



ANI YAYINCILIK

# Atıf Bülteni

---

# 2022

---



# AİLE DANIŞMANLIĞI UYGULAMALARI

Prof. Dr. Serap NAZLI



4. Baskı

Ankara  
2022

# AİLE DANIŞMANLIĞI UYGULAMALARI

Prof. Dr. Serap NAZLI

ORCID: 0000-0002-8875-7926

1. Baskı 2017
2. Baskı 2018
3. Baskı 2020
4. Baskı 2022

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle veya mekânîk, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz veya dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-247-6
e- ISBN	: 978-605-170-396-1
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Göksel ÇAKIR
Baskı	: Sözkesen Matbaası
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

NAZLI, Serap

### AİLE DANIŞMANLIĞI UYGULAMALARI

Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, xvi + 376 sf, 13,5x21cm

ISBN : 978-605-170-247-6

e- ISBN : 978-605-170-396-1

### Eğitim, Psikoloji

Aile Danışmanlığı, Vaka Örnekleri, Uygulama, Terapi, Aile Terapisi

### Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sok. 10/A

Bakanlıklar/ANKARA

Tel : 0 312 425 81 50 pbx

Faks : 0 312 425 81 11

e-posta : info@aniyayincilik.com.tr

http:// www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



# ÖNSÖZ

Bu kitabın yazılması öğrencilerimin teşviki ile olmuştur. Yüksek lisans ve doktora derslerimde teorik bilginin yeterli olmadığı, gerçek vaka örneklerine ihtiyaç duyulduğunu fark ettim. Aile danışmanlığı alanında çeviri kitapların bu boşluğu doldurmadığı, özellikle batı-bireyci kültür ağırlıklı ve sanal uygulama örnekleri ile somutlaştırılmış kitapların, derslerde sınırlı kaldığını gözlemledim. Bu nedenle, aile danışmanları adaylarının yetiştirilmesinde; kendi *kültürümüzde* yürütülen uygulamaların yazılı hale getirilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bu ders kitabı, aile danışmanlığı derslerinde yararlanılması için hazırlanmıştır. Öncelikle neden kitaba AİLE DANIŞMANLIĞI UYGULAMALARI adını verdiğimi açıklamak isterim. Aile danışmanlığı terimi ana kavram olup; içinde evlilik danışmanlığı, evlilik öncesi danışmanlık, boşanma süreci danışmanlığı ve ebeveyn danışmanlığını kapsamaktadır. Ayrıca, biz Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bilim dalı akademisyenleri, "terapi" terimini kullanmayı tercih etmiyoruz. Aile terapisi ve aile terapisti-hasta aile terminolojisinin, klinik ortamlarda psikiyatristler ve klinik psikologlar tarafından kullanılmasının uygun olduğunu düşünüyoruz. Aile terapisi ile aile danışmanlığı farklı kulvarlardır.

Aile Danışmanlığı Uygulamaları kitabı, PDR'ci perspektifi ile yazılmıştır. Bunu öncelikle vurgulama gereği duymamın nedeni ise gözlemlerimdir. Biliyorsunuz, son 10 yıldır aile danışmanlığı eğitimleri, sempozyum ve kongreleri (Bazıları benim için çok şüpheli olsa da!) moda oldu. Bu moda etkinliklerinin bazılarına katıldım; bu etkinliklerde, adını vermem uygun olmaz, meşhur psikiyatrist kökenli bir akademisyen kendi uygulamalarından örnek veriyor. Onu dinleyenlerin profiline baktığımda çoğunluğu sosyal çalışmacı, sosyolog (çoğu açıköğretim mezunu), çocuk gelişimcisi, daha az sayıda psikoloji, PDR mezunu katılımcı pür dikkat akademisyeni dinleyip, not almaya gayret ediyor. Ama bu 'orta oyunu'nda şunu dile getiren kimse

yok; bir psikiyatrist ve profesör düzeyinde bir kişinin uygulamalarını, acaba bu katılımcılar örnek alıp uygulayabilir mi ya da uygulamalı mı?!

Şunu belirtmekte fayda görüyorum, aile danışmanlığı alanı farklı disiplinlerin katkıları ile yürütülen bir alandır. Bu disiplinlerin başında psikoloji, sosyal çalışmacı ve PDR'ciler gelir. Her disiplinin de etik olarak kendi kulvarında aileye destek vermesi uygun olur. Örneğin sosyal çalışmacı kökenli bir aile danışmanı uzmanı, sahada sosyal yardıma ihtiyaç duyan ailelerle (Örneğin ekonomik düzeyi düşük, bakıma muhtaç yaşlı, engelli, şehit-gazi, göçmen ailelerle vb.) çalışarak onlara destek olan çok önemli bir konumdadır. Ancak bir sosyal çalışmacı, "Ben cinsel terapistim, ben ailelerle terapi yapıyorum, onları tedavi ediyorum" diyerek, kendisine yeni kulvar açmamalıdır. Bir PDR'ci olarak farklı disiplinler ile sorunum olduğu anlaşılmasın. Bizim ülkemizde lisans, artı aile sertifikası ya da aile yüksek lisans programı esastır. PDR lisans mezunu, lisans programına ilave olarak alacağı sertifika programı ya da yüksek lisans ile cinsel terapistlik yapamaz. Bunu yapmak için ortaya çıkanlara tepki göstermemek ise, toplumun bize karşı şüphe duymasına ve sahte aile koçlarına gitmesine neden olur.

Literatürde, aile danışmanlarının çalışma tarzları, farklı disiplinlerin kulvarları vb. sınıflandırmaları araştırdım, ancak bulamadım. Bana göre aile danışmanlığında iki temel yaklaşım var:

- *Tanı-tedavi odaklı:* 'Hasta aile-aile terapisti' ilişkisinin olduğu yaklaşımdır. Örneğin hiperaktif çocuk ve ailesi; madde bağımlısı/ kumar bağımlısı, manik depresif, cinsel problemleri vb. üyesi olan aileler ile çalışma 'tedavi' odaklı olup; psikiyatrist ve klinik psikologların kulvarıdır. Tarihsel açıdan bakıldığında aile terapisinin 1950'li yıllarda, klinik ortamlarda şizofren üyesi olan aileler ile başladığı hatırlanmalıdır.

- *Gelişimsel ve önleyici odaklı:* 'Nevrotik aile-aile danışmanı' odaklı çalışma yaklaşımıdır. Gelişimsel-önleyici yaklaşımın, yurt dışında 1980'li yıllarda; ülkemizde ise 2000'li yıllarda gerekliliği hissedilmiştir. Önleyici-gelişimsel odaklı aile danışmanları şu konularda daha etkin olarak çalışabilir:
- Cocuk odaklı: Ebeveyn yetkinliklerini artırma, çocuk-ergen problemleri vb. için aileler ile çalışma. Okul psikolojik danışmanları okullarda, hem bireysel olarak hem de ebeveyn eğitim programları ile ebeveynlere psikolojik destek vermektedir.
- Eş odaklı: Çift uyumu, evlilik öncesi ve sonrası psikoeğitimler, boşanma öncesi ve sonrası psikolojik destek vb. çalışmalar bu kapsamda yer alır.
- Aile odaklı: Aile içi etkileşimi yapılandırma ve destekleme, engelli & yaşlı vb. üyesi olan aileler, kronik hasta (şeker, tansiyon vb.) üyesi olan aileler, yurt dışında-göç eden aileler vb.'ne yönelik psikolojik destekler bu kapsamdadır.

Ülkemizde 2000'li yıllardan itibaren toplumsal yapı değişmiş, ailelerin gelişimsel ve önleyici desteklere ihtiyaçları artmıştır. Bu aileler ile aile danışma merkezlerinde, okullarda, üniversite ve benzer kurumların psikolojik danışma merkezlerinde çalışabilecek, yetkin aile danışmanlarına ihtiyaç vardır. Meslekî Yeterlik Kurulu (MYK), 2014 yılında aile danışmanını şu şekilde tanımlamıştır (tarih 18.04.2014 ve 28976 sayılı Resmi Gazete):

*Aile Danışmanı (Seviye 6): İş sağlığı ve güvenliği, çevre ve kalite sağlamaya ilişkin önlemleri olarak aile danışmanlığı süreçlerinde aile değerlendirme, danışmanlık uygulamalarını planlama ve müdahale süreçlerini yönetme ile meslekî gelişim faaliyetlerini yürütmeye ilişkin bilgi ve becerilere sahip nitelikli kişidir.*

Bu kitap, MYK'nın tanımladığı aile danışmanının yetişme sürecini desteklemek için yazılmıştır. Ülkemizde bu boşluğun sahte aile koçlarına bırakılmamasına, toplumsal yapıyı ve ruh

sağlığını etkileyebilecek travmalara neden olunmamasına özen gösterilmelidir. Kitaptan; lisans ve lisansüstü programlarda “aile danışmanlığı” dersinde öğrenciler; Aile Danışma Merkezleri, RAM, okullarda aile ile çalışan PDR, psikoloji ve sosyal çalışmacılar ve aile ile çalışan profesyoneller yararlanabilir.

Bu kitapta, *kendi tarzımı* okuyucu ile paylaşıyorum. Biz psikolojik danışmanlar, lisans eğitimimizden itibaren Carl Rogers’ın danışan merkezli kuramını temel alarak eğitiliriz. Benim de temel eğitimim bu doğrultuda olup; sistem perspektifi ile özellikle geleneksel aile kuramcılarının (Bowen, Minuchin, Satir ve Haley) görüşlerini ‘PDR’ci bakış açısı’ ile harmanladım.

Tıpkı gelişimsel rehberlik modelini, ülkemizin eğitim sistemine uyarlamam gibi; aile danışmanlığı çalışmalarında da ‘keskopyala yapıştır’ tarzına karşıyım. Biz PDR’cilerin pozitif psikoloji ekolünü benimsemesi, gelişimsel-önleyici yaklaşımla ailelerin güçlü yanlarına odaklanarak, aile yaşam kalitelerini artırmaları gerektiğini savunuyorum. Biz PDR’ciler klinik ortamlarda hasta ailelerin değil; danışma ortamlarında nevrotik ailelerin kendi güçlerini yeniden keşfetmelerini, krizlerden güçlenerek çıkmalarına aracılık ediyoruz.

Kitapta beş vakaya yer verilmiştir. İlk üç vaka öğrencilerimin çalışmalarına aittir. Derslerimde, lisans ve lisansüstünde Rogerian modelle eğitim almış öğrencilerime; öncelikle sistem perspektifini ve geleneksel kuramcılardan Bowen, Minuchin, Satir ve Haley’in aileye bakış açısı ve bazı temel tekniklerini, aile danışma süreci becerilerini benim yürüttüğüm vakalar ile somutlaştırarak öğretiyorum. Daha sonra benim kontrolümde, krizde olmayan tam aile (anne-baba ve çocuk/lar) ile 4 oturumluk çalışma yapmalarını istiyorum ve süpervizyon veriyorum. Öğrencilerim ilk defa aile ile çalışacakları için, onlardan krizde olmayan ve aile yaşam kalitelerini artırmak isteyen gönüllü çekirdek aile bulmalarını istiyorum. Öğrencilerimin ilk deneyimlerinde süreci yönetebilmeleri için, yapılandırılmış dört oturumluk danışma süreci formatı veriyorum. Bu format, ilk üç rapor

incelendiğinde anlaşılacaktır. Ayrıca, öğrencilerimin ailenin sistemini değerlendirmelerine yardımcı olacak *Yapılandırılmış Görüşme Formu* (EK-1'de paylaşılmıştır) veriyorum. Formdaki 14 soruyu, aile sistem kuramcılarının görüşlerine dayanarak (özellikle Bowen, Minuchin, Satir ve Haley) ve kendi kültürümüzün özelliklerini dikkate alarak geliştirdim. Aile danışmanlığı dersini yürüten meslektaşlarıma da bunu önerebilirim.

İlk vaka üniversitemizde yürüttüğümüz Evlilik ve Aile Danışmanlığı Sertifika programına katılan psikolojik danışman Gamze ÇOŞKUN'a aittir. Gamze PDR lisans mezunu olup, sertifika programında dört aile ile çalışma yapmıştır. Onun vakalarından birini bu kitaba alma nedenim, lisans mezunu bir PDR'cinin eğitim olarak basit düzeyde danışma sürecini yürütebileceğini göstermektir.

Vaka-2 ve Vaka-3 ise doktora programımızda, RPD6002 Evlilik ve Aile Danışmanlığı Uygulamaları dersimi alan psikolojik danışman Derya HALİSDEMİR ve psikolojik danışman Cem DÖNMEZOĞLU tarafından yürütülmüştür. Öğrencilerimin vaka raporları, benim süpervizyon notlarım ve mini teorik bilgi ile okuyucuya aktarılmıştır.

Vaka-4 benim boşanma sürecinde, tek eşle sekiz ay süren çalışmama aittir. 26 seans süren boşanma süreci danışmasını yürütürken, danışmanın ruh halinin çok değişken olduğunu ve bu süreçte boşanma modellerinin bana yardımcı olduğunu fark ettim. Vaka ile çalışırken üç boşanma süreci modelini (Wiseman'ın yas süreci boşanma modeli, Bohannan'ın boşanmanın altı istasyonu modeli, Kessler'in psikososyal süreç olarak boşanma modeli) dikkate aldım. Vakanın (Ahmet Bey), 2 yıl 4 ay süren yaşantısının 8 evrede (inkâr, gerçeği kabullenme ve çabalama, erozyon, öfke, duygusal-yasal ve ekonomik boşanma, yas ve depresyon, yeniden diriliş, tekrar birleşme) gerçekleştiğini belirledim ve bu evreleri okuyucuya aktardım.

Vaka-5 yine benim yürüttüğüm bir çalışmaya aittir. Bu çalışmayı burada aktarma nedenim, ilk defa ayrıntılı rapor tutmuş



olmaktan kaynaklanmaktadır. İki yıl süren ve 20 seans yaptığım danışma sürecinin içerik ve süreç analizi raporlarını kısa notlar ile okuyucuya aktardım. Bu vaka ile çalışırken, süreçte bir danışman olarak kendimi de gözlemledim ve spontane bir şekilde okuyucu ile paylaştım.

Tüm vakalarda ailenin mahremiyetini korumak için, gizlilik ilkemize uygun olarak isim, şehir, meslek, tarih vb. kimlik bilgileri değiştirilmiştir. Bu raporlarda önemli olan ailenin hikâyesi değil, danışmanın süreci nasıl yürüttüğüdür. Bazen derste, doktora düzeyinde bile, öğrencilerimin, *"Vay be adama bak, 20 yıldır karısı ile ayrı yatmış, hâlâ sultanım diyor"* gibi tepkilerini duyuyorum. Bazen öğrencilerimin kendi çalıştıkları vakayı derste sunarken, *"Bu vaka benim arkadaşım olsaydı ona neler söyledim neler, ama şimdi danışman gibi davranmak durumunda kaldım"* gibi tepkilerine şahit oluyorum. Derste şaka ile karışık, *"Gıybet yapmıyoruz süreci yönetmeye odaklanalım"* demek durumunda kalabiliyorum.

Elbette aile danışmanı kimliğini benimsemek kolay değildir. Ancak, temel danışmanlık becerisini özümsemeliyiz ve pek çok ortamda davranışlarımıza yansıtmalıyız. Yıllar önce Muğla Üniversitesinde çalışırken; biraz da sert mizaçlı bir kadın kat görevlisi çalışmamız vardı. Bu personelle nerede karşılaşsam hatırını sorar, onun ayaküstü anlattıklarına samimi, içten, empatik tepki verirdim. Bir süre sonra bu personelin uzakta bile olsa yolunu değiştirdiğini, benimle konuşmak için çaba harcadığını fark ettim ve bunun nedenini düşünmeye başladım. Daha sonradan fark ettiğim şu oldu, ben fark etmeden temel danışmanlık becerilerini yakın çevremdeki kişiler ile etkileşimimde kullanıyorum. Canım Prof. Dr. Süleyman Doğan hocam, derslerinde bu becerileri öyle aktarmış ki, tıpkı onun gibi, aslında yaşam tarzıma dönüşmüş bu beceriler. Başlangıçta yüzüme bakmadan birkaç kelime ile cevap veren personelimize altı ay içinde odamda çay içip kısa sohbetler yapmaya başladık. Bir psikolojik danışman, sadece danışma sürecinde becerilerini göstermez. O nedenle okuyuculara, kitaptaki vakalarda aile üyelerine değil,

danışmana odaklanmalarını ve “*Ben, benzer aileler ile çalışsam süreci nasıl yürütürdüm?*” sorusuna odaklanmalarını öneriyorum. Kitabı okurken, bir solukta roman okur gibi bitirmeyin; ihtiyaç duyarsanız, Anı Yayınevinden basılan teorik kitabım Aile Danışmanlığı’nı okuyunuz. Yine aile danışmanlığının temel kaynak kitaplarını okumanızı öneririm. Bu kaynaklardan mini alıntılar sizin için yapılmıştır.

Bu kitabın yayınlanmasında emeği geçen öğrencilerim psikolojik danışman Derya HALİSDEMİR ve psikolojik danışman Cem DÖNMEZOĞLU; başta Özer DAŞÇAN olmak üzere Anı Yayınevinde tüm emeği geçenlere teşekkür ederim. Elbette ki ailem, sevgili eşim Mehmet ve biricik kızım İlayda’ma minnettarım. Neyse ki ev halkı, annesizlik sendromunu çoktan aştı. Kitabın, aile danışmanlığı alanına katkı getirmesi dileğiyle...

Prof. Dr. Serap Nazlı

Şubat, 2017

## 4. BASKIYA ÖNSÖZ

Güçleşen ve karmaşık hale gelen toplumsal yaşamda, aileleri güçlendirmek ve psikolojik iyilik hallerini geliştirmek için sanırım her zamankinden daha fazla aile psikolojik danışmanlarına ihtiyaç duyulmaya başlanacak. Özellikle Kovid-19 pandemisinde ailelerin psikolojik iyilik hallerini güçlendirmenin 'zorunlu' hale geldiğini gözlemlesem de politika yapıcılarında bu farkındalığın yeterince oluşmadığını üzümlere görmekteyim. Ancak hem akademik alanda hem de sahada çalışan meslektaşlarımızın kitaba gösterdiği ilgiyi, en azından bizlerin ruh sağlığı profesyonelleri olarak göreve hazır olduğumuzun en önemli göstergesi olarak değerlendirmekteyim.

PDR kökenli aile psikolojik danışmanları olarak birincil ve ikincil önleme düzeyinde okul rehberlik servislerinde ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde 40 bini aşkın profesyonelimiz sahada görev yapmaktadır. PDR lisans programlarında temel düzeyde aile danışmanlığı yetkinliğine sahip olan psikolojik danışmanlarımız, temel bilgileri, uygulamaya nasıl aktaracaklarına ilişkin örnekler ihtiyacı duymaktadır. Bu kitabın amacı sahada çalışan meslektaşlarımıza ve lisans/lisansüstü öğrencilerimize teorik bilgileri vakalara nasıl uygulayacaklarını somut ve kültüre özgü örnekler ile gösterebilmektir.

Bu kitap PDR, psikoloji ve sosyal hizmet lisans ve lisansüstü derslerde; aile danışmanlığı sertifika programlarında kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Aile psikolojik danışmanlığı alanında çalışan profesyonellerimizin uygulama becerilerine katkı sunmak için vaka örnekleri kısa bilgi notları ile desteklenmiştir.

Kitabın, aile psikolojik danışmanlığı alanına katkı getirmesini diliyorum. Saygılarımla.

Prof. Dr. Serap NAZLI

Ekim, 2022

*Kızım*  
*İlayda NAZLI'ya*

# İÇİNDEKİLER

VAKA-1: Aslan Ailesi.....	1
VAKA-2: Aydın Ailesi.....	37
VAKA-3: Başak Ailesi.....	75
VAKA-4: Boşanma Danışması Sürecinde Danışan Yaşantısı.....	115
VAKA-5: Özdemir Ailesi .....	159

**VAKA-1**

**ASLAN AİLESİ**

---

### **Ailenin Tanıtımı:**

Aile üç kişiden oluşan, alt-orta gelir düzeyinde, bir çekirdek ailedir.

Çocuk (Bu raporda Selen olarak anılacaktır), 6 yaşındadır. İlkokul 1. sınıfa gitmektedir.

Anne (Bu raporda Dilek Hanım olarak anılacaktır), 31 yaşında ve ticaret lisesi mezunudur. Özel bir şirkette muhasebe elemanı olarak çalışmaktadır; bilinen herhangi bir sağlık sorunu yoktur.

Baba (Bu raporda Gökhan Bey olarak anılacaktır), 36 yaşında ve lise mezunudur. Bir bankada memur olarak çalışmaktadır; bilinen bir sağlık sorunu yoktur.

### **Danışma Süreci Öncesi:**

Aile ile tanışmam da arkadaşımın yönlendirmesiyle oldu. Görüşmeleri ise Ankara'da diyetisyen olan arkadaşımın Kavaklıdere'deki ofisinin bir odasında yaptım. Görüşme öncesi ofise gittim, bana görüşmelerde kullanmam için verebileceği odayı gösterdi, birlikte gözden geçirdik. Gayet şık ve danışma oturumu için oldukça uygundu ve herhangi bir düzenlemeye gerek olmadan ve ayrıca sekreter desteğinden de yararlanarak görüşmeleri bu ofiste gerçekleştirdim.

### **Telefon Görüşmesi:**

Aile ile ilk temasım telefon yoluyla oldu. Dilek Hanım'la görüştüm. Zaten bana yönlendiren arkadaşım kendisine bilgi vermişti, ben de kendimi tanıttım ve aldığım eğitimden bahsettim ve 4 oturumluk bir çalışma yapacağımızı söyleyerek böyle bir uygulamaya katılmak isteyip istemediklerini sordum. *"Biz eşimle konuştuk ve katılmak istiyoruz."* dedi. Kendileriyle tanışmak için bir ön görüşme yapmak istediğimi söyledim. Bunun üzerine

görüşmeleri yapacağımız ofisi tarif ettim, uygun olup olmadığını sordum, gelebileceklerini söyledi. Ön görüşme için gün ve saat kararlaştırarak telefon görüşmesini sonlandırdık.

### **Ön Görüşme:**

Ön görüşmeye eşler birlikte ve zamanında geldiler. Güler yüzle ve içten bir karşılamayla danışma odasına aldım çifti. Ofisi kolay bulup bulamadıklarını sorarak başladım. Amacım bir sohbet konusu yaratarak rahatlamalarını sağlayıp sıcak bir atmosfer yaratabilmektir. Ardından kendimi tanıttım, aldığım eğitimin, danışma sürecinden, uygulamalarımızın içeriğinden ve amacımızdan bahsettim. Aileyi motive edebilmek amacıyla sürece katılımları için teşekkür edip "Birlikte faydalı bir çalışma yapacağımıza inanıyorum." dedim. Bu noktada sürecin başarısında eşlerin oturmalarına birlikte katılmalarının, mümkün olduğunca açık olmalarının ve ev ödevlerini yapmalarının önemini vurguladım.

Ardından daha önce danışma alıp almadıklarını sordum, ihtiyaçları olduğunu ancak maddî imkânsızlıklar nedeniyle alamadıklarını, bu nedenle bu çalışmayı duyduklarında çok mutlu olduklarını, hiç düşünmeden görüşmeyi kabul ettiklerini ifade ettiler. Danışanların sürece karşı gösterdikleri istekli tutum bana birlikte uyumlu bir çalışma sürdürebileceğimizi düşündürdü.

Ardından ilk oturum öncesi ön hazırlık yapabilmek amacıyla aile hakkında biraz daha bilgi edinmek için ailenin demografik bilgilerini aldım. ("Ailenin Tanıtımı" kısmında bu bilgilere yer verdim). Her ikisinin de çalıştığını öğrenince, görüşmelerle ilgili uygun olabilecekleri zamanı konuşarak, randevularımızı ona göre ayarlayabileceğimizi söyledim. Randevuları akşam saat 18.00'de veya pazar günleri olacak şekilde düzenlemeyi kararlaştırdık. Bu saatlerde ofisin de boş olması benim için de avantajlı bir durum oluşturdu. İlk oturum için gün ve saat belirleyerek görüşmeyi sonlandırdık.



Ön görüşme sırasında danışanlarla rapport kurmayı başardığımı özellikle sözsüz mesajlarından anlayabildim. Geldiklerinde hissedilen gerginlikleri ilk 15 dakika içinde kayboldu. Dilek Hanım danışma odasından çıkarken “İnsanı çok rahatlatan bir havanız var.” dedi ve Gökhan Bey de “Aynen katılıyorum.” diye eşine katıldığını belirtti ve bu tepkiler de bana iyi bir başlangıç yapabildiğimizi düşündürdü.

Ayrıca bilgilerini alırken 6 yaşında bir kız çocukları olduğunu öğrenince “Çocuğunuz şu anda nerede ve kiminle birlikte?” diye sordum. Tezyesiyle birlikte olduğunu söylediler. Görüşmelerimiz boyunca çocuklarını bırakmak ile ilgili sıkıntı yaşarlarsa, telefonla bana ulaşip bilgilendirdikten sonra yanlarında getirebileceklerini, çocuğın ofiste sekreter ablasının yanında kalabileceğini söyledim. Görüşmelerde karşılıklılığın esas olduğunu düşündüğüm için mümkün olduğunca danışanları rahatlatıp “onlar için orada olduğumu” hissetmelerini sağlayarak güvenli bir ortam oluşturmaya çalıştım.



#### **Süpervizörün notu:**

Gamze, kendisine ofis ayarlamayı başarıyor. Gamze öncelikle mekânı kontrol ediyor, ortamı danışma için hazırlıyor. Daha sonra aile üyeleri ile ön görüşme yapıyor. Her iki eş birlikte ön görüşmeye geliyorlar ve istekli olduklarını belirtiyorlar. Bu ön görüşme, çiftin kendi evliliklerine ve ailelerine önem verdiklerini, daha da iyi olması için sorumluluk almaya hazır olduklarını gösteriyor.

Elbette tüm öğrencilerimizin bu imkânları olmayabilir. Ancak danışma öncesi mekân ayarlama ve ön görüşmenin, danışma sürecinin başarılı geçmesinde önemli bir etken olduğu unutulmamalıdır.

**VAKA-2**

**AYDIN AİLESİ**

---

## Ön Hazırlık:

Çalışmayı kabul eden aile üyesi ile ilk etkileşim telefonda gerçekleşiyor. Aileyi bulmama yardımcı olan arkadaşımın, telefon numarasını alarak Canan Hanım'ı aradım. Canan Hanım'a kendimi tanıttım. Kısa bir sohbetten sonra görüşmeyi istemesinin nedenini sordum. Özellikle son zamanlarda evliliği ile ilgili sıkıntılar yaşadığını, kendini yalnız hissettiğini, eşinin gereken ilgi ve özeni göstermediğini ve tüm bunları onunla konuşamadığını belirtti. Canan Hanım bu duygular içindeyken, "aile danışmasından" bahsetmesini bir fırsat olarak gördüğünü söyledi. Ancak eşine bunu söyleyemeyeceğini anlattı. "Tepkisi ne olur?" diye sordum. "Ne derdin varsa bana söyle, ne gerek var? Hem biz çok mutluyuz falan der." dedi. Eşini bu sürece nasıl katabileceğimizi, bu konudaki önerisini sordum. "Leyla'nın bir arkadaşımın ödeviymiş, rica etti' demeyi düşünüyorum, 'Hem bize de değişiklik olur' diyeceğim. Yani o sorunlarımız yüzünden size ulaştığımı bilmeyecek." dedi. "Aslında var olanı söyleseniz daha iyi bir başlangıç olmaz mı? Sizin gerçekte ne düşündüğünüzü, nasıl hissettiğinizi, evliliğiniz için yardım talep ettiğinizi bilse..." dedim. "Kabul etmez, bir şekilde üste çıkar ve görüşme işi yatar. Hatta suçlar beni." dedi. "Peki o zaman siz bilirsiniz, öyle yapalım." dedim. Canan Hanım'ın önerisini kabul ettim; ancak bu süreçten fayda sağlamak için birbirlerine gerçek duygu ve düşüncelerini açmaları gerektiğini, bu olmazsa benim herhangi bir şey yapamayacağımı söyledim. Danışma ile ilgili gerçekçi beklentiler oluşturmasını ve kendi rolünü bilmesini istedim.



### Süpervizörün notu:

Aile danışmasının başlayamamasının ve danışmayı bırakmanın en önemli nedenlerinden birisi, her iki eşin de aynı motivasyonda olmamasıdır. Genellikle erkekler, konuşarak sorunların çözüleceğine inanmazlar; kendi aile mahremlerinin bir yabancıya aktarılmasına gönülsüzdürler; başkasından yardım istemeyi, problemleri için destek aramayı acizlik/zayıflık olarak algırlar. Kadınlar için sadece konuşmak, içindekileri birisi ile paylaşmak bile başlı başına rahatlatıcı etkiye sahiptir. Kadınlar arkadaşları, ebeveynleri ile mahremlerini paylaşır, onlardan görüş almaya, farklı bir çözüm yolu bulmaya daha açıktırlar. O nedenle aile danışmanlığı hizmetinden yararlanmak kadınlar için bir fırsat olarak algılanır, onların motivasyonları yüksektir.

Derya da pek çok aile danışmanı gibi sürece talihsiz başlıyor. Ödevi yetiştirme kaygısı ile bulduğu aileyi elden kaçırmamak için, Canan Hanım'la koalisyona giriyor. Başlangıçtaki geçici koalisyon sorun değildir; önemli olan süreçte üçgen olmayı başarmaktır. Derya eşitlik/yansızlık ilkesine uyarak her iki eşe yaklaşırsa, başlangıçtaki koalisyon süreçte üçgene dönüşür. Ancak bunu başaramazsa, kocanın direnci ile karşılaşır. Bakalım Derya, koalisyonu üçgene dönüştürebilecek mi ve bu aile ile dört seans yapılabilecek mi?

## 1. OTURUM

04.05.20.. tarihinde evlerine gittim. Kapıda karşıladılar. Koray Bey görüşme için hazırlanmış, özenli giyinmiş, ilgili ve kibar bir tavır içindeydi. Canan Hanım daha çok ev hali modunda, oldukça yorgun ve isteksiz görünüyordu. Koray Bey, aile görüşmesini bir arkadaş rica etmiş şeklinde algıladığı için, daha çok misafir kabul eden bir ev sahibi tavrında idi. Canan Hanım'ın da işin aslı nedeniyle endişeli olduğunu, bu nedenle isteksiz ve donuk görüldüğünü düşündüm. Herkesi rahatlatmak için aile görüşmesinin amacını, ödevimin bir parçası olduğunu, neler yapacağımızı anlatan kısa bir konuşma yaparak, Leyla'nın (ortak arkadaşımız) ricasını kırmadıkları için teşekkür ettim. Canan Hanım rahatlamıştı, ancak eşinden bu kadar çekinmesini anlamış değildim. Aklıma not ettim. Daha detaylı bilgi için onam formlarını vererek okuyarak imzalamalarını istedim. Okudular ve imzaladılar. Daha sonra Yapılandırılmış Görüşme Formu ile aileyi tanıtmaya çalıştım:

*Bugün ailenizi biraz tanımak istiyorum. Ailenizi tanıtır mısınız? Yaşınız, mesleğiniz, eğitim düzeyiniz? Nasıl tanıştınız, kaç yıllık evlisiniz? Kaç kişilik bir ailesiniz?* diye sordum.

Koray (35) inşaat mühendisi. Canan (32) bir devlet daire-sinde uzman. 7 yıllık evliler. 3,5 yaşında erkek ve 7 aylık kız bebekleri var. Canan Hanım doğum izninde, tüm günü evde geçiriyor. Koray Bey son 2 yılda, üç iş değişikliği yapmış. Şu anki işinden memnun, ancak çok yoğun çalışmak zorunda.

*Nasıl tanıştınız?*

Koray Bey *"7 yıl önce bir arkadaş ortamında tanıştık, bir süre görüştük, sonrasında evlendik. 6 ay çıktık, kaçırmak istemedi beni"* dedi. Canan Hanım alaycı bir şekilde gülümsedi. Koray Bey çok konuşkan, esprili, kendine fazlasıyla güvenen bir tutum sergiliyor. Canan Hanım daha sakin, yorgun ve mutsuz görünüyor. Bana depresyonda olabileceğini düşündüren bir hali var.

*Ailenizi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? Hayalinizdeki evliliğe, aileye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?*

**VAKA-3**

**BAŞAK AİLESİ**

---

**KURAMSAL TEMEL:** Bowen, Minuchin, Satir ve Haley perspektifleri.

**Ön Hazırlık:** Aile Konya'da yaşamaktadır. Konya'da bulunan bir arkadaşım aracılığıyla ailenin danışma yapacağımdan haberi oldu. Aile arkadaşşıma, aile danışmasına katılabileceklerini belirttikten sonra, Özkan Bey'in telefon numarasını aldım. Özkan Bey ile telefonda konuştuğumda yapacağım aile danışmasının; aileyi daha iyi tanımaya, ailenin yaşam kalitesini arttırmaya ve aile içinde yaşanan sorunların çözümüne dair farkındalık kazandırmaya yönelik olduğunu; sürecin 60 dakikalık 4 oturumdan oluşacağını ve uygulamayı, aile danışması dersi kapsamında yapacağımı belirttim. Özkan Bey, ilk oturum için pazar günü öğleden sonra müsait olduklarını ve görüşme yapabileceklerini belirtti. Ben de pazar günü için hızlı tren ve otobüs biletlerine bakıp ilk oturumun saati ile ilgili dönüş yapacağımı söyledim. Biletimi pazar günü için aldıktan sonra, Özkan Bey'e telefonla ulaştım ve ilk oturumun saati 14.00 olarak belirlenmiş oldu. İlk oturum için hazırlıklarımı yaptım. Onam formunu ve oturumda kullanacağım Aile Değerlendirme Ölçeği'nin fotokopisini aldım. Pazar günü ailenin evine gittim.

Özkan Bey ile Meral Hanım, 5 yıllık evli ve 2 yaşında Berna isminde bir kızları var. Meral Hanım'ın ailesinin evi de aynı mahallede olduğu için, oturumun rahat bir şekilde yapılabilmesi için Berna'yı annesine bırakacağını söyledi. Meral Hanım'ın çocuğunu annesine bırakmasından dolayı onu da aile danışması için istekli gördüm ve konuşmak istediği konular olduğu izlenimi aldım. Çünkü aile danışması için Özkan Bey ile iletişime geçmiştim. Oturum öncesinde Meral Hanım çay ve kuru pasta ikramında bulundu. Aile oldukça sıcak bir şekilde beni karşıladı. İlk oturuma başlamadan yaptığım ön görüşmede, aile danışması uygulamanın amacının aileyi daha iyi tanımaya, ailenin yaşam kalitesini arttırmaya ve aile içinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik farkındalık kazandırmaya yönelik olduğunu belirttim. Özkan Bey ve Meral Hanım'ın adliyede memur olarak çalıştıklarını öğrendim.

Özkan Bey'in Konya'da doğup büyüdüğünü, Konyalı olduğunu, babasının orman muhafaza memurluğundan emekli olduğunu, annesinin ev Hanımı olduğunu öğrendim. Meral Hanım'ın da ailesinin Arnavutluk'tan göçmen olarak geldiğini, annesinin ev Hanımı olduğunu, babasının öğretmen olmasından dolayı birçok şehirde bulduklarını, en son olarak babasının tayininin Konya'ya çıktığını, babası emekli olunca da Konya'da kaldıklarını öğrendim.

Danışma ortamı olarak aile ile olan fiziki mesafenin daha uygun olacağı için oturma odası seçilmiştir. Özkan Bey ve Meral Hanım oturma odasında üçlü koltukta yan yana oturmuştur. Ben de aile üyelerinin tepkilerini ve beden dillerini takip edebilmek için yan tarafta bulunan ikili koltukta onlara dönük bir şekilde oturdum. Oturumda kısa notlar almak için not defterimi yanımda bulunan sehpaye koydum. Terapötik ilişkiyi etkilememesi açısından sehpanın aile ile aramda değil, yan tarafımda olmasına dikkat ettim. Oturma odasında aile üyelerinin karşısında saat bulunmaktaydı. Ancak süreci planlamak için dönüp duvar saatine bakmamak için kol saatimi çıkartarak sehpada rahatlıkla görebileceğim bir yere koydum. Oturma odası sade ve düzenli olduğu için dikkat dağıtıcı bir uyarıcı bulunmamaktaydı.

Aileye onam formu ile bilgi verdikten sonra onam formlarını Meral Hanım ve Özkan Bey'e uzattım. Okuduktan sonra imzaladılar. Son olarak ben de imzaladıktan sonra oturuma başladık.



## VAKA-4

# BOŞANMA DANIŞMASI SÜRECİNDE DANIŞAN YAŞANTISI

---

## **Vaka Sunumu**

Ahmet Bey-Ayşe Hanım 30 yıllık evliler; Ahmet Bey 54, eşi Ayşe Hanım 51 yaşında. Emel-Semih isimlerinde iki çocukları var; kızları 27, oğulları ise 24 yaşında. Ahmet Bey siyasal mezunu, şu an merkez valisi; Ayşe Hanım lise mezunu, ev Hanımı. Ahmet Bey kaymakamlık, valilik, üst düzey bürokraside görev yapmış, şu anda merkez valisi ve emekli olup siyasete girmeyi planlıyor. Kızları Emel'i 2 yaşındayken evlat edinmişler; Emel bir kamu kurumunda memur olarak çalışıyor, 5 yıl önce evlenmiş ve dört yaşında bir oğlu var. Oğulları Semih ise, İstanbul'da bir özel üniversitede 1. sınıfta okuyor.

## **Boşanma Danışması Süreci**

Ahmet Bey ile Nisan 20.. 'de üç görüşme, Mayıs-Aralık 20.. tarihleri arasında 26 bireysel danışma; Temmuz ayında Ahmet-Ayşe ile bir çift danışması oturumu yapılmıştır. Ahmet Bey ile yürütülen danışma oturumları, Mayıs-Haziran aylarında haftada 2 gün 120 dakikalık seanslar; Temmuz-Aralık haftada/on beş günde 90 dakika süren seanslar yapılmıştır.

Olgu sunumunda, oturumlarının özet olarak içerik ve süreç analizleri; Temmuz 20.. ve Temmuz 20..'da telefonla elde edilen bilgiler paylaşılmıştır. Danışma süreci 8 ay (Mayıs-Aralık) sürmüş, danışma sonrası Ahmet Bey'den telefon ile bilgi alınmaya devam edilmiştir. Danışma öncesi yapılan üç görüşme ve 8 ay devam eden danışma süreci (26 bireysel, bir çift danışması seansı), danışma sonrası telefon ile elde edilen bilgiler derlenmiş; boşanma danışması modelleri ile ilişkilendirilerek Ahmet Bey'in boşanma sürecinde yaşadığı evreler belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde üç boşanma süreci modeli (Wiseman'ın yas süreci boşanma modeli, Bohannan'ın boşanmanın altı istasyonu modeli, Kessler'in psikososyal süreç olarak boşanma modeli) dikkate alınmış; Ahmet Bey'in 2 yıl 4 ay süren

boşanma süreci yaşantısının 8 evrede (inkâr, gerçeği kabul-  
lenme ve çabalama, erozyon, öfke, duygusal-yasal ve ekonomik  
boşanma, yas ve depresyon, yeniden diriliş, tekrar birleşme)  
gerçekleştiği belirlenmiş; vaka bu evrelerde okuyucuya aktarıl-  
mıştır.



### **1. Model: Bir Yas Süreci Olarak Boşanma:**

Wiseman tarafından geliştirilen bu modelde; boşanma, bir aile bireyinin ölümünü takiben oluşan duruma benzeyen bir psikolojik kriz olarak varsayılmakta ve 5 evreden oluşmaktadır (akt. Nazlı, 2018):

- *İnkâr evresi*, evliliğin bozulmasına yol açan sıkıntı verici faktörler tam olarak açığa çıkıncaya dek sürer. Bu evrede evlilik, baskılı ve sıkıntılı tarzda devam eder. Bu süreç; boşanmaya karar verilmeden önce başlamaktadır.
- *Kayıp ve depresyon evresinde*; stres kaynağı ister iç, ister dış kaynaklı olsun eşlerde “Evlilikte bir şeyler çok ciddi şekilde yanlış gidiyor” düşüncesi oluşur. Bu evrede kişi, sıkıntılarının evliliğiyle ilişkili olduğunu farkına vardığında, tipik ilk reaksiyonu; anlamlılık kaybı, üzüntü, depresyon, yalnızlık hissi ve diğer insanlarla iletişimden çekilme oluşur.
- *Öfke ve zıtlaşan duygular evresinde*; boşanmanın bir gerçek olarak kendisini göstermeye başlaması ile birlikte, depresyon öfkeye dönüşmekte ve eşlerin iletişim içeriklerine bağlı olarak yaşanan tartışmalar çatışma ve öfkeyi arttırmaktadır.
- *Yeni yaşam tarzı ve kimliğe uyum sağlama evresinde*; boşanma bir gerçek olarak algılanır ve her bir birey, bu yeni gerçekle başa çıkmanın en etkin yolunu bulmaya çalışır.

**VAKA-5**

**ÖZDEMİR AİLESİ**

---

## YAPILAN SEANSLAR

### İlk Evre:

1. Seans: 2 Nisan, İnci Hanım
2. Seans: 9 Nisan, İnci Hanım
3. Seans: 16 Nisan, İnci Hanım

### Orta Evre:

4. Seans: 29 Nisan, İnci Hanım
5. Seans: 22 Mayıs, İnci Hanım
6. Seans: 28 Mayıs, İnci Hanım ve Bülent Bey
7. Seans: 4 Haziran, Bülent Bey
8. Seans: 11 Haziran, Bülent Bey
9. Seans: 18 Haziran, Bülent Bey
10. Seans: 23 Haziran, İnci Hanım ve bebek Melek
11. Seans: 25 Haziran, İnci Hanım ve Bülent Bey
12. Seans: 9 Temmuz, İnci Hanım ve Bülent Bey
13. Seans: 23 Temmuz, İnci Hanım ve Bülent Bey
14. Seans: 3 Eylül, İnci Hanım ve Bülent Bey
15. Seans: 10 Eylül, İnci Hanım ve Bülent Bey

### Son Evre:

16. Seans: 1 Ekim, İnci Hanım ve Bülent Bey
17. Seans: 29 Aralık, İnci Hanım ve Bülent Bey
18. Seans: 26 Mart, Bülent Bey
19. Seans: 3 Nisan, İnci Hanım
20. Seans: 3 Mart, İnci Hanım ve Bülent Bey

### Telefonla Ön Görüşme:

29 Mart'ta arkadaşım aradı, doktor yeğeni (Bülent Bey) karısına (İnci Hanım) eziyet ediyormuş: *"İnci 7 aylık hamile, Bülent çocuğun kız olduğunu öğrenince karısına tepki göstermeye başlamış, İnci çaresiz beni aradı ve yardım alabileceği bir kişi sordu, aklıma sen geldin,*

*müsaitsen sana yönlendireyim. Ancak yeğenim Bülent gelmek istemiyor, konuştum ama onu ikna edemedim.” dedi. Arkadaşıma müsaait olduğumu ve İnci Hanım’a cep telefonumu verebileceğini söyledim.*

Aynı gün akşam 20.00’de İnci Hanım aradı; hamileliğinin 7. ayını doldurmuş, doktorlar ilk 4 ayda erkek bebek dediklerinde, eşi sorun çıkarmamış. Ancak kız olduğu belirlendiği günden itibaren eşi agresifleşmiş: *“O bebeği istemiyorum aldır onu, zaten kızları hiç sevmem, etrafımda hep kız var, o bebeği öldürmek istiyorum, kendimi tutamayp karnuna vurabilirim, o doğunca öldürebilirim.”* demeye başlamış. İnci Hanım *“Eşim evden uzaklaştı, geç vakte kadar arkadaşları ile geziyor, ‘Depresyonda’yım’ diyor ama kendisine yeni kıyafetler alarak eğlenmeye gidiyor.”* dedi. İnci Hanım başlangıçta buna ses çıkartmamış, eşinin bebeğin cinsiyetine alışmasını istemiş, *“Ama artık ben dayanamıyorum.”* diyor. İnci Hanım *“Bugün işten çıkınca aşırı midem bulanıyordu, eve gidecek gücü kendimde bulamadım. Eşimi çağırdım, geldi bana baktı ‘Ben de bebek öldü de kurtulduk diye sevinmiştim ama hâlâ karnunda.’ deyince çok üzüldüm ve hemen X ablayı aradım, o da size yönlendirdi.”* dedi. Ona *“İnci Hanım yaşadıklarınız çok üzücü. Bana çok kısa ailenizi tanıtır mısınız? Kaç yıllık evlisiniz? Ne iş yapıyorsunuz? Başka çocuklarınız var mı? Daha önce bu tür sorunlar yaşamış mıydınız?”* vb. kapalı uçlu sorular yönelterek genel bilgi aldım. İnci Hanım’dan aldığım yanıtlara göre eşlerin ikisi de doktor; eşi 38, kendisi 34 yaşında; 20.. yılında evlenmişler; eşi bir özel üniversitede doçent, kendisi bir hastanede çalışıyor; 3.5 yaşlarında Neşe adlarında bir kızları var ve baba Bülent Bey aynı tepkiyi ilk doğumunda da yapmış. İkinci hamileliği her ikisi de isteyerek yapmışlar; ancak Bülent Bey’in tavırları, son 3 aydır bebeğin cinsiyetinin belli olmasıyla değişmiş, *“Bebeği istemiyorum, onu öldürmek istiyorum.”* şeklinde tepki göstermeye başlamış. İnci Hanım eşine *“Sana inanmıyorum bunu yapamazsın, sen çok vicdanlısın.”* diye cevap verince; Bülent Bey *“Bak görürsün nasıl yapacağımı!”* diye inatlaşıyor, agresifleşiyormuş. İnci Hanım’ın anlattıkları beni tedirgin ettiği için *“İnci Hanım 7 aylık hamilesiniz ve şu an bedenem savunmasızsınız,*

# Akademik Yazma

Bilimsel Metin Oluşturma  
Sürecine Genel Bir Bakış

## Editörler

Gökhan ÇETİNKAYA

Özlem YOLCUSOY

Hatice ALTUN ALKAN

## Yazarlar

Hakan ÖZER

Hatice ALTUN ALKAN

Hatice ALTUN EVCİ

İzzeddin AYDIN

Neslihan YAVUZ İLBAŞ

Özlem YOLCUSOY

Rahime ŞENTÜRK

## 2. Baskı

Ankara  
2022

# Akademik Yazma

Bilimsel Metin Oluşturma Sürecine Genel Bir Bakış

Editörler: Gökhan ÇETİNKAYA, Özlem YOLCUSOY, Hatice ALTUN ALKAN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-633-7  
e-ISBN : 978-605-170-634-4  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Editörler: ÇETİNKAYA Gökhan, YOLCUSOY Özlem, ALTUN ALKAN Hatice

### Akademik Yazma

Bilimsel Metin Oluşturma Sürecine Genel Bir Bakış

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xiv + 186 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-633-7  
e-ISBN : 978-605-170-634-4

### Yazma, Akademik Yazma, Eğitim

Bilimsel Metin Yazma, Temel Kavramlar, Yazma Aşamaları, Bilimsel Metinlerde Anakonu  
Bilimsel Metin Türleri, Denklemler, Simgeler

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>  
*A harfinin evrimi*





## BÖLÜMLER VE YAZARLARI

### *Editörler:*

*Gökhan ÇETİNKAYA - Özlem YOLCUSOY - Hatice ALTUN ALKAN*

**1. Bölüm: Bilimsel Yazmanın Temel Kavramları**

*Hakan ÖZER* - Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-8086-6888

**2. Bölüm: Bilimsel Metnin Bölümleri**

*Rahime ŞENTÜRK* - Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3426-3629

**3. Bölüm: Bilimsel Yazma Becerilerini Geliştirme İzlemleri**

*Hatice ALTUN ALKAN* - Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-4096-4018

**4. Bölüm: Türkçe Bilimsel Metinlerde Dil ve Anlatım Özellikleri**

*Neslihan YAVUZ İLBAŞ* - Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-6553-4087

**5. Bölüm: İngilizce Bilimsel Metinlerde Bulunması Gereken Dil ve Anlatım Özellikleri**

*Hatice ALTUN EVCİ* - Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-4096-4018

**6. Bölüm: Bilimsel Metinlerde Gözden Geçirme, Geribildirim ve Düzeltme**

*Özlem YOLCUSOY* - Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-9282-9964

**7. Bölüm: Bilimsel Metin Yazma Sürecinde Etik Kurallar**

*İzzeddin AYDIN* - Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3238-657X

# İÇİNDEKİLER

BÖLÜMLER VE YAZARLARI.....	iii
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	ix
ÇİZGELER LİSTESİ.....	x
ÇİZİMLER LİSTESİ.....	xi
ÖNSÖZ.....	xiii

## 1. BÖLÜM

### BİLİMSEL YAZMANIN TEMEL KAVRAMLARI

1.1. Giriş .....	1
1.1.1. Bilimsel Metin .....	2
1.1.2. Bilimsel Metinlerin Özellikleri .....	2
1.1.3. Bilimsel Metinleri Diğer Metinlerden Ayıran Özellikler .....	3
1.1.4. Bilimsel Metinlerde Anakonu .....	5
1.1.5. Türkiye’de Bilimsel Metin Oluşturma Eğitimi.....	5
1.1.6. Bilimsel Metin Türleri .....	5
1.1.7. Bilimsel Metin Oluşturmanın Etik Boyutu.....	9
1.2. BİLİMSEL METİN OLUŞTURMA SÜRECİ .....	10
1.2.1. Bilimsel Metin Oluşturmanın Temelleri.....	11
1.2.2. Okuma ve Not Alma .....	12
1.2.3. Yazma Aşamaları .....	13
1.3. SONUÇ .....	18
KAYNAKÇA .....	19

## 2. BÖLÜM

### BİLİMSEL METNİN BÖLÜMLERİ

2.1. Giriş .....	23
2.2. BİLİMSEL METNİN ANA BÖLÜMLERİ.....	24
2.2.1. Özet .....	25
2.2.2. Anahtar Sözcük.....	27
2.2.3. Giriş.....	27
2.2.4. Yöntem .....	33
2.2.5. Bulgular .....	35
2.2.6. Tartışma.....	38

2.2.7. Sonuç .....	40
2.2.8. Öneriler.....	41
2.2.9. Kaynakça .....	41
2.3. BİLİMSEL METİNLERİN İKİNCİL BÖLÜMLERİ.....	42
2.3.1. Başlık .....	42
2.3.2. Yazar Adları .....	45
2.3.3. İçindekiler.....	46
2.3.4. Çizim, Çizge ve Çizelgeler Dizgesi .....	46
2.3.5. Denklemler ve Simgeler.....	54
2.3.6. Sözlük ve Kısaltma Dizelgeleri .....	55
2.3.7. Dizin.....	55
2.3.8. Ekler.....	56
2.3.9. Teşekkürler .....	56
2.4. BİLİMSEL METİN TÜRLERİ .....	57
2.4.1. Tez ve Genel Araştırma Raporları.....	57
2.4.2. Makaleler.....	58
2.4.3. Araştırma Önerisi Metinleri .....	60
2.4.4. Poster Bildiriler.....	62
2.4.5. Kurultay Bildiri Tam Metinleri .....	64
2.5. SONUÇ .....	64
KAYNAKÇA .....	65

### 3. BÖLÜM

#### BİLİMSEL YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME İZLEMLERİ

3.1. Giriş .....	67
3.2. BİLİMSEL METİN YAZMA İZLEMLERİ.....	68
3.2.1.Yazma Öncesi Kullanılan İzlemler .....	70
3.2.2.Yazma Sırasında Kullanılan İzlemler .....	71
3.2.2.1. Sonuç ve Yöntem Bölümü Oluşturma İzlemleri .....	72
3.2.2.2. Giriş Bölümü Oluşturma İzlemleri .....	73
3.2.2.3. Özet Bölümü Oluşturma İzlemleri.....	75
3.2.2.4. Başlık Oluşturma İzlemleri .....	76
3.2.3. Yazma Sonrasında Kullanılan İzlemler .....	78
3.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME SÜRECİNDE BİLİMSEL YAZMA İZLEMLERİ.....	81

3.4. BİLİMSEL METİN YAZMA SÜRECİNDE YAŞANAN ZORLUKLAR VE KULLANILAN İZLEMLER .....	82
3.5. SONUÇ .....	85
KAYNAKÇA .....	86

#### 4. BÖLÜM

##### TÜRKÇE BİLİMSEL METİNLERDE DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ

4.1. Giriş .....	91
4.2. TÜRKÇE BİLİMSEL METİNLERDE BÖLÜMCE ÖZELLİKLERİ .....	93
4.3. TÜRKÇE BİLİMSEL METİNLERDE TÜMCE ÖZELLİKLERİ .....	95
4.4. TÜRKÇE BİLİMSEL METİNLERİN ANLATIM ÖZELLİKLERİ .....	95
4.5. TÜRKÇE BİLİMSEL METİNLERİN DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ .....	97
4.5.1. Etken ve Edilgen Çatı Kullanımı.....	97
4.5.2. Kısa ve Uzun Tümce Kullanımı.....	99
4.5.3. Özne Yüklem Uyumu .....	99
4.5.4. Kişi Adıllarının Kullanımı .....	100
4.5.5. Anlamdaş Sözcüklerin Kullanımı .....	101
4.5.6. Belirteçlerin Kullanımı.....	102
4.5.7. Bağlaçların Kullanımı.....	103
4.5.8. Tümce Türlerinin Kullanımı .....	104
4.5.9. Noktalama İmlerinin Kullanımı .....	107
4.6. ETKİLİ BİLİMSEL BİÇEM İÇİN ÖNERİLER .....	108
4.7. SONUÇ .....	109
KAYNAKÇA .....	110

#### 5. BÖLÜM

##### İNGİLİZCE BİLİMSEL METİNLERDE BULUNMASI GEREKEN DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ

5.1. Giriş .....	111
5.2. İNGİLİZCE BİLİMSEL METİNİN VE SÖYLEYİŞ ÖZELLİKLERİNİN TANIMLANMASI .....	112
5.3. BİLİMSEL METİNLERDEKİ DİLBİLGİSEL KARMAŞIKLIK, AYRINTI VE ANLAMSAL AÇIKLIK .....	115
5.3.1. Adlaştırmalar (Nominalizations) .....	120
5.3.2. Eşlemeli Ad Öbekleri (Appositives) .....	122
5.3.3. Öznitelik Önadları (Attributive adjectives- adjectives as noun pre-modifiers) .	125
5.4. ÖN NİTELEYİCİ ADLAR (NOUNS AS NOMINAL PRE-MODIFIERS) .....	126
Dönüşmüş Adlar .....	127

5.5. SONLAMALI AD NİTELEYENİ OLARAK İLGEÇLER (PREPOSITIONAL PHRASES AS POST-NOUN MODIFIERS) .....	128
5.6. BİLİMSEL METİNLERDEKİ BİLİMSEL SÖZCÜK KULLANIMI VE SÖZBİLİMSEL (RETORİK) YAPISI.....	131
5.7. ÖNERİLER VE EĞİTİMSEL ÇIKARIMLAR.....	132
5.8. SONUÇ .....	135
KAYNAKÇA .....	136

## 6. BÖLÜM

### BİLİMSEL METİNLERDE GÖZDEN GEÇİRME, GERİBİLDİRİM VE DÜZELTME

6.1. Giriş .....	141
6.2. GÖZDEN GEÇİRME MODELLERİ .....	141
6.3. BİLİMSEL METİNLERDE GERİBİLDİRİM VE DÜZELTME.....	146
6.4. BİLİMSEL METİNLERDE GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME TÜRLERİ.....	147
6.5. GÖZDEN GEÇİRME SÜRECİNDE KAYNAK KİŞİ VE GÖZDEN GEÇİRME ARAÇLARI .....	152
6.6. GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ .....	164
6.7. SONUÇ .....	165
KAYNAKÇA .....	168

## 7. BÖLÜM

### BİLİMSEL METİN YAZMA SÜRECİNDE ETİK KURALLAR

7.1. Giriş .....	171
7.2. BİLİMSEL METİNDE ETİK .....	172
7.3. BİLİMSEL METİNLERDE ETİK DIŞI EYLEMLER .....	175
7.3.1. Uydurma (Fabrication).....	176
7.3.2. Çarpıtma (Falsication) .....	176
7.3.3. Aşırma/İntihal (Plagiarism).....	176
7.3.4. Yinelemeli Yayım (Duplication) .....	179
7.3.5. Dilimleme (Salami-Slicing) .....	179
7.3.6. Destekleyen Kuruluşu Belirtmeme .....	179
7.3.7. Haksız Yazarlık .....	179
7.3.8. Diğer ve En Sık Yapılan Etik Dışı Eylemler.....	180
7.4. ETİK DIŞI EYLEMLERİN NEDENLERİ.....	181
7.5. ETİK DIŞI EYLEMLERİN ÖNLENMESİ .....	182
7.6. SONUÇ .....	184
KAYNAKÇA .....	185

## ÇİZELGELER LİSTESİ

### 2. BÖLÜM

Çizelge 1. Bilimsel Metin Yapısında Yer Alan Ana Başlıklar -----	23
Çizelge 2. Özet Bölümünün İçeriği -----	26
Çizelge 3. Uzun Özet İçeriği-----	26
Çizelge 4. Giriş Bölüm Yapısına İlişkin Taslak -----	29
Çizelge 5. Bulgular Bölüm Yapısı -----	36
Çizelge 6. Tartışma Bölüm Yapısı-----	39
Çizelge 7. Çizim ve Çizelgelerde Veri Gösterimi Arasındaki Seçim -----	48
Çizelge 8. Konuşma Hız ve Doğruluğu İçin Drama Eğitimi Öncesi ve Sonrası Güvenirlilik -----	49

### 3. BÖLÜM

Çizelge 1. Yazma Öncesi Süreçte Kullanılan İzlemler-----	70
Çizelge 2. Taslak Metin Oluşturma Aşamasında Kullanılan Yazma İzlemleri -----	72
Çizelge 3. Taslak Metni Gözden Geçirme Aşamasında Kullanılan Yazma İzlemleri-----	79
Çizelge 4. Taslak Metni Düzeltme Aşamasında Kullanılan Yazma İzlemleri -----	80
Çizelge 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Sürecinde Kullanılan Yazma İzlemleri-----	81

### 4. BÖLÜM

Çizelge 1. Bilimsel Metinlerde Anlatım Özellikleri -----	96
Çizelge 2. Neden Sonuç Bildiren İsim Tümcelerinde Kullanılan Yapılar -----	107

### 5. BÖLÜM

Çizelge 1. Bilimsel Metinlerde Sıkça Kullanılan Adlar-----	127
--	-----

### 6. BÖLÜM

Çizelge 1. Ekran Görüşme Becerilerini Geliştiren Sorular-----	156
Çizelge 2. Türkçeye Uyarlanmış Düzeltme Simgeleri -----	157
Çizelge 3. Taslak Metin Denetim Dizgesi -----	160
Çizelge 4. Bilimsel Metin Denetim Dizgesi -----	161
Çizelge 5. Gözden Geçirme Dizgesi -----	162

Çizelge 6. Değerlendirme Dizgesi-----	163
Çizelge 7. Sınıf İçi Gözden Geçirme Uygulamalarını Tanılama Sormacası -----	164

## ÇİZGELER LİSTESİ

### 2. BÖLÜM

Çizge 1. İki Değişkenli Çizgi Çizgesi -----	51
Çizge 2. Hasar-Hız Dağılım Eğrisi Çizgesi -----	52
Çizge 3. Öğrenci Notları Çubuklu Çizgesi -----	53
Çizge 4. Aylara Göre Hedef Gerçekleştirme Yığılmış Çubuklu Çizge -----	53
Çizge 5. Yaş Kümesi Dağılım Çizgesi -----	53
Çizge 6. Öğrenci Sayısı Uzun Dağılım Pasta Çizgesi -----	54

### 5. BÖLÜM

Çizge 1. Konuşma ve Bilimsel Yazma Türlerinde En Sık Kullanılan Anlatım Özellikleri -----	118
Çizge 2. Bilimsel Konuşma ve Yazmada En Sık Rastlanan Dilbilgisi Yapıları -----	120
Çizge 3. Ad Tümlenlerin Uzman ve Deneyimsiz Yazarlarca 1000 Sözcükte Bir Kullanım Sıklığı -----	126
Çizge 4. Konuşma ve Bilimsel Metin Türlerinde Ad Tamlayanı Olarak Yaygın Biçimde Kullanılan Bağımlı Söz Öbekleri-----	129

## ÇİZİMLER LİSTESİ

### 2. BÖLÜM

Çizim 1. Başlık Bölüm Yapısı .....	43
Çizim 2. AIMRaD: Genel Bir Bilimsel Araştırma Makalesinin Küm Saati Çizimi ve Bu Çizimin Vurguladığı Ana Özellikler .....	59
Çizim 3. Poster Bildiri Bölümleri ve Yapısı .....	63

### 4. BÖLÜM

Çizim 1. Bilimsel Metinlerle Diğer Metinlerin Yapısı ve Dili .....	92
Çizim 2. Dil ve Düşünce Birleşimleri .....	93
Çizim 3. Bölümcelerde Tümce Sırası .....	94
Çizim 4. Etken Tümcelerin Edilgen Tümceye Dönüştürmesi .....	98

### 5. BÖLÜM

Çizim 1. Bilimsel Metinlerin Yapısı .....	113
Çizim 2. Karmaşık Tümce Ögeleri .....	116

### 6. BÖLÜM

Çizim 1. Gözden Geçirme ve Düzeltmede Bilişsel Süreç .....	143
Çizim 2. İşlemsel Gözden Geçirme Modeli .....	145
Çizim 3. KTU Süreç Modeli .....	149
Çizim 4. Gözden Geçirme ve Düzeltme Türlerinin Sınıflandırılması .....	151
Çizim 5. Akran ve Yetişkin Görüşmesi .....	154
Çizim 6. Düzeltme Simgeleri .....	158

### 7. BÖLÜM

Çizim 1. Yayınlanmış Bilimsel Bir Metinde Aşırma Kaygısında İzlenecek Yollar .....	178
--	-----



## ÖNSÖZ

Bilimsel metin oluşturma süreci kendine özgü biçimsel ve biçimsel ölçütler gerektirir. Bu ölçütlere ilişkin bilgi ve beceriler lisans ve lisansüstü öğrenim sürecinde akademik yazma, bilimsel yazma vb. ders adları altında öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu derslerin izlencesi genel olarak, bilimsel metinlerin yapısı, bölümleri ve özellikleri, türleri, metin içi ve metin sonu kaynak gösterme biçimleri, dil ve anlatım özellikleri, etik kurallar gibi konuları içerir. Bu kitabın bölüm ve içeriklerinin oluşturulma sürecinde bilimsel metin yazarlarının temel gereksinimleri ve bu konuya ilişkin derslerin kapsamı belirleyici olmuştur.

Kitap yedi bölümden oluşmaktadır. Her bölümün içeriği birbirini tamamlayıcı nitelikte yapılandırılmıştır. Örneğin kitabın birinci bölümünde “bilimsel metin türleri” yalnızca kavramsal tanımları çevreninde, ikinci bölümde ise yapısı ve içerikleri çevreninde ele alınmaktadır. Öte yandan, bölüm içerikleri söze dökülürken Türkçe sözcük kullanımını önceleyen bir yaklaşım benimsenmiştir. Günümüzde birçok bilim insanının Türkçe kullanımı konusunda bilincinin ve duyarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Ancak bu bilinç ve duyarlılığın bilimsel metinlere tam yansımadağı görülmektedir. Bu bilinç ve duyarlılığın bilimsel metinlere yansımamasının altında yatan birçok neden sayılabilir. Bu nedenlerden biri araştırmacıların okudukları ya da yararlandıkları kaynaklardaki sözcük kullanımınıdır. Örneğin yararlanılan kaynaktaki *işlem* yerine *prosedür* sözcüğü kullanılıyorsa yazar o kaynaktaki kullanımı benimseme yoluna gidebilmektedir. Kimi durumlarda da yazar artık yerleşmiş, kalıplaşmış sözcüklerin yerine Türkçesini kullanmaktan çekinebilmektedir. Örneğim *strateji* sözcüğü bilimsel metinlerde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. *Strateji* sözcüğünün Türkçesi *izlem* sözcüğüne ise çok az kaynaktaki yer verilmektedir. Öte yandan bir zamanlar yaygın bir kullanımı olan *küme* sözcüğünün yerini *grup* sözcüğünün aldığı görülmektedir. Bizler yüksek bilinç ve duyarlılıkla yazılarımızda Türkçe sözcükleri kullandıkça bu sözcüklerin de zamanla yaygınlaştığını görebiliriz. Bu, yalnızca Türkçe Eğitimi alanının değil tüm alanların sorumluluğudur.

Kitabın temel amacı, bilimsel metin oluşturma sürecinin çeşitli boyutlarını ve aşamalarını özetlemek, böylece okura uygulama için çıkarımlar ve farklı bakış açıları sunmaktır. Bu bağlamda bu kitap, bilimsel yazma ile ilgili temel kavramlara, bilimsel metnin bölümlerine, bilimsel metin oluşturma sürecinin alt becerilerine, bilimsel metin oluşturma yöntem, teknik ve izlemlerine, bilimsel metinlerde bulunması gereken dil ve anlatım özelliklerine genel bakış sağlayan bir kaynaktır. Kitabın okuru, “Bilimsel yazmanın temel kavramları nelerdir, bilimsel metnin bölümleri nelerdir, bilimsel metin oluşturma sürecinde hangi izlemlerden yararlanır, Türkçe bilimsel metinlerde dil ve anlatım nasıl olmalıdır, İngilizce bilimsel metinlerde dil ve anlatım nasıl olmalıdır, bilimsel metinlere nasıl geribildirim verilir ve bilimsel metin yazarken hangi etik kurallar göz önünde bulundurulmalıdır?” gibi sorulara yanıt bulabilir. Taşdığı bu içeriksel özellikler dolayısıyla kitabın önemi, bilimsel yazma ve

eğitimi konusunu içeren lisans ve lisansüstü derslere ve öğretim ortamlarına yapacağı olası katkı açısından belirginleşmektedir.

Büyük özveriyle kitabın oluşmasına katkı sunan bölüm yazarlarına ve Anı Yayıncılık'a teşekkür ederiz.

Editörler

Gökhan ÇETİNKAYA

Özlem YOLCUSOY

Hatice ALTUN ALKAN

Eylül, 2021

## BİLİMSEL YAZMANIN TEMEL KAVRAMLARI

Hakan ÖZER – Pamukkale Üniversitesi

### 1.1. Giriş

Bir ulusun ekininin (culture) gelecek kuşaklara aktarılmasındaki en temel araç dildir. Dilin bu işlevinden dolayı anadili eğitimi önemlidir. Anadili eğitiminde üzerinde durulan başat öğrenme alanları; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileridir. Duygu ve düşüncelerin sözlü ya da yazılı olarak karşı tarafa yetkin bir biçimde aktarılabilmesi için bireyin anlatma becerilerinin yüksek düzeyde olması gerekir. Yazılı anlatım becerisi bireyin okul yaşamıyla birlikte gelişmeye başlar. Yazılı anlatım, duygu ve düşüncelerin belli bir amaç çerçevesinde, önceden tasarlanmış bir düzende, anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde yazıya aktarılmasıdır. Yazma düğülerinin (kod) öğrenilmesi, yazmaya yönelik öz güvenin artması, türlü yazma izlem (strateji), yöntem ve uygulamalardan yararlanılması, yazılı metinlerin niteliğini de artırır.

Yazma, toplumdaki diğer bireyler için zorunlu olmasa da bilim insanları için bir zorunluluktur. Çünkü bilim insanları, araştırma sonucunda elde ettikleri yeni bilgileri, bağlı oldukları bilimsel topluluğa nitelikli bilimsel metinler ile duyurur. Bilimsel metin üretme, ilgi çekici bir anakonunun, düşüncenin ya da sorunun bilimsel dil ve biçimle yazıya dökülmesidir (Kardaş, Koç ve Kaya, 2019). Nitelikli bilimsel metin üretmek, işlevsel ve yazınsal metin üretmenin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmenin dışında özel bir eğitim gerektirir. Günümüzde üniversitelerin çeşitli dallarında lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine bilimsel metin üretimi ile ilgili *akademik yazma* adı altında eğitimler verilir. Bu eğitimlerin kapsamında öğrenciler bilimsel metinlerin yapısı, kesitleri, özellikleri, türleri, bilimsel metinlerde alıntı yapma ve kaynak gösterme, bilimsel yazmanın etik boyutu gibi konularda bilgilendirilir. Bu eğitime bağlı olarak da onlardan, ilgi çekici ve özgün bir konuda bilimsel metin üretmeleri istenir.

Felsefe terimi olan *akademi*, Platon'un ölümü sonrasında Atina yakınlarında kurulan ve onun başat düşüncelerine bağlı kalmayıp kuşkuculuğa ve doğmacılığa kayan felsefe okulunun adıdır (Akarsu, 1984). Fransızca akademi (academie) sözcüğünden gelen *akademik* (academique) ise "bilimsel niteliği olan" anlamına gelir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005). Bilimsel nitelikli bilginin paylaşımını amaçlayan *akademik yazma* kavramı İngilizce alanyazında *academic writing* (Canagarajah, 2002; Bailey, 2003; Murray ve Moore, 2006; Bowker, 2007; Bailey, 2011; Butler, 2012) ya da *scientific writing* (Lebrun, 2007, Peat, 2007; Lindsay, 2011; Pardede,

2012) olarak geçer. Türkçe alanyazında ise akademik yazım/yazma (Aydın, 2015; Kan, 2017; Karagöl, 2018; Kozak, 2018; Sarıkaya, 2019; Yurdakul Güde, 2019; Dinçer, 2020; Seyidoğlu, 2020) ya da bilimsel yazım/yazma (Türkbal, 2003; Yıldız ve Özen, 2005; Şenöz Ayata, 2014; Kozak, 2015; Bozkırlı, 2018; Cebeci, 2018; Erben Keçici, 2020; Seyidoğlu, 2020) olarak geçer.

Bilimsel yazmanın temel kavramlarının saptandığı bu çalışmada sırasıyla bilimsel metin, bilimsel metinlerin özellikleri, bilimsel metinleri diğer metinlerden ayıran özellikler, bilimsel metinlerde anakonu, Türkiye’de bilimsel metin oluşturma eğitimi, bilimsel metin türleri, bilimsel metin oluşturma etik boyutu ve bilimsel metin oluşturma süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1.1. Bilimsel Metin

Bilim, evrenin ya da evrende gerçekleşen olayların bir kısmını konu edinen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanıp sonuç elde etmeye çalışan düzenli bilgi, ilimdir (TDK, 2005). Bilim doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilecek, denenebilecek olayları incelediği için gerçeklere dayanır. Akla uygundur, düşünceler ussal açıdan birbiriyle çelişmez, sonuçlar da bireyden bireye değişmez. Eleştiriye açıktır, herkes tarafından incelenip değerlendirilebilir. Bu nitelikleriyle bilim günümüzde en güvenilir bilgi kaynağıdır (Baumberg, 2020). Ayrıca bilim genelleyicidir yani bir durumda ya da olayda doğruluğu kanıtlanmış bilgiler, diğer durum ya da olaylarda da doğrudur (Çepni, 2018). Bilimsel nitelikte yazılı metinlerin oluşturulmasında, bilimin yukarıda anılan evrensel ilkeleri gözetilir.

Bilimsel metin, bilim dünyasıyla paylaşılacak bir bilginin ya da bulgunun dil bilgisi düzgüleriyle işlenerek belirli bir yapı içerisinde yazılı olarak düzenlendiği metindir (Kozak, 2018). Karagöl (2018), bilimsel metni, bilimsel nitelikli araştırmaların yazıya dökülmesi sürecinde kendine özgü ilkeleri, yazım düzgüleri, dil ve anlatım özellikleri, biçimsel ve içeriksel özellikleri olan yazma becerisi olarak tanımlar. Bailey (2003), araştırma sonuçlarının yazıya döküldüğü, bir konu ile ilgili araştırmacının kendi görüşlerinin yer aldığı ya da başkalarının araştırmalarını içeren metinlerin bilimsel metin olduğunu belirtir. Bilimsel metinler, bilimsel bir çalışmanın araştırma sorularının yanıtlanması ya da denencelerinin sınanması, önceden yayımlanmış bir çalışmaya yanıt verilmesi amaçlarıyla oluşturulur (Dinçer, 2020). Ayrıca, bir konuyla ilgili yapılan araştırmanın sonuçlarının resmi/özel bir kuruma ya da konuyla ilgilenen araştırmacılara sunulması amacıyla da bilimsel metinler oluşturulur (Day, 2000).

### 1.1.2. Bilimsel Metinlerin Özellikleri

Bilimsel metin oluşturma bilimsellik, nesnellik, eleştirelilik ve tutarlılık gerektiren başat bir yazma becerisidir (Karagöl, 2018). Araştırmacılar, bir anakonunun araştırılmamış bir yönünü saptadıklarında ilgilerini bu yöne yoğunlaştırır. Bunun

sonucunda da bilimsel nitelikli metinler üretirler. Böylece hem ilgili alanyazındaki eksiklik giderilmeye çalışılır hem de sunulan bilgilerle okurlar bilgilendirilmeye çalışılır (Karagöl, 2018).

Nesnel, yansız ve güvenilir bilgi kaynağı olan bilimsel metinler uzun bir süreçte hazırlanır. Nesnellik, bilimsel metinlerin güvenilirliğini artırır. Nesnellik yoluyla metinler bilimsel nitelik kazanır. Ancak bilimsel metinlerin baştan sona nesnel olmaları gerektiği görüşü yanlıştır. Bilimsel metinler nesnelliğin yanında öznellik de taşır. İnsan ürünü olan bilimsel metinlerin öznellik taşımadığını düşünmek olanaksızdır (Akın, 2019). Bilimsel metinlerin anlatım dili günlük konuşma dilinden ayrıdır. Çünkü ayrı okur topluluğuna yönelik hazırlanır. Belirli bir konuya ve alana özgüdür. Bu nedenle, ilişkili olduğu alana özgü terimleri ve tümce yapılarını barındırır (Karagöl, 2018). Terimlerin okurlar tarafından anlaşılır olması, metnin de anlaşılmasını doğrudan etkiler. Bu nedenle terim türetirken Türkçenin yapı düzgüleri göz önünde bulundurulmalıdır (Başkan, 2019). Bilimsel metin oluşturmanın amacı, araştırma sonucunda ulaşılan bilimsel sonuçları konuyla ilgilenen araştırmacılara iletmektir. Bu nedenle, bilimsel metinlerde bilgiler açık, anlaşılır, yalın ve iyi sıralanmış bir biçimde sunulmalıdır (Day, 2000). Kavramların yerinde kullanılması, somut örneklerle desteklenmesi metnin anlaşılmasını kolaylaştırır (Başkan, 2019). Bu nedenle sözcük seçimine özen gösterilmelidir. Tümceler edilgen çatılı olmalıdır. Çünkü edilgen çatı kullanımı, bilginin araştırmacıdan bağımsız olduğu izlenimini yaratır (Şenöz Ayata, 2014). Ayrıca, *ben* ve *biz* adlarının kullanımından kaçınılmalıdır (Sankaya, 2019). Yazım düzgüleri ve noktalama imlerinin kullanımında yalnızca TDK'nın saptadığı düzgüler ölçüt alınmalıdır. Çünkü bu, bilimsel metinlerin tek biçimli olmasını sağlar. Anlaşılması güç ve devrik anlatımlara yer verilmemelidir (Bozkırlı, 2018). Kullanılan yazı biçimi baştan sona aynı olmalıdır. Araştırmacıya ve araştırma sonuçlarına karşı kuşku duyulacak kaçamak anlatımlara yer verilmemelidir. Okurların anlayamayacağı düşünülen sözcüklerin eş anlamları tırnak imi içerisinde verilebilir. Sonuçlarla ilgili yargılarda yanılma olasılığı göz önünde bulundurularak, kesinlik belirten anlatımlara yer verilmemelidir. Metnin akıcılığını bozmamak ya da okurları sıkmamak için -gerekmedikçe- araç imi içerisinde açıklamalara yer verilmemelidir. Metin içi gönderimlerde ve kaynakçada, alıntı yapılan bireylerin unvanları zorunlu olmadıkça kullanılmamalıdır. Tümcelere rakamla başlanmamalıdır (Cebeci, 2018). Tek rakamlı sayılar ile yüz ve yüzün katları yazıyla yazılmalıdır. Ölçekle birlikte kullanılan sayılar, ondalık sayılar, yüzdeler, sayfa numaraları, telefon numaraları, tarihler, cadde ve sokak numaraları rakamla yazılmalıdır. Yanında sayı yoksa yüzde imi (%) yazıyla yazılmalıdır. Ölçü birimleri, -yanında sayı varsa- kısaltılarak yazılmalıdır (Güzeldemir, 2015).

### 1.1.3. Bilimsel Metinleri Diğer Metinlerden Ayıran Özellikler

Tok (2012), metinleri *işlevsel metinler*, *yazınsal metinler* ve *bilimsel metinler* olarak üçe ayırır. Gündüz (2018a) ise metinleri *öğretici metinler* ve *yazınsal metinler* olarak ikiye ayırır. Öğretici metinleri de *form yazılar* ve *düşünce yazıları* olarak

## Kaynakça

- Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü* (3. baskı). Ankara: Savaş Yayınları.
- Akçay, A. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları-VII: Sonuç, tartışma ve kaynakça bölümlerini hazırlama. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 221-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, E. (2019). Akademik metinlerde öznellik ve nesnellik. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 35-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Ankan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydın, İ. S. (2019). Yazmanın planlanması. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 91-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bailey, S. (2003). *Academic writing, a practical guide for students*. London: Routledge Falmer.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing, a handbook for international students* (3rd ed.). London: Routledge.
- Başkan, A. (2019). Akademik metinlerde tanım, kavram ve terimlerden yararlanma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 17-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Baumberg, J. J. (2020). *Bilim nedir ve bilimsel araştırma nasıl yapılır?* (M. Demirekin, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde (s. 9-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biçer, N. (2018a). Yazı ve metin biçimleri 2. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 131-148). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Biçer, N. (2018b). Yazı ve metin biçimleri 3. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 151-168). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bowker, N. (2007). *Academic writing: A guide to tertiary level writing*. Massey: Massey University Student Life Palmerston North.
- Bozkırlı, K. Ç. (2018). Bilimsel yazma teknikleri. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 171-188). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Butler, L. (2012). *Fundamentals of academic writing*. New York: Pearson Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canagarajah, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Cebeci, S. (2018). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. (5. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (8. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF Journal of Education*, 17(2), 176-198. doi: 10.5152/hayef.2020.20021
- Day, R. A. (2000). *Bir bilimsel makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* (G. A. Altay, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Demirci, A. (2014). *Coğrafya araştırma yöntemleri*. Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.
- Diñçer, S. (2020). *Akademik yazım ve araştırmacılara öneriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erben Keçici, S. (2020). *Bilimsel araştırma, yazma el kitabı*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gündüz, O. (2018a). Edebi metnin unsurları ve yazılı anlatım çalışmaları. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 83-104). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O. (2018b). Yazı ve metin biçimleri 1. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 107-128). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güzeldemir, M. E. (2015). Bilimsel yazı nasıl hazırlanır? *Aydın Sağlık Dergisi*. 1(1), 1-26. URL <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asder/issue/45597/573276>
- Kan, M. O. (2017). *Akademik yazma*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (34. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları – II: Başlık, özet ve anahtar sözcük yazma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 103-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, M. N., Koç, R. ve Kaya, M. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları-VI: Bulgular bölümü hazırlama. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 189-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kozak, M. (2018). *Akademik yazım: İlkeler-uygulamalar-örnekler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Lebrun, J. (2007). *Scientific writing*. Singapore: World Scientific.
- Lindsay, D. (2011). *Scientific writing, thinking in words*. China: Csiro Publishing.

- Murray, R. & Moore, S. (2006). *A handbook of academic writing, a fresh approach*. United Kingdom: Open University Press.
- Pardede, P. (2012). Scientific articles structure. *Scientific Writing Workshop, 1(1)*, 1-15. URL [https://www.academia.edu/25017324/Scientific\\_Articles\\_Structure](https://www.academia.edu/25017324/Scientific_Articles_Structure).
- Peat, J. (2007). *Scientific writing, easy when you know how*. India: BMJ Books.
- Sarıkaya, B. (2019). Akademik dil ve yazının önemi. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevim, O. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları I: Genel bilgiler. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 87-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Seyidoğlu, H. (2020). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı* (12. baskı). İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Şen, E. (2019). Akademik metinlerin yapısı ve türleri. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 53-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Şenöz Ayata, C. (2014). *Bilimsel metin üretimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Bilimler Akademisi (2021). *Akademi'nin kısa tarihi*. URL <http://www.tuba.gov.tr/tr/kurumsal/akademi/akademinin-kisa-tarihi>
- Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Etiği Komitesi (2002). *Bilimsel araştırmalarda etik ve sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Türkbal, A. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yazma teknikleri*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Yıldız, R. ve Özen, A. (2005). *50+50 soruda bilimsel araştırma ve yazma*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yurdakul Güde, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde akademik yazmaya yönelik bir içerik önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. URL <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi*. URL <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/mevzuat/bilimsel-arastirma-ve-etik-yonetmeligi.aspx>



## BİLİMSEL METNİN BÖLÜMLERİ

Rahime ŞENTÜRK - *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

### 2.1. Giriş

Bilimsel metinler, belirli ölçütler göz önünde bulundurularak yapılan araştırmaları belirli bir düzen içinde sunan metinlerdir. Bilimsel metinlerin başında tezler, kitap bölümleri, makaleler, araştırma raporları, bildiriler, posterler, araştırma önerileri, iş birliği raporları gelir. Bununla birlikte öğrenci ödevleri (seminerler) de bilimsel metin olarak adlandırılabilir. Tüm metinler gibi bilimsel metinler de belli bir amaç doğrultusunda yazılır. Yazar açısından bilimsel metinlerin oluşturulma amacı, araştırmada elde edilen sonuçları bilim insanları, uzmanlar ve konuyla ilgili diğer okurlarla paylaşmaktır.

Bilimsel metnin yapısını oluşturan bölümler ve bu bölümlerin metin içindeki dizilimleri, kurmaca metin yapısından ayırım gösterir. Her bilimsel metin, içerdiği alt bölümler açısından birbirinden ayrılmakla birlikte ana başlıkların oluşumu açısından ortak özellikler taşır (Murray ve Moore, 2006; Van Daal, Lesterhuis, Coertjens, Donche ve De Maeyer, 2016). Bilimsel metinlerde yaygın olarak yer alan ortak ana başlıklar şöyle sıralanabilir:

*Çizelge 1. Bilimsel Metin Yapısında Yer Alan Ana Başlıklar*

Bilimsel Metin	Ana metin bölümleri	Özet
		Giriş
		Yöntem
		Bulgular
		Tartışma
		Sonuç
		Kaynakça
Diğer bölümler		Başlık
		İçindekiler
		Çizimler dizgesi
		Çizelgeler dizgesi
		Dizin
	Ekler	

Bilimsel metnin bu bölümleri, oluşturulacak olan bilimsel metin türüne, düzeyine, çalışma alanına ya da metnin sunulacağı kurumun yönerge ve ilkelerine göre değişiklikler gösterebilir. Bilimsel metin oluşturulurken metnin türü ve çalışma alanı özelliklerine uygun, doğru bir saptama yapılması gerekir. Çalışma alanına yönelik bilimsel metin yazım biçimleri olarak eğitim, ruhbilim ve fen bilimlerinde *APA biçimi* (Kardaş ve Koç, 2019); işletme, tarih ve güzel sanatlarda *Chicago*; sosyal bilimlerde ve insan (beşeri) bilimlerinde *MLA*, bilgisayar bilimlerinde ise *IEEE* kullanılır (Akarsu ve Akarsu, 2019, s.111). Erkuş (2009), metin türü ya da çalışma alanı ayırt etmeksizin bilimsel metinlerin içermesi gereken genel ilkeleri şöyle sınıflandırmıştır:

- Konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmaların zaman akışı içinde verilmesi
- Başkalarının bilgi ve bulgularının belirtilmesi
- Kendi çalışmalarının dayanağının, amaç ya da araştırma sorusunun açıkça belirtilmesi
- Araştırma sorusunun çözümü için kullanılan yöntem, yol ve ilgili tanımların belirtilmesi
- Erişilen sonuçların ve araştırmanın amacına erişip erişmediğinin yorumlanması
- Başlık-içerik uyumu
- Ana ve alt başlıkların uyumlu, anlaşılır ve açık olması
- Gönderimde bulunulan kaynaklara açık biçimde yer verilmesi
- Dilin nesnel olması, üçüncü tekil kişi adılı ve edilgen çatı kullanımının yeğlenmesi.

Bu bölümde bilimsel metnin ana ve diğer bölümleri oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken birtakım ilkelere yer verilmiştir.

## 2.2. Bilimsel Metnin Ana Bölümleri

Bilimsel metinleri diğer metinlerden ayıran özellikler ile yapısına ilişkin genel ilkeler bir önceki bölümde belirtilmiştir. Bu bölüm bilimsel bir metnin kalıplaşmış yapısına özgü ana bölüm özelliklerine odaklanan bir çerçevede oluşturulmuştur. Bilimsel metinlerin yapısında yer alan ve belli bir amacı olan ana bölümler (özet, giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, kaynakça) bir dizi belirli nitelikleri taşımaktadır. Bilimsel metnin yapısı bilimsel metinlerin daha düzenli biçimde geliştirilmesini ve işlevsel kullanımını sağlar (Sawaki, 2016). Bilimsel metnin ana bölümlerinin geliştirilmesinde etkili olan bu niteliklerin metnin amacına uygun ve bölümler arası bağlamı koruyan bir işlevselliği bulunur.

Bilimsel metin yapısı okura iletinin aktarımında, anlama ulaşmada ve iletişimde kolaylık sağlar (Whitaker, 2009). Bilimsel metinlerin kalıplaşmış yapısı okurun metni çeşitli amaçlarla okumasına olanak tanır. Bazı okurlar konu belirleme

## Kaynakça

- Amerikan Psikologlar Derneği. (2015). *APA stili tez yazım kuralları*. ABD: American Psychological Association.
- Aliotta, M. (2018). *Mastering academic writing in the sciences: A step by step guide*. New York: Taylor & Francis Group.
- Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Bak, N. (2003). *Guide to academic writing*. Retrieved December 10, 2020, Retrieved <https://www.researchgate.net/publication/236229397> adresinden erişilmiştir.
- Bailey, S. (2003). *Academic writing*. New York: Routledge Falmer.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cargill, M. & O' Connor, P. (2009). *Writing scientific research articles: Strategy and step*. South Australia: Wiley-Blackwell A John Wiley & Sons, Ltd., Publication. Retrieved <https://books.google.com.tr> adresinden erişilmiştir.
- Cebeci, S. (2018). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Day, R. A. (1996). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır*. (çev. G. Aşkar- Altay). TÜBİTAK Yayınları. [https://acare2.tripod.com/academic/rm/Bilimsel\\_Makale.pdf](https://acare2.tripod.com/academic/rm/Bilimsel_Makale.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gündoğan, B., Kiron, K, Langhit, K. & Katharine W. (2016). How to make an academic poster. *Annals of Medicine and Surgery, 11*, 69- 71.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing*. London: Routledge.
- Boullata, J.I. & Mancuso, E.C.P. (2007). A "how-to" guide in preparing abstracts and poster presentations. *Techniques and Procedures, 22*(6), 641-646.
- Kardaş, N. ve Koç, R. (2019). *Türk dili II akademik yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Mallia, J. (2017). Strategies for developing English academic writing skills. *Arab World English Journal (AWEJ), 8*(2), 3-15.
- Meyers, A. (2014). *Longman academic writing series*. United States of America: Pearson Education.
- Murray, R. & Moore, S. (2006). *The handbook of academic writing a fresh approach*. USA: Open University Press.

- Olson, L. (2014). *How to get your writing published in scholarly journals*. Letchworth Garden City: Eacademia Published.
- Pardede, P. (2012). Scientific articles structure. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) *adresinden erişilmiştir*.
- Pardede, P. (2015). *ELT research proposal writing guidelines*. ELT Research Proposal Writing Guidelines ([researchgate.net](http://researchgate.net)) *adresinden erişilmiştir*.
- Pardede, P. (2018). Research components. (PDF) Research Components ([researchgate.net](http://researchgate.net)) *adresinden erişilmiştir*.
- Sawaki, T. (2016). *Analysing Structure in Academic Writing*. London: Macmillan Publishers.
- Speeches, P. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Lang. Teaching*, 41(4), 543-562.
- van Daal, T., Lesterhuis, M., Coertjens, L., Donche, V. & de Maeyer, S. (2016). Validity of comparative judgement to assess academic writing: Examining implications of its holistic character and building on a shared consensus. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2-16.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2016.1253542> *adresinden erişilmiştir*.
- Whitaker, A. (2019). *Academic writing guide*. Slovakia: City Universty.
- Wolfe, J, Britt, C. & Alexander, K. P. (2011). Teaching the IMRaD genre: Sentence combining and pattern practice revisited. *Journal of Business and Technical Communication*, 25(2), 119-158.

## BİLİMSEL YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME İZLEMLERİ

Hatice ALTUN ALKAN - Pamukkale Üniversitesi

### 3.1. Giriş

Yazma becerisi, çağdaş bir toplumda var olmak ve doğru iletişim kurmak için gerekli okuryazarlık becerileri arasında bulunur. Bu nedenle kişilerin sosyal bir biçimde toplumda var olmalarına yardımcı olmak için etkili ve nitelikli yazma öğretimi verilmesi gün geçtikçe daha da önemli olmaktadır. Yazma yolu ile metin oluşturma, birtakım bilişsel süreç ve izlemleri gerektiren iletişimsel amacın okuyucuya aktarıldığı döngüsel bir süreçtir (Çetinkaya ve Aslandağ, 2019). Metin oluşturma sürecinde yazarın oluşturacağı metne yönelik amaç belirlemesi, bu amaç doğrultusunda düşünmesi ve bu düşünceleri metnin bağlamına uygun olarak söze dökebilmesi gerekir (Bayat, 2019). Nitelikli yazarlar yazma sürecini izlemek, izlemleri (strateji) yerinde kullanmak ve süreci denetlemek için bilişsel süreçleri kullanmak durumundadır. İzlemler, karmaşık düşünme süreçlerini içeren, başarıyı bilinçli bir biçimde artıran sorun çözme araçlarıdır. Öğrenme izlemleri, bireyin öğrenme sırasında yaşayabileceği zorlukları çözmeye ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaya yarar. Yazma sürecinde yazma becerilerini geliştirmek, yazılı anlatım oluşturmak ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözmek için kullanılan izlemler bilişsel ve üstbilişsel düzeyde olabilir.

Yazarlar metin oluşturma sürecinde, araştırma konusuna ilişkin bilimsel nitelikte olmayan notlar tutabilecekleri gibi bildiri, makale, tez gibi bilimsel nitelikli metinler de oluşturabilirler (Bailey, 2003). Yazınsal metinlerden ayrı olarak tez, makale, bildiri, tasarı, bilimsel deneme, araştırma sonuçları, dönem ödevleri, kaynakça çalışmaları, vb. bilimsel metin türlerinde yazma izlemlerini yerinde kullanmak, metnin niteliğini belirleyen bir değişkendir. Bilimsel metin oluşturma eylemi, düşüncelerin tasarlanması, taslak metin oluşturulması, taslak metnin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi işlemlerini içeren hem aşamalı hem de döngüsel bir süreçtir. Yazar bu süreçlerin her birinde çeşitli izlemler işe koşarak metnini yapılandırır.

Bilimsel metin yazma becerisindeki başarı, bireyin bir görevin gereksinimlerini belirleme ve gerekli izlemleri kullanabilme becerisine bağlıdır. Bu nedenle süreç temelli yazma yaklaşımının kullanıldığı bilimsel metinlerin yazımında; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası görevler karşısında izlem kullanımı yazma becerilerini geliştirir. Bu bağlamda bilimsel yazma becerilerini geliştirmede kullanı-

lan izlemlerin saptandığı bu bölümde bilimsel metin yazma izlemleri, ikinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde bilimsel yazma izlemleri, bilimsel metin yazma sürecinde yaşanan zorluklar ve kullanılan izlemler ana başlıklarına yer verilmiştir.

### 3.2. Bilimsel Metin Yazma İzlemleri

Bilimsel metinlerde bir bilgi ya da bulgu dilbilgisel düzgülerle yapılandırılarak belli bir düzen içerisinde yazılı biçimde oluşturulur (Kozak, 2018). Bailey (2003), araştırma sonuçlarının yazıya aktarıldığı, bir konuya ilişkin araştırmacıların kendi görüşlerinin bulunduğu ya da başkalarının araştırmalarını kapsayan metinlerin, bilimsel metin olduğunu belirtir. Bilimsel metinler, düşünce yazıları içinde ele alınır ve form yazılardan, yazınsal metinlerden ayrılan yönleri bulunur (Biçer, 2018). Tek konu incelemesi (monografi), bilimsel makale, bilimsel eleştiri, kurultay raporu, bildiri özeti, doktora tezi, yüksek lisans tezi, poster ve araştırma raporu bilimsel metin türleridir (Hussain, 2019). Bu metinler kendilerine özgü kuralları ile edilgen tümcelerle ve üçüncü kişili anlatım ile yapılandırılır. Noktalama imleri, yazım ve dilbilgisi kuralları bakımından bu metinler yanlışlardan uzaktır (Aydın, 2019).

Geleneksel yazılı anlatım çalışmalarında, yazma süreci doğrusal olarak ilerlerken süreç sonunda çıkan ürün önemlidir. Bilimsel metin yazma süreci ise düşüncelerin taslak olarak bir araya getirildiği ve başkaları ile paylaşılmadan önce düzenlendiği, döngüsel bir süreçtir. Bu süreç, bilimsel metnin tutarlılığını artırmanın yanında araştırmacının sorulara yanıt aramasını da sağlar. Bilimsel bir metin yapılandırılırken, başlık yazımından kaynakça yazımına kadar olan bölümlerin dil, anlatım, biçim gibi niteliklerine önem verilir (Ülper, 2019). Örneğin, makalelerin, bir araştırmanın sonucunda araştırmacının düşüncesinin aktarıldığı orta uzunlukta bir tür olduğu; araştırma ödevi gibi öğretici metinlerin ise bir makale yazmaya hazırlık oluşturduğu bilinir (Moreno, 2011). Kendi içinde bir dizgeselliği olan bilimsel yazmanın, yazma süreci bakımından en uzun olan türü tezlerdir (Deniz ve Karagöl, 2016). Lisansüstü çalışmalarda yapılandırılan her tezin, eksiksiz ve güvenilir bir biçimde yürütülmesi gerekir. İlgili alana ilişkin bir sorunun belirlenmesi ve bu sorunun çözüm sürecinde bir kılavuza uygun biçimde tezin rapor biçimine getirilmesi de önemlidir (Kellogg, 2008).

Bilimsel bir metnin, nitelikli olması büyük ölçüde kullanılan izlemlerle de ilişkilidir. İzlem, önceden belirlenen bir hedefe ulaşmak için izlenen yol ve uygulamaların tümüdür (Türk Dil Kurumu, 2005). İzlem, genellikle sorun tabanlı bir kavram olarak nitelendirilir (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2020). Başka bir deyişle izlem, ana gövdede bir eylemin yeterli çaba ve işgücü kullanılarak başarılanmasını sağlar (Oxford, 1990; akt. Topuzkanamış, 2014). Eğitimde öğrenme izlemi, öğrencinin yeni bir durum ile karşılaştığında kolay, etkili, eğlenceli ve hızlı öğrenmelerini sağlamak için kendi gerçekleştireceği eylemler olarak bilinir (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2020). Yazma izlemleri ise, bireylerin nitelikli bir yazı ortaya koyabilmek, sorunlara çözüm getirebilmek ve çalışmayı başarılı bir biçimde tamamlayabilmek için kullandıkları bilinçli süreçler ya da yöntemlerdir (Bai, 2015). Dil öğrenme izlemleri için

den doğan yazma izlemleri, yazma sürecini denetlerken yazılı dili üretmede ve yazma sürecinde yaşanan sorunları çözmeye de etkilidir (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2020).

Yazma izlemlerinin kullanımı ile birey, yazma sürecinde kendi yaşadığı güçlükleri ve eksiklikleri görerek bilişsel ipuçlarına erişir. Bu bilişsel ipuçları, bireylerin yazmaya ilişkin algılarını biçimlendirir. Tüm bu bileşenler, bilimsel metin oluşturma sürecinin nasıl gerçekleştirileceğini ve yazının son durumunun nasıl olacağını belirlemede önemlidir (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993). Bunların yanı sıra yazma izlemleri bireylerin, yazmaya başlamadan önce yaratıcı düşüncelerini sağlar. İzlemlerin kullanımı ile bireyler, aşamalı bir biçimde düşüncelerini sıralarken gerekli ayrıntılara da yer verebilir (Erdoğan, 2017).

Nitelikli bilimsel metinlerin ortaya çıkması için yazma sürecine ilişkin yeterli deneyimin olması önemli bir konudur. Bu durumda, araştırmacıların metin oluştururken yazma aşamalarını etkin bir biçimde oluşturmaları ve bu bilişsel süreçlerde uygun izlemlere yer vermeleri önemlidir. Çünkü nitelikli bir metin metni planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme gibi basamakların doğru biçimde düzenlenmesini gerektirir (Aydın, 2019). Bunun için metin oluşturulurken öncelikle konu, metin türü ve okuyucu topluluğu belirlenip bir hedef bağlamında düşünceler düzenlenmelidir. Bunun yanında yapılacak çalışmalar için yazma öncesi süreç de tasarlanmalıdır (Erdoğan, 2017). Oluşturulan yönerge ile bellekte oluşturulan bilgi ve düşünceler kâğıda dökülmelidir. Ardından oluşturulan taslak metin yeniden okunup gözden geçirilerek anlam bağlamında incelenmelidir. Son olarak metne son biçimini vermek amacıyla, metin üzerinde düzeltmeler gerçekleştirilmelidir (Aydın, 2019). Bu sürecin iyi yönetilmesi ve nitelikli ürünler ortaya çıkarılması için izlemleri yerinde kullanmak önemlidir.

Kellogg (2008), bilimsel yazma izlemlerini *yazma öncesi izlemler* ve *taslak düzeltme izlemleri* olarak iki ulamda incelerken; *kümeleme*, *listeleme*, *taslak oluşturma* gibi izlemlere bu ulamlar altında yer verir. Clouse (2005), yazma izlemlerini *ön yazma*, *taslak oluşturma*, *gözden geçirme* ve *düzeltilme izlemleri* olarak sınıflandırır. Metin üretme sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gereken bazı etkinlikler olduğu için yazarken özenli davranmak daha nitelikli metin üretebilmek için gereklidir (Ülper, 2011). Metin türlerinin üretiminde yazmaya ilişkin *inandırıcı*, *bilgilendirici*, *açıklayıcı* ve *öyküleyici yazma izlemleri* kullanılmıştır (De La Paz ve Graham, 2002; Graham, 2006; Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle ve Morphy, 2008; Ahıskalı, 2020). Bilimsel metinleri yazmada kullanılan izlemler süreç temelli yazma yaklaşımı doğrultusunda *yazma öncesi*, *yazma sırası* ve *yazma sonrası* kullanılan izlemler biçiminde aşağıda sunulmuştur.

## Kaynakça

- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma izlemleri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akçay, A. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları-VII: Sonuç, tartışma ve kaynakça bölümlerini hazırlama. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 221-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Aliotta, M. (2018). *Mastering academic writing in the sciences: A step-by-step guide*. New York: CRC Press-Taylor & Francis Group.
- Armstrong, N. (2006). *Brainstorming strategies*. London: Class & ECLP Press.
- Aydın, İ. S. (2019). Yazmanın planlanması. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 91-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 169-192. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12198>
- Aydoğdu, Ç. (2020). *Yazma izlemleri eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin akademik yazma performanslarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bağcı, H. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 907-919.
- Bahçıvan, H. K. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bai, B. (2015). The effects of strategy-based writing instruction in Singapore primary schools. *System*, 53, 96-106.
- Bailey, S. (2003). *Academic writing, a practical guide for students*. London: Routledge Falmer.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing, a handbook for international students* (3rd ed.). London: Routledge.
- Bak, N. (2003). *Guide to academic writing*. Cape Town: University of Western Cape.
- Biçer, N. (2018). Yazı ve metin biçimleri 3. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 151-168). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bozkırlı, K. Ç. (2018). Bilimsel yazma teknikleri. O. Gündüz ve T. Şimşek (Ed.), *Türk dili 2 el kitabı konuşma, yazma, sunu* içinde (s. 171-188). Ankara: Grafiker Yayınları.



- Cargill, M. & O'Connor, P. (2013). *Writing scientific research articles: Strategy and steps* (2. Edition). USA: Wiley-Blackwell.
- Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.
- Clouse, B. F. (2005). *265 troubleshooting strategies for writers*. USA: McGraw Hill Companies.
- Çetinkaya, G. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.). *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020). Özetleme izlemlerinin kullanımı ile özetleme başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 583-600. doi: 10.31464/jlere.763574
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2016). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tez başlıklarının kelime sayısı ve söz dizimi bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 248-260.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effects of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210.
- Dilidüzgün, Ş. ve Genç, Ş. (2014). Metin türü odaklı özet çıkarma çalışmalarının özet çıkarma becerisini geliştirmeye etkisi. K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz ve Y. Gençer (Ed.) *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* içinde (s. 87-103). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.
- Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma izlemlerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 658-678.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 928-950.
- Gopee, N. & Deane, M. (2013). Strategies for successful academic writing-institutional and non-institutional support for students. *Nurse Education Today*, 33(12), 1624-1631. doi: 10.1016/j.nedt.2013.02.004

- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. doi:10.1016/S1060-3743(02)00124-8
- Hussain, S. S. (2019). Strategies for teaching academic writing to Saudi L2 learners. *English Language Teaching*, 12(12), 1-11. doi: 10.5539/elt.v12n12p1
- Kan, M. O. (2017). *Akademik yazma*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karaalioglu, S. K. (2011). *Ortaokullar için yazmak ve konuşmak sanatı kompozisyon*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, M. N. (2019). Akademik metin yazmanın basamakları-II: Başlık, özet ve anahtar sözcük yazma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 103-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skill: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kozak, M. (2018). *Akademik yazım: İlkeler-uygulamalar-örnekler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234- 253. doi: https://doi.org/10.1177/0022466907310370
- Lavella, E. & Bushrow, K. (2007). Writing approaches of graduate students. *Educational Psychology*, 27(6), 807-822. doi:10.1080/01443410701366001
- Leki, I. (1995). Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)*, 29(2), 235-260. doi:10.2307/3587624
- Mallia, J. (2017). Strategies for developing English academic writing skills. *Arab World English Journal*, 8(2), 3-15. doi: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.1
- Mandell, S. R. & Kirsznar, L. (2012). *The concise wadsworth handbook*. Boston: Wadsworth Cengage Press.

- Moreno, A. I. (2011). English for research publication purposes and cross-cultural academic discourse analysis. J. Ruano, M. Fernández, M. Borham, M. Díaz, S. Bautista, P. Álvarez, & B. García (Eds.), in *Current trends in Anglophone studies: Cultural, linguistic and literary research* (pp. 53-69). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 139-158. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560308222>.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.
- Timmons, S. & Park, J. (2008). A qualitative study of the factors influencing the submission for publication of research undertaken by students. *Nurse Education Today, 28*(6), 744–750.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma izlemleri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(2), 274-290.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülper, H. (2011). Öğretmen adaylarının yazma izlemlerini kullanma ve bu izlemlere dönük eğitim alma durumlarına ilişkin bir inceleme. G. L. Üzun ve B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* içinde (s. 209-223). Essen: Die Blaue Eule.
- Ülper, H. (2019). Yazma süreci. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 73-90). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı D. ve Yaylı D. (2019). Anadilde ve yabancı dilde yazma. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 175-186). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845–862. doi: <https://doi.org/10.2307/1163397>.

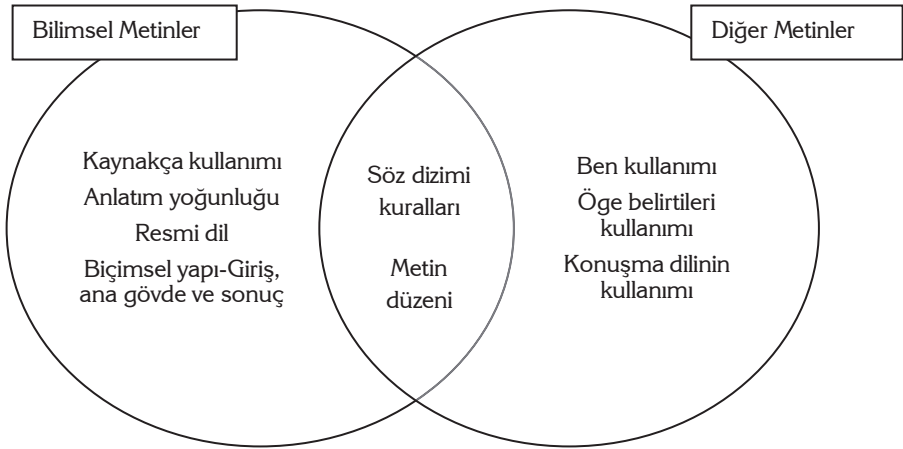
## TÜRKÇE BİLİMSEL METİNLERDE DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ

Neslihan YAVUZ İLBAŞ - Pamukkale Üniversitesi

### 4.1. Giriş

Yazma yoluyla metin üretme, karmaşık ve güç bir iştir. Metin üretmenin güçlüğü, her metnin bağlamına göre birden çok birim arasında ilişki kurulmasından kaynaklanır. Yazarın oluşturacağı metin için amaç belirlemesi, bu amaç için düşünce üretmesi ve bu düşünceleri metnin kendine özgü bağlamına göre düzenleyerek söze dökmesi gerekir (Bayat, 2019). Metnin kendine özgü bağlamı, yapılandırılan metnin özelliklerini belirler. Taşınması gereken özellikler yönünden bilimsel metinler nesnellik, karmaşıklık, kullanılan resmi dil ve alıntılarının kullanımı açısından diğer metin türlerinden ayrılır. Bilimsel yazının karmaşıklığı, bilimsel yazımın genellikle belirli bir dilbilgisi ve dille belirtilen zor düşünceleri tartışması ya da açıklamasından kaynaklanır (Sowton, 2012).

Oluşturulma sürecinde bilimsel metnin okurlarının kimler olacağını bilmesi gerekir. Bu, okuyucuların anlayabileceği ve yeterli düzeyde ayrıntı ve artalan bilgisi sağlamayı içeren bir dil kullanılmasını gerektirir. Başka bir deyişle, bilimsel yazımda kullanılan dil, iş arkadaşlarının kendi aralarında tartışırken kullandıkları dilden ayırılır (Aliotta, 2018). Üretilen metnin özellikleriyle ilgili bilgili olmak dil ve anlatıma çekicilik katacağı gibi doğruluğu ve biçimi de geliştirir. Zaman zaman üretilen metnin diğer metinlerden ayrılan özelliklerinin neler olduğunu belirlemek zor olabilir. Bu nedenle de yazma sürecine başlamadan önce üretilen metnin ayırt edici özelliklerini bilmek ve anımsamak gerekir. Sowton'un (2012) bilimsel ve diğer metinlerin özelliklerini karşılaştırdığı Çizim 1 bu ayırt edici özellikleri göstermektedir.

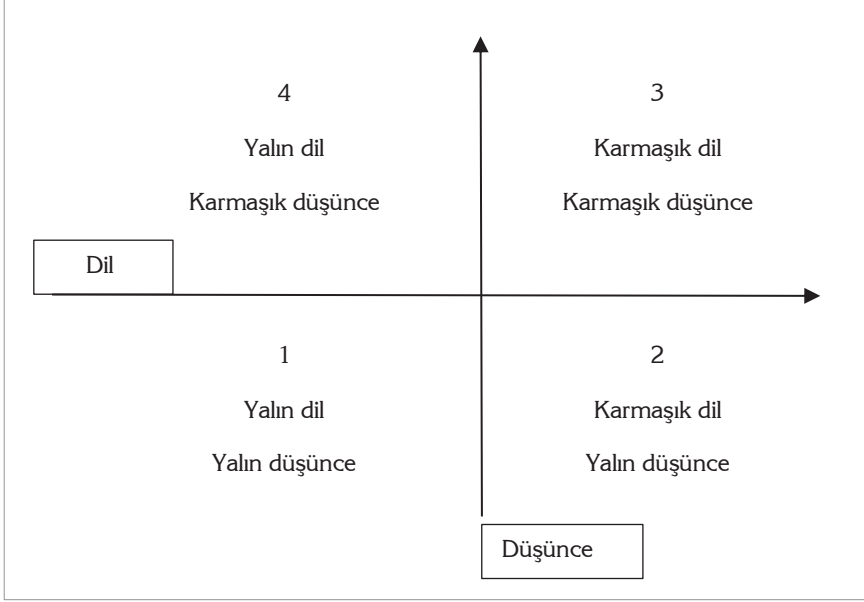


Çizim 1. Bilimsel Metinlerle Diğer Metinlerin Yapısı ve Dili

Çizim 1'e göre, hem bilimsel metinler hem de diğer metinler aynı metin düzeyindedir; yani *yorumdan önce konu ve yeniden önce eski* gelir. Diğer metinler, ben dili ve öge belirtileri kullanımıyla bilimsel metinlerden ayrılır. İki tür metin arasındaki diğer önemli bir ayrım ise metnin düzenlenme biçimidir (Sowton, 2012). Bilimsel metinlerde alana özgü sözcükler kullanılır ve yapılan diğer çalışmalara gönderimde bulunulur.

Birçok bilim insanına etkili bilimsel yazmanın nasıl olması gerektiği sorulduğunda bazıları biçemi önemseyen bilimsel yazarların karmaşık düşünceleri *açık ve öz, açık ve ilgi çekici* veya *açık ve inandırıcı* bir biçimde anlattıklarını belirtir. Bir kısmı ise *karmaşık düşünceleri açıkça anlatanlar* olduğunu söyler. Başka bir biçimde anlatsalar da tüm bu tanımların merkezinde anlaşılması zor soyutlama sanatı vardır. Diğer bir deyişle, yetkin bilimsel yazar, küçük bir alan üzerine büyük bir resmi çizme ya da karmaşık bir tartışmanın sınırlarını yalnızca birkaç vuruşla çizme becerisine sahiptir (Sword, 2012).

Metin oluşturma, iletişimsel amacın okuyucuya aktarıldığı döngüsel bir süreçtir (Çetinkaya ve Aslandağ, 2019). Metin oluşturma sürecinde iletişimsel amaç ve isteğin etkili bir biçimde sağlanması karmaşık düşüncelerin açık bir dille anlatılmasına ve yazma sürecinin aşamalarında dil ve düşüncelerin denetlenmesine bağlıdır. Bilimsel metinlerde dil ve düşünce birleşiminin doğru bir biçimde oluşturulması etkili bir bilimsel anlatım için gereklidir. Green (2009), bilimsel metin yazarlarının metin yazma sürecinde ve sonrasında işletebilecekleri, metnin dil ve düşünce görünümünü somutlaştıran bir öneri sunmuştur.



*Çizim 2. Dil ve Düşünce Birleşimleri*

Green'in (2009) sunduğu öneride bilimsel metin yazarlarının hangi bölümde olduklarına karar vermeleri yazma sürecinde daha iyi bir metin oluşturmalarını ve kendilerini değerlendirmelerini sağlar. Bilimsel metin yazarları yazma sürecinde yalın düşünceleri yalın bir dille, yalın düşünceleri karmaşık bir dille, karmaşık düşünceleri karmaşık bir dille aktarma eğiliminde olsalar da karmaşık düşünceleri yalın bir dille yazıya aktarmalıdır. Öte yandan karmaşık düşüncelerin yalın bir dille aktarılması, bilimsel metin yazarlarının çalışma alanlarındaki yetkinliklerini de gösterir.

Yalın bir dil ve anlatım için bilimsel metin yazmanın her aşamasında sözcükler bağlamına uygun seçilmeli, tümce ve bölümce özenle oluşturulmalıdır. Bu bakımdan her bölümce, her tümce ayrıca her sözcük üzerine düşünülmesi ve bunlar belirli kuralların süzgecinden geçirilmelidir (Özdemir ve Binyazar, 2016). Bu bölümde sırayla Türkçe bilimsel metinlerde bölümce özelliklerine, Türkçe bilimsel metinlerde tümce özelliklerine, Türkçe bilimsel metinlerin anlatım özelliklerine ve Türkçe bilimsel metinlerin dil ve anlatım özelliklerine yer verilmiştir.

#### **4.2. Türkçe Bilimsel Metinlerde Bölümce Özellikleri**

Metin oluşturma sürecinde düşüncelerin düzenlenme aşamasından sonra yazıya aktarılma aşamasında bölümcelerin ussal bir düzenle oluşturulması gerekir. Bilimsel metinlerde bölümcelerin kendi içinde ve metinle tutarlı biçimde düzenlenmesi metnin iletilişini kolay anlaşılmasını sağlar. Bu nedenle bilimsel metinlerin yazma

## Kaynakça

- Aliotta, M. (2018). *Mastering academic writing in the sciences: A Step-by-step guide*. New York: CRC Press.
- Bailey, S. (2003). *Academic writing: A practical guide for students*. London: RoutledgeFalmer.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing: A handbook for international students*. London: RoutledgeFalmer.
- Bak, N. (2003). *Guide to academic writing*. Cape Town: University of Western Cape.
- Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s.9-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cargill, M. & O'Connor, P. (2013). *Writing scientific research articles: Strategy and steps*. USA: John Wiley & Sons.
- Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Green, D. A. (2009). New academics' perceptions of the language of teaching and learning: Identifying and overcoming linguistic barriers. *International Journal for Academic Development*, 14(1), s. 33-45.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2016). *Yazmak sanatı*. İstanbul: Form Kitap.
- Sowton, C. (2012). *50 steps to improving your academic writing*. England: Garnet Education.
- Sword, H. (2012). *Stylish academic writing*. London: Harvard University Press.
- Wallwork, A. (2012). *English for academic research: Writing exercises*. New York: Springer Science & Business Media.
- Williams, J. (1990). *Toward Clarity and Grace*. Chicago: The University of Chicago.
- Yaylı, D. (2008). Yazma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (s. 200-227). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Zinsser, W. (2018). *İyi yazmak üzerine*. İstanbul: Altıkkırkbeş Yayın.
- Zülfiyar, H. (2013). Çokluk kavramı ve -lar (-ler) ekinin kullanımı. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 104(736), s.18-24.

## İNGİLİZCE BİLİMSEL METİNLERDE BULUNMASI GEREKEN DİL VE ANLATIM ÖZELLİKLERİ

Hatice ALTUN EVCI - Pamukkale Üniversitesi

### 5.1. Giriş

İngilizce konuşan birçok birey, bilimsel yazı dilinin ayrımlı olduğu görüşünde birleşir. Bilimsel yazı, yalnızca gündelik dilden ayrımlı olmakla kalmayıp aynı zamanda İngilizcedeki diğer değişkelerden de farklıdır. Bilimsel yazı dilinde bilerek karmaşık basmakalıp bir anlatım türü benimsenir. Bilimsel metinde düşünceleri gösterişli söyleyişlerle ileterek okuyucuları etkilemek amaçlanır. Bu yüzden gereğinden zor bir kavrama süreci gerektiren usamlaması ile bilimsel yazı dili, daha çok olumsuz bir bakışla değerlendirilir.

Bilimsel dilin, doğası gereği, onu öteki metin türlerinden bütün yönleriyle ayıran bir dizi örtük özelliği vardır. Çünkü bilimsel usamlama ve söyleme özgü bir dizi özellik, bilimsel metinleri hem yazı hem de yapı açısından diğer türlerden ayırır. Bilimsel dilin, bir tür simgesel belirticilerden oluşun kavramsal bir harita olduğu usamlanabilir. Deneyimli bir okuyucu, bu belirticileri kullanarak bilimsel metnin içinde ilerleyip önündeki yolu izleyebilir. Aynı zamanda bu simgesel dil, bilim alanına bağlı olarak değişen terimcilerle örölmüş bu metin türünü sıradan insanların üretmelerini ve kolayca kavramalarını da engeller. Bilimsel yazma, bu anlamda, özel dilce topluluğuna katılım için bir turnike işlevi üstlenir. Ama deneyimsiz yazarlar için bu özel dili edinmek ve bu dilce topluluğunun bir parçası olmak başlıbaşına bir sorun yaratırken (Petric, 2005; Abasi, 2012) bir de bu bilim dilinin yabancı bir dilde yazılmak zorunda olması deneyimsiz yazarların işini daha çok güçleştirir. İngilizce, dünyada uluslararası ortak bilim dili olarak kullanılır (Swales, 2004; Mauranen ve Ranta, 2009; Jenkins, 2011; Hyland ve Pejman, 2019) ve bugün bu bilim dilinin özelliklerini edinmek bu dilde bilimsel yayın yapabilmek ve bu yayınları geniş ölçüde duyurabilmek için en önemli koşuldur.

Bilimsel söylem geleneklerini ve belirli bilim alanlarının değişke özelliklerini bilmek özel dilce topluluğuna katılmak için ön koşuldur. Yabancı dil konuşuru



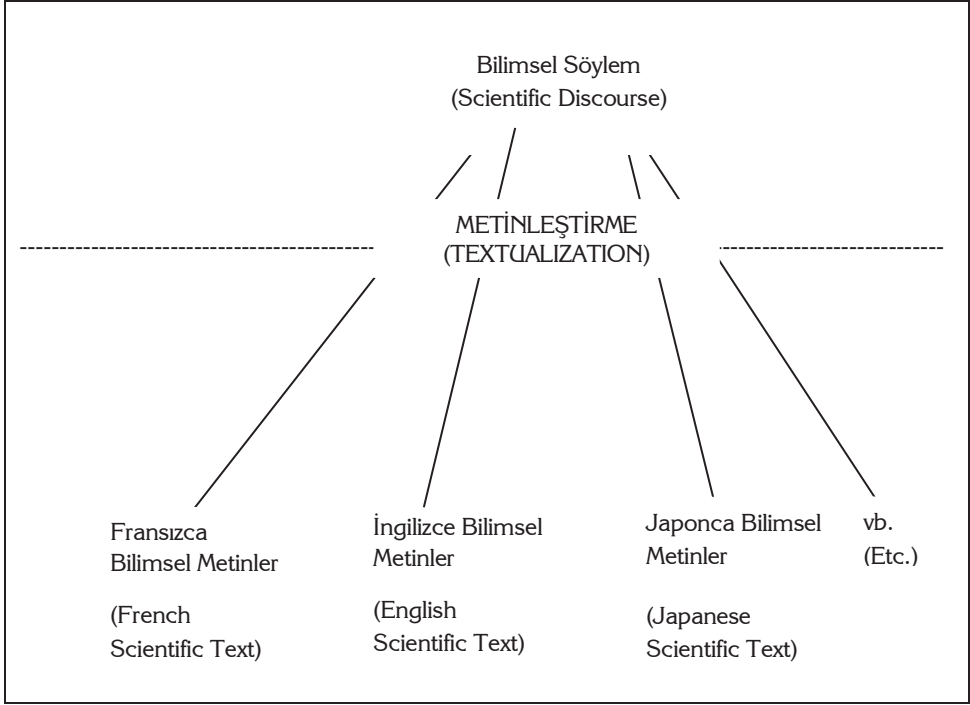
yazarlar<sup>1</sup>, İngilizce dilsel yetkinlikleri ileri düzeyde olsa bile İngilizce bilimsel metin yazmanın geleneklerine uygun bir söyleyiş elde etmekte sorun yaşayabilir (Hyland, 2008a). Bu da bilimsel alanda akıcılıklarını ve iletilerini aşındırıp parçası olmak istedikleri bilim dalına özel dilce topluluğuna girmelerini zorlaştırır (Adel ve Erman, 2012; Hyland ve Pejman, 2019). Bu bağlamda, bu metinde, yabancı dil konusu yazarların İngilizce yazmalarına yol gösterebileceği varsayılarak, İngilizce bilimsel metinlerin dilsel ve söylemsel özellikleri üzerinde durulmuştur.

## 5.2. İngilizce Bilimsel Metnin ve Söyleyiş Özelliklerinin Tanımlanması

Widdowson (1979) bilimsel söylemi evrensel bir iletişim türü, yani bütün dillerde metinleştirme sürecinde ortak bir usamlamanın onaylandığı evrensel bir söyleyiş biçimi olarak tanımlar. Widdowson (1979), bu benzeşikliği Çizim 1'deki gibi betimler. Bu çizime göre, bilimsel metin, içerdiği pek çok ayrımlı iletişim türünün ötesinde benzeşik bir söylem ortaya koyar. Her ne kadar her dilin kendine özgü ayrımlı söylem özellikleri olsa da ortak bir üst metin olacak biçimde bilimsel metin geleneklerinin kullanılması, bilimsel metinleri evrensel duruma getirir. Bilimsel yazmaya ilişkin evrensel bir diğer nitelme ise 'geniş düzenekli' (*elaborated*) ve 'kesin' (*explicit*) bir dil kullanımudur. Yapısal olarak bu geniş düzenekli dilin, iletilmek istenen bilgiyi kesin biçimde okuyucuya aktardığı da savlanır. Hyland (2002) de, bilimsel metinlerin özelliklerine ilişkin yaptığı dizelgede; bilimsel yazmanın yapısal olarak geniş düzenekli, karmaşık, soyut ve resmi olduğunu savlar ve usa uygun bağlantıların olduğu kesin bir düzende daha yaygın olarak yan tümcelerle yazıldığını belirtir. Anlatım olarak da kesin bir biçimde bilginin iletilmesi gerektiğini vurgular.

---

<sup>1</sup> Bu metinde, '*yabancı dil konusu*' İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yazarlar için kullanılmıştır. '*Anadili konusu*' ise, alanyazında bu kavramın sorunlu olduğu bilinmesine karşın tamamen söylem kolaylığı olarak resmi anadili İngilizce olan ülkelerden deneyimli yazarları tanımlamak için kullanılmıştır.



Çizim 1. Bilimsel Metinlerin Yapısı (Widdowson, 1979, s.59)

Hoffmann (1984) ise bilimsel metinlerde bulunması gereken 11 özelliği şöyle sıralar:

1. Kesinlik, yalınlık ve açıklık,
2. Nesnellik,
3. Kısalık,
4. Genellenebilirlik,
5. Yoğun bilgilendirme,
6. Özlülük,
7. Duygusal yansızlık,
8. Üslamlanabilirlik,
9. Bireyselleştirilmiş dilden uzaklık,
10. Tutarlılık,
11. Terimce, simge ve çizimlerin kullanılması.

Hoffmann'ın (1984) bu dizisinde bir dizi tutarsızlıklar (yalınlık ve açıklık) ve yinelemeler (açıklık ve özlülük) olsa da Hoffmann, bilimsel metinlerin genel

kavranışına ilişkin temel sayılabilecek bir düşün yapısıdır. Bilimsel metinlerdeki evrensel temel öğelerin yanı sıra Gotti (2011), bilimsel dili niteleyen birkaç sözcüksel ve dilbilgisel özelliği son derece yoğun sözdizimsel yapılar, kısa ve özlüğe ulaşmak için tanımlıkların ya da ilgeçlerin kullanılmaması, ilgi yan tümcecigi ve bağımlı tümceciklerden kaçınma, açıklık amacına ulaşma ve kişiselleştirmelerden kaçınmak için karmaşık ön nitelermeler ve adlandırmalar kullanma olarak tanımlar. Gotti (2011), bu tanımlamayı yaparken doğa bilimlerindeki bilimsel metinlerin dilsel özelliklerinden söz eder. Bilimsel metin türünün çok sayıda alt türü vardır. Bu alt türler, özet, bildiri, özgün makale–tarama makalesi, kitap eleştirisi makalesi, bir alandaki gelişmelerin bugünkü durumuna ilişkin makaleler (*state-of-the-art-articles*), alan taraması makaleleri (*review articles*), yorum makaleleri (*comment articles*), kitap değerlendirmesi makaleleri (*book review articles*)–doktora ve yüksek lisans tezleri, bilimsel kitap, bilimsel kitap bölümleri, iş raporları, akran hakem incelemeleri (*peer review reports*) vb. olarak özetlenebilir (Swales, 2004). Bu yazıda yalnızca özgün çalışma makalelerinin dilsel özellikleri üzerinde durulacaktır.

İnsani bilimler alanındaki metinler yapısal anlamda çok boyutluluk içerir. Bu yönüyle, Gotti'nin (2011) tanımladığı doğabilimleri metinlerinden ayrımlıdır. İnsani bilimler alanındaki metinlerde, ana tümce ve bağlı tümcelerden oluşan uzun *t*-birimleri, uzun gömülü ve karmaşık yan tümceciklerle betimlenir (O'Donnell, 1974; Brown ve Yule, 1983; Hughes, 1996). Bu bağlamda, insani ve doğabilimleri bilimsel metinlerinin ayrışan söylem özelliklerini Biber ve Gray (2016) şöyle özetler:

- Her iki alanın dilbilgisi karmaşıklığı nitelikleri birbirinden ayrıdır.
- İnsani bilimlerin metin yazımında karmaşık yapısal ayrıntılandırma vardır.
- Yapısal olarak karmaşık ve söylem bakımından geniş düzenekli olarak nitelendirilen insani bilimlerin metin yazma özellikleri son birkaç yılda çok az değişmiştir.
- Doğabilimlerinin yazımındaki çok boyutluluk, insani bilimlerin metinlerinden ayrımlı olarak yapısal ayrıntılandırma ile değil, yapısal sıkıştırma ya da kısaltma ile ilişkilidir.
- Doğabilimlerindeki yazma, bu yapısal sıkıştırma özelliklerinin kullanımı ile birçok tarihsel değişime uğramıştır.

Biber ve Gray (2016), bilimsel metinlerin uğradığı tarihsel değişikliği derlem temelli inceledikleri kitaplarında yüzyıllar içinde bilimsel metinlerin roman, öykü gibi diğer kurgusal yazın türlerinden ya da konuşmadan ne tür özelliklerle ayrıldığını ortaya koyar. Derlem verilerine göre, eski tarihlerde İngilizce metinler ve konuşma söylemi tür ayrımsanmaksızın, ortak, karmaşık ve uzun tümcelerden oluşan gösterişli bir söylem biçimi içerir. Ancak yıllar içinde, bilimsel metin, diğer türlerden dilsel ve söyleyiş özelliği olarak ayrılmıştır. Kurgusal roman ve öykü dili

daha gündelik dile evrilirken, bilimsel metin dili karmaşık tümce dizgesini korumuştur. En çok değişikliğe ise doğabilimleri metinleri uğramıştır. Bugün artık, doğabilimleri metinlerinde, çok daha kısa ama karmaşık ve yoğun bir tümce biçimi benimsenmektedir. Ayrıca öz anlatımı, kullanılan kısaltmalar ve dilce topluluğuna özel terimcilerle diğer yazın türlerinden daha çok ayrıntı gösteren metin türü olmuştur. Gotti'nin (2011) tanımlaması bu anlamda çok yerindedir. Yine derlem verilerinden yönelimle insani bilimlerin metin türlerinin diğer yazın türlerinden doğabilimleri metinleri kadar ayrılmadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, insani bilimlerin metinleri, kuşkusuz roman ve öykü gibi kurgusal yazın türlerinden ayrılmı bir söyleyiş içerir. Ancak doğabilimlerinin uğradığı dilsel ayrımlanmayla karşılaştırıldığında daha az değişim göze çarpar. İnsani bilimlerin metinlerinin de kurgusal metin diline benzer biçimde bağlı yan tümceciklerle geniş düzeneğe yazıldıkları söylenebilir. Ancak doğabilimleri metinleri sıkıştırılmış deyimsel anlatımların kullanıldığı dil özellikleriyle metin türleri içinde en ayrılmı metin türüdür.

### 5.3. Bilimsel Metinlerdeki Dilbilgisel Karmaşıklık, Ayrıntı ve Anlamsal Açıklık

Geleneksel olarak İngilizce bilimsel metin yazma öğretilirken dilbilgisel *karmaşıklık* (complexity) değişmez tek bir birim olarak öğretilir. Bu öğreti içinde, önad ve belirteç yan tümceleri ve *özenle ayrıntılandırılmış geniş düzeneği* (elaborated) uzun tümceler yeğlenir. Çizim 2'deki gibi bir tümce yapılandırması, bilimsel metin yazma öğretiminde özellikle başvurulan bir yöntemdir. Yalın bir tümce *'The scientist will conduct the experiment.'* (*Bilim insanı deneyi yapacak.*) ek bilgiler veren birimler ile genişletilebilir. Bu tümceyi genişletirken kullanılan yan tümcelerin belirticileri okların yanındaki sorularla verilmiştir. Yanıtlara göre belirlenen yan tümcelerden biri ya da birkaçı bağımsız tümceye eklenerek karmaşık tümce elde edilir. Yani bir tümce birden fazla yerleşik alt ya da gömülü tümcecikle genişletildiği ölçüde karmaşık kabul edilir.

## Kaynakça

- Abasi, A. R. (2012). The pedagogical value of intercultural rhetoric: A report from a Persian-as-a-foreign-language classroom. *Journal of Second Language Writing, 21*, 195-220. <https://doi.org/doi:10.1016/j.jslw.2012.05.010>
- Ackermann, K., & Chen, Y.-H. (2013). Developing the academic collocation list (ACL)-A corpus-driven and expert-judged approach. *Journal of English for Academic Purposes, 12(4)*, 235-247. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.08.002>
- Adel, A., & Erman, B. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes, 31(2)*, 81-92.
- Applebee, A. N., Adler, M., & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary curricula in middle and high school classrooms: Case studies of approaches to curriculum and instruction. *American Educational Research Journal, 44(4)*, 1002-1039. <https://doi.org/10.3102/0002831207308219>
- Banks, D. (2008). *The development of scientific writing: Linguistic features and historical context*. London: Equinox.
- Basturkmen, H. (2009). Commenting on results in published research articles and masters dissertations in language teaching. *Journal of English for Academic Purposes, 8*, 241-251.
- Biber, D., & Conrad, S. (1999). Lexical bundles in conversations and academic prose. H. Hasselgard & S. Oksefjell (Eds.), in *Out of corpora: Studies in honour of Stig Johansson* (pp.248-264). New York: Rodopi.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at ...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics, 25*, 371-405.
- Biber, D., Egbert, J., Gray, B., Oppliger, R., & Szmrecsanyi, B. (2016). Variationist versus text-linguistic approaches to grammatical change in English: Nominal modifiers of head nouns. M. Kytö & P. Pahta (Eds.), in *The Cambridge handbook of English historical linguistics* (pp.351-375). Oxford: Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9781139600231.022>.
- Biber, D., & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes, 9(1)*, 2-20. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.01.001>
- Biber, D., & Gray, B. (2011). Grammatical change in the noun phrase: The influence of written language use. *English Language and Linguistics, 15(2)*, 223-250. <https://doi.org/10.1017/S1360674311000025>
- Biber, D., & Gray, B. (2016). *Grammatical complexity in academic English: Linguistic change in writing*. London: Cambridge University Press.

- Biber, D., Gray, B., & Poonpon, K. (2011). 'Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development?' *TESOL Quarterly*, *45*(1), 5-35.
- Biber, D., & Gray, B. (2013). *Nominalizing the verb phrase in academic science writing* (99-132). London: Cambridge University Press.
- Biber, D., Johansson, S., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Oxford: Longman.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. London: Cambridge University Press.
- Bruce, I. (2008). 'Cognitive genre structures in methods sections of research articles: A corpus study. *Journal of English for Academic Purposes*, *7*, 38-54.
- Canagarajah, S., & Matsumoto, Y. (2017). Negotiating voice in translingual literacies: From literacy regimes to contact zones. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38*(5), 390-406.
- Cargill, M., & O'Connor, P. (2006). Developing Chinese scientists' skills for publishing in English: Evaluating collaborating-colleague workshops based on genre analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, *5*(3), 207-221. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.07.002>
- ColloCaid. (2021). *Academic Collocation Errors and Other Problems Database* <http://www.collocaid.uk/2021/01/26/academic-collocation-errors-and-other-problems-database-released/>
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, *34*(2), 213-238.
- Dezfulian, C., Shojania, K., Collard, H. R., Kim, H. M., Matthay, M. A., & Saint, S. (2005). Subglottic secretion drainage for preventing ventilator-associated pneumonia: A meta-analysis. *The American Journal of Medicine*, *118*(1), 11-18.
- Durrant, P. (2016). To what extent is the academic vocabulary list relevant to university student writing? *English for Specific Purposes*, *43*, 49-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.01.004>
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J., & Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, *38*(3), 247-273.
- Figliolini, G., Stachel, H., & Angeles, J. (2015). Base curves of involute cylindrical gears via Aronhold's first theorem. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part C: Journal of Mechanical Engineering Science*, *230*(7-8), 1233-1242. <https://doi.org/10.1177/0954406215612814>
- Flowerdew, L. (1998). Integrating expert and interlanguage computer corpora findings on causality: Discoveries for teachers and students. *ESP Journal*, *17*(4), 329-345.

- Frankenberg-Garcia, A., Lew, R., Roberts, J. C., Rees, G. P., & Sharma, N. (2019). Developing a writing assistant to help EAP writers with collocations in real time. *ReCALL (Cambridg: England)*, *31(1)*, 23-39. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000150>
- Gardner, D., & Davies, M. (2014). A new academic vocabular list. *Applied Linguistics*, *35(3)*, 305-327.
- Gilquin, G. (2000/2001). The integrated contrastive model. Spicing up your data. *Languages in Contrast*, *3(1)*, 95-123.
- Gotti, M. (2011). *Investigating Specialized Discourse: Third Revised Edition*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ottawa/detail.action?docID=1055999>
- Hoffmann, L. (1984). Seven Roads to LSP. *Special Language-Fachsprache*, *6(1-2)*, 28-38.
- Hughes, R. (1996). *English in speech and writing: Investigating language and literature*. New York: Routledge.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2008a). Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, *18*, 41-62.
- Hyland, K. (2008b). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, *27*, 4-21.
- Hyland, K. (2012). Bundles in Academic Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, *32*, 150-169. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000037>
- Hyland, K., & Pejman, H. (Eds.). (2019). *Novice writers and scholarly publication: Authors, mentors, gatekeepers*. Oxford: Palgrave Macmillan.
- Jenkins, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*, *43(4)*, 926-936. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.05.011>
- Kanoksilapatham, B. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English For Specific Purposes*, *24*, 269-292.
- Kyle, K., & Crossley, S. A. (2018). Measuring syntactic complexity in L2 writing using fine-grained clausal and phrasal indices. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, *102(2)*, 333-349. <https://doi.org/10.1111/modl.12468>
- Levine, A. (1985). *Build it up: An advanced course in ESL/EFL reading comprehension*. Cambridge: Macmillan Publishing Company.
- Lu, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, *45(1)*, 36-62. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.240859>

- Mauranen, A., & Ranta, E. (2009). *English as a Lingua Franca: Studies and findings*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- McCabe, A., & C., G. (2008). The role of the nominal group in undergraduate academic writing. C. Jones & E. Ventola (Eds.), in *New developments in the study of ideational meaning: From language to multimodality* (pp.126-145). London: Equinox.
- Milton, J. (1998). Exploiting L1 and interlanguage corpora in the design of an electronic language learning and production environment. S. Granger (Eds.) in *Learner English on computer* (pp. 186-198). Addison-Wesley: Longman.
- Musgrave, J., & Parkinson, J. (2014). Getting to grips with noun groups. *ELT Journal*, 68(2), 145-154. <https://doi.org/10.1093/elt/cct078>
- O'Donnell, R. C. (1974). Syntactic differences between speech and writing. *American Speech*, 49, 102-110.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A Research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492-518. <https://doi.org/10.1093/applin/24.4.492>
- Ozturk, I. (2007). The textual organisation of research article introductions in applied linguistics: Variability within a single discipline. *English for Specific Purposes*, 26, 25-38.
- Paquot, M. (2010). *Academic vocabulary in learner writing: From extraction to analysis*. Oxford: Continuum.
- Paquot, M., & Granger, S. (2012). Formulaic language in learner corpora. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 130-149. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000098>
- Parkinson, J., & Musgrave, J. (2014). Development of noun phrase complexity in the writing of English for academic purposes students. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.12.001>
- Petric, B. (2005). Contrastive rhetoric in the writing classroom: A case study. *English for Specific Purposes*, 24, 213-228. <https://doi.org/doi:10.1016/j.esp.2004.09.001>
- Rundell, M., & Granger, S. (2007). From corpora to confidence. *English Teaching Professional*, 50, 15-18.
- Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. C. (2010). An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, 31(4), 487-512. <https://doi.org/10.1093/applin/amp058>
- Stoller, F., & Robinson, M. (2013). Chemistry journal articles: An interdisciplinary approach to move analysis with pedagogical aims. *English For Specific Purposes*, 32, 45-57.
- SuvarnaRagini, C. (2019). Developing lexical accuracy in communication using webtools. *Language in India*, 19(5), 208.



- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Oxford: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). The role of English in the research world. M.J. Swales (Eds.), in *Research genres: Explorations and applications* (pp.33-59). Oxford: Cambridge University Press.
- Taguchi, N., Crawford, W., & Wetzel, D. Z. (2013). What linguistic features are indicative of writing quality? A case of argumentative essays in a college composition program. *TESOL quarterly*, 47(2), 420-430. <https://doi.org/10.1002/tesq.91>
- Tomalia, D. A., Naylor, A. M., & Goddard Iii, W. A. (1990). Starburst Dendrimers: Molecular-level control of size, shape, surface chemistry, topology, and flexibility from atoms to macroscopic matter [<https://doi.org/10.1002/anie.199001381>]. *Angewandte Chemie International Edition in English*, 29(2), 138-175. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/anie.199001381>
- Umansky, I. M. (2016). Leveled and exclusionary tracking: English learners' access to academic content in middle school. *American Educational Research Journal*, 53(6), 1792-1833. <https://doi.org/10.3102/0002831216675404>
- Walsh, M. E., Madaus, G. F., Raczek, A. E., Dearing, E., Foley, C., An, C., Lee-St. John, T. J., & Beaton, A. (2014). A new model for student support in high-poverty urban elementary schools: Effects on elementary and middle school academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 51(4), 704-737. <https://doi.org/10.3102/0002831214541669>
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wisniewski, E. J. (1996). Construal and similarity in conceptual combination. *Journal of Memory and Language*, 35, 434-453.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Yaylı, D., & Canagarajah, A. S. (2018). The processes behind an introduction writing among Turkish arts and science scholars. K. Dikilitas, & Y. Kırkgöz (Eds.), in *Key issues in English for specific purposes in higher education* (pp.111-128). Switzerland: Springer.

## BİLİMSEL METİNLERDE GÖZDEN GEÇİRME, GERİBİLDİRİM VE DÜZELTME

Özlem YOLCUSOY - Pamukkale Üniversitesi

### 6.1. Giriş

Yanırlar öğrenme sürecinin doğal bir parçasıdır. Öğretmene öğrencileri gözlemlene, öğrencilerin ilerleme durumlarını ve zorluk yaşadığı yerleri görme ve gerektiğinde bunlara uygun olarak kullandığı izlemleri değiştirme olanağı sağlar. Öğretmen ya da akranların bireyin yaptığı yanlışa yönelik tutumu onun gelişiminde belirleyici bir değişkendir. Öğrenciler yanlışlara verilen yerinde ve doğru geribildirim aracılığıyla yanlışlarını anlayıp düzelttebilir. Bu bağlamda, gözden geçirme ve geribildirim öğrenciye öğrenme durumunu göstermesi ve ilerlemesi açısından önemli bir süreçtir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde en çok yanlış yaptığı becerilerden biri dönüşsel bir süreç olan yazma becerisidir. Çünkü birçok öğrenci düşüncelerini yazıya dökme sürecinde türlü zorluklar yaşar. Bilimsel bir metin oluşturma eylemi, birçok işlemler yetkin bir biçimde gerçekleştirebilmeyi gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. *Gözden geçirme* ve *düzeltilme* ise metni geliştirme sürecinde en temel işlemler basamaklarıdır. Bu işlemler basamaklarının yetkin bir biçimde yürütülebilmesi için *geribildirim* önemli bir kaynaktır.

Bu bölümde ilk olarak gözden geçirme modelleri alt başlığına yer verilmiştir. Bu alt başlık altında gözden geçirme işlemlerini sınıflandıran modeller tanıtılmıştır. Ardından bilimsel metinlerde geribildirim ve düzeltme alt başlığı altında geribildirim ve düzeltmenin nitelikleri ele alınmıştır. Bilimsel metinlerde gözden geçirme ve düzeltme türleri alt başlığı altında ise farklı sınıflandırmalar açıklanmıştır. Son olarak, bilimsel metinlerde gözden geçirme sürecinde kaynak kişi ve gözden geçirme araçlarına ve gözden geçirme ve düzeltme becerilerinin öğretilmesine açıklama getirilmiştir.

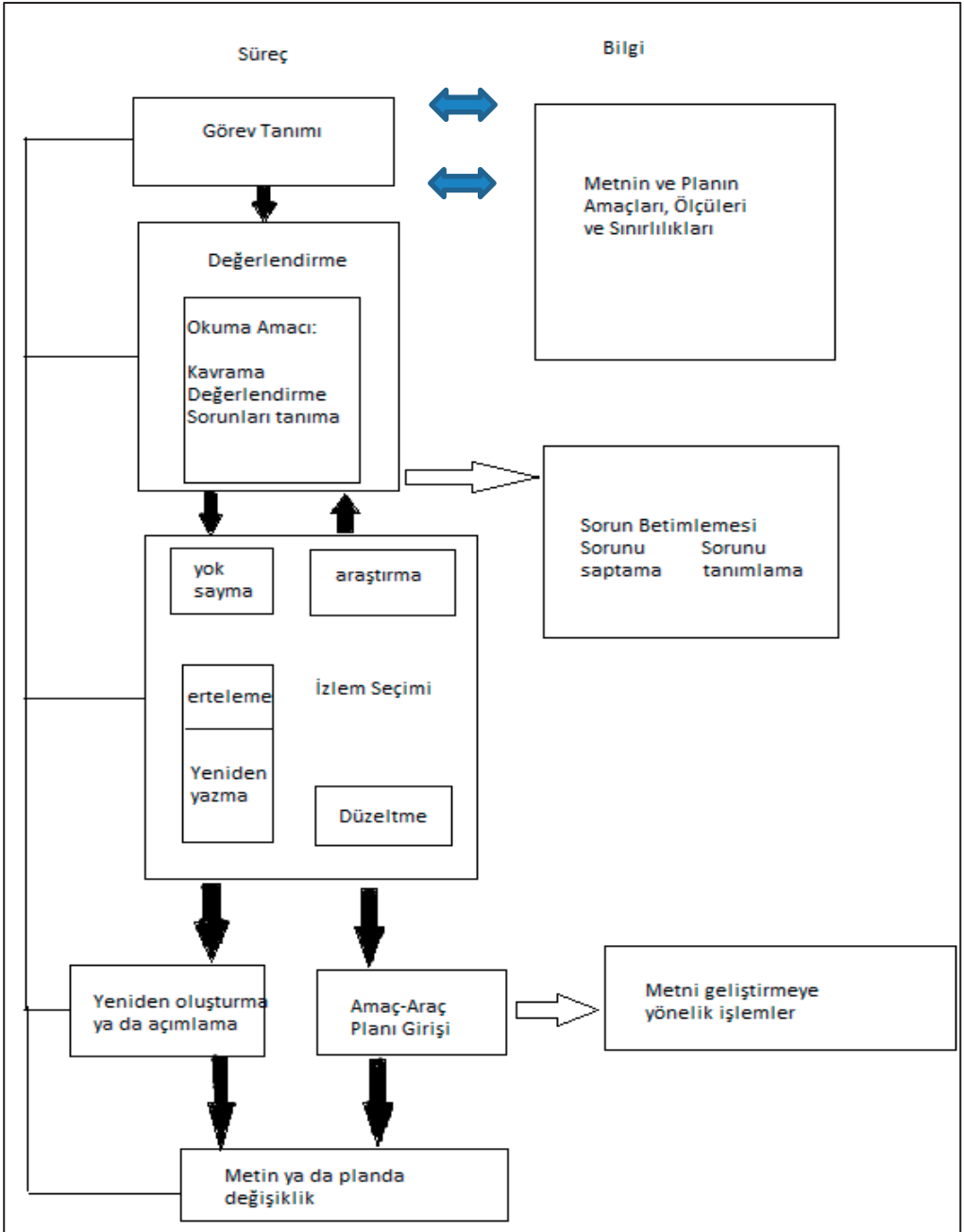
### 6.2. Gözden Geçirme Modelleri

Bilimsel metin üretimi birden fazla anlaksal etkinliğin uygulamasını gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Yazar, metni oluştururken metnin iletişimsel amacının ve doğasının sınırlarını açıkça belirlemeli, ne yazacağını önceden görebilmek için okurların özellik ve beklentilerini betimlemeli, metnin içeriğini oluşturan ilgili düşünceleri üretmeli, kimi zaman bağdaşıklığı sağlamak için iletiyi daha açık biçime getirmeli, yeniden düzenlemeli ve değiştirmelidir. Düşünceleri yazıya dökme süre-

cinde uygun sözcükleri seçmeli, sözdizim, dilbilgisi ve yazım kurallarını uygulamalı, doğru noktalama ve bağlantı imlerini kullanmalıdır. Yetkin bir metin bir dizi taslak yazma, düzeltme ve eklemeler sonucu ortaya çıkar (Alamargot ve Chanquary, 2001).

Düşüncelerin söze döküldüğü ilk metin taslak metindir. Taslak, yazarın plan doğrultusunda ürün geliştirmeye başladığı gözden geçirme sürecinin ilk aşamasıdır. Taslak metin, yazarın iletişimsel amaç ve niyeti çerçevesinde gözden geçirerek ele alması, düzeltilmesi ve geliştirmesi gereken metin olarak tanımlanabilir (Çetinkaya ve Aslandağ, 2019). Yani, taslak metin henüz tamamlanmamış, geliştirilmesi, düzeltilmesi gereken metindir (Ülper ve Çetinkaya, 2016). Yazılan metinler, amaçlanan niteliğe çoğu zaman ilk denemede erişemez. Bu nedenle, oluşturulan taslak metnin gözden geçirilmesine gereksinim vardır. Bu süreçte yazar, metni gözden geçirirken metin üretme sürecinde uyguladıklarından farklı bilişsel süreçleri işe koşar (Bayat, 2019).

Flower ve Hayes 1970'lerde yazmanın bilişsel boyutuyla ilgilenmeye başlar ve *Süreç Temelli Yazma Modeli*ni geliştirir. Bu modele göre yazma süreci boyunca yazar *tasarlama*, *yazma* ve *gözden geçirme* arasında dönüşler yapar ve bunu birçok kez yineler (Bayat, 2019). Modelde *gözden geçirme* yazma sürecinin son alt birimidir. Gözden geçirme, düzenli bir biçimde metni değerlendirme ya da düzeltme amacıyla yazarın o ana dek ürettiği metni yeniden okuma süreci olarak tanımlanabilir ve yazma sürecinin herhangi bir aşamasında amaçlanan metin ile yazılan metin arasındaki çelişkileri belirlemeyi, metinde neyin değiştirilmesi gerektiğine karar vermeyi ve bu değişiklikleri yapmayı içerir (Butterfield, Hacker ve Albertson, 1996; Ülper ve Uzun, 2009). Bir karar verme süreci olan gözden geçirme ve verilen geribildirimlere göre düzeltme yapma yazma sürecinin önemli bileşenlerindedir. Flower, Hayes, Carey, Schriver ve Straman (1986) süreç temelli yazma modeline dayanarak *Bilişsel Süreç Modeli*ni geliştirir. Anılan yazarlar üretici, karmaşık ve kestirilemeyen bir süreç olan gözden geçirmenin yeniden görmeye, yeniden yapılandırmaya ve tüm söylemi yeniden kavramsallaştırmaya neden olabileceğini öne sürer. Bu süreçte yazarın ilgi odağı tasarlama (planning) ya da dönüştürme (translating) yani üretim değil gözden geçirme ve değerlendirmedir.



Çizim 1. Gözden Geçirme ve Düzeltmede Bilişsel Süreç (Flower ve diğ., 1986)

Süreç metnin amaçları, ölçüleri ve sınırlılıkları doğrultusunda *görev tanımy-* la başlar. Bu aşamada yazar kendine bir gözden geçirme görevi oluşturur. Bu görev tüm metin düzeyinde çalışmak ya da yalnızca yazım yanlışlarını denetlemek olabilir. Daha sonra anlamak için okumayı gerektiren *değerlendirme* aşaması başlar. Yazar bu aşamada sorunu tanımlar ve değerlendirir. Sorunu tanımladıktan sonra izlem seçimi süreci başlar ve bir eyleme karar verilir. Bu aşamada karar verilecek eylemler *sorunu yok sayma*, daha fazla bilgi edinmek için *araştırmaya devam etme*, eylemi *erteleme* (daha sonra okumak üzere yeni bir amaç belirleme), *yeniden yazma* ya da *gözden geçirme* olabilir. En temel izlem seçimi *yeniden yazma* (yeni metin yazma) ve *düzeltilme* arasındadır. Düzeltme *sorun tanımlama* ile başlar ve bunun için herhangi bir gözden geçirme süreci işe koşulabilir. Değerlendirme, tanımlama ve izlem seçimi süreçleri okuru metnin amaçlarını yeniden düşünmeye ve gözden geçirme görevinde değişiklikler yapmaya yöneltir. Böyle bir karar ya metni yeniden yazmaya ya da gözden geçirme izlemlerine dönerek gözden geçirmeye yönlendirir (Flower ve diğ., 1986). Bu çizimin en alt kutusunda yer alan önemli bağlantılardan biri, gözden geçireni gözden geçirme sürecinden tasarlama ya da metin üretimine götüreceği olan bağlantıdır. Gözden geçirme gibi karmaşık ve etkileşimli bir süreçte, kişinin model çizimde yer alan eylem ve bağıntıları yakalaması olası olmayabilir. Yine de modeller bu devingen süreçteki gözlemlerimizi daha açık ve ölçülebilir varsayımlara dönüştürmenin etkili bir yoludur (Çetinkaya, 2019a).

Butterfield, Hacker ve Albertson (1996) Flower ve arkadaşlarının modelinin güncellenmiş bilişsel ve üst-bilişsel biçimini yani *İşlemsel Gözden Geçirme Modeli* ni üretmiştir. Bu modelde Flower ve arkadaşlarının örtük bir biçimde üzerinde durduğu uzun süreli bellek ve işleyen bellek vurgulanır. Uzun süreli bellekte biliş ve üstbiliş ayrımı açıkça yapılır.

## Kaynakça

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Boston-Dordrecht-New York: Kluwer Publishers.
- Aliotta, M. (2018). *Mastering academic writing in the sciences: A step by step guide*. Florida: CRC Press.
- Bak, N. (2013). *Guide to academic writing*.  
<https://www.researchgate.net/publication/236229397>  
<https://www.researchgate.net/publication/236229397> sayfasından erişilmiştir.
- Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 9-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.
- Cargill, M. & O'Connor, P. (2009). *Writing scientific research articles strategy and steps*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlenmesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178. ISSN: 2198-4999.
- Çetinkaya, G. (2019a). Gözden geçirme ve düzeltme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2019b). Konuşma eğitiminde geribildirim. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 285-302). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 560-572.
- Çetinkaya, G. ve Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Köğçe, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimlerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 113-136.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98.
- Ellis, R. (2008). *Second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Farrah, A. M. (2012). The impact of peer feedback on improving the writing skills among Hebron university students. *An-Najah Univ. J. Res. (Humanities)*, 26(1), 179-210.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, J. & Straman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55.

- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. England: Pearson.
- James, C. (1998). *Errors in language and use*. London: Longman.
- Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *Tes/Canada Journal*, 22(2), 1-16.
- McDonough, J. & Shaw, C. (2005). *Materials and methods in ELT*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masahura, H. (2013). *Materials and methods in ELT (3rd edition)*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Murray, R. & Moore, S. (2006). *The handbook of academic writing: A fresh approach*. England: Open University Press.
- Parsons, L. (2001). *Revising and editing*. Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Schmitt, N. (2002). *An introduction to applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.
- Thornbury, S. (2000). *How to teach grammar*. Spain: Longman.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-136.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 1-17.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlenesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim online*, 8(3), 651-665.
- Villamil, S. O. & Guerrero, C.M.M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, 5 (1), 51-75.
- Yang, W. (2010). A tentative analysis of errors in language learning and use. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 266-268. doi:10.4304/jltr.1.3.266-268
- Yu, S. (2020). Giving genre-based peer feedback in academic writing: sources of knowledge and skills, difficulties and challenges. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, doi: 10.1080/02602938.2020.1742872

## BİLİMSEL METİN YAZMA SÜRECİNDE ETİK KURALLAR

İzzeddin AYDIN - Pamukkale Üniversitesi

### 7.1. Giriş

*Etik* sözcüğü gelenek ya da davranış anlamına gelen Yunanca *ethos* sözcüğünden gelir. Bu terim başlangıçta düşünbilim sorularının tartışılması için kullanılmıştır. Daha sonra insan davranışlarının incelenmesiyle birlikte diğer bilim dallarında da kullanılmaya başlanmıştır (Iaccarino, 2001). Çeşitli bilim alanlarında sergilenen eylemlerin de etiğe dayandırılan bir boyutu vardır. Bilimsel bilginin saptırılması bilim etiğine aykırıdır. Bu durum bilimsel ortamda güvensizliğin doğmasına neden olur (Resnik, 2004). Bilim insanı, bilimsel güven ortamını artırmak ve çalıştığı alanı geliştirmek adına bilimsel etik kurallarını göz önünde bulundurarak araştırmalarını sürdürmelidir.

Etiğin bilim alanında kullanımı bilim etiği olarak adlandırılır. İrzık ve Erzan'a (2008) göre bilim etiği, bilimsel erdemin anlamını ve temellerini araştıran, bilimsel bir çalışmanın hazırlama sürecinden yayımlama sürecine kadar uyulması gereken etik kuralları belirler. Bilimsel bir çalışmada doğruluk, savları gerekçelendirme ve kanıtlara saygılı olma gibi kurallar bilim etiğinin başat ilkelerini oluşturur (COMEST, 2015).

Bilim insanları, bilgi edinmek ve edinilen bilgilerden yeni bilgiler ortaya koymak için araştırma yapar. Bu araştırmalardan elde edilen veriler ilgili alan için genellikle yazılı olarak paylaşıldığında araştırma bilimsel bir nitelik kazanır. Bilimsel metin yazma süreci, uzun soluklu bir çaba gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bilim insanı, bu süreci başarılı bir biçimde bitirmek ve ilgili olduğu alanda istediği etkiyi yaratmak için nitelikli bir metin üretmelidir. Bunun için bilim insanı öncelikle bir amaç belirlemeli, bu amaç doğrultusunda düşünce üretmeli ve bu düşünceleri okuru göz önünde bulunduracak bir biçimde yazıya dökmelidir (Bayat, 2019).

Bilimsel bilgi, nesnel ve doğru bilgi özelliklerini taşımalıdır. Bunun yanında hem bilimsel araştırma sürecinde hem de araştırmadan elde edilen bulguları paylaşma sürecinde bilim insanının uyması gereken etik ilkeler vardır. Bu ilkelere aykırı durumlara aşırma, çarpıtma, uydurma, dilimleme ve yinelemeli yayım gibi etik dışı eylemler örnek verilebilir. Etik dışı davranışta bulunma kimi zaman bilinçli kimi zaman da bilinç dışı gerçekleştirilebilir. Bilim insanı etik dışı davranışın bilincinde olmasına karşın çeşitli nedenlerle bu eylemi gerçekleştirebilmektedir. Öte yandan



kimi durumlarda da bu konuda yeterli bilgisi olmayan genç bilim insanları bilincinde olmadan bilimsel çalışma sürecinde etik dışı davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için genç bilim insanları bilimsel etik konusunda bilgilendirilmeli ve bu konudaki bilinci oluşturulmalıdır.

Bu bölümde bilimsel metinlerde etiğin ne olduğu, bilimsel metinlerde etik dışı eylemlerin neler olduğu, bilimsel metinlerde etik dışı eylemlerin nedenleri ve etik dışı eylemlerin önlenmesi için neler yapılması gerektiği gibi konuların üzerinde durulmuştur.

## 7.2. Bilimsel Metinde Etik

Araştırmacının, bilimsel yöntemleri kullanarak karşılaştığı bir soruna çözüm arama süreci bilimsel araştırma olarak tanımlanır. Bu süreç sorunu görme, sorunu tanımlama, sorunun çözümüne yönelik öneriler geliştirme, verileri toplama, verileri çözümlenme ve sonuçlara göre çözüm önerilerine ilişkin karar verme ve sonuçları yorumlama ile tamamlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tamamlanan araştırmanın, alanda çalışan bilim insanlarınınca değerlendirilmesi ve yeni çalışmalara ışık tutması için yayımlanması gerekir. Çalışmayı yayımlama süreci, çalışmayı yazılı metin olarak hakemli bir dergiye göndererek başlar. Hakemli dergilerden birine gönderilen makale, editör ve belirlenen hakemler tarafından özgünlük, yöntem, etik vb. yönlerden incelenir. İnceleme sonunda hakem görüşleri doğrultusunda editör ya makalenin geri gönderilmesine ya düzenlenmesine ya da doğrudan basılmasına karar verir (Erzan, 2008).

Yazarın, bilimsel metin yazma sürecinde göz önünde bulundurması gereken belli başlı kurallar vardır. Bu kuralların en önemlisi de etik kurallara uyma sorumluluğudur. Bilimsel bir metnin nitelikli olması ve bilim çevresince bilinmesi için doğru ve eksiksiz bir biçimde yazılması gerekir. Etik kurallar göz ardı edilerek yapılan bilimsel çalışma hem çalışmayı hem de çalışmanın yapıldığı ilgili alanı olumsuz yönde etkiler. Araştırmacının, başkasının çalışmasını bütünüyle kopyalama, bir başkası için araştırma, üretme ya da metni bir başkasına yazdırma, bilgiyi çarpıtarak verme, yararlandığı çalışmayı ve çalışmayı yapan kişiyi kaynak göstermeme gibi etik olmayan eylemlerden kaçınması gerekir (Uluç, 2012).

Yazar, bilimsel bir metni hazırlarken süreci başından sonuna kadar ayrıntılı bir biçimde izlemelidir. Yazısının nitelik açısından uygun bulunması için yazısına özen göstermelidir. Lakhoita ve Chandrasekaran (2019), yazarın, bilimsel bir metin hazırlama sürecinde göz önünde bulundurması gereken başat sorumlulukları şöyle sıralar:

- Yazar, değerlendirilmek üzere gönderdiği çalışmanın özgün olduğuna ilişkin bir açıklama sunmalıdır.

- Yazar, çalışmayı ve çalışmanın sonuçlarını kaydetmek için günlük kayıt defteri tutmak zorundadır. Dağınıklıktan ve önemsizlikten kaynaklanan yanlışlardan kaçınmalıdır. Çalışmayı doğrulayan herhangi bir resim ya da veri çıktısı çalışma yayımlandıktan sonra belli bir süre saklanmalıdır. Bunlar daha sonra ortaya çıkacak olan soruları ya da kaygıları gerekli bir biçimde yanıtlamaya yardımcı olur.
- Yazar, veri ya da düşünce aşırma konusunu bilmeli ve aşırma sonuçlarının farkında olmalıdır. Yazar, özellikle çevrimiçi ortamda bulunan bir bilgiyi alıp o bilgiyi özgürce kopyalayıp bilimsel metinde kullanmanın etik olmadığını bilmelidir.
- Yazar, tüm bilimsel çalışmalarında deneysel tasarımlarını, veri çözümlerlerini, yorumlarını, sonuçlarını ve yöntemlerini hazırlarken önyargıda bulunmamalı, doğruluğu, nesneliği ve bütünlüğü izlemelidir. Verileri uydurma, değiştirme ya da yanlış gösterme etik değildir ve bunlara başvurulmamalıdır.
- Yazar, çalışmayı etkileyecek herhangi bir çıkar çatışmasını açıklamalıdır.
- Yazar, özellikle metni yayımladıktan sonra verileri, sonuçları, düşünceleri, araçları ve kaynakları açık bir biçimde paylaşmaya istekli olmalıdır.
- Yazar, kimi zaman kendisi ya da başkası tarafından yayımlanmış verileri yeniden kullanma gereksinimi duyabilir. Bu tür verileri kullanırken telif hakkı koşullarına bağlı olarak yayıncının ya da metin yazarının resmi onayının alınması gerekebilir. Telif hakkı kapsamında tutulmayan durumlarda ise resmi izin gerekmez. Yine de yazar, her türlü metin, veri ve biçimin yeniden kullanılması durumunda özgün kaynağa gönderimde bulunmalıdır.
- Yazar ve dergi arasındaki bütün iletişim gizli tutulmalıdır. Yazar, hakem değerlendirmesi ve yayın süreci boyunca yapılan bütün görüşmeleri özel olarak yapmalıdır.
- Bir araştırma yayınının asıl amacı, bir bireyin mesleği ileletmek yerine yeni bilgileri başkalarıyla paylaşarak bilimi ilerletmektir. Bu yüzden yayımlanan her şeyin yazarın/yazarların yayın sorumluluğunda olduğunun bilincinde olunmalıdır.
- Yayına sunulan ve onaylanan bir çalışma genellikle resmi olarak yayımlanana kadar kamuoyuna duyurulmamalıdır. Yazar, çalışmayı gönderdiği derginin belirlediği kurallara göre davranmalıdır.

Bu süreçte, editörün ve hakemin de uymakla sorumlu olduğu bazı ilkeler vardır. Editörler, değerlendirmek üzere gönderilen metinleri incelerken şu sorumlulukları göz önünde bulundurmalıdır (ACS, 2015):

- Editör, basılmak üzere gönderilen bütün metinleri yansız olarak değerlendirmelidir. Yazarların anasoyuna, ulusuna, cinsiyetine, dinine, konumuna ya da kurumsal bağlılığına bakmaksızın her birini niteliklerine göre değerlendirmelidir.
- Editör, yayımlanmak üzere gönderilen metinleri belirlenen sürede değerlendirmelidir.
- Editör, bir metnin onaylanmasında ya da geri çevrilmesinde tek başına sorumludur. Bu sorumluluğu nitelikli bir biçimde yerine getirebilmesi için gönderilen metnin niteliği ve güvenilirliği konusunda hakemlerden öneri alması gerekebilir. Editör, değerlendirme sonucunda uygun bulmadığı yazıları *derginin kapsamına uymadığı, güncel ya da ilgili alanın bilgisini kapsamadığı, yeterli içerik derinliği olmadığı, uygun bir dille yazılmadığı* gibi nedenlerle geri çevirebilir.
- Editör ve editör kurulu, değerlendirilen metinle ilgili herhangi bir bilgiyi, uzman görüşü almak isteyenler dışında kimseyle paylaşmamalıdır. Editör ve editör kurulunun üyeleri, yayımlanmak üzere onaylanan metnin başlıklarını ve yazarlarını açıklayabilir ancak yazarın onayı alınmadıkça bundan fazlası yapılmamalıdır. Bunun dışında, etik kurallara uyulmadığı için geri çevrilen metinlerin adları ve yazarlarına ilişkin bilgileri ise diğer dergi editörlerine açıklayabilir.
- Editör, yazarların aydın bağımsızlıklarına saygılı olmalıdır.
- Editör tarafından yazılan bir metin kendisinin sorumlu olduğu dergiye gönderilmişse editörlük sorumluluğu ve yetkisi o derginin başka bir editörüne ya da yayın danışma kurulu üyesi başka uzman bir kişiye verilmelidir.
- Editör, gönderilen bir metinde henüz yayımlanmamış bilgileri, savları ya da yorumları yazarın onayı alınmadan kendi çalışmasında kullanmamalıdır.
- Editöre, bir editör dergisinde yayımlanan bir raporun ana öğelerinin ya da sonuçlarının yanlış olduğuna ilişkin inandırıcı kanıtlar sunulduğunda editör, yanlış gösteren uygun bir rapor yayımlamalı ve düzeltme olanağı varsa yardımcı olmalıdır. Rapor, yanlış gören kişi tarafından yazılmalıdır.
- Yazar, editörden metni değerlendirmesi için bazı hakemlerin yer almasını isteyebilir ancak editör, metnin yansız olarak değerlendirilmesinde, onların düşüncelerini önemli bulduğunda, bu hakemlerden birini ya da birkaçını kullanabilir.

Hakemler gönderilen metinleri değerlendirme sürecinde şu sorumlulukları göz önünde bulundurmalıdır (Hames, 2013):

## Kaynakça

- ACS. (2015). Ethical guidelines to publication of chemical research. *American Chemical Society*. <https://pubs.acs.org/userimages/ContentEditor/1218054468605/ethics.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 9-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- COMEST. (2015). Ethical perspective on science, technology and society: A contribution to the post-2015 agenda. *United Nations Educational, Science and Cultural Organization*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234527> adresinden edinilmiştir.
- Erzan, A. (2008) Yayın ahlakı. A. Erzan (Ed.), *Bilim etiği elkitabı* içinde (s. 35-36). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Gündüz, T. (2020). Akademik yazımda bir araştırmadan birden fazla yayın üretmek: etik bir problem (mi?). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), 45-80.
- Hames, I. (2013). COPE Ethical guidelines for peer reviewers. *Committee on Publication Ethics*, (1).
- Iaccarino, M. (2001). Science and ethic. *EMBO Reports*, 2(9), 747-50.
- İrızık, G. ve Erzan, A. (2008). Giriş. A. Erzan (Ed.), *Bilim etiği elkitabı* içinde (s.3-4). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- İnci, O. (2009). Bilimsel yayın etiği ilkeleri, yanıltmalar yanıltmaları önlemeye yönelik öneriler. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 69-89.
- Kansu, E. ve Ruacan, Ş. (2002). Bilimsel yanıtmanın günümüzdeki durumu: Türleri, nedenleri, önlenmesi ve cezalandırılması. *Türk Kardiyoloji Derneği Araştırmaları*, 30, 763-767.
- Keskin, U. (2017). Bilimsel etik ihlallerinin kökenine ilişkin bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 653-74.
- Khadilkar, S. S. (2018). Scientific misconduct: A global concern. *The Journal of Obstetrics and Gynecology of India*, 68(5), 331-35.
- Lakhotia, S. C. & Chandrasekaran, S. (2019). Ethics of publication. K. Muralidhar, A. Ghosh & A. K. Singhvi (Eds), in *Ethics in science education, research and governance* (pp. 65-84). New Delhi: Indian National Science Academy.
- Önaçan, M. B. K. (2018). Yükseköğretim kurumlarında intihal tespiti programlarında intihal tespit programlarının gerekliliğini ortaya koymaya yönelik bir yol haritası. B. Demir, S. Erat ve M. Yakar (Eds.), *Uluslararası Erdemli Sempozyumu* içinde (s. 577-585).

- Örnek Büken, N. (2006) Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37, 164-167.
- Padem, H., Göksu, A. ve Konaklı, Z. (2012). *Araştırma yöntemleri*. Saraybosna: IBU Publication.
- Perk, V. D. (2015). *A guide for scientific writing*. Holland: Utrecht University.
- Resnik, D. B. (2004). *Bilim etiği*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rocha Erkaya, O. (2009). Plagiarism by Turkish students: Causes and solutions. *Asian EFL Journal*, 11(2), 86-101.
- Roig, M. (2015). Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing. <https://ori.hhs.gov/sites/default/files/plagiarism.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler. *Gazi Tıp Dergisi*, 16(4), 147-49.
- Schiller, M. R. (2005). E-cheating: Electronic plagiarism. *Journal of the American Dietetic Ass.*, 105(7), 1058-62.
- Smolcic, V. S. (2013). Salami puplication: Defination and examples. *Biochemia Medica*, 23(3), 137-41.
- Tripathi, R. & Kumar, S. (2009). Plagiarism: A plague. 7. *International CALIBER*, 514-519.
- TÜBİTAK. (2015). *TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği*. Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu.
- Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA]. (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunlar*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Uluç, Ö. (2012). Bilimsel araştırmalarda etik. *Toplum Bilimler Dergisi*, 6(12), 129-42.
- Uzbay, T. (2006). Bilimsel araştırma etiği. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 4. Ulusal Sempozyumu içinde, (s. 19-26). Ankara: TÜBİTAK ULAKBİM.
- Wager, L. (2013). What to do if you suspect plagiarism. *Committee on Publication Ethics*. <https://publicationethics.org/resources/flowcharts-new/what-do-if-you-suspect-plagiarism> adresinden edinilmiştir.

# Web 2.0 Araçları ile Türkçe Öğretimi

1-8. Sınıflar İçin Uygulama Örnekleri

## Editörler

Halil Ahmet KIRKKILIÇ  
A. Halim ULAŞ  
Oğuzhan SEVİM  
Cahit EPÇAÇAN

## Yazarlar

Doç. Dr. Ahmet AKÇAY  
Hamza YAŞAR  
Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN  
Arş. Gör. İlknur PAÇALI  
Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM  
Musa MERCAN  
Öğr. Gör. Dr. Zülal ŞENOL EBREN  
Yasemin KURTLU  
Elif AKAN  
Narin BOZAN  
Prof. Dr. A. Halim ULAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ  
Dr. Öğr. Üyesi N. Hümevra ÖZDEMİR EREN  
Şeyma ŞEK BALANDI  
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA  
Arş. Gör. Yunus ŞAKİROĞLU

Ankara  
2022

## Web 2.0 Araçları ile Türkçe Öğretimi

1-8. Sınıflar İçin Uygulama Örnekleri

### Editörler

Halil Ahmet KIRKKILIÇ  
A. Halim ULAŞ  
Oğuzhan SEVİM  
Cahit EPÇAÇAN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
e-ISBN : 978-605-170-821-8  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

## Web 2.0 Araçları ile Türkçe Öğretimi

1-8. Sınıflar İçin Uygulama Örnekleri

### Editörler

KIRKKILIÇ, Halil Ahmet  
ULAŞ, A. Halim  
SEVİM, Oğuzhan  
EPÇAÇAN, Cahit

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, viii + 208 sf., 16x24 cm

e-ISBN : 978-605-170-821-8

### Web 2.0, Türkçe Öğretimi

Web 2.0 Araçları ile Türkçe Öğretimi, Uygulama, İnternet ve Web, Dil Bilgisi, Kavram, Konuşma Eğitimi, Konuşma Stratejileri, Dinleme Becerisi, Yazma Becerisi, Ölçme ve Değerlendirme

---

Anı Yayıncılık  
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızırlırmak Caddesi,  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İÇİNDEKİLER

**ÖNSÖZ**..... vii

## 1. BÖLÜM

**WEB 2.0** ..... 1

Giriş ..... 1

İnternet ve Web ..... 2

İnternet ve Web'in Tarihçesi ..... 3

Web 1.0 ve Web 2.0 ..... 4

Web 2.0 Araçları ve Eğitim ..... 7

Web 2.0 ve SAMR Modeli ..... 9

Web 2.0 ve Pedagoji Çarkı ..... 10

Kaynakça ..... 12

## 2. BÖLÜM

**YÜZYIL BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA WEB 2.0'İN ROLÜ VE ÖNEMİ** ..... 13

21. Yüzyıl Becerileri ..... 13

Web 2.0 Araçları ..... 15

21. Yüzyıl Becerilerini Geliştirmek İçin Web 2.0 Araçlarını Kullanmak ..... 15

Kaynakça ..... 19

## 3. BÖLÜM

**DİL ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI VE ÖNEMİ** ..... 21

Kaynakça ..... 30

## 4. BÖLÜM

**OKUMA EĞİTİMİNDE WEB 2.0'İN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ** ..... 31

Okuma Eğitiminde Web 2.0'nin Kullanımı Okuma Eğitimi ..... 31

Eğitimde Web 2.0 Kullanımı ..... 32

Okuma Eğitiminde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları ..... 33



Etkinlik Örnekleri .....	33
1. Sınıf Etkinlik Örneği .....	34
2. Sınıf Etkinlik Örneği .....	37
3. Sınıf Etkinlik Örneği .....	41
4. Sınıf Etkinlik Örneği .....	45
5. Sınıf Etkinlik Örneği .....	49
6. Sınıf Etkinlik Örneği .....	53
7. Sınıf Etkinlik Örneği .....	57
8. Sınıf Etkinlik Örneği .....	62
Kaynakça .....	66

## 5. BÖLÜM

<b>DİNLEME EĞİTİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....</b>	<b>69</b>
Etkinlik Önerileri.....	72
Kaynakça.....	81

## 6. BÖLÜM

<b>KONUŞMA EĞİTİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ .....</b>	<b>83</b>
Giriş .....	83
Konuşma Stratejileri .....	84
Katılımlı konuşma .....	84
Yaratıcı konuşma .....	85
Güdümlü konuşma .....	85
Empati kurma.....	85
Tartışma.....	85
Eleştirel konuşma .....	85
İkna etme .....	86
Serbest konuşma .....	86
Hafızada tutma tekniği.....	86
Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma .....	86
Konuşma Eğitiminde Teknolojinin Kullanımı .....	86

Etkinlik Örnekleri.....	90
Kaynakça.....	107

## 7. BÖLÜM

<b>YAZMA EĞİTİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....</b>	<b>109</b>
Yazma Eğitiminde Web 2.0'nin Kullanımı.....	109
Etkinlik Örnekleri.....	110
İlkokul etkinlik örnekleri (Şeyma ŞEK BALANDI).....	110
1. Sınıf Etkinlik Planı.....	111
2. Sınıf Etkinlik Planı.....	115
3. Sınıf Etkinlik Planı.....	117
4. Sınıf Etkinlik Planı.....	120
Ortaokul etkinlik örnekleri (Dr. Öğr. Üyesi N. Hümevra ÖZDEMİR EREN) .....	123
5. SINIF ETKİNLİK PLANI .....	124
6. SINIF ETKİNLİK PLANI .....	127
7. SINIF ETKİNLİK PLANI .....	130
8. SINIF ETKİNLİK PLANI .....	132
Kaynakça.....	135

## 8. BÖLÜM

<b>DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....</b>	<b>137</b>
Dil Bilgisi Öğretiminde Web 2.0'nin Kullanımı.....	137
Etkinlik Örnekleri.....	138
Kaynaklar .....	166

## 9. BÖLÜM

<b>KAVRAM ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ .....</b>	<b>167</b>
Kavram nedir? Kavramların özellikleri nelerdir? .....	167
Kavram Öğretiminde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları .....	169
Etkinlik Önerileri.....	172
İlkokul Seviyesine Yönelik Etkinlik Önerileri .....	173

Ortaokul Seviyesine Yönelik Etkinlik Önerileri .....	180
Kaynakça .....	186

## 10. BÖLÜM

### TÜRKÇE DERSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME FAALİYETLERİNDE WEB 2.0'IN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Giriş .....	187
Ölçme ve Değerlendirme .....	187
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme .....	188
Eğitimde Web 2.0 Araçları.....	188
Eğitimde Dijital Değerlendirmeler .....	189
Dil Bilgisi Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Web 2.0'ın Kullanımı .....	190
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Web 2.0'ın Kullanımı.....	195
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Web 2.0'ın Kullanımı .....	198
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Web 2.0'ın Kullanımı.....	201
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Web 2.0'ın Kullanımı.....	203
Kaynakça.....	206

Bu eserin kaleme alınmasındaki temel amaç, 1-8. sınıflar arasındaki tüm kademelerde görev yapan öğretmenlere Türkçe öğretimi becerilerinin kazandırılması faaliyetlerinde web 2.0 araçlarının kullanılmasında model olabilecek etkinlikler sunmak ve bu konuda geliştirecekleri etkinlikler için fikir vermektir. Türkçe öğretimi yapan öğretmenler bu kitap içerisinde okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve kavram öğretimi ile bu becerilerin ölçme-değerlendirmesine yönelik web 2.0 araçlarının nasıl kullanılabilceğiyle ilgili 53 farklı etkinlik ve web 2.0 aracını inceleme fırsatı bulacak, bu etkinlikleri ister oldukları gibi ister kendi derslerine uyarlayarak kullanabileceklerdir.

Peki neden Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarından yararlanmak gerekiyor? Çünkü kullanıcılar bu araçlar sayesinde web üzerinden bilgi almanın ötesine geçme olanağı bulmaktadırlar. Bu internet araçları ile kullanıcılar, başkalarıyla etkileşime girmekte ve içerik oluşturabilmektedir. Facebook ve Twitter gibi sosyal medya siteleri Web 2.0 araçlarına örnek olarak verilebilir. Web araçları, öğretmenler ve öğrenciler arasında öğretimi ve iş birliğini geliştirmek ve eğitimciler arasında profesyonel iş birliğini artırmak için etkin olarak kullanılabilir.

Türkçe öğretimi yapan öğretmenler bu eserde Türkçe öğretiminde kullanabilecekleri çok sayıda web 2.0 aracı bulabilirler. Bahsedilen bu araçlar, Türkçe öğretim ve öğrenme ortamlarına hareketlilik ve etkileşim getirecektir. Web 2.0 araçları öğretmenler tarafından Türkçe dersinin amaçları doğrultusunda doğru bir şekilde kullanılırsa dikkatli bir planlama sonrasında öğrencilerin dil öğrenme sürecini destekleyebilir. Bu dikkatle eserde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar Türkçe derslerinde web 2.0 araçlarının nasıl kullanılabilceğine dair her bir beceri bağlamında etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca bu etkinlikler yönergelerle birlikte kolay uygulanabilir hâle getirilmiştir. Böylece öğretmenlere Türkçe derslerinde daha etkili, eğlenceli ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturabilmelerinde yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Editörler  
Halil Ahmet KIRKKILIÇ  
A. Halim ULAŞ  
Oğuzhan SEVİM  
Cahit EPÇAÇAN

Aralık, 2022

## WEB 2.0

**Doç. Dr. Ahmet AKÇAY**

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ORCID ID: 0000-0002-5360-2852

**Hamza YAŞAR**

Doktora Öğrencisi

15 Temmuz D.Ş. Ortaokulu

ORCID ID: 0000-0002-4987-7175

### GİRİŞ

21. yüzyıl dünyasında ortaya çıkan değişim ve yenileşme hareketlerinden biri, yeni üretilen teknolojik verilerin hayatımızda yer bulmasıdır. Hayatın her aşamasında karşımıza çıkan ve hayat standartlarımızı yükselten bilgi teknolojileri, insanlık için büyük bir hizmet alanı oluşturmuştur. Bilgi teknolojileri içinde önemli araçlardan biri hiç şüphesiz internet kullanımımızdır. Büyük bir gelişme ve ilerleme kabiliyetine sahip bu ağ sayesinde bilgi teknolojileri hızla gelişmiş ve insanlar arasında yayılma imkânı bulmuştur. Kapp ve O'Driscoll (2010), internetin çok kısa sürede geliştiğini ve bu gelişmenin hızla devam ettiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda "İnternet Gelişimi" (webvolution) adını verdiği bir tanımla Web 1.0 ve Web 2.0 gibi uygulamalardan bahsetmiştir. Temel kabul edilen Web 1.0 ile bilgiyi bulma ve erişme ve Web 2.0 ile iş birliği ve paylaşım özelliklerine vurgu yapmıştır.

Web 1.0 teknolojisinin geliştirilmesiyle kapsam açısından ve içerik bakımından daha zengin olan Web 2.0 teknolojilerine geçilmiştir. İlk kez O'Reilly ve Media-Live International adı verilen iki ABD şirketi tarafından 2004 yılında duyurulan Web 2.0 kavramı, çeşitli konferanslarda tartışılmış ve birçok bilimsel çalışmada önemli bir gelişim olduğu vurgulanmıştır. Bu iki şirketin duyurusu öncesi Darcy DiNuccy (1999) tarafından "Web'in embriyosudur" sözleriyle bu kavramın daha önce kullanıldığı bilinmektedir. Web 2.0 teknolojisinin beraberinde getirdiği çevrim içi sosyal medya uygulamaları ile sosyal etkileşim artmış ve kişisel girdilerin ağ üzerinden yayılmasının önü açılmıştır. Deperlioğlu ve Köse (2010), Web 2.0 teknolojisinin hızla gelişmesinin en büyük sebebi olarak etkileşimin üst düzeyde olması ve işlemlerin kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmesine bağlamıştır. Web 1.0 üzerinde içeriğe müdahale oldukça sınırlı iken Web 2.0 ise özgürce müdahalelere açık bir platform oluşturmuştur.

Web 2.0 ile ağ servisleri önemli gelişmeler göstermiştir. Kontrol büyük ölçüde kullanıcılara geçmiştir. Kullanıcı sürece etkin bir şekilde dâhil olduğu için bu uygulama kendine eğitim ve öğretim süreçlerinde de geniş anlamda yer bulmuştur. Herkesin kullanıcı olabildiği, paylaşımın yoğun olduğu ve toplu katılımın mümkün olduğu dünya çapında bir uygulama hâline gelmiştir.

Genel anlamda bakıldığında kullanım kolaylığı, sosyalleşme, hızlı iletişim, içerik üretimi, zaman tasarrufu, güncellik ve iş birliği gibi özellikleri nedeniyle Web 2.0 araçları ön plana çıkan bir yapıya sahip olmuştur.

## **İnternet ve Web**

İnternet ve web kavramları günlük hayatta birbirlerinin yerine yanlış biçimde kullanılan iki farklı kavramdır. İnternet, “**International Networks**” kelimelerinin birleşimiyle ortaya çıkmıştır. Uluslararası ağ anlamında kullanılan bu kavram, bilgisayarların birbirine bağlandığı en büyük ağ olarak tanımlanabilir (Bicen, 2013).

Bu ağ sayesinde internet erişimi olan her kullanıcı, İnternet’e bağlı diğer bilgisayarlardaki verilere ulaşabilir veya kendi verilerini diğer bilgisayarlara açabilir (Aşkar ve Altun, 2006). Web kavramı ise WWW (World Wide Web) kelimelerini kısaca belirtmek için kullanılmaktadır. 1989 yılında İngiliz araştırmacı Tim Berners-Lee tarafından ortaya konan bu kavram “Dünya Çapında Ağ” anlamına gelmektedir. Her iki kavramda da “ağ” ifadesinin yer alışı, İnternet ve web kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılmasının nedenlerinden biridir. İnterneti yol olarak düşündüğümüzde web’in trafik olduğunu söyleyebiliriz (Baytak, 2014). Bu doğrultuda internet’in web’in yanı sıra pek çok ağı barındırdığını ve web’in iletişim kurmada internet’in sağladığı altyapıya ulaşabilme yollarından biri olduğunu ifade etmek mümkündür.

İnternet üzerinde yer alan bilgisayarlar birbirlerine bağlanmak için protokollere gereksinim duyarlar. “*Transmission Control Protocol/Internet Protocol*” yani kısaca “*TCP/IP*” iki protokolün birleşimini ifade eder ve bilgisayarlar arasındaki iletişimin kurallarını belirtmede kullanılan protokoller bütünü olarak tanımlanır. Bu protokol aracılığıyla cihazların birbirleriyle haberleşmesi mümkün olmaktadır. Web sayfalarının görüntülenmesinde ise “*http*” protokolü kullanılır. Açılımı “*Hyper Text Transfer Protocol*” olan kavram dilimizde “*Hiper Metin Transfer Protokolü*” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu protokol, kullanıcıların webi kullandıkları cihazlar ile sunucu (server)lar arasındaki iletişimin kuralları belirlemektedir.

## Kaynakça

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pint-rich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (2000). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Aşkar, P. & Altun, A. (2006). *İlköğretimde bilişim teknolojileri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aydoğan Yenmez, A. & Gökçe, S. (2019). Using the SAMR model for evaluating technology-aided mathematics activities. *HAYEF: Journal of Education*, 16(2), 221-245.
- Baytak, A. (2014). *Eğitimde web teknolojilerinin kullanımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Benner, D. (2022). True technology integration & SAMR model. <https://sites.google.com/site/dbennerorg/presentations/ctwp-samr-model> [Erişim tarihi: 25.05.2022].
- Bicen, H. (2013). Bilgi ve iletişim. H. Uzunboylu (Ed.). *Bilişim teknolojileri içinde* (s.316-352). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deperlioğlu, Ö. & Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri*, Muğla Üniversitesi.
- DiNucci, D. (1999). Fragmented future. *Print*, 53(4), 32.
- İTÜ (2013). İnternet'in tarihçesi. <https://bidb.itu.edu.tr/seyir-defteri/blog/2013/09/07/internet'in-tarih%C3%A7esi> [Erişim tarihi: 30.04.2022]
- Kapp, K. M. & O'Driscoll, T. (2010). *Learning in 3D: Adding a new dimension to enterprise learning and collaboration*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Puentedura, R. R. (2013). *SAMR: Moving from enhancement to transformation*. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf> [Erişim tarihi: 24.04.2022]
- Saban, A. (2007). *Okul teknolojisi planlaması ve koordinasyonu*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

# YÜZYIL BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA WEB 2.0'IN ROLÜ VE ÖNEMİ

**Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN**

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ORCID ID: 0000-0002-8090-4442

**Arş. Gör. İlknur PAÇALI**

Siirt Üniversitesi

ORCID ID: 0000-0002-3847-1903

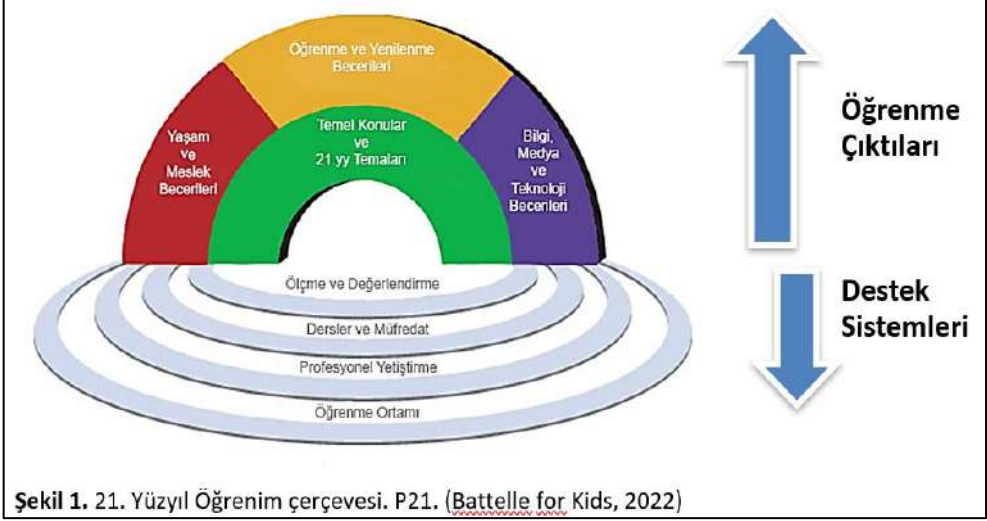
II. Dünya Savaşı sonrasında küresel çapta yaşanan değişimle birlikte “küreselleşme, 21. yüzyıl, bilgi toplumu, enformasyon” gibi kavramlar toplum içerisinde yerini almıştır. Bu kavramların etkisi altına aldığı ve rekabetçi dünya ülkeleri arasında yer edinmek isteyen birçok ülke, bilim ve teknoloji alanında ilerleme hedefiyle çeşitli çalışmalar yürütmektedir. 20. yüzyılda başlayıp son yüzyılda devam eden bu yenilik ve gelişmeler, her alanda olduğu gibi bireylere de hayatlarının her aşamasını öğrenerek daha da ileri düzeye taşımayı zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında sanayi toplumunda etkin vatandaşlık için bir ön şart olan geleneksel okuryazarlık, teknoloji çağının hızla değişimiyle birlikte dönüşüme uğrayarak bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı bağlamında derinleşmiştir. Küresel eğitim ve işgücü piyasasına katılmak için kilit bir role sahip olan bu nitelikler, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının önemi vurgulamaktadır (Trilling ve Fadel, 2009; Voogt ve Roblin, 2010).

## 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesine ilişkin farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan birçok çalışma bulunmakla birlikte çoğu araştırmacı tarafından kabul gören içerikler, Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) ile Amerikan Eğitim Teknolojileri ve İletişim Birliği (AECT) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğrenen Standartları”dır. 21. yüzyıl öğrencisinin sahip olması gereken beceri ve kaynak kullanım alanlarını ortaya koyan bu standartlar araştırma, eleştirel düşünme ve bilgi edinme (25 alt standart), bilinçli kararlar verebilme, bilgiyi yeni durumlara uygulama ve yeni bilgi üretme, sonuçları belirleme (17 alt standart), bilgiyi paylaşma, demokratik toplum üyeleri olarak etik ve verimli katılımında bulunma (19 alt standart), kişisel ve estetik gelişme (20 alt standart) şeklinde sıralanmaktadır (AASL, 2022).



21. yüzyıl becerilerini hedefleyen öğrenme ilkelerini belirlemek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 21 eyalet kapsamında "21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı/Partnership for 21st Century Learning (P21)" adlı stratejik bir eğitim projesi yürütülmüştür. Bu projenin bir çıktısı olarak öğrencilerin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikler aşağıda yer almaktadır (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1’de yer alan modele ilişkin P21 beceriler çerçevesi şu şekildedir (P21 Leadership States, 2022):

- Öğrenme ve Yenilik Becerileri: yenileşim ve inovasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği.
- Temel Konular ve 21. Yüzyıl Temaları: küresel bilinç, finans, ekonomi, işletmecilik ve girişimcilik okuryazarlığı.
- Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilişim ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı.
- Yaşam ve Kariyer Becerileri: üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, inisiyatif alma ve öz yönlendirme, esneklik ve uyum sağlanabilirlik, sosyal ve kültürlerarası yetkinliklerdir.

Yurt dışında bu kadar kapsamlı bir şekilde araştırılan 21. yüzyıl becerilerinin Türkiye’deki yansımalarına bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında yapılan öğretim programı değişikliği ile Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olan “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nin hazırlandığı görülmektedir. Bu süreçte başvurulan kaynaklar; "Millî Eğitim Kalite Çerçevesi", "2015-2019 MEB Stratejik Plan", "2023 TÜBİTAK Vizyon Belgesi", "21. Yüzyıl Becerileri", "Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı", "Değerler Eğitimi", "Hayat Becerileri”dir (TTKB, 2018). Orta ve yükseköğretim programlarına entegre edilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi;

öğrenmeyi öğrenme, dijital yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, sosyal ve kamusal yetkinlikler, kültürel farkındalık ve ifade gibi anahtar yetkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 2018).

## **Web 2.0 Araçları**

21. yüzyılın eğitim sistemlerinde Web 2.0 araçlarının iyi planlanmış öğretim etkinlikleriyle birlikte kullanılması, öğrencilerin bilgi edinimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Laru, Näykki ve Järvelä, 2012). Bu durum, üst bilişsel ve yaratıcı düşünmeye yönelik becerileri geliştirme odaklı hazırlanmış zenginleştirilmiş çevrim içi öğrenmeleri (Gündüzalp, 2021) kullanan Web 2.0 öğrencilerinin, pasif tüketici olmaktan ziyade bilginin yaratılmasına ortaklık eden birer katılımcı rolü almalarından kaynaklanmaktadır (Franklin ve vanHarmelen, 2007).

Öğretmen ve öğrencilerin eğitsel amaçlı kullanabileceği nitelikte çok yönlü iletişime imkân tanıyan, üretilen bilgilerin tekrar tekrar kullanılmasını, yeniden üretilmesini ve dönüştürülmesini sağlayan, üretilen içeriğe herkesin kullanımına açık Web 2.0 araçları bulunmaktadır. Web 2.0 teknolojisi ile üretilen ve eğitim süreçlerinde faydalı olabilecek çeşitli uygulama ve işlevleri şu şekildedir (Gündüzalp, 2022): Canva, Spark, Thinklink “*görsel içerik oluşturma*”; Actionbound, Learnapps, Oppi “*etkileşimli içerik oluşturma*”; Kahoot, Quizizz, Edpuzzle “*çevrim içi test oluşturma*”; Class Dojo, Google Classroom, Skype Classroom, “*sınıf yönetimi sağlama*”; Duolingo, Vocscreen, Floccabulary “*yabancı dil öğrenimi gerçekleştirme*”; Storyjumper, Book Press, Storybird “*dijital hikâye oluşturma*”; Baamboozle, Classcraft, Jigsaw Planet “*dijital ve eğitsel oyun*”; Blogger, Woto, Jimdo, Wordpress, “*web sitesi oluşturma*”; Edpuzzle, PowtoonSparkol, Roxio, “*etkileşimli video oluşturma*”; Biodigital, Tinkercard, Sketchup, “*3D tasarımları oluşturma*”; Alice, Thunkable, Codemonkey “*kodlama*”; Educandy, Wordwall, Blendedplay, “*oyunlaştırılmış öğrenme içeriğine erişim*”; Mystorybook, Storybird, Tikatok “*e-kitap hazırlama*”; Spiderscribe, Poolet, Mindomo, “*zihin ve kavram haritası oluşturma*”; Creately, Quivervision, Parkargame, “*artırılmış gerçeklik uygulamalarına erişim*”; Emaze, Prezi, Fotobable, “*sunum hazırlama*”; Pollsnack, Riddle, Poll Everywhere “*anket araçlarına erişim*”; Z”entation, Movenote, Todaymeet “*ters yüz edilmiş sınıf araçlarına erişim*”; Quizlet, Kubbu, Easytestmaker “*online sınav araçlarına erişim*”.

## **21. Yüzyıl Becerilerini Geliştirmek İçin Web 2.0 Araçlarını Kullanmak**

21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için tek bir alana yönelik çalışmalar yapmak yeterli değildir. Becerilerin kazandırılması ve sürdürülebilmesi için geleneksel öğretim yaklaşımlarından farklı olarak öğrenci odaklı, teknolojik açıdan zenginleştirilmiş

## Kaynakça

- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- American Association of School Librarians (AASL), <http://www.ala.org/aasl/standards> Erişim Tarihi: 20.04.2022.
- Battelle for Kids. (2019). Networks. <http://www.battelleforkids.org/networks/> edleader21-network adresinden 28.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Byrne, R. (2009). The effect of Web 2.0 on teaching and learning. *Teacher Librarian*, 37(2), 50-53.
- Çiftci, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for learning and teaching in higher education.
- Gakhar, S. (2007). The influence of a digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions. *Retrospective Theses and Dissertations*. Paper 15051.
- Göçen, G. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Gömleksiz, M. N. ve Pullu, E. K. (2017). Toondoo İle Dijital Hikâyeler Oluşturmanın Öğrenci Başarısına Ve Tutumlarına Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32).
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 Araçları ile Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenmenin Öğrencilerin Üst Bilişsel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
- ISTE-NETS-S (2022). The International Society for Technology in Education (ISTE), National Educational Technology Standards for Students. <https://www.iste.org/standards/standardsfor-students> adresinden 19.05.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Johnson, D. B. (2009). *The Digital disconnect: Uncovering barriers that sustain the phenomena of unplugged teachers in a technological era*. USA: Louisiana State University.

- Kırtak, V.N. (2017). *Tam stüdyo modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal anlamaları ile sosyal duygusal öğrenme, sorgulama ve bilimsel süreç becerilerine etkisi: akışkanlar mekaniği örneği*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Laru, J., Näykki, P., & Järvelä, S. (2012). Supporting small-group learning using multiple Web 2.0 tools: A case study in the higher education context. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 29-38.
- Lynch, M.M. (2002). *The online educator: a guide to creating the virtual classroom*. Routledge Falmer Taylor & Francis group. London.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB
- Özenç, M., Dursun, H. ve Şahin, S. (2020). The effect of activities developed with Web 2.0 tools based on the 5e learning cycle model on the multiplication achievement of 4th graders. *Participatory Educational Research*, 7(3), 105–123. <https://doi.org/10.17275/per.20.37.7.3>
- Plensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Imigrants. Part II: Do they really think differently?. *On the Horizon*, 9, 2-6.
- P21 Leadership States, <http://www.p21.org/members-states/partner-states>, Erişim Tarihi: 20.04.2022.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills.: Learning for life in our times. John New York: Wiley & Sons.
- TTKB (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi\\_programi](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi_programi) Erişim: 28.04.2022.
- Woods, R. H., & Baker, J. D. (2004). Interaction and immediacy in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2).
- Voogt, J. ve Roblin, NP (2010). 21. yüzyıl becerileri. *Tartışma. Zoetermeer: Hollanda: Kennisnet*, 23 (03), 2000.

# DİL ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI VE ÖNEMİ

**Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM**

Atatürk Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-7533-4724

**Musa MERCAN**

Oltu Ortaokulu

ORCID: 0000-0003-2152-1297

Sürekli gelişim ve değişim içerisinde olan dünyada her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çağa uyum büyük derecede öneme sahiptir. Çağa uyum süreci ise ancak var olan değişim ve gelişimlere ayak uydurarak olacaktır. Teknolojinin hızla gelişiyor olması sebebiyle yaşadığımız zaman dilimi içerisinde eğitim anlayışımızda geçmişten beri var ettiğimiz bazı anlayışlar, ekipmanlar, görüş ve düşünceler eski geçerliliğini yitirmiştir. Eğitim öğretim süreci içerisinde eski zamanların vazgeçilmez olarak kullanılan kara tahtalar yerini akıllı tahtalara, tebeşirler yerini dokunmatik ekranlara, büyük ve taşınması zahmetli yansıtma cihazları ise yerini taşınabilir cep telefonlarına ya da bilgisayarlara bırakmıştır. Gelişim ve değişim sadece fiziksel yapıda kalmayıp eğitim öğretim sürecinde öğretim yöntem, teknik ve anlayış boyutunda da kendini hissedilir derecede göstermektedir. Öyle ki bilginin durağan bir şekilde ele alınıp, öğrenciye aktarıldığı ve bu aktarımın değerlendirmesinin sadece sonuç boyutuyla yapıldığı bir eğitim anlayışından ziyade günümüzde bilginin sürekli yenilendiği, öğrencinin ise bilgiye kendi öğrenme stratejilerini kullanarak ulaştığı bir anlayışa evrildiğini söylemek yerinde olacaktır (Keser, 2005). Bu durumların ortaya çıkmasında teknolojik çağın getirdiği ve doğar doğmaz teknoloji ile iç içe olan bir neslin eğitim öğretim sürecini değiştirmesi algısının var olduğunu söylemek yerinde olacaktır (Eşgi, 2013). Bu amaçla teknolojik değişim ve gelişimleri eğitim öğretim süreci içerisinde aktif olarak kullanmak eğitimin kalitesini artırmak adına yerinde bir davranış olacaktır. Telefon, bilgisayar vb. teknolojik aletlerle büyüyen yeni nesil için eğitimde teknoloji kullanımı bir seçenekten ziyade olması gereken durum olarak ifade edilebilir. Her alanda olduğu gibi dil öğretiminde de bu teknolojik gelişim ve değişimlerin etkisi görülmektedir. Dil öğretimi amacıyla kullanılan Web 2.0 araçlarının kullanımı daha kalıcı öğrenmeler sağlarken öğrenme ortamını da eğlenceli bir hâle getirmektedir.

Web 2.0 araçlarının gelişim süreçleri, internetin ve internet kullanım sıklığı-nın gelişimi ile doğru orantılı şekilde bir ilerleme kat etmiştir. 1960'lı yıllarda başla-

yan internet 1990'lı yıllarda önemli bir ilerleme göstermiştir. Bu dönemdeki internet sayfalar genelde bilgi verme amaçlıdır. Web 1.0 olarak ifade edilen bu siteler okuyuculara bilgiyi sunan bir yapıda olup durağan yapıdadırlar. Birden fazla kullanıcının birbiriyle etkileşime girebilme imkânı bulunmayan bu Web 1.0 uygulamaları okumaya dayalı sayfalar olarak değerlendirilebilir. Tek taraflı bilgi aktarımı yapmaktadırlar. İnternetin kullanım alanının genişlemesiyle web uygulamaları da gelişim göstermiştir. İnternetin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan Web 2.0 araçları 2000'li yıllarda ortaya çıkmıştır (Tekin, 2021). Web 2.0'la birlikte kullanıcılar internet sitelerini kendi düşünceleri doğrultusunda değiştirebilmekte veya diğer kullanıcılarla etkileşime girebilmektedir. Başka bir deyişle Web 1.0 sürecindeki internet sitelerine okuyucu olarak katılma durumu web 2.0'la birlikte kullanıcı rolüne bürünmüştür. Web 2.0 araçları ile ziyaretçiler hem kendi çalışmalarını diğer kullanıcılara sunabilmekte hem de diğer kullanıcıların sunumları hakkında görüş bildirebilmektedir. Bununla birlikte Web 2.0 araçları ile farklı uygulamalar tasarlanabilmektedir. Dil öğretimi alanındaki bu farklılaşma yeni dil öğretim yaklaşımlarının gelişmesine zemin hazırlamıştır (Demirdöven vd. 2019). Dil öğretimi için bilgisayar tabanlı uygulamalar önem kazanmış olup bu uygulamaların öğrenciler için daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağladığı söylemek yerinde olacaktır. Web 2.0 uygulamaların eğitim öğretim sürecine katkılarını şu şekilde ifade etmek yerinde olacaktır:

- Ücretsiz olarak kullanılan Web 2.0 araçları ile eğitim öğretimde ekonomiklik sağlanmış olacaktır.
- Web 2.0 araçları bilgiye hızlı erişim imkânı sunması sebebiyle yer ve zamandan tasarruf sağlamaktadır.
- Web 2.0 araçları kullanım bakımından esnek bir yapıya sahip olup süreç içerisinde doğabilecek yeni öğrenme ortamlarına çok hızlı bir şekilde uyulanabilmektedir.
- Web 2.0 araçları öğrencilere kullanım kolaylığı sunmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler için ekstra bir bilgi birikimine gereksinim olmaksızın kullanılabilir niteliktedirler.
- Web 2.0 araçları öğrenciler için sürece etkin katılım imkânı sunduğundan iş birlikli öğrenmeye uygundur.
- Web 2.0 araçları ile sürekli gelişim ve değişim göstere teknolojik gelişmelere paralel olarak ihtiyaca cevap verebilecek güncel uygulamalar tasarlanabilmektedir (Kamar, 2021).

2019 yılı itibarıyla Çin'de başlayıp tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemi sürecinde eğitim ve öğretim uzaktan devam ettirilmek zorunda kalmıştır. Telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletler uzaktan eğitim sebebiyle hayatımızın vazgeçilmez parçası konumuna gelmişlerdir. Tüm alanlarda olduğu gibi dil öğretimi alanında da uzaktan eğitim yoluyla devam ettirilen öğretim süreci gerek öğrencileri gerekse de öğretmenleri bir nebze zorlamıştır. Ancak bu süreç dil öğretiminde

Web 2.0 araçlarının önemini ve gerekliliğini net olarak ortaya koymuştur. Bu süreçte dil öğretimi için Web tabanlı uygulamalarla eğitim süreci devam ettirilmiştir. Teknolojik aletlerin eğitim öğretim süreci içerisinde etkin kullanımı bilgiye ulaşılma bağlamında ekonomiklik sağlamıştır. Bu alanda çok sayıda uygulama, yazılım, internet sitesi vb. oluşturulmuştur. Bilgisayarlar, tabletler, telefonlar, Web uygulamaları, etkileşimli ortamlar dil öğretiminin vazgeçilmez birer unsuru olmuşlardır (Sağlık ve Yıldız, 2021). Bununla birlikte pandemi süreci dil öğretimi için öğrencilerin ve öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdar olma ve kullanma sıklığını artırdığını söyleyebiliriz. Öğrenciler kendileri için gerekli olan Web 2.0 araçları ile kendi öğrenme durumlarını görebilirken öğretmenler de öğrenciler için dil öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hâle getirmişlerdir. Bu durum ise farklı öğrenme platformlarının oluşmasında, dil öğretiminin çevrim içi ortamlara taşınmasında etkin rol oynamıştır (Sarı ve Nayır, 2020). Yaşanılan pandeminin olumsuzluğu Web 2. araçları ile nispeten giderilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sekteye uğramadan devam ettirilmesi sağlanmıştır. Zira dil öğrenme gibi dinamik bir süreçte öğrenmeyle alakalı yaşanabilecek kesinti geçmiş öğrenmelerin de azalmasına hatta unutulmasına sebebiyet verebilir. Bu durum ise dil öğrenme süreçlerinde istenen verimden uzaklaşmaya yol açabilir. Bu yönüyle Web 2.0 uygulamaları pandemi sürecinde eğitimin tüm boyutlarında olduğu gibi dil öğrenme sürecinde de hayati bir rol üstlenmiştir.

Dil öğrenme uzun soluklu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki bir dili tam manasıyla öğrenebilmek ya da o dil ile anlaşabilmeyi sağlamak, o dil ile düşünmek için uzun yıllar gereklidir. Bireyler doğuştan getirdikleri, gündelik yaşamları içerisinde öğrendikleri ve kullandıkları ana dilleriyle birbirleriyle anlaşabilmekte ve iletişim sağlayabilmektedir. İnsanların düşünce yapısı kendi dillerinin sınırları içerisinde yer almaktadır. Bir başka deyişle bir dil, bir insandır. Yeni bir dili öğrenmek o dil ile düşünmeyi, o dil ile yaşamayı ve o dilin insanı olmayı gerektirir. Dil öğrenme süreci içerisinde birey öğrenme ortamına ne kadar duyu organıyla katılır ya da süreçten zevk alırsa dil öğretimi de o oranda başarı sağlayacaktır. Bu bakış açısıyla ele aldığımız zaman dil öğretim süreçleri içerisinde Web 2.0 araçlarının büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Öyle ki Web 2.0 araçları dil öğrenme bağlamında öğretimi çeşitlendirirken öğrencilerin de kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin kontrol etmesine imkân sağlamaktadır. Web 2.0 araçları öğrenme ortamı belli sınırlar içerisinde olmaktan ziyade farklı ortamlardan da katılım ve erişim imkânı sağlamaktadır. Web 2.0 araçları öğrenme ortamını çeşitlendirirken öğrencilerin de aktif katılımını sağlamaktadır. Sürece aktif olarak katılan öğrenci daha kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır. Dil öğrenmenin zor olduğu ön yargısından kurtulan öğrenci hem süreci daha eğlenceli bir şekilde devam ettirecek hem de öğrenmenin verimini artırabilecektir. Yine aynı şekilde dil öğretim sürecinde öğretmen de Web 2.0 araçları ile grubundaki farklı öğrenme stilleri olan öğrenciler için farklı uygulamalar kullanabilecektir. Dil öğrenme sürecinde öğrenme materyali sadece basılı ve yazılı olmaktan ziyade gör-

sel ve uzamsal boyutlarıyla da ifade edilebilecektir. Kimi zaman bir video, kimi zaman bir diyalog, kimi zaman ise bir canlandırma öğretmenin dil öğretme sürecinde başvurabileceği bir teknik olarak karşımıza çıkacaktır. Web 2.0 araçlarının farklı boyutlarıyla dil öğrenme sürecine katkı sağlayacağı yadsınamaz bir gerçekliktir. Zira Web 2.0 uygulamalarından dil gelişimini konu alan çalışmaların çoğunlukla öğrenme ortamlarının farklılaştırdığı, zenginleştirdiği ve eğlenceli hâle getirdiği görüşü bulunmaktadır (Wang ve Vasquez, 2012). Web 2.0 araçları eğitimsel sürece etki eden motivasyon süreçleri, eğitim ve öğretimin verimliliği, öğretim materyali ile öğrenme ve öğretme ortamlarını zenginleştiren ve kalıcı öğrenmeler sağlayan uygulamalardır (Byrne, 2009). Öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarından etkin bir şekilde faydalanmanın yararlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Web 2.0 uygulamalarını dil öğretim sürecinde aktif olarak kullanan öğretmen, öğrenme ortamını geleneksel yöntemden uzaklaştırarak öğrencinin ilgisini uyandırır ve öğrenme ortamına bir hareket katar.
- Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin değerlendirilmesi sadece sonuç odaklı olmaktan uzaklaşır. Öğrenci performansları ve eğitim öğretim süreci değerlendirme kriteri olarak göz önüne alınır. Bu şekilde dil öğrenme süreci bir bütünlük içerisinde değerlendirilirken yerinde dönüt ve düzeltmelerle öğrenmeler pekiştirilir.
- Web 2.0 araçları ile öğretimi devam ettiren öğretmen dil öğretim sürecinde gündelik yaşama dönük uygulamaları öğrencilere sunabilmektedir. Çalışmalar anlık değişime ve etkileşime açık olduğundan sürece güncellik ve dinamiklik kazandırılmış olur.
- Dil öğretimi süreci basılı ve yazılı materyallerdeki geleneksel yöntemlerden ziyade hayatın içinden örneklemeler ile öğrencilerin daha kalıcı öğrenmelerini sağlanmış olur.
- Web 2.0 araçları anlık etkileşime açık olduğundan dil öğretim sürecinde öğrenci eksik öğrenmelerine dair anında düzeltme ya da ek açıklamalar isteyebilir.
- Öğretmen öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri Web ortamında kolayca takip edebilir. Böylece öğrencilerin hazırlamış oldukları ürünlerin özgünlüğü ve bilimsel ahlaka uygunluğu da anlık olarak takip edilmiş olur (Elmas ve Geban,2012).

Web 2.0 uygulamaları ile planlanmış olan eğitim öğretim sürecinde öğretmen, konuların öğrenciler tarafından ne oranda anlamlandırabildiğini ya da özümsebildiğini gözlemleyebilecektir. Başka bir ifade ile dil öğrenme sürecinin hâkim bir bakış açısıyla kontrolü öğretmenin elinde olacaktır. Öğretmen süreç içerisinde gerekli yerlerde müdahale veya geri bildirimlerde bulunarak öğrenmenin kalitesini artıracaktır (Sarikaya ve Şakiroğlu, 2021; Uzbay,2017).



## Kaynakça

- Aytan, T., ve Başal, A. (2015). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi*. Turkish Studies (Elektronik), 10(7), 149-166.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(3): 827-839
- Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği.
- Byrne, R. (2009). *The effect of Web 2.0 on teaching and learning*. Teacher Librarian, 37(2), 50-53.
- Demirdöven, G. H., Üngören, Y. ve Horzum, M. B. (2019). *Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve sözcük öğretimi*. A. Okur ve G. Gökçen (Ed.), Türkçenin sözcük öğretimi içinde (s. 449-478). Ankara: Nobel Akademi.
- Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl Öğretmenleri için Web 2.0 Araçları. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1).
- Eşgi, N. (2013). *Dijital Yerli Çocukların ve Dijital Göçmen Ebeveynlerinin İnternet Bağımlılığına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3): 181-194
- Kamar, P. (2021). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Motivasyonel Stratejilerine Etkisi*, Doktora tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak
- Keser, H. (2005). *İnsan-bilgisayar etkileşimi ve sağlığa etkisi*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Korucu A. ve Karalar, H. (2017). *Sınıf eğitimi öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri*, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2): 456-474.
- Sağlık, Z. Y. ve Yıldız, M. (2021). *Türkiye’de Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistemik İncelemesi*. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(2), 418-442.
- Sarikaya, B. & Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0 (51), 89-108.
- Sarı, T, ve Nayır, F. (2020). *Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar*. Electronic Turkish Studies, 15(4).
- Tekin, İ. (2021). *Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen İngilizce Kelime Öğretiminin Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Düzce
- Yaman, H, DEMİRTAŞ, T., ve AYDEMİR, Z. İ. (2013). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Pedagojik Yeterlikleri*. Electronic Turkish Studies, 8(8).
- Wang, S., and Vásquez, C. (2012). *Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?*. CALICO journal, 29(3), 412-430.

# OKUMA EĞİTİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

**Öğr. Gör. Dr. Zülal ŞENOL EBREN**

Atatürk Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5887-223X

**Yasemin KURTLU**

Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi

ORCID: 0000-0002-1896-3767

## a. Okuma Eğitiminde Web 2.0'nin Kullanımı Okuma Eğitimi

Günümüzde okuma, insanın temel bilgi edinme yollarından biridir. Bilgi yığınları içinden bireylerin kendi amaçları doğrultusunda bilgiye erişmesi, bilgiyi seçmesi ve edindiği bilgiyi kullanmasında okuma becerisi en önemli etkindir. Düşünce ufkunun genişlemesi ve olayları çok yönlü değerlendirme de okuma becerisinin gelişmesiyle doğru orantılıdır. Dolayısıyla ilkokuldan itibaren okuma becerisinin geliştirilmesi eğitim programlarının ana öğrenme alanlarından biri olmuştur.

Okuma becerisini geliştirmek üzere planlanan okuma eğitimi ilk okuma yazma sürecinde okumanın fiziksel boyutuyla başlayıp üst düzey bilişsel süreçlerin kullanılmasını gerektiren okumanın anlama boyutunun geliştirilmesiyle sonuçlanan ve alışkanlığa dönüştürülerek ömür boyu devam eden bir süreçtir.

Okuma eğitimi, bireylere okuma becerisini kazandırmak için gerçekleştirilen planlı okuma etkinliklerinin toplamıdır.

Okuma eğitimi, bireylerin bilgi edinme ihtiyacını gidermesi, edindiği bilgileri eleştirel, yaratıcı ve etkin bir düşünceye dönüştürmesi, duygu ve düşünce ufkunu genişletmesi açısından bir zorunluluk olarak görülmektedir (Sara Kuzu ve Doğan, 2015).

Okuma eğitimi karmaşık bir süreçtir ve bu süreç öğrenenin yeterliliği, yaşı, motivasyonu, bilişsel faktörleri, öğretmen faktörü, eğitim programı, materyaller, öğretim ortamı ve kurumsal faktörlerin tamamından etkilenmektedir (Grabe, 2004). Dolayısıyla farklı öğrenme ortamlarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin, materyallerin ve dijital içeriklerin kullanılması okuma eğitiminin amacına ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Web 2.0 araçlarının okuma eğitiminde kullanılması da okuma eğitiminin başarısını artıran unsurlar arasında görülmektedir.

## Eğitimde Web 2.0 Kullanımı

“World Wide Web (www)”in ikinci kuşaağını tanımlamak için kullanılan Web 2.0 bu günkü anlamıyla ilk kez 2004 yılında Tim O’Reilly tarafından MediaLive International Konferansı’nda kullanılmıştır (O’Reilly, 2005).

Web 2.0 metin, resim, video gibi her türlü içeriğin kolay bir şekilde yüklenip paylaşılabilmediği, kullanıcıların yorum yapabildiği ortamlar ve araçları tanımlamak için kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle Web 2.0 kullanıcıların içerik geliştirebildiği, birbirleriyle iş birliği yapabildiği, bilgi ve fikir alışverişinde bulunabildiği web platformlarıdır (McLoughlin ve Lee, 2007). Kullanıcıların yaratıcılığını geliştirme, bilgi paylaşımı ve iş birliği yapılması amacıyla kullanılan Web 2.0 web teknolojisi olarak tanımlanırken bu teknoloji kullanılarak hazırlanan içerikler ise Web 2.0 araçları olarak açıklanmaktadır (Tu, Blocher ve Ntoruru, 2008).

Daha aktif bir sınıf ortamına katkı sağlaması, öğrenenlerin birbiriyle iletişimine ve etkileşimine imkân vermesi, etkili öğrenmeyi sağlaması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, yapılandırmacı öğrenmeyi desteklemesi bakımından Web 2.0 araçlarının eğitime uyarlanması önem kazanmıştır. Her türlü bilgiyi ve öğretim içeriğinin kolay ve hızlı ulaşılabilir platformlara taşıyabilme imkânı veren Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı hızlı bir şekilde yaygınlaşmıştır.

Web 2.0 teknolojileri sayesinde öğretmen ve öğrenciler, ihtiyaçları duydukları öğrenme materyallerini oluşturabilmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımının desteklendiği ve öğrenme içeriğine katkı sunmasının beklendiği günümüzde Web 2.0 araçları öğrencilere içerik oluşturma, içeriği değiştirme, denetleme ve sosyalleşme imkânı vermektedir (Elmas ve Geban, 2012).

Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008) Web 2.0 teknolojilerinin eğitimde gruplar hâlinde çalışma, etkin olarak öğrenme, düşünme becerilerini geliştirme, bilgi okuryazarlığı, öğrenci ilgisini çekme, bireysel gelişimi destekleme ve sorumluluk duygusu kazandırma gibi faydalarının olduğunu belirletmişlerdir.

Web 2.0 araçlarının öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı açısından çeşitli yararlı bulunmaktadır. Web 2.0 araçlarının kullanılması öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmasını sağlamakta, sonraki dönemlerde teknoloji okuryazarı olmalarına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca öğrenciler Web 2.0 araçlarıyla çeşitli ürünler ortaya koyabilmekte ve öğrenmelerinin somut sonuçlarını görebilmektedir. Web 2.0 araçları farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmelerini desteklemekte, farklı ortamlarda ve zamanlarda öğrenmeye fırsat vermektedir. Web 2.0 araçlarıyla öğrenciler en güncel ve işlevsel bilgilere ve edindikleri bilgilerin kaynaklarına ulaşabilmektedir. Web 2.0 araçları öğrencilerin farklı duyu organlarıyla eğitim sürecine katılmalarını ve edindiklerin bilgilerin kalıcı olmasını, motivasyonlarının artmasını, öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini de sağlamaktadır (Punie ve Cabrera,

2006; O'Reilly, 2007; Prashnig, 2006; Prensky, 2009; Conole ve Alevizou, 2010; Lu, Lai ve Law, 2010).

Web 2.0 araçları öğrenme durumları için zengin ortamlar sağlamakta, özellikle dil öğretiminde çeşitli fırsatlar oluşturmaktadır. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen eğitim süreci farklı uyarıcılara alışkın hedef gurubun daha fazla dikkatini çekmekte ve eğitim amaçlarına daha çabuk ulaşmalarını sağlamaktadır. Web 2.0 araçları dikkat çekici, interaktif dijital içerikleriyle kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir. Her bir disiplinin özelliklerine göre uyarlanabilen derse hazırlık, içerik sunumu ve değerlendirme gibi eğitsel etkinliklerde farklı Web 2.0 araçları kullanılabilir.

Web 2.0 araçları kullanım alanlarına göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır: Belirli bir amaç doğrultusunda hazırlanan içeriklerin düzenlenmesi ve kontrolü için kullanılan Web 2.0 araçları **içerik yönetim sistemleri** olarak tanımlanmaktadır. Çevrim içi toplantılar düzenlenmesini sağlayan Web 2.0 araçları çevrim içi toplantı olarak ifade edilirken kişiler ve gruplar arasında dosya ve veri paylaşımına imkân verenler ise çevrim içi depolama araçları olarak sınıflandırılmaktadır.

### **Okuma Eğitiminde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları**

Okuma eğitiminde farklı birçok Web 2.0 aracı kullanılabilir. Bu araçlardan bazıları Bamboozle, Bluefire, Canva, Kahoot, Coggle, Storyboardthat, Sutori, Wizer.me, Genial.ly, Animaker, Storyjumper, Jigsawplanet, Worditout, Popplet, Edpuzzle, Quizflight, Liveworksheets, LearningApps, Lumi, Lyrics Training, Mentimeter, MindMeister, Mystorybook, Nearpod, Padlet, Quizlet, Tagul, Thinglink, Tonostic, Tricider, VFabrika, Wordart, Wordsart, Wordwall şeklinde sıralanabilir.

Türkçe eğitiminde Hyperwrite, Runwayml, Photocollage, Vocalremover, Threadit, Desingevo, Designcap, Avatoon, Wooclap, Notebookcast, Fliphtml5, Bitpaper, Comic Panel Creator, Recordcast, Scrumlr, Pastetogrid, Wisemapping, Wordmint, Whiteboard.FI, Wordcloudy gibi birçok Web 2.0 aracı kullanılabilir.

Eğitimde 3D, animasyon, anket, barkod, dijital pano, e-kitap, e-dergi, fotoğraf ve resim araçları, harita, iş birlikçi çalışmalar, karikatür, robotik kodlama, logo yapımı araçları gibi birçok içerik türünde Web 2.0 araçları bulunmaktadır.

### **b. Etkinlik Örnekleri**

Bu bölümde 1-8. sınıf düzeyinde okuma eğitimine yönelik tasarlanan Web 2.0 destekli etkinlik örnekleri verilmiştir. Etkinlik örnekleri belirli sınıf düzeyine uygun Türkçe dersi amaç kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Etkinliklerde içeriklerin oluşturulmasında Millî Eğitim Bakanlığı, Cem, Ada, Gizem ve Özgün yayınları tarafından hazırlanan Türkçe ders kitapları içinde yer alan metinler dikkate alınmış ve söz konusu kitaplar kaynakçada belirtilmiştir.

## Kaynakça

- Akgül, E. (2017, 2 Ekim). Kapadokya oluşumu ve tarihi belgesel filmi. [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=PXNF9welKD4>
- Aksoy, E., Hamurcu, G. C., akkuş, M. & Ziya, S. (2019). İlkokul Türkçe 1 ders kitabı. Ankara: CEM Yayınları. <https://www.mebders.com/dosya/5492-2020-2021-yili-1sinif-turkce-ders-kitabi-cem-pdf-indir> adresinden 01.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Aslan, A. (2021). İlkokul Türkçe 3 ders kitabı. Ankara: Gizem Yayınları. <https://www.mebders.com/dosya/14734-2021-2022-yili-3sinif-turkce-ders-kitabi-gizem-yayinlari-pdf-indir> adresinden 01.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Conole, G. & Alevizotu, P. (2010). A literatüre review of the use of Web 2.0 tools in higher education. UK: A Report Commissioned by the Higher Education Academy.
- Çapraz Baran, Ş. & Diren, E. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı. Ankara: Anittepe Yayıncılık. <https://www.mebders.com/dosya/5825-2020-2021-yili-5sinif-turkce-ders-kitabi-anittepe-pdf-indir> adresinden 01.05.2022'de indirilmiştir.
- Elmas, R. & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. International Online Journal of Educational Sciences, 4(1), 243-254.
- Erdal, N. (2021). İlkokul Türkçe 2 ders kitabı. Ankara: Ada Yayınları. <https://www.mebders.com/dosya/14697-2021-2022-yili-2sinif-turkce-ders-kitabi-ada-yayinlari-pdf-indir> adresinden 01.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Erkal, H. & Erkal M. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf. Ankara: Özgün Yayınları. <https://www.mebders.com/dosya/6242-2020-2021-yili-7sinif-turkce-ders-kitabi-ozgun-pdf-indir> adresinden 01.05.2022'de indirilmiştir.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. Mazkey, A. (Ed), in Annual Review of Applied Linguistics (44-69). USA: Cambridge University Press DOI: 10.1017/S0267190504000030
- Karaman, S., Yıldırım, S. & Kaban, Y. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. XIII. Türkiye'de İnternet Konferans Bildirileri, 35-40.
- Lu, J., Lai, M. & Law, N. (2010). Knowledge building in society 2.0: Challenges and opportunities. In Khine, M. S. & Saleh, I. M. (Eds) New science of learning: Computers, cognition and collaboration in education (553-567). Newyork: Springer.

- McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2007). Listen and learn: A systematic review of the evidence that podcasting supports learning in higher education. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2007 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications (1669-1677)*. Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/25596/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı. (1. baskı), Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://www.mebders.com/dosya/6276-2020-2021-yili-8sinif-turkce-ders-kitabi-meb-pdf-indir> adresinden 01.05.2022'de indirilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları. <https://www.mebders.com/dosya/10540-2020-2021-yili-6sinif-turkce-ders-kitabi-meb2-pdf-indir> adresinden 01.05.2022'de alıntılanmıştır.
- O'Reilly, T. (2007) *What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of Software*. Communications & Strategies, 1, 17- 37. <https://ssrn.com/abstract=1008839>
- Prashnig, B. (2006). *Learning styles and personalized teaching*. (First published) London, UK: The Continuum International Publishing. Prenskey, M. (2009). *H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom*. Innovate: Journal of Online Education, 5(3), <https://www.learntechlib.org/p/104264/>.
- Punie, Y. & Cabrera, M. (2006). *The future of ICT and learning in the knowledge society*. European Communities. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22218en.pdf>
- Sarar Kuzu, T. & Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies*, 10(15), 771-786. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>
- Tu, C., Blocher, M. ve Ntoruru, J. (2008). Integrate Web 2.0 technology to facilitate online Professional community: EMI special editing experiences. *Educational Media International*, 45(4), 335–341. <https://eric.ed.gov/?id=EJ821809>
- Uğur Yalçın, I. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4. sınıf*. Ankara: Özgün Yayınları. <https://www.mebders.com/dosya/14793-2021-2022-yili-4sinif-turkce-ders-kitabi-ozgun-yayinlar-pdf-indir> adresinden 01.05.2022'de indirilmiştir.

# DİNLEME EĞİTİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

**Elif AKAN**

Atatürk Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-9472-922X

**Narin BOZAN**

Atatürk Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1950-4570

**Prof. Dr. A. Halim ULAŞ**

Atatürk Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-9457-1554

İnsan, yaşamı boyunca çevresindeki kişilerin duygu ve düşüncelerini merak edip anlamaya çalıştığı için her birey isteyerek ya da istemeyerek çevresindeki insanlarla iletişim kurar. Bu sürecin en önemli unsuru olan dil; insanların duygu ve düşüncelerini kelimelerle veya işaretler yoluyla birbirlerine aktarmasını sağlar. Dilin gelişimi de bireyin çevresiyle olan iletişimine bağlı olarak şekillenir. Kazanılan dil becerileri kişilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve çeşitli öğrenmelerin gerçekleşmesinde bu becerilerin büyük rolü vardır=(Çarkıt, 2018; Çaylı & Göçer, 2021; Karadüz, 2010).

Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi, ilköğretim müfredatında etkili öğrenmenin merkezinde yer almaktadır. Aynı zamanda dinleme becerisinin öğretilmesi diğer dil becerilerinin kazanılmasının temelini oluşturmaktadır. Dinleme becerisinin iyi bir şekilde kazandırılması, bireyin öğrenme sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır=(Liubiniene, 2009; Şefik, 2012).

Türkçe dersi öğretim programına göre Türkçe öğretimi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Bu becerilerden dinleme ve okuma anlama ile ilişkilendirilirken konuşma ve yazma anlatma becerileri ile ilişkilendirilmektedir. Özellikle anne karnındaki bebeğin dinleme becerisi ile dışarıdan gelen seslere tepki vermesi ve çevresiyle iletişime geçmesi hususunda bu becerinin bireyde gelişen ilk beceri olduğu ifade edilebilir. Bebek doğduktan sonra da çevreden gelen sesleri anlamlandırmaya çalışarak dil gelişimini sürdürmeye devam etmektedir (Aytan vd., 2019; Çelik Kul, 2022; Melanlıoğlu, 2012; Uğur & Türkel, 2021). Dinleme; konuşma yoluyla aktarılan düşünceleri anlama, yorumlama, değerlendirme ve düşünceler arasındaki ilişkiyi belirleme ya da saklı

olan düşünceleri hem seçme hem de birbirinden ayırma olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2009). Ayrıca dinlemenin arkadaşlık, iş görüşmesi, grup ilişkisi, radyo-televizyon, tiyatro, sinema, konuşma gibi birçok faaliyet becerilerinin gelişmesinde de etkili olduğu belirtilmiştir (Yenen, 2020). Bu faaliyetlerin yanı sıra dinleme, günlük yaşamın her aşamasında önemli rol oynamaktadır. Konuşma ve yazmadan sonra dinleme ikinci sıraya atılsa da aslında iletişimde en sık kullanılan beceridir. Günlük iletişimin; %40'ının dinleme, %35'inin konuşma, %60'ının okuma ve sadece %5'inin yazma ile gerçekleştiği düşünülmektedir (Kavaliauskiene, 2019).

Dinleme, günlük yaşamda da en sık kullanılan beceridir. Özellikle öğrenmenin büyük bir kısmı dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla dinleme becerisinin gelişiminde, ebeveynlerin ve öğretmenlerin neler yapılması hususunda bilgili olmaları, bu becerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Dölek & Demirel, 2022; Erdağı Toksun, 2020). Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının artması iyi dinleme becerisine sahip olmalarına bağlıdır. Dolayısıyla eğitimcilerin, öğrencinin etkili düşünme becerisini geliştirebilmek için dinleme becerisi üzerinde durmaları gerektiği söylenebilir.

Dinleme kişinin yaşı, cinsiyeti, eğitimi veya mevcut beceri seviyesi fark etmeksizin öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Dinleme becerisinin iyi düzeyde kazandırılmaması öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Armstrong & Rentz, 2002). Özellikle etkinlik temelli derslerde öğrenci, öğretmenini ve arkadaşlarını dinleyerek öğrenme sürecini devam ettirmektedir. Bu süreçte dinleme becerisi gelişen öğrencilerde öğrenmenin de daha iyi düzeyde olacağı söylenebilir (Ceran, 2015). Ayrıca günümüzde teknoloji alanında gelişmelerin gittikçe artması ve bu artışa bağlı olarak da insanların günlük hayatlarında teknoloji kullanımına daha fazla yer verdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci ihtiyaçlarına paralel olarak eğitim kurumlarının da teknolojiyle entegre edilmiş yeni yöntemlerle eğitime devam etmesi gerekmektedir (Aytaç & Başal, 2015).

Günümüzde bilgiye erişme, iş birlikli çalışma, bireylerin elektronik ortamda sosyal etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan ve yaygın bir şekilde kullanılan web siteleri Web 2.0 araçları olarak adlandırılmaktadır (Çelik, 2021; Deperlioğlu & Köse, 2010). Yapılan araştırmalara göre Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı; öğrencilerde üst düzey düşünme, problem çözme ve sorumluluk alma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamakta ve kalıcı öğrenmeleri de kolaylaştırmaktadır (Eser, 2020; Yazıcı vd., 2021). Bu araçlar öğrencileri sadece okuyan ve bilgi aktarılan kişi olmaktan çıkarıp içerik oluşturan, bilgiyi üreten, paylaşan kişi konumuna geçmesini sağlamaktadır (Grosbeck, 2009; Korucu, 2016). Bunlara ek olarak, Web 2.0 araçlarının kullanımı öğrencilerin teknoloji okur yazarlığının gelişmesine katkı sağlayarak öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesini desteklemektedir. Bu yüzden okullarda çoğu öğrencinin sahip olduğu cep telefonlarını yasaklamak yerine bu telefonların öğrenme



etkinliklerinde kullanılmasına ilişkin bir yönlendirme yapılması gerekmektedir. Böylece öğrenciler pasif konumdan ders içerisinde aktif rol oynayan bireylere dönüşeceklerdir. Ayrıca öğrencilerin yanı sıra öğretmenler açısından da Web 2.0 araçlarının kullanımının yararları bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin Web 2.0 araçları ile yapacakları aktiviteler daha canlı ve hareketli sınıf ortamlarının oluşması sağlamaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin aktivitelerinin değerlendirilmesinde yazılı puanlama yerine ortaya çıkardıkları ürünler üzerinden değerlendirme yapmasına olanak tanımaktadır (Elmas & Geban, 2015).

## Kaynakça

- Armstrong, S., & Rentz, T. (2002). *Improving listening skills and motivation*. Saint Xavier University & Skylight.
- Aytan, T., & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10, 149–166.
- Aytan, T., Güneş, G., & Uysal, G. (2019). 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin söz varlığına etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1, 12–26.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2782–2793. <https://doi.org/10.26450/jshsr.691>
- Çaylı, C., & Göçer, A. (2021). On the importance and development of listening skills : A theoretical study. 1. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 215–229.
- Çelik Kul, D. (2022). Yabancı dilde dinleme öğretimi ve önemi. *Külliye*, 3(1), 1–19. <https://doi.org/10.48139/aybukulliye.1051639>
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(2021), 449–478. <https://doi.org/10.9779.pauefd.700181>
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal of World of Turks*, 7(1), 205–219.
- Deperlioğlu, Ö., & Köse, U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 337-342.
- Dölek, O., & Demirel, A. (2022). Turkish language teachers' views and approaches to listening skills and assessing listening. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8(14). <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132506>
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2015). Web 2.0 tools for 21st century teachers Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243–254.
- Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 20–28. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752051>
- Eser, M. (2020). The investigation of pre-service teachers ' Web 2.0 practical content development self-efficacy belief. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 1(1), 122–137.

- Grosseck, G. (2009). To use or not to use Web 2.0 in higher education? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 478–482.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.087>
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages*, 5, 1566–1693.
- Kavaliauskiene, G. (2019). Podcasting: A tool for improving listening skills. *The Journal of Teaching English with Technology (TEwT)*, 8(4), 1–17.  
<http://www.tewtjournal.org/VOL%5Cn8/ISSUE%5Cn4/A%5CnWORD%5CnFROM%5CnA%5CnTECHIE.pdf>
- Korucu, A. T. (2016). Eğitim Teknolojilerinde WEB 2.0 Kullanımı 2007 – 2015 Dönemi Makalelerin İçerik Analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 50–62.  
<https://doi.org/10.12973/tused.10160a>
- Liubiniene, V. (2009). Developing listening skills in cliil. *Studies About Languages*, 15(1), 89–93. [http://www.kalbos.lt/zurnalai/15\\_numeris/14.pdf](http://www.kalbos.lt/zurnalai/15_numeris/14.pdf)
- Melanlioğlu, D. (2012). 4 Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 29, 65–77.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178–188.
- Şefik, M. (2012). Teaching listening skills to “listen and do” songs young learners through. *English Teaching Forum*, 3, 10–17.
- Uğur, M., & Türkel, A. (2021). Dinleme stratejilerinin öz yeterlik algısı ve dinleme başarısına etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2).  
<https://doi.org/10.31464/jlere.815090>
- Yazıcı, S., Ocak, İ., & Bozkurt, M. (2021). Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8, 474–487.  
<https://doi.org/10.51725/etad.1009299>
- Yenen, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4, 48–57.

# KONUŞMA EĞİTİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5301-2860

## GİRİŞ

Bireyler dış dünyayla ilişkilerini temel dil becerileri aracılığıyla gerçekleştirmekte ve diğer bireylerle iletişimlerini bu becerilerle sürdürmektedir. Kişinin gelişiminde önemli bir role sahip olan temel dil becerilerinin nitelikli bir şekilde kazandırılması ve hepsinin etkili bir biçimde kullanılmasının sağlanması bireyin kendisini ifade edebilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü “Bu becerilerden birinde veya birkaçında olan eksiklik, dil formasyonunun tam olarak oluşmadığı, dilin etkili bir şekilde kullanılmadığı anlamına gelir” (Doğan, 2013, s. 152). Bunu önleyebilmek için her beceri üzerinde ayrı ayrı durulmalı ve ana dil eğitimi sürecinde herhangi bir eksiklik olmamasına dikkat edilmelidir. Bu becerilerden biri olan konuşma da bireylerin kişilerarası iletişimini sağlayabilmesi ve içerisinde bulunduğu ortama uygun hareket edebilmesi için titizlikle üzerinde durulması gereken bir beceridir.

Günlük yaşamda iletişimin daha çok sözlü olarak gerçekleştiği düşünüldüğünde konuşma, bu iletişim türünün en çok kullanılan becerisi olarak öne çıkmaktadır. “Konuşma genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasına denilmektedir. İnsanların çevresiyle etkileşim kurmasının en etkili yoludur. Bu yolla görüş, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır” (Güneş, 2014, s. 105). Konuşma aracılığıyla bireyler buldukları ortama uyum sağlayabilmekte ve iletişimin sürekliliğini koruyabilmektedir. Bununla beraber bu becerisi gelişmiş olanlar iletişim sürecinde kendilerini daha rahat ifade edebilmekte ve net ifadeler kullanabilmektedirler. Bu bağlamda bireylerin eğitim hayatlarının başından itibaren konuşma becerilerinin üzerinde durulması, doğru ve etkili bir konuşma becerisi kazanması için çeşitli uygulamalara başvurulması gerekmektedir. Ayrıca çeşitli amaç, kazanım ve ilkelerle bireylerin konuşma becerisinin formal yollarla geliştirilmesi önem arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan TDÖP (2019) de konuşma becerisinin gelişimi noktasında bahsi geçen formal yolları belirli bir çerçeve içerisinde sunmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) özel amaçlar bölümünde programın, öğrencilerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri dört temel dil becerisi (din-

leme, konuşma, okuma ve yazma) ile zihinsel becerileri kazanmalarını sağlayarak bu beceriler aracılığıyla kendilerini bireysel ve sosyal açıdan geliştirmelerine katkıda bulunmayı amaçladığı belirtilmektedir. Ayrıca program, öğrencilerin etkili iletişim kurabilmeleri için dil becerilerinin ve yeterliklerinin geliştirilmesini sağlayacak bir bütünlük içerisinde yapılandırılmıştır. Program içeriğinde öğrencilerin çeşitli yetkinliklere sahip olması gerektiği belirtilerek dört temel dil becerisinin geliştirilebilmesine yönelik çeşitli yaklaşımlar, dikkat edilmesi gereken hususlar ve kazanımlar hakkında bilgi verilmiştir. Özellikle kazanımlar aracılığıyla dört temel dil becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulan programda konuşma becerisi için çeşitli kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlar aracılığıyla öğrencilerin kendilerini daha etkili, nitelikli ve rahat ifade edebilmesi hedeflenmektedir.

TDÖP'ün (2019) konuşma becerisi için belirlenen dokuz kazanımı incelendiğinde öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapabilmeleri ve genel olarak konuşma stratejilerini uygulayabilmeleri üzerinde durulmuştur. Bununla beraber sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin konuşurken beden dili hareketlerinden faydalanabileceği, konuşma esnasında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerinden yararlanabileceği ve yabancı sözcüklerden arınmış bir Türkçe kullanımına özen göstereceğine değinilmiştir. Fakat kazanımlar incelendiğinde “akıcılık, sesletim ve uygunluk gibi temel konuşma alt becerilerinin içerikte yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programının anılan konuşma alt becerilerini kapsayacak biçimde güncellenmesi gerekmektedir” (Yolcusoy & Çetinkaya, 2021, s. 155). Çünkü iyi bir konuşma becerisinin gerçekleşmesinde akıcılık, sesletim, vurgu ve tonlama gibi unsurlar önemli olarak görülmektedir. Belirtilen kazanımların hedefine ulaşabilmesi için bahsi geçen unsurlar da sürece dâhil edilmelidir. Böylece konuşma eğitiminde kullanılan çeşitli stratejilerin hedefine ulaşabilmesinde bir bütünlük sağlanmış olacaktır.

## **1. Konuşma Stratejileri**

TDÖP'te (2019) konuşma becerisinin kazanımları arasında yer alan “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımı altında çeşitli stratejilere yer verilmiştir. Bunlar sırasıyla katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, eleştirel konuşma, ikna etme, serbest, hafızada tutma tekniği ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma şeklindedir.

### **1.1. Katılımlı konuşma**

İletişimin aktif katılımlı gerçekleştiği bir konuşma türüdür. Katılımlı konuşmada dinleyicilerin konuşma sürecine aktif katılımını gerçekleştirmek ve konunun herkes tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak amaçlanmaktadır. Çünkü uzun süre dinleyici konumunda kalmak bireylerin bir süre sonra konuşmadan uzaklaşmasına

veya konuşmaya karşı ilgisini yitirmesine neden olmaktadır. Bunun için bu konuşma stratejisinde, belirli konularda ve belirli zaman dilimlerinde dinleyicileri konuşmaya dâhil ederek ilgileri canlı tutulmaya çalışılmaktadır.

### **1.2. Yaratıcı konuşma**

Bireylerin konuşma yetenekleriyle beraber yaratıcılıklarının geliştirilmek istendiği bu stratejide belirli bir konu üzerinde kişisel görüşler belirtilmektedir. Her birey kendinden önceki kişinin söylediklerinden yola çıkarak konunun farklı bir yönüne değinmektedir. Böylece üzerinde durulan konu hakkında çeşitli görüşler ve yorumlamalar gerçekleştirilmiş olmaktadır.

### **1.3. Güdümlü konuşma**

Güdümlü konuşma stratejisinde öğretmen tarafından bir konu belirlenmesi ve öğrencilerin bu konu çerçevesinde konuşmaları söz konusudur. Öğretmenin öğrencilerin ilgisini çekebilecek tarzda ve üzerinde fikirler üretilebilecek bir nitelikte konu seçmeye dikkat etmesi gerekmektedir. Böylece öğrencilerin ilgilerini, fikirlerini, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesine olanak sağlanmış olmaktadır.

### **1.4. Empati kurma**

Kişinin iletişim kurduğu bireyin hissettiklerini, düşündüklerini ve değerlerini anladığını hissettirerek konuşması empati kurarak konuşma bağlamında değerlendirilmektedir. Burada önemli olan konuşan kişinin olaylara karşısındakinin bakış açısıyla da bakabilmesi ve onun algılama şekliyle algılayarak konuşmasını şekillendirebilmesidir.

### **1.5. Tartışma**

Tartışmada amaç öğrencilerin bir konuya farklı yönlerden yaklaşarak kendi düşüncelerini savunma becerilerini geliştirebilmektir. Bunun için tartışmaya uygun bir konu seçilerek sınıftaki öğrenciler tarafından konuya ilişkin araştırmalar gerçekleştirilmektedir. Daha sonra tüm öğrencilerin kısıtlama altında kalmadan düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmaktadır. Bir başkan eşliğinde tartışarak konuşma stratejisi uygulanmaktadır.

### **1.6. Eleştirel konuşma**

Eleştirel konuşma stratejisinde bireylerin belirli bir konu üzerinde hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmeler yaparak süreç sonunda ilgili konuya çözüm bulabilmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede bireylerin sorun çözme becerilerinde gelişmeler yaşanmaktadır.

## Kaynakça

- Ateş, M., & Sur, E. (2020). Eğitimde dijitalleşme ve dijital okuryazarlık. C. Aslan & G. Çalışkan (Ed.), *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi* içinde (s. 4-23). Pegem Akademi.
- Crane, B. E. (2012). *Using Web 2.0 and social networking tools in the K-12 classroom*. ALA Neal-Schuman.
- Díez, M. T., & Richters, M. A. (2020). Podcasting as a tool to develop speaking skills in the foreign language classroom. *The EUROCALL Review*, 28(1), 40-56.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi el kitabı* (ss. 151-180). Pegem Akademi.
- Faboya, O. T. & Adamu, B. J. (2017). Integrating Web 2.0 tools into teaching and learning process through mobile device technology in Nigerian schools: Current status and future directions. *International Journal of Education and Research*, 5(5), 113-124.
- Göçer, A., & Karadağ, B. F. (2022). Konuşma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer & G. Morali (Ed.), *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi* içinde (s. 291-342). Kimlik.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use Web 2.0 in higher education? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 478-482.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.
- Karasar, Ş. (1999). İnternet ortamında eğitim. *Eğitim Yönetimi*, 18, 145-161.
- MEB Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2019). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden 15.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Migdadi, A. S. (2021). The Most and the least enhanced speaking skill (fluency, accuracy of grammar, and accuracy of vocabulary) by a Web 2.0 -enhanced project-based learning instructional program of the Jordanian EFL female eleventh grade students. *IUGJEPS*, 29(1), 571-589.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications and Strategies*, 65(1), 17-37.
- Örge Yaşar, F. (2020). Konuşma türleri. M. N. Kardaş (Ed.) *Konuşma eğitimi* içinde (s. 203-219). Pegem Akademi.
- Puşnei, I. (2019). Web 2.0 tools in teaching speaking. *Buletinul Ştiinţific al Universităţii de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul: Ştiinţe Umaniste*, 1(9), 83-90.

- Sun, Y. C., & Yang, F. Y. (2015). I help, therefore, I learn: service learning on Web 2.0 in an EFL speaking class. *Computer Assisted Language Learning*, 28(3), 202-219.
- Sülükçü, Y. (2021). Sorularla Türkçe eğitiminde uzaktan eğitim ve teknolojik araçlar. Ö. T. Kaya (Ed.), *Sorularla Türkçe eğitimi* içinde (s. 391-439). Asos.
- Yolcusoy, Ö., & Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kaya (Ed.), *Sorularla Türkçe eğitimi* içinde (s. 115-164). Asos.



# YAZMA EĞİTİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

**Dr. Öğr. Üyesi N. Hümeysra ÖZDEMİR EREN**

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1376-9199

**Şeyma ŞEK BALANDI**

Bolu Millî Egemenlik İlkokulu

ORCID: 0000-0001-6947-9222

## a. Yazma Eğitiminde Web 2.0'nin Kullanımı

Teknolojik kuşakların çağın gelişmelerini yakından takibi, eğitimde yeni arayışları da beraberinde getirmiştir. Web 2.0 araçları matematikten fen bilimlerine, sosyal bilimlerden müziğe kadar her disiplinde kullanılır hâle gelmiştir. Öğrencilerin ilgilerinin müziği/sesi, görüntüyü ve sözü bir arada sunan çok katmanlı metinlere yönelmesinin ardından eğitimdeki geleneksel yöntemler etkisini kaybetmeye başlamıştır. Öğrencilerin dijital içeriklere olan ilgi ve merakını eğitim ortamına aktarmanın en geçerli yolu ise eğitim ortamını dijital ortamlara dönüştürmekten geçmektedir. Bu yol, hızlı bir biçimde Web 2.0 araçlarının eğitime entegre olmasını sağlamıştır. Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde de etkileşimli bu araçların kullanıma yönelik gittikçe yoğunlaşan bir eğilim vardır.

İnternet, akıllı telefon ve tabletlere olan talep ve eğilimin yoğunluğu ve bu yoğunluğun gittikçe artacağına yönelik düşüncelerden hareketle geleneksel yollarla yürütülen derslerin öğrencilerin dikkatini çekmede yeterli olamayacağı kanısı yaygınlaşmaya başlamıştır. Öğrencilerin etraflarını tamamen saran medyada, tüketici konumundan çıkarak etkileşimli birer üretici hâline gelmelerini sağlayan Web 2.0 araçları bu üretim sürecinde iyi bir motivasyon aracıdır.

Öğretmenlerin öğrencileriyle öğrencilerin de birbiriyle etkileşim hâlinde oldukları Web 2.0 araçları, kolay hazırlanabilir olması yönüyle zamandan da tasarruf sağlamaktadır. Diğer taraftan Başaran ve Kılıncarslan (2021) çocukların oyun oynarken karar verme, hatırdı tutma, gözlem yapma, akıl yürütme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerileri kazandığına dikkat çekerek geleneksel oyunların yerini dijital platformlarda oynanan oyunlara bıraktığını vurgulamaktadır.

Türkçe eğitiminde Web 2.0 araçları ve kullanımına yönelik son yıllarda yoğunlaşan pek çok araştırma vardır (Baş & Turhan, 2017; Erol & Akkaya, 2021; Göker & İnce, 2019; Karadağ & Garip, 2021; Kurt & Göçer, 2021; Türe, 2021). Bunlardan

Baş ve Turhan'ın (2017) hazırladığı çalışmada PollEverywhere adlı Web 2.0 aracının yabancılara Türkçe öğretiminde yazmaya yönelik isteği artırdığının altı çizilmiştir. Türe (2021) ise dijital yazma sürecinde Web 2.0 araçlarının öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde bulunmalarına katkı sağladığına dikkat çekmiştir. Batıbay (2019), Türkçe derslerinde kullanılan Web 2.0 araçlarının motivasyonu artırmasına karşın başarıya anlamlı düzeyde etki etmediğini tespit etmiştir. Çıralı'nın (2014) hazırladığı deneysel çalışmada ise dijital hikâye anlatımının yazma becerisine katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmaların Web 2.0 araçlarının yazma eğitimine katkıları noktasında buluşmasından hareketle ilkokul ve ortaokul öğrencileri için her sınıf düzeyinde ayrı ayrı etkinlik planları tasarlanmıştır.

## **b. Etkinlik Örnekleri**

### **1. İlkokul etkinlik örnekleri (Şeyma ŞEK BALANDI)**

Bu bölümde 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda yazma becerisi sırasında kullanılacak Web 2.0 araçları üzerinden örnek etkinlik planları hazırlanmıştır.

## 1. SINIF ETKİNLİK PLANI

**Dersin adı:** Türkçe

**Sınıf:** 1

**Konu:** O, M, U, T, Ü, Y seslerinden oluşan kelimeleri kullanarak anlamlı ve kurallı cümleler oluşturma.

**Önerilen süre:** 80 dakika

**Web 2.0 araçlarının adı:** Canva, Puzzel, Wordwall, LearningApps

**Web 2.0 araçlarının genel özellikleri:** Wordwall, farklı formatlarda oyunlar hazırlanabilecek bir uygulamadır. İçeriğinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek hazır şablonlar bulunmaktadır. Ders içeriklerini eğlenerek öğrenme imkânı tanır. Canva genel olarak tasarım hazırlanabilecek bir uygulamadır. Afiş, kart, takvim, sosyal medya gönderileri, video tasarımlarının yanı sıra e-book, karikatür, ödev kâğıtları gibi eğitim içerikleri de oluşturulabilecek dijital bir araçtır. Puzzel çevrim içi bulmaca yapma programıdır. LearningApps ise, farklı formatlarda eğitici oyunlar hazırlanabilecek bir web sitesidir.

**Kazanımlar:**

**T.1.4.5.** Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

**T.1.4.12.** Yazma çalışmaları yapar. (Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır. Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.)

**Etkinliğe Hazırlık**

**Süre: 40 dakika**

- Okuma yazma öğretimi sürecinde seslerden anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturarak ilerlemek süreci daha kolay öğrenmeye olanak tanır. Kelimenin görsellerle desteklenmesi zihinde kalıcılığı artırır. Bu sebeple anlamlı cümleler oluşturabilmek için öncelikle anlamlı kelimeler görselleri ile okunmalı ve dikte yaptırılmalıdır. Bu sistematikten hareketle 2. grup seslerden (O, M, U, T, Ü, Y) anlamlı ve kurallı cümleler oluşturma etkinliği tasarlanmıştır.
- Kazanımla ilgili etkinliğe başlamadan önce derse öğrencilerin dikkatini çekmek için Wordwall aracılığıyla bir bilmece etkinliği tasarlanmıştır. Bu etkinlikte O, M, U, T, Ü, Y sesleri ile oluşturulan “KOYUN, LİMON, ELMA, EKMEK, KALEM” kelimeleriyle ilgili birer bilmece oluşturulmuştur. Etkinlikte bilmece görsel cevapları ile eşleştirilir. Öğretmen bilmeceyi okur; öğrenciler verilen görsellerle bilmeceyi sürükleyip bırak yöntemiyle eşleştirir. Eşleştirme tamamlandıktan sonra “SUBMIT ANSWERS” ikonuna basılır ve cevaplar kontrol edilir. Bu çalışmayla ilgili ses grubundaki kelimeler çocuklara buldurulup derse dikkat çekme sağlanır.

## Kaynakça

- Baş, B. & Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: polleverywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248 DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.344695>
- Başaran, M. & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 186-199.
- Batıbay, F. E. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: kahoot örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erol, F. & Akkaya, A. (2021). Covid-19 (koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi. *ROUTE*, 8 (12), 42-62.
- Göker, M. & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6 (1), 12-22.
- Karadağ, B. F. & Garip, S. (2021). Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Uygulaması Olarak LearningApps'ın Kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 21-40. DOI: 10.47935/ceded.897374
- Kurt, A. & Göçer, A. (2021). Mobil öğrenme aracı olarak podcastin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine: kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7 (2), 77-97. DOI: 10.47714/uebt.911440
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden 10.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türe, G. (2021) Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164.

# DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

**Doç. Dr. Bünyamin SARİKAYA**

Muş Alparslan Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-8393-7127

**Arş. Gör. Yunus ŞAKİROĞLU**

Muş Alparslan Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-6151-7984

## A. Dil Bilgisi Öğretiminde Web 2.0'nin Kullanımı

Teknolojinin gelişimi hayatın her alanını derinden etkilemektedir. Etkilediği alanlardan biri de eğitim dünyasıdır. Özellikle teknolojik tabanlı araçların eğitimde kullanımı artmaktadır. Bu araçlar arasında her geçen gün kullanımı ve önemi artanlardan biri de Web 2.0 araçlarıdır. “Web 2.0, herhangi bir bilişim kodlama dili bilme zorunluluğu olmadan kullanıcılara içerik üretme ve paylaşma imkânı tanıyan çevrim içi uygulamaları bünyesinde barındıran internet platformudur. Web 2.0 araçları da bununla bağlantılı olarak eğitim, kültür, eğlence, bilişim, ekonomi, sağlık, sosyal paylaşım, iletişim gibi çeşitli alanlarda kullanıcıların hizmetine sunulan uygulamaları ifade etmektedir” (Esendemir ve Topuzkanamış, 2021: 57). Eğitim ortamlarında Web 2.0 araçlarının kullanılması için çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bu nedenler aşağıda verilmiştir:

- Öğrenciler için ilgi çekici olması (Tyagi, 2012),
- Diğer kullanıcıların etkinliklerini görme, takip etme ve paylaşma işlevlerinin olması (Çenesiz, 2020),
- Farklı türde ve çok çeşitli materyaller elde edilerek yürütülen derslerin, çoklu zekâ kuramıyla uyumlu bir eğitim verilmesini sağlaması (Yükseltürk ve Top, 2016),
- Öğrencilere hitap edebilmek için bu araçlardan yararlanılması ve buna istinaden 21. yüzyılda öğrencilerin teknolojik araçları öğretmenlerden daha önce tecrübe etmeleri (Szucs, 2009),
- Web 2.0 araçlarıyla öğrencilerin derse aktif katılımlarının artırılabilmesi ve bu uygulamaların kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenci merkezli bir eğitimin sunulabilmesi (Esendemir ve Topuzkanamış, 2021: 59),

- Web 2.0 araçlarının birlikte öğrenme ve bir arada çalışma becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması (Yıldırım, 2020) sayılabilir.

Eğitimde teknoloji, farklı öğrenme biçimlerine sahip bireylerin öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir. Çoklu zekâyâ hitap eden bu uygulamalar, öğrenciler için farklı öğrenme ortamları oluşturulmasını sağlamaktadır. Birden fazla duyuya hitap eden uygulamalar, öğrencilerin kalıcı biçimde öğrenmesini sağlar (Metin, 2018: 7). Bu bağlamda Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde, dil bilgisi öğretiminde kullanılması son derece önemlidir. Göğüş'ün (1978: 349) dil bilgisi öğretiminde “yalnız dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilmemeli, bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalı” ifadesi tam da bu durumu belirtmektedir. Zira dil bilgisi öğretimi, sadece kuralların öğretimi ekse-  
ninde değil bireyin yaşamının bir parçası hâline gelmesi noktasında da önemlidir. Web 2.0 araçlarının bireye çoklu ve kalıcı öğrenme fırsatı sunduğu düşünüldüğünde dil bilgisi öğretiminde artık bu çağda bu araçlardan yararlanmak kaçınılmazdır.

## **B. Etkinlik Örnekleri**

Aşağıda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) göz önüne alınarak sınıf düzeylerine uygun hazırlanmış etkinlikler verilmiştir.

## ETKİNLİK

**Dersin adı:** Türkçe

**Sınıf:** 1. Sınıf

**Tema:** Millî Kültürümüz

**Konu:** Büyük Harflerin Kullanımı

**Önerilen süre:** 90 Dakika

**Web 2.0 aracının adı:** Word Art

**Web 2.0 aracının genel özellikleri:** *Word Art*, kullanımı ücretsiz ve üyelik oluşturmadan da kelime bulutları oluşturulabilecek, öğrencilerin kullanımı için uygun ve kolay bir Web 2.0 aracıdır. *Word Art* ile öğrencilerden akıllarında tuttuklarını ifade edebilmeleri için kelime bulutları oluşturmalarını isteyebilir veya okudukları kitapların özetlerini bu biçimde alabilirsiniz. Beyin fırtınası yaptırarak toplanan anahtar kelimeleri *Word Art* sayesinde kelime bulutuna dönüştürebilirsiniz. Bu sayede hem bireysel hem de takım çalışmaları yaptırabilirsiniz. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sunmanın yanında akran eğitimi de sağlamış olursunuz.

(<https://egitiminyeniuzuweb20araclari.wordpress.com/wordart>: Erişim tarihi: 13.05.2022).

**Kazanım(lar):** T.1.4.8. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.

-Büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır.

**Etkinlik Erişim Adresi:** <https://create.kahoot.it/details/d378256e-f88f-434a-abb7-53c6dba3c473>

## Etkinliğe Hazırlık

**Süre:** 30 Dakika

Öncelikle [www.wordart.com](http://www.wordart.com) sayfasından giriş yapılarak *Sign up* kısmından üyelik yapılabilir, üyelik varsa *Login* kısmından giriş yapılabilir veya *Create now* butonundan kelime bulutu hemen oluşturulmaya başlanabilir. Açılan ekranda sol tarafta yer alan kısma (word, cloud, art, type in a new word) bulutta bulunması istenen kelimeler yazılabilir. *Size* bölümünden yazının boyutu, *Colour* bölümünden yazının rengi, *Angle* bölümünden yazının açısı, *Font* bölümünden ise yazının şekli belirlenebilir. Kelimeler tamamlandıktan sonra kırmızı ile gösterilen *Visualize* bölümünden kelime bulutu görselleştirilebilir. Yapılan her değişiklik için *Visualize* butonuna basmak gerekmektedir. Kelime bulutu tamamlandıktan sonra *Download* bölümünden png ya da jpeg dosya tipleriyle indirme işlemi yapılabilir.

## Kaynaklar

- Çenesiz, M. (2020). *Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersinde (topoğrafya ve kayaçlar) akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Esendemir, S. & Topuzkanamış, E. (2021). Web 2.0 Araçlarının Türkçe Eğitiminde Kullanımı. Erdem, İ.& Erol, S. (Ed.), *Türkçe Eğitiminde Yeni Yönelimler* içinde (55-80). Ankara: Eğiten Kitap
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Metin, E. (2018). *Eğitimde Teknoloji Kullanımı Öğretmen Eğitim: Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Szucs, A. (2009). New horizons for higher education through e-learning. *eLearning Papers*, (14), 4.
- Tyagi, S. (2012). Adoption of Web 2.0 technology in higher education: A case study of universities in the national capital region, India. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 8(2), 28–43.
- Yıldırım, İ. (2020). *7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yükseltürk, E. ve Top, E. (2016). Web 2.0 teknolojilerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. Çağıltay, K. ve Göktaş, Y. (Ed.) *Öğretim teknolojilerinin temelleri teoriler, araştırmalar, eğilimler* içinde (s. 555-570). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

## Etkinliklerin Tasarlanmasında Yararlanılan Kaynaklar

- Avşar-Tuncay, A. (2021). Türkçe programına yönelik Web 2.0 aracı destekli etkinlik örnekleri. Ü. İzgi-Onbaşılı, B. Sezginsoy-Şeker (Ed.), *İlkokul programlarına yönelik Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş etkinlik örnekleri* içinde (115-151). Nobel Akademi Yayıncılık.

<https://egitiminyeniuyuzoWeb20araclari.wordpress.com/wordart> (Erişim tarihi: 13.05.2022).

<https://www.wordwall.net/play/15702/236/673> (etkinliğe ve etkinlikte yer alan görsellere erişim tarihi: 13.05.2022)

<https://www.protopars.com/quizizz-nasil-kullanilir/> (Erişim Tarihi: 13.05.2022).

<https://quizizz.com/join/quiz/5f7bffb037c673001b4d42fb/start> (etkinliğe ve etkinlikte yer alan görsellere erişim tarihi: 13.05.2022).



# KAVRAM ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0'NİN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

**Elif AKAN**

Atatürk Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-9472-922X

**Prof. Dr. A. Halim ULAŞ**

Atatürk Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-9457-1554

Birey, doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim kurar. Bu etkileşim sonucunda kavramları ve kavramların isimlerini öğrenir. Böylece bireyin zihninde, kavram ve ismi anlamlı hâle gelerek yeni bir şemaya dönüşür. Bu eylem, öğrenme süreçlerinde bazen var olan öğrenmenin farklı şekilde betimlenmesine bazen de yeni kavramların geliştirilmesine olanak tanır.

Kavram öğretimi, tüm disiplinlerde kullanılan ve öğrenme sürecinin her aşamasında önem verilmesi gereken bir süreç olarak ifade edilmektedir (İnel-Ekici, 2016). Bu öğretim süreci öğrencilerin kavramları öğrenerek diğer kavramlarla ilişki kurabilmesi açısından son derece önemlidir (Karamustafaoglu vd., 2005). Kavram öğretimi aktif, öğrenci merkezli bir yaklaşımı beraberinde getirmektedir. Kavram temelli bir müfredatta öğrencilerin derin anlam ve anlayış oluşturmalarına olanak sağlayan öğretim yaklaşımlarından (Giddens & Brady, 2007) ve teknolojinin sunduğu avantajlardan faydalanmak gerekmektedir.

## **Kavram nedir? Kavramların özellikleri nelerdir?**

Türk Dil Kurumu (2022) tarafından kavram, “bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı” olarak tanımlanmaktadır. Prater (1993) ve Klausmeier (1992) ise kavramı düşüncenin temel yapısı olarak açıklamaktadır. Kavramlar, bireyin yaşamda var olan her şeye anlam yüklemesine, onları etiketlendirmesine ve dünyayı yorumlayarak var olan şeyleri benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırmasına ya da ayırt etmesine olanak tanımaktadır (Köse & Akkuş, 2011). Ayrıca bunların yanı sıra bireyin çevresindeki varlık, olay, fikir ve süreçlerle ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır (Senemoğlu, 2020). Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde önemli bir yere sahip olan kavramlar, edinilen bilgilerin

sınıflandırılarak zihinde var olan şemalara yerleştirilmesine ve yeni şemalar oluşturmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca bireyde var olan yanlış şemaları yıkarak yerine doğru şemalar inşa etmesine fırsat vermektedir. Böylelikle var olan bilgiler yeni bilgilerle ilişkilendirilerek kişinin öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır.

Bireyin öğrenim hayatının her alanı, temel kavramlarla karakterize edilmektedir (Haylock & Thangata, 2007). Öğrenmenin temelini oluşturan kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin doğru bir şekilde oluşturulmasıyla doğru ve tam bir öğrenmenin gerçekleşeceği ifade edilebilir (Aktepe vd., 2017). Ancak bir kavram, ilk kez öğrenildiğinde, olgunlaşmamış veya ilkel bir kavram olarak adlandırılabilir (Klausmeier, 1992). Çocukların bir kavramı ne kadar iyi öğrendiklerini, öğrenme sürecindeki edinim, akıcılık ve kalıcılık aşamaları göz önünde bulundurularak değerlendirildiği ifade edilmektedir. Edinim aşaması, yeni öğrenilen bir kavramın belli doğrulukta ayırt edilebilmesi; akıcılık aşaması, edinilen kavramın öğretiminin ardından kullanılabilmesi olarak açıklanmaktadır. Kalıcılık aşaması ise kavram öğretiminin tamamlanması ardından kavramın farklı zamanlarda kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Şahin vd., 2010). Tüm bu aşamalarda gözlemlenebilen ve öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olan kavramların belirli özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu özellikler Senemoğlu'na (2020) göre şu şekilde sıralanabilir:

- **Öğrenilebilirlik:** Bireyler kavramları belirli bir zaman içerisinde öğrenmektedir. Ancak bazı kavramlar kolay bazıları ise nispeten daha zor öğrenilmektedir. Örneğin; kaşık, masa gibi somut kavramların öğrenimi kolayken empati gibi bazı soyut kavramların öğrenimi daha zordur.
- **Kullanılabilirlik:** Birey ilkeleri anlama, problem çözme ve çevreyle ilişki kurma gibi birçok durumda kavramlardan faydalanmaktadır. Bazı kavramlar yaşamda sıkça kullanılırken bazı kavramlar ise nadiren kullanılmaktadır.
- **Açıklık:** Ele alınan kavramın anlamı üzerine görüş birliği bulunmalı ve kavramın son derece açık, net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. Ancak bazı alanlardaki kavramlar açık, net ve anlaşılırken bazı konu alanlarındaki kavramlar belirsiz olabilmektedir.
- **Genellik:** Kavramlar genel ve özel kavramlar olarak sınıflandırılmaktadır. Genel kavramlar hiyerarşik yapıların en üst katmanında yer alırken genel kavramların altında yer alan kavramlar ise genel özellikleri azaldığından özel kavramlar olarak ifade edilmektedir.
- **Güçlülük:** Kavramın gücü, problem çözmeye yardımcı olma derecesine, diğer kavramların ve ilkelerin anlaşılması ölçüt alınarak değerlendirilmektedir.

Ülgen (2004) tarafından sıralanan kavramların özelliklerinden bazıları şu şekildedir:

- Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişiklik gösterebilir.
- Her kavramı en iyi şekilde temsil eden bir örnek vardır.
- Bazı özellikler, birden fazla kavramın özelliği olabilir.
- Kavramlar nesnelerin ve olayların gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşabilir.
- Kavramlar çeşitli boyutlara sahiptir.
- Kavramlar kendi içlerinde, belli özelliklerine göre gruplanabilir.
- Kavramlar aralarında bir bütünlük oluşturur. Bu da öğrenilen bir kavramdan hareketle diğer kavramların daha hızlı öğrenilmesine ve kavramlar arasındaki ilişkilerin rahat bir şekilde kurulabilmesine olanak tanır.

Eğitim öğretim süreci içerisinde kavram öğretimi farklı görseller ve etkileşimli araçlarla pekiştirilip belirttiği nesne, olay ya da durum anlaşılmaya başlandığı anda derinleşmektedir. Bu derinleşme ise Web 2.0 araçlarının kavram öğretiminde etkin bir şekilde kullanılması ile gerçekleşebilir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Web 2.0 araçlarını ele alan bir çalışmada bu araçların kalıcı öğrenmeyi artırdığı, soyut kavramları somutlaştırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, üst düzey öğrenmeyi sağladığı, ilgi, dikkat ve motivasyon verimliliğini artırdığı (Korucu & Yücel, 2015) vurgulanmıştır. Dahası Şahin-Topalcengiz ve Yıldırım'ın (2020) çalışmasında öğrenme problemlerinin çözülmesine yardımcı olduğu, öğretim etkinliklerini geliştirdiği, anlamlı öğrenmeyi desteklediği ve yaratıcılığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı araştırmalarda ise iş birlikli öğrenmeyi desteklediği, aktif katılımı sağladığı (Huang vd., 2009), dil becerilerini geliştirdiği ve öğretmenlere öğretim uygulamalarını öğrenci ihtiyacına yönelik ayarlama da fayda sağladığı (Özcan & Kırkgöz, 2021) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Lim ve Newby (2020) çalışmasında, öğrencilerin Web 2.0 araçlarının kendi öğrenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmalara bakıldığında Web 2.0 araçlarının öğrencinin ilgisini çekerek kalıcı öğrenmeyi sağladığı, dil becerisini geliştirdiği, motivasyonunu artırdığı ve soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

### **Kavram Öğretiminde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları**

Teknolojinin hızla geliştiği 21. yüzyılda, kavram öğretiminin geleneksel uygulamaları aşarak gelişime ayak uydurabilmesi, öğrenciler için kavram öğretimini kolaylaştırması, eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirebilmesi oldukça önemlidir. Eğitim ortamlarında yapılması planlanan kavram öğretiminin olabildiğince zengin ve iyi bir plan dâhilinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgiyi okumasının, duymasının ya da görmesinin yanı sıra ilgili etkinlikler ve çalışmalarla desteklemesi öğrencilerin öğrenmelerine önemli derecede katkı sağlamaktadır (Elmas & Geban, 2012). Dolayısıyla süreç içerisinde kavram öğretiminin verimli

ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına Web 2.0 araçlarının eğitim ortamında sunacağı avantajlardan yararlanılması önerilmektedir. Kavram öğretiminde kullanılabilir Web 2.0 araçlarından bazıları kısaca tanıtılmıştır.

**Edmodo:** Bu platforma hem masaüstü hem de mobil uygulama aracılığıyla erişim sağlanabilmektedir. Bu sayede öğrenciler sınıf dışı etkinliklerde bilgisayara bağlı kalmayarak mobil cihazlarla farklı ortamlarda sanal sınıfa rahatlıkla erişebilmektedir. Ayrıca bu araç, sınıfı çeşitli gruplara bölme özelliğiyle öğrencilerin rahatlıkla grup çalışmaları yapmalarına ve öğretmenin öğrencilere geri dönüt vermesine olanak tanımaktadır.

**EDpuzzle:** Bu araçta sanal sınıf oluşturulmasının yanı sıra video hazırlama özelliği de bulunmaktadır. Kullanıcı tarafından oluşturulan veya herhangi bir platformda yer alan videolara ses, açık uçlu ya da çoktan seçmeli soruların eklenerek etkileşimli ders içeriklerinin oluşturulabildiği bir platformdur. Bu uygulamada öğretmen, öğrencilerin videoları izleyip izlemediğini, kaç defa izlediğini ve sorulara verdikleri cevapları kontrol edilebilmektedir.

**Wizerme:** Kullanıcılara zengin arka plan seçenekleri sunarak çoklu medya öğeleriyle etkileşimli çalışma yapraklarının hazırlanmasına ve bunların çevrim içi ortamlarda kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

**Classkick:** Bu platform kullanıcılarına etkileşimli ders materyalleri hazırlama ve çalışma grupları oluşturma fırsatı sunar. Öğrenciler bu materyaller üzerine resim yapabilir, grafik çizebilir, yazı yazabilir ya da ses kaydı ekleyebilir. Bu araçta öğrenciler hem akranlarından hem de öğretmenlerinden geri dönütler alabilirler. Ayrıca bu platform öğretmenlere kaynak arşivi sunar. Classkick üzerinden öğretmenler öğrencilerini anlık olarak takip edebilir ve öğrenciler anlayamadığı bölümle ilgili öğretmeninden dijital olarak yardım talebinde bulunabilir.

**Google Classroom:** Bu platform Google Dokümanlar, Google Drive, Gmail, Google Slaytlar, Google Formlar gibi uygulamaları içermektedir. Bu araçla öğretmenler materyal oluşturup yayınlama, öğrencilere ödev atama, geri bildirim verme, sınav yapma ve notlandırma gibi birçok faaliyeti gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca Google Classroomda yer alan sanal sınıflar EDpuzzle, Wizerme, Storyboardthat gibi birçok yazılıma aktarılabilir.

**Kahoot!:** Bu yazılım aracılığıyla çevrim içi kısa sınav, anket, sıralama sınavı veya tek soruluk tartışma etkinlikleri hazırlanmaktadır. Bu araçta kullanıcılar kendi değerlendirme etkinliklerini oluşturabilmenin yanında farklı kullanıcıların oluşturarak kullanımına izin verdiği etkinliklere de erişim sağlayabilmektedir.

**Quiziz:** Bu araç doğru/yanlış, anket, açık uçlu ve çoktan seçmeli gibi birden fazla soru tarzı sunuyor.

**Testmoz:** Test oluşturmaya olanak tanıyan ikinci nesil bir araçtır.

## Kaynakça

- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 33-50.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Giddens, J. F., & Brady, D. P. (2007). Rescuing nursing education from content saturation: The case for a concept-based curriculum. *The Journal of Nursing Education*, 46 (2), 65-69.
- Haylock, D., & Thangata, F. (2007). *Key concepts in teaching primary*. SAGE Publications.
- Huang, Y. M., Jeng, Y. L., & Huang, T. C. (2009). An educational mobile blogging system for supporting collaborative learning. *Educational Technology and Society*, 12(2), 163-175.
- İnel-Ekici, D. (2016). Kavram öğretimi. N. Duban & Ş. Anagün (Eds.), *Fen Bilimleri Öğretimi içinde* (ss. 381-423). Anı Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, S., Karamustafaoğlu, O., & Yaman, S. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde kavram öğretimi. M. Aydoğdu & T. Kesercioğlu (Eds.), *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi içinde* (ss.25-54). Anı Yayıncılık.
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286. [https://doi.org/10.1207/s15326985sep2703\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985sep2703_1)
- Korucu, A. T., & Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik Web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 126-152. <https://doi.org/10.17943/etku.78815>
- Köse, S., & Akkuş, G. (2011). Bilgisayar destekli kavram haritalarına uygun bir ders örneği: Dolaşım sistemleri. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 765-777.
- Lim, J., & Newby, T. J. (2020). Preservice teachers' Web 2.0 experiences and perceptions on Web 2.0 as a personal learning environment. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(2), 234-260. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09227-w>
- Özcan, M., & Kirkgöz, Y. (2021). Turkish efl teachers' perspectives on Web 2.0 applications: Benefits and potential challenges. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 132-38. <https://doi.org/10.34293/education.v9iS2-Sep.4378>
- Prater, M. A. (1993). Teaching concepts: Procedures for the design and delivery of instruction. *Remedial and Special Education*, 14 (5), 51-62.
- Sahin-Topalcengiz, E., & Yıldırım, B. (2020). Teachers' opinions about distance Web 2.0 tools training and teachers' in-class Web 2.0 practices. *Journal of Turkish Science Education*, 17 (4), 561-577.
- Senemoğlu, N., (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahin, S., Karaaslan, T., Çoban, Ş. K., & Ercan, H. (2010). *Etkinliklerle kavram öğretimi*. Eğiten Kitap.
- TDK (2022). Genel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

# TÜRKÇE DERSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME FAALİYETLERİNDE WEB 2.0'IN KULLANIMI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

**Doç. Dr. Ahmet AKÇAY**

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5360-285

**Hamza YAŞAR**

Doktora Öğrencisi

15 Temmuz D.Ş. Ortaokulu

ORCID: 0000-0002-4987-7175

## Giriş

Web 2.0 araçları, Türkçe eğitiminde tema öncesi hazırlık çalışmalarının gerçekleştirilmesi, işlenen konunun pekiştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gibi pek çok konuda kolaylık sağlamaktadır. Bunun yanı sıra bu araçların, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde de kullanılması mümkündür. Bu bölümde ölçme-faaliyetlerine değinilerek okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi alanlarına yönelik örnek etkinlikler sunulmuştur.

## 1. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme eğitim için oldukça önemli bir kavramdır. Öğretim programlarının belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirleyebilmek için geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Turgut'a göre (1990) ölçme, belli bir gözlem neticesinde elde edilen verilerin sayı veya semboller yardımıyla ifade edilmesidir. 21. yüzyılda gelişen teknolojiyle birlikte eğitimde dijital değerlendirme araçları da kullanılmaya başlanmıştır. Web 2.0 araçları dijital değerlendirme için oluşturulan alternatif değerlendirme yöntemlerinin en önemlilerinden birini oluşturmaktadır. O' Reilly (2005), Web 2.0 araçlarını tanımlarken; İnternet kullanıcılarının ortaklaşa ve iş birliği içerisinde yarattığı, ikinci nesil internet hizmetleri, iletişim araçları vb. öğeleri kapsayan bir sistemdir, ifadeleri kullanmıştır. Web 2.0 araçları başta bilgisayar ve cep telefonu olmak üzere tablet ve çeşitli dijital iletişim araçları ile öğrencilere dijital ortamda ölçme faaliyetlerine cevap verme olanağı sunmaktadır. Öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeyi esas alan anlayışla oluşturulan Web 2.0 araçları öğrenme hedeflerine ulaşmada eğitim teknolojilerinin

önemini göstermektedir. Çeşitli uygulamalar ile ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştiren Web 2.0 araçları hem zamandan tasarruf sağlamış hem de soruların diğer eğitimcilerle paylaşılmasına olanak sağlamıştır.

### **1. 1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**

Eğitim, bireyde istendik davranış meydana getirme hedefiyle planlanan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Etkili bir şekilde oluşturulan sistem ile açık bir sisteme sahip olan eğitim sistemi hedeflerine daha sağlıklı bir şekilde ulaşacaktır. Hedef, eğitim deneyimleri, kapsam, içerik ve ölçme değerlendirme eğitimin boyutlarındandır. (Semerci, 2007). Eğitim sisteminin ne ölçüde başarılı olduğu ve işe yarayıp yaramadığı ancak ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile mümkündür. Bu faaliyetlerle sistemin belirlenen hedeflere ulaşma durumu ve öğrenci başarıları kontrol edilebilmektedir.

Karadağ'a (2014) göre ölçme ve değerlendirme birlikte kullanılan kavramlardır, ancak ölçme işlemi yapılmasıyla değerlendirme işlemlerine başlanabilir. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin en temel amacı ise, eğitim programında belirlenen hedeflere ulaşılması ve eğitim programında istenilen başarı düzeyinin belirlenmesidir. Turgut (1990), eğitimde ölçme ve değerlendirmenin bir başka önemli amacının da farkları görebilmek olduğunu belirtmiştir. Bireyin eğitimin başında ve sonunda elde ettiği başarının arasındaki fark yapılan işin verimliliğini göstermektedir.

### **1.2. Eğitimde Web 2.0 Araçları**

İlk defa 2004 yılında O'Reilly Media kurucusu Tim O'Reilly tarafından ortaya çıkarılan Web 2.0 terimi bilginin dijital yollardan paylaşımında ve geniş bir çevreye yayılımında yeni bir yol olarak görülmüştür. Kullanıcıların aktif katılımını gerektiren bu ölçme aracı ile kişilerarası paylaşım, etkileşim ve iş birliği rahat ve özgür bir ortamda kullanılma şansına sahip olur. Bu ölçme ve değerlendirme yönteminde aktif rol alabilmek için hiç şüphesiz önemli bir seviyede teknoloji okuryazarlığına sahip olunması gerekmektedir. Web 2.0 araçları sosyal medya araçları olarak da bilinir. Bu sayede üretilen içerikler sosyal medya platformları üzerinden daha hızlı bir şekilde yayılabilir. Eğitim uygulayıcıları olan öğretmenlerin Web 2.0 araçları ile ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri için gerekli bilgiye ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Sınıfta Web 2.0 araçlarını başarıyla uygulayabilmesi sayesinde olumlu anlamda başarılı bir fark yaratabilecektir. Horzum (2010) yaptığı çalışmada bu görüşü destekleyerek öğretmenlerin bu araçlardan etkin faydalanmasının ve öğrencileri yönlendirmesinin öğrenmeyi destekleyeceğini ifade etmiştir. Dede (2008), Web 2.0 araçlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için; öğretim programının tüm süreci organize edebilecek biçimde olmasını, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak aktif öğrenmeyi esas almasını ve değerlendirme sürecinde bireysel ve akran değerlendirmelerinin birlikte yürütülmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

### 1.3. Eğitimde Dijital Değerlendirmeler

Eğitimde dijital değerlendirmeler kavramı ile kullanıcıların bilgisayar, internet veya mobil cihazlar ile ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine katılımı ifade edilmektedir. Web 2.0 araçlarının ortaya çıkması ve her geçen gün yaygınlaşmasıyla eğitimde ölçme ve değerlendirme büyük bir değişim geçirmiş ve öğrencinin aktif bir katılımcıya dönüşmesini sağlamıştır. Öğretmenlerin anında geri bildirim verme, iş birliği ve grup çalışması yaptırma ve öğrenciyi aktif bir şekilde sürece dâhil etmesinde çok önemli rol oynayan Web 2.0 araçları öğrenme kalitesi için çok önemlidir. Balta ve Türel (2013), dijital değerlendirmeler yapılırken öğrenci merkezli çalışma ve ödevler tasarlanmasını, çeşitli ölçme ve değerlendirme ölçütlerine sahip derslerin hazırlanmasını, çocukların hileye başvurmayacağı bir ödev sisteminin verilmesini ve öğrencilerin çıktılarını ödüllendirmenin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir.



## Kaynakça

- Balta, Y. & Türel, Y. K. (2013). Çevrim içi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.
- Croker, R. (1999). Fundamentals of ongoing assessment. *Shiken: JALT Testing and Evaluation SIG Newsletter*, 3(1), 10-16.
- Doğan, N. (2011). Türkiye Türkçesi fiillerinde eş anlamlılık. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(19), 78-88.
- Dede, C. (2009). Technologies that facilitate generating knowledge and possibly wisdom. *Educational Researcher*, 38(4), 260–263.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: mega üniversitelerdeki uygulamalar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software*. O'Reilly Network.  
<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> [Erişim Tarihi: 20.04.2022].
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s.1-15). Ankara: PegemA Yayınları.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

## Yararlanılan İnternet Kaynakları

- [https://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7308.html](https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html). Erişim tarihi: 25.02.2022
- [https://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf). Erişim tarihi: 25.02.2022
- [https://www.icap.org/portals/0/download/.../Module\\_02\\_\\_Life\\_Skills.pdf](https://www.icap.org/portals/0/download/.../Module_02__Life_Skills.pdf). Erişim tarihi: 25.02.2022
- <https://casel.org/?s=life+skills> Erişim tarihi: 24.02.2022

[https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap\\_peers\\_07.pdf](https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf). Erişim tarihi: 26.02.2022

<https://kahoot.it/>. Erişim tarihi: 19.02.2022

<https://quizizz.com/join>. Erişim tarihi: 25.02.2022

<https://www.canva.com/tr> Erişim tarihi: 28.02.2022

<https://wordmint.com/>. Erişim tarihi: 01.03.2022

<https://wordwall.net/tr>. Erişim tarihi: 09.03.2022

<https://www.animaker.com/>. Erişim tarihi: 09.03.2022

<https://crosswordlabs.com/>. Erişim tarihi: 09.03.2022

<https://www.powtoon.com/>. Erişim tarihi: 16.03.2022

<https://quizwhizzer.com/>. Erişim tarihi: 16.03.2022

# RECONSIDERING THE EFL PEDAGOGY

WITH THE INFLUENCE OF PANDEMIC CONDITIONS



PAST-PRESENT-FUTURE

**Editor**

Ayfer SU BERGİL

2022

Ankara

# RECONSIDERING THE EFL PEDAGOGY WITH THE INFLUENCE OF PANDEMIC CONDITIONS: PAST-PRESENT-FUTURE

Editor: Ayfer SU BERGİL

©All Rights Reserved.

The printing, publishing and sales rights of this book in Turkey belong to Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti. All or parts of the book may not be reproduced, printed, transferred or distributed by any information storage and retrieval system, mechanical, electronic, photocopying, magnetic or other methods without the permission of the said institution.

\*The authors are responsible for the originality, information, and interpretation of their chapters.

Publisher Certificate Nu.: 49260  
e-ISBN : 978-605-170-828-7  
Design : Özge Yüksek  
Cover Design : Kezban Kılıçoğlu

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

### RECONSIDERING THE EFL PEDAGOGY WITH THE INFLUENCE OF PANDEMIC CONDITIONS: PAST-PRESENT-FUTURE

Editor: SU BERGİL, Ayfer

Anı Yayıncılık, 1<sup>st</sup> Edition, Ankara/Turkey  
2022, x + 344 page., 16x24 cm

e-ISBN : 978-605-170-828-7

#### **Education, Language Teacher Education, Foreign Language Teacher Education**

Associations, Collaborations, Pre-service, In-service, Continuing Professional Development, Teacher Competencies, Instructional Materials, Quality, Standards, Sustainability, Microlearning, Learning Management Systems (LMSs), Technology, Augmented Reality, Practicum, Language Skills, Language Sub-skills, Mindful Learning, Teenagers, Gifted Learners, Disadvantaged Learners, Assessment and Evaluation, Revising Policy, Practice

---

Anı Yayıncılık  
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



## AUTHORS

Ahmet ÖNAL

Ahmet Erdost YASTIBAŞ

Amanda YEŞİLBURSA

Arif BAKLA

Arif SARIÇOBAN

Atilla ÖZDEMİR

Ayfer SU BERGİL

Birsen TÜTÜNİŞ

Ceyhun YÜKSELİR

Ceylan YANGIN ERSANLI

Dinçay KÖKSAL

Emrah EKMEKÇİ

Erkan YÜCE

Esim GÜRSOY

Gonca YANGIN EKŞİ

Hakan DEMİRÖZ

Hayriye AVARA

İsmail ÇAKIR

Meltem Huri BATURAY

Nurcihan YÜRÜK

Ömer ÖZER

Serra KILIÇASLAN TAKVA

Sezen ARSLAN

Tuba DEMİRKOL

Zeynep ÇETİN KÖROĞLU

# CONTENTS

AUTHORS.....	iii
PREFACE.....	ix

## PART I

### LANGUAGE TEACHER EDUCATION

#### Chapter 1

Continuing Professional Development in English Language Teacher Education: Pre-service and In-service Training Phases

<i>Birsen TÜTÜNİŞ</i> .....	3
-----------------------------	---

#### Chapter 2

Associations and Collaborations in Language Teacher Education

<i>Arif SARIÇOBAN &amp; Nurcihan YÜRÜK</i> .....	17
--	----

#### Chapter 3

The Portrait of the Ideal Language Teacher in the 21<sup>st</sup> Century: Exploring Core Competencies of Foreign Language Teachers

<i>Hayriye AVARA</i> .....	31
----------------------------	----

## PART II

### QUALITY- STANDARDS IN LANGUAGE EDUCATION

#### Chapter 4

The Key to High-Quality Language Education in Türkiye: Accreditation of Foreign Language Teacher Education Programs

<i>Dinçay KÖKSAL</i> .....	61
----------------------------	----

## **Chapter 5**

A Review of Quality Practices and Standards in Foreign Language Education  
and Imagining the Post-Pandemic Language Classroom

*Ceyhan YÜKSELİR & Ömer ÖZER*.....71

## **Chapter 6**

Promoting Sustainability in Language Education through Microlearning

*Arif BAKLA*.....89

## **PART III**

### **TECHNOLOGY IN FL EDUCATION**

## **Chapter 7**

Augmented Reality in Language Education

*Meltem Huri BATURAY & Ahmet Erdost YASTIBAŞ*.....111

## **Chapter 8**

Practicum During the Pandemic: Past-Present-Future

*Gonca YANGIN EKŞİ & Ceylan YANGIN ERSANLI*.....131

## **Chapter 9**

Learner Involvement, Interaction and Learning Management Systems (LMSs) During  
Pandemic

*Emrah EKMEKÇİ*.....147

## **PART IV**

### **TEACHING LANGUAGE SKILLS & SUB-SKILLS**

## **Chapter 10**

Teaching L2 Reading and Writing Considering the Insights Gained from the Pandemic  
Period

*Hakan DEMİRÖZ & Tuba DEMİRKOL*.....169

## Chapter 11

Revisiting L2 Listening and Speaking Instruction: Before and Beyond the COVID-19 Pandemic

*Sezen ARSLAN & Serra KILIÇASLAN TAKVA*.....195

## Chapter 12

21<sup>st</sup> Century Skills in Additional Language Education Contexts: Revising Policy and Practice

*Erkan YÜCE & Zeynep ÇETİN KÖROĞLU*.....213

## PART V

### TEACHING ENGLISH TO DIFFERENT GROUPS

## Chapter 13

Mindful Learning Practices with Young Learners

*Esim GÜRSOY*.....231

## Chapter 14

Teaching English to Teenagers

*Amanda YEŞİLBURSA*.....253

## Chapter 15

Teaching English to Gifted and Disadvantaged Learners

*Ayfer SU BERGİL*.....271

## PART VI

### OTHER FL EDUCATION-RELATED TOPICS

## Chapter 16

Instructional Materials and Coursebooks in Language Teaching

*İsmail ÇAKIR*.....295

## Chapter 17

Assessment and Evaluation in Language Education: Past-Present-Future

*Ahmet ÖNAL & Atilla ÖZDEMİR*.....319



# PREFACE

Pandemic conditions have shown the most common effects in educational processes, as in many areas. In this context, teacher education, which is one of the most important elements of education and training processes, has been discussed in many research studies, and teacher education processes have become a focus of change and transformation. Therefore, the process experienced in the last few years in higher education institutions that train student teachers has reached a dimension that necessitates some changes in the programs followed and an insight into the teaching processes of the courses. The process of foreign language teacher education, at this point, participates in this change and transformation, and it strives to improve.

Experienced change and transformation emphasize dealing with the old, current, and future-oriented aspects of pedagogy in the field of foreign language teacher training and preparing teachers for the future with a new perspective. For this reason, we, as foreign language teacher educators, should move our teacher candidates beyond adapting to current conditions and guide them toward increasing their professional competence. The world and our country will only have the hope of enlightening the future with this perspective, which will equip us with the confidence of finding the opportunity to reach very valuable learners within ourselves. This book is intended to be a self-reflection and feedback tool for us as foreign language teacher educators, as well as a guide to the competencies that future foreign language teachers should possess.

Under the title of "Reconsidering the EFL Pedagogy with the Influence of Pandemic Conditions: Past-Present-Future", each chapter in this book aims to display the three-time period-amalgamation with the original research reviews in English as a Foreign Language context. Thus, I must admit, the excitement I felt during the planning phase of the book continued to grow exponentially. I wish I had the opportunity to bring together all the teacher educators in our field in this book, if the opportunities allowed it. I would like to express my sincere thanks to all my professors, colleagues, and friends who have contributed and supported my journey and the emergence of this product since the beginning of this book. Thank you all for your understanding and patience. Without you, this book would not have been possible. Of course, I would like to express my deepest gratitude to my daughters Yarensu and Cansu, and to my husband Erhan, for their support and endless, unconditional love...

Editor

Ayfer SU BERGİL, PhD

December, 2022

**PART I**  
**LANGUAGE TEACHER EDUCATION**

## Chapter 1

# Continuing Professional Development in English Language Teacher Education: Pre-service and In-service Training Phases\*

Birsen TÜTÜNiŞ

### Abstract

The EFL pedagogy in the 21<sup>st</sup> century points out the quality of teacher education as well as continuous professional development (CPD). For this reason, pre-service and in-service teacher training frameworks and models have been developed. For instance, Singapore's National Institute of Education examined and improved its basic teacher training programs in 2005, and a Value-Skills-Knowledge (VSK) model was created (NIE, May 2015). In accordance with this model, student instructors should consider their professional and personal values, such as respect for diversity, commitment to the field, teamwork, sharing, and collaboration, a desire for lifelong learning, and excellence and creativity. To improve learning settings for students, student instructors must also have 21<sup>st</sup>-century abilities. A pillar of professionalism and excellence for teachers may also be said to be Continuous Professional Development (CPD). Governments and educational institutions heavily fund Continuing Professional Development (CPD) in order to raise teacher quality and fulfill the evolving requirements of students, particularly in the wake of COVID-19 and the necessity to re-evaluate EFL pedagogy in light of pandemic circumstances. The British Council, Cambridge English and EAQUALS, for example, provide an overview of their continuing professional development frameworks as 1) The Cambridge English Teaching Framework, 2) The British Council CPD framework, and 3) The European Profiling Grid (EPG). This chapter reviews English language teachers' pre-service education in terms of values, skills, and knowledge and gives a detailed historical background of the Professional development/ in-service training courses conducted by the Ministry of Education (MoE) in the Turkish context. The chapter also lists the suggestions on how and what to do to be updated for future commitments, for better teacher wellbeing.

**Keywords:** Continuing professional development (CPD), foreign language teacher education (FLTE), English language teacher education (ELT), teacher education (TE), values, skills and knowledge (VSK)

\* **To Cite the Chapter:** Tütüniş, B. (2022). Continuing professional development in English language teacher education: Pre-service and in-service training phases. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 3-16). ANI Publishing.

## Highlights

1. CPD should be viewed as a process that involves both knowledge acquisition and changes in practices, attitudes, abilities, and disposition.
2. Since teachers frequently serve as role models for students, the focus of CPD programs in the context of language instruction should be on teacher competence or familiarity with the language.
3. CPD covers independent, unguided learning, informal learning chances, and more formal learning opportunities made available via in-service education and training programs developed both internally and outside.
4. By providing teachers with the resources and opportunity to reflect on methodology, content, and approach, CPD is a planned and systematic activity that encourages innovation and improves teacher proficiency in in-service and pre-service phases.

## INTRODUCTION

The research (Higgins, 2011) has shown that raising teacher effectiveness has a significant influence on student results. Improving teacher effectiveness during in-service training is the first crucial step for professional development, however, professional development studies need to be started during initial teacher education at the pre-service training while students are getting ready for the profession.

Professional Development (PD) could be defined as the training and education of an individual to keep him/her up to date on current issues. The term "professional development" in education can refer to a wide range of specialized training, formal education, or advanced professional learning intended to help administrators, teachers, and other educators improve their professional knowledge, competence, skill, and effectiveness (Glossary of Education Reform, 2013, <https://www.edglossary.org/professional-development/>). Based on the Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2018), the Economic Cooperation and Development (OECD) report Supporting Teacher Professionalism conceptualizes teacher professionalism as being made up of knowledge, autonomy, and peer networks and emphasizes the significance of these components for upholding high standards of teaching. NICE and the quality and outcomes framework (QOF) 2009–2011 emphasizes the importance of quality in language education (Sutcliffe et al., 2012). The more qualified the teachers are, the better language learning environments could be created.

ship/culture. 5- Creativity. 6- Character education/ connectivity. An English teacher is expected to possess these skills. Teacher education programs and in-service training courses need to be designed accordingly.

These three topics are the most important ones to be considered when a professional development in-service training course is planned.

## CONCLUSION

The EFL pedagogy in the 21<sup>st</sup> century points out the quality of teacher education as well as continuous professional development (CPD). Quality in teacher education and CPD courses conducted at regular intervals. will have an impact on EFL classroom practices. Values, skills and pedagogical knowledge the teachers possess do not lead to success in foreign language learning due to personal, social and economic constraints. All subject teachers, including the EFL teachers need to be valued. Rikkert et al. (2018) think that everyone especially English language teachers need this kind of R-A-S-H: Respected-Appreciated-Supported-Heard aspects to reach better teaching conditions and behaviors. We, the teacher trainers, the MoE, school managers, administrators, and the head of English language groups in schools need to listen to teachers and act accordingly. The curriculum is a general guideline, but syllabuses are designed at the institutions. Teachers need to be involved in planning and they need to be supported in their course design. If we wish to bring quality into our foreign language teaching and learning, we need to arrange professional development courses as in-service training. But we need to consult the teachers for their professional support needs. Needs analysis would be the keyword both for teaching and learning in EFL classes.

## REFERENCES

- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1996). Promoting reflection in learning: A model. *Boundaries of Adult Learning*, 1, 32-56.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. London, UK: Lawrence Erlbaum.
- British Council-Turkey. <https://www.britishcouncil.org.tr/en/english-together>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Council of Europe (CoE) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Glossary of Education Reform. (2013). <https://www.edglossary.org/professional-development/>
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Malden, MA: Blackwell. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781444346534>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.

- Maslow, A. (1979). Humanistic education vs. professional education. *Journal of Humanistic Psychology*, 19(3), 14-25.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. CUP
- MacIntyre, P. D. (2014, March). A turn toward the Individual: Capturing and capitalizing on individuality in the language learning process. In D. LarsenFreeman & K. de Bot (organizers of invited symposium), From universality to variability in second language development. Symposium conducted at the annual conference of the American Association of Applied Linguistics, Portland, OR, USA.
- Mercer, S. (2011). The beliefs of two expert EFL learners. *The Language Learning Journal*, 39(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.521571>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2022). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- MoE (2018). Education Strategic Plan 208-2030. Accra: MoE.
- Moskowitz, BA. (1978). The acquisition of language. *Sci Am.*, 239(5), 92-108. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1178-92>. PMID: 734436
- NIE. (May 2015). *P21 Framework for 21st Century Learning*. Singapore: NIE. OECD. (2018). TALIS. UK: OECD.
- Nurkamto, J., & Sarosa, T. (2020). Engaging EFL teachers in reflective practice as a way to pursue sustained professional development. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 45-58.
- Ospina Avendano, D. (2020). Boud et al Reflection Model. Retrieved [18.10.2022] from Toolshero: <https://www.toolshero.com/personal-development/boud-reflection-model/>
- Rikkert M. van der Lans, Wim J. C. M. van de Grift & K. van Veen (2018). Developing an instrument for teacher feedback: Using the Rasch model to explore teachers' development of effective teaching strategies and behaviors, *The Journal of Experimental Education*, 86:2, 247-264. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1268086>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness, well-being-and how to achieve them*. Nicholas Brealey Pub.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Sutcliffe, D., Lester, H., Hutton, J., & Stokes, T. (2012). NICE and the quality and outcomes framework (QOF) 2009–2011. *Qual Prim Care*, 20(1):47–55.
- The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS). (2018). <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Tütüniş, B. & Yalman (2020). Teacher education and foreign language teacher professionalism in the 21st century. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3). 1168-1176. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/812>
- Tütüniş, B., Ünal, K., & Babanoğlu, P. (2022). Teacher training on ICT (web tools) for English language teaching in primary schools: TPACK framework and usage. *International Journal of Education, Technology and Science (IJETS)*, 2(1), 95 –107. <https://www.toolshero.com/personal-development/boud-reflection-model/>

## **ABOUT THE AUTHOR**

**Prof. Dr. Birsen TÜTÜNİŞ**

*ORCID ID: 0000-0003-0671-1703*

[tutunisster@gmail.com](mailto:tutunisster@gmail.com)

Istanbul Kultur University

Birsen Tütüniş is a professor currently teaching at Istanbul Kultur University. She has received her PhD from University of Sussex, UK. She has worked at several universities in Türkiye holding positions as English instructor, senior lecturer and administrator. She has conducted research on a variety of topics like; Computer Assisted Language Learning, Language Learning Styles and Strategies, Teacher Education and Teacher Learning. Her recent interest lies on Positive Psychology and teacher well-being. She has written articles and books on different issues related to TEFL. She has been awarded Ist. Kultur University Scientific Award –BILSAP, 2018. She contributed to the books “Learning Strategy Instruction in the Language Classroom” by Multilingual Matters and “Lessons from Good Language Teachers” by Cambridge University Press. “Applied Linguistics in ELT Classroom” Anı Yayıncılık, “New Approaches in ELT” Eğiten Kitapçılık (2022). She has been invited as a keynote speaker to international conferences like NTELT, ICRE, LIF, BETA-IATEFL, ALLT- Konin. She has also been invited to national TV channels (Haberturk, CNN Turk) for interviews on foreign language learning. Prof. Tütüniş has taken the role as the coordinator of Teacher Training and Education Committee (TTEd SIG) of IATEFL for several years. She is in the editorial board of the scientific journal “ELT Research Journal”. She is the Honorary Member of AzETA in Azerbaijan.

## Chapter 2

# Associations and Collaborations in Language Teacher Education\*

Arif SARIÇOBAN

Nurcihan YÜRÜK

### Abstract

A wide range of studies has recently focused on collaboration, particularly from the viewpoint of the co-construction of knowledge in the setting of learning communities. Communities of practice, which involve the co-construction of meaning and interpersonal relationships through a shared activity, are fundamentally based on collaborative learning. Collaborative practices have thus been deemed essential to professional development because they give teachers more chances to build networks of relationships through which they can share their practice in a reflective manner, reexamine their views on teaching and learning, and jointly construct knowledge. Additionally, teacher development plays a role in the context of learning communities where teachers participate as learners and design environments that incorporate a shared vision and their own comments on instructional strategies. There are countless professional associations for teachers like the International Association of Educators (INASED), The Association for Teacher Education in Europe (ATEE), World Federation of Associations of Teacher Education (WFATE), the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). These associations vary from small, regionally focused local groups to huge ones with a broad appeal across the country like the Turkish Education Association (TED), English Language Education Association (INGED), and Association of English Language Teacher Educators (AELTE) in Türkiye. To be a member of one or more associations will improve interaction with other professionals in the education field. Besides, it is beneficial for both the teachers and pre-service teachers in order to be able to follow the on-goings in the field.

**Keywords:** Collaboration, professional development, teacher education, association

\* **To Cite the Chapter:** Sariçoban, A., & Yürük, N. (2022). Associations and collaborations in language teacher education. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 17-30). ANI Publishing.



## Highlights

1. Collaborations and associations have widespread effects on the development of language teacher education.
2. The prevalence roles and importance of collaborations and associations must be considered with the conditions of the pandemic period.
3. The language education policies need to be implemented with the collaboration of associations to fulfill better conditions for teaching and learning.
4. Awareness-rising practices should be increased to develop the influence of collaborations and associations in language teacher education.

## INTRODUCTION

The Covid-19 process has emphasized the importance of cooperation and associations in the education community, as in every sector. While foreign language teacher education carries global interaction and cooperation as a natural element, it has tried to overcome this process in a healthier way with the support of associations, collaborations, and organizations. For this reason, the focus of this chapter is, of course, that collaborations and the widespread effects of associations or similar organizations on the agenda are taken into account at all times. In this context, the institutions, associations, and collaborations that maintain their existence and widespread influence on language teaching education and specifically foreign language teacher education are discussed in this section.

## ASSOCIATIONS

The main purpose of an association can be considered three-dimensional: (a) social, (b) educational, and (c) collaborative. Basically, the social aim consists of both individual and social issues in life. The educational dimension, one of the concerns of this chapter, refers to a better-educated public, and the collaborative part, our other concern, refers to working together to create and/or reach the same purpose. Associations in general aims to bring together and initiate, grow, and support many groups to share their knowledge and perspectives in the same discipline in a cycle of brainstorming and decision-making process. With this ultimate aim in mind a few associations in foreign language education (learning and teaching) have been established all around the world. The following are some of the associations that contribute language teacher education:

## **International Association of Educators (INASED)**

INASED The International Association of Educators (INASED), a non-profit, non-partisan, non-governmental organization, was established on September 18, 2002, in Chicago, USA. Its goal is to create new pedagogies and alternative languages for intercultural dialogue and understanding. Members of the association from 1250 different universities and 46 different countries aim to advance international peace via dialogue and instruction. Through publications, conferences, intercultural events, international initiatives, research, internet networks, and professional development, INASED promotes educational thought and practice throughout the world. Additionally, the association works to establish the benchmarks for excellence in educational research in 29 various fields. (<https://inased.org>)

## **The Association for Teacher Education in Europe (ATEE)**

The Association for Teacher Education in Europe (ATEE), a non-profit organization with headquarters in Europe, aims to raise the bar for teacher education on the continent and to aid in the development of teacher educators and teachers at all levels. ATEE is a member of a vast network of institutions, associations, and governmental organizations on both the national and international levels. Most of Europe, as well as nations including the United States, Australia, and Israel, as well as African nations, are all covered by our memberships. Additionally, ATEE offers advice to international organizations including the European Commission. (<https://atee.education>)

## **World Federation of Associations for Teacher Education (WFATE)**

World Federation of Associations for Teacher Education (WFATE) is another association that contributes language teacher education. WFATE explains its mission as “to build a global community of teacher educators and to promote trans-national collaboration, support, and research and development in teacher education.”. (<http://www.world-fate.org>)

## **Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)**

A committed group of educators, the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), is transforming lives. Our community has the power to fight for educational justice and to carry out its goal. We have collaborated with educators at all levels for 75 years in all 50 states and more than 200 nations to help them identify their audiences and amplify their voices to reach a wide audience. With the help of our professional development services, educators can design their own learning paths to achieve both as educators and as leaders. (<https://www.ascd.org>)

## CONCLUSION

Generally speaking, effective collaboration in education opens the doors for teachers and educators to increase student success. The ultimate aim should be to create solutions to possible issues in teaching and learning. That could, of course, be achieved through the act of working together on the common problems. For this basic reason, the educators and teachers get together to establish their association for collaborative work. The associations have a long-term and continuous strategy on the effective act of collaboration to enable members to effectively work together within the framework of student-centered goals. As a result, a stronger relationship exists.

Members exchange ideas and share their experiences through activities and events organized by these associations that prepare them to create a happy, just, and prosperous teaching and learning atmosphere in their field of study. They design, plan, implement, and evaluate their projects together. They implement their project plans, monitor progress, evaluate project outcomes for their goals, become aware of possible issues and challenges, and seek support as needed via collaboration.

To conclude, collaboration through associations and other means for educators, teachers, and other partners absolutely yields desired outcomes for better learning and teaching.

## REFERENCES

- Amobi, F. A. (2006). Beyond the call: Preserving reflection in the preparation of “highly qualified” teachers. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 23–35.
- Beauchamp C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beauchamp, C. (2014). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Campoy, R. (2010). Reflective thinking and educational solutions: Clarifying what teacher educators are attempting to accomplish. *Journal of the Southern Regional Association of Teacher Educators*, 19(2), 15–22.
- Chamberlain-Quinlisk, C. (2010). Cooperative learning as method and model in second language teacher education. *Intercultural Education*, 21(3), 243–55.
- Ellis, V. (2010). Impoverished experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105–20.
- Farrell, T. S. C. (2016). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 232-247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Herd, S. (1986). A synthesis of research on organization collaboration. *Educational Leadership*, 44, 22-26.
- Köksal, N. & Convery, A. (2013). Initial Teacher Education in Turkey and England: Comparing Competencies and Standards, *Journal of Education and Future*, 3, 1-20.

- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Malderez, A., A. Hobson, L. Tracey, and K. Kerr. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–48.
- Merryfield, M. (1991). *Preparing social studies teachers for the twenty-first century: A study of six exemplary teacher education programs in global education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Norton, B. (2017). Learner investment and language teacher identity. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 139-144). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Rogers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*. 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educación e Investigación*, 43(1), 91-111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29849949007>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge.
- Smith, M. S. (2001). *Practice-based professional development for teachers of mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Tucker, J.L. (1990). Global education partnerships between schools and universities. *Global education: From thought to action* (pp. 109-124). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [https://inged.org.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=59](https://inged.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=59). Retrieved on 29.08.2022
- <https://www.inoed.org/mission>. Retrieved on 29.08.2022
- <https://www.inoed.org/vision/>. Retrieved on 29.08.2022
- <https://tesolturkey.net/from-the-founding-president>. Retrieved on 29.08.2022
- <https://tesolturkey.net/mission-vision>. Retrieved on 29.08.2022
- <http://www.yadot.org>. Retrieved on 29.08.2022
- <https://inased.org>. Retrieved on 29.09.2022
- <https://atee.education>. Retrieved on 29.09.2022
- <http://www.worldfate.org>. Retrieved on 29.09.2022
- <https://www.ascd.org>. Retrieved on 29.09.2022
- <https://www.tifonline.org>. Retrieved on 29.09.2022
- <https://www.ted.org.tr/tedmem>. Retrieved on 29.09.2022

## ABOUT THE AUTHORS

**Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN**

ORCID ID: 0000-0002-5966-507X

[saricobanarif@gmail.com](mailto:saricobanarif@gmail.com)

Selçuk University

Prof. Dr. Arif Sarıçoban is a senior lecturer at Selçuk University in Türkiye. Prof. Sarıçoban holds his B.A. Degree in English Language Teaching (ELT) at 19 Mayıs University in 1986, M.A in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) at Bilkent University in 1989, and his PhD in English Language Teaching (ELT) at Çukurova University in 1994. He started his academic career as a research assistant in the department of English Language and Literature at Yüzüncü Yıl University in 1987. Upon completion of his M.A. study, he was appointed to the ELL Department at Gaziantep University where he worked as a research assistant from 1990 to 1994 and as an assistant professor of ELL from 1994 to 1997. Then, he was appointed as an assistant professor of ELT at Hacettepe University in 1997. He was awarded his associate professorship by the Board of Interuniversity (UAK) in 2008. He has been working as a professor of English Linguistics for 6 years at Selçuk University. Prof. Sarıçoban has authored and edited many books in his field of study. He has published numerous articles in the prestigious journals indexed in SSCI, AHCI, ERIC, SCOPUS, and many others. He was invited as a Keynote Speaker to many international conferences, seminars, congresses and also contributed as an oral presenter in many of these sorts of events both nationally and internationally. During the pandemic days he was invited to make speeches in many on-line webinars by different universities in our country.

Prof. Sarıçoban established the *Association of English Language Teacher Educators (AELTE)* in Türkiye in March 2021 and unanimously appointed as the President of this association by the members of board. He has been organizing seminars, webinars, and international conferences within this association. He also welcomes new members.

He is professionally interested in teacher training, teaching English as a second and/or foreign language, bi/multilingualism, language use and attitudes, language learning, language acquisition, language and identity, materials development in EFL/ESL, testing and assessment, classroom management in language learning and teaching, and translation techniques.

**Assoc. Prof. Dr. Nurcihan YÜRÜK**

ORCID ID: 0000-0001-8889-8107

[nurcihanbasibek@yahoo.com](mailto:nurcihanbasibek@yahoo.com)

Selçuk University

Nurcihan Yürük was born in Konya in 1981. She had her BA in the Department of Foreign Language Education, Department of English Language Teaching from Marmara University. Later, she had her MA from Hacettepe University, Department of Foreign Language Education, Department of English Language Teaching, and then earned her Phd in English Language Teaching from the same university. From 2007 to 2018, she worked as an Instructor at Selçuk University, School of Foreign Languages. Since 2018, he has been working as a doctoral faculty member in the Department of Translation and Interpretation at Selçuk University. The author has studies on foreign language teaching methods, vocabulary teaching techniques in foreign language education, translation, translation education and the relationship between translation and culture.

# The Portrait of the Ideal Language Teacher in the 21<sup>st</sup> Century: Exploring Core Competencies of Foreign Language Teachers\*

Hayriye AVARA

### Abstract

The perception of the essence of teacher competence forms how the type of teacher education is conceptualized and, as a result, how language teacher training and development programs are constructed. To clarify the nature of competences, what fundamental skills, values and aims teachers need and how these can be obtained need careful consideration. Hence, this study seeks to explore answers to the following research questions: What are the most important qualities or characteristics of exemplary language teachers? Accordingly, the core attributes of commendable language teachers- the modern language teachers' skills, knowledge, beliefs, attitudes, aspirations, their language proficiency, content and contextual knowledge as well as their identity and professionalism are examined in order to comprehend the characteristics of competence, mastery, and specialization in language instruction. In addition, the significance of taking these elements into consideration when defining teacher performance and competency, and its ramifications for the advancement of English language instructors and teacher education programmes are highlighted.

**Keywords:** EFL teacher, competences, teacher training, language teaching/education

### Highlights

1. Core competences of language teachers affect the quality of language teaching.
2. Knowledge of teacher competence forms the nature of teacher learning.
3. Teacher standards are defined via national and international frameworks.
4. Changes in the 21<sup>st</sup> century requires additional competencies for EFL teachers.

---

\* **To Cite the Chapter:** Avara, H. (2022). The portrait of the ideal language teacher in the 21st century: Exploring core competencies of foreign language teachers. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 31-58). ANI Publishing.

## **INTRODUCTION**

Teachers have a significant impact that lasts far beyond the classroom. They are the ones who influence the young people's hearts and souls, shaping and enlarging their minds. They are the ones who determine a country's future. Thus, it goes without saying that teachers mould the lives of children, who in turn, form a nation's future. In connection with this, the most crucial component of any educational system is teacher training, preparation of teachers for the present and future situations. That is, teachers should be prepared to adopt new systems and methodologies in light of the shifting conditions and demands of society. With the development of technology, and the outbreak of everything is changing quickly in our time, and new educational techniques or tools are always being developed. Additionally, each educational context is distinct in its own right, necessitating an analysis and evaluation that takes into account the dynamics of each context.

The way the nature of teacher learning we perceive and, consequently, how language teacher training and development programmes are designed is influenced by the perception of what constitutes the essence of teacher competence. What essential abilities, principles, and objectives instructors require, as well as how they can acquire them, must be carefully considered in order to define the nature of competencies. Hence, this study seeks to explore responses to the following query: What are the most important qualities or characteristics of exemplary language teachers? Accordingly, the core attributes of commendable language teachers- the modern language teachers' skills, knowledge, beliefs, attitudes, aspirations, their language proficiency, content and contextual knowledge as well as their identity and professionalism are examined in order to comprehend the nature of professionalism, competence, and skill in language instruction. Additionally, implications for the advancement of English language teachers and teacher education programmes are underlined, as well as the significance of these elements on teacher competence and performance.

## **RELATED CONCEPTS**

### **Teacher Competence**

The word 'competence' is frequently used to refer to a basic ability to carry out a task. Some professional and legal contexts have adopted the variant 'competency', as a noun, which is not so common to use. Although the terms 'competence' and 'competency,' as indicated by Su-Bergil (2021), have some subtle differences, they are frequently used interchangeably and are viewed as synonyms in everyday life.

### **Definition of Teacher Competence**

According to Merriam-Webster, competence is the characteristic or state of having sufficient knowledge, judgement, ability, or strength (as for a certain task or in a specific



respect) (2022). Another definition given in the Council of Europe's Competences for Democratic Culture (2018) is the capacity to mobilise and apply salient values, mindsets, capabilities, comprehension, and/or recognising in order to efficiently and effectively respond to the needs challenges, and opportunities that are presented by a particular type of context. In addition, teacher competency is defined, by the Ministry of National Education (MoNE) of Türkiye (2017), as a demonstration of observable professional behaviour in a particular environment that is directed by awareness, abilities, and mindsets combined as well as personal traits.

A competency can also be defined as the capacity to use and mobilise psychological resources, such as skills and attitudes, in a specific scenario to meet demanding requirements. That is, competencies exist in addition to knowledge and skill. As introduced by Sarkate (2020), Gobniak (1998) and Walczak (1997) define competencies in two different methods. One of them refers to competencies as a group of conscious, teachable talents and abilities that help teachers be successful. In the other, competencies refer to a set of knowledge, character traits, and instructional strategies and are discussed in the context of the flexibility and individuality of every educational setting. This method views competencies as evolving within the context of reflective practise. In addition to these definitions, the term competence can have a wide range of meanings, including effectiveness, the connection between mind and action, detached understanding and so on. Thus, it goes without saying that to achieve excellence, teachers must be competent.

## **SIGNIFICANCE OF TEACHER COMPETENCE**

Competencies are the skills and information that a teacher needs to succeed. To improve student growth, teachers must be skilled in a wide range of competencies in a setting where they must make a number of important judgments (Jackson, 1990). Teaching is one of the few professions that requires both the integration of professional judgement and the proficient use of evidence-based competences. A capable instructor can create a learning environment in the classroom that encourages student learning. It includes the numerous characteristics of both the teacher and the learner, as well as the classroom environment. Teaching competency includes things like subject-matter expertise, lesson planning, student motivation, presentation and communication skills, evaluation skills, and classroom management abilities. To create a teaching-learning process that works, teachers must be proficient in each of these fields.

Moreover, teachers cannot be considered fully competent unless they are continuous learners themselves. No matter the subject being taught, there are numerous connected contextual elements that affect the teaching and learning process. As a result, it should go without saying that teaching is a highly difficult process, and a teacher is someone who seeks to carry it out.

Knowing the characteristics of teacher competence affects how the essence of teacher education is perceived, and as a result, how teacher training and development

programmes for language instructors are developed. In an attempt to define the characteristics of competency, mastery, and professionalism in education generally, frameworks based on national and international norms and agreements are constructed and presented. Both the teacher's professional abilities and his or her personal qualities determine how effective the teaching process is.

The qualities that are immediately recognisable as being necessary for effective teaching are listed in as part of the professional attributes as part of frameworks. These qualities are aimed to guarantee that teachers are ready for the demands, challenges, and responsibilities of teaching. The frameworks outline how educators interact with pupils, parents or co-workers, and others. The values, beliefs, and skills that teachers use to guide their decisions and actions in the course of their daily work are provided by the professional qualities defined through the national and international standards and agreements presented in the frameworks. They outline the attitudes and actions that teachers use to show that they can support students' development. To illustrate, Department of Education and Training in Westerns Australia presented major professional qualities of teachers in the 'Competency Framework for Teachers' (2004). According to the framework, professionally teachers should have some major characteristics as follows:

*Collaborative:* by providing opportunities for communication and the exchange of knowledge, ideas, and experience with others, teachers exhibit strong interpersonal skills. They ask their co-workers for assistance and are eager to take advise into account and put it into practise. Teachers value parents, guardians, and students as co-workers in the educational process.

*Committed:* Teachers are committed to educating children and always operate in the best interests of their charges. They are motivated to make a difference and love overcoming the difficulties involved in educating others. The goal of teachers is to prepare their pupils to be lifelong learners and contributing members of society. They are committed to the educational, personal, social, moral, and cultural development of their students.

*Successful communicator:* Teachers' presence has a beneficial effect on how kids behave. They are able to express their views clearly while adapting their language to the situation and target audience.

*Ethical:* By acting consistently and impartially, teachers demonstrate their regard for others' rights. Making just and fair decisions is one way they show they are aware of the social justice concepts.

*Innovative:* Teachers are inventive while establishing educational programmes and are creative problem solvers who are willing to take chances in order to create novel and business-like solutions to educational problems. They offer educational opportunities that pique students' interests and advance their learning.

## IMPLICATIONS FOR EFL PEDAGOGY

Teacher trainers should offer creative ideas appropriate for the requirement of the century so as to guide teachers catch up with the pace of today's world and to overcome the complexity, they might face. The framework(s) of the core professional knowledge serving as the foundation for the competency criteria of national and international standards should be studied carefully by the teachers as well as the trainers. The structure, function, and implications of the framework(s) that set national and international standards must be studied closely by teachers. Trainers and teachers should recognise that students' learning is influenced by their development, The purpose, nature, and use of a variety of assessment strategies should be comprehended and how information is obtained through assessment processes can be used to reflect upon and modify teaching. Last but not least, it does not appear that the level of responsibility it has given to these professionals has been matched by a comparable level of social recognition of the teaching profession, a recognition that would create the conditions for attracting and retaining more high-quality teachers in schools. Therefore, the right definition of a good language teacher in the twenty-first century needs to be highlighted in order to provide high-quality language education.

## REFERENCES

- Amador, F., Nobre, A., & Barros, D. (2016). Towards a model of a didactic of eLearning: an application to education for sustainable development. In Pinheiro, M., & Simões, D. (Eds.) *Handbook of research on engaging digital natives in higher education settings*, 1-491. Hershey, PA: IGI Globa.
- Asante, M. (1991-1992). Afrocentric curriculum. *Educational Leadership*, 49(4), 28-31.
- Auerbach, E. R. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly* 20(3), 411-415. Retrived from [http://teflpedia.com/Competency-based\\_Language\\_Teaching](http://teflpedia.com/Competency-based_Language_Teaching)
- Bardakçı, M., & Ünalı, İ. (2021). Foreign language teachers' competencies. In Büyükkarçı, K. & Önal, A. (Eds.), *Essentials of applied linguistics and foreign language teaching: 21<sup>st</sup> century skills and classroom applications* (121-135). ISRES Publishing.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. New York: Cambridge University Press.
- Bernaus, M. (2007). Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *The Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.
- Competency Framework for Teachers. (2004). *Department of education and training*. Perth, WA. Common Teaching Competencies. Retrived from <http://ozpk.tripod.com/0000CTC>
- English Teaching Competencies. Retrived from <http://www.ssenglishteacher.com/competenciasdocentes.htm>
- Council of Europe. (2018). *Competences for democratic culture*, 1, p. 32.
- Dagarin-Fojkar, M., Grahut, M., & Skubic, D. (2022). Teacher competences for teaching English as a foreign language in the first educational cycle of primary education. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 423-433. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.423>
- European Centre for Modern Languages (ECML), (2019). *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*, Council of Europe, Austria.

- Griffiths, C., & Tajeddin, Z. (Eds.). (2020). *Lessons from good language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guerriero, S., & N. Révai (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. In Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Paris: OECD Publishing.
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2019). *Student-centred cooperative learning*. Springer Nature.
- Jimbo, H., Hisamura, K., & Yoffe, L. Ed. (2010). *Developing English Teacher Competencies*. Tokyo: Waseda University. Retrieved from [http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/2009\\_report\\_e.pdf](http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/2009_report_e.pdf)
- Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.
- Mata, L. (2014). Pedagogical competencies for mother-tongue teacher education. *Educational Sciences: Theory & Practice. Educational Consultancy and Research Center* 14(1), 341-352.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlikmeslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486>
- Mercer, S. (2019). *The foundations of engagement: A positive classroom culture*. <https://www.youtube.com/watch?v=lsODNolbbVY&t=2s>
- Merriam-webster (2022). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competence>
- Moskowitz, B. A., (1978). The acquisition of language. *Scientific American*, 239(5), 92-109.
- Önal, A., & Alagözlü, N. (2018). A descriptive study on in-service English language teachers' perceptions of the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) in Turkish setting. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 56-76.
- Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2021). What makes a good language teacher in a changing world?. *Journal of English Language and Linguistics*, 2(2), 1-16.
- Richards, J. C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*, 35(4).
- Richards, J. C., & Reppen, R. (2014). Towards a pedagogy of grammar instruction. *RELC Journal*, 45(1), 5-25.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (Second Edition). Cambridge: CUP.
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013) Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal* 41(2),231-46
- Ruth, M.H.W. (2007). *Competency-based English Teaching and Learning: Investigating Pre-service teachers of Chinese's Learning Experience*. Journal: Porta Linguarum, 9, 179-198.
- Sadeghi, K., Richards, J. C., & Ghaderi, F. (2020). Perceived versus Measured Teaching Effectiveness: Does Teacher Proficiency Matter? *RELC Journal*, 51(2), 280-293.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies cultura. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Savu, E. (2014). What skills do foreign languages teachers need in the 21st century? An Intercultural Configuration, *Professional Communication and Translation Studies*, 7(1-2), 151-158.
- Sarkate, V. S. (2020). English language teacher's competencies. *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, 8(7).
- Su-Bergil, A. (2021). Defined competencies of EFL teachers: Universal and local aspects. In Büyükkaracı, K. & Önal, A. (Eds.), *Essentials of applied linguistics and foreign language teaching: 21<sup>st</sup> century skills and classroom applications*, 138-160. ISRES Publishing.
- Wassermann, S., & Eggert, W. (1994). Profiles of teaching competency. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 1(1), 67-73.
- Weideman, A. (2019). Assessment literacy and the good language teacher: four principles and their applications. *Journal for Language Teaching*, 53(1), 103-121.

## **ABOUT THE AUTHOR**

**Asst. Prof. Dr. Hayriye AVARA**

*ORCID ID: 0000-0001-5575-3497*

[hayriye.avara@amasya.edu.tr](mailto:hayriye.avara@amasya.edu.tr) / [hayriyeavara@gmail.com](mailto:hayriyeavara@gmail.com)

Amasya University

Hayriye Avara has been teaching at Amasya University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education since February 2020. Before Amasya University, she taught in Ankara, at Hacettepe University, School of Foreign Languages, from 1998 to 2020. She worked as a Turkish language advisor in Melbourne, Australia at the Victorian School of Languages from 2010 to 2015. She taught Turkish Language and Culture at graduate and undergraduate levels at Ca' Foscari, University of Venice, Department of Culture and Society of Asia and Mediterranean Africa, from 2017 to 2018. She obtained her BA degree from Middle East Technical University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education in 1994. She had her MA degree from Hacettepe University, Faculty of Letters, Department of English Language and Literature in 1998 and her PhD at Ankara University, Faculty of Languages and History-Geography, Department of Western Languages and Literatures-Department English Language and Literature- in 2008. Her research interests include language teaching, literature, culture, ethnic identity, multiculturalism and language teaching policies.

## **PART II**

# **QUALITY- STANDARDS IN LANGUAGE EDUCATION**

## Chapter 4

# The Key to High-Quality Language Education in Türkiye: Accreditation of Foreign Language Teacher Education Programs\*

Dinçay KÖKSAL

### Abstract

Education services undoubtedly require investment in well-equipped school buildings and technology, but if sufficient investment is not made to train leaders and innovative teachers who will provide this service, and if sustainability is not ensured to provide quality service, the investment will be meaningless. Because it is the well-trained quality teachers who will give spirit to these educational institutions. There are quality and accreditation agencies all over the world to ensure quality assurance in education in general and in teacher training. For example, in Europe, the Turkish Higher Education Quality Board (YÖKAK) is a member of ENQA (European Quality Assurance Network). In our country, the Teacher Training Programs Accreditation and Evaluation Association (EPDAD) authorized by YÖKAK is also a member of the Central and Eastern European Quality Assurance Network (CEENQA). It works with member countries to increase the quality of teacher training at the international level. English Language Teaching programs lead the accreditation processes, which are the registration of Quality Assurance in our country. This chapter focuses on foreign language teacher education quality by providing a brief history of foreign language education in Türkiye and around the world, as well as accreditation and quality assurance of teacher training programs with an emphasis on English Language Teaching.

**Keywords:** Quality assurance, accreditation, language education, teacher education

### Highlights

1. Quality assurance is important in terms of teaching competencies in the teacher education process.
2. Türkiye is trying to carry out quality assurance in language teacher education processes with the collaborations of national and international organizations.
3. Widespread accreditation processes follow quality and assurance aspects in the field of foreign language teacher education.
4. Accreditation ensures that future foreign language teachers are well-equipped and reflective in terms of quality and assurance.

\* **To Cite the Chapter:** Köksal, D. (2022). The key to high-quality language education in Türkiye: accreditation of foreign language teacher education programs. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 61-88). ANI Publishing.

*«Quality starts when you intend to do your work well ....*

*It ends when you stop doing it better» Dinçay Köksal*

## **INTRODUCTION**

The first initiatives regarding the accreditation of teacher training programs in Türkiye started in 1998 in cooperation with the YÖK World Bank, but it was not sustainable because the institutional structure to manage these processes was not established. The Bologna Process led to the resumption of quality assurance and accreditation studies in our country.

YÖK (Turkish Higher Education Council) has established committees to work on the National Qualifications Framework for Higher Education in Türkiye (NQR-HETR) which is based on the framework to be completed by Bologna Process countries guaranteed to ensure transparency, recognition and increase mobility in the higher education systems of these countries according to the Lisbon strategy published by the European Union in 2000 and the objectives of the Bologna process (<http://tyyc.yok.gov.tr/>). Standard adaption and dependently creating an accreditation model associated to institutions in the field of teacher training are at the heart of the reforms in the field of teacher education in Türkiye.

This chapter focuses on the quality assurance and accreditation of foreign language teacher education programs with reference to English Language Teaching.

## **QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION**

The culture of quality requires creating a high level of internal mechanisms for evaluating institutional quality and the continuous implementation of the results. Thus, it can be considered as the capacity of the institution, program, etc. to implicitly develop quality assurance in the daily work of the institution and marks the transition from regular evaluation to well-established quality assurance.

The institutional quality culture requires everyone working in that institution to work together in line with the common goal to better serve the target audience. In terms of education, this service is a quality education service to be given to students. To develop the quality culture, the institutions should:

1. determine quality criteria, principles, standards, guidelines.
2. develop systems, processes, and instruments to manage quality
3. assess and evaluate quality and
4. benchmark and validate quality



This section covers the definitions of the terms related to Quality Assurance and Accreditation processes.

Quality can be defined as an understanding of providing good service so that the service provided meets the expectations of the service recipient. The definition of quality in education is that of an ongoing process that ensures compliance with agreed standards that aim to ensure that any quality assured educational institution has the potential to deliver high quality content and outcomes.

To ensure and enhance quality, the institutions should

1. develop the means to maintain and improve the standards and quality of its educational provision with confidence and certainty (quality assurance)
2. use formal or informal verification procedures to monitor quality and standards (quality control).
3. follow the process of positively changing activities to provide for a continuous improvement in the quality of educational provision (Quality Enhancement).
4. go through the process of external evaluation undertaken by an external body of the quality of educational provisions in institutions, in particular the quality of the student experience (Quality Assessment)
5. examine institutional procedures to ensure quality and standards and the effective implementation of arrangements to achieve stated objectives (Quality Audit). The aim is "to establish the extent to which institutions are discharging effectively their responsibilities for the standards of awards granted in their name and for the quality of education provided to enable students to attain standards."

Accreditation refers to evaluation of a program (program accreditation) or an educational institution (institutional accreditation) against certain previously agreed quality standards. It is a form of certifying that a program or institution meets certain standards. It is the reflection of quality the program in the mirror.

## **The Origins of Quality Assurance**

In the late 1950s and early 1960s, we witnessed the emergence of quality assurance as a crucial corporate practice in the Western world. It could be challenging to describe "quality," which refers to a subtle but noticeable difference between two products. Relative adjectives used to rate quality are "better," "superior," and "acceptable". However, everyone acknowledges that a successful business depends on quality. Successful businesses focus offering exceptional customer service across all their marketplaces and consistently deliver high-quality products. So, we can say that quality assurance is not a new concept what is new is the methods used to define, develop, and apply it. The views on what constitutes quality in higher education are different.

There are numerous meanings, but none have been agreed upon. Probably the widely accepted standard of excellence in higher education is "fitness for purpose." There is no

achieved its purpose in terms of implementation. This document needs revision and legal arrangements are needed to implement this document effectively in order to ensure that teachers who are expected to raise generations with the skills required by the 21<sup>st</sup> century are equipped with these skills and knowledge.

For the quality of foreign language teaching, quality foreign language policy should be established, and students should be encouraged to learn more than one language and increase foreign language options in schools. We need to educate plurilingual individuals who can communicate in multicultural societies.

As a result, ensuring quality assurance in the education of foreign language teachers is the key to success in language teaching. Sustainability of success is possible if the parties involved in the process constantly renew themselves and strive to achieve better in what they do.

## REFERENCES

- Blumberg, P. (2008). *Developing learner-centered teachers: A practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conti, G. J. (1979). Principles of adult learning scale. *Paper presented at the Adult Education Research Conference*, Ann Arbor, MI. ERIC, ED179713.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.  
<http://www.nctcq.org/publications/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf>
- Hart, I. (2003). The outsider's gaze: A learner-centred approach to language-teaching materials. *Educational Media International*. <https://doi.org/10.1080/0952398032000113202>
- McCollin, E. (2000). Faculty and student perceptions of teaching styles: Do teaching styles differ for traditional and nontraditional students? *Annual Conference of Mid-South Educational Research Association*. KY: Bowling Green. 3-32.
- Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ankara:2017.*
- Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. (1999). YÖK Yayınları, Ankara.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey Bass.

### Related Links:

<https://epdad.org.tr/>

(Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs)

<https://yokak.gov.tr/>

(Turkish Higher Education Quality Council)

<https://www.enqa.eu/>

(The European Association for Quality Assurance in Higher Education)

<https://www.ceenqa.org/>

(Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education)

<http://tyyc.yok.gov.tr/>

(National Qualifications Framework for Higher Education in Türkiye)

<https://www.eaquals.org/training-consultancy/quality-assurance-for-language-education/>

(Evaluation and Accreditation of Quality Language Services)

## **ABOUT THE AUTHOR**

**Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL**

*ORCID ID: 0000-0002-8681-4093*

[dkoksal@yahoo.com](mailto:dkoksal@yahoo.com)

Çanakkale Onsekiz Mart University

Dinçay KÖKSAL is a professor of English Language Teaching at Çanakkale Onsekiz Mart University. He worked as a teacher of English in the schools of the Ministry of Education. He has many publications on language teaching, cross-cultural communication, language assessment, and translation. He translated two books, wrote two books on translation, and edited many books. He was the editor of the Journal of Theory and Practice in Education (EKU) and at present, he is the editor-in-chief of ELT Research Journal. He founded the Educational Research Association (EAB) and the International Association of Educational Researchers (ULEAD). He has organized many international conferences. He is currently Vice-President of EPDAD and a member of the Executive Board of CEENQA.

## Chapter 5

# A Review of Quality Practices and Standards in Foreign Language Education and Imagining the Post-Pandemic Language Classroom\*

Ceyhun YÜKSELİR

Ömer ÖZER

### Abstract

The COVID-19 crisis has forced education systems all across the world to take precautions and ultimately set new standards with the aim of ensuring the quality of education. Considering the paradigm shift in educational sciences in response to the pandemic, ensuring quality and standards in foreign language learning has gained more importance among language teachers, teacher educators, researchers and decision makers in education. From this perspective, this chapter provides a review on the quality practices and standards for foreign language education. First, it explains the context of the pandemic and how the crisis affected schools and education systems worldwide. Second, it introduces some of the new national standards worldwide for foreign language learning and also focuses on the growing attention to language teaching quality that has become even more critical internationally in response to the pandemic. Then, more specifically, it reviews studies and discusses the shift in English language learning and teaching during the pandemic. Finally, based on the research reviewed, this book chapter attempts to envisage the context of English language teaching and learning in the post-pandemic era.

**Keywords:** Foreign language education, language pedagogy, blended/distance/online learning, quality of education, standards for English language teaching

### Highlights

1. Promoting digital integration through the digital material use requires language teachers to improve their digital pedagogical skills for effective English language teaching.

---

\* **To Cite the Chapter:** Yükselir, C., & Özer, Ö. (2022). A review of quality practices and standards in foreign language education and imagining the post-pandemic language classroom. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 57-71). ANI Publishing.

2. Language teachers should be aware of the learning losses, especially oral production in online courses, and take precautions to reduce them.
3. Teacher autonomy positively relates to students' perception of teaching quality in foreign language courses.
4. Language teachers should be able to use effectively digital scaffolding materials to help learners become more independent in language learning.
5. Emerging technologies and new expectations of students in knowledge-based society push teachers to rethink standards for foreign language learning and emerging pedagogical trends.
6. Significant adoption of digital pedagogies can be easier to achieve if teachers and decision makers at schools pull in the same direction.
7. Recent evidence from the pandemic suggests that standards for foreign language teaching from pre-K-12 to K-12 language teacher education in Türkiye need to be discussed and negotiated with.

## INTRODUCTION

National and international standards for foreign language education are subject to constant change and from the early 2000s onwards until the COVID-19 pandemic hit schools, the pace of the change had been particularly quickening (Dziuban et al, 2018; Lai, 2017; Warner & Dupuy, 2018). During the pandemic, education institutions faced a serious crisis and with it, it also brought a large number of short-term and long-term solutions (Moser et al., 2021; Reimers et al., 2020). For example, as a response to the pandemic, we witnessed school closures, cessation of face-to-face teaching and transitioning to emergency remote teaching (Ozer & Badem, 2022; Xu et al., 2022; Yükselir & Yuvayapan, 2021). Few teachers were ready for this size of the change in how they were teaching and thus desperate times called for unprecedented actions and so teaching through a pandemic gradually but relatively quickly changed language teachers' mindsets, practices, expectations for online teaching, students' learning experiences (Ozer & Badem, 2022), and educational standards of language teacher education on a vast scale (Boyko et al., 2021; Cochran-Smith & Reagan, 2021; United Nations, 2020). Many schools are now more aware of the long-term effects of the pandemic on education and on teaching modalities based on their beliefs that the adoption of online learning will continue to persist even after the pandemic as a resurgence of a public health crisis in the near future is a possibility (Cordeiro et al., 2021).

This book chapter aims to give information about the changing trends and standards in foreign/second language teaching with reference to teaching and learning practices before and during the pandemic. From this perspective, this chapter provides a review on the quality practices and standards for foreign language teaching and learning. First,

it explains the context of the pandemic and how the crisis affected schools and education systems worldwide. Second, it introduces some of the new national standards worldwide for foreign language education and also focuses on the growing attention to language teaching quality that has become even more critical internationally in response to the pandemic. Then, more specifically, it reviews studies and discusses the shift in English language learning and teaching during the pandemic. Next, based on the research reviewed, this book chapter attempts to envisage the context of English language teaching and learning in the post-pandemic era. Finally, it ends up with suggestions and pedagogical implications for the role distance and blended learning can play to enhance student learning.

## **UNDERSTANDING AND MEETING THE CHANGING STANDARDS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

Educational standards refer to the learning outcomes and simply tell us about what students should acquire and be able to perform at a given study level. Using the terms of language proficiency and performance, it is aimed to point to the evidence on what a foreign language learner can do using the language (ACTFL, 2015). Education standards are not a curriculum and they have both content and performance aspects, which describe what teachers expect our students to know and to be able to do at a grade level (Phillips, 2008). For example, in the United States, these standards were first centered around paradigms such as language proficiency, key competences in language learning and whether to focus on form or meaning. In 1996, the National Standards Collaborative Board took steps to determine the standards for language teaching and learning and developed the Five C's, namely, communication, cultures, connections, comparisons and communities (Phillips, 2008; The National Standards Collaborative Board, 2015). According to Minor (2014) Communication is the most vital among the five standards and comprises interpersonal, interpretive and presentational aspects. Another goal area, cultures, was about how language learners use the language to think about the connection between practices/products and the cultures that they have been studying (The National Standards Collaborative Board, 2015). The Connections goal area refers to associating language instruction with other disciplines that learners study at the school (Phillips, 2008; The National Standards Collaborative Board, 2015). The Comparisons standard refers to developing insight into the nature of language and comparing/contrasting the language and culture (Minor, 2014). The last goal area, Communities, refers to standards of how learners use the language outside the classroom as well to interact in their community (The National Standards Collaborative Board, 2015), so this standard requires receiving a great deal of authentic input, which is crucial for oral comprehension (Minor, 2014).

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) set performance descriptors for foreign language learners and developed proficiency guidelines (ACTFL, 2015). This is a necessity as teaching behaviors are in a constant change. For instance,

more and more language teachers jettison textbooks in hope for more meaningful learning practices (Moeller & Yu, 2015). Today, more language teachers in a similar fashion teach through blended and online modes of learning. Therefore, the redefined performance descriptors state how language learners perform whether learning in face-to-face classrooms, online, or in blended environments (ACTFL, 2015). Troyan (2012), however, reports that a review of the related literature fails to show a link between the implementation of computer-mediated activities and successful language learning. For effective online communication among learners and between the teacher and students, the teacher should explicitly prepare students for online language exchange and be ready to take action when communicative breakdowns between students occur. Another standard set in the World-Readiness Standards for Foreign Languages is about the Communities as a goal area (National Standards Collaborative Board, 2015). It states that foreign language learners should be able to interact with others in their community and in the globalized world, so they, as lifelong learners, are expected to set their own goals and reflect on their learning experiences and collaborate in their community both in and outside of the classroom.

Another system to describe language proficiency is the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which categorizes language proficiency into six levels from A1 for beginners to C2 for mastery (Jones & Saville, 2009; Nagai et al., 2020). The CEFR uses real-life tasks and 'can-do' descriptors to define each level (Nagai, Birch, Bower & Schmidt, 2020) and aims to improve the communicative competence of individuals in Europe and polish up transparency in language qualifications (Goullier, 2007). Even though it originated in Europe, it simply went beyond the continent in terms of its influence on foreign language teaching and learning (Nguyen & Hamid, 2021; Piccardo et al., 2019). By describing proficiency in a foreign language, the CEFR helps schools set learning goals, review their curricula, develop new teaching materials, and form a common system that allows mobility and recognition of language qualifications (Little, 2016) and since the release of the CEFR in 2001, there have been updates which broaden the scope of language education. The extended descriptors now contain online interaction and plurilingual/pluricultural competence (Harsch, 2018). According to Piccardo et al. (2019), the CEFR goes beyond the four basic language skills to also focus on interaction and mediation.

Another field in which the standards for foreign language learning play a key role is the preparation of future language teaching workforce. Particularly from the 2010s onwards, teachers have started using online materials and platforms to foster English as a Foreign Language (EFL) students' self-direction. Another expectation of teachers in the 21<sup>st</sup> century is that they are equipped with digital pedagogies for teaching and learning (Lewin et al., 2018). Digital pedagogy refers to the use of digital technologies for teaching and learning purposes (Howell, 2012). According to the Virtual Learning Leadership Alliance (2019) digital pedagogy, among many other standards such as learning engagement, community building and diverse instruction, is one of the standards which emphasizes that language education practitioners should use digital pedagogical tools to encourage peer interaction and collaboration.

This chapter focuses on what future language education practitioners could be expected of in a blended modality of teaching. Considering many students struggle in online courses due to lack of motivation, future language teachers should be able to design their courses to empower more autonomy to learners and to fight boredom by employing a variety of measures such as bringing spontaneity to the class that textbooks cannot offer. Future teachers are also expected to adapt readily to abrupt and unplanned shift to emergency remote teaching (Lemay et al., 2021).

## REFERENCES

- Abdelhalim, S. M. (2022). An investigation into English majors' self-regulated writing strategies in an online learning context. *Language Teaching Research*, 1-38. <https://doi.org/10.1177/13621688221100296>
- ACTFL. (2015). *Performance descriptors for language learners*. <https://www.actfl.org/resources/actfl-performance-descriptors-language-learners>
- Al Shlowiy, A., Al-Hoorie, A. H., & Alharbi, M. (2021). Discrepancy between language learners and teachers concerns about emergency remote teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1528-1538. <https://doi.org/10.1111/jcal.12543>
- Al Qunayeer, H. S. (2020). Exploring EFL learners' online participation in online peer writing discussions through a Facebook group. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 671-692. <https://doi.org/10.28945/4621>
- Ardington, C., Wills, C., & Kotze, J. (2021). COVID-19 learning losses: Early grade reading in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102480>
- Bailey, D., Almusharraf, N., & Hatcher, R. (2021). Finding satisfaction: intrinsic motivation for synchronous and asynchronous communication in the online language learning context. *Education and Information Technology*, 26, 2563-2583. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10369-z>
- Baytekin, M. E., & Su-Bergil, A. (2021). The role of Web 2.0 and social media tools in foreign language learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 104-115.
- Boyko, M., Turko, O., Dluhopolskyi, O., & Henseruk, H. (2021). The quality of training future teachers during the COVID-19 pandemic: A case from TNPU. *Education Sciences*, 11. <https://doi.org/10.3390/educsci11110660>
- Bui, T. X. T., Ha, Y. N., Nguyen, T. B. U., Nguyen, V. U. T., & Ngo, T. C. T. (2021). A Study on Collaborative Online Learning among EFL Students in Van Lang University (VLU). *AsiaCALL Online Journal*, 12(3), 9-21.
- Cancino, M., & Avila, D. (2021). Switching to Fully Online EFL Learning Environments: An Exploratory Study on Learners' Perceptions. *Journal of Language and Education*, 7(3), 23-42. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12101>
- Chen, C. (2021). Using scaffolding materials to facilitate autonomous online Chinese as a foreign language learning: A study during the COVID-19 pandemic. *Sage Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211040131>



- Cheung, A. (2021). Synchronous online teaching, a blessing or a curse? Insights from EFL primary students' interaction during online English lessons. *System, 100*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102566>
- Choong, E. E. C., Manoharan, P., & Rethinasamy, S. (2021). Speaking assessments by Japanese English teachers pre and post implementation of CEFR in the midst of a global pandemic. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 29*, (S3), 335-349. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.S3.17>
- Cochran-Smith, M., & Reagan, E. M. (2021). *"Best practices" for evaluating teacher preparation programs*. National Academy of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615385.pdf>
- Cordeiro, P. A., Gluckman, M., & Johnson, A. (2021). Responses to COVID-19 from non-state school leaders in Latin America, Sub-Saharan Africa and, India: A call for educational equity. *Frontiers in Education, 6*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.618323>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Cubukcu, F. (2021). Practices and perspectives of teacher trainees upon online language education programme. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 16*(1), 246-257. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13760>
- Dizon, G., & Thanyawatpokin, B. (2021). Emergency remote language learning: Student perspectives of L2 learning during the COVID-19 pandemic. *The JALT CALL Journal, 17*(3), 349-370. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n3.431>
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., & Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery, 62*, 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.054>
- Elshami, W., Taha, M. H., Abuzaid, M., Saravanan, C., Al Kawas, S., & Abdalla, M. E. (2021). Satisfaction with online learning in the new normal: Perspective of students and faculty at medical and health sciences colleges. *Medical Education Online, 26*(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1920090>
- Fernandez Malpartida, W. M. (2021). Language learning strategies, English proficiency and online English instruction perception during COVID-19 in Peru. *International Journal of Instruction, 14*(4), 155-172. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14410a>
- Fernández-Miravete, Á-D., & Prendes-Espinosa, M. P. (2021). Analysis of the digitization process of a Secondary School from the DigCompOrg model. *RELATEC—Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 20*(1), 9–25.
- Gidiotis, I. (2022). Implementing the flipped classroom model and the CEFR to enhance learners' 21st century skills: A practical framework for English language teachers. In S. Karpava (Eds.), *Handbook of Research on Teacher and Student Perspectives on the Digital Turn in Education* (pp. 317-339). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4446-7.ch015>

- Goullier, F. (2007). *Council of Europe tools for language teaching – Common European framework and portfolios*. Les Editions Didier/Council of Europe
- Grieve, R., Woodley, J., Hunt, S. E., & McKay, A. (2021). Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: A qualitative survey. *Journal of Further and Higher Education, 45*(9), 1281-1293. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509>
- Harsch, C. (2018). How suitable is the CEFR for setting university entrance standards? *Language Assessment Quarterly, 15*(1), 102-108. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1420793>
- Howard, E., Khan, A., & Lockyer, C. (2021). *Learning during the pandemic: review of research from England*. Ofqual. <https://www.gov.uk/government/publications/learning-during-the-pandemic/learning-during-the-pandemic-review-of-research-from-england>
- Howell, J. (2012). *Teaching with ICT: Digital pedagogies for collaboration and creativity*. Oxford University Press.
- İşpınar-Akçayoğlu, D., & Özer, Ö. (2021). The ‘sink or swim’ dilemma: Mindsets of successful and underachieving EFL learners at a school of foreign languages. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 15*(2), 37-51.
- Jiang, L., & Yu, S. (2021). Understanding changes in EFL teachers’ feedback practice during COVID-19: Implications for teacher feedback literacy at a time of crisis. *The Asia-Pacific Education Researcher, 30*, 509–518. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00583-9>
- Jones, N., & Saville, N. (2009). European language policy: Assessment, learning, and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics, 29*, 51-63. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090059>
- Kamisli, M. U., & Akinlar, A. (2022). Emergency distance education experiences of EFL instructors and students during the COVID-19 Pandemic. *Adult Learning, 12*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/10451595221094075>
- Kara, M. (2021). Transactional distance and learner outcomes in an online EFL context. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 36*(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1717454>
- Karataş, T. Ö., & Tuncer, H. (2020). Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. *Sustainability, 12*(19), 8188. <https://doi.org/10.3390/su12198188>
- Kohnke, L., & Jarvis, A. (2021). Coping with English for Academic Purposes provision during COVID-19. *Sustainability, 13*(1), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su13158642>
- Koşar, G. (2021). Online collaborative learning: Does it improve college students’ critical reading skills?. *Interactive Learning Environments, 1-13*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1998137>
- Kurt, G., Atay, D., & Öztürk, H. A. (2022). Student engagement in K12 online education during the pandemic: The case of Turkey. *Journal of Research on Technology in Education, 54*(sup1), S31-S47. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1920518>
- Lai, C. (2017). *Autonomous language learning with technology*. Bloomsbury.
- Lee, A. R. (2021). Breaking through digital barriers: Exploring EFL students’ views of Zoom breakout room experiences. *Korean Journal of English Language and Linguistics, 21*(1), 510-524. <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202106.510>

- Lemay, D. J., Bazalais, P., & Doleck, T. (2021). Transition to online learning during the COVID-19 pandemic. *Computers in Human Behavior Reports*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100130>
- Lewin, C., Cranmer, S., & McNicol, S. (2018). Developing digital pedagogy through learning design: An activity theory perspective. *British Educational Research Association*, 49(6), 1131-1144. <https://doi.org/10.1111/bjet.12705>
- Lin, C. H., Zheng, B., & Zhang, Y. (2017). Interactions and learning outcomes in online language courses. *British Journal of Educational Technology*, 48, 730–748. <https://doi.org/10.1111/bjet.12457>
- Little, D. (2016). The *Common European Framework of Reference for Languages*, the European Language Portfolio, and language teaching/learning at university: An argument and some proposals. *Language Learning in Higher Education*, 6(2), 283-296. <https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0014>
- Lucero, E., & Scalante-Morales, J. (2018). English language teacher educator interactional styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom. *HOW*, 25(1), 11-31. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.19183/how.25.1.358>
- Ma, W., & Luo, Q. (2022). Pedagogical practice and students' perceptions of fully online flipped instruction during COVID-19. *Oxford Review of Education*, 48(3), 400-420. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1994382>
- Mayo, C. M. (2021). Blended learning in the post-pandemic EFL classroom: Embracing neurodiversity and promoting a culture of preparedness. *LET Journal of Central Japan*, 31, 1-21. [https://doi.org/10.20656/letcj.31.0\\_1](https://doi.org/10.20656/letcj.31.0_1)
- Minor, D. (2014). Standards of foreign language teaching: The Five C's. In N. López-Burton & D. Minor (Eds.), *On being a language teacher: A personal and practical guide to success* (pp. 115-123). Yale University Press.
- Moeller, A. J., & Yu, F. (2015). *NCSSFL-ACTFL can-do statements: An effective tool for improving language learning within and outside the classroom*. Dimension. Southern Conference on Language Teaching. Crown Prints.
- Moorhouse, B. L., Li, Y., & Walsh, S. (2021). E-classroom interactional competencies: Mediating and assisting language learning during synchronous online lessons. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/00336882209852>
- Moser, K. M., Wei, T., & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97. [https://doi.org/10.1016/j-system.2020.102431](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431)
- Motz, B. A., Jankowski, H., Snapp-Childs, W., & Quick, J.D. (2020). Going remote: Actionable insights from Indiana University's transition to remote instruction due to COVID-19. *Elearning Research and Practice Lab*. <https://doi.org/10.5967/ghef-0154>
- Nagai, N., Birch, G. C., Bower, J. V., & Schmidt, M. G. (2020). *CEFR-informed learning, teaching and assessment*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5894-8>
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages* (4th ed.). Alexandria, VA. <https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages>

- Nguyen, V. H., & Hamid, M. O. (2021). The CEFR as a national language policy in Vietnam: insights from a sociogenetic analysis. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(7), 650-662. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1715416>
- Noerilah, A. R., & Puspitaloka, N. (2022). Identifying the main factor of students' anxiety in limited face-to-face learning English speaking during COVID-9. *Wiralodra English Journal*, 6(1), 36-46.
- Ofsted (2020). *COVID-19 series: Briefing on schools, November 2020*. Manchester: Ofsted.
- Ozer, O., & Badem, N. (2022). Student motivation and academic achievement in online EFL classes at the tertiary level. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 361-382.
- Özdal, R., Yükselir, C., & Akarsu, O. (2021). Foreign language learners' perceptions and preferences of synchronous and asynchronous online language learning during COVID-19 pandemic. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 699-715.
- Patteti, A. P. (2021). Digital pedagogy: Technology for enhancing learning process. In Sauvik Pal, Ton Quang Cuong & R. S. S. Nehru (Eds.), *Digital education for the 21<sup>st</sup> century*. Apple Academic Press. <https://doi.org/10.1201/9781003180517>
- Payne, J. S. (2020). Developing L2 productive language skills online and the strategic use of instructional tools. *Foreign Language Annals*, 53(2), 243-249. <https://doi.org/10.1111/flan.12457>
- Pham, L. T. T., & Phan, A. N. Q. (2021). "Let's accept it": Vietnamese university language teachers' emotion in online synchronous teaching in response to COVID-19. *Educational and Developmental Psychologist*. <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.2000321>
- Phillips, J. K. (2008). Foreign language standards and the contexts of communication. *Language Teaching*, 41, 93-102. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004752>
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR companion volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In F. M. Reimers, (Eds.) *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1)
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic: Annotated resources for online learning (OECD Report). <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>
- Røe, Y., Wojnusz, S., & Bjerke, A. H. (2022). The digital transformation of higher education teaching: Four pedagogical prescriptions to move active learning pedagogy forward. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.784701>
- Troyan, F. J. (2012). Standards for foreign language learning: Defining the constructs and re-searching learner outcomes. *Foreign Language Annals*, 45(S1), 118-140. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01182.x>
- Tuncer, H., & Karataş, T. Ö. (2022). Recommendations of ELT students for four language skills development: A study on emergency distance education during the COVID-19 pandemic. *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221079888>

- United Nations. (2020). *Education in the time of COVID-19* (COVID-19 Report). Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) and the Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (OREALC/UNESCO Santiago).
- Van, D. T. H., & Thi, H. H. Q. (2021). Student barriers to prospects of online learning in Vietnam in the context of COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 110-123. <https://doi.org/10.17718/tojde.961824>
- Virtual Learning Leadership Alliance. (2019). *The National Standards for Quality Online Teaching* (Third edition). <https://www.nsqol.org/>
- Walsh, L. L., Lichti, D. A., Zambrano-Varghese, C.M., Borgaonkar, A. D., Sodhi, J. S., Moon, S., Wester, E. R., & Callies-Duehl, K. L. (2021). Why and how science students in the United States think their peers cheat more frequently online: perspectives during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Integrity*, 17. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00089-3>
- Wang, W., Zhao, Y., Wu, Y. J., & Goh, M. (2022). Interaction strategies in online learning: Insights from text analytics on iMOOC. *Education and Information Technologies* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11270-7>
- Warner, C., & Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives ... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116-128. <https://doi.org/10.1111/flan.12316>
- Xu, Y., Jin, L., Deifell, E., & Angus, K. (2022). Facilitating technology-based character learning in emergency remote teaching. *Foreign Language Annals*, 55(1), 72-97. <https://doi.org/10.1111/flan.12541>
- Yang, M., Mak, P., & Yuan, R. (2021). Feedback experience of online learning during the COVID-19 pandemic: Voices from pre-service English language teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 611–620. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00618-1>
- Yu, Z. (2022). Sustaining student roles, digital literacy, learning achievements, and motivation in online learning environments during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/su14084388>
- Yükselir, C., & Ozer, O. (2022). EFL learners' views on learner autonomy and foreign language anxiety. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture*, 7(2), 248-263. <https://doi.org/10.35974/acuity.v7i2.2824>
- Yükselir, C., & Yuvayapan, F. (2019). EFL Students and instructors' perceptions on how digital literacy is perceived in the Turkish context: A qualitative study. *i-manager's Journal on English Language Teaching*, 9(4), 50-64.
- Yükselir, C., & Yuvayapan, F. (2021). An evaluation of students studying English language and literature about transitioning to online classes during COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(3), 81-91. <https://doi.org/10.33200/ijcer.870732>
- Zhang, K., & Wu, H. (2022). Synchronous online learning during COVID-19: Chinese university EFL students' perspectives. *SAGE Open*, 12(2), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440221094821>

## **ABOUT THE AUTHORS**

**Assoc. Prof. Dr. Ceyhun YÜKSELİR**

*ORCID ID: 0000-0003-4781-3183*

[ceyhunyukselir@gmail.com](mailto:ceyhunyukselir@gmail.com)

Osmaniye Korkut Ata University

Dr. Ceyhun Yükselir is an associate professor of English language teaching at the department of English language and literature, Osmaniye Korkut Ata University, Türkiye. His research interests include teacher education, reflective teaching, learner autonomy, technology integration in EFL classes and applied linguistics with ELT focus.

**Assoc. Prof. Dr. Ömer ÖZER**

*ORCID ID: 0000-0001-8502-3145*

[omer.ozer@yahoo.com](mailto:omer.ozer@yahoo.com)

Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University

Dr. Ömer Özer is an associate professor in the Faculty of Humanities and Social Sciences at Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, Türkiye. He has published extensively in the areas of multilingual policies in higher education, mobile-assisted language learning and autonomous language learning.

## Chapter 6

# Promoting Sustainability in Language Education through Microlearning\*

Arif BAKLA

### Abstract

Sustainability has been a key issue in the last few decades, a period deluged with innovative instructional notions in education, ranging from those related to 21<sup>st</sup>-century skills and micro-skills to those related with online education, mobile learning or ubiquitous learning. This chapter provides an overview of microlearning, which refers to learning in bits and pieces. It aims to provide an overview of microlearning practices in language instruction, with a particular focus on ensuring sustainability. It discusses how sustainability and microlearning could meet to make learning a part of daily life to produce better learning outcomes. With this aim in mind, it defines sustainability and goes on to provide an overview of the principles of microlearning and how these principles are implemented in microlearning materials and platforms. In other words, it discusses how principles of microlearning could promote sustainable, effective and enjoyable learning in language instruction. This chapter also provides some pedagogical recommendations to improve learning outcomes.

**Keywords:** Sustainability, microlearning, language instruction, ubiquitous learning, mobile learning

### Highlights

1. Sustainability has been a key issue in language education in the last few decades.
2. Microlearning is the practice of learning by bits.
3. Microlearning is deeply rooted in such concepts as sustainability and lifelong learning.
4. Language education lends itself well to microlearning.

---

\* **To Cite the Chapter:** Bakla, A. (2022). Promoting sustainability in language education through microlearning. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 89-108). ANI Publishing.

## INTRODUCTION

The pervasiveness of digital communication technologies in everyday life is indisputable, and it is by no means limited to advanced economies (Chisholm, 2006). Because the amount of information we could access has increased enormously, the effective use of this information has turned into a scholarly field of investigation (Bruck, 2006). This is particularly true when new learning technologies are incorporated into instructional contexts. New instructional technologies provide so many different tools and environments that it is rather challenging for language learners to make informed decisions and not to get lost in this endless sea of learning tools, sources and environments. Moreover, technologies provide learners with appealing features that seem interesting at first but later become a mundane part of everyday life. Coupled with these, younger generations are characterized by shorter attention spans, due to the impact of the fast pace in both real-life contexts and virtual worlds. Therefore, it might be rather challenging to ensure sustainability of learning, despite the abundance of learning sources.

Moreover, regardless of their age, people are all leading a hectic life, in which time has become an extremely scarce commodity. Both students and teachers have to manage this precious commodity well to achieve instructional objectives and to produce successful learning outcomes. Modern life presents the citizens of the globalized world, particularly younger generations, so many elements for enjoyment, learning, teaching, business that being a successful time manager might be an extremely daunting task. Failing to create time for studying in such a busy life leads to stress and frustration and functions as a great barrier against knowledge acquisition. Today, it is difficult for people to allocate large blocks of time for learning among a sea of enjoyment-oriented activities, daily chores or professional duties.

In an attempt to solve the problem outlined above and improve learning outcomes, educators have come up with the notion of microlearning, which is based on the idea that small time slots in daily life could be filled with modular learning activities that intent to achieve small learning objectives. Kuhlmann and Sauter (2008, as cited in Buchem & Hamelmann, 2010) claim that it is easy to incorporate microlearning activities into daily life as they last several seconds to 15 minutes. Moreover, as the time span needed to complete each of these activities is relatively short, microlearning could promote on-demand or in-between learning.

Hug (2012) notes that the term ‘microlearning’ has been a part of e-learning literature since the turn of the 21<sup>st</sup> century but learning in small steps is not new at all. However, although educators might have long been doing activities that could remind us of microlearning, this pedagogical tool has not received enough attention in language instruction, mainly due to lack of knowledge and awareness of what microlearning is and how it could promote learning. Therefore, to fill this knowledge gap, this chapter provides an overview of microlearning as a pedagogical tool for sustainable language learning. It also addresses various related notions such as mobile learning, lifelong learning and clarifies



how these terms function as a nexus between sustainability and microlearning. Beginning with the definition and basic criteria for sustainability, this chapter discusses pedagogical issues which play a key role in ensuring sustainable and effective language learning.

## **SUSTAINABILITY IN LANGUAGE INSTRUCTION**

Sustainability is a critical notion in education, as in other domains, in the 21st century because it is difficult to achieve the targeted instructional goals for extended periods of time. Jahedizadeh et al. (2019) define sustainability as “the students’ ability to overcome their difficulties toward language learning such as; low score, teacher negative feedback, workload and failure” (p. 167). This definition implies that sustainability involves coping with both internal and external challenges one could face during learning. However, this is not the only aspect of sustainability; time is another key consideration. According to Molaie (2016), sustainability refers to “the capacity to maintain knowledge of English over time” (p. 3), and language sustainability is defined as “the ability of language learners to maintain what they have learnt for a long period of time” (p. 2). For teachers, on the other hand, sustainability implies lifelong professional development by using opportunities and tools offered by current technological advancements.

Sustainability in language education is closely related to the longevity of studies, projects, and individual learning initiatives. Wiley (2007) considers the continuity of a project as an essential dimension of sustainability in education, but he also warns that projects with nothing of value as their output cannot be considered sustainable because sustainability should include goal accomplishment as well. Therefore, he/she defines sustainability as a “project’s ongoing ability to meet its goals” (p. 5). In this respect, large-scale adoption of learning materials is a good indicator of sustainability, but large-scale adoption per se is not enough; such materials should have the potential to improve learning outcomes. Moreover, sustainable language instruction incorporates informal and lifelong learning, particularly through mobile learning. Learners can greatly benefit from their learning experiences when such experiences happen in daily life through informal interactions, not only with the content provided by digital devices but also with other people who try to learn new information by using such content.

## **MICROLEARNING**

As learning technologies have become more ubiquitous both at school and in our daily lives, pedagogical practices using these technologies get more and more sophisticated (Chisholm, 2006, p. 5). There is a pressing need for efficient but easy-to-implement pedagogical practices that synthesize current educational theory with technological advancements. One such technique is microlearning. Also known as “byte-sized learning,

episodic learning, nano-learning or on-demand learning” (Hug, 2012, p. 2268), micro-learning is an instructional technique in which the content is delivered as small elements or steps (Ahmad, 2017a). Introduced by the Austrian researcher Martin Lindner for the first time (Wang, 2019; Yang, 2018) at the turn of the century, microlearning aims to incorporate learning into everyday life; this implies that microlearning is situated in non-formal and informal learning, which have received much attention within European education system and policies (Chisholm, 2006).

Microlearning is a philosophy that is supported by such 21<sup>st</sup>-century skills as learner autonomy, collaboration, lifelong learning, and good time management. It is a learning technique introduced as “an alternative to mega-information and macro-learning” (Bruck, 2006, p. 14). According to Hug (2012), learning through smaller content or units is not unique to a single educational theory; many instructional frameworks offer learning activities without clearly mentioning microlearning. This implies that microlearning can be implemented by people with different pedagogical orientations.

As the content to be delivered is small, a small instructional objective is identified for it. This makes the learning content intellectually digestible for learners. According to Singh and Banathia (2019), microlearning refers to “short forms of learning and consists of short, fine-grained, inter-connected and loosely-coupled learning activities with micro-content” (p. 141). It “reflects the emerging reality of the ever-increasing fragmentation of both information sources and information units used for learning, especially in fast-moving areas which see rapid development and a constantly high degree of change” (Langreiter & Bolka, p. 79). According to Bruck (2006), microlearning aims (1) to reduce the complexity of information and organize it into coherent units, (2) to redesign learning to meet the needs of individuals who have to deal with large amounts of new information and (3) to enable students to make their own decisions about when, where and at what pace to learn the information.

The last aim of microlearning mentioned above (learners’ making their own decisions) goes hand in hand with and is an internal component of learner autonomy, a twenty-first-century skill essential for sustainability in language learning. Allowing learners to make some key decisions about their own learning means they are encouraged to take responsibility for their own learning. Autonomous learners can easily identify what they need to learn and how they could go about learning it. They can usually work independently, and informed decision-making is an important component of their learning journey. Therefore, learning autonomy is one of the critical skills essential for the successful implementation of microlearning in language instruction.

## **Basic Properties of Microlearning**

Microlearning is characterized by several key properties that distinguish it from mainstream pedagogical practices (macrolearning) (Table 1). The content in microlearning is small or is composed of small sections, and accordingly, the curriculum is composed of short modules with fragments, episodes, skills, elements, or similar components. The medium could be face-to-face, mono/multi-media, or learning objects. Learning involves

Helping students maintain their interest and motivation is also a key issue because, without positive affective parameters, it is hard to achieve the intended objectives and produce positive learning outcomes.

Microlearning is generously supported by advancements in digital technologies in that gradually increasing access to technology and information make microlearning more affordable through various learning tools and contexts (Hug, 2006, p. 15). However, as Anshari et al. (2017) warn, smartphones could be an element of distraction, rather than a versatile tool for learning. Therefore, microlearning environments should be motivating and appealing for students to be able to adequately engage them in learning and to prevent them from being distracted by outside elements while studying.

## REFERENCES

- Ahmad, N. (2017a). The impact of audio podcasting as a micro-learning tool on co-education. *E-Leader International Journal*, 12(1), 1–7.
- Ahmad, N. (2017b). Video podcast as a micro-learning tool in a blended learning environment. *E-Leader International Journal*, 12(1), 1–7.
- Ahmad, N. (2019). Impact of WhatsApp as a microlearning tool on instruction. *E-Leader International Journal*, 14(1), 1–11.
- Aitchanov, B., Satabaldiyev, A., & Latuta, K. (2013). Application of microlearning technique and Twitter for educational purposes. *Journal of Physics: Conference Series*, 423(2013), 1–4. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/423/1/012044>
- Anshari, M., Almunawar, M. N., Shahrill, M., Wicaksono, D. K., & Huda, M. (2017). Smartphones usage in the classrooms: Learning aid or interference? *Education and Information Technologies*, 22, 3063–3079. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9572-7>
- Bakla, A. (2018). Quick response codes in foreign language instruction: Practical ideas and strategies. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 749–762. <https://doi.org/10.17679/inuefd.475262>
- Bakla, A. (2019). A mixed-methods study of tailor-made animated cartoons in teaching punctuation in EFL writing. *Recall*, 31(1), 75–91. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000046>
- Berge, Z. (2008). Changing instructor's roles in virtual worlds. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 407–415.
- Bollinger, D. U., & Inan, F. A. (2012). Development and validation of the online student connectedness survey. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), 41–65. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i3.1171>
- Bruck, P. A. (2006). Microlearning as strategic research field: An invitation to collaborate (Introductory Note). In T. Hug, M. Lindner, & P. A. Bruck (Eds.). *Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after e-Learning (Proceedings of Microlearning 2005. Learning & Working in New Media)* (pp. 13–17). Innsbruck University Press.
- Buchem, I., & Hamelmann, H. (2010). Microlearning: a strategy for ongoing professional development. *eLearning Papers*, 21(7), 1–15.

- Chisholm, L (2006). Micro-learning in the lifelong learning context (Foreword). In T. Hug, M. Lindner, & P. A. Bruck (Eds.). *Microlearning: Emerging concepts, practices and technologies after e-learning (Proceedings of Microlearning 2005. Learning & Working in New Media)* (pp. 5–6). Innsbruck University Press.
- Eichenauer, R. (2006). The complementary character of microlearning (On microlearning). In T. Hug, M. Lindner, & P. A. Bruck (Eds.). *Microlearning: Emerging concepts, practices and technologies after e-learning (Proceedings of Microlearning 2005. Learning & Working in New Media)* (pp. 37–44). Innsbruck University Press.
- Erradi, A.; Almerkhi, H., Nahia, S., (2013, July). *Game-based micro-learning approach for language vocabulary acquisition using Lingosnacks*. Paper presented at IEEE 13th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) 2013, Doha, Qatar: Qatar University. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2013.73>
- Hartley, D. (2010). *Is there macro value in microlearning?* Retrieved from <https://www.chieflearningofficer.com/2010/06/27/is-there-macro-value-in-microlearning/>
- Hug, T. (2006). Microlearning: A new pedagogical challenge (Introductory Note). In T. Hug, M. Lindner, & P. A. Bruck (Eds.). *Microlearning: Emerging concepts, practices and technologies after e-learning (Proceedings of Microlearning 2005. Learning & Working in New Media)* (pp. 7–11). Innsbruck University Press.
- Hug, T. (2010). Mobile learning as 'microlearning': Conceptual considerations towards enhancements of didactic thinking. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 2(4), 47–57. <https://doi.org/10.4018/jmbL.2010100104>
- Hug, T. (2012). Microlearning. In N. M. Seel (Ed.). *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 2268–2271). Freiburg: Springer Science+Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_1583](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1583)
- Hug, T., & Friesen, N. (2009). Outline of a microlearning agenda. *eLearning Papers*, 16, 1–13.
- Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2019). Academic buoyancy in higher education: Developing sustainability in language learning through encouraging buoyant EFL students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 162–177. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2018-0067>
- Jahnke, I., Lee, Y.-M., Pham, M., He, H., & Austin, L. (2019). Unpacking the inherent design principles of mobile microlearning. *Technology, Knowledge and Learning*, 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09413-w>
- Jaokar, A. (2007). Mobile Web 2.0, microlearning, intertwinability, and mobile widgets. *Educational Technology*, 47(6), 43–45
- Kaliisa, R., & Picard, M. (2017). A systematic review on mobile learning in higher education: The African perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 16(1), 1–18.
- Langreiter, C., & Bolka, A. (2006). Snips and spaces: Managing microlearning (On microlearning and microknowledge in a microcontent-based web. In T. Hug, M. Lindner, & P. A. Bruck (Eds.). *Microlearning: Emerging concepts, practices and technologies after e-learning (Proceedings of Microlearning 2005. Learning & Working in New Media)* (pp. 37–44). Innsbruck University Press.

- Leene, T. (2006). MicroContent is Everywhere (On Microlearning). In T. Hug, M. Lindner, & P. A. Bruck (Eds.). *Micromedia & e-Learning 2.0: Gaining the Big Picture (Proceedings of Microlearning Conference 2006)* (pp. 20–40). Innsbruck University Press.
- Molaie, S. (2016). Language sustainability and the theory of multiple intelligences. *Recherche Et Pratiques Pedagogiques En Langues De Specialite-Cahiers De L Apliut*, 35(2), 1–19. <https://doi.org/10.4000/apliut.5423>
- Neuhold, E., & Lindner, M. (2006). Quo vadis, eLearning? (Introductory Note). In T. Hug, M. Lindner, & P. A. Bruck (Eds.). *Microlearning: Emerging concepts, practices and technologies after e-learning (Proceedings of Microlearning 2005. Learning & Working in New Media)* (pp. 19–22). Innsbruck University Press.
- Quizlet. (2022). *Quizlet* [Online Software]. Retrieved from <https://quizlet.com/>
- Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143–154.
- Schneegass, C., Terzimehić, N., Nettah, M., & Schneegass, S. (2018). Informing the design of user-adaptive mobile language learning applications. Paper presented at the 17th international conference on mobile and ubiquitous multimedia (pp. 233–238). <https://doi.org/10.1145/3282894.3282926>
- Simons, L., Foerster, F., Bruck, P. A., Motiwalla, L., & Jonker, C. M. (2015). Microlearning mApp raises health competence: hybrid service design. *Health and Technology*, 5(1), 35–43. <https://doi.org/10.1007/s12553-015-0095-1>
- Singh, N., & Banathia, M. (2019). Micro-Learning: A new dimension to learning. *International Journal of Scientific and Technical Advancements*, 5(1), 141–144.
- Souza, M. I. F., & do Amaral, S. F. (2014). Educational microcontent for mobile learning virtual environments. *Creative Education*, 5(9), 672–681. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.59079>
- Wang, X. (2019). Research on college English micro-learning based on mobile terminal. *The Frontiers of Society, Science and Technology*, 1(2), 74–79.
- Wang, Y. H. (2017). Integrating self-paced mobile learning into language instruction: Impact on reading comprehension and learner satisfaction. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 397–411. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1131170>
- Wiley, D. (2007). On the sustainability of open educational resource initiatives in higher education. OECD Centre for Educational Research and Innovation. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.215.1000&rep=rep1&type=pdf>
- Wu, W. H., Wu, Y. C. J., Chen, C. Y., Kao, H. Y., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education*, 59(2), 817–827. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.016>
- Yang, X. (2018). A study on the mode of data structure by micro learning based on smart phones. *Advances in Computer Science Research*, 83, 286–290.

## Appendix 1. Sample Microlearning Sources

### *Listen a Minute*

This website offers one-minute listening texts accompanied by vocabulary and comprehension activities. It could be used for learning thematic vocabulary and improve listening comprehension skills.

<https://listenaminute.com/>

### *Six-Minute English*

This BBC initiative provides six-minute thematic podcasts accompanied by vocabulary and comprehension exercises

<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english>

### *Six-Minute Grammar*

Similar to Six-Minute English, this website provides short contextual grammar lessons with listening and vocabulary practice.

<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/basic-grammar>

### *English in 10 Minutes*

It offers conversation podcasts for intermediate to advanced learners. The conversations cover a wide variety of topics. The website also provides the transcripts of the conversations.

<https://englishin10minutes.com/>

### *Learn One Word a Day*

A number of websites of this service. They send a daily email message with a new vocabulary item to subscribed e-mail address. Here are several example sites:

Wordsmith: <https://wordsmith.org/awad/index.html>

Wordnik: <http://www.wordnik.com/word-of-the-day>

Addicted2Learn: <https://addicted2learn.com/vocabulary-words/>

## **ABOUT THE AUTHOR**

**Assoc. Prof. Dr. Arif BAKLA**

*ORCID ID: 0000-0001-5412-4330*

[arifbakla@aybu.edu.tr](mailto:arifbakla@aybu.edu.tr)

Ankara Yıldırım Beyazıt University

Arif BAKLA is a faculty member at Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye. He holds a PhD degree in ELT. Among his main research interests are CALL, L2 writing and technology-assisted translation. He has published in major international journals, including Language Learning & Technology, ReCALL, Computers & Education, Qualitative Research and Instructional Science.

**PART III**  
**TECHNOLOGY IN FL EDUCATION**



## Chapter 7

### Augmented Reality in Language Education\*

*Meltem Huri BATURAY*

*Ahmet Erdost YASTIBAŞ*

#### Abstract

With Covid-19, the use of technology in language education has become much more significant due to the increasing demand for the use of technologies to continue language education in a time when educational institutions were suspended, and face-to-face education was replaced with online/distance education for a while to fight against the spread of Covid-19. These changes in education including language education made the search for using the right technologies for effective and efficient language education more essential, so schools, universities, and language practitioners (i.e., language teachers) in these institutions paid more attention to using new technologies to motivate and engage language students in online language education. Augmented reality (AR here after) can be considered one of such technologies. The brief background provided here has rendered AR important for language teachers to know what AR is, be familiar with its pros and cons, and understand its uses in language education. Therefore, the present study aimed to explain AR by focusing on what AR is, what its pros and cons are, and how it can be used in language education. In accordance with this aim, its definition is first given, its pros and cons are secondly explained, and thirdly, its uses in language education are stated. Depending on these explanations, the chapter gives information about the implications of AR for English language as a foreign language teaching pedagogy and ends with sample applications of AR to teach four language skills, vocabulary, grammar, and pronunciation.

**Keywords:** Augmented reality, language education, augmented reality-initiated language education

#### Highlights

The present chapter can serve as a guideline for language teachers who want to use AR in their language classes as a result of the followings.

---

\* **To Cite the Chapter:** Baturay, M. H., & Yastibaş, A. E. (2022). Augmented reality in language education. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 111-130). ANI Publishing.

1. Language teachers can be familiar with the pros of the use of AR in language education such as motivating language students and engaging them more in language classes mentioned in the present chapter.
2. Language teacher can know what to pay attention when they want to use AR in their language classes thanks to the cons of the use of AR in language education such as not having the equipment required for the use of AR presented in the present chapter.
3. AR can be used to teach and/or learn four language skills as well as grammar, vocabulary, and pronunciation by language teachers.
4. Language teachers can integrate AR into their language classes by using the practical ideas provided in this chapter to teach vocabulary, grammar, pronunciation as well as four language skills.

## INTRODUCTION

When Covid-19 started, almost all countries around the world had to close the doors of their schools and universities and end face-to-face education for a while to fight against it because Covid-19 was a contagious sickness, and physical interaction and communication between people caused it to spread. As a result of these precautions, all educational activities including language education were continued via online or distance education. This shift from face-to-face education mode to online or distance mode became so abruptly that different stakeholders of education including language education had to digitalize all their educational activities ranging from curriculum development to instructional design and from instructional materials development to assessment and evaluation without making sufficient preparation for such a shift. Consequently, the use of technologies in education in all disciplines or branches including language education became much more significant than they had been before since the continuation of effective and efficient education counted on the effective and efficient use of educational technologies such as learning management systems (e.g., Moodle) and online video conferencing programs (e.g., Zoom or Microsoft Teams) basically.

The increasing significance of educational technologies in all branches of education contributed to the search for choosing the right technologies for different educational purposes such as delivering instruction to students effectively, assessing students' achievement, and increasing students' participation and engagement in online classroom activities. Therefore, technologies such as Zoom – which could be a new technology for teachers who were once used to face-to-face education and never used online video conferencing programs to deliver education – were offered to all teachers as a solution to implement online or distance teaching for instance delivering the content of the lessons to students. As a result, teachers had to spend time and effort on understanding how to use such technologies in their instruction in terms of what they are, what their

pros and cons are in terms of teaching and learning, and how they can be used both technically and pedagogically and how they can integrate them into their teaching.

One of the technologies whose use has become important with the effect of Covid-19 on education is AR. If used properly, AR can contribute to students' learning including language proficiency and teachers' instruction of teaching English by varying and enriching the different aspects of education such as the way a lesson is delivered to students, the way students do activities, or the way teachers design instructional activities, which can be understood better with the reading of the parts in the following section. Considering the features of AR, it can be considered a new technology for language teachers like many teachers of other subjects (e.g., physics or chemistry teachers), students and administrators as they may not be familiar with, which can make the study significant for all stakeholders in the field of education. Therefore, the present study aimed to introduce AR by concentrating on the aspects in the previous sentence.

## **RELATED CONCEPTS**

This part was organized as follow: (a) definition of AR, (b) pros of AR, (c) cons of AR, and (d) uses of AR in language education.

## **DEFINITION OF AUGMENTED REALITY**

To understand how AR can be used in language education and what its pros and cons that bring to the teaching/learning process, it is significant to know what it exactly means. AR can be defined as integrating into or placing a digital object onto a real-world environment (Azuma, 1997; Huertos-Abril et al., 2021; Taskiran, 2019). This digital object integrated can be either a text, a picture, 3D animated image, audio, or a video (Taskiran, 2019). When a digital object is integrated into or placed onto a real-world object, it is marked through things such as QR codes, so when this object is scanned by a device such as a smartphone which has the required AR program or the application, the digital object appears on the real-world object. If the digital object is a picture, a 3D image of the digital object is obtained on the real-world object. To illustrate, a QR code which includes the picture of human skeleton can be placed with a text on human skeleton system, so when a student scans that code with his/her smartphone having the required AR program/application, the image appears on the text, so he/she can match the textual information with the visual. If a video is integrated into the real-world object, it can be watched when the device that can show it is put on the marker real-world object. For example, when students are asked to read a text about environmental pollution, videos on different types of environmental pollution can be chosen based on the ones existing in the text, and those videos can be integrated into the related pictures so that students can comprehend the text better by watching the videos that appear on the pictures with their smartphones. If a text is placed onto a real-world object, it appears when the device is

learners to remember the grammar studied while doing a grammar activity. Such activities can be helpful for learners because they may not remember the grammar topic when they practice it.

In the teaching of vocabulary, an English language teacher can find visuals related to the target words that English language learners need to learn and integrate them into target words through QR codes. In these visuals, he/she can also add the pronunciation of target words and sample sentences in which target words are used, so when English language learners scan the codes, they can understand what they mean, how they are pronounced, and how they are used in sentences. AR can be used like this in the teaching of pronunciation. Also, such activities can contribute to learners' grammar learning because it may be problematic for learners when they learn new words, but do not know how to use words in sentences. They may use the words they learn incorrectly in sentences, but if they see how words are used in sentences through AR, they can tend to use words in sentences more correctly.

As a conclusion, AR is one of the latest technologies lately used in the field of education. This technology has lately been used for teaching/learning. It provides many advantages to teachers such as motivating students to the course, enhancing learning and retention while increasing students' engagement. It enriches a course with the audio-visual aids such as 3D images, videos, audio narrations, sound, graphics etc. These facilities attract today's Z gen students who are already accustomed to such technologies in their daily lives. However, as in every technology use, AR use has cons to be manipulated or taken under control by the teachers to create a more effective learning environment. Teachers should be well equipped pedagogically on how to embed the technology into their courses and they should as well be exposed to a technical orientation training to use it efficiently in their courses.

## REFERENCES

- Aldossari, S., & Alsuhaibani, Z. (2021). Using augmented reality in language classrooms: The case of EFL elementary students. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(6), 1-8.
- Alsowat, H. H. (2017). Breaking down the classroom walls: Augmented reality effect on EFL reading comprehension, self-efficacy, autonomy and attitudes. *Studies in English Language Teaching*, 5(1), 1-23.
- Anadiadou, K., & Claro, M. (2009). *21<sup>st</sup> century skills and competences for new millennium learners* (OECD Education Working Papers No. 41). OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1662475677&id=id&ac-name=guest&checksum=E81AAB4AF7316663AA646C4638850821>
- Arunsirot, N. (2020). Implementing the augmented reality technology to enhance English pronunciation of Thai EFL students. *KKU Research Journal (Graduate Studies) Humanities and Social Sciences*, 8(3), 142-153.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: teleoperators & virtual environments*, 6(4), 355-385.

- Belda-Medina, J. (2022). Using augmented reality (AR) as an authoring tool in EFL through mobile computer-supported collaborative learning. *Teaching English with Technology*, 22(2), 115-135.
- Binhomran, K., & Altalhab, S. (2021). The impact of implementing augmented reality to enhance the vocabulary of young EFL learners. *JALT CALL Journal*, 17(1), 23-44.
- Bonner, E., & Reinders, H. (2018). Augmented and virtual reality in the language classroom: Practical ideas. *Teaching English with Technology*, 18(3), 33-53.
- Cai, Y., Pan, Z., & Liu, M. (2022). Augmented reality technology in language learning: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(4), 929-945.
- Chang, Y. S., Chen, C. N., & Liao, C. L. (2020). Enhancing English-learning performance through a simulation classroom for EFL students using augmented reality—A junior high school case study. *Applied Sciences*, 10(21), 7854.
- Chen, C. H. (2020). AR videos as scaffolding to foster students' learning achievements and motivation in EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 657-672.
- Ebadi, S., & Ashrafabadi, F. (2022). An exploration into the impact of augmented reality on EFL learners' reading comprehension. *Education and Information Technologies*, 1-21.
- Gündoğmuş, N., Orhan, G., & Şahin, İ. (2016). Foreign language teaching with augmented reality application. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 4, 309-312.
- He, J., Ren, J., Zhu, G., Cai, S., & Chen, G. (2014). Mobile-based AR application helps to promote EFL children's vocabulary study. In *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 431-433). IEEE.
- Hu, L., Yuan, Y., Chen, Q., Kang, X., & Zhu, Y. (2022). The practice and application of AR games to assist children's English pronunciation teaching. *Occupational Therapy International*, 1-12.
- Huertas-Abril, C. A., Figueroa-Flores, J. F., Gómez-Parra, M. E., Rosa-Dávila, E., & Huffman, L. F. (2021). Augmented reality for ESL/EFL and bilingual education: An international comparison. *Educación XX1*, 24(2), 189-208. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28103>
- Jamrus, M. H. M., & Razali, A. B. (2019). Augmented reality in teaching and learning English reading: Realities, possibilities, and limitations. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 724-737.
- Khodabandeh, F. (2022). Investigating the effectiveness of augmented reality-enhanced instruction on EFL learners' speaking in online flipped and face-to-face classes. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221110991>
- Koç, Ö., Altun, E., & Yüksel, H. G. (2022). Writing an expository text using augmented reality: Students' performance and perceptions. *Education and Information Technologies*, 27(1), 845-866.
- Lai, J. Y., & Chang, L. T. (2021). Impacts of augmented reality apps on first graders' motivation and performance in English vocabulary learning. *SAGE Open*, 11(4), 1-13.
- Liao, C.-H. D., Wu, W.-C. V., Tin-Chang, C., & Lee, C.-H. (2021). The impact of augmented reality on vocabulary learning of EFL elementary school students. In Rodrigo, M. M. T. et al. (Eds.) (2021), *Proceedings of the 29th international conference on computers in education* (pp. 418-420). Asia-Pacific Society for Computers in Education.

- Lin, H. Y., & Tsai, S. C. (2021). Student perceptions towards the usage of AR-supported STEMUP application in mobile courses development and its implementation into English learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(3), 88-103.
- Lin, V., Liu, G.-Z., & Chen, N.-S. (2022). The effects of an augmented-reality ubiquitous writing application: a comparative pilot project for enhancing EFL writing instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 989-1030. DOI: 10.1080/09588221.2020.1770291
- Liu, P. H. E., & Tsai, M. K. (2013). Using augmented-reality-based mobile learning material in EFL English composition: An exploratory case study. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), E1-E4.
- Liu, T. Y. (2009). A context-aware ubiquitous learning environment for language listening and speaking. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(6), 515-527.
- Mahadzir, N. N., & Phung, L. F. (2013). The use of augmented reality pop-up book to increase motivation in English language learning for national primary school. *Journal of Research & Method in Education*, 1(1), 26-38.
- Norouzifard, A., Bavali, M., Zamanian, M., & Rassaei, E. (2021). The effect of augmented reality on adult EFL learners' attitudes and motivation: A mixed methods study. *Teaching English as a Second Language Quarterly (TESLQ)*, 41(1), 103-122.
- Okumuş, A. (2021). *Pre-service EFL teachers' perceptions and self-efficacy of augmented reality technology: A mixed-method study* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Panagiotidis, P. (2021). Augmented and mixed reality in language learning. *European Journal of Education*, 4(2), 28-44.
- Parmaxi, A., & Demetriou, A. A. (2020). Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(6), 861-875.
- Pozharina, G. (2019). *The effects of using mobile augmented reality integrated materials on students' motivation and attitude level in EFL academic writing classes* [Unpublished master's thesis]. Istanbul Aydın University, Istanbul, Türkiye.
- Rafiq, K. R. M., & Hashim, H. (2018). Augmented reality game (ARG), 21st century skills and ESL classroom. *Journal of Educational and Learning Studies*, 1(1), 29-34.
- Sadikin, I. S., & Martyani, E. (2020). Integrating augmented reality (AR) in EFL class for teaching vocabulary. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 3(2), 161-167.
- Santos, M. E. C., Taketomi, T., Yamamoto, G., Rodrigo, M., Mercedes, T., Sandor, C., & Kato, H. (2016). Augmented reality as multimedia: The case for situated vocabulary learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 11(1), 1-23.
- Takkaç Tülgar, A. (2019). In between reality and virtuality: Augmented reality in teaching English to young learners. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 356-364.
- Tandoğan, B. (2019). *Investigating the effectiveness of ARCS based instructional materials enhanced with augmented reality on ESP vocabulary achievement and motivation* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Taskiran, A. (2019). The effect of augmented reality games on English as foreign language motivation. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 122-135.
- Taylor, S., & Stone, A. (2019). Smartphone augmented reality for EFL learners. *The 2018 PanSIG Journal*, 258-263.

- Tsai, C-C. (2020). The effects of augmented reality to motivation and performance in EFL vocabulary learning. *International Journal of Instruction*, 13(4), 987-1000. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13460a>
- Tsai, C. C. (2018). A comparison of EFL elementary school learners' vocabulary efficiency by using flashcards and augmented reality in Taiwan. *The New Educational Review*, 51, 53-65.
- Tsai, S. C. (2022). Learning with mobile augmented reality-and automatic speech recognition-based materials for English listening and speaking skills: Effectiveness and perceptions of non-English major English as a foreign language students. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/07356331221111203>
- Yulian, R., Ruhama, U., & Sucipto. (2022). Developing augmented reality (AR) as assisted technology in reading based on content-language integrated learning. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.21009/jtp.v24i1.23626>
- Yuwono, I., Rachman, D., Arbain, Sompa, A. T., & Syahrin, M. N. A. (2021). Integration of augmented reality on extensive reading courses. *The Asian ESP Journal*, 17(2), 8-20.
- Zeybek, G., & Sayın, İ. (2022). Acceptance and use of smartphones: AR-enhanced EFL reading practices. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 5(1), 16-35. <https://doi.org/10.35207/later.1096935>
- Zhang, S. (2021). Integrating augmented reality into a task-based thematic language teaching unit. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 12(2), 29-48.

## **ABOUT THE AUTHORS**

**Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY**

*ORCID ID: 0000-0003-2402-6275*

[meltem.baturay@atilim.edu.tr](mailto:meltem.baturay@atilim.edu.tr)

Atılım University

Prof. Dr. Meltem Huri Baturay received her Bachelor's and Master's degrees in English Language Teaching from Gazi University. She completed her PhD in the field of Computer Education and Instructional Technology at Middle East Technical University. She published many articles in highly reputable international and SSCI indexed journals and worked as a Researcher at an action in COST (European Cooperation in Science and Technology) which was supported by the EU Framework Programme Horizon 2020. She also participated in TUBITAK (The Scientific and Technological Research Council of Türkiye) and Erasmus+ KA2 projects as a researcher. She studies technology-assisted language teaching, use of Augmented and Virtual Reality at Education, Distance Education, and Design of Multimedia Enriched Teaching Materials. Currently, she is the Founding leader of Learning& Teaching Innovations Research and Development group, LET-IN and working as a faculty member and the Director of the Center for Teaching and Learning at Atılım University.

**English Language Instructor Ahmet Erdost YASTIBAŞ**

*ORCID ID: 0000-0002-1886-7951*

[ahmeterdost@gmail.com](mailto:ahmeterdost@gmail.com)

Gazi University

Ahmet Erdost YASTIBAŞ has been working as an English language instructor for more than 10 years and has a Ph.D. degree in English language teaching. His research interests include language testing and assessment in English language teaching, technology-enhanced language teaching, and peace and inclusive education in English language teaching.



## Chapter 8

### Practicum During the Pandemic: Past-Present-Future\*

Gonca YANGIN EKŞİ

Ceylan YANGIN ERSANLI

#### Abstract

Though there were earlier instances of online practice teaching, the outbreak of Covid-19 Pandemic caused teacher education programs to hold practicum online out of necessity worldwide. The sudden shift caught teacher trainers, trainees, and schools unprepared. After two years, we have gained invaluable experience and adopted new practices several of which are likely to be used in the future. The developments in the communication and information technologies suggest new opportunities and tools and help teacher training institutions and programs become more innovative. However, it should be noted that we have to learn from our past experiences. Teachers themselves need to be creative in drawing from what the related research has brought so far. Thus, we propose continued research on innovative online practicum experiences with different pre- and in-service language teachers in various settings. The current chapter aims to review online practicum prior to and during the pandemic. Valuable insight is gained from looking into attempts to overcome challenges and benefits gained during the pandemic thus we can foresee which online practices to be used after the pandemic.

**Keywords:** Practicum, teacher education, online practicum

#### Highlights

1. The practicum still plays an important role in language teacher education.
2. Earlier practices of online practicum are investigated from different points of view.
3. Practicum during the pandemic period should be reflected in present practices in pre-service teacher education.
4. Future online practicum practices must be considered in light of past and present circumstances.

---

\* **To Cite the Chapter:** Yangın Ekşi, G., & Yangın Ersanlı, C. (2022). Practicum during the pandemic: Past-present-future. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 131-146). ANI Publishing.

## INTRODUCTION

Teacher education programs aim to equip student teachers with a set of skill they would use to optimize the teaching conditions and produce desired learning goals in students (Korthagen, 2001). What is more, we should also foster *teacher learning*, which also aims to empower teachers to be able to cope with various complex situations they might face (Johnson, 2006). Teaching is a complex skill that “requires extensive skill, knowledge, flexibility, judgment and wisdom” (Tomlinson 1995: 29). Practicum is an indispensable component of teacher education programs and has great impact on the quality of teachers (Zeichner, 2010). Practicum, implemented in a reflective model, expect pre-service teachers to make informed judgements and make wise decisions based on their knowledge base. Practicum receives a considerable amount of research interest as it is the stage linking theory and practice in teacher education. Pre-service teachers engage in an authentic teaching experience where they interact with actual students. Several studies have been conducted on pre-service teacher beliefs and perceptions (Bradbury & Koballa, 2008), challenges in linking methodological knowledge to practice (Brouwer & Korthagen, 2005; Kömür, 2010; König et. al., 2016), difficulties in classroom management, inadequate communication and cooperation among practicum school teachers and university supervisors (Koksal & Genc, 2019). There is also a line of research focusing on integration of relevant technology in the classroom (Celen & Akcan, 2017).

While rich research has been conducted about teaching skills development during face-to-face practicum, literature revealed little research about online practicum before the outbreak of pandemic (Frey, 2008; Lilienthal et al., 2017). Still, training teacher candidates for effective virtual instruction had been identified as a necessary component of in-service teacher education programs (Davis & Roblyer, 2005; Ferdig et al., 2009) even before the pandemic. Teachers are expected to be well-informed about educational technologies. Teachers should also develop skills for effective online instruction mainly incorporating pedagogy, technology and content, namely TPACK (Koehler and Mishra, 2009; Kurtz et al., 2004). Emerging Technologies have led most teacher education programs to renew their curriculum to include educational technologies. The developments in ICT, particularly those related to *learning material, storage of the material and instant communication* (Baytiyeh, 2018), have contributed to the efficiency of distance or online education. In the same vein teachers need to develop skills and knowledge to modify and adapt the teaching practices they use in face-to-face teaching according to the needs of the online environment (Savery, 2005; Tallent-Runnels et al., 2006). As a result of teachers’ professional development attempts, integration of educational technologies into their teaching practices has yielded improvement in their pedagogical knowledge (Anwaruddin, 2016).

In teacher education, practicum is a vital component as it leads to teachers’ professional development. The usual idea of practicum refers to a physical classroom consists of students and requires face to face communication between pre-service language teachers and their supervisors. With the outbreak of Covid-19 as a global pandemic, primary and secondary schools were closed abruptly, and pre-service English language

teachers had to attend virtual practicum through online platforms. The implementation of emergency remote teaching in practicum brought several challenges most teachers and educational institutions were not ready to cope with. The online practicum practices brought about serious problems in equity and the intended learning goals. In addition, pre-service English language teachers may display feelings of frustration and dissatisfaction with regard to their professional teaching practices in an online classroom situation. This may increase the level of stress pre-service teachers already experience during their practicum. However, the impact of the online practicum on teacher education is still mostly unknown and this may lead to a re-analysis of the established practices.

## **EARLIER PRACTICES OF ONLINE PRACTICUM**

Using ICT to overcome space and time constraints has always been a benefit. Before the Pandemic, there was already a line of research about remote learning afforded by technology for instance how technology can support professional learning of students and teachers (Murray & Kidd, 2016) and use of online tools for teaching and learning (Gu & Lai, 2019). A systematic review by Dymont and Downing (2020) point that pre-pandemic research on online practicum was “fragmented and consists of disparate and unrelated studies that rarely cross-reference each other” (p. 329) though a wide diversity of synchronous and asynchronous tools were used.

Practicum accompanied by follow-up online discussions among teacher trainees was used often with favourable results regarding the comfort in giving feedback and assimilation of new knowledge (Edens, 2000; Rourke & Anderson, 2002). For example, Aydın and Keçik (2015) discussed the benefits of using e-portfolios in practicum. This e-portfolio system ensured several benefits for teacher trainers, student teachers and supervising teachers in the schools. According to this system, student teachers prepare a digital file of lesson plans, reflective papers, materials, etc. Teacher trainers and school supervisors may upload feedback and comments. In a similar vein, student teachers may save their teaching performance recordings in these e-portfolios to be evaluated by their supervisors later. Considering the heavy workload of the supervisors and teacher trainers, e-portfolio practices in practicum have gained positive criticisms from supervisors and student teachers.

Merc (2015) discussed the implications of practicum in a Distance English Language Teacher Training Program. The student teacher taught in face-to-face classrooms, but he responded to questionnaires, submitted online dialogue journals, and answered open-ended questions both before and at the very end of the practicum. An online interview was also conducted at the end of the practicum process. The findings of the study revealed that e-portfolio system could be effective in practicum since it contributed to distance teacher trainees’ professional growth to great extent.

Painter-Farrell (2014) investigated the effects of online practicum on teachers-in-training. They recorded at least 5 of the classes they taught and uploaded them to a Virtual Learning System. The teachers-in-training were employed as teachers in different countries, and they recorded their own classrooms. They watched their own and each other's teaching performances and commented them online. They also observed live classes and were given observation tasks to complete. They kept online observation journals. Most of the work uploaded on the Virtual Learning System was asynchronous. The only synchronous component of the practicum was the Skype meetings held once a week between a teacher-in-training and the supervisor. These meetings were one-to one to develop intimacy between the supervisor and the teachers-in-training. They received feedback about their lesson plans and practices during these online Skype meetings. The challenges of online practicum were listed as "...developing trust in an environment that does not allow for the nonverbal cues, spontaneity of real time discussion or the ability for teachers-in-training to see one another, face to face" (Painter-Farrell, 2014, p. 4). Yet, the author believed that although "the face-to-face pedagogy and online pedagogy work differently, they can both result in teacher development outcomes" (p. 5).

Several studies revealed that the objectives of the teaching practice had been achieved no less successfully than face to face practices (Cavanaugh et al., 2004; Means et al., 2009). Perry (2012) investigated the advantages of online practicum. The participants in the study were graduate students. The program was consisted of both online and traditional face to face weekly meetings. The supervisors and graduate students revealed that online supervision was as effective as its face-to-face counterparts and that participants had definite advantage in reaching more diverse students in multicultural contexts in online practicum.

Lilienthal et al. (2017) conducted an action research investigating the development of a graduate online practicum course. The rapid developments in the area of communication and information technologies, especially the wider access to the Internet, caused most teacher training institutions to replace face to face courses with their online counterparts. They explained that with the increasing availability of the online courses, it was interesting that still little research existed on online practicum (2017). According to them, the new generation is digital native, and we need to adapt to the requirements of the technological era.

Song et al. (2019) carried out a case study on in-service teachers. They explored how creativity was displayed in an online practicum course. They used a free video portal to upload their teaching videos. Apart from that, they also used Voice Thread, an asynchronous multimedia platform, which helped them present their teachings and self-reflections. By this way, they were able to make peer reviews and participated in collaborative discussions anytime, anywhere.

several teacher education programs could not find public schools to carry out online practicum. In some cases, the practicum had to be abolished temporarily. Later, several attempts were made to arrange synchronous online lessons in coordination with schools. Pre-service teachers found themselves in a situation where they had to teach children online, prepare and deliver lesson plans in a new modality and cope with classroom management in an online class. Research about practicum often focuses on challenges in linking theory and practice and lack of pedagogical knowledge. This challenge is further aggravated in an online classroom environment. Due to the shutdown during the Pandemic, pre-service teachers were deprived of authentic teaching practice in real classroom settings. Lack of field experience and limited contact with mentor teachers, students and practicum supervisor appeared as a challenge to maintain the quality of the practicum. Problems such as connection failure and lack of devices and internet access also made the digital divide more visible.

Despite the challenges, online practicum or e-practicum offers new possibilities for support and guidance for teachers without space and time constraints (Redmond, 2015; Spanorrige et al., 2018). Out of necessity, in-service and pre-service teachers have become much more familiar with educational technology and improved their digital-pedagogical skills. Virtual meetings for interaction, mentoring and feedback sessions appear to be used after the pandemic for practical reasons. In addition to enriching classes with technology, in-service and pre-service teachers have come to recognize that they need to develop their virtual instruction on digital platforms as well as material preparation and classroom management for online courses.

## REFERENCES

- Annamalai, N., Radzuwan, A. R., & Marwan, H. A. (2022). Online teaching practicum in malaysia in the time of covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 871971. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871971>
- Anwaruddin, S. M. (2016). ICT and language teacher development in the global south: A new materialist discourse analysis. *Educational Studies*, 52(3), 260–278. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1169183>
- Aydin, B., & Kecik, I. (2014). Teacher training in distance education and the practicum process. In Yuzer, T. V., & G. Eby (Eds.) *Handbook of Research on Emerging Priorities and Trends in Distance Education: Communication, Pedagogy, and Technology* (pp. 217-230), Hershey, PA: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5162-3.ch015>
- Baytiyeh, H. (2018). Online learning during post-earthquake school closures. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 27(2), 215-227. <https://doi.org/10.1108/DPM-07-2017-0173>
- Bradbury, L., & Koballa, T. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor–intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132–2145.
- Brouwer N., & F. Korthagen. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224

- Brina, V., & Psoni, P. (2022). Online teaching practicum during COVID-19: the case of a teacher education program in Greece. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(2), 610-624. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2020-0223>
- Burns, A., Danyluk, P., Kapoyannis, T., & Kendrick, A. (2020). Leading the pandemic practicum: One teacher education response to the COVID-19 crisis. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 35(2), 1-26.
- Cavanaugh, C., Gillan, K.J., Kromrey, J., Hess, M., & Blomeyer, R. (2004). *The effects of distance education on k-12 student outcomes: A meta-analysis*. Learning Point Associates, Naperville, IL.
- Celen, K., & Akcan, S. (2017). Evaluation of an ELT practicum programme from the perspectives of supervisors, student teachers and graduates. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(3), 251-274.
- Davis, N.E., & Roblyer, M.D. (2005). Preparing teachers for the 'schools that technology built': evaluation of a program to train teachers for virtual schooling. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(4), 399-409.
- Dyment, J., & Downing, J. (2020). Online initial teacher education: A systematic review of the literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 316–333. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1631254>
- Edens, K. M. (2000). Promoting communication, inquiry and reflection in an early practicum experience via an on-line discussion group. *Action in Teacher Education*, 22(2), 14-23. <https://doi.org/10.1080/01626620.2000.10463035>
- Ersin, P., Atay, D. & Mede, E. (2020). boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through e-practicum during the COVID-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 112-124. <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.09>
- Eti, İ., & Karaduman, B. (2020). Investigation of covid-19 pandemic process in terms of professional competences of teacher candidates. *Milli Eğitim*, 49(1), 635-656.
- Frey, T. (2008). Determining the impact of online practicum facilitation for in-service teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 181–210.
- Ferdig, R. E., Cavanaugh, C., DiPietro, M., Black, E.W., & Dawson, K. (2009). Virtual schooling standards and best practices for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 479-503.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., & Gallego-Lema, V. (2020). Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Gu, M., & Lai, C. (2019). An ethical analysis of how ESL teachers construct their professional identities through the use of information technology in teaching. *British Educational Research Journal*, 45: 918–937. <https://doi.org/10.1002/berj.3531>
- Gustine, G.G. (2021). How do you work out this zoom classroom?: Pre-service English teachers' challenges and expectations during transition to online teaching practicum. *Research and Innovation in Language Learning*, 4(1), 68-78. <http://dx.doi.org/10.33603/rill.v4i1.4301>
- HEC (2020a). Turkish higher education in pandemic days. Retrieved December 20, 2021 from <https://COVID19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/pandemi-gunlerinde-turk-yuksekogretimi.aspx>.

- HEC (2020b). Good News for student teachers. Retrieved December 20, 2021 from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogretmen-adayi-ogrencileremujde.asp>
- HEC (2020c). HEC internship facilitation for students with applied education. Retrieved December 20, 2021 from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uygulamali-egitimdedegisiklik.aspx>
- Jiyoon, Y. (2008). Cyber practicum: A future practicum classroom. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 163-165.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Karahan, E., Bozan, M. A., & Akçay, A. O. (2020). The online learning experiences of primary school pre-service teachers during the covid-19 pandemic process. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348>
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of pre-service teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.
- Knapczyk, D. R., Hew, K. F., Fey, T. J., & Wall-Marencik, W. (2005). Evaluation of Online Mentoring of Practicum for Limited Licensed Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 28(3/4), 207–220.
- Knouse, S. B. (2001). Virtual Mentors: Mentoring on the Internet. *Journal of Employment Counseling*, 38(4), 162–169.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Earlbaum.
- Köksal, D., & Genc, G. (2017). Learning while teaching: student teachers' reflection on their teaching practicum. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 15(3), 895- 913.
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: a case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21(3), 279-296. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.498579>
- König, J., Lammerding, S., Nold, G. Rohde, A. Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337.
- Kurtz, G., Beaudoin, M., & Sagee, R. (2004). From campus to web: the changing roles of faculty from classroom to online teaching. *The Journal of Educators Online*, 1(1), 1-28.
- Lilienthal, L. K., Potthoff, D., & Anderson, K. (2017). The development of an online, graduate practicum course. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 84(1), 42-52. Austin, TX: Delta Kappa Gamma Society International.
- Madsen, S. S., Habbestad, H., & Borch, I. H. (2022). Valuable unintended learning outcomes when practicum for student teachers in kindergartens is carried out online. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11135-z>

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. US Department of Education, Washington, DC.
- Merc, A. (2015). Microteaching experience in distance English language teacher training: A case study. *The Journal of Educators Online-JEO*, 13(2), 1-34.
- Mohamad Nasri, N., Husnin, H., Diyana Mahmud, S. N., & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: A snapshot from Malaysia into the coping strategies for pre-service teachers' education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 546-553. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802582>
- MoNE (2020). Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'ye geçişi madde eklenmesi. Ankara.
- Moyo, N. (2020). Covid- 19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536-545. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802702>
- Murray, J, & Kidd, W. (Eds.) (2016). *Using emerging technologies to develop professional learning*. London: Routledge.
- Nel, C., & Marais, E. (2020). Preservice teachers use of WhatsApp to explain subject content to school children during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(5), 629.
- Özkanal, Ü., Yüksel, I., & Uysal, B. Ç. B. (2020). The pre-service teachers' reflection-on-action during distance practicum: A critical view on EBA TV English courses. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1347-1364.
- Painter-Farrell, L. (2014). Online teacher training practicum courses. *Teacher Trainer. A Practical Journal For Those Who Train, Mentor & Educate TESOL Teachers*, 28(1), 3-5.
- Perry, C. W. (2012). Constructing professional identity in an online graduate clinical training program: Possibilities for online supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 31(3), 53-67.
- Redmond, P. (2015). Discipline specific online mentoring for secondary pre-service teachers. *Computers & Education*, 90, 95-104.
- Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Exploring social presence in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(3), 259-275.
- Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Paroissien, D., Matthies, J., Di Iorio, C., Montey, S., Rowe, S., & Puddy, G. (2020). The practicum experience during covid-19 – supporting initial teacher education student's practicum experience through a simulated classroom. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 329-339.
- Savery, J. R. (2005). BE vocal: Characteristics of successful online instructors. *Journal of Interactive Online Learning*, 4(2), 141-152.
- Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607.
- Sivacı, S., & Yıldırım, Ş. (2022). Online teaching practice experiences of pre-service English as a foreign language teachers. *International Journal of Language Academy*, 10(2), 31-42.
- Song, K. et al. (2020). Manifesting multidimensional creativity in a technology-mediated online TESOL practicum course. *TESOL Journal*, 11, 1-17.



- Spanorriga, C., Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2018). E-mentoring and novice teachers' professional development: Program design and critical success factors. In T. Bastiaens, J. (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World conference on educational media and technology* (pp.1315-1324). Amsterdam, Netherlands: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Tallent-Runnels, M.K., Thomas, J.A., Lan, W.Y., Cooper, S., Ahern, T.C., Shaw, S.M., & Xiaoming, L. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76, 93-135.
- Tekel, E., Öztekin-Bayır, Ö., & Dulay, S. (2022). Teaching practicum during the covid-19 pandemic: A comparison of the practices in different countries. *International Journal of Progressive Education*, 18(2). <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.5>
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring: reflective strategies in school based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.
- Yangın Erganlı, C., & Yılmaz Yakışık, B. (2022). Insights from virtual practicum observation tasks in Turkey during Covid-19. *i-manager's Journal on English Language Teaching*, 12(2), 1-15.
- Yurdakal İ. H., & Susar Kırmızı F. (2021). Views of teacher candidates views about emergency distance education during the COVID-19 outbreak. *Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 290-302. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.449>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

## ABOUT THE AUTHORS

### **Prof. Dr. Gonca YANGIN EKŞİ**

*ORCID ID: 0000-0003-3555-7258*

[goncayangin@gmail.com](mailto:goncayangin@gmail.com)

Gazi University

Gonca Yangın Ekşi is a professor in English Language Teaching (ELT) in the Department of Foreign Language Education, Gazi University where she teaches several undergraduate and graduate courses and supervises MA and PhD dissertations. She received her MA in ELT in Hacettepe University, Department of ELT and she holds her PhD in ELT in Gazi University. She has worked in a number of projects including the national project for the development of the national English curriculum for Primary and Secondary schools. She managed an Erasmus KA2 Project with distinguished universities in Türkiye and abroad. She has published various research articles nationally and internationally focusing on with teaching and learning English as a foreign language. Her research interests include computer-assisted language learning, pre- and in-service teacher education, curriculum and materials development, teaching skills and language components, young learners, use of corpus in language teaching.

### **Assoc. Prof. Dr. Ceylan YANGIN ERSANLI**

*ORCID ID: 0000-0002-4180-4027*

[ceylanayangin@gmail.com](mailto:ceylanayangin@gmail.com)

Ondokuz Mayıs University

Ceylan Yangın Ersanlı received her M.A degree from Ondokuz Mayıs University with her thesis “Teaching English through Content-based Instruction in Elementary Schools”. She held a PhD in the area of ‘English Language Education’ from Gazi University in 2010 with her thesis “Developing prospective English language teachers’ comprehension of texts with humorous elements”. She currently works as an Associate Professor and researcher at the Department of English Language Education at Ondokuz Mayıs University. Her main research interests are teacher training, CLIL, teaching English to young learners, and curriculum development.

## Chapter 9

# Learner Involvement, Interaction and Learning Management Systems (LMSs) During Pandemic\*

Emrah EKMEKÇİ

### Abstract

Due to COVID-19 pandemic, the world has experienced a paradigm shift in many aspects of education. The most significant changes in education systems worldwide have been the sudden transition to online learning during the pandemic. This emergency remote teaching, inevitably, had an influence on language learning and teaching field, as well. As emphasized in the interaction hypothesis, language proficiency is remarkably increased if there is an interaction and learners' active participation in the language learning process. However, providing an interactive learning atmosphere and involving all learners in online classes was challenging for language teachers and practitioners who had to manage their classes on educational platforms labelled as Learning Management Systems (LMSs). Keeping all these in mind, this chapter provides an insight into the research-driven pedagogy focusing on how student-to-student and student-to-teachers interactions were sustained in online classes during pandemic with a specific emphasis on various LMSs. To this end, the findings of recent research concerning how the lack of direct interaction with learners through LMSs has influenced the nature of language learning and teaching practices in the world will be elaborated. In addition, based on the suggestions and implications of the recent studies, the chapter will attempt to shed light on what is expected from the learners, teachers and practitioners and what the new practices will bring to face-to-face classes after this restrictive process.

**Keywords:** Interaction, learning management systems, educational platforms, online learning

### Highlights

1. Learners need active engagement and interaction in foreign language classes to reach the desired proficiency level in the target language.

---

\* **To Cite the Chapter:** Ekmekçi, E. (2022). Learner involvement, interaction and learning management systems (LMSs) during pandemic. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 147-166). ANI Publishing.

2. Adequate interactivity in the classrooms results from social presence, which can lead to high level of course satisfaction.
3. In order to build student interaction in online learning environments, teachers should employ more collaborative synchronous and asynchronous activities like written/oral group discussions and online forums.
4. Trainings for LMSs should include how to increase learners' active engagement, motivation and interpersonal interaction for realising communicative learning outcomes.

## INTRODUCTION

The world has witnessed unprecedented times for two years from 2020 when online education and virtual classes dominated all fields of education. Instructors, educators, teachers, students, lecturers, tutors found themselves challenged by the requirements of online education. Some certain concepts, during this period, such as 'interaction, interactivity, participation, social presence, virtual/online/distance/remote learning, learning/course management systems' have been frequently used and have become the trending research topics in the field of education. Among these concepts, interaction and interactivity is one of the issues directly associated with language learning.

It is stated that learner interactions are of great importance for developing experiential knowledge in foreign language education (Bailey, 2021). Learners need active engagement and interaction in foreign language classes to reach the desired proficiency level in the target language. The importance of interactivity and interaction in second language acquisition (SLA) is already emphasized by several researchers in the literature (Krashen, 1982; Swain, 1985; Vygotsky, 1978). Krashen (1982) claims that interaction serves as a good source of comprehensible input as well as simplified input and learners' use of context to help decode messages in the target language. According to Krashen, language acquisition occurs through interaction in the target language environment. However, he states that interaction is not especially privileged and necessary for comprehensible input. This idea of Krashen was criticised by Long (1980) who believed that interaction can support learners in some problematic linguistic forms since learners also need modified input provided in the course of interaction. Likewise, Swain (1995) focuses on the importance of interaction as it enables learners to make changes in their own linguistic output. Also, Vygotsky (1978), a well-known social interactionist, emphasized the importance of interaction with others in language learning. He states that social interaction plays a crucial role in the learning process and students construct the target language through socially mediated interaction.

As emphasized by afore-mentioned distinguished scholars, interaction as a concept, from the earlier methods to the communicative approach, has always been on the agenda of language learning and teaching researchers. Classroom interaction is not only managed by the teacher but also by learners and by all present in the classroom language

learning. Allwright (1984) mentions the importance of interaction as joint management by all present as in the following words:

The importance of interaction in classroom language learning is precisely that it entails this joint management of learning. We can no longer see teachers simply as teachers and learners simply as learners, because both are, for good or ill, 'managers of learning' (p. 156).

All parts including learners, teachers, content, and materials in language learning process require constant interaction for a successful language education. As put by Allwright (1984) who mentioned some important arguments about the importance of communication and interaction, teachers are not the only responsible ones for management of learning. It is argued that teachers aim to get learners to communicate and interact with each other through communicative tasks that are similar to real life circumstances. However, that does not mean that learners are passive and they are merely expected to complete the assigned task. For this reason, communication and interaction among learners is of utmost importance in language classrooms. Communication activities help learners to transfer what they have practiced to the real world. The other argument is related to the psychological aspect of communication which focuses on the idea that students learn by communicating, using the means of communication, and solving communication problems. Another argument concerning communication and interaction in language learning process is about learners' involvement in the activities which help them learn through interaction with their peers, teachers, content, and materials. Peer discussion, which can be regarded as the other argument regarding communication and interaction, is crucial since it is stated that *learning through discussion* mainly depends on establishing person-to-person interaction in language classrooms (Allwright, 1984, p. 158). The above-mentioned arguments about the importance of interaction in language classrooms can be ordered from the least to the most as far as they attached importance to interaction. From this perspective, since person-to-person interaction aims to get learners to talk to each other, it can be regarded as the most crucial one among the other arguments for contemporary classroom pedagogy. It can be concluded from what Allwright (1984) states that interaction in language classrooms should be considered as an aspect of pedagogy rather than an aspect of teaching method.

In a nutshell, all arguments and research regarding the place of interaction in language learning process emphasize the sine qua non aspect of classroom and interpersonal interaction. How such an important phenomenon has been treated during the outbreak of COVID-19 is among the trendy topics of this unprecedented time. Several research focused on how students interacted and related to each other in a new learning environment. For this reason, understanding and synthesizing the findings of recent research concerning how interactivity was sustained and perceived by the students and teachers will definitely present us some clues about the changing roles of the learners and teachers in this new online environment.

discussed the main findings under the themes of *lack of interaction, interaction and feedback types, interaction and anxiety, sustaining interaction, interaction and social presence, satisfaction and perceptions towards the use of LMSs, and effectiveness of the use of LMSs*. As a result of the analysis of the selected studies, we determined some practical ideas and implications for ELT that can be beneficial for post-covid ELT pedagogy for sustaining interaction and effective use of LMSs.

All in all, it can be concluded that language education cannot be thought independent from interactivity of learners, teachers, content and materials. The most crucial issue is how to reflect the pedagogical inferences from research to blended language learning environment, which seems to dominate the post-covid era.

## REFERENCES

- Alger, M., & Eyckmans, J. (2022). "I took physical lessons for granted": A case study exploring students' interpersonal interactions in online synchronous lessons during the outbreak of covid-19. *System*, 105, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102716>
- Al-khresheh, M. H. (2022). Revisiting the effectiveness of Blackboard learning management system in teaching English in the era of covid-19. *World Journal of English Language*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n1p1>
- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied linguistics*, 5(2), 156-171. <https://doi.org/10.1093/applin/5.2.156>
- Al-Sofi, B. B. (2021). Student satisfaction with E-learning using Blackboard LMS during the covid-19 circumstances: realities, expectations, and future prospects. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 265-281. <https://doi.org/10.47750/pegegog.11.04.26>
- Arshad, M., Almfarreh, A., Noaman, K. M., & Saeed, M. N. (2020). Academic semester activities by learning management system during covid-19 pandemic: A Case of Jazan University. *International Journal on Emerging Technologies*, 11(5), 213-219.
- Astuti, T., & Indriani, L. (2020). The EFL students' perceptions in using Google Classroom for English learning during pandemic. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran (JRPP)*, 3(2), 328-335. <https://doi.org/10.31004/jrpp.v3i2.1333>
- Bailey, D. (2021). Interactivity during covid-19: mediation of learner interactions on social presence and expected learning outcome within videoconference EFL courses. *J. Comput. Educ.*, 9(2), 291-313. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00204-w>
- Benadla, D., & Hadji, M. (2021). EFL Students affective attitudes towards distance e-learning based on Moodle platform during the covid-19 pandemic: perspectives from Dr. MoulayTahar University of Saida, Algeria. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on Covid 19 Challenges (1)*, 55-67.
- Cancino, M., & Avila, D. (2021). Switching to fully online EFL learning environments: An exploratory study on learners' perceptions. *Journal of Language & Education*, 7(3), 23-42. [https://doi.org/10.17323/jle.2021.12101\\_1](https://doi.org/10.17323/jle.2021.12101_1)
- Caroll, S. (2001). *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*. John Benjamins B. V.
- Christophel, D. M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340. <https://doi.org/10.1080/03634529009378813>

- Cleveland-Innes, M., Garrison, R., & Kinsel, E. (2007). Role adjustment for learners in an online community of inquiry: Identifying the challenges of incoming online learners. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.4018/jwl.2007010101>
- Cui, G., Lockee, B., & Meng, C. (2013). Building modern online social presence: A review of social presence theory and its instructional design implications for future trends. *Education and information technologies*, 18(4), 661-685. <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9192-1>
- Cui, Y. (2021). Perceived learning outcomes and interaction mode matter: Students' experience of taking online efl courses during covid-19. *English Language Teaching*, 14(6), 84-95. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n6p84>
- Dick, W., & Carey, L. (1996). *The systematic design of instruction (4th ed.)*. Harper Collins.
- Ellis, R. (1991). *The interaction hypothesis: A critical evaluation*. In E. Sadtono (Ed.), *Language acquisition in the second/foreign language classroom (pp. 179-211)*. Anthology Series 28. SEMEO Regional Language Centre.
- Erdoğan, P., & Yazıcı, E. (2022). From the eyes of EFL teachers in Turkey: Synchronous and asynchronous online teaching during the covid-19 pandemic. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 12(1), 61-77.
- Escobar, P. S., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the covid-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International journal of educational telecommunications*, 1(2), 147-166.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Le, V. T., Nguyen, N. H., Tran, T. L., Tran, L. T., Nguyen, L. T., Nguyen, T. A., & Nguyen, M. T. (2022). The interaction patterns of pandemic-initiated online teaching: How teachers adapted. *System*, 105, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102755>
- Lima, D., & Isotani, S. (2021). *Constraints, effectiveness and solutions in using Google Classroom as a learning management system during covid-19 pandemic: A systematic literature review*. 2021 XVI Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO), (pp. 38-43).
- Long, M. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. (Unpublished dissertation). UCLA.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition (pp. 413-468)*. Academic Press.
- Oyarzun, B., Barreto, D., & Conklin, S. (2018). Instructor social presence effects on learner social presence, achievement, and satisfaction. *TechTrends*, 62(6), 625-634. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0299-0>
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, 1-25. <https://doi.org/10.1093/applin/8.1.3>
- Quansah, R. E., & Essiam, C. (2021). The use of learning management system (LMS) moodle in the midst of covid-19 pandemic: Students' perspective. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(3), 418-431. <https://doi.org/10.31681/jetol.934730>

- Rahmatika, L. (2021). Lecturer's feedback toward students' willingness to communicate in tertiary EFL classrooms interaction during the covid-19 pandemic. *Journal of English Teaching and Learning Issues*, 4(2), 169-190. <http://dx.doi.org/10.21043/jetli.v4i2.12254>
- Rassul, T. H., & Wali, H. A. (2020). The EFL learners' attitudes towards using Moodle as an LMS for learning English language. *Journal of Language Studies*, 4(1), 70-84. <http://dx.doi.org/10.25130/lang.v4i1.243>
- Reio, T. G., & Crim, S. J. (2006). *The emergence of social presence as an overlooked factor in asynchronous online learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED492785>
- Saeed, M. A., Alharbi, M. A., & Yassin, A. A. (2021). Sustaining synchronous interaction effectiveness in distance writing courses: A mixed method study in a KSA University. *Sustainability*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.3390/su132413675>
- Sarnou, H., & Sarnou, D. (2021). Investigating the EFL courses shift into Moodle during the pandemic of covid-19: The case of MA language and communication at Mostaganem University. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on Covid 19 Challenges*, 354-363.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons.
- Song, H., Kim, J., & Luo, W. (2016). Teacher-student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436-443.
- Stewart, M. K. (2019). The community of inquiry survey: An assessment instrument for online writing courses. *Computers and Composition*, 52, 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.01.001>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. C. Seidlhofer, *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University Press. 1996.
- Tran, T. H. (2009). *The interaction hypothesis: A literature review. Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED507194>
- Tu, C., & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150. [https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603\\_2](https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_2)
- Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Emergency remote teaching during covid19: The role of teachers' online community of practice (CoP) in times of crisis. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(9), 1-11. <http://doi.org/10.5334/jime.617>
- Valizadeh, M. (2021). Foreign language anxiety in virtual classrooms during the covid-19 pandemic in Turkey. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(1), 54-80.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological Processes*. Harvard University Press.
- Xhaferi, B., & Xhaferri, G. (2021). Students' interaction in online classes during covid 19 pandemic in North Macedonia. *Journal of Language and Literary Studies*, 36(1), 333-350. <http://doi.org/10.31902/fli.36.2021.19>



## **ABOUT THE AUTHOR**

**Assoc. Prof. Dr. Emrah EKMEKÇİ**

*ORCID ID: 0000-0001-5585-8512*

[emrah.ekmekci@omu.edu.tr](mailto:emrah.ekmekci@omu.edu.tr)

Ondokuz Mayıs University

Emrah EKMEKÇİ currently works as an associate professor in the English Language Teacher Education Program, Faculty of Education at Ondokuz Mayıs University. He holds a PhD from English Language Teacher Education Program at Gazi University. His research interests include foreign language teacher education, technology-enhanced language learning, flipped learning, and second language writing. He has been teaching various courses such as Teaching Language Skills, Computer-Assisted Language Learning, Innovative Practices in ELT, and Teaching English to Young Learners at BA, MA and PhD levels. He is one of the editors of the books titled “Current Trends in ELT” and “Basics of ELT”.

**PART IV**  
**TEACHING LANGUAGE SKILLS & SUB-SKILLS**

## Chapter 10

### Teaching L2 Reading and Writing Considering the Insights Gained from the Pandemic Period\*

Hakan DEMİRÖZ

Tuba DEMİRKOL

#### Abstract

Learning to read and write in a foreign language are demanding and indispensable processes for learners, especially in academic settings. Therefore, reading and writing in a foreign language are the skills that should be mastered to the desired extent to comprehend and communicate effectively in the language. Both reading and writing require orchestrating several abilities to function at the same time such as linguistic, cognitive, affective and social abilities. Both of these skills are interactive given the processes a reader or a writer of a text passes through. In addition, both skills necessitate using strategies to perform these processes successfully. To shed light on the teaching of these skills and subskills, first, approaches to and models of L2 reading will be introduced. Next, an analysis of writing approaches such as product, process and genre-based approaches will be presented, and the methodology of writing instruction will be tapped. To this end, this chapter will attempt to elaborate on the processes of reading and writing and their subskills, and the methods and techniques that can be used in teaching them to learners in ESL/EFL contexts.

**Keywords:** Teaching reading, teaching writing, sub-skills of reading and writing

#### Highlights

1. The influence of pandemic conditions are clearly seen in the teaching processes of reading and writing in EFL/ESL.
2. The pandemic and emergency remote teaching drove teachers to become more creative and collaborative in teaching reading and writing skills with their sub-skills.
3. Emerging pandemic conditions offer language learners a variety of tools for improving their reading and writing skills in the target language.
4. In addition to the conventional modes of education, up-to date strategies are seen hugely beneficial for language learners to facilitate their reading and writing experiences.

\* **To Cite the Chapter:** Demiröz, H., & Demirkol, T. (2022). Teaching L2 reading and writing considering the insights gained from the pandemic period. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 169-194). ANI Publishing.

## INTRODUCTION

Reading comprehension is one of the main skills that a proficient language learner needs to improve as reading is the main source of input during second language learning (Chiang, 2016; Nation, 2009). Enhancing reading skill of L2 learners is of utmost importance as it can facilitate their language learning progress (Taylor et al., 2006). As learners read target language in a variety of sources, i.e., newspapers, brochures, books, websites, they feed their language learning mechanism with invaluable input to be processed. The unprecedented time of COVID-19 pandemic also showed that reading can serve as an important medium in utilising learning materials for students who did not have a continuous internet connection and had to be a part of asynchronous education (Daniel, 2020). Acknowledging that reading is a skill that holds the gate for improving one's target language proficiency both in face-to-face education and distance education, the intriguing question to be asked is on what is happening in our brain as we read. This section will first address models of L2 reading to offer an insight about what processes are activated in our brain as we read a piece in the target language. Next, approaches to teaching L2 reading will be discussed in detail to be followed by reading strategies.

## MODELS OF L2 READING

As learners get engaged in reading in L2, they activate a series of complex processes in their brain (Nassaji, 2003). All the brain processes activated during reading are treated in two levels, namely low-level processing and high-level processing phases (Grabe, 2014; Nassaji, 2003), which correspond to bottom-up processing and top-down processing models. In the set of low-level processes, the skills related to orthographic awareness, phonological awareness, and word recognition processes are included while the high-level-processes set is mainly comprised of semantic inferencing and text-structure oriented evaluation skills (Eason et al., 2012; Nassaji, 2003). Though it is not known exactly how these processes get into action and whether one set of processes is more decisive in the success of reading task over the other set, what is known for sure is that both processes are utilised in the brain when it is engaged in a reading task (Hersch & Andrews, 2012).

One of the widely acknowledged reading models that attempts to explain the mechanism of workflow during reading is the psycholinguistic model of reading. Psycholinguistic models represent an end to the traditional view that defended a sequence of brain processes starting with low-level skills and moving towards higher-order skills (Nassaji, 2003). What psycholinguistic models mainly defend is the opposite of this sequence as they suggest that the success of reading comprehension has not much to do with the recognition of individual words if learners are engaged in fluent reading and what they mostly rely on is the syntactic and semantic cues combined with their prior knowledge of the topic at hand (Cooper & Petrosky, 1976).

The other model is interactive model of reading. As the name suggests, interactive models of reading accept both set of processes to be in action parallel to each other, without one being prior to the other (Nassaji, 2003). Interactive models of reading also recognize the important role of readers' prior knowledge in the reading process, which is commonly referred to as a reader's schemata (despite subtle differences, these models commonly agree on the processes involved in fluent reading). According to interactive models, the mental processes thought to be activated during reading are to "select input, ... process familiar letters and words automatically, ... recognize linguistically marked relationships, ...infer relationships not tagged by language, ...and synthesize the text's discourse with the reader's logical and affective judgements" (Swaffar, 1988, p. 125).

As mentioned above, despite the unresolved issue of the order and importance of them, there is agreement that both low-level and high-level cognitive processes are activated in the task of reading. In addition to approaches that account for mental actions triggered during L2 reading, it is possible to mention two other types of reading approaches which are mainly related to the L2 reading task type. These are extensive reading and intensive reading approaches. Extensive reading covers reading tasks that language learners usually select autonomously to read for pleasure or for obtaining relevant information on a topic (Al-Hamoud & Schmitt, 2009). It originates from the basic assumption that learners develop better reading comprehension as they engage in more reading tasks, which ultimately contributes to the development of other language skills (Day & Robb, 2015). In this sense, extensive reading refers to reading tasks L2 learners complete out of the classroom. In order for extensive reading to prove useful, Day and Robb (2015) mention several principles to be attended. Accordingly, the content should be within the proficiency level of learners to enjoy the comfort of reading comprehension. Next, extensive reading should present learners with a wide variety of content where they have their word to choose what to read as the main aim is to promote a sense of pleasure from reading. Additionally, learners should be guided to read as much as possible to turn it into a habit for them. The abundance of studies mentioning the positive effects of extensive reading (Al-Homoud & Schmitt, 2009; Fujimore, 2007; Renandya & Jacobs, 2016; Suk, 2016; Webb & Chang, 2015) is encouraging for teachers to incorporate this approach into their teaching. In addition to extensive reading, intensive reading also results in significant gains for language learners. While extensive reading corresponds to out-of-classroom reading, intensive reading stands for the L2 reading training conducted in formal schooling where teachers make use of reading texts as sources of grammar, vocabulary, and textual organisation along with reading comprehension (Miller, 2013). Intensive reading is known to be a teacher-centred approach where language teachers can also focus on different reading strategies (Miller, 2013). Yet, due to being teacher-centred and emphasis given on structural features of the target language, relying mainly on intensive reading risks developing reading fluency and language teachers need to open space also for extensive reading in their class (Berglar et al., 2012; Miller, 2013; Park, 2017). The potential of extensive reading for developing language skills has been also proved in studies that investigated its employment during the distance education mode necessitated by COVID-19 pandemic. Nguyen (2022) explored a group of Vietnamese EFL

to-face education is that L2 reading should be addressed in an integrated manner with other language skills for language learners to utilise reading texts both as models of correct language structures and as inspiration for L2 output (Hinkel, 2006; Nation, 2009). Though there is also research about how other skills can be integrated to pre/while/post reading stages in computer assisted L2 reading (Bahari et al., 2021), the range of these studies is mostly restricted to specific endeavours of researchers and not inclusive in terms of sample population, which necessitates further studies about how to conduct L2 reading classes in computerised environments. Additionally, through the research conducted mostly on conventional modes of education, strategy use has been documented to be hugely beneficial for language learners to make most of their reading experience. Some research has also been conducted on online reading strategies, but how to address the strategy instruction in online L2 reading needs to be expanded so that it can provide more insights for educational practitioners from different aspects such as psychological readiness of L2 readers for digital platforms (Liaw & English, 2017). Similarly, along with intensive L2 reading, extensive L2 reading has been found to play a key role in language learners' reading and language proficiency development in general. However, we need more evidence about how teachers can manage intensive and extensive reading processes skilfully in digital platforms.

## REFERENCES

- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-401. <https://doi.org/10.1177/1362168809341508>
- Almekhlafy, S. S. A., & Alqahtani, A. A. J. (2020). The visual memory development technique: A remedial and pre-reading activity to enhance EFL learners' motivation. *Heliyon*, 6(3), e03627. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03627>
- Altay, İ. F., & Altay, A. (2017). The impact of online reading tasks and reading strategies on EFL learners' reading test scores. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 136-152.
- Ammour, K. (2021). Developing elementary EFL learners' procedural knowledge and strategic awareness in reading classes during the Covid-19 Pandemic: Algerian teachers' challenges. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid*, 19. 127-135. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.9>
- Aryadoust, V. (2010). Investigating writing sub-skills in testing English as a foreign language: A structural equation modeling study. *TESL-EJ*, 13(4), 1-20.
- Azizifar, A., Roshani, S., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2015). The effect of pre-reading activities on the reading comprehension performance of ilami high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 188-194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.027>
- Bahari, A., Zhang, X., & Ardasheva, Y. (2021). Establishing a computer-assisted interactive reading model. *Computers & Education*, 172, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104261>
- Bailey, D. R., & Lee, A. R. (2020). Learning from experience in the midst of COVID-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 178-198.

- Bedle, S. (2017). Reading strategies in an EFL context: Mixed method research synthesis. (Unpublished Master's Thesis). University of Glasgow.
- Boglar, D., Hunt, A., & Kite, Y. (2012). The effect of pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language Learning, 62*(3), 665-703. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00651.x>
- Boakye, N. (2016). The efficacy of socio-affective teaching strategies in a reading intervention: Students' views and opinions. *Language Matters, 47*(3), 393-414. <https://doi.org/10.1080/10228195.2016.1226379>
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing, 32*(9), 2281-2310. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w> (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Castek, J., Zawilinski, L., McVerry, J. G., O'Byrne, W. I., & Leu, D. J. (2011). The new literacies of online reading comprehension: New opportunities and challenges for students with learning difficulties. *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy, 91-110*.
- Chastain, K. (1976). Developing second-language skills: Theory to practice. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cheung, Y. L. (2016). Teaching Writing. In W. A. Renandya, & H. P. Widodo (Eds.), *English Language Teaching Today: Building a Closer Link Between Theory and Practice*. (pp. 179-194). New York, NY: Springer International.
- Chiang, M. H. (2016). Effects of varying text difficulty levels on second language (L2) reading attitudes and reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 39*(4), 448-468. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12049>
- Cooper, C. R., & Petrosky, A. R. (1976). A psycholinguistic view of the fluent reading process. *Journal of Reading, 20*(3), 184-207.
- Cumming, A., Busch, M., & Zhou, A. (2002). Investigating learners' goals in the context of adult second-language writing. In S. Ransdell & M. L. Barbier (Eds.), *New directions for research in L2 writing* (pp. 189-208). Kluwer.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects, 49*(1), 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Day, R., & Robb, T. (2015). Extensive reading. In Nunan, D., & Richards, J. (Eds.) *Language learning beyond the classroom* (pp. 3-12). Routledge.
- Diannisa, L., Mobit, M., & Ridwan, I. (2021). Teaching reading practice amid Covid-19 pandemic era: Indonesian pre-service English teachers' experiences. *Jurnal Pendidikan Tambusai, 5*(3), 7369-7378.
- Dowd, J. E., Thompson, R. J., Jr., Schiff, L. A., & Reynolds, J. A. (2018). Understanding the complex relationship between critical thinking and science reasoning among undergraduate thesis writers. *CBE-Life Sciences Education, 17*(1), ar4. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-03-0052>
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 515. <https://doi.org/10.1037/a0027182>
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2005). Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Fujimori, C. (2007). The effects of an extensive reading program on reading and listening comprehension among senior high school students. *The Bulletin of the Kanto-koshin-etsu English Language Education Society*, 21, 13-24. [https://doi.org/10.20806/katejo.21.0\\_13](https://doi.org/10.20806/katejo.21.0_13)
- Genç İltter, B. (2019). Teaching writing. In İ. Yaman, Ekmekçi, E., & Şenel, M. (Eds.), *Basics of ELT* (pp. 281-293). Ankara: Blackswan Publishing House.
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading: Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 71-83.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. In X. Deng & R. Seow (Eds.), *Alternative pedagogies in the English language & communication classroom*, (pp: 8–18). Singapore: Centre for English Language Communication, National University of Singapore.
- Hellman, M., Collins-Thompson, K., Callan, J., Eskenazi, M. (2007). Combining lexical and grammatical features to improve readability measures for first and second language texts. In: Proceedings of the NAACL/HLT Conference (pp. 460–467).
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th edition). England: Pearson.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (2011). Exploring the learning potential of writing development in heritage language education. In R. Manchón (Ed.), *Learning to write and writing to learn in an additional language* (pp. 209–233). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.31.14hed>
- Hedge, T. (2000) *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hersch, J., & Andrews, S. (2012). Lexical quality and reading skill: Bottom-up and top-down contributions to sentence processing. *Scientific Studies of Reading*, 16(3), 240-262. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.56424>
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131. <https://doi.org/10.2307/40264513>
- Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Horowitz-Kraus, T., & Hutton, J. S. (2018). Brain connectivity in children is increased by the time they spend reading books and decreased by the length of exposure to screen-based media. *Acta Paediatrica*, 107(4), 685-693. <https://doi.org/10.1111/apa.14176>
- Huang, H. C. (2013). E-reading and e-discussion: EFL learners' perceptions of an e-book reading program. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 258-281. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.656313>
- Huang, H. C., Chern, C. L., & Lin, C. C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study. *Computers & Education*, 52(1), 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.003>
- Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research and pedagogy. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 17–35). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.31.05hyl>
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition?, *TESOL Quarterly*, 34(2), 239-278. <https://doi.org/10.2307/3587952>
- Javadi-Safa, A. (2018). A brief overview of key issues in second language writing teaching and research. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(2), 12-25. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.2p.15>



- Kang, H. (2014). Understanding online reading through the eyes of first and second language readers: An exploratory study. *Computers & Education*, 73, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.005>
- Kamasak, R., & Soyaltin, T. E. (2021). Promoting the effectiveness of language teaching through online academic word lists and extensive reading in the COVID-19 pandemic. In *Digital Pedagogies and the Transformation of Language Education* (pp. 165-182). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6745-6.ch009>
- Karakaş, M. (2005). The effects of pre-reading activities on ELT trainee teachers' comprehension of short stories. *Journal of Theory and Practice in Education*, 1(1-2), 25-35.
- Kim, Y. S. (2012). The relations among L1 (Spanish) literacy skills, L2 (English) language, L2 text reading fluency, and L2 reading comprehension for Spanish-speaking ELL first grade students. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 690-700. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.009>
- Krashen, S., & Mason, B. (2020). The optimal input hypothesis: Not all comprehensible input is of equal value. *CATESOL Newsletter*, 5, 1-2.
- Kung, F. W. (2019). Teaching second language reading comprehension: the effects of classroom materials and reading strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 93-104. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1364252>
- Lee, J., Schallert, D. L., & Kim, E. (2015). Effects of extensive reading and translation activities on grammar knowledge and attitudes for EFL adolescents. *System*, 52, 38-50. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.016>
- Lee, I. (2016). EFL writing in schools. In R. M. Manchon & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 113–139). De Gruyter.
- Lei, X. (2008). Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities. *Journal of Second Language Writing*, 17, 217-36. DOI: 10.1016/j.jslw.2008.04.001
- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge.
- Liaw, M. L., & English, K. (2017). Technologies for teaching and learning L2 reading. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*, (pp: 62-76). Wiley Blackwell.
- Ma, M., Wang, C., & Teng, M. F. (2021). Using learning-oriented online assessment to foster students' feedback literacy in L2 writing during COVID-19 pandemic: A case of misalignment between micro-and macro-contexts. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 597-609. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00600-x>
- Manchón, R. M. (2011a). Situating the learning- to- write and writing- to- learn dimensions of L2 writing. In R.M. Manchón (Ed.), *Learning- to- write and writing- to- learn in an additional language* (pp: 3– 14), Amsterdam: John Benjamins.
- Manchón, R.M. (2011b). *Learning- to- write and writing- to- learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Miller, K. (2013). Intensive reading, extensive reading and the English reader marathon at Tsurumi University. *Tsurumi University Library*, 69-84.
- Mullany, L. & Stockwell, P. (2010). *Introducing English language: A Resource book for students*. New York: Routledge.

- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670. <https://doi.org/10.2307/3588216>
- Nenakhova, E. (2021). Distance learning practices on the example of second language learning during coronavirus epidemic in Russia. *International Journal of Instruction*, 14(3), 807-826. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14347a>
- Nguyen, N. C. (2022). Vietnamese EFL learners' perspectives on online extensive reading during emergency remote L2 teaching. *Studies in English Language and Education*, 9(3), 1059-1070. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i3.24849>
- Omaggio-Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston: Heinle/Thomson Learning.
- O'Malley, J. M. (1990). The cognitive basis for second language instruction. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 478-495.
- Ortega, L. (2009). Studying writing across EFL contexts: Looking back and moving forward. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (pp. 232-255). Multilingual Matters.
- Osuji, C. J. (2017). *Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension* (Doctoral dissertation, University of Essex).
- Park, A. Y. (2017). A comparison of the impact of extensive and intensive reading approaches on the Korean EFL learners' reading rate and reading comprehension development. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(3), 131-142. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.3p.131>
- Petrić, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategies questionnaire. *System*, 31, 187-215.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, 37, 439-468. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00579.x>
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (Cambridge Professional Learning, pp. 306-314). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.043>
- Reichelt, M., Lefkowitz, N., Rinnert, C., & Schultz, J. M. (2012). Key issues in foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 45(1), 22-41.
- Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2016). Extensive reading and listening in the L2 classroom. In *English language teaching today* (pp. 97-110). Springer, Cham.
- Reynolds, J. A., Cai, V, Choi, J, et al. (2020). Teaching during a pandemic: Using high-impact writing assignments to balance rigor, engagement, flexibility, and workload. *Ecol Evol*, 10, 12573-12580. <https://doi.org/10.1002/ece3.6776>
- Reynolds, J. A., Thaiss, C., Katkin, W., & Thompson, R. J., Jr. (2012). Writing to-learn in undergraduate science education: A community-based, conceptually-driven approach. *CBE – Life Science Education*, 11(1), 17-25. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-08-0064>
- Savignon, S. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

- Schmitt, N., Cobb, T., Horst, M., & Schmitt, D. (2017). How much vocabulary is needed to use English? Replication of van Zeeland & Schmitt (2012), Nation (2006) and Cobb (2007). *Language Teaching*, 50(2), 212-226. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000075>
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 315-320). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667190.043
- Serra, G., Lo Scalzo, L., Giuffrè, M., Ferrara, P., & Corsello, G. (2021). Smartphone use and addiction during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic: cohort study on 184 Italian children and adolescents. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13052-021-01102-8>
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge, UK: New York: Cambridge University Press.
- Silva, T., & Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 250-266). London: Arnold.
- Suk, N. (2016). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89. DOI:10.1002/rrq.152
- Sun, X. (2021). Differentiated instruction in L2 teaching: two extensive reading programmes conducted during COVID-19 pandemic. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1979985>
- Swaffar, J. K. (1988). Readers, texts, and second languages: The interactive processes. *The Modern Language Journal*, 72(2), 123-149.
- Tan, B. H. (2011). Innovative writing centers and online writing labs outside North America. *Asian EFL Journal*, 13 (2), 391-418. Retrieved September 5, 2011 from [http://www.asian-efl-journal.com/PDF/June\\_2011.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/PDF/June_2011.pdf)
- Tavakoli, H., Lotfi, A. R., & Biria, R. (2019). Effects of CALL-mediated TBLT on motivation for L2 reading. *Cogent Education*, 6(1), 1580916.
- Taylor, A., Stevens, J., & Asher, J. W. (2006). The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension. In J. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesising research on language learning and teaching* (pp. 213-244). Phila: J. Benjamins.
- Teng, L.S. (2022). Self-regulated learning strategies in writing. In: *Self-regulated learning and second language writing*. English Language Education, vol 26. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-99520-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-99520-1_3)
- Thongyon, P., Chiramanee, T., & Chiramanee, T. (2014). The effects of pre-reading activities on reading comprehension ability. The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences April 2, 2011 Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University Proceedings-Teaching Techniques
- Troia, G. (2014). Evidence-based practices for writing instruction (Document No. IC-5). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configuration/>
- Webb, S., & Chang, A.C.-S. (2015). How does prior word knowledge affect vocabulary learning progress in an extensive reading program? *Studies in Second Language Acquisition*, 37(4), 651-675. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000606>
- Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. New York: McGraw-Hill.

- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing, 21*(4), 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.007>
- Williams, J. D. (2003). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wong, A. S. C., & Lee, J. Y. V. (2022). Online Reading Habits and L2 Vocabulary Size: A Correlation. *IUP Journal of English Studies, 17*(1), 71-94.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System, 39*, 510-22. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>
- World Economic Forum. (2022). These three charts show the global growth in online learning. <https://www.weforum.org/agenda/2022/01/online-learning-courses-reskill-skills-gap/>
- Wyse, A. E., Stickney, E. M., Butz, D., Beckler, A., & Close, C. N. (2020). The potential impact of COVID-19 on student learning and how schools can respond. *Educational Measurement: Issues and Practice, 39*(3), 60-64.
- Yamashita, J., & Ichikawa, S. (2010). Examining reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language, 22*(2), 263-283.
- Yi, Y., & Jang, J. (2020). Envisioning possibilities amid the COVID-19 pandemic: Implications from English language teaching in South Korea. *TESOL Journal, 11*(3), e00543. <https://doi.org/10.1002/tesj.543>
- Zeynali, S., Zeynali, S., & Motlagh, S. F. P. (2015). The effects of socio-affective strategy in the enhancement of reading comprehension among Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Linguistics, 4*(2-1), 9-22.
- Žindžiuvienė, I. E. (2019, May). Development of metacognitive and socio-affective strategies in EFL classes at secondary schools. In Society Integration Education. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 2, pp. 481-491).
- Zou, M., Kong, D., & Lee, I. (2021). Teacher engagement with online formative assessment in EFL writing during COVID-19 pandemic: the case of China. *The Asia-Pacific Education Researcher, 30*(6), 487-498. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00593-7>

## **ABOUT THE AUTHORS**

**Assoc. Prof. Dr. Hakan DEMİRÖZ**

*ORCID ID: 0000-0003-2413-5383*

[hakan.demiroz@asbu.edu.tr](mailto:hakan.demiroz@asbu.edu.tr)

Social Sciences University of Ankara

Hakan Demiröz is an associate professor at the School of Foreign Languages, Social Sciences of University of Ankara. He teaches Teaching Language and Literature, Advanced Grammar, Translation and Assessment of Language Skills at the ELT department. His research interest includes teaching reading and writing, use of literature in ELT, and assessment of language skills.

**Asst. Prof. Dr. Tuba DEMİRKOL**

*ORCID ID: 0000-0002-2735-8198*

[tuba.demirkol@asbu.edu.tr](mailto:tuba.demirkol@asbu.edu.tr)

Social Sciences University of Ankara

Tuba Demirkol is an assistant professor at the School of Foreign Languages, Social Sciences of University of Ankara. She teaches Linguistics, Translation and Methodology courses at the ELT department. Her research areas cover discourse analysis, English-medium instruction, academic English and pragmatics in L2 learning.

## Chapter 11

# Revisiting L2 Listening and Speaking Instruction: Before and Beyond the COVID-19 Pandemic\*

Sezen ARSLAN

Serra KILIÇASLAN TAKVA

### Abstract

Speaking and listening are essential skills in language development since they are the first skills to be practiced in the life of a human being. That means, first, s/he listens to his/her surroundings, receives sounds, and responds accordingly. Even though this process is maintained in learning one's native language, the development of the speaking and listening skills in L2 is different. For this reason, a well-established L2 pedagogy concerning speaking and listening is essential. In addition to this importance, the COVID-19 outbreak necessitates differentiating L2 speaking and listening pedagogy. As online instruction has become a part of our lives, different approaches must be taken toward L2 teaching. As a result, this has impacted L2 speaking and listening development. Thus, it is crucial to improve the educational mechanisms by setting the appropriate techniques and strategies to teach these skills. Considering this fact, based on the existent literature, this chapter will review the past, present, and future of L2 speaking and listening instruction and provide pedagogical implications that can inform the policy-makers and other stakeholders.

**Keywords:** L2 listening, L2 speaking, pronunciation

### Highlights

1. Listening should not be a Cinderella skill anymore as it is the core skill among others.
2. Extended reality technologies have gained momentum in L2 listening teaching, particularly after the COVID-19 pandemic.
3. Speaking is a multi-layered skill that involves stress, rhythm, intonation, and pronunciation.
4. Improving authenticity is vital for enhancing L2 speaking skills.

---

\* **To Cite the Chapter:** Arslan, S., & Kılıçaslan Takva, S. (2022). Revisiting L2 listening and speaking instruction: Before and beyond the COVID-19 pandemic. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 195-212). ANI Publishing.

## INTRODUCTION

Learning a second/foreign language (L2) has been increasingly popular because of technological advancements and globalization. People increasingly need to learn L2, mainly English, to communicate with others more frequently nowadays than in the past. Since communicative approaches are favored in foreign language teaching, there has been a constant chase for more 'ideal' ways to teach listening and speaking skills situated at the heart of communication as a principal purpose of the language. As many researchers can agree that "a language is a tool of communication" (Clarke & Silberstein, 1977, p.138), there is a need to emphasize speaking and listening skills in the language learning process.

Speaking is deemed a vital language skill, among other skills. Thus, people ask, "Can you speak X language?" to see if someone can use that language ideally (Arslan, 2021). However, speaking is not an isolated skill; therefore, one's speaking proficiency cannot be independent of other skills, especially listening skills. Nunan (2002) described listening as the "Cinderella Skill" and explained that listening skill is considered a linguistic skill's despised older sister. However, listening is an essential skill for the first language acquisition process (L1), which provides input for learners. The output used while speaking is essentially developed from the input received through listening (Chen & Chen, 2021).

Similarly, in L2 settings, listening skill offers an opportunity to create an environment where the language learners receive and produce language. Coupled with this thinking, Nation and Newton (2009) also state that speaking is generated from listening. Therefore, speaking and listening skills are interwoven, and neglecting one or the other may hinder the language learning process.

Since the relationship between speaking and listening is a chicken and egg situation, L2 teachers must attach importance to both skills, thereby putting efforts into teaching and practice them. Coupled with the instructional shift towards online and digital platforms due to the COVID-19 pandemic, instruction of those skills may need to differ. Therefore, this chapter discusses the nature of each skill and reviews the related instructional implementations from the past to the present by drawing on the extant literature. This chapter also offers the lessons that can be learned from the COVID-19 pandemic and provides practical recommendations for L2 teachers.

## RELATED CONCEPTS

### L2 Listening in General

Listening skills have had a profound impact in English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL) context since the 1960s with the rise of oral skills (Nunan, 2002). Listening is considered a receptive skill, which means that cognitive operations mainly deal with the processing of input instead of producing output. Lack of

output causes underestimating the importance of listening skills, which in turn, listening is seen as a passive or secondary skill (Nunan, 2002). However, the importance of listening skills can be highlighted as “listening is the foundation of the other skills” (Linse & Nunan, 2005, p.25). Listening can be deemed as the initiator of the language process and other skills are primarily based on listening skills. Listening is also the “fundamental source of language acquisition” (McDonough, et al., 2012, p.135), which points out the critical role of listening skills in providing input for learners (Brown, 2017; Krashen, 1981).

Even though L1 and L2 listening skills share common aims, such as learning the same grammatical structures and lexical and phonological features, they can differ in the input processing (Rost, 2015). While listening skills occur mostly effortlessly in the L1 context, it requires much more attention and effort in the foreign language learning context. Therefore, learning listening skills in the L2 context needs a more systematic view and should be based on a language learning theory in a formal setting.

Listening skills are considered essential, yet it is a complex process, and the learner should be active (Brown, 1994). Comprehension of listening includes two different aspects: (1) processing sound and (2) processing meaning (McDonough, et al., 2012). Processing sound mainly deals with the recognition of the phonological aspects, while processing meaning relies on the semantic aspects. Phonological aspects require the recognition of sound by decoding each sound separately. From semantic aspects, it is mostly about interpreting the meaning, which provides comprehensible input to the learner. Without one or another, this process is hindered by the lack of communication, and effective listening is not achieved. For instance, if the listener only identifies the sounds without meaning, s/he will only achieve the first level of listening. However, to get proper meaning, the listener should recognize the sound and then comprehend them in a meaningful way (McDonough, et al., 2012).

Listening comprehension in the L2 context has some challenges (Goh, 2017). According to Brown (1994), there are some features of L2 listening that make it demanding, and he summarized them as follows:

- (1) Clustering: The L2 listener should process the words as units instead of separate words or sentences.
- (2) Reduced forms: Spoken language is likely to have reductions in terms of morphological, phonological, or syntactic units. This makes listening complicated and challenging.
- (3) Colloquial languages: L2 learners may be exposed to only the standard language from a textbook or other materials. This may not be enough to understand the language's slang, idioms, or cultural aspects.
- (4) Stress, rhythm, and intonation: Stress, rhythm, and intonation are essential characteristics of listening that contribute to the meaning of the message, and lack of this awareness may pose challenges for L2 learners in terms of understanding the utterances.



In addition, listening mainly depends on the context (McDonough, et al., 2012). That means the exact phrases may have different meanings related to the context. Other aspects can be ascribed to the L2 learners rather than the nature of L2 listening. For example, L2 learners' anxiety level, vocabulary proficiency, and background knowledge are other essential issues that should be considered for L2 listening (Alzamil, 2021). Overall, L2 listening is based on several issues concerning language and language learners.

## **L2 Listening Instruction from Past to the Present**

The first methodology of listening skills was mainly about behavioristic perspective by focusing on repetitive practices of discrete sounds; then it shifted to more communicative approaches in the 1970s (Feyten, 1991). Communicative approaches mainly emphasize communicative competence rather than grammatical or structural aspects (Ellis et al., 2019). With the rise of Krashen's Comprehensible Input Theory (Krashen, 1985) in which listening is a source of input, listening skills have drawn significant attention. Additionally, during the same period, Asher's Total Physical Response Theory (Richards & Rodgers, 2010) also facilitated the process in the 1980s, and listening gained a more critical role in language classes (Linse & Nunan, 2005).

Since communicative approaches have dominated the field of foreign language teaching, Task-Based Language Teaching (TBLT) was offered as a well-established communicative approach in the 1980s (Ellis et al., 2019). TBLT can utilize authenticity by providing real-life situations to achieve a task. Pedagogically, tasks should have some characteristics: being meaningful and authentic, requiring communicative function, having linguistic aspects, and including a sense of problem-solving (Ellis et al., 2019). The main goal is to use language skills to complete a task (Nunan, 1989). Therefore, task-based listening activities focus on meaning by engaging students to complete a task. TBLT mainly has an inclusive approach, rather than only focusing on one skill. In other words, it has an integrative approach, which means completing a task demanding using other skills, reading, and writing. Listening tasks may center on different core skills, including listening for details, finding out the main idea, making inferences, and making predictions (Goh & Vandergrift, 2021).

Also, thanks to technological advancements, Technology-Enhanced TBLT has become a part of teaching listening (Mulyadi et al., 2021). Accordingly, Vlogs, podcasts, or YouTube videos can be used as language materials. In parallel thinking, for example, Aldukhayel (2021) conducted a study that mainly focused on using YouTube Vlogs to teach listening skills. Accordingly, during pre-listening, the students were asked to predict the Vlog topic from the title or the questions directed by teachers. The students also watched the Vlogs during post-listening; thus, they completed worksheets, took notes on vocabulary and pronunciation, and later wrote Vlog descriptions to reflect on what they had watched. The study's results illustrated that students reported that Vlogs were engaging and that teachers had a positive perspective on using Vlogs for teaching listening comprehension skills. This study showed an excellent example of integrating real-life tools as material for teaching listening in L2 classes.

- The L2 teacher will record the speech and upload it to the virtual classroom (Google Classroom, Flipgrid) to provide detailed feedback after the class.
- Other students can give feedback or comment on the post if they want.
- After that class, the teacher will provide feedback on each student's grammar and pronunciation.
- As an out-class activity or a post-task activity, each student will practice the correct pronunciation of sounds on mobile applications or websites that have AI and ASR, such as ELSA Speak, considering the feedback they obtain from the teacher.

## REFERENCES

- Abdel Latif, M. M. (2022). Coping with COVID-19-related online English teaching challenges: Teacher educators' suggestions. *ELT Journal*, 76(1), 20-33. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab074>
- Abdi, S., & Makiabadi, H. (2019). Learning English listening and speaking through BBC VOA Podcasts: An app review. *Teaching English with Technology*, 19(2), 101-108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1215378.pdf>
- Ahn, T. Y., & Lee, S.-M. (2016). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning: Speaking app with ASR. *British Journal of Educational Technology: Journal of the Council for Educational Technology*, 47(4), 778-786. <https://doi.org/10.1111/bjet.12354>
- Akhmad, N. W., & Munawir, A. (2022). Improving the students' pronunciation ability by using Elsa Speak app. *Journal on English Language Teaching & Learning Linguistics and Literature*, 10(1), 846-857. <https://ejournal.iaipalopo.ac.id/index.php/ideas/article/view/2868>
- Aldukhayel, D. (2021). Vlogs in L2 listening: EFL learners' and teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 34(8), 1085-1104. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1658608>
- Aljowaysir, N., Ozdemir, T. O., & Kim, T. (2019). *Differentiated learning patterns with mixed reality*. Proceedings of the 2019 IEEE Games, Entertainment, Media Conference (GEM), New Haven, CT, USA, 18-21 June 2019; pp. 1-4.
- Alnagrat, A. J. A., İsmail, R. C., Idrus, Z. S., & Alfaqi, R. M. A. (2022). A review of Extended Reality (XR) technologies in the future of human education: Current trend and future opportunity. *Journal of Human Centered Technology*, 1(2), 81-96.
- Alzamil, J. (2021). Listening skills: Important but difficult to learn. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(3). <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.25>
- Amirulloh, D. N. K. S., Damayanti, I. L., & Citraningrum, E. (2021). *Flipgrid: A pathway to enhance students' speaking performance*. Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.014>
- Anggraini, A. (2022). Improving students' pronunciation skill using Elsa Speak Application. *Journey: Journal of English Language and Pedagogy*, 5(1), 135-141. <https://doi.org/10.33503/journey.v5i1.1840>
- Arslan, S. (2021). Language testing in integrated language skills classes. In U. M. Salihoğlu (Ed.), *Integrated language skills* (pp. 277-295). Eğiten Kitap.

- Bailey, K. M., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: PELT speaking*. McGraw-Hill.
- Bartalesi-Graf, D., Agonács, N., Matos, J. F., & O'Steen, D. (2022). Insight into learners' experience in LMOOCs. *Computer Assisted Language Learning*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2082484>
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2022). 'Look, I can speak correctly': Learning vocabulary and pronunciation through websites equipped with automatic speech recognition technology. *Computer Assisted Language Learning*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2080230>
- Benavides, B., & Jorge, E. (2000). CALL, self-access and autonomous learning. *HOW, A Colombian Journal of Teachers of English*, 7, 116-118.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice-Hall.
- Brown, S. (2017). L2 listening. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 201-2013). Routledge.
- Burns, A. (2019). Concepts for teaching speaking in the English language classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(1), 1-11.
- Can, I., & Silman-Karanfil, L. (2022). Insights into emergency remote teaching in EFL. *ELT Journal*, 76(1), 34-43. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab073>
- Chen, C. M., & Chen, I. C. (2021). The effects of video-annotated listening review mechanism on promoting EFL listening comprehension. *Interactive Learning Environments*, 29(1), 83-97. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1579232>
- Chen, L., Zhang, R., & Liu, C. (2014). Listening strategy use and influential factors in Web-based computer assisted language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 207-219. <https://doi.org/10.1111/jcal.12041>
- Chen, Y. C. (2022). Effects of technology-enhanced language learning on reducing EFL learners' public speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055083>
- Chiu, T.-L., Liou, H.-C., & Yeh, Y. (2007). A study of web-based oral activities enhanced by Automatic Speech Recognition for EFL college learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 209-233. <https://doi.org/10.1080/09588220701489374>
- Clarke, M. A., & Silberstein, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning*, 27(1), 135-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00297.x>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment-Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., Zhu, H., Hendler, J. A., & Braasch, J. (2021). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Eskenazi, M. (2009). An overview of spoken language technology for education. *Speech Communication*, 51(10), 832-844. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2009.04.005>
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180. <https://www.jstor.org/stable/328825>

- Garcia, B. C., & Appel, C. (2021). Student engagement in an EFL/SFL speaking LMOOC during the COVID-19 pandemic: Influence of learners' social, affective and cognitive dimensions. *EFLIJ*, 25(5), 96-118.
- Goh, C. C. M. (2017). Cognition, metacognition, and L2 listening. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 214-228). Routledge.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2021). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge
- Hebert, J. (2002). PrACTESOL: It's not what you say, but how you say it! In J. C. Richards & W.W. Renandya (Eds.), *methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 188-200). Cambridge University Press.
- Hwang, W.-Y., Shih, T. K., Ma, Z.-H., Shadiey, R., & Chen, S. Y. (2016). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 639-657. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016438>
- Jao, C.-Y., Yeh, H.-C., Huang, W.-R., & Chen, N.-S. (2022). Using video dubbing to foster college students' English-speaking ability. *Computer Assisted Language Learning*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2049824>
- Kan, Q., & Tang, J. (2018). Researching mobile-assisted English language learning among adult distance learners in China. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 8(3), 1-28. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2018070101>
- Kholis, A. (2021). Elsa Speak App: Automatic Speech Recognition (ASR) for supplementing English pronunciation skills. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.32332/joelt.v9i1.2723>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman
- Linse, C. T., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw-Hill.
- Mayor, M. J. B. (2009). CALL-enhanced L2 listening skills-aiming for automatization in a multimedia environment. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 107-120. <https://eric.ed.gov/?id=EJ865560>
- McCarty, S., Stao, T., & Obari, H. (2017). *Implementing mobile language learning technologies in Japan*. Springer
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2012). *Materials and methods in ELT*. John Wiley & Sons.
- Mulyadi, D., Wijayatiningih, T. D., Singh, C. K. S., & Prastikawati, E. F. (2021). Effects of technology enhanced task-based language teaching on learners' listening comprehension and speaking performance. *International Journal of Instruction*, 14(3), 717-736.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Norman, F. (2021). An online book club for ESOL learners. *ELT Journal*. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab080>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In J. C. Richards & W. W. Renandya (Eds.), *methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 238-242). Cambridge University Press.

- Rahimi, A. R., & Tafazoli, D. (2022). EFL learners' attitudes toward the usability of LMOOCs: a qualitative content analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 158-173. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4891>
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix: Curriculum, methodology and materials*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2010). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rost, M. (2015). *Teaching and researching listening*. Routledge.
- Samad, I. S., & Ismail, I. (2020). ELSA Speak application as a supporting media in enhancing students' pronunciation skill. *Majesty Journal*, 2(2), 1-7. <https://doi.org/10.33487/majesty.v2i2.510>
- Sharma, L. R. (2021). Significance of teaching the pronunciation of segmental and suprasegmental features of English. *Interdisciplinary Research in Education*, 6(2), 63-78. <https://doi.org/10.3126/ire.v6i2.43539>
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In J. C. Richards & W.W. Renandya (Eds.), *methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 205-211). Cambridge University Press.
- Tai, T.-Y. (2022). Effects of intelligent personal assistants on EFL learners' oral proficiency outside the classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2075013>
- Vorobyeva, A. A. (2018). Language acquisition through massive open online courses (MOOCs): Opportunities and restrictions in educational university environment. *XLinguae*, 11(2), 136-146. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.11>
- Wang, Z., & Han, F. (2021). Developing English language learners' oral production with a digital game-based mobile application. *PLoS One*, 16(1), e0232671. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232671>
- Wilkinson, M. (2018). Language learning with ICT. In W. A. Renandya & H.P. Widodo (Eds.), *English language teaching today: Linking theory and practice* (pp 257-276) Springer.
- Xu, Q. (2020). Applying MALL to an EFL listening and speaking course: An action research approach. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(4), 24-34.
- Young, S. S. C., & Wang, Y. H. (2014). The game embedded CALL system to facilitate English vocabulary acquisition and pronunciation. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 239-251. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1039075>

## **ABOUT THE AUTHORS**

**Asst. Prof. Dr. Sezen ARSLAN**

*ORCID ID: 0000-0002-5784-5704*

[sezenarslan@gmail.com.tr](mailto:sezenarslan@gmail.com.tr) / [sezenarslan@bandirma.edu.tr](mailto:sezenarslan@bandirma.edu.tr)

Bandırma Onyeddi Eylül University

Sezen Arslan is an assistant professor in the School of Foreign Languages at Bandırma Onyeddi Eylül University, Türkiye. Her research interests include foreign language teacher education, specifically focusing on cultural awareness in language classrooms, and assessment and evaluation.

**English Language Teacher Serra KILIÇASLAN TAKVA**

*ORCID ID: 0000-0002-4925-1877*

[serrakilicaslan@gmail.com](mailto:serrakilicaslan@gmail.com) / [serrakilicaslan@hacettepe.edu.tr](mailto:serrakilicaslan@hacettepe.edu.tr)

Ministry of Education/Şehit Koray Akoğuz Middle School

Serra Kılıçaslan Takva is an Information Technology & English Teacher, holding BA in Computer Systems Teaching and English Language Teaching. She is currently pursuing her MA degree in ELT at Hacettepe University. Her major interests are the use of technology in ELT, Computer Assisted Language Learning and teaching English to young learners.

## Chapter 12

### 21<sup>st</sup> Century Skills in Additional Language Education Contexts: Revising Policy and Practice\*

Erkan YÜCE

Zeynep ÇETİN KÖROĞLU

#### Abstract

Unprecedented developments and changes emerge daily in our immediate surroundings. These advances force individuals to equip themselves with the necessary skills to cope with the requirements of an ordinary day. Consequently, 21<sup>st</sup> century skills, as a recent phenomenon, have become a topic of scholarly disputes in educational contexts. This chapter comprehensively describes 21<sup>st</sup> century skills and their inclusion into additional language education contexts from theory to implementation. We based our study on twelve dimensions mostly mentioned under the issue of 21<sup>st</sup> century skills: information management, creativity, critical thinking, collaboration, problem-solving, communication, technical skills, lifelong learning, self-direction, cultural awareness, ethical awareness, and flexibility. Correspondingly, we discussed these skills separately and tried to bring ideas about incorporating them into additional language education contexts. To conclude, this chapter could present several insights concerning 21<sup>st</sup> century skills for those concerned with additional language education.

**Keywords:** 21<sup>st</sup> century skills, additional language, education, policy, practice

#### Highlights

1. 21<sup>st</sup> century skills hold the utmost importance.
2. Updating language teacher education programs with the latest requirements comes to the fore for sustainable development.
3. Integrating relevant 21<sup>st</sup> century skills into subject area courses will help bring up individuals equipped with the survival talents of modern days.
4. Equipping 21<sup>st</sup> century individuals with so-called survival skills starts within classroom contexts.

\* **To Cite the Chapter:** Yüce, E., & Çetin Köroğlu, Z. (2022). 21st century skills in additional language education contexts: Revising policy and practice. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 213-228). ANI Publishing.

## INTRODUCTION

We have been experiencing innumerable developments and changes that may sometimes result in challenges for individuals from primary to higher education. This situation requires immediate reforms from policy to assessment comprising all processes of educational dynamics of countries to generate highly skillful individuals. However, it seems that higher education institutions are the most affected ones from these advances when we consider their missions of equipping students with prerequisite competencies to compete with others on a global scale (Aizenkot & Ben David, 2022; ElSaid & Fuentes, 2019; Fong et al., 2014; Ranbir, 2018).

21<sup>st</sup> century skills, as a concept, originated in the USA in 2007 to bring up the USA citizens in line with the changing requirements of 21<sup>st</sup> century professional life by enhancing educational objectives and outcomes, understanding how valuable they are to learners and teachers regarding their future lives and professions; however, many other countries have started to revise their educational systems by consolidating these skills into their learning and teaching processes (Kay & Greenhill, 2011; Pardede, 2020). 21<sup>st</sup> century skills can be defined as a wide variety of skills, knowledge, habits, and characteristic features considered by educators, employers, policymakers, and professionals from various domains of life to be crucially necessary to achieve the requirements of our modern world, from personal spaces to education settings and workplaces (The Glossary of Education Reform, 2016). Individuals at every stage of education, from primary to tertiary, need to improve these skills to succeed in various domains of life, from personal to public (Trilling & Fadel, 2009). These skills are also termed "survival skills", and they address transmitting competencies and information to new specific areas rather than keeping them just for restricted areas (Wagner, 2018a). Considering the school contexts, it is clear that these skills help education processes regardless of inside or outside the school environment in a sustainable way (Arslangilay, 2019; Bal, 2018; Çevik & Şentürk, 2019).

When it comes to pre-service language teacher education programs, equipping prospective teachers with 21<sup>st</sup> century skills is essential. Updating language teacher education programs with the latest requirements comes to the fore for sustainable development and the future of language education environments. As the language teachers and role models of forthcoming generations, pre-service language teachers' attaining related 21<sup>st</sup> century skills have a peculiar place in developing and applying sustainable teacher education curricula at education faculties. Integrating relevant 21<sup>st</sup> century skills into subject area courses throughout their faculty education will help bring up individuals equipped with the survival talents of modern days. In this regard, this chapter holistically addresses 21<sup>st</sup> century skills in additional language education contexts.

## 21<sup>ST</sup> CENTURY SKILLS IN ACTION

Several frameworks regarding 21<sup>st</sup> century skills have been proposed in the literature recently. The Delors Report (1996), Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning (P21) (2009), Wagner's framework (2008), OECD Learning Framework 2030 (OECD, 2018), ATC21s



(2008), and the WHO's skills (1994) are among the accepted frameworks in the literature (Cansoy, 2018). Most of the skills proposed by these frameworks' overlaps, though they are labeled in different categories or named differently. It would be impossible to sequence an exact list of 21<sup>st</sup> century skills as new skills appear each other day with the new developments around us. For this reason, we will use the list of common 21<sup>st</sup> century skills and concepts compiled from the literature by Van Laar et al. (2017) in this study. In their study, Van Laar et al. (2017) defined twelve dimensions of 21<sup>st</sup> century skills and concepts: information management, creativity, critical thinking, collaboration, problem-solving, communication, self-direction, technical skills, lifelong learning, ethical awareness, and flexibility. The following parts will focus on these skills and concepts one by one in a detailed manner.

## **Information Management**

Information management refers to obtaining, arranging, publicizing, and benefiting from practical information to maintain daily activities individually or organizationally (Zhou, 2007). Information management is based on the intentional and standardized obtaining of information through the help of appropriate information technology (Sihna, 1992). We witness ongoing changes in information and technology as 21<sup>st</sup> century individuals and coping with a mass amount of information seems impossible. Choosing the proper devices or means to reach the most relevant information, properly handling the information to reach the right decisions, and accurately using these decisions in different domains of life emerge as a challenge for individuals nowadays. Society and individuals evolve through the information, we shape our future with the current information, and we need the managing skill to benefit from the current information and changes around us. In this regard, equipping individuals with information management skills at every level of education, from primary to tertiary, becomes a crucial issue in education. Similarly, integrating activities and lessons regarding information management into pre-service language education programs may enhance the prospective language teachers' skills to cope with the challenges of pluricultural and plurilingual societies in which they will teach additional languages.

## **Critical Thinking**

Critical thinking relates to all kinds of information and knowledge and indicates learners' engagement in constructing new concepts through self-criticizing and deep thinking (Saleh, 2019). Individuals with critical thinking skills question the things they come across with curiosity to reach rational conclusions. Critical thinking comprises raising questions, questioning ideas and results, choosing and analyzing materials, evaluating and reflecting on information, proposing and defending ideas, enhancing autonomous learning, making reasonable decisions, solving problems, and evaluating personal and others' views (Hughes, 2014). Critical thinking can be promoted through various activities in language education classes. Hughes (2014, p.2), for example, proposes a set of activities to enhance the critical thinking skills of language learners:

requires immediate attention from policy development to classroom implementations. Moreover, equipping 21<sup>st</sup> century individuals with so-called survival skills starts within classroom contexts. Supportive school environments have an indispensable role in achieving this mission, affecting individuals at a micro level and society at a macro level.

## REFERENCES

- Aizenkot, D., & Ben David, Y. (2022). An exploratory study of 21<sup>st</sup> century skills of undergraduate Education students: A comparison between freshman, second, and graduation years. *Innovations in Education and Teaching International*, (Pre-print). <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2052931>.
- Albahlal, F. S. (2019). The integration of 21<sup>st</sup> century skills into English language learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(3), 144-154.
- Alemi, M., & Daftarifard, P. (2010). Pedagogical innovations in language teaching methodologies. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 765-770. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.1.6.765-770>.
- Arslangilay, A. S. (2019). 21<sup>st</sup> century skills of CEIT teacher candidates and the prominence of these skills in the CEIT undergraduate curriculum. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 330-346. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.208.15>.
- ATC21S (2008). *The assessment and teaching of 21st century skills*. <http://www.atc21s.org/>.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>.
- Brown, G. (1998). *Co-op bridging curriculum student handbook: Self-directed learning and the student portfolio*. Victoria: Centre for Curriculum Transfer and Technology, Ministry of Advanced Education, Training and Technology.
- Cansoy, R. (2018). 21<sup>st</sup> century skills according to international frameworks and building them in the education system. *Journal of the Human and Social Sciences Researches*, 7(4), 3112-3134. <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286>.
- Çevik, M., & Şentürk, C. (2019). Multidimensional 21<sup>st</sup> century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3506>.
- Council for Exceptional Children [CEC]. (2010). *CEC standards for professional practice*. <http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/PracticeStandards/default.html>; <https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards>
- Davis, L. C. (2018). *Creative teaching and teaching creativity: How to foster creativity in the classroom*. American Psychological Association's Psych Learning Curve: Where Psychology and Education Connect. <https://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/>.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
- ElSaid, O. A., & Fuentes, M. D. M. (2019). Creative thinking and entrepreneurial attitudes among tourism and hospitality students: The moderating role of the environment. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 31(1), 23-33. <https://doi.org/10.1080/10963758.2018.1480963>.

- European Commission (EU). (2000). *Commission staff working paper a memorandum on lifelong learning*. European Commission. <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>.
- Fong, L. L., Sidhu, G. K., & Fook, C. Y. (2014). Exploring 21st century skills among postgraduates in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 130–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1406>.
- Framework for 21st century learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Göksün, D. O., & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7089>.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>.
- Hằng, N. V. T., Meijer, M. R., Bulte, A. M. W., & Pilot, A. (2015). The implementation of a social constructivist approach in primary science education in Confucian heritage culture: The case of Vietnam. *Cultural Studies of Science Education*, 10(3), 665–693. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9634-8>.
- Ho, S. T. K. (1999). Addressing culture in EFL classroom: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63–76.
- Hughes, J. (2014). *Critical thinking in the language classroom*. ELI. [https://cdn.ettoi.pl/pdf/resources/Critical\\_ThinkingENG.pdf](https://cdn.ettoi.pl/pdf/resources/Critical_ThinkingENG.pdf).
- Kay, K., & Greenhill, V. (2011). Twenty-first century students need 21st century skills. In Wan, G., & Gut, D.M. (Eds). *Bringing schools into the 21st century* (pp. 41–66). Springer.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121–123. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575>.
- Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>.
- Majumdar, R., Yang, Y. Y., Li, H., Akçapınar, G., Flanagan, B., & Ogata, H. (2018). GOAL: Supporting learner's development of self-direction skills using health and learning data. In *Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education (ICCE2018)* (pp. 406-415).
- Marakovits, S. (2022). Infusing 21st-century skills into lessons and assessments. *Kappa Delta Pi Record*, 58(2), 87-91. <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2022.2039529>.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri 2. parça*. Ankara: Devlet Kitapları. [http://otmg.MNE.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_genel\\_yeterlikler\\_par%C3%A7a\\_2.pdf](http://otmg.MNE.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf).
- Montgomery, D., & Walker, M. (2012). Enhancing ethical awareness. *Gifted Child Today*, 35(2), 95–101. <http://dx.doi.org/10.1177/1076217511436092>.
- Nelson Power, C., & Maclean, R. (2013). Lifelong learning: Meaning, challenges, and opportunities. In Maclean, R., Jagannathan, S., Sarvi, J. (eds) *Skills development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-pacific. Technical and vocational education and training: issues, concerns and prospects, Vol 19*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5937-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5937-4_2).

- Olanira, A. B. (2009). Culture, learning styles, and Web 2.0. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 261–271. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820903195124>.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. In *OECD education working papers 41*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19939019>.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL integrated skills learning. *Journal of English Teaching*, 6(1), 71–85. <https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.190>.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *Framework for 21st century learning*. Retrieved on June 10, 2022, from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Pedersen, P. (1988). *A handbook for developing multicultural awareness*. American Association for Counseling and Development.
- Peterson, M. S. (1997). Personnel interviewers' perceptions of the importance and adequacy of applicants' communication skills. *Communication Education* 46(4), 287–291. <https://doi.org/10.1080/03634529709379102>.
- Rahman, M. (2019). 21st century skill “problem solving”: Defining the concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 2(1), 71–81. <http://doi.org/10.34256/ajir1917>.
- Ranbir, S. M. (2018). Educational challenges in 21st century and sustainable development. *Journal of Sustainable Development Education and Research*, 2(1), 9–20. <https://doi.org/10.17509/jsder.v2i1.12266>.
- Reeders, E. (2000). Scholarly practice in work-based learning: fitting the glass slipper. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/072943600445655>.
- Saleh, S. E. (2019). Critical thinking as a 21st century skill: Conceptions, implementation and challenges in the EFL classroom. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 1–16. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.2542838>.
- Sihna, A. (1992). Information management in 21<sup>st</sup> century: New trends and technology. *Annals of Library Science and Documentation*, 39(3), 106–112.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–34. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170909000905>.
- Tekerek, B., Karakaya, F., & Tekerek, M. (2018). An investigation on undergraduate programs of teacher training regarding 21st century skills: Example of elementary mathematics and science. In *Education Conference*.
- The Council of Higher Education [CoHE]. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulam](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulam).
- The Glossary of Education Reform (2016). *21<sup>st</sup> century skills*. <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>.

- Thompson, J. (2020). *Instructing & assessing 21st century skills: A focus on complex communication*. Center for Assessment. <https://www.nciea.org/blog/instructing-assessing-21st-century-skills-a-focus-on-complex-communication/>.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University.
- Tomlinson, B., & Musuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *MET*, 13(1), 1–7.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior* 72, 577-588. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. Basic Books.
- Wagner, T. (2008a). *Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it?* Basic Books.
- World Health Organization [WHO]. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Programme on Mental Health World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>.
- Zhou, L. (2007). Natural language interface for information management on mobile devices. *Behaviour & Information Technology*, 26(3), 197–207. <https://doi.org/10.1080/01449290500402726>.

## **ABOUT THE AUTHORS**

**Assoc. Prof. Dr. Erkan YÜCE**

*ORCID ID: 0000-0003-2716-5668*

[erkanyuce@aksaray.edu.tr](mailto:erkanyuce@aksaray.edu.tr)

Aksaray University

Erkan Yüce is an associate professor at the Faculty of Education of Aksaray University. He received his Ph.D. degree in English Language Teaching from Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences in 2018. English Language Teaching, the CEFR, Curriculum and Instruction, language program evaluation, and CBI are among his fields of interest. His recent research appeared in journals such as *Adult Learning*, *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science (ERIES Journal)*, and *Novitas-ROYAL Journal*.

**Asst. Prof. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU**

*ORCID ID: 0000-0002-9456-8910*

[zeynepcetinkoroglu@aksaray.edu.tr](mailto:zeynepcetinkoroglu@aksaray.edu.tr)

Aksaray University

Dr. Zeynep Çetin Köroğlu is an associate professor at Foreign Languages Education Department of Aksaray University. Dr. Zeynep Çetin Köroğlu got her M.A and Ph.D degrees on English Language Teaching from Gazi University, Türkiye. She especially interests in intercultural communication, second language acquisition, teacher education, and ICT's integration into English language teaching. She published remarkable research articles in international journals and published book chapters in international books.

**PART V**  
**TEACHING ENGLISH TO DIFFERENT GROUPS**

## Chapter 13

### Mindful Learning Practices with Young Learners\*

*Esim GÜRSOY*

#### Abstract

Teaching English to young learners requires a lot of teacher skills and knowledge due to children's characteristics, learning context as well as learner and learning needs. Teachers' ability to plan and manage the learning environment no doubt has an effect on the learning environment. As a consequence of the digital era and the world's struggle with the covid-19 pandemic, learners' and teachers' needs have been altered. The students are more anxious, less concentrated, less focused, and as a result teachers required digital skills, classroom management techniques, and a variety of engaging activities to help their learners. Despite the benefits of being exposed to multi-media resources, experts underline the side effects of being too digitalized by taking our attention to the increase in young people with attention deficit disorder (ADD). Moreover, the survival conditions of the covid-19 pandemic era increased negative psychological reactions like anxiety, worry, surrender, loss of hope, etc. It is no doubt that our learners have been affected by these conditions. Thus, the language teachers, as all others, have been trying to readjust the learning environment by taking students' psychological and emotional well-being into consideration. Mindfulness practices have cognitive and emotional benefits that can be integrated into the language classroom. By definition, mindfulness is a state of mind in which the person is actively engaged in the present by developing the awareness to notice the self and the surrounding by being sensitive. Derived from meditational practices, mindfulness can help us reduce stress and anxiety, increase awareness, become more autonomous by being aware of our thoughts, feelings, and needs. "Mindlessness" as an opposing term for mindfulness is a result of automatization and rote learning. These are acts and activities done without thinking. Traditional classrooms mostly engage students with mindless activities that restrict the transferability of information to real life as they rely mostly on memorization. Although relatively new in foreign language learning environments, studies that investigate the effects of mindful practices have found that they have a positive impact on learning, achievement, vocabulary retention, and lowering anxiety levels. Hence, this chapter will focus on the concept of mindfulness and mindful practices in ELT young learner classrooms by providing practical examples as a solution to problems in front of reaching our learning outcomes.

**Keywords:** Mindfulness, mindlessness, meditation, young learners

---

\* **To Cite the Chapter:** Gürsoy, E. (2022). Mindful learning practices with young learners. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 231-252). ANI Publishing.



## Highlights

1. Both adults and children today need to practice mindfulness, which is the capacity to stay in the present moment without passing judgment.
2. The use of mindful learning practices is highly valued in teacher education as well.
3. Mindful learning practices for young learners should be considered because individuals nowadays can't stop multitasking and handling several duties at once.
4. Even young learners can benefit from mindfulness when employed by instructors and students to improve the teaching-learning environment.

## INTRODUCTION

The world is no longer the one that we “teachers” were born into. Considering that the majority of EFL teachers are still digital immigrants, the far and foremost change has been the use and integration of web 2.0 tools in language classrooms over the years. Being digital natives, our students are very much into technology that some of them are almost “born on to” a tablet or a computer. Effective and fluent use of technology has brought in many benefits such as easy access to information, facilitated communication, flexibility in time and space, etc. The field of education has no doubt used these advantages not only for these purposes but also to take learners’ attention, increase motivation, meet their needs, transferability of information to out-of-class contexts, and even for classroom management.

The need for using technology, especially web 2.0 tools, has increased with the Covid 19 pandemic over the last two years. Ready or not, all teachers started to use digital tools at some point during their online lessons. The emergency use and integration of these tools were a cry for help for some time, however, as the pandemic conditions remained constant for a while teachers have learnt to use them more efficiently. Nonetheless, as we get more proficient in online teaching with the hopes to have more autonomous learners as a consequence, we have started to experience apathy, lack of motivation, despair, carelessness, increased anxiety, lack of willingness to communicate, etc. These reflected themselves as turned off computer cameras and/or microphones, limited or lack of participation, going back to the receiver mode as opposed to being an active participant, over and over comfort in front of the cameras.

The adverse affective environment that the conditions of the pandemic created has caused the second wave of worry on teachers regarding their learning outcomes and the quality of education provided. Unfortunately, teachers, as all the other people around the globe, also experienced and were affected by the negative emotional state that surrounded all of us. In times of life and death, during which people struggle for their health and wellbeing, everyday concerns shift to survival mode. Thus, teachers' concerns for

quality education were doubled or even tripled by the pandemic conditions. Reducing stress, increasing concentration, keeping motivation up, were no longer only relevant to students but also to teachers. Hence as with all the other people, teachers sought for ways to reduce the negative effects of the pandemic both for themselves and students. At this point meditation, breathing exercises, yoga, and mindfulness activities gained much more attention than before.

On top of this, despite the positive impact of technology use, negative consequences of over-access or overuse of digital tools (mobile phones, computers, tablets, etc.) and social media caused young people to lose concentration and focus easily, triggered Attention Deficit Disorder (ADD), created an uneasy state, boredom, eyestrain, depression, poor body posture, isolation, sleeping disorders (Medical News Today; Ra et al., 2018). Thus, our classrooms were already facing some struggles even before the pandemic. These unfavorable and most of the time worrisome side effects of frequent use of technology affected young people in terms of their social, cognitive, and physical well-being. In addition, the tension caused by the centralized exams, the pressure of being successful, and many more context-specific factors play an important role in increasing students' anxiety.

Children have different characteristics than adults. They are naturally less anxious; they live in the here and now and can focus only on to present. Moreover, they are curious, creative, kinesthetic, talkative, and imaginative (Cameron, 2001; Gürsoy, 2012; Halliwell, 1992). Yet, at the same time due to the fact that they are still in the process of cognitive development they can learn quickly but also forget quickly, they have a short attention span and can lose focus easily. Although most of the children's characteristics are in favor of the teacher (they have lower affective filters, they are curious, imaginative, they have the ability to grasp the meaning from context, they go for meaning (Moon, 2000), some of them are actually barriers to be overcome. Added to these the above-mentioned issues, seeking alternative ways to teach children seems to be a compulsory endeavor rather than a nice gesture.

In the following parts of the chapter, *mindfulness* as an approach for the betterment of language learning and quality education and a way to promote emotional and mental wellbeing, will be discussed with examples. In addition to the ways that mindful activities can help create a better person and a language learner, the chapter will provide some activities that can be used in the classroom for a variety of purposes.

## **What is Mindfulness?**

Mindfulness, as part of meditation activities, is simply related to awareness. Dr. Jon Kabat-Zinn developed an eight-week stress reduction program (Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR) in 1979 helping patients practice self-care (mindful.org) in the basement of a hospital. The program is now being practiced for over 40 years around the world to help people reduce their everyday stresses. According to Kabat-Zinn “Mindfulness is an awareness that arises through paying attention, on purpose, in the present

## REFERENCES

- Aydın, D. (2021). *Mindfulness in ELT*. In *New Approaches in ELT*. Eğiten Kitap: Ankara.
- Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2019). Greater mindfulness is associated with better academic achievement in middle school. *Mind, Brain, and Education, 13*(3), 157-166.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Cosmic Kids Yoga. (2019). *Be the pond*. [Video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=wf5K3pP2IUQ>
- Damar, E. A., Gürsoy, E., & Korkmaz Çelik, Ş. (2013). Teaching English to Young Learners: Through the Eyes of EFL Teacher Trainers. *ELT Research Journal, 2*(3), 95-110.
- Gürsoy, E. (2012). *Music and puppets*. In E. Gürsoy & A. Arıkan (Eds.), *Teaching English to young learners: An activity-based guide for prospective teachers*. Ankara: Eğiten.
- Gürsoy, E. & Sali, P. (2014). A language course within the scheme of socially responsible teaching: ELT trainees' expectations. *Journal of Educational and Social Research, 4*, 355-365.
- Jenkins, A. (2015). Guided meditation in the English language classroom. *English Teaching Forum, 53*, 35-38.
- Kitap. Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Spain: Longman.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science, 9*(6), 220-223.
- Medical News Today. *Negative effects of technology: What to know*. Retrieved from, <https://www.medicalnewstoday.com/articles/negative-effects-of-technology>
- Moafian, F., Khoshima, H., Fadardi, J.S. & Pagnini, F. (2019). Langerian mindfulness and language learning. *Cogent Psychology, 6*(1), 1-9.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Macmillan Heineman.
- Help guide. *Burnout prevention and treatment*. Retrieved from <https://www.helpguide.org/articles/stress/burnout-prevention-and-recovery.htm>
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology, 21*(1), 99-125.
- Önem, E. (2015). A study on the effects of meditation on anxiety and foreign language vocabulary learning. *Journal of Language and Literature Education, 15*, 134-148.
- Ra, C. K., Cho, J., Stone, M. D., De La Cerda, J., Goldenson, N. I., Moroney, E., Tung, I.,
- Lee, S.S., Leventhal, A. M. (2018). Association of digital media use with subsequent symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder among adolescents. *JAMA, 320*(3), 255-263. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.8931> retrieved from <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2687861>
- Tasan, M., Mede, E., & Sadeghi, K. (2021). The Effect of Pranayamic Breathing as a Positive Psychology Exercise on Foreign Language Learning Anxiety and Test Anxiety Among Language Learners at Tertiary Level. *Frontiers in Psychology, 40*, 60-73.
- Teachers Pay Teachers. *Breathe Boards*. Retrieved from <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Mindfulness-Breathe-Boards-4173319?st=c829a10028a882b077368cfae0cc9ebb>

- Teachers Pay Teachers. *Mindfulness posters*. Retrieved from <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Mindfulness-Posters-Free-2955122?st=c829a10028a882b077368cfae0cc9ebb>
- TEDx Bahçeşehir University. (2019, April). Atalay, Z. *Şimdi ve burada* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ekM1xjivbiQ><https://www.youtube.com/watch?v=ekM1xjivbiQ>
- Wang, Y., & Liu, C. (2016). Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom. *IAFOR Journal of Education*, 4(2), 141-155.
- MindfulNEWS. (2015). *What is mindfulness? Simple answers, profound meaning*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ny0d20TBc7s>
- Zeilhofer, L. (2020). Mindfulness in the foreign language classroom: Influence on academic achievement and awareness. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1362168820934624>

## **ABOUT THE AUTHOR**

**Prof. Dr. Esim GÜRSOY**

*ORCID ID: 0000-0003-3715-4583*

[esim@uludag.edu.tr](mailto:esim@uludag.edu.tr)

Bursa Uludağ University

Esim Gürsoy is currently a professor at the ELT Department of Bursa Uludağ University, Türkiye. She holds an M.A. in teacher education and a TESOL certificate from Ohio University, USA and a Ph.D in English Language Teaching from Anadolu, University, Türkiye. She has more than 70 research articles in international journals. She has authored and edited books and also is the author of several book chapters. Her research interests include teaching English to young learners, pre-service and in-service teacher education, teaching practice, and integrating socially responsible teaching to ELT.

## Chapter 14

# Teaching English to Teenagers\*

Amanda YEŞİLBURSA

### Abstract

Recently, there has been a great deal of research conducted on the characteristics of young learners, accompanied by the development of teaching materials for this age group. However, teenage language learners were often regarded as having the same characteristics as adults. In fact, adolescence was even considered too late for effective foreign language learning. However, findings of studies in brain development and developmental psychology have underlined that adolescence is a period characterised by dramatic changes in the cognitive, affective, social, and behavioural domains, thus making the adolescent brain much more malleable than had previously been thought. These findings have important consequences for foreign language teaching. In this chapter, I will underline the important changes that occur during the cognitive, affective, social, and behavioural domains during adolescence. I will discuss how these changes can present both challenges and opportunities for language teachers working with teenagers. I will also suggest a number of skills-based activities with a technology-integrated focus that take into consideration the developmental characteristics of teenage learners.

**Keywords:** Teaching English, teenagers, adolescence, challenges, opportunities

### Highlights

1. Adolescence is a period in life which has been greatly misunderstood until very recently due to a lack of research. Teenagers are often thought to be a challenging group to teach because of their seemingly erratic behaviour and their disdain for adults.
2. Neurological research on this period has shown that the brain is developing rapidly. However, not all areas of the brain develop at the same time or rate, and this can lead to behaviour that adults may consider thoughtless.
3. Adolescence is now known to be a time when cognitive, emotional, social and behavioural skills are becoming more complex and fine-tuned, and this provides a unique opportunity for English language teaching at the high school level.
4. There are many different ways that English language teachers can plan classroom instruction to make the most of these rapidly developing skills.

---

\* **To Cite the Chapter:** Yeşilbursa, A. (2022). Teaching English to teenagers. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 253-270). ANI Publishing.

## INTRODUCTION

As an English Language teacher educator, over the years I have often heard student teachers expressing their concern about going to high schools for their Teaching Practice courses. Unlike the enthusiastic and lovable young learners at primary schools, the student teachers say, adolescent high school pupils are more challenging. They appear to be moody and indifferent to learning, and they seem to be disrespectful of adults, especially teachers. Indeed, adolescence has been portrayed in both the media and professional literature as a problematic stage of life that needs to be “survived or endured” (APA, 2002, p. 3. See, also, Coleman, 2021; Jewell, Axelrod, Prinstein, & Hupp, 2019). The general view was that brain development was completed by puberty, and that teenagers’ brains were essentially adult. Thus, teenagers’ behavioural characteristics, which are different from those of adults, were regarded as an “aberration” (Blakemore, 2019, p. 2) from the acceptable adult norm.

However, due to the advances in brain development research that have been made over the past two decades, there has been an increasing body of literature that has called for the stage of adolescence to be seen in a new light for society in general (e.g., APA, 2002; Blakemore, 2019; Jensen, 2015; Jewell et al., 2019; UNICEF, 2011), and for teachers in particular (e.g., Coleman, 2021). In brief, these studies suggest that adolescence is a crucial stage in brain development, and knowledge of this development can provide us with important insights into our high school students. This sparked an interest in me – where do teenagers fit in the age continuum from young learner to adult? More specifically, what do we need to know about our high school learners to engage them in English lessons at school? In this chapter, I will present an overview of what is currently known about adolescence and how we can incorporate this knowledge to make informed choices about our teaching practice in high school English lessons.

In this chapter, I take a sociocultural position on language learning. Specifically, and very briefly, learning occurs within a social context, and is mediated by significant others such as parents, teachers, peers and the wider community. Moreover, higher cognitive skills are possible as a result of language, and emotions have a central role in learning (e.g., Vygotsky, 1986; see also, Barrs, 2022). The central role of language and the significance of teachers in this theoretical position has important consequences for language education.

## RELATED CONCEPTS

### What is Adolescence?

Adolescence is a very complex term to define precisely, and it can vary greatly according to gender, geographical region, and many other individual differences. Blakemore (2019) points out that, in the West, adolescence is defined as beginning at puberty (age 11-12) and ending somewhere between the late teens and mid-twenties, when an

individual is able to take on a stable role in society independent of adults (e.g., Yeager, 2017). For practical purposes, I will use UNICEF's (2011) definitions of *early adolescence* (ages 11-14) and *late adolescence* (ages 15-19), because the scope of this chapter is limited to the period of compulsory education in Türkiye. I will also use the terms 'adolescent' and 'teenager' interchangeably throughout the chapter. Specifically, when I refer to research, I will use 'adolescent', when I refer to teaching contexts I will use 'teenager'.

If we think in terms of grade levels at Turkish Ministry of National Education (hereafter, MoNE) schools, the beginning of early adolescence coincides with Grade 6 (OECD, 2019). Anecdotally speaking, those of you who have teaching experience with this age group will have noticed that the materials you have prepared to teach young learners at primary school start to lose their appeal around Grade 5. At Grade 6, you have to change your game – literally and metaphorically. By Grade 9 - age 14 (OECD, 2019) - our once small, innocent, and eager-to-please students are no longer interested in anything we bring to class (see, also, Yeager, 2017). Their default setting seems to be that the whole world – especially adults, and even more so teachers - is against them. What has happened? In the next section we will take a look at what neurologists have discovered about the development of the adolescent brain.

## Unravelling Adolescence

To begin with, it is important to remember that we should not regard adolescence as a period of deviation from the norm. Adolescents are not imperfect adults. Blakemore (2019) underlines very clearly that what seems to be irrational and inexplicable about adolescent behaviour actually 'gives us an insight into how natural changes in the physiology of our brains are reflected in the things we do, and determine who will become as adults' (p. 2).

Jensen (2015) notes that, until very recently, the common assumption was that the human brain was fully developed by the end of childhood. The structure of the adolescent brain was thought to be the same as that of the adult. It just had less experience. This train of thought was largely due to the fact that brain development research on the period of adolescence was underfunded and under researched in comparison to that on child development. However, as the same researchers state, the 'teen brain is at a very important point of development...there are unique vulnerabilities at this age window, but there is also the ability to harness exceptional strengths that fade as we enter adulthood' (p. 9).

Discovering what these vulnerabilities and strengths are will help us as English language teachers when teaching teenagers. Let's unravel adolescence into its intertwining strands (Figure 2) – *cognitive, affective, social, and behavioural* development – to see what these opportunities are.

**Addressing cognitive development.** Before puberty, children live in the 'here and now' and tend to see the world in terms of *black and white*. Anything can only be *right or wrong*. Suddenly, it seems, at adolescence, they begin to think abstractly in *a spectrum*



## REFERENCES

- Altınsoy, E., & Boyraz, S. (2022). A literature review on COVID-19 studies in the Turkish educational context. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(3), 547-559
- American Psychological Association, (2002). *Developing adolescents: A reference for professionals*. New York: APA.
- Barr, M. (2022). *Vygotsky the teacher: A companion to his psychology for teachers and other practitioners*. Abingdon: Routledge.
- Beach, C.L., & Dredger, K.S. (2016). Living the YOLO lifestyle: The rhetorical power of memes in the classroom. In Loveless, D.J., Sullivan, P., Dredger, K.S., & Burns, J. (Eds.), *Deconstructing the educational-industrial complex in the digital age*, (pp. 269-286). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2101-3.ch016>
- Blakemore, S-J. (2019). *Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain*. London: Black Swan.
- Coleman, J. (2021). *The teacher and the teenage brain*. Abingdon: Routledge.
- Daniels, J.A. (2011). Bullying and school violence interventions. *Encyclopedia of Adolescence*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2>
- Dewaele, J. M., & Al-Fawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.2>
- Didin, M., Yavuz, B., & Gezgin Yazici, H. (2022). Covid-19'un öğrencilerin stres, anksiyete, depresyon, korku düzeylerine etkisi: sistematik derleme. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry*, 14(1), 38-45. <https://doi.org/10.18863/pgy.931572>
- Docter, P., & del Carmen, R. (Writers), & Docter, P. (Director). (2015). *Inside out*. Walt Disney Studios, Pixar Animation Studios.
- Duell, N. & Steinberg, L. (2019). Positive risk taking in adolescence. *Child Development Perspectives*, 13(1), 48-52. <https://doi.org/10.1111/cdep.12310>
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 177-187. <https://doi.org/10.1111/cdep.12310>
- Eryılmaz A, & Şiraz, M. (2020). COVID-19 bağlamında kötümserliği ortaya çıkaran olaylarla-durumlarla başa çıkma ve ergen öznel iyi oluşu ile ilişkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 292-303.
- Farrell, T.S.C. (2009). *Talking, listening, and teaching: A guide to classroom communication*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Frangella, V. (2013). Song activity – The Logical Song by Supertramp. *Times Educational Supplement*. <https://www.tes.com/teaching-resource/song-activity-the-logical-song-by-supertramp-6339246>

- Hess-Zimmerman, K. (2016). Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes through the school years. *EuroAmerican Journal on Applied Linguistics and Languages*, 3(2), 3-21. <https://doi.org/10.21283/2376905X.5.33>
- Hodgson, R. (1979a). The logical song. [Recorded by Supertramp]. On *Breakfast in America* [Audio file]. Retrieved from <https://play.fizy.com/search?query=logical%20song>
- Hodgson, R. (1979b). The logical song. [Lyrics]. Retrieved from <https://genius.com/Supertramp-the-logical-song-lyrics>
- Hurd, N. M., Wittrup, A., & Zimmerman, M. A. (2011). Role models in adolescent development. *Encyclopedia of Adolescence*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2>
- Jensen, F.E. (2015). *The Teenage Brain: A Neuroscientist's Survival Guide to Raising Adolescents and Young Adults*. New York: Harper.
- Jewell, J.D., Axelrod, M.I., Prinstein, N.J., & Hupp, S. (2019). *Great Myths of Adolescence*. John Wiley & Sons.
- Karataş Z (2020) Covid-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. In *Pandemi Döneminde Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (Ed. B Gençdoğan), 54-74. Türkiye Klinikleri
- Kosir, K. & Tement, S. (2014). Teacher-student relationships and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 409–428. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0205-2>
- Magson, N.R., Freeman, J.A.Y., Rapee, R.M., Richardson, C.E., Oar, E.L., & Fardouly, J. (2021). Risks and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 44-57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Ministry of National Education. (2018). *Ortaöğretim İngilizce ders öğretim programı (9, 10, 11, ve 12. Sınıfları)*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Piotrowska, K. & Monteiro, J. (2013). The Logical Song – a different look at FCE word formation section. *The Teacher*. <https://teacher.pl/en/the-logical-song-a-different-look-at-fce-word-formation-section/>
- OECD. (2019). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Turkey*. <https://doi.org/10.1787/5edc0abe-en>
- Pavelescu, L.M. (2019). Motivation and emotion in the EFL learning experience of Romanian adolescent students: Two contrasting cases. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (9)1, 55-82. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.4>
- Pavelescu, L.M., & Petric, B. (2018). Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (8)1, 73-101. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.4>
- Ro, C. (2010). [Clara Ro]. (2010, April 9). *The logical song by Roger Hodgson (former Supertramp singer songwriter)*. [Audio file]. Retrieved <https://www.youtube.com/watch?v=fBoYZqmcZuc>
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, C. (2021, September). Foreign language enjoyment. *English Teaching Professional*, 136, 13-14.
- UNICEF. (2011). *The state of the world's children. Adolescence: An age of opportunity*. New York.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. (Trans., Ed. Kozulin, A.). New York: MIT Press.
- Williams, M., Puchta, H. & Mercer, S. (2021). *Psychology in practice: A wealth of practical ideas to put students in the best frame of mind for learning*. Esslingen: Helbling Languages.
- Yeager, D.S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94. <http://www.jstor.org/stable/44219022>
- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression. *Brain Sciences*, 9(4), 76. <http://www.jstor.org/stable/44219022>

## **ABOUT THE AUTHOR**

**Prof. Dr. Amanda YEŞİLBURSA**

*ORCID ID: 0000-0002-4884-7388*

[ayesilbursa@uludag.edu.tr](mailto:ayesilbursa@uludag.edu.tr)

Bursa Uludağ University

Originally from the UK, Dr Amanda Yeşilbursa has been involved in ELT and teacher education for over 30 years. She has taught students of all ages and levels, from kindergarten to postgraduate in contexts as varied as Taiwan, the UK, and Türkiye. She currently holds the position of full professor at Bursa Uludağ University. She teaches Teaching English Language Skills at undergraduate level, and Classroom Interaction, Language Teacher Psychology and Qualitative Research Techniques at postgraduate level. Her research interests include reflective practice, English Language teacher education, and Hogwarts School of Magic and Wizardry as a context for teaching practice.

## Chapter 15

### Teaching English to Gifted and Disadvantaged Learners\*

Ayfer SU BERGİL

#### Abstract

Although there are different definitions for gifted and disadvantaged learners in the world and in our country, it is very difficult to reach a definite definition because the subject is complex and multifaceted. However, the most basic point reached is that the situation of gifted and disadvantaged students is not one-sided enough to be reduced to intelligence only, on the contrary, it can occur depending on many variables. The functional inclusion of both gifted and disadvantaged learners in a country's education program takes its place as a crucial issue for both the future of the countries and the provision of equal opportunities. Although the acceleration of the studies on the learning processes of gifted and disadvantaged students dates back to previous years, it is known that there is still not enough research on foreign language learners in this context. The pandemic process has shown us that even foreign language learners, other than the aforementioned language learners, experience extraordinary difficulties in a very wide scope regarding the foreign language teaching and learning conditions. For these reasons, this study aims to examine the studies conducted on foreign language learners who define gifted and disadvantaged language learners before and after the pandemic process, increase awareness for their inclusion, investigate what opportunities can be offered to all foreign language learners in practice, and create a roadmap for practitioners to include them in their teaching processes.

**Keywords:** Gifted learners, disadvantaged learners, foreign language education

#### Highlights

1. Gifted and disadvantaged learners need to be realized in the language education context.
2. The realization of gifted and disadvantaged foreign/second language learners can be regarded as further provision for equality in education.
3. The foreign and second language practices might be adjusted and conducted regarding the gifted and disadvantaged individuals' characteristics.
4. Pre-service language education may provide critical pedagogy for prospective EFL/ESL language teachers in terms of the gifted and disadvantaged conditions of learners that they are likely to encounter during their actual practices of language teaching.

---

\* **To Cite the Chapter:** Su Bergil, A. (2022). Teaching English to gifted and disadvantaged learners. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 271-292). ANI Publishing.

## INTRODUCTION

In schools in our country, children can reach a level of knowledge and skills that can be considered modest compared to the standards seen in developed, leading and developing countries. In more test-based education system, families and children's energy, time and money have not been able to reach an efficient structuring as they are spent on acquiring the skills of solving multiple-choice questions instead of acquiring critical thinking, creative writing or self-expression skills. (Unicef, 2011). In addition to these, not giving the necessary importance to education culturally, not giving importance to the education of parents, political reasons reflected on education, failure to create and catch up with the quality standards of the higher education programs in which the educators are trained, not allocating sufficient and appropriate resources to education, low motivation of the educators depending on the working conditions. and the inability to become professional in their work and the structure of the education programs implemented in schools make the education problem in our country even more serious.

Related to these problems, one of the important educational problems of our country is the problem of "foreign language teaching". English is the most widely taught foreign language in our country. In today's world, using English fluently has become a necessity. Being an information society and being able to follow the world and information technologies have made it a necessity to know a foreign/second language. The fact that English is seen in an important place in the international arena and its importance increases every day, especially because it is the language of the internet, causes it to remain on the agenda as a priority foreign language to be learned.

According to Kachru and Nelson (1996), there is a large distribution of English users in each country. Today, English is undeniably the most dominant language in every field. There are two important reasons for the spread of English all over the world. The first is the industrial revolution. The revolution, which first started in England, brought about the seizure of empty spaces all over the world and the search for raw materials and markets. The second is the migration that started from England to the new world countries and the starting of the primitive regions to work. In both cases, the dominance of English continued and after this dominance it showed itself in the economic and political fields. As a result of the global expansion mentioned above, English has left its homeland and is now used by the whole world for communication purposes, as a tool for tracking information and managing information systems.

Although globalization offers individuals conveniences and new opportunities in different areas, it can also bring with it many different risks. Considering the globalization process, the increase in technology and communication opportunities, the increase in opportunities to facilitate daily life, and the developments in the form of easy and fast access to everything have caused the potential risks of globalization to be ignored. Beck (1992) evaluated the risks posed by globalization from different perspectives, emphasizing that the risks in the modern era have a different characteristic. The fact that the risks that emerged in this period can affect almost everyone without any borders is a striking

example of this situation. In addition, the fact that an ecological disaster can pose a threat to everyone's health, whether you make a distinction between rich and poor, shows this in a concrete way. From this point of view, the New Type of Coronavirus (Covid-19) pandemic has taken the whole world under its influence in a short time by making all the possibilities of globalization an intermediary.

Although the pandemic process affects all societies and social groups, it is not possible to talk about equality in the process in question. Considering the pre-pandemic period, it should be kept in mind that inequalities in almost every field, especially in education, health, nutrition, and housing, are getting deeper. Naturally, in this process in which learners from all levels have taken their share in the education systems of countries, foreign language learners in the gifted and disadvantaged groups have once again faced the most unequal situation that falls on their share.

Considering all these situations, in this chapter, studies on foreign language teaching processes of gifted and disadvantaged students have been examined and some suggestions for strategy and practice have been made and it has been thought that these suggestions can shed light on current and future foreign language learning and teaching practices. For this purpose, the concepts of gifted and disadvantaged were discussed in general, and it was aimed to consider these concepts in terms of foreign language learning processes after the pandemic. In the light of all these, applications and methods that are thought to be beneficial to practitioners are exemplified. In other words, the main purpose of this study is to evaluate gifted and disadvantaged foreign language learners on the basis of "new inequalities" that emerged during the pandemic process. In this context, the studies conducted during the pandemic process for foreign language learners, who are defined as gifted and disadvantaged in terms of conceptual and theoretical aspects, were scrutinized. The studies examined require that gifted and disadvantaged foreign language learners should be reconsidered with the Covid-19 pandemic and policies should be developed in accordance with this process.

## **RELATED CONCEPTS**

### **Descriptions of Gifted and Disadvantaged Individuals**

The most basic need underlying the economic development of countries, and which will increase the welfare of individuals will become possible by providing the most basic needs of individuals according to their abilities. In addition, directing individuals in the best way in line with their potential and evaluating them in this direction ensures that they receive the special education they have the right to. In this context, the concept of intelligence has always shown its existence as a subject that is discussed in the education system of countries. Many definitions have been made on the concept of intelligence, which mankind has been trying to understand since its existence. When intelligence is considered historically, it will be possible to see that definitions are constantly changing.

clude improvements and special practices in the course content for different subject areas, and it has reached dimensions that should not be disrupted in terms of ensuring egalitarian policies and learning situations in education.

The studies on differentiated curricula are structured in line with the characteristics of gifted and disadvantaged individuals, their thinking and skill processes. It is necessary to have a quality that enables active participation in the lessons by activating the students and combines the knowledge and skills acquired in these academic lessons with creativity. It should be noted that the studies carried out in this context include not only the content and transfer of the content, but also the features of many developmental, remedial, and preventive aspects regarding the evaluation processes of foreign/second language learners in these groups.

Furthermore, it should be emphasized that effective language teachers are seen as having the greatest impact on student language learning, especially for underprivileged referred as gifted and disadvantaged learners in this chapter. At this point, teacher education is regarded as a vital component of ideal and equal language teaching and learning conditions. Thus, there must be language education policies offering competent and devoted language teachers for gifted and disadvantaged learners as well. Therefore, it is clear that a deeper understanding of how much the quality of language teacher education matters when engaging with gifted and disadvantaged language learners.

## REFERENCES

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA* (OECD). Education Working Papers, No. 167. Paris: OECD Publishing.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenek kavramı". In R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar. Seçilmiş makaleler kitabı* (ss.127- 154). Çocuk Vakfı Yayınları: I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Allen, L. Q., (1992). Foreign language curriculum for the gifted. *Gifted Child Today*, 1(15). <https://doi.org/10.1177/107621759201500603>
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5).
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Başaran, E. (2021). Pandemi sürecinde derinleşen eşitsizlikler: Dezavantajlı gruplar bağlamında bir değerlendirme. In Başaran, E. & Alkin, R. C. (Eds.), *Pandemi Sürecinde Dezavantajlı Gruplar*, (1-35). NEÜ Yayınları.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity. theory, culture and society*. Sage.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177-195.



- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/ instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137-167.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Chapman, A., & Carbonetti, B. (2011). Human rights protections for vulnerable and disadvantaged groups: The contributions of the UN committee on economic, social and cultural rights, *Human Rights Quarterly*, 33, 682-732.
- Cheema, J. R., & Kitsantas, A. (2014). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics: A look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 1261-1279.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and the school* (6th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806698>
- Colangelo, N., & Davis, G. A (2003). *Handbook of gifted education*. Pearson Education. Inc.
- Eren, V., & Çakran, Ş. (2017). Mülteci politikası: Avrupa birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (39), 1-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/31632/321457>
- Davaslıgil, Ü. (1996). Çocukları sadece okulda mı başarılı kılalım, yoksa okul sonrası tüm yaşamlarında mı? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 45.
- Davis, G.A. (200). *Gifted children, gifted education*. Great Potential Press.
- De Baca, C. (2010). Resiliency and Academic Performance: A Review of Literature. [http://www.scholarcentric.com/research/SC\\_Resiliency\\_Academic\\_Performance\\_WP.pdf](http://www.scholarcentric.com/research/SC_Resiliency_Academic_Performance_WP.pdf)
- Demir, Ö., & Aysoy, M. (2002). *Engelli tanımı ve sınıflaması*. Türkiye Özürlüler Araştırması. Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Downey, D. B., & Condron, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207-220.
- East Marmara Development Agency (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı) (2011). *Dilovası'nda dezavantajlı grupların istihdam potansiyelinin artırılması: Araştırma sonuç raporu*. Marka Yayınları Serisi.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. UNESCO: *Background paper for the EFA Global Monitoring Report*.
- Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 30-49.
- Foster, F. (2017). Teaching language through Virgil in late antiquity. *The Classical Quarterly*, 67(1), 270-283. <https://doi.org/10.1017/S0009838817000295>
- Gallagher, J.J., Gallagher, S.A. (1994). *Teaching the gifted child*. (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gül, S. S., & Ergun, A. D. (2020). Kadın olmak dezavantajlı olmak mıdır?: Türkiye örneğinde toplumsal cinsiyet ve dezavantajlılık sorunsalı, In Arık, F. & Taş, L. (Eds.), *Dezavantajlılar ve Dezavantajlılık Sosyolojisi*, (117-161). Nobel Yay.

- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı, 451-464. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528>
- Güzel, C. I., & Berberoglu, G. (2005). An Analysis of the programme for international student assessment 2000 (PISA 2000) Mathematical Literacy Data for Brazilian, Japanese and Norwegian Students. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 283-314. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.11.006>
- Harris, B., Rapp, K. E., Martínez, R. S., & Plucker, J. A. (2007). Identifying English language learners for gifted and talented programs: Current practices and recommendations for improvement. *Roepers Review*, 29(5), 26-29. <https://doi.org/10.1080/02783193.2007.11869221>
- Herdem, F. S. & Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4) s.7-35.
- Kachru, B. B., & Nelson, C. L. (1996). World Englishes. In Hornberger, N. H. & McKay, S. L., (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (71-102). Cambridge University Press.
- Karaman, K., & Yılmaz, A. S. (2011). Mevsimlik tarım işçileri ve enformel ilişkiler ağı: Gire-sun'da çalışan mevsimlik tarım işçileri üzerine bir araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(1), 211-226.
- Kronborg, L., & Plunkett, M. (2015). Providing an optimal school context for talent development: An extended curriculum program in practice. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(2), 61-69.
- Kurnaz, A. (2020). Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için strateji ve uygulama önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi, Özel Yetenekliler Özel Sayısı - I*, 262, 175-285.
- Lockwood, A. (1992). The defacto curriculum? *Focus in change*, 6, 3-7.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*, (O. Akınhay & D. Kömürçü, Trans.), Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mayer, S. E. (2003). What is a disadvantage groups. <https://studylib.net/doc/8720705/what-is-a-%E2%80%9Cdisadvantaged-group%3F%E2%80%9D>
- Ministry of National Education (MEB). (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf)
- National Association of Gifted Children. (NAGC). (1990). *Giftedness and the gifted: What's it all about*. Eric Digest.
- National Association of Gifted Children. (NAGC). (2012) *What is giftedness*. <http://www.nagc.org/WhatisGiftedness.aspx>
- National Association of Gifted Children (NAGC). (2017). *National standards in gifted and talented education*. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources>
- Nikolova, O., & Taylor, G. (2003). The impact of a language learning task on instructional outcomes in two student populations: High-ability and average-ability students. *Journal of Advanced Academics*, 14 (4), 205-217.
- OECD. (2011). *How do some students overcome their socio-economic background? PISA in Focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48165173.pdf>
- OECD. (2014). Strengthening resilience through education and skills: PISA results. *Meeting of the OECD Council at Ministerial Level*, Paris, 6-7 May, 2014.

- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education, PISA*. OECD Publishing.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem A Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. PDREM Yayıncılık.
- Pekdoğan, S. & Bozgün, K. (2018). Öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 433-443.
- Safrankova, A. P. & Zatopkova, K. (2017). Teachers' evaluation of importance of selected determinants of education of socially disadvantaged pupils. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 10(1), 24-33.
- Sağlam, E. B., & Eker, H. (2020). Engellilik ve sosyal organizasyon ilişkisi üzerinden dezavantajlılık ve inşası, In Arık, F. & Taş, L. (Eds.), *Dezavantajlılar ve Dezavantajlılık Sosyolojisi*, 85-117. Nobel Yay.
- Sak, U. (2016). EPTS curriculum model in the education of gifted students. *Annals of Psychology*, 32(3), 683-694. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259441>
- Sayı Kaplan, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâli öğrencilerde erişime, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi (351517)*. [Doctoral dissertation, İstanbul University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şişman, Y. (2014). *Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(32), 57-85.
- Taş, L., & Arık, F. (2020). Dezavantajlı gruplar ve dezavantajlılığa ilişkin sosyolojik bir çerçeve, In Arık, F. & Taş, L. (Eds.), *Dezavantajlılar ve Dezavantajlılık Sosyolojisi*, 7-51. Nobel Yay.
- UNESCO (1997). *Alternative education strategies for disadvantaged groups*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2022). What is a refugee. <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/what-is-a-refugee/>
- UNICEF (2011) *Türkiye'de çocukların durumu raporumu*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/turkiyede-çocuk-ve-genç-nüfusun-durumunun-analizi-2011>
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted\\_and\\_talented\\_education\\_in\\_the\\_world](http://en.wikipedia.org/wiki/Gifted_and_talented_education_in_the_world).
- Van Tassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed.). Love Publishing Company.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *Differentiating the language arts for high ability learners*. Eric Digest. <http://www.nagc.org/index.aspx?id=167>
- Van Tassel-BASKA, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed). Pearson Education Inc.
- Yakut, H. İ. & Korkmaz, E. (2013). Çocuklarda cinsel istismar. *Jinekoloji-Obstetrik ve Neo-natoloji Tıp Dergisi*, 10(39), 1630-1632.
- Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.

## **ABOUT THE AUTHOR**

**Assoc. Prof. Dr. Ayfer SU BERGİL**

*ORCID ID: 0000-0002-9277-2862*

[ayfersubergil@amasya.edu.tr](mailto:ayfersubergil@amasya.edu.tr)

Amasya University

Dr. Ayfer Su Bergil is currently working as an associate professor doctor in Amasya University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Division of English Language Teaching. She received her Bachelor of Arts degree from Gazi University, English Language Teaching in 2004 and got Master of Arts degree from Department of Curriculum and Instruction, Division of Educational Sciences, Tokat Gaziosmanpaşa University in 2010. She completed her doctoral studies at the English Language Teaching Department, Hacettepe University in 2015. Su Bergil teaches English language courses at undergraduate and postgraduate degree. Teacher education, curriculum and instruction, English language teaching & learning are among the fields of her interest.

**PART VI**  
**OTHER FL EDUCATION-RELATED TOPICS**

## Chapter 16

# Instructional Materials and Coursebooks in Language Teaching\*

*İsmail ÇAKIR*

### Abstract

Teachers in foreign language teaching all around the world utilize a myriad of sources to facilitate language learning from printed to digitized materials. No matter what forms they are, all materials have certain purposes, and they require meticulous preparation and implementation for both designers and practitioners. The process of integrating even a single material into language teaching classrooms is undoubtedly a demanding task for teachers. Considering the importance attached to materials in language teaching, this chapter specifically focuses on the types of instructional materials. First of all, some basic materials employed in language teaching contexts will be introduced. Then, of a significant and inevitable component of these materials, coursebooks with different angles will be touched upon separately. In presenting the topics of instructional materials and coursebooks, all publications, especially the current ones, will carefully be elaborated. Needless to say, today teachers do not teach in the way they were taught yesterday due to the rapid advances in technology which lead to huge changes and improvements in teaching methodologies and approaches to learners. To this end, the following points will be clarified in detail throughout this chapter: The role of materials and coursebooks in language teaching; printed or digitized materials; the evaluation procedure that language teachers should go through; the effect of technology in designing and utilizing materials and coursebooks; local coursebook vs global coursebooks; student-generated materials; artificial vs authentic materials; and factors in designing coursebooks.

**Keywords:** Instructional materials, evaluation, enrichment, coursebook

---

\* **To Cite the Chapter:** Çakır, İ. (2022). Instructional materials and coursebooks in language teaching. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 295-318). ANI Publishing.

## Highlights

1. The role of instructional materials in language teaching should be considered at its utmost level after the pandemic process.
2. Teachers should carefully elaborate on coursebooks since they continue to have a significant impact on users in a variety of ways.
3. Teachers should be capable of evaluating and choosing the appropriate educational resources in line with the curriculum's objectives, regardless of the quality or quantity of the materials.
4. Before using any instructional materials, users should examine and change them based on the goals and objectives of the learners and the educational programs.

## INTRODUCTION

Teachers have always used various instructional materials in or out of the class in order to convey their objectives across. No matter when and what they use, the only point they focus on is that every material is ideal and updated for the class. It is not possible to call a material as traditional since no material can be traditional in the time it is used. However, when we compare the materials, we currently use with the previous ones, they become traditional. In foreign language teaching context, it is noticed that instructional materials have had a rapid evolution in line with the developments in technology. That is to say, it is a never-ending process for teachers and learners to have and use them to assist teaching and learning.

Teaching any topic inevitably requires assistance in any educational context as it is not always possible to convey the message with the help of teachers only. Thus, teachers need to get the support of materials in order to facilitate their teaching and create an encouraging learning atmosphere in the class. To do this, they utilize various commercially available instructional materials, or they can develop their own materials. On the other hand, it is a widely known fact that students in our age are not heavily dependent on the instructional materials provided by the schools or teachers. In other words, learning occurs in our age not only in the classroom but also in the ubiquitous digital world which proves the importance of incorporating facilities existing in personal learning environment.

## THE ROLE OF INSTRUCTIONAL MATERIALS IN LANGUAGE TEACHING

Language teaching in the class is not the act of one-way knowledge transfer but two-way or more interaction. It is not always possible to learn a topic without the help of any instructional materials. Then, what does an instructional material mean for learners and teachers? Tomlinson (2012) defines an instructional material as ‘anything which can be used to facilitate the learning of a language, including coursebooks, videos, graded readers, flashcards, games, websites and mobile phone interactions’ (p.143). Simply put, instructional materials refer to any tools that learners or teachers explore in order to get the message across to facilitate learning or teaching. For that reason, they are a great help of teachers in the cases when teachers need to inform and guide the learner and they frequently feel to employ them.

Materials carry the methodological insights that shape language teaching and learning; they are the vehicles by which language learning methodologies are realized. They facilitate not only linguistics interaction but let learners and teachers engage in cultural interactions. *(Khanv & Kamalvand. 2022. n2.)*

### Materials for Their Purposes

Materials have different forms and functions in language teaching, and they are used for specific purposes by teachers. Teachers opt for various types of materials to teach or practice vocabulary, grammar, language skills such as listening, reading, writing and speaking. In each teaching process learners are provided with printed or digitized materials having intended learning objectives. In this regard, Tomlinson (2012) categorizes the materials according to their purposes as follows:



## CONCLUSION

This chapter specifically focused on the role of instructional materials in language teaching and some basic principles for coursebook evaluation. It is worth mentioning that instructional materials have different roles and purposes for language learners and teachers. From the very beginning of language teaching history, various types of materials have been used for different purposes. It is obvious that the use of materials has evolved as a result of the developments in the teaching methods or approaches and technology. Depending on the needs of the learners and institutions, new instructional materials have appeared. Users have either adopted them as they are or adapted them in line with their needs. Or, they have created their own materials to assist their teaching. This cycle keeps going in this way and will continue as long as teaching exists. What is important in all cases is that teacher is the prominent figure who uses the materials efficiently and skilfully. No matter how the quality and the quantity of the materials are, teachers should be competent enough to evaluate and select the regarding instructional materials in accordance with the objectives of the curriculum.

As mentioned in this chapter, teachers utilize both authentic and ready-made materials in the class. Among the significant instructional materials in foreign language teaching context is coursebook. The use of coursebooks in language teaching is unavoidable for many teachers because of the factors mentioned above. As discussed throughout this chapter, coursebooks, as in all the instructional materials, have both advantages and disadvantages for the users. Considering that coursebooks play a pivotal role for the users in many aspects, they deserve to be elaborated carefully by teachers. To do this, in the selection and evaluation process teachers are required to be knowledgeable as well. During this process, a list of principled criteria would be a great help of the evaluators. Finally, it can be concluded that depending on the needs and objectives of the learners and teaching programmes every instructional material should be reviewed and revised by the users before implementing them.

## REFERENCES

- Bell, J., & Gower, R. (2011) 'Writing course materials for the world: A great compromise', In B. Tomlinson (eds.), *Materials Development In Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 135-150.
- Cinkara, E. (2018). Analysis of EFL teachers' use of digital components: Evidence from self-Report and classroom Observation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 41-60.
- Choppin, J., & Borys, Z. (2017). Trends in the design, development, and use of digital curriculum materials. *ZDM*, 49(5), 663-674.
- Çakır, İ. (2022). TV serials and movies to boost intercultural communicative competence in Turkish EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: how did we get here and where are we going? *ELT Journal*, 66(4), 533-542.

- Fredericks, A. D. (2010). *The Teacher's Handbook: Strategies for Success*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- Harmer, J. (2001). *The practice of language teaching. The Practice of English Language Teaching, 3rd ed.* Oxford: Longman.
- Harwood, N. (2014). Content, consumption, and production: Three levels of textbook research. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching textbooks: Content, consumption, production* (pp. 1–41). New York/Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Harwood, N. (2021). Coda: An expanding research agenda for the use of instructional materials. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 175-184.
- Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12(10), 50-58.
- Hughes, S. H. (2019). Coursebooks: Is there more than meets the eye? *ELT Journal*, 73(4), 447-455.
- Jordan, G., & Gray, H. (2019). We need to talk about coursebooks. *ELT Journal*, 73(4), 438-446.
- Khany, R., & Kamalvand, A. (2022). 100 Years of Research on English Language Learning/Teaching Materials: A Systematic Literature Review. *TESL-EJ*, 25(4).
- Kumar, T., Malabar, S., Benyo, A., & Amal, B. K. (2021). Analyzing multimedia tools and language teaching. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1).
- Kumar, T. (2021). 'Desire to Learn, Learn to Shine': Idolizing Motivation in Enhancing Speaking Skill among L 2 Learners. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 411-422.
- McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers*. London: Bloomsbury
- McDonough, J., Shaw, C. and Masuhara, H. (2013) *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, (eds.) Oxford: Wiley-Blackwell.
- Menkabu, A., & Harwood, N. (2014). Teachers' conceptualization and use of the textbook on a medical English course. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching textbooks* (pp. 145-177). New York: Palgrave Macmillan.
- Mishan, F. (2021). The Global ELT coursebook: A case of Cinderella's slipper?. *Language Teaching*, 1-16.
- Mitsikopoulou, B. (2016). Digital enrichment of EFL textbooks. *Cross-curricular approaches to language education*, 404-430.
- Rice, M. F., & Ortiz, K. R. (2021). Evaluating digital instructional materials for K-12 online and blended learning. *TechTrends*, 65(6), 977-992.
- Richards, J. (2001). Beyond the text book: The role of commercial materials in language teaching. *RELC Journal*, 24(1), 1–14.
- Richards, J. (2017) *Curriculum Development in Language Teaching* (2<sup>nd</sup> eds.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. London: Cambridge University Press.
- Rubdy, R. (2003) 'Selection of materials', in Tomlinson, B. *Developing Materials for Language Teaching* London: Bloomsbury, pp. 42-81.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237–246.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Skela, J., & Burazer, L. (2021). The Architecture of ELT Coursebooks: The Internal Organization of Coursebook Units. *Journal for Foreign Languages*, 13(1), 383-407.

- Tomlinson, B. (2005). Materials Evaluation. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (15-36). London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2010a). What do teachers think about EFL coursebooks? *Modern English Teacher*, 19(4), 5–9.
- Tomlinson, B. (2010b) 'Principles of effective materials development', in Harwood, N. (ed.) *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 81-108.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language teaching*, 45(2), 143-179.
- Tomlinson, B. (2016). The importance of materials development for language learning. In M. Cacciattolo, T. McKenna, S. Steinberg, & M. Vicars (Eds.), *Issues in materials development* (pp. 1-9). Brill.
- Tomlinson, B. and Masuhara, H. (2017) *A complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Hoboken: Wiley.
- Tsiplakides, I. (2011). Selecting and English course-book: Theory and practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758-764.
- Ur, P. (2002). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge Teacher Training and Development. Great Britain: Cambridge University.
- Wang, L. C. C., Liu, X., & Lee, I. (2019). Using technology-supported enrichment activities to extend student learning in a Chinese as a foreign language classroom. *Chinese Language Teaching Methodology and Technology*, 2(2), 10.
- Willis, J. (2006, April). Adapting your text book for Task-Based Teaching. In *Presentation given at IATEFL 2006 conference, Harrogate* (Vol. 9).

## **ABOUT THE AUTHOR**

**Prof. Dr. İsmail ÇAKIR**

ORCID ID: 0000-0002-7497-3249

[icakir@ybu.edu.tr](mailto:icakir@ybu.edu.tr)

Ankara Yıldırım Beyazıt University

İsmail ÇAKIR, Ph.D., had M.A. degree, Gazi University, and Ph.D. degree, Hacettepe University, in English Language Teaching. His research interest is in teaching foreign language, teaching language skills, teaching culture, teaching methodology, materials development and evaluation in foreign language teaching, and teaching vocabulary.

# Chapter 17

## Assessment and Evaluation in Language Education: Past-Present-Future\*

Ahmet ÖNAL

Atilla ÖZDEMİR

### Abstract

Assessment is regarded as an integral component of the overall instructional design process, and it goes hand in hand with teaching. Educational practices and policies have been experiencing unprecedented changes since the beginning of the 21<sup>st</sup> century and the innovations that are welcomed and employed throughout the instructional processes are reflected within assessment practices as well. Therefore, the aim of the present chapter is: a) to shed light on global foreign language assessment tendencies in the recent past (between 2000-2020), b) to reveal the influence of the COVID-19 pandemic on these tendencies (since 2020) and c) to envisage future tendencies considering the potential of the latest technological innovations. Adopting the thematic analysis method, the relevant literature on assessment and evaluation in language education has been reviewed for the periods mentioned above, and emerging themes have been presented and elucidated with the aim of deducing tendencies and course of evolution. Projections as to the future of foreign language assessment and evaluation are also provided based on the interpretations of the findings.

**Keywords:** Assessment, evaluation, testing, foreign language education

### Highlights

1. Holistic and analytical scoring, summative and formative assessment, fairness, language assessment literacy, alternative assessment methods, integration of technology, reliability, validity, and washback effects emerge as frequently studied topics in relation to language assessment and evaluation between 2000 and 2020.

---

\* **To Cite the Chapter:** Önal, A., & Özdemir, A. (2022). Assessment and evaluation in language education: Past-present-future. In A. Su Bergil (Ed.), *Reconsidering the EFL pedagogy with the influence of pandemic conditions: Past-present-future*, (pp. 319-344). ANI Publishing.

2. Global COVID-19 pandemic has exerted a tremendous effect on the studies conducted since the first quarter of 2020 and themes such as holistic and analytical scoring, summative and formative assessment, fairness, language assessment literacy, alternative assessment methods, and integration of technology have been frequently dealt with.

3. The effect of technology is likely to increase its contribution to the field of assessment and evaluation in line with the innovations in computer technology, artificial intelligence, computer adaptive testing, virtual reality and automatic machine scoring among many others.

4. Closer cooperation and coordination between and among all the stakeholders is required in order to make the best use of opportunities offered by innovations in technology.

## INTRODUCTION

This chapter has been organized under three main sections in line with the stated aims of the chapter. In the first section, recent research trends in foreign language evaluation and assessment encountered between 2000 and 2020 are summarized. In the second section, the influence of the COVID-19 pandemic has been dwelled upon, and emerging trends and themes in studies conducted since the outbreak of the pandemic have been reported and discussed under separate headings. Accordingly, the third section of the chapter capitalizes on the findings of the recent research tendencies and aims to foreshadow the route of foreign language evaluation and assessment research with a specific view to technological innovations.

### **Assessment and Evaluation in Language Education – Past (2000-2020)**

Assessment and evaluation in language education have been considered an integral part of instructional processes for the last 20 years, and an increase has been observed in the number of studies that deal with language testing and assessment as well as language assessment literacy (LAL) (Büyükkaracı, 2016; Fulcher, 2012). Throughout the period between 2000 and 2020, several concepts are frequently encountered in the literature on foreign language assessment and evaluation. More specifically, holistic and analytical scoring, summative and formative assessment, fairness, LAL, alternative assessment methods, integration of technology, reliability, validity, and washback effects emerge as frequently studied topics in relation to language assessment and evaluation. Within this section of the chapter, many of these studies and their effects on the literature are summarized.

It has been argued that one of the teachers' most critical and challenging roles in the classroom is the evaluator role (Scarino, 2013; Wach, 2012), and the evaluation of learners is one of the essential responsibilities of teachers because the quality of teaching in

the classroom is closely related to the quality of assessment implemented. Therefore, foreign language teachers need LAL to be able to fulfill their role in the best way (Baker & Riches, 2018; Bayat & Rezaei, 2015; O'Loughlin, 2013; Xu, 2016; 2017; Xu & Brown, 2017; Yan et al., 2018). However, despite the fact that assessment and evaluation are offered as compulsory courses in teacher training institutions, many studies reveal that the knowledge, skills, and attitudes of pre-service and in-service foreign language teachers are not sufficiently developed (Alsarimi, 2000; Büyükkarçı, 2017; Dochy, 2001; Herrera & Macias, 2015; Mede & Atay, 2017; Mertler 2003; 2004; Mertler & Campbell, 2005; Özdemir & Büyükkarçı, 2018; Rogier, 2014; Shepard, 2000; Sriprabha, 2015; Svinicki, 2004; Taylor, 2013; Topping et al., 2000).

As to the assessment of classroom learning, it has been underlined that although they are well aware of alternative assessment tools, foreign language teachers mainly prefer traditional assessment tools (paper and pencil tests) (Simpson-Beck, 2011). Accordingly, it has been reported that the use of alternative assessment methods in the classroom is quite low (Baranovskaya & Shaforostova, 2017; Demir et al., 2019; Giraldo-Aristizabal, 2018; Leung & Lewkowicz, 2006; Pereira et al., 2016; Tsagari&Vogt, 2017; Vanijdee, 2019). Two of the alternative assessment methods commonly utilized in foreign language classrooms are peer- and self-assessment. The study by Khonbi and Sadeghi (2013), in which these two alternative assessment methods were compared, concluded that the peer-assessment group performed significantly better than the self-assessment group. It was suggested as a result of the research that significant assessment decisions should not be based solely on self-assessment or peer-assessment scores of the learners and need to be crosschecked or supported by the scores of teacher assessment. Furthermore, technical support and guidance were seen as essential to the success of self- and peer-assessment implementations (Adachi et al., 2016; Samaie et al., 2016). On the other hand, several other studies concluded that self- and peer-assessments contribute to student achievement (Birjandi & Hadidi-Tamjid, 2012; Butler & Lee, 2010; Chang et al., 2012; Hamer et al., 2015; Harris & Brown, 2013; Hung, 2019; Liu & Brantmeier, 2019). For instance, it was found by Javaherbakhsh (2010) that using self-assessment tools to evaluate English language learners' writing skills increases student achievement. In a similar vein, Murakami et al. (2012) reported that using self- and peer-assessment methods to assess learners' English language oral proficiency led to significant increases in English speaking frequency in the classroom and higher levels of participation in English learning outside the classroom. A similar study was conducted by Brinke et al. (2010) using a portfolio that demonstrated previous learning experiences of the participating teachers to be exempted from some courses, and decision-making factors and grading criteria employed in teachers' portfolio assessment emerged as key discussion topics.

In many other studies (Hakim, 2015; Jannati, 2015; Öz & Atay, 2017), it was observed that although most of the teachers were familiar with and knowledgeable about basic classroom assessment practices, they failed to reflect and implement their theoretical knowledge in their actual classroom practices. Additionally, it was asserted that teachers' perceptions of assessment tools are least affected by their professional experiences. As

## REFERENCES

- Abduh, M. Y. (2021). Full-time online assessment during COVID-19 lockdown: EFL teachers' perceptions. *Asian EFL Journal*, 28(1), 26-46.
- Adachi, C., Tai, J. & Dawson, P. (2016). Enabler or inhibitor? educational technology in self and peer assessment. In Barker, S., Dawson, S., Pardo, A. & Colvin, C. (Eds.), *Proceeding of ascillite 2016 show me the learning Adelaide*, 11-16.
- Akimov, A. & Malin, M. (2020). When old becomes new: A case study of oral examination as an online assessment tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1205-1221. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730301>
- Allehaiby, W. H. & Al-Bahlani, S. (2021). Applying assessment principles during emergency remote teaching: Challenges and considerations. *Arab World English Journal*, 12(4), 3-18. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no4.1>
- Alotibi, S. & Alshakhi, A. (2022). A comparative study of EFL instructors' essay rating: Holistic versus analytic approaches at a tertiary institution in Saudi Arabia. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(1), 55-64. <https://doi.org/10.17507/tpsl.1201.07>
- Alsarimi, A. M. (2000). *Classroom assessment and grading practices in the Sultanate of Oman*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Pittsburgh.
- Alzabidi, A. S. (2021). Self-assessment as an effective learning strategy in e-learning: Promoting learner contribution. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 1129-1140.
- Andrade, H. L. & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350-372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Andriyani, D. & Gustine, G. G. (2022). Analysis of English formative tests for junior high school students. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 6(1), 304-311.
- Baker, B. A. & Riches, C. (2018). The development of EFL examinations in Haiti: Collaboration and language assessment literacy development. *Language Testing*, 35(4), 557-581. <https://doi.org/10.1177/0265532217716732>
- Baranovskaya, T. & Shaforostova, V. (2017). Assessment and evaluation techniques. *Journal of Language and Education*, 3(2), 30-38. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2017-3-2-30-38>
- Bayat, K. & Rezaei, A. (2015). Importance of teachers' assessment literacy. *International Journal of English Language Education*, 3(1). <https://doi.org/139-146>. 10.5296/ijele.v3i1.6887
- Bazvand, A. D. & Rasooli, A. (2022). Students' experiences of fairness in summative assessment: A study in a higher education context. *Studies in Educational Evaluation*, 72(2022), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101118>
- Bennett, R. E. & Zhang, M. (2016). Validity and automated scoring. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 142-173, Routledge.
- Binnahedh, I. A. (2022). E-assessment: Wash-back effects and challenges (examining students' and teachers' attitudes towards e-tests). *Theory and Practice in Language Studies*, 12(1), 203-211. <https://doi.org/10.17507/tpsl.1201.25>
- Birjandi, P., & Hadidi Tamjid, N. (2012). The role of self-peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL Learners' writing performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 513-533. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.549204>
- Bolt, D. (2016). Item response models for CBT. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 305-322. Routledge.



- Breithaupt, K. & Hare, D. (2016). Automated test assembly. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 128-141. Routledge.
- Brinke, D. J., Sluijsmans, M. A. D. & Jochems, W. M. G. (2010). Assessors' approaches to portfolio assessment in assessment of prior learning procedures. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/02602930802563086>
- Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices (3rd Ed.)*. Pearson Education.
- Bui, M. C. & Vuong, T. M. K. (2022). The effect of using instructional rubrics on EFL students' writing performance: A high school case in the Mekong Delta of Vietnam. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 11-30. <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v7i1.4112>
- Butler, Y. G. & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27, 5-31. <https://doi.org/10.1177/0265532209346370>
- Büyükkarçı, K. (2016). Identifying the areas for English language teacher development: A study of assessment literacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 6(3), 333-346. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.017>
- Büyükkarçı, O. (2017). Difficulties encountered by Turkish students in foreign language learning. In Balcı, Ö., Çolak, F. & Ekizer, F. N. (Eds.), *Studies on foreign language in all aspects*, 123-137. Çizgi Kitabevi.
- Castilla-Earls, A., Ronderos, J., McIlraith, A. & Martinez, D. (2022). Is bilingual receptive vocabulary assessment via telepractice comparable to face-to-face? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2), 454-465. <https://doi.org/10.1044/2021LSHSS-21-00054>
- Chalhoub-Deville, M. & Deville, C. (1999). Computer adaptive testing in second language contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 273-299. <https://doi.org/10.1017/s0267190599190147>
- Chamorro, M. E. G. (2022). Cognitive validity evidence of computer- and paper-based writing tests and differences in the impact on EFL test-takers in classroom assessment. *Assessing Writing*, 51(2022), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100594>
- Chang, C. C., Tseng, K. H. & Lou, S. J. (2012). A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a web-based portfolio assessment environment for high school students. *Computers & Education*, 58, 303-320. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.005>
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology*. John Benjamins Publishing Company.
- Chapelle, C. A. & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. Pearson Education.
- Chapelle, C. A. & Voss, E. (2017). Utilizing technology in language assessment. In Shohamy, E., Or, I. G. & May, S. (Eds.), *Language testing and assessment (3rd Ed.)*, 149-162. Springer International Publishing.
- Chernyshenko, O. S. & Stark, S. (2016). Mobile psychological assessment, data, and operational implementation issues. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 206-216. Routledge.
- Cohen, A. D. (2020). Considerations in assessing pragmatic appropriateness in spoken language. *Language Teaching*, 53(2), 183-202. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000156>
- Consolo, D. A. (2022). Computer-assisted assessment in teletandem interactions. *The ESPecialist*, 43(1), 1-21. <http://dx.doi.org/2318-7115.2022v43i1a12>

- Coombe, C., Vafadar, H. & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: What do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia*, 10(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00101-6>
- Cruz-Ramos, M. & Herrera-Díaz, L. E. (2022). Assessment of students' oral communicative competence in English through a web conferencing platform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 143-156. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.91282>
- Cushing, S. T. (2022). Corpus linguistics and language testing. In Fulcher, G. & Harding, L. (Eds.), *The Routledge handbook of language testing (2<sup>nd</sup> Ed.)*, 545-560. Routledge.
- Çakır, N. C., & Genç, Z. S. (2021). A comparative analysis of teachers' beliefs about the assessment of 4th grade-EFL students in Turkey, Italy and Finland. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(6), 67-98. <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v5i6.4104>
- Davis, L. (2022). Rater and interlocutor training. In Fulcher, G. & Harding, L. (Eds.), *The Routledge handbook of language testing (2<sup>nd</sup> Ed.)*, 322-338. Routledge.
- Davoodifard, M. (2022). An overview of writing process research: Using innovative tasks and techniques for a better understanding of L2 writing processes in assessment contexts. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 21(2), 1-20. <https://doi.org/10.52214/salt.v21i2.8759>
- De Brún, A., Rogers, L. & Gilmore, B. (2022). Evaluation of a formative peer assessment in research methods teaching using an online platform: A mixed methods pre-post study. *Nurse Education Today*, 108(2022), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105166>
- Demir, M., Tananis, C. A. & Trahan, K. W. (2019). Evaluation of alternative assessment methods used in elementary schools. *Education and Science*, 44(197), 223-238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.6272>
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, 10 (1), 11-20. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00022-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00022-0)
- Dooley, P. (2008). Language testing and technology: problems of transition to a new era. *ReCALL*, 20(1). <https://doi.org/10.1017/S0958344008000311>
- Double, K. S., McGrane, J. A. & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Drasgow, F. (2016). Preface. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, xvii-xix. Routledge.
- Duraku, Z. H. & Hoxha, L. (2020). *The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education*. Manuscript submitted for publication. Faculty of Philosophy, University of Prishtina.
- Elaish, M. M. & Shuib, L. (2019). Mobile learning for English language learning assessment and evaluation: A review. *BioRxiv*, 19. 273-299. <https://doi.org/10.1101/512186>
- Ellis, R. & Roever, C. (2021). The measurement of implicit and explicit knowledge. *The Language Learning Journal*, 49(2), 160-175. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1504229>
- Fazel, I. & Ali, A. M. (2022). EAP teachers' knowledge and use of learning-oriented assessment: A cross-contextual study. *System*, 104(2022), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102685>
- Fikke, A. J. & Helness, H. L. (2012). Synergies and tensions in computerised language testing. In Tsagari, D. & Csépes, I. (Eds.), *Collaboration in language testing and assessment*, 159-170. Peter Lang.

- Fives, H. & DiDonato-Barnes, N. (2013). Classroom test construction: The power of a table of specifications. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(3). <https://doi.org/10.7275/cztt-7109>
- Foster, D. (2016). Testing technology and its effects on test security. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 235-254. Routledge.
- Fox, J. (2017). Using portfolios for assessment/alternative assessment. In Shohamy, E., Or, I. G. & May, S. (Eds.), *Language testing and assessment (3<sup>rd</sup> Ed.)*, 135-148. Springer International Publishing.
- Fraga, L. V. (2022). Testing the reliability of two rubrics used in official English certificates for the assessment of writing. *Alicante Journal of English Studies/Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 36, 85-109. <https://doi.org/10.14198/raei.2022.36.05>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge.
- Gablasova, D. (2021). Corpora for second language assessments. In Winke, P. & Brunfaut, T. (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing*, 45-53. Routledge.
- Galaczi, E. D. & Lim, G. S. (2022). Scoring performance tests. In Fulcher, G. & Harding, L. (Eds.), *The Routledge handbook of language testing (2<sup>nd</sup> Ed.)*, 495-510. Routledge.
- Gallardo, K. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: Challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 61-79. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.61>
- Gamage, K. A., Silva, E. K. D. & Gunawardhana, N. (2020). Online delivery and assessment during COVID-19: Safeguarding academic integrity. *Education Sciences*, 10(11), 301, 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci10110301>
- Gierl, M. J., Lai, H., Fung, K. & Zheng, B. (2016). Using technology-enhanced processes to generate test items in multiple languages. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: improving educational and psychological measurement*, 109-127. Routledge.
- Giraldo-Aristizabal, F. G. (2018). A Diagnostic study on teachers' beliefs and practices in foreign language assessment. *Íkala: Revista de Lenguajey Cultura*, 23(1), 25-44. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a04>
- Gitomer, D. H., Martínez, J. F., Battey, D. & Hyland, N. E. (2021). Assessing the assessment: Evidence of reliability and validity in the edTPA. *American Educational Research Journal*, 58(1), 3-31. <https://doi.org/10.3102/0002831219890608>
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS one*, 15(10), 1-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Gordon, E. W. & Rajagopalan, K. (2016). *The testing and learning revolution: The future of assessment in education*. Palgrave Macmillan.
- Green, A. (2021). *Exploring language assessment and testing (2nd Ed.)*. Routledge.
- Hai, N. V. (2022). Vietnamese English teachers' views on formative assessment management and suggestions to improve student motivation. *Linguistics and Culture Review*, 6(S1), 363-379. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v6nS1.2054>

- Hakim, B. (2015). English language teachers' ideology of ELT assessment literacy. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 3(4), 42-48. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.3n.4p.42>
- Hamer, J., Purchase, H. Luxton-Reilly, A. & Denny, P. (2015). A comparison of peer and tutor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40, 151-164. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.893418>
- Harding, L. & Fulcher, G. (2022). Epilogue: language testing: Where are we heading? In Fulcher, G. & Harding, L. (Eds.), *The Routledge handbook of language testing (2nd Ed.)*, 622-632. Routledge.
- Harris, L. R. & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: Expectations and needs of preservice English language teachers. *ELT Research Journal*, 4 (2), 111-128. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/28780/308006>
- Herrera, L., & Macias, D. (2015). A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 302-312. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a09>
- Hilden, R., Oscarson, A. D., Yildirim, A. & Fröjdendahl, B. (2022). Swedish and Finnish preservice teachers' perceptions of summative assessment practices. *Languages*, 7(10), 1-23. <https://doi.org/10.3390/languages7010010>
- Ho, P. V. P., Phung, L. T. K., Oanh, T. T. T. & Giao, N. Q. (2020). Should peer e-comments replace traditional peer comments? *International Journal of Instruction*, 13(1), 295-314. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13120a>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Hung, Y. (2019). Bridging assessment and achievement: repeated practice of self-assessment in college English classes in Taiwan. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44, 1191-1208. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1584783>
- Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: Perceptions and practices. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(2), 26-37.
- Javaherbakhsh, M. R. (2010). The impact of self-assessment on Iranian EFL learners' writing skill. *English Language Teaching*, 3, 213-218. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p213>
- Joshi, A., Vinay, M. & Bhaskar, P. (2021). Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: Perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 205-226. <https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2020-0087>
- Kapsargina, S. & Olentsova, J. (2020). Reasonability of using LMS Moodle tests as a form of control in teaching a foreign language for students of secondary vocational education. *New Silk Road: Business Cooperation and Prospective of Economic Development (NSRBCPED 2019)*, 811-815. Atlantis Press.
- Khonbi, Z. A., & Sadeghi, K. (2013). The effect of assessment type (self vs. peer) on Iranian university EFL students' course achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1552-1564.
- Koizumi, R. (2022). L2 speaking assessment in secondary school classrooms in Japan. *Language Assessment Quarterly*, 19(2), 142-161. <https://doi.org/10.1080/15434303.2021.2023542>

- Koltovskaia, S. (2020). Student engagement with automated written corrective feedback (AWCF) provided by Grammarly: A multiple case study. *Assessing Writing*, 44(2020), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100450>
- Kömür, S. (2018). Preservice English teachers' assessment awareness: Level of readiness for classroom practice. *Journal of Language Teaching and Learning*, 8(1), 109-121. <https://www.jltl.com.tr/index.php/jltl/article/view/60>
- Kondal, S. (2016). The course content and materials used in Oral Communication Skills II course: Students' perspectives. *ELT Research Journal*, 4 (4), 240-254. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eltrj/issue/28782/308017>
- Kremmel, B. & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the language assessment literacy survey. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 100-120. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>
- Lam, R. (2014). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197. <https://doi.org/10.1177/0265532214554321>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R. & Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Leung, C., & Lewkowicz, J. (2006). Expanding horizons and unresolved conundrums: Language testing and assessment. *Tesol Quarterly*, 40(1).
- Levi, T. & Inbar-Lourie, O. (2020). Assessment literacy or language assessment literacy: Learning from the teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X. & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Li, J. & Huang, J. (2022). The impact of essay organization and overall quality on the holistic scoring of EFL writing: Perspectives from classroom English teachers and national writing raters. *Assessing Writing*, 51(2022), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100604>
- Li, J., Huang, J. & Cheng, S. (2022). The reliability, effectiveness, and benefits of peer assessment in college EFL speaking classrooms: Student and teacher perspectives. *Studies in Educational Evaluation*, 72(2022), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101120>
- Li, M. & Zhang, X. (2021). A meta-analysis of self-assessment and language performance in language testing and assessment. *Language Testing*, 38(2), 189-218. <https://doi.org/10.1177/0265532220932481>
- Li, X. (2022). *The effectiveness of mobile-assisted language learning (MALL) applications on the spoken English assessments in China's universities*. 2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021), 751-756. Atlantis Press.
- Liu, H. & Brantmeier, C. (2019). "I know English": Self-assessment of foreign language reading and writing abilities among young Chinese learners of English. *System*, 80, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.10.013>
- Luecht, R. M. (2016). Computer-based test delivery models, data, and operational implementation issues. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 179-205. Routledge.
- Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344. <https://doi.org/10.1177/0265532213480129>

- Marzuki, A., Alek, A., Farkhan, M., Deni, R., & Raharjo, A. (2020). Self-assessment in exploring EFL students' speaking skill. *Al-Talim Journal*, 27(2), 206-212. <https://doi.org/10.15548/jt.v27i2.613>
- Mede, E., & Atay, D. (2017). English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Dil Dergisi-Ankara Universitesi TOMER [Language Journal Ankara University TOMER]*, 168(1), 43-60.
- Mertler, C.A. (2003). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH.
- Mertler, C.A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33, 49-64. <https://www.jstor.org/stable/41064623>
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Min, S., & He, L. (2022). Developing individualized feedback for listening assessment: Combining standard setting and cognitive diagnostic assessment approaches. *Language Testing*, 39(1), 90-116. <https://doi.org/10.1177/0265532221995475>
- Mislevy, R. J., Corrigan, S., Oranje, A., DiCerbo, K., Bauer, M. I., Davier, A. V. & John, M. (2016). Psychometrics and game-based assessment. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 23-48. Routledge.
- Montee, M., Bach, A., Donovan, A. & Thompson, L. (2013). LCTL teachers' assessment knowledge and practices: An exploratory study. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 13, 1-31.
- Muho, A. & Taraj, G. (2022). Impact of formative assessment practices on student motivation for learning the English language. *International Journal of Education and Practice*, 10(1), 25-41. <https://doi.org/10.18488/61.v10i1.2842>
- Muñoz, Ana Patricia, Palacio, Marcela, & Escobar, Liliana. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 143-158. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902012000100010&lng=en&tng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902012000100010&lng=en&tng=en)
- Murakami, C., Valvona, C. & Broudy, D. (2012). Turning apathy into activeness in oral communication classes: Regular self- and peer-assessment in a TBLT programme. *System*, 40, 407-420. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.07.003>
- Nakatsuhara, F., Inoue, C. & Khabbazbashi, N. (2021). Measuring L2 speaking. In Winke, P. & Brunfaut, T. (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing*, 285-294. Routledge.
- O'Loughlin, K. (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30(3), 363-380. <https://doi.org/10.1177/0265532213480336>
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2(2020), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Önalın, O. (2020). Automated scoring of productive skills in language assessment. In Çelik, S. (Ed.), *Preparing teachers for a changing world: Contemporary issues in EFL education*, 103-114. Vizetek.

- Öz, S., & Atay, D. (2017). Turkish EFL instructors' in-class language assessment literacy: Perceptions and practices. *ELT Research Journal*, 6 (1), 25-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/eltrj/issue/28779/307996>
- Özdemir, A., & Büyükkaracı, O. (2018). Assessment and evaluation errors made by teachers in foreign language education. In H. Yılmaz, E. Yücel, S. D. Üğüten, & F. (Ed.) *Foreign language teaching with its different aspects 2*, 43-61. Çizgi Kitabevi.
- Parshall, C. G. & Guille, R. A. (2016). Managing ongoing changes to the test: Agile strategies for continuous innovation. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 1-22. Routledge.
- Pereira, D., Flores, M. A. & Niklasson, L. (2016) Assessment revisited: A review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41:7, 1008-1032. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1055233>
- Pitoyo, M. D., & Asib, A. (2020). Gamification-based assessment: The washback effect of Quizizz on students' learning in higher education. *International Journal of Language Education*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.8188>
- Popp, E. C., Tuzinski, K. & Fetzer, M. (2016). Actor or avatar? considerations in selecting appropriate formats for assessment content. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 79-103. Routledge.
- Rahman, M. S. (2020). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language "testing and assessment" research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). Technologies in the classroom. In Richards, J. C. & Renandya, W. A. (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 361-363. Cambridge University Press.
- Rogier, D. (2014). Assessment literacy: Building a base for better teaching and learning. *English Teaching Forum*, 3, 2-13.
- Ross, S. J. (2012). Claims, evidence, and inference in performance assessment. In Fulcher, G. & Davidson, F. (Eds.), *The Routledge handbook of language testing*, 223-233. Routledge.
- Salih, R. H. (2022). Assessment of English language problems in e-learning during the COVID-19 pandemic. *Lark Journal for Philosophy, Linguistics and Social Sciences*, 1(44), 973-992.
- Samaie, M., Nejad, A. M., & Qaracholloo, M. (2016). An inquiry into the efficiency of WhatsApp for self- and peer-assessments of oral language proficiency. *British Journal of Educational Technology*, 49, 111-126. <https://doi.org/10.1111/bjet.12519>
- Sawaki, Y. (2012). Technology in language testing. In Fulcher, G. & Davidson, F. (Eds.), *The Routledge handbook of language testing*, 426-437. Routledge.
- Sawaki, Y. (2022). Computer-based testing. In Fulcher, G. & Harding, L. (Eds.), *The Routledge handbook of language testing (2<sup>nd</sup> Ed.)*, 530-544. Routledge.
- Sayyadi, A. (2022). In-service university-level EFL instructors' language assessment literacy and training needs. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 77-95. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93676>
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>

- Schildkamp, K., Van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B. & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103(2020), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Schmitt, N., Nation, P. & Kremmel, B. (2020). Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation. *Language Teaching*, 53(1), 109-120. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000326>
- Sellan, R. (2017). Developing assessment literacy in Singapore: How teachers broaden English language learning by expanding assessment constructs. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 64-87.
- Settles, B., LaFlair, G. T. & Hagiwara, M. (2020). Machine learning-driven language assessment. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 8, 247-263. [https://doi.org/10.1162/tacl\\_a\\_00310](https://doi.org/10.1162/tacl_a_00310)
- Sharadgah, T. A. & Sa'di, R. A. (2020). Preparedness of institutions of higher education for assessment in virtual learning environments during the COVID-19 lockdown: Evidence of bona fide challenges and pragmatic solutions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 755-774. <https://doi.org/10.28945/4615>
- Shen, B., Bai, B., & Xue, W. (2020). The effects of peer assessment on learner autonomy: An empirical study in a Chinese college English writing class. *Studies in Educational Evaluation*, 64(2020), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100821>
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Simpson-Beck, V. (2011). Assessing classroom assessment techniques. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 125–132. <https://doi.org/10.1177/1469787411402482>
- Singh, C. K. S., Singh, H. K. J., Singh, T. S. M., Moneyam, S., Abdullah, N. Y., & Zaini, M. F. (2022). ESL teachers' assessment literacy in classroom: A review of past studies. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(Special issue 1), 01-17.
- Sireci, S. G. (2016). Commentary on chapters 1–4: Using technology to enhance assessments. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 104-108. Routledge.
- Sotiriadou, P., Logan, D., Daly, A. & Guest, R. (2020). The role of authentic assessment to preserve academic integrity and promote skill development and employability. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2132-2148. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582015>
- Sriprabha, M. (2015). A study on mother tongue influence in English communication. *International Journal of English Literature and Culture*, Vol. 3(11), 296-300. <https://doi.org/10.14662/IJELC2015.100>
- Stark, S., Martin, J., & Chernyshenko, O. S. (2016). Technology and testing: developments in education, work, and health care. In Leong, F. T. L., Bartham, D., Cheung, F. M., Geisinger, K. F. & Iliescu, D. (Eds.), *The ITC international handbook of testing and assessment*, 395-407. Oxford University Press.
- Stifel, S. W. F., Feinberg, D. K., Zhang, Y., Chan, M. & Wagle, R. (2020). Assessment during the COVID-19 pandemic: Ethical, legal, and safety considerations moving forward. *School Psychology Review*, 49(4), 438-452. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1844549>
- Stone, E., Laitusis, C. C. & Cook, L. L. (2016). Increasing the accessibility of assessments through technology. In Drasgow, F. (Ed.), *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*, 217-234. Routledge.



- Støle, H., Mangen, A. & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151(2020), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Sun, Y. (2022). A review and discussion of in-service EFL teachers' language assessment literacy level in junior high school in China. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 21(2), 65-80. <https://doi.org/10.52214/salt.v21i2.9060>
- Svinicki, M. D. (2004). Authentic assessment: Testing in reality. *New Directions for Teaching and Learning*, 100, 23-29. <https://doi.org/10.1002/tl.167>
- Tajeddin, Z., Khatib, M., & Mahdavi, M. (2022). Critical language assessment literacy of EFL teachers: Scale construction and validation. *Language Testing*. <https://doi.org/10.1177/02655322211057040>
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403-412. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Topping, K. J., Smith, E.F., Swanson, I., & Eliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169. <https://doi.org/10.1080/713611428>
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41-63.
- Vanijdee, A. (2019). The assessment and evaluation of online B.A. English courses in the 21st century: *Challenges and Possibilities*. E-Jodil. <http://e-jodil.stou.ac.th>
- Viengsang, R., & Wasanasomsithi, P. (2022). Effects of a learning-oriented reading assessment model on Thai undergraduate students' reading ability. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 709-747.
- Voss, E. (2021). The role of technology in learning-oriented assessment. In Gebril, A. (Ed.), *Learning-oriented language assessment*, 207-224. Routledge.
- Wach, A. (2012). Classroom-based language efficiency assessment: A challenge for EFL teachers. *Glottodidactica*, 39(1), 81-92. <https://doi.org/10.14746/gl.2012.39.1.8>
- Wang, C. P., Lan, Y. J., Tseng, W. T., Lin, Y. T. R., & Gupta, K. C. L. (2020). On the effects of 3D virtual worlds in language learning—a meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 891-915. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1598444>
- Widiastuti, I. A. M. S., Mukminatien, N., Prayogo, J. A., & Irawati, E. (2020). Dissonances between teachers' beliefs and practices of formative assessment in EFL classes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 71-84. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1315a>
- Wilson, J. & Roscoe, R. D. (2020). Automated writing evaluation and feedback: Multiple metrics of efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 87-125. <https://doi.org/10.1177/0735633119830764>
- Xi, X. (2012). Validity and the automated scoring of performance tests. In Fulcher, G. & Davidson, F. (Eds.), *The Routledge handbook of language testing*, 438-451. Routledge.
- Xi, X. (2022). Validity and the automated scoring of performance tests. In Fulcher, G. & Harding, L. (Eds.), *The Routledge handbook of language testing (2<sup>nd</sup> Ed.)*, 513-529. Routledge.
- Xu, B., (2018). Literature review of student self-assessment and its effects on the second language writing. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/iccese-18.2018.131>

- Xu, H. (2017). Exploring novice EFL teachers' classroom assessment literacy development: A three-year longitudinal study. *Asia-Pacific Educational Research*, 26(3-4), 219-226. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0342-5>
- Xu, Y. (2016). Assessment planning within the context of university English language teaching (ELT) in China: Implications for teacher assessment literacy. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39(3), 233-254. <https://doi.org/10.1075/ara1.39.3.o2xu>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2017). University English teacher assessment literacy: A survey-test report from China. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 133-158.
- Yamtim, V. & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.696>
- Yan, X., Zhang, C., & Fan, J. J. (2018). "Assessment knowledge is important but ...": how contextual and experiential factors mediate assessment practice and training needs of language teachers. *System*, 74, 158-168. <https://doi.org/doi:10.1016/j.system.2018.03.003>
- Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
- Yang, S. J. H., Ogata, H., Matsui, T. & Chen, N. S. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(2021), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008>
- Yang, Y., & Qian, D. D. (2020). Promoting L2 English learners' reading proficiency through computerized dynamic assessment. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 628-652. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1585882>
- Yu, Y. (2022). The influence of computer-based reading assessment on Chinese EFL learners' use of reading strategies and their reading performance. *International Journal of Language and Linguistics*. 10(1), 5-15. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20221001.12>
- Zhang, M., & Chen, W. (2022). Assessing collaborative writing in the digital age: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100868>
- Zuhriyah, S., & Pratolo, B. W. (2020). Exploring students' views in the use of Quizizz as an assessment tool in English as a foreign language (EFL) class. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5312-5317. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081132>

## ABOUT THE AUTHORS

### **Asst. Prof. Dr. Ahmet ÖNAL**

*ORCID ID: 0000-0002-5325-4958*

[ahmetonal@sdu.edu.tr](mailto:ahmetonal@sdu.edu.tr)

Süleyman Demirel University

Dr. Ahmet Önal is currently working as an assistant professor doctor in Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Division of English Language Teaching. He completed his doctoral studies at the English Language Teaching Department, Hacettepe University in 2017. Önal offers courses at undergraduate and postgraduate degree. English language teacher education, teaching of language skills and technology-enhanced English language teaching & learning are among the fields of his interest.

### **Asst. Prof. Dr. Atilla ÖZDEMİR**

*ORCID ID: 0000-0003-4775-4435*

[atillaozdemir@sdu.edu.tr](mailto:atillaozdemir@sdu.edu.tr)

Süleyman Demirel University

Dr. Atilla ÖZDEMİR graduated from Gazi University, Gazi Education Faculty, Primary Education Mathematics Teaching Program in 2005, Ankara, Türkiye. In the same year, he started to work as a teacher at The Ministry of National Education. He completed his master's degree in Mathematics Education at Gazi University Primary Education Department in 2009, his master's degree in Educational Measurement and Evaluation in Hacettepe University Educational Sciences Department in 2014, and his doctorate in Gazi University Elementary Education Department Mathematics Education in 2016. He is an assistant professor of mathematics education at Suleyman Demirel University, Isparta, Türkiye. He has participated in many national and international seminars, conferences and made oral presentations related to his field. In addition, he has written several book chapters and research articles. He also took part in national and international projects. He works on measurement and evaluation in education, technology integration in mathematics teaching, mathematical literacy in teaching and learning, and STEM education.

# BEDENE YOLCULUK

Bedenin Fizyolojisi, Psikolojisi,  
Psikopatolojisi ve Psikoterapisi

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ  
Dr. ığdem KEVEN AKLİMAN

Genişletilmiş

2. Baskı

Ankara  
2022

## BEDENE YOLCULUK

### Bedenin Fizyolojisi, Psikolojisi, Psikopatolojisi ve Psikoterapisi

Ali ERYILMAZ - Çiğdem KEVEN AKLİMAN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayım ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No: 49260

Matbaa Sertifika No: 47479

ISBN : 978-605-170-805-8

e-ISBN : 978-605-170-806-5

Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık

Mizanpaj : Anı Yayıncılık

Dil Kontrol : Anı Yayıncılık

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

### BEDENE YOLCULUK

#### Bedenin Fizyolojisi, Psikolojisi, Psikopatolojisi ve Psikoterapisi

ERYILMAZ, Ali - KEVEN AKLİMAN, Çiğdem

Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, xii + 312 sf., 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-805-8

e-ISBN : 978-605-170-806-5

### Psikoloji, Nöropsikoloji, Gelişim Psikolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Beden ve Cinsellik, Beden İmajı, Bedenin Psikopatolojisi, Grupla Psikolojik Danışma, Bireyle Psikolojik Danışma, Fizyoloji

Anı Yayıncılık

Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,

No: 10/A Çankaya/ ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

info@aniyayincilik.com.tr

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



## GENİŞLETİLMİŞ 2. BASKIYA ÖNSÖZ

Bedene Yolculuk kitabının ikinci baskısı gerçekleşti. Kitabın birinci baskısından bu yana pek çok değişiklik oldu. Öncelikle kitabın yazarlarından olan Ali Eryılmaz, Prof. Dr. unvanını almış ve Yıldız Teknik Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir. Diğer yazar olan Çiğdem Keven Akliman, doktora öğrenimini tamamladı ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında Bilim Doktoru unvanını almaya hak kazandı.

İkinci olarak Bedene Yolculuk kitabının ekinde yer alan uygulamalar, alanda çalışan uzmanlar için önemli bir rehber konumuna geldi. Alanda çalışan psikologlar ve psikolojik danışmanlar, danışanlarına yardım sunmak adına bu kitapta yer alan programı uyguladılar. Danışanların beden algısı problemleriyle baş etme becerileri ve bedenleriyle ilişkilerinde işlevsellikleri arttı. Bu noktada psikolojik yardım sunan profesyonelleri ve danışanlarını tebrik ediyoruz.

Üçüncü olarak, Bedene Yolculuk kitabı içerdiği bilgiler nedeniyle gerek kişisel sağlık gerekse aile sağlığı açısından önemli bir kaynak olarak görüldü. Bazı aile danışmanlığı programlarında aile sağlığı dersleri için ana ya da yardımcı kaynak olarak kullanıldı. Ayrıca Bedene Yolculuk kitabı fizyolojik psikoloji dersleri için de ana ya da yardımcı kaynak olarak kullanılmaya başlandı. Bu noktada kitabın yazarları olarak bizler, Davranışın Nörobiyolojik Temeli bölümünü ekledik. Bu noktada sinir hücresi, sinir sisteminin bölümleri; güdülenmenin, uykunun, belleğin ve öğrenmenin ve ruhsal rahatsızlıkların nörobiyolojisi konularına değinildi. İkinci bir yeni bölüm olarak Duyguların Nöro-fizyolojisi ve Psikolojisi bölümünü ekledik. Bu bölümde okuyucular, duyguların tanımlanması, duygu kuramları, duyguların nörofizyolojisi, duyguların fark edilmesi ve duyguların ifade edilmesi gibi konularda bilgi sahibi oldular. Üçüncü olarak Bedenin Anlamı konusu yeni bir bölüm olarak kitaba eklendi. Bu noktada okuyucular; yaşama anlam yükleme, bedene anlam yükleme, din ve maneviyatın psikolojide yeri, din ve maneviyat açısından bedenin anlamı, Hristiyanlık ve Müslümanlık dinlerinde bedenin anlamı, din ve maneviyat ile olumlu beden algısı konularında bilgi sahibi oldular.

Sonuç olarak insan bir yolcudur. Bedene Yolculuk kitabı da bizlerle birlikte yolculuğuna gelişerek devam etmektedir. Bu süreçte kitabın okuyanlara faydalar sunmasını umut eder, insanların bedenleri ile uyumlu, sağlıklı, mutlu bir ömür geçirmelerini dileriz.

**Prof. Dr. Ali ERYILMAZ**

**Dr. Çiğdem KEVEN AKLİMAN**

**Aralık, 2022**

GENİŞLETİLMİŞ 2. BASKIYA ÖNSÖZ .....	iii
YAZARLAR HAKKINDA .....	xi

## BÖLÜM 1

<b>FİZYOLOJİK AÇIDAN BEDENİN İNCELENMESİ .....</b>	<b>1</b>
Beden Nedir? .....	1
En Küçük Parçamız: Hücre.....	1
Hücresinin Bölümleri.....	3
İkinci Önemli Parçamız: Dokular .....	4
İnsan Bedenine Giden Son Kavşak: Organlar ve Sistemler .....	7
Hareket Sistemi.....	8
Dolaşım Sistemi.....	11
Solunum Sistemi.....	14
Sindirim Sistemi .....	17
Boşaltım Sistemi .....	18
Üreme Sistemi.....	21
Sinir Sistemi ve Duyu Organları .....	23
İçsalgı Sistemi .....	25

## BÖLÜM 2

<b>BEDEN VE CİNSELLİK.....</b>	<b>29</b>
Cinsellik ve Cinselliğin Kapsamı.....	29
Cinselliğin Biyolojik Bağlamda Ele Alınması .....	29
Erkek ve Kadın Üreme Organları.....	30
Cinsel Tepki Döngüsü.....	31
Cinsel İşlev Bozuklukları .....	32
Aile Planlaması Yöntemleri .....	34
Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar .....	36

Cinselliğin Psiko-Sosyal Bağlamda Ele Alınması.....	38
Cinselliğin Gelişimi .....	38
Bebeklik ve Çocukluk Dönemindeki Cinsellik.....	38
Ergenlikte Cinsellik .....	39
Yetişkinlikte Cinsellik .....	40
Yaşlılıkta Cinsellik.....	40
Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerini .....	40
Cinsel Yönelimler ve Cinsel Kimlik .....	43
Aşk Kuramları .....	43
Bağlanma Kuramı.....	43
Aşk Stilleri.....	44
Üçgen Aşk Kuramı.....	45

## **BÖLÜM 3**

<b>DAVRANIŞIN NÖROBİYOLOJİK TEMELLERİ.....</b>	<b>49</b>
Sinir Sistemi .....	49
Nöron .....	50
Nöronların Habereleşmesi .....	51
Nörotransmitterler.....	52
Nöronların Sınıflandırılması.....	54
Sinir Sisteminin Bölümleri .....	55
Merkezi Sinir Sistemi .....	55
Çevresel (Periferik) Sinir Sistemi.....	64
Güdülenmenin Nörobiyolojisi.....	65
Açlık, Tokluk ve Susuzluk .....	65
Üreme Davranışı .....	66
Uykunun Nörobiyolojisi .....	67
Uykunun Evreleri.....	68
Uykunun Nedenleri/Uyku Teorileri .....	68
Uyku Bozuklukları .....	69
Bellek ve Öğrenmenin Nörobiyolojisi.....	70



Bellek ve Türleri .....	70
Bellekle İlişkili Beyin Alanları .....	70
Ruhsal Rahatsızlıklar ve Nörobiyolojisi.....	71
Depresyon.....	71
Saldırganlık.....	72
Stres .....	73
Bağımlılık.....	74
Anksiyete .....	74

## **BÖLÜM 4**

<b>DUYGULARIN NÖRO-FİZYOLOJİSİ VE PSİKOLOJİSİ.....</b>	<b>79</b>
Duygulara İlişkin Genel Bakış Açısı.....	79
Duyguların Tanımlanması ve Ortaya Çıkması.....	79
Duyguların Sınıflandırılması .....	80
Duygular Ne İşe Yarar? .....	81
Duygu Kuramları .....	81
Evrimsel Kuram.....	81
Yüzsüz Geri Bildirim Kuramı .....	81
James-Lange Kuramı.....	82
Cannon-Bard Kuramı.....	82
Schachter-Singer Duygu Kuramı .....	82
Lazarus'un Bilişsel Değerlendirme Kuramı .....	83
Duyguların Nörofizyolojisi.....	83
Merkezi ve Çevresel Sinir Sistemi .....	84
Duygularda Nörofizyolojik Süreçler.....	85
Duygular ve Nörotransmitterler .....	87
Duygusal Deneyimlerin Önemli Aşamaları .....	88
Duyguların Fark Edilmesi .....	88
Duyguların İfade Edilmesi.....	89

## BÖLÜM 5

<b>BEDEN İMAJI.....</b>	<b>93</b>
Beden İmajının Tanımlanması.....	93
Beden İmajı ile İlgilenmenin Tarihi.....	95
Beden İmajı ile İlgili Kuramlar .....	96
Beden İmajını Etkileyen Faktörler .....	98
Bireysel Faktörler.....	98
Sosyo-Kültürel Faktörler.....	101
Beden İmajının Gelişimi.....	105
Çocukluk Döneminde Beden İmajının Gelişimi.....	105
Ergenlik Döneminde Beden İmajının Gelişimi.....	105
Yetişkinlik ve Yaşlılık Döneminde Beden İmajının Gelişimi.....	107

## BÖLÜM 6

<b>BEDENİN PSİKOPATOLOJİSİ.....</b>	<b>111</b>
Bedenin Psikopatolojisi.....	111
Yeme Bozuklukları.....	111
Anoreksiya Nervoza .....	111
Anoreksiya Nervoza ve Beden İmajı.....	112
Bulimiya Nervoza.....	113
Tıkınırcasına Yemek Yeme Bozukluğu.....	114
Yeme Bozukluklarının Sebepleri .....	115
Yeme Bozukluklarının Tedavisi .....	115
Olumsuz Beden İmajı ve Risk Faktörleri .....	116
Beden İmajı ve İntihar .....	117
Beden İmajı ve Cinsel Taciz .....	117
Beden İmajı ve Depresyon .....	118
Beden İmajı ve Obezite.....	119
Beden İmajı ve Kendine Zarar Verme.....	120

Beden İmajı ve Bağlanma.....	121
Beden İmajı ve Öz Saygı .....	122

## **BÖLÜM 7**

<b>BEDENİN ANLAMI.....</b>	<b>125</b>
İnsanın Yaşamına Anlam Yüklemesi .....	125
Din, Maneviyatın Psikolojideki Yeri .....	127
Din, Maneviyat ve Bedenin Anlamı.....	127
Hristiyanlık ve Bedenin Anlamı.....	128
İslamiyet ve Bedenin Anlamı.....	131
Dindarlık/Maneviyyat ve Olumlu Beden Algısı .....	139

## **BÖLÜM 8**

<b>OLUMLU BEDEN İMAJİ GELİŞTİRME.....</b>	<b>149</b>
Olumlu Beden İmajı Geliştirme.....	149
Olumlu Beden İmajı Oluşturmanın Gerekliliği.....	149
Olumlu Beden İmajını Geliştirmenin ve Olumsuz Beden İmajını Önlemenin Boyutları .....	150
Sağlık Beslenme.....	150
Fiziksel Aktivite.....	151
Medya Okuryazarlığı.....	153
Öz Saygıyı Geliştirmek .....	154

## **BÖLÜM 9**

<b>OLUMSUZ BEDEN İMAJININ PSİKOTERAPİSİ.....</b>	<b>159</b>
Olumsuz Beden İmajının Psikoterapisi.....	159
Psikoeğitim Temelli Müdahaleler .....	159
Pozitif Psikoloji Temelli Müdahaleler .....	160
Psikodinamik Temelli Müdahale .....	161
Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Müdahale .....	162

Pozitif Psikoterapi Temelli Müdahale.....	162
Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Temelli Olumsuz Beden İmajına Müdahale Programı .....	163

## **BÖLÜM 10**

<b>OLUMSUZ BEDEN İMAJINA MÜDAHALEDE GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMLARI.....</b>	<b>171</b>
---	------------

## **BÖLÜM 11**

<b>OLUMSUZ BEDEN İMAJININ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA MÜDAHALESİNE YÖNELİK OTURUM ÖRNEKLERİ .....</b>	<b>233</b>
---	------------

## **BÖLÜM 12**

<b>OLUMSUZ BEDEN İMAJININ BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA MÜDAHALESİNE YÖNELİK OTURUM ÖRNEKLERİ .....</b>	<b>261</b>
Oturumun Teması: Olumsuz Beden İmajı Problemini Tanımlama .....	261
Olumsuz Beden İmajını Tetikleyici Faktörlerin İncelenmesi Oturumu.....	278
Medya Okuryazarlığı Oturumu .....	291
Oturumun Teması: Bedenin İşlevselliğine Odaklanma .....	303

### **Prof. Dr. Ali ERYILMAZ**

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ, 2001 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünden mezun olduktan sonra 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi ABD'de bilim uzmanlığını ve 2009 yılında ise Eğitim Psikolojisi ABD'de doktora eğitimini tamamlamıştır. 2010-2017 yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Yazar hâlâ İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesinde Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ, 1996-2003 yılları arasında 112 Acil Kurtarma, Polatlı Devlet Hastanesi Acil Kliniği ve Niyazi Karabey Sağlık Ocağı gibi sağlık kurumlarında sağlık memurluğu yapmıştır. 2003-2010 yılları arasında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Pursaklar Sağlık Meslek Lisesinde ve Ankara Lisesinde psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. 2011-2012 yılları arasında TSK 28. Mknz. Barış Gücü Tugayında psikolojik danışman olarak çalışmıştır. 2004-2010 yılları arasında Pozitif Psikoterapi alanında temel ve mastır eğitimini tamamlayarak "Pozitif Psikoterapist" unvanını almıştır.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ, 2005 yılından beri pozitif psikoloji alanında çalışmalarda bulunmaktadır. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde verdiği çeşitli derslerin yanında üç yıldır kuramsal ve uygulamalı olarak Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi derslerini yürütmektedir. Akademik ilgi alanları arasında pozitif psikoterapi, okulda motivasyon, yaşam amaçları, romantik ilişkiler, öznel iyi oluş, mutluluk, derse katılım ve barış gibi konular yer almaktadır. Bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan dergilerde, yayınları ve çok sayıda kitabı bulunmaktadır.

## **Dr. ığdem KEVEN AKLİMAN**

Yazar, 2001 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden lisans, 2015 yılında Ufuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD da yüksek lisans derecesini aldı. 2021 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD’de doktora eğitimini tamamlamıştır.

Dr. ığdem KEVEN AKLİMAN, 2006 yılında İstanbul Uluslararası Zerka Moreno Enstitüsünden Co-Psikodramatist unvanı aldı. 2009 yılında Oluşum Drama Enstitüsünden Yaratıcı Drama Liderliği ve Eğitimciliği unvanını aldı. 2012 yılında Aile ve Evlilik Danışmanlığı Eğitimini tamamladı. 2016 yılında Dünya Pozitif Psikoterapi Derneğinden Pozitif Psikoterapist unvanı almaya hak kazandı. Sanat Terapi, Masal Terapi ve Kabul ve Kararlılık Aile Terapisi alanında eğitimler almıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı birçok projede görev almıştır. Yazarın ilgi alanları; psikodrama, drama, manevi danışmanlık, pozitif psikoterapi, pozitif psikoloji, beden imajı, aile danışmanlığıdır. Bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan dergilerde, yayınları ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Beypazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde psikolojik danışman ve psikometrist olarak görev yapmakta olup aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında misafir öğretim elemanı olarak ders vermektedir.

# BÖLÜM 1

## FİZYOLOJİK AÇIDAN BEDENİN İNCELENMESİ

### **Beden Nedir?**

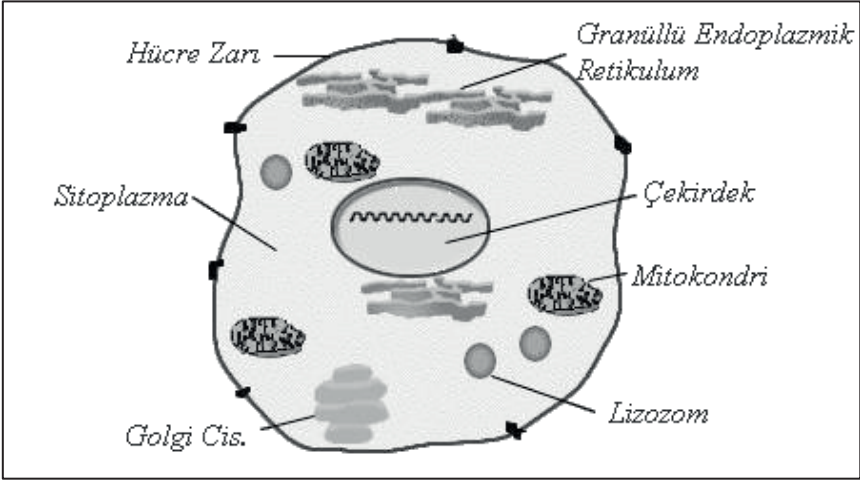
Bilim, varlıklara, olaylara ve olgulara yönelik çeşitli incelemelerde bulunur. Varlıkların, olayların ve olguların ne ve nasıl olduklarını açıklar. Aynı zamanda varlıklara, olaylara ve olgulara istendik yönde şekil vermeye çalışır. Bilimin, ele aldığı varlıklardan biri de insandır.

Dünya üzerinde, en değerli varlıklardan biri insandır. Bütün varlıklar, güneş, ay, denizler, dağlar, bitkiler ve hayvanlar insana hizmet etmektedir. İnsan, bu varlıklarla temasa geçerek hem onlardan etkilenmektedir hem de onları etkilemektedir. Bu etkileşimlerin sonucunda insanlık, medeniyet inşa etmiştir. İnsanlar, bu medeniyeti inşa ederken, kendilerine bahşedilmiş önemli bir aracı kullanmıştır. O araç da insan bedenidir.

İnsan bedeni, bir saraya benzer. Bu sarayın, odaları ve tüm diğer donanımları; hücrelerin, organların ve sistemlerin bir araya gelmeleriyle oluşur. Bedenimizi anlamak, kabul etmek, sevmek, anlamını bulmak ve işlevselliğini arttırmak için öncelikle onu tanımak gerekir. Bu bölümde anılan sistematik çerçevesinde bedenimiz (hücre, organ ve sistem) fizyolojik açıdan ele alınıp incelenmiştir.

### **En Küçük Parçamız: Hücre**

İnsan bedenindeki en küçük canlı birim hücredir. Toplam yüz trilyon hücre bir araya gelerek insan bedeninin oluşmasına ve devamının sağlanmasına aracılık etmektedirler. Çok enteresan olanı da hücrelerin gözle görülemeyecek kadar küçük olmalarıdır. Bu küçük yapılar ancak, mikroskoplarla görülürler. Onların görüntülerini anlamak için mili metrenin binde birini ifade eden mikron şeklindeki ölçü birimini kullanmak gerekir. Bu noktada en büyük hücre kadın dölhücrelidir (ovum) ve 150-200 mikron çapındadır. Öte yandan en küçüğü ise kana kırmızı rengini veren alyuvarlardır (eritrosit). Bunların çapı da 7-10 mikrondur. Bu kadar küçük olmalarına rağmen hücrelerin insan bedeninde yaptıkları ve aracı oldukları işler muhteşemdir. Bu işlere değinmeden önce hücreyi tanımak gerekir.



Hücrelerimiz, çeşitli birimlerden oluşan birer fabrika gibidirler. Nasıl ki bir fabrikanın genel olarak görevleri ve işlevleri olduğu gibi fabrikanın her biriminin de farklı işlevleri ve görevleri vardır. Aynen öylede, bir bütün olarak hücrelerin ve hücreleri oluşturan yapıların da farklı görevleri ve işlevleri bulunmaktadır. Bu bölümde öncelikle genel olarak hücrelerin işlevleri ve görevleri ele alınmıştır.

### BUNLARI BİLİYOR MUSUNUZ?

- Deri hücrelerimizin hepsi ölüdür. İnsanda 2 kilo civarında bulunurlar. Bu hücreler günde birkaç milyar kadar pul pul dökülürler.
- Beynimizde 100 milyar civarı beyin hücresi olan nöronlar vardır. Her saatte 500 tanesini insan kaybeder. Yaşlandığımızda beynimizin iyi çalışmaması buna bağlıdır.
- Bir hücrenin 800 metre çapında bir küre olduğunu hayal edersek, içindeki atomlar bezelye tanesi büyüklüğünde olurdu. Yine bu hücrenin içinde bazıları karpuz bazıları araba büyüklüğünde olan yapılar, mermi hızında bir oraya bir buraya çarparlar.

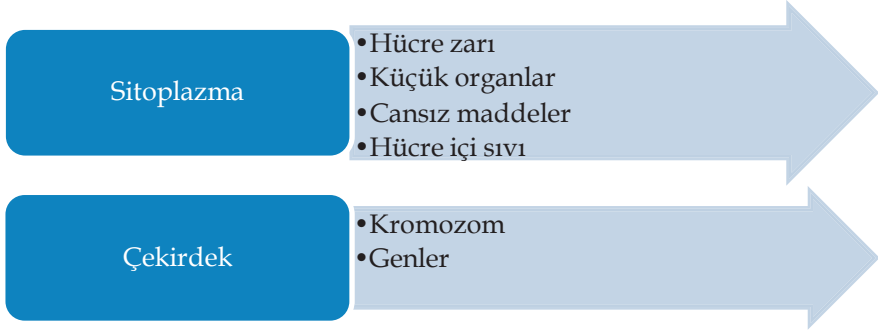
Öncelikle hücrelerin en önemli görevleri, bölünerek çoğalmak ve yeni hücrelerin oluşmasına aracılık etmektir. İkinci önemli görevi, vücuda giren besinlerin işlenmesidir. Üçüncüsü, besinlerin enerjiye dönüştürülerek yararlı bir duruma gelmelerine yardımcı olmaktır. Dördüncüsü, enzim, hormon ve protein



gibi çeşitli organik maddelerin oluşumuna aracı olmaktadır. Son olarak da vücuttaki artık ve zararlı maddelerin bedenin dışına çıkarılmasına yardım etmektedir. Hücrelerin genel görevlerine değindikten sonra hücrenin bölümlerine değinmek faydalı olabilir.

### Hücrenin Bölümleri

Hücrelerimiz, sitoplazma ve çekirdek olmak üzere iki ana ögeden oluşur. Hücrelerimizde, çekirdeği saran saydam görünüşlü ve sıvı yapıdaki oluşuma sitoplazma denilir. Sitoplazma ile ilişkili hücresel yapılar; hücre zarı, organeller, cansız maddeler ve hücre içi sıvı şeklinde sıralanabilir. Aşağıda bu yapılar ana hatları ile anlatılmıştır.



*Hücre Zarı:* Sitoplazmanın, dış çeperinde hücre zarı yer alır. Hücre zarı, sitoplazmayı dış ortamlardan korur. Hücre içerisinde yapılan maddeleri dışarı çıkarır ve hücre için gerekli maddeleri dış ortamdan alır. Ayrıca, vücuda giren mikro organizmaları ve yabancı maddeleri, hücre içerisine alınmasını sağlayarak onları, zararsız hale getirirler. Böylece, hücresel hayatın korunmasında önemli bir görev üstlenir. Hücre için besin maddelerini, içeri alarak hücrenin beslenmesine aracılık eder. Hücre zarı, katı maddeleri yutarak sıvı maddeleri de içerek hücre içerisine çeker.

*Küçük Organlar:* Sitoplazmanın içerisinde, çeşitli küçük canlı oluşumlar vardır ki bunlara küçük organlar ismi verilir. Bu küçük organlara; mitokondri, golgi cismi, ribozom, endoplazmik retikulum, lizozom ve sentrozom örnek verilebilir. Tablo 1’de bu küçük organların özellikleri ve görevleri verilmiştir.

*Cansız Maddeler:* Sitoplazma içerisinde, birtakım cansız maddeler de bulunur. Bu maddeler, hücre içerisindeki yapıların işlevleri sonucu ortaya çıkan yapıdır. Cansız maddelere; salı tanecekleri, pigmentler, yağ damlacıkları, protein ve glikojen kümeleri, ipliği yapılar örnek olarak verilebilir.

*Hücre İçi Sıvı:* Sitoplazmayla ilişkili hücre zarı ve küçük organcıkların dışında kalan sulu bir yapı vardır. Bu yapıya hücre içi sıvı denir. Bu sıvılar, bedenin çalışmasında, hücre yüzeylerini artık maddelerden korumada, vücut ısının ayarlanmasında ve çeşitli minerallerin sağlanmasında önemli görevleri vardır.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akdemir, N. , & Birol, L. (2003). *İç Hastalıkları ve Hemşirelik Bakımı*. İstanbul: Vehbi Koç Vakfı.
- Baysal, A. (1997). *Beslenme*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Demirci, H. , & Demirci, A. (2001). *Hastalıklar Bilgisi*. Ankara: Metaksan.
- Gibney, M. J. , Elia, M., Ljungqvist, O. , Dowsett, J. (2005). *Clinical nutrition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hatipoğlu, T. (2001). *Anatomi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Özden, M. (1999). *Anatomi ve Fizyoloji*. Ankara: Somgür Yayıncılık.
- Özen, Ö. , & Özbaki, K. (2009). *Dâhiliye Hastalıkları ve Bakımı*. Ankara: Palme Yayıncılık.

# BÖLÜM 2

## BEDEN VE CİNSELLİK

İnsan, biyolojik, psikolojik ve sosyal bir varlıktır. Bu varlığın önemli bir özelliği de cinsel yönünün olmasıdır. Bu bağlamda cinsellik; biyolojik, toplumsal ve psikolojik boyutları olan bir konudur. Bu doğrultuda bu bölümde, cinsellik konusu geniş bir şekilde ele alınıp incelenmiştir.

### Cinsellik ve Cinselliğin Kapsamı

Cinsellik çok geniş kapsamlı bir konudur. Konu hakkında, aynı anda insanın aklına pek çok çağrışımlar gelmektedir. Cinselliğin ne olduğuna ilişkin Clarke'ın (2004) açıklamaları, cinsellik hakkındaki bakış açımızı genişletebilir. Clarke (2004), insan cinselliğini dört boyutta ele almaktadır:

- Cinsellik, insan bedenine ilişkin biyolojik bir olgudur. İnsan bedeninde üremeye ilgili, birincil ve ikincil cinsiyet özellikleri bulunmaktadır.
- Cinsellik; cinsel birleşme, mastürbasyon, oral seks gibi bir dizi etkinlikleri, içerisinde barındırır. Bu etkinlikler, bazen üreme bazen de haz gibi farklı amaçları içerir.
- Cinsellik, bir dizi kişisel ve toplumsal anlam içerir. Böylece etkinliğin doğru mu, yanlış mı, günah mı, meşru mu olduğu; zorla mı, anlaşarak mı yapıldığı; neler hissettirdiği; haz verip vermediği belirlenir.
- Cinsellik, kişinin cinsel yönelimlerine bağlı olarak yaşama geçirilir. Cinsel yönelimde, cinsel isteği hangi cinsin uyandırdığı ana noktadır. Birey bu isteğe göre, cinsel yönelimde bulunur.

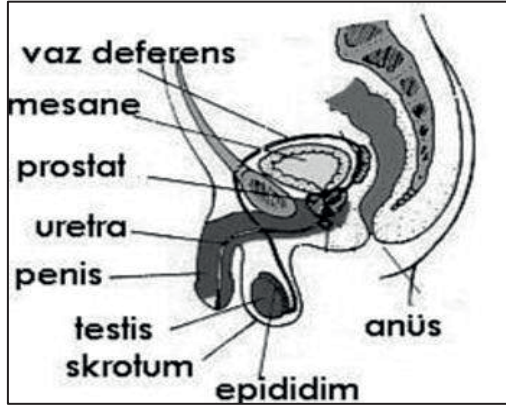
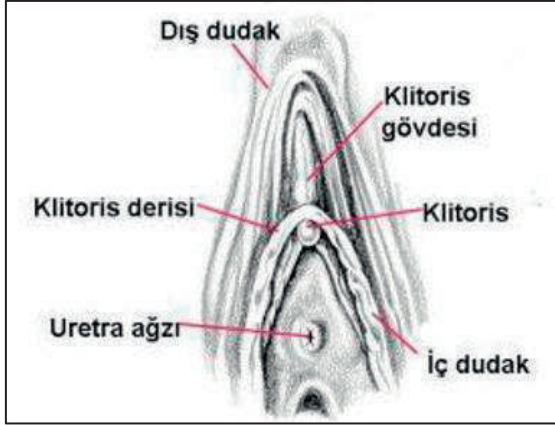
Bu bölümde cinsellik bağlamında, erkek ve kadın üreme organları, aile planlaması yöntemleri, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, cinsel tepki döngüsü, cinsel işlev bozuklukları, yaşam boyu cinsellik, cinsiyet ve cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler ve aşk kuramları ele alınmıştır. Bir başka deyişle, cinsellik öncelikle biyolojik bağlamda ve daha sonra psiko-sosyal bağlamda ele alınıp değerlendirilmiştir.

### Cinselliğin Biyolojik Bağlamda Ele Alınması

Cinselliğin biyolojik yönü denildiğinde ilk akla gelen kadın ve erkek üreme organlarıdır. Cinselliğin biyolojik boyutunda cinsel tepki döngüsü ise, ikinci önemli bir konudur. Cinselliğin biyolojik yönünün diğer boyutlarını ise, aile planlaması yöntemleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar oluşturmaktadır. Bu ilgili konular sırayla ele alınmıştır.

## Erkek ve Kadın Üreme Organları

Canlı varlıklar, üreyerek neslini devam ettirir. İnsanlarda neslin devam edebilmesi için testislerde meydana gelen erkek üreme hücresi (sperm) ile yumurtalıklarda oluşan kadın üreme hücresinin (ovum) uygun ortamda karşılaşmaları gerekir. Daha sonra dölleme meydana gelerek, döllenen yumurtanın rahim (uterus) içerisinde gelişimini tamamlaması beklenir. Bu durumun sonucunda, anne ve babanın genetik özelliklerini taşıyan yeni bir canlı yaşama getirilir. Tüm bu gelişmelerin gerçekleştiği organlar, üreme sistemini oluştururlar.



Şekil-1 Kadın ve erkek üreme organları

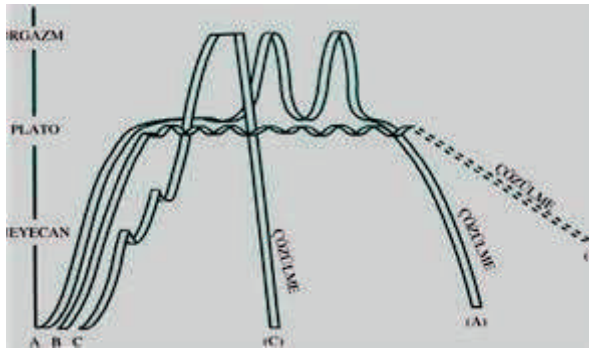
Üremede erkeğin rolü, sperm hücrelerini üretmek ve iki cinse ait üreme hücrelerinin birleşmesini sağlamaktır. Erkek genital organları; testis, skotrum, testiste üretilen spermi dışarı taşıyan kanallar, yardımcı bezler ve penistir. Kadın üreme organlarının görevi, ovumu (yumurta hücresini) üretmek ve döllenen yumurtaya ev sahipliği yapmak, onu büyütme, koruma ve doğumdur. Kadın

üreme organları, iç ve dış genital organlar olarak incelenir. İç genital organlar; ovaryum, tuba uterina, uterus ve vajinadır. Dış genital organlar ise; mons pubis, labyum majus (üst dudak), labyum minus (alt dudak), klitoris, vestibulum vajina ve glandula vestibularis majoru kapsar.

Erkek ve kadın üreme sisteminin hormonal kontrolüne bakıldığında, testislerde erkeklik hormonunun (testesteron) üretildiği görülür. Testesteron hormonu, erkekte birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerini belirler. Birincil cinsiyet özellikleri; erkek iç ve dış genital organlarının gelişmesidir. İkincil cinsiyet özellikleri ise; sesin kalınlaşması, pubik ve koltuk altı bölgelerinin kıllanması, sakal ve bıyığın çıkması ve kas gelişimidir. Testesteron hormonu, ergenlik döneminde, derideki yağ bezlerini uyarır. Bu da ciltte sivilce ve aknelere neden olur. Östrojen, kadında birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişiminden sorumludur. Kadında ikincil cinsiyet özellikleri; memelerin büyümesi, pubik ve koltuk altı bölgelerinin kıllanması, kalça bölgesinin gelişmesi ve yağlanmasıdır. Birincil cinsiyet özellikleri ise, iç ve dış genital organlarının gelişmesidir. Östrojen hormonu, menstrasyonun başlamasını ve üreme fonksiyonlarının gerçekleşmesini sağlar. Hipofizin ön lobundan salgılanan FSH (Follikül Stimülant Hormon) follikülü uyarır ve östrojen salgısını artırır. Progesteron da ovaryumlardan salgılanır. Bu hormon, süt bezlerinin gelişimini, uterusun gebelik için hazırlanmasını ve gebeliğin devamını sağlar. Hipofizin ön lobundan salgılanan LH (Lüteinleştirici Hormon), progesteron salgılanmasını uyarır.

### Cinsel Tepki Döngüsü

Kadın ve erkek üreme organları, bireylerin cinselliklerini yaşamada hayati bir öneme sahiptirler. Cinsel birleşmenin önemli organları, kadın ve erkek üreme organlarıdır. Cinsel birleşme, belirli aşamalardan geçerek gerçekleşir. Bu aşamalara cinsel tepki döngüsü denilmektedir. Masters ve Jhanson'a göre (1966) cinsel tepki döngüsü, dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda ele alınmıştır.



Şekil-2 Cinsel tepki döngüsü

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Alper, Y. , Bayraktar, E. & Karaçam, Ö. (1997). *Herkes İçin Psikiyatri*. İstanbul: Era Yayıncılık.
- Doyle, J. A. & Paludi, M. A. (1998). *Sex & Gender: The Human Experience*. Boston: McGraw-Hill.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Hatcher, R. A. , Kowal, D. , Guest, F. Trusell, J. Stewart, F. , Bowen, S. & Cates, W. (1990). *KontraseptifYöntemler: Uluslararası Basım (Çev. A. D. Akın ve P. Senlet)*. İstanbul: İGV. (1990)
- Helgeson, V. S. (2002). *The Psychology of Gender*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kelly, G. F. (2001). *Sexuality Today*. Boston: McGraw-Hill.
- Kurban, M. (2002). *Bulaşıcı Hastalıklar ve Epidemiyolojisi*. Kayseri: Netform A. Ş.
- Lee, J. A. (1988). *Love styles*. In R. J. Sternberg. , & M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (P. 38-67). New Haven and London: Yale University Press.
- Masters, W. H. , Johnson, V. E. & Kolodny, R. C. (1986). *Masters and Johnsonon Sex and Human Loving*. Boston: Little Brown and Company.
- Masters, W. H. , Johnson, V. E. & Kolodny, R. C. (1995). *Human Sexuality*. New York: Harper Collins Colege Publishers.
- Onur, B. (2005). *Anılardaki Aşklar: Çocukluğun ve Gençliğin Psikoseksüel Tarihi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Öğel, K. , Sağduyu, A. , Özmen, E. ve Boratav, C. (1999). *Kadın Hastalıkları ve Doğumda Ruhsal Bozukluklar*. İstanbul: PAREM.
- Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile PlanlamasıGenel Müdürlüğü (2000). *Üçüncü Bin Yıla Başlarken Anne ve Çocukların Durumu*. Ankara: Anadolu Matbaası.
- Sternberg, R. J. (1988). *A triangulartheory of love*. In R. J. Sternberg. , & M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (P. 68-99). New Haven and London: Yale University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Cupid's Arrow: The Course of LoveThrough Time*. UK: Cambridge UniverstyPress.
- Strong, B. , Devault, C. & Sayad, B. W. (1996). *Core Concepts in Human Sexuality*. London: Mayfield Publishing Company.
- Yetkin, N. ve İncesu, C. (1999). *Erkeklerde Cinsel İşlev Bozuklukları*. İstanbul: Roche Sanyai A. Ş.

# BÖLÜM 3

## DAVRANIŞIN NÖROBİYOLOJİK TEMELLERİ

Davranış, insan hayatındaki gözlenebilen, kaydedilebilen, ölçülebilen bütün etkinliklerdir. İç ve dış çevreden gelerek organizmada davranışa sebep olan her türlü durum, enerji değişikliği, olay ya da nesneye uyarıcı, uyarıcılara organizma tarafından verilen karşılığa tepki adı verilir. Sevdiğiniz bir müziğe tuttuğunuz ritim ya da sıcak bir yere dokunduğunuz elinizi çekmeniz bir tepkidir.

Uyarıcıların geldiği dış çevre denilince akla insanların ve canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri, karşılıklı olarak etkileşimde buldukları fiziki (iklim, tabiat şartları gibi); sosyal (aile, iş çevresi gibi); ekonomik ve kültürel ortam (gelir ve eğitim düzeyi gibi) gelmektedir. Bu çevrelerden gelen ısı, ışık, ses, gürültü gibi fiziki uyarıcılar ile başkalarının varlığı, ödül miktarı, reklamlar, dini ve kültürel semboller gibi sosyal uyarıcılar bireyin davranışlarını etkiler. Davranışlar üzerinde dış çevreden gelen uyarıcıların etkisi olduğu kadar, bedeninin içinden gelen uyarıların da (örneğin midemiz kasıldığında yemek arama davranışında bulunma gibi) etkisi vardır. Bireyin bir davranışta bulunması ya da harekete geçmesi için bir uyarıcıya gerek vardır.

İnsanlarda uyarıcı tepki ilişkisini anlamak oldukça zordur. Örneğin, aynı uyarıcının hep aynı tepkiye yol açtığı refleks türü davranışların anlaşılması kolayken bir öğretmenin sorusuna öğrencilerin vereceği tepkiyi tahmin etmek zordur. İnsan biyolojik, psikolojik ve sosyal bir organizma olduğu için, gerek uyarıcıların algılanması ve gerekse bunlara karşı tepkilerin doğması oldukça karmaşık bir yapı içinde gerçekleşir. İnsanın bir uyarıcıyı duyumsaması, algılaması, yorumlaması, duygulanması ve tepki vermesi gibi tüm karışık işlevlerden birinci derece sorumlu sinir sistemimizdir. Şimdi sinir sistemini daha yakından tanıyalım.

### Sinir Sistemi

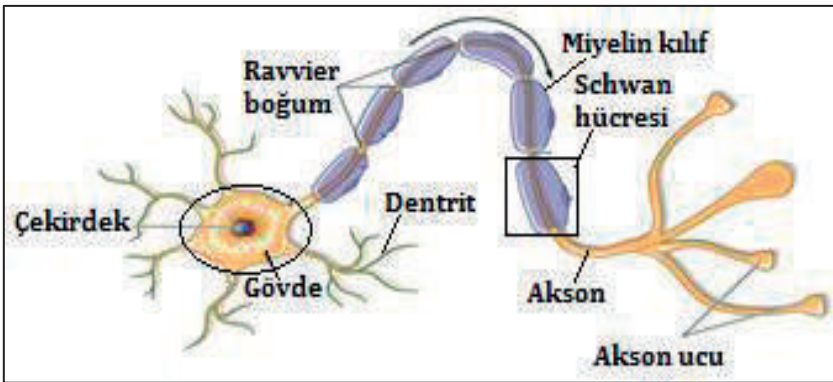
Bedendeki her türlü olaydan sorumlu olan, onları oluşturan ve denetleyen sistem sinir sistemidir. Sinir sistemi, duyum ve kas sistemlerini birbirine bağlar. Bedende çeşitli organlar arasında iş birliğini sağlar. Organizma ve çevresi arasındaki etkileşimi düzenler. Sinir sistemi nöron ve gliyal hücrelerden oluşur. Gliyal hücreler yardımcı hücrelerdir ve bir yapıştırıcı görevi görerek sinir sistemini birleştirir. Bazı gliyal hücreler başka hücreleri fiziksel olarak desteklerken diğer gliyal hücreler nöron ve sinir hücrelerini çevreleyen iç ortamı kontrol eder, onlara besinin ulaşmasını sağlar. İşlevinin önemi bakımından bu kitapta nöronların yapısı ve rolü daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

## Nöron

Sinir sistemini meydana getiren hücelere nöron denir. Bütün sinir sistemi milyonlarca nörondan meydana gelir. Sinir sisteminin temel birimi nöron hücrelidir. Bilgi, bir nöron boyunca bir elektrokimyasal itki şeklinde hareket eder. Bu değişikliklerin parmak ucundan beyinde ilgili bölgeye ulaşması saniyenin binde hatta milyonda biri kadar daha kısa zamanda gerçekleşir. Beyinde uyarımın anlamlandırılması sonucunda davranış gerçekleşir. İnsanoğlu doğumunda maksimum sayıdaki nöron hücrelerinin tümüne sahiptir. Çocuk doğduktan sonra sinir sisteminde yeni hücre oluşmaz. Buna karşılık var olan nöronlar gelişirler, birbirleriyle yeni bağlantılar kurarlar. Sinir sistemindeki bu gelişme, çocuğa daha karmaşık ve daha hatasız davranışlar yapabilme olanağı verir. Sinir hücrelerinin yapılarında sentrozom organeli olmadığından bölünerek çoğalmazlar. Bu yüzden sinir hücreleri kendilerini yenileyemezler.

Nöron üç ana kısımdan oluşur. Bunlar; hücre gövdesi (soma), dentrit ve aksondur.

- Hücre gövdesi (veya soma), sitoplazma ve kromozomları içeren çekirdeği içerir. Hücre gövdesindeki mitokondri metabolizmayı gerçekleştirir. Ribozomlar protein sentezler.
- Dendritler çok sayıda olan ve genelde kısa olan uzantılardır. Yapı olarak bir ağacı andırırlar. Bu uzantılar almaçlardan (resöpterlerden) ve diğer sinirlerden gelen uyarıtıyı alırlar. Farklı bir ifadeyle "dendrit", sinir hücresinin gövdesinden saçak gibi dışarıya doğru dallanarak uzanan yapılar olup, hücrenin diğer hücrelerle iletişimini sağlamaktadır. Bir nöronda dendritler ne kadar uzun ve dallanmışsa iletişime geçebileceği hücre sayısı da o denli çok olmaktadır.
- Aksonlar ise sinir hücrelerinin uzun bir dalıdır.



Şekil-1 Nöronun yapısı



Aksonlar sinir hücrelerindeki uyarıyı diğer sinir hücrelerine ya da organlara ileten uzantılardır. Aksonların temel görevi hücre gövdesinden gelen elektrik akımını ve kimyasal bilgiyi diğer nöronlara iletmektir. Kısaca dendritler alıcı, aksonlar ise ileticidir. Nöronlarda oluşan elektrik sinyalleri, aksonlar tarafından saniyede 100 metre hızla diğer hücrelere iletilmektedir. Aksonları yapısına bakacak olursak Schwann hücresi, aksonda miyelin oluşumunu sağlayan bir çeşit özelleşmiş gliyal hücrelerdir. Akson, yalıtkan miyelin kılıfı ile kaplıdır. Miyelin kılıfın bir işlevi sinirsel uyarıları hızlandırmaktır. Miyelini, elektrik tellerinin çevresini saran plastik koruyucu kılıfına benzetebiliriz. Miyelin oluşumu anne karnında başlar ve %80-90'ı anne karnında iken tamamlanır. Bu olaya miyelizasyon denir. Miyelizasyon gerçekleşmezse çocuğun gelişimi geri kalabilir. Örneğin; çocuğun çevre ile ilişkisi, hareketleri, göz takibi geç gelişir. Bu duruma sıklıkla erken doğumda rastlanır. Eğer nöronlar gerektiğinden daha az miyelin kılıf bulunduruyorsa veya hasar gördüyse sinirsel iletim sağlıklı bir şekilde gerçekleşmez ve duyularda azalma ya da felç gibi belirtiler ortaya çıkabilir. Miyelin bölümleri arasındaki boşluklara Ranvier boğumu denir. Nöronun akson ucundan gelen uyarı (impuls) bu boğumlardan elektriksel sıçramalarla ilerlerler. Akson, presinaptik terminaller adı verilen uçlarda dallanır ve biter.

### **Nöronların Haberleşmesi**

Sinir sistemindeki bütün etkinlikler, nöronlardan doğan elektrik akımıyla sağlanır. Yani nöronlar arasındaki bilgi elektrik akımı olarak dolaşır. Sinir akımı denilen bu özel tipteki elektriksel olay metal bir iletkendeki elektrik akımına benzemektedir. Dendrit kendisine yakın diğer nöronun aksonundan etkilenir ve bu uyarım aksonda elektrik yüklenmesine (akson potansiyeline) neden olur. Elektriksel yüklenme belli dereceye geldiğinde akım harekete geçer, hücre gövdesinden aksona ve oradan da sinaptik adı verilen birleşim yerlerine doğru akar.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aue, T., Lavelle, L. A., & Cacioppo, J. T. (2009). Great expectations: What can fMRI research tell us about psychological phenomena?. *International Journal of Psychophysiology*, 73(1), 10-16.
- Barker, R. A., Barasi, S., & Neal, M. J. (2003). *Neuroscience at a Glance*. Wiley-Blackwell.
- Barnes, J. (2017). *Temel biyolojik psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berker, B., Çakmak, T., Koçak, A. Ö., Selamoğlu, T. E., Türeli, T (2012). Serotonin ve insan sağlığı, Başkent Üniversitesi Sempozyum Bildirisi, 1-17.
- Bird, C. M., & Burgess, N. (2008). The hippocampus and memory: insights from spatial processing. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(3), 182-194.
- Bishop, K. M., & Wahlsten, D. (1997). Sex differences in the human corpus callosum: myth or reality?. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 21(5), 581-601.
- Brick, J., & Erickson, C. K. (1998). *Drugs, the brain, and behavior: The pharmacology of abuse and dependence*. Haworth Press.
- Carter, R. (2013). *Beyin kitabı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Crick, F., & Mitchison, G. (1983). The function of dream sleep. *Nature*, 304(5922), 111-114.
- Crockett, M. J., Clark, L., Tabibnia, G., Lieberman, M. D., & Robbins, T. W. (2008). Serotonin modulates behavioral reactions to unfairness. *Science*, 320(5884), 1739-1739.
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranışı* (Vol. 96). İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Çam, O., & Engin, E. (2014). *Ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliği bakım sanatı*. İstanbul: Tıp Kitabevi.
- Diamond, M.C., Scheibel, A.B., & Elson, L. M. (1985). *The human brain colouring book*. New York: Harper Collins.
- Diri, H., & Tanrıverdi, F. (2014). Hipotalamus ve hipofiz hormonları ve eksenlerin fizyolojisi. *Türkiye Klinikleri Psychiatry-Special Topics*, 7(3), 1-6
- Folk, G. E., & Mora, F. (2003). Serotonin and the last great bioassays. *Online Journal of Biological Sciences: <http://www.ansinet.net>*.
- Franken, R. E. (2001). *Human motivation* (4 th ed.). Pacific Grove, CA: Brook/Cole.
- Friedman, J. M. (2002). The function of leptin in nutrition, weight and physiology. *Nutrition Reviews*, 60, 1-14.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2008). Cognitive neuroscience: The biology of mind (excerpt). *Cognitive neuroscience the biology of mind*.
- Gerring R. J., & Zimbardo P. G. (2012). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam*. Ankara: Nobel Yayın.
- Goodman, A. (2008). Neurobiology of addiction: An integrative review. *Biochemical pharmacology*, 75(1), 266-322.
- Göka, E., Başefe, G., Ak, E., & Beyazyüz, M. (2009). Kafa Travmasına Bağlı Frontal Lob Sendromu: Bir Olgu Sunumu. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, 19.

- Gürhan, N. (2016). *Ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliği*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Karadağ, M. (2007). Uyku bozuklukları sınıflaması (ICSD-2). *Türkiye Klinikleri Akciğer Arşivi*, 8(3), 88-91.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Morgan C. (1995). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Morris C., G. (2002). *Psikolojiyi anlamak (psikolojiye giriş)*. Ankara: TPD Yayınları.
- Öktem, Ö. (2006). *Davranışsal nörofizyolojiye giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Öztürk O. & Uluşahin A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları I- U* (11. Baskı). Nobel Tıp Kitap Evleri: Ankara.
- Sadock B. J., & Sadock, V. A. (2009). *Klinik psikiyatri el kitabı* (A. Bozkurt, Çev. Ed.). 4. Baskı. Ankara: Güneş Kitabevi.
- Selye, H. (1985). The nature of stress. *Basal facts*, 7(1), 3-11.
- Selye, H. (1979). *The stress of my life: a scientist's memoirs*. New York; Toronto; Van Nosttrand Reinhold.
- Steimer, T. (2022). The biology of fear-and anxiety-related behaviors. *Dialogues in clinical neuroscience*..
- Stone, J. M., Morrison, P. D., & Pilowsky, L. S. (2007). Glutamate and dopamine dysregulation in schizophrenia – a synthesis and selective review. *Journal of psychopharmacology*, 21(4), 440-452.
- Squire, L. R., Wixted, J. T., & Clark, R. E. (2007). Recognition memory and the medial temporal lobe: a new perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(11), 872-883.
- Üngüren, E. (2015). Beynin nöroanatomik ve nörokimsiyal yapısının kişilik ve davranış üzerindeki etkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi* 7(1), 193-219.
- Werner, F. M., & Covenas, R. (2010). Classical neurotransmitters and neuropeptides involved in major depression: a review. *International Journal of Neuroscience*, 120(7), 455-470.
- Yapıcı, M. (2008). Beyin temelli öğrenme açısından öğretmen ve ders. *Üniversite ve Toplum*, 8(2).

# BÖLÜM 4

## DUYGULARIN NÖRO-FİZYOLOJİSİ VE PSİKOLOJİSİ

Bu bölümde, duygulara ilişkin genel bakış açısına değinilmiştir. İkinci olarak, duygu kuramları üzerinde durulmuştur. Üçüncü olarak, duyguların nöro-fizyolojisine değinilmiştir. Son olarak, duygusal deneyimlerin önemli aşamaları ele alınmıştır.

### Duygulara İlişkin Genel Bakış Açısı

Duygulara yönelik pek çok bakış açısı vardır. Bu noktada öncelikle duyguların tanımlanmasına ve sınıflandırılmasına yönelik bakış açlarına değinmek gerekir. İkinci olarak da duyguların işlevi üzerinde durmak bakış açımızı genişletebilir.

### Duyguların Tanımlanması ve Ortaya Çıkması

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2022) duygu, isim olarak "belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" ve "kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik" olarak tanımlanmaktadır. Duygular, farklı bilim insanları tarafından da tanımlanmıştır. Stres ve başa çıkma konusunda kuramı olan Lazarus'a (1993) göre duygular, bireylerin çevre ile etkileşime geçmeleri sonucunda ortaya çıkan nörofizyolojik tepkilerdir. Gross ve Thompson'a (2006) göre duygu, herhangi bir içsel ve dışsal olay sonucunda ya da bir duruma bağlı olarak ortaya çıkan nörobiyolojik, davranışsal ve yaşantısal öğeleri kapsayan bir olgu olarak değerlendirilmelidir.

Literatürde duygu ile ilgili çeşitli terimler kullanılmaktadır. Bu terimlerin başında duygulanım ile duygu durum terimleri gelmektedir. Buck'a (1993) göre duygulanım (Kendimi mutlu hissediyorum, huzurlu hissediyorum), duygunun yaşantısal bileşenidir. Duygu durumu ise (Kendimi başarılı görüyorum, kendimle gurur duyuyorum, kendi seviyorum), duyguya göre daha uzun süre devam eden, bağlama bağlı uyaranlardan daha az etkilenen ve daha geniş davranışsal tepkilere yol açan duygusal durumları ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Kringelbach ve Phillips, 2014). Duygular ile duygu durumu arasındaki fark, duygu durumunun nesnel olmasıyken duyguların ise, daha öznel olmasıdır. Ayrıca, duygu durumu daha uzun süreli iken duygular daha kısa sürelidir.

Duygu ile karıştırılan bir diğer kavram histir. His, insan bedeninde meydana gelen fizyolojik değişikliklerin bilişsel olarak yorumlanmasıdır (örneğin acı, rahatlama, gevşeme hissi). Bir başka açıdan his, vücutta meydana gelen fiz-

yolojik değişimlerin algılanmasıdır. Örneğin fizyolojik ihtiyaçlar insanlarda açlık hissi oluşturmaktadır; doku hasarları ise acı hissini oluşturmaktadır (Damasio ve Carvalho, 2013).

Duygular, birden fazla bileşenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu bileşenler; değerlendirme (bilişsel bileşen), duygusal yaşantı (kişiyeye özgü duygu bileşeni), vücutsal belirtiler (nörobiyolojik bileşen), ses ve yüz ifadeleri (motor bileşenler) ve davranışsal eğilimdir (güdüsel bileşen) (Scherer, 2005). Bu noktada içsel ve dışsal bir olaya insanlar seçici olarak yönelmek durumundadırlar. Bu yönelme durumu kişinin amaçları, hedefleri ve değerlerine bağlı olarak değerlendirilmektedir. Daha sonra ise, eyleme dökme aşaması gelmektedir.

### **Duyguların Sınıflandırılması**

Duygu tanımlanmasında iki bakış açısı etkilidir. Bunlardan ilki, sınıflandırılmalı yaklaşım iken ikincisi ise, boyutsal yaklaşımdır. Sınıflamalı yaklaşımda duygular, temel duygular ve diğer duygular gibi sınıflara ayrılmaktadır. Örneğin Ekman (1992) temel duyguları; mutluluk, korku, öfke, iğrenme ve üzüntü olarak sınıflandırmıştır. Plutchik ise (1980) sekiz önemli temel duygunun olduğunu belirtmektedir. Bu temel duygular; korku, şaşkınlık, üzüntü, iğrenme, öfke, beklenti, sevinç ve kabuldür. Temel duygulara, birincil duygular denilmektedir. Temel duygular, doğuştan getirildiği düşünölen; fizyolojik, nörolojik ve biyolojik yönleri de olan duygular olarak ele alınmaktadır. İkincil duygulara sosyal duygular da denilmektedir ve bu duygular, temel duyguların birleşimi ile ortaya çıkmaktadır. İkinci duygular, insanların hayatlarındaki görevleri ve sorumlulukları yerlerine getirmelerine yardımcı olmaktadır (Plutchik, 1980).

Bir diğer yaklaşım boyutsal yaklaşımdır. Boyutsal yaklaşımda, duygular farklı boyutlar etrafında incelenmektedir. Örneğin bir boyutta duyguların uyarılma derecesi ölçüt alınırken bir diğer boyutta ise duygunun olumluluk düzeyi ölçüt olarak ele alınmaktadır. Bir başka boyutsal yaklaşımda ise, duyguların aktifleşmesine ve sönmesine bağlı olarak duygular sınıflandırılmaktadır (Wassmann, 2009).

Günümüz dünyasında en çok kullanılan sınıflamalardan biri de pozitif ve negatif duyguların sınıflandırmasıdır. Pozitif duyguların içerisine; ilgili, heyecanlı, güçlü, hevesli, gururlu, uyanık, ilhamlı, dikkatli, kararlı ve aktif duyguları girmektedir. Öte yandan negatif duyguların içerisine; sıkıntılı, mutsuz, suçlu, ürkmüş, düşmanca, asabi, sinirli, utanmış, tedirgin ve korkmuş duyguları girmektedir (Watson, vd., 1988). Ayrıca bireylerin öz farkındalıklarının artmasıyla ortaya çıkan; gurur, utanç ve suçluluk gibi duygulara da öz farkındalık duyguları denilmektedir (Santrock, 2008).

Duyguların sınıflandırılmasına yönelik olarak bir diğer yaklaşım, Poggi ve Germani'den (2003) gelmektedir. Bu araştırmacılara göre, kıskançlık, hayranlık,

korku, eğlence, üzüntü, kızgınlık duyguları bireysel duygular olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan ilgi, merak, sürpriz, sıkıntı duyguları ise bireylerin bilgi edinmelerine yönelik bilişsel duygular olarak kabul edilmektedir. Sevgi, nefret, sempati, beğenmeme duyguları ise bağlılık duyguları kapsamına alınmaktadır. Utanma, suçluluk, doyum gibi duygular ise öz imgesel duygular olarak görülmektedir. Son olarak; saygı, beğeni, küçümseme duyguları başkalarına ilişkin duygular kapsamına alınmıştır.

### **Duygular Ne İşe Yarar?**

Duyguların işlevleri incelendiğinde pek çok işlev karşımıza çıkmaktadır. Bu işlevlerin başında da yaşamda kalmak gelmektedir. Özellikle olumsuz duygular, bireyleri tehlikelerden uzak durdurarak bireylerin yaşamlarını korumalarına yardımcı olmaktadır (Barkow, Cosmides ve Tooby, 1995). İkinci olarak duygular, bireylerin düşünceleri ile davranışlarının düzenlenmesinde rol oynamaktadır. Bu rolün doğal bir sonucu olarak duygular, bireylerin amaçları doğrultusunda hareket etmelerine yardımcı olmaktadır. Bir başka deyişle duygular, bireyleri motive eden önemli araçlar olarak görülmektedir (John ve Gross, 2004). Üçüncü olarak duygular, bireylerin önceliklerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Gross, 2013).

### **Duygu Kuramları**

Duyguları açıklayan pek çok kuram vardır. Bunlardan biri evrimsel kuramdır. Bir diğer kuram, yüzsel geri bildirim kuramıdır. Diğer kuramlar arasında; Schachter-Singer, Cannon-Bard ve James-Lange kuramı yer almaktadır. Lazarus'un bilişsel değerlendirme kuramı bir diğer önemli duygu kuramıdır. Bu bölümde ilgili kuramlar açıklanmıştır.

#### ***Evrimsel Kuram***

Duyguları açıklayan kuramlardan biri evrimsel kuramdır. Evrimsel kuram, insanların ve hayvanların yaşamda kalmalarını sağlayan etkenler üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre duygular, insanların yaşamda kalabilmeleri ve yaşamlarını sürdürmeleri için insan yaşamında yer almaktadır. Özetle duygular, insana yaşamlarını tehdit eden etkenleri görme, bunlardan korunma ve uzaklaşma gibi faydalar sunduğu için insanların yaşamında yer almaktadır (Plutchik, 1980).

#### ***Yüzsel Geri Bildirim Kuramı***

Bir diğer kuram yüzsel geri bildirim kuramıdır. Bu kurama göre, yüz ifadelerinin pek çok işlevi bulunmaktadır. Bu işlevler arasında duyguları yansıtmak, duyguları deneyimlemek ve tanımlamak gelmektedir. Yüzsel Geri Bildirim Ku-

ramı, insanların yüz kaslarından gelen geri bildirimlerin insanların beyinleri tarafından farklı duygular olarak yorumlandığını ifade etmektedir (Buck, 1980). Bir başka deyişle insanların beyinleri, insanların gerçekleştirdikleri davranışların sonrasında yüzlerindeki aldığı şekillere bağlı olarak duygular üretmektedir. Kasların gevşekliği ve gülme mutluluk duygusuna aracılık ederken; kasların çatılması ve donuk bir yüz ifadesi ise, sıkılma ve mutsuzluk duygusunun ortaya çıkmasına aracılık etmektedir. Tüm bu süreçlerde insanların beyinleri, yüz kaslarından geri bildirim alarak kişinin hangi duyguyu deneyimlemesi gerektiği konusunda bir değerlendirme yapar.

### *James-Lange Kuramı*

James-Lange kuramı, psikolojide duygulara yönelik ortaya atılan önemli ve ilk kuramlardan biridir. Bu kurama göre, duyguların ortaya çıkmasında belirli fizyolojik süreçler etkili olmaktadır. İnsanların fiziksel olarak uyarılmaları doğal olarak bazı duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İnsanların herhangi bir uyarıcı ile karşı karşıya kalmaları onlarda fizyolojik değişimlerin ortaya çıkmasında etkilidir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak insan beyni, durumu yorumlayarak duygusal tepkilerin ortaya çıkmasına aracılık etmektedir (Lang, 1994). Bu kurama göre ormanda bir ayı ile karşılaşan birey, korktuğu için kaçmaz; kaçtığı için korkar. Bu kuram önemli bir kuram olmakla birlikte, insanın deneyimlediği karmaşık duyguları açıklayamadığı için sınırlı bir kuram olarak değerlendirilmektedir.

### *Cannon-Bard Kuramı*

Bir diğer duygu kuramı, Cannon-Bard duygu kuramıdır. Bu kuram James-Lange Kuramının sınırlılıkları üzerinden geliştirilmiştir. Bu kurama göre insanların göstermiş oldukları fizyolojik tepkiler, duyguların nedeni değildir. Tam aksine fizyolojik tepkiler, duygular tarafından ortaya çıkartılmaktadır. Cannon-Bard Duygu Kuramı, varsayımlarını hipotalamusun işlevleri üzerine yoğunlaştırmıştır. Buna göre hipotalamus; fizyolojik değişiklikler oluşmasına aracılık ederek sinir sistemini uyarmaktadır. İkinci olarak hipotalamus, beyin kabuğuna sinirsel uyarılar göndererek insanların heyecansal yaşantılarının farkına varılmasına aracılık etmektedir (Dror, 2014).

### *Schachter-Singer Duygu Kuramı*

Bir diğer duygu kuramı, Schachter-Singer duygu kuramıdır. Bu kuram, duyguların ortaya çıkmasında insanların gerçekleştirmiş oldukları bilişsel değerlendirmelerinin önemli olduğunu savunmaktadır. Duygular fizyolojik tepkilerin bilişsel olarak yorumlanması sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sürecin birinci ögesini fizyolojik uyarılmalar oluştururken ikinci ögesini ise, bilişsel değerlendirme oluşturmaktadır. İnsanlar, fizyolojik uyarılmaları bilişsel olarak etiketlemektedirler. Bu etikete bağlı olarak da yaşadıkları duyguları isimlendirmektedirler (Dror, 2017).

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Barkow, J. H., Cosmides, L., & Tooby, J. (Eds.). (1995). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press.
- Buck, R. (1993). Emotional communication, emotional competence, and physical illness: A developmental-interactionist view. In H. C. Traue & J. W. Pennebaker (Eds.), *Emotion inhibition and health* (pp. 32-56). Hogrefe & Huber Publishers.
- Buck, R. (1980). Nonverbal behavior and the theory of emotion: The facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 811-824. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.5.811>
- Damasio, A., & Carvalho, G. B. (2013). The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Nature reviews neuroscience*, 14(2), 143-152.
- Dror, O. E. (2014). The Cannon-Bard thalamic theory of emotions: A brief genealogy and reappraisal. *Emotion Review*, 6(1), 13-20.
- Dror, O. E. (2017). Deconstructing the "two factors": The historical origins of the Schachter Singer theory of emotions. *Emotion Review*, 9(1), 7-16.
- Ekman P. (1992). Are there basic emotions? *Psychol Rev*, 99:550-553.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Hunnikin, L. M., & van Goozen, S. H. (2019). How can we use knowledge about the neurobiology of emotion recognition in practice? *Journal of Criminal Justice*, 65, 101537.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science & Business Media.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Karakaş, S. (2017). Prof. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü. [www.psikolojisozlugu.com](http://www.psikolojisozlugu.com)
- Koptagel-İlal, G. (2001). *Davranış bilimleri: tıpsal psikoloji*. Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kringelbach, M. L., & Phillips, H. (2014). *Emotion: Pleasure and pain in the brain*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). Free Press
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitivemotivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Lang, P. J. (1994). *The varieties of emotional experience: A meditation on James-Lange*



- theory. *Psychological Review*, 101(2), 211–221. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.211>
- LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.
- McClure, E. B., & Nowicki, S. (2001). Associations between social anxiety and nonverbal processing skill in preadolescent boys and girls. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(1), 3–19. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1006753006870>.
- Moulson, M. C., Shutts, K., Fox, N. A., Zeanah, C. H., Spelke, E. S., & Nelson, C. A. (2015). Effects of early institutionalization on the development of emotion processing: A case for relative sparing? *Developmental Science*, 18(2), 298–313. <http://dx.doi.org/10.1111/desc.12217>.
- Phillips, M. L., Drevets, W. C., Rauch, S. L., & Lane, R. (2003). Neurobiology of emotion perception I: The neural basis of normal emotion perception. *Biological Psychiatry*, 54(5), 504–514.
- Plutchik R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper and Row, New York
- Poggi, I., & Germani, M. (2003, May). Emotions at work. In *Proc. 8th Intl. Conf. on Human Aspects of Advanced Manufacturing: Agility and Hybrid Automation (HAA-MAHA'03)* (Vol. 461, p. 468).
- Santrock, J. W. (2008). *A Topical Approach to Life-Span Development*. Fourth ed., New York:McGraw-Hill.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information*, 44(4), 695–729.
- Wassmann C. (2009). Physiological optics, cognition and emotion: a novel look at the early work of Wilhelm Wundt. *J Hist Med Allied Sci*, 64:213–249
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

# BÖLÜM 5

## BEDEN İMAJI

### Beden İmajının Tanımlanması

Psikoloji literatüründe üzerinde en çok çalışma yapılan konulardan biri de beden imajıdır. Bu nedenle bu bölümde öncelikle beden imajının tanımlanmasına değinilmiştir. Daha sonra ise beden imajı ve algısı ile ilgilenme tarihsel açıdan incelenmiştir.

#### *DÜŞÜNDÜREN SORUNLAR*

Aynada gördüğünüz kendinizden memnun musunuz?

Hiç moda olan bir diyeti denediniz mi?

Bedeninizi düşmanınız gibi gördüğünüz oldu mu?

Beden tipiniz ve ölçüleriniz ne olursa olsun bedeninizi sever misiniz?

İnsan, biyo-psiko ve sosyal bir varlıktır. İnsan bedeni, psikolojik ve sosyal yanını da içerisinde barındıran önemli bir fiziksel gerçekliktir. Bu gerçeklikle birlikte, insanın psikolojik ve toplumsal yönü de şekil almış olur. İnsan bedenin bu özelliğinden dolayı bilim insanları insan bedenini, bireyin şekil almış hali olarak tanımlamaktadırlar (Cash, 2008).

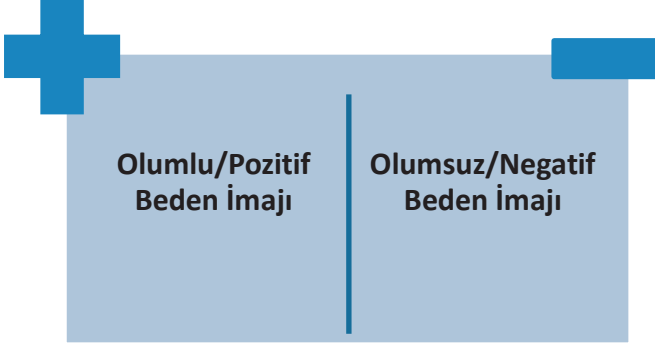
Bireylerin bedenleri ile ilgili psiko-sosyal yönü de olan beden algısı, beden doyumu ve beden imajı olmak üzere üç önemli kavram bulunmaktadır. Beden algısı, bireylerin bedenlerinin fiziksel özellikleri hakkında kişisel değerlendirmelerini içerir. Bireylerin beden algıları sağlıklı ya da sağlıklı olabilmektedir. Beden doyumu ise bireyin bedeninin şekli ve ölçülerinden memnun olup olmama durumudur.

Bireylerin kendi bedenlerini nasıl gördükleri ile ilgili oluşturdukları kişisel resimlerine beden imajı denilmektedir. Bu resmin en önemli özelliği aynı zamanda başkalarının değerlendirilmelerinden de etkilenmesidir (Moe, 1999). Çok daha geniş anlamıyla beden imajı, bireylerin fiziksel görünüşleriyle ilgili;

- Duygularını
- Düşüncelerini
- İnançlarını

- Algılarını
- Davranışlarını içermektedir.

Beden imajı, bireylerin fiziksel özelliklerine yönelik oluşturdukları bir kendilik algısıdır. Bu noktada bireylerin kendi bedenlerine yönelik tutumlarını da beden imajı olarak değerlendirmek mümkündür. Cash'a (2004) göre bu tutumlar, bireylerin insanlarla kurmuş oldukları ilişkilerindeki güvenlerini, kişisel bakımlarını, cinsel davranışlarını, egzersiz ve yeme davranışlarını etkiler.



Şekil-1 Beden imajının boyutları

Beden imajının en önemli özelliği bireylerin kendi bedenlerine yönelik sahip oldukları algılarının öznel olmasıdır. Örneğin bireyler, ideal kiloda ya da uzunlukta olmalarına rağmen kendilerini kısa ya da kilolu olarak değerlendirebilirler. Bu noktada insanların kendi bedenlerine yönelik algılarını olumlu/pozitif ve olumsuz/negatif olmak üzere iki önemli boyutta ele almak mümkündür.

Olumlu beden imajı, bireylerin kendi bedenlerine yönelik oluşturdukları resimden memnun olmaları anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle ideal ve gerçek benlik algıları arasındaki farkın çok az olması ya da olmaması durumudur. Beden imajı olumlu olan bireyler, bedenlerini oldukları haliyle beğenirler ve bedenlerinin görüntüsünden ziyade işlevine odaklanırlar.

Olumsuz beden imajı boyutunda bireyler, kendi bedenlerine yönelik olarak olumsuz duygulara ve düşüncelere sahiptirler. Bir başka deyişle gördükleri resimden memnun olmamaktadırlar. Olumsuz beden imajına sahip bireyler, bedenlerini inceleyip bedenlerinin bazı bölgeleri ya da bütünü için kusurlar bulmak eğilimindedirler. Bu kusurlar daha çok beden ölçüsüne, beden şekline, kiloya ya da kas yoğunluğuna yönelik olabilmektedir.

Olumsuz beden imajına sahip olmak ruhsal ve bedensel sağlıkla ilişkili bulunmuştur. Olumsuz beden imajı, bir bütün olarak bireylerin yaşam kalitelerini

düşürmektedir. Ayrıca olumsuz beden imajına sahip olma ile yeme bozuklukları sergileme, düşük öz saygıya sahip olma, depresyon belirtileri sergileme arasında önemli ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Günümüzde beden imajının çeşitli şekillerde ölçüldüğü de görülmektedir. Bu noktada beden imajı için üç önemli ölçüm yönteminin kullanıldığı görülür. Bunlardan ilki, kendini değerlendirme anketleri aracılığı ile ölçülmesidir. Bunlara beden şekli ve beden doyumu ölçeği örnek olarak verilebilir. Bu ölçeklerden alınan düşük puan, düşük beden doyumu seviyesini ya da bozulmuş beden algısını göstermektedir. İkincisi ise beden figürleri ölçeğidir. Bu yöntemde katılımcılara çeşitli bedenlerde kadın resimlerinin olduğu gösterge çizelgesi gösterilir ve katılımcıdan kendi ideal bedenlerine denk gelen resmi ve şu anda sahip olduğu beden şeklini gösteren figürü işaretlemesi istenir. Mevcut beden imajı ile ideal beden imajı arasındaki farkın fazlalığı düşük seviyede beden doyumunu ve bozulmuş beden algısını gösterir. Üçüncüsü ise güncel beden ölçüleridir. Bir başka deyişle beden kitle indeksidir. Vücut kitle indeksi (VKİ), vücut kütlelerinin (kg), uzunluğunun metre cinsinden karesine bölünmesiyle hesaplanır.

**Tablo-1 Beden Kitle İndeksine Göre Değerlendirme Tablosu**

Tanım	BKİ
Sağlıklı	18, 5-24, 9
Fazla Kilolu	25-29, 9
Obez	30-39, 9
Morbid Obez	40

### **Beden İmajı ile İlgilenmenin Tarihi**

Beden imajı konusuyla ilgilenmenin tarihi, insanlık tarihi kadar eskiye dayanır. Psikolojinin, felsefen ayrılıp modern bilim olmasıyla birlikte bu konuda bilimsel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu bölümde beden imajı konusu, tarihsel açıdan kısaca ele alınıp incelenmiştir.

#### ***DÜŞÜNDÜREN SORUNLAR***

İlkçağ insanları da ideal bir beden imajına sahipler miydi?

İncelik her zaman istenen bir vücut tipi miydi?

Ne zaman kadınlar ideal imajların baskısını hissetmeye başladı?

Tıpkı insanın gelişimi gibi insanlığın gelişimi de belirli aşamalardan geçerek ilerlemiştir. Bu noktada insanlık tarihinde insanlar, öncelikle hayatta kalma çabasında olmuşlardır. Özellikle Rönesans ve Reform hareketlerinin etkisiyle bilim ve sanatta ilerlemeler sağlanmıştır. Bu gelişmelerin bir uzantısı olarak ressamlar ortaçağda özellikle yaptıkları tablolarında insan figürlerini çizmeye başlamışlardır. Bu noktada ortaçağdaki tablolara bakıldığında kadınların; büyük göğüslü, geniş kalçalı ve karın çevrelerinin yağlı olarak çizildiği görülür. Bu o çağdaki kadınlar için doğurganlığı ifade etmektedir. Aynı zamanda refahın ve bir kadında olması istenen ideal vücut tipinin göstergesidir. Bu ideal beden imajı 1800'lü yıllara kadar devam etmiştir. 1600'lü yıllarda İngiltere Kraliçesi I. Elizabeth, karnını ve kaburgalarını sıkıştıran korseyi ilk kez giymesi ile kadınlar bedenlerini doğal olmayan bir şekilde belli bir şekle sokma baskısı ile yüzleştirdiler. Korse ile sıkıştırılmış bu ideal beden imajı edep ve terbiyenin sembolü oldu. Bu korseli beden ideali 1900'lü yıllara kadar devam etti. Ayrıca 1900'lü yıllardan önce genelde kadınlar bedenlerini saklayan uzun elbiseler giyerlerdi. Bu giyim tarzı yirminci yüzyılın başlarına kadar sürmüştür.

Yirminci yüzyılda kitle iletişim araçlarının günlük yaşama girmesi ile insanlar üzerindeki ideal beden imajı baskısı gittikçe artmaya başlamıştır. Hollywood film endüstrisi, playboy ve moda dergilerinde sunulan ideal imajlar, insanların bedenlerine daha fazla odaklanmalarına neden olmuştur. 1900'lü yılların ortalarına kadar bayanlar için 90 60 90 beden ölçüleri ideal beden imajı iken; 2000'li yıllardan sonra ise sıfır beden, ideal kadın imajları sunulmaya başlanmıştır.

### **Beden İmajı ile İlgili Kuramlar**

İnsanlarda pozitif ve negatif beden imajını açıklayan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramların başında üçlü etki kuramı gelmektedir. Bir diğer kuram ise, bilişsel-davranışçı kuramdır. Bu bölümde bu kuramlar kısaca ele alınmıştır.

**Üçlü Etki Kuramı:** Üçlü etki kuramı, beden imajının oluşumunda etkili olan faktörler üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre bireylerin beden imajlarında ebeveynler (anne ve babalar), akranlar (arkadaşlar) ve medya olmak üzere üç önemli faktör bulunmaktadır. Bu kuram bu faktörleri, beden imajının oluşmasında önemli toplumsal etkenler olarak değerlendirmektedir. Toplumsal etkenler bireyleri başka bireylerle karşılaştırarak ve ideal beden imajının içselleştirilmesini sağlayarak bireylerin beden imajlarını etkilemektedir. İçselleştirme sürecinde bireyler; medyadan, ebeveynlerden ve akranlardan gelen mesajlarını benimserler. Toplumsal karşılaştırmada ise bireyler, kendi bedensel özelliklerini başkalarının bedensel özellikleri ile karşılaştırmaktadırlar.

**Bilişsel-Davranışçı Kuram:** Bilişsel-davranışçı kurama göre, bireyler geçmişte yaşadıkları olaylardan, yaşantılardan ve yakın zaman olaylarından etkilenerek kendi bedenlerine yönelik olumlu ya da olumsuz inançlar oluştururlar.

Bu inançlar da onların beden imajlarının merkezinde yer alır. Bu noktada geçmiş yaşam olaylarını öncelikle incelemek gerekir.

Geçmiş yaşantılarında bireyler, medya üzerinden de sunulan ideal beden imajlarına yönelik oldukça çok mesaj almaktadırlar. Örneğin filmlerden birinde çocuklar, güzel Sindirella'nın yakışıklı prensle evleneceği; daha az güzel olan üvey kardeşlerinin ise kaybedecekleri mesajlarını alırlar. Benzer şekilde çocuklar, Sindy bebeklerin ve Süpermenlerin, ideal bedenleri ile eşleşmiş güzel bir yaşama sahip olduklarına yönelik mesajlar da alırlar. Öte yandan, kötü kahramanlar ise şişman ve çirkindir. Özetle kadınlara yönelik olarak ince beden imajı; erkeklere yönelik olarak da uzun boy, kaslı vücut, geniş omuzlar ve belirgin yüz hatları bireyler için ideal beden imajı ölçütleri olmaktadır.

Medyanın etkisine ek olarak beden imajının oluşmasında bireylerin ebeveynleri ve içinde yaşadıkları kültürler de etkilidir. Bireyler doğdukları andan itibaren toplum tarafından onlara sunulan ideal beden imajlarına yönelik inançlara ve tepkilere maruz kalırlar. Örneğin; şişman ya da ince olmak kötüdür ya da sağlıklılık ölçütüdür gibi mesajlara maruz kalırlar. Bilişsel gelişim açısından yetişkinlere ve ergenlere oranla daha düşük düzeyde yer alan çocuklar, onlara sunulan ideal beden imajlarını doğru kabul ederek içselleştirme eğilimindedirler. Olumsuz beden imajına yönelik mesajlar bireylere aile üyeleri tarafından sunulduğunda ise çocuklar tarafından sorgulamadan kabul etme durumu daha kolay bir şekilde gerçekleşmektedir.

Özellikle bedensel görünümü ile ilgili olarak gerek aile içerisinde gerekse akran grupları içerisinde bireylerin olumsuz deneyimler yaşamaları da beden imajlarının oluşmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu tür etkenlere kişilerarası deneyimler ismi verilmektedir. Örneğin aile içerisinde güzellik ya da çirkinlik açısından kardeşler arasında kıyaslamaların yapılması; çocukların bedenleriyle alay edilmesi ya da dalga geçilmesi; beden boyutlarıyla ilgili uzun ya da kısa gibi yorumlar yapılması yaralayıcı kişilerarası deneyimler olmaktadır. Bu deneyimlerden bireyler, olumsuz beden imajları oluşturmaktadırlar.

Geçmiş yaşam deneyimlerinden biri de ergenlik döneminde bireylerin fiziksel değişimler yaşamalarıdır. Ergenlik döneminde bireyler; ses kalınlaşması, bedeninin çeşitli yerlerinde tüylenmelerin olması, kalçaların genişlemesi gibi değişimler yaşarlar ki bu tür değişimlere ikincil cinsiyet özelliklerinin ortaya çıkması denir. Ergenlikte kadınlarda yumurta salınımı, erkeklerde ise sperm salınımının gerçekleşmesi gibi cinsel üreme kapasitesine ulaşmayla sonuçlanan durumlara da birincil cinsiyet özellikleri denir. Gerek birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin ortaya çıkışı gerekse bedeninin uzunluk ve kilo açısından değişmesi, bireylerin ergenlikte beden imajlarını etkiler. Örneğin kız ergenler, değişen kalçalarının ve göğüslerinin görünümünden dolayı utanabilirler. Benzer şekilde, akranlarından daha kısa ve daha az kaslı olan erkek ergenler, görünümünden

dolayı utanç duyabilirler. Her iki cinsiyetten ergenler için sivilceler, olumsuz beden imajı oluşturma nedeni olarak görülmektedir.

Beden imajı açısından, geçmişteki deneyimler bireyleri eşit düzeyde etkilemez. Bir başka deyişle, deneyimlerden etkilenme açısından bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin öz güveni yüksek olan, umutlu olan, kendilerini seven ve yetenekli olduklarına inanan bireyler medya, akranlar ve yetişkinler tarafından sunulan ideal beden imajlarına kendilerini kapatabilirler ve bunlardan etkilenmezler. Öte yandan öz güveni eksik olanlar; güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olanlar, mükemmeliyetçi olan bireyler etkiye açıktırlar ve olumsuz beden imajı oluşturma eğilimindedirler.

Geçmişteki deneyimlerin yanında yakın zaman olayları da bireylerin beden imajlarını etkilemektedir. Yakın zaman olaylarının içerisinde bireylerin, otomatik düşünceleri ve içsel eleştirileri girmektedir. Bireylerin aşırı egzersiz yapmaları, kusmaları, kusmayı sağlayıcı ilaçlar kullanmaları da yakın zaman olayları bağlamında telafi edici süreçler olarak değerlendirilmektedir. Belirli durumlar ve olaylar karşısında bireylerin otomatik düşünceleri aktive olabilmektedir. Örneğin beden ölçülerinin, mankenlerin ölçüleriyle eş değer olması gerektiğine inanan bireyler telafi edici birtakım tepkiler verebilirler. Bu telafi edici tepkilere örnek olarak; yemek yedikten sonra kusma davranışı sergilemek ya da aşırı egzersiz yapmak verilebilir.

### **Beden İmajını Etkileyen Faktörler**

Bireylerin beden imajlarını etkileyen, pek çok etken vardır. Bu etkenleri bireyden kaynaklı faktörler ve sosyo-kültürel faktörler olarak iki başlık etrafına ele almak mümkündür. Bu bölümde, öncelikle bireysel faktörler daha sonra ise sosyo-kültürel faktörler sırasıyla incelenmiştir.

### **Bireysel Faktörler**

Beden imajını etkileyen bireysel faktörlerin içerisinde öncelikle bireylerin yaşadıkları fiziksel değişimler girer. İkinci olarak bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri de beden imajını etkileyen bireysel etkenlerdendir. Üçüncü bir etken ise bireylerin yeme alışkanlıklarıdır. Bu bölümde bu etkenlere değinilmiştir.

*Fiziksel Değişimler:* Fiziksel değişimler açısından bakıldığında, ergenlik dönemi fiziksel açıdan yoğun bir şekilde değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. İnsan vücudu ergenlik sürecince değişir ve olgunlaşır. Bu dönemde fiziksel değişimler, görünüşle ilgili yoğun kaygıları beraberinde getirebilir. Ergenlik döneminde doğru saç tipine, giysilere ve beden tipine sahip olmak çoğunlukla matematik ve geometriden daha önemli olabilir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aldan, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajı ve ilgili değişkenlerin üçlü etki modeli kapsamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Bursa.
- Annis, N. M., Cash, T. F., and J. I. Hrabosky. (2004). Body image and psychosocial differences among stable average-weight, currently overweight, and formerly overweight women: The role of stigmatizing experiences. *Body Image: An International Journal of Research* 1: 155-167.
- Bearman, S. K., Stice, E. (2008). Testing a gender additive model: The role of body image in adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1251-1263.
- Bruin, A. P. K., Woertman, L., Bakker F. C., & Oudejans, R. R. D. (2009). Weight-related sport motives and girls' body image, weight control behaviors, and self-esteem. *Sex Role*, 628-641.
- Caccavale, J. L., Farhat, T., & Iannotti, J. R. (2012). Social engagement in adolescence moderates the association between weight status and body image. *Body image*, 9, 221-226.
- Canpolat, B. I., Örsel, S., Akdemir, A., ve Özbay, M. H. (2003). Ergenlerin kendilik algısında beden imajının ve beden kitle indeksinin rolü. *3P Dergisi*, 11, 143-154.
- Cash, T. F. (1995). The Psychosocial effect of adolescent facial acne: Its severity and management in a medically untreated sample. Technical report to the Neutrogena Corporation, Los Angeles, CA.
- Cash, T. F. (2002). "Cognitive-behavioral perspectives on body image", *Body Image: A handbook of theory, research and clinical practice*, ed. T. F. Cash, -T. Pruzinsky, The Guilford Press, New York.
- Cash, T. F. (2004). Body image: Past, present and future. *Body image: An International Journal of Research*. 1, 1-5.
- Cash, T. F. (2008). *The Body Image Workbook: An Eight-Step Program for Learning to Like Your Looks*. Second Edition. New Harbinger Publications, Inc. Oakland, CA.
- Cash, T. F., Hrabosky, J. I., Perry, A. A. (2004). How has body image changed? A cross-sectional investigation college women and men from 1983 to2001. *Journal of Consulting Clinical Psychology*. Vol. 72, No. 6, 1081-1089.
- Cash, T. F., Morrow, J. A., Hrabosky, J. I., & Pery, A. A. (2004). How has Body Image Changed? A cross-sectional investigation of College women and men from 1983 to 2001. *Journal of Consultingand Clinical Psychology*, Vol. 72, No. 6, 1081-1089.
- Castle, D. J., & Phillips, K. A. (Eds.). (2002). Disorders of body image. Wrightson Biomedical Pub Limited.
- Choma, B., Visser, B., Pozzebon, J., Bogaert, A., Busseri, M. & Sadava, S. (2010). Self-objectification, self-esteem, and gender: Testing a moderated mediation model. *Sex Roles*, 63, 645-656.



- Clay, D. , Vignoles V. L. , & Dittmar, H. (2005). "Body image and self-esteem among adolescent girls: testing the influence of sociocultural factors " , *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 451-477.
- Davison, K. K. , Markey, C. N. , & Birch, L. L. (2003). A longitudinal examination of patterns in girls' weight concerns and body dissatisfaction from ages 5 to 9 years. *International Journal of Eating Disorders*, 33, 320-332.
- Esnaola, I. , Rodriguez, A. & Goni, A. (2010). Body dissatisfaction and perceived sociocultural pressures: Gender and age differences. *Salud Mental*, 33, 21-29.
- Gerner, B. , & Wilson, P. H. (2005). The relationship between friendship factor and adolescent girls' body image concern, body dissatisfaction, and restrained eating. *International Journal of Eating Disorder*, 37, 313-320.
- Grogan, S. (2008). *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children*, Routledge, New York.
- Holmqvist, K. , Frisen, A. (2012). "I bet they aren't that perfect in reality: Appearance ideals viewed from the perspective of adolescent with a positive body image". *Body image*, 9, 388-395.
- Huebscher. B. (2010). Relationship between body image and self-esteem among adolescent girls, University of Wisconsin-Stout.
- Livine, M. P. , Slomak, L. (2002). Body image development in adolescence. In T. F. Cash & Pruzinsky (Eds.). , *Body image: Handbook of theory research and clinical practice* (pp. 74-82). New York: The Guilford Press.
- McCabe, M., Ricciardalli, L. (2001). Parent, peer and media influences on body image and strategies to both increase and decrease body size among adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence*, 36(142): 225-240.
- Moe, Barbara. (1999). *Understanding the Causes of a Negative Body Image*. The Rozen Publishing Group, Inc/Newyork.
- O'Dea, J. A. (2012). Body image and self-esteem. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of body image and human appearance* (pp. 141-147). London, UK: Academic Press.
- Rudiger, J. A. , Cash, T. F. , Roehrig, M. , & Thompson, J. K. (2007). Day-to-day body-image states: Prospective predictors of intra-individual level and variability. *Body Image*, 4(1), 1-9.
- Smolak, , L. (2012). Appearance in childhood and adolescence. In N. Rumsey & D. Harcourt (Eds), *Oxford Handbook of the Psychology of Appearance* (pp. 123-141). London: Oxford University Press.
- Sparhawk, J. M. , (2003), *Body Image and Media: The Media's Influence on Body Image*, University of Wisconsin-Stout, August.
- Thompson, J. K. , Heinberg, L. J. , Altabe, M. , & Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment and treatment of body image disturbance*. Washington, DC: American Psychological Association.

## BEDENİN PSİKOPATOLOJİSİ

### Bedenin Psikopatolojisi

İnsanlar bedenlerine bakım sunup onu koruma çabasında olduklarında, sağlıklı beden yapısına ulaşırlar. Bazı insanlar ise, yaşadıkları sorunlarla başa çıkmada bedenlerini kullanırlar. Bu kullanımın ise iki önemli yönü bulunmaktadır. Bunlardan ilki sağlıklı iken ikincisi sağlıksız kullanımdır. Bu kitapta sağlıksız kullanım, bedenin psikopatolojisi bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yeme bozuklukları; anoreksiya nervoza, bulimiya nervoza, obezite ve tıknırcasına yemek yeme bozukluğu gibi bozukluklar psikopatolojinin önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Olumsuz beden imajı için depresyon, intihar ve kendine zarar verme davranışları ise bir diğer boyuttur.

### Yeme Bozuklukları

Yiyecekler yaşamın gerekli bir parçasıdır, insanlar, sevdikleri yiyecekler konusunda, ne kadar yemeğe ihtiyaçları oldukları ve ne zaman yemek yemek istedikleri konusunda birbirlerinden ayrılırlar. Bununla birlikte bazı insanlar yiyecekleri, olumsuz duygulardan kaçınmak, bastırmak ve kontrol etmek için tehlikeli bir şekilde yanlış kullanır. Bu durum yeme bozukluklarına sebep olabilmektedir. Yeme bozuklukları, her cinsiyetten, yaştan, sosyal, ekonomik ve etnik seviyeden insanı etkileyebilir. Araştırmalar bazı insanların diğer insanlara göre daha fazla risk altında olduklarını göstermiştir. Yeme bozukluğu bulaşıcı değildir. Yeme bozukluğu, yiyeceklerden çok daha fazla bir şeyi kasteder. Yeme bozuklukları bir ruhsal bozukluktur ve tedavi edilebilir. Yardım alan bireylerde iyileşme oranı yüksektir. Yeme bozukluklarının birkaç farklı tipi vardır. Bunlar; anoreksiya nervoza, bulimiya nervoza, tıknırcasına yemek yeme ve kompulsif aşırı yemek yeme davranışıdır.

### Anoreksiya Nervoza

Anoreksiya nervoza psikolojik sebeplerden dolayı iştahın kaybı anlamına gelir. Bu yeme bozukluğunun en önemli göstergesi olan fazla kilo kaybı, hasta tarafından açlığın inkârından kaynaklanır. Anoreksiyanın iki alt tipi vardır. Birinci tip kısıtlayıcı tiptir. Birey bu tipte, alınan gıda miktarını kısıtlayarak ya da aşırı egzersiz yaparak düşük beden ağırlıklarını korumaya çalışır. İkincisi ise tıknırcasına yemek yiyen ve yiyeceklerden temizlenen tipler, büyük miktarlarda yiyecek tüketip sonra da kendilerini kusturarak ya da laksatif kullanarak kendilerini yedikleri yiyeceklerden kurtarmaya çalışır. Anoreksiya ölümcül olabilir. Bu nedenle erken müdahale ve tedavi şarttır.

Anoreksiyanın birtakım belirtileri vardır. Belirtilerin birkaçı bir araya gelip, durum kötüleşiyorsa bu kaygılanmak için bir neden olabilir. Aşağıda belirtiler sıralanmıştır:

- Kilo alma ilgili yoğun bir korkunun varlığı,
- Zayıf yanlarını kabullenmede problem yaşama,
- Yemek ve egzersiz hakkında kaygılı bir iç sese sahip olma,
- Yemek yemeye bağlı obsesif ve katı davranışlar sergileme (örneğin; yemeği küçük parçalara bölmek ve kalori hesaplamak gibi),
- Duygu değişiklikleri yaşamak,
- Karar almada ve düşünmede güçlük çekmek,
- Bol kıyafetler giyinmek,
- Laksatif kullanmak ve kendini kusturmak
- Aşırı egzersiz yapmaktır.

Anoreksiya nervozanın olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler kısa ya da uzun süreli olabilmektedir. Bu etkiler şu şekilde sıralanabilir: Çocuklar ve gençlerde gelişimleriyle ilgili kilo almada yetersizlik ya da ciddi kilo kayıpları olması; susuz kalma, kabızlık ve karın ağrıları yaşamak; baş dönmesi ve bulantı hissi yaşanmasıdır. Diğer etkiler ise; düşük kan basıncı, cinsel istek azlığı, kuru ve renksiz bir cilt, regl dönemlerinde aksamalar ya da durma, vücutta tüylenme ya da saçlarda dökülme ve kemik kütlelerinde azalmadır. Uzun dönemli etkiler açısından bakıldığında; beden işlevselliğinde azalma (kalp, karaciğer, böbrekler ve beyin fonksiyonlarında azalma), osteoporoz (kemik erimesi), kısırlık ve gebe kalmada zorluk, büyümenin ve gelişimin yavaşlamasıdır.

### **Anoreksiya Nervoz ve Beden İmajı**

Beden imajı bozuklukları anoreksiya nervozanın en yaygın klinik belirtelerindedir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki fiziksel görünüm ile ilgili görünüş kaygıları yeme bozuklukları için öncül niteliğindedir. Anoreksiya, beden ölçülerinin değerlendirmesi ile ilgili algı eksikliği olarak da tanımlanmıştır. Bu bireyler kendilerini olduklarından daha kilolu hissettikleri için kilo almayla ilgili aşırı kaygı duyarlar. DSM IV de beden imajı bozukluğu, anoreksiyanın tanısal kriterlerinden biridir. Anoreksik bireyler, çok zayıf olsalar bile beden şekilleri ve kilo-ları hakkında aşırı derecede kaygılıdırlar. Anoreksiya daki beden imajı bozuklukların klinik gözlemleri; bireyin beden ölçüsü ile ilgili iki farklı yanlış algı-lamanın olduğunu gösterir. Bu yanlış algılamalar ya beden belirlili bir bölgesinin büyüklüğü, küçüklüğü ve şekli ile ilgili yanlış algılamaları ya da tüm beden ölçüsü ile ilgili yanlış algılamaları içerir.

Anoreksiyadaki beden imajı bozukluklarının doğasına baktığımızda iki boyutun belirgin olduğu varsayılmaktadır. Bunlardan ilki bireyin beden ölçülerini yanlış algılamasıdır. İkincisi ise bilişsel değerlendirmede bozulmadır. Yapılan araştırmalarda anoreksiyanın en önemli ve en sık rastlanan özelliklerinden birinin beden imajı bozuklukları olmasına rağmen anoreksiya tedavisinde beden imajı ele alınmamaktadır.

Literatürde anoreksiyadaki beden imajı bozukluklarının belirleyicileri; kültürel, gelişimsel, ailesel ve kişisel faktörler olarak tanımlanır. Ancak hem feminist hem de bilişsel davranışçı yaklaşımlara göre bunlar arasındaki en önemli belirleyici faktör toplum tarafından sunulan ideal imajlardır. Toplum tarafından sunulan gerçekçi olmayan ideal imaj baskıları, bireylerde beden doyumsuzluklarına sebep olmaktadır. Bir zincirin halkaları gibi beden doyumsuzluğu da beden şekli ve ağırlığı ile ilgili fonksiyonel olmayan düşüncelere dönüşmektedir. Bu bireyler şu benzer inanışları edinebilirler: "İnce olmak, kişisel kontrolün ve öz disiplinin göstergesidir.", "Benim kendilik değerim ne kadar ince olduğumla ölçülür." Bu çarpıtılmış inançlar bir kez canlandıktan sonra temel düşünce ve bilgiyi işleme süreçleri hatalı bir şekilde işlemeye başlar.

### **Bulimiya Nervosa**

Bulimiya nervosa literatürde, duygusal nedenlerden kaynaklı açlık anlamına gelmektedir. Bulimiya, karakteristik bir yeme döngüsüne sahiptir. Bu bireyler, tıknırcasına yemek yeme dönemlerinin ardından suçluluk, mide ağrısı ve kilo alma korkularıyla yediklerinden kendilerini kusturarak kurtulmaya çalışırlar. Kusamayan tipler ise ya aşırı egzersiz yaparlar ya da oruç tutarlar. Hastalar sıklıkla yiyeceklerden temizlenme ve tıknırcasına yeme nöbetlerini saklayarak hastalıklarını gizlerler. Çoğu bulimiyalı bireyler, anoreksiyalı bireyler gibi aşırı kilo vermeden daha çok aynı kiloda kalırlar hatta kilo alanları da vardır.

Bulimiya nervozanın birtakım belirtileri vardır. Bu belirtileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Yemek yemeye karşı kontrol edilemeyen dürtü,
- Yiyeceklerle ilgili obsesyon,
- Yiyeceklerle ilgili kontrolsüzlük hissi,
- Anksiyete, depresyon ve düşük öz güven gibi sorunların varlığı,
- Yiyeceklerden temizleme davranışı (öğünlerden sonra kusmak için tuvalette gözden kaybolmak ya da laksatif kullanılması) göstermek,
- Aşırı egzersiz yapmak ya da oruç tutmak,
- Özellikle öğün zamanlarında sosyalleşmekten kaçınmak,
- Yiyecek hırsızlığı yapmak,
- Yiyecekler için anormal miktarlarda para harcamak,

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- American Psikiyatri Birliği (APA), 1994. Mental bozuklukların tanısai ve sayımsai elkitabı (4. Baskı) (Çev. Köroğlu, E.). Hekimler Yayınlar Birliği, Ankara.
- Aslangıray, N. (2013). Üniversite öğrencilerinde beden imajı yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.
- Bruin, A. P. K. , Woertman, L., Bakker F. C. , & Oudejans, R. R. D. (2009). Weight-related sport motives and girls' body image, weight control behaviors, and self-esteem. *Sex Role*, 628-641.
- Cash, T. F. , Thériault, J. , & Annis, N M. (2004). Body image in an interpersonal context: Adult attachment, fear of intimacy and social anxiety. *Journal of social and clinical psychology*, 23(1), 89-103.
- Choma, B. , Visser, B. , Pozzebon, J. , Bogaert, A. , Busseri, M. & Sadava, S. (2010). Self-objectification, self-esteem, and gender: Testing a moderated mediation model. *Sex Roles*, 63, 645-656.
- Clay, D. , Vignoles V. L. , & Dittmar, H. (2005). "Body image and self-esteem among adolescent girls: testing the influence of sociocultural factors " , *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 451-477.
- Damani, S. , Button, E. J. , Reveley, C. H. (2001). " The Body İmage Structured Interview: A New Method For The Exploration Of Body İmage in The Women With Eating Disorders" , *European Eating Disorder Review*, 9, ss. 167-181.
- Dunkley, D. M., Masheh, R. M. , & Grilo, C. M. (2010). Childhood maltreatment, depressive symptoms and body dissatisfaction in patient with binge eating disorder: The mediating role of self-criticism. *International Journal of Eating Disorder*, 43, 274-281.
- Goldfield, G. S. , Moore, C., Henderson, K. , Buchholz, A. , Obeid, N. , Flamet, M. F. ( 2010). "Body Dissatisfaction, Dietary Restraint, Depression Eating During Early and Middle Adolescence: Do the influences Remain the Same" , *International Journal of Eating Disorders*, 9, ss, 501-512.
- Greenleaf, C. , & McGreer, R. (2006). Disordered eating attitudes and self-objectification among physically active and sedentary female collage students. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 140, 187-198.
- Huebscher. B. (2010). Relationship between body image and self-esteem among adolescent girls, *Universite of Wisconsin-Stout*.

- Keel, P. K. , Mitchell, J. E. , Davis, T. L., Crow, S. J. (2001). Relationship between depression and body dissatisfaction in women diagnosed with bulimia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 30, ss. 188-199.
- Moore, M., Masuda, A. Hill, M. L. , Goodnight, B. L. (2014). Body image flexibility moderates the association between disorder eating cognition and disordered eating behavior in a non-clinical sample of women: A cross-sectional investigation. *Eating Behaviors*, 15, 664-669.
- Özmen, D. , Özmen E. , Ergin, D., Çetinkaya, A. C. , Şen, N. , DüNDAR, P. E. , Taşkın, & E. O. (2007). The association of self-esteem, depression and body dissatisfaction with obesity among Turkish adolescents, *Public Health*, 7, 1-7.
- Pınar R. (2002). "Obezlerde Depresyon, Benlik Saygısı ve Beden İmajı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma", *C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(1), ss. 54-60.
- Stice, E. , Hayward, C. , Cameron, R. P. , Killen, J. D. , & Taylor, C. B. (2000). Body image and eating disturbances predict onset of depression among female adolescents: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 438-444.
- Stice, E. , Rohde, P. , Shaw, H. , & Gau, J. (2011). An effectiveness trial of a selected dissonance-based eating disorder prevention program for female high school students: Long-term effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 500-508.
- Thompson, J. K. , Shroff, H. , Herzog, S. , Cafri, G., Rodriguez, M. , Rodriguez, M. (2007). "Relations Among Multiple Peer Influences, Body Dissatisfaction, Eating Disturbance, and Self-Esteem: A Comparison of Average Weight, At Risk of Overweight, and Overweight Adolescent Girls", *Journal of Pediatric Psychology*, 32(1), ss. 24-29.
- Tiggemann, M. , & Williams, E. (2012). The role of self-objectification in disordered eating, depressed mood, and sexual functioning among women a comprehensive test of objectification. *Theory Psychology of Women Quarterly*, 36, 66-75.
- Yanover, T., & Thompson, J. K. (2008). Eating problems, body image disturbances, and academic achievement: Preliminary evaluation of the eating and body image disturbances academic interference scale. *International Journal of Eating Disorder*, 41, 184-187.

# BÖLÜM 7

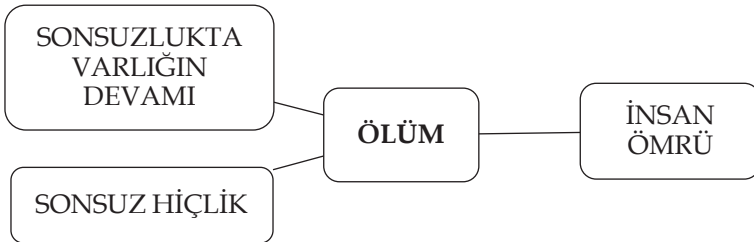
## BEDENİN ANLAMI

Bedenimizin anlamını bulmak çok önemlidir. Çünkü bedenimize yüklediğimiz anlam ya da anlamlar doğrultusunda ona karşı birtakım duygulara, düşüncelere ve tutumlara sahip oluruz. İnsanların bedenlerine yükledikleri anlamlar onların yaşamlarına yükledikleri anlamlardan da etkilenir. Bu doğrultuda bu bölümde öncelikle yaşama anlam yükleme konusuna ve daha sonra ise bedene anlam yükleme konusuna değinilmiştir. Sonra da İslamiyet ve bedenın anlamı üzerinde durulmuştur.

### İnsanın Yaşamına Anlam Yüklemesi

İnsan biyopsikososyal bir varlıktır. Özellikle insanın biyolojik bir varlık olması, beraberinde pek çok şeye ihtiyacının olduğunu göstermektedir. Bu noktada insan havaya, suya, gıdaya ve vücudunun devamı için sağlıklı ve çalışan organlara ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlar daha da detaylandırıldığında ve insanın bir ömrüne yayıldığında, sayılamayacak rakama ulaşılır. Bunlara ek olarak hücresele düzeyde enerji üretiminin azalması, serbest oksijen moleküllerinin diğer hücresele yapılara saldırması, hücre bölünmesinin azalması ve giderek uyum sağlayıcı mekanizmaların kaybolması gibi fizyolojik nedenlerle insanlar yaşlanmaktadır (Santrock, 2014). Organ düzeyindeki bozulmalar ve işlev yetersizlikleri bireyleri, kaçınılmaz ve evrensel olan bir sonla karşı karşıya bırakmaktadır.

İnsanın, kendi ölümüyle yüzleşmesi bir gerçek iken yaşamı boyunca yaptıklarına, geliştirdiği yeteneklerine, ürettiklerine ve hatta geleceğine anlam yükleme de kaçınılmaz bir diğer gerçektir. Bu gerçek karşısında insanlar, ölüm ve sonrasında anlam yüklemek durumundadırlar. Bu noktada yüklenebilecek iki anlam türü vardır. Bunlar: Sonsuz hiçlik ya da sonsuzlukta da varlığını devam ettirmez. Bu olgu aşağıdaki şekilde daha somut hale getirilebilir.



Şekil-1 Yaşama anlam yükleme (Eryılmaz, 2014, sf. 118)

Yukarıdaki şekil incelendiğinde sonsuzlukta varlığını devam ettireceğine inanan insanların yaşamın anlamı, din ve maneviyat gibi konularla ilgilendikleri görülmektedir. Günümüz psikoloji bilimi de bu gerçeği kabul ederek çeşitli araştırmalar yapmaktadır. Bu noktada günümüzde pozitif psikoloji anlayışı, insanların “Yaşamın anlamı ve amacı nedir?” sorusuna yanıt vermek için yaratıcılık, maneviyat ve din alanlarında çeşitli düşünceler ve davranışlar ürettiklerini belirtmektedir (Seligman, 2002).

Yaşamın anlamı konusu, psikolojide insanın optimal düzeyde işlevde bulunmasını etkileyen faktörlerden biri olarak incelenmektedir (Ryff, 1989). Yaşamın anlamı kavramı çok boyutludur. Bu noktada bu kavramın içerisine;

- Bireyin varlığının bir amacının olması
- Bireyin kendi varlığından memnun olması
- Bireyin yaşamında değerlerinin olması
- Dinî/manevi inançlar
- Yaşam amaçları
- Özdeğer gibi boyutlar girmektedir (Battista ve Almond 1973; Baumeister, 1991; Reker, 2000).

Yaşama anlam yükleme ve mutluluk konusunda yapılan çalışmalar, anlam yüklemenin bireylerin mutluluklarını arttırdığını ve onları olumsuz sonuçlardan koruduğunu göstermektedir (Fry, 2001). Yaşamlarına anlam yükleyen bireylerin daha sağlıklı oldukları ve daha uzun yaşadıkları da bulunmuştur (Mascaro ve Rosen 2006). Anlamsızlık yaşayan bireylerin ise daha çok intihara yönelindikleri ve yaşamlarını sonlandırdıkları sonucuna varılmıştır (Edwards ve Holden, 2001).

Genel olarak yaşama anlam yükleme, beraberinde bedene anlam yüklemeyi getirmektedir. İnsanların yaşamlarına ve bedenlerine yükledikleri anlamlar bilinmeden, onların bedenlerine yönelik gösterdikleri tepkiler de anlaşılabilir. Bu noktada aşağıdaki sorular, anlamsız olur ve yanıtlanamaz:

- *Bazı insanlar neden bedenlerine dövme yaptırmaktadırlar?*
- *Afrika'daki insanlar neden, kulaklarına ve dudaklarına çeşitli cisimler yerleştirmektedirler?*
- *Hin Fakirleri neden bedenlerini şişlemektedirler?*
- *Gerek Yahudiler gerekse Müslümanlar neden oruç tutarak aç kalmaktadırlar?*
- *Bazı insanlar, bedenlerini neden kesmektedirler (self-mutilasyon)?*
- *Neden bazı insanlar intihar etmektedirler?*
- *Bazı insanlar neden intihar bombacısı olarak, fiziksel olarak varlıklarına son vermektedirler?*



Yukarıdaki sorulara bireylerin bedenlerine yükledikleri anlamlar doğrultusunda yanıtlar verilebilir. Aşağıda bireylerin bedenlerine anlam yüklemeleri konusuna değinilmiştir.

### **Din, Maneviyatın Psikolojideki Yeri**

Günümüz psikoloji dünyasında gerek patoloji odaklı gerekse pozitif yaklaşımlar insan davranışına yönelik açıklamalarda etnik, kültürel ve dinî faktörlerin göz önünde bulundurulmasını önermektedir. Özellikle pozitif psikoloji açısından bakıldığında bireylerin gelişimine pozitif katkı sağlayan etnik, kültürel ve dinî faktörleri yaşama aktarmak önemli görülmektedir. Bireyleri mutlu eden faktörlerden biri de din ve maneviyattır (Eryılmaz, 2014).

İnsanların mutluluklarını nasıl yükselttiklerine dair literatürde pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu noktada bazı çalışmalarda doğuştan getirilen kişilik özellikleri gibi değişkenlere; kimi çalışmalarda ise cinsiyet, eğitim ve gelir gibi demografik etkenlere vurgu yapılırken kimi çalışmalarda ise amaç yönelimli faaliyetlere vurgu yapılmaktadır (Buss, 2000; Fordyce 1977, 1984; Tkach ve Lybunmorsky 2006). Literatürde maneviyat ve din; öz saygı, denetim odağı ve kişilik özellikleri gibi bireylerin mutluluklarını etkileyen içsel faktörler olarak değerlendirilmektedir (Holder, Coleman ve Wallace 2010).

Psikolojide din ve maneviyat, anlam arama arayışının bir uzantısı olarak ele alınmaktadır. Yaşamın anlamını oluşturan kişisel projeler, aile, iş, sevgi ve aşk gibi kaynaklar vardır. Din de bu kaynaklardan biridir. Literatürde maneviyatın ve dindarlığın birbirinden farklı kavramlar olduğu belirtilmektedir. Maneviyat, bireylere güç ve huzur veren içsel inanç sistemi olarak tanımlanmaktadır. Dindarlık ise kurumsal ritüeller, pratikler ve inançlar olarak değerlendirilmektedir (Houskamp vd., 2004). Bunlara ek olarak din; kurumsal, dogmatik ve kısıtlayıcı olarak ele alınırken maneviyat ise; kişisel, öznel ve yaşam alanlarını genişletici bir yapı olarak değerlendirilmektedir. İnsanların pek çoğu kendilerini hem dindar hem de maneviyata sahip bireyler olarak değerlendirmektedirler (Wulff 1998). Din ile maneviyatın insanın yücelmesi ve yaşamını anlamlandırması gibi iki noktada birleştikleri de belirtilmektedir (Pargament 1999).

### **Din, Maneviyat ve Bedenin Anlamı**

İnsanların yaşamlarına ve bedenlerine anlam yüklemeleri konusunda pek çok dini inanç bulunmaktadır. Dünya nüfusu açısından bakıldığında, 2010 verilerine göre dünya nüfusunun %32'sini Hristiyanlar, %23'ünü Müslümanlar %15'ini Hindular, %7.1'ini Budistler ve %0.2'sini Yahudiler oluşturmaktadır (Kettani, 2010). Herhangi bir dine inanmayanların oranı ise %16.3 olarak belirtilmiştir. Yukarıda istatistikî olarak dünya nüfusu içerisindeki oranları verilen

bu dini inançlar tek Tanrılı olan ve olmayan şeklinde çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır.

### **Hristiyanlık ve Bedenin Anlamı**

Tek Tanrılı dinlerden biri de Hristiyanlık'tır. Bu din Ortadoğu'da ortaya çıkmıştır. Bu dinin kurucusu Hz. İsa'dır. Kutsal kitabı, Kitab-ı Mukaddes (Yeni Ahit, Eski Ahit ve İncil'dir). Hz. İsa, mucizevi bir şekilde babasız olarak dünyaya gelmiştir. Halkı isyana teşvik etmek suçundan dolayı çarmıha gerilmiştir. Hristiyan bireyler, pazar günleri kiliseye giderek, vaftiz olarak, dua ederek, rahiplere günahlarını ifade ederek (günah çıkarma) Hristiyanlık dininin gereklerini yerine getirirler.

#### ***Hristiyanlık Dinine Göre Bedenin Tanımlanması***

İnsanın, bu dünyadaki önemli varlık alanlarından biri de onun bedenidir. Hristiyanlık anlayışına göre insan bedeni; dünyadaki varlığı süresince insanın en temel parçasıdır ve öldükten sonra tekrar diriltilecektir. İnsan bedeni, bireyin sonsuz ruhu ile ilişkili ve ölümle sürekliliği kesintiye uğrayacak olan maddi parçasıdır. Bu parça ölümden sonraki dirilişle sonsuz ve sürekli bir hal alacaktır (Allison, 2009).

İnsan bedeninin var oluşunu, Hristiyanlık dini Tanrı'nın yaratmasına yüklemektedir. Bu inanca göre, insan bedeni ve ruhu ayrılmaz bir bütün olarak yaratılmıştır. Bu konuyla ilgili İncil'de çeşitli ayetler bulunmaktadır:

*"Tanrı, 'Kendi suretimizde, kendimize benzer insan yaratalım' dedi, 'Denizdeki balıklara, gökteki kuşlara, evcil hayvanlara, sürüngenlere, yeryüzünün tümüne egemen olsun.' Tanrı insanı kendi suretinde yarattı, onu Tanrı'nın suretinde yarattı.*

*Onları erkek ve dişi olarak yarattı. Onları kutsayarak, 'Verimli olun, çoğalın' dedi, 'Yeryüzünü doldurun ve denetimimize alın; denizdeki balıklara, gökteki kuşlara, yeryüzünde yaşayan bütün canlılara egemen olun. İşte yeryüzünde tohum veren her otu, tohumu meyvesinde bulunan her meyve ağacını size veriyorum. Bunlar size yiyecek olacak. Yabani hayvanlara, gökteki kuşlara, sürüngenlere –soluk alıp veren bütün hayvanlara– yiyecek olarak yeşil otları veriyorum.' Ve öyle oldu. Tanrı yarattıklarına baktı ve her şeyin çok iyi olduğunu gördü. Akşam oldu, sabah oldu ve altıncı gün oluştu."*

Hristiyanlık inancına göre, insan bedeni Tanrı tarafından yaratılmış bir tasarım harikasıdır. Bu nedenle insanlar bedenleri için şükran duymalıdır. Beden, Tanrı'nın dünyadaki var oluşunun bir bütüncül imajıdır. Bu nedenle bireyler, bedenin ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlüdürler. Bu noktada yoksullara, duygusal, bilişsel, fiziksel, eğitimsel ve sosyo-ekonomik açıdan yardım edilmesi önerilmektedir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aghababaei, N., Blachnio, A., & Aminikhoo, M. (2018). The relations of gratitude to religiosity, well-being, and personality. *Mental Health, Religion & Culture*, 21(4), 408-417.
- Akrawi, D., Bartrop, R., Potter, U., & Touyz, S. (2015). Religiosity, spirituality in relation to disordered eating and body image concerns: A systematic review. *Journal of Eating Disorders*, 3(1), 1-24.
- Allison, G.R. (2009). Toward a theology of human embodiment. *The Southern Baptist Journal of Theology*, 13, 2, 4-17.
- Altuntaş, H., & Şahin, M. (2015). *Kuran-ı Kerim Meali*. Ankara: Diyanet Yayınları
- Avalos, L. C., & Tylka, T. L. (2006). Exploring a model of intuitive eating with college women. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 486-497. doi:10.1037/0022-0167.53.4.486
- Aydın, H. (1999). *Kur'an'da İnsan Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Aydın, M. (1998). Hristiyanlık. *Yaşayan Dünya Dinleri*, 77-203.
- Bahadır, A. (2002). *İnsanın Anlam Arayışı ve Din*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Banks, C. G. (1992). Culture'in culture-bound syndromes: The case of anorexia nervosa. *Social Science and Medicine*, 34(8), 867-884.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Boyatzis, C. J., & Quinlan, K. B. (2008). Women's body image, disordered eating, and religion: A critical review of the literature. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, Volume 19, 183-208.
- Carey, R. N., Donaghue, N., & Broderick, P. (2014). Body image concern among Australian adolescent girls: The role of body comparisons with models and peers. *Body Image*, 11, 81-84. doi:10.1016/j.bodyim. 2013.09.006
- Davis, D., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., . . . & Worthington, E. L. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 20-31. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000107>
- Demircan, A.R. (2014). *İslam'a Göre Cinsel Hayat*. İstanbul: Ensar Yayınevi.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, K. (2014). *Hadislerle İslam*. Ankara: Diyanet Yayınları.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. doi:10.1177/001872675400700202
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- Granqvist, P., & Kirkpatrick, L. A. (2013). Religion, spirituality, and attachment. In K. I. Pargament, J. J. Exline, & J. W. Jones (Eds.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol 1): Context, theory, and research* (pp. 139-155). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/14045-007

- Hepper, E. G., & Carnelley, K. B. (2011). The self-esteem roller coaster: Adult attachment moderates the impact of daily feedback. *Personal Relationships, 19*, 504-520. doi:10.1111/j.1475-6811.2011.01375.x
- Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *The American Psychologist, 58*, 64-74. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.58.1.64>.
- Homan, K. J., & Boyatzis, C. J. (2010). The protective role of attachment to God against eating disorder risk factors: Concurrent and prospective evidence. *Eating Disorders, 18*(3), 239-258.
- Homan, K. J., & Cavanaugh, B. N. (2013). Perceived relationship with God fosters positive body image in college women. *Journal of Health Psychology, 18*, 1529-1539. doi:10.1177/1359105312465911.
- Homan, K. J., & Lemmon, V. A. (2014). Attachment to God and eating disorder tendencies: The mediating role of social comparison. *Psychology of Religion and Spirituality, 6*, 349-357. doi:10.1037/a0036776
- Homan, K. J., & Tylka, T. L. (2018). Development and exploration of the gratitude model of body appreciation in women. *Body Image, 25*, 14-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.01.008>
- Hökelekli, H. (1998). Ölümle ilgili tutumların dini davranışla ilişkisi üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4*, 4, 87-98.
- Hökelekli, K. (1998). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Inman, M., Iceberg, E., & McKeel, L. (2014). Do religious affirmations, religious commitments, or general commitments mitigate the negative effects of exposure to thin ideals? *Journal for the Scientific Study of Religion, 53*, 38-55. <http://dx.doi.org/10.1111/jssr.12089>
- Inman, M., Snyder, A., & Pehrah, K. (2016). Religious-body affirmations protect body esteem for women who base self-worth on appearance or others' approval. *Mental Health, Religion & Culture, 19*, 98-111. <http://dx.doi.org/10.1080/13674676.2015.1124634>
- İpek, M. (2013). Kur'an'a göre insanın yaratılış hikmeti ve sorumluluğu. *EKEV Akademi Dergisi, 17*, 57, 435-448.
- Jacobs-Pilipski, M. J., Winzelberg, A., Wilfley, D. E., Bryson, S. W., & Taylor, C. B. (2005). Spirituality among young women at risk for eating disorders. *Eating Behaviors, 6*(4), 293-300.
- Kim, K. H. C. (2006). Religion, body satisfaction and dieting. *Appetite, 46*(3), 285-296.
- Kirkpatrick, L. A. (2005). *Attachment, evolution, and the psychology of religion*. New York, NY: Guilford.
- Koenig, H. G. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: A review. *The Canadian Journal of Psychiatry, 54*, 283-291. <http://dx.doi.org/10.1177/070674370905400502>
- Koenig, H., Koenig, H. G., King, D., & Carson, V. B. (2012). *Handbook of religion and health*. Oup Usa.

- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford.
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American psychologist*, 58(1), 24.
- Morgan, J. F., Marsden, P., & Lacey, J. H. (2000). Spiritual starvation? A case series concerning Christianity and eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 28, 476-480.
- Pruzinsky, T., & Cash, T. F. (2002). Understanding body images: Historical and contemporary perspectives. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 3-12). New York: Guilford Press.
- Smolak, L., & Cash, T. F. (2011). Future challenges for body image science, practice, and prevention. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (pp. 471-478). New York: Guilford Press.
- Tiggemann, M., & Hage, K. (2019). Religion and spirituality: Pathways to positive body image. *Body image*, 28, 135-141.
- Ty, M., & Francis, A. J. P. (2013). Insecure attachment and disordered eating in women: The mediating processes of social comparison and emotional dysregulation. *Eating Disorders: The Journal of Treatment and Prevention*, 21, 154-174. doi:10.1080/10640266.2013.761089.
- Tylka, T. L. (2011). Positive psychology perspectives on body image. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (pp. 56-64). New York: Guilford Press.
- Tylka, T. L. (2012). *Positive psychology perspectives on body image*. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of body image and human appearance* (Vol. 2) (pp. 657-663). San Diego, CA: Elsevier Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00104-8>
- Tylka, T. L., & Homan, K. J. (2015). Exercise motives and positive body image in physically active college women and men: Exploring an expanded acceptance model of intuitive eating. *Body Image*, 15, 90-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.07.003>
- Uysal, V. (2007). Kentsel Hayatta Dindarlık ve Oruç ibadetinin Bireysel-Toplumsal Yansımaları. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (32), 19-44.
- Vandereycken, W., & Van Deth, R. (1994). *From fasting saints to anorexic girls: The history of self starvation*. New York, NY: University Press.
- Wood-Barcalow, N. L., Tylka, T. L., & Augustus-Horvath, C. L. (2010). But I like my Body": Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. *Body Image*, 7, 106-116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.01.001>
- Yazıcı, S., & Şentürk, L. (2015). *İslam İlmihali*. Ankara: Diyanet Yayınları
- Allison, G.R. (2009). Toward a theology of human embodiment. *The Southern Baptist Journal of Theology*, 13, 2, 4-17.
- Banks, C. G. (1992). 'Culture' in culture-bound syndromes: The case of anorexia nervosa. *Social Science and Medicine*, 34(8), 867-884.

# BÖLÜM 8

## OLUMLU BEDEN İMAJI GELİŞTİRME

### Olumlu Beden İmajı Geliştirme

Bireylerin kendi bedenlerine yönelik algılarının olumsuz olması durumunda pek çok ruhsal ve fiziksel sağlık problemi ortaya çıkmaktadır. Bu problemlerin gerek birey için gerekse toplum için çok yüksek düzeyde maliyeti bulunmaktadır. Maliyetleri en aza indirmenin önemli yollarından biri de henüz sorunlar ortaya çıkmadan sorunlara müdahale etmektir. Bir başka deyişle önleyici ve geliştirici çalışmalar aracılığı ile sorunların çözümü için mücadelede bulunmaktadır. Kitabın bu bölümünde, olumlu bir beden imajı geliştirme adına önleyici ve geliştirici bilgilere ve bulgulara yer verilmiştir.

### Olumlu Beden İmajı Oluşturmanın Gerekliliği

Beden imajı durağan değildir, bireyin deneyimlerine, bedensel değişikliklere, ebeveynlerin, akranların ve kültürün etkisine bağlı olarak değişebilir. Örneğin ergenlik döneminde bireyler, önemli fiziksel değişiklikler yaşarlar. Bu dönemde ergenlerin beden imajları oldukça dinamiktir. Ayrıca beden imajı, başkaları tarafından yapılan dışsal değerlendirmelerden çok öz güven ve öz değerlendirme ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Bunun yanı sıra dış görünüş hakkında ebeveynlerin tutumları, akran değerlendirmeleri, çekicilik konusunda toplumsal standartlar ve kültürel mesajlar da beden imajı üzerinde etkilidir. Tüm batı toplumlarında kaslı erkek ve ince kadın idealinin yaygınlığı, gençler arasında da kilo kaygılarının artmasına neden olmuştur.

Bu konuda araştırma sonuçları daha detaylı bir şekilde incelendiğinde konunun önemi, bir kez daha anlaşılır. Öncelikle beden imajı konusunda cinsiyete dayalı farklılıklar bulunmaktadır. Amerikan Üniversite Kadınları Derneği tarafından yayınlanan raporda; kızlar için nasıl göründükleri kendilik değerleri için önemli iken; erkekler için kendilik değeri nasıl göründüklerinden çok bir şeyi yapabilme becerisine dayanmaktadır. Bu temel bulgu, neden kadınların daha çok olumsuz beden imajı konusuyla ilgilendiklerini açıklar niteliktedir. Örneğin bayanların erkeklere oranla (%21-%66) sahip oldukları kilodan kendilerini çok daha fazla kilolu olarak algıladıkları bulunmuştur. Kadınların %85'i nasıl göründükleri konusunda endişe duymuşlardır. Ergen kızların %50-88'i, beden şekilleri ve ölçüleri hakkında olumsuz duygulara sahiptirler. Ergen kızların %49'u, yeme bozukluğuna sahip birini tanıdığını belirtmektedir. Kızların yalnızca %33'ü, olması gereken kiloda olduklarını belirtirken, %58'i kilo vermeyi iste-

mektedirler. Sadece %9'u kilo almayı istemektedir. Erkeklerin üçte biri kendilerini olduklarından daha zayıf olarak görürler. Kadınların %10'u, kendilerini zayıf olarak değerlendirirler.

## **OLUMLU BEDEN İMAJINI GELİŞTİRMEYİN VE OLUMSUZ BEDEN İMAJINI ÖNLEMENİN BOYUTLARI**

Olumlu beden imajını geliştirme ve olumsuz beden imajını önleme, içeriğini pek çok etken oluşturmaktadır. Bu etkenleri sağlıklı beslenme, fiziksel aktiviteler, öz güven geliştirme ve medya okuryazarlığı şeklinde sıralamak mümkündür. Bu bölümde bu faktörlere değinilmiştir.

### **Sağlık Beslenme**

Olumlu bir beden geliştirmek ve olumsuz beden imajını önleme en önemli yolu sağlıklı beslenmektir. Bu noktada bireyleri sağlıklı beslenme ile ilgili doğru bilgilerle donatarak onları güçlendirmek mümkündür. Sağlıklı ve dengeli beslenme her besin ögesinden gerektiği ve yeteri kadar tüketmek anlamına gelmektedir. Sağlıklı beslenmek, beden organlarının sağlıklı işlemesine yardımcı olduğu gibi bireyin bedeninden hoşnut olamayacağı aşırı kilolu olma gibi olumsuz özelliklerin ortaya çıkmasını da engellemektedir. Ayrıca sağlıklı beslenme, bireyin hastalıklardan korunmasına da yardımcı olmaktadır. Bu noktada sağlıklı beslenmek için aşağıdaki noktalara dikkat etmek işlevsel olabilir:

- ✓ Fiziksel açlık ile duygusal açlık durumlarının ayırımına varmak!
- ✓ Geniş bir yiyecek çeşitliliği ile beslenmek!
- ✓ Öğün atlamadan üç öğün yemek yemeye dikkat etmek!
- ✓ Tüm besin gruplarından yemek yemeye özen göstermek!

İnsanlar, aşırı kilo aldıklarında ideal beden ölçütlerine ulaşmayı isterler. İdeal beden ölçütlerine ulaşmanın önemli bir yolu, diyet yapmaktan geçmektedir. Diyet yapmak, besin öğelerini kontrollü bir şekilde tüketmek anlamına gelmektedir. Bütün insanlar için aynı diyet yöntemlerini önermek günümüz dünyasında kabul görmeyen bir yaklaşımdır. Günümüzde kişiye özel diyet uygulamalarının sıklıkla gerçekleştirildiği görülür. Bunun nedeni; bireylerin yaş, cinsiyet, alışkanlıklar, biyo-kimyasal yapı ve sahip olunan hastalıklar açısından farklı özelliklere sahip olmalarıdır. Bireyler, diyet yapmaya karar verdiklerinde mutlaka bir beslenme uzmanı ile çalışmalıdırlar. Beslenme uzmanları diyet konusunda; öncelikle bir değerlendirme yapmaktadırlar. Sonra ise birey için en uygun diyet belirlenir ve birey beslenmesinde değişiklik yapma konusunda ikna edilir. Bireylere uzmanlar, diyetin yararlarını ve diyetin uymamanın sakıncalarını anlatırlar. Böylece beslenme düzeni değerlendirilir ve değişiklik yapılacak alanlar belirlenir. Diyetin uyulmasını güçleştirebilecek durumlar ve çözüm önerileri üzerinde durulur. Son olarak da bireyin diyeti uygulama süreci izlenir.

## YARALANILAN KAYNAKLAR

Merdol, T. K. (2003). Obezitede Diyet Tedavisi Temel İlkeleri ve Eğitim. Turkish Journal of Endocrinology and Metabolism, 2, 33-38.

New Mexico Media Literacy Project <http://www.nmmlp.org>

Olive, S. L., Byrne, D. G. , Cunningham, B. R, Telford, D. R. (2012). Effects of physical activity, fitness and fatness on children body image: The Australian look longitudinal study. Mental Health and Physical Activity, 5, 116-124.

Robbins, L. B. , Pender, N. J. , & Kazanis, A. S. (2003). Barriers to physical activity perceived by adolescent girls. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 48(3), 206-212.

Story M, Holt K, Sofka D, eds. (2000). Bright Futures in practice: nutrition. Arlington, VA: National Center for. Education in Maternal and Child Health.



## OLUMSUZ BEDEN İMAJININ PSİKOTERAPİSİ

### Olumsuz Beden İmajının Psikoterapisi

Olumsuz beden imajını, daha olumlu bir konuma getirmek adına çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaları çeşitli başlıklar altında toplamak mümkündür. Bu çalışmaları; psikoeğitim temelli müdahaleler, pozitif psikoloji anlayışına dayanan müdahaleler ve psikoterapi müdahaleleri olmak üzere üç temel başlık altında toplamak mümkündür. Bu bölümde, her bir müdahale şekli ele alınıp değerlendirilmiştir.

### Psikoeğitim Temelli Müdahaleler

Psikoeğitim çalışmaları, belirli bir konuda yaşam becerisi geliştirmeyi amaçlayan ve bilgi verme temelinde ilerleyen çalışmalardır. Psikoeğitim programlarında olumsuz beden imajına müdahale etmede; çalışma kâğıtlarından, medya çıktılarında, videolardan, ses kayıtlarından, amaca yönelik hazırlanmış bilgisayar programlarından yararlanılmaktadır. Bu materyaller hem grup hem de bireysel olarak uygulanabilir. Psikoeğitim programları; bilgi edinme, istenmeyen duygu, düşünce ve davranışların değiştirilmesi, problemin doğasının anlaşılması, yeni bir bakış açısı kazanmasını sağlayacak konular ve temalar üzerine yapılandırılmıştır.

Olumsuz beden imajına yönelik psikoeğitim programlarının amacı, sadece katılımcıların bedenleriyle ilgili iç görüşü kazanmalarını sağlamak değildir. Amaç katılımcıların sosyal ve kişisel çevrelerini, eğilim ve davranışlarını değiştirebilmeleri için katılımcılara spesifik stratejiler öğretmektir. Programın temeli, katılımcıların beden doyumsuzluğunun iç ve dış tetikleyicilerine karşı kendi özdenetimlerini arttırmaktır. Bu programlar ayrıca bireylerin bedenleri ile ilgili negatif ifadelerini sorgulamalarını, kendilerine zarar veren medyanın gerçekçi olmayan ideal imajlarını, toplumun güzellikle ilgili yargılarını, arkadaş alaylarını ele alarak bireylerin sosyal ve kişisel açıdan kendilerini düzenlemeleri amaçlar. Mevcut psikomeğitim programlarının hedef kitlesi daha çok genç kızlar ve kadınlardır. Ancak son zamanlarda yapılan çalışmalar erkelerde de beden imajı problemlerini önleme ve müdahaleyi gerektirecek derecede artış olduğunu göstermektedir. Literatürde uygulanan psikoeğitim temelinde yürütülen programlar üç gruba ayrılabilir:

- Yalnızca beden imajını geliştirmeyi amaçlayan programlar,
- Negatif beden imajını ve yeme bozukluklarını önlemeyi amaçlayan müdahale programları,
- Kronik diyet ve yeme bozukluklarını önleme ve beden imajını geliştirme programları.

## Pozitif Psikoloji Temelli Müdahaleler

Beden imajı alanındaki önleme çalışmalarının çoğu, patoloji odaklıdır ve beden imajının olumsuz yönleri üzerinde durmaktadır. Ancak bu durum negatif beden imajının daha iyi anlaşılmasına yardım ederken, pozitif beden imajının anlaşılması konusunda yetersiz kalmaktadır. Önleyici ruh sağlığı temelli bir bakış açısına sahip olan pozitif psikoloji, olumlu beden imajı çalışmalarına da rehberlik edecek bir çalışma çerçevesi sunmaktadır. Pozitif psikoloji anlayışına sahip bilim insanları; olumsuz özellikleri ortadan kaldırılmasının uyum sağlayıcı olumlu özellikleri ortaya çıkarmadığını savunur. Bir başka deyişle olumsuz bir beden imajını çözümlmek, pozitif bir beden imajını otomatik bir şekilde oluşturmamaktadır. Benzer bir şekilde pozitif bir beden imajı, negatif bir beden imajının karşıtı olarak tanımlanamaz. Pozitif psikoloji anlayışı, olumlu beden imajına sahip bireylerin özelliklerinin olumsuz beden imajına sahip bireylere kazandırılması durumunda bireylerin kendilerini daha güçlü hissedeceklerini savunmaktadır. Ayrıca, bireylerin olumlu duygularının ve düşüncelerinin artırılmasının da tedavi edici bir işlevinin olduğu belirtilmektedir.

Holmqvist ve Frisen (2012), pozitif psikolojinin temel felsefesi ile olumsuz beden imajına sahip olan bireyler yerine, olumlu beden imajına sahip ergenlerin hangi güçlü yanlara sahip oldukları üzerine bir bilimsel araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda pozitif beden imajına sahip olan ergenlerde; ideal beden imajlarına karşı eleştirel bakış açısı, bu imajları gerçekçi ve doğal olarak bulmama, güzellik ve çekicilik hakkında esnek bir değerlendirmeye sahip olma, daha geniş bir güzellik tanımı, güzellik algısının subjektif olduğu inancına sahip olma gibi güçlü yanlar tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları pozitif beden imajına sahip gençlerin medyanın ideal imajlarına karşı eleştirel, güzellik kavramına yönelik olarak da esnek bir bakış açısına sahip olduklarını göstermiştir.

Tylka (2011), pozitif beden imajına sahip bireylerle yapılan araştırmalardan yararlanarak bu özellikleri bir araya getirmiştir ve pozitif beden imajına sahip bireylerin özelliklerini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

- Bedeni sevme ve onu kabul etme (Bedeninin tüm özelliklerinden tam olarak mutlu olmamasına rağmen onu sevme, kusurlarından çok onun becerilerine odaklanma, bedenine zarar verecek şeylerden kaçınma).
- Bedeni takdir etme (Bedeninin özelliklerini, sağlığını ve işlevlerini takdir etme ve görünüşünden çok yapabildiklerine şükretme).
- İçsel olumlu duyguların dışsal tutumlara yansması (Gülümseme, kucaklama vs.).
- Daha esnek ve geniş bir güzellik kavramına sahip olma (Her insanın farklı bir özelliği ile güzel olduğu ve başkaları ile kıyaslanmaması gerektiğine inanma, güzellik için görünüşü, şekli ve ağırlığı bir ölçü olarak

almama ve medya tarafından sunulan ideal imajların doğal ve gerçekçi olmadığı farkında olma).

- Varlığının başkaları tarafından koşulsuz kabul edildiğini hissetme (aile, eş, arkadaş vs.).
- Daha çok pozitif beden imajlı bireylerden oluşan bir çevreye sahip olma.
- Manevi boyutta, bedenlerinin onlara üst bir güç tarafından verildiğine ve onlar için özel yaratıldığına inanma.
- Bedenine ilgi gösterme ve onun ihtiyaçlarını karşılama.

### **Psikodinamik Temelli Müdahale**

Psikoanalitik bakış açısına göre beden; anlam ve fantezilerin yansıtıldığı ve duygusal deneyimlerin taşındığı bir kanal ve bir taşıyıcı gibidir. Hiçbir duygu, düşünce ve davranış alanı yoktur ki kendini bedensel bir uğraş ya da ifade ile ortaya koymasın. Beden imajı, benlik duygusu ile bütünleşmiştir. Birey, yaşamı bedeni aracılığıyla deneyimler. İlişkiler içinde oluşmaya ve değişmeye başlayan benlik duygusu, bedende somutlaşır.

Birincil derecede bakım veren kişilerin, bebeğe ve büyüyen çocuğa, duygusal ve fiziksel ifadelerinde empatik ve kabul edici tutumları; bireyin kendi kimliğinin, yeterlilik duygusunun, beden algısının ve duygusal hafızasının nasıl olacağını belirler. Beden ve zihin arasındaki uyum ve birliktelik ilk olarak anne ve bebek arasındaki ilişkide temellenir. Bu ilişkide yaşanan başarısızlık, beden ve zihin arasındaki uyumsuzluğa ve kopukluğa neden olur. Bu bireyler ileride hatalı bir beden algısına sahip olurlar. Yapılan klinik görüşmelerde bu bireyler bedenlerini kendilerine ait olarak hiç algılamadıklarını, kendilerini bedenlerinde yaşıyor gibi hissetmediklerini ifade ederler. Bazen yemek yeme, egzersiz ve diğer benzeri fiziksel aktiviteleri, bedenlerine temas edebilmenin bir yolu olarak kullanmaktadırlar.

Tedavi sürecinde bireyin bedeni ile ilgili duygusal detaylar üzerinde odaklanması ve konuşması sağlanarak, hatalı ve doğru bir beden algısı arasındaki ayrılığı fark etmesi sağlanır. Tedavide beden algısı üzerindeki acılı ve uzun farkındalık ve değerlendirme için, özel bir içsel algıya, etkili bir konsantrasyona, fiziksel karakter özellikleri ile uyuşmaya ve benlik algısı ile özdeşleşmeye ihtiyaç vardır. Terapide bireyin bastırılmış, reddedilmiş, sözel olmayan ve ayırt edilmemiş deneyimlerinin somut hali beden temelli transferans ve karşıt transferanslar aracılığıyla ortaya çıkar. Terapi, aktive olmuş üstü kapalı hafızayı, beden metaforlarını ve deneyimlerini içerir. Bunlar danışanın jestleri, mimikleri, sayısız yüz ifadelerinin üzerine odaklanma gibi belli kas gruplarının gevşetilmesi ve kendi beden bölgelerine dokunma ve farkındalık çalışmaları olabilir. Bu

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Cash, T. F. (2002). "Cognitive-behavioral perspectives on body image", *Body Image: A handbook of theory, research and clinical practice*, ed. T. F. Cash, -T. Pruzinsky, The Guilford Press, New York.
- Cash, T. F. (2008). *The Body Image Workbook: An Eight-Step Program for Learning to Like Your Looks*. Second Edition. New Harbinger Publications, Inc. Oakland, CA.
- Cash, T. F. (2012). "Cognitive-behavioral perspectives on body image", *Body Image: A handbook of science, practice and prevention*, ed. T. F. Cash, -L. Smolak, The Guilford Press, New York.
- Cash, T. F. , Santos, M. T. , & Williams, E. F. (2005). Coping with body image threats and challenges: Validation of the body image coping strategies Inventory. *J Psychosom Res.* , 58: 191-199.
- Eryılmaz, A. (2014). *Herkes İçin Mutluğun Başucu Kitabı, Teoriden Uygulamaya - Pozitif Psikoloji*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Gudmundsdottir, D. G. (2011). Positive psychology and public health. In R. Biswas-Diener (Ed.), *Positive psychology as a social change* (pp. 109-122). New York: Springer Press and Business Media
- Hefferon, K. , & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Holmqvist, K & Frisén, A. (2012). "I bet they aren't that perfect in reality: " Appearance ideals viewed from the perspective of adolescents with a positive body image. *Body Image*, 9(3): 388-395.
- Homan, J. K. , Tylka, T. L. (2014). Appearance-based exercise motivation moderates the relationship between exercise frequency and positive body image. *Body image*, 11, 101-108.
- Livine, M. P. , Slomak, L. (2002). Body image development in adolescence. In T. F. Cash & Pruzinsky (Eds.). , *Body image: Handbook of theory research and clinical practice* (pp. 74-82). New York: The Guilford Press.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. ÇevEdt: Akkoyun. F. , Ankara.
- Neumark-Sztainer, D. , Sherwood, N. , Collier, T. , & Hannan, P. J. (2000). Primary prevention of disordered eating among pre-adolescent girls: Feasibility and short-term impact of a community-based intervention. *Journal of the American Dietetic Association*, 100, 1466-1473.
- Peseschkian, N. (1980). *Pozitif Aile Terapisi*, (Ed; Fıfıloğlu, H. 2005). Beyaz Yayınları (2. Basım). İstanbul.
- Peseschkian, N. (1986). *Günlük Yaşamın Psikoterapisi*. (Ed. Fıfıloğlu, H. 2002) Beyaz Yayınları (2. Basım). İstanbul.
- Peseschkian, N. (1986). *Doğu Hikâyeleri ile Psikoterapi*. (Ed. Fıfıloğlu, H. 2005) Beyaz Yayınları (2. Basım). İstanbul.

- Peseschkian, N. (1987). *Positive Psychoherapy: Theory and practise of new method*. New York: Springer
- Seligman, M. E. P. (2002) *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez(Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 3-12). New York: Oxford Press.
- Tylka, T. L. (2011). *Positive psychology perspectives on body image*. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds), *Body image. A handbook of science, practice, and prevention* (pp. 56-64). New York: Guilford Press.
- Yager, Z. , Diedrichs, C. P. , Ricciardelli, A. L. , & Halliwell, E. (2013). *What works in secondary school? A systemic review of classroom-based body image programs*. *Body image*, 10, 271-281.

# BÖLÜM 10

## OLUMSUZ BEDEN İMAJINA MÜDAHALEDE GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMLARI

### ERGENLERDE BEDEN İMAJI İLE BAŞ ETME PROGRAMI OTURUMLARI

OTURUMLAR	AMAÇ	POZİTİF PSİKOTERAPİ	POZİTİF PSİKOLOJİ
1. OTURUM	Grup kurallarının oluşturulması ve grup üyelerinin birbirleriyle tanışması Katılımcıların grup sürecinden beklentilerinin öğrenilmesi Sahip oldukları beden imajıyla ilgili farkındalığı arttırmak	Gözlem Basamağı; Denge Modeli, Farkındalık	Beden İmajındaki Pozitif ve Negatif Yanları Fark Etme Amaç Belirleme Yavaşla ve Fark Et
2. OTURUM	Bedenine karşı, duygu, tutum ve davranışlarında farkındalık yaratmak Hâlihazırda kullandıkları beden imajı ile baş etme stratejileri hakkında farkındalık yaratmak	Gözlem Basamağı; Bedenimle İlişkim	Bedenimde Değiştirebileceklerim ve Değiştiremeyeceklerim.
3. OTURUM	Beden imajının oluşumunda etkili olan faktörler hakkında farkındalık yaratmak	Envanter Basamağı; Dörtlü Model	Beden Deneyimlerim Kendi Doktorum Beden Mirasım
4. OTURUM	Beden imajının oluşumunda etkili olan faktörler hakkında farkındalık yaratmak Bedene ilişkin inançların duygu, düşünce ve davranış üzerinde etkisini fark etmek	Envanter Basamağı; Bedenim ve Mekânlar Öykü Kullanımı	Bilişsel Kontrol Biricik Yanlar

OTURUMLAR	AMAÇ	POZİTİF PSİKOTERAPİ	POZİTİF PSİKOLOJİ
5. OTURUM	Sahip oldukları pozitif yanlarını, bedenlerinin işlevsel yanlarının farkına varmalarını sağlamak Sosyal baskı kavramının anlaşılmasını sağlamak Medyanın sunduğu ideal imajların gerçekliğini sorgulamak	Pozitif Yorumlama Basamağı; Bedenimi İyi Hissettirenler, Öykü Kullanımı	Güzel Olanı Kim Söyler Medya Mesajları Medya Okuryazarlık Becerilerini Geliştirme
6. OTURUM	Güzellik kavramına konusunda daha esnek ve geniş ve bakış açısı geliştirmek	Sözelleştirme Basamağı; Negatif İç Sesle Başa Çıkma	Olumlu İç Ses Geliştirme
7. OTURUM	Alay edilme ile baş etme becerilerini geliştirmek. Kıyaslama yapmanın doğruduğu olumsuz sonuçlar hakkında farkındalık kazandırmak	Sözelleştirme Basamağı; Alay Edilme İle Baş Etme Becerilerini Geliştirmek Öykü Kullanımı	Bedene Minnettarlık ve Saygı
8. OTURUM	Olumsuz beden imajının doğuracağı riskler hakkında öngörü kazandırmak Pozitif beden imajını geliştirme yolları (aktif yaşam, sağlıklı beslenme, bedeni kabul vs.) konusunda farkındalık ve motivasyon yaratmak	Sözelleştirme Basamağı; Bedene Özür Mektubu	Bedeninin En İyi Arkadaşı Sen Ol
9 OTURUM	Bedenlerinin kendileri için anlamlarını fark etmelerini sağlamak	Amaçları Genişletme Basamağı; Anlam Verme Yaşam Amaçlarım	Bedenin İşlevselliğine Odaklanma, Minnettarlıklarım Akış Listesi
10. OTURUM	Olumlu beden imajlarını geliştirmek için kısa ve uzun dönemli plan yapmalarını sağlamak	Amaçları Genişletme Basamağı Olumlu Beden İmajını Sürdürme ve Geliştirme Planım	Sevgi Kartı Gelecekteki Ben'e Bedenim İçin Mesaj Sevgi Kartı Değişimi Takdir

## OTURUMLAR

### 1. OTURUM

#### ETKİNLİK

##### Amaç:

- Liderin kendini ve programın amacını tanıtməsi.
- Grup kurallarının oluşturulması ve grup üyelerinin birbirleriyle tanışması, grup sürecine ısınması.
- Katılımcıların grup sürecinden beklentilerinin öğrenilmesi.
- Katılımcıların beden imajı konusunda hazırbulunuşluklarının öğrenilmesi ve kendi beden imajları konusunda odaklarını arttırmak.

**Materyal:** Top, kâğıt, değişik renklerde fosforlu kalemler, kurşun kalem, etkinlik formları, bant.

**Süre:** 90 dakika

##### Süreç:

*Lider, kısaca kendini tanıttikten sonra, grubun amacı ve süresi konusunda bilgilendirmeler yapar.*

*Katılımcıların birbirleri ile tanışması ve birbirlerinin isimlerini öğrenmesi için lider tarafından aşağıdaki ısınma oyunları oynatılır:*

**Topu At İsim Söyle:** Lider, topu eline alır ismini söyleyip diğer katılımcıya atar, bu katılımcı da ismini söyleyip diğer bir katılımcıya atar, herkes ismini söyledikten sonra, bu kez topu atmak istedikleri kişinin ismini söyleyerek topu o katılımcıya atarlar.

**İsmi Kurala Göre Söyle:** Lider, ismini bir kurala göre söyler ve sağdan başlayarak katılımcıların sırayla bu kuralı bulup, kurala uygun olarak isimlerini söylemelerini ister. Sırası geldiğinde ismini kurala uygun söylemeyen katılımcı kuralı bulan sıradaki katılımcı ile yer değiştirir. İsimlerini söylemeden önce ilk kişiden başlayarak söylenen isimleri kuralına göre tekrar ederler. Örneğin; lider, ismini ve isminin ilk harfi ile başlayan bir kişilik özelliğini bir arada söyler. Örneğin; "Çiğdem Çalışkan" gibi, katılımcılarında kuralı bulup isimlerini bu kurala göre söylemeleri istenir.

**İsmi ve Beden Hareketi:** Tüm katılımcılar çember şeklinde bir arada durur. Lider, ismini söylerken kendini anlatan bir beden hareketi yapar. Örneğin; lider, Çiğdem der ve yerinde koşar. Diğer katılımcılar da isim ve hareketi hep birlikte tekrara ederler. Tüm katılımcıların sırayla isminin ve hareketinin tamamlanmasının ardından oyun sonlandırılır.



**Serbest Yürüyüşler ve Tanışma:** Lider, katılımcılardan odanın içinde serbestçe yürümelerini ister, çeşitli komutlar vereceğini ve bu komutlara göre gruplara ayrılmalarını ve birbirlerine isimlerini söylenip selamlaşmalarını ister. Örnek:

Seninle aynı ayakkabı tarzına sahip ayakkabı eşini bul tanış.

Aile kaçınıcı çocuk isen senin ile aynı konumda olan katılımcıları bul ve tanış.

Seninle aynı göz renginde olanı bul tanış.

Seninle aynı TV programını sevenler bul tanış.

Seninle aynı sporu sevenleri bul tanış.

*Lider, beden imajı kavramı konusunda katılımcıların hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek için, "Beden imajı nedir?" sorusunu katılımcılara yöneltir. Verilen cevapları tahtaya yazar. Ardından lider, beden imajı, olumlu ve olumsuz beden imajı hakkında kısa bir bilgilendirme yapar.*

*Lider, katılımcıların nasıl bir beden imajına sahip oldukları üzerinde odaklanmalarını sağlayacak "Beden İmajını Fark Et" adlı formu katılımcılara dağıtarak doldurmalarını ister. Gönüllü bireylerin paylaşımlarının ardından, katılımcıların programın sonunda ulaşmak istedikleri amaçlarını netleştirmek için katılımcılara "Programa Katılım Amacım" formunu dağıtılır ve tüm katılımcılar doldurduktan sonra grupla paylaşımları istenir. Daha sonra gönüllü katılımcılardan paylaşımları alınır. Grup kontratının oluşması için katılımcılarla beklenti ağacı etkinliği yapılır. Grup kontratı oluşturularak katılımcılara imzalatılır ve duvara asılır.*

Paylaşımların ardından ev ödevinin verilmesi ile grup sonlandırılır.

**Ev Ödevi:** Katılımcıların "Yavaşla ve Fark Et" adlı etkinlik formu dağıtılır ve doldurup gelecek oturumda yanlarında getirmeleri istenir.

# BÖLÜM 11

## OLUMSUZ BEDEN İMAJININ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA MÜDAHALESİNE YÖNELİK OTURUM ÖRNEKLERİ

Olumsuz beden imajına grupla psikolojik danışma şeklinde gerçekleşen müdahale de önemlidir. Bu kitapta yer alan pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi temelli olumsuz beden imajına grupla psikolojik danışma müdahale yaklaşımı, test edilmiştir. Grupla psikolojik danışma sürecinde de uygulanan müdahale yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Kitabın bu bölümünde grupla psikolojik danışma uygulamasına örnekler verilmiştir.

### BEDEN İMAJINI FARK ET

Sivilcelerimden hoşlanmıyorum.

Daha zayıf ve uzun boylu olmak istiyorum.

Saçlarımı beğenmiyorum, saçlarımın daha hacimli ve uzun olmasını istiyorum.

Gözlerimin ela olmasını isterdim.

Gözaltı morluklarımın olmamasını ve kirpiklerimin daha uzun isterdim.

Göğüslerimi, özellikle de çıplak halini beğenmiyorum.

Saçlarımın rengini beğeniyorum.

*Saçlarımın daha dalgalı ya da tamamen düz bir şekle sahip olmasını isterdim.*

**Değerlendirmem:** Genelde bedenimle ilgili olumsuz düşüncelere sahibim!!!

Bu kadar olumsuz bir beden imajına sahip olduğumun farkında değilim.

### PROGRAMA KATILIM AMACIM

Bu çalışmaya katılmanızdaki amacınız nedir? Çalışmanın sonunda sahip olmayı istediğiniz en az iki sağlıklı beden imajı amacınızı yazınız?

**Birinci Amacım:** Zayıf olmayı ve bedenimdeki sevmediğim özelliklerin gitmesini istiyorum.

**İkinci Amacım:** Bir model gibi ince olamasam da kendimi sevmeyi istiyorum.

**Üçüncü Amacım:** Kendime karşı öz güvenimin artmasını istiyorum.

**Dördüncü Amacım:** Tam anlamıyla kendimle barışık ve kendimle bütünleşmiş biri olmak istiyorum.

## YAVAŞLA VE FARK ET

Sadece bir gün için kendinizi yavaşlatın. Normalde yaşamınızda dikkat etmediğiniz şeylere odaklanmaya çalışın. Bunu yaparken duygularınıza temas edin. Ne görüyor, ne kokuyor, ne tadıyor, ne duyuyor ve ne hissediyorsunuz? Fark ettiğiniz her şeyi yazın. Bu bahçenizdeki ağacın yapraklarının rengi olabileceği gibi, yağmurun sesi, toprağın kokusu ya da doğada aldığınız derin bir nefes olabilir.

Fark ettiğin şeyleri yaz:

- ✓ Kuşların sesi
- ✓ Bir sokak kedisinin gözlerinin rengi
- ✓ Sokaktaki insanların telaşlı halleri
- ✓ Kahvaltıdaki çayın kokusu

Bu gözlemde senin için eşsiz olduğunu düşündüğün şeyleri listele:

- Ben yavaş olduğum zaman etrafımdaki her şeyin çok hızlı olduğunu fark etmem.

Kendinle ilgili keşfettiğin üç şeyi listele:

1. Hayatın hızına yetişmek için ne kadar hızlı olmam gerektiğini
2. Çok hızlı yaşadığımda ne kadar çok şeyi kaçırdığımı ve fark etmediğimi

Çocukken yapmaktan zevk aldığın ama şimdi yapmadığın seni ve bedenini rahatlatan üç şeyi listele:

1. Sabah duyduğum kuş sesi çünkü küçükken bu kuş sesini duymak beni mutlu ediyordu. Şimdi ise kuş sesinin hâlâ olmasına rağmen, hayatımın hızından dolayı benim onu duymadığımı
2. Oyun oynamak
3. Dans et

# BÖLÜM 12

## OLUMSUZ BEDEN İMAJININ BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA MÜDAHALESİNE YÖNELİK OTURUM ÖRNEKLERİ

Olumsuz beden imajına bireysel müdahale de önemlidir. Bu kitapta yer alan pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi temelli olumsuz beden imajına grupla psikolojik danışma müdahale yaklaşımı, bireyle psikolojik danışma uygulamasında da test edilmiştir. Tıpkı grupla psikolojik danışma sürecinde olduğu gibi bireyle psikolojik danışma sürecinde de uygulanan müdahale yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Kitabın bu bölümünde bireysel psikolojik danışma uygulamasına örnekler verilmiştir.

### OTURUMUN TEMASI: OLUMSUZ BEDEN İMAJI PROBLEMİNİ TANIMLAMA

**Psikolojik Danışman:** Merhaba, hoş geldiniz.

**Danışan:** Merhaba.

**Psikolojik Danışman:** Nasılsınız?

**Danışan:** İyiyim, siz nasılsınız?

**Psikolojik Danışman:** Ben de iyiyim. İsterseniz öncelikle size süreçten bahsedeyim biraz.

**Danışan:** Tamam.

**Psikolojik Danışman:** Oturumlarımız yaklaşık olarak 45-50 dakika sürecek. Bu oturumlarımızda sizin için en çok sorun teşkil eden problemler üzerinde konuşacağız. Oturumlarımızın ne kadar süreceği sizin probleminizin niteliğine ve aramızdaki etkileşimin niteliğine bağlı olarak değişecek. Tabii ki bu oturumları gerçekleştirirken gizlilik ilkesine dayalı olarak hareket edeceğiz ve oturumlarımızda genellikle gönüllülük esas. Bu noktada size nasıl yardımcı olabilirim. Sizi, buraya getiren nedir?

**Danışan:** Ben, günde 200 kere aynaya bakıyorum.

**Psikolojik Danışman:** Evet.

**Danışan:** Kendimde az belirgin olan sorunları sürekli çok abartırım.

**Psikolojik Danışman:** Mesela, nasıl abartırsınız?

**Danışan:** Mesela, gözüm küçük, cildim çok lekeli, şişmanım, sürekli böyle, aslında olmayan şeyleri varmış gibi.

**Psikolojik Danışman:** Yani küçük şeyleri abartıyorsunuz.

**Danışan:** Çok abartırım.

**Psikolojik Danışman:** Peki bunlar hayatınızı nasıl etkiliyor?

**Danışan:** Çok fazla etkiliyor, nicelik ve nitelik olarak da. Mesela; erkek arkadaşım ile ayrılma boyutuna geliyoruz. Sonra, derslere gitmiyorum, dışarı çıkmıyorum, öyle hissettiğim zamanlar yatağımdan bile çıkmıyorum.

**Psikolojik Danışman:** Peki, sizin böyle hareket etmenize neden olan nedir, tam olarak sizi böyle davranmaya iten ne olabilir?

**Danışan:** Takıntılarım yani.

**Psikolojik Danışman:** Takıntılarınızı biraz açar mısınız yani nasıl takıntılar bunlar?

**Danışan:** Bir kere en büyük takıntım fiziksel özelliklerimdir mesela.

**Psikolojik Danışman:** Örnek verebilir misiniz?

**Danışan:** Şurada karşımda uzun saçlı bir kız otursun, hemen saçlarım uzun olsun isterim ve bunun için hemen araştırmalara başlarım veya farklı bir özelliği olsun, o bende de olsun isterim ve bunu uygulamaya çalışırım.

**Psikolojik Danışman:** Biraz özentisi mi var?

**Danışan:** Biraz değil fazla özentisi var evet.

**Psikolojik Danışman:** Mesela başka neler var buna örnek olarak?

**Danışan:** Özentisi olarak mı?

**Psikolojik Danışman:** Evet!

**Danışan:** Bu illa fiziksel olmayabilir, mesela çok özgür bir kızdır, hemen ona benzemeye çalışırım, özgür olmaya çalışırım. Veya çok katı kuralları olan otoriter bir kızdır, hemen o yöne kayarım. Kimle yakın olursam ona uymaya çalışırım.

**Psikolojik Danışman:** Çevrenizdeki insanları benimsemeye çalışıyorsunuz.

**Danışan:** Çok benimsemeye çalışıyorum evet.

**Psikolojik Danışman:** Peki bu sizi nasıl etkiliyor?

**Danışan:** Nasıl etkiliyor... Bir kere ben, ben olmuyorum. Ben kendimi tanımıyorum, nasıl bir insanım bilmiyorum.

**Psikolojik Danışman:** Kendinizden uzaklaştığınızı hissediyorsunuz?

**Danışan:** Hep hissediyorum.

**Psikolojik Danışman:** Bunu biraz daha açar mısınız? Nasıl etkiliyor hayatınızı, insanlara benzemeye çalışmak?

**Danışan:** Ben kimim bilmiyorum bir kere! Ben aslında neyi severim, neyi sevmem onları bilmiyorum.

**Psikolojik Danışman:** Kendiniz olmakta güçlük çekiyorsunuz.

**Danışan:** Kısmen.

**Psikolojik Danışman:** Biraz daha açar mısınız?

**Danışan:** Neyi sevmediğimi biliyorum ama o sevmediklerimi sonradan sevebiliyorum, sevdiğilerimi sonradan sevmeyebiliyorum.

**Psikolojik Danışman:** Örnek verir misiniz?

**Danışan:** Bir renk diyelim, atıyorum ben maviyi sevmem.

**Psikolojik Danışman:** Evet.

**Danışan:** Ama sonradan onu çok severim.

**Psikolojik Danışman:** Peki ilk başta maviyi sevmezken sonradan sevmenize iten ne olabilir?

**Danışan:** Özenti. Ben mesela o maviyi birisinde görürüm çok beğenirim hemen kendime uydurmaya çalışırım.

**Psikolojik Danışman:** Başkasında gördüklerinizi kendi hayatınıza adapte etmeye çalışıyorsunuz.

**Danışan:** Evet.

**Psikolojik Danışman:** Onlar gibi davranmaya çalışıyorsunuz.

**Danışan:** Evet.

**Psikolojik Danışman:** Peki burada sizi rahatsız eden nedir?

**Danışan:** İnsanın kendini tanımaması, bence en büyük rahatsızlık bu, somut olarak bir şey söyleyemeyeceğim ama benim beyin dünyamda çok zorlu şeyler yaratıyor. Düşünün; bir gün A kişisinin diğer gün B kişisi.

**Psikolojik Danışman:** Nasıl yani biraz açar mısınız?

**Danışan:** Yani, sürekli birilerine uymaya çalışmak olayı çok yoruyor.

**Psikolojik Danışman:** Kendinizi bulmaya çalışmıyorsunuz, onlar gibi davranıyorsunuz.

**Danışan:** Çalışıyorum, mesela ben ona "Hah, bu benim" diyorum. Sonra o olmadığımı anlıyorum. Sonra diyorum ki "Hayır ben buyum", sonra yine o değilim, sürekli bir kaos sürekli bir karmaşa...

**Psikolojik Danışman:** Sürekli bir kısır döngüye gidiyor yani.

**Danışan:** Evet.

**Psikolojik Danışman:** Sürekli birilerine ben onun gibiyim ya da ben bunun gibiyim derken bir bakıyorsunuz aslında onun gibi de değilim, bunun gibi de değilim.

**Danışan:** Hah evet... Değilim.

**Psikolojik Danışman:** Kendimi tanımakta zorluk çekiyorum diye ifade ediyorsunuz.

**Danışan:** Kesinlikle.

**Psikolojik Danışman:** Peki, bunu somut olarak nitelendirdiğimiz de. İnsanlara benzemeye çalışmak yüzde kaç hayatınızı etkiliyor?

**Danışan:** Yüzde yüz on.

**Psikolojik Danışman:** Yüz de yüz on. Yani oldukça çok hayatınızı etkiliyor.

**Danışan:** Büyük bir sorun ve ben bu sorunu yaşıyorum.

**Psikolojik Danışman:** Ne zamandan beri, bu sorunu yaşıyorsunuz?

**Danışan:** Liseden beri. . .

**Psikolojik Danışman:** Lise.

**Danışan:** Diğerleri gibi davranmaya çalışıyorum. Diğerleri gibi dediğim benim hoşuma giden insanlar gibi. Benden üst gibi görünen insanlar.

**Psikolojik Danışman:** Peki, onlar gibi olmaya iten ne olabilir sizi?

**Danışan:** Kabul görüyor olmaları.

**Psikolojik Danışman:** Onların insanlar tarafından onay görmesi, sizi etkiliyor.

**Danışan:** Evet.

**Psikolojik Danışman:** Ve siz de onlar gibi davranmaya çalışıyorsunuz.

**Danışan:** Sanırım evet, evet olabilir.

**Psikolojik Danışman:** Peki, sonrasında nasıl geliyor?

**Danışan:** Sonrasında nasıl geliyor... Mesela atıyorum saçlarına özendim diyelim.

**Psikolojik Danışman:** Evet.

**Danışan:** Bir kaynak yaptırmaya gidebiliyorum. Sonra sıkılıyorum onları çıkarttırıyorum. Bu maddi olarak beni çok etkiliyor. Sonra tabii burada artık kendinize yakışmadığını görünce onun gibi olamıyorsunuz zaten. O çok büyük bir çöküntü. Hiçbir zaman kabul görmeyeceğimi, hiçbir zaman çok güzel olamayacağımı düşünüyorum mesela...



# Biçimsel Anlambilim

## Temel Kavramlar

Soner AKŞEHİRLİ

2. Baskı

Ankara  
2022





## Biçimsel Anlambilim: Temel Kavramlar

Soner AKŞEHİRLİ

ORCID: 0000-0002-9276-968X

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 47479

ISBN : 978-605-170-737-2

e-ISBN : 978-605-170-705-1

Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU

Mizanpaj : Göksel ÇAKIR

Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge

1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Biçimsel Anlambilim: Temel Kavramlar

AKŞEHİRLİ, Soner

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

2022, 2. Baskı, xii+172 sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-737-2

e-ISBN: 978-605-170-705-1

### Dil Bilimi, Dilbilgisi, Türkçe, Eğitim

Dil, Anlam, Mantık, Matematik, Birleşimsel Anlam, Doğruluk Koşulları, Anlambilim, Biçimsel Anlambilim

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



Biçim ve anlam, hem gündelik düşünme alışkanlıklarında hem de anlama ilişkin pek çok geleneksel yaklaşımda aslında birbirine karşıt iki kavram olarak değerlendirilir. Bu karşıtlık içinde anlam, somut nitelikli bir taşıyıcının içeriği olarak düşünülür. *Anlamli sözler, anlamli birimler* gibi anlatımların tümünde bu ikiliği görmek mümkündür. Böylesi bir genel kavrayış içinde, *biçimsel anlam* terimi ilk bakışta aykırı bir terimdir. Ancak, günümüz formalist dilbilim alanyazınında, hemen hemen tüm anlambilim çalışmaları, geleneksel anlambilim modellerinden son derece farklı olan ve anlamı, dil-mantık-matematik üçgeninde ele alan *biçimsel anlambilim* (formal semantics) paradigması ile gerçekleştirilmektedir. Peki, dil-mantık-matematik üçgeni ile ne anlatılmak istenmektedir?

Bu soruya yanıt verebilmek için, Türk Dil Kurumu sözlüğünde *dilbilim, mantık* ve *matematik* sözcüklerinin ya da bu sözcüklerle gönderimde bulunulan şeylerin nasıl tanımlandığına bakarak ilk adımı atabiliriz. Sözlükte *dil bilimi* şöyle tanımlanmıştır:

Dillerin yapısını, gelişmesini, dünyada yayılmasını ve aralarındaki ilişkileri ses, biçim, anlam ve cümle bilgisi bakımından genel veya karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim, lisaniyat, lengüistik, filoloji.

Bu tanımda dilbilim ve filolojinin eş anlamlı olarak, yani aslında aynı alanın iki farklı adıyla sunulmuş olmasını bir kenara bırakarak, dilbilimin “Dillerin yapısını, gelişmesini, dünyada yayılmasını ve aralarındaki ilişkileri...” inceleyen bir bilim dalı olarak sunulmuş olmasına dikkat edilmelidir. Her hangi bir bilim dalından söz edebilmek için, her şeyden önce, o bilim dalının ya diğerlerinden farklı bir şeyi inceleme nesnesi olarak seçmiş olması ya da başka bilim dallarının da inceleme nesnesi olan bir şeyi farklı amaç, yöntem ve paradigmalara ele alıyor olması gerekir. Örneğin biyoloji ve kimya birbirinden inceleme nesneleri bakımından ayrılırken, psikoloji ve psikiyatri, nesneyi ele aldıkları bilimsel paradigma bakımından ayrışır. Aynı sözlük, gündelik dilde de çok kullandığımız *mantık* sözcüğü için üç farklı tanım sunmaktadır:

I. Doğru düşünme sanatı ve bilim

II. Doğru düşünmenin yolu ve yöntemi.

III. Düşüncenin ve düşüncenin varlık biçimlerinin, öğelerinin, türlerinin, olanaklarının, yasalarının ve düşünce bağlamlarının bilimi, lojik.

İlk ve üçüncü tanımda bilim olarak tanımlanan mantığın, ikinci tanımda ise bir yöntem olarak sunulduğu görülmektedir. O halde birinci ve üçüncü tanıma göre mantığın bir inceleme nesnesi olmalıdır. Birinci tanıma göre bu nesne “doğru düşünme”, üçüncü tanıma göre ise “düşünce, düşüncenin varlık biçimleri, öğeleri, türleri, olanakları, yasaları ve düşünce bağlamları”dır. Ancak, düşüncenin ya da düşünme eyleminin bir bilimsel alanın inceleme nesnesi olması

akla pek çok soru getirmektedir. Örneğin, akşam yemeğinde ne pişireceğini, uzaklardaki bir sevdiğini ya da bir sorunu nasıl çözeceğini düşünen bir insanın bu *düşünme* eylemi de mantığın konusu mudur? Bu tür düşünme eylemleri için “doğru düşünme” gibi bir değer yargısının verilebilmesi mümkün müdür? Bu ve buna benzer tüm sorular, İngilizce’nin en önemli sözlüklerinden biri olan Cambridge sözlüğündeki *logic* tanımı ile bir parça da olsa aydınlanabilir. Bu sözlükte mantık, “akıl yürütme kullanımı ya da akıl yürütme bilimi” olarak tanımlanmaktadır. Akıl yürütme, hangi konu üzerinde olursa olsun, *düşünme* eylemine göre daha belirgin bir eylemdir. Hiç değilse akıl yürütmenin, düşünme eyleminden çok daha kolay tanımlanabileceğini, akıl yürütme dışındaki zihinsel etkinliklerden daha kolay ayırt edilebileceğini söylemek mümkündür. Buna karşın, bu mantık tanımlarının ortak noktası, belirgin bir inceleme nesnesi yerine, sonsuz sayıda örneği olabilecek bir zihinsel etkinliğe ilişkin evrensel yasaları kapsayan alan olarak öne çıkarılmış olmalarıdır.

Benzer bir durum, belki de çok daha net bir biçimde matematik tanımlarında da görülür. Güncel Türkçe Sözlük’ün tanımı şöyledir:

Aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı, riyaziye.

Burada dikkat çekici olan nokta, matematiğin tek bir alan değil “niceliklerin özelliklerini inceleyen” birden çok bilimin ortak adı olarak tanımlanmış olmasıdır. Yani aslında matematik, evrendeki tüm var oluş biçimlerinin sayısal ya da nicel özelliklerini kapsamaktadır. Matematiğin inceleme nesnesi sayılar, nicelikler ya da geometrik şekiller olarak görülebilir; ancak bunlar herhangi bir varlık formunun özelliği olmaksızın, yani varlıklar olmaksızın kendilerinden söz edilemeyecek özelliklerdir.

Mantık ve özellikle matematiğin, yaşamın her alanında ve her anında var olabilmesi, bunların birer bir bilim olmaktan çok “bilimlerin bilimi” ya da “bilmenin bilimi” olarak görülebileceklerini gösterir. Aslında bu “görüş”ün çok somut bir örneği bulunmaktadır. Melvil Dewey’in (1851-1931) Türkiye’deki kütüphanelerde de kullanılan onlu sınıflama sistemi, kitaplar kadar bu kitapların ilgili olduğu bilimler için de hiyerarşik bir yapı sunmaktadır. Buradaki hiyerarşi bilimler arasındaki üstünlük ya da önem sıralaması olmayıp, bilimlerin birbirlerine göre bilgilimsel konumları olarak yorumlanabilir. Genel, ansiklopedik, başvuru niteliğindeki kaynakların yer aldığı 000 numaralı ilk bölümün ardından gelen 100 numaralı ve “felsefe ve psikoloji” adlı bölümde mantık da yer almaktadır. Buna göre mantık, tüm diğer bilimsel ve doğal olarak bilişsel etkinliklerin, öncelikle zihinsel gerçekleşme biçimlerine ilişkin en temel yasalar dizgesi olarak kabul edilmektedir. Aynı sınıflama sistemi içinde 400 dil, 500 doğa bilimleri ve matematiğe ayrılmıştır. Bu bölümlerde matematiğin mantıktan çok daha sonra yer alması, günümüzden yaklaşık yüz yıl önceki bilim kavrayışının bir ürünü olarak görülebilir. Mantık ve matematik günümüzdeki temel kavram, yasa ve bağıntıları ortak olan ve birbirlerinden ayrıştırılamayacak iki alandır. Hatta mantığın önermelerle, matematiğin de sayılarla, aynı insan yetisinin tanımlanışı olduğunu söylemek -kabaca da olsa- mümkündür. Öte yandan,

1950'lere kadar davranışsal psikolojinin etkisiyle dilin genellikle sosyal bir davranış olarak görülmesine karşın, bu tarihten sonra modern bilimlerdeki gelişmeler ve özellikle dilbilimin halen en önemli kuramcısı olarak kabul edilen Noam Chomsky'nin biçimlendirdiği tüm modeller, insan dilini, insan doğasına ait bir yetinin ürünü olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede genel olarak dil bilimleri ve özelden dilbilim, doğa bilimlerine çok daha fazla yaklaşarak, Dewey'in sistemindeki "doğa bilimleri ve matematik" sınıflaması bağlamında yeniden değerlendirilmesi gereken bir düzleme taşınmıştır.

Bu kitabın konusu olan biçimsel anlambilim tam da böylesi bir bilimsel düzlem dönüşümünün ürünü olarak dilbilim kuramının günümüzdeki merkezlerinden biri haline gelmiştir. Biçimsel anlambilim, dilin ve dilbilgisinin üreticiliğini belirgin bir mantıksal-matematiksel dizge olarak kabul edip, dilsel anlamı bu dizgenin ürettiği bir şey olarak görür. Bir başka deyişle üretici dilbilgisel yapı, mantık ve matematiğin yasalarına koşut bir işleyişle anlam üreten bir mekanizmadır. "Dil, mantık ve matematik", bir araya geldiklerinde anlamı oluşturan, pek çok açıdan yasaları örtüşen bir dizgeler bütünüdür. Mantık ve matematiğin bir dili olduğu kadar, dilin bir mantık ve matematiği vardır ve bunlar aslında aynı olgunun farklı görünümleridir. Buradaki dil "doğal insan dili" anlamındadır. İnsana özgü bir yetinin, dilyetisinin ürünü olan doğal dillerin mantık ve matematik dizgeleriyle açıklanamayacak pek çok görünümü olabilir; ancak mantık ve matematik, bu dilyetisinin çalışmasını sağlayan bir yakıt ya da onun kullanma kılavuzu olarak görülebilir. Bir başka benzetmeyle açıklamak gerekirse, örneğin bir karayolları haritası bize iki şehir arasındaki yola ilişkin bir bilgi verir; ama bu bilgi sadece topografik bir bilgidir, yolun üzerinde gözlemlenebilecek ve haritada yer verilmesi mümkün olmayan ayrıntılar, bu yolun nasıl bir araçla, hangi noktalarda durarak kat edileceğine ilişkin bilgiler böyle bir haritanın konusu değildir. Ama, nasıl kat edilirse edilsin, yol sabittir. Mantık ve matematik, dil yetisinin haritasıdır, bu haritanın "insan" tarafından nasıl kullanıldığı iletişim, söylem çözümlemesi, biçimbilim gibi büyükçül dilbilim alanlarının inceleme alanına girer. Dilsel anlam doğal diller, mantık ve matematiğin eşgüdümlü ve iç içe geçerek oluşturduğu bütüncül bir dizgenin ürünü olarak var olur.

İşte bu kitap, çok basit olarak çerçevesini çizmeye çalıştığımız bu dil ve anlam kuramının temel kavramlarını, tanımlarını ve anlayışını, Türkçeyi merkeze alarak, Türkçede "anlamaya çalışmak" amacıyla yazılmıştır. Kitapta yer verilen bilgi, kavram ve tanımların hemen hemen tamamı, bu alandaki herhangi bir kurama, araştırmacı ya da bir görüşe dayanmayan, adeta alanın abecesi niteliğindeki bilgilerdir. Bir diğer deyişle, kitabın içeriği, biçimsel anlambilim için "dünya güneşin çevresinde döner" niteliğinde bilgilerden oluşmaktadır. Örneğin küme kuramının anlatıldığı bölüm, herhangi bir ortaokul matematik kitabı düzeyindeki bilgileri içermektedir. Diğer bölümler de biçimsel anlabilime giriş niteliğindeki bir kaynaktan erişilebilecek, özel ve özgün olmayan içeriklere sahiptir. Bu nedenle bölümlerin yazımında -zorunlu bir-iki kullanım dışındametnin içi gönderim yapılmamakla birlikte her bölüm için ve kitabın bütününde


alanın temel kaynaklarından yararlanılmıştır. Her bölüm sonunda o bölümün yazımında yararlanılan kaynakların yanı sıra, bölüm özelinde okunması gereken ya da ileri okuma niteliğinde kaynaklara yer verilmiştir.

Ancak, eski deyimle bu *harcialem* bilgiler, yararlanılan kaynaklardan bir derleme yoluyla aktarılmak yerine, olabildiğince Türkçe örneklerle açıklanarak ve yorumlanarak sunulmuştur. Buradaki “yorumlama” bazı noktalarda, Türkçeye, Türkçenin öğretimine, dilbilgisine ve genel olarak dil anlayışına ilişkin dilbilimsel yasaları vurgulamak boyutundadır. Aslında kitabın böyle bir ilkesel amacı olmamakla birlikte, “anlama” sürecinin “uygulama” ile tamamlanacağı düşüncesinden hareketle, okuyucuya örnek sunacak biçimde çıkarımlara yer verilmiştir. Söz konusu anlama ve anlatma sürecinin bir diğer doğal sonucu olarak, metin boyunca kimi bilgilerin yinelenildiğini görmek mümkündür. Bu aynı zamanda biçimsel anlambilimde kullanılan kavram, model ve çözümleme araçlarının, iç içe geçmiş ve birbirine eklenmiş modüler bir yapıda olmasından kaynaklanmaktadır.

Ülkemizde pek çok açıdan dünya ölçeğinde bir yetkinliğe sahip olan dilbilim çalışmalarının en belirgin boşluklarından biri, *giriş* niteliğindeki yayınların sayıca istenilen düzeyde olmamasıdır. Bu kitap, her şeyden önce bu çerçevede dilbilim alanına küçük de olsa bir katkı sağlama amacını taşımaktadır. Öte yandan, Türkçede anlambilimi merkeze alan kitap boyutundaki çalışmaların genellikle geleneksel ve sözlüksel anlambilimle sınırlı olduğu söylenebilir. Çağdaş dilbilim alanyazınında gittikçe daha yaygın bir biçimde kuramsal alt yapıyı oluşturan, mantık ve matematik temelli anlam çözümlemelerinin anayasası niteliğindeki kavram ve kavrayışların Türkçede ele alınması, bu kitabın bir diğer amacıdır. Hedeflenen okur kitlesinin sınırlılıkları da bu amaçlara bağlı olarak olabildiğince geniş tutulmaya çalışılmıştır. Yine de olası okuyucuların, dilbilimin çok temel terimlerini bildiği varsayılmaktadır. Kuşkusuz, bu kitaptaki biçimsel anlambilim kavramları buzdağının çok uzaktan görünen bir kısmıdır. Amaç ve kapsam doğrultusunda, yer verilen bilgilerin genellikle yalınlaştırıldığı ve kimi boyutlarının devre dışı bırakıldığı da vurgulanmalıdır. Ayrıca, kitabın yazarının çalışma alanının mantık ve matematik olmaması nedeniyle, bu alanlara ait bilgilere ilişkin olası hata ve eksiklikler konusunda alanın uzmanlarının hoşgörüsü ve düzeltme önerilerinden mutluluk duyulacağı önemle belirtilmelidir.

Kitabın ortaya çıkmasında doğrudan ya da dolaylı olarak emeği geçen kişiler arasında ilk olarak, değerli meslektaşım Dr. İsa Kerem Bayırlı’yı anmak isterim. Onun, 2019 yılında yayımladığı *Türkçede Anlam Yasaları* adlı kitabı, belki de Türkçede biçimsel anlambilimi bir “anlam yasası” olarak sunan ilk çalışmadır. Bu kitap, biçimsel anlambilimin temel kavramlarını tanıtan bir kitap yazma konusunda beni hareke geçiren, kuşkusuz ilk ve en önemli etkindir. Bu nedenle, İsa Kerem Bayırlı’ya özel teşekkürümü iletmek isterim.

İkinci olarak, sadece biçimsel anlambilimde değil, sözdizim ve genel dilbilim alanındaki yetkinliğiyle kendisinden çok yararlandığım dostum, meslektaşım ve hocam Doç. Dr. Murat Özgen’e büyük bir teşekkür borcum var.



Dilbilim alanının kapılarını bana açan ve doğrudan öğrencileri olmasam da kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Prof. Dr. İclal Ergenç, Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun, Prof. Dr. Nadir Engin Uzun, Prof. Dr. Mustafa Aksan, Prof. Dr. Yeşim Aksan, Prof. Dr. Kamil İşeri ve yayınlarını, konuşmalarını ve önerilerini izleyerek bakış açımın biçimlenmesinde önemli yere sahip olan Prof. Dr. Cem Bozşahin, Prof. Dr. Özgür Aydın ve Prof. Dr. Selçuk İşsever'e de ayrıca teşekkür ederim.


Ve elbette, lisans öğrenciliği ile başlayan arkadaşlığımızın, yaşamımızın her noktasına yayılan *aziz ve aşina* bir dostluğa dönüştüğü Doç. Dr. Mustafa Karataş'a ve varlıkları ile yaşamımda *birleşimsel anlam* oluşumunu gerçekleştiren eşim ve kızıma sonsuz teşekkürlerimle.

Soner AKŞEHİRLİ

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Taşınan, Amaçlanan ve Üretilen Anlam .....	1
1.1.1. Dil, Mantık ve Matematik: Üretilen Anlam ve Anlamın Biçimselleşmesi .....	4
<b>2. ANA ÇİZGİLERİYLE KÜME KURAMI</b> .....	<b>9</b>
2.1. Kümeler .....	9
2.2. Kümeler Arası İlişkiler .....	15
2.3. Elemanlar Arası İlişkiler .....	24
2.4. İşlevler .....	28
<b>3. ANLAM VE DOĞRULUK KOŞULLARI</b> .....	<b>35</b>
3.1. İşaretleme ve Dil İçi Anlam.....	35
3.2. Sözcükler ve Öbeklerin Kaplamaları .....	39
3.2.1. Genel Adlar .....	42
3.2.2. İşlevsel Adlar.....	44
3.2.3. Eylemler ve Eylem Öbekleri .....	47
3.3. Yüklem ve Üyeler.....	48
3.4. Tümcelerin Kaplaması: Doğruluk Değerleri .....	54
<b>4. BİRLEŞİMSEL ANLAM: KAPLAMALARIN BİRLEŞİMİ</b> .....	<b>57</b>
4.1. Anlam, Doğruluk Koşulları ve Olası Evrenler .....	57
4.2. Kaplamaların Birleşimi: Tümceler Arası Doğruluk Temelli İlişkiler .....	63
4.2.1. Çıkarım.....	64
4.2.2. Mantıksal Bağlayıcılar ve Doğruluk Koşulları.....	67
4.2.2.1. Bağlaşım .....	70
4.2.2.2. Ayrışım (Disconjunction).....	72
4.2.2.3. Olumsuzluk.....	77
4.2.2.4. Zorunlu Sezdirim/Koşullama (Implication) .....	83
4.3. Önvarsayım ve Gerektirim.....	88
4.3.1. Önvarsayım.....	88

4.3.2. Gerektirim.....	92
4.4. Karşıtlık İlişkileri .....	96
<b>5. ANLAMSAL MODELLER .....</b>	<b>103</b>
5.1. Anlamı Modellemek .....	103
5.2. Birleşimsellik.....	112
<b>6. MANTIKSAL NİCELEYİCİLER.....</b>	<b>117</b>
6.1. Evrensel ve Varlıksal Niceleme .....	117
6.2. Açık Bulanıklığı .....	125
6.3. Genellenmiş Niceleyiciler.....	131
6.4. Genellenmiş Niceleyicilerde Anlam Bulanıklığı.....	137
6.5. Sınırlanmış Niceleyici Gösterimi .....	140
<b>7. BİRLEŞİMSSEL ANLAM VE ÇEŞİTÇELER .....</b>	<b>143</b>
7.1. Karakteristik İşlevler .....	143
7.2. Çeşitçeler .....	149
7.3. Lambda Soyutlaması.....	155
7.4. Anlamsal Birleşime İlişkin Bazı Genel Kurallar .....	159
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>169</b>






*Lisansüstü öğrenciliğimin ilk günlerinde dil ve anlam konusunda kaynak önerisinde bulunmasını istediğimde “Herhangi bir ortaokul matematik kitabı okuyabilirsin.” diyerek beni çok şaşırtan, her dersiyle, her sözüyle, her yazdığıyla, yaptıkları ve yapmadıklarıyla, yaşamıyla olduğu kadar ölümüyle de bana gerçek bir bilim insanı, bir “bilge” tanıma olanağı sunan, varlığı sayesinde zihnimde her an yeni bir tohumun “ekim”ine tanıklık ettiğim merhum hocam,*

*Prof. Dr. Rıza Filizok’un,*

*gittikçe derinleşen ve güzelleşen anısına...*



# 1. GİRİŞ

Her türlü bilişsel, tarihsel ve kültürel yönlerinin ötesinde, dilin en yalın varlık nedeni “anlam”dır. Dil, bir bilişsel merkezden bir başka bilişsel merkeze belirli biçimler aracılığıyla içerik aktarımı sağlayan insana özgü bir yetidir. Elbette dilin *insana özgü* bir yeti olarak betimlenmesi, biçimler aracılığıyla içerik aktarımının sadece insanlar için geçerli olduğu anlamına gelmez. Hayvanların da hem türdeşlerine hem de başka türden hayvanlara çeşitli biçimsel araçlarla *mesaj* gönderebildikleri, geniş anlamıyla bir şeyler anlatabildikleri bilinmektedir. Hatta radyo, televizyon, internet, trafik işaretleri, toplumsal yaşamı düzenleyen simgesel iletim araçları vb. gibi pek çok araç için de aynı şey geçerlidir. Ancak burada “dil” ile “insan” kavramlarını neredeyse özdeş kılan şey, insanın, başka hiçbir canlıda ve başka hiçbir iletişim sisteminin tabanında yer almayan bir *dilyetisine* sahip olmasıdır. Hayvanların da bir dili olduğundan söz edilebilir ama dilyetisi sadece insana özgüdür. İnsanın doğuştan getirdiği ve yeryüzündeki tüm insanlar için eşit düzeyde olan dilyetisinin en temel özelliği, hangi dilin konuşucusu olursa olsun, doğumsal ya da sonradan gelişen bir patoloji yaşamadığı sürece her bireyin en az bir dili anadili olarak edinmesini ve kullanmasını sağlamasıdır. Dilyetisi sayesinde her birey, yeterli dilsel uyaranların bulunduğu bir çevrede, bu dilsel uyaranlarla sınırlı olmayan bir üretici beceri kazanır. Daha önce hiç duymadığı bir tümceyi anlayabilir ya da daha önce üretmediği bir tümceyi üretebilir. *Sınırlı kuralla sınırsız üretim yapabilme* olarak da tanımlanan dilyetisi, sonlu bir düzenek olan dilbilgisinin sonsuz üretim yapabildiği bir *makine* olarak da görülebilir.

Bu noktada “anlam”ın dille olan ilişkisinin biçimi temel bir öneme sahiptir. Anlam, dil *makinesinin* parçalarından biri midir, yoksa anlam bu makinenin ürettiği şey midir? Ya da bu makine, belirli koşullarda belirli dizgesel ilkelerle çalışıp kullanıcıların iletişim etkinliklerinin içeriğini mi oluşturmaktadır? Aslında bu soruların tümüne “evet” yanıtı verilebilir. Çünkü bu soruların her birinde, dil ve anlam ilişkisinin belirli ve geçerli bir yönüne vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede dilde *taşınan*, *amaçlanan* ve *üretilen* olmak üzere üç anlam türünden söz edilebilir. Bunlar aşağıda kısaca ele alınmaktadır.

## 1.1. Taşınan, Amaçlanan ve Üretilen Anlam

Öncelikle anlam, dil dizgesinin çalışmasını sağlayan birimlerin bir bakıma zorunlu ve içkin bir özelliğidir. Dilin birimleri anlam taşımaktadır ve dilsel üretimlerin tümü bu *anlamlı* birimlerle gerçekleşir. Örneğin,

(1) Çocuk okula gitti.

gibi bir tümceyi oluşturan *çocuk*, *okul*, *git-(mek)* birimlerinin bir anlamı bulunmaktadır. Öte yandan *-a* ve *-ti* birimlerinin anlamsız olduğu da söylenemez. Tümceye *-a* yerine *-dan*, *-ti* yerine *-ecek* birimleri getirildiğinde yaşanan anlam değişikliği, tümceyi oluşturan tüm birimlerin farklı düzeylerde *anamlılık* özelliği sergilediğini göstermektedir. Ancak dilsel birimlerdeki bu *anamlılık* özelliği kuramsal düzlemde

bazı belirsizlikler taşımaktadır. Söz gelimi, “çocuk” sözcüğünün anlamı nedir? Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te (GTS) bu sözcük için 7 ayrı *tanım* verilmektedir:

- I. Küçük yaştaki erkek veya kız
- II. Soy bakımından oğul veya kız, evlat
- III. Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak
- IV. Genç erkek
- V. Büyükler arasında daha az yaşlı olan kişi
- VI. Büyüklere yakışmayacak, daha çok küçüklerin yapabileceği gibi davranan kimse
- VII. Belli bir işte yeteri kadar deneyimi ve yeteneği olmayan kimse

Bu tanımların hepsi, aynı zamanda, sözcük anlambilimde (lexical semantics) belirli bir dizgesellik içinde ele alınan ve dilin *sözlükçe* (lexicon) bileşeninde bir *girdi* (entry) olarak yer alan *anlamsal özellikleri* de (semantic features) göstermektedir. Söz gelimi, birinci tanım temel alındığında, *çocuk* sözcüğünü *yetişkin* sözcüğünden ayırt etmemizi sağlayan şey yaş değerini gösteren anlamsal özelliktir. “Kanunların belirttiği belli bir yaşı aşmış, toplumsal sorumluluklarını bilme durumunda olan genç” olarak tanımlanan *yetişkin* sözcüğü, “küçük yaştaki erkek ve kız” olan *çocuk* sözcüğü ile bu anlamsal özellik bakımından bir karşıtlık oluşturmaktadır. Bir dilin sözlüksel yapısı ve aynı zamanda sözlükçenin yapısal düzenlenişi bu tür karşıtsallık ilişkilerine dayanır. Bu çerçevede dilsel birimlerin anlamlılığı, kendi başlarına sahip oldukları bir şey değil, başka birimlerle olan ilişkilerinin sonucunda oluşan bir şeydir.

Ne var ki, *sözlüksel anlam* (lexical meaning) olarak da adlandırılabilir bu anlam türüne ilişkin kimi sorunlar bulunmaktadır. Öncelikle sözlüksel anlam, çoğu kez bir tanım ya da bir *eş anlamlılık* (synonymy) bilgisidir. Yani bu anlam türünde, tanım ve anlam hemen hemen aynı şey gibi görülmektedir. Oysa tanım, bir sözcüğün zorunlu anlamsal bileşenlerinin tanım bütünlüğü içinde bir araya getirilmesidir. Bir sözcüğü tanımlamak demek, aslında o sözcüğün diğer sözcüklerle kurduğu yapısal ilişkileri belirtmek demektir. Örneğin *küçük yaştaki erkek ve kız* tanımını, *çocuk* sözcüğünü *erkek* ve *kız* sözcükleri ile *alt anlamlılık* (hyponymy) ilişkisi içine yerleştirmektedir. Yukarıda da söz edildiği gibi *küçük yaştaki* özelliği ise, yetişkin sözcüğünün anlamsal özellikleri ile örtük de olsa bir karşıt anlamlılık ilişkisi kurmaktadır. Diğer bir deyişle sözlüksel birimlerin anlamlılığı ya da bu birimlerin taşıdığı anlam, yine başka sözlüksel birimlerle anlatılmaktadır. Buna genellikle *tanım döngüsü* (definitional circularity) adı verilmektedir. §3.1'de ele alınacağı gibi taşınan anlamın bu boyutu, biçimsel anlambilimde *gönderim* (reference) ve *işaretleme* (denotation) kavramlarına karşıt olarak *dil içi anlam* (sense) olarak da adlandırılmaktadır.

Dilsel birimlerle anlam arasındaki ilişkiyi tanım düzleminde ele alan bu model aslında üst düzey bir soyutlamaya dayanmaktadır. Sözlüksel anlam, yani tanım, sözcüklerin art süremlili kullanımlarından yapılan bir soyutlamanın ürünüdür.

Ancak sözcükler, bilimsel ve teknik bağlamlar dışında genellikle bu soyut sözlüksel tanımlarla doğrudan bir bağıntı içinde olmaksızın kullanılır. (1)'de kullanılan *çocuk* sözcüğünün, GTS'de verilen tanımların hangisiyle ve nasıl bir bağıntı içinde olduğu belli değildir:

- (2) a. [küçük yaştaki erkek veya kız] okula gitti.
- b. [Soy bakımından oğul ve kız, evlat] okula gitti.
- c. [Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak] okula gitti.
- d. [Genç erkek] okula gitti.
- e. [Büyükler arasında daha az yaşlı olan kişi] okula gitti.
- f. [Büyüklere yakışmayacak, daha çok küçüklerin yapabileceği gibi davranan kimse] okula gitti.
- g. [Belli bir işte yeteri kadar deneyimi ve yeteneği olmayan kimse] okula gitti.

Yukarıda görüldüğü gibi, dilsel birimlerin anlamsal özelliklerinin sıralanmasıyla biçimlenen tanımsal anlam, dilin gerçekleşme düzlemindeki birimlerle belirsiz bir bağıntı içinde olmakla birlikte, bu anlam türünün dilin kendisiyle hiçbir ilişkisinin olmadığı söylenemez. Sözcüklerin anlamsal özellikleri, içinde yer aldıkları tümcenin anlamsal kabul edilebilirliğini belirleyen temel etkindir. Söz gelimi (3a)'nın kabul edilebilir olmasına karşın (3b)'nin kabul edilemez oluşu, eylemin özne konumunda gerektirdiği anlamsal özelliklerin *kuş* sözcüğü ile karşılanamamasından kaynaklanmaktadır:

- (3) a. Çocuk kitabı okudu.
- b. #Kuş kitabı okudu.

O halde *taşınan anlamın* bu özelliğinin, aşağıda söz edeceğimiz *üretilen anlam* düzlemine dolaylı da olsa bir katkısının olduğu söylenebilir.

Dilin, sözlük ve dilbilgisi düzlemlerinde simgesel bir biçim-anlam eşleşmesi olduğu ilkesi etrafında gelişen *bilişsel anlambilim* (cognitive semantics) modeli anlamı da -doğal olarak- taşınan bir şey olarak görmektedir. Ancak bilişsel modellerde anlam sözlüksel değil, ansiklopediktir. Sözlüksel anlamı oluşturan anlamsal özelliklerin yerine bilişsel anlam modellerinde *kavramlaştırma* (conceptualization) ön plandadır ve her sözcük belirli bir bilişsel alana erişim sağlayan birim niteliğindedir. Örneğin, "öğretmen" sözcüğü tek başına bir anlamlı birim olmayıp, *öğrenci, okul, ders* gibi diğer kavramlarla bilişsel bir çerçeve oluşturur. Bu doğrultuda, bilişsel anlambilimde kavramların kendisi yerine, kavramlaştırma süreci ve bu süreci yöneten psikolojik araçlar merkezde yer alır. Bilişsel dilbilime göre dil ayrık, özerk ve kendi yasaları olan bir yeti değildir; insanın diğer bilişsel yetilerinden farksız olan dil, bu nedenle insan psikolojisinin bütünü için geçerli olan ilke ve süreçlerle gerçekleşen bir dizgedir.

*Amaçlanan anlam*, adlandırmadan da anlaşılacağı üzere bir araç-amaç ilişkisine dayanmaktadır. Bu ilişki içinde dil ve dilin birimleri anlamı taşımaktan öte,

## 2. ANA ÇİZGİLERİYLE KÜME KURAMI

İlk ve ortaöğretimdeki matematik derslerinin ve hatta genel olarak tüm öğretim etkinliklerinin belki de en önemli eksikliklerinden biri, derslerde yer verilen konuların, sadece o derse ait şeyler gibi sunulmasıdır. Kümeler, bu eksikliğin en dikkat çekici örneklerinden biridir. Bir insanın kümeleri öğrenmesi, ama onlarla ne yapacağını bilememesi, aslında kümelerin öğretilemediği anlamına da gelir. Doğal dillerdeki adların -özel adlar dışında- hemen hemen tümünün aslında bir kümenin adı olması bile, hiç değilse dil ve matematik dersleri arasında kurulamamış bir bağıntının kanıtıdır. Küme kuramının biçimsel anlambilim konularına giriş için kullanılmasının nedeni, her şeyden önce bu bağıntıdır. Ancak mantık ve matematiğin doğruluk ve kesinliği amaçlayan yasalarının ve elbette doğruluk koşullarına dayanan biçimsel anlambilimin kümeleri merkeze almaması olanak dışıdır.

Doğada var olmayan, bütünüyle insan zihninin ürettiği, bir bakıma *varsayıldığı* kümeler, insanın dilyetisinin tanımlanabilmesi açısından bir varsayımdan öte zorunluluk niteliğindedir. Dilyetisinin ürünü olan doğal diller, insan tarafından evrenin kategorileştirilmesini sağlayan araçlardır. Kümeler, bu işlemin sonucunda üretilmiş kategorilerdir ve anlam, tüm boyutlarıyla öncelikle bu kategorilere bağlıdır. Bu bölümde kümeler bilgisi, ortaöğretim düzeyini, yani biçimsel anlambilimi tanımak için yeterli olan düzeyi aşmayacak biçimde anımsatılmaktadır.

### 2.1. Kümeler

Gündelik dilde de çok sık kullanılan *küme* sözcüğü ve bu sözcükle ifade edilen kavram, dilin betimlenmesinde kullanılan pek çok alt kavramı içermesi açısından son derece önemlidir. Hatta anlama ilişkin mantıksal ve matematiksel modellerin temelinde küme kuramının yer aldığı söylemek mümkündür. Kümenin ne olduğunu tanımlamadan önce, olguyu bize somut olarak gösteren şu tümcelere bakalabiliriz:

- (1) a. Baharın gelmesiyle birlikte dağlarda çiçek açmaya başladı.
- b. Çiçeğin kokusu hepimizi sarhoş etmişti.
- c. Eşime doğum gününde bir çiçek aldım.
- d. Menekşe, daha çok mor rengiyle bilinen bir çiçektir.

İlk tümcede (1a) *çiçek* sözcüğü, herhangi bir çiçek türünden özel olarak sözdileksizin genel olarak “çiçek” adı verilen şeyden söz etmektedir. Ancak bu tümceden, bilinen çiçek türlerinin tümünün dağlarda açmış olduğu bilgisi çıkarılamaz. Dağlarda birden fazla çiçek ve birden fazla türde çiçek açtığı düşünülebilir. (1b)’deki *çiçek*, sözü edilen bağlamda tür adı geçmemiş olsa da tek türde bir çiçektir. Aynı şey (1c) için de geçerlidir; çiçeğin tür adı burada da anılmamıştır. O halde (1b) ve (1c)’deki *çiçek* sözcükleri, içinde farklı türlerin yer aldığı bir cins adı olarak kullanılmakta ama bu kullanım (1a)’dan farklı olarak belirli bir türe ilişkindir.

(1d)'de ise *menekşe* ve *çiçek* arasında açık bir cins -tür ilişkisi kurulmuştur. Tümcedeki *bir* belirsiz tanımlığından da anlaşılacağı üzere *menekşe* başka türleri de içeren bir cinsin içinde yer almaktadır.

Hepsinde *çiçek* sözcüğü geçmesine karşın her birinde *çiçek*'in farklı bir anlamsal gönderim taşıdığı bu tümcelerin, anadili Türkçe olan konuşucular tarafından, ortak olarak ve herhangi bir anlam belirsizliği olmaksızın yukarıda açıklandığı gibi anlaşılabilmesi, insan bilişine ait ilkel ve soyut bir matematiksel nesnenin varlığından kaynaklanmaktadır; bu nesne "küme" dir.

Kümeler, aralarında ortak özellikler olan nesnelere oluşturduğu bir grup ya da bir sınıf olarak görülebilir. Ortak -bazı- özellikleri nedeniyle aynı kümede yer alan varlıkların her birine *eleman* adı verilir. İnsan düşüncesinin en belirgin ve bilişsel etkinliklerin gerçekleşmesindeki en önemli işlemlerinden biri, belki de en başta geleni, algılarıyla erişebildiği ya da tasarımıyabildiği varlıkları sınıflaması ve bu sınıflama sonucunda kümeler oluşturmasıdır. İnsanın evreni kavrayışı bütünüyle kategoriktir; yani biz evreni bir bütün halinde değil, belirli kategorilere bölünmüş biçimde algılarız. Çoğu kez farkında olmadığımız bu bölümlenme işlemi, kimi bilişsel etkinliklerde daha görünür hale gelebilir. Örneğin, bir Türkçe öğretmeni öğrencisinden bir ünsüz söylemesini istediğinde öğrencinin, söz gelimi /s/ demesi, adı ÜNSÜZLER olan bir kümenin hem öğretmen hem de öğrenci tarafından oluşturulmuş olduğunu gösterir. Bir başka deyişle, öğretmenin "Bana bir ünsüz söyler misin?" sorusu, ÜNSÜZLER kümesinin elemanlarından herhangi birinin sorulması demektir. Bu olgu gündelik yaşamda öylesine yaygındır ki, neredeyse bir küme ile elemanları arasında ilişki kurmadan konuşabilmek mümkün değildir. Örneğin,

- (2) a. Bugün günlerden Pazartesi.  
b. Yeni bir kitap aldım.  
c. Ahmet bizim son sınıfta okuyan bir öğrencimiz.

tümcelerinin tümünde bir küme ile onun elemanlarından biri arasında ilişki kurulmaktadır. Daha doğru bir deyişle, bir küme ile elemanları arasındaki *kurulu* bir ilişki, dilsel üretimin mantıksal ve matematiksel temelini oluşturmaktadır. Kümelele ilgili hiçbir sınırlılık söz konusu değildir. Söz gelimi MAVİ GÖZLÜLER gibi bir küme düşünülebileceği gibi, İSTANBUL'UN EN ESKİ BİNASI, 15'İN KAREKÖKÜ gibi kümeler de tasarlanabilir. Hatta KALBİ OLMAYAN İNSANLAR gibi, hiçbir elemanı olmayan kümeler de vardır. (3)'teki tümcelerde ad öbeklerinin eklentilerle genişlemesi, kümenin eleman sayısının gittikçe daralmakta olduğunu gösterir. Yani eleman sayısı en fazla olan küme (3a), en az olansa (3d)'dir:

- (3) a. çocuklar  
b. top oynayan çocuklar  
c. bahçede top oynayan çocuklar  
d. bizim bahçede top oynayan çocuklar

## 3. ANLAM VE DOĞRULUK KOŞULLARI

Biçimsel anlambilim çoğu kez, doğruluk koşullu anlambilim olarak da betimlenmektedir. Merkezinde tümcenin yer aldığı bu anlam modelinde bir tümcenin anlamı, onun doğruluk koşulları olarak tanımlanmaktadır. Bildirim niteliğindeki her tümce, varlıklar arasında gerçekleşen ve bir kümenin elemanı olup olmama ölçütüne dayanan bir doğruluk değeri üretir ve söz konusu varlıklar, farklı özellikteki dilsel birimler aracılığıyla dilde sunulmaktadır. Bu bölümde tümce anlamının oluşumundaki temel kurucuların, doğruluk değerine nasıl bir anlamsal katkı yaptıkları üzerinde durulmaktadır.

### 3.1. İşaretleme ve Dil İçi Anlam

Dil ve anlam ilişkisine ilişkin belki de en yaygın bilgi, dilsel birimlerin başka bir şeyle “ilgili” ya da “ilişkili” olmasıdır. Hatta işlevsel bakımdan, dilsel birimlerin varlığı, insana ve insanın yaşadığı dünyadaki her türden varlığa bağlıdır. Her bir sözcüğün varlığı, dilin dışındaki dünyada bu sözcüklerle adlandırılan varlıkların olduğunu gösterir. *Zümrüdüanka* gibi, aslında gerçek dünyada var olmayan şeyleri adlandıran sözcükler de varsayılan, hayal edilen ya da tasarlanan bir dünyaya ait varlıklardır. Eğer bir tümce kuruluyorsa, o tümce kurularak anlatılan, betimlenen, en geniş anlamıyla “dile getirilen” ve dilin dışındaki bir olgu, olay ya da durum söz konusudur. Yani dilde sözcük ya da tümce düzeyindeki her *anlatım*, bu anlatımın herhangi bir yolla ilişkili olduğu bir dil dışı nesne, olay, olgu, durumun varlığıyla mümkündür. Kısacası anlamlılık, dilin var oluş koşuludur. Dilin varlığının yanı sıra kullanımının nedeni de budur.<sup>5</sup> Biz dili, dil dışı gerçeklikle ilişki kurmak için kullanırız. Dil, bu ilişkiyi kurmak için insan bilişinde doğuştan var olan bir yetidir ve dilsel anlatımların tümü, bu yetinin ürünleridir.

Dilin, dil dışı gerçeklikle ilişki kurmak için kullanılması hem *dil ve anlam* hem de *dilde anlam* konularının nasıl ele alınacağına ilişkin bir sınırlılık da belirler. Anlam her ne kadar dilin var oluş nedeni olarak görülebilse de geleneksel yaklaşımların pek çoğu için aslında *var olan* değil, *var sayılan* bir şeydir. 1. Bölümde de belirtildiği gibi herhangi bir sözcüğün anlamı için sıradan bir sözlüğe bakıldığında sözlüklerin yaptığı şeyin *döngüsel* olduğu görülür. Örneğin (GTS)’de *kedi* sözcüğü şöyle tanımlanmıştır:

Kedigillerden, memeli, köpek dişleri iyi gelişmiş, çevik ve kuvvetli, evcil, küçük hayvan, pisik

Buradaki işlemi şöyle betimleyebiliriz: Ortada *x* gibi (tanımlanan) bir sözcük vardır ve onu tanımlamak için *y* gibi başka sözcükler kullanılmaktadır. Yani, bir sözcüğün anlamını tanım yoluyla vermek için başka sözcükler kullanılmaktadır. Elbette sözlük düzeyindeki bir kaynak için bunun başka bir yolu da yoktur. Sözcük

<sup>5</sup> Burada “dil” ile sadece doğal diller kastedilmektedir. Çünkü, iletişim sadece dille gerçekleşmediği gibi, iletişim amacıyla kullanılmayan yapay diller de vardır.

anlamının bu şekilde sunulması, bir sözcüğün varsayılan anlamının, aslında o sözcikle başka sözcükler arasında kurulan ilişkilere dayandırıldığını göstermektedir. Ortalama bir tanım, tanımlanan sözcüğün üst anlamlılarından, kimi zaman da karşıt ve eş anlamlılarından oluşur. Bu aynı zamanda başka bir varsayıma da dayanır: Bazı sözcükler, bazı sözcüklerden daha çok bilinir. O halde bilinmeyen bir sözcüğün anlamı, daha çok bilindiği varsayılan başka sözcüklerle tanımlanabilir. Ortada bir döngü olmakla birlikte, izlenen bu yol, anlamın doğrudan ve bizzat kendisinden söz etmek gibi son derece güç bir iş yerine, bir bakıma onu çevreleyen sınırlardan söz etmeyi sağlamaktadır. Anlam *varsayılmaktadır* ve onu varsaymamızı sağlayan başka araçlarla sunulmaktadır. Ancak anlamı bu yolla sunmaya ilişkin temel sorunlardan biri, dillerde sadece içerik sözcüklerinin yani adların, eylemlerin, sıfatların bu yolla tanımlanabilmesidir. Bağlaç, ilgeç ve belirleyici gibi sözcük türlerinin bu yolla tanımlanması ise mümkün görünmemektedir. *Tanım* ve *anlam* arasında kurulan ve bir tür özdeşlik olarak görülebilecek olan bu bağıntının kuşkusuz en önemli eksikliği, sadece sözcüklerle ilgili olması, tümce ve diğer karmaşık yapıların anlamına ilişkin hemen hemen hiçbir şey söylememesidir.

Anlama ilişkin yine çok geleneksel olan bir diğer yaklaşımda ise bu kez sözcükler arasındaki ilişkiler değil, sözcüğün kendisi merkeze alınır. Bunun arkasında şöyle bir psikolojik gerçeklik yatar: Örneğin biz *kedî* sözcüğü hakkında daha önce hiçbir şey bilmiyor ve onu yeni öğreniyorsak, bir ses dizisi (k-e-d-i) ile bir kavramsal içerik arasında bilişsel bir bağ oluştururuz. Önceden bizim için hiçbir şey ifade etmeyen bir ses dizisi, böylelikle bir *anlam* kazanmış olur. O halde, bir dilsel birimin ya da ifadenin anlamı, onunla birleştirilmiş olan kavramsal içerik olarak düşünülebilir. Bu *psikolojik* anlam yaklaşımının elbette pek çok sorunlu yönü bulunmaktadır.

Öncelikle ses ve kavram eşleşmesinin, bir ölçüde öznellik taşıdığını belirtmemiz gerekir. Örneğin herhangi bir konuşucu, yaşadığı bir ruhsal deneyimi, daha önce hiç adlandırılmamış bir biçimde adlandırabilir ya da bir konuşucu için bir sözcüğün kavramsal içeriği, pek çok çağrışımsal etkenle diğer konuşuculardan farklılaşabilir. Dilin toplumsal yönü, elbette bu farklılıkları en aza indirip bir *uzlaşım* sağlamayı gerekli kılsa da bunun tam anlamıyla gerçekleşmesinin son derece idealize bir şey olduğu açıktır.

Anlamın zihinsel bir imge gibi düşünülmesine ilişkin bir başka sorun da kimi sözcüklerin görelî olarak açık ve yine görelî olarak uzlaşımsal bir imgesinin olmasına karşın, pek çok sözcük için bunun söylenememesidir. Söz gelimi 10 farklı dil konuşucusundan *masa*, *bardak*, *at* gibi sözcüklerin zihinsel imgelerini bir kâğıda çizmelerini istediğimizde, bu resimler arasında çok az farklılık olur. Ama *aşk*, *özlem*, *şikâyet*, *özellik* gibi sözcükler için 10 farklı ve hatta birbiri ile hiçbir ilişkisi olmayan çizimlerin ortaya çıkması neredeyse kaçınılmazdır. Psikolojik anlam anlayışı, bireysel deneyimlerle biçimlenen zihinsel imgelere indirgenmiş olmasının yanı sıra, insan deneyimlerine başka insanlar tarafından doğrudan erişilemeyeceği gerçeği düşünülürken, kişiler arası iletişimin tam olarak nasıl gerçekleştiği sorusunu da kaçınılmaz olarak üretmektedir.



Bu nedenlerle nesnellik bakımından daha yetkin bir anlam bilgisinden söz etmek gerekmektedir. Anlamın bilimsel bir inceleme nesnesi olabilmesi ancak bu yolla mümkündür. Bunun için ilk olarak şöyle bir adım atabiliriz: Psikolojik anlam yaklaşımını açıklamak için sözünü ettiğimiz ve bir sözcüğü öğrenmenin, onunla bir kavramsal içerik arasında eşleşme kurma olduğu görüşü, aslında başka bir açıdan da değerlendirilebilir. Biz *kedî* gibi bir sözcüğü öğrendiğimizde, onun hangi varlık için ne şekilde kullanılacağını da öğrenmiş oluruz. Örneğin gerçekten *kedî* sözcüğünü biliyorsak, bir köpek için bu sözcüğü kullanmayız. Bu *dilsel davranış* anlamı ele almak için son derece yararlı ve temel kavramların doğmasını sağlamıştır.

Başta da belirttiğimiz gibi dil, dil dışı dünya ile ilişki kurmak için kullanılır ve eğer dilin varlık nedeni anlam ile açıklanıyorsa, anlamın kendisinin de dil dışı dünya ile bir tür ilişki kurularak açıklanması gerekir. Ancak buradaki dil dışı dünya, işlevsel dilbilim yaklaşımlarındaki *bağlamdan* (context) son derece farklıdır. Dilsel anlatımların gerçeklikle kurduğu ilişkilerin tümü bir “anamlılık” ilişkisi olmakla birlikte, bu ilişkinin farklı türleri bulunmaktadır. Dil ve gerçeklik ilişkisinin katılımcıları ya da kurucularının her biri, “anlam”ın belirli bir yönünü oluşturur. Bunun için çok basit bir gözlemsel örnek verebiliriz. (1)’deki tümcelerin ikisinde de *kedî* sözcüğü kullanılmakta ama bu sözcükler kullanılarak gerçeklikle farklı bir ilişki kurulmaktadır:

- (1) a. Kedi masanın altına girdi.  
b. Kedi memeli bir hayvandır.

Bu iki tümcedeki *kedî* sözcüğünün gerçeklikle kurulan bağıntı bakımından farklı olduğunu görmek için, ortalama bir dil kullanıcısı olmak yeterlidir. (1a)’da, sözü edilen kedinin hangi ve nasıl bir kedi olduğunu, nerede olduğunu, hangi masanın altına girdiğini bilmemizi sağlayacak yeterli bağlamsal bilgi olmasa da, net olan şey, bu tümceyle ve tümcedeki *kedî* sözcüğüyle, tümceyi kuran kişiyle aynı bağlamda bulunan gerçek *bir* kediden söz edildiğidir. Bunu kanıtlayan şeylerden biri, tümcedeki “kedi” sözcüğü yerine, kedinin adını (örn. *minnoş*) koyabilmemiz ya da bu kediden bir gösterim adıyla söz edebilmemizdir:

- (2) a. Minnoş masanın altına girdi.  
b. O (kedi) masanın altına girdi.

(1b) tümcesindeki “kedi”nin ise (1a)’dan farklı bir kullanım örneği olduğunu anlamak için yine aynı denemeyi yapabiliriz. (1b)’deki *kedî* yerine bir kedi adını koymak ya da sözcüğün önüne bir gösterim adlı getirmek, eğer özel bir amaçla yapılmıyorsa, tuhaf bir anlatım üretecektir:

- (3) a. #Minnoş memeli bir hayvandır  
b. #0 kedi memeli bir hayvandır.

(3a)’daki tuhaflık memeli bir hayvan türü olarak *minnoş* gibi bir hayvanın bulunmamasından, (3b)’deki tuhaflık ise *o kedi* anlatımının, tüm kedilerin değil sadece belirli bir kedinin memeli olduğunu sezdirerek yanlış bir çıkarım üretmesinden kaynaklanmaktadır. (1a) tümcesindeki “kedi” sözcüğü, dil dışı gerçekliğin bir

## 4. BİRLEŞİMSEL ANLAM: KAPLAMLARIN BİRLEŞİMİ

Önceki bölümde, tümce kurucusu olan farklı anlambilimsel özellikteki dilsel birimlerin özelliklerinden söz ettik. Ancak tümce anlamı, bu birimlerin birbirlerine eklenmesinden ibaret değildir. Her tümce, sahip olduğu doğruluk değerini kurucu birimleri kadar bu birimlerin birbirlerine göre sözdizimsel konumları ve anlambilimsel etkileşimleri ile kazanır. Kurucu birimlerin bir doğruluk değeri içinde yer alabilmeleri için, böylesi bir değeri üretecek şekilde birleşimsel bir yol izlemeleri gerekir. Kaplamsal özellikleri bakımından ayrışan bu birimler bir araya geldiğinde aynı zamanda söz konusu kaplamsal özellikleri de bir doğruluk değeri etrafında birleşir. Bu bölümde öncelikle, birleşimsel anlamın oluşumuna ilişkin basit bazı ilkelerden söz edilmektedir. Ardından, tümcelerin doğruluk değerlerinin mantıksal olarak başka tümcelerle kurmak zorunda olduğu ilişkiler temel biçimleriyle sunulmaktadır.

### 4.1. Anlam, Doğruluk Koşulları ve Olası Evrenler

Anımsanacağı üzere, dilsel anlatımlar kullanılarak kendilerine gönderimde bulunulan dil dışı varlıklar, o anlatımın işaretlemesini oluşturur. Dilsel anlatımların işaretleme yoluyla bağıntı kurabildiği tüm varlıklar kümesi ise kaplamdır. Ancak burada yanıtlanması gereken bir soru bulunmaktadır: Örneğin *kedİ* sözcüğünün işaretlemesi KEDİ kümesidir ama bu kümede hangi kediler vardır? Sadece şu an yaşamakta olan kediler mi yoksa geçmişte yaşamış kediler de bu kümeye dahil midir? *Bir kedi beslemek istiyorum* tümcesini söyleyen kişinin sözünü ettiği kedi, hangi kedir? Bu soruların, anlambilim dışında farklı yanıtları olabilmekle birlikte, anlambilimdeki en basit yanıt şudur: *kedİ* sözcüğüyle işaretlenen şeyler, sadece aktüel, gerçek kediler değildir; zihinsel olarak tasarlananlar da dahil olmak üzere, tüm olası kediler bu kümenin elemanıdır. O halde, varlıklara yüklenen şeylerin ve yüklemlemenin kendisinin anlamlarının tam olarak ne ve nasıl olacağını belirlemek için, bir olasılıklar evreninden de söz etmek gerekmektedir. Çünkü dil, evreni ifade etmek, onunla bir bağ kurmak için kullanılır ama bu evren gerçek evren olmak zorunda değildir. Çok basit bir gözlemlerle bunun geçerli olduğu hemen anlaşılabilir: Bir şirkette temizlik işçisi olarak çalışan bir kişinin, yalan söyleyerek, “Şirketin muhasebe müdürüyüm.” dediğini düşünelim. Bu tümce gerçek dünya ile uyumlu olmadığı için “yanlış”tır, ama konuşucu burada bir olası evren oluşturmuştur ve bu tümce o olası evrende “doğru” değeri taşıyabilir. Bu nedenle anlam ve doğruluk koşulları ilişkisinden söz etmeden önce, olası evrenlerden söz etmek gerekmektedir.

*Olası evrenler* (possible worlds) kavramı, anlambilimde önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu kavram, anlamın iki temel boyutunu ifade eden içlem ve kaplam ayrımının da dayanağını oluşturur. Kavramı iyi anlayabilmek için, kimi örnekler üzerinden gitmek yararlı olacaktır.

İnsanoğlunun bilgi dağarcığı, doğduğu andan itibaren öğrenme ya da edinme yoluyla sürekli bir gelişim gösterir. Dünyaya geldiğimiz anda zihnimizin bir *tabula rasa* yani boş bir levha olduğu ve sonradan bilgileri öğrendikçe doldurulduğunu söyleyen görüşler kadar, buna karşı çıkan görüşler de bulunmaktadır. Ancak bizim konumuz açısından bu tartışma pek de önemli değildir. Basit bir örnek üzerinden amaçlarımızı doğrultusunda bilme ve bilmeme durumlarını açıklayabiliriz. Daha önce *kedi* adı verilen canlıyı hiç görmemiş bir çocuk, böyle bir canlıyı ilk kez gördüğünde o çocuk için bu canlı her şey olabilir. Sonsuz olmasa da burada çok sayıda olasılıktan söz edilebilir. Bir yetişkinden, bir öğretmenden ya da başka herhangi bir kaynaktan onun bir kedi olduğunu öğrenen çocuk için artık bu olasılıklardan sadece biri geçerli olur. Yani bilgiyi öğrenmeden önce geçerli olan olasılıklar evreni içinden biri *gerçek evren* (actual world) haline gelir. Bir diğer deyişle, o canlının kedi olduğu bilgisi edinilmeden önce,

(1) Bu bir kedidir.

tümcesi çocuk için doğru ya da yanlış olma olasılığı taşır. İlk bakışta burada sadece iki olasılık varmış gibi görünür: Bu bir kedidir ya da değildir. Ama aslında çok sayıda olasılık vardır; çünkü sözü edilen şey bir kedi değilse, başka pek çok şey olabilir. O canlının kedi olduğunu öğrenen, o canlı ile *kedi* sözcüğü arasında bir bilgi bağıntısı kuran çocuk için, (1)'deki tümce artık sadece doğrudur ve başka bir olasılık söz konusu değildir. O halde bir tümcenin “yanlış” değerini atadığı her evren, olası evrenler kümesinden silinir. Edindiğimiz her bilgi bizim için olası evrenleri daraltan, bir başka deyişle doğru ya da yanlış olabilme olasılıklarını azaltan bir değer taşır. Ayrıca burada şuna da dikkat etmek gerekir: Bizim “gerçek evren” dediğimiz evren de olası evrenler kümesine dahildir. Gerçek evreni gerçek evren yapan şey, bilme alanımızın “doğru”larıyla biçimlenmiş olmasıdır.

Bu noktada, kaplam ve işleme ilişkin bilgilerimizi, olası evrenler bağlamında yinelememiz yararlı olacaktır. Olası evrenler kümesi, bir bilginin sadece bir olası evrende doğru, diğerlerinde yanlış olduğu evrenleri içermez. Buradaki “olası” sözcüğü, hem doğru ol(a)bilme hem de yanlış ol(a)bilme olasılıklarını ifade eder. Şu an yaşamakta olduğumuz evrende, yaşamakta olan kediler vardır. Yani biz *kedi* sözcüğünü kullanarak bunların her birine gönderim yapabiliriz. Kedi sözcüğünün gönderimde bulunduğu, bir diğer deyişle kendisini kedi olarak adlandırabileceğimiz tüm nesnelere kümesi, kedinin kaplamını oluşturur. Ancak burada ikinci bir bilgiye daha gereksinim bulunmaktadır. KEDİ kümesinde yer alan nesnelere (x, y, z, ...) neden, hangi özellikleri nedeniyle bu kümede yer almaktadırlar? Anımsanacağı üzere bir nesnenin, hangi kümeye dahil olacağı ya da bir kümedeki bir varlığın neden o kümede olduğu bilgisine işlem adı verilmekteydi. Ama işlem sadece gerçek evrende şu an var olan kedilerin özellikleri değildir; olası evrenlerin tümünde, hangi olası evrende olursa olsun, bir şeyin kedi olabilmesi için gerekli ve yeterli koşullardır. İşlem, kedi olma koşullarının, yani *bu bir kedidir* tümcesinin doğru olabilme koşullarının tümünün bir araya getirilmesi ile oluşur. Kaplam ise bu koşulu gerçek evrende sağlamış bireylerden oluşan kümedir. Bu durumda yüklemelerin biri kaplamsal biri de işlemisel olmak üzere iki tür işaretlemesinden söz edilebilir:

(2) sözcük (ad) *kedi*

Kaplam: gerçek evrendeki tüm kediler kümesi

İçlem: olası evrendeki tüm kediler kümesi

(3) Sözcük (sıfat) *siyah*

Kaplam: gerçek evrendeki tüm siyah varlıklar kümesi

İçlem: olası evrenlerdeki tüm siyah varlıklar kümesi

(4) Sözcük (eylem) *koş-*

Kaplam: gerçek evrendeki tüm koşan varlıklar kümesi

İçlem: olası evrenlerdeki tüm koşan varlıklar kümesi

Günlük dilde dilsel anlatımların içlemsel ya da kaplamsal olarak kullanılması son derece yaygın ve sıradan bir olgudur. Örneğin, bir kişi,

(5) Pazara meyve almaya gidiyorum.

dediğinde, -eğer ek bir bağlamsal kısıtlama yoksa- meyve sözcüğünü içlemsel bir işaretleme ile kullanmaktadır. Konuşucunun burada meyve sözcüğü ile işaretlediği şey, meyve olmak koşullarını yerine getiren şeyler kümesinde yer alan elemanlardır ve konuşucu bu elemanlardan belli bir miktarda satın alacaktır. Ancak masanın üzerindeki portakalı göstererek çocuğuna,

(6) Meyveni yer misin?

diyen kişi bu kez meyve sözcüğünü kaplamsal bir işaretleme ile kullanmaktadır. Çünkü burada meyve sözcüğü, meyve olmak özelliklerine sahip her şey değil, meyve kümesinde yer alan elemanlardan sadece biridir ve konuşucu ona doğrudan gönderim yapmaktadır.

Olası evrenler ve doğruluk koşulları arasındaki ilişkiler, tümcelerinin *üretilen* anlam boyutuna ilişkindir. Bir konuşucu tarafından dilbilgisi kurallarına uygun biçimde üretilen bir tümcenin, üretimden önce kodlanmış bir anlamından söz edilemez. Bunun nedeni elbette herhangi bir olasılık sınırı çizilmesi mümkün olmayan bağlamsal koşullardır. Ancak bağlamsal koşullara bağlı olarak farklı iletişimsel değerler taşıyabilen tümceler, tüm bu koşullardan bağımsız olarak, kendi yapılarının ve birleşim süreçlerinin sonucu olarak bir “anlam” üretirler.

(7) Kedi koştu.

tümcesinin hangi bağlamda, hangi amaçla söylendiğinden bağımsız olarak bir anlam ürettiği kesindir. Bu tümce, hangi koşullar altında söylenmiş olursa olsun, ya doğrudur ya da yanlıştır. Sözü edilen kedinin, gerçek evrende KOŞANLAR kümesinin elemanı olması durumunda tümce doğru, aksi durumda tümce yanlıştır. Bu tümceye doğru ya da yanlış değerinin verilmesi, tümceye eklenmiş bir anlamsal bileşen ya da içerik değildir. Herhangi bir bağlamda herhangi bir kişinin bu tümceyi duyması ya da okuması durumunda, tüm bağlamsal etkenlerden önce bilişsel olarak verdiği, tümcenin doğruluk değerine ilişkin bir tepkidir. Örneğin,

## 5. ANLAMSAL MODELLER

Anlama ilişkin geleneksel, psikolojik ya da bilişsel yaklaşımların merkezinde yer alan bağlamsal çerçeve, belirli bir anlamın belirli bir bağlamda geçerli olabilmesinden kaynaklanmaktadır. Biçimsel anlambilimde bağlamsal koşullar ilkesel olarak devre dışı bırakılmakta, bunun yerine matematikten yararlanılarak model kavramı kullanılmaktadır. Her tümce, kendi doğruluk değerini belirli bir model içerisinde kazanır. Anlamsal birleşimliliğin bir bakıma varsayımsal çerçevesini oluşturan model kavramı, bu bölümde kısaca ele alınmaktadır.

### 5.1. Anlamı Modellemek

Gündelik kullanımda “dil” sözcüğünün çok farklı şeyleri ifade edecek biçimde kullanıldığını görmek mümkündür. Örneğin duyguların dilinden, çiçeklerin dilinden, müziğin dilinden, doğanın dilinden vb. söz edilir. Kuşkusuz bu örneklerde geçen “dil”, insana özgü bilişsel bir yeti olan ve başka bir canlıda var olmayan bir yetinin adı olan “dil”den pek çok açıdan farklıdır. Bir tür eğretileme olarak görülebilecek tüm bu kullanımların ortak noktası, ‘X’in dili’ gibi bir ifade formülü ile, X’in tekil birimlerden daha büyük birleşimleri oluşturmasının anlatılmak istenmesidir. Söz gelimi “müziğin dili”, müzikal nitelikli “ses”lerin bir araya gelerek bir “ezgi” oluşturması demektir. “Duyguların dili” ise her bir duyguya ait somut görünümünün yinelenmesi ile ortaya çıkan davranışsal bir örüntü olarak açıklanabilir. Örneklerin tümünde geçerli olan bu özellik, “dil” sözcüğü ile genel olarak bir “dizim”den söz edilmesi biçiminde de tanımlanabilir. Yani bir şeyin “dil”inden söz edebilmek için o şeyin ardışık ve somut nitelikli görünümün sunması gerekir. Doğal dillerde *sözdizim* (syntax) adı verilen bu görünüm, bu yönüyle, aslında geleneksel dilbilgisi anlayışlarındakinden farklı olarak sadece dilbilgisinin sesbilim, anlambilim, biçimbilim gibi bileşenlerinden biri değil, dilin kendisi olarak anlaşılmalıdır. Çünkü ister insan dili olsun, ister X’in dili olsun dil bir gerçekleşme etkinliğidir ve bu gerçekleşme güçlü dizilerde yer alan birimlerin belirli kurullarla dizim düzlemine yansımaları ile mümkündür.

Ne var ki, X’in dili ile insan dili ya da doğal diller arasında önemli bir ayrım bulunmaktadır. *X’in dili* formülünde X yerine konan şeyler arasında dizgesel bir ortaklık söz konusu değildir ve bu nedenle bu diller birbirine çevrilemez. Duyguların dilini müziğin diline, çiçeklerin dilini kuşların diline çevirmek imkânsızdır. Bir başka deyişle bunların herhangi birinde ifade edilen şey bir diğerinde ifade edilemez. Her ne kadar sanat eserlerinde, örneğin müzik yapıtlarında çeşitli duyguların ya da doğanın ifade edildiği söylene de burada olup biten şey sadece bir taklittir. Bir bestecinin, örneğin Vivaldi’nin “Dört Mevsim” konçertosu mevsimlerin dilini taklit eder, “mevsimlerin dili” burada “müziğin dili”ne çevrilmiş olmamaktadır. Oysa doğal dillerde, bir dilden diğerine çeviri mümkündür ve ilkesel olarak dünyanın herhangi bir dili dünyanın başka bir diline çevrilebilir. Bunu sağlayan şey, dünyada konuşulan tüm dillerin ortak ya da evrensel bir “dilbilgisi”ne dayanmasıdır. Doğal dillerin tümü yüzeyde birbirlerinden az ya da çok farklıdır. Ancak bir dil,

başka bir dile çevrilebiliyorsa, arada bir ortak payda bulunması gerekir. Ayrıca, yine ilkesel olarak herhangi bir dilin konuşucusunun, başka bir dili, hatta kuramsal olarak sınır çizilemeyecek sayıda dili öğrenip konuşabilmesi, bu ortak paydanın insana özgü doğal bir yeti olduğunu gösterir. Bu yeti hayvanlarda bulunmadığından hiçbir hayvanın insan gibi konuşabilmesi, sınırlı sayıda kuralla sınırsız dilsel üretim yapılabilmesi mümkün değildir.

Mantık ve matematiğin de bir dili vardır ve bu dil tam olarak *X'in dili* değildir. Çünkü mantık ve matematikte ifade edilen şeyler doğal dillere çevrilebilir. Örneğin matematikteki  $x \in A$  ifadesi, doğal dile “x, A'nın elemanıdır” biçiminde çevrilebilir. Buradaki asıl önemli olgu, bu çeviri işleminin tersinin de geçerli olmasıdır. Doğal dillerdeki ifadeler de mantık ve matematik diline aktarılabilir. Aslında doğal dillerde ifade edilen şeyler, bu doğal dillerin yüzeysel ayrımlarının ötesinde, insana özgü tek bir yetinin ürünü olması nedeniyle evrensel nitelikli bir düşünsel mekanizma olarak görülebilir. İşte mantık ve matematik bu evrensel nitelikli mekanizmanın anlatımıdır. O halde burada bir dilden başka bir dile yapılan çeviri yerine, tüm doğal dillerin birbirine çevrilmesini sağlayan şeylerden, yani mantıksal ve matematiksel görünümünden söz etmek daha doğru olacaktır. Bu çerçevede anlamın biçimleşmesini, doğal dillerde ortak olan mantıksal ve matematiksel biçim ve görünümlerin dizgelleştirilmesi olarak tanımlamak mümkündür.

Anlamın biçimselleşmesi ile anlatmak istediğimiz şey, hem gündelik yaşamda hem de doğal dillerde görülen biçim-içerik ayrımından farklıdır. Doğal dillerde, genellikle anlam taşıyan birimlerin tümü biçim, bu birimlerin taşıdığı anlam da içerik olarak görülebilmektedir. Saussure'den bu yana dilin bir sesli göstergeler dizgesi olarak tanımlandığını anımsayacak olursak, burada göstergenin sesli bir gösterenden ve bu gösterenin zihinsel ya da imgesel içeriğinden oluştuğu görülür. Oysa anlamın biçimselleşmesi, onu taşıyan birimlerin gösterimlenmesi değildir. Biçimsel anlam, içerik değişse bile değişmeyen mantıksal ve matematiksel bağıntılardan oluşur. Örneğin (1a) ve (1b) tümcelerinin sözdizimsel biçimi farklı olsa da mantıksal biçimleri aynıdır:

(1) a. Çocuk vazoyu kırdı.

b. Vazo çocuk tarafından kırıldı.

Bu tümceler her ikisinde de bir çocuk tarafından gerçekleştirilen bir kırma eylemi ve kırılan bir vazo vardır. Tümcenin etken ya da edilgen olması çocuk, vazo ve kırma eylemi arasındaki mantıksal bağıntıyı etkilemez. Bu örnek, mantıkta “biçim” olarak adlandırılan şeyle, doğal dillerdeki biçim kavramının aynı olmadığını göstermektedir. Mantık ve matematik temelli anlambilimin “biçimsel anlambilim” olarak adlandırılmasında kullanılan “biçim” terimi, diğer nedenlere ek olarak mantık ve matematik dilindeki bu biçim anlayışını yansıtmaları bakımından da değerlendirilmelidir. Bu anlayışa bağlı olarak biçimsel anlambilim, bir tümcenin hangi bağlamsal koşullarda üretildiğine bakmaksızın, her tümceyi bir mantıksal biçim olarak kabul eder bu mantıksal biçimin, doğruluk koşullarına bağlı olarak ürettiği zorunlu anlamsal çıktıyı merkeze alır. Bu nedenle biçimsel anlambilimde daha önce sözünü ettiğimiz gerektirim kavramı belirleyici konumda yer alır. Anlamın biçimselleşmesi,

bir bakıma, bir doğal dil ifadesinin içerik yükü ya da çağrışımsal boyutlarının tümünden bağımsız olarak, mantıksal biçimin gerektirdiği anlamsal zorunluluktur. Mantık ve matematik temelli biçimsel anlambilim, bu tür biçimsel ve varoluşsal çerçeveler içinde gerçekleşir.

Gerekirlik ilişkileri anlambilimde *model* adı verilen kuramsal bir yapı içinde ele alınmaktadır. Pek çok farklı anlamının yanında, modelin konumuzu ilgilendiren iki anlamından söz edilebilir: “biçim” ve “örnek(çe)”. Her model, biçimsel olarak herhangi bir nesneye, olaya ya da olguya ilişkin kurgusal bir bütünlüğü ifade eder. Genel dildeki bu anlama koşul olarak biçimsel anlambilimde de model, varsayımsal durumların betimlenmesi için üretilen ve kullanılan matematiksel soyutlamalardır. Burada sözü edilen “durum”ların “varsayımsal” olarak nitelenmesinin nedeni, bunların gerçek dünyadaki durumlara denk düşmek zorunda olmamasıdır. Yani varsayımsallık, gerçekte olmadığı halde var sayılan bir şeyi değil, gerçekte olup bitenlerle modeller arasında bir uyum aranmamasını ifade eder. Modellerin bir bölümü doğrudan dünyaya bakışımızla uyumlu olabilirken, bir bölümü ise bütünüyle kurgusal olabilir. Söz gelimi *Ayşe çalışkandır* tümcesinin biçim-anlambilimsel yorumu için üretilen modeller, Ayşe’nin çalışkan olduğu durumlar kadar Ayşe’nin çalışkan olmadığı durumları da betimler. Bu nedenle, “eğer Ayşe çalışkandır tümcesi doğruysa” gibi, belirli bir modelde geçerli olan ama başka bir modelde geçerli olmama olasılığını ifade eden biçimsel ifadeler kullanılır. Eğer biz gerçekten Ayşe diye birisinin olduğunu biliyor ve onun çalışkan olduğunu düşünüyorsak, bu modeli diğerlerine oranla gerçeğe en yakın model olarak görürüz. Ama bunun anlambilimsel bir önemi bulunmamaktadır. Hangi model gerçeğe ne kadar yakın ya da uzak olursa olsun bunların hepsi varsayımsaldır ve bu nedenle hepsi birbirine denktir.

Modellerin varsayımsallığı, biçimsel anlambilimin “biçimsel” olmasının bir diğer nedenini ortaya koyar. Varsayımsal modeller, dilsel ifadelerin dil dışı dünya ile bir tür gerçeklik bağı kurarak kazandıkları içeriği, bu ifadelerin kendisinden ayırır. Bunu şuna benzetebiliriz: 5 ile 3’ün toplamı, toplanan ve 5 ve 3 tane olan şeyler ne olursa olsun (kalem, meyve, insan....) her zaman 8 sonucunu verir. Toplanan şeylerin içeriği, niteliği, dünyadaki yeri gibi özelliklerin bu işlemde hiçbir etkisi bulunmamaktadır. Bu, biçimsel anlambilimin “biçimsel” olması kadar “matematiksel” olmasının da nedenini açıklar. Matematik dışındaki bir biçimsel dizgenin, içerikten bu derece soyutlanmış bir modeller zemini oluşturması beklenemez. Hatta bu nedenle matematiği, tüm bilimsel, düşünsel ve yaşamsal etkinlikler için gerekli olan biçimsel modelleri üreten bir “dil” olarak görmek mümkündür.

Varsayımsal durumların modeller aracılığıyla anlatılmanması ya da kodlanması, modeli oluşturan sözcüklerin soyut matematiksel nesnelere bağlanması ile gerçekleşir. Eğer biz modelimizde *Ayşe* sözcüğüyle ilişkili bir durumu betimlemek istiyorsak, bu sözcükle ilişkili herhangi bir soyut varlığı içeren bir model oluştururuz. Yani gerçekte *Ayşe* diye birisi olsun ya da olmasın, *Ayşe çalışkandır* gibi bir tümcenin anlamsal çözümlemesi için atılması gereken ilk adım, tıpkı 5 tane elmaya 3 tane daha eklemek istediğimizde yaptığımız şeyin bir benzeri olacaktır. Gerçek elmaların kendisini değil, onların niceliğini ifade eden ve soyut matematiksel nes-

## 6. MANTIKSAL NİCELEYİCİLER

Tümce anlamının bütüncül olarak anlamsal değerinin belirlenmesi, tümce- nin bir bütün olarak ya da belirli bir kurucusu ile sınırlı olan bir dizi anlamsal iş- lemcinin doğruluk üzerindeki etkilerinin belirlenmesini gerektirir. Biçimsel anlam- bilimin temellerinin atılmasında da önemli bir yeri olan niceleyiciler, bu işlemciler- rin başında yer almaktadır. Gündelik iletişimde ve geleneksel anlam modellerinde sadece *niceleme sıfatı* olarak adlandırılan ve buna bağlı olarak dar bir çerçeve içine alınan niceleyiciler, bu bölümde görüleceği üzere birleşimsel anlamın oluşumun- daki işlemsel değerleri bakımından son derece önemli bir konuma sahiptir.

### 6.1. Evrensel ve Varlıksal Niceleme

Niceleme konusuna şu örnek tümceleri inceleyerek başlayalım:

- (1) a. Ahmet İzmirlidir.
- b. Sınıftaki bir öğrenci İzmirlidir.
- c. Sınıftaki bazı öğrenciler İzmirlidir.
- d. Sınıftaki tüm öğrenciler İzmirlidir.
- e. Sınıftaki hiçbir öğrenci İzmirli değildir.

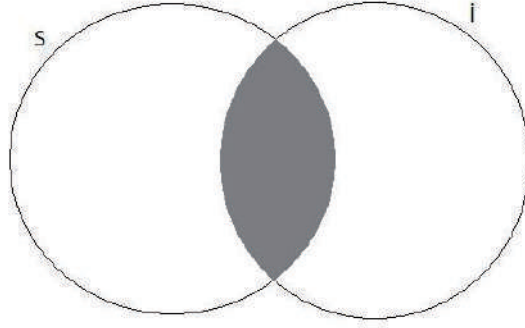
Yüklemleme ilişkisinin tanımına göre, her tümcede özne ve eylem konum- larında yer alan konu ve konuya ilişkin bir özelliği belirten yüklemleyici birim yer alır. Yukarıdaki tümcelerin tümü bu mantıksal bağıntıya uygundur. Ne var ki (1a) tümcesi ile diğer tümceler arasında önemli bir ayrım bulunmaktadır. (1a)'daki *Ah- met* sözcüğü ile dünyadaki bir varlığa, belirli bir varlığa gönderim yapılmaktadır. Oysa diğer tümcelerde özne konumunda yer alan *bir öğrenci*, *bazı öğrenciler*, *tüm öğrenciler* ve *hiçbir öğrenci* ifadelerinin dünyada işaretlediği belirgin bir gönderge- den söz edilemez. Ahmet'in bir okulun belli bir sınıfındaki bir öğrenci olduğunu ve (1b-e)'deki diğer tümcelerde de aynı sınıftan söz edildiğini düşünelim. Bu sınıf bir küme olsun ve bunu da *S* ile gösterelim. (1a) tümcesi *S* kümesinde bir eleman (*ah- met*) hakkında, onun İzmirli olduğu bilgisini vermektedir ama bu tümcede *Ahmet* ve *S* kümesi arasında değil, *Ahmet* ve *İzmirliler* (*İ*) kümesi arasında bir ilişki kurul- maktadır:

- (2) Ahmet  $\in$  İ “Ahmet İzmirli”

Yani (1a) tümcesi, eğer *Ahmet*, *İ* kümesinin bir elemanı ise doğru, değilse yanlıştır. Oysa (1b-e)'de sınıftaki öğrencilerin *ne kadandır* İzmirli olduğuna ilişkin bir bilgi yer almaktadır. O halde (1b-e)'de *İ* kümesi, *S* kümesiyle bir kesişim kümesi oluşturmakta ve her tümcede bu kesişim kümesinin niceliği hakkında bilgi veril-mektedir.

- (3)  $S \cap İ$  “Sınıftaki bazı öğrenciler İzmirli”

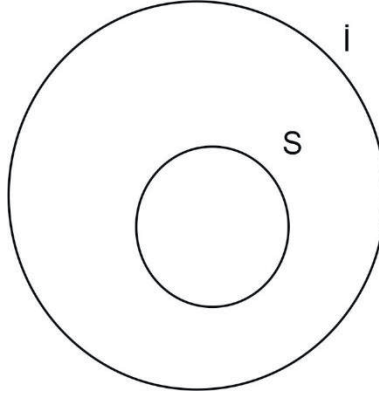




Çizim 36. "Sınıftaki bazı öğrenciler İzmirli" Küme Gösterimi

Diğer bir deyişle, (1b-e)'deki tümcelerde herhangi bir varlığa değil, bir kümeye gönderim yapılmaktadır. (1b)'de  $S \cap İ$  kümesinin sadece bir elemandan oluştuğu söylenmekte, ama bu elemanın kendisine gönderim yapılmamaktadır. (1c)'de  $S \cap İ$  kümesinin "en az bir" elemandan oluştuğu dile getirilmektedir. Bunun anlamı şudur: Eğer  $S \cap İ$  kümesinde en az bir eleman varsa (daha fazla da olabilir) bu tümce doğrudur. (1b)'de ise tümcenin doğru olabilmesi için  $S \cap İ$  kümesinin sadece ve sadece bir elemandan oluşması gerekir. (1d) tümcesinde daha farklı bir durum söz konusudur. Burada sınıftaki tüm öğrencilerin İzmirli olduğu söylenmektedir; ancak dünyada İzmirli olduğu halde bu sınıfta yer almayan bireyler de vardır. O halde bu tümce, S kümesinin, İ kümesinin bir alt kümesi olduğunu belirtmektedir:

(4)  $S \subset İ$  "Sınıftaki bütün öğrenciler İzmirli"



Çizim 37. "Sınıftaki bütün öğrenciler İzmirli" Küme Gösterimi

(1e) tümcesinde ise yine bir kesişim kümesi söz konusudur. Sınıftaki hiçbir öğrencinin İzmirli olmaması demek, S ve İ kümesinin kesişiminin boş küme olması demektir:

(5)  $S \cap İ = \emptyset$  "Sınıftaki hiçbir öğrenci İzmirli değil"

Görüldüğü gibi (1a) dışındaki tümcelerın tümünde, doğruluk değeri bir elemanın bir kümeğe ait olmamasıyla değil, kümelere ilişkin nicel bir bilgiyle belirlenmektedir. Bu bilgi, bir tümcedeki yükleme konu olan, yani kendisine bir özellik yüklemesi yapılan varlıkların “ne” olduğu bilgisi yerine, ne kadar olduğu bilgisidir. Tümcelerde bu bilgi *niceleyici* (quantifier) adı verilen işlemcilerle verilir. Varlık kümelerine ilişkin nicel gönderim yapan niceleyiciler *evrensel niceleyici* (universal quantifier) ve *varlıksal niceleyici* (existential quantifier) olmak üzere iki türdür. Şimdi bunları açıklamak için yine iki örnek tümce görelim:

- (6) a. Mehmet Ayşe’yi seviyor.  $SEV(m, a)$   
b. Mehmet herkesi seviyor.  $SEV(m, x)$

Bu tümcelerin ilkinde *mehmet* ve *ayşe* olmak üzere iki tane özel ad yer almaktadır ve bu adlar birer bireye gönderim yapmaktadır. (6b)’de de *mehmet* gibi, belirgin bir varlığa gönderim yapan bir özel ad yer almaktadır ancak tümcedeki *herkes* sözcüğü için aynı şey geçerli değildir. Bu sözcüğün herhangi bir göndergesi bulunmamaktadır. *herkes*, olsa olsa, belirli bir söylem evrenindeki tüm bireylerdir ama bunların hiç birisi bu sözcüğün gönderimde bulunduğu bir varlık değildir. Ancak, buradan *herkes* sözcüğünün gönderiminin belirsiz olduğu gibi bir sonuç çıkarılmamalıdır, çünkü bir varlığa yapılan gönderimin belirsiz olmasıyla, bir varlığa gönderim yapılmaması birbirinden farklı şeylerdir. Örneğin,

- (7) Mehmet onu seviyor.

tümcesinde, kim olduğu belli olmasa da *o* adılı ile kendisine gönderim yapılan bir varlık bulunmaktadır. Adıllar, gönderimleri sabit olan adlardan farklı olarak değişken gönderimli dil ifadeleridir. Daha önce de belirtildiği gibi adlar, birey değişmezleridir. Oysa niceleyiciler gönderimsizdir. Niceleyicilerin kaplamından söz edebilmek için tıpkı adılar gibi birey değişmezlerinden söz etmek gerekir. Genellikle *x, y, z* gibi küçük yazıbirimlerle gösterilen birey değişmezleri de adılar gibi, bağlama bağlı olarak bir gönderime sahip olabilirler. Söz gelimi *Mehmet onu seviyor* tümcesinde *o* adılı bir değişken olduğundan şöyle gösterilir:

- (8)  $SEV(m, x)$

Bu gösterim, *x* için bir gönderim olduğu, ama bu gönderimin sabit olmadığı anlamına gelir. O halde burada kendisine doğruluk değeri ataması yapılabilecek bir önerme de yok demektir. (6b)’de yer alan tümcede ise bir niceleyici yer almaktadır ve bu tümce için bir doğruluk değeri ataması yapılabilir. Çünkü, ( $\forall$ ) simgesi ile gösterilen evrensel niceleyiciler, değişkenlerin yorumlanma biçimini sabitleştiren işlemcilerdir. (6b)’nin gösterimi şu şekildedir:

- (9)  $\forall x (SEV(m, x))$

(8)’de yer alan gösterim, Mehmet’in, kim olduğu belli olmayan birisini sevdiği anlamındadır ama bu kişinin kim olduğu belli olmadığından tümce ne doğru ne de yanlıştır. Elbette ilgili bağlamda *o* ile gönderimde bulunulan varlık biliniyorsa tümce için bir doğruluk değerinden söz edilebilir; ama bu, söz konusu adılın gönderimi değıştikçe değışen bir doğruluk değeridir. Oysa (9)’daki gösterimin okuması daha farklıdır. Burada, bağıntının en başında *her, bütün, tüm* gibi dilsel ifadelerle

## 7. BİRLEŞİMSEL ANLAM VE ÇEŞİTÇELER

Önceki bölümlerin hemen hemen tümünde dile getirildiği gibi, tümce boyutundaki anlam birleşimseldir; yani bir tümcenin anlamı, o tümcenin kurucu birimlerinin birleşimi ile açıklanır. Buradaki *birleşim* işlemi hem sözdizimsel hem de anlambilimsel bir birleşimdir. Bir diğer deyişle anlam oluşumu, tümcenin kurucu birimleri arasındaki dilbilgisel ilişkiler kadar bu birimlerin tekil anlamsal değerleri ile sözdizimsel ilişkilerin sonucu olan bir birleşimsel değerle de gerçekleşir. Bu nedenle biçimsel anlambilim, aslında sözdizim ve anlambilim arasındaki bir koşutluğa dayanır. Bir anlamlı birimin belirli kuralları olan bir öbek yapı içinde yer alabilmesi ve öbek yapıların tümcenin ana kurucuları olarak dilbilgisel konumlanmaları bir dizi kuralla gerçekleşir ve bu kuralların her biri aynı zamanda anlamın biçimsel oluşumunu da belirler. Kısacası sözdizimdeki her öbek yapı kuralına denk düşen ve parçaların anlamını yeni oluşan ifade içinde birleştiren bir anlamsal kural vardır.

Bu bölüme kadar doğal dillerdeki anlatımların mantık ve matematik dilinde oluşturduğu bağıntılar ve simgelenmesi üzerinde durulmasına karşın, birleşimsel anlamın oluşumunda birimlerin nasıl bir araya geldikleri üzerinde durulmamıştır. Bir diğer deyişle buraya kadar kullanılan çerçevede ifadelerin anlamı ağırlıklı olarak gerektirim ilişkisi temelinde ele alınmıştır. Anlamsal birleşim ya da birleşimsellik ilkesi, bir karmaşık ifadenin kurucularının bireysel işaretlemeleri ile ifadenin bir bütün olarak doğruluk değeri işaretlemesini merkeze alır.

Bu bölümde anlamlı birimlerin daha büyük anlamlı birimler içindeki bir araya geliş biçimlerine ilişkin temel ilkeler ve biçimsel bağıntılar üzerinde durulacaktır. Bu doğrultuda biçimsel anlambilimde birleşimli ifadelerin belirli *çeşitçeler* (types) altında nasıl ele alındığı incelenmekte, ardından bu çeşitçelerle yakından ilişkili olan *lambda işlevcisi* (lambda operator) üzerinde ana çizgileriyle durulmaktadır.

### 7.1. Karakteristik İşlevler

G.Frege tarafından biçimlendirilen birleşimsellik ilkesine göre, bir karmaşık ifadenin (tümce, öbek ya da çok sözcüklü birim) anlamı, onun kurucu birimlerinin anlamının ve bunların bir araya gelme biçimlerinin bir *işlev*dir (function). Buradaki *işlev* sözcüğü gündelik dildeki geniş içerikli ve yaygın kullanımlarının öncesinde, kümeler kuramına ait bir matematik terimidir. Bu nedenle ilgili bölümde söz ettiğimiz işlev ve karakteristik işlev kavramlarını anlamsal birleşim açısından yeniden ele almamız gerekmektedir.

(GTS)'de *işlev* sözcüğü için 3 tanım verilmiştir:

(I) Bir nesne veya bir kimsenin gördüğü iş, iş görme yetisi, görev, fonksiyon

(II) Bir deneyi yaparken izlenen yol, izlev.

(III) Bir yapının gerçekleştirilebileceği ve onu başka yapılardan ayırt etme imkânı veren eylem türü, fonksiyon.

Bu tanımlardan ilki, sözcüğün gündelik dildeki en geniş anlamını, ikincisi ise belirli bir uygulama alanındaki anlamını içermektedir. Üçüncü tanım ise bizim kullanacağımız matematik temelli *işlev* kavramına yakın olmakla birlikte, tam olarak onu içermemektedir.

Öncelikle, bir işlevden söz edebilmek için ortada en az iki “şey” olmalıdır. Bunlardan biri işlevi olan şey, ikincisi de o şeyin gerçekleştirdiği işlevdir. Matematiksel açıdan bu ikililik, iki farklı kümenin varsayılması ile sağlanmaktadır. Şimdi, bunu açıklayabilmek için *ayşe*, *zeynep*, *seçil*, *mehmet*, *tunç*, *ali* varlıklarından oluşan, yani alanı bu varlıklardan oluşan bir  $M$  modeli varsayalım ve bu varlıkların oluşturduğu kümeye de  $A$  adını verelim. Bu durumda elimizde şöyle bir model olacaktır:

(1)  $\{ \text{ayşe, zeynep, seçil, mehmet, tunç, ali} \}^M$

Bu model, bu varlıklar arasındaki herhangi bir ilişkiye doğruluk değeri verilebilmesi için oluşturulması zorunlu olan bir modeldir. Şimdi de bu modeldeki varlıklar arasında şöyle ilişkiler olduğunu düşünelim:

(2) Ayşe, Mehmet’i ve Seçil’i seviyor.

Mehmet, Seçil ve Tunç’u seviyor.

Zeynep, Seçil ve Tunç’u seviyor.

Seçil, Ali ve Zeynep’i seviyor.

Tunç; Mehmet, Zeynep ve Ayşe’yi seviyor.

Ali, Ayşe’yi seviyor.

Görüldüğü gibi buradaki varlıklar arasında bir *sevme* ilişkisi varsayılmaktadır ve her varlık en az bir başka varlığı sevmektedir. Bu varlıkların hepsi  $A$  gibi bir kümenin elemanları olarak düşünülebilir ama bunlar söz konusu küme içinde “sevenler” ve “sevilenler” olmak üzere iki farklı küme de oluşturmaktadır. O halde bir kümenin elemanları arasında bir ilişkinin kurulması demek, bu kümenin, söz konusu ilişkinin (en az) iki yönünü oluşturmak üzere ayrı kümelerde toplanması demektir. Sevenler kümesine  $X$ , sevilenler kümesine  $Y$  adını verelim. Burada şuna dikkat etmek gerekir: Aslında sevenler kümesi ve sevilenler kümesi aynı kümenin ( $A$ ) aynı elemanlarından oluşmaktadır. Burada  $X$  ve  $Y$  gibi iki ayrı küme oluşturulmasının nedeni, elemanlar arasında kurulan ilişkinin yönünün gösterilebilmesidir. Bunu şöyle de açıklayabiliriz: *-i sevmek* ifadesi, çift yönlü bir gerektirim üretmez. Yani,  $X$ ,  $Y$ ’i seviyor gibi bir ifade,  $Y$ ,  $X$ ’i seviyor gibi bir ifadeyi gerektirmez. O halde burada *sevme* ilişkisinin bir yönü vardır ve bunun belirlenmesi gerekmektedir. Yukarıda sıraladığımız ilişkileri, yönleri belirtecek şekilde aşağıdaki küme çizimi ile gösterebiliriz:

- Allwood, J., Andersson, L.G., Dahl, Ö. (1977). *Logic in Linguistics*. UK: Cambridge University Press.
- Anderson, A.R., Belnap, N.D. and Dunn, J.D. (1992). *Entailment: The Logic of Relevance and Necessity*. USA: Princeton University Press.
- Bach, E. (1989). *Informal lectures on formal semantics*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bach, K. (1992). Reference, Intention, and Context: Do Demonstratives Really Refer?, in M. de Ponte and K. Korta (eds.), *Reference and Representation in Thought and Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Bach, K. (2017). Reference, Intention, and Context: Do Demonstratives Really Refer? In: M.de Ponte and K. Korta (eds): *Reference and Representation in Thought and Language*: 57-72.
- Barker, C. And Jacobson, P. (2007). *Direct Compositionality*. Usa: Oxford Univesity Press.
- Bayırlı, İ. (2019). *Türkçede Anlam Yasaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cann, R. (1993). *Formal Semantics: An Intoduction*. USA: Cambridge University Press.
- Carroll, J. M. (1985). *What's in a Name? An Essay in the Psychology of Reference*. New York, NY: W H Freeman.
- Carston, R. (1995). Truth-conditional semantics. In J. Verschueren et al., eds. 544-50.
- Chastain, C. (1975). Reference and Context, in K. Gunderson (ed.), *Language, Mind and Knowledge (Minnesota Studies in the Philosophy of Science: Volume VII)*, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Chierchia, G. and McConnell-Ginet, S. (1990). *Meaning and grammar: An introduction to semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Copi, I.M., Cohen, C., Rodych, V. (2019). *Introduction to Logic*. New York: Routledge.
- Cresswell (1985). *Structured Meanings: The Semantics of Propositional Attitudes*, Bradford Books/MIT Press.
- Davidson, D. (1984). *Reality Without Reference*. *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press.
- Davidson, D. (2005). *Truth and Predication*. USA: Harvard University Press.
- Dean, N. (2003). *Logic and Language*. London: Palgrave Macmillan.
- Déprez, V. and Espinal, M.T. (2020). *The Oxford Handbook of Negation*. UK: Oxford University Press.
- Dever, J. (1999). Compositionality as Methodology. *Linguistics and Philosophy*, 22(3): 311-326.
- Divers, J., (2002). *Possible Worlds*, London: Routledge.
- Enderson, H.B. (1977). *Elements of Set Theory*. USA: Elseiver.

- Eveans, M. ve Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. UK: Edinburg University Press.
- Frege, G, [1884] 1950, *The Foundations of Arithmetic (Die Grundlagen der Arithmetik)*, J.L. Austin (trans.), Oxford: Blackwell. Reprinted Evanston, IL: Northwestern University Press, 1980.
- Frege, G., (1892). *On Sense and Reference*, in P. Geach and M. Black (eds.) *Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege*, Oxford: Blackwell (1952).
- Gamut, L.T.F. (1991). *Logic, Language and Meaning. Volume 1: Introduction to Meaning*. London: The University of Chicago Press.
- Håkansson, G. & Westander, J. (2013). *Communication in Human and Other Animals*. USA: John Benjamin Publishing Company.
- Heim, I. and Kratzer, A. (1998). *Semantics in Generative Grammar*.
- Jacobson, P. (2002). *The (Dis)Organization of Grammar: 25 Years*, *Linguistics and Philosophy*, 25(5): 601-626.
- Jacobson, P. (2014). *Compositional Semantics. An Introduction to Syntax/Semantics Interface*. USA: Oxford University Press.
- Jech, T. (2003). *Set Theory*. Netherlands: Springer.
- Jeshion, Robin, (2015). *Referentialism and Predicativism About Proper Names*. *Erkenntnis*, 80(S2): 363-404. doi:10.1007/s10670-014-9700-3
- Kamp, H: and Partee, B. (1995). *Prototype Theory and Compositionality*, *Cognition*, 57: 129-191.
- Kearns, K. (2011). *Semantics*. UK: Palgrave Macmillan.
- Keenan, E.L. & Stavi, J. (1986). *A Semantic Characterization of Natural Language Determiners*. *Linguistics and Philosophy* 9 (1986), 253-326.
- Langacker, R.W. (1984). *Active zones*. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, 10: 172-88. [Reprinted in Langacker (2002) *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, 189-201. Berlin: Mouton de Gruyter.]
- 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- 1991. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- 2005. *Construction grammars: Cognitive, radical, and less so*. In Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibáñez and M. Sandra Peña Cervel (eds), *Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*, 101-59. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics. Volume 1*. UK: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1978). *Semantics. Volume 2*. UK: Cambirdge University Press.
- McDowell, J.(1977). *On the Sense and Reference of a Proper Name*. *Mind* , Apr., 1977, New Series, Vol. 86, No. 342.

Mey, J.L. (2009). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. UK: Elseiver.

Montague, R. (1970). English as a formal language. Pages 189-224 of: Visentini, B. (ed.), *Linguaggi nella Società e nella Tecnica*. Milan: Edizioni di Comunità. Repr.1974, in *Formal Philosophy: Selected Papers of Richard Montague*, pp. 188-221.

----- (1973). The proper treatment of quantification in ordinary English. Pages 221-242 of: Hintikka, J., Moravcsik, J., and Suppes, P. (eds.), *Approaches to Natural Language*. Dordrecht: Reidel. Repr. 1974 in *Formal Philosophy: Selected Papers of Richard Montague*, pp. 247-270.

Murphy, M.L. (2010). *Lexical Meaning*. UK: Cambridge Univesity Press.

Özyıldız, D. (2017). Quantifiers in Turkish. D. Paperno, E.L. Keenan (eds.), *Handbook of Quantifiers in Natural Language: Volume II, Studies in Linguistics and Philosophy* 97.

Partee, B. H. (1984), Compositionality, in Fred Landman and Frank Veltman (eds.), *Varieties of Formal Semantics*, Dordrecht: Foris, pp. 281-312.

Partee, B.H. (2016). Formal Semantics. In (eds.) Aloni, M. & Dekker, P. *The Cambridge Handbook of Formal Semantics*. UK: Cambridge University Press. ss.3-32.

Partee, B.H., Meulen, A.T., Wall, R.E. (1990). *Mathematical Methods in Linguistics*. London: Kulwer Academic Publishers.

Pelletier, F. J. (1994) The Principle of Semantic Compositionality, *Topoi*, 13: 11-24.

Peregrin, J. (1997). Language and Its Models: Is Model Theory a Theory of Semantics? *Nordic Journal of Philosophical Logic*. Vol.2 No.1, pp.1-23.

Peters, S. and Westerstahl, D. (2006). *Quantifiers in Language and Logic*. New York: Oxford University Press.

Pinker, S. (1995). *The Language Insinct. How The Mind Creates Language*. USA: HarperPerennial.

Portner, P. H. (2005). *What is Meaning? Fundamentals of formal semantics*. Oxford: Blackwell.

Powell, G. (2010). *Language, Thought and Reference*. USA: Palgrave Macmillan.

Riemer, N. (2010). *Introduction to Semantics*. UK: Cambridge University Press.

Russell, B., (1902).. Letter to Frege. In van Heijenoort 1967, pp. 124–125.


Sauerland, U. and Stateva, P. (2007). *Presupposition and Implicature in Compositional Semantics*. London: Palgrave Macmillan.

Stanley, J. & Szabó, Z.G. (2000). On Quantifier Domain Restriction. *Mind & Language*, Vol. 15 Nos 2 and 3 April/June 2000, pp. 219-261.

Strawson, P. F. (1950). On referring. *Mind* 61. Ss.320-344.

Swart, H. (1998). *Introduction to natural language semantics*. Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.

Szabolcsi, A. (2010). *Quantification*. UK: Cambridge University Press.




Westerståhl, D. (2012). Classical vs modern Squares of Opposition, and beyond, in Jean-Yves Béziau & Gillman Payette (eds.), *The Square of Opposition: A General Framework for Cognition*, Bern: Peter Lang.

Winter, Y. (2016). *Elements of Formal Semantics An Introduction to the Mathematical Theory of Meaning in Natural Language*. Edinburg: Edinburg University Press.

Zimmermann, T.E. & Sternefeld, W. (2013). *Introduction to Semantics: An Essential Guide to the Composition of Meaning*. Germany: Walter de Gruyter.





# Boşanma Danışmanlığı Uygulamaları

Prof. Dr. Serap NAZLI

Ankara  
2022

## Boşanma Danışmanlığı Uygulamaları

Prof. Dr. Serap NAZLI  
ORCID NO: 0000-0002-8875-7926

1. Baskı 2022

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-724-2  
e-ISBN : 978-605-170-723-5  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Baskı : Sözkese Matbaacılık  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.  
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

## Boşanma Danışmanlığı Uygulamaları

NAZLI, Serap

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, viii+ 240 sf., 13,5 x 21 cm

ISBN : 978-605-170-724-2  
e-ISBN : 978-605-170-723-5

### Psikoloji, Danışmanlık, Eğitim

Boşanma Danışmanlığı, Vaka Örnekleri, Uygulama, Terapi, Aile Terapisi

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# Ö N S Ö Z

Ülkemizde boşanma oranları her yıl artmakta, bu süreçte aileler psikolojik desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Boşanma süreci danışmanlığı önleyici-koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinde “ikincil düzeyde” bir müdahaleyi gerektirir. Bu alanda çok yol almamız; farklı formatlarda müdahale programları tasarlayıp test etmemiz ve ruh sağlığı profesyoneli yetiştirmemiz için çok çalışmalıyız. Bu kitabın hazırlanmasının temel motivasyonu, boşanma sürecinde çok sınırlı çalışmaların yapılmasıdır. Bu çalışmanın kaynak kitap boşluğuna katkı sunmasını diliyorum.

*Boşanma süreci danışmanlığı;* bir eşin boşanma düşüncesi ile başlayıp, tüm aile üyelerinin yasal boşanma sonrası bireysel ve aile yaşamlarına uyum sağlamalarına kadar geçen süreçte yapılan koruyucu, geliştirici ve güçlendirici ruh sağlığı müdahalesidir. Bunun için bireysel, sadece eşler ile, tüm aile üyeleri ile, boşanmış yetişkinlerle grupla, velayeti almış/almamış ebeveyn ile çocuk/lar, çocuklarla bireysel ya da grupla gibi farklı formatlarla psikolojik destek müdahaleleri tasarlanabilir.

Bu kitapta, örnek iki vaka üzerinden boşanma sürecinde psikolojik destek sunulurken dikkat edilmesi gereken hususlar okuyucu ile paylaşılmıştır. Tek ebeveynli aile yapısındaki iki vakada, anne ve çocukları ile çalışılmış; yasal boşanma sonrası yaşamlarını yeniden yapılandırmaları, aile yapılarını güçlendirmeleri ve boşanmaya uyum sağlamaları için psikolojik destek verilmiştir.

*İlk vaka,* iki yıl önce anlaşmalı boşanan ve iki evladının velayetini almış anne ve çocukları ile yürütülmüştür. Bu vakada yazar tarafından geliştirilen Aile Danışması Süreç Yönetimi Modeli (Aile-DSYM) temel alınmıştır. Aile-DSYM odaklı yürütülen boşanma süreci danışmanlığı ön görüşme ve altı oturum yapılmıştır. Bu çalışmanın özeti makale olarak yayımlanmış; ancak makalenin kelime sınırlaması nedeni ile verilemeyen “oturum planları” bu kitapta ayrıntılı olarak okuyucu ile paylaşılmıştır. Bu vakayı oku-

madan önce Aile-DSYM hakkında bilgi alınmasını öneriyorum. Anı Yayıncılık tarafından basılan ve editörlüğünü yaptığım *Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığı* adlı kitabın 5. Bölümünde Aile-DSYM ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

*İkinci vakada*, sekiz yıl önce boşanan ve tek ebeveynli aile yapı-sındaki anne-kız ile yürütülmüştür. Anne ve babasını tekrar birleş-tirmeye çabalarken yorulan 16 yaşındaki ergenin isteği ile başla-yan danışmanlık süreci; bir ön görüşme, 10 oturum ve bir izleme olmak üzere toplamda 12 oturum ve 6 ay sürmüştür. Yedi oturum anne-kız ile beş oturum yalnızca anne ile yapılmıştır.

Kitabın oluşmasında pek çok kişinin emeği var. Başta ilk vaka-nın danışma sürecini yürüten öğrencim Semra KİYE'ye çok teşekkür ediyorum. Doktora düzeyinde verdiğim boşanma süreci da-nışmanlığı dersimi alan Semra'nın bu süreçte bir vaka ile çalışma-sının onun bu alana yönelmesini teşvik edeceğini düşünmüştüm. Gerçekten de öyle oldu, bu vakadan sonra cesaretlenen Semra tek ebeveynli ailelerin boşanmaya uyumu üzerinde doktora tezini tamamladı.

Özer DAŞÇAN ve tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına kitabın ba-sım sürecindeki destek ve emeklerinden dolayı çok teşekkür edi-yorum. MEB PİKTES proje sürecinde tanıştığım ve bu kitabın kapak tasarımını yapan Celalettin ŞİŞMAN ve Oğuzhan IŞIK'a ayrıca çok özel teşekkür ediyorum. Özellikle 'hocam boşanma ne renk' diye sormaları benim için ufuk açıcı bir deneyim oldu.

Son olarak, her daim sonsuz teşekkürler 'yine yeni yeniden' canım aileme; biricik eşim Mehmet NAZLI ve canımın içi kuzum İlayda'ma minnettarım ☺

Kitabın alanımıza katkı getirmesi dileğiyle...

Prof. Dr. Serap NAZLI

Nisan, 2022

*Kızım*

*İlayda NAZLI'ya*

# İÇİNDEKİLER

<b>VAKA-1: Hale Ailesi</b> -----	<b>1</b>
Aile Yapısı-----	3
Ön Görüşme-----	9
Birinci Oturum -----	13
İkinci Oturum-----	19
Üçüncü Oturum-----	29
Dördüncü Oturum-----	39
Beşinci Oturum -----	53
Altıncı ve Son Oturum -----	71
<b>VAKA-2: Sibel Ailesi</b> -----	<b>85</b>
<b>İlk Evre</b> -----	<b>87</b>
Aile Yapısı-----	87
Ön Görüşme-----	89
Birinci Oturum -----	97
İkinci Oturum-----	107
<b>Orta Evre</b> -----	<b>113</b>
Üçüncü Oturum-----	113
Dördüncü Oturum-----	127
Beşinci Oturum -----	135
Altıncı Oturum-----	151

Yedinci Oturum -----	161
Sekizinci Oturum -----	175
<b>Son Evre</b> -----	197
Dokuzuncu Oturum -----	197
Onuncu Oturum -----	211
İzleme Oturumu-----	236
Sonuç ve Değerlendirme -----	237

VAKA-1

Hale Ailesi



# A İ L E Y A P I S I

Hale Hanım ve Erol Bey üniversite öğrenimleri sırasında tanışmış, evlenmiş ve meslektaş oldukları için kendilerine ortak bir ofis açmışlar. Çekirdek aile yapısında orta sosyo-ekonomik düzeyde geçen 15 yıllık evlilikleri sürecinde, kendilerine bir daire ve bir araba almışlar; iki erkek çocukları bulunmaktadır.

Çiftin 15 yıllık evlilikleri sürecinde zorlu, çatışmalı çok dönemleri olmuş. Beş yıl önce ciddi bir boşanma krizi yaşanmış; Hale Hanım'ın ikinci çocuğuna hamile olduğu anlaşılınca mahkemeye başvurmadan vazgeçilmiş. Ancak ikinci çocuğun doğumu çiftin uyumunu sağlamaya yeterli olmadığı için iki yıl önce, her iki çiftin ortak kararı ile anlaşmalı olarak evliliklerini sonlandırma kararı almışlar.

İki evlatları var, Tolga 14 yaşında ve Polat 5 yaşında; çocukların velayeti anne Hale Hanım'da, baba mahkemenin verdiği görüş günleri dışında da çocukları ile sıkça görüşebiliyor. Anne Hale Hanım çocuklarının babaları ile görüşmelerini kısıtlamıyor; baba da çocukları ile ilgilenmeyi ihmal etmiyor, mahkemenin verdiği görüş günleri dışında da çocuklar rahatlıkla babalarında kalabiliyorlar. Anlaşmalı boşanma protokolünde daire/ev Hale Hanım'a, iş yeri/ofis ise Erol Bey'e verilerek mal paylaşımında uzlaşmış; baba çocukları için ayda bin lira nafaka vermeyi taahhüt etmiş.

Temelde 15 yıllık evlilik sürecinde "eş uyumu ve doyumu" sınırlı olmuş ve çocukların yetiştirilmesinde de ortak bir ebeveynlik tutumu sergilenememiş. Koca Erol Bey'in zor bir yapısı var, sürekli eleştirici dili kullandığı için Hale Hanım ve büyük oğlu Tolga olumsuz etkilenmiş. Küçük çocukları Polat'ın yaşatlarına oranla "geç konuşması" babayı çok etkiliyor ve agresifleştiriyor; doktorlar 'otistik değil çocukta bir şey yok' deseler de baba buna inanmamış. Baba büyük oğlunu da negatif, eleştirel dil ile terbiye etmeye

çalışıyor. Bunlar anne Hale Hanım'ı çok üzüyor; ancak kocasını hoş görmüş, alttan almış, onun sorumluluklarını üstlenmiş ve evliliği yürütmeye gayret etmiş.

Eşler ortak bir iş yeri açarak çalışıyorlar; ancak işin emek yönü ve iş yükü Hale Hanım'da. Hale Hanım gece 24.00'lere kadar sipariş yetiştirmeye çabalarken; Erol Bey çok umursamıyor ve gittikçe alkolü artırıyor, daha fazla kazanmak için farklı işler yapmaya çabılıyor. Erol Bey ortak işyerlerini karısına bırakarak emlak işi, araba alım satım işleri yapıyor ve yalnız tatile gidiyor. Gece saatlere kadar yalnız başına siparişleri yetiştirmeye çabalayan Hale Hanım eşine izin veriyor; onun '*sorumsuz ve aşırı özgür*' tavırlarına katlanıyor. Ancak Hale Hanım dayanamayıp tepki gösterince boşanma aşamasına geliyorlar, çünkü Erol Bey'e göre özgürlüğü kısıtlanıyor ve eşini onu çok fazla bunaltıyor.

İki yıl önce gerçekleşen yasal boşanma anlaşmalı olmuş. Ortak boşanma kararı almış olmalarına rağmen Erol Bey mahkeme duruşma günü yaklaşınca vazgeçmeye çalışıyor, "Aynı odalarda kalalım, birbirimizin hayatına karışmayalım çocuklar büyüyene kadar" diyor. Hale Hanım olmaz dediği için boşanma sürecinde Erol Bey çirkeleşiyor. Oğlu Tolga'ya "*Annen illegal işler yapıyor, dayının karısına da orospu demişti.*" diyebilecek düzeye geliyor; mahkeme sürecinde henüz 12 yaşında olan oğlu Tolga'nın nasıl etkileneceğini bile umursamıyor. Hale Hanım oğlumuz neden böyle konuşuyorsun diye tepki gösterince, baba Erol Bey oğlunu arayıp "*Biz boşanmayacaktık, neden yalan söyledin şimdi senin yüzünden boşanıyoruz*" diyerek oğlu Tolga'ya yüklenir. Anlaşmalı da olsa birbirlerini hırpalayan çiftin bu tutumu özellikle büyük çocuklarını çok etkiliyor, Tolga içine kapanmış ve liseye giriş sınavı hazırlıkları sürecinde yeterince çalışamamış.

Hale Hanım yasal boşanma sonrası, önce mesleğine uygun (etik olarak meslek adı verilmemiştir) başkalarının yanında çalışmış sonra biriktirdiği para ile kendisine ofis açmış; ekonomik geçimini bir düzene oturtmuş ve iki çocuğu ile tek ebeveynli aile yapısında yaşamını sürdürüyor. Vasıflı, mesleği var, Kovid-19 pandemisine rağmen ekonomik olarak zorlanmıyor ve boşanma sonrası çocukları ile baba evine sığınmak zorunda kalmamış.

# Ö N G Ö R Ü Ő M E

Ön görüşme Hale Hanım ile yapılmıştır. Hale Hanım ile danışman Semra Kiye yüz yüze tanışmış, *terapötik ittifakın* oluşabilmesi için genel ve gündelik bazı konular üzerinde kısaca konuşulmuştur. Danışman kendini tanıtmış, uzmanlık alanlarından söz etmiş ve doktora dersi kapsamında yürüteceği Aile Danışması Sürec Yönetimi Modeli (Aile-DSYM) hakkında bilgi vermiştir. Sözlü bilgilendirme sonrasında, yazılı Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmış; danışanın bu konuda sorularının olup olmadığı sorulmuş ve gelen sorulara yanıtlar verilerek danışan için sürecin “şeffaflaştırılmasına” gayret edilmiştir.

Ön görüşmede Hale Hanım’ın danışmadan *beklentisi veya beklentileri* sorulmuştur. Hale Hanım tek ebeveynli çekirdek bir aile olarak daha işlevsel ve güçlü bir aile haline gelmek istediğini belirtmiştir. Ayrıca bu süreçte çocuklarının tutum ve davranışlarının bir zaman gözüyle görülmesinin kendisini güçlendireceğini dile getirmiştir. Çünkü boşanma sürecinde kendisine ve ilişkisinin sonlanmasına ‘aşırı odaklanarak’ çocuklarının pek çok durumunu gözden kaçırmış ve kaçırıyor olabileceğini ifade etmiştir. Hale Hanım’ın temel beklentisinin, tek ebeveynli çekirdek bir aile olarak sorunlarının üstesinden gelebilmek için birlikte çabalayan, huzurlu, mutlu bir aile ortamına kavuşmak olduğu anlaşılmıştır.

Danışma süreci yapılandırıldıktan ve beklentiler alındıktan sonra; Hale Hanım kendisinden, ailesinden söz etmeye başlamış ve ‘uzun uzun’ anlatmıştır. Ön görüşme planlanandan daha uzun sürmüş; 30 dakika planlanan ön görüşme, 70 dakika sürmüş ve Hale Hanım’ın eski eşine odaklandığı ve ‘hayatımın merkezinde’ diye nitelendirdiği iki evladı hakkında çok az konuştuğu dikkati çekmiştir. Hale Hanım’ın boşanmayı kabullenmekte zorlanması nedeniyle; ön görüşme sonrası *ödev* olarak “15 yıllık evlilik sürecini değerlendirmesi, evlenmeden önceki eş seçim kriterleri ile şu anki eş seçim kriterlerini düşünmesi” istenilmiştir.

## Terapötik İttifak

Boşanma sürecinde psikolojik danışmanlık hizmeti verilirken danışanla ittifak yapmak son derece önemlidir. Bunun için:



- Ön görüşmede danışana konuşma fırsatı verin.
- İleri düzeyde empati kurmaya özen gösterin. Temel empati düzeyinde danışanların hissettikleri ile bu duyguların altında yatan yaşantılar ve davranışların temel olarak anlaşılması; ileri düzeyde empatide katılımcıların/danışanların açıkça ifade ettiklerinin ötesinde ima ettiklerini yansıtan düzeydir.
- Terapötik çalışmayı güçlendirmek için içerik ve duygu yansıtma, özetleme, somutlaştırma gibi temel yardım becerileri kullanmaya özen gösterin.

## Psikolojik Boşanma

Kessler boşanmayı psikolojik süreç olarak yedi emosyonel evreye ayırmıştır. Bu evrelerden birisi psikolojik/duygusal boşanmadır (akt. Nazlı, 2021):



- Psikolojik boşanma, boşanma sürecinin en travmatik evresi fiziksel ayrılıktır. Eşler yalnızlık, anksiyete ve karmaşık düşünceler içine girerler ve yeni kimlik oluşturma gereksinimi hissederler. Boşanmanın başlaması sıklıkla eşlerde suçluluk ve yetersizlik hislerinin oluşmasına yol açar, bu duygular kolaylıkla kızgınlık hislerine dönüşebilmektedir.

**Kaynak:** Nazlı, S. (2021). *Aile Danışmanlığı*, 16. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

## SÜPERVİZÖRÜN İZLENİMİ

- Hale Hanım psikolojik olarak oldukça örselenmiş durumda. Süpervizör Serap Nazlı ile yaptığı sohbet ve danışman Semra Kiye ile yaptığı ön görüşmede sürekli konuşması, boşanmaya uyum sürecinin gerçekleşmemiş olduğunu ve özellikle “psikolojik boşanmanın” gerçekleşmediğini gösteriyor.
- Hale Hanım’ın boşanma sürecine uyum sağlayamamış olmasının tek ebeveynli aile yapısına, aile atmosferine ve çocuklarının gelişim sürecine etkileri olabileceği değerlendirilmiştir. Büyük çocuğun iki yıl önce mahkeme sürecinde ebeveynleri tarafından ör-

selenmiş ve ihmal edilmiş olması, şimdi Lise 1. sınıfa başlayan Tolga'nın Kovid-19 nedeniyle eğitimin online yürütülmesi; gelişimsel sorunları olan 5 yaşındaki Polat'ın Kovid-19 nedeni ile okul öncesi kuruma gönderilmemesi ve annesi işte iken anne-anne-dede tarafından bakımının üstlenilmesi süreçte dikkate alınması gereken hususlar olarak not alınmıştır. Yasal boşanmanın üzerinden iki yıl geçmiş olması ve anlaşmalı boşanmış olmasına rağmen, boşanmanın "psikolojik boşanma" evresinde olduğu anlaşılan Hale Hanım'ın annelik rol ve görevlerini yerine getirip getirmediğinin incelenmesi ve gerekirse bu konuda farkındalık ve destek verilmesi bu danışma sürecinin amaçları arasına alınmıştır. Boşanma sürecinde çocuk ihmal ve istismarının çok fazla yaşandığı, velayeti alan ve almayan ebeveynlerin bilinçli ya da bilinçsizce zarar vermesinin çok yaygın yaşanan bir durum olduğu unutulmamalıdır.

- Hale Hanım'ın 15 yıllık evliliğinde eşini alttan alması, onun sorumluluklarını üstlenmesi dikkate alındığında; ayrıca iki çocuğunun velayetini almış olması muhtemelen boşanmaya uyum sürecini zorlaştıran temel 'risk faktörleri' olarak değerlendirilmiştir.
- Hale Hanım eğitilmiş, Kovid-19 pandemisine rağmen kendi işini kurmayı ve ekonomik olarak kimseye muhtaç olmadan yaşayabilmeyi başarmış; kök ailesi ve sosyal çevresi ile ilişkileri güzel ve yeterince sosyal destek alabiliyor olması onun güçlü yönleri ve boşanmaya uyumunu sağlayacak 'koruyucu faktörler' olarak değerlendirilmiştir.
- Hale Hanım genç yaşta "dul kadın" kimliğini kabullenemiyor ve iki çocuğun velayetinin onda olmasını "yük" olarak algılıyor. Çocuklarının hayatının merkezinde olduğunu dile getirirse de, her iki ön görüşmede eski eşi hakkında konuşması ve çocukları hakkında fazla zaman harcamaması dikkati çekmiştir.
- Hale Hanım boşanmış ve velayeti almış bir kadın olarak pek çok annenin yaptığı gibi çocukları ile babaları arasına girmeyi tercih etmiyor; hatta mahkemenin 15 günde bir verdiği görüş günleri yerine her hafta sonu babalarına göndermeyi tercih ediyor. Bunun nedeni baba-çocuk ilişkisini güçlendirmek değil, çocukların yükünü babaya yıkmak ve babalarının başkası ile evlenmesine engel olmak yönünde değerlendirilmiştir.

Danışma sürecinde çalışılması gereken temel sorunun Hale Hanım'ın "psikolojik boşanma" sürecinde olduğu öngörülmüştür. Hale Hanım boşanmış olmayı hazmedemiyor; ona göre kendisi henüz 'çok genç' ve 'iki çocuklu bir dul kadın' kimliği ile yaşamayı kabullenemiyor. Tek ebeveynli aile yapısında iki çocuğunun sorumluluğunu üstlenmiş, ancak yaşadıklarını kabullenemeyen ve boşanmayı hazmedemeyen Hale Hanım'ın 'öfke' düzeyinin oldukça yüksek olduğu anlaşılmıştır.

### **Risk ve Koruyucu Faktörler**

*Boşanma sürecinde çalışan ailenin risk ve koruyucu faktörleri, diğer bir anlatımla güçlü ve zayıf yanları dikkate alınmalıdır. Aile sistemi değerlendirilirken danışman risk-koruyucu faktörleri saptamalı; süreçte risk faktörlerinin azalması ve koruyucu faktörlerin daha da güçlü olması için aile üyelerini teşvik etmelidir.*



### **Romantik İlişkilerin Sona Ermesi**

*Bireyin sevdiği kişiden uzun süre ayrı kalması, ilişkinin sona ermesi veya sevilen kişinin ölümü gibi durumlar, kişiler için en zorlayıcı duygusal yaşantılardandır. Burada önemli olan üç ilke bulunmaktadır.*

- *Birincisi, insanlar ilişki bittikten sonra, özellikle bu bitiş tek taraflı ise olumsuz duygular yaşarlar. İlişkiyi sona erdirme kararı, özellikle tek taraflı olarak verildiğinde, bu durum kızgınlık ve üzüntü gibi yoğun olumsuz duygulara neden olabilir. Suçluluk da ilişkinin sona ermesi ile ilişkili bir başka duygudur.*
- *İkinci ilkeye göre, insanlar sevilen kişinin ardından çeşitli duygusal süreçler yaşarlar. Bu süreçler; inkâr, öfke-suçlama, pazarlık yapma, depresyon ve kabullenme şeklinde belirtilmektedir.*
- *Üçüncü ilkeye göre ise, insanların ilişkiden beklentileri, onların ilişki sona erdikten sonra yaşayacakları olumsuz duyguların düzeyini etkiler.*

**Kaynak:** Yalçın, İ. (2020). *Evlilik Öncesi Dönem. Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığı*, 1. Baskı. Editör S. Nazlı, s. 257-298, Ankara: Anı Yayıncılık.



# BİRİNCİ OTURUM

## Birinci Oturum Planı

- Yalnızca Hale Hanım ile yapılır.
- Rogerian yaklaşım benimsenerek Hale Hanım'ın rahatlaması sağlanır; içerik ve duygu yansıtma ile konuşmaya teşvik edilir.
- Ön görüşmede verilen **ödev** ele alınarak, çıkardığı yaşam dersleri üzerinde konuşulur.
- Oturum kısaca **özetlenerek** Hale Hanım'ın **güçlü yönleri-ne** vurgu yapılır: *"Hale Hanım boşanma oldukça zor ve travmatik bir süreçtir, evlilik sürecinde sizin tanımlamanız ile "zor" bir eş ile mücadele vermiş, duygusal olarak örse-lenmiş; ancak güçlü yapınız ile dimdik ayakta kalmayı başarmışsınız. Yapılan araştırmalara göre hem çocuklar hem de yetişkinler için boşanma sonrası uyum süreci 1-3 yıl arasında değişmektedir. Boşanmanın ekonomik, sosyal, yasal, kök aile ve psikolojik olmak üzere çeşitli boyutları vardır. Sizin psikolojik boşanma boyutunuzun henüz gerçekleşmediğini süpervizör hocam ile birlikte tartışarak değerlendirdik. Ancak bu çok normal çünkü en zor ve en son ulaşılabilen boyut psikolojik olarak boşanabilmektir. Danışmanlık hizmetimizde size bu konuda destek sunacağız."*
- **Ödev** olarak, tüm aile üyelerinin (yani Hale Hanım ve iki oğlu) **Aile Yaşam Doyumu Ölçeği**'ni birlikte doldurmaları istenilir. (Ödev olarak ölçek formu verilecek ve kısa açıklaması yapılacaktır.)
- İkinci oturumun Hale Hanım ve iki evladı ile yapılacağı söylenir; gün saat ve mekân üzerinde anlaşılır.

## Birinci Oturum İçerik ve Süreç Özeti

Birinci oturumda danışman sohbet ederek başlamak istese de, sabırsız olduğu her halinden belli olan Hale Hanım ön görüşmede kendisine verilen 'ödevi' hızlıca değerlendirmeye başlamıştır. Ödev içeriğinde ilk evlendiğinde dikkat ettiği en temel özelliklerin '*kocanın meslek sahibi olması, maddi imkânlarla sahip olması, yaşının büyük olması yani deneyim sahibi olması ve hayatta kendisini koruyacak bir pozisyonda*' olması iken, şu an evlenmek isterse arayacağı en temel özelliğin '*merhamet ve vicdan sahibi olması*' olduğunu belirtmiştir. Ayrıca artık daha entelektüel ve sohbet edebileceği, yemek yapmayı bilen, kendisine ev işlerinde de yardımcı olabilecek bir eş istediğini belirtmiştir.

Hale Hanım oturumda, boşandıktan sonra *defalarca aldatıldığını öğrendiğini* ifade etmiş ve bundan sonra belli genellemelerle "Erkekler aldatır bu onların doğasında var, erkekler için tek gecelik ilişkiler anlaşılabilir durumlardır." gibi cümlelerle konuşmayı sürdürmüştür. Hatta bunun bilimsel açıklamasını yapmaya çalışmıştır. Ancak kendisi ile çelişkiye düşmüş, bir taraftan da babasının annesine çok sadık olduğunu ve ona hep yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu kısımda psikolojik danışman sorumlu yüzleştirme tekniğini kullanarak erkeklere ilişkin yaptığı genellemelerle birlikte bir taraftan babasını bu genellemelerin dışında tutmasının kendisine nasıl geldiğini ele almıştır. Hale Hanım'ın çarpıtılmış düşünceleri ile özellikle "aldatılmış olma" yaşantılarını *yadsımaya çalıştığı ve mantığa bürümeye* çabaladığı görülmüştür.

Hale Hanım adeta nefes bile almadan evliliğinde yaşadığı acılardan söz etmiş, çok acı çektiği ve tamamen çaresiz kaldığı travmatik bir anısını (ilk büyük tartışma-ışten ayrılma kararı aldığı, tamamen tükendiği dönem) detaylarıyla paylaşmıştır. Daha sonra pek çok hayal kırıklığı yaşadığı, değersiz hissettiği, verdiği emeklerin karşılığını hiç göremediği durumları anlatmıştır. Hale Hanım'ın karı-koca ilişkisini kendi cümleleriyle "*Bu adam ölsem bile beni umursamayacak ve ölsem yoluna bakıp devam edecek. Çok bencilmiş çok.*" olarak gördüğünü ifade etmek mümkün. Hale Hanım'ın bu ifadelerine göre karı-koca ilişkisinde kendisini çoğunlukla "*kullanılmış, sömürülmüş, emeklerinin karşılığını bulamamış,*



*hayal kırıklığına uğratılmış, değersiz hissettirilmiş” olarak gördüğü saptanmıştır.*

Boşanma sürecinde Hale Hanım kendi kök ailesinden manevi destek gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca bütün bu süreçlerde maddi olarak zorlanmadığını, ailesi dâhil hiç kimseden destek almak zorunda kalmadığını söylemiş ve bundan dolayı kendini çok iyi hissettiğini belirtmiştir. Anlaşmalı boşanma protokolünde yazılmasına rağmen, eski eşi Erol Bey çocukların giderleri konusunda destek olmaması hatta nafakasını ödemekte de sorunlar çıkarmıştır.

Oturumda yeri geldiğinde ve oturum sonunda özetleme yapılırken Hale Hanım'ın ***güçlü yönleri*** üzerinde durulmuştur. Burada amaç, danışanın özellikle başarabildikleri yani güçlü yönleri üzerinde durarak onu daha fazla cesaretlendirmektir. Oldukça çalışkan ve maddi olarak kimseye muhtaç olmayacak şekilde hayatını planlayabilen bir kadın olduğundan kendisinin bu yönleri özellikle vurgulanmıştır. Ayrıca eski eşin hiçbir destek vermemesine rağmen çocuklarının ek eğitim süreçlerini (dershane, kurs) aksatmamaya çabalaması da dile getirilerek danışana bu yönlerine odaklanması sağlanmaya çabalanmıştır.

Bu olumlu geribildirimler ışığında yapılan özetleme ile oturum sonlandırılırken danışana ailece doldurulacak Aile Yaşam Doyum Ölçeği de açıklanarak ödev olarak verilmiştir. İkinci oturumun tüm aile üyeleri ile yapılması; Kovid-19 pandemisi ve Tolga'nın EBA dersleri nedeniyle ailenin evinde yapılmasına birlikte karar verilmiştir.

# İKİNCİ OTURUM

## İkinci Oturum Planı

- Tüm aile üyeleri ile yapılan bu ilk oturumda “öncelik” çocuklara söz verilir.
- Çocuklar ile ilk defa görüşüldüğü için **ısınma oyunu** ile başlanır. Isınma oyununun amacı çocukların danışmana olan güvenini artırmak ve onları danışmaya hazırlamaktır.
- Çocukların danışma sürecinin amacını kavramaları için sade dille **yapılandırma** yapılır.
- Anne Hale Hanım büyük oğlunun yasal boşanma sürecinde çok etkilendiğini, liseye giriş sınavlarına hazırlanamadığını ve içine kapandığını belirtmişti. Bu nedenle öncelikle **Tolga'nın boşanma sürecinde yaşadıklarını paylaşması** istenilir; içerik ve duygu yansıtması ile rahatlaması sağlanır. (yaklaşık 20-30 dk)
- Tolga'nın konuşmaları özetlenerek ve Hale Hanım'a "**Hale Hanım oğlunuz Tolga'nın bu süreçte yaşadıklarını biliyorsunuz, şimdi de kendisini bize anlattı. Bu konuda oğlunuza söylemek istedikleriniz var mı?**" denilerek kısaca konuşması sağlanır. Burada amaç "annenin oğlunu anladığını ve empati yapabildiğini Tolga'nın duymasını" sağlamaktır. (**Mini not:** Ön görüşmelerde annesi Tolga'nın duygusal olduğunu ve bu süreçte zorlandığını söylemişti. Boşanma sürecinde kendi dertlerine düşen ebeveynler bilinçsizce çocuklarını ihmal edebilir, empati gösteremeyebilirler. Hale Hanım duyarlı bir anne ancak aynı zamanda boşanmış ve bu süreci atlatamamış bir kadındır.)
- **Polat'a** "**Polat sence boşanmak ne demek? Baban evinizde kalmıyor artık, sen ne düşünüyorsun?**" sorusu ile onun yaşadıkları "bilişsel" olarak kavrama düzeyi ve boşanma ile ilgili

duyguları kontrol edilir. (*Mini not:* Polat küçük olduğu için babası tarafından kullanılmaya elverişli, annesine birkaç kere “Babamı tekrar beğenir misin? Bizim evde kalabilir mi?” demiş. Muhtemelen babası tarafından yönlendiriliyor olabilir.)

- Daha sonra sade bir dil ile Polat’a boşanma ne demek anlatılır: “*Polat insanlar büyüyünce, kadın ve erkekler evlenirler ve birlikte yaşama kararı alırlar. Yani karı-koca olurlar. Çocukları olunca anne-baba olurlar. Bazen anlaşamadıkları zaman da aynı evde yaşamama kararı alırlar ve artık karı-koca olmazlar. Ancak anne ve baba olmaya devam ederler, sizleri büyütürken birlikte karar alırlar. Size olan sevgilerinde azalma olmaz. Ancak karı-koca olarak birbirlerini daha fazla üzmemek için ayrılmaya karar verirler.*” Boşanma konusunda küçük çocukların zihinsel olgunlaşmalarının yeterli olmaması nedeni ile kavrayamadıkları ve oğlu ihtiyaç duyarsa sade biçimde anne Hale Hanım’ın benzer açıklamaları tekrarlamasının uygun olduğu belirtilir.
- Tüm aile üyelerine “*Yapılan bilimsel çalışmalara göre, boşanma sürecinde tüm aile üyeleri farklı derecelerde etkilenir. Yasal boşanma sonrası 1-3 yıl kritik dönemdir ve bu dönemi aşmada size en iyi gelecek şey sağlıklı aile yapınızdır. Siz artık ‘tek ebeveynli üç kişilik çekirdek ailesiniz’ ve aile yapınızı güçlendirmek için hepinizin görevleri ve sorumlulukları var. Öncelikle geçen hafta verdiğim ödevde birlikte bakalım sonra birlikte aile yapınızı ele alalım.*” denilerek **ara özet** ve **geçiş** yapılır.
- Bir önceki oturum **ödevi** olarak verilen Aile Yaşam Doyumu Ölçeği incelenecek ve aile üyelerine (öncelikle Tolga ve Polat sonra Hale Hanım) bu ölçeği doldururken neler fark ettikleri, düşündükleri ve neler hissettikleri sorulur. (Mini not: Eğer ödev yapılmadıysa ölçek oturumda yapılacak.)
- Tek ebeveynli ailenin yapısını “*dokuz boyutta*” incelemek için sorular yöneltilir; cevaplama için önce Tolga’ya, sonra anne Hale Hanım’a ve en son Polat’a söz verilir.
- Ayrıca lise 1. sınıfa başlayan Tolga’ya odaklanılarak akademik başarıları ve kariyer farkındalığı incelenir. (Mini not: Çocukların boşanmaya uyum sürecinde ebeveynlerinden sıyrılıp kendi ka-

# ÜÇÜNCÜ OTURUM

## Üçüncü Oturum Planı

- Üçüncü oturum ısınma etkinliği ile başlatılır.
- Oturum iki bölümde yapılandırılacak; ilk 45 dakikada boşanma konusu ve ödevler ele alınır.
- İkinci oturum sonrası Polat'a ödev verilmemişti, bu nedenle önce Polat'ın "*aile resmi*" çizmesi istenilecektir. Polat'a şu yönerge verilecek: "*Aileni çizmeni istiyorum, kimler en çok evde ne yapıyorsa onun resmini çizer misin? Mesela abin evde daha fazla ne yapıyor (ders çalışma, TV izleme gibi) onların resmini çiz. Sen resim çizerken ben abin ve annenle konuşacağım sonra hep beraber senin bize resmini anlatmanı isteyeceğim.*"
- İkinci oturum sonrası Tolga'ya **üç ödev** verilmişti. Öncelikle Tolga'nın "*boşanma sürecindeki anılar*" ödevi, ardından kariyer planlama ile ilgili ödevi üzerinde durulur. Burada amaç öncelikle Tolga'nın konuşmasını ve rahatlamasını sağlamak; daha sonra odağını kariyerine çevirerek boşanma uyum sürecini hızlandırmaktır.
- İkinci oturumda Tolga annesinin daha fazla desteğine ihtiyacı olduğunu söylemişti. Bu nedenle Tolga konuşurken, annenin desteğini ve empatisini Tolga'nın hissetmesine destek olacak sorular ile anne sürece çekilecektir. (*Oğlunuz konuşurken neler hissettiniz? Ona daha fazla destek olmak için neler yapabilirsiniz?* gibi)
- Özellikle Hale Hanım'a **dönüşlü sorular** yöneltilerek aile sisteminde değişimler için farkındalık yaratılır:

- √ *Hale Hanım çocuklarınızın bu süreçte yaşadıkları zor anlarda zaman zaman yalnız kalmış olabileceklerini fark ettiniz mi? Bunları telafi etmek için neler yapmayı planlıyorsunuz?*
- √ *Çocuklarınızın bu süreçte yaşadıklarının onlara kısa ve uzun vadede zarar vermemesi için neler yapmayı planlıyorsunuz?*
- √ *Kariyer yöneliminde ebeveyn desteği önemlidir; bu konuda maddi ve manevi olarak neler yapmayı planlıyorsunuz?*
- √ *Babanın bu süreçte desteğini almak için nasıl bir işbirliği içinde olmayı planlıyorsunuz?*

### **Dönüştü Soru Tipi**



Aile danışmanlığında en önemli soru tipi dönüştü sorudur. Aile üyesinin kendisini gözlemlemesi, davranışlarının aile sistemine etkisine ilişkin farkındalık kazanması ve davranış değişimine teşvik etmesi amacı ile kullanılan dönüştü sorular oldukça işlevseldir. Dönüştü sorular ile aile üyeleri "sorumluluk" üstlenerek aile içi etkileşimi işlevsel hale getirmesi, seçenek üretmesi için cesaretlendirilir.

Dönüştü sorular yönetilirken şunlara dikkat edilir:

- \* Danışma sürecinin ilk evresinde kullanılması uygun değildir. İlk evrede aile sistemi değerlendirilir ve bu amaçla doğrusal (açık-kapalı soru tipi) ve döngüsel/sistemik soru tipi kullanılır.
- \* Dönüştü sorular ailenin değişime hazır olduğu "orta evrede" sorulur.
- \* Ailenin dönüşmesi ve işlevsel örüntüye kavuşmasının sorumlusu çocuklar değil ebeveynlerdir. Ailenin hiyerarşik yapısında ebeveynler "lider" konumundadır, sorumluluk sahibidir. Bu nedenle, dönüştü sorular Hale Hanım'a yöneltilmiştir.

- Polat'ın resmini anlatması istenilecek. Anne Hale Hanım'a oğlunun resimleri ile ilgili görüşü alınarak **dönüştü sorular** yöneltilir:

# DÖRDÜNCÜ OTURUM

## Dördüncü Oturum Planı

- Oturum *üç ana bölümde* yapılandırılacaktır. Sürecin başında Hale Hanım'ın süreci sabote etmesine engel olmak için *"Bugün sizlerle yürüttüğümüz dördüncü oturum ve bunun daha verimli geçmesi için 30 dakikalık üç periyotta geçmesini planlıyorum."* yönergesi paylaşılır.
  - Ödev kontrolleri yapılır. **Öncelikle** ebeveynleri arasında kalan ve bunu her iki oturum sonunda dile getiren Tolga'nın kendi *kariyerine odaklanmasını* desteklemek için bir önceki oturumda doldurulan ölçeklerin değerlendirilmesi yapılır. (Yaklaşık 15-20 dk)
  - Daha sonra anne Hale Hanım'ın "kaliteli zaman" ve oğlu Polat ile boşanma sürecini konuşup konuşmadığı ele alınır. (Yaklaşık 5-10 dk)
  - Polat "aile resmi" çizdi ise onun resmini anlatması istenilir. (5 dk)
  - Oturumun **ara özeti** yapılarak ödev konusunda duyarlılık göstermiş oldukları için takdir edilerek oturumun **ikinci** kısmına geçilir.
  - Oturumun **ikinci kısmında** danışman **öğreticilik rolünü** üstlenilerek aile sistemine ilişkin **izlenimleri** paylaşır ve **ailenin problemlerini ele almaları** sağlanır. Bu bölüm 30-40 dakika olabilir.
- √ "Sizlerle ön görüşme ve üç oturum gerçekleştirdik; bu süreçteki tutulan raporlar üzerinde süpervizörüm ile yapmış olduğum değerlendirmelerden bahsetmek istiyorum. 15 yıllık evlilik sürecinde karı-koca arasında inişli çıkışlı ilişkiler sonucunda

zaman zaman boşanmanın eşliğine gelmiş ve bu ailede hep gündemde olmasına neden olmuş; iki yıl önce yasal olarak boşanma gerçekleşmiş. Hale Hanım güçlü ve azimli, sorumluluk sahibi kişiliğiniz ile ailenizi ayakta tutmaya gayret etmişsiniz ancak bir noktadan sonra daha fazla yıpranmamak ve yıpratmamak için boşanma kararı almışsınız. Ancak bu süreci eşler/ebeveynler olarak çok *iyi yönetemediğiniz için* her iki çocuğunuz da son derece etkilenmişler. Yasal boşanmanın üzerinden iki yıl geçmiş olmasına rağmen hala iki ebeveyn kendi sıkıntılarına odaklanıyor ve maalesef iki çocuk yeterince desteklenmiyor; bu son derece riskli bir durum. Tolga 14 yaşına rağmen çok olgun ve duyarlı davranarak yaşadıklarını dile getirmeye çalışsa da, her iki ebeveyni tarafından *yeterince dinlenilmiyor ve yalnız kalmaya devam ediyor*. Bu yaştaki bir ergen için son derece *riskli* bir durum. Araştırmalar çocuk ve ergenlerin ebeveynlerinden yeterli destek alamamalarının şimdi ve gelecek yaşamlarındaki karşılaşılabilecek problemleri gösteriyor. Ayrıca Tolga Kovid-19 sürecinde evde, okula gidemiyor ve iki ebeveyni arasında bunalmış durumda. Liseye başlamış olması ve kariyerinde en önemli okul kademesinde bulunması da son derece önemli. Polat oldukça zeki ve oturumda ne konuşulduğunun farkında ancak *farkında değilmiş gibi dikkat dağıtmaya çalışıyor ve gerilimden kaçınmaya* çaballıyor. Polat annesini ve evini kaybetmekten çok *korkuyor*. Bu durum onun, yaşından çok daha küçük çocuk gibi davranmasında son derece etkili ve okul yaş geldiğinde okulla birlikte daha fazla problemler ile karşılaşma riski oldukça yüksek. Bu kısır döngünün içinde iki yıldır bunalmış durumdasınız ancak oturumda konuşarak değişim sürecini başlattınız. Oturumlarda beni çok dikkatli dinliyorsunuz; bu, sizin ailenize son derece önem verdiğinizi de gösteriyor. Bu çabanızı görüyorum ve bir anne olarak Hale Hanım sizi takdir ediyorum; yaşından beklenmeyecek kadar olgun davranışlar ile bu süreçte destek olan *Tolga'yı özellikle kutluyorum*. Bir abi ve evlat olarak bu ailedeki rolü ve katkısı son derece anlamlı. Ancak şimdi sizlerin, içinizde bulunduğunuz ve rahatsız olduğunuz kısır döngü üzerinde konuşalım. Sizce bu kısır döngüden çıkmak için *neler* yapılması gerekir? Hangi konularda birbirinize *nasıl davranmayı taahhüt* edersiniz?

niz? Şimdi bunun üzerinde konuşalım ve *bir uzlaşya* ulaşmak için birlikte yoğunlaşalım. Ne dersiniz?” Danışman sözü aile üyelerine bırakır.

- √ Ancak ikinci ve üçüncü oturumda anne Hale Hanım'ın oğlunun konuşmasına tepkisi dikkate alınarak; danışman **öğreticilik rolü** ile karşılıklı empati, saygılı ve ben dili ile nasıl konuşulacakları hakkında *kısa bilgi* verilir.
- √ Daha sonra danışman **moderatör rolü** ile konuşma sürecini *eşit zaman* vererek yönetir:
  - *Tolga, bu süreçte çok yalnız kaldığını ve ebeveynlerinin arasında kaldığını söyledi. Şimdi ben dili kullanarak kendini ifade etmeni istiyorum ve annenin de seni etkili dinlemesini bekliyorum.*
  - *Tolga ödevlerini yapıyorsun ancak boşanma anı ile ilgili ödevini oturumdan önce annen ile paylaşmanı istediğim halde paylaşmadın. Bunun nedenini “ben dili” ile anlatır mısın?*
  - *Hale Hanım şimdi bize Tolga neler söyledi?*
  - *Hale Hanım boşanma sürecinde sorumluluklarınız arttı ve tek ebeveyn olarak yaşadığınız zorlukları “ben dili” kullanarak kendini ifade etmeni istiyorum ve Tolga senin de anneni etkili dinlemeni bekliyorum.*
  - *Tolga annen bize neler söyledi?*
  - *Şimdi hem birbirinize hem de Polat'a bu süreçte desteklenmesi için annesi ve abisi olarak neler yapabileceğinizi, hangi davranışları yapmaya özen göstereceğinizi belirtmenizi bekliyorum.*
- İkinci bölümün **ara özetî** yapılı ve problemlerini günde sadece 15 dakika “ben dili” ile konuşarak pek çok sorunu çözebilecekleri vurgulanır. Yargılamadan, kendini savunmaya geçmeden empati ile dinlemenin pek çok sorunu çözeceği belirtilerek oturumun üçüncü bölümüne geçilir. **ÖDEV** olarak hafta içi herhangi bir konuda 15 dakika konuşmaları ve uzlaşmaları istenilir.



# BEŞİNCİ OTURUM

## Beşinci Oturum Planı

- Oturum **iki ana bölümde** yapılandırılır. İlk kısımda 30 dakika annenin çocuklar ile ilişkisi ele alınarak farkındalığı artırılır; ikinci kısımda 60 dakika Hale Hanım'ın şimdi içinde bulunduğu sıkıntılı durum ve gelecekteki yaşam planına odaklanılır.
- Bu oturumun nasıl yapılandırılacağı ve ön görüşme ile dördüncü oturum arasındaki izlenimler Hale Hanım'la paylaşılarak başlanacak:

*Hale Hanım bu beşinci oturumumuz. Ön görüşmeden itibaren yaptığımız tüm oturumları sözlü ve yazılı olarak Serap Hocam ile paylaşıyorum ve süreci birlikte değerlendirip daha yararlı olmak için çabalyoruz. Bu hafta sizinle çocuklar olmadan görüşmenin daha uygun olacağını düşündük ve Tolga'nın pandemi nedeni ile okul programının belli olmaması da bizim için aslında bir bahane oldu. Biz danışma sürecine tek ebeveynli aile sistemini daha işlevsel yapılandırmanız amacı ile başladık. Bugünkü oturumda ilk 30 dakika çocuklarınızla olan ilişkinize ilişkin izlenimlerimizi paylaşacağım, son 60 dakika size odaklanmayı planlıyorum.*

*Tıpkı Covid-19 pandemisinin dünyayı ve ülkemizi ani krize soktuğu gibi; boşanmada ailede de ani kriz durumudur ve tüm aile bireyleri çok ciddi örselenirler. Yasal boşanmanın üzerinden iki yıl geçmiş ve tek ebeveynli aile yapısında üç kişilik bir yaşam kurmuşsunuz. Bu ailenin lideri ve mimarı sizsiniz. Pek çok yönden başardığınız önemli hususlar var, ancak geliştirmeniz gereken noktalar da var. Ben önce Tolga ve Polat ile sonra sizinle ilgili izlenimlerimizi paylaşmak ve sonra sizin görüşlerinizi almak istiyorum.*

- Oturumun *ilk kısmında* Hale Hanım'ın ebeveynlik rol ve görevlerine odaklanılır. Hale Hanım'a öğreticilik rolü üstlenilerek, Tolga ile ilgili izlenimler aktarılır ve *dönüşlü sorular* ile farkındalığı artırılır:

*Hale Hanım normalde 14 yaşındaki ergenler danışma sürecinde çok fazla konuşmazlar, ancak Tolga danışma sürecinde çok güzel konuştu ve şu ana kadar söyleyemedikleri pek çok şeyi söylemek için danışma hizmetini bir fırsat olarak gördü. Tolga yaşından olgun, duyarlı ve hassas bir çocuk. Dolayısı ile evde yaşananların farkında ve bu onu son derece olumsuz etkilemiş ve hala da etkilemeye devam ediyor. 15 yıllık evlilik sürecinizde eşiniz ile sürtüşmeli zamanlar geçirmişsiniz ve bunlara Tolga çok şahit olmuş. Babasının zor bir insan olduğunu söylüyor ve onun sert disiplini ile psikolojik olarak zorlanmış. Siz ise işiniz gereği boşanmadan önce de eve geç vakitlerde gelmişsiniz ve Tolga çok yalnız kalmış. Oturumlarda elinden geldiğince sizi kırmadan duygu ve düşüncelerini aktarmak istedi ancak siz savunmaya geçerek dinlemekte zorlandınız. Tolga artık ergenlik döneminin en riskli zamanına girdi. Erkek çocuklar için 14-18 yaş arası oldukça riskli bir dönemdir. Tolga da bu yaşa girdi ve üstelik lise 1. sınıfa başladı. Bu aynı zamanda onun kariyer planlama sürecinin en kritik zamanına başladığı, dört yıl sonra istediği üniversiteye girmesi için odağının derslerde olması gereken bir dönem de.*

- ✓ *Tolga'nın yaşı nedeni ile olası riskli davranışlara girmesi çok normal; ancak istenmeyen ya da okul disiplin problemi yaratacak davranışları denememesi için neler yapmayı planlıyorsunuz? Bir önceki oturumun sonunda oğlunuzun size duvar kurduğunu ve ona ulaşamadığınızı söylediniz. Aslında riskin sinyallerini alıyorsunuz. Bu dönemde ebeveyn kontrol ve denetimi için size düşen görevler için neler yapmayı planlıyorsunuz?*
- ✓ *Oğlunuzun kendisini daha fazla yalnız hissetmemesi ve annesinin sosyal desteğini daha fazla hissetmesi için iş saatlerinizi nasıl planlıyorsunuz? Oğlunuz evde, siz ise işyerinde ayrı ayrı olma yerine mekânları birleştirmek için neler yapabilirsiniz?*

- ✓ *Oğlunuz Tolga çok hassas ve duyarlı. Sadece boşanma ve sonrasında değil, 15 yıllık evlilik sürecinde o da zor zamanlar geçirmiş ve örselenmiş. Bundan sonra neler yapabilirsiniz?*
- ✓ *Tolga dört yıl sonra üniversite öğrenimine başlayacak ve belki aynı evi paylaşmayacaksınız. Bu dört yıllık süreci daha iyi nasıl değerlendirmeyi planlıyorsunuz?*
- ✓ *Baba-oğul ilişkisini güçlendirmek için neler yapmayı planlıyorsunuz?*
- ✓ *Boşanma sonrası oğlunuzun erkek rol modellere ihtiyacı var. Tolga'nın kimlik gelişimi için dede, amca, dayı gibi yetişkin erkek rol modellere ihtiyacı var. Bunun için neler yapmayı planlıyorsunuz?*
- ✓ *Tolga'nın kardeşi ile ilişkisinin daha da güçlenmesi, gelecekte kardeş dayanışmasının artması için şimdiki anıları çok önemli temel oluşturacak. Bunun için neler yapmayı planlıyorsunuz?*

- Hale Hanım'a **Polat ile ilgili izlenimler** aktarılır ve **dönüşlü sorular** ile farkındalığı artırılır:

*Hale Hanım biz psikolojik danışmanız, çocuk gelişimcisi ya da özel eğitimci değiliz. Ancak çocuk gelişimi alanındaki bilgilerimiz ile oğlunuz Polat'ın bir uzman desteğine ihtiyacı olduğunu düşünüyoruz. Bu farklı bir uzmanlık alanı... Ancak bizim uzmanlık alanımıza göre yaptığımız değerlendirmede, oğlunuz Polat boşanmanın çok farkında ancak siz onunla açıkça konuşmadığınız için çocukta bir güven problemi oluşmuş ve çok korkuyor. Bunun onun gelişimini son derece olumsuz etkilemiş olduğunu düşünüyoruz. Polat zeki bir çocuk, ona açıkça boşanmadan bahsetmemişsiniz ancak her şeyin farkında; aniden babası ile aynı evde yaşamamaya başlıyor ve sizin de bir gün ansızın yok olacağınızdan çok korkuyor. "Anne bana sürpriz hazırla" diyerek, abisine sizi sıkça sorarak bu kaygısını ve korkusunu dile getiriyor.*

- ✓ *Polat'ı karşınıza alıp boşandığınızı anlatmadınız. Oturumlarda iki kez bunu sizden istedim, ödev olarak verdim ancak yapmadınız. Öncelikle bunun nedenini sormak istiyorum?*

# ALTINCI VE SON OTURUM

## Altıncı Oturum Planı

- Bu oturum *iki ana bölümde* yapılandırılır; ilk bölüme 30 dakika ve ikinci bölüme 60 dakika ayrılır.
- **İlk kısımda** aile üyelerinin tüm danışma sürecindeki kazanımlarını görmeleri ve gelecekte daha iyi olacağına ilişkin umutlarının artması teşvik edilir.
- Öncelikle aile üyelerine **kazanımları** sorulacak: *“Sizlerle 6. Oturumdayız yani son oturum ve öncelikle bu süreçte olmanın yaşamınızda neleri değiştirdiği ve neleri fark ettiğinizi sormak istiyorum. Tolga senin için danışma oturumlarında olmak nasıldı ve elde ettiğin kazanımlar varsa ilk üç tanesini sorsam?.. Hale Hanım ön görüşmeden itibaren siz neleri fark ettiniz? Hem kendiniz hem de aileniz için fark ettikleriniz ve kazanımlarınız neler oldu? Polat için neler söyleyebilirsiniz?”*
- Bir önceki oturumda Hale Hanım'a (ve varsa Tolga'ya) verilen **ödevler** üzerinde konuşulur.
- İlk kısım kapatılmadan önce **ara özet** yapılır ve danışman ailenin elde ettiği **kazanımları** tekrar eder. Ara özetle özellikle şunlar vurgulanır:
- *Boşanma ailede **ani travma** olarak nitelendirilir. İki yıl önce tek ebeveynli aile yapısına dönüştünüz ve yeni aile yapısına uyum sağlarken bazı zorluklarla **doğal olarak** karşılaştınız. Ancak Hale Hanım'ın evlatlarına düşünün olması, para kazanacak ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak işlevsel ve önemli bir mesleğinin olması; Tolga'nın yaşından olgun, hassas ve duyarlı yapısı ile annesine destek olması ve minik Polat'ın evin neşe kaynağı olması bu zorlu süreci daha az örseleyici geçirmenize katkı sağlıyor olduğunu gözlemliyorum. Ayrıca çocukların babaları ile iletişime devam etmesi, annenin bunu engellememesi; büyük ebeveynler ve diğer geniş aile üyelerinin sosyal destek ol-*

ması da aileyi güçlü tutan diğer faktörler. Aslında bardağın dolu tarafı oldukça güzel özelliklerle dolu ve sizleri ayakta tutuyor. Biz bu oturumlarda, aile yaşam kalitenizi artırmaya odaklandık. Burada en önemli güçlendirilmesi gereken noktalardan birisi iletişim; ben-biz dengesi ve problem çözme olarak değerlendirilmekteyim. Danışmanın son kısmında yani ikinci kısımda son olarak bunun üzerinde durmak istiyorum.”

- **İkinci kısımda GÜÇLÜ AİLE** üzerinde durulur. Danışman güçlü ailenin özelliklerini vurgular ve **dönüşlü sorular** ile ailenin değişimi için onları teşvik eder:
  - ✓ Güçlü ailelerde **ben-biz dengesi** önemlidir. Her aile üyesi hem kendi hem de tüm ailenin iyiliği için çaba harcar. Öncelikle kendi mesleki ve kişisel gelişimimizi sürdürmeliyiz ve ailemizin bize destek olması çok önemlidir.
  - ✓ Tolga öncelikle okul ve gelecek yaşam planının, kariyer hedeflerin için neler yapmayı planlıyorsunuz?
  - ✓ Hale Hanım mesleğinizde daha da gelişmek yeni teknolojileri öğrenmek için neler yapmayı planlıyorsunuz? Mesleğiniz ile ilgili kurslar araştırmayı planlıyor musunuz?
  - ✓ Hale Hanım meslek dışında insanın bir hobisinin olması hem stresi azaltır, zihnimizi boşaltır hem de bizim farklı yönlerimizin gelişmesini sağlar. Kendi gelişiminiz için neler yapabilirsiniz? Yapmak isteyip de fırsat bulamadığınız etkinlikler var mı? Bunlara zaman yaratmak için neler yapabilirsiniz?
  - ✓ Anne ve abi olarak minik Polat'ın hem şimdi hem de gelecekte gelişimi için neler yapmayı planlıyorsunuz?
  - ✓ **İletişim**, güçlü ailenin özelliklerinden birisidir. Aile üyelerinin birbirlerini kırmadan kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesi önemlidir. Duygu ve düşüncelerimizi biriktirirsek bu hem bizi üzer hem de bazen olmadık yerde aşırı tepki verebiliriz.
  - ✓ Tolga oturumlarda kendini çok güzel ifade ettin, bunun için seni kutluyorum. Sanırım bazı şeyleri kırmamak için konuşmamışsın ve burada ifade etmeye gayret ettin. Bundan sonra kendini daha fazla ifade etmek, duygu ve düşüncelerini aktarmak için neler yapmayı planlıyorsun?

VAKA-2

Sibel Ailesi

# İLK EVRE AİLE YAPISI

Lisansüstü programından bir öğrencim aracılığı ile anne-kızın talebi bana ulaştı. Tek ebeveynli aile yapısındaki bu vaka ile bir ön görüşme, 10 oturum ve bir izleme olmak üzere toplamda 12 oturum çalışılmıştır. Yedi oturum (ön görüşme, beş oturum ve izleme oturumu) anne-kız ile birlikte, beş oturum yalnızca Sibel hanım ile yapılmıştır. 7 Mayıs'ta ön görüşme ile başlayan danışma süreci 10 Kasım'da izleme ile **6 ayda** tamamlanmıştır.

Tek ebeveynli aile yapısındaki ailede; Sibel Hanım 46 yaşında, üniversite mezunu ve şuan aktif çalışmıyor; Zeynep 16 yaşında lise 2. sınıf öğrencisi ve ortalama düzeyde bir akademik başarısı var. Hasan Bey 56 yaşında, TV'de yapımcılık yapmış, emekli olmuş ve boşanma sonrası yurt dışında bir firmanın temsilciliğini yapıyor.

Sibel Hanım üniversite yıllarında tanıştığı kişi ile evlenmiş, ancak bu evlilik eşinin ailesi nedeni ile kısa sürmüştür. Sibel Hanım yasal boşanma sürecinde iş yerinde Hasan Bey ile tanışmış, boşandıktan kısa süre sonra onunla evlenmiş. Sibel-Hasan çifti iki defa evlenip boşanmışlar, ikinci boşanmanın üzerinden sekiz yıl geçmiş.

Sibel ve Hasan çiftinin ortak kurdukları şirket çok iyi kazanmış büyük bir holdinge dönüşmüş; ancak işler iyi gitmediği için iflas etmişler. Tüm borcu Sibel Hanım üstlenmiş, kızlarının velayeti babaya bırakılmış ve anlaşmalı boşanmışlar.

Sibel-Hasan'ın ortak çocukları Zeynep 16 yaşında ve lise 2. sınıf öğrencisi; velayeti babada, ancak baba yurt dışında çalışmaya başlayınca anne kız birlikte yaşıyorlar. Yasal boşanma sürecinde sekiz yaşında olan Zeynep, şu an her iki ebeveyni ile iletişim halinde, bu konuda bir sorun yaşamıyor.

Sibel Hanım ile Hasan Bey'in ikinci kez boşanmalarının üzerinden sekiz yıl geçmiş; her ikisi de tekrar evlenmemişler. Ancak, Hasan Bey eski eşi Sibel Hanım ile üçüncü kez evlenmek istiyor ve bunun için de kızları Zeynep'i arabulucu konumuna getirmiş durumda. Zeynep anne-babası arasında kalmış, babasının isteğini yerine getirmeye çabılıyor ancak zorlanıyor; çözüm olarak danışma hizmeti almak aklına geliyor ve bunun için annesini ikna ediyor.



# Ö N G Ö R Ü Ő M E

(7 Mayıs, 70 Dakika)

Öncelikle anne-kız ile ön görüşme yaparak benden beklentilerini öğreniyorum. Etik olarak her talep eden aile ile çalışmıyorum; öncelikle yetkinlik sınırlarım içinde olup olmadığını kontrol ediyorum.

Ön görüşmeye Zeynep ve Sibel Hanım birlikte geldiler. "Size nasıl yardımcı olmamı istiyorsunuz?" diye ortaya yönelttiğim soruma, her ikisi de Zeynep'in isteği üzerine danışma hizmeti almaya karar verdiklerini söylediler. Güzel iki istekli danışan var karşımda, bu her zaman kolay bulunmuyor. Danışma hizmeti alma fikri Zeynep'ten geldiği için sözü öncelikle ona veriyorum: "Önceleri bu kadar takmıyordum, ama artık üzerini kapatamıyorum, konuşmak ve çözmek istiyorum. Zihnim çok karışık, bir taraftan okuyorum ve orada da işler karışık. Babamı tanımıyorum, onunla sınırlı görüşüyorum. Şu an uzakta, yazın yanına bir ay gidiyorum ama onunla da konuşamıyorum. Babam da geçiştiriyor, olayların üzerini kapatıyor. Telefonda da havadan sudan konuşuyoruz. Ben artık ne olacaksa olsun, netleşsin istiyorum." Zeynep sözünü bitirince herhangi bir tepki vermeden Sibel Hanım'a yönelerek, "Kızınızı duyduunuz Sibel Hanım, buraya konuşmak ve sorunları çözmek için geldiğini söylüyor. Peki, şimdi sizi dinliyorum; siz neden buradasınız ve benden beklentiniz nedir?" diyerek sözü anneye veriyorum.

Sibel Hanım çok yorulduğunu ve yıprandığını, eski eşi Hasan Bey ile iki kere evlenip boşandığını ama ortada aldatma gibi somut neden olmadığını; ilk boşanmadan kısa bir süre sonra kızı için tekrar evlendiğini ama yürütemediklerini ve ikinci kez boşandıklarını söyledi. Hasan Bey'in bir TV kanalında yapımcılık yaptığını ve emekli olduktan sonra bir tekstil firmasının tanıtımı için önce Irak'ta, şimdi de Hindistan'da çalıştığını söyledi. (**Etik olarak** ülke adı, sektör adı değiştirilmiştir.)

Sibel Hanım boşanma sonrası kendisinin de çalıştığını, en son büyük plazalarda emlak işi yaptığını ancak şu an çalışmadığını söyledi. Boşanma sürecinde çok yorulduğunu ve 'borç batağından' yeni çıktığını söyledi. Boşandıktan sonra dört yıl Hasan Bey ile iletişim kurmadığını, sonra kızı için konuştuklarını ve Hasan Bey'in tekrar evlenme talebinden rahatsız olduğunu özellikle vurguladı.

Sibel Hanım konuşurken yüzünde *acı gülümseme, hüznün ve ince ince süzülen gözyaşları* bir aradaydı. Sibel Hanım sakin, düzgün cümlelerle kendisini ifade ediyor, kızını üzmemek için kelimeleri özenli seçiyor ve derin duygularını sessizce akan gözyaşları ile ifade ediyordu. Zeynep de annesini dikkatli dinliyor, itiraz etmiyor ya da ona saygısızlık anlamında jest-mimik yapmadan sessizce dinlemeyi tercih ediyor. Karşımda birbirlerine duyarlı, incitmeme-ye özenen anne-kız var 😊

Hasan Bey şu an uzaklarda ancak etkisi ailenin içinde olmaya devam ediyor. Hasan Bey 'ısrarla' Sibel Hanım ile tekrar barışmak ve üçüncü kez evlenmek istiyormuş. Kısa bir süre önce Hindistan'dan 15 günlüğüne gelmiş ve otel ayarlayamadım sen ayarlar mısın diye Sibel Hanım'dan rica etmiş. "*Bir gece önceden arıyor o anda nasıl ayarlayayım? Baktım Zeynep babasını çok özledi ve 'Anne birlikte kahvaltı yapalım mı?' dedi onu da kırmadım... (gözyaşları sessizce süzülüyor) Hasan kahvaltı için eve geldi baktım sormadan valizlerini dolaba yerleştirmiş emrivaki yapıyor, ben de evi baba-kıza bıraktım ve arkadaşım Buse'ye gittim.*" dedi. Konuşurken gözyaşları da inceden süzülüyordu; metanetini koruyor ama Hasan Bey'e oldukça dolu ve öfkeli. Boşanma sürecinde danışma hizmeti alıp almadıklarını sordum; almışlar ancak Hasan Bey bu hizmeti 'barışma' amaçlı kullanmış. Sibel Hanım danışmanlık hizmeti aldıklarını belirtiyor, özellikle "Haluk Yavuzer'den çok memnun kaldık, onun bizim hakkımızda yorumları güzeldi ama bir kadına ben yeterince empati kuramam sınırlı kalırım demişti." diye vurgulaması dikkatimi çekiyor.

Annesi konuşurken müdahale etmeyen ve sadece sessizce dinleyen Zeynep'e yönelerek "*Annen ve baban hakkında sen neler düşünüyorsun? Olaylara hem dışarıdan hem de içeriden bakan, bu süreci onlarla birlikte yaşayan sensin ve artık 16 yaşındasın.*

*Senin bu durumu nasıl değerlendirdiğini merak ediyorum."* diyerek sözü ona bırakıyorum: *"Ben onların bir araya gelmesinin zor olduğunu düşünüyorum, ama şimdi annemleym daha sonra o ben gidince ne olacak, annem yalnız kalacak; babamla yabancılaşmış ve koptuk, onun için de üzülüyorum. En son gelişinin benim için olmadığını anladım, benden çok annemle ilgilendi, ben okuldayken o annemle evde duruyor, ben gelince dışarıya çıkıyor işim var diyor ben de rahatsız oluyorum ve üzülüyorum, üzülünce de anneme saldırıyorum. Bütün bunların bitmesini istiyorum."* dedi. Zeynep arada kalmış, babası tarafından arabulucu olarak kullanılmaktan bunalmış ve ne yapacağını bilmediği için çözümünü danışma hizmetinde bulmuş akıllı bir çocuk. Kendisini iyi ifade ediyor.

Ön görüşmenin sonunda konuşulanları topladım ve edindiğim bilgilerden elde ettiğim ilk izlenimlerimi danışanlarımla paylaştım. Özetle, boşanmanın hukuken gerçekleştiğini ancak Hasan Bey'in tekrar birleşme talebinin olması nedeni ile boşanma sonrası uyum sürecini yönetemediklerini ve Zeynep'in arada kalıp kafasının karıştığını; özellikle yaşananların Zeynep'in eğitimine olumsuz yansiyebileceğine dikkati çektim. Çünkü Zeynep şu an lise 2. sınıfı bitirmek üzere, lise 3. ve 4. sınıf düzeylerinde üniversite rotasını çizeceği; onun daha *dingin, sağlıklı bir aile ortamına ihtiyacı* olduğunu bilerek vurguladım. Bu vurgum özellikle Zeynep'in çok hoşuna gitti, sessizce dinleyen ve sorulmadan söz almayan Zeynep *birden heyecanlandı ve yüzünde bir gülümseme* belirdi.

Zeynep'e söz vermediğim halde "heyecanla" kariyer belirlemede okulunun PDR servisinden destek alamadığını vurguladı. Onun bu tepkisi benim zihnimdeki hipotezi doğrulamış oldu. Bu arada anne Sibel Hanım araya girerek ülkemizin eğitim sisteminin sıkıntıları olduğunu, özellikle 15 Temmuz darbe sürecinde yaşadığı korkuyu ve bu nedenle kızının üniversiteyi babasının yanında yurt dışında okumasını istediğini söyledi. Annesine şu ana kadar itiraz etmeyen Zeynep "hayır" diyerek Hindistan'da üniversite okumak istemediğinin altını çiziyor. Bir süre anne-kıza müdahale etmeden konuşmalarını izledim; birbirlerine karşı düzgün cümle kuruyorlar, sesleri yükselmiyor ancak birbirlerini duymuyorlar.

Üniversitenin nerede okunacağına ilişkin süren konuşmaları yorum yapmadan kapatıyorum ve sürenin sonuna geldiğini belirtiyorum. Ön görüşmede konuşulanları *özetliyorum* ve *beklentilerini* soruyorum. Ortaya yönelttiğim “Danışma sürecinden beklentiniz nedir?” soruma ikisinden de yanıt alamadım, sadece yüzüme baktılar.

Kendilerini çok iyi ifade edebilen anne-kızın ne istediklerini bilmemesi ve sözü bana bırakmaları, aile danışmanlığında sıkça karşılaştığımız bir durumdur. Aile danışmanlığında profesyonele bırakılan “liderlik” rolümü üstlenerek: "*Sizler ile yaptığım bu ön görüşmede sizin boşanma sonrası uyum süreci danışmanlığına ve ayrıca bir yan amaç olarak Zeynep'in kariyer danışmanlığına ihtiyacınız olduğunu düşünüyorum. Tek ebeveynli bir aile yapınız var; baba Hasan Bey üçüncü kez evlenmek istiyor, anne Sibel Hanım bunu istemiyor ve arada kalan Zeynep, konuşulsun ve ne olacaksa olsun diyor. Bunlar benim mesleki yetkinlik alanıma giriyor, aile psikolojik danışmanlığı ve okul psikolojik danışmanlığı alanlarında çalışıyorum. Eğer isterseniz ve uygun görürseniz danışma sürecimizin amacı boşanmaya uyum ve Zeynep'in kariyer rotası olsun.*" diyerek danışanlarıma bakıyorum, her ikisi de “Çok sevindik.” diyerek onaylıyorlar.

# İKİNCİ OTURUM

(17 Mayıs, 90 Dakika)

Danışanlarım tam zamanında ve güler yüzle geldiler. Sibel Hanım'ın elinde bir demet papatya vardı, masama bıraktı ve geçmiş anneler günümü kutladı. Nezaketi için teşekkür edip, bende onu kutladım. Danışanlarımı yerine aldım:

**Ben:** Sizin anneler gününüz nasıl geçti?

**Sibel:** Çok güzeldi, Zeynep bana anneler günü kahvaltısı hazırladı, pankekler yaptı.

**Ben:** Zeynep bu yaşta beceriklisin, kendi elinle annenin güzel bir güne başlamasını sağlamışsın, çok güzel. Peki, son görüşmemizden sonra neler oldu? Aktarmak istediğiniz bir şey var mı? Zeynep sana ödev vermiştim?

**Zeynep:** Gerek kalmadı sormadım.

**Ben:** Sormamanı merak ettim, çünkü aile danışmanlığı hizmetini almak isteyen sensin ve artık kapatmayalım konuşalım her şeyi demiştin.

**Zeynep:** Hayır, gerek kalmadı. Geçen hafta annem kronolojik olarak anlattı, bu benim için yeterli, o nedenle tekrar sormadım.

**Ben:** Geçen hafta oturumda annem bize çok özetle evlilik öyküsünü ve kendi yaşantılarını anlattı. Bu senin için yeterli oldu. (*yüzüne baktım emin olmak istedim; başı ile evet yaptı, korktuğu ve daha fazla öğrenmeye cesareti olmadığı belliydi, henüz hazır değil*) Tamam öyleyse bu oturumda da seni dinleyelim, sen bu süreçte neler yaşadın, nasıl etkilendin? Dinlemek istiyorum. Özetle anlatır mısın?

**Zeynep:** Evet, benim için kolay değildi. Nereden başlasam bilmiyorum.

**Ben:** İstersen ilk hatırladığın anıyla başla. Boşanmış bir aile çocuğu olmak ile ilgili ilk anın?

**Zeynep:** *(Biraz düşündü sabırla onu bekledim.)* Mezuniyetimde... Arkadaşlarım mezuniyetlerinde babaları ile dans ettiler ama benim babam yanımda yoktu. O zaman Irak'taydı, bu hatırladığım ilk anımdı.

**Ben:** Üzücü bir anı... Özel günlerde çocuklar ebeveynlerini yanlarında ister, güzel günlerini paylaşmak önemlidir, mezuniyette babanın yanında olmaması seni üzdü ve kendini yalnız hissettin.

**Zeynep:** Evet, sonra da Hindistan'a gitti.

**Ben:** Yani daha da uzağa... *(Yüzünde üzüntü belirdi, babasını özlediği çok belli oluyordu)* Peki, baban geçen hafta danışma hizmeti aldığınız için tepki göstermişti. Şimdi nasıl?

**Zeynep:** Yok, artık göstermiyor ve hemen hemen her gün arıyor ve görüşüyoruz. Ben arıyorum, o arıyor ve mesajlaşıyoruz. *(birden yüzünde memnuniyet ifadesi ve gülümseme belirdi)*

**Ben:** Daha önce bu sıklıkta görüşüyor muydunuz?

**Zeynep:** Hayır, daha önce haftada bir iki kere görüşüyorduk.

**Ben:** Baba-kız ilişkiniz telefonda da olsa artmış ve bundan çok memnunsun... *(gülümsüyor)* Evet, bize boşanma sonrası unutamadığın anıları anlatıyordun. İlki mezuniyeti, başka?

**Zeynep:** Benim için babamın evinden annemin evine gittiğim zamanlar da zordu. Babamda bir hafta kalıyordum, orada tam bir düzen yoktu ama alışıyordum, ancak tam alışıyorum ve hafta sonu anneme geçiyordum. Annem de çok durgundu, benim gelmem onu mutlu etmiyordu.

**Ben:** Zeynep boşanma sonrası 1.5 yıl babanda kaldın, baban Irak'a gidene kadar. Annem "durgundu" derken neyi kastediyorsun? Biraz açar mısın?

**Zeynep:** Bilmiyorum beni gördüğünde mutlu olmuyordu sanki avukat arkadaşı geldiğinde canlanıyordu ama. *(cesaretle sorduğu ilk soru aslında)*

**Ben:** Sibel Hanım siz bu konuda neler söylemek istersiniz?

**Sibel:** Evet boşanmıştım ve üzerimde bir sürü borç, her an hapse girebilirim, kimsem yok sadece avukatım Pelin vardı beni destekleyen. O gelince kendimi güvende hissediyordum, çok

çaresizdim. Zeynep hastalansa ne yapacaktım? Cebimde beş kuruş yok. Pelin beni utandırmadan mutfağa para bırakıyordu gizlice. Yanımda sadece avukatım ve çocukluk arkadaşım Buse vardı. Onunla da kopmuştuk ama bu zor zamanımda tekrar yakınlaştık.

**Ben:** Sibel Hanım boşanma sonrası çok zor günler; çaresizlik, tek başına, üzerinize kalan borçlar, hapisane korkusu. Ancak bu dönemdeki çaresizliğinizi sanırım Zeynep'e yanlış aktarmış, onu görünce mutsuz olduğunuz algısı yaratmışsınız.

**Sibel:** Ben Zeynep'in etkilenmemesi için çok uğraştım. Bir gün ona "Kızım Amerika'da özgürlük anıtı var, onun önünde insanlar istediklerini özgürce söyler" dedim. Elimde bir yastık vardı ve onu balkona koydum ve Zeynep'e "Gel bu özgürlük anıtı önünde içinden gelenleri söyle" dedim, oraya gitti ve ilk defa bağırarak 'Bana bunları yaşatmaya hakkınız yok.' dedi.

**Ben:** Evet, bu süreç hem Zeynep hem de anne için kolay geçmemiş. Önemli olan bunları birbirinize hakaret etmeden söyleyebilirsiniz. Ön görüşmeden itibaren birbirinize saygılı davranışınız dikkatimi çok çekti.

**Sibel:** Evet, doğru. Biliyor musunuz? İlk defa Zeynep bana içten bakmaya başladı.

**Ben:** İçten bakmak derken?

**Sibel:** Kızım bana karşı hep bir mesafe koyar. Ama buraya geldiğimizden itibaren bana samimi davranıyor ve içten gülüyor. Ben her zaman onun temiz bir çocuk olduğunu biliyordum ama babasına çok düşkün, bana mesafeliydi.

**Ben:** Boşanma sonrası siz içinize kapandınız, kızınız yanınıza geldiğinde mutlu olmadığınızı düşündü doğal olarak. Hasan Bey ise kızı ile daha çok paylaşımında bulundu ve Zeynep ona yaklaştı, size mesafe koydu. Siz ilk oturumda yaşadıklarınızı, duygularınızı ilk defa anlattınız. Kızınız için susmuş, sessizliği tercih etmişsiniz. Ama suskunluk bazı soruların cevapsız kalmasına ve tek taraflı, yanlı anlamaya neden olur. Sizce Zeynep de bu nedenle mi size mesafeli davranıyor?

**Sibel:** Evet çok haklısınız. Biz buraya Zeynep için gelmiştik ama galiba asıl benim ihtiyacım varmış, hep ben konuştum. Sanki Zeynep'in hakkını yedim. (*gölerek*)

**Ben:** (*Zeynep'e yöneldim*) Zeynep annen sana haksızlık yaptığını düşünüyor. (*gölümsüyorum Zeynep de gülümseyerek tepki veriyor*) Biz anneler için öncelik hep çocuklarımızdır, annen senin için susmayı tercih etti, şimdi de konuştuğu için senin hakkını yediğini düşünüyor. (*Sibel hanıma yöneldim*) Sibel Hanım yapılan araştırmalar, boşanma sonrası ebeveynler toparlanmadan çocukların toparlanmadığını gösteriyor. Yani içiniz rahat olsun, ben hem sizin rahatlamanızı hem de kızınızın merak ettiklerini paylaşmanızı sağlayacak şekilde süreci yürütüyorum.

**Sibel:** Evet anladım, ama ben de çok rahatladım. Hep kendimi sıktım, güçlü durmaya çalıştım. Ben bu Ocak ayında tüm borçları kapattım. Hasan benden çek koçanını istemişti, ben yalnızca bir yaprak vermiştim. Borcu ödediğini sanıyordum oysa ödemiş. İki gün nezarete kaldım, avukatım zor çıkardı. Artık nihayet Ocak ayında borçlardan kurtuldum.

**Ben:** Çok zor ve hiç kolay değil yaşadıklarınız.

**Sibel:** Evet artık kendime "*Ben bir bireyim!*" diyorum ve kendimi düşünüyorum. İş bakıyordum ama öylesine, canım hiçbir şey yapmak istemiyor. Evde bir odadan diğerine geçmek bile istemiyordum. İki aydır kendime geldim.

**Ben:** Zor günleri yalnız atlatmak kolay değil. Doğal olarak depresif bir ruh haline bürünmüşsünüz. Ama her depresyon kötü değildir, iyi depresyon güzel dönemlerin başlangıcı olabilir. Sanırım sizin de öyle bir döneminiz olmuş.

**Sibel:** Evet, dediğiniz gibi kendime geldim ve şimdi iş bakıyorum.

**Ben:** Geçen hafta iş görüşmesi için İstanbul'daydınız, bir gelişme var mı?

**Sibel:** Hayır zaten tam istediğim iş değildi, iş kurmak için de uygun zaman değil dedi arkadaşlar beklememi tavsiye ettiler. Şimdilik beklemek en iyisi...

**Ben:** Evet bu bekleme sürecinde anne-kız ilişkisini güçlendirmeye ne dersiniz? (*her ikisi de gülümsüyor ve başları ile onaylıyor*)



# DÖRDÜNCÜ OTURUM

(7 Haziran, 90 Dakika)

Sibel Hanım İstanbul'daki iş görüşmesi nedeni ile danışmayı bir hafta erteleme talebinde bulundu. Üçüncü oturum sonunda planlı olmayan bu iş görüşmesinin nasıl geçtiğini merak ediyorum. Sibel ve Zeynep danışmaya tam saatinde (hatta 10 dk önce) güler yüzle geldiler. Anne-kızı ayakta karşıladım, yerlerine aldım sonra kendi yerime geçtim. Sehpa da her zamanki gibi iki şişe su ve selpak peçete vardı.

Hoş geldiniz, nasılsınız gibi sosyal etkileşim sorularından sonra, Sibel Hanım'a İstanbul'daki iş görüşmesini sordum ve istediği gibi gitmediği yanıtını aldım. Ödevleri yapıp yapmadıklarını sordum; Sibel Hanım il dışında olduğu için odaklanıp yapamadığını, Zeynep ise okulun son günleri meslek seçimime odaklandım diyerek yapmadığını söyledi. Bir önceki hafta her ikisine de "gelişim dosyası" vermiştim, özellikle Sibel Hanım aşırı sevinmiş "Tam istediğim şey." demişti. Ancak ödev yapmadan gelmiş olmalarına da şaşırmadım. Her ikisi de ödevlere karşı dirençli; istekli geldikleri danışmanlık hizmetinde ödev yapmak daha doğrusu *değişimi başlatmak ve kendilerine karşı sorumluluklarını üstlenmek* konusunda sıkıntı yaşıyorlar.

Zeynep'in odağını ebeveynlerinden kariyerine yönlendirme konusunda başarılı olduğumu fark ettiğim için, oturumun başında onun için hazırlayıp getirdiğim "*Zeynep'in Kariyer Yolculuğu*" dosyasını verdim. Yaklaşık 20 dakika *öğreticilik rolü* üstlenerek "*meslek, kariyer, meslek seçiminde dikkat edilecekler*" hakkında bilgi verdim ve onun kendi özelliklerini (yetenek, ilgi, değer) keşfetmesi için formlar, meslekler hakkında bilgi toplayabileceği internet adresleri verdim. Ancak meslek seçiminin bir anlık kararlar verilemeyeceğinden, dosyanın adını bilerek 'yolculuk' olarak adlandırdığımı ve *bilgili karar verici* olması için önce kendi sorumlu-

luğunu üstlenmesi gerektiğini özellikle vurguladım. Zeynep beni merakla ve can kulağı ile dinledi, formlar ile ilgili sorular yöneltti.

Daha sonra Sibel Hanım'a yöneldim ve onun doldurduğu kronoloji ödevini inceledim. Kronoloji ödevi oldukça boştu:

**Ben:** Sibel Hanım kronolojiyi o kadar yüzeysel yazmışsınız ki bu çok dikkat çekici, bunun nedenini merak ettim.

**Sibel:** Odaklanamadım.

**Ben:** Odaklanamama mı yoksa bazı yaşantıları unutmak ve hatırlamak istememek gibi bir tercih mi var? Ne dersiniz?

**Sibel:** Evet, geçmişe bakınca güzel şeyler yok, çok şey yaşıyoruz aslında.

Bu arada annesinin yazdığı kronoloji ödevini Zeynep'e veriyorum ve incelemesini istiyorum.

**Ben:** Zeynep, annenin yazdığı kronolojiyi şimdi burada okudun; bu kronolojide bilmediğin, yeni duyduğun, öğrenmek istediğin ayrıntılar var mı? (*Yüzüne bakıyorum, tedirgin oluşu dikkatimi çekiyor, oysa kariyer planlama sohbetimizde çok mutlu görünüyordun.*) Zeynep ön görüşmede senin konuşma ve netleşme talebin vardı. İşte annen karşında, ona hesap sorma tarzında değil merak ettiklerini öğrenme amaçlı soru sormanı bekliyorum.

**Zeynep:** Aslında pek çok şeyi biliyorum. Özellikle ben 20.. yılında taşındığımız evi hatırlıyorum. Sanki o ev bizim evimiz değildi.

**Ben:** Zeynep biraz daha ayrıntılı anlatır mısın? 20.. yılında senin hatırladığın kadarı ile neler yaşadın? Sen o yıllarda 7-8 yaş dolaylarındaydın, çok küçük değildin ve pek çok şey hatırlayabilirsin. Zeynep küçükken yaşadığın olaylar kolay değil, o yaşlarda yaşadığın pek çok şeyi kavrayamadın ve çok korktun. Üstelik boşanmanın suçunu bile üstlendin. Oysaki öyle değil, evliliğin sorumluluğu eşlerdir ve boşanmayı yine onlar tercih eder. Sen de masum bir şekilde her şeye şahit oldun, soru sormadın. Şimdi 16 yaşındasın, o dönemde yaşadıklarını ve sormadıklarını sorarak öğrenme fırsatın var. Bu fırsatı değerlendirmeni bekliyorum, annenin kronoloji ödevine bak ve neleri sormak istersin biraz düşün.

# BEŞİNCİ OTURUM

(14 Haziran, 90 Dakika)

Sibel Hanım kızının yanında konuşamadıklarını anlatmak için bireysel danışma talebinde bulundu; belirlediğimiz günde her zamanki gibi 15 dakika önce geldi ve kapıdan "*Hocam ben geldim dışarıda bekliyorum, bilgi vermek istedim erken rahatsız etmeyeyim*" dedi. Mesleki deneyimim oturuma erken gelen danışanlarımın karşısındaki kişiye saygısı olan kişiler olduğunu bana gösterdi. Danışanımı bekletmeden başladık, orta sehpaında su ve peçetem zaten onun için hazırda. Ona verdiğim gelişim dosyası yanındaydı, orta sehpaıya koydu ve yine ödevini yapmakta zorlandığını ifade etti.

-Sibel Hanım geçen hafta da fark ettim, siz buraya gelmeye çok isteklisiniz, konuşmak size ve Zeynep'e iyi geliyor ama her ikiniz de ödevlerinizi yapmakta zorlanıyorsunuz. Özellikle yaşam kronolojisinde çok zorlandınız.

-Evet, bugün de tam yapamadım, akşam kronolojik olmasa da aklıma gelenleri yazdım, sizin emeğiniz çok, o nedenle saygısızlık yapmak istemiyorum.

-Sibel Hanım aramızda güven problemi hissetmiyorum ve saygıda da bir sorun yok aramızda bunu da biliyorum, oturumlara sürekli erken gelen ve karşısındaki kişiye özen gösteren bir yapınız var. Bence sorun, yaşadıklarınızı tekrar hatırlatan ödev vermem oldu sanırım ve siz bazılarını tekrar hatırlamak istemiyorsunuz.

-Evet öyle. Zeynep de ödevlerini yapmadı.

Bu arada Sibel Hanım'ın dosyasından ödevlerini aldım, bir önceki yaşam kronolojine göre daha ayrıntılı yazdığı kâğıdı okumaya başladım (KUTU-2).

## KUTU-2

- \* *Evlendiğimiz gece evde yaşanan aile kavgası.*
- \* *Zeynep'in doğumunun olduğu gün hastanede yaşanan gerilim-kavgayalnız eve dönüş.*
- \* *Zeynep 4 aylıkken dolarda yaşanan kriz ve iflas.*
- \* *İflas süresince Hasan'ın hastalanması ve hastaneye yatışı, Zeynep 6 aylıkken iş-anne-eş ve yalnızlık.*
- \* *20.. yılında K. şirketinin kuruluşu*
- \* *20... yılında boşanma sonrası kavga-karakol-iş ve anne*
- \* *6 ay sonra Hasan ile birleşme ve artan çocuk isteme baskısı*
- \* *20... yılında ama tarihini tam hatırlamadığım ve benim için yaşamın bittiği gece. Yalnızca Zeynep için yaşayan bir anne.*
- \* *H. mahallesine taşınma ve S. olayı korkusu*
- \* *20.. yılında boşanma ve boşanma sonrası aynı evde yaşama zorunluluğu, çaresizlik ve imkânsızlık içinde yeni eve taşınma*
- \* *Zeynep'in benden kopuşu ve babasının kızı gibi hissetmem. İki de görevlerimle ilgilenip hesap soruyor sanki.*
- \* *Sosyal çevre ve karşı cinsten yalnızlık hislerimi giderme çabası, dış açılım ve hüsrân*
- \* *E. de işe başlama (20..-20.. yıllarında komik bir ücretle işe başlama), Pelin'e (yani avukatım) duyduğum ahti vefanın ödenmesi*
- \* *E. de işlerin zora girmesi ve işten çıkış 20..-20..*
- \* *K. inşaatta işe giriş, yeniden umut, darbe sonrası oluşan piyasa koşulları nedeni ile işe giriş sürecinin aksiliği ve ciddi emek karşılığı hayal kırıklığı*
- \* *15 Temmuz darbe gecesini evde yalnız geçirmek. Zeynep'in Hindistan'da olduğunu bilmenin rahatlığı, yalnızlığı çok yoğun yaşamak*
- \* *Geleceğe-ilişkilere-aileye olan inançsızlığın ve güvensizliğin artması ile yaklaşık 20.. Kasım-20.. Mart arası evde sürekli uyku isteği ile kitap okuma ve bibliyografi seyredererek geçirme*
- \* *Şubat 20..'de Hasan'ın 15-20 gün bende kalması, Zeynep'i kırmadan ondan kaçmaya çalışmak*
- \* *Buse ve birkaç arkadaşımın dışında kimseyle görüşmemek ve İstanbul'da huzur bulmak*

- Evet, bu sefer kendinizi zorlamışsınız ve daha ayrıntılı yazmışsınız. Geçen kronoloji ödevinizden ve danışma oturumundan aldığım kısa notlarım şöyle: (*masadan kendi notları aldım*) Sibel Hanım siz yaşadığınız o geceyi anlatmak için bireysel gelmek istediniz, ben öncelikle oturum notlarımdan sizinle ilgili edindiğim izlenimlerimi paylaşmak istiyorum. (*Sibel Hanım merakla bana bakıyor*) Sibel Hanım çok zorlu bir yaşam geçirmişsiniz ama bu zorlukları atlatabilecek güçlü bir yapıya sahipsiniz. Kronoloji ödeviniz ayrıntılı olmasa da bunu bize söylüyor: 19.. yılında Hasan ile tanışma ve 19.. yılında evlenme, 20.. yılında Zeynep'in doğumu, 20.. yılında iflas, 20.. yılında yeni K. şirketinizi kuruyorsunuz, 20.. yılında boşanıyorsunuz ve 6 ay sonra resmi evlilik yapmadan tekrar Hasan Bey ile birleşiyorsunuz, 20.. yılında ikinci iflas ve 20..'da boşanma... Bu kronoloji kolay bir hayatınızın olmadığını gösteriyor ama bunun üstesinden güçlü bir kadın kalkar diye düşünüyorum. (*Sibel Hanım yüzüme merakla bakmaya devam ediyor*) Sibel Hanım güçlü olduğunuz kadar özgür ruhlu bir kişisiniz. Siz ilk evliliğinizi 28 yaşında yapmışsınız ki bu bizim kültürümüzde o yıllar için "evde kalmış" statüsüne girmenize neden oluyor ve nedense evliliğinizi sürdürmekte zorlanmışsınız. Mesela 20.. yılında boşanıp tekrar resmi nikah yapmıyorsunuz ve geçen oturumda "*ben şirketi kurtarabilirdim ama yapmadım*" derken sanki boşanmak ve Hasan Bey'den kurtulmak istediniz ama bunu Zeynep'in yanında açıkça ifade edemediniz. Çünkü Zeynep "*babam annemi seviyor, bunu hissediyorum*" dedi ve yüzünüze baktı, siz ise "*Hasan'ın beni gerçekten sevdiğine inanmıyorum*" dediniz.

-Evet, çok doğru ama ondan önce size, yine Zeynep'in yanında söyleyemedim onun bilmediği şeyi söylemek istiyorum. Ben Hasan'dan önce bir evlilik yaptım ama bunu Zeynep bilmiyor.

- Hasan Bey biliyor mu?

-Evet biliyor ve onun da ilk eşi ben değilim, ikimizin de ikinci evliliği. Ben üniversitede okurken Sedat ile tanıştım ve sonra evlendik. Onunla 3 yıl evli kaldık ve ayrıldık. Onun işi babası ile ortak ve ailesi beni istemediği için boşandık. Ben tekrar evlenmek istemedim, *ayrı bir eve bir çatı katına taşınmak istedim en büyük hayalim buydu* ama buna babam izin vermedi, babam çok otoriterdi. Baba evine dönmektense tekrar evlenmeyi seçtim. Yani her

# ALTINCI OTURUM

(28 Haziran, 90 Dakika)

Sibel Hanımla bireysel oturum yapmaya karar vermiş ve ona göre hazırlık yapmışım ancak anne-kız kapımda güler yüzle belirtiler. Beni öpmeyi tercih ettiler ve bayramlaştık. Yerlerine yönlendirdim ve yerime geçtim.

**Ben:** Sizi gülen yüzlerle görmek ne güzel, bayram tatiliniz güzel geçti sanırım. (*her ikisi de başlarını gülümseyerek salladılar*) Nasılsınız görüşmeyeli? Sibel Hanım sizinle 15 gün oldu ve Zeynep seninle üç hafta?

**Zeynep:** Ben biraz gerginim annemle, üzerime çok fazla geliyor.

**Ben:** Çok fazla derken?

**Zeynep:** Okulumuz devlet okulların kapanışından daha geç kapanıyor ve sosyal etkinlikler yapıyoruz, son iki hafta etkinlikleri vardı ve sürekli meşguldüm, eve geç geldim, annem bunu sorun yaptı ve bana saldırdı biraz.

**Ben:** Sosyal etkinlikler uzun sürünce annen bundan hoşlanmadı ve sorun yaşadınız. Peki, bunu anneye soralım; ne dersiniz Sibel Hanım?

**Sibel:** Ben saldırdığımı düşünmüyorum ama.

**Ben:** Zeynep, annen “saldırma” ifadesini fazla buldu, arada gerginlik nitelemesi daha mı uygun sence?

**Zeynep:** Evet, gerginlik...

**Sibel:** Aslında fark etmemişim, yaptıklarımın farkında değilim. Ben Zeynep babasının yanına Hindistan’a gidecek, evde yalnız kalacağım bunu da biliyorum, belki bu yüzden gerilmiş olabilirim.

**Ben:** Ne zaman Hindistan’a gideceksin Zeynep?

**Zeynep:** Bilmiyorum, henüz belli değil.

**Sibel:** Bilet konusu sorun oldu ve şirket bunu her zaman yapar, dün gidecekti ama şu an belirsiz.

**Ben:** Geçen oturumda da sizinle konuşmuştuk, sanırım Zeynep'in bir ay gidecek olması sizi üzmüş. Sosyal etkinlikler de bir yalnızlık provası gibi olmuş. Peki, Sibel Hanım bir önceki oturumda size iki ödev vermişim, kızınıza "o geceyi" anlatma ve anne kız panosu, bunları yapabildiniz mi?

**Sibel:** Panoyu henüz oluşturamadım selfileri nasıl çıkartabiliriz bunu araştırıyoruz birlikte ama o geceyi karı-koca mahremiyeti dışında kızıma anlattım.

**Ben:** Güzel, sevindim. (*Zeynep'e dönerek*) Zeynep sen annenin anlattıklarından sonra ne düşündün ve ne hissettin?

**Zeynep:** Aslında ben daha kötü şeyler bekliyordum, mesela fiziksel şiddet gibi ama öyle bir şey olmamış.

**Ben:** Evet fiziksel şiddet yok ama sanırım psikolojik şiddet oldukça fazla. Aslında medyada kadına fiziksel şiddet daha çok vurgulanır ama insanları daha çok psikolojik şiddet yaralar ve annen de bunu yaşayıp zihninde Hasan Bey'i bitirdi.

**Sibel:** Evet benim için ağırdı, kızım için katlandım ama çok zordu.

Sibel Hanım benim için çok zor dediği geceyi genel olarak kızı ile paylaşmış, ancak Zeynep bile annesinin böyle tartışmalara pabuç bırakmayacak bir kadın olduğunun farkında; oysa Sibel Hanım "Kızım için katlandım" cümlesini gözleri dolu dolu söylerken kızının kendisini samimi bulmadığının farkında mı acaba? Merak ediyorum.

**Ben:** Ancak o geceyi genel olarak Zeynep'e anlatmanız sanırım sizi rahatlattı.

**Sibel:** Evet, ayrıca kızımla aramda sır kalmamasını istiyorum, sizinle konuştuğumuz gibi kızıma 18 yaşında söylemeye karar verdiğim şeyi de söyledim. Ani bir kararla iki günlük tatil ayarladım ve orada benim ilk evliliğimi anlattım.

# YEDİNCİ OTURUM

(5 Temmuz, 110 Dakika)

Sibel Hanım tam vaktinde (hatta 5 dk önce) kapımda belirdi, tokalaşmak için kalkıp ona yöneldim, samimiyeti tercih ettiği için öpüştük ve yerine geçerken hemen söze başladı: *“Bu oturumu iple çektim, az daha pazartesi yapabilir miyiz diyecektim ama sizin programınızı bozmak istemedim.”* Yerime geçerken danışanımın yüzüne bakarak duygu kontrolü yaptım ve yolunda gitmeyen bir şeyler olduğunu sezinledim. Oturum akışımı sürpriz gündemleri ile bozan danışanım olduğunu biliyorum ve önceliği ona vermeyip değerlendirme aracım ile başlıyorum.

- Sibel Hanım artık derslerim bitti, iş yoğunluğum azaldı, acil durumlarda beni arayabilirsiniz. Bana anlatmak istediğiniz çok şeyler olmuş sanki geçen hafta içinde. Ama öncelikle oturumları değerlendirmek, size katkısını belirlemek için çok kısa bir ölçek doldurtmak istiyorum. (*daha önce 2 nüsha hazırlamış olduğum Yetişkinler İçin Psikolojik Sağlık Ölçeğinin birini ona verdim*) 8 maddelik kısa bir ölçeğim var, önce ölçek formunun üzerine bugünün tarihlerini atalım, sonra size maddeleri okuyacağım siz şu anki yaşamınızı göz önünde bulundurarak bana puanınızı verin, her ikimizde bunu işaretleyip kendi dosyamıza koyalım.

Sibel Hanım “Tamam.” dedi, ben maddeleri okudum ve Sibel Hanım açıklama yaparak neden o puanları tercih ettiğini söyledi. Daha önce 3. oturumda 5 yaşam alanına puan vermesini istediğimde puanlarını yüksek veren, daha sonra düşüren Sibel Hanımın bu oturumda kendini daha net gözlemlemesi ve daha tutarlı olması dikkatimi çekiyor. Ölçek değerlendirmesini zaman zaman yapacağımı, onun da elindeki ölçeği inceleyip özellikle 2 puan verdiği iki maddeye odaklanmasını istedim. Ardından onu dinlemeye hazır olduğumu belirttim. Orta sehpa da duran su-



yundan bir yudum aldı, kendini topladı, derin bir nefes aldı, gülümsedi ancak acı bir gülümseme vardı yüzünde.

- Geçen hafta oturumdan bir gün sonra çok sevdiğim ama iki yıldır kırgın olduğum arkadaşımın annesinin öldüğünü öğrendim ve Zeynep ile birlikte cenazeye gittik. Bizi güzel karşıladı, tüm gün oradaydık ve garip bir mutluluk hissettim içimde.

- Sevdiğin eski dostunun acı gününe ortak olmak hem eski arkadaşınla bu vesile ile barışmak hem de cenaze ritüelinde ölen kişinin ardından spritüel görevini yapmış olmanın manevi huzuru gibi mi?

- Evet, ben de tam bunu dedim Zeynep'e. Zeynep de 'Anne ben ilk defa cenazedeyim ve çok güzel bir ortammış.' dedi.

- Anladım, hem arkadaşımızı tekrar kazanma hem de manevi yaşam alanı görevimizi yerine getirme adına güzel bir gün. Başka neler oldu?

- Ertesi gün beni, eski K. şirketim varken oturduğum apartmanda ailece tanıştığımız ve inşaat işleri ile uğraştığı için çok nadir karşılaştığımız Kadir Bey aradı. Özel numara olduğu için açtım ve bana görüşmek istediğini söyledi. Müsait olmadığımı cenazeden geldiğimi ve birazdan görüşmem olduğunu söyledim. Kadir'in bana ilgisi var biliyorum, çok düzgün bir insan ancak olmayacağı için hep uzak durdum. Boşanma sonrası eski eşim Hasan onu doldurmuştu ama sonradan bana '*Sen boşanma hakkında hiç konuşmadın, çok düzgün bir insansın.*' diyerek bana ilgisini göstermeye başladı. Adam evli, düzgün biri ama olmaz, kırmak da istemiyorum, telefonu kapattım. Bunu arkadaşım Buse ile konuştuk, ertesi gün mesaj atmış, üç gündür bekliyorum yazmış. Akşam yeğenim ve eşi bana gelecekler, Kadir'in iş yeri çok yakın, yarım saat gidip olmayacağını yüzüne söyleyeyim dedim. Zeynep'i tembihledim ve '*Çıkamazsam bana bir saat sonra telefon et, misafirler geldi de, ben çıkayım.*' dedim (*sakin ve detaylı anlatıyor*) Gittim, ofisindeydi hafif bir alkol almış, bana da yarım kadeh verdi, oradan buradan havadan sudan konuşuyoruz... Zeynep, dediğim saatte aradı; müsaade istedim, masasından ayağa kalktı, tepki gösterdi, gitmemi istemiyor... '*Gidiyor musun? Yanınıza oturabilir miyim size çok önemli şeyler söyleyeceğim.*' dedi, tabii buyurun

# SEKİZİNCİ OTURUM

(3 Ağustos, 80 Dakika)

Sibel Hanım her zamanki gibi tam vaktinde geldi ve gülümseyerek *“Nihayet kavuşturana değil mi?”* dedi. Danışanımı ayakta karşıladım, bana yöneldiğini anlayınca sadece tokalaşmadım, öpüştük. Danışanımın daha sıcak, dokunmatik yapısını öğrendiğimden itibaren sadece el sıkışmayı tercih etmiyorum. Onu gülümseyerek yerine yöneltirken *“Evet, geç olsun güç olmasın”* dedim. Ben sormadan ödev dosyasını çıkarıp sehpayaya koydu, bu aslında onda alışık olduğum bir sahne değildi:

- Sibel Hanım ödevlerinizi yapmışsınız, gözlerime inanmakta zorlanıyorum. (gülümseyerek)

Altı sayfalık spontane olarak yazdığı ödev kâğıdını bana gülümseyerek uzatıyor:

- Evet, biliyorum bazı ödevleri yine yapamadım. Özellikle şunu fark ettim; ben bazı anıları silmişim, bunu neden yaptığımı bilmiyorum ama bazı anılarımı hatırlamıyorum, kendimi zorluyorum ama olmuyor, bu normal mi? Sizden hiçbir şey saklamıyorum ama hatırlamıyorum. Bunu bir savunma mekanizması olarak mı yapıyorum?

- Bazen kaldıramayacağımız anılarımızı bilinçaltına bastırabiliriz. Bunu bilinçli yapmıyoruz aslında, hatırlamak istemediğimiz ve bize acı veren anılardan kendimizi uzaklaştırmak için yapıyoruz. Ben de sizde bunu fark ettim. Özellikle kronoloji ödevinde çok zorlandınız ve pek çok tarih boştu. Ben bu ödevde ısrar edince spontane olarak kronolojiye bağlı kalmadan yazdınız ama zorlandınız. Buraya istekli geliyorsunuz ancak ödev yapmakta zorlanıyorsunuz, ilk defa dolu dolu ödevle geldiniz ve ben sormadan dosyanızı orta sehpayaya bıraktınız. Ödev kâğıtlarını okuyup sonra fotokopisini alacağım, tekrar dosyanıza koymanızı ve buna devam etmenizi isteyeceğim. Ancak şimdi sizden özetle en son görüştüğümüz 5 Temmuz'dan bu yana, yani bir ayda yaşamınızı nasıl kontrol

ettiğinizi kısaca özetlemenizi istiyorum. Çok oldu görüşmeyeli ve neler yaptığınızı merak ediyorum. En son Kadir Bey'in ölümüne tanık olmuştunuz.

- Evet, onunla ilgili sorun yaşadım ama bunu iyi kontrol ettim. Ama yoğun bir zaman geçti, Zeynep babasının yanına gidemedi ve onunla kısa bir tatil yaptık. Onun okul kaydı derken, zaman geçti ve sizi arayamadım.

- Anne-kız ilişkisi güçleniyor yani, çok çok sevindim. Ben de siz aramayınca mesaj attım ama telefonunuzun kapalı olduğunu anladım. Bunun üzerine arkadaşınız Buse'yi aradım, umarım sizin için sorun olmamıştır. Aramazdım aslında, sizin aramanızı beklerdim ancak sizin için biraz kaygılanmıştım doğrusu çünkü en son oturumda Kadir Bey'in ölümünü anlatmış ve 'Eşi ararsa ne diyeceğim?' demiştiniz ve biraz kaygılıydınız. Ayrıca 7. Oturum notlarını okuyunca aslında çok değişim gösterdiğinizi daha net anladım ve oturumlar arasının çok uzun olmasının sizde geriye dönüş yapmasını istemedim. Siz gelmeden önce tüm oturum notlarımı gözden geçirdim, ilk oturumlarda sizin için şu notu almışım "*Sessiz sessiz ağlayan ve çok mücadele etmiş içi çok dolu bir kadın.*" Oturum notlarımı okuyunca duyarsız kalamadım ve Buse'yi aradım.

### **Oturum Notlarının Gücü**

Danışanlarımız oturumların notunu aldığımızı ve onları incelediğimizi öğrenince mutlu olurlar. Bu onlar için "değer verilme" göstergesidir. Bunu Sibel Hanım'da da gördüğüm için notlarımı bir araç olarak kullanıyorum.

Oturum notlarım hem danışanıma değer verdiğimi hem de ondaki değişimleri göstermeme yardımcı oluyor. Benim de onun için oluşturduğum dosyam var, notlarımı alıyorum ve onun ödevlerini içine koyup tekrar okuyorum; bu danışanımın çok hoşuna gidiyor, aramızdaki terapötik ittifak güçleniyor. Özellikle Sibel Hanım gibi bağlanma problemi olan zor danışanlarda bile notların işlevsel olması işimizi kolaylaştıran bir araç olduğunu gösteriyor.

Ayrıca ilk görüşmeden bugüne kadar değişimi ve gelişimi "kanıtlamak" ve danışanlarımızın değişim için motivasyonlarını artırmak için de notlarımız işlevsel bir araçtır. O nedenle bugün 8. Oturumdayız ancak 1. Oturumdaki Sibel'i bilerek ona gösteriyorum.



# SON EVRE DOKUZUNCU OTURUM

(23 Ağustos, 110 Dakika)

Sibel Hanım tam vaktinde, gülümseyerek odamın kapısında belirdi. Ben de gülümseyerek yerimden kalkıp kapıya yöneldim, danışanımla öpüştük, yerine yönelttim. Danışanım gelmeden Zeynep için hazırladığım etkili ders çalışma, Holland'ın Kendini Değerlendirme Ölçeği, Mesleki Değerler Formu'nu orta sehpaaya koydum. Sibel Hanım da ben sormadan dosyasını orta sehpaaya bıraktı, onun son oturumlarda dosyasını elinin altında tuttuğu anlaşılıyordu. Danışanımda değişim başlamış, ödevlerine gösterdiği özen bu oturumun başından itibaren daha net olarak gözlemlenebilir hale gelmişti:

- Sibel Hanım dosyanızı sahiplendiğinizi ve önemsedığınızı görüyorum, buna çok memnun oldum. Görüşmeli 15 gün oldu, bu süre içinde önemli bir gelişme oldu mu? Genel olarak nasılsınız? Siz ve Zeynep için bu 15 gün nasıl geçti? Özellikle anne-kız ilişkinizi nasıl değerlendirirsiniz?

- Hayır, önemli bir şeyler olmadı, hep ihmal ettiğim doktor kontrollerimiz vardı Zeynep ile. Maalesef Zeynep'te genital bölgede aft çıktı, benim de menisküs ameliyatı olmam gerekiyor.

- Çok geçmiş olsun, doktor kontrollerinizi ihmal etmiyor olmanıza sevindim. Bir önceki oturumda verdiğim anneye mektup ödevinizi okudum ve çok etkilendim; çok sade, çok naif bir şekilde anneye sitemlerinizi yazmış ve çok etkileyici cümleler kurmuşsunuz.

- Evet, Buse'de öyle söyledi; o da etkilenmiş ve 'Ayla Teyze'yi ben de affediyorum.' dedi.

- Mektubu mezarlığa gidip gömebildin mi?

- Hayır, Buse çok yoğundu, benim arabam yok ve orada hırsızlık olayları çok fazla; tek gitmek istemiyorum, muhtemelen bayram sonrası Buse ile gidebileceğiz. Ama ben zihnimden mektubu mezara gömdüm.

- Kendinizi nasıl hissettiniz, hem mektubu yazarken hem de zihninizde mezara gömerken?

- Garip bir şekilde çok çok rahatladım. Orada yazdığım gibi ben kendimi hep suçlu ve sorumlu hissettim anneme karşı, artık sorumluluk duymuyorum.

- Bunu mektupta çok güzel dile getirmişsiniz. (*dosyamdan mektubun fotokopisini çıkardım*) Özellikle boşanma sonrası Zeynep ile annenine evine sığınamamış olmak seni çok fazla etkilemiş.

- Evet, maalesef öyle...

- Sibel Hanım ben psikiyatrist değilim ama sanırım annenizde ruhsal sorunlar vardı. Yani anneniz size kasıtlı değil kendi problemleri nedeni ile ret etti ve hep mesafeli durdu, zor günlerde size kol kanat germedi.

- Ben hep anneme karşı tuhaf oldum, bazen benim iyiliğimi düşünür, kahve yapar, getirir. O zaman da annem iyi bir insan derim, sonra annem sürekli sorun çıkarır.

- Annenizin ikircikli tutumu sizi yormuş; ne zaman iyi, ne zaman hasta ve sorunlu olduğunu ve ona nasıl davranacağını bilememişsiniz. Ama hem bu mektup hem de daha önceki ödevlerinizde anne-kız ilişkiniz üzerinde duruyorsunuz. (*onu da dosyamdan çıkarıp masama koydum ve Sibel Hanım'ın yüzünde bir memnuniyet oluştuğunu fark ettim, ödevlerini benim saklamış olmamdan ona özen gösterdiğimi anlıyor ve memnun olduğu her halinden belli*) Sibel Hanım oturum aralarında yaptığınız ödevleri birkaç kez okudum ki, bu ödevler benim sizi anlamam için çok önemli. Tıpkı doktorların hastalarının kan tahlili, MR gibi raporlarını incelemeleri gibi benim için çok önemli, danışımı daha iyi analiz etmemi ve yardımcı olmamı sağlıyor. Bu iki ödevi okuyunca neden Zeynep'e mesafeli olduğunu anladım, anne sevgisi almamış Sibel kendi kızına bu sevgiyi vermekte zorlanmış dedim. Zeynep ile bütün yıl berabersiniz, kızın sadece yılda bir ay babası

nın yanında ama onun tarafını tutuyor, sana senden dolayı mesafe koyuyordu.

- Evet, bunu bana daha önce söylemişsiniz ve çok etkilenmiştim.

- Şimdi bunu sadece ekonomik kaygılar, boşanma sonrası hapse girme ihtimalinin gerilimi nedeni ile yapmadığınızı ve kızınızı babasına ittiğinizi anladım.

- Evet, çok haklısınız. (*yüzünde derin bir hüznün*) Bu Zeynep'te travmaya neden olur mu?

- Sizin anne-kız ilişkiniz gibi olmaması için telafi etme fırsatınız hala var, o nedenle anne-kız panosu yapın ödevi vermiştim. Derin üzüntünüzü hissediyorum bir anne olarak, ancak bunu telafiye başladınız ve Zeynep sizinle olmaktan çok mutlu, *artık annemin yüzüne baktığımda ben onun, o benim ne demek istediğimizi anlıyoruz* demişti.

- Evet, onunla ilişkimiz güçlendi.

- Evet, bu çabanızı takdir ediyorum. Zeynep ön görüşmemizde annemle aramda duvar oluşmaya başladı demişti, şimdi gerçek anne-kız olmaktan dolayı çok mutlu. Ayrıca artık lise 3. sınıfa geçti, okulunun MEB'in akademik takviminden daha önce başlamış, üniversite hazırlığına önem veren bir okul olması güzel. Ben ona birkaç belge hazırladım. (*Zeynep için hazırladığım dosyayı uzattım ve açıklama yaptım*) Zeynep'in kariyer hedefine destek olmak için hazırladığım bu dosyayı ona vermenizi rica ediyorum.

- Çok teşekkürler, Zeynep buna çok memnun olacak. (*Memnuniyet ifadesi ve gülümseme*)

- Babasına gidemedi bu yıl sanırım, Zeynep bunu nasıl karşıladı?

- Çok üzüldü, hatta artık onun için babası ile konuşuyorum, Zeynep üzüldü bayram tatili ya da Şubat tatilinde gel dedim. Hoparlör açtı, maalesef okul işini sen halledersen ben gelmeyeyim dediğini duydu, ben toparlamaya çalıştım ama Hasan neden böyle dedi anlamadım.

# ONUNCU OTURUM

(13 Eylül, 90 Dakika)

Sibel Hanım ile bayram sonrası ortak gün bulamamıştık. Pazar günü ilk defa ben değil Sibel Hanım WhattsApp'tan "*Ne zaman geleylim?*" diye sordu ve 13 Eylül için randevulaşıldı. Bu, onun danışmaya isteğinin ve değişime motivasyonunun arttığını gösteriyordu.

Sibel Hanım her zamanki gibi erken gelmiş ve gülümseyerek beni bekliyordu. Tokalaşıp öpüştük, hemen dosyasını çıkardı ve ödevini yazmış ve bana da fotokopi çekmişti. Gülümseyerek "*Artık ödevlerimi yapıyorum ve çok düzenliyim.*" dedi. Gülümsüyor ve yeni aldığı dosyasından ödevlerini çıkartıyor, bana da fotokopi yapmış, onu uzatıyor. Ben de gülümseyerek yanıt veriyorum:

- Sibel Hanım gözlerime inanmakta çok zorlanıyorum, hem dosyanızı yenilemişsiniz özenli bir dosya seçmişsiniz hem de bana da ödevinizin fotokopisini yapmışsınız.

- Evet artık daha düzenliyim, siz spontane yazın dediğiniz için biraz abartmışım galiba yazma işini.

- Demek ki yazmak hoşunuza gitmeye başladı, rahatladınız ve kendinizi, tüm yaşamınızı gözden geçirmeye başladınız. Ödev kâğıdınızı okumaya başlamadan önce şunu sorayım. Bugün 10. Oturumdayız ve bir önceki oturumla aradan 3 hafta geçti, bu süreçte paylaşmak istediğiniz önemli şeyler oldu mu?

- Oldu, bunların çoğunu yazdım ödeve. Zeynep'in hastalığını nihayet açıklığa kavuşturduk, Behçet demişlerdi çok üzülmüştüm ama başka bir hastaneye gittik Buse'nin yardımı ile neyse ki değilmiş sadece mantarmış.

- Ben de çok sevindim, bir önceki oturumda Behçet dediğinde çok üzülmüştüm ama seninle paylaşamamıştım.

- Evet biz de sevindik ve kutlama yaptık. Babasına da tüm bilgileri yolladım, haber verdim.

- Güzel, ortak sorumluluğunuz olan Zeynep için Hasan Bey ile etkileşim kurmanıza sevindim. Peki, babası ile Zeynep'in iletişimi zayıfladı ve Zeynep üzüldü demiştiniz, bir gelişme var mı?

- Daha iyi, Zeynep'e "Babanla konuş, ondan bayram harçlığı iste." dedim, istedi ve babası gönderdi ve ona seni seviyorum mesajı yazmış, Zeynep buna çok sevindi.

- Zeynep bu yaz baba ile iletişimi koptuğu için üzülmüştü ve annesi ile oturumlarda etkileşimi arttığı için de suçluluk hissetmişti. Gerekirse baba-kız ilişkisini güçlendirmek için arabuluculuk görevini üstlenmenizde fayda var demiştim size ve buna özen gösterdiğinizi anlıyorum.

- Evet siz uyardığınızdan itibaren onları etkileşime sokmaya çalışıyorum.

- Sibel Hanım, zaten en zor zamanlarda bile babaya hakaret etmeyen bir yapınız vardı ve bunu gerçekten takdir ediyorum. Peki, Zeynep verdiğiniz meslek formlarını yaptı mı?

- Evet, yaptı ve yanımda getirdim. (Formları bana uzatıyor)

- Başka önemli bir olay oldu mu?

- Ölen Fatih Bey'in kardeşi ile konuştum ve avukatım Pelin ile iletişim koptu. Bunları ödev kâğıdına yazdım.

- Anlaşılan ödev kâğıdına üç haftayı sığdırmışsın. Peki, ödevi geçelim sanki sabırsızlık ile onlara odaklanmamı bekliyorsun. (*bana verdiği ödev kâğıtlarını inceliyorum*) Gerçekten anne-kız tüm ödevlerinizi yapmışsınız, buna çok memnun oldum. Zeynep'in formlarını sonra inceleyeyim. (onun dosyasını masaya bırakıp elime Sibel'in kâğıtlarını alıyorum) Şimdi birlikte senin ödevini okuyup tartışalım.

*Nasıl birini istiyorum!*

*5.5.20.. yılında yazdığım ve sürekli cüzdanımda taşıdığım  
istek listemle başlamalıyım 😊*



*\* Aklen, beynen, bedenen ihsan sahibi, maddi manevi beni mutlu edecek, prensesler gibi yaşatacak, beni ve kızımı bizim onu sevdiğimizden daha fazla sevecek, yakışıklı, renkli gözlü (şu an bunun önemi yok) esmer, buğday tenli (aslında bu da şart değil)..*

- Sibel Hanım parantez içinde yazdıklarınız 20.. yılındaki değil şu anki düşünceleriniz mi?

- Evet şimdi 20.. yılında yazdıklarımı okuyunca abartılı bulup parantez içine yazdım.

- Kendi değişiminizi güzel gözlemleyebiliyorsunuz, bunu önceki ödevlerinizde fark etmiştim. İçgörünüz geliştii, analiz ve değişimler başladı anlaşılan; çok sevindim. Peki, okuyorum:

*... Uzun boylu, fit, eğlenceyi ve gezmeyi seven, sorumluluk sahibi, sadık, beni dinleyen, sohbeti güzel, esprili, zengin, cömert, enerjik, seksi, keyifli, kibar, centilmen, şık, temiz, imanlı (bu da biraz değişti, bu süreçte yaradana inanıp benim inancıma saygı duyması yeterli aslında), yurt dışına gidip gelebileceğimiz (bunların hepsini tek kişide olsun istemişim ☺) bir adamla villada yaşayabileceğim (artık şart değil villa, o zaman daha materyalistmişim ☺), benimle evlenmek isteyecek (ben evlenmek istemezken egom devreye girmiş ☺), merhametli, saygın, dürüst (bu önemli) salon adamını acilen gönder yarabbim. Ayrıca sevgisini, ilgisini belli eden, hissettiren demişim.*

- Sibel Hanım gerçekten güzel kriterler, yedekte biri varsa ben de rica ediyorum. (Ben okurken Sibel Hanım sürekli gülüyordu, ben de ona gülerek tepki verdim)

- Evet, ne kadar çok şey istemişim. (gülüyor)

- Peki, okumaya devam edelim, şimdi 20.. yılı ve 20.. yılına geliyoruz:

*15.10.20.. tarihinden beri cüzdanıma ilave olan bir diğer not ise;*

# SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Tek ebeveynli aile yapısındaki bu vaka ile bir ön görüşme, 10 oturum ve bir izleme olmak üzere toplamda 12 oturum çalışılmıştır. 7 Mayıs'ta ön görüşme ile başlayan danışma süreci 10 Kasım'da izleme ile **6 ayda** tamamlanmıştır.

• **Ön görüşmeye** anne Sibel Hanım ve Zeynep birlikte geldiler. Danışma talebi 16 yaşındaki Zeynep tarafından geliyor, ebeveynleri 8 yıl önce boşanmış olan Zeynep anne-babası arasında kaldığını ve bunaldığını *“Daha önce umursamıyordum ama artık üzerini kapatamıyorum, artık konuşmak ve çözmek istiyorum.”* sözleri ile ifade ediyor. Diğer bir ifade ile anne-baba-çocuk üçgeni artık Zeynep'in kaldırabileceği boyutu aşınca, Zeynep çareyi danışma hizmeti almakta buluyor.

• **Ön görüşmede** anne-kız ilişkisinin kopuk olduğu fark edilmiştir. Anne-kız danışmaya birlikte geldiler ancak ne belediklerini tam olarak ifade edemediler. Ön görüşmedeki ilk izlenimlerimden ve mesleki tecrübemden yola çıkarak bir teklifte bulundum ve *“Boşanma sürecine uyum ve Zeynep'in kariyer hedefi”* olmasını teklif ettim, her ikisi de onayladılar.

• **Ön görüşmeden** elde edilen bilgiler ile üç hipotez oluşturuldu ve bu doğrultuda danışma süreci yönetilmiştir.

• **Birinci oturumda**, bozulan anne-kız ilişkisini yeniden yapılandırmak için Sibel Hanım'a eşi ile tanışma ve boşanmaya kadar olan süreci özetle anlatmasını istedim. Sibel Hanım sakin, bir o kadar öfkeli, ancak kelimeleri özenle seçerek evlilik ve boşanma sürecini anlattı. Ön görüşmede olduğu gibi bu oturumda da *sesizce akan göz yaşları ve acı gülümsemesi* çok dikkat çekiciydi.

• **İkinci oturumda**, Zeynep'in boşanma sürecinde yaşadıklarını anlatması istiyorum ancak Zeynep'in anılarını paylaşmakta oldukça zorlandığını fark ediyorum. Oysa ön görüşmede kendisini ifade etme becerisinin iyi olduğu gözlemlenen Zeynep, bu oturumda sorulan sorulara *“hatırlamıyorum”, “galiba”* gibi tepki vermesi, onun boşanma sürecinde oldukça hırpalandığını gösteriyordu.

•Zeynep boşanma sonrası çok yalnız kalmış (babası Hindistan'da, annesi ile aynı evde kalıyorlar ancak kopuklar, yakın akraba ile iletişim yok) ve sosyal destekten uzak, okulda iyi bir psikolojik destek ağının olmamasının onu çok çaresiz bıraktığı ve güvensizliğini gittikçe derinleştirdiği gözlemlendi. Annesinin ilk oturumda işkolik olduğunu, Zeynep'in dadılar ile büyüdüğünü söylemesi, aslında Zeynep'in boşanma öncesinde de annesinden ilgi ve sevgiyi almadığını gösteriyordu.

•İlk iki oturumda kendilerini, yaşadıklarını anlatan anne-kız ilişkisi gelişmeye başlamış; ikinci oturum sonrası ilk defa il dışına tatile çıkmışlar. Danışma hizmetinin 'kanıtı' olarak değerlendirilen bu gelişme, kopuk anne-kız ilişkisinin toparlanmaya başladığını gösteriyor.

•**Üçüncü oturumda** boşanma sonrası uyum sürecini desteklemek için danışanlarımın yaşam kariyeri gelişimlerine desteklemeye başlıyorum. Bunun için danışanlarımın "psikolojik iyilik" hallerini güçlendirmelerine destek olacak etkinlikleri, formları içeren "gelişim dosyası" veriyorum. Oturumda beş yaşam alanını puanlayan Sibel Hanım'ın puanlarını değiştirmesi, onun kendisine ilişkin farkındalık düzeyinin ve içgörüsünün ne kadar düşük olduğunu da gösteriyor.

•Ön görüşmeden itibaren önemli olduğunu vurguladığım "ödevler" konusunda her iki danışanım güçlük yaşıyor. Sibel Hanım ödevlerini yüzeysel yapıyor, Zeynep'in ise çoğunlukla ödevlerini yapmıyor olması değişime hazır olmadıklarını gösteriyor. Bu nedenle süreçte maalesef *bir adım ileri, iki adım geri* gidiyoruz.

•**Dördüncü oturumda** çok çok önemli bir gelişme yaşanıyor, *Zeynep cesaretini toplayarak* annesine sormak istediklerini soruyor, anne Sibel Hanım da tüm "samimiyeti" ile kızına cevap veriyordu. Bu esnada anne-kız öylesine *derin bir etkileşime girdi ki*, birbirlerinin acısını yüreklerinin derinliğinde hissettiler. Benim için de *birbirine şefkatle bakan, nezaketle soru soran ve içten cevap veren, sakince dinleyen ve sessiz sessiz ağlayan anne-kız tablosuna vesile olmak* muhteşemdi.

•**Beşinci oturum** Sibel Hanım'ın isteği ile bireysel yapılmıştır. Bu oturumda Sibel Hanım ile ilk evliliğinden, boşanma sonrası baba evine dönmek için yaptığı ikinci evliliği (Hasan Bey ile yani Zeynep'in babası), Hasan Bey ile boşanıp tekrar evlenmesi, Hasan Bey ile ikinci boşanma sürecindeki "kızından sakladığı o

# ÇEVRE EĞİTİMİ

**Editör**

**Doç. Dr. H. Gamze HASTÜRK**

**Yazarlar**

Prof. Dr. Alev DOĞAN  
Doç. Dr. Aslı GÖRGÜLÜ ARI  
Doç. Dr. Ayşe SERT ÇIBIK  
Doç. Dr. H. Gamze HASTÜRK  
Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU  
Doç. Dr. Çağdaş GÖNEN  
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA  
Doç. Dr. Ece Ümmü DEVECİ  
Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE  
Doç. Dr. Serkan BULDUR  
Dr. Öğr. Üyesi Güliz KARAARSLAN SEMİZ  
Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR  
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ÇINGİL BARIŞ  
Dr. Buket BALLIEL ÜNAL

**2. Baskı**

Ankara

2022

## ÇEVRE EĞİTİMİ

Editör: Doç. Dr. H. Gamze HASTÜRK

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-284-1  
e-ISBN : 978-605-170-750-1  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Sözkese Matbaacılık  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.  
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

HASTÜRK, H. Gamze  
ÇEVRE EĞİTİMİ

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye  
2022, 2. Baskı, xx+412 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-284-1  
e-ISBN : 978-605-170-750-1

### Eğitim, Çevre, Çevre Eğitimi

Canlı, Hücre, Beslenme, Metabolizma, Ekolojik, Popülasyon, Ekosistem, Çevre Sorunları, Ozon Tabakası, Sera Gazları, Küresel Isınma, Hava Kirliliği, Geri Dönüşüm, Atık, Biyoçeşitlilik, Endemik, Çevre Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik, Fen, Bilim, Teknoloji, Botanik, Hayvanat Bahçesi, Otantik

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi





## ÖN SÖZ

---

Yaşadığımız Dünya bizlere miras değil gelecek nesillere bırakacağımız bir emanettir. Bu emanete en iyi şekilde sahip çıkmak ve sürdürülebilir hale getirmek sağlıklı ve huzurlu bir dünyada yaşamamız için oldukça önemlidir. Bu nedenle nesilleri çevre konusunda bilgili, bilinçli ve davranış boyutunda da etkili bir şekilde yetiştirmek için eğitim sistemimize önemli görevler düşmektedir. Eğitim sistemimizde en önemli rolü üstlenen öğretmenlerimiz de çevre eğitimi konusunda donanımlı olurlarsa yetiştirecekleri öğrenciler de bilinçli ve duyarlı olurlar.

“Çevre Eğitimi” kitabı içerisinde; canlıların ortak özellikleri, temel ekolojik kavramlar, ekosistem ekolojisi, çevre sorunları, enerji kaynakları, geri dönüşüm, biyolojik çeşitlilik, sürdürülebilirlik, öğretim programlarında çevre eğitimi, çevre eğitiminde kullanılan yöntem-teknikler, çevre eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları ve otantik öğrenme konularıyla birlikte derslerde kullanılacak örnekler yer almaktadır.

Bu kitap, okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve fen alanlarındaki öğretmen adayları, öğretmenler ve akademisyenlerin yararlanmaları amacıyla hazırlanmıştır. Kitabımızda emeği geçen tüm yazarlara ve kitabın ortaya çıkmasında bizlere destek veren ANI Yayıncılık ailesine de teşekkürlerimizi sunarız.

Kitabımıza ilişkin önerilerinizi [hanifegamze.yalvac@gop.edu.tr](mailto:hanifegamze.yalvac@gop.edu.tr) adresine bildirebilirsiniz.

Editör  
Hanife Gamze HASTÜRK  
2019



## YAZARLAR HAKKINDA

---

### **Doç. Dr. H. Gamze HASTÜRK**

1984 yılında Edirne’de doğmuştur. İlk, orta ve lise eğitimini sırasıyla, Nuri Örs İlkokulu, Rami Ortaokulu ve İstanbul Pertevniyal Anadolu Lisesinde tamamlamıştır. 2002-2006 yılları arasında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD’ndan mezun olduktan sonra özel ve MEB’e bağlı devlet okullarında 2 yıl süre ile öğretmenlik yapmıştır. 2008 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Programı’nda yüksek lisansını tamamlayan yazar, aynı yıl Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD’nda öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2013 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi BD’nda doktora eğitimini tamamlamıştır. Halen Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD’nda görevine devam etmektedir. Yazarın başlıca araştırma alanı çevre eğitimi ve otantik öğrenme olup yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını bu alanda gerçekleştirmiştir. Diğer araştırma alanları ise; alternatif (performansa dayalı) ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, okul dışı öğrenme ortamları, işbirlikli öğrenme, bilimin doğası gibi konular yer almaktadır. ‘Teoriden Pratiğe Fen Bilimleri Öğretimi’ ve ‘Teorik Bilgiler Işığında Laboratuvar Uygulamaları’ kitaplarının bölüm yazarlığını ve editörlüğünü yapmıştır.

### **Prof. Dr. Alev DOĞAN**

Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Gazi Üniversitesinde tamamladı. Milli Eğitim Bakanlığında iki yıl kimya ve fen bilgisi öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Kimya Eğitimi Anabilim Dalı’nda araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Aynı fakültede Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda halen görev yapmakta olan Prof. Dr. Alev Doğan’ın, kimya ve fen eğitimi alanlarında yurtiçi ve yurtdışında yayınlanmış makale, araştırma, proje ve kitapları bulunmaktadır. Alev Doğan Japonya da Kumamoto Üniversitesinde, ABD de Wayne State, Tennessee ve Rosalind Franklind Üniversitelerinde araştırmacı olarak da görev yapmıştır. Çeşitli konferans, seminer ve hizmet içi eğitimler veren Alev Doğan; fen öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri, STEM etkinliklerinin derslere entegre edilmesi, dijital oyunlarla öğrenme ve bilim merkezlerinde öğrenme konuları üzerine çalışmalar yürütmektedir.

### **Doç. Dr. Aslı GÖRGÜLÜ ARI**

1982 yılında Kayseri’de doğmuştur. İlk, orta ve lise eğitimini sırasıyla, Eskişehir Milli Zafer İlkokulu, Isparta Yedişehitler Ortaokulu ve Eskişehir Hoca Ahmet Yesevi Lisesinde tamamlamıştır. 2002 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Biyoloji Bölümü’nden mezun olduktan sonra 2002 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Biyoloji Öğretmenliği Bölümü’ne araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimlerini, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü Biyokimya Anabilim Dalı’nda tamamlamış, doktora tez çalışmalarını ODTÜ Kimya Bölümü’nde yürütmüştür. 2009 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda yardımcı doçent olarak görevine devam etmiştir. 2010 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’na atanmış, 2016 yılında doçentlik unvanını almıştır. Halen aynı üniversite ve bölümde görevine devam etmektedir. Yazarın başlıca araştırma alanı çevre biyoteknolojisi ve çevre eğitimi olup doktora sonrası çalışmalarını bu alanda gerçekleştirmiştir. Diğer araştırma alanları arasında ise; fen eğitimi, biyoloji eğitimi, STEM, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile fen eğitimi gibi konular yer almaktadır.

### **Doç. Dr. Ayşe SERT ÇIBIK**

1980 yılında Adana’da doğmuştur. İlk, orta ve lise eğitimini Adana’da yapmıştır. Lisans eğitimini 2002 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini 2006 yılında Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı’nda, doktora eğitimini ise 2011 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında tamamlamıştır. Doktora sonrası Almanya/Berlin’de fen eğitimi alanında araştırmalarda bulunmuştur. Yazar akademik hayatına 2005 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda araştırma görevlisi olarak başlamış olup aynı Anabilim Dalı’nda öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir. Yazarın başlıca araştırma alanı proje tabanlı öğrenme ve fen eğitiminde uygulamalarıdır. Diğer araştırma alanları ise; kavram öğretimi ve kavram yanılığsı, bilişsel-duyuşsal öğrenme yaşantıları, bilim tarihi ve bilimin doğası, Fen Bilimleri Dersi öğretim müfredatı ve içeriğidir. İyi derecede İngilizce bilen yazar, evli olup 2 kız çocuk annesidir.



**Doç. Dr. Ece Ümmü DEVECİ**

Lisans eğitimini 1998 yılında Mersin Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Çevre Mühendisliği'nde, yüksek lisans eğitimini 2002 yılında Mersin Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çevre Mühendisliği ABD'nda ve doktora eğitimini 2008 yılında Mersin Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çevre Mühendisliği Programı'nda tamamlamıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitiminde ve organik atıklardan kıymetli ürünlerin elde edilmesi konusunda uzmanlaşmıştır. 2010 senesinden bu yana Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde Çevre Mühendisliği Bölümü Çevre Teknolojileri ABD'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığının "İklim Değişikliği Konusunda Kapasite Artırımı" proje çağrısında iklim değişikliğinde farkındalık ve bilgi seviyesi artırımı konusunda AB projesinde görev almıştır. Ayrıca TÜBİTAK ve BAP tarafından desteklenen farklı birçok projede araştırmacı ve yürütücü olarak yer almıştır.

**Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE**

Lisans Eğitimini, 2004 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda, yüksek lisans eğitimini, 2006 yılında Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nde, doktora eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında "Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişmelerine etkisi" başlıklı tezi ile tamamlamıştır. Yazarın araştırma alanları, fen eğitimi, çevre eğitimi, aktif öğrenme, bilimsel düşünme becerileridir. 2010 yılından beri Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Avrupa Birliği, TÜBİTAK, Merkezi Finans İhale Birimi ve BAP tarafından desteklenen farklı birçok projede araştırmacı ve yürütücü olarak yer almıştır. International Journal of Active Learning dergisinin Editörü, Etkin Öğrenme Derneğinin başkanıdır.

**Doç. Dr. Serkan BULDUR**

1985 yılında Sivas'ta doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Sivas'ta tamamladı. 2003 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü'nde başladığı lisans eğitiminden 2007 yılında mezun oldu. Aynı yıl Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Aynı üniversitede 2009 yılında yüksek lisanstan mezun oldu. 2014 yılında Gazi Üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini tamamladı. 2014 yılı Ağustos ayında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'na öğretim üyesi ola-

rak atandı. 2018 yılında Doçent unvanı aldı ve halen aynı Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Yazarın çalışma alanları arasında; Biçimlendirici değerlendirme, alternatif (performansa dayalı) ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, sınıf-içi değerlendirme ortamı ve türleri, fen öğretimine yönelik inançlar, öğretmenlik meslek tercih nedenleri, bilimsel süreç becerileri, laboratuvar yaklaşımları ve doğa eğitimleri gibi konular yer almaktadır.

### **Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR**

1985 yılında Sivas'ta doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Ankara'da tamamladı. 2006 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde başladığı eğitimden 2010 yılında mezun oldu. Gazi Üniversitesinden 2014 yılında Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisanstan mezun oldu. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2018 de doktora mezun oldu. 2012 yılından itibaren Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın çalışma alanları arasında; okul öncesinde fen eğitimi, okul öncesinde çevre eğitimi ve bilimsel süreç becerileri gibi konular yer almaktadır.

### **Doç. Dr. Çağdaş GÖNEN**

Lisans eğitimini 2003 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Çevre Mühendisliğinde, yüksek lisans eğitimini 2005 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çevre Bilimleri ABD'nda ve doktora eğitimini 2012 yılında Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Biyomühendislik Programı'nda tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitiminde atıksuların ileri arıtım teknolojileri ile arıtımı konusunda uzmanlaşırken doktora eğitiminde "doğa dostu ürünlerin mikrobiyolojik yöntemlerle sürdürülebilir teknolojiler yardımıyla üretimi" üzerine uzmanlaşmıştır. 2014 senesinde 1 yıl boyunca Türk Alman Biyogaz Projesi'nde çalışmış ve yenilebilir enerji kaynakları ve iklim değişikliği üzerine tecrübeleri olmuştur. 2015 senesinden beri Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde Çevre Mühendisliği Bölümü Çevre Bilimleri ABD'nda öğretim üyesi olarak görev almaktadır. T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığının "İklim Değişikliği Konusunda Kapasite Artırımı" proje çağrısında iklim değişikliğinde farkındalık ve bilgi seviyesi artırımı konusunda AB projesi koordinatörlüğü yapmıştır. Ayrıca birçok TÜBİTAK projesinde görev almış ve BAP destekli projelerde de yürütücülük yapmıştır.

**Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ÇİNGİL BARIŞ**

İlk, orta ve lise eğitimini sırasıyla Çapa İlkokulu, Fındıkzade Ortaokulu ve Şehremini Lisesinde tamamlamıştır. İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Biyoloji Bölümü Lisans Programı'ndan 2001 yılında, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Botanik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı'ndan ise 2005 yılında mezun olmuştur. 2012 yılında İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Botanik Anabilim Dalı Doktora Programı'nda doktora eğitimini tamamlayarak 'doktor' unvanını almıştır. 2002 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'na Araştırma Görevlisi olarak, 2014 yılında ise Yardımcı Doçent olarak atanmıştır. Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem Çingil Barış, Fen Bilgisi Eğitimi ve Biyoloji Eğitimi alanlarında çalışmalar yapmakta; 6 adet ulusal projesi, 8 adet uluslararası bilimsel makalesi ve 1 tane de ulusal bilimsel makalesi bulunmaktadır. Ayrıca "İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Fen Öğretimi: Kuramdan Uygulamaya" ve "Daha Yakından Bak!" isimli 2 kitabın yazarıdır. Halen İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğretim Üyesi olarak görevini sürdürmektedir.

**Dr. Öğr. Üyesi Güliz KARAARSLAN SEMİZ**

Doktora eğitimini 2016 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde tamamlamıştır. Şuanda ÖYP programı kapsamında mecburi hizmet yeri olan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi olarak görevine devam etmektedir. Güliz Karaarslan Semiz'in çalışma alanları arasında sürdürülebilirlik için eğitim, çevre eğitimi, sınıf dışında eğitim ve eğitimde sistem düşüncesi bulunmaktadır.

**Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU**

1983 yılında Antakya'da doğmuştur. İlk, orta ve lise eğitimini Adana'da tamamlamıştır. 2005 yılında Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD'nden mezun olduktan sonra aynı yıl Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2006 yılında Ç.Ü. Fen Bilgisi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olan yazar, 2008 yılında yüksek lisans eğitimini ve 2012 Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini tamamlamıştır. 2014 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği

ABD’nda öğretim üyesi olarak göreve başlayan yazar halen görevine devam etmektedir. Yazarın başlıca araştırma alanları çevre eğitimi ve fen bilgisi eğitimi olup bu alanda kitap bölümleri ve çalışmaları bulunmaktadır.

### **Dr. Buket BALLIEL ÜNAL**

1980 yılında Muğla’da doğmuştur. İlk, orta ve lise eğitimini Muğla’da tamamlamıştır. 2002 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü’nden mezun olmuştur. 2002 yılında Muğla iline Fen Bilgisi öğretmeni olarak atanmıştır. 2005 yılında Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans eğitimini, 2014 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2010-2012 yılları arasında Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Biriminde çalışmış, birçok uluslararası ve ulusal proje koordinatörlüğü ve eğitici eğitmenliği görevlerinde bulunmuştur. 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Yılın Öğretmeni seçilmiştir. Yazarın, işbirlikli öğrenme, Webquest destekli öğrenme yaklaşımı, uzaktan eğitim ve fen bilgisi eğitimi alanlarında akademik çalışmaları bulunmaktadır. Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünde proje koordinatörlüğü yapan yazar evli ve bir çocuk annesidir.

### **Doç. Dr. Elvan İNCE AKA**

1983 yılında Manisa’da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Manisa’da tamamladı. 2005 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans, 2007 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda yüksek lisans ve 2012 yılında aynı Anabilim Dalı’nda doktora programını tamamladı. 2005 yılından itibaren Gazi Üniversitesi G.E.F. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. İlgili alanları arasında “probleme dayalı öğrenme”, “portfolyo”, “öğretmen eğitimi” konuları yer almaktadır.



# İÇİNDEKİLER

---

## **Bölüm 1**

### **Canlıların Ortak Özellikleri ----- 1**

- Canlıların Ortak Özellikleri ----- 1
- Hücresel Yapı----- 1
  - Prokaryot Hücre ----- 3
  - Ökaryot Hücre ----- 4
- Beslenme-----15
  - Ototrof Beslenme -----15
  - Heterotrof Beslenme -----16
  - Hem Ototrof Hem Heterotrof Beslenme ----- 17
- Solunum-----18
  - Oksijenli Solunum -----18
  - Oksijensiz Solunum -----18
  - Fermantasyon-----18
- Büyüme ve Gelişme -----19
- Hareket -----19
- Metabolizma -----21
- Boşaltım -----21
- Üreme ----- 22
- Tepki Verme ----- 22
- Adaptasyon -----23
- Homeostasi-----25
- Organizasyon-----25
- Protein Sentezi----- 26
- Bölüm Sonu Değerlendirme -----27
- Kaynakça-----30

## **Bölüm 2**

### **Canlıların Sınıflandırılması -----33**

- Sınıflandırmanın Tarihçesi -----34
- Yapay (Ampirik) Sınıflandırma -----34
- Doğal (Filogenetik) Sınıflandırma -----36
- Canlıların Adlandırılması (İkili-Binominal Adlandırma) -----38
- Sınıflandırma Birimleri----- 40
- Canlılar Biliminin Alt Bilim Dalları----- 42
- Bölüm Sonu Değerlendirme ----- 46
- Kaynakça-----50

## **Bölüm 3**

### **Ekolojik Kavramlar ve Ekosistem Ekolojisi -----51**

- Ekolojinin Tanımı -----51
- Ekoloji ile İlgili Temel Kavramlar-----52
  - Mekânsal Kavramlar -----52
    - Çevre-----52
    - Habitat, Biyotop ve Ekolojik Niş Kavramı -----53
  - Canlı Toplulukları ile İlgili Kavramlar -----53
    - Tür, Populasyon ve Komünite Kavramı -----53
  - Biyom ve Biyosfer (Ekosfer) Kavramı -----54
- Ekolojinin Alt Dalları -----55
  - Birey Ekolojisi (Autekoloji)-----55
  - Popülasyon Ekolojisi (Demekoloji) -----56
  - Ekosistem Ekolojisi (Sinekoloji)-----63
- Dünyanın En Büyük Ekosistemleri----- 69
  - Ekosistem Tipleri -----70
- Bölüm Sonu Değerlendirme -----81
- Kaynakça----- 84

## **Bölüm 4**

### **Komünite Ekolojisi-Canlılar ve Enerji İlişkileri ----- 87**

- Ekolojik ilişkiler -----87
- Aksiyon----- 88
- Reaksiyon ----- 88
- Koaksiyon----- 88
- Tür İçi İlişkiler -----91
- Türler Arası İlişkiler ----- 92
- Nötralizm ----- 92
- Pozitif Etkileşimler ----- 92
- Negatif Etkileşimler ----- 94
- Ekosistem ve Ekosistemin İşlevsel Özellikleri ----- 96
- Operasyonel Fonksiyonlar ----- 96
- Enerji Akışı -----97
- Ekosistemlerdeki Madde Döngüleri----- 102
- Hidrolojik Döngü----- 103
- Karbon Döngüsü ----- 104
- Azot Döngüsü ----- 106
- Fosfor Döngüsü ----- 107
- Kükürt Döngüsü ----- 108
- Destek Fonksiyonları ----- 109
- Bölüm Sonu Değerlendirme ----- 111
- Kaynakça ----- 114

## **Bölüm 5**

### **Çevre Sorunları ----- 115**

- Ozon Tabakasının İncelmesi----- 116
- Ozon Tabakasının İncelmesinin Etkileri ----- 119
- Dünya’da ve Türkiye’de Ozon Tabakasının Korunumu ----- 121

○ Sera Etkisi-----	123
▪ Sera Gazları-----	124
▪ Sera Gazlarının Azaltılması -----	125
○ Küresel Isınma -----	126
▪ Küresel Isınma ve Türkiye -----	131
▪ Dünya’da ve Türkiye’de Küresel Isınmaya Karşı Alınan Tedbirler-----	132
○ Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi -----	133
○ Kyoto Protokolü -----	134
○ Paris Anlaşması -----	135
● Bölüm Sonu Değerlendirme -----	136
● Kaynakça-----	138

## **Bölüm 6**

### **Çevre Kirlilikleri ve Çözümleri ----- 141**

○ Hava Kirliliği -----	144
▪ Hava Kirliliğinin Nedenleri -----	146
▪ Hava Kirliliğinin Sonuçları -----	150
● Asit Yağmurları -----	152
● Küresel Isınma-----	153
▪ Hava Kirliliğinin Önlenmesi -----	153
○ Su Kirliliği -----	154
▪ Su Kirliliğinin Nedenleri -----	155
▪ Su Kirliliğinin Sonuçları -----	158
● Ötrofikasyon -----	160
▪ Su Kirliliğinin Önlenmesi -----	160
○ Toprak Kirliliği-----	161
▪ Toprak Kirliliğinin Nedenleri -----	161
● Erozyon-----	164
▪ Toprak Kirliliğinin Sonuçları -----	165
▪ Toprak Kirliliğinin Önlenmesi -----	166



○ Işık Kirliliği -----	167
▪ Işık Kirliliğinin Nedenleri-----	168
▪ Işık Kirliliğinin Sonuçları -----	169
▪ Işık Kirliliğinin Önlenmesi -----	172
○ Gürültü Kirliliği -----	172
▪ Gürültü Kirliliğinin Nedenleri -----	173
▪ Gürültü Kirliliğinin Sonuçları-----	174
▪ Gürültü Kirliliğinin Önlenmesi -----	175
○ Radyoaktif Kirlilik-----	176
▪ Radyoaktif Kirliliğin Nedenleri -----	177
▪ Radyoaktif Kirliliğin Sonuçları -----	179
▪ Radyoaktif Kirliliğin Önlenmesi -----	180
▪ Bölüm Sonu Değerlendirme -----	182
▪ Kaynakça-----	185

## **Bölüm 7**

### **Enerji Kaynakları ve Geri Dönüşüm----- 193**

• Enerjinin Tarihçesi-----	193
• Yenilenebilir ve Yenilenemez Enerji Kaynakları-----	195
○ Yenilenemez Enerji Kaynakları-----	196
▪ Kömür -----	196
▪ Petrol -----	197
▪ Doğalgaz -----	198
▪ Nükleer Enerji -----	199
○ Yenilenebilir Enerji Kaynakları -----	199
▪ Hidro Enerji -----	199
▪ Rüzgâr Enerjisi -----	200
▪ Güneş Enerjisi -----	202
▪ Jeotermal Enerji -----	204
▪ Biyokütle Enerjisi -----	205

▪ Deniz Kaynaklı Yenilenebilir Enerji -----	206
• Enerji Tüketimi ve Çevreye Etkileri -----	206
• Atık Yönetimi ve Geri Dönüşüm -----	208
○ Atık Yönetimi-----	208
○ Azaltma, Yeniden Kullanma ve Geri Dönüşüm -----	210
○ Sıfır Atık Yaklaşımı -----	213
• Bölüm Sonu Değerlendirme -----	218
• Kaynakça-----	222

## **Bölüm 8**

### **Biyolojik Çeşitlilik ve Doğal Hayatı Koruma ----- 225**

• Biyolojik Çeşitlilik -----	225
○ Biyolojik Çeşitliliğin Faydaları -----	226
○ Biyolojik Çeşitlilik Neden Önemlidir? -----	227
○ Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesinin Önemi -----	227
○ Ülkemizin Biyolojik Zenginlikleri -----	228
○ Biyolojik Çeşitliliğin Korunması -----	228
○ Biyolojik Çeşitliliğin Kaybı-----	229
• Türkiye'deki Endemik Bitki ve Hayvan Türleri-----	229
• Nesli Tükenen ve Tükenme Tehlikesinde Olan Canlılar (IUCN) -----	237
• Ulusal ve Uluslararası Çevre Kuruluşları -----	240
• Bölüm Sonu Değerlendirme -----	245
• Kaynakça-----	246

## **Bölüm 9**

### **Çevre Okuryazarlığı ve Sürdürülebilirlik----- 249**

- Çevre Okuryazarlığı ----- 249
- Öğrencilerin Çevre Okuryazarı Bireyler Olarak Yetiştirilmesinin Önemi ----- 252
- Çevre Okuryazarı Olmayı Zorlaştıran Etmenler ----- 254
- Sürdürülebilirlik ----- 255
- Sürdürülebilir Kalkınma ----- 256
- Enerjinin Sürdürülebilirliği ----- 258
- Enerji ve Sürdürülebilir Kalkınma ----- 258
- Enerji, Çevre ve Sürdürülebilir Gelişme Arasındaki İlişki----- 259
- Enerji Kullanımı, Çevre ve Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişkinin Türkiye Açısından Değerlendirilmesi----- 262
- Ekolojik Ayak İzi----- 265
- Karbon Ayak İzi ----- 270
- Bölüm Sonu Değerlendirme ----- 272
- Kaynakça----- 275

## **Bölüm 10**

### **Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi----- 277**

- Çevre Nedir? Çevreye Neden Önem Vermeliyiz? ----- 277
- Çevre Eğitimi Nedir? ----- 281
- Çevre Eğitiminin İnsan Yaşamındaki Önemi----- 282
- Çevre Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ----- 285
- Ülkemizde Çevre Eğitiminin Gelişimi ----- 288
- Ülkemizde Çevre Eğitimi ----- 292
- MEB Öğretim Programlarında Çevre Eğitiminin Organizasyon Yapısı --- 294
- MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi --- 303

○ Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Çevre Eğitimi İçerikli Etkinlikler Yoluyla İlişkilendirilen Kazanımlar ve Göstergeleri -----	304
○ İlköğretim Programı'nda Çevre Eğitimi İçerikli Kazanımlar -----	309
▪ Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Çevre Eğitimi İçerikli Kazanımlar -----	312
▪ Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Çevre Eğitimi İçerikli Kazanımlar -----	316
▪ Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Çevre Eğitimi İçerikli Kazanımlar -----	320
● Bölüm Sonu Değerlendirme -----	339
● Kaynakça -----	341

## **Bölüm 11**

### **Çevre Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler ----- 345**

● Çevre Eğitimi -----	345
● 4 MAT Öğrenme Yöntemi -----	348
● Altı Şapka Düşünme Tekniği -----	349
● Kavram Karikatürü -----	351
● Zihin Haritası -----	353
● Metafor -----	354
● Analoji -----	355
● Drama -----	356
● Beyin Fırtınası -----	359
● Örnek Olay Yöntemi -----	360
● Bölüm Sonu Değerlendirme -----	363
● Kaynakça -----	365

## **Bölüm 12**

### **Çevre Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları----- 369**

- Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları ----- 370
- Bilim ve Teknoloji Müzeleri ----- 372
- Botanik Bahçeleri -----373
- Hayvanat Bahçeleri ----- 374
- Planetaryumlar----- 375
- Milli Parklar -----377
- Doğa Eğitimi Yoluyla Çevre Eğitimi ----- 378
- TÜBİTAK Destekli Doğa Eğitimi Projeleri ----- 379
- TÜBİTAK Destekli Bir Doğa Eğitimi Projesi Örneği: Üçü Bir Yerde Sağlık, Kültür ve Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi ----- 380
- Bölüm Sonu Değerlendirme ----- 387
- Kaynakça----- 389

## **Bölüm 13**

### **Çevre Eğitiminde Otantik Öğrenme ----- 393**

- Çevre Eğitimi ve Otantik Öğrenme----- 393
- Çevre Eğitiminde Otantik Öğrenmenin Önemi ----- 395
- Otantik Değerlendirme----- 398
- Otantik Öğrenme Aktiviteleri ----- 402
- Kaynakça ----- 410

# BÖLÜM 1

## CANLILARIN ORTAK ÖZELLİKLERİ



*Doç. Dr. H. Gamze HASTÜRK<sup>1</sup>*

Bu bölümde canlıların ortak özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilerek 'Çevre Bilimi'ne temel oluşturulmaya çalışılacaktır.

### 1. Canlıların Ortak Özellikleri

Canlıların ortak özellikleri; hücresel yapı, beslenme, solunum, büyüme ve gelişme, hareket, metabolizma, boşaltım, üreme, tepki verme, adaptasyon, homeostasi, organizasyon ve protein sentezi şeklinde ifade edilebilir. Bu özellikler aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

#### 1.1. Hücresel Yapı

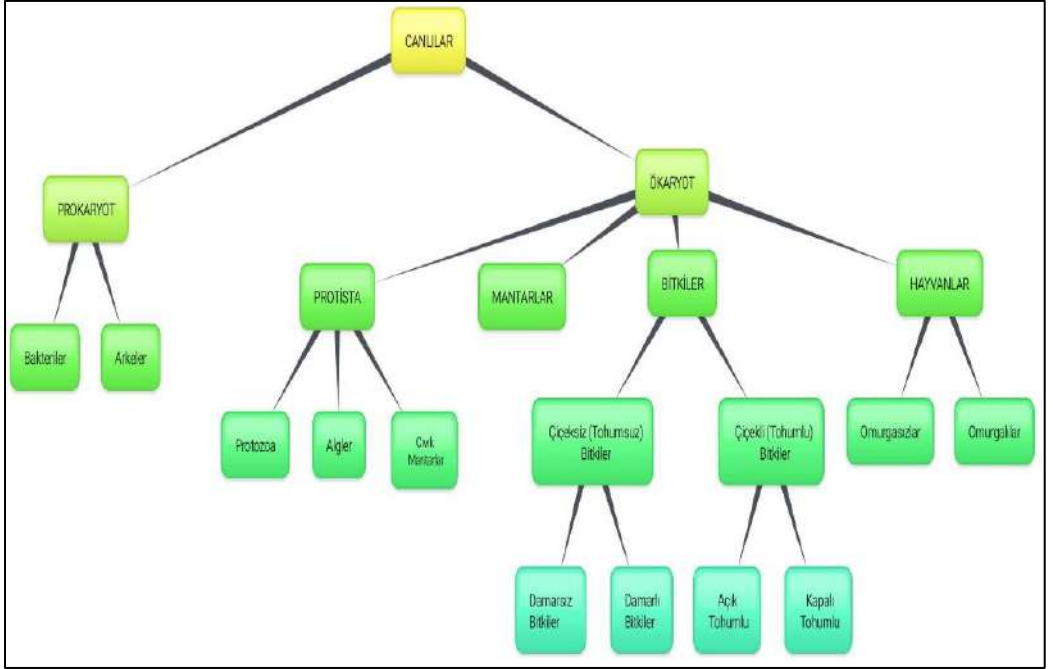
Canlıların, canlılık özelliği gösteren temel yapı birimine 'hücre' adı verilir. Elektron mikroskopunun keşfi ve gelişimi ile birlikte, bilim insanları hücre içi yapıları inceleme fırsatı buldular. Canlılar hücre yapılarına göre gruplara ayrıldığında temel olarak 2 farklı yapı karşımıza çıkar (Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky ve Jackson, 2013; Simon, Dickey, Hogan ve Reece, 2017). Bunlar;

Prokaryot hücre ve

Ökaryot hücre şeklindedir.

Şekil 1.1.'de ökaryot ve prokaryot canlı sınıflamasına, Tablo 1.1.'de ise prokaryot ve ökaryot hücrelerin karşılaştırılmasına yer verilmiştir (Reece, vd. 2013; Simon, vd. 2017).

<sup>1</sup> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, Tokat.  
ORCID: 0000-0002-8495-560X.



Şekil 1.1. Ökaryot ve Prokaryot Canlılar

Tablo 1.1. Prokaryot ve Ökaryot Hücrelerin Karşılaştırılması

Prokaryot Hücre	Ökaryot Hücre
Basit yapılı hücrelerdir.	Karmaşık yapılı (kompleks) hücrelerdir.
Çekirdeği bulunmaz.	Hücre çekirdeğine sahiptir.
Ribozom dışında zarla çevrili organel bulunmaz.	Hücre içinde çeşitli görevleri gerçekleştirmek için özelleşmiş zarlı ve zarsız organeller bulunur.
Kalıtsal materyal sitoplazmada dağınık halde bulunur.	Kalıtsal materyaller zarla çevrilidir, çekirdek ve bazı organellerde kalıtsal materyal bulunur.
Bakteriler ve arkebakteriler prokaryot hücreye örnektir.	Protist, bitki, hayvan ve mantar hücreleri ökaryot hücreye örnektir.

## Kaynakça

- Reece, J.B, Urry, L.A., Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V. & Jackson, R.B. (2013). *Campbell Biyoloji*. (Çev. E. Gündüz ve İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Sadava, D., Hillis, M.D., Heller, H.C., & Berenbaum, M.R. (2014). *Yaşam bilimi biyoloji*. (Çev. E. Gündüz ve İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Simon, E.J. (2015). *Biyoloji: Öz*. (Çev. F. Eyidoğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Simon, E.J., Dickey, J.L., Hogan, K.A. & Reece, J.B. (2017). *Campbell temel biyoloji*. (Çev. E. Gündüz ve İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.

## İnternet Kaynakçası

- Kaynak a: <http://www.bilimteknik.TÜBİTAK.gov.tr/sites/default/files/bilgipaket/canlilar/monera/proeufark.htm> adresinden 10.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kaynak b: <https://fenkurdu.gen.tr/wp-content/uploads/hayvan-ve-bitki-h%C3%BCcresi-fark%C4%B1.jpg> adresinden 12.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kaynak c: <https://www.canlibilimi.com/protista-alemi-ve-ozellikleri/> adresinden 10.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kaynak d: <https://pixabay.com/tr/images/search/mantar/> adresinden 8.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kaynak e: <https://www.yosun.gen.tr/kara-yosunu.html>; <http://www.milliyet.com.tr/at-kuyrugu-otu-nedir-at-kuyrugu-pembenar-detay-alternatif-tip-2058417/> adresinden 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kaynak f: <https://pixabay.com/tr/photos/palm-a%C4%9Fa%C3%A7-hurma-g%C3%B6lge-a%C4%9Fac%C4%B1-oymak-320830/> adresinden 8.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kaynak g: <https://www.canlibilimi.com/omurgasiz-hayvanlar-nelerdir/> adresinden 3.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- <https://pixabay.com/tr/photos/mavi-balina-deniz-anas%C4%B1-avustralya-3727011/>
- <https://pixabay.com/tr/photos/solucan-oligoqueto-terra-cuc-1439069/>
- <https://pixabay.com/tr/photos/bal-ar%C4%B1lar%C4%B1-ar%C4%B1-kovan%C4%B1-bal-ar%C4%B1lar-326337/>
- <https://pixabay.com/tr/photos/csel%C5%91p%C3%B3k-%C3%B6r%C3%BCmcek-szong%C3%A1riai-csel%C5%91p%C3%B3k-1539583/>
- <https://pixabay.com/tr/photos/deniz-y%C4%B1ld%C4%B1z%C4%B1-y%C4%B1ld%C4%B1z-deniz-2380742/>
- Kaynak h: <https://www.canlibilimi.com/omurgali-hayvanlar-nelerdir/> adresinden 7.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- <https://pixabay.com/tr/photos/zitronenfalter-bal%C4%B1k-bal%C4%B1k-egzotik-380037/>
- <https://pixabay.com/tr/photos/amfibi-kurba%C4%9Fa-hayvan-makro-wood-1868079/>



<https://pixabay.com/tr/photos/gentoo-penguenleri-penguenler-337589/>

<https://pixabay.com/tr/photos/wallaby-rednecked-kanguru-avustralya-2389791/>

<https://pixabay.com/tr/photos/ornitorenk-erkek-memeli-avustralya-3762257/>

<https://pixabay.com/tr/photos/gri-fok-seal-bebek-helgoland-robbe-3918766/>

Kaynak i: <https://www.canlibilimi.com/canlilarda-beslenme-sekilleri/> adresinden 11.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Kaynak j: <http://www.biyolojiportali.com/konu-anlatimi/12/22/Bitkilerde-Hareket> adresinden 10.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

Kaynak k: <https://www.yenibiyoloji.com/nasti-hareketleri-3458/> adresinden 24.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Kaynak l: <https://pixabay.com/tr/images> adresinden 31.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Kaynak m: <https://fenkurdu.gen.tr/mutasyon-ve-modifikasyon-konu-ozeti.html> adresinden 28.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

## BÖLÜM 2

### CANLILARIN SINIFLANDIRILMASI



Doç. Dr. H. Gamze HASTÜRK<sup>1</sup>

Günlük hayatımızda nesnelere benzer ve farklı özelliklerine göre gruplara ayırmak yaşamımızın daha düzenli ve sistemli hale gelmesi açısından önemlidir. Benzer şekilde yaklaşık 10 milyon ile 80 milyon canlı türünün olduğu tahmin edilen Dünyamızda canlıların sınıflandırılması bilimsel çalışmalar için gereklidir. Canlıların sınıflandırılması; bilimsel çalışmaları kolaylaştırmak, canlılar üzerinde çeşitli araştırmalar yapmayı ve incelemeyi daha sistemli ve ulaşılabilir hale getirmeyi sağlar. Sınıflama insanlar için karmaşıklığın giderilmesi açısından önemlidir. Günlük hayatımızda da birçok alanda sınıflama yaparız. Örneğin evlerimizdeki mutfak eşyaları, kıyafetlerimiz, kütüphanedeki kitaplar bir düzen ve sistematik içerisindedir. Sınıflamanın olmadığı bir Dünya karmaşa ve karışıklığa neden olur. Bu sorunların ortadan kaldırılması için canlıların bilimsel kriterlere uygun şekilde sınıflandırılarak incelenmesi gerekir (Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky ve Jackson, 2013; Simon, 2015; Simon, Dickey, Hogan ve Reece, 2017).

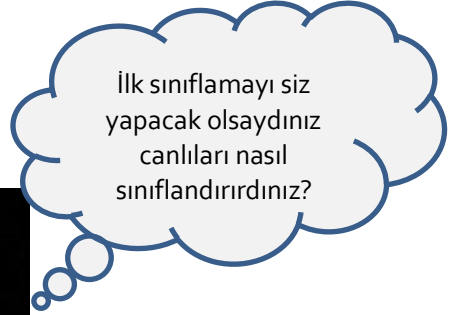
Canlıları belirli özelliklerine göre sınıflandırıp gruplara ayırarak inceleyen bilim dalına **Taksonomi ya da Sistematik Bilimi** denir. Taksonomi kelimesini inceleyecek olursak; *taxis* = sıralama ve *nomos* = yasa anlamı taşımaktadır. Yani Taksonomi canlıların sınıflandırılmasının teori ve yasa halini ifade eder. Benzer şekilde Sistematik (*systema*); canlıların benzer ve farklı özellikleri ile canlılar arasındaki akrabalıkları ve ilişkileri inceleyen bilim dalıdır.

<sup>1</sup> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, Tokat. ORCID:0000-0002-8495-560X.

### Canlıların Sınıflandırılması;

- ✓ Organizmalar arasındaki ilişkilerin incelenmesi
- ✓ Canlıların orijinlerinin araştırılabilmesi
- ✓ Canlılar üzerinde geçmiş ve bugüne ilişkin bilimsel araştırmalar yapılması
- ✓ Elde edilen bilgilerin gelecek nesillere aktarılması
- ✓ Canlıların araştırılması, bulunması, ortak ve farklı özelliklerin tespit edilmesi açısından önemlidir.

### 2.1. Sınıflandırmanın Tarihçesi



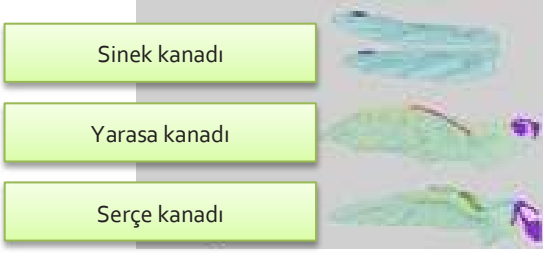
#### 2.1.1. Yapay (Ampirik) Sınıflandırma

MÖ 384-322 yılları arasında yaşayan Yunan filozof Aristoteles ya da kısaca Aristo fizik, astronomi, zooloji, mantık ve biyoloji gibi konularda pek çok eser vermiştir. Aristo canlıların sınıflandırılması konusunda da çalışmıştır. Aristo'nun yapmış olduğu bu sınıflandırma yapay, ampirik sınıflandırma olarak ifade edilebilir.

Yapay sınıflandırma, canlıların yaşadıkları ortam, dış görünüş, fiziksel özelliklere dikkat edilerek yapılmaktadır. Yapay sınıflamada bir başka dikkat edilen kavram ise 'Analog Organ' benzerliğidir.

**Analog organ:** Embriyonik kökenleri farklı ancak görevleri aynı olan organ ve yapılara verilen isimdir. Aristo sınıflamada canlıların analog organ benzerliklerini incelemiş ve buna göre ortak gruplarda yer vermiştir.

Örneğin Aristo için; yarasanın kanadı, serçenin kanadı, sineğin kanadı, kelebeğin kanadı, kartalın kanadı analog organlardır. Çünkü ifade edilen bu organların kökenleri farklı olsa (omurgalı, omurgasız, kuş, memeli) görevleri uçmaktır yani görevleri ortaktır. Bu nedenle Aristo için yarasa, serçe, sinek, kelebek ve kartal 'havada yaşayan' canlılar grubunda yer almaktadır.

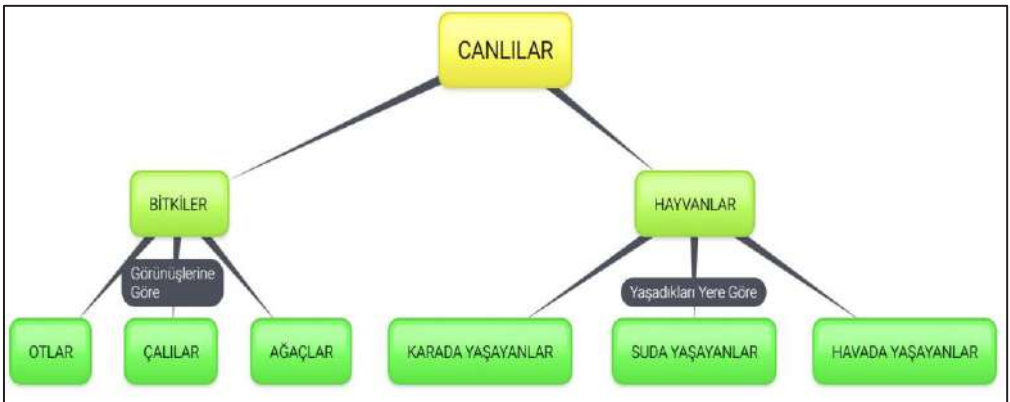


Resim 2.1. Analog Organ (Kaynak a)



Resim 2.2. Analog Organ (Kaynak b)

Aristo, canlıları aşağıda yer alan Şekil 2.1.'deki gibi sınıflandırmıştır. Şekil 2.1.'e göre Aristo canlıları bitkiler ve hayvanlar olarak, bitkileri görünümlerine göre otlar, çalılar, ağaçlar; hayvanları ise yaşadıkları yere göre karada, suda ve havada yaşayanlar şeklinde sınıflandırmıştır.



Şekil 2.1. Yapay (Ampirik) Sınıflandırma

## Kaynakça

- Çepel, N. (1992). *Doğa Çevre Ekoloji ve İnsanlığın Ekolojik Sorunları*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Çepel, N. (1990). *Ekoloji Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Tema Vakfı Yayınları.
- Elevli, B. (1998). *Madencilik Çevre ve ÇED Raporu*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Gölcü Melikoğlu, B., Özgür, A. (2016). Osman Nuri Eralp'in "Bakteriyoloji Dersleri" adlı kitabının veteriner hekimliği tarihi açısından değerlendirilmesi. *Vet Hekim Der. Dergisi* 87(2): 33-43.
- Reece, J.B, Urry, L.A., Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V. & Jackson, R.B. (2013). *Campbell Biyoloji*. (Çev. E. Gündüz ve İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık
- Simon, E.J. (2015). *Biyoloji: Öz*. (Çev. F. Eyidoğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Simon, E.J., Dickey, J.L., Hogan, K.A. & Reece, J.B. (2017). *Campbell temel biyoloji*. (Çev. E. Gündüz ve İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Taşdelen, Ö. ve Güven, T. (2012). Hücre Biyolojisi (Sitoloji) Laboratuvar Dersinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *TÜFED-TUSED / 9(2)*.
- Türkoğlu, A. (2005). *Canlılar Bilimi ve Tarihsel Gelişimi*. (Ed.) M., Aydoğdu, K., Gezer. *Canlılar Bilimi İçinde*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

## İnternet Kaynakçası

- Kaynak a: <http://www.biyolojisesitesi.net/uniteler/siniflandirma/analog-homolog-organ.html> adresinden 12.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kaynak b: <https://www.canlibilimi.com/canlilarin-cesitliliği-ve-siniflandırılması/>  
<https://pixabay.com/tr/photos/makro-sinek-do%C4%9Fa-b%C3%B6cek-b%C3%B6ce%C4%9Fi-1802322/> adresinden 2.4.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kaynak c: <https://www.britannica.com/topic/Systema-Naturae/media/579163/210251> adresinden 5.4.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kaynak d: <http://www.biyolojiportali.com/konu-anlatimi/3/22/Siniflandirma-Cesitleri-ve-Ilkeleri> adresinden 12.4.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kaynak e: <https://pixabay.com/tr/> adresinden 8.6.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kaynak f: [http://mrdiazbio/2015/07/classification\\_12.html](http://mrdiazbio/2015/07/classification_12.html) adresinden 28.4.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kaynak g: <http://www.biyolojiportali.com/konu-anlatimi/3/22/Siniflandirma-Cesitleri-ve-Ilkeleri> adresinden 5.3.2019 tarihinde alınmıştır.

## BÖLÜM 3

### EKOLOJİK KAVRAMLAR VE EKOSİSTEM EKOLOJİSİ



Doç. Dr. Elvan İNCE AKA<sup>1</sup>

*“Ekoloji, canlıların yaşam temellerini, doğayı korumanın ilkelerini öğreten bilim dalıdır”.*

**H. Sielmann**

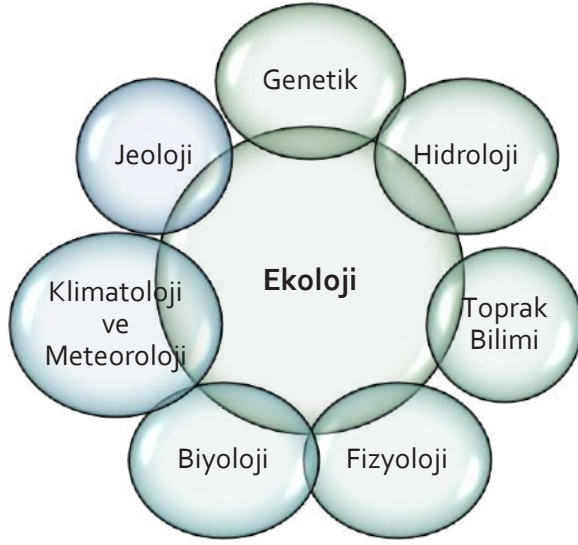
#### 3.1. Ekolojinin Tanımı

Ekoloji terimi ilk kez 1858 yılında Henry Thoreau tarafından bir mektupta kullanılmış ancak kendisi bu terimin tanımını yapmamıştır. Yaklaşık 10 yıl sonra 1869 yılında Alman biyolog Ernest Haeckel, eski Yunancada “oikos” (evcik, konut) ve “logos” (bilim) kökeninden türemiş bir terim olan Oekoloji terimini kullanmıştır (Kocataş, 2010). Ekoloji önceleri organizmaların yaşadıkları yerde incelenmesi olarak ele alınıp tanımlanırken daha sonra “Organizmaların kendi aralarındaki ve çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen doğa ekonomisi bilimidir.” şeklinde tanımlanmıştır (Çepel, 2006).

Ekolojinin amacı, ekosistemlerin işleyişlerini ve zamanla nasıl değiştiğini anlamak olarak ifade edilmiştir. Örneğin, bir bölgedeki tavşan sayısının artmasının ya da azalmasının bölgede yaşayan diğer canlı türleri açısından nasıl bir değişime sebep olacağı, tarımda kullanılan DDT gibi ilaçların bölgedeki canlıların yaşamını nasıl etkilediği, denizde meydana gelen bir tanker kazasının deniz canlılarında ne gibi değişimlere sebep olduğu ekolojinin çalışma alanlarına girmektedir (URL 1). Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere, ekoloji birçok bilim dallarıyla ortak kesitlere sahip olmasından dolayı “disiplinlerarası

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. ORCID:0000-0003-2013-1035.

bir bilim dalı” olarak nitelendirilmektedir. Ekolojinin diğer bilim dallarıyla olan ilişkisi Şekil 3.1.’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Ekolojinin Diğer Bilim Dallarıyla İlişkisi

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi ekolojinin dallarından biri olan insan ekolojisi veya çevre bilimi, insan ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimi ele alır (Özdemir, 1997:17). “Günümüzde çevre bilimi, ekolojiden farklı bilim dallarını bünyesinde toplayan disiplinler arası bir bilimdir” (Berkes ve Kızıllıoğlu, 1990).

### 3.2. Ekoloji ile İlgili Temel Kavramlar

Ekoloji biliminin temelini oluşturan bazı kavramlar mevcuttur. Bu kavramlar ilerleyen kısımlarda sıklıkla kullanılacağından öncelikle bunların açıklanmasında fayda olacağı düşünülmüştür.

#### 3.2.1. Mekânsal Kavramlar

##### 3.2.1.1. Çevre

Çevre sözcüğü 1970’li yıllara kadar “ortam” anlamlarında kullanılmıştır (Kocataş, 2010:59). Çevre, Avrupa Birliği tarafından “insan ve toplumların yaşam

şartları ve onların etrafındaki parçalardan oluşan bir bütün" olarak tanımlanmaktadır (Bourdeau, 2004). En geniş tanımıyla çevre, "Canlıların yaşayıp gelişmesini sağlayan ve onları süreklilikli olarak etkileri altında bulduran fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünlüğüdür." Çevre niteliği açısından *doğal çevre*, *yapay çevre* ve *sosyoekonomik çevre* olarak incelenebilir.

-*Doğal çevre*, doğal etkenlerden oluşmuş çevredir.

-*Yapay çevre*, insanoğlunun yer altı ve yer üstü zenginliklerini kullanarak yarattığı çevredir. Örneğin, kentler, köyler, sanayi kuruluşları vb.

-*Sosyoekonomik çevre* ise bir bölgede yaşayan insanların ekonomik, sosyal ve politik sistemleri gereği yarattıkları ilişkilerdir. Komşuluk ilişkileri, eğitim-öğretim, çalışma koşulları vb. örnek olarak verilebilir (Kocataş, 2010: 60).

### 3.2.1.2. Habitat, Biyotop ve Ekolojik Niş Kavramı

-**Habitat**: Bir popülasyonun doğal olarak yaşadığı yerdir. Örnek: Ankara keçisi, Ankara'da yaşar. Hamsi balığının habitatı Karadeniz'dir.

-**Biyotop**: Canlıların hayatlarını devam ettirebilmesi için uygun çevresel şartlara sahip coğrafik alandır. Habitat, bir türe ait birey ya da bireylerin yerleştiği alan, biyotop ise komünitenin yerleştiği alan olarak kabul edilir.

-**Ekolojik Niş**: Habitat içindeki bireylerin yaşamını sürdürebilmek için yaptıkları faaliyetlerin bütünüdür. Örneğin, bir canlının beslenmesi, üremesi, davranışı, yaşayış şekli, diğer canlılarla ilişkisi ekolojik niş içerisinde yer alır. Kraliçe arının ekolojik nişi yumurta yapmaktır (URL 3).



Habitat bir canlının yaşadığı yeri (adres), ekolojik niş ise işini (mesleğini) belirtmek amacıyla kullanılır (Kocataş, 2010:61).

### 3.2.2. Canlı Toplulukları ile İlgili Kavramlar

#### 3.2.2.1. Tür, Popülasyon ve Komünite Kavramı

##### Tür

Tür, bitki ve hayvan sınıflandırmalarında temel birim olarak alınır. Yaygın olarak kullanılan tür tanımı, bir popülasyonun çiftleşerek sağlıklı yavrular üretmesi ve bu yavruların da üreyebilmesidir (Simon, 2015:170).



**BÖLÜM SONU DEĞERLENDİRME****A. Doğru-Yanlış Tipi Sorular**

1. Belirli bir alanda yaşayan ve aralarında etkileşim bulunan farklı türlerin oluşturduğu birlikteliğe popülasyon denir. ( )
2. Karasal ekosistemlerde kullanılan en büyük tür topluluğu birimine biyom denir. ( )
3. Step teriminin eşdeğeri olarak İç Anadolu'da bozkır terimi kullanılır. ( )
4. Ekolojinin amacı, ekosistemlerin işleyişlerini, zamanla nasıl değiştiğini anlamaktır. ( )
5. Ekolojik niş, bir popülasyonun doğal olarak yaşadığı yerdir. ( )
6. Bir popülasyonda doğumlar ve iç göçler ölümler ve dış göçlerden fazla ise popülasyon küçülür. ( )
7. Sucul ekosistem, karasal ekosisteme göre daha küçük yaşam alanını barındırır. ( )
8. Yaş dağılımı, popülasyonda doğum ve ölüm oranını etkiler. ( )
9. Doğada en sık görülen dağılım biçimi rastgele dağılımdır. ( )
10. Litosfer, Dünya'nın su yüzeyine çıkmış sert, dayanıklı kısmıdır. ( )
11. Yeryüzündeki su ekosistemleri; tatlı su ekosistemleri ve tuzlu su ekosistemleri olmak üzere iki ana gruba ayrılır. ( )
12. Ekosistem, biyomdan çok daha küçük yaşam alanıdır. ( )
13. İklim, yağışlar, ekvatora uzaklık, deniz seviyesinden yükseklik gibi faktörler biyomların gelişimini etkilemez. ( )
14. Yeşil bitkiler, su yosunu (algler), planktonlar ve bazı bakteriler üretici olarak beslenebilir. ( )

**B. Aşağıdaki açık uçlu soruları cevaplayınız.**

1. Ekosistem nedir? Yazınız.

2. Yaşadığınız ekosistemdeki canlı varlıklar nelerdir? Yazınız.



3. Yaşadığınız ekosistemdeki cansız varlıklar nelerdir? Yazınız.



4. "Popülasyon-biyosfer-komünite ve ekosistem" kavramlarını ekolojik organizasyon düzeylerine göre küçükten büyüğe sıralayınız.



**C. Aşağıda verilen örnekleri tabloda yer alan kavramlara göre sınıflandırınız (URL 14).**

	Popülasyon	Tür	Komünite	Ekosistem	Habitat	Biyom
Ege Bölgesi						
Antalya'daki limon ağaçları						
Elma ağacı						
Tropikal yağmur ormanları						
Kutuplar						
Toros'lardaki sarıçamlar						
Su samuru						
Van Gölü						
Amazon Ormanları						
Sapanca Gölü'nde yaşayan sazlanlar						
Gölde yaşayan balıklar						

**D. Aşağıda numaralarla belirtilen tanımlara karşılık gelen kavramları bularak eşleştiriniz.**

**a. Ekosistem b. Ekolojik niş c. Popülasyon d. Biyosfer e. Ekoton f. Habitat**

**I.** Bir bireyin bulunduğu ortam içerisinde sahip olduğu veya yapmak zorunda bulunduğu bütün sorumlulukları ve işlevleridir.

**II.** Bir alandaki canlılar ve içinde yaşadıkları cansız çevreye denir.

**III.** Koşulları farklı komüniteler arasındaki geçiş bölgelerine denir.

**IV.** Bir türün yaşamsal faaliyetlerini en iyi şekilde devam ettirebildiği yaşam alanıdır.

**V.** Canlıların havada, karada ve suda yaşadığı kabul edilen ve canlı küre olarak bilinen 16-20 km kalınlığındaki tabakadır.

**VI.** Belli bir bölgede yaşayan aynı tür canlıların oluşturduğu topluluktur.

### Kaynakça

- Akman, Y.; Ketenoğlu, O.; Kurt, L.; Evren, H., & Düzenli, S. (2000) Çevre Kirliliği <Çevre Biyolojisi>. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Bourdeau, P. (2004). The man-nature relationship and environmental ethics. *Journal of Environmental Radioactivity*, 72,9-15.
- Çepel, N. (2006). *Ekoloji, doğal yaşam Dünyaları ve insan*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Eugene P. Odum , Gary W. Barrett (2008). *Ekoloji'nin temel ilkeleri*. Çevirmen: Kani Işık. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Kışlalıoğlu, M., & Berkes, F. (1990). *Çevre ve ekoloji*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kocataş, A. (2010). *Ekoloji ve çevre biyolojisi*. 11. Baskı. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Özdemir, Ş. (1997). *Temel ekoloji bilgisi ve çevre sorunları*. Hatiboğlu Yayınları.
- Şişli, M.N. (1999). *Çevre bilim ekoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Simon, E.J. (2015). *Biyoloji: Öz*. Çeviri Editörü: Prof.Dr. Füsün Eyidoğan. 1. Basımdan çeviri, Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Starr, C. & Taggart, R. (1997). Genel Biyoloji II. Tercüme eden: Prof. Dr. İsmet Hasenkoğlu Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları No:901.

### İnternet Kaynakçası

- URL 1 <https://fensefe.wordpress.com/2013/04/17/ekolojik-kavramlar/>
- URL 2 <https://www.canlibilimi.com/populasyon-komunite-ve-ekosistem/>
- URL 3 <http://www.biyolojiportali.com/konu-anlatimi/21/9/Populasyon-Ekolojisi>
- URL 4 <http://cevreonline.com/ekosistem/>
- URL 5 <http://www.biyodoc.com/014/ekoton-nedir-ornekleri.html>
- URL 6 <https://www.fenokulu.net>
- URL 7 <https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2019/02/12/biyosfer-nedir-nasil-olustu-ve-gelisti/>
- URL 8 <http://www.biyodoc.com/Ekoloji-biyomlar.html>
- URL 9 <http://kisi.deu.edu.tr/asli.memisoglu/Ekoloji/2-ekosistem%20ekolojisi.pdf>
- URL 10 <http://www.cografyabilimi.gen.tr/su-ekosistemleri/>
- URL 11 [https://www.fenokulu.net/yeni/Fen-Konulari/Konu/Ekosistem-Cesitleri-ve-Ozellikleri\\_1709.html](https://www.fenokulu.net/yeni/Fen-Konulari/Konu/Ekosistem-Cesitleri-ve-Ozellikleri_1709.html)
- URL 12 <https://docplayer.biz.tr/12417310-Bolum-2-biyomlar-231.html>
- URL 13 <https://www.fenbilim.net/2014/12/deniz-ekosistemi.html>
- URL 14 <https://fenbilimi.net/insan-ve-cevre-iliskileri/ekosistemler-calisma-ka-gidi.html>

### Görsel Kaynakça

- Resim 3.1. Popülasyon örnekleri aynalı saz (a), sarıçam (b), tarhun otu (c), kekik bitkisi (d) (URL 2).
- Resim 3.2. Yeşil Bitkiler: Pixabay 4183977
- Resim 3.4. Zürafa: Pixabay 171318

Resim 3.5. Timsah: Pixabay 245013

Resim 3.6. Ayı Pixabay 422682

Resim 3.8. Gündüz aktif olan canlılar: Kertenkele (a), Böcek (b) (URL 2).

Resim 3.7. Mantar Pixabay 2817723

Resim 3.9. Geyik Pixabay 1940368

Resim 3.10. İğne yapraklı orman: Pixabay 3082836

Resim 3.11. Afrika-savan: Pixabay 944465

Resim 3.12. Kaktüs: Pixabay 392747

Resim 3.13. Avustralya-orman: Pixabay 491102

Resim 3.14. Göl ekosistemi: Pixabay 1679708

Resim 3.15. Akarsu ekosistemi: Pixabay 2951997

Resim 3.16. Bataklık ekosistemi: Pixabay 851827

Resim 3.17. Mercanlar: Pixabay 895507

## BÖLÜM 4

### KOMÜNİTE EKOLOJİSİ-CANLILAR VE ENERJİ İLİŞKİLERİ



*Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU<sup>1</sup>*

Bu bölümde türler arasındaki etkileşimler sonucu oluşan besin zinciri, besin ağları açıklanarak bu ağlar içerisinde yer alan enerji akışı ve madde döngüsünün anlatılması hedeflenmiştir. Bölüm içinde ayrıca komünitelerdeki tür içi ve türler arası ilişkiler farklı örnekler üzerinden ele alınarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda bölüm, üç kısımdan oluşmuştur. Birinci kısım ekolojik ilişkileri; ikinci kısım; besin zinciri, enerji akışı ve madde döngülerini; üçüncü kısım ise değerlendirme aşamasını içermektedir.

#### 4.1. Ekolojik İlişkiler

Bireysel türler bütün toplulukların bileşimini çeşitli şekillerde etkileyebilir. Başka bir ifade ile ekosistemlerde yaşayan hiçbir organizma sistemden izole değildir. Organizmalar bir ekosistemde birlikte yaşar ve birbirlerine bağımlıdırlar. Aslında, birbirleriyle çok farklı tür etkileşimleri vardır. Bu etkileşimlerin çoğu canlıların hayatta kalmaları için kritik öneme sahiptir. Her tür, kendilerini avlayan veya parazitleyen diğer canlılar için kaynak sağlar, ancak bazı türlerin sağladığı kaynak çok sayıda tüketici türü tarafından kullanılabilir. Türler aynı zamanda, koşulları etkileyerek komünitelerin çeşitliliğini belirlemeye de yardımcı olabilir. Bu nedenle, büyük bitkiler birçok küçük bitki ve hayvanın niş gereksinimlerini karşılayan mikro habitatlar yaratırken, büyük hayvanlar vücutlarında çeşitli parazitler tarafından kullanılan çeşitli koşullar sağlar. Başka bir

<sup>1</sup> Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı. ORCID: 0000-0002-8639-7613.

ifade ile ekosistemlerin işleyişlerinin devamı için hem biyotik hem de abiyotik çevre; ilişki bağlamında bir denge konumundadır. İşte canlıların ekosistemler içinde yaşayan aynı ya da farklı tür canlılarla ya da cansız çevre ile olan ilişkilerine 'ekolojik ilişki' denir. Bu ilişkiler aksiyon, reaksiyon ve koaksiyon kavramları ile ifade edilebilir. Her bir ilişki özelliklerine göre kendi içinde alt dallara ayrılmıştır. Bu hiyerarşi Şekil 4.1.'de, ilişkilerin birbirleri bağlantısı ise Şekil 4.2.'de gösterilmiştir.

#### **4.1.1. Aksiyon**

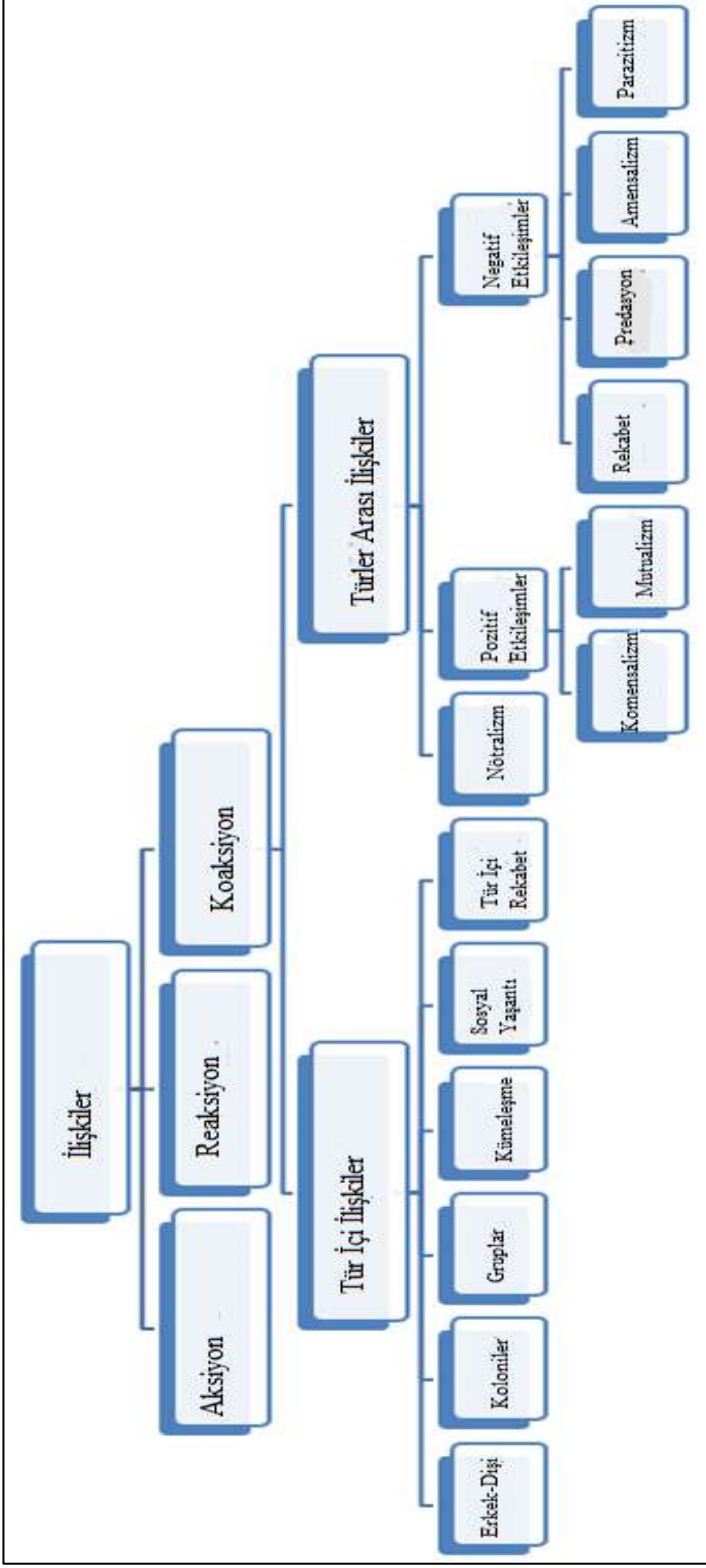
Toprak, ışık, iklim, su gibi cansız çevre faktörlerinin, canlılar üzerinde yarattıkları etkiye aksiyon denir. Örnek olarak kutup bölgesinde yaşayan kutup tilkisinin kuyruk çene ve kulak bölgesi küt şeklinde olup bu türde yer alan tilkiler şişman bir yapıya sahiptir. Ancak çöl tilkisinin genel fizyolojik yapısı incelendiğinde bu türe ait tilkilerin vücutlarının zayıf, kulak, kuyruk ve çene yapılarının ise sivri olduğu görülür.

#### **4.1.2. Reaksiyon**

Reaksiyon genel olarak canlıların cansız çevre üzerindeki etkisi olarak tanımlanmaktadır. Bu durumun en büyük örneği ise insanların çevre üzerindeki etkisi olarak ifade edilebilir.

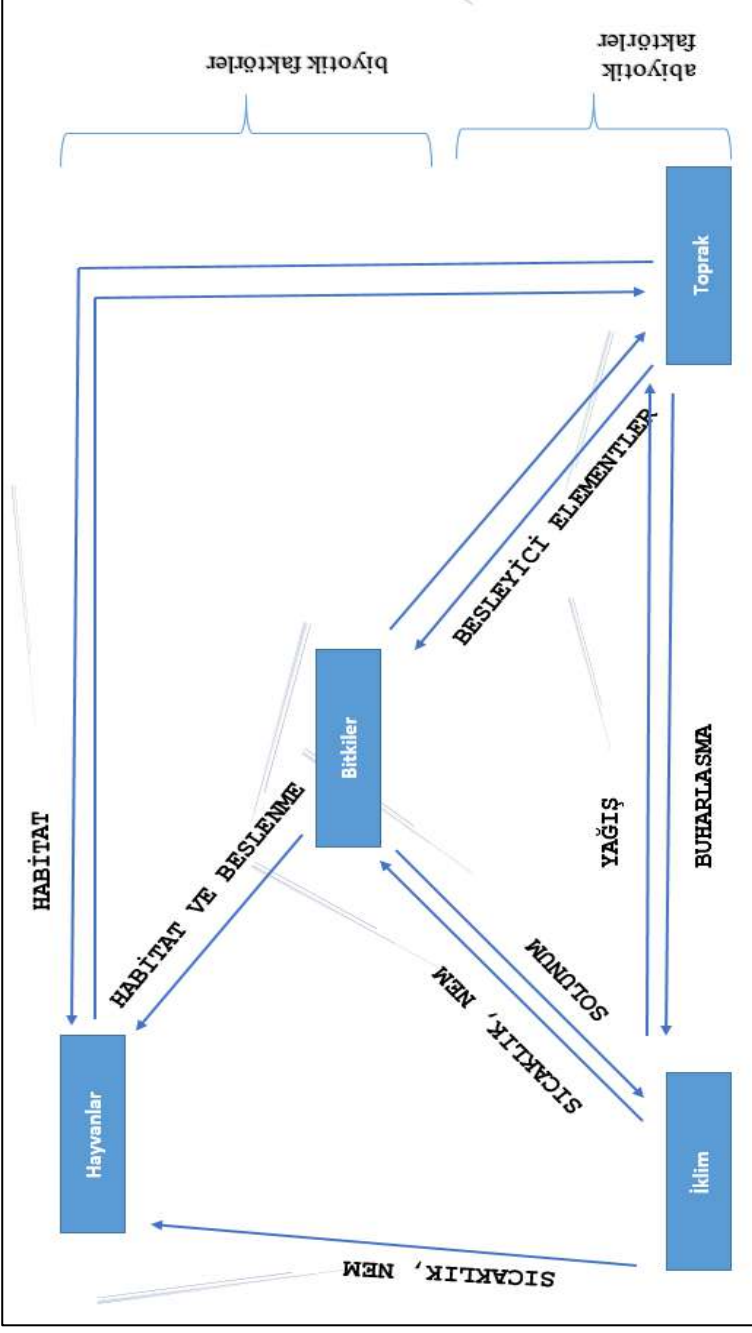
#### **4.1.3. Koaksiyon**

Canlıların birbirleri üzerindeki etkisi ise koaksiyon ya da biyolojik ilişki olarak ifade edilmektedir. Bu ilişki türü aynı tür canlılar arasında olabileceği gibi farklı türler arasında da olabilir. Bu kapsamda aynı tür arasında olan ilişkilere tür içi, farklı türler arasında olan ilişkilere ise türler arası ilişkiler denilmektedir. Tür içi ilişkiler erkek dişi ilişkisi, koloni, gruplar, kümeleşme, sosyal yaşantı, tür içi rekabet olarak alt boyutlara ayrılırken türler arası ilişkiler de yine ilişki özelliğine göre nötralizm, pozitif etkileşimler (kommensalizm ve mutualizm) ve negatif etkileşimler (rekabet, predasyon, amensalizm, parazitizm) olmak üzere üç ayrı başlık altında toplanmıştır.



Şekil 4.1. Ekolojik ilişkiler





Şekil 4.2. Ekolojik ilişkiler (Sevinç, 2009)

## Kaynakça

- Aydoğdu, M. (2009). Fen eğitiminde çevre. Pozitif matbaacılık: Ankara
- Berkeş, M. ve Kışlalıoğlu, F. (1993). Çevre ve Ekoloji. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bozkurt, o.(2012). Çevre eğitimi. Pegem akademi: Ankara
- Bozyiğit, R. ve Karaaslan, T. (1998). Çevre Bilgisi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dickinson G. ve Murphy K. (2006). Ecosystems, Rotledge: London
- Grime, J.P., Hodgson, J.G. ve Hunt, R. (1988) Comparative Plant Ecology: a functional approach to common British species. UnwinHyman, London.
- Holloway, J.M., Dahlgren, R.A., Hansen, B. & Casey, W.H. (1998) Contribution of bed-rock nitrogen to high nitrate concentrations in stream water. *Nature*, 395, 785–788.
- [https://milesience.weebly.com/uploads/3/9/2/1/39219955/\\_9\\_\\_energy\\_flow\\_in\\_the\\_biosphere.pdf](https://milesience.weebly.com/uploads/3/9/2/1/39219955/_9__energy_flow_in_the_biosphere.pdf)
- [https://www.commarkschools.org/Downloads/40\\_ecology\\_energy\\_flow\\_notes.pdf](https://www.commarkschools.org/Downloads/40_ecology_energy_flow_notes.pdf)
- Keleş, R. ve Hamamcı, C.(1997). Çevre bilimi. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Kocaeren, A., A. (2016). Çevre ve Enerji. Nobel yayın: İstanbul
- Kocataş, A. (1994). Ekoloji ve Çevre Biyolojisi. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- M. Begon, C. R. Townsend, & J. L. Harper (2006). Ecology from Individuals to Ecosystems. Blackwiley: United Kingdom
- MacArthur, R.H. ve Wilson, E.O. (1967). The Theory of Island Biogeography, Princeton University Press, Princeton, NJ
- Neff, J.C., Holland, E.A., Dentener, F.J., McDowell, W.H. ve Russell, K.M. (2002) The origin, composition and rates of organic nitrogen deposition: a missing piece of the nitrogen cycle? *Biogeochemistry*, 57/58, 99–136.
- Sevinç, V. (2009) Genel çevre bilimi. Maya Akademi: İstanbul
- Simo, R. (2001) Production of atmospheric sulfur by oceanic plankton: biogeochemical, ecological and evolutionary links. *Trends in Ecology and Evolution*, 16, 287–294
- Şişli, M. N. (1999). Çevre Bilim: Ekoloji. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2008). Çevre Bilimi ve Eğitim. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

## İnternet Kaynakçası

- Kaynak a: <http://www.biyolojidefteri.com/index.php/mantarlar>
- Kaynak b: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~cagasan/Documents/BOLUM%2007.pdf>
- Kaynak c: <https://www.tarlasera.com/haber-11389-meyve-agaclarinin-kabusu-okse-otu>
- Kaynak d: <https://www.canlibilimi.com/ekosistemde-madde-ve-enerji-akisi/>
- Kaynak e: [https://www.commarkschools.org/Downloads/40\\_ecology\\_energy\\_flow\\_notes.pdf](https://www.commarkschools.org/Downloads/40_ecology_energy_flow_notes.pdf)
- Kaynak f: [https://www.commarkschools.org/Downloads/40\\_ecology\\_energy\\_flow\\_notes.pdf](https://www.commarkschools.org/Downloads/40_ecology_energy_flow_notes.pdf)

## BÖLÜM 5

### ÇEVRE SORUNLARI



*Doç. Dr. Aslı GÖRGÜLÜ ARI<sup>1</sup>*

Dünya üzerinde kontrolsüz olarak artan nüfus oranları, programsız kentleşme ve sanayileşme, ülkelerin kendi savunma sistemlerini geliştirmeleri için gerçekleştirdikleri nükleer denemeler, denetimsiz kullanılan tarım ilaçları, verimi artırmak amacıyla başvurulan sentetik gübreler ve doğa için toksik etkiler oluşturabilen kimyasal maddelerin kullanımı gün geçtikçe çevre sorunlarının artmasına neden olmaktadır. Çevre sorunlarının ortaya çıkış noktası, insanların öncelikle kendi ekolojik çevresini tahrip edip doğal yapısını bozması ile başlamaktadır. Çevreye verilen bu hasar özellikle kentleşme ve sanayileşmenin yoğun olarak bulunduğu alanlarda fazlalaşmakla birlikte sadece insan hayatını değil, yaşayan tüm canlıların yaşamsal koşullarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Çevre konusunda yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde, çevre sorunu olarak tespit edilen ve özellikle üzerinde durulan sorunların sayısının bir hayli fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak özellikle gelişmiş ülkeler bu sorunlar içinden ozon tabakasının incilmesi, sera etkisi, küresel ısınma gibi konuların üzerinde büyük bir titizlikle durmakta ve bu konulara dönük olarak çözüm arayışları içine girmektedirler. Adı geçen bu sorunlar maalesef ülke sınırları ile kalmamakta, tam anlamıyla küreselleşmektedir. Bu nedenle uluslararası platformlarda bu sorunların çözümüne dönük olarak bütün Dünya'yı zorlayıcı önlemlerin alınması için çalışmalar devam etmektedir.

<sup>1</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi ABD, İstanbul. ORCID:0000-0002-6034-3684.



Şekil 5.1. Çevre Sorunları ve Dünya (Kaynak a)

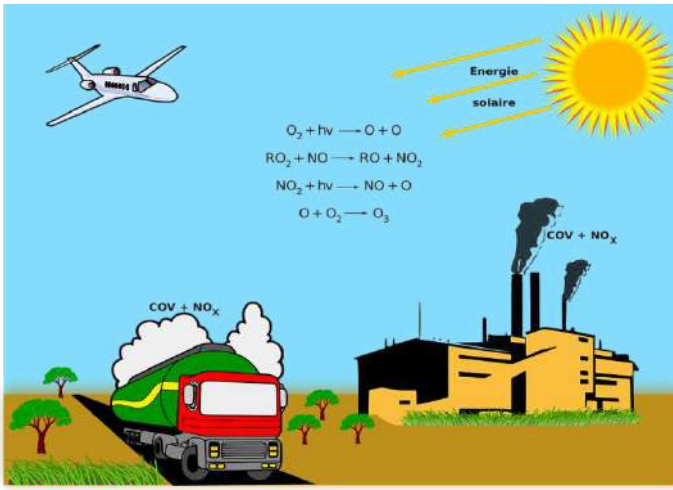
### 5.1. Ozon Tabakasının İncelmesi

İlk kez 1839 yılında Christian Friedrich Schönbein tarafından keşfedilen ozon ( $O_3$ ) gazı, Yunancada koklamak anlamına gelen ozein kelimesinden gelmektedir. Üç oksijen atomunun birleşmesi ile oluşan ozon gazı, güçlü oksitleme gücüne sahip, çok reaktif bir gazdır. Aynı zamanda solunum yollarını tahrip etme gücü yüksek ve canlılar için özellikle akciğerde ve gözlerde toksik özellikler taşımaktadır (Sanhueza vd., 2003:1449; Wright vd., 1990: 125).



Şekil 5.2. Ozon (Kaynak b)

Doğada ozon oluşumunda, yüksek enerjili ultraviyole Güneş ışınları görev almaktadır. Bu ışınlar ile atmosferde bulunan oksijen ( $O_2$ ) molekülü parçalanarak, serbest oksijen ( $O$ ) atomuna dönüşür. Serbest hale geçen oksijen ( $O$ ) atomları ise yine Güneş'ten gelen ultraviyole ışınlarının etkisiyle oksijen ( $O_2$ ) molekülüyle birleşir ve ozon ( $O_3$ ) molekülünü oluşturur. Yani ozonun ( $O_3$ ) hem oluşumunda hem de parçalanmasında yüksek enerjili ultraviyole radyasyon etkin bir rol oynamaktadır. Oksijen molekülünün ( $O_2$ ) kolay reaksiyona girmeyen kararlı halinin aksine, ozon ( $O_3$ ) kararsız yapıya sahip bir moleküldür (Jacqueline, 1981).



Şekil 5.3. Ozon Gazının Oluşum Mekânizması (Kaynak ç)

Atmosfer belirli kalınlıklarda ve farklı bileşimlerde çeşitli tabakalardan oluşmaktadır. Ozon gazının bol miktarda bulunduğu yerler atmosferin üst tabakalarıdır. Ozonun yaklaşık olarak %90'ını atmosfer tabakaları içinde, yerin yüzeyinden 10 ila 50 km yükseklikteki stratosfer tabakası içinde yer alırken, geri kalan %10'luk ozon ise yer yüzeyinden 10 km yükseklikte bulunan troposfer tabakası içinde yer almaktadır. Stratosferin içinde bulunan ozon tabakasına **ozonosfer** denir. Bu tabaka Dünya üzerinde yaşayan bütün canlıları, ölümcül ultraviyole (morötesi) ışınlar (UV-B ve UV-C) karşı koruyan bir tabakadır (Lerner & Lerner, 2006: 98-100). Ayrıca ozon tabakası, ultraviyole ışınların soğurulmasını sağlarken, sıcaklığı düşürmekte ve ısı dengesinin düzenlenmesine etki ederek Dünya'nın genel iklimi üzerinde önemli bir yere sahip olmaktadır (Özler vd., 2009:61; Rowland vd., 2006: 767).

## Kaynakça

- Aksay, C. S., Ketenoğlu, O., Kurt, L., (2005). Küresel Isınma ve İklim Değişikliği. *S Ü Fen Ed Fak Fen Dergisi*, Sayı 25:29 -41.
- Banerjee, B. (2003). Who Sustains Whose Development? Sustainable Development and the Reinvention of Nature. *Organization Studies*, 24(1), 144.
- Bass A.M., Paur R.J. (1985) The Ultraviolet Cross-Sections of Ozone: I. The Measurements. In: Zerefos C.S., Ghazi A. (eds) *Atmospheric Ozone*. Springer, Dordrecht.
- Baykal H., Baykal T., (2008). Küreselleşen Dünya'da Çevre Sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Bendito, A., Barrios, E., (2016). Convergent agency: Encouraging transdisciplinary approaches for effective climate change adaptation and disaster risk reduction. *International Journal of Disaster Risk Science*, (4), 430-435.
- Demir A., (2009). Küresel İklim Değişikliğinin Biyolojik Çeşitlilik ve Ekosistem Kaynakları Üzerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 37-54.
- Doğan, S. (2005). Türkiye'nin Küresel İklim Değişikliğinde Rolü ve Önleyici Küresel Çabaya Katılım Girişimleri, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 57-73.
- Green, R.E., Harley, M., Miles, L., Scharlemann, J., Watkinson, A., Watts, O., (2003). *Global Climate Change and Biodiversity*. University of East Anglia, Norwich, UK.
- Grubb, M., Vrolijk, C., Brack, D., (1997). The Kyoto protocol: a guide and assessment. *Royal Institute of International Affairs Energy and Environmental Programme*. London.
- Güven K.C., Öztürk B., (2005). *Deniz Kirliliği Analiz Yöntemleri İlgili Uluslar Arası Sözleşmeler*. Tüдав Yayınları, İstanbul.
- IPCC (2007). "Summary for Policymakers In: Climate Change 2007: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change", [Solomon, S., D. Qin, M. Manning, Z. Chen, M. Marquis, K.B. Averyt, M. Tignor and H.L. Miller (eds.)]. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA., p.5
- Jacqueline I.K. (1981). *Kirk-Othmer encyclopedia of chemical technology*. 3rd ed. John Wiley & Sons.
- Jha, A. (2005). Amazon Rainforest Vanishing at Twice Rate of Previous Estimates. *Guardian News & Media*, p.20.
- Joeri Rogelj J., Elzen, M., Höhne, N., Fransen, T., Fekete, H., Winkler, H., Schaeffer, R., Sha, F., Riahi, K., Meinshausen, M., (2016). Paris Agreement climate proposals need a boost to keep warming well below 2°C. *Nature*, 534, 631–639.
- Khor, M. (2001). Globalisation and the Crisis of Sustainable Development. *Environment and Development Series*, No.1, p.12.
- Lerner, B.W., Lerner K.L., (2003). Ozone Layer Depletion. *World of Earth Science*, 2, 420-421.

- Onat A., İmal M., İnan A.T., (2004). Soğutucu Akışkanların Ozon Tabakası Üzerine Etkilerinin Araştırılması ve Alternatif Soğutucu Akışkanlar. *KSÜ Fen ve Mühendislik Dergisi* 7(1).
- Özler M., Öter Ş., Korkmaz A., (2009). Ozon Gazının Tıbbî Amaçlı Kullanılması. *TAF Prev Med Bull*; 8(1), 59-64.
- Prather M.J., Watson, R.T., (1990). Stratospheric ozone depletion and future levels of atmospheric chlorine and bromine. *Nature* 344, 729-734.
- Rowland F.S., (2006). Stratospheric ozone depletion. *Phil Trans R Soc B*. 361, 769-790.
- Sanhueza P.A., Reed G.D., Davis W.T., Miller T.L. (2003). An environmental decision-making tool for evaluating ground-level ozone-related health effects. *J Air Waste Manag Assoc.*, 53(12), 1448-59.
- Türkeş, M., (2008a). İklim Değişikliği ve Küresel Isınma Olgusu: Bilimsel Değerlendirme, s:21-57. Yay. Haz; E.Karakaya, Küresel Isınma ve Kyoto Protokolü: İklim Değişikliğinin Bilimsel, Ekonomik ve Politik Analizi, Bağlam Yayınları, 308, İstanbul.
- Türkeş, M., (2008b). İklim Değişikliğiyle Savaşım, Kyoto Protokolü ve Türkiye, *Mülkiyeliler Dergisi*, 32(259), 101-131.
- Türkeş, M., Erat, E. (2008). Influence of the Arctic Oscillation on Variability of Winter Mean Temperatures in Turkey. *Theoretical and Applied Climatology*, 92(1-2), 75-85.
- UNEP, (2015). *Climate Commitments of Subnational Actors and Business: A Quantitative Assessment of their Emission Reduction Impact*. Report No.DEW/1917/NA
- Wright E.S., Dziedzic D., Wheeler C.S., (1990). Cellular, biochemical and functional effects of ozone: new research and perspectives on ozone health effects. *Toxicol Lett.*, 51(2), 125-45.

### İnternet Kaynakçası

- Kaynak a <https://pixabay.com/tr/illustrations/iklim-de%C4%9Fi%C5%9Fikli%C4%9Fi-k%C3%BCresel-is%C4%B1nma-2254711/>
- Kaynak b [https://stock.adobe.com/images/id/155396100?as\\_campaign=pixabay&as\\_content=api&tduid=12c57b5383a2abae8d1e04a48e405db2&as\\_channel=affiliate&as\\_campclass=redirect&as\\_source=arvato](https://stock.adobe.com/images/id/155396100?as_campaign=pixabay&as_content=api&tduid=12c57b5383a2abae8d1e04a48e405db2&as_channel=affiliate&as_campclass=redirect&as_source=arvato)
- Kaynak c <https://pixabay.com/tr/vectors/ozon-g%C3%BCne%C5%9F-%C3%A7evre-kirlenme-iklim-41306/>
- Kaynak d <https://pixabay.com/tr/illustrations/iklim-de%C4%9Fi%C5%9Fikli%C4%9Fi-earth-k%C3%BCre-2390347/>
- Kaynak e <https://pixabay.com/tr/photos/kutup-buzul-iceberg-dondurulmu%C5%9F-4145662/>
- Kaynak f <https://pixabay.com/tr/vectors/sera-etkisi-ekoloji-d%C3%BCzeni-146552/>
- Kaynak g <https://pixabay.com/tr/illustrations/gazlar-etkisi-sera-2071091/>
- Kaynak h <https://pixabay.com/tr/illustrations/iklim-de%C4%9Fi%C5%9Fikli%C4%9Fi-k%C3%BCresel-is%C4%B1nma-2063240/>

Kaynak ı <https://pixabay.com/tr/illustrations/iklim-de%C4%9Fi%C5%9Fikli%C4%9Fi-termometre-3835520/>

Kaynak i <https://pixabay.com/tr/illustrations/k%C3%B6pr%C3%BC-londra-londra-k%C3%B6pr%C3%BCs%C3%BC-bina-2646231/>

Kaynak j <https://pixabay.com/tr/photos/tar%C4%B1m-k%C4%B1r%C4%B1k-ezilmesi%C5%9F-zarar-imha-22102/>

Kaynak k <https://pixabay.com/tr/photos/peyzaj-do%C4%9Fa-g%C3%BCn-bat%C4%B1m%C4%B1-2806202/>



## BÖLÜM 6

### ÇEVRE KİRLİLİKLERİ VE ÇÖZÜMLERİ



*Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ÇİNGİL BARIŞ<sup>1</sup>*

Yaşamın başlangıcından itibaren insan, tüm canlı ve cansız varlıklar ile yakın ilişki halindedir. İnsan kendi gelişimine paralel olarak hayatta kalabilmesi için gerekli koşulları oluştururken, doğa ile uyumlu olacak şekilde davranmaktadır. Her yeni keşif ile birlikte (toprağı işleme ve tekerleğin keşfinden, günümüz bilgisayar teknolojisine kadar uzanan araçlardan) insan, doğa ve ihtiyaçları arasında büyük bir köprü oluşturmuştur. Endüstriyel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler insanlığa büyük faydalar sağlamıştır; ancak hava ve su kirliliği, ormanların tahrip edilmesi ve bunların tarım arazisine dönüşümü, ozon tabakasının tahribi ve küresel ısınma, çeşitli radyoaktif atıkların birikmesi, bazı bitki ve hayvan türlerinin yok edilmesi, insan faaliyetlerinin olumsuz sonuçlarından yalnızca birkaçıdır. Bu faaliyetlerin sonucunda, insan kendi yaşamını da tehlikeye atmaktadır. Dolayısıyla günümüzde, çevrenin korunması, olumsuz durumların önlenmesi ve ortadan kaldırılması konuları büyük öneme sahiptir (Skenderovic, Kalac ve Becirovic, 2015).

Çevre kirliliği genel olarak; havanın, suyun ve toprağın fiziksel, kimyasal ve biyolojik özelliklerinde istenmeyen bazı değişiklikler yaratılarak organizmalara, canlıların yaşam koşullarına, doğal kaynaklara ve kültürel miraslara zarar verilmesi olarak tanımlanır. Kirlilik, büyük ölçüde insan faaliyetlerinin bir yan ürünü olarak ortaya çıkan ve çevremizi olumsuz yönde etkileyen değişikliklerdir (Anigma, 2002). Çevre kirliliği ayrıca, bütün canlıların sağlığını olumsuz yönde

<sup>1</sup> İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul. ORCID: 0000-0003-0698-5157.

etkileyen, cansız varlıklar üzerinde maddî zararlar meydana getiren ve onların niteliklerini bozan yabancı maddelerin hava, su ve toprağa yoğun bir şekilde karışması olarak da tanımlanabilir (Çepel, 2003) (Resim 6.1.).



Resim 6.1. Çevre Kirliliği (Kaynak a)

Çevre kirliliği, ekonomisi doğal kaynaklara bağlı olan gelişme durumundaki ülkelerin kalkınma sürecini ve rekabet edebilirliğini istikrarsızlaştıran bir unsurdur. Ekonomik ve insanî gelişme çabaları; orman ve balıkçılığın bozulması, tatlı su kaynaklarının yetersizliği ile hava ve su kirliliğinin bir sonucu olarak insan sağlığının bozulması gibi çevresel sorunlar ile giderek daha fazla kısıtlanır (Banister, 1998; Chu ve Yu, 2002). Yanlış yönlendirilmiş teşvikle birleştirilmiş bitkisel ve hayvansal üretim ile kimyasal ve organik atıklar, doğal kaynakların ve biyolojik çeşitliliğin kaybına sebep olur. Temiz suyun yetersizliği, popülasyondaki aşırı büyüme ve yapay ziraat yöntemleri geliştirmekte olan birçok ülkede en ciddi çevre sorunlarıdır.

Çevre kirliliğine etki eden üç temel faktör; sanayileşme, kentleşme ve küreselleşmedir. Çevre kirlenmesinin ilk temel nedeni olan sanayileşme, ekosistemdeki doğal enerji akışını ve madde döngülerini bozarak, doğal biyolojik süreç içerisinde ayrışmayan ve yeniden değerlendirilemeyen atıkların çoğalması ile çevre kirliliğinin artışına neden olur. Sanayileşme ile birlikte, ana kirlilik kaynağı olan fosil yakıtların (petrol, gaz ve kömür) kullanımı yaygınlaşmış ve bu nedenle karbon monoksit, kükürt oksitler ve azot oksitler gibi atık gazların çevreye yayılımı artmıştır. Ayrıca, endüstriyel atıkların suya ve toprağa karış-

ması ile birlikte canlıların yaşamı da tehlikeye girmiştir. Bu tür endüstriler arasında petrol rafinerileri, metal eritme, demir-çelik fabrikaları ve tahıl işleme endüstrisi sayılabilir (Nazeer, Tabassum ve Alam, 2016). Kentleşme, kirlenmenin ikinci temel nedenidir. Kentleşmenin, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, sanayileşmeden daha hızlı olması çevre kirliliğini arttıran bir unsur olmuştur. Kentleşme ve kent merkezinin ortaya çıkması süreci, coğrafi olarak daha küçük bir alanda insanların yoğunlaşmasına yol açan, insan sermayesi gerektiren ekonomik faaliyetlerin yoğunlaşmasını içerir. Dünya genelinde artan nüfus ile orantılı olarak gıda ve diğer ihtiyaçlara olan talep artmaktadır. Bu talep, daha yüksek düzeyde kirliliğe yol açan genişletilmiş üretim ve doğal kaynakların kullanımını ile karşılanır. Nüfusun kentlerde toplanması, sosyo-ekonomik faaliyetlerin de belli bir bölgede toplanmasına ve çevrenin olumsuz etkilenmesine yol açar (Nazeer, Tabassum ve Alam, 2016). Bir diğer kirlilik nedeni ise, küreselleşmedir. Gelişmekte olan ülkeler genellikle çevre koruma ile ilgili yasa ve yönetmelikleri uygulamakta güçlük çekerler (Weng vd., 2009). Yatırımcılar veya kirliliği sanayi sahipleri, bu durumu kendi avantajlarına çevirerek, ucuz iş gücüne kolay erişilebilirlik nedeni ile endüstrilerini daha düzenlenmiş pazarlara yerleştirmek yerine, bu tür bölgelere taşırlar. Bunun sonucunda çevre kirliliğinde büyük bir artış meydana gelir (Eskeland ve Harrison, 2003).

Kirliliğin artışı, insan yaşamını doğrudan etkilemekle kalmaz, aynı zamanda dolaylı olarak yaşamları için gereken ihtiyaçları etkileyerek dolaylı olarak etki gösterir. Kirlilik, yüksek frekanslı ultraviyole ışınımını engelleyen ozon tabakasına zarar veren çeşitli gazların salınımı yoluyla insan yaşamını doğrudan etkiler. Tüm bunlar sürdürülebilir kalkınmanın önündeki bir engel olarak ortaya çıkar. Dolaylı olarak ise, çevrenin bozulması; su kirliliğinin artmasına bağlı olarak deniz türlerinin yok olması, ormanların tahribine bağlı olarak gıda üretiminin azalması ve erozyon ile temel ihtiyaçların sağlandığı doğal yaşam alanlarının tahrip edilmesi insan yaşamını ciddi biçimde etkiler (Nazeer, Tabassum ve Alam, 2016).

Kirliliğe neden olan maddelere "kirliletiçi" denir. Kirliletiçi, çevre sağlığı üzerinde olumsuz bir etkisi olabilecek bir konsantrasyonda insan tarafından bilinçli olarak veya istemeyerek çevreye salınan herhangi bir madde olarak tanımlanır (Bernatzky, 1978). Bir kirliletiçinin yapısı ve konsantrasyonu, insan sağlığı üzerindeki zararlı etkilerinin ciddiyetini belirler. Bir insan ortalama olarak her gün yaklaşık 12 kg havaya ihtiyaç duymaktadır, bu da yenilen yemek miktarından yaklaşık 12-15 kat daha fazladır. Böylece, havada bulunan az bir miktarda bir kirliletiçi bile, gıdalarda bulunan benzer seviyelere göre daha önemli hale gelmektedir. Suyu karışan kirliletiçi maddeler ise, özellikle deniz ekosistemindeki

## Kaynakça

- Adeogun, A. O., Ibor, O. R., Adeduntan, S. D. & Arukwe, A. (2016). Intersex and alterations in the reproductive development of cichlid, *Tilapia Guineensis*, from a municipal domestic water supply lake (Eleyele) in south western Nigeria. *Science of the Total Environment*, 541, 372-382.
- Agbaire, P. O. & Esiefarienrhe, E. (2009). Air pollution tolerance indices (apti) of some plants around otorogun gas plant in Delta State, Nigeria. *Journal of Applied Sciences and Environmental Management*, 13 (1), 11-14.
- Ahmad, S. M., Yusufzai, F., Bari, T. & Ullah, T. (2014). Assessment of heavy metals in surface water of River Panjkora Dir Lower, KPK Pakistan. *J Bio and Env Sci*, 5, 144-152.
- Ahmed, T., Scholz, F., Al-Faraj, W. & Niaz, W. (2016). Water-related impacts of climate change on agriculture and subsequently on public health: A review for generalists with particular reference to Pakistan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13, 1051, 1-16.
- Aksay, C. S., Ketenoğlu, O. & Kurt, L. (2007). Işık kirliliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 231-236.
- Anigma, S. D. (2002). *Erosion and sedimentation control, vegetative techniques*. Lal, R. (Ed.), *Encyclopedia of Soil Science*. New York: Marcel Dekker, Inc.
- Ansarı, K. B. (2013). Işık kirliliği (karanlık kirliliği) ve çevreye olan etkileri. *Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 11-22.
- Ashraf, M. A., Maah, M. J., Yusoff, I. (2014): *Soil contamination, risk assessment and remediation*. Hernandez-Soriano, M. C. (Ed) *Environmental risk assessment of soil contamination*. Rijeka: InTech, pp 3-56.
- Assadi, A., Pirbalouti, A. G., Teimori, N. & Assadi, L. (2011). Impact of air pollution on physiological and morphological characteristics of *Eucalyptus camaldulensis* Den. *Journal of Food, Agriculture and Environment*, 9 (2), 676-679.
- Aydın, Y. & Kaltenbach, M. (2007). Noise perception, heart rate and blood pressure in relation to aircraft noise in the vicinity of the Frankfurt airport. *Clin Res Cardiol.*, 96, 347-358. DOI: 10.1007/s00392-007-0507-y.
- Babisch, W., Beule, B., Schust, M., Kersten, N. & Ising, H. (2005). Traffic noise and risk of myocardial infarction. *Epidemiology*, 16, 33-40.
- Babisch, W. (2006). Transportation noise and cardiovascular risk: updated review and synthesis of epidemiological studies indicate that the evidence has increased. *Noise Health*, 8, 1-29.
- Banister, J. (1998). Population, Public Health and the Environment in China. *Special Issue: China's Environment*, 986-1015.
- Bass, J. & Turek, F. W. (2005). Sleepless in America: a pathway to obesity and the metabolic syndrome?. *Arch. Intern. Med.* 165, 15-16.
- Bates, D. V. (1980). The health effects of air pollution. *J. Resp. Disease*, 1, 29-37.
- Bernatzky, A. (1978). *Tree ecology and preservation, development in agricultural and management forest ecology*. New York: Elsevier Scientific Publishing Co.
- Bharucha, E. (2004). *Textbook for Environmental Studies*, New Delhi UGC.

- Bhattacharya, T., Chakraborty, S., Kagathara, M. & Thakur, B. (2012). Ambient air quality and the air pollution tolerance indices of some common plant species of Anand city, Gujarat, India. *Report and Opinion*, 4 (9), 7-15.
- Bibi, S., Khan, R. L., Nazir, R., Khan, P., Rehman, H. U., Shakir, S. K., Naz, S., Waheed, M. A. & Jan, R. (2016). Heavy metals in drinking water of Lakki Marwat District, KPK, Pakistan. *World Applied Sciences Journal*, 34 (1), 15-19.
- Berglund, B. & Lindvall, T. (1995). *Community Noise, Archives of the Center for Sensory Research*, 2 (1), 1-195. ISBN. 91-887-8402-9.
- Borg, V. (1996). Death of the night. *Geographical Magazine*, 68 (1), 56.
- Borja-Abutto, V. H., Rosales-Castillo, J. A. TorresMeza, V. M., Corey G. & Olais-Fernández G. (2000). Evaluation of health effects of pollution. *Ancillary Benefits and Cost of Greenhouse Gas Mitigation OECD*.
- Bowmaker, J. K. (2008) Evolution of vertebrate visual pigments. *Vision Res.* 48, 2022-2041.
- Bromberg, P. (1999). *Air pollution and health*. Holgate S, Samet J, Koren H, Maynard R. (Ed.), U.S.A.: Academic Press,. 283-284.
- Brugger, P., Marktl, W. & Herold, M. (1995). Impaired nocturnal secretion of melatonin in coronary heart disease. *Lancet*, 345, 1408.
- Bullough, J. D., Rea, M. S. & Figueiro, M. G. (2006). Of mice and women: light as a circadian stimulus in breast cancer research. *Canc. Causes Contr.*, 17, 375-383.
- Chaparro Leal, L. T., Guney, M. & Zagury, G. J. (2018). In vitro dermal bioaccessibility of selected metals in contaminated soil and mine tailings and human health risk characterization. *Chemosphere*, 197, 42-49.
- Chepesiuk, R. (2009). Missing the dark: Health effects of light pollution. *Environmental Health Perspectives*, 117 (1), 20-27.
- Chhatwal, G. R., Mehra, M. C., Satake, M., Katyal, T., Katyal, M. & Nagahiro, T. (1995). *Encyclopedia of Environmental Pollution and its Control*, Vol. 3: Noise Pollution. New Delhi: Anmol Publications Private Ltd. pp 276-289.
- Chowdhury, S., Annabelle, K. & Klaus, F. Z. (2015). Arsenic contamination of drinking water and mental health. *IZA Discussion Paper*, No. 9400, 1-28.
- Chu, C. Y. C. & Yu, R. (2002). Population dynamics and the decline in biodiversity: A survey of the literature, in population and environment: Methods of analysis. *Population and Development Review*, 28, 126-143.
- Ciencewicki, J. & Jaspers, I. (2007). Air pollution and respiratory viral infection. *Inhalation Toxicology*, 19 (14), 1135-1146.
- Cinzano, P., Falchi, F. & Elvidge, C. (2001). The first world atlas of the artificial night sky brightness. *Mon Not R Astron Soc.*, 328, 689-707.
- Crane, M. & Giddings, J. M. (2004). 'Ecologically acceptable concentrations' when assessing the environmental risks of pesticides under European Directive 91/414/EEC. *Human and Ecological Risk Assessment*, 10, 733-747.
- Currie, J., Joshua, G. Z., Katherine, M., Neidell, M. & Schlenker, W. (2013). Something in the water: contaminated drinking water and infant health. *Canadian Journal of Economics*, 46 (3), 791-810.

- Çepel, N. (2003). *Ekolojik sorunlar ve çözümleri*, 2. Basım, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, Aydoğdu Matbaası, 183.
- Çetegen, D. & Batman, A. (2005) Işık Kirliliği. *İstanbul Teknik Üniversitesi Elektrik Elektronik Fakültesi, Amatör Astronomi Sempozyumu*. 9.
- Demircioğlu, N. & Yılmaz, H. (2005) Işık kirliliği, ortaya çıkardığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fak. Derg.* 36 (1), 117-123.
- Desai, N. & Smt Vanitaben (2014). A study on the water pollution based on the environmental problem. *Indian Journal of Research*, 3 (12):95-96.
- Desideri, D., Roselli, C., Feduzi, L. & Meli, M.A. (2007). Radiological characterization of drinking waters in Central Italy. *Microchemical Journal*, 87, 13-19.
- Double, E. B., Mabuchi, K., Cullings, H.C.M., Preston, D.C.L., Kodama, K., Shimizu, Y., Fujiwara, S. & Shore, E.R. (2011). Long-term Radiation-Related Health Effects in a Unique Human Population: Lessons Learned from the Atomic Bomb Survivors of Hiroshima and Nagasaki. *Medicine and Public Health Preparedness*, 5, 122-133.
- Dunlap, J. C. (1999) Molecular bases for circadian clocks. *Cell*, 96, 271-290.
- Ebenstein, A. Y. (2008). Water pollution and digestive cancer in China. *Institutions and Governance Programs*, 1-45.
- Eikelboom, R. T., Ruwiel E. & Goumans, J. J. M. (2001). The building materials decree: an example of a Dutch regulation based on the potential impact of materials on the environment. *Waste Management*, 21, 295-302.
- Eisenbud, M. & Gesell, T. F. (1997). *Environmental radioactivity: from natural, industrial, and military sources*. Academic Press.
- Ellison, J. M. & Waller, R. E. (1978). A review of sulphur oxides and particulate matter as air pollutants with particular reference to effects on health in United Kingdom. *Environ Research*, 16, 302-325.
- EPA (Environmental Protection Agency) (1973). *Public health and welfare criteria for noise*. 550, 4-73-002. U.S. DOI: 10.1002/9780470479216.
- EPA (Environmental Protection Agency) (1997). Regulatory impact analysis for the particulate matter and ozone. National ambient air quality standards and proposed regional haze rule. Research triangle park, N.C. Innovative Strategies and Economics Group, Office of Air Quality Planning and Standards, USA.
- Eskeland, G. A. & Harrison, A. E. (2003). Moving to greener pastures? Multinationals and the Pollution Haven Hypothesis. *Journal of Development Economics*, 70 (1), 1-23.
- Evans, G. W. (1994). *The psychological costs of chronic exposure to ambient air pollution*. R. L. Isaacson & K. F. Jensen (Ed.), *The Vulnerable Brain and Environmental Risks, Volume 3: Toxins in Air and Water*. New York: Plenum. 167-182. DOI: 10.1111/1467-9280.00014.
- Falchi F., Cinzano, P., Elvidge, C. D., Keith, D. M. & Haim, A. (2011) Limiting the impact of light pollution on human health, environment and stellar visibility. *J. Environ. Manage.* 92, 2714-2722.
- Flavin, C. (1990). Slowing global warming. *American Forests*, 96, 5-6.

- Goel, P. K. (2006). *Water pollution, cause, effects and control*. Second revised edition, New Age international Publishers.
- Gopal, M., Gupta, A. K. & Khanna, S. K. (1984). Nomographic procedure for road traffic noise evaluation. *Indian Highways*, 12(1), 5-11.
- Gorham, E. (1961). Factors influencing supply of major ions to inland waters, with special reference to the atmosphere. *Geol. Soc. Am. Bull.*, 72, 795-840.
- Güler, Ç. (1994). Çevre Hekimliği. *Sağlık, Toplum ve Çevre Bülteni*, 4, 37.
- Güler, Ç. & Çobanoğlu, Z. (1997). *Toprak kirliliği. Çevre Sağlığı Temel Kaynaklar Dizisi No: 40*, Ankara.
- Haim, A., Yukler, A., Harel, O., Schwimmer, H. & Fares, F. (2010). Effects of chronobiology on prostate cancer cells growth in vivo. *Sleep Sci. J.*, 3 (1), 32-35.
- Haim, A. & Portnov, B. (2013) *Light pollution as a new risk factor for human breast and prostate cancers*. Dordrecht: Springer Science, Business Media.
- Halder, J. N. & Islam, M. N. (2015). Water pollution and its impact on the human health. *Journal of Environment and Human*, 2 (1), 36-46.
- Haseena, M. & Malik, M. F. (2017). Water pollution and human health. *Environ Risk Assess Remediat.*, 1 (3), 16-19.
- Haus, E. & Smolensky, M. (2006). Biological clocks and shift work: circadian dysregulation and potential long-term effects. *Canc. Causes Contr.* 17, 489-500.
- Hazra, G. (2018). Radioactive pollution: an overview. *The Holistic Approach to Environment*, 8 (2), 48-65.
- Hendry, A. P., Lohmann, L. G., Conti, E., Cracraft, J., Crandall, K. A., Faith, D. P., Häuser, C., Joly, C. A., Kogure, K., Larigauderie, A., Magallón, S., Moritz, C., Tillier, S., Zardoya, R., Prieur-Richard, A. H., Walther, B. A., Yahara, T. & Donoghue, M. J. (2010). Evolutionary biology in biodiversity, science, conservation, and policy: a call to action. *Evolution*, 64, 1517-1528.
- Ho, Y. C., Show, K. Y., Guo, X. X., Norli, I., Alkarkhi Abbas, F. M. & Morad, N. (2012). *Industrial discharge and their affects to the environment*. Industrial waste, In-Tech. 1-32.
- Holland, W. W., Bennett, A. E., Cameron, I. R., Florey, C. V., Leeder, S. R., Schilling, R. S., Swan, A. V. & Waller, R. E. (1979). Health effects of particulate pollution: Reappraising the evidence. *Amer. J. Epidemiol.*, 110, 525-659.
- Hölker, F., Wolter, C., Perkin, E.K. & Tockner, K. (2010). Light pollution as a biodiversity threat. *Trends in Ecology and Evolution*, 25 (12), 681-682.
- IDA (The International Dark Sky Association) (2012). *Fighting light pollution: smart lighting solutions for individuals and communities*. Mechanicsburg: Stackpole books.
- Jabeen, S. Q., Mehmood, S., Tariq, B., Nawab, B. & Elahi, N. (2011). Health impact caused by poor water and sanitation in district Abbottabad. *J Ayub Med Coll Abbottabad*, 23 (1), 47-50.
- Järup, L. (2003). Hazards of heavy metal contamination. *British Medical Bulletin*, 68 (1), 167-182.
- Jayanthi, V. & Krishnamoorthy, R. (2006). Status of ambient air quality at selected sites in Chennai. *International Journal of Environment and Pollution*, 25, 696-704.

- Kamble, S. M. (2014). Water pollution and public health issues in Kolhapur city in Maharashtra. *International journal of scientific and research publications*, 4 (1), 1-6.
- Khan, M. A. & Ghouri, A. M. (2011). Environmental Pollution: Its effects on life and its remedies. *Journal of Arts, Science and Commerce*, 2 (2), 276-285.
- Khan, A., Khan, S., Khan, M.A., Qamar, Z. & Waqas, M. (2015). The uptake and bioaccumulation of heavy metals by food plants, their effects on plants nutrients, and associated health risk: a review. *Environmental Science and Pollution Research*, 22 (18), 13772-13799.
- Khurana, I. & Sen, R. (2008). Drinking water quality in rural India: Issues and approaches. *Water Aid, India Water Portal*, 1-31.
- Kırımhan, S. (2006). *Hava kirliliği ve kontrolü*. çevre yönetimi dizisi no: 3. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Kloog, I., Haim, A., Stevens, R. G., Barchana, M. & Portnov, B. A. (2008). Light at night codistributes with incident breast but not lung cancer in the female population of Israel. *Chronobiol. Int.*, 25 (1), 65-81.
- Kovac, D., Ruisel, I. & Benuskova, Z. (1975). Is a unilateral preference in the systems eye-hand and foot-hand. *Bratisl Lek Listy*, 64, 177-183.
- Krishnan, S. & Indu, R. (2006). Groundwater contamination in India: Discussing physical processes, health and sociobehavioral dimensions. IWMI-Tata, *Water Policy Research Programmes*, Anand, India.
- Kuddus, M., Kumari, R. & Ramteke, W. P. (2011). Studies on air pollution tolerance of selected plants in Allahabad city, India. *Journal of Environmental Research and Management*, 2 (3), 42-46.
- Kumar, B. & Oberoi, S. V. (2009). Noise pollution: Legislative aspects and concerns. P. Mohan (Ed.), *Noise Pollution & Environmental Concern*. Hyderabad, India: Amicus Books, ICFAI University, 12-38.
- Likens, G. E. & Bormann, F. H. (1974). Acid rain: a serious regional environmental problem. *Science*, 184, 1176-1179.
- Liu, H. F., Liptak, B. G. & Bouis, P. A. (1997). *Environmental Engineer's Handbook*. 2nd ed. Boca Raton, Florida: Lewis Publishers, Chapters 5-6.
- Longcore, T. & Rich, C. (2004). Ecological light pollution. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 2 (4), 191-198.
- Lu, Y., Song, S., Wang, R., Liu, Z., Meng, J., Sweetman, A. J., Jenkins, A., Ferrier, R., Li, H., Luo, W. & Wang, T. (2015). Impacts of soil and water pollution on food safety and health risks in China. *Environment International*, 77, 5-15.
- Maes, A., Collier, M., Vandoninck, S., Scarpa, P. & Verschaeve, L. (2000). Cytogenetic effects of 50 Hz magnetic fields of different magnetic flux densities. *Bioelectromagnetics*, 21 (8), 589-596.
- Mandal, M. (2006). Physiological changes in certain test plants under automobile exhaust pollution. *Journal of Environmental Biology*, 27 (1), 43-47.
- Menaker, M., Moreira, L. F. & Tosini, G. (1997) Evolution of circadian organization in vertebrates. *Braz. J. Med. Biol. Res.*, 30, 305-313.
- Miller, G. T. & Spoolman, S. E. (2009). *Living in the environment: Concept, connections and solutions*. 16th ed. Belmont, USA: Brooks- Cole, Cengage Learning.



- Mishra R. K., Mohammad N. & Roychoudhury, N. (2016). *Soil pollution: causes, effects and control*. Van Sangyan, 3, 1, 1-14.
- Mudakavi, J. R. (2010). *Principles of practices of air pollution control and analysis*. New Delhi, India: I. K. International Publishing house Pvt. Ltd., 8-10.
- Nathanail, P., McCaffrey, C., Earl, N., Forster, N. D., Gillett, A. G. & Ogden, R. (2005). A deterministic method for deriving site-specific human health assessment criteria for contaminants in soil. *Human and Ecological Risk Assessment*, 11, 389-410.
- Navara, K. J., & Nelson, R. J. (2007). The dark side of light at night: Physiological, epidemiological, and ecological consequences. *Journal of Pineal Research*, 43 (3), 215-224.
- Nazeer, M., Tabassum, U. & Alam, S. (2016). Environmental pollution and sustainable development in developing countries. *Pak Dev Rev*, 55 (4: Part II), 589-604.
- Nebel, B. J. (1990). *Environmental science The way the world works*, 3rd edition, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Nel A. (2005). Air pollution-related illness: Effects of particles. *Science*, 308, 804-806.
- Nel, L. H. & Markotter, W. (2009). New and emerging waterborne infectious diseases. *Encyclopedia of life support system*, 1, 1-10.
- Oden, S. (1976). The acidity problem-an outline of concepts. *Water Air Soil Pollut.*, 6, 137-166.
- Odilora, C. A., Egwaikhide, P. A., Esekheigbe, A. & Emua, S. A. (2006). Air pollution tolerance indices (APTI) of some plant species around Ilupeju Industrial area, Lagos. *Journal of Engineering Science and Application*, 4 (2), 97-101.
- Owa, F. D. (2013). Water pollution: sources, effects, control and management. *Mediterranean journal of social sciences*, 4 (8), 65-68.
- Pan, J., Plant, J. A., Voulvoulis, N., Oates, C. J. & Ihlenfeld, C. (2010). Cadmium levels in Europe: implications for human health. *Environmental Geochemistry and Health*, 32 (1), 1-12.
- Patterson, M. M., Cohen, E., Prommer, H., Thomas, D. G., Rhodes, S., McKinley, A. I. (2007). Origin of mixed brominated ethane groundwater plume: contaminant degradation pathways and reactions. *Environmental Science & Technology*, 41, 1352-138.
- Pepper, I. L., Gerba, C. P., Brusseau, M. L. (2006). *Environmental and pollution science*. San Diego, CA: Academic Press.
- Rao, K. R. (2001). Radioactive waste: The problem and its management. *Curr. Sci.*, 81, 1534-1546.
- Reierth, E., Van't Hof, T. J. & Stokkan, K. A. (1999). Seasonal and daily variation in plasma melatonin in the high-arctic Svalbard Ptarmigan (*Lagopus Mutus Hyperboreus*). *J. Biol. Rhythms*, 14, 314-319.
- Rich, C. & Longcore, T. (2006) *Ecological consequences of artificial night lighting*. Washington: Island Press.
- Richardson, G. M., Bright, D. A. & Dodd, M. (2006). Do current standards of practice in Canada measure what is relevant to human exposure at contaminated sites?

- II: oral bioaccessibility of contaminants in soil. *Human and Ecological Risk Assessment*, 12, 606-618.
- Salem, H. M., Eweida, E. A. & Farag, A. (2000). Heavy metals in drinking water and their environmental impact on human health. *ICEHM*, 542-556.
- Serez, M. & Ata, C. (1988). *Kazdağı ormanlarında karaçam (Pinus nigra Arnold Subsp. pallasiana) ve kazdağı göknarı (Abies equi-trojani Asher Sint.) türlerinde görülen gaz zararları*. Çevre'88: Dördüncü Bilimsel ve Teknik Çevre Kongresi, 5-9 Haziran, İzmir.
- Shayler, H., McBride, M. & Harrison, E. (2009). *Sources and impacts of contaminants in soils*. NY: Cornell Waste Management Institute.
- Singh, N. & Davar, S. C. (2004). Noise pollution sources, effects and control. *Journal of Human Ecology*, 16 (3), 181-187.
- Singh, Y. K. (2006). *Environmental science*. New Delhi: New Age International.
- Singh, M. R. & Gupta, A. (2016). *Water pollution-sources, effects and control*. Jaipur: Pointer Publishers.
- Skenderovic, I., Kalac, B. & Becirovic, S. (2015). Environmental pollution and waste management. *Balkan Journal of Health Science*, 3 (1), 1-10.
- Smith, R. A. (1852). On the air and rain of Manchester. *Mem. Manch. Lit. Philos. Soc. Ser. 1*, 207-217.
- Suter, A. H. (2009). The hearing conservation amendment: 25 years later. *Noise Health*, 11, 2-7.
- Swartjes, F. A. (1999). Risk-based assessment of soil and groundwater quality in the Netherlands: standards and remediation urgency. *Risk Analysis*, 19, 1235-1248.
- Şahin, B. (2008). *Çevre Bilimi (Çevre için Eğitim)*. 1. Baskı, Trabzon: Ra Kitabevi.
- Talib, J. (2005). Water pollution: Legal regime and its effectiveness. *Religion and Law Review*, Vol. 14, 120.
- Toccalino, P. L. & Norman, J. E. (2006). Health-based screening levels to evaluate US Geological Survey groundwater quality data. *Risk Analysis*, 26, 1339-1348.
- Ullah, S., Javed, M. W., Shafique, M. & Khan, S. F. (2014). An integrated approach for quality assessment of drinking water using GIS: A case study of Lower Dir. *Journal of Himalayan Earth Sciences*, 47 (2), 163-174.
- Upton, A. C. (1982). The biological effects of low-level ionizing radiation. *Scientific American*, 246, 41-49.
- Vallero, D. (2008). *Fundamentals of Air Pollution*. 4th edition. Elsevier.
- Van Zorge, J. A. (1996). Exposure to mixtures of chemical substances: is there a need for regulations? *Food and Chemical Toxicology*, 34, 1033-1036.
- Vesilind, P. A. & Peirce, J. J. (1983). *Environmental pollution and control*. 2nd Ed., Boston: Butterworth Publiser.
- Vijayalakshimi, K. S. & Phil, M. (2003). Noise Pollution. M. J. Bunch, V. Madha Suresh & T. Vasantha Kumaran (Ed.), *Proceedings of the Third Environmental Conference on Environmental Health*. Chennai, India. 597-603.
- Weng, Y., Liang, S., Huang, L., Lin, F. & Kao, N. (2009). Does economic growth hurt the environment? Let's talk. *Department of International Business, National Chengchi University*, Taipei, Taiwan.

- Yıldırım, Y., Doğu, G., Uysal, B. Z. & Çulfaz, M. (1991). *Hava kirliliği ve temiz enerji. yanma ve hava kirliliği*. I. Ulusal Sempozyumu, 10-12 Haziran 1991, Ankara.
- Zhang H., Henderson-Sellers A. & McGuffie K. (2003) The compounds effects of tropical deforestation and greenhouse warming on climate. *Climatic Change*, 49 (3), 309-338.

### İnternet Kaynakçası

- Kaynak a: <https://pixabay.com/tr/illustrations/kutular-hurda-elden-%C3%A7%C4%B1karma-2678363/>
- Kaynak b: <https://pixabay.com/tr/photos/kimyager-kimyasal-fabrika-sanayi-3835762/>
- Kaynak c: <https://pixabay.com/tr/photos/nehir-su-%C3%A7%C3%B6p-kirat%C4%B1k-kirlenme-254614/>
- Kaynak d: <https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/row-trees-exposed-sea-side-cliff-face-486745303>
- Kaynak e: <https://pixabay.com/tr/photos/d%C3%BCnya-gece-foto%C4%9Fraf%C4%B1-uydug%C3%B6r%C3%BCnt%C3%BCs%C3%BC-1138035/>

## BÖLÜM 7

### ENERJİ KAYNAKLARI VE GERİ DÖNÜŞÜM



*Dr. Öğr. Üyesi Güliz KARAARSLAN SEMİZ<sup>1</sup>*

Bu bölüm enerji kaynakları ve atık yönetimi olmak üzere iki alt bölümden oluşmaktadır. Enerji kaynakları bölümünde insanlık tarihinden günümüze enerjinin kullanımı yani enerjinin tarihçesi, yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları ve günümüzde enerji tüketimi ve bunun çevresel etkileri anlatılmaktadır. Atık yönetimi bölümünde ise azaltma, yeniden kullanma ve geri dönüşüm yaklaşımları ile sıfır atık çözümü açıklanmaktadır. Son bölümde ise konu ile ilgili değerlendirme sorularına yer verilmiştir.

#### 7.1. Enerjinin Tarihçesi

Enerji basitçe fizikçiler tarafından iş yapabilme kapasitesi olarak tanımlanır. Enerji; ısı enerjisi, radyoaktif enerji, mekânîk enerji ve elektrik enerjisi gibi çeşitli formlarda var olur. Örneğin, kömürden elde edilen enerji yanma yoluyla ısı olarak ortaya çıkar ve bu ısı ile su kaynatılır, yüksek basınçta buhar elde edilir, türbinler yoluyla elektrik akımı üreterek elektrik enerjisi elde edilir ve bu enerjinin elektrik telleri vasıtasıyla evlere ve ofislere dağıtılması sağlanır (Heinberg & Fridley, 2016).

Enerji insanlığın ve medeniyetlerin gelişimi için vazgeçilmezdir. Enerjiyi günümüzde fosil yakıtlardan, hidroelektrik santrallerinden, nükleer santrallerden, rüzgâr, Güneş ve jeotermal enerji gibi pek çok kaynaktan elde etmekteyiz (Ris-tinen & Kraushaar, 2006). Peki enerjiyi ilk nasıl keşfettik ve enerji kaynaklarını

<sup>1</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi.  
ORCID: 0000-0003-2717-9998

ilk nasıl kullanmaya başladık? Bu sorunun cevabını bulmak için insanlık tarihinde bir yolculuğa çıkmamız gerekir.

Enerji kullanımı ile medeniyetlerin gelişmesi arasında kuvvetli bir ilişki vardır. İnsanlık tarihinde ilk dönüm noktası diyebileceğimiz olay ateşin bulunmasıdır. Yaklaşık 100.000 yıl önce avcı-toplayıcı dönemde insanlık iki taşı birbirine sürterek ateşi keşfetmiştir. Ateş ısınma, yiyecekleri pişirme aynı zamanda yaşam alanlarını aydınlatarak insanlara güvenli alanlar sağlamıştır (Yüzügülü, 2013).

İnsanlık tarihindeki ikinci dönüm noktası ise tarımın keşfedilmesidir. Tarımın keşfi ile birlikte gıdanın üretilmesi, depolanması sağlanmış ve yerleşik hayata geçilerek insan nüfusu hızla artmıştır. Bu gelişmenin ardından su ve rüzgârdan enerji üretilmeye de başlanmıştır. İnsanlar su değirmenleri aracılığıyla enerji üreterek bu enerjiyi tahıl, un, zeytin üretimi, derilerin tabaklanması, demirin eritilmesi gibi pek çok yerde kullanmışlardır (Reynolds, 1983).

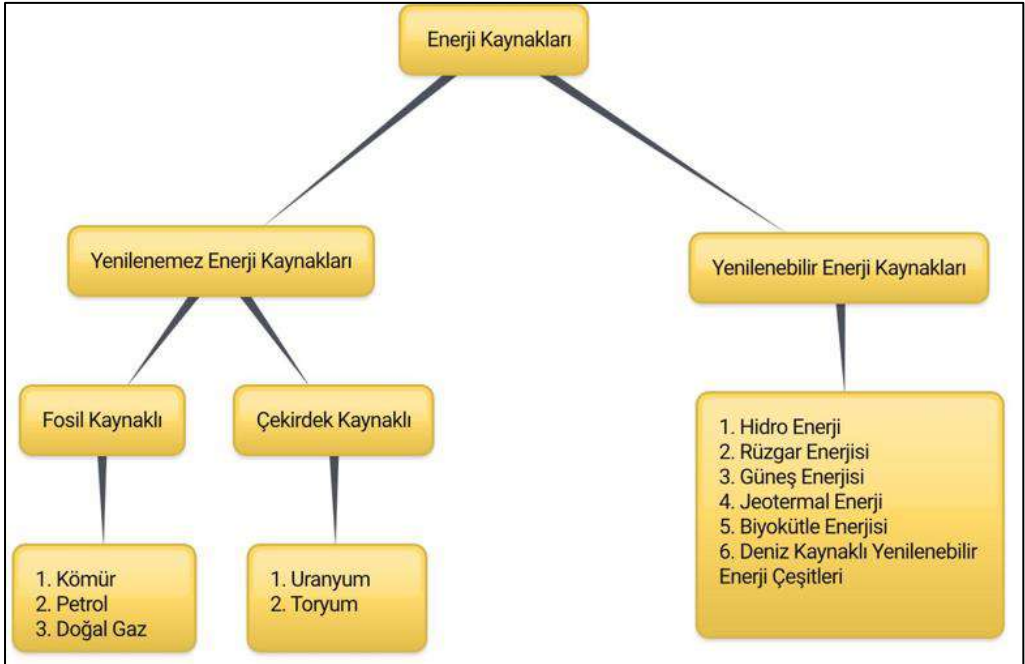
İnsanlık tarihindeki diğer bir dönüm noktası ise endüstri devrimidir. Endüstri devrimi ile fosil yakıt çağı başlamıştır. 18. yüzyılda kömürden elde edilen enerji ilk kez buhar makinelerinde kullanılmış ve zamanla yeryüzünden daha fazla kömür çıkarıldıkça sanayi üretiminden, gemilerin ve trenlerin çalıştırılmasına kadar pek çok alanda kömür kullanımı yaygınlaşmıştır (Fouquet, 2011). Kömürün yanında petrol ve petrol bazlı yeni enerji kaynakları da elde edilmiştir. İlk ticarî petrol kuyusu Amerika'nın Texas eyaletinde 1901 yılında ve İran'da ise 1908 yılında keşfedilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır (Yüzügülü, 2013). Petrol kuyularının keşfedilmesi enerji kullanımımızı tamamen değiştirmiştir. 19. yüzyıldan itibaren nüfus artışı ve ekonomik büyüme ile birlikte enerji kullanımı 4 kat artmıştır (Randolph & Masters, 2008). Fosil yakıtlarla birlikte enerji tüketimindeki artış insanların yaşam standartlarını iyileştirirken, doğal kaynaklar üzerindeki baskıyı da artırmıştır.

Enerji ülkeler için kritik bir konudur. 21.yüzyılda enerji güvenliği önemli bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Modern ekonominin gelişimi için ülkeler yüksek miktarlarda güvenilir enerji kaynaklarına ihtiyaç duymaktadır. Fosil yakıtlar Dünya üzerinde sınırlıdır ve zamanla azalmaktadır. Güneş, rüzgâr ve biyoyakıt gibi yenilenebilir enerji kaynaklarının yaygınlaşması gerekmektedir (Yüzügülü, 2013). İnsanlık tarihindeki dönüm noktaları medeniyetimizin gelişimini derinden etkilemiştir. Ateşten sonra yoğun bir şekilde fosil yakıtların kullanılması insan yaşamını iyileştirirken atıklar, hava kirliliği, su kirliliği gibi pek çok çevre sorununu da beraberinde getirmiştir (Yüzügülü, 2013). Günümüzün bu karmaşık sorunlarına teknoloji ile çözümler bulunmuş ve bulunmaya

devam edilmektedir. Ancak bundan sonraki dönüm noktasının daha iyi bir gelecek için sürdürülebilirlik odaklı olması gereklidir.

## 7.2. Yenilenebilir ve Yenilenemez Enerji Kaynakları

Enerji kaynakları kullanımına göre yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları olarak sınıflandırılmaktadır. Yenilenebilir enerji kaynakları; tükenmeyen, gelecekte de var olacak olan ve uzun sürede kendisini yenileyebilen sürdürülebilir enerji kaynakları iken, yenilenemez enerji kaynakları ise sürdürülebilir olmayan, gelecekte mutlaka tükeneceği öngörülen kaynaklardır. Yenilenemez enerji kaynakları fosil kaynaklı (kömür, petrol vb.) ve çekirdek kaynaklı (uranyum ve toryum) olmak üzere ikiye ayrılır (Koç & Şenel, 2013; Ristinen & Kraushaar, 2006). Yenilenebilir enerji kaynakları ise hidro enerji, rüzgâr, Güneş, biyokütle, jeotermal ve deniz kaynaklı enerji çeşitleri olarak sınıflandırılmaktadır. Şekil 7.1.'de yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarının sınıflandırılması gösterilmektedir.



Şekil 7.1. Kaynaklarına Göre Enerji Çeşitleri  
(Kaynak: Koç, Yağlı, Koç & Uğurlu, 2018)

## Kaynakça

- Acar, E., & Doğan, A. (2008). Türkiye'nin rüzgâr ve hidroelektrik potansiyeli ve çevresel etkilerinin değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Temiz Enerji Sempozyumu UTES*, 2008.
- Akova, D. (2008). *Yenilenebilir enerji kaynakları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Albostan, A., Çekiç, Y. & Eren, L. (2009). Rüzgar enerjisinin Türkiye'nin arz güvenliğine etkisi. *Gazi Üniversitesi Müh. Mim. Fak. Dergisi*, 24 (4), 641-649.
- Bayraç H. N. (2011). Küresel rüzgar enerjisi politikaları ve uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 1, 35-57.
- Bozkurt, S. (2012). Evsel nitelikli katı atıkların geri dönüşüm olasılıkları ve bertaraf yöntemlerinin araştırılması. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Canka-Kılıç, F. (2015). Güneş enerjisi, Türkiye'deki son durumu ve üretim teknolojileri. *Mühendis ve Makina*, 56 (671), 28-40.
- Capra, F. (2005). Speaking nature's language: Principles for sustainability. In Stone M. K., & Barlow, Z. (Eds.), *Ecological Literacy. Educating our children for a sustainable world* (pp. 18-29). CA: Sierre Club Books.
- Connett, P. (2013). *The zero waste solution. Untrashing the planet one community at a time*. USA: Chelsa Green Publishing.
- Çankaya Belediyesi (2018). Geri dönüşüm hizmetleri. Erişim Tarihi: 03.04.2019 <http://www.cankaya.bel.tr/pages/186/GERI-DONUSUM-HIZMETLERI/>
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2017). Ambalaj atıkları kontrol yönetmeliği. Erişim Tarihi: 02.04.2019. <https://cygm.csb.gov.tr/yonetmelikler-i-440>
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2018). Sıfır Atık. Erişim Tarihi: 10.04.2019 <http://si-firatik.gov.tr/Haber/Detay/1001>
- Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (2018). Kömür nedir? Erişim Tarihi: 10.02.2019. <https://www.enerji.gov.tr/tr-TR/Sayfalar/Komur>
- Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (2019). Enerji. Erişim Tarihi: 15.02.2019 <https://www.enerji.gov.tr/tr-TR/Sayfalar/Gunes>
- Environmental Information Agency (2018). Non-renewable sources. Erişim Tarihi: 15.03.2019 [https://www.eia.gov/energyexplained/index.php?page=coal\\_home](https://www.eia.gov/energyexplained/index.php?page=coal_home)
- Environmental Protection Agency (2019). Recycling basics. Erişim Tarihi: 05.04.2019. <https://www.epa.gov/recycle/recycling-basics>
- Fouquet, R. (2011). A brief history of energy. In J. Evans & L. C. Hunt (Eds.), *International handbook on the economics of energy* (pp. 1-19). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Gokcol, C., Dursun, B. Alboyacı, Bora & Sunan, E. (2009). Importance of biomass energy as alternative to other sources in Turkey. *Energy Policy*, (37), 424-431.

- Gündüzalp, A. A., & Güven, S. (2016). Atık çeşitleri, atık yönetimi, geri dönüşüm ve tüketici: Çankaya belediyesi ve semt tüketicileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, Şubat, 2016.
- Heinberg, R., & Fridley, D. (2016). *Our renewable future*. USA: Island Press.
- Hengeveld, R. (2019). *Atık küre*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Kadıköy Belediyesi (2019). Atık Yönetimi. Erişim Tarihi: 09.04.2019 <http://atikyonetimi.kadikoy.bel.tr/proje/>
- Karasu, A (2013). Çevresel atıklar ve nedenleri: Çevresel atıkların geri dönüştürülmesi ve yenilenebilir enerji olanaklarının araştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Bilecik, Türkiye.
- Koç, A., Yağlı, H., Koç, Y., & Uğurlu, İ. (2018). Dünyada ve Türkiye’de enerji görünümünün genel değerlendirilmesi. *Mühendis ve Makina*, 59 (692), 84-112.
- Koç, E., Şenel, M.C., (2013). Dünya’da ve Türkiye’de enerji durumu genel değerlendirme. *Mühendis ve Makina*, 54 (639), 32-44.
- Kumbur H., Özer Z., Özsoy H.D., Avcı E.D. (2015). Türkiye’de geleneksel ve yenilenebilir enerji kaynaklarının potansiyeli ve çevresel etkilerinin karşılaştırılması. *III. Yenilenebilir Enerji Sempozyumu*, 19-21 Ekim, Mersin, Türkiye.
- Mongillo, J. F. (2011). *A student guide to energy. Volume-5. Energy efficiency, conservation and sustainability*. USA: Greenwood.
- Özen, A., Şaşmaz, Ü. M., & Bahtiyar, E., (2015). Türkiye’de yeşil ekonomi açısından yenilenebilir bir enerji kaynağı: Rüzgâr enerjisi. *KMU Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17 (28), 85-93.
- Randolph, J., & Masters, G. M. (2008). *Energy for sustainability: Technology, planing and policy*. USA: Island Press.
- Reynolds, L. G. (1983). The spread of economic growth to the third world: 1850–1980. *Journal of Economic Literature*, 21 (3), 941–980.
- Ristinen, R. A., & Kraushaar, J. (2006). *Energy and the environment*. USA: John Wiley Sons.
- Sağlam, M., Uyar, T.S. (2005). Dalga enerjisi ve Türkiye’nin dalga enerjisi teknik potansiyeli. *Yeksem, III. Yenilenebilir Enerji Kaynakları Sempozyumu*, 275-279.
- Taherzadeh, M., & Rajendran, K. (2015). Factors affecting development of waste management. In Ekström, K. M.(Eds.). *Waste management and sustainable consumption*, (pp. 67-87). Karin Ekstro, UK: Routledge.
- Troschinetz, A. M., & Miheci, J. R. (2009). Sustainable recycling of municipal solid waste in developing countries. *Waste Management*, 29 (2), 915-23.
- TUBİSAD (2017). E-atık eğitim kitapçığı. Erişim Tarihi: 15.05.2018 [http://www.tubisad.org.tr/duyuru/e-bulten/2017/temmuz17/TUBISAD-e-Atik-Egitim-Kitapcigi\\_16Mayis.pdf](http://www.tubisad.org.tr/duyuru/e-bulten/2017/temmuz17/TUBISAD-e-Atik-Egitim-Kitapcigi_16Mayis.pdf)



Türkiye Rüzgar Enerjisi Birliği (TÜREB) (2018). Türkiye Rüzgâr Enerjisi İstatistik Raporu.

Erişim Tarihi: 10.03.2019 <http://www.tureb.com.tr/turebsayfa/duyurular/turkiye-ruzgar-enerjisi-istatistik-raporu-ocak-2019>

Ürün, E., & Soyu, E. (2016). Türkiye'nin enerji üretiminde yenilenebilir enerji kaynakları üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 31-45.

Quaschnig, V. (2010). *Renewable energy and climate change*. UK: John Wiley & Sons.

Yılmaz, M., (2012). Türkiye'nin enerji potansiyeli ve yenilenebilir enerji kaynaklarının elektrik enerjisi üretimi açısından önemi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 33-54.

Yüzüğüllü, E. (2013). *Synergies for sustainable energy*. Norwood, MA: Artech House.

Not: Tüm şekiller [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com) web sitesinden alınmıştır.

## BÖLÜM 8

### BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİK VE DOĞAL HAYATI KORUMA



*Dr. Buket BALLIEL ÜNAL<sup>1</sup>*

#### 8.1. Biyolojik Çeşitlilik

Biyolojik çeşitlilik, bir bölgede yer alan genlerin, türlerin, ekolojik olaylarla birlikte ekosistemi oluşturan genel yapının bir tanımı olmakla birlikte, yaşam formlarının çeşitliliğidir.



Resim 8.1. Biyolojik Çeşitlilik (Kaynak a)

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen. ORCID: 0000-0003-0892-901X.

Biyolojik çeşitlilik tüm Dünya’da ya da belirli bir alanda (habitat) yaşamakta olan tür ve gen çeşitliliğini ifade etmektedir.

### 8.1.1. Biyolojik Çeşitliliğin Faydaları

Biyolojik çeşitlilik, bir alandaki ekosistemlere ait organizmalar arasındaki çeşitlilik ve bunların yaşam şekilleri arasındaki farklılığın ölçüsüdür. İnsanlar, tarımda, teknolojiye sahip olduğu günümüz seviyesine, biyolojik çeşitlilik sonucu ulaşmıştır.

**a) Bitki Çeşitliliğinin Faydaları:** Erozyonu önleyip, havayı temizleyen bitkiler, toprağın organik ve inorganik madde bakımından zenginleşmesini sağlar. Canlılar için, barınma, beslenme ve koruma ortamı sağlayarak ekosisteme destek sağlarlar. Alıç, zencefil, kuşburnu, ısırgan, adaçayı, kekik, ıhlamur, taffan, iğde, hünnap, ısırgan, biberiye, papatya, nane gibi bitkiler tıp, eczacılık ve sanayi alanında kullanılır.

**b) Hayvan Çeşitliliğinin Faydaları:** Geçmiş dönemlerden günümüze kadar insanlar hayvanları evcilleştirme çabası içindedir. Bu sayede hayvanlardan, korunma, beslenme, gıda, taşımacılık, giyim ve tıp alanında faydalanmışlardır.

**c) Ekosistem Çeşitliliğinin Faydaları:** Son yıllarda artan öneme sahip olan ekoturizm, doğaya dayalı turizm olarak tanımlanmaktadır. Değişen yaşam koşullarına bağlı olarak stresli olan kişiler, milli parklar ve doğa da zaman geçirmektedirler.

Biyolojik çeşitlilik genetik çeşitlilik, tür çeşitliliği, ekosistem çeşitliliği olmak üzere üç kategoride incelenir:

**1. Genetik Çeşitlilik:** Belli bir tür, popülasyon, varyete, alt tür ya da ırk içindeki gen farklılığıyla ölçülür. Bu tür farklılıklar, evcil hayvanların ve tarımsal ürünlerin üretilmesini, canlıların yaban hayatında değişen koşullara uyum sağlamasını sağlar (Darçın & Güçlü, 2009). Genler, canlıların kalıtsal özelliklerini gelecek nesillere aktaran en küçük yapıtaşdır.

**2. Tür Çeşitliliği:** Dünya’da ya da belirli bir alanda varlığını sürdüren canlı türlerinin farklılığı ve sayısı tür çeşitliliğini ifade etmektedir. Tür çeşidi sayısının 10 milyon ile 80 milyon arasında olduğu tahmin edilmekle birlikte, bu sayının sadece 1.6 milyonu bilim insanları tarafından tanımlanabilmiş ve isimlendirilmiştir.

**3. Ekosistem Çeşitliliği:** Ekosistem çeşitliliği, ekolojik birim olarak karşılıklı etkileşim içinde olan organizmalar topluluğu ile fiziksel çevrelerinin oluşturduğu bütündür (Darçın & Güçlü, 2009). Belirli bir coğrafi bölge veya alan içerisindeki

biyolojik fiziksel koşulların toplamı olan ekosistem çeşitliliği, ekosistemin bulunduğu alandaki çevre faktörlerine bağlı olarak çeşitlilik gösterir (Akman, Ketennoğlu, Kurt & Yiğit, 2012).

### 8.1.2. Biyolojik Çeşitlilik Neden Önemlidir?

Biyolojik çeşitlilik, ekosistemlerin ve insan yaşamının devamı için temel olan süreçlerin sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır.

Işık (2004), biyolojik çeşitliliğin bir bölgedeki genlerin, bu genleri içeren ekosistemler ile ekosistemleri bağlayan olayların hepsini kapsadığını ileri sürmektedir. Biyolojik çeşitliliğin ekolojik ve ekonomik yönden çeşitli yararları bulunmaktadır. Besin maddesi sağlamaları, birçok ilacın hammadde kaynağı olmaları, sanayi için bazı temel malzemeler sağlamaları, turizmde önemli rol oynamaları gibi hususlar biyolojik çeşitliliğin ekonomik yararları arasındadır. Ayrıca bitkisel ilaçlara ait perakende piyasası ABD’de yaklaşık 1,5 milyar dolara ulaşırken, Avrupa ülkelerinde bu değer daha da yüksektir (Çepel & Ergün, 2004).

Türkiye farklı iklim ve ekosistem çeşitliliğine (orman, dağ, step, kıyı ve deniz) sahiptir. Türkiye biyolojik çeşitlilik bakımından Avrupa ve Ortadoğu’nun en zengin ülkelerindedir. Türkiye’nin tüm coğrafi bölgelerinin her birinin ayrı iklim, flora ve fauna özellikleri vardır. Bunun yanında Türkiye’de, her biri kendi endemik türlerine ve kendi doğal ekosistemlerine sahip birkaç türde ekolojik bölge bulunmaktadır (Çelik, 2008).

### 8.1.3. Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesinin Önemi

Bir türün yaşadığı bölge (habitatı) kirleticilerle tahrip edilir veya yok edilirse o türün yaşama şansı da elinden alınmış olacaktır. Bu yüzden ülkemiz 1992 yılında Rio’da düzenlenen Dünya Zirvesi’nde iklim değişikliği, çölleşme ve biyolojik çeşitliliği konu alan üç temel çevre sözleşmesi imzalamıştır. İmzalanan Çevre sözleşmelerinden biri olan Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi, 196 ülke tarafından imzalanmıştır. Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi’nin önemi ve temel amaçları arasında, biyolojik çeşitliliğin korunması, biyolojik kaynakların sürdürülebilir kullanımı, genetik kaynakların sağladığı faydaların adil paylaşımı olarak biyolojik çeşitliliği en geniş şekilde ele alan BM Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi metninin kabul edildiği “22 Mayıs” tarihi, BM tarafından “Uluslararası Biyolojik

- Aydoğdu, M., Cansaran, A. & Yıldırım, C. (2009). Biyolojik Çeşitlilik ve Türkiye’deki Durum. Ed. Mustafa Aydoğdu. Fen Eğitiminde Çevre kitabı içinde (129-146). Ankara: Pozitif Maatbacılık.
- Akman, Y., Ketenoğlu, O., Kurt, L., & Yiğit, N. (2012). *Ekolojik sentez*. Ankara: Palme.
- Alpagut, B. ve Karataş, A. (2014). *İçerik ve tarihsel gelişimi açısından çevre eğitimi*. H. Reyhan, A. Mutlu, H. H. Doğan ve A. S. Reyhan (Ed.), Sosyal Çevre Bilimleri içinde (s.405-428). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Baran, M ve Özçelik, F. (2006). *Biyogüvenlik ve Türkiye’de uygulanabilme düzeyi*. Türkiye 9. Gıda Kongresi; 24-26 Mayıs 2006, Bolu.
- Çelik, T. (2008). 9. *Sınıf biyoloji kitabı*. Ankara: Fdd Yayınları.
- Çepel, N ve Ergün, C. (2004). *Temel çevre sorunları. TEMA "erozyon ve çevresel geleceğimiz"*. <http://www.tema.org.tr/sayfalar/cevrekutuphanesi/Biyoceseitlilik.html>
- Darçın, E. S., & Güçlü, Y. (2007). *Biyolojik çeşitlilik ve Türkiye’deki durumu*. M. Aydoğdu & K. Gezer (Ed.) Çevre bilimi içinde (s. 145-166). (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Demirsoy, A. ve Ekim, T. (Editörler). (2005). *Türkiye’nin Biyolojik Zenginlikleri*. (3. Baskı). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Güngör, E. (2006) *Uluslararası Mavi Bayrak Projesi Ülkemizde 11 Yaşında*, <http://www.mfa.gov.tr> adresinden 22. 04. 2019 tarihinde alınmıştır.
- IUCN, 2018. Categories & Criteria (version 2.3). Retrieved 2018.
- Işık, K. (2004). *Biyoçeşitlilik*. TEMA Erozyon ve Çevresel Geleceğimiz adlı eğitim CD’si
- Karataş, A. (2014). *Toplumda çevre bilincinin yaygınlaştırılmasında sivil toplum kuruluşlarının rolü: Türkiye Örneği*. Turkish Studies.
- Kence, A. (1987). *Türkiye’nin biyolojik zenginlikleri*. T.Ç.S.V Yayını, s:316.
- Kıslalioğlu, M ve Berkes, F. (1987). *Biyolojik çeşitlilik*. T. Ç. S.V. Yayını, ss:122.
- Nagel, P., (2003). *Die schutzgebietskategorien. tiergeographie und naturschutz, WS 02/03*, <http://www.nlu.unibas.ch/PDF/IUCN.pdf>.
- Nevo, E. (1985). *Diversity is the Key to Life and Human Culture*. A Lecture delivered at the inauguration of the “Ancell-Teicher Research Foundation for Genetics and Molecular Evolution” Board of Governors Meeting, 28 th May, 1985.
- Özey, R. (2009). *Çevre Sorunları*. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi
- Şahin, G. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunda farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Akdeniz Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Torunoğlu, E. (2012). *Uluslararası çevre koruma politikaları. Çevre Sorunları ve Politikaları*. Ü. B. Öğütveren (Editör). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Yalçinkaya, A. (2008), *Kyoto sözleşmesi ve yok olan tuz gölü*, Önce Vatan, s.5.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2005). *Çevre bilimi*, 2.Baskı, Ankara 2005. <https://www.dicle.edu.tr/a/yukselc/meropshtml/dokuman/Biyocesitlilik.htm>

<https://www.wcmc.org.uk/infoserv/biogen/biogen.html>

<https://www.iucn.org>

<https://gaiadergi.com/nesli-tukenme-tehlikesi-altinda-olan-turler-in-kirmizi-listesi-iucn/>

[https://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/modul\\_pdf/85oCKoo87.pdf](https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/85oCKoo87.pdf)

[https://www.tema.org.tr/web\\_14](https://www.tema.org.tr/web_14)

<https://www.cevko.org.tr/cevko/lc-Sayfa/Cevko/Cevko-Vakfi/Vizyon-ve-Misyon.aspx>

<https://www.docev.org.tr/docev.aspx>

<https://www.greenpeace.org/turkey/tr/about/faq/>

<https://www.milliyet.com.tr/Yalnizca-Turkiye-de-yetisen-16-endemik-bitki-turu--molatik-2185/>

<https://www.fenbilim.net/2017/07/5-sinif-biyocesitlilik.html>

<https://www.turktoyu.com/yalnizca-turkiye-de-yasayan-endemik-hayvan-turleri>

## BÖLÜM 9

### ÇEVRE OKURYAZARLIĞI VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK



*Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE<sup>1</sup>*

*Doç. Dr. Ece Ümmü DEVECİ<sup>2</sup>*

*Doç. Dr. Çağdaş GÖNEN<sup>3</sup>*

#### Çevre Okuryazarlığı

Çevre en genel anlamıyla bütün canlıların ortak alanı ve yaşamlarını sürdürdüğü yerdir. Çevrede olan her olay tüm canlıları etkilemektedir. Bu nedenle çevrenin korunması ve tüm canlılar için yaşanabilir olması için insanlara büyük sorumluluk düşmektedir. Bilimsel gelişmelerle birlikte, insanların temel ihtiyaçlarını doğayı kullanarak karşılama alışkanlığını geliştirmesinin ardından doğaya hakim olma duygusu ön plana çıkmıştır. Bu durumla birlikte insanoğlu, daha ekonomik ürünler elde edebilmek, artan nüfusun ihtiyaçlarını sağlayabilmek ve daha rahat bir hayat sürmek için bilinçsizce veya umursamaz bir şekilde, doğal kaynakların sınırsız olduğu yanılgısıyla, doğaya geri dönüşü olmayan zararlar vermiştir. Özellikle 18. yüzyılda Sanayi Devrimi'yle bu durum daha da öteye gidip insanların çevreye yönelik düşünce, davranış ve alışkanlıklarını değiştirerek, doğadan fayda sağlayarak kâr etme sürecini başlatmıştır (doğaya zarar veren kimyasalların kullanımı, barajlar yoluyla elektrik üretmek, tarım alanlarının katledilmesi, fosil türevli yakıtların vb.). Her ne kadar Sanayi Devrimi ile birlikte bilim ve teknolojiadaki gelişmeler insanların hayat

<sup>1</sup> Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.  
ORCID: 0000-0002-4026-3011.

<sup>2</sup> Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Çevre Mühendisliği Bölümü.  
ORCID: 0000-0002-7551-188X

<sup>3</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Muğla Meslek Yüksekokulu/Elektrik ve Enerji Bölümü.  
ORCID: 0000-0002-8554-8125

standardını yükseltse de zamanla çevreye verilen zarar ile insan hayatı tehdit altına girmiştir. Özellikle doğal kaynakların sömürülmesi ve bu sömürünün hız kesmeden devam etmesiyle ekolojik sorunların başlaması kaçınılmaz bir hal almıştır.



Şekil 9.1. Çevre okuryazarı birey doğanın dilini bilen kişidir.

Örneğin 1952'de İngiltere'nin başkenti Londra'daki fabrika ve ev bacaları ve ayrıca arabalardan çıkan zehirli gazlar 5 gün boyunca şehrin üzerinde dağılmadan kalmıştır. Bunun sonucunda, çoğunluğunu çocuk ve yaşlıların oluşturduğu binlerce insanın hayatını kaybettiği bir çevre felaketi olan hava kirliliği olayını yaşanması bütün Dünya'nın çevresel felaketlerin ulaşabileceği büyüklüğü fark etmesini sağlamıştır (Great Smog of London, 1952).

İnsanoğlu, doğaya verdiği zararı fark etmesiyle birlikte bu zararı azaltmaya yönelik önlemler almaya başlamıştır. Ekolojik sorunların küresel boyutlu olması nedeniyle doğal çevrenin korunmasına yönelik birçok uluslararası konferans ve seminer düzenlenmiş protokoller imzalanmıştır. Bunların başında 1972 yılında Stockholm'de Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı, 1975 yılında Uluslararası Çevre Eğitim Programı-IEEP bölgesel konferans ve seminerler, 1977 yılında Tiflis'te Hükümetler Arası Çevre Eğitim Konferansı, 1987 yılında Moskova'da Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Konferansı, 1992 yılında Rio de Janeiro'da Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı, 1997 yılında Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonunun Selanik'teki



Uluslararası Çevre ve Toplum Konferansı gelmektedir. Bu toplantılar ile devletlerin ve toplumların farkındalıklarının artırılması, çevre sorularının önemlerinin vurgulanması ve tüm canlılar için küresel ölçekte sürdürülebilir yaşam koşullarının oluşturulması amaçlanmıştır. Çevre eğitimi alanında yapılan geniş katılımlı ve uluslararası konferans ve seminerlerin sonuncusu olan 1997'de Selanik'te 'Nitelikli ve Sürdürülebilirlik İçin Eğitim ve Toplum Bilinci' başlığıyla düzenlenen Uluslararası Çevre ve Toplum Konferansı'nın sonuç bildirgesinin eğitimle ilgili maddelerinde Tiflis Bildirgesi maddelerinin halen tümüyle geçerli olduğu belirtilmiştir. Tiflis Bildirgesi'ne göre çevre eğitiminin amaçlarından biri, çevreyi korumak ve iyileştirmek için bireylere gerekli bilgi, değer yargıları, tutum, sorumluluk ve becerileri kazanmaları yolunda imkân sağlamaktır. Bu amaç, çevreye verilecek zararın eğitim yoluyla azaltılabileceğinin bir göstergesidir. Çevre eğitimi, insanların çevreleri ile olan ilişkilerini ve etkileşimlerini bilmeleri ve bu bilgileri doğrultusunda duygu ve beceri geliştirme sürecidir. Tiflis Bildirgesi'nin ve çevre eğitiminin amacı doğrultusunda çevre okuryazarlığı günümüzde çevre eğitiminde önem kazanan bir kavram haline gelmiş, geliştirilen çevre eğitimi öğretim programlarının genel amacı, çevre okuryazarı bireyler geliştirmek olmuştur.



Şekil 9.2. Çevre Okuryazarı Birey

## Kaynakça

- Akıllı, H., Kemahlı, F., Okudan, K. ve Polat, F. (2008). Ekolojik ayak izinin kavramsal içeriği ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi'nde bireysel ekolojik ayak izi hesaplaması, *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (15), 1-25.
- Akyüz Y, Atış E, Çukadar M ve Salalı E (2016). Akademisyenlerin ekolojik etkilerinin incelenmesi: E.Ü. Ziraat Fakültesi örneği. *XII. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 1427-1436, 25- 27 Mayıs 2016, Isparta
- Altınöz, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aydın, F. (2010). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunları ve Çevre Eğitimi Hakkındaki Görüşleri (Gazi Üniversitesi Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 818-839
- Beyhan, E. (2009). "Sürdürülebilir Kalkınma- Çevre ve Yerel Yönetimler" Bütçe Sunusu (2014). T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı
- Chris Sneddon, Richard B.Howarth, Richard B.Norgaard (2006), Sustainable Development In A Post-Brundtland World. *Ecological Economics*, 57(2), 253-268
- Çetin, F, Güven Yıldırım, E, Aydoğdu, M. (2017). Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Ekolojik Ayak İzi Eğitiminin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Davranış Düzeyine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10 (1), 31-48
- Goldman, D., Yavetz, B. and Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: environmental behavior of new students. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 3-22.
- Günel, N., Işıklar-Yücel, G., Atik, A. D. (2018). Üniversite öğrencilerinin ekolojik ayak izi azaltılması konusundaki eğilimlerinin incelenmesi, *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı*, 11(4), 34-46
- Keleş Ö, 2011. Öğrenme halkası modelinin öğrencilerin ekolojik ayak izlerini azaltmasına etkisi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3): 1143-1160
- Keleş Ö, Uzun N, Özsoy S, 2008. Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin hesaplanması ve değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2): 1-14
- Keleş, Ö. (2014). Sürdürülebilir Ulaşımı Tercih Edin, Ekolojik Ayak İziniz Azalsın. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, Özel Sayı (1), 46-57.
- McKeown, R. (2002). Progress has been made in education for sustainable development. *Applied Environmental Education and Communication*, 1, 21-23
- Moseley, C. (2000). *Teaching for environmental literacy*. The Clearing House, 74(1), 23-24
- Moody, G., Alkaff, H., Garrison, D., & Golley, F. (2005). Assessing the environmental literacy requirement at the University of Georgia. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 3-9.
- Özçağ, M. & Hotunluoğlu, H. (2015). Kalkınma Anlayışında Yeni Bir Boyut: Yeşil Ekonomi, *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 13(2), 303-324

- Özsoy, C.E., (2015), Düşük Karbon Ekonomisi ve Türkiye'nin Karbon Ayak İzi. HAK-İŞ Uluslararası Toplum ve Emek Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 9, Sayfa: 198- 215.
- Roth, C. E. (1992). Environmental Literacy: Its roots, evolution, and directims in the 1990s. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education
- Selici, Ayşe Tülay, Utlu, Z., İlten, N.(2015). Enerji kullanımının çevresel etkileri ve sürdürülebilir gelişme, III. Yenilenebilir Enerji kaynakları Sempozyumu, Mersin, 48
- Sneddon, C & Howarth, R. B. & Norgaard, R. B. (2006). Sustainable development in a post-Brundtland world, *Ecological Economics, Elsevier*, 57(2), 253-268
- Şahin, S. H., Ünlü, E., & Ünlü, S. (2016). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 11(2), 82-95
- Tosunoğlu, B. (2015). Sürdürülebilir küresel refah göstergesi olarak ekolojik ayak izi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3 (5), 132-149
- Yavuz, M., Balkan-Kıyıcı, F. ve Atabek-Yiğit, E. (2014). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Çevre Okuryazarlığı Ölçeği: Ölçek geliştirme geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 4(3), 40-53.
- Yıldız, E. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynak a: [https://www.freepik.com/free-vector/ecosystem-vs-pollution-background\\_2879877.htm](https://www.freepik.com/free-vector/ecosystem-vs-pollution-background_2879877.htm) adresinden 13.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kaynak b: Türkiye İklim Değişikliği 6. Bildirimi, T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü
- Kaynak c: Türkiye İklim Değişikliği 6. Bildirimi, T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü
- Kaynak d: <http://www.surdurulebilirlikalkinma.gov.tr>
- Kaynak e: <https://www.canlibilimi.com/cevre-sorunlarinin-ortaya-cikmasinda-bireylerin-rolu/>
- Kaynak f: IPCC, <https://www.ipcc.ch/sr15/faq/chapter-5-faq/>

## BÖLÜM 10

### ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ÇEVRE EĞİTİMİ



*Doç. Dr. Ayşe SERT ÇİBİK<sup>1</sup>*

#### 10.1. Çevre Nedir? Çevreye Neden Önem Vermeliyiz?

Dünya yüzeyinde çok sayıda canlı ve cansız varlık bulunur. Canlılar kendi içlelerinde farklı yapılara ve işlevlere sahiptir. Her canlı kendi doğasında var olan temel gereksinimlere göre yaşamını sürdürür. Beslenir, solunum yapar, büyür ve gelişir, hareket eder, uyarılara tepki gösterir, üreyerek çoğalır. Bu süregelen durumun dengeli bir şekilde devamının sağlanması insan ve diğer canlı yaşamı açısından önemlidir. Tüm canlılar yaşama alanlarında fiziksel ve biyolojik çevre ile sürekli etkileşim içerisinde ve bu durum sistemin tüm öğeleri arasında belli bir düzende devam etmektedir (Balım, Yenice ve Oluk, 2003, s. 221). Bitkiler, hayvanlar, mantarlar, bakteriler gibi canlılar çeşitli ekosistem içerisinde birbirleri ve etrafındaki cansız varlıklar ile uyum içerisinde yaşamlarını sürdürmektedir. Bir ekosistemdeki doğa düzenini bir sistem halinde çalıştıran birçok doğal etmen vardır. Örneğin atmosfer bitkilere CO<sub>2</sub> sağlarken bitkiler de ona O<sub>2</sub> üretir. Atmosferde bunu diğer canlılara göndererek yaşam için temel zemini sağlamaktadır. Bu örnek doğadaki sayısız sistem ağlarının sadece bir bağına kapsamaktadır. Doğadaki canlı (biyotik) ve cansız (abiyotik) varlıkların aralarında karşılıklı bağlar sonucu oluşturdukları sisteme ekosistem denir. Canlıların içinde buldukları fiziksel çevre fazlaca değişiklik gösterdiği için ekosistemler de bir o kadar çeşitli ve kompleks yaşamsal çevreye sahiptir. Bir kıta, bir okyanus, bir göl, bir orman, bir çayırılık ekosisteme örnek olabilir (Van

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. ORCID: 0000-0001-9648-3593.

Dyne, 1966, akt: Çepel, 1976, s. 37). Bir yaşama ortamındaki üreticiler, tüketiciler ve ayrıştırıcılar canlı faktörleri, temel enerji kaynağı olan Güneş, sıcaklık, iklim, toprak, mineraller ve su cansız faktörleri oluşturmaktadır. Bir göl ekosistemini düşündüğümüzde gölde yaşayan balık popülasyonları ve su kuşları canlı faktörlere, göl suyunun sıcaklığı ve suyun mineralleri cansız faktörlere örnek olabilir.



Görsel 10.1. Okyanus Ekosistemi



Görsel 10.2. Göl Ekosistemi

Bununla birlikte canlılar hayatlarını sürdürmek için karbon, azot, oksijen, kültür, fosfor ve su gibi inorganik maddelere ihtiyaç duyarlar. Bu maddeler doğadaki tüm bileşenlere hizmet için belli bir işleyişe göre sürekli hareket halindedir. Madde döngüsü adı verilen bu sistemde bu maddelerin belli oranlarda canlılar tarafından kullanılıp doğaya yeniden bırakılması gerekir. Bu durum ekosistemin sürekliliği için oldukça önemlidir. Dışardan bir etki ile bu olağan düzende aksamalar yaşanabilir. Örneğin doğada karbon döngüsüne katkı sağlayan hava, kara, okyanus gibi farklı kaynaklardaki bozulmalar tüm canlılar için yaşamsal öneme sahip olan fotosentez olayını etkileyerek bitkilerin besin ve oksijen üretiminin azalmasına neden olabilir. Sonuç olarak bir ekosistem içindeki canlı ve cansız her faktör birbirine muhtaçtır ve birindeki değişim diğer faktörlerin tümünü etkileyebilmektedir. Değişime neden olan etkiler atmosferik (hava) olaylar, doğal afetler veya kentleşme, sanayileşme gibi temelinde insan faktörünün yer aldığı kaynaklar olabilmektedir. Örneğin bitkiler atmosferdeki serbest azotu doğrudan kullanamadıkları için ihtiyacı olan azotu, ayrıştırıcıların (bazı bakteri ve mantarlar) azotu amonyum iyonuna veya nitrata çevirmesi yoluyla topraktan alır. Bu örnekten de anlaşıldığı gibi çevresel etkiler yoluyla ayrıştırıcılarda meydana gelebilecek bir değişim bitkilerin azot kullanı-

mını ve dolayısıyla canlı yaşamı için gerekli olan temel besin kaynaklarının üretimini etkileyebilecektir. Bu nedenle çevredeki biyolojik çeşitliliğin korunması ve yaşamın sürekliliği için canlıların diğer canlı ve cansız çevredeki değişimlerden nasıl ve neden etkilendiğini anlamaya çalışmak önemlidir.

En genel tanımıyla çevre, canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini devam ettirdikleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde oldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır (T. C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2017). Diğer bir tanımda çevre, "bir canlıyı veya bir canlı topluluğunu yaşamları boyunca etkileyen her türlü biyotik ve abiyotik faktörlerin tümü" olarak açıklanmaktadır (Yücel ve Morgil, 1998). Bu tanımlamalar doğrultusunda "çevre" kavramını dağ, göl, akarsu, atmosfer, bitki, hayvan (doğal unsurlar) ile bina, köprü, yol, ev (beşerî unsurlar) bağlamında açıklamak mümkündür. İnsanoğlu çevresel unsurlara bağımlıdır ve yaşadığı toplumun özelliklerine ve temel gereksinimlere göre ondan yararlanır. Eski dönemlerde insan faaliyetleri ve doğal çevre arasındaki ilişki, kendini yenileyebilen ve kendi içinde bir dengeye kavuşabilen bir süreç olarak devam ediyordu. İnsan yaşamını sürdürmede önceleri temel ısınma kaynağı olan odun, kömür, doğalgaz gibi fosil kaynaklı yakıtların yanması sonucu havaya salınan CO, kükürt ve azot gazları, CO<sub>2</sub> ve su buharı gibi gazlar, motorlu taşıtların etrafa yaydığı zehirli gazların varlığı ile insanın doğa üzerindeki etkisi sınırlıydı ve doğa kendisini onararak insanların olumsuz etkilerini ortadan kaldırılabiliyordu. Ancak özellikle Sanayi Devrimi ve endüstrileşme ile birlikte toplumsal, ekonomik, politik, sosyal ve kültürel içerikler zamanla doğal çevrenin etki alanını etkisi altına almış ve ekosistemdeki doğal işleyişi bozmaya başlamıştır. Doğanın kendisini yenilemesine fırsat vermeyecek nitelikte olan bu tür girişimler çevre sorunlarına neden olabilmektedir. En genel ifade ile çevre sorunu, canlıların (insanların) davranışlarında ve yaşam şekillerinde olumsuzluklar yaratan bileşenlerin tümüdür (Erten, 2004). Bu durum tetikleyici unsur olarak Dünya nüfusundaki hızlı artış ve buna paralel olarak tarım, sanayi ve teknoloji gibi alanlardaki faaliyetlerin hız kazanması gösterilebilir. Tüm bu faaliyetler insan istek ve taleplerini karşılamaya yönelik üretim sağlamanın yanında istenmeyen maddelerin üretimini de kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu süreç doğal Dünya'nın aleyhinde çalışmakla birlikte çevre sorunları olarak bilinen olayların çoğunluğu insan kaynaklıdır (Yücel ve Morgil, 1998; Balım ve diğ., 2003, s. 225; T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2017). İnsan nüfusundaki artışla beraber kent yaşamının yaygınlaşması sebebiyle yerleşik hayat için yeşil alanların yerine bina yapılması, doğada yok olması yüzlerce hatta binlerce yıl alabilen plastik ve cam atıklar, evsel ve kentsel atıklar, fabrika atıkları, tarım alanlarında ziraî ilaç kullanımı bunlar arasında sayılabilir. Ayrıca

## Kaynakça

- "Our Common Future (Brundtland Report)." Environmental Encyclopedia. Encyclopedia.com: <https://www.encyclopedia.com/environment/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/our-common-future-brundtland-report> adresinden 26.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aksu, G. (2014). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda çevreye ilişkin düzenlemelerin politik kaynakları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 2-13.
- Akyüz, Y. (1980). Çevre sorunları eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13(1), 223-230.
- Balım, A. G., Yenice, N. ve Oluk, S. (2003). Canlı toplulukları ve çevre. Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu (Ed.), *Canlılar bilimi* içinde (s. 221-226). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çamur, D. ve Vaizoğlu, S. A. (2007). Çevreye ilişkin önemli toplantı ve belgeler. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(4), 297-306.
- Çepel, N. (1976). Ekosistem kavramı, ekosistem analizleri ve bir ekosistem analizi modelinin geliştirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, Seri: B, 26(1), 34-59.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2016). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (Tanıma, planlama, uygulama ve TEOG ile ilişkilendirme) ilkokul ve Ortaokul Öğretmen El Kitabı* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 07-18.
- Dikmen, S. (1993). İlköğretim kurumlarında çevre için eğitim. *Çevre eğitimi* içinde (s. 21-33). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Yayın Organı. 65(66), 2006/25 Ankara, 1-13.
- Güven, M. M. (2010). *Türkiye'de ilköğretim hayat bilgisi dersi programı değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018a). Ortaöğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 15.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018b). Haftalık ders çizelgeleri. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden 01.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

- MEB. (2009). Çocuğun gelişimi. MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin GÜçlendirilmesi Projesi), Çocuk gelişimi ve eğitimi alanı, Ankara. [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Gelişim.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Gelişim.pdf) adresinden 17.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2018a). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2018b). *Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2018c). *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2018d). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2018e). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2018f). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Özmen, H. ve Özdemir, S. (2016). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik düşüncelerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1691-1712.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. ED 348235/SE 053316.
- Sencar, P. (2007). *Türkiye’de çevre koruma ve ekonomik büyüme ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Edirne.
- T. C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2004). Türkiye çevre atlası. (XVIII. Çevre eğitimi, s. 452-457). ÇED ve Planlama Genel Müdürlüğü Çevre Envanteri Dairesi Başkanlığı, Ankara. [http://ahmetsaltik.net/arsiv/2012/06/Turkiye\\_Cevre\\_Atlasi\\_Cevre\\_Bakanligi.pdf](http://ahmetsaltik.net/arsiv/2012/06/Turkiye_Cevre_Atlasi_Cevre_Bakanligi.pdf) adresinden 05.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- T. C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2017). Çevre nedir? <https://yalova.csb.gov.tr/cevre-nedir-haber-220206> adresinden 19.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1972). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1973-1977. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>,



- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1979). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> ,
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1984). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> ,
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1989). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı 1990-1994. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> ,
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1996-2000. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> ,
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (2000). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> ,
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> ,
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> , adresinden 01.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı). [http://www.tema.org.tr/web\\_14966-2\\_1/neuralnetwork.aspx?type=62](http://www.tema.org.tr/web_14966-2_1/neuralnetwork.aspx?type=62) adresinden 17.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Terzi, S. (2017). *Sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde Türkiye’de uygulanan çevre politikası araçlarının değerlendirilmesi*. (Çevre ve Şehircilik uzmanlık tezi). T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Ankara. [https://webdosya.csb.gov.tr/db/strateji/icerikler/sumeyra\\_terz--tez-20180323112614.pdf](https://webdosya.csb.gov.tr/db/strateji/icerikler/sumeyra_terz--tez-20180323112614.pdf) adresinden 20.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türküm, A. S. (1998). *Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci*. Anadolu Üniversitesi. G. Can (Ed.). *Çağdaş yaşam çağdaş insan. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı*, T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1020, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:563, Eskişehir, 165-181.
- UNCED The Earth Summit (1992). Report of United Nations Conference on Environment and Development. Connect: UNESCO/UNEP Environmental Education Newsletter, Vol. XVII, No. 2, Rio de Jenerio, 3- 14 June 1992. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153549> adresinden 26.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (1978). Intergovernmental Conference on Environmental Education Organized by UNESCO in Co-operation with UNEP (Tbilisi, USSR, 14-26 October

- 1977). Final Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763> adresinden 26.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO-UNEP (1988). International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s. UNESCO-UNEP Congress Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf> adresinden 26.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ural, S. (1993). Okul öncesi dönemde çevre için eğitim. *Çevre eğitimi içinde* (s. 9-20). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- URL-1: <http://www.haber7.com/teknoloji/haber/2709091-doganin-kendini-yenileme-gucu-nasa-yayinlandi> adresinden 20.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Ünal, S. ve Dımşığı, E. (1998). UNESCO Uluslararası Çevre Eğitim Programı'na (IEEP) göre ortaöğretim çevre eğitimi için öğretmenlerin yetiştirilmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 299-308.
- Yücel, A. S. ve Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

### Görsel Kaynakça

Görsel 10.1: Pixabay 291322 ,

Görsel 10.2: Pixabay 2073501 , <https://www.pixabay.com.tr> adresinden 27.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

## BÖLÜM 11

### ÇEVRE EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER



*Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR<sup>1</sup>*

#### 11.1. Çevre Eğitimi

Çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi ve çevreyle ilgili projelere aktif olarak katılımın sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2009). Çevre eğitimi, çevreye dair terimleri, kavramları, yasaları, ilişkileri, kuralları, kuramları, çevre koruma, çevredeki canlılarla ve çevredeki olaylara ilişkili bilgi sahibi olma, doğayı koruma, güzelleştirme, geliştirme ve sürdürülebilirliğini sağlama, çevre sorunlarının ele alınması, tedbir ve koruyucu önlemlerin geliştirilmesi ve kazanılması, insan-çevre arasındaki etkileşimin ve çocuk-doğa arasındaki ilişkinin kavranması için verilen eğitimidir (Ağyar, 2014). Çevre eğitiminin bir diğer tanımı ise; insanın çevresinin kentsel planlaması, teknoloji, koruma, kaynak kullanımı ve tüketimi, nüfus, gibi konularda doğal çevre ve insan çevresinin karmaşık ilişkisini inceleyen bir süreç" olarak geçmektedir (Nagel, 2005). Bireyin çevresiyle ilgili bilgi, beceri ve davranışları kazanması, çevreyle ilgili birçok alanda sorumluluk sahibi insanlar yetiştirmek ve sorunların çözümüne katılım sağlanması olarak da ifade edilebilir (Demirkaya, 2006).

---

<sup>1</sup> Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, Sivas. ORCID:0000-0001-7040-3284.

Çevre eğitimi, öğrencilerin çevrelerinin farkında olmasını sağlayan, çevresel sorunları çözmekte kullanabilecekleri bilgi, beceri ve tecrübe kazandıkları eğitim alanıdır (Vaughan, Gack, Solorazano, & Ray 2003) ve çevresel farkındalığın oluşmasını sağlayan önemli bir araçtır (Katoch, 2010).

Çevreye verilen önem gün geçtikçe hızla artmaktadır. Çevre eğitimi sayesinde çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmektedir (Erten, 2004). Okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretime kadar eğitimin tüm basamaklarında çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Kışoğlu, Gürbüz, Sülün, Alaş ve Erkol, 2010).

#### 11.2. 4 MAT Öğrenme Yöntemi

Beyin temelli öğrenme yöntemlerinden biri olan bu yöntemde insanlar bilgiyi farklı yollar ile algılayıp dönüştürürler. Bu yöntem dört aşamadan oluşur her bir aşamada öğrencilere hitap edilir. Bu dört aşama: Yaratıcı öğrenenler ve analitik öğrenenler, sağduyulu öğrenenler ve dinamik öğrenenlerdir. Her basamak eşit değerdedir ve bu yöntem ile kavramlar somutlaştırılır. 4 MAT öğrenme yönteminde bireysel farklılıklar ön plana çıkmaktadır (McCarthy, 1990).

**Yaratıcı Öğrenenler (1. Tip Öğrenenler):** Bu tip öğrenenler için somut yaşantı ve gözlem yapma önemlidir. Hayal güçleri çok kuvvetlidir ve çok iyi bir dinleyicilerdir.

**Analitik Öğrenenler (2. Tip Öğrenenler):** Bu tip öğrenen bireylerde soyut kavramlaştırma ön plandadır. Bu bireyler kavramlar arasında ilişki kurmayı, her bir aşamayı ayrı ayrı izlemeyi ve uygulamayı, gözlem yapmayı ve gözlem sonuçlarını somutlaştırarak sonuca varmayı isterler.

**Sağduyulu Öğrenenler (3. Tip Öğrenenler):** Bu tip öğrenen bireyler aktif deneme öğrenme yollarını tercih ederler. "Nasıl?" sorusu bu tip öğrenen bireyler için çok önemlidir. Düşünmek ve araştırmak bu tip bireylerin en çok sevdiği eylemlerdir.

**Dinamik Öğrenenler (4. Tip Öğrenenler):** Somut yaşantı ve aktif öğrenme bu tip öğrenenler için önemlidir. İletişim kurma konusunda iyidirler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler, araştırma yapmaya heveslidirler, hisleriyle hareket etmeye çalışırlar ve risk almayı çok severler. "Eğer?" sorusu bu tip öğrenen bireyler için çok önemlidir (McCarthy, 1990).

**McCarthy, 4 MAT yöntemi ile dört öğrenme stili ve her öğrenme stiline ait sekiz adımlı bir öğrenme döngüsü oluşturmuştur:**

**Birinci Adım "SebeP Oluştur" (Bir Deneyim Yaşantı Oluştur):** Bu adımda Öğretmen aktiftir. Günlük yaşamla konu ya da kavram arasında ilişki kurulur. Öğrencilere konu ya da kavramlarla ilgili çalışma yaprakları örnek olaylar verilebilir. Beyin fırtınası, tartışma ve soru cevap bu adımda kullanılan tekniklerdir. Öğrenciler kendi yaşamlarından ya da yakın çevrelerinden örnekler verirler.

**İkinci Adım "Analiz Et":** İlk adımda verilen yaşantı analiz edilir. Deneyimler tartışılır ve değerlendirilir. Bireyler birbirlerinin düşüncelerini önemserler ve onlar üzerinde düşünüp inceleme yaparlar. Yaratıcı bireyler ya da yaratıcı öğrenenler bu adımda daha aktiftir. Öğretmen bu aşamada öğrencileri teşvik eder, yönlendirir ve cesaretlendirir. Beyin fırtınası, tartışma ve soru cevap bu adımda kullanılan tekniklerdir. Kavram ya da konuyu "Neden?" öğrenmeleri gerektiği sorusunun cevabı bulunur.

**Üçüncü Adım "Hayal Et":** Bu adımda düşünceler ön plandadır. İlk iki adımın sentezi yapılır. Konu ya da kavramlarla ilgili benzetmeler ve metaforlar kullanılır. Öğretmen yeri geldiğinde öğrencileri yönlendirerek bilgi verebilir. Öğrenciler bu adımda yaşantıyla ilgili olarak gözlem yaparlar.

**Dördüncü Adım "Bilgilendirme":** Bu adımda öğretmen ya da uzmanlar aktiftir. Öğrenciye konu ya da kavramla ilgili bilgilendirme yapılır. Öğretmen ders sunumu yapar. Öğrenci dinleyici konumdadır.

**Beşinci Adım "Uygulama":** Bu adımda öğrenciler bir önceki adımlarda öğrendikleri bilgileri kullanarak uygulamalar yaparlar. Çalışma yaprakları, alternatif teknikler, klasik testler ve sınıf içi etkinlikler kullanılabilir.

**Altıncı Adım "Genişletme":** Bu adımda öğrenciler aktiftir. Öğrenciler önceki adımlardan kazandığı bilgi ve becerilerinin üzerine yeni şeyler eklerler. Değişiklik ve yeni fikirlerin birleştiği yerdir. Yaptıkları çalışmayla ilgili istedikleri eklemeleri yapıp genişletebilirler. Ürünlerini yorumlayıp tartışabilirler. Farklı denemelerde bulunabilirler (McCarthy, 2000).

**Yedinci Adım "Aritma":** Bu adımda öğrenmeler analiz edilip değerlendirmeler yapılır. Öğrendiklerini kendi çevresiyle ve yaşantısıyla özdeşleştirir. Öğretmenler önerilerde bulunarak yardımcı olurlar. Öğrencilerden ödev ve proje hazırlamaları istenebilir.

## Kaynakça

- Aberšek, M. K., Dolenc, K., & Kovačič, D. (2015). Elementary and natürel science teachers' online reading metacognition. *Journal of Baltic Science Education*, 14(1), 121-131.
- Adigüzel, Ö. H. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. (2. Baskı) Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Ağyar, E. (2014). Çocuk ve çevre. H. Gülay Ogelman, (Ed.). Küçük çocuklara çevre eğitimi verilirken nelere dikkat edilmelidir? Ankara: Eğiten Kitap.
- Aktaş, Ö. (2012). *İlköğretimde kavram ve zihin haritaları ile desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslanel, Ö. (2011). *Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, H. A. ve Semerci, N. (2010). Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 39-52.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: school perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara)*. Unpublished doctorate dissertation, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama: kuramsal temeller uygulama örnekleri mesleki rehberlik etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Buldur, S. (2017). Fen öğretiminde kavram öğretimi. H.G. Hastürk (Editör). *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi* (s. 244-274). Ankara: Pegem Akademi.
- Bütüner, S. Ö. (2007). Grafiksel bilgi gösterimi-matematik eğitiminde etkili araçlar olarak zihin ve kavram haritaları. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Coşkun, H. (2001). Bilgisayar ve Beyin Yazım Tekniklerinin Beyin Fırtınası Gruplarında Üretkenliğe Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 77-90.
- Çepni, S. (2016). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. Çepni, S. (Editör). *Fen Bilimleri Derslerinde Öğrencileri Aktif Kılan Yöntem Teknik ve Modellemeler* (s. 252-2784). Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (5.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 207-222.

- Diamantes, T. & Ovington, J. (2003). Storytelling: using a case method approach in administrator preparation programs. *Education*, 123(3), 465-471.
- Dirim, A. (2001). *Okulöncesi eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Elitok Kesici, A. (2017). Öğretim teknikleri. Doğan, B ve Alkan, V. (Editörler). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı) Ankara: Eğiten Kitap.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? Ankara: Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of pragmatics*, 34(1), 1-14.
- Glynn, S.M. (1989). The teaching with analogies model: Explaining concepts in expository texts. In K.D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of narrative and expository text: Research into practice* (pp. 185–204) Newark, DE: International Reading Association.
- Güneş, M.H. ve Demir, S. (2013). Endokrin sistem konusunun altı şapka düşünme tekniğiyle anlatılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 10(2), 101-115.
- Gürol, A. (2002). *Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gürel, F. Ç. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1). 135- 146.
- Kara, M. (2014). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eşlik benzerlik ve dönüşüm geometrisi konusundaki imajlarının fenomenografik yaklaşımla ele alınıp zihin haritaları ile gelişiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Katoch, S. K. (2010). A comparative study of environmental awareness of secondary school teachers of himachal pradesh. *International Journal of Education & Allied Sciences*, 2(2). 143-150.
- Kayacan, K.(2017). Fen öğretiminde sıklıkla kullanılan yöntem ve teknikler. H.G. Has-türk (Editör). *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi* (s. 460-496). Ankara: Pegem Akademi.
- Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Conceptcartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal Of Science Education*. 21(4). 431- 446.

- Kinchin, I. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46(3), 301-312.
- Kırkar, A. ve Yılmaz, N. (2008). *İlköğretim derslerinde yaratıcı drama uygulamaları* (1. baskı). İstanbul: Çınar Yayınları.
- Kışoğlu, M., Gürbüz, H., Sülün, A., Alaş, A., & Erkol, M. (2010). Environmental literacy and evaluation of studies conducted on environmental literacy in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 772-791.
- Küçükturan, G, Öztürk, Ş. ve Cihangir, S. (2000). Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocuklarına depremin oluşumu, deprem fay ve yer ilişkisinin analogi tekniği ile öğretimi. IV. *Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri* (s 91-96). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Lawson, A.E. (1993). "The importance of analogy: a prelude to the special issue". *Journal of Research in Science Teaching*, 30(10), 1213-1214.
- Leavy, A. M., McSorley F.A. & Bote, L.A. (2007). An examination of what metaphor-construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4 MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-38.
- McCarthy, B. (2000). *About teaching 4 MAT in the classroom*, About Learning, Inc., Wauconda, IL.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. Gündüz Bulut), İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Nagel, M. (2005). Constructing apathy: How environmentalism and environmental education may be fostering "learned hopelessness" in children. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 71-80.
- Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 341-353.
- Ocak, G. (2017). Öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada öğretmenin rolü. Ocak, G. (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (11. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Savaş, B. (2012). Öğretim yöntemleri. Aslan, M. (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı) (149-167). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaw, D. M., Barry, A. & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(1), 35-50.



- Smith, S. R. (2009). A critical review of the bioavailability and impacts of heavy metals in municipal solid waste composts compared to sewage sludge. *Environment international*, 35(1), 142-156.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (Geliştirilmiş 9.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stepich, D.A. & Newby, T.J. (1988). Analogizing as an instructional strategy. *Performance and Instruction*, 27(9), 21-23.
- Şahin, F. (2000). *Okulöncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Üstündağ, T. ve Özdemir, P. (2007). Fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı. *İlköğretim Online*, 6(2), 226-233.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on school children, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Yavuz, S. ve Büyükekeşi, C. (2011). Kavram karikatürlerinin ısı-sıcaklık konularının öğretiminde kullanılması. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1(2), 25-30.
- Wasserman, S. (1994). *Introduction to case method teaching: a guide to the galaxy*. New York: Teachers College Press.

## BÖLÜM 12

### ÇEVRE EĞİTİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI



Doç. Dr. Serkan BULDUR<sup>1</sup>

Öğrenme süreci; okulda gerçekleştirilen formal öğrenmeler ve ayrıca okul dışında yapılan yaygın (non-formal) ve informal öğrenmeler ile gerçekleşmektedir (Gerber, Cavallo, Marek, 2001). *Formal öğrenme* faaliyetleri planlı, amaçlı ve sistematik şekilde yürütülmektedir. Okullarda gerçekleşen örgün öğretim faaliyetleri formal öğrenme kapsamındadır. Çünkü formal eğitim, genelde resmi olarak tanınan ve tamamlandığında farklı belgelerin elde edildiği faaliyetlerdir. *Yaygın öğrenme*; örgün eğitim faaliyetlerinin yanında ya da örgün eğitimin dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerini içermektedir. *Informal öğrenme* ise; hayat boyunca devam eden, kendi kendine ortaya çıkan gelişigüzel öğrenmeleri kapsamaktadır (Bozdoğan, 2007; Karademir, 2018). Eshach (2007), formal, yaygın ve informal öğrenmelerin özelliklerini Tablo 12.1.'deki gibi karşılaştırmıştır.

---

<sup>1</sup> Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD. ORCID: 0000-0002-0733-4287.

Tablo 12.1. Formal, Yaygın ve İnfomal Öğrenmelerin Özellikleri

Formal	Yaygın	İnfomal
Okulda	Okul dışında bir kurumda	Her yerde
Baskılayıcı	Genelde destekleyici	Destekleyici
Yapılandırılmış	Yapılandırılmış	Yapılandırılmamış
Önceden planlanmış	Genelde önceden planlanmış	Kendiliğinden (Spontane)
Motivasyon kaynağı tipik olarak dışsal	Motivasyon kaynağı dışsal olabilir ancak tipik olarak daha içsel	Motivasyon kaynağı temelde içsel
Zorunlu	Genelde gönüllü	Gönüllü
Öğretmen liderliğinde	Öğretmen rehberliğinde ya da liderliğinde olabilir	Genelde öğrenen liderliğinde
Öğrenme düzeyi değerlendirilir	Öğrenme düzeyi genelde değerlendirilmez	Öğrenme düzeyi değerlendirilmez
Aşamalı	Genelde aşamalı değil	Aşamalı değil

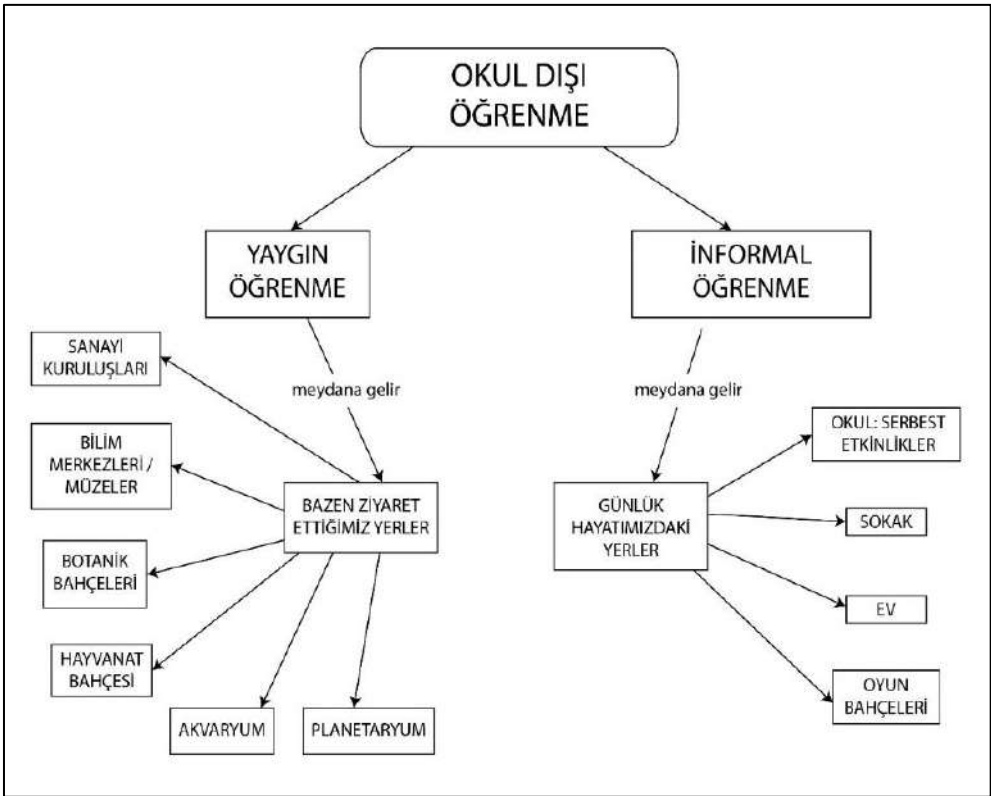
Tablo 12.1.'den de anlaşılacağı üzere formal, yaygın ve informal öğrenmelerin karakteristikleri arasında önemli farklılıklar mevcuttur. Formal eğitim faaliyetleri uzun yıllardır sürmekle birlikte, yaygın ve informal öğrenme gibi okul dışı ortamların öğretim süreçlerinde sağlayacağı potansiyel katkılar doğrultusunda ülkemizde son yıllarda program geliştirme çalışmaları kapsamında okul dışı öğrenme ortamları ön plana çıkarılmaktadır.

### 12.1. Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Fen öğretimi; sınıflar, laboratuvarlar ve okul dışı mekânlar olmak üzere farklı öğrenme ortamlarında yürütülmekte, ancak bu öğrenme ortamları içinde genellikle okul dışı öğrenme ortamları ihmal edilmektedir (Orion, Hofstein, Tamir ve Giddings, 1997). Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimcilere birçok fırsat sunmasına karşın bu ortamlarda yapılacak öğretim faaliyetlerinin genellikle göz ardı edilmesi ve okullarda yürütülen fen eğitimi faaliyetlerinin genellikle dört duvarla sınırlı alanlarda yürütülmesi olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Fen konularının doğrudan günlük hayatımızın içinde olmasına rağmen fen dersleri öğrenciler tarafından en sevilmeyen ya da en zor olarak görülen derslerin başında gelmektedir. Bu duruma gerekçe olarak ise fen konularının soyut olması gösterilmektedir (Laçın-Şimşek, 2011). Aslında asıl problem fen konularının soyut olmasından ziyade günlük hayatla ilişkilendirilerek öğretilmemesidir. Sınıf ya da laboratuvar ortamları gerçek yaşam dene-

yimlerinden uzak olduğundan dolayı okullarda gerçekleşen formal öğrenmelerin fen dersleri için çok yeterli olmadığı açıktır. Çünkü Fen, fiziksel ve biyolojik Dünya'yı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilim dalı olmanın yanı sıra sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yolu olarak ele alınabilir. Bu açıdan bakıldığında okullarda verilen fen eğitiminin en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin doğayı keşfetmeleri ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılmasını sağlamaktır (MEB, 2018).

Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim süreçlerinde sağlayacağı potansiyel katkılara rağmen genelde yeterince kullanılmaması ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarını da etkilemiş ve 2017 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda okul dışı öğrenme ortamlarının da öğretim süreçlerine dahil edilmesi özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda da kullanılması önerilen bazı okul dışı öğrenme ortamları yaygın ve informal ortamlar olmak üzere aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Eshach, 2007).



Şekil 12.1. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

## Kaynakça

- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001). Program effectiveness in facilitating inter-generational influence in environmental education: Lessons from the field. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 8-15.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218-236.
- Bogner, F. X. (1998). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *The Journal of Environmental Education*, 29(4), 17-29.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2011). Müzeler. C. Laçın-Şimşek (Editör). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (25-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bozkurt, O. (2009). Çevre bilimi. M. Aydoğdu ve K. Gezer (Editör.), *Çevre eğitimi* (209-223). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buldur, S., Bursal, M., Yücel, E., & Erik, N. Y. (2018). Disiplinler arası bir doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal özelliklerine ve çevre bilinçlerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 284-303.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Deniş, H., Genç, H., & Demirkaya, H. (2008). Milli parka yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 95-107
- Dilli, R., Bapoğlu-Dümenci, S., & Turgut-Kesebir, G. (2018). Müzede çevre eğitimi kapsamında okul öncesi dönemi çocuklarına yenilenebilir enerji kaynaklarının anlatılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 421-432.
- Eames-Sheavly, M. (1994). Exploring horticulture in human culture: An interdisciplinary approach to youth education. *HortTechnology*, 4(1), 77-80.
- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertaş, H. & Şen, A.İ. (2011). Planetaryumlar. C. Laçın-Şimşek (Editör). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (85-104). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65/66.

- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (2), 171-190.
- Farmer, J., Knapp, D., & Benton, G. M. (2007). An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33-42.
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M. L., & Marek, E. A. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Gülgün, B., Özkan, Ç., & Yazıcı, K. (2013). Geleneksel hayvanat bahçelerinden doğal yaşam parklarına. *Selçuk Tarım Bilimleri Dergisi*, 27(2), 84-91.
- Karademir, E. (2018). Okul dışı ortamlarda fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel & U. Sarı. (Editör). Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi (426-449). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Laçın-Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. Laçın-Şimşek (Editör). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (1-21). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lugg, A., & Slattery, D. (2003). Use of national parks for outdoor environmental education: An Australian case study. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(1), 77-92.
- MEB (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Morgan, S. C., Hamilton, S. L., Bentley, M. L., & Myrie, S. (2009). Environmental education in botanic gardens: Exploring brooklyn botanic garden's project green reach. *The Journal of Environmental Education*, 40(4), 35-52.
- Müminoğlu, Y., Türkyılmaz-Tahta, B. & Gülgün-Aslan, B. (2018). Kentsel yaşama bilimsel, görsel, rekreasyonel katkılar; botanik bahçeleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 6(1), 519-528.
- Myers, G., & Park, C. I. (2013). Review of environmental education in the us national parks service according to social transition: A case study on two pacific northwest national parks. *Journal of Environmental Science International*, 22(4), 385-396.

- Nuhoğlu, H. (2011). Botanik bahçeleri. C. Laçın-Şimşek (Editör). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (65-84). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P., & Giddings, G. J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81, 161-171.
- Ozoner, S. (2004). Kaçkarlar'da doğanın dilini öğrenme sanatı. *Bilim ve Teknik*, Ekim, 64-65.
- Özcan, H., & Yılmaz, Ş. (2018). Planetaryum gezisi ile fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarındaki değişimin incelenmesi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 12(1), 392-418.
- Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Plummer, J. D. (2009). Early elementary students' development of astronomy concepts in the planetarium. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 192-209.
- Repka, P., Barabasz-Krasny, B., Mozdzen, K., Urban, P., & Švajda, J. (2017). Environmental awareness of students living near selected national parks in countries of visegrád group). *Nature Conservation Research*, 2(2) 56-65.
- Sanders, D. L., Ryken, A. E., & Stewart, K. (2018). Navigating nature, culture and education in contemporary botanic gardens. *Environmental Education Research*, 24(8), 1077-1084.
- Skelly, S. M., & Zajicek, J. M. (1998). The effect of an interdisciplinary garden program on the environmental attitudes of elementary school students. *HortTechnology*, 8(4), 579-583.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental/sustainability education: From discourses of policy and practice to discourses of professional learning. *Environmental education research*, 13(2), 265-285.
- T. C. Tarım ve Orman Bakanlığı (TOB) (2019). Milli parklar. Erişim adresi <http://www.milliparklar.gov.tr/korunan-alanlar/milli-parklar>.
- Treagust, D. F., Amarant, A., Chandrasegaran, A. L., & Won, M. (2016). A case for enhancing environmental education programs in schools: reflecting on primary school students' knowledge and attitudes. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5591-5612.
- Türk Dili Kurumu (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Varnacı-Uzun, F. (2011). Milli parklar. C. Laçın-Şimşek (Editör). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (117-132). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yaşar, O., & Şeremet, M. (2008). Türkiye'de milli park eğitimi ve milli park eğitimine ilişkin bir araştırma: Gelibolu yarımadası tarihi milli parkı. *Journal of International Social Research*, 1(5). 910-942.
- Zareva-Simeonova, K., Zlatanova, D., Racheva, V., Angelov, V., & Asenova, I. (2009). The zoos and their role in the formal and informal environmental education. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 23(sup1), 19-23.



## BÖLÜM 13

### ÇEVRE EĞİTİMİNDE OTANTİK ÖĞRENME<sup>1</sup>



Doç. Dr. H. Gamze HASTÜRK<sup>2</sup>  
Prof. Dr. Alev DOĞAN<sup>3</sup>

#### 13.1. Çevre Eğitimi ve Otantik Öğrenme

Değişen ve gelişen Dünyamızla birlikte günümüzde küresel çevre sorunları, artan hammadde ihtiyacı ve sağlık problemleri, çevre ve doğa kavramlarını daha da önemli hale getirmiştir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek ve değişimin ardında kalmamak için, gelecek nesilleri daha donanımlı hale getirmek eğitim sistemimizin temel görevidir. Yetiştirilecek öğrencilerin, hayatı ve Dünya'yı daha iyi anlamlandırılmaları, kendilerine düşecek görev ve sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmeleri, verilecek eğitimlerin kalitesi ile mümkündür. Bu süreçte hayatın tam içerisinde yer alan, değişen Dünya'ya ayak uydurabilen, topluma yön veren, yeniliklere imza atan bireylerin yetiştirilmesinde elbette fen eğitiminin rolü son derece önemlidir. Çünkü fen eğitimi, fiziksel ve biyolojik Dünya'yı anlamak, açıklamak, disiplinler arası anlayış geliştirerek doğal hayatı koruyarak, kolaylaştırmayı amaçlar. İşte bu süreçte çevre eğitimi devreye girer. Etkili bir fen eğitimi, çevre eğitimini de göz önüne alarak verilmelidir. Dünyamız ve doğal kaynaklarımız insanoğlunun emrine sunulmamıştır. Bizlerin

<sup>1</sup> Bu bölüm, Prof. Dr. Alev DOĞAN danışmanlığında, H. Gamze HASTÜRK'ün 'Öğretmen Adaylarının Bazı Çevre Konularına İlişkin Zihinsel Yapılarındaki Değişimlerin Otantik Öğrenme Ortamlarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi' isimli doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, Tokat. ORCID: 0000-0002-8495-560X.

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, Ankara. ORCID: 0000-0002-4499-7282.

görevi doğayı, doğal hayatı korumak ve geliştirmek olmalıdır. Bu bağlamda eğitim sürecinde karşımıza üç temel soru çıkmaktadır:

1. Öğrencilere etkili bir çevre eğitimi nasıl verilmelidir?
2. Öğrenilenlerin anlamlılığı ve etkililiği nasıl sağlanabilir?
3. Okullarda verilen eğitim, günlük hayata ve gerçek yaşama nasıl uyarlanabilir?

Belirlenen bu temel sorulardan hareketle, etkili bir çevre eğitimi verebilmek için öğrenilenlerin günlük hayatla, gerçek yaşamla ilişkili olması gerektiğini vurgulayan, ezber bilgiden daha çok anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren, yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerisi ile işbirlikli çalışma ve sorumluluk duygularını geliştiren yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır (Hastürk, 2013).

Günümüzde, çevre eğitimi konusunda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde birçok ders ve buna bağlı olarak birçok kazanım yer almaktadır. Ancak bu kazanımların bireylerde kazanılıp, kazanılmadığına dair kanıtlarımız yetersizdir. Çünkü fen eğitimi ve çevre eğitimi sadece okullarda, dört duvar arasında işlenecek dersler değil, gerçek hayatla ilişkilendirilip, günlük hayata uyarlanacak becerileri ve davranışları kapsayan derslerdir. Elbette bu becerileri ve davranışların öğretilmesinde en önemli rol şüphesiz öğretmenlerdedir. Öğretmenlerin gerekli bilgi ve beceri ile donanımlı bir hal aldığına, öğrencilerine aktarım yapması hiç de zor değildir. Ancak burada gözden kaçmaması gereken önemli bir nokta vardır; o da öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilerini nasıl kazandıklarıdır. Elbette burada görev ve sorumluluk, eğitim fakültelerine ve öğretmen yetiştirme sistemine düşmektedir.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ilerleyen yıllarda öğrencilerine çevre bilincini aşılacak kişilerdir. Bu nedenle yüksek öğretimde çevre ve ekoloji konusu ile ilgili bilgilendirici, bilinçlendirici ve özellikle uygulamaya yönelik etkinliklerle zenginleştirilmiş dersler yer almalıdır. Günümüz okullarından ve öğretmenlerinden beklenen en önemli görev, topluma; yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, kendi öğrenmesinden sorumlu olabilen ve sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmektir (Saban, 2005:169). Bu nedenlerle öğretmen adaylarının çevre ve ekoloji gibi hayatı bir konuyu ezberlemekten çok anlamlandırmaları ve uygulamaya dönük olarak bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Çevre bilinci, çevre sorunları, çevrenin korunmasında insanın rolü gibi birçok önemli konunun öğretim programlarına ağırlıklı biçimde girmesi, tüm bu konuların öğrenci merkezli yaklaşımlarıyla yaparak-yaşayarak ve düşünerek öğrenmeyi gerekli kılmıştır.

Dünya’da çevre bilincinin okullarda eski, gelenekselleşmiş fen eğitimi programlarıyla gerçekleşmeyeceği ve bunun da söz konusu bilincin uyandırılmasında oldukça yetersiz olduğu, Otto ve Garbe (1976); Becker (1983); Todt (1985) ve Graber (1992); akt. Yücel ve Morgil (1998) gibi çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Kaldı ki Türkiye’de bu eksiklik çok daha yoğun bir şekilde göze çarpmaktadır. Bu nedenle son zamanlarda fen eğitimine ilişkin yeni reformlar yapılmakta ve eğitimin mevcut sistemlerde nasıl şekillendirildiği ve son halini aldığı üniversite döneminde belli olmaktadır (Yücel ve Morgil, 1998). Bunun sonucu olarak da sınıf içi uygulama ağırlıklı tekniklerle destekli eğitimler önem kazanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme sürecinde verilecek olan eğitimin kaliteli ve nitelikli olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle en etkili ve verimli öğrenmenin gerçek hayatla ilişkili olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu durum literatürde yaparak yaşayarak öğrenme ve gerçek yaşamla bağlantı kuran '**Otantik Öğrenme**' kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle anlamlı, kalıcı ve nitelikli bir çevre eğitimi verilmesi açısından otantik öğrenme, biçilmiş bir kaftandır. Otantik öğrenme, öğrenilenlerin günlük hayatla, gerçek yaşamla ilişkili olması gerektiğini vurgulayan, anlamlı, kalıcı öğrenmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Otantik öğrenme, işbirlikli çalışma, sorumluluk alma, üst düzey düşünme, gerçek yaşamla ilişkili görev ve sorumlulukları yerine getirme, çözüm önerileri üretme gibi temel becerileri kapsamaktadır (Hastürk, 2013).

### 13.2. Çevre Eğitiminde Otantik Öğrenmenin Önemi

En etkili ve verimli öğrenme, doğal ortamlarda ve günlük hayatla ilişkilendirilerek gerçekleşmektedir. Bu nedenle doğal ortamlardan kopuk ve izole edilmiş bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesi oldukça zordur. Son yıllarda alan yazına 'otantik öğrenme' kavramı girmiş ve etkililiği tartışılmaya çalışılmaktadır. Otantik kelimesinin Türkçe Sözlük'teki (TDK, 2010) karşılığına bakıldığında; '*özgün, orijinal, yapay olmayan, doğayı olduğu gibi yansıtan, aslına uygun nitelikte olan, gerçeğe veya aslına dayanan*' kavramları karşımıza çıkmaktadır. Otantik öğrenme, eğitimde yeni kullanılan bir kavram değildir. Geçmişte usta-çırak ilişkisi otantik bir bağlam içinde öğrenme olarak ifade edilmiş (Lombardi, 2007), fakat 19. yüzyılda öğrencilerin sayısının artmasıyla büyük çaplı çırak yetiştirme programları oluşturularak terk edilmek zorunda kalmıştır. Çırak yetiştirmede terk edilen otantik öğrenme, eğitimciler tarafından fark edilerek eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Bektaş ve Horzum, 2010:12). Bu nedenle günümüzde derslerin otantik ortamlarda işlenmesinin, öğrenenlere somut yaşantılar ve deneyimler kazandırmakla mümkün olabileceği sonucunu çıkarmamızı sağlar.

## Kaynakça

- Barber, S., King, S. & Buchanan, S. (2015). Problem Based Learning and Authentic Assessment in Digital Pedagogy: Embracing the Role of Collaborative Communities. *The Electronic Journal of e-Learning*. 13(2).
- Bektaş, M. ve Horzum, M.B.(2010). *Otantik Öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Berge, H., Ramaekers, S., & Pilot, A. (2004). The design of authentic tasks that promote higher order learning. Paper presented at the EARLI-SIG Higher Education/IKIT-conference, June 18-21.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. & Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20 (4), 9-23.
- Champagne, A. B., & Newell, S. T. (1992). Directions for Research and Development: Alternative Methods of Assessing Scientific Literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 841-860.
- Cholewinski, M. (2009). An Introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of The School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 283-316.
- Cohen, D. K. (1995). What is the system in systemic reform?. *Educational Researcher*, 24(9), 11-31.
- Hastürk, H. G. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lockwood, F. (1992). *Activities in self-instructional texts*. London: Kogan Page.
- Lombardi, M. (2007). *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*. Boulder, Co: Educause Learning Initiative. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELL3009.pdf>.
- Maeroff, G. (1991). Assessing Alternative Assessment. *Phi Delta Kappan*. 73, 272-281
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.

- Pennell, R., Durham, M., Ozog, M. & Spark, A. (1997). Writing in context: Situated learning on the web. In R. Kevill & R. Oliver & R. Phillips (Eds.), *What works and why: Proceedings of the 14th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*. Perth WA: Curtin University.
- Pierce, L. V. & O'Malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students* (9). National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Sotiriadou, P. Logan, D., Daly, A. & Guest, R. (2019): The role of authentic assessment to preserve academic integrity and promote skill development and employability, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2019.1582015
- Saban, A. (2005). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yücel, E. & Morgil, İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 : 84-91.

**ÇAĞDAŞ SOSYAL TEORİSYENLER 4**  
**Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve**  
**Castells'in Sosyal Teorileri**

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

Ankara  
2022

## ÇAĞDAŞ SOSYAL TEORİSYENLER 4

Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

ORCID: 0000-0001-5545-6900

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-753-2  
e-ISBN : 978-605-170-754-9  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### **KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**

KIZILÇELİK, Sezgin

**Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri**

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, vi + 322 Sf, 135 x 210 mm

ISBN : 978-605-170-753-2

e-ISBN : 978-605-170-754-9

### **Sosyoloji, Felsefe, Psikoloji, Antropoloji, Tarih, İktisat, Siyaset Bilimi**

1. Raymond Aron, 2. Daniel Bell, 3. Ralf Dahrendorf, 4. Samir Amin,

5. Alain Touraine, 6. Manuel Castells

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar / Ankara

Tel : 0 312 425 81 50 pbx

Fax : 0 312 425 81 11

e-posta : [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

[www.http://www.aniyayincilik.com.tr](http://www.aniyayincilik.com.tr)

A harfinin evrimi



Oğullarım **Özgün Kızılcelik'e** ve **Özüm Yetkin Kızılcelik'e...**



**Sezgin KIZILÇELİK** İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında Ardahan'ın Göle ilçesine bağlı Hoşdülbent Köyü'nde dünyaya geldi. İlkokulu 1979 yılında köyünde bitirdi. Ortaokul ve liseyi, 1979-1985 yılları arasında Gönen Köy Enstitüsü'nün devamı olan Isparta Gönen Öğretmen Lisesi'nde okudu. 1989'da Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nü bitirdi. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991'de Yüksek Lisansını, 1995'te ise Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik, Kemal Tahir ile Baykan Sezer'in Doğu-Batı çatışması teorisinden etkilendi. Doğu-Batı çatışması teorisini, Batı uygarlığına ve Batı sosyolojisine daha fazla yoğunlaşarak yeniden biçimlendirip geliştirdi. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 40 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. İlgi alanları, ağırlıklı olarak, sosyoloji tarihi, çağdaş sosyoloji teorileri, Batı uygarlığı eleştirisi ve yerli sosyolojidir. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: *Sosyoloji Teorileri 1* (1992, 1994), *Sosyoloji Teorileri 2* (1992, 1994), *Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü* (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1994, 1996), *Sosyoloji Teorileri 3* (1996), *Positivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine* (1996), *Postmodernizm Dedikleri* (1996), *Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi* (1996), *Eğitim Sosyolojisi* (kolektif, 1996), *Araştırma ve Yazım Teknikleri* (kolektif, 1997), *Güncel Sosyolojisi 1* (1998), *Sosyoloji Yazıları 1* (1998), *Sosyoloji Yazıları 2* (2000), *Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı* (2000, 2008), *Frankfurt Okulu* (2000, 2008, 2013, 2018), *Küreselleşme ve Sosyal Bilimler* (2001, 2003, 2012), *Sefaletin Sosyolojisi* (2002, 2008), *Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto* (2003, 2004, 2017), *Zalimler ve Mazlumlara: Küreselleşmenin İnsanı Olmayan Doğası* (2004, 2018), *Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak* (2004, 2021), *Özgünlüğün Sosyolojisi* (2004), *Batı Bataklığı* (2005, 2012), *Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine* (2005, 2011, 2019), *Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri* (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), *Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi* (2007, 2013), *Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi* (2007, 2013), *Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak* (2009, 2014), *Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri* (2011, 2016, 2020), *Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir* (2012), *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022), *Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları* (2015, 2020), *Uygarlık, Ahlak ve Eğitim* (2015), *Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri* (2016, 2020), *Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine* (2016), *Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri* (2017), *Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri* (2018), *Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri* (2019), *Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri* (2020), *Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri* (2020), *Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'in Sosyal Teorileri* (2021), *Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri* (2022).

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ / 1

## BİRİNCİ BÖLÜM

RAYMOND ARON / 29

- 1.1. Aron'un Entelektüel Portresi / 31
- 1.2. Aron'un Metodolojisi / 47
- 1.3. Aron'un Endüstri Toplumu Teorisi / 54
- 1.4. Aron'un Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 65

## İKİNCİ BÖLÜM

DANIEL BELL / 73

- 2.1. Bell'in Entelektüel Portresi / 75
- 2.2. Bell'in Metodolojisi / 82
- 2.3. Bell'in Post-Endüstriyel Toplum Teorisi / 87
- 2.4. Bell'in Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 104

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

RALF DAHRENDORF / 115

- 3.1. Dahrendorf'un Entelektüel Portresi / 117
- 3.2. Dahrendorf'un Metodolojisi / 124
- 3.3. Dahrendorf'un Çatışma Teorisi / 128
- 3.4. Dahrendorf'un Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 142

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SAMİR AMİN / 149

- 4.1. Amin'in Entelektüel Portresi / 152
- 4.2. Amin'in Metodolojisi / 162
- 4.3. Amin'in Bağımlılık Teorisi / 167
- 4.4. Amin'in Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 187

## BEŞİNCİ BÖLÜM

ALAIN TOURAINE / 205

- 5.1. Touraine'nin Entelektüel Portresi / 207
- 5.2. Touraine'nin Metodolojisi / 213

5.3. Touraine'nin Toplumun Sonu Teorisi / 220

5.4. Touraine'nin Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 237

## **ALTINCI BÖLÜM**

**MANUEL CASTELLS / 243**

6.1. Castells'in Entelektüel Portresi / 246

6.2. Castells'in Metodolojisi / 257

6.3. Castells'in Ağ Toplumu Teorisi / 259

6.4. Castells'in Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 273

**SONSÖZ / 285**

**KAYNAKÇA / 307**

# ÖNSÖZ

“Bugün, önümüzde duran tablonun yorumlanması kolay değil. Bununla birlikte, basit bir dünyada yaşamadığımız bir gerçek. ... Bugün, basit yanıtları olmayan sorunlarla karşı karşıyayız” (Ralf DAHRENDORF, **Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, s. 127).

“Gerçekte insanlar arasında eşitlik yoktur; eşitlik doğada toplumdakinden fazla değildir. Efendi ve hizmetçiyi varsayan sosyal ilişki özünde eşitsizliği içerir” (Raymond ARON, **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, s. 45).

“Dünyanın her yerinde şaşırtıcı bir şekilde derinleşen gelir dağılımı eşitsizliği, birileri için çok büyük yoksulluk ve güvensizlik yaratsa ve geniş kesimleri marjinalleştirse de, çok sayıda yeni milyarder de yarattı ki, bunlar, hiç çekinmeden ‘yaşasın mutlu küreselleşme’ diyebiliyorlar” (Samir AMİN, **Değişim Halindeki Dünya Sistemi**, s. 32).

“Toplumsal bağların gevşekliği kaçamadığımız bir hortumun içine çekiliyormuşuz izlenimi verir bize” (Alain TOURAINÉ, **Krizden Sonra**, s. 52).

“Zalimlik her yerde çıkar karşımıza. Auschwitz’de vurur, Hutular Tutsileri ve Hutuların bir bölümünü bıçakla doğrarken ya da Kamboçya’nın yedi milyon yaşayanından iki milyonu katledilirken gösterir kendini. Aynı zalimlik başka yerlerde de gözlemlenir: cezaevlerinde, psikiyatri kliniklerinde, yaşlılar için kurulan düşkünler yurtlarında, özürülüler ya da sokak çocukları için kurulan yardım merkezilerinde vb.” (Alain TOURAINÉ, **Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma**, s. 193).

“On sekiz yaşındaydım. Özgürlük arzum, diktatörün hayatın etrafını çevirdiği duvarlara

çarpıp duruyordu. Benim hayatımın ve başka herkesin hayatının. ... Freud okumak istediğimde, Barcelona'da onun çalışmalarına erişimi olan yegâne kütüphaneye gitmem, bir form doldurup isteğimin nedenini açıklamam gerekiyordu. Marx, Sartre ya da Bakunin'e gelince; unuttun gitsin" (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 33).

"Tüm yaşamımız boyunca yalnızca ölüm kampları değil, insanlıktan çıkartma kampları da olan yerlerin dehşetini yaşadık" (Alain TOURAINE, **Başka Türü Düşünmek**, s. 184).

"Şaşırmak ya da kızmak ikiyüzlülük olacaktır. Ne İngiliz devrimi ne de daha az olarak Fransız devrimi, darağaçlarını yok saymış ya da kan dökme konusunda hasis davranmışlardır" (Raymond ARON, **Özgürlükler Üzerine Deneme**, s. 65).

"Eskiden sessizlik içinde yaşıyorduk, şimdi gü-rültü içinde yaşıyoruz; eskiden yapayalnızdık, şimdi kalabalığın içinde yitmiş bir durumdayız; pek az mesaj alıyorduk, şimdi mesaj bombardımanına tutuluyoruz" (Alain TOURAINE, **Modernliğin Eleştirisi**, s. 109).

"Birçokları gibi ben de erken bir yaşta (1932'de on üç yaşında) Genç Sosyalist harekete katılmışım. Otuzlarda ve kırklarda yaşam, korkuyla kaplı bir keder yuvasıydı. Tüm medeni hayal gücünün ötesinde bir barbarlık olan Nazi ölüm kampları; bütün ütopyacı görüşlere bir kasvet havası veren Sovyet toplama kampları vardı" (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 454).

"Çağdaş dünyayı anlayabilmek için çözümlememizi eşitsiz gelişme ve emperyalizm kavramları üzerine oturtmak zorundayız. O zaman ve ancak o zaman 'kapitalizmin ötesi'ne geçmemizi sağlayabilecek bir strateji belirlememiz mümkün olur. Önümüzdeki engel, sü-regiden dünya sistemine bağımlılıktan kurtulmanın güçlüğüdür" (Samir AMİN,

**Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, s. 142-143).

“Kapitalizm kaybolmamıştır. Aslında hiç olmadığı kadar yayılmacıdır” (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 63).

“Çağdaş kapitalizmde gördüğüm çelişkiler bir zamanlar kültür ve toplumu bir arada tutan bağların kopmasından ve toplumlarımızda yaygın hazcılığın etkisinden kaynaklanmaktadır” (Daniel BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 31).

“Kapitalist toplumların işsizliği korkunçtur. Temerküz kampları müthiş müesseselerdir” (Raymond ARON, **Sanayi Toplumunu**, s. 29).

Çağdaş sosyal teori, bireyi ve toplumu anlamaya çalışan, toplumların sosyal bünyelerini açıklamaya çaba gösteren, insanlığın ana sorunları üzerine düşünen, çağımızı aydınlatmaya gayret eden, dünyayı doğru yorumlamaya yarayan, rayından çıkmış, eksenini kaybetmiş, çürümüş, kirlenmiş ve yozlaşmış dünyayı dönüştürmeye ve değiştirmeye talip olan argümanlar demetidir. Çağdaş sosyal teorisyenlerin amacı, yaşadığımız çağı anlamak, zamanımızın ruhunu kavramak, insanlık durumunu idrak etmek, gündelik hayata odaklanmak, birey, toplum ve dünya meselelerine kalıcı çözümler üretmektir. İşte, bu noktada, ben de, *Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1*, *Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2*, *Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3* adlı kitaplarımın<sup>1</sup> devamı olan *Çağdaş Sosyal Teo-*

---

<sup>1</sup> KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018; KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019; KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## RAYMOND ARON



“Sosyologların birçoğunun çıkış noktası yaşadıkları dönemin yorumudur” (Raymond ARON, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, s. 61).

“Raymond Aron, ‘sanayi toplumu’ diye adlandırdığı olguyu teorileştirmesiyle tanınır” (William OUTHWAITE, **Sosyal Teori**, s. 36).

“...bizim çağımızın büyük kavramı sanayi toplumdur” (Raymond ARON, **Sanayi Toplumu**, s. 49).

“Aron’un savına göre, endüstri toplumunun gelişimi, ‘ekonomik büyüme aşamaları’ ve ‘endüstrileşme tarzları’ arasında yapılacak bir ayrım çerçevesinde anlaşılmalıdır” (Anthony GIDDENS, **İleri Topluların Sınıf Yapısı: Marks’ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, s. 78).

“Kendimize çok çekici gelse de eleştiri yapmaktan imtina ediyoruz” (Raymond ARON, **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, s. 45).

“Eğer sosyoloji detaylı anketlerle tükenirse, basit bir araştırma tekniği olur. Şunu da ekleyelim ki, eğer sosyoloji, resmî bir ideolojiye bağlıysa, o zaman bir sistemi haklı kılmaya çalışacaktır. Kendi öz benliğini kaybedecektir” (Raymond ARON, **Sanayi Toplumu**, s. 21).

“Bir asır önce antikapitalist olmak skandal teşkil ediyordu. Bugün ise aksine, antikapitalist olmadığını beyan etmek skandal teşkil etmektedir. Şahsen ben ne birine, ne diğerine iştirak ediyorum” (Raymond ARON, **Sanayi Toplumu**, s. 105).

“XX. yüzyılın ortasında, Liberal demokrasinin kurumları, yüzyılın başında sahip oldukları saygınlığı bütün dünyada yitirdiler. Halkın egemenliğine dayandıkları ve kitlelerin refahını ya da ekonominin gelişmesini kendilerine özel hedef olarak aldıkları ölçüde bütün rejimler demokratik olduklarından, belirleyici kstas olarak kabul edilen şey de artık yurttaşın özgürlüğü değil, iktidarın etkinliğidir. Modern devletlerin geleneği, en azından anglo-sakson ülkelerde, *nomokrasi* geleneğidir: yasanın hükümlerliliği. Bertrand de Jouvenal’in deyimini kullanarak söylersek, bundan böyle modern devlete atfedilmiş olan işlev, bir takım hedeflere erişmektir: *telokrasi* nomokrasiye ikame olmaktadır. Bireysel hakların çiğnenmesine ya da bir azınlığın dediğimdedikçiliğine karşı önlem almaktan çok ekonominin büyümesiyle ilgilenilmektedir. Örtük değer sistemimiz, Batı’da bile böyleyse ya da en azından gelişmekte olan bütün ülkelerdeki değer sisteminin böyle olmasını olağan buluyorsak, bunca akli başında insan, neden Sovyetler Birliği’nin liberal demokrasiye dönüşünü beklemektedir ki?” (Raymond ARON, **Özgürlükler Üzerine Deneme**, s. 69).

“...insanlar tarih boyunca doğru fikirler kadar, yanlış olanlar uğrunda da, gerçekler kadar hayaller peşinde de birbirleriyle savaşmışlardır” (Raymond ARON, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, s. 41).

“Kavramlar, olayları hiçbir zaman bütünü ile kucaklamaz: kavramlara kesin sınırlar çizilebilir ama olaylar bir çerçeveye sıkıştırılmaz” (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 54).

“Sınıflar menfaatlerinin fertler ihtiraslarının esiridirler” (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 243).

“Sanayi medeniyeti içindeki demokrasilerin bir özelliği de devamlı huzursuzluk halidir” (Raymond ARON, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, s. 235).



“Eğer sosyoloji felsefî mahiyetteki problemlerden ilham almaktan veya o problem istikametinde çalışmaktan vazgeçerse, kendini teffuat içinde kaybetme tehlikesi ile karşılaşır” (Raymond ARON, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, s. 355).

“Komünistlerin yaydığı şekliyle, marksizmin işçilerin sefaletine ilmi bir izah getirdiğini kabul etmek, Aristo’nun fiziği ile Einstein’inkini, Darwin’in Türlerin Doğuşu ile modern biyolojiyi birbirine karıştırmak demektir” (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 111).

“Nasıl Hitler başbakanlığa başkan Hindenburg tarafından çağırıldı ise, René Coty tarafından aday gösterilen general de Gaulle de Fransız Milli Meclisi tarafından usulüne uygun olarak başkanlığa getirilmiştir” (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. VIII).

“Totaliter rejimlere karşı, bugün hâlâ eski bilgeliği anımsatmakta yarar var: mutlak erk mutlak bir şekilde yozlaştırır” (Raymond ARON, **Özgürlükler Üzerine Deneme**, s. 167).

“Hızlı bir ilerleme, düzgün olmayan bir ilerlemedir” (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. 209).

“Batı’nın siyaset dilinden alınan kelimeleri, başka medeniyet zümrelerine ait olan milletlerin iç anlaşmazlıklarına tatbik etmek biraz tehlikeli. Hele birbiriyle mücadele eden partiler kendilerini Batı’nın ideolojilerine bağlı saydıkları zaman bu tehlike daha da artar” (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 23).

“Yüzyıllar geçse de, Batı’dan gelmiş bir sanayi cemiyeti ile Asya’ın inançlar bağdaşamayacak” (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 318).

### 1.1. Aron’un Entelektüel Portresi

Raymond Aron, çağdaş sosyolojide önemli bir yere sahiptir. 20. yüzyıl sosyolojisinin dev isimleri arasındadır.

1950'lerden itibaren başta Fransız sosyolojisi olmak üzere çağdaş Batı sosyolojisine yön vermiş sosyologlardan biridir. Aron, hem günümüz sosyolojisinde hem de Avrupa siyasetinde etkili olmuş anahtar düşünce ustalarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aron, "Fransız filozof, sosyolog ve siyasi yorumcu"<sup>1</sup> olarak tanımlanmıştır. Aron, başta André Malraux, Claude Lévi-Strauss, Maurice Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir ve Jean-Paul Sartre olmak üzere 20. yüzyıl Fransız entelektüellerinin "altın" jenerasyonundan biridir.<sup>2</sup> Aron, temel sosyolojik fikirleriyle Avrupa'nın İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen dönemine yön vermiş bir filozof sosyologdur. Aron, "İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemin en seçkin Fransız sosyal bilimcileri"<sup>3</sup> arasında ön plana çıkan biridir. Aron, özellikle de 1970'li yıllarda "dünyanın belli başlı sosyologları arasında ilk birkaç isimden biri"<sup>4</sup> olarak değerlendirilmiştir. Aron, "Fransız siyaset sosyolojisi okulu"nun inşacıları olarak tarif edilmiş<sup>5</sup> ve "yirminci yüzyıl Fransız liberalizminin en büyük figürü"<sup>6</sup> olarak nitelendirilmiştir.

---

<sup>1</sup> STEWART, Iain; **Raymond Aron and Liberal Thought in the Twentieth Century**, Cambridge University Press, Cambridge, 2020, s. 1.

<sup>2</sup> JUDT, Tony; "Introduction", Raymond Aron, **The Dawn of Universal History: Selected Essays from a Witness of the Twentieth Century** (iç.), İngilizceden Çeviren: Barbara Bray, Basic Books, New York, 2003, s. vii.

<sup>3</sup> SWARTZ, David; **Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**, Çeviren: Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, s. 11.

<sup>4</sup> GÜNGÖR, Erol; "Sosyal Sınıflar ve Sınıf Kavgası", Raymond Aron, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler** (iç.), Çeviren: Erol Güngör, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1992, s. 20.

<sup>5</sup> STEWART, **Raymond Aron And Liberal Thought in the Twentieth Century**, s. 171.

<sup>6</sup> **A.g.e.**, s. 5.

# İKİNCİ BÖLÜM

## DANIEL BELL



“Uzun zaman boyunca en büyük önemi sanayi toplumu dediğimiz şeyden birilerinin sanayi sonrası toplum dediği şeye geçişe verdik. Daniel Bell ve ben bu dönüşüm üzerinde ilk duranlar olduk” (Alain TOURAINE, **Krizden Sonra**, s. 88).

“Belli başlı birkaç sosyolog, 1960’lı yıllarda ve 1970’li yılların başlarında, günümüz toplumuna ilişkin olarak, sanayi sonrası toplum kuramı yaftasını yakıştırdıkları bir görüş geliştirdi. Bu görüşün en tanınmış yandaşı, *The Coming of Post-Industrial Society* (1973) (Sanayi Sonrası Toplumunun Yaklaşması) başlıklı kitabında ifade edildiği gibi, Harvard’da sosyoloji hocası olan Daniel Bell’dir” (Krishan KUMAR, **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, s. 14).

“Batı dünyasının sanayi toplumundan sanayi sonrası topluma geçiş sürecinde olduğu görüşü Bell’in temel hipotezidir” (Margaret M. POLAMA, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, s. 326).

“Bell’in temel konusu post-endüstriyel toplumdur” (George RITZER ve Jeffrey STEPNIISKY, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, s. 192).

“Sanayi sonrası toplumu sınıfsızdır, rasyonalize edilmiştir, hazza yönelimlidir, teknolojikleşmiştir ve entelektüelleşmiştir -halis bir Amerikan ütopyası-” (Malcolm WATERS, **Modern Sosyoloji Kuramları**, s. 464).

“Yirminci yüzyılın sonu, ironik olarak iki sonun ilan edilmesiyle dikkat çekmektedir: *İdeolojinin sonu ve tarihin sonu*” (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 12).

“Bell’in teorisinin en önemli yönü, planlı, merkezileşmiş, rasyonelleşmiş ve bürokratikleşmiş bir toplumsal sistemi tarihsel açıdan kaçınılmaz görerek savunmasıdır” (Alan SWINGWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 374).

“Daniel Bell ilk kez, üretim, tüketim ve siyasal dizge normlarının bugün birbirinden ayrıldığını, hatta birbirine karşılaştığını söylemiştir” (Alain TOURAINE, **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, s. 60).

“Amerika kendine özgü bir nedenden dolayı keşfedilişinden sonraki yüzyıllarda Avrupa’nın hayal gücünü ateşlemiştir. Bir zamanlar sadece bir rüya sanılan ve şimdi bir gerçekli olarak gözler önüne serilen bâkir kıtada ‘el değmemişlik’ göze çarpmaktadır. ... Rousseau iktidar tarafından bozulmamış bir toplum tanımı yapmıştır. Ve bütün bu cennet mekânlar bugün Amerika’nın düzlükleri üzerinde yükselir” (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 121).

“Sosyal teoride analizin ağırlığı her zaman rasyonel açıklama tarafına kaydırılmıştır” (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 385).

“Kapitalizm, ekonomik-kültürel sistemdir ... Demokrasi, sosyo-politik sistemdir” (BELL, **The Cultural Contradictions of Capitalism**, s. 14).

Tartışmam, bir inanç olarak Marksizmin, ahlaki başarısızlıklarından dolayı entelektüeller ile kitleler arasında cazibesini kaybetmesine ve Marksist siyasi sistemlerin geçerliliklerini kaybederek neden başarısız

olduklarına odaklanmaktadır” (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 11).

“Bizim kuşağımız kötümserlikte, şerde, trajedide ve ümitsizlikte hikmet bulan bir kuşaktı” (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 454).

“Minerva’nın Baykuşu bilgeliği keşfederken alacakaranlığa doğru uçar, çünkü hayat grileşmektedir. Modernizmin muzaffer kıyametinde alacakaranlık eğri ışık içinde hızla geçip giden bir dizi parlak renktir” (Daniel BELL, **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, s. 26).

“Ne dünyada olan ne de dünyanın bir parçası olan proletarya, dünyayı devralmaktadır. Fakat ‘tarih’ ...en azından Batı’da Marx’ın kehanetini bozmuştur. Artan sefalet kanunu, teknolojinin muazzam gelişmeleri tarafından geçersiz kılınmıştır. Sendikalar işçilerin payını iyileştirmeye başlamıştır. Ve ardından gelen siyasi mücadelelerde kendi varlığını topluma karşı devrimci bir araç olarak değil, toplum içerisinde bir yer edinerek sürdürebileceğini fark etmiştir” (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 317-318).

“Ben en çok post-endüstriyel toplumun sosyal yapısal ve siyasal sonuçlarıyla alâkadar oluyorum” (Daniel BELL, **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, s. 13).

## 2.1. Bell’in Entelektüel Portresi

Daniel Bell, çağdaş sosyolojinin etkili figürlerinden biridir. Günümüzün tanınan sosyologlarından. 1950’lerden itibaren Amerikan sosyolojisinin en bilinen isimlerindedir. Çağdaş sosyolojide ve sosyal teoride ses getirmiş bir düşünce ustasıdır. Günümüzde sosyal teoride post-endüstriyel toplum, bilgi toplumu, enformasyon toplumu, yeni-

muhafazakârlık, ideolojinin sonu, kapitalizm, modernlik ve postmodernlik tartışmalarında anahtar sosyologlar arasında yer almaktadır.

Bell, 1980'lerde birçok kişi tarafından "dünyanın, yaşayan en büyük sosyologlarından biri" olarak kabul edilmiştir.<sup>1</sup> Postmodern sosyolojide bir dönüm noktası olan Bell, postmodern teoriyle uyumlu post-endüstriyel toplum<sup>2</sup> teorisini geliştirmiştir. Günümüzde postmodern sosyolojide ve post-endüstriyel topluma yönelik tartışmalarda kilit sosyal teorisyenlerden birisi haline gelmiştir. Bell, temel sosyolojik fikirleriyle çağdaş sosyolojinin seyrini değiştiren, sosyal teorinin yönünü tayin eden kült teorisyenlerden birisi olarak görülebilir.

---

<sup>1</sup> SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007, s. 461.

<sup>2</sup> Fredric Jameson'a göre, "postmodern kuramlar aynı zamanda, en iyi 'post-endüstriyel toplum' (Daniel Bell) adıyla bilinen ancak sık sık tüketici toplum, medya toplumu, bilgi toplumu, elektronik toplum ya da 'high tech' toplum gibi adlarla da anılan tümüyle yeni bir toplum türünün ortaya çıktığını ve başladığını bize haber veren tüm o iddialı toplumbilimsel genellemelerle güçlü bir kan bağı içinde görülüyor" (JAMESON, Fredric; **Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı**, Çeviren: Nuri Plümer, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994, s. 31). Bu çerçevede, Hollinger, Jameson'ı da içeren şu değerlendirmeyi yapmıştır: "Jameson, postendüstriyel toplumun postmodernizmin ekonomik temelli olduğunu kabul eder. (...) Callinicos, bizim yeni bir postendüstriyel düzende olduğumuz tezini reddeder. Harvey'le Lash ve Urry, postmodernizmin postendüstriyel düzenin bir dostu olduğu yönündeki en uç görüşü savunur" (HOLLINGER, Robert; **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005, s. 213).

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## RALF DAHRENDORF



“Demokrasinin günümüzde ağır bir kriz içinde bulunduğu konusunda size katılıyorum. Bununla birlikte modernlik yolunun her köşesinde bir kriz teşhisinde bulunanlardan da değilim. Her yeni başlangıç noktasında bir sondan - demokrasinin veya tarihin sonu gibi- bahsedilenlerin naifliğini de pek paylaşmıyorum. ... 1989’da tasavvur ettiğimiz demokrasi şekli, kuşkuya yer bırakmayacak denli ciddi ve derin bir müşkülât içinde. Serbest seçimler dahi artık tatmin edici ve sürdürülebilir çözümler sunmaktan uzak gibi gözüküyor. Daha önce olduğu gibi şimdi de klasik demokrasinin ilkelerine inanmama ve onun yılmaz bir savunucusu olmama rağmen, demokrasinin anayasal temellerini asla nihayete ermemiş kökten değişimler ışığında yeni baştan düşünmek zorunda olduğumuza da keza inanıyorum. Bugün ‘post-demokrasi’ olarak adlandırabileceğimiz bir aşamaya artık ulaşmış olduğumuzu söyleyebilirim, ancak bu durum bizi, yeni bir demokrasi projesi üzerinde çalışmak yükümlülüğünden kurtarmaz” (Ralf DAHRENDORF,

**Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, s. 7-8).

“Her toplum, kurumlar, gruplar ve roller yapısına sahiptir. Fakat Durkheim’in ifade ettiği gibi, her toplum, aynı zamanda, bir ‘ahlaki toplum’dur” (Ralf DAHRENDORF, **Class and Class Conflict in Industrial Society**, s. 67).

“Dahrendorf Marks’ın teorisini gözden geçirerek bir yol tutturur; teoriyi eleştirir ve modern sanayi toplumunda sanayileşme ve politik çatışmayı gözden geçirerek onun problemleriyle ilgilenmeye çalışır. Kendi çatışmacı teorisini geliştirirken de Weber’in otorite, zorunlu olarak koordine edilmiş birliktelikler (=kurum)

kavramlarını kullanır. Dahrendorf'un yöntemi böylece modern sanayi toplumunda sınıf çatışmasına Marks ve Weber'in görüşlerinin yeniden elden geçmesi ve uygulanması olarak düşünülebilir" (Graham C. KINLOCH, **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, s. 222).

"Dahrendorf'un görüşüne göre, Marks'ın yazılarındaki 'sosyolojik' ve 'felsefi' öğelerin birlikteliği, Marks'ın sınıflar ve özel mülkiyet arasında yaptığı bağlantıdaki temel zayıflığı maskeleyen gibi bir iş görür" (Anthony GIDDENS, **İleri Toplumlarda Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, s. 65-66).

"Çatışma kuramı toplumsal düzene olumsuz kısıtlamaların, zorlayıcı ilişkilerin, siyasi baskının ya da ideolojik birleşmenin bir sonucu gözüyle bakmıştır" (Bryan S. TURNER ve Chris ROJEK, **Toplum ve Kültür: Kutluk ve Dayanışma İlkeleri**, s. 142).

"Dahrendorf'a göre, çatışmayı çözümlemenin ilk ödevi, toplum içindeki çeşitli otorite rollerinin saptanmasıdır" (George RITZER, **Modern Sosyoloji Kuramları**, s. 127; George RITZER, **Sosyoloji Kuramları**, s. 267).

"Dahrendorf'a göre, sanayide olduğu gibi devlette de, çatışmanın ana hatları, emir verenler ile emir alanlar arasındadır" (Ruth A. WALLACE ve Alison WOLF, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, s. 148).

"...Marx'ın sanayi toplumlarında öngördüğü toplumsal devrim ortaya çıkmamıştı. Artık toplumsal sınıflar da Marx'ın anladığı gibi üretim araçlarının mülkiyetine dayanmıyordu. ... Dahrendorf, Marx'ın sınıf ayrımlarının temelinde gördüğü üretim araçlarının mülkiyeti kavramını değiştirerek sınıf için yeni bir temel önerir. Dahrendorf, hükmetme ve hükmedilmenin ortaya çıkarttığı otorite ilişkileri sınıfların ortaya çıkmasına temel teşkil eder demektedir. ... Dahrendorf'un tartıştığı sınıf yapısı *üretim araçlarının mülkiyetinden çok otoriteye* dayanmaktadır.



Çağdaş sanayi toplumunda üretim araçlarının sahibi olmak, meşru kontrole sahip olmak kadar önemli değildir" (Margaret M. POLAMA, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, s. 118-119).

"Karl Marx'ın on dokuzuncu yüzyıl Avrupa'sında yaşanan sınıf çatışmasına tarihsel olarak dar bir çözümlene sunup bunu evrenselleştirmesine karşılık, Dahrendorf bunu eleştirme görevini üstlenmiştir" [Rob STONES, "Dahrendorf, Ralph (1929-2009)", s. 176].

"Dahrendorf gerçekte Marx'tan büyük ölçüde etkilenmiş olsa da, onun ileri sürdüğü çatışma kuramının sosyalist gelenekten çok, on dokuzuncu yüzyıl klasik liberalizm ile daha fazla ortak yönleri olduğu kısa sürede ortaya çıktı" (Lewis A. COSER, **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, s. 500).

"Zorunlu biçimde koordine olmuş birliklerin otorite yapısından ortaya çıkan çatışma grupları olarak anlaşıldıkları ölçüde sınıflar, çatışma içerisindedir" (Ralf DAHRENDORF, "Çatışma Grupları ve Grup Çatışmaları", s. 375).

"Marx'a göre, mülkiyet, özel bir otorite durumu mudur -yoksa tersine, otorite, mülkiyetin özel bir durumu mudur? Bu sorular, hatırı sayılır derecede önemlidir" (Ralf DAHRENDORF, **Class and Class Conflict in Industrial Society**, s. 21).

### 3.1. Dahrendorf'un Entelektüel Portresi

Ralf Dahrendorf, çağdaş sosyolojide ismi en fazla zikredilen sosyologlardan biridir. Çağdaş sosyal teorinin ustaları ve önemli portreleri arasında ön sıralarda yer alan bir sosyal teorisyendir. Sosyoloji dünyasının yakından tanıdığı bir simadır. Günümüzde sosyal teorinin kült figürlerinden ve anahtar teorisyenlerinden birisi olarak ünlenmiştir. 1950'lerin sonundan bugüne çağdaş sosyolojinin vitrinindeki yerini korumaktadır.

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

## SAMİR AMİN



“Kapitalizmin doğuşu ve modernliğin doğuşu, bir ve aynı gerçekliğin iki yüzünü oluşturur” (Samir AMİN, **Eurocentrism: Modernity, Religion, and Democracy A Critique of Eurocentrism and Culturalism**, s. 14 ).

“Emperyalizmin karakteri çağımızın merkezi sorunsalını oluşturuyor. Bu, gerçekte, ezilen periferide olduğu kadar emperyalist metropollerde de, ...herkesin sorunsalı olmalı ve asla Üçüncü Dünya ile sınırlı kalmamalıdır” (Samir AMİN, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, s. 54).

“Küreselleşme emperyalizmdir” (Samir AMİN, **V. Enternasyonal İçin**, s. 137).

“Ben XIX. yüzyıl sonunda kapitalist sistemin emperyalist sisteme dönüşmesinin ve bunun başlıca sonuçlarının (Batı’da sosyal demokrasi periferide ulusal kurtuluş mücadelesi) çelişkilerin temel alanını sermaye/emek çelişkisi planından emperyalizm/periferinin halk güçleri planına kaydığını savunuyorum” (Samir AMİN, “Bunalım, Ulusçuluk ve Toplumculuk”, s. 211-212).

“Kapitalizmin ulaştığı gelişme aşamasında artık kurbanlar [hasımlar] sadece emeğini sömürdüğü proleterler sınıfından oluşmuyor. Artık tüm insanlık kapitalizmin kurbanıdır ve varlığı tehlike altındadır. Bu yüzden bugünkü aşamaya ulaşmış kapitalizme ‘bunak’ sıfatını yakıştırıyorum, zira bir geleceği yok. Yerini ya [mümkün] daha iyiye ya da daha kötüye bırakmak zorunda” (Samir AMİN, **V. Enternasyonal İçin**, s. 39).

“Eğer biz, Üçüncü Dünya’daki her tekil fenomeni kendi başına inceleydik; onu

dünya sisteminin diyalektiği içine yerleştirmek yerine, her tekil fenomenin nedenini Üçüncü Dünya'nın kendi içinde arasaydık, çok temel bir hata yapardık" (Samir AMİN, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, s. 108).

"XX. yüzyılın sonuna doğru dünyaya bir illet musallat oldu. Gerçi herkes ölmedi ama hastalık herkese bulaştı. Salgının nedeni olan virüse 'liberal virüs' adı verildi. Aslında söz konusu virüs ilk defa XVI. yüzyılda Paris-Londra-Amsterdam üçgeninde arz-ı endam etmişti. Hastalığın emareleri sıradan görünüyordu ve insanlar...sadece virüse alışmakla kalmadılar, aynı zamanda gerekli antikorları da geliştirdiler. Daha da ötede, bünyeyi güçlendirici önlemler almayı başardılar. Fakat, virüs Atlantik'i geçip orada yayılmaya uygun bir mezhep buldu. Antikorların yokluğunda hastalık iyice azdı. XX. yüzyılın sonuna doğru virüs Avrupa'da yeniden ortaya çıktı. Amerika dönüşü değişip güçlenmişti, üstelik Avrupalıların üç yüzyıl boyunca geliştirdikleri birçok antikoru da yok etmişti. ... Virüs kurbanlarında garip bir şizofreniye neden oluyordu. Artık insanlar, ihtiyaçlarını tatmin edecek şeyleri üretmek için örgütlenen (ki bilim erbabı buna 'ekonomik yaşam' diyordu), eş zamanlı olarak da yaşamlarını iyileştiren kurumlar, kurallar, adetler geliştiren (ki buna da aynı bilim erbabı 'siyasi yaşam' diyordu) ve bu ikisinin birbirinden ayrılmazlığının bilincinde olan bütünsel bir varlık olarak yaşamıyorlardı. Artık, ya 'ekonomik yaşamı', onu kendiliğinden düzenlediği varsayılan 'piyasaya' havale edip 'homo economicus' olarak yaşıyorlar, ya da oy sandığına oy atarak oyunun kurallarını koyanları, 'politik yaşamın' belirleyenleri seçen 'yurttaşlar' olarak yaşıyordu. ... Akıl, (elbette Amerikan akılı değil, gerçek akılı) nihayet galip geldi. Asyalı, Avrupalı, Amerikalı, hatta Teksaslılar da dahil, tüm halklar hayatta kalmayı başardılar, bu zaman zarfında çok değiştiler ve başkaları gibi varlıklar oldular. Bu mutlu sonu seçişimin nedeni iflah olmaz iyimserliğimden değil, aksi halde tarihi

yazacak hiç kimse kalmayacaktı. Fukuyama haklı çıkacaktı: Liberalizm, tarihin sonunu ilan etmemiş miydi? Tüm insanlık yok olup gidecekti. Son kalanlar, Teksaslılar da, serseri çetesi gibi örgütlenip, karizmatik bir şahsiyet olarak gördükleri mezheplerinin şefinin emriyle kurban edileceklerdi. ...Çağımızın tarihinin bu çerçevede yazılabileceğini düşünüyorum” (Samir AMİN, **Liberal Virüs: Sürekli Savaş ve Dünyanın Amerikanlaştırılması**, s. 7-9).

“Postmodernizm, liberalizmi kabullendirmeye ve meşrulaştırmaya yarayan ideolojik bir söylemdir” (Samir AMİN, **Liberal Virüs: Sürekli Savaş ve Dünyanın Amerikanlaştırılması**, s. 17).

“...liberalizmin gelecekte ‘sağlıklı’ bir gelişmeye uygun koşullar yaratacağı söylemi büyücülerin ilgi alanına giren bir safsatadan başka bir şey değildir” (Samir AMİN, **Değişim Halindeki Dünya Sistemi**, s. 10).

“Almanya, İngiltere’ye ‘yetişmek’ için 19. yüzyılda yalnızca birkaç on yıla ihtiyaç duyuyordu. ABD’ye ‘yetişmek’ için Brezilya’nın kaç yıla ihtiyacı var?” (Samir AMİN, **Kaos İmparatorluğu: Yeni Kapitalist Küreselleşme**, s. 69).

“İnsanlar, başından beri toplumlar halinde örgütlendiler ve yaşamda kalmalarını sağlayacak araçları elde etmek için doğaya karşı verdikleri mücadelede, insan/doğa ilişkisini, cinsiyet, akrabalık, kolektif örgütlenme ve işlevler ile, iktidarların hiyerarşisine dayanan insanlar arası ilişkilere bağımlı hale getirdiler” (Samir AMİN, **Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, s. 9).

“Her açıdan, ABD ‘ihtiyar Avrupa’nın ‘ilerisinde’ değil, yüzyıl gerisindedir” (Samir AMİN, **Modernite, Demokrasi ve Din: Kültüralizmlerin Eleştirisi**, s. 159).

“Merkez ve çevre aynı sistemin içindedir” (Samir AMİN, **Eşitsiz Gelişme: Çevre**

**Kapitalizmi Toplumsal Kuruluşları Üzerine Deneme, s. 340).**

“Merkez/çevre karşıtlığı, köklerinden itibaren gelişiminin bütün düzeylerinde işleyen kapitalizmin küresel boyutuna içkin bir durumdur” (Samir AMİN, **Kapitalizmden Uygarlığa: Sosyalist Perspektifi Yeniden İnşa Etmek**, s. 157).

“Avrupa’nın atası Yunanistan mitinin Avrupa-merkezci kurmacada esaslı bir yeri vardır. ... Bu mite göre Yunanistan akılcı felsefenin yaratıcısı olduğu halde, ‘Doğu’ hiçbir zaman metafiziğin ötesine geçemeyecektir” (Samir AMİN, **Avrupamerkezçilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, s. 99).

“Benim görüşüme göre kapitalizmin evrensel yayılması kutuplaştırıcı etkiye sahiptir” (Samir AMİN, **Entelektüel Yolculuğum**, s. 171).

“...ben çok önceden kapitalizmi bir dünya sistemi olarak görüyordum. Doktora tezimin ‘Dünya Ölçeğinde Birikim’ olan başlığı da bunun kanıtıdır. Ve geride kalan 50 yılda bu tezi geliştirmeye ve derinleştirmeye çalıştım. Wallerstein, biraz daha geç bir tarihte, 1960-1970’li yıllarda dünya sistemi teorisini ortaya attığında doğal olarak kendimi ona yakın hissettim. Onunla ve diğerleriyle temel bir sorunu paylaşıyorduk; bu, kapitalizmin eşitsiz gelişmiş ulusal kapitalizmlerin toplamı olarak değil, bir dünya sistemi olarak anlaşılabilmesi için temel tespitiydi” (Samir AMİN, **Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını**, s. 93).

#### **4.1. Amin’in Entelektüel Portresi**

Samir Amin, çağdaş sosyal teorinin sıra dışı bir ismidir. Günümüzün en mühim entelektüellerindendir. Sosyoloji ve sosyal bilimler dünyasının kült isimleri arasında yer almaktadır. Ekonomi ve siyaset dünyasının yakından tanıdığı bir düşünce ustasıdır. Kapitalizm, emperyalizm, azgelişmişlik, küreselleşme, liberalizm, neo-liberalizm ve postmodernizm

konularında ufuk açıcı fikirlere sahiptir. Dünyanın sayılı aydınlarından. Anti-kapitalist duruşuyla kapitalizme muhalif olanların ilgisini çeken bir teorisyendir. Günümüzde küreselleşme karşıtlarının itibar ettiği sosyal bilimciler arasında önemli bir yere sahiptir. Amin, geç 20. yüzyıl ve erken 21. yüzyılın hafızalarda en fazla yer edinen sosyal teorisyenlerden biridir.

Amin, “bir toplumsal teorisyen” olarak bir dizi sorun üzerine kafa yormuştur.<sup>1</sup> Amin, kapitalist sistemin dünyayı her zaman bir “merkez” ve “çevre”ye böldüğünü, bunun da kapitalizmin doğasında var olan bir çelişki olduğunu vurgulamış<sup>2</sup>, kapitalizmi ve emperyalizmi, aynı gerçekliğin ayrılmaz iki yüzü olarak ele almış<sup>3</sup>, emperyalizmin çağımızın esas sorunu olduğunu düşünmüştür.<sup>4</sup> Kapitalizm, emperyalizm ve küreselleşme kaynaklı merkez-çevre kutuplaşmasına, çevre ülkelerin merkez ülkelere olan bağımlılık sorunu na kafa yormuştur.

Amin, “bağımlılık teorisi”nin önemli bir ismidir.<sup>5</sup> Fakat Amin, kendi teorisinin benzersiz olduğunu söylemiş, bu

<sup>1</sup> CARTER, Aidan Foster; “Samir Amin Üzerine/Ampirik Bir Not ve Değerlendirme”, Samir Amin, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme** (iç.), Çeviren: Semih Lim, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1997, s. 34.

<sup>2</sup> AMİN, Samir; **Class and Nation Historically and in the Current Crisis**, İngilizceye Çeviren: Susan Kaplow, Heinemann Educational Books Ltd, London, 1980, s. 6.

<sup>3</sup> AMİN, Samir; **The Long Revolution of the Global South: Toward a New Anti-Imperialist International**, Monthly Review Press, New York, 2019, s. 25.

<sup>4</sup> AMİN, Samir; **Imperialism and Unequal Development**, İngilizceye Çeviren: Alfred Ehrenfeld ve Joan Pinkham, Monthly Review Press, New York, 1977, s. 8.

<sup>5</sup> Amin’in yanı sıra “bağımlılık teorisi”nin diğer temel temsilcileri André Gunder Frank, Theotonio dos Santos ve sonradan “dünyasistem teorisi”ni geliştiren Immanuel Wallerstein’dir. 1960’larda “modernleşme teorisi”ne bir tepki olarak doğmuş olan ve modernleşme teorisini radikal bir biçimde eleştiren bağımlılık teorisinin

hususta, “ben de bağımlılık ekolüne veya dünya sistemi ekolüne dahil gösterildim; bunda da haklılık payı vardı. Ama ben ortaya koyduğum kutuplaşan birikim teorisinin benzersiz olduğunu düşünüyorum”<sup>6</sup>, diye yazmıştır. Amin, kapitalizm ve emperyalizm karşıtı olan Bağımlılık Okulu, bağımlılık ekolü ya da bağımlılık teorisinin en ilgi çekici portresidir.

Amin, 1931’de Mısır’ın Kahire kentinde her ikisi de doktor olan Mısırlı bir baba ve Fransız bir annenin çocuğu olarak doğmuştur.<sup>7</sup> Amin, annesinin ve babasının “iyi doktorlar” olduğunu yazmıştır.<sup>8</sup> Çocukluğu ve gençliği Port Said’de geçmiştir.<sup>9</sup> İkinci Dünya Savaşı döneminde, 1940-1946 yılları arasında Port Said’deki Fransız devlet lisesinde okumuştur.<sup>10</sup> Lisedeyken ülkesinde yaşıtı olan yerli çocukların içinde buldukları sefalete karşı duyduğu tepki onu sosyalizme gönül vermeye itmiştir. Dünyayı değiştirmek için sosyalist devrim hareketine katılmaya karar vermesinde ailesinin rolünün olduğunu ve adil olmayan bir düzene boyun eğme-

---

söz konusu temsilcilerinin temel tezleri ve bağımlılık teorisiele yakından bağlantılı olan dünya-sistem teorisi konusunda şu kitaplarıma bakılabilir: KIZILÇELİK, Sezgin; **Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanı Olmayan Doğası**, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018; KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2014; KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard’ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.

<sup>6</sup> AMİN, Samir; **Entelektüel Yolculuğum**, Çeviren: Uğur Günsür, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000, s. 145.

<sup>7</sup> **A.g.e.**, s. 21.

<sup>8</sup> AMİN, Samir; **A Life Looking Forward: Memoirs of an Independent Marxist**, İngilizceye Çeviren: Patrick Camiller, Zed Books, London, 2006, s. 28.

<sup>9</sup> AMİN, **Entelektüel Yolculuğum**, s. 21.

<sup>10</sup> AMİN, **A Life Looking Forward: Memoirs of an Independent Marxist**, s. 17.

meyi onlardan öğrendiğini açıkça ifade etmiştir.<sup>11</sup> Amin, “mason ve sosyalist” olan büyükbabasının<sup>12</sup>, sosyal ve politik yönünün güçlü olduğunu ve kendisinin çocukluk dönemindeki eğitiminde önemli bir rol oynadığını söylemiştir.<sup>13</sup> Görüldüğü üzere, Amin’in sosyalist kimliğinin oluşmasında ve gelişmesinde ailesinin rolü büyük olmuştur. O, ailesinin etkisiyle sosyalizme yoğun bir ilgi duymuştur.

Amin, çok genç yaşta, İkinci Dünya Savaşı yıllarında, Mısır’da Port Said Lisesi’nde öğrenciyken “Marxist” olduğunu<sup>14</sup> ve tarihe karşı büyük bir ilgi duyduğunu, ülkesi Mısır’ın 1922 yılından beri bağımsız olmasına karşın yabancı boyunduruğu altında bulunduğunu, bu duruma tepki olarak anti-emperyalist bir tavır takındığını dile getirmiştir. Amin, lise yıllarında işçi sınıfının hayat şartlarını gözler önüne seren Zola’yı, burjuva toplumunun ahlâksızlığını resmeden Balzac’ı okumuş ve Karl Marx’ın metinlerine yoğun bir ilgi göstermiştir.<sup>15</sup> Amin, “ben bir erken Marx okuyucusuydum. ... Fakat kolay Marx’tan değil, zor Marx’tan, yani *Kapital*’i okuyarak başladım. ... Kendimi Marx’ı bizzat okuyarak yetiştirdim”<sup>16</sup>, diye yazmıştır. Amin, lise yıllarından itibaren Marx’ın ana eseri olan *Kapital*’i başucu kitabı olarak görmüştür.

Amin, 1947 yılında Fransa’nın Paris kentine gitmiş ve Henri IV. Lisesi’ne yüksek matematik okumak üzere kay-

<sup>11</sup> AMİN, *Entelektüel Yolculuğum*, s. 21.

<sup>12</sup> AMİN, *A Life Looking Forward: Memoirs of an Independent Marxist*, s. 4.

<sup>13</sup> *A.g.e.*, s. 10.

<sup>14</sup> AMİN, Samir; *Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını*, Hazırlayan: Demba Moussa Dembélé, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2014, s. 113.

<sup>15</sup> AMİN, *Entelektüel Yolculuğum*, s. 22-23.

<sup>16</sup> AMİN, *Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını*, s. 36-37.



# BEŞİNCİ BÖLÜM

## ALAIN TOURAINE



“Bilgi ve düşünüş krizidir siyasal ve ekonomik güçsüzlüğümüzün en derin nedeni” (Alain TOURAINE, **Toplumların Sonu**, s. 33).

“İlerlemeye inanmıyoruz artık” (Alain TOURAINE, **Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma**, s. 29).

“Giderek genişleyen bir çoğunluğun özel yaşamını ve kamu yaşamını her yönden istila eden dünyasallaşmış, küreselleşmiş bir toplumda yaşamıyor muyuz?” (Alain TOURAINE, **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, s. 11).

“Ekonomik ya da teknolojik meselelerin her türden toplumsal ve siyasal müdahalelerden neredeyse büsbütün ayrılmasıyla birlikte *toplum* kavramının gereksiz, hatta zararlı olduğunu söyleyebilecek kadar ileri gidebiliriz” (Alain TOURAINE, **Krizden Sonra**, s. 23).

“Toplumsal olanın sonu, toplum fikrinin zorunlu yok oluşu teması, düşünme ve konuşma biçimimizi altüst ediyor, bunu çok iyi görüyoruz” (Alain TOURAINE, **Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma**, s. 117).

“Manuel Castells’in ‘bilgi toplumu’ olarak adlandırdığı yeni bir toplum tipine yerleşiyoruz. İşte ben, bu toplumun aktörleriyle ilgileniyorum” (Alain TOURAINE, “Sosyologlar Tarla kuşu Gibidir...”, s. 194-195).

“Daha entelektüel açıdan bakarsak, benim evrimimin üç aşamadan geçtiğini söyleyebilirim. İlkinde toplumu, çatışmalarıyla, güç ilişkileriyle birlikte inceledim. İkinci aşamada toplumsal

aktörleri ve özellikle toplumsal hareketleri inceledim. Ve şu anda bütünüyle içinde olduğum üçüncü aşamada ise, yani yaklaşık on-on iki yıldır Özne ile ilgileniyorum” (Alain TOURAINE, “Sosyologlar Tarlakuşu Gibidir...”, s. 195).

“Entelektüeller ne her zaman öncü olmuşlardır ne de hep geride kalmışlardır. Entelektüellerin geleneksel bakışlarını Hegel meşhur formülüyle açıklamıştır: ‘Minerva’nın kuşu- yani Akıl- gün batarken uyanır.’ Bu şu demektir; anlam, tarihin diyalektiği bir dönemin sonunda bulunur. Ben de bir zamanlar, daha sonra sildiğim bir cümle kaleme almıştım: ‘Sosyologlar tarlakuşu gibidir, her sabah, gün doğmadan uyanırlar ve gün doğana kadar da şarkılarını söylerler.’ Yani ‘haber verirler’” (Alain TOURAINE, “Sosyologlar Tarlakuşu Gibidir...”, s. 195).

“Benim sosyolojimin bir belirlenimler sosyolojisi değil, bir özgürleşme ya da özgürlük sosyolojisi olduğu açık” (Alain TOURAINE, “Öznel ve Aktörler”, s. 226).

“Modern insan, sürekli bir biçimde toplumun mutlak iktidarının tehdidi altındadır. Ve alnına totalitarizm karası çalındığından dolaydır ki, bizim yüzyılımız, özne fikrini otoriter iktidara direnmenin temel ilkesi olarak kabul etmeye önceki yüzyıllardan çok daha doğrudan bir biçimde eğilimlidir” (Alain TOURAINE, **Modernliğin Eleştirisi**, s. 241).

“Günümüz dünyasının resmini, siyah ya da griye boyama arzusunda değilim; tersine, ...yeni bir toplumsal düşünce ve eylemin girebileceği bir yol belirlemeyi arzuluyorum. Bu yolda hızla ilerleyebilmek için, önce yolu tıkayan engelleri ortadan kaldırmak lazım. Toplumların sosyolojisinin, işlevselci olarak adlandırın, ya da eleştirel, terk edilmesi gereken güzergâhlara saptığını, birçok kez yineledim. ...liberal olarak adlandırdığım sosyolojiler ise, toplumların krizini daha da kötüleştirir: Bunlar yalnızca çıkar ve zevke inanır; yararcılık, her türlü toplumsal yeniden inşa politikasını yasaklar. ...Evet, tüm yollar

kapalıdır, biri hariç. Ama o da o kadar geniştir ki, içinde, yokluklarında sosyolojinin, hoparlörlerden günde birkaç kez tüm halkın üzerine dökülen birkaç mesaja indirgeneceği temalar ve okulların çeşitliliğini kolaylıkla bulabiliriz. Yoldan çıkarsam yılanlı çukura düşeceğimi hiç unutmadan, bu yolda olabildiğince hızlı ilerleyeceğim. Toplumsal eylemin, her ikisinin de artık kullanılamayacağını düşündüğüm toplum fikrine dayanan betimlemelerini bir kenara atarsak, günümüzün sosyolojisine, ana temel görevi yapabilecek bir çözümleme ilkesi formüleştirmek uygun olur. Toplumsal düşünce ve çözümlemenin bu yeni yönelimine, uzun süre lanetlenmiş ve aşılmış bir geçmişte kaldığı düşünülmüş bu sözcüğe olabildiğince kuvvet vererek, *özne sosyolojisi* adı verdim” (Alain TOURAINE, **Başka Türü Düşünmek**, s. 131-132).

“Toplumbilim anadan doğma karamsardır” (Alain TOURAINE, **Modernliğin Eleştirisi**, s. 149).

“Bir dönüşüm yaşıyoruz. Ben bunu toplumsal olanın sonu, hatta toplum fikrinin bırakılışı olarak adlandırıyorum. Bu tür ifadeler korkutmamalı. Toplum kavramının bize dayatılışı ve XIV. ve XV. yüzyıllardan itibaren önce İtalya’da toplumsal yaşamın dinsel gösterimlerinin yerini almaya başlayan devlet kavramının yerine geçişi, şunun şurasında bundan yalnızca iki ya da üç yüzyıl öncesine uzanır” (Alain TOURAINE, **Toplumların Sonu**, s. 29).

“Öncelikle toplum düşüncesinden nasıl kurtulabiliriz?” (Alain TOURAINE, **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, s. 72).

## 5.1. Touraine’nin Entelektüel Portresi

Alain Touraine, günümüzde sosyal teoride adı en fazla zikredilen sosyologlardan biridir. 1960’lı yıllardan günümü-

ze çağdaş Batı sosyolojisinin tanınan sosyologları arasında saygın bir yere sahiptir. Hem Fransız sosyolojisine hem de kıta Avrupası sosyolojisine ismini altın harflerle yazdırmıştır. Çağdaş sosyolojik teorinin anahtar teorisyenlerinden biri olmayı çoktan hak etmiştir.

Touraine, uzun yıllardır Fransa'nın kilit sosyolojik teorisyenlerinden biridir.<sup>1</sup> Touraine, İkinci Dünya Savaşı sonrası Fransız sosyolojisinin önde gelen temsilcilerinden biri<sup>2</sup> olarak ünlenmiştir. Manuel Castells, Touraine'i "büyük bir ampirik araştırmacı, en sofistike kuramcı"<sup>3</sup> olarak tanımlamıştır. Touraine, bugün çağdaş sosyolojinin ve sosyal teorisinin vitrininde olan kült teorisyenlerdendir.

Touraine, toplumun kendini ürettiğini<sup>4</sup>, yani toplumun sadece uyum olmadığını, onun aynı zamanda, yaratma ve kendini-üretme olduğunu belirtmiştir.<sup>5</sup> İşte, bu yüzden, Touraine'nin görüşleri, "toplumun kendini-üretimi yaklaşımı" olarak adlandırılmıştır.<sup>6</sup> Touraine, 1970'lerin başlarında

---

<sup>1</sup> CROSSLEY, Nick; "Alain Touraine", **Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists** (iç.), Editör: John Scott, Routledge, Taylor & Francis Group, London, 2007, s. 213.

<sup>2</sup> TIRYAKIAN, Edward; "Touraine, Alain (1925-)", Çeviren: Müge Günay, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 936.

<sup>3</sup> CASTELLS, Manuel ve INCE, Martin; **Manuel Castells'le Söyleşiler**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006, s. 12.

<sup>4</sup> TOURAINE, Alain; **The Self-Production of Society**, İngilizceye Çeviren: Derek Coltman, The University of Chicago Press, Chicago, 1977, s. 16.

<sup>5</sup> **A.g.e.**, s. 3.

<sup>6</sup> TOURAINE, Alain; "Özne ve Makro Sosyal Hareketler", **Sosyal Teori/Kökler ve Dallar** (iç.), Çeviren: Ümit Tatlıcan, Editör: Peter Kivisto, Işık Yayınları, İstanbul, 2021, s. 885.

# ALTINCI BÖLÜM

## MANUEL CASTELLS



“Toplumsal eşitsizlik her sınıflı toplumun en belirgin göstergesidir” (Manuel CASTELLS, **Kent, Sınıf, İktidar**, s. 27).

“Geçmişteki toplumsal etkileşimleri anlatmak için sıkça kullanılan (sistem, yapı, toplum gibi) terimler yerine ‘ağ’ metaforunun gittikçe daha sık kullanılır olması, toplumsal grupların sınırlarının belirsiz olduğu, sürekli bir değişim durumunda oldukları, olmaktan ziyade sürekli oluştukları ve pek nadiren uzun süre ayakta kaldıklarına dair yoğunlaşan farkındalığı yansıtıyor” (Zygmunt BAUMAN, **Etiğin Tüketiciler Dünyasında Bir Şansı Var mı?**, s. 16).

“Ağ toplumu, insanların bilgisayar teknolojilerini kullanarak meydana getirdikleri bir bağlantılar sistemidir” (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 333).

“Ağ toplumu, küreseldir” (Manuel CASTELLS, **Communication Power**, s. 9).

Castells’e göre, post-modern toplumun tanımlayıcı karakteristikleri bilgi teknolojisi, internet ve hepimizi kuşatan *bilişim* toplumudur” (Martin SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 399).

“Ağ toplumunda iktidar, iletişim iktidarındır” (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 87).

“Geleneksel hiyerarşik güç biçimleri, insanlar arasındaki komuta zincirleri aracılığıyla işlerken, ağ toplumu, insanlardan ziyade verilerle çalışır” (Bryan S. TURNER ve Habibul Haque KHONDKER, **Küreselleşme: Doğu ve Batı**, s. 229).

“Castells, ağ toplumunun bilgi temelli yeni formasyon teknolojilerine ve iletişim devrimi-

ne dayandığını öne sürer” (Anthony ELLIOTT, **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, s. 345).

“Birisinin şöyle diyebileceğini hayal ediyorum: ‘Neden beni yalnız bırakmıyorsunuz?! İnternetinizi de, teknolojik medeniyetinizi de, ağ toplumunuzu da istemiyorum! Ben yalnızca hayatımı yaşamak istiyorum!’ Eğer duruşunuz böyleyse, size verecek kötü bir haberim var. Eğer ağlar sizin umurunuzda değilse bile, siz ağların umurundasınız. Şimdi ve burada, bir toplum içinde yaşamak istediğiniz sürece, ağ toplumu ile başa çıkmak durumundasınız. Çünkü biz İnternet Galaksisi’nde yaşıyoruz” (Manuel CASTELLS, **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, s. 366).

“Manuel Castells iletişim in sanayi sonrası toplumlarda merkezi bir yer tuttuğunu kabul etmiştir. Niyeti, iyi bir iletişim in vericiden alıcıya geçerken dönüşmesi gereken mesajların iletişiminde heyecanların, duyguların ve fikirlerin önemini kabul eden iletişim olduğunu göstermek olmuştur hep, zaten gerçek iletişim in de ancak böyle olduğunu düşünmüştür. Beyin hakkındaki önemli incelemelerin yazarı Antonio Damasio’nun yakını olarak kendi içine kapanan her tür rasyonalizmi eleştirir Castells” (Alain TOURAINÉ, **Krizden Sonra**, s. 88-89).

“Castells’in kurduğu şey, Daniel Bell ve benim de aralarında bulunduğum ilk gözlemcilerinin 1970 civarında ‘sanayi sonrası toplum’ dediği ve toplumbilimcilerin çeyrek yüzyıldır hem tarihsel bakımdan daha belirgin hem de toplumbilimsel bakımdan daha eksiksiz bir imgesini sunduğu yeni bir toplum türünün genel bir çözümlemesidir” (Alain TOURAINÉ, **Toplumların Sonu**, s. 62).

“Bir ağ toplumu, toplumsal yapıyı mikro elektroniğe dayalı, dijital olarak işlenen enformasyon ve iletişim teknolojilerinin harekete geçirdiği ağlar etrafında örgütlenmiş bir toplumdur” (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 59).

“Hepimiz bir cep telefonu donanımına sahipsek, herhangi bir yerde, herhangi birinin, herhangi bir yanlısını kaydedip anında küresel ağ-

lara yükleyebilecek potansiyel yurttaş gazeteciler haline geldik” (Manuel CASTELLS, **İletişim Gücü**, s. 459).

“Postmodern kültür ve teori kendini, tarihin sonunu, hatta bir ölçüde aklın sonunu kutlamaya; anlama, anlamlandırma, hatta saçmalama kapasitemizden vazgeçmeye kaptırmış durumda” (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, s. 4).

“İlk sanayi devrimi Britanya’nın elinden çıkmıyorsa, ilk enformasyon teknolojisi devrimi de Amerikan elinden çıkmadığı” (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, s. 78).

“Görsel/işitsel basın, toplumsal meselelerle ilgili olarak insanların zihinlerini besleyen başlıca kaynaktır” (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 2: Kimliğin Gücü**, s. 472).

“İnternet Galaksisi yeni bir iletişim ortamıdır” (Manuel CASTELLS, **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, s. 357).

“Elektronik iletişim ağları, hayatlarımızın omurgasını oluşturacaktır” (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, s. 508).

“Kentsel çelişkiler, gelişmiş kapitalist toplumların çoğunda giderek merkezi bir siyasi öneme sahip olmaya başlamışlardır” (Manuel CASTELLS, **Kent, Sınıf, İktidar**, s. 55).

“Toplumlar çatışmalar aracılığıyla değişir ve bu çatışmalar da siyaset tarafından yönetilir. İnternet artık her faaliyet alanında temel bir iletişim ve örgütlenme aracı haline geldiği için, toplumsal hareketler ve siyasi süreçler tarafından da kullanıldığı ve giderek daha çok kullanılacağı da aşikârdır. Bu şekilde İnternet eyleme geçme, bilgilendirme, katılımcılar bulma, örgütlenme, hâkimiyet ve karşı hâkimiyet kurma gibi amaçlar doğrultusunda

kullanılan ayrıcalıklı bir araç haline de gelmektedir” (Manuel CASTELLS, **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, s. 195).

“Kuram ve pratik arasında gerekli mesafeyi korurken, dünyayı hem anlamaya hem değiştirmeye gönül vermiş istisnai bir entelektüeller kuşağıyla birlikte küresel bir ağ içinde gelişme şansına sahip oldum” (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür**, Cilt 3: **Binyılın Sonu**, s. xv).

### 6.1. Castells’in Entelektüel Portresi

Manuel Castells, kalburüstü sosyal teorisyenlerinden biridir. Günümüzün en iyi sosyologları arasında yer almaktadır. Oldukça popüler olan bir teorisyendir. Castells, “dünyanın tanınmış sosyal bilimcilerinden”<sup>1</sup> biridir. Castells, kendisini “deneysel sosyolog” olarak tanımlamıştır.<sup>2</sup> Castells, “siber kültür teorisyeni”<sup>3</sup>, “İspanyol sosyolog ve radikal teorisyen”<sup>4</sup> olarak ünlenmiştir. Castells, “post-Marksist” bir düşündürüdür.<sup>5</sup> Castells, yaşadığımız çağın ruhunu doğru anlamak için önemli teorisyenlerden biridir.

Castells, 9 Şubat 1942 tarihinde İspanya’nın La Mancha bölgesinde yer alan Albacete kentine bağlı Hellin kasabasının

<sup>1</sup> INCE, Martin; “Giriş”, Manuel Castells ve Martin Ince, **Manuel Castells’le Söyleşiler** (iç.), Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006, s. 1.

<sup>2</sup> WEBSTER, Frank; “Manuel Castells”, **Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists** (iç.), Editör: John Scott, Routledge, Taylor & Francis Group, London, 2007, s. 52.

<sup>3</sup> BELL, David; **Cyberculture Theorists: Manuel Castells and Donna Haraway**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2007.

<sup>4</sup> SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007, s. 399.

<sup>5</sup> WEBSTER, “Manuel Castells”, s. 52.



da dünyaya gelmiştir. Castells, kökenleri itibariyle Hellin'li değildir. Annesi ve babası kısa süreliğine küçük bir kasaba olan Hellin'de bulunmuşlar, daha sonra ise oradan taşınmışlardır. Babası mali müfettiş, annesi ise muhasebecidir. İkisi de İspanya Maliye Bakanlığı'nda memur olarak görev yapmışlardır. Babasının işi ve mali müfettişlikteki kariyeri nedeniyle Castells'in çocukluğu Madrid'de, Cartagena'da ve Valencia'da geçmiştir. Castells, babasının ailesinin Katalonya'dan geldiğini, kendisini ise "Katalan" olarak gördüğünü belirtmiştir. "Katalan milliyetçisi" olduğunu fakat kesinlikle "ayrılıkçı" olmadığını ve milliyetçi partiyi desteklemediğini yazmıştır. Castells, liseyi Barcelona'da bitirmiş ve ardından Barcelona Üniversitesi'ne girmiştir. 1958 yılında kayıt olduğu Barcelona Üniversitesi'nde hukuk ve ekonomi okumuştur. Babasının baskısıyla her zaman iyi bir öğrenci olmuştur. Üniversiteyken daha çok edebiyat ve tiyatroya ilgi duymuştur. Fakat anarşist tavırları nedeniyle Franko döneminin baskıcı ikliminde çok sıkıntılar çekmiştir.<sup>6</sup> Castells, gençlik yıllarında ülkesi İspanya'daki diktatörlük yüzünden özgürlük arzusunun kısıtlandığını, bir dergiye yazdığı makale nedeniyle derginin kapandığını, Albert Camus'nun *Caligula*'sında oynadığı için tiyatro grubunun suçlandığını, Sigmund Freud'u okumak istediğinde onun eserlerinin bulunduğu Barselona'daki bir kütüphaneye gitmesi ve onu neden okumak istediğini açıklayan bir form doldurması gerektiğini, Karl Marx, Jean-Paul Sartre ve Mihail Bakunin gibi önemli düşünürlerin eserlerini bulup okumanın ise mümkün olmadığını ifade etmiştir.<sup>7</sup> Castells, bu totaliter sistemle mücadele etmeye karar vermiştir.

<sup>6</sup> CASTELLS, Manuel ve INCE, Martin; **Manuel Castells'le Söyleşiler**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006, s. 7-9.

<sup>7</sup> CASTELLS, Manuel; **Communication Power**, Oxford University Press, Inc., New York, 2009, s. 1.

# SONSÖZ

“1950’li yıllarda Daniel Bell, S. M. Lipset, Raymond Aron ve Ralf Dahrendorf gibi bir grup önde gelen sosyolog, bir post-endüstriyalizm kavramı (bu terim bir sosyologdan diğerine değişiklik sergilemesine rağmen -‘post-kapitalist’, ‘post-burjuva toplum’, ‘teknolojik toplum’, ‘bilgi toplumu’- özünde teknoloji, bilim ve kültürün özel mülkiyet ve sınıf ayrımları karşısındaki önceliğini vurguluyordu) ortaya atarak, işlevselciliğin statik, tarihsel olmayan yargıları ile Marksizmin eskimiş ideolojik tarihsiciliğine karşı çıkmışlardı” (Alan SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s.371).

“Tarih boyunca insanlar hiç değilse üç türlü eşitlik sistemini emel edinmiş görünüyorlar: Önce akıl sahibi oldukları için herkesin eşit olması fikri geliyor. Bu türlü eşitliğin sembolik ifadesine Eflatun’un bir diyalogunda rastlıyoruz; bu diyalogda Sokrates bir köleye matematiği öğretmiştir. Köle de rasyonel hakikatleri anlama kabiliyetine sahiptir. Sonra Hristiyanlığın getirdiği manevi eşitlik geliyor. Hristiyanlık köleleri bu vaziyetlerinden kurtarmadan önce, ruhlarının da ebedi bir kadere tabi olduğunu söylüyordu. Nihayet, üçüncü olarak, hepsi de devlet idaresine katılan vatandaşların eşitliği geliyor. Bizim devrimizde insanlar herkesin milli gelirden pay alması şeklinde ortaya çıkan bir başka çeşit eşitlik daha istiyorlar” (Raymond ARON, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, s. 370).

“Her zaman her yerde geçerli olan formüller yoktur” (AMİN, **Üçüncü Dünya, Demokrasi ve Sosyalizm**, s. 69).

“Yeni dünya kapitalisttir, kendini bu üretim tarzının ayırt edici özelliklerine göre tanımlamakta ve tanımaktadır” (Samir AMİN,

**Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, s. 88).

“Yeni eşitsizliklerin yaratılması elbette her kapitalist gelişimin ayırt edici bir özelliğidir” (Ralf DAHRENDORF, **Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, s. 24).

“Dünya çapına yayıldığı ilk yıllarda özgürlük için bir araç olarak yaratılan İnternet, yeni bir özgürlük çağının habercisiydi. Hükümetler coğrafi ve siyasi sınırları aşabilecek iletişim akışlarını kontrol etmek için çok az şey yapabiliyordu. İfade özgürlüğü; kitle iletişim araçlarına bağlı kalmadan, gezegenin her yerine yayılabiliyordu; çünkü insanlar, birbirleriyle engelsiz bir şekilde etkileşime geçebiliyordu. Müzikte, yayıncılıkta, fikirlerde, teknolojiye ve yazılımda fikri mülkiyet paylaşım zorundaydı; zira bu eserler, Ağ’a bir kere yerleştirildikten sonra saklanmaları çok güçtü” (Manuel CASTELLS, **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, s. 235).

“Demokrasi ancak bir özgürleşme isteğinin ardından geliyorsa, sağlamdır” (Alain TOURAINE, **Demokrasi Nedir?**, s. 23).

“Paradoksal olarak, kapitalizm kendi başarısı tarafından yıkılmaktadır” (Daniel BELL, **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, s. 109).

“Yirminci yüzyılın son çeyreğinde, dünya çapında yeni bir ekonomi ortaya çıktı. Temeldeki ayırt edici özelliklerini tanımlamak, bu özellikler arasındaki benzeşmeyi ortaya koymak amacıyla, ben bu ekonomiyi enformasyonel, küresel ve ağ örgütlenmesine dayalı olarak niteliyorum. Enformasyoneldir, çünkü bu ekonomide birimlerin ya da ajanların (şirketler olsun, bölgeler olsun, ülkeler olsun) üretkenliği, rekabet gücü temelde verimli bir biçimde bilgiye dayalı enformasyon üretme, işleme ve uygulama kapasitelerine dayalıdır. Küreseldir, çünkü üretimin, tüketimin ve dolaşımın bile-

şenleri (sermaye, emek, hammadde, yönetim, enformasyon, teknoloji, piyasalar) kadar kilit faaliyetleri de ya doğrudan ya da ekonomik ajanlar arasındaki bir bağlantılar ağı üzerinden küresel bir ölçekte örgütlenmiştir. Ağ örgütlenmesine dayalıdır, çünkü yeni tarihsel koşullarda, üretim küresel bir girişim ağları arasındaki etkileşim ağı üzerinden gerçekleşir, rekabet burada yaşanır. Bu yeni ekonomi 20. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıktı, çünkü enformasyon teknolojisi devrimi bu ekonominin yaratılması için parçalanamaz maddi bir temel hazırladı” (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, s. 99).

“Aydın, her kampta, kanaatleri veya menfaatleri bir nazariye haline getiren kimsedir; tarif olarak aydın yaşamakla yetinmez, yaşadığını düşünmek ister” (Raymond ARON, **Aydınların Afyonu**, s. 262).

“Aydınlanma, akıl ve özgürlük kavramlarının yakın olarak ilişkili hatta birbirleriyle eşanlı olduğunu savunmuştur: Akıl eğer özgürlüğün hizmetine sunulmuyorsa anlamsızdır ve özgürlük akıl üzerine kurulu değilse imkânsızdır” (Samir AMİN, **Kapitalizmin Hayaleti: Günümüz Entelektüel Modalarının Bir Eleştirisi**, s. 103).

“...çoktandır içinde yaşadığımız dünyayı anlayabilecek yeterlikte miyiz?” (Alain TOURAINE, **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, s. 30).

“20. yüzyılda filozoflar dünyayı değiştirmeye çalışmışlardı. 21. yüzyılda dünyayı daha farklı bir biçimde yorumlamalarının zamanı gelmiş bulunuyor” (Manuel CASTELLS, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, s. 515).

“Toplumların hepsi karışıktır, onlarda, eşit olmayan hayat seviyeleri, değişik yaşayış biçim-

leri bulunur” (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. 344).

“Bugün benim çok önemli bulduğum bir refleks var insanlarda. İnsanlar ‘kültürel kimlikleri ve çoğulculuğu korumalıyız’ diyorlar. Bu bana çok doğru görünüyor” (Alain TOURAINE, “Sosyologlar Tarlakuşu Gibidir...”, s. 201).

“Cemiyetler hiçbir zaman, ilimden çıkan teknik gibi, rasyonel olmamışlardır” (Raymond ARON, **Aydınlığın Afyonu**, s. 190).

“Touraine’in ‘yeni modernite’inde özne ve akıl, toplumsal varoluşun daha belli başlı yönlerinin aktığı mecralar haline gelir” (John LECHTE, **Elli Anahtar Çağdaş Düşünür: Yapısalcılıktan Postmoderniteye**, s. 350).

*Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4* adlı kitabımda, çağdaş sosyolojinin vitrininde yer alan, modernliği ve endüstri toplumunu ayrıntılı bir şekilde inceleyen, onların problemlerini, sıkıntılarını ve defolarını açıkça dile getiren anahtar teorisyenlerden bazılarına yer verdim. Metnimde, Raymond Aron, Daniel Bell, Ralf Dahrendorf, Samir Amin, Alain Touraine ve Manuel Castells’in entelektüel portrelerini açıkladıktan sonra onların metodolojilerini, sosyal teorilerini ve çağdaş sosyolojik teoriye katkılarını detaylı bir biçimde tahlil ettim. Yapıtımda, çağdaş sosyolojinin farklı gelenekleri içinde yer alan fakat modernliğin ve modern toplumun analizinde zaman zaman yolları kesişen günümüzün en dikkat çekici düşünce ustalarından Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells’e yoğunlaştım. Söz konusu önemli sosyologların sosyal teorilerini oldukça sade ve basit bir biçimde anlatmaya çalıştım.

Aron, çağdaş Fransız sosyolojisinin tanınan sosyologlarından biridir. Çağdaş sosyal teorinin en etkileyici isimleri arasında önemli bir yere sahiptir. 20. yüzyılın ortalarından

itibaren başta Fransız sosyolojisi olmak üzere Batı sosyolojisine yön vermiştir. Çağdaş sosyal teoride “endüstri toplumu teorisi” ile ön plana çıkmıştır. Aron, 19. yüzyıldan beri var olan endüstri toplumunun oluşumunu, yapısını, mekanizmasını, genel özelliklerini, temel eğilimlerini ve ana sorunlarını incelemiştir.

Aron, sosyal teorisinde “kapitalizmi” tahlil etmek yerine “endüstri toplumu”nu seçtiğini, endüstri toplumlarının farklı yapılarını yakalamayı ve bunların her birinin nasıl işlediğini göstermeyi amaçlamıştır.<sup>1</sup> Endüstri toplumunu büyük endüstrinin en karakteristik üretim tarzı olduğu toplum<sup>2</sup> olarak nitelmiştir. Endüstri toplumunda teknolojinin etkin olduğunu, üretimin makinelere dayandığını, farklılaşmanın ve uzmanlaşmanın yaygınlaştığını, teknik işlerde bilgili ve yetenekli işgücüne gereksinim duyulduğunu vurgulamıştır. Böylece, Aron, sosyolojinin bağımsız bir bilim olarak ortaya çıktığından itibaren üzerine yoğunlaştığı endüstri toplumunun neliğini netleştirmeye gayret etmiştir.

Aron, Batı tipi endüstri toplumunda sosyal evrimin istikametleri üzerinde durmuş ve başlıca dört eğilimden, yani ziraattaki işgücünün sanayi ve büro hizmetlerine kaymasından, ücretlendirmeden, mesleklerin, gelirlerin ve hayat tarzlarının farklılaşmasından, nüfusun gitgide artan bir bölümünün burjuvalaşmasından söz etmiştir.<sup>3</sup> Endüstri toplumlarında hiçbir siyasal rejimin “yeni bir insan” yaratamadığını iddia etmiştir. Endüstri toplumlarının “yararlanma toplumları” olduğundan, herkeste kişisel faydayı ve bencillik duy-

<sup>1</sup> ARON, Raymond; **Sanayi Toplumu**, Çeviren: Agâh Oktay Güner, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1974, s. 336.

<sup>2</sup> **A.g.e.**, s. 91.

<sup>3</sup> ARON, Raymond; **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, Çeviren: Erol Güngör, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1992, s. 222.

# KAYNAKÇA

- ALEXANDER, Jeffrey C.; "The Centrality of the Classics", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1988, s. 11-57.
- ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.
- AMİN, Samir; **Imperialism and Unequal Development**, İngilizceye Çeviren: Alfred Ehrenfeld ve Joan Pinkham, Monthly Review Press, New York, 1977.
- AMİN, Samir; **Class and Nation Historically and in the Current Crisis**, İngilizceye Çeviren: Susan Kaplow, Heinemann Educational Books Ltd, London, 1980.
- AMİN, Samir; "Bunalım, Ulusçuluk ve Toplumculuk", Immanuel Wallerstein ve Diğerleri, **Genel Bunalımın Dinamikleri** (iç.), Çeviren: F. Akar, Belge Yayınları, İstanbul, 1984, s. 187-257.
- AMİN, Samir; **Eşitsiz Gelişme: Çevre Kapitalizmi Toplumsal Kuruluşları Üzerine Deneme**, Çeviren: Ahmet Kotil, Arba Yayınları, İstanbul, 1991.
- AMİN, Samir; **Üçüncü Dünya, Demokrasi ve Sosyalizm**, Çeviren: Yiğit Bener ve Fikret Başkaya, Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları, Ankara, 1992.
- AMİN, Samir; **Kaos İmparatorluğu: Yeni Kapitalist Küreselleşme**, Çeviren: Işık Soner, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1993.
- AMİN, Samir; **Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, Çeviren: Mehmet Sert, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1993.
- AMİN, Samir; **Maoizmin Geleceği**, Çeviren: Işık Soner, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1993.
- AMİN, Samir; "Bugünkü Üçüncü Dünya'da Demokrasi Sorunu", Samir Amin, André Gunder Frank ve Noam Chomsky, **Düşük Yoğunluklu Demokrasi: Yeni Dünya Düzeni ve Yeni Politik Güçler** (iç.), Çeviren: Ahmet Fethi, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1994, s. 75-99.

- AMİN, Samir; **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, Çeviren: Semih Lim, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1997.
- AMİN, Samir; **Kapitalizmin Hayaleti: Günümüz Entelektüel Modalarının Bir Eleştirisi**, Çeviren: Cengiz Algan, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.
- AMİN, Samir; **Küreselleşme Çağında Kapitalizm**, Çeviren: Vasıf Eranus, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.
- AMİN, Samir; **Değişim Halindeki Dünya Sistemi**, Çeviren: Fikret Başkaya, Cantekin Mat. Yay. Tic. Ltd. Şti, Ankara, 2000.
- AMİN, Samir; **Entelektüel Yolculuğum**, Çeviren: Uğur Günsür, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000.
- AMİN, Samir; **Capitalism in the Age of Globalization: The Management of Contemporary Society**, Zed Books, London, 2000.
- AMİN, Samir; **Liberal Virüs: Sürekli Savaş ve Dünyanın Amerikanlaştırılması**, Çeviren: Fikret Başkaya ve Diğerleri, Maki Basın Yayın, Ankara, 2004.
- AMİN, Samir; "Küreselleşmecilik mi? Yoksa Küresel-Ölçekli Apartheid mi?", **Modern Küresel-Sistem** (iç.), Editör: Immanuel Wallerstein, Çeviren: M. Kürşad Atalar, Pınar Yayınları, İstanbul, 2005, s. 13-50.
- AMİN, Samir; **A Life Looking Forward: Memoirs of an Independent Marxist**, İngilizceye Çeviren: Patrick Camiller, Zed Books, London, 2006.
- AMİN, Samir; **Modernite, Demokrasi ve Din: Kültüralizmlerin Eleştirisi**, Çeviren: Fikret Başkaya, Uğur Günsür ve Güven Öztürk, Maki Basım Yayın, Ankara, 2006.
- AMİN, Samir; **Beyond US Hegemony? Assessing the Prospects for a Multipolar World**, İngilizceye Çeviren: Patrick Camiller, World Book Publishing, Beirut, 2006.
- AMİN, Samir; **V. Enternasyonal İçin**, Çeviren: Fikret Başkaya, Maki Basım Yayın, Ankara, 2007.
- AMİN, Samir; **Eurocentrism: Modernity, Religion, and Democracy A Critique of Eurocentrism and Culturalism**, İngilizceye Çeviren: Russell Moore ve James Membrez, Monthly Review Press, New York, 2009.
- AMİN, Samir; **Kapitalizmden Uygurlığa: Sosyalist Perspektifi Yeniden İnşa Etmek**, Çeviren: Yağmur Dönmez ve Naim Atabağsoy, Maki Basın Yayın, Ankara, 2010.



- AMİN, Samir; **Ending the Crisis of Capitalism or Ending Capitalism?**, İngilizceye Çeviren: Victoria Bawtree, Pambazuka Press, Oxford, 2011.
- AMİN, Samir; **Global History: A View from the South**, İngilizceye Çeviren: Victoria Bawtree, Pambazuka Press, Oxford, 2011.
- AMİN, Samir; **Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını**, Hazırlayan: Demba Moussa Dembélé, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2014.
- AMİN, Samir; **The Implosion of Capitalism**, Pluto Press, London, 2014.
- AMİN, Samir; **Mısır'da Sosyalizm**, Çeviren: Bilgin Yav, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2016.
- AMİN, Samir; **Küreselleşmiş Değer Yasası: Kıyısı Olmayan Marx**, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2018.
- AMİN, Samir; **The Long Revolution of the Global South: Toward a New Anti-Imperialist International**, Monthly Review Press, New York, 2019.
- AMİN, Samir ve KENZ, Ali El; **Avrupa ve Arap Dünyası: Yeni İlişkinin Seyri ve Olasılıkları**, Çeviren: Kemal Ülker, Versus Kitap, İstanbul, 2006.
- ANGERMULLER, Johannes; **Neden Fransa'da Postyapısalcılık Yok? Entelektüel Bir Neslin Teşekkülü**, Çeviren: Özge Karlık, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.
- ARON, Raymond; **The Opium of the Intellectuals**, İngilizceye Çeviren: Terence Kilmartin, The Norton Library, W. W. Norton & Company, Inc., New York, 1962.
- ARON, Raymond; **German Sociology**, İngilizceye Çeviren: Mary ve Thomas Bottomore, The Free Press of Glencoe, New York, 1964.
- ARON, Raymond; **Progress and Disillusion: The Dialectics of Modern Society**, Pelican Books / Penguin Books Ltd., Middlesex, England, 1972.
- ARON, Raymond; **Sanayi Toplumu**, Çeviren: Ağâh Oktay Güner, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1974.
- ARON, Raymond; **Demokrasi ve Totalitarizm**, Çeviren: Vahdi Hatay, Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1976.
- ARON, Raymond; **Aydınların Afyonu**, Çeviren: İzzet Tanju, Tur Yayınları, İstanbul, 1979.

- ARON, Raymond; **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çeviren: Korkmaz Alemdar, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1989.
- ARON, Raymond; **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler**, Çeviren: Erol Güngör, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1992.
- ARON, Raymond; **Özgürlükler Üzerine Deneme**, Çeviren: Turhan Ilgaz, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- ARON, Raymond; "Alexis de Tocqueville", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume I** (iç.), Editör: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui ve Jeffrey Alexander, Sage Publications, London, 1997, s. 288-296.
- ARON, Raymond; **The Dawn of Universal History: Selected Essays from a Witness of the Twentieth Century**, İngilizceden Çeviren: Barbara Bray, Basic Books, New York, 2003.
- ARON, Raymond; **Çağdaş Alman Sosyolojisi**, Çeviren: Önal Sayın, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2017.
- ARON, Raymond; **Peace & War: A Theory of International Relations**, Routledge, Taylor & Francis Group, New York, 2017.
- BAERT, Patrick; "Aron, Raymond (1905-1983)", Çeviren: Pelin Ünsal, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 75.
- BANET-WEISER, Sarah ve CASTELLS, Manuel; "Ekonomi Kültürdür", Manuel Castells ve Diğerleri, **Başka Bir Ekonomi Mümkün: Ekonomik Sistem Alternatiflerine Dair Tartışmalar** (iç.), Çeviren: Onur Orhangazi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2020, s. 13-56.
- BAUDRILLARD, Jean; **Simülakrlar ve Simülasyon**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt; **Liquid Modernity**, Polity Press, Cambridge, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Modernite**, Çeviren: Sinan Okan Çavuş, Can Sanat Yayınları A.Ş., İstanbul, 2017.
- BECK, Ulrich; **Risk Society: Towards a New Modernity**, İngilizceye Çeviren: Mark Ritter, Sage Publications, London, 1998.
- BECK, Ulrich; **Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru**, Çeviren: Kâzım Özdoğan ve Bülent Doğan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2011.
- BELL, Daniel; **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, Basic Books, New York, 1973.

- BELL, Daniel; **The Cultural Contradictions of Capitalism**, Basic Books, Inc., Publishers, New York, 1978.
- BELL, Daniel; **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, Çeviren: Volkan Hacıoğlu, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2013.
- BELL, Daniel; **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2021.
- BELL, David; **Cyberculture Theorists: Manuel Castells and Donna Haraway**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2007.
- BEST, Steven ve KELLNER, Douglas; **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.
- BOZKURT, Veysel; **Enformasyon Toplumu ve Türkiye: İşin Örgütlenmesinde ve İşgücünde Yapısal Değişmeler**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1996.
- BOZKURT, Veysel; **Endüstriyel ve Post-Endüstriyel Dönüşüm: Bilgi, Ekonomi ve Kültür**, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa, 2014.
- CALHOUN, Craig; "Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları", **Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Güney Çeğin, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 77-129.
- CALLINICOS, Alex; **Postmodernizme Hayır: Marksist Bir Eleştiri**, Çeviren: Şebnem Pala, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2001.
- CARTER, Aidan Foster; "Samir Amin Üzerine/Ampirik Bir Not ve Değerlendirme", Samir Amin, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme** (iç.), Çeviren: Semih Lim, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1997, s. 7-46.
- CASTELLS, Manuel; **Kent, Sınıf, İktidar**, Çeviren: Asuman Erendil, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1997.
- CASTELLS, Manuel; "Informationalism, Networks, and the Network Society: A Theoretical Blueprint", **The Network Society: A Cross-cultural Perspective** (iç.), Editör: Manuel Castells, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, 2004, s. 3-45.
- CASTELLS, Manuel; **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 3: Binyılın Sonu**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2007.

- CASTELLS, Manuel; **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008.
- CASTELLS, Manuel; **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 2: Kimliğin Gücü**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008.
- CASTELLS, Manuel; **Communication Power**, Oxford University Press, Inc., New York, 2009.
- CASTELLS, Manuel; **The Information Age: Economy, Society, and Culture, Volume I: The Rise of the Network Society**, A John Wiley & Sons, Ltd., Publication, West Sussex, 2010.
- CASTELLS, Manuel; **The Information Age: Economy, Society, and Culture, Volume II: The Power of Identity**, A John Wiley & Sons, Ltd., Publication, West Sussex, 2010.
- CASTELLS, Manuel; **İletişim Gücü**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2016.
- CASTELLS, Manuel; **İnternet Galaksisi: İnternet, İş Dünyası ve Toplum Üzerine Düşünceler**, Yayına Hazırlayan: Tuğba Asrak Hasdemir, Çeviren: Özkan Avcı ve Diğerleri, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2020.
- CASTELLS, Manuel; "Giriş", Manuel Castells ve Diğerleri, **Başka Bir Ekonomi Mümkün: Ekonomik Sistem Alternatiflerine Dair Tartışmalar** (iç.), Çeviren: Onur Orhangazi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2020, s. 9-12.
- CASTELLS, Manuel; "Sonuç", Manuel Castells ve Diğerleri, **Başka Bir Ekonomi Mümkün: Ekonomik Sistem Alternatiflerine Dair Tartışmalar** (iç.), Çeviren: Onur Orhangazi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2020, s. 289-303.
- CASTELLS, Manuel; "Keşif Amaçlı Bir Ağ Teorisi İçin Materyaller", **Sosyal Teori/Kökler ve Dallar** (iç.), Çeviren: Güner Özgür Genç, Editör: Peter Kivisto, Işık Yayınları, İstanbul, 2021, s. 945-961.
- CASTELLS, Manuel ve INCE, Martin; **Manuel Castells'le Söyleşiler**, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006.
- CASTELLS, Manuel ve HLEBIK, Sviatlana; "Barselona'daki Alternatif Ekonomik Uygulamalar: Krizden Kurtulmak, Yaşamı Yeniden Keşfetmek", Manuel Castells ve Diğerleri, **Başka Bir Ekonomi Mümkün: Ekonomik Sistem Alternatiflerine Dair Tartışma-**

- lar (iç.), Çeviren: Onur Orhangazi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2020, s. 236-262.
- COLLINS, Randall; **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2015.
- COSER, Lewis A.; **The Functions of Social Conflict**, The Free Press, New York, 1964.
- COSER, Lewis A.; **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, Çeviren: Himmet Hülür, Serhat Toker ve İbrahim Mazman, De Ki Basım Yayımlar Ltd. Şti., Ankara, 2010.
- CROSSLEY, Nick; "Alain Touraine", **Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists** (iç.), Editör: John Scott, Routledge, Taylor & Francis Group, London, 2007, s. 213-216.
- DAHRENDORF, Ralf; "Out of Utopia: Toward a Reorientation of Sociological Analysis", **Sociological Theory: A Book of Readings** (iç.), Editör: Lewis A. Coser ve Bernard Rosenberg, The Macmillan Company, New York, 1964, s. 209-227.
- DAHRENDORF, Ralf; "Toward a Theory of Social Conflict", **Social Change: Sources, Patterns, and Consequences** (iç.), Editör: Amitai Etzioni ve Eva Etzioni, Basic Books, New York, 1964, s. 98-111.
- DAHRENDORF, Ralf; **Class and Class Conflict in Industrial Society**, Routledge & Kegan Paul, London, 1969.
- DAHRENDORF, Ralf; **Homo Sociologicus**, Routledge & Kegan Paul, London, 1973.
- DAHRENDORF, Ralf; **After 1989: Morals, Revolution and Civil Society**, Palgrave Macmillan, St. Martin's Press, New York, 1997.
- DAHRENDORF, Ralf; "Aron's World", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume IV** (iç.), Editör: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui ve Jeffrey Alexander, Sage Publications, London, 1997, s. 36-56.
- DAHRENDORF, Ralf; **Demokrasinin Bunalımları: Antonio Polito ile Bir Söyleşi**, Çeviren: A. Emre Zeybekoğlu, İthaki Yayınları, İstanbul, 2015.
- DAHRENDORF, Ralf; "Çatışma Grupları ve Grup Çatışmaları", **Sosyal Teori/Kökler ve Dallar** (iç.), Çeviren: Güner Özgür Genç, Editör: Peter Kivisto, Isık Yayınları, İstanbul, 2021, s. 375-386.

- DEMBÉLÉ, Demba Moussa; "Hayatı", Samir Amin, **Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını** (iç.), Hazırlayan: Demba Moussa Dembélé, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2014, s. 15-31.
- DIJK, Jan Van; **Ağ Toplumu**, Çeviren: Özlem Sakin, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. ve San. Ltd. Şti., KAFKA, İstanbul, 2016.
- DURA, Cihan; **Bilgi Toplumu**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1990.
- ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017.
- ELLIOTT, Anthony ve TURNER, Bryan S.; "Giriş", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 11-20.
- ERKİLET, Alev; **Toplumsal Yapı ve Değişme Kuramları: Sorokin, Parsons, Dahrendorf, Merton**, Hece Yayınları, Ankara, 2007.
- ETZIONI-HALEVY, Eva; **Social Change: The Advent and Maturation of Modern Society**, Routledge and Kegan Paul, London, 1981.
- FREIBERG, J. W.; "Foreword", Alain Touraine, **The Self-Production of Society** (iç.), İngilizceye Çeviren: Derek Coltman, The University of Chicago Press, Chicago, 1977, s. xi-xvi.
- GIDDENS, Anthony; **Modernliğin Sonuçları**, Çeviren: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.
- GIDDENS, Anthony; **Sosyoloji: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: M. Ruhi Esengün ve İsmail Öğretir, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1994.
- GIDDENS, Anthony; **İleri Toplumlarda Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, Çeviren: Ömer Baldık, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- GIDDENS, Anthony; **Üçüncü Yol: Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi**, Çeviren: Mehmet Özay, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- GIDDENS, Anthony; **Üçüncü Yol ve Eleştirileri**, Çeviren: Nihat Şad, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2001.
- GIDDENS, Anthony; **Sağ ve Solun Ötesinde: Radikal Politikaların Geleceği**, Çeviren: Müge Sözen ve Sabir Yücesoy, Metis Yayınları, İstanbul, 2002.
- GIDDENS, Anthony; **Sosyal Teorinin Temel Problemleri: Sosyal Analizde Eylem, Yapı ve Çelişki**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.

- GIDDENS, Anthony ve PIERSON, Christopher; **Anthony Giddens’la Söyleşiler: Modernliği Anlamlandırmak**, Çeviren: Serhat Uyurkulak ve Murat Sağlam, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001.
- GIDDENS, Anthony ve TURNER, Jonathan H.; “Giriş”, **Günümüzde Sosyal Teori** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan Turner, Çeviren: Ümit Tathcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013, s. 7-18.
- GIDDENS, Anthony ve SUTTON, Philip W.; **Sosyolojide Temel Kavramlar**, Çeviren: Ali Esgin, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2018.
- GIRAUD, Claude; **Sosyoloji Tarihi**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2019.
- GOODWIN, Glenn A. ve SCIMECCA, Joseph A.; **Klasik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tathcan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.
- GÖLE, Nilüfer; **Mühendisler ve İdeoloji: Öncü Devrimcilerden Yenilikçi Seçkinlere**, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.
- GÜNGÖR, Erol; “Sosyal Sınıflar ve Sınıf Kavgası”, Raymond Aron, **Sınıf Mücadelesi: Sanayi Toplumu Üzerine Yeni Dersler** (iç.), Çeviren: Erol Güngör, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1992, s. 5-20.
- HABERMAS, Jürgen; **Communication and the Evolution of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Beacon Press, Boston, 1979.
- HABERMAS, Jürgen; “Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje”, Çeviren: Gülelgül Naliş, **Postmodernizm** (iç.), Derleyen: Necmi Zekâ, Kıy Yayınları, İstanbul, 1990, s. 31-44.
- HABERMAS, Jürgen; “Özerklik & Dayanışma”, Çeviren: Besim F. Dellaloğlu, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 3, Ekim 1995, s. 63-66.
- HOLLINGER, Robert; **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.
- HOLTON, Robert; “Bell, Daniel (1919-2011)”, Çeviren: Pelin Ünsal, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 99-100.
- İNCE, Martin; “Giriş”, Manuel Castells ve Martin İnce, **Manuel Castells’le Söyleşiler** (iç.), Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006, s. 1-6.
- JAMESON, Fredric; **Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı**, Çeviren: Nuri Plümer, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

- JOHNSON, Doyle Paul; **Contemporary Sociological Theory: An Integrated Multi-Level Approach**, Springer Science+Business Media, LLC, New York, 2008.
- JUDT, Tony; "Introduction", Raymond Aron, **The Dawn of Universal History: Selected Essays from a Witness of the Twentieth Century** (iç.), İngilizceden Çeviren: Barbara Bray, Basic Books, New York, 2003, s. vii-xxvi.
- KAYA, Alp Yücel; "Samir Amin'in Ardından Türkiye'de İktisat Tarihi Tartışmalarını Hatırlamak", **Mülkiye Dergisi** (iç.), 43 (2), 2019, s. 355-386.
- KINLOCH, Graham C.; **Sociological Theory Its Development and Major Paradigms**, McGraw-Hill, Inc., New York, 1977.
- KINLOCH, Graham C.; **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, Çeviren: Tülin Günşen İçli ve Dursun Ayan, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2014.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 2**, Yunus Emre Ltd. Şti., Konuya, 1994.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Sefaletin Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak**, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2014.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası**, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.



- KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.
- KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.
- KONGAR, Emre; **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği**, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, 1985.
- KUMAR, Krishan; **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, Çeviren: Mehmet Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999.
- KÜHNE, Olaf ve LEONARDI, Laura; **Ralf Dahrendorf: Between Social Theory and Political Practice**, Palgrave Macmillan, Switzerland, 2020.
- LECHTE, John; **Elli Anahtar Çağdaş Düşünür: Yapısalcılıktan Postmoderniteye**, Çeviren: Barış Yıldırım, Açılımkitap, İstanbul, 2006.
- LENİN, Vladimir İliç; **Emperyalizm: Kapitalizmin En Yüksek Aşaması**, Çeviren: Cemal Süreya, Sol Yayınları, Ankara, 1998.
- LÖWITH, Karl; **Max Weber ve Karl Marx**, Çeviren: Nilüfer Yılmaz, Doruk Yayıncılık, Ankara, 1999.
- LUKES, Steven; "İktidar ve Otorite", Çeviren: Sabri Tekay, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 644-686.
- LYOTARD, Jean-François; **Postmodern Durum**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.
- MACRAE, Donald G.; "Editor's Foreword", Raymond Aron, **German Sociology** (iç.), İngilizceye Çeviren: Mary ve Thomas Bottomore, The Free Press of Glencoe, New York, 1964, s. vii-viii.
- MAIGRET, Éric; **Medya ve İletişim Sosyolojisi**, Çeviren: Halime Yücel, İletişim Yayınları, İstanbul, 2019.

- MARCUSE, Herbert; **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, Routledge, London, 2007.
- MARX, Karl; **Louis Bonaperte'in 18 Brumaire'i**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1990.
- MARX, Karl; **Felsefenin Sefaleti: M. Proudhon'un Sefaletin Felsefesi'ne Yanıt**, Çeviren: Ahmet Kardam, Sol Yayınları, Ankara, 1992.
- MARX, Karl; **Ekonomi Politğin Eleştirisine Katkı**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.
- MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Felsefe İncelemeleri**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1979.
- MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Seçme Yazışmalar 1: 1844-1869**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1995.
- MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.
- McLUHAN, Marshall; **Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu**, Çeviren: Gül Çağalı Güven, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.
- MESTROVIĆ, Stjepan G.; **21. Yüzyılda Durkheim: Durkheim Sosyolojisinin Modernite ve Postmoderniteye Uygulanması**, Çeviren: Sinem Güldal ve Sinan Güldal, Matbu Kitap, İstanbul, 2015.
- MILLS, C. Wright; **Sosyolojik Tahayyül**, Çeviren: Ömer Küçük, Hil Yayın, İstanbul, 2016.
- OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.
- ÖZTÜRK, Emre; "Sosyoloji Kuramları: Kurucu İsimler ve Temel Kuramlar", **Sosyolojiye Giriş** (iç.), Editör: Metin Kılıç, Eğitim Yayınevi, Konya, 2021, s. 16-66.
- PARKIN, Frank; "Toplumsal Tabakalaşma", Çeviren: Fatmagül Berktaş, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 613-643.
- POLAMA, Margaret M.; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993.
- REX, John; **Key Problems of Sociological Theory**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2006.
- RITZER, George; **Sociological Theory**, Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1983.

- RITZER, George; **Postmodern Social Theory**, The McGraw-Hill Companies, Inc., New York, 1997.
- RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.
- RITZER, George; **Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.
- RITZER, George ve STEPNIŠKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.
- ROJEK, Chris; "Castells, Manuel (1942-)", Çeviren: Zuhul Karagöz, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 129-130.
- SCOTT, John; **Sociological Theory: Contemporary Debates**, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot Hants, 1995.
- SCOTT, John; **Social Theory: Central Issues in Sociology**, Sage Publications, London, 2006.
- SEZER, Baykan; **Toplum Farklılaşmaları ve Din Olayı**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1981.
- SEZER, Baykan; **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985.
- SEZER, Baykan; **Batı Dünya Egemenliği ve Endüstri Devrimi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1997.
- SIM, Stuart; **Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü**, Çeviren: Mukadder Erkan ve Ali Utku, eabil Yayıncılık, Ankara, 2006.
- SIMMEL, Georg; **Conflict & The Web of Group-Affiliations**, Çeviren: Kurt H. Wolff ve Reinhard Bendix, The Free Press, New York, 1964.
- SIMMEL, Georg; **Çatışma Fikri ve Modern Kültürde Çatışma**, Yayına Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- SIMMEL, Georg; **Modern Kültürde Çatışma**, Çeviren: Tanıl Bora ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.
- SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007.
- STEWART, Iain; **Raymond Aron and Liberal Thought in the Twentieth Century**, Cambridge University Press, Cambridge, 2020.

- STONES, Rob; "Dahrendorf, Ralph (1929-2009)", Çeviren: Elif Yeniğün, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 176-177.
- SWARTZ, David; **Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**, Çeviren: Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.
- SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.
- TATLİCAN, Ümit; **Sosyoloji ve Sosyal Teori Yazıları**, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2011.
- TIRYAKIAN, Edward; "Touraine, Alain (1925-)", Çeviren: Müge Günay, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 936-937.
- TOFFLER, Alvin; **Üçüncü Dalga: Bir Fütürist Ekonomi Analizi Klasığı**, Çeviren: Selim Yeniçeri, Koridor Yayıncılık, İstanbul, 2008.
- TONKISS, Fran; "Devamlılık/Değişim", **Temel Sosyolojik Dikotomiler** (iç.), Çeviren: Erkan Koca, Editör: Chris Jenks, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2012, s. 60-78.
- TOURAINÉ, Alain; **The Post-Industrial Society: Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society**, İngilizceye Çeviren: Leonard F. X. Mayhew, Random House, Inc., New York, 1971.
- TOURAINÉ, Alain; **The Self-Production of Society**, İngilizceye Çeviren: Derek Coltman, The University of Chicago Press, Chicago, 1977.
- TOURAINÉ, Alain; **Modernliğin Eleştirisi**, Çeviren: Hülya Tufan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.
- TOURAINÉ, Alain; **Demokrasi Nedir?**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997.
- TOURAINÉ, Alain; "Toplumdan Toplumsal Harekete", **Yeni Sosyal Hareketler** (iç.), Yayına Hazırlayan: Kenan Çayır, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 1999, s. 35-51.
- TOURAINÉ, Alain; **Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2000.
- TOURAINÉ, Alain; "The New Capitalist Society", **Identity, Culture and Globalization** (iç.), Editör: Eliezer Ben-Rafael ve Yitzhak Sternberg, Brill, Boston, 2001, s. 265-276.

- TOURAINÉ, Alain; "Sosyologlar Tarlakuşu Gibidir...", **Kavramlar ve Bağlamlar Arasında: 20. Yüzyıl Düşünürleriyle Söyleşiler** (iç.), Söyleşiyi Yapan: Ferhat Kentel, Hazırlayan: Cem Akış, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 193-210.
- TOURAINÉ, Alain; "Öznel ve Aktörler", **Kavramlar ve Bağlamlar Arasında: 20. Yüzyıl Düşünürleriyle Söyleşiler** (iç.), Söyleşiyi Yapan: Nazlı Ökten, Hazırlayan: Cem Akış, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 211-227.
- TOURAINÉ, Alain; **Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.
- TOURAINÉ, Alain; **Kadınların Dünyası**, Çeviren: Mehmet Moralı, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2007.
- TOURAINÉ, Alain; **Başka Türü Düşünmek**, Çeviren: Mehmet Moralı, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2008.
- TOURAINÉ, Alain; **Krizden Sonra**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2016.
- TOURAINÉ, Alain; **Toplumların Sonu**, Çeviren: Olcay Kunal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2017.
- TOURAINÉ, Alain; "Özne ve Makro Sosyal Hareketler", **Sosyal Teori/Kökler ve Dalları** (iç.), Çeviren: Ümit Tatlıcan, Editör: Peter Kivisto, Işık Yayınları, İstanbul, 2021, s. 885-899.
- TURNER, Bryan S.; **Max Weber ve İslâm: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: Yasin Aktay, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.
- TURNER, Bryan S. ve KHONDKER, Habibul Haque; **Küreselleşme: Doğu ve Batı**, Çeviren: Serkan Özdemir, Koyusiyah Yayıncılık San. ve Tic. Ltd. Şti, Ankara, 2019.
- TURNER, Bryan S. ve ROJEK, Chris; **Toplum ve Kültür: Kıtık ve Dayanışma İlkeleri**, Çeviren: Kadriye Göksel, Işık Yayınları, İstanbul, 2019.
- TURNER, Jonathan H., BEEGHLEY, Leonard ve POWERS, Charles H.; **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2010.
- WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991.

- WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, Çeviren: Leyla Elburuz ve M. Rami Ayas, Punto Yayıncılık Ltd. Şti., İzmir, 2004.
- WALLERSTEIN, Immanuel; **Modern Dünya-Sistemi: Kapitalist Tarım ve 16. Yüzyılda Avrupa Dünya-Ekonomisinin Kökenleri, 1. Cilt**, Çeviren: Latif Boyacı, Bakış Yayınları, İstanbul, 2004.
- WALLERSTEIN, Immanuel; **Modern Dünya-Sistemi: Avrupa Dünya-Ekonomisinin Pekleştirilmesi ve Merkantilizm, 1600-1750, 2. Cilt**, Çeviren: Latif Boyacı, Bakış Yayınları, İstanbul, 2005.
- WALLERSTEIN, Immanuel; **Modern Dünya-Sistemi: Kapitalist Dünya Ekonomisinin Büyük Yayılımının İkinci Evresi, 1730-1840, 3. Cilt**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarn Yayınları, İstanbul, 2011.
- WALLERSTEIN, Immanuel; **Modern Dünya Sistemi 4: Merkezci Liberalizmin Zaferi 1789-1914**, Çeviren: Latif Boyacı, Bakış Yayınları, İstanbul, 2015.
- WATERS, Malcolm; "The Post-Industrial Society", **The Classical Tradition in Sociology, The American Tradition, Volume IV** (iç.), Editör: Jeffrey Alexander, Raymond Boudon ve Mohamed Cherkaoui, Sage Publications, London, 1997, s. 33-49.
- WATERS, Malcolm; **Daniel Bell**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2001.
- WATERS, Malcolm; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Zafer Cirhinlioğlu ve Diğerleri, Gündoğan Yayınları, Ankara, 2008.
- WEBER, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Yayına Hazırlayan: H. H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987.
- WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları ve Meslek Olarak İlim**, Derleyen ve Çeviren: Medeni Beyaztaş, Efkâr Yayınları, İstanbul, 2004.
- WEBSTER, Frank; "Manuel Castells", **Fifty Key Sociologists: The Contemporary Theorists** (iç.), Editör: John Scott, Routledge, Taylor & Francis Group, London, 2007, s. 51-54.

YERLİ VE YABANCI YAZARLARDAN  
ÖRNEKLERLE

# ÇOCUK EDEBİYATI

Dr. A. Ferhan OĞUZKAN

Bu Eser M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından öğretmen yetiştiren kurum öğrencileri ile öğretmenlere tavsiye edilmiş, ayrıca ilköğretim, ortaöğretim ve dengi okullar için kaynak ve başvuru kitabı olarak kabul edilmiştir. Karar 25 Nisan 1983 tarih ve 2137 nolu Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır.



YERLİ VE YABANCI YAZARLARDAN  
ÖRNEKLERLE

# ÇOCUK EDEBİYATI

Dr. A. Ferhan OĞUZKAN

12. Baskı

Ankara  
2022

# YERLİ VE YABANCI YAZARLARDAN ÖRNEKLERLE ÇOCUK EDEBİYATI

Dr. A. Ferhan OĞUZKAN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-5213-42-8  
e-ISBN : 978-605-170-494-4  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

YERLİ VE YABANCI YAZARLARDAN ÖRNEKLERLE  
ÇOCUK EDEBİYATI

OĞUZKAN, A. Ferhan

Anı Yayıncılık, 12. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xiv + 402 Sf., 13,5 x 21 cm

ISBN: 978-605-5213-42-8

e-ISBN: 978-605-170-494-4

**Çocuk Edebiyatı, Edebiyat, Erken Çocukluk Eğitimi, Eğitim**  
Çocuk Edebiyatı, 2. Tartışma, İnceleme ve Araştırma, 3. Masallar,  
4. Fabllar, Destanlar, Efsaneler, 5. Hikâye ve Roman

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



## ÖNSÖZ

Birçok ülkede “Çocuk Edebiyatı” bu yüzyılın başından beri edebiyatın özel bir kolu olarak öğretmen yetiştiren kurumların programlarına girmiş bulunmaktadır. Ülkemizde de önce öğretmen okullarında ve daha sonra kız enstitülerinde (bugünkü adıyla kız meslek liselerinde) mecburi bir ders olarak uzun süre okutulan “Çocuk Edebiyatı” son yıllarda öğretmen yetiştiren birtakım yüksek okullar ile çeşitli fakültelerin programlarına da mecburi veya seçmeli bir ders olarak alınmıştır. Bundan başka, iş başındaki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile ana-babaların da çocuk edebiyatına karşı ilgilerinin gittikçe arttığı görülmektedir.

Elinizdeki bu eser, ilk planda, yüksek öğretim kurumlarında okuyan öğretmen adaylarının ve çocuk eğitimiyle ilgili uzmanlık alanlarında yetişenlerin ihtiyacı göz önünde tutularak hazırlanmıştır. Değişik öğretim kurumlarında okutulan “Çocuk Edebiyatı” dersinin programları her ne kadar öğrencilerin yetişme amacına göre birtakım özellikler taşımakta ise de üzerinde durulan başlıca konular ve sorunlar genellikle aynıdır. Bu bakımdan, yazar, eğitim enstitülerinin (fakülte ve yüksek okulların) eğitim bölümleri ile sınıf öğretmenliği bölümleri için tespit edilen “Çocuk Edebiyatı” dersi programının amaç ve konuları\* esas alınarak hazırlanmış olan bu eserin, geniş bir öğrenci kitesinin ihtiyacını karşılayacağı inancındadır.

Kitap, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuk edebiyatının tanımı, niteliği ve önemi üzerinde durulmakta; ikinci bölümde çocukların okudukları eserler, türleri bakımından incelenmekte; üçüncü bölümde çocukların ilgisini çeken dramatizasyon çalışmaları açıklanmakta; dördüncü bölümde çocuklara güncel olayları ve bilgileri aktaran çocuk gazete ve dergileri anlatılmakta ve beşinci bölümde de çocuk yayınlarında aranan genel nitelikler belirtilmektedir. Her bölümde oldukça geniş bir yer, çoğu özellikle çocuklar için yazılmış olan telif ve çeviri eserlerden dikkatle seçilmiş örneklerle ayrılmıştır. Öğrenciler bu örneklerin yardımıyla çocuk edebiyatı alanında ün kazanmış olan

---

\* Bkz. M.E.B. TEBLİĞLER Dergisi (Sayı:1512, 22 Temmuz 1968).

başlıca yazarların eserleri üzerinde bir fikir edinme, karşılaştırmalar yapma ve belirli sorunları tartışma imkânı bulacaklardır.

Bölümlerin sonundaki tartışma, inceleme ve araştırma ödevlerinin amacı, öğrencileri bir yandan okudukları örnek yazılar üzerinde düşünmeye, bir yandan da çeşitli etkinliklere yöneltmektir. Metin incelemelerine, metinlerden hareket ederek uygulamalı çalışmalara ve bireysel veya kümeler halinde yapılan araştırmaların sonuçları üzerinde tartışmalara yer vermeyen bir çocuk edebiyatı öğretimi hiç verimli olmaz. Tartışma, inceleme ve araştırma soruları özel durumlara göre değiştirilebileceği gibi bunlara yenileride eklenebilir. Önemli olan, çocuk edebiyatı alanına giren konu ve sorunların canlı ve gerçekçi bir yaklaşımla ele alınmasıdır.

Eser hazırlanırken yerli ve yabancı birçok kaynaktan yararlanılmıştır. Bu kaynaklar arasında başvurma niteliği taşıyanlar Kaynakça bölümünde gösterilmiştir. Öteki kaynaklar ve içlerinden okuma parçaları seçilen eserlerin de yazarları ve adları ilgili yerlerde belirtilmiştir.

Yazar, bu vesileyle, eserin ilk müsveddesini okuyarak değerli tavsiyelerde bulunan meslektaşı Dr. Enise Kantemir'e ve kitabın yayımlanması konusundaki teşvikleri için eşi Şükran Oğuzkan'a teşekkürlerini sunar. Yazar, ayrıca, bu kitaptan yararlanacak öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve diğer okuyuculara başarılar diler, onlardan eserin gelişmesini sağlayacak eleştiriler beklediğini belirtmek ister.

Dr. A. Ferhan OĞUZKAN

# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM I

### GİRİŞ /1

#### 1. Çocuk Edebiyatının Tanımı, Niteliği ve Önemi /1

Tanımı /1

Niteliği /3

Önemi /5

#### Okuma Parçaları

Çocuk ve Kitapları /8

Çocuk Edebiyatı ve Kitapları /9

Çocuk ve Kitap /12

Boş Zamanları Değerlendirmede Okumanın Yeri /13

Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri /15

## BÖLÜM II

### ÇOCUK VE KİTAPLARI /17

#### 1. Masallar /17

Masalın Tanımı ve Başlıca Özellikleri /17

Masalın Kaynağı /18

Masal Türleri /19

Edebiyatımızda Çocuk Masalı /22

Masal Konusunda Aykırı Görüşler /23

Çocuk Masallarında Aranılan Nitelikler /26

#### Okuma Parçaları

Deli Dumrul /27

Hırsız Taş	/ 32
Açgözlü Kurt	/ 36
Çöpçatan Dede	/ 38
Kibritçi Kız	/ 48
Akıllı Evlat	/ 50
Kül Kedisi	/ 54
Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri	/ 63
<b>2. Masalımsı Eserler</b>	<b>/ 64</b>
Fabllar, Destanlar, Efsaneler	/ 64
Fabllar	/ 64
Özellikleri	/ 64
Kaynağı	/ 65
Edebiyatımızda “Fabl” Örnekleri	/ 67
Destanlar	/ 68
Özellikleri	/ 68
Kaynağı	/ 69
Edebiyatımızda Destan Örnekleri	/ 70
Efsaneler	/ 70
Özellikleri	/ 71
Kaynağı	/ 71
Edebiyatımızda Efsane Örnekleri	/ 72
<b>Okuma Parçaları</b>	
Kaplumbağa ile İki Kaz	/ 73
Mavi Çakal	/ 73
Güvercin, Tilki ve Leylek	/ 74
Tilki ile Oduncu	/ 75
At, Öküz, Köpek Bir de İnsan	/ 76
Ölüm Geldi Kuzuya	/ 77
İki Yanaşma	/ 78
Horozla Tilki	/ 79
Aslanla Fare	/ 80
Köroğlu Destanı	/ 81

Tepegöz	/ 84
Yunusbalığı Sırtındaki Çocuk	/ 86
Köse Dağı	/ 91
Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri	/ 97
<b>3. Hikaye ve Romanlar</b>	<b>/ 98</b>
Tanımı ve Özellikleri	/ 98
Çocuk Hikaye ve Romanları	/ 99
Edebiyatımızda Çocuk Hikayesi ve Romanı	/ 107
Çocuk Hikaye ve Romanında Aranılan Nitelikler	/ 108
Çocuklara Hikaye Anlatma	/ 109
<b>Okuma parçaları</b>	
Eşek	/ 112
Kaşığı	/ 115
Sel	/ 121
Bir Sürpriz	/ 125
Botanik Bahçesinde	/ 131
Düşkünler Evinde	/ 136
Adada Maceralarım Nasıl Başladı	/ 138
Sevinme Oyunu	/ 143
Kavga	/ 150
Ninemın Armağanı	/ 158
Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri	/ 162
<b>4. Biyografiler</b>	<b>/ 163</b>
Tanımı ve Özellikleri	/ 163
Edebiyatımızda Biyografi Türünde Eserler	/ 165
Çocuklar İçin Yazılan Biyografilerde Aranılan Nitelikler	/ 166
<b>Okuma Parçaları</b>	
Uzun Mehmet	/ 167
Lambalı Kadın Florance Nightingale	/ 172
Leonardo Da Vinci	/ 174
Namık Kemal	/ 178

Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri	/ 183
<b>5. Anılar</b>	<b>/184</b>
Tanımı ve Özellikleri	/ 184
Edebiyatımızda Anı Türünün Gelişmesi	/ 184
Çocuklar İçin Anı Yazıları	/ 185
Çocuklar İçin Yazılan Anılarda Aranılan Nitelikler	/ 186
<b>Okuma Parçaları</b>	
Hafız Paşa Okulunda Birinci Gün	/ 187
Ramazan	/ 192
Bir Kağrı Yolculuğu	/ 195
Atatürk Üzerine Anılar	/ 196
Okul Günleri	/ 199
Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri	/ 202
<b>6. Gezi Yazıları</b>	<b>/ 203</b>
Tanımı ve Özellikleri	/ 203
Edebiyatımızda Gezi Yazıları	/ 204
Çocuklar İçin Gezi Yazıları	/ 205
Çocuklar İçin Yazılan Gezi Yazılarında Aranılan Nitelikler	/ 207
<b>Okuma Parçaları</b>	
San Fransisco	/ 208
Yamyamlar Arasında	/ 211
Finlandiya'da Üç Gün	/ 213
Erciyas'ı Gökten Tavaf	/ 216
Semerkant	/ 219
Fırtına	/ 221
Pişmiş Adamlar Ülkesinde	/ 223
Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri	/ 225
<b>7. Doğa ve Fen Olaylarını Anlatan Eserler</b>	<b>/ 226</b>
Doğa ve Fen Olaylarını Anlatan Eserlerin Özellikleri	/ 226
Doğa ve Fenle İlgili Türkçe Çocuk Kitapları	/ 228
Doğa ve Fen Olaylarıyla İlgili Çocuk Kitaplarında	



Aranan Nitelikler / 229

### **Okuma Parçaları**

Büyük Nedir? Küçük Nedir? / 230

Toprak Ana / 232

Mikrop / 235

Sis / 239

Önemli Buluşlar / 244

Birkaç İlginç Deney / 245

Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri / 249

### **8. Şiirler / 250**

Şiirin Tanımı ve Özellikleri / 250

Çocuk ve Şiir / 251

Çocukların Sevdikleri Şiirler / 253

Edebiyatımızda Çocuk Şiiri / 255

Şiir Antolojileri / 258

Şiir Okuma / 259

Çocuk Şiirlerinde Aranılan Nitelikler / 261

### **Okuma Parçaları**

Tekerlemeler / 262

Toplum, Anneme Verdiğim Söz, Taze Taze, Kuşlarla,  
Bebeğim / 263

Göl, Çocuklar Kardeş Oldu mu, On Kasım, Elma Ağaçları / 264

Bizim Pazar, Akşam, Bahar Geldi / 265

Yağmur Yağıyor, Bizim Bayram, Sabah / 266

Üçgen, Bayrağım, Bahçemiz, Kar / 267

İlgaz / 268

Bolu Dağları ve Köroğlu / 269

Hırsızlarla Hoca / 270

Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri / 271

## BÖLÜM III

### ÇOCUK VE DRAMATİZASYON / 273

#### 1. Okullarda Dramatizasyon Çalışmaları / 273

Çocuk Eğitiminde Dramatizasyon Çalışmalarının  
Önemi / 274

Anaokulunda Dramatizasyon Çalışmaları / 275

İlkokulda Dramatizasyon Çalışmaları / 277

Ortaokullarda Dramatizasyon Çalışmaları / 279

Dramatizasyon Çalışmalarında Göz Önünde Bulundurulması  
Gereken Esaslar / 281

#### Okuma Parçaları

Yavru Ördek / 282

Karabaş / 285

Coğrafya ile İlgili Konuların Dramatize Edilmesi / 287

Seçilen Oyun Üzerinde Çalışmalar / 290

Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri / 295

#### 2. Çocuk Piyesleri / 296

Çocuk Piyeslerinin Özellikleri / 296

Türkçe Çocuk Piyesleri / 298

Kılavuzlar ve Antolojiler / 300

Çocuk Tiyatroları / 301

Çocuk Piyeslerinde Aranılan Nitelikler / 302

#### Okuma Parçaları

Havada Donan Kedi / 303

Kitaplar Arasında / 306

Cinderella ile Prens'in Tanışması / 315

Bir Gemi / 326

Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri / 340

## BÖLÜM IV

### ÇOCUK VE GÜNCEL OLAYLAR / 341

#### 1. *Çocuk Gazete ve Dergileri* / 341

Çocuk Gazete ve Dergilerinin Önemi ve Özellikleri / 341

Çocuk Gazete ve Dergilerinin Geçmişi ve Bugünü / 342

Okulda Çıkarılan Gazete ve Dergiler / 345

Çocuk Gazete ve Dergilerinde Aranılan Nitelikler / 347

#### *Okuma Parçaları*

Çilli Horoz / 349

Küpeli Tavşan / 351

Kuzum / 356

Atatürk'ü Anış / 356

O'nunla O'nun Yolunda 10 Kasımlar / 357

Jules Verne / 358

Buz Üstünde Yolculuk / 360

Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri / 366

## BÖLÜM V

### ÇOCUK YAYINLARINDA ARANILAN NİTELİKLER / 367

#### 1. *Çocuk Yayınlarının Özellikleri* / 367

Bilimsel Özellikler / 367

İçeriksel Özellikler / 370

Çocuklar İçin Seçilen ve Yazdırılan Eserlerde Aranılan

Şartlar / 375

## **Okuma Parçaları**

Kitaplarda Çocuğa Görelik / 382

Resimli Çocuk Kitapları Üzerine / 385

Çocuk Kitapları / 388

Çocuk Kitapları Nasıl Okunmalı / 392

Tartışma, İnceleme ve Araştırma Ödevleri / 398

**Kaynakça / 399**

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1. ÇOCUK EDEBİYATININ TANIMI, NİTELİĞİ VE ÖNEMİ

Çocuk edebiyatı eserlerini incelemeye ve bu eserlerin çocukların gelişmeleri bakımından etkilerini açıklamaya ve kaliteli çocuk yayınlarında aranacak özellikleri belirtmeye geçmeden önce “çocuk edebiyatı” deyiminden ne anlaşıldığına, bu edebiyat alanına giren eserlerin genel niteliğine ve çocuklar için yazılmış eserlerden oluşan edebiyatın önemine kısa da olsa değinmekte yarar vardır

#### Tanımı

“Çocuk edebiyatı” deyimini tanımlayabilmek için önce bu deyim oluşturulan sözcüklerden “edebiyat” sözcüğünün anlamı üzerinde durmak gerekecektir. Birçok ders kitabı ile çeşitli başvurma kitaplarında “edebiyat”ın tanımı yapılmış, yine birçok yazar ve eleştirici de bu sözcüğün anlamıyla ilgili kişisel açıklamalarda bulunmuşlardır. Burada çeşitli tanımlar ve açıklamalar üzerinde ayrı ayrı durmanın gereği olmadığı için Türkçe Sözlükte “edebiyat” maddesi açıklanırken verilen şu tanımla yetinilecektir: “Düşünce, duygu ve hayallerin, söz ve yazı halinde, güzel ve etkili bir şekilde anlatılması sanatı.”<sup>1</sup>

Konumuz olan “çocuk edebiyatı” deyiminin kapsamını iyice anlayabilmek için şüphesiz “çocuk” kavramı üzerinde de bir açıklığa kavuşmak zorunluluğu vardır. Genel ve özel sözlükler ile

---

<sup>1</sup> TDK Türkçe Sözlük, (5.Baskı) Ankara,1969.

psikoloji kitaplarında “çocuk”un tanımına yer verilmiştir. Kaynaklar, çocuğu, “iki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu veya henüz erinlik dönemine erişmemiş kız veya erkek”<sup>2</sup> yahut “bebeklik çağı ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan insan”<sup>3</sup> olarak tanımlamaktadır.

İnsanın büyüme ve gelişme özellikleriyle ilgili biyolojik ve psikolojik araştırmalar, “bebeklik” ile “ergenlik” (ilk gençlik) çağları arasında yer alan çocukluk çağının genellikle (a) ilk çocukluk çağı, (b) ikinci çocukluk çağı ve (c) son çocukluk çağı olmak üzere üç alt bölüme ayrılabilceğini göstermektedir.<sup>4</sup>

İlk çocukluk çağı 2-6 yaşlarını kapsamakta ve bu çağa **oyun çağı** adı da verilmektedir. **Okul çağı** olarak anılan ikinci çocukluk çağı terimi 6-10 veya 6-12 yaşları arasındaki yaş grupları için kullanılmaktadır. Son çocukluk çağı ise 10-13 veya 12-14 yaşlarını kapsamakta olup bu çağa **erinlik çağı** da denilmektedir.

Bu büyüme ve gelişme dönemlerine ilişkin olarak yapılan bölümlemeyi- ayrıntılardan sıyrılarak- daha basit, biçimde şöyle ifade edebiliriz: İnsan ömrünün genellikle 2-14 yaşları arasında geçen gelişme dönemine “çocukluk çağı” adı verilir. Bu çağ, öğrenim bakımından, “okul öncesi” dönemi ile “temel eğitim” dönemini kapsar: Çocukluk çağında bulunanların bir bölümü imkân bulurlarsa “yuva” ve “anaokulu” gibi eğitim kurumlarına giderler. Mecburi öğrenim çağına gelmiş olanlar da önce ilk ve sonra da ortaokula devam ederler. Günlük konuşmalarımızda bu eğitim kurumlarında okuyan öğrencilere “anaokulu çocuğu” veya “ilkokul çocuğu” yahut “ortaokul çocuğu” deriz. Lise ve dengi okullara devam edenler için ise “çocuk” sözcüğü yerine çoğunlukla “genç” sözcüğünü kullanırız.

<sup>2</sup> Ruşen Alaylıoğlu ve A. Ferhan Oğuzkan, **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, 1976.

<sup>3</sup> A. Ferhan Oğuzkan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, 1974.

<sup>4</sup> İbrahim E. Başaran, **Eğitim Psikolojisi**, Ankara, Ayyıldız Matbaası AŞ., 1966.

Yapılan açıklamalardan “çocuk edebiyatı” deyimiyle 2-14 yaşları arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanının anlatılmak istendiği açıkça görülür. Gerçekten “çocuk edebiyatı” deyimi, çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar. Masallar, hikâyeler, romanlar, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, şiirler, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar vb. hep bu çerçeve içine girebilir. Değişik birtakım yazı türlerinde ortaya konulan bu eserlerin, tıpkı yetişkinler için hazırlanan eserler gibi, güzel ve etkili olmaları da gerekir. Bu nedendir ki çocuk edebiyatını “usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad” diye de tanımlayabiliriz.<sup>5</sup>

## Niteliği

Çocukluk çağının- hattâ çağlarının- özellikleri göz önünde tutulur ise ilk planda yetişkinler için yazılmış olan edebiyat eserlerinin çocukların hayal, duygu ve düşüncelerine her zaman uygun düşmeyeceği kolayca anlaşılır. Bununla birlikte yalnız çocuklara özgü bir edebiyat düşünülmemeyeceği görüşünü geçmişte savunmuş olanlar bulunduğu gibi bugün de aynı görüşü ileri sürenler vardır. Eskiden, doğrudan doğruya çocuklara seslenen eserler bulunmadığı veya pek az bulunduğu için onlara genellikle yetişkinler için yazılan eserlerin okutturulduğu bir gerçektir. Çocuklara özgü bir edebiyattan söz edilemeyeceği görüşünü ileri sürenler her zaman bu durumu örnek olarak göstermektedirler.

Yetişkinler edebiyatında eskiden beri “çocuk” bir konu olarak ele alınmıştır. Ne var ki klâsik anlayışla kaleme alınan eserlerin çoğu **çocuklar için** değil, **çocuklar üzerinedir**. Tümüyle veya daha çok yetişkinlerin dünya görüşüne, beğeni ve duygularına göre yazılmış olan, türlü hayat durumları karşısında olgun ve tecrübeli kimselerin tutumlarını anlatan edebiyat ürünlerine, yalnız anlatım sadeliği yönünden bir değerlendirme yaparak, söz gelişi “çocuk

<sup>5</sup> Ruşen Alaylıoğlu ve A. Ferhan Oğuzkan, adı geçen eser, bkz. “Çocuk Edebiyatı” maddesi

## BÖLÜM II

### ÇOCUK VE KİTAPLARI

#### 1. MASALLAR

Masal, eskiden beri çocukların ilgisini çeken bir yazı türüdür. Bugün gerek telif gerekse çeviri halinde birçok örneklerine rastlanan masal, çocuk edebiyatının en ilginç ve renkli ürünleri arasında yer alır. Aşağıda masalın özellikleri, kaynağı ve türleri ile masal üzerine ileri sürülen görüşler açıklanacaktır.

#### Masalın Tanımı ve Başlıca Özellikleri

Genellikle olağanüstü kişilere, olaylara, serüvenlere yer verilen ve ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa anlatılarak geçen hayal ürünü hikâyelere **masal** denir.<sup>1</sup>

Masalı, öteki yazı türlerinden ayıran birtakım özellikler vardır. Masal, her şeyden önce **olağanüstü** olayların bir hikâyesidir ve bu olayların ne zaman, nerede veya nerelerde geçtiği hemen hemen hiç bilinemez. Bir başka deyişle masalda genellikle zaman ve yer kavramı yoktur. Naki Tezel'in dediği gibi "Bir masalın ilk defa nerede, ne zaman ve kimin tarafından ibda edildiği (yaratıldığı) belli değildir... Bilinmeyen bir zamanda, malûm olmayan (bilinmeyen) bir yerde, birisi tarafından söylenmiş, zamanla söylenen unutulmuş ve masal topluluğun malı olmuştur."<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Bkz. TDK Türkçe Sözlük, Meydan Larousse, T. N. Gencan ve arkadaşları, **Yazın Terimleri Sözlüğü** vb. "masal maddesi".

<sup>2</sup> "Halk Masallarının Mahiyeti" Eğitim, Cilt 7, Sayı 82. Aralık 1957.



M. Şekip Tunç da bir ankete verdiği cevapta masalın, mitle birlikte, insanların duygu ve hayal disiplini içinde geçirdikleri uzun çağlardan izler taşıyan birer edebiyat ürünü olduğunu ileri sürmüş ve masalları “insanlığın çocukluk döneminin armağanı” olarak nitelmiştir.<sup>3</sup>

Ünlü Macar Türkologlarından İgnacz Kunoş ise masalları, hem eski çağların dinini ve bu dinlerin özelliklerini hem de geçmiş zamanlarda yaşayanların edebiyatını ve felsefelerini (dünya görüşlerini) yansıtan eserler biçiminde değerlendirmiştir.<sup>4</sup>

Masal konuları genellikle padişah (kral), vezir (başbakan), şehzade (sultan, prens), fakir kız veya delikanlı vb. kahramanlar çevresinde gelişir. Bundan başka masallarda çok kez cüce , gulyabani, dev, peri kızı, cin, ejderha vb. gerçek dışı ve olağanüstü tipler de bulunur. Bazen kimi nitelikleriyle gerçek insana benzeyen kimseler de- örneğin Keloğlan- bir masal kahramanı olarak karşımıza çıkabilir. Geniş bir hayal ürünü olan masallarda yer yer gerçeğe uygun olaylara ve görünlere de rastlanır.

Peri masalları diye de adlandırılan edebi masallar dışındaki masallar, yaratıcısı veya yazarı belli olmayan (anonim) eserlerdir. Bu gibi masallar halk muhayyilesinde zaman içinde oluşur ve halkın yaratıcı gücünden izler taşırlar.

### Masalların Kaynağı

Folklor ürünü anonim masalların ilk çıkış yerleri olarak genellikle Hindistan, Çin ve Yunanistan gibi ülkelerden söz edilir. Masalların, ülke ve hattâ kıta sınırlarını aşan, birçok değişik kültürleri yansıtan ortak özellikleri varsa da her toplum bu masallara kurgu ve anlatım bakımından kendi ahlâk ve din anlayışı ile insan ilişkilerindeki tutumuna, eğitimine ve zevk seviyesine göre ulusal bir damga basmış durumdadır. Nitekim konu ve tema bakımından aralarında açık benzerlikler bulunan

<sup>3</sup> Yücel, Cilt XIII, Sayı 73, Mart 1941.

<sup>4</sup> Türk Halk Edebiyatı, İstanbul, İkbâl Kütüphanesi, 1925, s. 131.

## BÖLÜM III

### ÇOCUK VE DRAMATİZASYON

#### 1. OKULLARDA DRAMATİZASYON ÇALIŞMALARI

Dramatizasyon çalışmaları hareket, konuşma, yansılama (taklit) gibi unsurlardan yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılması etkinliklerini kapsar. Bir hikâyenin, bir masalın veya tiyatro türünden olmayan herhangi bir eserin teknik bakımdan oynanabilir duruma gelmesi de bir dramatizasyon etkinliğini gerektirir.<sup>1</sup>

Yaşanılan, okunulan ve görülen şeylerin kişisel olarak veya kümeler halinde canlandırılıp oynanması (dramatize edilmesi) çocukların hareket etme, yaratma ve canlandırma ihtiyaçlarını etkili biçimde karşılar.

“Dramatizasyon” terimiyle anlatılmak istenen etkinlikler, çocukların evde, sokakta ve okulda geçen hayatlarının birçok yönlerini kapsar. Küçük çocukların daha okula başlamadan önce - ve başladıktan sonra da- evde ve sokakta oynadıkları oyunların çoğu (misafirlik, evcilik, hırsız-polis vb. oyunlar) kendi kendine gelişen veya yansımaya dayanan birer dramatizasyon örneğidir. Bütün bu etkinlikler, çocukların genel gelişmelerin yararlı katkılarda bulunur. Bu bölümde dramatizasyon çalışmalarının eğitsel yönü belirtilecek ve okullardaki bu tür çalışmalara değinilecektir.

---

<sup>1</sup> A. Ferhan Oğuzkan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, “Oyunlaştırma maddesi.

## Çocuk Eğitiminde Dramatizasyon Çalışmalarının Önemi

Çocuk ve dramatizasyon arasındaki ilişki çok erken yaşlarda görülür. Çünkü duygularını, düşüncelerini mimikler ve hareketlerle anlatma içgüdüğü insanlarda doğal olarak vardır. Çocuk, okul çağına erişmeden önce evde, sokakta kendi kendine veya arkadaşlarıyla oynadığı oyunlar sonunda birtakım anlamlı yaşantılar elde etmiş olur. Bir başka deyişle, çocuk hareket etme yetisini kazandığı andan itibaren, oyun yoluyla hem hoş vakit geçirir, hem de yeni şeyler öğrenmeye başlar. Hangi yönden bakılırsa bakılsın dramatizasyon çalışmalarının çocukların eğitimindeki rolü çok büyüktür. Bu konu üzerine yazılmış bir eserden alınan aşağıdaki parçada da aynı görüş belirtilmektedir:

"Dramatizasyon; öğrenmeye, çocukların tecrübelerini zenginleştirmeye olanaklar sağlar. Öğrenme psikolojisinin ortaya koyduğu bir gerçektir ki; öğrenmenin temel koşullarından biri etkinliklerdir. Öğrenci etkin olduğu sürece daha iyi öğrenir. Dramatizasyon ise öğretici ve eğlendirici olanaklar taşıyan bir etkinliktir. Bu etkinlik, tensel (fiziki) ve tinsel (ruhi) özellikler taşır. Çocuk dramatize ettiği bir konuyu eylemleştirenken, konunun gerektirdiği tensel davranışlarda bulunur. El, kol, yüz hareketleri, gerilimler, yumuşamalar, ses değiştirmeleri ve benzeri edimler bu türdendir. Bunlar çocukların bedensel gelişimini etkilediği gibi onların hareket içinde bulunma ihtiyaçlarını da karşılar.

Dramatizasyonun eğitsel değeri, çocukların bedensel gelişiminde olduğu kadar, tinsel gelişimlerinde de oynadığı rolden doğar. Çocuk, karakterlendirdiği bir kimsenin kişiliğine bürünürken kendini tanır. İnsanları ve çevresini öğrenir. Konunun gerektirdiği ölçüde hayal ve yorum gücünü kullanır. Duygularını, heyecanlarını harekete geçirir. Bunları eylemleştiren dillendirirken de kelime hazinesini zenginleştirir. İşte bütün bu yönlerden ötürü dramatizasyon, günümüzün modern okul programlarında yer almış, çeşitli ders ve bunların öğretiminde sık sık başvurulan bir etkinlik haline gelmiştir."<sup>2</sup>

Eğer okullarda öğretim programının düzenlenmesinde, çocuklarda doğuştan var olan hareket, yansılama ve canlandırma güdülleri göz önünde bulundurulursa, bir başka deyişle dramatizasyon çalışmalarına bir anlatım aracı olarak gereken önem verilirse tüm

<sup>2</sup> Emin Özdemir, *Uygulamalı Dramatizasyon*, s. 3-4.

öğrenmeyi olumlu yönden etkileyecek doğal bir istek ve süreklilik de kendiliğinden gerçekleşir. Nitekim kimi öğretmenler dramatizasyonun üstün gücünü anlamışlar ve onu öğretim programının ayrılmaz bir parçası haline getirmişlerdir.

İlk ve ortaokullarımızda uygulanan öğretim programlarının genel amaçları arasında çocukları güzel sanatlara karşı ilgilendirmek ve onların bu alandaki istidatlarını ve becerilerini geliştirmek düşüncesi de yer almaktadır. (Bkz. İlkokul ve Ortaokul Programları). Dramatik çalışmalar, bu alanda da çocukların yetişip gelişmelerine büyük katkıda bulunabilir. Ayrıca bu çalışmalar, çocukları yaratıcılığa, daha eleştirci biçimde düşünmeye, başkalarıyla birlikte çalışma yeteneklerini geliştirmeye yöneltir. Dramatizasyon çalışmaları, çocukların, iletişim bakımından gerekli beceriler kazanmalarına ve kazanılmış olan becerilerinin artmasına, manevi ve ahlâki değerler konusunda sağlam anlayışlar elde etmelerine, toplumsal yönden birçok olumlu alışkanlıklar edinmelerine de imkân sağlar.

### **Anaokulunda Dramatizasyon Çalışmaları**

Anaokulunda yapılan dramatizasyon çalışmaları genellikle “yaratıcı dramatizasyon” terimiyle ifade edilen bir anlayış içinde düzenlenir ve yürütülür. Yaratıcı dramatizasyon, bir hikâyenin, bir manzum eserin veya bir olayın büyük bir serbestlik içinde çocukların hayal gücüne dayanarak canlandırılmasıdır. Bu türlü etkinliklere anaokulunun günlük çalışmalarında sık sık yer verilir.

Yaratıcı dramatizasyonda dekor, kostüm, aksesuar ve makyaja ilişkin ayrıntılı hazırlıklara genellikle ihtiyaç duyulmaz veya bu ihtiyaçlar pek basit önlemlerle karşılanır. Sınıftaki eşyadan, giysilerden, ders araç ve gereçlerinden yararlanılarak hemen uygun bir ortam hazırlanabilir. Temsil sırasında gerekirse kukla ve figürlerden de yararlanılır.

Çocukların, dinledikleri hikâye, fıkra, şarkı ve şiirleri değişik biçimlerde canlandırmaya çalışmaları, bu tür etkinliklerde ezberleme ve hareketlerin belli örneklere göre yapılması söz konusu olmadığı

için, onların serbest yorum yapmalarına imkân sağlar. Böylece küçük çocuklar, bir yandan ana dili becerilerini geliştirirken, öte yandan türlü hayat durumları ve olaylar karşısında bireysel düşünce ve duygularını ortaya koyma, anlatma fırsatını da bulmuş olurlar. Sözsüz oyun'un (pantomim) ve taklidî oyunun gelişmiş bir biçimi olan yaratıcı dramatisasyon çalışmalarıyla çocukların hayal gücü ileri derecede artmış olur.

Yaratıcı dramatisasyon için çok çeşitli konular bulunabilir. Ancak, çocukların günlük yaşamlarıyla ilgili konular seçilirse, etkinlikler daha gerçekçi bir temele oturtulmuş olur. Öğretmenler bu açıdan seçtikleri konuların canlandırılmasında türlü tekniklere başvurabilirler. Bunlar arasında en basit ve basit olduğu kadar çocukların ilgisini çeken teknikler, parmak oyunları ile kukla ve figürlerden yararlanmadır.

**a. Parmak oyunları:** Parmak oyunları, çocukların sözle hareket arasındaki ilişkiyi anlamalarına ve yaratıcı dramatisasyon etkinliklerine hazırlanmalarına yardım eder. Parmak oyunları genellikle manzum hikâyelere dayanır. Anaokullarında çok kullanılan bu dramatisasyon tekniğinin özellikleri ve uygulama biçimi, aşağıdaki örneklerin incelenmesiyle daha iyi anlaşılabilir:

"Bu bir top (bir elin parmakları birleştirilir).

Bu da bir top (diğer elin de parmakları aynı şekilde birleştirilir).

İşte kocaman bir top daha ( kollar başın üzerinde daire yaparak birleştirilir).

Haydi sayalım toplarımızı.

Bir, iki, üç ( birinci, ikinci ve üçüncü mısradaki hareketler tekrarlanır).

Bir küçük kaplumbağa varmış (ellerle daire yapılır).

Bir kutuda yaşarmış (eller kutu şeklini alır).

Gölde yüzermiş (ellerle yüzme hareketi).

Kayalara tırmanmış (ellerle tırmanma hareketi).

Bir gün sivri sineği yakalamış ( eller birbirine kenetlenir).

Sonra da pireyi (eller birbirine kenetlenir).

Fakat beni yakalayamadı (baş iki tarafa sallanır)." <sup>3</sup>

"Beş küçük ördek (Beş küçük ördek için elini havaya kaldır ve parmakların aç.) badi badi giderek (Elini sağa sola salla, ilerliyormuş gibi yap.) bir caddeye çıktılar. Sağa sola baktılar. İricesi karşıya geçti. (Orta parmağını dik tut.) Öbürlerine seslendi: Vaak vaak! (İki elini üst üste koy ve vak

<sup>3</sup> Şükran Oğuzkan, *Dramatik Etkinlikler*, s. 9.

## BÖLÜM IV

### ÇOCUK VE GÜNCEL OLAYLAR

#### 1. ÇOCUK GAZETE VE DERGİLERİ

Çocukların okudukları ve koleksiyonunu yaptıkları yayınlar arasında çocuk gazete ve dergilerinin,önemli bir yeri vardır. Bu gazete ve dergilerde yayımlanan öğretici ve eğlendirici yazılar, masallar, hikâye ve romanlar, fıkralar, bilmeceler, resimler, fotoğraflar ve karikatürler çocukların okuma alanındaki bireysel ihtiyaç ve ilgilerini doyurucu biçimde karşılayabilir. Bu nedenledir ki hemen hemen bütün ülkelerde yayımcılar son zamanlarda çeşitli yaş kümelerindeki çocuklara seslenen gazete ve dergi yayımına özel bir dikkatle eğilmişlerdir.

Bu bölümde çocuk gazete ve dergilerinin önemi ve özellikleri, bizde yayımlanmış ve yayımlanmakta olan gazete ve dergilerin durumu; okulda öğrencilerce hazırlanan gazete, dergi ve benzeri yayınlar; çocuk gazete ve dergilerinde aranılan nitelikler gibi konular üzerinde durulacaktır.

#### Çocuk Gazete ve Dergilerinin Önemi ve Özellikleri

Çocuklar için yayımlanan gazete ve dergiler, ders kitabı ile güncel olayların ve yeni ortaya çıkmış gerçeklerin arasında var olan kaçınılmaz boşluğu doldurmaya yarar. Yeterli ve dikkatli yayımlayıcıların yönetimi altında hazırlanan, çekici bir biçimde basılan ve uygun bir fiyatla satılan bu gazete ve dergiler, gündelik haberleri ve olayları değerli bir okuma materyali haline getirebilirler. Çocuk gazete ve dergileri, çocukların güncel olayları öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı gibi bir takım kalıcı yazıları ve resimleri ile onların bilgi ve kültür seviyelerinin yükselmesine de

yardımcı olurlar. Belli aralıklarla çıkarılan ve zamanında öğrencilere ulaştırılabilen kaliteli dergiler, türlü konulara değinen yazılar ve ilginç resimleri ile, öğretimin zenginleşmesini, kolaylaşmasını ve öğrencilerin belli bilgi alanlarında derinleşmesini de sağlayabilirler.

Gazete ve dergi arasında amaç, biçim ve içerik bakımından belirli ayrılıklar vardır. Gazetenin başlıca amacı, okuyucuya güncel olaylar ve konular üzerine haber ve kısa bilgiler vermektir. Gazete çok kez dergilere göre daha büyük olur. Çocuk gazetelerinin de başlıca amacı, önce çocuklara onların anlayabilecekleri bir dil ve anlatım ile güncel olaylarla ilgili haberler vermek, sonra belli bir oran içinde öğretici ve dinlendirici yazı ve resimler yayımlamaktır.

Sürekli yayınlar arasında sayılan dergilerde ise türlü konulara ilişkin daha kalıcı, öğretici ve ansiklopedik nitelikte yazılar bulunur; güncel yazılara ve haberlere ayrılan sayfalar ise belirli bir sınırı aşmaz. Şüphesiz, çocuk dergilerinin de genellikle bu özellikleri taşımaları gerekir. Ancak gazete ile dergi arasındaki bu temel ayrım çok kez dikkate alınmamakta ve birçok yayıncılar çocuklar için çıkardıkları “dergi” niteliğindeki yayınlara “gazete” adını verdikleri gibi, “gazete” başlığını koydukları yayınları da bir dergi havası içinde hazırlayıp sunmakta hiçbir sakınca görmemektedirler.

### Çocuk Gazete ve Dergilerinin Geçmişi ve Bugünü

Çocuk gazeteleri ilk kez on sekizinci yüzyılın sonlarında İngiltere’de ve bir süre sonra da Fransa’da yayımlanmıştır. Çocuklara özgü dergilerin yayımı ise on dükuzuncu yüzyılın ikinci yarısından bu yana giderek hızlı bir gelişme göstermiştir.<sup>1</sup>

Yurdumuzda ise ilk çocuk gazetesi 1869’da çıkmaya başlayan “Mümeyyiz Çocuk Gazetesi”dir. “Mümeyyiz” adlı siyasal

<sup>1</sup> Bu konuda daha çok bilgi edinmek için bkz. A. Ferhan Oğuzkan, “İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nde Çocuk Dergileri”, *Türk Dili*, sayı: 331, Nisan 1979

gazetinin sahiplerince yayımlanan ve bazen dört, bazen de sekiz sayfa olarak taş basması tekniğiyle basılan bu gazete, “mahalle mektepleri” inde okuyan çocukların durum da göz önünde tutularak, sade bir dille kaleme alınan yazıları kapsıyordu. Ayrıca, bu yazılar kolay okunsun diye harekeli harflerle diziliyordu. Bu gazeteyi izleyen ikinci çocuk gazetesi, yine günlük bir siyasal gazete olan “Sadakat” gazetesince yayımlanan haftalık “Sadakat” tir (1875). Bu adla ancak altı sayı çıkabilen gazete yedinci sayısından başlayarak “Eftal” (Çocuklar) adını almış ve yayımı bu ad altında 23 hafta sürmüştür.

Bu ilk çocuk gazetelerinden sonra - bir bölümün yayın hayatı çok kısa süren - şu gazete ve dergiler görülmektedir: “Bahçe”, (1880 - 1881, 40 sayı), “Çocuklara Kıraat” (1882, on beş günlük ve resimli 18 sayı) “Vasita-i Torakki” (1882, onbeş günlük ve resimli, 4 sayı) “Çocuklara Arkadaş” (1882-1883, onbeş günlük ve resimli), “Çocuklara Talim”(1887 -1888, onbeş günlük , 8 sayı).

En uzun ömürlü çocuk dergilerinden biri 9 Mayıs 1896 (1312) da yayımlanmaya başlayan “Çocuklara Mahsus Gazete” adını taşıyan bir dergidir. “Kız ve erkek, bütün çocukları, daha iyi ahlâklı, daha bilgili hale getirmeğe hizmet etmek gayesi” ile yayın hayatına atılan bu bol resimli haftalık dergide hikâyeler, masallar, şiirler yanında toplumu ve insan sağlığını ilgilendiren bir takım yazılara da yer verilmiştir. Dergi, öğretici ve ahlâki olmak şartıyla okuyucu yazılarını da yayımlamayı gelenek haline getirmişti. “Çocuklara Mahsus Gazete” 1903 yılına kadar yayımını sürdürmüştür.

1896’da Selanik’te çıkmaya başlayan “Çocuklara Rehber”i bizde yayımlanan ilk çocuk dergilerinden biri olarak sayabiliriz. Ahmet Mithat Efendi de 1897 ile 1901 yılları arasında aynı ad altında başka bir çocuk dergisi yayımlamıştır.

İlk çocuk dergilerinden bir başkası da “çocukların ahlâkını süslemeye ve düşüncelerini aydınlatmaya hizmet etmek” üzere çıkarılmış olan haftalık “Çocuk Bahçesi”dir (13 Ocak 1904). Derginin ilk sayısında çıkış nedenleri arasında derslerinden yorulan çocukları dinlendirmek ve o güne kadar alt üst olan yazım (imlâ) kuralları konusunda bir fikir vermek gibi amaçlar ileri



sürülmüştür. Bir yıl kadar yayımını sürdüren bu dergide hikâye, masal ve piyes gibi yazı türleri yanında küçük fıkralar ve bulmacalar da bulunmaktaydı. Hiç resim bulunmayan bu dergide daha çok öğretici ve ahlâki yazıların yayımına önem veriliyordu.

1908 Meşrutiyetinden sonra çocuk dergilerinin sayısında bir artış olmuştur. Bu dergiler arasında 1912 yılında Türk Yurdu Kütüphanesi yayınları arasında “çocukların fikirlerinin açılmasına çalışmak” üzere haftada bir çıkan ve uzun süre devam eden “Çocuk Dünyası”nı zamanın ölçülerine göre başarılı bir dergi olarak sayabiliriz. Cumhuriyetin ilanından sonra da üç ayrı yayıncı (Halit Yaşaroğlu, D.N. Arsan ve Sabri Tümkor) tarafından değişik tarihlerde (1926, 1943, 1945) çocuklar için aynı adla birer dergi çıkarılmıştır.

Cumhuriyetten önce çocuklar için çıkarılan başka önemli dergiler arasında dikkati çekenler şunlardır: “Çocuk Duygusu” (6 Haziran 1913), “Çocuk Dostu” (10 Nisan 1914) ve “Talebe defteri” (23 Mayıs 1915). “Mini mini çocukların arkadaşı” olarak yayın hayatına atılan “Çocuk Dostu”, küçük boy sayfaları, her sayısında yayımlanan bir iki masalı, resimleri ve bulmacaları yanında sade dili ve okuma kolaylığını sağlamak için sesli harflere dayalı özel bir yazım uygulamasıyla dikkatleri çekmiştir.<sup>2</sup>

Cumhuriyet döneminde çocuk gazete ve dergilerinin sayısı yeni harflerin kabulünden sonra giderek çoğalmıştır. İlkokul ve ortaokul çağındaki çocukların okullaşma oranındaki gelişmeye paralel olarak çocuk dergilerinin baskı sayısı da artmıştır. Ancak Cumhuriyet döneminde de, daha önceki dönemlerde olduğu gibi, yayın hayatını uzun ve kesiksiz sürdüren çocuk gazete ve dergileri pek azdır. Birbirini izleyen Cumhuriyet kuşaklarını, çocuklukları sırasında, etkileri altında bırakmış olan önemli dergiler arasında şunları sayabiliriz: “Çocuk Sesi”; “Afacan”, “Arkadaş”, “Mektepli”, “Çocuk ve Yuva” ve “Doğan Kardeş”.

<sup>2</sup> İsmet Kür, “1896 dan Bu Yana Çocuk ve Gençlik Dergileri”, *Cumhuriyet*, 27 Ekim 1965; “Bizdeki Çocuk Dergilerinin Kısa Ömürlü Oluşlarının Nedenleri”, *Cumhuriyet*, 28 Ekim 1965.

## BÖLÜM V

### ÇOCUK YARINLARINDA ARANILAN NİTELİKLER

#### 1. ÇOCUK YAYINLARININ ÖZELLİKLERİ

Çocuk yayınlarında gerek biçim gerek içerik bakımından birtakım özelliklerin bulunması istenilir. Birçok ciddi araştırmalar ve yaygın uygulamalar sonunda tespit edilen bu özellikleri taşıyan eserler, genellikle, çekinmeden çocuklara tavsiye edilebilir. Bu bölümde, önce, eserlerde kullanışlığı, kolay okunurluğu, çekiciliği ve dayanıklılığı sağlayan biçimsel (şekli, maddi) özellikler, sonra da eserlerin sanat değerini, eğitim ve öğretim yönünden etki derecesini belirleyen birtakım içeriksel özellikler üzerinde bilgi verilecektir. Ayrıca, değişik tarihlerde kitap seçimi ve yazdırılması için bazı kurumlarca ileri sürülen şartlar ve ortaya konan ölçütler örneklerle açıklanacaktır.

#### **Biçimsel Özellikler**

Biçimsel özellikler deyince genellikle büyüklük, kağıt cinsi, sayfa düzeni (mizanpaj), harfler (hurufat), yazım ve noktalama işaretleri, resimler, kapak (cilt) akla gelir.

**a. Büyüklük (boyutlar).** İlke olarak, çocuk yayınlarında boyutların, içerikle uyumlu göstermesi istenilir. Esasen, çocukların sürekli olarak aynı boyutlarda hazırlanmış eserleri okumaktan hoşlanmadıkları bir gerçektir. Çocuklar değişik büyüklükte kitapları karıştırmaktan ve okumaktan zevk duyarlar. Bununla birlikte, kitapların hacim ve ağırlık bakımından kolayca taşınmaya ve kullanmaya elverişli biçimde olmaları gerekir. Belli bir dizide çıkan kitapların aynı boyda ve hacimde olması, evlerinde kişisel kitaplık kurmaya

çalışan çocuklar için çok önemlidir. Çocuk kitaplarının 16 x 23 cm. büyüklüğünde olması normal sayılır.

**b. Kâğıt cinsi.** Çocuk kitaplarında kullanılan kâğıdın mat, yani parlak olmayan cinsten bir kâğıt olması, bunun yanında dayanıklı ve kaliteli (en az ikinci hamur) olması gerekir. Ülkemizde yayımlanan çoğu çocuk kitaplarının ve dergilerinin resim ve fotoğraflarının silik bir durumda bulunmasının, hele renkli basıldıkları zaman okurlarda hiç iyi bir izlenim bırakmamalarının başlıca nedenlerinden biri, kullanılan kâğıdın kalite bakımından istenilen özellikleri taşımasıdır.

**c. Sayfa düzeni (mizanpaj).** Çocuk yayınlarında normal aralıklı veya normalden çok aralıklı satırlarla dizilmiş sayfalar tercih edilmelidir. Çocuk kitaplarında genellikle sayfa kenarlarında geniş boşluklar (marjlar) bırakılması uygun olur. İlkokul birinci devre öğrencileri için paragrafların kısa tutulması bir kural olarak benimsenmelidir. Çift sütun olarak düzenlenen sayfalar yerine tek sütun olarak düzenlenen sayfalar okuma rahatlığı yönünden daha iyidir. Bir kitap veya dergi sayfasının düzenini o sayfada bulunan resim ve fotoğraflar da büyük ölçüde etkiler.

**ç. Harfler (hurufat).** Metinde kullanılan harflerin boyu özellikle birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri için 12 puntodan küçük olmamalıdır. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için hazırlanan kitaplarda 10 puntoluk harfler kullanılabilir.

**d. Yazım ve noktalama işaretleri.** Çocuk yayınlarında yer alan yazıların dilbilgisi bakımından aksak ve yanlış yönleri bulunmamalı, yazımda kesinlikle birlik sağlanmalıdır. Noktalama işaretlerinin kullanılışında da kurallara uyulmalıdır.

**e. Resimler.** Çocuk yayınlarında resimlerin sade, açık ve konuya uygun olmaları şartı aranır. Kitap veya dergilerde çıkan resimler eğlendirici, neşe verici, güldürücü ve her şeyden önce sevimli olmalıdır. Resimler metnin veya sayfanın en uygun yerine konulmalıdır. Resim ile metin, sayfa düzeni bakımından, bir bütün oluşturmalıdır.

Çocuk yayınlarında yer alan resimler işlevleri bakımından üç türe ayrılabilir: (i) Süsleyici resimler, (ii) metni açıklayıcı ve yorumlayıcı resimler ve (iii) metni tamamlayıcı resimler.

**(i) Süsleyici resimler.** Bu tür resimler, bir konunun açıklanmasına yardımcı olmaktan çok, onun sembolik yönünü belirtmeye yarar. Bu nedenle bu gibi resimlerin halk hikâyelerinde, şiirlerde ve kitaplık kitaplarında kullanılması daha uygun olur. Süsleyici resimler, hayal gücünün artmasına, güzellik duygusunun gelişmesine de katkıda bulunabilir. Ders kitaplarında da, eseri çekici kılmak bakımından, aşırılığa kaçmamak şartıyla bu tür resimlere yer verilebilir.

**(ii) Metni açıklayıcı ve yorumlayıcı resimler.** Resimler, bazen sözcüklerin yerini tutarak, bazen yorumlama görevini yerine getirerek veya yapılacak işleri göstererek ilgili bulunduğu metni türlü yollardan açıklayabilirler. Okul çağındaki çocuklar için hazırlanan kitaplar ile okumaya başlangıç aracı olarak hazırlanan kitaplarda resimlerin bu özelliği çok önemlidir. Okumayı yeni öğrenmekte olan bir çocuk birçok sözcüğün anlamını somut biçimde genellikle açıklayıcı resimlerin yardımıyla kavrar. Bu tür resimlerin tek bir düşünce veya kavramı açıklamak için çizilmiş olmaları gerekir. Açıklayıcı ve yorumlayıcı resimler, öğretici kitaplarda çocukların birçok teknik ve becerileri kolayca kavramalarına da büyük ölçüde yardımcı olurlar.

**(iii) Metni tamamlayıcı resimler.** Bu tür resimler, yazıyla anlatılması kolay olmayan ayrıntılı ve karmaşık nesnelerin ve olayların kolayca kavranması amacıyla yapılabileceği gibi, birtakım doğa görüntülerinin, çeşitli varlıkların başlıca özellikleriyle tanıtılması için de çizilebilir. Bir çocuğa uzun uzun bir zürafayı, aslanı veya kartalı anlatmak yerine bu hayvanların iyi yapılmış resimlerini göstermek şüphesiz daha doğru olur. Öte yandan, anlayış seviyesi ve sözcük hazinesi sınırlı olan çocuklar için bu tip resimler eserlerin çekiciliğini de arttırmış olur.<sup>1</sup>

Resimler gerekirse renkli de olabilir. Hattâ ilk sınıflarda okuyan çocuklar için renkli resimlerin çekici etkisi inkâr edilemez. Ancak her renkli resim bir eserin değerini arttırmaz. Çok kez iyi bir siyah-beyaz resim veya oldukça sade renkli bir resim bazı durumlarda daha da

<sup>1</sup> M. E. B. Eğiti Malzemelerini Hazırlamada Yazarın El Kitabı, 1962, s. 143, 147.

## KAYNAKÇA

- Acaroğlu, Türker -- Ozanlar ve Yazarlar (2. Basım) İst. As Basımevi, 1967
- Akalın, L. Sami-- Edebiyatımızda Terimler Sözlüğü (Genişletilmiş 2. Baskı) İst. Varlık Yayınları, 1970.
- Alangu, Tahir-- Çocuk Kitapları Üstünü. İst. Doğan Kardeş Matbaacılık Sanayi A.Ş. Basımevi, 1965.
- Alaylıoğlu, Ruşen ve Oğuzkan, Ferhan--Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü. İst. Arif Bolat Kitabevi, 1968. (ikinci ve gözden geçirilmiş baskı, inkılap ve Aka Kitabevleri, 1976)
- Alpay, Meral ve Anhegger, Dobert-- Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları. İst. Cem Yayınevi, 1975.
- Arbuthnot, Mary Hill--Children and Boks. New York, Scoot, Foresman and Company, 1947
- Baymur, Fuat ve Demiray, Kemal--Çocuk edebiyatı Antolojisi. (öğretmen Kitapları: 61) İst. Milli Eğitim Basımevi, 1961.
- Bingöl, Vasfi--Metinli Çocuk Kitapları Kılavuzu. Cilt I. İst. Fatış Kitabevi, 1963.
- Bingöl, Vasfi--Metinli Çocuk Kitapları Kılavuzu. Cilt II. İst. Atlas Kitabevi, 1963.
- Demiray, Kemal-Türkçe Çocuk Edebiyatı (Öğretmen Okulları Kitapları) İst. Maarif Basımevi, 1953.
- Gencan, Tahir Nejat ve Arkadaşları--Yazın Terimleri Sözcüğü. Ank. Türk Dil Kurumu, 1974.
- Gökşen, Enver Naci-Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız. İst. Özdemir Basımevi, 1972.

- Gözler, H. Fethi--Örnekleriyle Türkçe ve Edebiyat Bilgileri Kaynak Kitabı. İst. İnkılap ve Aka Kitabevi, 1975.
- Gürol, Ender--Dünya Edebiyatçıları Ansiklopedik Sözlüğü. İst. Varlık Yayınlar, 1964.
- Karaalioğlu, Seyit Kemal--Ansiklopedik Edebiyat Sözlüğü. İst. İnkılap ve Aka Kitabevi, 1978.
- Yurdakul, Şükran--Şairler ve Yazarlar Sözlüğü (2. Basım) Ank. Bilgi Yayınevi, 1973.
- McCaslin, Nellie--Cretive Dramatics in the Classroom (2. Baskı) New York. David McKay Company, 1974.
- Meydan Larousse--Büyük Lugat ve Ansiklopedi. İst. Meydan Yayınevi, 1973.
- M.E.B.-- Eğitim Malzemelerini Hazırlamada Yazarın El Kitabı. Ank. M.E.B. Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi, 1962.
- M.E.B--İlkokul Programı, İst. Milli Eğitim Basımevi, 1968.
- M.E.B--Ortaokul Programı. İst. Milli Eğitim Basımevi, 1962.
- Necatigil, Behçet/ Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü, İst. Varlık Yayınları. 1960
- Nelson, Mary Ann--A Comparative Anthology of Children's Literature. New York, Holt Rinehart and Winston Inc. 1972.
- Oğuzkan, A. Ferhan--Eğitim Üzerine. Ank. Yeni Desen Matbaası. 1966.
- Oğuzkan, A. Ferhan--Eğitim Terimleri Sözlüğü (Türk Dil Kurumu Yayınları: 393) Ank. Ankara Üniversitesi Basımevi, 1974.
- Oğuzkan, Şükran--Çocuk Eğitiminde Dramatik Etkinlikler. Ank. M.E.B Mektupla Öğretim Merkezi, 1975.

- Özdemir, Emin--Uygulamalı Dramatizasyon (M.E.B. Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu Yayınları) Ank. Güzel İstatanbul Matbaası, 1965.
- Ozön, M. Nihat ve Dürer, Baha--Türk Tiyatrosu Ansiklopedisi. İst. Remzi Kitabevi, 1967.
- Talu, Raif--İlkokullarda Gazete ve Uygulanmış Davar Gazetesi (Öğretmenlik Kitapları: 63) İst. Milli Eğitim Basımevi, 1957.
- Türk Dil Kurumu--Türkçe Sözlük (Altıncı Baskı) Ank. Bilgi Basımevi, 1974.

---

# DİJİTAL ORTAMLARDA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME

Modeller, Stratejiler, Uygulamalar, Etkinlikler

---

Dr. Sadık Ahmet ÇETİN

Ankara  
2022



# DİJİTAL ORTAMLARDA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME

Modeller, Stratejiler, Uygulamalar, Etkinlikler

Dr. Sadık Ahmet ÇETİN  
ORCID NO: 0000-0002-1858-6914

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-735-8  
e-ISBN : 978-605-170-736-5  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Kapak : Kezban KILIÇOĞLU  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

### DİJİTAL ORTAMLARDA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME

Modeller, Stratejiler, Uygulamalar, Etkinlikler

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, x + 102 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-735-8  
e-ISBN : 978-605-170-736-5

#### Dijital Okuma, Eğitim

Dijital Okuma, Dijital Okuduğunu Anlama, Okuma Araçları, Bilgisayar, Akıllı Telefon, E-Okuma Cihazı, Okuma Araçlarının Neden Olduğu Sorunlar, Dijital Okuma Eğitimi Modeli, Okuma Ortamları

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

Bu kitap "Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Kitapla ilgili olarak görüş ve önerilerinizi [sadikahmetcetin@gmail.com](mailto:sadikahmetcetin@gmail.com) adresine iletebilirsiniz.

A harfinin evrimi



Bu eseri, bugünlere gelmemde beni her zamana maddi ve manevi destekleyen anneme ve babama ithaf ediyorum...



## ÖN SÖZ

Okuma, hayatın her alanında kullanılan en temel becerilerden birisidir. Okuma süreci harflerin, kelimelerin, sembollerin ve görsellerin tanımlanmasıyla başlar. Daha sonra tanımlanan harfler, kelimeler, semboller ve görseller zihinde anlamlandırılır. Nitelikli bir okumanın gerçekleşmesi için okuma sürecinin sonunda anlama hedefine ulaşılmış olması gerekir. Anlamanın olmadığı bir okumanın önemli bir yönü eksik kalmış olur. Okuma sürecinde anlamanın gerçekleşmesi bazı durumlardan etkilenir. Örneğin okuma ortamının özellikleri, okuyucunun fiziksel, zihinsel ve duyuşsal durumu, okuma materyalinin özellikleri, okunan metnin türü, okuyucunun söz varlığı, okuyucunun strateji kullanımı gibi durumlar okuduğunu anlamayı etkiler.

Okumalar uzun süredir kâğıt ile bütünleşmiş bir şekilde sürdürülmüştür. Bütün okumalar kâğıt üzerinden yani basılı kitaplardan yapılmıştır. Günümüzde teknolojinin hızlı şekilde gelişmesi ve ilerlemesi hayatımızın her alanında değişimlere neden olduğu gibi okuma alışkanlıklarında da değişimlere neden olmuştur. Bilgisayar, tablet, e-okuma cihazı ve akıllı telefonlar insanların hayatına dahil olduktan sonra geleneksel ortamlardaki metinler bu araçlar üzerinden okunabilmeye başlanmıştır. Böylece geleneksel okumalara alternatif bir okuma olabilecek dijital okuma ortaya çıkmıştır. Günümüzde yaşanan birçok gelişme dijital okumayı alternatif ve aynı zamanda zorunlu yapılan bir okuma şekli olarak ortaya çıkarmıştır. Okulda yüz yüze eğitim imkânı bulamayan öğrenciler için vazgeçilemez bir okuma olarak dijital okuma, günümüzde yerini daha da sağlamlaştırmıştır. Dijital araçların internet aracılığı ile eğitim materyallerine (ders kitaplarına ve okuma kitaplarına) ulaşma kolaylığı sağlaması dijital ortamda okumanın geleneksel okumadan bir adım önde olduğunu göstermektedir.

Dijital okumanın kâğıttan okumadan farklı olarak kendine özgü birtakım özellikleri vardır. Bu durum yeni okuma alışkanlıklarını ortaya çıkarmıştır. Örneğin basılı kâğıtları okumak için aydınlık bir ortama ihtiyaç vardır ama dijital ortamlarda okuma yapmak için aydınlık bir ortama ihtiyaç yoktur. Bunun yanında dijital ekranlarda ilgi çekici görseller ve uygulamalar vardır. Bu durum çoğu zaman öğrencilerin okuma materyaline ilgisini artırırken uzun süreli okumalarda konsantrasyon ve dikkat dağınıklığı problemine neden olmaktadır. Bunun yanında dijital ortamlarda bilgiye ulaşma daha kolaydır. Dijital araçların internete bağlanması sayesinde her türlü bilgiye kısa sürede ulaşılabilir.

Dijital araçlarla birlikte okuma yapmak için birçok okuma uygulaması, mesajlaşma uygulaması, web sayfaları, gazete, dergi, forum sayfaları, e-book, blog sayfaları, sosyal medya sayfaları hayatımızda yerini almıştır. Dijital ortamlarda okumalar genellikle bu ortamlar üzerinden yapılmaktadır. Dijital ortamlarda etkili bir şekilde okuma yapabilmek için geleneksel okuma becerisinin tamamlayıcısı yeni okuma becerilerine, stratejilerine ve tekniklerine ihtiyaç vardır. Dijital ortamların kendine özgü farklı özellikleri olması yeni okuma becerilerine ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur.

Dünyada dijital okuma için birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda dijital okumaların birçok yönden araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların içeriğine bakıldığı zaman daha çok iki okuma ortamının farklarını belirtmek, iki ortamın anlamaya etkisini ortaya koymak, dijital ortamlarda okuma yapanların oranlarını belirlemek, dijital okumaya karşı tutumunu belirlemek, dijital okuma için ölçek geliştirmek gibi çalışmalar yapılmıştır. Dünyada yapılan çalışmalar arasında dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için az sayıda çalışma vardır. Ülkemizde ise dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için herhangi bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. İyi bir okur olmanın en önemli ölçüsü okuduğu metinden iyi bir şekilde faydalanmaktır. Bir metinden iyi bir şekilde faydalanmak için öncelikle okunanların anlaşılması ve anlamlandırılması gerekmektedir.

Dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bu ortamlara uygun olarak okuma süreci yeniden planlanmalı, okuma araçlarıyla ve uygulamalarıyla ilgili eğitimler verilmeli, yeni stratejilerle çalışılmalıdır. Dijital ortamların kendine özgü birtakım özellikleri farklı beceri, strateji ve eğilimleri gerektirmektedir. Buradan hareketle dijital okuma stratejileri, becerileri ve uygulamaları açısından bir eksiklik olduğu söylenilebilir. Bu eksiklikler günümüzde dijital ortamlarda okuyucuların bazı problemler yaşamasıyla açığa çıkmaktadır. Bu problemlerin en önemlisi okuduğunu anlama sorunudur. Bu çalışmayla alandaki bu eksikliğin giderileceği düşünülmektedir.

Dr. Sadık Ahmet ÇETİN



# İÇİNDEKİLER

---

<b>1. BÖLÜM</b>	<b>1</b>
Okuma	1
Okuduğunu Anlama	3
<b>2. BÖLÜM</b>	<b>7</b>
Dijital Okuma	7
Dijital Okuduğunu Anlama	13
<b>3. BÖLÜM</b>	<b>21</b>
Dijital Okumada Kullanılan Stratejiler	21
Geleneksel Okuma Stratejileri	22
Metni Gözden Geçirme	22
Amaç Oluşturma	23
Seçici Okuma	24
Not Alma	24
Vurgulama	25
Altını Çizme	26
Anahtar Kelimeler	26
Bilişsel Haritalar	27
Sözlük Kullanma	28
Soru Sorma	29
Tekrar Okuma	29
Paylaşma	30
Özet Çıkarma	31
Değerlendirme	31
Dijital Okuma Stratejileri	32
Yakınlaştırma	32
Tarama Yapma	33
Seçme, Kopyalama, Yapıştırma	34

Arama Motorlarını Kullanma-----	35
Web Sitelerine Göz Gezdirme-----	35
Web Sitelerini Kullanma -----	36
Güvenilir Bilgiyi Seçme -----	37
Ekran Görüntüsü Alma-----	37
Çeviri Kullanma-----	38
<b>4. BÖLÜM-----</b>	<b>39</b>
Okuma Araçları-----	39
Bilgisayar-----	40
Akıllı Telefon-----	41
E-Okuma Cihazı -----	41
Tablet -----	43
Okuma Araçlarının Neden Olduğu Sorunlar-----	43
Okuma Araçlarının Ekran Özellikleri -----	44
Yardımcı Araçlar -----	46
Klavye-----	47
Mouse-----	47
Elektronik Kalem-----	48
<b>5. BÖLÜM-----</b>	<b>49</b>
Okuma Uygulamaları-----	49
Okuma Ortamları-----	50
Okuma İçerikleri-----	52
<b>6. BÖLÜM-----</b>	<b>55</b>
Dijital Ortamların Avantajları -----	55
Dijital Ortamların Dezavantajları -----	57
<b>7. BÖLÜM-----</b>	<b>59</b>
Dijital Okuma Eğitimi Modeli-----	59
Dijital Okumada Önemli Bilgiler -----	59
Dijital Okumada Konsantrasyon -----	60

Dijital Okuma Stratejileri	62
Dijital Okuma Deneyimi	64
<b>8. BÖLÜM</b>	<b>67</b>
Sonuç	67
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>69</b>
<b>EKLER</b>	<b>80</b>
Ders Planları	80
Stratejiler İçin Etkinlik Örnekleri	97



## 1. BÖLÜM

---

### Okuma

İnsanlar hayatı boyunca birçok bilgiyle karşılaşır. Karşılaşılan bilginin oranı, özellikle kişinin mesleğine ve kişisel ilgilerine göre de farklılık gösterir. Bu bilgilerden iyi bir şekilde faydalanmak için alıcı dil becerilerine ihtiyaç vardır. İnsanlar ilk aşamada dinleme/izleme yetisi aracılığıyla bilgileri öğrenir. Okul çağına gelindikten sonra okumanın öğrenilmesiyle birlikte dinlemeden sonra ikinci bilgi edinme yetisi olan okuma kazanılır. İlerleyen zamanlarda okuma, insanların hayatının her anında öğrenme için temel başvuru yetilerinden biri hâline gelir. Dolayısıyla okuma, insanların bilgi edinmede kullandıkları en önemli becerilerden birisidir. Okumak, en önemli insan faaliyetlerinden biridir ve en önemli iletişim aracını temsil eder (Megalakaki, Aparicio, Porion, Pasqualotti ve Baccino, 2016, s. 1631). Dört temel dil becerisi içinde okuma, temel bilgi edinme vasıtası olması yönüyle bireylerde hayat boyu sürecek bir öğrenme sürecinin kapılarını açar (Balci, 2016, s. 2). İnsanın öğrenme süreci ölüme kadar devam eder. Bu açıdan bakıldığında okuma aracılığıyla bilgi edinimi okul çağında başlar ve yaşamın sonuna kadar devam eder.

Okuma süreci harflerin, kelimelerin, sembollerin ve görsellerin tanımlanmasıyla başlar. Daha sonra tanımlanan harfler, kelimeler, semboller ve görseller zihinde anlamlandırılır. Okuyucu tanımlama sürecinde metinle etkileşime girmeye başlar. Bu etkileşim okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişini sağlar (Akyol, 2014, s. 15). Okuma sürecinde başarıyı sağlayabilmek için bu etkileşimin iyi kurulması ve görüş alışverişinin iyi yapılması gerekir. Böylece okur, yazarın iletisini doğru bir şekilde alabilir ve anlamlandırabilir.

Okuma birçok kişi tarafından farklı açılardan tanımlanmıştır. Okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş, 1978, s. 60). Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin birleştirildiği ve yeni anlamların oluşturulduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2010, s. 3). Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir (C. Yıldız, 2010, s. 115). Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 15). Okuma yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkileşimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2014, s. 33). Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmektir (TDK, 2020). Okumayla ilgili tanımlardan hareketle okumanın çok boyutlu olduğu söylenilebilir. Bu boyutlar incelendiğinde okumanın çözümleme, anlama ve yorumlama olarak üç temel yapısı ortaya çıkmaktadır (M. Yıldız, 2010, s. 17). Bu yapılar okumanın fiziksel ve zihinsel yönünü göstermektedir.



Okuma anında okuyucunun birçok beceriyi birlikte kullanılması gerekmektedir. Birçok becerinin iyi şekilde ve uyum içinde kullanılmasıyla okumada başarı sağlamak mümkündür. Okumanın birçok beceriyi gerektirmesinin nedeni okumanın fiziksel, zihinsel (C. Yıldız, 2010, s. 115; Göğüş, 1978; Güneş, 2004; Karatay, 2014; Özbay, 2013) ve duyuşsal yönünün olmasıdır. Bu durum okumanın basit bir aktivite değil karmaşık ve değişken bir davranış olduğunu gösterir (Liu, 2005, s. 702). Okumanın bu farklı boyutları birçok yerde de belirtilmiştir. Okuma girişik bir eylemdir, görme, anımsama, anlama, seslendirme, değerlendirme gibi çeşitli işlemleri kapsar (Göğüş, 1978, s. 63). Okuma süreci görme, algılama, seslendirme, kelime tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnimizin karmaşık işlemleri sonucunda gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2010, s. 3). Sağlıklı bir okuma gerçekleştirmek için kişinin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal herhangi bir problemi olmaması gerekir. Görme, işitme ve konuşmayla ilgili işlemlerin okumayla ilgili sıkı ilişkisinden dolayı bunlardaki herhangi bir özür okumayı da etkiler (Göğüş, 1978, s. 62). Ayrıca iyi bir okuma için bu unsurların göz ve zihin gibi bileşenleri uyumlu bir şekilde çalışmalıdır (Balci, 2016). Dolayısıyla okuma anında okuyucunun birçok beceriyi birlikte kullanması gerekir.

Okuma, insanların en önemli bilgi öğrenme yollarından biridir. Bu becerinin kazanılmasıyla birlikte birçok bilgi okuma yoluyla öğrenilir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufku genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2014, s. 33). Okuma günlük hayatta birçok yerde ve durumda kullanılmaktadır. Bunun yanında özellikle eğitim ortamlarında daha önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürecinin neredeyse tamamında okuma sayesinde bilgiye ulaşmakta ve öğretim basamakları düzenlenmektedir (Balci, 2016, s. 2). Öğrencilerin ders çalışırken ve sınavlarda okuma becerisini etkili şekilde kullanması onların ders ve sınav başarısını artıracaktır.

Okuma becerisi birçok unsur tarafından etkilenmektedir. Bu unsurlar okuma ortamıyla ve kişinin kendisiyle ilgili unsurlar olarak iki ana bölümde ele alınabilir. Okuma ortamıyla ilgili durumlara bakıldığında ortamın ısı, ışık, gürültü gibi unsurlar okumayı etkilemektedir. Okuyucunun kendisiyle ilgili unsurlara bakıldığında okuyucunun söz varlığı, strateji kullanımı, motivasyonu ve uzmanlığı okuma sürecini etkiler. Okumayı etkileyen unsurlardan okuma ortamıyla ilgili olanlar okuyucu için kolaylıkla uygun hâle getirilebilirken okuyucunun kendisiyle ilgili unsurların gelişmesi için bir sürece ve bir eğitime ihtiyaç vardır.

Okumanın geçmişten günümüze gelişimine bakıldığında bu sürecin başlangıcı yazının icadı kabul edilebilir (Çetin, 2020, s. 342). Çünkü yazı varsa yani anlaşılması ve çözümlenmesi gereken materyal varsa bunların mutlaka okunması gerekmektedir. Okumanın gelişimini yazının icadıyla birlikte ele aldığımızda insanların okumayla münasebetlerinin çok uzun bir süredir devam ettiği görülmektedir. Tabii bu süreç bazı değişikliklerle birlikte ilerlemiştir. İnsanlar yazı için birçok farklı araç kullanmıştır. Dijital araçların hayatımıza girmesiyle birlikte metinler dijital ortamlara aktarılmış, bilgi, kâğıtta okunmak üzere sessizce beklerken dijital ekranda hayat bulmuş canlanmıştır (MEB, 2018). Dolayısıyla okuma eylemine yeni bir boyut eklenmiştir. Okumaya bu yeni boyutun eklenmesiyle birlikte artık insanların okuma alışkanlıkları dijital ortamlarla bütünleşmeye başlamıştır. Yapılan araştırmalarda insanlar günlük hayatta okumalarının

büyük bir çoğunluğunu dijital araçlarla yapmaktadır. MEB (2017) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yüzde 58,5'i okumak için dijital bir araç kullandıklarını ifade etmiştir.

Okumanın gelişimine bakıldığında insanların okuma için birçok aracı kullandığı görülmektedir. Okuma için kullanılan farklı araçlar okuma alışkanlıklarını değiştirmektedir. Çünkü her aracın kendine özgü yapısal farklılıkları vardır. Araçların yapısal özellikleri okumayı büyük oranda etkilemektedir. İlk okuma araçlarından büyük taşlar ve kayalar taşınamayan, sabit olarak bir yerde duran araçlardır. Kil tablet, deri ve kâğıt taşınabilen okuma araçlarıdır. Bunun yanında eski Mısırda kullanılan parşömenler uzun bir yapıya sahiptir ve rulo hâlinde katlanmaktadır. Bunlardan yapılan okuma kitap okumasından farklıdır. Parşömenlerde okuma metni aşağı yukarı yönlü yani dikey yönlü, kitaplarda ise metinler yana doğru yani yatay yönlü hareket eder. Bu durum günümüzde bilgisayarlardaki PDF formatındaki bazı dijital metinlerde karşımıza çıkmaktadır. PDF formatındaki metinler aşağı ve yukarı yönde hareket eder. Bu durum parşömenlerin okunma şekliyle benzerdir. Bilgisayar ve internetin yaygınlaşması metnin bir kâğıt üzerindeki basılı semboller olarak algılanmasını değiştirmiştir (Kist, 2000; Kress, 2003, s. 16). Dolayısıyla kâğıt üzerindeki basılı semboller dijital ortamlara taşınmıştır.

Dijital araçlar okuma ortamına birçok unsuru taşımıştır. Dijital metinler görseller, sesler ve videolar gibi unsurlarla birleştirilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında dijital metinlerin daha zengin içerikler sunmaya başladığı görülmektedir (Cope ve Kalantzis, 2000, s. 5). Dijital metinlerdeki zengin içeriklerin okuma sürecine olumlu ve olumsuz yansımaları olabilir. Olumlu olarak bakıldığında zengin içerikler okuma güçlüğü ve görme problemi olan bireyler için de yeni fırsatlar sağlayabilir. Olumsuz olarak ise hareketli resimler veya ses unsurları okuyucunun dikkatini dağıtabilir. Bu durum da okuma sürecine olumsuz olarak yansır. Metinlerin sunduğu zengin içerikler mutlaka belirli bir oranda olmalı ya da metinler kullanım amacına göre sınıflandırılmalıdır. Ders ve eğitim için kullanılacak metinlerin eğitim ve öğrenme ortamını desteklemesi için bu metinlere zengin içerikler koyulabilir. Roman, hikâye, masal gibi uzun metinlerin zengin içeriklere sahip olması normal okuyucular için okuma sürecini olumsuz etkileyebilir. Okuma güçlüğü çeken ve görme problemi olan okuyucularda ise zengin içerikler uzun metinlerde de olabilir. Çünkü bu unsurlar onlar için okuma sürecini destekleyicidir.

## **Okuduğunu Anlama**

Okuma becerisinin insanların en önemli bilgi edinme yollarından birisi olması onun değerini ortaya koymaktadır. Okuma tek başına bir eylem değildir. Başarılı bir okumada mutlaka anlamının gerçekleşmiş olması gerekir. Bu durum okuma ve okuduğunu anlamının aynı şey olmadığını göstermektedir. Her okumada anlama gerçekleşmeyebilir ama anlamının gerçekleşmesi için önce okumanın yapılması gerekir. Okuduğunu anlama için okuma ön koşuldur. Göz ile algılanan sembollerin beyinde algılanması, tanınması, hatırlanması ve anlamlandırılması okuduğunu anlama sürecinde önem kazanmaktadır (Yalçın, 2012). Bu tanımlarda okuma ve okuduğunu anlamının farklı eylemler olduğu görülmektedir.



## 2. BÖLÜM

### Dijital Okuma

Okuma, geçmişten günümüze birçok değişiklik geçirmiştir. Bu sürecin son evresini ise dijital okuma oluşturmaktadır. Dijital okuma, dijital araçların insanların hayatına yaygın bir şekilde girmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır. Yeni bir okuryazarlık perspektifi, yeni teknolojiler ortaya çıktıkça okuryazarlık ve öğrenmenin doğasının hızla değiştiğini ve dönüştüğünü savunur (Leu vd., 2015). Bilgi ihtiyacının yaygın bir kavram hâline geliyor olması nedeniyle dijital okuma doğal bir gelişmedir (Kol ve Scholnik, 2000). Bu durumu Golan, Barzillai ve Katzir'in (2018) "Son yıllarda hem kişisel hem de eğitim ortamlarında okumak için bilgisayarların ve elektronik cihazların kullanımında keskin bir artış görülmüştür." ifadesi destekler. Yeni okuryazarlıkta internette okumanın internette bilgiyi bulmayı, değerlendirmeyi, sentezlemeyi ve iletmeyi kapsamaması bunun basılı okumadan farklı olduğunu gösterir (Abanomey, 2012, s. 9). Dijital okuma için farklı kavramlar da kullanılmaktadır. Bu kavramlar: yeni okuma (new reading), çoklu okuma (multi reading), ekran okuma (screen reading), elektronik okuma (electronic reading), çevrim içi okuma (online reading). Alandaki çalışmalara bakıldığında bu kavramların hemen hepsinin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Buradaki okuma eyleminin dijital araçlarda gerçekleşmesi nedeniyle dijital okuma kavramının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte günümüzde artık dijital çağda olduğumuz ifade edilmektedir. Bu sebeple de bu okumalar için en uygun kavramın dijital okuma olduğu düşünülmektedir.

Elektronik belgelerin okunması için harcanan zamanın artmasıyla birlikte ekran tabanlı bir okuma davranışı ortaya çıkmıştır (Liu, 2005). Bu okuma davranışı dijital okumadır. Dijital okuma, okuma etkinliğinin herhangi bir dijital teknoloji üzerinde sürdürülmesine dayalı okuma davranışdır (H. Odabaş, Z. Y. Odabaş ve Binici, 2019, s. 92). Dolayısıyla dijital okumanın gerçekleşmesi için dijital okuma araçlarına ihtiyaç vardır. Dijital okuma, okumaya yeni boyutlar eklemiş ve okuma yeniden tanımlanmıştır. Dijital ortamlarda okuma terimi okuma eylemine yeni bir anlam katmakta ve öğrencilerin okuma başarısı için yeni öneriler getirmektedir (Yamaç, 2018). Ekran okumada görme, anlama ve zihinde yapılandırma yönüyle kâğıttan okumaya göre önemli farklılıkları vardır (Güneş, 2010). Okumaya eklenen yeni boyutlar okuma araçlarının ve okuma uygulamalarının özelliklerinden ortaya çıkmıştır. Birçok fiziksel özelliğin yazı tipi, boyutu, ekran boyutu, kontrast, parlaklık ve satır uzunluğu gibi durumların dijital okuma üzerinde etkisi vardır (Dillion, 1992; Dyson, 2004). Dijital araçların depolama fonksiyonlarının olması, araçların okuma sırasında font büyüklüğünü ayarlama ve anahtar kelimelerle arama yapabilme imkânı vermesi dijital okumayı klasik kitapların gelişmiş şekli olarak karşımıza çıkardı (Siegenthaler, Schmid, Wyss, ve Wurtz, 2012). Görüldüğü gibi bu durumlar okuma aracının ve okuma uygulamasının özellikleri sayesinde gerçekleşmektedir. Okuma araçlarının depolama kapasitesiyle binlerce kitabı içine alabildiğinden ve bunların kolaylıkla taşınabildiğinden Kimmel (2012) ve MEB (2018) de bahsetmiştir.

Dijital okuma kavramının ilk olarak 1970'li yıllarda ortaya çıktığı söylenebilir. O zamandan günümüze dijital okumanın hemen hemen elli yıllık bir geçmişi vardır. Dolayısıyla insanlar yarım asırdır dijital okuma ile ilişki içindedir denilebilir. Dijital okuma araçlarının ilk ortaya çıktığı dönemlerde okuma için çok fazla kullanıldığı söylenemez. İnternetin, teknolojinin ve dijitalleşmenin artmasıyla birlikte bu araçlardan yapılan okumaların oranı da gün geçtikçe artmıştır. Milone (2011, s. 2) göre elektronik okuma aygıtları hem kişisel kullanımda hem de eğitimde orta düzeyde bir popülerliğe sahiptir ve bu trend hiç şüphesiz gelecek yıllarda devam edecektir. Önceden kâğıt üzerindeki basılı ortamlarda okuma etkinliği daha çok yapılırken artık bu durum elektronik/dijital ortamlar lehine değişmeye başlamıştır (Keskin ve Çetinkaya, 2017, s. 78). Bu durum günümüzde insanların okuma eylemini artık dijital araçlarla bütünleştirmeye başladığının göstergesi olabilir.

Okumanın ilk ortaya çıktığı dönem yazının kullanılmasıyla eş değer tutulursa bu dönemde kullanılan okuma araçlarının günümüzdeki dijital araçların yapı ve şekil özelliklerine yansıdığı söylenilebilir. İlk Mezapotamya tabletleri genellikle kare şeklindeydi fakat bazıları kil daireydi ve yaklaşık üç inç boyutundaydı ve rahatça elde tutulabiliyordu (Manguel, 1996). Okuma için kullanılan ilk araçların günümüzde tablet, e-okuyucu ve akıllı telefonlar büyüklüğünde olduğu düşünülebilir. Bu durumun yani okuma aracının rahatça elde tutuluyor olmasının bilimsel açıdan da bir karşılığı vardır. Strassmann (1985) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “İnsanın sinir sistemi gözün odaklanma kasları ile elin koordinasyonu için özel bir mekanizmaya sahiptir.” Bu nedenle elle tutulan bir şeyi okumak masa üzerinde duran bir şeyi okumaktan daha kolaydır. Kitabı okurken elde tutma geleneğinin de temelinde bu durum vardır.

Dijital okuma kavramı ilk ortaya çıktığı zamandan günümüze birçok değişiklik ve gelişme kaydetmiştir. Dijital okumanın gerçekleştirildiği dijital araçlara ve okuma uygulamalarına zamanla birçok yeni özellik eklenmiştir. Bu yeni gelen özellikler dijital okumanın güncellenmeye devam etmesine neden olmaktadır. Örneğin ilk okuma araçlarının ekran çözünürlükleri, araçların ekran boyutları, araçlarla birlikte kullanılan yardımcı araçlar gibi birçok unsur zamanla iyileştirilmiş ve daha çok geliştirilmiştir. Okuma araçları geliştirilirken araçlardaki okuma uygulamaları da geliştirilmiştir. Okuma uygulamalarının geliştirilmesiyle dijital okumalar için yeni stratejiler geliştirilmiş ve dijital okumada kullanmakta zorlanılan bazı stratejilerin daha kolay kullanılabilmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte okuma sürecinde verimliliği artıracak birçok özellik okuma uygulamalarına eklenmiştir. Teknoloji sürekli gelişmekte ve ilerlemektedir. Teknolojide yaşanan her türlü gelişme dijital araçlara ve okuma uygulamalarına eklenmektedir. Böylece okuma araçları ve uygulamalarının özelliklerinde iyileştirmeler yapılabilmektedir. Araçlara ve uygulamalara eklenen yeni özellikler de dijital okumayı sürekli geliştirmektedir. Dijital okumanın gelişimi dinamik olarak devam etmektedir. Gilbert'e (2014) göre teknoloji hızlı bir değişim yolunda ilerliyor ve bugün yeterli olan dijital beceriler yarın yetersiz ve modası geçmiş olarak değerlendirilecektir.

Coiro, Knobel, Lankshear ve Leu (2008) yeni okuryazarlığın dört ortak unsuru paylaştığı sonucuna varmıştır. Bunlar:

1. Yeni okuryazarlık, bilgi ve iletişim için yeni teknolojilerin gerektirdiği yeni becerileri, stratejileri, eğilimleri ve sosyal uygulamaları içerir.
2. Yeni okuryazarlık, küresel bir topluluğa tam katılımın merkezinde yer alır.
3. Yeni okuryazarlık, tanımlayıcı teknolojileri değiştikçe düzenli olarak değişir.
4. Yeni okuryazarlık çok yönlüdür ve onları anlamamız birçok bakış açısından yararlanır.

Günümüzde birçok insanın dijital araçları ve bu araçlarda kullanacağı interneti bulunmaktadır. İnternet gibi bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), potansiyellerinden tam olarak yararlanmak için yeni okuryazarlık becerisine sahip olmak gerekir (Coiro vd., 2008). Okuma araçlarının internetinin olması okumanın dijital araçlardan yapılmasını artırmaktadır. Bilgisayar ve internet yaygınlaştıkça ekrandan okumaya eskisinden daha fazla zaman ayırıyoruz (Lee ve Chen, 2013). Bununla birlikte dijital çağda okumanın arttığını ifade eden çalışmalar da vardır. Dijital çağda insanlar okumaya daha fazla zaman harcıyor (Liu, 2005). Bu durum göz önüne alındığında Jadhav'ın (2010) da ifade ettiği gibi bugün dijital okuma becerisi olmayan bir kişi cahil olarak düşünülür. Dijital araçlardaki internet sayesinde her an ve her yerde okunacak bir materyale ulaşma imkânı var. Bu durum dijital okuma ile birlikte günlük okuma oranını da artırmaktadır. Tonlarca ağırlığındaki sayfalar, dünyanın öbür ucundaki bilgiler avucumuzun içindeki küçük aletlerdedir (MEB, 2018). Herkesin dijital okumaya karşı yaklaşımı aynı değildir. Bazıları hâlâ kâğıttan okuma yapmanın daha iyi olduğunu düşünmektedir. Ama insanlar dijital medyayı sevsin ya da sevmesin okuma ve yazma dijital teknolojinin gelmesiyle yeniden tanımlanıyor (Liu, 2005). Ayrıca Kelly (2006) yakın gelecekte tüm yeni eserlerin artık dijital olacağını ifade etmiştir. Günümüz dünyası artık dijital bir dönüşüm sürecindedir. Bu süreçte okuduklarımızın gittikçe daha fazla dijitalleşeceği doğru olabilir (Jeong, 2012).

Türkiye'de 2020'da Google'nin yükselen genel arama trendlerinde EBA uygulaması 1. sırada, Zoom uygulaması 5. sırada yer almıştır. (TRT, 2020). Bu durum dijital dünyada eğitim için online ortamların ne kadar çok kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte online ortamlarda birçok öğrencinin daha çok vakit geçirdiği sosyal medya ve youtube gibi web sayfalarının eğitim için kullanılması da düşünülebilir. Bu gibi ağlar eğitim için kullanılabilirse bilgi akışında önemli faydalar edinilebilir (Greenhow ve Gleason, 2012). Online ortamlar çoğu zaman öğrenciler için zaman kaybı olabilmektedir. Bu nedenle online ortamlarda öğrencileri okumaya teşvik edici eğitim planlamaları yapılabilir. Öğrencilere yönelik zengin içerikli hazırlanmış okuma metinleri sosyal medya gibi ortamlarda dijital okumalar için teşvik edici olabilir. Eğitimciler olarak, interneti okuryazarlık ve içerik öğrenme müfredatımıza daha eksiksiz bir şekilde entegre ederek ve tüm öğrencileri çevrim içi okuduğunu anlama öğretimine dahil ederek bu öğrenme fırsatlarından yararlanmamız gerekiyor (Castek vd., 2011).

Günümüzde birçok kitabın (roman, hikâye, ansiklopedik bilgiler vs.) dijital yani e-kitap versiyonları vardır. Hatta bazı kitaplar, gazeteler, dergiler vs. sadece dijital olarak yayınlanmaktadır. Büyük Amerikan yayınevleri, yeni kitaplarını e-kitap olarak kütüphanelere sunmanın değerini görmeye başlamıştır (Tanner,



### 3. BÖLÜM

---

#### Dijital Okumada Kullanılan Stratejiler

Okuma stratejilerin kullanımı okuma başarısına ve okuduğunu anlamaya olumlu katkı sağlar. Okuma stratejileri “okuyucunun metnin kodunu çözme, kelimeleri anlama ve metnin anlamlarını oluşturma çabalarını kontrol etmeye ve değiştirmeye yönelik kasıtlı, hedefe yönelik girişimleridir” (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008, s. 368). Okuma ortamı değişse de okuma sırasında strateji kullanımı metnin anlaşılmasına yardımcı olur. Öğrencilerin başarılı çevrim içi okuyucular olmaları için üstbilişsel okuma becerilerini ve stratejilerini geliştirmeleri ve benimsemeleri gerekir (Mesgar, Bakar ve Amir, 2012, s. 1791). Dijital ortamların geleneksel okumaya getirdiği farklı boyutlar okuma stratejilerinin dijital ortamlardaki yapısını, özelliklerini ve kullanımını etkilemiştir. Web sayfalarında, PDF formatındaki metinlerde ve e-Kitaplarda bulunan büyük miktarda bilgi nedeniyle okuyucular, metnin yapısı hakkında genel bir anlayış elde etmek ve ilgili belirli bilgi parçalarını almak için metni sürekli gözden geçirerek ve/veya tarayarak dikey olarak okuma eğilimindedir (Lima-Lopes, 2013). Geleneksel bazı okuma stratejilerinin kullanımında değişiklikler meydana gelmiştir.

Dijital ortamların kendine özgü özellikleri nedeniyle yeni okuma stratejileri de ortaya çıkmıştır. Yeni okuryazarlık baskıyı okumak için kullanılan okuma stratejileri ve becerilerinin ötesine geçen yeni stratejiler ve beceriler kullanmayı içeren, problem çözme, sorgulamaya dayalı bir süreç olarak karşımıza çıkar (Coiro, 2007; Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004). Bu nedenle hem geleneksel okuma stratejilerinin dijital okumada nasıl kullanıldığının bilinmesi hem de dijital ortamlara özgü stratejilerin ne olduğunun ve bunların nasıl kullanıldığının bilinmesi gerekir. Hamer ve McGrath (2011) öğrencilerin geleneksel stratejileri ekranda okumaya uyarlaması gerektiğini ifade etmiştir. Hsiao (2011) yaptığı araştırmada okuma stratejileri öğretimi ile katılımcıların okuma farkındalıkları gelişmiş, okuma becerileri daha iyi hâle gelmiş ve etkili strateji kullanımı önemli ölçüde artmıştır.

Dijital okuma sürecinde anlama başarısına etki eden birçok durum vardır. Ama bu durumların yanında dijital okumada anlamayı etkileyen en önemli durumlardan birisi de strateji kullanımınıdır. E-kitap okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olsa da birçok öğrenci, verimli okuma stratejisi kullanımının olmaması nedeniyle hâlâ okuma ile mücadele etmektedir (Fu vd., 2014). Görüldüğü gibi dijital okumada okuma stratejilerinin kullanılmaması okumadaki verimi düşürmektedir. Dijital okumalarda anlama hedefine ulaşmak için strateji kullanımında tek bir strateji kullanmak yerine birden çok stratejinin birlikte kullanılması gerekmektedir. Anlama hedeflerine ulaşmak için okuyucuların, birden fazla stratejiyi birleştirmeleri gerekir (Hamer ve McGrath, 2011). Bununla birlikte dijital okumalarda geleneksel okuma stratejileriyle birlikte dijital okuma stratejileri de kullanılmalıdır. Naumann ve Salmeron (2016, s.

52) yaptığı araştırmada çevrim dışı anlama becerilerinin iyi bir dijital okuma performansı üretmek için tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İnternet görevlerinde başarılı olması için öğretmenlerin ikinci dil öğrenen öğrencilerin kullandığı çevrim içi okuma stratejilerinden haberdar olması gerekir (Anderson, 2003). Nikolakopoulos ve Paraskeva (2014) araştırmasında elektronik metinden anlam elde etmek için yeni stratejilerin uygulanması gerektiğini bulmuştur. Gilbert (2017) araştırmasında dil öğrenenlerin web metnini okurken hedef dilde geleneksel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ile bağlantılı olarak dijital okuryazarlık becerilerinin öğretilmesine ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiştir.

## **Geleneksel Okuma Stratejileri**

Geleneksel okuma stratejilerinin birçoğu dijital okumada kullanılabilir. Geleneksel okuma durumlarında kullanılan stratejilerinin yeni okuma biçimlerine önemli ölçüde uygulanabileceği görülmektedir (Afflerbach ve Cho, 2009, s. 85). Geleneksel okuma becerileri ile Web kullanımının yeterliliği arasında bir ilişki vardır (Kuiper, Volman ve Terwel, 2008). Dolayısıyla geleneksel okuma becerileri öğrencilere dijital okumada da yardımcı olmaktadır. Fakat geleneksel okuma stratejilerinin dijital okumada kullanımında birtakım farklılıklar olabilmektedir. Özellikle birkaç becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren okuma stratejilerinin dijital okumada kullanımında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Burada dijital okumada en sık kullanılan geleneksel okuma stratejileri olan “metni gözden geçirme, amaç oluşturma, soru oluşturma, not alma, altını çizme, vurgulama, bilişsel haritalar oluşturma, anlamsal haritalama, anahtar kelimeleri belirleme, sözlük kullanma, seçici okuma, özet çıkarma, soru sorma, tekrar okuma, okunanları paylaşma, değerlendirme” stratejilerinin önemi ve dijital okumada kullanımıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

## **Metni Gözden Geçirme**

Metni gözden geçirme stratejisi metin hakkında ön bilgi edinmeyi sağlayan bir stratejidir. Bu stratejiyle metin okunmadan metin hakkında bazı bilgiler incelenir. Bu inceleme neticesinde metin hakkında ön bilgi edinilmiş olur. İncelenen unsurlardan hareketle metnin konusu ve türü tahmin edilir, metinde geçmesi muhtemel bilgilerin zihinde canlandırılması sağlanarak önceki bilgilerle metin arasında bağlantı kurulabilir. Gözden geçirme sonrasında okuyucu, metni okumaya hazır hâle gelir. Sonrasında okuma amacı belirlenir ve okumaya başlanır. Okuma sırasında ise gözden geçirilen unsurlardan hareketle içerik hakkında yapılan tahminler denetlenir.

Dijital okumada metni gözden geçirme esnasında metnin başlığı, bölüm başlıkları, tırnak içine alınmış yazıların, koyu yazılmış yazıların, yazar hakkında verilen bilgilerin, resimlerin, grafiklerin, sembollerin ve metinde varsa videoların, seslerin, hareketli resimlerin, animasyonların, 360 derece olan resimlerin incelenmesi gerekir.

Dijital okumalarda metni gözden geçirme, sıkça kullanılan bir stratejidir. Çetin (2022) araştırmasında öğrencilerin yarısından fazlası çoğunlukla ve her

zaman metni gözden geçirdiğini ifade etmiştir. Chou (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerin ekrana dayalı metinlerle karşılaşınca materyal üzerinde sıklıkla göz gezdirdiklerini ifade etmiştir. Hamer ve McGrath (2011, s. 33), Omar (2014, s. 2283) ve Taki ve Soleimani (2012, s. 180) araştırmalarında gözden geçirme stratejisi öğrencilerin ekrandan okurken en sık kullandığı stratejilerden birisidir. Gilbert (2017) araştırmasında katılımcıların elektronik metinleri okumak için gözden geçirme gibi uygun stratejileri uyguladıklarını tespit etmiştir. Okuma ortamlarındaki ve günümüz bilgi düzeylerindeki farklılıklar bu stratejinin önemini daha çok artırmıştır. Günümüz bilgi yoğunluğu ortamında göz atma ve taramanın temel bir okuma düzeni hâline geldiğini hayal etmek zor değil (Liu, 2005, s. 705).

Bu stratejinin dijital okuduğunu anlama başarısı için önemli bir strateji olduğu da ifade edilebilir. Aktaş (2015) araştırmasında okuma öncesi stratejilerin deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı olmasa da artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ulu'nun (2017, s. 225) araştırmasında katılımcıların okuduklarını anlamak için göz gezdirme stratejisini de kullanmıştır. Oh (2018, s. 99-100) çalışmasında katılımcılar ilgili veya özel bilgileri belirlemek için önce web sayfasını hızlıca gözden geçirmişlerdir. Kol ve Schcolnik (2000, s. 69) yaptıkları pilot çalışmada, deneyimsiz bilgisayar kullanıcıları ekrandaki metinleri etkili bir şekilde gözden geçirememiştir. Bu durum deneyimli okuyucuların metni etkili bir şekilde gözden geçirdiklerini göstermektedir.

## **Amaç Oluşturma**

Okumada amaç oluşturma, okuduğunu anlamaya katkı sağlayan önemli bir stratejidir. Bu stratejiyle okuma öncesinde okuyucu bazı amaçlar belirler ve daha sonra okumaya başlar. Okumaların amaçlı yapılması gerekir. İyi okuyucuların her zaman bir okuma amacı vardır (Akyol, 2014, s. 36). Dolayısıyla okuma amacı seçmek okuma başarısını da artırmaktadır. Okumanın bir amaç oluşturduktan sonra yapılması okuyucunun metni anlama çabasını artırır. Böylece okuyucu okuduklarını daha fazla anlayabilir. Ayrıca amaçlı okuma okuyucuyu daha fazla motive edebilir. Okuma sırasında belirlen amaçlar, okumada strateji kullanımını da etkiler. Buradan hareketle okumanın amaçlı yapılması birçok yönden okumayı olumlu şekilde etkilemektedir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda okuma sırasında farklı stratejiler kullanılabilir.

Dijital okuma sırasında amaç oluşturma genel olarak basılı ortamlardan bir farkı yoktur. Bu stratejide dijital okumalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Çetin (2022) araştırmasında öğrencilerin yarısından fazlası çoğunlukla ve her zaman bir amaçları olduğunu ifade etmiştir. Amaç oluşturma dijital okumada da aynı işlevi yerine getirir. Fakat dijital ortamların özellikleri okuma amaçlarının uygulanması sürecini etkileyebilir. Dijital okumada amaç belirlenirken metinlerin iç yapı özellikleri (ses, hareketli görsel, video) ve metin yapılarındaki farklılıklar (hipermetin) dikkate alınmalıdır. Bunun yanında amaçlı yapılan dijital okumalar, basılı ortamlardaki gibi anlama başarısının ve okuma motivasyonunun artmasını sağlamaktadır.



## **Seçici Okuma**

Seçici okuma, okumak için karşılaşılan metinler arasından istenileni seçmeyi ve bir metnin bazı bölümlerini okumayı sağlayan bir stratejidir. Seçici okuma metnin türüne, anlatım biçimine, ihtiyaçlara, amaçlara ve zamana göre okuma hızını ve türünü belirlemektir (Özbay, 2013, s. 110). Bu stratejide okuma yapılacak içeriklerin seçilmesi söz konusudur. Okuyucu okuyacağı içerikleri kendi ilgi ve isteklerine göre seçerek okumaktadır. Bununla birlikte aynı metin içinde okunanların da seçilmesi söz konusudur. Bu stratejiyle daha çok yüzeysel bir okuma yapılır. Bu okuma sırasında önemsiz yerler atlanır ve önemli yerler okunur. Seçici okuma, metnin özünü ya da verilen belli bir bilgiyi yakalama stratejisidir (Ünsal, 2014, s. 58). Metni okurken fazla zaman harcamak istemeyen okuyucu metinde hızlı bir okuma gerçekleştirir.

Seçici okuma dijital okumalarda önemli görülen bir stratejidir. Dijital ortamların birçok bilgi barındırması ve bu ortamlarda dikkatle ilgili problemler yaşanması seçici okumayı gerekli kılmaktadır. Bu açıdan seçici okuma dijital ortamlarda özellikle web sitelerinde bir şey okurken ya da web sitelerinde bir bilgi araştırırken kullanılan bir stratejidir. Dijital ortamlarda birçok okuyucu daha çok kısa süreli okumalar yapmaktadır. Okumaya fazla zaman ayrılmadığında okuyucular seçici okuma yapmaktadır. Kuiper, Volman ve Terwel (2008) yaptıkları araştırmada öğrencilerin Web metinlerinin yalnızca bazı kısımlarını okuma eğiliminde oldukları görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada öğrenciler seçici okumuştur. Bu yönüyle seçici okuma stratejisinin derin okumaya uygun bir strateji olmadığı söylenebilir. Bu strateji daha çok bir bilgi ararken kullanılabilir.

## **Not Alma**

Not alma metindeki önemli bilgileri tespit etmeyi ve bunları kaydetmeyi sağlayan stratejilerden biridir. Not almada önce metindeki önemli bilgiler tespit edilir. Daha sonra okuyucu tespit ettiği önemli bilgileri not alır. Bu stratejide notların okuyucunun kendi cümleleriyle alınması daha çok önemlidir. Metne sonra tekrar döndüğünde alınan notlar okunarak metindeki önemli bilgiler kısa sürede hatırlanabilir. Not alma stratejisi okuduğunu anlama başarısını artıran önemli bir stratejidir.

Okuma ortamları, not alma stratejisinin kullanımını etkilemektedir. Basılı ortamda okuma yaparken not alma kolaylıkla ve etkin şekilde kullanılabilir. Fakat dijital okuma sırasında bazı okuma araçlarında bu stratejinin kullanımında zorluklar meydana gelmektedir. Bilgisayarlardan okuma yaparken not alma stratejisini kullanmak için hem mousenin hem de klavyenin kullanılması gerekmektedir. Bu durum okuyucuya okuma sırasında ek yük getirebilir. Mouse ve klavyeyi kullanmanın okuyucuya ek yük getirmesi okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir. Mueller ve Oppenheimer (2014) araştırmasında dizüstü bilgisayarlarla not alan katılımcılar; hem olgusal içerik hem de kavramsal anlama testlerinde, el yazısıyla not alan katılımcılara göre daha kötü performans göstermiştir. Bilgisayarlardan yapılan okumalarda not alma, okuyucuya fazla yük getirmeyecek şekilde sınırlı şekilde kullanılmalıdır. Öte yandan bilgisayarlarda okuyucu, okuma aracında farklı bir dokümana metinde önemli gördüğü bilgileri kopyala yapıştır ile kısa sürede not alabilir. Bu, okuyucuya fazla yük getirmeye-

bilir ama bu durumda da okuyucu, kendi yorumlarıyla not almadığı için bu not alma işlemi anlamaya çok katkı sağlamayabilir. Tabletlerden ve e-okuma cihazlarından okuma yaparken ise not alma stratejisini kullanmak için elektronik kalem kullanmak yeterlidir.

Dijital okuma uygulamalarına yeni eklenecek özelliklerle not alma stratejisi daha etkili ve daha kolay kullanılabilir. Okuma uygulamalarına eklenecek özelliklerle metin üzerine sesli, görüntülü ve videolu not eklenebilir. Bu özellik dijital okuma sırasında not almayı farklı bir boyuta taşıyabilir. Böylece bazı okuma araçlarında not almada yaşanan güçlüklerin de önüne geçilebilir.

## **Vurgulama**

Vurgulama metindeki önemli bilgileri tespit etmeyi ve bunları öne çıkarmayı sağlayan stratejilerden biridir. Vurgulama ile metindeki önemli bilgiler, metnin anahtar kelimeleri, anlamı bilinmeyen kelimeler ve metinde paylaşılacak istenilen yerler işaretlenir. Vurgulama stratejisinde not almada olduğu gibi önemli bilgiler metin türlerine göre farklılık gösterir. Metin türlerine göre önemli bilgilerdeki farklılıklar dikkate alınarak vurgulama yapılır. Bu stratejinin dijital okumada kullanılmasında ise bazı farklılıklar vardır. Dijital okumada vurgulama; mouse ile, parmakla ve elektronik kalemle yapılabilir. Okuma sırasında vurgulanmak istenilen yer seçilerek okuma aracının özelliklerine göre mouse, parmak ve elektronik kalemde birisi kullanılarak vurgulama yapılır.

Dijital okumada vurgulama stratejisini kullanmak için farklı becerilerin de kullanılması gerekir. Dijital okumada vurgulamanın farklı becerileri gerektirmesi okuyuculara yük getirebilir ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir (Yehudah ve Alkalai, 2018). Bu stratejinin kullanımı mouse ile daha kolay uygulanabilir. Okuyucu dokunmatik özelliği olan araçlardan okuma sırasında parmakla veya elektronik kalemle vurgulama yapmak için biraz zorlanabilir. Dijital ortamlarda vurgulama yapılan bilginin üzerine açıklama eklenebilir. Bu okuyucuya biraz ek yük getirir de o bilginin neden işaretlendiğinin anlaşılmasını sağlar. Dijital ortamlarda önemli bilgilerin yerini kaybedilmemesi için vurgulama stratejisi kullanılabilir. Vurgulama stratejisini okuyucular okuduklarının izini kaybetme eğiliminde olduklarında ve bilgiyi kaybetme korkusunu yenmeleri gerektiğinde kullanıyor olabilir (Mokhtari ve Sheorey, 2002). Bu nedenle dijital okuma sırasında önemli bilgileri ve bilinmeyen kelimeleri vurgulamak gerekmektedir.

Vurgulama stratejisinin dijital okuma için önemli olduğunu ve dijital okuduğunu anlama başarısını artırdığını tespit eden birçok araştırma vardır. Huang, Chern ve Lin (2009, s. 17) araştırmasında İngilizce öğrenen Tayvanlı öğrencilerin çevrim içi okumalarında en çok kullandığı stratejilerden birisinin destek stratejilerinden vurgulama olduğunu tespit etmiştir. (Chou'nun (2012, s. 422) çalışmasında bir öğrenci PDF formatındaki makaleleri okurken vurgulama gibi stratejiler kullanmıştır. Margolin, Driscoll, Toland ve Kegler (2013, s. 516) araştırmasında öyküleyici metin için metnin vurgulanmasının anlama doğruluğunda önemli miktarda ilişkisi ortaya çıkmıştır. Huang, Chern ve Lin (2009, s. 20) öğrencilerin anlamayı kolaylaştırmak için vurgulama gibi destek mekanizmalarına bağımlı olduğunu belirtmiştir. Park ve Kim (2011) araştırmasında ikinci dil kullanıcılarının çevrimiçi okumalarını kolaylaştırmak yaptıklarından birisinin de

metinleri vurgulamak olduğunu belirtmiştir. Geleneksel bir metni okurken vurgulama kullanmanın anlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna dair çok sayıda kanıt vardır (Fowler ve Barker, 1974; Johnson ve von Hoff Johnson, 1986; Peterson, 1992; Yue, Storm, Kornell ve Bjork, 2015).

### **Altını Çizme**

Altını çizme metindeki önemli bilgileri tespit etmeyi ve bunları işaretlemeyi sağlayan stratejilerden biridir. Bu stratejide metindeki önemli bilgiler tespit edilir. Daha sonra tespit edilen bilgilerin altı çizilir. Altını çizme (işaretleme) stratejisinde amaç konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir (Özbay, 2013, s. 138). Bu strateji öğrencilerin, metnin konusunu, ana düşüncesini ve bunu destekleyen temel yargıları veya bunları barındıran anahtar sözcükleri, kavramları tespit etme, yerlerini belirleme becerileri edinmelerini sağlar (Karatay, 2014, s. 62). Dolayısıyla altını çizme metindeki önemli bilgileri belirlemeyi sağlayan önemli stratejilerdendir.

Bu strateji vurgulama stratejisi ile büyük oranda benzer bir stratejidir. Bu stratejinin vurgulamadan farkı ise önemli bilginin altı çizilerek işaretleme yapılmasıdır. Altını çizmede de not alma ve vurgulamadaki gibi metinlerdeki önemli bilgiler metinlerin türlerine göre farklılık gösterir. Metin türlerindeki bu farklılıklar dikkate alınarak önemli bilgiler belirlenir. Metnin okunması tamamlandıktan sonra metne geri dönüldüğünde altı çizilen yerler okunarak metin kısa sürede hatırlanır.

Altını çizme stratejisini dijital okumada kullanmak için vurgulama stratejisinde olduğu gibi farklı becerilere ihtiyaç vardır. Dijital okumada bu stratejinin kullanımı için yardımcı araçların (mouse, elektronik kalem) iyi bir şekilde kullanılması gerekir. Bilgisayarlarda altını çizmede mouse kullanılırken, tablet ve e-okuyucularda elektronik kalem kullanılır. Elektronik kalem kullanımı geleneksel ortamlarda bu stratejinin kullanımdan hiçbir farklılık taşımaz.

### **Anahtar Kelimeler**

Anahtar kelimeleri belirleme, metinde önemli yer eden, metnin bütününe etki eden ve konuya dair bilgiler içeren kelimeleri belirlemeyi sağlayan bir stratejidir. Anahtar kelimeler bir metinde sıkça tekrar eden ve özellikle metnin konusuyla ilgili kelimelerdir. Bu kelimelerin tespiti, aşırı yüklü bilgi ortamı ile başa çıkmada gerekli bilgileri bulmak için muhtemel bir strateji olarak görünüyor (Liu, 2005). Dolayısıyla okuma sırasında anahtar kelimelerin belirlenmesi metindeki önemli bilgileri daha kolay tespit etmeyi sağlar. Geleneksel basılı ortamlarda anahtar kelimeleri tespit etmek ve anahtar kelimelerden hareketle önemli bilgileri tespit etmek okuyucu yorabilir.

Dijital ortamlarda ise anahtar kelimeleri tespit etmek çok kolay olmasa da anahtar kelimelerden hareketle önemli bilgileri tespit etmek daha kolaydır. Dijital araçların ve bazı okuma uygulamaların tarama özelliği sayesinde tespit edilen anahtar kelimelerden hareketle bir metindeki önemli bilgilere kısa sürede ulaşılabilir. Böylece metnin anlamsal yapısına da kısa çıkarılabilir. Dolayısıyla

bu stratejinin dijital okumada daha işlevsel kullanılmasıyla okumadaki verimin artacağı söylenilebilir.

## **Bilişsel Haritalar**

Bilişsel haritalar oluşturma okuma sırasında bilgiler arasında bağ kurmayı ve bilgilerin yerini zihne kodlamayı sağlayan stratejilerden birisidir. Bilişsel haritalar, haritaları okuyarak ve ortamlarda tekrar tekrar gezinerek elde edilebilir (Bugmann, Coventry ve Newstead, 2007). Bilişsel haritaları okuyucu bilgiler arasında bağ kurmak ve bilgilerin yerini unutmamak için kullanır. Bu stratejiyle metnin anlamsal yapısı daha kolay şekilde ortaya çıkarılabilir. Ayrıca okuyucu bu stratejiyi kullanarak metinde aradığı bilgileri daha kısa sürede bulma imkânına sahiptir. Okuyucular bir nesneyi ararken, ilgili bağlamsal ipuçlarını hatırlayarak nesneyi bulurlar (Li, Chen ve Yang, 2013).

Bilişsel haritalar oluşturma stratejisi dijital okumada daha önemli bir hal almaktadır. Dijital ortamlarda, okuyucu bilgilerin yerini kodlamak için kullanacağı birçok bileşenden yoksundur. Bu durum da okuyucunun bilgilerin yerini tekrar bulmakta zorlanmasına neden olmaktadır. Dijital okumada önemli bilgilerin yerlerini kodlamak ve bilgiler arasında bağ kurmak için dijital ortamlara özgü bazı özellikler kullanılabilir. Burada birbiriyle ilişkili bilgiler vurgulanarak bilgiler arasında bağ kurulabilir. Bağ kurulan bilgiler üzerine açıklama eklenilerek bilgilerin neden işaretlendiği belirlenir. Birbiriyle ilişkili bilgi tespit edildiğinde sayfalar arasından gezinerek bu bilgiler bütünleştirilir. Bilgiler arasında bağ kurmada metin türlerine göre yaşanacak farklılıklara dikkat edilir. Bilgilerin yerini kodlamak için ise sayfalardaki görseller, sayfa numarası, bölüm başlıkları ve alt başlıklar, sayfadaki şekil, grafik, koyu, italik yazılan yazılar, dip not, yan not vs gibi bağlamsal ipuçlarıyla bilgilerin yeri kodlanarak bilişsel haritalar oluşturulabilir. Li, Chen ve Yang'ın (2013) araştırmasında görsel işaret haritası, kullanıcıların daha etkili bir bilişsel harita oluşturmaya yardımcı olmuştur.

Dijital okumada metinle ilgili herhangi bir bilgiyi bulmak için metne döndüğünde sayfa küçük resmi veya yer imi kullanılabilir. Burada görseller ve sayfa numaraları bütün olarak görülebileceği için aranan bilgilerin daha kolay bulunabilir. Sayfa küçük resmiyle okuyucu hangi sayfaya tıklayacağını seçip ardından istediği sırayla okuyabilir, hatta bazı programlar sayfaların okuyucunun okuma amacına daha uygun bir sıraya göre yeniden düzenlenmesine bile izin verir (Lima-Lopes, 2013). Okuyucu daha önce sayfadaki bağlamsal ip uçlarıyla kodladığı bilgilerin yerini, sayfa minik resminde görerek kısa sürede o sayfaya ulaşabilir. Bu stratejiyi kullanan okuyucu, metinde bilgileri ararken ilk olarak sayfadaki bölüm başlıklarına, alt başlıklara ve görsellere odaklanmalıdır. Metinlerin sayfa sayıları, bilişsel harita oluşturma stratejisinin kullanımını etkileyebilir. Bu strateji okuma sırasında bilgilerin yerini kodlamak ve bilgiler arasında bağ kurmak için kullanılmaktadır. Bilgiler arasında bağ kurmak açısından sayfa sayılarının bir önemi yoktur. Ama bilgilerin yerini kodlamak açısından metnin sayfa sayısı dikkate alınabilir. Bir-iki sayfalık kısa metinlerde okuyucuların bilgilerin yerini kodlamalarına gerek olmayabilir. Bu gibi kısa metinlerde okuyucular, önemli bilgileri bulmakta çok fazla zorlanmaz. Bu nedenle bilgilerin yerini kodlama açısından bu stratejiyi uzun metinlerde kullanmak okuyucularda daha çok katkı sağlar denilebilir.



## 4. BÖLÜM

---

### Okuma Araçları

Günümüzde insanların okuma için kullandıkları dijital okuma araçları bilgisayarlar, tabletler, e-okuma cihazları ve akıllı telefonlardır. Dijital okuma araçlarının insanların hayatına girmesi bilgisayarla başlamıştır. Daha sonra diğer okuma araçları olan tabletler, akıllı telefonlar ve e-okuyucular ortaya çıkmıştır. Bunların ortaya çıkmasıyla birlikte dijital okuma araçları çeşitlenmiştir.

Dijital okuma araçlarının ilk ortaya çıktığı dönemlerde dijital araçlara ulaşma imkânına herkes sahip olamamıştır. Bu nedenle ilk dönemlerde herkes dijital araçlardan okuma yapma deneyimi edinmemiştir. Ama daha sonra dijital araçların zamanla yaygınlaşmasıyla birlikte birçok kişi dijital araçlara erişim sağlamıştır. Günümüzde ise insanların büyük bir bölümü dijital araçlara sahiptir. Dolayısıyla günümüzde dijital okuma birçok kişi tarafından deneyimlenmiş bir okuma türü hâline gelmiştir. Bununla birlikte çağımız, dijital çağ olarak adlandırılmaktadır. Bunun temel sebebi birçok insanın dijital araçlara sahip olması ve artık birçok işin de dijital ortamlardan yürütülmesidir.

Dijital araçların ortak ve kendine özgü olan özellikleri vardır. Ortak özelliklerine bakıldığında araçların elektronik ekranlara sahip olması, internete erişim sağlaması, çoklu uygulamalar içermesi, ses ve video özelliklerini barındırması, işletim sistemine sahip olması, araç çubuğu kullanımına imkân vermesi vb. sayılabilir. Araçların sadece bazılarında olan özelliklere bakıldığında ise oyun oynamak, film izlemek, ödev-sunu hazırlamak, iletişim kurmak (sesli ve görüntülü), müzik dinlemek, mouse kullanmak, klavye kullanmak, elektronik kalem kullanmak sayılabilir. Dijital araçların sahip olduğu özelliklerin okuma becerisine katkı sağladığı söylenilebilir. Teknolojik araçların okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Kaman ve Ertem, 2018, s. 2).

Dijital araçların fiziksel olarak da birbirinden farklılıkları vardır. Bu farklılıklar için araçların ekran özellikleri, ekran şekli (yatay ve dikey), ekran ebatları söylenebilir. Bu durumların dijital okumaya etkisi olabilir. Dolayısıyla okuma söz konusu olduğunda tüm cihazlar eşit değildir (Megalakaki vd., 2016). Yapılan araştırmalar büyük ekranlardan okuyanların daha küçük ekranlardan okuyanlara göre daha hızlı okuduğunu göstermiştir (Reisel ve Shneiderman, 1987; Shneiderman, 1987).

Dijital araçlar, okuma sırasında kullanılan bazı özellikleriyle okuyucuları basılı ortamlarda olmayan yeni durumlarla karşılaştırmıştır. Sadece dijital okuma araçlarında kullanılabilecek ve bu araçlara özgü olan özellikler arasında aracının seçme-kopyalama-yapıştırma özelliklerinin olması ve aracın ekran ışığını artırma-azaltmaya imkân vermesi sayılabilir. Bununla birlikte dijital araçlar okuma sırasında tek başına değil bazı yardımcı araçlarla birlikte kullanılmaktadır. Bu okuma sırasında organize ve iyi bir şekilde kullanıldığında okumadaki

verim ve anlama başarısı artabilir. Dijital araçların okuma sürecine dahil ettiği yeni özellikler dikkate alınarak okuma süreci düzenlenmelidir. Dijitalleşmenin getirdiği özellikler okuma sürecine olumlu olarak yansıtılmalıdır. Aksi halde kötü tasarlanmış cihazlar, kullanıcılarını hızla yorabilir, onların okuma oranlarını azaltabilir ve arama sürelerini artırabilir (Streveler ve Wasserman, 1985).

Dijital araçlar bataryayla çalışırlar. Bu nedenle bu araçlar şarja ihtiyaç duyar. Okuma sürecinde aracın şarj durumu önemlidir. Okumaya başlamadan önce aracın şarjı kontrol edilmelidir. Okuma sırasında aracının şarjı biter ve araç kapanırsa okuma süreci kesintiye uğrar. Bu durum okumayı olumsuz etkiler. Bu nedenle okuma aracının şarjı yeterli değilse ya okumaya başlamadan önce aracın şarjı doldurulmalı ya da araç şarja takılı olarak okuma yapılmalıdır. Okumanın sonunda okuma aracı kapatılmalıdır. Böylece araç dinlenecek bir sonraki okuma için daha hazır hale gelecektir.

Dijital araçlar elektronik cihazlardır. Bu nedenle bu araçların iyi koşullarda muhafaza edilmesi ve dikkatli kullanılması gerekir. Aksi halde araçlarda zaman içinde birtakım problemler ortaya çıkabilir. Bu problemlerin önüne geçmek için okuyucu, aracını çok iyi kontrol etmelidir. Okuma bittikten sonra ise okuma aracının bulunduğu ortam havalandırılmalıdır. Okuma aracı %40-60 nem oranına sahip bir yerde muhafaza edilmelidir (Ercan, 1988; Tınar, 1991). Bu şekilde dijital araçlar nemden korunabilir.

## **Bilgisayar**

Bilgisayarlar okuma için kullanılan ilk dijital araçtır. İnsanoğlu piyasaya sürülen ilk taşınabilir bilgisayar olan IBM 5100 ile 1975 yılında tanışmıştır. Bu, tarih okumanın yeni bir araçtan yapılmaya başlanması açısından bir milat olarak kabul edilebilir. Bu tarihten itibaren bilgisayarlar okuma aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde de bilgisayarlar okuma için en yaygın kullanılan araçlardan birisidir. Bilgisayarlar özellikle akademik amaçlı yapılan okumalarda daha çok kullanılmaktadır. Qutab, Iqbal ve Ullah (2017) araştırmasında öğrencilerin dijital okuma için okuma aracı kullanım oranlarını şu şekilde bulmuştur: %75 laptop, %42 kişisel bilgisayar, %20 telefon ve %3'ü tablet kullanıyormuş. Bu çalışmada görüldüğü gibi en çok kullanılan okuma aracı bilgisayar çıkmıştır. Fakat dijital okuma araçlarının kullanım oranları farklı yaş gruplarında ve farklı gelişmişlik seviyesine sahip ülkelerde değişebilir.

Bilgisayarların yapı olarak diğer dijital araçlardan farklı özellikleri vardır. Bilgisayarlar yatay bir ekrana sahiptir. Bilgisayarların ekranın yatay olarak daha geniş olması, okuma esnasında ekranda boş alanların kalmasına neden olur. Normalde kitaplar boyuna daha uzun olduğu için yatay ekranlarda açıldığında ekranda boşluklar oluşur. Bilgisayar ekranları boyuna daha kısa olduğu için ekranda bir sayfadaki metnin tamamı gözükmebilir. Okuyucunun sayfadaki bütün yazıları okumak için sayfayı kaydırması gerekir. Bu durumu Mangen, Walgermo ve Brønnick (2013) araştırmasında ifade etmiştir. Bunun yanında bilgisayarlar sabit bir zemin üzerinde durması gereken araçlardır. Bilgisayarların sabit bir zeminde dik olarak durması gözün tam kırılmasını engelleyebilir. Bilgisayar ekranının statik okuma konumları göz yorgunluğuna neden olur (Jeong, 2012). Bilgisayara göre düşük bir açıyla okunan basılı kitaplarda daha

kapalı bir göz pozisyonu ve tam göz kırpmaları sağlar (Rosenfield, 2011). Ayrıca sabit bir zeminde durmayı gerektirmesi nedeniyle bilgisayarlar her ortamda ve durumda okuma aracı olarak kullanılamaz.

Bilgisayarların temel işlevi okuma yapmak değildir. Bilgisayarlar okumanın dışında birçok işleve daha sahiptir. Bunlar video-film izleme, müzik dinleme, internet ile arama motorlarına, web sitelerine, sosyal medyaya girebilme, video-lu ve sesli iletişim kurabilme, ödev-sunu hazırlayabilme, bir dokümana yazı yazabilme, hesap yapabilme, oyun oynayabilme. Ertuğrul'un (2013, s. 37) araştırmasında öğrencilerin bilgisayarı daha çok oyun oynamak, ödevlerini ve merak ettiklerini araştırmak için kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan bilgisayarlar çoklu özellikli bir okuma aracı olarak kabul edilir. Bir aracın çoklu özelliklere sahip olması okuma sırasında okuyucunun dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Okuyucunun dikkati aracın sahip olduğu diğer işlevlere kayabilir.

### **Akıllı Telefon**

Akıllı telefonlar, bilgisayardan sonra okuma için kullanılan ikinci dijital araçlardır. 1993 yılında piyasaya sürülen dünyanın ilk dokunmatik ekranlı telefonunun, günümüzdeki bütün akıllı telefonların atası olduğunu söylenebilir (Ertuğrul, 2020). Telefonlar diğer dijital araçlardan oldukça farklıdır. Telefonlar yapı olarak geleneksel okuma aracı olan basılı kitap gibi boyuna daha uzundur. Bu durum okuma esnasında metnin ekranda normal şekilde durmasını sağlar ve ekranda herhangi bir boş alan kalmaz.

Akıllı telefonlar bilgisayarlar gibi birçok işlevi yerine getirdiği için çoklu özellikli araçlardır. Akıllı telefonlarda bilgisayardan yapılabilen birçok şey yapılabilir. Bunun yanında akıllı telefonda bilgisayardan farklı olarak gsm numaralarıyla iletişim kurulabilir ve fotoğraf-video çekilebilir. Bu aracın temel işlevi iletişim kurmayı sağlamaktır. Ama günümüzde akıllı telefonlar en çok okuma yapılan dijital araçlardan birisidir. Hemen herkesin bir akıllı telefonu vardır. Akıllı telefonlar birçok ortamda insanların yanında olur. Dolayısıyla bu durum, akıllı telefonlardan yapılan okuma oranının artmasını sağlamıştır.

### **E-Okuma Cihazı**

E-okuma cihazı, okuma için üçüncü kullanılan dijital araçtır. İlk taşınabilir e-kitap okuyucular 1990'lı yılların sonlarına doğru geliştirilmiştir. E-okuyucunun çıkmasıyla birlikte dijital okumada yeni bir aşamaya geçilmiştir. Çünkü e-okuyucular sadece dijital okuma yapmak amacıyla tasarlanmış araçlardır. Bu açıdan bakıldığında dijital okuma amaçlı tasarlanan ilk araçtır. E-okuyucular okuyucuların hedef alan en güncel cihazlardır (Grace, 2011). Diğer dijital araçlar okuma yapma için tasarlanmamıştır ama dijital okuma için de kullanılmıştır. Dolayısıyla e-okuyucular yapı olarak boyuna uzun olan içerik olarak ise diğer araçlardan tamamen farklı olan bir araçtır. Bu aracın yapısal ve içerik özelliklerinde geleneksel okuma ortamlarının dijital şekli oluşturulmaya çalışılmıştır. E-okuyucular basılı kitaplara herhangi bir diğer araçtan daha çok benziyor (Siegenthaler vd., 2012).

Bu araç geleneksel basılı kitapların yerini tutması için tasarlandığından e-okuyucuya bu duruma uygun birçok özellik eklenmiştir. E-kitapların basılı kitaplara göre ayarları ve özel amaçları gibi bazı avantajları vardır (Jeong, 2012, s. 391). E-kitapların özelliklerinden birisi uzun süre okumaya elverişli olması yani şarjının uzun süre dayanmasıdır. Bu araçlardan bir ay boyunca hiç şarj edilmeden kullanılabilen e-okuyucular vardır. Basılı kitapların üzerine yansıyan ışık, kâğıtta parlama yapmaz ama dijital ekranlara yansıyan ışık ekranda parlama yapar. Ama e-okuyucular dışarıda da ekranı parlama yapmadan kullanılabilir (Siegenthaler vd., 2012). Bu araca okuyucuların ilgisi de gayet yüksektir. Anekdot raporları, çoğu genç okuyucunun e-okuyucuları kullanmaktan zevk aldığını gösteriyor (Milone, 2011, s. 3). Grace'nin (2011) çalışmasında e-okuyucular ve iPadler öğrencilerin ilgisini çekmiş ve onların motivasyonunu artırmıştır.

E-okuyucular farklı bir ekran teknolojisi kullanmaktadır. Bu açıdan günümüzdeki e-okuyucular da yazıların okunabilirliği oldukça iyidir (Siegenthaler vd., 2012). Bu araçların kullandığı ekran teknolojisi okuma sırasında ortaya çıkan göz problemlerinin azalmasını sağlayabilir. Kindle ve Sony Reader gibi dijital kitaplar göz yorgunluğunu çözecek gibi duruyorlar (Chou, 2012). Bununla birlikte e-okuyucuların küçük olması taşınabilirlik açısından avantajdır. Ayrıca bu araçlar mobil olduğu için her ortayda bunlardan okuma yapma imkânı vardır. Bu araçlar geliştirildikçe muhtemelen zamanla daha iyi olacaktır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte e-okuyucuların evrimi hala muhtemeldir (Lee ve Chen, 2013). Günümüzde geliştirilen e-okuyuculara bakıldığında bu evrimin geçmişten günümüze çok yol kat ettiğini söylemek mümkündür.

Clark, Goodwin, Samuelson ve Coker (2008) yaptıkları araştırmada e-okuyuculardan Kindle kullanan odak grup, bu aracın en iyi özelliklerini şöyle ifade etmiştir:

1. Kindle entegre bir sözlük sunar.
2. Ücretsiz örnek bölümler Amazon.com'dan indirilebilir.
3. Kindle okunan son sayfayı hatırlar.
4. Kitaplar hızla indirilebilir: Bir kitabın tamamı 90 saniye sürer.
5. Önceki satın alımlardan oluşturulan önerilen okuma listeleri Amazon.com'da mevcuttur.
6. Kindle, uçuş sırasında yasak olduğu zamanlar dışında seyahat ederken çok kullanışlıdır.
7. Kindle, sabit egzersiz makinelerini kullanırken çok kullanışlıdır.
8. Kindle kitapları genellikle basılı emsallerinden daha ucuzdur.

Yeni nesil e-okuyucular; Amazon Kindle, Kobo, Sony Reader, reMarkable, PocketBook, Tolino, Onyx Boox, Nook Glowlight, Likebook, iFlytek, iReader, Xiaomi Mi, Fujitsu olarak sıralanabilir. E-okuyucular elektronik kalemleri ile birlikte muhtemelen dijital ortamların kullanımını zorlaştırdığı ve okuyucuya ek yükler getiren bazı stratejilerin daha kolay ve daha işlevsel kullanılmasını sağlayacaktır. Dijital okumada kullanımı zor olan ve okuyucuya ek yük getiren stratejiler not alma, vurgulama ve altını çizme gibi stratejilerdir. Bunun yanında e-okuyucular aynı zamanda okuyucuların dijital okumada daha çok yaşadığı göz



sorunlarını da azaltmaktadır. Ayrıca çoklu özellikli diğer dijital araçlar, okuyucunun konsantrasyonunu olumsuz etkilerken e-okuyucular bu dikkat dağıtıcılardan yoksundur.

## **Tablet**

Tabletler, dijital okuma için kullanılan son araçlardır. 2002'de Microsoft Tablet özelliklerine göre geliştirilen ilk tablet bilgisayarlarını piyasaya sürmüştür. Bu tarihten itibaren tabletler dijital okumada kullanılmaya başlanmıştır. Tabletler her ne kadar bir nevi bilgisayar olarak görülse de bilgisayarlardan çok farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar aracın yapı ve içerik özelliklerine yansımıştır. Tabletler yapı olarak hem yatay hem de dikey kullanılabilir. Tablet okuma için kullanıldığında ise ekran dikey konumda okuma yapılabilir.

Tabletler yapı itibarıyla geleneksel okuma aracı olan basılı materyallere benzer. Elle tutulabilir, taşınabilir, her ortamda ve her yerde okuma yapılabilir. Bu nedenle tabletler mobil araçlardır. Bu aracın sabit bir zeminde durması gerekmez. Bununla birlikte tabletler, elektronik kaleleri ile birlikte muhtemelen dijital ortamların kullanımını zorlaştırdığı ve okuyucuya ek yükler getiren bazı stratejilerin daha kolay ve daha işlevsel kullanılmasını sağlayacaktır. Bunlar not alma, vurgulama ve altını çizme gibi stratejilerdir. Kaman ve Ertem (2018, s. 159) araştırmasında öğrenciler genel olarak tableten dijital metin okumanın olumlu bir deneyim olduğunu ve severek okuduklarını belirtmişlerdir.

Tabletler bilgisayarlar gibi çoklu özellikli araçlardır. Bilgisayardan yapılan bütün işlemler tabletlerden de yapılabilir. Bunun yanında tabletlerde fotoğraf çekme, video çekme ve gsm numaralarıyla iletişim kurma imkânı vardır. Bu açıdan tabletler akıllı telefonların biraz daha büyük boyutlara sahip hali gibi düşünülebilir. Tablet, bilgisayardaki gibi ödev ve sunu hazırlama amacı için kullanılmayabilir. Tabletlerin farklı bir işletim sistemine sahip olması nedeniyle tabletlerde bilgisayarlardaki bazı işlemleri yapmak zor bazı işlemleri yapmak ise mümkün olmayabilir. Tabletlerin çoklu özellikleri olması okuma esnasında okuyucunun dikkatinin diğer özelliklere kaymasına neden olabilir.

## **Okuma Araçlarının Neden Olduğu Sorunlar**

Okuma araçlarıyla ilgili yaşanan sorunların okuyucunun yükünü artırdığı bu durumda okumayı olumsuz etkilediğini belirten birçok çalışma vardır. Bilgisayar tarafından sağlanan çoklu görev kolaylığının bilişsel bir yük getirdiği birçok çalışmada kanıtlanmıştır (Fox, Rosen ve Crawford, 2009; Lin, Robertson ve Lee, 2009; Ophir, Nass ve Wagner, 2009). Dyson ve Haselgrove'in (2001) Belmore'den aktardığına göre okuyucuların ekran okumada daha az başarılı olmasının nedenlerinden biri onların bilgisayara ve ekran okumaya fazla aşina olmamasıdır. Daha az yetenekli öğrencilerin dijital kaynakları kullanmaları onların bilişsel yüklerinin artmasına neden olmaktadır (Anderson-Inman ve Horney, 1998). Okuma sırasında okuyucunun zihin yükünün artması doğal olarak okuduğunu anlamayı olumsuz etkiler.



## 5. BÖLÜM

---

### Okuma Uygulamaları

Dijital okuma uygulamaları, dijital araç üzerinden metnin açılmasını sağlayan uygulamalardır. Bu uygulamalar kendi özelliklerine göre metinleri okuyucuya sunarlar. Genel olarak bu okuma uygulamaları: Goodreads, Wattpad, İbooks, Moon+Reader, Aldiko, Kobo, Cool Reader, Diigo, Subtext, Goodreader, Evernote, Kindle, Calibre, ReadEra, Adobe Reader sayılabilir. Bunlar arasında en yaygın kullanılan okuma uygulaması Adobe Reader'dir. Özellikle bilgisayarlarda Adobe Reader kullanılır.

Uygulamaların bazılarında metinler yatay yönlü bazılarında ise dikey yönlü hareket eder. Bunun yanında okuma uygulamalarının birçok benzer özelliği ile birlikte birbirinden farklı olan özellikleri de vardır. Uygulamaların ortak özelliklerine bakıldığında okuma sırasında metni yakınlaştırma, metin üzerine yazı yazma, yazıların altını çizme ve yazılara vurgu yapma sayılabilir. Her uygulamada olmayıp bazılarında olan özelliklere bakıldığında ise bunlar tarama yapma, kelimenin üzerine tıklayınca anlamını görme, yazıların rengini değiştirme, yazıların karakterini değiştirme, yazıların puntolarını değiştirme, satır aralıklarını ayarlama, metnin arka plan rengini değiştirme, kalem kullanma, silgi kullanma, sayfalara işaret koyma, metin yorumu ekleme, metin kutusu ekleme, yazıyı kutu içine alma, yer imi, sayfa küçük resmi, metni sesli okutma ve gece-gündüz iki ayrı modda okuma'dır.

Okuma yapılan uygulamanın özelliklerinin ve bunların okuyucuya nasıl fayda sağlayacağını bilmesi çok önemlidir. Okuma sürecinde okuyucu uygulamanın özelliklerini bilmediği için herhangi bir problem yaşarsa bu durum okuyucuya ek yük getirir ve okuma olumsuz etkilenir. Bu nedenle okuma uygulamalarının özellikle de okuma sırasında kullanılan özelliklerinin bilinmesi gerekir.

Okuma uygulamalarının bazı özelliklerinin okuma sırasında etkili şekilde kullanılmasıyla okumadaki verim artabilir. Metin zor okunduğu durumlarda metni yakınlaştırarak metin daha rahat okunabilir. Okumadaki anlama başarısını artırmak için altını çizme ve vurgulama özellikleri kullanılabilir. Metinde aranan bir bilgiyi bulmak için tarama yapma, yer imi ve sayfa küçük resmi kullanılabilir. Metinde bilişsel haritalama yapmak ve bilgiler arasında bağ kurmak için sayfa küçük resmiyle metinde sayfalar arasında gezinilebilir. Deneysel sonuçlar, etkileşimli bir araç çubuğunda bağlamsal ipuçlarını sunan görsel işaret haritasının gezinme etkinliklerini desteklediğini ve bunun da gözden geçirme performansını iyileştirdiğini gösterdi (Li, Chen ve Yang, 2013). Bunların yanında uzun okumalarda gözleri dinlendirmek için metni sesli okutma özelliği kullanılabilir.

Dijital okuma uygulamalarının bazı özelliklerinden dolayı okuyucuyu sorunlar yaşayabilir. Okuyucunun okuma sırasında, uygulamadan kaynaklı yaşadığı sorunları düzeltme imkânı vardır. Uygulamalara yeni ve gelişmiş özellikler ek-

lenilerek onların dijital okuma için daha uygun hale getirilmesi mümkündür. Dijital okumada okuyucunun uygulamadan kaynaklı en sık karşılaştığı sorunlar sayfalar arasında geçişlerde zorlanması ve okuma stratejilerinin işlevsel kullanılmamasıdır. Bu sorunlar, uygulamalar daha çok geliştirilerek düzeltilebilir. Gelecekteki çevrim içi programlar ve teknolojilerde özellikler ve beceriler ortaya çıkmaya devam ettikçe, çevrim içi okuyucular için daha kapsamlı pedagojik modellerin geliştirilmesi gerekiyor (Mesgar, Bakar ve Amir, 2012, s. 1791). Dolayısıyla dijital okumada okuyucular için en uygun okuma ortamının sağlanmasında okuma uygulamalarının çok büyük rolü olduğu söylenilebilir.

Okuma uygulamalarıyla ilgili yaşanan sorunların okuyucunun yükünü artırdığı bu durumda okumayı olumsuz etkilediğini belirten araştırmalar vardır. İçsel karmaşıklıkla ilgili (Dillon, 1994; Nielsen, 2000) durumlar kişinin bilişsel yükünün artmasına neden olur çünkü bireyin dikkatini ve kavramasını daha fazla talep eder (Sweller, 1994). Dillon (1992) ekran okumada zihin yükü kâğıttan okumaya göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle okuma uygulamasının özelliklerini bilmemek okuyucuya ek yük getirir. Okuma uygulamasıyla ilgili gerekli özelliklerin bilinmesiyle okuma sırasında karşılaşılabilecek birçok sorun engellenebilir. Coiro ve Dobler'in (2007) çalışmasında başarılı okuyucular okuma sırasında web sitelerinin yapıları hakkında önceki bilgilerini kullanmışlardır. Dolayısıyla okuma uygulamasının yapısını ve özelliklerini bilmek okuyuculara avantajlar sağlayabilir.

## **Okuma Ortamları**

Dijital okuma ortamları, dijital araçlar üzerinden internet ile erişim sağlanan ortamlardır. Bu ortamlarda, okuma yapılabilecek metinler, yazılar ve görseller bulunmaktadır. Genel olarak bu ortamlar: bilgi siteleri, eleştiri siteleri, forumlar, haber siteleri, gazeteler, dergiler, e-kitap, eba, wattpad, blogger, e-mail, wikispace, bookcreator, doodle buddy, mystoryapp, sosyal medya (facebook, twitter, instagram) ve mesajlaşma uygulamaları (whatsapp, telegram, messenger) sayılabilir.

Dijital ortamlarda istenilen her türlü bilgi ve materyal ile ilgili okuma yapılabilir. Burada herhangi bir şey hakkında bilgi bulmak mümkündür. Dijital ortamlarda okuma amaçları bir konuda araştırma yapmak, güncel olaylarla ilgili bilgi edinmek, eğlenmek, güzel vakit geçirmek, insanların deneyimlerinden ve fikirlerinden faydalanmak, takip ettiğimiz kişilerin yazılarını okumak olabilir. Okuma amacına göre, ulaşılan bilgilere karşı yaklaşım farklılaşabilir. Örneğin bir konuda araştırma yapmak ve güncel olaylarla ilgili bilgi edinmek amacıyla okuma yapılacaksa o zaman ulaşılan bilgilerin güvenilirliği ve doğruluğu çok önemlidir. Çevrim içi ortamlarda yeni anlama becerileriyle bilgilerin güvenilirliğinin nasıl sağlanacağını bilmek önemlidir (Leu vd., 2007). Bu bilgiler konusunda seçici olmak için farkındalığı yüksek ve dikkatli okuyucu olunmalıdır. Eğlenmek ve güzel vakit geçirmek amacıyla yapılan okumalarda bilginin doğruluğundan ziyade kişiyi eğlendirme özelliği öne çıkmaktadır.

E-kitap okumak için dijital ortamlar kullanılabilir. Dijital ortamlarda bazı web sitelerinde basılı kitapların e-kitap versiyonu ve tamamen e-kitap olarak oluşturulan içerikler bulunur. E-kitapların bulunduğu sitelerde dijital okuma gerçekleştirilebilir. Günümüzde birçok kitabın elektronik versiyonunu da çıkmaya başlamıştır. Dolayısıyla siteler üzerinden e-kitaplar satın alınabilmekte ve bunlar bu sitelerde okunabilmektedir. Bu durum, kitaba ulaşamadığı zaman okuyucuya çok kolaylık sağlar. Kişi herhangi bir yerde ve bir ortamda istediği kitabı siteler üzerinden e-kitap olarak okuma imkânına sahiptir.

Dijital ortamlar; bir durumla ilgili görüş paylaşmak, hikâye veya bir konu hakkında yazı yazmak için kullanılabilir. Hikâye yazmak için wattpad, herhangi bir konu hakkında yazı yazmak için blogger kullanılabilir. Bu gibi ortamların muhatapları okuyuculardır. Dolayısıyla bu sitelerde bir kişinin kendi oluşturduğu hikâyesi ve herhangi bir durumla ilgili yazısı okunabilir. Bu gibi ortamlarda yazı yazarlar çoğunlukla deneyimli ve tanınmış yazarlar değildir. Bu nedenle oluşturulan içerikler profesyonel düzeyde olmayabilir.

Bir konuyla ilgili araştırma yapmak için dijital ortamlar kullanılabilir. Dijital ortamlarda birçok amaç için araştırma yapılabilir. Bunlar arasında en fazla araştırmalar bir ödevle ilgili yapılanlardır. Dijital ortamlarda araştırma yapmak için bilgi içerikli siteleri kullanılır. Bu sitelerde aranan bilginin doğru olması gerekir. Bu nedenle herhangi bir yanlış bilgiyle karşılaşmamak için dikkatli davranmak ve bilgilerin doğruluğunu teyit etmek gerekir.

Dijital ortamların en çok kullanıldığı amaçların birisi de güncel olan olay ve durumlar hakkında bilgi edinmektir. Bunun için haber siteleri, gazeteler ve dergiler kullanılır. Günümüzde eskiden basılı ortamlarda yayın yapan bazı gazeteler ve dergiler artık sadece dijital ortamlardan yayın yapmaya başlamıştır. Dolayısıyla güncel olaylar ve durumlar hakkında bilgi edinmek için dijital ortamların daha çok kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Bu ortamların güncel olay ve durumların takibinde daha fazla kullanılmasının bir diğer nedeni de erişim kolaylığı denilebilir. Dijital ortamlardan bu bilgilere basılı versiyonlarına göre çok daha kolay erişim sağlanabilir.

Herhangi bir durum, olay, kişi, ürün vs. ile ilgili fikir edinmek için forumlar ve eleştiri siteleri kullanılır. Forumlar, bir durum hakkında daha önce deneyim yaşayan insanların kendi yorumlarını yapıldığı ortamlardır. Buradaki bilgilerden hareketle bazı şeyler hakkında fikir edinilebilir. Ama forumlarda yapılan yorumların insanların öznel fikirleri olma ihtimali yüksektir. Bu nedenle buradaki bilgilere temkinli yaklaşmak onları hemen doğru kabul etmemek gerekir. Forumlarda yapılan okumaların temel amacı, bir durum hakkında fikir edinmek ve insanların deneyimlerinden yararlanmaktır. Eleştiri sitelerinde herhangi bir durum hakkında olumlu ve olumsuz bazı bilgilere rastlanabilir. Bu açıdan eleştiri sitelerindeki bilgilere de temkinli yaklaşmak ve o bilgilerin doğruluğunu sorgulamak gerekir.

Dijital ortamlarda eğlenmek, güncel olayları takip etmek ve boş vakitlerini değerlendirmek için sosyal medya kullanılır. Sosyal medya bu gibi amaçlarla kullanılırken burada dijital okuma yapma imkânı da olabilir. Ama sosyal medyanın okuma amaçlı olduğu çok fazla söylenemez. Burada karşılaşılan yazılar

daha çok kısa yazılardır. Burada önemli olan o yazıları doğru şekilde yorumlamak veya onlar hakkında doğru çıkarımlar yapmaktır. Bilgi amaçlı okuma ve araştırma yapmak için sosyal medya uygun değildir. Günümüzde sosyal medya platformlarının küçük yaşlardan itibaren yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak sosyal medyada çocuklara eğitimle ilgili bazı bilgiler verilebilir ve kültürel bazı değerler aşılabilir.

## Okuma İçerikleri

Dijital ortamlarda okunan içerikler okuyucuların ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir. Bununla birlikte dijital ortamların insanların hayatında birçok şeyi değiştirmesi, birçok farklı durumu insan hayatın dahil etmesi ve birçok şeyi yapmayı kolaylaştırması bu ortamlarda okuma yapılan içerikleri de etkilemiştir. Dijital ortamlarda okuma yapılan içerikler için şunlar sıralanabilir: haber, gazete, dergi, blog yazıları, sosyal medya gönderileri, iletişim içerikleri, güncel bilgiler, e-kitap (MEB, 2017, s. 29; MEB, 2018, s. 34) dersle ilgili bilgiler, alanla ilgili bilgiler, meslekle ilgili bilgiler ve ansiklopedik bilgiler (Çetin, 2021a, s.447).

Dijital araçların internet erişimi olması bu ortamlardan her an ve her durumda istenilen bilgilere ulaşabilme ve bunları okuyabilme imkânı vermektedir. Çetin (2021b, s. 86) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında dijital ortamlardan öğrencilerin %42'si whatsapp, messenger, mail vb.; %24'ü sosyal medya içerikleri; %19'u ders ve ödevle ilgili bilgiler; %7'si e-kitap metinleri; %7'si haber, gazete, dergi vb.; %1'i blog yazıları okuduğunu ifade etmiştir. MEB (2018, s. 34) araştırmasında lise öğrencileri dijital ortamlarda birinci sırada whatsapp, messenger vb. gönderileri; ikinci sırada facebook, twitter vb. sosyal medya gönderilerini; üçüncü sırada son dakika haberlerini; dördüncü sırada ise e-kitap metinlerini okuduklarını ifade etmişlerdir. Ateş ve Şahin (2014, s. 7) araştırmasında lisans üstü öğrenciler internette en fazla gazete haberleri, medya platformlarını; ikinci olarak e-mail tarzı iletişim araçlarını okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmalarda öğrenciler en fazla iletişim içeriklerini ve sosyal medya içeriklerini okuduklarını belirtmiştir. Bu tür içeriklerin uzun metinler olduğu söylenemez.

Dijital ortamlardaki okuma içeriklerinde uzun metinlerin çok fazla okunmadığı ifade edilebilir. Uzun metinler için hikâye, roman, makale vb. sayılabilir. Bunlar arasında hikâye ve romanların okunması için bu ortamların tercih edilme oranı çok az olmaktadır. Çetin'in (2021b, s. 86) araştırmasında öğrencilerin dijital ortamlarda hikâye, roman, makale vb. gibi uzun metinleri çoğunlukla okuyan ve her zaman okuyan çok az öğrenci vardır. Bu araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmı bu metinlerden çok fazla okuma yapmadığını, dörtte birine yakını ise bu metinleri hiç okumadığını belirtmiştir. Ateş ve Şahin'in (2014, s. 7) araştırmasında da internette en sık okunan metinler arasında 14 lisans üstü öğrenciden 4'ü roman, öykü okuduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada da öğrencilerden çok az sayıda kişi dijital ortamlarda uzun metin okumayı tercih etmektedir. Bu durum dijital ortamlarda uzun metinlerin çok fazla okunmamasının dijital ortamlara özgü bir durum olduğunu göstermez. Ama bu



## 6. BÖLÜM

### Dijital Ortamların Avantajları

Dijital okuma geleneksel okumaya göre okuyuculara birçok avantaj sağlar. Bu avantajlı durumlar metinlerin özellikleri, okuma aracının ve okuma uygulamasının özellikleri ile ortaya çıkmıştır. Bu durumlar dijital ortamda metinlerle ilgili düzenlemeler yapılabilmesi, dijital araçların internet erişimi olması, bilgiye ulaşma kolaylığı, dijital araçların depolama kapasitesinin olması, okuma materyallerini taşıma kolaylığı, kâğıt israfının önüne geçme, zaman tasarrufu, dijital okuma sırasında bir bilgiyi kaydetme, aktarma, paylaşma gibi birçok işlemin kolaylıkla yapılabilmesi olarak sayılabilir. Dijital ortamlardaki teknolojik destekler, e-içeriklerin bilişsel esnekliğini artırmaktadır (Rose, 2011). E-booklar akademik misyonu etkili bir şekilde destekleyebilir, zaman tasarrufu sağlar (Jeong, 2012). Zambarbieri ve Carniglia (2012, s. 391) e-kitapları geleneksel kitaplarla karşılaştırdığında e-kitapların şu avantajlarını sıralamıştır:

1. Hataları düzeltmek ve bilgi eklemek için kolayca güncellenebilir.
2. Aranılan bir şey kitaptan hızlıca bulunabilir.
3. Orijinal çalışmaya zarar vermeden ekleme yapılabilir.
4. Görme engelliler için metin yeniden boyutlandırılabilir (görsel etki ve sesli okutma).
5. Ek bilgiye kolayca ulaşmak için hiper bağlantı yapılabilir.
6. Hareketsiz görüntüler, hareketli görüntüler ve ses ekleme seçeneğine izin verir.

Ertuğrul (2013) ekrandan okumanın yararlarını şu şekilde ifade etmiştir:

1. Basılı metinlere göre zevkli ve eğlencelidir.
2. Okuma alışkanlığını olumlu etkiler.
3. Bilgiye kolay erişime olanağı vardır.
4. Bilgiler kalıcıdır.

Dijital ortamlarda okuma metinlerinin yapısıyla ilgili düzenlemeler yapılabilir. Düzenleme sırasında metinlerdeki yazı tipi, yazı boyutu değiştirilebilir. Bununla birlikte metinlere sesler, hareketli resimler ve videolar eklenebilir. Bu durumlar özellikle görme engelliler için büyük avantajlar sağlar. Yazı tipi ve boyutunu değiştirmek ve ses eklemek için e-okuma araçları görme engelli ve yaşlı insanlar için büyük avantajlar sağlar (Zambarbieri ve Carniglia, 2012). Görme engellilerin metindeki yazıları büyütebilmesi, işitme engellilerin ise metni sesli olarak dinleyebilmesi dijital okumayı daha anlamlı kılan nitelikler arasındadır (Hsieh, Kuo ve Lin, 2016). Okuma gücünü çekenler için metinlere hareketli görseller, videolar eklenebilir. Bunun gibi yeni destekler okuma gücünü yaşayan bireylerin okuma ve anlamalarına olumlu katkı sağlar. E-kitaplar, görme veya dil temelli engelleri olanları okuyucuları destekler (Brown, 2001).

Okuma araçlarının da sağladığı bazı avantajlı durumlar vardır. Bunlar arasından ilk olarak okuma araçlarının internet erişimi sayılabilir. İnternet erişimi ile

her yerde ve her ortamda okuma materyallerine ulaşma imkânı vardır. E-kitap kullanmanın en popüler olumlu nedenlerinden biri, günün 24 saati erişilebilir olmalarıdır (Jeong, 2012, s. 391). Günümüzde okuyucular birçok kitabın dijital versiyonlarına internet üzerinden kolayca ulaşabilir. Çok ciltli kitaplar, basılı olanlardan daha kolay bir şekilde dijital olarak indirilebilir ve aranabilir (Kol ve Scholnik, 2000). Bu sayede okuyucular istedikleri materyalleri istedikleri anda okuma imkânına sahiptirler. E-içeriklerin dünya çapında dağıtılması, basılı basılılardan daha hızlıdır (Qutab, Iqbal ve Ullah, 2017). Bunun yanında okuyucular okuma aracının internet erişimi ile okuduklarını bir yerden bir yere kısa sürede aktarabilir. Bunun yanında okunanlar çevrim içi ortamlarda birçok kişiyle paylaşılabilir. Okunanların paylaşılması okuyucuların okudukların zevk almalarını ve onu eğlenceli bir etkinlik haline dönüştürmelerini sağlar.

Okuma araçları ve uygulamaları okuyuculara yeni imkânlar sunar. Dijital ortamlarda okuyuculara sunulan yeni imkânlar onların okumalarındaki verimin artmasını sağlayabilir. Okuyucular tarama, arama, etiketleme, kopyalama, yapılandırma, vurgulama, notlar, sözlük aramaları, yer imi ekleme, çapraz referans metni ve çok daha fazlasını kullanabilir. (Qutab, Iqbal ve Ullah, 2017). Öğrenciler, e-kitap cihazlarının hafifliği ve taşınabilirliğini, navigasyon kabiliyetini, kullanım kolaylığını, depolama kapasitesini ve içeriği ekranda görüntülemek için emülsiyon kullanımını beğenmektedir (Gibson ve Gibb, 2011). Okuyuculara sağlanan yeni özelliklerin okuma sırasında nasıl kullanılacağıyla ilgili gerekli eğitimlerin verilmesi ve desteklerin sağlanması onların okuma başarılarını artırabilir.

Dijital araçların sağladığı yeni imkânlardan birisi de anlık görüntü alma özelliğidir. Ortaya çıkan bu durum ile istenilen bir yazı, görsel gibi dokümanlar anlık görüntü alınarak kısa sürede kaydedilebilir ve saklanabilir. Bu sayede bilgileri dakikalarca not tutmak günümüzde yerini anlık görüntülerle kaydedilmeye bırakmaya başlamıştır. Dijital çağda olduğumuz günümüzde zaman çok hızlı akmaktadır. Dolayısıyla hayatın her anında hızlı olmak gerekmektedir. Bu hızın okuma ve not tutma alışkanlıklarına da yansımaları kaçınılmazdır.

Dijital araçların en büyük avantajlarından birisi de araçların depolama kapasitesidir. Araçlar depolama kapasitesi sayesinde yüzlerce kitabın dijital halini içerisine alabilir. Bu durum geleneksel kütüphane algısını da değiştirmeye başlamıştır. Artık kütüphaneler küçük dijital araçların içerisine sığmaya başlamıştır. Kullanıcılar şüphesiz bir kütüphanenin sanal metinlere kısmen dönüştürülmesinden faydalanacaktır ve fiziksel kitapların azaltılmasıyla sağlanan alan, kamuya açık bilgisayarlar ve topluluk toplanma alanları için kullanılabilir (Tanner, 2014). Okuyucular, kişisel dijital kütüphanelerini oluşturur veya bulut hizmetleri (online depolama) aracılığıyla online kütüphanelerine erişim sağlar (Biancarosa ve Griffiths, 2012; Kol ve Scholnik, 2000). Araçların depolama kapasitesi hem okuyucuların yükünü azaltır hem de o kitapları bir yerden bir yere aktarırken ona taşıma kolaylığı sağlar.

Geleneksel okuma için kâğıt en çok kullanılan materyaldir. Dolayısıyla her yıl sadece kitap başmak için binlerce ağacın kesilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında okumanın artık dijital araçlar üzerinden yapılması doğal olarak kâğıt tüketimini de büyük oranda azaltacaktır. Bu durum hem doğaya verilen zararı azaltacaktır. Bunun yanında kitapların basılı hali okuyuculara ekonomik

olarak büyük yükler oluşturmaktadır. Yeni kitap almak her zaman okuyucular için ekonomik olarak yeni maliyetler ortaya çıkarır. Aynı kitapların dijital versiyonları basılı halinden daha ekonomiktir. Basılı kitaplar yerine dijital kitaplardan okuma yapmak ekonomik olarak okuyuculara kolaylık sağlayacaktır.

Dijital ortamların en önemli özelliklerinden birisi de insanlara zaman tasarrufu sağlamasıdır. Eskiden birçok işlemin yapılması için mutlaka o işlemin yapıldığı kuruma gitmek gerekmekteydi. Günümüzde ise artık birçok işlem dijital araçlar üzerinden yapılabilmektedir. Bu durumu devletin başlattığı kamuda dijital dönüşüm daha çok artırmıştır. Eskiden kamu kurumuna gitmeyi gerektiren işlemlerin birçoğu istenilen herhangi bir yerden yapılabilmektedir. Bu hem ekonomikle sağlanmakta hem de zaman tasarrufu sağlamaktadır.

### **Dijital Ortamların Dezavantajları**

Dijital ortamlar okuyuculara birçok destek sağladığı gibi bazı dezavantajlara da sahiptir. Bu dezavantajlar bazı okuma stratejilerinin kullanımlarında karşılaşılan zorluklar, sayfalar arasında dolaşma problemleri, okuma araçlarının maliyeti, okuma araçlarının şarj problemi, gözle ilgili yaşanan problemler olarak sayılabilir. Elektronik kitapların dezavantajları pil ister, düşerse kırılabilir, maliyetlidir, borç verilmeleri ya da satmaları zor olabilir (Manes'den aktaran Kol ve Scholnik, 2000).

Güneş (2010, s. 7) ekran okumada karşılaşılan zorlukları şöyle ifade etmiştir:

1. Gözün doğal hareketlerini, soldan sağa sıçramalarını zorlaştırmaktadır.
2. Yazılarda kullanılan farklı yazı karakterleri kelime tanıma işlemi yaşılatmaktadır.
3. Çeşitli okuma tekniklerini uygulamak ve tam olarak yapmak güç olmaktadır.
4. Sayfaların hareketli olması metnin yapısını keşfetmeyi ve gözün geri dönüş hareketlerini zorlaştırmaktadır.
5. Ekrandan görülen bölümlerle görünmeyen bölümlerdeki bilgileri birleştirmek ve anlamak daha güç olmaktadır.
6. Ekran okumada okuma süreci bilgisayar düğmeleri, fare, okunan metnin yapısı gibi metin dışı öğeler nedeniyle sürekli bozulmaktadır.

Ertuğrul (2013) ekrandan okumanın zararlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- 1) Sağlığı tehdit eder (Göz sağlığı, baş ağrısı...)
- 2) Okuma hızını azaltır, anlama düzeyinin düşürür.
- 3) Ders çalışma alışkanlığını olumsuz etkiler.
- 4) Okuma esnasında okunan yerler kaybedilir.
- 5) Okuma esnasında yorgunluk hissedilir.

Dijital okuma sırasında okuyucuların bazı becerileri gerçekleştirmesi biraz sorun oluşturabilir. Bu durumu Millar ve Schrier (2015) elektronik ortamda okuma yapmanın okuma, işaretleme, not alma açısından dezavantajları olduğunu şekilde belirtmiştir. E-okumanın dezavantajları e-okuma araçlarının işlevselliği ve kullanılabilirlik seviyesi sayılabilir (Zambarbieri ve Carniglia, 2012, s.



391). Bazı okuma araçlarının sayfalarda işaretleme yapmayı gerektiren stratejilerin kullanımı konusunda işlevsel olmaması okuma sırasında okuyuculara problem çıkarabilmektedir.

Dijital okuma sırasında okuyucuların karşılaştıkları en büyük sorunlardan birisi de sayfalar arasında gezinme sorunudur. Carlson (2002) bir e-kitapta gezinmenin kullanıcıların en büyük şikayetlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Dijital metinlerin bazıları dikey bazıları yatay yönlü hareket eder. Bu durumda basılı kitaplara göre bütün sayfaları aynı anda görmek mümkün değildir. Sadece ekrana yansıyan sayfa görülür bu durumda gezinme ve bilgiler arasında ilişki kuramama gibi sorunlara yol açar. Dijital metin ortamında, okuyucular bilgi, metinler, bağlantılar ve yollar hakkında kararlar alırken zorluklarla karşılaşır (Cho ve Afflerbach, 2017, s. 114). Okuyucuların bunun gibi zorluklarla karşılaşmasının nedeni dijital metinlerin geleneksel metinden farklı bir yapıda olmasıdır. E-kitap okurken sayfaları çevirme, okumak için zihni ve gözü herhangi bir noktada ayarlama, dipnotlar arasında rastgele gezinme ve kaynakça atıfları basılı kitaplara aynı olmadığı için gezinme sorunlarıyla karşılaşmaktadır (Qutab, Iqbal ve Ullah, 2017)

Dijital okumada bazı okuyucular derin okuma konusunda problem yaşamaktadır. Bunun nedenlerinden birisi dijital ortamlardaki okumaların Spencer'in (2006) de belirttiği gibi genellikle kısa sürmesi olabilir. Dijital ortamlarda daha çok günlük yapılan okumaların (haber, forum, sosyal medya) kısa süreli olması bu durumu ortaya çıkarmış olabilir. Bununla birlikte dijital ortamlarda çok fazla dikkat dağıtıcı unsurun olması da derin okumayı zorlaştıran durumlardan birisi olarak görülebilir. Okuma araçlarının ve dijital okuma ortamının bazı özellikleri okuma sırasında okuyucuların dikkatini dağıtabilir.

Okuma araçlarıyla ilgili dezavantajlar da vardır. Bunlardan ilki araçların maliyetidir. Dijital ortamlarda kitap maliyetleri basılı haline göre biraz daha ekonomiktir. Okuma araçlarının maliyeti bir dezavantaj oluşturmaktadır. Clark vd. (2008) yaptıkları araştırmada katılımcılar; e-okuyuculardan Kindle'nin maliyetini, aracın geniş çapta kabulünde ve kullanımında engel olarak görmüşlerdir. Dolayısıyla okuma aracına sahip olma konusunda ekonomik bir dezavantaj olduğu söylenilebilir. Dijital araçlar özenli kullanıldıklarında uzun yıllar dayanabilmektedir. Bu nedenle okuyucuların okuma aracı alımıyla ilgili karşılaşacakları ekonomik maliyetlerin sürekli olmadığı söylenebilir.

Okuma araçlarıyla ilgili karşılaşılan bir diğer sorun da araçların sürekli şarja ihtiyaç duymasıdır. Bu durum her okuma aracında farklılaşabilir. Özellikle sadece okuma için geliştirilen e-okuyucularda araçların şarjları bir aya kadar dayanabilmektedir. Fakat bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlarda bu durum birkaç günle sınırlıdır. Okuyucular araçlarını şarja takabilme imkânlarına sahip değillerse uzun süreli okumalar yapmada sorun yaşayabilirler.

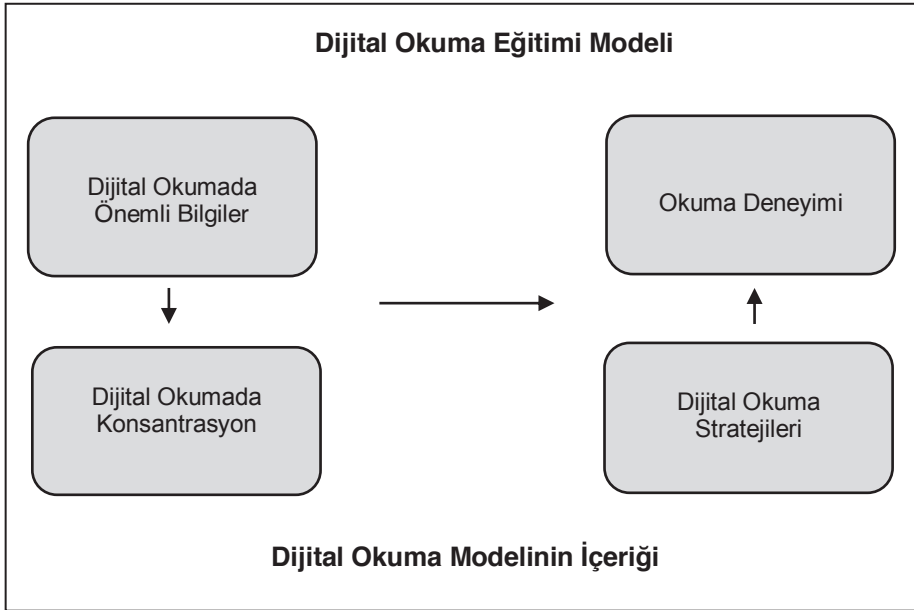


## 7. BÖLÜM

### Dijital Okuma Eğitimi Modeli

Dijital okuma eğitimi modeli okuyucuların geleneksel okumadan farklı olarak karşılaştıkları yeni okuma şeklinde başarılı okuyucular olmalarını sağlamak için geliştirilmiştir. Bu modeli geliştirmek için alanyazın detaylı bir şekilde taranmış, yerli ve yabancı birçok çalışmanın sonuçlarına bakılmıştır. Bu çalışmalar modelin geliştirilmesinde kullanılmıştır. Bu araştırmalarındaki dijital okumayı olumlu ve olumsuz etkileyen durumlar tespit edilmiştir. Model geliştirilirken olumlu durumların nasıl işlevsel şekilde kullanılacağı, olumsuz durumların ise nasıl ortadan kaldırılacağı üzerinde durulmuştur. Okuyucuların her okuma aracında, uygulamasında ve ortamında uygulayabileceği bir eğitim modeli geliştirmeye çalışılmıştır.

Dijital okuma eğitimi modelinde dijital okumada önemli bilgiler, dijital okumada konsantrasyon, dijital okumada stratejiler ve okuma çalışmalarına yer verilmiştir.



### Dijital Okumada Önemli Bilgiler

Dijital ortamlarda okumalarda okuma sürecinde okuyucu birçok farklı durumdan etkilenmektedir. Dijital okuyucuların okuma ortamıyla ilgili farkındalığının olması bilmesi gereken temel unsurları öğrenmesi ve bunları okuma sıra-

sında uygulaması gerekmektedir. Bu süreçte okuyucuyu okuma ortamından ve okuma aracından kaynaklı birçok sorun yaşamaktadır.

Dijital okuma sırasında okuma masasının konumu ve yapısı çok önemlidir. Masa sabit olmalıdır çünkü sallanan masanın üzerindeki sallanan bir ekran göze rahatsızlık verir. Masanın üzerinde yeterli kullanım alanı olmalıdır. Okuyucunun kollarını rahatça masaya koyabilmelidir. Bu okuyucunun daha rahat hissetmesini sağlayacaktır.

Okuma sırasında kullanılan sandalyeler okuyucuya göre ayarlanmalı ve okuyucuya uygun olmalıdır. Sandalyeden kaynaklı problemler genel rahatsızlık, yorgunluk, sırt ağrıları, kas ve eklem ağrılarına neden olabilir. Uzun metinlerin okunması sırasında bu sorun daha fazla yaşanır. Okuma esnasında oturma pozisyonunu aralıklarla değiştirilmelidir. Böylece kas kasılmalarının önüne geçilebilir.

Okuma aracının ekranından kaynaklı problemler dijital okuma esnasında okuma sürecini olumsuz etkileyen durumların başında gelir. Ekranı doğal ışık kaynağından veya yapay aydınlatmadan gelen ışık direkt yansımamalı paralel şekilde yerleştirilmelidir. Ekranı bakış açısı alanında büyük farklılıklar oluşturan ve direkt göze yansıyan ışık olmamalıdır. Bu ışınlar gözün uyumunu olumsuz etkiler ve gözün yorulmasına neden olur. Günün içinde ortamdaki doğal ışıkta yaşanan farklılıktan dolayı yapay aydınlatma ile ışık şiddeti sabitlenmelidir. Yaşanan ışık farklılıkları okuma sürecini olumsuz etkileyebilir.

Okuyucunun dijital okuma esnasında ekrana uzaklığı, ekranın konumu ve ekranın duruş açısı da çok önemlidir. Okuyucu ile ekran arasında ortalama olarak 45-70 cm mesafe olmalıdır. Okuyucu ekrana çok yaklaşırsa gözlerinde yanma ve daha fazla ağrı oluşur, ekrandan çok fazla uzaklaşırsa metni okumakta problem yaşar. Ekran, göz hizası ile alt tarafı arasında en fazla 30 derece olmalıdır. Bu ekrana daha rahat bakma imkânı sağlar. Ekranın parlaklık derecesi gözü yormayacak şekilde ayarlanmalıdır.

Dijital okumalarda özellikle okuma süresi uzadıkça birçok sorun ortaya çıkabilmektedir. Bunlar gözlerde yanma, kuruluk, ağrı; vücutta yorgunluk, kas kasılmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle uzun okumalara belirli aralıklarla kısa aralar verilmelidir. Okuma sürecinde verilen aralar bu tarz problemlerin oluşmasını engeller ve kasların dinlenmesini sağlar. Ayrıca okuma esnasında kısa molalarla gözler dinlendirilmelidir.

## **Dijital Okumada Konsantrasyon**

Dijital okumalarda en önemli unsurlardan birisi de konsantrasyondur. Bu durum, okuduğunu anlama ve okuma başarısına önemli bir etki etmektedir. Dijital araçlarının birçok farklı özelliği olması, çoklu fonksiyona sahip olması, etkileşim sağlaması, aktif ve canlı bir ekranı olması okuyucunun konsantrasyonunu etkilemektedir. Konsantrasyonun bozulması ise okuyucunun dikkatinin kısa sürede dağılmasına neden olmaktadır.

Dijital okuyucuların konsantrasyonu için önemli olan ilk şey okuma ortamıyla ilgili unsurlardır. Bununla ilgili durumları bilerek ve bu önlemleri alarak okuma ortamından kaynaklanacak konsantrasyon kaybının önüne geçilebilir.

Okuma ortamındaki okuyucuya ek yük getiren sesler, ışık şiddeti, ortam sıcaklığı, nemi, rüzgârı ve ortamın temizlik durumu okuyucunun konsantrasyonunu bozar. Bu durumlar ayrıca okuyucuda yorgunluk, keyifsizlik, baş ağrısı ve uykusuzluk gibi problemlere neden olur. Ayrıca okuma ortamında dikkat dağıtıcı nesnelere de okuyucunun konsantrasyonunu olumsuz etkiler.

Dijital okuyucuların konsantrasyonu için önemli olan ikinci şey okuma aracıyla ilgili unsurlardır. Bununla ilgili durumları bilerek ve bu önlemleri alarak okuma aracından kaynaklanacak konsantrasyon kaybının önüne geçilebilir. Öncelikle okuma yapılacak aracın özellikle iyi şekilde bilinmelidir. Okuyucu okuma aracına yabancı olmamalıdır. Ekranlarda görüntülenen bilgiler (Akıllı telefonlardan bilgisayarlara, tabletlere, e-okuyuculara, IWB'lere vb. kadar uzanan) çoğu zaman farklı biçim ve boyutlarda gelir (Megalakaki vd., 2016). Bu özellikler araçların yapısı, ekranı ve kullanım amaçlarına göre değişebilir. Okuyucuların dijital ortamlara aşinalığı ve okuma aracıyla ilgili detaylı bilgi sahibi olması onların konsantrasyonlarını sağlamaları için önemlidir. Ayrıca aracının özelliklerinin bilinmesiyle okuma sürecinde araçla ilgili karşılaşılabilecek sorunların önüne geçilebilir. Okuyucular kendilerini öğretimsel destek ve öğretim içeriği yönünden eksik hissedersen konsantrasyon düşer. Okuma aracına gelen bildirimler ses çıkarmakta ve ekranda gözükmemektedir. Bu durumda okuyucunun dikkati dağılmaktadır. Bu nedenle okuma araçlarına gelen bildirimler okuma öncesinde sessize alınmalı veya kapatılmalıdır. Ayrıca okuma aracının ekranındaki dikkat dağıtıcılar, uygulamalar, renkli veya yanıp sönen grafikler, istenmeyen pencereler, sayfalar kapatılmalıdır. Aynı zamanda okuma ekranında okumayla ilgili olmayan dikkat dağıtan herhangi bir uygulama sembol, şekil grafik vs olmamalıdır. Bunlar okuma esnasında okuyucunun dikkatini dağıtılabilecek unsurlardır. Okuma esnasında odaklanma ve dikkat ile ilgili problem yaşanması ise bilginin etkili işlenememesine neden olur.

Dijital okuyucuların konsantrasyonunu okuma aracıyla birlikte kullanılan yardımcı araçlar da etkileyebilir. Dijital araçlarla birlikte kullanılan yardımcı araçlar mouse, elektronik kalem ve klavyedir. Bu araçların okuma sürecinde kullanılabilecek bütün özelliklerini bilmek okuma sürecinde verimi artırmakla birlikte konsantrasyonun dağılmasına neden olan bazı durumların da ortadan kalkmasını sağlar. Yardımcı araçların okuma sırasında kullanılabilecek özelliklerini bilmemek ise okuyucuya okuma sırasında ek yükler getirir ve okuyucunun konsantrasyonunun dağılmasına neden olur. Bununla birlikte okuma aracıyla kullanılan yardımcı araçların okuma ortamıyla bütünleştirilmesi ortamın bir parçası gibi algılanması ve kullanılması gerekir. Aksi halde bu durum yine okuyucunun konsantrasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir.

Dijital okuyucuların konsantrasyonu için önemli olan son şey ise okuma uygulamasıyla ilgili unsurlardır. Okuma uygulamaları okuyucuların konsantrasyonunu doğrudan etkilemez. Ama okuyucu materyalin ve uygulamanın özelliklerini ve bunları nasıl kullanılacağını bilmiyorsa okuma sürecinde birçok sorunla karşılaşabilir. Karşılaşılan bu sorunlar da okuyucunun konsantrasyonunu bozabilir. Okuma uygulamasının genel özellikleri, okuma sırasında kullanılan özellikleri ve okuma sırasında nasıl kullanıldığını bilinmelidir.

## Dijital Okuma Stratejileri

Okuma sürecinde en önemli unsurlardan birisi de strateji kullanımıdır. Strateji kullanımındaki temel amaç, öğrencilerin okumalarını kolaylaştırmak, anlamalarını artırmaktır. Okuma amacına ve metinlerin özelliklerine uygun stratejiler seçilmelidir. Bununla birlikte çoklu okuma stratejileri esnek ve değişken şekilde uygulanmalıdır. Anlamanın gerçekleşmesi için birçok beceri ve strateji birlikte ve paralel kullanılmalıdır. Dijital okuma ve geleneksel okuma stratejileri dijital okumalarda birlikte bütün olarak kullanılmalıdır.

Dijital okuma için önemli olan stratejilerden ilki okumaya başlamadan metin hakkında genel bir fikir edinmeyi sağlayan onlara gözden geçirme stratejisidir. Ekranaya dayalı okuma davranışında göz atma vardır (Liu, 2005). Bir metnin ilk karşılaşıldığında okumaya başlamadan metin hakkında genel bir fikir edinmek okuyucunun metindeki bilgileri daha iyi yapılandırmasına yardımcı olabilir. Bu stratejiyle öğrenciler metnin türü, metnin uzunluğu, metnin yapısı, metnin şekli ve metnin içeriğiyle ilgili genel bir fikir edinilebilir. Bunun yanında bazı araştırmalarda dijital okumada okuyucuların resim, tablo, grafik, şekil vb. daha dikkatli incelediği ifade edilmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda ise yetenekli okuyucuların özellikle başlık ve konu hakkında düşündükleri gözlemlenmiştir.

Dijital okuma için önemli olan stratejilerden ikincisi metindeki önemli bilgileri ve anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit etmeyi ve bu bilgileri işaretlemeyi sağlayan vurgulama stratejisidir. Okuyucular, metindeki önemli bilgileri tespit edip işaretleyerek okursa o zaman öğrencilerin anlama başarısı daha fazla artar. Bu stratejide en önemli unsur mutlaka metindeki önemli olan bilgileri vurgulamaktır. Metin üzerinde yapılan vurgulamalar ekranda belirgin şekilde gözükmemekte ve dikkat çekmektedir. Ayrıca vurgulama birçok dijital araçta daha kolay şekilde kullanılabilen bir stratejidir. Metin türlerine göre metinlerde önemli bilgilerin değişmektedir. Bu nedenle metin türlerine göre farklı bilgilerin vurgulanması gerektiği dikkate alınmalıdır.

Dijital okuma için önemli olan stratejilerden üçüncüsü okuyucunun kendisini kontrol etmesini ve metni anlayıp anlamadığını sorgulamasını sağlayan tekrar okuma stratejisidir. Okuyucunun okuma esnasında veya sonrasında metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi gerekir. Tekrar okuma stratejisiyle metinde anlama kontrol edilebilir ve anlamanın izlenmesi sağlanabilir. Okuma esnasında ve sonrasında öğrenciler kendisine “bu sayfada anlamadığım yer var mı, bu bölümde anlamadığım yer var mı, bu metinde anlamadığı yer var mı?” gibi sorular sorabilir. Bu sorulardan cevap verilemeyenler olursa hemen metinde o bölüme gidilerek orası tekrar okunur. İkinci okuma esnasında metin daha dikkatli okunur ve metne odaklanılarak metin anlaşılmasına çalışılır.

Dijital okuma için önemli olan stratejilerden dördüncüsü anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamının öğrenilebileceği çevrim içi sözlük kullanma stratejisidir. Okuma sırasında metinde anlamı bilinmeyen kelimelerle karşılaşılabilir. Bu durum bazen okuyucunun metni anlamasında sorunlar oluşturabilir. Bu sorunu yaşamamak için çevrim içi sözlük kullanmak gerekir. Dijital araçların internet erişimi sayesinde çevrim içi sözlüklerden kelimelerin anlamına kısa sürede bakılabilir. Çevrim içi sözlüklerde doğru ve güvenilir bilgi için TDK'nin çevrim içi sözlüğü kullanılabilir. Okuma süreci kesintiye uğratılmaması için çevrim içi sözlükler okuma sonrasında kullanılabilir.



## 8. BÖLÜM

---

### Sonuç

Dijital ortamlarda okuma yapmak geleneksel ortamlarda okuma yapmaktan bazı yönleriyle ayrılmaktadır. Bunun temel nedeni okuma aracının dijital bir araç olmasıyla geleneksel okumada olmayan bazı durumlar okuma sürecine dahil olmuştur. Bu unsurlar okuma sürecini olumlu ve olumsuz şekilde etkilemiştir. Dijital ortamlarda okumayı etkileyen olumlu unsurlar için dijital araçlarının ve çevrim içi ortamların imkânlarından faydalanabilmek sayılabilir. Bununla birlikte dijital ortamlarda okumayı olumsuz etkileyen unsurlar için ise bu dijital araçların ve okuma ortamlarının dikkat dağıtıcı birçok unsur barındırması ve metin yapılarındaki farklılıklar sayılabilir. Dijital okuyucuların bu ortamlarda yeni karşılaşacakları durumların farkında olmaları, bunlar için bazı önlemler almaları ve bu ortamlar için uygun stratejileri kullanmaları gerekmektedir.

Dijital ortamların geleneksel okumaya göre taşıdığı farklı özellikler dijital ortamlarda okuduğunu anlamayı da etkilemektedir. Dolayısıyla dijital ortamlarda okuduğunu anlama başarısının sağlanması için öncelikle okuma sırasında yaşanacak sorunların önüne geçmek, dijital ortamların imkânlarından faydalanarak okuma sürecindeki verimi artırmak ve bu ortamlar için uygun stratejileri kullanmak gerekmektedir. Dijital ortamlarda anlama başarısına doğrudan etki eden göz atma, vurgulama, tekrar okuma, çevrim içi sözlük kullanma, değerlendirme, web sitelerini kullanma gibi stratejiler ve okuma verimini artıran yakınlılaştırma, tarama yapma, seçme, kopyalama, yapıştırma gibi stratejiler dijital okumalarda işlevsel şekilde kullanılmalıdır. Dijital ortamlarda okuduğunu anlama için okuma sırasında tek bir strateji kullanmak yerine birden fazla stratejinin birlikte kullanılması gerekmektedir. Ayrıca sadece dijital okumaya özgü stratejilerin değil geleneksel stratejilerin de kullanılması gerekmektedir. Bunlar sağlandığı takdirde dijital ortamlarda okuduğunu anlama başarısının artacağı ifade edilebilir.

Dijital okumalarda okuyucunun konsantrasyonu okuduğunu anlama başarısı için önemli bir unsurdur. Dijital ortamlar geleneksel ortamlara göre birçok dikkat dağıtıcı unsurlara sahiptir. Bu unsurlar okuma sırasında okuyucunun konsantrasyonunu dağıtabilir. Okuma araçlarının okuma öncesinde etkileşimlere ve bildirimlere kapatılması, okuma aracının ekranındaki dikkat dağıtıcılar, uygulamalar, renkli veya yanıp sönen grafikler, istenmeyen pencereler, sayfalar kapatılması konsantrasyon kaybı yaşamamak için önemlidir. Aynı zamanda okuma ekranında okumayla ilgili olmayan dikkat dağıtan herhangi bir uygulama sembol, şekil grafik vs olmamalıdır.

Dijital okumalarda okuyucuların okuma aracı, yardımcı araçlar ve okuma uygulamasının okuma sırasında kullanılan özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Aksi halde okuyucuların bunlarla ilgili yaşayacağı sorunlar onlara ek yük getirebilir. Bu durum da okuyucuların dijital okuduğunu anlamalarını olumsuz etkileyebilir. Okuma araçları, yardımcı araçlar ve uygulamalarından kaynaklanan

sorunların okuyucunun yükünü artırdığı bu durumun da okumayı olumsuz etkilediğini belirten birçok çalışma vardır. Dijital araçlarla birlikte kullanılan yardımcı araçların okuma ortamıyla bütünleştirilmesi ve okuma aracıyla koordineli olarak kullanılması da önemli unsurlardan biridir. Bu sağlanmadığı takdirde yine okuyucunun bilişsel yükünün artacağı ifade edilebilir. Okuma araçlarıyla ilgili olarak araçların genel özellikleri, araçların okuma sırasında nasıl kullanıldığı; yardımcı araçlarla ilgili olarak mouse, elektronik kalem ve klavyenin genel özellikleri, mouse, elektronik kalem ve klavyenin okuma için nasıl kullanıldığı; okuma uygulamasıyla ilgili olarak uygulamanın genel özellikleri, uygulamanın okuma sırasında kullanılan özellikleri ve uygulamanın okuma sırasında nasıl kullanıldığı bilinmelidir.

Okuma aracının ekranıyla ilgili unsurlar okuyucuyu etkilemektedir. Ekranla ilgili yaşanan sorunlar dolaylı olarak anlama başarısını da etkileyebilmektedir. Ekranın ışığa göre konumu, ekran ışığı ile ortam ışığı arasındaki fark, okuyucunun ekrana uzaklığı dijital okumayı etkilemektedir. Okuma aracının ekranı ışığa paralel olmalı, ekran ışığı ve ortam ışığı arasında fark olmamalıdır.

Dijital okumalarda gözlerle ilgili yanma, ağrı, kuruluk; vücutla ilgili yorgunluk ve kas kasılmaları yaşanmaması için uzun okumalarda belirli süre sonra kısa aralar verilmelidir. Bu durumlar dijital okumadaki verimi düşürdüğü gibi anlama başarısını da olumsuz etkileyebilir. Dijital okumalar sırasında verilen aralar bu tarz problemlerin oluşmasını en az düzeye indirir. Bu nedenle dijital okumalara mutlaka belirli süreler sonunda ara verilmelidir. Okuyucu vücuduyla ve gözleriyle ilgili sorunlar hissetmeye başladığı an okumaya bir süre ara verilmelidir.

Dijital okuma sırasında okuma masasının konumu ve yapısı okuyucuyu etkilemektedir. Masa sabit olmalıdır ve masanın üzerinde yeterli kullanım alanı olmalıdır. Okuma sırasında kullanılan sandalyeler okuyucuya göre ayarlanmalıdır. Okuma esnasında oturma pozisyonunu aralıklarla değiştirilmelidir.

Son olarak dijital ortamlarda okuduğunu anlamada başarılı olmak için bu ortamlarda okuma deneyiminin artırılması önemli bir etkidir. Dijital ortamlarda ne kadar çok okuma yapılırsa bu ortamlarda birçok bilgi ve beceri edinilecek bu durum da doğal olarak okuma başarısının artmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

- Abanomey, A. A. (2013). Do Efl Saudi learners perform differently with online reading? An exploratory study. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 25, 1–11.
- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2008). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of reading comprehension research* (pp. 69-90). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Afflerbach, P., & Cho, B-Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms if reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds., 2009), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyel, A., & Erçetin, G. (2009). Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System*, 37(1), 136–152.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Eds.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.15-48) Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, A. (2000). Patterns in cognitive processes and strategies in hypertext reading: A case study of two experienced computer users. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(1), 35–55.
- Anderson-Inman, L., & Horney, M. A. (1998). Transforming text for at-risk readers. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 15-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, N.J. (2003). Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Armitage U., Wilson, S., & Sharp, H. (2004). Navigation and ownership for learning in electronic texts: An experimental study. *Electronic Journal of E-Learning*, 2(2).
- Ateş, V., & Şahin, S. (2014). Yüksek lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 1-16.
- Baba Öztürk, M. (2020). Üst-bilişsel okuma stratejileri. K. Kiroğlu (Eds.), *Okuduğunu Anlama Stratejileri içinde* (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. London: Routledge
- Benedetto, S., Draï-Zerbib, V., Pedrotti, M., Tissier, G., & Baccino, T. (2013). E-readers and visual fatigue. *PLoS ONE* 8(12). doi:10.1371/journal.pone.0083676
- Bernard, M., Lida, B., Riley, S., Hackler, T., & Janzen, K. (2002). A comparison of popular online fonts: which size and type is best?. *Usability News*, 4.
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children*, 22(2), 139-160.



- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). *Reading next-A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bloom, B. S. (1982). *Human Characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Boyd, D., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210–230.
- Britt, M. A., & Gabrys, G. L. (2001). Teaching advanced literacy skills for the World Wide Web. In C. R. Wolfe (Eds.), *Learning and teaching on the World Wide Web*. (pp. 74-91). San Diego, CA: Academic Press.
- Brown, G. J. (2001). Beyond print: Reading digitally. *Library Hi Tech*, 19(4), 390-399.
- Burbules, N. C., & Callister, T. A. Jr. (2000). *Watch IT: The risks and promises of information technologies for education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Bugmann, D., Coventry, K. R., & Newstead, S. E. (2007). Contextual cues and the retrieval of information from cognitive maps. *Memory & Cognition*, 35(3), 381–392.
- Carlson, S. (2002). Students complain about devices for reading e-book, study finds. *The Chronicle of Higher Education*, 26 August.
- Carusi, A. (2006). Textual practitioners: a comparison of hypertext theory and phenomenology of reading. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(2), 163-80.
- Castek, J., Zawilinski, L., McVerry, G., O' Byrne, I., & Leu, D.J. (2011). The new literacies of online reading comprehension: New opportunities and challenges for students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins, & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp.91-110). New York, NY: Springer.
- Charney, D. (1987). Comprehending nonlinear text: The role of discourse cues and reading strategies. In *Conference on hypertext and hypermedia proceeding of the ACM conference on hypertext*, Chapel Hill, North Carolina (pp. 109-120). New York, NY: ACM.
- Chen, S. F. (2017). Modeling the influences of upper-elementary school students' digital reading literacy, socioeconomic factors, and self-regulated learning strategies. *Research in Science & Technological Education*, 35(3), 330-348.
- Chen, Y. N. (2003). Application and development of electronic books in an e-Gutenberg age. *Online Information Review*, 27(1), 8-16.
- Chen, Y., Xie, X., Ma, W. Y., & Zhang, H. J. (2005). Adapting Web pages for small-screen devices. *IEEE Internet Computing*, 9, 50–56.
- Cho, B-Y. (2013). Adolescents' constructively responsive reading strategy use in a critical internet reading task. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 329–332.
- Cho, B-Y., & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. In S. E. Israel (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 109-134). New York, NY: Guilford Press.
- Chou, C. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students, *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411-433.
- Chu, H. (2003). Electronic books: Viewpoints from users and potential users. *Library Hi Tech*, 21(3), 340-6.
- Chun, D. M. (2001). L2 reading on the web: Strategies for accessing information in hypermedia. *Computer Assisted Language Learning*, 14(5), 67-403.

- Chun, M. M., & Jian, Y. H. (1998). Contextual cueing: implicit learning and memory of visual context guides spatial attention. *Cognitive Psychology*, 36(1), 28–71.
- Clark, D. T., Goodwin, S. P., Samuelson, T., & Coker, C. (2008). A qualitative assessment of the kindle e-book reader: Results from initial focus groups. *Performance Measurement and Metrics*, 9(2), 118-129.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *Reading Teacher*, 56(5), 458-465.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392.
- Coiro, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *The Educational Forum*, 76(4), 412-417.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, and D. J. Leu (Eds.), *The handbook of research in new literacies*. (pp. 1–22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Conlon, E., & Sanders, M. (2011). The reading rate and comprehension of adults with impaired reading skills or visual discomfort. *Journal of Research in Reading* 34(2), 205-209.
- Çetin, S. A. (2020). Dijital okuma araçlarının okuma becerisine etkisi. *IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 341-349.
- Çetin, S. A. (2021a). Dijital çağda okuyazar olmak. XIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. Rize, Türkiye 14-16 Ekim 2021.
- Çetin, S. A. (2021b). 8. sınıf öğrencilerinin dijital ortamlarda okuma davranışlarının değerlendirilmesi. *ZfWT Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(3), 75-100.
- Çetin, S. A. (2022). An analysis on the strategies used by language learners in digital reading. *Hacettepe University Journal of Education*, (yayımda)
- Çetin, Y. (2007, Eylül). Metin tarama ve okumada ekran kâğıt karşılaştırması. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, TOKAT.
- Darroch, I., Goodman, J., Brewster, S., & Gray, P. (2005). The effect of age and font size on reading text on handheld computers. *Human-Computer Interaction*, 3585, 253–266.
- Dillon A. (1992). Reading from the paper vs screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35, 1297–1326.
- Dillon, A. (1994). Designing usable electronic text: ergonomics aspects of *human information usage*, Taylor & Francis, London.
- Dyson, M. C., & Haselgrove, M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54(4), 585-612.
- Dyson, M. C. (2004). How physical text layout affects reading from screen. *Behaviour & Information Technology*, 23(6), 377–393.
- E ink. (2020). Elektronik mürekkep. <https://www.eink.com/electronic-ink.html> sayfasından erişilmiştir.

- Ercan, M. N. (1988). Çalışma yerlerinin ve yaşam ortamlarının ergonomik şekillendirilmelerinde genel prensipler. *I. Ulusal Ergonomi Kongresi, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları*, 372, 403-411.
- Ertuğrul, B. (2013). *İlköğretim beşinci sınıflarda ekrandan okumanın anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ertuğrul, S. (2020). Akıllı telefon tarihi. <https://mediatrend.mediamarkt.com.tr/akilli-telefon-tarihi/#:~:text=Klasik%20cep%20telefonu%20ile%20bilgisayar,bilinen%20IBM'in%200Simon%20telefonudur sayfasından erişilmiştir>.
- Forte, A., & Bruckman, A. (2006). From Wikipedia to the classroom: Exploring online publication and learning. Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences, 182–188.
- Fowler R.L., & Barker, A.S. (1974). Effectiveness of highlighting for retention of text material. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 358-364.
- Fox, A. B., Rosen, J., & Crawford, M. (2009). Distractions, distractions: Does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task?. *Cyberpsychology and Behavior*, 12(1), 51–53.
- Fu, Y. J., Chen, S. H., Wey, C.S., & Chen, S. C. (2014). The effects of reading strategy instruction via electronic storybooks on EFL young readers' reading performance. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 1(1), 9-20.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, 1. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71,279- 322.
- Gibson, C., & Gibb, F. (2011). An evaluation of second generation ebook readers. *The Electronic Library*, 29(3) 303-19.
- Gilbert, J. (2014). *Exploring ESL students' perceptions of their digital reading skills*. EdD diss., University of Nottingham.
- Golan, D. D., Barzillai, M., & Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, 126, 346-358.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grace, K. E. (2011). Comparing the ipad to paper: increasing reading comprehension in the digital age. Yüksek Lisans Tezi, Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of.
- Greenhow, C., & Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a new literacy practice. *The Educational Forum*, 76, 463–477.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–256.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri I uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1 – 20.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamer, A. B., & McGrath, J. L. (2011). On-screen versus on-paper reading: Students' strategy usage and preferences. *NADE Digest*, 5 (3), 25-39.

- Hartman, D. K., Morsink, P. M., & Zheng, J. (2010). From print to pixels: The evolution of cognitive conceptions of reading comprehension. In E. A. Baker (Eds.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 131-164). New York, NY: Guilford.
- Harvey, V.S., & Chickie-Wolfe, L.A. (2007). *Fostering independent learning*. New York, London: The Guilford Press.
- Hernon, P., Hopper, R., Leach, M.R., Saunders, L.L., & Zhang, J. (2006). E-book use by students: undergraduates in economics, literature, and nursing. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(1), 3-13.
- Hsiao, C. C. (2011). *Reading strategy instruction on junior high school students' reading proficiency*. Yüksek Lisans Tezi, National Chung Cheng University, Taiwan.
- Hsieh, Y.C., Kuo, C.T., & Lin, H. (2016). The effect of screen size of mobile devices on reading efficiency. J. Zhou ve G. Salvendy (Eds.). *Human Aspects of IT for the Aged Population: Design for Aging içinde* (pp. 435-445). Toronto, ON, Canada.
- Huang, D. L., Rau, P. L. P., & Liu, Y. (2009). Effects of font size, display resolution and task type on reading chinese fonts from mobile devices. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 39, 81-89.
- Huang, H.-C., Chern, C.-I., & Lin, C.-C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study. *Computers & Education*, 52(1), 13-26.
- Hwang, G.J., Tsai, P.S., Tsai, C.C., & Tseng, J.C.R. (2008). A novel approach for assisting teachers in analyzing student websearching behaviors. *Computers & Education*, 51(2), 926-938.
- Jadhav, P.S. (2010). Electronic media and reading habits. *SIES Journal of Management*, 7(1), 109.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago, IL: The John D. & Catherine T. Macarthur Foundation.
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408.
- Johnson, D. D., & von Hoff Johnson, B. (1986). Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction. *Journal of Reading*, 622-625.
- Jusoh, Z., & Abdullah, L. (2015). Online survey of reading strategies (OSORS): students' online reading in academic context. *Malaysian Journal of Distance Education*, 17(2), 67-81.
- Kaman, S., & Ertem, İ. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency, and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research* 76, 147-164.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Katzir, T., Hershko, S., & Halamish, V. (2013). The effect of font size on reading comprehension in second and fifth grade children: Bigger is not always better. *PLoS One*, 8(9), e74061. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074061>.
- Kelly, K. (2006, Mayıs). Scan this book!. *New York Times Magazine*, 6, 42-3.
- Keskin, H. K., & Çetinkaya, F. Ç. (2017). Ders materyallerini okumada format tercihi: Dijital mi kâğıt mı?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(2), 75-87.
- Kimmel, S. C. (2012). Deep reading: Using technology to engage, connect, and share. *Library Media Connection*, 10-12.

- Kingsley, T. (2011). Integrating new literacy instruction to support online reading comprehension: an examination of online literacy performance in 5th grade classrooms (Unpublished doctoral dissertation). Ball State University, Muncie, IN.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kist, W. (2000). Beginning to create the new literacy classroom: What does the new literacy look like? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(8), 710-718.
- Kol, S., & Scholnik, M. (2000). Enhancing screen reading strategies. *Equinox Publishing Ltd CALICO Journal*. 18(1), 67-80.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York, NY: Routledge.
- Kurland, D. J. (1996). *The net, the web, and you*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2008). Students' use of web literacy skills and strategies: Searching, reading and evaluating web information. *Information Research*, 13(3), 5.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning*. Berkshire, England: Open University Press.
- Larson, L. C. (2010). Digital readers: The next chapter in e-book reading and response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15-22.
- Lazar, J., Bessiere, K., Ceaparu, I., Robinson, J., & Shneiderman, B. (2003) *Help! I'm lost: User frustration in web navigation*. *IT & Society*, 1, 18-26. [Online]. Retrieved from <http://www.ITandSociety.org>.
- Lee, H. J., & Kim, S. J. (2016). Factors associated with visual fatigue from curved monitor use: A prospective study of healthy subjects. *PLoS ONE* 11(10): e0164022. doi:10.1371/journal.pone.0164022.
- Lee, Wan-Hsin., & Chen, Jenn-Yeu. (2013). A contrastive study of e-book and paper-book reading behaviors: The case of the JinYong Reader. DOI: 10.1109 / ICOT.2013.6521222. Conference: International Conference on Orange Technologies (ICOT), 318-320.
- Leu, DJ Jr, Kinzer C.K., Coiro J, & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.) *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D.J., Reinking, D., Carter, A., Castek, J., Coiro, J., Henry, L. A., Malloy, J., Robins, K., Rogers, A., & Zawilinski, L. (2007). *Defining online reading comprehension: Using think aloud verbal protocols to refine a preliminary model of internet reading comprehension processes*. Paper presented at The American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D. K., Henry, L. A., & Reinking, D. (2015). *Clemson university research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension*. Cathy Collins Block, Sherri Parris, & Peter Afflerbach (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Lewis, C., & Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40, 470–501.
- Li, L. Y., Chen, G. D., & Yang, S. J. (2013). Construction of cognitive maps to improve e-book reading and navigation. *Computers & Education*, 60, 32–39.

- Lima-Lopes, R. E. de (2013). Some considerations on digital reading. IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA). 419-421.
- Lin, L., Robertson, T., & Lee, J. (2009). Reading performances between novices and experts in different media multitasking environments. *Computers in the Schools*, 26(3), 169-186.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment - Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- Loh, K. Y., & Reddy, S. C. (2008). Understanding and preventing computer vision syndrome. *Malaysian Family Physician*, 3(3), 128-130.
- Luo, G., & diğerleri. (2016). Comparison of flat and curved monitors: Eyestrain caused by intensive visual search task. *SID Symposium Digest of Technical Papers*, 47(1), 903-906.
- Luu, K., & Freeman, J. G. (2011). An analysis of the relationship between information and communication technology (ICT) and scientific literacy in Canada and Australia. *Computers & Education*, 56(4), 1072-1082.
- Macedo-Rouet, M., Rouet, J. F., Epstein, I., & Fayard, P. (2003). Effects of online reading on popular science comprehension. *Science Communication*, 25(2), 99-128.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Manguel, A. (1996). *A history of reading*. Viking, New York, NY.
- Margolin, S. J., Driscoll, C., Toland, M. J., & Kegler, J. L. (2013). E-readers, computer screens, or paper: Does reading comprehension change across media platforms?. *Applied Cognitive Psychology*, Appl. Cognit. Psychol. 27, 512-519.
- Matthew, K. (1997). A comparison of the influence of interactive CD-ROM storybooks and traditional print storybooks on reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 29(3) 263-75.
- McEneaney, J.E. (2003). Does hypertext disadvantage less able readers?. *Journal of Educational Computing Research*, 29(1), 1-12.
- McGrath, J. (2005). *Building strategies for college reading: A text with thematic reader*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- McKnight, C. (1997). Electronic journals: what do users think of them?. *Proceedings of the International Symposium on Research, Development and Practice in Digital Libraries*, University of Library and Information Science, Tsukuba.
- MEB. (2017). *Öğretmenlerin dijital okuma kültürü*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Öğrencilerin dijital okuma kültürü*. Ankara: MEB.
- Megalakaki, O., Aparicio, X., Porion, A., Pasqualotti, L., & Baccino, T. (2016). Assessing Visibility, Legibility and Comprehension for Interactive Whiteboards (iwbs) vs. Computers, *Educational Psychology*, 36(9), 1631-1650, DOI: 10.1080/01443410.2015.1025706
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency. *Computers & Education* 109, 187-196.
- Mesgar, M., Bakar, N. A., & Amir, Z. (2012). Online metacognitive reading strategies used by postgraduate ESL readers of academic texts. *International Journal Of Asian Social Science*, 2(10), 1779-1794.

- Millar, M., & Schrier, T. (2015). Digital or printed textbooks: Which do students prefer and why?. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 15(2), 166-185.
- Miller, S. D., & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 307–322). New York: Routledge.
- Milone, M. (2011). Student comprehension of books in kindle and traditional formats. *Renaissance Learning*, 1-9.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2–10.
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*. doi: 10.1177/0956797614524581
- Naumann, J., & Salmerón, L. (2016). Does navigation always predict performance? Effects of navigation on digital reading are moderated by comprehension skills. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 42-59.
- Nielsen, J. (1997). How users read on the web [On-line]. Retrieved from <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>.
- Nielsen, J. (2000). *Designing web usability*. New Riders Publishing, Indianapolis, IN.
- Nielsen, J. (2010). iPad and Kindle reading speeds. Retrieved from <http://www.useit.com/alertbox/ipad-kindle-reading.html>
- Nikolakopoulos, A., & Paraskeva, F. (2014). Introducing new digital challenges for reading comprehension: A case study with dedicated e-Readers. 2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Binici, K. (2019). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Millî Eğitim*, 49(227), 89-116.
- Oh, B-D. (2018). Exploring english online research and comprehension strategies of Korean college students. Master Thesis, Graduate School of Seoul National University, Seoul.
- Olsen, J. (1994). *Electronic Journal Literature: Implications for Scholars*. Mecklermedia, London.
- Omar, N. A. (2014). Online metacognitive reading strategies use by postgraduate libyan EFL students. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 8(7), 2281-2284.
- Onovughe, O. G. (2012). Internet use and reading habits of higher institution student. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 11-15.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(37), 15583–15587.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, Y. (2020). 3D Stratejisi “Okumadan önce, okuma esnasında ve okumadan sonra düşün”. K. Kıroğlu (Eds.), *Okuduğunu Anlama Stratejileri içinde* (s. 150-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Qutab, S., Iqbal, S., & Ullah, F. S. (2017). Screen-reading habits and use of e-resources of faculty of economics and management sciences' students: A study of postgraduate students. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 1610. 1-14.

- Park, H.-R., & Kim, D. (2011). Reading-strategy use by English as a second language learners in online reading tasks, *Computers & Education*, 57, 2156–2166.
- Peterson, S. (1992). The cognitive effect of underlining as a study technique. *Reading Research and Instruction*, 32(2), 49-56.
- Rayner, K., & Pollatsek A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Reinking, D., & Rickman, S. S. (1990). The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate-grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 12(4), 395-411.
- Reisel, J.F., & Shneiderman, B. (1987). Is bigger better? The effects of display size on program reading. In G. Salvendy (Eds.), *Social, ergonomie and stress aspects of work with computers* (pp. 113-122). New York: Elsevier.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen reading: university students' lived experience of digitised text. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 515–526.
- Rosenfield, M. (2011). Computer vision syndrome: A review of ocular causes and potential treatments. *Ophthalmic and Physiological Optics* 31(5). doi:10.1111/j.1475-1313.2011.00834.x
- Rouet, J.F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shelburne, W.A. (2009). E-book usage in an academic library: user attitudes and behaviors. *Library Collections, Acquisitions, and Technical Services*, 33(2/3), 59-72.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431–449.
- Shneiderman, B. (1987). User interface design and evaluation for an electronic encyclopedia. In G. Salvendy (Eds.), *Cognitive engineering in the design of human-computer interaction and expert systems* (pp. 207-223). New York: Elsevier.
- Siegenthaler, E., Wurtz, P., Bergamin, P., & Groner, R. (2011). Comparing reading processes on e-ink displays and print. *Displays*, 32(5), 268-273.
- Siegenthaler, E., Schmid, L., Wyss, M., & Wurtz, P. (2012). LCD vs. E-ink: An analysis of the reading behavior. *Journal of Eye Movement Research*, 5(3):5, 1-7.
- Son, J-B. (2003). A hypertext approach to foreign language reading: Student attitudes and perceptions. *Australian Review of Applied Linguistics*, 17, 91–110.
- Spencer, C. (2006). Research on learners' preferences for reading from a printed text or from a computer screen. *Journal Of Distance Education*. 21(1), 33-50.
- Strassmann, P.A. (1985), *Information Payoff*. The Free Press, New York, NY.
- Streveler, D. J., & Wasserman, A. I. (1985). Quantitative measures of the spatial properties of screen designs. In B. Shackel (Eds.), *Human-computer interaction: INTER-ACT'84* (pp. 81–89). Amsterdam: The Netherland, North-Holland.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York, NY: Guilford.



- Taki, S., & Soleimani, G. H. (2012). Online reading strategy use and gender differences: The case of Iranian EFL learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(2), 171-181.
- Tanner, M. J. (2014). Digital vs. print: Reading comprehension and the future of the book. *SJSU School of Information Student Research Journal*, 4(2), 1-12.
- TDK. (2020). Okumak. <https://sozluk.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Thomson WD. (1998). Eye problems and visual display terminals--the facts and the fallacies. *Ophthalmic Physiol Opt*, 18(2), 111-9.
- Tınar, M. Y. (1991). Bilgisayar teknolojisi ve insan ilişkisine bir yaklaşım. 3. Ergonomi Kongresi, *Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları*, 441, 65-74.
- TRT. (2020). *2020'de Google'da neler arandı?*. <https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/2020de-googlede-neler-arandi-537290.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırması'na dayalı öğretim: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ünsal, G. (2014). Çeviri eğitiminde okuma anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma. *Dil Dergisi*, (164), 52-66.
- Wastlund, E., Reinikka, H., Norlander, T., & Archer, T. (2005). Effects of VDT and paper presentation on consumption and production of information: Psychological and physiological factors. *Computers in Human Behavior* 21(2). doi: 10.1016/j.chb.2004.02.007
- Wilkins, A., Cleave, R., Grayson, N., & Wilson, L. (2009). Typography for children may be inappropriately designed. *Journal of Research in Reading*, 32, 402-412.
- Williams, M. A. (2010). *Examining the efficacy of using ipod touches to deliver reading comprehension strategy instruction and to provide electronic text support on the reading comprehension performance of sixth-grade students*. Doctoral Thesis, Department of Educational Methodology, Policy, and Leadership and the Graduate School of the University of Oregon, Oregon.
- Yağcı, İ. (2020). LCD nedir?. <https://teknogof.com/nedir/lcd>. sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410.
- Yehudah, G. B., & Alkalai, Y. E. (2018). The contribution of text-highlighting to comprehension: a comparison of print and digital reading. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 27(2), 1-31.
- Yıldız, C. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Eds.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi içinde* (s. 115-152). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yong, S.-T., & Gates, P. (2014). Born digital: Are they really digital natives?. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4(2), 102.
- Yue, C.L., Storm, B.C., Kornell, N., & Bjork, E.L. (2015). Highlighting and its relation to distributed study and students' metacognitive beliefs. *Educational Psychology Review*, 27, 69-78.
- Zambarbieri, D., & Carniglia, E. (2012). Eye movement analysis of reading from computer displays, eReaders and printed books. *Ophthalmic Physiol Opt.* (32), 390–396.

## EKLER

### Ders Planları

#### Dijital Okumada Önemli Olan Unsurlar Ders Planı

**Sınıf:** 7. Sınıf

**Süre:** 40 + 40

**Konu:** Dijital okumada önemli olan unsurlar

**Amaç:** Dijital okuma araçları ve uygulamalarının okuma için nasıl kullanıldığı hakkında öğrencileri bilgilendirmek.

**Yöntem:** Anlatma Yöntemi

**Ders Süreci:**

• **Dikkat Çekme:**

Öğrencilerin dikkati anlatılacak konu üzerine çekilir. Bunun için öğrencilere konuyla ilgili kısa bir bilgi verilir ve bazı sorular sorulur. Dijital okuma araçları öğrencilere gösterilir.

• **Gözden Geçirme:**

Ders sürecinde hangi aşamada neler yapılacağı öğrencilere ifade edilir.

• **Konu anlatımı:**

Öğrencilere bugün dijital okuma araçları ve okuma uygulamalarının okuma sürecinde nasıl kullanılması gerektiğini öğreneceğiz diye derse giriş yapılır. Daha sonra dijital okuma araçları ve uygulamalarının özellikleri hakkında bilgi verilir ve bunların okuma sırasında nasıl kullanıldığı öğrencilere anlatılır.

Öğrencilere dijital ortamlarda okuma yapmak için bilgisayarların, tabletlerin, e-okuma cihazlarının ve akıllı telefonların kullanıldığı ifade edilir. Bu araçların hepsinin kendine özgü farklı özellikleri olduğu belirtilir. Bilgisayarların okuma için sabit bir zemin gerektirdiği fakat tabletler, e-okuma cihazları ve akıllı telefonlardan sabit bir zemine koymadan da okuma yapılabileceği ifade edilir.

Dijital okuma araçlarından tabletler, e-okuma cihazları ve akıllı telefonların dokunmatik özelliği vardır. Bu araçlarda okuma sırasında parmakların veya elektronik kalemin kullanılabileceği ama bilgisayarlarda bunun yerini klavye ve farenin tuttuğu belirtilir. Dijital okuma sırasında yardımcı araçların klavye, fare ve elektronik kalemin okuma ortamıyla bütünleştirilmesi gerektiği ifade edilir. Dolayısıyla okuma aracıyla birlikte yardımcı araçların koordineli bir şekilde hareket etmesi gerektiği öğrencilere bildirilir.

Öğrencilere bilgisayarlarda okuma yaparken mouse'u ve kısa yol tuşlarını aktif olarak kullanabilecekleri ifade edilir. Okuma sırasında seçme özelliğini kullanmak için mouse'un, kopyala ve yapıştır için özelliğini kullanmak için ise hem mouse'nin hem de kısa yol tuşlarının kullanılabileceği belirtilir. Ayrıca öğrencilere bilgisayarlarda tarama yapmak için yine mouse'nin ve kısa yol tuşlarının kullanılabileceği bildirilir.

Okuma uygulamalarının kendine özgü bazı farklı özellikleri olduğu gibi birçok aynı özelliğinin olduğu belirtilir. Bu aşamada Adobe Reader'in özellikleri detaylı olarak anlatılır. Adobe Reader'in okuma sırasında kullanılacak özellikleri metni yakınlaştırma, kalem kullanma (siyah, kırmızı, mavi), silgi kullanma, not ekleme, metni vurgulama, metnin altını çizme, sayfalara işaret koyma, yazının üstünü çizme, yazının üstünü çizip metni değiştirme, imleç şeklinde yazı ekle, metin kutusu ekleme, yazıyı kutu içine alma, yer imi, sayfa küçük resmi özellikleri gösterilir.

Uygulamalar ve web siteleri üzerinden açılan e-kitaplar ve z-kitaplarda metinlerin bazıları yatay yönlü bazıları ise dikey yönlü hareket ettiği bildirilir. Adobe Readerde metinlerin dikey yönlü hareket ettiği ifade edilir.

Öğrencilere bilgisayarda Adobe Reader uygulaması üzerinden bir PDF formatında metin ile örnek okuma yapılır. Bu aşamada öğrencilerden öğrendikleri bilgileri okuma sırasında uygulaması istenilir.

Öğrencilerin anlamadıkları noktalar sorulur ve bunlar cevaplanır.

• **Sınıfça Tartışma:**

Dijital okuma araçlarının genel özellikleri bilgisayar, tablet, e-okuyucu ve akıllı telefonların özellikleri sınıfça tartışılır. Daha çok bilgisayar üzerinde durulur. Bilgisayarla ilgili önemli özelliklerin ve bunların okuma sırasında nasıl kullanılması gerektiğinin üzerinde durulur.

Adobe Reader'in özellikleri özellikleri sınıfça tartışılır. E-kitaplar, z-kitaplar ve diğer metinlerin aşağı-yukarı veya sağa-sola hareket etmesinin üzerinde durulur.

• **Ölçme ve Değerlendirme:**

Öz değerlendirme formu.

• **Ev Ödevleri:**

Öğrenciler dijital okuma araçlarında bilgisayar, tablet ve akıllı telefon üzerinde bir metin okurlar. Derste öğrendikleri bilgileri metni okurken uygular ve metinle ilgili etkinlikleri yaparlar. Daha sonra bunlar sınıf ortamında değerlendirilir.

# Disiplinlerarası Fen Öğretimi

Okul Öncesinden Ortaöğretime  
STEM, STEAM ve E-STEM Uygulamalarıyla

## Editörler

Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU

Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN

2. Baskı

Ankara

2022

# Disiplinlerarası Fen Öğretimi

## Okul Öncesinden Ortaöğretime STEM, STEAM ve E-STEM Uygulamalarıyla

### Editörler

Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU  
ORCID ID: 0000-0003-1989-6081  
Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN  
ORCID ID: 0000-0002-8851-0114

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-773-0  
e-ISBN : 978-605-170-701-3  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5  
Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Disiplinlerarası Fen Öğretimi  
(Okul Öncesinden Ortaöğretime STEM, STEAM ve E-STEM Uygulamalarıyla)  
Editörler  
AYDOĞDU, Bülent  
YILDIZ DUBAN, Nil

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 2. Baskı, xii+340 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-773-0  
e-ISBN : 978-605-170-701-3

### Fen Öğretimi, Fen Bilimleri, Eğitim

Fen Bilimleri Dersi, Disiplinlerarası, Bilim, Teknoloji, Toplum, Sosyo-Bilimsel, Beceri, 21. Yüzyıl Becerileri, İnovatif, Matematik, Mühendislik, Tasarım, Robotik, Proje Geliştirme, Girişimcilik, Çevre, Kültür, STEM, STEAM, E-STEM, Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul, Araştırma, Eğitim, Gereksinim, Uygulama

Anı Yayıncılık  
Kızıllırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi





## ÖN SÖZ

Disiplinlerarası öğretimde, farklı disiplinlere ait bilgiler etkili bir biçimde bütünleştirilir. Disiplinlerarası öğretimin başarısı, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerilerin günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılmasına bağlıdır. Bu nedenle, disiplinlerarası anlayışın okul öncesinden yükseköğretime dek fen öğretiminde de ele alınması ve fen bilimlerine birçok disiplinin entegre edilerek, öğrenme ortamlarının, gerçek yaşam problemlerinin tartışılıp çözülmesine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi önem taşımaktadır.

“Disiplinlerarası Fen Öğretimi” isimli bu kitap; akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarının disiplinlerin entegrasyonunun önemine ilişkin farkındalıklarına katkı sağlamak ve disiplinlerin birbirleriyle nasıl entegre edilebileceğine ilişkin bilgi ve örnekleri sunarak onlara yol göstermek amacıyla alanında uzman bilim insanları tarafından kaleme alınmıştır. “Disiplinlerarası Fen Öğretimi” kitabında son yıllarda tüm dünyada etkin bir biçimde kullanılan, farklı disiplinlerin entegrasyonunu temel alan STEM, STEAM ve E-STEM konularına ve bu bilgilerin uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Bu bilimsel kitap, on bir bölümden oluşmaktadır. “Disiplinlerarası Fen Öğretimi” kitabımızdaki bilgilerin, okul öncesi, ilkökul ve ortaokul sınıflarındaki konu alanları ve kazanımlarla ilişkilendirilmesine özen gösterilmiştir. Büyük emek ve özveriyle çalışan tüm yazarlarımıza en içten teşekkürlerimizi sunuyor, kitabın tüm akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarına katkı getirmesini temenni ediyoruz.

### Editörler

Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU

Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN



## BÖLÜMLER VE YAZARLARI

### **1. Bölüm:** Fen Öğretiminde Disiplinlerarası Bakış Açısı Geliştirme

Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU

ORCID: 0000-0003-1989-6081

Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN

ORCID: 0000-0002-8851-0114

### **2. Bölüm:** Bilimin Doğası ve Sosyo-Bilimsel Konuların Öğretimi

Doç. Dr. Didem İNEL EKİCİ

ORCID: 0000-0002-4668-7894

### **3. Bölüm:** Fen Eğitiminde Disiplinlerarası Beceriler

Doç. Dr. Güliz AYDIN

ORCID: 0000-0001-5119-8238

### **4. Bölüm:** Disiplinlerarası Fen Öğretiminde Matematiğin Rolü

Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ

ORCID: 0000-0002-4814-0358

### **5. Bölüm:** Disiplinlerarası Fen Öğretiminde Teknolojinin Rolü

Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZDİNÇ

ORCID: 0000-0003-2150-5019

Dr. Öğr. Üyesi Filiz MUMCU

ORCID: 0000-0001-9371-6734

### **6. Bölüm:** Mühendislik, Tasarım ve Proje Geliştirme Süreçleri

Dr. Öğr. Üyesi Burak TÜRKER

ORCID: 0000-0001-7909-1643



**7. Bölüm:** Girişimcilik: Çevre, Kültür, Bilim ve Teknoloji Politikaları

Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY

ORCID: 0000-0003-1368-052X

**8. Bölüm:** Disiplinlerarası Bir Öğretim Programı Olarak STEM

Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

ORCID: 0000-0003-2663-2244

**9. Bölüm:** Disiplinlerarası Fen Öğretiminde STEM, STEAM ve E-STEM

Dr. Öğr. Üyesi Yurdağül BOĞAR

ORCID: 0000-0002-1791-3047

**10. Bölüm:** Disiplinlerarası Öğrenmeye İlişkin Türkiye’de Yapılan Güncel Araştırmalar, Eğilimler, Gereksinimler ve Uygulama Örnekleri

Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN

ORCID: 0000-0001-9456-6379

**11. Bölüm:** Disiplinlerarası Öğretim Uygulama Örnekleri: STEM, STEAM ve E-STEM Uygulamaları

Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU

ORCID: 0000-0003-1989-6081

Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN

ORCID: 0000-0002-8851-0114



# İÇİNDEKİLER

<b>1. BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>FEN ÖĞRETİMİNDE DİSİPLİNLERARASI BAKIŞ AÇISI GELİŞTİRME</b> .....	<b>1</b>
1. Disiplinlerarası Öğretim.....	1
2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Disiplinlerarası Yaklaşım Vurguları.....	2
2.1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı.....	2
2.2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Yetkinlikler.....	3
2.3. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Beceriler.....	4
3. Fen Bilimleri-Matematik Dersi İlişkisi.....	5
4. Fen Bilimleri-Teknoloji İlişkisi.....	6
5. Fen Bilimleri-Mühendislik İlişkisi.....	6
6. Fen Bilimleri-Görsel Sanatlar Dersi İlişkisi.....	8
7. Fen Bilimleri-Beden Eğitimi ve Spor Dersi İlişkisi.....	10
8. Fen Bilimleri-Sosyal Bilgiler Dersi İlişkisi.....	10
9. Fen Bilimleri-Türkçe Dersi İlişkisi.....	12
10. Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları.....	13
Bölüm Değerlendirme Soruları.....	15
Kaynaklar.....	17
Yazarlar Hakkında.....	20
<b>2. BÖLÜM</b> .....	<b>21</b>
<b>BİLİMİN DOĞASI VE SOSYO-BİLİMSEL KONULARIN ÖĞRETİMİ</b> .....	<b>21</b>
1. Giriş.....	21
2. Bilimin Temel Özellikleri.....	23
3. Bilimin Doğası.....	27
4. Bilimin Doğasının Öğretimi.....	28
5. Bilim, Teknoloji, Toplum ve Çevre Arasındaki İlişki.....	31
6. Sosyo-Bilimsel Konular.....	33
7. Sosyo-Bilimsel Konulara Dayalı Fen Öğretimi.....	36
Bölüm Değerlendirme Soruları.....	43
Kaynaklar.....	45
Yazar Hakkında.....	48

<b>3. BÖLÜM</b> .....	<b>49</b>
<b>FEN EĞİTİMİNDE DİSİPLİNLERARASI BECERİLER</b> .....	<b>49</b>
1. Giriş .....	49
2. 21. Yüzyıl Becerileri.....	50
2.1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri .....	53
Yaratıcılık ve Yenilikçilik .....	53
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme .....	53
İletişim ve İş Birliği.....	54
2.2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri.....	55
2.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri.....	56
2. Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	57
Analitik Düşünme.....	57
Yaratıcı Düşünme .....	57
Yansıtıcı Düşünme .....	57
Karar Verme .....	57
3. İnovatif Düşünme Becerileri .....	58
4. Kariyer Bilinci Geliştirme .....	58
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	65
Kaynaklar.....	66
Yazar Hakkında .....	68
<b>4. BÖLÜM</b> .....	<b>69</b>
<b>DİSİPLİNLERARASI FEN ÖĞRETİMİNDE MATEMATİĞİN ROLÜ</b> .....	<b>69</b>
1. Giriş .....	69
2. Disiplinlerarası STEM Eğitiminde Matematiğin Rolü.....	71
2.1. STEM Eğitiminde Matematiksel Modelleme .....	72
2.2. STEM ve Günlük Yaşam Problemleri .....	85
3. Sonuç .....	89
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	90
Kaynaklar.....	91
Yazar Hakkında .....	92
<b>5. BÖLÜM</b> .....	<b>93</b>
<b>DİSİPLİNLERARASI FEN ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN ROLÜ</b> .....	<b>93</b>
1. Giriş .....	93
2. Üç Boyutlu (3B) Tasarım ve Baskı.....	94
3. Blok Tabanlı Programlama.....	97
4. Eğitsel Robotik ve Fiziksel Programlama .....	100
4.1. Eğitsel Robotik Kitler .....	100
4.2. Fiziksel Programlama Kartları .....	102

5. Simülasyon Uygulamaları.....	105
6. Sonuç.....	107
6.1. STEM Eğitiminde Teknolojinin Etkili Kullanımına Yönelik Bir Örnek.....	109
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	112
Kaynaklar.....	113
Yazarlar Hakkında.....	116
<b>6. BÖLÜM .....</b>	<b>117</b>
<b>MÜHENDİSLİK, TASARIM VE PROJE GELİŞTİRME SÜREÇLERİ .....</b>	<b>117</b>
1. Giriş .....	117
2. Disiplinlerarası Çalışmanın Önemi.....	118
3. Mühendislik Tasarım Süreçleri .....	119
3.1. Tasarım Odaklı Düşünme.....	120
3.2. Süreçteki Adımların İncelenmesi .....	121
4. Üretime Yönelik Mühendislik Tasarım Süreçleri.....	129
5. Bilimsel Yöntemin Süreçleri.....	130
6. Proje Geliştirmeye Dayalı Tasarım Süreçleri .....	131
7. Proje Tabanlı Öğrenme Süreçleri .....	134
7.1. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri.....	136
7.2. Proje Tabanlı Öğrenmenin Bileşenleri.....	136
7.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Hedefleri.....	137
7.4. Proje Tabanlı Öğrenmenin Sağladığı Kazanımlar (Mihic&Zavrski, 2017).....	137
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	139
Kaynaklar.....	140
Yazar Hakkında.....	142
<b>7. BÖLÜM .....</b>	<b>143</b>
<b>GİRİŞİMCİLİK: ÇEVRE, KÜLTÜR, BİLİM VE TEKNOLOJİ POLİTİKALARI ....</b>	<b>143</b>
1. Giriş .....	143
2. Girişimciliğin Tanımı, Boyutları ve Türleri.....	145
2.1. Orijinal Girişimcilik.....	146
2.2. Kadın Girişimciliği.....	146
2.3. Sosyal Girişimcilik.....	148
2.4. Çevreci Girişimcilik.....	150
2.5. Kültürel Girişimcilik.....	151
2.6. Dijital Girişimcilik.....	152
2.7. Bilim Girişimciliği .....	153
3. Girişimcilik Eğitimi.....	153
4. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Girişimcilik.....	155

5. 2023 Eğitim Vizyonunda Girişimcilik .....	156
6. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Girişimcilik.....	156
7. E-STEM Uygulamalarında Girişimcilik Boyutunun Entegrasyonu.....	156
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	158
Kaynaklar.....	159

## **8. BÖLÜM .....**

### **DİSİPLİNLERARASI BİR ÖĞRETİM PROGRAMI OLARAK STEM .....**

1. Neden Disiplinlerarası Öğretim Programları? .....	163
2. Disiplinlerarası Öğretim Programı .....	165
3. Disiplinlerarası Öğretim Programı Modelleri.....	173
1. Parçalı Model .....	173
2. Bağlantılı Model.....	173
3. İç İçe Geçmiş Model.....	173
4. Aşamalı Model.....	173
5. Paylaşımlı Model.....	173
6. Örüntülü/Ağ Model .....	174
7. Bağlı Model.....	174
8. Bütünleştirilmiş Model .....	174
9. Yoğunlaşmış Model.....	174
10. Ağ/Şebeke Modeli .....	174
4. Disiplinlerarası Öğretim Programında İçerik Tasarımı .....	178
Disiplin Tabanlı İçerik Tasarımı.....	178
Paralel Disiplinler İçerik Tasarımı .....	178
Çokdisiplinli İçerik Tasarımı .....	179
Disiplinlerarası Üniteler/Dersler İçerik Tasarımı.....	179
Bütünleştirilmiş Gün İçerik Tasarımı.....	179
Tam Program Tasarımı.....	180
5. Disiplinlerarası Öğretimin Kuramsal Temelleri .....	181
6. Disiplinlerarası Öğretim Programı Geliştirme .....	182
7. Disiplinlerarası Öğretim Stratejileri .....	187
8. Disiplinlerarası Öğretim Modelleri.....	189
9. Disiplinlerarası Öğretimin Avantajları ve Dezavantajları .....	191
10. Disiplinlerarası Öğretim Programı Olarak STEM, STEAM ve E-STEM.....	193
11. Disiplinlerarası STEM, STEAM ve E-STEM Öğretimi .....	197
12. Disiplinlerarası STEM, STEAM ve E-STEM Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi.....	200
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	202
Kaynaklar.....	204
Yazar Hakkında .....	206

<b>9. BÖLÜM</b> .....	<b>207</b>
<b>DİSİPLİNLERARASI FEN ÖĞRETİMİNDE STEM, STEAM VE E-STEM</b> .....	<b>207</b>
1.1. Disiplinlerarası Öğretim Nedir?.....	207
1.2. Disiplinlerarası Öğretimin Önemi.....	208
2.1. STEM'in Yakın Tarihçesi ve Tanımları.....	208
2.2. STEM'in Amacı Nedir?.....	209
2.3. STEM Eğitimi Neden Önemlidir?.....	210
2.4. STEM Okuryazarlığı.....	211
2.5. STEM Eğitiminde Kullanılan Öğretimsel Yaklaşımlar.....	211
2.6. STEM Eğitimi ile İlgili Doğru Bilinen Yanlışlar .....	212
2.7. Dünya'da ve Türkiye'de STEM Eğitimi .....	212
3.1. STEAM Neden ve Nasıl Ortaya Çıkmıştır?.....	216
3.2. STEAM Nedir?.....	216
3.3. STEAM Eğitiminin Amacı Nedir?.....	217
3.4. STEAM Eğitimi Neden Önemlidir?.....	217
3.5. STEAM Uygulamalarında Dikkate Alınması Gereken Faktörler.....	219
3.6. STEAM Uygulamalarında Öğretmen ve Öğrenci Rollerini.....	220
3.7. Dünya'da ve Türkiye'de STEAM Eğitimi.....	221
4.1. 21. yy Becerilerinden Olan Girişimcilik Nedir?.....	221
4.2. Girişimcilik Eğitimi.....	222
4.3. Girişimcilik Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar Nelerdir?... 223	
4.4. STEM ve Girişimcilik (E-STEM).....	224
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	226
Kaynaklar.....	228
<b>10. BÖLÜM</b> .....	<b>241</b>
<b>DİSİPLİNLERARASI ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TÜRKİYE'DE YAPILAN GÜNCEL ARAŞTIRMALAR, EĞİLİMLER, GEREKSİNİMLER VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ</b> .....	<b>241</b>
1. Türkiye'de Disiplinlerarası Öğrenmeye İlişkin Yapılan Tezler.....	241
1.1. Okul Öncesi Eğitim Dönemindeki Çocuklarla Yapılan Disiplinlerarası Öğrenmeye İlişkin Tezler ve Uygulama Örnekleri.....	242
1.2. İlkokul Öğrencileriyle Yapılan Disiplinlerarası Öğrenmeye İlişkin Tezler ve Uygulama Örnekleri.....	252
1.3. Ortaokul Öğrencileriyle Yapılan Disiplinlerarası Öğrenmeye İlişkin Tezler ve Uygulama Örnekleri.....	263
2. Sonuçlar, Eğilimler ve Gereksinimler.....	298
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	300
Kaynaklar.....	302

<b>11. BÖLÜM.....</b>	<b>317</b>
<b>DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM UYGULAMA ÖRNEKLERİ: STEM, STEAM VE E-STEM UYGULAMALARI .....</b>	<b>317</b>
Etkinlik-1: STEM Uygulamasına İlişkin Etkinlik Plânları.....	317
Etkinlik-2: STEAM Uygulamasına İlişkin Etkinlik Örneği .....	328
Etkinlik-3: E-STEM Uygulamalarına İlişkin Etkinlik Örneği (Denizaltı Aracı Tasarlama).....	330
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	338
Kaynaklar.....	339
Yazarlar Hakkında.....	339



# 1. BÖLÜM

## FEN ÖĞRETİMİNDE DİSİPLİNLERARASI BAKIŞ AÇISI GELİŞTİRME

**Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

**Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Bu bölümde “Fen Öğretiminde Disiplinlerarası Bakış Açısı Geliştirme” ana başlığı altında, “Disiplinlerarası Öğretim”, “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda Disiplinlerarası Yaklaşım Vurguları”, “Fen Bilimleri - Matematik Dersi İlişkisi”, “Fen Bilimleri - Teknoloji İlişkisi”, “Fen Bilimleri-Mühendislik İlişkisi”, “Fen Bilimleri-Görsel Sanatlar Dersi İlişkisi”, “Fen Bilimleri-Beden Eğitimi ve Spor Dersi İlişkisi”, “Fen Bilimleri-Sosyal Bilgiler Dersi İlişkisi”, “Fen Bilimleri-Türkçe Dersi İlişkisi”, “Fen Öğretiminde Okuldışı Öğrenme Ortamları” alt başlıklarına yer verilmesi amaçlanmaktadır.

### 1. Disiplinlerarası Öğretim

Disiplinlerarası öğretim, tüm öğretme-öğrenme sürecinin kavramlar ya da problemler etrafında organize edilmesi ve bu kavramın ya da problemin işlenmesinde değişik alanlardan bilgilerin etkili bir biçimde bütünleştirilmesidir. Disiplinlerarası bir organizasyon sayesinde öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hem de bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olur (Yıldırım, 1996). Disiplinlerarası yaklaşım öğrencilerin önemli ve güncel konu, kavram ve problemlere odaklanarak; çevresi ve dünyada meydana gelen olaylardan haberdar olmasını, düşünme ve fikirlerde ayrıntıya inerek üst düzeyde genellemelere ulaşmasını sağlar. Bununla birlikte disiplinlerarası yaklaşım etkinliklerle öğrencileri meşgul edip onları araştırmaya, incelemeye, bilginin değişik stil ve modellerde kullanımını öğrenmeye yönelterek, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını, sorumluluk kazanmalarını sağlar (Erickson, 1995’ten akt. Duman&Aybek, 2003).

Eğitim sistemimizde disiplinlerarası öğretim kısmen ilkökul düzeyinde uygulanırken, ortaokul ve lise düzeyinde daha çok disiplinler eğitime uygulanmaktadır. Oysa özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler disiplinlerin katı sınırlarına girmeye hazır olmayıp, disiplinlere dayalı (disipliner) öğretimde sıkıntı çekmektedirler (Turna&Bolat, 2015). Matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve



yabancı dil gibi bağımsız bir bütün olan dersler genellikle farklı disiplinler olarak öğretilmektedir. Oysaki eğitimin kalitesinin artırılabilmesi farklı disiplinlerdeki bilgiyi önemsemenin yanında disiplinlerarası yaklaşıma odaklanmayı gerçekleştirebilecek kaliteli ve iş birliğine dayanan eğitim programına sahip olmayı gerektirir (İşler, 2004). Bu anlayıştan yola çıkılarak, disiplinlerarası anlayışın okul öncesinden yükseköğretime dek fen öğretiminde de ele alınması ve fen bilimine birçok disiplinin entegre edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

## **2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Disiplinlerarası Yaklaşım Vurguları**

3-8. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı MEB tarafından 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmıştır. 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı pdf dosyası olarak Talim ve Terbiye Kurulu'nun web sayfasından (<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>) açılabilen ve indirilebilmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3-8. Sınıflar için hazırlanmış olup, ilköğretim düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından bu öğretim programının 3. ve 4. sınıfa ilişkin bölümleri kullanılmaktadır. Ortaokul 5-8. sınıf düzeylerinde ise branş (Fen Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Fen Bilimleri) öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır.

### **2.1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı**

2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın genel yapısı incelendiğinde, bu program hazırlanırken öğrenci merkezli anlayış itibarıyla yapılandırmacı kuramın temel alındığı görülmektedir. Yapılandırmacı kuram şemsiyesi altında yer alan sorgulamaya dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme gibi yaklaşımlar öğretim programının tüm boyutlarına (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) yansımaktadır. Bu bağlamda kazanımlar hazırlanırken öğrenciye dönük ifadeler (bilgi, beceri ve değer uygulamaları bağlamında) kullanılmakta, içeriğin sunumu noktasında öğrencilerin gelişim özellikleri temel alınmaktadır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı yaparak-yaşayarak öğrenmelerine ve bilgiyi keşfederek kendilerinin yapılandırmalarına olanak sağlayan uygulamalar önerilmekte, değerlendirme boyutunda ise alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yararlanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldız Duban&Aydoğdu, 2021).

Öğretim Programı incelendiğinde fen bilimleri dersinin temel amaçları şöyle açıklanmaktadır (MEB, 2018): Fen ve mühendislik uygulamaları ile fen biliminin alt disiplinleri (fizik, kimya, biyoloji, astronomi vb.) hakkında temel bilgiler kazandırmak. İnsanoğlunun içinde yaşadığı çevreyle ilişkinin anlaşılması ve doğanın keşfinde, bilimsel araştırma sürecini ve bu süreçte kullanılan bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin

sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek için fen teknoloji toplum çevre ilişkisini fark edilir kılmak, yaşam problemlerini çözmek ve bu konuda sorumluluk almalarını sağlama konusunda yaşam becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamak, fen bilimlerine yönelik kariyer bilinci geliştirmek, doğa olaylarına ilişkin ilgi ve merak oluşturup, tutum geliştirmelerini sağlamak, sosyo-bilimsel konularda farkındalık yaratıp yaşam ve girişimcilik becerileri geliştirmek, bilimsel etik ilkeleri evrensel ve kültürel değerler ile benimsemesini sağlamak.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki temel amaçlar incelendiğinde, programın disiplinlerarası anlayışa hitap edecek yapıda olduğu göze çarpmaktadır. İlk temel amaçta ifadesi bulunan "fen bilimlerinin alt alanları ile mühendislik uygulamalarına ilişkin temel beceri kazandırma", bu iki disiplinin birbirine bağlanarak öğrenme-öğretme sürecinin yürütüleceğine işaret etmektedir. Benzer biçimde üçüncü maddede yer alan "toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirme" amacı da sosyal bilimlerin farklı disiplinleri ile bağlantı kurularak fen bilimleri dersi kapsamında etkin vatandaş yetiştirmeye yönelik vurgu yapmaktadır.

## 2.2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Yetkinlikler

Gerek Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda gerekse ilkokul ve ortaokulda yer alan tüm derslerin öğretim programlarında yer alan yetkinlik anlayışı disiplinlerarası anlayışın programlara yansdığına bir kanıt olarak düşünülebilir. Söz konusu yetkinlikler kapsamında sunulan beceriler farklı disiplinlere vurgu yapmakla birlikte, tüm derslerin öğretim programında yer alması itibarıyla de bu disiplinlerin entegre edilmesine duyulan gereksinimi gözler önüne sermektedir. Yapılacak disiplinlerarası bağlantılar sayesinde her bir yetkinlik alanında belirtilen beceriler öğrencilere daha kolay kazandırılabilecektir.

Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır (MEB, 2018):

1) Anadilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.

2) Yabancı dillerde iletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir.

3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme

## Kaynaklar

- Aydoğdu, B., Selanik Ay, T.&Duban, N. (2020). Öğretmen adayları tarafından tasarlanan ders planlarında sosyo-bilimsel konular ve girişimcilik: Bir karma yöntem araştırması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1107-1132.
- Akaygün, S.&Aslan-Tutak, F. (2017). FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) Eğitimi Yaklaşımı. M. Ergün (Ed.), *Fen Bilimleri Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar içinde* (1-34. ss.). Ankara: Nobel Yayıncılık. ISBN:978-605-320-748-1.
- Balcı, A., Aydoğdu, B.&Özdiñç, F. (2021). An Investigation of Science Teachers' Web Pedagogical Content Knowledge. *Croatian Journal of Education*. 23(1), 185-215.
- Balkan-Kıyıcı, F.&Ataberk-Yiğit, E. (2012). Sınıf Duvarlarının Ötesinde Fen Eğitimi: Rüzgâr Santraline Teknik Gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2010, 2 (1), 225-243.
- Bilgin, E., (2017). Ortaokul öğrencilerinin fiziksel uygunlukları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brophy, S. Klein, S. Portsmore, M.&Rogers, C., 2008. Advancing Engineering Education in P-12 Classrooms. *Journal of Engineering Education*, 369-387.
- Çepni, S. (2010). Bilim, Fen, Teknoloji Kavramlarının Eğitim Programlarına Yansımaları. S.Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi içinde* (1-32. Ss.). Ankara: Pegem Akademi. ISBN:978-605-5885-59-5.
- Davidson, S. K., Passmore C.&Anderson D. (2010). Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators. *Science Education*, 94(1), 122-141.
- Deringöl, Y.&Gülten, D.Ç. (2016). Öğretmen Adaylarının "Fen Eğitiminde Matematiğin Kullanılması" İle İlgili Görüşleri: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 43-50.
- Duman, B.&Aybek, B. (2003). Süreç-temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 11:1-12.
- Ev Çimen, E. (2016). Bilim tarihine genel bir bakış. *Fen Bilimleri Öğretimi*. Ed: S. Ş. Anagün ve N. Duban. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Edeer, Ş. (2005). Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 78-84.
- Finn, K. E., Zi Yan&Kyle J. McInnis (2018) Promoting Physical Activity and Science Learning in an Outdoor Education Program, *Journal of Physical Education, Recreation&Dance*, 89:1, 35-39.
- Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.
- Gürsoy, G. (2018). Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları. *Turkish Studies / Educational Sciences*. 13(11), 623-649.
- Haik, Y.&Shahin, T. (2011). *Engineering Design Process*. United States of America: Cengage Learning. ISBN- 13: 978-0-495-66814-5.

- İmamoğlu, H. V.&Çeken, R. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin bilim tarihi açısından fen ve teknoloji dersi ile ilişkilendirilmesi üzerine disiplinlerarası bir bakış. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(3), 71-87. İşler, A.Ş. (2004). Sanat eğitiminde disiplinlerarası-tematik yaklaşım, Milli Eğitim Dergisi, 163, 43-54.
- Jarvis, T.,&Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science, before, during, and after a visit to the UK National Space Centre. Journal of Research in Science Teaching, 42, 53-83. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20045>
- Jean-Philippe A.-Beaudet, Pierre Chastenay, Marie-Claude Beaudry, Cassandra L'Heureux, Michael Giamellaro, Jonathan Smith, Estelle Desjarlais&Alain Paquette (2021). Exploring the impacts of contextualised outdoor science education on learning: the case of primary school students learning about ecosystem relationships. *Journal of Biological Education*, 1-18.
- Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. Öğretmen Kitapları Dizisi, ISBN: 975.11.1729.1. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karaarslan Semiz, G. (2021). Sınıf dışında eğitim. *İlkokulda fen öğretimi içinde* (335-353 ss.) Ed: Bilican, K.&Şenler, B. Ankara: Vizetek Yayınları.
- Karasu, İ.&Haşiloğlu, M. A. (2020). The effect of reading comprehension, interpretation and four operations skills on student success in velocity subject of 6<sup>th</sup> grade science course. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 136-155.
- Laçın-Şimşek, C. (2013). Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi. C. Laçın-Şimşek (Ed.). *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları içinde* (1-21. ss.). Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-605-364-176-6.
- Leggett, J. (2021). Da Vinci gerçekten dâhi miydi? *Popular Science Türkiye*, 110, 48-56.
- Martin, R., Sexton, C., Wagner, K.&Gerlovich, J. (1998). Science for all children. Boston: Allyn and Bacon.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mücevher, M.H., Demirgöl, Z.&Erdem, R. (2016). Sportif Aktivitelerin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi: SDÜ İİBF Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. V. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi - Bildiriler Kitabı I. 119-132.
- Obalı, B. (2009). Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki. Sakarya: Sakarya Üniversitesi İlköğretim Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özkılıç, R.&Korkmaz, N.H. (2004). Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. XVII (2), 281-293.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom, *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450.

- Rennie, L. J., Feher, E., Dierking, L. D., & Falk, J. H. (2003). Toward an agenda for advancing research on science learning in out-of-school settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 112-120. doi:10.1002/tea.10067
- Selanik-Ay, T., Duban, N. (2021). According to Primary School Teachers' Views on S-STEM (Social Studies + STEM): A Phenomenological Research. *Open Journal for Educational Research (OJER)*, 5(2), 223-244.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. NY: Doubleday Currency.
- Saygılı, G., Atay, E., Eraslan, M. & Hekim, M. (2015). Düzenli Olarak Spor Yapan Ve Yapmayan Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 161-170.
- Soylu, U.İ. & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul Dışı Ortamlarda Öğretim Deneyimi Olan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bu Ortamlara Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 6(3), 174-196.
- Şardağ, M., Ecevit, T., Top, G., Kaya, G. & Çakmakçı, G. (2018). Fen ve Mühendislik Uygulamaları. A. Tekbıyık & Çakmakçı, G. (Ed.), *Fen Bilimleri Öğretimi ve STEM Etkinlikleri içinde* (239-264. ss.). Ankara: Nobel Yayıncılık. ISBN:978-605-7928-31-3.
- Şenses, M. (2009). Trabzon Merkezde Bulunan Bazı İlköğretim Okullarında 7. ve 8. Sınıfta Okuyan Lisanslı Sporcu Öğrenciler ile Lisanssız Öğrencilerin Okul Ders Başarılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Turna, Ö. & Bolat, M. (2015). Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK) (2021), <http://www.sozluk.gov.tr>, Erişim tarihi: 31.10.2021.
- Uyanık-Balat, G. (2010). Fen Nedir ve Çocuklar Feni Nasıl Öğrenir? B. Akman, G. Uyanık-Balat & T. Güler (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi içinde*. (1-18. Ss.) Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-605-364-080-6.
- Whitley, R.L. (1999). Those Dumb Jacks Are It Again: A Comparison Of The Educational Performances Of Athletes And Nonathletes In North Carolina High Schools From 1993 Through 1996, *High School Journal*, 82 (4), 223-233.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldız Duban, N. & Aydoğdu, B. (2021). İlkokulda Fen Bilimleri Öğretimi. İlkokulda Temel Fen Bilimleri. Ed: N. Yıldız Duban. Ankara: Vize Yayıncılık.

## **Yazarlar Hakkında**

### **Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

e-posta: baydogdu@aku.edu.tr

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde Profesör Doktor (Prof. Dr.) olarak görev yapmaktadır. Fen öğretimi, disiplinlerarası fen öğretimi, fen öğretim programları, bilimsel araştırma yöntemleri, fen eğitiminde materyal tasarımı, öğrenmeyi öğrenme, nicel ve nitel araştırma yöntemleri gibi lisans ve yüksek lisans düzeyinde dersler vermektedir. Araştırma ilgi alanları arasında fen eğitimi, STEM, STEAM, E-STEM, fen laboratuvarı, bilim süreç becerileri, argümantasyon temelli öğrenme, öğretmen eğitimi ve sorgulamaya dayalı öğrenme yer almaktadır. Ayrıca Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK-No. 218B452) tarafından desteklenen E-STEM adlı projede yürütücülük yapmıştır.

### **Prof. Dr. Nil YILDIZ-DUBAN**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

e-posta: nily@aku.edu.tr

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde profesör doktor olarak görev yapmaktadır. Fen öğretimi, bilimsel araştırma yöntemleri, ilköğretimde temel fen bilimleri, ilköğretim programları, ilköğretim fen öğretimi, öğrenmeyi öğrenme, nitel araştırma yöntemleri, eğitimde karma yöntem araştırmaları gibi lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermektedir. Araştırma alanları arasında ilköğretim fen bilgisi eğitimi, sorgulamaya dayalı öğrenme, dijital vatandaşlık, STEM, STEAM, E-STEM, S-STEM bulunmaktadır. Ayrıca TÜBİTAK (No.218B452) tarafından desteklenen E-STEM adlı projede araştırmacı olarak görev almıştır.



## 2. BÖLÜM

### BİLİMİN DOĞASI VE SOSYO-BİLİMSEL KONULARIN ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Didem İnel-Ekici

*Uşak Üniversitesi*

Bu bölümde bilimin temel özelliklerine, bilimin doğasına ilişkin kuramsal bilgilere, bilim, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkilere, sosyo-bilimsel konulara ve bu konuların fen öğretimindeki yeri ve önemine ilişkin temel bilgilere yer verilmiştir. Öğretmen eğitimi programlarındaki fen öğretimi derslerinin yürütülmesinde kullanılabilecek bu bölümde yer alan içerikler ile öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin bilgi ve farkındalıklarını artırmak, bilim, teknoloji, toplum ve çevre arasında ilişki kurmalarını sağlamak ve uygulama örnekleri ile sosyo-bilimsel konulara dayalı fen öğretimine yönelik pedagojik bilgilerini zenginleştirmek amaçlanmaktadır.

#### 1. Giriş

İçinde yaşadığımız 21. yüzyılda toplumların en önemli varlığının sahip oldukları bilgi olduğu söylenebilir. Farklı bilim dallarından elde edinilen bilginin hayatımıza her gün önemli ölçüde etkisi vardır. Bilimsel bilgi, günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır ve birçok yönden hayatı daha iyi hale getirmektedir. Bilimsel bilgi ve uygulamalar, çeşitli hastalıkların tanınmasına ve tedavi edilmesine, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanlarla iletişim kurulmasına, yaşanılan ve çalışılan yerleri değişen iklim koşullarına bağlı olarak uygun sıcaklıkta tutmaya ve dünyayı dolaşmaya olanak tanır (McCain, 2016). Ayrıca bilimsel bilgi ülkelere, toplumlara, kültürlere ya da firmalara diğerlerinin karşısında avantajlar sağlamaktadır (Gorman, Tweney, Gooding, & Kincannon, 2004). Bu nedenle bilgi edinmenin ve bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmenin toplumsal gelişim açısından önemi tüm ülkeler tarafından kabul edilmekte ve ülkeler bilgi edinmenin en güvenilir yolu olan bilimsel araştırmalara önemli yatırımlar yapmaktadırlar.

Tarihsel dönemler incelediğinde insanların ihtiyaçlarına bağlı olarak bilgi edinme ve kullanma amaçlarının değiştiğini görmek mümkündür. Geçmişte insanlar, değişen doğa koşulları içerisinde hayatta kalabilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek, savaşlar sırasında kendi toplumlarının devamlılığını sağlayabilmek için bilgi edinme arayışı içerisindeyken; modern dünyada hayatı kolaylaştıran ve insan ömrünü uzatan teknolojik gelişmeler için temel oluşturan bilimsel araştırmalar ile bilgi edinme süreci ön plana çıkmaktadır. Ayrıca geçmişten farklı olarak günümüzde, bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı ve büyük gelişmeler, bilimsel çalışmalarını anlayabilen, teknolojik gelişmelere

uyum sağlayabilen, bilime karşı olumlu tutumlara sahip olan bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğini de ortaya koymuştur. Bilimi anlamak için öncelikle bilimi tanımlamak ve bilimsel araştırmaların yöntem süreçlerini açıklamak gereklidir. Bir düşünme biçimi ve güvenilir bir bilgi edinme yolu olan bilim, olay ve olgulara ilişkin araştırabilir sorulara cevap arama sürecidir. Bilimsel araştırmalar yürüten bilim insanları da araştırma sorularına yanıt aramakta, genellikle doğanın işleyişine ilişkin fikirler içeren teoriler geliştirmekte ve bilim insanlarından oluşan bilimsel topluluklar ile makaleler yoluyla bilgilerini paylaşmaktadırlar (Gill, Grant, Meredith, & Odongo, 2016).

Doğa bilimlerinden eğitim bilimlerine kadar çeşitli konu alanlarında çalışan bilim insanlarının kullandıkları araştırma yöntemleri farklılık gösterse de her biri için önemli olan güvenilir, tutarlı, açık ve anlaşılır kanıtlara erişmektir. Teknoloji alanında çalışan mühendis, veri bilimci, uygulama geliştirici gibi araştırmacılar ise bilimsel gelişmeler sonucunda elde edilen bilgileri insan hayatını kolaylaştıracak kullanılabilir araçlara dönüştürmektedir. Bilimin günümüz dünyasındaki en önemli yansıması günlük hayatta kullanılan teknolojik materyallerdir. Özellikle son yıllarda hız kazanan gelişmelerle teknoloji insanlığın yaşamına çok yönlü olarak dâhil olmuştur. Bilimsel bilginin ve bu bilgilere dayalı olarak teknolojilerin üretilmesi ve anlaşılması ise, bilimsel düşünme ile mümkündür. Bilimsel düşünme, amaçlı bilgi arama süreçlerinin tamamını kapsayan bir kavramdır (Kuhn, 2002). Doğdukları andan itibaren çocuklar, dünya ile olan etkileşimlerini ve deneyimlerini anlamlandırmalarını ve organize etmelerini sağlayan örtük teoriler inşa ederler. Kavramsal değişim süreciyle bu teoriler yeni kanıtlarla karşılaştıkça yeniden ele alınır ve değiştirilirler. Bu revizyon süreci bilimsel düşünceden farklı olarak bilinçli farkındalıktan uzaktır ve çaba gerektirmeden gerçekleşir. Bilgi arama sürecinde ise bu teorilerin yeniden düzenlenmesi bireyin çabasını gerektirmekte ve bilimsel düşünmeye dönüşmektedir (Kuhn & Franklin, 2006). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde konu alanlarına ilişkin içerik bilgisinin öğretilmesinin yanı sıra bu bilginin üretiminde kullanılan düşünme süreçlerine ve yöntemlerine ilişkin bilgi, farkındalık ve beceri kazandırılması da gerekmektedir.

Çağdaş fen eğitiminin amacı da, bilim ve teknolojiyi günlük hayat bağlamında anlama becerisi olarak da tanımlanan "bilimsel olarak okuryazar" bireyler yetiştirmektir (Martin, 2012; Zimmerman, 2007). Bilim okuryazarı bireyler, ancak bilimsel düşüncenin geliştirilmesi ile mümkün olan (Kuhn, 2002), bilimsel olgulara ve süreçlere ilişkin üst düzey bir anlayışa sahiptir (Durant, 1994). En genel tanımıyla bilimsel düşünme, bilimsel araştırma yöntemlerinin veya ilkelerinin muhakeme etme veya problem çözme durumlarına uygulanmasıdır (Zimmerman, 2007). Bilimsel düşünme ayrıca bilimin içeriği hakkında çalışırken kullanılan zihinsel süreçleri, bilimsel faaliyetlerle meşgul olmayı veya bilimde sıklıkla kullanılan akıl yürütme türlerini ifade etmektedir. Bilimsel düşünme, düşünme sürecinde birkaçının ya da tamamının kullanılabileceği tümevarım, tümdengelim, analogi, problem çözme gibi bilim dışı alanlarda da kullanılan bilişsel süreçleri içerir (Dunbar & Fungelsang, 2005). Genel olarak, bilimsel



düşünme süreci, bilim ve teknolojiyi öğrenmek için kullanılacak en iyi strateji olarak değerlendirilebilir. Günümüzde öğrencilerin problemlere ilişkin açıklamalar yapabilmeleri, problemleri analiz edebilmeleri, etkilerini belirleyebilmeleri ve sorunların çözümünde farklı yolları kullanabilmeleri için bilimsel düşünme sürecini yürütmeleri gerekmektedir (Rasul, Zahriman, Halim, Rauf, & Amnah, 2018). Özellikle fen öğrenme süreci, öğrencilerin bir dili öğrenmeye benzer şekilde bilimin dilini konuşmayı öğrenmelerini ve etkili bir şekilde kullanmalarını gerektirir (Almendingen & Tveita, 2009). Bu nedenle bilimsel düşünme çağdaş fen bilimleri eğitiminin omurgasını oluşturmaktadır (Broks, 2014).

Bilimsel düşünmeyi fen bilimleri dersi öğretim programlarında yer alan kuramsal konu içerikleri ile geliştirmek mümkün değildir. Öğrencilere bilimsel düşünme becerilerini kazandırmak çeşitli fen öğretimi uygulamaları gerektirir. Bu beceriler sosyal bir bağlam içinde ve kültürel araçların yardımıyla daha etkili olarak geliştirilebilir (Zimmerman & Croker, 2014). Bilimsel düşünebilen öğrenciler yetiştirmek için öğretim programlarının araştırma-sorgulama stratejilerine dayalı olarak geliştirilmesi önemlidir. Özellikle bilimin nasıl çalıştığı, bilim insanlarının özellikleri, bilimsel araştırma yöntemleri gibi alanlara ilişkin bilgiler sunan bilimin doğasının öğretimi öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneği kazanmalarında etkili olarak görülmektedir. Bununla birlikte teorik anlatımlar yoluyla öğrencilere bilimin doğasını açıklamaya çalışmak çok etkili kazanımlar sağlamayacaktır. Bilim okuryazarlığını kazandırmada ve geliştirmede yaygın olarak kullanılan yöntem öğrencilerin bilimsel araştırma süreçlerine doğrudan dâhil edilmesidir. Başka bir deyişle bilimin, yaparak yaşayarak öğrenilmesidir. Bu süreçte öğrenciler, bilim insanlarına benzer biçimde gözlem yapma, kontrollü deney tasarlama, veri elde etme ve yorumlama, sonuç çıkarma gibi bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilimsel yöntemin temel ilkelerini öğrenmektedirler (O'Neill & Polman, 2004). Bu açıdan özellikle bilimin günlük hayattaki uygulama alanlarına ilişkin toplumsal sorunların sınıf ortamında tartışılması da öğrencilerin hem bilimi anlamalarına hem de verilere dayalı olarak bilimsel gelişmeleri toplumsal yarar ve zarar açısından değerlendirmelerine olanak sağlayabilir. Bu nedenle son yıllarda fen öğretimi alanında bilimin doğasına ve sosyo-bilimsel konulara dayalı fen öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının ilgili konular hakkında kuramsal bilgilerle ve uygulama pratiklerine sahip olmalarının fen öğretim programlarını uygulama sürecinde onlara katkı sağlayacağı ve öğretim sürecinin verimliliğini artıracığı düşünülmektedir.

## 2. Bilimin Temel Özellikleri

Geçmişten günümüze bilim insanları doğa bilimleri, psikoloji, arkeoloji, tarih, jeoloji, sosyoloji, eğitim gibi bilim dallarına ilişkin konularda farklı bilimsel yöntemler kullanarak araştırmalar yürütmekte ve her bir araştırma alanının elde ettiği bilgilerle insanları aydınlatmaktadırlar. Bilimin günlük hayata en önemli

## Kaynaklar

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.
- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 295-317.
- Allchin, D., Andersen, H. M., & Nielsen, K. (2014). Complementary approaches to teaching nature of science: integrating student inquiry, historical cases, and contemporary cases in classroom practice. *Science Education*, 98(3), 461-486.
- Almendingen, S. F., & Tveita, J. (2009). Puppets in science lessons-experiences and stories from Norwegian teachers who are using puppets. *US-China Education Review*, 6(4), 45-48.
- Altun, E., & Demirtaş, V. Y. (2013). 6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Bilim ve Bilim İnsanı Öğretim Programı'nın Etkililiği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 67-97.
- Ben-David, A., & Zohar, A. (2009). Contribution of meta-strategic knowledge to scientific inquiry learning. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1657-1682.
- Broks, A. (2014). Scientific thinking: the backbone of modern science and technology education. *Journal of Baltic Science Education*, 13(6), 764-766.
- Demir, N., & Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki algıları. *Journal of European Education*, 3(1), 1-9.
- Dunbar, K., & Fugelsang, J. (2005). Scientific Thinking and Reasoning. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (p. 705-725). Cambridge University Press.
- Durant, J. (1994). What is scientific literacy?. *European Review*, 2(1), 83-89.
- Esgin, A., & Arslan, F. (2011). *Türkiye'de sosyal bilim algısının negatifliği ve üniversitenin misyonu üzerine*. İstanbul: Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (27-29 Mayıs).
- Gill, T., Grant, C., Meredith, V., & Odongo, S. (2016). *The Nature of Science - Junior Cycle*. Mentor Books.
- Gorman, M. E., Tweney, R. D., Gooding, D. C., & Kincannon, A. P. (Eds.). (2004). *Scientific and technological thinking*. Psychology Press.
- Hofstein, A., & Lunetta, N. V. (2003). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Hofstein, A., Shore, R., & Kipnis, M. (2004). Providing high school chemistry students with opportunities to develop learning skills in an inquiry-type laboratory: a case study. *International Journal of Science Education*, 26(19), 47-62.
- İnel-Ekici, D. (2015). Zihin Haritaları Yoluyla Fen Öğretmeni Adaylarının Bilime İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 132-151.

- İnel-Ekici, D. (2021). Fen Bilimlerinin Konusu ve İlkeleri. N. Yıldız Duban (Ed.), *İlkokulda Temel Fen Bilimleri Bilimleri* (s.1-23). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Jain, J., Lim, B. K.,&Abdullah, N. (2013). Pre-service teachers' conceptions of the nature of science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 203-210.
- Jenkins, E. (2007). What is the school science laboratory for?. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 723-736.
- Kinskey, M.,&Zeidler, D. (2021). Elementary Preservice Teachers' Challenges in Designing and Implementing Socioscientific Issues-Based Lessons. *Journal of Science Teacher Education*, 32(3), 350-372.
- Kuhn, D. (2002). *What is Scientific Thinking and How Does It Develop?*. Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, 371-393.
- Kuhn, D.,&Franklin, S. (2006). The Second Decade: What Develops (and How). In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon,&R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (pp. 953-993). John Wiley&Sons Inc.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K Abell&N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-880). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lederman, N., Abd-el-Khalick, F., Bell, R. L.,&Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Towards valid and meaningful assessment of learners' conceptions of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.
- Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.
- Martin, D. J. (2012). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Wadsworth, Cengage Learning.
- McCain, K. (2016). The Importance of Understanding the Nature of Scientific Knowledge. In *The Nature of Scientific Knowledge* (pp. 1-13). Springer, Cham.
- McComas, W. (1998) The principal elements of the nature of science: dispelling the myths, In W. McComas (Ed.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies* (pp. 53-70). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- McComas, W. F. (2020). Principal elements of nature of science: Informing science teaching while dispelling the myths. In W. McComas (Ed.), *Nature of science in science instruction* (pp. 35-65). Springer, Cham.
- Muşlu, G.,&Macaroğlu-Akgül, E. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilim ve bilimsel süreç kavramlarına ilişkin algıları: nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(1), 201-229.
- O'Neill, D. K.,&Polman, J. L. (2004). Why educate "little scientists?" Examining the potential of practice-based scientific literacy. *Journal of research in Science Teaching*, 41(3), 234-266.
- Ottander, C.,&Grelsson, G. (2006). Laboratory work: the teachers' perspective. *Journal of Biological Education*, 40(3), 113-118.

- Owens, D. C., Sadler, T. D., & Friedrichsen, P. (2021). Teaching practices for enactment of socio-scientific issues instruction: An instrumental case study of an experienced biology teacher. *Research in Science Education*, 51(2), 375-398.
- Pedretti, E. (2003). Teaching science, technology, society and environment (STSE) education. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 219-239). Springer, Dordrecht.
- Presley, M. L., Sickel, A. J., Muslu, N., Merle-Johnson, D., Witzig, S. B., Izci, K., & Sadler, T. D. (2013). A framework for socio-scientific issues based education. *Science Educator*, 22(1), 26-32.
- Rasul, M. S., Zahriman, N., Halim, L., Rauf, R. A., & Amnah, R. (2018). Impact of integrated stem smart communities program on students scientific creativity. *Journal of Engineering Science and Technology*, 13, 80-89.
- Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. McGraw-Hill Education (UK).
- Sadler, T. D. (2011). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. In T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific Issues in the Classroom* (pp. 1-9). Springer, Dordrecht.
- Tal, T., Kali, Y., Magid, S., & Madhok, J. J. (2011). Enhancing the authenticity of a web-based module for teaching simple inheritance. In T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific issues in the classroom* (pp. 11-38). Springer, Dordrecht.
- Türk, G. E., & Tüzün, Ü. N. (2017). Lise Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajları ve Bilimin Doğası Mitleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 19-36.
- Wong, S. L., Wan, Z., & Cheng, M. M. W. (2011). Learning nature of science through socioscientific issues. In T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific issues in the classroom* (pp. 245-269). Springer, Dordrecht.
- Zeidler, D. L., Applebaum, S. M., & Sadler, T. D. (2011). Enacting a socioscientific issues classroom: Transformative transformations. In T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific issues in the classroom* (pp. 277-305). Springer, Dordrecht.
- Zeidler, D. L., & Kahn, S. (2014). *It's debatable! Using socioscientific issues to develop scientific literacy K-12*. NSTA press.
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of elementary science education*, 21(2), 49-58.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental review*, 27(2), 172-223.
- Zimmerman, C., & Croker, S. (2014). A prospective cognition analysis of scientific thinking and the implications for teaching and learning science. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(2), 245-257.

## **Yazar Hakkında**

**Doç. Dr. Didem İNEL EKİCİ**

Uşak Üniversitesi

e-posta: dideminel@gmail.com

8 Eylül 1985 tarihinde İzmir’de doğdu. 2007 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Haziran 2009’da fen eğitimi alanında yüksek lisans, Haziran 2012’de ise aynı alanda doktora derecesini aldı. 2009-2012 yılları arasında araştırma görevlisi olarak çalıştığı Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2013 yılında yardımcı doçent olarak göreve başladı. 15 Kasım 2017 tarihinde eser inceleme ve sözlü sınav aşamasında T.C. Üniversitelerarası Kurul tarafından başarılı bulundu ve doçentlik unvanı almaya hak kazandı. Uşak Üniversitesinde doçent olarak görevine devam eden yazarın fen öğretiminde görsel araçların kullanımı, kavram öğretimi, probleme dayalı öğrenme ve çevrimiçi uygulama toplulukları konularında çalışmaları bulunmaktadır.

## 3. BÖLÜM

### FEN EĞİTİMİNDE DİSİPLİNLERARASI BECERİLER

Doç. Dr. Güliz AYDIN

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve inovatif düşünme becerilerinin fen öğrenmede disiplinlerarası bakış açısıyla nasıl kullanılabileceğinden ve fen kariyer bilinci geliştirmeden bahsedilmiştir.

#### 1. Giriş

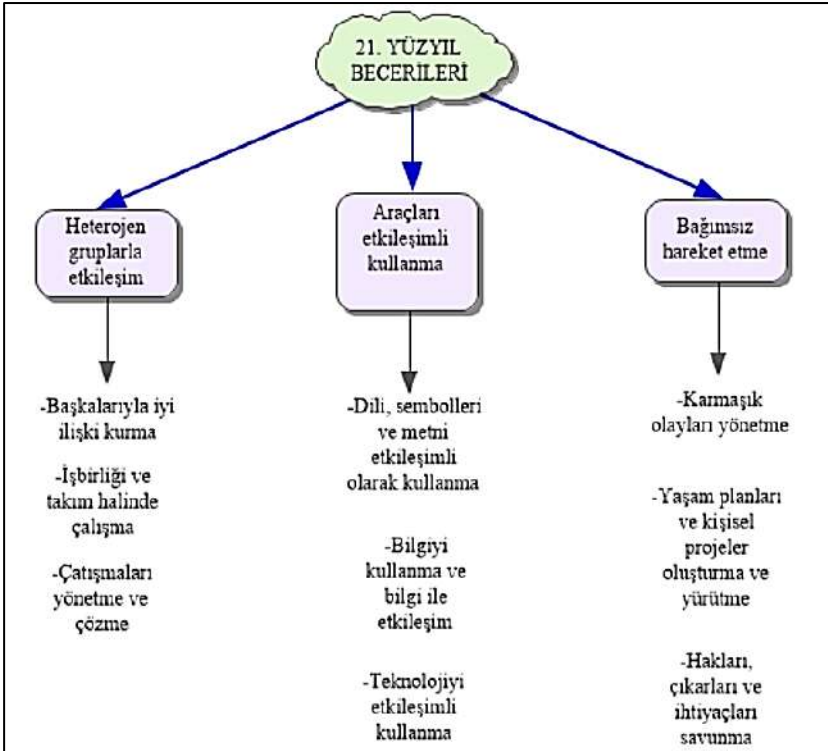
Bilim ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak bilgilerin hızla arttığı günümüzde, bireylerin tüm bilgileri öğrenmeleri mümkün görünmemektedir. Günümüzde neyin-ne kadar öğrenileceğinden ziyade nasıl öğrenileceği yani öğrenmeyi öğrenme önemli hale gelmiştir. Öğrenmeyi öğrenebilen bir birey, öğrenmesini yaşam boyu sürdürebilir. Birey doğduğu an itibarıyla dünyayı anlamaya ve değişen koşullara uyum sağlamaya çalışır. Değişen koşullara uyum sağlamayı başarabilen bireyler, kendinin ve çevresindekilerin yaşamına anlam katacak birtakım becerilere sahip bireylerdir. Bireyin değişen koşullara uyum sağlama süreci, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelerin yaşanmakta olduğu 21. yüzyılda oldukça kısalmıştır (Karakaya&Avcın, 2016). Günlük yaşamımıza bilgisayarın ve internetin entegrasyonu ile güvenilir bilgilere hızlı erişim sağlayabilen; birtakım meslekî becerilerle donatılmış bireylere duyulan ihtiyaç, bireylerin nitelikli eğitimini daha önemli hale getirmiştir (Haynes&Santos, 2007; Havice, 2009). Milli Eğitim Bakanlığının STEM Eğitimi Raporunda da pek çok ülkenin eğitim sisteminde öğrencilerin; üreten, ekonomik ve sosyal gelişmelere katkı sağlayan, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesinin hedeflendiğinden bahsedilmektedir (MEB, 2016). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı da öğrencilerin disiplinlerarası becerilerle donatılarak; yenilikçi ve üretken bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır. Öğretim programında, öğrendiği bilgileri günlük yaşamında problem çözmek için işlevsel olarak kullanabilen, eleştirel düşünebilen, iyi kararlar verebilen, girişimcilik ve iletişim gibi becerilere sahip, empati yapabilen, topluma katkı sağlayan niteliklerdeki bir birey yetiştirmenin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu sebeple eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerileri Fen eğitimi için çok önemli hale gelmiştir. 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler girişimci, özyönetime sahip, sorumlu, lider, üretken ve sosyal bireyler olmalarının yanı sıra; yaratıcı ve eleştirel düşünen, etkili iletişim kurabilen ve işbirlikli çalışabilen bilgi ve medya okuryazarı birey olma özelliklerine de sahiptirler (Kurudayıoğlu&Soysal, 2019).

Günümüz bireyleri, küresel ekonomide ve rekabetçi iş dünyasında söz sahibi olabilmek için 21. yüzyıl becerilerine sahip olup; bunları kullanabilmelidirler.

## 2. 21. Yüzyıl Becerileri

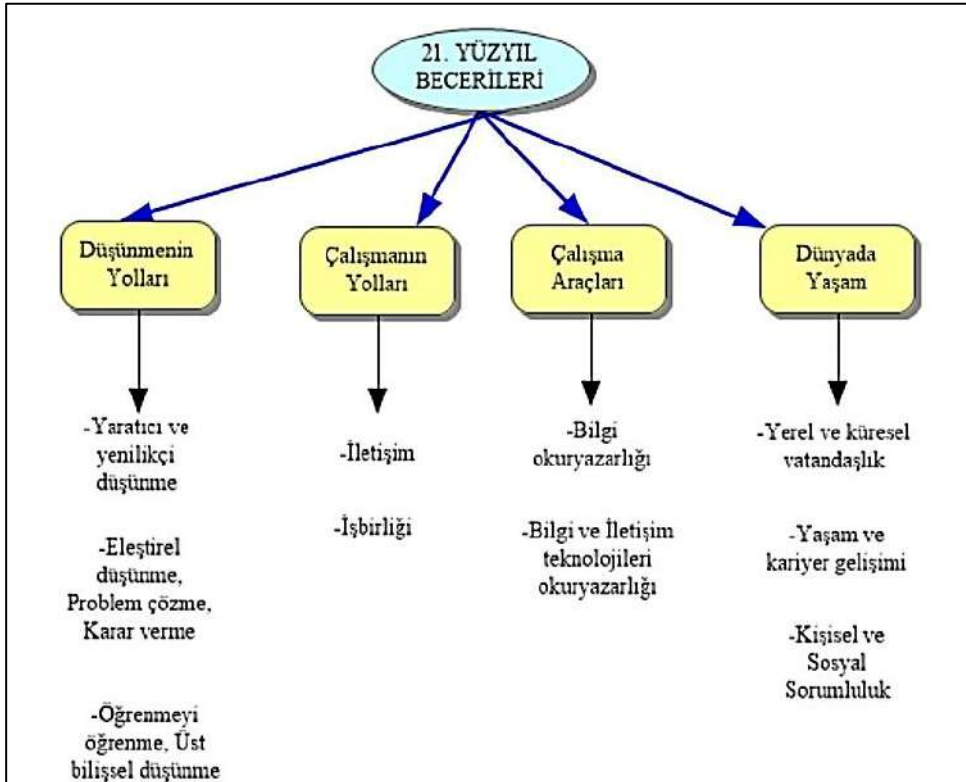
Günümüz 21. yüzyılında küreselleşen dünyada bireylerin hızlı nüfus artışı, ekonomik sorunlar, iklim değişikliği ile mücadele, doğal afetlerin neden olduğu sorunları vb. fark edip bunların çözümü için teknolojiyi de kullanarak ürün oluşturabilmeleri, üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri beklenmektedir. Bilimsel bilginin, teknolojik gelişmelerin ve yeniliklerin hız kesmeden artmakta olduğu 21. yüzyılda, değişen dünyaya kolay adapte olabilen bireylerin yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir. Günümüz küresel rekabet ortamında ülkelerin ekonomik kalkınmalarını ve kültürel varlıklarını devam ettirebilmeleri için öncelikle kendi kültürel değerlerini özümsemiş ve yeni becerilerle donatılmış bir iş gücü potansiyeline sahip olmaları gerekmektedir.

21. yüzyılda bireylere kazandırılması gereken becerilere ilişkin farklı sınıflandırmalar mevcuttur. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development-Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)'nin 2005 yılında önerdiği 21. yüzyıl becerileri (Voogt&Roblin, 2012) Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. 21. yüzyıl becerilerinin OECD'ye göre sınıflandırılması

OECD, 21. yüzyıl becerilerini heterojen gruplarla etkileşim, araçları etkileşimli kullanma ve bağımsız hareket etme şeklinde sınıflandırmıştır. Diğer bir sınıflandırma, Melbourne Üniversitesindeki bir proje çalışması kapsamında yapılan ATC21S (The Assessing and Teaching of 21st Century Skills-21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi) sınıflandırmasıdır (Voogt&Roblin, 2012). ATC21S'ye göre 21. yüzyıl becerilerinin sınıflandırılması Şekil 2'de yer



almaktadır.

**Şekil 2.** 21. yüzyıl becerilerinin ATC21S sınıflandırılması

Şekil 2'de de görüldüğü gibi ATC21S sınıflandırması; düşünmenin yolları, çalışmanın yolları, çalışma araçları ve dünyada yaşam kategorileri altında yer alan 21. yüzyıl becerilerinden oluşmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin sınıflandırılmasına ilişkin bir diğer çerçeve olan P21 (Partnership for 21st Century Learning / 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı) çerçevesi (2009), alanyazında en çok yer verilen ve kabul gören çerçevedir. P21, 21. yüzyılda üretken bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğini savunan iş, eğitim ve karar mekanizmalarının bir araya geldiği Amerika'daki uluslararası bir organizasyondur. P21'e göre 21. yüzyıl becerilerinin sınıflandırılması Şekil 3'te yer almaktadır (Larson ve Miller, 2011).



## Kaynaklar

- Akyıldız, P. (2014). FeTeMM eğitimine dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı. Ekici, G. (Ed.), *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-I* içinde (187-235). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Atkinson, R. D. & Mayo, M. (2010). Refueling the U.S. innovation economy: Fresh approaches to science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. Washington: The Information Technology & Innovation Foundation (ITIF). <http://www.itif.org/files/2010-refueling-innovation-economy.pdf>
- Brophy, S., Klein, S., Portsmouth, M. & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 369-387.
- Bybee, R. W. & Fuchs, B. (2006). Preparing the 21st century workforce: A new reform in science and technology education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 349-352. doi:10.1002/tea
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Journal of Science AAAS*, 329(5995), 996. doi:10.1126/science.1194998
- Cantrell, P. & Robinson, M. (2002). How do 4th through 12th grade science textbooks address applications in engineering and technology?. *SAGE Journals: Bulletin of Science, Technology & Society*, 22 (1), 31-41.
- Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J. & Rannikmae, M. (2013). Fen eğitiminde mühendislik odaklı bir yaklaşım: Engineer projesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği, Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 12-22.
- Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 1-10.
- Çorlu, M.S., Capraro, R. M. & Capraro, M.M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (171), 74-85.
- Guo, J. & Woulfin, S. (2016). *Twenty-First Century Creativity: An Investigation of How the Partnership for 21st Century Instructional Framework Reflects the Principles of Creativity*, *Roeper Review*, 38(3), 153-161, DOI: 10.1080/02783193.2016.1183741
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının özsaygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 106-121.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 127-146.
- Havice, W. (2009). The power and promise of a STEM education: Thriving in a complex technological world. In ITEEA (Eds.), *The Overlooked STEM Imperatives: Technology and Engineering* (pp. 10-17). Reston, VA: ITEEA. <https://www.iteea.org/>
- Hu, W. & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403. doi:10.1080/09500690110098912

- Karakaş, M. M. (2015). Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ölçülmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, F. & Avgın, S. S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards FeTeMM (STEM). *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4188-4198. doi:10.14687/jhs.v13i3.4104
- Kayabaş, B. T. & Aydın, G. (2017). Okul Dışı STEM Etkinlikleri Geliştirilmesi ve Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri. II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi (28 Eylül-01 Ekim) Bildiri Özetleri Kitabı, 118.
- Konca F. & Aydın, G. (2016). Implementation of Developed STEM Activities In Science Courses. International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (19-22 May), 90.
- Koonce, D. A., Zhou, J. & Anderson, C. D. (2011). What is STEM? American Society for Engineering Education Web site. [www.asee.org/public/conferences/1/papers/289/download](http://www.asee.org/public/conferences/1/papers/289/download)
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Larson, L. C. & Miller, T. N. (2011) *21st Century Skills: Prepare Students for the Future*. Kappa Delta Pi Record, 47(3), 121-123, DOI:10.1080/00228958.2011.10516575
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara. [http://yegitek.meb.gov.tr/STEM\\_Egitimi\\_Raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3.-8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Next Generation Science Standarts (NGSS) (2013). *Engineering Design in the NGSS*. 1-7. <https://www.nextgenscience.org/>
- National Research Council (NRC) (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington. [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=13158](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13158)
- Partnership for 21st Century Skills (P21) (2009). P21 framework definitions. [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf).
- Sarıkaya, M. (2013). Karar verme süreçleri ve örgütsel sessizlik. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st-Century Learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Toulmin, C. & Groome, M. (2007). Building a Science, Technology, Engineering and Math Agenda. National Governors Association. Washington. <https://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0702INNOVATIONSTEM.PDF>
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.

Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H. & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2), 1-13. doi:10.5703/1288284314636

### **İnternet Resim Alıntıları:**

<https://pixabay.com/tr/illustrations/%c3%a7al%c4%b1%c5%9fma-problem-%c3%a7%c3%b6zme-%c3%a7%c3%b6z%c3%bcm-6614261/>

<https://pixabay.com/tr/illustrations/sosyal-medya-insanlar-sosyal-a%c4%9flar-2457842/>

<https://pixabay.com/tr/illustrations/sosyal-medya-sosyal-pazarlama-5187243/>

<https://pixabay.com/tr/images/search/karar%20verme/>

### **Yazar Hakkında**

#### **Doç. Dr. Güliz AYDIN**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

e-posta: gulizaydin@mu.edu.tr

2002 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliğinden mezun olmuştur. 2005 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini, 2011 yılında aynı alanda doktora eğitimini tamamlamıştır. Doktora eğitimi içerisindeki bir dönem Erasmus kapsamında Danimarka'da Aarhus Üniversitesinde öğrenim görmüştür. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Kavram öğrenme, teknoloji destekli fen eğitimi, STEM eğitimi, disiplinlerarası fen eğitimi, okul dışı fen öğrenme, proje tabanlı fen öğrenme konularında çalışmalarını sürdürmektedir.



## 4. BÖLÜM

### DISİPLİNLERARASI FEN ÖĞRETİMİNDE MATEMATİĞİN ROLÜ

Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ

*İstanbul Medeniyet Üniversitesi*

Bu bölümde disiplinlerarası fen öğretiminde matematiğin rolü, disiplinlerarası STEM eğitiminde matematiğin rolü, STEM eğitiminde matematiksel modelleme ve STEM ve günlük yaşam problemleri ile ilgili açıklama ve örneklere yer verilmiştir.

#### 1. Giriş

Matematikte yer alan konulara pek çok alanda yer verilmektedir. Matematik birikimli bir şekilde gelişmekte olup, bu gelişim sürecinde hem kendi içinde birçok konu ile hem de farklı alanlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu ilişkilerden dolayı fen bilimleri, ekonomi, sağlık ve müzik, resim, süsleme gibi sanat dallarında da matematiği kapsayan noktaların bulunduğu ifade edilmektedir (Tanrıverdi ve Kılıç, 2019). Fen bilimleri dersi gerçek hayattan problemleri içerdiği ve matematik öğretiminde gerçek hayat problemleri kullanılması, kavramların anlaşılmasında ve öğretilmesinde önemli rol oynadığı için matematik ve fen bilimleri dersleri birbirleriyle ilişkilendirilebilir (Temel, Dündar ve Şenol, 2015).

Öğrencilerin fen bilimleri dersinde özellikle kuvvet-hareket, basit makineler ve sürat konularında sıkıntılar yaşadıkları belirtilmektedir. Bu sıkıntıların örneğin, ağırlıklı olarak oran-orantı konusunda içler dışlar çarpımı yaparak bilinmeyi bulma, birimler arasında dönüştürmeleri yapma, grafik çizme ve grafikte veri okuma ve matematiksel işlemleri doğru olarak yapma gibi matematik temelli konularda yaşanan sorunlar olduğu ifade edilmektedir (Bütüner ve Uzun, 2011).

Fen ve matematik arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve bu iki disiplin arasındaki entegrasyonun yapılması, öğrencilerin fen ve matematik dersinde öğretilen konu ve kavramları etkili bir şekilde anlamlandırılmaları ve öğrendikleri bu konu ve kavramları değişik problem durumlarına uygulayabilmeleri açısından önemlidir. Fen bilimleri ve matematik dersleri arasındaki ilişkiler ortaya konulmadığı ve disiplinlerarasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından fark edilmediğinde, ilişkili olan kavramların anlaşılmasında öğrencilerin güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Temel, Dündar ve Şenol, 2015).

Matematikte yer alan ilişkilendirme, Bingölbali ve Coşkun (2016) tarafından dört ana bileşeni olan bir kavramsal çerçevede şöyle sunulmuştur: (1)Kavramlar arası ilişkilendirme, (2)Kavramın farklı gösterimleri arasında ilişki kurma, (3)Gerçek yaşamla ilişkilendirme ve (4)Farklı disiplinlerle ilişkilendirme. Dördüncü bileşen

olarak sunulan farklı disiplinlerle ilişkilendirme, matematiğin diğer derslerle olan ilişkisini ön plâna çıkaran bir bileşendir. Örneğin, hız kavramı fen bilimine ait bir kavram olup, oran orantı kavramının öğretiminde ya da pekiştirilmesinde kullanılmaktadır. "Bir araç alacağı mesafeyi 80 km/sa hızla 4 saatte alıyorsa aynı mesafeyi 100 km/sa hızla kaç saatte alır?" probleminin çözümüne orantı kavramı kullanılarak sonuca varılabilir. Bir başka örnek, negatif sayıların öğretiminde, negatif sayılar matematiksel olarak verildikten sonra, fen bilimlerinden termometre ve dolayısıyla sıcaklık ile ilişkilendirilmesi farklı disiplinlerle ilişkilendirme bileşenine örnek olarak verilebilir (Bingölbali ve Coşkun, 2016).

Fen bilimleri derslerine ait konuların öğretiminde gerekli olan temel matematik bilgi-becerisinin, öğrencilerde yetersiz olması durumunda öğretmenlere fen bilimlerini anlatmada ve öğrencilerinde fen bilimlerini anlamada sıkıntılar yaratacağı ve bunun başarıya yansıtacağı ifade edilmektedir (Bütüner ve Uzun, 2011). Yapılan çalışmalarda disiplinlerarası ilişkiler üzerine kurulu öğretimin önemli olduğu görülmektedir.

Disiplinlerarası fen öğretimi kapsamında yer alan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Fende disiplinlerarası öğrenme, öğrencilerin ilgili bağlantılar kurmasını ve anlamlı çağrışımlar oluşturmasını sağlamak için iki veya daha fazla disiplini tutarlı bağlantılarla bütünleştiren bir bakış açısı olarak karakterize edilir. Fende, gerçek dünyadaki karmaşık olguları öğrenmenin ve algılamının en iyi yolu, disiplinlerarası bir yaklaşıma dayanmalıdır (You, 2017). Öğretim programlarında disiplinlerarası ilişkiyi sağlamak için içerik sınırlarını ortadan kaldırarak, farklı ders konularının öğrencilerin hayatlarını nasıl etkilediğini ve her disiplinin güçlü yanlarını diğerleriyle bağlantısını etkin biçimde göstermenin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Özkök, 2005). Aynı bir disiplinden ziyade disiplinlerarası bilim konularına ve problemlerine odaklanan fen öğretimi, çeşitli öğrenmeler için bir potansiyele sahiptir.

Disiplinlerarası öğretimde, öğretmenlerin öğrencilerine yardım etmeleri ve rehberlik yapmaları önemlidir. İyi derecede disiplinlerarası öğretim için, öğretmenlerin belirli bir kavram hakkında disiplinlerarası bir anlayış geliştirmeleri ve anlamlı bir bilgi örüntüsünü fark etmeleri gerekir. Disiplinlerarası öğretimle ilgili olarak fen öğretmenlerinin rollerinden biri, öğrencilerin tek bir disiplin çerçevesinden kolayca anlayamayan veya çözülemeyen doğal olgular ve bunlarla ilişkili gerçek dünya sorunları ile başa çıkmalarına yardımcı olmaktır (You, 2017).

Özkök (2005)'ün Perkins (1994)'ten aktardığına göre, disiplinlerarası kavramı ayrı ayrı disiplinlerin zenginliği ve onların birbiriyle bağlantılı olduğunu, gerçek hayattaki problemlerin her zaman tek doğru yanıt olmadığını üzerine kurulu olduğu belirtilmektedir. Ayrıca disiplinlerarası kavramı, fen, matematik ve dil gibi konularda karışıklık içindeki çözümleri bir arada buldurmak, düşünceleri ifade etmenin daha iyi ve yeni yollarını bulmak için bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı kapasiteyi ön plana çıkardığı ifade edilmektedir (Perkins, 1994).

Matematik, özellikle fen, teknoloji ve mühendislik olmak üzere birçok meslek için temeldir (Li ve Schoenfeld, 2019). Ülkelerin yeni iş olanakları yaratarak işsizlik sorununu çözebilecekleri ve ekonomik büyümenin sürdürülebilirliği için yenilikçi STEM (Science, Technology, Education, Mathematics/Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) iş gücünün gelişimini destekleyebilecekleri düşünülmektedir (Kertil ve Gurel, 2016).

## 2. Disiplinlerarası STEM Eğitiminde Matematiğin Rolü

Hızlı teknolojik yenilik ve küresel değişimlerle birlikte, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) yeterliklerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu yeterlikler vatandaşların kişisel bilimsel okuryazarlığını geliştirirler, uluslararası ekonomik rekabet gücünü artırırlar ve sorumlu vatandaşlık için temel bir temel oluştururlar. Bununla birlikte, en son yapılan uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçları, Avrupa, ABD ve Avustralya gibi ekonomik açıdan iyi olan ülkelerde bile, öğrencilerin yaklaşık %20'sinin matematik veya fen alanında yeterli becerilere sahip olmadığını göstermektedir. Bu eğilim, STEM eğitimi ile ilgili ihtiyacın olduğuna vurgulama yapılmaktadır. Matematiğin STEM eğitiminde önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Maass, Geiger, Ariza ve Goos, 2019).

STEM programlarının öğrenci başarısı, tutum, ilgi, iletişim becerileri ve problem çözme üzerindeki olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Epistemolojik bir bakış açısından, bu disiplinler farklı bilgi alanlarını oluşturur, çünkü bir fenci yasalarını ortaya çıkarmak için doğayı incelerken, teknoloji uzmanı ve mühendis uygulanabilir teknolojik çözümlerle sorunları çözer. Matematikçiler de, matematiğin analitik aracıyla hem fencilere hem de teknoloji uzmanlarına yardımcı olurlar (Hallström ve Schönborn, 2019).

English (2016), STEM eğitiminde matematiğin rolünü 21. yüzyıl becerilerine vurgu yaparak potansiyeline dikkat çekmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin tüm temel konularda öğretilmesi gerektiğini ve böylece tüm STEM konuları arasında bir bağlantı sağlayabileceğini savunmaktadır.

21. yüzyıl becerilerini Maass, Geiger, Ariza ve Goos (2019) aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

- 1. Düşünme biçimleri:** Yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve öğrenme.
- 2. Çalışma biçimleri:** İletişim ve iş birliği.
- 3. Çalışma araçları:** Bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) ve bilgi okuryazarlığı.
- 4. Dünyada yaşamak için beceriler:** Vatandaşlık, yaşam ve kariyer ve kişisel ve sosyal sorumluluk.

Buna ek olarak, OECD ülkeleri üzerinde yakın zamanda yapılan bir anket, 21. yüzyıl becerilerini üç boyutta gruplanan faaliyetler olarak kavramsallaştırmışlardır;

## Kaynaklar

- Bingölbali, E. ve Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 233-249.
- Bütüner, S.Ö. ve Uzun, S. (2011). Fen öğretiminde karşılaşılan matematik temelli sıkıntılar: fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübelerinden yansımalar. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 262-272.
- Cathcart, W. G., Pothier, Y. M., Vance, J. H. & Bezuk, N. S. (2003). *Learning mathematics in elementary and middle schools*. Upper Saddle River, N. J. : Merrill/Prentice Hall.
- Delice, A. & Kertil, M. (2015). Investigating the representational fluency of pre-service mathematics teachers in a modeling process. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13 (3), 631-656.
- Doğan, M. F., Gürbüz, R., Çavuş-Erdem, Z. & Şahin, S. (2019). Using mathematical modeling for integrating STEM disciplines: A theoretical framework. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10 (3), 628-653.
- English, L.D. (2016). STEM education K-12: perspectives on integration. *International Journal of STEM Education* 3 (3), 1-8.
- Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F. L., ve Ohtani, M. (2017). What mathematics education may prepare students for the society of the future? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15 (1), 105-123.
- Güder, Y. ve Gürbüz, R. (2018). STEM eğitime geçişte bir araç olarak disiplinlerarası matematiksel modelleme oluşturma etkinlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 170 - 198.
- Hallström, J. ve Schönborn, K.J. (2019). Models and modelling for authentic STEM education: reinforcing the argument. *International Journal of STEM Education*, 6 (22), 1-10.
- Holmes, E. E. (1995). *Directions in elementary school mathematics: Interactive teaching and learning*. Englewood Cliffs: Merrill.
- Kertil, M. & Gürel, C. (2016). Mathematical modeling: A bridge to STEM education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4 (1), 44-55.
- Lesh, R. & Doerr, H. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspective on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching* (pp. 3 - 33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A. ve Post, T., (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers. In A. Kelly, R. Lesh (Eds.), *Research Design in Mathematics and Science Education*. (pp. 591-646). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Li, Y. ve Schoenfeld, A.H. (2019). Problematizing teaching and learning mathematics as "given" in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 6 (44), 1-13.
- Lingefjård, T. (2006). Faces of mathematical modeling. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 38 (2), 96-112.
- Maass, K., Geiger, V., Ariza, M.R. ve Goos, M. (2019). The role of mathematics in interdisciplinary STEM education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 51, 869-884.

- Mustafa,N., Ismail, Z. Tasir, Z. ve Said, M.N.H.M. (2018). Development and validation of problem solving task based-integrated STEM. International Conference on Learning and Teaching in Computing and Engineering (LaTICE) (19-22 April 2018).
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Phillips, J.A., Clemmer, K.W., McCallum, J.E.B.&Zachariah, T.M. (2017). A Problem-solving framework to assist students and teachers in stem courses. *Journal of College Science Teaching*, 46 (4), 33-40.
- Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton University Express.
- Priemer, B., Eilerts, K., Filler, A., Pinkwart, N., Rösken-Winter, B., Tiemann, R.&Zu Belzen, A.U. (2020). A framework to foster problem solving in STEM and computing education. *Research in Science&Technological Education*, 38 (1),105-130.
- Reys, R. M., Suydam, M. Lindquist ve N. Smith. (1998). *Helping children learn mathematics*. USA: A Viacom Company.
- Schwarz, C. V., et al. (2009). Developing a learning progression for scientific modeling: Making scientific modeling accessible and meaningful for learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (6), 632-654.
- Souviney, R. J. (1994). *Learning to teach mathematics*. Second edition. New York: Merrill.
- Stohlmann, M., Moore, T. J.,&Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2 (1), 26-34.
- Tanrıverdi, B. Ö. ve Kılıç, C. (2019). Disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri ve ders uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (2), 301-330.
- Temel, H., Dündar, S. ve Şenol, A. (2015). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde matematikten kaynaklanan güçlükleri giderme yolları ve fen matematik entegrasyonunun önemi. *GEFAD / GUJGEF* 35(1), 153-176.
- You, H. S. (2017). Why teach science with an interdisciplinary approach: history, trends, and conceptual frameworks. *Journal of Education and Learning*, 6 (4), 66-77.

## Yazar Hakkında

### Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

e-posta: cigdem.kilic@medeniyet.edu.tr

1977 yılında Almanya-Lauf'ta doğdu. 2000 yılında Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümünü bitirdi. 2003 yılında yüksek lisansını ve 2009 yılında ise doktorasını Anadolu Üniversitesinde tamamladı. Çalışmaları ağırlıklı olarak problem çözme ve kurma, geometri konuları üzerinedir. 2015 yılından bu yana İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesidir.





## 5. BÖLÜM

### DISİPLİNLERARASI FEN ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN ROLÜ

**Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZDİNÇ**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

**Dr. Öğr. Üyesi Filiz MUMCU**

*Manisa Celal Bayar Üniversitesi*

Bu bölümde, disiplinlerarası fen öğretimi bağlamında STEM'in teknoloji boyutu, diğer disiplinlerle ilişkili olarak ele alınmıştır. Fiziksel öğelerin, 3 boyutlu tasarım ve baskı, blok tabanlı programlama, eğitsel robotik kitler, fiziksel program geliştirme kartları ile simülasyon uygulamalarının STEM bağlamında kullanımına yönelik örnekler verilmiştir.

#### 1. Giriş

Günümüzün en önemli eğitim mücadelesi, geleneksel tek disiplin temelli, disiplinler sınırlar arasında yapılandırılmış eğitime karşın, öğrencileri, birbirleriyle bağlantılı ekonomik, sosyal, bilimsel konulara yanıt verebilecek şekilde yetiştirebilmektir (Howlett, Ferreira, ve Blomfield, 2016). Bu anlamda eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın önemi son yıllarda sıklıkla ifade edilmekte ve STEM eğitime olan vurgu artmaktadır (English, 2016; Falloon vd., 2020a; Honey vd., 2014; Ryu vd., 2019; Zhou vd., 2020). Disiplinlerarası bir yaklaşım ile fen ve matematik derslerini mühendislik ve teknoloji ile birleştirerek gerçek yaşam problemlerini ele alan STEM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) uygulamalarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılması teşvik edilmektedir (Asghar, Ellington, Rice, Johnson ve Prime, 2012). STEM eğitimi araştırmalarına bakıldığında, yarısına yakınının fen bilimleri ile ilişkilendirildiği, STEM denildiğinde fen bilimleri eğitiminin anlaşıldığı görülmektedir (English, 2016). Bu bağlamda disiplinlerarası fen öğretimi denildiğinde, akla STEM eğitimi gelmesi olağandır.

Teknoloji, STEM öğrenme etkinliğinin vazgeçilmez bir bileşenidir. STEM kısaltmasında temsil edilen "T"nin, teknolojik bilgi ve becerilerin gerçek yaşam problemlerinin çözümünün bir parçası olarak kullanıldığı bilinmektedir (Sanders, 2012). Bu anlamda "T", STEM eğitimi için öğrenme etkinliklerinde kullanılan abeslang çubuklarından silikon tabancasına, bilgi ve iletişim teknolojilerinden kodlama araçlarına kadar geniş bir yelpazeyi temsil etmektedir.

STEM eğitiminin tasarımı ve uygulanması açısından ele alındığında, teknoloji bu sürece iki şekilde katkıda bulunabilir: 1) Teknolojinin STEM öğrenme etkinliklerine

doğrudan entegrasyonu, 2) teknolojinin STEM öğretimini zenginleştirmek için bir araç ya da kolaylaştırıcı olarak sürece entegre edilmesi (Akgun, 2013'ten uyarlanmıştır). Teknolojinin STEM öğrenme etkinliklerine doğrudan entegrasyonunda, teknoloji STEM öğrenme etkinliklerine gömülerek öğrencinin STEM öğrenmesi zenginleştirilmeye çalışılır. Bu anlayışta öğrenciler, problemlere yaratıcı ve zorlu bir şekilde çözümler bulmak için teknolojiyi etkin olarak kullanırlar. Bu sayede teknoloji kullanımı, öğrencileri projeleri üzerinde çalışırken yenilikçi olmaya ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik eder (Doğan ve Robin, 2015). İkinci anlayışta yani teknolojinin STEM öğretimini zenginleştirmek için bir araç ya da kolaylaştırıcı olarak sürece entegre edilmesinde ise STEM eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda bir kavram karmaşası ortaya çıkmaktadır. Bu durum aynı zamanda teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecine entegrasyonu bağlamında tartışılacak bir konudur ve sürecin öğretmen, öğrenci, okul, yönetim, kaynaklar açısından ele alınmasını gerektirebilir. Örneğin; Web 2.0 araçlarının iletişim ve iş birliği amaçlı STEM eğitiminde kullanımı ikinci anlayışa örnek olabilir. Öğrenciler, wikiler, bloglar, tartışma forumları gibi ortak çalışma araçlarını ya da Google Drive, Dropbox gibi bulut tabanlı uygulamaları işbirlikli grup çalışmaları için kullanabilirler. Ancak bu kullanım biçimi, öğrencilerin STEM öğrenmelerini dolaylı olarak etkileyecektir.

Bu kitap bölümünde, disiplinlerarası fen öğretimi açısından STEM eğitiminde teknolojinin rolü, teknolojinin STEM öğrenme etkinliklerine doğrudan entegre edilmesi olarak ele alınmıştır. Günümüzde teknolojiye erişimin günden güne artması ve teknolojide yaşanan son gelişmeler nedeniyle, öğrencilerin STEM eğitimine katılımını ve motivasyonlarını artırmak için birçok teknolojik uygulamanın işe koşulduğu görülmektedir (Cheng vd., 2020). Bu bölümde bunlar arasında en yaygın olanlardan; üç boyutlu (3B - three dimensional 3D) tasarım ve baskı, blok tabanlı programlama, eğitsel robotik kitleler, fiziksel programlama kartları ve simülasyon uygulamaları ele alınmıştır.

## 2. Üç Boyutlu (3B) Tasarım ve Baskı

STEM eğitiminde 3B tasarım ve baskı teknolojilerinin genel olarak farklı problemlere, gereksinimlere ve olanaklara yanıt vermek için STEM ürünleri tasarlamada ve geliştirmede kullanıldığı görülmektedir (Falloon vd., 2020b). 3B tasarım ve baskı teknolojileri; bilgisayar destekli tasarım (computer-aided design [CAD]) yazılımları (örneğin Thinkercad, SketchUp), 3B yazıcılar, 3B kalem yazıcılar, 3B yazıcı sarf malzemeleri ile 3B tarayıcıları içermektedir. Bu teknolojilere ulaşılabilirliğin artması sonucunda, okullarda, dolayısıyla STEM öğretim programlarında daha fazla karşımıza çıkmaktadır (Cheng vd., 2020). Ayrıca bu teknolojilerin sınıf içinde kullanımının, STEM eğitime uygun beceri ve bilgi biçimlerine okulları yeniden yönlendirebileceği düşünülmektedir (Nemorin ve Selwyn, 2017).

3B teknolojilerinin, dijital tasarım ve üretimin önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Günümüzde sanayi, farmakoloji, dış hastalıklarının tedavisi, medikal,

imalat, eğitim, savunma, tüketim malları, taşıt, otomotiv, havacılık ve eğlence alanlarında yaygın kullanımı bulunmaktadır. Bu anlamda dijital tasarım ve üretim dünya çapında öğretim programlarına dâhil edilmektedir. Öğretim programlarına yansımalar incelendiğinde bu durum Avustralya’da “Tasarım ve Teknolojiler”, Britanya Kolumbiyası’nda “Uygulamalı Tasarım, Beceriler ve Teknolojiler”, Türkiye’de ise “Teknoloji ve Tasarım” dersi olarak görülmektedir. Teknoloji ve tasarım dersinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iki amacı olduğu ifade edilmektedir: (i) Hayat boyu öğrenen, öğrendiğini uygulayabilen, teknoloji ve tasarım süreçlerini hem kendisi hem de yaşadığı toplum yararına kullanabilen bireyler yetiştirmek, (ii) teknoloji ve tasarım sürecini anlayabilen, yorumlayabilen, yönetebilen ve değerlendirebilen teknoloji ve tasarım okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018 s.9). Tasarlanmış çözümler oluşturmaya yönelik bu derslerin öğrencilerin STEM kapasiteleri ile yakından ilgili olduğu, öğrencilerin STEM eğitimine katılımlarını teşvik etmek, tasarım düşüncelerini geliştirmek için iyi bir fırsat sunduğu ileri sürülmektedir (Nemorin ve Selwyn, 2017). Tasarım odaklı eğitim alanyazınının ve uygun öğretim içeriği ve yaklaşımlarını geliştirmeye yönelik ilgili girişimlerin kapsamlı bir incelemesini yapan Zhou, Gomez, Wright, Rittenbruch ve Davis (2020), bütünlük STEM programlarının geliştirilmesi ve uygulanması için 3B baskıyı kullanan tasarım tabanlı bir pedagojinin benimsenmesini tavsiye etmektedir.

3B baskı, “üç boyutlu bir dijital modelden katman katman fiziksel bir nesne oluşturma sürecidir” (Gonzalez ve Bennett, 2016 s. 11). 3B baskı, üç tür öğrenme çıktısını etkilemektedir. Bunlardan ilki kavramsal anlama ve içeriğe hakimiyet gibi bilişsel sonuçlar; ikincisi uzamsal yetenek, yaratıcılık, teknik beceriler gibi yetenek ve beceriler; üçüncüsü ise algılar, tutumlar, katılım ve motivasyon gibi duygusal sonuçlardır (Cheng vd., 2020). Tasarım odaklı bütünlük STEM eğitiminin bir gereği olarak, prototip ve test aşamaları ile 3B baskı, STEM eğitiminde öncü bir rol oynayabilecek uygun tasarım süreçlerinin temeli olarak önerilmektedir (Zhou vd., 2020). STEM öğrenme etkinlikleri bağlamında sunulan tasarım problemleri, öğrencilerin problemi çözmeye çalışırken ilgili STEM bilgilerini öğrenmeleri ve uygulamaları için alan sağlamaktadır (Dasgupta, Magana ve Vieira, 2019). Thinkercad uygulaması 3B tasarım ve baskıya hazırlık için sıklıkla kullanılmaktadır. Uygulamada, 3B’nin yanı sıra devre tasarımları ve en son yenilik olarak kod blokları ile tasarımlar yapılabilmektedir (Bakınız Şekil 1).

## Kaynaklar

- Akgun, O. E. (2013). Technology in STEM Project-Based Learning. In R. M. Capraro, M. M. Capraro, & J. R. Morgan (Eds.), *STEM Project-Based Learning: An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach* (pp. 65-75). Rotterdam: SensePublishers.
- Alan, B., Zengin, F. K., & Keçeci, G. (2019). Using stem applications for supporting integrated teaching knowledge of pre-service science teachers. *Journal of Baltic Science Education, 18*(2), 158.
- Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 9*(2), 2.
- Asempapa, R. S., & Love, T. S. (2021). Teaching math modeling through 3D-printing: Examining the influence of an integrative professional development. *School Science and Mathematics, 121*(2), 85-95.
- Asghar, A., Ellington, R., Rice, E., Johnson, F., & Prime, G. M. (2012). Supporting STEM education in secondary science contexts. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 6*(2), 4.
- Carbonaro, M., Rex, M., & Chambers, J. (2004). Using LEGO robotics in a project-based learning environment. *The Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning, 6*(1), 55-70.
- Cheng, L., Antonenko, P. D., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., Miller, D., MacFadden, B. J., ... & Ziegler, M. (2020). Exploring the influence of teachers' beliefs and 3D printing integrated STEM instruction on students' STEM motivation. *Computers & Education, 158*, 103983.
- Chien, Y. H., & Chu, P. Y. (2018). The different learning outcomes of high school and college students on a 3D-printing STEAM engineering design curriculum. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*(6), 1047-1064.
- Cuellar, F., Penalosa, C., Garret, P., Olivo, D., Mejia, M., Valdez, N., & Mija, A. (2014). Robotics education initiative for analyzing learning and child-parent interaction. In 2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), (pp. 1-6). IEEE
- Dasgupta, C., Magana, A. J., & Vieira, C. (2019). Investigating the affordances of a CAD enabled learning environment for promoting integrated STEM learning. *Computers & Education, 129*, 122-142.
- Dupuis, J., & Ludwig-Palit, D. (2016). Simulation for authentic learning in informal education. *Journal of Museum Education, 41*(2), 91-99.
- Dutta, S., & Mathur, R. (2011, April). Computer programming-A building block of STEM. In *2011 Integrated STEM Education Conference (ISEC)* (pp. 2B-1). IEEE.
- Eguchi, A., & Uribe, L. (2012, March). Is Educational Robotics for Everyone?-A case study of a 4th grade educational robotics unit. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 4126-4132). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM education, 3*(1), 1-8.

- Falloon, G., Hatzigianni, M., Bower, M., Forbes, A., & Stevenson, M. (2020a). Understanding K-12 STEM education: a framework for developing STEM literacy. *Journal of Science Education and Technology*, 1-17.
- Falloon, G., Forbes, A., Stevenson, M., Bower, M., & Hatzigianni, M. (2020b). STEM in the Making? Investigating STEM Learning in Junior School Makerspaces. *Research in Science Education*, 1-27.
- Fidan, U., & Yalçın, Y. (2012). Lego Nxt Training Kit. *Afyon Kocatepe University Journal of Sciences*, 12(1), 1-8.
- Gonzalez, S. R., & Bennett, D. B. (2016). *3D printing: A practical guide for librarians* (Vol. 22). Rowman & Littlefield.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research (pdf version). <https://doi.org/10.17226/18612>.
- Howlett, C., Ferreira, J. A., & Blomfield, J. (2016). Teaching sustainable development in higher education: Building critical, reflective thinkers through an interdisciplinary approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 305-321.
- Karaahmetoğlu, K., & Korkmaz, Ö. (2019). The effect of project-based arduino educational robot applications on students' computational thinking skills and their perception of Basic Stem skill levels. *Participatory Educational Research*, 6(2), 1-14.
- Lepuschitz, W., Merdan, M., Koppensteiner, G., Balogh, R., & Obdržálek, D. (Eds.). (2017). *Robotics in Education: Latest Results and Developments* (Vol. 630). Springer.
- Li, S., Chen, G., Xing, W., Zheng, J., & Xie, C. (2020). Longitudinal clustering of students' self-regulated learning behaviors in engineering design. *Computers & Education*, 153, 103899.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Mumcu, F., Yıldız, B. ve Özdiñç, F. (2020). *Disiplinlerarası Eğitim Örnekleri II - Disiplinlerarası Öğretmen Akademisi Etkinlikleri*. (Aralık 2020). ISBN: 978-605-409-831-4.
- Nemorin, S., & Selwyn, N. (2017). Making the best of it? Exploring the realities of 3D printing in school. *Research Papers in Education*, 32(5), 578-595.
- Özer, H. (2018). *Code.org uygulaması çalışma notları*. <https://docplayer.biz.tr/109164348-Egitim-ogretim-yili-6-siniflar-code-org-uygulamasi-yaziliya-calisma-notlari.html> adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 14.11.2021)
- Özer, İ. E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2021). Mühendislik tasarım temelli Algodoo etkinliklerinin öğrencilerin tasarım becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 301-316. doi: 10.16986/HUJE.2020062006
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. BasicBooks, 10 East 53rd St., New York, NY 10022-5299.
- Ryu, M., Mentzer, N., & Knobloch, N. (2019). Preservice teachers' experiences of STEM integration: Challenges and implications for integrated STEM teacher preparation. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(3), 493-512.

- Sanders, M. E. (2012). *Integrative STEM education as "best practice"*. Queensland, Australia: Griffith Institute for Educational Research.
- Strutynska, O., & Umryk, M. (2019). Learning startups as a project based approach in STEM education. *E-learning*, 529.
- Weintrop, D., & Wilensky, U. (2017). Comparing block-based and text-based programming in high school computer science classrooms. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 18(1), 1-25.
- Wu, Y., Guo, S., & Zhu, L. (2020). Design and implementation of data collection mechanism for 3D design course based on xAPI standard. *Interactive Learning Environments*, 28(5), 602-619.
- Zhou, D., Gomez, R., Wright, N., Rittenbruch, M., & Davis, J. (2020). A design-led conceptual framework for developing school integrated STEM programs: the Australian context. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-29.

## **Yazarlar Hakkında**

### **Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZDİNÇ**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

e-posta: fozdinc@aku.edu.tr

Selçuk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünden 2007 yılında mezun olmuştur. Lisansüstü eğitimini, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar Eğitimi ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde tamamlamıştır. STEM ile ilgili üç TÜBİTAK projesinde araştırmacı olarak yer almıştır. Eğitimde STEM uygulamaları ve çevrim içi işbirlikli öğrenme konularında akademik çalışmalarına devam etmektedir. Halen Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Disiplinlerarası Öğretmen Akademisi ve ONTOLAB araştırma gruplarında çalışmalarını yürütmektedir. Öğretim teknolojisi ile ilgili lisans ve yüksek lisans düzeyinde dersler vermektedir.

### **Dr. Öğr. Üyesi Filiz MUMCU**

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

e-posta: filiz.mumcu@cbu.edu.tr, filizkuskaya@gmail.com

Gazi Üniversitesi Bilgisayar Eğitimi Bölümünden lisans, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünden yüksek lisans ve doktora derecelerini almıştır. 1998-2017 yılları arasında TBMM Başkanlığı İdari Teşkilatında görev yapmıştır. 2017 yılından bu yana Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme süreci entegrasyonu, bilgisayar bilimi eğitimi, disiplinlerarası eğitim yaklaşımı, uzaktan eğitim ile bu konular özelinde öğretmenlerin meslekî gelişimleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Ulusal ve uluslararası bilimsel yayınlarının yanı sıra eğitim projelerinde yürütücü ve araştırmacı deneyimi bulunmaktadır. Disiplinlerarası Öğretmen Akademisi araştırma grubunun kurucularından biridir.

## 6. BÖLÜM

### MÜHENDİSLİK, TASARIM VE PROJE GELİŞTİRME SÜREÇLERİ

**Dr. Öğr. Üyesi Burak TÜRKER**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Bu bölümde disiplinlerarası öğrenme felsefesine dayanan STEM vb. uygulamalar için mühendislik, tasarım ve proje geliştirme süreçlerinin açıklanması, mühendislik tasarımı çerçevesinde proje geliştirme süreçlerine planlı ve sistematik bir yaklaşımın temel prensiplerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Genel çerçevede pek çok benzerlik içeren, ancak özelde birtakım farklılıklar barındıran, farklı hedeflere odaklanmış farklı tasarım süreçleri incelenmiş ve ardından da proje tabanlı öğrenme yaklaşımının tasarım süreçleri ile ilişkilendirmesi yapılarak disiplinlerarası öğrenme stratejisinin olumlu yönleri ve sağladığı kazanımlar ortaya konulmak istenmiştir.

#### 1. Giriş

Kavramsal olarak "mühendislik", bilim insanları tarafından üretilen teorik bilgilerin uygulanabilir pratik bilgilere dönüştürülmesi süreci olarak açıklanabilir (Qiu, Wei, Li.&Jiang, 2015). Bu sürecin gerçekleştirilmesi esnasında iki temel mühendislik felsefesinden yararlanılır; birincisi klasik mühendislik yaklaşımı olan tümevarım yöntemi, ikincisi ise tersine mühendislik yaklaşımı çerçevesindeki tümdengelim yöntemidir.

"Tasarım" kavramı, bir planın, nesnenin ya da fikrin belirli bir inşa etme süreci içerisinde ortaya konulması ve çıkarılması anlamını taşır (Dieter&Schmidt, 2009). Bu süreç kendi içerisinde çalışma alanına bağlı olarak farklılıklar gösterebilecek adımlar içerir. Mimarî çizimler, iş süreçlerinin oluşturulması, mühendislik çizimleri, sanatsal yaratım aşamaları bir tasarım sürecinin varlığını ortaya koyar.

"Proje" kavramı ise çok daha kapsayıcı bir kavram olup var olan bir sorun veya eksikliğe çözüm getirmeye ya da ileride var olması öngörülen bir problemi ortadan kaldırmaya yönelik olarak önceden planlanmış bir yönetim sürecine işaret eder (Artto&Wikström, 2005). Bu yönetim sürecinin idare edilebilmesi için öncelikli olarak bir ekibe ve birtakım kaynaklara ihtiyaç duyulur. Sistematik olarak önceden kurgulanmış her projenin belirli bir başlangıç ve bitiş tarihi, belirlenmiş kapsama uygun amaç ve hedef öngörülere, belirli ve sınırlı bir finansman ve insan kaynağı planlaması, araştırma, geliştirme, yürütme, kontrol etme ve sonuca bağlama şeklinde süreçlerinin olması beklenir.



Yaratım sürecinin işlevsel, ekonomik, ergoestetik (tasarımında ergonomik ve estetik kaygıları birleştiren) ve sosyokültürel boyutlarını dikkate alan karmaşık ve çok boyutlu yapısı, disiplinlerarası tasarım yaklaşımı kullanıldığında, karmaşık sorunları daha rahat çözüme ve yenilikçi çözümler önerme konusunda ideale en yakın sonuçları verebilmektedir. Farklı meslekî ve öğrenim geçmişlerine sahip bir proje ekibinin aynı hedefe ulaşmak için birlikte çalışması sayesinde oluşacak olan sinerjinin etkisiyle olası zayıf yönler ortadan kaldırılabılırken var olan güçlü yönler ise daha da güçlendirilebilmektedir.

## 2. Disiplinlerarası Çalışmanın Önemi

2000'li yılların başında Amerika Birleşik Devletleri'nde lise öğrencilerinin teknoloji ve bilim içerikli alanlarda yükseköğrenim görme ve bu alanlarda iş hayatına katılma konusunda oldukça isteksiz oldukları tespit edilmiştir (Rountable 2005; Bybee 2010). Bu durumun önüne geçilebilmesi için STEM kavramı geliştirilmiştir. Mühendislik disiplinlerine yeni insan kaynağı eklenebilmesi amacıyla (National Science Foundation, 2010; National Research Council, 2012) fen bilimlerinin öğrenciler için daha sempatik, merak uyandıran, işlevsel ve uygulanabilir özelliğe sahip yeni bir bakış açısıyla yeniden ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır (Duncan, 2009). STEM ile birlikte "mühendislik tasarımı odaklı" temaların üniversite öncesi fen eğitimine dâhil edilmesi konusu, Amerika Birleşik Devletlerinden sonra Avrupa Birliği'nin de gündemine taşınmıştır (European School Net, 2017). Benzer durumun son 10 yıl içerisinde, bu kez STEM alanlarındaki iş potansiyelinin arttırılamaması sonucu yaşanan istihdam kısıtları nedeniyle Türkiye'de de yaşanmaya başlandığı görülmüştür. TÜSİAD'ın 2023 yılı için istihdam öngörülerini raporunda olduğu gibi benzer raporların ortaya çıkmasıyla birlikte konunun önemi fark edilerek gerekli adımların atılmasına yönelik planlamalara hem yükseköğretimde hem de üniversite öncesi eğitimde ihtiyaç duyulduğu ortaya konulmuş, yeni müfredat düzenlemelerine başlanmıştır.

Mühendislik, çalışma disiplini açısından zorunlu olarak içerisinde tasarım ve proje süreçlerini içermektedir. Disiplinlerarası eğitim felsefelerinin ortaya çıkmasında mühendislik yaklaşımlarının anlaşılması ve incelenmesi bu yönüyle oldukça önemlidir. Bir bilim insanının birbirinden pek çok farklı disiplinlerde faaliyet göstermiş olduğu ve yazılı insanlık tarihinin pozitif bilimler anlamında en büyük uyanış ve sıçrayışlarını gerçekleştirmiş olduğu 16. ve 19. yüzyılların sonrasında ortaya çıkan yeni dünya düzeni içerisinde (Qiu, vd. 2015), insan kaynağını, üretim kapasitesini arttırmaya yönelik olarak en verimli bir şekilde kullanabilmek üzere, öğretimin ayrıntılandırılmış disiplinler altında yapılması sonucu ortaya çıkmıştır. Endüstriyel büyüme ve kalkınmayı gerçekleştirmek hedefiyle insan kaynağının belirli disiplinlerde uzmanlaşması prensibi benimsenmiştir. Bu durum, o günün şartlarında bilinen temel mühendislik alanlarının her biri için temel öğretim programlarının oluşturulması yolunu açmıştır.

Fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi temel bilimlerin yanı sıra insanlığın ürettiği bilim ve teknolojiye dayalı bilgi birikiminin tarihsel gelişimine paralel bir şekilde

inşaat, makine, elektrik, bilgisayar, endüstri mühendisliği gibi temel öğrenim disiplinleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan endüstri mühendisliği, içeriği ve kapsamı anlamında diğerlerinden çok daha farklı bir kulvarda değerlendirilmelidir. İnşaat, makine, elektrik, bilgisayar mühendislikleri gibi temel mühendislik disiplinleri, fizik ve matematik gibi temel bilimlerin ortaklaşma düzlemidir. Endüstri Mühendisliği ise malzeme, makine ve insandan oluşan bütüncül sistemlerin planlanması ve sürdürülmesi amacıyla hem mühendislik hem de mühendislik dışı konuları kendisine çalışma alanı olarak belirlediğinden, mühendislik disiplinleri arasında belki de ilk disiplinlerarası çalışma programı olarak değerlendirilmesi yanlış olmayacaktır.

Tekstil, mekatronik, malzeme, biyomedikal gibi mühendislik disiplinlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte farklı uzmanlık alanlarının birbirleriyle aktif ve etkin bir etkileşim içerisinde bulunması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Guide, 2010). Bu durumun ortaya çıkmasındaki en belirgin etkenleri;

- (1) Günümüzde temel bilimlerde tekil ve ayrışık disiplinler altında yapılabilecek olan araştırma ve geliştirme çalışmalarında belirli bir doyuma ulaşılmış olması,
- (2) İlerleyen teknoloji nedeniyle günümüz insanının artık çok daha karmaşık ve iç içe geçmiş ihtiyaçlarının ortaya çıkması ve
- (3) Bugüne kadar oluşturulan bilgi birikimi için yeni uygulama alanlarına ihtiyaç duyulması olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır.

Artık günümüzde özellikle yükseköğrenim çerçevesinde farklı disiplinleri barındıran hibrit bölüm ve bilim alanlarının oluşturulmaya başlandığını görmekteyiz. Temel bilimler ile farklı mühendislik bilimlerini birleştiren mekatronik, malzeme, biyomedikal mühendisliği bölümleri; jeofizik, jeoloji, jeodezi, coğrafya gibi disiplinleri birleştiren *yer bilimleri*; biyoloji, genetik, fizik, kimya, malzeme gibi disiplinleri birleştiren *yaşam bilimleri*; biyoloji ve tıbbi bilimleri birleştiren *sağlık bilimleri* bu alandaki en bilinen örneklerdir.

### 3. Mühendislik Tasarım Süreçleri

Mühendislik Tasarımı, bir süreç dâhilinde istenen ihtiyaçları karşılamak üzere bir sistem, bileşen ya da süreç ortaya çıkarmak olarak tanımlanır (ABET, 1998). İngilizce literatürde EDP (Engineering Design Process) olarak tanımlanan ve incelenen "Mühendislik Tasarım Süreci" kavramı, yöntem ve metodolojisi standardize edilmiş süreçleri kapsar. "Mühendislik Tasarım Süreci" adımları, literatürde pek çok farklı araştırmacı tarafından pek çok farklı sayıda adımlarla tanımlanmış olmasına karşın, en anlaşılır ve öz haliyle, yedi temel süreci içeren döngüsel ve adımlar arası geçişgenliği olan Şekil 1'deki gibi genelleştirilmiş ve basitleştirilmiş bir akış üzerinden tanımlanabilir. Bununla birlikte her bir adımın kendi içerisinde alt süreçleri olduğunu da unutmamak gerekir.

## Kaynaklar

- ABET, (1998) Criteria for accrediting engineering programs effective for evaluations during the 1999-2000 accreditation cycle <http://www0.unsl.edu.ar/~jolguin/autoeval/abet-accrediting.htm/>
- Arslan, Mehmet. (2007). *Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:40, sayı:1, 41-61.
- Artto, K. A., & Wikström, K. (2005). What is project business?. *International Journal of Project Management*, 23(5), 343-353.
- Başbay, Makbule. (2007). *Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenen öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi*. Ege Journal of Education, vol:8, issue:1, 65-68.
- Business Roundtable. (2005). *Tapping America's potential: The education for innovation initiative*. Washington, DC.
- Bybee, R. W. (2010a). *The teaching of science: 21st century perspectives*. Arlington, Virginia: NSTA
- Dieter, George; Schmidt, Linda (2009). *Engineering Design*. Boston: McGraw-Hill.
- Duncan, A. (2009). Secretary Arne Duncan's remarks to the President's Council of Advisors on Science and Technology. <http://www2.ed.gov/news/speeches/2009/10/10232009.html>
- Dym, C. L., Agogino, A. M., Eris, O., Frey, D. D., & Leifer, L. J. (2005). Engineering design thinking, teaching, and learning. *Journal of engineering education*, 94(1), 103-120.
- Engineering is Elementary (EiE), (2018) The Museum of Science, Boston, Engineering design process. <https://www.eie.org/overview/engineering-design-process>
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Ertas, A. & Jones, J. (1996). *The Engineering Design Process*. 2nd ed. New York, N.Y., John Wiley & Sons, Inc.
- European School Net (2017). STEM. <http://www.eun.org/focus-areas/stem>
- U.S. Government Accountability Office (GAO). (2016). *Technology Readiness Assessment Guide*.
- Guide, A. F. (2010). *Collaboration & Team Science*.
- Han, S., & Bhattacharya, K. (2001). Constructionism, learning by design, and project based learning. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 127-141.
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative higher education*, 27(2), 95-111.
- J. C. Mankins, "Technology Readiness Levels: A White Paper," 1995. Erişim adresi: <http://www.hq.nasa.gov/office/codeq/trl/trl.pdf>
- Li, Y., Huang, Z., Jiang, M., & Chang, T.-W. (2016). The Effect on Pupils' Science Performance and Problem-Solving Ability through Lego: An Engineering Design-based Modeling Approach. *Educational Technology & Society*, 19(3), 143-156.

- Mihic, M., & Zavrski, I. (2017). Professors' and students' perception of the advantages and disadvantages of project based learning. *Int. J. Eng. Educ*, 33(6), 1737-1750.
- Moursund, D. G. (1999). *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: International society for technology in education.
- National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Popper, Karl R. (1959) [1934], *The Logic of Scientific Discovery*.
- Prada, J. G., de Sabando, A. L., Remírez, R. A., & Iturralde, M. M. (2015). An analysis of soft skills development of a Formula-Student (SAE) team. *The International journal of engineering education*, 31(1), 209-219.
- Pres National Science Foundation. (2010). Preparing the next generation of STEM innovators: identifying and developing our nation's human capital. *National Science Board*.
- Qiu, Y., Wei, F. Y., Li, J., & Jiang, R. S. (2015). Engineering Science: Developmental History, Definition and Roles. In *Applied Mechanics and Materials* (Vol. 711, pp. 352-357). Trans Tech Publications Ltd.
- Ralph, P., and Wand, Y. A Proposal for a Formal Definition of the Design Concept. In, Lyytinen, K., Loucopoulos, P., Mylopoulos, J., and Robinson, W., (eds.). (2009). *Design Requirements Engineering: A Ten-Year Perspective*: Springer-Verlag, pp. 103-136.
- Seloni, Şırlı Rahel. (2005). *Fen öğretiminde oluşan kavram yanlışlarının proje tabanlı öğrenme ile giderilmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans tezi.
- Siew, N. M. (2017). Integrating STEM in an engineering design process: The learning experience of rural secondary school students in an outreach challenge program. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 6, 128-141.
- Thoring, K., & Müller, R. M. (2011). Understanding design thinking: A process model based on method engineering. In *DS 69: Proceedings of E&PDE 2011, the 13th International Conference on Engineering and Product Design Education, London, UK, 08.-09.09. 2011* (pp. 493-498).
- TÜBİTAK. (2017). [https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2204/trl\\_tubitak\\_4.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2204/trl_tubitak_4.pdf)

## **Yazar Hakkında**

**Dr. Öğr. Üyesi Burak TÜRKER**

Afyon Kocatepe Üniversitesi Biyomedikal Mühendisliği Bölümü

e-posta: bturker@aku.edu.tr

İstanbul Üniversitesi Elektronik Mühendisliğinden lisans derecesiyle mezun olduktan sonra, yüksek lisans derecesini Hochschule Offenburg, Almanya'dan alarak Türkiye'ye dönen Burak Türker, tez çalışmalarını (Ulusal Nanoteknoloji Araştırma Merkezi, Bilkent Üniversitesi) UNAM'da yürütmüş olduğu doktora eğitimini, Yıldız Teknik Üniversitesinde tamamlamıştır. Halen görevini sürdürmekte olduğu Afyon Kocatepe Üniversitesi Biyomedikal Mühendisliği Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.



## 7. BÖLÜM

### GİRİŞİMCİLİK: ÇEVRE, KÜLTÜR, BİLİM VE TEKNOLOJİ POLİTİKALARI

Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY

*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Bu bölümde girişimciliğin tanımı, türleri; öğretim programlarında, 21. yüzyıl becerileri içinde, 2023 eğitim vizyonunda girişimciliğe yapılan vurgular; çevre, kültür, bilim ve teknoloji politikaları bağlamında girişimciliğe yer verilmiş, ulusal ve uluslararası alanyazın bağlamında ve tüm boyutları ile girişimcilik tartışılmıştır.

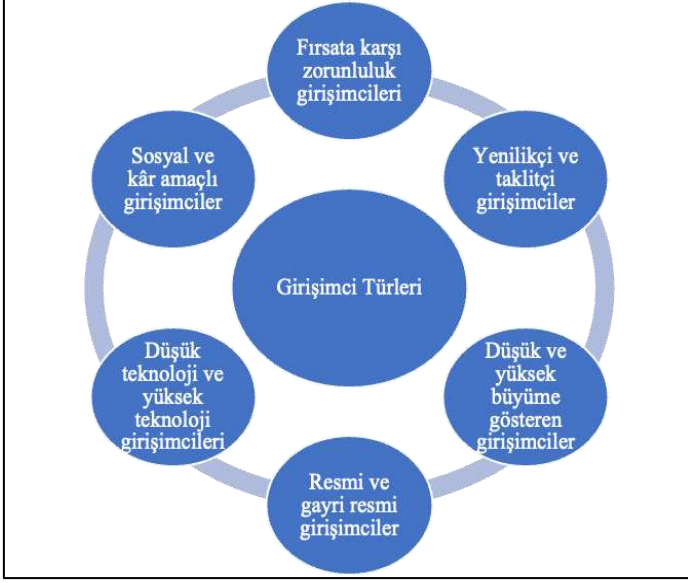
#### 1. Giriş

“Girişimci kimdir ve nasıl tanımlanır?” sorusuna alanyazında pek çok farklı yanıt bulunabilir. Bu yanıtlar incelendiğinde girişimci bireyin kimi zaman farklı, kimi zaman da ortak özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Girişimci, kâr fırsatları arayan ve bu nedenle yeni kombinasyonlar ya da yenilikler sunan birey (Van Praag, 1999); hevesli, çalışkan, zorlukların üstesinden gelmeye ve çoğu kişinin göz korkutucu bulacağı yenilikleri yaratmaya hazır kişi (Allen&Malin, 2008) olarak tanımlanabilir. Başarılı girişimcilerin ortak özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir (Oosterbeek, Praag, Ijsselstein, 2010):

- Bağımsız karar verebilir, problemlerini çözebilir ve faaliyetleri kendi başlarına başarılı bir şekilde sona erdirebilirler.
- Güç gereksinimleri, davranışlarını etkilemek için başkaları üzerinde kontrol sahibi olma gereksiniminden doğar.
- Ne istediklerini ve kendi hedeflerine ulaşmaları için başkalarını nasıl etkileyebileceklerini bilirler.
- Sosyal yönelime sahip olmaları nedeniyle, fikirlerini gerçekleştirmek için başkalarıyla bağlantı kurmanın gerekli olduğu anlayışını (başarılı girişimcilerin) benimserler.
- İnsanlarla bağlantıları kolayca kurarlar.
- Sosyal faaliyetlerinde profesyoneldirler. Sosyal gereksinimlerini bir kenara koyar ve işlerine odaklanırlar.
- Öz-yeterlik inançları yüksektir. Başarılı girişimciler genellikle her faaliyeti başarılı bir sonuca ulaştırabileceklerine inanırlar.
- Başarılı girişimciler yüksek derecede dayanıklılığa sahiptir. Başkalarına bağlı olmadan kendi başarılarını kontrol edebileceklerini düşünürler.
- Gerileme ve itirazlara rağmen isteyerek devam etme yeteneğine sahiptirler.

- Risk alma eğilimleri hem belirsizlikle başa çıkma yeteneklerini hem de risk alma isteklerini yansıtır.

Yukarıda sıralanan başarılı girişimcilerin özellikleri incelendiğinde bazı ortak özellikler açısından girişimcilerin sınıflandırılabileceği görülmektedir. Bu sınıflandırmada girişimin amacı, ortaya çıkışı, girişimin bağlı olduğu kurumun türü gibi özellikler bağlamında farklı sınıflandırmalara gidilebilir. Block (2021) girişimci türlerini şu şekilde sınıflandırmaktadır:



**Şekil 1.** Girişimci türleri (Block, 2021'den uyarlanmıştır)

Şekil 1'de de belirtilen fırsata karşı zorunluluk girişimcileri işlerine kârlı bir iş fırsatı gördükleri için başlayan girişimciler veya işlerini zorunluluktan başlatan girişimcileri; yenilikçi ve taklitçi girişimciler müşteriler için yeni olan mal/hizmetlere sahip girişimciler ile piyasada mevcut olanla aynı veya çok benzer mal/hizmetlere sahip girişimcileri ifade etmektedir. Düşük ve yüksek büyüme gösteren girişimciler düşük büyüme potansiyeli/hırsları olan girişimciler ile yüksek büyüme potansiyeli/hırsı olan girişimcileri; resmi ve gayri resmi girişimciler bir işletmeye kayıtlı olan ve olmayan girişimcileri betimlemektedir. Düşük teknoloji ve yüksek teknoloji girişimcileri düşük ya da teknoloji sektörlerinde girişimcilik faaliyetlerinde bulunan girişimcileri; sosyal ve kâr amaçlı girişimciler ise öncelikli amacı sosyal sorunları çözmek ya da kâr elde etmek olan girişimcileri ifade etmektedir. Girişimciler konusundaki sınıflandırmaya benzer şekilde farklı sınıflandırmalar girişimcilik türleri için de alanyazında mevcuttur.

## Kaynaklar

- AIS (2015). Australian Innovation System Report (2015). Office of the Chief Economist, Department of Industry, Innovations and Science ISBN ISSN: 978-1-925092-61-5
- Allen, C. J.,&Malin, S. (2008). Green Entrepreneurship: A Method for Managing Natural Resources?, *Society and Natural Resources*, 21(9), 828-844.
- Anderson, A.,&Jack, S. (2008). Role typologies for enterprising education: the Professional artisan?, *Journal of Small Business and Enterprise Development*,15(2), 259-73.
- Aydoğdu, B., Kasapoglu, K., Duban, N., Selanik Ay, T.,&Ozdinc, F. (2020). Examining change in perceptions of science teachers about E\_STEM. *Journal of Baltic Science Education*, 19(5), 696-717.
- Bailetti, T. (2012). Technology Entrepreneurship: Overview, Definition, and Distinctive Aspects. *Technology Innovation Management Review*. February, 5-12.
- Bedük, A. (2005). Türkiye’de Çalışan Kadın ve Kadın Girişimciliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12), 106-117.
- Block, J. (2021). Corporate income taxes and entrepreneurship, IZA World of Labor, July. (<https://wol.iza.org/uploads/articles/574/pdfs/corporate-income-taxes-and-entrepreneurship.pdf?v=1> adresinden 16.11.2021’de erişilmiştir)
- Commission of the European Communities (2006). Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. Communication from the commission to the council, the European parliament, the European economic and social Committee and the committee of the regions.
- Corbett, A. C.,&Hmieleski, K. M. (2005). “How Corporate Entrepreneurs Think: Cognition, Context, and Entrepreneurial Scripts,” *Academy of Management Best Conference Paper*.
- Covin, J.G.,&Slevin, D.P. (1989). Strategic Management of Small Firm in Hostile and Benign Environments, *Strategic Management Journal*, 10 (1), 75-87.
- Dean, T. J.,&McMullen J.S. (2007). Toward a theory of sustainable entrepreneurship: Reducing environmental degradation through entrepreneurial action. *Journal of Business Venturing* 22, 50 - 76
- Dees, J. G. (2001). The meaning of social entrepreneurship. Paper, Center for the Advancement of Social Entrepreneurship, Fuqua School of Business, Duke University, Durham.([https://centers.fuqua.duke.edu/case/wpcontent/uploads/sites/7/2015/03/Article\\_Dees\\_MeaningofSocialEntrepreneurship\\_2001.pdf](https://centers.fuqua.duke.edu/case/wpcontent/uploads/sites/7/2015/03/Article_Dees_MeaningofSocialEntrepreneurship_2001.pdf)) adresinden 21.10.2021’de erişilmiştir.
- Drucker, Peter F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship (<https://ssrn.com/abstract=1496169> adresinden erişilmiştir)
- Fagerberg, J., Fosaas, M., Bell, M.,&Martin B. R. (2011). Christopher Freeman: social science entrepreneur, *Research Policy*, 40(7), 897-916.
- Gehman, J.,&Soublière, J. F. (2017). Cultural entrepreneurship: from making culture to cultural making, *Innovation*, 19(1), 61-73.



- Gevrenova, T. (2015). Nature and characteristics of green entrepreneurship, *Trakia Journal of Sciences*, 13(2), 321-323.
- Goffee, R., Scase, R. (1985), *Women in Charge*, London: Allen&Unwin.
- Guthrie, C. (2014), The digital factory: a hands-on learning Project digital entrepreneurship, *Journal of Entrepreneurship Education*, 17(1),115-133.
- European Commission (2015). European Commission (EC), Digital Transformation of European Industry and Enterprises; A report of the Strategic Policy Forum on Digital Entrepreneurship, available from: (<http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/9462/attachments/1/translations/en/renditions/native>) adresinden 04.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hausmann, A. (2010), German artists between bohemian idealism and entrepreneurial dynamics: Reflections on cultural entrepreneurship and the need for start-up management. *International Journal of Arts Management*, 12(2), 17-29.
- Hagg, G.,&Gabrielsson, J. (2020). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior&Research*, 26(5), 829-861.
- Hitt, M. A., Black, S.,&Porter, L. W. (2005). *Management, International Edition*, New Jersey, Pearson Prentice-Hall.
- Hull, C.E., Hung, Y.T., Hair, N., Perotti, V.,&DeMartino, R. (2007), Taking advantage of digital opportunities: a typology of digital entrepreneurship, *International Journal of Networking and Virtual Organizations*, 4(3), 290-303.
- Johannisson, B., Landström, H.,&Rosenberg, J., (1998). University training for entrepreneurship—an action fram of reference. *European Journal of Engineering Education* 23 (4), 477-496.
- Jones, P., Penaluna, A.,&Pittaway, L. (2014). Entrepreneurship education: A recipe for change. *International Journal of Management in Education*, 12(3), 304-306.
- Klamer, A. (2011). Cultural entrepreneurship, *Review Austrian Economics*, 24(2),141-156.
- Knight, G. (1997). Cross-Cultural Reliability and Validity of A Scale To Measure Firm Entrepreneurial Orientation, *Journal of Business Venturing*, 12 (3), 213-225.
- Lans, T., Versteegen, J.,&Mulder, M. (2011). Analysing, pursuing and networking: Towards a validated three-factor framework for entrepreneurial competence from a small firm perspective. *International Small Business Journal*, 29(6), 695-713.
- Le Dinh, T., Vu, M.C.,&Ayayi, A. (2018), Towards a living lab for promoting the digital entrepreneurship process, *International Journal of Entrepreneurship*, 22(1), 1-17.
- Lehker, M.,&Asakawa, K. (2006). Pushing Scientists Into the Marketplace: Promoting Science Entrepreneurship, *California Management Review*, 46(3), 55-76.
- Light, P. C. (2006). Reshaping Social Entrepreneurship. *Stanford Social Innovation Review*, Fall, 47-51.
- Lieng-Tan, W., Williams, J.,&Meng-Tan, T. (2005). Defining the 'Social' in 'Social Entrepreneurship': Altruism and Entrepreneurship, *International Entrepreneurship and Management Journal* 1, 353-365.
- Lumpkin, G.T.,&Dess, G.G. (1996). Clarifying The Entrepreneurial Orientation Cunstruct and Linking It To Performance, *Academy of Management Review*, 21 (1), 135-172.

- Morris, M. H.,&Kuratko, D. F. (2002). Corporate Entrepreneurship: Entrepreneurial Development within Organizations, Harcourt College Publishers: Orlando, Florida.
- Nambisan, S. (2016). Digital Entrepreneurship: Toward a Digital Technology Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, November, 1029-1055.
- OECD, (2017). OECD Digital Economy Outlook. OECD Publishing: Paris.
- Oosterbeek, H., Praag, M. V.,&Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review* 54, 442-454.
- Pesch, H., Deng, C.,&Larson, N. (2021). Entrepreneurial thinking: A signature pedagogy for an uncertain 21st century. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 1-14.
- Peterman, N.E.,&Kennedy, J., (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28 (2), 129-144.
- Rasmussen, E. A.,&Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26, 185-194.
- Ratten, V., Ferreira, J. J. (2017). Future research directions for cultural entrepreneurship and regional development, *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 21(3), 163-169.
- Schaper, M. (2005). Making ecopreneurs: Developing sustainable entrepreneurship. Burlington, VT: Ashgate.
- Taylor, D. W.&Walley, E. E. (2004). The green entrepreneur: Opportunist, maverick, or visionary? *International J. Entrepreneurship and Small Business* 1(1-2), 56-97.
- Top, S. (2006). Girişimcilik Keşif Süresi, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Trilling, B.&Fadel, C. (2012). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. John Wiley&Sons: New Jersey.
- Wagner, T. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it: Basic Books: New York.
- Wilson, N., Stokes, D. (2006), Managing creativity and innovation: The challenge for cultural entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3), 366-378.
- Van Praag, C.M. (1999).Some classic views on entrepreneurship. *DeEconomist*, 147(3),311-335.
- Zahra, S. A., Newey, L. R.,&Li, Y. (2013). On the frontiers: The implications of social entrepreneurship for international entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory And Practice*, January, 137-158.
- 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ([http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden 18.11.2021 tarihinde erişilmiştir).

## **Yazar Hakkında**

**Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

e-posta: tsay@aku.edu.tr

Lisans eğitimini 2002 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde tamamlayan Selanik Ay, yüksek lisans eğitimini de Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde tamamlamıştır. Doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde tamamlayan Selanik Ay, 2002-2013 tarihleri arasında Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda sınıf öğretmeni ve idareci olarak görev yapmıştır. Çalışma alanı sosyal bilgiler eğitimi, değerler eğitimi, girişimcilik eğitimidir. 2013 yılından beri Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.



## 8. BÖLÜM

### DISİPLİNERARASI BİR ÖĞRETİM PROGRAMI OLARAK STEM

Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Bu bölümde disiplinlerarası öğretim programlarına duyulan ihtiyacın nedenleri, disiplinlerarası öğretim programının tanımı, disiplinlerarası öğretim programı modelleri, disiplinlerarası öğretim programında içerik seçimi, disiplinlerarası öğretimin kuramsal temelleri, disiplinlerarası öğretim programı geliştirme, disiplinlerarası öğretim stratejileri, disiplinlerarası öğretim modelleri, disiplinlerarası öğretimin avantaj ve dezavantajları, disiplinlerarası öğretim programı olarak STEM, STEAM ve E-STEM, disiplinlerarası STEM, STEAM ve E-STEM öğretimi, disiplinlerarası STEM, STEAM ve E-STEM öğretim programlarının değerlendirilmesi ele alınmıştır.

#### 1. Neden Disiplinlerarası Öğretim Programları?

*“Hızlanan küreselleşme ve daha hızlı teknolojik gelişmelerden kaynaklanan benzeri görülmemiş zorluklarla (sosyal, ekonomik ve çevresel) karşı karşıyayız. Aynı zamanda, bu güçler bize insanlığın ilerlemesi için sayısız yeni fırsatlar sağlıyor. Gelecek belirsiz ve onu tahmin edemeyiz ama buna açık ve hazır olmamız gerekiyor. 2018’de eğitime giren çocuklar 2030’da genç yetişkinler olacak. Okullar onları henüz yaratılmamış işlere, henüz icat edilmemiş teknolojilere, henüz öngörülmemiş sorunları çözmeye hazırlayabilir. Fırsatları değerlendirmek ve çözümler bulmak ortak bir sorumluluk olacaktır. Bu tür belirsizlikleri aşmak için öğrencilerin merak, hayal gücü, dayanıklılık ve öz düzenleme geliştirmeleri gerekecektir; başkalarının fikirlerine, bakış açılarına ve değerlerine saygı duymaları ve bunları takdir etmeleri gerekecek ve başarısızlık ve reddedilme ile başa çıkmaları ve zorluklar karşısında ilerlemeleri gerekecektir. Motivasyonları iyi bir iş ve yüksek bir gelir elde etmekten daha fazlası olacaktır. Ayrıca arkadaşlarının ve ailelerinin, topluluklarının ve gezegenin refahını da önemsemeleri gerekecektir. Eğitim, öğrenenleri kendi yaşamlarını şekillendirmek ve başkalarının yaşamlarına katkıda bulunmak için etkenlik, amaç duygusu ve ihtiyaç duydukları yetkinlikler ile donatabilir” (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018: 2).*

Disiplinlerarası öğretim programlarına duyulan ilgi ve ihtiyacın nedenleri arasında (1) hızla artan bilgi, (2) parçalanmış ders programları, (3) programların gerçek

yaşam ile ilişkisi ve (4) toplumun parçalanmış programlara etkisi sayılmaktadır (Hayes Jacobs, 1989a):

1. Bilgi, üstel hızda artmakta ve programlar bu artıştan hem olumlu hem de olumsuz etkilenmektedir (Hayes Jacobs, 1989a). Siri ve Google, disiplin içeriklerini ezberlemenin artık geçerli olmadığını ortaya koymuştur. Bir konu ile ilgili İnternet araştırması disiplinlerarası pek çok sonuç vermektedir çünkü gerçek dünya, disiplinlerle sınırlandırılmış değildir. Nitelik disiplinlerdeki bilgi tabanı da yeterli değildir. 1930'ların, 1980'lerin ve 1990'ların öğrenme ve yaşam becerileri, 21. yüzyıl becerileri/yeterlikleri çerçevesinde yeniden canlandırılmıştır. Bilginin yeniden kavranması ve neyin bilinmeye değer olduğu konusunda yeniden düşünülmesi gündeme gelmiştir (Drake&Reid, 2020). Program geliştirme uzmanları, sadece neyin öğretilmesi gerektiği ile değil, neyin programdan çıkarılması gerektiği ile de ilgilenmek durumunda kalmaktadırlar. Programlara entegre edilen kritik konular, okulların ders programlarını zorlayabilmektedir. Bilgi artışı hiç durmadan devam edeceğinden farklı çalışma alanlarını seçme yöntemleri üzerine yeniden düşünülmelidir (Hayes Jacobs, 1989a).
2. Okullar, belirli sorumlulukları dağıtmak ve hesap verebilirliği sürdürmek için süreyi 40'ar dakikalık bloklara bölmektedirler. Özellikle ortaokul ve lise öğrencileri, bu parçalanmayı şiddetle hissetmekte, her 40 dakikada bir, başka bir ortama, başka bir konuya, başka bir öğretmene ayak uydurmak zorunda kalmaktadırlar (Hayes Jacobs, 1989a).
3. Öğrencileri, derslerinin gerçek yaşamlarıyla ilişkili olmaması kaygılandırmaktadır. Öğretim ders kitabına bağlı olduğunda öğrenciler öğrendikleri ile gerçek yaşamları arasında bir ikilem yaşamaktadırlar. Bu ikilem, parçalanmış ders programları ile daha derin yaşanmaktadır. Gerçek yaşamda insan, hayatın tüm yönleriyle yüzleşir, farklı sorun ve endişeler ile ilgilenirken okulların belirli disiplinlerle uğraşması gerçek yaşama uygun görülmemektedir. Okul, öğrencilere disiplinlerin ilişkili olduğunu gösterecek öğrenme deneyimleri sunmalı ve öğrencilerin ilgisini artırmalıdır. Öğrencilere farklı disiplinlerin gerçek yaşamları nasıl etkilediği gösterilmeli, öğrenciler de her disiplinin gücünü bağlantılı bir şekilde görmelidirler. İçerik ne olursa olsun disiplinlerarasında aktif bağlantılar kurulmalıdır çünkü öğretim programı, dersler arasında katı bir izolasyondan ziyade bağlantılar kurulduğunda gerçek yaşamla daha ilişkili hâle gelir (Hayes Jacobs, 1989a).
4. İnsanlardan artık işlerinin çok yönlü doğasıyla baş etmeleri beklenmektedir. Belirli disiplinlerde daha iyi hizmet sunmak için farklı disiplinlerin bilgi ve becerileri kullanılmalıdır. Örneğin tıp fakültesi öğrencilerine sadece biyoloji ve fizyoloji değil, aynı zamanda felsefe de öğretilmelidir çünkü doktor insanı bir bütün olarak tedavi eder ve uyguladığı tedavinin etkisine ilişkin etik sorular ile yüzleşir. Okullardaki disiplinlerarası öğretim programları sayesinde öğrenciler, öğrendikleri

bilgi ve becerileri daha geniş bir dünyaya entegre edebileceklerdir (Hayes Jacobs, 1989a).

Bu nedenlerin yanı sıra küresel sorunlar da disiplinlerarası öğretim programlarını teşvik etmektedir. COVID-19 pandemisi, birbirine bağlı sağlık, ekonomi, gizlilik/gözetim ve sosyal adalet sonuçları olan karmaşık bir sorundur. Çözümleri ise disiplinlerüstüdür. Öğrencilerin 21. yüzyıl sorunları ile başa çıkmaları için disiplinlerüstü problem çözme deneyimine ihtiyaçları söz konusudur. Ayrıca disiplinlerarası öğretim programı hem öğrenci hem de öğretmen katılımı için gereklidir (Drake&Reid, 2020).

Öğretmenler derslerini disiplinlerarası olarak planlarken iyi niyetli olsalar da bu dersler genellikle içerik seçimindeki sorunlar nedeniyle pek etkili olamamaktadır (Hayes Jacobs, 1989a). Bu problemlerden kaçınmak için, etkili disiplinlerarası öğretim programlarının şu iki ölçütü karşılaması gerekir (Hayes Jacobs, 1989a):

1. Disiplinlerarası öğretim programları, şu tasarım özelliklerine sahip olmalıdırlar: Kapsam ve sıra, düşünme becerilerini desteklemek için bilişsel bir sınıflandırma, tutum değişikliğinin davranışsal göstergeleri ve sağlam bir değerlendirme şeması.
2. Disiplinlerarası öğretim programlarında öğrenciler için hem disiplin temelli hem de disiplinlerarası deneyimler kullanılmalıdır.

## 2. Disiplinlerarası Öğretim Programı

Bilginin bütünleştirilmesi (entegrasyonu) ile ilgili terimlerin anlamları üzerinde fikir birliğine varılması önemlidir. Aksi takdirde gerçek bir karışıklık söz konusu olabilir. Aşağıda disiplinler, çapraz-disipliner, çok disiplinli, çoğulcu-disipliner, disiplinlerüstü ve disiplinlerarası terimlerinin (Hayes Jacobs, 1989a) tanımlarına yer verilmiştir:

Disipliner (Discipline-field): Kendine özgü eğitim arka planına, öğretim prosedür ve yöntemlerine ve içerik alanlarına sahip öğretilebilir özel bir bilgi bütünüdür (Piaget 1972 akt. Hayes Jacobs, 1989a).

Çapraz-disipliner (Crossdisciplinary): Bir disiplini diğer disiplinin bakış açısından görmektir. Müziğin fiziği, matematik tarihi örnek olarak düşünülebilir (Meeth, 1978 akt. Hayes Jacobs, 1989a). "Bir disiplinin yaklaşım ve aksiyomlarının diğerine dayatılmasıdır. Anlatım, geliştirme ve özetlemenin müzikal yapısını kullanarak bir romanı analiz eden bir edebiyat dersi çaprazdisipliner olacaktır" (Council of Arts Accrediting Association, 1994: 2'den akt. Burton, 2001: 18).

Çok disiplinli (Multidisciplinary): Tek bir soruna odaklanan birkaç disiplinin doğrudan entegre edilmeksizin yan yana gelmesidir (Piaget 1972 akt. Hayes Jacobs, 1989a, Meeth, 1978 akt. Hayes Jacobs, 1989a). "Çeşitli disiplinlerin, bazen aralarında belirgin bir bağlantı olmaksızın yan yana gelmesi (örneğin, müzik + matematik + tarih). Çoğu lisans programında bulunan beşerî bilimler, sosyal

## Kaynaklar

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J., & Lefler, M. (2017). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 87*(2), 309-344.
- Burton, L. H. (2001). Interdisciplinary curriculum: Retrospect and prospect. *Music Educators Journal, 87*(5), 17-21, 66.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: The National Science Teachers Association Press.
- Bybee, R. W. (2019). Using the BSCS 5E instructional model to introduce STEM disciplines. *Science and Children, 56*(6), 8-12.
- Campbell, C., & Henning, M. B. (2010). Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22*(2), 179-186.
- Chen, W., Cone, T. P., & Cone, S. L. (2007). A collaborative approach to developing an interdisciplinary unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*, 103-124.
- Chen, W., Cone, T. P., & Cone, S. L. (2011). Students' voices and learning experiences in an integrated unit. *Physical Education and Sport Pedagogy, 16*(1), 49-65.
- Cone, T. P., Werner, P., & Cone, S. L. (1998). *Interdisciplinary elementary physical education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Daugherty, M. K. (2013). The prospect of an "A" in STEM education. *Journal of STEM Education, 14*(2), 10-15.
- Daugherty, M. K., & Carter, V. (2017). The nature of interdisciplinary STEM education. In M. J. de Vries (Ed.), *Handbook of technology education* (pp. 1-13). Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Drake, S. M. (1991). How our team dissolved the boundaries. *Educational Leadership, 49*(2), 20-22.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2017). Interdisciplinary assessment in the 21st century. *Academic Exchange Quarterly, 21*(1), 46-54.
- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research, 1*(1), 31-50.
- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2020). 21st century competencies in light of the history of integrated curriculum. *Frontiers in Education, 5*:122. doi: 10.3389/educ.2020.00122
- Eltanahy, M. (2019). *Development of entrepreneurial core competencies: E-STEM model implementation for high school students in the UAE* (Unpublished doctoral dissertation). The British University in Dubai, the United Arab Emirates.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2010). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Gao, X., Li, P., Shen, J., & Sun, H. (2020). Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education. *International Journal of STEM Education*, 7:24.
- Grady, J. B. (1994a, March 19-22). *Interdisciplinary curriculum development*. Paper presented at the Association for Supervision and Curriculum Development 49th Annual Conference and Exhibit, Chicago, IL.
- Grady, J. B. (1994b). *Interdisciplinary curriculum: A fusion of reform ideas*. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.
- Hayes Jacobs, H. (Ed.). (1989a). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hayes Jacobs, H. (1989b). Interdisciplinary curriculum options: A case for multiple configurations. *Educational Horizons*, 68(1), 25-27, 35.
- Hayes Jacobs, H., & Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 159-163.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Malyn-Smith, J., Na'im, A., Cedrone, D., & Supel, J. (2013). *A program director's guide to evaluating STEM education programs: Lessons learned from local, state, and national initiatives*. Waltham, MA: ITEST Learning Resource Center at Education Development Center, Inc.
- Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: Contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 251-271.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. The future we want*. Paris, France: OECD Publishing.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Perkins, D. N. (1989). Selecting fertile themes for integrated learning. In H. Hayes Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 67-76). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teachers*, May/June, 1-5.
- Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 2(1), 28-34.



- The Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st century learning. Retrieved November 21, 2021 from [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf)
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., ... Depaepe, F. (2018). Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 1-12.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). The Understanding by Design guide to creating high-quality units. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

## Yazar Hakkında

### Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

Afyon Kocatepe Üniversitesi

e-posta: kasapoglu@aku.edu.tr

2008 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olmuş, 2008-2014 yılları arasında Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve doktora öğrenimi görmüş, aynı alanda 2020 yılında doçentliğini almıştır. 2009-2015 yılları arasında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapan Koray Kasapoğlu, 2015'ten bu yana Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir. İdari görevleri arasında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür Yardımcılığı, Bologna Koordinatörlüğü, Kalite Koordinatör Yardımcılığı, Kalite Komisyonu, Eğitim-Öğretim Komisyonu ve Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu üyeliği vardır. Ayrıca çalışma alanı ile ilgili Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA) ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖDER) üyesidir. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi editörlüğü ile yayın kurulu üyesi de olduğu Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin yardımcı editörlüğünü yapmaktadır. Eğitim bilimine giriş, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme (ve değerlendirme), öğretim modelleri, öğretim programlarının felsefeleri, eğitimde nitel araştırmaya giriş gibi lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermektedir. Eğitim bilimleri temel alanında ulusal ve uluslararası yayınları bulunan Koray Kasapoğlu'nun çalışma alanları arasında öğretmen eğitimi ve yetiştirme, eğitim programları (program değişiklikleri, programa yönelik algılar, program okuryazarlığı) ve öğretim (inançları), oluşturmaları, öğrenme (stratejileri, yaklaşımları) ve disiplinlerarası öğretim programları (STEM, STEAM, E-STEM) yer almaktadır.



## 9. BÖLÜM

### DİSİPLİNLERARASI FEN ÖĞRETİMİNDE STEM, STEAM VE E-STEM

Dr. Öğr. Üyesi Yurdağül BOĞAR

*Hakkâri Üniversitesi*

Alanyazın ele alındığında, fen öğretim programlarını etkileyen, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, yapılandırmacılık, argümantasyona dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, çoklu zekâ, proje tabanlı öğrenme, STEM, STEAM ve E-STEM gibi disiplinlerarası öğrenme yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu bölümde, fen eğitiminde disiplinlerarası özellik taşıyan STEM, STEAM ve E-STEM eğitimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

#### 1.1. Disiplinlerarası Öğretim Nedir?

Günümüzde gelişmiş ülkelerde eğitim sistemleri, teknolojik ve küresel gelişmeler göz önünde bulundurularak ve öğrencilerin ihtiyaçları karşılanacak şekilde sürekli bir gelişim halindedir (Şahin, Göcük ve Sevgi, 2018). Bu ülkelerdeki eğitim sistemlerinin temel amacı, üretken, 21. yüzyıl becerilerine sahip olan, sorumluluk sahibi bir vatandaş, nitelikli ve kendi kendine yetebilen bireyler yetiştirmektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Yıldırım, 2021a). Bu amaca ulaşabilmek için, Finlandiya gibi gelişmiş ülkeler son yıllarda disiplinlerarası öğretime büyük önem vermektedirler (Bastos, 2017, Sothayapetch, 2013; Şahin, Göcük ve Sevgi, 2018). Çünkü öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözebilmelerinde ve karmaşık meselelerin tek bir disiplin ile açıklanmasında yaşanan zorlukların birden fazla disiplinden faydalanma yoluyla çözülebileceği fark edilmiş ve böylece disiplinlerarası öğretim de önem kazanmıştır (Tripp ve Shortlidge, 2019; Uştu ve Mentiş Taş, 2020).

İlk kez 1980 yılında kullanılan, en genel ifadeyle en az iki alanı/disiplini birbiri içine almak ya da bir araya getirmek anlamına gelen disiplinlerarası öğretim (Cluck, 1980; Kline, 1995), farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Erickson (2001), disiplinlerarası öğretimi, farklı disiplinlere ait kavramların entegre edilmesi; Drake ve Burns (2004), farklı öğrenmelerin ortak öğrenmeler çerçevesinde düzenlenmesi; Jacobs (1989) ise bir kavram ya da tema incelenirken birden fazla disiplinin bilgisinden ve yönteminden faydalanılması olarak tanımlamışlardır. Ayrıca disiplinlerarası öğretim, öğrencinin doğal öğrenme ve kavrama sürecine daha uygun olan öğrenci merkezli ve yaşam temelli bir yaklaşımdır (Mialaret, 2010). Dahası, disiplinlerarası öğretim, farklı disiplinlerden aynı anda faydalanmayı gerektirdiğinden kapsayıcı bir özelliğe de sahiptir (Aktan, 2009).

## 1.2. Disiplinlerarası Öğretimin Önemi

Alanyazında, disiplinlerarası öğretimin disiplinler öğretime kıyasla çok olumlu ve önemli katkılarının olduğu vurgulanmaktadır (Elliott, Oty, McArthur ve Clark, 2001; Erickson, 2001; Jacobs, 1989; Matthews, Adams ve Goos, 2009). Disiplinlerarası öğretimin en olumlu katkısı, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine olanak tanımasıdır (Karakuş, Turhan Türkkkan ve Karakuş, 2017). Bunun yanında, disiplinlerarası öğretim, öğrencilerin güdülenmesinde (Jacobs, 1989), topluma uyum sağlama becerilerinin gelişmesinde (Özkök, 2005), öğrencilerin elde ettikleri becerilerin ve bilgilerin gerçek hayat durumlarına adapte edilmesinde (Cone, Werner, Cone ve Woods, 1998), öğrencilerin akademik başarılarının artmasında, konuları gerçek yaşam ile ilişkilendirmelerinde, kalıcı öğrenmenin sağlanmasında (Elliott vd., 2001; Matthews vd., 2009), öğrencilerin yeni kavramları doğru bir şekilde öğrenip bu kavramları anlamlı bir şekilde gerçek yaşama entegre etmelerinde (Taber, 2008), iletişim, analiz, sentez, değerlendirme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri kazanmalarında (Erickson, 2001) önemli role sahiptir.

### 2.1. STEM'in Yakın Tarihçesi ve Tanımları

STEM kavramı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Bilim Vakfı tarafından 1990 yılında "SMET" olarak Fen (Science), Matematik (Mathematics), Mühendislik (Engineering), Teknoloji (Technology) alanlarının İngilizce baş harflerinin kısaltması olarak kullanılmaya başlanmasıyla ortaya çıkmıştır (Bybee, 2013; Sanders, 2009). Ancak günümüzde eğitim alanında kullanılan ve kabul gören "STEM" kısaltması, ilk defa Dr. Judith Ramaley tarafından 2001 yılında yapılmıştır (Chute, 2009; Ostler, 2015; White, 2014).

STEM yaklaşımının ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmasının farklı nedenleri söz konusudur. Bu nedenlerden en çok vurgulananı, Amerika Birleşik Devletleri'nin nitelikli iş gücüne sahip olmak amacıyla, STEM yaklaşımını mühendislik ve sanayi alanlarında kullanma düşüncesidir (Banks ve Barlex, 2014; Çepni, 2017). Bu önemli gerekçenin dışında öngörülen diğer nedenler; PISA, TIMMS gibi uluslararası sınavlarda üst sıralarda başarı gösteren Finlandiya, Kore gibi ülkelerdeki öğrencilerin akademik başarılarına kıyasla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olması (Gonzales vd., 2004), ABD'deki öğrenciler arasındaki büyük gelir farklılıkları (Clark, 2014), STEM'in ülkelerin ekonomik büyümesinde doğrudan rolü olacağı fikri (National Research Council [NRC], 2011), ABD'de erken çocukluk döneminde verilen eğitim kalitesinin düşüklüğü (Clark, 2014), ABD'deki öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğe olan ilgilerinin oldukça düşmesi (Moomaw, 2013), ABD'deki öğrencilerin mühendislik ve fen alanlarındaki meslekler hakkında bilgi sahibi olmamaları ve bu alanlardaki mesleklerden uzaklaşmalarıdır (Holdren, Lander ve Varmus, 2010).

Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) disiplinlerinin İngilizce baş harflerinin birleştirilmesi sonucu oluşan ve ilk olarak Dr. Judith Ramaley tarafından 2001 yılında ortaya atılan STEM kavramının (Chute, 2009), farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin, Štuikys ve Burbaitė (2018)'e göre STEM, gerçek yaşam problemlerini çözümlenebilmek amacıyla toplum, okul ve iş dünyası arasında bağlantıdan sorumlu disiplinlerarası bir eğitim yaklaşımıdır. Bryan ve arkadaşları (2015), STEM'i, teknoloji ile ilişkilendirilen mühendislik tasarımına fen ve matematik disiplinlerinin de dâhil edilerek disiplinlerarası bilgi alışverişine olanak tanıyan bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Hom (2014)'a göre STEM; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine ait beceri ve bilgilerinin kullanılarak gerçek yaşam problemlerini çözüme kavuşturan bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. STEM'in tanımlanmasında, öğrenciyi merkeze alan, disiplinlerarası ve gerçek yaşam problemlerine çözümler getiren bir eğitim yaklaşımı olduğunun altı çizilmektedir (Bender, 2018).

Araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanan STEM kavramını kapsayan dört disiplin arasında (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) çok fazla ortak nokta bulunmaktadır. Çünkü söz konusu disiplinler birbirleri ile yakın ve çok yönlü bir ilişki içerisindedir. Dolayısıyla bu disiplinleri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak oldukça zordur. Diğer bir ifadeyle, bu disiplinler hem birbirlerini desteklemekte hem de geliştirmektedirler. Bu nedenle bu kavramı, disiplinlerarası kapsamlı bir kavram olarak ele almak gerekmektedir (McComas, 2014).

## 2.2. STEM'in Amacı Nedir?

STEM ile ilgili alanyazın incelendiğinde, STEM yaklaşımının aşağıdaki amaçları gerçekleştirmeye hizmet ettiği saptanmıştır:

- Ülkelerin ve toplumun ekonomik anlamda bağımsız olması ve istenilen refah düzeyine ulaşabilmesi için fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında ihtiyaç duyulan insan kaynağını yetiştirmek (Chesky ve Wolfmeyer, 2015; NRC, 2011).
- Öğrencilerin STEM alanlarına (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) karşı ilgi, bilgi ve becerilerini geliştirmek (Bybee, 2010b; Koehler, Binns ve Bloom, 2015).
- Öğrencilere problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi 21. yy becerileri kazandırmak (Thomas, 2014).
- Her öğrencinin STEM yeterliliklerini artırmak (STEM Task Force Report, 2014).
- Teknoloji ve mühendisliğe olan ilgi ve farkındalığı artırmak (Thomas, 2014).
- Yenilikçi düşüncelere sahip ve yenilikçi düşünce üretebilen öğrenciler yetiştirmek (Kennedy ve Odell, 2014).

## Kaynaklar

- Akgunduz, D. (2016). A research about the placement of the top thousand students placed in STEM fields in Turkey between the years 2000 and 2014. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(5), 1365-1377.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Aktan, C. C. (2009). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Akyar, D. (2021). *STEM eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Alan, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen STEM eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Allina, B. (2018). The development of STEAM educational policy to promote student creativity and social empowerment. *Arts Education Policy Review*, 119(2), 77-87.
- Alumbaugh, K. M. (2015). *The perceptions of elementary STEM schools in Missouri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Lindenwood University, Missouri, USA.
- Amos, A., & Onifade, C. A. (2013). The perception of students on the need for entrepreneurship education in teacher education programme. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 13(3), 75-80.
- Anette, C. (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education. Final Report*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Arslan, S. Y. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma amaçlarının gerçekleştirilmesinde STEM yaklaşımı: Türk eğitim sistemi için politika önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education [ASTEE]. (2014). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education: A report of the ASTEE project with a user guide to the tools*. <https://eng.ffe-ye.dk/media/789196/astee-report-rev.pdf> adresinden 29.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ataseven, Ö. (2016). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki ilkokul öğrencilerinin girişimcilik yeterliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye.
- Aytaç, Ö., & İlhan, S. (2007). Girişimcilik ve girişimcikültür: Sosyolojik bir perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 101-120.
- Ayvacı, H. Ş., & Ayaydın, A. (2017). Bilim teknoloji mühendislik sanat ve matematik (STEAM). S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya STEM+A+E Eğitimi* içinde (s. 115-130). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Azkın, Z. (2019). *STEAM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Sanat-Matematik) uygulamalarının öğrencilerin sanata yönelik tutumlarına, STEAM anlayışlarına ve meslekî ilgilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.
- Azoulay, P., Jones, B. F., Kim, J. D., & Miranda, J. (2020). Age and high-growth entrepreneurship. *American Economic Review: Insights*, 2(1), 65-82.
- Banks, F., & Barlex, D. (2014). *Teaching STEM in the secondary school: Helping teachers meet the challenge* (1st ed.). London: Routledge.

- Bastos, R. M. B. (2017). The surprising success of the Finnish educational system in a global scenario of commodified education. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 802-825.
- Batı, K., Çalışkan, İ., & Yetişir, M. İ. (2017). Fen eğitiminde bilgi işlemsel düşünme ve bütünleştirilmiş alanlar yaklaşımı (STEAM). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 91-103.
- Bender, W. N. (2018). *STEM öğretimi için 20 strateji* (A. S. İpek & B. Yıldız, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2012). A place for art and design education in the STEM conversation. *Art Education*, 65(2), 40-47.
- Bikse, V., & Riemere, I. (2013). The development of entrepreneurial competences for students of mathematics and the science subjects: The Latvian experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 511-519.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.
- Bryan, L. A., Moore, T. J., Johnson, C. C., & Roehrig, G. H. (2015). Integrated STEM education. C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton & T. J. Moore (Eds.), *STEM road map: A framework for integration* içinde (pp. 23-37). London: Taylor & Francis.
- Bybee, R. W. (2010a). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Bybee, R. W. (2010b). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. New York: NSTA Press.
- Cagle, N. L., Caldwell, L., & Garcia, R. (2018). K-12 diversity pathway programs in the ESTEM fields: A review of existing programs and summary of perceived unmet needs. *Journal of STEM Education : Innovations and Research*, 19(4), 12-18.
- Camesano, T. A., Billiar, K., Gaudette, G., Hoy, F., & Rolle, M. (2016). *Entrepreneurial mindset in STEM education: Student success*. <https://venturewell.org/open2016/wp-content/uploads/2016/03/camesano.pdf> 30.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Catterall, L. G. (2017). A brief history of STEM and STEAM from an inadvertent insider. *The STEAM Journal*, 3(1), 5.
- Chesky, N. Z., & Wolfmeyer, M. R. (2015). *Philosophy of STEM education: A critical investigation* (1st ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Chew, C. M., Idris, N., Leong, K. E., & Daud, M. F. (2013). Secondary school assessment practices in science, technology and mathematics (STEM) related subjects. *Journal of Mathematics Education*, 6(2), 58-69.
- Chu, H. E., Martin, S. N., & Park, J. (2019). A theoretical framework for developing an intercultural STEAM program for Australian and Korean students to enhance science teaching and learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(7), 1251-1266.
- Chubb, I. (2013). *Science, technology, engineering and mathematics in the national interest: A strategic approach*. Canberra, Australia: Office of the Chief Scientist, Australian Government.
- Chute, E. (2009). *STEM education is branching out: Focus shifts from making science, math accessible to more than just brightest*. <https://www.post->

- gazette.com/news/education/2009/02/10/STEM-education-is-branching-out/stories/200902100165 adresinden 01.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Clark, J. V. (2014). Addressing the achievement gap in the United States. J. V. Clark (Ed.), *Closing the achievement gap from an international perspective* içinde (pp. 43-72). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Cluck, N. A. (1980). Reflections in the interdisciplinary approach to the humanities. *Liberal Education*, 66(1), 67-77.
- Cone, P. T., Werner, P., Cone, S. L., & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cook, K., Bush, S., & Cox, R. (2017). Engineering encounters: From STEM to STEAM. *Science and Children*, 54(6), 86-93.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Curth, A. (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education*. [https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_9\\_politikalar/1\\_9\\_4\\_egitim\\_politikasi/mapping\\_en.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/mapping_en.pdf) adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, A. (2018). *Bilişimle girişimcilik: 5. sınıf öğrencilerinin tasarım odaklı doğaç yapma etkinliğinde bilişimle üretim yapmalarına ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çepni, S. (2017). *Kuramdan Uygulamaya STEM+A+E Eğitimi* (1. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2011). *Dünyada ve Türkiye'de girişimcilik eğitimi: Başarılı girişimciler ve öğretim üyelerinden öneriler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çetinkaya Bozkurt, Ö., & Alparlan, A. M. (2013). Girişimcilerde bulunması gereken özellikler ile girişimcilik eğitimi: Girişimci ve öğrenci görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(1), 7-28
- Çolakoğlu, M. H., & Gökben, A. G. (2017). Türkiye'de eğitim fakültelerinde FeTeMM (STEM) çalışmaları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 46-69.
- Çorlu, M. S. (2017). STEM: Bütünleşik öğretmenlik çerçevesi. M. S. Çorlu ve E. Çallı (Eds.), *STEM kuram ve uygulamalarıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi* içinde (s. 1-10). İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Departement of Education & Training. (2016). *STEM framework for Flemish schools principles and objectives*. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/19815> adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Department of Education and Skills. (2017). *STEM education policy statement 2017-2026*. <https://www.gov.ie/en/publication/Oe94b-stem-education-policy-statement-20172026/> adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Deveci, İ. (2016). *Fen bilimleri öğretim programıyla (5-8) bütünleştirilmiş girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Deveci, İ. (2019). Girişimci Proje (G-FeTeMM) Sürecinin fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam becerilerine yansımaları: Nitel bir araştırma. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 14-29.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 161-188.

- Deveci, İ., & Çepni, S. (2017). Girişimcilik eğitimi modüllerinin fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki yansımaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 813-856.
- Deveci, İ., Zengin, M. N., & Çepni, S. (2015). Fen tabanlı girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 14(27), 59-80.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dugger, W. E. (2010, December). *Evolution of STEM in the United States*. Paper presented at the 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Gold Coast, Queensland, Australia.
- Elliott, B., Oty, K., McArthur, J., & Clark, B. (2001). The effect of an interdisciplinary algebra/science course on students' problem solving skills, critical thinking skills and attitudes towards mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(6), 811-816.
- Ememe, O. N., Ezeh, S. C., & Ekemezie, C. A. (2013). The role of head-teacher in the development of entrepreneurship education in primary schools. *Academic Research International*, 4(1), 242-249.
- Eraslan, L. (2011). Entrepreneurship teaching at primary education curriculum (sample of life science lesson). *The Journal of The Industrial Arts Education Faculty of Gazi University*, 27, 82-94.
- Erdoğan, S. (2020). STEAM ve Sanat Eğitimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 44, 303-316.
- Erickson, H. L. (2001). *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ertuğrul Akyol, B. (2020). *STEM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi işlemsel, eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- European Commission [EC]. (2004). *Helping to create an entrepreneurial culture: A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission [EC]. (2008). *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*. Brussels: European Commission.
- European Commission [EC]. (2011). *Entrepreneurship education: Enabling teachers as a critical success factor. A report on teacher education and training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*. <https://docplayer.net/13314530-Enabling-teachers-as-a-critical-success-factor-entrepreneurship-education.html> adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- European Commission [EC]. (2013). *Entrepreneurship education: A guide for education*. Brussels: European Commission.
- Eurydice. (2011). *Science education in Europe: National policies, practices and research*. Brussels, Belgium: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Evcim, İ. (2021). *Fen bilimleri dersinde STEM entegrasyonu ile kuvvet ve enerji ünitesinin geliştirilerek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve girişimcilik*



yeterliliklerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. Türkiye.

- Fakharzadeh, A. (2012). Development of entrepreneurial attitude in Iranian elementary literature textbooks. *Journal of Entrepreneurship Education*, 15, 49-62.
- Fattal, L., & An, H. (2019). STEAM: Choreographing the phases of the moon. *Journal of Dance Education*, 19(4), 178-182.
- Flanagan, J. (2014). *STEM and entrepreneurship: A fusion for the economy's sake*. <https://www.pressreader.com/canada/toronto-star/20140327/283107066978504> adresinden 01.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Frykholm, J., & Glasson, G. (2005). Connecting science and mathematics instruction: Pedagogical context knowledge for teachers. *School Science and Mathematics*, 105(3), 127-141.
- Gao, Y. (2013). *Report on China's STEM system*. <https://acola.org/wp-content/uploads/2018/12/Consultant-Report-China.pdf> adresinden 01.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ge, X., Ifenthaler, D., & Spector, J. M. (2015). Moving forward with STEAM education research. X. Ge, D. Ifenthaler & J. M. Spector (Eds.), *Emerging technologies for STEAM education* içinde (pp. 383-395). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Gess, A. H. (2017). Steam education: Separating fact from fiction. *Technology and Engineering Teacher*, 77(3), 39-41.
- Giungato, P., Di Gilio, A., Palmisani, J., Marzocca, A., Mazzone, A., Brattoli, M., ... & De Gennaro, G. (2018). Synergistic approaches for odor active compounds monitoring and identification: State of the art, integration, limits and potentialities of analytical and sensorial techniques. *TrAC Trends in Analytical Chemistry*, 107, 116-129.
- Glass, D., & Wilson, C. (2016). The art and science of looking: Collaboratively learning our way to improved STEAM integration. *Art Education*, 69(6), 8-14.
- Gonzales, P., Guzman, J. C., Partelow, L., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., & Williams, T. (2004). *Highlights from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2003*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress.
- Graham, N. J., & Brouillette, L. (2016). Using arts integration to make science learning memorable in the upper elementary grades: A quasi-experimental study. *Journal for Learning through the Arts*, 12(1), n1.
- Güleryüz, H. (2020). *3D yazıcı ve robotik kodlama uygulamalarının öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri, STEM farkındalık ve STEM öğretmen öz yeterliliğine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). The effects of science-technology-engineering-math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these areas Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5.

- sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Haara, F. O., & Janssen, E. S. (2016). Pedagogical entrepreneurship in teacher education- what and why?. *Tímarit um uppeldi og menntun/Icelandic Journal of Education*, 25(2), 183-196.
- Hallaç, S. (2019). *Disiplinlerüstü bir STEAM yaklaşımı ile hazırlanmış öğretim programının öğrencilerin fizik kavramlarını öğrenmelerine, bilime karşı tutumlarına, STEAM tutumlarına ve kariyer seçimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Han, S. (2017). Korean students' attitudes toward STEM project-based learning and major selection. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 17(2), 529-548.
- Haroutounian, J. (2019). Artistic ways of knowing: Thinking like an artist in the STEAM classroom. A. J. Stewart, M. P. Mueller & D. J. Tippins (Eds.), *Converting STEM into STEAM programs: Methods and examples from and for education* içinde (pp. 169-183). Springer Nature: Switzerland.
- Henriksen, D. (2014). Full STEAM ahead: Creativity in excellent STEM teaching practices. *The STEAM Journal*, 1(2), 15.
- Herdem, K. (2021). *STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel değerlere eğilimi ve STEM mesleklerine yönelik ilgileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Herro, D., & Quigley, C. (2017). Exploring teachers' perceptions of STEAM teaching through professional development: implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(3), 416-438.
- Holdren, J. P., Lander, E. S., & Varmus, H. (2010). *Prepare and inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future*. Executive Report. Washington, DC: President's Council of Advisors on Science and Technology.
- Hom, E. (2014). *What is STEM education?* <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html> adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.
- Hong Kong Education Bureu. (2016). *Promotion of STEM education unleashing potential in innovation*. [https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/STEM%20Education%20Report\\_Eng.pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/STEM%20Education%20Report_Eng.pdf) adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hong, O. (2017). STEAM education in Korea: Current policies and future directions. *Science and Technology Trends Policy Trajectories and Initiatives in STEM Education*, 8(2), 92-102.
- Hunter-Doniger, T. (2015). An artist-in-residence: Teaching with a sense of urgency. *International Journal of Education Through Art*, 11(2), 229-243.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jang, H. (2016). Identifying 21st century STEM competencies using workplace data. *Journal of Science Education and Technology*, 25(2), 284-301.
- Karahan, E. (2017). STEM eğitimi. Ö. Taşkın (Ed.), *Fen eğitiminde güncel konular* içinde (s. 317-334). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Karakuş, M., Turhan Türkkkan, B., & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 16(2), 509-524.
- Karataş, F. Ö. (2017). Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir s(i)tem. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya STEM+A+E Eğitimi* içinde (s. 53-68). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kearney, C. (2016). *Efforts to increase students' interest in pursuing mathematics, science and technology studies and careers: National Measures taken by 30 countries-2015 Report*. <http://files.eun.org/scientix/Observatory/ComparativeAnalysis2015/Kearney-2016-NationalMeasures-30-countries-2015-Report.pdf> adresinden 15.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kendaloğlu, E. (2021). *STEM etkinliği geliştirme sürecinin fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik ve STEM öz-yeterlilikleri üzerine etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kim, D., & Bolger, M. (2017). Analysis of Korean elementary pre-service teachers' changing attitudes about integrated STEAM pedagogy through developing lesson plans. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 587-605.
- Kline, S. J. (1995). *Conceptual foundations for multidisciplinary thinking*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Koehler, C., Binns, I. C., & Bloom, M. A. (2015). The emergence of STEM. C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton & T. J. Moore (Eds.), *STEM road map: A framework for integration* içinde (pp. 13-22). London: Taylor & Francis.
- Köken, O. (2020). *Öğretmenlerin fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarındaki yeterlilikleri, sorunları ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(5), 577-597.
- Kurnaz, S. (2017). *Muhasebe eğitimi veren ve vermeyen Anadolu liselerindeki öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bursa ilinin Orhangazi ilçesinde bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Küpeli, M. A. (2021). *Mühendislik tasarım temelli etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalık, girişimcilik algı ve becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye.
- Kwon, S. B., Nam, D. S., & Lee, T. W. (2012). The effects of STEAM-based integrated subject study on elementary school students' creative personality. *Journal of the Korea Society of Computer and Information*, 17(2), 79-86.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., & Williams Middleton, K. (2013, May). *How can entrepreneurship bridge between traditional and progressive education?*. Paper presented at the ECSB Entrepreneurship Education Conference, Århus, Denmark.
- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552.

- Maeda, J., 2013. STEM+Art=STEAM. *The STEAM Journal*, 1(1), 34.
- Maes, B. (2010). *Stop talking about "STEM" education! "TEAMS" is way cooler.* <https://bertmaes.wordpress.com/2010/10/21/teams/> adresinden 29.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). *STEM: Country comparisons: International comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education.* Melbourne, Australia: Australian Council of Learned Academies.
- Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822.
- Martin, R. L., & Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford Social Innovation Review*, 5(2), 28-39.
- Matlay, H., & Carey, C. (2007). Entrepreneurship education in the UK: A longitudinal perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 252-263.
- Matthews, K. E., Adams, P., & Goos, M. (2009). Putting it into perspective: mathematics in the undergraduate science curriculum. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(7), 891-902.
- McComas, W. F. (2014). STEM: Science, technology, engineering, and mathematics. W. F. McComas (Ed.), *The language of science education: An expanded glossary of key terms and concepts in science teaching and learning* içinde (pp. 102-103). Rotterdam: Sense Publishers.
- McKinney, S. W. (2015). *4 reasons entrepreneurship is crucial to a middle school education.* September 17, 2013. Momentum for Growth. <https://www.safeguard.com/2013/09/17/4-reasons-entrepreneurship-is-crucial-to-a-middle-school-education/> adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mercan, F. (2015). Secondary Physics, Chemistry, and Biology (PCB) teachers' views about in-service training related to curricular change. *K-12 STEM Education*, 1(2), 101-109.
- Mercan, Z. (2019). *Erken STEAM geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Mercin, L. (2019). STEAM eğitiminde sanatın yeri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 9(19), 28-41.
- Mialaret, G. (2010). *Eğitim bilimlerinin gelişimi* (H. İzgar & M. Gürsel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miller, K. (2011). STEM: An entrepreneurial approach. *Quality Approaches in Higher Education*, 2(2), 5-7.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *STEM eğitim raporu.* Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). [http://yegitek.meb.gov.tr/STEM\\_Egitimi\\_Raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf) adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Moomaw, S. (2013). *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- National Research Council [NRC]. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Science & Technology Council [NSTC]. (2018). *Charting a course for success: America's strategy for STEM education*.  
<https://www.energy.gov/sites/default/files/2019/05/f62/STEM-Education-Strategic-Plan-2018.pdf> adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ndinechi, M. C., & Okafor, K. C. (2016, May). *STEM education: A tool for sustainable national capacity building in a digital economy*. Paper presented at the 1st International Conference of Federal University of Technology Owerri, The Centre for Continuing Education (FUTO-CCE), Nigeria.
- Obarski, K., Boyce, A., Cloran, K., Driesen, R., Jordan, B., Latimer, S., & Peskett, J. (2013). *Implementing STEM: STEM in the virtual environment*. Copyright© by Florida Virtual School. All rights reserved. Florida Virtual School and FLVS are registered trademarks of Florida Virtual School, a public school district of the State of Florida. [https://www.flvs.net/docs/default-source/research/STEM\\_White\\_Paper.pdf](https://www.flvs.net/docs/default-source/research/STEM_White_Paper.pdf) adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- O'Hanley, H. (2015). The STEAM initiative. *Arts & Activities*, 157(1), 11.
- Ooms, E. C., Wu, T. M., Kokemuller, A. R., Montgomery, S. E., & Rule, A. C. (2018). Arts integration into elementary science: Force and motion and natural disasters. *Journal of STEM Arts, Crafts, and Constructions*, 3(2), 77-100.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). *PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems* (Volume V). Paris, France: OECD Publishing.
- Ostler, E. (2015). *STEM education: An overview of contemporary research, trends, and perspectives*. Elkhorn, Nebraska: Cycloid Publications.
- Özdemir, P. (2016). *Girişimci üniversiteler ve Türkiye'de girişimcilik eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Park, H., Byun, S. Y., Sim, J., Han, H. S., & Baek, Y. S. (2016). Teachers' perceptions and practices of STEAM education in South Korea. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(7), 1739-1753.
- Parkin, P., & Urban, M. C. (2017). *Spotlight on science learning the evolution of STEM education: A review of recent international and Canadian policy recommendations*. [https://canada2067.ca/app/uploads/2017/12/SOSL-C2067-Evolution-of-STEM-background-en\\_Nov-29-2017.pdf](https://canada2067.ca/app/uploads/2017/12/SOSL-C2067-Evolution-of-STEM-background-en_Nov-29-2017.pdf) adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Park, N., & Ko, Y. (2012). Computer education's teaching learning methods using educational programming language based on STEAM education. J. J. Park, A. Zomaya, S. S. Yeo & S. Sahni (Eds.), *Network and parallel computing* içinde (pp. 320-327). Berlin: Springer.

- Rabalais, M. E. (2014). *STEAM: A national study of the integration of the arts into STEM instruction and its impact on student achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Louisiana at Lafayette, LA, USA.
- Radziwill, N. M., Benton, M. C., & Moellers, C. (2015). From STEM to STEAM: Reframing what it means to learn. *The STEAM Journal*, 2(1), 3.
- Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194.
- Robelen, E. W. (2011). Building STEAM: Blending the arts with STEM subjects. *Education Week*, 31(13), 8-9.
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 71(8), 1-4.
- Robinson, A., Dailey, D., Hughes, G., & Cotabish, A. (2014). The effects of a science-focused STEM intervention on gifted elementary students' science knowledge and skills. *Journal of Advanced Academics*, 25(3), 189-213.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Henriksson, H. W., & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A new pedagogy for the future of Europe*. European Commission Directorate General for Research Information and Communication. <https://www.eesc.europa.eu/en/documents/rocard-report-science-education-now-new-pedagogy-future-europe> adresinden 15.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Rolling, J. H. (2016). Reinventing the STEAM engine for art+ design education. *Art Education*, 69(4), 4-7.
- Sağat, E. (2019). *STEAM temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin STEAM performanslarına tasarım temelli düşünme becerilerine ve STEAM tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Sağlamyürek, B. (2019). *Fen mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve çevresel tutum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Sahin, A. (2013). STEM clubs and science fair competitions: Effects on post-secondary matriculation. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(1), 5-11.
- Sahin, A., & Top, N. (2015). STEM students on the stage (Sos): Promoting student voice and choice in STEM education through an interdisciplinary, standards-focused project-based learning approach. *Journal of STEM Education: Innovation and Research*, 16(3), 24-33.
- Saiden, T. (2017). Towards an entrepreneurship and STEM education primary school curriculum In Zimbabwe: A case study of Bumburwi of Gweru district. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(18), 148-159.
- Samwel Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training*, 52(1), 20-47.
- Sanders, M. (2009). Integrative STEM education: primer. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- San Tan, S., & Ng, C. F. (2006). A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 48(6), 416-428.
- Schwab, K. (2018). *The global competitiveness report 2018*. <https://www3.weforum.org/docs/GCR2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2018.pdf> adresinden 29.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.
- Sezer, U. (2015). *Girişimcilik programları eğitimlerinin öğrencilerin girişimcilik eğilimleri üzerine etkilerinin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226.
- Sheridan, K., Halverson, E. R., Litts, B., Brahms, L., Jacobs-Priebe, L., & Owens, T. (2014). Learning in the making: A comparative case study of three makerspaces. *Harvard Educational Review*, 84(4), 505-531.
- Sochacka, N. W., Guyotte, K. W., & Walther, J. (2016). Learning together: A collaborative autoethnographic exploration of STEAM (STEM+ the Arts) education. *Journal of Engineering Education*, 105(1), 15-42.
- Sothayapetch, P. (2013). *A comparative study of science education at the primary school level in Finland and Thailand*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Helsinki, Helsinki, Finland.
- Souitaris, V., Zerbini, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4), 566-591.
- Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- STEM Task Force Report. (2014). *Innovate: A blueprint for science, technology, engineering, and mathematics in California public education*. Dublin, CA: Californians Dedicated to Education Foundation.
- Stevenson, H. H., Roberts, M. J., & Grousbeck, H. I. (1999). *New business ventures and the entrepreneur*. Burr Ridge, IL: Irwin/McGraw-Hill.
- Strauss, V. (2013). *Top 10 skills children learn from the arts*. The Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/01/22/top-10-skills-children-learn-from-the-arts/> adresinden 15.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Štuikys, V., & Burbaite, R. (2018). *Smart STEM-Driven computer science education: Theory, methodology and robot-based practices*. Cham: Springer.
- Şahin, F., Göçük, A., & Sevgi, Y. (2018). Fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının disiplinlerarası ilişki kurma düzeylerinin incelenmesi: Kan basıncı. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(1), 73-95.
- Taber, K. S. (2008). Exploring conceptual integration in student thinking: Evidence from a case study. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1915-1943.
- Taljaard, J. (2016). A review of multi-sensory technologies in a Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (STEAM) classroom. *Journal of Learning Design*, 9(2), 46-55.
- Taylor, P. (2016). Why is a STEAM curriculum perspectives crucial to the 21st century? *Proceedings of the ACER Research Conference: Improving STEM learning: What will it take?* içinde (pp. 89-93). Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Taylor, P. (2018). Enriching STEM with the arts to better prepare 21st century citizens. *AIP Conference Proceedings*, 1923(1), 1-5.

- Tezeren, B. M. (2021). *STEAM temelli puantilizm etkinliklerinin 11-14 yaş üstün/özel yetenekli öğrencilerin öğrenme biçimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Thomas, T. A. (2014). *Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Nevada, Reno, Nevada, USA.
- Timms, M. J., Moyle, K., Weldon, P. R., & Mitchell, P. (2018). *Challenges in STEM learning in Australian schools: Literature and policy review*. Melbourne, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Tippett, C. D., & Milford, T. M. (2017). Findings from a pre-kindergarten classroom: Making the case for STEM in early childhood education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 67-86.
- Tripp, B., & Shortlidge, E. E. (2019). A framework to guide undergraduate education in interdisciplinary science. *CBE-Life Sciences Education*, 18(2), es3.
- Türk, N. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD]. (2014). *STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8054-stem-alaninda-egitim-almis-isgucune-yonelik-talep-ve-beklentiler-arastirmasi> adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2008). *Inter-regional seminar on promoting entrepreneurship education in secondary school*. Thailand: UNESCO.
- Uştu, H., & Mentiş Taş, A. (2020). Disiplinlerarası öğretim: İlkokullarda STEM eğitiminin bütünleştirilmesine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Araştırmaları*, 6(2), 248-257.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 41-47.
- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2), 2.
- White, D. W. (2014). What is STEM education and why is it important. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-9.
- Wilson, K. E. (2008). Entrepreneurship education in Europe. J. Potter (Ed.), *Entrepreneurship and higher education* içinde (pp. 119-138). Paris: OECD.
- Vasquez, J. A., Sneider, C. I., & Comer, M. W. (2013). STEM lesson essentials, grades 3-8: L. Rennie, G. Venville & J. Wallace (Eds.), *Integrating science, technology, engineering, and mathematics* içinde (pp. 58-76). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yakman, G. (2008). *STĒ@M education: An overview of creating a model of integrative education*. In Research on Technology, Innovation, Design and Engineering (TIDE) teaching (pp. 335-358). Salt Lake City, UT.
- Yakman, G. (2010). *What is the point of STE@M?-A brief overview*. [https://steamedu.com/wp-content/uploads/2016/01/What\\_is\\_the\\_Point\\_of\\_STEAM\\_A\\_Brief\\_Overv.pdf](https://steamedu.com/wp-content/uploads/2016/01/What_is_the_Point_of_STEAM_A_Brief_Overv.pdf) adresinden 15.11.2021 tarihinde erişilmiştir.



- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). Investigating the effect of STEM education and engineering applications on science laboratory lectures. *El-Cezerî Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, E. (2021a). *STEAM eğitimi ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının STEAM eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Yıldırım, İ. (2021b). *Fen-Teknoloji-Mühendislik-Sanat-Matematik (STEAM) yaklasiminin 7. sınıf karışımlar ve karışımların ayrılması konularının öğretiminde etkinliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis, Türkiye.
- Yokana, L. (2014). The art of thinking like a scientist. *Generation STEM*, 9(9).
- Yurtseven, R., & Ergün, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 118-140.
- Zollman, A. (2012). Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning. *School Science and Mathematics*, 112(1), 12-19.

## Yazar Hakkında

### Dr. Öğr. Üyesi Yurdağül BOĞAR

Hakkâri Üniversitesi

e-posta: yurdagul-bogar@hotmail.com

Lisans eğitimini Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde, yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesinde ve doktora eğitimini Orta Doğu Teknik Üniversitesinde almış olup, uzmanlık alanı fen eğitimidir. Doktora eğitimi sırasında; Erasmus bursu ile 2013-2014 yılları arasında Londra'da bulunan Middlesex Üniversitesinde, TÜBİTAK doktora sırası araştırma bursu ile 2014-2015 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nin Tennessee eyaletinde bulunan University of Tennessee'de bulunmuş olup fen eğitimiyle ilgili araştırmalar gerçekleştirmiştir. Doktora sonrası Hakkâri Üniversitesine dönmüş ve 2019 yılında Dr. Öğr. Üyesi olarak atanmıştır. 2021-2022 akademik yılı güz döneminde Finlandiya'da bulunan Helsinki Üniversitesinde doktora sonrası araştırmacı olarak görev yapmaktadır. Bu bağlamda, yukarıda yer alan çalışma, TÜBİTAK-2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmiştir.



## 10. BÖLÜM

# DİSİPLİNERARASI ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TÜRKİYE'DE YAPILAN GÜNCEL ARAŞTIRMALAR, EĞİLİMLER, GEREKSİNİMLER VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN

*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Bu bölümde okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde disiplinlerarası öğrenmeye ilişkin 2017-2021 yılları arasında lisansüstü düzeyde Türkiye'de yapılan tezlerin yıl, tür, üniversite, yaş/sınıf düzeyi, konu, yöntem ve sonuçları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu tezlerin uygulama aşamasında hazırlanan öğrenme ortamı ve öğrenme süreçlerine ilişkin örnekler sunulmuştur. Bu noktadan hareketle sırasıyla okul öncesi eğitime, ilkokula ve ortaokula devam eden çocuklarla yapılan tezlere ilişkin tablolar ve uygulama örnekleri yer almaktadır.

### 1. Türkiye'de Disiplinlerarası Öğrenmeye İlişkin Yapılan Tezler

Bütüncül düşünme biçimiyle tutarlılık gösteren disiplinlerarası öğrenme; temel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı biçimde bir araya getirilmesiyle bilgi ve becerilerin bütün olarak kazanılmasını sağlar. Bu noktada disiplinlerarası öğrenme çocukların üst düzey düşünmesine ve anlamlı öğrenmesine katkıda bulunduğu gibi öğretmenlerin meslekî iş birliğinin artmasına da neden olur (Turna ve Bolat, 2015). Eğitim alanındaki değişme ve yenilenme ile birlikte disiplinlerarası ilişkiler ve probleme farklı açılardan yaklaşma önem kazanmıştır. Bu nedenle günümüzde disiplinlerarası öğrenme ile ilgili araştırmalara eğilimin yoğunlaştığı görülmektedir. Alanyazında özellikle disiplinlerarası öğrenmenin en iyi örneklerinden biri olan STEM/STEAM etkinliklerinin farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören çocukların, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışlarına etkisini ortaya koyan araştırmaların güncel araştırma konuları arasında yer aldığı belirlenmiştir. Disiplinlerarası öğrenimin her geçen gün öneminin artması ve kapsamının geniş olması nedeniyle alanyazın taramasında oldukça fazla sayıda teze ulaşılmıştır. Bu nedenle bu bölümde STEM/STEAM etkinliklerinin okul öncesi eğitime, ilkokula ve ortaokula devam eden çocuklarla yapılan tezler incelenmiştir.

## 1.1. Okul Öncesi Eğitim Dönemindeki Çocuklarla Yapılan Disiplinlerarası Öğrenmeye İlişkin Tezler ve Uygulama Örnekleri

Türkiye’de yapılan son beş yıldaki (2017-2021) disiplinlerarası öğrenmeye ilişkin okul öncesi düzeyinde tezler incelenmiştir. Bu yıllar arasında toplam yirmi iki lisansüstü düzeyde tez olduğu belirlenmiştir. Tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde olduğu yedi tanesinin ise doktora düzeyinde olduğu görülmüştür. Türkiye’nin farklı bölge ve şehirlerinde bulunan toplam on altı ayrı üniversiteye bağlı enstitüler tarafından yürütülmüştür. On dokuz tezde STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik etkinliklerinin geliştirilmesi ve etkisi incelenirken, iki tezde sanat (Art) eklenerek STEAM etkinliklerinin ve bir tezde ise STEAM + Drama etkinliklerinin geliştirilmesi ve etkisi incelenmiştir. Tezlerin tamamında 60-72 aylık çocuklar örnekleme dahil edilmiştir. Yalnızca iki tezde 48-60 aylık çocuklar da örneklem grubunda yer almıştır. Tezlerde ağırlıklı olarak STEM/STEAM etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte STEM /STEAM etkinliklerinin problem çözme, yaratıcılık, bilişsel alan, matematiksel kavramlar ve akıl yürütme becerilerine etkisi incelenmiştir. Tezlerin çoğunlukla yarı deneysel olmak üzere karma yöntem, eylem araştırması, durum çalışması, tasarım tabanlı araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların örneklem olarak yer aldığı tez sonuçlarına göre STEM/STEAM etkinliklerinin; çocukların bilimsel süreç, problem çözme, yaratıcılık, akıl yürütme, matematiksel kavram ve bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve bilişsel gelişimin desteklenmesinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak STEM/STEAM etkinliklerinin okul öncesi eğitimde uygulanabileceği ve etkili olabileceği ortaya konmuştur. Yalnızca Behtam (2019) tarafından yapılan tezde STEM etkinlikleri çocukların temel bilimsel süreç becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak çocukların STEM etkinliklerine yönelik görüşleri alındığında; mühendislik mesleğini çok sevdikleri, STEM etkinliklerini çok eğlenceli buldukları, deney yapmak istedikleri sonuçlarına ulaşılmış, mühendislik alanlarıyla ilgili bilgilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Tezlerin amaç ve sonuçları incelendiğinde; yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tez konularının benzer olduğu ve ağırlıklı olarak STEM/STEAM etkinliklerinin benzer becerilere etkisini incelemek üzere planlanarak yürütüldüğü görülmüştür. Tablo 1’de 2018-2021 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında disiplinlerarası öğrenmeye ilişkin lisansüstü düzeyde tezlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

## Kaynaklar

- Abanoz, T. (2020). *STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acar, D. (2018). *FeTeMM eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ademoğlu, E. (2021). *FETEMM eğitiminin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları üzerine etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Adıgüzel, S. (2019). *STEM eğitimi: Mekanik saat ile 7. sınıf enerji dönüşümleri konusuna yönelik bir etkinlik*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akar, H. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin madde ve değişim ünitesindeki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmelerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Akçay, B. (2019). *STEM etkinliklerinin anaokuluna devam eden 6 yaş çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, V. (2019). *FeTeMM uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarına, bilimsel süreç becerilerine ve meslek seçimlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akkaya, M. M. (2019). *Kuvvet ve hareket ünitesinde uygulanan STEM etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, G. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin inovasyon beceri düzeyleri ile STEM kariyer ilgilerinin sosyodemografik özelliklere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Akyar, D. (2021). *STEM eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alan, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen STEM eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alıcı, M. (2018). *Probleme dayalı öğrenme ortamında STEM eğitiminin tutum, kariyer algısı ve meslek ilgisine etkisi ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Alınak Bozkurt, H. (2018). *Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin fen başarıları, STEM alanlarına yönelik tutumları ve STEM kariyerine yönelik algıları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Alperen, N. F. (2020). *Ortaokul 5. sınıf bilim uygulamaları dersine yönelik STEM temelli bir öğretim tasarımı: Doğadan ilham alan teknolojiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.

- Ardıç, F. (2021). *Okul sonrası öğrenme ortamlarında matematik odaklı STEM etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, Y. (2019). *5. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı ve ders kitabının STEM yaklaşımı bağlamında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Asıgığan, S. İ. (2019). *Oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ata Aktürk, A. (2019). *Development of a STEM based engineering design curriculum for parental involvement in early childhood education*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atik, A. (2019). *STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: 5 yaş örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Avcı, E. (2021). *STEM eğitimine uygun tasarlanmış robotik kodlama etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin robotik ve kodlamaya karşı tutumuna etkisinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, H. (2021). *Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin STEM eğitime yönelik tutum, temel becerileri ve STEM kariyer ilgilerine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aydın, N. (2019). *STEM ve STEM temelli robotik etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme, zihinsel risk alma ve öğrenmede motive edici stratejilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Aydın, T. (2019). *STEM uygulamalarının okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve bilişsel alan gelişimlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydoğan, B. (2019). *The effects of engineering design based instruction on 7th grade students' nature of engineering views and attitudes towards STEM*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aysu, G. (2019). *Probleme dayalı öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Azgın, A. O. (2019). *İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları ile öğretmenlerin yönelimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Badur, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) mesleklerine yönelik ilgilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bahşi, A. (2019). *STEM etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel epistemolojik inançlarına ve fen başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Bal, E. (2018). *FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) etkinliklerinin 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin*

- incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balçı, F. (2020). *FETEMM (STEAM) temelli öğretim tekniklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar konusunda kavramsal değişimlerine ve başarılarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Başaran, M. (2018). *Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının uygulanabilirliği (eylem araştırması).* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Baydar, Z. (2018). *Elektrik enerjisi ünitesinin FeTeMM ve argümantasyona dayalı işlenmesinin öğrencilerin yaratıcılık, tutum, beceri ve öğretim hakkındaki görüşlerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Behram, M. (2019). *STEM eğitiminin okul öncesi dönemi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bek Gümüş, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik ilgi ve görüşlerinin belirlenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benek, İ. (2019). *Sosyobilimsel STEM etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve 21. Yüzyıl becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Berk, G. (2020). *DMÖN destekli STEM uygulamalarının oran - orantı ve yüzdeler konusunda etkisinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Biçer, A. (2019). *STEM yaklaşımına dayalı elektrik devre elemanları konusu öğretiminin 5. sınıf özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Biçer, R. (2021). *İlkokul STEM etkinliklerinin değerler eğitimine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bike, Ö. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik tutum düzeylerinin öğrenme stilleri açısından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Bircan, M. A. (2019). *STEM eğitimi etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi.* (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bozkurt, Y. (2019). *STEAM etkinlikleri ile 7. sınıf öğrencilerinin başarı ve tutumlarındaki değişimin cinsiyete göre analizi.* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Buyruk, B. (2019). *FeTeMM eğitiminin öğrenci başarısı ve bazı değişkenler üzerindeki etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Buyuran, B. G. (2021). *Ortaokul fen bilimleri dersinde uygulanan STEM etkinliklerinin öğrencilerin sorgulama, problem çözme becerileri ile motivasyonları üzerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükbastırmacı, Z. (2019). *7. sınıf kuvvet ve enerji ünitesinde kullanılan STEM uygulamalarının başarı, tutum ve motivasyon üzerindeki etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çakmak, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çalışıcı, S. (2018). *FeTeMM uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarına, bilimsel yaratıcılıklarına, problem çözme becerilerine ve fen başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çavdar, E. (2020). *Ortaokul düzeyinde değer eğitimiyle bütünleştirilmiş STEM eğitim uygulamalarının tasarlanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Çelik, E. (2019). *Rehberlik birimlerinin ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarını seçmesine olan etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, S. (2019). *STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiftçi, M. (2018). *Geliştirilen STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerine, STEM disiplinlerini anlamalarına ve STEM mesleklerini fark etmelerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Çilengir Gültekin, S. (2019). *Okul öncesinde eğitimde drama temelli erken STEM programının bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çimen, B. (2021). *Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda uygulanan probleme dayalı STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve farkındalığı üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Çimentepe, E. (2019). *STEM etkinliklerinin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Daymaz, B. (2019). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, motivasyon ve STEM kariyer alanlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Dedetürk, A. (2018). *6. sınıf ses konusunda FeTeMM yaklaşımı ile öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi, uygulanması ve başarıya etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demir, H. (2021). *Doğada STEM etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarına, bilimsel yaratıcılıklarına, yansıtıcı düşünme becerilerine, STEM meslek alan ilgilerine ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- Deniz Özgök, A. (2019). *60-75 aylık çocukların STEM etkinliklerinde problem çözme ve bilişsel düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, Ş. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin model oluşturma etkinlikleri (MOE) aracılığıyla STEM eğitiminde matematiksel modelleme süreçlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Deveci Bozkurt, M. (2019). *Fen-teknoloji-mühendislik-matematik (FeTeMM) yaklaşımının 6. sınıf madde ve ısı konusunun öğretiminde etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kilis.

- Didar Öztürk, Z. (2020). *STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Doğan, H. (2020). *Beşinci sınıf fen bilimleri dersi ünitelerinin bütünlük STEM eğitimi yaklaşımı ile tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Doğan, İ. (2019). *STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, fen ve STEM tutumlarına ve elektrik enerjisi ünitesindeki başarılarına etkisi.* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Doğan, M. (2020). *STEM yaklaşımıyla hazırlanan etkinliklerin okul öncesi dönemdeki çocukların matematiksel kavram gelişimine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Doğanay, K. (2018). *Probleme dayalı STEM etkinlikleriyle gerçekleştirilen bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve fen tutumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Doğru, C. (2020). *Atık malzemelerle yapılan STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin çevresel farkındalık ve geri dönüşüm algısına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Dumlupınar, M. (2021). *FeTeMM yaklaşımıyla işlenen 6. sınıf çarpanlar ve katlar konusunun öğrenci kazanımlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Durmaz, B. (2018). *Aynalar konusunun öğretiminde FeTeMM yaklaşımının öğrencilerin beceri, tutum, yaratıcılık ve öğretim hakkındaki görüşlerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Düzen, Ü. (2019). *Matematik merkezli STEM etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Eker, M. (2020). *STEM eğitimi uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fen motivasyonlarına ve girişimciliklerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erçetin, E. E. (2021). *STEM odaklı matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve STEM mesleklerine olan ilgilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erdönmez, İ. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya eğitiminde SCAMPER tekniği ile STEAM uygulamaları.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, H. (2019). *İlköğretimde temel astronomi konularının FeTeMM (STEM) kullanılarak öğretimi.* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Evcim, İ. (2021). *Fen bilimleri dersinde STEM entegrasyonu ile kuvvet ve enerji ünitesinin geliştirilerek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve girişimcilik yeterliliklerine etkisinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gacar, Z. (2019). *STEM etkinliklerinin okuma sorunu olan öğrencilerin akademik performanslarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.



- Gazibeyoğlu, T. (2018). *STEM uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Genek, S. E. (2018). *STEM programı uygulanan ilkokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçe, Y. (2019). *Fen bilimleri dersi güneş sistemi ve ötesi ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Gül, E. (2018). *Bilim uygulamaları dersi için FeTeMM Merkezli bir öğretim programı önerisi ve etkililiği*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güldemir, S. (2019). *Okul öncesi eğitiminde STEM etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Güler, T. (2019). *Yedinci sınıf öğrencilerinin FeTeMM alanlarındaki okul başarılarını açıklayan bazı faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gündoğdu, F. K. (2019). *Ortaokul 8. sınıf fen bilimleri dersindeki "yaşamımızdaki elektrik" konusunda STEM yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanması ve uygulanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz Bahadır, E. B. (2020). *6. sınıf fen bilimleri dersinde STEM uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güneş Varol, D. (2020). *Tasarım temelli STEM eğitimi etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinde akademik başarıya, STEM'e yönelik tutumlara ve STEM meslek ilgisine olan etkisinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gürlüyenkaya Baş, G. (2020). *İlkokul öğrencilerinin STEAM tutumlarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güven, Ç. (2020). *STEM uygulamaları ile zenginleştirilmiş 7e öğrenme modeli'nin 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel süreç becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güvenç, Ş. (2020). *STEM etkinliklerinin yedinci sınıf mülteci öğrencilerin okula yönelik aidiyetlerine ve tutumlarına olan etkisinin incelemesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Hangün, M. E. (2019). *Robot programlama eğitiminin öğrencilerin matematik başarısına, matematik kaygısına, programlama özyeterliliğine ve STEM tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Helvacı, İ. (2019). *Görsel sanatlar eğitiminde STEAM temelli yaklaşımın etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herdem, K. (2021). *STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel değerlere eğilimi ve STEM mesleklerine yönelik ilgileri üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Hiçde, E. (2018). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri için hazırlanan STEM etkinliklerinin farklı değişkenlere yönelik etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Ibrahim, M. (2020). *Türkiye ve Gana ortaokul fen bilimleri öğretmenleri ve öğrencilerinin fen eğitimi ve FeTeMM etkinliklerine yönelik görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Irak, M. (2019). *5. sınıf fen bilimleri dersi ışığın yayılması ünitesine yönelik STEM uygulamalarının akademik başarı ve STEM'e karşı tutum üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- İçel, K. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özellikleri ve STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İnançlı, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- İzgi, S. (2020). *Fen bilimleri dersi elektrik enerjisinin dönüşümü konusuna 5E modeli ile temellendirilmiş bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Kahraman, E. (2021). *STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin araştırılması*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kale, S. (2019). *STEM uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Kalyoncu, T. (2021). *60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine STEAM-A etkinliklerinin etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapan, G. (2019). *7. sınıf fen bilimleri dersi elektrik devreleri ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarı, motivasyon ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Karaahmetoğlu, K. (2019). *Proje tabanlı arduino eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri ve temel STEM beceri düzeyleri algılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Karcı, M. (2018). *STEM etkinliklerine dayalı senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (stöy) öğrencilerin akademik başarıları, meslek seçimleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kavacık, İ. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının; öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, sorgulayıcı öğrenme becerisi algılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Kavak, S. (2019). *G-FeTeMM uygulamalarının altıncı sınıf öğrencilerinin takım çalışması becerisine yansımaları: bir karma yöntem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kavak, Ş. (2020). *STEM eğitimine dayalı etkinliklerin okul öncesi çocukların temel bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kavak, T. (2019). *STEM uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaya, A. (2020). *Türkiye örneklemindeki STEM eğitimi çalışmalarının meta sentezi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, S. Y. (2019). *STEM tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kayabaş, B. T. (2019). *Probleme dayalı okul dışı STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve karar verme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Keleş, C. B. (2019). *Fen bilimleri dersi uygulamalı bilim ünitesi kapsamında geliştirilen etkinliklerin STEM entegrasyonu açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kıncı, M. G. (2019). *FeTeMM destekli araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koca, E. (2018). *STEM yaklaşımı ile basınç konusunda bir öğretim modülünün geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Koç, A. (2019). *Okul öncesi ve temel fen eğitiminde robotik destekli ve basit malzemelerle yapılan STEM uygulamalarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Koç, N. (2019). *Tasarım temelli fen eğitiminde BiTeMM uygulamalarının bilimsel süreç becerilerine, FeTeMM meslek ilgilerine ve STEM tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Koçan, H. (2019). *6. sınıf madde ve ısı ünitesinde STEM eğitim uygulamalarının bilimsel yaratıcılığa olan etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolsuz, S. (2018). *Sosyo-bilimsel konuların işlenmesinde STEAM uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Konca Şentürk, F. (2017). *FeTeMM etkinliklerinin fen bilimleri dersindeki kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılık üzerindeki etkileri ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Korkmaz, Ö. (2019). *Ortaokul öğrencilerine yönelik stem projeleri geliştirme web portalı tasarımı ve değerlendirmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Köngül, Ö. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının 6.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin*

- incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köroğlu, E. (2019). *STEM odaklı etkinliklerin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere etkilerinin araştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop.
- Kurt, B. K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimi kullanımına yönelik umut ve amaçlar ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve uygulanması.* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kurt, M. (2019). *STEM uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve STEM'e karşı tutumlarına etkisi üzerine bir araştırma.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtuluş, M. A. (2019). *STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Alanya.
- Kutlu, E. (2019). *FeTeMM destekli fen öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ve mühendislik bilgi düzeyi üzerindeki etkisi: basit makineler örneği.* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Külekcı, E. (2019). *Kavram karikatürü destekli probleme dayalı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinliklerinin beşinci sınıf fen bilimleri öğretimi üzerindeki etkileri.* (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Macun, Y. (2019). *Problem temelli STEM etkinliklerinin oran-orantı ve yüzdeler konularının öğretiminde 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve görüşlerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Mandev, F. (2021). *Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) ile ilgili araştırmalar üzerine bir içerik analizi.* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Meral, M. (2020). *Basit malzemelerle gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin girişimcilik ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Mercan, Z. (2019). *Erken STEAM geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nağaç, M. (2018). *6. sınıf fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinin öğretiminde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Neccar, D. (2019). *Fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin başarılarına, fene ilişkin tutumlarına ve STEM'e yönelik görüşlerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okulu, H. Z. (2019). *STEM eğitimi kapsamında astronomi etkinliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi.* (Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Ozan, F. (2019). 5. sınıf "kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme" ünitesine yönelik FeTeMM uygulamalarının etkililiğinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Öcal, S. (2018). Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 ay çocuklarına yönelik geliştirilen STEM programının çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutum, algı, problem çözme ve sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Özaslan, S. (2020). Işığın kırılması ve mercekler ünitesine yönelik STEM yaklaşımına göre geliştirilen etkinliğin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özkurt, Ö. (2020). 8. sınıf kız öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik tercih nedenlerini ve ilgi düzeylerini etkileyen faktörler. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özlen, S. (2019). Sekizinci sınıf düzeyinde basit makineler konusunda tasarım temelli STEM etkinliklerinin geliştirilmesi ve etkilerinin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Öztürk İrtem, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumları ile bilim insanı, mühendis ve STEM alanlarına yönelik algılarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Öztürk, A. (2020). Co-developing STEM activities through design thinking approach for fifth graders. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, D. (2020). İlkokul 4. Sınıf fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Öztürk, M. (2017). İlköğretim 4. sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin FeTeMM eğitimine dair yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pulat, N. (2020). Türkiye'de yayımlanmış olan STEM etkinliklerinin alanyazın ışığında oluşturulmuş kriterler ile incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sağat, E. (2019). STEAM temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin STEAM performanslarına, tasarım temelli düşünme becerilerine ve STEAM tutumlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Salman Parlakay, E. (2017). FeTeMM (STEM) uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenmelerine, motivasyonlarına ve "canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım" ünitesindeki akademik başarılarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Sarıcan, G. (2017). Bütünleşik STEM eğitiminin akademik başarıya, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisine ve öğrenmede kalıcılığa etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıçam, U. (2019). Dijital oyun tabanlı STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM alanlarına ilgileri ve bilimsel yaratıcılığı üzerine etkisi: Minecraft örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Savaş, Ö. (2021). *Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklara yönelik geliştirilen STEM eğitim uygulamalarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Secer, M. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde arduino kodlama ile kâğıt-kalem kodlama uygulamalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve STEM tutumları üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Sevim, K. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin STEM tutumları ile mühendislik bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Soysal, M. T. (2019). *8. sınıf fen bilimleri dersinde tematik STEM eğitimi: Deprem örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Söndür, D. (2020). *STEM etkinlikleriyle desteklenmiş ters yüz öğrenme modelinin çeşitli değişkenlere etkisi*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şanlı, M. (2019). *STEM eğitim uygulamalarının öğrencilerin STEM alanlarına yönelik tutumları ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şapkan, Ö. (2019). *6.sınıf öğrencilerinin mühendislik ve mühendis algılarının madde ve ısı ünitesindeki FeTeMM eğitimi sürecinde incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Şen, N. (2019). *7. sınıf elektrik enerjisi ünitesinde FeTeMM yaklaşımına dayalı tasarlanan öğrenme ortamının fen bilimleri eğitimine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Şık, N. Ü. (2019). *Bilimin doğası unsurlarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şirin, E. (2020). *Girişimcilik odaklı STEM etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine ve STEM tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Tabaru, G. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerine fen bilimleri dersinde uygulanan STEM temelli etkinliklerin çeşitli değişkenlere etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Tanrıverdi, E. (2021). *Çevre konularında uygulanan probleme dayalı STEM etkinliklerinin öğrencilerin ışık kirliliği farkındalıklarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Taştan Akdağ, F. (2017). *STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tekin, S. (2020). *Mühendislik temelli robotik uygulamaları içeren STEM eğitiminin eleştirel düşünme ve meslekî tercihi üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Tetik, Z. (2021). *Türkiye’de yapılan STEM eğitimi konulu çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tezeren, B. M. (2021). *STEAM temelli puantilizm etkinliklerinin 11-14 yaş üstün/özel yetenekli öğrencilerin öğrenme biçimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topsakal, İ. (2018). *Probleme dayalı STEM eğitiminin öğrencilerin öğrenme iklimlerine, eleştirel düşünme eğilimlerine ve problem çözme becerilerine yönelik algılarına etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Turgutalp, E. (2021). *8. sınıf basınç konusunda STEM öğretme - öğrenme modelinin uygulanmasının öğrenci başarısına ve girişimcilik becerisine etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Turna, Ö., ve Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Uçar, R. (2019). *Argümantasyonla zenginleştirilmiş STEM etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin 'güneş sistemi ve ötesi' ünitesindeki akademik başarılarına, astronomi'ye yönelik tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve STEM kariyer ilgilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Ulfer Öztürk, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin katıldıkları FeTeMM içerikli okul dışı etkinlikler ve bu etkinlikler sırasında yaptıkları grup çalışmaları ile ilgili düşünceleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uyanık, S. (2021). *Ortaokul öğrencilerine sosyobilimsel konu temelli çevrimiçi STEM eğitime yönelik örnek bir tasarım geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uzunoglu, B. A. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri ile akademik benlik algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ünal, M. (2019). *4-6 yaş okul öncesi çocuklarına etkinlik temelli STEM eğitiminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Üret, A. (2019). *STEM eğitiminin anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Velioğlu, D. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hayvanların özelliklerinden esinlenerek teknolojik ürün tasarlama etkinliklerinin FeTeMM eğitiminde uygulanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Yalçın, V. (2020). *Tasarım odaklı düşünme modeline göre hazırlanan okul öncesi STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yarıcı, M. (2021). *STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına, girişimcilik ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yaşlık, İ. (2020). *İlkokul 2. sınıf serbest etkinlik dersinde STEM etkinliklerinin uygulanması: Bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Yavuz, N. (2020). *5. sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinin öğretiminde STEM destekli etkinliklerin öğrencilerin çevre bilincine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Yavuz, Ü. (2019). *İlkokul fen bilimleri dersinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FETEMM) etkinlikleri ile işlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yazar, F. (2019). *STEM yaklaşımının fen derslerine yansımaya yönelik bir uygulama: Çocuk üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yazıcı, Y. Y. (2019). *6E öğrenme modeline dayalı FeTeMM eğitiminin girişimcilik, tutum, meslek ilgisine etkisi ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yetkin, N. (2020). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme anlayışları ve STEM eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yıldırım, İ. (2021). *Fen-teknoloji-mühendislik- sanat-matematik (STEAM) yaklaşımının 7. sınıf konuları ve konuların ayrılması konularının öğretiminde etkinliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Yılmaz Baltacıoğlu, D. (2019). *STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz Bilir, E. (2021). *Matematik ağırlıklı bir STEM modülünün geliştirilmesi ve modüle yönelik görüşlerin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Yılmaz, A. E. (2019). *FeTeMM uygulamalarının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, N. (2021). *Özel ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin STEM tutumlarının öğrenci özelliklerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Yüksel, F. (2019). *Ortaokul fen bilimleri dersinde sınıf dışı STEM uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yüzgeç, S. (2021). *STEM temelli etkinliklerle astronomi öğretiminin astronomi tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zengin, N. (2021). *STEM eğitimine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların ölçme değerlendirme süreçlerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitiminde ölçme değerlendirme ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.



## **Yazar Hakkında**

**Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

e-posta: ouyanik@aku.edu.tr

2007 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında lisans derecesini aldı. 2010 yılında Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Programından "master", 2013 yılında "Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programınının 61-66 Aylık Çocukların Bilişsel Yetenekleri ile Erken Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasıyla "doktora" derecesini almıştır. 2007-2013 yılları arasında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi, 2013-2015 yılları arasında öğretim görevlisi, 2015-2019 yıllarında ise Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmıştır. 2019 yılında doçentlik unvanını almıştır. 2020 yılından itibaren Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında doçent olarak görev yapmaktadır. Okul öncesi eğitim programları, erken çocukluk döneminde dil becerileri, akademik beceriler ve bilişsel yetenekler ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yayınları bulunmaktadır.



## 11. BÖLÜM

### DİSİPLİNLERARASI ÖĞRETİM UYGULAMA ÖRNEKLERİ: STEM, STEAM VE E-STEM UYGULAMALARI

**Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

**Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Bu bölümde, disiplinlerarası öğretim uygulamaları kapsamında STEM, STEAM ve E-STEM uygulamalarına yer verilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda STEM, STEAM ve E-STEM uygulamalarının her birinden birer adet örnek uygulama verilmiştir. Sözü edilen uygulama örneklerinde etkinlik adı, etkinliğin amacı, öğretim programlarından kazanımlar (fen, teknoloji, matematik, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri ve yazılım dersleri vb.), kullanılacak malzemeler, etkinlik özeti, konu bağlantıları, kaynaklar, 5E öğrenme halkası modeli, mühendislik tasarım süreci (sanat/girişimcilik vurguları) gibi başlıklara yer verilmiştir.

#### **Etkinlik-1: STEM Uygulamasına İlişkin Etkinlik Plânları**

Aşağıda STEM uygulama örneği olarak sunulan etkinlik planları, danışmanlığını Prof. Dr. Nil Yıldız Duban'ın yaptığı, Ümit Yavuz tarafından 2019 yılında tamamlanan "İlkokul fen bilimleri dersinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM/STEM) etkinlikleri ile işlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

Bu çalışmada STEM içerikli uygulamalarla işlenen 4. sınıf Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin STEM mesleklerine, algılarına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Afyonkarahisar Emirdağ ilçesinde yer alan Gömü İlkokulunun 4/A şubesinde gerçekleştirilmiştir (Yavuz, 2019).

## 1. Etkinlik Plânı

Ders: Fen Bilimleri
Tarih: 30.03.2018 (1. hafta), 04.04.2018-06.04.2018 (2. hafta)
Ünite: Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri/Fiziksel Olaylar
Konu: Geçmişten Günümüze Aydınlatma Teknolojileri, Aydınlatma Araçlarının Önemi
Süre: 5 ders saati
<b>Kazanımlar:</b> <b>Fen Bilimleri Kazanımları:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ <b>F.4.4.1.1.</b> Geçmişten günümüze kadar kullanılan aydınlatma araçlarını karşılaştırır ve teknolojinin aydınlatma araçlarının gelişimine etkisini fark eder.</li></ul> <b>Teknoloji Kazanımları:</b> <b>Bilişim Teknolojileri Yazılım Öğretim Programı (MEB, 2012):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Belirlenen problemin çözümü için algoritma geliştirmenin önemini ifade eder.</li><li>✓ Farklı algoritmaları inceleyerek en hızlı ve doğru çözümü seçer.</li><li>✓ Hatalı bir algoritmayı doğru çalışacak biçimde düzenler.</li></ul> <b>Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı (MEB, 2006):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Tasarımı hakkında çevresiyle görüş alışverişinde bulunur.</li><li>✓ Özgün tasarımlar oluşturmada kararlı olur.</li><li>✓ Özgün tasarımlar oluşturma sürecinde yaşadıklarını günlüğüne kaydeder.</li><li>✓ Süreçte yaşadığı duygu ve düşüncelerini paylaşmaktan zevk alır.</li><li>✓ Düşünceden çizime kadar olan süreçte yaşadıklarını günlüğünde ifade eder.</li><li>✓ Özgün tasarımı ile ilgili eleştirilere açık olur.</li><li>✓ Özgün tasarımlar yapmaktan zevk alır.</li><li>✓ Taslak tasarım önerisini geliştirmeye yönelik araştırma yapar</li><li>✓ Tasarımın yapım aşamalarını planlar.</li><li>✓ Tasarım sürecinde yaşadıklarını günlüğüne kaydeder.</li><li>✓ Tasarım sürecinde yaşadıklarını sınıfla paylaşır.</li><li>✓ Kendine güvenini ve yaratıcılığını tasarladığı ürüne yansıtır.</li><li>✓ Çözüme yönelik özgün ürünler tasarlamaktan zevk alır.</li></ul> <b>Teknoloji Döngüsü (MEB, 2005):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Teknoloji kullanılarak çözülebilir bir problemi anlar ve kendi cümleleri ile ifade eder.</li><li>✓ Problemin ilgili olduğu konu veya konular hakkında gerekli kapsamda ve düzeyde bilgi edinir.</li><li>✓ Çözüme yönelik fikir veya fikirler üretir ve gerektiğinde çizimler üreterek bu çizimler üstünde düşünür.</li><li>✓ Olası çözümün gerektirdiği malzeme, araç ve gereçleri araştırır, belirler ve tanır.</li><li>✓ Tasarladığı çözümün fiziksel ve/veya bilgisayar ortamında geliştirdiği modelini yapar.</li><li>✓ Gerekli araç ve gereçleri kullanarak, eldeki malzemeye şekil verir.</li><li>✓ Elde ettiği ürünü deneyerek amaca uygunluğunu test eder.</li><li>✓ Ürün üzerinde gerektiğinde geliştirici değişiklikler yapar.</li><li>✓ Ürettiği çözümün işlevselliğini sınar, benzerleri ile karşılaştırır.</li><li>✓ Bütün bu süreçte yaptıklarını paylaşmak için rapor hazırlayarak ve/veya sunu yaparak geliştirdiği fikirleri ve ürünü tartışır.</li></ul> <b>Mühendislik Kazanımları (Ercan, 2014):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Mühendislik tasarım ürünlerini örneklendirir.</li><li>✓ Mühendislik tasarım sürecinin amacını, insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılama olarak tanımlar.</li><li>✓ Mühendislik tasarım sürecinin sistematik, yaratıcı ve yinelenen (tekrarlı) yapısını açıklar.</li></ul>

- ✓ Mühendislik tasarım sürecinin aşamalarını ifade eder.
- ✓ Mühendislik tasarım sürecinde genellikle birden fazla çözümün olduğunu ifade eder.

#### **Mühendislik ve fen disiplinleri ile ilgili olarak öğrenciler;**

- ✓ Mühendisliğin fen açısından neden gerekli olduğunu örneklendirebilir.
- ✓ Fenin mühendislik açısından neden gerekli olduğunu örneklendirebilir.
- ✓ Çeşitli mühendislik alanlarını örneklendirebilir.

#### **Beceri Boyutu**

#### **Mühendislik tasarım sürecinin uygulanmasına yönelik olarak öğrenciler;**

- ✓ Problem durumu için başarı kriterlerini ifade eder.
- ✓ Probleme yönelik sınırlılıkları ifade ederler.
- ✓ Problemin çözümüne yönelik araştırma yaparlar.
- ✓ Deneysel veri toplarlar.
- ✓ Grup çalışması gerçekleştirirler.
- ✓ Tasarım çözümleri için çözümler oluşturur.

#### **Matematik Kazanımları:**

- ✓ **M4.2.8.** Düzlemi tanımlar ve örneklendirir.
- ✓ **M4.3.3.** Uzunluk ölçülerini farklı birimler kullanarak ifade eder.
- ✓ **M4.3.4.** Bir uzunluğu, uygun uzunluk ölçü birimiyle ölçer.
- ✓ **M4.3.7.** Çevre uzunluğu aynı olan birbirinden farklı geometrik şekiller çizer.

#### **Giriş:**

- Işık ile ilgili önceki bilgilerin hatırlatılması.
- Geçmişten günümüze aydınlatma araçlarıyla ilgili dilsiz slayt üzerinden soru cevap yapılması.

#### **Uygulama Süreci:**

Wendell (2010), tarafından oluşturulan Tasarım Temelli Fen Eğitim Süreci aşamalarının uygulanması:

##### **1. Ünitadaki büyük tasarım görevinin açıklanması:**

- Bilgi Temelli Hayat Probleminin (BTHP) yer aldığı çalışma kâğıtlarının gruplara verilmesi ve problemin ne olduğunu belirlemeleri için zaman verilmesi.
- Grupların belirledikleri çözüm ile ilgili ilk tasarımlarını çizmeleri.

##### **2. Mini araştırmalar ve mini uygulamalar yoluyla bilimsel bilginin ve becerinin gelişimi:**

- Mini uygulama: Kodlama ile Ampul Yakalım
- Gruplara Arduino uno seti verilerek nasıl kullanılacağına açıklanması.
- Arduino uno setini kullanarak nasıl ampul yakılacağına gösterip yaptırma yöntemi kullanılarak gösterilmesi.
- Ampul yakan gruplardan S4A programında yer alan "Tıklayınca" "Digital (9-10-11-12-13) on-off" bloklarını kullanarak ampulü açıp kapama algoritmalarını oluşturmaları ve algoritmayı geliştirmesi.

#### **DEĞERLENDİRME**

- Süreç hakkında geri dönüt verilir. Mini tasarımın büyük tasarıma ne gibi etkisinin olacağı sorulur.
- Fen günlükleri verilerek günün değerlendirilmesi istenir.

## 2. Etkinlik Plânı

Ders: Fen Bilimleri
Tarih: 12.04.2018-13.04.2018 (3. hafta), 18.04.2018 (4. hafta)
Ünite: Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri/Fiziksel Olaylar
Konu: Uygun Aydınlatma
Süre: 5 ders saati
<b>Kazanımlar:</b> <b>Fen Bilimleri Kazanımları:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ <b>F4.4.2.1.</b> Uygun aydınlatmanın ne demek olduğu ve nasıl yapılması gerektiği hakkında araştırma yapar ve sunar.</li><li>✓ <b>F4.4.2.2.</b> Ortamları uygun şekilde aydınlatmanın göz sağlığı açısından önemini tartışır.</li><li>✓ <b>F4.4.2.3.</b> Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini araştırır ve sunar.</li></ul>
<b>Teknoloji Kazanımları:</b> <b>Bilişim Teknolojileri Yazılım Öğretim Programı (MEB, 2012):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Belirlenen problemin çözümü için algoritma geliştirmenin önemini ifade eder.</li><li>✓ Farklı algoritmaları inceleyerek en hızlı ve doğru çözümü seçer.</li><li>✓ Hatalı bir algoritmayı doğru çalışacak biçimde düzenler.</li></ul>
<b>Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı (MEB, 2006):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Tasarımı hakkında çevresiyle görüş alışverişinde bulunur.</li><li>✓ Özgün tasarımlar oluşturmada kararlı olur.</li><li>✓ Özgün tasarımlar oluşturma sürecinde yaşadıklarını günlüğüne kaydeder.</li><li>✓ Süreçte yaşadığı duygu ve düşüncelerini paylaşmaktan zevk alır.</li><li>✓ Özgün tasarımı ile ilgili eleştirilere açık olur.</li><li>✓ Özgün tasarımlar yapmaktan zevk alır.</li><li>✓ Taslak tasarım önerisini geliştirmeye yönelik araştırma yapar</li><li>✓ Tasarımın yapım aşamalarını planlar.</li><li>✓ Tasarım sürecinde yaşadıklarını günlüğüne kaydeder.</li><li>✓ Tasarım sürecinde yaşadıklarını sınıfla paylaşır.</li><li>✓ Kendine güvenini ve yaratıcılığını tasarladığı ürüne yansıtır.</li><li>✓ Çözüme yönelik özgün ürünler tasarlamaktan zevk alır.</li></ul>
<b>Teknoloji Döngüsü (MEB, 2005):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Teknoloji kullanılarak çözülebilir bir problemi anlar ve kendi cümleleri ile ifade eder.</li><li>✓ Problemin ilgili olduğu konu veya konular hakkında gerekli kapsamda ve düzeyde bilgi edinir.</li><li>✓ Çözüme yönelik fikir veya fikirler üretir ve gerektiğinde çizimler üreterek bu çizimler üstünde düşünür.</li><li>✓ Olası çözümün gerektirdiği malzeme, araç ve gereçleri araştırır, belirler ve tanıır.</li><li>✓ Tasarladığı çözümün fiziksel ve/veya bilgisayar ortamında geliştirdiği modelini yapar.</li><li>✓ Gerekli araç ve gereçleri kullanarak, eldeki malzemeye şekil verir.</li><li>✓ Elde ettiği ürünü deneyerek amaca uygunluğunu test eder.</li><li>✓ Ürün üzerinde gerektiğinde geliştirici değişiklikler yapar.</li><li>✓ Ürettiği çözümün işlevselliğini sınırlar, benzerleri ile karşılaştırır.</li><li>✓ Bütün bu süreçte yaptıklarını paylaşmak için rapor hazırlayarak ve/veya sunu yaparak geliştirdiği fikirleri ve ürünü tartışır.</li></ul>
<b>Mühendislik Kazanımları (Ercan, 2014):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Mühendislik tasarım ürünlerini örneklendirir.</li><li>✓ Mühendislik tasarım sürecinin amacını, insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılama olarak tanımlar.</li></ul>

DÜNYA VE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE  
OLGUSUNA YAKLAŞIMLAR:  
**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ

Ankara  
2022

DÜNYA VE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE OLGUSUNA YAKLAŞIMLAR:  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ  
**Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ**

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN :  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR

**KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**

DÜNYA VE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE OLGUSUNA YAKLAŞIMLAR:  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ  
ORTAŞ, İbrahim

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, xiv+258 sf., 16x24 cm

e-ISBN:

**Eğitim Yönetimi, Eğitim**

Üniversite Özerkliği, Üniversite Başarısı, Bilim İnsanı, Çukurova Üniversitesi, Akademik Personel, Akademik Teşvik, Lisansüstü Eğitim, Akademik Kadro, Bilimsel Makale, Ar-Ge, Patent, Girişimci Üniversite, Atıf, Bilimsel Üretkenlik, Verimlilik, Üniversite Kültürü

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



## YAZAR HAKKINDA

### **Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ**

Gerçek değil, ancak resmi doğum tarihi 1960 olarak göçebe bir ailenin ilk çocuğu olarak dünya toprağına geldi. 1985 yılında Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Toprak Bölümünden mezun oldu.1987 yılında aynı bölümden Yüksek Ziraat Mühendisi unvanı aldı ve araştırma görevlisi olarak akademik hayatına başladı. 1990-1994 yılları arasında İngiltere'de Reading Üniversitesinde doktora yaptı. 1995 yılında Yardımcı Doçent, 1996 yılında doçent ve 2002 yılında profesörlük unvanlarını aldı. Halen Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Toprak ve Bitki Besleme Bölümünde araştırma, eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

Çalışma alanları bitki besleme, biyolojik verimlilik, toprak biyoteknolojisi, toprak kalitesi, toprak-bitki atmosfer ilişkileri, tarım-toprak tarihidir. Son yıllarda iklim değişimlerine neden olan atmosferdeki karbondioksitin bitki ve mikoriza mantarları üzerinden toprağına bağlanması konularında temel ve uygulamalı araştırmalar yürütmektedir.

1988 yılında Haziran-Ekim tarihleri arasında Stuttgart-Almanya'da Hohenheim Üniversitesinde bitki besleme konusundaki uygulamalara katıldı. 1998 yılında ABD. Florida Üniversitesinde OECD bursu ile 4 ay süre ile araştırmacı olarak çalıştı. 2010-2011 yıllarında ABD'de Ohio State Üniversitesinde İklim Değişimleri ve Karbon Araştırma Merkezinde misafir araştırmacı olarak çalıştı.

41 ülkede bilimsel toplantılara bilimsel sunusu, toplam 497 ulusal ve uluslararası makale, kitap bölüm yazarlığı, 59 TÜBİTAK, DPT, Tarım Bakanlığı ve Çukurova Üniversite Araştırma Fonu (BAP) projesi bulunmaktadır. 5 Doktora ve 16 Yüksek lisans tezine danışmanlık yapmış olup halen 7 doktora ve 5 Yüksek Lisans öğrencisinin danışmanlığını sürdürmektedir.

Bilimsel araştırmaları dışında, Bilim Felsefesi ve Tarihi, Tarım Toprak Tarihi, İnsan- Bilim-Toprak ilişkisi, Toprak Felsefesi, Bioetik, Tarım-Çevre ve İnsan ilişkileri, Eğitimin Toplumsal Sorunları konusunda çok sayıda konferans ve söyleşi bulunmaktadır. Tarım, toprak ve çevre konularında 104; bilim, felsefe, eğitim, üniversite, sosyal yaşam konularında toplam 973 gazete veya dergi makale veya yazısı yayınlanmıştır.



## TEŞEKKÜR

“Dünya ve Türkiye’de Üniversite Olgusuna Yaklaşımlar: Çukurova Üniversitesi Örneği” başlıklı kitabın hazırlanması; Çukurova Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Meryem Tuncel’in Çukurova Üniversitesinin Dünya Üniversiteler içinde ilk 500 sıralamasındaki ve Araştırma Üniversiteleri arasındaki yeri ve ileriye yönelik olarak ne yapılabilir sorusu ile başladı. “**Çukurova Üniversitesinin Türkiye ve Dünya Üniversiteleri İçindeki Yeri ve Önemi**” başlıklı seminer hazırlığı için derlediğim Türkiye ve Çukurova Üniversitesi somut ölçülebilir verilerinin analizi esnasında oluşan kapsamlı bilgi birikimi eldeki çalışma kitabını doğurmuş oldu. Sayın Rektörün isteklendirici tutum ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca kitaba konu olan verilerin sunumuna katkı ve önerilerinden dolayı Rektör Yardımcıları Prof. Dr. Süha Berberoğlu, Prof. Dr. İlter Ünlükaplan ve Prof. Dr. Hayri Levent Yılmaz hocalarıma teşekkür ederim.

Kitabın okunması ve önerilerinden dolayı Sayın Prof. Dr. Mahir Fisunoğlu, Prof. Dr. Cengiz Darıcı ve Dr. Bedri Aydoğan hocalarıma teşekkür ederim. Değerli eğitimci, sosyolog Prof. Dr. Adana Gümüş hocama metnin tümünü gözden geçirerek önemli katkı ve önerilerinden dolayı teşekkür ederim. Kitabın içindekiler kısmının hazırlanmasında ve redakte edilmesine yardımından dolayı Fahri Eryılmaz’a teşekkür ederim.

Eşim Zeliha Can Ortaş’a sabrı ve çalışma ortamımı kolaylaştırıcı katkıları yanında ayrıca oğlum Erkin Can Ortaş ile birlikte ilk kitap çalışmamı önemseyip isteklendirici tutumlarından dolayı teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesinin bugünkü konumuna kavuşması için katkı koymuş, korumuş ve geliştirilmesi için çabalamış geçmişten günümüze emeği geçen tüm yönetici, idareci, öğretim üyesi, çalışan ve öğrencilere teşekkür ederim. Ayrıca aralıklarla bir anlamda üniversitenin genel durumuna ayna tutan, üniversitenin daha iyi yerlere taşınması için katkı ve önerileri olan hocalarımıza, çalışanlarımıza ve öğrencilerimize de teşekkür ederim.

## ÖNSÖZ

Önce öğrencisi, sonra da öğretim üyesi olduğum Çukurova Üniversitesinin bir mensubu olarak üniversitemin başarısı ile her daim gurur duyduğumu belirtmek isterim. Günümüzde önemi artan bilim ve teknolojinin üretim ortamı olan üniversiteler çok büyük bir hızla değişimler geçirmektedirler. Sanayi Devrimi sonrası, özellikle de 1900'lü yıllarda bilgi üretimi temelli üniversite anlayışı gözlem, deney, ölçmeye ve deneylerin tekrarlanabilir somut veri üretimine dayanmaktadır. Son yıllarda bilimsel araştırmalar sonucu üretilen veriler matematik ve bilgisayarlar üzerinden üretime dönüştürmektedir. Günümüzde sanayi ve uzay-iletişim teknolojileri üreten ve kullanan ülkelerin gelişmişliğini sağlayan biricik dinamoyu yeni bilgi üretimi ve üretilen bilginin teknolojiye dönüştürmesine dayanmaktadır. Hızla gelişen bilim ve teknolojinin yarattığı gelişmişlik düzeyi, birçok ülke için model olarak öngörülmektedir. İletişim teknolojileri çağının gereği olarak iyi bir eğitim ve en yeni bilgi ve teknoloji bilgisine erişmek isteyen milyonlarca öğrenci en iyi üniversitelerde öğrenim görmek istemektedirler. Bilginin ve teknolojinin hızla yenilediği günümüzde, bilim ve bilgiyi transfer etmenin maliyeti yanında temel bilim bilgisine sahip olmanın önemi daha da artmış bulunmaktadır. Bu bağlamda dünyanın 26 bin üniversitesi arasında en iyi ve dünyada ilk 100 ve 500 üniversite arasında görünme rekabeti ve farklılaşması oluşmaya başlanmıştır. Her yıl Dünya üniversitelerinin farklı kategorilerde potansiyellerini değerlendiren 10 farklı uluslararası kuruluşun sıralaması büyük bir ilgi göstermektedir. Türkiye'deki 203 üniversiteden 34 kadarı düzenli olarak kendilerini değerlendirerek dünyadaki yerlerini öğrenmek istemektedirler. Çukurova üniversitesi de potansiyel bir üniversite olarak değerlendirilen üniversiteler arasında iyi bir yerde konumlanmak için çalışmaktadır.

Kitapta son yıllardaki somut veriler üzerinden ve değişik sıralama kuruluşları tarafından yapılan değerlendirme sonuçları verilerek Türkiye Üniversitelerinin dünyadaki yeri ve Çukurova Üniversitesinin durumu analiz edilmekte ve değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Çukurova Üniversitesinin kuruluşundan günümüze maddi, manevi, beşerî, bilimsel kazanımları ve mevcut durumuna ilişkin veriler; Ç.Ü. Akademik Veri Yönetim Sistemi (WEB-AVES), Web of Science (WOS), YÖK, TÜBİTAK, URAP (University Ranking by Academic Performance), FAOSTAT ve TÜİK web portlarından alınmıştır. Akademik Veri Yönetim Sistemi

(AVES) verileri zaman içinde tekrarlar ve değişimlerin olduğu bilinciyle, üniversiteye ilişkin elde başka veri olmadığı için olduğu gibi kabul edilerek üniversite potansiyeli analiz edilmiştir. Bilimsel makale ve atıflar için WOS verileri, üniversite sıralaması verileri için ise sıralama kuruluşları, özellikle de ODTÜ bünyesindeki URAP verileri kullanılmıştır.

Böylece Cumhuriyet'in ilk 10 büyük eseri arasında sayılan Çukurova Üniversitesinin Dünya ve Türkiye Üniversiteleri içindeki yeri ve potansiyelinin analiz edilerek geleceğe dönük stratejik planlamaların yapılmasında devlet ve üniversite yöneticileri açısından yararlı bir kılavuz oluşturulmaya çalışılmıştır.

1990'lı yılların başında Türkiye'nin en iyi üniversiteleri arasındaki Çukurova Üniversitesi fizikî alt yapısı ve birikimli insan gücü ile 2022 yılı itibarıyla bir araştırma üniversitesi konumundadır. Bununla birlikte dünya üniversiteleri arasında ilk 500 içinde olmak önemli bir hedeftir. Günümüzde sahip olduğu niteliği ve üretkenliği yüksek bilim insanları üniversitelerin taşıyıcı dinamosunu oluşturmaktadır. Nitelikli beşerî sermayeye sahip olmak ve nitelikli bilim insanı ve öğrenci yetiştirmek belirli bir bilim kültürüne, plan ve programa bağlı olarak uzun zaman içinde zorlu bir süreçle gerçekleşmektedir. Çukurova Üniversitesi dünyanın en iyi 500 üniversite sıralaması hedeflerine ulaşması için nicelikten çok niteliğe yönelik çalışmalara yönelmesi gerekmektedir.

Bilimsel toplantılar ve eğitim amacı ile bulunduğum 41 ülkeden edindiğim bilgiler ekseninde, dünyanın bilimsel ve teknolojik gelişmişliğini sağlayan en önemli aracın üniversitelerin nitelikli insan gücü olmasının önemini vurgulamak isterim. Kitapta Araştırma Üniversitesi konumunu kazanan Çukurova Üniversitesinin mevcut potansiyelini nasıl geliştirebileceği, alanında iyi araştırmacıları nasıl kadrosuna dahil edebileceği ve Dünyadaki ilk 500 üniversite üniversitesi içinde kendine nasıl yer bulabilmesi için geleceğine dair uzun ve kısa vadeli neler yapabileceğine dair bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu model ve öneriler; kişisellikten ve spekülasyonlardan uzak tamamen mevcut veriler üzerinden daha iyiye nasıl ulaşılabilir anlayışı ve duyguları ile hazırlanmıştır. Çukurova Üniversitesinin Türkiye ve Dünyadaki yeri ve geleceğe dair yapabilecekleri ilk defa böyle bütüncül bir çalışmaya konu olmaktadır. Umarım sadece Çukurova değil tüm üniversitelerimiz için sağlıklı bir değerlendirme ve uzun erimli bazı çıkarımlar yapılabilmesi için yararlı bir kaynak kitap olur.

Prof. Dr. İbrahim Ortaş

Mart 2022, Adana

## İÇİNDEKİLER

<b>YAZAR HAKKINDA .....</b>	<b>iii</b>
<b>TEŞEKKÜR .....</b>	<b>v</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>vii</b>
<b>I. ÜNİVERSİTENİN TANIMI, BELİRLEYİCİ ÖZELLİKLERİ VE İŞLEVLERİ.....</b>	<b>1</b>
Üniversite Nedir? .....	1
Üniversitelerin Temel Fonksiyonları Nedir? .....	2
Üniversitenin Temel Özellikleri .....	3
Üniversite Özerkliği Neden Gereklidir? .....	5
Üniversite Özerkliğinin, Üniversite Başarısındaki Yeri ve Önemi Nedir? .....	7
Özerkliğin Ölçütleri Nelerdir?.....	11
Bilimin Ana İşlevleri Nelerdir?.....	17
Bilim İnsanı Kimdir?.....	17
<b>II. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ VE MEVCUT AKADEMİK VERİLERİ.....</b>	<b>19</b>
Çukurova Üniversitesinin Kuruluşu ve Gelişim Tarihçesi.....	19
Yerleşke (Kampüs) ve Yaşam Koşulları.....	21
Üniversite Programları, Akademik Personel ve Öğrenciler.....	24
Üniversite Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Düzeyleri.....	26
Üniversite Lisansüstü Öğrenci Potansiyeli ve Nitelikli Tez Yaptırmanın Önemi .....	30
Üniversitede Yürütülen Proje Kaynakları ve Bütçeleri.....	33
Akademik Teşvik Göstergeleri Üzerinden Üniversitenin Potansiyeli.....	38
Çukurova Üniversitesinin 2008-2020 Yılları Arası Genel Bütçesi ve Bütçe Dağılımı .....	38
Akademik Kadroların Bilimsel Makale Üretme Potansiyelleri .....	41
Üniversitede Üretilen Makaleler, Atıf Sayıları ve Atıfların Niteliği .....	42
Üniversitedeki Değişik Fakültelerde Kişi Başı ve Toplam Atıf Sayıları .....	49
Çukurova Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yayın Yaptıkları Dergiler ve Alanları .....	51
ÖSYM Sınav Sonuçlarına Göre Öğrenci Tercihlerinde Çukurova Üniversitesinin Tercih Edilme Durumu .....	54

Çukurova Üniversitesinin Yönetmel ve Akademik Anlamda Güçlü ve Zayıf Yanları .....	63
a) Çukurova Üniversitesinin Güçlü Yanları .....	63
b) Çukurova Üniversitesinin Zayıf Yönleri .....	65
Ziraat Fakültesinin Güçlü ve Zayıf Yönleri .....	67
Çukurova Üniversitesi İçin Olası Tehditler .....	68
Çukurova Üniversitesinin Geçmişten Gelen Bazı Temel Sorunları .....	70
<b>III. DÜNYA ÜNİVERSİTELER SİRALAMASINDA TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN YERİ .....</b>	<b>71</b>
Dünya Üniversiteleri Sıralamasının Tarihsel Geçmişi .....	71
Üniversitelerin Kalite Arayışı ve Ön Sıralamada Yer Alma Yarışı .....	72
Eğitim ve Bilimsel Gelişme Açısından İlk 100 ve 500 Üniversite Sıralaması Neden Önemlidir? .....	73
Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Üniversite Sıralamasına Etkisi .....	75
Dünyada Üniversite Sıralaması Yapan Kuruluşlar .....	76
Üniversite Sıralama Sistemlerinde Kullanılan Kıstaslar .....	76
Dünya Üniversiteler Sıralamasında En Çok Kullanılan Temel Göstergeler ve Ağırlıklı Etkileri .....	80
Dünyada Yapılan İlk En İyi Üniversiteler Sıralaması Çalışmaları .....	82
Bölgesel Değerlendirme ve Sıralamalar Yapılıyor .....	89
<b>IV. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN DÜNYADAKİ SİRALAMASI .....</b>	<b>95</b>
Bilimsel Alan Bazlı Dünya Sıralamasında Türkiye'nin Yeri .....	100
Türkiye Adresli Yayın ve Yayınlarla Yapılan Atıflar .....	101
Ülkelerde Milyon Kişi Başına Üretilen Yayın Sayıları .....	104
Nature Index Değerlendirme Yöntemi ile Türkiye Üniversitelerinin Değerlendirilmesi .....	106
Ar-Ge ve Patentler İlişkisi ile Üniversitelerin Gelişmişlik İlişkisi .....	110
Ar-Ge İçin Ayrılan Kaynak ile Üniversitelerin ve Teknolojinin Geliştirilmesi Paralellik Göstermektedir. ....	110
Türkiye'de Bilimsel Araştırmada Milyon Kişi Başına Bilim İnsanı Sayısı ile Bilim İnsanın Verimliliği Düşük Olması .....	111
Araştırmacı Başına Düşen Yayın Sayısı Bakımından Türkiye Üniversiteleri .....	117

## **V. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNİN TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNDEKİ**

### **YERİ..... 119**

2000-2018 Yılları Arasında Türkiye'nin En İyi Üniversitesi Hangisi? ..... 119

2018-2020 Yılları Arasında Türkiye'nin En İyi Üniversitesi Hangisi? ..... 121

Çukurova Üniversitesi Alanlar Bazlı Yetkinlik Analizi ..... 127

Çukurova Üniversitesinin Dünya ve Türkiye Üniversiteleri İçindeki Yeri .... 129

SCImago Institution Rankings Kurumu Türkiye Üniversite Değerlendirmesi ..... 131

QS Tarafından Yapılan Sıralama ..... 136

2010-2020 Yılları Arasında Türkiye Üniversiteleri ve Çukurova Üniversitesinin Sıralaması ..... 137

CWUR, US News ve InCites Tarafından Yapılan Dünya Sıralamasında Türkiye Üniversitelerinin Yeri ..... 139

### **VI. GİRİŞİMCİ VE YENİLİKÇİ ÜNİVERSİTE..... 143**

YÖK Araştırma Üniversiteleri Programı..... 145

YÖK Tarafından Yayınlanan Üniversitelerin Sınıflandırmaları ..... 148

Araştırma ve Aday Araştırma Üniversitelerimizin Yıllara Göre Performans Karşılaştırması..... 152

Avrupa Araştırma Alanında Türk Üniversitelerinin Potansiyeli..... 158

Araştırma ve Aday Araştırma Üniversiteleri Alan Bazlı Yetkinliklerde Çukurova Üniversitesinin Öne Çıktığı Alanlar ..... 159

### **VII. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNİN İLK 500 SIRALAMASINDA YER**

#### **ALMASI İÇİN ÖNERİLEN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE BEKLENTİLER ..... 163**

Çukurova Üniversitesinin Temel Değerleri ..... 163

Çukurova Üniversitenin Hak Ettiği Potansiyeli Ortaya Koyarak Türkiye'deki İlk 10 Sıralamasına Kavuşması İçin Ciddi Dönüşüm Gerekir..... 165

Çukurova Üniversitesinin Potansiyeli ..... 170

Üniversitenin Türkiye ve Dünyadaki Yeri ..... 171

Ne Yapılabilir? ..... 172

Çukurova Üniversitenin Potansiyel Araştırma Alanlarında Ne Yapılabilir? 178

Üniversite Enerjisini Hangi Alana Yönlendirmelidir? ..... 179

Kaliteli Yayın ve Atıfların Artırılması..... 179

1-Kısa Vadeli Hedef ve Planlanma ..... 179

A-Araştırma Projeleri Çeşitlendirilmesi ve Projelerin Çıktı Niteliğini Artırma ..... 180

Araştırma Ortamının İyileştirilmesi .....	180
Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP).....	181
<b>B-Lisansüstü Eğitim Birimleri .....</b>	<b>183</b>
Enstitüler ve Lisansüstü Eğitim ve Kaliteli Doktora Eğitiminin Önemi .....	183
Üniversitenin Kuruluş Felsefesi ve Geleneklerinin Amaca Uygun Sürdürülmesi .....	185
<b>C-Akademik Kadrolara Alım ve Yükselme Kıstasları Evrensel Ölçekte Tutulmalı.. 186</b>	
Liyakat Esasına Göre Akademik Kadroların Oluşturulması Ölçütleri .....	187
Ar-Gör. Kadro İlanları ile Sınavlar Amaca ve İşin Doğasına Uygun Olacak Şekilde Düzenlenmeli .....	188
Ar-Gör İzleme Komisyonun (Benzer Bir Yapının) Oluşturulması .....	188
Liyakat Esasına Göre Akademik Kadroların Oluşturulması .....	189
Ar-Gör İzleme Komisyonun Oluşturulması .....	189
<b>D-Uluslararasılaşma .....</b>	<b>189</b>
Dünyada Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Bacasız Fabrika Konumuna Gelmiş Durumda .....	190
<b>E-Ödül ve Teşvikler.....</b>	<b>192</b>
Akademik Teşvikler .....	192
Öğrenci Teşvikleri.....	193
İdarî Çalışanlara Yönelik Teşvikler ve Yükselme Sınavlarının Niteliği .....	193
<b>2-Uzun Vadeli Hedef ve Planlanma .....</b>	<b>194</b>
Üniversite Araştırma Merkezlerinin Verimliliklerinin Artırılması .....	195
İleri Araştırma Merkezleri ve Mükemmeliyet Merkezleri Üzerinden İleri Teknoloji Eğitim ve Üretim Gerçekleştirme .....	195
Uygulamalı İstatistik Merkezi .....	197
Üniversite Yayınevi ve Üniversite Dergileri .....	197
Ders İşleme ve Ölçme Değerlendirme .....	198
Üniversite Birimlerinin Akredite Olması .....	198
Mezunlar Derneğinin ve Öğrenci Kollarının Güçlendirilmesi.....	200
Üniversite Vakfının Üniversitedeki Araştırmaları Desteklemedeki Öneminin Güncellenmesi.....	201

## **VIII. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN İLK 100 VE 500'E GİREBİLME**

### **POTANSİYELİ VE OLASILIĞI .....**

Türkiye Üniversitelerinin Bilimsel Üretkenlik ve Verimlilik Sorunu Akademik Kadrolara Bağlı Değişmektedir .....	203
Türkiye Üniversitelerinin İlk 500 Sıralamasında Bulunamamasının Temel Nedenleri .....	204
Türkiye Üniversitelerinin Akademik Kadrolarını Yetiştirememesi Sorunu Bilinenden Daha Ciddi .....	206
Bilimsel Araştırmaya Ayrılan Bütçe Yetersizliği, İleri Teknoloji Kullanımı ve Bilim Yapmayı Sınırlamaktadır .....	207
Türkiye Üniversitelerinin İlk 500 Sıralamasında Yer Alma İsteği .....	212
Yayınlara Kalite Değerlendirilmesi .....	213

Türkiye Üniversitelerinin Etki Değeri Yüksek Dergilerde Yayın Yapma Potansiyelleri .....	217
Türkiye Üniversitelerinin İlk 500 Sıralamasına Girebilmesi İçin Neler Yapılabilir? .....	224
Türkiye Eğitim ve Bilimde Nicel Büyümeyi Nitel Büyümeye Dönüştüremedi .....	231
<b>GENEL DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>233</b>
<b>IX. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN İLK 500 SIRALAMASINI YAKALAYABİLMESİ İÇİN ÖNERİLER .....</b>	<b>233</b>
Sorun Üniversite Özerkliğinden Yoksun Oluşumuzdur .....	234
Çözüm Önerileri? .....	235
Uzun Vadede Yapılması Gereken Öncelikler .....	237
Geleceğe Yönelik Üniversite Kültürünün Oluşturulması İçin Öneriler .....	240
<b>X. KISA VE UZUN VADEDE ÖZET ÖNERİLER .....</b>	<b>243</b>
Kısa Vadede Öneriler .....	243
Uzun Vadede Yapılabilecekler Öneriler .....	245
Üniversite Kültürünün Oluşturulması Önerileri .....	248
Üniversite Olmak İçin .....	249
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>255</b>



# I. ÜNİVERSİTENİN TANIMI, BELİRLEYİCİ ÖZELLİKLERİ VE İŞLEVLERİ

## Üniversite Nedir?

Etimolojik olarak üniversite kelimesi Latince 'de 'bütün' 'tüm' anlamına gelen 'universus' kelimesinden türetilen ve "tek bir vücut, bir toplum, şirket, topluluk, lonca, şirket vb. ile ilişkili bir dizi kişi" anlamındaki '*universitas*' teriminden gelmektedir. Bilgi ve görgü sahibi eğitmen ve felsefi bilgi sahibi insanların bir araya geldiği, otoriteden uzak, kendi içinde bağımsız ortamlar olarak bilinen, Latince'de "*universitas magistrorum et scholarium*" sözcükleri de "öğrenciler ve öğretmenler topluluğu" anlamına gelmektedir. Daha özgün bir tanım vermek gerekirse, bilgi ve görgü sahibi eğitmen ve felsefi bilgi sahibi insanların bir araya geldiği, otoriteden uzak, kendi içinde bağımsız ve özerk ortamlardır.

Batıda son bin yılın ürünü olan üniversite kavramı Boulton ve Lucas (2011)'nin ifadesi ile "her dönem bilgi edinmek için değişik yerden gelen öğrencilerin toplandığı yerdir". Öğrencilerin toplandığı bu yer değişik okullardan gelen beyinlerin fikirlerini ifade edebildikleri ortamdır. Üniversiteye gelen öğrencilerin tartışma ile ortama katkı sunduğu, aklın güvenle ulaşabildiği ve spekülasyon yapabildiği, sorgulamanın yapılarak keşiflerin olduğu yerdir. Aklın zihinle çarpışması ile bilginin bilgi ile çarpışmasından yeni bilgilerin ve hatta hataların çıktığı yerdir. En önemlisi de bir neslin diğer bir nesli oluşturduğu, tartışma, araştırma ve farklılıkları yaratma yeridir üniversite. Üniversite "Saf ve berrak düşünce solunan bir atmosferdir" (Boulton ve Lucas, 2011). Üniversite tanımı gereği, gelen her öğrencinin fikir ve farklılıklarını hoşgörü ile kabul ederken herkesin savlarını ileri sürüp tartışabileceği, kolektif anlayışla fikirlerin çatışmasından ortaya çıkan yeni fikirlere saygı duyan ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan bir alem.

Bilimsel bilgi üretmek isteyen akademik liyakati olan doğa ve yaşama dayalı düşüncesi olan ve tartışmak isteyenlerin toplandığı evrensel kent ortamı olarak da tanımlanır. Üniversite insanı geliştirme ve farkındalık kazandırması bakımından felsefi tartışma ortamı olarak çok önemli misyona sahiptir. Bugünkü yapısı ile sadece meslek edinme yeri olarak görülmemelidir. Yüzlerce yıllık üniversite gelenekleri ve de bilgi üretmenin yüksek, düşünme ve bilgi birikimi zorunluluğu nedeniyle üniversitenin kendi içinde ortalama bilginin üzerinde bilgi sahibi olanların birbirini daha iyi anlayacağı gerçeği ile kendi yönetimlerini kendilerinin

oluşturması zorunluluğu da kendiliğinden doğmuştur. Rönesans'ın ve Sanayi Devrimi sonrası bilimsel buluşların gelişmelerin dinamosu olması ile üniversite, bilim ve bilim insanı niteliği daha da önemsenir ve en üst düzeyde korunur oldu.

Üniversiteler, İtalya'nın Bologna ve Salerno şehirlerinde kurulan ve Avrupa'nın her tarafından öğrencileri tıp, hukuk ve dil öğrenmek üzere kabul eden okullar olarak sistematik eğitime başlamışlardır (Rosvsky, 2011). Her ne kadar üniversite tarihi 1000'li yıllardan öncesine kadar dayandırılrsa da ilk nitelikli üniversitenin 1209 yılında kurulmuş olan mantık, güzel sanatlar, matematik ve tıp eğitimi veren Oxford Üniversitesi olduğu kabul edilmektedir. İngiltere, Fransa, İtalya ve Almanya'da kurulan üniversiteler idareci ve kültürlü insan yetiştirilmesini amaçlamışlardır. Sanayi Devrimi sonrası, kültürlü insan yetiştirmek amacı ile açılan üniversiteler deneysel araştırma aşamasına geçmişlerdir. Böylece ilk defa 1833'te Giessen Üniversitesinde tarım kimyacısı J. von Liebig tarafından kampüs dışında kurulan kimya laboratuvarında başlayan bilimsel araştırma ve eğitim çalışmaları ile bir üst aşamaya geçilmiştir. O zamana kadar fikir üreten ve tartışan üniversiteler, temel bilimsel araştırma ve teknoloji üretimine de başlamışlardır. Deney ve gözleme dayalı bilimsel araştırmaların yapılması bilimsel gelişmelere önemli ayrıcalık kazandırmıştır.

## **Üniversitelerin Temel Fonksiyonları Nedir?**

Düşünce ve bilgi oluşumu, binlerce yıllık bir gelişimin ürünü olmakla birlikte özellikle Rönesans ve onu takip eden sanayi devrimi ile birlikte bilginin üretildiği üniversitelerde üretilen bilgiyi, teknolojiye dönüştürmede çok ciddi gelişmeler sağladı. Üzerinde yaşadığımız dünyada bugün gelişmişliğin ve kalkınmışlığın temel dinamosu bilgi ve bilgininin teknolojiye dönüştürmesidir. Bilgiyi edinen ve dönüştüren en değerli kaynağı ise eğitilmiş insandır. İnsanı insandan ayıran ve nitelikli üretici yapan ise bugüne değin bilinen en etkili yolu ise temel eğitimidir. Eğitimin en ileri evresini ise hali hazırda yetkili ve meşru organ olarak üniversitedir. Bilinen klasik akademi ve üniversite eğitiminin temel bilimlere dayalı araştırma eksenine oturtulması Alman filozof ve devlet adamı Friedrich Wilhelm von Humboldt'un Berlin Üniversitesinde ortaya koyduğu temel ilkeye dayanmaktadır. Dünyanın birçok bölgesinde keşif gezilerine katılmış, araştırmanın önemini ve karşılaştığı zorlukları kavramış olan Alexander von Humboldt 'ın temel araştırma ve eğitimin sağlıklı yapılması için üniversitenin fonksiyonu ve yönetim işleyişi içinde kurucusu olduğu Berlin Üniversitesinde yeni bir yaklaşım geliştirmiştir. von Humboldt'un araştırma ve üniversite anlayışı üç ilkeye dayanır;

### III. DÜNYA ÜNİVERSİTELER SIRALAMASINDA TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN YERİ

#### **Dünya Üniversiteleri Sıralamasının Tarihsel Geçmişi**

1636'da kurulan ve ABD'nin ilk üniversitesi olan Harvard Üniversitesi 1933 yılında araştırma üniversitesine dönüştürülmüştür. 1933'te rektör Prof. James Bryant Conant, üniversitede uzun süre bilimsel açıdan başarısız olan akademisyenlerin üniversiteden uzaklaştırılması fikrini ortaya atmış, önceleri tepki alsa da zamanla ABD'deki diğer üniversiteler de "ya yayın yap ya da yok ol" sloganıyla bu politikayı desteklemişlerdir. Araştırma yaparak bilgi ve teknoloji üreten üniversitelerin, ülkelerinin ekonomik gelişmesini hızlandırdığı ABD örneğinde görülünce, araştırma üniversiteleri tüm dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır. Ayrıca 1900 yılından itibaren, uzun vadede ülkelerin ekonomik büyümesinde bilim ve teknolojik gelişmelerin ana belirleyici olduğunun anlaşılması bilim ve teknoloji üniversitelerinin de farklılaşmasına sebep olmuştur. Daha sonraları milyonlarca uluslararası öğrencinin değişik üniversitelerde yüksek eğitim ücreti ödemesi (bench fee) ile eğitim niteliği yüksek üniversiteler aranan üniversiteler olarak ayrılmıştır. Bu farklılaşma ve ayrışma gün geçtikçe de derinleşmektedir.

Humboldt üniversitenin temel ilkeleri ile özerk ortamda, araştırma ve eğitim-öğretim birlikteliği sağlamayı amaçlıyordu. Otoritenin etkisinden uzak, bilim için bilim ve araştırma yapan üniversite modeli geçen yüz yılda İngiltere ve ABD üniversiteleri tarafından uyarlanmıştır. Humboldt'un araştırma eksenli üniversite eğitimi anlayışı, bilgi teknolojileri çağının doğal sonucu olarak bilgi ekonomisi modeline uygun araştırma yapmayı ve öğrenci yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle son yıllarda bilgi toplumunun zorladığı inovasyon sistemli araştırma anlayışı üniversiteleri daha çok yayın, patente ve hatta ticarileşme baskısına sokmaktadır. "Topluma hizmet" görevi yapmaya zorlanan üniversite bir taraftan çok sayıda nitelikli eğitimli diplomalı yetiştirmekte, diğer taraftan da sürekli inovatif araştırmalar yapmak ve bilgi üretmek zorunda kalmaktadır. Nitelikli araştırma ve eğitim günümüzün en pahalı ve nitelik isteyen sektörü durumundadır. Bu nedenle son yıllarda sayısı artan üniversitelerin yarattığı farklı ve olumlu etkiler doğal olarak üniversiteleri ve ülkelerini diğer ülkelerin gerisinde kalmamak

için ciddi şekilde rekabete yönelmektedir. Üniversitelere yüklenen inovatif araştırma ve nitelikli eğitim sorumluluğu ciddi bütçe kadar, yüksek bilimsel kapasiteli nitelikli akademik kadrolar da gerektirmektedir.

Avrupa'da ilk üniversite merkezi olarak gösterilen İngiltere'de üniversite sayıları artınca üniversiteler arasında "En iyi üniversite hangisi?" rekabetinin alevlenmesi ile 1900'lü yılların başlarından itibaren başarının arkasındaki faktörler araştırılmaya başlanmıştır.

ABD'de benzer şekilde başarılı bilim insanları ve üniversiteler sıralanmış olup bugün de bu sıralama süreci devam etmektedir. 1983'te US News & World Report ile ABD'deki en iyi üniversite ve bilim insanı sıralama çalışmalarını yayınlamaya başlamıştır. İlk defa 2003'te Çin'deki JiaoTong Üniversitesi dünya üniversite sıralaması yapan kurum (ARWU) olarak dünyanın en iyi 500 üniversitesini açıklamıştır (Konan ve Yılmaz, 2017). Günümüzde dünya çapında üniversitelerin başarısını ölçen on sıralama kuruluşu bulunmaktadır. Türkiye'de URAP Türk Araştırma Üniversitelerini 2013 yılından bu yana değerlendirmektedir. ABD'nin araştırma üniversitelerinin dünyada en üst sıralarda yer aldığı görülünce bazı ülkeler, kendi üniversitelerinin tüm sıralamalarda çok gerilerde kalması nedeniyle araştırma üniversitelerinin sayısını artırmaya ve sıralamaya girmek için ciddi çabalar harcamaya başlamışlardır. Çoğu ülke, başta ABD, Almanya, Çin ve Rusya Federasyonu olmak üzere, araştırma üniversitelerine performansları oranında ek bütçe ve kadro tahsis ederek dünyanın en iyi üniversiteleri arasına girebilme yarışına katılmışlardır. Artan rekabet eğitim kalitesi yanında, yüksek teknoloji ürünleri geliştirme ve ülke ekonomisine katkı konularında da baskı oluşmasına neden olurken üniversiteler arasındaki rekabetin çeşitlenmesine ve zorlaşmasına neden olmuştur.

Diğer taraftan üniversitelerin misyonları, tarihsel süreç içinde, çağın gereklerine göre kendilerini yenilemelerinin doğal sonucu olarak farklılaşmaktadır.

### **Üniversitelerin Kalite Arayışı ve Ön Sıralamada Yer Alma Yarışı**

Üniversitenin kalitesini günümüzdeki ölçüsü ağırlıklı olarak nitelikli akademik kadroya sahip olmasına bağlı olarak nitelikli araştırma, yayın ve eğitimin verilmesi ile değerlendirilmektedir.

Dünyada 1990 yılına kadar yükseköğretimde kaliteyi ölçecek uluslararası ölçekte bir anlaşma olmadığı gibi çok ciddi talepte bulunmamaktaydı. Üniversitelerin öğrenciler tarafından beğenilmesi ve tercih edilmesi daha çok

nitelikli öğretim üyesi üzerinden nitelikli eğitim alması ekseninde değerlendiriliyordu. Ancak bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, araştırmaya dayalı yayınların gelişmiş yazılım ve matbaa teknolojileri sayesinde hızla yayılmasıyla üniversitelerin kalite veya beğeni sıralamasında yayın ve yayınlara yönelik ilgisi kendiliğinden ön plana çıktı. Dünyadaki akademik hareketlilik ve küreselleşme ile birlikte değişik ülke ve üniversitelerde alınan diplomaların karşılaştırılması ve denkliklerinin karşılaştırılması konusu da ön plana çıkmış oldu. Köksal (1998 ) UNESCO ve Avrupa Birliği (AB) ülkeleri dahilinde diploma ve belgelerin karşılıklı olarak tanınmasını 1997 yılında Portekiz'in Lisbon şehrinde üst düzey bakanların da katıldığı bir toplantıda kabul edildiğini belirtmektedir.

### **Eğitim ve Bilimsel Gelişme Açısından İlk 100 ve 500 Üniversite Sıralaması Neden Önemlidir?**

Bugün dünyada bilim ve teknolojiye çok hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Sanayi Devrimi sonrası dünya hızla bilişim çağına girmiştir. Bu çağ ayrıca "iletişim teknolojileri çağı" adıyla da anılmaktadır. Bu çağda en çok öne çıkan alanların başında;

1. Nanoteknoloji, biyoteknolojik devrimler, Endüstri 4.0 ve 5.0, yapay zekâ (günlük yaşantımızı değiştirmeye başladı),
2. Genetik mühendisliği ve kök hücre çalışmaları (Ürün vermeye başladı.),
3. Uzay çalışmaları, telekomünikasyon,
4. Sürdürülebilir gıda güvencesi, ekolojik yaşam, AB-yeşil mutabakatı, çevre ve sürdürülebilir enerji kaynakları gibi ciddi araştırma konuları gelmektedir.

İletişim teknolojileri çağının en önemli özelliği, bilginin sürekli olarak üretilmesi, yayılması, güncellenmesine rağmen üretilen her bilginin tüketilmemesidir. Unutulmamalıdır ki bilgi kullandıkça gelişir ve bu gelişim sayesinde kişileri ve toplumları farklılaştırır. Yapay zekâ ve robotlar, yaşamın her alanında bilgisayar temelli yazılımlara (şifreleme) dayalı gelişmeler ile bilginin kelebek etkisi ile çoğalarak gelişmesini sağlayabilir.

Dünyada son 100 yılda bilim ve teknolojik devrimler sayesinde üretilen bilimsel bilgiler, refah ve yaşam standartları bakımından, toplumları birbirinden farklılaştırdığı gözlemlenmektedir. Genelde dünyanın kuzeybatısındaki ülkelerin ürettiği bilginin insan yararına teknolojiye dönüştürülmesi ile bu ülkelerde kişi başı yıllık gelir 45.000- 55.000 dolar iken (Şekil 8) bazı toplumlarda 2.000-5.000

## V. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNİN TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNDEKİ YERİ

### **2000-2018 Yılları Arasında Türkiye'nin En İyi Üniversitesi Hangisi?**

URAP tarafından 2013-2019 yılları arasında 5 kategoride yapılan sıralamada Çukurova Üniversitesi devlet üniversiteleri içerisinde ilk 18, tüm üniversiteler içinde 24. sırada yer almaktadır. Çukurova Üniversitesi 2015 yılında 17, 2016'da 22, 2018 yılında 21. 2019 yılında 24 sırada yer alırken 2021 yılı sonu itibarı ile 20'ci sırada yer almaktadır (Çizelge 27). Ülkemizdeki en iyi 15 üniversite içinde Hacettepe Üniversitesi 805.37 puanla birinci, ODTÜ 766.52 ile ikinci, İstanbul Üniversitesi 666.71 puanla üçüncü sıradadır. Çukurova Üniversitesi, 24. sırada bulunmaktadır (<http://tr.urapcenter.org/2018/>).

**Çizelge 27.** Türkiye'deki üniversite sıralaması 2013-2019 ve 2019-2021 yılları arasında 5 kategoriye göre ve puanları karşılaştırması (URAP, 2020; URAP, 2022).

Sıralama	Üniversite	2017 Yılı Makale Puanı <sup>1</sup>	Toplam Atıf Puanı <sup>2</sup>	Toplam Bilimsel Doküman Puanı <sup>3</sup>	Doktora Öğrencisi Puanı <sup>4</sup>	Öğretim Üyesi / Öğrenci Puanı <sup>5</sup>	Toplam
<b>2013-2019</b>							
1	Hacettepe	195.90	197.14	179.21	175.63	57.49	805.37
2	ODTÜ	183.60	184.24	178.43	174.22	46.02	766.52
3	İstanbul	166.45	161.34	164.14	183.99	52.40	728.33
10	Boğaziçi	167.58	172.78	15151	129.07	45.77	666.71
20	Selçuk	131.09	134.85	140.63	133.93	47.17	587.04
24	<b>Çukurova</b>	<b>131,40</b>	<b>126.96</b>	<b>135.96</b>	<b>113.</b>	<b>48.47</b>	<b>556.04</b>
<b>2019-2021</b>							
1	Hacettepe	164.16	173.41	174.99	191.06	56.94	760.57
2	ODTÜ	172.16	170.42	185.13	182.3	35.76	745.77
5	İstanbul	135.19	166.83	169.99	198.27	49.25	719.52
13	Boğaziçi	146.76	150.15	170.65	130.27	44.43	642.25
19	Selçuk	135.04	135.54	137.64	142.15	51.27	601.64
20	Çukurova	131.57	132.93	143.91	140.81	48.13	597.35

1. 2017 yılı makale sayısı puanı + Öğretim üyesi başına düşen 2017 yılı makale sayısı puanı.
2. Atıf sayısı (2013-2017 yılları arası yayınlanan makalelere verilen) puanı + Öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı (2013-2017 yılları arası yayınlanan makalelere verilen ) puanı.
3. 2013-2017 yılları arası yapılan toplam bilimsel doküman (yayın, tebliğ vb.) sayısı puanı + Öğretim üyesi başına düşen toplam bilimsel doküman (yayın, tebliğ vb.) sayısı puanı.
4. Doktora mezun öğrenci sayısı puanı + doktora öğrenci sayısının toplam öğrenci içindeki yüzdesi puanı.
5. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı puanı.

## 2018-2020 Yılları Arasında Türkiye'nin En İyi Üniversitesi Hangisi?

Türkiye Üniversiteleri Akademik Performans Değerlendirmesinde (URAP, 2021) 2020 verilerine göre 2018-2020 yıllarında Çukurova Üniversitesi ilk 20'de yer almamaktadır (Çizelge 28). 2019'da Çukurova Üniversitesi 21. sıradayken 2020'de 23. Sırada, 2021 yılında ise 20 sırada yer almıştır. 2021 verileri üzerinden en yüksek puanlı Hacettepe Üniversitesi ile Çukurova Üniversitesi arasında 163 puan fark bulunmaktadır. Çukurova Üniversitesinin eşdeğeri olan Ankara Üniversitesi ile arasındaki puan farkı ise 110'dur.

**Çizelge 28.** 2019-2021 Türkiye'deki Tüm Üniversitelerin Genel Toplam Puanları

Sıralama	Üniversite	Makale Puanı(1)	Atıf Puanı(2)	Bilimsel Doküman Puanı(3)	Doktora (Mezun+ % Öğrenci) Puanı(4)	Öğretim Üyesi / Öğrenci Puanı(5)	Toplam
1	Hacettepe Üniversitesi	164,16	173,41	174,99	191,06	56,94	760,57
2	ODTÜ	172,16	170,42	185,13	182,3	35,76	745,77
3	Koç Üniversitesi	181,45	173,68	178,1	136,5	66,71	736,45
4	İTÜ	167,88	162,64	175,39	172,83	41,97	720,72
5	İstanbul Üniversitesi	135,19	166,83	169,99	198,27	49,25	719,52
6	Ankara Üniversitesi	153,23	150,59	158,68	200	45,92	708,42
7	Gazi Üniversitesi	143,71	146,51	155,24	193,29	58,77	697,52
8	Ege Üniversitesi	145,22	145,88	152,65	166,06	57,36	667,16
9	Sabancı Üniversitesi	163,48	163,57	164,55	107,58	56,11	655,28



10	Bilkent Üniversitesi	159,52	183,76	169,65	100,05	41,96	654,93
11	İstanbul Üniv. Cerrahpaşa	140,01	140,86	142	155,21	65,79	643,86
12	Yıldız Teknik Üniversitesi	154,39	146,8	151,27	156,48	34,81	643,75
13	Boğaziçi Üniversitesi	146,76	150,15	170,65	130,27	44,43	642,25
14	Gebze Teknik Üniversitesi	153,03	146,7	146,62	136,91	52,4	635,66
15	Marmara Üniversitesi	133,65	137,53	143,2	173,99	42,5	630,87
16	Atatürk Üniversitesi	136,63	141,72	134,78	158,06	58,23	629,42
17	Dokuz Eylül Üniversitesi	133,64	143,63	141,91	143,68	50,29	613,16
18	Erciyes Üniversitesi	140,06	142,16	140,59	146,05	41,41	610,28
19	Selçuk Üniversitesi	135,04	135,54	137,64	142,15	51,27	601,64
<b>20</b>	<b>Çukurova Üniversitesi</b>	<b>131,57</b>	<b>132,93</b>	<b>143,91</b>	<b>140,81</b>	<b>48,13</b>	<b>597,35</b>

Kaynak: (URAP, 2021a)

## VI. GİRİŞİMCİ VE YENİLİKÇİ ÜNİVERSİTE

Araştırma Üniversitesinin Özelliği veya Diğer Üniversitelerden Farkı Nedir? Türkiye dünyadaki gelişmeleri takibe, 1930'lı yıllarda düzenlenen yeni üniversite yasası ile Almanya'dan nitelikli akademik kadroların getirilmesi ile başlar-ken, 1990'lı yıllardan itibaren araştırma temelli yayın ve teknoloji geliştirme süreçlerini akademik olarak izleme sürecine geçti. Niceliksel olarak üniversite sayısı ve yayın sayısı arttı ancak kalite konusunda maalesef olması gereken konumun çok gerisinde kalındı.

Dünya bilimsel gelişmelerinden kopmamak için son yıllarda Türkiye, “öncelikli hedefleri ve alanları çerçevesinde nitelikli bilgi üretmek, disiplinler arası çalışmaları ve iş birliklerini teşvik etmek, doktoralı araştırmacı insan sayısını arttırmak, uluslararası iş birliklerini güçlendirmek ve üniversitemizi uluslararası alanda daha görünür kılmak” için bir dizi önlem ve program açıklamaktadır. Türkiye, uzun zamandır standartları belli bir bilim politikasına sahip olmadığı için çok sık değişikliklere gitmek zorunda kalmaktadır.

Tüm üniversitenin araştırma, eğitim ve toplumu aydınlatma görevi bulunmakta ancak zaman içinde üniversiteler ürettikleri nitelikli araştırma ve eğitim çıktıları ile farklılaş maktadırlar. Bu bağlamda nitelikli çıktıları ile öne çıkan, bünyesinde iyi akademisyen ve öğrenci bulunduran üniversitelerin ayrıca desteklenmesi genelde kabul görmektedir. Yoksa çok pahalı olan araştırmaların finanse edilmesi, nitelikli kadroları bünyesinde bulundurması zor sağlanacağı içinde dünyadan kopma ihtimalide doğabilir. Bu bağlamda üniversitelerin tümünü araştırma üniversitesi olarak görmek, ancak üretkenlikleri ve çıktıları ekseninden de desteklenmesi daha hakkaniyetli olacağını düşünüyorum.

Başta Avrupa Birliği COST ekseninde başlayan araştırma üniversiteleri kavramı, ABD ve Çin gibi ülkelerde kendi alanlarında orijinal araştırma yapan, seçkin ve karmaşık kurumlar olarak sorunları çözen akademik ve toplumsal rol sahibi seçkin üniversiteleri “araştırma üniversitesi” olarak tanımlamaktadır. Araştırma üniversiteleri toplumların dinamosu olarak bilimsel bilgi ve teknoloji üretimi yanında sosyal ve kültürel bilimler yoluyla toplumsal gelişme ve dönüşümlere de önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Son dönemlerde uzay çalışmaları, yapay

zekâ, iletişim teknolojileri konularındaki gelişmelerin arka planında, bilgi ve veri analizlerinin toplumsal sorunlara çözüm arayışı bulunmaktadır.

Bu bağlamda Araştırma üniversiteleri, genellikle ülkelerin en donanımlı akademik kadrolarına sahip oldukları gibi iyi akademik eğitim almış en parlak öğrencileri bünyelerine çekerek en üst düzeyde eğitim yapan ve yaptıran üniversiteler haline gelmişlerdir. Dünyadaki en iyi üniversiteler sıralaması ve Araştırma Üniversitesi sıralamalarında, teorik ve pratik anlamda üretici ve sürükleyici dinamlar olan nitelikli akademisyenleri kurumlarında istihdam edebilen üniversiteler hep öndedirler. Ayrıca bu kurumların diğer bir önemli özelliği de nitelikli araştırmacı ve geleceğin akademisyenlerini yetiştirecek lisansüstü düzeyde araştırma ve eğitim veren fizikî ve kültürel alt yapısı tamamlanmış akademik gelenekleri olan üniversiteler olmalarıdır. Genelde bu kapsamdaki üniversiteler araştırma ve eğitim çıktılarının önemli kısmını üretirler.

Araştırma üniversitelerinin ülkelerin hem temel hem de uygulamalı orijinal araştırmalarını yapmaları sebebiyle daha çok proje kaynağı ve yetişmiş insan gücünü istihdam etmek için daha fazla finansman gereksinimi olacaktır. Araştırma üniversitelerinin bir diğer önemli özelliği de araştırma yapan nitelikli araştırmacıları cesaretlendiren ve üretkenliklerini ödüllendiren kuramlardır.

Bu bağlamda araştırma üniversiteleri liyakati öncelikle ilke edinen, akademik kriterleri bilimsel hedefleri doğrultusunda belirlenmiş kurumlardır. Akademik kriterlerin ve liyakatin işletilmesinde kararlı, mükemmellik arayışına dayanan amansız bir takipçi konumundadırlar.

Araştırma üniversiteleri içindeki akademik kadroların büyük çoğunluğu tarafından yanındaki lisans ve lisansüstü öğrencilerini de araştırma faaliyetleri içerisinde alarak araştırma ve akademik kültürün özümsemesini sağlayan kurumlardır. Araştırma üniversiteleri ülkelerinin akademik kadrosu, çalışanı ve öğrencisi ile her yönden ulusal ve uluslararası ölçekte niteliklere sahip bilgi ağı oluşturan, bilgiyi geliştiren ve alanındaki en iyi olma seviyesini sürekli iyileştiren elit kurumlardır.

Araştırma üniversitesi kendi alanında iyi olma ve çağı yakalama ve önünde olma konusunda kendi içinde ve dışında hem rekabetçi hem de aynı zamanda işbirlikçidir. Araştırma üniversitelerinin en güçlü yanlarından biri önde oldukları alanlarda büyük araştırma ekiplerine sahip olmalarıdır. Takım halinde çalışmayı başaran ve birbirini motive etmeyi başaran kurumlardır.

## YÖK Araştırma Üniversiteleri Programı

YÖK, TÜBİTAK ve Sanayi Bakanlığının yenilikçi üniversite değerlendirilmesi ile önde olan üniversitelerin kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayarak dünyadaki bilimsel gelişimleri mevcut niteliği iyi üniversiteler ile takip etmeyi ve/ya yakalamayı/geçmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde ileri teknolojik araştırmalar ve yeni buluş genelde ileri araştırma alt yapısı, çok yüksek bütçeler yanında nitelikli araştırmacı potansiyeline sahip bilim kuruluşları ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda Avrupa Araştırma Üniversitelerine paralel olarak YÖK, Türkiye'yi temsil edecek ve bilimsel gelişmelerden kopmamak için Araştırma Üniversitelerini belirlemeye ve ek destek sunmaya başladı. Başta ODTÜ, İTÜ, Boğaziçi, İstanbul, Hacettepe gibi ağırlıklı olarak araştırma yapan üniversiteler, ek bütçe, akademik kadro ve diğer desteklerle öne çıkarılmaya çalışılmıştır.

YÖK "İhtisaslaşma ve Misyon Farklılaşması Projesi" içinde, dünyada araştırma bağlamında ilk 500 sıralamasında yer almak amacıyla için 3 Başlık ve 32 göstergede performans değerlendirmesi yapmış, 129 kamu üniversitesinden 11 araştırma + 5 aday araştırma üniversitesi seçilmiştir. TÜBİTAK ile iş birliği halinde yürütülen bu çalışmada Araştırma ve Aday Araştırma Üniversiteleri,

- 1- Araştırma kapasitesi,
- 2- Araştırma kalitesi,
- 3- Etkileşim ve iş birliği çerçevelerinde değerlendirmeye alınmıştır.

**1- "Araştırma Kapasitesi"** başlığı değerlendirmesinde; "üniversitede bilimsel yayın, atıf ve ulusal proje sayıları, ulusal ve uluslararası projelerden elde edilen fon tutarları, ulusal ve uluslararası patent başvuru sayısı, ulusal ve uluslararası patent sayısı, faydalı model/endüstriyel tasarım belge sayısı, doktora mezun ve öğrenci sayıları" gibi kıstaslara bakılmıştır.

**2- "Araştırma Kalitesi"** başlığı altında bilimsel yayın oranı, Incites dergi etki değerinde %10'luk dilime giren bilimsel yayın oranı, ulusal bilim ödülü, öğretim üyesi-firma ve öğrenci/mezun firma sayıları, YÖK 100/2000 Doktora Burs Programı ve TÜBİTAK 2244 Sanayi Doktora Programı öğrenci sayıları, TÜBİTAK 1004 Teknoloji Platformu Projesi kapsamında alınan fon tutarı, bilimsel yayınların ve tezlerin açık erişim yüzdeleri, dünya akademik genel başarı sıralamalarında ilk 500'e girme sayısı ve akredite edilmiş program sayısı" göstergeleri dikkate alınmıştır.

## VII. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNİN İLK 500 SIRALAMASINDA YER ALMASI İÇİN ÖNERİLEN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE BEKLENTİLER

### Çukurova Üniversitesinin Temel Değerleri

Çukurova Üniversitesinden önce, Çukurova'nın bereketli topraklarında gerçekleşen zengin tarımsal üretim potansiyelini ve tarıma dayalı sanayinin ilerleyişini nitelikli eğitim ile geliştirme amacıyla Ankara Üniversitesine bağlı Adana Ziraat Fakültesi Adana'da kurulmuştur. Aynı dönemde Atatürk Üniversitesine bağlı Çukurova Tıp Fakültesi de yarı-tropik bölge ekolojisine bağlı enfeksiyon (sıtma, tüberküloz vs.) hastalıkların yaygın olduğu bu bölgede, yine ihtiyaca bağlı olarak kurulmuştur. Her iki fakültenin ilk kurucu kadroları bölgenin sorunlarını doğru analiz ederek, araştırmalar kapsamında köy köy gezerek konferanslar ve bilgilendirme çalışmaları ile kamuoyundan çok ciddi destekler görmüşlerdir. Kurucu kadroda da yer alan akademisyenlerden Kansu (2008) Çukurova Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Araştırma Çiftliğinin yer temininde Adana halkının bilime ve bilim insanlarına gösterdiği ilginin takdire şayan olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de planlanmaya bağlı kalkınmanın en üst düzeyde gerçekleştiği 1960 ve 1970'li yıllar boyunca, doğru zamanda ve doğru yerde, bölgenin bilimsel araştırma ihtiyacı yanında gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek için Çukurova Üniversitesinin kurulması Çukurova halkı tarafından çok büyük takdirle karşılanmıştır. Cumhuriyetin ilk 10 eseri arasında gösterilen Çukurova Üniversitesi tarımın kalbi verimli topraklar yanında, yarı-tropikal hastalıkların da sık görüldüğü bir coğrafyada, Çukurova'da, 30 Kasım 1973 tarih ve 1786 sayılı Kanun ile kurulmuştur.

Çukurova Üniversitesinde kurucu kadroların yarattığı üniversite ortamı temelde liyakate dayalı bir anlayışla kurgulanmıştır. İlk kurucu kadroların yurtdışı ve yurtçinde iyi eğitim görmüş araştırmacıları "Büyük Çukurova" ailesi kavramı içinde toplayarak imece usulünden getirilen dayanışma anlayışı ile üniversite geleneklerini oluşturmasına ek olarak, üniversite gelenekleri ve akademik kadroların şekillenmesi sürecinde üniversite içindeki diğer birimlerin görüşlerinin ve taleplerinin de dikkate alındığı bir ortamın tesis edilmesi için yoğun çaba harcanmış, bunda da büyük ölçüde başarılı olunmuşlardır. Yasal zorunluluklar dışında,

üniversite dışından gelecek etkilerin, üniversite içindeki ortama minimum düzeyde yansıtılmasıyla birlikte bilimsel özgürlük ve liyakate dayalı gelişimin sürdürülebilirliğinin sağlanması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte tam bir hoşgörü ortamı içinde yasal çerçevelere uyularak demokratik bir yönetim anlayışının sağlandığı ve yapılan araştırmaların olabildiğince şeffaf ve hesap verilebilir olmasına yönelik yoğun gayretin gösterildiği bir üniversite ortamı yaratılmıştır. Üniversitenin ilk yıllarında geleneklere bağlı olarak yapılan açılış toplantıları ve diğer etkinliklerden sonra düzenlenen sosyal faaliyetlerde üst yöneticiler, öğretim üyeleri, öğrenci ve çalışanlar aynı masada bir arada buluşabiliyor olması biz öğrenciler için ulaşılabildiği mümkün olmayan bir ortamdı. Üniversite yöneticileri ile her konu konuşulup tartışılabilirdi. Katılımcı demokratik yönetim modelinin gereği olarak, bölüm kurullarına araştırma görevlileri de davet ediliyordu. Kurumsal yapısı ve yüksek nitelikli kadroların ile gerek üst yönetimler ve gerekse de alt kadem çalışan ve öğrencilerle birlikte ortak çabaları ile özgüvenli bir üniversite oluşturulmaya çalışılmıştır. Kuruluşundan on yıl gibi kısa bir sürede, 1980'li yılların başında, Çukurova Üniversitesi uluslararası alanda tanınırlığı ve saygınlığı olan konuma erişmiştir. Doğaya ve insana yönelik sevgi, saygı ile çevre sorunlarına duyarlı, kentle bütünleşmiş, değerlerini yerelden evrensele taşıma becerisini gösteren üniversite bu kısa sürede ulaştığı büyüklüğü ve sahip olduğu değerleri bugün de önemli oranda devam ettirmektedir.

Bununla birlikte zamanla akademik kadroların yenilenmesi ve eğitim kalitesinin artırılması konusunda amaç ve hedeflerin konulamamasının sonucu olsa gereke geçmişteki potansiyelini korunması konusunda öngörülemeyen koşullarında nedeniyle, bugün üniversitenin gelişmesini beklenen ölçüde sürdüremediği Türkiye ve Dünya Üniversiteleri ve Araştırma Üniversitesi sıralaması gibi somut veriler üzerinde değerlendirilmektedir. 1970'li yıllardan sonra ülkemizde yaşanan üniversite özerkliklerinin daraltılması YÖK ile birlikte üniversitelerin içe dönük merkezi yapılaşmasının yarattığı etki ve üniversitelerin birer devlet dairesi gibi görülmesinin de etkisi ile oluşan ataletin Türkiye akademilerinde de yaşandığı daha sık konuşulmaya başlanmıştır. Ancak buna rağmen günümüzde 203 üniversite, 170 bin akademik kadro, 8 milyon yükseköğretim öğrencisi ile Türkiye dünyada bilimsel makale üretmede ilk 20'ci sırada nicel büyüme göstermiştir. Ancak akademik nitelik ve araştırma kalitesi bakımından dünyada ne yazık ki 40'cı sıraların gerisinde bulunmaktadır.

Bu bağlamda, Türkiye'nin önemli ve potansiyeli güçlü bir üniversitesi olan Çukurova Üniversitesi bir bütün olarak analiz edilerek geleceğe yönelik amaç,

## VIII. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN İLK 100 VE 500'E GİREBİLME POTANSİYELİ VE OLASILIĞI

Son yıllarda potansiyel üniversitelerimizin “Dünyada ilk 100 sıralamasına girme hedefi” ifadeleri basına yansımaktadır. Üniversite yöneticilerinin ön yoklama ile belirlendiği dönemlerde adaylar projelerine “üniversiteyi kısa süre içinde ilk 500 sıralamasına kavuştururum” ifadelerini yerleştirirlerdi. Bu hedefe yönelik olarak URAP’ın ilk 100 ve 500 sıralamasına girmek için işin matematiksel kestirimini hesaplandı.

URAP’ın 2020-2021 dünya sıralamasında ilk 1.000’deki üniversitelerin 2019’daki ortalama makale sayıları (Q1, Q2 ve Q3 grupları toplamı) değerlendirilmiş olup ilk 100’de yer alan üniversitelerde 6933; 100-200 arasındaki üniversitelerde 3779, 400-500 arasındaki üniversitelerde 1612’dir. Dünya klasmanında ilk 500 sıralamasında Hacettepe Üniversitesi dışında hiçbir üniversitemiz bulunmamıştır. Ülkemizde ilk 1000 sıralamasında yer alan 9 üniversitemizin 2019’daki ortalama makale sayısı 840’tır. URAP sıralamasında dünyadaki ilk 3000 üniversite içinde 112 Türkiye kökenli üniversite bulunsa da hiçbiri üst sıralamalarda değildir (URAP, 2020b). Bunun en büyük nedeni olarak etki değeri yüksek dergilerde makale üretilmemesi ve atıf alınamaması gösterilmektedir.

### **Türkiye Üniversitelerinin Bilimsel Üretkenlik ve Verimlilik Sorunu Akademik Kadrolara Bağlı Değişmektedir**

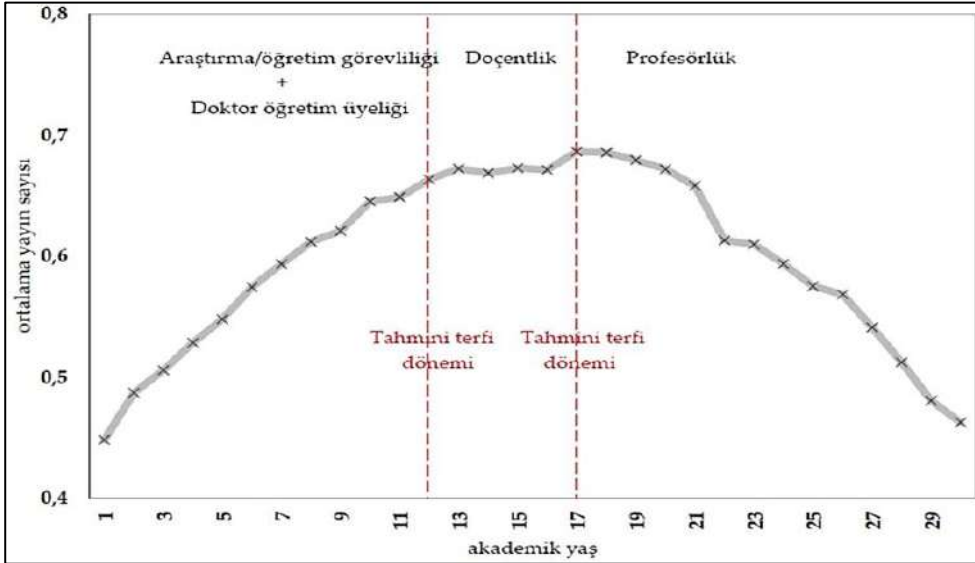
Dünya üniversite sıralamasını yapan tüm kuruluşlar, öncelikle ve ağırlıklı olarak, ölçülebilir akademik performansın temel göstergeleri olan makale ve atıf sayıları üzerinde yoğunlaşmıştır. Üniversitelerin sıralamalarda yükselmek için nitelikli yayın ve atıf sayılarına ağırlık vermeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak yayın yapmak ve atıf almak da tek başına yeterli olmayacaktır. Son 20 yılda bağımsız 11 kuruluşun çalışmalarına göre Türkiye ile dünyanın önde gelen üniversiteleri arasındaki büyük fark gözler önüne serilmiştir: Yayın sayıları artıyor fakat etki değerleri gittikçe düşüyor.

Akçığıt ve Tok (2020b) Türkiye’deki üniversiteleri değerlendiren raporlarında, öğretim üyelerinin bilgi üretmesi ve nitelikli dergilerde yayınlarının yer al-

ması ile ilgili verileri grafikleştirilmişlerdir. Bu raporda çoğu araştırmacının profesörlük kadrosunu alana kadar çalıştığını, sonra bilimsel makale üretiminden koptukları belirtilmiştir. Araştırmacıların yaklaşık 30 yıllık akademik hayatın ilk 17 yılında aktif oldukları, sonra üretkenliklerinin azaldığı gözlemlenmiştir.

Şekil 20'da görüldüğü gibi araştırma görevliliği ve doktor öğretim üyeliği 10-12 yılda tamamlanmaktadır. Sonra öğretim üyeliği ve doçentlik süresi en az 5 yıl olup toplam 17 yıl araştırmacılar aktif ve üretken olmaktadır. Beklenen artış hızı ilk 10-12 yılda gerçekleşmekte (Şekil 9). Doçentlik kadrosu almak için 5. yılsonuna kadar artan üretim kadro alımından sonra hızla yavaşlamaktadır. Bu durum irdelenerek değerlendirilmelidir.

Çalışmalarda doğal olarak yaşa bağlı gerilemeleri engellemek için akademik performans ve verimliliği etkileyen nedenler araştırılmalı, yetkin insan gücünden yararlanma imkânları ayrıca değerlendirilmelidir.



Şekil 20. Araştırmacıların gelişme Döngüsü (Akçığıt ve Tok, 2020a).

## Türkiye Üniversitelerinin İlk 500 Sıralamasında Bulunamamasının Temel Nedenleri

a) Ülkenin ve üniversitelerin belirlenmiş ve izlenebilen temel bilim politikası ve hedefleri yok. Bu konuda belirli bir bilim-sanat-kültür planlaması da yok.



## GENEL DEĞERLENDİRME

### IX. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN İLK 500 SIRALAMASINI YAKALAYABİLMESİ İÇİN ÖNERİLER

YÖK verilerine göre 129 devlet, 74 vakıf toplam 203 üniversite, 30.006 profesör, 17.469 doçent, 41.028 öğretim üyesi toplamda 88.503 doktoralı akademik kadro, 7.750.000 öğrencisi (YÖK, 2021) ile niceliksel olarak büyümüş görünmektedir. Son on yıldır ortalama 30.000-34.000 bandında bilimsel makale üretimi ile dünyada 20. Sırada, makalelerin atf alımında 41. Sırada yer alan Türkiye, toplamda en yüksek akademik yayın ivmesini 2000-2006 yıllarında yakalamış, sonra verimlilik ivmesi düşüşe geçmiştir. 1995-2020 dönemi arasında 1.000.000 kişiye düşen ortalama bilimsel yayın sayısı olan 191 ile (0-2500 aralığında) Türkiye dünyada 27. Sırada yer almaktadır. Ancak makalelerin aldığı atf sayısı, aynı eşdeğerdeki ülkelerin makalelerin aldığı atfın çok altında almaktadır. Diğer bir ifade ile yayınların diğer bilim insanlarınca atf almaya değer görmemesi bilimsel kaliteyi sorgulatır duruma getirmektedir. Türkiye geliştirmekte olan bir ülke olarak maalesef halen bilime ve araştırmaya yeterince kaynak ayıramadığı gibi nitelikli bilim insanlarını ve çok sayıda parlak genç öğrencisini beyin göçüne kaybetmiştir.

Mevcut 203 üniversiteden ilk 10 sıradaki üniversiteler birtakım destekler ile birlikte dünya çapında sıralamalarda kendilerine yer bulabilirken ilk 100 ve 500 sıralamasının halen çok gerisinde kalmaktadırlar.

Mevcut durumda dünyadaki üniversiteler sıralamasında ülkemizde ilk 500 sıralamasında hiçbir üniversitemiz bulunmamaktadır. İlk 1000 sıralamasında genelde 9-11 üniversite, 500-1000 arası sıralamada yer almaktadır (Ortaş, 2018'a.). Türkiye dünyada toplam yayın sıralamasında, 2004 yılından günümüze kadar olan süreçte 18. Sırada kendine yer bulmuştur. Ancak son yıllarda 20. Sıraya gerilemiştir. Bütün bu makro göstergeler üniversitelerimizin akademik verimliliği (yayın sayısı, yayınların niteliği, yayınlara yapılan atf, araştırma niteliği) ve kişi başına üretim kapasitesine göre, dünya ortalamasının altında yer aldığı anlaşılmaktadır (Akçığıt ve Tok, 2020b).

URAP 2020-21 Türkiye Üniversiteleri Raporuna (URAP, 2021) göre ülkemizde ilk 10 sıralamada yer alan üniversitelerimiz uluslararası ölçekte ilk 500 sıralamasına girebilmek için mevcudun 2 katı, ilk 100 sıralamasına girebilmek

için ise 8.3 katı kadar daha fazla makale üretmesi gerekmektedir. Bu bağlamda üniversitelerimizin ilk 100 ve 500 sıralamalarına kısa sürede girebilmesi pek mümkün gözükmemektedir.

## **Sorun Üniversite Özerkliğinden Yoksun Oluşumuzdur**

Son yıllarda üniversitelerin yaşadığı verimsizliğin önemli nedenlerinden biride üniversitelerin kendi kararlarını almada zorlanmaları sayılabilir. Üniversitelerin akademik ve bilimsel tüzel kişiliğinin merkezi YÖK tarafından yönlendirilmesi uzun zamandır tartışma konusudur. Hemen her konunun YÖK tarafından belirlenmesi veya izne tabi tutulması üniversitelerin ve yönetim organlarının önemli şikâyetleri arasında yer almaktadır.

Bugün ülkemizin sorunları çözülemiyorsa bunun en önemli nedeni üniversitelerin özerk, akademisyenlerin özgür olamamasıdır. Üniversiteler özerk olmadığı için, özellikle de sosyal sorunların çözümü konusunda üstünlük alınamıyor. Sık sık otoritenin etkisi ile akademik çevrelerin “güvercin tedirginliği” içinde davranmak zorunda kaldıkları konusunda yorumlar yapılıyor. Üniversitelerin sorun çözme konusunda veya bildiğini, inandığını açıklama konusunda tereddüt yaşadığı yerde verim olamaz. Bu bağlamda İbn-i Sina'nın ifadesi ile “***bilim takdir edilmediği yerde göçer gider***”. Ekonomi alanında son yıllarda sık sık demokrasi vurgusunun yapılması da kişi hak ve özgürlüğünün ne denli önemli olduğunu gösteriyor.

Üniversitelerin evrensel kazanımı olan özerk olması, akademik kadroların bireysel özerkliği bilimsel verimlilik ve üretkenliğin en önemli koşulu olarak bilinir. Üniversitenin başta araştırma ve kaynak kullanmada kendi inisiyatifini kullanması araştırmaların daha sağlıklı yürütülmesine katkıda bulunacaktır. Maddi olarak devlet desteğinin artırılması, akademik kadroların özlük haklarının güvenceye alınması, çalışma ortamının uygun olması doğrudan başarıya yansıtacaktır. **Üniversitelerin başarısı ve hesap sorulabilirliği mutlaka sağlanmalı**. Ancak hesap sorulabilirlik kendi gelenekleri ve iç mekanizmaları yanında ürettikleri ve yetiştirdikleri insan gücü tarafından belirlenmelidir. Üretmeyen, yaratamayan ve iyi insan yetiştiremeyen üniversite zaman içinde teveccüh görmediği zaman kendiliğinde küçülecek ve değerleri de azalacaktır.

## Çözüm Önerileri?

Dünya üniversiteler sıralamasında ilk 3.000'de 112 Türkiye üniversitesi yer almasına karşın, ilk 100 ve 500 üniversite sıralamasında arzu edilen sayıda üniversitemiz yer almaması ciddi bir analizin yapılması ihtiyacını doğurmaktadır. Yayın ve atıf sayılarımızın yeterince arttırılmaması ile etki değeri düşük dergilerde yayın yapıyor olması en büyük eksikliğimiz olarak gösterilmektedir. Bu durum doğrudan akademik kadroların niteliği ile ilişkilidir.

Bilimsel başarı günümüzde birçok ekseninde ölçülmekte olup bunlar;

1- Araştırma bütçelerinin istenilen ölçekte sağlanamaması. Genelde dünyada en çok bilimsel makale üreten ve ilk 400 sıralamasında üniversiteleri olan ülkeler insani gelişmişlik endeksi yüksek olan ülkelerdir (Ertan 2020). Dünyada ilk 400 sıralamasında yer alan ülkelerin tümünün ortak özelliği GSYH'den bilim ve Ar-GE harcamaları ayrılan payının %2'den büyük olmasıdır. Türkiye'de GSYH'den Ar-GE'ye katkı %0.96-1 aralığında değişmektedir. Ülkelerin Özerklik Endeksi 10 üzerinden 6 ve üstünde yer almaktadır, bizde ise TEPAV'a (2010) göre bu oran %1'in altındadır (Ortas, 2018b). Genelde gelişmiş ülkelerin tümü GSYH değerlerinin %2'sinden fazlasını araştırmaya ayırmaktadırlar. Bu bağlamda bilimin devlet fonları tarafından desteklenmesi yanında Almanya'nın uzun zamandır sürdürdüğü gibi üniversite-sanayi iş birliği modeli benimsenmelidir. Özellikle temel bilimlerde teknolojik alt yapı ve laboratuvarların ihtiyaçlarının zamanında sağlanması için benzer modellerin uygulanması ülkemiz ve üniversitemiz için yararlı olabilir.

2- Nitelikli araştırmacı kadrolarına sahip olmamak. Üniversitelerin nitelikli akademik kadrolarının sağladığı nitelikli proje verileri ve bunların etki faktörü yüksek dergilerde yayın yapılması. Türkiye adresli üniversitelerin dünyadaki ilk 100 ve 500 sıralamasında yer alamamasının en önemli nedeni akademik kadro yükselmelerinde özellikle de doçentlik kıstasları kapsamında aranan belirli sayıdaki makale kriterinin sağlanması gösterilebilir. 2547 sayılı YÖK kanununun Madde 24 ve 22/2/2018-7100/5 md. C) fıkrasındaki "Üniversitelerarası Kurulca yeterli yayın ve çalışmaya sahip olduğuna karar verilen adaya doçentlik unvanı verilir" ibaresi çerçevesinde üniversitelerin belirlediği SCI'da yayınlanan makale sayıları yeterli görülmektedir. Benzer durumun öğretim üyeliği ve profesörlük atamasında da uygulandığı görülmektedir. Üniversitelerin akademik aşama için asgari Q3 düzeyinin altındaki dergilerde yayın yapmayı talep etmesi üniversitelerin kalitesini ve uluslararası görünürlüğünü artıracaktır.

Dünyada ilk 100 veya 500 sıralamasında üniversiteye sahip olmak için gelenekleri olan yerleşik üniversite ve uluslararası nitelikte araştırma yapan ciddi akademik kadroların oluşturulması gerekmektedir. Türkiye'nin son 40 yıllık üniversite deneyiminin üniversitelerin niteliğini ve uluslararası görünürlüğünü geriye götürdüğü, bütün makro göstergelerde açıkça görülmektedir. Konunun zorluğu ve nitelikli insan gücüne dayandığı gerçeği ile uzun erimli projeksiyonların yapılması gerekmektedir.

Maalesef son yıllarda alınan akademik kadrolar ile ilgili ilanlarda akademik yükseltme ölçütlerinin uluslararası niteliklere göre düşük olması ve kişiye özgü kadro ilan algıları, nitelikli akademik kadroların oluşmasına engel olmaktadır. Akademik kadroların niteliğinin yükseltilmesi için gelişmiş ülke standartlarında bilim insanı yetiştirme programı ve ölçütleri geliştirmek gerekir.

3- Dünya çapında ilk 100 ve 500 sıralamasında yer alan üniversitelerin önemli özelliklerinden biri de motivasyonu yüksek, akademik ve kültürel bilgisi olan, zeki ve çalışkan öğrencileri bünyesine katabilmeleridir. Niteliği ve kavrama kapasitesi yüksek öğrenciler geleceğin bilim insanı havuzunun potansiyel adaylarıdır.

4- Lisansüstü eğitimde özellikle iyi bilim insanların denetiminde yapılacak uluslararası ölçekteki doktora tezlerinden çıkacak verilerin iyi dergilerde makaleye dönüştürülmesi kolay olacaktır. Uluslararası ölçekte iyi bilimcilerin ve ekiplerin bulunduğu ortamlarda yetişen iyi doktora öğrencilerinin daha nitelikli yayın yaptıkları diğer ülkelerin tecrübesinden bilinmektedir.

5- Uluslararası iş birliktelikleri. Gelişmiş çoğu üniversite niteliği yüksek üniversiteler ve araştırmacılar ile iş birliği içinde araştırma ve yayın yapmayı yeğlemektedir. ABD, İngiltere, Güney Kore bu konularda önemli çalışmalar yürütmektedirler.

6- Üniversitelerin belirli alanlarda birikimi ve gelenekleri olan laboratuvar ve grupları, uzmanlaşmış bilim insanların olduğu oluşumlarla desteklemesi. Ayrıca üniversitenin belirli alanlarda başarılı çalışmalar yapan mükemmeliyet merkezleri ve araştırma merkezleri ile gruplarını desteklemesi sayesinde başarılı çalışma şansları artacaktır. Bu tür ekip ve grupların uluslararası iş birlikteliklerinin daha kolay ve yüksek olacağı beklenmektedir.

7- Özerk üniversite ortamı ve eleştirel özgürlük ortamı. Üniversitelerin olmazsa olmazı, akademik kadrolar, özellikle de sosyal bilimlerde hiçbir dış etki altında kalmadan araştırma yapma ve yayınlama özgürlüğüne sahip olmak ister.

## X. KISA VE UZUN VADEDE ÖZET ÖNERİLER

### Kısa Vadede Öneriler

1. Ulusal ve uluslararası alanda bilimsel çalışmaları ve üretkenliği ile tanınan bilim insanlarının üniversiteye kazandırılması için akademik yükseltmelerde üniversitenin mevcut atam kriterlerine korunması akademik yükseltmelerin her aşamasında Q1 ve Q2 sınıfı dergilerde yayın yapma, SCI tarafından taranan “yağmacı/şaiibli” dergilerde yapılan yayınların kabul edilmemesi ve belirli bir düzeyin üzerinde yabancı dil bilgisine sahip olma koşullarının sağlanması aranmalıdır.

2. Üniversitede bilimsel makale kalitesinin artırılması için yabancı dilde yazım (proof reading) ve istatistik desteği yanında makale yayınlama desteği sağlanmalı.

3. Başta üniversite akademik personeli olmak üzere lisansüstü araştırma öğrencilerinin yabancı dil bilgisinin geliştirilmesi için yurtdışı olanakları ve etkin dil ve akademik yazma kurs ve olanakları sağlanmalı.

4. Başta nitelikli lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) eğitim olmak üzere üniversitenin araştırma kapasitesi artırılmalı. Öğretim üyesi, lisans ve lisansüstü öğrenci oranı uluslararası düzeye kavuşturulmalı. Mevcut %4 olan yabancı öğrenci oranının %5 düzeyinin üzerine çıkarılmalı. Yabancı akademisyen bulundurma %10 düzeyine çıkarılmalı.

5. Enstitüler tarafından yaptırılan Lisansüstü tezlerden özellikle doktora tezlerinden üretilecek makaleler için mutlaka nitelikli dergilerde yayınlanma zorunluluğu getirilmeli.

6. Nitelikli doktora yaptıracak akademik kadrolara ek olarak yurtdışından da yardımcı danışmanlık yardımı ile yeni bilgi üretecek tezler üretmek ve tezlerden nitelikli yayın yapılması sağlanmalı. Nitelikli tez ve yayın yaptıran araştırmacılara ek bütçe ve doktora öğrencilerine de burs olanakları yaratılmalı.

7. Başarılı çalışmalar yapan her kademedeki araştırmacı ve öğrencilerin nitelikli ödüller ile ödüllendirilmesi.

8. Üniversite-sanayi iş birliği çerçevesinde bölgeye ve sorun çözmeye yönelik proje üretilmesi konusunda koordineli çalışmalar iş birliktelikleri araştırılmalı.

9. Üniversitede girişimciliği geliştirerek (teşvik ederek) üretilen projelerin ve bilginin ürüne dönüştürülmesi için proje yazma ofisi yanında açılmış bulunan patent ve girişimcilik ofislerinin daha çok işlevsel hale getirilerek genç araştırmacıların araştırmaya yönlendirilmeleri gerekir. Üniversitenin ulusal ve uluslararası projelerden daha iyi yararlanması için proje yazım ofisinden araştırmacılara profesyonel düzeyde destek ve katkılar sağlanmalı.

10. Nitelikli ve yayına dönüşecek probleme dayalı projelerin desteklenmesi ve devam eden projelerin amaca uygun olarak tamamlanması için ek bütçe kaynakları yaratılmalı.

11. Üniversitenin yüksek bütçeli iç (TÜBİTAK, Sanayi Bakanlığı) ve dış kaynak (AB, COST vb.) destekli projelerine araştırma öğrencisi, teknik eleman desteği sağlanmalı,

12. Üniversitenin uluslararası ilişkileri daha da geliştirilmeli (Erasmus vb. öğrenci, öğretim üyesi değişimi), üniversitede düzenlenecek uluslararası kongre ve sempozyumların sayısı arttırılmalı, uluslararası iş birliğine dayalı proje çalışmaları gerçekleştirilmeli.

13. Üniversite bilgi işlem birimi güçlendirilmeli, Webometrics ve benzeri kuruluşların üniversitenin WEB ortamında görünürlüğü ölçen değerlendirmesi de dikkate alınarak her akademisyenin kişisel web sayfası üzerinden yayınlarının sunumu yapılmalı.

14. Bilgi yönetimi çağının gereği olarak üniversite uygulamalı istatistik merkezi aktifleştirilmeli. Başta üniversite veri bankası olarak verilerin derlenmesi ve analizi yanında, araştırma verilerinin ileri düzeyde analizi konularında danışmanlık ve bilgisayar program desteği sunulmalı. Merkez her türlü bilgi işlem alt yapısı ve insan kaynağı ile desteklenmeli. İleri veri analizi ve istatistik kursları düzenlenmeli.

15. Dünyada ilk 500 üniversite içinde olma hedefi konusuna ilişkin seminer, konferanslar ile farkındalık yaratılmalı, bu kapsamda üniversitenin sıralama kuruluşları içindeki yeri sürekli takip edilmeli ve dünyadaki bilimsel gelişmelere kolay ve sık erişimin sağlanması adına kaynak ayrılmalı.

16. Lisans programlarında öğrenci sayıları azaltılıp lisansüstü seviyede öğrenci sayısı artırılmalı. Uluslararası lisansüstü öğrenci sayısını artıracak YL ve Doktora programları çeşitlendirilmeli.

17. Verimsiz ve etkili öğrenmenin gerçekleştirilemediği ikinci öğretimlerin kaldırılmalı. Üniversite bünyesinde yer alan akademik ve idarî birimlerin daha özgür olarak çalışma alanı ve konuları oluşturulmalı ve amaca yönelik planlanmalar yapılmalı. Akademik kadro içinde yer alan her bir çalışanın kısa ve orta vadeli hedeflerini belirleyebileceği ve bu hedeflere yönelik yapılanlar hakkında düzenli olarak üst birimlere rapor verebileceği, bu raporlar doğrultusunda saptanacak sorunların belirlenebileceği bir sistem/model oluşturulmalı ve aktif olarak uygulanması sağlanmalı.

### **Uzun Vadede Yapılabilecekler Öneriler**

Uzun vadeli üniversite bilim politikası oluşturularak gerçekçi amaç ve hedeflerin konulması yanında belirlenen hedeflerin planlanmasının yapılması ve düzenli olarak da takip edilmesi. Üniversitenin amaç ve hedeflerinin konulması idarî ve mali özerklik ve güçlü akademik yönetim kadroları ve nitelikli insan kaynağının doğru belirlenmesi ve koordineli çalışması gerekmektedir. Üniversitenin bütünlüklü sahiplenme ve “karınca kolonisi” anlayışı ile kendiliğinde kurumu ile riye taşıyacak kurum kültürü isteği, iradesi ve bilgisine sahip olması ile gerçekleştirilir.

Üniversitenin bilimsel gelişmişliğin ve nitelikli eğitiminin püf noktası ve gizemi nitelikli, konusunda yetkin, yaratıcılığı olan, motivasyonu yüksek beşerî sermayeye sahip olması ile sağlanacaktır. Dünyanın bu konudaki tecrübesinin odak noktası nitelikli bilim insanına sahip olmaktan geçmektedir. Üniversitenin nitelikli bilim insanı yetiştirme okulu anlayışı ile akademik kadroların alınması ve yetişmesinde en üst düzeyde yöneticilerin ve akademik kadroların hep birlikte bilgi ve beceri yanında tutum ve etik değerleri dikkate alınarak sürdürülebilirliği korunmalıdır. Bunun için önerilebilecek öneriler;

1. Üniversitemizin araştırma üniversitesi olarak dünya üniversiteleri sıralaması bakımından güçlü ve zayıf yönleri analiz edilmeli ve eksiklikler ve yapılabilecek adımlar cesurca atılmalı,

2. TÜBİTAK, Üniversitenin kendi Bilimsel Araştırma Birimleri (BAP) ve diğer ilgili kurumlar, uluslararası sıralama kuruluşlarının sıralama ölçütlerini gerçekleştirilmeye dönük çalışma ve girişimlere bütçe, akademik yardımcı kadro ve

teknik eleman desteği gibi ihtiyaçların giderilmesini sağlayacak olanakları üretebilmeli.

3. Nitelikli araştırma ve yayın yapan öğretim üyesi kadrolarının, aranan dünya standartlarına çıkarılması için ulusal ölçekte standartlar belirlenmeli ve standartlardan taviz verilmemeli,

4. Üniversite yenilik merkezleri ve araştırma merkezleri, üniversite-sanayi iş birliğini ön plana çıkaracak şekilde üniversite teknoloji üretim üssü konumuna kavuşturulmalı.

5. Üniversitenin uluslararası tanınırlığını arttırmak amacıyla uluslararası (yurtdışı) iş birliklikleri her yönü ile geliştirilmeli. Dünya sıralamasında ilk 100'e giren üniversitelerle bağlantı kurularak birlikte ortak proje yapmak ve doktora tezleri yaptırmak,

6. Ülkenin nitelikli bilim insanı ihtiyacını karşılayacak akademik niteliği yüksek doktora eğitimi yaptırmak. Nitelikli doktora eğitimi ve araştırma ile yeni ve yaratıcı bilgi üretimi için özünü oluşturmaktadır. Yeni bilgi üretecek doktora öğrencilerine danışmanlık yapacak niteliği olan akademik kadrolara sahip olmak gerekir. Doktora danışmanlarına yurt içi ve dışı eş danışmanlık desteği ile daha nitelikli doktora eğitimi sağlanmasına destek olunması için YÖK tarafından desteklenen 100/2000 ve TÜBİTAK bursları ve Araştırma Görevliliği kadroları artırılmalı.

7. Üniversitenin potansiyel olarak en iyi araştırma yaptığı birkaç alanın YÖK Alana eşleştirmesi benzer mekanizma ile desteklenerek Türkiye ve Dünya çapında öncü ve ilkler arasına getirilmesi koşulları ve gereksinimleri sağlanmalı.

8. Akademik kadroların ve lisansüstü araştırma öğrencileri yanında lisans öğrencilerinin yabancı dil bilgisi sorunu çözülmesine yönelik başta meslekî dil bilgisinin geliştirilmesi için eğitim planlanması yapılmalı. Üniversitenin fakülteleri ve ilgili araştırma merkezlerinin aynı ölçüler içinde gelişmesi için durum analizi ve önlemler alınmalı, eksiklikler giderilerek bütünlüklü bir başarı sağlanmalı.

9. Üniversiteye gelecek öğrencilerin meslek alanı tercih sıralamasında Çukurova Üniversitesi'ni tercih etmesi için birimlerin bilimsel gelişmişliği ve öğrencilere kazandırabilecekleri yetkinlikler geniş bir şekilde tanıtılmalı. Üniversitelerin öğrenci kontenjanlarının farklılıkları ve üniversitelerin coğrafi konumlarının ter-



## KAYNAKÇA

- Akcigit, U., Grigsby, J., Nicholas, T., 2017. The rise of american ingenuity: Innovation and inventors of the golden age. National Bureau of Economic Research, 23047. USA
- Akçığit, U., Tok, E.Ö., 2020a. Türkiye Bilim Raporu. TÜBA Raporları. Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara p. 115.
- Akçığit, U., Tok, E.Ö., 2020b. Türkiye Bilim Raporu. TÜBA Raporları. Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara.
- Arslan, Z., 2018. Anayasa Mahkemesi Başkanı Zühtü Arslan'dan özerklik ve özgürlük vurgusu.
- AVES, 2021. Çukurova Üniversitesi, Akademik Veri Yönetim Sistemi.
- Boulton, G., Lucas, C., 2011. What are universities for? Chinese Science Bulletin 56: 2506-2517.
- Eşiyok, A.B., 2020a. Türkiye Sanayi 4.0'e Hazır mı? / Sorunlar, Tespitler ve Çözüm Önerileri. HBT Yayıncılık, İstanbul.
- Eşiyok, B.A., 2020b. Türkiye Neden Kalkınmadı? Sanayileşmeye (Kalkınmaya) Dış Müdahaleler. HBT elektronik ortam.
- Free Üniversite, 2020. Akademik Özerklik İndeksi.
- Geren, N., Uzay, Ç., Bayramoğlu, M., 2021. A proposal to improve the competence of students within the unnecessarily complex mechanical engineering design environment. International Journal of Technology and Design Education 31: 741-770.
- Gözler, K., 2020. Akademik Değersizleşmesi Üzerine
- GPPI, 2020. Küresel Kamu Politikası Enstitüsü'nün (GPPI) Akademik Özgürlük Endeksi Raporu.
- Hetherington, H., 1965. University autonomy: Its meaning today. International Association of Universities.
- Hirsch, E.E., 1998. Dünya üniversiteleri ve Türkiye'de üniversitelerin gelişimi I. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kansu, İ.A., 2008. Ankara Üniversitesi Adana Ziraat Fakültesi'nin (Ç.Ü. Ziraat Fakültesi) Kuruluş Aşamaları. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Kaptanoğlu, C., 2014. Üniversite? Mülkiye Dergisi 38: 121-122.

- Kibar, M., 2021. Çukurova Üniversitesi 2012-2020 Dönemi. Adana p. 720.
- KİDR, 2020. Ç.Ü. Kurumsal İzleme Raporu. In: Günay, M.Ç., S.; Güleç, İ. (Ed.). YÖK, Ankara p. 13.
- Konan, N., Yılmaz, S., 2017. Üniversitelerin sıralanma ölçütleri ve Türkiye üniversiteleri için öneriler. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi: 200-210.
- Köksal, M., 1998. Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Köksal, M., 1998 Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Kurgal, P., 1993. How Professors Develop as Theachers. Studies in Higher Education 18.
- OECD, 2003. OECD, Education Policy Analysis 2003.
- OECD, 2021. International student mobility (indicator).
- Ortas, İ., 2021. İlk 100-500 Sırasına Türkiye'de Üniversitelerinin Girmesi İçin Potansiyeli Var mı? Yeni Adana Gazetesi, 26/03/2021.
- Ortaş, İ., 2002. Üniversitelerin Öğretim Üyesi Yetiştirme Sorunu. Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji (CBT).
- Ortaş, İ., 2021. ÖSYM Sınav Sonuçlarındaki Başarısızlığın Tek Nedeni Pandemi Değil, Yıllardır Uygulanan Sınava Dayalı Ezber Sistemidir. Yeni Adana gazetesi.
- Özsan, M., 2010. Çukurova Üniversitesi Hayatımın Önemli Kesiti, Yaşadıklarım ve Anılarım. Ç.Ü. Basımevi, Adana.
- Pekel, E., 2000. Adana Ziraat Fakültesi'nden Çukurova Üniversitesi'ne, Belgelerle Anılar. Ç.Ü. Ziraat Fakültesi Basımevi, Adana.
- QS, 2020. Quacquarelli Symonds (QS).
- Rosvsky, H., 2011. "Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor" TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları: , Ankara.
- Shanghai Endeksi, 2010. Shanghai Jiao Tong University, "Academic Ranking of World Universities". Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University.
- Tekeli, İ., İlkin, S., 1993. Osmanlı imparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- THE, 2021. World University Rankings, Times Higher Education (THE). London, UK.
- Turan, Ş., 1992. Türk devrim tarihi: kitap. Ulusal direnişten Türkiye Cumhuriyeti'ne. Bilgi Yayınevi.

TÜBİTAK, 2020. Üniversitelerin Alan Bazında Yetkinlik Analizi. Ankara.

URAP, 2020. 2020-2021 URAP Dünya Üniversite Sıralaması.

URAP, 2021a. 2020 Yılında Üniversitelerimizin 11 Dünya Genel Sıralamasındaki Durumu. 2 Mart 2021 (Ek: Araştırma üniversitelerimizin 2013-2020 dönemindeki durumu). ODTÜ, Ankara.

URAP, 2021b. 2020 Yılında Üniversitelerimizin 11 Dünya Genel Sıralamasındaki Durumu. 2 Mart 2021 (Ek: Araştırma üniversitelerimizin 2013-2020 dönemindeki durumu).

URAP, 2022. 2021 Yılında 203 Üniversitemizin 11 Dünya Genel Sıralamasındaki Durumu. ODTÜ.

Ortaş, İ. 2002. Üniversitelerin Öğretim Üyesi Yetiştirme Sorunu. Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji (CBT) 23 Mart 2002. Sayı 783.

# Eğitimde Kültürel Gruplara İlişkin Güncel Araştırmalar

**Editör**

Prof. Dr. Şenel POYRAZLI

Penn State Üniversitesi - Harrisburg

Bilkent Üniversitesi

Ankara

2022

## Eğitimde Kültürel Gruplara İlişkin Güncel Araştırmalar

Editör: Prof. Dr. şenel POYRAZLI

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

e-ISBN : 978-605-170-764-8

Mizanpaj : Anı Yayıncılık

Kapak : Anı Yayıncılık

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

## Eğitimde Kültürel Gruplara İlişkin Güncel Araştırmalar

Editör: POYRAZLI, şenel

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, viii + 126 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-764-8

---

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



## İÇİNDEKİLER

Yazarların Özgeçmişleri	v
Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Hizmet: Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim İhtiyaçları İçin Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rolü <i>Maruf Buğra İNAN ve Bahadır İNAN</i>	1
Mülteciler İçin Dil Öğrenme Materyali Geliştirme İlkeleri <i>Çağrı KAYGISIZ ve Zehra Nur BAYINDIR</i>	13
Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Rol ve Kimliklerinin İnşası Üzerine Bir Araştırma <i>Ebru EREN</i>	27
Dönüştürücü Misyonu ile Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmenler <i>Elif Singe GÜZELERGENE ve Abdurrahman TANRIÖĞEN</i>	48
Kuram Odaklı Sorun Analizi: Kaos Kuramı ve Romanlarda Üst Eğitim Kurumlarına Devam Etmeme Örneği <i>Yılmaz TONBUL ve Figen ATA ÇİĞDEM</i>	67
Zihinselleştirme Olgusunun Dilsel Görünümleri ve Göç Teması Bağlamında Okur Deneyimine Sunduğu İmkanlar: “Kuş Olsam Evime Uçsam” Örneği <i>Nermin YAZICI ve Günçe GÜNÜĞÜDÜ</i>	86
Okul Kültürüne Yeni Bir Bakış: Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü <i>Gürkan SARIDAŞ ve Funda NAYIR</i>	99
Göçmen Öğrencilerin Eğitimi Araştırmalarının Haritası: Bibliometrik Analiz <i>Tamer SARI ve Funda NAYIR</i>	112

## YAZARLARIN ÖZGEÇMİŞLERİ

### **Zehra Nur BAYINDIR**

1998 yılında İzmir’de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini İzmir’de tamamladı. 2016 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD’de yükseköğrenimine başladı. Bu bölümden 2020 yılında mezun oldu. Aynı yıl içerisinde başladığı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisansına devam etmektedir. 2021’den beri Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır.

### **Figen ATA ÇİĞDEM**

Lisans ve yüksek lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2008 yılından beri Millî Eğitim Bakanlığında bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 2019 yılında Ege Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim dalında bütünlük doktora programına kabul edilmiştir. Doktora eğitimine tez yazım aşaması ile devam etmektedir. Araştırma alanları arasında teknolojik liderlik, yükseköğretim, lisansüstü eğitim yönetimi, yetişkin eğitimi, web 2.0 teknolojileri, bilgi okuryazarlığı konuları yer almakta ve bu alanlarda yayımlanmış ulusal ve uluslararası makale, bildiri, kitap bölümleri bulunmaktadır. 2021 yılında da “Eğitim Politikası: Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme” adında yazmış olduğu bir kitabı yayımlanmıştır.

### **Dr. Ebru EREN**

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında “Türkiye’de 1980 Sonrası Eğitimde Özelleştirme Politikaları: Ankara İli Ortaöğretim Okulları Öğrencileri ve Ailelerinin Görüşleri Yoluyla Bir Değerlendirme” adlı tez araştırması ile doktora derecesini almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı’nda öğretmen olarak görev yapmaya devam etmektedir. Aynı zamanda yaratıcı drama alanında da çalışmalar yürütmektedir. Araştırma ilgi alanları arasında eğitim politikası, eğitim sosyolojisi, eleştirel eğitim, toplumsal cinsiyet ve eğitimde yaratıcı drama yer almaktadır.

### **Günçe GÜNDOĞDU**

2020 yılında Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Türkçe Eğitimi Bilim Dalında lisansüstü eğitimine başladı. Şu an Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmakta olup yüksek lisans tezini hazırlamaktadır. Araştırma ilgi alanları arasında dil öğretimi, dilbilim, metindilbilim ve Türkçenin anadili olarak eğitimi yer almaktadır.

### **Elif Simge GÜZELERGENE**

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisidir. Mesleki öğrenme toplulukları ve kültürel değerlere duyarlı eğitim alanlarında çalışmalar yapmaktadır. Pamukkale Üniversitesi Kadın Çalışmaları Merkezinde görev yapmaktadır.

### **Bahadır İNAN**

Lisans eğitimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde tamamlamıştır. Kısa bir süre Millî Eğitim Bakanlığı'nda özel eğitim öğretmeni olarak çalıştıktan sonra 2016 yılında araştırma görevlisi olmuştur. Yüksek lisansını Ankara Üniversitesi'nde Özel Eğitim alanında 2019 yılında tamamlamıştır. Halen aynı üniversitede Özel Eğitim doktora programında eğitimine devam etmektedir. Araştırma alanları arasında zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlüğü yer almaktadır.

### **Maruf Buğra İNAN**

Lisans derecesini Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nden almıştır. Yüksek lisansına 2020 yılında Başkent Üniversitesi Sosyal Hizmet alanında başlamış ve çalışmalarına devam etmektedir. Araştırma ilgi alanları arasında çocuklarda ihmal-istismar, engellilik, yaşlılık ve bağlanma teorisi yer almaktadır.

### **Çağrı KAYGISIZ**

2012 yılında Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD'den mezun oldu. Aynı yıl Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim ABD'de yüksek lisans eğitimine başladı. Yüksek lisans eğitiminin ardından 2016 yılında yine Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim ABD'de doktora eğitimine başladı. Halen Türk Hava Kurumu Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta olup uygulamalı dilbilim, materyal geliştirme, eğitimsel sinirbilim, metindilbilim alanlarında çalışmalarına devam etmektedir. Ülkü Ece isminde kız çocuğu babasıdır.



### **Doç. Dr. Funda NAYIR**

2000 yılında ODTÜ Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü lisans programını, 2007 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programını, 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora programını tamamlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2000-2011 yılları arasında öğretmen olarak görev yapmış, 2011 yılında Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim bilimleri Bölümüne Yard. Doç. Dr. olarak atanmış; 2017 yılında Doç. Dr. ünvanını almıştır. 2013 yılında 3 ay misafir öğretim üyesi olarak Dublin City University School of Education bölümüne görevlendirilmiştir. Avrupa Birliği tarafından desteklenen 3 yıllık okullarda kültürel Değerlere Duyarlı Değerlendirme Projesinin Türkiye yöneticiliğini yapmıştır. Halen yine AB tarafından desteklenen 3 yıllık Kültürlerarası Toplum Temelli Değerlendirme ve Planlama Projesinin Türkiye yöneticiliğini yürütmektedir. Dr. NAYIR, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

### **Dr. Tamer SARI**

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Plan ve Ekonomisi doktorudur. Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Öğretim Görevlisi olarak görev yapan yazar kültürel değerlere duyarlı eğitim, çok kültürlü eğitim ve öğretmen güçlendirme alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

### **Dr. Gürkan SARIDAŞ**

1984 Denizli doğumludur. Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Matematik öğretmenliği lisans programını, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programını tamamlamıştır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftiş, Planlama ve Ekonomisi bölümünde doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir ortaokulda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, kültürel değerlere duyarlı eğitim ve mesleki gelişim alanlarında çalışmaktadır.

### **Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN**

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde tam zamanlı öğretim üyesidir. Eğitim yönetimi uzmanıdır ve 20 yılı aşkın süredir Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı yapmaktadır. Kendi üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü programları yönetmiş ve birçok öğretmen ve doktora öğrencisi yetiştirmiştir. Eğitim yönetimi, liderlik, örgütlerde insan ilişkileri, iletişim ve denetim konularında yayınlar yapmaktadır. Birçok ulusal ve uluslararası derneğin üyesi ve birçok ulusal ve uluslararası dergide yönetim kurulu üyesi/hakemidir.

## **Doç. Dr. Yılmaz TONBUL**

Lisans eğitimini Hacettepe’de, yüksek lisans ve doktora eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesinde tamamladı. 1995-2002 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğretmenlik yaptı. 2002 yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak işe başladı. Lisans ve lisansüstünde Eğitim Bilimine Giriş, Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Planlaması ve Ekonomisi, Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Yükseköğretimin Yönetimi ve Eğitim Kurumlarında Proje Yönetimi adlı dersleri okutmaktadır. Öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimi, kuram ve uygulama ilişkisini ele alan çalışmaların yanı sıra yükseköğretim alanlarında da çok sayıda ulusal ve uluslararası makaleleri, bildirimleri, kitapları ve projeleri bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ve yükseköğretim kurumlarında sınıf yönetimi, okula dayalı mesleki gelişim, lisansüstü eğitimde güncel gelişmeler ve kuram odaklı sorun analizi konulu eğitimler vermektedir.

## **Prof. Dr. Nermin YAZICI**

1994’te Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldu. 1998 yılında aynı üniversitede Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalında “Halikarnas Balıkçısı’nın Eserlerinde Tabiat” adlı tez çalışmasıyla yüksek lisansını tamamlamış ve çalışması Kültür Bakanlığı tarafından kitap olarak yayımlanmıştır. Doktorasını, Ankara Üniversitesi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi alanında tamamlayan Nermin Yazıcı, 2012 yılında Yeni Türk Edebiyatı alanında doçent, 2012’de profesör oldu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Başkent Üniversitesinde çalışan Yazıcı, Ekim 2013’ten itibaren Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesidir. Çalışma alanları modern Türk edebiyatı, anlatıbilim, eleştiri kuramları, çocuk edebiyatı, ileri Türkçe eğitimini içermektedir.

# Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Hizmet: Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim İhtiyaçları İçin Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rolü\*

Maruf Buğra İNAN<sup>1</sup>

Bahadır İNAN<sup>2</sup>

## Giriş

Kapsayıcı eğitime yönelik çabaların amacı, tüm çocukların eğitim kalitesini artırmaktır (McDonnell ve Brown, 2013; Odom vd., 2011). Kapsayıcı eğitim, eğitim kurumlarını tüm çocuklara uygun hâle getirmek için yeterli esnekliği sağlama ve her çocuğun uyum sağlama ihtiyacına karşılık vermeyi de vurgulamaktadır (Tassoni, 2003). Bu bağlamda kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocuklar için önemli görülmektedir (Dukes ve Smith, 2006; Hunt ve McDonnell, 2007; Odom vd., 2011). Özel gereksinimleri olan çocukların başarılı bir şekilde desteklenmesi için mevcut öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarına ek olarak, eğitim sistemini çeşitlendirebilecek bilgi ve becerileri hayata geçirmek gereklidir (Hoover ve Patton, 2004). Kaynaştırmada sınıftaki tüm çocukların ihtiyaçlarına uygun bir eğitim verilmektedir. Kaynaştırma sadece bir eğitim ortamı veya programı değil, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarının birer üyesi olduklarına dikkat çeken bir kavramdır (Allen ve Cowdery, 2014; McDonnell ve Brown, 2013; Odom vd., 2011). Kaynaştırma bireysel farklılıkları kabul etme, özel gereksinimi olan ya da tipik gelişim gösteren tüm çocuklara değer verme, onlara gerekli desteği sağlama, aileleri, çevresi, kültürel değerleri ve yaşam tarzları fark etmeksizin onları kabul etme ile ilgilidir (Allen ve Cowdery, 2014; McDonnell ve Brown, 2013; Odom vd., 2011).

Özel gereksinim bağlamında gelişen kapsayıcı eğitim, okul sosyal hizmeti ve okullardaki sosyal hizmet uzmanlarının önemini ortaya çıkarmıştır. Okul sosyal hizmeti; profesyonel olarak eğitilmiş sosyal hizmet uzmanları tarafından öğrencilere zihinsel ve psiko-sosyal sorunlar, davranışsal kaygılar, olumlu davranışsal destek, akademik ve sınıf desteği, danışmanlık gibi farklı alanlarda ve ihtiyaç duydukları konularda öğrencilere destek sunan bir uygulama alanıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları, okullarda kapsayıcılığı teşvik eder, kolaylaştırır ve özel gereksinimli çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılarlar. Okul sosyal hizmet uzmanlarının temel amacı, öğrenme süreçlerinde öğrencilere destek olmak ve kendileri için en uygun öğrenme ortamını sağlamaktır (Openshaw, 2008). Okullardaki sosyal çalışmacılar, çalıştıkları okullardaki tüm öğrencilerin başarısını desteklemekle görevlidir. Buna, formel eğitim-öğretime devam eden ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler de dâhildir. Akademik başarıyı etkili ve verimli bir şekilde desteklemek için sosyal çalışmacılar, okul ortamında özel eğitimde bireyselleştirme, değerlendirme ve hizmet sunma modellerine rehberlik eden yasal mevzuat hakkında bilgi sahibi profesyonellerdir (Altshuler, 2007). Sosyal hizmet uzmanları

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJERCongress 2022) sunulan bildirden oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Sosyal Hizmet Uzmanı, Başkent Üniversitesi, marufbugra.inan@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1692-0752.

<sup>2</sup> Araştırma Görevlisi, Ankara Üniversitesi, bahadirinan92@gmail.com. ORCID:0000-0002-2952-5455.

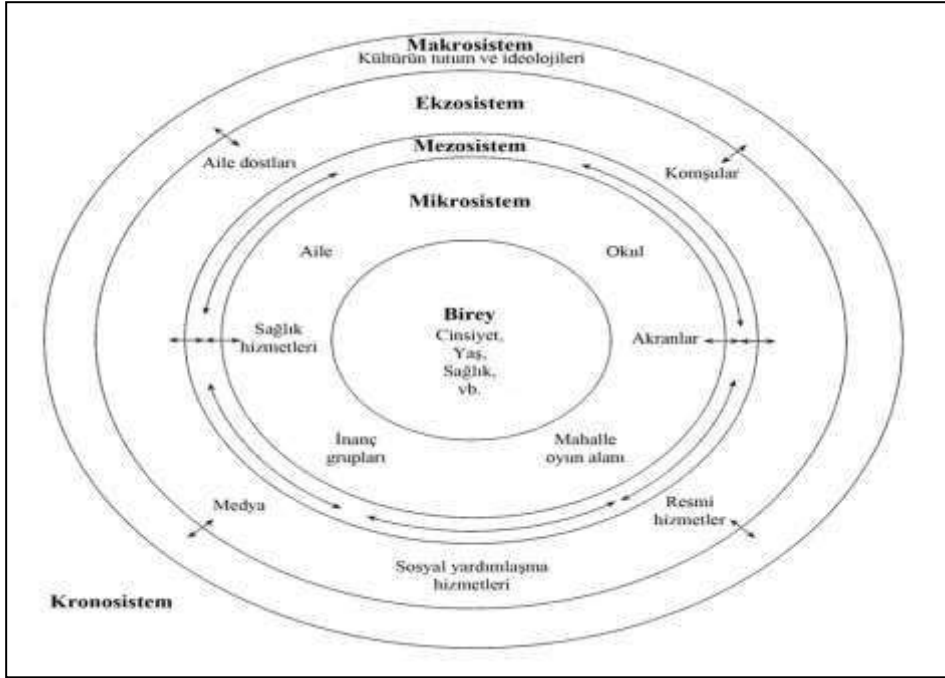
bu multidisipliner sürece dâhil olduklarında özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri için sistemde önemli bir eksikliği giderecek köşe taşı olabilirler. Okul sosyal hizmet uzmanları, tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarıya ulaşmalarına yardımcı olmak için okul, ev ve toplum arasında çok önemli bir bağlantıyı sağlamaktadırlar. Sosyal çalışmacılar okul disiplin politikalarının oluşturulmasında, ruh sağlığı müdahalesinde, kriz yönetiminde ve destek hizmetlerinde liderlik sağlayarak, öğrencilerin ve ailelerin yanı sıra doğrudan okul idareleri ile birlikte çalışırlar. Öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmak için disiplinlerarası bir ekibin parçası olarak çalışan sosyal hizmet uzmanları, bir yandan öğrencilerin akademik başarısı için gerekliiyken öte yandan okullarla toplumun bütünleşmesini de kolaylaştırırlar (Kamaruddin ve Sulaiman, 2017).

Okul sosyal hizmet uzmanlarının amacı, özel gereksinimli çocukların okul deneyimlerinden mümkün olan en iyi kazanımı sağlamaya yol açmaktır. Bu deneyimler sadece akademik becerilerini güçlendirmekle kalmamalı, aynı zamanda genel gelişimlerine de olumlu etkisi olmalıdır. Kapsayıcı eğitim ancak tüm destek ve olanakların kaynaştırma eğitim sistemi içinde sağlanmasıyla mümkündür. Bu kapsamda sosyal çalışmacının rolü son derece önemlidir. Bir meslek olarak sosyal hizmet, tüm toplumun genel refahı adına bireyleri güçlendirmek için eşitliği, adaleti, mental ve toplumsal değişimi teşvik eder (Balli, 2016). Okul sosyal hizmet uzmanlarının rol ve sorumluluklarının yelpazesi genişdir. Bazıları özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitime uygunluğun değerlendirilmesi alanında, bazıları ise bu çocuklara yönelik tedavi ve müdahale planının geliştirilmesi ve uygulanması alanında çalışmaktadır. Kapsayıcı eğitimi yürütmek için bir okul sosyal hizmet uzmanı, çeşitli alanlarda görev alabilir. Sosyal hizmet uzmanları; vaka çalışması, grup çalışması, akran öğretimi, özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrencilerle ortak etkinlikler planlama, takım çalışmasına motive etme, öğrencilerin problem çözme becerilerine destek sunma, öğretmenler ve aileler ile paylaşımda bulunma gibi uygulama yöntemlerini kullanarak kapsayıcı eğitimi teşvik edebilmektedirler (Pryor vd., 1996).

## **Ekolojik Sistemler Teorisi**

Kapsayıcı eğitim, sadece bir eğitim kurumu dikkate alınarak ve tüm reformların kurum içinde yapılmasıyla sağlanamaz; daha çok çocuğu etkileyen farklı faktör ve sistemler arasındaki ilişkinin anlaşılmasıyla sağlanabilecek sosyal bir kavramdır (Anderson vd., 2014). Bronfenbrenner, ekolojik sistem teorisinin öncülerinden biri olarak kabul edilmektedir (Pryor vd., 1996). Wright'a (2013) göre teori, çocuk gelişimi üzerindeki farklı etkilere odaklanmaktadır. Bu etkiler, sistemler içinde birbirleri arasındaki çeşitli ilişkiler ve etkileşimlerdir. Teori, bir çocuğun büyümesinin ve gelişmesinin, çocuğun doğuştan gelen nitelikleri ile çevresi arasındaki etkileşimden kaynaklandığını açıklamakta ve beş düzeyde dış etkiden bahsetmektedir. Bu etkilere bakıldığında, çocuğun temel ve en yakın bağlamı, mikrosistem adı verilen odak sistemi olarak tanımlanmaktadır. Çoğunlukla kişisel ilişkiyi içerir ve bir çocuğun evi, okulu, kreşi, akran grubu gibi ilişkileri kapsamaktadır. Bu mikrosistem, mezosistem adı verilen daha kapsamlı bir sistemin alt sistemidir. Mezosistemde, ev ile okul işbirliği gibi farklı mikrosistemler arasında bir etkileşim vardır. Bu mezosistem, çocuğa uzak olmasına rağmen dolaylı şekilde etkileyen sosyo-ekonomik ve politik sistemler gibi başka makrosistemlerle de iç içedir (Wright, 2013). Yukarıdaki üç sistemin yanı sıra, Bronfenbrenner ekzosistem ve kronosistem olarak iki başka sistem daha bulmuştur. Ekzosistem, çocuğun ne aktif bir role sahip olduğu ne de doğrudan bunun bir parçası olduğu, ancak ortamın varlığının çocuğu etkilediği geniş ma-

hale, ebeveynin iş yeri, medya gibi farklı sosyal ortamlar arasında bağlantıları ifade etmektedir. Kronosistem ise, belli bir süre içinde meydana gelen aile yapısındaki değişim, ebeveynin istihdamı, savaş gibi büyük çaptaki değişikliklerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini göstermektedir (Wright, 2013).



Şekil 1. Ekolojik kurama göre gelişim (Wortham, 2002).

Ekolojik sistemler teorisi, kapsayıcı eğitim ortamında sosyal hizmet uzmanının rollerine ilişkin temel bir bakış açısı sağlamaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için kolaylaştırıcı ve bütüncül bir yaklaşıma sahip olmalıdırlar (Escamilla, 2012). Ekolojik sistem perspektifinden, kapsayıcı bir eğitim ortamında sosyal hizmet uzmanının rolü özel ihtiyaçları olan çocukların farklı yönleri hakkında çeşitli bilgiler gerektirmektedir (Clark, 2007). Dolayısıyla bu bakış açısı, bir sosyal çalışmacının kapsayıcı eğitim içindeki rollerini anlamamızı sağlamaktadır. Mikro düzeyde bakıldığında okul sosyal hizmet uzmanı, okul ve ev gibi çeşitli sistemler arasındaki etkileşimlerin koordinasyonunu sağlayabilir. Makro düzeyde ise, sosyal sorumluluk projeleriyle ilgilenen topluluklarla çalışabilir ve politika yapıcılarla ilişkiler kurarak yasal mevzuatta değişikliklere gitmek için olaylara sosyal açıdan bakabilir. Amaç, özel gereksinimleri olan çocukların çevrelerindeki ortamı iyileştirerek ve özel gereksinimli çocukları ve eğitimlerini etkileyen farklı sistemler arasındaki etkileşimleri işlevsel hâle getirerek çözüm üretmektir.

### Sosyal Hizmet Uzmanının Rolü

Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirdikleri için okul yaşamları onların öğrenebilecekleri, akademik, sosyal ve duygusal olarak gelişebilecekleri bir ortam

## Kaynakça

- Allen, E. K., ve Cowdery, G. E. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Cengage Learning.
- Allen, S. F., ve Tracy, E. M. (2004). Revitalizing the role of home visiting by school social workers. *Children & Schools*, 26(4), 197-208.
- Altschuler, S. (2007). Everything you never wanted to know about special education... and were afraid to ask (IDEA). *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 6(1-2), 23-33.
- Anderson, J., Boyle, C., ve Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang, P. W. Keung Chan, & C. Boyle (Eds.), *Equality in education* (pp. 23-34). Sense Publishers.
- Balli, D. (2016). Role and challenges of school social workers in facilitating and supporting the inclusiveness of children with special needs in regular schools. *Academicus International Scientific Journal*, 7(14), 148-157.
- Burton, D., ve Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCos and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 133-149.
- Carrasco, M. B. (2016). Mediation and the Social Work profession: Particularly in the community context. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(2), 275.
- Clark, K. (2007). *The social worker as facilitator in inclusive education* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: University of Stellenbosch).
- Cox, L. E., Tice, C. J., ve Long, D. D. (2017). *Introduction to social work: An advocacy-based profession*. Sage Publications.
- Dalrymple, J., ve Boylan, J. (2013). *Effective advocacy in social work*. Sage.
- Damyantov, K. (2010). Social work and inclusive education of children and pupils with special educational needs. *Trakia Journal of Sciences*, 8(3), 278-282.
- DuBois, B. L., ve Miley, K. K. (2013) *Social Work: An Empowering Profession*. New York: Pearson Higher Ed.
- Dukes, C., ve Smith, M. (2006). *A practical guide to pre-school inclusion*. SAGE.
- Escamilla, A. (2012). Effective classroom interventions for students with physical disabilities. In Franklin, C., Harris, M. B., & Allen-Meaers, P. (Eds.), (2012). *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (pp 213-220). Oxford University Press.
- Hoover, J. J., ve Patton, J. R. (2004). Differentiating standards-based education for students with diverse needs. *Remedial and Special Education*, 25(2), 74-78.
- Hunt, P., ve McDonnell, J. (2007). Inclusive education. S. Odom, R. H. Horner, M. E. Snells, & J. Blacher (Eds.). *Handbook of developmental disabilities* (pp. 269-291). The Guilford.
- IFSW. (2012). The International Federation of Social Workers. Erişim adresi: <https://www.ifsw.org/global-standards/>
- Kamaruddin, N., ve Sulaiman, S. (2017). A conceptual framework for effective learning engagement towards interface design of teaching aids within tertiary education. *Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities*, 2(1), 35-42.
- Kamenopoulou, L. (2016). Ecological systems theory: A valuable framework for research on inclusion and special educational needs/disabilities. *Pedagogy*, 88(4), 515-527.

- Kim, A. J. (2012). *Interdisciplinary collaboration in school social work: Building relationships for ecological change*. (Doctoral dissertation, Smith College, Northampton, Massachusetts). Erişim adresi: <https://scholarworks.smith.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1715&context=theses>
- Kirst-Ashman, K. K. (2010). *Introduction to social work and social welfare: Critical thinking perspectives*, 3rd edn. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Kwan, V., ve Cheung, J. C. S. (2017). Social work initiatives for the inclusion of students with special educational needs. *Practice*, 29(2), 107-119.
- McDavitt, K. (2017). School social work: Supporting children's primary education in the South West of Western Australia. Erişim adresi: <https://ro.ecu.edu.au/theses/1979>
- McDonnell, J. ve Brown, B. (2013). Inclusion in general education classes. In J. McDonnell, & M. Hardman, (Eds.), *Successful transition programs: pathways for student with intellectual and developmental disabilities* (pp. 149-172). SAGE.
- Meares, P. A. (1977). Analysis of tasks in school social work. *Social Work*, 22(3), 196-201.
- Mensah, F. A., ve Badu-Shayar, J. (2016). Identification of special educational needs for early childhood inclusive education in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 1-8.
- Mills, C. (2003). Reducing overrepresentation of African American males in special education: The role of school social workers. *Race, Gender & Class*, 19(2), 71-83.
- National Association of Social Workers. (2012). *NASW Standards for school social work services*. Erişim adresi: <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3D&portalid=0>
- Odom, S. L., Buysse, V., ve Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Openshaw, L. (2008). *Social work in schools: Principles and practice*. Guilford Press.
- Opoku, M. P., Rayner, C. S., Pedersen, S. J., ve Cuskelly, M. (2021). Mapping the evidence-based research on Ghana's inclusive education to policy and practices: A scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1157-1173.
- Pryor, C. B., Kent, C., McGunn, C., ve LeRoy, B. (1996). Redesigning social work in inclusive schools. *Social Work*, 41(6), 668-676.
- Richard, L. A., ve Villarreal Sosa, L. (2014). School social work in Louisiana: A model of practice. *Children & Schools*, 36(4), 211-220.
- Tassoni, P. (2003). *Supporting special needs: Understanding inclusion in the early years*. Heinemann Educational Publishers.
- Webber, K. C. (2018). A qualitative study of school social workers' roles and challenges in dropout prevention. *Children & Schools*, 40(2), 82-90.
- Winter, K., ve Cree, V. E. (2016). Social work home visits to children and families in the UK: A Foucauldian perspective. *The British Journal of Social Work*, 46(5), 1175-1190.
- Wortham, S. C. (2002). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. 3rd Ed. Pearson Education.
- Wright, M. (2013). What is Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Erişim adresi: <https://www.socialworkhelper.com/2013/05/13/ecological-systemstheory-and-practice-visualizing-human-systems/>

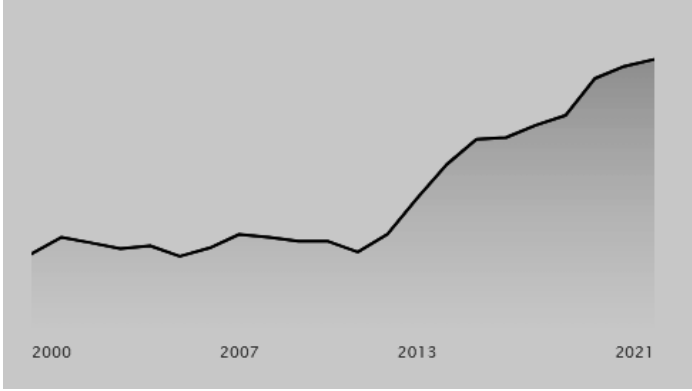
# Mülteciler İçin Dil Öğrenme Materyali Geliştirme İlkeleri

Çağrı KAYGISIZ<sup>1</sup>

Zehra Nur BAYINDIR<sup>2</sup>

## Giriş

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) verilerine bakıldığında; 2021 yılı ortasına kadar savaş, ekonomik kriz ve kıtlık gibi birçok sosyo-ekonomik nedene bağlı olarak seksen dört milyondan fazla insanın iradesi dışında yer değiştirmek zorunda kaldığı ve 2000 yılından başlayarak, bu sayının her yıl düzenli şekilde artış kaydettiği görülmektedir (UNHCR, 2022).



Şekil 1. Yıllara dair mülteci hareketleri<sup>3</sup>

Yaşadıkları ülkeyi iradeleri dışında terk ederek yaşamını başka ülke / ülkelerde sürdürmek durumunda kalan bireylerin karşılaştıkları en önemli sorun uyumdur. Dolayısıyla gerek mültecilerin gerekse bu bireyleri kabul eden ülkelerin, öncelikle uyum sorunu üzerine eğilmesi gerekmektedir. Farklı kültürel özellikler ile yaşam tarzlarına sahip birey ve toplumların bir arada yaşayabilmesi ve karşılıklı uyumun sağlanabilmesi adına eğitim kritik önemdedir. Kaldı ki kriz ve çatışma durumu gibi olağanüstü durumlarda göç etmek zorunda kalan bireylere, ev sahibi ülkedeki gereksinimlerini karşılayabilmeleri adına eğitim hizmeti sunulması, temel bir insani hak olarak kabul edilmektedir (Kirk ve Cassity, 2007).

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJERCongress 2022) sunulan bildirden oluşturulmuştur.

1 Öğr. Gör., Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Rektörlük. ORCID: 0000-0002-9650-3889.

2 Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. ORCID:0000-0002-3792-2805.

3 Şekil 1. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/> adresinden alınmıştır.

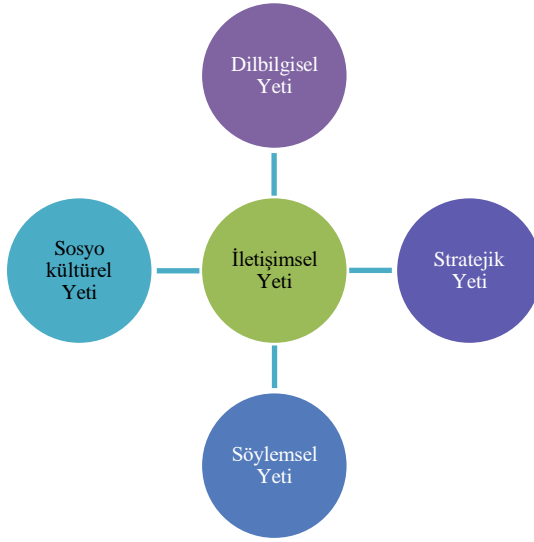


Mültecilere sağlanan eğitim hizmeti, temel bir hak olmanın yanı sıra gerek mülteciler açısından gerekse ev sahibi ülke açısından karşılıklı fayda sağlaması bakımından önemlidir. Bu doğrultuda örneğin, mültecilere içinde buldukları olumsuz duruma karşı psikolojik ve bilişsel destek ile ev sahibi ülkeye ilişkin rehberlik edilmesi sağlanırken (Kirk ve Cassity, 2007), ev sahibi ülke açısından da eğitim ortamının getirdiği düzenle birlikte mültecilerin kontrollü ortamlarda bulunmaları sağlanarak toplum güvenliğinin bozulmasına neden olabilecek durumların önüne geçilmesine katkı sağlanır.

Mültecilerin, ev sahibi ülkedeki eğitim / okul ortamlarına uyum sağlanmasında zorluklar yaşandığı alanyazında ifade edilmektedir (Anderson vd., 2004). Ancak eğitimin gerek mülteciler gerekse ev sahibi ülke açısından karşılıklı faydaları göz önüne alındığında, eğitim hizmetlerinin mültecilerin eğitim / okul ortamına uyum sağlamalarına katkı sağlayacak nitelikte planlanıp yürütülmesi; uygun öğretim yöntem, tekniklerinin belirlenmesi ve kullanılacak öğretim materyallerinin de bu duruma uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Mültecilerin toplumsal yaşama uyum ile iletişimsel gereksinimlerini karşılamak üzere dilsel becerilerinin geliştirilmesi, üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelmektedir. Zira mültecilerin, ev sahibi ülkenin dilini öğrenmedeki başarısı aynı zamanda yeni çevreye uyum sağlamadaki başarılarının da ölçüsüdür (Schumann, 1986). Dolayısıyla mültecilerin hedef dildeki becerilerinin geliştirilmesine dönük uygulama ve etkinlikler, bu bireylere verilen eğitim hizmetlerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin temel hedefi, iletişimsel amaçlar uyarınca belirlenen söylem özellikleri doğrultusunda temel dil becerilerinin maksimal düzeyde gelişimidir. Bu doğrultuda bireylere hedef dile ilişkin sesbilimsel, sözdizimsel, semantik ve pragmatik bileşenlerin iletişimsel amaçlar doğrultusunda nasıl kullanılacağı öğretilmektedir. Ancak anadili eğitiminden farklı olarak yabancı dil öğretiminde, etkili iletişim için girdi işleme, alındı (*intake*) ve yeniden oluşturma gibi hedef dilin çalışma sistematığına ilişkin karmaşık bilgiler de öğretilmektedir. Bu yönüyle de yabancı dil öğretimi bir bakıma belirli durum ve bağlamlarda kimin konuşup kimin konuşmayacağı, farklı konum / rollerdeki bireylerle nasıl iletişim kurulacağı ile dil dışı davranışların neler olduğuna dair bilgileri içeren iletişimsel yetinin (Zeyrek, 2009, s. 35), geliştirilmesi sürecidir.



**Şekil 2.** İletişimsel yetinin bileşenleri (Benati ve Angelovska, 2016, s. 110).

Yabancı dil öğretim süreci, beceri gelişimini sağlamak üzere tasarlanıp geliştirilen dil öğretim materyalleri aracılığıyla yürütülmektedir. Bu nedenle öğretim süreci sonunda hedeflenen beceri düzeyine erişim sağlamada öğretim materyallerinin tasarımı, üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisidir.

Dil öğretim araçlarının tasarım ve gelişimiyle ilgili bir kavram olan materyal geliştirme, dil öğretim materyallerinin tasarım ve gelişim süreçlerine ilişkin sağladığı ilke ve yöntemler ile öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalarla olan ilişkisi nedeniyle çalışma ve uygulama alanı olan bir kavramdır (Tomlinson, 2001, s. 66; 2011, s. 6). Dil öğretim materyalleri ve materyal kavramı, genel kabulde ders kitaplarıyla ilişkili bir kavram olarak görülmekle birlikte, dil öğretim sürecini kolaylaştırarak öğrencileri hedeflenen kazanımlara ulaştıracak her türlü unsur dil öğretim materyali olarak öğretim sürecinde aktif olarak kullanılabilir (Tomlinson, 2011, s. 2). Ancak ister anadili öğretiminde olsun ister yabancı dil öğretiminde olsun dil öğretim materyallerinin, beceri gelişimini sağlamak üzere hem genel materyal geliştirme ilkelerine hem de gelişimi amaçlanan beceri alanının çalışma dinamikleri dikkate alınarak üretilmesi gerekmektedir.

Bu akademik zeminden hareketle çalışmanın amacı mültecilerin dil becerilerini geliştirmek üzere kullanılacak / tasarlanacak dil öğretim materyallerinin, optimal düzeyde beceri gelişimi sağlamak üzere ne gibi tasarım özelliklerine sahip olması gerektiğini betimsel olarak ortaya koymaktır.

## Yöntem

Mültecilerin hedef dile ilişkin, temel dil becerilerini geliştirmek üzere kullanılacak / tasarlanacak dil öğretim materyallerinin tasarım özelliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biçimlendirici araştırma yöntemi (*formative research method*) kullanılmıştır.

Materyallerin, sınıf / öğrenci bazlı talepleri karşılayacak nitelikte tasarlanması kadar önemli olan bir diğer unsur da öğretmenlerin büyük ölçekte düşünülerek hazırlanmış dil öğretim materyallerini, yerel bazlı makro ihtiyaçları karşılamak üzere nasıl kullanacaklarıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin, yabancı dil öğretim materyallerinin yerel talepleri karşılamasına katkı sağlayacak alternatif yaklaşımlara ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi gereklidir. Ancak alanyazına bakıldığında gerek mülteciler ya da belirli bir kitleye dönük yapılacak dil öğretim süreçlerine ilişkin çalışmaların gerekse bu tip gruplara dönük dil öğretim materyallerinin taşınması gereken tasarım özelliklerinin belirlenmesine dönük çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Her ne kadar yabancı dil öğretimi çalışmaları ile materyalleri belirli bir grup göz önüne alınmadan konvansiyonel olarak planlansa da öğrenci / sınıf temelli değişkenler de öğrenim çıktıları üzerinde etkili olduğu için yerel taleplerin nasıl karşılanacağına ilişkin yapılacak çalışmalar alana olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda söz konusu nitelikteki çalışmaların sayısının artması önemlidir.

## **Kaynaklar**

- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. ve Mathieson-Frater, K. (2004). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. In R. Hamilton, ve D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 1-11). Routledge.
- Benati, A., ve Angelovska, T. (2016). *Second language acquisition: A theoretical introduction to real world application*. Bloomsbury Academic.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. In C. R. Jack and W. A. Renanda (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). Cambridge University Press.
- Cadario, E. (2014). Eclecticism in the "new" foreign language classroom: Re-thinking practices and developing an awareness of context in teacher training college. *English Language Teaching in the Post-Method Era: Selected Papers from the 39th FAAP Conference* (pp. 28-38). FAAP.
- Derevianka, B. (2003). Developing electronic materials for language teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Material development for language teaching* (1 e., pp. 199-220). Continuum.
- Finch, A. E. (2011). Postmodernism in TEFL: An overview. In W. M. Chan, K. N. Chin, M. Nagami and T. Suthiwan (Eds.), *Processes and process-orientation in foreign language teaching and learning* (pp. 41-64). De Gruyter Mouton.
- Ghosn, I.-K. (2013). Developing material for refugee children: From theory to practice in developing materials for language teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2 e., pp. 247-267). Bloomsbury Academic.
- Islam, C. ve Mares, C. (2003). Adapting classroom materials. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2 e., pp. 86-103). Bloomsbury Academic.
- Jolly, D. ve Botilho, R. (2011). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2 e., pp. 90-115). Cambridge University Press.
- Kirk, J. ve Cassity, E. (2007). Minimum standards for quality education for refugee youth. *Youth Studies Australia*, 26(1), 50-56.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.

- Lee, K. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do? *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 76-96.
- Loewen, S. (2004). Second language for refugee children. In R. Hamilton and D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 35-52). RoutledgeFalmer.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey Bass.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle.
- Nunan, D. (1993). *Introducing discourse analysis*. Penguin English.
- Oldin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge University Press.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. ve Colby, J. (2000). *Culture learning in language education: A Review of the literature*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475523.pdf/02.10.2020> adresinden alındı
- Peçenek, D. (2005). Yabancı dil öğretiminde araç geliştirme. *Dil Dergisi*, 129, 85-95.
- Peterson, B. (2004). *Culture intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Intercultural Press.
- Reigeluth, C. H. (1999). What is instructional desing theory and how is it changing. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional desing theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 5-29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392. doi:10.1080/01434632.1986.9994254
- Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carther and D. Nunan (Eds.), *The cambridge guide to teaching to speakers of other language* (pp. 66-71). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011). Materials development in language teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Introduction: Principles and procedures of materials development* (2 e., pp. 1-31). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2013). Developing principled framework for material development. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing material for language teaching* (pp. 95-118). Bloomsbury Academic.
- Winch, C. ve Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. Routledge.
- Yazıcı, N. ve Kaygısız, Ç. (2020). Dil öğretiminde kültürel yaklaşımlar. G. Aydın (Edt.), *Yabancı / ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim* içinde (ss. 155-171). Pegem Akademi.
- Zeyrek, D. (2009). Söylem ve toplum. A. Kocaman (Edt.), *Söylem üzerine* içinde (ss. 27-47). ODTÜ Yayıncılık.

# Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Rol ve Kimliklerinin İnşası Üzerine Bir Araştırma<sup>1</sup>

Ebru EREN<sup>2</sup>

## Giriş

Toplumsal cinsiyet kavramı kadın ve erkeğin toplumsal ve kültürel olarak belirlenen rol ve sorumluluklarını ifade eder (Butler, 2012; Direk, 2018). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıklardan ziyade toplumsal ve kültürel farklılıklara işaret eder (Stromquist, 2012; Tan, 2011).

Her toplumun, etnik grubun ve kültürün cinsiyet rolü beklentileri vardır; ancak bunlar gruptan gruba farklılıklar gösterebilir. Aynı toplumda zaman içinde de değişebilirler. Cinsiyetle ilgili kalıp yargıların çoğunun toplumda yaygın olduğu görülmektedir (van de Vijver, 2007). Bu yargılar üzerinden her iki cinsiyetin de doğuştan gelen yetenekleri ve tutumları toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir şekilde saptanırken yine bu yargılar üzerinden erkekler ve kadınlar için uygun görülen sosyal rollerde katı bir şekilde tanımlanma eğilimindedir (Stromquist, 2012). Toplumsal cinsiyet kavramı, toplumun kişiyi cinsiyetine göre nasıl gördüğü, nasıl algıladığı ve ondan nasıl davranışlar beklediği ile ilgili işaretler sunmaktadır. Bu yönüyle toplumsal cinsiyet, toplum içindeki bireyi ve bu bireyin toplumla olan ilişkisini doğrudan etkileyen bir olgu hâline gelmektedir (Connell, 1998; Ecevit, 2011).

Toplumsal cinsiyet rolleri, atanmış cinsiyetimize göre nasıl davranmamız gerektiği anlamına gelir (Butler, 2012). Örneğin, kadınlardan genellikle kibar, uzlaşmacı ve şefkatli olmaları, erkeklerden güçlü, agresif ve cesur olmaları beklenir. Cinsiyetle ilgili kalıp yargılar, kişinin cinsiyeti nedeniyle eşitsiz ve haksız davranışlar görmesine ve deneyimler yaşamasına yol açabilir (Acar, 1999; Arnot, 2012). Kapitalist -özellikle ailenin kutsanması yoluyla toplumsal yapıyı korumaya çalışan muhafazakârlaşan kapitalizm-ve ataerkil ideoloji tarafından belirlenen bu cinsiyetçi yapı, her iki cinsiyet için eşitsizliklere yol açmakla birlikte kadınlar açısından daha derin eşitsizliklere yol açabilmektedir (Gök, 2010; Sayılan, 2012; Tan, 2011). Bu eşitsizliklere önemli bir örnek, cinsiyete göre okullaşma oranlarında görülebilmektedir. 2020-2021 Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) örgün eğitim istatistiklerine göre (2020-2021), ilkökul düzeyinde net okullaşma oranları oğlan çocuklarında 93,34, kız çocuklarında 93,11'dir. Ortaokul düzeyinde net okullaşma oranları oğlan çocuklarında 88,95, kız çocuklarında 88,74'tür. Ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranları oğlan çocuklarında 88,05, kız çocuklarında 87,79'dur. Örgün eğitim istatistiklerinde kız çocukların okullaşma oranlarının oğlan çocuklarla kıyaslandığında daha geride olduğu görülmektedir. Eğitim istatistiklerinde dikkat çekici bir başka boyut ise ortaokul düzeyindeki okullaşma oranlarının oldukça önemli oranda düşmesidir. 2019-2020 MEB örgün eğitim istatistiklerinde oğlan çocukların net okullaşma oranlarının

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJERCongress 2022) sunulan bildiriden oluşturulmuştur.

1 Bu araştırmanın yapılmasına önemli katkılar sunan sayın hocam Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a teşekkürlerimi sunarım.

2 Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. edlahoya@gmail.com.

95,68, kız çocuklarının net okullaşma oranlarının 96,14 olduğu görülmektedir (MEB, 2020-2021). Bir yıl sonra meydana gelen bu düşüşün (oğlan çocuklarda 88,95, kız çocuklarda 88,74) köy okullarının kapatılmasına bağlı olarak eğitime sadece taşınmalı eğitim yoluyla erişebilen yerlerin artmasından, ekonomik sorunlardan ve muhafazakâr eğitim politikalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu koşullarda ailelerin çeşitli gerekçelerle kız çocuklarını taşınmalı eğitim yoluyla evlerinden uzakta yer alan okullara gönderme konusunda istekli olmadıkları bilinmektedir. İstatistiklerde de görüleceği üzere bu politikalar kız çocukların okullaşma oranını daha olumsuz etkilemiştir.

Eğitim kurumlarının, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesinde ve cinsiyet kimliğinin inşasında öne çıkan kurumlar arasında yer aldığı söylenebilir (Sayılan, 2012). Ailede başlayan kimlik inşası sürecinin eğitim yoluyla pekiştirildiğini gözlemek de mümkündür (Sayılan ve Özkazanç, 2009). Ailede başlayan ve eğitim yoluyla yeniden üretilen kimlik inşası süreci toplumsal yaşam ile de bağını güçlü bir şekilde sürdürmektedir. Eğitim sürecinde okullarda sosyalleşme, okul yaşantıları, ders kitapları (içerik ve görseller), müfredat, gizli müfredat, eğitim kazanımları, okuldaki ilişkiler (öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenciler arasındaki ilişkiler vb.), okulun resmi söylemi gibi uygulamalar toplumsal cinsiyet rollerinin ve kimliğinin inşa edilme yollarından bazılarıdır (Dean vd., 2007). Connell'e (1998) göre, okullar açık toplumsal cinsiyet rejimlerine (belirli bir kurumdaki toplumsal cinsiyet ilişkilerinin etkileşim durumu) sahiptir. Okul etkinliklerinde (spor, dans vb.) konu seçiminde, sınıf disiplinde, yönetim gibi pratiklerde hem öğrenciler hem de okul personeli arasında çeşitli kadınlık ve erkeklik rolleri kurulur. Özellikle öğrenciler arasında açıkça, bazı toplumsal cinsiyet örüntüleri hâkimdir. Bu örüntüde kız öğrenciler genellikle ikincil konumlarda yer alırlar (Sayılan ve Özkazanç, 2009). Okullar yapısal düzenlemeler ve gündelik pratikler ile kız öğrenciler için baskıcı ideolojileri yeniden üretmektedir. Okulların ve eğitsel uygulamaların içerikleri, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları gizli ya da açık bir şekilde öğrencilere taşır. Bu iletiler çocukları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltir, kadın ve erkeğe ilişkin başarı ölçütlerini ve sınırlarını tanımlar. Okul, öğrencilerini hem standartlaştırılmış öğrenme durumları aracılığıyla hem de davranış kuralları, derslik düzenlemeleri ve öğretmenlerin uyguladığı informal öğretim yöntemleri gibi yollarla biçimlendirir (Sayılan, 2012; Tan, 2000).

Aile, toplum ve eğitim kurumları yoluyla yeniden üretilen toplumsal cinsiyet rollerinin ve kimlik inşası sürecinin eğitim politikalarında da güçlü bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Bu politikaların cinsiyete dayalı ayrımcılığı beslediği de iddia edilebilir. Toplumun siyasal, ekonomik ve kültürel yapılarına göre şekillenen bu politikaların şüphesiz birbirini besleyen bir süreci de içerisinde barındırdığı söylenebilir. Şöyle ki, eğitimin içerik ve biçiminin toplumsal yapıların tarihsel gelişimine göre biçimlenmesi söz konusu olabileceği gibi toplumsal yapıların, eğitimin biçim ve içeriğinden etkilenmesinin de kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Bu konuda en güzel örneklerden biri, Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilk yıllarda eğitim alanında sosyal, ekonomik, politik ve kültürel dönüşümler yapılarak geleneksel bir toplum yapısından modern bir toplum yapısına geçiş hedefinde eğitime yüklenen rolde görülebilir. Kız enstitülerinin Türkiye Cumhuriyeti'nin modernleşmesinde ve toplumsal dönüşümün gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynaması bu iddiayı pekiştiren önemli bir örnek olarak kabul edilebilir (İleri, 2019). Eğitimde yaşanan bu dönüşüm sürecinde kız enstitülerine "kültürlü, bilgili, iyi, aydın *ev kadını*" yetiştirme görevinin verildiği görülmektedir (Gök, 1999, s.242). Kız enstitülerinde verilen eğitimin

## Kaynakça

- Acar, F. (1999). *Cinsiyete dayalı ayrımcılık: Türkiye’de eğitim sektör örneği*. KKSGM Yayını.
- Aksoy, H. H. (2010). Genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi uygulaması: Eleştirel bir yorumlama. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, 290, 12-14.
- Aksoy, H. H. (2012). Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretim aracı olarak mesleki eğitim. *Devrimci Öğretmen Dergisi*, 4,5-7.
- Aksoy, H. H., Akgündüz, M. M., Demir, N., Tunacan, S., Türk, F. ve Uğur, N. (2014). Eğitimde merkezi sınavlara ilişkin eleştiriler. S. Baykal, A. Ural, ve Z. Alica. (Edt.), *Eleştirel Eğitim Seçkisi* içinde(ss.32-55). Pegem Akademi.
- Arnot, M. (2012). Erkek hegemonyası, sosyal sınıflar ve kadınların eğitimi. F. Sayılan (Der.), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar* İçinde (ss. 143-180). Dipnot.
- Aslan, A. (2007). *Lise son sınıf öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin düşünceleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Butler, J. (2012). *Cinsiyet belası feminizm ve kimliğin altüst edilmesi* (B. Ertür, Çev). Metis Yayıncılık.
- Coleman, J. W. ve Kerbo, H. R. (2003). *Social problems: a brief introduction*. PrenticeHall.
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar*. (C. Soydemir, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Dean, B. L., Joldoshalieva, R., ve Hussainy, A. (2007). The role of schooling in constructing gendered identities. *Journal of Research and Reflections in Education*, 1(1), 87-114.
- Demiroğlu, B. (2008). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrencilerin (Toplumsal) Cinsiyetine Göre Aldıkları Roller*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Direk, Z. (2018). *Cinsel farkın inşası felsefi bir problem olarak cinsiyet*. İstanbul: Metis.
- Ecevit, Y. (2011). Toplumsal cinsiyet sosyolojisi. Y. Ecevit, ve N. Kalkınır (Edt.), *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* içinde, (ss. 2-29). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Gök, F. (1999). *75 yılda eğitim*. Türkiye İş Bankası ve Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.
- Gök, F. (2010). Türkiye’de eğitim ve kadınlar. Ş. Tekeli (Der.), *1980’ler Türkiye’sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar* içinde, (ss. 161-176). İletişim Yayınları.
- Gürler, K. Ö., Turgutlu, T., Kırıcı, N. ve Üçdoğruk, Ş. (2007), *Türkiye’de eğitim talebinin belirleyicileri*. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(512), 89-101.
- İleri, T. (2019). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları bağlamında kız enstitüleri’nin Türk modernleşmesindeki yeri ve önemi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 65, 193-226.
- MEB (2020-2021). *Milli Eğitim Bakanlığı 2020–2021 örgün eğitim istatistikleri*. MEB Yayını.
- Özkazanç, A., Sayılan, F. ve Akşit, E. A. (2018). Toplumsal cinsiyet ve mesleki eğitim: Mesleki teknik lise kız öğrencileri üzerine bir araştırma. *Fe Dergi*, 10 (2), 149-164.
- Sayılan, F. ve Özkazanç A. (2009). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: bir okul etnografisi. F. Sayılan (Der.), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar* içinde, (ss.103- 142). Dipnot.

- Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve eğitim. F. Sayılan (Der.), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar* içinde, (ss. 13-67). Dipnot.
- Spring, J. (2007). *Özgür eğitim*. (A. Ekmekçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Stromquist, N. P. (2012). Kadınların güçlendirilmesinde eğitimin rolü. F. Sayılan (Der.), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar* içinde, (ss. 185-210). Dipnot.
- Tan, M. G. (2011). Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitimdeki izdüşümleri.Y. Ecevit, ve N. Kalkıner (Edt.), *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* içinde (ss. 84-105). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2)22, 22-131.
- van de Vijver, F. J. R. (2007). Cultural and gender differences in gender-role beliefs, sharing household task and child-care responsibilities, and well-being among immigrants and majority members in the netherlands. *SexRoles*, 57 (11-12), 813–824
- Yogev, Ş. P. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyetin kazanılması aile okul arkadaş etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



# Dönüştürücü Misyonu ile Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmenler<sup>1</sup>

Elif Simge GÜZELERGENE<sup>2</sup>

Abdurrahman TANRIÖĞEN<sup>3</sup>

## Giriş

Göç, kültürlerin karşılıklı olarak yararlı gelişimi ve etkileşimi için uygun koşullar sağlandığında ve bir barış kültürü yaratıldığında; hem göç edilen yerde yaşayan insanlar hem de göçmenler için kültürel çeşitlilik bağlamında bir zenginlik ve fırsat sunmaktadır (Aceves ve Orosco, 2014; April vd, 2018). Ancak göç olgusu doğru yönetilmezse, özellikle eğitim çağındaki çocuklar için dezavantajlı bir faktöre dönüşebilmektedir (UNESCO, 2018). Göçmen veya yerinden edilmiş çocuklar, göç edilen yerlerde dilsel ve kültürel engellerle, sosyal dışlanmayla, eğitime erişim açısından eşitsizliklerle ve onları ulusal eğitim sistemlerinden dışlayan ve yeni ortamlarındaki fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmalarını engelleyen zorbalık ve yabancılaşma ile karşılaşabilmektedir (Fazel ve Betancourt, 2017). Bununla birlikte, yerinden edilme veya göçün bir sonucu olarak psikolojik travma, öğrenme başarısındaki boşluklar, eğitimlerinde kesintiler, diplomaların ve niteliklerin karmaşık bir şekilde tanınması, eğitime erişimdeki uzun gecikmeler, kültürel ve sosyal dışlanma, dil engeli gibi nedenlerle ciddi düzeyde eğitimin dışında kalabilmektedir (Dryden-Peterson, 2015). Göçmen öğrencilerin göç ettiği şehirde eğitime erişim sağlayamaması, eğitim hizmeti için yeterli fiziki ve insan kaynağına ulaşamaması ya da eğitime erişim sağlaması durumunda çeşitli sebeplerle uyum sorunu yaşaması neticesinde beklenen başarıyı elde edememesi ya da uyum sorunu, ekonomik ya da diğer sebeplerle okulu bırakması onları diğer öğrencilere kıyasla dezavantajlı duruma getirmektedir. Her öğrencinin eğitim olanaklarından eşit derecede yararlanma hakkı “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyanname” (1948), “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi” (1950), “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi” (1959) ve “Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” (1989) gibi ulusal belgelerle korunmakta, hiçbir çocuğun dezavantajları sebebiyle geride kalmayacağı garanti edilmektedir. Eşit eğitim hakkı, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. Maddesinde ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 4., 7. ve 11. maddelerinde de vurgulanmaktadır. Tüm evrensel ve yerel taahhütlere rağmen diğer dezavantajlı gruplarda olduğu gibi göçmen öğrenciler de ülkemizde çeşitli sebeplerle (*eğitim politikaları, göçmen politikaları, var olan toplumsal yapı ve kültür, toplumun ve ailelerin göçmen bireylere yönelik tutumu, okulun fiziki olanakları ve donanımı, yönetici ve öğretmen kapasitesi ve yeterlilikleri, kültür çatışmaları ve sosyal uyum sorunları, dil ve iletişim sorunları, ekonomik temelli sorunlar vb.*) eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanamamaktadır (Koçak, 2020). Sebepler çok çeşitli olmakla birlikte okul ve öğretmen özelinde değerlendirildiğinde; okulların fiziki ve personel yetersizlerinin yanı sıra öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimine yönelik yeterli deneyiminin olmaması, öğrencinin geçmişinin bilinmeyişi ve önceki öğrenim yaşantısına

<sup>1</sup> Bu çalışma, ilk yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin kavramsal çerçeve bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. ORCID: 0000-0001-6629-6543.

<sup>3</sup> Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. ORCID:0000-0002-5491-3273.

dair verilere ulaşılamaması, farklı kültürlere ve kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalığa ve eleştirel bilince sahip olmaması, çokkültürlü ve kapsayıcı öğretim programlarının, ders materyallerinin ve etkinliklerin olmaması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kültürel değerlere duyarlı olmaması gibi sebeplerle öğrenci ya yeterli eğitim alma imkânı bulamamakta ya da uyum sorunu nedeniyle diğer öğrencilerle aynı performansı, başarıyı gösterememekte, aynı öğrenme çıktılarını elde edememektedir (Hachfeld vd., 2015; Peters vd., 2016; Pezzetti, 2017; Public Impact, 2018). Sorunun çözümünde, eğitim sistemi ve politikalarının bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekliliğinin yanı sıra okul ve öğretmen özelinde uygulanabilecek yöntemler ve değişen bakış açıları ile öğrenme ortamlarında kültürel çeşitliliğe cevap verebilecek ve bu çeşitliliği kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ve teşvik edecek öğretmenler yetiştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kültürel ve dilsel çeşitliliğine değer veren ve bu çeşitliliği öğrenmenin önünde bir engel olarak değil, bilgiyi yapılandırmada bir kazanım olarak algılayabilen; bu kazanımı öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini kolaylaştırmak amacıyla eğitimsel bağlantılar için bir temel olarak kullanabilen öğretmenler, kültürel değerlere duyarlı öğretmen olarak adlandırılmaktadır (Aceves ve Orosco, 2014). Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, kültürün öğrenmeyi inşa etme sürecindeki etkisinin farkındadır; kültürel çeşitliliği etkili öğrenme sürecinde araç olarak kullanarak öğrencilerin geçmiş ve yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurmaya ve bu sayede öğrenmeyi pekiştirmeye çalışmaktadır (Ladson-Billings, 1995a). Farklılık gözetmeksizin tüm öğrencilerin başarabileceğine dair yüksek beklentileri, öğrencilerin dili, toplulukları, aileleri ve inançları hakkında bilgi sahibi olma istekleri (Nieto, 2000), kapsayıcı, işbirlikçi ve katılımcı öğrenme ortamları yaratma gayeleri, öğrencilerin değerlerine ve kimliklerine duydukları saygı ve bu değerlerin öğrenme ortamında temsil edilmesine dair gösterdikleri çaba ve bu öğrencilerin maruz kaldığı olumsuz tutum ve ön yargılar karşısındaki duruşları (Ladson-Billings, 1992b) ile kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, öğrenenlerin kültürel bütünleşmesini sağlamak ve başarılarını arttırmaktadır (Wlodkowski ve Ginsbergi, 1995, s.17). Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olmasının, çokkültürlü eğitim ortamlarında yaşanan ya da yaşanabilecek problemler konusunda farkındalığının artmasını, bu problemler konusunda proaktif olmasını ve böylece öğrenci entegrasyonuna ve dolayısıyla öğrenmesine destek olmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. “Kültürel değerlere duyarlı öğretmen” özelliklerine geçmeden önce bu kavramın daha iyi anlaşılabilmesi adına dayanağı olan “çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim” “kültürlerarasılık ve kültürlerarası eğitim”, “kültürel değerlere duyarlı eğitim”, “kültürel değerlere duyarlı pedagoji”, “kültürel değerlere duyarlı öğretim” kavramlarına değinmenin gerekliliği olduğu düşünülmektedir.

## **Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim**

Çokkültürlülük, çağlar boyunca çoğulcu toplumlarda var olmuş ve olmaya devam eden kültürel çeşitliliğin, toplumun tüm kurumlarına yansıtılması gerektiğini öngören bir anlayış (Banks ve Banks, 2010, s. 447) veya kurumları yeniden yapılandırarak, bireylerin ve toplulukların kültürel farklılıklarını geliştirmelerine ve aktarmalarına imkân tanıyarak farklılıklara sahip kültürlerin de toplumca tanınmasını önceleyen siyasi bir politikadır (Doytcheva, 2013, s. 25). Çokkültürlü eğitim kavramı, 1960’lı yıllardan itibaren çokkültürlülük politikalarının gelişimi ve çokkültürlü uygulamalar aracılığıyla günümüze dek ulaşılmış bir disiplindir (Banks, 2000; Gay, 2004; Gollnick ve Chin, 2017; Ladson-Bil-

lings, 1994). Çokkültürlü eğitim anlayışının temelinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve bireysel farklılıkların eğitim alanında dikkate alınması gibi pozitif ayrımcı yaklaşımlar bulunmaktadır. Araştırmacılara göre farklı bir ırka ve etnik kökene sahip öğrencilerin ilkököl ve ortaokul düzeylerinde görece daha düşük akademik başarıya sahip olması, kültürel farklılıklara sahip olan bu öğrencilerin farklılıklarının ve kültürel değerlerinin yeterince ön plana çıkarılmamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla araştırmacılara göre eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması söz konusudur (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011, s. 66; Cinar ve Nayır, 2022). Kısacası çokkültürlü eğitim; dil, din, ırk, cinsiyet, sınıf veya etnik köken gibi farklılıkların bir avantaj veya dezavantaj yaratmadığı, öğrencilerin eşit imkânlarla sahip olduğu bir okul ortamı yaratmayı amaçlayan bir fikir, eğitimsel bir reform hareketi (Banks, 2013, s. 1), kültürel farklılıkları bir çeşitlilik olarak gören ve çeşitlilikle var olan bir eğitim felsefesidir (Gay, 2004, s. 316).

Banks (2013, s. 34) çokkültürlü eğitimi; “*içeriğin entegrasyonu*”, “*bilginin inşa süreci*”, “*ön yargının azaltılması*”, “*eşitlik pedagojisi*”, “*güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı*” boyutlarına dayandırmakta ve her boyuta ilişkin öğretmenlerin yerine getirmesi gereken görevler olduğunu belirtmektedir. “*İçeriğin entegrasyonu*” boyutunda öğretmenlerin, öğretim içeriğini, öğrencilerin ait olduğu kültürlere ilişkin bilgi ve örneklerle harmanlaması gerekmektedir. “*Bilginin inşa süreci*” boyutunda öğretmenlerden, bilginin inşa edilme ve ırksal, etnik ve sınıfsal farklılıklar açısından şekillenme süreçlerinin öğrenciler için anlaşılır olmasını sağlaması beklenmektedir. “*Ön yargının azaltılması*” boyutunda ise öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı kültürlere ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. “*Eşitlik pedagojisi*” boyutunda, öğretmenlerin çeşitli farklılıklara sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak adına farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanması ve tüm öğrencilerin başarısını hedeflemesi beklenmektedir. Son olarak “*güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı*” boyutunda, okulların, çeşitli farklılıklara sahip öğrencilerin eğitimsel eşitliği ve güçlendirmeyi deneyimleyebileceği şekilde yeniden yapılandırılması gerekliliği ifade edilmektedir (Banks, 2013, s. 34).

Çokkültürlü eğitimde temel amaç, eğitim kurumlarında başlayan değişimi topluma yaymak, etki alanını genişletmektir. Bu amaca, ırk ve etnik köken gibi farklılıkları ortadan kaldırıp toplum içerisinde bir reform yaratabilmek için öğrencilerin tutumlarını, değerlerini, alışkanlıklarını ve becerilerini geliştirip toplumsal değişime öncülük edebilecek bireyler yetiştirerek ulaşılabilir (Banks, 1991; Gay, 1994; NCSS, 1992). Gay (1994), çokkültürlü eğitimin amaçlarını yedi başlık altında gruplandırmıştır: (a)*kültürel ve etnik okuryazarlık geliştirme*, öğrencilerin “kültürel çoğulculuk” hakkında bilgi ve öngörü sahibi olmalarını, ulusal ve uluslararası düzeyde kültürel ve bireysel farklılıklara ve çeşitliliklere saygılı bireyler olmalarını sağlamak; (b)*kişisel gelişim*, öğrencilerin kendini daha iyi tanımasını ve olumlu bir benlik kavramı geliştirmesine destek olmak; (c)*etnik tutum ve değerleri netleştirme*, öğrencilerin çeşitli farklılıklar karşısında takındığı tutumların kaynağını eleştirel bir şekilde analiz etmek suretiyle ön yargı, ırkçılık ve etnik merkezîyetçilik ile yüzleşmelerini ve sonucunda olumlu ve zenginleştirilmiş etnik tutum ve değerler geliştirmelerini sağlamak; (d)*çokkültürlü sosyal yetkinlik geliştirme*, öğrencilere kültürlerarası iletişim kurma, perspektif geliştirme ve bağlamsal analiz yapabilme gibi beceriler kazandırarak onların, insani değerlerin, inançların, tercihlerin, tutumların ve beklentilerin kültürel mirastan ve kültürel çevreden nasıl etkilendiğini anlamasını sağlamak; (e)*temel beceri yetkinliği geliştirme*, çok çeşitli içerikler ve öğretim teknikleri va-

sıtasıyla, öğrencilerin eleştirel düşünme gibi temel becerilerinin geliştirilmesini sağlamak; (f)*eğitimde eşitlik ve mükemmellik sağlama*, öğrencilere kültürleri ile uyumlu öğretim yöntem ve stratejisi ve materyali seçeneği sunarak öğrenme fırsatlarının ve yeteneklerinin en üst düzeye ulaşmasını sağlamak; (g)*sosyal reform için kişisel güçlendirme*, çoğulcu ve kültürel çeşitliliğe saygılı bir toplum olmayı, sosyal bir eleştirmen ve aktivist, değişim öncüsü ve yetkin bir lider olmayı öğretmektir (Gay, 1994). Kısacası çokkültürlü eğitim yaklaşımında hedef, kültürel tabanlı baskıya ve sosyal eşitsizlik durumuna dikkat çekmek, her bir bireyin ve topluluğun ihtiyaçlarını ve çıkarlarını gözetecek güçlü bir toplum yaratmaktır. Bu hedefe, sosyal yaşantı ile okul öğretileri arasında kurulacak ilişkiler, bu ilişkilerin doğrudan yaşantıya uyarlanması, uygulanması ve eyleme geçirilmesi, ortak bir çaba ve toplumun değişimini etkileyen siyasi eylemlerde bulunarak öğrencilerin bireysel olarak güçlendirilmesi ile ulaşılabilir (Sleeter ve Grant, 1988).

### **Kültürlerarasılık ve Kültürlerarası Eğitim**

Çokkültürlülük anlayışı, kültürel farklılıklara sahip olan bireylerin sosyal haklarının korunması ve azınlıkta bulunan kültürlerin eşitlikçi bir toplumsal düzen içinde var olmasına olanak tanımak üzere ortaya çıkmışken, azınlıkta bulunan kültürlerin çoğunluk kültürleri ile etkileşim durumu, tamamen azınlık kültürün kendi inisiyatifine bırakılmıştır. Bundan dolayı çokkültürlülük anlayışının yeterli olamayacağı düşünülerek, “kültürlerarasılık” kavramı ortaya konulmuştur (Barret, 2013). Kavramın en temel özellikleri açıklık, iletişim ve etkileşim olarak sıralanabilir (James, 2008). Kavram, kültürler arasındaki etkileşim ve kültür alışverişi ile ilgilidir ve hiçbir kültürü bir diğerinden izole düşünmez. Çokkültürlülük anlayışı, kültürleri farklı kültürler olarak ele alıp yapısal bir bütün hâline getirmekle ilgilenirken, kültürlerarasılık ise birbirinden farklı kültürlerin birbiri ile etkileşimini ele almaktadır (Kaya, 2005). Kültürlerarasılık kavramı da kültürlerin farklı oluşlarını çokkültürlülük kavramında olduğu gibi kabul eder ancak kültürlerarası etkileşimi temel aldığı noktada çokkültürlülük kavramından ayrılmaktadır. Bu anlamda farklı kültürlerin farklı noktalarına vurgu yapılması dışında, o kültürlerin diğer kültürler ile uyumu, ilişkileri ve etkileşimi dayanak alınır (Akıncı-Çötök, 2010).

Kültürlerarası eğitimin nihai amacı, öğrencilere evrensel değerleri aktarmak, kültürel ve insani değerlere ilişkin bilinç kazandırmaktır. Kültürlerarası eğitimle aktarılacak olan evrensel değerler saygı, anlayış, dürüstlük, barış ve adalet gibi unsurlardır (Agostino, 2011). Kültürlerarası eğitim, bireyi özgürleştirmeyi hedefler. Bunu sağlamanın en temel yolu ise bireyin kendi kültürüne hâkim ve diğer kültürler ile etkileşimde olması, kültürler arasındaki farklılıklara saygı gösterebilmesi ve evrensel değerleri benimseyerek yetişmesidir (Gay ve Howard, 2000). Bu anlamda kültürlerarası eğitimde baskın kültür, çoğunluk kültürü ya da güçlü kültür gibi kavramların kullanılması tercih edilmezken, etkileşim içerisindeki akıcı kültür anlayışı benimsenir (Nayır ve Sarıdaş, 2022). Bu bilgiler ışığında kültürlerarası eğitim kavramının temel özellikleri, farklı çalışmalardan derlenerek Tablo 1.’de sunulmuştur (Akt. Topcubaşı, 2016).

## Kaynakça

- Abt-Perkins, D. ve Gomez, M. L. (1998). A good place to begin: Examining our personal perspectives. Opitz, M. F. (Ed.), *Literacy instruction for culturally and linguistically diverse students* içinde (pp. 8-20). International Reading Association.
- Aceves, T. C. ve Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching* (Document No.IC-2). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Agostino, P. (2011). Intercultural and Multicultural Education Epistemological and Semantic Aspects. C. A. Grant ve A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education* içinde (pp. 12-29). Routledge.
- Akıncı Çötök, N. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- April, D., D'Addio, A. C., Kubacka, K. ve Smith, W. C. (2018). *Issues of cultural diversity, migration, and displacement in teacher education programmes*. UNESCO.
- Aronson, B. ve Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.
- Artiles, A. J. ve Harry, B. (2006). *Addressing culturally and linguistically diverse student overrepresentation in special education: Guidelines for parents*. NCCREST Practitioner Brief. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523871.pdf>.
- Au, K. H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology & Education Quarterly*, 11(2), 91-115.
- Au, K. H. (2007). Culturally responsive instruction: Application to multiethnic classrooms. *Pedagogies: An International Journal*, 2(1), 1-18.
- Au, K. H. ve Kawakami, A. J. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. R. Hollins, J. E. King ve W. C. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* (pp. 5-23). Albany: State University of New York Press.
- Banks, J. A. (2000). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1991). The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader*, 4, 5-6.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (5. Baskı). (H. Aydın, Çev.). Anı Akademi Yayıncılık.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley & Sons Inc.
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices*. Hachette UK.
- Brown, M. R. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in school and clinic*, 43(1), 57-62.
- Brown-Jeffy, S. L. ve Cooper, J. E. (2012). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.

- Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, 6(3), 1-10.
- Cinar, D. B. ve Nayir, F. (2022). Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği ile Okul Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 369-389.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Diamond, B. J. ve Moore, M. A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. Longman Publishers.
- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the blackbox of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14, 1–18.
- Fallace, T. (2012) Race, culture, and pluralism: The evolution of Dewey's vision for a democratic curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 13-35.
- Fazel, M. ve Betancourt, T. S. (2018). Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(2), 121-132.
- Freire. P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Ford, D. Y. ve Kea, C. D. (2009). Creating culturally responsive instruction: For students' and teachers' sakes. *Focus on Exceptional Children*, 41(9), 1-16.
- Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. In J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 570-581). New York: Macmillan.
- Fulton, R. (2009). *A case study of culturally responsive teaching in middle school mathematics* (Publication No. 3372472) [Doctoral dissertation, University of Denver]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Gay, G. (1988). Designing relevant curricula for diverse learners. *Education and urban society*, 20(4), 327- 340.
- Gay, G. (1994). *At the essence of learning: Multicultural education*. West Lafayette, In Kappa delta Pi.
- Gay, G. (1997). The relationship between multicultural and democratic education. *The Social Studies*, 88(1), 5–11.
- Gay, G. (2002a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *Qualitative studies in education*, 6, 613-629.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. D. J. Flinders ve S. J. Thornton, *The curriculum studies reader* içinde (ss. 315-321). Routledge Falmer.
- Gay, G. (2009). Similar concerns, different perspectives of social studies and multicultural education, *Social Studies Review*, 48(1), 25–27.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 143–152.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.

- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (H. Aydın Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3<sup>rd</sup> Ed.). Teachers College Press.
- Gay, G. ve Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Giroux, H. A. (1984). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Temple University Press.
- Gollnick, D. M. ve Chinn, P. C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society*. Pearson.
- Gorski, P. C. (2010). The scholarship informing the practice: Multicultural teacher education philosophy and practice in the US. *International Journal of Multicultural Education*, 12(2), 1-22.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. ve Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' Professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.
- Hemmings, A. (1994) *Culturally responsive teaching: When and how high school teachers should cross cultural boundaries to reach students*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, New Orleans, LA., 4-8 April. ERIC Document Reproduction Service No. ED 376242. <https://eric.ed.gov/?id=ED376242>
- Hollins, E. R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hollins, E. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.
- Howard, T.C. (2001). Powerful pedagogy for African American students: Conceptions of culturally relevant pedagogy. *Urban Education*, 36(2), 179-202.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into practice*, 42(3), 1-19.
- Hubert, T. L. (2013). Learners of mathematics: High school students' perspectives of culturally relevant mathematics pedagogy. *Journal of African American Studies*, 18, 324-336.
- James, M. (2008). *Interculturalism: Theory and Policy, Interculturality Special Initiative*. London: The Baring Foundation.
- Kaya, A. (2005). Avrupa Birliği bütünleşme sürecinde yurttaşlık, çokkültürcülük ve azınlık tartışmaları: Bir arada yaşamamanın siyaseti. T. Tahranlı (Der.), *Türkiye'de çoğunluk ve azınlık politikaları: AB sürecinde yurttaşlık tartışmaları* içinde (ss. 35-63). İstanbul: TESEV Yayınları.
- Kleinfeld, J. (1975). Effective teachers of Eskimo and Indian students. *School Review*, 83, 301-344.
- Koçak, S. (2020). Göç ve eğitim. F. Nayır (Ed.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim* içinde (ss. 53-92). Anı Yayıncılık.
- Ladson-Billings, G. (1990). Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of Black students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3, 335-344.
- Ladson-Billings, G. (1991). Beyond multicultural illiteracy. *Journal of Negro Education*, 60(2), 147-157.

- Ladson-Billings, G. (1992a). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C.A. Grant (Ed.), *Research and multicultural education* (pp. 106-121). Falmer Press.
- Ladson-Billings, G. (1992b). Liberatory consequences of Literacy: A case of culturally relevant instruction for African American students. *Journal of Negro Education*, 61, 378-391.
- Ladson-Billings, G. (1992c). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31(4), 312-320.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey Bass Publishers.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165.
- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? In E. Taylor, D. Gillborn, ve G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education* (pp. 17-36). Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2005). Is the team all right? *Journal of Teacher Education*, 56(3), 229-234.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Leonard, J. (2008). *Culturally specific pedagogy in the mathematics classroom: Strategies for teachers and students*. Routledge.
- Martell, C. C. (2013). Race and histories: Examining culturally relevant teaching in the U.S. history classroom. *Theory & Research in Social Education*, 41, 65-88.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Longman.
- Milner, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *Urban Review*, 43, 66-89.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching styles* (5<sup>th</sup> Ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- National Council for the Social Studies. (1992). *Curriculum guidelines for multiethnic education* (Revised edition). Washington, D.C.: Author.
- Nayir, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi. F. Nayir (Ed.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim içinde* (ss. 215-244). Anı Yayıncılık.
- Nayir, F. ve Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme [A conceptual review of multicultural education, intercultural education and culturally responsive education]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research*, 13(70), 769-779.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Lawrence Erlbaum.
- Nieto, S. ve Bode, P. (2013). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. White Plains, NY: Longman Press.



- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41, 93–97.
- Paris, D. ve Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Peters, T., Margolin, M., Fragnoli, K., & Bloom, D. (2016). What’s race got to do with it? Pre-service teachers and White racial identity. *Current Issues in Education*, 19(1). <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1661>
- Pezzetti, K. (2017). ‘I’m not racist; my high school was diverse!’ White pre-service teachers deploy diversity in the classroom. *Whiteness and Education*, 2(2), 131–147. <https://doi.org/10.1080/23793406.2017.1362944>
- Public Impact. (2018). Closing achievement gaps in diverse and low-poverty schools: An action guide for district leaders. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED589275.pdf>
- Sleeter, C. E. ve Grant, C. A. (1988,1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Columbus, OH: Merrill.
- Topcubaşı, T. (2016). Türkiye’de ve dünyada kültürlerarası eğitim. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 34-45.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51, 180-187.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*.
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. T. L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* içinde (ss. 49-57). Sage Publishing.
- Villages, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32
- Waxin, M. F. ve Panaccio, A. (2005). Cross-cultural training to facilitate expatriate adjustment: It works! *Personnel Review*, 34(1), 51-67.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. ve Curan, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.
- Wlodkowski, R.J. ve Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53(1), 17-21.

# Kuram Odaklı Sorun Analizi: Kaos Kuramı ve Romanlarda Üst Eğitim Kurumlarına Devam Etmeme Örneği

Yılmaz TONBUL<sup>1</sup>

Figen ATA ÇİĞDEM<sup>2</sup>

## Giriş

Türkçe’de ‘Roman’ sözcüğü halk dilinde yer alan ‘çingene’ kelimesi yerine kullanılır. Fransızca’da ‘tsigane’, Yunanca’da ‘tsingane’, Rusça’da ise ‘tsigan’ olarak ifade edilen ‘çingene’ kelimesi eski Türkçe’de yoksul manasına gelen ‘çıgan’ sözcüğünden gelir (Gülensoy, 2007, s. 231). Zamanla sözcüğün Farsça formu ‘çingane’ Türkiye Türkçesi’nde benimsenmiştir (“Çingeneler”, 2022). Yaşam tarzlarını ve kültürel bağlarını zedeledikten hayatlarını sürdürmeye çalışan Romanların yaşadığı sorunları anlamaya yönelik yapılan araştırmaların son yıllarda öne çıktığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, Romanların Türkiye toplumunun en dezavantajlı gruplarından olduklarının ve Romanlığın aynı zamanda bir yoksulluk durumu olduğunun altı çizilmektedir. Örneğin, Akkan ve diğerleri (2011) tarafından yapılan saha çalışmasında, Romanların toplumda eğitim ile ilişkileri en kopuk gruplardan biri olduğu, Roman mahallelerinde eğitimle ilgili gözlemlenebilecek ilk olgunun ise eğitim seviyesinin düşüklüğü olduğu, Roman çocukları arasında okul terk oranının yüksek olduğu, devamsızlığın sıkça görüldüğü, üst sınıflara geçmiş çocukların dahi okuma yazmayı sökemediği belirtilmiştir. Devamsızlık, Blandul (2012) tarafından öğretmenin bilgisi dışında okula devam etmeme şeklinde ifade edilmekte iken; Malcolm ve arkadaşları (2003) mazeretli devamsızlıkların basit yaralanmalara ve rahatsızlıklara bağlı olabileceğini, ancak mazeretsiz devamsızlıkların çevresel, sosyal, psikiyatrik nedenleri olabileceğini ve bu bağlamda daha çok önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Türkiye’de okula devamsızlık ve okul bırakma ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Devamsızlık ve okul terk oranları eğitime erişim sağlama anlamında üzerinde durulması gereken göstergelerdir (ERG, 2016). Roman çocuklarda devamsızlık, okul terk oranlarındaki yükseklik ve üst eğitim kurumlarına devam etmeme durumunun başlıca nedenleri arasında şunlar sayılabilir:

- Ekonomik durumlarının yetersizliği ve yoksulluk (Akgün, 2004; Alp ve Taştan, 2011; Akkan ve diğerleri, 2011; Cerit ve Porsuk, 2020; Genç ve diğerleri 2015; İlik, 2016; Kabaklı,2013; Mercan Uzun ve Bütün, 2015; Tor, 2017)
- Küçük yaşlardan itibaren gelir kaynağı olarak görülmeleri ve mevsimlik işçilik, sanayide belirli işlerde çalıştırılmaları (Cerit ve Porsuk, 2020; Tor, 2017) ya da küçük

---

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde (EJERCongress 2022) sunulan bildiriden oluşturulmuştur.

1 Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, yilmaz.tonbul@ege.edu.tr.

ORCID: 0000-0003-3674-619X

2 Milli Eğitim Bakanlığı, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora Öğrencisi. atafigen@gmail.com ORCID: 0000-0003-1696-4587.

kardeşlerinin bakıcılığını üstlenmeleri (Beegle ve diğerleri, 2009; Machado ve diğerleri, 2013).

- Sınırlı devlet desteği (Alp ve Taştan, 2011)
- Kendi toplumları içerisinde rol modellerinin az olması Kumcağız ve diğerleri, (2018); olumsuz rol modellerinin (sabıkalı, mesleksiz, işsiz, düşük eğitim düzeyi) çokluğu (Cerit ve Porsuk, 2020; Tor, 2017).

Araştırmalar incelendiğinde sorunların birçok alt nedenlerinin de olabildiği, dolaylı olarak etkileyen farklı değişkenlerin de yer alabildiği görülmektedir. Bu noktada sorunların analizinde kuram odaklı analizlere ve daha derinlemesine incelemelere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Kuramların araştırmacılar tarafından kullanılması, olaylara geniş açıklamalar getirmede ve eylemi yani uygulamayı yönlendirmede (Aydın, 2014), bir problemin çözümü aşamasında problemin analiz aşamasını kolaylaştırmada ve her yönden irdelenmesine yardımcı olmada önemli katkılar sunar (Miles, 2016). Evers'a (1987) göre, yeni bilim olarak adlandırılan doğal tutarlılık, eğitim ve yönetim gibi farklı disiplinlerdeki kuramlarının diğer bilimlerle bütüncül olarak değerlendirilmesini gerektirdiğini savunmakta ve bilimsel bilginin ancak tutarlı ve bütüncül bir şekilde ele alınarak geniş bir yorumuna ulaşılabileceği görüşünü vurgulamaktadır. Bu araştırmada Kaos Kuramı odaklı bir analiz tercih edilmiştir. Gleick'e (2000) göre, sistemlerde oluşturulan etkiye karşı oluşabilecek tepkilerin net olmaması ve olayların ölçülmesindeki belirsizlik kaos olarak tanımlanmaktadır. Kaos teorisi ile birlikte sıklıkla kullanılan "kelebek etkisi" de denilen "başlangıç durumuna hassas bağımlılık" (Altun, 2001, s.3) öne çıkan kavramlardır. Bir metafor olarak kelebeğin Pekin'de kanadını çırpması ve bunun bir ay sonra New York'taki hava durumuna etkisi ile karakterize edilen kelebek etkisi, birtakım zincirleme olaylarda küçük değişikliklerin büyük sorunlara yol açabileceği kriz noktasını (Altun, 2001) temsil etmek üzere kullanılmaktadır. Bu kavramlardan yola çıkıldığında, kaosa bağlı olarak yaşanacak sorunlar ile, eğitim kurumlarında bir değişim gereksinimine işaret edilmekte ve sorunun kendisinden çok, sorunun ortaya çıkmasına neden olabilecek uygulamalara ve değişimin sürekliliğine odaklanılmasını gerektiriliğine vurgu yapılmaktadır (Tonbul, 2020). Bu bağlamda, kuramın sosyal bilimlerde olay ve olguların karmaşıklığını açıklamada da yeni bir bakış açısı kazandırdığı ve aynı zamanda sorunları veya gelecekte ortaya çıkma olasılığı olan sorunları analiz ederken en küçük bir etkinin (kelebek etkisi) görmezden gelinmemesi gerektiğini göstermiştir (Griffiths ve diğerleri, 1991). Bu araştırmada da detaylı bir analize yer verilebilmesi amacıyla 'Roman çocukların üst eğitim kurumuna devam etmeme' sorununa ilişkin alanyazın Kaos Kuramı varsayımları temelinde farklı perspektifler dikkate alınarak incelenmiştir.

Alanyazın, ulusal belgeler (Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi, 2016-2021), uluslararası belgeler (UNICEF, 2012; Uluslararası Azınlık Hakları Grubu, 2017), çalıştaylar (Roman Çocuklar ve Eğitim Çalıştayı, 2011) ve yerel derneklerin (İzmir Romanlar Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma Derneği Raporu) açıklamaları incelendiğinde ülkemizde Roman öğrenciler arasında okula ve üst eğitim kurumlarına devamsızlığın önemli bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Ancak alanyazında yer alan araştırmalarda ve raporlarda bu soruna ilişkin kuramsal bir değerlendirmeye rastlanmadığı görülmüştür. Bu durumun önemli bir eksiklik olduğu, bulgular ışığında kuram odaklı analiz yaklaşımının soruna çok boyutlu ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda ele alınan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Alanyazında yer alan Roman çocukların üst eğitim kurumlarına devam sorununa ilişkin öne çıkan unsurlar nelerdir?

## 2. Roman çocukların üst eğitim kurumlarına devam etmeme sorununun analizinde Kaos Kuramı'ndan nasıl yararlanılabilir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma materyali, veri toplama ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma temelinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, araştırmada nitel araştırma desenlerinden belge tarama yöntemi kullanılmış, veriler alanyazından elde edilmiştir. Bunun dışında Roman çocukların üst eğitim kurumlarına devam sorununa ilişkin tespit edilen alanlarda, kuramların nasıl işe koşulabileceği, araştırmacılar tarafından geliştirilen örnekler üzerinden verilmeye çalışılmıştır. Bu makalede veri kaynağı olarak; Google Scholar ve YÖK tez veri tabanında bulunan lisansüstü tezler, uluslararası ve ulusal indekslerde taranan hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler, bildirimler ve raporlar kullanılmıştır. Araştırma soruları belirlenmiş ve bu sorular çerçevesinde kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır.

### **Çalışma Materyali**

Araştırmada kullanılan materyaller; “Roman çocuklar”, “devamsızlık”, “eğitime erişim”, “terk” anahtar kelimeleri ile Google Akademi, Ulusal Tez Merkezi, ResearchGate ve Ege Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanı içerisinde aramalar yapılmıştır.

### **Veri Toplama ve Analizi**

Veri analizinde tematik içerik analizleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizde doğrudan bir konunun resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanması amaçlanmaktadır (Ekiz, 2017). Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Buradaki amaç, elde edilen bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. İçerik analizi yoluyla verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işler, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizinde betimleme, örnekleme ve ilişkilendirme yoluna gidilmiştir. Sonuçlar kavram haritaları ile verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Bu tekniklerin kullanım durumu tablolaştırılarak verilmiştir.

## Kaynakça

- Akgün, S. (2004). *İlköğretim 8. sınıfta öğrenim görmekte olan Roman çocukların bir üst öğrenime devam etmelerini engelleyen faktörler* (Antalya Zeytinköy Örneği), [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akkan, B. E., Deniz, M. B., ve Ertan, M. (2011). Sosyal dışlanmanın Roman halleri. *İstanbul: Sosyal Politika Forumu*.
- Alp, S. ve Taştan, N. (2011). Türkiye'de ırk veya köken bakımından ayrımcılığın incelenmesi, *İstanbul: Bilgi Üniversitesi, İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi*. [https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk\\_veya\\_Etnik\\_Koken\\_Izleme\\_Raporu.pdf](https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk_veya_Etnik_Koken_Izleme_Raporu.pdf) , Erişim 26.02.2022
- Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 451-469.
- Anfara Jr, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research*, 10(3), 378-395.
- Beegle, K., Dehejia, R., & Gatti, R. (2009). Why should we care about child labor? The education, labor market, and health consequences of child labor. *Journal of Human Resources*, 44(4), 871-889.
- Cerit, Ç., & Porsuk, A. Ö. (2020). Roman çocukları ve okula devamsızlıkları: Kırklareli’de bir okul örneği. *Humanistic Perspective*, 2(3), 283-295.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435.
- Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.
- Çingeneler (2022, 3 Temmuz). İçinde *Wikipedia*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87ingeneler>
- Dıktaş, A., Deniz, A.Ç. ve Balcıoğlu, M. (2016). Uşak’ta yaşayan Romanların Türk eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1121-1142.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2016). A situation analysis of inclusive education in secondary schools. [http://en.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/UnicefDurumAnaliziRaporENG.08.06.16.web\\_.pdf](http://en.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/UnicefDurumAnaliziRaporENG.08.06.16.web_.pdf), Erişim, 27.02.2022
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Beşinci baskı). Anı Yayıncılık.
- Eurostat (2021). Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/structural\\_indicators\\_2021\\_chapter\\_3.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/structural_indicators_2021_chapter_3.pdf)
- Evers, C. W. (1987). Naturalism and philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 19(2), 11-21.
- Genç, Y., Taylan, H. H., & Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASS)*, 33, 79 – 97.
- Gleick, J. (2000). Kaos: *Yeni bir bilim teorisi* (Çev. F. Üçcan). İstanbul: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.

- Griffiths, D. E., Hart, A. W. ve Blair, B. G. (1991). Still another approach to administration: Chaos theory. *Educational Administration Quarterly*, 27(3), 430-451.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ (Educational technology research and development)*, 29(2), 75-91.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi*. TDK Yay.
- İlik, B. (2016). Türkiye’de Roman yurttaşların sorunları ve çözüme ilişkin çalışmalar: Romanların yoğun olarak yaşadığı alanlarda sosyal içermenin desteklenmesi operasyonu için teknik destek projesi (SİROMA), Ankara <https://docplayer.biz.tr/49068264-Turkiye-de-roman-yurttaslarin-sorunlari-ve-cozume-iliskin-calismalar.html> Erişim 27.02.2022.
- İzmir Romanlar Derneği Roman Raporu. Erişim Adresi: [https://m.bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/000/828/original/%C4%B0zmir\\_Romanlar\\_Derne%C4%9Fi\\_Roman\\_Raporu%281%29.pdf?1365000366](https://m.bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/000/828/original/%C4%B0zmir_Romanlar_Derne%C4%9Fi_Roman_Raporu%281%29.pdf?1365000366)
- Kabaklı, N. (2013). *Barbaros ve Yeni Sahra Roman çocuklarının okullaşma süreci: Ebeveyn görüşleri*, Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kumcağız, H., Özcan, Ö., ve Şahin, C. (2018). Roman çocukların okul devamsızlığına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri ve çözüm önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 54-85.
- Machado, D. C., Milcent, C., ve Huguenin, J. (2013). School absenteeism, work and health among Brazilian children: Full information versus limited information model. *Economia*, 14, 46-60
- Malcolm H., Wilson V., Davidson J. ve Kirk S. (2003). Absence from School: A Study of its causes and effects in seven LEAs. *The SCRE centre, University of Glasgow, Department for education and skills*, Research Report: 424.
- Mercan Uzun E. ve Bütün E., (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), Doi: 10.21020/husbfd.288505
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208
- Roman Çocuklar ve Eğitim Çalıştayı (2011). Sonuç raporu. <https://docplayer.biz.tr/storage/50/26702403/1650025236/Xcy38E2HpbKAS8NnVWwTMA/26702403.pdf>
- Roman Vatandaşlara Yönelik Sosyal İçerme Strateji Belgesi (2016). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. [http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/wZYtU+Roman\\_Vatandaslara\\_Yonelik\\_Strateji\\_Belgesi\\_2016-2021\\_.pdf](http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/wZYtU+Roman_Vatandaslara_Yonelik_Strateji_Belgesi_2016-2021_.pdf)
- Sulukule Gönüllüleri Derneği (2017). Roman çocuklar “Okuyacağız da ne olacak?”. [http://www.sulukulegonulluleri.org/images/Roman\\_Cocuklar-okuyacagiz-da-ne-olacak.pdf](http://www.sulukulegonulluleri.org/images/Roman_Cocuklar-okuyacagiz-da-ne-olacak.pdf)
- Tonbul, Y. (2020). *Eğitim kurumlarında yönetsel sorunların analizi için kuram rehberi*. Anı Yayıncılık
- Tor, H. (2017). Roman çocukların okul başarısızlığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 91-98.
- Türkiye Avrupa Roman Hakları Merkezi Raporu Ülke Profili 2011-2012. [http://www.errc.org/uploads/upload\\_en/file/turkey-country-profile-2011-2012-in-turkish.pdf](http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/turkey-country-profile-2011-2012-in-turkish.pdf)

- Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG), 2017. Sıfır Ayrımcılık Derneği, “Görmezlikten Gelişen Eşitsizlik: Türkiye’de Romanların Barınma ve Eğitim Hakkına Erişimi” <https://e-kutuphane.ihem.barobirlik.org.tr/items/8f0c7c89-d765-4042-8360-d1fae2c347ef>
- UNICEF. (2012). “Türkiye’de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi”, <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/i/sitan-tur-final-2012.pdf> .
- UNICEF. (2012a). *Okul dışındaki çocuklar küresel girişimi: Türkiye ülke raporu*. Ankara: UNICEF.
- Uzpeder, E. (2008). Savelina Danova/Roussinova, Sevgi Özçelik, Sinan Gökçen “Biz Buradayız! Türkiye’de Romanlar...”, Helsinki Yurttaşlar Derneği. [http://www.errc.org/uploads/upload\\_en/file/biz-buraday%C4%B1z!-t%C3%BCrkiye%E2%80%99de-romanlar-ayr%C4%B1mc%C4%B1-uygulamalar-ve-hak-m%C3%BCadelesi.pdf](http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/biz-buraday%C4%B1z!-t%C3%BCrkiye%E2%80%99de-romanlar-ayr%C4%B1mc%C4%B1-uygulamalar-ve-hak-m%C3%BCadelesi.pdf)
- Yavuzak Taban, E. (2010). Roman Öğrencilerin Eğitime Erişimleri (Fatih İlçesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Zihinselleştirme Olgusunun Dilsel Görünümleri ve Göç Teması Bağlamında Okur Deneyimine Sunduğu İmkânlar: “Kuş Olsam Evime Uçsam” Örneği

Nermin YAZICI <sup>1</sup>

Günçe GÜNDOĞDU <sup>2</sup>

## Giriş

Empati gibi bir başkasının zihinsel durumunu anlamaya yönelik beceriler, kişinin duygusal ve sosyal bağlarını tanımayı gerektirmektedir. Kurmaca anlatılar, okura simüle edilmiş yaşam deneyimleri sunarak okurun bu türden bağlarını kapsayan bir gerçekliği algılamasını sağlar. Çocuk edebiyatı, çocukların farklı yaşam deneyimlerini kurmaca anlatılar aracılığıyla deneyimlemelerine olanak sağlayarak sağlıklı duygu ve tepkiler geliştirmelerinde önemli bir işlev üstlenir. Kurmaca anlatıların kendine özgü metinsel biçimlenişleri ve çeşitli dilsel yapılar, okurda oluşabilecek bu tepkilerin gelişimini desteklemektedir. Zihinsel durum fiilleri de bir başkasının zihnine ve bilinç durumuna erişimi sağlayan ve açıkça işaretlenen dilsel yapılardan biridir. Bu perspektifle, bu çalışmada güncel bir deneyim olarak göç ve göçmenlik temasına odaklanan *Kuş Olsam Evime Uçsam* başlıklı eserde yer alan zihinsel durum fiilleri okurda empatik etki uyandırma olanağı bakımından betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle zihinselleştirme olgusu ve buna ilişkin kavramlar açıklanmış, sonrasında bilişsel edebiyat araştırmaları kapsamında anlatı empatisine (*narrative empathy*) değinilmiş ve inceleme sonunda ulaşılan araştırma bulguları örneklerle sunulmuştur.

Bireyin kendisi ve başkalarının davranışlarının ardında yatan düşünce, istek, niyet, ihtiyaç ve duygu gibi zihin durumlarını anlama ve ilişkilendirebilme becerisini içeren zihinselleştirme (Halfon & Coşkun, 2021); zihin kuramı, zihin okuma ve empati gibi kavramlarla incelenir. Özellikle çocukların sosyal ve duygusal gelişim sürecinde, kendilerini ve bir başkasını anlama yetenekleri üzerinde etkili olan zihinselleştirme olgusu, dilsel olarak zihinsel durum aktaran/belirten ifadelerle belirlenir. Bu bağlamda duygular ve zihin hakkındaki konuşmalar, benliğin ve diğerlerinin içsel durumları hakkında önemli bir bilgi kaynağıdır (Dunn & Brophy, 2005).

Duyguların ve bilişsel durumların sunumu olarak zihinsel durum dili, çocukların zihinselleştirme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla farklı bakış açıları içeren konuşmalara maruz kalmak, çocukların bir başkasının zihinsel dünyasını anlama becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir (Harris, 2005; akt. Gola, 2012). Ayrıca, zihinsel durumlara yönelik konuşmalar, akran etkileşimini arttırmanın yanı sıra zihinsel dünyaya açıkça atıfta bulunmasıyla farklı bir fikri veya inancı paylaşma konusunda çatışmalı etkileşimlerin yumuşatılmasında da etkilidir (Brown vd., 1996).

---

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJERCongress 2022) sunulan bildiriden oluşturulmuştur.

1 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, nerminyazici@hacettepe.edu.tr.  
ORCID: 0000-0003-0145-9772.

2 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, guncegundugdu@hacettepe.edu.tr.  
ORCID: 0000-0002-4512-2170.



Zihinsel durum dilinin incelendiği çalışmalarda, zihin durumu sözcüklerini daha fazla kullanan çocukların zihin kuramı becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve başkalarının davranış ve duygularını iyi anladıkları gözlemlenmiştir (Halfon & Coşkun, 2021). Bu çalışma kapsamında da seçilen kurmaca eserde yer alan; duygu durumunu, psikolojik süreci ve düşünceleri gösteren zihinsel eylemler çerçevesinde bir inceleme gerçekleştirilmiştir.

Zihinsel eylemler, konuşucunun duygu durumunu, psikolojik sürecini ve düşüncelerini gösteren dilsel yapılardır. Bu eylem türü doğrudan konuşucunun kendi düşüncelerini aktarmaktadır (Hirik, 2018). Yapılan araştırmalarda kişinin iç dünyasına ve zihinsel algısına işaret eden zihinsel fiillerin çocukların zihinselleştirme becerilerindeki etkisine dikkat çekilmiştir (Shatz vd., 1983; Papafrogou, Cassidy & Gleitman, 2007; Gola, 2012). Adrian ve arkadaşlarının (2007) çalışması, annelerin çocuklarına okudukları kitaplarda geçen “düşünmek, inanmak, hatırlamak, bilmek, anlamak” gibi zihinsel eylemlerin anne dilinde daha sık yer alması durumunda çocukların diğerlerinin zihinsel durumlarını daha iyi anladıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, zihin durumlarını ifade eden fiiller, zihinsel durumların doğrudan temsil edilmesi için bir önkoşul niteliği sergilemese de çocukların zihinsel durumları anlaması ve iletişim kurabilmeleri için kolaylaştırıcı unsurlardır (Ünal & Batur, 2020). Dünya ve yaşam deneyimi sınırlı olan çocuklar, çeşitli zihinsel durum ifadeleri ile anlatılarda da karşılaşmaktadır. Zihinsel eylemler gibi belli eylem türleri, özellikle anlatı metinlerinde okurla kurduğu iletişim çerçevesinde duyguların açık bir atfını sunması bakımından okurun metne yönelik empati geliştirme eğilimini destekleyebilir. Bu çalışmada da çocuklar için kurgulanmış ve mültecilik gibi güncel bir deneyime odaklanan Kuş Olsam Evime Uçsam başlıklı eser, metinde yer alan zihinsel eylemlerin okura sunduğu bu türden imkânlar bakımından betimlenecektir.

### **Zihinselleştirme ve Kurmaca Anlatı**

Kurmaca anlatı, bilincin sunumuna olanak tanıyan bir metin türüdür. Hamburger (1973, akt. Cohn, 2008) kurmaca anlatıyı, kurmaca olmayan anlatıdan ve anlatsal olmayan kurmacadan ayıran şeyin bilincin temsili olduğunu vurgular. Kurmaca eserler, doğaları gereği başka bir zihni okumayı, sunulan kurmaca karakterler dolayısıyla zorunlu kılar. Karakterlerinin bu türden içsel durumlarının temsil edilmesi kurmacayı gerçeklikten ayırdığı gibi ona gerçek olmayan bir gerçeklik görünümü de kazandırmaktadır (Cohn, 2008). Tam da bu nedenle okur, metne yönelik duyuşsal ve bilişsel bir tepki geliştirmektedir.

Bruner (1987) de kurmacanın okura bir yaşam deneyimi sunarak, okuru anlatıdaki örtük anlamlara odaklayıp özneleştirdiğini öne sürer. Okurun özneleştirdiği nokta, kurmacada sunulan gerçekliği kurmaca karakterlerin bilinç filtreleri aracılığıyla algılayarak farklı deneyimlerle karşılaşması anlamına gelir. Kurmaca anlatı içinde bilincin sunumu ise zihin fiilleri, iç monologlar, zaman ve yer zarfları gibi zihinsel faaliyetin dilsel örüntüleri olarak tanımlanan araçlarla gerçekleştirilir (Cohn, 2008). Kurmaca anlatıların diğer metin türlerine göre okurda karaktere yönelik bir empati geliştirerek onun gerçekliğini deneyimleme noktasında empatik bir etki yarattığı bilinmektedir (Kidd & Castano, 2003; Kuzmicova, 2017). Çünkü okur kurmaca dünyaya girdiğinde, dünya gerçekliğine ilişkin ön bilgisini ve gerçek olduğuna inandığı bilgileri işlemeye eğilimlidir (Wood, 1982; Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1986; akt. Prentice ve diğerleri, 1997).

Okur, kurmaca bir anlatıyı okuma sürecinde kavramsal bağlam içinde sunulan düşünce ve duyguları deneyimlemekte ve anlam dünyaları inşa etmektedir. Bu türden deneyimler yalnızca bir “eğlenme” biçimi değil, aynı zamanda gerçek dünya deneyimlerini etkileyen gerçek ve kalıcı etkilere sahiptir (Mar vd., 2006). Vermeule (2010; akt. Nikolajeva, 2014) “kurmaca insanlarla etkileşimde olmanın, zihnimizin nasıl çalıştığını gösteren, insanın bilişsel uğraşı haline geldiğini” ifade eder. Bu bağlamda kurmaca okurunun karşısına bilişsel psikolojinin iki temel kavramı ön plana çıkmaktadır: Zihin Kuramı ve empati (Nikolajeva, 2014).

Diğer insanların nasıl düşündüğünü anlamayı içeren Zihin Kuramı, zihinsel durumları diğer insanlara atfedebilme, onların davranışlarını, tepkilerini, beden dili ve mimiklerini anlamlandırma becerilerine dayanır. Zihin Kuramı becerileri, insanlarla etkileşim içinde olmamızı, başkalarının davranışlarını, tutum ve inançlarını tahmin etmemizi ve bunlara karşın kendi davranışlarımızı pozisyonlamayı mümkün kılmaktadır. Araştırmacılar, Zihin Kuramı’nı (ZK) diğerlerinin duygularını algılama ve anlama yeteneği olarak tanımlanan Duygusal ZK ve başkalarının inanç ve niyetlerinin çıkarımı ve temsili olarak ifade edilen Bilişsel ZK olarak iki başlıkta ele almaktadır. ZK’nın duygusal bileşenleri empati ve antisosyal davranışlar ile bağlantılıdır (Kidd & Costano, 2013).

Kidd ve Costano’ya göre (2013) okurlar, kurgu karakterlerin duygu ve düşüncelerini anlamak ve yorumlamak için bazı kaynaklara başvurmalıdır. Bu kaynaklar ZK’ına işaret eden çeşitli dilsel araçları da kapsamaktadır. Zunshine (2006) da benzer şekilde kurmaca metinlerin yorumlanmasında ZK’yı kullanarak geliştirdiği bir modelleme önermiştir. Kurmaca okumanın “ödüllü” okurun deneyimleme ihtimali bulunan, ancak o an için okurun zihinsel durumundan farklı olan mevcut bir zihinsel durumu deneyimleme olanağı veren kaynaklar sunmasıdır (Zunshine, 2006). Bu kaynaklar, Zihin Kuramı süreçleriyle ilgili ipuçlarıdır. Birey, anlatı boyunca kahramanın deneyimini takip etme eğilimindedir ve bu nedenle doğrudan perspektif almayı uygular (Black ve diğerleri, 1979). ZK’da yer alan perspektif / bakış açısı alma empati becerisiyle ilişkilendirilir. Empatik perspektif alma, kurmaca karakterlerle ilişki kurma deneyiminin altındaki temel psikolojik mekanizma olarak kabul edilmektedir (Gaut, 1999; Keen, 2013; van Lissa vd.; akt. Fernandez-Quintanilla, 2020).

Başkaları ile duygu bağı kurma ve diğer insanların nasıl hissettiğini anlama becerisini içeren empati, bu yönüyle önemli sosyal becerilerden biridir. Başkasının bulunduğu sınırlı durumlara çare bulma arzusu yaratan empati, daha yaşanabilir bir dünyanın önkoşulu olarak görünmektedir (Yağcıoğlu, 2022). Bu türden bir “anlatısal güç” ahlaki düzenlemelere bir hazırlık olarak kurgulanabilir ve empati olgusu belli bir toplum tipolojisi çizebilir.

Empati, farklı kültürlerin, tarihsel gerçeklerin veya metinlerin yorumlanmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Ergün Atbaşı, 2022). Özellikle çocuk okurun empati becerisini harekete geçiren çocuk edebiyatı eserleri göç gibi trajik olguların okur tarafından daha iyi anlaşılmasında bir araç işlevi üstlenebilir (Uysal & Şen, 2021).

Empati, bilişsel edebiyat çalışmaları kapsamında “anlatı empatisi” olarak kavramsallaştırılmıştır. Keen (2007) anlatı empatisini okur-yazar arasındaki duygusal ve bilişsel bir etkileşimin doğal bir sonucu olarak betimler. Keen’e göre kurmaca bir eserde kurmaca karakterin varlığı dolayısıyla sunulan yaşam deneyimleri, okur açısından gerçek yaşamın simüle edilmiş deneyimleridir ve bu çerçevede okur kendi yaşam alanından uzak deneyimlere de tanıklık eder. Nikolajeva da (2014) hayvan karakterler üzerinden örnek-

## Kaynakça

- Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development, 78*(4), 1052-1067. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01052.x>
- Akcan-Ibe, P. (2008). Türkçede duygu durumu eylemlerinin kılınış özellikleri. *Dil Dergisi, 140*, 19-31. [https://doi.org/10.1501/Dilder\\_0000000091](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000091)
- Beard, A. (2004). *The language of literature*. Routledge.
- Bennett, A. & Royle, N. (2016). *Şu edebiyat denen şey (Okumak, düşünmek, yazmak)*. (M. Erkan, Çev.). Notos Kitap.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Grammar of spoken and written English*. Longman.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom, 1*(3), ix-xi.
- Booth, J. R., & Hall, W. S. (1994). Role of the cognitive internal state lexicon in reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 86*(3), 413. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.413>
- Brown, R. J., McCall-Donelan, N. & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development, 67*, 836-849. <https://doi.org/10.2307/1131864>
- Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Werner, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., Donna, J. L., & Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics, 19*(3), 463-470. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010274>
- Cohn, D. (2008). *Şeffaf zihinler: Kurmaca eserlerde bilincin sunumu* (F. B. Aydar, Çev.). Metis Yayıncılık.
- Cresswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Duman, N. (2018). *Peri masalları ve çizgi animasyon filmlerindeki zihin durumlarının incelenmesi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Dunn, J., & Brophy, M. (2005). *Communication, relationships and individual differences in children's understanding of mind*. Oxford University Press.
- Ergün Atbaşı, N. (2022). *Çağdaş Türk tiyatrosunda empati*. Nobel Yayıncılık.
- Fernandez-Quintanilla, C. (2020). Textual and reader factors in narrative empathy: An empirical reader response study using focus groups. *Language and Literature, 29*(2), 124-146. <https://doi.org/10.1177/0963947020927134>
- Gleitman, L., & Papafragou, A. (2005). Language and thought. K. Holyoak & B. Morrison (Eds.). *Cambridge Handbook of thinking and reasoning* (pp. 633-661). Cambridge University Press.
- Gola, A. A. H. (2012). Mental verb input for promoting children's theory of mind: A training study. *Cognitive Development, 27*(1), 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2011.10.003>

- Halfon, S. ve Coşkun, A. (2021). Zihinselleştirmenin kültürel özellikleri ve psikolojik belirtiler ile ilişkisi üzerine bir derleme. *Nesne*, 9(22), 904-924. <https://doi.org/10.7816/nesne-09-22-09>
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde mental fiiller*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Laffer, A. (2016). *A poetics of empathy: Discussion of migrants in and around a work of fiction* (Doctoral thesis). The Open University, UK.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14, 209-236.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford Press.
- Kidd, C. D., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.123991>
- Kuzmičová, A., Mangen, A., Støle, H., & Begnum, A. C. (2017). Literature and readers' empathy: A qualitative text manipulation study. *Language and Literature*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1177/0963947017704729>
- Mallan, M. K. (2013). Empathy: Narrative empathy and children's literature. Y. Wu, K. Mallen & R. McGillis (Eds.) (*Re)imagining the world* (pp. 105-114.). Springer Press.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712. <https://doi.org/10.1016/J.JRP.2005.08.002>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Papafragou, A., Cassidy, K., & Gleitman, L. (2007). When we think about thinking: The acquisition of belief verbs. *Cognition*, 105(1), 125-165. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.09.008>
- Prentice, A. D., Gerrig, R. J., & Bailis, D. S. (1997). What readers bring to the processing of fictional texts. *Psychonomic Bulletin & Review*, 4(3), 416-420. <https://doi.org/10.3758/BF03210803>
- Seçkin, K. (2020). *Eski Türkçe metinlerinden örneklerle mental fil teorisi*. Palet Yayınları.
- Shatz, M., Wellman, M. H., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systemic investigation on the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301-321. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90008-2)
- Şen, E. (2021). *Çocuk edebiyatında kurmaca gerçeklik*. Nobel Yayıncılık.
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı: Kuramsal yaklaşım*. Eğitim Yayınevi.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2018). *Asylum and migration*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/asylum-and-migration.html>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2019). *2019 yıllık raporu*. UNICEF.
- Uysal, S. S., & Şen, E. (2021). "Kuş Olsam Evime Uçsam" adlı çocuk edebiyatı yapıtının göç olgusu açısından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 62-79. <https://doi.org/10.47935/ceded.917727>

- van Lissa, C. J., Caracciolo, M., Van Duuren, T., & Van Leuveren, B. (2018). Difficult empathy- the effect of narrative perspective on readers' engagement with a first-person narrator. *Di-egesis*, 5(1), 43-63.
- Ward, A. N., & Warren, N. A. (2020). In search of peace: Refugee experiences in children's literature. *The Reading Teacher*, 73(4), 405-413. <https://doi.org/10.1002/trtr.1849>
- Wyle, S. A. (2003). The value of singularity in first- and restricted third-person engaging narration. *Children's Literature*, 31, 116,141. <https://doi.org/10.1353/chl.2003.0017>
- Yağcıoğlu, S. (2021). *Roman kahramanı ve öznellik: Söylem, ideoloji ve coğrafya*. Öteki Yayınevi.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk runik harfli metinlerde mental fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-51
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2016). *Eski Uygurcada mental fiiller* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Ş. (2014). *Resimli öykü kitaplarının zihin kuramı açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi).Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction? Theory of mind and the novel*. The Ohio State University Press.

# Okul Kültürüne Yeni Bir Bakış: Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü <sup>1,2</sup>

Gürkan SARIDAŞ<sup>3</sup>

Funda NAYIR<sup>4</sup>

*Hayatın anlamı farklılıkların güzelliği, çeşitliliğin zenginliğindedir.*

Günümüzde çeşitlilik kavramı eğitim açısından oldukça önemli bir şekilde tartışılmaktadır. Okulların geçmişten günümüze değişimi düşünüldüğünde bu durum daha net bir şekilde görülebilir. İlk olarak alt sınıflara beceri kazandırma ve ekonomik olarak diğer bireylerle eşitlik sağlama noktasında çalışmalar yapan okul kurumu, sonrasında fırsat eşitliğine odaklanarak bireylerin eşit fırsatlar altında rekabet etmesine olanak sağlamıştır. Günümüzde ise okulun amacı öğrencinin potansiyelini ortaya çıkararak gerekli tüm imkân ve fırsatları öğrenciye sunmak olarak değişmiştir (Ulusoy, 1996). Bu amaç ise eğitimde çeşitliliğin daha önemli bir hale gelmesine neden olmuştur. Sonuç olarak kendimize sormamız gereken soru değişmiştir. Öğrencilerin eğitime katılımı, hayatta kalma mücadelesini destekleme, çıktı olarak eşitlik oluşturma, sonuç olarak eşitlik sağlama şeklindeki cümleler çeşitliliğin yönetimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm öğrencilerin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde öğrencilere temel düzeyde eşit bir eğitimin verilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Terzi, 2014). Toplum içerisinde var olan öğrencinin herhangi bir farklılığa sahip olması önemsiz olmak şartıyla öğrencinin topluma dahil olabilmesi ve kendi varlığını kabul ettirebilmesi için okuldaki eğitim önemli bir araçtır. Bu durumda öğrenciyi toplum içerisinde bir rol üstlenebilecek hale getirecek, refah seviyesine ulaştıracak, temel özgürlüklerini kullanmasının önünü açacak bir eğitim sistemi düşünülmelidir. Bu noktada okul kültürünün de kapsayıcı, farklılıklara saygılı, çeşitliliği zenginlik olarak gören, evrensel değerlere odaklanmış olarak eğitim sisteminin destekleyici olması gerekmektedir.

Okul kültürü hem oldukça güçlü hem de oldukça zayıf bir kavramdır. Güçlü olmasını, okul ile etkileşim içinde olan herkesi etkileyebilmesi olarak açıklarken zayıf olmasını da etkileşim içerisinde olduğu herkesin bireysel kültürel özelliklerinden etkilenmesi olarak açıklayabiliriz. Bu nedenle okul kültürünü değiştirmek, geliştirmek ve istenilen düzeyde ilerletmek kolay değildir. Okul kültürü, okula başlayan her öğrenci, öğretmen, yönetici veya veli ile değişip etkilenirken aynı zamanda bu kişileri de etkilemeye devam eder. Okul kültürüne uyum sağlayamayanlar okul ile etkileşimini keserken, okul kültürüne uyum sağlayanlar kendi misyon, vizyon, değer, inanç ve normlarını okul kültürüne göre değiştirirler (Hinde, 2004). Okul kültürü güçlü bir şekilde inşa edildiğinde sosyal ve akademik olarak gelişmeyi etkileyen en önemli araçlardan birisi haline gelir (Çelikten,

1 Bu çalışmanın özeti 2022 yılında Ege Üniversitesi'nde düzenlenen EJERCongress'de sunulmuştur.

2 Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinin kuramsal kısmından çıkarılmıştır.

3 Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7989-2130.

4 Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-9313-4942.

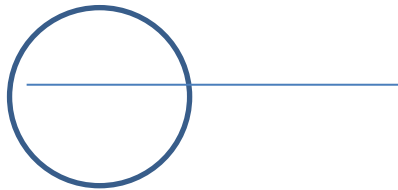
2006). Bu nedenle öğrencilerin akademik ve sosyal olarak gelişmesi, istenilen eğitim felsefesinin uygulanması, hedeflenen birey modelinde öğrencilerin yetiştirilmesi için okul kültürü okul ile etkileşimde bulunan kişiler tarafından güçlü bir şekilde inşa edilmelidir. Bu noktada okul kültürünün temelinde yer alması gereken eğitim felsefesi iyi belirlenmelidir. Peki, farklılıklara saygılı, çeşitliliği bir zenginlik olarak gören, evrensel değerlere odaklanmış eğitim felsefesi ne olmalıdır? Bu sorunun cevabı ise kültürel değerlere duyarlı eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim**

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel olarak farklılık gösteren öğrencilerin kültürel özelliklerini kullanarak öğrencilerin sosyal ve akademik gelişmesi için farklı kanalları oluşturmaktır. Kültürel değerlere duyarlı eğitimde öğrencilerin farklılıkları ortaya konulan eğitim öğretim sürecinde bir araç olarak kullanılır (Nayir ve Sarıdaş, 2020). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ile öğrencinin sosyal ve akademik olarak gelişmesi, öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunması, velilerin kültürel yetkinliklerini geliştirmesi, okul yöneticilerinin ise okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı okul kültürü olarak yönetirken okulun kültürel yetkinlik seviyesini yükseltmede rol model olması beklenir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimde önemli kavramlardan birisi de kültürel yetkinlik kavramıdır. Kültürel yetkinlik kavramı aslında bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve çevresel boyutlarda incelendiği için oldukça karmaşık bir kavramdır (Garneau ve Pepin, 2015). Hatta bu kavramı sistemler üzerinde düşündüğümüzde daha da karmaşık olduğunu görebiliriz. Kültürel yetkinlik, bireylerin ve sistemlerin, sınıfların, etnik kökenlerin, dinlerin, manevi geleneklerin veya diğer farklılık unsurlarının üyelerine saygıyla ve etkili bir şekilde karşılık verme süreci olarak ifade edilir (Chiarenza, 2012). Kültürel yetkinlik bu kadar karmaşık bir kavram olmasına rağmen temelinde çok basit bir tanım ile karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramı karmaşık yapan kısmı ise hiç bitmeyen ve sürekli genişleyen, doğrusal olmayan bir süreç olarak ilerlemesidir. Bu nedenle kültürel yetkinlik sınıf ile sınırlandırılmayacak kadar geniş bir kavramdır. Dolayısıyla bireylerin kendi çevrelerinden başlayarak karşısındaki herkesi saygı ile kabul ederek çeşitli bireylerle etkili bir şekilde etkileşim içerisinde olması kültürel yetkin bireyler olarak rol model olmak için önemlidir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimde bahsedilen kültürel farklılıklar makro düzeyde yabancı uyruklu öğrenciler olarak görülürken, mikro düzeyde okul kültürünü etkileyen tüm paydaşların kültürel farklılıklarıdır. Bu durumu daha net bir şekilde açıklamak için Senge (2014) tarafından ortaya konulan zihinsel modeller kavramını incelemek yerinde olacaktır. Zihinsel modeller, kişinin geçmişinden getirdiği bilgi, beceri, filtre, şekil ve şemalar aracılığı ile yeni bilgileri anlamlandırmasıdır. Dolayısıyla öğrencinin edindiği yeni bir bilgi, önceki bilgiler nedeniyle diğer kişilere nazaran farklı anlamlarda yer edinebilir. Bu durumu şu şekilde örnekleyebiliriz (Sarıdaş ve Nayir, 2020):



**Şekil 1.** Örnek olay

Matematik öğretmeni ders esnasında tahtaya bir daire ve üzerine bir çizgi çizer ve öğrencilere burada ne olduğunu sorar (Bkz. Şekil 1). Öğrenciler bu soruya “Dünya ve eksen”, “Topa şiş geçmiş”, “Portakalı ikiye bölen bıçak” gibi cevap verirken bir öğrenci “Bisiklete binmiş Meksikalı” cevabını vermektedir. Burada öğrencilerin neden farklı farklı cevap verdiği düşünüldüğünde öğrencilerin zihinsel modellerinin farklılıkları ortaya çıkmaktadır (Sarıdaş ve Nayir, 2020).

Örnek olaydan da anlaşılabilceği üzere öğrencide var olmayan yeni bir bilgi anlamlandırılırken eski bilgilerden yararlanılmakta dolayısıyla farklı anlamlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum da öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim makro düzeydeki kültürel farklılıkları bir araç olarak kullanırken öğrenciler arasında var olan mikro düzeydeki bu farklılıkları da eğitim öğretim uygulamalarında bir araç olarak kullanır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, felsefi olarak üç teori üzerine inşa edilmiştir. Bunlar eleştirel teori, irksal kimlik teorisi ve sosyal bilişsel teoridir. Bu üç teorinin incelenmesi kültürel değerlere duyarlı eğitim tasarısının eğitime bakış açısını anlama noktasında önemlidir. Kısaca bahsetmek gerekirse eleştirel teori, bilginin kişi, kurum veya zümreye göre değişmediğini dolayısıyla kişilerin elde ettiği bilgileri sorgulayarak alması ve bu sorgulama esnasında özgür bir şekilde düşünmesi gerektiğini savunmaktadır (Devetak, 2013). Eleştirel teoriyi temel alan kültürel değerlere duyarlı eğitim, sınıf üzerinde hiçbir kişi, kurum ve zümrenin baskısını kabul etmemekte, bilimi referans olarak öğrencilerin gelişmesini önermekte ve öğrencilerin bilimsel bilgi eşliğinde güncel yorumlamasını savunmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin görüşlerini sınıf içerisinde özgürce ifade etmesi ve savunması ile gerçekleşmektedir.

Irksal kimlik teorisi, şefkatli davranışları destekleyen, zulmü reddeden, tüm toplulukların barış içerisinde yaşamasını arzulayan bir teoridir (Thompson, 2003). Kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışı ise bu durumu sınıf içerisinde bireylere saygı, evrensel değerlerde buluşma, uyumlu bir toplum oluşturma ve koşulsuz kabul ile bir bütün olmayı hedefleme olarak almıştır. Böylece öğrenciler herhangi bir nedenle kendisinden farklı olan diğer öğrencileri koşulsuz olarak kabul edecek, farklılıklarına karşı saygılı olacak ve evrensel değerlerde birleşerek öğrencilerin birbirleri ile uyumu sağlanacaktır.

Sosyal bilişsel teori, öğrencilerin akademik öğrenme aktivitelerini düzenleme ve uzmanlaşma konusundaki algılarını, kişilerarası iletişimlerini geliştirme ve yönetme algılarını, sosyal baskılara karşı direnme algılarını yönetmektedir. Sosyal bilişsel teori aynı zamanda motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisini de incelemektedir (Bandura, 1999). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise öğrencinin kültürel geçmişini bilmenin önemini, öğrencinin değerine saygılı olmanın, öğrencilerin ilgi alanlarını, güçlü yönlerini, yaşam tarzını bilmenin öğrencinin motivasyonunu artırdığını ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (Villegas ve Lucas, 2007). Kültürel değerlere duyarlı eğitim, kişilerin kültürleri aracılığı ile öğrenmelerini düzenlediklerini, farklı kültürler ile etkileşimleri sonucu farklılıklara saygı becerisinin geliştiğini ve farklı kültürel bakış açılara sahip olduğunu belirtmektedir (Gay, 2000). Bu nedenle kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğrencinin sınıf içerisindeki ortamı ile de ilgilenmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim öğrencinin kültürel kimliğini belirleme ve kültürel geçmişini tanıma, farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme, okul olarak toplum ve öğrenci ailesi ile bağ kurma, öğrencilerin akademik ve sosyal olarak yüksek beceriler



## Kaynakça

- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. L. Pervin, ve O. John (Edt.), *Handbook of personality* içinde (s. 154-196). Guilford Publications.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Chiarenza, A. (2012). Developments in the concept of 'cultural competence'. I. K. David Ingleby (Edt.), *Inequalities in Health Care for Migrants and Ethnic Minorities* içinde (s. 66-81). Garant Publishers.
- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Devetak, R. (2013). Critical theory. S. Burchill, A. Linklater, ve R. Devetak (Edt), *Theories of international relations* içinde (s. 163-186). Red Globe Press.
- Garneau, A. B., ve Pepin, J. (2015). Cultural competence: A constructivist definition. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(1), 9-15.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 11, 1-12.
- Hoy, W. K., ve Fedman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). Okullarda kültür ve iklim. M. Şisman ve Ş. Uysal (Çev.). S. Turan (Edt.) *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulamalar [Educational Administration: Concepts and Practices]*. Nobel Yayıncılık.
- Johnson, L. (2014). Culturally responsive leadership for community empowerment. *Multicultural Education Review*, 6(2), 145-170. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2014.11102915>
- Karabal, C. (2018). Değişime direnç, örgütsel hafıza ve vazgeçme arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 1(2), 6-24.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A. ve Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013a). Örgütsel değişim (T. Fidan, Çev.). G. Arastaman (Edt.) *Eğitim Yönetimi: Kavramlar ve Uygulamalar [Educational Administration: Concepts and Practices]*, (ss 184-186). Nobel Yayıncılık.
- Lunenburg, F.C. ve Ornstein A.C. (2013b). Örgüt kültürü.(F. Nayir, Çev.). G. Arastaman (Edt.), *Eğitim Yönetimi: Kavramlar ve Uygulamalar [Educational Administration: Concepts and Practices]* (ss. 192 – 224). Nobel Yayıncılık
- Nayir, F. ve Sarıdaş, G.. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769-779.
- Sarıdaş, G., ve Nayir, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ve uygulama örnekleri. F. Nayir (Edt.) *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* içinde (s. 245-277). Anı Yayıncılık.
- Senge, P. (2014). *Öğrenen Okullar*. (M. Çetin, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493.

- Thompson, C. E. (2003). Racial identity theory and peace education: Tools for the teacher in all of us. *Interchange*, 34(4), 421-447. <https://doi.org/10.1023/b:inch.0000039026.88225.f7>
- Ulusoy, D. (1996). Eğitim ve sosyal eşitlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 59-86.
- UNICEF. (1989). *Çocuk Hakları Sözleşmesi*. UNICEF Türkiye: <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(20), 20-32.
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- Young, B. L., Madsen, J. ve Young, M. A. (2010). Implementing diversity plans: Principals' perception of their ability to address diversity in their schools. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135-157.

# Göçmen Öğrencilerin Eğitimi Araştırmalarının Haritası: Bibliometrik Analiz <sup>1</sup>

Tamer SARI <sup>2</sup>

Funda NAYIR <sup>3</sup>

## Giriş

Dünyadaki sosyal, ekonomik ve politik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan göç olgusu son yıllarda daha da önem kazanan bir durum hâline gelmiştir. Göç, “Kişilerin hayatlarının gelecekteki kısmının tamamını veya bir parçasını geçirmek üzere tamamen yahut geçici bir süre için yerleşme ünitesinden (şehir, köy, vb.) diğerine yerleşmek kaydıyla yaptıkları coğrafi yer değiştirme olayıdır” (Akkayan, 1979 s.21; Aktaran Akkayan, 2002). Başka bir ifadeyle, “Göç, insanların buldukları yerden ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı başka bir yere hareket etmelerine verilen genel bir ad, evrensel bir olaydır” (Koçak ve Terzi, 2012 s.164). Göç olgusunu anlamak için Ravensstein’in Göç Kanunları, Kesişen Fırsatlar Kuramı, İtme Çekme Kuramı, Merkez Çevre Kuramı (Çağlayan, 2006) gibi kuramlar geliştirilmiştir. Ayrıca göç felsefesini anlamak için yapılan çalışmaların öncülerinden olarak kabul edilen Di Cesare (2020) göç, göçmen, sığınmacı ve sürgün kavramlarının ahlak ve politik felsefe kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Göç kuramlarından İtme Çekme Kuramı (Lee, 1966) göç yaşanan yerle ilgili faktörler, gidilmesi arzulanan yerle ilgili faktörler, engeller ve bireysel faktörler kavramlarıyla formüle edilmiştir (Çağlayan, 2006). Yapılan tanımlar dikkate alındığında göç olgusunu, bulunulan durumdan arzulanan duruma geçme eylemi olarak özetlemek mümkündür. Göç olgusunu, bulunulan durumdaki fizyolojik, sosyal, kültürel, ekonomik veya siyasal nedenlerden dolayı birey veya toplumların varlığını devam ettirememeye tehlikesinden, varlıklarını devam ettirmek için gerekli ve yeterli şartların sağlanabileceği durumlara yönelmesi olarak değerlendirmek daha geniş kapsamlı olarak inceleme fırsatı sağlayabilir. Göç sonucu oluşan yeni duruma uyum süreci, göçmenlerin yeni sosyal normlara, kültürel farklılıklara ve yasal uygulamalara uyum sağlanmasını gerektirir. Bu bakış açısı göç olgusunun sadece ülkeler ve sınırlar arası olarak değil, çağın gerektirdiği değişimlerin de yeni duruma uyum kapsamında incelenmesini gerektirir. Yeni durumlara uyum sağlamanın da bir tür göç olarak incelenmesine en uygun örnek olarak Prensky (2001) tarafından yapılan *dijital göçmenler* tanımı gösterilebilir. Göçmenler bakımından her yaş grubu için yeni duruma uyum araçlarından biri olarak eğitim görülmektedir.

İnsanlığın var oluşuyla başlayan göçler son yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle tüm dünyada önemli bir sorun hâline gelmiştir. Özellikle çocuklar bu sorun karşısında en çok etkilenen kesim olmuştur. Çocukların gerek aile ortamları gerekse toplumda yaşadıkları zorluklar onları olumsuz etkilemekte ve bu durum da toplumsal yaşamda sorunlara neden olmaktadır (Budak, 2021). Bu sorunlardan biri de eğitim alanında yaşanmaktadır. Göç

---

1 Bu çalışmanın ön bulguları 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde Ege Üniversitesi'nde düzenlenen IXth International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr., Pamukkale Üniversitesi, Rektörlük. ORCID: 0000-0003-3752-9277.

3 Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. ORCID: 0000-0002-9313-4942.

nedeniyle farklı bir ülkeye giden çocuklar eğitim sistemine girerken zorlanmakta, okula devam edememekte ve akademik başarısızlık yaşamaktadır. Bu nedenle özellikle yoğun göç alan ülkelerde göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonu önem taşımakta ve bu konuda yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili farklı dönemlerde konunun farklı boyutlarına odaklanarak yapılan bu araştırmaların üretkenlik, etkileşim, alana katkı ve araştırma eğilimleri bakımından değerlendirilmesi yeni araştırmalara katkı sağlayabilir. Bu gerekçeyle çalışmanın amacı, göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaları incelemektir. Göçmen öğrencilerle ilgili yayınlar üretkenlik ve bilim haritalama başlıkları altında incelenmek üzere belirlenmiş ve aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1- Göçmen öğrencilerin eğitimi alanındaki araştırmalar, bilimsel üretkenlik (yazarlar, kaynaklar, ülkeler vb.) açısından yıllar içinde nasıl gelişmiştir?

2- Göçmen öğrencilerin eğitimi alanındaki araştırmalar tematik eğilimler bakımından nasıl değişmiştir?

## **Yöntem**

Göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili yayın çıktılarını, araştırma eğilimlerini ve yayın modellerini incelemek için bibliyometrik yöntem kullanılmıştır. Bibliyometrik yöntem, araştırılan ampirik katkıların miktarı ve önemi, alanın ayrışan ve farklılaşan tartışmalı dönemlerinin belirlenip bilim haritasının elde edilmesi için özellikle uygundur (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bibliyometrik; yayın, yazar veya alıntı yapılan yazar ile diğer yayınlar ve yazarlar arasındaki ilişkiyi gösteren bir içerik analizi yöntemidir (Zupic ve Cater, 2015).

## **Veri Tabanı Seçimi**

Dergilerin, kitapların, incelemelerin ve konferans tutanaklarının küresel ve bölgesel kapsamı hakkında veri sağlayan çok sayıda indeksleme ve atıf veri tabanı mevcuttur. Her veri tabanının kendine özgü algoritması ve kapsamı olması doğaldır. Araştırma kapsamında bilimsel üretkenlik ve bilim haritalama için R için Bibliometrix paket kullanılmıştır. Bibliometrix paket; Scopus, Clarivate Analytics'in Web of Science (WoS), PubMed, Digital Science Dimensions ve Cochrane veri tabanlarından alınan verilerle işlem yapılabilir. Bu veri tabanlarından sosyal bilimler alanı için kapsayıcı olan Scopus ve WoS değerlendirilmiştir. Ancak Scopus verilerinin ortak alıntıyı (co-citation), bibliyografik eşleştirmeyi (bibliographic coupling), bilimsel iş birliğini (scientific collaboration), ortak kelime analizini (co-word analysis) veya başlıklardan ve özetlerden metin çıkarmayı desteklemediği (Aria ve Cuccurullo, 2017) dikkate alınarak WoS veri tabanının kullanılmasına karar verilmiştir.

## **Arama Sorgusu**

Göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin bibliyografik verileri elde etmek için WoS veri tabanının ana arama arayüzünde arama alanı türünde aşağıdaki arama sorgusu kullanılmıştır:

“Immigrant students (All Fields) AND Education Educational Research (Web of Science Categories) AND Articles (Document Types) AND Early Access OR Articles (Document Types) AND Education Educational Research (Web of Science Categories)”. Sorgu, 2022’de gerçekleştirilmiş ve 2.342 sonuç elde edilmiştir. Verilere göre alana yönelik yayınlara ait temel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Göçmen öğrencilerin eğitimi araştırmaları veri seti temel bilgiler

Açıklama	Sonuç	Açıklama	Sonuç
<b>Veri Ana Bilgileri</b>		<b>Doküman İçeriği</b>	
Zaman aralığı	1981:2022	Dolaylı anahtar kelimeler (Keywords plus)	1880
Kaynaklar (Dergi, kitap, vb.)	585	Yazar anahtar kelimeleri	4079
Dokümanlar	2342	<b>Yazar Bilgileri</b>	
Yayımdan itibaren ortalama yıl	7,72	Yazarlar	3910
Doküman başına ortalama atıf	10,72	Yazar görünümleri	4962
Doküman başına yıllık ortalama atıf	1,104	Tek yazarlı yayın yazarları	768
Referanslar	78023	Çok yazarlı yayın yazarları	3142
<b>Doküman Türleri</b>		<b>Yazar İş Birliği</b>	
Makale	1980	Tek yazarlı yayınlar	958
Makale; kitap bölümü	239	Yazar başına yayın sayısı	0,599
Makale; erken görünüm	110	Yayın başına yazar sayısı	1,67
Makale; bildiri	13	Yayın başına ortak yazar sayısı	2,12

Göçmen öğrencilerin eğitimi alanında yapılan çalışmaların WoS verileri kapsamında 1981 yılında yayınlanmaya başlandığı söylenebilir. Henüz dijitalleştirilmemiş çalışmaların varlığını dikkate alarak bu değerlendirilmelerin yapılması gerektiği unutulmadan, elde edilen veri setinin analizi yapıldığında 1981 yılından günümüze kadar 585 dergi veya kitapta toplam 2342 çalışmanın 3910 yazar tarafından yayınlandığı görülmektedir. Yayın türü tercihlerinin genel olarak makalelerden (1980) yana kullanıldığı ve tek yazarlı çalışmaların (768) çok yazarlı yayın sayısına (3142) oranla çok düşük olduğu anlaşılmaktadır.

## Kaynaklar

- Akkayan, T. (1979). *Göç ve değişim*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Akkayan, T. (2002). Türkiye’de iç göçler ve sorunlar, *Antropoloji*, (15), 29-61 doi.org/10.1501/antro\_0000000203
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. doi:10.1016/j.joi.2017.08.007
- Budak, M. (2021). *Göçmen öğrencilerin Türkiye’deki eğitim sistemine dahil edilmesi*, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özet ve Tam Metin Kitabı, 65-72.
- Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz(17), 67-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23522/250638>
- Di Cesare, D. (2020). *Resident foreigners: A philosophy of migration*. John Wiley & Sons.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Koçak, Y., & Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri, *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57. <https://doi.org/10.2307/2060063>
- Lotka, A. J. (1926) The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16, 317-323.
- McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (2021). *World migration report 2022*. International Organization for Migration (IOM), Geneva.
- McKay, S. L., & Wong, S. L. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: investment and agency in second-language learning among chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66, 577-606. <https://doi.org/10.17763/haer.66.3.n47r06u264944865>
- Pison, G. (2019). *Which countries have the most immigrants?*, *World Economic Forum*, 29 Temmuz 2022 tarihinde <https://www.weforum.org/agenda/2019/03/which-countries-have-the-most-immigrants-51048ff1f9/> adresinden indirilmiştir.
- Premsky, M. (2001), Digital natives, digital immigrants Part 1, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reardon, S. F., & Galindo, C. (2009). The hispanic-white achievement gap in math and reading in the elementary grades. *American Educational Research Journal*, 46(3), 853–891. <https://doi.org/10.3102/0002831209333184>
- Secinaro, S., Brescia, V., Calandra, D., & Biancone, P. (2020). Employing bibliometric analysis to identify suitable business models for electric cars. *Journal of Cleaner Production*, 264, 121503. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121503>.
- US Department of Education. (2016). *The state of racial diversity in the education force*. [www2.ed.gov/rschstat/eval/highered/racial-diversity/state-racial-diversity-workforce.pdf](http://www2.ed.gov/rschstat/eval/highered/racial-diversity/state-racial-diversity-workforce.pdf)
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. DOI: 10.1177/1094428114562629.

# ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM II

## EDITÖR

Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol

## BÖLÜM YAZARLARI

Prof. Dr. Neriman Aral  
Prof. Dr. Neslihan Avcı  
Prof. Dr. Gülen Baran  
Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan  
Prof. Dr. Münevver Can Yaşar  
Prof. Dr. Figen Gürsoy  
Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol  
Prof. Dr. Özlem Körükçü  
Prof. Dr. Güler Küçüküran  
Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı  
Doç. Dr. Pınar Aksoy  
Doç. Dr. Utku Beyazıt  
Doç. Dr. Sadiye Keleş  
Doç. Dr. Güneş Salı  
Dr. Öğr. Üyesi Sibel Atli  
Dr. Öğr. Üyesi Elifcan Cesur  
Dr. Öğr. Üyesi Ayten Doğan Keskin  
Dr. Öğr. Üyesi Zuhâl Gizir  
Dr. Öğr. Üyesi Nihan Koran Güner  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Özaslan  
Bil. Uzm. Ümit Ünsal Kaya

## 3. Baskı

Ankara  
2022

## ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM II

Editör: Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-338-1  
e-ISBN : 978-605-170-642-9  
Kapak Tasarımı : Kezban Kılıçoğlu  
Mizanpaj : Kezban Kılıçoğlu  
Dil Kontrol : Göksel Çakır  
Baskı : Sözkese Matbaası  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Editör: KÖKSAL AKYOL, Aysel

## ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM II

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, 440 sf., 16x24 cm  
ISBN: 978-605-170-338-1  
e-ISBN: 978-605-170-642-9

### Erken Çocukluk Eğitimi, Erken Çocukluk Gelişimi, Eğitim

Erken Çocukluk Gelişimi, Fiziksel Gelişim, Beyin Gelişimi, Öğrenme, Sosyoduygusal Gelişim

---

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*





# İÇİNDEKİLER

<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>9</b>
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNİN ÖNEMİ .....	11
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN GELİŞİM ÜZERİNDE ETKİLERİ .....	13
TÜRKİYE'DE 37-72 AYLIK ÇOCUKLARIN GENEL DURUMU .....	16
Nüfus İçinde Çocuklar.....	16
Okullaşma Oranı .....	23
Devlet Koruması Altındaki Çocuklar .....	25
Özel Eğitime Gerekisini Olan Çocuklar .....	27
Çocuk İşçiliği .....	29
Yoksulluk .....	31
Suriyeli Mülteci Çocuklar.....	33
ERKEN ÇOCUKLUK GELİŞİMİ İÇİN TÜRKİYE'NİN VİZYONU .....	35
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE HER ÇOCUĞA ERİŞİLEBİLİRLİK POLİTİKALARI .....	36
ERKEN ÇOCUKLUK GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ .....	39
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>47</b>
BEYİN GELİŞİMİ .....	50
BEYİN NASIL ÖĞRENİR? .....	55
BEYNİN YAPISI VE ÖĞRENME .....	56
BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME .....	57
Beyin Temelli Öğrenmenin İlkeleri ve Öğretim Yöntemleri .....	58
BEYİN GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ.....	61
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>67</b>
İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE FİZİKSEL GELİŞİM.....	71
Boy ve Kilo.....	71
Vücut Özellikleri.....	75
Beyin ve Sinir Sistemi .....	76
Kemikler ve Dişler.....	77
EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN FİZİKSEL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ .....	78
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>85</b>
TEMEL HAREKETLER DÖNEMİ .....	88
Fiziksel Gelişim Performansları .....	95
EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN MOTOR GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ .....	102
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>109</b>
BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI.....	109
Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı .....	112
Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Kuramı .....	125
Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı .....	131

EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ .....	135
<b>ALTINCI BÖLÜM .....</b>	<b>143</b>
DİL GELİŞİMİ .....	146
Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3-6 Yaş) .....	146
İKİDİLLİLİK .....	154
DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI .....	157
Dil ve Konuşma Bozukluklarının Nedenleri .....	157
Yapısal Nedenler .....	157
Görevsel Nedenler .....	158
Psikolojik Nedenler .....	158
Dil ve Konuşma Bozukluklarının Türleri .....	159
Ses Bozuklukları .....	159
Ekmeleme (Artikülasyon/Söyleyiş) Bozuklukları .....	160
Ritim Bozuklukları (Kekemelik) .....	161
Gecikmiş Konuşma ve Afazi (Söz Yitimi) .....	162
DİL GELİŞİM KURAMLARI .....	164
EĞİTİMCİLERİN DİL GELİŞİMİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ .....	166
<b>YEDİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>173</b>
ALGI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ .....	176
DUYULAR VE ALGI GELİŞİMİ .....	185
EĞİTİMCİLERİNİN ÇOCUKLARIN ALGISAL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ .....	191
<b>SEKİZİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>197</b>
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM İLE İLGİLİ KAVRAMLAR .....	199
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM KURAMLARI .....	201
SOSYODUYGUSAL GELİŞİM VE AİLE .....	205
Aile Yapısı .....	205
Doğum Sırası ve Aralığı .....	208
Kardeş Sayısı ve İlişkileri .....	211
Değişen Aile Yapısı .....	215
Anne Babalık Stilleri .....	217
SOSYODUYGUSAL GELİŞİMDE TEPKİLER VE DUYGULAR .....	220
Duygusal Düzenleme .....	221
Akran İlişkileri .....	224
SOSYODUYGUSAL GELİŞİM VE OYUN .....	227
SOSYODUYGUSAL GELİŞİMDE ÖZEL DURUMLAR .....	231
EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN SOSYODUYGUSAL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ .....	233
<b>DOKUZUNCU BÖLÜM .....</b>	<b>245</b>
CİNSEL GELİŞİM KURAMLARI .....	249

Psikanalitik Kuram .....	249
Bilişsel Gelişim Kuramı .....	252
Sosyal Öğrenme Kuramı .....	253
Bilgi İşleme Kuramı .....	253
CİNSEL EĞİTİM .....	255
EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN CİNSEL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ .....	260

## **ONUNCU BÖLÜM..... 265**

AHLÂK GELİŞİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	268
AHLÂK GELİŞİMİ KURAMLARI .....	269
Psikoanalitik Kuramlar .....	269
Freud'un Ahlâk Gelişimine Yaklaşımı.....	269
Erikson'un Ahlâk Gelişimine Yaklaşımı .....	271
Davranışçı Kuramlar.....	272
Toplumsal Öğrenme Kuramı .....	273
Bilişsel Gelişim Kuramları .....	275
Piaget'in Ahlâk Gelişimi Kuramı .....	275
Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı .....	281

EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN AHLÂK GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ .....	289
--	-----

## **ONBİRİNCİ BÖLÜM..... 297**

GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRMEİN ÖNEMİ .....	299
EĞİTİMCİNİN KULLANABİLECEĞİ DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ .....	303
Gözlem Kayıtları.....	304
Anekdot Kayıtlar .....	307
Standart Testler ve Gelişim Kontrol Listeleri .....	309
Aile Görüşmeleri.....	311
Ev Ziyaretleri .....	313
GELİŞİMSEL RİSKLER/RİSK DURUMLARI .....	314
Prematüre ve Düşük Doğum Ağırlıklı Olma Durumu .....	314
Davranış Sorunları .....	315
Dil ve Konuşma Sorunları .....	316
Özel Gereksinimli Olma Durumu .....	316
EĞİTİMCİNİN GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE GÖZ ÖNÜNDE BULUNDURMASI GEREKEN NOKTALAR .....	317
GELİŞİM GÖZLEM RAPORLARININ FARKLI ALAN UZMANLARI İLE PAYLAŞIMI VE YÖNLENDİRME .....	319

## **ONİKİNCİ BÖLÜM** ..... 325

GELİŞİMİ DESTEKLEME ÇALIŞMALARININ ÖNEMİ.....	327
GELİŞİMSEL DESTEK PROGRAMLARI.....	328
GELİŞİM ALANLARINA GÖRE DESTEKLEYİCİ ÇALIŞMALAR.....	330
Motor Gelişimin Desteklenmesi.....	330
Motor Gelişimi Destekleyici Ortam ve Materyaller.....	332
Motor Gelişim Etkinlikleri.....	333
Motor Gelişim Destek Çalışmalarında Dikkat Edilecek Hususlar.....	334
Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi.....	335
Bilişsel Gelişimi Destekleyici Ortam ve Materyaller.....	337
Bilişsel Gelişim Etkinlikleri.....	339
Bilişsel Gelişim Destek Çalışmalarında Dikkat Edilecek Hususlar.....	340
Dil Gelişiminin Desteklenmesi.....	341
Dil Gelişimini Destekleyici Ortam ve Materyaller.....	343
Dil Gelişimi Etkinlikleri.....	344
Dil Gelişim Destek Çalışmalarında Dikkat Edilecek Hususlar.....	346
Sosyal-Duygusal Gelişimin Desteklenmesi.....	346
Sosyal-Duygusal Gelişimi Destekleyici Ortam ve Materyaller.....	348
Sosyal-Duygusal Gelişim Etkinlikleri.....	349
Sosyal-Duygusal Destek Çalışmalarında Dikkat Edilecek Hususlar.....	350
Öz Bakım Becerilerinin Desteklenmesi.....	351
Öz Bakım Becerilerini Destekleyici Ortam ve Materyaller.....	352
Öz Bakım Becerileri Etkinlikleri.....	353
Öz Bakım Becerileri Destek Çalışmalarında Dikkat Edilecek Hususlar.....	355
ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	356

## **ONÜÇÜNCÜ BÖLÜM**..... 375

ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ VE DESENLERİ.....	377
Nicel Yöntem.....	378
DeneySEL Desen.....	378
Nedensel Karşılaştırma Deseni.....	379
İlişkisel Desen.....	381
Nitel Yöntem.....	382
Etnografi.....	382
Olgubilim.....	383
Durum Çalışması.....	384
Kuram Oluşturma.....	384
Karma Yöntem.....	385
Yakınsayan Paralel.....	385
Açımlayıcı Sıralı.....	385
Keşfedici Sıralı.....	386

İç İçe Sıralı .....	386
Dönüştürücü .....	387
<b>GELİŞİMSEL AÇIDAN ARAŞTIRMA TÜRLERİ .....</b>	<b>387</b>
Kesitsel .....	387
Boylamsal .....	388
Ardışık .....	389
Mikrogenetik.....	389
<b>VERİ TOPLAMA YAKLAŞIMLARI VE ARAÇLARI.....</b>	<b>390</b>
Bebeklere Özgü Veri Toplama Yolları.....	391
Gözlem .....	392
Görüşme.....	395
Standart Testler ve Anketler.....	398
Dökümanlar ve Var Olan Kayıtları Kullanma.....	400
<b>ARAŞTIRMALARDA ETİK: ÇOCUKLARA KARŞI ETİK YÜKÜMLÜLÜKLER .....</b>	<b>404</b>
Araştırmalarda Çocuğun Rolü .....	405
Araştırmacının Çocuk ve Ailelerle İlişkileri .....	406
Aydınlatılmış Onam .....	407
Gizlilik ve Güvenirlik .....	407
Araştırma Sonuçlarının Paylaşılması.....	408

## **ONDÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....**

<b>FİZİKSEL GELİŞİM .....</b>	<b>419</b>
<b>MOTOR GELİŞİM.....</b>	<b>421</b>
<b>BİLİŞSEL GELİŞİM .....</b>	<b>423</b>
<b>DİL GELİŞİMİ .....</b>	<b>426</b>
<b>ALGISAL GELİŞİM.....</b>	<b>429</b>
<b>SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM.....</b>	<b>430</b>
<b>CİNSEL GELİŞİM .....</b>	<b>433</b>
<b>AHLÂK GELİŞİMİ .....</b>	<b>435</b>
<b>EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ .....</b>	<b>436</b>

# ÖN SÖZ

Bebeklerin yaşamlarının ilk iki yılındaki gelişimi çoğunlukla şaşkınlıkla izleriz. Yeni doğan bebek henüz kendisinin ayrı bir varlık olduğunun bile farkında değilken, iki yaşın sonuna doğru görüş alanında olmayan objelerin ve insanların var olduğunu bilir. Yeni doğduğunda henüz başını dik tutamazken iki-üç yaşlarına geldiğinde rahatlıkla yürür. Ağlamaları, ağulamaları, gülümsemesi ile iletişime geçerken ilerleyen süreçte ilk sözcüğünü söyler, ilk cümlelerini kurar. Erken çocukluk döneminin sonlarına doğru çevresinde konuşulan dili ya da dilleri bir yetişkin gibi gramer kurallarına uygun bir şekilde kullanır. Küçücük bir bebekken yanında ağlayan başka bebeklerden etkilenerken ağlarken, dönemin sonlarına doğru başkalarının üzüntüsünü anlar ve onu rahatlatmaya çalışır.

Gelişimin böylesine hızlı olduğu erken çocukluk yıllarındaki çocuklarla çalışan eğitimcilerin, her çocuğun biricik olduğu ilkesini ve daha birçok ilkeyi göz önünde bulundurarak etkili eğitim ortamları hazırlamalarının önemi büyüktür. Etkili ve çocuğa göre eğitim ortamları hazırlayabilmek için bu dönem çocuklarının gelişimlerini bilmek elzemdir. Eğitimci, gelişim özelliklerini iyi bilirse, altı aylık bir bebeği yürütmek için zorlamayacağı gibi otuz altı aylık bir çocuğa da yirmiyeye kadar saymayı öğretmeye çabalamaz. Altmış aylık olmuş ve renklerin tonlarını detaylı bir şekilde ayırt edebilen bir çocuğa kırmızıyı öğretmeyi aklıdan bile geçirmez. Bu düşüncelerden yola çıkarak, erken çocukluk dönemi eğitimcilerine bu dönemin gelişim özellikleri, 'Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I' ve 'Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II' kitaplarında detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Kitaplarda gelişim bilgilerinin yanı sıra tarihsel süreçte, farklı kültürlerde ve aile sistemi içinde çocuk kavramları, Türkiye'deki erken çocukluk döneminde olan bebek ve çocukların profili, bebeklerin ve çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi, erken çocukluk döneminde araştırma yöntemleri ve gelişim bilgisinin eğitime yansımaları konularına da yer verilmiştir. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I kitabında 0-36 aylık bebekler ve çocukların tüm yönleri ile gelişimi ele alınırken, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II kitabında ise 37-72 aylık çocukların gelişim özellikleri üzerinde durulmuştur.

'Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I' ve 'Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II' kitaplarında emeği geçen bölüm yazarlarına her iki kitaba da kattıkları değerden dolayı çok teşekkür ediyorum. Bölüm yazarlarının özverili çalışmaları olmasa böylesine güzel bir kitap ortaya çıkmazdı. Kitapların ortaya çıkma sürecinde bana destek olan doktora öğrencim Bilim Uzmanı Elifcan Cesur'a da teşekkür etmek istiyorum. İyi ki varsınız...

Bebeklerin ve çocukların ağız dolusu gülebildiği okul öncesi eğitim kurumları ve de bir dünya umuduyla...

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

BİRİNCİ BÖLÜM

# TÜRKİYE'DE 37-72 AYLIK ÇOCUK PROFİLİ

**Prof. Dr. Münevver Can Yaşar**  
**Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0003-1987-8393*

**Bil. Uzm. Ümit Ünsal Kaya**  
**Afyon Kocatepe Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0001-7662-8089*



- ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNİN ÖNEMİ
- ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN GELİŞİM ÜZERİNDE ETKİLERİ
- TÜRKİYE'DE 37-72 AYLIK ÇOCUKLARIN GENEL DURUMU
  - Nüfus İçinde Çocuklar
  - Erken Çocukluk Döneminde Okullaşma
  - Devlet Koruması Altındaki Çocuklar
  - Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar
  - Çocuk İşçiliği
  - Yoksulluk
  - Suriyeli Çocuklar
- ERKEN ÇOCUKLUK GELİŞİMİ İÇİN TÜRKİYE'NİN VİZYONU
- ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE HER ÇOCUĞA ERİŞİLEBİLİRLİK POLİTİKALARI
- ERKEN ÇOCUKLUK GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ



Erken çocukluk, bir çocuğun fiziksel, entelektüel, duygusal ve sosyal gelişiminde hayati bir aşamadır. Bu dönemde çocukların fiziksel ve bilişsel becerilerinin gelişimi şaşırtıcı bir oranda ilerlemekte ve doğumdan sekiz yaşına kadar öğrenmenin çok büyük bir kısmı gerçekleşmektedir. Bu nedenle erken dönemde çocuklar özellikle nitelikli kişisel bakım ve öğrenme deneyimlerine gereksinim duyarlar. Çocukların bu kritik dönemde bakım ve eğitimden yararlanması, ilerleyen yaşlarında yaşam kalitesi açısından anahtar bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinden yararlanma, bir çocuk hakkı olarak ele alınmalı ve her çocuğun koşulsuz olarak bu haktan yararlanabilmesinin olanakları oluşturulmalıdır.

Bu bölümde genel olarak erken çocukluk döneminin önemi ile birlikte Türkiye'de 37-72 aylık çocukların genel durumu, istatistiksel veriler ışığında ele alınmış ve bu çocukların mevcut ve gelecek durumları için devletin kendi üzerine düşen görevleri ile hâlihazırda yürütülmeye çalışılan politikalar irdelenmiştir.

## ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNİN ÖNEMİ

Erken çocukluk döneminde iyi bakım alan çocukların gerek büyüme dönemlerinde gerekse daha sonraki yaşamlarında sağlıklı olma olasılıkları bu olanaklardan yararlanamayan çocuklara göre daha yüksektir. Bu dönemde iyi bakım, sağlığın yanı sıra düşünsel, dilsel, duygusal ve sosyal becerilerin de güçlenmesini sağlayarak çocukları okullarında başarılı kılmakta, okul terk olasılığını azaltmakta ve yaşamın sonraki evrelerinde uyum ve başarı için güçlü bir temel oluşturmaktadır. Bütün bunlar, anne-babaları yoksul veya eğitimsiz olan, evlerinde Türkçeden başka bir dil kullanılan veya başka bir açıdan dezavantajlı konumda yer alan çocuklar için özellikle geçerlidir. Dolayısıyla, erken çocukluk eğitimine yaygın katılım, fırsat eşitliği sağlayarak kuşaktan kuşağa aktarılacak dezavantajları gidermede önemli bir yol olmaktadır (Dünya Bankası, 2010; Cloney vd., 2015). Erken çocukluk döneminde iyi bakım alan çocukların ayrıca ergenlik dönemlerinde öz saygı geliştirme, daha sonraki yaşamlarında ise toplumun yaratıcı ve üretken üyeleri olma olasılığı da yüksektir. Buna karşılık, beyin gelişiminin en hızlı olduğu yaşamın ilk yıllarında uyarım alamayan çocuklar ileriki dönemlerde kendi potansiyellerini asla kusursuz bir şekilde ortaya koyamayabilirler.

Çoğu çocuk, ailelerinin gelir durumları, yaşadıkları coğrafi konum, etnik köken, engellilik durumu ve ihmal ve istismar nedeniyle ne yazık ki tam olarak yaşam potansiyeline erişemez. Bu gruptaki çocuklar yeterli beslenme, bakım ve öğrenme fırsatı bulamayabilir. Hayatta kalmanın yanı sıra gelişme

hakkı da her çocuk için vazgeçilmezdir. Yaşamın ilk yıllarında öğrenmeyi sevmeye, iyi beslenme ve sağlık ve tutarlı sevecenlik ile teşvik, çocukların okulda daha iyi ve sağlıklı olmasını, daha fazla kazanım elde etmesini ve topluma daha fazla katkıda bulunmasını sağlar. Bu, özellikle yoksul çocuklar için çok daha önemlidir. İlk yıllarda iyi atılmış sağlam bir temel, yetişkinlik döneminde mutlaka bir fark yaratır ve hatta bir sonraki kuşağa daha iyi bir başlangıç olanağı sağlar (Isaacs, 2012; Minervino, 2014). Eğitimli ve sağlıklı bireyler toplumlarının finansal ve sosyal zenginliklerine katılır ve katkıda bulunurlar.

Çocukluğun ilk yılları, zekâ, kişilik, sosyal davranış ve kendini yetişkinliğe hazırlayacak öğrenme ve beslenme için gerekli kapasitenin temelini oluşturur (Grantham-McGregor vd., 2007). Beyin gelişimi yaşamın ilk yıllarında en hızlı safhasındadır. Uyarılma, destek ve emzirme kalitesi yetersiz olduğunda, çocuk gelişimi ciddi şekilde etkilenir. Hem biyolojik hem de çevresel faktörler, beyin gelişimini ve davranışları şekillendirir (Sigman vd., 1989; O'Connell vd., 2016). Örneğin aşırı stres yaşayan küçük çocuklar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal güçlükler geliştirme açısından daha büyük risk altındadır (Shonkoff vd., 2012). Bu engeller, çocukların okula hazır olmalarında ve daha sonraki okul performanslarında olumsuz etkiler yaratabilir.

Erken dezavantajın çocuklar üzerindeki etkileri yine bu dönemde azaltılabilir. Bu amaç doğrultusunda dezavantajlı çocuklar için yapılan erken müdahaleler, çocukların hayatta kalma şansını artırır, sağlık, büyüme, bilişsel ve sosyal gelişimde iyileşmelere yol açar (Currie ve Thomas, 1995; Currie, 2001; Zigler ve Styfco, 2004). Yoksulluk içinde yetişen çocuklar okulda öğrenme yeteneklerinin kısmen düşük olmasından dolayı orta sınıf çocuklara göre daha az eğitim alabilmektedirler. Çocukların eğitimde daha eşit bir başlangıç yapmalarına yardımcı olma fırsatı ile yoksulluğun azaltılması ve tüm çocuklar için başarı şansının arttırılması mümkün olabilir. Yaşamın ilk yıllarında ilgi gören ve desteklenen çocuklar akademik yaşamlarında daha fazla başarı elde ederler. Yetişkinlikte, bu erken fırsatlara sahip olmayanlara göre ailesi ve çevresi tarafından ilgi gösterilmiş ve desteklenmiş çocuklar genelde hep daha yüksek istihdam, gelir düzeyi, daha iyi sağlık ve düşük bağımlılık ile suç oranına sahiptirler (Wylie ve Thompson, 2003; Burchinal vd., 2009; O'Connell vd., 2016).

Erken çocuk gelişimini iyileştirme çabaları, maliyet değildir, bir yatırımdır. Erken çocukluk döneminde çocuklara yapılan yatırımların getirisi yüksek ve maliyeti düşüktür. Türkiye'de 2005 yılında yapılan Erken Çocukluk Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi Araştırması, erken çocukluk eğitimine yapılacak her 1 liralık yatırımın ekonomiye 7 liraya kadar kazanç olarak döneceğini ve bazı durumlarda çok daha yüksek olabileceğini göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında erken çocukluk eğitimi kazançlı bir

**KAYNAKLAR**

- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2011). *Erken çocukluk eğitimi ve erken çocukluk eğitimi programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Baker, M., & Milligan, K. (2005). *How does job-protected maternity leave affect mothers employment and infant health?* NBER Working Paper, No 11135.
- Bekman, S. (1999). *7 ÇOK GEÇ! Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: AÇEV.
- Betcherman, G. (2004). *Çocuk işçiliği ve eğitim çocuk hakları*. Washington DC: Dünya Bankası.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2009), Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25: 166-176.
- Chiat, S. & Roy, P. (2013). Early predictors of language and social communication impairments at ages 9-11 years: A follow-up study of early-referred children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 56(6), 1824-36.
- Cloney, D., Cleveland, G., Hattie, J., & Tayler, C. (2015), Variations in the availability and quality of early childhood education and care by socioeconomic status of neighbourhoods. *Early Education and Development*, 27(3), 1-19.
- Cömert, D. (2000). *Erken çocukluk eğitimi programlarında uygulanan türkçe dil faaliyetlerinin ilköğretim türkçe dersi okuma-anlamaya etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238.
- Currie, J. & Thomas, D. (1995). Does head start make a difference? *American Economic Review*, 85(3), 341-64.
- Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016). *Genel müdürlüğe ait misyon ve vizyon*. <https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/hakimizda/sayfasından/erişilmiştir>.
- Dünya Bankası (2010, Şubat). *Türkiye: Gelecek nesiller için fırsatların çoğaltılması*. Dünya Bankası Avrupa ve Orta Asya Bölgesi Beşeri Kalkınma Bölümü.
- Eğitime Bakış (2016). *İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 68.
- Eurydice Network (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities* (Brussels: European Commission).
- Grantham McGregor, S., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., & Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369(9555), 60-70.

- Gupta, N.D. & Simonsen, M. (2007). *Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care*. IZA Discussion Paper No 3188. Bonn: Institute for the Study of Labor, November.
- Göç Terimleri Sözlüğü. (2009). *Uluslararası göç hukuku*. No. 18.  
[http://www.turkey.iom.int/documents/goc\\_terimleri\\_sozlugu.pdf](http://www.turkey.iom.int/documents/goc_terimleri_sozlugu.pdf)  
sayfasından erişilmiştir.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2013). *Göç raporu*. Ankara: İçişleri Bakanlığı.
- Gümüş, A. (2016). Kayıp kuşaklar: Adana'daki sığınmacı çocukların durumu. *Türkiye'de çocuk işçiliği sorunu: Suriye'den gelen mülteciler sonrası mevcut durum ve çözüm önerileri içinde*. İstanbul: Hayata Destek Derneği.
- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Perper, K., Wvener, L., Wassel, J., & Vick, J. (2009). *Disparities in early learning and development: Lessons from the early childhood longitudinal study - Birth Cohort (ECLS-B)*. Washington, DC: Child Trends.
- Heckman, J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children. *In Big ideas for children: Investing in our nation's future. first focus*. Washington, DC.
- Heckman, E. (2015). *The early learning water cooler conference*.  
<http://heckmanequation.org/content/early-learning-water-cooler-conferene>  
sayfasından erişilmiştir.
- ILO (2013). *Global employment trends: 2003, ILO Report*. Geneva: International Labour Office.
- IPEC (2009). *Action against child labour: IPEC highlights 2008*. Switzerland: ILO.
- Isaacs, J. (2012). *Starting School at a Disadvantage: The School Readiness of Poor Children*. Washington, DC: Center on Children and Families at the Brookings Institution.  
[http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/3/19%20school%20disadvantage%20isaacs/0319\\_school\\_disadvantage\\_isaacs.pdf](http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/3/19%20school%20disadvantage%20isaacs/0319_school_disadvantage_isaacs.pdf)  
sayfasından erişilmiştir.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kalaycı, S. (2014). *Sığınmacıların korunmasına yönelik Türk sivil toplum kuruluşları*. İstanbul: İHH İnsani ve Sosyal Araştırma Merkezi.  
<http://www.ihhakademi.com/siginmacilarin-korunmasına-yonelik-turk-sivil-toplum-kuruluslari/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, İ. ve Yılmaz Eren, E. (2015). *Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu: Arada kalanların hakları ve yükümlülükleri*. SETA Yayınları.
- Kaytaç, M. (2005). *Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin fayda-maliyet analizi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

- Määttä, S., Laakso, M.L., Ahonen, T., Tolvanen, A., Westerholm, J., & Aro, T. (2016). Continuity from prelinguistic communication to later language ability: A follow-up study from infancy to early school age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 1357-1372.
- MEB (2015-2016). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Minervino, J. (2014). *Lessons from research and the classroom: Implementing high-quality Pre-K that makes a difference for young children*. White Paper for the Bill and Melinda Gates Foundation.
- Nash, M. (1997). Fertile minds. *Time*, February 3, 54.
- O'Connell, M., Fox, S., Hinz, B., & Cole, H. (2016). *Quality early education for all: fostering creative, entrepreneurial, resilient and capable learners*. Mitchell Institute Policy Paper No. 01/2016. Melbourne: Mitchell Institute.
- OECD (2016). What are the benefits from early childhood education? *In Education indicators in focus* No. 42, Paris: OECD Publishing.
- Oral, I., Yaşar, D., & Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. İstanbul: AÇEV.
- Peisner Feinberg, E.S. (2007). *Child care and its impact on young children's development*. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/857/child-care-and-its-impact-on-young-childrens-development.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sabates, R. & Dex, S. (2015). The impact of multiple risk factors on young children's cognitive and behavioural development. *Children & Society*, 29(2), 95-108.
- Sawyer, A.C.P., Chittleborough, C.R., Mittinty, M.N., Miller-Lewis, L.R., Sawyer, M.G., Sullivan, T., & Lynch, J.W. (2014) Are trajectories of self-regulation abilities from ages 2-3 to 6-7 associated with academic achievement in the early school years? *Child: Care, Health and Development*, 41(5): 744-754.
- Shonkoff, J.P. & Garner, A.S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), 232-46.
- Sigman, M., Neumann, C., Jansen, A.A., & Bwibo, N. (1989). Cognitive abilities of kenyan children in relation to nutrition, family characteristics, and education. *Child Development*, 60, 1463-1474.
- Soyalp, I.Ö. (2016). Suriye'den gelen göç ve çocukların mevcut durumu. *Türkiye'de çocuk işçiliği sorunu: Suriye'den gelen mülteciler sonrası mevcut durum ve çözüm önerileri içinde*, İstanbul: Hayata Destek Derneği.
- TBMM (2012). *TBMM insan haklarını inceleme komisyonu, ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadır kentler hakkında inceleme Raporu*. [http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/ulkemize\\_siginan\\_suriye\\_vatandaslarinin\\_barindiklari\\_cadirkentler\\_hakkinda\\_inceleme\\_raporu\\_3.pdf](http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/ulkemize_siginan_suriye_vatandaslarinin_barindiklari_cadirkentler_hakkinda_inceleme_raporu_3.pdf). sayfasından erişilmiştir.

- Temel, Z.F., Kanat, K., & Güral An, M. (2016). An analysis of the postgraduate dissertations on the language development of children in early childhood conducted in Turkey. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 201-216.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). *Madde 10*. [www.anayasa.gen.tr](http://www.anayasa.gen.tr) sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması -TNSA (2014). *Türkiye nüfus ve sağlık araştırması, 2013*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, Yayın No: NEE-HÜ.14.01
- TÜİK (2013). *Nüfus ve konut araştırması, 2011. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni*, Sayı: 15843, 31 Ocak. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15843> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK (2014). *İstatistiklerle çocuk*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları.
- TÜİK (2015). *İstatistiklerle Türkiye*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları.
- TÜİK (2016). *İstatistiklerle çocuk, 2015. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni*, Sayı: 21521, 22 Nisan. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21521> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF (2005). *Child poverty in rich countries 2005*. UNICEF: Innocenti Report Centre. [http://www.unicef.org/spanish/files/Children\\_Living\\_In\\_Poverty.pdf](http://www.unicef.org/spanish/files/Children_Living_In_Poverty.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF (2012a). *Okul dışındaki çocuklar küresel girişimi: Türkiye Ülke Raporu*. Ankara: UNICEF.
- UNICEF (2012b). *Türkiye’de çocuk ve genç nüfusun durumunun analizi*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/033.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF (2013). *Türkiye’de çocuk refahı*. <http://www.sck.gov.tr/oecd/%C3%87ocuk%20Refah%C4%B1%20Belgesi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNHCR (BM Mülteciler Yüksek Komiserliği) (2013). *Mid-Year trends* ([http://unhcr.org.uk/fileadmin/user\\_upload/docs/Mid\\_year\\_trends\\_2013.pdf?\\_ga](http://unhcr.org.uk/fileadmin/user_upload/docs/Mid_year_trends_2013.pdf?_ga); sayfasından erişilmiştir.
- Whitehead, M.R. (2009). *Supporting language and literacy development in the early Years*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Wylie, C. & Thompson, J. (2003). *the long-term contribution of early childhood education to children’s performance: Evidence from New Zealand*. *International Journal of Early Years Education*, 11(1): 69-78.
- YAZICI, E. (2012). *Korunmaya muhtaç çocuklar ve çocuk evleri*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 9(18), 499-525.
- Zigler, E. & Styfco, S.J. (2004). *The Head Start Debates*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing Co.



Prof. Dr. Münevver Can Yaşar

Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR Kütahya'nın Gediz ilçesinde doğdu. Lisans öğrenimini 1995 yılında, Gazi Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında tamamladı. Gazi Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında 1996 yılında araştırma görevlisi oldu. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında 1998 yılında Bilim Uzmanlığı derecesi aldı. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında 2007 yılında öğretim görevlisi oldu. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalında 2009 yılında doktorasını tamamladı. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında 2011 yılında Yardımcı Doçent kadrosuna atandı ve 7 Aralık 2012 tarihinde Doçent unvanı aldı ve 20 Mayıs 2019 tarihine kadar Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yaptı. 21 Mayıs 2019-27 Ağustos 2021 tarihleri arasında Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalıştı. 10 Eylül 2021 tarihinden itibaren Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde profesör olarak göreve başlamıştır. Yazarın, Avrupa Birliği, TÜBİTAK ve üniversite kaynaklarıncı desteklenen projelerde çalışmaları; çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim alanında, ulusal ve uluslararası dergilerde makaleleri, kitaplarda bölüm yazarlığı ve alana yönelik kitapları bulunmaktadır.



Bil. Uzm. Ümit Ünsal Kaya

1980 doğumlu olan Ümit Ünsal Kaya ilk, orta ve lise eğitimini Afyonkarahisar'da aldıktan sonra lisans eğitimini ODTÜ İngilizce Öğretmenliği Bölümünde sürdürmüş ve ardından yüksek lisans derecesini Afyon Kocatepe Üniversitesi İlköğretim Bölümünde almıştır. Öğretim elemanı statüsünde halen Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde lisans düzeyinde çeşitli dersleri yürütmektedir. Başlıca araştırma alanları erken çocuklukta dil ve akademik becerilerin gelişimi ve erken yıllarda yabancı dil öğretimi olarak sıralanabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

# BEYİN GELİŞİMİ VE ÖĞRENME

**Prof. Dr. Neriman Aral**  
**Ankara Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0002-9266-938X*

**Dr. Öğr. Üyesi Ayten Doğan Keskin**  
**Sağlık Bilimleri Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0002-1163-4856*





- BEYİN GELİŞİMİ
- BEYİN NASIL ÖĞRENİR?
- BEYNİN YAPISI VE ÖĞRENME
- BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME
  - Beyin Temelli Öğrenmenin İlkeleri ve Öğretim Yöntemleri
- BEYİN GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ

Bilgi ve iletişim çağı olan günümüzde, insan beyninin aktif olarak kullanılmasıyla insanın bilgiye ulaşması, bilgiyi özümsemesi, içselleştirmesi, üretmesi ve kullanması mümkündür. Günümüz toplumlarının gelişmesindeki en önemli etkenlerden biri, bilgi ve donanımla yetiştirilmiş insan gücüdür. Toplumun ihtiyaç ve hedeflerine ulaşabilecek bilgili ve donanımlı insan gücü, doğal zenginlikler kadar önemlidir. Tarihte de toplumlara en fazla yön veren, eğitilmiş insan potansiyeli ve donanımlı insan zekâsıdır (Savaş, Obay ve Duru, 2016). Bu sebeple öğrenme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, çocukları yetiştiren eğitimciler tarafından bilinmelidir. Bu bilgi, salt bilgi olarak kalmamalı özümsemekle uygulamalar aracılığıyla tüm çocuklara aktarılmalıdır.

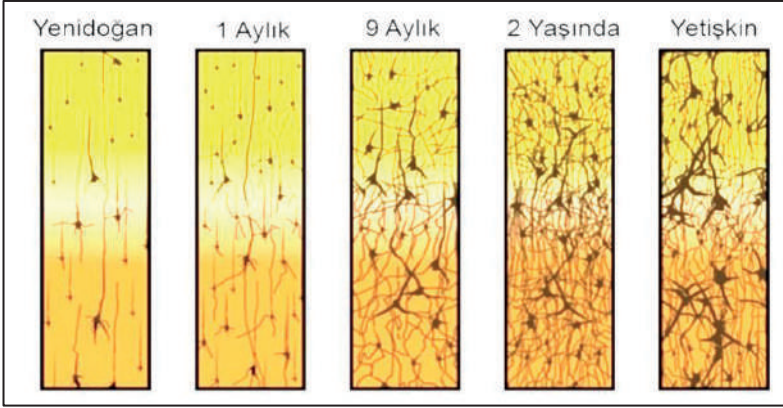
Çocukların öğrenmesi için her anı fırsata çevirmek gerekir (Fotoğraf 1). Örneğin, otobüste seyahat ederken yan koltuğunuzda oturan beş yaşındaki çocuğun, annesine “Biz neredeyiz?”, “Nereye gidiyoruz?”, “Bu ne? (etrafındaki nesnelere göstererek)”, “Abi (muavin) ne yapıyor?”, “Şeker zararlı değil mi anne?”, “Neden zararlı?”, “Ayakkabısına dokunduğunda, şimdi ellerim pis mi oldu?” gibi sorular sorması çocuğun etrafında olup bitenleri anlamaya ve öğrenmeye çalıştığını gösterir. Öğrenme merakla başlar ve çocuk soru sordukça, sorularına cevap aldıkça/buldukça öğrenir. Öğrenme beyin bir bütün olarak çalışmasıyla gerçekleşir.



**Fotoğraf 1.** Çocuklar her şeyi öğrenme aracı olarak kullanabilir.

Çizim 1’de görüldüğü gibi anne karnında başlayan beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönem doğumdan sonraki ilk iki yılı kapsayan bebeklik dönemidir. Bebeklerin beyinde saniyede iki milyon yeni bağlantı oluşur. İlk iki yılın sonunda sahip olduğu bağlantı sayısı yüz trilyonu aşar ve bu sayı bir yetişkinin sahip olduğu bağlantı sayısının iki katından fazladır (Eagleman, 2015). Bebeklik döneminde çok fazla sayıda sinaps geliştirilir ve üç yaştan sonra kullanılmayan bağlantıların bir bölümü yok olur. İlkokul döneminde

ise bağlantıların yok olma sayısı gittikçe artar. Ergenlik döneminde bağlantıların yok olma oranı ilkökul dönemine göre fazlaşır, on sekiz yaşında sinaps sayısı bebeklik dönemine göre yaklaşık yarıya iner.

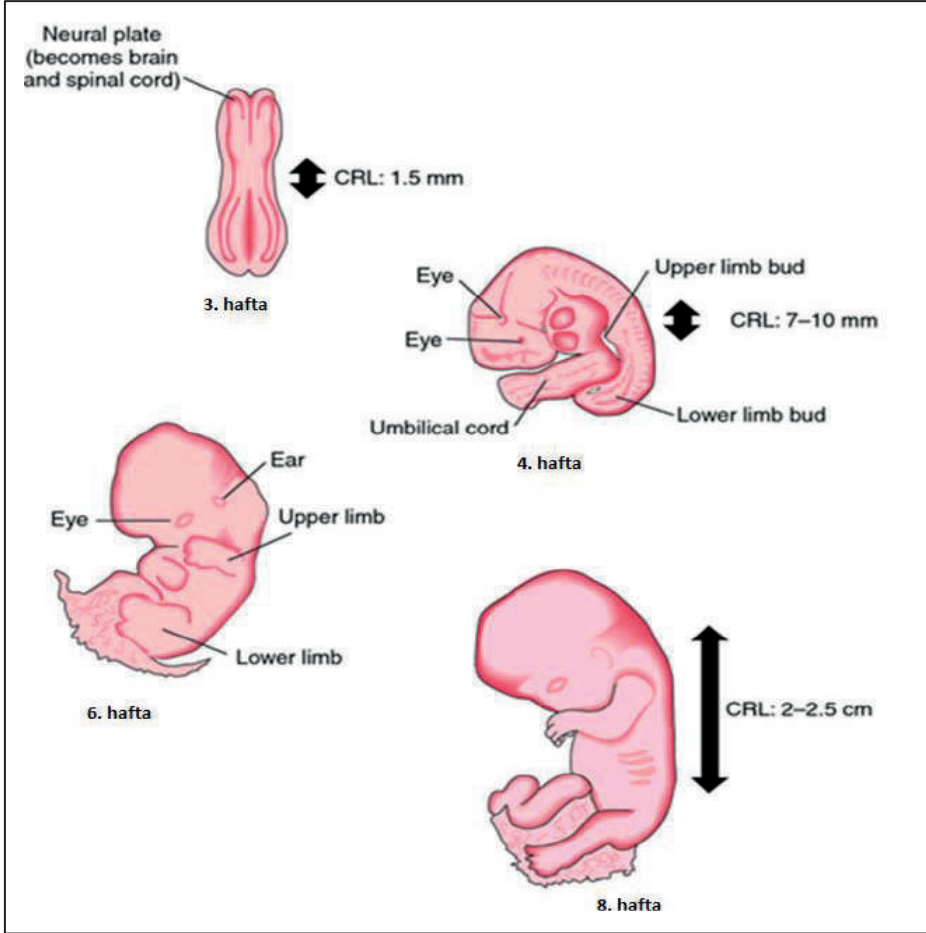


Çizim 1. Nöron büyümesi ve bağlantıları

Yukarıdaki çizimde de görüldüğü gibi bebeklik döneminde beyinde ihtiyaç duyulmayan veya kullanılmayan bağlantılar “budanmaya” başlar (Trawick-Smith, 2013), ancak kullanılan bağlantılar yeni bağlantılar kurmaya devam eder. Beyindeki bağlantı sayısının arttırılması kalıcı öğrenmede çok önemli rol oynar. Bu nedenle çocuklarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak, beyin ve öğrenme arasındaki ilişkiyi irdelemek için bebeklik döneminde olduğu gibi ilk çocukluk döneminde de beyinde gerçekleşen değişimlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle bölümde; erken çocukluk döneminde beyin gelişimi, öğrenmenin beyinde nasıl geliştiği, beynin yapısı ve öğrenme, beyin temelli öğrenme, beyin gelişiminin desteklemesi konuları ele alınarak incelenmiştir.

## BEYİN GELİŞİMİ

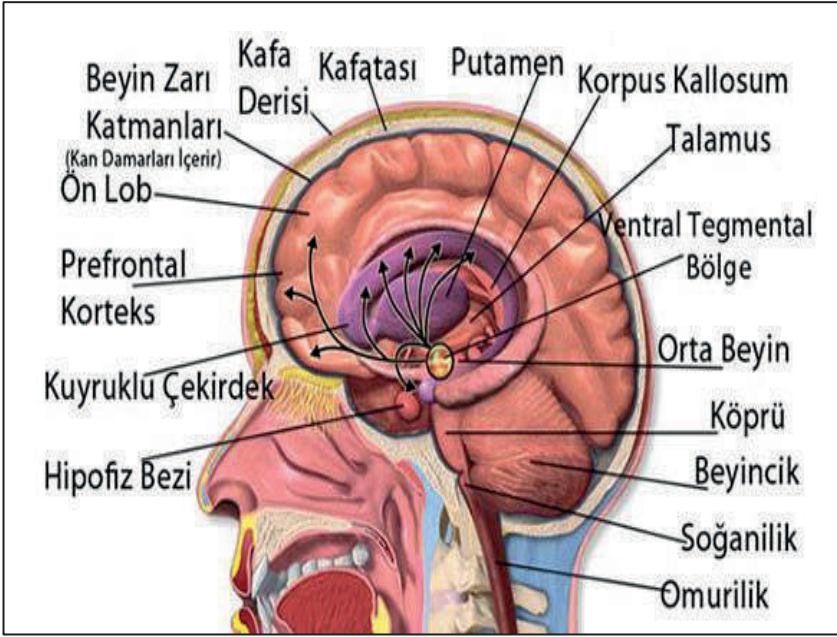
Beyin gelişimini incelemeye kullanılan yeni görüntüleme teknikleri aracılığıyla yapılan araştırmalar bebeklik ve ilk çocukluk döneminde beyin gelişimi konusunda daha fazla bilgi edinmeye katkı sağlamaktadır. Çizim 2’de de görüldüğü gibi gebeliğin ilk ayında, embriyodaki bazı hücreler ve kimyasalların etkisiyle sinir sistemi oluşmaya, beyin gelişmeye başlar. Gebeliğin ilk aylarında oluşan bir hücre tabakası olan *nöral plak*, daha sonra *nöral tüpü* oluşturur. Nöral tüp de gebeliğin ileriki aşamalarında *beyin (cerebrum)*, *omurilik* ve beynin farklı bölümlerini meydana getirir. Embriyonun alt ucunda bulunan en büyük nöral tüp bölümünden omurilik, embriyonun diğer ucunda bulunan küçük alandan ise beynin farklı bölümleri oluşur (Aamodt ve Wang, 2014).



Çizim 2. Embriyonik gelişme

Beyin, milyarlarca beyin hücresinden ve bu beyin hücrelerinin aralarında kurulan trilyonlarca bağlantıdan oluşan, yoğun bir ağ (Eagleman, 2015) veya ağlar ağı olarak tanımlanır. Yaklaşık 100 milyar nörondan oluşan ve “uyuyan dev” olarak da isimlendirilen (Avcı ve Yağbasan, 2008) insan beyni, kapasitesinin yaklaşık % 1 ile % 2’sini kullanır.

Beyin farklı işlevlere sahip sol ve sağ yarıküre olmak üzere iki yarıküreden, ön, orta ve arka beyin olmak üzere üç bölümden oluşur. *Sol yarı kürede*, mantık, karar verme, dil ile ilgili işlemler, sayı, hesaplama ve vücudun sağını kontrol etme gibi işlemler yapılır. *Sağ yarı kürede ise* görsel şekiller, uzamsal bilgi, sezgi, yenilikler ve vücudun solunu kontrol etme gibi işlemler yapılır.



Çizim 3. Beynin anatomisi

Beynin sağ ve sol yarı küreleri arasında asimetrik bir ilişki vardır. Çizim 3'te görüldüğü gibi beynin sağ ve sol yarı küreleri sinir ağ demeti olan *korpus kallosum (corpus callosum)* ile bağlıdır. Korpus kallosum beynin orta bölümünde yer alır ve beynin sağ ve sol yarı küresi arasında bilgi alışverişini sağlar. Beynin sağ ve sol yarı kürelerini köprü görevi ile birbirine bağlayan ve bilgilerin kolayca bir yarı küreden diğerine geçmesini sağlayan sinir ağ demetinden oluşan korpus kallosum, yarı kürelerin birbirlerinin yaptıklarından haberdar olmasını da sağlar (Üngüren, 2015).

Çizim 4'te görüldüğü gibi beynin her yarı küresi parietal, frontal, occipital ve temporal lob olmak üzere dört lobdan meydana gelir. Bu loblardan *parietal lob* duyu, hareket, düzenleme, hesaplama ve dil ile ilgili; *frontal lob* planlama, yaratıcılık, düşünme, karar verme, problem çözme ile ilgili; *occipital lob* görme ile ilgili; *temporal lob* dinleme, konuşma, anlama, işitme ile ilgili işlemleri yürütür (Köksal, 2011).

## KAYNAKLAR

- Aamodt, S. & Wang, S. (2014). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz* (Çev. C. Duran). İstanbul: NTV Yayınları.
- Avcı, D. E., & Yağbasan, R. (2008). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2): 1-17.
- Ayata, E., & Aşkın, C. (2009). Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. *İTÜ Dergisi*, 5(2): 13-22.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N., & Şendoğdu, M. (2002). Beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15: 123-136.
- Dönder, E., Özkan, Y., Dağ S., & Baydaş, G. (2010). Gebeliğin birinci, ikinci ve üçüncü trimesterlerinde oluşturulan deneysel hipotiroidinin nöral plastisite ve öğrenmeye etkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 30(5): 1524-1532.
- Duman, B. (2010). Beyin temelli öğrenmenin farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4): 2077-2103.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4): 1691-1715.
- Eagleman, D. (2015). *Beyin* (Çev. Z. Arık Tozar). İstanbul: Domingo/ Bkz Yayıncılık.
- Ertem, İ.Ö. (2012). Bebeklik ve erken çocuklukta beyin gelişimi ve yaşam boyu etkileri. *Bebek ruh sağlığı içinde* N. Erol (Ed.), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3): 27-38.
- Karabekiroğlu, K. (2013). *Bebeğin ruhsal gelişimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2): 66-82.
- Köksal, N. (2011). Beyin temelli öğrenme. *Eğitimde yeni yönelimler içinde*, Ö. Demirel (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Madi, B. (2014). *Öğrenme beyinde nasıl başlar?* Ankara: Efil Yayınevi Yayınları.
- Perdahlı Fiş, N., & Berkem, M. (2009). Nörotransmitter sistemlerinin gelişimi ve psikopatolojiye yansımaları. *Klinik Psikiyatoloji Bülteni*, 19: 312-321.
- Savaş, E., Obay, M., & Duru, A. (2016). *Öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi*. [http://journal.qu.edu.az/article\\_pdf/1012\\_142.pdf](http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1012_142.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Scott, L.K., & Otacıoğlu, S. G. (2008). Erken çocukluk dönemi beyin gelişimi ve ilköğretim müzik programı: Uyumlular mı?. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16: 184-191.

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topbaş, E. (2007). *Ceviz yapılı beyin: Kendimi tanımak ve geliştirmek hakkındır*. Ankara: Tek Ağaç Yayınevi.
- Trawick Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*, (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2016). Güncel Türkçe Sözlük.  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&carama=kelime&guid=TDK.GTS.5847296826fcf5.63581340](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&carama=kelime&guid=TDK.GTS.5847296826fcf5.63581340) sayfasından erişilmiştir.
- Üngüren, E. (2015). Beynin nöroanatomik ve nörokimsiyal yapısının kişilik ve davranış üzerindeki etkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1): 193-219.

### Görsellere İlişkin Kaynaklar

- Çizim 1:** Erişim: [http://kindyroo.net/ebeveyn-akademisi/2016/11/18/beyin-gelisimi-gebeltken-3-yasa-kadar/]
- Çizim 2:** Erişim: [ http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/embryo]
- Çizim 3:** Erişim: [https://www.anatomi.gen.tr/beyin-anatomi.html]
- Çizim 4:** Erişim: [http://bettereflteacher.blogspot.com.tr/2009/01/sound-patterns-boost-language-learning.html]
- Çizim 5:** Erişim: [http://kindyroo.net/ebeveyn-akademisi/2016/11/18/beyin-gelisimi-gebeltken-3-yasa-kadar/]



Prof. Dr. Neriman Aral

Prof. Dr. Neriman ARAL Ankara'da doğdu. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünü 1983 yılında bitirdi. Aynı üniversitede 1986 yılında yüksek lisansını tamamladıktan sonra, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde doktora öğrenimine başladı. Ankara Üniversitesinde 1990 yılında, Hacettepe Üniversitesinde 1992 yılında doktorasını tamamladı. Cerebral Palsyli çocukların eğitim ve rehabilitasyonu ile ilgili bir merkezde 1983-1986 yılları arasında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Uzmanı olarak çalıştı. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalına 1987 yılında araştırma görevlisi olarak başladı. Aynı anabilim dalında 1992 yılında yardımcı doçent, 1995 yılında doçent oldu. Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde 2001 yılında profesör kadrosuna atandı. Ev Ekonomisi Yüksekokulunda 7 yıl Yüksekokul Müdür Yardımcılığı görevini yürüttü. Sağlık Bilimleri Fakültesinde 2009 yılında Çocuk Gelişimi Bölümü kurulduktan sonra profesörlük kadrosu Çocuk Gelişimi Bölümüne aktarıldı. Çocuk Gelişimi Bölümünde 2009-2017 yılları arasında Bölüm Başkanlığı yaptı. 2011 yılında üç ay süreyle University at Buffalo The State University of New York Institute of Education, Department of Learning and Teaching Early Years and Childhood Bölümünde misafir araştırmacı olarak gözlem ve incelemelerde bulundu. Avrupa Birliği, TÜBİTAK ve Üniversite kaynaklarına desteklenen projelerde görevler aldı. Uluslararası ve ulusal birçok dergilerde makaleleri, kitaplarda bölüm yazarlığı ve alana yönelik kitapları var. Halen Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Üyesi olup Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanı olarak görevini yürütmektedir. Evli ve bir çocuk annesidir.



Dr. Öğr. Üyesi Ayten Doğan Keskin

2009 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde lisans eğitimini tamamladı. Yüksek lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Tezli Yüksek Lisans Programında 2013 yılında; doktorasını Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında, Yeşilay Lisansüstü Tez Araştırma Bursu'yla 2019 yılında tamamladı. 2003-2009 yılları arasında çeşitli sivil toplum kuruluşlarında, çocuklarla ve özel gereksinimli sporcularla gönüllü çalışmalarda yer aldı. 2009-2011 yılları arasında otizm spektrum bozukluğu tanılı bebek ve çocuklarla çalıştı. 2011-2020 yılları arasında Sağlık Bakanlığına bağlı çeşitli sağlık tesislerinde; normal gelişimden sapma gösteren, özel gereksinimi olan, hastanede yatan, dil-konuşma gecikmesi bulunan, ihmal ve istismara uğramış, davranış problemleri sergileyen, internet ve oyun bağımlısı olan, nörolojik problemlere sahip bebekler, çocuklar ve ergenler ile şizofreni ve bipolar bozukluk tanılı yetişkinler ve aileleriyle çalışmıştır. Halen Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının davranışsal bağımlılıklar, otizm, istismar ve ihmal çalışma konuları olup, bu ve diğer konularda bilimsel makaleleri, kongrelerde sözlü bildirimleri, bilimsel projeleri, davetli konuşmaları ve kitap bölümleri bulunmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

# FİZİKSEL GELİŞİM

**Prof. Dr. Figen Gürsoy**

**Ankara Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0002-6199-4024*

**Dr. Öğr. Üyesi Hatice Özaslan**

**Ondokuz Mayıs Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0003-4902-951X*



- İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE FİZİKSEL GELİŞİM
  - Boy ve Kilo
  - Vücut Özellikleri
  - Beyin ve Sinir Sistemi
  - Kemikler ve Dişler
  
- EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN FİZİKSEL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ

Döllenmeden ölüme kadar devam eden birikimli bir süreç olan gelişimin her aşaması kendinden sonraki aşamaya hazırlayıcı, kendinden önceki aşamaların birikimlerine dayalı olarak gerçekleşir. Bütün organlarda hacim, oran ve çalışma bakımından devamlı bir değişiklik görülmektedir. Bu değişiklik yaşa göre bedenin değişik yerlerinde, farklı hızlarda meydana gelir (Yılmaz, 2010; Kyle ve Carman, 2013; Trawick-Smith, 2014).

Fiziksel gelişim, gelişim alanlarının temelini oluşturur. Gelişim alanları birbirleriyle etkileşim içindedir. Her gelişim alanı diğer gelişim alanlarını etkiler ve diğer alanlardan da etkilenir. Bu etkilenme olumlu ya da olumsuz yönde olabilir. Çocuğun fiziksel gelişiminde görülen bir olumsuzluk onun motor, duygusal, sosyal, bilişsel, dil gelişimini de yansıtır. Fiziksel açıdan gelişim geriliği olan bir çocuğu arkadaşları oyunlarına almadıklarında kendine güveni azalır. Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmakta zorlanan bu çocuk çevresiyle daha az etkileşimde bulunacağından onun bilişsel gelişimi bu durumun etkisi altında kalır (Senemoğlu, 2010; Berk, 2013). Gelişim alanlarında görülen bu etkilenmeler sonucunda çocuğun okula hazır bulunuşluğu da olumsuz yönde etkilenir. Fiziksel gelişim okula hazır bulunuşluğu etkileyen etmenlerden biridir. Okula hazır bulunuşluk; çocuğun fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimi, öz bakım becerileri alanında belli bir düzeye gelmesi, ilkokulun gereklerini yerine getirmeye hazır olması şeklinde tanımlanabilir. Okula başlayacak çocuğun ilköğretimde kendinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için çocuğun sağlıklı ve normal bir beden yapısına sahip olması gerekir. Gelişimsel olarak yaşlılarından geri veya sağlık sorununun olması çocuğun becerilerini dolayısıyla öğrenmesini olumsuz yönde etkiler.

Çocuğun gelişimi açısından oldukça önemli bir dönem olan erken çocukluk döneminde çocukların fiziksel gelişimlerini olumlu yönde destekleyebilmek için gelişim özelliklerinin bilinmesi gerekir. Erken çocukluk dönemindeki fiziksel gelişimle ilgili özet bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Gelişim dönemlerine ait fiziksel gelişim özellikleri

Gelişim dönemi	Genel fiziksel gelişim özellikleri
Doğum Öncesi Dönem	Fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Gebelik süresi yaklaşık 40 haftadır. Bu dönemdeki büyük değişiklikler dölüt, embriyo ve fetüs dönemi olarak üç aşamaya ayrılarak incelenmektedir. Bu dönem embriyodaki hızlı gelişimlerden dolayı risklidir.
Yeni Doğan Dönemi	Doğumdan sonraki ilk dört haftayı içeren gelişimsel dönemdir. Yeni doğan bir bebeğin ağırlığı ortalama 3000-3500 gram, boyu ortalama 48 ile 53 cm arasındadır. Kemikleri kıkırdak biçimindedir. Yenidoğanın dişi yoktur. Refleksleriyle hareket ederler.
Bebeklik Dönemi	Doğum öncesi dönemden sonra fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Boy uzunluğunda bir-iki yaş arasında 10-12 cm, iki-dört yaş arasında 7 cm artış olur. İkinci yılın sonunda bebek doğum ağırlığının dört katına ulaşır. Bu dönemde bebek süt dişlerini çıkarır.
İlk Çocukluk Dönemi	<b>Bebeklik dönemine göre beden orantılarında değişiklikler ortaya çıkar.</b> <b>Boy uzunluğu ve vücut ağırlığındaki artış yavaşlar.</b> <b>Çocuk dört yaşındayken doğumdaki boyunun iki katına, altı yaşındayken doğumdaki ağırlığının yedi katına ulaşır.</b>

Doğum öncesi, yenidoğan ve bebeklikten sonra gelen dönem kaynaklarda genellikle ilk çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. Fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönem doğum öncesi gelişim dönemi ondan sonra ise bebeklik dönemidir. İlk çocuklukta ise önceki dönemlerdeki hızlı fiziksel gelişimin yerini daha yavaş bir gelişim alır. Bu bölümde 36-72 aylık çocukların fiziksel gelişim özellikleri açıklanacak, eğitimcilerin çocukların fiziksel gelişimlerini desteklemedeki rollerine yer verilecektir.

**KAYNAKLAR**

- Bağcıoğlu Ünver, G. (2015). Bedensel ve devinsel gelişim. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde*, Ayten Ulusoy (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bee, H., & Boyd. D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*, (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2015). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı/okul öncesi dönem*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çalışandemir, F. (2016). Bireysel farklılıkların önemi ve desteklenmesi. *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri içinde*, A. Önder (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Erduran, N. & Yılmaz, M. (2015). *Oyun dünyam dünyam oyun okul öncesi eğitimde oyun/çocuk oyunları el kitabı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erdoğan, S. (2011). Fiziksel gelişim. *Çocuk gelişimi içinde*, N. Aral, G. Baran (Eds.), İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. & Goodway, J. D. (2014). Çocuklukta büyüme ve gelişme (Çev. A. B. Aksoy). *Motor gelişimi anlamak. bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler içinde*, S. Sevimay Özer, A. Aktop (Çev. Eds.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, M. Ö. & Güngör Aytar, A. (2012). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 53:27-75.
- Kyle, T. & Carman, S. (2013). *Essentials of pediatric nursing*. Wolters Kluwer Health Lippincott Williams & Wilkins: Florida.
- Lenroot, R. K. & Giedd, J. N. (2006). Brain development in children and adolescents: Insights from anatomical magnetic rand. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30:718-729.
- Neyzi, O., Günöz, H., Furman, A., Bundak, R. & Gökçay, G., Darendeliler, F., Baş, F. (2008). Türk çocuklarında vücut ağırlığı, boy uzunluğu, baş çevresi ve vücut kitle indeksi referans değerleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 51: 1-14.
- Orçan Kaçan, M. (2015). Fiziksel gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde*, E. Arslan (Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Özer, D. S. & Özer, K. (2016). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

- Sanrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim psikolojisi*, (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tepeli, K. (2012). Fiziksel gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde*, M. E. Deniz (Ed.). Ankara: Maya Akademi.
- Trawick Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*, (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ulutaş, İ. (2012). Okul öncesi eğitim ortamının fiziksel özellikleri. *Okul öncesi eğitime giriş içinde*, N.Avcı, M. Toran (Eds.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yılmaz, M. T. (2010). Bireyin gelişmesi. *Eğitim psikolojisi içinde*, İ. Yıldırım (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

### Görsellere İlişkin Kaynaklar

- Şekil 1:** Erişim: [Neyzi, O., Günöz, H., Furman, A., Bundak, R. ve Gökçay, G., Darendeliler, F., Baş, F. (2008). Türk Çocuklarında Vücut Ağırlığı, Boy Uzunluğu, Baş Çevresi ve Vücut Kitle İndeksi Referans Değerleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi* 2008; 51: 1-14]
- Şekil 2:** Erişim: [Neyzi, O., Günöz, H., Furman, A., Bundak, R. ve Gökçay, G., Darendeliler, F., Baş, F.(2008). Türk Çocuklarında Vücut Ağırlığı, Boy Uzunluğu, Baş Çevresi ve Vücut Kitle İndeksi Referans Değerleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi* 2008; 51: 1-14]
- Şekil 3:** Erişim: [<http://disagrasi.gen.tr/dis-cikarma-tablosu.html>.]



Prof. Dr. Figen Gürsoy

Prof. Dr. Figen Gürsoy 1967 yılında doğmuştur. İlk ve ortaöğreniminin ardından 1989'da Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Lisans Programından mezun olmuştur. Gürsoy, 1992 yılında yüksek lisansını, 1996'da doktorasını Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalında tamamlamıştır. Prof. Dr. Figen Gürsoy Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde 1992-2000 yılları arasında araştırma görevlisi, 2000-2001 yılları arasında yardımcı doçent olarak çalışmıştır. Gürsoy 2001 yılında doçent doktor unvanını almış olup 2008'de Prof. Dr. olarak atanmıştır. Gürsoy şu anda Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde Prof. Dr. olarak görevini sürdürmektedir. Prof. Dr. Figen Gürsoy, sosyal dezavantajlı çocuklar, okul öncesi dönem, okul çağı, ergenlik dönemi ve özellikleri, özel gereksinimli çocuklar, çocuklarda davranış problemleri, çocuk ve kitap, çocuk ve çevre gibi konularda çalışmalar yapmaktadır. Prof. Dr. Figen Gürsoy, evli ve bir çocuk annesidir.



Dr. Öğr. Üyesi Hatice Özasan

1976 yılında Rize'de doğdu. İlkokul, orta ve lise öğrenimini Rize'de tamamladı. 2000 yılında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulundan mezun oldu. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalında 2003 yılında Yük-sek Lisans, 2010 yılında doktora öğrenimini tamamladı. 2001-2003 yılları arasında MSB Oran Gündüz Bakımında Eğitim Uzmanı olarak, 2005-2014 yıllarında Hv. Kv. Kom. 4. Ana Jet Üs Komutanlığı Şafak Kreş ve Gündüz Bakımında sorumlu müdür olarak çalıştı. Mart 2014 tarihinden beri Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

# MOTOR GELİŞİM

Dr. Öğr. Üyesi Zühal Gizir

Mersin Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-8014-8392





- TEMEL HAREKETLER DÖNEMİ
  - Fiziksel Gelişim Performansları
- EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN MOTOR GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ

Gelişim, insan davranışlarının tüm yönlerini kapsar ve 'alan', 'dönem' ya da 'yaş dönemleri' halinde incelenerek ele alınır. Çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutan motor gelişim de diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, her dönemde farklı değişikliklere uğrasa da yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Doğumdan sonraki ilk yıllarda bebek çok hızlı bir büyüme içindedir. İki yaşından sonra büyüme hızı biraz daha yavaşlamaktadır. Motor gelişim, önceleri refleksler dönemi ile başlayan ardından ilkel hareketler olarak adlandırılan becerilerin kazanılması ile devam eden ve kemik gelişimi, boy-ağırlık artışı ve motor yeteneklerin de gelişimiyle beraber süregelen temel hareketler dönemi ile özelleşmiş hareketler dönemi gibi evrelerden oluşan düzenli bir sıra izler.

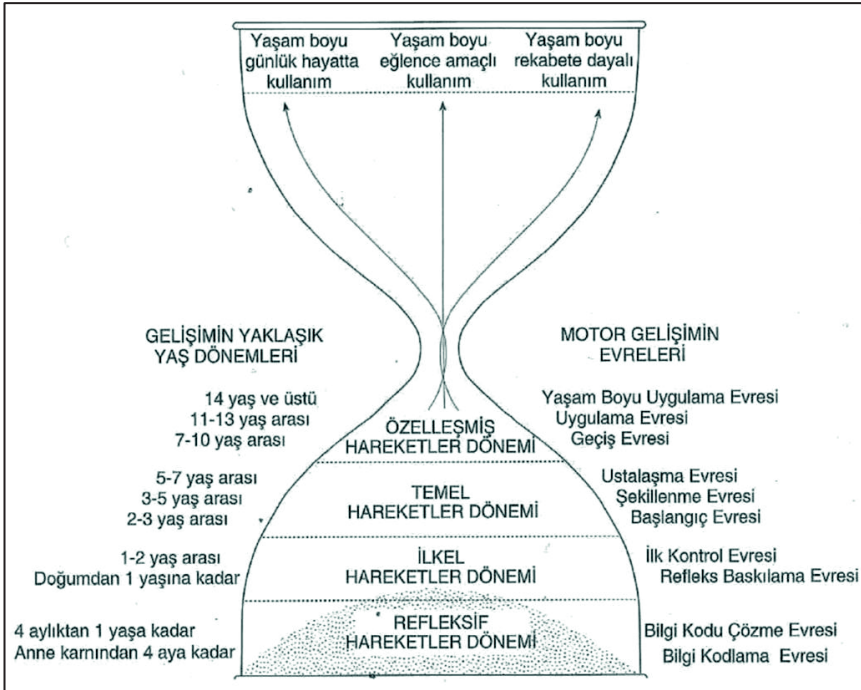
Erken çocukluk döneminde hareketlerdeki gelişme, çocuğun çevreyi tanınması, sosyal ilişkilerinin gelişmesi, isteklerini gerçekleştirmesi, yoğun öğrenme heyecanı duyması açısından da önemli sonuçlar doğurur. Buna paralel olarak, hareket kapasitesinin artması diğer gelişim alanlarındaki performansı da olumlu yönde etkiler. Çocukların hareket yeteneklerini ve fiziksel performanslarını kapsayan çeşitli faktörler, bilişsel ve duyuşsal gelişimle karmaşık şekilde etkileşimde bulunurlar. Bu faktörlerin her biri; geniş çeşitlilikteki biyolojik, çevresel ve göreve özgü talepler tarafından etkilenir. Gelişim, motor, duyuşsal ve bilişsel tüm yönleri ile bir bütündür. Motor becerilerin kazanılması sadece fiziksel gelişim değil, duygusal ve sosyal gelişim açısından da önemlidir. Örneğin; çocuğun kaba motor performansı, akranları arasındaki kabulü ve sosyal statüsünü etkileyen önemli faktörlerden biridir. Akranlarının çoğundan daha az beceriye sahip olan çocuk, genelde oyunlarda en son seçilen çocuk olur. En son seçilme ya da hiç seçilmeme, çocuğun benlik kavramında ve aktif olma motivasyonunda olumsuz bir etki oluşturabilir. Motor becerilerin yeterli düzeyde gelişmemesi çocukların kendilerini, fiziksel aktivitelerde yetersiz algılamalarına neden olabilmekte, yeterli sağlık ve uygunluğa ulaşmalarını engelleyebilmekte ve yetişkinlik yıllarında da daha sağlıksız bir yaşam tarzı sürdürmelerine neden oluşturabilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde motor gelişimin öneminin bilinerek desteklenmesi oldukça önemlidir. Fiziksel aktiviteler sadece motor gelişim değil erken beyin gelişimi ile birlikte tüm gelişim alanları yönünden de önemlidir.

Motor gelişim oldukça özel bir alandır. Motor gelişim süreci, bize sürekli olarak çocukların bireyselliğini hatırlatır. Hareket yeteneklerinin (erken bebeklik döneminin olgunlaşmaya dayalı hareketleri) ve hareket becerilerinin (erken çocukluk döneminin ve ileriki dönemlerin deneyime dayalı hareketleri) kazanımı açısından her çocuk kendi zaman çizelgesinde bireyseldir. Her ne kadar çocukların hareket becerilerinin kazanımının sırası olgunlaşma açısından oldukça spesifik ise de, gelişimin kapsamı ve hızı bireysel olarak çocuğa özgüdür ve becerilerin performans gerekleri

tarafından önemli derecede etkilenir. Gelişimin yaş dönemleri sadece tipiktir, bundan daha fazlası değildir. Yaş dönemleri, sadece belli davranışların gözlenebildiği yaklaşık zaman aralıklarını temsil eder. Kitabın bu bölümünde 36-72 aylık çocuklardaki motor gelişimden bahsedilecektir.

## TEMEL HAREKETLER DÖNEMİ

Yaşamın ikinci yılı ile başlayan ve yedinci yılına kadar süren dönem, temel becerilerin kazanıldığı dönemdir. Bu temel beceriler; koşma, atlama, sıçrama, sekme, yakalama, fırlatma, topa ayakla vurma gibi hareketlerdir. Bu beceriler, tüm çocuklarda bulunan ortak özellikler ve yaşam için gerekli beceriler olduğundan “Temel Beceriler” olarak isimlendirilir.



Şekil 1. Motor gelişim dönem ve evreleri

Şekil 1’de; motor gelişim dönem ve evreleri kum saati modeli ile gösterilmiştir (Özer ve Özer, 2014; Gallahue vd., 2014). Tabloda da görüldüğü üzere, iki yaşından itibaren temel hareketler dönemi başlar. Çocuklarda iki yaşından sonra temel hareketler kaba bir şekilde ortaya çıkarlar. Çocuk, bedeninin hareket yeteneğini fark edip keşfettiğinde, bu

konuda çaba sarf eder ve hareketleri zamanla kontrollü ve uyumlu olmaya başlar. Bu dönemde çocuklar için hareket etmek; dünyayı tanıma, bilgi edinme ve anlama becerilerinin temelidir. Bu süreçte çocuklar sadece kendilerini ve dünyalarını öğrenmekle kalmaz aynı zamanda koordinasyon becerisi kazanırlar ve özgüvenleri gelişir.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için hareket etmek en iyi iletişim yoludur. Çocuklar bu dönemde koşarlar, dans ederler, tırmanırlar, boyarlar, elleriyle yuvarlama-kesme yaparlar, yetişkini taklit ederler. Kısacası yaşamın içinde varlıklarını etkin bir biçimde göstermeye çalışırlar. Yaşamın ilk iki yılında olduğu gibi temel hareketler döneminde de motor gelişimi desteklemek, çocuğun tüm yaşamını etkiler (Adolph ve Berger, 2006; Brownson, 2006; Özer ve Özer, 2014; Şahin, 2015).

Temel hareketleri destekleyici aktiviteler, ileride sporla ilişkili becerilerin kazanılmasını sağlar. Dolayısıyla sporla ilişkili beceriler, temel becerilerin gelişmesini ve özelleşmesini içermektedir. Örneğin; basketbol oynamak, özel bir spor becerisi gerektirmektedir. Çocuğun temel hareketler döneminde koşma, sıçrama becerileri ile topu hedefe atma, tutma becerileri, basketbol oynamak için alt yapıda önemlidir.

Yaşamın ikinci yılında kaba bir şekilde ortaya çıkan temel hareket becerileri, ileride kazanılacak tüm hareket becerilerinin temelini oluşturmaktadır. İlk zamanlar çocuk tüm dikkatini hareketlere verir. Daha sonra beceriyi tam anlamı ile kazandıktan sonra dikkatini hareketinden çevreye yöneltir ve hareketi bir amaç değil, araç olarak kullanmaya başlar. Bu durum hareket gelişiminin bir sürecidir (Çağlak, 2003).

Erken çocuklukta temel hareketlerin gelişimi üç evrede incelenir. Bu evreler;

- Başlangıç evresi
- İlk evre / Şekillenme evresi
- Olgunluk evresi / Ustalaşma evresidir.

Evreler gelişimsel bir sıra izlemekle beraber her evreyi diğerinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir (Gallahue vd., 2012). Bütün temel hareketler dönemi amaçları açısından ayrı ayrı adlandırılmış olsa da birbiriyle kesişen dönemler olarak değerlendirilir ve açıklanır. Her bir gelişim evresindeki hareket becerilerinin kazanımında, çocukların biyolojisinin ve öğrenme ortamı koşullarının derin etkileri olduğu ve çocukların hareket gelişimlerinin de bireysel farklılıklar gösterebileceği de hiç unutulmamalıdır.

**Başlangıç Evresi:** Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I kitabında daha detaylı bir şekilde anlatılmış olan bu evrede genel olarak iki-üç yaşlarında

**KAYNAKLAR**

- Adolph, K. E. & Berger, S.E. 2006. Motor development. *In Handbook of child psychology*, W. Damon, R. Lerner (Eds.). New York: John Wiley & Sons.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. & Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi 1*. İstanbul: Ya-PaYayıncılık.
- Brownson, J. 2006. Motor skills, gait and coordination. *In The normal child*, M. Bellman, E. Peile (Eds.), Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlak, S. 2003. Okul öncesi dönemde hareket gelişimi ve eğitimi. *Gelişimve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde*, M. Sevinç (Ed.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Enion, D. (2000). *Bebeklikten okula öğrenmede ilk adımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gallahue, D., Ozmun, J. C. & Goodway, J. (2012). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. New York: McGrawHill Companies.
- Gallahue, D., Ozmun, J. C. & Goodway, J. (2014). *Motor gelişimi anlamak*. (Çev. D. Sevimay Özer, A. Aktop). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Çev. A. Dönmez, H.N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Meece, J. L. (1997). *Child and adolescent development for educators*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Özer, D. S. & Özer, K. (2014). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özer, D. 2016. Beden eğitimi ve oyun öğretimi. *Okul öncesi öğretmenliği öğretmenlik alan bilgisi içinde*, N. Aral, Ü. Deniz, A. Kan (Eds.), Ankara: Alan Bilgisi Yayınları.
- Selçuk, Z. 2012. *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, S. (2015). Okul öncesi dönemde motor gelişim. *Çocuk gelişimi 2 Okul öncesi döneminde gelişim içinde*, F. Turan ve A. İ. Yükselen (Eds.), Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Ünver, G. (2003). Bedensel ve devinimsel gelişim. *Gelişim ve öğrenme içinde*, Ayten Ulusoy (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>



Dr. Öğr. Üyesi Zuhâl Gizir

1976 yılında Adana'da doğmuştur. 1995-1999 yılları arasında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulundan mezun olmuş; 2002 yılında Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisansını, 2009-2013 yılları arasında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2000-2013 yılları arasında özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik, eğitim koordinatörlüğü, aile danışmanlığı ve kurucu müdürlük yapmıştır. 2013 yılından itibaren Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaya başlamıştır. On üç yıllık meslekî deneyimi süresince çalıştığı her kurumda özellikle yaratıcılık konusuna önem vermiş ve Reggio Emilia, High Scope, Waldorff ve Proje Yaklaşımına dayalı eğitim uygulamalarında bulunmuştur. Çocuk gelişimi, benlik saygısı ve sosyal gelişim, proje yaklaşımı, yaratıcılık ve yaratıcılığın gelişimi konularında ulusal ve uluslararası çeşitli yazıları yayımlanmıştır. Araştırmalarını çocuk gelişimi, benlik saygısı, yaratıcılık, okul öncesi eğitim, eğitimde farklı yaklaşımlar ile akıl ve zekâ oyunları konularında yürütmektedir. Çocukları çok seven, işini çok seven, hayatı çok çok seven şefkat dolu bir annedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

# BİLİŞSEL GELİŞİM

**Dr. Öğr. Üyesi Elifcan Cesur**

**Kırklareli Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0002-9364-2293*

**Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol**

**Ankara Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0002-1500-2960*



- BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI
  - Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı
  - Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Kuramı
  - Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı
  
- EĞİTİMCİLERİNİN ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ



Erken çocukluk dönemi bireyin yetişkinlikte nasıl olacağını büyük ölçüde belirleyen, birçok kritik dönemi içerisinde barındıran, gelişimin çok hızlı olduğu bir dönemdir. Altı yaşını bitiren bir çocuğun zihinsel yetenekleri, davranış alışkanlıkları, dil becerileri ve bazı fiziksel özellikleri büyük ölçüde şekillenmiş durumdadır. Bu yaşlarda çocuklar neden-sonuç ilişkisini anlamaya ve deneyimlemeye başlarlar. Artık basit problemlere birden fazla çözüm üretebilirler. Akıl yürütme, öz düzenleme, mekânsal ilişkileri kavrayabilme, sıralama, kıyaslama ve karşılaştırma yapabilme becerilerinde ilerlemeler görülür (Bredekamp, 2015). Ayrıca bu yaşlar çocuğun çevreden en çok etkilendiği, gelişimin büyük ölçüde çevre ile etkileşim sonucu gerçekleştiği dönemdir (San Bayhan ve Artan, 2007; Bee ve Boyd 2009; Berk, 2013). Bu nedenle çocuklara belli davranışları kazandırmak ve gelişimlerini desteklemek için gerekli olan eğitimin ve yaşantıların eğitimciler ve ebeveynler tarafından sağlanması oldukça önemlidir. Bu olanaklardan mahrum kalan çocukların gelişimleri yavaşlamakta, olumsuzluklar meydana gelmekte ve çocuklar bu izleri tüm yaşamları boyunca taşımaktadırlar. Eğitimciler her zaman olanakları çok da iyi olan okullarda çalışmamaktadırlar; olanakları sınırlı olan okul ortamlarında da yapılabilecek ve çocukların gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamları düzenlemek eğitimcinin elindedir. Fotoğraf 1'de görüldüğü gibi sadece sandalyeleri ile birkaç açılıp kapanan masası olan bir ortamda da çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak etkinlikler düzenleyen bir eğitimci etkili programlar hazırlayıp uygulayabilir. Bu dönemin gelişim özelliklerini iyi bilmek eğitimcilerin hem çocukları hem de ebeveynlerini doğru yönlendirmeleri için son derece önemlidir.



**Fotoğraf 1.** Çember zamanında gün içinde neler yapmak istediklerini konuşan çocuklar

Erken çocukluk dönemi çocukta öğrenmenin en yoğun olduğu, sosyal etkileşimlerin arttığı, temel davranışların şekillendiği, gelişimin kapsam, hız ve nitelik açısından en yoğun ve en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemdeki yaşantılar ve alınan eğitim, bireyin bilişsel kapasitesini ve sahip olacağı kişiliği belirler (Aydın, 2005). Erken çocukluk dönemindeki hızlı beyin gelişimi sayesinde, yaşam boyu kullanılacak öğrenme, algılama ve yorumlama becerilerinin temeli atılır. Bilişsel yetenekler ayrıca bu dönemde gelişmeye devam eden diğer gelişim alanları ile de paralellik gösterir. Bu dönemde çocukların bağımsızlığa ve özerkliğe yönelmeleri de merak ve keşfetme yönünde onlara fırsatlar sağlar. Bu yaş grubundaki çocuklarda özellikle bilişsel ve dil gelişimi alanlarında ilerlemeler görülür (Gander ve Gardiner, 2010; Bredekamp, 2015).

36-72 aylık çocukların gelişimlerinin ele aldığı bu kitapta bilişsel gelişimle ilgili kuramlardan Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, Lev Vygotsky'nin sosyokültürel bilişsel kuramı ve Jerome Bruner'in bilişsel kuramı incelenmiştir.

### Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

1896 yılında İsviçre'de doğan Piaget'in oldukça geniş bir ilgi alanı vardır. Mekanik, felsefe, kuşlar, fosiller, deniz kabukları, mantık, akıl yürütme, ahlâk ve zihin gibi kavramlar bunlardan bazılarıdır. Deniz kabuklarına karşı olan büyük merakı sonucu Piaget, malakoloji alanında çalışmalara başlamış ve konu ile ilgili yayınları doğa tarihçilerinin ilgisi çekmiştir. Kendisi ile yüz yüze tanışmamış olmalarına rağmen Cenevre'deki bir doğa tarihi müzesinde deniz kabukları bölümünün yöneticiliği teklif edilmiş ancak, Piaget bu teklifi geri çevirmek zorunda kalmıştır. Çünkü Piaget o dönem, henüz bir ortaokul öğrencisidir. 18 yaşında üniversiteden biyolog olarak mezun olan Piaget, 21 yaşında aynı alanda doktora derecesi almıştır. Sonraki yıllarda Paris'teki Alfred Binet'in laboratuvarında çalışan Simon, Piaget'e Binet'in akıl yürütme testlerinin standardizasyonunu yapmayı teklif etmiştir. Piaget her ne kadar bu işe pek hevesli başlamamış olsa da, çocukların hem doğru hem de yanlış cevaplarını açıklamaları için sorular sormaya başlayınca konu üzerine merak duymaya başlamıştır. Bu araştırmayı Simon'un bilgisi dışında iki yıl sürdürmüştür. Sonrasında Binet'in laboratuvarındaki araştırmasına dayanan üç makalesi yayımlanmış ve bu makaleler büyük bir ilgi uyandırmıştır. Sonucunda 1921 yılında Cenevre'deki J.J. Rousseau Enstitüsündeki araştırmaların başına geçmesi için teklif almıştır. Piaget çocuk psikolojisi alanında beş yıl kadar çalışmayı planlamıştır. Ancak bu planını gerçekleştirilememiş ve alana çok büyük katkılar sağlamıştır. Yalnızca çocuk psikolojisi üzerine kırktan fazla kitabı, yüzden fazla makalesi ve kitap bölümü ile beş kitabı vardır (Miller, 2011; 2017).

Piaget'in (1896-1980) çocuk psikolojisi ve bilişsel gelişimle ilgili kitapları incelendiğinde çocuklara ait birçok gözleme yer verdiği görülmektedir. Bu gözlemlerden bazıları şunlardır (Piaget, 2007):

*"Lev, masasına oturmuştur. Yanında hiç kimse yoktur, söylenir:*

*- 'Ben bu resmi yapmak istiyorum. Bunu yapmak için büyük bir kâğıt gerek.'*

*Lev bir oyuncacı devirir:*

*- 'A, hepsi yıkılıyor!'*

*Lev yapmakta olduğu resmi bitirmiştir:*

*- "Şimdi başka bir şey yapalım!" (s.15)*

*"Lev ve Pie konuşuyorlar:*

*'Gök gürültüsü yuvarlanıyor.'*

*'Hayır yuvarlandığı yok.'*

*'O halde su...'*

*'Hayır canım yuvarlanmaz.'*

*'Gök gürültüsü nedir ki?'*

*'Gök gürültüsü... ' (Çocuk cümlesini bitirmiyor.)" (s.23)*

*"Lev, Hei'nin ne çizdiğine bakıyor: 'İki tane ay.'*

*'Hayır iki güneş!'*

*'Güneş böyle olmaz, onun ağzı yoktur. Gökyüzünde güneş böyle olur.'*

*'Güneş yuvarlak olur.'*

*'Yusuvarlaktır ama gözü, ağzı yoktur.'*

*'Ne demek, güneş görmez mi?'" (s.25-26)*

Piaget için, çocukların bu gözlemleri bilişsel gelişim basamaklarını yansıtmaktadır. Bilişsel gelişimle ilgili çalışmalarında kendi çocuklarını ve çevresindeki çocukları gözlemleyen Piaget, bilişsel gelişimin bir sıra izlediğini belirtmektedir. Ona göre bilişsel gelişim, genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle oluşmaktadır. Fotoğraf 1'de bilimsel bir etkinliğe katılan kardeşlerin bilişsel gelişimleri buldukları ortamda yaptıkları birçok deneyden etkilenenektir. Bilişsel gelişimi evrelere göre sınıflayan ilk psikolog olan Piaget, çocukların küçük yetişkinler olmadığına, yetişkinlerden

farklı şekilde düşündüklerine inanmıştır. Piaget bilişsel gelişimi açıklarken bazı temel kavramlar üzerinde durmaktadır.



**Fotoğraf 2.** Bilimsel bir etkinliğe katılan kardeşler

Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I kitabımızda detaylı olarak bahsettiğimiz bu kavramları hatırlamakta fayda vardır. Piaget'in kuramının büyük bir kısmı şema kavramı etrafında tasarlanmıştır. *Şema*, çevre ile girilen etkileşim sonucu düzenlenen davranış ve düşüncelerdir. Yeni doğan bebeklerin şemaları büyük oranda doğuştan gelen reflekslerden, emme ve vurma gibi fiziksel hareketlerden oluşmaktadır (Oakley, 2004; Kandır, 2005, Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013). *Olgunlaştıkça ve yaşantılar* yoluyla deneyim kazandıkça fiziksel etkinliklere bağlı şemalardan zihinsel etkinliklere bağlı şemalara geçeceklerdir

Piaget'in bilişsel gelişimle ilgili sisteminin düzenini koruyucusu ve geliştiricisi olan biyolojik ilke; *örgütlemedir*. Örneğin, yeni doğan bir bebek nesnelere yakalar ve emer. İlk başta koordinesiz olan bu davranışlar birkaç tekrardan sonra istediği şekilde organize edebildiği davranışlara dönüşür. Böylece koordinesiz etkinlikler yerini organize edilmiş davranışlara bırakır (San Bayhan ve Artan, 2007; Senemoğlu, 2007).

Bilişsel süreçlerin diğer bir ilkesi ise *uyum sağlamadır*. Uyum, bireyin çevresindekilerin beklentilerine uygun davranma olarak tanımlanabilir. Uyum sağlama *özümleme (asimilasyon)*, *uydurma (akomodasyon)* ve *dengeleme* süreçlerini kapsamaktadır. *Özümleme* bireyin, kendisinde var olan şemalarla çevresine uyumunu sağlayan bir süreçtir. Ancak özümleme tek başına bilişsel gelişimi sağlamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle yeni

nesne, olay ve durumları anlamak için var olan yapıların yeniden şekillendirilmesi yani *uydurmanın* gerçekleşmesi gerekmektedir. Örneğin, kedileri köpek şeması içinde özümseyen çocuk, kedilerle etkileşimde bulunduğu, kedilerin köpeklerden farklı canlılar olduğunu görür. Bu nedenle kedilere ilişkin yeni bir şema düzenler (uydurma süreci). Çocuğun özümleme ve uydurma yoluyla çevresine uyum sağlayarak dengeye ulaşma sürecine de *dengeleme* adı verilmektedir (Oakley, 2004; Köksal Akyol, 2013; Bredekamp, 2015; Yıldız vd., 2015; Miller, 2017).

Çocuk özümleme ve uydurma sürecinde bir aksaklık yaşadığı zaman, çevreyle ilgili bilgisinde bir bölünme olmakta ve bir *dengesizlik* yaşamaktadır. Dengesizlik durumunu gidermek ve yeniden dengesini sağlamak için özümleme ve uydurma işlemlerini tekrardan yapar. Piaget' e göre çocuğun bilişsel gelişiminde üç çok önemli dengeleme noktası vardır. Bunlardan birincisi yaklaşık 18 ay civarında bebeklerin ilk sembollerini öğrenmeye başladığı dönemdir. İkincisi, beş-altı yaşlar arasında işlemler adı verilen yeni şemaların ortaya çıktığı aşamadır. Üçüncü dengeleme noktası ise, ergenliktir. Ergenler düşünceleri de kontrol etme yetisine sahiptir. Bu üç dengeleme noktası için Piaget'in kuramındaki gelişim evrelerinin geçiş noktaları olduğu söylenebilir (Altınoğlu Dikmeer, 2007).

Piaget bilişsel gelişimi dört evrede incelemiştir. Bunlar sırasıyla; duyu-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I kitabında duyu-motor dönem ve işlem öncesi dönemin alt evrelerinden sembolik evre açıklanmıştır. 36-72 aylık çocukların gelişimlerini incelediğimiz bu kitapta yalnızca ilgili evre olan işlem öncesi dönemin ikinci alt evresi olan sezgisel evre detaylı bir şekilde açıklanacaktır. Diğer evrelerle ilgili genel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

### KAYNAKÇA

- Altinoğlu Dikmeer, İ. (2013). Bilişsel gelişim kuramları. *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları içinde*. A.S. Aysev, Y.S. Taner (Eds.), İstanbul: Golden Print.
- Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. *Çocuk gelişimi içinde*. N. Aral, G. Baran (Eds.). İstanbul: Yapa Yayınları.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, O. (2005). Okul öncesi dönem çocuğunun özellikleri. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar I içinde* (s.132-141), M. Sevinç (Yay. Haz.). İstanbul: Morpa.
- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strenght. *In Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, K. D. Vohs, R. F. Baumeister (Eds.). New York: Guilford Press.
- Bee, H., & Boyd. D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*, (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Berk, L.E. (2013). *Çocuk gelişimi*, (Çev. A. Dönmez.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bodrova, E. & Leong, D.J (2013). *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*, (Çev. Eds. A. Yılmaz, G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bredenkamp S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*, (Çev. Ed. H.Z. İnan, T. İnan). Ankara: Nobel.
- Bütün Ayhan, A. & Aral, N. (2007). Blacken temel kavram ölçeği gözden geçirilmiş formu'nun altı yaş çocukları için uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 42-51.
- Daniels, H. (2011). Vygotsky and Psychology. *In The wiley-blackwell handbook of childhood cognitive development* (p. 673-696), U. Goswami (Ed.). John Wiley & Sons.
- Davies, D. (2004). *Child development: A practioner's guide*. NewYork: Guild Press.
- Elias, C.L. & Berk, L.E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17: 1-17.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 85-103.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Çev. A. Dönmez, H.N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gauvain, M. (2008). Vygotsky's sociocultural theory. *In Encyclopedia of infant and childhood development*, M. M. Haith, J. B. Benson (Eds.). Oxford, UK: Elsevier.
- Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Köksal Akyol, A. (2013). Bilişsel gelişim. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde*, Ayten Ulusoy (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lindsay, E.W. & Colwell. M.J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33: 39-52.

- MEB (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, bilişsel gelişim*.  
[http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014\\_hbo\\_program\\_modulleri/Bilissel\\_gelisim.pdf](http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014_hbo_program_modulleri/Bilissel_gelisim.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Miller, P. H. (2011). Piaget's theory: Past, present and future. In *The wiley-blackwell handbook of childhood cognitive development* (p.648-672), U. Goswami (Ed.). John Wiley & Sons.
- Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Yay Haz. B. Onur, Çev. Z. Gültekin). Ankara: İmge.
- Oakley, L. (2004). *Cognitive development*. London: Routledge.
- Olson, D. (2005). Jerome Bruner. In *Child Development* (pp.518), B. Hopkins (Ed.). New York: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. (2002). Bruner, Jerome. In *Child Development* (pp. 71-72), N.J. Salkind (Ed.). USA: Macmillan Reference.
- Parke, R.D. & Gauvain, M. (2009). *Child psychology a contemporary viewpoint*. Newyork: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim*, (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta dil ve düşünme*, (Çev. S. E. Siyavuşgil). Ankara: Palme.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1): 54-76.
- Ruff, H.A. & Capozzoli, M.C. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life. *Developmental Psychology*, 39: 877- 890.
- San Bayhan, P. & Artan, A. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim psikolojisi*, (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Trawick Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*, (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.). USA: Harvard University Press.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel gelişim kuraları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2): 617-628.

Yıldız, F., Yıldız Bıçakçı, M. & Aral, N. (2015). Bilişsel gelişim (3-6 Yaş). *Çocuk gelişimi okul öncesi dönemde gelişim içinde*, F. Turan, A. Yükselen (Eds.). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In Handbook of selfregulation*, M. Boekaerts, P. R., Pintrich, M. Zeidner (Eds.). San Diego, CA: Academic Press.

### Görsellere İlişkin Kaynaklar

**Çizim 1:** Erişim:

[<http://www.aboutkidshealth.ca/En/News/Series/ExecutiveFunction/Pages/Executive-Function-Part-Two-The-development-of-executive-function-in-in-fancy-and-early-childhood.aspx>]

**Çizim 2:** Erişim:

[<http://www.slideshare.net/cjosek/bee-boyd-lifespan-development-chapter-7>]





Dr. Öğr. Üyesi Elifcan Cesur

2012 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünden mezun olmuştur. 2016 yılında Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Programında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğünde Çocuk Gelişimci ve Müdür Yardımcısı olarak çalışmıştır. Halen Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta, aynı zamanda Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Programında doktora eğitimine devam etmektedir.



Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol

Feke/Adana'da doğan Aysel Köksal Akyol, 1989 yılında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulundan mezun olmuştur. 1992 yılında, aynı okulda Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında yüksek lisansını, 1997 yılında doktora programını tamamlamıştır. 2000 yılında yardımcı doçent, 2001 yılında doçent, 2008 yılında profesör unvanını almıştır. 1993-1999 yılları arasında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak, 1999-2003 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğretim görevlisi ve öğretim üyesi olarak çalışmıştır. 2003-2009 yılları arasında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. 2009 yılından beri Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde çalışmaktadır. 2002 yılında güncellenen 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013 yılında güncellenen "Okul Öncesi Eğitim Programı", "Senden Önce Anadolu EĞitim Projesi Eğitim Kitapları" projelerinde görev almıştır. Araştırmalarını çocuk gelişimi, erken çocukluk eğitimi, yaratıcı drama, müzede eğitim, Montessori yaklaşımı ve proje yaklaşımı konularında yürütmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

# DİL GELİŞİMİ

**Doç. Dr. Pınar Aksoy**  
**Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi**  
*ORCID: 0000-0001-6107-3877*

**Prof. Dr. Gülen Baran**  
**Ankara Üniversitesi**  
*ORCID: 0000-0002-5854-4946*



- DİL GELİŞİMİ
  - Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi (3-6 yaş)
- İKİDİLLİLİK
- DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI
  - Dil ve Konuşma Bozukluklarının Nedenleri
    - Yapısal Nedenler
    - Görevsel Nedenler
    - Psikolojik Nedenler
  - Dil ve Konuşma Bozukluklarının Türleri
    - Ses Bozuklukları
    - Ekleme (Artikülasyon/Söyleyiş) Bozuklukları
    - Ritim Bozuklukları (Kekemelik)
    - Gecikmiş Konuşma ve Afazi (Söz Yitimi)
- DİL GELİŞİM KURAMLARI
- EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ

Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmesini sağlamanın yanı sıra ilişkilerini düzenleyebilmesine ve duygularını ifade edebilmesine fırsat yaratır. Kültüre ilişkin değerler ve bilgiler çoğu zaman kuşaktan kuşağa yazılı veya sözlü yollarla iletilir. İnsanın içerisinde yaşadığı toplumdaki diğer bireylerle ilişki kurabilmesi için, belirli iletişim araçları gereklidir. Dil; konuşma, yazı ve jestler yoluyla bu iletişimi sağlayarak, bireyin sosyalleşmesine ve çevreye uyum sağlamasına yardımcı olur (Mangır ve Erkan, 1987). Bu bağlamda dil, bir kültürün yeni kuşaklara aktarılmasında ve sosyal yaşamın sürekliliğinin sağlanmasında büyük önem taşır. Dilin evrensel özelliklerinin yanı sıra yerel özellikleri de vardır. Bu bakımdan herhangi bir sözcüğün anlamlandırılması, içinde bulunulan sosyo-kültürel özelliklere göre farklılaşabilir. Buna karşın dilin yaratıcı olması, yapısal açıdan bütüncül olması, nedensiz olması, kişiler arası ve hiyerarşik olması bütün dünya dillerinde ortak olan özellikler olarak açıklanabilir (Aydın, 2001). Her dilin kendi kuralları ve toplumu içerisinde anlamlı olması da dilin belirgin bir özelliğidir.

Çeşitli özellikleri bünyesinde barındıran dilin gelişimi, okul öncesi yıllarda büyük bir ivme kazanır. Bu süreçte çocuğun içerisinde bulunduğu aile ve çevre gelişimin yönünü ve düzeyini etkiler. Gelişmiş bir sosyal çevrede yetişen çocukların anlatımları daha düzgün, kelime hazineleri daha iyi bir seviyededir. Bu çocuklar sosyal iletişime girdiklerinde, dili daha etkili kullanabilirler. Şüphesiz, çocuğun duygusal yönden problemlerin olmadığı bir ortamda ve huzurlu bir çevrede olması, dil gelişimini olumlu yönde etkiler (Ergin, 2012). Bu kapsamda çocuğun yaşamında önemli bir uyaran olan ebeveynlerin okuma ilgi ve alışkanlıkları çocukların dil gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Çat Şahin, 2009). Nitekim yapılan birçok çalışma, çocuğa sunulan ailesel, çevresel ve eğitimsel faktörlerin niteliğinin dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin; Singer, Singer ve Zuckerman (1990), çok uzun süre televizyon izleyen çocukların çevresindeki kişilerle daha az konuşma eğiliminde olduğunu ileri sürmekle birlikte, Duffy, Fox, Horwood ve Nortstone (2004) televizyonun aile denetiminde etkinliklerle desteklenerek kullanılmasının çocukların dil gelişimlerine katkı sağlayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Atabey, Ömeroğlu ve Damar (2009) da aile üyelerinin birbirlerine ve çocuklarına gereken ilgiyi gösterdikleri ve çocuklarıyla yeterli etkileşimde buldukları zaman, çocukların dizin bilgisi, anlam bilgisi ve ses bilgisi becerilerinin arttığını belirlemiştir. Bu bağlamda farklı unsurların etkisiyle şekillenen dil gelişiminin, okul öncesi dönem çocuklarının farklı gelişim alanları üzerinde oldukça etkileyici olduğu söylenebilir. Dil gelişimi ile ilgili çalışmalar, okul öncesi dönem çocuğunun dil gelişiminin farklı beceriler üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Ergin (2012), beş-altı yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerinin artmasına bağlı olarak, sosyal kabullerinin arttığından bahsetmektedir. Benzer şekilde, çocukların dil gelişimlerinin artmasıyla

birlikte, kendilik algısı, bilişsel yeterlilik, kabul edilme ve bedensel yeterlilik düzeylerinde belirgin şekilde bir artışın olduğunu belirtmektedir. Taşkın ve Tuğrul'un (2014) çalışmasında dil becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda beş-altı yaş çocuklarının dil gelişimlerinin artmasıyla birlikte, matematik kavram gelişimlerinin olumlu yönde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen bir başka çalışma kapsamında Yazıcı ve Temel (2011) de dil gelişimi ile okul olgunluğu arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ileri sürmüştür. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde; okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimlerinin desteklenmesinin, bilişsel, sosyal ve kişilik gibi birçok gelişim alanına ilişkin beceri ve davranışların geliştirilmesi noktasında ayrıca önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

## DİL GELİŞİMİ

Çocukların üç-altı yaşlar arasındaki dil gelişimi, ilk üç yıldaki dil gelişimi gibi ailesel, çevresel ve bireysel özelliklere bağlı olarak, çocuktan çocuğa farklılık gösterebilir. Bununla birlikte, üç-altı yaşta dil gelişimine yönelik beceri ve davranışlarda belirgin bir artış söz konusudur. Üç-altı yaş çocuklarının dil gelişimi, "*gramer kurallarına uygun konuşma dönemi*" olarak adlandırılan bir kategori altında incelenebilir.

### Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3-6 Yaş)

Üç yaş grubundaki çocuğun dört sözcüklü cümleler kurabildiği ve çevresindeki kişilerle sohbet edebildiği görülür (Fotoğraf 1). Konuşmaları % 80 oranında anlaşılabilir düzeydedir (Howard, Williams ve Lepper, 2011). Üç-dört yaşına geldiğinde, çocuk duygularını/düşüncelerini sözel ifadelerle anlatabilir ve hayali oyunlarda dili kullanır (Fotoğraf 2).

## KAYNAKLAR

- Akoğlu, G. & Turan, F. (2015). Bebeklikte iletişim ve dil gelişimi. *Çocuk gelişimi 1: Bebeklik döneminde gelişim içinde*, F. Turan, A. İ. Yükselen (Eds.), Ankara: Hedef CS Yayıncılık ve Mühendislik.
- Aral, N. & Doğan Keskin, A. (2016). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Çocuk gelişimi içinde*, N. Aral (Ed.). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3267, Açıköğretim Fakültesi Yayını No:2130.
- Atabey, D., Ömeroğlu, E. & Damar, M. (2009). *Altı yaş çocuklarının Türkçe dil etkinliklerinde dil kazanımları ile anne baba işlevleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, doğum sırası, okula devam süresi gibi değişkenlere göre incelenmesi*. [www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/160.pdf](http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/160.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Atay, M. ve Şahin, S. (2004). Erken çocukluk dönemi (3-6 yaş) gelişim. *Gelişim ve öğrenme içinde*, A. Ataman (Ed.), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: ALFA Basım Yayın Dağıtım.
- Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. & Gümüşçü, Ş. (1997). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Bekir, H. (2015). İki dilli çocuklarda erken okuryazarlık. *Dil ve erken okuryazarlık içinde*, Z. F. Temel (Ed.). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Bochner, S. & Jones, J. (2003). *Child language development: Learning to talk*. London: Whurr Pub.
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiyiltepe, M. (2011). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler. *Dil ve kavram gelişimi içinde*, S. S. Topbaş (Ed.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Deretarla Gül, E. (2008). Dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar. *Okul öncesinde özel eğitim içinde*, A. Dikici Sığırtmacı, E. Deretarla Gül. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Duffy, L., Fox, F., Horwood, J. & Northstone, K. (2004). Television and early language: Viewing habits and language development. *Literacy Today*, 39 (June): 18.
- Erden, M. & Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri: Özel eğitim*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Fabes, R. & Martin, C. L. (2002). *Exploring child development*. USA: Allyn & Bacon.
- Fidan, Ö. (2014). Anadili edinimi. *Eğitim psikolojisi el kitabı* içinde, A. R. Çeçen Eroğul, Yurtal (Eds.), Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6 (1): 1-15.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M. (2009). Dil gelişimi. *Eğitim psikolojisi* içinde, Y. Özbay, S. Erkan (Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Howard, V. F., Williams, B. & Lepper, C. E. (2011). İnsan gelişimi: 0-6 yaş (Çev. Ş. Demir). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: Eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç* içinde, Akçamete (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 101 (717): 222-228.
- Kılıç Atıcı, M. (2007). Dil gelişimi. *Gelişim psikolojisi* içinde, B. Y. İnanc, M. Bilgin, M. Kılıç Atıcı (Eds.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kiernan, B. & Swisher, L. (1990). The initial learning of novel English words: Two single-subject experiments with minority-language children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33 (4): 707-716.
- Kormi Nouri, R., Shojaei, R., Moniri, S., Gholami, A. R., Moradi, A., Akbari Zardkhaneh, S. & Nilsson, L. G. (2008). Cognition and neurosciences: The effect of childhood bilingualism on episodic and semantic memory tasks. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49: 93-109.
- Learning languages 'boosts brain'. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/3739690.stm> sayfasından erişilmiştir.
- Mangır, M. & Erkan, S. (1987). *0-4 yaş arasındaki çocuklarda dil gelişimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları: 1006.
- Mastropieri M. A. & Scruggs T. E. (2002). *The inclusive classroom: Strategies for effective teaching*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Maviş, İ. (2011). Çocukta dil edinim kuramları. *Dil ve kavram gelişimi* içinde, S. S. Topbaş (Ed.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Muranaka Vuletich, H. (2002). Language mixing of the bilingual child: How significant is parental input?. *Japanese Studies*, 22 (2): 171-181.

- Oller, D. K., Eiler, R. E., Urbana, R. & Cobo, Lewis A. B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Languages*, 24 (2): 407-425.
- Owen, R. (2001). *Language development: An introduction*. USA: Pearson Pub.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E. & McClelland, J. L. (1986). A general framework for parallel distributed processing. In *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Vol 1: Foundation*, D. E. Rumelhart, J.L. McClelland, PDP Research Group (Eds.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sevil, N. (2005). Erken yaşta yabancı dil öğretimi: İlkeler. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (1. cilt)* içinde, M. Sevinç (Yay. Haz.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Singer, D. G., Singer, J. L. & Zuckerman, D. M. (1990). *The parents guide: Use TV to your child advantage*. Reston, VA: Acropolis Books Ltd.
- Taşkın, N. ve Tuğrul, B. (2014). Okul öncesindeki çocukların dil ile matematik becerileri arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1): 129-148.
- Turan, A. (2002). *Sevgi dili konuşan çocuklar: Down sendromu, otizm ve kekemelikte dil gelişimi ve bozuklukları için rehber kitap*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tümekaya, S. (2011). Dil gelişimi. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde*, M. E. Deniz (Ed.). Ankara: Ertem Basım Ltd. Şti.
- Ülke Kürkcüoğlu, B. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Erken çocukluk eğitimi içinde*, İ. H. Diken (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuzer, H. (2002). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. & Temel, Z. F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22).





Doç. Dr. Pınar Aksoy

İlk ve ortaöğrenimini Kayseri’de tamamlamıştır. Lisans eğitimini bölüm birincisi olarak kazandığı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde yüksek onur derecesiyle 2006 yılında tamamlamıştır. Lisans eğitim süresince Milli Eğitim Bakanlığı Başarı Bursu ve Türk Eğitim Vakfı Üstün Başarı Bursu almıştır. 2006 yılı içerisinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında başladığı yüksek lisans eğitimini 2009 yılında ve 2010 yılında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalında başladığı doktora eğitimini 2014’te tamamlamıştır. 2007-2015 yılları arasında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Aynı bölümdeki görevine 2015 yılından itibaren öğretim üyesi olarak devam etmektedir. Eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, çocuk edebiyatı, etkili iletişim becerileri, drama, ilköğretimde kaynaştırma, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi lisans derslerini yürütmektedir. Çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitim, sosyal beceri eğitimi, aile eğitimi, oyun ve drama gibi konularda ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli makale, bildiri ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası bilimsel dergilerde hakemlikler ve çeşitli kongrelerde bilim kurulu üyelikleri yapmaktadır. Halen Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı ve Temel Eğitim Bölüm Başkan Yardımcısı olarak görev yapmaktadır.



Prof. Dr. Gülen Baran

Ankara’da doğmuştur. İlk ve ortaöğrenimini Ankara’da tamamlayan Baran, 1982 yılında başladığı Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulundaki lisans öğrenimini 1986 yılında bitirmiştir. 1987 yılında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalına araştırma görevlisi olarak girmiş, 1989 yılında yüksek lisansını, 1995 yılında doktorasını tamamlamıştır. Aynı anabilim dalında 1997 yılında yardımcı doçent, 1998 yılında doçent olmuştur. 2008 yılında profesör kadrosuna atanmıştır. Anabilim dalı başkanlığı ve bölüm başkan yardımcılığı görevlerini yürütmüştür. Alanı ile ilgili çok sayıda ulusal ve uluslararası kitap, kitap bölümü, makale yayınları ile bildirileri, proje ve dergi hakemlikleri bulunmaktadır. Lisans ve lisansüstü düzeyde çeşitli dersler yürütmekte olup, Çocuk Gelişimi ve Aile Danışmanlığı Anabilim Dallarında çok sayıda yüksek lisans ve doktora öğrencisinin danışmanlığını sürdürmektedir. Halen Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyesidir.

YEDİNCİ BÖLÜM

# ALGISAL GELİŞİM

**Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol**

**Ankara Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0002-1500-2960*

**Dr. Öğr. Üyesi Elifcan Cesur**

**Kırklareli Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0002-9364-2293*



- ALGI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ
- DUYULAR VE ALGI GELİŞİMİ
- EĞİTİMCİLERİNİN ÇOCUKLARIN ALGISAL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ

Erken çocukluk dönemi, çocukların algısal keşif dönemleridir. Çevrede keşfedilecek birçok nesne ve farklı olaylar vardır. İçinde yaşadığı ortam tırmanılacak tepeler, işitilecek müzikler, dokunulacak yüzeyler, koklanacak çiçeklerle çevrilidir (Fotoğraf 1). Çocuklar bu kadar çok ve çeşitli bilginin olduğu dünyada adeta bir bilgi avcısı ve toplayıcısıdır. Algısal gelişim, deneyimler sonucu algının etkililiğinin artırılmasıdır. Çocuklar deneyimleri sayesinde çevredeki uyaranlardan algılamaları gerekenleri daha belirli ve hızlı bir şekilde algılamaya başlarlar. Dikkatleri daha yetkin bir hale gelir ve deneyimler sonucu algı süreçleri daha hızlanır (Miller, 2007).



**Fotoğraf 1.** Ağacın dokusu, renkleri, kokusu ile ilgili deneyim kazanan çocuk

Çocukluk yılları doğal olarak araştırmaya ve keşfetmeye eğilim gösterilen yıllardır. Bu araştırma ve keşiflerde duyu etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Çocuklar görme, işitme, koklama, dokunma gibi duyu yoluyla öğrenirler. Bu dönemde algı hızlı bir gelişim gösterir; özellikle de algı sürecinde etkili olan ayırt etme becerisinin gelişimi, nesne değişmezliği ve kalıcılığı, benmerkezcilikte azalma ve seçicilik daha belirgindir (San Bayhan ve Artan, 2007). Çocuk nesnelere arasındaki farkları daha iyi ayırt edebildikçe, nesnenin çeşitli özelliklerini bir kere öğrendikten sonra aynı nesneye değişik

açılardan baktığında bile onu aynı biçimde algıladığını anladığında ve başkalarının kendisinden farklı bakış açılara sahip olabileceğini kavradığında algısal gelişiminde önemli bir ilerleme görülecektir.

Algılama, dış dünyayla ilgili bilgi edinmek için duyuları kullanmaktır. Algısal gelişim alanı, yaşamın başlangıcında bebeklerin sahip oldukları yeteneğe ve büyümekte olan çocuğun yetişkin seviyesine nasıl ulaştığına odaklanır. Algısal gelişim üzerine yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, biyolojik mekânizmaların rolleri ve gelişimin yönlendirilmesiyle ilgili soruları yanıtlamak için hayatın ilk yıllarına odaklansa da gelişim süreci sonrasında da devam eder (Morris, 2002; Bee ve Boyd, 2009). Erken çocukluk döneminde gelişimin çok hızlı olduğu düşünüldüğünde, bu dönemdeki çocukların duysal ve algısal gelişimlerini yaşlarına, gelişim düzeylerine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde desteklemenin önemi de ortaya çıkar. Çocukları en iyi şekilde destekleyebilmek adına da bu dönemdeki algısal gelişim süreçlerini iyi bilmek gerekir. Bu nedenle erken çocukluk dönemini ele aldığımız bu kitapta 36-72 aylık çocuklardaki algı, algının temel özellikleri, algı gelişimi ve algı gelişiminin desteklenmesi üzerinde durulacaktır.

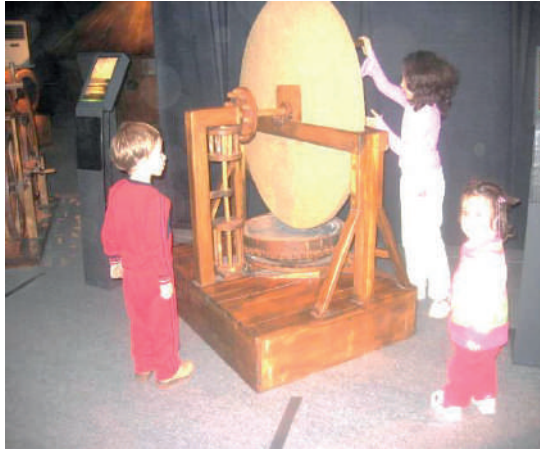
## ALGI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ

Algı kavramını anlamak için öncelikle duyumun ne olduğunun bilinmesi gerekir. Genel olarak betimlendiğinde, dış bir kaynaktan ya da bedenin içinden gelen bir uyarı, göz ya da kulak gibi duyu organlarından birindeki alıcı hücreleri uyarır. Alıcı hücre, uyarıcının özelliklerine göre değişen, kodlanmış elektrokimyasal bir sinyali beyne göndererek bu uyarana tepki gösterir. İşte buna *duyum* denir. Beynin çeşitli duylardan gelen karmaşık bilgi akışını yorumlaması ve anlamlı bilgiler haline getirmesine ise *algı* denilir. Duyum, fizyolojik ve basitken; algı psikolojik ve karmaşıktır. Ayrıca algının öznel ve göreceli olduğunu söylemekte yanlış olmaz (Morris, 2002; Bee ve Boyd, 2002).

Tüm bireyler hangi yaşta olursa olsunlar duyu organlarıyla aldıkları bilgileri yorumlarlar. Duyumların yorumlanmaya tabi tutulmadan kullanılmaları oldukça nadirdir. Bu nedenle algılama süreci uyarının duysal yapısından ve ortamdaki, daha önceki duysal deneyimlerden, amaç ve dürtülerden etkilenir (Ünlü, 2001). İspanyolca bir kanal izlediğinizi ve hiç İspanyolca bilmediğinizi düşünün. Ekranında konuşan insanların ne dediklerini anlamadığınız gibi, konuşmalar kulağınıza kesintisiz bir ses dizisi gibi gelecektir. Algınız, konuşmalardaki ses sinyallerinin süreli olduğunu ve seste meydana gelen duraklamaların illa da sözcükler arasında olmadığını söyler. Ancak İspanyolca bilen insanlar bu kesintisiz sesleri, tekil ve anlamlı sözcükler olarak algırlar. Bu dili bildikleri için sözcüğün nerede

bitip, diğer sözcüğün ne zaman başladığını bilirler. İspanyolca bilen ve bilmeyen iki izleyicinin aynı seslerin uyarılarını almış olmasına rağmen farklı algılamaları, dille ilgili yaşamış oldukları deneyim ya da deneyimsizliklerinden meydana gelir.

Algı, akıl yürütme ya da problem çözmeye benzeyen süreçleri içerir. Çünkü deneyimlerimiz, ek bilgiler doğrultusunda değişim gösterir. Başta yanlış olan bir algının düzeltilmesine Süpermen filmindeki ünlü “Bu bir kuş. Bu bir uçak. Hayır, bu Süpermen!” repliğini verebiliriz. Uçan şeyin kuş ya da uçak değil de Süpermen olduğunu ayırt etmek için belirli bir süre geçmesi gerekir. İşte bu algının akıl yürütme sürecine güzel bir örnektir. Aynı şekilde gün içerisinde sürekli hareket eder, bakar, koklar, uzanır ya da tutarız. O halde algı, eylemlerimize eşlik eden dinamik süreçleri de içeriyor diyebiliriz. Aslında algı yalnızca nesnelere fark etmek ya da çevremizde eylemde bulunmamıza yardım etmekten çok daha fazla bir öneme sahiptir. Algı, bilgi edinme, bu bilgileri bellekte depolama, hatırlama, problem çözme, başkaları ile iletişim kurma gibi birçok bilişsel yetenekleri kullanmamızı sağlar. Algı olmasaydı, bilişin bu özellikleri de ortaya çıkamazdı. (Goldstein, 2013). Fotoğraf 2’de “Leonardo: Evrensel Deha Sergisi”ni gezen çocukların duyularını kullanarak, Leonardo da Vinci’nin tasarladığı orijinal çizimlerinden yola çıkarak tarihçiler ve mühendisler tarafından inşa edilmiş replikalardan birinin nasıl çalıştığını keşfetmeye çalıştıkları görülmektedir.



**Fotoğraf 2.** “Leonardo: Evrensel Deha Sergisi”ni gezen çocuklar

Bu yüzyılın başında Gestalt psikologları olarak adlandırılan bir grup Alman psikolog beynin gördüğü nesnelere otomatik olarak ve bilinçsizce basitleştirdiğini, düzenlendiğini ve sıraladığını keşfetti. Temel olarak beynin kendisine sunulan biçim ve örüntüleri nasıl yorumladığına odaklanan bu psikologlara göre algı, bir örgütlemedir ve çeşitli ilkeler doğrultusunda gerçekleşir. Gestalt psikologları duyuşsal bilgiyi yorumlamada kullanılan

**KAYNAKÇA**

- Aglioti, S. M., Cesari, P., Romani, M., & Urgesi, C. (2008). Action anticipation and motor resonance in elite basketball players. *Nature neuroscience*, 11(9), 1109-1116.
- Altıok, N.A. (2011). *Duyu bütünlemesi*. II. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, s: 84-96. <http://www.ozelokullardernegi.org.tr/sempozyum.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aral, N., Bütün Ayhan, A., Gümüş, D., Zeytinli Ö. & Arslan T. (2011). A study on the visual perception of children attending the first grade of elementary schools. *The International Journal of Learning*, 17: 215-225.
- Atlı, S. & Beyazıt U. (2015). Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde duyuusal deneyimler. *Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim, duyuların gelişimi ve desteklenmesi içinde*, M. Yıldız Bıçakçı (Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2013). Gestalt kuramı. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde*, A. Ulusoy (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bee, H., & Boyd. D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*, (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Ercan, Z.G. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erdal, İ.T. (2006). *Gestalt kuramının grafik tasarıma etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gallahue, D.L., Ozmun, J.C., & Goodway, J.D. (2014). *Motor gelişimi anlamak: Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler*, (Çev. Ed. D. Sevimay Özer, A. Aktop). Ankara: Nobel.
- Gegenfurtner, K.R., Braun, D.I., & Schütz A.C. (2010). Vision. In *Encyclopedia of behavioral neuroscience* (pp. 445-454), G. Kopp, M. Le Moal, R. Thomphon. UK: Elsevier.
- Gibson, E. P., Gibson, J. J., Pick, A. D., & Osser, H. (1962). A developmental study of the discrimination of letter-like forms. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 55(6): 897-906.
- Goldstein, E.B. (2013). *Bilişsel psikoloji*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Golombisky, K & Hagen, R. (2010). *White space is not your enemy*. Tokyo: Local Press.
- Halász, V., & Cunnington, R. (2012). Unconscious effects of action on perception. *Brain Sciences*, 2(2): 130-146.
- Leat, S. J., Yadav, N. K., & Irving, E. L. (2009). Development of visual acuity and contrast sensitivity in children. *Journal of Optometry*, 2(1): 19-26.

- Lehar, S. (2003). *The world in your head, a gestalt view of the mechanism of conscious experience*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Lindemann, O., & Bekkering, H. (2009). Object manipulation and motion perception: evidence of an influence of action planning on visual processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(4): 1062-1071.
- MEB (2013a). *0-36 ay çocuklar için eğitim programı*. Ankara. MEB. UNICEF.
- MEB (2013b). *0-36 ay çocukları için eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek rehberi aile kitabı (EBADER)*. Ankara. MEB. UNICEF.
- Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi anlamak* (Çev. H.B. Ayvaşık, M. Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Negri, G. A., Rumiati, R. I., Zadini, A., Ukmar, M., Mahon, B. Z., & Caramazza, A. (2007). What is the role of motor simulation in action and object recognition? Evidence from apraxia. *Cognitive Neuropsychology*, 24(8), 795-816.
- Ömeroğlu, E. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Pazzaglia, M., Pizzamiglio, L., Pes, E., & Aglioti, S. M. (2008). The sound of actions in apraxia. *Current Biology*, 18(22), 1766-1772.
- San Bayhan, P. & Artan, A. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Ünlü, S. (2001). *Algılama*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/EHSM/1024/unite04.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Vishton, P. M., Stephens, N. J., Nelson, L. A., Morra, S. E., Brunick, K. L., & Stevens, J. A. (2007). Planning to reach for an object changes how the reacher perceives it. *Psychological Science*, 18(8): 713-719.
- Wohlschläger, A. (2000). Visual motion priming by invisible actions. *Vision Research*, 40(8): 925-930.
- Zaporozhets, A.V. (1965). The development of perception in the preschool child. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 30:82-10.



**Görsellere İlişkin Kaynaklar**

**Şekil 1, 2, 3, 4, 5 ve 6:** Erişim:

[[https://www.google.com.tr/search?q=gestalt+kuram%C4%B1&espv=2&biw=1366&bih638&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiJoI\\_zfrQAhXIDMAKHTwaDGUQsAQIVA&dpr=1#tbm=isch&q=gestalt+examples](https://www.google.com.tr/search?q=gestalt+kuram%C4%B1&espv=2&biw=1366&bih638&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiJoI_zfrQAhXIDMAKHTwaDGUQsAQIVA&dpr=1#tbm=isch&q=gestalt+examples)]

**Şekil 7:** Erişim: [<http://www.psikolojitestleri.com/gorselalgiliste.aspx?kategori=3>]

**Görsel 1:** Golombisky ve Hagen'in (2010) "White Space is Not Your Enemy" adlı çalışmasından alınmıştır.

**Fotoğraf 6, Çizim 1:** Zaporozhets'in (1965) "The Development of Perception in the Preschool Child" adlı çalışmasından alınmıştır.



Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol

Feke/Adana'da doğan Aysel Köksal Akyol, 1989 yılında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulundan mezun olmuştur. 1992 yılında, aynı okulda Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında yüksek lisansını, 1997 yılında doktora programını tamamlamıştır. 2000 yılında yardımcı doçent, 2001 yılında doçent, 2008 yılında profesör unvanını almıştır. 1993-1999 yılları arasında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak, 1999-2003 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğretim görevlisi ve öğretim üyesi olarak çalışmıştır. 2003-2009 yılları arasında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. 2009 yılından beri Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde çalışmaktadır. 2002 yılında güncellenen 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013 yılında güncellenen "Okul Öncesi Eğitim Programı", "Senden Önce Anadolu Eğitim Projesi Eğitim Kitapları" projelerinde görev almıştır. Araştırmalarını çocuk gelişimi, erken çocukluk eğitimi, yaratıcı drama, müzede eğitim, Montessori yaklaşımı ve proje yaklaşımı konularında yürütmektedir.



Dr. Öğr. Üyesi Elifcan Cesur

2012 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünden mezun olmuştur. 2016 yılında Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Programında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğünde Çocuk Gelişimci ve Müdür Yardımcısı olarak çalışmıştır. Halen Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta, aynı zamanda Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Programında doktora eğitimine devam etmektedir.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

# SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM

**Prof. Dr. Güler Küçükturan**  
**Başkent Üniversitesi**  
*ORCID: 0000-0002-5716-0078*

**Doç. Dr. Sadiye Keleş**  
**Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi**  
*ORCID: 0000-0003-3552-363X*



- SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM İLE İLGİLİ KAVRAMLAR
- SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM KURAMLARI
- SOSYODUYGUSAL GELİŞİM VE AİLE
  - Aile Yapısı
  - Doğum Sırası ve Aralığı
  - Kardeş Sayısı ve İlişkileri
  - Değişen Aile Yapısı
  - Ana Babalık Stilleri
- SOSYODUYGUSAL GELİŞİMDE TEPKİLER VE DUYGULAR
  - Duygusal Düzenleme
  - Akran İlişkileri
- SOSYODUYGUSAL GELİŞİM VE OYUN
- SOSYODUYGUSAL GELİŞİMDE ÖZEL DURUMLAR
- EĞİTİMCİLERİNİN ÇOCUKLARIN SOSYODUYGUSAL GELİŞİMİNLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ

Gelişim, büyüyen organizmanın dokularının yapısında ve bileşiminde, fiziksel ve nörolojik yapılarında, düşünme becerilerinde, sosyal etkileşim şekillerinde zaman içinde ortaya çıkan düzenli ve sürekli değişimdir. Gelişimin kuramsal temelleri, bu zamana bağlı olan değişimin nasıl ve neden olduğunu anlamaya ve açıklamaya çalışır. Farklı gelişim alanları birbirlerini etkileyerek (dil-sosyal; bilişsel-dil; fiziksel-psikomotor gibi) bir bütünü oluştururlar. Ancak, bu gelişimsel süreç, farklı alanlara yönelik kuramlarda farklı yaşlarda farklı dönemlerle açıklanmasına rağmen erken çocukluk dönemi sıfır-sekiz yaş olarak kabul edilir. Erken çocukluk dönemi bireyin yaşama tüm yönleriyle uyum sağlamasında gerekli olan becerilerin kazanıldığı çok değerli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun fiziksel, bilişsel ve psikomotor becerilerinin sayıca artması ve niteliğinin değişmesi ile sosyoduygusal gelişim de hız kazanır.

Sosyal etkileşim yoluyla kazanılan deneyimler, onların çevrelerini kavrayışlarını ve kendilerini ifade ediş biçimlerini şekillendirerek duygularının da düzenlenmesini sağlar. Böylece, toplum tarafından kabul görülen davranış, tutum ve değerler kazanılır, kısacası sosyal gelişim hız kazanır. Bebeklerin doğar doğmaz anneleri ile kurdukları ilişki onların bir yandan duygusal yeterliliğini sağlarken, diğer yandan sosyal gelişimlerini destekler. Denham'ın (2003) yaptığı çalışmada erken yaşlardaki duygusal yeterliliğin, uzun dönemde sosyal yeterliliğe katkı sağladığı sonucuna varması, sosyal ve duygusal gelişimin birbiriyle yakından ilişkili olduğunun bir göstergesidir (Akt; Kandır ve Alpan; 2008). Bu nedenle çok boyutlu bu iki gelişim alanı (duygusal gelişim ve sosyal gelişim) sosyoduygusal gelişim olarak ele alınır. Diğer bir deyişle sosyoduygusal gelişim, bireyin doğduğu andan itibaren duygularını kontrol ederek, içinde yaşadığı toplumun değerlerini ve toplumdaki rolünü şekillendirdiği, toplumun uyumlu bir üyesi olmasını sağlayan becerileri kazandığı bir süreçtir. Çocuğun sosyoduygusal gelişimi içinde sosyal beceriler ayrı bir önem taşır. Sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatma, sürdürme ve sonlandırmaya ilişkin beceriler, hoş olmayan durumlarla başa çıkma, çatışma çözme ve atılganlıkla ilgili beceriler olarak sınıflandırılır (Jenson, Sloane ve Young, 1988). Farklı gelişim alanları ile bağlantılı sosyal becerilerin kazanılması ve gelişmesi ile birlikte çocuklar, içinde buldukları toplumun değerlerini, standartlarını, uygulamalarını ve bilgisini kazanarak sosyalleşirler. Sosyalleşme süreciyle birlikte toplumun davranışlarının, bilişlerinin ve duygularının birçok yönünü paylaşırlar (Bennett, 2005).

## SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Sosyoduygusal gelişim alanı ile ilgili temel kavramlar, bu gelişim alanının daha iyi kavranmasını sağlayacaktır. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I

## KAYNAKÇA

- Akün, E. (2013). Yapısal aile sistemleri kuramı bağlamında ergenlik döneminde aile yapısı ve ergenlik dönemi sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53(1): 85-116.
- Alacahan, O. (1994). *Sivas'ta kentleşme sürecinde sanayileşme olgusu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altinoğlu Dikmeer, D. İ. (2009). *Emotional and behavioral problems in relation with the attachment securities of adopted vs. non-adopted children and the child rearing practices of their parents*. Doctoral dissertation, Middle East Technical University.
- Altshuler, J. L., & Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 1337-1349.
- Aponte, H. J., & Van Deusen, J. M. (1981). Structural family therapy. In *Handbook of the family therapy*, (pp:310-360), A.S. Gurman, D.P. Kniskern (Eds). New York: Brunner/Mazel.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207. doi:10.1007/s10643-007-0165-8
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1): 43-88.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1):56-95.
- Beaty, J. J. (2009). *Observing development of the young child*. Merrill Publishing Company.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (2000). Behavioral treatment of childhood social phobia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68:1072-1080.
- Bennett, M. (2005). Socialization. In *The Cambridge encyclopedia of child development*, (s. 383-386), B. Hopkins (Ed.). Cambridge University Press.
- Berk, L.E. (2000). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berkey K. M., & Hanson S. M. H. (1991) *Pocket guide family assesment and intervention*. St Louis, MosbY.
- Bertalanffy, L. Von. (1968). *General systems theory: Foundation, development, applications*. New York: Brazillier.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Aronson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4):568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028), W. Damon (Series Ed.), R. M. Lerner (Vol. Ed.). New York: Wiley.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics In Early Childhood Special Education*, 21(3):162-175.
- Browne K (2008) The overuse of institutional care for young children in Europe and its relation to child abandonment and international adoption. (trans.) Altınoğlu-Dikmeer. N Erol (Ed) Koruyucu Aile, Evlat Edinme Hizmetleri ve Ruh Sağlığı. Ankara: AÜTF Çocuk Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları, No: 6, s. 123-131.
- Buchanan, D. L. (1998). *The relationship between maternal communication style and children's outcome expectations for conflict resolution strategies in peer conflict situations*. Doctoral Dissertation, California School of Professional Psychology.
- Buist, K. L., Deković, M., & Prinzie, P. (2013). Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(1):97-106.
- Bukatko, D., & Daehler, M. W. (1998). *Child development: A thematic approach*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chibucos, T. R., Leite, R. W., & Weis, D. L. (Eds.). (2005). *Readings in family theory*. Sage.
- Cicirelli, V. (2013). *Sibling relationships across the life span*. Springer Science & Business Media.
- Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling Relationships Across the Life Span*. Springer US.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59: 73-100.
- Constantine, L. L. (1986). *Family paradigms: The practice of theory in family therapy*. Guilford Press.
- Çorbacı-Oruç, A. (2008). *Assessing social competence, peer relations, and social information processing in 6-year-old children*. (Unpublished doctoral dissertation). Ankara University. Ankara.
- Crosbie Burnett, M., & Klein, D. M. (2009). The fascinating story of family theories. *The Wiley-Blackwell Handbook of Family Psychology*, 37-52.
- Crossno, M. A. (2011). Bowen family systems theory. In *Marriage and family therapy: A Practice-oriented approach*, (pp. 39-65). Linda Metcalf (Ed.). Springer Publishing Company, New York.

- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. <https://www.ericdigests.org/1999-4/parenting.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J. C., & Geangu, E. (2011). Emotions and social development in childhood. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition*, 413-433.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1):238-256.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Driscoll, A. & Nagel, N.G. (2008). *Early childhood education, birth-eight*. USA: Pearson Education.
- Dunn, J., Creps, C., & Brown, J. (1996). Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development*, 5:230-250.
- Dunn, J. (1999). Siblings, friends, and the development of social understanding. *In Relationships as developmental contexts: The Minnesota symposia on child psychology*, (Vol. 30, pp. 263-279). W. A. Collins (Ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dunn, (2002). Sibling relationships. *In Blackwell handbook of childhood social development*, (pp. 223-237), P. K. Smith, C. H. Hart (Eds.). Blackwell Publishing.
- Edwards, R., Hadfield, L., Lucey, H., & Mauthner, M. (2006). *Sibling identity and relationships: Sisters and brothers*. Routledge.
- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1): 77-83.
- Elgar, M. & Head, A. (1999). An overview of siblings. *In We are family: Sibling relationships in placement and beyond*, A. Mullender (Ed.). London: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Elliott, S. N& Gresham, F. M. (1987), Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66: 96-99. doi:10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x
- Erhardt, D., & Hinshaw, S. P. (1994). Initial sociometric impressions of ADHD and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62:833-842.
- Eshleman, R. & Bulcroft, R. (2006). *The family*. Pearson Allyn and Bacon.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology*, 30:44-55.
- Fensbo, C. (2004). Mental and behavioral outcome of inter-ethnic adoptees. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13:55-63.



- Frost, J.L., Wortham, S.C. & Reifel, S. (2008). *Play and child development*. Pearson Merrill/Prentice-Hall. Upper Saddle River NJ.
- Garcia Shelton, L. M. & Brody, H. (1983). Family structure and development. *In Fundamentals of family medicine* (pp.8-22), R.B. Taylor (Ed). New York, Springer-Verlag.
- Garvey, C. (1977). Play with language and speech. *Child Discourse*, 27-47.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gottlieb, L. N., & Gottlieb, B. (2007). The developmental/ health framework within the McGill model of nursing "laws of nature" guiding whole person care. *Advances in Nursing Science*, 30(1): E43-E57.
- Görmez, K. (1991). Türkiye de köyden şehre göç ve şehir yapısında ortaya çıkan bazı değişimler. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(1-2):459-491.
- Gifford Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4): 235-284.
- Gomes, L., & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5-and 6-year old children. *Child: Care, Health and Development*, 34(6):763-770.
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3):161-171.
- Gürbüz, M. (2007). Yüreğir'e göç eden nüfusun sosyoekonomik özellikleri ve şehirleşme sürecindeki değişimi. *Coğrafya Dergisi*, 15:1-2.
- Hallaç, S. & Öz, F. (2014). Aile kavramına kuramsal bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(2):142-153.
- Haralambos, M., & Heald, R. (1980). *Sociology themes & perspectives*. Great Britain: Richarch Clay.
- Harlow, H. F. (1969). Age-mate or peer affectional system. *Advances In The Study of Behavior*, 2:333-383.
- Harris, P. L. & Lipian, M. S. (1989). Understanding emotion and experiencing emotion. Em P. L. Harris & C. Saari (Orgs.), *Children's understanding of emotion* (pp. 241-258). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2):120-126.
- Hepler, J. B. (1997). Social development of children: The role of peers. *Children & Schools*, 19(4):242-256.
- Hodges, J. (2005). Adoption and fostering. *Psychiatry*, 4(7):49-53.

- Hoffman, M. L. (1978). Empathy, its development and prosocial implications. *In Nebraska symposium on motivation* (vol. 25), C. B. Keasey (Ed.). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hortaçsu, N. (2002). *Çocuklukta ilişkiler: Ana-baba, kardeş ve arkadaşlar*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Howes, C. (2008). Peer relationships in early childhood: friendship. *In Handbook of Peer Interaction, Relationship and Groups*, K. Rubin, W. Bukowski, B. Laursen (Eds.). Guilford.
- Hurlock, E. (1972). *Child development*. New York: McGraw-Hill.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. Teachers College Press.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2(3):156-163.
- Jenson, W. R., Sloane, H. N., & Young, R. (1988). *Behavior analysis in education: A structured teaching approach*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *Journal Information*, 105(11).
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14).
- Kandiyoti, D. (1984). Aile yapısında değişme ve süreklilik: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Türkiye'de ailenin değişimi, toplumbilimsel incelemeler*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği Yay. ss. 15- 33.
- Kaygalak, İ. (2006). İzmir Karşıyaka-Çiğli periferisinde göçün sosyoekonomik boyutları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 15:87-1003.
- Kerr, M., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation*. New York: Norton.
- King, N. R. (1979). Play: The kindergartners' perspective. *The Elementary School Journal*, 80(2):81-87.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25:343-354.
- Krasny, L., Williams, B. J, Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics in North America*, 12(1):107-122.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1):333-359.
- Ladd, G. W., & Mars, K. T. (1986). Reliability and validity of preschoolers' perceptions of peer behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1):16-25.

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101), P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.). New York: Wiley.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6):1006.
- MacLean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15(4):853-884.
- Mills, H., & McCarroll, E. (2011). Emotion regulation in early childhood. *Texas Child Care Quarterly*, 36:5-8.
- Minuchin, S. & H. Fishman, C. (1996). *Family therapy techniques*. Cambridge: Harvard University Press.
- Minuchin, S. (1974). *Families & Family therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nichols, M.P. & Schwartz, R.C.(1997). *Family therapy: Concepts and methods*. CambridgeMA: Allyn&Bacon.
- OECD (2011), *Doing better for families*, OECD, Paris.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Toplumbilim*. Ankara: Tekin Yayınları.
- Özbek, V., & Koç, F. (2009). Kırsal kesimde ve kentlerde yaşayan ailelerin dayanıklı tüketim malları satın alma kararlarının karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.12(21):139-156.
- Parrila, R. K., Ma, X, Fleming, D., & Rinaldi, C. (2002). *Development of prosocial skills (Final report), Applied research branch, strategic policy*. Human Resources Development Canada.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3):243-269.
- Robin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In *Handbook of child psychology, Vol. 4* (pp. 693-774), E. M. Hetherington (Ed.). New York: Wiley.
- Robin, S.& Foster, L.(1990) Negotiating Parent-Adolescent Conflict: A Behavioral-Family Systems Approach *Merrill-Palmer Quarterly* 36(2): 307-311.
- Ross, H. S. & Spielmacher, C. E. (2005). Social development. In *The Cambridge Encyclopedia of Child Development* (pp. 227-233), B. Hopkins, R. G. Barr, G. F. Michel, P. Rochat (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press.
- Salkind, N. J., Margolis, L. & Goodnight, M. D. (2002). Emotional development. *Child Development: Macmillan Psychology Reference Series*, 2:132-137.
- Sanders, R. (2004). *Sibling relationships: Theory and issues for practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seibert, C. A. (2009). *Processes linking parent-child attachment and peer relationships*.

- Doctoral Dissertation, Kent State University.
- Skowron, E., & Friedlander, M. (1998). The differentiation of self inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 28:235-246.
- Sloutsky, V. M. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6-and 7-year-old children: A contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20(1):131-151.
- Smith, J. P., Glass, D. J., & Fireman, G. (2015). The understanding and experience of mixed emotions in 3-5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(2):65-81.
- Stein, H. T. Adlerian overview of birth order characteristics. 21 Ağustos 2017 tarihinde erişildi. [www.adlerian.us](http://www.adlerian.us)
- Stewart, A. E. (2004). Can knowledge of client birth order bias clinical judgment? *Journal of Counseling and Development*, 82(2), 167-176.
- Stocker, C. M., Burwell, R. A., & Briggs, M. L. (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 16:50-57.
- Stovall, K.C. & Dozier, M. (1998). Infants in foster care: An attachment theory perspective. *Adoption Quarterly*, 2:55-88.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2-3):25-52.
- Turan, M.T. & Beşirli, A. (2008). Kentleşme sürecinin ruh sağlığı üzerine etkileri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (9):238-243.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Türk aile yapısının değişim ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 30:209-224.
- Walldén, M. (1990). Sibling Position and Mental Capacity-Reconsidered. Project Metropolitan, Department of Sociology, University of Stockholm.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence?* Sage.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25(5):785-802.
- Van den Dries, L., Juffer, F., Van IJzendoorn, M. H., & Bakermans Kranenburg, M. J. (2009). Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children. *Children and Youth Services Review*, 31(3):410-421.
- Van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., & McCall, R. B. (2011). Children in institutional care: Delayed development and resilience. *Monographs of The Society for Research of Child Development*. 76(4):8-30.
- Yenigül, S. B. (2005). The effects of migration on urban. *G.Ü. Fen Bilimleri Dergisi*, 18(2): 273-288.



Prof. Dr. Güler Küçüküran

Başkent Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden 1979 yılında mezun olup asistan olarak yüksek lisans eğitimine başladı. 1982 yılında yüksek lisansını, 1987 yılında da doktora eğitimini aynı üniversitede tamamladı. 1987-1994 yılları arasında Düzce Kız Meslek Lisesinde çocuk gelişimi öğretmeni, 1994-1998 yılları arasında Düzce Arsal Anadolu Lisesinde rehber öğretmen olarak görev yaptı. 1998 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Yrd. Doç. Dr. olarak göreve başlayarak akademik hayata dönüş yaptı. 2000-2015 yılları arasında Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında 2015-2021 yılları arasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yaptı. Halen Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.



Doç. Dr. Sadiye Keleş

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programından 2005 yılında mezun olup aynı yıl Mamara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Programında yüksek lisans eğitimine başladı. 2008 yılında yüksek lisansını, 2014 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Programında doktora çalışmasını tamamladı. 2006-2009 yılları arasında Mamara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalına bağlı olan uygulama anaokulunda öğretmen olarak görev yaptı. 2010-2017 yılları arasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim elemanı olarak çalıştı. Halen Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Okul öncesi dönemde düşünmenin desteklenmesi, öz-düzenleme, sosyo-dramatik oyun, riskli oyun ve akranlar arası çatışma çözme ile ilgili alanlarda çeşitli yayınları bulunmaktadır.

DOKUZUNCU BÖLÜM

# CİNSEL GELİŞİM

**Doç. Dr. Utku Beyazıt**

**Akdeniz Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0002-2596-9091*

**Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan**

**Ankara Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0003-3306-9672*



- CİNSEL GELİŞİM KURAMLARI
  - Psikanalitik Kuram
  - Bilişsel Gelişim Kuramı
  - Sosyal Öğrenme Kuramı
  - Bilgi İşleme Kuramı
- CİNSEL EĞİTİM
- EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN CİNSEL GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ

Cinsel gelişim dölleme anında biyolojik cinsiyetimizin belirlenmesiyle başlar ve tüm yaşam boyunca devam eder. Bebeklik döneminin sonlarına doğru çocuklar kendi cinsiyetlerinin farkındadır (Bee ve Boyd, 2009). İki yaş civarı çocuklar, “kız”, “erkek” ayrımını fark etmeye başlarlar. Dört yaş civarında kızlar ve erkeklerin dış görünüşleri, kıyafetleri, saç şekilleri, oyuncakları cinsiyetlere göre farklılık gösterir. Beş yaş civarı çocuklar “Ben nasıl dünyaya geldim?”, “Çocuk nasıl doğar?”, “Öpüşmeyle çocuk olur mu?”, “Kızların pipisi nasıl?” gibi sorular sormaya başlarlar (DeLamater ve Friedrich, 2002; Akalın, 2008). Özellikle üç-altı yaş dönemi çocuğun sosyalleşmeye başladığı, çevresindeki diğer çocukların farkına vardığı bir dönemdir. Bu dönem aynı zamanda oyun çağıdır. Çocuğun, akran grubuyla oynadığı evcilik ve doktorculuk gibi oyunlar, cinsel merakını gidermeye yöneliktir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). İki-üç yaşından itibaren çocukların kendilerini “Ben kızım.” ya da “Ben erkeğim.” biçiminde tanımlamaya başlaması, cinsiyet kimliği gelişimini yansıtır (Akalın, 2008). Cinsiyet kimliği, çocuğun benlik algısını şekillendiren önemli kavramlardan biridir. On sekiz ay civarında başlayan bu süreç, üç-altı yaşları arasında pekişmektedir (DeLamater ve Friedrich, 2002; Dökmen, 2004).

Temel olarak cinsiyet kimliği gelişimi hayatın ilk yıllarında oluşmaya başlar. Çekirdek cinsiyet kimliği gelişimi çocukluğun ilk iki yılında başlamakla birlikte, yerleşmesi üç-dört yaş dolayında gerçekleşir. Cinsel gelişim karmaşık bir süreç olup biyolojik, bireysel, ailesel, çevresel etkenler ile bilişsel gelişimin etkileşimi sonucu gerçekleşir. Anne-babanın çocuklara yönelik tutumları onların cinsiyetine göre değişmektedir. Bebekler doğar doğmaz geleneksel ve kültürel ayrımlar ile karşılaşır. Üç-altı yaş döneminde bu tutumlar daha da belirgin hale gelir. Anne-babalar çocuklarına cinsiyetlerine uygun oyuncak alıp, cinsiyetlerine özgü davranış ve ilgileri desteklemektedirler (DeLamater ve Friedrich, 2002; Yarber ve Sayad, 2009). Bu dönemde çocuklar, karşı cinsiyetten ebeveyne yönelik yoğun bir sevgi duyabilir ve hemcins ebeveyni kıskanma ile gerçekleşen cinsel temelli çatışmalar yaşayabilirler. Bu süreçte erkek çocuk babayı, kız çocuk ise anneyi rakip olarak algılayabilir. Karşı cinsiyetten ebeveyne dokunmak isteyebilir, onun ilgisini başkalarıyla paylaşmak istemeyebilir. Cinsel çatışmaların çözülmesiyle birlikte hemcins ebeveynleriyle özdeşim kuran çocuklar toplumsal rolleri, sosyal değerleri ve kuralları öğrenmeye başlarlar.

Bu dönemde çocuk artık kendi varlığının ve dış dünyanın iyice farkına varır, kız ve erkeklerin farklı beden yapısına sahip olduklarını öğrenir, kendi cinsel organlarına dokunmaya başlar. Özellikle erkek çocukların çoğunluğu bir yaşın sonuna doğru cinsel organlarıyla oynamaya başlarlar. Mastürbasyon olarak tanımlanabilecek bu davranış genellikle üç yaş civarında artar. Ebeveynin vücuduna yönelik olan merak altı yaşına kadar devam eder. Altı yaşından sonra ise, aynı cinsiyetteki akranlarının cinsel



organlarına yönelik bir merak olarak devam eder. Yaş ilerledikçe, akran ilişkileri daha ön plana çıkar (Santrock, 2014). Hem erkek hem de kız çocuklarında görülebilen masturbasyon davranışı çocuklar için keşfetme dürtüsünün doğal bir sonucudur. Cinsel bölgeler kapalı tutulduğundan, yoğun keşfetme dürtüsüne sahip üç-altı yaş çocukları için ilgi odağı haline gelir. Masal dinlerken, televizyon izlerken, uykuya dalarken masturbasyon davranışı görülebilir. Yetişkinlerin tepki göstermesi çoğu zaman bu davranışı pekiştiren bir etki yaratır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004).

Çocuğun kendi bedenine ve diğer çocukların bedenlerine olan ilgisi dönemin sonlarına doğru, karşı cinsiyetten olan ebeveyne kayar. Ebeveynlerin vücutlarına dokunmak ve bakmak isteyebilirler. Tuvalet ya da banyo yaparken kendisine benzeyen ve farklı olan özellikleri gözler. Anne-babasının vücutları kendisinden ve birbirinden farklıdır. Çocuk nelerin farklı olduğunu, farklılıkların nedenlerini ve yol açtığı sonuçları öğrenmek ister (Sevim, 2002). Bu yaş döneminde çocuklar evcilik, doktorculuk gibi oyunlar oynamaya başlar. Özellikle evliliğe yönelik ilgileri vardır. Evcilik oyunu içinde ebeveyn rolleri, cinselliğe dayalı temalar üzerinden işlenir. Bebeklerin dünyaya geliş şekli, annenin karnında oluşumu ile ilgili sorular sormaya başlar. Bebeklere karşı ilgileri artar. Cinsel içerikli oyunlar aracılığıyla cinsel rolleri deneyimlerler (DeLamater ve Friedrich, 2002; Shaffer ve Kipp, 2010).



**Fotoğraf 1.** Dört-beş yaşlarında "evcilik"- "doktorculuk" oynayan çocuklar

## KAYNAKLAR

- Akalın, A. (2008). Cinsel kimlik gelişimi. *Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi içinde*, N. Fincancıoğlu, A. Bulut (Ed.), İstanbul: Ceren Yayın-Dağıtım.
- Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. *Çocuk gelişimi içinde*, N. Aral, G. Baran (Ed.), Ankara: Ya-Pa.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bakırcıoğlu, R. (2013). *Çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bee, H., & Boyd. D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Brilleslijper Kater, S.J., & Baartman, H.E.M. (2000). What do young children know about sex? Research on the sexual knowledge of children between the ages of 2 and 6 years. *Child Abuse Review*, 9: 166-182.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs.
- Bütün Ayhan, A. & Yıldız Bıçakçı, M. (2011). İlköğretim çağındaki çocukların gelişimsel özellikleri. *İlköğretimde drama içinde*, A. Köksal Akyol (Ed.), İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Chalotte Perusse, F. (1999). *Çocuklara cinsel konuda ne söylemeli nasıl söylemeli* (Çev. A. Dirim). İstanbul: Esin Yayınevi
- DeLamater, J., & Friedrich, W. (2002). Human sexual development. *Journal of Sex Research* 38: 10-14.
- Deniz, E. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Maya Aakademi.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinisayet, sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Sistem.
- Eliküçük, A. (2011). 6 yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Aile ve Toplum*, Nisan - Mayıs - Haziran, 45-62.
- Erbil, N., Orak, E. & Bektaş, A. E. (2010). Anneler cinsel eğitim konusunda ne biliyor, kızlarına ne kadar cinsel eğitim veriyor? *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1): 366-383.
- Freud, S. (1993). *Psikanalize giriş* (Çev. G. Koptagel). İstanbul: Mert.
- Güldü, Ö. & Ersoy Kart, M. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64-3: 97-116.
- Güneş, A. (2016). *Adım adım çocuklarda cinsel eğitim*. İstanbul: Timaş.
- Haberland, N. & Rogow, D. (2015). Sexuality education: Emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*, 56: 15-21.
- İnanç, B., Bilgin, M. & Kılıç Atıcı, M. (2010). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Köksal Akyol, A. (2015). Psikoseksüel Gelişim. *Eğitim Psikolojisi içinde*, A. Ulusoy (Ed.), Ankara: Anı.
- Mash, E. & Wolfe, D. (2007). *Abnormal child psychology*. U.S.A.: Wodsworth Learning.
- Parke, R. & Gauvain, M. (2009). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. U.S.A.: McGraw Hill.
- Santrock, J. (2014). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel.
- Sevim, J. (2002). *Anne bu ne?* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Somer, L. & Somers B. C. (1989). *Sevgi, cinsellik ve çocuklar* (Çev. R. Kocabıyıköğlü, N. Kocabıyıköğlü). İstanbul: Kavram Yayınları.
- Stone, N., Ingham, R. & Gribbins, K. (2013). 'Where do babies come from?' Barriers to early sexuality communication between parents and young children. *Sex Education*, 13(2): 228-240.
- Thanasiu, L., (2004). Childhood sexuality: Discerning healthy from abnormal sexual behaviors. *Journal of Mental Health Counseling* 26(4): 309-319.
- Tuzcuoğlu, N. & Tuzcuoğlu, S. (2004). *Anne ben nasıl doğdum?* İstanbul: Morpa.
- Yarber, W. L., Sayad, B. W. & String, B. (2009). *Human Sexuality*. USA: McGraw Hill.

### Görsellere İlişkin Kaynaklar

**Fotoğraf 1:** Erişim: [<http://pavlovspartner.com>]

**Fotoğraf 2:** Erişim: [<http://www.pedamed.com.tr>]

**Çizim 1:** Erişim: [<http://cocuklaringelisimi.com>]



Doç. Dr. Utku Beyazıt

Ankara'da doğdu. 2007 yılında KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Anabilim Dalında lisans eğitimini, 2009 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2012 yılında Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında başladığı doktora eğitimini 2017 yılında tamamladı. Yakın Doğu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü ve Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 2018 yılında Dr. Öğretim Üyesi, 2020 yılında ise doçent unvanını aldı. 2017 yılından beri, Akdeniz Üniversitesi Kumluca Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir. Gelişim psikolojisi ve çocuk gelişimi alanında ulusal ve uluslararası dergilerde makaleleri, kitaplarda bölüm yazarlıkları bulunmaktadır. Araştırmalarını çocuk istismarı ve ihmali, akran zorbalığı, erken çocukluk gelişimi ve psikolojisi konularında yürütmektedir.



Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan

Eskişehir'de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Bandırma'da tamamladı. Lisans öğrenimini, 1995 yılında Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında, yüksek lisans öğrenimini 1998 yılında Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında, doktorasını 2005 yılında Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında tamamladı. 1995-1999 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı Cebeci Kız Meslek Lisesinde Çocuk Gelişimi eğitimi öğretmeni olarak görev yaptı. 2001-2008 yıllar arasında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalıştı. 2008 yılında doçent, 2014 yılında da profesör unvanını aldı. 2009 yılından beri Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çocuk gelişimi alanında, ulusal ve uluslararası dergilerde makaleleri, kitaplarda bölüm yazarlıkları ve kitap editörlükleri bulunmaktadır. Araştırmalarını çocuk gelişimi, erken çocukluk eğitimi, hasta çocuk eğitimi, bilgisayar destekli öğretim konularında yürütmektedir.

ONUNCU BÖLÜM

# AHLAK GELİŞİMİ

Doç. Dr. Güneş Salı  
Bozok Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5338-9238



- AHLÂK GELİŞİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR
- AHLÂK GELİŞİMİ KURAMLARI
  - Psikoanalitik Kuramlar
    - Freud'un Ahlâk Gelişimine Yaklaşımı
    - Erikson'un Ahlâk Gelişimine Yaklaşımı
  - Davranışçı Kuramlar
  - Toplumsal Öğrenme Kuramı
  - Bilişsel Gelişim Kuramları
  - Piaget'in Ahlâk Gelişimi Kuramı
  - Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı
- EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN AHLÂK GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ

İnsanın toplumsal bir varlık olması, onu doğuştan itibaren yaşam boyunca değerler geliştirmeye, bunlara dayalı davranışlar sergilemeye yöneltir. Tüm kültürlerde en temel toplumsallaşma görevlerinden biri, gelişmekte olan çocuğun iyi davranışlar edinmesini sağlamak ve toplumsal ahlâk ölçütlerini çocuğa aktarmaktır. Bireyin taşıması gerektiği düşünülen değerler ve gerçekleştirilmesi istenen belirli davranışlar kültürden kültüre değişiklik gösterse de, bütün toplumlarda davranışların doğruluk ve yanlışlığına ilişkin kurallar sistemi vardır. Çocuğun söz konusu kuralları öğrenmesi, bu kuralara uymadığında duygusal rahatsızlık ya da suçluluk duyması, kurallara uyduğunda ise duygusal doyum sağlaması beklenilir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004; Türküm, 2013).

Ahlâk; bireylerin subjektif (özel) olarak geliştirdikleri iyi/kötü, doğru/yanlış biçimindeki yargılarından oluşur. Bu yargılar, yaşam boyunca ailede öncelikle ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin model olmalarıyla oluşmaya başlar, daha sonra okulda eğitimler eğitimcilerle, arkadaşlarla kurulan iletişim ve edinilen modellerle şekillenir. İyi/kötü, doğru/yanlış yargılamalarının dayanağı olan kurallar bütünü olan ahlâk sistemi, ahlâkî ilkelerin beslendiği bir kaynaktır. Ahlâkî ilkeler, kişiler arası ilişkileri ve beklentileri yapılandırmada bireylere dayanak oluşturur. Aynı zamanda bireylere yaşam hedefi de oluşturur. Bu, doğru kabul edilen kuralları içselleştirme, koruma, o kurallara uygun yaşama gibi etkinlikleri içerir (Türküm, 2013).

Ahlâk gelişiminin duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç temel boyutu vardır. Ahlâk gelişiminin duygusal boyutuyla ilgili çalışmalarda kaygı, suçluluk duyguları gibi olumsuz ya da empati gibi olumlu duygulara yer verilir. Davranışsal boyut, etik ilkelerin göz önüne alınmasını gerektiren gerçek davranışlarla ilgilidir. Çocukların kopya çekme, yalan söyleme, saldırganlığı denetleyememe, zevk duygusunu erteleyememe gibi onaylanmayan davranışları ya da paylaşma, iş birliği, özgecilik ve yardım etme gibi olumlu davranışları davranışsal boyut ele alır. Bilişsel boyut ise; etik kurallarla ilgili bilgileri, çeşitli eylemlerin “iyiliğine” ya da “kötülüğüne” ilişkin yargıları içerir. Çalmanın iyi olup olmadığına ilişkin akıl yürütme, tutumlar ve değerler bilişsel boyutta yer alır (Çağdaş ve Seçer Şahin, 2002; İnanç vd., 2004; Gander ve Gardiner, 2015). Ahlâk gelişimi sayesinde bireyler toplumsal ilişkilerinde görece ortak paydalara dayanarak beklentiler oluşturabilir, davranışlar geliştirebilir. Ahlâkın gelişimi, gelişimin fiziksel, bilişsel alanlarında olduğu gibi, basitten karmaşığa (gelişmiş) doğru bir seyir izler (Türküm, 2013).

Bu bölümde ahlâk gelişimine ilişkin temel kavramlara, ahlâk gelişiminin nasıl şekillendiğini açıklayan bilim insanlarının görüşlerine, bu görüşlere yönelik yapılan eleştirilere ve eğitimcilerin çocukların ahlâk gelişimlerini desteklemedeki rollerine yer verilmiştir.

## AHLÂK GELİŞİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Ahlâk soyut bir kavram olması nedeni ile tanımlanması ve anlaşılır kılınması oldukça zordur. Ancak buna rağmen, farklı tanımlamalarla anlama çabaları bulunmaktadır.

### Ahlâk

Bireyin doğru ve yanlış ayırt edebilmesini sağlayan değerler bütünü olarak tanımlanan ahlâk, Kohlberg'e göre, evrensel ilkelerle de örtüşen, bireyin kendisinin belirlediği ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve onlara uygun davranabilme yeteneğidir. Yine Kohlberg'e göre ahlâk, hak-haksızlık, doğru-yanlış konularında bilinçli bir yargılama, karar verme ve davranmayı da kapsayan, bilişsel bir yapıdır (Çiftçi, 2003). Sözlük anlamı olarak ise ahlâk; belli bir dönemde belli insan topluluklarının benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının ve ilkelerinin toplamı olarak tanımlanır (Akarsu, 1998).

### Ahlâkî Olgunluk

Bireyin duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarındaki her türlü ahlâk dışılığı ve sapmayı hissedebilmesini sağlayan mükemmellik düzeyi olarak tanımlanır. Ahlâkî olgunluk, ahlâkî değerleri içselleştirebilmeyi, ahlâkî değerlerin vicdana yerleşmesi yerleşmesini ve kökleşmesini gerektirir (Şengün ve Kaya, 2007).

### Ahlâkî Kişilik

Ahlâkî kimlik, ahlâkî karakter ve ahlâkî örnekleri kapsayan özgün bir örüntü olduğu kabul edilir. Tabii bu özellikler, her bireyde farklı özellikleri barındıran bir yapıdadır. Buna göre ahlâkî kimliğin bir parçası olarak bireyler, kendi benliğini, özünü, bazı ahlâkî değerler ve ahlâkî özelliklerle tanımlarlar. Yaşamları açısından bu değerleri merkezi bir yere koyar ve onları aşmaları durumunda benlik bütünlükleri tehlikeye girer. Aynı şekilde, örneğin dürüst olmak, güvenilir olmak, sadık olmak, vicdan sahibi olmak gibi güzel karakteristik özelliklere sahip olan ve kendisini bu özelliklerle tanımlayan bir birey, bu özelliklerine aykırı davranışlara teşvik eden baskıya karşı durmak, baştan çıkarıcıların ve hayal kırıklıklarının üstesinden gelmek ve olumlu davranışlarını sürdürebilmek için gerekli irade gücü, istek ve bütünlüğe sahiptir (Santrock, 2011).



## Ahlâkî Gelişim

Çocukların, belirli davranışları "doğru" ya da "yanlış" olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma süreci olarak tanımlanır (Onur, 2014; Gander ve Gardiner, 2015). Bu süreç toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyma değil, topluma etkin bir uyumu sağlamak için değerler sistemi oluşturma olarak görülür (Senemoğlu, 2013).

Bu gelişimsel süreci inceleyen, tarihte üç büyük felsefe öğretisi vardır. *Birincisi*, St. Augustine gibi teologların savunduğu "ilk günah" öğretisidir; buna göre, çocuklar doğal olarak günahkâr yaratıklardır; dolayısıyla yetişkinlerin müdahalesine gereksinimleri vardır. Locke'un başlattığı *ikinci görüş*, çocuğun ahlâk açısından ne "iyi" ne de "kötü" olarak dünyaya geldiğini, eğitim ve yaşantı sonucu çocuğun iyi ya da kötü bir kişi haline geleceğini savunur. Rousseau'nun temsil ettiği *üçüncü öğretiye* göre, çocuklar "doğuştan saf ve temiz" yaratıklardır ve ahlâk dışı davranışlar yetişkinlerin bozucu etkisinden kaynaklanır (Onur, 2014). Ahlâk gelişimini açıklayan kuramsal yaklaşımların bu üç öğretiye dayandığı görülmektedir.

## AHLÂK GELİŞİMİ KURAMLARI

Ahlâk gelişimini ve ahlâkî davranışların kazanıma sürecini açıklayan çeşitli kuramlar olmakla birlikte, en öne çıkanları, psikoanalitik kuramlar, davranışçı kuramlar, toplumsal öğrenme kuramı ve ahlâkî düşünce, duygu ve davranışların kazanımını gelişimsel açıdan açıklayan Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramıdır kuramıdır. Aşağıda sırasıyla bu kuramlara yer verilmiştir:

### Paikoanalitik Kuramlar

Bu bölümde ahlâk gelişiminde biyolojik gelişim çerçevesinin vurgulandığı Freud'un yaklaşımı ile biyolojik gelişimin dışına çıkılarak sosyal etkinliklerin önem kazandığı Erikson'un yaklaşımı yer almaktadır.

### Freud'un Ahlâk Gelişimine Yaklaşımı

Freud insan doğasının kötü olduğunu ve ehlileştirilmesi gerektiğini kabul ederek, insan doğasına ilişkin yukarıda sözü edilen olumsuz kabulü yansıtır (Onur, 2014). Buna göre çocuklar bencillik, saldırganlık, cinsellik gibi olumsuz eğilimlerle dünyaya gelirler. Bu eğilimler, çocuğun (özellikle) anne-babalar tarafından erken yaşlarda eğitilmesi (ceza) ile yok edilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Adams, J.F. (2001). *Ergenliği anlamak* (Çev. Ed.B. Onur). Ankara: İmge Yayınları
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İnkılap Kitabevi, Ankara.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi II*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama Sanayi ve Ticaret A.Ş.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. N.J.: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bandura, A., & McDonald, F. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal, Social Psychology*, 65: 274-281.
- Başal, H.A. (2003). *Gelişim ve psikoloji. Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargı Matbaası.
- Bear, G.G., & Richards, H.C. (1981). Moral reasoning and conduct problems in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5): 644-670.
- Bee, H. (1992). *The developing child*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için piaget ilkeleri* (Çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yay.
- Commer, R. J. (1996). *Fundamentals of abnormal psychology*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Çağdaş, A. & Seçer Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Çiftçi Arıdağ, N. & Yüksel, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin ahlâkî yargı yetenekleri ile empati becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim bilimleri*, 10 (2): 683-727.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlâk gelişimi teorisi: Ahlâk ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitim Dergisi*, 7 (1): 43-77.
- Çileli, M. (1986). *Ahlâk psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Çileli, M. (1987). Ergenlikte ahlâk gelişimi. *Ergenlik Psikolojisi* içinde, B. Onur (Der.). Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık Ltd. Şti.
- Damon, W. (1999). The moral development of children. *Scientific American*, 2 (281): 72-78.
- Erden, M., & Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi: Gelişim öğrenme öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Çev. A. Dönmez, H.N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güngör, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, A. (2007). Ahlâkî (törel) gelişim. *Eğitim psikolojisi içinde*, A. Ulusoy (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hetherington, E. M., Parke, R. D., Gauvain, M. & Locke, V. O. (2006). *Child psychology a contemporary view point*. Boston: Mc Graaw Hill.
- Ilgar, Z. (1996). *Denetim odağının değer sistemleri ahlâkî gelişim düzeyi ve öz ahlâkî değerlendirme üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. & Atıcı, M.K. (2004). *Gelişim psikolojisi. Çocuk ve ergen gelişimi*. Nobel Kitap Dağıtım, Adana.
- Jersild, A. (1979). *Çocuk psikolojisi* (Çev. G. Günçe). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basın Yayın Dağıtım.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56 (10): 670-677.
- Kohlberg, L. (1980). Stages of moral development as a basis for moral education. *In Moral development, moral education and Kohlberg: Basic issues in philosophy, psychology, religion and education*, B. Mussey (Ed.). Alabama: Religious Education Press.
- Köksal Akyol, A. (2008). Bilişsel gelişim. (Edt: A. Ulusoy). *Eğitim Psikolojisi içinde*, Ayten Ulusoy (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Morgan, C.T. (2005). *Psikolojiye giriş* (Çev. H. Arıcı vd). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nisan, M. & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in turkey. *Child Development*, 53: 865-876.
- Onur, B. (1979). Ahlâk eğitiminin psikolojik temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1-4 (12) 1-13.
- Onur, B. (2014). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. Ankara: İmge Yayıncılık.
- Piaget, V.J. (2015). *Le jugement moral chez l'enfant. (Çocuğun Ahlâkî Yargısı)* (Çev. İ. DüNDAR). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim psikolojisi*, (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schultz, D.P. & Schults, S.E. (2002). Modern psikoloji tarihi (Çev. Y. Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Slavin, R.E. (2012). Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Spinrad, T. L., Losoya, S. H., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., ... & Murphy, B. C. (1999). The relations of parental affect and encouragement to children's moral emotions and behaviour. *Journal of Moral Education*, 28(3): 323-337.
- Şengün, M. & Kaya, M. (2007). Ahlâkî olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24 (25): 51-64.
- Taylı, A. (2013). Ahlâk gelişimi. *Eğitim Psikolojisi içinde*, Ş. I. Terzi (Ed.), Ankara Pegem Akademi, (s.169-208).

- Türküm, A.S. (2013). Ahlâk gelişimi. *Eğitim Psikolojisi içinde*, G. Can (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Vander-Zanden, J.W. (1985). *Human development*. New York; Alfred A. Knopf Inc.
- White, F.A. & Matawie, K.M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family Studies*, 3 (2): 219-233.
- Windmiller, M. (1995). Ahlâk gelişimi ve ahlâkî davranış (Çev. D. Öngen). *Ergenliği anlamak içinde* (Yay. Haz. B. Onur), Ankara: İmge Kitabevi.

### Görsellere İlişkin Kaynaklar

#### Fotoğraf 1-7

[https://www.google.com.tr/search?biw=1366&bih=637&tbm=isch&sa=1&ei=vq4KW\\_r\\_aJYH36AT4pKeoDA&q=%C3%A7ocukta+ahlâk+ile+ilgili+g%C3%B6rseller&oq=%C3%A7ocukta+ahlâk+ile+ilgili+g%C3%B6rseller&gs\\_l=psy-ab.12...1.67532.183746.0.186850.21.20.1.0.0.525.2562.0j14j1j5-1.16.0....0...1.1.64.psy-ab.4.2.288...0i13k1.0.GCYwmaBgiYk#imgrc=qMdVUcgGhRCxgM](https://www.google.com.tr/search?biw=1366&bih=637&tbm=isch&sa=1&ei=vq4KW_r_aJYH36AT4pKeoDA&q=%C3%A7ocukta+ahlâk+ile+ilgili+g%C3%B6rseller&oq=%C3%A7ocukta+ahlâk+ile+ilgili+g%C3%B6rseller&gs_l=psy-ab.12...1.67532.183746.0.186850.21.20.1.0.0.525.2562.0j14j1j5-1.16.0....0...1.1.64.psy-ab.4.2.288...0i13k1.0.GCYwmaBgiYk#imgrc=qMdVUcgGhRCxgM):

#### Fotoğraf 2-3-4-8-15

<https://www.google.com.tr/search?q=ahlâkî+yarg%C4%B1+geli%C5%9Fimi+ile+ilgili+g%C3%B6rseller&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUK EwjXz-LjgrfXAhUIEIAKHSF4C2gQsAQIJQ&biw=1366&bih=637>

#### Fotoğraf 5-6

[https://www.google.com.tr/search?q=ceza+veren+anne+baba+g%C3%B6rselleri&tbm=isch&source=iu&pf=m&ictx=1&fir=xf4WKJiKX9MVjM%253A%252C%20RdQ1lrXik0gWM%252C\\_&usg=\\_\\_egVta5QP65vquBppO-3CzH0DOiw%3D&sa=X&ved=0ahUKEwimybuE9L\\_XAhVKVxoKHSgPBP8Q9QEIMzAE#imgrc=xf4WKJiKX9MVjM](https://www.google.com.tr/search?q=ceza+veren+anne+baba+g%C3%B6rselleri&tbm=isch&source=iu&pf=m&ictx=1&fir=xf4WKJiKX9MVjM%253A%252C%20RdQ1lrXik0gWM%252C_&usg=__egVta5QP65vquBppO-3CzH0DOiw%3D&sa=X&ved=0ahUKEwimybuE9L_XAhVKVxoKHSgPBP8Q9QEIMzAE#imgrc=xf4WKJiKX9MVjM):

#### Fotoğraf 9-10

<https://www.google.com.tr/search?q=ahlâk+geli%C5%9Fimi+g%C3%B6rseller&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjKsoWDgrfXAhUDKIAKHjVBloQsAQIKg&biw=1366&bih=588>

Fotoğraf 11 <http://www.cocukgelisimi.gen.tr/cocuk-gelisimi/ahlâkgelisimi.html>

Fotoğraf 12 <http://www.cocukgelisimi.gen.tr/cocuk-gelisimi/ahlâkgelisimi.html>

Fotoğraf 14 <https://ysmnhlc.wordpress.com/cocuklarin-ahlâk-gelisimi/>



Doç. Dr. Güneş Salı

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetleri Bölümünde lisansını, Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisansını, Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında doktorasını yaptı. Halen Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, ABD Başkanı ve Bölüm Başkanı olarak görev yapmaktadır. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I-II, Gelişim Psikolojisi I-II, Çocuk Gelişimi I-II, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Rehberlik, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Okullarda Gözlem Gibi Lisans Derslerini, Yaratıcılık Eğitimi yüksek lisans dersini yürütmektedir. Çalışma alanları arasında erken çocukluk eğitimi, çocuk gelişimi, çocuk psikolojisi, çocuk ve çevre, çalışan çocuklar, empati, mükemmeliyetçilik, sosyal destek, arkadaş ilişkileri, akran ilişkileri, akran şiddeti, yaratıcılık gibi temalar yer almaktadır.

ONBİRİNCİ BÖLÜM

# GELİŞİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı

Ankara Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-8506-1616



- GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRMEİN ÖNEMİ
- EĞİTİMCİNİN KULLANABİLECEĞİ DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ
  - Gözlem Kayıtları
  - Anekdot Kayıtlar
  - Standart Testler ve Gelişim Kontrol Listeleri
  - Aile Görüşmeleri
  - Ev Ziyaretleri
- GELİŞİMSEL RİSKLER/RİSK DURUMLARI
- EĞİTİMCİNİN GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE GÖZ ÖNÜNDE BULUNDURMASI GEREKEN NOKTALAR
  - Prematüre ve Düşük Doğum Ağırlıklı Olma Durumu
  - Davranış Sorunları
  - Dil ve Konuşma Sorunları
  - Özel Gereksinimli Olma Durumu
- GELİŞİM GÖZLEM RAPORLARININ FARKLI ALAN UZMANLARI İLE PAYLAŞIMI VE YÖNLENDİRME

Bireyin ileriki yaşamında kullanacağı tüm becerilerin temelleri erken dönemde atılır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların öğrenme süreçlerinden etkili biçimde yarar sağlayabilmeleri için çocukların gelişimsel özelliklerinin çok iyi bilinmesi gereklidir. Hatta çocukların gelişimsel özellikleri açısından iyi tanınması erken çocukluk yıllarında gereklilikten çok zorunluluk olarak görülmelidir. Çocukların gelişimsel özelliklerinin bilinmesi onlara uygulanacak eğitim programların temelini oluşturur (Anılan, 2016; MEB, 2013). Çocukların gelişim özelliklerine uygun hazırlanan eğitim ortamları, erken çocukluk eğitimi programlarının en iyi şekilde uygulanmasına çocukların gelişimleri ve öğrenme becerilerinin desteklenmesine fırsat verir. Kısaca erken çocukluk döneminde çocukların gelişimini desteklemek amacıyla hazırlanan programların çocukların yaş, gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda olması gereklidir. Bu nedenle çocuklar iyi tanınarak, gelişimleri desteklenmeli ve buna uygun eğitim programları hazırlanmalıdır (MEB, 2013).

Çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi; çocukla ilgili tüm bilgilerin, nesnel, esnek ve tutarsızlıklardan uzak amaçlara uygun yöntemler ve araçlar ile sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması ve elde edilen tüm bilgilerin bir araya getirilerek değerlendirilmesini kapsayan süreç olarak ifade edilebilir (MEB, 2013; Anılan, 2016). Erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin sahip olması gereken yeterlilikler arasında yer alan çocukların öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterliği, erken çocukluk döneminde çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin gerekliliğini açıkça gösterir (MEB, 2013). Çocukların gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinin tanımından ve gerekliliğinden yola çıkarak, bu bölümde erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirmenin önemi, erken çocukluk döneminde eğitimcinin kullanabileceği gelişimsel değerlendirme yöntem ve teknikleri, erken çocukluk dönemi eğitimcisinin gelişimsel değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurması gereken noktalar, erken çocukluk döneminde gelişimsel riskler/risk durumları ile erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirme raporlarının farklı disiplinlerle paylaşımı ve yönlendirme konularına yer verilmiştir.

## GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRMENİN ÖNEMİ

İnsan gelişiminde, erken çocukluk dönemi tüm yaşam sürecini etkiler. Dolayısıyla bu süreçte, yaşanan deneyimler ve maruz kalınan etkiler, erken çocukluk dönemi açısından büyük önem taşır (Atay, 2005). Bilindiği gibi gelişim belli bir sıra izler, ancak gelişim kalıtım ve çevreden de etkilenir. Çocuklar aynı yaş grubunda olsalar bile gelişimsel olarak farklılıklarının olacağını açıkça görülür. Bu nedenle bireysel farklılıkların olduğu ve



gelişimde çevresel koşulların etkisinin daha fazla olduğu erken çocukluk döneminde çocukların gelişimi üzerinde etkili olan ev ve okul ortamının göz önünde bulundurulması gerekir (Howard, Williams ve Lepper, 2010; Yılmaz Topuz, 2015; Anılan, 2016).

Çocukların gelişim özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin temelinde çocuğa daha fazla ulaşmak ve destek olmak yatar. Çocukların gelişimsel değerlendirme sürecinde tüm gelişim alanları, ailesi, yaşadığı çevre, sağlık durumu, geçmiş yaşantıları vb. birçok faktör göz önünde bulundurulur. Bu göz önünde bulundurulan noktalar ele alındığında; çocukların gelişim özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinin hem çocuğa hem ailesine hem de eğitime büyük katkılar sağladığı görülür. Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecine ailenin de dahil edilmesi; çocukların daha etkili eğitim ortamının oluşturulması, eğitimin istenilen etkiyi yaratabilmesi ve aileden çocuğu hakkında daha fazla bilgi alınması, ailenin de çocuğuna nasıl destek olacağını öğrenmesine yardımcı olur. Ailenin çocuğun değerlendirme sürecine dahil edilmesi, ailenin çocuğundan beklentilerinin netleşmesine, çocuğunun güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasına ve bu doğrultuda çocuğuna destek olmasını sağlar. Ayrıca bu süreçte ailenin çocuğuna ilişkin düşünceleri ve kaygılarını paylaşması eğitimi açısından da kilit bilgiler içerir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003; Mindes, 2007; Tagay, 2014; Emre Bolatbaş ve Yıldız Bıçakçı, 2015; Anılan, 2016).

Erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin taşıması gereken özellikler arasında çocukların gelişim özelliklerini tanımlayabilmeleri, kazanımlara uygun eğitim programları ve eğitim materyallerini hazırlayabilmeleri, eğitim programının değerlendirmesini yapabilmeleri, desteğe ihtiyaç duyan ya da özel gereksinimleri olan çocukları farkedebilmeleri, ailelerle ve ilgili birimlerle bu konuda etkili iş birliği kurabilmeleri yer alır. Ayrıca erken çocukluk eğitim programında eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi ele alındığında; eğitimde kalitenin göstergelerinden birinin eğitimcinin gelişimsel uygulamalara yer vermesinin elzem olduğu söylenebilir. Bu özellikler düşünüldüğünde de erken çocukluk dönemi eğitimcisinin çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemesi gerektiği açıkça görülür (Sezer, 2010; MEB, 2013).

Çocuklara yönelik eğitim ortamlarının oluşturulmasında, bu ortamın çocukların öğrenme ve gelişiminde etkili olabilmesinde gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarının bilinmesi önemlidir (Howard, Williams ve Lepper, 2010; Yılmaz Topuz, 2015; Anılan, 2016). Öğrenmenin değerlendirilmesinin temelinde de çocukların gelişimsel özelliklerin de değerlendirilmesi yer alır (Hume ve Coll, 2009; Anılan, 2016).

Eğitimciler, değerlendirme sonuçlarını kullanarak öğrenme ortamlarını hazırlar, programları uygular ve uygulama sürecinde de yine değerlendirme yaparlar (Hume ve Coll, 2009; Anılan, 2016). Eğitimci çocukların kazanımlarını, uygulanan etkinlikleri, kullanılan yöntem ve teknikleri de değerlendirir. Elde ettiği sonuçlarla eğitimci, öğrenmenin ne düzeyde oluştuğunu, öğrenmeyi sağlamak için neye gereksinimi olduğunu belirler, öğrenmenin gerçekleşmemesi durumunda nedenlerini belirlemek için yeniden planlama, uygulama ve değerlendirme sürecini yeniden geliştirerek tekrarlar. Bu şekilde eğitimciler çocukların öğrenme ve gelişim sürecinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Görüldüğü gibi erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocukları düzenli olarak değerlendirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmeleri önemlidir (Hume ve Coll, 2009; Anılan, 2016).

Çocukları gelişimsel özellikleri açısından tanıma ve değerlendirme süreci; çocukların gelişimlerini değerlendirme, davranışlarının temel nedenlerini belirleme ve programı değerlendirmenin yanında aile ile iş birliği ve aileye rehberlik etme konularında da önemli katkılar sağlar (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Eğitim sistemin her kademesinde olduğu gibi erken çocukluk döneminde de okul ile aile arasında karşılıklı güven ve iyi niyete dayalı, sağlam bir ilişkinin olması önemlidir. Bu ilişki çocuğun etkili biçimde tanınması, değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi için gereklidir. Çünkü çocukla ilgili alınacak her türlü karar, yapılacak her hata ya da elde edilecek her başarı, başta çocuk olmak üzere çocuğun ailesini, eğitimcisini ve çevresini de doğrudan etkiler. Bu nedenle çocukların gelişimsel desteği için eğitimci ve ailenin iş birliği içinde çalışması gereklidir. Eğitimcinin gözlemler aracılığıyla topladığı bilgileri, ailelerle görüşmelerinde ya da gelişim raporları yoluyla paylaşmalıdır. Bu paylaşımları yapmadan eğitimci öncelikle kendine ve çocuğa sunduğu eğitim programlarını da gözden geçirmelidir. Çocuğun değerlendirme sonuçlarına eğitimci olarak kendini ve sunduğu eğitim ortamına ilişkin bilgileri katmadığında kendini ve aileyi çocuğun gelişimini desteklemek için yeterli düzeyde yönlendiremez. Bu paylaşımlar istenilen nitelikte olduğunda çocuğun gelişimine destek için aileyi yönlendirmelidir (Mindes, 2007).

## KAYNAKÇA

- Airasian, P. W. (1994). *Classroom Assessment*. U.S.A: McGraw - Hill, MC.
- Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O. S. (2010). Erken çocukluk dönemi çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 93-110.
- Anagün, Ş. S. (2016). Erken çocuklukta portfolyo değerlendirme, (Ed. A. T. Kumtepe), Çocukları tanıma ve değerlendirme içinde, s. 146-169, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Anılan, H. (2016). Çocuk gelişiminde tanıma ve değerlendirme, (Ed. A. T. Kumtepe), Çocukları tanıma ve değerlendirme içinde, s.2-33, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Barrigo, A.Q., Doran, J.W., Newell, S.R. Morrison, E.M., Barbetti, V. & Robbins B.D. (2002). Relationship between problem behaviors and academic achievement in adolescents: the unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 233-240.
- Bentzen, W. R. (2009). Seeing young children: A guide to observing and recording behaviour. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Laerning.
- Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A. & Yıldız Bıçakçı, M. (2016). *Erken çocukluk eğitiminde program değerlendirme*, (Ed. A. T. Kumtepe), Çocukları tanıma ve değerlendirme içinde s. 116-145, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cai, X., Kaiser, A. P. & Hancock, T. B. (2004) Parent and teacher agreement on child behaviour checklist items in a sample of preschoolers from low income and predominantly african american families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 303-312.
- Chapman, J.M, Pettway, C. & White, M. (2001). The portfolio: an instruction program assessment tool. *Reference Services Review*, 29(4), 294-300.
- Cullen, J. (2008). Outcomes of Early Childhood Education: Do we know, can we tell, and does it matter? Paper prepared for NZAERE Annual Conference, Palmerston North, New Zealand.
- Çalışandemir, F. (2014). Bireysel farklılıkların önemi ve desteklenmesi. (Ed. A. Önder), Erken çocukluk döneminde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri içinde s. 9-19, Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159.

- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 169-178.
- Emre Bolatbaş, D. & Yıldız Bıçakçı, M. (2016). Investigation of the development of prematüre and non-premature children (Ed. R. Efe, E. Atasoy) pp. 452-458, Health Children Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Emre Bolatbaş, D. & Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirme ve izlem, (Ed. M. Yıldız Bıçakçı), Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim, duyuların gelişimi ve desteklenmesi içinde, s.179-210, Ankara: Eğiten Kitap.
- Garan, Ö. (2016). Standart testlerle değerlendirme, (Ed. A. T. Kumtepe), Çocukları tanıma ve değerlendirme içinde, s.200-231, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Howard, V. K., Williams, B. F. & Lepper, C. (2010). Very young children with special needs: Formative approach for today's children (4th Ed.) Upper Soddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hume, A. & Coll, R. K. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 16(3), 269-290.
- Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Meslekî Eğitim Dergisi*, 2(1); 42- 50.
- Krause, K., Bochner, S. & Duchesne, S. (2003). Educational psychology for learning and teaching. Victoria: Thomson Learning.
- Mcafee, O. & Leong, D.J., (2012). Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi. (Çev. Ed. B. İkinci Palut). Ankara: Nobel Yayıncılık
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meraki, Z. & Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde erken müdahale, (Ed. M. Yıldız Bıçakçı), Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim, duyuların gelişimi ve desteklenmesi içinde, s.179-210, Ankara: Eğiten Kitap.
- Mindes, G. (2007). Assessing young children (3rd Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Oktay, A. & Polat Unutkan, Ö. (2003). Okul öncesinde ilköğretime hazır oluş. Erken Çocuklukta Yeni Yaklaşımlar, İstanbul: Morpa.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). 31.05.2006 Tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete ([https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111226\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_2006.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2006.pdf)) Erişim Tarihi: 02.04.2017.

- Sezer, C. (2010). Okul öncesi Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme kullanma düzeylerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi) Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sharman, C., Cross, W. & Vennis, D. (2004). Observing children. A practical guide. (3rd ed) London: Continuum.
- Snow, C. & Hemel, S. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How*. Washington: National Academies.
- Sola, C. & Diken, İ. H. (2008). Gelişimsel gerilik riski altındaki prematüre ve düşük doğum ağırlıklı çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (2), 21-36.
- Şenol, Y. & Güzeller, C. O. (2007). Ölçme Değerlendirmede Bir Yöntem: Portfolyo. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 26, 41-49.
- Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. (Ed. A. Önder), Erken çocukluk döneminde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri içinde s. 1-8, Ankara: Pegem Akademi.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2010). Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Xu, Y. & Filler, J. W. (2005). Linking assessment and intervention for developmental/functional outcomes of premature, lowbirth-weight children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 6-13.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2016). Aile görüşmeleri (Ed. G. Baran), Aile yaşam dinamiği içinde, s.301-330, Ankara: Pelikan Yayınları.
- Yılmaz Topuz, G. (2015). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurteri Tiryaki, A. & Baran, G. (2015). *Prematüre bebekler ve duyu gelişimi*, (Ed. M. Yıldız Bıçakçı), Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim, duyuların gelişimi ve desteklenmesi içinde, s.179-210, Ankara: Eğiten Kitap.
- Weisz, J. R., Chaiyasit, W., Weiss, B., Eastman, K.L. & Jackson, W. E. (1995). A multimethod study of problem behavior among thai and american children in school: teacher reports versus direct observations. *Child Development*, 66(2), 402-415.
- Winkelstern, J.A. & Jongsma, A.E. (2016). Erken Çocukluk Eğitiminde Müdahale-Tedavi Planlayıcı (Çev. Ed.M. Yıldız Bıçakçı ve E. Purutçuoğlu) Ankara: Eğiten Kitap.



Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı

Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu lisans programını 2001 yılında bitiren yazar, 2004 yılında Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden bilim uzmanlığı, 2009 yılında ise doktora unvanını almıştır. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde 2002-2009 yılları arasında ve Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde 2009-2010 yılları arasında araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde 2010 yılında yardımcı doçent kadrosuna atanmış olup, 2012 yılında doçent unvanını almıştır. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde 2010-2015 yılları arasında dekan yardımcılığı görevini yürütmüştür. Ankara Üniversitesi Uygulama Anaokullarında eğitim sorumluluğu görevini belirli aralıklar ile yapmıştır. TÜBİTAK Erken Çocukluk Dönemi İçin Aylık Eğitim Dergisi/Meraklı Minik'e yayın danışma kurulu üyesi olarak hizmet vermektedir. Yönetim kurulu üyesi olarak 2015 yılından beri destek verdiği Çocuk Gelişimi ve Eğitimcileri Derneğine 2016 yılından itibaren dernek genel başkan yardımcısı olarak destek vermektedir. Çocuk gelişimi ve eğitimi alanında gelişimsel değerlendirme, erken müdahale programları, erken çocukluk programları, prematüre bebekler vb. riskli bebekler konularında teorik ve uygulamaya dayalı çalışmaları ve dersleri bulunmaktadır. Evli ve iki çocuk sahibidir.

ONİKİNCİ BÖLÜM

# 36-72 AYLIK DÖNEMDE GELİŞİMİN DESTEKLENMESİ

**Dr. Öğr. Üyesi Sibel Atli**  
**Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi**  
*ORCID: 0000-0002-4938-4530*

**Prof. Dr. Gülen Baran**  
**Ankara Üniversitesi**  
*ORCID: 0000-0002-5854-4946*



- GELİŞİMİ DESTEKLEME ÇALIŞMALARININ ÖNEMİ
- GELİŞİMSEL DESTEK PROGRAMLARI
- GELİŞİM ALANLARINA GÖRE DESTEKLEYİCİ ÇALIŞMALAR
  - Motor Gelişimin Desteklenmesi
    - Motor gelişimi destekleyici ortam ve materyaller
    - Motor gelişim etkinlikleri
    - Motor gelişim destek çalışmalarında dikkat edilecek hususlar
  - Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi
    - Bilişsel gelişimi destekleyici ortam ve materyaller
    - Bilişsel gelişim etkinlikleri
    - Bilişsel gelişim destek çalışmalarında dikkat edilecek hususlar
  - Dil Gelişiminin Desteklenmesi
    - Dil gelişimini destekleyici ortam ve materyaller
    - Dil gelişimi etkinlikleri
    - Dil gelişim destek çalışmalarında dikkat edilecek hususlar
    - Sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi
    - Sosyal- duygusal gelişimi destekleyici ortam ve materyaller
    - Sosyal- duygusal gelişim etkinlikleri
    - Sosyal-duygusal destek çalışmalarında dikkat edilecek hususlar
  - Öz Bakım Becerilerinin Desteklenmesi
    - Öz bakım becerilerini destekleyici ortam ve materyaller
    - Öz bakım becerileri etkinlikleri
    - Öz bakım becerileri destek çalışmalarında dikkat edilecek hususlar
- ETKİNLİK ÖRNEKLERİ



Yaşamın ilk yıllarını oluşturan 0-72 aylar arasındaki dönem, çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu yıllardır. Bu hızlı gelişim evresinde içinde bulunulan yıla göre çocuğun ihtiyacı aydan aya bile önemli değişimler gösterebildiği için, eğitim ve destek çalışmaları da bu doğrultuda farklılaşabilir. Türkiye’de çocukların gelişimlerini destekleyen eğitim programları; 0-36 ay ve 36-72 ay programları olmak üzere iki grupta hazırlanmıştır. Bireyin gelişiminin sürekliliği düşünüldüğünde, 36-72 ay eğitim ve destek çalışmalarının 0-36 ay destek çalışmalarının devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. 0-72 aylık dönemde verilecek eğitimin çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklemesinin yanında, ilgileri doğrultusunda çocuğu mutlu edecek, dikkatini çekecek biçimde çocuk merkezli bir anlayışla verilmesi gerekir. Bu dönemde eğitimci ve ailelerin çocuğun gelişiminin desteklenmesine yönelik rollerinin belirlenmesi önem taşır. Eğitimci ve ebeveynlerin iş birliği halinde uygun ortam ve materyalleri sağlayarak, uygun gelişimsel strateji-yöntem-teknikler kullanarak gerçekleştirecekleri destek çalışmaları çocuğun 72 aydan sonraki gelişimine de sağlam bir temel oluşturacaktır.

Bu bölümde 36-72 aylık çocukların gelişiminde destek çalışmalarının önemi, Türkiye’de geçmişten günümüze uygulanan aile ve kurum merkezli programlar, motor, bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim alanlarının yanı sıra bir gelişim alanı olmamasına rağmen erken çocukluk döneminde çocuktan kazanması beklenen öz bakım becerilerinin desteklenmesine yönelik ortam-materyal, etkinlikler ile dikkat edilecek hususlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Gelişim destek çalışmaları 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırlanmıştır. Son olarak programda geçen gelişimsel kazanımlar doğrultusunda hazırlanan beş etkinliğe yer verilmiştir.

## GELİŞİM DESTEK ÇALIŞMALARININ ÖNEMİ

Çocuğun istenen yönde gelişimini sürdürmesi, becerilerini geliştirmesi, sahip olduğu potansiyeli üst düzeye çıkarabilmesi, istenen özellikler geliştirebilmesi nitelikli eğitim ve destek çalışmalarıyla sağlanabilir. Bu çalışmalar doğrultusunda çocuklar motor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal becerilerde en üst düzeye ulaşabilirler (Deniz ve Yükselen, 2014). Erken yaşlardan itibaren sağlanacak deneyimler vasıtasıyla elde edilen temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşantısının yanı sıra sosyal-duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken erken çocukluk dönemi ve eğitim tüm eğitim sürecinin en kritik aşamasıdır (Arı, 2003).

Gelişim alanları incelendiğinde; fiziksel büyüme ve motor gelişimin 36-72 aylık dönemde oldukça hızlı olduğu görülür. Bu dönemde çocuklar bitmek bilmeyen bir enerji ve güçle hareket ederler. Bilişsel gelişimde ise 0-36 aylık dönemdeki deneme-yanılma tarzı problem çözme becerilerinin ortadan kalktığı görülür. Çocuklar akıl yürütme becerilerini etkileyici ve hayranlık uyandırıcı biçimde kullanırlar. Konuşma seslerini tam olarak çıkarabilir, dili sosyal olarak kullanabilirler. Uygun çevre sağlandığında kendinden emin, özgür ve sosyal olabilirler. Diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşime girme, ikna etme, anlaşmazlıkları çözebilme gibi becerileri edinerek yetişkinlik döneminde mutlu bir birey olabilmenin temelini atarlar (Berk, 2013; Trawick Swith, 2013).

Gelişim alanlarında sağlanacak yetişkin desteği oldukça önemlidir. Bu desteğin tutarlı, düzenli ve duyarlı olması gerekir. Çünkü bu dönem çevrenin gelişim üzerinde oldukça etkili olduğu ve çocuğun yetişkini model aldığı bir dönemdir (Arslan, 2011). Çocuklara olumlu davranışlar kazandırmada zengin çevre uyarıcılarına gereksinim vardır (Oğuzkan ve Oral, 1992; Acun ve Erten, 1996; Dinç, 2002). Çocukluk yıllarında zengin çevre uyarıcıları yeterli düzeyde sağlanmadığı takdirde, çocuğun yetişkinlik yıllarındaki yaşantısında bazı eksiklikler oluşabilir (Oğuzkan ve Oral, 1992; Aksoy, 1994).

Çocuk, gelişimine ilişkin temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları ailede kazanır. Bu açıdan aile; çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu başlıca kurum olma özelliği taşır. Aileden sonra, okul öncesi eğitim kurumları çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada aileyi destekleyen kurumlar olarak sistem içinde yerini alır (Kandır, 2001). Çocuğun okul öncesi dönemde sosyal yönden gelişimi daha sonraki sosyal davranışlarına temel olacaktır (Özgülük, 2006). Ayrıca okul başarısının artırılması ve yaşamın iyileştirilmesi için gerekli olan bilişsel becerilerin kazanılmasında da okul öncesi eğitim önemlidir (Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2008). Çocuğun sağlıklı gelişiminde profesyonel bakım ve eğitim çalışmaları büyük önem taşır. Bu nedenle eğitim çalışmalarının sistemli bir çerçevesi olan okul öncesi eğitim programlarının destek çalışmaları kapsamında önemli rolü vardır.

## GELİŞİMSEL DESTEK PROGRAMLARI

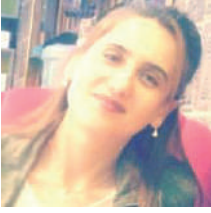
Eğitim insanı diğer canlılardan ayıran en temel ihtiyaçlardan biridir. İnsan doğduğu andan itibaren yaşamını sürdürebilmek için başkalarının bakım ve özenine muhtaçtır (Oktay, 2014). Erken yıllardan itibaren çocukların eğitim ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yer tutan eğitim programları, kurum çalışmalarının kontrollü bir süreçte ilerlemesini sağlar. Programların hazırlanmasında toplumun ve çocukların ihtiyaçları ile

## KAYNAKLAR

- Acun, S. & Ertan, F.B. (1996). *Okul öncesi eğitim*, İstanbul: Esin Yayınevi.
- AEP, (2011). *Aile eğitimi programı*, Ankara: MEB.
- APP, (2011). American academy of pediatrics, american public health association, national resource center for health and safety in child care and early education. *Caring for our children: National health and safety performance standards; guidelines for early care and education programs*. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics; Washington, DC: American Public Health Association. <http://nrckids.org> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, A. (1994). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. *Çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde*, M. Sevinç (Ed.) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arslan, Ü. (2011). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. *Okul öncesi eğitime giriş içinde*, G. Haktanır (Edt.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aral, N; Kandır, A. &Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- ASHA, (2017). Activities to encourage speech and language development. <http://www.asha.org/public/speech/development/Parent-Stim-Activities.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Atli, S. (2011). *II. Meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim çalışmalarının cumhuriyet dönemi uygulamalarına yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklarda doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev. N. Işıkoğlu-Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brown, W., Odom, S., McConnell, S. R., & Rathel, J. M. (2008). Peer interaction interventions for preschool children with developmental difficulties. *In social competence of young children: Risk, disability, and intervention*, W. Brown, S. Odom, S.R. McConnell (Eds.). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Çakmak, S. (2011). *Görme engelli çocuklarda öz bakım becerilerinin kazandırılmasında video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, Ü. & İpek Yükselen, A. (2014). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*. Her yönüyle okul öncesi eğitim içinde, F. Temel, P. Bayhan, A. Köksal Akyol (Eds.). Ankara: Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science* (New York, NY), 318(5855), 1387.
- Diñç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dodge, D. T., Colker, J., & Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*, Washington, DC: Teaching Strategies Inc.
- ECLKC (2015). National Center on Quality Teaching and Learning. *Designing Environments*.  
<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/ttssystem/teaching/practice/engage/iss/design.html> sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. (2009). *Eğitimde program değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fox, L., Lentini, R. and Binder, D.P. (2013). Promoting the social-emotional competence of all children: Implementin the pyramid model program-wide. *Young Exceptional Children*, Monograph Series 15, 1-13.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Çev. A. Dönmez, H.N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- GEDEP, (2013). 0-36 Aylık Gelişimi Risk Altındaki Çocuklar İçin Gelişimsel Destek Programı. Eci 2.0 Erken Çocuklukta Müdahale Avrupa Yeterlik Girişimi.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, s.151  
[https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/151/kan\\_dir.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kan_dir.htm) sayfasından erişilmiştir.
- Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin öz bakım becerilerini gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (1952). *Anaokulları programı ve yönetmeliği ile anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1989). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1994). *Kreş, anaokulu, anasınıfı programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2003). *36 - 72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. İstanbul: Duru Yayıncılık.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB. UNICEF.
- MEBa (2013). Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü. Aile eğitimi uygulamaları ülke raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal ve Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Grup Başkanlığı.
- MEGEPa (2013). *Psiko-motor gelişim*, Ankara: MEB  
[http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Psiko-motor%20Geli%C5%9Fim](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Psiko-motor%20Geli%C5%9Fim) sayfasından erişilmiştir.
- MEGEPb (2013). *Bilişsel gelişim*, Ankara: MEB <http://www.megep.meb.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- MEGEPc (2013). *Dil gelişimi*, Ankara: MEB <http://www.megep.meb.gov.tr/mte> sayfasından erişilmiştir.
- Morrison, G. (2007). *Fundamentals of early childhood education*. United States. Coral

- Graphic service. Pearson Merill Prentice Hall.
- NAECY, (2014). National association for the education of young children. Principles of effective practice: Two way communication. <https://www.naeyc.org/familyengagement/principles/2> sayfasından erişilmiştir.
- NSW, (2009). I move we move the guide. [www.goodforkids.nsw.gov.au](http://www.goodforkids.nsw.gov.au) sayfasından erişilmiştir.
- Oğuzkan, S., & Oral, G. (1992). *Okul öncesi eğitimi*, İstanbul: MEB Basımevi.
- Oktay, A. (2014). Dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi. *Her yönüyle okul öncesi eğitimi içinde*, F. Temel, P. Bayhan, A. Köksal Akyol, (Eds.), Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Raver, S.A. (2009). *Early childhood special education – 0 to 8 years: Strategies for positive outcomes*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill.
- Roberts, A. (2009). *Teaching practices affecting gross motor development in early childhood*. Personal communication. Teacher Children's Services, Hunter TAFE.
- SCSBE, (2007). A Guide to Early Childhood Program Development, State of Connecticut State Board of Education, [http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/early\\_childhood\\_guide.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/early_childhood_guide.pdf) adresinden edinilmiştir.
- TATS, (2010). Developmentally appropriate practice-Adaptive/self-helpskills. *Technical Assistance and Training System*, <http://www.tats.ucf.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Trawick Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*, (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S.J. (2004). *Exceptionallives: Special education in today's schools*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Ulcay, S. (1983). *Okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitimi kurumlarında yıllık program*, Ankara: MEB.
- Ülgen, G., Fidan, E. (1991). *Çocuk gelişimi*, Ankara: MEB.
- VLS (2017). *Virtual Lab School*. <https://www.virtuallabschool.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Wilcox, M.J., Murphy, K.M., Bacon, C.K., & Thomas, S. (2001). *Improving language teaching practices in preschool classrooms*. Infant Child Research Programs, Arizona State University. <http://icrp.asu.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.



Dr. Öğr. Üyesi Sibel Atli

Dr. Öğr. Üyesi Sibel Atli, Van'ın Başkale ilçesinde doğmuştur. 2005 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında lisans, 2011 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Doktora eğitimine Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında devam etmektedir. 2005-2012 yılları arasında Van'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve anaokullarında okul öncesi öğretmenliği görevlerini sürdürmüştür. 2012 yılından itibaren Yüzüncü Yıl Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı ve Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir.



Prof. Dr. Gülen Baran

Prof. Dr. Gülen Baran, Ankara'da doğmuştur. İlk ve ortaöğrenimini Ankara'da tamamlayan Baran, 1982 yılında başladığı Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulundaki lisans öğrenimini 1986 yılında bitirmiştir. 1987 yılında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalına araştırma görevlisi olarak girmiş, 1989 yılında yüksek lisansını, 1995 yılında doktorasını tamamlamıştır. Aynı anabilim dalında 1997 yılında yardımcı doçent, 1998 yılında doçent olmuştur. 2008 yılında profesör kadrosuna atanmıştır. Anabilim dalı başkanlığı ve bölüm başkan yardımcılığı görevlerini yürütmüştür. Alanı ile ilgili çok sayıda ulusal ve uluslararası kitap, kitap bölümü, makale yayınları ile bildirimleri, proje ve dergi hakemlikleri bulunmaktadır. Lisans ve lisansüstü düzeyde çeşitli dersler yürütmekte olup, Çocuk Gelişimi ve Aile Danışmanlığı Anabilim dallarında çok sayıda yüksek lisans ve doktora öğrencisinin danışmanlığını sürdürmektedir. Halen Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyesidir.

ONÜÇÜNCÜ BÖLÜM

# ERKEN ÇOCUKLUKTA ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

**Prof. Dr. Neslihan Avcı**

**Gazi Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0001-7988-3923*

**Dr. Öğr. Üyesi Nihan Koran Güner**

**Doğu Akdeniz Üniversitesi**

*ORCID: 0000-0003-4869-4171*



- ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ VE DESENLERİ
  - Nicel Yöntem
    - Deneysel Desen
    - Nedensel Karşılaştırma Deseni
    - İlişkisel Desen
  - Nitel Yöntem
    - Etnografi
    - Olgubilim
    - Durum Çalışması
    - Kuram Oluşturma
  - Karma Yöntem
    - Yakınsayan Paralel
    - Açımlayıcı Sıralı
    - Keşfedici Sıralı
    - İç İççe Sıralı
    - Dönüştürücü
- GELİŞİMSEL AÇIDAN ARAŞTIRMA TÜRLERİ
  - Kesitsel
  - Boylamsal
  - Ardışık
  - Mikrogenetik
- VERİ TOPLAMA YAKLAŞIMLARI VE ARAÇLARI
  - Bebeklere Özgü Veri Toplama Yolları
  - Gözlem
  - Görüşme
  - Standart Testler ve Anketler
  - Dökümanlar ve Var Olan Kayıtları Kullanma
- ARAŞTIRMALARDA ETİK: ÇOCUKLARA KARŞI ETİK YÜKÜMLÜLÜKLER
  - İlkeler
  - Araştırmalarda Çocuğun Rolü
  - Araştırmacının Çocuk ve Ailelerle İlişkileri
  - Aydınlatılmış Onam
  - Gizlilik ve Güvenirlilik
  - Araştırma Sonuçlarının Paylaşılması



Erken çocukluk dönemi intrauterin dönemden sonra insan yaşamının gelişimsel olarak en yoğun ilerlemelerinin olduğu süreçtir. Tüm bu ilerlemeler hayata sağlam bir başlangıç yapabilmek açısından büyük önem taşır. Bu dönemdeki gelişimsel durumu betimlemek, erken çocukluk dönemi gelişim özellikleri ile biyolojik ve çevresel değişkenlerin ilişkisini detaylı olarak resmetmek, özetle insanın gelişimsel doğası ile ilgili bilinmeyenleri ortaya koymak çocukların optimal (mümkün olan en üst düzeyde) gelişme haklarını teslim edebilmek açısından çok önemlidir. Bilindiği üzere bu hak Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) ile çocuklara tanınmış olan ve sözleşmeye imza atan ülkelerin ulusal yasaları ile de uymayı taahhüt ettiği önemli bir haktır (UNICEF, 2004). Çocuklara gelişmeye açık olabilecekleri destekleyici bir uyarıcı çevre (evde, okulda ve her yerde) sunabilmek çocuğu ve gelişimini anlamakla mümkün olabilecektir.

Erken çocukluk gelişimi alanında çalışan tüm bireylerin çocuğu anlamak ve destekleyici bir uyarıcı çevre oluşturabilmek için bu dönemin gelişimsel gizlerini çözmeye yönelik bilimsel yöntemleri bilmesi ve kullanabilmesi gerekir. Bilimsel yöntem, bilimsel sorunlara çözüm bulabilmek üzere ortaklaşa kullanılan betimleme ve açıklama yollarını kapsayan, düşünsel ve eylemsel bir süreçtir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Alan yazında genel olarak kabul gören bilimsel yöntem aşamaları; problemi fark etme, problemi tanımlama, çözüm önerilerini tahmin, araştırma yöntemini geliştirme, veri toplama ve analiz ile karar verme ve yorumlama şeklinde sıralanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu bölümde erken çocukluk dönemi gelişiminde araştırma yöntem ve desenleri, veri toplama yaklaşımları ve araçları ile etik başlıkları altında erken çocukluk gelişimi araştırmalarının temel unsurlarına değinilecektir.

## ARAŞTIRMA YÖNTEM VE DESENLERİ

Bilimsel araştırma yöntemi her ne kadar belirli kabul gören aşamaları takip etse de araştırmacının bilimsel dünya görüşü (araştırma paradigması-eyleme rehberlik eden inançlar dizisi), araştırma konusunun niteliği, sahip olunan olanaklar gibi pek çok etkene bağlı olarak çeşitlenir. Üç tür bilimsel araştırma yöntemi bulunur:

- Nicel Araştırmalar
  - Deneysel
  - Nedensel karşılaştırma
  - İlişkisel
- Nitel Araştırmalar
  - Etnografi

- Olgubilim
- Durum Çalışması
- Kuram Oluşturma
- Karma Yöntem Araştırmalar
- Yakınsayan paralel karma yöntem
- Açımlayıcı sıralı karma yöntem
- Keşfedici sıralı karma yöntem
- İççe karma yöntemler
- Dönüştürücü karma yöntem

Belirtilen bu araştırma yöntemleri aşağıda teorik açıklamaların yanı sıra araştırma örneklerinden de yararlanılarak açıklanmıştır. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I ve Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II kitaplarında 0-72 aylık çocukların gelişimleri üzerinde durulmuştur. Fakat araştırma yöntemlerini açıklamaya yönelik verilen araştırma örneklerinde bazen daha büyük çocuklarla ya da yetişkinlerle yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bunun başlıca nedenleri yöntemin daha iyi anlaşılması ve özellikle karma yöntem araştırmalarında 0-72 aylık çocuklarla gerçekleştirilen yeterince araştırmanın yer almasıdır.

### **Nicel Yöntem**

Nicel araştırmalar, bilimsel dünya görüşü daha çok pozitivist veya post pozitivist olan bilim insanları tarafından tercih edilmektedir. Bu ise araştırmacının yetiştiği bilim çevresinin etkileri ile gerçekleşir. Bilimin sayılar, yüzdeler ve istatistiki açıklamalarla ilişkili olduğuna inanan pozitivist bilimcilerin tercihleri genel olarak bu yönde olur. Nicel araştırmalar evreni temsil eden özelliklerde bir örneklemden sayısal olarak ifade edilebilecek veriler toplamak suretiyle çıkan sonuçları evrene genelleme kaygısı taşır. Bu nedenle çalışmanın problemi tanımlama hatta fark etme aşamasından itibaren sahip olunan sayısal bakış açısını koruyarak dikkatli bir planlamanın yapılması gerekir. Deneysel (müdahaleli), nedensel karşılaştırma ve ilişkisel gibi desenleri bulunur.

### **Deneysel Desen**

Deneysel araştırmalar araştırmacıya belirli bir konuda gerçekleştirdiği işlemin sonuç üzerindeki etkisini olup olmadığını belirleme fırsatı sunar. Araştırmacı manipüle ettiği bağımsız değişkenin (müdahale) bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlar Bağımsız değişken bağımlı değişkende değişime neden olan değişkenler; bağımlı değişken ise bir veya daha fazla değişkenden etkilendiği düşünülen değişken olarak açıklanabilir.

## KAYNAKLAR

- Avcı, N., & Yol, F. (2016). Mother-child communication in terms of the child's right to participation: Playground dialogues. *In developments in educational sciences*, R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy, İ. Cüreba (Eds), Sofia: St. Kliment Ohridski University
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H. & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3).
- Bee, H., & Boyd. D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*, (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Bell, N. (2008). Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies* 6: 7-20.
- Bendersky, M., & Sullivan, M. W. (2002). Basic methods in infant research. *In introduction to infant development*, A. Slater, M. Lewis (Eds.), England: Oxford University Press.
- Berk, E.L.(2013). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev. Ed. N. Işıkoğlu Edoğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2009). Çocuk haklarına dair sözleşme. "Çocuğun katılım hakkı", Genel Yorum No.12, 51. Oturum, 25 Mayıs-12 Temmuz, Cenevre.
- Borgers, N., & Hox, J. (2001). Item nonresponse in questionnaire research with children. *Journal of Official Statistics*, 17(2): 321.
- Borgers, N., De Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality 1. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 66(1): 60-75.
- Borgers, N., Sikkel, D., & Hox, J. (2004). Response effects in surveys on children and adolescents: The effect of number of response options, negative wording, and neutral mid-point. *Quality and Quantity*, 38(1): 17-33.
- Burke, C. (2005). "Play in focus": Children researching their own spaces and places for play. *Children, youth and environment*, 14(1): 27-53.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175(6): 597-610.
- Cameron, R. (2009). A sequential mixed model research design: Design, analytical and display issues. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(2): 140-152.
- Chinn, C. (2006). The microgenetic method: Current work and extensions to classroom research. *In Handbook of complementary methods in education research*, J. L. Green, G. Cmailli, P.B. Elmore (Eds.), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Christensen, B.L., Johnson, B.R. & Turner, L.A. (2015) *Araştırma yöntemleri desen ve*

- analiz (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. ve Johnson B. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, 29-49.  
<http://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*.  
<http://cw.routledge.com/textbooks/9780415368780/B/ch9box.asp> sayfasından erişilmiştir.
- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1): 29-45.
- Coyne, I. (2010). Accessing children as research participants: examining the role of gatekeepers. *Child: Care, Health and Development* 36: 452-454.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). *Understanding mixed methods research*. In *Designing and conducting mixed methods research*, J. Creswell (Ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, W.J. (2014). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, W.J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma Deseni* (Çev. Ed. M. Bütün, S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Danby, S., Ewing, L., & Thorpe, K. (2011). The novice researcher: Interviewing young children. *Qualitative Inquiry*, 17(1): 74-84.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). Trusting children's account in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1): 47-63.
- Duru, E., & Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41).
- Einarsdóttir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early child development and care*, 175(6): 523-541.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2): 197-211.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, 7:1-2.
- Ersoy, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime giriş. *Çocukların gelişimini anlama ve değerlendirme içinde*, N. Avcı, M. Toran (Eds.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Feeney, S., & Freeman, N. K. (2014). Standardized testing in kindergarten. *YC Young Children*, 69(1): 84.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical

- considerations, *Early Child Development and Care*, 175(6): 553-566.
- Fuchs, M. (2005). Children and adolescents as respondents. Experiments on question order, response order, scale effects and the effect of numeric values associated with response options. *Journal of Official Statistics*, 21(4): 701.
- Gibson, J. E. (2012). Interviews and focus groups with children: Methods that match children's developing competencies. *Journal of Family Theory ve Review*, 4(2): 148-159.
- Glenn, C. M. (1999). *The longitudinal study (las): Thirteen-year follow-up*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431543.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graham, A., Powell, M. A., & Taylor, N. (2015). Ethical research involving children: encouraging reflexive engagement in research with children and young people. *Children & Society*, 29(5): 331-343.
- Harcourt, D., & Sargeant, J. (2012). *Doing ethical research with children*. McGraw-HillEducation (UK).
- Hart, A.R. (1992). *Çocukların katılımı maskotluk'tan yurttaşlığa*. Ankara: UNICEF.
- Hart, N. S. (2007). Making sure the child's voice is heard. *International Review of Education*, 4(3): 251-258.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004) Moving the participation agenda forward. *Children and Society* 18: 77-96.
- Irwin, L. G. & Johnson, J. (2005). Interviewing young children: Explicating our practices and dilemmas. *Qualitative health research*, 15(6): 821-831.
- Koran, N. (2017). *Sınıflarda Katılım Hakkı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Katılımını Desteklemeye Yönelik Anlayışları ve Geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Krosnick, J. A. (1991), Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. *Applied Cognitive. Psychogyl.*, 5: 213-236. doi:10.1002/acp.2350050305
- Kuhn, D. (1995). Microgenetic study of change: What has it told us? *Psychological Science*, 6: 133-139.
- Kunt, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Küçük, S., Yılmaz, R., Baydaş, Ö., & Göktaş, Y. (2014). Ortaokullarda artırılmış gerçeklik uygulamaları tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Livingstone, S. M. & Lemish, D. (2001). *Doing comparative research with children and young people (online)*. London: LSE Resarch Online. <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000671> sayfasından erişilmiştir.
- Mann, C. J. (2003). Observational research methods. Research design II: Cohort, cross sectional, and case-control studies. *Emergency Medicine Journal*, 20(1): 54-60.

- Mcafee, O., & Leong, J.D. (2012). *Erken Çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (Çev. Ed. B. Ekinci), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McKee, A. M. (2011). *A story of high school inclusion: An ethnographic case study* (Doctoral dissertation, The University of Iowa).
- Merriam, B.S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Morrow, S. L., & Smith, M. L. (1995). Constructions of survival and coping by women who have survived childhood sexual abuse. *Journal of Counseling Psychology*, 42(1):24.
- Mukherji, P., & Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. Sage.
- Neill, S. J. (2005). Research with children: A critical review of the guidelines. *Journal of Child Health Care*, 9(1): 46-58.
- Ogelmen, H.G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Punch, S. (2002) Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3): 321-341.
- Rajulton, F. (2001). The fundamentals of longitudinal research: An overview. *Canadian Studies in Population*, 28(2): 169-185.
- Read, J. C., MacFarlane, S. J., & Casey, C. (2002). Endurability, engagement and expectations: Measuring children's fun. *In Interaction design and children*, 2: 1-23.
- Ross, S. M., & Morrison, G. R. (1996). Experimental research methods. *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology*, 1148-1170.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim psikolojisi*, (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seymour, K. (2012). Using incentives: encouraging and recognising participation in youth research. *Youth Studies Australia* 31:51-59.
- Sargent, J. D., Beach, M. L., Adachi-Mejia, A. M., Gibson, J. J., Titus-Ernstoff, L. T., Carusi, C. P., ... & Dalton, M. A. (2005). Exposure to movie smoking: its relation to smoking initiation among US adolescents. *Pediatrics*, 116(5): 1183-1191.
- Schaie, K. W., & Baltes, P. B. (1975). On sequential strategies in developmental research. *Human Development*, 18(5): 384-390.
- Schenker, J. D., & Rumrill Jr, P. D. (2004). Causal-comparative research designs. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21(3): 117-121.
- Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2002). The development of organizational strategies in children: Evidence from a microgenetic longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81: 298-319.
- Shaw, C., Brady, L. M., & Davey, C. (2011). *Guidelines for research with children and young people*. London: National Children's Bureau Research Centre.

- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2): 169-194.
- Siegler, R., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46: 606-620.
- Solberg, A. (2014). Reflections on interviewing children living in difficult circumstances: Courage, caution and co-production. *International Journal of Social Research Methodology*, 17: 233-24.
- Şahin, S. (2008). 4 Yaş çocuklarının kavram edinimlerinde oyuncak odaklı ev eğitim programının etkileri, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2015). Karma yöntem araştırmalarını temelleri (Çev. Eds. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- UNICEF. (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. [https://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23a.html](https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23a.html) sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, F., & Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 8(41).
- Ünüvar, P. (2014). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri. Görüşme içinde*, A. Önder (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Williamson, E., Goodenough, T., Kent, J., & Ashcroft, R. (2005). Conducting research with children: The limits of confidentiality and child protection protocols. *Children & Society*, 19(5): 397-409.
- Yol, F. (2015). 4-6 yaş resimli çocuk kitaplarında çocukluk anlayışının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.



Prof. Dr. Neslihan Avcı

Lisans derecesini Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Bölümünden 1991 yılında almıştır. Yüksek Lisansını 1995 yılında ve doktorasını ise 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programında tamamlamıştır. 2011 yılında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında doçentlik unvanını almıştır. 1993 yılından bu yana Gazi Üniversitesinde görev yapmaktadır. 2008-2011 yılları arasında KKTC Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğretim üyesi ve bölüm başkanı olarak görev yapmıştır. Halen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında çalışmalarını sürdürmektedir. Çok sayıda yüksek lisans ve doktora tez danışmanlığı yürütmüş, ulusal ve uluslararası projelerde çeşitli görevlerde bulunmuştur. Makale, kitap ve kitapta bölüm ile kongre bildirisi olmak üzere birçok bilimsel yayını bulunmaktadır. Yazarın ortak tasarlamış olduğu alanda kullanılan üç eğitim materyali (eğitici oyuncak) bulunmaktadır. Yine üç meslektaşı ile birlikte geliştirdiği ülkemizde kullanımı yaygınlaşmakta olan bir gelişim değerlendirme aracı (GEÇDA) bulunmaktadır.

İlgi alanları; Çocukluk sosyolojisi, erken çocuklukta fen ve matematik eğitimi, erken çocuklukta kaynaştırma, gelişimi izleme ve değerlendirme, oyuncaklar, çocuk gelişimi ve eğitiminde hak odaklı hizmet anlayışıdır.



Dr. Öğretim Üyesi Nihan Koran Güner

Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Bölümünden 2006 yılında mezun oldu, yüksek lisans derecesini Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında 2012 yılında tamamladı. Doktora derecesini Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında tamamladı. 2006-2013 yıllarında SOS Çocuk Köyü Derneğinde sosyal hizmet uzmanı, aile güçlendirme projesi koordinatörü ve ulusal program gelişim direktörü pozisyonlarında çalıştı. 2009-2013 yıllarında Girne Amerikan Üniversitesinde yarı zamanlı öğretim görevlisi, 2013-2019 yılları arasında Doğu Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalıştı. Şu anda Doğu Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma alanı genelde çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim konuları olmakla birlikte çocuk hakları, çocukların katılım hakları, risk altındaki çocuklar ve çocuk edebiyatı konuları ile ilgili de çalışmaları bulunmaktadır.



ONDÖRDÜNCÜ BÖLÜM

# GELİŞİM İLE İLGİLİ BİLGİLERİN EĞİTİME YANSIMASI

Prof. Dr. Özlem Körükçü  
Pamukkale Üniversitesi  
*ORCID: 0000-0003-4340-1915*



- FİZİKSEL GELİŞİM
- MOTOR GELİŞİM
- BİLİŞSEL GELİŞİM
- DİL GELİŞİMİ
- ALGISAL GELİŞİM
- SOSYAL- DUYGUSAL GELİŞİM
- CİNSEL GELİŞİM
- AHLÂK GELİŞİMİ
- EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ

Gelişim biliminin amacı, gelişimi etkileyen değişkenleri belirlemek ve bu değişkenlerin bir araya gelerek bireyin yaşamını nasıl şekillendirdiğini açıklamaktır. Gelişim bilimciler; davranış, düşünce, duygu ve toplumsal ilişkilerdeki yaşa bağlı değişimleri tanımlamak, açıklamak ve öngörmek amacıyla kuramlar geliştirir ve araştırmalar yürütürler (Bee ve Boyd, 2009). Bu araştırmalar ve kuramlar; bireyin, konuşmadan önce yürüdüğü, iki kelimededen önce tek kelime söylediği, bebeklik döneminde hızlı, erken çocuklukta daha yavaş büyüdüğü, erinlikte cinsiyet hormonlarının daha hızlı çalıştığı bilgisine ulaşılmasını sağlar (Santrock, 2012). Eğitimin amaçları ise, gelişim amaçları ile aynı paralelde düşünülmelidir. Bu nedenle eğitimin gelişim normlarına göre düzenlenmeli, programlar, çocuğun herhangi bir gelişim devresinde duyduğu gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uygulanmalıdır. Programın çocuğun gelişim dönem özelliklerine göre hazırlanması çocuğun yetenek ve yöneliminin, eğitim yoluyla, en yüksek dereceye kadar geliştirilmesi için tedbirler anlamına gelmektedir (Varış, 1988). Fotoğraf 1’de çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış bir ortam ve etkinlik uygulaması görülmektedir.



**Fotoğraf 1.** Çocukların gelişim özelliklerine uygun hazırlanmış bir ortam

Çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerinin ve bu dönemlerdeki özelliklerin bilinmesi çocuğun sağlıklı ve zamanında gelişimini destekleyecektir. Çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olma, etkili

bir öğrenme ortamının oluşturulması bakımından da gereklidir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000). Eğer gelişim dönemi özellikleri bilinirse çocukların davranışlarının içinde buldukları gelişim dönemine özgü olup olmadığı, iki yaşındaki bir çocuk ile on yaşındaki bir çocuğun benzer durumlarda neden farklı tepkiler gösterdikleri anlaşılır. Çocukları doğru anlayabilmek için onların fiziksel, motor, bilişsel, dil, algısal, sosyal-duygusal, cinsel ve ahlâk gelişimlerinin nasıl gerçekleştiğini bilmek önemlidir.

Çocuk Kalbi kitabından alınan aşağıdaki şu satırlar çocuklar, okul ve eğitimciler açısından dikkat çekicidir.

*"- Enriko, artık okulun şiiirini anlamaya başlıyorsun değil mi?..."*

*Pencerelerden ünlü insanların adları, güzel duygular, iyi davranışlar, vatan sevgisi hakkında söylenmiş güzel sözler işitilir. Sonra bunun arkasından öyle bir sessizlik gelir ki, insan okulu bomboş sanır. Orada yedi yüz çocuğun bulunduğu inanmaz. Fakat bu sessizlik, neşeli bir eğitimcinin şakasından doğan kahkahalarla aniden yok olur... Otuz yıl sonra, çocuğunla birlikte oraya gittiğin zaman, okulunu benim gibi dışından görebilecek, onun şiiirini, güzelliğini çok daha iyi duyacaksın... (Amicis, 2007)."*

Edmondo de Amicis'in Çocuk Kalbi romanından bu alıntıda gibi siz de okulun şiiirini duyabiliyor musunuz? Çocuk ne kadar iyi tanınırsa bu şiiir o kadar güzel olacaktır ve bu şiiirlerin en güzeli gelişim bilgisine sahip eğitimciler tarafından yazılabilir.

Her bireyin kendine özgü bir gelişim süreci vardır ve bu süreç bazı ilkelere bağlıdır. Gelişim ilkeleri, insanın bir bütün olarak nasıl geliştiğinin genel görünümünü verir. İnsan canlı kaldığı sürece çevresiyle etkileşerek ve yaşayarak değişir ve gelişim gösterir. Başka bir deyişle; insanın gelişimi döllenmeden doğuma kadar, doğumdan ölüme kadar durmaksızın sürer. Her gelişim dönemi, farklı yaş aralıklarını kapsar ve bireylerin gelişimleri arasında bireysel farklılıklar vardır. Her gelişim dönemi, kendine özgü gelişim görevi gerektirir. Yapılan gözlem ve çalışmalar, çocuklarda gelişim dönemlerine özgü ortak eğilim ve davranış kalıplarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu ortak özelliklerin bilinmesi çocuk eğitiminde izlenecek yöntemi belirleme açısından önemlidir (Aral vd. 2000; Baran 2011). Çocuğun gelişimini anlamak, onun gelişimsel özelliklerini bilmek demektir. Çocukların gereksinimleri yaş özelliklerine göre farklılıklar gösterir. Söz konusu gereksinimlerin zamanında ve yeterli ölçüde giderilmesi sağlıklı büyüyen ve gelişen çocuklar için temel koşuldur (Atay, 2005)

Çocukların gelişim dönemlerinin bilinmesi onların yetişkinler tarafından içinde buldukları dönem özelliklerini dikkate alarak daha iyi anlaşılmasını sağlar. Anne-babalar ve eğitimcilerin bebeklikten itibaren ergenliğin sonuna kadar çocukların çok yönlü gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaları çocuklar

ile daha etkili bir iletişim içinde olmaları, çocukları doğru bir şekilde anlayabilmeleri ve etkili ortamlar hazırlamaları açısından da önemli görülmektedir. Bu nedenle çocukları anlayabilmek için onların içinde buldukları gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir (Köksal Akyol ve Körükçü, 2015).

Gelişim bir bütündür. Bir gelişim alanındaki olumlu ya da olumsuz özellik, diğer gelişim alanlarındaki özellikleri de aynı yönde etkiler. Bu nedenle tüm gelişim alanları hakkında bilgi sahibi olmak, eğitimde çocuğu anlamak ve yapılacak uygulamaları ortak bir temele oturtmak açısından önemlidir. Farklı alanlarda incelenmekle birlikte bütün gelişim alanları; fiziksel, motor, bilişsel, dil, algısal, sosyal-duygusal, cinsel ve ahlâk gelişimi birbiri ile etkileşim içindedir. Bu amaçla aşağıda fiziksel, motor, bilişsel, dil, algısal duygusal, sosyal, cinsel ve ahlâk gelişimi alanları başlıklarında, erken çocuklukta gelişim ile ilgili bilgilerin, eğitimsel açıdan açıklanmasına yer verilmiştir.

## FİZİKSEL GELİŞİM

Fiziksel gelişim, çocuğun beden yapısındaki niceliksel değişime ve artışları içerir. Bedeni oluşturan tüm organların gelişmesi, boyun uzaması, kilonun artışı, kemiklerin gelişimi, dişlerin çıkması ve değişmesi, kas, beyin ve tüm sistemler (sinir, sindirim, dolaşım, solunum, boşaltım gibi) ve duyu organlarının gelişimidir. Bebeklik dönemindeki sağlıklı gelişiminin kanıtı bebeğin düzenli olarak kilo almasıdır. Bebek beşinci ayda doğum ağırlığının iki katına, birinci yılda üç katına, ikinci yılda ortalama olarak dört katına ulaşır. Hem kız hem de erkek çocuklarında boy büyümesi ve ağırlık artması doğumdan sonraki ilk birkaç yıl içerisinde ve ergenlik döneminde hızlıken, ilk çocukluk ve erenlik öncesinde oldukça yavaştır. Doğumu takip eden ilk iki yıl süresince büyüme, yaşamın tüm dönemlerine oranla en hızlı olduğu dönemdir. İki yaştan sonra fiziksel büyüme yine hızlı olmakla beraber, biraz yavaşlar. Fiziksel gelişim, merkezden dışarı doğru ilkesine uygun bir şekilde gelişimini sürdürür. Bütün organlarda hacim, oran ve çalışma bakımından sürekli bir değişiklik söz konusudur. Bu değişikliklerin getirdiği gelişim süreci, bireyin motor, duygusal, sosyal ve bilişsel yaşamını da etkiler. Bu bakımdan bireyin yaşamında fiziksel gelişimin önemi büyüktür (Aral vd. 2000; MEGEP, 2007; Erdoğan, 2011). Aşağıda fiziksel gelişime bağlı olarak çocukların boylarının erişebildiği yere kadar resim yaptıkları görülmektedir (Fotoğraf 2).



Fotoğraf 2. Duvara resim yapan çocuklar

Çocuğun fiziksel gelişimi onun diğer gelişim alanlarını etkileyebilir. Örneğin, fiziksel yönden gelişmemiş bir çocuk arkadaşları ile birlikte oynamakta zorluk çeker, çabuk yorulur. Bu durum çocuğun psikolojisini olumsuz etkileyebileceği gibi sosyalleşmesini de engeller. Bu nedenle bireyin yaşamında fiziksel gelişimin katkısı büyüktür. Gelişimin hızlı olduğu bu dönemleri bireyin sağlıklı geçirmesi, sonraki yaşamının sağlam temeller üzerine oturmasını sağlar. Özellikle insan gelişiminin en hızlı olduğu dönemler olarak bilinen bebeklik ve ergenlik döneminde kişide, gözle görülebilir nitelikte değişiklikler meydana gelir. Örneğin; bebek beşinci ayda doğum ağırlığının iki katına, birinci yılda üç katına, ikinci yılda ortalama olarak dört katına ulaşır. Bebeğin bir yıl içerisinde boyu ortalama yetmiş beş santimetreye, kilosu ise on kiloya ulaşır. Bebek birinci yaşın sonunda doğum uzunluğunun % 50'si kadar, ikinci yaşın sonunda ise %75'i kadar daha uzamaktadırlar. Dört yaşında ise doğum boyunun yaklaşık iki katı kadar olur. İlk bebeklik döneminde erkekler kızlara oranla daha ağır ve daha uzun boyluyken buluş çağına kadar her iki cinste de gelişim hızı, aynı oranda seyrederek. Ancak kız çocukları daha erken buluşa ererler ve yaşlıları olan erkeklerden daha gelişmiş duruma gelirler. Buluş çağının sonlarına doğru

erkekler bu farkı kapatırlar. Çocukların gelişimle ilgili fiziksel değişimleri anne babalar ve eğitimciler tarafından takip edilmeli, gözlenen aksaklık durumlarında ise uzmana başvurulmalıdır (Aral, vd., 2000; MEGEP, 2007; Senemoğlu, 2012). Çocukların fiziksel gelişim özelliklerinin bilinmesi, onların sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerini sağlayarak istenilen düzeyde fiziksel gelişim seviyesine ulaşmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle; çocuğun ailesi ve eğitimcileri tarafından çocukların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak bilinçli olarak düzenlenmiş, eğitim ortamları ve sağlıklı etkinlikler hazırlanarak çocuğun fiziksel gelişimini desteklenmelidir.

## MOTOR GELİŞİM

Yaşamın ilk beş yılı boyunca motor gelişim birbirini takip eden bir sıra ile gözlenir. Yeni doğanın ilk yıllarında hareket gelişimi oldukça önemlidir. Bebekler, bedenlerinin bölümlerini hareket ettirmeyi sağlayan genel bir yetenekle ve refleks adı verilen davranışsal tepkiler dizisiyle dünyaya gelirler. Bebekler, duruşlarını istemli olarak kontrol edemezler ama kasları üzerinde kontrolü sağlayabildikçe bu refleksler ortadan kalkar ve hareketleri bilinçli hareketlere doğru bir gelişim gösterir (Özer ve Özer, 2014; Gander ve Gardiner, 2010; Santrock 2012). Bebekte on ila on iki haftalar arasında el-göz koordinasyonu görülür (Sheridan, 2011). Zaman geçtikçe bebeğin bakma ve dokunma istekleri ahenleşir, artık asılı duran bir oyuncuğu ittiğinde onun sallanacağını, ses çıkaracağını bilir. Bir kere öğrenilince, bebek tarafından bu işlem tekrarlanır (Ormanlıoğlu Uluğ, 1999). İlk aylarda duyuusal-devinimsel gelişim aşamasında bebekler önce kendi bedenleri, ayakları, elleri daha sonra nesnelere ve etrafındaki insanlarla bu araştırma sürecini yaşarlar (Sevinç, 2004). Üç yaşındaki çocukta bacaklardaki hareketler üzerinde artan kontroller gözlenir. Bu yaşta bir çocuk daha güvenle, geriye ve yanlara doğru zıplar ve tek ayak üzerinde dengede durabilir. O, yere düşmeden kısa bir mesafe atlayabilir ve pedalları kullanarak güvenli direksiyon hareketleri yapabilir (Heimlich, 2001; Sheridan, 2011). Çocuğun motor gelişim özellikleri bilinirse, çocuğun yeni bir şey öğrenmesi için yeterli bir kas gelişimine sahip olup olmadığının bilgisine ulaşılmış olunur. Ayrıca çocuğun, küçük kas gelişimi yeterli olgunluğa eriştikten sonra ancak kalem tutup yazabilecek beceriyeye sahip olabileceği bilinir. Aşağıda çocukların sınıfta bulunan materyallerle motor gelişimlerini destekleyen çalışmalar yaptıkları görülmektedir (Fotoğraf 3).



**Fotoğraf 3.** Çocukların inşa ettikleri çok katlı otopark çalışması

Belli bir olgunluk basamağına gelen çocuklar pek çok işi bir arada başarabilirler. Geç olgunlaşanlar da aradaki farkı kapatabilirler. Küçük çocuklar heyecanlı bir şekilde atlarlar, zıplarlar, tırmanırlar, gülüp oyanlar. Çocuklar hareket becerileri ile ilgili olarak özgür bir ortam sunulursa gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürürler. Erken çocukluk döneminde gelişimdeki aksaklıkları bir dereceye kadar düzeltilebilmektedir. Bu düzeltme ve bakıma ne kadar erken başlanırsa, o kadar iyi sonuç alınabilir. Eğer çocukların doğumdan itibaren gösterdikleri motor gelişim bilinirse, çocukları hazırbulunuşluklarına göre desteklemek mümkün olabilir (Ataç, 1991; Özer ve Özer, 2014). Aksi takdirde çocukların deneyimleri sınırlanırsa kritik dönemlerde yapması gerekenleri yapamaz ve hareket becerisi olumsuz yönde etkilenir (Gander ve Gardiner, 2010).

Erken çocukluk dönemde çocukların vücutları doğal olarak çok esnek ve etkinlik düzeyi çok yüksektir. Çok ilgi çekici bir etkinlikle uğraşmadıkları takdirde, uzun süre bir yerde oturmaları mümkün değildir. Koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak için çok etkin bir şekilde fırsat kollar ve araştırırlar. Bu dönemde özellikle de erkeklerin büyük kas gelişimi, küçük kas gelişiminden daha ilerdedir. Bu nedenle, makasla kesme, ayakkabı bağlama, yazma gibi küçük kaslarla ilgili becerilerde acemilik yaşarlar. Küçük kas becerileri ve görsel algılamadaki yetersizlikleri nedeniyle, erken çocukluk dönemindeki çocukların etkinlikleri zorlanmadan, keyifle



yapmaları gerekir. Örneğin, büyük fırçalar, kalın pastel boyalar, kalemler, büyük punto kitaplar, iri delikli boncuklar, büyük boy araç-gereçle sıklımadan çalışabilirler (Senemoğlu, 2012).

Çocuğun hareket becerisi en yakın çevresi olan ailesi ve daha sonra da eğitimciler tarafından desteklenmelidir. Erken çocukluk eğitiminde, çocukların motor gelişim özellikleri bilinirse; her çocuğun gelişim alanları açısından aynı hızı göstermediği bilinir ya da çocuğun yeni bir şey öğrenmesi için yeterli bir kas gelişimine sahip olup olmadığına bilgisine ulaşılmış olunur. Aynı yaşta olmalarına rağmen bazı çocukların sosyal ve dil gelişiminde biraz daha ileri düzeyde olduğu halde, büyük kas gelişiminin bu kadar hızlı olmadığı gözlenebilir. Aşağıda bir anaokulunda çocuk ile eğitimci arasında yaşanmış örnek bir olay verilmiştir:

*“Bir daha denedi beş yaşındaki Mehmet. Tek ayaküstünde zıplayarak elindeki topu kutunun içine atması gerekiyordu. Ama tek ayaküstünde zıplayamıyordu bir türlü. O da iki ayaküstünde zıplayarak topu kutunun içine attı sonra sessizce gidip sınıfın bir köşesine oturdu. Öğretmeni yanına geldiğinde,*

- Öğretmenim ben de başarılı mıyım? diye sordu. Öğretmeni:

- Tabi Mehmet... Tabi sen de başarılısın! dedi ona.

- Ama ben tek ayaküstünde zıplayamadım ki! dedi Mehmet. Öğretmeni:

- Olsun Mehmet, sen de iki ayaküstünde zıplayabiliyorsun ya. Senin ileride bunu da yapabileceğine inanıyorum. Hem, önemli olan topu kutuya atmaktı. Tabi sen de başarılısın dedi. Mehmet öğretmenine sıkı sıkı sarıldı. Onu öperek arkadaşlarının yanına koştu.”

Bu örnek olayda da görüldüğü gibi çocukların yapabildikleri bir şeyler mutlaka vardır. Eğitimcinin bunları görüp geri bildirim vermesi çocuğun kendisini daha iyi hissetmesine yardımcı olacak ve bu sayede olumsuzlukların önüne geçilmesi sağlanacaktır. Bu nedenle eğitimcilerin öncelikle bireysel farklılıkları göze alarak, çocukların yapabildiklerinden, yapamadıklarına doğru bir yol izlenmesi gerekir. Bu durum tüm gelişim alanları için geçerlidir. Eğitim ortamlarının, çocuğun yapabildiği becerilerinin üstüne yapılandırılarak, becerilerini geliştirmesi sağlanmalıdır. Çocuk henüz gelişmeye devam ettiği için, büyüme ve olgunlaşmanın da etkisiyle motor becerilerde ilerleme görülecektir.

## BİLİŞSEL GELİŞİM

Piaget'e göre tüm çocuklar, sırasıyla geçirmesi gerektiği gelişim aşamalarından geçmektedir. Yaşamın ilk iki yılında, duyuşsal motor döneminde olan çocuklar kendisini dış dünyadan ayırt edebilirler, refleksif

davranışlardan amaçlı davranışlara geçer ve nesne sürekliliği kazanır. İki-yedi yaşlar arasında ise çocuk işlem öncesi döneme girer. Bu dönemde çocuklar sembolik dönem (iki-dört yaş) ve sezgisel dönemden (dört-yedi yaş) geçerler. Bu dönemdeki çocuklarda ise çevresindeki olay ve nesnelere çeşitli sembollerle ifade edebilir, tek yönlü sınıflandırmalar yapabilir, başlangıçtaki benmerkezcilikte giderek azalma olur (Senemoğlu, 2012).

Çocuklarla yapılan bir deney çocukta zekânın gelişimini bu durumu açıkça gözler önüne serer: Deneyin amacı; çocukları ne zaman, boyutlar hakkında (en, boy, genişlik) fikir sahibi olduklarını saptamaktır. Üç çeşit bardak alınır. Bir likör bardağı, bir normal su bardağı ve bir de uzun ince ölçü bardağı. Çocukların her birine bir sürahi limonata dan üç arkadaşlarının bardaklarına "eşit ölçüde" limonata koymaları istenir. Yedi yaşındakiler, üç bardağı da ağızına kadar doldurmuşlardır. Sekiz yaşındakiler bardakların kısa, uzun ve yuvarlak oluşlarını göz önüne alarak doldurmuşlardır. Dokuz yaşındakiler ise, ölçü bardağını kullanmayı akıl etmişlerdir (Ataç, 1991). Piaget iki-yedi yaşlar arasında çocukların işlem öncesi dönemde olduğunu belirtmektedir. Bu dönemde çocuklar, benmerkezcidir, hayal arkadaşları olabilir, konuşmalarda animizm ve monolog tarzı durumlar gözlenir, nesnelere ancak tek bir özelliğe göre sınıflar. Bilişsel gelişim dönemlerinin verilen örneklerde olduğu gibi özellikleri bilinirse çocuklara gelişim düzeylerinin altında ya da üstünde eğitim verilmez. Gelişim düzeyinin altında olan bir eğitim çocuklar için sıkıcı olurken, gelişim düzeyinin üzerinde bir eğitim programının uygulanması da çocuğa hiç bir yarar sağlamaz ve çocuğun ve ailenin stres yaşamasına neden olur (Köksal Akyol ve Körükçü, 2015).

Aşağıdaki okuma parçası, çocukların bilişsel gelişim özelliklerini bilmenin önemini gözler önüne sermektedir:

Küçük bir anı:

*Bir gün Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olan arkadaşımın odasında oturuyorduk. Bir kadın içeri girdi. O kadar telaşlıydı ki... Hemen söze girdi:*

- "Çok korkuyorum... Galiba çocuğumda zekâ geriliği var ne yapmalıyım? Hangi doktora gideyim? Benim çok üzüldüğümü görünce teyzem size bir danışmamı istedi." dedi.

*Arkadaşım, önce onu oturtup onunla tanıştıktan sonra kendisinin doktor olmadığını, ama ona yardımcı olacaksa dinleyebileceğini belirtti. Ardından:*

- "Neden böyle bir kaniya ulaştınız?" diye sordu.

- "Oğlum dört yaşında diye anlatmaya başladı kadın. Bilgisayarda bir

oyun var. Önce kırmızı balonları patlatılması isteniyor çocuklardan. Sonra sarı ve mavi balonları. Oğlum bunları hiç tereddüt etmeden patlatıyor, ama daha sonra kırmızı, çizgili ve üzerinde küçük noktaları olan balonları patlatması istendiğinde oğlum bu balonları bulamıyor. Çizgili olanlardan, küçük noktalı olanlardan hatta hiç alakası olmayan başka renkteki balonlardan patlatmaya başlıyor... Kesin bir şey var kesin, değil mi? Yoksa neden bu balonları bulamamış?" diye bir çırpıda anlattı telaşla.

Karşılıklarına oturmuş onları izliyordum. Arkadaşım sakindi.

- "Bir kahve alır mısınız?" diye sordu.

Az sonra güzel fincanlarla kahvelerimizi yudumlarken:

- "Oğlunuzun dört yaşında olduğunu söylemişsiniz değil mi?" diye söze başladı. Çocukların yaş dönemi özelliklerine göre gelişim özelliklerini bilmek çocuk ve aileye yardım açısından çok önemlidir. Çocuğun bilişsel gelişimi incelendiğinde dört yaşındaki çocukların henüz sıralama ve sınıflama yetisinin gelişmediği gözlenir, bu dönemde çocukların nesnelere yalnızca bir özelliği açısından sıralayıp, sınıflandırabilirler. Örneğin, renklerine ya da biçimlerine göre sınıflandırma yapabilirler. Yani oğlunuzun sarı veya kırmızı balonları o anda tek bir özellik söylendiği için patlatması çok normal, ancak birden fazla özellik söylendiğinde kırmızı, çizgili ve üzerinde küçük noktaları olan balonları bulamaması gayet doğal." dedi. Sonra annenin minnet dolu bakışları eşliğinde kitaplığına yöneldi ve Çocuk Gelişimi adlı kitabı seçerek ona uzattı. Bilişsel Gelişim ile ilgili bölümü bularak bu bölümü okumasını tavsiye etti.

Annenin telaşı, eğitimcinin onu rahatlatıcı desteği, çocuklara sunacağımız materyallerin özellikleri gibi konulara dikkat çeken bu anıya benzer yaşantıları eğitimciler sıklıkla deneyimlerler. Bilişsel gelişimle ilgili olarak çocuğun hangi gelişim basamaklarından geçtiği bilinirse, hangi bilgiyi nasıl verileceği bilgisine de ulaşılmış olacaktır. Aşağıdaki örnekte, bu durum açıkça gözlenmektedir:

"Hızlı yürüyüşünden belli ki çok acelesi olan bir anne, beş en fazla altı yaşındaki oğlunu arkasından sürüklercesine çekiştiriyordu... Bir yandan da "Dört eksiği on altı eden sayı kaç? Hadi sana soruyorum: Dört eksiği on altı eden sayı kaç dedim sana?" diye bağırıyordu. Acelesi hızlı yürüyüşünden belliydi annenin, ama neden kızgın olduğu belli değildi. Çünkü kızgınlığı oğlunun bu problemi bilmemesinden kaynaklanıyor olamazdı."

Günlük yaşamda benzer durumlarla sokakta yürürken, otobüste, aile ortamlarımızda sıklıkla karşılaşılır. Eğer annenin kızgınlığı gerçekten de

çocuğun işlemin sonucunu söylememesinden kaynaklanıyorsa, çocuğunun bu dönemde bu işlemi yapamayabileceğini bilmiyorsa, yaşanan durumun anlamsızlığını da görecektir. Erken çocukluk döneminde bir eğitimci çocuklarına henüz soyut kavramlar olan sayıları, somut materyaller üzerinden toplama-çıkarma işlemi yaptırmak yerine, zihinden yaptırmaya çalışan anneye neler söyleyebilir ve ailelerin gelişim özelliklerine yönelik farkındalıklarını arttırabilmek için neler yapılabilir?

Çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerinin bilinmesi etkili bir öğrenme ortamının oluşturularak çocuğun sağlıklı ve zamanında gelişimini destekleyecektir. Bilişsel gelişim destekleyebilmek için, eğitimde çocukların bilişsel gelişim düzeylerini ve gelişim sürecine bireysel farklılıkları ön plana alan ve zengin uyaranlarla desteklenmiş eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Çocuklar bu sınıflarda yaparak, yaşayarak yani kendi deneyimleriyle öğrenmelidir. Çocukların eğitim ortamlarına aktif katılımı sağlanmalıdır. Tüm gelişim alanlarına yönelik gelişim ile bilgilerin bilinmesi, eğitim programları hazırlanırken de gereklidir çünkü çocukların hangi dönemde, neleri, nasıl yapabileceklerini, nasıl öğreneceklerinin bilinmesi sayesinde etkili bir eğitim programı hazırlanabilir.

Aşağıda yaşanan bir durum çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerinin bilinmesinin önemini göstermektedir.

*“Bir gün aile katılımı çalışmasında altı yaş sınıfına Ziraat Mühendisi bir baba gelmişti. Çocuklara toprağı, verimliliğini, toprağın havalandırılmasının neden önemli olduğunu çocuklara anlatırken bunu somutlaştırmak isteyerek çocuklara sordu:*

*- “Mesela çocuklar şimdi camları açsak içeri ne girer”.*

*Bütün çocuklar hiç tereddüt etmeden bağırdı:*

*- “Sinek...”*

*Ziraat mühendisi baba o kadar şaşırıldı ki, bir süre öyle kalakaldı. Ama bu çocuklar henüz işlem öncesi dönemdediler; ilerleyen yaşlarda bu örnek verilseydi, ancak gözle göremedikleri, elle tutamadıkları havanın pencereyi açtıklarında içeri girdiğini düşünüp, hava diye cevap verebileceklerdi.”*

## DİL GELİŞİMİ

Çocukların ilk sözcüklerini ne zaman söyledikleri, ilk cümlelerini kaç yaşlarında kurmaya başladıkları hakkında bilgi sahibi olmak çocukların dil gelişimlerini takip etmek ve çocukları desteklemeye yönelik fırsatlar, ortamlar yaratmak için önemlidir. Ortalama olarak çocuklar birinci doğum

günlerinde ilk sözcüklerini söylerler. Söyledikleri yani ifade ettiklerinden daha fazla sözcük hazinesine sahiptirler. Anlayabildikleri ancak henüz ifade edemedikleri bazı sözcükleri bilirler. Henüz bir yaş civarında bir sözcük ifade edebilirken beş-altı yaşlarına geldiğinde bir yetişkin gibi gramer kurallarına uygun cümleler kurabilirler. Yaşamın ilk yılı boyunca, bebeklerin çevreleriyle etkileşim yeteneklerinde gelişme gözlenir. Dokuz-on iki ay civarında kısa ifadeleri ve basit yönergeleri anlamaya başlayan bebek, çevresindekiler tarafından tekrarlanan ifadeleri dinlemeyi sever ve bu sosyal etkileşimin bir parçası olmaktan hoşlanır. En başta sesler, sonra tek tek kelimeler çıkaran çocuk ancak üç yaşında tam cümle kurar. Ayrıca yine bu yaşta bir yetişkinle yoğun ilişkiye girebilir. Kelime dağarcığı genişler (Ataç, 1991; Sheridan, 2011). İlk kelimeler genellikle isimlerdir. Zamirler en sonra ortaya çıkar başlangıçta cümleleri kelimelerle ifade ederler; örneğin çocuk "Kapı" dediği zaman, "Gezmeye gidelim." veya "Babam geldi kapıyı açalım." anlamına gelebilir. İki yaşından sonra iki kelimeyi bileştirerek basit cümleler kurmaya başlarlar. Genellikle iki-üç yaş çocuklarının cümleleri çok açık, fakat gramer yönünden eksik olabilir. Bu dönemde zaman ekleri, sıfatlar, zamirler, edatlar, çekim ekleri bulunmaz. Ama çocukta dil gelişiminde farklılıklar gözlenebilir. İlerleyen yaşlarda çocuklar gramer kurallarına uygun cümleler kurarlar. Fotoğraf 4'te kendi yaptıkları eğitimcilerinin resminden yola çıkarak öykü oluşturan çocuklar görülmektedir. Bu yaşlarda çocuklar artık kendi öykülerini bile oluşturabilmektedirler.



**Fotoğraf 4.** Yaptıkları resimden yola çıkarak öykü oluşturan çocuklar

Aşağıdaki örnek çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre bireysel farklılıklar yaşanabileceği gözler önüne sermektedir:

*Annesi Yalın'ı arkadaşı Mertcan'ın yaş gününe götürdü. Ata, Mertcan ve Yalın iki ay arayla doğmuşlardı. En küçükleri Yalın henüz on altı aylıktı. Gittikleri evde o kadar çok çocuk vardı ki... En küçük ve sessiz grup onlardı. Üçü birbiriyle oynuyor gözüküyordu. Annelerinden "mama" isteyip.... "Düdüüt" sesi eşliğinde arabalarını sürüyorlardı. Onlardan büyük olan diğer çocuklar ise çok eğleniyorlardı. Bir dışarı çıkıyorlar, aradan beş dakika bile geçmeden, içeri girip, tekrar dışarı çıkmak istiyorlardı. Bu nedenle kapı açmaktan yorulan anneler, kapının açık kalmasına karar verdiler. Nasıl olsa kapıyı görebiliyorlardı. Ama Yalın bu durumdan çok rahatsız oldu. Bir ara sürdüğü kırmızı arabayı olduğu yerde bırakarak, bütün annelerin meraklı bakışları arasında kapıya gitti ve hızlıca kapıyı arkasından ittirdi. Kapı kapanmıştı. Yalın arabalarla oynayan arkadaşlarının yanına döndüğünde annesine baktı ve "Kapıyı kapattım." dedi. Yalın'dan dört ay büyük olan Mertcan'ın annesi bir Yalın'a bir annesine baktı: "Ama, ama... Bu konuşuyor." sözcükleri şaşkınlıkla dudaklarından dökülüvermişti.*

Çocuğun bu dönemde dil gelişimlerinin desteklenmesi için; evde çocukla ilgilenen kişilerden, okulda eğitimcilerden çocuğun gelişimine yönelik etkinlikler yapması, oyunlar oynaması, onlarla bol bol şarkı ve tekerleme söylemesi ve onlara resimli kitap okuması beklenir. Şarkı söylenirken bu yaş çocuklarda kukla ve maske kullanımı ortamı zenginleştiren unsurlardandır. Ayrıca çocukların dil edinimleri sürecinde eğitimci ve ailenin çocuğa model olmaları gerekir. Bu nedenle çocukla iletişimde somut ve açık ifadeler kullanılmalı, açık uçlu sorularla çocukta var olan yaratıcılıklarını ortaya koyarak dil gelişimlerine yansıtılmaları beklenir. Çocuğun dil gelişimi, bilişsel alandaki ilerlemeye uygun olarak gelişim gösterir. Erken çocukluk döneminde genellikle üç yaştan sonra çocuklar; söz dizimi kurallarına uygun cümle kurabilir. Cümlelerinde öğelerini doğru kullanır. Sınıfta eğitimciye düşen görev: çocuğun çevresindeki nesnelere ve olayları betimlemesi için çocuğa yeni ve farklı sözcükler kullanması konusunda model olmasıdır. Eğitimcilerin, Türkçe, drama ve oyun etkinlikleri planlarken de, tüm etkinliklerde olduğu gibi; çocukların yaş ve gelişim özelliklerine dikkat ederek, eğitim ortamını düzenlemesi, farklı yöntem ve teknikleri kullanması, sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı çocukları göz önünde bulundurmaları gerekir. Bunun için dil gelişimlerini etkileyecek öykü okuma, canlandırma, kuklalarla öykü anlatma gibi etkinlikler çocukların ilgisine göre seçilebilir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

## ALGISAL GELİŞİM

Doğumdan itibaren insan bütün yaşamı boyunca duyularını kullanarak, çevresinde olup bitenleri anlamak, yorumlamak ve yeni durumlara kendini uydurmak için algıyı kullanır. Bir ya da birden fazla duyu organının beyinde kaydettiği uyarıcının yorumlanması algıyı oluşturur (Aral, 2011). Duyu organlarımıza ulaşan veriler, algılama olmaksızın tek başlarına fazlaca bir değer taşımazlar. Duyusal verilerin algılanması, yani anlamlandırılması gereklidir. Bize ulaşan duylara ne tür tepkilerde bulunacağımızı ancak algılama sonrasında kararlaştırabiliriz (Dökmen, 1994).

Algılama beş duyu organı ile doğrudan ilgili olsa da, kişinin hem kendi, hem de diğerleri hakkında bilgi edindiği süreçtir. Bir kişinin algısı sadece ona özgüdür. Algılayan kişi, herhangi bir durumu kendi deneyimlerini kullanarak yorumlama eğilimindedir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2012). Aşağıda algısal gelişime bağlı olarak çocuklar duyararak, görerek, dokunarak yaptıkları bir etkinlik uygulaması gözlenmektedir (Fotoğraf 5).



Fotoğraf 5. Büyüteçle çalışma yapan çocuklar

Montessori'ye göre çocuk çevresini anlamak için, duyu organlarını kullanır, içinde bulunduğu ortamla ilgili bilgileri tamamen doğal olarak içselleştirir. Akıl, duyuusal verilerden, zihinsel işlevlere, kademe kademe ilerlerler. Kendilerini çevreleyen dünyayı duyu organlarının yardımıyla algılayan çocukların öğrenmeleri, bu algı temeli üzerinde oluşur. Görürler, dokunurlar, koklarlar, tadına bakarlar, çıkardığı sesi işitirler ve gördükleri, dokundukları, kokladıkları, tattıkları, sesini belirledikleri nesne hakkında bilgi edinirler (Topbaş, 2017).

Yaşla birlikte çocukların algılarının geliştiği ve nesnelerin özelliklerini daha doğru bir şekilde algılamaya başladıkları tespit edilmiştir. Örneğin, tavandan sarkan örümceği görünce, örümceğin ağını ip gibi algıladığı için "İp Böceği" olarak adlandırmış olan beş yaşındaki Güneş, birkaç sene sonra, yaşla birlikte gelişim alanlarında gözlenen ilerleme sayesinde, eğitimciler tarafından uyarılmasa bile örümceğin bir ipten değil, kendi ağından sarktığını anlar.

Erken çocukluk döneminde, çocukların, araştırmaya ve keşfetmeye karşı büyük bir ilgileri vardır. Çocuklar, kendi deneyimlerini yaşantıları yoluyla keşfederler. Erken çocukluk döneminde çocukların duyuusal ve algısal gelişimlerini yaşlarına, gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde desteklenmesi çok önemlidir. Bu nedenle, çocukların duyu organlarının daha duyarlı hale getirilebilmesi için, eğitimciler tarafından uygun ortamlar hazırlanarak, çocukların zengin uyarıcılarla algılama kapasiteleri geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.

## SOSYAL- DUYGUSAL GELİŞİM

Çocukların yaşantılarında karşılaşacağı, sosyal çevrelerinde sergileyecekleri tutum ve davranışların temelini sıfır- üç yaş sosyal gelişim dönemindeki yaşantılarından alır. Çocuklar ilk ilişkilerini kurdukları yetişkinlere bağımlı ve deneyimsizdirler. Çocuklar neyi kabul edip neyi reddedeceklerini yaşadıkları deneyimler sonucu verdikleri kararlar doğrultusunda öğrenirler. Bu dönemde deneyimlenen yaşantılar, yaşam boyu karşılaşılabilecek olan sosyal ilişkilerin temelini oluşturur. Bu nedenle sıfır-üç yaş döneminde sosyal gelişimin desteklenmesi, çocukların çevresine uyum sağlayan, sağlıklı sosyal ilişkilere sahip bir birey olarak yetişebilmesi için son derece önemlidir. Bu nedenle çocukların sosyal gelişimlerini bilmek ebeveyni rahatlatır. Çocuğu tanımak önemlidir; üç yaşındaki oğlunun inadından yakınan bir anne, bu tutumun tam bu yaş çocuğa özgü bir davranış olduğunu bildiğinde rahatlayacaktır. Her kişi, yaşamın bir devresinde bu basamakları yaşar (Ataç, 1991). Altıncı aydan önce, çocuklarda göz ve dokunma iletişimi yoktur. Bu devrede çocukların, bir objeden bir insanı ayırmaları olanaksızdır. Gülücükler, ağulama, oyuncakla ilgilenme,



işaret gibi aktif iletişim belirtileri başlar. Başka bir oyuncu almak için, kendi elindeki uzatabilir. Bir yaş civarında annenin yanında keşfetme etkinliklerinde bulunur. Diğer çocuklardan hoşlanır, ama birlikte oynamaz. Duygularını dışa vurur. İki yaşından sonra diğer çocuklarla oynamaya başlar, ama oyuncakları paylaşmayabilir. Yirmi dört-otuz altı aylarda, oyuncuğunu paylaşmama krizi devam ediyor olabilir. Çocuk isteklerinde ısrarlı ve sabırsız olabilir. Hareketleri kısıtlandığında sinirlenebilir. Her şeyi kendi başına başarmak ister. Bu davranışlarıyla çocuk çevresine özgür bir birey olduğu mesajını vermektedir (Ataç, 1991; Avcı, 2007).

Aşağıda okuyacağınız parça özgür bir birey olma yolunda ilk adımlarını atan üç yaşındaki Ceren Su'nun öyküsüdür:

*Üniversite servisinden ineceğiz. Üç yaşındaki Ceren Su bana emanet... Aman düşmesin. Hemen ondan önce indim.*

*- "Ceren Su sen inemezsin dur, ben indireyim seni." dedim. Ceren kocaman mavi gözleriyle bana baktı ve "Sen inebiliyorsun ya dedi." Hemen kenara çekildim. Bu özgür olmaya çalışan çocuğun yolunu açmalıydım.*

Bu güç, çocukların içinde vardı. Rudolf Steiner'in de belirttiği gibi: çocukları saygıyla kabul edip, sevgiyle eğitmek ve geleceğe özgürce yollamak gerekliydi. Anne-babalar ve eğitimciler bunu başarabiliyorsa eğer; artık geriye kalan sadece onların özgürce uçup nereye kadar yükselebileceğini izlemektir...

...ve bir gün gazeteden bu özgür insanların nerelere yükseldiğini mutluluktan gözleriniz yaşararak okursunuz:

*"Dünya çapında yetenek olarak kabul edilen Ceren Su Şahin 25.12.2015 Cuma akşamı YTU-Beşiktaş Kampüsü Oditoryum'da piyano ziyafeti sundu. 1995 yılında Ankara'da doğan Ceren Su Şahin, öğrenimine Florida Gulf Coast University Bower School of Music'te devam ediyor. Şahin, şimdiden Stephane Blet, Misha Dacic, Nikolai Demidenko, Julian Gorus, Ilya Itin, Peter Katin, Denis Kozhukhin, Wolfram Schmitt-Leonardy, Gülsin Onay, Hüseyin Sermet, Andras Schiff, Ragna Schirmer, Johan Schmidt ve Wojciech Switala gibi dünyanın usta piyanistleri ile çalışma fırsatı yakaladı ve dünya çapında birçok ödül de kazandı."*

*(<http://www.milliyet.com.tr/ceren-su-sahin-den-piyano-resitali-pembe-nar-detay-etkinlik-2168769/>)*

Dört-beş yaşındaki çocuklar, kuralları öğrenmeye ve uymaya başlar. Hayal dünyaları geliştiği için hayali arkadaşları olabilir. Küçük grupla oynanan oyunlardan hoşlanır. Arkadaş ilişkilerinin sadece almaya değil vermeye de dönük olduğunu çocuklar altı yaşından itibaren daha iyi anlar (Kandır, 2007). Sosyalleştiği ölçüde, problemlerine farklı çözümler bulmaya başlar. Başkalarının görüşlerine önem verir. Kendisine söylenen olumlu ya da olumsuz düşünceler onun için önemlidir.



Fotoğraf 6. Drama etkinliğine katılan çocuklar

Erken çocukluk döneminde, hazırlanan yaşa uygun oyuncaklar ve oyun aktiviteleri oyun gelişimi ve arkadaşlarla olan etkileşimi destekler (Slavin, 2012). Drama etkinlikleri de çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde etkili olmaktadır (Fotoğraf 6). Sosyal ve duygusal gelişimin temelini bireyin doğuştan getirdiği biyolojik yapı oluştursa da bu gelişim, çevre koşullarının sürekli etkileşimi içinde biçimlenir (Cüceloğlu, 1991). Bu nedenle bebeklik ve erken çocukluk yıllarında çocuğa sağlanacak uyarıcılar, daha sonraki yıllardaki gelişim için temel oluşturduğu bilinmektedir. Çocuklara, dünyaya geldikleri ilk andan itibaren uygun ve zengin uyarıcılarla öğrenme fırsatları sağlandığında, olumlu edinimler elde edip geleceğe hazır bir şekilde adım atar. Fotoğraf 7'de de görüldüğü, zengin uyarıcılarla dolu bir çevreyi uzakta ya da ekonomik nedenlerle alınamayan materyallerde aramak yerine okul bahçesinde de bulabiliriz; çocukların açık hava etkinliklerine her zaman daha bir coşkuyla katıldıkları sıklıkla gözlemleriz.



Fotoğraf 7. Okul bahçesinde olmanın keyfini yaşayan çocuklar

## CİNSEL GELİŞİM

Cinsel gelişim dönemlerinden her birinin sağlıklı bir şekilde atlatılması bireyin bir sonraki döneme sağlıklı başlamasını sağlar. Bir dönemdeki gereksinimler karşılanmadığı zaman o döneme aşırı bağımlılık oluşur ve sonraki gelişim dönemleri bundan olumsuz bir şekilde etkilenir. Erken çocukluk döneminde, çocuklar cinsel konulara karşı ilgilidirler; bu ilgi üç yaş civarında başlar, beş-altı yaşlarına kadar güçlü bir meraka dönüşür. Çocukların cinsel konulara merakını artıran yakın çevrede bir çocuğun doğması, hayvanların yavrulması, filmler, resimler, bu konu ile ilgili yetişkinlerin ya da kendi arkadaşlarının konuşmaları, çocuğun üreme organlarına karşı ilgisi ve bunlarla oynaması, karşı cinsin kendisinden farklı olduğunu görmesi gibi durumlar olabilir (Başaran, 1980; Uçar, 1994; Köksal Akyol, 2011).

Erken çocukluk döneminde çocuklar karşı cinsteki çocukların farklı bir bedene sahip olduklarını keşfettiklerinde çok etkilenirler. Soru sorarak, dokunarak gerçeği öğrenmek isterler. Bu davranışlar anne- babalar ve eğitimciler tarafından normal karşılanmalıdır. Anne-babaları ve eğitimcileri zorlayan bu sorular çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanır. Çocukların bu yöndeki sorularına dürüstçe ve doğru yanıtlar vermek, meraklarını gidermelerine yetecek yumuşaklıkla konuşmak gerekir. Erken çocuklukta birbirine dokunma, öpme çok yaygındır. Bu tür dokunmaları da

çocukların meraklarından yaptıkları unutulmamalı, başkasının bedenine izinsiz dokunmamak gerektiğini açıklayıcı bilgiler verilmelidir. Bu konuda verilen bilgilerin aile ile paralellik göstermesi gerekir. Bu durum çocukların kendi bedenlerine karşı olumlu düşünceler geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Özkızıklı ve Okutan, 2015; Acer ve Artan, 2000). Aşağıdaki örnekte, dört yaşındaki bir kız çocuğunun karşı cinsin kendisinden farklı olduğunu görmesi ve kendi cinsiyetini anlama çabalarına yönelik bir olay gözlenmiştir:

*Teyzesi dört yaşındaki Serkan'ı tuvalete götürmüştü. Aynı yaşlardaki Ayşen de koşarak onların yanına gitti. Teyzesi oğlunun iç çamaşırını sıyırdığında gözleri kocaman kocaman açıldı Ayşen'in... Hayretle bir süre baktıktan sonra, hızlıca annesinin yanına koştu. Heyecanla bağıırıyordu Ayşen: "Anne benim ki düşmüş, çok üzıldüm anne... Benim ki düşmüş."*

Eğer çocuklar cinsel konularla ilgili sorduğu sorulara cevap alamıyorsa, utandırılıyorsa, susturuluyorsa bu konu hakkındaki merakları daha da artacaktır. Çocukluktaki cinselliğin, bilinen anlamda bir cinsellik olmadığı unutulmamalıdır. Bu nedenle çocuk yanlış kişilerden, yanlış ve eksik bilgiler edinmemesi için okulda eğitimcilerin, evde anne babanın dikkatli davranması gerekir. Ancak bu soruları cevaplarırken çocuğun yaş dönem özelliği unutulmamalıdır. Gerektiği yerde, gerektiği kadar verilecek cevaplar çocuğun kafasında onu korkutacak düşüncelerden de uzak tutacaktır.

Çocuğun soruları cevaplanırken; anne-baba ve eğitimcilerden, fazla bilgi değil, uygun bilgiyi vermeleri ve bu açıklamaları yaparken, rahat ve her zamanki ses tonlarıyla, doğal bir şekilde cevap vermeleri beklenir (Artan, Yılmaz Akdoğan, Paslı, Şahin ve Bencik Kangal, 2015).

Örneğin dört yaşındaki bir çocuğun,

"Anne ben nasıl dünyaya geldim?" sorusuna; annenin gülümseyerek:

"Anneyle-baba birbirini çok sevip, çocuğu olmasını isterse senin gibi tatlı mı tatlı çocukları olur." dediğini ve bu cevabın çocuğa yeterli geldiğini düşünelim. Bu durumda annenin daha fazla bilgiyi vermesine gerek kalmayacaktır. Ayrıca; çocuğun sorduğu sorulara cevap vermek, onun öz güvenini sağlamlaştırır. Kendi ile dürüst bir şekilde konuşulan çocuk kendini değerli hisseder. Eğer çocuk okulda bir anda beklenmeyen bir soru sorarsa, kesinlikle ayıp diye azarlamadan: "Şu anda bunu sana açıklayamıyorum, ama yarın okula geldiğinde cevabını vereceğim." demek daha doğru olacaktır. Ertesi gün ise mutlaka söz verildiği gibi çocuğa o sorunun cevabı uygun şekilde verilmelidir. Bu davranış, hem beklenmeyen soru için eğitimciye zaman kazandırmış olacak, hem de çocuk kendini değerli hissedecektir.

## AHLÂK GELİŞİMİ

Çocuklar büyüme sürecinde gittikçe artan bir şekilde hangi ortamda nasıl davranacaklarını kestirme kapasitelerinin arttığı, toplumsal kural ve beklentilerin farkına varıp bu kural ve beklentilere uygun davranışlar sergilemeye başladıkları görülür. İyi ve kötü, doğru ve yanlış, uygun olan ve olmayan davranışlar hakkında çocuk gittikçe daha bilinçli hale gelir. Anne-babalar, sıklıkla neyi yapıp neyi yapmamaları gerektiği hakkında küçük çocuklarını uyarırlar. Çocukların yaşları büyüdükçe anne-babanın bu konudaki müdahalesi azalır. Küçük yaşlarda cezadan kurtulmak, otoriteye itaat etmek ve başın derde girmemesi önemlidir, çocuklar cezadan kaçmak için kurallara uyaralar. Altı yaşlarında iki çocuk resim yapan boya kalemlerinden biri ile yanlışlıkla açık renk koltuğu boyarlar. Çocuklardan biri telaşlanır, diğeri ise boya kaleminden oluşan lekeye bakıp, "Bu küçük bir leke, bir şey olmaz." der ve resim yapmaya devam ederler. Bu çocuklara göre leke büyük olsaydı hatalı bir davranış yapmış olacaktı. Bu dönemde olan çocuklar fiziksel büyüklüğüne odaklanırlar. Annesine yardım ederken on tabak kıran çocuk, gizlice şeker alırken bir şekerliği kıran çocuktan daha çok hatalıdır. Çünkü daha çok tabak kırmıştır. Somut işlemler dönemine geçen çocuklar ise yargılarında niyeti de değerlendirmeye başlarlar ve alttaki niyete bakarak on tabağı kıran çocuğun davranışını kötü olarak değerlendirmezler (Senemoğlu, 2012; Gander ve Gardiner, 2010; Salı ve Köksal Akyol, 2009; Özgün, 2008).

Sosyal ve kültürel çevresine bağımlı olarak her birey kendi koşulları içinde ahlâk gelişimini sürdürür. Bu nedenle bireyler arasında ahlâk gelişimi açısından farklılıklar görülür. Ahlâk gelişim dönemlerine bazı çocuklar daha erken girerken bazı çocuklar daha geç girebilir (Morgan, 2005). Bu nedenle; eğitimcilerin, çocukların ahlâkî gelişimlerini kolaylaştırmaya yönelik etkinlikleri, çocuğun içinde bulunduğu gelişim düzeyini ve bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlemelidir.

Küçük çocuklar bilişsel yapıları, kuralları ve ahlâk ilkelerini anlamaya yeterli değildir. Bu nedenle onlara kuralları soyut semboller olan sözcükler yerine, kuralları birlikte uygulayarak, yaşayarak benimsetmek gerekir (Senemoğlu, 2012).

Çocukların öğrenilmesi istenen kurallar, sınıf içinde somutlaştırabilmek için, bu konuların verildiği öykü kitaplarından okunarak çocukların canlandırmalar yapması istenebilir. Ayrıca öykü yarıda kesilerek öykü tamamlama çalışmaları yapılabilir. Ayrıca eğitimcilerin ve anne- babaların çocuğa iyi birer model olması gerekir. Çocuğun yaşamış olduğu ikilemler, davranışının doğru olup olmadığına ilişkin doğru kararlar almasını engelleyecektir.

## EĞİTİMCİLERİN ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ ROLLERİ

Eğitmcilerin çocukların gelişimlerini desteklemedeki rolleri hem çocuklarla hem de aileleri ile çalıştıkları için oldukça önemlidir. Bu bölümde, eğitmcilerin çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemedeki rolleri ve neler yapabilecekleri yaşanmış örnek olaylardan da yola çıkarak anlatılmıştır. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I ve Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II kitaplarında, her bölümün sonunda eğitmcinin neler yapabilecekleri üzerinde kapsamlı bir şekilde durulmuştur. Bu nedenle tekrar eğitmcinin rolü üzerinde detaylı durmak gerekliliği duyulmamıştır.

Gelişim doğumdan ölüme dek devam eden bir süreçtir. Her çocuğun kendine özgü bir gelişim süreci vardır. Gelişim dönemleri, farklı yaş aralıklarını kapsar ve kendine özgü ortak gelişim görevlerinden oluşur. Bu dönemlerde yaşanan ortak özelliklerin bilinmesi çocuk eğitiminde izlenecek yöntemi belirleme açısından önemlidir. Çocuğun doğumuyla eğitim süreci başlar. Bu süreçte eğitimin amaçlarını desteklemek için çocuğun gelişim dönem özelliklerinden yararlanılmalıdır. Çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerinin ve bu dönemlerdeki özelliklerin bilinmesi çocuğun sağlıklı ve zamanında gelişimini destekleyecektir. Çocuk hakkında bilgi sahibi olmak, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması bakımından gereklidir. Böylece çocuğun eğitiminde, çocuğun gelişim dönem özelliklerine göre hazırlanılarak çocuğun yetenek ve yöneliminin, eğitim yoluyla, en yüksek dereceye kadar geliştirilmesi sağlanacaktır. Bu nedenle çocukları anlayabilmek için onların fiziksel, motor, bilişsel, dil, algısal, sosyal-duygusal, cinsel ve ahlâk gelişimlerinin nasıl gerçekleştiğini bilmek gerekir. Çocukların gelişim dönemlerinde gösterdikleri özellikleri bilmek ve bu dönem özelliklerinin gerektirdiği gibi davranmak evde aileyi, okulda eğitmciyi, her şeyden önce çocuğun kendisini mutlu edecektir.

## KAYNAKLAR

- Acer, D., & Artan, İ. (2000). Üç ve dört yaş grubu çocukların annelerine yönelmiş oldukları cinsellikle ilgili sorular ve annelerin verdikleri cevapların incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1):191-204.
- Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. *Çocuk gelişimi içinde*. N. Aral, G. Baran(Eds.), 99-162, İstanbul: YA-PA.
- Aral, N., Baran G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi I*. İstanbul: YA-PA.
- Artan, İ. Yılmaz Akdoğan, G., Paslı F., Şahin, S. & Bencik Kangal, Ş. (2015). Okul öncesi dönemde cinsel sorular. *Cinsel gelişim ve eğitim içinde*, İ. Artan (Ed.), 333-373. Ankara: Hedef.
- Amicis, E.D. (2011). *Çocuk kalbi* (Çev. N. Özaltın, M. Aydın). İstanbul: Yalçın.
- Atay, M. (2005). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Ankara: Kök.
- Ataç, F. (1991). *İnsan yaşamında psikolojik gelişim*. İstanbul: Beta.
- Avcı, N. (2007). *Gelişimde 0-3 yaş. Yaşama merhaba*. İstanbul: Morpa.
- Baran, G. (2011). Çocuk gelişimine giriş. *Çocuk gelişimi içinde*, N. Aral, G. Baran (Eds.), 17-51, İstanbul: YA-PA.
- Başaran, İ.E. (1980). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Bee, H., & Boyd. D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*, (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Dökmen, Ü. (1994). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, S. (2011). Fiziksel gelişim. *Çocuk gelişimi içinde*, N. Aral, G. Baran (Eds.), 53-70, İstanbul: YA-PA.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W., (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Çev. A. Dönmez, H.N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gürtüz, E., & Temel Eğinli, A. (2012). *Kişiler arası iletişim-bilgiler-etkiler-engeller*, Ankara: Nobel.
- Heimlich, U. (2001): *Einführung in die spielpädagogik. eine orientierungshilfe für sozial-, schul-und heilpädagogische arbeitsfelder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kandır, A. (2007). *Gelişimde 3-6 yaş. Çocuğum büyüyor*. İstanbul: Morpa
- Köksal Akyol, A. (2011). Cinsel gelişim ve eğitim. *Eğitim psikolojisi içinde*, Ayten Ulusoy (Ed.). Ankara: Anı.

- Köksal Akyol, A. & Körükçü, Ö. (2015). Çocukların gelişim özellikleri bilmek neden önemlidir? *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 37: 26-31.
- MEGEP (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi fiziksel gelişim*. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelistim/moduller/fizikselgelistim.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Morgan, C.T. (2005). *Psikolojiye giriş* (Çev. Ed. S. Karakaş). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Ormanoğlu Uluğ, M. (1999). *Niçin oyun?* İstanbul: Özne ve Göçebe.
- Okul Öncesi Eğitim Programı (2013). MEB okul öncesi eğitim program. <http://ttkb.meb.gov.tr/Program2.aspx??islem=1&kno=202> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, D., & Özer, M. K. (2014). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel.
- Özgün, Ö. (2008). Ahlâk gelişimi. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde*, M. Engin Deniz (Ed.), Ankara: Maya Akademi.
- Özkızıklı, S., & Okutan N.Ş. (2015). Bebeklik ve okul öncesi dönemde cinsel gelişim ve eğitim. *Cinsel gelişim ve eğitim içinde*, İ. Artan (Ed.), 319-331. Ankara: Hedef.
- Salı, G., & Köksal Akyol, A. (2009). Ahlâk gelişimi. *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi içinde*, Y. Fazlıoğlu (Ed). İstanbul: Kriter.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim psikolojisi*, (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood from birth to six years*. Publishing Company Taylor & Francis e-Library, London.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.
- Slavin, R.E. (2013). *Eğitim psikolojisi* (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel.
- Topbaş, E. (2017). *Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi*. Ankara: Panama.
- Uçar, H. (1994). *Çağdaş çocuk cinsel eğitimi*. İstanbul: İnkılap.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.





Prof. Dr. Özlem Körükçü

1968 yılında Mersin'de doğdu. Lisansını 1989 yılında Gazi Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Bölümünde, yüksek lisansını 1997 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Program Geliştirme Anabilim Dalında yaptı. Doktorasını 2004 yılında Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında tamamladı. 1991-2006 tarihleri arasında ÖSYM Ankara İl Sınav Yöneticiliğinde uzman olarak çalıştı. 2006 yılında Pamukkale Üniversitesi Denizli Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programında öğretim görevlisi doktor olarak çalışmaya başladı. 2009 yılında geçtiği Pamukkale Üniversitesi Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümüne 2013 yılında yardımcı doçent doktor olarak atandı. 2016 yılında doçent unvanını aldı. Halen aynı bölümde görevini sürdürmektedir. Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda yapılmış çalışmaları bulunmaktadır. Evli ve bir erkek çocuk annesidir.

# Eğitim Bilimine Giriş

Introduction to Education Studies

Steve Bartlett and Diana Burton

**Çeviri Editörü**

Birsel Aybek

**Çevirenler**

Birsel Aybek

Yavuz Samur

Rukiye Özlem Öztürk

Mükerrem Taş

Ömer Faruk Vural

Servet Demir

Metehan Çelik

Bilal Duman

Songül Tümkaya

**Gözden Geçirilmiş**

**2. Baskı**

Ankara

2022

## Eğitim Bilimine Giriş

Çeviri Editörü: Birsal Aybek

### Introduction to Education Studies

Steve Bartlett and Diana Burton



©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

TÜRKÇE baskısı ANI YAYINCILIK tarafından yapılmıştır.

English language edition published by SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore, © Steve Bartlett and Diana Burton, 2012.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without permission from SAGE, TURKISH language edition published by ANI YAYINCILIK, Copyright©2014.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Seritika No : 49363  
ISBN : 978-605-5213-99-2  
e-ISBN : 978-605-170-676-4  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Sözkesen Matbaası  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

#### Introduction to Education Studies

Steve Bartlett and Diana Burton

#### Eğitim Bilimine Giriş

Çeviri Editörü: AYBEK, Birsal

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 2. Baskı (3. Baskısından tercüme edilmiştir.)

Ankara/Türkiye, 2022, 368 sf., 18x23 cm

ISBN: 978-605-5213-99-2

e-ISBN: 978-605-170-676-4

#### Eğitim, Öğretim, Eğitim Bilimi

Akademik Beceri, Eğitim Süreci, Post Yayıncılık, Araştırmanın Doğası, Pozitivist Paradigma, Modern Okullaşma, Ulusal Program, Eğitim Politikası, Eğitim Reformu, Etnik Köken, Küreselleşme, Bireysel Başarı, Hayat Boyu Öğrenme, Psikolojik Araştırma, Öğrenme, Öğretme

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



## ÇEVİRİ EDITÖRÜNÜN ÖNSÖZÜ

Eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlayan en önemli kişiler öğretmenlerdir. Çağdaş eğitimin amaçları değişikçe bu amaçlara paralel olarak onları gerçekleştirecek öğretmenlerin de nitelikli olarak yetişmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim fakültelerine, nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda önemi görevler düşmektedir. Bu anlamda da öğretmen adayları nitelikli öğretmen olabilmek için Eğitim fakültelerinden Alan Bilgisi, Genel Kültür ve Öğretmenlik Meslek bilgisi ve becerisi alanlarına yönelik dersleri almak zorundadırlar. Bu alanlardan, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi dersleri iyi öğretmen olmak için oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi dersleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin özel davranışları kazandırmayı amaçlar. Böylece öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanarak, öğretiminde görevli olduğu alanın eğitsel-öğretimsel sürecine katkıda bulunabilecektir.

Öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi alanı içinde öğretmen adaylarına verilen birçok ders bulunmaktadır. Bu dersler içindeki en önemli derslerden birisi de öğretmen adaylarında "Eğitim Bilimi" alanına yönelik temel kuramsal yapının oluşmasına katkıda bulunan, giriş niteliği taşıyan ve birinci sınıfta ilk meslek bilgisi dersi olarak verilen "**Eğitim Bilimine Giriş**" dersidir. Üniversitelerde bu derste kaynak kitap olarak okutulan ve Türk akademisyenler tarafından yazılmış birçok ders kitabı bulunmasına rağmen çeviri kitap niteliğinde herhangi bir kaynağa rastlanılmamıştır. Bu gereksinimden yola çıkarak şu an okumakta olduğunuz bu kitabın çevrilmesine karar verilmiştir ve böylece bu alana yönelik bir ilk gerçekleştirilmiştir.

Kitapta "Eğitim Bilimi Nedir?, Eğitimin Doğası, Eğitimde Araştırma, Modern Okullaşma Tarihi, Program, Eğitimde Siyaset ve Politika, Küreselleşme ve Karşılaştırmalı Eğitim, Bireysel Başarı ve Temel Psikolojik Teoriler, Sosyal Etkenler, Cinsiyet, Etnik Köken ve Başarı, Eğitim ve Psikolojik Araştırma, Öğrenme ve Öğretmeyi Organize Etme, Sonuç: Eğitim-Çekişmeli Bir Girişim" olmak üzere toplamda 12 bölüm yer almaktadır. Her bölüm kendi alanlarında uzman ve farklı üniversitelerde bulunan akademisyenler tarafından büyük bir titizlikle çevrilmiştir. Kitabın, Eğitim Fakültelerinde Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Becerisi dersi olarak okutulan "Eğitim Bilimine Giriş" dersi için önemli bir kaynak olacağı ve alana öğrenciler ve akademisyenler için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, kitap sadece bu ders için değil genel anlamda Eğitim Bilimi ve bu bilimin diğer alanlarla ilişkisi hakkında bilgi edinmek isteyen herkesin okuyabileceği bir kitap olma özelliği taşıması ve bu noktada sadece lisans eğitimi için değil lisansüstü eğitimde de okutulabilecek bir kaynak olması açısından da önemli görülmektedir. Bunun yanında, bu alandaki ilk çeviri kitap olması nedeniyle, kitabın bu alandaki eksikliği de giderme açısından önemli olduğu söylenilebilir.

Kitabın çevirisinde herkesin rahatlıkla anlayabileceği açık ve net bir dil kullanmaya özen gösterdik. Umarım başarılı olmuşuzdur. Kitabın çeviri sürecinde birçok kişinin desteğini gördüm. Öncelikle kitabın çevirileme fikrini ilk söylediğimde beni destekleyen ve cesaretlendiren canım arkadaşım Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'ya, çevirinin birçok aşamasında değerli görüşlerine başvurduğum ve fikirlerimizi paylaştığımız sevgili arkadaşım Doç. Dr. Bilal DUMAN'a, çevrilen bölümlerin dil, kavram birliği vb. açıdan incelenmesi aşamasında bana büyük destek veren ve büyük bir titizlikle çalışan sevgili meslektaşım Dr.

## EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ

Mükerrem TAŞ'a, ayrıca kendi bölümlerini büyük bir titizlikle çeviren değerli meslektaşlarım Songül TÜMKAYA'ya, Bilal DUMAN'a, Servet DEMİR'e, Metehan ÇELİK'e, Ömer Faruk VURAL'a, Mükerrem TAŞ'a, Yavuz SAMUR'a ve Rukiye Özlem ÖZTÜR'e en içten dileklerle teşekkürü bir borç bilirim. Kitabın Türkçe çeviri ve yayın haklarının alınmasından basımına kadar gösterdikleri titiz çalışmadan dolayı öncelikle Özer DAŞCAN'a ve emeği geçen bütün Anı Yayıncılık ekibine ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, çalışmalarımı sürekli destekleyen anneme, babama, kardeşlerime, yeğenlerime kısaca **AYBEK** ailesine sonsuz sevgiler sunarım.

Kitabın herkese yararlı olması dileğiyle.

**Doç. Dr. Birsal AYBEK**

**Kasım 2021**

### YAZARLAR HAKKINDA

**Diana Burton** daha önceden Eğitim Fakültesi Dekanı olduğu Liverpool John Moores Üniversitesinde rektör yardımcısı ve eğitim profesörüdür. Uzun yıllar boyunca Manchester Metropolitan Üniversitesinde öğretmen eğitimi programlarını idare etmiş ve ondan önce de orta öğretim öğretmeni olarak görev yapmıştır.

Diana birçok kitabın ve Eğitim Bilimi, staj araştırmaları konusundaki birçok makalenin yazarıdır ve onun araştırma projeleri öğretmen gelişimi, davranışsal, duygusal ve sosyal olarak dezavantajlı çocukların eğitimi vatandaşlık ve sosyal adalet konularını kapsamaktadır.

Royal Akademinin araştırmacısı, İngiliz Eğitim Araştırmaları Derneğinin ve Yükseköğrenim Akademisinin üyesi ve Öğrenme ve Becerileri Geliştirme Servisinin Milli Konseyinin seçilmiş bir üyesidir.

**Steve Bartlett** Wolverhampton Üniversitesinde Eğitim Bilimi profesörüdür. Eğitim Biliminin gelişimine hem üniversite eğitimi seviyesinde hem de yüksek lisans seviyesinde yıllarca hizmet vermiştir. The Subject Benchmarking Review Committee for QAA'nın başkanlığını ve İngiliz Eğitim Bilimi Derneğinin kurucu üyeliğini ve ilk başkanlığını yapmıştır. Şu anda da BESA Dergisinin editörüdür.

Steve araştırma metotları, hayat boyu öğrenme, öğretmen gelişimi ve cinsiyet alanlarında Eğitim Bilimi ile ilgili çok sayıda kitap ve makale yazmıştır. Wolverhampton ve Chester üniversitelerinde Eğitim Bilimi programlarını yürütmektedir.

## İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM 1:

## EĞİTİM BİLİMİ-ALAN ÇALIŞMASI İÇİN BİR GİRİŞ

## 1. Eğitim Bilimi Nedir? \_\_\_\_\_ 21

BİRSEL AYBEK - ORCID: 0000-0001-5846-9838

Yeni "Eğitim Bilimi" \_\_\_\_\_ 22

Eğitim Biliminin Doğası \_\_\_\_\_ 23

Geleneksel Disiplinler ve Eğitim Bilimi \_\_\_\_\_ 25

Dört Disiplinlinin Eğitim Bilimi ile İlişkileri \_\_\_\_\_ 26

Sonuç \_\_\_\_\_ 27

Okumak İçin Önerilen Kaynak \_\_\_\_\_ 27

## 2. Eğitimin Doğası \_\_\_\_\_ 29

BİRSEL AYBEK - ORCID: 0000-0001-5846-9838

Eğitimin Anlamı \_\_\_\_\_ 29

Eğitimin Amaçları Üzerine Sosyolojik Bakış Açıları \_\_\_\_\_ 32

Fonksiyonalist (İşlevsel) Yaklaşım \_\_\_\_\_ 32

Temel Akademik Becerilerin Gelişimi \_\_\_\_\_ 32

Sosyalleşme \_\_\_\_\_ 33

Sosyal Kontrol ve Sosyal Düzenin Sağlanması \_\_\_\_\_ 33

İşe Hazırlanma \_\_\_\_\_ 33

Fikir Birliği Söylemi \_\_\_\_\_ 34

Çatışma Teorileri \_\_\_\_\_ 35

Eğitim Süreci Konusundaki Sosyolojik Bakış Açıları \_\_\_\_\_ 37

Post Yapısalcılık ve Postmodern Bakış Açıları \_\_\_\_\_ 38

Eğitimsel İdeolojiler _____	38
Plato ve Hobbes _____	39
Rousseau _____	39
Eğitimdeki İdeolojilerin Bir Tipolojisi _____	40
Bireyi Vurgulayan İdeolojiler _____	41
Bilgiyi Vurgulayan İdeolojiler _____	42
Toplumunu Vurgulayan İdeolojiler _____	43
Tipolojilerin Değeri _____	44
Sonuç _____	46
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar _____	48

### **3. Eğitimde Araştırma \_\_\_\_\_ 49**

YAVUZ SAMUR - ORCID: 0000-0003-4269-7099

Giriş _____	50
Araştırmanın Doğası _____	50
Planlı Araştırma _____	51
Ontoloji _____	52
Epistemoloji (Bilgi Teorisi) _____	52
Araştırma Paradigmaları _____	52
Pozitivist Paradigma _____	53
Yorumlayıcı Paradigma _____	55
Etnografya _____	57
Araştırmanın Amacı _____	58
Araştırmacının Konumu ve Araştırmanın Eleştirisi _____	59
Araştırma Yöntemleri _____	59
Anketler _____	61
Görüşmeler _____	62
Gözlem _____	63
Önemli Araştırma Kavramları _____	65



Etik Açısından Değerlendirmeler	68
Araştırma Yöntemleri: Bazı Sonuçlar	69
Eğitim Araştırması/Eğitimsel Araştırma	70
Eğitimde Araştırma Hareketleri	70
Eylem Araştırmasını Tanımlamak	72
Eylem Araştırmasına Eleştiriler	73
21. Yüzyıl İçin Eylem Araştırması	74
Eğitimsel Etkililik Araştırması	74
Okul İyileştirme Araştırması	75
Sonuç	76
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar	78

## BÖLÜM: 2

### EĞİTİMİN POLİTİK VE TARİHSEL BOYUTLARI

#### 4. Modern Okullaşma Tarihi 81

RUKİYE ÖZLEM ÖZTÜRK - ORCID: 0000-0003-3735-2344

Giriş	81
Modern Eğitim Tarihi Çalışmalarında Dikkate Alınması Gereken Hususlar	82
1800-70 Devlet Eğitimine Doğru	84
1870-1902: İlkokullarda Okullaşmanın İlk Aşamaları	85
1902-44: Ortaöğretim Okulları ve YEO'lar (Yerel Eğitim Otoritesi)	88
1944-65: Evrensel Ortaöğretim Eğitimi ve Üçlü Sistem	90
Çok Amaçlı Okulların Gelişimi (1960'lar ve 1970'ler)	92
1970'li Yılların Temel Eğitim Yasası Anlaşmazlığı-1988 Eğitim Reformu Yasası	95
Ekonomik Kriz	95
Halkın Feryadı	96
Karma Yetenek	96

Program _____	97
‘Büyük Tartışma’ _____	97
Sonuç _____	99
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar _____	101

## **5. Program \_\_\_\_\_ 103**

MÜKERREM TAŞ - *ORCID: 0000-0002-8398-9357*

Giriş _____	103
Programın Doğası _____	104
Bilginin Yapısı _____	106
Bilgi - Mutlak ya da Koşullu _____	108
Bilginin Konular Halinde Düzenlenmesi _____	108
Bilgiye Postmodern Bakış Açıları _____	109
Program Çerçevesi _____	111
Ulusal Program: Bir Durum Çalışması _____	117
İlk On Yıldan Sonra Ulusal Programdaki Önemli Değişiklikler _____	124
Erken Yaş Programı: Temel Aşama _____	128
İşçi Partisinin Önerdiği Yeni İlkokul Programı _____	128
Ulusal Programı Yeniden Gözden Geçirme _____	131
Ulusal Program Üzerindeki Son Gözlemler _____	136
Sonuç _____	137
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar _____	138

## **6. Eğitimde Siyaset ve Politika \_\_\_\_\_ 139**

ÖMER FARUK VURAL - *ORCID: 0000-0002-1520-3762*

Giriş _____	139
Eğitim Politikasının Analizi _____	140
Eğitim Politikası _____	140
Politik İdeolojiler ve Eğitimle İlişkisi _____	141

Eğitim Politikasını Analiz Ederken Sorulması Gereken Anahtar Sorular _____	142
Eğitim Politikasının Daha Geniş Çaptaki Politik İdeolojilerle İlişkisi _____	143
Eğitim Piyasasının Başlangıcı: Muhafazakâr Parti, İşçi Partisi ve Koalisyon Yönetimleri _____	145
Muhafazakâr Politika: Yeni Sağın Yükselişi _____	145
Yeni Sağın Eğitim Politikası _____	146
Muhafazakâr Politika: Uygulama _____	147
Okullarda Özerkliğin Oluşması (Okulların Yerel Yönetimi) _____	148
Şehir Teknoloji Kolejleri, Devlet Okulları ve Uzmanlık Okullarının Oluşturulması _____	148
Ulusal Programın Gelişimi _____	149
Okulların Düzenli Olarak Denetlenmesi _____	150
Okulların Bölge Sonuçlarının Tanıtımı _____	150
Muhafazakâr Politikası: Bir Eleştiri _____	151
Yeni İşçi Partisi Politikası: Eğitim Üzerindeki İdeoloji ve Perspektifleri _____	152
Sosyalizm _____	153
Sosyal Demokrasi _____	154
Üçüncü Yol _____	155
Yeni İşçi Partisi Politikası: Uygulama _____	155
Yeni İşçi Partisi ve Hayat Boyu Öğrenme _____	157
Öğrenme Yaşı _____	159
Okullarda Mükemmellik _____	159
Program Reformu _____	161
Sure Start _____	162
Her Çocuk Önemlidir _____	163
Uzmanlık Okulları ve Akademiler _____	164
İşçi Partisi Yönetimindeki Akademilerin Değerlendirilmesi _____	166
Geleceğin Okullarının Yapısının Kurulması _____	167
Yüksek Eğitimin Yaygınlaştırılması _____	167
16-18 Yaşlara Yönelik Destek _____	168

Okulu Bırakma Yaşının Artış Göstermesi _____	168
Yeni İşçi Partisi Politikası: Bir Eleştiri _____	169
Yeni Siyasete Yeni İşçi Partisi: Koalisyon Hükümeti _____	172
Koalisyonun Yaptığı Yenilikler _____	173
Koalisyonun Akademileri _____	173
Özerk Okullar _____	174
Koalisyon Akademileri Programları Hakkında Yapılan Eleştiriler _____	175
Yüksek Eğitim Fonlama Reformu _____	175
Koalisyon Eğitim Politikasının Analizi _____	176
Sonuç _____	178
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar _____	179

## **7. Küreselleşme ve Karşılaştırmalı Eğitim \_\_\_\_\_ 181**

SERVET DEMİR - *ORCID: 0000-0003-1360-2871*

Giriş _____	181
Küreselleşmenin Tanımı ve Gelişimi _____	182
Teknolojik ve Sosyal Değişim _____	182
Ekonomik Üretimin Gelişimi _____	183
Bilgi ve İletişim Teknolojisinin (BİT) Gelişimi _____	184
Risk Toplumu _____	184
Risk Toplumuna Ters Düşen Argümanlar _____	184
Karşılaştırmalı Eğitim _____	185
Karşılaştırmalı Eğitimi Sorunsallaştırma _____	186
Karşılaştırmalı Ölçme _____	187
Sonuç _____	189
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar _____	190

## BÖLÜM: 3

### EĞİTİMDE BAŞARI

<b>8. Bireysel Başarı: Temel Psikolojik Teoriler</b>	<b>193</b>
METEHAN ÇELİK	
Giriş	193
Felsefenin Etkisi	194
Psikoloji ile İlgili İlk Fikir ve Görüşler	196
Davranışçı Teori	197
Gestalt Psikolojisi	200
Kişilik Teorisi	200
Psikanalitik Teori	201
Kişilik ile İlgili Psikometrik Yaklaşımlar	202
Kişilik ile İlgili Hümanist (İnsancıl) Teoriler	204
Kişisel Kurgu Teorisi	205
Motivasyon	206
Zekâ ve Yaratıcılık	210
Bilişsel Gelişim Teorisi	213
Eğitimde Piaget'in Teorisinin Uygulanması	215
Piaget'in Çalışmalarına Yönelik Eleştiriler	215
Piaget'in Psikoloji Alanındaki Teorik Mirası	216
Bilişsel Psikoloji	217
Şema ve Kavram Gelişimi	217
Yeni Bilgilerin Öğrenimi Açısından Kavram Gelişiminin Önemi	219
Bilgi İşlemin Unsurları	221
Sonuç	224
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar	226

**9. Eğitim ve Psikolojide Araştırma** \_\_\_\_\_ **227**

BİLAL DUMAN

Giriş	227
Yapılandırmacılık	228
Sosyal Yapılandırmacılık Kuramları	229
Sosyal Yapılandırmacı Teorilerin Etkisi	231
Bilişsel Farkındalık	233
Öğrenme Stilleri, Stratejileri, Yaklaşım ve Tercihleri	235
Öğrenme ve Bilişsel Stillere	236
Bütüncül-Analitik ve Sözel-İmgesel Boyutlarının Değerlendirmeye Aktarılması	237
Öğrenme Stratejileri	238
Öğrenme Yaklaşımları	239
Öğrenme Tercihleri	240
Öğrenme Stilleri, Stratejiler ve Yaklaşımlara İlişkin Çapraz Kültürel Çalışmalar	241
Eğitim İçin Öğrenme Stilleri, Stratejileri, Yaklaşımları ve Tercihlerindeki Araştırma Etkileri	242
Durumlu Biliş	243
Kültürel Öğrenme Teorisi ve Öğrenme Kültürleri Teorisi	245
Beynin İşlevi	246
Zekâya Farklı Bakış Açılıarı	248
Duygusal Zekâ	250
Sonuç	251
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar	252

**10. Sosyal Etkenler, Cinsiyet, Etnik Köken ve Başarı** \_\_\_\_\_ **253**

SONGÜL TÜMKAYA - ORCID: 0000-0003-0140-4640

Giriş	253
Eğitim Başarısının Durumu	254
Sosyal Sınıf ve Başarı	254

Başarıyla İlgili Sosyal Teoriler	257
Kültürel Sermaye	259
Dil	260
Etiketleme	261
Cinsiyet ve Başarı	265
Cinsiyet Oluşumunun Üzerindeki Etkiler	266
Erkeklik ve Kadınlık	267
Feminist Perspektifler	267
Cinsiyet Farklılıklarında Politik Yaklaşımlar	268
Program Değişiklikleri	270
Cinsiyet ve Başarı Arasındaki İlişki	272
Erkek Başarıları İçin Açıklamalar	273
Genetik Farklılıklar	273
Toplum ve Erkeklik Görüntüsünde Değişiklikler	273
Okul Kültürü	274
Etnik ve Başarı	275
'İrk'	276
Etnik	277
Göç	278
İrkçilikle Mücadelede Politik Yaklaşımlar	279
Görmemezlik, Asimilasyon ve Birleşim	279
Çok Kültürlü Eğitim	280
İrkçilik Karşıtı Eğitim	281
Agresif Çoğunlukçuluk	282
Etnik Grupların Başarısı	282
Sonuç	285
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar	286

## 11. Öğrenme ve Öğretmeyi Organize Etme 287

BİLAL DUMAN

Giriş	287
-------	-----

Öğrenme İçin Öğrenci Grupları _____	288
Akış-Düzenleme Grupları _____	288
Karma Yetenek Öğretimi _____	289
İş Birliğine Karşı Sabitleme-Sıralama _____	290
Farklaştırılmış Öğrenme _____	293
Farklılaşma ve Kazanım _____	294
Farklılaşma ve İdeoloji _____	295
Bireyselleştirilmiş Öğrenme _____	296
Psikolojik Araştırmalar ve Pedagojik Gelişmeler _____	298
Sonuç _____	302
Okumak İçin Önerilen Kaynaklar _____	303

## **12. Sonuç: Eğitim-Çekişmeli Bir Girişim \_\_\_\_\_ 305**

MÜKERREM TAŞ - *ORCID: 0000-0002-8398-9357*

Giriş _____	305
Eğitimde Teori ve Uygulama _____	306
Çalışmanın Odağı Olarak Eğitim _____	306
Eğitim Çalışmalarının Derinliği _____	308
İleri Eğitim (Yükseköğretim Kurumları ve Yüksek Eğitim) _____	309
Hayat Boyu Öğrenme _____	310
Erken Çocukluk Eğitimi _____	311
Özel İhtiyaçlar ve Kaynaştırma _____	312
Vatandaşlık ve Sosyal Adalet _____	313
Organizasyon Teorisi _____	315
Eğitim ve Küreselleşme _____	315
Sonuç _____	316
KAYNAKÇA _____	317
DİZİN _____	355



## KISALTMALAR LİSTESİ:

Hızlandırılmış Öğrenme	(HÖ)
Performans Birimi Değerlendirmesi	(PBD)
İngiliz Eğitim Araştırmaları Derneği	(İEAD)
Geleceğin Okullarının Yapısı	(GOY)
İŐ ve Teknoloji Eğitim Konseyi	(İTEK)
Eğitimde Merkezi Danışma Konseyi	(EMDK)
Çağdaş Kùltùrel Araştırmalar Merkezi	(ÇKAM)
Fen Eğitiminde Bilişsel Hızlanma	(FEBH)
Konfüçyüsçü Miras Kùltürü	(KMK)
Bilişsel Stiller Analizi	(BSA)
Orta Öğretim Sertifikası	(OÖS)
Şehir Teknoloji Koleji	(ŐTK)
Çocuk, Okul ve Aile Bölümü	(ÇOAB)
Eğitim Bilimi Bölümü	(EBB)
Eğitim Bölümü	(EB)
Eğitim ve Beceriler İçin Bölüm	(EBİB)
Her Çocuk Önemlidir	(HÇÖ)
Elektroensefalogram	(EEG)
YaŐantsal Öğrenme Teorisi	(YÖT)
Kanıt Temelli Uygulama	(KTU)
Eğitim Bakım Ödeneği	(EBÖ)
Erken Yaşlar Temel AŞama	(EYTA)
Ücretsiz Okul Yemekleri	(ÜOY)
Eğitim İçin Genel Sertifika	(EGS)
Orta Öğretim İçin Genel Sertifika	(OÖGS)
Bilim ve Teknolojide Kızlar	(BTK)
Yükseköğretim	(YÖ)
İngiltere Yüksek Eğitim Fonu Konseyi	(İYEFK)
Kraliyet Denetimi	(KD)
Bilgi ve İletişim Teknolojisi	(BİT)
Uluslararası Ekonomik İlişkiler	(UEİ)
Öğrenme Stilleri İndeksi	(ÖSİ)

## EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ

Zekâ Düzeyi	(ZD)
İdeolojik Devlet Aygıtı	(İDA)
İlk Öğretmen Eğitimi	(İÖE)
Yerel Otorite	(YO)
Yerel Eğitim Otoritesi	(YEO)
Öğrenme Stili Envanteri	(ÖSE)
Uzun Süreli Bellek	(USB)
Myers-Briggs Tipi Gösterge	(M-BTG)
Modern Yabancı Dil	(MYD)
Çoklu Zekâ	(ÇZ)
Aracılı Öğrenme Deneyimi	(AÖD)
Eğitimsel Gelişimin Ulusal Değerlendirmesi	(EGUD)
Ulusal Denetim Ofisi	(UDO)
Ulusal Program	(UP)
Ulusal Program Konseyi	(UPK)
Yüksek Eğitimde Ulusal Araştırma Komitesi	(YEUAK)
İş, Eğitim veya Öğretimde Bulunmayan	(İEÖB)
Sure Start İçin Ulusal Değerlendirme	(SSUD)
<i>(Sure Start Programı, okul öncesi çocuklar ve onların aileleri için hizmetler sunan bir hükümet programının adıdır. Erken yaş eğitimi, çocuk bakımı sağlık ve aile desteği hizmetlerini bir arada sunmaya çalışan program)</i>	
Ulusal Meslekî Nitelik	(UMN)
Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü	(EİKÖ)
Eğitim, Öğrenci Hizmetleri ve Becerileri	
Standartları Ofisi	(EÖHBSO)
Olumlu Davranış Desteği	(ODD)
Kişisel Çevre Tercih Anketi	(KÇTA)
Özel Finans Girişimi	(ÖFG)
Uluslararası Okuma Yazma	
Çalışmalarında Gelişim	(UOYÇG)
Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı	(UÖDP)
Bireyselleştirilmiş Öğrenme	(BÖ)
Bireysel ve Sosyal Eğitim	(BSE)
Bireysel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi	(BSSE)
Kalite Güvence Ajansı	(KGA)
Nitelikler ve Program Yetkilisi	(NPY)
Okuldan Ayrılma Yaşının Yükselmesi	(OAYY)

Özel Eğitimsel İhtiyaçlar	(ÖEİ)
Özel Eğitimsel İhtiyaçlar ve Engeliler	(ÖEİE)
Sure Start Yerel Programı	(SSYP)
Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik	(BTMM)
Kısa Süreli Bellek	(KSB)
Tematik Algılama Testi	(TAT)
Uluslararası Matematik ve Fen	
Çalışmalarındaki Trendler	(UMFÇT)
Teknik, Meslekî ve Eğitimsel Girişim	(TMEG)
Görsel, İşitsel ve Kinestetik	(GİK)
Bilgelik, Zekâ, Yaratıcılık ve Sentez	(BZYS)
Proksimal Gelişim Bölgesi	(PGB)

# BÖLÜM 1

Eğitim Bilimi - Alan Çalışması İçin

Bir Giriş

# 1 Eğitim Bilimi Nedir?

## Yeni “Eğitim Bilimi”

### İlk Karşılaşmalar

Sizin gibi birçok öğrenci eğitim bilimleri ile ilk karşılaştıklarında şaşırır. Hepinizin ya yakın bir geçmişte ya da çok uzun yıllar önce planlı eğitim sistemleriyle bir ilişkisi olmuştur. Muhtemeldir ki planlı eğitimden geçerken o süreçte neler olduğunu hiç sorgulamaksızın eğitiminizi sürdürmüşsünüzdür ve dersin içeriğinin aksine, sürecin doğasını araştırmak konusunda desteklendiğinizi düşünmek de mümkün değildir. Okullarda öğrenciler tarih, matematik, fen ve diğer dersleri öğrenirler ama genellikle eğitim sürecinin kendisini öğrenmezler. Bu yüzden de Eğitim Bilimine başlarken ne bekleyeceğinizden emin olmayabilirsiniz. Bazılarınız Eğitim Bilimini açıkça tanımlanmış bir sürecin karmaşık olmayan bir çalışma alanı olarak varsayacaksınız. Aslında bu alan nasıl öğretileceğini, okulların veya kolejlerin nasıl organize edilmesi gerektiğini gözden geçirmenin nasıl yapılacağını ve iyi sonuçların nasıl alınacağını içeren bazı noktaları kapsamaktadır. Birçok öğrenci eğitimin bu kadar çok tartışma içerisinde kesin bir cevabı olmayan “politik” bir yapı olduğu konusundaki şaşkınlıklarını dile getirirler. Onlar eğitime daha önceden böylesine eleştirel bir noktadan bakmamışlardır ya da Eğitim Bilimindeki çalışmaların çok farklı çalışma alanlarına yayıldığını yeni kavramışlardır. Bu bakımdan da eğitim çalışmalarında 5-18 yaşlar arasında okula gitmekten çok daha fazlası vardır.

Diğer konularla ilgili çalışmalarınızda okulda da o konuları gördüğünüzden konuların içerikleri ve metodolojileri konusunda muhtemelen bir deneyime sahipsinizdir. Eğitim alanında durum böyle değildir. Eğitim süreci hepimizin deneyimlediği bir şeymiş gibi gözükmesine rağmen aslında okulda sosyoloji ve psikoloji derslerini almadıkça ve bu bağlamda eğitimin çeşitli yönlerini araştırmadıkça bu alan, bizim için bir çalışma alanı olmayacaktır. Konuyla alakalı daha önceden herhangi bir bilgiye sahip olmayan birçok öğrenci için eğitim bilimleri dersine başlamak rahatsız edici olabilir ve kendilerini güvensiz hissedebilirler. Bunun nedeni muhtemelen daha önceden hayatlarında belirli olarak gördükleri ve algıladıkları bir şeyleri sorguluyor olmalarıdır. Oysa eği-

tim kurumlarında geçirdikleri zor zamanlara yönelik hisleriyle eşleşen alternatif yollar bulmak ve eğitim analizleri yapmak şüphesiz diğer öğrenciler için bir rahatlama sağlamaktadır.

### Okuyucu Yansıması: Kişisel Eğitim Geçmişiniz



Eğitimde geçirdiğiniz yılları düşünün.

Yaşadığınız deneyimler hakkında yorum yapmak konusunda cesaretlendirildiniz mi?

Kendi eğitimlerini ilgilendiren konulardaki kararlara öğrenciler dahil edilmeliler mi?

Bu dersin başında çok çeşitli ilginç dergi ve kitaplara yönlendirileceksiniz ama bu yayınlar muhtemelen şu anda sahip olmadığımız düzeydeki bilgi ve anlamları gerekli kılmaktadır. Bu yüzden, bu alandaki bilgilere sahip öğrenciler için çok sayıda kaynak olmasına rağmen alana giriş bakımından yeni başlayanlar için çok az sayıda kaynak vardır. Şu anda elinizde tuttuğunuz kitap eğitim bilimlerine giriş yapmayı ve gelişim kaydedebileceğiniz bir başlangıç noktasını size sunmayı hedeflemektedir. Eğitim Biliminin çeşitli ana alanlarını ve bu alanlardaki temel noktaları özetlemektedir. Kitap boyunca mümkün olduğunca erişebileceğiniz güncel çalışmalara atıfta bulunulacaktır. Ayrıca şunun da farkındayız ki böylesine dar bir zamanda bu alandaki çok kapsayıcı ve geniş soru ve sorunlarla uğraşmak onlara bir haksızlıktır ve aşırı basitleştirmeden dolayı çarpıtılmalarına neden olabilir. Bu yüzden de vurgulamak istediğimiz şudur ki buradaki amacımız Eğitim Bilimine giriş yapmak, teorik tartışmaların özetini çıkarmak ve daha derinlemesine araştırmalar yapılmasını cesaretlendirmektir.

## “Yeni Eğitim Biliminin” Gelişimi

Geçmişteki eğitimsel çalışmalar çoğunlukla öğretmenlerin eğitimlerinin bir parçası olarak görülmektedir (Burton and Bartlett, 2007). Bu çalışmalar daha yüksek nitelikli öğretmen ihtiyacı doğuran İkinci Dünya Savaşı sonrası eğitimdeki genişleme sürecinde etkili bir biçimde kendini göstermiştir. Bu ihtiyacı karşılamak için eğitim kurumlarındaki öğretmen eğitimi dersleri uzatılmış ve Robbins Raporu (1963) öğretimi tamamıyla uzmanlık gerektiren bir alana taşımıştır. Bu da hem teorik hem de pratik eğitim çalışmalarından ortaya çıkan yeni bir üniversite mezuniyet alanının doğmasına neden olmuştur. McCulloch’un da (2002) ortaya koyduğu gibi bu yeni alan dersleri büyük ölçüde geçerli üniversitelerde var olan çeşitli derslerden seçilerek oluşturulmuştur. Bu yüzden de eğitimin akademik çalışması temel olarak eğitim sosyolojisi, psikolojisi, felsefesi ve tarihinden ortaya çıkarılmıştır.

Bu disiplinler tek bir alan haline gelmekten çok her biri ayrı bir alan olarak kalmaya devam etti ve ayrı ayrı öğretildiler. Birçok öğrenci için izole bir şekilde öğretilen bu alanlar değerli olarak algılanabilmeleri için meslekî eğitim derslerinin diğer alanlarıyla etkili bir biçimde birleştirilmedi. Buradaki öğrenciler için temel olan şey gelecekte öğretecekleri konular, öğretimin kendisi ve genel olarak sınıf yönetimi ve kontrolüydü. Teorik ve akademik eğitim çalışmalarını öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin ihtiyaçlarıyla daha alakalı hale getirmek için yapılan çabada birçok eği-

tim programı daha entegre bir yaklaşım ortaya koymaya başlamıştır. Bu, şu anda program veya Eğitim Bilimi olarak bilinen alanın gelişimini içermekteydi (Lawn and Furlong, 2009). Bu bakımdan, bu durum uzmanlaşmış Eğitim Bilimi çalışmalarının gelişiminde belirgin bir nokta olarak görülebilir.

1970'ler ve 1980'lerdeki politik ve ekonomik baskıların bir sonucu olarak öğretmen eğitimi derslerinin içinde yer alan teorik eğitim çalışmaları itibar kaybetmeye başladı. Öğretmen eğitimi sınıf ortamından uzaklaşması ve ayrıca öğretmenliğin uygulamalı doğasını büyük ölçüde göz ardı edilmesi nedeniyle eleştirildi. 1980'ler ve sonrasında öğretmen eğitiminin doğası büyük ölçüde değişti. Sıkı bir şekilde eğitime yerleştiği vurgusuyla, akademik eğitimsel çalışmaların tüm izleri İlk Öğretmen Eğitimi (İÖE) programlarından çıkarıldı. Bununla beraber, eğitimin akademik ve eleştirel çalışmaları öğretmen eğitimi derslerinden çıkarıldıktan kısa bir süre sonra Eğitim Bilimi adı verilen yeni programlar İngiltere Yüksek Eğitim Fonu Konseyi (İYEFK) tarafından maddî destek verilerek, hızla gelişen alanlar içerisinde yer almaya başladı. Bu konunun ve öğrenci nüfusu içerisindeki popülerliğinin hızlı gelişiminin nedenlerini ortaya koymaktayız (Bartlett and Burton, 2006a).

Yükseköğretime (YÖ) giren öğrenci sayılarındaki artış ve üniversitede alınan derslerin seçiminde esneklik sağlayan modüler mezuniyet programlarının eş gelişimi eğitim bilimlerinin çok farklı kombinasyonlar için önemli bir partner alan olarak görülmesini sağlamıştır. Bu yüzden de öğrenciler Eğitim Bilimini spor, fen, İngilizce, drama, dini bilimler, coğrafya gibi derslerle birleştirmişlerdir.

Çeşitli ortamlarda insanlarla çalışmayı içeren kariyerler planlayan öğrenciler için bazı meslekler önemli bir belirginliğe sahip olmuştur. Öğretmenlik bunlardan ilk akla gelendir ama personel yönetimi, refah ve sağlık hizmetleri, prakendecilik, yayıncılık gibi işler de vardır.

Öğretmen olmak isteyen öğrencilerin yeni trendi önce öğretmenlik eğitimi almak ve daha sonra normal bir eğitimdense içerisinde master derecesini de barındıran bir diplomaya sahip olma bu durum da eğitim bilimlerini öğretmenlik eğitiminin birinci basamağında daha etkili kılmıştır. Öğretmen eğitiminin bu değişen yönü, birçok eğitim okulunun Eğitim Bilimine kurumsal bir bakış açısından belirgin bir katkı sağlayarak portfolyolarını etkili bir biçimde çeşitlendirmeye yönlendirmiştir.

## Eğitim Biliminin Doğası

Bir eğitim bilimleri öğrencisi olarak nihai kariyer kararlarınız ne olursa olsun eğitimi akademik çalışma alanı olarak seçmişsinizdir ve ona eleştirel bir tarzda yaklaşmanız gerekecektir. Aşağıdaki gibi temel soruların yanıtlarını arayacaksınız: Eğitim nedir ve amacı nedir? Öğrenme nasıl gerçekleşir ve başarı doğal yeteneğe veya gelir, yaşam şansları, cinsiyet ve etnik köken gibi sosyal faktörlere ne ölçüde bağlıdır? Ayrıca dikkatiniz eğitim politikalarına ve eğitimi çevreleyen politik noktalara ve bu fenomenlerin araştırılma yollarına yönelecektir.

Akademik eğitim çalışmalarının yeniden canlanması ve mezuniyet diplomalarında Eğitim Bilimi olan öğrenci sayılarındaki artış ile Eğitim Biliminin ortaya çıktığı geleneksel disiplinlerin belirginliği bu alanda önemli bir yere gelmiştir. Eğitim Bilimi çeşitli disiplinler dahilinde çalışılır. Bunlar

## 2 Eğitim Doğası

Bu bölüm eğitim teriminin gerçek anlamını göz önünde bulundurarak bir araştırma alanı olarak eğitimin karmaşık yapısını ortaya çıkarmaktadır. Daha sonra da farklı bakış açılarından görülebilecek eğitim sisteminin süreç ve amaçlarının tartışmasına yönelecektir. Temel eğitimsel ideolojiler özetlenmekte ve bir ideolojiyi karakterize ettiği söylenen içerik özellikleriyle bir ideolojiler tipolojisi göz önünde bulundurulmaktadır. Bu bölüm eğitim çalışmalarına eleştirel bir yaklaşımın öneminin vurgulanmasıyla sona ermektedir.

### Eğitimin Anlamı

Eğitim bir konuyla alakalı uygulamalı bir deneyime sahip olduğumuz bir şeyleri bildiğimizi hissettiğimiz bir aktivitedir. Bunun yanı sıra sistematik bir eğitim çalışmasında şu iki temel soru ortaya çıkacaktır:

1. Eğitim ile neyi kast ediyoruz?
2. Eğitim niçin önemlidir?

Bu sorulara cevaplar bulmak karmaşık bir girişimdir. Eğitim öğrencileri olarak, verdiğimiz cevapların zamanla değişmesi muhtemeldir. Bu yüzden de “eğitim” teriminin anlamı ve amacı evrensel olarak tek değildir ve hepimiz için aynı değildir. “Eğitim” teriminin kişisel çağrışımları sınıf birincisi olmak, sınavları geçmek, okul gezilerine gitmek, öğrenciler veya öğretmenler tarafından dalga geçilmek ya da sınıfın en başarısız tabakasında olmak gibi çeşitli kişisel deneyimler tarafından şekillenmektedir. Çeşitli alanlardaki insan grupları eğitim ve amaçları bakımından genellikle farklı bir tutum içerisine girerler.

Politik liderler, ebeveynler, okuldaki öğrenciler, üniversite öğrencileri, öğretmenler, polisler ve fabrika yöneticileri eğitimle ilgili farklı bakış açılarına savunacaklardır. Bu grupların kendileri de farklılık gösterebilir: Örneğin, ebeveynler gelir düzeyleri, medeni durumları, yaş grupları hanedeki



çocuk sayısı gibi nitelikler bakımından sınıflandırılabilirler. Eğitim hakkındaki daha özel sorular daha derin analizler ortaya çıkarmaya yardımcı olurlar.

### Okuyucu Yansıması: Eğitimin Amacı



- *Eğitim bir süreç midir?* Eğitim yıllar boyunca devam eden ve yaşadığımız bir şey midir? Bu süreç zamanla değişir mi? Örneğin, ana sınıftaki dört yaşındakiler için eğitim 20 yaşındaki üniversite öğrencilerinden nasıl bir farklılık gösterir?
- *Eğitim tüketilecek bir ürün müdür?* Ölçülebilir mi? Ürün sonunda örneğin üründeki yeterliliğin sergilenmesi gibi kişinin yapabilecekleri olarak tanımlanır mı? Entelektüel gelişimin yeri nedir? Ürün çeşitlilik gösterir mi? Örneğin, niteliksiz bir işçinin eğitimi bir ulusun liderlerinininkinden farklılık gösterir mi, göstermeli mi?
- *Eğitim neyi içermektedir?* Eğitim, sıralarda oturmak, önemli gerçekleri öğrenmek ve soruları cevaplamak mıdır? Önemli konularla uğraşmak ve zorlu sorunları çözmek midir? Bizi mutlu etmeli ya da ciddileştirmeli midir ve baskı altına alınmalı mıyız ve sınırlarımızı “zorlamalı” mıyız?
- *Eğitim nerede olur?* Temel olarak okullarda, kolejlerde ve üniversitelerde mi olur? Bilgi ve iletişim teknolojilerini ve “çevrimiçi” sunulan öğrenme materyallerini kullanarak evde öğrenme sağlayabilir miyiz? Okul, kolej ve üniversitenin ötesinde hayat boyu devam eder mi?

Bu gibi soruları kullanarak eğitime yönelik algılarımızı analiz etmek ilginçtir. Yine de cevapların çeşitliliği, kendi fikirlerimizi diğerlerinininkiyle karşılaştırdığımızda, kaygı verici de olabilir. Çalışma alanının karmaşıklığı oldukça belirgin bir hal alır. Eğitimin ne hakkında olduğuna karar vermek onu bir süreç, tüketilecek bir şey veya bir sonuç veya ürün olarak düşünmek anlamına gelebilir. Tüm bu ihtimaller “eğitim” teriminin anlamına bakarken farklı insanlarda çeşitli şekillerde vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitimin belirli bir niyeti olup olmadığını ya da planlanmamış bir şekilde kazara ve bazen de fark edilmeyen bir biçimde ortaya çıkıp çıkmadığını sormamız da gerekmektedir.

Önemli bir eğitim felsefecisi olan Peters (1966), “eğitimi” tanımlama girişiminde bulunurken problemlerin oldukça farkındaydı. Eğitimle alakalı çok çeşitli “normatif” ve “bilişsel” yönlerini ortaya koyabilecek yetenekte olmasına rağmen terimin, çok çeşitli biçimlerde kullanıldığını ve herhangi net bir tanımını ortaya koymanın zor olduğunu belirtmiştir. Peters için, eğitim sadece gerçekleri veya bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenmekten daha derin bir şeydir. Eğitim kişinin dünya ile ilgili daha geniş bir anlayışa sahip olması için gerekli kavramların ilişkilendirilmesini içermektedir. Onun bakış açısında, bir şeyin eğitim olarak sayılabilmesi için onun değerli olarak kabul görmesi gerekmektedir. Bu bakımdan eğitim değer yargılarından ayrı düşünülemez bir terimdir. Aynı zamanda da ahlâkî olarak kabul edilebilir bir biçimde öğrenilmeli, zorlama ya da beyin yıkamayı içermemelidir. Bu öğrenen kişinin durumun parçası olması için belirli bir fikir birliğini

ortaya koymaktadır (Peters, 1967). Bu eğitim bakış açısı şüphesiz ki bizlerin zorunlu eğitim dönemi sürecindeki bazı kişisel deneyimlerimizi sorgulamamıza neden olacaktır.

Hüküm giymiş kişilerin (mahkûmların) hayat hikâyelerini ve onların eğitimleriyle alakalı olarak kişilerin sorabilecekleri soruları düşünün. Onların eğitimlerine dahil olan şeyler nelerdir? Öğretmenlerin öğretmeyi amaçladıklarından farklı şeyler öğrenmiş olabilirler mi? Hangi becerileri geliştirmişlerdir? Hapishanedeyken bu hükümlüler neleri kimden öğrenmişlerdir? Eğitim sınıflarına giderler mi ve gardiyanların önerilerini can kulağıyla dinlerler mi ya da diğer mahkûmlarla beraber olmaktan dolayı veya onları dinleyerek “ıpuçlarını” toplarlar mı? Peters’in eğitim anlayışında değiştirilmemiş hükümlüler, nasıl mahkûmlar olunacağını öğrenmeyi faydalı olarak görecektir. Bunun için eğitime gönüllü olarak katılacaklar ve muhtemelen azar işittikleri okuldaki deneyimlerinin aksine mevcut durumda ahlâkî olarak daha kabul edilebilir olacaktır. Bu ayrıca dünya ile ilgili daha geniş bakış açılarına ve bu dünya içerisinde nasıl ayakta kalacaklarına uygun olacaktır.

En geniş açıdan eğitimin, normal olarak bilgi edinme, beceri geliştirme ve anlama bilişsel yetenekler olduğu düşünülür. Şu iddia edilebilir ki insanlar olarak bizler öğrenme, iletişim ve mantık kurma kapasitemiz ile tanımlanırız. Bunlarla tüm hayatımız boyunca ve her türlü durumda yüze geliriz. Eski çağlardan beri insanlar ailede ve sosyal gruplar içerisinde birbirlerinden öğrenmişlerdir. Toplum kalabalıklaştıkça ve daha karmaşık bir hal aldıkça eğitim sistemleri planlı hale gelmiş ve genişlemiştir. Bizler hâlâ çevremizdekilerden öğreniyoruz ama şu andaki eğitim sistemi hepimizin yaşamında büyük bir rol oynamaktadır.

Planlı eğitim ilk olarak elit bir azınlık için ortaya çıktı ve zamanla herkes için zorunlu hale geldi. Ancak bu, şu demek değildir, elitler için ve kalabalıklar için olan okullar aynı eğitimi verirler ve aynı hedeflere sahiptirler. Kuralı koyanlar ve bu kurala maruz kalanlar geleneksel olarak farklı biçimlerde ve farklı beklentilerle eğitilmişlerdir. Düzenli olarak eğitim kurumlarında geçirilen zaman çocukların atalarına göre daha erken yaşta okula başlamaları ve daha geç okuldan ayrılmaları nedeniyle artmıştır. Planlı eğitimde geçen sürenin artışıyla alakalı olarak bu eğilim günümüzde de devam etmektedir. 16 yaş sonrası ve yükseköğretimin son zamanlarda gelişimi ve aynı zamanda da kreş ve anaokulu artışı buna bir kanıttır. Eğitim sadece Britanya’da binlerce insana tek başına istihdam yaratan büyük bir endüstri haline gelmiştir. Eğitim gelecekteki ekonomik gelişimden emin olmanın varsayımsal olarak önemli bir parçasıdır ama yine de büyük bir finansal masraf yaratmaktadır.

Eğitim, politikacılar tarafından geleceğimize yatırım olarak görülmekte ve buradaki biz ifadesi hem toplum olarak hem de birey olarak bir bütünlüğü ifade etmektedir. Bu yüzden eğitim hem toplumda hem de hepimizin yaşantısında merkezi bir rol oynamaktadır.

### Okuyucu Yansımaları: İstihdam Kaynağı Olarak Eğitim

Eğitim ekonominin önemli bir parçasıdır. Kaç tane mesleğin eğitim kurumlarının içinde ve ona bağlı olduğunu ifade etmek çok şaşırtıcıdır. Kreş eğitimi ve okul öncesi, yükseköğretim veya daha ötesindeki eğitim gibi eğitim sistemlerinin bir sektörünün genişlemesinin veya daralmasının geniş ekonomik etkilerini düşünün.



# 3 Eğitimde Araştırma

Bu bölümde eğitim alanında bir anlayış geliştirmede araştırmanın önemini göstermeyi amaçlamaktayız. Araştırma paradigmaları ve gerçeklik kavramları arasındaki ilişki incelenmektedir. Farklı paradigmalara özgü inançların, araştırmaya değer görülen konuların seçiminden, araştırmanın amaçlarından ve geçerlik sorularından farklı formlardaki verilerin statüsüne ve farklı veri toplama yöntemleriyle ilişkisine kadar bütün araştırma süreci hakkında nasıl bilgi verildiği tartışılmıştır. Nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kısaca verilmiş ve paradigma tartışmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırma, eğitim sürecinin kendisinin ayrılmaz bir parçası olarak sunulmuş olup araştırmanın bireysel ve meslekî gelişimin merkezi olması tartışılmıştır. Eylem araştırması, eğitim/okul etkililiği araştırmaları ve okul geliştirme araştırmaları, hem yöntemsel özellikleri hem de Eğitim Bilimine katkısı açısından eleştirilmiştir.

## Giriş

Bölüm 1 ve 2’de eğitimin içerisinde birçok disiplini barındıran geniş bir çalışma alanı olduğundan bahsedildi. Bu disiplinlerdeki araştırmalar öğrenciler için ayrık dersler sağlayabilir, birbirleriyle karmaşık bir halde çakışabilir veya birbirine karıştırılabilir. Eğitim araştırmacılarını ilgilendiren sorular genelde bu belirli disiplinlerle ilişkilidir. Örneğin, bazı araştırmacılar birey ile ilgilenir, öğrenmenin nasıl oluştuğunu ve içerdiği bilişsel süreçleri araştırırken bazıları da etnik köken, cinsiyet ve sınıf gibi eğitimde “başarı” açısından önemli olmaya devam eden sosyal konuları incelemek isteyebilir.

Bazıları da hükümetlerin birbirini izleyen politikalarını ve eğitimin farklı sektörlerinde bunların uygulamadaki etkilerini incelemeye karar verir. Bu esnada bilgi toplama ve araştırma becerileri için araştırma süreciyle ilgili bilgi sahibi olmak gerekir. Bu bölüm eğitim bilimiyle ilgili araştırmalar üzerinde durmaktadır. Araştırma projelerinin nasıl oluşturulduğu ve bazı araştırma mater-

yallerinin nasıl tasarlandığı ile ilgili pratik detaylar için, belirli yöntemsel metinlerle (örneğin Burton ve Bartlett, 2009) bağlantılı bir şekilde okunmalıdır.

## Araştırmanın Doğası

### Araştırma nedir?

Planlı araştırma yeni başlayanlar için zorlu görünebilir ama biz zaten günlük olarak birçok yoldan veri toplamaya alışkınız. Bir şeyleri bulmak için genelde kullandığımız yöntemler, durumları veya bazı olayları gözlemlemeyi, radyo dinlemeyi, farklı kişilere sormayı, kitaplarda aramayı ve internette sörf yapmayı içerir. Bütün bu normal aktiviteler veri toplamadır. Bunu, içinde yaşadığımız dünyayı anlamak için yaparız. Amaç ertesi gün havanın nasıl olacağını bulmak kadar kolay ve düz olabilir. Öğrencilerin okul ödevleri dahilinde yakın civarları ile ilgili bir şeyi bulmaları için farklı kaynaklardan veri toplamak da olabilir. Belki harita kullanmaları, bazı yerel kişilere sormaları, bir harita bulmaları gerekebilir. Başka bir veri toplama görevi ise örneğin kaçırdığımız sosyal bir etkinlikte neler olduğuyla ilgili birkaç arkadaşımızı ilginç, muhtemelen tartışmalı bilgileri öğrenmek için dikkatli bir şekilde sorgulamamızdır. Elbette arkadaşlarımıza bireysel olarak veya farklı şekillerde soru sorarak elde edilen bilgide, onların ince farklılıklar yaptıklarını fark ederiz. Yeni bilgi günlük yaşamımızda, bizim için kullanılabilir olduğundan, bildiklerimizi devamlı kontrol ederiz, değiştiririz, süzeriz ve geliştiririz. Yerel görüşler, bölgesel gazeteler ve uluslararası haberlerin hepsi kullanışlıdır, fakat farklı ilgiler ve amaçlar içindir. O halde şüphesiz ki bilgi toplama-daki farklı yöntemler, farklı durumlar için uygundur.

Ayrıca araştırmacının yetenekleri gerçekleştirilebilir sonuçlar için çok önemlidir ve bütün bu yetenekler uygulama ile gelişir. Kendi dünyamızı anlamlandırmak zorunda olduğumuzdan dolayı, hepimiz araştırmacıyız. Kişisel araştırma yöntemlerimiz sürekli olarak kullanımdadır. Verilerin geçerliği ve doğruluğuna karar verirken, veriyi analiz etmede ve değerlendirmede ustalaşırız. Yeteneklerimiz genellikle önceki deneyimlerimize bağlıdır. Alınan bazı bilgiler, diğer kaynaklardaki kanıtlardan daha büyük önem taşır. Sohbet esnasında, belirli bir kişinin beyanına, başkasınınkinden daha mı çok inanırız? Olan bir şeyi izlerken muhtemelen, kendi kendimize acaba bu genelde olan bir şey mi diye sorarız. Olaya karışan insanlar rol mü veya belki de gösteriş mi yapıyorlar? Belirli pazar gazetelerinin manşetlerine inanır mıyız yoksa daha çok abartı mıdır? Alınan bilginin değişebileceği ve çelişkili olabileceğinin farkındayız. Bu sebeple; örneğin günün en yoğun saatlerinde yerel otobüs servislerinin ne kadar etkili olduğunu, şoförden veya bir yolcudan dinlemek gibi farklı açıklamalar duymayı umabiliriz. Her iki taraftan bilgi toplamak, durumu daha kapsamlı anlamayı sağlayacaktır.

Bilgi geniş kapsamlı kaynaklardan elde edilir. Hatta bunların bazıları araştırma bulguları olarak tanımlanır. Tipik bir akşamüzeri, televizyon izlerken örneğin, politik çatışmalar ve savaşlar, ekonomik gelişmeler, bahçe tasarımları, muhtemel tatil yerleri veya farklı yıkama tozlarının faydaları bize sunulabilir. Bize sunulan bütün bilgileri değerlendiririz, saklarız veya umursamayız. Farklı araştırma türü sonuçları, düşüncelerimize yardım etmek için bize sunulur ve örneğin sigara içmek veya içmemek, alkol veya uyuşturucu kullanımı veya hangi spor ayakkabısının alınacağı konu-

sunda karar vermemizi sağlar. Bazı verileri diğerlerinden daha kolay bir şekilde kabul ederiz ve kimi reklamlar hoşumuza gitmesine rağmen, örneğin bir deodorantın cinsel çekimimizi artırdığı iddiasına şüpheci bakarız. Sunum, insanlar üzerinde farklı etki eder ve reklamcının asıl önem verdiği şey budur. Akademik ve planlı araştırmaların nasıl sunulduğunu gözden geçirirken, bunu hatırlamakta fayda vardır. Bu bölüm, bütün araştırma sonuçlarına sağlıklı bir eleştirel yaklaşım sergileyebilmemiz ve bir şeye bakarken birçok yolu gözden geçirmemiz gerektiğini önerir. Hiçbir eğitsel araştırma ne kadar detaylı, kapsamlı ve yansız olursa olsun, bütün hikâyeyi anlatamaz. Bütün araştırmalar yanlıdır.

## Planlı Araştırma

Akademik ve planlı araştırma süreci diğerlerinin (genelde çok iyi öğrenmiş veya uzmanlaşmış kişilerin) yaptığı bir şeymiş gibi görünmeye başladı. Akademik çalışmalarla ilgili olarak kullanıldığında “araştırma” terimi ne anlama gelmektedir?

Araştırmanın birkaç tanımını inceleyerek başlayalım.

### Okuyucu Yansıması: Araştırma Tanımları

Aşağıdaki üç tanımın vurguladığı araştırmanın farklı yönlerini inceleyiniz:

1. “Araştırma bilginin üretimine yol açan disipline edilmiş sorgulama türüdür” (Koshy, 2010: 1).
2. “Araştırma sadece bilgi toplamak değildir, aynı zamanda bilgiyi analiz etmek ve yorumlamaktır ve dünyanın çalışma şekli hakkında, en azından birkaç parçası hakkında, teoriler ve tahminler üretmek için bilgiyi kullanmaktır” (Evans ve King, 2006: 131).
3. “Burada... planlı araştırmaya odaklanıyoruz: bir olgu hakkındaki anlayışımızı artırmak için kasıtlı olarak düzenlenen ve daha geniş bir bilimsel topluluğa keşfettiklerimizi iletmeyi umduğumuz araştırma” (Leedy ve Ormrod, 2001:4).

Araştırma, son zamanlarda yüksek derecede saygınlık kazandı. Eğitimciler, politikacılar, işadamları ve diğer kişiler kararlarına dayanak olarak bilgi aradıklarında araştırmacılara dönmektedirler. Çoğu gelişmiş toplum ya bir araştırma odaklı kültüre geçmiştir ya da bu yönde bir hareket süreci içindedir. Böylece resmi araştırma sistematik veri toplama, sunma ve analiz etme gibi görünmektedir. Aslında, bazı araştırma yöntemleri diğerlerinden daha sistematiktir. Bazı araştırma yöntemleri diğerlerine göre daha planlı hale getirilmiştir. Süreç, araştırmacıları özel ve bir şekilde farklı kılarak, ‘dışarıdakiler’ için gizemli görünebilir. Hepimiz araştırma oyununun oyuncularını olduğumuz için bu bölümün kalanında süreci 'açıklamak' önemlidir.

Akademik araştırmalar esnasında günlük yaşamın bilgi toplama uygulamalarını inceler. Diğer insanları izlemek gözlem, sorular sormak görüşme haline gelir. Sorular yazılmışsa anket adını alır. Aradaki fark, bu bilgi toplama uygulamalarının daha bilinçli bir şekilde yürütülmesidir. Bunlar, daha yapılandırılmış, titiz ve planlıdır. Bulgular sistematik olarak ve dikkatlice kaydedilir. Araştırma yöntemleri; daha “bilimsel” hale getirmek; daha geniş ölçekli yapmak; daha çok güvenilir

hale getirmek; “kanıtlamak”; eylem bildirmek; bireysel deneyimlerden daha ileri gitmek gibi bir dizi olası nedene yönelik olarak şekillendirilir. Araştırma, ister karmaşık ister planlı olarak sunulmuş olsun, olayı keşfetme ve anlama sürecinin sadece bir parçasıdır.

## Ontoloji

Ontoloji, dünyanın nasıl var olduğunu anlamadır. Benton ve Craib, ontolojinin şu soruya verilecek cevap olduğunu söyler: Dünyada ne tür şeyler vardır? (2011:4). Bryman, temel ontolojik meselelerin “sosyal dünyanın sosyal aktörlerin dışında bir şey olarak görülüp görülmediği ya da insanların biçimlendirme sürecinde olduğu bir şey olup olmadığı” hakkında olduğuna dikkat çekmektedir (2008:4). Yani ontoloji bizim dünyayı ve onun içindeki yerimizi nasıl gördüğümüzdür. Onu, hepimizin toplumda ait olduğu sosyal yapılarla sabit ve net görebiliriz ya da ayrı bireyler olarak var olan, akışkan ve her birimiz için farklı bir şey olarak görebiliriz.

## Epistemoloji (Bilgi Teorisi)

Epistemoloji, bazen 'bilgi teorisi' olarak adlandırılır (Benton ve Craib, 2011). Bilginin nasıl oluşturulduğu ve neyin meşru bilgi olarak görüldüğü hakkındadır. Bryman (2008), temel epistemolojik meselelerin doğal bilimsel yaklaşımın sosyal dünya hakkında çalışmak için uygun olup olmadığı belirlemek olduğunu öne sürer. Bu nedenle bazı araştırmacılar sosyal dünyanın doğal dünya ile aynı usul ve esaslara göre ele alınabileceğini öne sürer. Diğerleri, sosyal dünyanın doğal dünyadan çok farklı olduğunu ve farklı anlayış ilkelerinin uygulanması gerektiğini iddia ederler. Dolayısıyla dünyanın nasıl var olduğuna olan inancımız (ontolojimiz), bilginin nasıl yaratıldığı ve uygun anlayış araçları (bizim epistemolojimiz) ile yakından bağlantılı olacaktır. Epistemolojimiz, bizi bunu incelemek için kullanmaya uygun yöntemlere ve tüm araştırma süreci hakkındaki anlayışımıza yönlendirecektir.

## Araştırma Paradigmaları

Araştırma, Şekil 3.1’de olduğu gibi bir akış diyagramında sunulabilir.



Şekil 3.1 Araştırma Süreci

# BÖLÜM 2

Eğitimin Politik ve Tarihsel Boyutları

# 4 Modern Okullaşma Tarihi

Eđitim sistemleri, yapıları ve sűreçleri űzerine yapılan çalıřmalar; bunların tarihi irdelenmediđi sűrece eksik kalır. Okulun ve okullařmanın nasıl geliřtiđini, kiřileri ve yetkilileri eđitim kurumları kurmaya neyin teřvik ettiđini anlamak; eđitimin řu anki durumunu anlamamıza yardımcı olur.

Kitabın bu bűlűmű; kısaca bugűnkű devlet eđitiminin bařlamasına neden olan dűnemi inceleyecek ve çok amaçlı okulların kurulmasını da kapsayacak řekilde İkinci Dűnya Savařı'ndan bu yana olan geliřmeleri ana çizgileriyle belirtip ulusal programın bařlangıcıyla sona erecektir (Ulusal program konusu bir sonraki bűlűmde ele alınacaktır).

## Giriş

Modern eđitim tarihi; bugűnkű durumu řekillendiren ve bűyűk bir geçiřin simgesi olan 1870'lerin hâkimiyeti altındadır. Genel bakıřımıza, bugűnkű devlet eđitiminin temellerinin atıldıđı 1870'ler űncesi dűnemi ele alarak bařlıyoruz. Eđitimdeki bu modern dűnem tarihi ařađıdaki gibi bűlűmlere ayrılabilir:

- 1800-70: Devlet eğitimine doğru
- 1870-1902: İlkokullarda okullaşmanın ilk aşamaları
- 1902-44: Ortaűđretim okulları ve YEO'lar (Yerel Eđitim Otoriteleri)
- 1944-65: Evrensel ortaűđretim okulları
- 1965-1970'ler: Çok amaçlı okullar



- 1970'ler-1988 Eğitim politikası anlaşmazlığı ve 1988 Eğitim Reformu Yasası.

Bu maddelerin her biri, olayların, değişik evrelerde ilerlemesi ve sürekli yeniden tavsiye edilmesi nedeniyle belli bir kronolojik sıraya konması zor olsa da eğitimin gelişiminde önemli aşamaları temsil etmektedir. Bu yüzden, olayların birbirine bağlı gelişmesiyle birlikte, dönemler arasında çakışma ve süreksizlik de vardır. Örneğin, çok amaçlı okullaşmanın belirtildiği aralık, çok amaçlı okulların en çok önem kazandığı dönemi temsil etmemektedir.

## Modern Eğitim Tarihi Çalışmalarında Dikkate Alınması Gereken Hususlar

Modern eğitim tarihinin incelenmesinde, seçilecek yaklaşımlar ve olası yanlışlıklar konusunda net olmak bu yüzden büyük önem taşımaktadır. Kitabın önceki bölümlerinde de araştırmacıların kaynaklara görünür değerlerine göre değil de eleştirel yaklaşması gerektiğine değinilmiştir. Bu özellikle; doğası gereği, bağlama göre değişen ve günümüze uzak ve bu yüzden de kaynağı, geçerliliği, boyutu gibi konularda aslının sorgulanması daha zor olan tarihi kaynaklar için çok önemlidir. Bu sebeple, herhangi bir tarihsel çalışmadan sonuç çıkarırken, kaynak ve yöntemlerimizi desteklemeye çalışırken olabildiğince tedbirli yaklaşmalıyız.

Bazı tarihçiler, bireysel ve yerel mücadele ve başarıları dışlayarak bir eğitim politikası oluşturulmasının fazlaca vurgulandığını savunabilirler. Genellikle bu gelişmeler resmi hükümet raporlarına ve nicel verilere erişimi üzerinden değerlendirilir, ancak Carpentier (2008) bu durumun, kullanılan göstergelerin zamanla aynı şeyi ölçüp ölçmediğine dair soru işaretleri uyandırdığını hatırlatmaktadır. Sözleşmeler kullanılan istatistikî kategoriye veya yöntemlere göre değişebilir, ama aynı zamanda asıl ölçmek istenen verilerde de gerçek değişiklikler olabilir. Bu yüzden; eğitim tarihçileri istatistiklerden yararlanırken bu olayların gerçekleştiği zamanı hesaba katarak bir değerlendirme yapmalıdır. Eğer farklı zaman dilimlerinden tarihi verileri karşılaştırıyorsak, bu olayları gerçekleştikleri döneme göre değerlendirmeliyiz. ‘Örneğin, ilköğretim ve temel eğitim arasındaki farklılıkları ve yükseköğretim kurumları (üniversite, kolej, teknik üniversite gibi) arasındaki farklar kadar ileri ve yükseköğretim arasındaki değişken sınırları da göz önünde bulundurmamak gereklidir. Bu şekilde temkinli davranmak, aynı zamanda uluslararası incelemeler için de çok önemlidir’ (Carpentier, 2008: 706).

Nüfus artışı istatistikleri, istihdam üzerindeki ekonomik veriler, iş gücü piyasası, fiyatlar ve faiz oranları, ev finans gibi nicel kaynakların kullanımı, eğitimin tarihsel gelişimini bir bağlama oturtmayı sağladığı için önemlidir. Örneğin, hem güncel hem de tarihi incelemelerin; eğitim politikası geliştirilmesinde göç, yoksulluk, sağlık ve sosyal sınıf verilerinin kullanılmasına dair gerekçeler sunduğu kolayca görülmektedir. Açıkçası, bu yüzden, eğitim tarihinin; politik, sosyal, ekonomik ve demografik konularla iç içe olması kaçınılmaz ve istenen bir durumdur. Eğitim reformu anlayışımız, büyük ölçüde, sosyal değişimin, ekonomik baskıların ve siyasal gelişmelerin; eğitime ayrılan ödenek ve bu ödeneğin genişletilmesi ve değişen yapısı, program ve pedagojik yaklaşımları nasıl etkilediğinin değerlendirilmesiyle geliştirilmektedir. Diğer bir yandan da, tarihçiler, tarihsel bağlamlarından çıkarılmış olabilecek modelleri ya da teorilerini doğrulamak için, çalışmalarını sadece deneysel verilere dayandırıp tarihsel verileri kullanmayı göz ardı etmemelidir. Her araştır-

mada, belli bulguları gereğinden fazla büyüterek, küçümseyerek ya da tamamen görmezden gelecek, verileri öncesinde oluşturulan bir teori ya da fikre göre şekillendirme tehlikesi vardır. Teorik bulgu ve çıkarımlar, tarihsel olayların daha ileri düzeyde yorumlanmasını sağlasa da yeni bir teorik modeli geçmişe taşıyıp tarihi yeniden yazmaya kalkamayız. Aynı şekilde, şunu unutmamalıyız ki alanyazında kayda değer bir süredir var olan tarihsel yorumlamalar ne kendi başlarına tamamen nesnel ne de oluşumları sırasında var olan diğer teorilerden tamamen bağımsızdır.

### Okuyucu Yansıması: Eğitim Etkinliklerinin Öneminin İncelenmesi



**Son 200 yılda gerçekleşmiş önemli bir eğitsel gelişme, etkinlik ya da girişimi düşünün ve aşağıdaki soruların bazılarını ya da tamamını ona göre cevaplandırın:**

- Bu gelişme ekonomik refah ya da düşüş döneminde mi meydana geldi?
- O dönemde demografik büyüme ya da gerileme üzerinde etkisi var mıydı?
- Bu yenilik, oy kullanma hakkının genişletilmesi gibi önemli siyasal bir gelişmeyi takip eden rastlantısal bir durum muydu?
- Bu girişim ve işsizlik düzeyi arasında bir ilişki var mıydı?

Şimdi de bu şekilde analiz yapmanızı sağlayacak tarzda sorulardan oluşan bir liste yapın.

Carpentier (2008) tarihsel yorumlamaları ifade ederken kullanılan karşılaştırmalı istatistiksel verilerin ardında yer alan yapı ve süreçleri anlamada yardımcı olması için nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılmasını savunmaktadır. Böylece, sınıf uygulamalarının araştırılması, öğretmen günlüklerinin okunması, ders planlarının incelenmesi, önceki öğrenciler ve öğretmenlerle görüşmelerin yapılması; okullaşmadaki resmi düzenleme ve mevzuatın öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük yaşamları üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Tarihsel biyografik hesaplamalar, önemli yasal değişikliklerin incelenmesi yoluyla mevcut olgusal bilgilere çok zengin, yeni bakış açıları getirebilir. Buna örnek olarak, devlet okulunda öğretmenlik yapan evli bir çiftin oto/biyografik yaşantılarını; ‘biyografi ve tarih arasındaki kesişimi, yaşanan geçmişle tarihsel geçmiş arasındaki ayrımı, nesil ve sosyal değişimler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir merceğe olarak kullanan’ Jane Martin’in raporunu gösterebiliriz (2007: 515).

Bu uyarıları akıllarda tutarak, çoğu eğitim tarihçisi tarafından eğitimin gelişiminde ve değiştiremez yeniliklerde ana dönemler olarak görülen kısımların incelenmesine geçebiliriz.

## 1800-70 Devlet Eğitime Doğru

Orta Çağ'dan beri kiliseler; nüfusun küçük ve nispeten ayrıcalıklı bir kısmı için, manastırlarda ve devlet okullarında gerçekleştirilen planlı eğitimin yanı sıra yetimhanelerde birçok yoksul çocuğa temel eğitim sağlamıştır. 19. yüzyılın ilk yıllarında, kırsal alanlarda çeşitli tarım ya da yazlık sektörlerde çalışan çocukların dışında yeni kent merkezlerinde de birçok çocuk, fabrikalarda çalışıyordu. 1800'lerde yoksul çocukların gittikleri okullar isteğe bağlıydı ve mali anlamda toplum severler ve bazı dini gruplar tarafından destekleniyordu ve bu okullar esas olarak sayıları azımsanmayacak kadar çok olan çalışan çocuklara yönelik kurulmuştu.

Gözlemleyici bir okullaşma sistemiyle bu çok sayıda öğrenci ayrı bir bölümde toplanıp ağırlıklı olarak ezberci sistemle eğitilmekteydi. Bu okullarda eğitim, kalabalık öğrenci gruplarını yeteneklerine göre gruplayarak ve küçük öğrenme birimleri tekrar etmeye dayalı bir sistemle, tek bir öğretmenle gerçekleştirilmekteydi. Öğretmen; kendisi disiplini sağlayıp öğrenciler bir sonraki öğrenme unsuruna geçmeden onların çalışmalarını kontrol ederken, en yetenekli öğrencilerden birkaçını seçip küçük gruplarla onların ilgilenmesini ve öğretmenlik yapmasını sağlamaktaydı. Bu sistemle ilgili sorunsal, problem çözüme ya da yaratıcı etkinlikler yerine, sadece var olan bilginin öğretilmesine dayalı olması ve öğrencilerin değişik öğrenme hızlarını ve yöntemlerini hesaba katmamış olmasıydı.

19. yüzyılda, çocukların istihdam edilmesini, ucuz iş gücü olarak sömürülmesini ve cinsel istismarını engellemek için yasalar ortaya çıkmıştı. Bu dönem aynı zamanda, hızlı sanayileşme, teknolojik evrim ve hızlı nüfus artışının görüldüğü bir dönemdi ki hem çocuk işçiliği hakkında hem de okullaşmada yapılan yasal değişiklikler ayrılmaz bir şekilde ekonomik koşullar ve çalışma koşullarıyla bağlantılıydı. Bu süreç, çocukluğun icadı olarak görülmüştür; çünkü öncesinde çocuklar yetişkinlerin küçük versiyonu olarak kabul edilmişti (ve giydirilmişti). Şöyle ki onların kişisel özellikleri ve ihtiyaçları genelde yetişkinlerden farklı olarak kabul edilmemişti.

Hopkins (1994:6)'e göre:

*19. yüzyılda çocuk işçiliğinin dönüşümü, çocuklara karşı tutumun derinden değişmesi sonucu değil, daha çok sürekli artan nüfus, sanayileşme ve kentleşmeyle birlikte o zamana kadar benzeri görülmemiş değişimlerin yaşandığı bir dönemin sosyal olarak kontrol altında tutulması kaygısıyla birlikte toplum sever ve merhametli bir yaklaşımın ürünüydü.*

1833'ten beri neredeyse sadece kilisenin maddî olarak desteklediği, çocukların isteğe bağlı gittikleri bu okullara hükümetin burs vermesiyle birlikte 19. yüzyılın ikinci yarısında gözlemsel sistem çökmeye başlamıştı. John Pounds tarafından kurulan, yoksul çocuklara ücretsiz eğitim veren bakımsız okullar, halkı genel olarak medenileştirme ihtiyacı olduğu için Lord Shaftesbury tarafından büyütülmüş ve desteklenmişti. Shaftesbury maden bölgelerinde yaşayıp içki içen, küfreden, kavgaya yatkın kız çocukları için endişeliydi ve bu davranışların ancak eğitimle düzelebileceğini düşünüyordu. Ebeveynler, kentlerde iş yoğunluğu giderek artan fabrikalarda çalışma imkânı bulabilinler diye, çocuklara bir şekilde sosyal normların ve önemli değerlerin aşılması gerekiyordu. Bu eski okullar, ileri gelen vatandaşlardan seçilmiş bir kurul tarafından yönetiliyordu ve daha

# 5 Program

Bu bölüm, program teriminin anlamı üzerinde durmaktadır. Bilginin doğası ve örgütlenmesi ile ilgili farklı bakış açılarını dikkate alarak epistemolojik bir analiz takip edilmiştir. Bu bakış açıları, dünyaya ilişkin algılarla yakından bağlantılı olması bakımından değerlidir. Nitekim bilgi, eğitim ve araştırma süreçleriyle ilgili anlayışlar, birbiriyle yakından bağlantılıdır. Bölüm amaçların, içeriğin, eğitim durumlarının ve değerlendirmenin bir analizini içeren program öğelerini inceleyerek devam etmektedir. Daha sonra her program tasarımında ve geliştirmede eğitimin amacı ve doğası ile ilgili inançların önemi, İngiliz Ulusal Programına atıfta bulunarak açıklanmıştır.

## Giriş

Program kavramı, onun amaçları, özellikleri ve işlevleri olduğu gibi kabul edilme eğilimindedir. Eğitim Biliminin işlevlerinden biri, bu belli başlı ve görünürde belirtilen fikirleri, daha eleştirel bir şekilde derinliğine araştırmak için ortaya çıkarmaktır. Okullar, kolejler ve üniversiteler gibi eğitim kurumlarının programları, güçlü bir yasal dayanağa sahiptir ve değişik kurumlar tarafından düzenlenen ve sıkı kontrol altında tutulan önemli bir toplumsal gerekliliği temsil eder. Program değişikliği zor, uzun soluklu ve bürokratik bir süreç olabilir. Bütün bunlar, programın ve onu ete kemiğe büründüren bilgi ve öğrenme görüşünün, hükümetler ve farklı eğitim kurumlarında, okullar, kolejler ve üniversitelerde, gerçekleşen yönetim süreçleri için önemli konular olarak dikkate alındığını göstermektedir.

Aşına olduğumuz düzenli ve düzenlenmiş program, zaman içinde değişikliğe uğrayan bir dizi fikir ve uygulamayı içinde barındırır. Programdaki farklı konular, kendilerine ait farklı geçmişlere, onların mevcut biçimlerinde görülebilecek izlere sahiptirler. Konuların, ders kitaplarında ve uygulama geleneklerinde açıklanan ‘kendilerine özgü bir hayatı’ vardır ve oldukça profesyonel konuşma diliyle yazılırlar (Ball, 1993). Konular yetkilendirilir ve meşruluk kazanırlar, böylece kendi etrafında kurumlar ve yerleşik uygulamalar geliştirirler. (İngiliz) Nitelikler ve Program Yetkilisi (NPY) gibi sınav otoriteleri, program konularının düzenlenmesine, şekline ve öğretmenlerin ders uygulamalarına anlamlı bir biçimde etki eder.

Öğretmenler programı, kendi konuları, dersleri, genel meslekî uygulamaları, bölüm kültürü ve okulun genel değerler sistemi bağlamında yorumlar. Bu, öğretmenlerin otoritesinin önemli bir ölçüsünü; fakat aynı zamanda onların, okuldaki rolleriyle sınırlandırıldıklarını ve belli biçimlerde davranmaları ve belli değerlere uymaları gerektiğini ifade eder. Bir öğretmenin kendi bireysel kararlarına göre hareket etmesi ile dışsal kısıtlamalara uyum gösterme kapasitesi arasında daima bir çekişme vardır. Reay’ın (2006:292) belirttiği gibi:

*Öğretmenler, sadece ulusal programı uygulamaz ve olumlu bir disiplin politikası yürütmezler, aynı zamanda onlar, kaynakların seviyeleri ve dağıtımı, şiddet ve saldırganlık eylemleri, kişilerarası ve grup ilişkilerinin karmaşık örüntüsü, hâkimiyet ve kontrol için güç mücadeleleri, akademik başarı üzerindeki tartışmalar ve farklı öğrenci grupları için ‘gerçekten yararlı bilgiyi’ inşa etme konusundaki sorunlarla ilgili ikilemler gibi bağlamsal koşullarla karşı karşıya kalırlar. Öğretmenlerin karşılaştığı bu çok yönlü ikilemlerin hepsi, daha çok cinsiyet, etnik ve sosyal sınıfla ilgilidir.*

## Programın Doğası

‘Program’, eğitime müdahil olanların sıklıkla değişik biçimlerde kullandığı bir terimdir ve onun anlamı çoğu zaman sorgusuz sualsiz kabul edilir. Hayes, belki de ‘öğrencilerin öğrenmesi gerekenlerin toplam özeti’ dışında, bunun üzerinde bir uzlaşma sağlamanın gerçekten zor olduğunu belirtmektedir (2006: 57). Oysa burada bile, öğrencilerin gerçekten ne öğrenmesi gerektiğine ilişkin bir uzlaşmaya varmak mümkün olmayabilir. Kimi zaman ‘program’ terimi, bir dersin öğretilen içeriğini ifade etmek için kullanılır. Fakat bunu bir öğrenim izlencesi (syllabus) olarak adlandırmak daha uygundur. Bir program, bundan daha fazlasıdır. 35 yıl önce Jenkins ve Shipman, programı şöyle tanımlamışlardır:

*Bir program, okulda ve diğer kurumlarda öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken bir eğitimsel tasarımın oluşumu ve uygulamasıdır ve bunun içindir ki kurumlar üç düzeyde sorumluluk üstlenir: Programın mantığı, gerçek uygulaması ve etkileri (1976: 26).*

Lawrence Stenhouse, zamanın önemli bir eğitim programcısı, programla ilgili görüşlerini farklı biçimde şöyle açıklamıştır:

*Eğitim tasarımının temel ilkelerini ve özelliklerini iletmek amacıyla eleştirel incelemeye açık ve uygulamaya etkili dönüştürülme potansiyeli olan bir girişimdir (1975: 53).*

Program, çoğu zaman okul gibi eğitim kurumlarının ders programlarında görünen derslerin bir derlemesiymiş gibi ifade edilir. Kelly (2009), bunun çok sınırlayıcı olduğunu ve okulun sağladığı tüm deneyimler açısından, programa daha kapsamlı bir şekilde bakılmasını önermektedir.

### Okuyucu Yansımaları: Bir Program Neyi Kapsar?



*Sizce 1985'te Kraliyet Denetimi (KD) tarafından önerilen aşağıdaki program tanımı, okul yaşamını kapsamada ne kadar iyidir?*

Bir okulun programı, öğrencilerinin zihinsel, kişisel, sosyal ve fiziksel gelişimini desteklemek için, okulun örgütsel yapısı içinde tasarlanan ve teşvik edilen tüm etkinliklerden oluşur. O, sadece resmi ders programını kapsamaz; aynı zamanda ilişkilerin niteliği, fırsat eşitliği düşüncesi, okulun kendi görevlerini ifade etme şekli ve düzenleme ve yönetime biçimini örnekleyen değerler gibi, okulun 'kültürel değerlerini' oluşturan tüm bu özelliklere kadar, program dışı etkinlikler olarak adlandırılan resmi olmayan programı da kapsar. Öğrenme ve öğretim stilleri, programı güçlü bir şekilde etkiler ve uygulamada onlar, programdan ayrı tutulamaz (DES, 1985a: 11).

Bütün bir program, bu farklı öğelerin belirli bir yöntemle düzenlenmesi olacaktır. Ne öğretileceği, öğrenme deneyimlerinin özel bir düzenlemeyle nasıl yerleştirileceği, programın 'sunumunda' kullanılan çeşitli öğretim yöntemleri ve öğrencilerin öğrenmesinin nasıl değerlendirildiği: bunların hepsi, programın içindeki faktörlerdir. Bu, programın farklı konuların bir derlemesinden daha karmaşık ve çok yönlü bir şey olduğu anlamına gelir. Konular önemli olabilir, fakat onlar bütün programın yalnızca bir parçasıdır. Program anlayışı, ne öğretildiğini, niçin öğretildiğini ve nasıl öğretildiğini keşfetmeyi içerir (Husbands, 2004).

Kelly, planlanan yani amaçlanan programla, 'alınan', yani gerçekte deneyimlenen ve gözlenen program arasındaki farklılıklara ilişkin farkındalık olması gerektiğini belirtir. O, aynı zamanda resmi programa, yani ders programına ve resmi olmayan programa, yani ders programı dışında gerçekleşen ve 'program dışı' etkinlikler olarak adlandırılacak programa da gönderme yapar (2009: 12). Resmi olmayan program, 'örtük program' terimi ile karıştırılmamalıdır. Örtük program, okul ritüelleri yoluyla empoze edilen mesajları ifade eder: nasıl itaatkâr olunacağını, uzun süren can sıkıntısı ve hareketsizlikle nasıl baş edileceğini öğrenme ve belirli resmi toplumsal ortamlarda sessiz durmayı öğrenme (bkz. Bowles ve Gintis'in, 1976 özgün çalışması; Willis, 1979). Örtük program, örneğin ergenler için zaman zaman sadece arkaplan sesi olan resmi programda okula devam etmek için çoğu zaman güçlü motivasyon oluşturan, öğrenciler arasındaki karşılıklı sosyal ve duygusal değişimlerin gerçekleştiği tüm 'resmi olmayan' öğrenmeleri kapsar. Bu yüzden bir program çalışmasında, resmi ve planlanmış olanlar kadar, amaçlanmayan deneyimlerin de incelenmesi önemlidir (Örtük programın anlamı için Bölüm 10 daha detaylı incelenmelidir).

Program, verili değildir ancak bir dizi olası tercihler arasından bir seçimdir ve bu sebeple daima öğrenme ve bilgiye ilişkin belirli bir görüşü temsil edecektir ve dolayısıyla öğrenme ve bilgi açısından önemli olan belirli bir eğitim sistemini veya ortamını tanımlayacaktır. Dahası, program inşa

edilir. O, eğitim sisteminin tam kalbinde oturan sosyal bir yapıdır ve okullarda gerçekleşen birçok şeye, şekil ve düzen verir. İdeolojik inançlara dayanan kararlar, program geliştirmenin ve uygulamanın her aşamasında inşa edilir ve ne tür bilgiler içerdiğini, onun nasıl sunulduğunu, değerlendirildiğini ve buna benzer şeyleri belirler.

Modern devletlerin eğitim sistemlerinde program, bütünüyle tutarlı, açıkça ifade edilen bir paradigmadan daha çok, muhtemelen farklı ideolojilerin karmaşık bir bileşiminden türetilir. Resmi program, önemli bilginin ne olduğuna ilişkin kamusal bir açıklama olarak da düşünülebilir. Programın kapsadığı bilgi, bir otoritedir ve hatırı sayılır ölçüde yasal, toplumsal ve ahlâkî gücü elinde bulundurmaktadır. Program bilgisi, orada olmak için seçilmiştir ve bu yüzden bilgi, gerçekten önem taşımaktadır ve onun belirlenmesi eğitim ortamlarının ötesinde karar vericileri de bağlar. Programı kontrol etmek, oldukça fazla güç uygulamaktır; böylelikle iktidarlar, okul programının doğasına sistemli olarak müdahale ederler.

Mesela, İngiliz okullarını dikkate aldığımızda, resmi ve hizmete sunulan program üzerinde değişik etkilere sahip çok sayıda paydaş belirlenebilir:

- Memurlar programı kaleme aldılar ve politikacılar programın yasal çerçevesini oylayarak kabul ettiler ve bu, siyasal tartışma ve politikanın merkezinde durmaktadır.
- Eğitim Öğrenci Hizmetleri ve Becerileri Standartları Ofisi (EÖHBSO) müfettişleri, programın öğretime etki ederler; çünkü teftiş puanları, ebeveynlerin okul tercihleri üzerinde etkisi olan bölge sonuçlarını da etkiler.
- İşverenler, okul müdürlerine, valilere, yerel ve ulusal politikacılara katılım sözleşmeleri, işe yerleştirme, yönetim ve benzeri yoluyla fikirlerini açıklayarak, okullarda söz sahibi olurlar.
- Yerel otoriteler (önceki yerel eğitim otoriteleri), öğrencilerin çeşitli gereksinimlerini karşılayan destek hizmetleri kadar, öğretmenler ve okuldaki diğer personeller için meslekî gelişim dersleri önererek, kendi yetkilerindeki okulları güçlendirirler.
- Ebeveynler, okulda ve çocuklarının nitelikli öğrenme deneyimleri üzerinde kazanılmış bir hakka sahiptirler.
- Öğretmenler, programı uygular ve öğrenciler buna farklı yollarla tepki verirler.

Dolayısıyla programın nasıl ortaya konulduğunu ve nasıl geliştirildiğini etkileyebilecek birçok farklı grup vardır.

## Bilginin Yapısı

### Epistemoloji

*Epistemoloji* (bilgi teorisi), nasıl bildiğimiz, ne bildiğimiz ve bilmediklerimize kendimizi nasıl yönlendirdiğimiz gibi bilgi sorularıyla ilgilenir. Bilgi kuramcıları, bilgiye, onun kaynaklarına, tarihine, kökenine, otorite iddialarına ve bunların neyden kaynaklandığına ilişkin sorular sorabilir. Ayrıca, bilen ve bilinen, öğretme ve öğrenme, bireyler ve kurumlar arasındaki ilişkilere dair konular da onla-

# 6 Eğitimde Siyaset ve Politika

4. Bölümde, Modern İngiliz eğitim sisteminin gelişimini tarihsel ana hatlarıyla belirttik. Bu tür gelişimlerin politik, sosyal ve ekonomik şartlardan etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle politika ve politik ideoloji arasındaki ilişkinin incelenmesi eğitim açısından önemlidir. Bu bölümde 'eğitim politikası' teriminin anlamını ele alacak ve politika eleştirisinin oluşturulmasına rehberlik edeceğiz. Daha sonra, politik ideolojilerin doğasına değinecek ve 1979'da iktidara gelen Thatcher yönetimindeki muhafazakâr hükümetten günümüze kadar İngiliz devlet eğitim sisteminin gelişimine genel bir bakış ve yorumlama ile devam edeceğiz. Bu dönemde eğitim politikasında genelden arz-talep yaklaşımına doğru uzun süreli bir değişim olmuştur.

## Giriş

Önceki bölümlerde, eğitim sisteminin gelişiminin ve düzenlenmesinin apaçık, kolay bir konu olmadığını belirtmiştik. Eğitim yansız bir kavram değildir. 'İyi toplum'un gelişimini dileyebiliriz; fakat bunun gerçekte neye benzediği ve nasıl o noktaya gelinebileceği çok farklı yorumlanabilir. 'İyi toplum' disiplini ve vatandaşlar tarafından uygulanan bir düzene dayalı olabilir, milletin kendilerini geliştirme doğrultusunda edindikleri özgürlüğün sonucu olabilir ya da büyük olasılıkla bu ikisinin dengelenmiş ve bağdaştırılmış bir şekli olacaktır. Öğrencilerin itaat etmeleri için ne kadar sıklıkla ceza ve kontrollere maruz kaldıklarını, aynı zamanda düşünmeye ve sorgulamaya cesaretlendirildiğini düşünün. Eğitimin amaçları yaygın olarak zihinleri geliştirme, önemli bilgileri aşılama, sosyal düzenin devamını sağlama ve gençleri geleceğe hazırlama olarak kabul edilebilir. Fakat eğitimsel tecrübelerin detayının inşası oldukça sorunlu, siyasi bir faaliyettir.

5. Bölümde, eğitimcilerin program içeriği ve pedagoji ile nasıl mücadele ettikleri gösterildi: Ne öğretmeli ve ayrıca, muhtemelen, neyden kaçınılmalı? Örneğin, gençlere uyuşturucular ve seks hakkında ne söylüyoruz? Okullarımızda bu tür konuların geniş kapsamlı tartışılmasına izin veriyor muyuz? Hangi öğretim teknik ve stilleri daha etkilidir? Disiplinli öğretim mi yoksa keşfetme özgürlüğü mü vurgulanmalı? Detaydan geri çekilecek olursak, aynı zamanda eğitimin evrensel doğası hakkındaki konularla da ilişkili olmak gerekir. Hangi yönleri tüm vatandaşlar için olmalı? Zo-



runlu olacak mı? Eğer öyleyse, insanlardan kaç sene okumaları istenecek? Eğitim nüfusun farklı bölümleri için farklı şekilde sağlanır mı? Sağlanırsa, hangi yollarla ve nasıl nüfus tabakalara ayrılacak? Eyalet tarafından mı yoksa bireyler tarafından mı karşılanır? Bunun cevabı kişinin mi yoksa toplumun mu faydalanan olduğuna bağlı olabilir. Bir bireyin içinde doğduğu şartlar süregelen eğitsel deneyimlerini kararlaştırmada açıkça çok önemlidir.

Kelly, eğitimin toplumun gençlerini yetişkin hayatlarına hazırladığı siyasal bir aktivite olduğunu belirtmiştir. Eğitim ve politika 'kaçınılmaz şekilde birbirlerine bağlıdır' ve eğitimi siyasal çevreyi dâhil etmeden tartışmak mümkün değildir:

*Siyasî bağlam, herhangi bir eğitim sistemi veya planın ana ögesidir ve biri bu plan veya sistemden bahsetmeden tamamen anlaşılabilir. (2009: 187)*

Herhangi bir eğitim sisteminin gelişim tarihi, eğitimin amaçlarına ve nasıl en iyi şekilde karşılandıklarına göre rekabet eden görüşleri aydınlatır. Bu görüşler, bireylerin toplumlarını ne kadar gelişmesini istedikleriyle oldukça bağlantılıdır (Eğitimde ideoloji konusu için 2. Bölüme bakınız). Gelecek iş gücü kalitesini etkilemesi ve aynı zamanda ekonomiyle ilişkili şekilde görülmesi sebebi ile eğitim masrafları karşılanmak zorundadır.

Şimdi, siyaset politikasının ne olduğuna ve bundan eğitim politikasının nasıl türediğine bakalım. Daha sonra, politik ideolojileri ve eğitim hakkındaki inançlarla nasıl ilişkili olduklarını ele alacağız. Bu, bölümün ana parçasının analizi, Thatcher hükümetinden günümüz koalisyon hükümetine modern eğitim sisteminin gelişimi çerçevesi oluşturmamıza yardımcı olacaktır.

## Eğitim Politikasının Analizi

### Siyasal Politika

Herhangi bir toplumda ve siyasal hayatlarında daha yaygın olarak görüyoruz ki aynı görüşü paylaşan insan grupları, toplumun nasıl gelişeceğine dair ideolojik inançlarına dayalı kendi politikalarını biçimlendirmek için bir araya gelirler. Bu gruplar, siyasî parti veya odak gruplarıyla resmileştirilebilirler. Onların politikaları grup içindeki tartışma ve münazaralar sürecinde gelişecek ve sağlamlaşacaktır. Eğer iktidara gelirlirse, politikalarını uygulamaya başlarlar. Ball, sağduyulu politika görüşünü kullanarak şöyle belirtmiştir:

*...hükümet içinde yapılandırılan (en yaygın manadaki) - 'resmi' ve genellikle yasalaştırılan büyük-P politikası olarak adlandırdığımız bir şey.... Fakat birçok mevkide politikaların yapıldığını ve tekrar düzenlendiğinin ve semt ve kurumlarda oluşturulmuş ve kamulaştırılmış küçük-p politikaları olduğunun farkındalığını sürdürmemiz gerekir (2008: 6).*

### Eğitim Politikası

Bates ve ark. (2011) eğitim politikasını şöyle tanımlamışlardır: "Hem ulusal hem de yerel seviyede eğitimin biçimini ve işleyişini belirleyen kanunların ve inisiyatiflerin bütünüdür." (s.54). Eğitim

bütün hükümetlerin planlamaları içinde önemli bir yer kaplar ve bütün toplumlarda önem arz eder. Eğer eğitimle ilgili hedeflerin ideolojik bir temeli olduğu öncülünü kabul edersek, eğitim politikası, hedeflerin uygulamaya konulduğu plan veya projedir. Sosyal ve ekonomik şartlardaki değişikliklere paralel olarak bu politikaların düzeltilmesi ve çağa adapte edilmesi mümkündür. Örneğin, ekonomik olarak baskılı dönemlerde okullarda veya üniversitelerde eğitim reformu yapmak herhangi bir hükümeti ciddi şekilde zorlayabilir. Ayrıca politikanın muhalif ideolojiler tarafından zorlanması da olasıdır. Hükümet değişiklikleri genellikle ideolojinin de değişmesine sebep olur, buradan hareketle eğitim sistemi sürekli bir reform hali içerisinde. Art arda gelen hükümetler, okul programlarının içeriğini ve değerlendirmesini ve ayrıca orta dereceli okulların yapısını değiştirmişlerdir. Tabii ki politikacılar harici olaylara da karşılık vermek zorundadırlar ve böylece sunulan değişiklikler ileriye olmanın aksine tepkisel olabilir; örneğin Muhafazakâr İngiliz hükümetinin görüşlerine karşıt olarak fiziksel cezalandırma, Avrupa kaynaklı insan hakları düşüncesi ile birlikte en nihayetinde yürürlükten kaldırılmıştır.

Son 200 yılda planlı eğitimin önemi anlamlı oranda artış göstermiştir; bu durum normal olarak devletin diğer bir deyişle gücü elinde bulunduran hükümetin rolünü eğitimin gelişmesinde daha önemli kılmıştır. Eğitim politikası çalışmaları hükümetlerin niyet ve eylemlerini, belirli politikaları uygulama yeteneklerini ve bu uygulamaların etkilerini inceleyen çok kapsamlı bir alana sahiptir. Her yeni hükümet kendi yaklaşımının eğitimi iyi yönde değiştireceğini varsayar ve bu sebeple politikadaki değişiklikler 'reform' adı altında sunulur. Daha önce eğitim ideolojisi üzerine bilgi verdik. Eğitimle ilgili ideolojilerin de filizlendiği, daha kapsamlı politik ideolojileri değerlendirmenin ayrıca önemi yüksektir.

## Politik İdeolojiler ve Eğitimle İlişkisi

Daha önceki bölümlerde 'iyi toplum' un inşasından, içeriğinin farklı algılara göre nasıl değiştiiğinden ve bu hedefe nasıl ulaşıldığından bahsettik. Bu değerli görüşler bütünü, siyasî ideolojiler olarak adlandırılır. Siyasî partiler ve güç odakları; benzer ideolojiler çerçevesinde birleşip kendi görüşlerini yaymak amacıyla hareket eden, siyasî güç edinmeye çalışan veya toplumu belirli bir yönde değiştirmek için hükümeti etki altına almaya çalışan kuruluşlardır.

Politik ideolojiler çok farklı şekillerde sınıflandırılabilir. İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana İngiltere'nin eğitim politikasını şekillendiren önemli eğitim politikalarından bahsetmeden önce, bazı politik ideolojilerden kısaca bahsedeceğiz. Politik ideolojiler genellikle, kolayca sınıflandırılabilirleri için "sağ-sol" görüşe yerleştirilir. Bu aslında oldukça basit bir ikili sınıflandırmadır ve kabataslak bir gösterge olarak değerlendirilmelidir. Bu spektruma yerleştirilen grupların veya bireylerin pozisyonlarında zaman içerisinde değişik şartlardan kaynaklanan dalgalanmalar gözlenecektir. Örneğin, Muhafazakâr Parti spektrumun sağında kalmasına rağmen bazı dönemlerde sağdan ziyade merkeze yaklaşmıştır. Aynı durum parti üyeleri için de geçerlidir; bazıları aşırı sağcı bireyler iken bir kısmı merkez-sağcı olarak sınıflandırılabilir. Ayrıca görüş olarak aynı tarafta bulunan aşırı ve ılımlılar arasında çok büyük farklılıklar gözlenebileceği gibi, zıt kutuplarda oldukları gözlenen gruplar arasında da benzerlikler görmek mümkündür. Örneklendirmek gerekir-

se; tarihçiler sıklıkla faşist hükümetlerle komünist hükümetlerin (bütün görüş ayrılıklarına rağmen) yönetim metotlarındaki benzerliklere dikkat çekmişlerdir.

Politik sol-sağ görüş kavramı kullanmanın temelindeki zayıflığı kabullenerek; sağ ile ilişkilendirilen birtakım siyasî partiler Faşistler, Ulusal Sosyalistler, Hristiyan Demokratlar, Muhafazakârlar ve sol ile ilişkilendirilenler ise İşçi Partisi, Sosyal Demokratlar, Sosyalistler ve Komünistler olarak adlandırılabilir. Yine, genel olarak ve aşırılığın derecelerine göre; sosyal eşitlik ve sosyal adalet, malvarlığının yeniden tahsisi, kilit endüstrilerin devlete bağlanması ve birçok hizmetin devlet tarafından tedariki solun değerleri arasında sayılabilir. Sağ ile ilişkilendirilen değerler ise bireysel hakların savunulması, özel mülkiyet, kapitalizm ve serbest piyasa, geleneklerin korunması ile ulaşılan sosyal denge, güçlü liderlik ve devlet bürokrasinin azaltılması olarak sayılabilir. Sol, sağ toplumun üst sınıflarını ve ayrıcalıklarını desteklemekle suçlarken; sağ, solu bireyin özgürlüğü pahasına edinilen toplulukçuluk savunmakla suçlamaktadır. Tabii ki, daha önce de belirtildiği üzere, bu gruplar arasında ayırım olduğu kadar örtüşme de vardır. Dolayısıyla, görüş ayrılıkları hat safhaya vardığında siyasî partiler dağılabilir, yeni siyasî partiler kurulabilir ve bazen daha önemli bir düşman karşısında koalisyonlar ve ittifaklar da oluşturulabilir.

## Eğitim Politikasını Analiz Ederken Sorulması Gereken Anahtar Sorular

Eğitim politikasını analiz ederken politik süreci farklı aşamalara ya da evrelere ayırmak mümkündür. Bu aşamaları incelerken her evre için birkaç soruyu göz önünde bulundurmak bizim için yararlı olacaktır. Bu sorular, analizinizin başlangıç noktasının belirlenmesinde size yardımcı olmakla birlikte sorulara vereceğiniz cevaplar da sizin daha fazla sorgulamanıza ve daha derinden bir analiz yapmanıza imkân sağlayacaktır. Bu şekildeki bir tipoloji, yeni politik girişimlerin ya da var olan eğitim politikası yaklaşımının incelenmesinde kullanılabilir.

# 7 Küreselleşme ve Karşılaştırmalı Eğitim

Küreselleşme politikacılar, eğitimciler ve sanayicilerin dünya genelindeki etkisinden dolayı artan bir ilgiye sahip olan bir süreçtir. Bu ünite küreselleşmenin anlamı ve etkileri üzerindeki farklı perspektiflere bakacağız. Sonrasında karşılaştırmalı eğitimi değerlendireceğiz. Bu, eğitimde bütün eğitim sistemleri ve onun öğelerine bir bakış geliştiren karşılaştırmalı metodolojiyi kullanan eğitimin özel bir alanıdır. Burada bu yaklaşımla elde edilen bilgilerin güçlülükleri ve tehlikelerine değineceğiz.

## Giriş

Hankin (2009) küreselleşme tartışmasında üç ana diziye işaret eder. İlki küreselleşmeyi dünya aynılaştıkça ulus devletlerin ve ekonomilerin geleneksel sosyal ve ekonomik düzenlerini gittikçe ilgisiz ve güçsüz yapan bir fenomen olarak görmektedir. İkinci tema küresel anlamda gerçekleşen çoğu şeyin ekonomik ve politik açıdan güçlü bir grup ulus tarafından kontrol edildiğinin düşünüldüğü daha şüpheli bir görüş benimser. Böylece küreselleşme ile ilgili tartışmanın çoğu sadece politik söylem ve felaket habercisidir. Üçüncü tema dünyanın farklı kısımları arasındaki geleneksel güç dengesinin nasıl değiştiğini değerlendirir. Güç temellerinin nasıl parçalanıp yenilerinin nasıl ortaya çıktığını sorgular. Örneğin, güçlü bir koloni geçmişi olan Avrupa dünyada daha az önemli olmuştur, Hindistan ve daha önemlisi Çin dünya sahnesinde hızla önem kazanırken eski komünist bloğun etkisi azalmıştır. Her iki durumda artan önemleri ekonomilerinin hızlanması ile olmuştur. Afrika ise geniş doğal kaynak rezervlerine ve ekonomik potansiyele sahip olmasına rağmen altyapı eksikliği ve baskı nedeniyle çoğunlukla fakir ve sömürülmüş bir kıta olarak kalmıştır.

## Küreselleşmenin Tanımı ve Gelişimi

Burbules ve Torres (2000) küreselleşmenin birçok anlamı olabileceğini ifade eder. Eğer küreselleşme ile insan, fikir ve ürünlerin hareketi kastedilirse, o hep var olmuştur. En eski zamanlardan bu yana insanlar her zaman göç etmiştir. Keşif gezileri, fetih savaşları ve kara ve deniz üzerinden ticarî gelişim olmuştur. Değişen şey, iş gücü ve malların dünya çapında dalgalanan hammadde ve talebe karşılık ulaştırılmasındaki hız ve kolaylık olmuştur. Böylece piyasalar bizler küresel ekonomi kavramını edinene kadar genişlemiştir. Piyasa güçlerinden elde edilen düşük fiyatlı geniş ürün çeşitliliği gibi küreselleşmeden kaynaklanan birçok fayda varken aynı zamanda potansiyel problemler de vardır.

Rekabet, dünyanın daha zengin kısımlarına fayda sağlarken fakir olan, ekonomik varlık ve emeğini ucuz satmaya zorlananlar için dezavantajlıdır. Geri kalanların pahasına, piyasada zengin olanın kültürünün egemen olduğu aşikâr bir ihtimal vardır. Örneğin, dünyanın batı gibi McDonaldslaşması, baskın şekilde Amerikalı olması, tatların yayılması ve ürünlerine küresel talep artarken küçük kültür ve dillerin yok olması (Ritzer,2000). Bugün ulusal ve kıtasal sınırları aşan ve böylece bireysel hükümet kontrol ve vergi tehditlerini tuzağa düşüren bir grup uluslararası şirket bulunmaktadır. 2008 banka krizinde görüldüğü gibi bu küresel şirketlerden bir ya da ikisi zorluk çekerse zincir etkisinden dolayı dünya çapında hızlıca hissedilmektedir.

### Teknolojik ve Sosyal Değişim

Şüphesiz yirminci yüzyılın ortalarından beri toplumumuzda hayatlarımızın bütün alanlarını etkileyen sürekli ve hızlı bir değişim olmuştur. Kendi kültürümüz ya da benzer kültürlere odaklanıyor olsak da bu değişimlerin çoğu dünya genelinde bütün kültürlerde farklı oranlarda ya meydana geliyor ya da zincir etkisi oluşturuyor. İş bulma yolları, barınma şartları, sağlık sistemi, boş zaman aktiviteleri, bireysel hareketlilik ve ulaşım araçları değişti. Evde kullanılan bilgi ve iletişim teknoloji şeklini değerlendirirsek bu değişimlerin boyutunu görürüz. Elli beş sene önce çok az evde televizyon vardı. Olanlar da siyah beyazdı ve sadece bir kanal vardı. Yirmi sene önce çok az evde kişisel bilgisayar vardı ve bunlar büyük ve yavaştı. On sene önce çok az evde internet erişimi vardı. Varsa bile paylaşılan bir telefon ağı üzerinden kullanılıyordu. Geniş bant bulunmuyordu. Video kayıt cihazları birçok evde ortaya çıkacak ama tekrar yirmi yıllık süreçte kaybolacaktı. Bu gelişme ve ilerlemeler hayatımızın her alanında yer alıyor. Modern, büyük, genellikle uluslararası zincir mağazalara ve perakendeci dükkânlara baktığımızda hayatımızın her alanına hizmet eden eşyaların sürekli güncellendiğini ya da gereksiz hale gelerek ortadan kalktığını görebiliriz (Bartlett ve Burton, 2009).

Bu artan ve hızlı değişim ekonomik üretimdeki, bilgi ve iletişim teknolojisindeki (BİT) ve küreselleşmedeki gelişmelerin birleşiminin bir sonucu olarak görülebilir. Bunlar birbirleri ile bağlantılı güçlerdir.

*Ekonomik Üretimin Gelişimi*

Üretim metotları oldukça kısa bir zamanda yoğun iş gücünden toplu üretimin yapıldığı gerçek imalat sürecinde çok az insan gerektiren otomasyona doğru değişim gösterdi. Mallar eskiye göre daha çabuk ve ucuza üretilebilmektedir. Çok çeşitlilikte ürün eskiye göre daha büyük miktarlarda üretilebilmekte ve sonuç olarak insanların çoğu için yaşam standardı yükseldi.

*Bilgi ve İletişim Teknolojisinin (BİT) Gelişimi*

Önceden taşıma bandı ile toplu üretim tekniklerini kullanmış olan fabrikaların gelişimi endüstriyi devrimleştirmişken, modern bilgisayar ve robotlarla yürütülen sistemler daha devrimsel bir ilerleme üretti. İnternet teknolojisi şu an hayatımızın bütün alanlarında önemli bir rol oynuyor. Bu demek oluyor ki günlük hayatımızda ve iş hayatımızda yeni beceriler ve bilgiler gerekmektedir. Aynı zamanda eski çalışma becerilerinin çoğu üretim sürecinin bir kısmı olarak talep görmediği için daha nadir ve hatta demode oldu. Dokumacılar, tekerlekçiler ve fiçıcılar yıllar önce tamamen kayboldu ama geçen elli yılda geliştirilen ve ödüllendirilen beceriler bile çoktan gereksiz hale geldi. Örneğin mühendislik becerileri gerektiren birçok iş artık makinalar tarafından yapılıyor ve manuel ve zihinsel beceriler gerektiren bazı işlere de artık gerek duyulmuyor. Örneğin, daktilo ile yazı yazmanın yerini kelime işlem programları aldı fakat bu beceri bile bilginin dikte edilmesine imkân veren ses tanıma yazılımı kullanan bazı iş alanlarında çoktan gereksiz oldu.

Teknoloji o kadar hızlı ilerliyor ki onu yakalamak çok zorlaşıyor ve çalışanların sahip oldukları becerilerden ziyade güncel olabilmeleri önem kazanıyor. Bu denli hızlı bir değişimi yaratmadaki anahtar faktörlerden biri iletişimlerde devrimin gerçekleşmesidir. Artık internet ile herhangi bir zamanda bilgiye ulaşmak ve anında iletişim kurmak mümkün. Bu durum dünyanın küçülmüş ve zamanın daha küçük parçalara ayrılmış olduğu hissini vermektedir (Edwards and Usher, 2000). Bu küreselleşme sürecinin temel unsurlarından biridir. Telefon teknolojisindeki hızlı gelişmeler görsel iletişimlerin son dönemde Burma, Mısır, Libya ve Afganistan'da görüldüğü gibi güncel çatışma ve ayaklanmaların delillerinin dünya çapında anında gönderilebileceği anlamına gelmektedir.

*Risk Toplumu*

Beck (1992) piyasanın, modern teknolojinin ve küreselleşmenin toplumun doğasında değişimler yaratan ve modernlikten yansımaları modernliğe geçiş evrimini gerçekleştiren güçler olduğunu görmüştür. Bu yansımaları modernlik hayatlarımızda belirsizliğin artışıyla şekillenmiş ve sonuç olarak bireyler günlük hayatlarında nasıl davranmaları ile ilgili anlık kararlar vermek zorunda kalmıştır. Seçimleri nasıl çalışacakları, paralarını neye harcayacakları; aile, arkadaşlar ve diğerleri ile ilişkilerini ilgilendirmektedir. Aldığımız kararlara göre fayda sağlarız ya da sağlamayız bu nedenle her seçim risk faktörü taşır. Beck sürekli değişim halinde oldukları için aile, iş hatta hükümet gibi sosyal yapılarımızdan artık emin olamadığımız bir risk toplumunda yaşadığımızı belirtmiştir. Birey ya da devlet kontrolü ötesinde olan piyasa güçleri artan güce sahip görülmektedir bununla birlikte bireyselleştirme daha fazla vurguya sahiptir. Beck bireylerin risk toplumunda kendi pozisyonlarını yönetme kabiliyetinde artan bir çeşitlilik olduğunu açıklar. Nüfusun bazı kısımları daha geniş seçimler, daha zengin hayatlar ve son teknolojiye faydalanır. Düzenli iş için pazarlanabilir becerilere sahip olmayanlar için bu artan seçim onlara daha fazlasını kaybetme ris-

kini getirir ve bu da sosyal bölünmeyi genişletir. Bu bölünmeler ülkeler içinde meydana gelir ama ayrıca küresel anlamda büyük farklılıklarla dünyanın zengin ve fakir kısımları arasında da görülür. Böylece bu teze göre değişen sadece modern ilerlemiş toplumlar değildir, daha fakir, kırsal, gelişmemiş toplumlar da etkilenmektedir. Bundan dolayı dünya çapında büyük göçler fakir yerlerden daha zengin ülkelere geçim arayan insanlar tarafından gerçekleştirilir. Bu insanlar nüfuslarının daha genç, sağlam ve özellikli bireyleri olduğu için terk ettikleri ülkenin daha zayıf hale gelmesine neden olur.

### Okuyucu Yansıması: Ekonomik Yatırım Olarak Eğitim



Tony Blair, Başbakan iken, eğitimin sahip oldukları en iyi ekonomi politikası olarak anılacağını belirtti.

*Böylesi hızlı değişim bağlamında eğitimin çok önemli olarak görüldüğü konusunda neler düşünüyorsunuz?*

### Risk Toplumuna Ters Düşen Argümanlar

Risk toplumu fikri ve küreselleşme hamlesi geride bırakılma ve dışlanma tehlikesi altında olanların yalın bir resmini temsil etmektedir. Fakat bu ilk zamanlardaki küreselleşme düşüncesinin durdurulamaz bir hareket olduğunu ve bireylerin, grupların ve hükümetlerin kendi yollarında güçsüz olduklarını varsaymaktadır. Ball (2008) küreselleşmeye karşı bu denli belirleyici bir yaklaşımın her şeyi açıklayabileceğini ve daha makul ve ilişkisel bir tutumun gelişimini daha gerçekçi görebileceğini söylemektedir. Küreselleşmenin bütün ulus devletleri aynı zamanda ve eşit şekilde etkilemeyeceğini ifade etmektedir. Bazı uluslar küresel politika trendlerini uzlaştırabilir ya da savuşturabilirken bazıları bunu yapamaz. Ball'a göre

*Fikirler, bilgi, kültür ve yapay olanlar eleştirilmez şekilde ya da dönüşlü olmayan şekilde çeşitli ulusal düzenlemelere asimile edilemez. Dahası, uluslar küreselleşmenin etkileri ve yapılarıyla ilişkili olarak konumlanır (2008:29).*

Böylece, herhangi bir toplumu, dahası, eğitim sistemini analiz ederken küresel ve yerelin bir karışımını görmemiz mümkündür ve bu karışım farklı yerlerde değişiklik gösterir. Bu bakış açısından hareketle ulus ve bireyler güçsüz değildir. Aktif olarak yerel, ulusal ve küresel etkilerle bazıları diğerlerinden daha güçlü olan kendi kültürlerini yaratırlar.

Ball, küreselleşmenin bireysel ulusal politikadaki etkisini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

*Kültürel, ekonomik ve politik boyutların her birinde küreselleşmeyi, otonomi ve ulusal ve yerelin özgürlüğünü azaltan olarak görmek mümkündür, diğer yandan politika düşünceleri kabul edilir ve farklı politik mimarlar, ulusal altyapılar, ulusal ideolojiler ve iş kültürleri içinde yorumlanır (2008:30).*

Küreselleşme üzerine görüşlere baktıktan sonra şimdi de dikkatimizi karşılaştırmalı eğitime çevireceğiz.

# BÖLÜM 3

Eğitimde Başarı



# 8

## Bireysel Başarı: Temel Psikolojik Teoriler

8. Bölüm, psikolojide birey ve başarı kavramlarına ilişkin temel bakış açılarını değerlendirmektedir. Bu bölüm; insan zihninin çalışma şekline ilişkin teorilerin, farklı felsefi akım ve düşünceler tarafından nasıl etkilendiklerini kısaca incelemekte ve birey, zekâ, biliş, kişilik, yaratıcılık, motivasyon ve üst biliş gibi kavramları ele almaktadır. Bu bölüm ayrıca davranışçılık, Gestalt teorisi, Piaget'in bilişsel gelişim teorisi ve bilgi işleme yaklaşımı gibi öğrenme kavramına ilişkin temel bakış açıları ve teorileri de özetlemektedir.

### Giriş

Günümüzde birey kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarda psikoloji önemli bir konuma sahiptir. Çünkü psikoloji; bireysel kognisyon (biliş) kavramını, diğer bir deyişle bireylerin bilme, anlama, hatırlama ve problem çözme yetilerini de ele alan bir bilim dalıdır.

Psikoloji ayrıca davranış, motivasyon, başarı, kişilik ve öz güven kavramlarına ilişkin sahip olduğumuz bilgileri derinleştirmemizi sağlar. Bu kitapta sıklıkla belirttiğimiz bir görüş; bakış açılarının belli bir olay ya da olguyu izah etmek için geliştirilen açıklama ve fikirleri de etkileyebildiğidir. Bu durum psikoloji için de geçerlidir; bu nedenle farklı felsefi akım ve düşüncelerin, zamanında insan zihninin nasıl çalıştığına dair farklı görüşleri ne şekilde etkilediklerini belirlemek önemlidir. Bu bölümde ilk psikologlar tarafından yapılan çalışmalara değinilmekte ve yirminci yüzyıl boyunca psikoloji alanında gerçekleştirilen ve eğitim açısından da önemli olan araştırmalara ilişkin genel bir bakış sunulmaktadır. Günümüze kadar psikolojide birçok konu ve kavramı etkilemiş olan ana felsefi akım ve etkiler şöyledir:

- On yedinci ve on sekizinci yüzyıl felsefecileri tarafından, insan anlayışına ilişkin dile getirilen akılcı (rasyonelist) ve deneyimci (empirisist) görüşler
- İçgözlem ve fonksiyonalizm (işlevselcilik) yaklaşımlarına ilişkin yapılan ilk psikolojik araştırmalar
- Öğrenim konusunda dış uyaranların önemine vurgu yapan davranışçı teori
- İnsan beyninin “bütünlük” arayışı kavramına dayalı olarak belirli algı ilkeleri geliştirmiş olan Gestalt teorisi
- Kişilik teorileri - psikanalitik, psikometrik ve hümanist açıklamalar
- Motivasyon teorileri - içgüdü, dürtü/ihtiyaç ve kognisyona (bilişe) dayalı açıklamalar
- Yaratıcılık ve zekâ teorileri; IQ testinin etkisi ve bu test ile ilgili tartışmalar
- Bilişsel gelişim teorisi - Piaget’in insan gelişimi ve öğrenimine ilişkin, olgunlaşma kavramına dayalı açıklamaları
- Bilişsel psikoloji - modeller ve kavramlar, bilgi işleme teorisi - insanların dikkat, algı ve hafıza ile ilgili sergiledikleri psikolojik süreçler

## Felsefenin Etkisi

Mekanik-fiziksel bir niteliğe sahip insan bünyesi ile soyut bir niteliğe sahip olan insan zihninin birlikte aynı bedende var olduklarını belirten zihin-beden düalizmi kavramı, ilk on yedinci yüzyıl Fransız felsefeci Descartes tarafından betimlenmiştir ve günümüzde halen pek çok konu ve alanda kavramsal olarak kullanılmaktadır.

### Okuyucu Yansıması: “Zihnimin Gözü”



Sinirbilimciler (nörologlar) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, aslında insan zihninin de tıpkı insan bedeni gibi fiziksel bir varlığa sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü zihnin merkezi olan insan beyni de nihayetinde tıpkı karaciğer gibi fiziksel bir varlığa sahip bir organdır. Ancak bunun böyle olduğunu düşünmek mekanistik açıdan zor olabilir, çünkü karaciğer ve böbrek gibi organlar beynin "düşünebilme" yetisine sahip değildir!

Örneğin; günlük yaşamımızda “kafamda” ve “aklımda” gibi ifadeleri ne kadar sık kullandığımızı bir düşünün.

Bu tür ifadeler aslında beyne insani özellikler atfedildiğini, yani bir nevi "küçük bir insan ya da benlik" olarak nitelendirildiğini göstermektedir. Bu durum aslında beynin, belli konuları ele alırken soyut kavramları anlayabilmek için somut şekil ve örneklere ihtiyaç duyduğunun bir göstergesidir. Bu konuyu ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı bir şekilde inceleyeceğiz.

Benzer şekilde; bilginin insan aklı ve deneyimleri dışında bir varlığa sahip olup olmadığına dair on yedinci ve on sekizinci yüzyıl felsefecileri tarafından yapılan tartışmaların günümüzde halen devam etmekte olduklarını görmek mümkündür. Descartes gibi *akılcılar (rasyonelistler)*, Tanrının varlığı veya “üçgen” gibi soyut kavramların, insan deneyiminden bağımsız olarak var olduklarına inanmışlardır. Buna karşın *deneyimciler (empirisistler)*, tüm bilgilerin insan deneyimleri aracılığıyla ortaya çıktığını ve var olduğunu savunmuştur. Buna göre on yedinci yüzyıl İngiliz felsefeci Locke, doğan tüm çocukların zihinlerinin beyaz ve boş bir sayfa gibi olduğunu, çocukların hayatta öğrendikleri her şeyin ve yaşadıkları tüm deneyimlerin de bu “beyaz sayfa” üzerine yazıldığını düşünmüştür. Buna göre Locke, insanlara mükâfat ve cezaya dayalı bir bireysel eğitim ve özdenetim yaklaşımı sunulması gerektiğini savunmuştur. Buna karşın on sekizinci yüzyıl İsviçreli Romantizm akımı felsefeci Rousseau, insanlarda yeteneğin ve dehanın doğuştan var olduğunu ve insanların doğal olarak neyin doğru ya da yanlış olduğunu bildiklerini düşünmüştür. Rousseau çocukların bilgiyi kendi istedikleri tempoda keşfedip öğrenebildikleri, özgür ve sınırsız bir ortamda yetiştirilmeleri gerektiğini savunmuştur. Bu düşüncelerin etkilerini yaklaşık yüz yıl sonra, Montessori eğitimi gibi ilerici akımlarda da görmek mümkündür.

Söz konusu farklı bakış açılarının aynı zamanda insan zihninin nasıl çalıştığına dair farklı açıklama ve anlatımlar sunduklarını da görmek mümkündür. Böylece deneyimciler, insan zihnini bilgi işleyen bir aygıt olarak görmektedir. Bu “aygıt,” insanların yeni uyaranlara ve deneyimlere karşı ilgi göstermelerini, hislerini dışa vurmalarını, nesnelere/olayları algılamalarını ve yaşadıklarını hafızalarına kaydetmelerini sağlamaktadır. Buna karşın akılcılar ve bu düşünce ekolüne yakın olan *doğustancı (nativist)* düşünürler; bazı düşünce ve inançların insanlarda doğuştan var olduğunu ve insan zihninin belli bir şekilde çalışmak, kavram geliştirmek ve dil öğrenmek için “önceden programlandığını” savunurlar. Bu farklı felsefi görüşlerden birisini benimsemiş olan araştırmacılar ise, ister istemez psikolojideki çeşitli konulara yönelik farklı yaklaşımlar sergilemektedirler. Buna göre deneyimciler, insan davranışı ile ilgili deneysel verilerin elde edilmesi gerektiği ve insan zihninin nasıl çalıştığına dair teorilerin de bu veriler kullanılarak geliştirilmesi gerektiği görüşünü savunurlar. Akılcılar ve doğustancılar ise, deney ve gözleme dayalı teorilerini insanlarda belli zihinsel yapıların doğuştan var olduğu varsayımından yola çıkarak geliştirirler ve bu zihinsel yapıların insanlar tarafından nasıl dışa vurulduğuna odaklanırlar. Üzerinden üç yüzyıl geçmiş olmasına rağmen, insanların zihinsel özelliklerinin doğuştan mı var oldukları yoksa eğitim ve yetiştirme şekli sonucunda mı ortaya çıktıklarına dair tartışmalar halen sürmektedir; mevcut araştırma verileri ise, her iki görüşü de destekler niteliktedir.

On sekizinci yüzyıl felsefeci Immanuel Kant ise, yirminci yüzyıl öncesinde bilişsel düşünce kavramı üzerinde yapılan çalışmaları en fazla etkilemiş düşünür olarak kabul edilmektedir. Hayatının önemli bir kısmı boyunca akılcı felsefeyi benimseyen Kant; özellikle düşünce ve intiba kavramlarını birbirlerinden ayırt etmiş ve insanların kavram oluşturma süreçlerine dair ilk fikirleri öne sürmüş olan İngiliz deneyimci David Hume’un düşüncelerinden etkilenmiştir. Kant, bir düşünceyi zihinsel olarak temsil edebilmek ve yansıtabilmek için insanın kavramlara ve duygulara ihtiyaç duyduğu teorisini öne sürmüştür. Diğer bir deyişle, bilgiye hem belli konularda karar verebilmek için hem de belli ayrımları yapabilmek için ihtiyaç duymaktayız (Brook, 2001: 427). *Reprezentasyonizm* ise düşüncenin, günlük yaşamımızda karşılaştığımız fiziksel nesnelere ve soyut

# 9 Eğitim ve Psikolojide Araştırma

Bu bölümde, 1970 yılından bu yana sosyal yapılandırmacılık, çoklu zekâ, duygusal zekâ, durumlu biliş ve bilişsel farkındalığı kapsayan eğitimin içerisinde yer alan psikolojik gelişmelerle ilgili çalışmalar incelendi. Ayrıca, bu bölümde bireysel öğrenme stilleri, tercihler ve stratejilerle ilgili araştırmalar hatta nörobilim ve beynin işleyişiyle ilgili araştırmalar açıklanmıştır. Aynı bir şekilde düşünülmesine rağmen, bu konular önceki bölümde tartışılan teorilerle örtüşmektedir. Bu durum bir önceki araştırmalara dayalı olarak inşa edilen beyin ve duyu-biliş içerisindeki araştırmalarla ilişkilidir. Sonuç olarak öğrenmenin nasıl olduğu ve nasıl geliştirilebildiği, anlayışımızı hızlandırıyor.

## Giriş

Psikologların ilgi alanında, zihnin nasıl çalıştığı ve eğitimin bireyleri nasıl etkilediği hususu şimdiye dek hiç olmadığı kadar yankı uyandırmıştır. Zihinsel süreçler hakkında çok şeyler açıklanmasına ve aynı zamanda da farkındalıklı yeni incelemeler olmasına karşın Bölüm 8’de anlatılan çalışma teorik ve ampirik olarak tartışılabilir. Bu bölümde eğitimde 1970’lerden beri etkili olan psikolojik araştırmalar incelenecektir. Bu kısım;

- Öğrencileri mevcut kavramlar üzerinde odaklamaya teşvik eden yapılandırmacı kuramı içerir.
- Sosyal etkileşimin önemini vurgulayan ve öğrenme sürecinde alıştırmaları destekleyen sosyal yapılandırmacı teoriyi kapsar.
- Öğrencilerin anlama düzeyini gösteren ve kendi öğrenme stratejilerini kontrol eden bilişsel farkındalık teorilerini içerir.

- Öğrenme stili-yolları arasında daha iyi ya da kötü ayrımlarını yapmadan tercih edilen bir işlem stiliyle öğrenme görevlerinin eşleşmesini ifade eden öğrenme stili kuramlarını kapsar.
- Öğrenme için öğrenme tercihleri ve elverişli çevresel koşulların etkilerini içerir.
- Tekil zekâ yerine çok boyutlu önerilen çoklu zekâ kuramını kapsar.
- Öğrencinin duygusal durumunun potansiyelini vurgulayan duygusal zekâ kuramını kapsar.
- Tüm öğrenmeleri bağlamsal olarak açıklayan durumlu biliş kuramı ve
- Beyin işleyişinin gelişen bilgilerini kapsar.

Statik zekâ ve öğrenmeye hazırbulunmuşluk kavramlarının daha ötesinde olan öğrencilerin farklı başarı oranlarındaki açıklamalar sürekli bir artış içerisindedir. İşçi Partisi hükümetince öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kişiselleştirilmiş olan öğrenme fırsatları için çağrılar yapılmıştır (Miliband, 2004a). Bu pedagojik eğilimler bölüm 11'de daha ayrıntılı incelenmektedir. Bölüm 8'de görüldüğü gibi, bireysel farklılıklar geleneksel olarak IQ testleri ile ölçülen zekâ farklılıkları gibi düşünülebilir. Çağdaş bağlamda ise öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgili çok yönlü açıklamalar vardır. Bu bağlamdaki açıklamalara, bireyselleştirilmiş anlamı yapılandırmanın doğasını vurgulayan araştırmaları inceleyerek başlayalım.

## Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, insanların bir şeyleri kendi mantıklarına dayalı olarak yapma fikrine dayanır. Burada öğrencilerin kavramların doğasını bireyselleştirmesi büyük önem taşır. Bilgi-işlem teorisyenleri, insanların zihinlerinde temsil edilen ya da algılanan farklı yollardaki uyarıcılara, bireylerin algılamaları arasında farklılıklar olabileceğine dair atıfta bulunabilirler. Fakat Driver ve Bell (1986) uyarın ya da bilginin bu kadar basit olmadığını ifade etmişlerdir. Bilginin ve deneyimin ne ölçüde uyduğunu gören ve önceki kavramlarla deneyimlerin ilişkisini inceleyen öğrenciler için yeni bilgiler problemlidir. Driver ve diğerleri (1996) bu durumları alternatif çerçeveler olarak belirtmişlerdir. Öğretimin rolü üzerine çok az vurgu yapılmaktadır. Aksine öğretmen, bireylerin kendi fikirlerini oluşturmayı kolaylaştıran durumları oluşturmalıdır. Liang ve Gabel'e (2005) göre öğretmenden, bilgi sağlamanın, bilgi aktarımının, öğretim fonksiyonlarının yerine öğrenmeyi desteklemesi, kolaylaştırması ve rehberlik etmesi beklenir. Öğrenciler, bilgiyi sadece almak yerine, onu kendine göre anlamlandırarak önceki bilgi, deneyim, inanç ve tutumlarına göre yeni bilgileri sentezler (Seker, 2008). Eğer öğrencilerin kavram yanlışları varsa, onlara yardım edilse dahi o yanlış kavramlar onlarda kök saldığından dolayı öğretmen ve diğerleri hatayı açıklasalar bile eski anlayışlardan sıyrılmaları çok zordur ve bu durumun değişmesi oldukça güçtür. Yapılandırmacılık, kendi öğrenme deneyimlerini yönlendirilmesi için öğrenenlere doğrudan sorumluluk vermek gerektiğini vurgular (Seker, 2008). En etkili olan yapılandırmacı fikirler bilimin konusu olmuştur. Naylor ve Keogh (1999) sorunu yeniden düşünmeye yardımcı olmak için bir çaba içinde çalışmalar yapmışlardır. Bu bilimsel fikirler hakkında öğrencilerin kavram yanlışlarını giderecek olan kavram karikatürlerinin düzenlenmesi üzerine çalışmışlardır. Boghossian (2006) ve Cronjé (2006)

çalışmalarında öğrencilerin yaşamlarında gerekli olan genel bilgiler kadar özel becerileri işlemenin ve bulmanın yanı sıra geliştiren kişisel anlamların üretilmesi için yapılandırmacı yaklaşımları kullanılarak türetilmiş öğrenme çıktılarının temel özelliklerini tespit etmişlerdir.

## Sosyal Yapılandırmacılık Kuramları

### Vygotsky

1970'lerden beri, Rus psikolog Vygotsky'nin fikirlerinin önemi eğitimcilerce git gide fark edilir hale gelmiştir. Vygotsky 1934 yılında 38 yaşında tüberkülozdan ölmüştür. Vygotsky'nin çalışmaları 1920 ile 1930'lu yıllar arasındadır. Fakat bu dönemlerde Vygotsky'nin çalışmaları Batı'da yayımlanamadı. Ancak 1970'lerden sonra yayımlandı. Durkheim'ın sosyolojik fikirleri, kültürel psikoloji üzerine Wundt'un vurgusu, Gestalt psikolojisi, Jean Piaget erken çalışmaları ve yeni modern teoriler, 1920'lerde SSCB'de (Sovyet Sosyalist Cumhuriyet Birliği) çıkan dilbilim ve edebiyat kuramı Vygotsky'yi etkilemiştir. Bu eklektizm Anti-Marksist gibi algılanıp kınanmış ve Vygotsky'nin çalışmaları unutulup gitmiştir. Vygotsky'nin SSCB'deki gecikmiş siyasi rehabilitasyon ve Batı'daki ertelenen keşfinden sonra, eski SSCB ve Batı'da büyük önem taşıyan dil ve düşünce arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmaları bu alanda yeni ufuklar açmasını sağlamıştır. Cole ve Scribner'in (1974) çalışmaları Vygotsky'nin görüşlerine dayanır. Bu bağlamda, çocukların bilimsel kavramları öğrenmesi çocuğun kendi spontan günlük kavramları arasındaki etkileşimine dayanır. Okul dışındaki skolastik tip aktiviteleri için artan bir talep olduğu yerde okul temelli bilişsel beceriler daha önemli bir hale gelir.

Psikolojik aktivitelerinin anlaşılabilirliği gibi en büyük farklılıklarını ve psikolojik işleyişin sistematik bir anlayışını, düşüncenin oluşmasındaki eylem vurgusuna dayalı olarak açıklayan çocuk merkezli bir yaklaşım Kozulin Piaget'nin ve Vygotsky'nin teorilerinin ortak paydası olarak açıklanır (Kozulin, 1998: 34). Vygotsky'e göre (1978), psikolojik etkinlik, gelişimin ilk başlarında sosyo-kültürel özelliklere sahiptir. Teorik kavramlar, öğretmen için bir kolaylaştırıcı rol, öğrenci için bir problem çözme yaklaşımını ifade eden bir dizi üretken olan uyaranlardır. Oysa Piaget'e (1959) göre dil, çocuğun zihninde geliştirdiği bir düşünce aracıdır. Vygotsky'e göre ise dil, iletişim ihtiyacından ortaya çıkmış ve düşünce gelişiminin merkezi haline gelmiştir. Vygotsky, sözel akıl yürütmede ve öz-düzenlemede, benmerkezci konuşmanın fonksiyonel değerinde ve gelişiminde sosyokültürel faktörlerin önemini vurgulamıştır. İçsel konuşmada birey tarafından atıfta bulunulan benlik anlam üzerine baskınlık kazanır, fakat dış diyaloglardan doğan konuşma biçimleri içselleştirilmek zorundadır ve içsel düşünceler diğerlerinin anlayabileceği biçimlere dönüşür. Vygotsky bu içsel ve dışsal konuşmaları iki yazara benzetmiştir. Bunlardan biri, anlamların var olan önceki sistemdeki düşüncelere uyum sağlamasını yaparken, diğeri ise eş zamanlı olarak içsel ve dışsal konuşmalarındaki durumu kendine has duyular haline getirir.

İletişimsel konuşmada, gelişme sadece dilde cümle formülü tasarlamak değil, kelimeleri cümleyle birleştirme işlemidir. Ayrıca düşünce kendisini şekillendirir. Böylece Vygotsky'nin çalışmaları bir öğrenme aracı olarak konuşmanın önemini vurgulamaktadır. Etkili Bullock Raporu (1975) tarafından yönlendirilen İngiltere'deki sınıflarda konuşma durumu, öğrenmenin merkezileştirme-

sini vurgulayan raporlarla 1980'lerden bu yana pekiştirilmeye devam etmiştir (Assesment of Performance Unit, 1986; Norman; 1992). Hem bildirimsel hem de işlemsel bilginin öğrenilmesi için öğrenciyi konuşmaya cesaretlendirmenin kendi düşüncelerini artırmak amacıyla bildiklerini refine etmeye imkânlar sağlamanın giderek değerli olduğu kabul edilmiştir (Withers and Eke, 1995). Bu bulgular, öğrencilerin bilimi daha iyi anlaması için gerçekleştirilen son araştırmalarda ortaya konmuştur. Howe ve diğerleri (2007) öğrencilerin birbirlerine fikirlerini kendi gerekçeleriyle açıkladıklarında bu durumun öğrenciler arasındaki en verimli etkileşim olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler açıkça birbirlerine karşıt görüşleri aktardığında öğrenme çıktıları daha anlamlı olabilmektedir.

'Psikolojik araçlar' kavramı Vygotsky'nin kuramının temel kavramıdır (Kozulin, 2003): Öğrencilerin algı, bellek, dikkat ve benzeri kendi 'doğal' psikolojik işlevlerini gerçekleştirmeye yardımcı olan sembolik eserlerdir. Bu sembolik eserler, semboller, metinler, formüller, grafikler ve sembolik cihazlar gibi işaretlerdir. Sembolik eserler, bireyin bilişi ve bireysel eylemleri ve bu eylemlerin sembolik sosyo-kültürel ön koşulları arasında köprü görevi yapmaktadır (Kozulin, 1998;1). Doğal olarak mevcut işaretler, parçalar gibi, aynı yapay sürümleri tarafından değiştirilir ve sosyal çevreye bağlıdır. Vygotskian teori kültürler arası bilişsel farklılıklar psikolojik araçların sistemlerinde değişikliklere atfedilebilir ve farklı kültürlerde uygulanan kazanım yöntemlerine dayanır. Vygotsky'nin eserleri sosyokültürel teorinin dikkatini çekmiştir (Mercer and Littleton, 2007). Buradaki düşünme ve öğrenme, kültür tarafından şekillenir ve insan gelişiminde de sosyal ve iletişim formu referans olarak anlaşılmalıdır.

Vygotsky'nin çocuk ve çevre arasındaki etkileşimde insanın arabulucu olma düşüncesini geliştiren Feuerstein ve arkadaşlarının (1991) çalışmasını Kozulin açıklamıştır. Aracılı etkileşimin felsefi ve sosyolojik öncüllerini grafikleyen Kozulin, aracılı bir etkinlik olarak Hegel'in çalışmalarına vurgu yapmıştır. Kozulin'e göre birey ve çevre arasındaki etkileşime daima sosyal ilişkilerce türetilen anlamlarla aracılık edilir. Vygotsky için psikolojik araçlar, insanların kendi psikolojik süreçlerini yönlendirir. Feuerstein, kültürel olarak farklı gruplarla, kültürel olarak yoksun bireylerle ve öğrenme zorluğu çeken çocuklarla ilgili çalışması olan aracılı öğrenme deneyimi (AÖD) teorisini geliştirmiştir. Aracılı öğrenme deneyimi, öğrenci eksikliklerini değiştirme niyeti olan çocuk ile ortamının uyarıcıları arasındaki bir yetişkin katılımıyla başarılıdır. Bu öğrencilerin eksik bir modeli gibi görünüyor, fakat Kozulin, bu modelin öğrencilerin örtük öğrenme potansiyellerini ortaya çıkarabileceğini ve öğrencilerin eksikliklerinin pasif kabulünden onların aktif modifikasyonlarını sağlayan öğretmenleri ve aileleri yeniden yönlendirebileceğini iddia etmektedir.

## Bruner

1950'den beri psikolojik araştırmaların çeşitli alanlarına çok büyük katkılar sunan Amerikalı bir psikolog olan Jerome Bruner, ayrıca iletişimsel öğrenme modellerindeki yapısallaştırılmış müdahaleye de önem vermiştir. Bruner, sistematik kavramını temel alan, öğrencilerin zamanla geliştikçe ve ileri aşamalar kaydettikçe bir konunun karmaşık bölümlerine değinmek için geri dönüş yapacağı sarmal bir program yoluyla, yapılandırılmış öğrenci deneyimine dayalı bir öğretim teorisi formüle etmiştir. Öğrenciler güncel/geçmiş bilgilerine dayalı kavramlar ve yeni fikirler yapılandırılır. Bundan dolayı, kesir problemleriyle uğraşan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine, ortaokuldaki

# 10 Sosyal Etkenler, Cinsiyet, Etnik Köken ve Başarı

Bu bölümde, eğitimde sosyal faktörler ve başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Zekâ ve motivasyon gibi faktörlerin, bireylerin başarısı üzerinde önemli olduğunu gördük; fakat daha geniş sosyal faktörler de oldukça dikkate değerdir. Bu bölüm içinde sınıf, etnik köken ve cinsiyet ile ilgili araştırma bulguları incelenmiştir. Genellikle kanıksanan fırsat eşitliği meselesi sorgulanmaktadır. Eğitimin, öğrencinin başarısı üzerindeki ana etkenlerden birisi olduğu varsayımı; daha geniş sosyal faktörlerin etkisi bağlamında sorgulanmaktadır. Eğitimin; sınıf, cinsiyet ve etnik köken üzerindeki etkisi değerlendirilmiş; düşük başarı ve Afrika-Karayip çocukları arasındaki okuldan atılma oranlarıyla ilgili kaygılar gibi gündemde yer tutan konular tartışılmıştır.

## Giriş

Sosyal faktörler ve onların eğitim başarısı üzerindeki etkisine artan ilginin, batı ulus devletlerindeki eşitlik ve erişim politikalarının artışı ile örtüştüğü görülmektedir. Eğitimdeki sosyal faktörlerle ilgili son zamanlarda yapılan çalışmaların en dikkate değer ve kalıcı başarısı muhtemelen; sınıf, kültür, cinsiyet ve etnik köken mevzularını; eğitim süreçleri ve sistemleri tanımının merkezine koymak olmuştur.

Birçok soru ortaya çıkmaktadır. Eğitim belirli uygulamaları nasıl dışlayıcı ve dışarıda tutucu olabilir? Sınıfta yapılan günlük aktiviteler hangi açıdan mesela, birçok farklı sosyal çevreden gelen çocukları yabancılaştırabilir? Okulun genel kültürü nedir? Nasıl tarif edilebilir? Farklı çevreden gelen çocukları nasıl etkiler? Bu sorgulayıcı satırların merkezi; eğitimin toplumdaki eşitsizlikleri tekrar etmeye mahkûm mu olduğu ya da eşitsizlikle mücadele eden ve sosyal adaleti inşa eden bir yapı olup olmadığı ile ilgili büyük sorudur. Bu bölümde eğitimdeki sınıf, cinsiyet ve etnik kökene ilişkin sorular açıklanmıştır.



## Eğitim Başarısının Durumu

Eğitim Bölümünün (EB) ortaya koyduğu resmi istatistiklere göre, genel eğitim başarısı son yirmi yıl içerisinde istikrarlı bir şekilde artmıştır. Eğitim programlarındaki basamakların değerlendirmesi sonucu, İngilizce, matematik ve fen bilimlerinden oluşan temel derslerde öğrencilerin kazanımlarında artışlar olduğu görülmüştür (<http://www.dfe.gov.uk>). Her bir akademik beceride, nitelikli insan sayısının daha fazla ve niteliksiz insan sayısının daha az olduğu saptanmıştır. 16 ve 18 yaşları arasındaki gençlerin %82'si tam-zamanlı eğitime veya kursa dâhildir ([www.education.gov.uk/rsgateway](http://www.education.gov.uk/rsgateway)).

İngiltere'de ikamet eden öğrencilerin yükseköğretimdeki sayısının 1999/2000 ve 2009/2010 yılları arasında 25,000'den fazla artış göstermesiyle beraber, son on yılda yükseköğretimde de eğitim başarısı artmıştır (<http://www.hesa.ac.uk>). Eğitimsel becerilerin faydalarının ve yükseköğretime erişimin, genel olarak nüfus kullanıma hazır hale getirildiği görülebilir. Genel olarak toplumdaki eşitsizlikler bakımından, bu rakamların ne anlama geldiğinin yakından incelenmesi gereksinimine rağmen, bazı gerçekler de vardır. Herkes için daha fazla eğitim, illaki daha eşit eğitim anlamına gelmez. Eğitim kaynaklarının ve faydalarının topluma dağıtılmasıyla ilgili yüzleşilmesi gereken meseleler vardır. Kaynaklar ve başarı bakımından eşitsizlikler, bireyler arasında bir sürü karışık sebepten dolayı mevcuttur, fakat daha da önemlisi sosyal gruplar ve 'nüfus kategorileri' arasındakilerdir.

Farklı tür okullardaki öğrenciler, genel sınavlarda farklı seviyelerde başarılar elde etmektedirler. Seçerek öğrenci kabul eden okulların öğrencileri ister özel sektörde olsun ister devlet okulu olsun genel (seçici olmayan) okulların öğrencilerine göre çok daha yüksek bir oranda iyi notlar almaktadırlar. Seçerek alan okullarda 2010 yılında, katılan öğrencilerin %99.1'i Ortaöğretim İçin Genel Sertifika (OÖGS) sınavında A\*-C notları elde ederken; genel okullarda bu rakam %76.7 olmuştur (<http://www.education.gov.uk/rsgateway>.) Buna ilaveten, belirli bazı sosyal gruplarla ilişkili olan büyük ve de oldukça kalıcı eşitsizlik modelleri vardır. Sosyal sınıf, cinsiyet ve etnik köken, eğitimdeki eşitsizliğin kilit unsurları olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Bu üç faktör arasındaki etkileşim, birçok çocuk için daha zorlu birtakım eşitsizlikler de üretebilmektedir.

## Sosyal Sınıf ve Başarı

### Sosyal Sınıf ve Ekonomik Sosyal Çevre

Sosyal sınıf, eğitim başarısında da önemli bir faktör olduğunun hissedilmesi ve bir süredir eğitim çalışmalarının 'gündeminde' olmasına rağmen, resmi eğitim istatistiklerinde yaygın olarak kullanılan bir kategori değildir. Bunun sebebi, muhtemelen sosyal sınıfı tanımlamadaki zorluklar veya sosyal ayrılıkları vurgulamak istemeyen politik hassasiyetler olabilir (Wyness, 2008). Ayrıca, geleneksel sınıf kategorilerini dikkate almak demode olmuştur.

## Okuyucu Yansıması: Sosyal Sınıfı Tanımlamak

Araştırma verisi toplama hakkındaki 3. bölümde okuduklarınızı düşünerek,

*Eğitim başarısını ölçerken, neden bir kategori olarak sınıfı kullanmak çok zordur?*



Sınıftan ziyade, ‘sosyo-ekonomik durum’ ve ‘sosyal avantaj ve dezavantaj’ gibi terimler sıklıkla kullanılmaktadır. Bununla birlikte, önemli bir kategori olarak sınıfı dahil eden anketler neredeyse her türlü başarı kriterine göre devlet okullarındaki orta sınıf öğrencilerin, işçi sınıfındaki öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermiştir. Bu dengesizlik, sınıf sorununun, eğitim politikasında önemli bir mesele olduğu 1950’ler ve 1960’larda bir dizi rapor vasıtasıyla belgelenmiştir (Crowther Report, 1959; Gurney-Dixon Report, 1954; Newsom Report, 1963). Bunlar, herkes için fırsat yaratmış olan savaş sonrası demokrasi için ne çeşit eğitimin uygun olduğu meselesini gündeme getirmiştir.

Zenginlik ve eğitim arasında uzun bir süredir bir ilişki oluşmuştur. Viktorya İngilteresi’nde, liderler ve centilmenler olarak zenginler, pahalı devlet okullarında çocuklarının uygun eğitim alması için ücret ödemişlerdir. Fakirler ve işçi sınıfı bu zamanlarda çok az eğitim almışlardır ve onlara verilen şey genellikle; tanrıdan korkan, itaatkâr ve üretken işçiler üretmek için dindar ve kapitalist bağışçılar tarafından sağlanmıştır (devlet okullarının gelişiminin tarihi için 4. Bölüm’e bakınız). Ekonomik değişim, devlet eğitiminin yayılmasına ve insanların daha büyük beklentilerine sebep olmuştur. Bu, Britanya’nın meritokrasi olmasına neden olan liberal hümanist görüşe sebep olmuştur, başka bir deyişle, toplumdaki başarı, pozisyon ve güçten ziyade çaba ve yeteneğe dayanmıştır. Liberal eğitim bakış açısından, bir taraftan bizim birlikte yaşamımızı öğretirken, diğer taraftan da bireylere yetenekleri ve ilgileri ölçüsünde gelişim fırsatı sunulmuştur.

20. yüzyılın başlarındaki çalışmalar yoksulluk ve eğitim başarısı arasındaki bağlantıya işaret etmişlerdir (Halsey, 1978, 1995). Diğer sosyal ve kültürel faktörlerin, bu ekonomik durumlarla ilişkili olduğu aşikâr olmuştur ve bunlar, orta sınıftan gelen öğrencilerin okulda neden daha başarılı olmaya devam ettiğini açıklamaya yardım etmiştir.

Eşitlik doğrultusunda sosyal değişimin kayda değer olduğunu varsayma eğiliminde olmamıza rağmen, Büyük Britanya için rakamlar, anne-babanın mesleği ile tanımlanan sosyal sınıf ve eğitime erişim arasındaki bağlantının kuvvetli olmaya devam ettiğini göstermektedir. İlgili literatürü inceleyen Goodman ve Burton (2012), Ulusal Eğitim Programı testindeki; sosyo-ekonomik statü, etnik köken ve cinsiyetle alakalı başarı uçurumunun 7 yaşına kadar çoktan ortaya çıktığını belirtmişlerdir (DCSF, 2009d). Böylesi erken uçurumlar, dezavantaj yaratan ve bunu şiddetlendiren faktörlerin, çok erken yaştan itibaren, hatta okula başlamadan önce, çocuğun genel durumu ve eğitim başarısı üzerinde etkisi ihtimali olduğunu ortaya koymaktadır. İngiliz ilkökul çağı çocuklarında başarı uçurumuyla ilgili yapılan detaylı bir çalışmada, Strand (2010), Birleşik Krallık genelindeki okullarda 11 yaşında yapılan “Temel Aşama 2” testlerindeki ilkökul öğrencilerinin performanslarında; sosyo-ekonomik statünün yaygın bir göstergesi olan Ücretsiz Okul Yemeğine (ÜOY) hak kazanan öğrencilerin, böyle bir gereksinimi olmayan akranlarına göre önemli ölçüde daha zayıf olduğunu bulmuştur. ÜOY’nin kullanımı aslında yoksul öğrencilerin sayısını tam ola-

rak ortaya çıkarmaz. Çünkü rakamlar sadece o an için kayıtlı olanları gösterir ve ÜÖY'ne hakkı olan birçok öğrenci başvurmamaktadır ya da bu hakkı kazanmadan okuldan ayrılmaktadır (Smith, 2012; Noden ve West, 2009).

Beyaz işçi-sınıfla ilgili etnografik bir çalışmada, Demie ve Lewis (2011), bunun en az başarılı olan grup olduğunu ve bu problemin, eğitim sistemi içinde orta-sınıf başarısı tarafından maskelendiğini belirtir. Bu düşük başarıya neden olan birleşik birçok faktör olmasına rağmen, Demie ve Lewis tarafından tespit edilen temel faktörler, sosyal mahrumiyetle beraber hem ebeveyn hem de öğrencilerin az istekli olmalarıdır.

Resmi rakamlar (<http://www.education.gov.uk>), anne-babanın sosyo-ekonomik grubuna göre Ortaöğretim İçin Genel Sertifika'ya (OÖGS) erişim seviyelerindeki aralığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, daha yüksek profesyonel meslek sahibi anne-babaya sahip 16 yaşındakilerin, sıradan meslek sahibi anne-babaya sahip olanlara kıyasla tam-zamanlı eğitim içerisinde kalma ihtimalleri daha yüksektir. Benzer şekilde, daha ileri veya daha yüksek eğitime katılım, insanların sosyal ve ekonomik çevresinden fazlasıyla etkilenir. Yükseköğretim (YÖ) sektörü, 1990'ların başlarında kayda değer bir şekilde büyümüştür; böylece daha fazla kontenjan ortaya çıkmıştır. İstatistiklerde, farklı statülere sahip kurumlar arasında bir ayırım yapılmamakla birlikte Oxford ve Cambridge sosyal olarak güçlü kalmaya devam etmekte ve eskiden (1992 öncesi) teknik üniversite (politeknik) olan sözde yeni üniversiteler ve oturmuş üniversiteler arasında önemli bir sosyal ayırım bulunmaktadır (Ward, 2009). İşçi partili hükümetin 'katılımı genişletme' gündemi, yükseköğretime erişimdeki sınıf eşitsizliklerini gidermek niyeti taşıyordu fakat neyin elde edilebilir veya mümkün olduğu hakkındaki bilgi eksikliği, orta sınıflar için orantısız menfaatlere neden olmuştur (Blanden ve Machin, 2004).

Eğitim imkânlarının genişlemesine rağmen; alınan eğitim, okuldaki başarı, üniversiteye gidiş ve anne-baba mesleği arasında kuvvetli bir ilişki olmaya devam etmiştir. Üst ve orta sınıf çocukları, eğitim sistemi içinde daha başarılı olmaya devam etmektedir. Whitty (2002), sınıf farklılıklarının ancak; eğitim sistemindeki değişikliklere ek olarak daha geniş ekonomik eşitsizliklere hitap eden politikaların ele alınmasıyla üstesinden gelineceğini belirtir. Byrne (2009) ve Tomlinson (2005a) orta-sınıf anne-babaların; çocuklarının 'en iyi' okullara gitmesini ve böylelikle eğitim avantajından faydalanmasını temin etmek için, İkinci Dünya Savaşı'nın sonundan günümüze kadar eğitim sistemlerini anlama yetilerini ve sosyal becerilerini nasıl kullanmakta olduklarını göstermişlerdir (siyasî politikanın eğitim fırsatı üzerindeki etkileriyle ilgili Bölüm 6'ya bakınız).

# 11 Öğrenme ve Öğretmeyi Organize Etme

Bölüm 4'teki tartışmamız, eğitimin farklı yönlerine tarihsel anlatıların nasıl ışık tutabileceğini göstermiştir. Bazı tarihsel yansımalar, mevcut pedagojik yönelimlerin nasıl geliştiğini açıklamada bize yardımcı olacaktır. Sınıfın, etnisitenin ve cinsiyetin eğitimsel başarı üzerine nasıl etki ettiği hakkında bilgi ve psikolojik araştırma bulgularına ve bilgilerine ait olan tarihsel anlatılar, öğrencilerin ve diğerlerinin nasıl gruplandırıldığı, düşünüldüğü ve öğrenci kazanımlarının nasıl kavramsallaştırıldığı ile ilgili konuları analiz eden bir bakış açısının oluşmasını sağlar. Bu bölümde, 1950'lerden sonraki karışık yetenek öğretimi aracılığıyla öğrenci akışlarına, oluşumlarına ve farklılaşmanın ve giderek artan psikopedagojinin etkisine, kişiselleştirilmiş öğrenmenin mevcut modasıyla en yükseğe çıkan durumlarıyla ilişkili pedagojik yönelimler incelenecektir.

## Giriş

Bu bölüm, önemli bir pedagojik bir konuyla ilişkili kapsamlı sistemin başlangıcından bu yana, organize olarak farklı yollardan öğrenme gruplarının gözden geçirilmesiyle başlamaktadır. Tarihinin geçmiş örneklerinde izinin sürülmesi ve bunların çağdaş sosyal, ekonomik, politik içerikleriyle incelenmesi bizim pedagojide güncel gelişmeleri daha iyi anlamamızı sağlar. Son zamanlarda öğretim ve öğrenme yaklaşımları, pedagojik yaklaşımlardaki popüler fikirlere dayanan bizim psikopedagoji olarak adlandırabileceğimiz bir alandan etkilenmektedir. Bir konuda ya da metinde, her şeyi incelediğimiz kadarıyla, herhangi bir durumun ya da kavramın ortaya çıktığı ideolojik bağlama bakmadan bunun ne anlama geldiğinin değerlendirmesini yapmak pek de mümkün değildir. Eğitimcilerin ve öğrencilerin, küreselleşmiş zengin, modern iletişim sistemlerinden kolay bir şekilde faydalanılmasını sağlayan bu kadar çok öğretim ve öğrenme tekniklerine eleştirel bir tutum alması son derece önem arz etmektedir. O kadar çok teknik vardır ki hangi konulara hangi tekniklerin uygulanacağı sorgulayıcı bir yaklaşımla takip edilmelidir. Bu bölümde, okuyucuların Bölüm 9'da tartışılan yakın zamanda yapılan bazı araştırmalar üzerinde düşünmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca son zamanlardaki pedagojik yönelimlerin ve onların pratikteki sınırlılıkları açıklanmaktadır.

## Öğrenme İçin Öğrenci Grupları

İnsanların nasıl öğrendiğine ilişkin bireysel farklılıkları IQ testleri kullanılarak tek bir zekâ içerisindeki farklılıklarla açıklayan geleneksel görüşün yeterli olmadığı gösterilmiştir. 1960, 1970 (Ball, 1981; Hargreaves 1972, Jackson 1964)'lerden gelen yorumlar, çocukların bu gibi ima edilen fikirlerdeki öğrenci kazanımlarındaki tavan etkisine şüpheyle bakan bir perspektif içermekteydi. Ünite 10'da tartışıldığı gibi, bu durum çocukların beklentilerinin karşılanarak kümelenendirildiği ve ötesinin tartışılmadığı noktada, kendini gerçekleştiren kehanet olarak nitelenmektedir. Organize öğrenenlerin farklı yollarına bakılacak ve incelenecek olursa, daha çok yetenekle oluşturulan tavan etkisini teşvik eden; Sosyo-kültürel, ekonomik politik durumların, özellikle de açıkça kıyaslanabilen ve geleneksel değerlendirme verilerine vurgu yapan yaygın ideolojik kuvvetlerle (örneğin ülkedeki ekonomik durum, hâkim siyasî görüş ya da sınıflar arasındaki güç durumlarıyla) doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

## Akış-Düzenleme Grupları

Taslak çalışma eğitim sisteminden hayal kırıklığına uğramış tecrübeli bir öğretmen olan Brian Jackson tarafından 1964 yılında oluşturulmuştur. İlkokulda matematik ya da okuryazarlık yeterliğine dayanarak çocukları akış-düzenleme gruplarına göre incelemeleri oldukça etkili olmuştur. Bu araştırma, algılanan sosyal ve eğitsel adaletsizlikler hakkındaki politik ve ekonomik bilincin olgunlaştığı bir zamanda ortaya çıkmıştır. Jackson'ın yaptığı çalışmada, A-akışında görev yapan öğretmenlerin daha deneyimli ve nitelikli oldukları tespit edilmiştir. A akış grubundaki öğrenciler daha üst düzeydeki ailelerin çocukları ve C akışındaki öğrenciler ise işçi sınıfın çocukları olduğu belirtilmektedir. Araştırma bulgularında, işçi sınıfı çocuklarının yetenekleri daha az azımsandığı ve ailelerinin akış kavramı hakkında hiçbir fikre sahip olmadığı ortaya konmuştur.

Jackson, çocuklardan beklentilerine herhangi bir üst-tavan sınır koyulmadığı, onları buna karşılık olarak basit beklenen hedeflerde özgür bıraktığı bir öğretme yaklaşımını benimsemiştir. Ayrıca çocukların ihtiyaçlarını karşılayan ve ilgilerini yakalayan kaynaklar geliştirmiştir. Jackson'un fikrinin olgunlaştığı nokta, öğretmenlerin çocuklardan beklentilerinin onların başarılarını kısıtlandığı söylenen, çokça tartışılan, kendini gerçekleştiren kehanet kavramında olmuştur. Plowden Raporu (CACE, 1967)'nin yedi yaş gibi küçük bir yaştaki bir çocuğun hayata ilişkin şansının sabit olduğunu doğrulamasıyla beraber bu olgu üzerine büyük bir endişe oluştu çünkü akışlar arasında çok az aktarım olmaktadır. Bu akış grupları (üst ve alt sınıfların çocuklarının bulunduğu akış grupları) arasındaki etkileşim az olmaktadır. Alt sınıftakilerin alt, üst sınıftakilerin ise üst gelişim gösterebileceğine ilişkin, kendini gerçekleştiren kehanet olarak adlandırılan öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerine dair bu olgu, Piaget teorisi gibi gelişim teorilerine dayanarak yanıltıcı-sahte bir gerekçelere bürünmüştür. Eğitimsel bağlamda geniş bir şekilde uygulanabilir olarak kabul edilen bu teoriler, öğrenciler yeterince olgunlaşana kadar, onlardan çeşitli yeterlilikler göstermelerini beklemenin anlamsız olduğunu öneren öğrenmeye hazırbulunuşluk hakkında yeni fikirler üretme eğilimindeydiler. Öğretmenler, hazırbulunuşluk kavramının yetenek kadar yaşa da uygulanabileceğini, akış gruplarının dengesinin sağlanmasının gerekçelendiren bir hizmet aracı

olarak, göz önüne alabilmeliydiler. Hargreaves (1972) karşıt bulgular olsa dahi, öğrencinin gelişimi için potansiyeline güvenmenin öğrencinin potansiyelini ortaya çıkması için anahtar nokta olduğunu tartışmıştır. O, 1967’de modern bir lisedeki çocuklar üzerindeki akışın alt akışlar içerisindeki alt kültürlerin gelişimine işaret eden etkilerini çalışmıştır. Bu okullarda ortalama olan (normal olan) normlar ve değerler desteklendiğinde, bu gruplar ana hedeflerinden yabancılaştırmışlardır. Okuldaki yüksek başarıya bağlı okul içindeki statü haklarından mahrum edilerek, düşük akımdaki çocuklar sapkın davranışlar yerine statü kazanacaktılar. Bu akımlar arasındaki hareket, eksikliğini devam ettirmiştir.

## Karma Yetenek Öğretimi

1960’ların sonlarına doğru kapsamlı okullaşmanın sunulmasıyla beraber, farklılaşmanın bir biçimi olan akış-düzenlemeyi kullanarak yaratılan sorunların ortadan kalkacağı beklenmekteydi. İlk olarak değişime karşı belirli bir direnç ve her yetenek grubundaki öğrencilerin öğretimindeki deneyim eksikliği ile beraber, kapsamlılıklar içerisinde bile çok küçük bir alandaki çocukların lise modern gramerlerinin yeniden kopyalanmasına temel olarak yol açacağı düşünülmekteydi. DES (1978a) karma-yetenekli öğrenciler için sosyal argümanların, bireyler için eşit olanaklara erişim imkânını artıracaklarını, sınıflandırmada daha az reddedilme yaşayacaklarını; öğretmenler için ise daha kolay kontrol imkânı sağlayacaklarını ve böylece karma grup belirli bir şeye batma zihniyetinin getirdiği aciliyetten sakınarak grup iş birliğini artıracak daha iyi ilişkiler ortaya çıkaracak, rekabetin bir sonucu olan agresif tavırlarda azalma olacak ve sınıf farklılıkları daha az rekabetçi ve daha az elitist bir ortam yaratmak yönünde değişecektir.

Keddie (1971), kapsamlı okullaşmanın içerisindeki yeni insanıl programın sunumunu gözlemleyen, algılanan yetenek ile sosyal sınıf arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. O, öğretmenlerin öğrencileri, sınıfların karışık yetenekli öğrencilerden oluşmasına rağmen, belirli bir ideal öğrenci tipine göre sınıflandırdığını tartışmıştır. A-akış tipindeki öğrenci klişesindeki öğretmenlerle karşılaşan öğrencilerin, aynı ders materyalleriyle aynı şekilde öğretim görmeleri gerekmesine rağmen, daha üst seviyeli bilgiye erişme imkânına sahiptiler. Bu farklılaşmamış bir programın farklılaşması şeklinde sonuçlanmaktaydı.

1970’lerin sonuna doğru karma gruplaşma daha da yaygınlaştı ve hem araştırmalar hem de KD (Kraliyet Denetimi) raporları stratejiyi desteklemek için bir delil buldu. Çünkü gruplama, ister akış halinde, ister karma, ister yaygınlaşmış, ister oluşturulmuş olsun, öğrenme ve öğretimi geliştirmiş gibi görünmüyordu (Bourne and Moon, 1994; Slavin, 1990). KD okul teftiş raporlarının bulguları, öğretmenlerin ihmal edilen daha az yetenekli ve daha çok yetenekli öğrencilerle beraber bütüncül sınıf öğretimiyle daha çok ortalama öğretim verdiklerini ortaya koymuştur (DES, 1978a). Hem KD hem de Kerry (1984) görev farklılaşmasında az delil bulmuşlardır. Tek bir sınıftaki yeteneklerin dağılımı için sağlanan girişimlerin olduğu yerde, öğrencilerin entelektüel olarak meydan okumaları ve alanları sınırlandırıldığında, öğretmenlerin bu durumlar için çarelere yönelmesi gerekliliği ortadadır. 1970’lerde “binlerce çalışma yaprağının ölümü” birçok öğretmen tarafından kullanılan bir deyim ve slogandır. Bu deyim, karma-yetenek sınıflarındaki farklılaşmış çalışma kâğıtlarının aşırı ölçüde kullanılmasını tasvir etmek için kullanılmıştır (Toogood, 1984).

# 12 Sonuç: Eğitim-Çekişmeli Bir Girişim

Bu bölümde eğitimi anlamlı bir biçimde çalışmanın, içerdiği farklı disiplinler arasındaki karşılıklı ilişkilerle ilgili bir farkındalığı, yani çoklu disiplinler bir yaklaşımı gerektirdiği tartışılmaktadır. Eğitim, birçok düzeyde rakip ideolojiler arasında süregelen çatışmanın ve etkileşimin sonucu olarak gösterilir. Bölüm, ideoloji yüklü eğitim alanının kaçınılmaz şekilde daima her toplumun gelişmesinin kalbinde olacağını, siyasal çekişme ve güç mücadelesinin odağında kalacağını öne sürmektedir. Bu kitabın sorumluluk alanının ötesinde olan okuyucuların da incelemesi gereken, Eğitim Biliminin daha geniş alanına ilişkin atıfta bulunulmuştur.

## Giriş

Bu kitabın amacı, eğitim bilimini tanıtmaktır. Yaklaşım, eğitimin değer yüklü doğasına ve onun hem politikalarının hem de uygulamalarının farklı inanç kümeleri tarafından nasıl bilgilendirildiğine dikkati çekmiştir. Bu ideolojilerin, eğitim sürecinin her bir parçasına nüfuz ettiği görülebilir. Onların farklı destekçileri, teoriyi uygulamanın dışına çıkarmak ve uygulamayı belirlemek için çoğu zaman siyasallaşmış teori geliştirme süreçleri yoluyla eğitim ilkeleri ve uygulamalarıyla ilgilenmek üzere onları uygulamaya koyarlar. Eğitim Bilimi, birçok bakış açısından bu teorileri ortaya çıkarmak ve keşfetmek için bir dizi eklektik araştırma soruları ve analitik araçlara başvurabilir.

## Eğitimde Teori ve Uygulama

Akla uygun algılar, teoriyi uygulamadan oldukça farklı olarak gösterirler. Bu, bazen teori dünyanın anlaşılması güç ilgisizlikleri olarak hissedilenlere karşı koyan belki sınıf veya ‘tebeşir yüzün’ (chalk-face, öğretmenlerin sınıf ortamında öğretim amaçlı yorucu, zorlu çalışmalarını ifade etmek amacıyla kullanılan bir metafor) olduğu eğitimdeki durumdur. Gerçekten, bu akla uygun görüş, nesnelere nasıl olduğu ile ilgili bir teörinin kendisidir ve tüm teorilerde olduğu gibi, dünyaya bakışın belirli bir yolunu temsil eder. Hepimiz kuramsal bir biçimde sosyal dünyaya yaklaşırız ve onu anlamamıza yardım etmesi için kendi teorilerimizi geliştiririz. Kabul edelim ki hep yorumlamacı olarak var oluruz, Carr’ın öne sürdüğü gibi, gerçekten eğitim teorisinin kendisi “eğitim teorisyenlerinin kendi yorumlayıcı varsayımlarının ürünüdür ki eğitim teorisinde sadece daha söylemsel bir uygulamadır” (2006: 155). O, böylesi teoriyi eğitimsel değişimin zorunlu nedeni olarak değil, fakat onu doğrulamakta kullanılan olarak görür.

## Çalışmanın Odağı Olarak Eğitim

Bir çalışma alanı olarak eğitim üzerinde birbirinden farklı ideolojik bakış açılarının etkisini görmek için:

- Vatandaşları topluma hazırlamak için mevcut işlevselci eğitim görüşünden, sınıf farklılıklarını pekiştirmede devletin bir aracı gibi hareket eden Marksist eğitim görüşüne.
- Sosyal düzeni sağlayıcı eğitim görüşünden, insanların, toplumun gelişmesi yoluyla, doğal hallerinin geliştirebileceğini savunan Rousseau’cu görüşe.

Aynı zamanda, belirli eğitim ideolojilerini kullanarak, bireysel gelişimin, belirli bilgilerin değeri veya ekonomik ve sosyal becerileri öğretmenin önemini nasıl vurgulanabileceğine de baktık. Vurgu, bazen de belirli bir meslek dersi ve uygulamalı öğretim durumundaki kadar açıktır. Bununla birlikte, çoğu zaman bir programın genel amaçları ve kazanımları, Ulusal Program örneğinde gördüğümüz gibi, yukarıdaki üç ideolojinin hepsini içerecek biçimde kapsamlıdır. Bu, kaçınılmaz olarak uygun içerik, öğretim ve değerlendirme açısından zor kararlara ve uzlaşılara yol açar.

Eğitimi etkilemeye çalışan rakip ideolojilerin karmaşıklığı günlük sınıf yaşamında çok görünür değil iken, en basit program ve eğitim politikası kararlarının bile özünde, gerilim ve çatışmalar vardır. Bunlar, eğitim sistemine her düzeyde nüfuz eden farklı inanç sistemlerinin bir sonucudur. Biz, bu ideolojilerin eğitimle ilişkisini analiz ederken, zorunlu bir sektöre gönderme yapıyoruz; fakat bu analiz, eğitimin diğer sektörleri için de geçerlidir. Örneğin yaşam boyu öğrenme, erken çocukluk eğitimi, zorunlu eğitim sonrası ve vatandaşlık eğitimi, tamamen bu ideolojilerin etkileri yönünden yorumlanabilir.

Bilgi, program ve okul konusundaki fikirlerde derin bir çatışma mevcuttur. İnançların ve değerlerin bir tedarikçisi olması için programın gücünü kabul etmek, eğitimin doğası ve amaçları hakkındaki önemli sorunları artırır. Birçok Batılı ulus devleti, yapısı ve içeriği benzer olan ulusal prog-



ramları benimsemesine rağmen, program bilgisinin ve onun kültürel otoritesinin işlevsel değeri hakkındaki büyük sorular ortada durmaktadır. Ayrıca dikkat edilmesi gereken, bir sosyalleşme aracı olarak program faaliyetlerinin şekli ve rekabetçi eğitim ideolojileri tarafından buna bağlanan farklı gerekçelerdir. Bu sorunlar için uygun olan, programın yapısal özellikleri üzerinde düşünmemdir. Örneğin İngiliz Ulusal Programı durumundaki gibi bu, standart kazanım düzeyleri sınavının değeri, okuryazarlık ve aritmetik saatleri gibi önceden belirlenmiş öğrenme ve öğretim biçimleri ve iletişim ve denetim araçları ile ilgili bir incelemeyi gerektirecektir. Ulusal Program uygulamasının çevresini kuşatan ‘öykü’, ideolojik güç mücadelesinin etkileyici bir örneğidir. Onun gelişimini sadece Bölüm 5’te kısaca tanıtabildik; fakat derinliğine bir çalışma, felsefi, psikolojik, sosyolojik ve tarihsel bakış açılarından bir analize olanak sağlayabilir. Herhangi bir program tarafından yetiştirilen ve desteklenen öğrenme türü, bir toplumun temel öncülleri ve kültürü hakkındaki birçok şeyi gün yüzüne çıkarır.

Dikkati, planlamacıların, araştırmacıların ve öğretmenlerin programla ilgili görüşlerine verdiğimizde, öğrencilerin eğitim sürecinde pasif alıcılar olduğu izlenimi uyanabilir. Ancak kesinlikle durum böyle değildir. Tüm yaş gruplarındaki öğrenenler, öğretmen kontrolünün değişik biçimlerine maruz kalabilir. Cezalandırıcıdan korkanlar, hevesli veya iyi bir anlatıcıdan büyülenenler veya güdülenenler, onlar genellikle kendileri ve öğretmenleri arasındaki otorite ya da güç ayrımını kabul ederler ve en azından belli bir dereceye kadar uyumlu olmaya razı olurlar. Fakat onların hiç söz sahibi olmadığı varsayılmamalıdır. Onların gücü, çeşitlilik gösterir ve kendileri ve öğretmenleri arasındaki ilişkide birçok etkene bağlıdır. Herhangi bir yaştaki öğrenen, öğretim esnasında karmaşaya neden olan farklı stratejileri kullanabilir. Dersten çıkabilirler ve geri gelmeyebilirler. En azından yazarlardan biri, bir öğrenciyi, bir ders esnasında başka bir dersin ödevini yaparken yakalamayı özellikle kaygı verici bulmuştur. Sorgulandığında öğrenci basitçe sınavın çok daha önemli olduğu karşılığını vermiştir. Bu yüzden, öğrenenler birçok yolla en azından özerkliğinin bazı derecelerini kullanabilmektedirler. Bazı durumlarda öğrenenlere ‘yasal’ özerklik verilmiştir. Örneğin yüksek eğitimde derslerinin bir parçası olarak, kendi projelerini ve uzman yardımıyla bağımsız öğrenme programlarını tasarlamaları, öğrenciler için olağandır. Tabii ki, okulda ya da üniversitedeki ‘görev dışı’ davranışı sürdürürken öğrenenler, çoğu zaman program, okul ya da kolejnin resmî amaçlarına direnmeyi gerektiren ‘yasal olmayan’ özerklik biçimlerini tecrübe ediyorlar.

Eğitimde bireyleri ve onların başarısı üzerindeki etkenleri düşünürken, sadece farklı bakış açılarıyla çözümlenebilecek birçok karmaşık sorunla karşılaşırız. Eğitimde başarıyı ölçerken göz önünde bulundurduğumuz faktörler nelerdir? Başarı, sınav puanlarında ölçülen akademik terimlerde görülebilir, eşgüdümüne ve güce göre değerlendirilen fiziksel yetenek olabilir ya da diğerleriyle iş birliği yapabilme veya liderliği sergileyebilme ile ilgili sosyal beceriler olabilir. Sonuçta hükümetin, okulların, kolejlerin ve üniversitelerin yer aldığı farklı kurumlar ve kuruluşlar, neyin ölçülmesi gerektiğini belirler ve bu son derece değerli görülen özelliklere dayandırılır.

Dolayısıyla eğitim araştırmacıları olarak biz, hâlâ eğitim sisteminin bireyleri geliştirip geliştirmediği ve onlara ilerleme fırsatı verip vermediği veya eşitsizlikleri sürdürüp sürdürmediği ile ilgilenmekteyiz. Britanya’da eğitim sisteminin ne ölçüde bir meritokrasi olduğu ya da öyle bir kavramın eşitsizlikleri meşru kılmak ve sürmesine yardım etmek için tasarlanmış bir söylence

## KAYNAKÇA

- Abraham, J. (2008) 'Pupils' perceptions of setting and beyond - a response to Hallam and Ireson', *British Educational Research Journal*, 34 (6): 855-63.
- Adey, P. (1992) 'The CASE results: implications for science teaching', *International Journal of Science Education*, 14: 137-46.
- Adey, P. (2007) 'The CASE for a general factor intelligence', in M. J. Roberts (ed.), *Integrating the Mind Domain: General versus Domain Specific Processes in Higher Cognition*. Hove: Psychological Press. Adey, P. (2008) *Let's Think Handbook: Cognitive Acceleration in the Primary School*. London: NFER Nelson.
- Adey, P., Csapo, B., Demeteriou, A., Hautamaki, J. and Shayer, M. (2007) 'Can we be intelligent about intelligence? Why education needs the concept of plastic general ability', *Educational Research Review*, 2 (2): 75-97.
- Albert, R. S. and Runco, M. A. (1999) 'A history of research on creativity', in R. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alegre, M. A., Collet, J. and González, S. (2011) 'How policies of priority education shape educational needs: new fabrications and contradictions', *Educational Policy*, 25 (2): 299-337 (first published 23 December 2009). Online at: <http://epx.sagepub.com/content/25/2/299.full.pdf+html>.
- Alexander, H. A. (2005) 'Human agency and the curriculum', *Theory and Research in Education*, 3 (3): 343-69. Online at: <http://tre.sagepub.com/content/3/3/343.full.pdf+html>. Alexander, R. (2002) *Culture and Pedagogy*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R. (ed.) (2009) *Children, Their World, Their Education: Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.
- Althusser, L. (1984) *Essays on Ideology*. London: Verso.
- Altrichter, H., Posch, P. and Somkeh, B. (1993) *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.
- Anderson, J. and Bower, G. (1973) *Human Associative Memory*. Washington, DC: Winston. Anderson, J. R., Reder, L. M. and Simon, H. A. (1996) 'Situated learning and education', *Educational Researcher*, 25: 5-11.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. and Simon, H. A. (1997) 'Situative versus cognitive perspectives: form versus substance', *Educational Researcher*, 26: 18-21.
- Andrews, R. (ed.) (1996) *Interpreting the New National Curriculum*. London: Middlesex University Press.
- Anthias, F. and Yuval-Davis, N. (in association with H. Cain) (1992) *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.
- Apple, M. (1988) 'Work, class and teaching', in J. Ozga (ed.), *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Apple, M. (2004) *Ideology and Curriculum*, 3rd edn. London: RoutledgeFalmer.
- Araujo, M. (2007) "'Modernising the comprehensive principle": selection, setting and the institutionalisation of educational failure', *British Journal of Sociology of Education*, 28 (2): 241-57.
- Aries, P. (1962) *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. London: Cape.
- Armstrong, D. (2005) 'Reinventing "inclusion": New Labour and the cultural politics of special education', *Oxford Review of Education*, 31 (1): 135-51.

- Armstrong, F. (2011) 'Inclusive education: school cultures, teaching and learning', in G. Richards and F. Armstrong, *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*. London: Routledge.
- Arnot, M. (2002) *Reproducing Gender?* London: RoutledgeFalmer.
- Arnot, M. and Miles, P. (2005) 'A reconstruction of the gender agenda: the contradictory gender dimensions in New Labour's educational and economic policy', *Oxford Review of Education*, 31 (1): 173-89.
- Arnot, M. and Reay, D. (2006a) 'The framing of performance pedagogies: pupil perspectives on the control of school knowledge and its acquisition', in H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough and A. H. Halsey (eds), *Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Arnove, R. (2007) 'Introduction: reframing comparative education', in R. Arnove and A. Torres (eds), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, 3rd edn. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Aronowitz, S. and Giroux, H. A. (1986) *The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Assessment of Performance Unit (1986) *Speaking and Listening: Assessment at Age 11*. Windsor: NFER- Nelson.
- Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 Principles - Research Based Principles to Guide Classroom Practice*. Online at: <http://www.assessment-reform-group.org/ASF-report1.html>.
- Atkinson, J. W. (1964) *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J. and Shiffrin, R. (1968) 'Human memory: a proposed system and its control processes', in K. Spence and J. Spence (eds), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 2. London: Academic Press.
- Auld, R. (1976) *William Tyndale Junior and Infant Schools Public Inquiry: A Report of The Inner London Education Authority* (The Auld Report). London: ILEA.
- Ausubel, D. P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. P. (1985) 'Learning as constructing meaning', in N. Entwistle (ed.), *New Directions in Educational Psychology: 1. Learning and Teaching*. Lewes: Falmer Press.
- Avis, J. (1999) 'Shifting identity: new conditions and the transformation of practice - teaching within post-compulsory education', *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (2): 245-64.
- Avis, J. (2001) 'Educational research, the teacher researcher and social justice', *Education and Social Justice*, 3 (3): 34-42.
- Baddeley, A. D. (1997) *Human Memory: Theory and Practice*, 2nd edn. Hove: Psychology Press.
- Baddeley, A. D. (2007) *Working Memory, Thought and Action*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., Eysenck, M. and Anderson, M. (2009) *Memory*. Hove: Psychology Press.
- Ball, S. J. (1981) *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S. J. (1987) *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organisation*. London: Methuen.
- Ball, S. J. (1988) 'Staff relations during the teachers' industrial action: context, conflict and proletarianisation', *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3): 289-306.

- Ball, S. J. (1990) *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge. Ball, S. J. (1993) *The Micro-Politics of the School*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1994) *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. (2001) 'Labour, learning and the economy: a "policy sociology" perspective', in M. Fielding (ed.), *Taking Education Really Seriously: Four Years' Hard Labour*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. (2003) *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantages*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. (2008) *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. (2011) 'Back to the 19th century with Michael Gove's education bill', *guardian.co.uk*, 31 January.
- Baltes, P. B. (1996) *Interactive Minds: Life-Span Perspectives on the Social Foundations of Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barber, M. (1996) *The National Curriculum: A Study in Policy*. Keele: Keele University Press. Bartlett, F. C. (1932) *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartlett, S. and Burton, D. (eds) (2003) *Education Studies: Essential Issues*. London: Sage.
- Bartlett, S. and Burton, D. (2006a) 'The growth of the "New Education Studies"', *Escalate Newsletter*, Issue 5, Summer, pp. 6-7.
- Bartlett, S. and Burton, D. (2006b) 'Practitioner research or descriptions of classroom practice? A discussion of teachers investigating their classrooms', *Educational Action Research*, 14 (3): 395- 405.
- Bartlett, S. and Burton, D. (2009) 'Lifelong learning', in J. Sharp, S. Ward and L. Hankin (eds), *Education Studies: An Issues-Based Approach*, 2nd edn. Exeter: Learning Matters.
- Bash, L. and Coulby, D. (1989) *The Education Reform Act: Competition and Control*. London: Cassell.
- Basit, T. (2011) *Conducting Research in Educational Contexts*. London: Continuum.
- Bassey, M. (1990) 'On the nature of research in education (Part 2)', *Research Intelligence*, Issue 37, Summer, pp. 39-44.
- Bates, J., Lewis, S. and Pickard, A. (2011) *Education Policy, Practice and the Professional*. London: Continuum.
- Bates, R. (2005) 'On the future of teacher education: challenges, context and content', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31 (4): 301-5.
- Baumfield, V., Hall, E. and Wall, K. (2008) *Action Research in the Classroom*. London: Sage. Beck, U. (1992) *The Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Becker, H. S. (1971) 'Social class variations in the teacher pupil relationship', in B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland and D. F. Swift (eds), *School and Society*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bee, H. (1985) *The Developing Child*, 4th edn. New York: Harper & Row. Bee, H. (1992) *The Developing Child*, 6th edn. London: HarperCollins.
- Bee, H. and Boyd, D. (2007) *The Developing Child*, 11th edn (Pearson International Edition). Boston: Pearson Education.
- Bee, H. and Boyd, D. (2010) *The Developing Child*, 12th edn. Boston: Pearson Education.

- Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyres, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., Speitz, A. L., Snyder, C. and Clark, B. (1982) 'Predication of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics, and mother-infant interaction', *Child Development*, 53: 1135-56.
- Beech, M. (2006) *The Political Philosophy of New Labour*. London: I. B. Tauris.
- Bell, J. (2010) *Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers in Education, Health and Social Science*, 5th edn. Maidenhead: Open University Press.
- Bennett, N. and Dunne, E. (1992) *Managing Classroom Groups*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster.
- Benton, T. and Craib, I. (2011) *Philosophy of Social Science: The Philosophical Foundations of Social Thought*, 2nd edn. Basingstoke: Palgrave.
- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (ed.) (1973) *Class, Codes and Control*, Vol. 2. London: Routledge & Kegan Paul. Bernstein, B. (1995) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Best, B. and O'Donnell, G. (2011) *Learning to Learn Toolkit*. London: Optimus Education Bookshop.
- Biesta, G. (2005) 'The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship', *British Journal of Sociology of Education*, 26 (5): 687-703.
- Biggs, J. B. (1978) 'Individual and group differences in study processes', *British Journal of Educational Psychology*, 48: 266-79.
- Biggs, J. B. (1987a) *The Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Hawthorne, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b) *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993) 'What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification', *British Journal of Educational Psychology*, 63: 3-19.
- Biggs, J. B. (2001) 'Enhancing learning: a matter of style or approach?', in R. J. Sternberg and L. F. Zhang (eds), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bignold, W. and Gayton, L. (eds) (2009) *Global Issues and Comparative Education*. Exeter: Learning Matters.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and William, D. (2002) *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London: King's College, University of London.
- Blair, M. (2001) 'The education of Black children: why do some schools do better than others?', in R. Majors (2001), *Educating Our Black Children. New Directions and Radical Approaches*. New York: Routledge.
- Blakemore, S.-J. and Frith, U. (2005) *The Learning Brain. Lessons for Education*. London: Blackwell.
- Blanden, J. and Machin, S. (2004) 'Educational inequality and the expansion of UK higher education', *Scottish Journal of Political Economy*, 51 (2): 230-49.
- Blaxter, L., Hughes, C. and Tight, M. (1996) *How to Research*. Buckingham: Open University Press. Blaxter, L., Hughes, C. and Tight, M. (2010) *How to Research*, 4th edn. Maidenhead: Open University Press.
- Bliss, T., Robinson, G. and Maines, B. (1995) *Coming Round to Circle Time*. Bristol: Lame Duck Publishing.
- Bloch, A. and Solomos, J. (eds) (2010) *Race and Ethnicity in the 21<sup>st</sup> Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives*, Vol. 1. London: Longman.
- Boaler, J. (1996) *A Case Study of Setted and Mixed Ability Teaching*. Paper presented at the British Education Research Association Conference, Lancaster University, September.
- Boaler, J. (1997) 'Setting, social class and survival of the quickest', *British Educational Research Journal*, 23: 575-95.
- Boghossian, P. (2006) 'Behaviourism, constructivism, and Socratic pedagogy', *Educational Philosophy and Theory*, 38(6): 713-22.
- Bottery, M. (2006) *How Different Are We? Globalisation and the Perceptions of Leadership Challenges in England and Hong Kong*. Keynote lecture at BESA Conference, Bishop Grossteste College, Lincoln, 30 June.
- Bottery, M. and Wright, N. (1999) *The Directed Profession: Teachers and the State in the Third Millennium*. Paper given at the Annual SCETT Conference, Dunchurch, November.
- Bouchard, T. J. and McGue, M. (1981) 'Familial studies of intelligence: a review', *Science*, 212: 1055-9.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourne, J. and Moon, B. (1994) 'A question of ability?', in B. Moon and A. Shelton-Mayes (eds), *Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boyle, G. J. and Helmes, E. (2009) *Methods of Personality Assessment*, Humanities and Social Sciences Paper 327. Online at: [http://epublications.bond.edu.au/hss\\_pubs/327](http://epublications.bond.edu.au/hss_pubs/327).
- Brewer, W. F. (2001) 'Bartlett, Frederic Charles', in R. A. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- British Educational Research Association (BERA) (2004) *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. Online at <http://www.BERA.ac.uk/publications/guidelines>.
- Broadbent, D. (1958) *Perception and Communication*. London: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brook, A. (2001) 'Kant, Emmanuel', in R. A. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brooks, R. (2001) *Contemporary Debates in Education: A Historical Perspective*. London: Longman.
- Brown, A. L. (1994) 'The advancement of learning', *Educational Researcher*, 23: 4-12.
- Brown, M., Askew, M., Millett, A. and Rhodes, V. (2003) 'The key role of educational research in the development and evaluation of the national numeracy strategy', *British Educational Research Journal*, 29 (5): 655-67.
- Brown, P., Halsey, A. H. and Stuart Wells, A. (1997) 'The transformation of education and society: an introduction', in A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells, *Education: Culture Economy Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Lauder, H. and Ashton, D. (2008) *Education, Globalisation and the Knowledge Economy. A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. Online at: <http://www.tlrp.org/pub/documents/globalisationcomm.pdf>.

- Browne, Lord J. (2010) *Securing a Sustainable Future for Higher Education* (The Browne Report). Online at: <http://www.independent.gov.uk/browne-report>.
- Browne, N. (2004) *Gender Equity in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press. Brundrett, M. and Duncan, D. (2011) 'Leading curriculum innovation in primary schools', *Management in Education*, 25 (3): 119-24. Online at: <http://mie.sagepub.com/content/25/3/119>. full.pdf+html.
- Bruner, J. (1966) *Towards a Theory of Instruction*. New York: Norton. Bruner, J. S. (1972) *The Relevance of Education*. London: Allen & Unwin.
- Bruner, J. (1983) *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryant, I. (1996) 'Action research and reflective practice', in D. Scott and R. Usher (eds), *Understanding Educational Research*. London: Routledge.
- Bryman, A. (2008) *Social Research Methods*, 3rd edn. Oxford: Oxford University Press.
- Buckler, S. and Dolowitz, D. (2009) 'Ideology, party identity and renewal', *Journal of Political Ideologies*, 14 (1): 11-30.
- Bullock Report (1975) *A Language for Life*. London: HMSO.
- Bunar, N. (2010) 'Choosing for quality or inequality', *Journal of Education Policy*, 25 (1): 1-18. Burbules, N. and Torres, C. (eds) (2000) *Globalisation and Education: Critical Perspectives*. London: Routledge.
- Burden, R. and Williams, M. (1998) *Thinking Through the Curriculum*. London: Routledge.
- Burt, C. (1955) 'The evidence for the concept of intelligence', *British Journal of Educational Psychology*, 25: 158-77.
- Burton, D. (2003) 'Differentiation of schooling and pedagogy', in S. Bartlett and D. Burton, *Education Studies: Essential Themes and Issues*. London: Sage, pp. 42-71.
- Burton, D. (2007) 'Psycho-pedagogy and personalised learning', *Journal of Education for Teaching*, 33 (1): 5-17.
- Burton, D. and Anthony, S. (1997) 'Differentiation of curriculum and instruction in primary and secondary schools', *Educating Able Children*, 1 (1): 26-34.
- Burton, D. and Bartlett, S. (2005) *Practitioner Research for Teachers*. London: Paul Chapman. Burton, D. and Bartlett, S. (2006) 'Shaping pedagogy from psychological ideas', in D. Kassem, E. Mufti and J. Robinson (eds), *Education Studies*. Maidenhead: Open University Press.
- Burton, D. and Bartlett, S. (2006) 'The evolution of Education Studies in higher education in England', *The Curriculum Journal*, 17 (4): 383-96.
- Burton, D. and Bartlett, S. (2009) *Key Issues for Education Researchers*. London: Sage.
- Burton, D. M. and Robinson, J. (1999) 'Cultural interference: clashes of ideology and pedagogy in internationalising education', *International Education*, 28 (2): 5-30.
- Bush, T. (2008) *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage. Buzan, T. Online at: <http://www.buzanpluseducation.com> (accessed 27 October 2006).
- Byrne, B. (2009) 'Not just class: towards an understanding of the whiteness of middle-class schooling choice', *Ethnic and Racial Studies*, 32 (3): 424-41.
- Canter, L. and Canter, M. (1977) *Assertive Discipline*. Los Angeles: Lee Canter Associates.
- Capel, S. and Gervis, M. (2009) 'Motivating pupils', in S. Capel, M. Leask and T. Turner (eds), *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 5th edn. London: Routledge.
- Capel, S., Leask, M. and Turner, T. (eds) (2009) *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 5th edn. London: Routledge.

- Carpentier, V. (2008) 'Sources and interpretations: quantitative sources for the history of education', *History of Education*, 37 (5): 701-20.
- Carr, D. (2003) 'Philosophy and the meaning of "education"', *Theory and Research in Education*, 1 (2): 195-212. Online at: <http://tre.sagepub.com/content/1/2/195.full.pdf+html>.
- Carr, W. (2006) 'Education without theory', *British Journal of Educational Studies*, 54 (2): 136-59.
- Carr, W. and Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Carrington, B. and McPhee, A. (2008) 'Boys "underachievement" and the feminization of teaching', *Journal of Education for Teaching*, 34 (2): 109-20.
- Carter, K. (1998) 'School effectiveness and school improvement', in R. Halsall (ed.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press. Carter, K. and Halsall, R. (1998) 'Teacher research for school improvement', in R. Halsall (ed.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press.
- Cattell, H. E. P. and Mead, A. D. (2008) 'The sixteen personality factor questionnaire (16PF)', in G. Boyle, G. Matthews and D. H. Saklofske (eds), *The Sage Handbook of Personality Theory and Assessment, Vol. 2 Personality Measurement and Testing*. London and Los Angeles: Sage.
- Cattell, R. B. (1963) 'Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment', *Journal of Educational Psychology*, 54: 1-22.
- Cattell, R. B. (1970) *The Technical Handbook to the 16 PF*. Champaign, IL: Institute for Personality and Achievement Tests.
- Central Advisory Council for Education (CACE) (1967) *Children and Their Primary Schools* (The Plowden Report). London: HMSO.
- Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) (1981) *Unpopular Education*. London: Hutchinson.
- Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) (1991) *Education Limited*. London: Unwin Hyman.
- Chikoko, V., Gilmour, J., Harber, C. and Serf, J. (2011) 'Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa', *Journal of Education for Teaching*, 37 (1): 5-19.
- Child, D. (1986) *Psychology and the Teacher*, 4th edn. London: Cassell. Child, D. (2004) *Psychology and the Teacher*, 7th edn. London: Continuum. Child, D. (2007) *Psychology and the Teacher*, 8th edn. London: Continuum.
- Chin, C. (2007) 'Teacher questioning in science classrooms: approaches that stimulate productive thinking', *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (6): 815-43.
- Chirkov, V. I. (2009) 'A cross-cultural analysis of autonomy in education: a self-determination theory perspective', *Theory and Research in Education*, 7 (2): 253-62. Online at: <http://tre.sagepub.com/content/7/2/253.full.pdf+html>.
- Chitty, C. (2008) 'The UK National Curriculum: an historical perspective', *Forum*, 50 (3): 343. Online at: <http://www.worlds.co.uk/FORUM>.
- Chitty, C. (2009) *Education Policy in Britain*, 2nd edn. Basingstoke: Palgrave Macmillan.



- Chitty, C. and Dunford, J. (1999) *State Schools: New Labour and the Conservative Legacy*. London: Woburn Press.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chowdry, H. and Sibieta, L. (2010) 'Proposed pupil premium could increase school funding inequalities'. Press release for the Institute of Fiscal Studies.
- Chyriwsky, M. (1996) 'Able children: the need for a subject-specific approach', *Flying High*, 3: 32-6. Worcester: National Association for Able Children in Education.
- Clark, C. (2005) 'The structure of educational research', *British Educational Research Journal*, 31 (3): 289-308.
- Clark, J. (2006) 'Social justice, education and schooling: some philosophical issues', *British Journal of Educational Studies*, 54 (3): 272-87.
- Clarkson, J. (2009) 'What is comparative education?', in W. Bignold and L. Gayton (eds), *Global Issues and Comparative Education*. Exeter: Learning Matters.
- Claxton, G. (2002) *Building Learning Power: Helping Young People Become Better Learners*. Bristol: TLO. Claxton, G., Chambers, M., Powell, G. and Lucas, B. (2011) *The Learning Powered School: Pioneering 21st Century Education*. Bristol: TLO.
- Clough, P. and Garner, P. (2003) 'Special educational needs and inclusive education: origins and current issues', in S. Bartlett and D. Burton, *Education Studies: Essential Issues*. London: Sage.
- Clough, P. and Nutbrown, C. (2007) *A Student's Guide to Methodology*, 2nd edn. London: Sage.
- Coard, B. (1971) *How the West Indian Child Is Made Educationally Subnormal in the British School System*. London: New Beacon Books.
- Coffield, F. (2002) 'Breaking the consensus', in R. Edwards, N. Millar, N. Small and A. Tait (eds), *Supporting Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Coffield, F. (2008) *Just Suppose Teaching and Learning Became the First Priority*. . . London: Learning and Skills Network. Online at: <http://www.LSNeducation.org.uk>.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. and Ecclestone, K. (2004a) *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. London: Learning and Skills Research Centre/ Learning and Skills Development Agency.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. and Ecclestone, K. (2004b) *Should We Be Using Learning Styles? What Research Has to Say to Practice*. London: Learning and Skills Research Centre/Learning and Skills Development Agency.
- Cohen, L. Manion, L. and Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education*, 7th edn. London: Routledge.
- Cole, M. (2008) *Marxism and Educational Theory: Origins and Issues*. Oxford: Routledge. Cole, M. and Scribner, S. (1974) *Culture and Thought*. New York: Wiley.
- Collins, A. M. and Quillian, M. R. (1969) 'Retrieval time from semantic memory', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 8: 240-8.
- Condron, D. J. (2011) 'Egalitarianism and educational excellence: compatible goals for affluent societies?', *Educational Researcher*, 40: 47-55.
- Connell, R. W. (2006) 'Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities', in C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (eds), *The Sage Handbook of Gender and Education*. London: Sage.

- Connolly, P. (2004) *Boys and Schooling in the Early Years*. London: RoutledgeFalmer.
- Connolly, P. (2006) 'The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: a secondary analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997-2001', *British Educational Research Journal*, 32 (1): 3-21.
- Conway, D. (2010) *Liberal Education and the National Curriculum*. London: Civitas.
- Cooley, C. H. (1902) *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner. Cooper, C. (1999) *Intelligence and Abilities*. London: Routledge.
- Cooper, C. (2010) *Individual Differences and Personality*, 3rd edn. London: Hodder Education. Cooper, D. (2001) 'Plato, 427-347 BCE', in J. Palmer (ed.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*. London: Routledge.
- Copeland, I. (1999) *The Making of the Backward Pupil in Education in England 1870-1914*. London: Wo-burn Press.
- Coulby, D. (1989) 'From educational partnership to central control', in L. Bash and D. Coulby, *The Education Reform Act. Competition and Control*. London: Cassell.
- Counsell, C. (2011) 'Disciplinary knowledge for all: the secondary history curriculum and history teachers' achievement', *Curriculum Journal*, 22 (2): 201-25.
- Covington, M. (1998) *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cowley, S. (2004) *Getting the Buggers to Think*. London: Continuum.
- Cox, C. B. and Boyson, R. (1975) *Black Paper 1975: The Fight For Education*. London: Dent. Cox, C. B. and Boyson, R. (1977) *Black Paper 1977*. London: Maurice Temple Smith.
- Cox, C. B. and Dyson, A. E. (eds) (1969a) *Fight for Education: A Black Paper*. Manchester: Critical Quarterly Society.
- Cox, C. B. and Dyson, A. E. (eds) (1969b) *Black Paper Two: The Crisis in Education*. Manchester: Critical Quarterly Society.
- Cox, C. B. and Dyson, A. E. (1970) *Black Paper Three: Goodbye Mr. Short*. London: Critical Quarterly Society.
- Craik, F. and Lockhart, R. (1972) 'Levels of processing: a framework for memory research', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11: 671-84.
- Craik, K. (1943) *The Nature of Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creemers, B. and Kyriakides, L. (2008) *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London: Routledge.
- Cronjé, J. (2006) 'Paradigms regained: toward integrating objectivism and constructivism in instructional design and the learning sciences', *Association for Educational Communications and Technology ETR&D*, 54 (4): 387-416.
- Crowther Report (1959) *15 to 18*. London: HMSO.
- Crowther, J. (2004) "'In and against" lifelong learning: flexibility and the corrosion of character', *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2): 125-36.
- Crozier, G. (2005) 'There's a war against our children: Black educational underachievement revisited', *British Journal of Sociology of Education*, 26 (5): 585-98.
- Crozier, R. (1997) *Personality Differences in Education*. London: Routledge.
- Cuff, E. and Payne, G. with Francis, D., Hustler, D. and Sharrock, W. (1984) *Perspectives in Sociology*, 2nd edn. London: Allen & Unwin.

- Curry, L. (1983) 'An organisation of learning style theory and constructs', in L. Curry (ed.), *Learning Style in Continuing Education*. Halifax, Nova Scotia: Dalhousie University.
- Curtis, A., Exley, S., Sasia, A., Tough, S. and Whitty, G. (2008) *The Academies Programme: Progress, Problems and Possibilities*. London: Sutton Trust.
- Dadds, M. and Hart, S. (2001) *Doing Practitioner Research Differently*. London: RoutledgeFalmer.
- Darling-Hammond, L. (1994) 'Performance-based assessment and educational equity', *Harvard Educational Review*, 64: 5-30.
- Darwin, C. (1859) *On the Origin of Species by Means of Natural Selection*. London: Murray.
- Davies, I. and Hogarth, S. (2004) 'Perceptions of educational studies', *Educational Studies*, 30 (4): 425-39.
- Davies, J. and Brember, I. (1999) 'Reading and mathematics attainments and self-esteem in Years 2 and 6 - an eight year cross-sectional study', *Education Studies*, 25: 145-57.
- Davis, B. and Sumara, D. J. (1997) 'Cognition, complexity and teacher education', *Harvard Educational Review*, 67: 105-21.
- Davis, K. and Moore, W. E. (1967) 'Some principles of stratification', in R. Bendix and S. M. Lipset (eds), *Class, Status, and Power*. London: Kegan Paul.
- Dearden, L., Machin, S. and Vignoles, A. (2009) 'Economics of education research: a review and future prospects', *Oxford Review of Education*, 35 (5): 617-32.
- Dearing, R. (1994) *The National Curriculum and Its Assessment: Final Report* (The Dearing Report). London: School Curriculum and Assessment Authority.
- DeFelipe, J. and Jones, E. G. (1991) *Cajal's Degeneration and Regeneration of the Nervous System*. New York: Oxford University Press.
- Delpit, L. (1995) *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New Press.
- Demie, F. (2005) 'Achievement of Black Caribbean pupils: good practice in Lambeth schools', *British Educational Research Journal*, 31 (4): 481-508.
- Demie, F. and Lewis, K. (2011) 'White working-class achievement: an ethnographic study of barriers to learning in schools', *Educational Studies*, 37 (3): 245-64.
- Deming, W. (1986) *Out of the Crisis: Quality, Productivity and Competitive Position*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denscombe, M. (2010) *The Good Research Guide*, 4th edn. Maidenhead: Open University Press.
- Denzin, N. (1970) *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2007) *The Children's Plan: Building Brighter Futures*. London: DCSF/HMSO.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008) *Pupil Characteristics and Class Sizes in Maintained Schools in England*, Statistical First Release 09/2008 (provisional). London: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009a) *The National Strategies Annual Plan Summary 2008-09*. London: DCSF
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009b) *Changes to the Primary Curriculum: A Guide for Parents and Carers*. Online at: <https://www.education.gov.uk/publications/standard/Parentscommunitiesandbusinesslinks/Page1/DCSF-00519-2009>.

- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009c) *Your Child, Your Schools, Our Future: Building a 21st Century Schools System*, White Paper. London: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009d) *Key Stage 1 Attainment by Pupil Characteristics in England 2008/2009*. Online at: <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000899/index.shtml>.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009e) *Gender and Education - Mythbusters. Addressing Gender and Achievement: Myths and Realities*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009f) *200<sup>th</sup> Academy Opens a Year Early as Ministers Set Out New Plans to Open Up Programme to New Sponsors*. Online at: <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/academies/a0061222/academies-act-2010> (accessed 17 November 2010).
- Department for Education (DfE) (2010a) *The Importance of Teaching. The Schools White Paper*. Online at: <http://www.official-documents.gov.uk/>.
- Department for Education (DfE) (2010b) *The Academies Act 2010*. Online at: <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/academies/a0061222/academ>.
- Department for Education (DfE) (2011a) Review of the National Curriculum in England: Remit. Online at: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/national-curriculum/b0073043/remit-for-review-of-the-nationalcurriculum-in-england/>.
- Department for Education (DfE) (2011b) *Support and Aspiration: A New Approach to Special Educational Needs and Disability*. Online at: <http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/sen/a0075339/sengreenpaper>.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1997) *Excellence in Schools*. London: Stationery Office.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1998a) *The National Literacy Strategy: Framework for Teaching*. London: DfEE.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1998b) *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. London: Stationery Office.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999a) *The National Numeracy Strategy: Framework for Teaching*. London: DfEE.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999b) *Meet the Challenge: Education Action Zones*. Sudbury: DfEE Publications.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2001) *Schools Building on Success*. London: DfEE.
- Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority (DfEE/ QCA) (2000) *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: DfEE
- Department for Education and Skills (DfES) (2001) *Schools Achieving Success*. London: DfES Publications.
- Department for Education and Skills (DfES) (2003a) *Every Child Matters*. London: Stationery Office/DfES.
- Department for Education and Skills (DfES) (2003b) *Excellence and Enjoyment: A Strategy for Primary Schools*. London: DfES/HMSO.
- Department for Education and Skills (DfES) (2004a) *A National Conversation About Personalised Learning*. Online publication.

- Department for Education and Skills (DfES) (2004b) *Five-Year Strategy for Children and Learners*. London: DfES.
- Department for Education and Skills (DfES) (2004c) *Every Child Matters: Change for Children*. London: HMSO.
- Department for Education and Skills (DfES) (2005a) *Higher Standards, Better Schools for All*. Norwich: Stationery Office.
- Department for Education and Skills (DfES) (2005b) *Education and Skills*. Norwich: HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1965) *The Organisation of Secondary Education*, Circular 10/65. London: HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1978a) *Mixed Ability Work in Comprehensive Schools*, HMI Matters for Discussion 6. London: HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1978b) *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (The Warnock Report). London: HMSO. Department of Education and Science (DES) (1981) *West Indian Children in our Schools* (The Rampton Report). London: HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1983) *Teaching Quality*. London: HMSO. Department of Education and Science (DES) (1985a) *The Curriculum from 5 to 16*. London: HMSO. Department of Education and Science (DES) (1985b) *Education for All* (The Swann Report). London: HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1985c) *Better Schools*. London: HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1987) *The Secondary Schooling Staffing Survey - Data on the Curriculum in Maintained Secondary Schools in England*, Statistical Bulletin 10/87. London: HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1988) *The Education Reform Act*. London: HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1989a) *National Curriculum: From Policy to Practice*. London: HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1989b) *The Task Group on Assessment and Testing: A Report*. London: HMSO.
- Department of Education and Science/Welsh Office (DES/WO) (1989) *Records of Achievement: Report of the Records of Achievement National Steering Committee*. London: DES/WO.
- Derrida, J. (1987) *Positions*. London: Athlone.
- Dick, M. M. (2008) 'Discourses for the new industrial world: industrialisation and the education of the public in late eighteenth-century Britain', *History of Education*, 37 (4): 567-84.
- Dickinson, C. and Wright, J. (1993) *Differentiation: A Practical Handbook of Classroom Strategies*. Coventry: NCET.
- Dillabough, J. (2001) 'Gender theory and research in education: modernist traditions and emerging contemporary themes', in B. Francis and C. Skelton (eds), *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Dolby, N. and Rahman, A. (2008) 'Research in international education', *Review of Educational Research*, 78 (3): 676-726 (first published 27 August 2008). Online at: <http://rer.sagepub.com/content/78/3/676.full.pdf+html>.
- Donald, J. (1992) *Sentimental Education*. London: Verso.
- Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*. London: Fontana.

- Dorfberger, S., Adi-Japha, E. and Karni, A. (2007) 'Reduced susceptibility to interference in the consolidation of motor memory before adolescence', *PLoS ONE*, 2 (2): e(240).
- Douglas, J. W. B. (1964) *The Home and the School*. St Albans: Panther.
- Dowrick, N. (1996) "“But many that are first shall be last”: attainment differences in young collaborators', *Research in Education*, 55: 16-28.
- Driver, R. and Bell, J. (1986) 'Students' thinking and learning of science: a constructivist view', *School Science Review*, 67 (240): 443-56.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R. and Scott, P. (1996) *Young People's Images of Science*. Buckingham: Open University Press.
- Dryden, G. and Vos, J. (2001) *The Learning Revolution: To Change the Way the World Learns*. Stafford: Network Educational Press in association with Learning Web.
- Duckett, P., Sixsmith, J. and Kagan, C. (2008) 'Researching pupil well-being in UK secondary schools: community psychology and the politics of research', *Childhood*, 15 (1): 89-106. Online at <http://chd.sagepub.com/content/15/1/89.full.pdf+html>.
- Dunn, A. and Burton, D. (2011) 'New Labour, communitarianism and citizenship education in England and Wales', *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (2): 169-80.
- Dunn, R. (1991) *How Learning Style Changes Over Time*. Presentation at the 14th Annual Leadership Institute: Teaching Students Through Their Individual Learning Styles, 7-13 July, New York.
- Dunn, R. and Griggs, S. (2003) *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Styles Model Research: Who, What, When, Where and So What - The Dunn and Dunn Learning Styles Model and Its Theoretical Cornerstone*. New York: Learning Styles Network/St John's University.
- Dunn, R., Dunn, K. and Price, G. (1979) 'Identifying learning styles', in J. W. Keif (ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programmes*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Dunn, R., Dunn, K. and Price, G. E. (1989) *The Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Durkheim, E. (1947) *The Division of Labour in Society*. New York: Free Press. Durkheim, E. (1964) *The Rules of Sociological Method*. New York: Free Press. Durkheim, E. (1970) *Suicide: A Study in Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dweck, C. S. (1991) 'Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development', in R. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, pp. 199-235.
- Eagleton, T. (2000) *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell.
- Ebbinghaus, H. (1964) *Memory: A Contribution to Experimental Psychology Refurbished [1885]*. New York: Dover.
- Ecclestone, K. (2004) 'Learning or therapy? The demoralisation of education', *British Journal of Educational Studies*, 57 (3): 127-41.
- Edwards, R. and Usher, R. (2000) *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity*. London: Routledge.
- Elbers, E. (2010) 'Learning and social interaction in culturally diverse classrooms', in K. Littleton, C. Wood and J. Kleine Staarman (eds), *The International Handbook of Psychology in Education*. Bingley: Emerald.

- Elliott, E. S. and Dweck, C. S. (1988) 'Goals: an approach to motivation and achievement', *Journal of Personality and Social Psychology*, 54: 5-12.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press. Elliott, J. (1993) 'What have we learned from action research in school-based evaluation?', *Education Action Research*, 1 (1): 175-86.
- Elliott, J. (1996) 'School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling', *Cambridge Journal of Education*, 26 (2): 199-223.
- Elliott, J. (1998) *The Curriculum Experiment: Meeting the Social Challenge*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2001) 'Making evidence-based practice educational', *British Educational Research Journal*, 27 (5): 555-74.
- Elliott, J. (2003) 'Interview with John Elliott, December 6, 2002', *Educational Action Research*, 11 (2): 169-80.
- Elliott, J. (2005) 'Dyslexia myths and the feel-bad factor', *Times Educational Supplement*, 2 September.
- Elliott, J. (2006) 'Educational research as a form of democratic rationality', *Journal of Philosophy of Education*, 40 (2): 169-86.
- Elwood, J. (2005) 'Gender and achievement: what have exams got to do with it?', *Oxford Review of Education*, 31 (3): 373-93.
- Engestrom, Y. (1993) 'Developmental studies of work as a testbench of activity theory', in S. Chaiklin and J. Lave (eds), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Entwistle, N. J. (1981) *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: Wiley.
- Entwistle, N., McCune, V. and Walker, P. (2001) 'Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience', in R. J. Sternberg and L. F. Zhang (eds), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erikson, E. H. (1980) *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Eurydice* (2006) July, p. 9.
- Evans, C. and Waring, M. (2006) 'Towards inclusive teacher education: sensitising individuals to how they learn', *Educational Psychology*, 26 (4): 499-518.
- Evans, K. and King, D. (2006) *Studying Society: The Essentials*. Oxford: Routledge.
- Exley, S. and Ball, S. (2011) 'Understanding Conservative policy', in H. Boschel (ed.), *The Conservative Party and Social Policy*. Bristol: Policy Press, pp.97-118.
- Eysenck, H. J. (1947) *Dimensions of Personality*. London: Routledge.
- Eysenck, H. J. (1967) *The Biological Basis of Personality*. Springfield, IL: Thomas. Eysenck, H. J. (1971) *Race, Intelligence and Education*. London: Temple-Smith.
- Fallan, L. (2006) 'Quality reform: personality type, preferred learning style and majors in a business school', *Quality in Higher Education*, 12 (14): 193-206.
- Faulks, K. (2006) 'Education for citizenship in England's secondary schools: a critique of current principle and practice', *Journal of Educational Policy*, 21 (1): 59-74.
- Fazey, J. A. and Marton, F. (2002) 'Understanding the space of experiential variation', *Active Learning in Higher Education*, 3 (3): 234-50.

- Festinger, L. (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Feuerstein, R., Klein, P. and Tannenbaum, A. (eds) (1991) *Mediated Learning Experience*. London: Freund.
- Fielding, M. (1994) 'Why and how learning styles matter: valuing difference in teachers and learners', in S. Hart (ed.), *Differentiation and the Secondary Curriculum: Debates and Dilemmas*. London: Routledge.
- Fielding, M. (2001) 'Target setting, policy pathology and student perspectives: learning to labour in new times', in M. Fielding (ed.), *Taking Education Really Seriously: Four Years' Hard Labour*. London: RoutledgeFalmer.
- Flavell, J. H. (1979) 'Metacognition and cognitive monitoring', *American Psychologist*, 34: 906-11.
- Flavell, J. H. (1982) 'Structures, stages, and sequences in cognitive development', in W. A. Collins (ed.), *The Concept of Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, 15: 1-28.
- Flick, U. (2009) *An Introduction to Qualitative Research*, 4th edn. London: Sage.
- Fodor, J. (1975) *The Language of Thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Fodor, J. (1983) *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fodor, J. (2000) *The Mind Doesn't Work That Way: The Scope and Limits of Computational Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foster, P. (1990) *Policy and Practice in Multicultural and Anti-Racist Education: A Case Study of a Multi-Ethnic Comprehensive School*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1977) *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock. Foucault, M. (1988a) *Technologies of the Self*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1988b) 'What is an author?', in D. Lodge (ed.), *Modern Criticism and Theory*. London: Longman.
- Francis, B. (2000) *Boys, Girls and Achievement. Addressing the Classroom Issues*. London: Routledge.
- Francis, B. (2009) 'The role of The Boffin as abject Other in gendered performances of school achievement', *Sociological Review*, 57 (4): 645-69.
- Francis, B. (2010) 'Gender, toys and learning', *Oxford Review of Education*, 36 (3): 325-44. Fransella, F. (2005) *The Essential Practitioner's Handbook of Personal Construct Psychology*. London: John Wiley.
- Freud, S. (1901) 'The psychopathology of everyday life', republished in 1953 in J. Strachey (ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Vol. 6. London: Hogarth. Frith, U. (2005) 'Teaching in 2020: the impact of neuroscience', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31 (4): 289-91.
- Furlong, J. (2005) 'New Labour and teacher education: the end of an era', *Oxford Review of Education*, 31 (1): 119-34.
- Gagne, R. M. (1977) *The Conditions of Learning*. New York: Holt International.
- Galton, F. (1869) *Hereditary Genius*. New York: Macmillan.
- Garaigordobil, M. and Perez, J.-I. (2005) 'Creative Personality Scale: an exploratory psychometric study', *Estudios de Psicología*, 26 (3): 345-64.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Gardner, H. (1995) 'Reflections on multiple intelligences: myths and messages', *Phi Delta Kappan*, 77: 2 00-3, 206-9.



- Gardner, P. (2001) *Teaching and Learning in Multicultural Classrooms*. London: David Fulton. Garratt, D. (2003) 'Education for citizenship', in S. Bartlett and D. Burton (eds), *Education Studies: Essential Issues*. London: Sage.
- Gavin, H. (1998) *The Essence of Cognitive Psychology*. London: Prentice Hall Europe.
- Gessell, A. (1925) *The Mental Growth of the Preschool Child*. New York: Macmillan.
- Gewirtz, S., Ball, S. and Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gibbs, G. (1992) *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Gibson, J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin. Giddens, A. (1985) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Policy Press. Giddens, A. (2000) *The Third Way and Its Critics*. Cambridge: Policy Press.
- Giddens, A. (2009) *Sociology*, 6th edn. Cambridge: Polity Press.
- Gillard, D. (2011) *Education in England: A Brief History*. Online at: <http://www.educationengland.org.uk/history>.
- Gillborn, D. (2001) 'Racism, policy and the (mis)education of Black children', in R. Majors (ed.), *Educating Our Black Children: New Directions and Radical Approaches*. London: RoutledgeFalmer.
- Gillborn, D. (2008) *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* Routledge: London.
- Gillborn, D. and Rollock, N. (2010) 'Education', in A. Bloch and J. Solomos (eds), *Race and Ethnicity in the 21<sup>st</sup> Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gillies, R. M. and Ashman, A. F. (2003) *Co-operative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: RoutledgeFalmer.
- Gipps, C. (1993) 'The structure for assessment and recording', in P. O'Hear and J. White (eds), *Assessing the National Curriculum*. London: Paul Chapman.
- Gipps, C. (2006) *Gender, Performance and Learning Style*. Public Lecture, University of Wolverhampton, 10 May.
- Gipps, C. and Pickering, A. (2010) 'Assessment for learning', in J. Arthur and T. Cremin (eds), *Learning to Teach in the Primary School*, 2nd edn. London and New York: Routledge. Gipps, C. and Stobart, G. (1993) *Assessment*. London: Hodder & Stoughton.
- Gladwin, R. (2005) *The Tomlinson Report: 14-19 Curriculum and Qualifications Reform*. York: Higher Education Academy, Physical Sciences Centre.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldane.
- Goldthorpe, J. H., Lockwood, D., Bechhofer, F. and Platt, J. (1968) *The Affluent Worker: Industrial Attitudes and Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2006) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, 10th anniversary edn. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011) *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights* [e-book]. More Than Sound LLC.
- Goodman, J. and Grosvenor, I. (2009) 'Educational research - history of education a curious case?', *Oxford Review of Education*, 35 (5): 601-16.
- Goodman, R. and Burton, D. (2012) 'The academies programme: an education revolution', *Educational futures: BESA Journal*, 4 (3): 3-12.

- Goodson, I. F. (1994) *Studying Curriculum: Cases and Methods*. Buckingham: Open University Press.
- Gorard, S. (2000) *Education and Social Justice: The Changing Composition of Schools and Its Implications*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gorard, S. (2003) 'Patterns of work-based learning', *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (1): 47-63.
- Gorard, S. (2005) 'Academies as the "future of schooling": is this an evidence-based policy?', *Journal of Education Policy*, 20 (3): 369-77.
- Gorard, S. (2009) 'What are academies the answer to?', *Journal of Education Policy*, 24 (1): 101-13.
- Gorard, S. (2010) 'Serious doubts about school effectiveness', *British Educational Research Journal*, 36 (5): 745-66.
- Gorard, S. (2011) 'Doubts about school effectiveness exacerbated - by attempted justification', *Research Intelligence*, 114: 26.
- Gorard, S. and Smith, E. (2010) *Equity in Education: An International Perspective*. London: Palgrave Macmillan.
- Gorard, S., Rees, G. and Selwyn, N. (2002) 'The "conveyor belt" effect: a reassessment of the impact of national targets for lifelong learning', *Oxford Review of Education*, 28 (1): 75-89.
- Goswami, U. (2005) 'Synthetic phonics and learning to read: a cross-language perspective', *Educational Psychology in Practice*, 21 (4): 273-82.
- Goswami, U. (2008) *Cognitive Development: The Learning Brain*. Hove and New York: Psychology Press.
- Gove, M. (2009) *A Comprehensive Programme for State Education* [speech], 6 November.
- Gove, M. (2010) 'Schools are promised an education revolution' [interview], *BBC News*, 26 May.
- Gramsci, A. (1985) *Selections from Cultural Writings*. London: Lawrence & Wishart.
- Gramsci, A. (1991) *Prison Notebooks*. New York: Columbia University Press.
- Grek, S and Ozga, J. (2010) 'Re-inventing public education: the new role of knowledge in education policy making', *Public Policy and Administration*, 25 (3): 271-88. Online at: <http://ppa.sagepub.com/content/25/3/271.full.pdf+html>.
- Green, A. (1990) *Education and State Formation*. London: Macmillan.
- Green, A. and Wiborg, S. (2004) 'Comprehensive schooling and educational inequality: an international perspective', in M. Benn and C. Chitty (eds), *A Tribute to Caroline Benn: Education and Democracy*. London: Continuum, pp. 204-16.
- Greenbank, P. (2003) 'The role of values in educational research: the case for reflexivity', *British Educational Research Journal*, 29 (6): 791-801.
- Greenfield, S. (1997) *The Human Brain: A Guided Tour*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Greenfield, S. (2000) *Brain Story*. London: BBC Worldwide.
- Greenfield, S. (2004) *Tomorrow's People: How 21st-Century Technology Is Changing the Way We Think and Feel*. London: Penguin Books.
- Greeno, J. G. (1997) 'On claims that answer the wrong questions', *Educational Researcher*, 26: 5-17.
- Greeno, J. G., Smith, D. R. and Moore, J. L. (1993) 'Transfer of situated learning', in D. K. Detterman and R. J. Sternberg (eds), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition and Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gregorc, A. R. (1982) *Style Delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems.
- Guilford, J. P. (1950) 'Creativity', *American Psychologist*, 5: 444-54.

- Guilford, J. P. (1967) *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill. Gundara, J. (2000) *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman. Gurney-Dixon Report (1954) *Early Leaving*. London: HMSO.
- Hadow Report (1926) *The Education of the Adolescent*. London: Board of Education, HMSO.
- Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S. and Edwards, G. (2006) 'Learning to learn: teacher research in the zone of proximal development', *Teacher Development*, 10 (2): 149-66.
- Hall, K. and Sheehy, K. (2010) 'Assessment and learning: summative approaches', in J. Arthur and T. Cremin (eds), *Learning to Teach in the Primary School*, 2nd edn. London & New York: Routledge.
- Hallam, S. and Ireson, J. (2006) 'Secondary school pupils' preferences for different types of structured grouping practices', *British Educational Research Journal*, 32 (4): 583-99.
- Hallam, S. and Ireson, J. (2007) 'Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements', *British Educational Research Journal*, 33 (1): 27-45.
- Hallam, S., Ireson, J. and Davies, J. (2004) 'Primary pupils' experiences of different types of grouping in school', *British Educational Research Journal*, 30 (4): 515-33.
- Halliday, M. A. K. (1979) *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- Halsall, R. (2001) 'School improvement: an overview of key findings', in R. Halsall (ed.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press.
- Halsey, A. H. (1978) *Change in British Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Halsey, A. H. (1995) *Change in British Society from 1900 to the Present Day*, 4th edn. Oxford: Oxford University Press.
- Halsey, A. H., Heath, A. F. and Ridge, J. M. (1980) *Origins and Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. and Wells, A. (1997) *Education: Culture Economy Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M. (2001) 'Obvious all too obvious? Methodological issues in using sex/gender as a variable in educational research', in B. Francis and C. Skelton (eds), *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Hammersley, M. (2002) *Educational Research: Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman. Hammersley, M. (2004) 'Some questions about evidence-based practice in education', in G. Thomas and R. Pring (eds), *Evidence-based Practice in Education*. Maidenhead: Open University Press, pp. 133-49.
- Hammersley, M. (2006) 'Philosophy's contribution to social science research on education', *Journal of Philosophy of Education*, 40 (2): 273-86.
- Hammersley, M. and Atkinson, I. (1995) *Ethnography: Principles in Practice*, 2nd edn. London: Routledge.
- Hammersley, M. and Atkinson, I. (2007) *Ethnography: Principles in Practice*, 3rd edn. London: Routledge.
- Hammersley, M. and Gomm, R. (2000) 'Introduction', in R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (eds), *Case Study Method*. London: Sage.

- Hankin, L. (2009) 'Global citizenship and comparative education', in J. Sharp, S. Ward and L. Hankin (eds), *Education Studies: An Issues Based Approach*, 2nd edn. Exeter: Learning Matters.
- Hara, N. (2009) *Communities of Practice: Fostering Peer to Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Workplace*. Berlin: Springer.
- Hardre, P., Huang, S., Hua, C., Ching, H., Chiang, C., Ting, J., Fen, L. and Warden, L. (2006) 'High school teachers' motivational perceptions and strategies in an East Asian Nation', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (2): 199-221.
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2006) *Sustainable Leadership*. San Francisco: John Wiley/Jossey-Bass.
- Hargreaves, D. (1967) *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, D. (1972) *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, D. (1996) *Teaching as a Research Based Profession: Possibilities and Prospects*. Teacher Training Agency, Annual Lecture, Birmingham.
- Hargreaves, D., Hestor, S. and Mellor, F. (1975) *Deviance in Classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harlen, W. (2007) *Assessment of Learning*. London: Sage.
- Harlen, W. and Qualter, A. (2009) *The Teaching of Science in Primary Schools*, 5th edn. London: Routledge.
- Harris, A. (2009) *Equity and Diversity: Building Community. Improving Schools in Challenging Circumstances*. London: Institute of Education.
- Harris, A. and Ranson, S. (2005) 'The contradictions of education policy: disadvantage and achievement', *British Educational Research Journal*, 31 (5): 571-87.
- Harris, D. and Bell, C. (1990) *Evaluating and Assessing for Learning*. London: Kogan Page.
- Hart, S. (ed.) (1996) *Differentiation and the Secondary Curriculum: Debates and Dilemmas*. London: Routledge.
- Harter, S. (1985) 'Competence as a dimension of self-evaluation: toward a comprehensive model of self-worth', in R. L. Leay (ed.), *The Development of the Self*. Orlando, FL: Academic Press.
- Hartley, D. (1997) *Re-Schooling Society*. London: Falmer Press. Harvey, D. (1991) *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Hastings, S. (2004) 'Emotional intelligence', *Times Educational Supplement*, 15 October.
- Hatcher, R. (2008) 'Academies and diplomas: two strategies for shaping the future workforce', *Oxford Review of Education*, 34 (6): 665-76.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Hayes, D. (2006) *Primary Education: Key Concepts*. London: Routledge.
- Hayes, N. (1993) *A First Course in Psychology*, 3rd edn. Walton on Thames: Nelson. Hayes, N. (2010) *Understand Psychology*. London: Hodder Education
- Hayes, N. and Orrell, S. (1998) *Psychology: An Introduction*, 3rd edn. London: Longman. Haylock, D. (2010) *Mathematics Explained for Primary Teachers*, 4th edn. London: Sage. Hebb, D. O. (1949) *The Organisation of Behaviour*. New York: Wiley.
- Helsby, G. (1999) *Changing Teachers' Work: The 'Reform' of Secondary Schooling*. Buckingham: Open University Press.

- Henderson-King, D. and Smith, M. (2006) 'Meanings of education for university students: academic motivation and personal values as predictors', *Social Psychology of Education*, 9 (2): 195-221.
- Her Majesty's Inspectorate (HMI) (1977) *Curriculum 11-16: A Contribution to Current Debate*. London: HMSO.
- Her Majesty's Inspectorate (HMI) (1994) 'The entitlement curriculum', in B. Moon and S. Mayes (eds), *Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge.
- Herrnstein, R. J. and Murray, C. (1994) *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- Hess, R. D. and Azuma, M. (1991) 'Cultural support for schooling: contrasts between Japan and the United States', *Educational Researcher*, 20: 2-8.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A. and Tamkin, P. (1998) *Excellence in Research on Schools*. London: Department of Education and Employment.
- Hillyard, S. A. (1993) 'Electrical and magnetic brain recordings: contributions to cognitive neuroscience', *Current Opinion in Neurobiology*, 3: 217-24.
- Hirst, P. H. (1975) *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul. Hitchcock, G. and Hughes, D. (1993) *Research and the Teacher*. London: Routledge. Hitchcock, G. and Hughes, D. (1995) *Research and the Teacher*, 2nd edn. London: Routledge.
- Hodkinson, A. and Vickerman, P. (2009) *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*. London: Sage.
- Hodkinson, P., Biesta, G. and James, D. (2007) 'Learning cultures and a cultural theory of learning', *Educational Review*, 59 (4): 415-27.
- Honey, P. and Mumford, A. (1986) *Using Your Learning Styles*. Maidenhead: Honey. Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. (2008) *A Teacher's Guide to Classroom Research*, 4th edn. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, E. (1994) *Childhood Transformed: Working-Class Children in Nineteenth-Century England*. Manchester: Manchester University Press.
- Horn, P. (1989) *The Victorian and Edwardian Schoolchild*. Gloucester: Sutton.
- Hough, J. R. and Ogilvie, D. T. (2005) 'An empirical test of cognitive style and strategic decision outcomes', *Journal of Management Studies*, 42 (2): 417-48.
- Howe, C., Tolmie, A., Thurston, A., Topping, K., Christie, D., Livingston, K., Jessiman, E. and Donaldson, C. (2007) 'Group work in elementary science: towards organizational principles for supporting pupil learning', *Learning and Instruction*, 17: 549-63.
- Hughes, M. (1975) 'Egocentricity in Children'. Unpublished PhD thesis, Edinburgh University. Hunter, I. (1994) *Rethinking the School*. Sydney: Allen & Unwin.
- Hurt, J. S. (1979) *Elementary Schooling and the Working Classes*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Husbands, C. (2004) 'Models of the curriculum', in V. Brooks, I. Abbott and L. Bills (eds), *Preparing to Teach in Secondary Schools: A Student Teacher's Guide to Professional Issues in Secondary Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Ipsos Mori (2010) *Community Engagement with London Schools: Final Report of Findings for London Councils*. Online at: <http://www.londoncouncils.gov.uk/children/briefings/parentalandlarole.htm>.

- Ireson, J. and Hallam, S. (2005) 'Pupils' liking for school: ability grouping, self-concept and perceptions of teaching', *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2): 297-311.
- Ireson, J., Hallam, S. and Hurley, C. (2005) 'What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?', *British Educational Research Journal*, 31 (4): 443-58.
- Israel, M. and Hay, I. (2006) *Research Ethics for Social Scientists: Between Ethical Conduct and Regulation*. London: Sage.
- Jackson, B. (1964) *Streaming: An Education System in Miniature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jackson, B. and Marsden, D. (1962) *Education and the Working Class*. Harmondsworth: Penguin.
- James, D. and Biesta, G. (2007) *Improving Learning Cultures in Further Education*. London: Routledge.
- James, W. (1890) *The Principles of Psychology*, 2 vols. New York: Dover reprint 1950.
- Jarvis, P., Holford, J. and Griffin, C. (2003) *The Theory and Practice of Learning*, 2nd edn. London: Kogan Page.
- Jenkins, D. and Shipman, M. D. (1976) *Curriculum: An Introduction*. London: Open Books.
- Jenkins, S. (2010) 'Napoleon Gove can dictate its terms but the school curriculum is bogus', *Guardian*, 25 November.
- Jensen, A. R. (1969) 'How much can we boost IQ and scholastic achievement?', *Harvard Educational Review*, 33: 1-23.
- Jensen, A. R. (1973) *Educational Differences*. London: Methuen.
- Jones, D. (1990) 'The genealogy of the urban schoolteacher', in S. Ball (ed.), *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.
- Jones, G. and Carter, G. (1994) 'Verbal and non-verbal behaviour of ability-grouped dyads', *Journal of Research in Science Teaching*, 31: 603-19.
- Jones, K. (2003) *Education in Britain: 1944 to the Present*. Oxford: Polity Press.
- Jones, S. and Myhill, D. (2004) "'Troublesome boys" and "compliant girls": gender identity and perceptions of achievement and underachievement', *British Journal of Sociology of Education*, 25 (5): 547-61.
- Kailin, J. (2002) *Antiracist Education: From Theory to Practice*. New York: Rowman & Littlefield.
- Kavanagh, S. (2000) 'A total system of classroom management: consistent, flexible, practical and working', *Pastoral Care in Education*, 18 (1): 17-21.
- Kayes, D. (2005) 'Internal validity and reliability of Kolb's Learning Style Inventory Version 3 (1999)', *Journal of Business and Psychology*, 20(2): 249-57.
- Keddie, A. and Mills, M. (2008) *Teaching Boys*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Keddie, N. (1971) 'Classroom knowledge', in M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- Keddie, N. (1973) 'Classroom knowledge', in J. Young (ed.), *Tinker, Tailor: The Myth of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin.
- Kehily, M. J. (2001) 'Issues of gender and sexuality in schools', in B. Francis and C. Skelton, *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Kehily, M. J. (2002) *Sexuality, Gender and Schooling: Shifting Agendas in Social Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Kelly, A. V. (1975) *Case Studies in Mixed Ability Teaching*. London: Harper & Row.

- Kelly, A. V. (2009) *The Curriculum: Theory and Practice*, 6th edn. London: Sage.
- Kelly, G. A. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kember, D. and Gow, L. (1990) 'Cultural specificity of approaches to learning', *British Journal of Educational Psychology*, 60: 356-63.
- Kemmis, S. and Wilkinson, M. (1998) 'Participatory action research and the study of practice', in B. Atweh, S. Kemmis and P. Weeks (eds), *Action Research in Practice*. London: Routledge.
- Kenway, J. and Willis, P. (1998) *Answering Back*. London: Routledge.
- Kerry, T. (1984) 'Analysing the cognitive demands made by classroom tasks in mixed ability classes', in E. C. Wragg (ed.), *Classroom Teaching Skills*. Beckenham: Croom Helm.
- Killick, S. (2006) *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*. London: Paul Chapman.
- Klein, H. J., Noe, R. A. and Wang, C. (2006) 'Motivation to learn and course outcomes: the impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers', *Personnel Psychology*, 59 (3): 665-702.
- Koffka, K. (1935) *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt Brace.
- Kohlberg, L. (1976) 'Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach', in T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behaviour: Theory, Research, and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohler, W. (1940) *Dynamics in Psychology*. New York: Liveright.
- Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2009) 'The learning way: meta-cognitive aspects of experiential learning', *Simulation and Gaming*, 40 (3): 297-327.
- Kolb, D. A. (1976) *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer & Co.
- Kolb, D. A. (1985) *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, revised edn. Boston: McBer & Co.
- Kong, C. K. and Hau, K. T. (1996) 'Students' achievement goals and approaches to learning: the relationship between emphasis on self-improvement and thorough understanding', *Research in Education*, 55: 74-85.
- Koshy, V. (2010) *Action Research for Improving Educational Practice*, 2nd edn. London: Sage.
- Kozulin, A. (1998) *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kozulin, A. (2003) 'Psychological tools and mediated learning', in A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev and S. Miller (eds), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramarski, B. and Mevarech, Z. R. (1997) 'Cognitive-metacognitive training within a problem-solving based Logo environment', *British Journal of Educational Psychology*, 67: 425-45.
- Krnel, D., Watson, R. and Glazar, S. (2005) 'The development of the concept of "matter": a cross-age study of how children describe materials', *International Journal of Science Education*, 27 (3): 367-83.
- Kubina, R. and Yurich, K. (2009) 'Developing behavioral fluency for students with autism: a guide for parents and teachers', *Intervention in School and Clinic*, 44 (3): 131-8.
- Kubow, P. and Fossum, P. (2003) *Comparative Education: Exploring Issues in International Context*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Kutnick, P., Blatchford, P. and Baines, E. (2002) 'Pupil groupings in primary school classrooms: sites for learning and social pedagogy?', *British Educational Research Journal*, 28 (2): 187- 206.

- Kyriacou, C. (2005) 'The impact of daily mathematics lessons in England on pupil confidence and competence in early mathematics: a systematic review', *British Journal of Educational Studies*, 52 (2): 168-86.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Anatoniou, P. and Demetriou, D. (2010) 'A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research', *British Educational Research Journal*, 36 (5): 807-30.
- Labov, W. (1973) 'The logic of nonstandard English', in J. Young (ed.), *Tinker, Tailor: The Myth of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin.
- Labov, W. (1997) Testimony submitted by William Labov, Professor of Linguistics at the University of Pennsylvania, 23 January. Online: <http://www.ling.upenn.edu/~labov/L102?Ebonics.test.html;+Winterson>.
- Lacey, C. (1970) *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester: Manchester University Press.
- Lam, S., Yim, P., Law, J. S. F. and Cheung, R. W. Y. (2004) 'The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms', *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2): 281-96.
- Lambert, D. (2011) 'Reviewing the case for geography, and the "knowledge turn" in the English National Curriculum', *Curriculum Journal*, 22(2): 243-64.
- Laming, S. (2003) *The Victoria Climbié Inquiry Report*. London: DfES.
- Lave, J. (1988) *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawn, M. and Furlong, J. (2009) 'The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow', *Oxford Review of Education*, 35 (5): 553-68.
- Lawrence, D. (2006) *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*, 3rd edn. London: Paul Chapman.
- Lawson, J. and Silver, H. (1973) *A Social History of Education in England*. London: Methuen.
- Lawton, D. (1975) *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. (1980) *The Politics of the School Curriculum*. London: Routledge.
- Lawton, D. (1992) *Education and Politics in the 1990s: Conflict or Consensus?* London: Falmer Press.
- Lawton, D. (1994) *The Tory Mind on Education 1979-1994*. London: Falmer Press.
- Lawton, D. (1999) *Beyond the National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Lawton, D. (2005) *Education and Labour Party Ideologies 1900-2001 and Beyond*. London: RoutledgeFalmer.
- Lawton, D. (2008) 'The National Curriculum since 1988: panacea or poisoned chalice?', *Forum*, 50 (3): 337-42.
- Lawton, D. and Chitty, C. (eds) (1988) *The National Curriculum*, Bedford Way Paper 33. London: Institute of Education, University of London.
- Leadbeater, C. (2004) *Personalisation Through Participation: A New Script for Public Services*. London: DEMOS/DFES Innovations Unit.
- Leedy, P. and Ormrod, J. (2001) *Practical Research: Planning and Design*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Leo, E. L. and Galloway, D. (1996) 'Evaluating research on motivation: generating more heat than light?', *Evaluation and Research in Education*, 10: 35-47.
- Lewin, K. (1946) 'Action research and minority problems', *Journal of Social Issues*, 2: 34-6.



- Liang, L. and Gabel, D. (2005) 'Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers', *International Journal of Science Education*, 27 (10): 1143-62. Lim, T. K. (1994) 'Relationships between learning styles and personality types', *Research in Education*, 52: 99-100.
- Liu, F. (2006) 'School culture and gender', in C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (eds), *The Sage Handbook of Gender and Education*. London: Sage.
- Long, M. (2000) *The Psychology of Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T. and Sheehy, K. (2011) *The Psychology of Education*. London & New York: Routledge.
- Lowe, R. and Seaborne, M. (1977) *The English School: Its Architecture and Organization*, Vol. 2. London: Routledge & Kegan Paul.
- Luiselli, J., Putnum, R., Handler, M. and Feinberg, A. (2005) 'Whole-school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance', *Educational Psychology*, 25 (2-3): 183-98.
- Lumby, J. (2009) 'Performativity and identity: mechanisms of exclusion', *Journal of Education Policy*, 24 (3): 353-69.
- Lupton, R. (2005) 'Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods', *British Educational Research Journal*, 31 (5): 589-604.
- Lyotard, J.-F. (1986) *The Postmodern Condition*, 2nd edn. Manchester: Manchester University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1988) *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1994) *The Making of Men: Masculinities, Sexuality and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- McCarthy, B. (1987) *The 4MAT System*. Barrington: Excel.
- McClelland, D. C. (1955) *Studies in Motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts. McClelland, D. C. (1985) *Motives, Personality and Society*. New York: Praeger.
- McCormick, B. and Burn, K. (2011) 'Reviewing the National Curriculum 5-19 two decades on', *Curriculum Journal*, 22 (2): 109-15.
- McCulloch, G. (2001) 'The reinvention of teacher professionalism', in R. Phillips and J. Furlong (eds), *Education, Reform and the State: Twenty-five Years of Politics, Policy and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- McCulloch, G. (2002), 'Disciplines contributing to education? Educational studies and the disciplines', *British Journal of Educational Studies*, 50 (1): 100-19.
- McDonnell, L. M. (2009) 'Repositioning politics in education's circle of knowledge', *Educational Researcher*, 38 (6): 417-27. Online at: <http://edr.sagepub.com/content/38/6/417.full.pdf+html>.
- McGarrigle, J. and Donaldson, M. (1974) 'Conservation accidents', *Cognition*, 3: 341-50. McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Machin, S. and Vernoit, J. (2010) *CEP Briefing - A Note on Academy School Policy*. Online at: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/pa011.pdf> (accessed 17 November 2010).
- McKenzie, J. (2001) *Changing Education: A Sociology of Education Since 1944*. Harlow: Prentice Hall.
- McNeill, P. and Chapman, S. (2005) *Research Methods*, 3rd edn. London: Routledge. McNiff, J. (1988) *Action Research. Principles and Practice*. London: Macmillan.

- McNiff, J. with Whitehead, J. (2002) *Action Research: Principles and Practice*, 2nd edn. London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2006) *All You Need to Know About Action Research*. London: Sage.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2010) *You and Your Action Research Project*, 3rd edn. London: Routledge.
- Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry* (The Macpherson Report), CM 4262-I. London: Stationery Office.
- Maddern, K. (2010) 'SEN review set to be most significant "since Warnock"', *TES*, 25 June.
- Madeus, G. F. (1994) 'A technological and historical consideration of equity issues associated with proposals to change the nation's testing policy', *Harvard Educational Review*, 64: 76-95.
- Maehr, M. L. and Midgley, C. (1991) 'Enhancing student motivation: a school-wide approach', *Educational Psychologist*, 26: 399-427.
- Majors, R. (2000) *The Black Education Revolution: 'Race' and Culture in Britain and America*. London: Routledge.
- Mansell, W. and Luck, A. (2005) 'The schools that did not need saving', *TES*, 7 October.
- Maqsud, M. (1997) 'Effects of metacognitive skills and non-verbal ability on academic achievement of high school pupils', *Educational Psychology*, 17: 387-97.
- Marsh, C. J. (2009) *Key Concepts for Understanding Curriculum*, 4th edn. London: RoutledgeFalmer.
- Martin, G. (2004) 'A brief history of state intervention in British schooling', in D. Matheson (ed.), *An Introduction to the Study of Education*. London: David Fulton.
- Martin, G. (2008) 'A brief history of state intervention in British schooling', in D. Matheson (ed.), *An Introduction to the Study of Education*, 3rd edn. London: David Fulton, pp. 206-39.
- Martin, J. (2007) 'Thinking education histories differently: biographical approaches to class politics and women's movements in London, 1900s to 1960s', *History of Education*, 36 (4-5): 515-33.
- Marton, F. and Saljo, R. (1976) 'On qualitative differences in learning, 1: Outcome and process', *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11.
- Maslow, A. H. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Matheson, D. (ed.) (2008) *An Introduction to the Study of Education*, 3rd edn. London: Routledge.
- Maybin, J., Mercer, N. and Stierer, B. (1992) 'Scaffolding learning in the classroom', in K. Norman (ed.), *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Mayes, A. S. and Moon, B. (eds) (1994) *Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1994) *Beginning Qualitative Research*. London: Falmer Press.
- Maynard, T. and Thomas, N. (2004) *An Introduction to Early Childhood Studies*. London: Sage.
- Mboya, M. M. (1995) 'Perceived teachers' behaviours and dimensions of adolescent self concepts', *Educational Psychology*, 15: 491-9.
- Mead, G. H. (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1935) *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Meighan, R. and Harber, C. (2007) *A Sociology of Educating*, 5th edn. London: Continuum.
- Mellor, D. and Epstein, D. (2006) 'Appropriate behaviour? Sexualities, schooling and hetero-gender', in C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (eds), *The Sage Handbook of Gender and Education*. London: Sage.
- Mercer, J., Barker, B. and Bird, R. (2010) *Human Resource Management in Education: Contexts, Themes and Impact*. London: Routledge.

- Mercer, N. and Littleton, K. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Socio-cultural Approach*. London: Routledge.
- Merret, F. (1998) 'Helping readers who have fallen behind', *Support for Learning*, 13 (2): 59-63.
- Miles, M. and Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Miliband, D. (2004a) *What Does Personalised Learning Mean to You?* Speech delivered at North of England Conference, January.
- Miliband, D. (2004b) *Personalised Learning: Building A New Relationship With Schools*. Speech given at North of England Education Conference, Belfast, 8 January.
- Millar, R. (2011) 'Reviewing the National Curriculum for science: opportunities and challenges', *Curriculum Journal*, 22 (2): 167-85.
- Miller, D. J. and Moran, T. R. (2007) 'Theory and practice in self-esteem enhancement: circle time and efficacy based approaches, a controlled evaluation', *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 13 (6): 601-15
- Miller, G. (1956) 'The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information', *Psychological Review*, 63: 81-97.
- Milner, D. (1975) *Children and Race*. Harmondsworth: Penguin.
- Milner IV, H. R. (2010) 'What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies', *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2): pp. 118-31 (first published 7 October 2009). Online at: <http://jte.sagepub.com/content/61/1-2/118.full.pdf+html>.
- Minter, C. (2001) 'Some flaws in the common theory of widening participation', *Research in Post-Compulsory Education*, 26 (3): 303-19.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E. and Cardinal, G. (2005) 'Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: an integrative model', *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (7): 913-24. Online at: <http://psp.sagepub.com/content/31/7/913.full.pdf+html>.
- Mitchell, R. (1994) 'The communicative approach to language teaching: an introduction', in A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Languages*. London: Routledge/Open University.
- Montgomery, D. (1996) 'Differentiation of the curriculum in primary education', *Flying High*, 3: 14-28.
- Moon, B. (2001) *A Guide to the National Curriculum*, 4th edn. Oxford: Oxford University Press.
- Moran, S. (2008) 'After behaviourism, navigationism?', *Irish Educational Studies*, 27 (3): 209-21.
- Morrison, K. and Ridley, K. (1989) 'Ideological contexts for curriculum planning', in M. Preedy (ed.), *Approaches to Curriculum Management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mountford, H., Jones, S. and Tucker, B. (2006) 'Learning styles of entry-level physiotherapy students', *Advances in Physiotherapy*, 8(3): 128-36.
- Moylett, H. (2003) 'Early years education and care', in S. Bartlett and D. Burton (eds), *Education Studies: Essential Issues*. London: Sage.
- Mullard, C. (1981) *Racism in School and Society*. London: University of London, Institute of Education Centre for Multicultural Studies.
- Mulryan, C. (1992) 'Student passivity during co-operative small groups in mathematics', *Journal of Educational Research*, 85: 261-73.

- Munn, P. and Drever, E. (2004) *Using Questionnaires in Small-Scale Research: A Teacher's Guide*, 2nd edn. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Myers, K. (1987) *Genderwatch: Self-Assessment Schedules for Use in Schools*. London: Schools Curriculum Development Council.
- Myers, K. and Taylor, H. with Adler, S. and Leonard, D. (eds) (2007) *Genderwatch - Still Watching*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Myers Briggs, I., Kirby, L. K. and Myers, K. D. (1998) *Introduction to TYPE. A Guide to Understanding Your Results on the Myers-Briggs Type Indicator*, 6th edn. Oxford: OPP.
- Myhill, D. (2006) 'Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse', *Research Papers in Education*, 21 (1): 19-41.
- NAGCELL (1997) *Learning for the Twenty-First Century: First Report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning* (The Fryer Report). London: NAGCELL.
- Namrouti, A. and Alshannag, Q. (2004) 'Effect of using a metacognitive teaching strategy on seventh grade students' achievement in science', *Dirasat*, 31 (1): 1-13.
- National Audit Office (NAO) (2007) *The Academies Programme*. London: Stationary Office. National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997) *Education in the Learning Society: Report of the National Committee* (The Dearing Report). London: HMSO.
- National Curriculum Council (NCC) (1990) *The Whole Curriculum: Curriculum Guidance Three*. York: NCC.
- National Curriculum Council (NCC) (1993) *Teaching Science at Key Stage 1 and 2*. York: NCC.
- Naylor, S. and Keogh, B. (1999) 'Constructivism in the classroom: theory into practice', *Journal of Science Teacher Education*, 10 (2): 93-106.
- Neisser, U. (1976) *Cognition and Reality*. San Francisco: Freeman.
- NESS (2008) *The Impact of Sure Start Local Programmes on Three Year Olds and Their Families*. London: National Evaluation of Sure Start.
- Nettelbeck, T. and Wilson, C. (2005) 'Intelligence and IQ: what teachers should know', *Educational Psychology*, 25 (6): 609-30.
- Newsom Report (1963) *Half our Future*. London: Ministry of Education, HMSO.
- Newton, P. (2009) 'The reliability of results from national curriculum testing in England', *Educational Research*, 51 (2): 181-212.
- Nguyen, P.-M., Terlouw, C. and Pilot, A. (2006) 'Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context', *Intercultural Education*, 17 (1): 1-19.
- Nicholls, J. G. (1989) *The Competitive Ethos and Democratic Education*. London: Harvard University Press.
- Noble, C., Brown, J. and Murphy, J. (2001) *How to Raise Boys' Achievement*. London: David Fulton.
- Noden, P. and West, A. (2009) *Attainment gaps Between the Most Deprived and Advantaged Schools*. London: Sutton Trust.
- Norman, K. (ed.) (1992) *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Norwood Report (1943) *Curriculum and Examinations in Secondary Schools*. London: Board of Education, HMSO.
- Nutbrown, C., Clough, P. and Selbie, P. (2008) *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*. London: Sage.

- O'Hagan, T. (2001) 'Jean-Jacques Rousseau, 1712-78', in J. Palmer (ed.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*. London: Routledge.
- Oakley, A. (1975) *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Oancea, A. and Bridges, D. (2009) 'Philosophy of education in the UK: the historical and contemporary tradition', *Oxford Review of Education*, 35 (5): 553-68.
- Oates, T. (2011) 'Could do better: using international comparisons to refine the National Curriculum in England', *Curriculum Journal*, 22 (2): 121-50.
- Office for National Statistics (ONS) (2005) *Focus on Social Inequalities: 2005 Edition*. London: Stationery Office.
- Office for Standards in Education (Ofsted) (2000) *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, Standards and Quality in Education 1998/99*. London: Stationery Office.
- Office for Standards in Education (Ofsted) (2009) *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2008/09*. London: Ofsted.
- Office for Standards in Education (Ofsted) (2010) *The National Strategies: A Review of Impact*. Manchester: Ofsted.
- Oliver, P. (2010) *The Student's Guide to Research Ethics*, 3rd edn. Maidenhead: Open University Press.
- Olssen, M., Codd, J. and O'Neill, A. (2004) *Education Policy: Globalisation, Citizenship and Democracy*. London: Sage.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005) *Learning Sciences and Brain Research Project*. Online at: <http://www.teach-the-brain.gov.org>.
- Ozga, J. (1995) 'Deskilling a profession', in H. Busher and R. Saran (eds), *Managing Teachers in Schools*. London: Kogan Page.
- Paechter, C. (2006) 'Constructing femininity/constructing femininities', in C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (eds), *The Sage Handbook of Gender and Education*. London: Sage.
- Palmer, S. (2006) 'All in their minds', *Times Educational Supplement*, 9 June.
- Palou, E. (2006) 'Learning styles of Mexican food science and engineering students', *Journal of Food Science Education*, 5 (7): 51-7.
- Parker, S. (1997) *Reflective Teaching in the Postmodern World*. Buckingham: Open University Press.
- Parsons, T. (1959) 'The social structure of the family', in R. N. Anshen (ed.), *The Family: Its Functions and Destiny*. New York: Harper & Row.
- Parsons, T. (1964) *Social Structure and Personality*. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1970) 'Hobbes and the problem of order', in P. Worsley (ed.), *Modern Sociology: Introductory Readings*. Harmondsworth: Penguin Education.
- Patrick, F., Forde, C. and McPhee, A. (2003) 'Challenging the new professionalism: from managerialism to pedagogy', *Journal of In-Service Education*, 29 (2): 237-53.
- Pavlov, I. P. (1927) *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. New York: Dover.
- Perry, L. B. (2009) 'Conceptualizing education policy in democratic societies', *Educational Policy*, 23 (3): 423-50 (first published 18 December 2007). Online at: <http://epx.sagepub.com/content/23/3/423.abstract>.
- Peters, R. S. (1966) *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.

- Peters, R. S. (1967) 'What is an educational process?', in R. S. Peters (ed.), *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Petrides, K. V. (2009) *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Aitken Schermer, J. and Veselka, L. (2011) 'Trait emotional intelligence and the dark triad traits of personality', *Twin Research and Human Genetics*, 14 (1): 35-41.
- Petty, G. (2009) *Teaching Today: A Practical Guide*, 4th edn. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Phillips, D. and Schweisfurth, M. (2007) *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum.
- Phillips, N. and Lindsay, G. (2006) 'Motivation in gifted students', *High Ability Studies*, 17 (1): 57-73. Phillips, R. (2001) 'Education, the state and the politics of reform: the historical context', in R. Phillips and J. Furlong (eds), *Education, Reform and the State: Twenty-five Years of Politics, Policy and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Piaget, J. (1932) *The Moral Judgment of the Child*. New York: Macmillan.
- Piaget, J. (1952) *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press. Piaget, J. (1954) *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1959) *The Thought and Language of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul. Pollard, A. (2008) *Reflective Teaching*, 3rd edn. London: Continuum.
- Porter, J. (1999) *Reschooling and the Global Future: Politics, Economics and the English Experience*. Oxford: Symposium.
- Porter, J. (2009) 'Extravagant aims, distorted practice', *Forum*, 51 (3): 287-98.
- Postman, N. and Weingartner, C. (1969) *Teaching as a Subversive Activity*. Harmondsworth: Penguin. Price, G. E., Dunn, R. and Dunn, K. (1991) *Productivity Environmental Preference Survey (PEPS Manual)*. Lawrence, KS: Price Systems.
- PriceWaterhouse Cooper (2008) *Academies Evaluation Fifth Annual Report*. Online at: <http://www.standards.dfes.gov.uk/academies/pdf/academies5thannualreport.pdf?version=1> (accessed 12 November 2010).
- Pring, R. (1989) *The New Curriculum*. London: Cassell.
- Pring, R. (2004) *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Punch, K. (2005) *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, 2nd edn. London: Sage.
- Purdie, N. and Hattie, J. (1996) 'Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning', *American Educational Research Journal*, 33: 845-71.
- Pykett, J. (2009) 'Personalization and de-schooling: uncommon trajectories in contemporary education policy', *Critical Social Policy*, 29 (3): 374-97. Online at: <http://csp.sagepub.com/content/29/3/374.full.pdf+html>.
- Quality Assurance Agency (QAA) (2007) *Benchmarking Academic Standards: Education Studies*. Online at: <http://www.qaa.ac.uk>.
- Quicke, J. and Winter, C. (1996) *Kevin Doesn't Know Owl: Teaching the Language of Learning*, Topic 15, No. 7. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Ravenette, A. T. (1999) *Personal Construct Theory in Educational Psychology: A Practitioner's View*. London: Whurr.

- Rayner, S. and Riding, R. J. (1997) 'Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles', *Educational Psychology*, 17: 5-27.
- Reay, D. (2001) 'The paradox of contemporary femininities in education: combining fluidity with fixity', in B. Francis and C. Skelton (eds), *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Reay, D. (2006) 'The zombie stalking English schools: social class and educational inequality', *British Journal of Educational Studies*, 54 (3): 288-307.
- Reay, D. (2008) 'Tony Blair, the promotion of the "active" educational citizen, and middle-class hegemony', *Oxford Review of Education*, 34 (6): 639-50.
- Reisz, M. (2011) 'Disciplinary tribalism "is stifling creativity"', *THE*, 23-29 June, p.16.
- Reynolds, D. (1997) 'Now we must tackle social inequality not just assess it', *Times Educational Supplement*, 21 March, p. 23.
- Reynolds, D., Creemers, B., Bird, J., Farrell, S. and Swint, F. (1994) 'School effectiveness: the need for an international perspective', in D. Reynolds, B. Creemers, P. Nesselrodt, E. Schaffer, S. Stringfield and C. Teddlie (eds), *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon Press.
- Richardson, H. (2011) 'Schools "pushed into phonics by financial incentives"', *BBC News Education*, 7 July. Online at: <http://www.bbc.co.uk/news/education-14029897>.
- Riding, R. J. (1991) *Cognitive Styles Analysis*. Birmingham: Learning and Training Technology.
- Riding, R. J. (1996) *Learning Styles and Technology-Based Training*. Sheffield: DfEE.
- Riding, R. J. and Burton, D. (1998) 'Cognitive style, gender and behaviour in secondary school pupils', *Research in Education*, 59: 38-49.
- Riding, R. J. and Cheema, I. (1991) 'Cognitive styles: an overview and integration', *Educational Psychology*, 11: 193-215.
- Riding, R. J. and Rayner, S. (1998) *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: Fulton.
- Riding, R. J., Grimley, M., Dahraei, H. and Banner, G. (2003) 'Cognitive style, working memory and learning behaviour and attainment in school subjects', *British Journal of Educational Psychology*, 73 (21): 149-69.
- Rist, R. (1970) 'Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education', *Harvard Educational Review*, 40: 441-51.
- Ritzer, G. (2000) *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Robbins Report (1963) *Higher Education: A Report of the Committee Appointed by the Prime Minister Under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961-63*, Cmnd 2154. London: HMSO.
- Roberts, W. and Norwich, B. (2010) 'Using precision teaching to enhance the word reading skills and academic self-concept of secondary school students: a role for professional educational psychologists', *Educational Psychology in Practice*, 26 (3): 279-98.
- Rogers, C. R. (1983) *Freedom to Learn for the 80s*. New York: Macmillan.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1998) 'Cognition as a collaborative process', in D. Kuhn and R. S. Siegler (eds), *Cognition, Perception and Language*, Vol. 2 of W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology*, 5th edn. New York: John Wiley.

- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rotter, J. B. (1966) *Generalised Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*, Psychological Monographs 80 (609).
- Rumelhart, D. E. and McClelland, J. L. (1986) *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Oulston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.
- Salili, F. (1996) 'Achievement motivation: a cross-cultural comparison of British and Chinese students', *Educational Psychology*, 16: 271-9.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990) 'Emotional intelligence', *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- Salthouse, T. (2001) 'Aging and cognition', in R. A. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schrag, F. (2008) 'The school is the problem, not the solution', *Theory and Research in Education*, 6 (3): 283-307.
- Scott-Baumann, A. (1995) *Review of the Learning Process*. Cheltenham: Cheltenham and Gloucester College of Higher Education.
- Scrimshaw, P. (1983) *Educational Ideologies. Unit 2 E204. Purpose and Planning in the Curriculum*. Milton Keynes: Open University Press.
- Seifert, C. (2001) 'Situated cognition and learning', in R. P. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Seifert, K. (1999) *Child and Adolescent Development*. Boston: Houghton Mifflin.
- Seker, H. (2008) 'Will the constructivist approach employed in science teaching change the "grammar" of schooling?', *Journal of Baltic Science Education*, 7 (3): 175-84.
- Selman, R. L. (1980) *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press. Sewell, T. (1997) *Black Masculinities and Schooling*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Shallcross, T., Loubser, C., Le Roux, C., O'Donoghue, R. and Lupele, J. (2006) 'Promoting sustainable development through whole school approaches: an international, intercultural teacher education research and development project', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32 (3): 283-301.
- Sharp, J., Ward, S. and Hankin, L. (2009) *Education Studies: An Issues-Based Approach*. Exeter: Learning Matters.
- Sharpe, S. (1976) *Just Like a Girl: How Girls Learn to be Women*. Harmondsworth: Penguin.
- Shayer, M. and Adey, P. (eds) (2002) *Learning Intelligence: Cognitive Acceleration Across the Curriculum from 5 to 15 years*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Siegler, R. S. and Alibali, M. W. (2005) *Children's Thinking*, 4th edn. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Silcock, P. (1999) *New Progressivism*. London: Falmer.



- Silver, H. (1973) *Equal Opportunity in Education: A Reader in Social Class and Educational Opportunity*. London: Methuen.
- Silver, H., Strong, R. and Perini, M. (1997) 'Integrating learning styles and multiple intelligences', *Educational Leadership*, September, pp. 22-7.
- Silverman, D. (2010) *Doing Qualitative Research*, 3rd edn. London: Sage.
- Simons, H. (2009) *Case Study Research in Practice*. London: Sage.
- Skeggs, B. (2004) *Class, Self, Culture*. London: Routledge.
- Skelton, C., Francis, B. and Read, B. (2010) 'Brains before "beauty"? High achieving girls, school and gender identities', *Educational Studies*, 36 (2): 185-94.
- Skilbeck, M. (1994) 'The core curriculum: an international perspective', in B. Moon and A. Shelton-Mayes (eds), *Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge/Open University.
- Skinner, B. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skolverket (The Swedish National Agency for Education) (2003) *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet* [Freedom of Choice and Its Effects within the School Sector]. Stockholm: Fritzes.
- Slavin, R. E. (1990) 'Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis', *Review of Educational Research*, 60: 471-99.
- Slavin, R. E. (1993) 'Students differ: so what?', *Educational Researcher*, 22: 13-14.
- Smail, B. (2000) 'Has the mountain moved? The Girls Into Science and Technology Project 1979-83', in K. Myers (ed.), *Whatever Happened to Equal Opportunities in Schools? Gender Equality Initiatives in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, A. (1996) *Accelerated Learning in the Classroom*. London: Network Educational Press.
- Smith, A. (2001) 'The labelling of African-American Boys in special education: a case study', in G. Hudak and P. Kihn (eds), *Labelling, Pedagogy and Politics*. London: RoutledgeFalmer, pp. 109-14.
- Smith, A. and Call, N. (2001) *The ALPS Approach Resource Book*. Stafford: Network Educational Press.
- Smith, A. and Call, N. (2002) *The ALPS Approach*. London: ALITE.
- Smith, A. R., Cavanaugh, C., Jones, J., Venn, J. and Wilson, W. (2006) 'Influence of learning style on graduate student cognitive and psychomotor performance', *Journal of Allied Health*, 35 (3): 182-203.
- Smith, E. (2003) 'Failing boys and moral panics: perspectives on the underachievement debate', *British Journal of Educational Studies*, 51 (3): 282-95.
- Smith, E. (2010) 'Underachievement, failing boys and moral panics', *Evaluation and Research in Education*, 23 (1): 37-49.
- Smith, E. (2012) *Key Issues in Education and Social Justice*. London: Sage.
- Smith, J. K. and Gallagher, D. J. (2008) 'An essay on the politics of schooling and educational research', *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 8 (3): 284-301. Online at: <http://csc.sagepub.com/content/8/3/284.abstract>.
- Smith, M. (2011) 'Half a million unseen, half a million unheard: inclusion for gender identity and sexual orientation', in G. Richards and F. Armstrong (eds), *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*. London: Routledge.
- Smith, P. (2006) 'Identifying learning preferences in vocational education and training classroom settings', *Journal of Vocational Education and Training*, 58 (14): 257-70.
- Smith, P. K. and Cowie, H. (1988) *Understanding Children's Development*. London: Blackwell.

- Smith, P. K. and Cowie, H. (2003) *Understanding Children's Development*, 4th edn. London: Blackwell. Smitherman, G. (2000) *Talkin' That Talk: Language, Culture and Education in African America*. London: Routledge.
- Spada, M., Nikcevic, A., Moneta, G. and Ireson, J. (2006) 'Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on a surface approach to studying', *Education Psychology*, 26 (5): 615- 24.
- Spearman, C. (1927) *The Abilities of Man*. London: Macmillan.
- Spender, D. (1982) *Invisible Women: The Schooling Scandal*. London: Writers and Readers.
- Stanley, J. (2008) "'Race" and education', in D. Matheson (ed.), *An Introduction to the Study of Education*, 3rd edn. London: David Fulton.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational.
- Stenhouse, L. (1983) *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann.
- Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999) 'Intelligence', in R. P. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sternberg, R. J. (2001) 'Intelligence', in R. A. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sternberg, R. J. (2003a) 'Creative thinking in the classroom', *Scandinavian Journal of Education Research*, 47 (3): 325-38.
- Sternberg, R. J. (2003b) 'WICS as a model of giftedness', *High Ability Studies*, 14 (2): 109-37.
- Sternberg, R. J. (2005) 'WICS: a model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence, and creativity synthesised', *Educational Psychology Review*, 17 (3): 191-262.
- Sternberg, R. J. (2008) 'Applying psychological theories to educational practice', *American Educational Research Journal*, 45 (1): 150-65. Online at: <http://aer.sagepub.com/content/45/1/150.full>.
- Sternberg, R. J. and O'Hara, L. A. (1999) 'Creativity and intelligence', in R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stobart, G. (2008) *Testing Times - The Uses and Abuses of Assessment*. Abingdon: Routledge.
- Stobart, G. (2009) 'Determining validity in national curriculum assessments', *Educational Research*, 51 (2): 161-79.
- Stones, E. (2000) 'Iconoclastes: poor pedagogy', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26 (1): 93-5.
- Stones, E. (2002) 'JET: directions for the future', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 28 (3): 207-10.
- Stradling, R., Saunders, L. and Weston, P. (1991) *Differentiation in Action: A Whole School Approach for Raising Attainment*. London: NFER/HMSO.
- Strand, S. (2010) 'Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty and prior achievement', *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3): 289-314.
- Strand, S. (2011) 'The limits of social class in explaining ethnic gaps in educational attainment', *British Educational Research Journal*, 37 (2): 197-229.

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. and Worrell, F. C. (2011) 'Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science', *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1): 3-54. Online at: <http://psi.sagepub.com/content/12/1/3.full>.
- Suchmann, L. (1987) *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Heineman, M., Lowis, T. J. and Nelson, C. M. (2000) 'Applying positive behaviour support and functional behavioural assessment in schools', *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2: 131-43.
- Swain, J. (2004) 'The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting', *British Educational Research Journal*, 30 (1): 167-85.
- Swarbrick, A. (2011) 'Languages: building on firm foundations', *Curriculum Journal*, 22 (2): 227-41. Sylva, K. and Pugh, G. (2005) 'Transforming the early years in England', *Oxford Review of Education*, 31 (1): 11-27.
- Taylor, C., Fitz, J. and Gorard, S. (2005) 'Diversity, specialisation and equity in education', *Oxford Review of Education*, 31 (1): 47-69.
- Taylor, M. (2006) 'It's official: class matters', *Education Guardian*, 28 February, p. 1. Taylor, P. et al. (1995) *Sociology in Focus*. Ormskirk: Causeway Press.
- Taylor, R. (2005) 'Lifelong: learning and the Labour governments 1997-2004', *Oxford Review of Education*, 31 (1): 101-18.
- Teacher Training Agency (1996) *Teaching as a Research-based Profession*. Prepared by the TTA and the Central Office of Information 3/96. London: Teacher Training Agency Information Section. Teddlie, C. and Reynolds, D. (2000) *International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Terman, L. M. (1924) 'The mental tests as a psychological method', *Psychological Review*, 31: 93-117. Thomas, G. (2011) *How to Do Your Case Study: A Guide for Students and Researchers*. London: Sage. Thorndike, E. L. (1911) *Animal Intelligence: Experimental Studies*. New York: Macmillan.
- Thrupp, M. (2001) 'Recent school effectiveness counter-critiques: problems and possibilities', *British Educational Research Journal*, 27 (4): 443-58.
- Thrupp, M. and Lupton, R. (2006) 'Taking school contexts more seriously: the social justice challenge', *British Journal of Educational Studies*, 54 (3): 308-28.
- Thrupp, M. and Tomlinson, S. (2005) 'Introduction: education policy, social justice and "complex hope"', *British Educational Research Journal*, 31 (5): 549-56.
- Thurstone, L. L. (1938) *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tickell, C. (2011) *The Early Years: Foundations for Life, Health and Learning* (an Independent Report on the Early Years Foundation Stage to Her Majesty's government). Online at: <http://www.education.gov.uk/>.
- Tight, M. (1998) 'Lifelong learning: opportunity or compulsion?', *British Journal of Educational Studies*, 46 (3): 251-63.
- Tizard, B. and Phoenix, A. (2001) *Black, White or Mixed Race? Race and Racism in the Lives of Young People of Mixed Parentage*. London: Routledge.
- Tomlinson, M. (2004) *14-19 Curriculum and Qualifications Reform: Final Report of the Working Group on 14-19 Reform*. Online at: <http://www.14-19reform.gov.uk>.

- Tomlinson, P., Dockrell, J. and Winne, P. (eds) (2005) 'Pedagogy - teaching for learning', *British Journal of Educational Psychology*, Monograph Series II: Psychological Aspects of Education - Current Trends. Leicester: British Psychological Society.
- Tomlinson, S. (1977) 'Race and education in Britain 1960-77: an overview of the literature', *Sage Race Relations Abstracts*, 2 (4): 3-33.
- Tomlinson, S. (2001) *Education in a Post-Welfare Society*. Buckingham: Open University Press. Tomlinson, S. (2005) *Education in a Post-Welfare Society*, 2nd edn. Maidenhead: Open University Press.
- Tomlinson, S. (2008) *Race and Education. Policy and Politics in Britain*. Maidenhead: Open University Press.
- Toogood, P. (1984) *The Head's Tale*. Ironbridge: Dialogue Publications.
- Tooley, J. (2001) 'The good, the bad and the ugly: on four years' Labour education policy', in M. Fielding (ed.), *Taking Education Really Seriously: Four Years' Hard Labour*. London: RoutledgeFalmer.
- Tooley, J. and Darby, D. (1998) *Educational Research: A Critique*. London: Ofsted.
- Townsend, M. A. R. and Hicks, L. (1997) 'Classroom goal structures, social satisfaction and the perceived value of academic tasks', *British Journal of Educational Psychology*, 67: 1-12.
- Townsend, T. (ed.) (2007) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Triantafillou, E., Pomportsis, A., Demetriadis, S. and Georgiadou, E. (2004) 'The value of adaptivity based on cognitive style: an empirical study', *British Journal of Educational Technology*, 35 (1): 95-106.
- Tropp, A. (1957) *The School Teachers: The Growth of the Teaching Profession in England and Wales*. London: Heinemann.
- Trowler, P. (2003) *Education Policy*, 2nd edn. London: Routledge.
- Troyna, B. and Carrington, B. (1990) *Education, Racism and Reform*. London: Routledge.
- Tubbs, N. (1996) *The New Teacher: An Introduction to Teaching in Comprehensive Education*. London: Fulton.
- Tubbs, N. (2006) 'Education and the free market', in J. Sharp, S. Ward and L. Hankin (eds), *Education Studies: An Issues Based Approach*. Exeter: Learning Matters.
- Tulving, E. (1972) 'Episodic and semantic memory', in E. Tulving and W. Donaldson (eds), *Organization of Memory*. New York: Academic Press.
- Tulving, E. and Craik, F. (eds) (2000) *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Vicars, M. (2006) 'Who are you calling queer? Sticks and stones can break my bones but names will always hurt me', *British Educational Research Journal*, 32 (3): 347-61.
- Visser, J. (1993) *Differentiation: Making It Work; Ideas for Staff Development*. Stafford: NASEN. Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Walford, G. (1994) *Choice and Equity in Education*. London: Cassell.
- Walford, G. (2001) *Doing Qualitative Educational Research: A Personal Guide to the Research Process*. London: Continuum.
- Walford, G. (2005) 'Introduction: education and the Labour Government', *Oxford Review of Education*, 31 (1): 3-9.
- Ward, S. (2009) 'The nature of higher education', in J. Sharp, S. Ward and L. Hankin, *Education Studies: An Issues Based Approach*, 2nd edn. Exeter: Learning Matters.

- Ward, S. and Eden, C. (2009) *Key Issues in Educational Policy*. London: Sage.
- Wardle, D. (1970) *English Popular Education, 1780-1970*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson, J. (1913) 'Psychology as the behaviorist views it', *Psychological Review*, 20: 159-77.
- Watts, J. (ed.) (1977) *The Countesthorpe Experience*. London: Allen & Unwin.
- Webber, R. and Butler, T. (2006) *Classifying Pupils by Where they Live: How Well Does This Predict Variations in their GCSE Results?*, CASA Working Paper 99. London: University College, London University.
- Weber, M. (1958) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Weber, M. (1963) *The Sociology of Religion*. Boston: Beacon Press.
- Weinberg, R. A. (1989) 'Intelligence and IQ: landmark issues and great debates', *American Psychologist*, 44: 98-104.
- Weiner, B. J. (1972) *Theories of Motivation*. Chicago: Markham.
- Weiner, B. J. (1979) 'A theory of motivation for some classroom experiences', *Journal of Educational Psychology*, 71: 3-25.
- Weiner, B. J. (1992) *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. London: Sage.
- Weinstock, A. (1976) 'I blame the teachers', *Times Educational Supplement*, 23 January, p. 2.
- Weisberg, D. S., Keil, F. C., Goodstein, J., Rawson, E. and Gray, J. R. (2008) 'The seductive allure of neuroscience explanations', *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20: 470-7.
- Wentzel, K. R. and Wigfield, A. (2009) *Handbook of Motivation at School*. New York and Abingdon: Routledge.
- Wertheimer, M. (1923) 'Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt', *Psychologische Forschung*, 4: 301-50.
- Weston, P. (1996) 'Learning about differentiation in practice', *TOPIC*, 16 (4).
- Wheldall, K. and Merrett, F. (1985) *The Behavioural Approach to Teaching Package*. Birmingham: Positive Products.
- Whetton, C. (2009) *A Brief History of a Testing Time: National Curriculum Assessment in England 1989-2008*. London: NFER.
- White, J. (1998) *Perspectives on Education Policy: Do Howard Gardner's Multiple Intelligences Add Up?* London: Institute for Education.
- White, J. (2005) *Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences*, Viewpoint No. 16. London: Institute of Education.
- White, J. (2011) 'Gove's on the Bac foot with a white paper stuck in 1868', *TES*, 21 January.
- White, J. (ed.) (2003) *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes*. London: Routledge.
- Whitty, G. (1990) 'The New Right and the National Curriculum: state control or market forces?', in B. Moon (ed.), *New Curriculum - National Curriculum*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- Whitty, G. (2002) *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman.
- Whitty, G. (2008) 'Twenty years of progress? English education policy 1988 to the present', *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2): 165-84. Online at: <http://ema.sagepub.com/content/36/2/165.full.pdf+html>.
- Whyte, J. (1983) *Beyond the Wendy House: Sex-Role Stereotyping in Primary Schools*. York: Longman.
- Williams, J. (1981) 'Race and schooling', *British Journal of Sociology*, 2 (2): 221.
- Willis, P. (1979) *Learning to Labour*. Aldershot: Gator.

- Willmott, R. (1999) 'School effectiveness research: an ideological commitment?', *Journal of Philosophy of Education*, 33 (2): 253-67.
- Wilson, R. A. (ed.) (1999) *Species: New Interdisciplinary Essays*. Cambridge, MA: MIT Press. Wintour, P. (1994) 'Blair gives "modern voice to Labour views"', *Guardian*, 24 June, p. 8.
- Wirth, R. J. and Edwards, M. C. (2007) 'Item factor analysis: current approaches and future directions', *Psychological Methods*, 12: 58-79.
- Withers, R. and Eke, R. (1995) 'Reclaiming "Match" from the critics of primary education', *Educational Review*, 47: 59-73.
- Wolf, A. (2004) 'Education and economic performance: simplistic theories and their policy consequences', *Oxford Review of Economic Policy*, 20 (2): 315-33.
- Wolf, A. (2011) *Review of Vocational Education (The Wolf Report)*. London: Department for Education. Online at: <http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/>.
- Wong, N. Y., Lin, W. Y. and Watkins, D. (1996) 'Cross-cultural validation of models of approaches to learning: an application of confirmatory factor analysis', *Educational Psychology*, 16 (3): 317-27.
- Wood, D. (1988) *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.
- Woods, P. (2006) *Successful Writing for Qualitative Researcher*, 2nd edn. London: Routledge. Woodrow, D. (1997) 'Social construction of theoretical beliefs', in D. Woodrow, G. K. Verma, M. B. Rocha-Trinidad, G. Campani and C. Bagley (eds), *Intercultural Education: Theories, Policies and Practices*. Aldershot: Ashgate.
- Woods, P. (1999) *Successful Writing for Qualitative Researchers*. London: Routledge.
- Wright, C., Weekes, D. and McGlaughlin, A. (1999) *'Race', Class and Gender in Exclusion from School*. London: Routledge.
- Wright, O. and Taylor, J. (2011) 'Cameron: my war on multiculturalism', *The Independent*, 5th February. Online at: <http://www.independent.co.uk/news/uk/pc>.
- Wright, T. (2003) 'Education for development', in S. Bartlett and D. Burton (eds), *Education Studies: Essential Issues*. London: Sage.
- Wyness, M. (2008) 'Schooling and social class', in D. Matheson (ed.), *An Introduction to the Study of Education*, 3rd edn. London: Routledge.
- Wyse, D. (2003) 'The National Literacy Strategy: a critical review of empirical evidence', *British Educational Research Journal*, 29 (6): 903-16.
- Wyse, D. and Torrance, H. (2009) 'The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England', *Educational Research*, 51 (2): 213-28.
- Yates, S. (2004) *Doing Social Science Research*. London: Sage/Open University Press.
- Yerkes, R. and Dodson, J. (1908) 'The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation', *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18: 459-82.
- Yin, R. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*, 4th edn. London: Sage. Young, M. F. D. (1971) *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. F. D. (1998) *The Curriculum of the Future: From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.
- Young, M. F. D. (2011) 'The return to subjects: a sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14-19 curriculum', *Curriculum Journal*, 22 (2): 265-78.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1986) 'Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies', *American Educational Research Journal*, 23: 614-28.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1988) 'Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning', *Journal of Educational Psychology*, 80: 284-90.

## KAYNAKÇA

- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1990) 'Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy uses', *Journal of Educational Psychology*, 82: 51-9.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H. J. (2004) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Research Say?* New York: Teachers College, Columbia University.

# Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

## E d i t ö r

Prof. Dr. Bayram ÇETİN

## Y a z a r l a r

Prof. Dr. Bayram ÇETİN

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ

Doç. Dr. Gülşen TAŞDELEN TEKER

Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN

Doç. Dr. Mustafa İLHAN

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Sungur GÜREL

Dr. Öğr. Üyesi Lokman AKBAY

**2. Baskı**

Ankara  
2022



# Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Editör: Prof. Dr. Bayram ÇETİN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-296-4  
e-ISBN : 978-605-170-755-6  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOğLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOğLU  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Sözkeseň Matbaacılık  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Editör: ÇETİN, Bayram  
**Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 2. Baskı, xviii + 350 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-296-4  
e-ISBN : 978-605-170-755-6

**Eğitim, Ölçme, Ölçme ve Değerlendirme**  
Ölçüm, Ölçme, Test, Değerlendirme, Açık Uçlu Maddeler, Korelasyon, Grafik,  
İstatistiksel İşlemler, Yöntem, Uygulama

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM 1 : ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN ÖNEMİ .....	1
ÖLÇMENİN TANIMI .....	2
ÖLÇMEDE TEMEL KAVRAMLAR.....	3
Ölçüm .....	3
Ölçme Kuralı.....	3
Ölçmede Sıfır.....	4
Birim .....	5
<i>Eşitlik</i> .....	5
<i>Genellik</i> .....	6
<i>Kullanışlılık</i> .....	6
Ölçme Türleri .....	8
<i>Doğrudan Ölçme</i> .....	8
<i>Dolaylı Ölçme</i> .....	8
<i>Türetilmiş Ölçme</i> .....	9
Ölçme Düzeyleri ve Ölçekler .....	9
<i>Sınıflama</i> .....	10
<i>Sıralama</i> .....	10
<i>Eşit Aralıklı</i> .....	10
<i>Eşit Oranlı</i> .....	11
DEĞERLENDİRME.....	12
Değerlendirme Türleri .....	15
Ölçüte Göre Yapılan Değerlendirme .....	15
<i>Mutlak değerlendirme</i> .....	15
<i>Bağıl değerlendirme</i> .....	15

Amaca Göre Değerlendirme Türleri .....	16
<i>Tanıma-yerleştirmeye yönelik (Diagnostik)</i> .....	16
<i>Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik (Formatif)</i> .....	16
<i>Değer biçmeye yönelik (Summatif)</i> .....	16
ÖZET.....	16
KAYNAKLAR .....	19
BÖLÜM TESTİ.....	20

## **BÖLÜM 2 : KORELASYON**

DEĞİŞKEN KAVRAMI.....	23
DEĞİŞKEN TÜRLERİ .....	23
KORELASYON İLE İLGİLİ TEMEL BİLGİLER.....	26
KORELASYONUN GRAFİKSEL GÖSTERİMİ .....	30
KORELASYON KATSAYISININ HESAPLANMASI VE KORELASYON TEKNİKLERİ .....	33
Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu.....	34
Sperman Sıra Farkları Korelasyonu.....	35
Phi (Dörtlü) Korelasyonu.....	36
Nokta Çift Serili Korelasyon .....	37
Çift Serili Korelasyon.....	38
Tetrakorik Korelasyon.....	40
ÖZET.....	41
KAYNAKLAR .....	42
BÖLÜM TESTİ.....	43

## **BÖLÜM 3 : ÖLÇME ARAÇ VE SONUÇLARINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER**

HATA VE TÜRLERİ.....	45
Sabit Hata .....	46
Sistemik Hata .....	46

Tesadüfi (Rastgele) Hata .....	47
GÜVENİRLİK.....	47
Güvenirlilik Belirleme Yöntemleri ve Kontrol Edebileceği Hata Kaynakları .....	48
Birden Çok Uygulamaya Dayalı Yöntemler.....	49
<i>Test–Tekrar Test Yöntemi</i> .....	49
<i>Eşdeğer Testler Yöntemi</i> .....	51
Tek Uygulamaya Dayalı Yöntemler .....	52
<i>Testi Yarılama Yöntemi</i> .....	52
<i>Diğer İç Tutarlılık Katsayıları</i> .....	54
<i>KR-20 ve KR-21 katsayıları</i> .....	54
<i>Cronbach <math>\alpha</math> katsayısı</i> .....	56
<i>Puanlama Güvenirliği</i> .....	57
<i>Ölçmenin Standart Hatası</i> .....	58
Olası Tesadüfî Hata Kaynakları .....	60
<i>Ölçme Aracından Kaynaklanan Hatalar</i> .....	60
<i>Ölçmeyi ya da Puanlamayı Yapan Kişiden Kaynaklanan Hatalar</i> .....	62
<i>Ölçme İşleminin Yapıldığı Ortamdan ya da Zamandan Kaynaklanan Hatalar</i> .....	62
<i>Ölçümlerin Elde Edildiği Kişilerden Kaynaklanan Hatalar</i> .....	63
GEÇERLİK .....	63
Kapsam Geçerliği.....	65
<i>Kapsam Geçerliği ve Güvenirlilik</i> .....	67
Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik .....	68
<i>Uygunluk Geçerliği</i> .....	68
<i>Yordama Geçerliği</i> .....	69
Yapı Geçerliği .....	70
Geçerliği Etkileyen Durumlar .....	72
KULLANIŞILIK.....	74
ÖZET.....	75
KAYNAKLAR .....	77
BÖLÜM TESTLERİ VE PERFORMANS GÖREVLERİ .....	78

## BÖLÜM 4 : EĞİTİMDE ÖLÇÜLEN ÖZELLİKLER VE AŞAMALI SINIFLAMASI

HEDEFLERİN AŞAMALI SINIFLANMASI.....	85
Bilişsel Alan .....	87
<i>Bilişsel Alanın Ölçülmesi</i> .....	89
Duyuşsal Alan.....	89
<i>Duyuşsal Alanın Ölçülmesi</i> .....	90
Devinişsel Alan .....	91
<i>Devinişsel Alanın Ölçülmesi</i> .....	92
Bloom Taksonomisine Alternatif Taksonomi Örnekleri .....	93
<i>Yenilenmiş Bloom Taksonomi</i> .....	93
<i>Webb'in Bilgi Derinliği Taksonomisi</i> .....	94
<i>TIMSS Taksonomi</i> .....	95
ÖRNEKLERLE KAZANIM - TAKSONOMİ İLİŞKİSİ .....	95
ÖZET.....	99
KAYNAKLAR .....	101
BÖLÜM TESTİ VE PERFORMANS GÖREVİ .....	103

## BÖLÜM 5 : TEST GELİŞTİRME

TEST GELİŞTİRME ADIMLARI.....	105
Test Geliştirme Amacı ve Genel Test Planı.....	106
Kapsamın Belirlenmesi .....	108
Belirtke Tablosunun Oluşturulması .....	109
Maddelerin Yazılması .....	112
Maddelerin Gözden Geçirilmesi.....	117
Test Maddelerinin Bir Formda Birleştirilmesi .....	118
Deneme Uygulamasının Yapılması .....	118
Madde Analizi Yapılarak Maddelerin Seçilmesi veya Düzeltilmesi.....	119
Denenen Maddelerin Daha Sonra Uygulanmak Üzere Bir Soru Bankasında Muhafaza Edilmesi .....	119

ÖZET.....	121
KAYNAKLAR .....	123
BÖLÜM TESTİ VE PERFORMANS GÖREVİ .....	124

## **BÖLÜM 6 : YAZILI YOKLAMALAR VE AÇIK UÇLU MADDELER**

YAZILI YOKLAMA TÜRLERİ .....	128
Cevapların Uzunluğuna Göre .....	128
<i>Sınırlı Cevap Soruları</i> .....	128
<i>Uzun Cevap Gerektiren Sorular</i> .....	130
Uygulama Biçimlerine Göre .....	132
<i>Klasik Yazılı Yoklama</i> .....	132
<i>Soru Tercihli Sınavlar</i> .....	132
<i>Sorusuz Sınavlar</i> .....	132
<i>Ad Çekme Sınavları</i> .....	132
<i>Açık Kitap Sınavları</i> .....	132
YAZILI YOKLAMA SINAVLARININ ÖZELLİKLERİ .....	133
YAZILI YOKLAMA SORULARININ HAZIRLANMASINDA DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR .	134
YAZILI YOKLAMALARIN ÜSTÜNLÜK VE SINIRLILIKLARI .....	137
YAZILI YOKLAMALARIN PUANLANMASI .....	138
ÖZET.....	140
KAYNAKLAR .....	145
BÖLÜM TESTİ VE PERFORMANS GÖREVİ .....	147

## **BÖLÜM 7 : SÖZLÜ SINAVLAR**

SÖZLÜ SINAVLARIN ÖZELLİKLERİ .....	152
SÖZLÜ SINAVLARIN ÜSTÜNLÜK VE SINIRLILIKLARI.....	152
Ortak Üstünlükler .....	153
Ortak Sınırlılıklar .....	153
Diğer Üstünlükleri.....	153
Diğer Sınırlılıklar .....	153
SÖZLÜ SINAVLARIN KULLANIM ALANLARI.....	156

SÖZLÜ SINAVLARDA PUANLAMA.....	156
ÖZET.....	157
KAYNAKLAR .....	159
BÖLÜM TESTİ VE PERFORMANS GÖREVİ .....	160

## **BÖLÜM 8 : KISA CEVAPLI TESTLER**

KISA CEVAPLI SINAVLAR .....	163
Kısa Cevaplı Sınavlarda Madde Tipleri .....	164
<i>Soru Kipinde Oluşturulan Maddeler .....</i>	<i>164</i>
<i>Eksik Cümle Şeklinde Oluşturulan Maddeler.....</i>	<i>165</i>
<i>İlişkilendirme Gerektiren Maddeler.....</i>	<i>165</i>
KISA CEVAPLI SINAVLARIN GENEL ÖZELLİKLERİ .....	166
KISA CEVAPLI SINAVLARIN HAZIRLANMASI VE PUANLANMASI .....	166
Hazırlanması .....	166
Puanlanması .....	168
KISA CEVAPLI SINAVLARIN ÜSTÜNLÜK VE SINIRLILIKLARI .....	169
Üstünlükleri .....	169
Sınırlılıkları .....	170
ÖZET.....	170
KAYNAKLAR .....	171
BÖLÜM TESTİ.....	173

## **BÖLÜM 9 : DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ**

DOĞRU-YANLIŞ TESTLER .....	175
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİN GENEL ÖZELLİKLERİ .....	177
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİN ÜSTÜNLÜK VE SINIRLILIKLARI.....	178
Üstünlükleri .....	178
Sınırlılıkları .....	179
DOĞRU-YANLIŞ TEST MADDELERİNİN YAZILMASINDA UYULMASI GEREKEN İLKELER.....	181

ÖZET.....	184
KAYNAKLAR .....	185
BÖLÜM TESTİ.....	186

## BÖLÜM 10 : ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER

ÇOKTAN SEÇMELİ TEST MADDESİ TÜRLERİ .....	188
Doğru Cevaba Göre .....	189
<i>Tek Doğru Cevabı Olan Maddeler .....</i>	189
<i>En Doğru Cevabı Olan Maddeler.....</i>	189
<i>Birden Fazla Doğru Cevabı Olan Maddeler.....</i>	191
<i>Birleşik Cevap Gerektiren Maddeler.....</i>	191
<i>Doğru Cevabı Gizlenen Maddeler.....</i>	193
Madde Köküne Göre .....	194
<i>Kökü Soru Kipinde Olanlar .....</i>	194
<i>Kökü Eksik Cümle Olanlar .....</i>	194
<i>Olumsuz Köklü Olanlar .....</i>	195
Maddelerin Gruplanışına Göre .....	196
<i>Ortak Köklü Maddeler.....</i>	196
<i>Ortak Seçenekli Maddeler .....</i>	200
ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLERİN ÖZELLİKLERİ .....	201
ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLERİN HAZIRLANMASI .....	202
Soru Yazmada Dikkat Edilecek Noktalar .....	202
Çoktan Seçmeli Testleri Yazarken Uyulması Gereken İlkeler .....	207
Çoktan Seçmeli Sınavların Uygulanması .....	209
Çoktan Seçmeli Testlerin Puanlanması.....	209
Çoktan Seçmeli Testlerde Alternatif Yaklaşımlar.....	210
ÖZET.....	211
KAYNAKLAR .....	212
BÖLÜM TESTİ VE PERFORMANS GÖREVLERİ .....	214



## BÖLÜM 11 : PERFORMANSA DAYALI DEĞERLENDİRME

PERFORMANS DEĞERLENDİRME NEDİR? .....	217
Performans Değerlendirmenin Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	219
PERFORMANS GÖREVİ .....	221
Performans Görevi Türleri .....	222
<i>Sınırlandırılmış Yanıtlı Performans Görevi</i> .....	222
<i>Genişletilmiş Performans Görevi</i> .....	223
Performans Görevi Geliştirme Aşamaları.....	224
PROJE .....	226
Proje Türleri .....	226
<i>Bireysel Projeler</i> .....	227
<i>Grup Projeleri</i> .....	227
<i>Grup ve Bireysel Birleştirilmiş Projeler</i> .....	227
PORTFOLYO (ÜRÜN SEÇKİ DOSYASI-ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI) .....	228
Portfolyonun Geliştirme Aşamaları .....	230
Portfolyonun Güçlü ve Zayıf Yönleri .....	233
Eğitimde e-Portfolyo Uygulaması.....	234
e-Portfolyo Geliştirme Aşamaları .....	235
PERFORMANSA DAYALI DEĞERLENDİRMEDE KULLANILAN PUANLAMA ARAÇLARI ..	236
Kontrol Listesi .....	236
Dereceleme Ölçeği .....	238
Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) .....	240
<i>Bütünsel Puanlama Anahtarı (Holistik Rubrik)</i> .....	242
<i>Analitik Puanlama Anahtarı (Analitik Rubrik)</i> .....	244
Puanlamada Yaygın Olan Hatalar .....	246
Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlarda Geçerlik ve Güvenirlik.....	248
ÖZET.....	250
KAYNAKLAR .....	252
BÖLÜM TESTİ.....	254
EKLER .....	258

## BÖLÜM 12 : MADDE ANALİZİ VE MADDE İLE TEST İSTATİSTİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

MADDE PUANLARI MATRİSİ .....	269
MADDE GÜÇLÜĞÜ .....	271
Madde Güçlük İndeksinin Hesaplanması .....	272
<i>Çoktan Seçmeli Maddelerde Güçlük İndeksinin Hesaplanması.</i> 272	
<i>Tüm gruba dayalı madde güçlüğü.....</i> 272	
<i>%27'lik alt ve üst gruplara dayalı madde güçlüğü .....</i> 274	
<i>Açık Uçlu Maddelerde Güçlük İndeksinin Hesaplanması.....</i> 276	
<i>Tüm gruba dayalı madde güçlüğü.....</i> 276	
<i>%27'lik alt ve üst gruplara dayalı madde güçlüğü .....</i> 277	
İdeal Madde Güçlük İndeksi Kaçtır? .....	277
MADDE AYIRT EDİCİLİĞİ .....	278
Madde Ayırt Edicilik İndeksinin Hesaplanması .....	279
<i>Çoktan Seçmeli Maddelerde Ayırt Edicilik İndeksinin</i>	
<i>Hesaplanması.....</i> 280	
<i>Madde korelasyonlarına dayalı ayırt edicilik indeksi.....</i> 280	
<i>%27'lik alt ve üst gruplara dayalı ayırt edicilik indeksi .....</i> 282	
<i>Açık Uçlu Maddelerde Ayırt Edicilik İndeksinin Hesaplanması..</i> 283	
<i>Madde korelasyonlarına dayalı ayırt edicilik indeksi.....</i> 283	
<i>%27'lik alt ve üst gruplara dayalı ayırt edicilik indeksi .....</i> 285	
ÇELDIRİCİ ANALİZİ.....	285
MADDE VARYANSI VE STANDART SAPMASI .....	288
MADDE GÜVENİRLİĞİ.....	289
MADDE VE TEST İSTATİSTİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER .....	290
Testin Aritmetik Ortalaması .....	290
Testin Ortalama Güçlüğü .....	290
Testin Standart Sapması.....	290
MADDE SEÇİMİ .....	290
ÖZET.....	291
KAYNAKLAR .....	292
BÖLÜM TESTLERİ .....	293

## BÖLÜM 13 : ÖLÇME SONUÇLARI ÜZERİNDE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER

İSTATİSTİK VE BAZI TEMEL KAVRAMLAR .....	299
İSTATİSTİĞİN ÖNEMİ VE İSTATİSTİĞİN ÖLÇME SONUÇLARI ÜZERİNDE KULLANIMI... 299	
VERİLERİN DÜZENLENMESİ .....	300
Verilerin Sıralanması.....	300
Frekans Tablosu Oluşturma .....	300
Verilerin Gruplandırılması.....	304
Verilerin Grafikle Gösterilmesi ve Grafik Çeşitleri .....	306
<i>Sütun Grafiği</i> .....	306
<i>Histogram</i> .....	307
<i>Çizgi Grafiği</i> .....	307
MERKEZİ EĞİLİM ÖLÇÜLERİ .....	308
Mod (Tepe Değer) .....	308
Medyan (Ortanca) .....	310
Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ ).....	312
Uygun Merkezi Eğilim Ölçüsüne Karar Verme.....	314
Merkezi Eğilim Ölçüleri Arasındaki İlişki .....	315
<i>Simetrik Dağılımlar</i> .....	315
<i>Çarpık Dağılımlar</i> .....	315
DEĞİŞİM ÖLÇÜLERİ .....	316
Ranj (Dizi Genişliği).....	316
Çeyrek Sapma (Q).....	317
Varyans ve Standart Sapma ( $\sigma^2/Sx^2$ ve $\sigma_x/Sx$ ).....	317
Varyans ve Standart Sapmanın Yorumlanması .....	319
Bağıl Değişkenlik Katsayısı (V) .....	320
NORMAL DAĞILIM .....	321
STANDART PUANLAR .....	322
Z-puanı .....	323
T-puanı .....	325
KAYNAKLAR .....	329
BÖLÜM TESTİ.....	330

## BÖLÜM 14 : DEĞERLENDİRME VE NOT VERME

DEĞERLENDİRME.....	333
ÖĞRETİM SÜRECİ VE DEĞERLENDİRME İLİŞKİSİ.....	334
Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi.....	334
Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyinin Değerlendirilmesi.....	335
Biçimlendirici Değerlendirme.....	335
<i>Biçimlendirici Dönüt</i> .....	336
Tanılayıcı Değerlendirme.....	337
Öğrenci Çıktılarının (Başarının) Değerlendirmesi.....	337
<i>Mutlak Değerlendirme</i> .....	337
<i>Bağıl Değerlendirme</i> .....	338
NOT VERME.....	338
KAPSAYICI EĞİTİM VE DEĞERLENDİRME ÜZERİNE.....	343
ÖZET.....	345
KAYNAKLAR.....	346
BÖLÜM TESTİ VE PERFORMANS GÖREVLERİ.....	347
EK-BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME ÖRNEKLERİ.....	349

# ÖN SÖZ

Ölçme, adaleti akla getiren bir kavramdır. Adaletin kütle ölçmeye yarayan eşit kollu terazi ile sembolize edilmesi de adaleti sağlamanın yolunun doğru ölçmeler yapmaktan geçtiğini göstermektedir. Yani ölçme olmaksızın adil kararlar verilmesi mümkün değildir. Bu durum eğitim sürecinde alınan kararlar için de geçerlidir. Eğitim sürecinde; öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve başta öğrenciler ve veliler olmak üzere eğitimin paydaşlarında, eğitim kurumlarına ve politikalarına yönelik güven duygusu oluşturabilmek adaletli değerlendirmeler yapılmasına bağlıdır. Öğretmenlerin adil değerlendirme yapabilmeleri ise birtakım ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine sahip olmalarını zorunlu kılar. Öğretmenlerin, hem öğrencilerin öğrenmesini desteklemek hem de öğrenciler arasında adaleti sağlayabilmek için sahip olması gereken ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. *Öğretmenler, öğretim kararlarına uygun değerlendirme yöntemlerini seçme yeterliliğine sahip olmalıdır.*

Öğretmenlerin teknik açıdan yeterli, uygulama açısından kullanışlı ve adil değerlendirme yöntemlerini seçme yeterliliğine sahip olmaları, öğrenciler hakkındaki doğru öğretim kararlarını verebilmeleri için doğru ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilmelerinin ön koşuludur. Öğretmenlerin, değerlendirmede kullanılacak alternatif yöntemlerin sağladığı bilgi türlerini, güçlü ve zayıf yönlerini iyi bilmeleri gerekir. Bu kitabın 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. bölümleri, bu alternatif yöntemlerin bilgisini içermektedir.

Bu kitap öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değerlendirme yaklaşımlarının güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmelerinde, öğrencilerin ihtiyacı olan geri bildirim sunma, bireyselleştirilmiş öğretim için veri sağlama, motivasyonu artırmada etkili olan değerlendirme yöntemlerinin hangileri olduğunu öğrenmeleri konusunda faydalı olabilecektir. Değerlendirmenin amacına göre, cevabı öğrencinin oluşturduğu ya da seçmeye dayalı maddelerden oluşan araçlar veya yöntemler kullanmak gerekebilir. Hangi amaç için hangi araçların daha etkili kullanılabileceğini bilmek öğretmenler açısından önemlidir. Yine yukarıda sayılan bölümler, amaca göre yöntemlerin sağladığı faydalara ilişkin bilgiler içermektedir.

2. *Öğretmenler, öğretim kararlarına uygun değerlendirme yöntemleri geliştirme konusunda becerilere sahip olmalıdır.*

Öğretmenler bazen kullandıkları değerlendirme araçlarını yayımlanmış kaynaklardan veya diğer değerlendirme araçlarından hazır olarak alırlar. Bazen de kullanacakları değerlendirme araçlarını kendileri geliştirmek durumunda kalabilirler. Öğretmenlerin

değerlendirme araçları geliştirme ile ilgili yeterlilikleri kazanmalarında bu kitabın önemli bir işlev göreceği umulmaktadır. Değerlendirmenin amacına göre; açık uçlu, kısa cevaplı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli sorular hazırlamak veya performans görevi oluşturmak gerekebilir. Bu değerlendirme araçlarını hazırlarken dikkat edilmesi gerekenleri örnek durumlar görerek öğrenmek, öğretmen adaylarına katkı sağlayacaktır. Bu kitabın Test Geliştirme başlıklı 5. bölümü ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesine yönelik içeriğe sahiptir. Kitabın 5. bölüm ile 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. bölümler, ilgili madde türüne göre test geliştirmeye yönelik ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Ayrıca test geliştirme için önemli bir parçası olan madde istatistiklerinin hesaplanması ve buna göre madde seçilmesi, bu kitabın kapsamı içerisinde yer almaktadır. Kitabın 12. bölümünde madde analizi ve madde seçimi ile ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşılabilecektir.

*3. Öğretmenler, hem başkaları tarafından gerçekleştirilen hem de kendisinin yaptığı ölçümlere ilişkin sonuçları yönetme, puanlama ve yorumlama becerisine sahip olmalıdır.*

Öğretmenler değerlendirme araçlarını doğru şekilde uygulayabilmeli, puanlayabilmeli, puanların ne anlama geldiğini yorumlayabilmelidirler. Bu kitapta öğretmenlerin uyguladığı değerlendirme araçlarının nasıl puanlanacağına yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca 13. bölümde test puanlarının standart puanlara dönüştürülmesi ve bu standart puanların yüzdelerle başarı ile ilişkisine yer verilmiştir. Standart puanların bireylerin puanlarının grup içerisindeki yorumuna yer verilmiştir.

*4. Öğretmenler, öğrencileri değerlendirmede geçerli not verme işlem süreci geliştirme becerilerine sahip olmalıdır.*

Öğrencilere not vermek, öğretmenler için mesleki uygulamanın önemli bir parçasıdır. Notlandırma, hem bir öğrencinin performans seviyesini hem de öğretmenin bu performansı değerlendirdiğini gösterir. Öğrencilerin notları sınavlardan alınan puanlar, okul dışını da kapsayan ödev, proje ve görevler ile okulda yerine getirdikleri performans görevlerine dayalı olarak verilebilmektedir. Bu kitabın 14. bölümü not verme ile ilgili işlemleri içermektedir. Hem mutlak not hem bağıl not vermeye ilişkin kullanılan örnekler üzerinde durulmuştur.

*5. Öğretmenler, değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, ebeveynlere, okul yöneticilerine ve diğer eğitimcilere iletme konusunda becerilere sahip olmalıdır.*

Öğretmenler değerlendirme sonuçlarını rutin olarak öğrencilere bildirmeli ve velilere rapor etmelidir. Özellikle biçimlendirici değerlendirme ile ilgili etkinliklerde öğrencilerle, velilerle ve diğer paydaşlarla bilgilerin paylaşılması önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerden değerlendirme sonuçlarını sıklıkla diğer eğitimcilere ve paydaşlara rapor etmeleri veya tartışmaları istenir. Değerlendirme konularında başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için öğretmenler değerlendirme terminolojisini uygun şekilde kullanabilmeli ve değerlendirme sonuçlarının anlamını, sınırlılıklarını ve etkilerini açıklayabilmelidir. Bu kitap genel anlamda öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili kavramları edinmelerini sağlayacak ve bu kavramları kullanarak ilgili paydaşlara öğrenci değerlendirmeleri hakkında bilgi vermelerine katkı bulanacak tarzda hazırlanmıştır. Kitabın 1. bölümünde genel kavramlar, 3. bölümde ölçme araç ve yöntemlerinin sahip olması gereken niteliklerle ilgili kavramlar tanıtılmıştır. Bunun yanında kitabın 14. bölümünde biçimlendirici değerlendirme ve dönüt vermenin önemi üzerinde durulmuş, dönüt vermedeki iletişim biçimi açıklanmıştır.

Bu kitap, bir bütün olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olması gereken yeterlilikler temele alınarak hazırlanmıştır. Kitaba ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar konusu ile başlanmış ve bölümlerin, ön koşul öğrenmeler ile ardışıklık ve aşamalılık ilkelerine uygun biçimde sıralanmasına özen gösterilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili hesaplamaların anlaşılabilmesi için ön koşul olduğu düşünüldüğünden, korelasyon konusu istatistiksel hesaplamaların yer aldığı 13. bölüm içerisinde sunulmamış; üçüncü bölümde ele alınan geçerlik ve güvenilirlik konularından hemen önce 2. bölümde verilmiştir. Benzer şekilde, test geliştirme konusu içerisinde verilen belirtke tablosu, kazanımların bilişsel düzeylerine göre oluşturulduğundan kazanımların aşamalı sınıflandırılmasının test geliştirme konusundan önce 4. bölümde sunulması daha uygun görülmüştür. Test geliştirme konusu 5. bölümde ele alınmış, böylece madde biçimleri ve performans görevlerinden önce verilmiştir. 5. bölümden itibaren konular test geliştirme sürecinin takip edilebileceği şekilde ilerlemektedir. Öğretmen adaylarına tüm süreci takip ettirmek isteyen bir öğretim elemanının, bunu kitaptaki konuları izleyerek yaptırabileceği düşünülmektedir. Araç ve yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlaması için kitapta her madde türünden bol örnek verilmiştir. Kendi ölçme araçlarını geliştirirken öğretmen adaylarına rehberlik edebilmesi açısından çok sayıda örnek sunulması önemli görülmüştür.

Tüm bölümlerin sonunda ilgili bölümde kazanılması hedeflenen bilgilerin yoklanabileceği bölüm testlerine ve bazı bölümlerde performans görevlerine yer verilmiştir. Bölüm sonu testlerinin hem öğrenme eksiklerinin belirlenmesinde hem de özellikle merkezi sınavlara ilişkin hazırlık sürecinde faydalı olabileceği düşünülmüştür. Her biri birer araştırma konusu olarak tasarlanan performans görevleri ise öğretim elemanları tarafından bireysel ya da grup çalışması gerektiren birer ödev olarak öğrencilere verilebileceği gibi konuyla ilgilenen ve kendini geliştirmek isteyen tüm öğrenciler için birer çalışma konusu olarak değerlendirilebilir. Böylece kavramsal çerçevesine kitabın farklı bölümlerinde yer verilen bilgiler için uygulama fırsatı da yakalanmış olur.

Kitabın oluşturulmasında bölümleri yazan, bölüm sırasına göre, Yeşim ÖZER ÖZKAN, Mustafa İLHAN, Ufuk AKBAŞ, Erkan Hasan ATALMIŞ, Lokman AKBAY, Melek Gülşah ŞAHİN, Gülşen TAŞDELEN TEKER ve Sungur GÜREL bölümlerinin istenilen nitelikte olabilmesi için oldukça özverili çalışarak kaliteli bir kitabın ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Kitabın bazı bölümlerini kısaltma düşüncesi oluşmuş fakat çıkarılan bölümün eksiklik oluşturacağı endişesiyle bundan vazgeçilmiştir; kullanılabilirlik için kaliteden taviz verilmemiştir. Bol örnekli nitelikli bir kitap oluşturma amacına ulaştığımızı inandığım bu kitabın alana katkı sunmasını temenni ediyorum.

Editör

Prof. Dr. Bayram ÇETİN



# BÖLÜM 1

Yeşim ÖZER ÖZKAN

ORCID: 0000-0002-7712-658X

## ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

### ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEİNİN ÖNEMİ

“Ölçme neden önemlidir?” diye bir soru yöneltildiğinde çoğumuz bu soruya nasıl cevap verileceğini bilemeyebiliriz. Üzerine düşündüğümüzde ise ölçmenin önemini, hayatın her anında onun olduğunu hissederek anlayabiliriz. Bu bağlamda ölçme sadece insanlar için değil bütün canlılar için gereklidir. Canlı bütün sistemlerin varlığı çevrelerine uyum sağlamaları ile mümkün olabilmektedir. Arılar, buldukları ortamdaki çiçeklerin özünü nasıl daha iyi alabileceklerini ölçme işlemi yaparak öğrenmektedir. Martılar simit atılması ihtimaliyle hareket halindeki gemilerin yanında uçuş davranışını, sayısız gözleme dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.

İnsan için ölçmenin varlığını sorguladığımızda; şu anda yapılabilecek farklı etkinlikler içinden bu kitabı okuduğumuzda; hangi yoldan veya hangi araçla eve dönmeyi planladığımızda; karşılaştığımız bir insanın iyi mi kötü mü olduğuna karar verdiğimizde; evlenme teklifinde bulunan bir insana evet veya hayır dediğimizde sayısız ölçme işlemi yaparak bir değerlendirmeye varıyoruz. Çocuğunun ateşinin yüksek olduğunu alını öptüğünde fark eden bir ebeveyn, ateşin kaç derece olduğunu belirlemek için termometre kullanmaktadır. Elde ettiği değeri, zihnindeki bir değerle karşılaştırıp ateşin yüksek olduğunu belirlerse tekrar tekrar ölçme ihtiyacı hissetmektedir. Sonuç olarak ne yapacağına buradaki ölçmelerine dayanarak karar vermektedir.

Ölçmenin eğitim açısından önemi üzerine düşünüldüğünde, eğitim sisteminin varlığını devam ettirebilmesini sağlayan temel öğelerden biri olduğu söylenebilir. Eğitim, insanı ve davranışlarını bütün yönleriyle geliştiren bir sistem olarak görülmektedir. Bu sistemin, diğer bütün sistemlerde olduğu gibi girdileri, çıktıları ve bunlar arasındaki etkileşimini ortaya koyan kontrol aşaması bulunmaktadır. Sistemin kontrolü, eğitimde değerlendirme ögesi vasıtasıyla yapılmaktadır. Değerlendirme, kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyileşip iyileşmediğini varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyarak sistemin onarılmasını sağlamaktadır (Baykul, 2000: 89). Diğer bir anlamıyla eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlanan değerlendirme, öğrencilerde istedik davranışların oluşup oluşmadığının araştırılmasında önemli tamamlayıcı bir halka görevi görmektedir (Ertürk,1979: 107). Hangi düzeyde ve kapsamda olursa olsun bir eğitimden bahsediliyorsa, süreçte ve sonunda öğrenme durumlarının sınaması bir gereklilik olarak görülmekte ve bu gerekliliği sağlamanın temel aracı ise ölçme ve değerlendirme süreci olmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Ölçme ve değerlendirmenin eğitim sisteminde yer alan her bir paydaşa katkı sağladığı söylenebilir. Öğrenciye güçlü ve zayıf yönleri, davranışını nasıl değiştireceği veya

geliştireceği konusunda; öğretmene öğrenciyi tanması, öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğunu belirlemesi, eğitim ve öğretim hizmetini daha nitelikli yapmasında katkı konusunda; veliye çocuğunun gelişimini takibi konusunda; okul müdürüne okulun genel durumu konusunda geri bildirim sunar. Buradaki paydaş sayısını çemberi genişleterek arttırabiliriz. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin en önemli geri bildirim öğrenme ortamını düzenleme görevi bulunan öğretmenlerdir. Dolayısıyla bir öğretmenin öğrenme ortamının kalitesini arttırmada ölçme ve değerlendirme süreçlerine hâkim olması gerektiği söylenebilir.

Burada verilen örnekler ve açıklamalar sizler için yeteri kadar açık olmayabilir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramları öğrendiğinizde ölçme ve değerlendirmenin hayatın her anında ve eğitimin merkezinde olduğunu kavrayabileceksiniz.

### ÖLÇMENİN TANIMI

Günlük hayatta bir karar verirken ya da bir tercihte bulunurken ölçme ve değerlendirme süreçlerinden geçilmektedir. Manavdan bir kilo elma aldığımızda, bir arkadaş tercihinde bulunduğumuzda, obezite sınırında olup olmadığımızı belirlemek için vücut kitle indeksimizi hesapladığımızda da bir ölçme işlemi bulunuruz. Bebeğinin boy ve kilosunu belirlemek isteyen ebeveyn, keseceği kumaş uzunluğunu hesaplayan bir terzi, bir evin alan hesabını yapan bir mühendis ya da öğrencisinin başarısını belirleyen bir öğretmeninde ölçme işlemi yaptığını söyleyebiliriz. Bahsi geçen ölçme işlemleri nasıl yapılır? Önce nesnelere veya kişilere ait bir özellik (ağırlık, uzunluk, sıcaklık, vücut kitle indeksi vb.) gözlemlenir. Gözlem sonucu elde edilen bilgiler sayı veya başka sembollerle ifade edilir (Turgut, 1992:1). Özetle *ölçme bir özelliğin gözlemlenerek, gözlem sonuçlarının sayı veya başka sembollerle ifade edilmesidir. Geniş anlamda ölçme, nesne ya da nesnelere ait bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenen gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir* (Tekin,1991). Ölçme süreci Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Ölçme süreci

Ölçme sürecinde birey ya da nesnelere belirgin bir özelliklerinin ölçülmesi için gözlemlenirler. Örneğin masanın *uzunluğu*, elmanın *kütlesi*, havanın *sıcaklığı*, dağın *yüksüklüğü*, suyun *öz kütlesi*, öğrencinin *tutumu* gibi birey ya da nesnelere ait özellikleri ölçmeye

konu olmaktadır. Gözlem ölçmenin en önemli özelliklerinden biridir. Birey ya da nesnelerin sahip olduğu bu özellikler gözlemlenir ve gözlem sonucu veriler elde edilir. Bu gözlem sadece göz ile yapılabileceği gibi ölçülen özelliğe bağlı olarak termometre, metre, eşit kollu terazi veya sınavlar aracılığıyla yapılabilir. Diğer bir anlatımla gözlem yapmak demek özelliğin miktarını ölçebilecek ortamın tasarlanmasıdır. Yapılan ölçme sonucu elde edilen değerler sayılar veya başka sembollerle ifade edilir. *Ölçme sonucu elde edilen bu değerler bir durum tespitine işaret eder.* Bu değerlerden anlam çıkarma ise değerlendirme olarak adlandırılır. Diğer bir ifade ile ölçme sonuçlarından yararlanarak karar-yargı-yorumu ulaşılma süreci değerlendirmedir.

Eğitimde, eğitim programlarının uygun olup olmadığını anlama, öğretimde başvuru metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenci başarısını saptama ve ölçme değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanmaktadır (Baykul, 2000). O nedenle ölçme ve değerlendirme kavramları birbiri ile anılmakta ve birbirini tamamlayan süreçler olarak değerlendirilmektedir. Bir örnek üzerinden açıklamak gerekirse, sınavdan alınan notlar bir ölçme sonucudur. Bu ölçme sonucuna göre birey hakkında verilen geçti-kaldı-başarılı-başarısız gibi kararlar ise bir değerlendirmedir. Değerlendirme işlemini yapabilmek için mutlaka ölçme yapılması gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha iyi anlayabilmek için bazı temel kavramların edinilmesi gerekir. Bu temel kavramlar ölçmede karşımıza çıkacak diğer kavramları anlamak için kritik öneme sahiptir.

## ÖLÇMEDE TEMEL KAVRAMLAR

**Ölçüm:** Ölçme sonucu elde edilen sayı ve semboller *ölçüm* olarak adlandırılır. Sınavdan alınan 80 puan, boy uzunluğu olarak belirlenen 1.75 m, ağırlığı ifade eden 65 kg bir ölçümdür.

**Ölçme Kuralı:** Ölçme işleminin nasıl yapılacağına ilişkin tanımlamalardır. Bir masanın uzunluğunu ölçerken hangi araçla ölçeceğimiz ve bu belirlediğimiz ölçme aracında ne kadarlık mesafeyi ne ile belirteceğimiz belli olduğu için ölçme işlemini yapabiliyoruz. Diğer bir anlatımla ne kadarlık mesafenin bir cm olarak ölçüleceği belirli olduğu için masanın uzunluğunu ölçebiliyoruz. Eğitim açısından düşündüğümüzde ölçme kuralı; bir testte her bir sorunun kaç puan olduğu, yanlışların doğruları götürüp götürmeyeceği, testin cevaplanma süresi gibi ölçme sonucunun nasıl oluşturulacağını belirleyen kural ve kısıtlamalardır. Bir öğretmen yaptığı sınavlarda ölçme kuralını testin yönergelerinde belirtmelidir. Böylece öğrenci nasıl ölçüleceğine ilişkin bilgi sahibi olacaktır. ÖSYM veya MEB tarafından yapılan geniş ölçekli sınavların yönergelerinde her sorunun kaç puan olduğu, yanlışların doğruyu götürüp götürmeyeceği gibi kurallar belirtilmektedir. Bu

**KAYNAKLAR**

- Airasian, P.W.(1991). *Classroom assessment*. New York: McGraw-Hill.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 345-356.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher-order thinking*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nitko, A. J. (2004). *Educational assessment of students (4th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Yayınevi.
- Turgut, M.F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

# BÖLÜM 2

Mustafa İLHAN

ORCID: 0000-0003-1804-002X

## KORELASYON

Bu bölümde, korelasyon konusu ele alınacaktır. Ancak, korelasyon konusunun anlaşılabilmesi için ön koşul niteliğinde olduğundan korelasyon başlığına giriş yapmadan değişken kavramı ile değişken türlerinden söz edilecektir.

### DEĞİŞKEN KAVRAMI

Durumdan duruma (zamandan zamana, ortamdan ortama, kişiden kişiye, nesneden nesneye vb.) en az iki farklı değer alabilen özellikler değişken olarak adlandırılır. Örneğin; sıcaklık hem zamandan zamana hem de ortamdan ortama değişen değerler alır, dolayısıyla bir değişkendir. Benzer şekilde medeni durum kişiden kişiye, zamandan zamana değişir ve bekâr-evli gibi farklı değerleri vardır; bu bakımdan bir değişkendir. Yine; cinsiyet, doğum yeri, göz rengi kişiden kişiye değişen özelliklerdir ve bu sebeple değişken kavramına örnek olarak verilebilir.

Değişkeni daha iyi anlayabilmek için sabit kavramından da bahsetmek gerekir. Değişkenin aksine sabit durumdan duruma değişen değerler almaz, her durum için tek bir değeri söz konusudur. Örneğin; matematikteki  $\pi$  sayısı, kütle-enerji eşitliğindeki ( $E=mc^2$ )  $c$  değeri veya ideal gaz yasasına ilişkin  $PV = nRT$  denklemindeki  $R$  katsayısı birer sabittir. Bu noktada şunu da unutmamak gerekir: Doğası gereği değişken olan bir özellik, kimi zaman ele alındığı bağlam itibarıyla sabit nitelik taşıyabilir. Mesela, cinsiyet bir değişkendir. Buna karşın sadece kadınlar üzerinde yürütülen bir araştırmada cinsiyet sabit bir özellik halini alır. Çünkü cinsiyet katılımcılar arasında farklılık gösteren bir özellik olmaktan çıkar ve araştırmadaki tüm katılımcılar için aynı olur.

### DEĞİŞKEN TÜRLERİ

Değişken kavramı çeşitli açılardan ele alındığında farklı sınıflandırmalara tabi tutulabilir. Değişken için en sık başvurulan sınıflandırmalardan biri aşağıda sunulmuştur (Boztunç Öztürk ve Şahin, 2021).

Yapısal Özelliklerine Göre	Nicel Değişken	Miktar bildiren, diğer bir deyişle büyüklük-küçüklük, azlık-çokluk ifade eden değişkenlerdir. Örneğin; aylık gelir, sıcaklık, yaş, boy uzunluğu, ağırlık, ayakkabı numarası.
	Nitel Değişken	Miktar bildirmeyen, daha açık bir anlatımla büyüklük-küçüklük, azlık-çokluk belirtmeyen değişkenlerdir. Örneğin; cinsiyet, medeni durum, göz rengi.
	<p><b>UNUTMAYALIM!</b> <i>Nitel değişkenler, sayılar ile gösterebilir. Ancak bu değişkenlere atanan sayısal değerler matematiksel bir anlam ifade etmez.</i></p>	
Aldığı Değere Göre	Sürekli Değişken	İki nokta arasında sonsuz sayıda değere sahip olan değişkenlerdir. Yani bu tür değişkenler ondalıklı değer alabilir. Örneğin; aylık gelir, yaş, boy uzunluğu, ağırlık.
	Süreksiz (Kesikli) Değişken	İki nokta arasında sınırlı sayıda değer alabilen değişkenlerdir. Bu değişkenler, sıfatlar/semboller ve tam sayılı değerler ile ifade edilir; ondalıklı değere sahip olamazlar. Örneğin; bir okuldaki derslik sayısı, medeni durum.
	<p><b>UNUTMAYALIM!</b> <i>Nitel değişkenlerin tümü süreksizdir. Öte yandan nicel bir değişken sürekli ya da süreksiz olabilir. Söz gelimi; cinsiyet, saç rengi, doğum yeri nitel ve süreksiz değişkenlerdir. Ağırlık, nicel ve sürekli bir değişken iken; COVID-19 günlük vaka sayısı niceldir fakat süreksizdir.</i></p>	

Neden-Sonuç İlişisine Göre	Bağımlı Değişken	Bir araştırmada etkilenen yani sonuç durumundaki değişkendir.	Örneğin, “sigara tüketiminin akciğer kanserine etkisi” araştırılırken sigara tüketimi bağımsız, akciğer kanseri bağımlı değişken durumundadır.
	Bağımsız Değişken	Bir araştırmada etkileyen yani neden durumundaki değişkendir.	
	Kontrol Değişkeni	Araştırma sonuçlarını etkileme ihtimali olan ve araştırmada daha doğru sonuçlara ulaşmak için çalışma kapsamında sabit tutulan değişken(ler)dir. Örneğin, sıcaklığın çimlenmeye etkisi incelenirken doğru sonuçlar elde edebilmek için (çimlenmede gözlenen farklılığın su ile oksijen gibi çimlenmeyi etkileyen diğer faktörlerden değil de sıcaklıktan kaynaklandığını söyleyebilmek amacıyla) oksijen ve su deney ortamında sabit tutulmalıdır. Bu durumda çimlenme bağımlı, sıcaklık bağımsız, su ve oksijen ise kontrol değişkeni olur.	

Bağımlı ve bağımsız değişken ile ilgili olarak bazı hususlara dikkat edilmesi gerekir. İlk olarak, bir değişken bir araştırmada bağımlı değişken konumunda iken bir başka çalışmada bağımsız değişken durumunda olabilir. Örneğin, “zekânın başarıya etkisi” incelenirken zekâ bağımsız, başarı ise bağımlı değişkendir. Diğer taraftan “beslenmenin zekâyâ etkisi” araştırılırken beslenme bağımsız, zekâ ise bağımlı değişken durumunda olur. Bu anlamda, bir değişkenin bağımlı mı yoksa bağımsız değişken mi olduğu değişkenin doğasıyla değil; araştırmada nasıl konumlandırıldığı ile ilgilidir.

İkinci olarak, bir araştırma sonucunda iki değişken arasından ilişki çıkmaması, yani değişkenlerden birinin diğerini etkilemediğinin saptanması bu araştırmada bağımlı ve bağımsız değişken olmadığı anlamına gelmez. Diyelim ki “saç uzunluğunun kaygı üzerindeki etkisini” araştırıyoruz. Bu araştırmada saç uzunluğu ile kaygı arasında bir ilişki gözlemleyebilir, bir başka deyişle saç uzunluğunun kaygıyı etkilemediği sonucuna varabiliriz. Bu sonuç, bahse konu araştırmada bağımlı ve bağımsız değişken bulunmadığını yansıtmaz. Araştırma sonucunda değişkenler arasında bir ilişki tespit edilmemiş olsa bile burada saç uzunluğu bağımsız, kaygı ise bağımlı değişkendir.

Görüldüğü gibi bağımlı ve bağımsız değişken kavramları, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmalarda karşımıza çıkar. Peki, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi neden önemlidir? Çünkü değişkenlerin tek tek incelenmesi çoğu zaman olayları açıklamada ve yorumlamada yetersiz kalır. Buna bağlı olarak, bilim dallarının hemen hepsinde değişkenlerin tek tek incelenmesi kadar farklı

**KAYNAKÇA**

- Baykul, Y. (1996). *İstatistik: Metodlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Boztunç Öztürk, N. ve Şahin, M. G. (2021). Biimsel araştırmaya temel oluşturan ölçme kavramları. B. Çetin, M. İlhan ve M. G. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* içinde (s. 1–34). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York: Guilford.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W. ve Jurs, S. G. (1979). *Applied statistics for the behavioral sciences*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gravetter, F. J. ve Wallnau, L. B. (2009). *Statistics for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe – yöntem – analiz*. Ankara: Seçkin.
- Kan, A. (2013). Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (3997-456). Ankara: Anı.
- Pelham, B. W. (2013). *Intermediate statistics: A conceptual course*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Privitera, G. J. (2012). *Statistics for the behavioral sciences*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Shavelson, R. J. (1996). *Statistical reasoning for the behavioral sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tan, Ş. (2015). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve Excel uygulamalı temel istatistik–I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tate, R. F. (1954). Correlation between a discrete and a continuous variable. Point-biserial correlation. *The Annals of Mathematical Statistics*, 25(3), 603–607. <http://www.jstor.org/stable/2236844>
- Tavşancıl, E. (1996). Alternatif korelasyon teknikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 237–249.
- Warner, R. (2008). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques*. Thousand Oaks, California: Sage.



# BÖLÜM 3

Ufuk AKBAŞ

ORCID:0000-0002-6122-154X

## ÖLÇME ARAÇ VE SONUÇLARINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER

Eğitim ve psikoloji alanlarına konu olan özellikler genellikle doğrudan gözlenemez. Bu özelliklerin ölçülmesinde çeşitli testlerden yararlanılmaktadır. Uygulanan testlerle elde edilen puanların, bu puanlara dayalı olarak yapılan çıkarımların veya verilen kararların amaca uygun ve hatasız olması gerekmektedir. En genel ve yaygın haliyle ölçme aracının, kullanıma amacına hizmet etme derecesi geçerliği; ölçülen özelliği hatalardan arınık bir şekilde ölçebilmesi ise güvenilirliği ifade etmektedir (Anastasi, 1997, Erkuş, 2003). Geçerlik ve güvenilirliğe ek olarak ölçtüğü şeyi doğru ve tutarlı bir biçimde ölçen bir aracın geliştirilmesinin, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay ve masrafsız olması da istenir. Bir ölçme aracının sahip olması istenen bu niteliğe de kullanılabilirlik adı verilmektedir (Tekin, 1979).

Geçerlik ve güvenilirlik, ölçme araçlarının mutlaka yüksek düzeyde sahip olması gereken özelliklerdir. Çünkü bireyler hakkında verilecek kararlar, bu araçlardan elde edilen puanlara dayandırılmaktadır. Kullanılabilirlik ise ölçme aracının geliştirilmesi, uygulanması, puanlanması gibi süreçlerde sağladığı avantajlar ve ekonomikliği ile ilgilidir. Dolayısıyla kullanılabilirliğin, güvenilirlik ve geçerlikten sonra göz önüne alınması uygundur. Geçerlik ve güvenilirlik ölçme aracının, istenen özelliği ne derece doğru ve hatasız bir şekilde ortaya koyabildiğine ilişkin çeşitli işlemlerin yapılmasını ve önlemlerin alınmasını gerektiren nitelikleridir. Öte yandan, ölçme sonuçlarında bulunmaması, daha esnek bir ifadeyle, olabildiğince düşük düzeyde bulunması gereken hususlar da vardır. Bunlar sabit, sistematik ve tesadüfi hata şeklinde ayrılan ölçme hatalarıdır.

### HATA VE TÜRLERİ

Bir ölçme işleminde amaç her zaman ölçülmek istenen özelliğin gerçek değerine ulaşmaktır fakat bu çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Özel olarak, fiziksel özelliklere ilişkin ölçümlerdeki hatalar çok az olabilmektedir. Örneğin, bir raftaki kitap sayısı kitapları sayarak belirlendiğinde hata miktarı çok düşük –hatta sıfır– olabilir. Fakat eğitime ve psikolojiye konu olan başarı, tutum, motivasyon vb. özellikler bu örnekte olduğu gibi doğrudan ölçülemezler. Bu gibi özellikler, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar üzerinden dolaylı bir şekilde ölçülebilmektedir. Testi alan öğrencilerin, testin uygulandığı ortamın veya zamanın, puanlamayı yapan kişinin ya da testin bazı özellikleri gibi faktörler ve bunların ortak etkileri, elde edilen ölçümler ile özelliğin gerçek değeri arasında bir miktar fark oluşturabilmektedir. Bu fark, ölçme hatası olarak adlandırılmaktadır. Diğer bir deyişle ölçmede hata, gerçek puan ile gözlenen puan arasındaki farktır

(Baykul, 2000). Ölçümlere karışabilecek hatalar yaygın olarak sabit, sistematik ve tesadüfi hatalar olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

#### *Sabit Hata*

Her ölçüme aynı yönde ve aynı miktarda karışan hatalardır. Fiziksel özelliklerin ölçümüne ilişkin bir örnek vermek gerekirse, bir baskülün herkesi gerçekte olduğundan 3 kg fazla tartması sabit hataya örnektir. Baskülün üzerine çıkan kişinin gerçek kütlesi 70 kg ise göstergede görülecek değer 73 kg; 85 kg ise göstergede görülecek değer 88 kg olacaktır. Benzer şekilde tüm ölçme işlemleri için gözlenen puanlara aynı yönde (+) ve aynı miktarda (3 kg) hata karışmaktadır. Bir öğretmenin, tüm öğrencilerin sınav puanına 10 puan eklemesi de sabit hatalar için eğitim alanından bir örnek olabilir. Bu örnekte, öğrencilerin gerçekte aldıkları puanlar ile sonuçta açıklanan puanlar arasında 10 puanlık bir fark vardır. Bu fark tüm öğrenciler için eşit olduğundan sabit hata söz konusudur.

#### *Sistematik Hata*

Ölçülen büyüklüğe, ölçmeyi yapan kişiye, ölçme koşullarına ve belli bir duruma bağlı olarak değişen hatalardır (Turgut, 1995). Bir terazinin tüm nesnelere belli bir oranda (örneğin %10) fazla tartması, sistematik hatalar için yaygın kullanılan bir örnektir. Böyle bir terazide, gerçek kütlesi 50 kg olan bir nesne tartıldığında elde edilen ölçüm 55; kütlesi 80 kg olan bir nesne tartıldığında ise ölçüm 88 olacaktır. Bu örnekte bir nesnenin kütlesini olduğundan “%10 fazla” tartması sabit hata gibi görünse de bu hata ölçümlere farklı miktarlarda yansımaktadır. Dolayısıyla hata sabit değil sistematiktir.

Ek olarak, sabit hata ile ölçme yapan bir ölçme aracıyla tekrarlı ölçümlerin alınması halinde hata sistematikleşir. Örneğin, elimizde bir kefesini diğerinden beş gram daha ağır olan bir terazi ile gerçek kütlesi 60 gram olan bir nesne olduğunu ve nesnenin kütlesini, nesneyi üç eşit parçaya bölerek ölçtüğümüzü düşünelim. Bu durumda, her biri gerçekte 20 gram olan parçalar ayrı ayrı tartıldığında 25 gramlık ölçümler, toplamda da 75 gramlık bir sonuç elde edilecektir. Ölçmelere karışan sabit hata beş gram olduğu halde, birbirinden bağımsız üç ölçüm alındığı için toplamda 15 gramlık bir fark oluşacaktır. Diğer bir deyişle her bir ölçüme beş gramlık hata karışmaktadır. Yapılan tekrarlı ölçüm sayısı arttıkça hata miktarı arttığından, gözlenen puanlardaki hata miktarı ölçüm sayısına göre değişecektir, yani hata sistematikleşecektir.

Bir matematik öğretmenin sınavları puanlarken yazı güzelliği, sayfa düzeni, noktalama ve imla kurallarına uyma gibi özelliklere puan vermesi sistematik hataya örnek gösterilebilir. Bu örnekte öğretmen, ölçmeyi amaçladığı değişken yazı güzelliği, sayfa düzeni vb. olmadığı halde bu özelliklere puan vermektedir. Aynı sorulara aynı cevapları verdikleri halde yazısı daha güzel ve okunaklı olan; yazım, noktalama ve imla kurallarına uyan öğrencilerin matematik testinden daha yüksek; yazısı okunaklı olmayan öğrencilerin ise daha düşük puan almaları sistematik hataya örnek gösterilebilir. Buna benzer şekilde bir öğretmenin kendisi ile aynı takımı tutan öğrencilere daha yüksek puanlar vermesi ya da kızlara, erkeklere göre daha düşük puanlar vermesi sistematik hataya

örnektir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere bir testin uygulanması ve puanlanması gibi süreçlerde, ölçülen özellik dışındaki bir değişkene göre yanlışlıkların söz konusu olması sistematik hataya yol açacaktır.

### *Tesadüfi (Rastgele) Hata*

Tesadüfi hatalar, ölçmeyi yapanın dikkatsizliği, ölçme ortamı, ölçme aracı ve diğer pek çok başka faktörün sebep olduğu bir hata türüdür. Tesadüfi hataların kaynakları ve bir ölçmedeki miktarı kesin olarak bilinemez (Baykul, 2000). Kaynağı, yönü ve hangi ölçüme hangi miktarda karıştığı kesin olarak bilinemediğinden engellenmesi ya da sonradan tam olarak düzeltilmesi de mümkün olmamaktadır. Hatanın hem pozitif hem de negatif yönde olması, tesadüfi hatanın en önemli özelliğidir (Tan, 2019).

Uyguladığı sınavı puanlayan bir öğretmenin toplama işleminde eldeyi unutması veya bir öğrencinin doğru çözüm yolunu izlediği ve doğru cevaba ulaştığı halde optik form üzerinde farklı bir seçeneği işaretlemesi gibi örneklerde hatanın yönü negatiftir. Diğer bir deyişle ölçme işlemi sonucunda elde edilen ölçümler gerçek değerlerinden daha düşüktür. Bunlara benzer şekilde hatanın pozitif yönde olması da mümkündür. Verilen örneklerdeki durumlar üzerinden gidilecek olursa; öğretmenin, işlemde elde olmadığı halde eldeli toplama yapması veya seçenekler arasından rastgele bir seçim yaparak doğru cevabı bulan bir öğrencinin alması gerekenden daha yüksek bir puan alması pozitif yönlü tesadüfi hatadır.

Burada bahsedilen hata türleri kendi aralarında karşılaştırılırsa, sabit ve sistematik hataların hem yönünün (pozitif ya da negatif) hem de miktarının belirlenmesi mümkün olabilmektedir. Buna bağlı olarak da sabit ve sistematik hataların önceden engellenmeleri ya da ölçme sonuçlarından arındırılmaları mümkün olabilir. Fakat aynı durum tesadüfi hatalar için söz konusu değildir. Kaynağı, yönü ve miktarı tam olarak bilinemediği ve engellenemediği için de her ölçüme bir miktar tesadüfi hata karışmaktadır. Dolayısıyla, tesadüfi hata kaynakları üzerinde daha ayrıntılı bir şekilde durulması ve bu tür hataların azaltılması yönünde önlemlerin alınması önemlidir.

## **GÜVENİRLİK**

Bireyler hakkında verilecek kararlara temel olan ölçme işlemlerinde, ölçülmek istenen özelliğin gerçek değerine yani hatasız ölçümlere ulaşmak önemlidir. Fakat ölçümlere, yukarıda da belirtildiği üzere çeşitli kaynaklardan tesadüfi hatalar karışır. Diğer bir deyişle, elde edilen ölçümlerin hatasız olduğunu iddia etmek gerçekçi değildir. Buradan hareketle, bir ölçme işlemi için en uygun beklenti, “ölçümlerin mümkün olduğu kadar az tesadüfi hata içermesi”dir.

Ölçümlere karışan tesadüfi hatalar üzerine odaklanan güvenirliliği, Turgut (1995), “ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma derecesi” olarak tanımlamaktadır. Ölçme hatasının, gözlenen puan ile gerçek puan arasındaki farka karşılık gelmesi simgesel olarak  $X=T+E$  eşitliği ile ifade edilir. Bu eşitlikte X, ölçme işlemi sonucunda elde

**KAYNAKLAR**

- Anastasi, A. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Reinhart and Winston, Inc.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed). New York: Harpers Collins Publishers, Inc.
- Cronbach, L. J. ve Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications* (4th ed.). Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Gulliksen, H. (1950). *Theory of mental tests*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (1990). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Öner, N. (2006). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı* (2. baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Tan, Ş. (2019). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (1979). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Turgut, F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.

# BÖLÜM 4

Erkan Hasan ATALMIŞ

ORCID: 0000-0001-9610-491X

## EĞİTİMDE ÖLÇÜLEN ÖZELLİKLER VE AŞAMALI SINIFLAMASI

Eğitim programlarının önemli ögesi olan hedef, bireyde gözlenmesi istenen bilgi, beceri, değer, tutum vb. gibi özelliklerdir (Sönmez, 2014). Özellikle okuldaki faaliyetlerin amaçlı ve planlı yürütülmesindeki omurga görevi gören hedeflerin oluşturulması oldukça titiz bir süreçten geçmektedir. İlk aşamada toplumsal gerçek, kazandırılacak konu alanının özellikleri, bireyin ve doğanın ihtiyaçları göz alındıktan sonra aday hedef belirlenir. Ardından bu aday hedefler eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek nihai şeklini alır (Kablan, 2012).

### HEDEFLERİN AŞAMALI SINIFLANMASI

Öğrenci merkezli oluşturulan özel hedefler eğitimde bireylere istenilen davranışları kazandırılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bilen (2002) özel hedeflerin hem uzak hedeflerle hem de genel hedeflerle tutarlı olması durumunda, okulların ülke ve toplum beklentisine uygun bireyler yetiştirmeye uygun olacağını savunmaktadır.

Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programında hedef davranışlar kazanım olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme etkinliklerinin daha etkili ve olumlu bir şekilde gerçekleşmesi için kazanımların Tablo 1’de gösterilen ve Sönmez (1999) tarafından belirtilen hedef özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Tablo 1

<ul style="list-style-type: none"><li>- Hedefler açık ve anlaşılır olmalıdır.</li><li>- Hedef cümleleri “yapar, çalışır, toplar” gibi geniş zamanlı fiiller ile bitmelidir.</li><li>- Hedefler öğretmenin değil, öğrencinin ulaşacağı özellikte olmalıdır.</li><li>- Hedefler bir özelliği ölçmeye yönelik olmalıdır.</li><li>- Hedefler belli bir konu alanını içermelidir.</li><li>- Hedefler öğrenme sürecini değil, öğrenme ürünü açıklamalıdır.</li><li>- Hedefler binişik değil, bitişik olmalıdır.</li></ul>
---

Tablo 1’de verilen bu ilkeleri Örnek 1’de verilen kazanımlarla açıklamaya çalışalım.

### Örnek 1

*Kazanım 1:* M.1.1.2.2. Toplamları 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla toplama işlemini yapar.

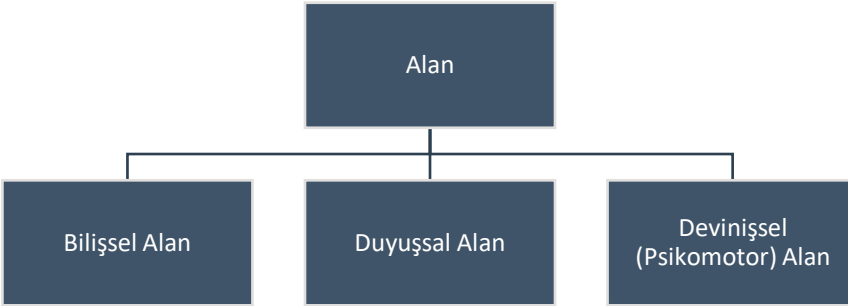
*Kazanım 2:* T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Örnek 1'deki kazanımlar incelendiğinde, Kazanım 1 (M.1.1.2.2), 1. sınıfın 1. öğrenme alanı olan "Sayılar ve İşlemler" ünitesinin 2. alt öğrenme alanı "Doğal Sayılarda Toplama İşlemi" bölümündeki 2. kazanımdır.

Kazanım 2 (M. 5.2.5), 5. sınıfın 2. öğrenme alanı olan "Dinleme/izleme" ünitesinin 5. kazanımıdır.

Açık ve anlaşılır şekilde yazılan ve farklı konu alanlarını ölçen Kazanım 1 ile Kazanım 2 Tablo 1'de belirtildiği gibi tek özelliği ölçmekte, geniş zamanlı fiil içermekte, öğrenciye yönelik olup, öğrenme ürününü açıklamaktadır. Her iki kazanımda binişik değil, bitişiktir çünkü her bir hedefte tek fiil (eylem) bulunmaktadır.

Eğitimle ilgili davranışlar Şekil 1'de gösterildiği gibi 3 alanda sınıflandırılır:



Şekil 1. Davranışların sınıflandırılması

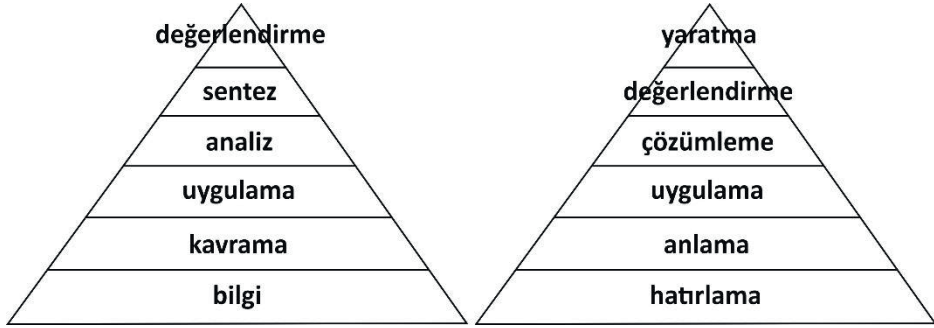
Davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak düşünülse de bir davranışın anlamlı bir şekilde kazanılması için her bir alandan beslenilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifade ile iyi kazanılmış bir davranış bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanı içeren yönleriyle desteklenen bütün bir davranıştır. Bu sebeple etkili bir öğretimde bu üç alan dengesi iyi şekilde kurulması gerekmektedir.

Örneğin, "Fen bilimleri dersinde deney düzeneğini kurar" kazanımını ile bilişsel, "deney yapmanın önemini takdir eder" kazanımı ile duyuşsal, "deney araç- gereçlerini

güvenli bir şekilde kullanarak deneyi yapar” kazanımıyla psikomotor alan kazanımlarının tümü birbirini destekleyecek şekilde kullanılabilir.

### A. Bilişsel Alan

Bilişsel alan davranışları bireyin zihnini ağırlıklı olarak kullandığı davranışlarla ilgilidir. Eğitim alanında sıklıkla kullanılan bilişsel alanla ilgili literatür incelendiğinde uygulamada kullanılan taksonomilerden en yaygın olanı Bloom taksonomisidir. 1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen Bloom taksonomisi tek boyuttan oluşurken, yenilenmiş hali 2001 yılında iki boyutlu olarak oluşturulmuştur. Hiyerarşik yapıdan ve altı basamaktan oluşan bu iki taksonominin ortak boyutları Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Bloom (solda) ve Yenilenmiş Bloom (sağda) Taksonomisi

Şekil 2 incelendiğinde Bloom taksonomisinde yer alan basamaklar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde farklı şekilde ifade edilmiştir (bilgi – hatırlama, kavrama – anlama, analiz – çözümleme, sentez – yaratma). Burada en dikkat çeken noktalardan bir tanesi ise Bloom taksonomisindeki “sentez” ve “değerlendirme” basamağı Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde yer değiştirmiş ve “sentez” basamağı yerine “yaratma” basamağı kullanılmıştır.

Tablo 2’de Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre bu basamaklar açıklanmaktadır.

Tablo 2

*Hatırlama (Bilgi):* Bilişsel alanın en alt basamağında yer alan bu basamak bilginin hatırlanması ile ilgilidir. Bu basamakta öğrenciden kitaptaki bir teoriyi, kavramı, ilkeyi vb. gibi bilgiyi hatırlaması, tanıması ya da tanımlaması beklenmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciden bilgiyi ezberlemesi beklenmektedir. Bu basamakta kazanımın sonuna “tanımlar, belirlenir, adlandırır, listeler, eşleştirir, seçer, söyler, altını çizer, tekrarlar, kaydeder, adlandırır, anlatır” gibi fiiller kullanılabilir. Örnek olarak “Ege Bölgesi’ndeki illeri söyler.” kazanımı verilebilir.

*Anlama (Kavrama):* Hatırlama basamağının üzerinde yer alan bu basamakta öğrencinin bilgiyi kavrayıp kavramadığını anlamak için özetlemesi, yorumlaması, örnekleme, açıklaması, kendi cümleleri ile ifade etmesi ve çıkarım yapması beklenmektedir. Bu basamakta kazanımın sonuna “yorumlar, dönüştürür, çevirir, çizer, çıkarım yapar, karşılaştırır” gibi fiiller kullanılabilir. Örnek olarak “Rasyonel sayıları ondalık sayıya çevirir.” kazanımı verilebilir.

*Uygulama:* Hatırlama ve anlama basamağında elde edilen bilgiler bu basamakta, karşılaşılan bir problemin çözümünde kullanılır. Diğer bir ifade ile bu basamakta öğrenciden bir ilkeyi uygulaması ya da kullanması, hesaplama yapması ve problem çözmesi beklenir. Bu basamakta kazanımın sonuna “yapar, yazar, çözer, uygular, kullanır” gibi fiiller kullanılabilir. Örnek olarak “İki işlem gerektiren problemleri çözer.” kazanımı verilebilir.

*Çözümleme (Analiz):* Üst düzeyin başlangıcı olarak tanımlanan bu basamakta öğrenciden bir bütünün öğelerini ve öğeler arasındaki ilişkileri bulması beklenir. Örneğin bir metin sorusunda ana fikri destekleyen bir cümleyi ya da cümleler arası ilişkiler bulma bu basamağa örnek olarak gösterilebilir. Bu basamakta kazanımın sonuna “analiz eder, öğelere ayırır, ayırıştırır” gibi fiiller kullanılabilir. Örnek olarak “Bir cümleyi öğelerine ayırır.” kazanımı verilebilir.

*Değerlendirme:* Bu basamakta öğrenciden verilen bir durumun, düşüncenin ya da ürünün belirli ölçütler çerçevesinde değerlendirmesi beklenmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciden bir ürünü belirli ilkelere dayandırarak eleştirmesi beklenir. Bu basamakta kazanımın sonuna “eleştirir, yargılar, değerlendirir” gibi fiiller kullanılabilir. Örnek olarak “Üniversite öğrencilerinin kullandıkları not sistemini belirli ölçütlere göre değerlendirir.” kazanımı verilebilir.

*Yaratma (Sentez):* Bu basamakta ise öğrenciden özgün bir düşünce ya da ürün ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu basamakta kazanımın sonuna “hazırlar, geliştirir, oluşturur, üretir, tasarlar” gibi fiiller kullanılabilir. Örnek olarak “Öğrencilerin genel kültür düzeylerini ölçecek özgün bir test geliştirir.” kazanımı verilebilir.



## KAYNAKLAR

- Akın, U. ve Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 70-83.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. T., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pint-rich, P. R., et al. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. Durmuş Ali Özçelik (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Atalmış, E.H. ve Demir, E. (2017). Öğretmen yazılı sınav sorularının Hess bilişsel zorluk matrisine göre incelenmesi. A. Köse, G. Selçuk ve E. H. Atalmış (Ed.), *Sosyo-eko-nomik stratejiler III: Eğitim bilimleri içinde* (s.43-73). London: IJOPEC Publication.
- Atalmış, E. H., Köse, A. ve Yıldırım, O. (2017). *Uygulamalı örneklerle sınıf yönetimi öğ-retim teknikleri ölçme ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S.(Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E. J., Hill, W.D., ve Krathworhl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classificational of goals. Handbook: cognitive domain*. New York: McKay, 20-24.
- Kablan, Z. (2012). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramsal yaklaşımlar içinde* (s.127-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). PISA örnek okuma becerileri soruları. (01.06.2019 tari-hinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2015/02/pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf> adresinden alınmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. (10.06.2019 tarihinde [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden alınmıştır).
- Özden, M., Akgün, A., Çinicı, A., Sezer, B., Yıldız, S. ve Taş, M. M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre ana-lizi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91 – 108.
- Sönmez, V. (1999). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Şişman, M., Acat, M.B., Aybay, A. ve Karadağ, E. (2011). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu 8. Sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education* (Council of Chief State School Officers and National Institute for Science Education Research Monograph No. 6). Madison, WI: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research.

Webb, N. L. (1999). *Alignment of science and mathematics standards and assessments in four states* (Research Monograph No. 18). Madison, WI: University of Wisconsin–Madison, National Institute for Science Education.

**BÖLÜM TESTİ VE PERFORMANS GÖREVİ**

**Soru 1.** Aşağıda PISA 2015 yılında okuma bölümünden bir soru örneği bulunmaktadır.

**SÜPERMARKET DUYURUSU**

**Yerfıstığı Alerjisi Uyarısı**

**Limon Kremalı Bisküviler**

**Uyarı Tarihi:** 04 Şubat  
**Üretici Firma:** Duru Gıda Ltd.  
**Ürün Bilgisi:** 125g Limon Kremalı Bisküviler  
(Son kullanma tarihi: 18 Haziran ve 01 Temmuz)  
**Ayrıntılar:** Bu gruplarda yer alan bazı bisküviler, içindekiler listesinde bulunmadığı halde yerfıstığı parçacıkları içerebilir. Yerfıstığı alerjisi olan kişiler bu bisküvileri yememelidir.  
**Tüketicinin Yapması Gerekenler:** Bu bisküvilerden satın almışsanız, ürünü satın aldığınız yere iade ederek paranızı geri alabilirsiniz. Daha fazla bilgi için 0 800 666 44 22 numaralı telefonu arayınız.

Soru 1: Süpermarket Duyurusu  
Bu duyurunun amacı nedir?

A) Limon kremalı bisküvinin reklamını yapmak  
B) İnsanlara bisküvinin ne zaman üretildiğini bildirmek  
C) İnsanları bisküviler konusunda uyarmak  
D) Limon kremalı bisküvinin nereden satın alınacağını açıklamak

(Milli Eğitim Bakanlığı, 2015, s.11-12)

Bu soruda Bloom'un bilişsel taksonomisinden hangi basamağı ölçmeyi hedeflemiştir? Gerekçesi ile yazınız.

Cevap:

**Soru 2.** Aşağıda 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının bir kazanımı ve devamında bir metin verilmiştir.

**T.5.3.18.** Metinle ilgili sorular sorar.

Mizaç ve yetenek temelli bir tanıma yaklaşımı, eğitim sisteminin aktörlerinin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Bireyin kendini tanıması ve bu tanımının takibi, onun eğitim yolculuğunda kişiselleştirilmiş bir yol haritasına sahip olması anlamına

# BÖLÜM 5

Bayram ÇETİN

ORCID: 0000-0001-5321-8028

## TEST GELİŞTİRME

Belki de dünyanın çok az ülkesinde test sonuçlarına Türkiye'deki kadar fazla itibar edilir. Bu kadar fazla itibar edilmesi ölçme araçlarının geliştirilmesini, üzerinde çok daha fazla durulması gereken konu haline getirmektedir. Ölçme araçları geliştirilirken, testin hangi amaçla kullanılacağı, testte nasıl bir içeriğin/kapsamın ele alınacağı, ele alınacak kapsamın yapısı, soru veya görevlerinin hangi formda olacağı, testin nasıl bir gruba uygulanacağı, uygulayıcıların ve puanlayıcıların nitelikleri, elde edilecek puanların nasıl olacağı ve ne şekilde yorumlanacağı, hangi kararları vermek için kullanılacağı gibi pek çok özelliğin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Eğitimde ve psikolojide kullanılan testler ile ölçme araçları farklı formlarda olabilir. Ancak hangi formda olursa olsun, geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik özelliklerini sağlayabilmesi için ölçme araçları geliştirilirken üzerinde titizlikle durulması gereken standartlar vardır. Bu standartları en kapsamlı şekilde ele alan yayının, *Eğitsel ve Psikolojik Testler için Standartlar* [*Standards for Educational and Psychological Testing* (APA, AERA, & NCME, 1999)] olduğunu söylemek yanlış olmaz. Burada yer alan standartların tümü sadece testlerin geliştirilmesi ile sınırlı değildir. Yine de söz konusu standartlar test geliştirmeye ilgili en kapsamlı kılavuz niteliğindedir.

*Eğitsel ve Psikolojik Testler için Standartlar*, test geliştirenlere istenilen niteliklerde bir ölçme aracı geliştirebilmeleri için izlemeleri gereken bir dizi adım sunar. Öğretmenler bazen sınıflarında kullandıkları ölçme araçlarını geliştirirken bu adımların bir kısmını göz ardı edebilmektedir. Fakat geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirebilmesi için test geliştirme sürecinde bu adımlara bağlı kalınması son derece önemlidir. Test geliştirme sürecinde izlenmesi gereken adımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

### TEST GELİŞTİRME ADIMLARI

1. Test geliştirme amacı ve genel test planı
2. Kapsamın belirlenmesi
3. Belirtke tablosunun oluşturulması
4. Maddelerin yazılması
5. Maddelerin gözden geçirilmesi
6. Test maddelerinin bir formda birleştirilmesi
7. Deneme uygulamasının yapılması

8. Madde analizi yapılarak maddelerin seçilmesi veya düzeltilmesi
9. Denenen maddelerin daha sonra uygulanmak üzere bir soru bankasında muhafaza edilmesi

## 1. Test Geliştirme Amacı ve Genel Test Planı

### *Test Geliştirme Amacı*

Test geliştirme çoğu zaman pratik bir ihtiyaçtan kaynaklanır. Test geliştirme ihtiyacı, test maddelerine verilecek cevapların veya testten alınacak puanların ne şekilde yorumlanacağına dair bir amaç içerir. Geliştirilecek test; bireylerin duygu durumunu belirlemeye, bir dersin içeriğine, bir beceriye, yeteneğe veya kişiliğe yönelik olabilir. Bunun yanında test sonuçlarının hangi amaçlarla kullanılacağı da önemlidir. Testin kullanılma amacı aynı zamanda hangi geçerlik kanıtlarının aranacağı sorusuna da cevap oluşturur.

Sınav;

- Ders işlemeye başlamadan önce nasıl bir gruba hitap edileceğini belirlemek için mi yapılacak?
- Yeni bir konuya başlamadan önce öğrencilerin ön koşul özelliklere ne kadar sahip olduklarını saptamak ve eksiklikleri gidermeye yönelik bir çalışma yapılmasının gerekliliği konusunda karar almak için mi kullanılacak?
- Öğrencilerin ilerlemesini izleyerek dersin hızını ayarlamak için mi kullanılacak?
- Dönem boyunca öğrencileri derse motive etmek, öğretmen ve öğrencilere geri bildirimde bulunmak için mi yapılacak?

Sınavdan alınan puanlar;

- Öğrencilerin dönem sonu notlarına etki edecek mi?
- Öğrencilerin bir üst eğitim kademesinde hangi okula/okul türüne yerleştirileceğine karar vermek amacıyla kullanılacak mı?
- Öğrencinin zihinsel kapasitesine ilişkin kararlara esas oluşturacak mı?

Yukarıda sıralananlara veya sorulabilecek daha birçok soruya verilecek cevaplar, testin veya test puanlarının hangi amaçla kullanılacağına ifadesi olacaktır. Ölçme ve değerlendirme süreci sonunda isabetli kararlar alınabilmesi, öncelikle amaca en uygun testin geliştirilmesi ve kullanılmasıyla mümkün olabilir. Kubiszyn ve Borich (2013), bu durumu, bir belgedeki yazım hatalarını hızlı ve doğru bir şekilde belirleyebilecek bireyleri tanımlamak için tasarlanan bir test üzerinden örneklendirmektedir. Böyle bir test, kitaptaki yazım hatalarını saptamak amacıyla görevlendirilecek bir çalışmanı seçmek için kullanıldığında test puanlarının geçerlik ve güvenilirliği son derece yüksek olacaktır. Öte

yandan aynı test bir kişinin kitap yazma yeteneğini tahmin etmek için kullanıldığında, testin geçerliliği önemli ölçüde daha düşük çıkacaktır. Bu ifade, sözü edilen testin kesinlikle bireylerin kitap yazma yeteneği hakkında karar vermek için kullanılmayacağı anlamına gelmez. Ancak bu türde bir amaç için çok daha işlevsel olacak başka testler kullanılabilir.

Herhangi bir ders ile ilgili olarak, eğitimde kullanılan sınavların genel olarak iki amacı vardır: öğrenci başarısını belirlemek ve öğrenmeye ilişkin veri desteği sağlamak. Bu amaçlardan ilki düzey belirleme, ikincisi ise biçimlendirme olarak isimlendirilir. Testin amaca hizmet edebilmesi için amaçlardaki bu farklılığın testin içeriğine de yansımaları gerekir. Düzey belirlemeye yönelik testler eğitimde en sık kullanılan testlerdir. Bu testler ile bir dersteki başarının belirlenmesi, öğretim programının etkililiğinin saptanması, okul veya öğretmenin değerlendirilmesi amaçlanır. Yani geniş bir kapsam söz konusudur. Dolayısıyla geliştirilecek test de bu amacı karşılamalı ve geniş bir kapsamı örnekleyebilmelidir. Kapsamın iyi örneklenmesi tüm kapsamdan soru sorulması ile değil, öğrencilerin konuyu kavramasında kritik öneme sahip içeriğe odaklanması ile mümkündür. Testin hedeflenen öğrenme çıktılarının tamamını içermesi pek mümkün olmasa bile daha kapsayıcı ve kritik önemdeki öğrenme çıktıları ölçen soruları içermesi gerekir.

Eğer testin amacı; konuda bir sonraki adıma geçme, konuyu farklı bir yöntem kullanarak gözden geçirme, bireysel ödevler/görevler verme veya tekrar anlatma gibi öğrenme-öğretmeye dair günlük kararlar vermeyi gerektiriyorsa kullanılması gereken yaklaşım, biçimlendirici değerlendirmedir. Biçimlendirme amaçlı değerlendirme, küçük konu parçalarını yoklayan testler gerektirir. Buna bağlı olarak, biçimlendirici değerlendirmede kullanılan testler kısa olma eğilimindedir ve bu testler öğretime öğrencilerin öğrenme durumları hakkında sürekli bilgi sağlayarak öğretimin elde edilen verilere göre şekillendirilmesini mümkün kılar. Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik testler bütün bir puandan ziyade; öğrenme çıktıları için tek tek ve öğrenciler hakkında bireysel düzeyde bilgi sağlar. Bunun yanı sıra kullanılan öğretim yönteminin etkililiği konusunda da fikir verir.

### *Genel Test Planı*

Her test geliştirme faaliyeti için amacın belirlenmesinden sonra yapılacak ilk iş, genel bir test planı oluşturmaktır. Bu genel test planı, test geliştirme faaliyetleri için bir yol haritası çizer. Bu yol haritasında karar verilmesi gereken birçok husus vardır. Bu kararlar aşağıda gibi sıralanabilir:

- Testle ölçülecek yapının tanımlanması,
- Kapsamın belirlenmesi için yöntem seçimi,
- Puanların nasıl yorumlanacağı,
- Kullanılacak madde biçimleri (seçme gerektiren veya cevabın öğrenciler tarafından oluşturulduğu)

**KAYNAKLAR**

- Demaio, T. & Landreth, A. (2004). Do different cognitive interview methods produce different results; In Presser, S. et al. (Eds.), *Questionnaire development and testing methods*. New York, NJ: Wiley.
- Downing, S. M. (2006). Twelve Steps for Effective Test Development. In *Handbook of test development*. Eds: S.M. Downing, and T.M. Haladyna. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., London.
- Presser, S., & Blair, J. (1994). Survey pretesting: Do different methods produce different results? In Marsden, P. (Ed.), *Sociology methodology*, 24, pp. 73-104. Washington, DC: American Sociological Association.
- Irwing, P., & Hughes, D. J. (2018). Test Development. In *The Wiley handbook of psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development*. P. Irwing, T. Booth and D.J. Hughes. Eds. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ.
- Kane, M. (2006). Content-related validity evidence in test development. In *Handbook of test development*. Eds: S.M. Downing, and T.M. Haladyna. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., London.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (10<sup>th</sup> ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Althouse, L. A. (2000). Test development: Ten steps to a valid and reliable certification exam. In *Proceedings of the Twenty Eighth Annual SAS Users Group International Conference* Paper 244–25. Available at: <http://www2.sas.com/proceedings/sugi25/25/po/25p244.pdf>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (1999). *Standards for educational and psychological testing* (3rd ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rodriguez, M. C. (2003). Construct equivalence of multiple-choice and constructed-response items: A random effects synthesis of correlations. *Journal of Educational Measurement*, 40(2), 163–184.

# BÖLÜM 6

Bayram ÇETİN

ORCID: 0000-0001-5321-8028

## YAZILI YOKLAMALAR VE AÇIK UÇLU MADDELER

Yazılı yoklama testlerinde, öğrenci doğru cevabı sunulan seçenekler arasından seçmek yerine kendisi oluşturur. Yazılı yoklama maddelerinin çok farklı biçimleri bulunmaktadır. Cevabı öğrencinin oluşturduğu en basit madde biçimi, kısa cevaplı test maddeleridir. Bu maddelerde cevap bir kelime, sayı veya en fazla birkaç kelimedenden ibarettir. Yazılı yoklama maddeleri; cevabın öğrenci tarafından oluşturulması yönüyle kısa cevaplı testler ile benzerlik gösterir. Ancak kısa cevaplı test maddelerine kıyasla yazılı yoklama maddelerinde cevap daha uzundur. Yazılı yoklama maddesinin bir diğer ifadesi, açık uçlu test maddesidir. Yazılı yoklama sorularında, cevap öğrenci ürünü olduğundan bu maddelerde cevabın doğruluğu ve niteliği çoğu zaman sadece test edilen konu alanında uzman olan kişiler tarafından değerlendirilebilir.

Objektif testlerle kıyaslandığında yazılı yoklamaların puanlanması zor ve zaman alıcıdır. Buna bağlı olarak, objektif maddeler puanlama açısından yazılı yoklamalara göre daha kullanışlıdır. Fakat objektif madde biçimleri, üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla karmaşık bilişsel beceriler ile süreçlerin ölçülmesi söz konusu olduğunda yazılı yoklama maddelerinin kullanılması daha doğru bir tercihtir. İyi yapılandırılmış yazılı yoklama maddesi; öğrencinin bilgiyi düzenlemesini, birleştirmesini ve sentezlemesini, yeni problemleri çözmek için mevcut bilgilerini kullanmasını veya problem çözmede özgün ve yenilikçi olmasını zorunlu kılarak karmaşık bilişsel becerileri test etmeyi amaçlar. Bununla birlikte, yazılı yoklama maddelerinin tamamı üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye uygun olmayabilir. İyi yapılandırılmamış bir yazılı yoklama maddesi, öğrencinin ders kitabında ya da derste sunulan şekliyle bilgileri hatırlamasından daha fazlasını gerektirmeyebilir (Kubiszyn ve Borich, 2013).

Yazılı yoklama maddeleri; öğrencinin cevabını formüle etmesini, belirsiz detayları netleştirmesini, uygun sayfa ve zaman sınırlarını belirlemesini, cevabını nasıl düzenleneceğine karar vermesini, anlatımını yaparken nasıl bir başlangıç yapacağını ve hangi kelimeleri seçeceğini planlamasını gerektirir. Dolayısıyla bu maddeler, üst düzey zihinsel becerileri ölçmek için uygun olmasının yanında; başka bir dizi becerinin de işin içine katılmasını sağlar.

Kubiszyn ve Borich (2013), yazılı yoklama sorularının daha etkili kullanılabileceği bazı öğrenme çıktılarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- İlişkileri analiz etme.
- Durumları karşılaştırma ve kıyaslama.
- Gerekli varsayımları ifade etme.
- Uygun çıkarımlar yapma.



- Sebep-sonuç ilişkilerini açıklama.
- Hipotezleri formüle etme.
- Bir bakış açısını desteklemek için verileri düzenleme.
- Güçlü ve zayıf yönleri dikkat etme.
- Çeşitli kaynaklardan gelen verileri bütünleştirme.
- Bir bileşenin, ürünün veya eylemin kalitesini değerlendirme.

### YAZILI YOKLAMA TÜRLERİ

Yazılı yoklama sınavları, cevapların uzunluğuna ve uygulama biçimlerine göre sınıflandırılabilir.

#### Cevapların uzunluğuna göre;

**A) Sınırlı cevap soruları:** Sınırlı cevap sorularında yazılabilecek cevabın sınırları bellidir. Nedenleri sıralama, çalışma ilkesini açıklama, problem çözümü, problemlerin çözümünde değişkenleri manipüle etme, deney tasarlama, hipotez test etme, çözümün uygunluğuna karar verme vb. görevler gerektiren sorular, cevabı sınırlı olan yazılı yoklama maddelerine örnek olarak verilebilir. Objektif test maddeleriyle yoklanabilecek özellikler için de sınırlı cevap sorularına başvurulabilir. Ancak objektif test maddeleri, uygulama ve puanlama açısından daha kullanışlı olduğundan sınırlı cevap sorularının objektif test maddeleriyle yoklanması mümkün olmayan özellikler için kullanılması daha doğrudur. Örnek 1 cevabı sınırlı olan bir yazılı yoklama sorusudur. Bunun yanında cevaplanmasında görevin doğasında olmayan sınırlandırmalarla da sınırlı cevap maddeleri oluşturulabilir. Bu tür sınırlama maddenin cevaplanma yönergesi şeklinde verilir. Örneğin "Cevabınızı 300 kelimeyi geçmeyecek şekilde veriniz." gibi bir yönerge maddenin doğasında olmayan bir sınırlandırmadır. Bu tür maddeleri de sınırlı cevap maddesi olarak ifade edebiliriz.

**Örnek 1**

1989'da, Avrupa'da bir turizm firması yedi günlük tatil paketinin fiyatını, varış yerinin Londra'ya olan uzaklığına göre belirlemiştir. Tur firmasının yaptığı bu fiyatlandırmaya ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Hedef Yer	A	B	C	D
Mesafe (m)	625	2500	2916	1444
Fiyat (F) \$	1400	2400	2560	1920
$x = \sqrt{m}$	25	50	54	38

- Cevap sayfasında verilen eksenleri kullanarak tüm sıralı ikilileri ( $x$ ,  $F$ ) çiziniz ve noktaları birleştiriniz (Her noktayı açıkça etiketleyiniz). Her iki yönde çizgiyi  $0 < x < 60$ 'a kadar uzatınız.
- Elde edilen çizginin denklemi,  $F = ax + b$  ise  $a$  ve  $b$  değerlerini bulunuz.
- $F$ 'nin formülünü  $m$  ile  $b$  ve  $a$  değerlerine göre yazınız.
- 1 Ocak 1990 itibarıyla tüm fiyatların yüzde 10 arttırıldığını düşünelim.
  - Mesafe ile fiyat ilişkisine bağlı olarak yeni formül nasıl olur?
  - Bir rakip tur operatörü, 1990 turları için fiyatın  $F = 25x + 100$  formülü ile belirleneceğine karar vermiş olsun.
  - Yeni firmanın eski firmadan daha ucuz fiyatlar sunduğu mesafeleri ( $m$ ) bulunuz.

Kaynak: Clarke, 2011, s.143

İyi yapılandırılmış yazılı yoklama maddeleri için ifade edilen üst düzey zihinsel becerileri ölçmeye yönelik olması gerekliliği sınırlı cevap maddeleri için de geçerlidir. Yani iyi yapılandırılmış bir sınırlı cevap sorusunda da objektif maddelerle ölçülemeyecek öğrenme çıktılarına odaklanılmalıdır. Hatırlama, tanıma ya da tanımlama gerektiren öğrenme çıktılarını yazılı yoklama soruları ile ölçmek, öğretmenin enerjisini tüketmekten öteye geçemeyecektir. Örnek 2 hatırlama düzeyindeki bir öğrenme çıktısını yoklamaya yönelik bir test sorusudur. Bu öğrenme çıktısı objektif maddelerle de rahatlıkla ölçülebilir. Diğer taraftan Örnek 3 daha üst düzey öğrenme çıktılarını ölçmeyi hedefleyen bir maddedir. Yazılı yoklamaların üst düzey öğrenme çıktılarıyla ilgilenmesi daha uygun bir yaklaşım olarak görülmektedir.

**Örnek 2 (Faydası Sınırlı Kullanım)**

Bir deneysel düzenlemede; bağımlı değişken, bağımsız değişken ve kontrol değişkeni nedir? Örnek veriniz.

**Örnek 3 (Daha Doğru Amaçlar İçin Kullanım)**

Aldıkları ışık miktarının bitkilerin büyümesine etkisini bir deney tasarlayarak araştırmak istiyorsunuz. Bu deney için hipotezinizi, değişkenlerinizin neler olduğunu, deney için araç-gereç ve malzemelerinizi belirleyiniz. Deney düzenlediğinizi çiziniz. Deney sürecine ilişkin zaman çizelgesi oluşturup nelerin gözleneceğini belirtiniz. Gözlemlerinizin değerine göre hangi çıkarımları yapacağınızı ifade ediniz.

**KAYNAKLAR**

- Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2001). *Anadolu öğretmen liseleri için ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Clarke, D. J. (2011). Open-ended tasks and assessment: The nettle or the rose. B. Kaur, W. K. Yoong (Eds), *Assessment in the mathematics classroom: Yearbook 2011 association of mathematics educators* içinde. Singapora: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Coffman, W. E. (1971). Essay Examination. *Educational measurement* (Ed. R. L. Thorndike) Second Edition, American Council on Education., Washington, USA.
- Cunningham, G. K (1998). *Assessment in the classroom: Constructing and interpreting texts*. London: The Falmer Press.
- Çetin, B. (2016). Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi. S. Erkan, M. Gömleksiz (Eds), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel yayınları, 2016.
- Downing, S.M. (2009). Written tests: constructed-response and selected-response formats. S. M. Downing, R. Yudkowsky (Eds), *Assessment in health professions education* içinde. New York: Taylor and Francis.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. Sekizinci Baskı. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice Hall Inc.
- Gronlund, N. E. (1967). *Measurement and evaluation in teaching*. The Macmillan Company. Newyork.
- Haladyna, T. M. ve Rodriguez, M.C. (2013). *Developing and validating test items*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Performans Değerlendirmeye Karışan Puanlayıcı Etkilerini Azaltmanın Yollarından Biri Olarak Puanlayıcı Eğitimleri. *Journal of European Education*, 4(2), 29-38.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. USA: John Wiley ve Sons, Inc.
- Meland, K. A. (2000). Essay vs. Multiple Choice Examinations: A Comparison of Metacognitive Statements Generated During Exam Preparation. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Department of Educational and Counseling Psychology Division of Educational Psychology and Methodology University of Albany.
- Micheels W. J. ve Karnes M. R. (1968). *Eğitimde başarının ölçülmesi*, Çeviren: İbrahim Yurt, Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları.
- Reiner, C. M., Bothell, T. W., Sudweeks R. R. ve Wood B. (2002). *Preparing effective essay questions*. New Forums Press.

Shermis, M. D. ve Di Vesta, F. J. (2011). *Classroom assessment in action*. Maryland: Rowman ve Littlefi eld Publishers, Inc.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Wrightstone, J. W., Justman J., Robbins I. (1956). *Evaluation in modern education*. Newyork: American Book Company, 1956.

# BÖLÜM 7

Bayram ÇETİN

ORCID: 0000-0001-5321-8028

## SÖZLÜ SINAVLAR

Sınıf ortamında her gün öğretmenler öğrencilere sözel sorular sorarlar. Bu yaklaşım sözlü soruların sınav olarak kullanıldığı anlamına gelmez ama mahiyeti itibari ile sözlü sınavdan farklı değildir. Yaygın olarak kullanılmakla beraber, öğretmenlerin bu testi etkili kullandıkları söylenemez. Etkili olarak kullanılamamasına rağmen günümüze kadar uygulanmasını devam ettirmiştir. Sözlü sınav, cevabın sözlü olarak verildiği sınavdır. Sorular cevaplayıcıya sözlü veya yazılı olarak verilebilir, cevap sözlü olarak verilir.

Okullarımızda önceden sözlü sınav yapılması zorunlu iken günümüzde bu zorunluluk ortadan kaldırılmıştır. Sözlü sınavlar, derslerin öğrenme çıktılarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilirdiği gibi, bir işe eleman seçerken, bir eğitim kurumuna öğrenci seçerken, lisansüstü eğitime öğrenci seçmede vb. kullanılmaktadır. Özel olarak, İngilizce ve Almanca gibi yabancı dil derslerinde diksiyon, telaffuz, düşüncelerini sözel olarak ifade etme becerisi gibi özelliklerin kâğıt–kalem testleri ile ölçülmeye çalışılması hatalı sonuçlar ortaya koyacaktır. Bu gibi özelliklerin sözlü olarak ölçülmesi uygundur. Ülkemizde birçok kamu kurumu için personel seçiminde yazılı sınavların yanında sözlü sınavlar da yapılmaktadır. Buna öğretmenlik mesleği dâhildir.

Derslerin öğrenme çıktılarının yoklanmasında, sözlü sınavlar genellikle tüm sınıfın önünde yapılır. Bir öğrencinin tahtaya çıkarılması, tahtada bir veya birkaç soru sorulması, soruların cevaplarının sözlü veya tahtada bazı işlemler yapılarak alınması şeklinde uygulanmaktadır. Bir ders saatinde sınırlı sayıda öğrencinin sınava alınabilirdiği bu sınav türünde, öğrenciler ne zaman sınav olacaklarını bilmezler. Bu durum öğrencilerde devamlı bir gerginliğe neden olur. Öğrenciler hem zamanını kestirememeleri hem de sınıf önünde sınav olmanın verdiği kaygıdan dolayı, sınavlardan önce ve sınav sırasında kaygılı bir süreç yaşarlar.

Diğer sınav türlerinde olduğu gibi sözlü sınavlar da farklı değerlendirme amaçlarıyla kullanılabilir. Dersin başında, öğrencilerin yeni konuyu öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmeye yönelik olarak, ders süresince öğrencilerin öğrenme eksiklik ve yanlışlıklarını izlemek amacıyla, ders sonunda konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Düzey belirlemeye yönelik kullanılmasına göre, dersi biçimlendirmek için kullanılması daha etkili sonuçlar verecektir.

Sözlü sınavlar farklı değerlendirme amaçlarıyla kullanılabilirdiği gibi farklı özelliklerin ölçülmesinde de kullanılmaktadır. Sözlü sınavın amacı, eleştirel akıl yürütme, problem çözme, muhakeme ve etik gibi becerileri değerlendirmek, fikirlerini ifade etmek, fikirleri sentezleme becerisi ve pratik düşünme becerisi gibi yetenekleri değerlendirmek için düşünmenin araştırılmasıdır.

### SÖZLÜ SINAVLARIN ÖZELLİKLERİ

- 1- Sözlü sınavlarda cevaplar sözlü olarak verilir. Öğrenciler sorulan soruyu sözlü veya yazılı olarak alabilir, ama soruyu sözlü olarak cevaplarlar. Cevabın sözlü olarak verilmesi sebebiyle, öğrencinin sözlü ifade yeteneği, konuşma becerisi ve ikna gücü, vücut dili, toplum önünde konuşabilme becerisi, ses tonu, heyecan, sınıftaki diğer öğrencilerin hal ve hareketlerinin öğrencinin konuşması üzerindeki etkisi, öğretmenin tutumu vb. birçok değişken doğrudan ölçme işlemine karışabilecek değişkenlerdir. Sayılanlar ve benzeri değişkenlerin sınav sonuçlarını doğrudan etkilemesi sınavın geçerliğini düşürebilecektir (Turgut, 1997).
- 2- Sözlü sınavlar genellikle bireysel olarak yapılır. Her defasında bir öğrencinin sınavına alınması ve dinlenebilmesi mümkün olduğu için, çok fazla zaman alır. Özellikle kalabalık sınıflarda uygulama yapıldığında, her öğrenciye tek bir soru sorulsa bile çok fazla zaman alabilir. Bu sebeple geniş ölçekli sınavlarda standart şekilde uygulanması zor olan bir yöntemdir.
- 3- Sözlü sınavlarda, sınavı yapan kişi ile cevaplayan arasında karşılıklı ve sürekli bir etkileşim vardır (Turgut, 1997). Sözlü sınavlar bu yönüyle diğer sınav türlerinden ayrılır. Sözlü sınavlara tek etkileşimli sınav türü gözüyle bakılabilir.
- 4- Bireysel uygulanan bir sınav türü olan sözlü sınavlarda her bireye farklı sorular yöneltilir. Her bireye farklı soru sorulduğunda sınavdan alınan puanların eşit olması mümkün olmaz. Aynı puanlar farklı düzeylere karşılık gelebilir. Sorulmadan önce güçlük ve ayıricılık bakımından eşitlikleri sağlanmadıkça, her bireye sorulan sorunun eşit güçlükte olduğunu varsaymak pek mümkün değildir. Bazı sorular karmaşık görevler içerirken bazı sorular daha alt düzeyde görevler içerebilir. Aynı sorunun tüm bireylere sorulması durumunda soruların güvenliği sorunu öne çıkacaktır. Önce sınavına alınan bireyler tarafından doğru cevaplanan bir sorunun sonrakilere sorulması başka problemleri de beraberinde getirecektir.
- 5- Sözlü sınavlarda cevaplama sözlü olarak yapıldığı için, puanlama ya soru cevaplanırken ya da soru cevaplandıktan hemen sonra yapılır. Verilen cevabın bir kaydı olmadığı için analitik bir puanlama yapma olanağı yoktur. Her bireye farklı soru sorulabildiği için sınıflama veya sıralama yapma olanağı da yoktur. Bu sebeplerle sözlü sınavlar genel izlenimle puanlanır. Genel izlenim ise, hatırlanan performansla sınırlıdır. Genel izlenimle puanlama yapılması sözlü sınavların puanlama güvenilirliklerinin düşük olmasına neden olmaktadır.

### SÖZLÜ SINAVLARIN ÜSTÜNLÜK VE SINIRLILIKLARI

Soru olarak düşünüldüğünde bir sözlü sınav sorusu, yazılı yoklama sorusundan farklı değildir. Soru biçiminin farklı olmamasından hem sözlü hem de yazılı yoklama sınavlarında ortak olan bazı sınırlılıklar ve üstünlükler olduğu Mehrens ve Lehmann (1991) tarafından ifade edilmiştir. Bunlar:

### Ortak Üstünlükler

1. Her ikisi de cevaplayanın fikirlerini ifade etmesine, düzenlemesine ve kendi tarzına göre ifade etmesine (yazılı veya sözlü) izin verir.
2. Her ikisi de öğrencinin doğru cevabı bilmesini ve kendisinin oluşturmasını gerektirir.
3. Her ikisi de öğrencinin serbest bir şekilde cevap vermesine izin verir.

### Ortak sınırlılıklar

1. Her ikisi de çok sınırlı bir içerik örnekleme sağlar.
2. Her ikisi de düşük puanlama güvenilirliğine sahiptir.

Bu ortak üstünlüklerin ve sınırlılık yanında farklı veya farklı boyutta üstünlük ve sınırlılıkları da vardır.

### Diğer Üstünlükleri

- 1- Türkçe derslerinin hedefleri arasında sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi olabilir. Öğrencilerin bir topluluk karşısında sıkılmadan, heyecanlanmadan konuşabilme gibi bir davranışın geçerli olarak test edilmesi ancak sözlü sınavlarla mümkün olabilir.
- 2- Etkileşimli bir sınav türü olan sözlü sınavlar, öğrencilerin bir soruya verdikleri cevapların açıklanması gerektiğinde en uygun sınav türüdür. Yeni soru gerektiren bir cevap verildiğinde bu sorunun sorulmasına da olanak tanır. Ek sorularla daha derinliğine bir sınama olanağı tanır.
- 3- Öğrencilerin problem çözerken düşünme süreçlerini adım adım izleme olanağı sunduğu için, problem çözmede yaşanan güçlüklerin belirlenmesini kolaylaştırır (Çetin, 2016).
- 4- Sorunun anlaşılınmaması durumunda başka şekilde sorulma olanağı vardır.
- 5- Yüz yüze sınav olunması sebebiyle kopya çekilme olasılığını en aza indirir (Aiken, 2000). Diğer tüm sınav çeşitlerinde grup testi yapıldığı için kopya çekilmesini engellemek mümkün gözükmemektedir. Sözlü sınavlarda ise kopya çekme ihtimali çok daha düşüktür.

### Diğer Sınırlılıklar

- 1- Sözlü sınavlarda, ölçülmek istenmeyen özelliklerin puanlamaya karışma olasılığı yüksektir. Eğer ölçülmek istenen özellikler sözlü anlatım becerisi, bir grup

# BÖLÜM 8

Lokman AKBAY

ORCID: 0000-0003-4026-5241

## KISA CEVAPLI SINAVLAR

Bu bölümde sınıf içi öğretme-öğrenme etkinliklerini destekleme ve değerlendirme yapmak amacıyla en sık kullanılan ölçme yöntemlerinden olan kısa cevaplı sınavlar üzerinde durulacaktır. Kısa cevaplı maddeler ve bu maddelerle oluşturulan testlerin daha iyi tanınması ve kullanım alanlarının daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Öncelikle kısa cevaplı madde tipleri üzerinde durulacak ve yeri geldikçe güçlü ve zayıf yönleri vurgulanacaktır. Daha sonra, kısa cevaplı sınavların hazırlanması, uygulanması ve puanlanmasında dikkat edilecek ilkeler üzerinde durulacaktır. Kısa cevaplı sınavların geçerlik ve güvenilirliklerini artıracak ya da tehdit edecek durumların altı çizilecektir. Son olarak, diğer sınama yöntemlerine göre üstünlükleri ve sınırlılıkları sıralanacaktır.

### KISA CEVAPLI SINAVLAR

Kısa cevaplı sınavlar, yanıtlayıcıların cevapları bir sayı, bir sembol, kısa bir ifade ya da basit bir cümle yazmak suretiyle oluşturduğu sınav türüdür. Cevapların yapısı açısından bakıldığında, yanıtı sınırlandırılmış yazılı yoklamalara benzerlik gösterirler, ancak kısa cevaplı sınav sorularında sınırlandırma çok daha keskindir (Aydın, 2017). Puanlamasının çoğu zaman doğru veya yanlış (1 veya 0) şeklinde olması, yani kısmi puanlamaya imkân tanımaması da yazılı yoklamalardan ayıran özellikleri arasındadır. Cevapların kesin doğru ya da kesin yanlış olarak ifade edilebilir olması da yine yazılı yoklamalardan ayıran özellikler arasındadır. Cevapların kısa olması sınavların puanlamasının daha objektif olmasına olanak sağlamaktadır. Ancak, yanıtın seçilmesi değil de yazılması söz konusu olduğundan, seçme gerektiren yoklamaların puanlaması kadar da objektif puanlama yapılamayabilir. Bu durum özellikle öğrencilere istenilen cevapla ilgili yeterince bilgi verilmemesinden kaynaklı olarak öğrencinin ilgili ancak eksik cevap vermesiyle ortaya çıkabilir.

Kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddelerle birlikte, sınıf içinde en sık kullanılan madde formatıdır (Smith ve Karpicke, 2014). Çoktan seçmeli maddeler öğrencilerin doğru cevabı verilen seçenekler arasından fark ederek seçmelerini gerektirirken; kısa cevaplı maddeler öğrencilerin hatırlayarak ve kendileri oluşturarak doğru cevabı yazmalarını gerektirir. Kısa cevaplı sınav maddeleriyle genellikle hatırlama ve kavrama gibi alt düzey bilişsel becerilerin yoklanabildiği genel kanıdır. Ancak, iyi hazırlanmış kısa cevaplı maddelerin olduğu gibi öğrenilmesi gereken salt bilgileri ölçmenin ötesinde; daha karmaşık zihinsel becerileri de ölçülebileceği iddia edilmektedir. Örneğin, Marsh, Roediger, Bjork ve Bjork (2007), Bloom'un (1956)



taksonomisinde yer alan üst düzey bilişsel becerilerin, Nitko ve Brookhart (2011) uygulama ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ve Turgut ve Baykul (2014) basit bilgilerden ziyade daha üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde kısa cevaplı maddelerin kullanılabilceğini iddia etmişlerdir. Bu araştırmacılar iddia ettikleri türden becerilerin ölçülebilmesi için maddelerin tecrübeli öğretmenler tarafından dikkatli ve madde yazım ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmış olması gerekliliğinin de altını çizmişlerdir.

Kısa cevaplı maddelerin kalıcı öğrenmeye yönelik etkileri üzerinde yapılan çalışmalar, özellikle çoktan seçmeli maddelerle kıyaslandığında, ihtilafli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bazı araştırmalarda kısa cevaplı maddelerin kalıcı öğrenmeye olan olumlu etkisinin çoktan seçmeli maddelere göre daha fazla olduğu sonucunu ortaya koysa da (ör. Butler ve Roediger, 2007; Clariana, 2003; Gay, 1980); bu durumun aksine sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da vardır (ör. Haynie, 1994; Kang, McDermott, ve Roediger, 2007; Smith ve Karpicke, 2014). Farklı çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda kalıcı öğrenme üzerinde kısa cevaplı maddelerin de çoktan seçmeli maddeler kadar etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, kısa cevaplı maddelerin çoktan seçmeliler gibi öğrenciye yanlış bilgilerin yer aldığı çeldiriciler sunmuyor olması da avantaj olarak değerlendirilebilir. Çünkü, çeldiricilerle sunulan yanlış bilgiler, kalıcı yanlış öğrenmelere de sebep olabilmektedir (Roediger ve Marsh, 2005).

### KISA CEVAPLI SINAVLARDA MADDE TİPLERİ

Kısa cevaplı maddeler genel olarak iki tipten oluşurlar: (1) *Soru kipinde* olan maddeler ve (2) *eksik cümle şeklinde* olan maddeler. Bazı kaynaklarda (Nitko ve Brookhart, 2011; Mehrens ve Lehmann, 1991) üçüncü bir kısa cevaplı madde tipi olarak *ilişkilendirme gerektiren* maddelerden bahsedilmektedir.

#### Soru kipinde oluşturulan maddeler

Bu tipteki maddeler kendi içerisinde tanımayı gerektiren maddeler ve tanımlamayı gerektiren maddeler olarak iki kategoride değerlendirilir.

Tanımayı gerektiren maddeler: Bu tip maddelerde bir kavram, durum, olay, olgu, tanım vb. tam bir soru cümlesi ile sorulur.

**Örnek 1.** *Ölçülen bir özelliğin gerçek değeri ile ölçülen değeri arasındaki farka ne denir? "....."*

**Örnek 2.** *375 kavimler göçü ile başlayan ortaçağ devri hangi tarihi olay ile sona ermiştir? "....."*

Tanımlamayı gerektiren maddeler: Bu tip maddelerde bir kavram, olay, olgu, terim vb.'nin açıklanması ya da tanımlanması istenir.

**Örnek 3.** Ölçme araçlarında bulunması gereken niteliklerden geçerlik kavramını tanımlayınız? “.....”

**Örnek 4.** Newton’un hareket yasalarından ‘eylemsizlik’ yasasını bir cümle ile ifade ediniz? “.....”

Ortak bir köke sahip maddeler oluşturmakta mümkündür.

**Örnek 5.** Aşağıda verilen ölçme sonuçlarına karışabilecek hata türlerini tanımlayınız?

5a. Sabit hata: “.....”

5b. Sistemik hata: “.....”

5c. Tesadüfi hata: “.....”

### Eksik cümle şeklinde oluşturulan maddeler

Bu madde tipi boşluk doldurma maddesi olarak da bilinir. Bir bütün içerisinde (bir cümlede ya da paragrafta) eksik bırakılan kısmın öğrenci tarafından doğru bir şekilde doldurulmasının istendiği madde tipidir.

**Örnek 6.** Duyguların çok etkili ve coşkulu bir şekilde dile getirildiği şiir türü ..... şiir olarak bilinir.

**Örnek 7.** Newton’un hareket yasalarından olan dinamiğin temel ilkesi olarak da bilinen yasa ..... eşitliğiyle gösterilir.

### İlişkilendirme gerektiren maddeler

Ortak bir köke bağlı olarak farklı cevaplar gerektiren kısa yanıtı sorulardır.

**Örnek 8.** Aşağıda verilen göllerin karşılarında bırakılmış olan boşluğa, bu göllerin içerisinde buldukları coğrafi bölgelerin isimlerini yazınız.

Tuz gölü “.....”

Eğirdir gölü “.....”

Manyas gölü “.....”

Van gölü “.....”

Çıldır gölü “.....”

**Örnek 9.** Aşağıda tarih sonrası çağlar başlayıp bittiği yıllara göre ayrılmıştır. Her bir zaman aralığının altında bırakılmış boşluğa o çağın adını yazınız.

MÖ 3200 – 375 / 375 – 1453 / 1453 – 1789 / 1789 – günümüz

..... / ..... / ..... / .....

**KAYNAKLAR**

- Aydın, B. (2017). Kısa yanıtli sınavlar. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Atılđan, H.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals (Vol. 1)*. New York, NY: Longman.
- Butler, A. C., ve Roediger, H. L. (2007). Testing improves long-term retention in a simulated classroom setting. *European Journal of Cognitive Psychology, 19*, 514-527. <https://doi.org/10.1080/09541440701326097>
- Clariana, R. B. (2003). The effectiveness of constructed-response and multiple-choice study tasks in computer aided learning. *Journal of Educational Computing Research, 28*, 395-406. <https://doi.org/10.2190/P88T-Q620-BLY5-HGD7>
- Doğan, N. (2014). Kısa yanıtli sınavlar. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Atılđan, H.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2019). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Yanıtı seçmeyi gerektiren ölçme araçları. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Doğan, N.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Frisbie, D. A., ve Becker, D. F. (1991). An analysis of textbook advice about true-false tests. *Applied Measurement in Education, 4(1)*, 67-83. [https://doi.org/10.1207/s15324818ame0401\\_6](https://doi.org/10.1207/s15324818ame0401_6)
- Gay, L. R. (1980). The comparative effects of multiple-choice versus short-answer tests on retention. *Journal of Educational Measurement, 17*, 45-50. <http://www.jstor.org/stable/1434671>
- Haynie, W. J. (1994). Effects of multiple-choice and short-answer tests on delayed retention learning. *Journal of Technology Education, 6*, 32-44.
- Kang, S. H. K., McDermott, K. B., ve Roediger, H. L. (2007). Test format and corrective feedback modify the effects of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology, 19*, 528-558. <https://doi.org/10.1080/09541440601056620>
- Marsh, E. J., Roediger, H. L., Bjork, R. A., ve Bjork, E. L. (2007). The memorial consequences of multiple-choice testing. *Psychonomic Bulletin & Review, 14*, 194-199. <https://doi.org/10.3758/BF03194051>
- Mehrens, W. A., ve Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Nitko, A. J., ve Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students*. Boston, MA: Pearson Education.

- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., ve Willson, V. L. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Roediger, H. L., ve Marsh, E. J. (2005). The positive and negative consequences of multiple-choice testing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognitive*, 31, 1155-1159. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.31.5.1155>
- Smith, M. A., ve Karpicke, J. D. (2014). Retrieval practice with short-answer, multiple-choice, and hybrid tests, *Memory*, 22, 784-802, <http://dx.doi.org/10.1080/09658211.2013.831454>.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınları
- Thorndike, R. L., ve Hagen, E. (1961). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York, NY: John Wiley and Sons
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

# BÖLÜM 9

Lokman AKBAY

ORCID: 0000-0003-4026-5241

## DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ

Bu bölümde doğru-yanlış maddeleri ile bu maddelerle oluşturulan testlerin yapısının ve kullanım alanlarının daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Öncelikle doğru-yanlış testlerinin ve test maddelerinin yapısı üzerinde durulacak, sonrasında bu testlerin genel özelliklerine değinilecektir. Doğru-yanlış testlerinin diğer test ve madde biçimleriyle kıyaslanmasında ortaya çıkan üstünlük ve sınırlılıkları üzerinde de durulacaktır. Üstünlük ve sınırlılıklarıyla ilgili tartışmaları destekleyen gerekçeler sunulmaya çalışılacaktır. Doğru-yanlış madde yazımında dikkat edilmesi gereken ilkeleri hatırlatmak ve bu yapıdaki testlerin başarılı bir şekilde hazırlanması, uygulanması, puanlanması ve test sonuçlarının yorumlanması adına dikkat edilmesi gereken noktaların altını çizmek de yine bu bölümün amaçlarındandır.

### DOĞRU-YANLIŞ TESTLER

Doğru-yanlış testler, maddelerin önermelerden oluştuğu ve yanıtlayan bireylerin bu önermelerin doğru ya da yanlış olduklarına karar vermelerinin gerektiği yoklama türüdür (Güler, 2011). Bu testlerde maddeler belirli bir ölçüt doğrultusunda doğru ya da yanlış şeklinde sınıflandırıldıkları için bu tür testler *sınıflama gerektiren testler* olarak da bilinmektedir (Baykul, 2000). İki kategorili maddelerden oluşturulan doğru-yanlış testlerde yanıtlayıcılar doğru ya da yanlış şeklinde verilen iki seçenekten birini seçtikleri için bu testler seçmeli testler olarak da sınıflandırılırlar (Doğan, 2019). Doğru-yanlış testlerde maddeler genel olarak doğru ya da yanlış önermelerden oluşturulur ve testi alanların başarısı maddeleri doğru sınıflandırmalarına (yani doğru seçeneği seçmelerine) bağlı olarak belirlenir.

Yanıtlamalar genellikle doğru ya da yanlış seçeneklerinden birinin seçimine bağlıdır, ancak istisnalar da bulunabilmektedir. Yanıt seçmenin dışına taşan maddeler genellikle madde yapısında yapılan değişikliklerle ortaya koyulur. Doğru-yanlış testlerinde kullanılan maddeleri yapılarına göre üç kategoride değerlendirmek mümkündür. Bunlar, (1) klasik doğru yanlış maddeler, (2) önermeyi yanlış yapan ifadeyi işaretleyen maddeler ve (3) yanlış önermeleri düzelttiren maddeler olarak karşımıza çıkar. **Klasik doğru yanlış maddelerde** puanlama, maddeyi oluşturan ifadenin/önermenin doğru ya da yanlış olduğunun belirlenmesiyle yapılır. Dolayısıyla testi alan kişiler bu maddelerdeki ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunu bildiklerinde tam puan alırlar.

**Örnek 1.** *Osterlind'e (1989) göre, doğru-yanlış test maddeleri en düşük bilişsel seviyeyi ifade eden bilgi/hatırlama seviyesinden başlayıp daha karmaşık bilişsel işlemlerin ölçülmesine kadar geniş bir alanı kapsar. ( D )*

Bu örnekte görüldüğü üzere maddede verilen bilginin doğruluğuna ya da yanlışlığına karar verildikten sonra parantez içerisinde bırakılan boşluda *D* (doğru) veya *Y* (yanlış) yazılarak sorunun sınıflandırılması istenmektedir. *D* veya *Y* sembollerinden farklı, örneğin  $\checkmark/\times$ ; evet/hayır; ya da doğru/yanlış gibi, semboller veya ifadeler de yanıtlamada kullanılabilir.

Bu durumun dışında kalan uygulamalara örnekler verecek olursak, önermeyi yanlış yapan ifadenin işaretlenmesini gerektiren ya da önermeyi yanlış yapan ifadenin düzeltilmesini gerektiren maddelerden bahsedilebilir. Bu türden maddeler, sırasıyla, **önermeyi yanlış yapan ifadeyi işaretleyen madde tipi** ve **yanlış önermeleri düzelttiren madde tipi** olarak adlandırılırlar. Madde yapısında yapılan bu tür değişikliklerle ikili puanlamanın (0-1) ötesinde puanlama yapmak mümkün hale gelir. Önermeyi yanlış yapan kısmın işaretlenmesinde paranteze almak, altına çizmek ya da bu kısmı önermenin altına yazmak gibi yöntemler kullanılabilir. Üçüncü kategoride değerlendirilen madde tipinde ise bir adım daha ileri gidilerek yanıtlayıcının sadece yanlışla neden olan kısmı belirlemesi değil, doğru bir önerme oluşması için gereken düzeltmeyi de yapması istenmektedir.

Klasik doğru-yanlış maddelerle karşılaştırıldıklarında, önermeyi yanlış yapan ifadeyi işaretleyen ve yanlış önermeleri düzelttiren madde tipleri hem kişilerin bilmedikleri soruları şans başarısıyla doğru cevaplamalarını zorlaştırmakta hem de kısmi puanlamaya imkân tanımaktadır. Kısmi puanlama yapılırken, önermenin yanlış olduğunu ifade edenlere yarım, önermeyi yanlış yapan kısmı işaretleyenlere tam puan verilebilir. Aynı şekilde, yanlışları belirlemek ve yanlışın sebebinin düzeltmek arasında da maddeden alınacak toplam puanlar paylaşılabilir. Bu noktada dikkat çekmemiz gereken bir husus ise doğru-yanlış madde tiplerinin testlerin kullanılışlığına ve test puanlarının güvenilirliğine olan etkisidir. Klasik doğru-yanlış maddeler testin kullanılışlığını ve test maddelerinin puanlamasının objektifliğini (dolayısıyla puanlama güvenilirliğini) artırırken; diğer iki madde tipi, şans başarısını azaltarak test puanlarının güvenilirliğini artırmakta ancak özellikle önermede düzeltme gerektiren maddeler puanlama objektifliğinin düşmesine sebep olabilmektedir. Bunun yanı sıra, klasik madde tipi dışında kalan maddeler testin pratikliğini ve ekonomikliğini de olumsuz etkileyebilir.

Ölçülebilen davranışlar açısından çok üst-düzey bilişsel davranışları (analiz, sentez, değerlendirme) ölçmek için çok uygun almasa da; dikkatli ve özenli hazırlanan kısa cevaplı maddeler çoktan seçmeli maddeler dâhil diğer birçok madde türünün ölçülebildiği bilişsel davranışları ölçmede kullanılabilir (Frisbie ve Becker, 1991). Ebel (1972) doğru-yanlış testlerle yoklanabilecek davranış türlerinin yer aldığı alanları şu şekilde belirlemiştir:

1. Konu alanındaki genellemeler,
2. Genel düşüncelerin kıyaslanması,
3. Nedensel ya da koşula bağlı önermeler,
4. İki olay, olgu ve ilke arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ifadeler,
5. Olayların ortaya çıkışını ya da neden-sonuç ilişkisini açıklama,
6. Bir düşünce ya da ilkeyi örneklendirilme,

7. Kanıta dayalı ifadeler,
8. Olaylarla ilgili tahminlerin ortaya koyulması,
9. Sayısal hesaplamalarla veya uygulamalı işlemlerle elde etme,
10. Olaylarla ilgili değerlendirme içeren ifadeler.

Bu bölümün geri kalan kısmında doğru-yanlış madde ifadesinden kastedilen *klasik doğru-yanlış maddeler* olacak ve tartışmalar da yine bu madde tipi üzerinden oluşturulacaktır.

### DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Doğru-yanlış testler diğer başarı ölçmede kullanılan sınama araçları ile karşılaştırıldıklarında, eğitimciler ve eğitim araştırmacıları tarafından işlevselliği en az olan ölçme aracı olarak kabul görmektedir (Ahmann ve Glock, 1981; Gronlund ve Linn, 1990). Bazı eğitim araştırmacıları, bu madde yapısının işlevselliğinin düşük olmasının sebebinin maddelerin doğasından kaynaklanan sınırlılıklardan ziyade; test maddelerinin yazımındaki dikkatsizlik ve ehliyetsizlikten kaynaklandığına dikkat çekmektedir (Frisbie ve Becker, 1991). Örneğin Frisbie ve Becker (1991), doğru-yanlış maddeler sadece en temel bilişsel davranışları ölçebilir savına karşı çıkmaktadır. Bu araştırmacılar doğru-yanlış maddelerin basit görünüşlü cümlelerden oluşuyor ve iki seçenek arasından basitçe birinin seçiliyor gibi görüldüğünden seçimin yapılması sırasında gerçekleşen zihinsel sürecin de basite alındığını iddia etmektedirler. Doğru-yanlış madde ve testlerinin ne olup ne olmadıklarına dair görüş ve düşünceleri daha iyi anlayabilmek adına, bu testlerin temel özelliklerini kısaca maddeler halinde vermeye çalışalım.

- a. Maddelerin oluşturulması doğru ya da yanlış önermeler ortaya koymakla sınırlı olduğundan, genel olarak, bu tür testler hazırlanması açısından kullanışlıdır. Diğer testlere göre, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme durumlarında doğru-yanlış testleri tercih etmelerinin altında hazırlamasının kolay olması ile birlikte uygulamada oldukça fazla soru sormaya elverişli olması yatmaktadır.
- b. Testler klasik doğru-yanlış maddelerle oluşturulduğunda, doğru yanıtın sadece bir tane olması ve genellikle, cevaplar sadece bir harf ya da sadece bir işaretleme ile oluşturulduğundan, puanlaması objektiftir ve puanlama açısından kullanışlıdır.
- c. Genel olarak cevap yazmaya çok az zaman ayırıldığından, çok fazla sayıda soru sormak mümkündür. Bu durum, bu tür testlerin uygulama açısından kullanışlı olmasını sağlamakla birlikte testin kapsam geçerliğinin ve test puanlarının güvenilirliğinin yüksek olmasına da katkı sağlar.
- d. Doğru-yanlış testlerde kullanılan maddeler, en düşük bilişsel seviyeyi ifade eden bilgi/hatırlama seviyesinden başlayıp daha karmaşık bilişsel işlemlerin ölçülmesine kadar geniş bir alanı kapsar (Osterlind, 1989). Genel kanı bu test

**KAYNAKLAR**

- Ahmann, J. S., ve Glock, M. D. (1981). *Evaluating student progress: Principles of tests and measurement* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Barker, D., ve Ebel, R. L., (1982). A comparison of difficulty and discrimination values of selected true-false item types. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 35-40. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(82\)90005-4](https://doi.org/10.1016/0361-476X(82)90005-4)
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulanması*. Ankara: ÖSYM.
- Doğan, N. (2019). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Yanıtı seçmeyi gerektiren ölçme araçları. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Doğan, N.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ebel, R. L. (1972). *Essentials of educational measurement* (2nd. Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Frisbie, D. A., ve Becker, D. F. (1991). An analysis of textbook advice about true-false tests. *Applied Measurement in Education*, 4(1), 67-83. [https://doi.org/10.1207/s15324818ame0401\\_6](https://doi.org/10.1207/s15324818ame0401_6)
- Frisbie, D. A. (1973). Multiple choice vs. true-false: A comparison of reliabilities and concurrent validities. *Journal of Educational Measurement*, 10, 297-304. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1973.tb00807.x>
- Frisbie, D. A. (1974). The effect of item format on reliability and validity: A study of multiple-choice vs. true-false achievement tests. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 885-892. <https://doi.org/10.1177/001316447403400417>
- Green, K. (1979). Multiple choice vs. true-false: Reliability and validity compared. *Journal of Experimental Education*, 48, 42-44. <https://doi.org/10.1080/00220973.1979.11011713>
- Gronlund, N. E., ve Linn, R. L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). New York, NY: Macmillan.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oosterhof, A. C. ve Glassnap, D. R. (1974). Comparative reliabilities and difficulties of the multiple-choice and true-false formats. *Journal of Experimental Education*, 42, 62-64. <https://doi.org/10.1080/00220973.1974.11011479>
- Osterlind, S. J. (1989). *Constructing test items*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Turgut, F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (Onuncu baskı). Ankara: Nüve Matbaası.



# BÖLÜM 10

Erkan Hasan ATALMIŞ

ORCID: 0000-0001-9610-491

## ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER

İşaretlemeli soru türleri arasında en yaygın olarak kullanılan maddeler çoktan seçmeli sorulardır ve bu yaygın kullanım sadece sınıf içi değerlendirmeler ile sınırlı olmayıp ulusal ve uluslararası sınavlar için de geçerlidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan ortaöğretim kurumlarına giriş sınavı; Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Yabancı Dil Sınavı (YDS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) ve Dikey Geçiş Sınavı (DGS) çoktan seçmeli sorulardan oluşan ulusal sınavlara örnek olarak gösterilebilir.

Çoktan seçmeli soruların kullanıldığı uluslararası sınavlara örnek olarak ise PISA ve TIMMS sınavları verilebilir. PISA, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 15 yaş grubu öğrencilerinin matematik, fen bilimleri ve okuma alanında kazandıkları becerilerini ölçmek için her üç yılda bir yapılmaktadır. PISA kelimesi “Programme for International Student Assessment” ifadesinin baş harflerinden oluşurken, bu ifadenin Türkçe’ye çevrilmiş hali “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı”dır. TIMMS ise Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu IEA’nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) her dört yılda bir (bazı ülkeler için 5) 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanında kazandıkları becerileri ölçmek için yapılmaktadır. TIMSS kelimesi “Trends in International Mathematics and Science Study” ifadelerinin baş harflerinden oluşurken, bu ifade Türkçe’ye “Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması” şeklinde çevrilmiştir.

Çoktan seçmeli soruların anatomik yapısı incelendiğinde Örnek 1’de gösterildiği üzere madde kökü ve seçeneklerden oluşmaktadır.

### Örnek 1

<b>Kök</b>	5 + 2 = ?
<b>Seçenekler</b>	A) 2 <i>(Çeldirici)</i> B) 3 <i>(Çeldirici)</i> C) 7 <i>(Doğru cevap)</i> D) 10 <i>(Çeldirici)</i>

Örnek 1’de sorunun sorulduğu kısım madde kökü olarak adlandırılır. Madde kökü bu örnekte sadece soruyu sormak için tasarlanmıştır. Ancak bazı sorularda madde

kökünde önce soru için gerekli olan açıklayıcı bilgi verilmekte ardından soru sorulmaktadır. Örnek 2'deki soru bu durumu yansıtmaktadır.

### Örnek 2

<b>Kök</b>	Ahmet Bey meyve suyu yapmak için manavdan 5 kg portakal ve 2 kg mandalina satın almıştır. <b>Buna göre Ahmet Bey meyve suyu yapmak için manavdan kaç kg meyve almıştır?</b>	
<b>Seçenekler</b>	A) 2	<b>(Çeldirici)</b>
	B) 3	<b>(Çeldirici)</b>
	C) 7	<b>(Doğru cevap)</b>
	D) 10	<b>(Çeldirici)</b>

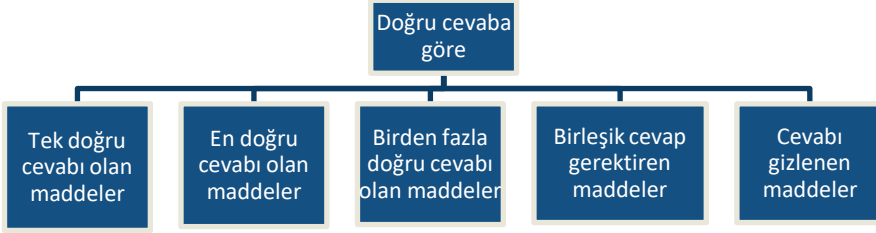
Gerek Örnek 1 gerekse Örnek 2'de bulunan soruların seçenekleri incelendiğinde, sorunun doğru yanıtına karşılık gelen seçenek "doğru cevap" olarak isimlendirildiği, doğru cevap dışındaki seçeneklerin ise "çeldiriciler" olarak adlandırıldığı görülmektedir. Çoktan seçmeli testlerde çeldiriciler, bir sorunun doğru yanıtını bulmaya çalışırken yapılabilecek olası hataları içermelidir. Doğan'a (2019) göre çeldiricilerin amacı sorunun yokladığı özelliğe sahip olanları değil, sorunun yanıtını tam olarak bilmeyenleri kendisine çekmek olmalıdır. Başka bir ifade ile çeldiriciler sorunun yanıtını tam olarak bilmeyenlere mantıklı ve anlamlı bir doğru cevap gibi gelmelidir. Özellikle soru hazırlayan uzman ya da öğretmenler çeldiricileri oluştururken kendilerine "öğrenciler bu çeldiriciyi neden seçmelidir?" sorusunu sormalı ve makul bir yanıt bularak çeldiriciyi oluşturmalıdır. Bu sebeple çoktan seçmeli sorulardaki çeldiricileri yazmak sadece teknik bilgi değil; önemli derecede mesleki alan bilgisi ve pedagoji bilgisi gerektirmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda gerek sınıf içi değerlendirmeler gerekse ulusal kapsamda yapılan sınavlardaki çoktan seçmeli sorular incelenmiş ve hazırlanan çeldiricilerin zayıf ve dolayısıyla yeterince kaliteli olmadığı belirlenmiştir (Shizuka, Takeuchi, Yashima ve Yoshizawa, 2006; Ware ve Mohammed, 2009). Bu çalışmalarda çeldirici kalitesi belirlenirken, farklı yöntemler uygulanmasına rağmen, en sık kullanılan yöntemlerden biri soruya yanıt verenlerin %5'inin sınır olarak alınmasıdır. Soruya cevap verenlerin sayısının 60 olduğunu varsayalım. Bu sayısının %5'i, 3 olarak hesaplanır. Bu soruda bir çeldiricinin 3'ten daha az sayıda birey tarafından seçilmesi durumunda söz konusu çeldirinin zayıf ya da kalitesinin düşük olduğu sonucuna varılabilir.

### ÇOKTAN SEÇMELİ TEST MADDESİ TÜRLERİ

Çoktan seçmeli sorular "doğru cevaba göre", "madde köküne göre" ve "maddelerin gruplanışına göre" üç türden oluşmaktadır.

### Doğru Cevaba Göre

Bu grup Şekil 1’de gösterildiği gibi beş farklı alt başlıktan oluşmaktadır.



Şekil 1. Çoktan seçmeli soruların doğru cevaba göre sınıflandırılması

A. *Tek doğru cevabı olan maddeler*: Tek bir doğru cevap olup, diğer seçeneklerin kesinlikle yanlış olduğu çoktan seçmeli soru türüdür. Örnek 3 bu soru türünü göstermektedir.

#### Örnek 3

52, 47, 65, 71 sayılarını büyükten küçüğe doğru sıralayınız?

- A) 52 , 47, 65, 71
- B) 47, 65, 52, 71
- C) 47, 52, 65, 71
- D) 71, 65, 52, 47

Bu soruda A seçeneğinde sayılar maddenin kökünde verildiği şekli ile sıralanmıştır. B seçeneğinde sayılar birler basamağına göre sıralama yapılmıştır. C seçeneğinde sayılar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. D seçeneğinde ise sayılar sıralanırken onlar basamağı göz önüne alındığında sorunun doğru cevabı D seçeneğidir.

B. *En doğru cevabı olan maddeler*: Birden fazla doğru cevabı olup, bir seçeneğinin en doğru olduğu çoktan seçmeli soru türüdür. Bu durum madde kökünde farklı kelimelerle ifade edilebilir. Örneğin, üstünlük belirten “en” kelimesi “en yakın”, “en uygun”, “en önemli”, “en etkin” olarak kullanılacağı gibi “başlıca”, “kesinlikle”, “öncelikle” gibi kelimeler de kullanılabilir. Dolayısıyla bu kelime ve ifadelerin kullanıldığı zaman altının çizilmesi ya da koyu renkle yazılması tavsiye edilir. Örnek 4 bu soru türünü göstermektedir.

**KAYNAKLAR**

- Atalmış, E. H. ve Demir, E. (2017). Öğretmen yazılı sınav sorularının Hess bilişsel zorluk matrisine göre incelenmesi. A. Köse, G. Selçuk ve E. H. Atalmış (Ed.), *Sosyo-ekonomik Stratejiler III: Eğitim bilimleri içinde* (s.43-73). London: IJOPEC Publication.
- Atalmis, E. H., & Kingston, N. M. (2017). Three, four, and none of the above options in multiple-choice items. *Turkish Journal of Education*, 6(4), 143-157.
- Baghaei, P., & Amrahi, N. (2011). The effects of the number of options on the psychometric characteristics of multiple choice items. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(2), 192-211.
- Delgado, A. R., & Prieto, G. (1998). Further evidence favoring three-option items in multiple-choice tests. *European Journal of Psychological Assessment*, 14(3), 197-201.
- Doğan, N. (2019). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Yanıtı seçmeyi gerektiren ölçme araçları. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s.113-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frey, B. B., Petersen, S., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., & Peyton, V. (2005). Item-writing rules: Collective wisdom. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 357-364.
- Güler, G., Özdemir, E., & Dikici, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile SBS matematik sorularının Bloom taksonomisi'ne göre karşılaştırmalı analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 41-60.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, S. (2017). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s.145-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haladyna, T. M., Downing, S. M., & Rodriguez, M. C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-334.
- Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. New York, NY: Routledge.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2015a). PISA örnek matematik soruları. (01.06.2019 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2015/02/pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf> adresinden alınmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015b). PISA örnek okuma becerileri soruları. (01.06.2019 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2015/02/pisa-ornek-sorular-okumabecerileri.pdf> adresinden alınmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav (10.06.2019 tarihinde [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_06/02125953\\_2019\\_SOZEL\\_BOLUM.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/02125953_2019_SOZEL_BOLUM.pdf) adresinden alınmıştır).
- Moreno, R., Martínez, R.J., & Muñiz, J. (2006). New guidelines for developing multiple-choice items. *Methodology*, 2(2), 65-72.
- Moreno, R., Martínez, R. J., & Muñiz, J. (2015). Guidelines based on validity criteria for the development of multiple choice items. *Psicothema*, 27(4), 388-394.
- Rodriguez, M. C. (1997). *The art & science of item writing: A meta-analysis of multiple choice item format effects*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Rodriguez, M. C. (2005). Three options are optimal for multiple-choice items: A meta-analysis of 80 years of research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(2), 3-13.
- Rogers, W. T., & Harley, D. (1999). An empirical comparison of three-and four-choice items and tests: Susceptibility to testwiseness and internal consistency reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 234-247.
- Shizuka, T., Takeuchi, O., Yashima, T. ve Yoshizawa, K. (2006). A comparison of three-and four-option English tests for university entrance selection purposes in Japan. *Language Testing*, 23(1), 35-57.
- Tarrant, M., & Ware, J. (2010). A comparison of the psychometric properties of three-and four-option multiple-choice questions in nursing assessments. *Nurse Education Today*, 30(6), 539-543.
- Tarrant, M., Ware, J. ve Mohammed, A. M. (2009). An assessment of functioning and non-functioning distractors in multiple-choice questions: A descriptive analysis. *BMC Medical Education*, 9(1), 40-47.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# BÖLÜM 11

*Melek Gülşah ŞAHİN*

*ORCID: 0000-0001-5139-9777*

## PERFORMANSA DAYALI DEĞERLENDİRME

### PERFORMANS DEĞERLENDİRME NEDİR?

Performans değerlendirme, bireyin bilgi ve becerisini günlük yaşamda karşılaştığı problem durumlarında ortaya koyabilme çabasının belirlenmesi amaçlanır. Geleneksel değerlendirme yöntemlerinde çoğunlukla öğrencinin ne bildiği ile ilgilenilirken, performans değerlendirme öğrencinin gerçekte neler yapabileceğine yani yeteneğine odaklanılır. Bu anlamda performans değerlendirme; öğrencinin öğrendiklerini karşılaştığı problem durumlarına uygulayabilme veya belirli becerilerini kullanabilme yeteneği hakkında bilgi verir (Mertler, 2003). Sadece ürün değerlendirmeye odaklanan geleneksel yöntemlerin aksine, performans değerlendirmede hem ürün hem de öğrencinin ürünü ortaya koyarken geçirdiği sürece ilişkin değerlendirme yapmak mümkündür. Öğrencinin verilen bir fen deneyini tamamlamasının izlenmesi sürece dayalı değerlendirmeyi gerektirirken; deney sonuçlarını sınıfta paylaşması veya yeni bir materyal geliştirmesi ürüne dayalı değerlendirmeyi gerektirir. Performans değerlendirmede, değerlendirilecek süreç sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere veya okul dışı görevlere yönelik olabilir.

Geleneksel yöntemlerde ise çoğunlukla hatırlama, anlama ya da uygulama davranışı gerektiren alt düzey zihinsel becerilerle ilgilenilirken performans değerlendirmede, daha çok üst düzey zihinsel becerilere odaklanılır. Haladyna (1997), üst düzey zihinsel becerileri bireyin bilgi ve becerilerini karşılaştığı problem durumlarına uyarlayabilme durumu, yani öğrencinin yeteneğini ortaya koymada geçirdiği zihinsel süreçler olarak tanımlamıştır. Bu zihinsel süreçler problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık olarak sınıflandırılmıştır. Örneğin; bireyin bir sinema filminde iyi bir performans ortaya koyabilmeye ilişkin unsurları maddeler halinde sıralayabilmesi bilgi düzeyinde bir davranıştır. İyi bir film eleştirmeni olması ise daha üst düzey olan değerlendirme düzeyindedir. Birey film eleştirmeye yönelik performansını ortaya koyarken araştırma yapma, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel becerilerini kullanacaktır. Kısacası, performans değerlendirme, üst düzey zihinsel becerilerin değerlendirilmesinde geleneksel yöntemlerin eksik kalan yönlerinin tamamlayıcısı olarak düşünülebilir. Ayrıca; iletişim kurma, grup ile çalışma, kendini ifade etme, sunum yapma gibi sosyal ve duyuşsal becerilerin de değerlendirilmesine olanak tanınması, performans değerlendirmenin geleneksel yöntemlere üstünlüğü olarak düşünülebilir.

Performans değerlendirmelerde kâğıt kalem testleriyle doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan, günlük yaşam ile ilişkili problem durumları öğrenciye sunulmaktadır. Öğrenciden beklenen performanslar ise gözlenebilir olmalıdır. Örneğin güneş enerjisinin

elektrik enerjisine dönüştürülmesine yönelik örnek bir model tasarlama, kampüs yaşamından memnuniyet düzeyine ilişkin görüşleri içeren bir rapor yazma, laboratuvarında elektrik devresi elemanlarına ilişkin bir deney yapma veya kendi bestelediği eseri piyanoda çalabilme ile ilgili öğrenci yeterlilikleri performans değerlendirmeyi gerekli kılan durumlardır.

Ölçmenin amacına bağlı olarak performans değerlendirmeye karar verildiğinde yapılması gereken ilk iş ölçülecek performans ve bileşenlerinin ayrıntılı bir biçimde tanımlanmasıdır. Ayrıca öğrenciden beklenen üst düzey zihinsel beceriler de belirlenmelidir. Sonraki aşamada ise performans değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gelmektedir. Performansın özelliğine ilişkin geri bildirim sağlamada en uygun ölçme aracının ve puanlama anahtarının geliştirilmesi bu aşamada verilmesi gereken karardır. Popham (1999), performans değerlendirmede kullanılan ölçme araçları ve geleneksel ölçme araçları arasında bazı durumlarda keskin bir çizgi olmadığını belirtmiştir. Öğrencinin hangi tepkisi veya tepkileri ile ilgili bilgi edineceğimizi önceden belirlemek farkı ayırt etmede yardımcı olabilir. Örneğin; öğretmenler kompozisyon yazma becerisine ilişkin bir değerlendirmede çoğunlukla kompozisyon yazmada önemli olan birçok boyutu değerlendirmeye dâhil etmemektedir. Konunun seçilmesi, bilginin toplanması, taslakların hazırlanması, eleştiri getirebilme ve yazmanın birçok önemli boyutunu gözden geçirebilme vb. boyutları göz ardı etmekte ve yalnızca yazma davranışına odaklanmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995). Yazma becerisi ile ilgili süreçte geçerli olan bu davranışlar değerlendirme sürecine katılabilirse kompozisyon tipi yazılı sınavlar da performans değerlendirmenin bir türü olarak sayılabilir. Performans değerlendirme ile ilgili aşamalar izlendikten sonra, öğretmenler öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini izlemeli, ortaya koyduğu ürünü incelemeli ve öğrencinin performansını ile ilgili bir yargıda bulunmalıdır.

Performans değerlendirmede öğretmenlerin göz önüne alması gereken bazı durumlar vardır: Performans değerlendirmeler mutlaka öğrenme hedefleriyle tutarlı olmalıdır; performans değerlendirmede kullanılan araçlar da bu öğrenme hedeflerine ve ilgili dersin programında yer alan düşünme süreçlerine yönelik hazırlanmalıdır.

Son olarak öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesinde kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, yazılı yoklama vb. gibi klasik ölçme araçları ile performans değerlendirme araçları birlikte kullanılmalıdır. Çünkü tek bir değerlendirme yaklaşımının kullanılması, öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesine ilişkin net bir resim ortaya koymada yetersiz kalacaktır (Nitko, 2004).

### Performans Değerlendirmenin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Aşağıda eğitimde performans değerlendirmenin güçlü yönleri sunulmuştur (Linn ve Gronlund, 1995; Mertler, 2003; Reynolds, Livingston ve Willson, 2010).

1. **Performans değerlendirme ile diğer değerlendirme yöntemleriyle ölçülemeyecek karmaşık beceriler ölçülebilir.** Öğrencilerin okul içinde ve okul dışında göstermesi beklenen sözlü anlatım, resim veya grafik çizme, araştırma yapma, iletişim becerisi vb. becerilerin değerlendirilmesine uygundur. Öğrenciler için becerilerin ölçülmesi sıklıkla geleneksel yöntemlerle ölçülen bilginin ölçülmesinden farklı teknikler gerektirir. Çünkü bilgi ve beceri farklı yapılarıdır. Örneğin öğrenci kompozisyon yazmada dikkat edilmesi gereken kurallar bilgisine sahip olabilir ancak kompozisyon yazma becerisini gösteremeyebilir. Benzer şekilde bir kişi, arabayı çalıştırmada gerekli kurallar listesine ilişkin bilgi sahibi olsa da arabayı süremeyebilir.
2. **Performans değerlendirme modern öğrenme teorisiyle uyumludur.** Performans değerlendirmenin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi yapılandırmacı yaklaşım bağlamında önemlidir. Ayrıca öğrencinin bu yapılandırma sürecinde aktif bir rol oynaması da performans değerlendirmede mümkün olmaktadır.
3. **Performans değerlendirme öğretim ile ilişkilidir.** Eğitim hedefleri ve günlük yaşamla ilişkilendirilen performans değerlendirme, öğrencinin öğrenmesinde önemli rol oynar. Performans değerlendirme görevinin oluşturulmasında derse ilişkin kazanımlar göz önüne alınmalıdır.
4. **Performans değerlendirme öğrenciler için öğrenmeyi anlamlı kılar ve öğrenmeye motive eder.** Öğrenciler günlük hayat ile ilişkili görevler karşısında geleneksel kâğıt kalem testlerine kıyasla değerlendirme sürecine katılmada daha çok motive olmaktadır. Özellikle “Buradan öğrendiklerimin ileride ne tür problemlerin çözümünde bana katkısı olabilir?” sorusunun yanıtını öğrenciye vermesi performans değerlendirmelerin önemli bir özelliğidir.
5. **Performans değerlendirmede ürüne, sürece, hem ürün hem de sürece ilişkin değerlendirme mümkündür.** Performans değerlendirmenin amacına göre hem öğrenciden beklenen ürünün değerlendirilmesi hem de öğrencinin ürünü ortaya koyarken geçirdiği sürecin ayrıntılı değerlendirilmesi mümkündür.

Tüm değerlendirme araçları/yaklaşımlarında olduğu gibi performans değerlendirmenin de güçlü yönlerinin yanı sıra birtakım zayıf yönleri bulunmaktadır. Zayıf yönlerinin öğretmenler tarafından bilinmesi, performans değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirliğini sağlayabilme açısından önemlidir. Aşağıda performans değerlendirmelerin sınırlıkları ve bu sınırlıkların en düşük düzeyde tutulması için başvurulabilecek önlemler sunulmuştur.



1. **Performans değerlendirmeden elde edilen puanların güvenilirliğini sağlamak zordur.** Özellikle puanlayıcıdan kaynaklı hatalar ölçme sonuçlarına karışabilir. Aynı performansın farklı puanlayıcılar tarafından ya da aynı puanlayıcı tarafından farklı zamanlarda değerlendirildiği durumlarda ölçme sonuçlarına hata karışabilir. Bu hatayı minimuma indirebilmek için puanlama araçları kullanılabilir.
2. **Performans değerlendirmeden elde edilen sonuçların genellenebilirliği düşük olabilir.** Performans değerlendirmede öğrenciye verilen bir görev ile performansın sınırlı bir bileşenine odaklanması halinde, ilgili performansın içerik alanı yeterince örneklenemeyebilir. Bundan dolayı kapsam geçerliği düşer ve öğrencinin verilen görevde sergilediği performansın yüksek veya düşük olması gerçek durumunu tam olarak yansıtmaz. Bunun önüne geçebilmek için öğrencilere çoklu performans görevleri verilerek performans alanının farklı bileşenleri mümkün olan en iyi şekilde örneklenmeye çalışılmalıdır.
3. **Performans değerlendirmede kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, uygulaması ve değerlendirilmesi zaman alıcıdır ve emek gerektirir.** Performans değerlendirmede ölçme ve değerlendirme araçlarının önemli hususlar göz önüne alınarak geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması alınacak kararların geçerliği için önemlidir ve bu zahmetli bir süreçtir.
4. **Performans değerlendirmenin kullanımını kısıtlayan sınırlıklar söz konusu olabilir.** Performans değerlendirme özel ve pahalı materyal kullanımını gerektirebilir. Bu tür bir sınırlılıkla ile karşılaşmamak için öğrencilere mümkün olduğunca ulaşması kolay materyalleri gerektiren görevler sunulmalıdır. Aksi takdirde performans değerlendirme tüm öğrenciler için adil olmayacaktır. Ayrıca üst düzey zihinsel becerilerin gözlenmesi amacından da çok uzaklaşılmalıdır. Performans değerlendirmede, öğrencinin yardım almadan yapabileceği ya da ihtiyaç duyacağı yardımın görev için tanımlanan yardımdan daha fazla olmayacağı görevler verilmelidir.

Bu bölümde performansa dayalı değerlendirme yaklaşımlarından performans görevi, proje ve portfolyoya (ürün seçki dosyası) ilişkin bilgi sunulacaktır.

## KAYNAKLAR

- Barrett, H. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning & Leading with Technology*. 27 (7), 14-21.
- Barış, M., F., ve Tosun, N. (2013). Sosyal ağ ve e-portfolyo entegrasyonu: Facebook örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 122-129.
- Demirli, C. (2007). *Elektronik portfolyo öğretim sürecinin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Döşlü, A.(2009). *Ortaöğretim 10. Sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri dersinde web tabanlı portfolyo kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4)
- Güler, N.(2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Haladyna, T., M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn and Bacon.
- İlhan, M. (2015). *Standart ve SOLO taksonomisine dayalı rubrikler ile puanlanan açık uçlu matematik sorularında puanlayıcı etkilerinin çok yüzeyli Rasch modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kan, A. (2011). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (270-292). Ankara: Anı.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D, ve Karakaya,İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Linn, R.L., ve Gronlund, N.E.(1995). *Measurement and assessment in teaching*. Boston: Prentice-Hall.
- Mertler, C.A. (2003). *Classroom assessment*. NewYork : Routledge.
- Moskal, B., M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7 (3).
- Moskal, B.,M., ve Leydens, J.,A.(2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 1-6.
- Nitko, A. (2004).*Educational assessment of students*. New Jersey: Pearson.
- Popham, W. J. (1997) 'What's wrong--and what's right--with rubrics. *Educational Leadership* 55 (2), 72- 75.

Popham, W.J.(1999). *Classroom assessment what teachers need to know*. Needham: Allyn and Bacon.

Reynolds, C.,R., Livingston, R.,B., ve Willson, V.(2010). *Measurement and assessment in education*. London: Pearson Education.

Turgut, F., ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

# BÖLÜM 12

Mustafa İLHAN

ORCID: 0000-0003-1804-002X

## MADDE ANALİZİ VE MADDE İLE TEST İSTATİSTİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Madde analizi, ölçme aracındaki maddelerin niteliklerini belirlemeye yönelik bir süreçtir. Ölçme aracı hazırlanırken, maddeler ne kadar dikkatli yazılmış olursa olsun ya da kaç farklı uzmandan görüş alınırsa alınsın maddelerin öngörülen şekilde çalışıp çalışmadığının belirlenebilmesi için ölçme aracının uygulanması ve uygulamadan elde edilen veriler üzerinden madde analizinin gerçekleştirilmesi gerekir. Madde analizinde; maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmakta, eğer madde çoktan seçmeli ise çeldiricilerin işleyip işlemediği kontrol edilmekte, maddelere ilişkin standart sapma ve varyans değerleri ile güvenilirlik katsayıları incelenmektedir. Ardından elde edilen sonuçlar doğrultusunda hangi maddelerin teste kalması, hangilerinin testten çıkarılması ya da hangi maddelerde düzeltme yapılması gerektiği ile ilgili kararlar alınmaktadır. Bu anlamda madde analizi, geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir test geliştirmenin öncelikli koşuludur ve test geliştirme sürecinin temel adımlarından biridir. Madde analizi, test geliştirme sürecinde tek bir adım olarak yer alsa da çok sayıda başlığı içeren geniş kapsamlı bir işlemdir. Dolayısıyla madde analizi konusunun test geliştirme bölümü içerisinde sunulmasındansa ayrı bir bölüm olarak ele alınması daha uygun görülmüştür. Buna bağlı olarak kitabın bu bölümünde; önce madde analizine yönelik hesaplamalar için gerekli olan madde puanları matrisi başlığına yer verilmiştir. Daha sonra madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, çeldirici analizi, madde standart sapması ve varyansı ile madde güvenilirliği başlıkları üzerinde durulmuştur. Ayrıca madde güçlükleri aracılığıyla testin aritmetik ortalaması ile ortalama güçlüğü'nün ve madde güvenilirlikleri yardımıyla testin standart sapmasının hesaplanmasına değinilerek madde ile test istatistikleri arasındaki ilişkiler açıklanmıştır.

### Madde Puanları Matrisi

Madde puanları matrisi, madde istatistiklerinin hesaplanmasına yönelik işlemlere temel oluşturur. Bundan dolayı, madde analizi yapılırken ilk olarak öğrencilerin maddelerden aldıkları puanlar,  $n$  satır (öğrenci sayısı) ile  $k$  sütundan (madde sayısı) oluşan madde puanları matrisine yerleştirilir (Tan, 2015). Eğer kullanılan test iki kategorili puanlanan maddeler içeriyorsa (doğru-yanlış, çoktan seçmeli ya da eşleştirme) matris oluşturulurken maddelere verilen doğru cevaplar 1; yanlış, boş veya geçersiz cevaplar ise 0 olarak puanlanır. Böylece Tablo 1'deki gibi bir madde puanları matrisi elde edilir.

Tablo 1. Çoktan Seçmeli Bir Test için Madde Puanları Matrisi

Öğrenciler	Maddeler					Öğrenci Toplam Puanı
	M1	M2	M3	M4	M5	
Ö1	1	1	0	1	1	4
Ö2	1	0	0	1	1	3
Ö3	1	1	1	1	1	5
Ö4	0	1	0	0	1	2
Ö5	0	0	0	0	0	0
Ö6	1	0	0	1	1	3
Ö7	0	0	0	1	1	2
Ö8	1	0	1	1	1	4
Ö9	0	1	1	0	1	3
Ö10	1	0	0	1	1	3
Madde Toplam Puanı	6	4	3	7	9	29

Tablo 1’de görüldüğü üzere, test 10 öğrenciye uygulanmıştır. Matrisin satırlarında her bir öğrencinin testin farklı maddelerinden aldıkları puanlar bulunmaktadır. Örneğin Ö1 kodlu öğrenci testin üç numaralı maddesini (M3) yanlış cevaplarırken; diğer dört maddesine doğru cevap vermiştir. Tablonun sütunları ise bir maddeden farklı öğrencilerin aldıkları puanları içermektedir. Söz gelimi, M5 kodlu maddeye beş numaralı öğrenci (Ö5) yanlış cevap verirken; diğer dokuz öğrenci bu maddeyi doğru cevaplamıştır. Tablodaki toplam sütunu, öğrencilerin testin genelinden aldıkları puanları göstermektedir. Mesela Ö3 kodlu öğrenci testten 5 puan; Ö7 kodlu öğrenci 2 puan almıştır. Toplam satırı ise maddelere verilen doğru cevap sayılarına karşılık gelmektedir. Örnek vermek gerekirse M1 kodlu madde, altı öğrenci tarafından doğru cevaplanırken; M4 kodlu maddeye yedi öğrenci doğru cevap vermiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğrenci toplam puanı ile madde toplam puanlarının birbirine eşit olduğu anlaşılmaktadır.

Çoktan seçmeli testlerde, madde puanları matrisine ilişkin yukarıda sıralan özellikler genel itibariyle açık uçlu maddelerden oluşan testler için geçerlidir. Ancak açık uçlu maddelerde kısmi puanlama yapılabildiğinden, matristeki madde puanları yalnızca 1-0 şeklinde olmamaktadır. Örnek teşkil etmesi açısından beş maddelik açık uçlu bir testin 10 öğrenciye uygulandığını ve öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların 1 ile 4 aralığında uzanan dörtlü derecelemeye sahip bir rubrik ile puanlandığını varsayalım. Bu durumda Tablo 2’dekine benzer bir madde puanları matrisine ulaşılır.

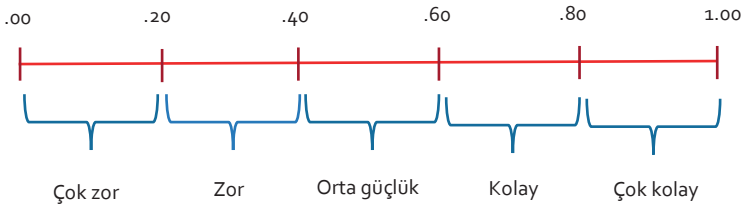
Tablo 2. Açık uçlu bir test için madde puanları matrisi

Öğrenciler	Maddeler					Öğrenci Toplam Puanı
	M1	M2	M3	M4	M5	
Ö1	2	4	3	1	3	13
Ö2	2	3	2	1	2	10
Ö3	1	3	2	2	1	9
Ö4	1	2	1	1	1	6
Ö5	1	1	1	1	1	5
Ö6	2	3	2	2	2	11
Ö7	3	4	4	4	3	18
Ö8	3	4	3	2	2	14
Ö9	4	4	4	4	4	20
Ö10	4	4	3	4	4	19
Madde Toplam Puanı	23	32	25	22	23	125

Açık uçlu maddelerde, güvenilirliği sağlayabilmek için öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevaplar kimi zaman birden fazla sayıda puanlayıcı tarafından puanlanmaktadır. Puanlamada birden fazla puanlayıcının görev alması halinde, madde puanları matrisi her bir puanlayıcı için ayrı ayrı hazırlanabileceği gibi farklı puanlayıcılar tarafından verilerin puanların ortalaması alınıp bu ortalamalar üzerinden tek bir madde puanları matrisi de oluşturabilir.

### Madde Güçlüğü

- Madde güçlüğü, bir maddenin zorluk/kolaylık derecesini ifade eder.
- Madde güçlük indeksi,  $p$  ile gösterilir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alır [ $0 \leq p \leq 1$ ].
- Madde güçlük indeksi 0'a yaklaştıkça madde zorlaşırken, 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşır.
- Madde güçlük indeksi aşağıdaki aralıklara göre yorumlanır.



### KAYNAKLAR

- Allen, M. J. ve Yen, W. M. (2002). *Introduction to measurement theory*. Long Grove, IL: Waveland.
- Anastasi, A. ve Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall/Pearson.
- Atılğan, H. (2013). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (315–348). Ankara: Anı.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologları Derneği.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gruber, R. A. (1990). *An empirical investigation into the cognitive level of the uniform CPA examination*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Wisconsin–Madison, Wisconsin, USA.
- Hotiu, A. (2006). *The relationship between item difficulty and discrimination indices in multiple-choice tests in a physical science course*. Unpublished master thesis, Florida Atlantic University, Florida, USA.
- McCowan, R. J. ve McCowan, S. C. (1999). *Item analysis for criterion-referenced tests*. New York, NY: Center for Development of Human Services, Buffalo State College.
- Mohan, R. (2016). *Measurement, evaluation and assessment in education*. Delhi: PHI. Learning Pvt. Ltd.
- Newble, D. ve Cannon, R. (1994). *A handbook for medical teachers*. London: Kluwer Academic.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Schmidt, K. M. ve Embretson, S. E. (2003). Item response theory and measuring abilités. In I. B. Weiner (Series Ed.), J. A. Schinka ve W. Velicer (Vol. Ed.), *Comprehensive handbook of psychology Vol. 2: Research methods* (pp.429–446). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sim, S. M. ve Rasisah, R. I. (2006). Relationship between item difficulty and discrimination indices in true/false-type multiple choice questions of a para-clinical multi-disciplinary paper. *Annals of the Academy of Medicine*, 35(2), 67–71.
- Suruchi, S. R. (2014). Test item analysis and relationship between difficulty level and discrimination index of test items in an achievement test in biology. *Paripex – Indian Journal of Research*, 3(6), 56–58.
- Tan, Ş. (2015). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve Excel uygulamalı temel istatistik-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Whiston, S. C. (2009). *Principles and applications of assessment in counseling*. Belmont, CA, USA: Marcus Boggs.
- Wright, R. J. (2007). *Educational assessment: Tests and measurements in the age of accountability*. New York: Sage.

# BÖLÜM 13

Gülşen TAŞDELEN TEKER  
ORCID: 0000-0003-3434-4373

## ÖLÇME SONUÇLARI ÜZERİNDE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER

### İSTATİSTİK VE BAZI TEMEL KAVRAMLARI

Eğitimde bireyler üzerinde çeşitli ölçmeler yapılır. Bu ölçmeler kimi zaman başarının belirlenmesi amacıyla yürütülürken kimi zaman ilgi, tutum, kaygı gibi çeşitli psikolojik yapıları ölçmeye yöneliktir. Elde edilen ölçme sonuçları ise çoğunlukla bireylerin ölçülen özelliğe sahip oluş derecelerini gösteren sayısal değerlerdir. Bu sayısal değerler *veri* olarak adlandırılır. Bu verilerin oluşturduğu küme, bazı durumlarda az sayıda elemandan oluşurken bazı durumlarda da oldukça fazla sayıda elemandan oluşabilir. Eğer bu veri kümesinin elemanları azsa çalışmalar elemanların bütünü üzerinden yürütülür; ancak çok fazla olduğu durumlarda maliyet, emek, zaman gibi sebeplerden ötürü bu elemanları temsil edecek şekilde belli yöntemlerle seçilen daha az sayıdaki eleman üzerinde yürütülür (Baykul, 1999). Araştırmaya konu olan tüm elemanların dikkate alınan özelliklerine ait verilerin oluşturduğu kümeye *evren* adı verilir. Araştırmalarda çoğu zaman evrenin tümüne ulaşmak mümkün değildir. Bu gibi durumlarda evreni temsil edecek nitelikte belli yöntemlerle seçilen ve daha az sayıdaki elemandan oluşan ve *örneklem* olarak adlandırılan bir küme üzerinde çalışılır. Örneğin, ortaöğretimden yükseköğretime geçmek üzere ulusal yerleştirme sınavına giren yaklaşık 2,5 milyon öğrencinin sınav kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen bir araştırmada bu sınava giren bütün öğrencilerin kaygı düzeylerine ait ölçümlerin kümesi evreni oluşturur. Bu kümeden uygun yöntemle seçilen 5000 öğrenciye ait ölçme sonuçları da bu evrene ait bir örneklem oluşturur.

Evreni betimleyen sayılar *parametre* olarak adlandırılırken örneklemi betimleyen sayılara *istatistik* adı verilmektedir. Evren parametreleri  $\alpha$ ,  $\mu$ ,  $\sigma$  gibi Grek harfleriyle gösterilir. Örneklem istatistikleri ise  $a$ ,  $\bar{X}$ ,  $S$  gibi Latin harfleriyle gösterilir.

### İSTATİSTİĞİN ÖNEMİ VE İSTATİSTİĞİN ÖLÇME SONUÇLARI ÜZERİNDE KULLANIMI

Araştırmalarda asıl amaç evrenin özelliklerini betimlemek olmasına rağmen maliyet, emek, zaman gibi sebeplerden ötürü evren yerine örneklemde elde edilen veriler kullanılarak bu amaca ulaşmaya çalışılır. Bizi bu amaca götüren istatistiktir. Örneklemde elde edilen verileri organize eden, özetleyen ve veri kümesini anlamaya yardımcı olan matematiksel süreç istatistik olarak tanımlanmaktadır (Gravetter ve Wallnau, 2009). Daha açık bir ifadeyle verilerin tablolar ve grafikler yardımıyla organize edilip özetlenmesi; merkezi eğilim ve değişim ölçülerinin hesaplanması; örneklem verilerinden evren parametrelerinin kestirilmesine dair yöntemlerin bütünü istatistiktir. Bu yöntemler betimsel istatistikler ve anlam çıkarıcı istatistikler olmak üzere iki kategoride



incelenabilir. Birinci kategori olan betimsel istatistiklerin yardımıyla verilerin organize edilmesi, özetlenmesi ve betimlenmesi mümkündür. İkinci kategori olan anlam çıkarıcı istatistikler yardımıyla ise örneklemeden elde edilen bilgilerin evrene genellenebilmesi amaçlanır. Bu kitap kapsamında betimsel istatistikler üzerinde durulacaktır.

## VERİLERİN DÜZENLENMESİ

Bir araştırmada veri toplama süreci sona erdiğinde, araştırmacının elinde bir yığın sayı/puan (değer) olacaktır. Araştırmacının bu aşamadaki amacı, bu sayıları ya da puanları daha kolay baş edilebilecek ve başkaları tarafından da anlaşılabilecek bir forma dönüştürmek olmalıdır. Bu amaca ulaşabilmek için yapılabilecekler verilerin listelenerek sıraya konulması, frekans tablosunun oluşturulması, verilerin gruplandırılması, grafiklerle gösterilmesi gibi basamaklardan oluşmaktadır. Bu basamaklara ilişkin detaylı bilgiler sonraki kısımlarda sırayla ele alınacaktır.

### Verilerin Sıralanması

Araştırma kapsamında toplanan ve ilk aşamada bir *yığın* olarak nitelendirilebilecek veriler üzerinde yapılması gereken öncelikli işlem, verilerin sıraya konulması olmalıdır. Özellikle görece az sayıda veri üzerinde işlem yapılacaksa, verilerin sadece küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe doğru sıralanması yoluyla basit ve kolay bir biçimde daha yorumlanabilir bir forma dönüştürülmesi mümkündür. Ancak veri sayısı arttıkça verilerin sadece sıralanması bile oldukça zahmetli ve zaman alıcı bir işe dönüşmektedir ve sıralanmış verilerin yorumlanması hiçte kolay olmayacaktır. Bu sebeple veriler sıralandıktan sonra verileri organize etmenin bir sonraki basamağı frekans tablosu oluşturmak olmalıdır.

### Frekans Tablosu Oluşturma

Frekans tablosu, bireylere ilişkin elde edilen verilerin her birinin ilgili kategorilere yerleştirilmesiyle oluşturulan bir dağılım olarak tanımlanmaktadır. Örneğin öğrencilerin 10 üzerinden değerlendirildiği bir kısa sınavdan elde edilen sonuçlar kullanılarak bir frekans tablosunun oluşturulduğunu varsayalım. Bu durumda bütün 10'lar, 9'lar, 8'ler ve diğer puanlar frekans tablosunda bir arada özetlenmelidir. Yani frekans tablosu araştırmacıya, veri setinin tümünü bir bakışta görebilmesini sağlamaktadır; puanların genel olarak düşük veya yüksek olup olmadığını göstermekte, belirli bir puan aralığında yığılma varsa bunu gözler önüne sermekte ve verinin organize edilmiş bir resmini sunmaktadır. Bunun yanı sıra, frekans tablosu herhangi bir puanın veri setindeki diğer bütün puanlara göre durumunu göstermesi açısından da araştırmacı için önemlidir.

Frekans tablosunun nasıl oluşturulduğunu somutlaştırmak üzere aşağıda verilen 30 öğrencinin 10 üzerinden aldıkları bir matematik kısa sınav sonuçlarını ele alalım:

2, 5, 1, 7, 7, 10, 2, 5, 8, 5, 3, 3, 6, 1, 4, 5, 9, 9, 5, 7, 2, 3, 4, 5, 7, 6, 3, 4, 5, 7

Yukarıda görece karmaşık olarak verilen puanlar üzerinde ilk yapılması gereken işlem puanların küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe sıralanması olmalıdır.

1, 1, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 7, 7, 7, 7, 8, 9, 9, 10

Sıralanmış puanları kullanarak frekans tablosu oluşturmak, karışık olarak verilen puanları frekans tablosuna aktarmaktan daha kolay olacaktır. Frekans tablosu oluştururken ilk sütunumuz puanları temsil eden  $X$  sütunu iken ikinci sütunumuz her bir puanın kaç defa tekrar ettiğini yani frekansını simgeleyen  $f$  sütunu olacaktır. Bu iki sütun oluşturulduktan sonra  $X$  sütununa puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanacak, karşılıklarına denk gelen  $f$  sütununa ise frekans değerleri yazılarak frekans tablosu oluşturulacaktır.

Tablo 1. *Frekans tablosu örneği*

$X$	$f$
1	2
2	3
3	4
4	3
5	7
6	2
7	5
8	1
9	2
10	1

Yukarıda oluşturulan frekans tablosundan da görüleceği üzere kısa sınav sonuçları gözden geçirildiğinde 2 öğrencinin en düşük puan olan 1 puan aldığı; sadece 1 öğrencinin alınabilecek en yüksek puan olan 10 puan aldığı; 7 öğrencinin ise 5 puan aldığı görülmektedir.

Frekans tablosu kullanılarak elde edilebilecek bazı değerler aşağıda verilmiştir.

- *Toplam veri sayısı*: Frekans sütununun toplamı bize toplam veri sayısını verecektir ( $\sum f = N$ ). Bu değeri iki farklı durumda kullanmak mümkündür:

- Karmaşık olarak verilen verileri frekans tablosuna eksiksiz aktarıp aktarmadığımızı kontrol etmek: Eğer başlangıçta elimizde karışık olarak verilen veri sayısı ile frekans sütunundan elde ettiğimiz toplam aynıysa büyük ihtimalle verileri hatasız bir şekilde tabloya aktarmışız demektir.
- Frekans tablosu şeklinde verilen verilerin toplam sayısını belirlemek: Toplam veri sayısı verilmeden sadece frekans tablosunda verilen verilerin toplam sayısına ulaşmak için de frekans toplamları bulunabilir.
- *Verilerin toplamı*: Yukarıda ilk hali ile verilen puanların toplamını bulmak için verilerin tek tek toplanması elbette mümkündür. Ancak frekans tablosu kullanılarak bu toplama daha pratik bir şekilde ulaşmak mümkündür. Bunun için her bir  $X$  değerini karşısındaki  $f$  değeri ile çarpıp ( $fX$ ) bu çarpımları toplamamız yeterlidir.

Tablo 2. *Frekans tablosu örneği*

$X$	$f$	$fX$	
1	2	2	(iki tane 1 puan)
2	3	6	(üç tane 2 puan)
3	4	12	(dört tane 3 puan)
4	3	12	(üç tane 4 puan)
5	7	35	(yedi tane 5 puan)
6	2	12	(iki tane 6 puan)
7	5	35	(beş tane 7 puan)
8	1	8	(bir tane 8 puan)
9	2	18	(iki tane 9 puan)
10	1	10	(bir tane 10 puan)

$$\Sigma fX = 150$$

Frekans tablosunda yer alan iki temel sütun olan  $X$  ve  $f$  sütunlarının yanı sıra puan dağılımına ilişkin bize bilgi verebilecek başka ölçümlerde bulunmaktadır ve bunların da frekans tablosunda yer alması mümkündür. Bunlar toplamalı frekans ( $tf$ ), oran ( $f/N$ ) ve yüzde (%) sütunlarıdır.

Toplamalı frekans ( $tf$ ) veya yığılmalı frekans olarak adlandırılan sütundaki değerler, her bir puanın sahip olduğu frekans ile önceki frekansların toplanmasıyla bulunur. Bu değer bize her bir puandan önce kaç tane puan olduğunu ve her bir puanın kaçınıcı puan olduğunun bilgisini sağlamaktadır (Güler, 2018). Örneğin aşağıda verilen Tablo 13.3'te

**KAYNAKLAR**

- Atılğan, H., Kan, A. Ve Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: Metodlar ve uygulamalar* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gravetter, F.J. ve Wallnau, L.B. (2009). *Statistics for the behavioral sciences (8th Edition)*. Wadsworth, Cengage Learning, Belmont, USA.
- Güler, N. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual (6th Edition)*. Open University Press, Berkshire, England.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

# BÖLÜM 14

Sungur GÜREL

ORCID: 0000-0003-3425-858X

## DEĞERLENDİRME VE NOT VERME

Bu bölümde eğitsel amaçlarla kullanılan değerlendirme ve not verme ele alınacaktır. Bu bölümün sonunda değerlendirmenin tanımını yapabilmemiz, ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi daha yakından tanımanız, öğretim sürecinde değerlendirmenin hangi amaçlarla ve nasıl kullanıldığını öğrenmeniz, kullanılan ölçüte göre değerlendirme türlerini sınıflandırmanız, neden ve nasıl not verildiğini kavramanız ve kapsayıcı eğitim anlayışının değerlendirme süreçlerinde nasıl karşılık bulduğunu anlamanız hedeflenmektedir.

### DEĞERLENDİRME

Geleneksel anlamıyla değerlendirme, ölçme sonuçlarını ölçütle karşılaştırarak karar verme işidir (Turgut ve Baykul, 2014). Değerlendirmenin klasik örnekleri arasında söz gelimi final sınavından 60 puan alan öğrencinin 50 puan olan final barajını geçtiği için başarılı sayılması yer alır. Ölçmenin eğitim bilimleri alanında kabul gören tanımı, Turgut (1997) tarafından *“bir niteliğin gözlemlenip sonucunun sayı veya sembollerle gösterilmesi”* olarak yapılmaktadır (akt. Turgut & Baykul 2014). Bu tanımla paralel bir başka ölçme tanımı ise Miller, Linn ve Gronlund (2013) tarafından *“Bir bireyin belirli bir özelliğe sahip olma derecesinin sayısal olarak tanımlanması sürecidir. Ölçme, “Ne kadar?” sorusunu cevaplar.”* şeklinde yapılmıştır. Ölçüt, bireyler hakkında karar verilirken kullanılacak referans noktasıdır (Atılğan, 2018). Yukarıdaki örnekte 60 puan ölçme işlemi sonucudur. 50 puan ise başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt edecek referans noktası yani ölçüttür. Verilen karar ise öğrencinin başarılı sayılmasıdır. Bu şekilde gerçekleştirilen değerlendirme işlemi günümüz eğitim anlayışının gereklerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler sadece sınav sonuçlarına bakarak değil, sınıf içi gözlemlerine dayanarak da öğrenme sürecine ilişkin değer yargılarında bulunabilir.

Bu bölümde değerlendirme kavramını eğitim bilimleri alanındaki işlevselliğini arttırmak için yukarıda yapılan tanımın biraz dışına çıkmak durumundayız. Henüz Türkiye karşılığı hakkında tam olarak fikir birliğine varılamayan “assessment” kavramı; öğrenci performansı hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılan çeşitli teknikleri ve öğrenme gelişimine ilişkin değer yargısı oluşturulması (Miller, Linn ve Gronlund, 2013) anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, öğrencinin ne kadar iyi performans gösterdiği sorusunun cevabıdır. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2017) bu terimi “durum belirleme” olarak çevirmiştir. Ancak “assessment” kavramı yalnız durumu belirlemek amacıyla değil aynı zamanda süreci belirlemek amacıyla da kullanıldığından (Miller, Linn ve Gronlund,

2013) hem durum hem de süreci kapsayacak şekilde sadece “belirleme” olarak kullanılabilir. Bu bölümde değerlendirme, belirleme ile tanımlanmıştır. Değerlendirme (belirleme), öğretim hedeflerinin belirlenmesiyle başlayan ve öğretim hedeflerinin ne kadarına ulaşıldığına ilişkin bir yargıyla biten sistematik bir sürecin tamamını kapsamaktadır. Bu tanımla beraber değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu söyleyebiliriz.

## ÖĞRETİM SÜRECİ VE DEĞERLENDİRME İLİŞKİSİ

Öğretim sürecinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda gelişim göstererek önceden belirlenmiş hedeflere ulaşması amaçlanır. Öğrencilerin gelişimlerini belirlemek içinse sürekli olarak değerlendirme işlemi gerçekleştirilir. Bu bağlamda değerlendirme, öğretim süreçleri üzerinde işlevsel bir etkiye sahiptir. Hem değerlendirme hem de öğretim süreçlerinin ilk basamağı, öğretim süreci sonunda öğrencilerin göstermesi beklenen öğrenme çıktılarının (kazanımların) belirlenmesidir. Belirlenen öğrenme çıktıları öğretim sürecine ve değerlendirmeye rehberlik eder (Miller, Linn ve Gronlund, 2013). Öğretim hedefleri açıkça belirlendikten sonra öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmelidir ki öğretim süreçleri öğrenciye göre tasarlanabilsin. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek aslında bir değerlendirme işidir. Öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen değerlendirme iki ana amaca hizmet eder. Bunlar öğrenme gelişimi hakkında bilgi toplamak ve öğrenme güçlüklerini tanılamaktır. Öğretim sürecinin son basamağı öğrencilerin öğrenme hedeflerinin ne kadarına ulaştığını belirlemektir. Bu basamak da aslında bir değerlendirme işidir (Airasian ve Madaus, 1972). Şimdi her bir basamakta gerçekleştirilen değerlendirmeleri ayrı ayrı ele alalım.

### 1. Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, özel eğitim, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında yürütülen öğretim programlarını hazırlama yetkisi Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulundadır. Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının geliştirilmesinde pek çok iş ve dış paydaştan görüş almaktadır. Öğretim programlarının değerlendirilmesi bu bölümün kapsamı dışındadır. Bu konuda Bilen (1995) incelenebilir. Sadece değerlendirmeye rehberlik etmesi açısından öğretim programlarında yer alan kazanımlara değinilecektir.

Bir önceki kısımda bahsedilen öğretim programlarının tamamına [mufredat.meb.gov.tr](http://mufredat.meb.gov.tr) adresinden ulaşılabilir. Ülkemizde uygulanan öğretim programlarında her bir ders için sınıf düzeyi, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı ve kazanımın yanı sıra kazanımlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır. Bütün derslerde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor kazanımlar farklı ağırlıklarda yer almaktadır. Her bir türdeki kazanıma ne kadar erişildiğine yönelik gerçekleştirilecek değerlendirmede farklı ölçme teknikleri (Bu

konu bu kitapta Bölüm 4'ten Bölüm 11'in sonuna kadar ayrıntılı olarak ele alınmıştır.) kullanılabilir. Özellikle bilişsel ve duyuşsal kazanımların soyut olması ve dolaylı olarak ölçülebilmesi gösterge davranışların kullanımını zorunlu kılar. Gösterge davranışlar, kazanımların gözlemlenebilir olmasını sağlar. Bir kazanıma sahip olan öğrencinin göstermesi beklenen davranış olarak tanımlanabilir. Kazanımların öğrenci davranışları üzerinden yazılması aslında öğretmenlere değerlendirme sürecinde rehberlik eder. Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan birinci sınıf kazanımlardan birincisini ele alacak olursak; "M.1.1.1.1. Rakamları okur ve yazar." kazanımına sahip bir öğrencinin rakamları okuyabilmesi ve yazabilmesi gösterge davranışını göstermesini bekleriz. Yine aynı ders ve sınıf düzeyinde bir başka kazanımda ise "M.1.1.2.1. Toplama işleminin anlamını kavrar." gösterge davranış açık değildir. Öğretmenin üzerine düşen görev, toplama işleminin anlamını kavrayan öğrencilerin gösterecekleri gösterge davranışları belirlemek ve buna dayalı değerlendirme durumları tasarlamaktır. Bu nedenle değerlendirme süreçleri hazırlanması öğretim programlarından başlar.

## 2. Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyinin Değerlendirilmesi

Bu değerlendirme, öğretim süreci başlamadan önce yapılır. Bu türden değerlendirmelere yabancı dil kurslarının başlangıcında yapılan seviye belirleme sınavları örnek verilebilir. Öğrencinin söz konusu yabancı dili ne kadar bildiği tespit edilerek ihtiyacına en uygun seviyede eğitim verilebilir. Temel amaç, öğrenciye en yararlı olabilecek öğretim ortamını sağlayabilmek için bilgi toplamaktır. Öğrencilerin daha önce aldıkları dersler, öğretilen alanla ilgili ön test, yetenek testleri, öz değerlendirme formları ve gözlemler ile bilgi toplanabilir. Böylelikle öğrencinin, öğretimin amacına ulaşması için gerekli olacak ön öğrenmelere sahip olduğu garanti altına alınır. Ayrıca bu safhada öğrencinin kişilik özellikleri, ilgileri, çalışma alışkanlıkları belirlenerek öğrenci için en yararlı olacak öğretim yöntem ve teknikleri (grup çalışmasına karşın bireysel çalışma vb.) belirlenebilir (Miller, Linn ve Gronlund, 2013).

## 3. Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinde öğrenme ilerlemesini izleyerek öğrenmeyi geliştirme amacıyla kullanılır. Hem öğrencilere hem de eğitimcilere sürekli olarak dönüt sağladığından öğrenme ve öğretme arasındaki köprüyü sağlamıştır. Öğrencilere sağlanan dönüt başarısızlık olasılığını azaltır, öğretmenlere sağlanan dönüt ise öğretim yöntem ve tekniklerini değiştirmeleri için fırsat sağlar (Miller, Linn ve Gronlund, 2013). Biçimlendirici değerlendirmenin başarıya ulaşması için öğretmenler ve öğrenciler kazanımlara odaklanmalı, mevcut başarının ulaşılması hedeflenen kazanım düzeyinden ne kadar uzakta olduğunu belirlemeli ve son olarak hedefe daha yakınlaşmak

## KAYNAKLAR

- Airasian, P. W. & Madaus, G. J. (1972). Functional types of student evaluation. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 4, 221-233.
- Akdeniz Üniversitesi (2017). *Ders işlemleri, sınav ve başarı değerlendirme yönergesi*. 11.01.2017 tarihli ve 01/05 sayılı Senato Kararı. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Atılğan, H. (Ed.) (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (11. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (1995). *Program değerlendirme* (2. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brookhart, S. M. (2006). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool*. Alexandria: ASCD.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, 29072*. Ankara: Resmi Gazete.
- MEB (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği, 29871*. Ankara: Resmi Gazete.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. (2013). *Measurement and assessment in teaching* (11th. [International] ed.). Boston: Pearson.
- Moss, C. M. & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. Alexandria: ASCD.
- Siirt Üniversitesi (2018). *Siirt Üniversitesi ön lisans ve lisans eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliği, 30545*. Ankara: Resmi Gazete.
- Thompson, S. J., Thurlow, M. L., & Malouf, D. B. (2004). Creating better tests for everyone through universally designed assessments. *Journal of Applied Testing Technology*. 6, 1-15.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.



# Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar

Editörler

Doç. Dr. Funda NAYIR

Prof. Dr. şenel POYRAZLI

Ankara

2022

## Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar

Editörler: Doç. Dr. Funda NAYIR - Prof. Dr. şenel POYRAZLI

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN : 978-605-170-774-7  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Kapak : Anı Yayıncılık

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

### Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar

Editörler: NAYIR, Funda – POYRAZLI, şenel

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, viii + 174 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-774-7

### Eğitim, Eğitim Bilimleri

Mikro ğretim Uygulamaları, ğrenme Modelleri, Eğitim rgtlerinde rgtsel Muhalefet  
Sosyal Bilgiler ğretimi, çok Değişkenli Normallik

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# İÇİNDEKİLER

Yazarların Özgeçmişleri .....	v
Senkron ve Asenkron Mikro Öğretim Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeler .....	1
<b>Burcu DUMAN</b>	
Çok Değişkenli Normallik: Testler Ne Kadar Doğru ve Güçlü? .....	19
<b>İbrahim UYSAL ve Abdullah Faruk KILIÇ</b>	
Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Liseleri Tercih Etme .....	33
Durumları ve Konuya İlişkin Veli Görüşleri	
<b>İlkay BOZKURT ve Kenan ÖZCAN</b>	
İstatistiği Öğretme Bilgisi Üzerine Odaklanan Modellerin İncelenmesi .....	49
<b>Nadide YILMAZ</b>	
PQE Yöntemi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımı .....	72
<b>Okan YETİŞENSOY ve Şemsettin AKDENİZ</b>	
Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Örgütsel İmaj, Öğrenci Sadakati, Aidiyeti ve Mesleki Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişkiler .....	90
<b>Selma SAYDAM M. ve Yüksel ERDOĞDU</b>	
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları.....	102
<b>Ümmü Gülsüm DURUKAN ve Demet BATMAN</b>	
Ulusal Bir Sorun Olarak Okul Terki: Nedenleri, Sonuçları ve Önleme Yolları .....	119
<b>Abdulvahap YORĞUN</b>	
Türkiye'de Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Muhalefet Konusunda Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir Meta Değerlendirme .....	132
<b>Yılmaz İlker YORULMAZ, İbrahim ÇOLAK ve Yahya ALTINKURT</b>	
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kaynaştırmaya İlişkin Öz Yeterlikleri ile Duygu, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi.....	157
<b>Eylül AKAR, Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI</b>	

## YAZAR ÖZGEÇMİŞLERİ

### **Dr. Abdullah Faruk KILIÇ**

Kırşehir doğumlu olan Dr. Kılıç Dokuz Eylül Üniversitesi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği alanında lisans, Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi almıştır. Yüksek lisans tezi temel eğitimden ortaöğretime geçiş ortak ve mazeret sınavındaki Türkçe ve matematik alt testlerinin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılması, doktora tezi ise karma testlerde doğrulayıcı faktör analizi kestirim yöntemlerinin karşılaştırılması üzerinedir. 2011-2012 yıllarında Bilecik/Gölpazarı Şehit Kemal Ay Lisesinde matematik öğretmeni, 2012-2016 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında Millî Eğitim Uzman yardımcısı ve 2016-2020 yılları arasında Hacettepe Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2020 yılının ocak ayından bugüne Adıyaman Üniversitesinde araştırma görevlisi doktor olarak görev yapmaktadır. Alanında yayımlanan ulusal ve uluslararası makaleleri ve bildirileri bulunmaktadır. Çalışma konuları ve ilgi alanları arasında açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon katsayıları, güvenilirlik katsayıları, ölçek geliştirme ve boyutluluk yer almaktadır. Temel İstatistik, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi gibi dersler vermiştir/vermektedir.

### **Dr. Abdulvahap YORGUN**

Yüksek lisans eğitimini Ortadoğu Teknik Üniversitesi PDR bölümünde; Doktora eğitimini ise Hacettepe Üniversitesi PDR bölümünde tamamladı. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki çeşitli kurumlarda psikolojik danışman olarak görev yaptı. Halen İzmir Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezinde PDR Hizmetleri bölüm başkanlığı görevini yürütmektedir. Çeşitli üniversitelerde aile danışmanlığı ve travma psikolojik danışmanlığı dersleri vermektedir. Araştırma ve uygulama alanları, risk altındaki çocuk ve ergenler, gelişimsel travma, nöropsikoloji, aile danışmanlığı, çokkültürlülük ve sosyal adalet psikolojik danışmanlığı, matematik kaygısı ve psikoeğitim programlarının geliştirilmesidir.

### **Doç. Dr. Burcu DUMAN**

2006 yılında Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2009 yılında tezli yüksek lisans, 2013 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2019 yılında, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doçent doktor unvanı almıştır. 2009-2013 yılları arası Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli kurumlarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2013 yılından itibaren Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Doç. Dr. Burcu Duman, lisans düzeyinde Öğretim İlke ve Yöntemleri, Program Geliştirme, Mikro Öğretim, Program Dışı Etkinlikler ve Eğitim Felsefesi dersleri, lisansüstü düzeyde Program Değerlendirme, Nitel Araştırma Yöntemleri, Öğretim Modelleri: Kuram ve Uygulama, Öğretim Modelleri ve Uygulaması, Felsefe ve Eğitim Programları, Öğrenme ve Öğretme Strateji ve Yöntemleri, Öğrenme Kuramları ve Eğitime Yansımaları, Düşünme Becerileri ve Öğretimi derslerini vermektedir.

### **Dr. Demet BATMAN**

Dr. Batman Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde Doktora Sonrası Araştırmacı olarak görev yapmaktadır. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Fizik Öğretmenliği Prog-

ramı'ndan 2007 yılında mezun olmuştur. 2010 yılında Fizik Eğitimi alanında yüksek lisans derecesi almıştır. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı'nda başladığı doktora eğitimini 2017 yılında tamamlamıştır. Fizik eğitimi ve fen eğitimi alanlarında çalışmalarına devam eden araştırmacının çalışma alanları arasında öğretmen eğitimi, mesleki gelişim ve okul dışı öğrenme de yer almaktadır.

### **Dr. İbrahim ÇOLAK**

Dr. Çolak, 2007 yılında Ondokuzmayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programında lisans öğrenimini tamamladı. 2007 yılında Muğla'da İngilizce öğretmeni olarak çalışmaya başladı. 2014 yılından bu yana Milas Sebahattin Akyüz Fen Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda 2016 yılında yüksek lisans, 2021 yılında doktora derecesini aldı. Dr. Çolak'ın çalışma alanları arasında örgütsel davranış, eleştirel eğitim ve iş güvencesizliği gibi konular yer almaktadır.

### **Dr. İbrahim UYSAL**

Afyonkarahisar Dinar doğumlu olan Dr. Uysal Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği alanında lisans (2011), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans (2014) ve Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora (2019) eğitimi almıştır. Yüksek lisans tezi Madde Tepki Kuramı yöntemleri ile karma format testlerin eşitlenmesi, doktora tezi ise açık uçlu maddelerin otomatik puanlanması ve test eşitleme sürecinde yer alması üzerinedir. Yazar 2012-2014, 2017-2019 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde araştırma görevlisi, 2014-2017 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2019 yılından bugüne Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde araştırma görevlisi doktor olarak görev yapmaktadır. Alanında yayımlanan ulusal ve uluslararası makaleleri, bildirileri ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Projelerde araştırmacı olarak görev yapmış/yapmaktadır. Akademik dergilerde editör ve istatistik editörü olarak görev yapmaktadır. Çalışma konuları ve ilgi alanları arasında değişen madde fonksiyonu, faktör analizi, normallik, geçerlik ve güvenilirlik, madde parametre kayması, otomatik puanlama, ölçek geliştirme ve uyarlama, test eşitleme ve veri madenciliği yer almaktadır. Temel İstatistik, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Eğitimde Proje Hazırlama, Bilim ve Araştırma Etiği gibi dersler vermiştir/vermektedir.

### **İlkay BOZKURT**

1994 yılında İzmir'de doğdu. İlköğretim eğitimini tamamladıktan sonra lise öğrenimine mesleki ve teknik lisede (2008-2012) devam etti. Lise eğitimini okul birincisi olarak bitirmesinin ardından lisans öğrenimini matematik eğitimi alanında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (2012-2015) ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde (2015-2016) bölüm birincisi olarak tamamladı. 2016 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı'nda matematik öğretmeni olarak görev yapmakta ve Adıyaman Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi alanında hazırladığı tez çalışması ile çalışmalarını sürdürmektedir.

**Prof. Dr. Kenan ÖZCAN**

1970 yılında Malatya’da doğdu. Temel eğitimini bu şehirde tamamladı. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Bölümünden 1994 yılında mezun oldu. Yüksek Lisansını ise aynı üniversitede 1999 yılında tamamladı. 2009 yılında aynı üniversitede, Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Finansman Harcamalar ve Maliyet isimli tezi vererek doktorasını tamamladı. Aynı yıl Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne atandı. 2015 yılında Eğitim Yönetimi alanında Doçent ve 2021 yılında Profesör oldu. Son dönemlerde Mesleki ve Teknik Eğitim, Eğitim Politikaları, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim alanlarında çalışmaktadır.

**Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi öğretim üyelerindedir. (2011-2022). Araştırma ilgi alanları arasında, yaratıcılık, çocuk psikolojisi, eğitim psikolojisi, test geliştirme, ölçme ve değerlendirme yer almaktadır.

**Dr. Nadide YILMAZ**

2008 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı’nda lisans, 2013 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Matematik Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans ve 2019 yılında Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda doktora eğitimini tamamladı. 2008-2013 yıllarında arasında Milli Eğitimi Bakanlığına bağlı okullarda matematik öğretmeni olarak çalıştı. 2013 yılında Öğretim Üyesi Yetiştirme programı kapsamında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Matematik Eğitimi Anabilim Dalı’na araştırma görevlisi olarak atandı. Aynı yıl doktorasını tamamlamak üzere Hacettepe Üniversitesi’ne görevlendirildi. 5 yıl araştırma görevlisi olarak çalıştığı Hacettepe Üniversitesi’nden doktorasını tamamlayarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi’ne döndü. 2020 yılında aynı üniversitede Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmaya başladı. Halen bu görevine devam etmektedir. Öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, istatistik eğitimi araştırmacının ilgi alanları arasındadır.

**Arş. Gör. Okan YETİŞENSOY**

1993 yılında Eskişehir’de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Eskişehir’de tamamladı. Lisans öğrenimini ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında tamamlayarak 2016 yılında mezun oldu. Aynı yıl Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Halen burada görev yapmakta ve Anadolu Üniversite’sinde Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında doktora eğitimini sürdürmektedir.

**Selma SAYDAM**

Selma Saydam, okul öncesi öğretmenidir ve aynı zamanda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde okul öncesi eğitimi doktora öğrencisidir. İstanbul Üniversitesinde müfredat yönetimi, kalite ve sistem yönetiminde çalışmıştır (2013-2017). Araştırma ilgi alanları; eğitim yönetimi, yükseköğretim yönetimi ve erken çocukluk eğitimidir.

**Arş. Gör. Şemsettin AKDENİZ**

1994 yılında Kocaeli’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Kocaeli’de tamamladı. 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında başladığı lisans eğitimini 2017 yılında tamamladı. 2020 yılından itibaren Bartın Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine ve araştırma görevlisi olarak görevine devam etmektedir.

**Dr. Ümmü Gülsüm DURUKAN**

Dr. Durukan Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümü Fizik öğretmenliği programından 2007 yılında mezun olmuştur. 2010 yılında Fizik Eğitimi yüksek lisans ve 2019 yılında Fizik Eğitimi doktora derecesini Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden almıştır. Fizik Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi alanlarında çalışmalarına devam eden araştırmacının ilgi ve çalışma alanları arasında öğretmen eğitimi, kavram öğretimi, bilginin modellenmesi, didaktik teoriler ve zihinsel modeller yer almaktadır.

**Prof. Dr. Yahya ALTINKURT**

Lisans öğrenimini 1994 yılında Marmara Üniversitesi'nde tamamladı. 2003 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans, 2007 yılında doktora derecesini aldı. 1994-2008 yılları arasında İçel, Batman, Şanlıurfa, Eskişehir ve Kütahya illerinde öğretmen olarak görev yaptı. 2009 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ne öğretim üyesi atandı. 2014 yılından bu yana Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmaktadır. 2013 yılında Doçent, 2019 yılında Profesör unvanını aldı. Dr. Altinkurt'un çalışma alanları arasında; eğitim politikaları, eleştirel pedagoji ve örgütsel davranış gibi konular yer almaktadır.

**Dr. Yılmaz İlker YORULMAZ**

Dr. Yorulmaz, lisans öğrenimini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamladı. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda 2016 yılında yüksek lisans, 2021 yılında doktora derecesini aldı. 2014 yılından bu yana Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Dr. Yorulmaz'ın çalışma alanları arasında örgütsel davranış, güç eşitsizlikleri ve eleştirel eğitim gibi konular yer almakta, bu alanlarda çeşitli yayınları bulunmaktadır. Dr. Yorulmaz, Avrupa Birliği tarafından desteklenen çeşitli projelerde araştırmacı olarak görev almaktadır.

**Eylül AKAR**

Kastamonu Üniversitesinin özel eğitim bölümü, otizm spektrum bozukluğu eğitimi ana bilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Lisans derecesini Pamukkale Üniversitesinde eğitim bilimleri bölümünde, yüksek lisans derecesini ise Hacettepe Üniversitesinde psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde tamamlamıştır.

**Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI**

Kastamonu Üniversitesinin özel eğitim bölümü, otizm spektrum bozukluğu eğitimi ana bilim dalında doktoralı öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Lisans derecesini sınıf öğretmenliği alanında Gazi Üniversitesinde, yüksek lisansını özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alanında University of London'da, doktora eğitimini ise sınıf eğitimi alanında Gazi Üniversitesinde tamamlamıştır. Araştırma alanları, özel eğitim, disleksi ve özgül öğrenme güçlüğü konularını kapsamaktadır.

# Senkron ve Asenkron Mikro Öğretim Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeler

Doç. Dr. Burcu DUMAN<sup>1</sup>

Bir öğretmenin başarısında bilgisini kullanabilmesi ve işe koşabilmesi önemlidir. Bu başarıya katkı getireceği düşünülen ve teori ile uygulama arasında köprü kurmaya yönelik tekniklerden biri mikro öğretimdir. Mikro öğretim, normal sınıf ortamına göre daha kontrollü bir öğrenim ortamı sunarak teori ile uygulama bağı kurması açısından öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yere sahiptir (Külahçı, 1994). Mikro öğretim, Stanford Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından geliştirilen ve ilk olarak 1963 yazında Stanford'un öğretmen staj programında uygulanan bir öğretmen eğitimi tekniğidir (Allen, 1967). Temelde Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Güney ve Semerci, 2009). Terim olarak, ders planlama ve uygulama konusunda deneyim kazanmak için eğitim yöntemleri derslerinde öğrencilerin akranlarına bir ders "öğretmesi" şeklindeki yaygın uygulamayı ifade eder (Bell, 2007). Kısa ve öz olarak, zaman ve öğrenci sayısı açısından küçültülmüş bir öğretim durumu olarak tanımlanır (Allen ve Clark, 1967, 75). Mikro öğretim uygulamaları, öğretmen eğitiminde kuram ile uygulamayı bütünleştiren etkili ve öğrenen merkezli bir tekniktir (Ekşi, 2012). Öğrencilere küçük bir öğrenme durumunda belli bir becerinin gerçekleşmesini izleme imkânı sunmaktadır. Amaç; eğitimcilere güven, destek ve yansıtma vermektir. Bunu yaparken de öğrenciler ne vermek istediklerinin planını, arkadaşları ve meslektaşları arasında deneyerek yapmaktadırlar (Güney ve Semerci, 2009). Mikro öğretim, öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlamakta (Ekşi, 2012); öğretmen adayları birbirlerinin performanslarını gözlemlemekte ve eleştirmektedirler. Mikro öğretim uygulamaları yapısı gereği, akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarının derecesini, değerini veya kalitesini düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenleme olan (Topping vd, 2000) akran değerlendirmesini ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamalarını (Yurdabakan, 2005) içeren öz değerlendirmeler yapmasını sağlamaktadır.

Mikro öğretimle ilgili son on yılda yapılan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2013; Babacan ve Şaşmaz Ören, 2017; Batman ve Saka, 2019; Bayat ve Öztürk, 2017; Bilen, 2014; Kaleli Yılmaz ve Ergün, 2017; Kardaş ve Tutak, 2016; Karlström ve Hamza, 2019; Marulcu ve Dedetürk, 2014; Özçelik, 2017; Saraçoğlu ve ark., 2018; Sevim, 2013; Şaşmaz Ören ve Ateş, 2018; Tok, 2016; Ping, 2013). Bu çalışmaların büyük çoğunluğunda, çalışma grubu aynı programda eğitim alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunda ise farklı programlarda eğitim alan öğretmen adayları bir arada bulunmuştur. İlk bakışta bu durum bir dezavantaj gibi görünse de öğretmenlik mesleğinin ortak noktalarını fark etmeyi sağlamış ve etkileşim hâlinde olmanın avantaj sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu konuda Bayat ve Öztürk de (2017) farklı branşlarda okuyan öğretmen adaylarıyla yapılan uygulamaların önceki çalışmalar ile karşılaştırılmasını önermektedir. Ayrıca, bu araştırmanın Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018 yılı itibari ile uygulamaya konulan öğretmenlik lisans programlarında yer alan meslek bilgisi seçmeli derslerinden biri olan Mikro Öğretim dersinde gerçekleşmesinin söz konusu programın uygulamadaki etkililiği hakkında da dönüt sağlayacağı öngörülmektedir.

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJERCongress 2022) sunulan bildirden oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Bartın Üniversitesi ORCID: 0000-0001-7414-8866



Ulaşılan yerli alan yazın kadarıyla Sanal-Erginer'in (2022) araştırması dışında, uzaktan mikro öğretimin denendiği başka bir çalışmaya rastlanmaması çalışmayı diğer araştırmalardan ayıran başka bir yön olarak görülmektedir. Nitekim Sanal-Erginer de (2022) bulgularına ve tartışmalarına dayanarak uzaktan çevrim içi mikro öğretim uygulamaları hakkında daha fazla araştırma yapılmasını önermiştir.

Uzaktan eğitimde web tabanlı eğitim ortamları senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) olarak oluşturulabilmektedir (Işık vd., 2010). Senkron gerçekleşen uzaktan öğretimde, öğretmen ve öğrenci fiziksel olarak farklı ortamlarda iken iki yönlü iletişim sağlanır ve karşılıklı etkileşim eşzamanlıdır (Yorgancı, 2015). Senkron bir öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenciler bir ders hakkında öğretmek ve iletişim kurmak için belirli bir çevrim içi platformda çevrim içi olarak buluşur (Amiti, 2020). Bu ortamlar, farklı mekânlarda ama aynı zamanda bireylerin belli öğrenme amaçları doğrultusunda bir araya geldiği ortamlardır (Düzenli, 2022). Asenkron uzaktan öğretim ise ders içeriğinin önceden hazırlanarak internet aracılığıyla öğrencilere ulaştırıldığı, zaman ve mekândan bağımsız bir uygulamadır (Yorgancı, 2015). Asenkron ortamlarda öğretmen, eğitim materyallerini öğrenme etkinliğini yapmadan önce hazırlamış ve depolamış olmalıdır. Öğrenci bu eğitim materyallerine ne zaman ve nereden ulaşacağına kendisi karar vererek kendi hızında öğrenmektedir (Can, 2008). Senkronize iletişim, kullanıcıların motivasyonunu artırır, ancak bilgileri işlemelerini zorlaştırır. Ancak asenkron iletişim, gönderen anında bir cevap beklemediği için alıcının bir mesajı anlaması için daha fazla zaman sağlar (Hrastinski, 2008). Hrastinski (2008) incelediği çeşitli araştırma bulgularından hareketle asenkron iletişimin, karmaşık fikirlerin yansıtılması ve tartışılması için daha uygun olduğunu ancak öğrencilerin sosyal yapıları gereği senkron tartışmalardan hoşlandıklarını belirtmektedir. Yorgancı da (2015), asenkron eğitimin zengin içerik, esneklik, bireysel öğrenmeye uygunluk gibi özellikleri ile senkron eğitimin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında "yakın" iletişim sağlaması özelliğinin bütünleştirilmesine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da senkron ve asenkron uygulamalar bir arada kurgulanmıştır.

Araştırmanın amacı, senkron ve asenkron mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesidir. Bu genel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Öğretmen adaylarının;

- Senkron ve asenkron mikro öğretimin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlik becerilerini kazandırmada mikro öğretimin etkisi hakkında görüşleri nelerdir?
- Dersin giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?
- Akran değerlendirmesine yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma"dır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 37). Bu çalışmada görüşmeler yoluyla, senkron ve asenkron ortamlarda gerçekleşen mikro öğretim süreci bütüncül bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır.

## Araştırma Deseni

Araştırma deseni, durum çalışmasıdır. Durum çalışması, tek bir vakanın özelliğinin ve karmaşıklığının incelenmesi ve önemli durumlarda etkinliğinin anlaşılmasıdır (Stake, 1995). Durum çalışması daha genel bir ilkeyi göstermek için sıklıkla tasarlanan özel bir durumdur. Güçlü yönlerinden biri, bağlamın hem nedenlerin hem de sonuçların güçlü bir belirleyicisi olduğunu kabul ederek etkileri gerçek bağlamlarda gözlemlesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Amaç, belli bir duruma ilişkin sonuçlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma, durum çalışması türlerinden bütüncül tek durum desenine (Yin, 2003) göre biçimlendirilmiştir. Bütüncül tek durum deseninde bir birey, bir okul, bir program gibi tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada da mikro öğretim tek bir analiz birimi olarak ele alınmıştır.

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu anlayışla, seçmeli mikro öğretim dersini uzaktan eğitim yoluyla alma ölçütünü karşılayan toplam 35 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

## Uygulama Süreci

Senkron ve asenkron mikro öğretim uygulamaları altı hafta sürmüştür. Haftalık uygulama sürecinde hazırlık, senkron ve asenkron süreçlerde yapılan çalışmalar Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** *Haftalık uygulama süreci*

Hazırlık	Videoların çekilmesi ve kaydedilmesi.
Asenkron	Video kayıtlarının izlenmesi. Akran ve öz değerlendirmelerin yapılması.
Senkron	Video kayıtları ile ilgili tartışmaların yapılması.

Mikro öğretimi yapılacak ders kendi içinde; “derse giriş”, “geliştirme” ve “sonuç” olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. 1. Hafta öğretmen adayları tarafından “derse giriş” videoları çekilerek akran ve öz değerlendirmeler yapılmıştır. 2. Hafta yapılan değerlendirmeler üzerine “revize derse giriş” videoları çekilerek dönütler verilmiştir. Aynı uygulamalar 3. ve 4. haftalar için “geliştirme”; 5. ve 6. haftalar için ise “sonuç” bölümleri için tekrar edilmiştir. 6. Haftanın sonunda öğretmen adayları ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

## Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak görülemeyenler hakkında bilgi edinme ve görülmeyenlerle ilgili alternatif açıklamalar yapma imkânı sağlayan (Glesne, 2013) görüşme temelinde yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, araştırma soruları temelinde oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak son hâli verilen görüşme formunda dört adet soru yer almıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği arttırmaya yönelik bazı önlemler alınmıştır. Geçerlik için transfer edilebilirliği arttırmak için ayrıntılı betimleme yapmak ve amaçlı örnekleme seçimi önemlidir (Merriam, 2013; Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ayrıntılı betimleme için ise doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Güvenirlikte, çalışmadaki bireylerin genel yöntem ve süreçlerinin açık ve ayrıntılı olarak açıklanmasına, çalışma verilerinin saklanması ve başkaları tarafından yeniden analiz edilmek üzere kullanılabilir olmasına önem verilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu nedenle araştırma süreci, veri toplama aracından araştırma sorularına, analiz biçiminden bulguların sunumuna kadar ayrıntılı olarak verilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya ait ham veriler ihtiyaç hâlinde kullanılmak üzere saklanmaktadır.

## Verilerin Analizi

Veri analizinde tümevarımcı bir anlayış benimsenmiştir. Tümevarımcı analizde, toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veriler öncelikle kavramsallaştırılmış sonra veriyi açıklayan temalar oluşturulmuştur.

## Bulgular

### Senkron ve asenkron mikro öğretimin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşler

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre materyal kullanım kolaylığı, hataların telafi edilebilmesi, ayrıntılı ve titiz çalışma, rahatlık, teknoloji kullanımı ve esnek zaman senkron ve asenkron mikro öğretimin avantajlarıdır. Bu avantajlar aşağıda Şekil 1’de verilmiştir.

Kendini rahat hissetmenin kişinin kendi yeteneklerini keşfetmesini sağladığı, heyecanı ve tahtada ders anlatma korkusunu azalttığı, topluluk önünde konuşma endişesini ortadan kaldırdığı ve değerlendirme kolaylığı sağladığı ifade edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri içeren doğrudan alıntılar şöyledir:

- *Ders yüz yüze işlenseydi ben ve birçok arkadaşımız bu kadar rahat anlatıp bu konuda yeteneklerimizi ve yapabileceklerimizi keşfedemezdik. Evet, yarın öbür gün dersi canlı canlı yüz yüze işleyeceğiz ama şimdi en azından tek sıkıntımızın giderilmesi gereken heyecan olduğunu biliyoruz.*
- *Sınıf ortamında olsak bu videoları değerlendirmek evdeki kadar kolay ve rahat olmazdı.*
- *Birçok öğretmen adayının tahtaya çıkıp ders anlatması ilklerde korkulan bir deneyim oluyor. Ama video şeklinde ve uzaktan olması bu korkularımızı bir nebze azalttı; bu bir avantajdı.*
- *... kaçırmış olduğum dersi sonradan izleyebilme ve ödevleri takip edebilme olanağı sundu.”*
- *... tek avantajı teknolojiyi kullanmayı öğrenmemizdir.*

## Kaynaklar

- Albert, C. R. ve Hipp R. (1976). Videotape recording in the preparation of college sociology teachers. *Preparing Sociologists to Teach*, 3(3), 327-338.
- Allen, D. W. (1967). Preface. *Stanford teacher education program*. Stanford University.
- Allen, D. W. ve Clark, R. J. (1967). Microteaching: Its rationale. *The High School Journal*, 51(2), 75-79.
- Amiti, F. (2020). Synchronous and asynchronous e-learning. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5 (2), 60-70.
- Aydın, İ. S. (2013). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlilik algılarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 67-81.
- Azrai, E. P., Rini, D. S., ve Suryanda, A. (2020). Micro-teaching in the digital industrial era 4.0: necessary or not? *Universal Journal of Educational Research*, 8(4A), 23-30. DOI: 10.13189/ujer.2020.081804
- Babacan, T. ve Şaşmaz Ören, F. (2017). Teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının teknoloji kullanım algıları üzerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 193-214.
- Babacan, T. ve Şaşmaz Ören, F. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji destekli mikro öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 195-224.
- Batman, D. ve Saka, A. Z. (2019). Mikro yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 39(2), 627-654.
- Bayat, S. ve Öztürk, T. (2017). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulaması örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 339-351.
- Bell, N. D. (2007). Microteaching: what is it that is going on here? *Linguistics and Education*, 18, 24-40.
- Bilen, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 181-203.
- Can Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı eğitim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Manisa.
- Can, V. (2009). A microteaching application on a teaching practice course. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 125-140.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge. Taylor ve Francis Group.
- Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro-öğretim: Öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 55-73.
- Düzenli, H. (2022). Senkron (eş zamanlı) dijital öğrenme ortamları. T. V. Yüzer ve M. Kesim (Edt.), *Açık ve uzaktan öğrenmenin dijital dönüşüm boyutu* içinde (ss. 260-277). Pegem akademi.
- Ekşi, G. (2012). Implementing an observation and feedback form for more effective feedback in microteaching. *Education and Science*, 37(164), 268-282.

- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş (2. basım)*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. ve Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Gürbüzoğlu Yalmançı, S., ve Aydın, S. (2014). The views of Turkish pre-service science teachers concerning microteaching practices. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 4-14.
- Güney, K. ve Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 77-83.
- Hrastinski, S. (2008). The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions: A case study of two e-learning courses. *Information ve Management*, 45, 499-506.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılmalı analizi. XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10- 12 şubat 2010 Muğla Üniversitesi. [https://ab.org.tr/ab10/kitap/isik\\_karaci\\_AB10.pdf](https://ab.org.tr/ab10/kitap/isik_karaci_AB10.pdf)
- Kaleli Yılmaz, G. ve Ergün, A. (2017). Mikro-öğretim yöntemi matematik öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerini nasıl değiştirmektedir? *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 573-592.
- Karataş, F. Ö. ve Cengiz, C. (2016). Özel öğretim yöntemleri II dersinde gerçekteştirilen mikro-öğretim uygulamalarının kimya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 565-584.
- Karataş, F. Ö., Cengiz, C. ve Uludüz, ř. M. (2020). Öğretim sürecinde endişenin azaltılması için mikro-öğretimin yeniden düzenlenmesi: öğretmen adaylarının görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 30-56.
- Kardaş, M. N. ve Tutak, M. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazarlık becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 229-249.
- Karlsson, M. (2020). Can micro-teaching, teacher feedback/feedforward and reflective writing enhance pre-service teachers' pedagogical content knowledge of grammar in english as a second language? *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 145-156.
- Karlström, M., ve Hamza, K. (2019) Preservice science teachers' opportunities for learning through reflection when planning a microteaching unit. *Journal of Science Teacher Education*, 30(1), 44-62.
- Kartal, T., Yamak, H. ve Kavak, N. (2017). Mikro öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri üzerindeki etkisi. *KEFAD*, 18(3), 740-771.
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 384-401.
- Küçüköğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. ve Karademir, ř. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 19-32.
- Külahçı, ř. (1994). Mikro öğretimde Fırat üniversitesi teknik eğitim fakültesi deneyimi. *Eğitim ve Bilim*, 18(91), 36-44.
- Marulcu, İ. ve Dedetürk, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemini uygulamaları: bir eylem araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 353-372.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Odo, D. M. (2022). An action research investigation of the impact of using online feedback videos to promote self-reflection on the microteaching of preservice EFL teachers. *Systemic Practice and Action Research*, 35, 327–343.
- Özçelik, N. (2017). Fransızca okuma becerisi öğretiminde mikro-öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 99-110.
- Ping, W. (2013). Micro-teaching: A powerful tool to embedding the english teacher certification testing in the development of English teaching methodologies. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 2(3), 163-175.
- Richards, J. C., ve Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Sanal-Erginel, S. (2022). Student teachers' experiences in an emergency remote microteaching course: Lessons learned for the COVID-19 era and beyond. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 12(1), 89-112.
- Saraçoğlu, G. Gürışık, A. ve Furat, D. (2018). İngilizce öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sonrasında yapılan eleştiri ile ilgili görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 58-76.
- Semerci, Ç. (2011). Mikro öğretim uygulamalarının çok-yüzeyle rasch ölçme modeli ile analizi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 14-25.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 303-313.
- Şaşmaz Ören, F. ve Ateş, Ö. (2018). Analoji kullanılarak yapılan mikro öğretim uygulamalarının kavram haritaları yoluyla değerlendirilmesi. S. Dinçer (Edt.), *Değişen Dünyada Eğitim* içinde. (ss. 369-384). Pegem Akademi.
- Şen, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Education and Science*, 34(151), 165-174.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publication.
- Tok, Ş. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim*, 212, 5-25.
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., ve Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. basım)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research – design and methods (3. basım)*. Sage Publication.
- Yorgancı, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- Yurdabakan, İ. (2005). Yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişki. II. Aktif Eğitim Kurultayı Bildirisi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

# Çok Değişkenli Normallik: Testler Ne Kadar Doğru ve Güçlü?

İbrahim UYSAL <sup>1</sup>

Abdullah Faruk KILIÇ <sup>2</sup>

## Giriş

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), diskriminant analizi ve kanonik korelasyon gibi parametrik çok değişkenli istatistiksel yöntemler çok değişkenli normallik varsayımına sahiptir. Çok değişkenli istatistiklerin denklemleri normal dağılım varsayımı altında geliştirildiğinden çok değişkenli istatistiksel testler uygulanırken değişkenlerin tam ya da yaklaşık olarak çok değişkenli normal dağılımı beklenmektedir (Oppong ve Agbedra, 2016). Bunun yanında tek değişkenli normal dağılımın sağlanmasının çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermeyeceği unutulmamalıdır (Field, 2018). Çok değişkenli normalliğin belirlenmesinde farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlar; a) grafiksel ve korelasyonel yaklaşımlar, b) çarpıklık ve basıklık yaklaşımları, c) uyum iyiliği yaklaşımları, d) tutarlılık (değişmezlik) yaklaşımıdır (Mecklin ve Mundfrom, 2005).

Tek değişkenli normallikte olduğu gibi çok değişkenli normallik için kullanılan birtakım testler bulunmaktadır. Ancak çok değişkenli normallik testleri değişmezlik ve olasılığı da dikkate alması gerektiğinden daha karmaşık bir yapıdadır (Arnastauskaite vd., 2021). Çok değişkenli normallik testlerine; Bowman-Foster testi, çok değişkenli Jarque-Bera testi, çok değişkenli Kolmogorov-Smirnov testi, çok değişkenli Shapiro-Francia testi, Doornik-Hansen'in çok değişkenli normallik testi, enerji testi, Henze-Zirkler testi, Kankainen-Taskinen-Oja çarpıklık ve basıklık testi, Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık testi, Mudholkar testi, Oliveira ve Ferreira çok değişkenli ki-kare normallik testi, Royston'un çok değişkenli normallik testi, Singh'in robust test istatistiği örnek olarak verilebilir. Çok değişkenli normallik testleri ile ilgili araştırmalar hâlen sürmektedir (Ebner ve Henze, 2020). Hem çok değişkenli normallik testleriyle ilgili çok sayıda yöntemin olması hem de yeni yöntemlerin öneriliyor olması tek bir araştırmada tüm yöntemlerin karşılaştırılmasını olanaksız hâle getirmektedir (Mecklin ve Mundfrom, 2005). Bu nedenle mevcut araştırmaya belirli yöntemler konu edilmiştir. Araştırmanın konusu olan enerji testi, Fattorini'nin FA testi, Henze-Zirkler testi, Mardia'nın basıklık testi, Mardia'nın çarpıklık testi, Royston'un H testi ve Zhou-Shao testi ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmaktadır. Yöntemlerin seçiminde, farklı yaklaşımlara (çarpıklık ve basıklık, uyum iyiliği, tutarlılık [değişmezlik]) dayalı olarak hazırlanmış olması temel alınmıştır.

**Enerji testi.** Enerji testi Székely ve Rizzo (2005) tarafından geliştirilmiştir. Örneklem birimleri arasındaki öklid uzaklığından yola çıkan bu yaklaşım süreklilik gerektirmeyen uyum iyiliğine dayalı bir yöntemdir (Alpu ve Yüksek, 2016; Arnastauskaite vd., 2021). Enerji uzaklıklarına göre eşit dağılımların özelliklerine dayanmakta olan yaklaşım aynı

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJERCongress 2022) sunulan bildirden oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ORCID: 0000-0002-6767-0362

<sup>2</sup> Adıyaman Üniversitesi ORCID: 0000-0003-3129-1763

zamanda tutarlılık (değişmezlik) özelliği sağlamaktadır (Móri vd., 2021). Sürekli ve kesikli veride kullanılabilir (Székely ve Rizzo, 2005).

**Fattorini'nin FA testi.** Fattorini (1986) tarafından çok değişkenli normallik için geliştirilmiştir. Yöntem Wilk-Shapiro istatistiğini en küçük değere ulaştırmaktadır (Thode, 2002; Zhou ve Shao, 2014). Rotasyonel yapısıyla Shapiro-Wilk'e dayalı Royston H testine göre daha sağlamdır (Zhang vd., 2020).

**Henze-Zirkler testi.** Henze ve Zirkler'in testi (1990) tutarlılık yaklaşımına dayanmaktadır. Henze-Zirkler testi iki dağılım fonksiyonu arasındaki negatif olmayan Mahalonus uzaklığından yararlanmaktadır. Ortalama, varyans ve düzeltme parametrelerini hesaplamakta ardından ortalama ve varyansı log-normal hâle getirmekte ve p değeri bulunmaktadır. Henze-Zirkler testinin gücü yüksek olup ampirik karakteristik bir fonksiyona dayalıdır (Alpu ve Yüksek, 2016; Arnastauskaite vd., 2021; Korkmaz vd., 2014). Doğrusal dönüştürmelere karşı değişmezlik özelliği taşımaktadır (Farrell vd., 2007).

**Mardia'nın basıklık testi.** Mardia'nın basıklık testi (1970) basıklık katsayısının çok değişkenli uzantısıdır. Asimptotik dağılıma dayanmaktadır, basittir ve yorumlanması kolaydır. Normallikten sapmanın doğrudan bir ölçüsünü sağlar. Merkezileştirilmiş basıklık istatistiği sonucu incelenerek sıfır hipotezi kabul ya da red edilir (Kim, 2020; Zhou ve Shao, 2014). Vektörlere dayalı olarak çalışan bu yöntemde vektörler kovaryans matrisi ve ortalama vektöründen bağımsızdır (Koizumi vd., 2009).

**Mardia'nın çarpıklık testi.** Mardia'nın çarpıklık testi (1970) çarpıklık katsayısının çok değişkenli uzantısıdır. Küçük örneklerde ( $n < 20$ ) güç ve 1. tip hata açısından kontrol sağlamak amacıyla Mardia (1970) bir düzeltme de önermiştir (Korkmaz vd., 2014). Asimptotik dağılıma dayanmaktadır. Basit ve yorumlanması kolay bir yapıdadır. Normallikten sapmanın doğrudan bir ölçüsünü sağlar. Çarpıklık değeri incelenerek normalliğin sıfır hipotezi kabul ya da red edilir (Kim, 2020; Zhou ve Shao, 2014). Vektörlere dayalı olarak çalışan bu yöntemde vektörler kovaryans matrisi ve ortalama vektöründen bağımsızdır (Koizumi vd., 2009).

**Royston H testi.** Royston'un testi (1983, 1992) tek değişkenli normallik için ortaya koyulan Shapiro Wilks/Shapiro-Francia uyum iyiliği testinin çok değişkenli uzantısıdır. Yöntem verinin basıklığı 3'ten büyük ise (çok basık dağılımlar için) Shapiro-Francia testini, diğer durumlarda (az basık dağılımlar için) Shapiro-Wilk testini kullanmaktadır (Korkmaz vd., 2014). Royston'un testi her bir boyut için normalliği inceledikten sonra bu değerleri tek bir istatistikte (H) birleştirmektedir. H istatistiği ortaya koyulurken kare dağılımından yararlanılmaktadır. Royston'un testi normalleştirme dönüşümünü kullanmaktadır (Doornik ve Hansen, 2008; Thode, 2002).

**Zhou-Shao'nun testi.** Zhou ve Shao'nun testi (2014) Shapiro-Wilk ve basıklık katsayılarından yola çıkarak hazırlanan çok değişkenli bir normallik testidir. Boyutluluk içeren vektörlerden hareket eden bu yaklaşım standartlaştırma yapmaktadır. Fattorini'nin testine benzer bir alt yapıda çalışmakta olup ek olarak marjinal değişkeni de denkleminde barındırmaktadır. Denklemden elde edilen istatistik değeri büyüklüğüne göre sıfır hipotezi reddedilmektedir.

Çok değişkenli istatistiksel yöntemler uygulanırken çok değişkenli normallik varsayımı incelenmeden testlerin gerçekleştirildiği görülmektedir (Mecklin ve Mundfrom, 2005). Bu durumun altında yatan çok sayıda neden bulunmaktadır. Bunlar çok değişkenli normallik testlerinin paket programlarda yaygın olarak sunulmaması, çok değişkenli normallik testlerinin varlığından haberdar olmama ve varsayımların etkisi hakkında kısıtlı



## Kaynakça

- Alpu, O., ve Yüksek, D. (2016). Comparison of some multivariate normality tests: A simulation study. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 3(12), 73-85. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2016.12.011>
- Arnastauskaite, J., Ruzgas, T., ve Brazenas, M. (2021). A new goodness of fit test for multivariate normality and comparative simulation study. *Mathematics* 9(23), 3003. <https://doi.org/10.3390/math9233003>
- Bandalos, D. L., ve Leite, W. (2013). Use of Monte Carlo studies in structural equation modeling research. In G. R. Hancock ve R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 625–666). Information Age.
- Çilingirtürk, A. M., ve Altaş, D. (2004). Asimetrik ve simetrik marjinal dağılımlarda çok değişkenli normallik. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 181-193. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3523>
- Doornik, J. A., ve Hansen, D. (1994). *An omnibus test for univariate and multivariate normality* (Working Paper). Nuffield College.
- Doornik, J. A., ve Hansen, H. (2008). An omnibus test for univariate and multivariate normality. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 70(1), 927-939. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2008.00537.x>
- Ebner, B., ve Henze, N. (2020). Tests for multivariate normality—a critical review with emphasis on weighted  $L^2$ -statistics. *Test*, 29, 845–892. <https://doi.org/10.1007/s11749-020-00740-0>
- Farrell, P. J., Salibian-Barrera, M., ve Naczk, K. (2007). On tests for multivariate normality and associated simulation studies. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 77(12), 1065-1080. <https://doi.org/10.1080/10629360600878449>
- Fattorini, L. (1986). Remarks on the use of the Shapiro-Wilk statistic for testing multivariate normality. *Statistica*, 46(2), 209–217. <https://doi.org/10.6092/issn.1973-2201/712>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Baskı). Sage.
- Feinberg, R. A., ve Rubright, J. D. (2016). Conducting simulation studies in psychometrics. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 35(2), 36–49. <https://doi.org/10.1111/emip.12111>
- Goretzko, D., Pham, T. T. H., ve Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. *Current Psychology*, 40(7), 3510–3521. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00300-2>
- Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (7. Baskı). Pearson.
- Henze, N., ve Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 19(10), 3595-3617. <https://doi.org/10.1080/03610929008830400>
- Kim, N. (2020). Omnibus tests for multivariate normality based on Mardia's skewness and kurtosis using normalizing transformation. *Communications for Statistical Applications and Methods*, 27(5), 501-510. <https://doi.org/10.29220/CSAM.2020.27.5.501>
- Koizumi, K., Okamoto, N., ve Seo, T. (2009). On Jarque-Bera tests for assessing multivariate normality. *Journal of Statistics Advances in Theory and Applications*, 1(2), 1-17. <http://www.math.sci.hiroshima-u.ac.jp/stat/TR/TR08/TR08-14.PDF>
- Korkmaz, S., Goksuluk, D., ve Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151-162. <https://cran.r-project.org/package=MVN>

- Looney, S. W. (1995). How to use tests for univariate normality to assess multivariate normality. *The American Statistician*, 49(1), 64-70. <https://doi.org/10.2307/2684816>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <https://doi.org/10.2307/2334770>
- Mecklin, C. J., ve Mundfrom, D. J. (2005). A Monte Carlo comparison of the Type I and Type II error rates of tests of multivariate normality. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 75(2), 93-107. <https://doi.org/10.1080/0094965042000193233>
- Móri, T. F., Székely, G. J., ve Rizzo, M. L. (2021). On energy tests of normality. *Journal of Statistical Planning and Inference*, 213, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jspi.2020.11.001>
- Oppong, F. B., ve Agbedra, S. Y. (2016). Assessing univariate and multivariate normality: A guide for non-statisticians. *Mathematical Theory and Modeling*, 6, 26-33. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/MTM/article/view/28571>
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing* (versiyon 4.2.0) [Bilgisayar yazılımı]. <https://www.R-project.org>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Royston, J. P. (1983). Some techniques for assessing multivariate normality based on the Shapiro-Wilk W. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C (Applied Statistics)*, 32(2), 121-133. <https://doi.org/10.2307/2347291>
- Royston, P. (1992). Approximating the Shapiro-Wilk W-test for non-normality. *Statistics and Computing*, 2, 117-119. <https://doi.org/10.1007/BF01891203>
- Székely, G. J., ve Rizzo, M. L. (2005). A new test for multivariate normality. *Journal of Multivariate Analysis*, 93(1), 58-80. <https://doi.org/10.1016/j.jmva.2003.12.002>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7. Baskı). Pearson.
- Thode, Jr. H. C. (2002). *Testing for normality*. Marcel Dekker.
- Uysal, İ., ve Kılıç, A. F. (2022). Çok değişkenli normallik testleri üzerine bir inceleme. *EJER-Congress 2022 bildiri özetleri kitabı* içinde (ss. 968-969). Anı.
- Yüksek, D. (2013). *Bazı çok değişkenli normallik testlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Zhang, Y., Zhou, M., ve Shao, Y. (2020). *mvnormalTest: Powerful tests for multivariate normality* (versiyon 1.0.0) [Bilgisayar yazılımı]. <https://CRAN.R-project.org/package=mvnormalTest>
- Zhou, M., ve Shao, Y. (2014). A powerful test for multivariate normality. *Journal of Applied Statistics*, 41(2), 351-363. <https://doi.org/10.1080/02664763.2013.839637>

# Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Liseleri Tercih Etme Durumları ve Konuya İlişkin Veli Görüşleri <sup>1</sup>

İlkay BOZKURT <sup>2</sup>

Kenan ÖZCAN <sup>3</sup>

## Giriş

Birey, hayatını gıda, barınma, güvenlik gibi temel gereksinimlerini karşılayarak sürdürür. Bu ihtiyaçları karşılamının toplum tarafından kabul görmüş başlıca yolları, meslek sahibi olmak ve mesleğini icra ederek gelir elde etmektir. Belirli bir çağa gelmiş her bireyin bir meslek edinerek yaşamın içinde yer alması toplumca beklenen bir durumdur.

Meslek, bireyin yaşamını idame ettirebilmek amacıyla yaptığı, normları toplum tarafından belirlenmiş ve eğitim yolu ile edinilen sistemli faaliyetlerin toplamıdır (Bacanlı, 2005). Meslek sahibi olmak sadece gelir elde etmenin bir yolu değildir, sosyal ve ruhsal doyuma da katkı sağlar. Birey donanımını, yeteneklerini ve tüm potansiyelini meslek aracılığı ile ortaya koyma fırsatı bulur ve niteliklerini geliştirir. Ürün veya hizmet meydana getirdikçe bireyin kendisine olan saygısı artar. Mesleği icra sürecinde kurulan ilişkiler ve iletişim ile ürün ve hizmet üretmek insanların ihtiyacını karşılama yoluyla birey, sosyal yaşam içinde bir saygınlık kazanır (Yeşilyaprak, 2019).

Bir mesleği tercih etme, çocukluk çağlarından itibaren başlayan ve birçok etkeni içinde barındıran bir süreçtir. Meslek seçimi zihinsel, duyuşsal, fiziksel, psikososyal gelişimle yakından ilgilidir. Çocuk yeni deneyimlere ve öğrenmelere girdikçe ilgi duyduğu alanları keşfeder ve bu alanlardan bazıları ön plana çıkar. Çevresini inceler ve yetişkinlerin yaptıkları meslekleri gözlemler (Tan ve Baloğlu, 2006). Meslek seçimi, bireyin sıklıkla uğraşacağı alanları, arkadaş çevresini, çalışma alanını ve ortamını, yaşayacağı yeri, maddi gelirini, evleneceği insanı, işini yaparken alacağı doyum düzeyini ve daha birçok konu üzerinde yaşamında belirleyici rol alır (Özgüven, 2007).

## Mesleki Gelişim Kuramları

Meslek seçimi küçük yaşlardan itibaren başlayıp bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve toplumsal gelişmeler; yeni deneyimler, beceriler, gözlemler ve öğrenmeler; değişen ilgiler ve ihtiyaçlar gibi pek çok etkenle süreç içinde gelişim gösterir. Bireyin değişimler geçiren mesleki gelişimini incelemek ve açıklamak için birçok kuram ortaya çıkmıştır (Tan ve Baloğlu, 2006). Bu bölümde mesleki gelişim kuramlarından bazılarına yer verilmiştir.

**Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ve Herma'nın mesleki gelişim kuramı.** Ginzberg ve arkadaşları tarafından geliştirilen meslek seçimi kuramı, ilk gelişimsel mesleki rehberlik kuramıdır. Bu kuramın üç ana evresi bulunmaktadır ve evreler de kendi içinde dönemlere

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJERCongress 2022) sunulan bildiriye oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yapılan ve Prof. Dr. Kenan ÖZCAN danışmanlığında yürütülen Ortaokul Öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Liseleri Tercih Etme Durumlarının İncelenmesi adlı tezin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Türkiye, (Sorumlu Yazar), ilkaybozkurt@yahoo.com ORCID: 0000-0002-7700-1250

<sup>3</sup> Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, kozcan04@hotmail.com ORCID: 0000-0002-2106-0972

ayrılır. Bu evreler fantezi, gerçekçi ve geçici evre şeklindedir (Tan ve Baloğlu, 2006). Bu evreler şu şekildedir (Tan, 1992; Tan ve Baloğlu, 2006):

**Fantezi evresi:** Bu evre kuramın 11 yaşa kadar kabul edilen ilk evresidir. Bu evrede bulunan bir çocuk, aile bireylerinin ve yakınlarının yaptığı işlere bakarak oyunlarında çeşitli mesleklere yer verir ve mesleklere özgü davranışları canlandırır. Oyunlarda bazen itfaiyeci, bazen polis, bazen bir doktor veya öğretmen rolüne bürünebilir ve hayal ettiği meslekleri sıklıkla değiştirir.

**Geçici evre:** 11-17 yaş aralığını içeren ve dört aşaması bulunan evredir. Bu evrenin ilk aşaması ilgi dönemidir. Bu dönemde hoşlanılan veya hoşlanılmayan alanlara dair kararlar önceki süreçlere göre daha netleşmiştir. İkinci aşama olan kapasite döneminde birey, yeteneklerini ve mesleğin amaçlarını bir arada değerlendirir. Üçüncü aşama ise değer dönemidir; bu dönemdeki bir kişi çeşitli mesleklere dair algılarını belirlemiş olur. Bu evrenin son aşaması geçiş dönemidir. Geçiş dönemindeki birey bir meslek seçme gereksinimi duyar ve tercihinin getireceği sonuç ve sorumlulukların bilincinde olur.

**Gerçekçi evre:** Kuramın 17 yaşın sonrasındaki süreci içine alan üç aşamalı, üçüncü ve son evresidir. Gerçekçi evrenin ilk aşaması inceleme dönemidir, bir yükseköğretim kurumuna girişin yapıldığı zaman aralığını içerir. Birey, üniversite kaydının sonrasında bölümün getirmiş olduğu mesleki seçenekler içinden kendisine uygun olanı tercih etmede kararsızlıklar yaşar. Bu evrenin ikinci aşaması olan billurlaşma döneminde, çeşitli meslek alternatifleri içinde karar netleşmiştir. Ginzberg ve arkadaşları tarafından geliştirilen mesleki gelişim kuramının son aşaması ise kesinleşme dönemidir. Bu dönemde artık billurlaşma döneminde kararı verilmiş olan mesleğe dair eğitim ve hazırlık gerçekleştirilir.

**Super'ın mesleki gelişim kuramı.** Bireyler, doğumla birlikte özgün bir benlik algısı oluşturmaya başlar ve bunu ömür boyu devam ettirirler. Bireyin benlik tasarımını geliştirirken kullandığı metotlardan biri olan keşfetme ile birey neyi ne kadar gerçekleştirebildiğini, becerilerini, kabiliyet ve niteliklerini keşfedip görmüş olur ve çevresinden aldığı tepkileri de harmanlayarak bir öz idraki geliştirir. Super, bireyin ömür boyu devam eden kişilik gelişiminde benlik algısına yüklediği anlamın meslek tercihindeki etkisini vurgulamıştır (Yeşilyaprak, 2019).

Bireyin tecrübeleri arttıkça, kendisine dair güçlü ve istikrarlı bir benlik algısı oluşur. Birey artık hayatını, bu benliği muhafaza etmek üzere sürdürür. Sergilediği davranışlarda benliğiyle çelişmemeye gayret eder. Meslek seçiminde de benliğine uygun ve özünü yansıtan bir mesleği tercih eder. Benlik algısının oluşması ve bunun meslek seçimine etkisi gelişen bir süreç hâlinindedir (Kuzgun, 2014a). Super, kuramında bu ilerleyişi büyüme, araştırma, yerleşme, koruma ve çöküş şeklinde basamaklara ayırmıştır ve bu aşamalar boyunca farklı mesleki gelişim görevlerinin gerçekleştirildiğini belirtmiştir (Curry ve Milsom, 2014). Bu basamaklar ve mesleki gelişim görevleri şu şekildedir (Kuzgun, 2014b; Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013):

**Büyüme dönemi (0-13 yaş):** Dünyaya gelir gelmez çevreyle etkileşim başlar. Çocuk, ebeveynleriyle ve çevresiyle ilişki içinde yaşar. Yıllar ilerledikçe bedensel, duyuşsal ve bilişsel ilerleme de devam eder. Okul hayatı başlayınca derslerine çalışması gerektiğini görür, kabiliyetlerini iletir, ailesinin ve yakın çevresinin dışındaki bireylerle iletişim kurar, kendi niteliklerine dair düşünce oluşturur, gelecek planları kurar, ebeveynlerinin ve çevresinin nasıl bir yaşam sürdürdüklerini gözler, kendisini onların yerine koyar, mesleklere dair şemalar oluşturur. Kendi benliği ile mesleklerin niteliklerini birlikte ele alır, mesleklerin yapısını kendisine göre tartar, birtakım meslekleri cinsiyete göre sınıflandırır.

***Keşfetme dönemi (14-24 yaş):*** Ergenlik çağlarıyla başlayan bu evrede araştırma, geçmiş basamaklara göre derinleşir, detaylanır. Kendisine dair algısı ilerlemiştir. Dönemin ilk başlarını yaşayan çocuk, yaptığı incelemelerin artması ve benliğinin gelişmesiyle daha şuurulu biçimde kendini büyüklerinin yerine koyar. Ancak, çocuk beceri ve ilgilerini tam olarak kavrayamamış ve mesleklerin işleyişinde, yetişkinlerin davranış ve sorumluluklarında hâlâ doyurucu bilgiye ulaşamamıştır. Reşit olma döneminde, hayatın gerçekleri daha iyi anlaşılmaya başlar. Meslek sahibi olmak için bilgi, beceri ve niteliklerini daha çok artırmak gerektiğini görür. Eğitim yoluyla kendini donanımlı bir biçimde yetiştirmeyi, maddî birikim yapmayı gitgide önemser.

Bu etapta süreç çoğunlukla şöyle işler: Toplumun gençten bir meslek sahası seçmesi yönünde beklentisi oluşur. Genç, bir mesleği veya eğitimini almak istediği alanı netleştirir. Meslek alanını icra etmek veya eğitimini almak için işe koyulur. Yetişkinlik çağlarına geldiğinde meslekte kendini denemesi, mesleğin kendi yapısına uygun olup olmadığını kontrol etmesiyle süreç devam eder. Meslek kabullenilir ve meslekte ilerleme, yükselme gayretlerine girilir.

***Yerleşme dönemi (25-45 yaş):*** Bu dönemin mesleki gelişim görevleri istikrar sağlama, pekiştirme ve ilerlemedir. Stabilite, bir mesleğe girdikten hemen sonra kişinin uyguladığı mesleki tercihin benlik kavramını ifade etmek için yeterli fırsat sağlayıp sağlamadığını değerlendirirken başlar. Özel olarak kişi örgüt kültürünü değerlendirmeli ve girdiği meslekte başarılı olmak için gerekli beceri ve ilgilere sahip olup olmadığını belirlemelidir.

Kişi bir meslekte daha istikrarlı hâle geldikçe, dikkatini seçimin iyi olup olmadığını sorgulamaktan uzaklaştırır ve güvenilir bir üretici olmaya ve meslekte olumlu bir itibar geliştirmeye (yani pekiştirmeye) odaklanmaya başlar. Güvenilir bir üretici olmaya odaklanmak, genellikle daha yüksek ücret ve sorumluluk (yani ilerleme) konumuna geçme fırsatına yol açar. Bununla birlikte, bu süreçte herhangi bir zamanda kişinin yaptığı meslek seçiminin artık iyi olmadığına karar verebileceğini belirtmek önemlidir. Böyle bir durumda, daha uygun bir meslek seçiminin kristalize edilebilmesi, belirlenebilmesi ve uygulanabilmesi için keşfe geri dönüş gerçekleşir.

***Koruma dönemi (45-65 yaş):*** Koruma dönemi boyunca çalışanlar elde tutma, güncelleme ve yenilik yapma gibi kariyer geliştirme görevleriyle karşılaşır. Pek çok insan, performans düzeylerini korumak veya geliştirmek için alanlarındaki gelişmelere ayak uydurmak ya da mesleki alanlarda bir değişikliği tercih etmek arasında seçim yapmakla karşı karşıya kalmaktadır. Birey için ikinci durum söz konusu oluyorsa keşif ve kuruluş aşaması görevlerine geri dönüş yapmalıdır. İlkinde, çalışanlar dikkatlerini, becerilerini güncellemeye ve yeni becerilerini mesleklerinde yenilikçi yollarla uygulamaya çevirir. Mesleklerinde kalmaya ancak becerilerini güncellemeye karar verenler, genellikle kötü performans gösterirler ve işlerinde durgunlaşırlar yani tutma görevinde takılıp kalırlar. Bu durumlarda kariyer müdahaleleri gereklidir. Mesleki yeterliklerini güncellenenler, genellikle daha az deneyimli çalışanlara karşı çok iyi akıl hocaları olurlar.

***Çöküş dönemi (65 yaş ve sonrası):*** Koruma aşamasının sonlarına doğru, genellikle fiziksel kapasiteler azalmaya başladığı için iş faaliyetlerine olan ilgi de azalmaya başlar. Çalışanlar, emeklilik yaşamını planlamakla daha fazla ilgilenmeye başlar. Bu nedenle çöküş aşaması yavaşlama, emeklilik planlaması ve emeklilik yaşamı gibi mesleki gelişim görevlerini içerir. Çalışanlar, mesleki aktivitelerinde yavaşlamaya başladıkça, emeklilikteki yaşam tarzları ve faaliyetleri hakkında endişelenme eğilimine girerler. Çoğu zaman bu endişeler fiziksel, psikolojik ve ekonomik hususları içerir.

**Holland'ın mesleki gelişim kuramı.** Holland, kişilik tiplerine dayanan, insanları ve meslekleri kategorize edebildiği bir sınıflandırma sistemi geliştirmiştir. Teorisinde, başarılı ve tatmin olabilmek için bireyin kişiliğiyle uyumlu bir meslek seçmesi gerektiğini öne sürmektedir. Holland'ın belirlediği altı kişilik tipi gerçekçi, araştırmacı, sosyal, geleneksel, girişimci ve sanatsaldır ve bu tipler şu şekildedir (Curry ve Milsom, 2014; Kuzgun, 2014a):

**Gerçekçi tipler:** Bu yapıdaki bireyler çoğunlukla çevik, agresif, kas gücünün ve beden hareketlerinin çok sık icra edildiği mesleklerde bulunurlar. Bu kişiler çoğunlukla, kapalı ortamlarda çalışmaktan hoşnut olmazlar ve doğayla iç içe bulunabilecekleri dış mekânları yeğlerler. Teorik yapılardan ziyade, uygulamalı işleri severler. Nesnelere, araçları ve makineleri manipüle edebilecekleri somut ve fiziksel aktivitelere odaklanarak çevre ile etkileşime girerler. Toplum arasında bulunmaktan, insanlara iletişim kurmaktan haz duymazlar. Bu kategoriye uygun nitelikteki meslekler korucu, çiftçi, kaptan, haritacı, çatı ustası, oto tamircisi olarak örneklendirilebilir.

**Araştırmacı tipler:** Kavramlar üzerine fikir yürüten, fiziki kapasiteden ziyade bilişsel kapasitesini çalıştıran bireylerdir. Kavram ve kelimelerle çalışmayı tercih ederler. Sakin yapıda, mütevazı, fikirlerinde değişime açık, sosyallikten uzak, özgür şahsiyetlerdir. Topluluk içinde ön plana çıkmayı sevmezler. Kararlı ve dirayetlidirler. Çevreye karşı algıları açıktır ve çevreyi detaylı kavrama arzuları vardır. Bu tipler için örnek meslekler biyolog, kimyager, antropolog, jeolog, tıbbi teknoloji uzmanı şeklindedir.

**Sosyal tipler:** Toplum içinde bulunmaktan hoşlanırlar. İnsanlara destek olmayı, etrafındaki kişileri yönlendirmeyi, idare etmeyi severek yaparlar. Kişilerarası becerilerini kullanarak çevreyle etkileşime girmeyi tercih ederler. Hislere, sezgilere, insanların duyuşsal alanlarına değer verirler, hoşgörülüdürler ve empatiye önem verirler. Öğretmen, hemşire, terapist, halkla ilişkiler, huzurevi, çocuk evi, rehabilitasyon merkezi ve engelsiz yaşam merkezinin personeli örnek meslekler olarak gösterilebilir.

**Geleneksel tipler:** Standartları belirlenmiş, sıkı kalıpları olan, işleyişi sabit, ast-üst ilişkisi kuvvetli olan işlerde çalışmaktan hoşlanan kişilerdir. Başkalarından onay alacakları faaliyetleri tercih ederler. Davranışları kalıplaşmış ve rutindir. Sorumluluk sahibi, oto kontrolü yüksek, disiplinli insanlardır. Örnek meslek alanları kütüphanecilik, büro memurluğu, bankacılık, sekreterlik, muhasebecilik olarak sayılabilir.

**Girişimci tipler:** Başka insanlar üzerinde tahakküm kurarak bu insanları idare etmek isteyen çevreyle etkileşimi bu şekilde olan insanlardır. İletişimi güçlü, tez canlı yapıdadırlar. İkna gücü yüksektirler. Bu tipe uygun meslekler emlakçılık, tüccarlık, satış elemanlığı, siyasetçilik ve hukuk alanlarıdır.

**Sanatsal tipler:** Sanata, güzelliğe önem veren, içinde duyu karmaşaları yaşayan, olaylara farklı yönlerden bakabilen kişilerdir. Çevreyle yaratıcılık yoluyla etkileşime girerler. Kuvvetli tasavvurlarıyla özgün ve orijinal eserler ortaya koymakta başarılıdırlar. Müzisyen, ressam, sahne yönetmeni, dekoratör, koreograf, tiyatrocular bu grubun örnek meslekleridir.

**Roe'nun mesleki gelişim kuramı.** Roe, gereksinimler piramidini temel alarak bazı varsayımlar ortaya atmıştır. Çocukluk dönemlerinde yaşananlar, ebeveynlerin çocuğa yönelik tutum ve davranışları, çocuğun ileriki süreçte hâl ve tavrını etkileyen iç uyurucuları meydana getirir ve çocuğun şefkat, kıymet verilme gibi psikolojik gereksinimlerin karşılanması durumu çocuktaki kabiliyet, ilgi ve niteliklerin ilerleyişini etkiler (Kuzgun,

## Kaynaklar

- Bacanlı, F. (2005). *Lise öğrencileri için mesleki grup rehberliği programı ve uygulama kılavuzu* (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Barnes, J., Cote, J., Cudeck, R. ve Malthouse, E. (2001). Factor analysis-checking assumptions of normality before conducting factor analysis. *Journal of Consumer Psychology*, 10(12), 79-81.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Erlbaum.
- Curry, J. ve Milsom, A. (2014). *Career counseling in P-12 schools*. Springer Publishing Company.
- Doğan, H., Alkan, C. ve Sezgin, İ. (1980). *Mesleki ve teknik eğitim prensipleri*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 90.
- Floyd, F. J. ve Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Erlbaum.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (36. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızılcık, A. A. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ve ailelerinin meslek liselerine bakış açıları Kastamonu örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (2014a). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (13. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (Edt.) (2014b). *İlköğretimde rehberlik* (7. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- MacCallum, R. C. ve Widaman, K. F. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Niles, S. G. ve Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career development interventions in the 21st century* (4th ed.). Pearson.
- Özakca, İ. (2008). *İlköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarına yönelmelerini etkileyen faktörler (Çanakkale ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özcan, K. (2022). Mesleki Eğitim Projesi'nin (MESEM) değerlendirilmesi, *Tebeşir Dergisi*, 24, 13-17. [https://www.mektepligazete.com/public/file/bulten/mektepli-bulten\\_sayi24.pdf](https://www.mektepligazete.com/public/file/bulten/mektepli-bulten_sayi24.pdf).
- Özguven, İ. E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Pdrem Yayınları.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2000). *A first course in structural equation modeling*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Scherer, R. F., Wiebe F. A., Luther, D. C. ve Adams J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62, 763-770.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. (1997). *Türkiye'de ve dünyada mesleki eğitim Türk özel sektörünün karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri yayın No:168*. TİSK İnceleme Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2019). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım* (Gözden Geçirilmiş 28. Basım). Nobel Yayın.

# İstatistiği Öğretme Bilgisi Üzerine Odaklanan Modellerin İncelenmesi

Nadide YILMAZ<sup>1</sup>

## İstatistiği Öğretme Bilgisi

Günümüzde veriye dayalı kararlar almaya olan ihtiyaç istatistik bilimini daha da önemli hâle getirmiş, bireylerin bu bilime ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Gal, 2019). Bu durum istatistik öğretiminin önemini de ortaya koymaktadır. Nitekim araştırmacılar istatistiğin günlük yaşamla doğrudan ilişkili oluşu, farklı disiplinlerle olan bağlantısı ve bireye kazandırdığı eleştirel sorgulayıcı bakış açısı nedeniyle istatistik öğretiminin gerekliliğini savunmaktadır (Chick ve Pierce, 2008). Bu gereklilik istatistik öğretiminin nasıl şekillenmesi gerektiği sorusunu akla getirmektedir. İstatistik öğretim sürecine yön veren araştırmacılar etkili bir istatistik öğretim süreci için birçok bileşenin varlığına dikkat çekse de bu bileşenlerden belki de en önemlisi öğretmenin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğidir (Franklin vd., 2015). Bu alanda çalışan araştırmacılar, istatistik ve matematik bilimlerinin doğasının farklı olduğunu ifade etmişler, istatistiği öğretme bilgisinin hangi bileşenlerden oluştuğunun ortaya çıkarılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir (Cobb ve Moore, 1997; delMas, 2004; Godino, vd., 2008; Groth, 2007; 2013; Sorto, 2004). Bu bağlamda, istatistiği öğretme bilgisini farklı açılardan tanımlamaya çalışmışlardır (Batur, 2021; Burgess, 2007; Callingham ve Watson, 2011; Godino, vd., 2008; Gonzalez, 2011; Groth, 2007; 2013; Lee ve Hollebrands, 2008; Noll, 2007; 2008; Makar, 2008; Sorto, 2004; Watson, vd., 2009). Bu bölümde de, araştırmacıların istatistiği öğretme bilgisini nasıl ele aldıkları incelenmiş, araştırmacıların ortaya koydukları modellerin birbirleriyle benzeyen ve farklılaşan yanları üzerinde durulmuştur.

## Sorto'nun (2004) İstatistiği Öğretme Bilgisi Modeli

Öğretmenlerin istatistiği öğretirken hangi bilgi bileşenlerine sahip olması gerektiğine odaklanan Sorto'nun (2004) modeli, istatistik öğrenme alanına özgü ilk model olmasıyla dikkati çekmiştir. İstatistiği öğretme bilgisini alan bilgisi ve öğretime uygulanan bilgi olarak iki ana başlıkla değerlendirmiştir. Alan bilgisini bilişsel alanları merkeze alarak tanımlamıştır (Sorto, 2004). Bu bilişsel alanları Garfield (2002) ve delMas'ın (2002) çalışmalarından hareketle istatistiksel düşünme, istatistiksel okuryazarlık ve istatistiksel akıl yürütme olarak ifade etmiştir. Bu bilişsel alanları da istatistiksel kavramlarla bütünleştirerek alan bilgisinin şekillendiğini savunmuştur. İstatistiksel akıl yürütmede bireyin istatistiksel bilgidan anlam çıkarması ve bu bilgileri muhakeme etmesi ön planda iken, istatistiksel düşünmede istatistiksel süreci bütünüyle anlamlandırabilme önemlidir. İstatistiksel okuryazarlıkta ise bireyin istatistiksel sonuçları değerlendirebilmesi, yorumla-

---

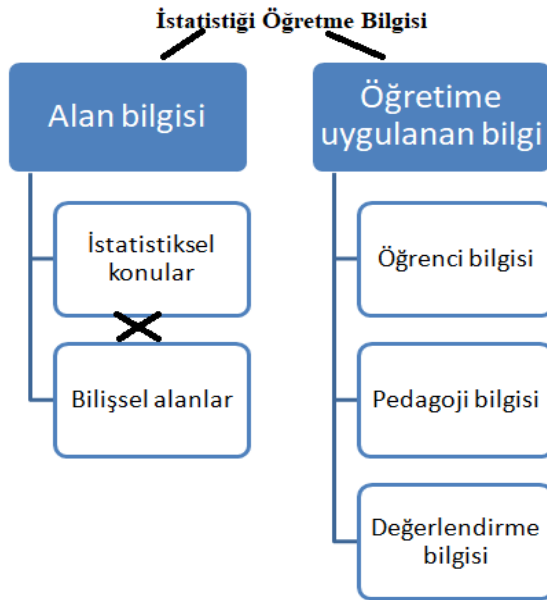
\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJERCongress 2022) sunulan bildirden oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi ORCID: 0000-0003-1624-5902.



yabilmesi ve anlamlandırabilmesi merkezdedir (delMas, 2002; Garfield, 2002). Bu bilişsel alanları (istatistiksel düşünme, istatistiksel akıl yürütme ve istatistiksel akıl yürütme) yedi ana başlık (istatistiksel problem çözme süreci, kategorik, sayısal ve iki değişkenli veri gösterimi, dağılımların şekli, merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri) altında tanımladığı konularla ilişkilendirerek alan bilgisini şekillendirmiştir (Sorto, 2004).

Öğretmenlerin istatistik öğretiminde kullanacağı bilgiyi ise üç ana başlıkta ele almış ve bu bilgileri öğrenci bilgisi, pedagoji bilgisi ve değerlendirme bilgisi olarak sınıflamıştır. Öğrenci bilgisini öğretmenin öğrencilerin cevapları, düşünme biçimleri, yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin bilgi sahibi olması olarak tanımlarken, pedagoji bilgisini öğretmenin öğretim sürecini şekillendirirken kullanılabilir her türlü yöntem, teknikle ilişkili bilgiye sahip olması ve bunları öğretim ortamına transfer edebilmesi olarak ifade etmiştir. Değerlendirme bilgisini ise öğretmenin öğrencilerin istatistiksel kavramlara ilişkin anlayışlarını ortaya koymak için kullanılabilir ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına hakim olması olarak tanımlamıştır (Sorto, 2004). Ortaya koyduğu model Şekil 1’de ifade edilmiştir.



Şekil 1. İstatistiği Öğretme Bilgisi (Sorto'dan (2004) uyarlanmıştır)

Sorto (2004), istatistiği öğretme bilgisini tanımlarken öğretmen adayları ile çalışmış ve öğretmen adaylarından verilen soruların cevaplarını istemiştir. Sonrasında öğretmen adaylarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Burgess'ın (2006, 2007) İstatistiği Öğretme Bilgisi Modeli

Bir diğer istatistiği öğretme bilgisine odaklanan modelde Burgess (2006, 2007) tarafından ortaya konmuştur. Oluşturulan bu kavramsal model temellerini Ball vd., (2005a) ile Hill vd.nin (2004) ifade ettiği öğretmen bilgisi modeli ile Wild ve Pfannkuch'un (1999)

tanımladığı istatistiksel düşünme modelinden almıştır. Oluşturulan model Şekil 2’de ifade edilmiştir.

		İstatistiği Öğretme Bilgisi			
		Alan Bilgisi		Pedagojik Alan Bilgisi	
		Genel Alan Bilgisi	Özel Alan Bilgisi	Alan ve öğrenci Bilgisi	Alan ve öğretim bilgisi
Düşünme (Thinking)	Veriye olan ihtiyaç (Need for data)				
	Anlayış geliştirmek için temsiller arası geçiş (Transnumeration)				
	Değişebilirlik (Variation)				
	Modeller ile akıl yürütme (Reasoning with models)				
	Bağlam ve istatistiğin entegrasyonu (Integration of statistical and contextual)				
Araştırma Döngüsü (Investigative cycle)					
Sorgulama Döngüsü (Interrogative cycle)					
Önlemler (Eğilimler)					

Şekil 2. İstatistiği Öğretme Bilgisi (Burgess’ dan (2006, 2007) uyarlanmıştır).

İstatistiksel düşünme bağlamında dört ana bileşeni ifade eden Burgess (2006; 2007) bu bileşenleri; araştırma döngüsü, düşünme tipleri, sorgulama döngüsü ve eğilimler olarak sınıflandırmıştır. Araştırma döngüsü bireylerin istatistiksel problem çözme adımlarını nasıl yapacağını ifade eder. Bu adımlar problem, plan, veri, analiz ve sonuç olarak ifade edilmiştir. Düşünme tipleri boyutunu genel ve istatistiğe özgü düşünme tipleri olarak ikiye ayırmıştır. Genel düşünme tipleri stratejik, açıklamayı araştırma, modelleme ve teknikleri uygulama olarak ayrılırken; istatistiğe özgü düşünme tipleri veriye olan ihtiyacı fark etme, sayısal dönüşüm, değişkenliği düşünme, istatistiksel modeller ile akıl yürütme, istatistik ve bağlam bilgisini birleştirme olarak ifadelendirilmiştir. Üçüncü boyut olan sorgulama döngüsünde birey verilen problemden hareketle oluştur, araştır, yorumla, eleştir ve karar ver aşamalarından geçmektedir. Son boyut olan eğilim boyutunda ise kuşkucu olma, hayal etme, merak ve farkındalık, açıklık, sorgulayıcı olma, mantıklı olma gibi davranışlar değerlendirilir. Öğretmen bilgisi bağlamında da alan ve pedagojik alan bilgisi sınıflamasını yapmıştır. Alan bilgisini genel ve özel alan bilgisi, pedagojik alan bilgisini ise alan ve öğrenci bilgisi ile alan ve öğretim bilgisi olarak tanımlamıştır. Genel alan bilgisini öğretmenin istatistiksel kavramlara ilişkin bilgisi olarak ifade etmiştir. Merkezi eğilim ölçülerine ilişkin bilgiye sahip olma ve hangi durumlarda hangi merkezi eğilim ölçüsünün daha uygun olduğuna karar verme sürecini bu bilgi türüne örnek olarak vermiştir. Özel alan bilgisini ise öğretmenin öğretime has sahip olması gereken bilgi türü

## Kaynaklar

- Aslan-Tutak, F., ve Köklü O. (2016). Öğretmek için matematik bilgisi. E. Bingölbali, S. Arslan, İ.Ö. Zembat (Edt), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (ss. 701-721). Pegem Yayıncılık.
- Ball, D. L., Thames, M. H., ve Phelps, G. (2005a, April). Articulating domains of mathematical knowledge for teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada.
- Ball, D. L., Hill, H. C., ve Bass, H. (2005b). Knowing Mathematics for Teaching: Who Knows Mathematics Well Enough to Teach Third Grade, and How Can We Decide? *American Educator*, 29, 14-17, 20-22, 43-46.
- Ball, D. L., Thames, M. H., ve Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59, 389-407.
- Batur, A. (2021). *Ortaokul Matematik öğretmenlerinin İstatistiği Öğretme Bilgilerinin Karakterizasyonu*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Burgess, T. A. (2006, July). A framework for examining teacher knowledge as used in action while teaching statistics. Paper presented at the Seventh International Conference on Teaching Statistics (ICOTS-7), Salvador, Brazil.
- Burgess, T. A. (2007). *Investigating the nature of teacher knowledge needed and used in teaching statistics*. (Unpublished doctoral Dissertation), Massey University, New Zealand.
- Burgess, T. A. (2009). Teacher knowledge and statistics: What types of knowledge are used in the primary classroom? *The Montana Mathematics Enthusiast*, 6(1-2), 3-24.
- Burgess, T. A. (2011). Teacher knowledge of and for statistical investigations. In C. Batanero, G. Burrill, ve C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics - Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study* (pp. 259-270). Springer.
- Callingham, R., ve Watson, J. M. (2007, November). Overcoming research design issues using rasch measurement: The StatSmart project. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Fremantle.
- Callingham, R., ve Watson, J. M. (2011). Measuring levels of statistical pedagogical content knowledge. In C. Batanero, G. Burrill, ve C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics - Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study* (pp. 283-293). Springer.
- Chick, H. L., ve Pierce, R. U. (2008, July). Teaching statistics at the primary school level: Beliefs, affordances, and pedagogical content knowledge. Paper presented at the ICMI Study 18 Conference and IASE 2008 Round Table Conference (Joint ICMI/IASE Study Statistics in School Mathematics. Challenges for Teaching and Teacher Education), Mexico.
- Cobb, G. W., ve Moore, D. S. (1997). Mathematics, statistics, and teaching. *American Mathematical Monthly*, 104, 801-823.
- delMas, R. C. (2002). Statistical literacy, reasoning, and learning: A commentary. *Journal of Statistics Education*, 10(3). Retrieved December 22, 2018, from [www.amstat.org/publications/jse/v10n3/delmas\\_discussion.html](http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/delmas_discussion.html).
- delMas, R. C. (2004). A comparison of mathematical and statistical reasoning. In D. Ben-Zvi ve J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking* (pp. 79-95). Kluwer.
- Fennema, E., ve Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 147- 164). Macmillan.

- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., ve Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report*. American Statistical Association.
- Franklin, C., Bargagliotti, A., Case, C., Kader, G., Scheaffer, R., ve Spangler, D. (2015). *Statistical education of teachers (SET) report*. American Statistical Association.
- Gal, I. (2019). *Understanding statistical literacy: About knowledge of contexts and models*. In J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martin, & E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del tercer congreso internacional virtual de educación estadística*. Retrieved from [www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html](http://www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html).
- Garfield, J. (2002). The challenge of developing statistical reasoning. *Journal of Statistics Education, 10*(3), 1-12.
- Godino, J. D., Batanero, C., ve Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM Mathematics Education, 39*(1-2), 127-135.
- Godino, J. D., Batanero, C., Roa, R., ve Wilhelmi, M. R. (2008, July). Assessing and developing pedagogical content and statistical knowledge of primary school teachers through project work. Paper presented the ICMI Study 18 Conference and IASE 2008 Round Table Conference (Joint ICMI/IASE Study Statistics in School Mathematics. Challenges for Teaching and Teacher Education), Mexico.
- Godino, J. D., Ortiz, J. J., Roa, R., ve Wilhelmi, M. R. (2011). Models for statistical pedagogical knowledge. In C. Batanero, G. Burrill, ve C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics - Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study* (pp. 271-281). Springer.
- González, O. (2011, July). Secondary school teachers' statistical knowledge for teaching and espoused beliefs on teaching and learning of variability-related concepts. Paper presented at the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Ankara.
- González, O. (2014, July). Examining Venezuelan secondary school mathematics teachers' professional competencies to teach statistics: Focusing on the instruction of descriptive statistics. Paper presented at the Ninth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS-9), Arizona, USA
- Groth, R. E. (2007). Toward a conceptualization of statistical knowledge for teaching. *Journal for Research in Mathematics Education, 38*(5), 427-437.
- Groth, R. E. (2013). Characterizing key developmental understandings and pedagogically powerful ideas within a statistical knowledge for teaching framework. *Mathematical Thinking and Learning, 15*, 121-145.
- Hill, H. C., Schilling, S. G., ve Ball, D. L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *The Elementary School Journal, 105*(1), 11-30.
- Hill, H. C., Ball, D. L., ve Schilling, S.G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education, 39*(4), 372-400.
- Lederman, N. G., ve Gess-Newsome, L. (1992). Do subject matter knowledge, pedagogical knowledge, and pedagogical content knowledge constitute the ideal gas law of science teaching? *Journal of Science Teacher Education, 3*, 16-20.
- Lee, H., ve Hollebrands, K. (2008). Preparing to teach mathematics with technology: An integrated approach to developing technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8*(4), 326-341.

- Loughran, J., Mulhall, P., ve Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science, developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370–391.
- Koehler, M. J., ve Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Makar, K. (2008). A model of learning to teach statistical inquiry. Paper presented at the Joint ICMI/IASE Study, Statistics Education in School Mathematics: Challenges for Teaching and Teacher Education, Monterrey, Mexico, 30 June-4 July 2008
- Noll, J. (2007). *Graduate teaching assistants' statistical knowledge for teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Portland State University, Portland, OR
- Noll, J. (2008). *An investigation of graduate teaching assistants' statistical knowledge for teaching*. Paper presented at the Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education, San Diego, CA.
- Peng, W. (2013). Examining pedagogical content knowledge (PCK) for business English teaching: Concept and model. *Polyglossia*, 25, 83-94.
- Silverman, J., ve Thompson, P. W. (2008). Toward a framework for the development of mathematical knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(6), 499-511.
- Simon, M. (2006). Key developmental understandings in mathematics: A direction for investigating and establishing learning goals. *Mathematical Thinking and Learning*, 8(4), 359-371.
- Sherin, M. (2002). When teaching becomes learning. *Cognition and Instruction*, 20, 119-150.
- Sorto, M. A. (2004). *Prospective middle school teachers' knowledge about data analysis and its application to teaching* (Unpublished doctoral dissertation), Michigan State University, Michigan.
- Watson, J., Callingham, R., ve Donne, J. (2008, July). Establishing PCK for teaching statistics. Paper presented the ICMI Study 18 Conference and IASE 2008 Round Table Conference (Joint ICMI/IASE Study Statistics in School Mathematics. Challenges for Teaching and Teacher Education), Mexico.
- Watson, J., Callingham, R., ve Nathan, E. (2009). Probing teachers' pedagogical content knowledge in statistics: "How will Tom get to school tomorrow?". In R. Hunter, B. Bicknell, & T. Burgess (Eds.), *Crossing Divides* (Vol. 2, pp. 563–570). Palmerston North, NZ: MERGA.
- Wild, C. J. ve Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223-265.

# PQE Yöntemi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımı

Okan YETİŞENSOY <sup>1</sup>

Şemsettin AKDENİZ <sup>2</sup>

## Giriş

PQE yöntemi, öğrencilerin, başta haritalar olmak üzere çeşitli coğrafi tablo, grafik ve diyagramları araştırmaya dayalı olarak incelemesi esasına dayanmaktadır. İsmi “*Pattern (Örüntü)*”, “*Quantify (Nicelleştirme)*”, “*Exceptions (İstisnalar)*” isimli aşamaların baş harflerinden alan yöntem ile öğrenciler belirli bir coğrafi kaynağı aktif olarak incelemekte, belirgin aşamaları takip ederek analizlere dayalı sonuçlara ulaşmaktadır (Victoria State Government Education and Training, VSG, 2021; Geography Global Wellbeing, GGW, 2022). PQE yönteminin öğrenciyi aktif kılan doğası ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da (Millî Eğitim Bakanlığı, MEB, 2018) işaret edilen *harita okuryazarlığı, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, araştırma* gibi becerilerle yakından ilişkili olması, bu yöntemin Sosyal Bilgiler derslerinde de etkin şekilde kullanılabilirliğini düşündürmektedir. Bu noktada ilgili çalışmanın amacı PQE yöntemini yerli alanyazınına kazandırmak ve sosyal bilgiler derslerindeki kullanımını teşvik etmektir. Bu doğrultuda çalışma ile ilk olarak PQE yönteminin temel özellikleri ve aşamaları tanımlanmış, uluslararası alan yazında yöntemin kullanımını ele alan çalışma örnekleri incelenmiş, yöntemin Sosyal Bilgiler derslerindeki kullanımı ile potansiyel fayda ve sınırlılıkları tartışılarak, araştırmacılarca geliştirilen iki farklı etkinlik örneğine yer verilmiştir.

## PQE Yöntemi

PQE yöntemi, öğrencilerin, başta haritalar olmak üzere çeşitli coğrafi tablo, grafik ve diyagramları araştırmaya dayalı olarak aktif şekilde incelemesi esasına dayanmaktadır. Genel olarak haritalar üzerinde kullanılan yöntem; öğrencilerin inceledikleri kaynağı ilişkin coğrafi bir örüntüyü keşfetmesine, bu örüntüyü nicel ve nitel verilerle temellendirerek desteklemesine, son olarak ise bu örüntüye istisna olabilecek bir durumu keşfederek bu durumu detaylandırması esasına dayanmaktadır. Yönteme temel oluşturan 3 aşama ve aşamaların özellikleri ise şöyledir (VSG, 2021; GGW, 2022):

*1- Pattern (Örüntü)*: Bu aşama, öğrencilerin coğrafi kaynağı aktif olarak incelediği ve kaynaktan yer alan örüntüleri keşfettiği aşamadır. Bu aşamada öğrenciler harita gibi coğrafi kaynakları inceleyerek belirli çıkarımlara ulaşırlar (VSG, 2021; GGW, 2022). “*Karsitik araziler Akdeniz bölgesinde yaygındır.*”, “*Fındık genel olarak Karadeniz’e kıyaslı olan illerde üretilir.*”, “*Karadeniz iklimi Karadeniz Bölgesi’nde yer alan pek çok ilde görülür.*” gibi örüntüler bu aşamada ortaya koyulabilecek çıkarımlara örnek olarak verilebilir.

---

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde (EJERCongress 2022) sunulan bildiriden oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Bayburt Üniversitesi

<sup>2</sup> Bartın Üniversitesi ORCID: 0000-0002-2880-3660

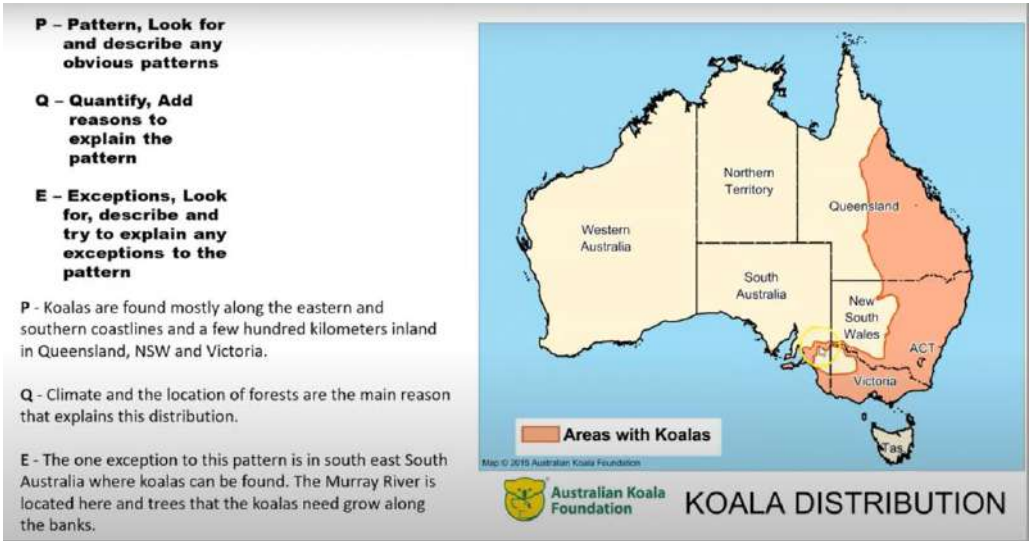
2- *Quantify (Nicelleştirme)*: Bu aşamada öğrenci araştırma yapmalı ve keşfettiği örüntüyü çeşitli nicel ve nitel verilerle temellendirmelidir. Bu aşama, örüntüyü açıklamak için belirgin ve doğru ek bilgileri gerektirir ve örüntünün istatistik, miktar, boyut, lokasyon gibi belirgin detaylarla desteklenmesi istenir (VSG, 2021; GGW, 2022). Örneğin “*Fındık genel olarak Karadeniz’e kıyısı olan belirli illerde üretilir.*” çıkarımını ortaya koyan bir öğrencinin bu çıkarımını, “*Fındık, yıllık ortalama sıcaklığın 13°C-16°C olduğu, yıllık yağış miktarının 750 mm’nin üzerinde olduğu ve nispeten yağışların daha dengeli dağıldığı nemli ılıman iklimlerde yetişmektedir. Bölgenin bu anlamda sahip olduğu iklim koşulları, fındığın bu bölgedeki üretimini mümkün kullmaktadır.*” gibi nicel ve nitel detaylar ile temellendirilmesi bu aşamaya örnek olarak verilebilir.

3- *Exceptions (İstisnalar)*: Bu aşama, temelde coğrafya biliminde anomalilerin önemli yer tuttuğu varsayımına dayanmaktadır. Bu noktada öğrenci, ilk aşamada ortaya koyduğu ve ikinci aşamada temellendirdiği örüntüyle uyumlayan farklı bir detayı keşfetmeli ve bu detayı çeşitli nicel ve nitel ek bilgilerle açıklamalıdır (VSG, 2021; GGW, 2022). Örneğin fındığın genel olarak Karadeniz’e kıyısı olan belirli illerde üretildiğini söyleyen ve bunu ikinci aşamada temellendiren öğrencinin, “*Fındık genel olarak Karadeniz’e kıyısı olan belirli illerde üretilir ancak Tokat ilinin denize kıyısı olmamasına rağmen burada da fındık üretimi görülmektedir. Bu istisnai durumun sebebi Çarşamba Ovası’nı oluşturan Yeşilirmak boyunca denizellik etkisinin Tokat’ın kuzey ilçelerine kadar ulaşması olabilir.*” gibi bir açıklamada bulunması bu aşamaya örnek olarak verilebilir.

PQE yönteminin 3 aşamasının hemen ardından öğrencilerden bu 3 aşamada ortaya koydukları bilgileri birleştirerek bir sonuca varmaları istenebilir. Bu ise, öğrencilere yöntemin üç aşaması ile ortaya koydukları bilgileri bir bütün olarak değerlendirme fırsatı sağlayabilir. Böylece öğrenciler “*Fındık genel olarak Karadeniz’e kıyısı olan illerde üretilir. Bunun sebebi bu illerde, yıllık ortalama sıcaklığın 13°C-16°C olması ve yıllık yağış miktarının 750 mm’nin üzerinde ve nispeten yağışların daha dengeli dağılım sağlamasıdır. Ancak Tokat ilinin denize kıyısı olmamasına rağmen burada da fındık üretimi görülmektedir. Bu istisnai durumun sebebi Çarşamba Ovası’nı oluşturan Yeşilirmak boyunca denizellik etkisinin Tokat’ın kuzey ilçelerine kadar ulaşması olabilir. Sonuç olarak ülkemizde, fındık Karadeniz’e kıyısı olan illerde üretirse de denizelliğin ulaştığı iç bölgelerde de fındık üretilebilmektedir.*” gibi bir sonuç ifadesine ulaşabilir.

PQE Yönteminin alan yazınındaki kullanımı genel olarak incelendiğinde, yöntemin kullanımını ele alan akademik çalışmaların sınırlı olduğu ancak Avustralya’daki pek çok yazılı ve web tabanlı kaynaktan yöntemin kullanımının teşvik edildiği görülmektedir: Avustralya’da yayınlanan Pearson Coğrafya 9. sınıflar etkinlik kitabında (Chadzynski ve diğerleri, 2014) haritaların analizinde PQE yönteminin kullanımından bahsedilmiş ve Avustralya’nın yağış ve biyom haritalarının incelenmesinde yöntemin kullanımına ilişkin etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Benzer şekilde Avustralya müfredatına göre geliştirilen bir başka kaynak kitapta ise PQE yöntemi, “*coğrafyacıların haritalar, tablolar, grafikler ve diyagramlar gibi coğrafi kaynakları analiz etmek ve sonuçlara ulaşmak için kullandıkları bir araç*” olarak tanımlanmış, yöntemin aşamaları tanıtıldıktan sonra Avustralya’nın göllerini incelemede ilgili yöntemin kullanımı önerilmiştir (Easton, 2016). Bununla beraber ilgili yöntemin kullanımı, Victoria Coğrafya Öğretmenleri Birliği ile iş birliği içerisinde geliştirilen aktivite temelli bir proje raporunda da teşvik edilmiştir (CERDİ, 2022). Benzer şekilde Avustralya’daki *New South Wales & ACT Öğretmenler Birliği*’nin web sitesinde de nüfus grafiğinin yorumlanmasında yöntemden yararlanılabileceği vurgulanmıştır (GTANSW, 2012).

Victoria Müfredat Ve Değerlendirme Kurulunun 2012 tarihli bir değerlendirme raporunda da (VCAA, 2012) ilgili yöntemin Avustralya'daki okullarda coğrafya derslerinde kullanıldığı belirtilmiştir. Bu yöntemin genel olarak haritalarda kullanıldığını belirten farklı bir kaynakta (GGW, 2022) ise, Afrika kıtasının fiziksel haritasına yer verilmiş ve harita ilgili yöntem ile incelenmiştir. P aşaması ile Afrika'daki ormanların genel olarak Orta Afrika ve Güney Afrika'da yayılım gösterdiği belirtilmiş, Q aşaması ile bu durum detaylandırılmış ve "Doğu Afrika'daki 35,4 milyon hektara kıyasla, Orta Afrika'da 240,3 milyon hektar orman bulunmaktadır" ifadesine yer verilerek bu örüntü temellendirilmiştir. E aşamasıyla ise buna istisna olarak Kuzey Afrika ve Batı Afrika'daki orman bölgeleri gösterilmiştir. Yerli literatür incelendiğinde ise yöntemin kullanımına ilişkin ilk çalışmanın Yetişensoy ve Akdeniz (2022) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bütün bunların yanında Youtube gibi pek çok kaynakta da ilgili yöntemin kullanımına işaret eden içerikler yer almaktadır. Watson (2020) tarafından hazırlanan bir eğitim videosunda yer alan ve Avustralya'daki koala dağılımının PQE ile incelenmesini konu edinen orijinal harita Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Avustralya Koala Dağılım Haritası

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=5NJMtzA6Ai8>

Şekil 1'de görüldüğü üzere P aşamasında öğrencilerden belirgin bir örüntüyü keşfetmeleri ve tanımlamaları istenmekte, Q aşamasında ise örüntüyü temellendirmeleri beklenmektedir. E aşaması ise örüntüye ilişkin istisnaların keşfedildiği, tanımlandığı ve açıklandığı aşamadır. İlgili örneğin P aşamasında koalaların en çok doğu ve güney sahillerinde olmak üzere Queensland, New South Wales ve Victoria'nın birkaç yüz kilometre içleri boyunca yaygınlık gösterdiği belirtilmiştir. Q aşamasında ise bu dağılımının sebebinin iklim ve ormanların dağılımı olduğu vurgulanmıştır. Bu örüntüye istisnanın ise, Güney Avustralya olduğu vurgulanmış ve bu durumun sebebinin bölgedeki Murray nehri ve nehir boyunca devam eden ağaçların koalalara yaşam alanı sağlaması olduğu belirtilmiştir. İlgili kaynağın devamında ise örnekler çeşitlendirilmiş, Avustralya'da kömür



## Kaynakça

- CERDİ (2022) *Spatial connect an activity based project*. <https://www.cerdi.edu.au/resources/SpatCon-Sports.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Chadzynski, A., Kaiser, A., Peters, A.F. (2014) *Pearson geography 9 Activity Book, 1st edition*, Pearson.
- Doğanay, S., Alım, M. ve Altaş, N. (2011). Doğu Karadeniz bölümü'nde turunçgil tarımı. *Doğu Coğrafya Dergisi, 11(15)*, 223-250.
- Easton (2016). *Big Ideas Geography Victorian Curriculum 8*. Oxford University Press
- Geography Global Wellbeing (2022) *Mapping wellbeing*, 24 Mayıs 2022 tarihinde <https://sites.google.com/a/ccw.vic.edu.au/geography-global-wellbeing/home/measuringwellbeing/mappingwellbeing> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4- 5. Sınıflar)*. TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- MEB (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6- 7. Sınıflar)*. TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Mr Drew's Teaching Channel (30 Nisan 2020). *PQE year 7 Part 2* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5q851Ea-cnI>
- Südaş, İ. (2004). 17 Ağustos 1999 Marmara depreminin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkileri: Gölcük (Kocaeli) örneği. *Ege Coğrafya Dergisi, 13(1-2)*.
- The Geography Teachers' Association of NSW & ACT (GTANSW). (2020) *Stage 6 skills: Population*. 30 Mayıs 2022 tarihinde <https://www.gtansw.org.au/wp-content/uploads/2020/11/GTA-Special-Edition-Bulletin-2020-3-88-23.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Tıraş, M., 2002, Kazan'da Turunçgil Tarımı. *Doğu Coğrafya Dergisi, 6*.
- Victorian curriculum and assessment authority (2012) *2012 Geography examination Assessment Report*. [https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/exams/geography/2012/geography\\_assessrep12.pdf](https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/exams/geography/2012/geography_assessrep12.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Victoria State Government Education and Training (2021). *Reading and interpreting visual resources in Geography*. [https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/Pages/reading-and-interpreting-visual-resources-in-geography.aspx#:~:text=Pattern%2C%20Quantify%2C%20Exceptions%20\(PQE,first%20step%20before%20analysing%20data](https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/Pages/reading-and-interpreting-visual-resources-in-geography.aspx#:~:text=Pattern%2C%20Quantify%2C%20Exceptions%20(PQE,first%20step%20before%20analysing%20data) adresinden edinilmiştir.
- Watson, G. (16 Nisan 2020). *PQE method* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5NJMtza6Ai8>
- Yetişensoy, O., Akdeniz, Ş. (2022). *PQE yöntemi ve sosyal bilgiler eğitimde kullanımı*. IXth International Eurasian Educational Research Congress, 22-25 Haziran 2022.

- URL 1: (<http://cografyaharita.com/haritalarim/4cturkiye-turuncgil-uretim-haritasi2014.png>, Erişim Tarihi: 24.06.2022)
- URL 2: (<https://biruni.tuik.gov.tr/nufusmenuapp/menu.zul>, Erişim Tarihi: 24.06.2022)
- URL 3: (<http://cografyaharita.com/haritalarim/4cturkiye-findik-uretim-haritasi.png>, Erişim Tarihi: 24.06.2022)
- URL 4: (<http://cografyaharita.com/haritalarim/4cturkiye-celtik-uretim-haritasi.png>, Erişim Tarihi: 24.06.2022)
- URL 5: (<http://cografyaharita.com/haritalarim/4dturkiye-2019-kucukbas-hayvancilik-haritasi.png>, Erişim Tarihi: 24.06.2022)
- URL 6: (<http://cografyaharita.com/haritalarim/4cturkiye-turuncgil-uretim-haritasi2014.png>, Erişim Tarihi: 24.06.2022)
- URL 7: ([http://cografyaharita.com/haritalarim/2d\\_turkiye\\_bozkir\\_bitki\\_ortusu\\_haritasi2.png](http://cografyaharita.com/haritalarim/2d_turkiye_bozkir_bitki_ortusu_haritasi2.png), Erişim Tarihi: 24.06.2022)
- URL 8: (<http://cografyaharita.com/haritalarim/2bturkiyenin-daglari-haritasi4.png>, Erişim Tarihi:24.06.2022)
- URL 9: ([http://cografyaharita.com/haritalarim/2fturkiye\\_kirmizi\\_akdeniz\\_topraklari\\_haritasi.png](http://cografyaharita.com/haritalarim/2fturkiye_kirmizi_akdeniz_topraklari_haritasi.png), Erişim Tarihi: 24.06.2022)

# Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumlarında Örgütsel İmaj, Öğrenci Sadakati, Aidiyeti ve Mesleki Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişkiler<sup>1</sup>

Selma SAYDAM <sup>2</sup>

M. Yüksel ERDOĞDU <sup>3</sup>

## Giriş

Yükseköğretime artan talep sonucunda son yıllardaki hızlı büyüme, hem yeni kurulan devlet ve vakıf üniversiteleri sayısında hem de mevcut öğrenci kontenjanlarında artış meydana getirmiştir (YÖK, 2017a). Bu durum, üniversitelerin eğitim öğretim faaliyetlerine, personellerine ve altyapılarına ilişkin sorunları gündeme getirmiştir. Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) 2016-2020 Stratejik Planı’ndaki öncelikli hedeflerde, üniversitelerdeki kalitenin vurgusu yapılmaktadır (YÖK, 2018, s. 11-17). Yükseköğretim kurumlarından beklenen bu kalite için öncelikle eğitim-öğretim kalitesinin, araştırma faaliyetlerinin ve öğrencinin sosyalleşmesine imkân tanıyan altyapının dikkate alınması gerekmektedir (Hacıfazlıoğlu, 2006; Helgesen ve Nasset, 2007). Bilim ve teknolojinin taşıyıcısı ve toplumun refahının belirleyicisi konumundaki üniversitelerin zamanın ihtiyaçlarına uygun hale gelmeleri klasik yönetim anlayışlarını değiştirmeleriyle mümkün olabilecektir (Bayrak, 2007; Paden ve Stell, 2006; Wissema, 2014).

## Örgütsel İmaj ve Genel Aidiyet

Kurum imajı, bireylerin o kuruma ilişkin bilgileri, deneyimleri, izlenimleri sonucunda oluşan algısı olarak tanımlanabilir (Abratt ve Mofokeng, 2001; Collins ve Stevens, 2001, Gemlik ve Sığırı, 2007; Kandampully ve Suhartanto, 2000; Nguyen ve Leblanc, 2002). Kuruma güven, yanıt alabilirlik, empati ve kurumun fiziki varlıkları o kurumun niteliğini belirleyici unsurlardır (Parasuraman vd., 1988).

Öğretim elemanları, programlar ve kampüsün altyapısı gibi unsurlar yükseköğretim kurumlarının imajını belirleyen faktörlerdir. Üniversitelerde algılanan bu imajın niteliği, öğrencilerin üniversitesinde kalma ve lisansüstü eğitim için kendi üniversitesini tercih etme ve diğerlerine tavsiye etme kararlarını etkileyebilmektedir (Lamberti vd., 2021). Üniversitelerin eğitim faaliyetlerinin olumlu yönde devamı kurumun tüm bu özelliklerini yansıtan bir örgütsel imaj ile mümkündür (Polat, 2011a).

Üniversiteye uyum süreci, çeşitli kültürlerden gelen öğrencilerde farklı düzeylerde gerçekleşmektedir (Alptekin, 2011; Cliniciu, 2013; Duru, 2008; Tuhanioglu ve Gizir, 2020). Bireyin geçmişi, toplumsal uyumu, rolleri ve mevcut örgütteki deneyimleri bu uyum sü-

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde (EJERCongress 2022) sunulan bildiriye oluşturulmuştur.

<sup>1</sup>Bu çalışma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde ve ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir. EJER Congress 2022’de bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Eğitim uzmanı, e-posta: selsay.edu@gmail.com., ORCID: 0000-0002-5097-9208

<sup>3</sup>Doç. Dr, Eğitim Fakültesi, e-posta: myerdogdu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6403-5630

recinde etkilidir (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Herscovitch, 2001). Bireyin bulunduğu toplumu algılama şekli ile gelişen aidiyet duygusu, kişisel arayışlarını ve davranışlarını yönlendirmektedir (Levett-Jones vd., 2007).

Bireyin sosyal çevresiyle olan ilişkilerindeki önemsizlik, ilgi görme ve ait olma gibi ihtiyaçlarının giderilmesi “kabul edilme” duygusunu oluşturmaktadır. Kabul edilme ve ait olma duygusu, bireyin psikolojisi açısından önemli yere sahipken, aidiyetin yokluğu, bireyin bulunduğu topluma yabancılaşmasına ve “reddedilme” duygusuna neden olmaktadır (Malone vd. 2012). Topluma ait olamama, belirlenilen hedeflere ulaşamamanın sonucunda oluşabilecek yetersizlik ve güçsüzlük duygusu, bireyin içinde bulunduğu örgütün hedeflerine, değerlerine ve normlarına yabancılaşması genel aidiyetin “reddedilme/dışlanma” boyutunu belirlemektedir (Seeman, 1959). Düşük aidiyetin birey üzerinde yıkıcı sonuçlar oluşturarak sosyal bütünleşme ve uyumu tehdit ettiği de görülmektedir (Allen vd., 2022; Duru ve Balkıs, 2015; Güney, 2015). Sosyal örgütler olarak tanımlanabilen eğitim kurumları, öğrencilerinin aidiyet gereksinimlerine uygun ortamlar oluşturamadıkları takdirde çeşitli sorunlarla karşılaşabileceklerdir (Alptekin, 2011; Çivitci, 2014; Kılıç, 2018; Osterman, 2000).

### **Mesleki Sonuç Beklentileri ve Öğrenci Sadakati**

Mesleki sonuç beklentisinde; bireyin ilgileri, kişilik özellikleri, kariyer fırsatları, deneyimleri ve mesleğine aktarabileceği becerileri belirleyici olabilmektedir. Üniversite eğitimi ile iş hayatı arasındaki farklılıklar, mesleğe yönelik bilgi eksiklikleri, işverenlerin beklediği tecrübe ve becerilere sahip olmama, mezuniyet sonrası iş yaşamına geçiş sürecinde sıkıntılara sebep olmaktadır (Wissem, 2014). Aidiyet düzeyleri öğrencilerin kariyer hedeflerini etkilemekte ve statü, kazanç ve verimlilik gibi mesleki değerlerini yaşayabilmesine ilişkin inançları olan “mesleki sonuç beklenti”lerini de şekillendirmektedir (Işık, 2010; McWhirter vd., 2000). Öğrencilerin mesleki bilgi eksiklikleri ve mesleki beklentilerine yönelik kaygılarının üstesinden gelebilmeleri için mevcut durumlarının belirlenerek kişisel danışmanlık verilmesi bu noktada önemlidir (Büyükgöze-Kavas, 2013; Kleiman vd., 2004; Luzzo ve Day, 1999; Paden vd., 2016; Patton ve McMahon, 2006).

Genel anlamda sadakat, bireyin hizmet sağlayıcısına karşı ilgisini ve hizmeti tekrar almaya yönelik tutumunu ifade etmektedir (Dick ve Basu, 1994; Heskett, 2002; Selnes, 1993). Öğrenci sadakati, öğrencinin eğitimine üniversitesinde devam etmesini, diğer kişilere tavsiye etmesini, lisansüstü için aynı üniversiteyi tercih etmesini ve mezuniyet sonrası ilişkilerini şekillendiren tutumdur (Helgesen ve Nessel, 2007). Bununla birlikte, öğrencinin eğitim hizmetleri kalite algısı ve personellerle olan etkileşimi gibi birçok faktörle şekillenen bilişsel, duygusal ve amaçsal bağlılığı öğrencinin sadakatini belirlemektedir (Hennig-Thurau vd., 2001; Pan vd., 2012; Snijders vd., 2020).

Öğrenci sadakatının yerel ve küresel öğrenci hareketliliğinden etkilenmesi ve yükseköğretim kurumları arasındaki rekabet kayıtlı öğrencileri elde tutmanın önemini ortaya koymaktadır (Elken vd., 2016; Elliott ve Healy, 2001). Öğrencilerin kurum personelleriyle ilişkilerinin tespit edilmesi, problemlere ilişkin önlemlerin alınması ve mesleki sonuç beklentilerinin belirlenerek destekleyici hizmetlerin sunulması bu doğrultuda önemsenmelidir (Işık, 2010).

## Kaynakça

- Abratt, R. ve Mofokeng, N.T. (2001). Development and management of corporate image in South Africa. *European Journal of Marketing*, 35(3/4), 368-386. <https://doi.org/10.1108/03090560110382075>
- Allen, J. ve Meyer, P. (1990). The Measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 63 (1), 18-38. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (2022). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1133-1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi/ Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 294490).
- Amin, I. (2021). Understanding the dynamics between trust, student loyalty and word-of-mouth: A case of higher education institutions. *IUP Journal of Marketing Management*, 20(4), 265-284.
- Bayrak, B. (2007). *Yükseköğretim kurumlarından beklenen hizmet kalitesi ve hizmet kalitesinin algılanmasına yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi/ Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 210966).
- Bubić, A. (2017). Predictors of vocational outcome expectations among future teachers and educators. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 26(4), 499-518. <https://doi.org/10.5559/di.26.4.03>
- Büyükgöze-Kavas, A. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları mesleki rehberlik hizmetleri ve mesleklerini değiştirmek isteme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 111-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/377/2241>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Çalık-Var, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinde ve mezunlarında öğrenci sadakatini yordayan değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi/ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 342482).
- Çelikkol, Ş. ve Bakır, A. (2022). Müşteri memnuniyetini etkileyen faktörler ve müşteri memnuniyetinin müşteri sadakatini üzerindeki etkisi: bir vakıf üniversitesi yüksek lisans öğrencileri üzerinde uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 23(1), 127-148. <https://doi.org/10.31671/doujournal.989402>
- Chandra, T., Hafni, L., Chandra, S., Purwati, A. A. ve Chandra, J. (2019). The influence of service quality, university image on student satisfaction and student loyalty. *Benchmarking: An International Journal*, 26(5), 1533-1549. <https://doi.org/10.1108/BIJ-07-2018-0212>
- Çivitci, A. (2014). Üniversite öğrencilerinde olumlu duygulanım ve benlik saygısı: Üniversite doyumu ve aidiyetinin düzenleyici rolü. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 102-109. <https://doi.org/10.2399/yod.14.012>
- Cliniciu, A. L. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>

- Collins, C. J. ve Stevens, C. K. (2001). Initial organizational images and recruitment: A within-subjects investigation of the factors affecting job choices. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(4), 205-216. <https://ecommons.cornell.edu/handle/1813/77395>
- Dick, A. S. ve Basu, K. (1994). Customer loyalty: Toward an integrated conceptual framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22(2), 99-113. <https://doi.org/10.1177/0092070394222001>
- Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, 29, 13-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200012>
- Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(44), 37-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/42746/515943>
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122-141. <https://doi.org/10.12984/eed.42566>
- Elken, M., Hovdhaugen, E. ve Stensaker, B. (2016). Global rankings in the Nordic region: Challenging the identity of research-intensive universities? *Higher Education*, 72, 781-795. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9975-6>
- Elliott, K. M. ve Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4). [https://doi.org/10.1300/J050v10n04\\_01](https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01)
- Gemlik, N. ve Sığı, U. (2007). Kurum imajı analizi ve bir belediye üzerindeki uygulamanın değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 267-282. <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/handle/11467/341>
- Güney, S. (2015). *Örgütsel Davranış* (3. baskı). Nobel Yayınları.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi/ Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 187747).
- Helgesen, Q. ve Nettet, E. (2007). Images, satisfaction and antecedents: Drivers of student loyalty? A case study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review*, 10 (1), 38-59. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1550037>
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F. ve Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty – An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research*, 3(4), 331–344. <https://doi.org/10.1177/109467050134006>
- Heskett, J. L. (2002). Beyond customer loyalty. *Managing Service Quality*, 12(6), 355-357. <https://doi.org/10.1108/09604520210451830>
- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi/ Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 294402).
- Kandampully, J. ve Suhartanto, D. (2000). Customer loyalty in the hotel industry: The role of customer satisfaction and image. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 12(6), 346-351. <https://doi.org/10.1108/09596110010342559>
- Kazoleas, D., Kim, Y. ve Moffitt, M. A. (2001). Institutional image: A case study. *Corporate Communications*, 6 (4), 205-216. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000006148>

- Kılıç, C. (2018). *Factors influencing the loyalty of Eastern Mediterranean University Graduates* (Master's thesis, Eastern Mediterranean University-Doğu Akdeniz Üniversitesi). <http://hdl.handle.net/11129/4568>
- Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G., Sampson, J., Reardon, R. ve Lenz, J. (2004). Dysfunctional thinking and difficulties in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 312-331. <https://doi.org/10.1177/1069072704266673>
- Lamberti, G., Tomas, A. B. ve Laura, T. (2021). University image, hard skills or soft skills: Which matters most for which graduate students? *Quality & Quantity*, Aralık, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01149-z>
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Maguire, J. ve Mcmillan, M. (2007). Belongingness: A critique of the concept and implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 27(3), 210-218. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.05.001>
- Luzzo, D. A. ve Day, M. A. (1999). Effects of strong interest inventory feedback on career decision-making self-efficacy and social cognitive career beliefs. *Journal of Career Assessment*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/106907279900700101>
- Malone, G.P., Pillow, D. R. ve Osman, A. (2012). The General Belongingness Scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality And Individual Differences*, 52, 311-316. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.027>
- McWhirter, E. H., Rasheed, S. ve Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330-341. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.3.330>
- Meyer, J. P. ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Nguyen, N. ve Leblanc, G. (2002). Contact personnel, physical environment and the perceived corporate image of intangible services by new clients. *International Journal of Service Industry Management*, 13(3), 242-262. <https://doi.org/10.1108/09564230210431965>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Öztürk, E. ve Faiz, E. (2020). Algılanan öğretim kalitesi ve öğrenci tatmininin öğrenci sadakati üzerindeki etkisi: Düzce Üniversitesi örneği. *Uluslararası Turizm, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi (IJTEBS)*, 4(1), 01-15. <https://ijtebs.org/index.php/ijtebs/article/view/476>
- Paden, N. ve Stell, R. (2006). Branding options for distance learning programs: Managing the effect on university image. *International Journal Instructional Technology & Distance Learning*, 3(8), 45-54. [https://www.itdl.org/Journal/Aug\\_06/Aug\\_06.pdf#page=49](https://www.itdl.org/Journal/Aug_06/Aug_06.pdf#page=49)
- Paden, N., Stell, R., Trainor, K. J. ve Mushro, S. (2016). Changing students' perceptions of professional selling using an online learning workshop. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 24, 57-64
- Pan, Y., Sheng, S. ve Xie, F. T. (2012). Antecedents of customer loyalty: An empirical synthesis and reexamination. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 19(1), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2011.11.004>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. ve Berry, L. L. (1988). Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40
- Patton, W. ve McMahan, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1>

- Polat, S. (2011a). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 249-262. <https://eric.ed.gov/?id=EJ919900>
- Polat, S. (2011b). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 105-119. <http://egitimvebilim.ted.org.tr>
- Reese, R. J. ve Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 252-266. <https://doi.org/10.1177/1069072705274985>
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791. <https://doi.org/10.2307/2088565>
- Selnes, F. (1993). An examination of the effect of product performance on brand reputation, satisfaction and loyalty. *European Journal of Marketing*, 27(9), 19-35. <https://doi.org/10.1108/03090569310043179>
- Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M. ve Loyens, S. M. (2020). Building bridges in higher education: Student-faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research*, 100, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101538>
- Stensaker, B. (2015). Organizational identity as a concept for understanding university dynamics. *Higher Education*, 69(1), 103-115. <http://www.jstor.org/stable/43648775>
- Tekel E. ve Korumaz M., (2020). School culture as a predictor of student loyalty in a Turkish university. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 205-214. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.382>
- Tuhanoğlu, S. S. ve Gizir, C. A. (2020). Üniversite uyum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 67-87. <https://doi.org/10.9779/pauefd.547409>
- Wissema, J. G. (2014). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru: Geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek*. (2. Baskı). Özyeğin Üniversitesi Yayınları.
- YÖK. (2017a). *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. 2017 yılı ÖSYS istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr>
- YÖK. (2017b). *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. 2017-2018 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr>
- YÖK. (2018). *Yükseköğretim Kurulu 2016-2020 Stratejik Planı*. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/21040516/YOK\\_Stratejik\\_Plan\\_2016\\_2020\\_ed070616.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/21040516/YOK_Stratejik_Plan_2016_2020_ed070616.pdf)
- Yu, G., ve Kim, J. (2008). Testing the mediating effect of the quality of college life in the student satisfaction and student loyalty relationship. *Applied Research in Quality of Life*, 3, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11482-008-9044-8>



# Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları \*

Ümmü Gülsüm DURUKAN

Demet BATMAN

## Giriş

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişmeler günlük hayatımızda pek çok şeyi olduğu gibi eğitim dünyasını da etkilemektedir. Bu gelişim sürecinde öğretim programlarının yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin rolleri de değişmektedir (Semerci, 2005): Öğretmenler artık yalnızca “öğretici” konumunda ve bilgi kaynağı olarak görülmemekte, aynı zamanda öğrencilere danışmanlık yapmakta ve öğrenme sürecinde rehber olmaktadır. Öğrenciler de artık yalnızca “öğrenen” konumunda görülmemekte, bilgiye ulaşma yolunda aktif rol üstlenmektedirler. Öte yandan, başarıya etkili çalışmayla ulaşılabileceği göz önüne alındığında öğrencilerin sahip oldukları üstbilişsel becerileri (Sağırılı vd., 2020), ders çalışma alışkanlıkları (Atılğan, 1998; Durukan vd., 2015; Tümkaya ve Bal, 2006), öğrenme stilleri (Dikmen ve Tuncer, 2020; Ekici, 2013) gibi öğrenen kaynaklı değişkenler ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerinin öğrenme stillerini ve ders çalışma alışkanlıklarını belirleyebilmek için öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerini, nasıl daha kolay, hızlı ve kalıcı öğrenebildiklerini bilmeleri önemli görülmektedir. Bu kapsamda, “En iyi nasıl öğrenebilirim?” sorusunun cevabına haiz olan bir öğretmen, kuşkusuz öğrencilerinin de nasıl daha iyi öğrendiklerini belirleyerek, nasıl ders çalışmaları gerektiğini planlamak ve öğrenme ortamı ile öğretim sürecini uygun şekilde tasarlamak isteyecektir. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları model, yöntem ve teknikler aynı konu bağlamında olsa dâhi öğretim programına bağlı kalmak şartı ile farklılık gösterebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin bilgiye ulaşma ve öğrenme stilleri de karakterleri gibi değişiklik göstermektedir. Kimi öğrenciler bilgileri görerek, işiterek, analogiler ve modellemeler yoluyla; kimileri muhakemeye, yansıtarak; kimileri sezgiyle ve ezberleyerek, kimileri ise gelişigüzel olarak birçok yönden öğrenirler (Karakuyu ve Tortop, 2010). Felder ve Spurlin (2005), bir öğrencinin sınıfta öğrenme düzeyinin, hem öğretmenin öğretme stiline hem de kendi hazır bulunuşluğu ve öğrenme stiline bağlı olduğunu belirtmektedir (Karakuyu ve Tortop, 2010).

Öğrenme stili, öğrencinin bilgiyi öğrenirken kendine özgü yollar kullanması olarak tanımlanmaktadır (Karakuyu ve Tortop, 2010). Hunt (1979) ise öğrenme stilini, bir öğrencinin hangi bilgiyi öğrendiğinden ziyade bu bilgiyi öğrenme süreci (nasıl öğrendiği) olarak ifade etmiştir (Akt: Yanık, 2016). Diğer bir ifadeyle, aynı bilgilerin bireyler tarafından farklı biçimlerde algılanabildiği ve işlendiği gerçeği, öğrenme stillerine dair kuramların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Gülbahar, 2005). Bu alanda bilinen ve hâlen kullanılmakta olan kuramlardan biri de Kolb (1984) tarafından geliştirilen ve ‘Yaşayarak (Deneyimsel) Öğrenme’ adı verilen kuramdır. Bu kuramın temelini iki ana ilkenin oluşturduğu söylenebilir. Bunlardan biri; öğrenmenin yaşanan deneyimler sonucu oluştuğu, diğeri; her zaman bireylerin aynı yolları kullanarak öğrenmediği düşüncesidir (Kolb,

---

\* Bu bölüm, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde (EJERCongress 2022) sunulan bildirden oluşturulmuştur.

2000; Akt: Evin-Gencel, 2006). Kolb ve Kolb (2005) ise öğrenme stilini, “bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih edilen yollar” olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan, bu kuramda öğrenme süreçlerine ilişkin; Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsal-laştırma ve Aktif Yaşantı adı verilen dört modele dayalı dört öğrenme stili belirlenmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Somut Yaşantı ve Soyut Kavramsal-laştırma, bireyin yaşadıklarını ve çevresini algılama sürecindeki tercihlerini ifade etmekte, yaşayarak öğrenme kuramının “kavrama” boyutunu oluşturmaktadır. Yansıtıcı Gözlem ve Aktif Yaşantı boyutları ise, bireylerin bilgiyi işleme ve dönüştürme tercihlerini gösteren “dönüştürme” boyutunu temsil etmektedir (Evin-Gencel, 2006). Bununla birlikte, bazı öğrenciler öğrenme stiline yönelik eğilimlerden bir tanesini gösterirken, bazıları ise birden fazla eğilimi birlikte gösterebilmektedir. Öğrenme stillerine yönelik eğilimlerin bu denli farklılık göstermesinin nedeni olarak ise, öğrencilerin geçmiş yaşantılarında sahip oldukları deneyimlerin yanı sıra aile, okul ve çevre faktörlerinin etkisi gösterilmektedir (Ülgen, 1995; Akt: Karakuyu ve Tortop, 2010). Kolb (1984)’a göre insanlar yaşantıları boyunca duygusal, simgesel, davranışsal ve algısal olarak ifade edilen dört temel alanda gelişme göstermektedirler. Gelişme sürecindeki bu dört alan da, ifade edilen öğrenme stilleriyle ilişki göstermektedir. Kolb, yaşayarak öğrenme kuramına dayalı olarak oluşturduğu öğrenme stillerinin sınıflandırılmasında, güçlü ve zayıf yönlerini ifade ederek bireylerin en ideal öğrenme koşullarına yönelik bilgiler sunmaktadır (Evin-Gencel, 2006). Bu bağlamda oluşturulan uygun koşullarda, belirlenen öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılacak öğretim uygulamalarında başarının hedeflenen düzeyde gerçekleşmesi beklenmektedir.

Ülkemizde her sınav ve her okul tercihi döneminde okulların başarı düzeyleri sıkça gündeme gelmekte ve başarısızlığın nedeni olarak çoğunlukla öğretmenler gösterilmektedir. Diğer yandan, ders çalışmaya uzun saatler ayırdıkları halde öğrencilerin pek çoğu istedikleri başarıya ulaşamamalarından, öğretmenleri ve aileleri de öğrencilerin başarısızlığından yakınmaktadır. (Erdamar-Koç, 2010). Oysaki, başarıya ulaşma sürecinde, öğrenenden kaynaklı ders çalışma alışkanlıkları gibi değişkenler ön plana çıkmaktadır (Atılgan, 1998; Durukan vd., 2015; Özbey, 2007; Tümkiye ve Bal, 2006). Ross (1997) da, öğrenme stillerinin öğrenci-bilgisayar etkileşimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin öğrenme stillerinin, performansları üzerinde önemli düzeyde etki gösterdiğini belirtmiş ve bu bağlamda bilgisayar destekli öğretimin tüm öğrenciler için uygun olmayabileceği sonucuna ulaşmıştır (Gülbahar, 2005). Öğrenme stillerinin, eğitimde başarı düzeyi oldukça yüksek olan İskandinav ülkelerinde de önemli bir kavram olarak ele alındığı bilinmektedir. Öğrencilerin özellikle öğrenme stillerine dayalı bireysel farklılıklarının belirlenebilmesi ve ihtiyaçlarına bu doğrultuda yanıt verilebilmesi için çalışmalar yürütüldüğü ve bu çalışmaların gerek devlet gerekse de yayınevleri tarafından desteklendiği belirtilmektedir (Boström, 2004; Akt: Dunn vd., 2009). Chamillard ve Karolick (1999), öğrenme stillerinin etkilediği değişkenlere yönelik yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin öğrenme stillerinin çalışma alışkanlıklarının yönlendirilmesinde kullanılabileceğini vurgulamıştır. Diğer yandan Ekici (2002) de, bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin, eğitimcilerin öğrencilerinin öğrenme sürecinde karşılaştığı pek çok problemin azaltılmasına yönelik atacakları önemli bir adım olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin ve ders çalışma alışkanlıklarının bilinmesi, öğrenme sürecine dâhil edilmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin derslerini, etkinlikleri ve kullanacakları öğretim yöntemlerini bu bilgiler doğrultusunda planlamasının da dersin verimini artırmada önemli bir faktör olacağı düşünülmektedir. Özdemir vd. (2018) de, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini ve dolayısıyla nasıl öğrendiklerini bilme-

nin, hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Özdemir vd. (2018) tarafından mühendislik fakültesinde yürütülen çalışmada yaş, cinsiyet, bölüm ve akademik derece değişkenlerine göre Gregorc Öğrenme Stili Modeli dikkate alınmış; çalışmanın sonuçları doğrultusunda da farklı katılımcılarla, farklı öğrenme stilleri ve değişkenlerle başka çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Öğrencilerinin öğrenme stillerini ve ders çalışma alışkanlıklarını belirleyebilmek için öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerini, nasıl daha kolay, hızlı ve kalıcı öğrenebildiklerini bilmeleri önemli görülmektedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları ile aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, öğrenim gördükleri programlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki bulunmakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, araştırma kapsamında ele alınan iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir araştırma modeli olarak açıklanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2008; Karasar, 2009). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri programlar, akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin düzeyi bu araştırma modeli çerçevesinde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

2018-2019 ve 2019-2020 öğretim yıllarında yürütülen çalışmanın örneklemini, çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren ve bir eğitim fakültesinin farklı programlarının 3. ile 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 843 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Sahip oldukları öğrenme stillerini daha iyi ifade edecekleri ve kendilerine uygun ders çalışma alışkanlıkları kazanmış oldukları düşünülerek bu seviyedeki öğretmen adayları çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri programlara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

## Kaynaklar

- Alkan, İ., Nacaroglu, O. ve Mutlu, F. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin ve üstün yetenekli olmayan akranlarının öğrenme stillerinin karşılaştırılması: Malatya ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 206-219.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Nobel Yayıncılık.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 69-86.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Başbay, A., Bıyıklı, C. ve Demir, E. K. (2018). Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 848-863.
- Baykara Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chamillard, A. T. ve Karoliek, D. (1999). Using learning style data in an introductory computer science course. Proceedings of the 30th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 291-295).
- Dikmen, M., Bahadır, F. ve Akmençe, E. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Reflections*, 2(1), 24-37.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2020). Öğrenme stiline dayalı eğitimin akademik başarıya etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 71-88.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Shea-Doolan, L., Bostrom L., Russo, K., Schiering, M. S., Suh, B. ve Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 135-140.
- Durukan, Ü. G., Batman, D. ve Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-80.
- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersine öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Gazi Kitabevi.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 211-225.
- Erdamar-Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.

- Eret-Orhan, E. ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Evin-Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Felder, R. M., ve Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). New York: Mcgraw-Hill.
- Gülbahar, Y. (2005). Öğrenme stilleri ve teknoloji. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 10-17.
- Holtzman, W. H. ve Brown, W. F. (1968). Evaluating the study habits and attitudes of high school students. *Journal of Educational Psychology*, 59(6), 404-409.
- Karakuyu, Y. ve Tortop, H. S. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin fizik dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *AKÜ Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 10(1), 47-55.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (19. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Fırat Durdukoca, Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Elektronik)*, 11(41), 131-146.
- Kolb, A. Y. ve Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4, 193-212.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Köröğlu, M. ve Sıvacı, S. (2017). Öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 471-483.
- MEB (2020). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-21.
- Özbey, N. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, A., Alaybeyoğlu, A. ve Balbal, K. F. (2018). Gregorc öğrenme stili modeli ile öğrenme stili tespiti: Mühendislik fakültesi örneği. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 116-123.
- Ross, J. L. (1997). *The effects of cognitive learning styles on human-computer interaction: Implications for computer-aided learning* (Unpublished Master's Thesis). University of Calgary, Calgary, AB.
- Sağırılı, M. Ö., Baş, F. ve Bekdemir, M. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 1-22.

- Semerci, N. (2005). Problem temelli öğrenme ve öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim*, 33(166), 248-256. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/166/orta3-se-merci.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/orta3-se-merci.htm)
- Turnbough, R. M. ve Christenberry, N. J. (1997). Study skills measurement: Choosing the most appropriate instrument. Paper presented at The 26th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN, USA. <https://eric.ed.gov/?id=ED416207>
- Tümkiye, S. ve Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Yanık, M. (2016). Evaluation of the school of physical education and sports students' learning styles according to the Gregorc learning style. *International Refereed Academic Journal of Sports, Health and Medical Sciences*, 19, 32-43.

# Ulusal Bir Sorun Olarak Okul Terki: Nedenleri, Sonuçları ve Önleme Yolları<sup>1</sup>

Abdolvahap YORĞUN

## Giriş

Toplumların kalkınmasının ve bireylerin belirli bir refah düzeyine ulaşmasının önemli araçlarından biri eğitimidir. Toplumsal kalkınmaya ve bireysel refaha katkıda bulunabilmeleri için öğrencilerin, eğitim ortamlarında temel beceri ve kazanımları edinmeleri gerekmektedir. Temel eğitimden yoksun bireyler ile istedik derecede ekonomik ve sosyal kalkınmayı gerçekleştirmek hemen hemen imkânsızdır.

Öğrencilerin eğitim ortamlarında bu temel becerileri edinerek mezun olmalarının önündeki en büyük engellerden birinin okul terki olduğu söylenebilir. Bireyleri ve toplumu kısa ve uzun vadede ciddi biçimde etkileyen bu olgunun incelenmesi, tanılanması ve önlenmesi bir zorunluluk hâline gelmiştir. Böylesi bir inceleme hiç kuşkusuz disiplinlerarası bir yöntemi ya da iş birliğini de gerekli kılmaktadır. Çünkü okul terkinin ekonomik, psikolojik, eğitimsel ve sosyolojik yönlerinin olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, aile bütçesine katkı sunmak yani gelir getirici bir işte çalışmak amacıyla okulu terk etmek ekonomik; akademik ve kişisel sorunlardan ötürü okulu bırakmak psikolojik; okulun ve eğitim sisteminin özelliklerinden etkilenerek okulu terk etmek eğitimsel ve mensubu olunan topluluk, grup vb. toplumsal yapıların etkisiyle okul sisteminin dışına çıkmak da sosyolojik bir neden olarak değerlendirilebilir. Son olarak hayatın her alanında olduğu gibi eğitimi de ciddi biçimde etkileyen Covid-19 pandemi koşulları ve bu koşulların dayatmasıyla yaygınlaşan çevrim içi eğitimin okul terkinde ya da alternatif yöntemlere talebin artmasında önemli bir payının olduğu söylenebilir (WBR, 2020).

Okul terki, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) henüz 20. yüzyılın ortalarından itibaren politik, eğitsel, sosyolojik ve ekonomik konularda çalışan bilim insanlarının ilgisini çekmiştir. Ülkemizde ise okul terkinin bilimsel yöntemlerle ölçülmesi ve araştırılması çok daha yakın yıllarda gerçekleşebilmiştir. Bu bölümde, okul terki hakkındaki uluslararası literatür ele alınarak konunun Türkiye bağlamındaki tezahürüne odaklanılmıştır. Öncelikle okul terki kavramı açıklanmaya çalışılmış ve okul terkinin önlenmesine yönelik olarak okullarda yapılabilecek çalışmalar derlenmiştir.

## Okul Terkinin Tanımı ve Yaygınlığı

Okul terki tanımı ülkeden ülkeye değişkenlik gösterebilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde birden çok okul terki tanımı ile karşılaşılacaktır. Bunun temel nedeni, bir öğrencinin okuldan uzak kaldığı sürenin ne zamana kadar devamsızlık sayıldığı ve hangi

---

<sup>1</sup> “Yazar bu çalışmada, “Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinden kısım faydalandığını beyan etmektedir.”

noktadan itibaren okul terki olarak değerlendirildiği kriterinin, ülkelerin eğitim politikalarına göre değişkenlik gösterdiği olabilir. Örneğin Lamb ve ark. (2011), farklı ülkelerde kullanılan okul terki tanımlarını şöyle sıralamaktadır:

- Avustralya’da ortaöğretimin son basamağı olan 12. sınıftan önce okulu terk etmek veya 12. sınıfa başlayıp herhangi bir diploma almadan okulu bırakmak;
- Kanada’da liseyi başarıyla bitirememek ve herhangi bir eğitime katılmamak;
- İngiltere, İskoçya ve Finlandiya’da herhangi bir yükseköğretim diploması almamak ve bir eğitim ya da işe girmemek;
- Fransa’da artık okula devam etmemek ve akademik veya mesleki eğitimlerinin son yılında gereken başarıya ulaşamamış olmak;
- Almanya’da resmi bir yükseköğretim sertifikası almadan okulu terk etmek;
- İzlanda’da 24 yaş itibarıyla herhangi bir yükseköğretim programını tamamlamamak;
- Norveç’te yükseköğretimi son yılından önce terk etmek ya da sonunda kadar devam edip mezuniyet için gerekli başarı koşullarını yerine getirememek;
- Polonya’da yükseköğretimi tamamlayamamak;
- İspanya’da genel ya da mesleki liseye girmek fakat tamamlamamak;
- İsviçre’de 18-24 yaşları arasında olup zorunlu eğitim sonrası eğitimi başarıyla tamamlayamamak ve başka tip bir eğitime katılmamak ve
- ABD’de bir lise ve dengi okul diplomasına sahip olmamak olarak tanımlanmıştır.

Tanımlar incelendiğinde lise ve yükseköğrenime özel bir vurgunun yapıldığı görülmektedir. Bazı tanımlarda ise yaş kriteri baz alınmaktadır. **Hem bireysel hem de toplumsal açıdan yol açtığı kayıplar hesaba katıldığında olgunun çok yönlü bir yapısının** olduğu söylenebilir (Kronick, 1994). Dolayısıyla okul terki tek başına eğitim veya psikoloji biliminin konusu olmaktan ziyade disiplinlerarası bir yaklaşımı hak etmektedir.

Ek olarak, bu farklı tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, okul terki tanımlarının ülkelerin zorunlu eğitim sistemlerinin kapsamı ve eğitim politikalarına paralel olarak değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye’de resmi olarak yapılmış bir okul terki tanımına ulaşamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, temel eğitimden uzak kalma okul terki olarak açıklanmaya çalışılmış olmakla birlikte bu konuda net bir tanıma rastlanmamıştır. Öte yandan 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasının dolaylı olarak bir okul terki tanımı ürettiği söylenebilir. Öyle ki, 4+4+4 olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitimi tamamlamadan okul sisteminin dışına çıkmanın okul terki olarak tanımlandığı söylenebilir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) e-okul sistemi, “ortaöğretimde ikinci kez sınıftan tekrarına kalan, öğrenimine açık liseye kayıtlı olarak devam eden, öğrenim hakkını kullanmayan (iki eğitim-öğretim yılı ile sınırlı), kendi isteği ile öğrenim dışına çıkan, yurt dışına çıkan ve vefat eden” tüm öğrencileri okul terki tanımlaması içine almaktadır (MEB, 2013: 35). Görüldüğü üzere bu, sınırları belli bir tanım olmaktan ziyade sınıfta kalma, geçme vb. konularla ilgili yasal düzenlemelerin yorumlanmasıyla ulaşılan bir akıl yürütmeden ibarettir. Örneğin yurtdışına çıkarak eğitimine orada devam eden bir bireyin



durumunun okul terki kategorisinde değerlendirilmesi karışıklığa yol açmaktadır. Bu nedenle okul terkinin, sınırları ve kriterleri belli olan ulusal bir tanıma ihtiyacı olduğu söylenebilir (Bakırtaş ve Nazhoğlu, 2021)

Eğitimin bireysel ve toplumsal refah ve kalkınmadaki önemli işlevine rağmen, temel eğitim sürecinde okul terklerinin sayısı hızla artmaktadır (MEB Bilgi Edinme Birimi, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı, 2009-2010 öğretim yılında 138.173 ilköğretim öğrencisinin okulu terk ettiğini belirtmiştir. Sağlık, yurt dışına çıkış, vefat ve açık öğretime kayıt olma gibi nedenlerle okulu terk eden öğrenci sayıları çıkarıldığında geriye kalan 106.517 öğrencinin zorunlu ilköğretim çağının dışına çıkmasından dolayı okulu terk ettiği anlaşılmıştır (MEB Bilgi Edinme Birimi, 2009). Bir başka kaynakta ise, 2008-2009 döneminde 125.483; 2009-2010 döneminde 178.701 ve 2010-2011 döneminde ise 255.827lise öğrencisinin okulu terk ettiği belirtilmiştir (MEB, 2013). Bu veriler, okul terkinin yıllara göre artan bir grafik izlediğini göstermektedir.

European Statistics (Eurostat, 2020) 2017 yılı verilerine dayalı olarak Türkiye’de 18-24 yaş arasındaki bireylerde okul terk oranını %36 olarak hesaplamış ve bu oranın diğer ülkelerle karşılaştırıldığında en yüksek oran olduğunu belirtmiştir. Tablo 1 Avrupa Birliği (AB) üye ve aday ülkelerde okul terki oranlarını 2011, 2018 ve 2019 yıllarına göre sunmaktadır.

**Tablo 1.** Avrupa Birliği üye ve aday ülkelerde okul terki oranları (%)

	2011	2018	2019		2011	2018	2019
Türkiye	41.9	31	28.7	Macaristan	11.4	12.5	11.8
Belçika	12.3	8.6	8.4	Malta	22.7	17.4	16.7
Bulgaristan	11.8	12.7	13.9	Hollanda	9.2	7.3	7.5
Çekya	4.9	6.2	6.7	Avusturya	8.5	7.3	7.8
Danimarka	10.3	10.4	9.9	Polonya	5.6	4.8	5.2
Almanya	11.6	10.3	9.8	Portekiz	23	11.8	10.6
Estonya	10.6	11.3	9.8	Romanya	18.1	16.4	15.3
İrlanda	11.1	5	5.1	Slovenya	4.2	4.2	4.6
Yunanistan	12.9	4.7	4.1	Slovakya	5.1	8.6	8.3
İspanya	26.3	17.9	17.3	Finlandiya	9.8	8.3	7.3
Fransa	12.3	8.9	8.2	İsveç	6.6	7.5	6.5
Hrvatistan	5	3.3	3.0	B. Krallık	14.9	10.7	10.9
İtalya	17.8	14.5	13.5	İzlanda	19.7	21.5	17.9
G. Kıbrıs	11.3	7.8	9.2	Norveç	16.6	9.9	9.9
Letonya	11.6	8.3	8.7	İsviçre	6.3	4.4	4.4
Litvanya	7.4	4.6	4.0	Karadağ	7.2	4.6	5.0
Lüksemburg	6.2	6.3	7.2	Sırbistan	8.5	6.8	6.6
K. Makedonya	13.5	7.1	7.1				

## Kaynakça

- Aluede, O. and Ikechukwu, B. N. (2003). Analysis of the variables that predispose adolescents to dropout of schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(2/3), 181-192.
- Bakırtaş, D. ve Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 671- 691.
- Battin-Pearson ve Ark. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Brown, N. (2011). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi* (Abdulvahap Yorğun, çev.). Anı Yayınları.
- Çetin, H. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin okul iklimi ve yapısal özellikler kuramı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications.
- Dirik, H. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında okul terkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Diyu, X. (2002). Investigation and discussion on the problem of primary and secondary school dropouts in poor areas. *Chinese Education and Society*, 33(5), 49–58
- Dohn, H. (1991). “Drop-out” in the Danish high school (gymnasium): An investigation of psychological, sociological and pedagogical factors. *International Review of Education*, 37(4), 415-428.
- Duncan, E. L. (2007). *Antecedents of dropout rates: A study of high school dropout*. (Unpublished doctoral dissertation). Touro University International, USA.
- Erbaş, M. M. ve Kağnıcı, D. Y. (2017). Seçim kuramına dayalı psikoeğitim programının ergenlerin riskli davranışları ve iyilik hali üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1594-1615.
- EUROSTAT (2020). *Early leavers from education and training*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training) (Erişim Tarihi: 21.08.2022).
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: bütüncül bir program önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Harlow, C. W. (2003). *Education and correctional populations. Bureau of Justice statistics special report*. US Department of Justice.
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior*. Cambridge University Press.
- Kardaş, M. (2022). *Okul terkinin önlenmesi için öğretmenlerin aktif katılımıyla gerçekleştirilen psikolojik dayanıklılık programının niteliksel yöntemle değerlendirilmesi: SOYAC örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kartal, S. ve Eryılmaz-Ballı, F. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 257-278.

- Kaya, A. ve Erkan, S. (2013). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları (1. cilt)*. Pegem Yayınları.
- Kronick, R. F. (1994). The imperative of dealing with dropouts: Theory, practice and reform. *Education*, 114(4), 530-538.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. ve Polesel, J. (2011). *School dropout and completion: International comparative study in theory and policy*. Springer.
- Lassibille, G. ve Gomez, L.N. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Liu, X. and Alison Zhou, Y. H. (2009). *Who drops out? A study of secondary school dropouts in Connecticut*. Paper presented at NERA Conference Proceedings 2009. [http://digitalcommons.uconn.edu/nera\\_2009/4](http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2009/4).
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2010). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2007-2008*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 15 Mayıs 2013.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2008). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2007-2008*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 15 Mayıs 2013.
- MEB (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. MEB-UNICEF Yayını.
- Montes, G. ve Lehmann, C. (2004). *Who will drop out from school? Key predictors from the literature. Technical report and works in progress series. Report No: T04-001*. <https://www.childrensinstitute.net>.
- Morganett, R. S. (2013). *Yaşam becerileri: Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları* (Alim Kaya ve ark. Çev.). Pegem Yayınları.
- Özdemir S. ve ark. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri. Proje No: 107K453*. Gazi Üniversitesi.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The costs of school failure-A feasibility study. Report No: 2.EENEE*.
- Sezgin, F. , Koşar, D. , Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 95-111.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.
- Thorstensen, B. (2004). *If you build it, they will come: Investing in public education* (PowerPoint Presentation). Retrieved from <https://dropoutprevention.org/resources/statistics/quick-facts/economic-impacts-of-dropouts/>
- Türk, A. (2019). *Okul terkinin eşiğinde geleceği düşünmek: Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin gelecek emelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Valerius, C. A., Gerhardt, S. R., Howe, R. B., Noll, K. ve Vannatta, K. (2004). *Childhood predictors of high school dropout at age 18*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Developmental and Behavioral Pediatrics. October 3–4, 2004, Chicago, Illinois.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe, Ankara.
- Yüner, B. ve Özdemir, M.(2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 37(3), 1041-1060.

- World Bank (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>.
- Zorbaz, O. (2018). *Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe, Ankara.
- Zvoch, K. (2006). Freshman year dropouts: Interactions between student and school characteristics and student dropout status. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(1), 97–117

# Türkiye’de Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Muhalefet Konusunda Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir Meta Değerlendirme\*

Dr. Yılmaz İlker YORULMAZ<sup>1</sup>

Dr. İbrahim ÇOLAK<sup>2</sup>

Prof. Dr. Yahya ALTINKURT<sup>3</sup>

## Giriş

Örgütsel davranış alanyazınında örgütsel muhalefet konusunda 1990’lı yıllardan itibaren çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Buna bağlı olarak örgütsel muhalefet, eğitim örgütlerinde yürütülen çeşitli araştırmalara da konu edilmiştir. Türkiye’de eğitim örgütlerinde 2010’lu yıllarda çalışılmaya başlanan örgütsel muhalefet konusundaki araştırmaların sayısı son yıllarda önemli bir artış göstermiştir. Bu araştırma kapsamında ulaşılan bu çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesi, örgütsel muhalefet konusunda eğitim örgütleri özelinde yapılan çalışmaların genel görünümünün ve bu çalışmalardaki çeşitli yönetimlerin ortaya konulması bakımından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, Türkiye’deki eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet konusunda yayımlanan makale ve lisansüstü tezlerin genel değerlendirmesi yapılmıştır.

Örgütsel muhalefet, örgüt içerisinde ortaya çıkan görüş ayrılıklarının dile getirilmesi (Kassing, 1997) ya da örgüt içerisinde tatmin edici olmayan durumlarla karşılaşıldığında ortaya çıkan örgütsel ses olarak tanımlanmaktadır (Kassing, 1998). Kavramın Latince kökeni de bu karşıtlığa gönderme yapmaktadır. Latince “dissentire” kelimesinden türetilen muhalefet kelimesi, “dis” *ayrı*, “sentire” *hissetmek* kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır (Morris, 1969). Örgütsel anlamda muhalefet, çalışanların örgüt pratikleri, politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüş ayrılıklarını ya da karşıt düşüncelerini ifade etmeleridir (Kassing, 1998). Ancak çalışanlar muhalefet davranışlarını farklı şekillerde ortaya koyabilmektedir. Alanyazında çalışanların muhalefet davranışlarını nasıl sergilediklerine ilişkin en fazla kabul gören yapı, Kassing (1998, 2000) tarafından ortaya konan sınıflandırmadır. Kassing (1998) geliştirdiği yapıda örgütsel muhalefeti; dikey (articulated), yatay (latent) ve dışa aktarılmış muhalefet (displaced) olmak üzere üç boyut altında şu şekilde ele almaktadır: *Dikey muhalefette* çalışanlar, muhalefet ettikleri durumları, örgüt içinde sorumluluğu olan ya da bu kişileri etkileyebilecek kişilere ifade etmektedir. *Yatay muhalefette* çalışanlar, eleştirilerini ve şikayetlerini karar ve uygulamalarda sorumluluğu olan kişilere değil, daha güvenilir gördükleri iş arkadaşlarına ifade etmektedir. *Dışa aktarılmış muhalefet* ise karşıt düşüncelerin iş dışı arkadaşlar, eş ya da aile üyeleri gibi örgüt dışındaki bireylere ifade edilmesidir (Kassing, 1998). Dışa aktarılmış muhalefetin, muhalefet davranışından çok, bir tür rahatlama eylemi olduğu söylenebilir. Kassing’in 2000 yılında yeniden uyarladığı yapıda da dışa aktarılmış muhalefet boyutunun ölçekte yer almadığı, ölçeğin dikey ve yatay muhalefet olmak üzere iki boyuttan

\* Bu çalışma 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde (EJERCongress2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, e-posta: yilker.yorulmaz@gmail.com ORCID: 0000-0003-0934-3942

<sup>2</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: ibrahimcolak@gmail.com ORCID: 0000-0002-7914-3447

<sup>3</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, e-posta: yaltinkurt@gmail.com ORCID: 0000-0002-5750-8847

oluştugu görülmektedir (Kassing, 2000). Türkiye’de eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet konusu 2010 yılında ele alınmaya başlanmıştır. Söz konusu araştırmada Özdemir (2010), öğretmenlerin sergiledikleri muhalif davranışları; açık muhalefet, örtük muhalefet ve haber uçurma olmak üzere üç boyutlu bir yapı içerisinde incelemiştir. Bu çalışmada *açık ve örtük muhalefet*, sırasıyla Kassing’in (1998) dikey ve yatay muhalefet kavramsallaştırmasına karşılık gelmektedir. *Haber uçurma* ise çalışanın muhalif olduğu konuları, örgüt içi ya da dışındaki muhataplara bildirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Muhalefet davranışları, çalışanlarının örgütsel kararlara katılımına değer veren ve onları güçlendiren örgütlerde daha yaygın görülmektedir. Güçlendirilen çalışanlar daha fazla örgütsel muhalefet davranışları sergilemeler de örgütsel kültür ve iklim, çalışanların örgütsel muhalefet davranışlarında kullandıkları stratejileri etkilemektedir. Çalışanlarına görüşlerini açıklamak için fırsatlar sunarak onları güçlendiren örgütlerde daha fazla dikey muhalefet davranışları sergilenmektedir (Kassing, 1997; 2000). Ancak sağlıklı bir örgüt ikliminin olmadığı örgütlerde, çalışanlar muhalif olduğu konuları yeterince dile getirememekte, meslektaşlarıyla paylaşma ya da haber uçurma gibi stratejiler geliştirebilmektedir (Kassing, 1998; Stewart, 1980). Örgütün kültürü ve iklimi dışında çalışanların muhalefet davranışlarını etkileyebilecek örgütsel, psikolojik ya da kişisel birçok değişken olabilmektedir. Alanyazında örgütsel adalet algısının (Goodboy, 2008; Kassing ve McDowell, 2008), tükenmişliğin (Avtgis vd., 2007), kişilik özelliklerinin (Ötken ve Cenkcı, 2015) ve eleştirel düşünme eğilimlerinin (İliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2018) çalışanların muhalefet davranışlarını etkilediğini belirleyen araştırmalar bulunmaktadır.

Örgütte yaşanan bazı olaylar, örgütsel muhalefetin ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Kassing ve Armstrong (2002), araştırmalarında, örgütsel muhalefeti tetikleyen olayların tipolojisini ortaya koymuşlardır. Söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre çalışanlara nasıl davranıldığı, örgütsel değişim, karar verme, verimsizlik, roller ve sorumluluklar, kaynaklar, etik, performans değerlendirme ve örgütün neden olabileceği zararlar, örgütsel muhalefeti tetikleyebilmektedir. Bunlar, çalışanları muhalefet davranışlarına yönlendirecek durumlar olarak görülebilir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi örgütsel muhalefet için çalışanların muhalefet etmek istemelerinin yanı sıra örgüt içerisinde buna olanak sağlayan bir iklimin de olması gerekmektedir. Örgütlerde muhalefete olanak sağlanmadığı durumlarda, örgütsel ses (Garner, 2016; Kassing, 1998) olarak da görülen muhalefet yerine sessizlik durumu oluşabilmektedir. Örgütsel sessizlik, çalışanların örgütsel sorunlar hakkındaki düşüncelerini ve kaygılarını bilinçli ve kasıtlı olarak saklamasıdır (Altinkurt vd., 2021). Örgütlerde sesliliğe anlayış göstermeyen bir bakış açısının bulunması, sessizliğin yayılarak bir tür sessizlik sarmalı (Noelle-Neumann, 1974) oluşmasına da neden olabilmektedir. Bu durumda çalışanlar, çoğunluktan farklı olduğunu düşündükleri görüşlerini, dışlanma korkusuyla ifade etmemeyi tercih etmektedirler. Dolayısıyla sessizlik sarmalı ve örgütsel sessizliğin hâkim olduğu örgütlerde muhalefet davranışlarının sergilenmesi güçleşmektedir.

Muhalefet davranışlarının örgütler açısından birçok katkısı bulunmaktadır. Örneğin, yöneticilerinin, çalışanların eleştirilerine açık olduğu ve muhalefete karşı anlayışlı bir iklime sahip olan örgütlerde etik olmayan davranışlar, uygulanması mümkün olmayan ve etkisiz kararlar ile örgüt politikaları ifade edilebilmekte ve çalışanların gereksinimleri hakkında örgütlere geri bildirim sağlanabilmektedir (Redding, 1985). Örgütsel muhalefet, katılımcı bir çalışma ortamının sağlanmasında ve örgütsel iletişimin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Kassing, 2011). Örgütsel muhalefet yoluyla sağlanabilecek katılım, örgütteki süreçlerin etkin yürütülebilmesi için yöneticiler açısından gerekli olan bir

mekanizmadır (Aldemir ve Şen, 2020, 2021). Katılımcı ve iletişim kanallarının açık olduğu örgütler, çalışanların memnuniyetlerini artırarak örgüte katkılarını güçlendirebilmektedir (Balkaya vd., 2016). Ayrıca muhalefetin anlayışla karşılanması, çalışanların mesleki bağlılığını (Özgenel ve Çetin, 2021) ve iş doyumunu (Bilginoğlu ve Yozgat, 2020) pozitif yönde etkilemekte ve örgütün gelişimine katkı sağlamaktadır. Örgütlerde muhalefetin engellenmesi, yöneticilerin bilgiye ulaşmasını engelleyebilmekte (Durak, 2012), çalışanların işe yabancılaşmasına neden olabilmekte (Kesen ve Pabuççu, 2016) ve örgütü otokratik bir yapıya dönüştürebilmektedir (Özdemir, 2010).

Eğitim örgütlerinin çıktılarının öğrencileri, aileleri ve toplumu etkilemesi, örgütsel muhalefetin eğitim örgütleri için önemini daha da artırmaktadır. Bu örgütlerin sağlıklı işleminde, etik dışı davranışların ortaya çıkarılmasında, sorunların ve çözüm önerilerinin dile getirilmesinde muhalefetin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda eğitim çalışanlarının sergiledikleri muhalefet davranışları, örgütün gelişiminde ve etkililiğinde önemli rol oynamaktadır. Bu tür örgütlerde çalışanlar, örgütün karşıt düşüncelere karşı gösterdiği anlayış çerçevesinde farklı tür muhalefet davranışları sergileyebilmektedir. Örneğin eğitim çalışanları, sorunları dile getirmek, değişim yaratmak ya da farkındalık oluşturmak amacıyla doğrudan yöneticilere karşı muhalefet davranışları sergileyebilmektedir. Çalışanlar zarar göreceklere endişesi taşıdıklarında, karşıt düşüncelerini bir politik taktik olarak meslektaşlarıyla paylaşabilmekte, bunun da sorun yaratacağını düşündüklerinde ise görüşlerini örgüt dışındaki kişilere iletebilmektedirler (Iliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2018). Örgütsel muhalefetin asıl amacı göz önünde bulundurulduğunda, karşıt düşüncelerin, sorumluluğu olan ve sorunların çözümünde etkili olabilecek yöneticilere iletilmesinin esas olduğu ifade edilebilir. Ayrıca meslektaşlara iletilen düşünceler de sorunlar karşısında güç birliğinin sağlanması açısından bir politik taktik olarak etkili olabilmektedir. Ancak çalışanların muhalif olduğu konuları dostları ya da ailesiyle paylaşmasını, bir muhalefet davranışından çok, ego savunma mekanizması ya da bir rahatlama eylemi olarak değerlendirmek daha uygun olur. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde özellikle dikey ve yatay muhalefet davranışlarının sergilenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü eğitim örgütlerinin, çalışanlarının uzmanlıkları ve deneyimlerinden faydalanabilmeleri, çalışanların seslilik davranışları ile mümkün olabilmektedir. Bu noktada çalışanların görüşlerini, kaygılarını, eleştirilerini ve çözüm önerilerini bildirebilmeleri için açık, sağlıklı ve karşıt düşüncelere anlayış gösteren bir örgüt ikliminin oluşturulması gerekmektedir.

Alanyazında Türkiye’de eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet konusunda ulaşılan öncü araştırmanın 2010 yılında doktora tezi kapsamında (Özdemir, 2010) yapıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların nicelik açısından 2013 yılı itibarıyla önemli bir ivme kazandığı, son yıllarda örgütsel muhalefet konusunda çok sayıda araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmalar arasında, örgütsel muhalefeti tek başına ele alan çalışmalar olduğu gibi (Akada ve Beycioğlu, 2019; Öztürk ve Titrek, 2020), örgütsel muhalefet ile örgütsel bağlılık (Yıldız, 2013), eleştirel düşünme eğilimi (Iliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2018), duygusal tükenmişlik (Kesen ve Pabuççu, 2016), örgütsel adalet (Kavak ve Kaygın, 2018) ve yaşam doyumu (Dağlı, 2017) gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Türkiye’de eğitim örgütleri özelinde örgütsel muhalefet konusunda çeşitli çalışmalar yapılmasına karşın, örgütsel muhalefete ilişkin araştırmaları inceleyen sistematik derleme çalışmalarının sayısı sınırlıdır. Ertem’in (2020) çalışmasında, örgütsel muhalefet, okullarda gözlenen örgütsel davranışlardan biri olarak; Haydaroğlu ve Cengiz Tırpan’ın (2022) bibliyometrik analiz

## Kaynakça

- Ağalday, B. (2017). *İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akada, T. ve Beycioğlu, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1113-1130.
- Aksel, S. F. (2013). *Relationship between workplace democracy and organizational dissent behavior* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aldemir, C. ve Şen, E., (2020). Yerel Katılım Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(4), 1473-1490.
- Aldemir, C. and Şen, E. (2021). A model proposal for local governments to increase citizen involvement in the age of information society and e-government: Crowdsourcing. In C. Babaoğlu, E. Akman, and O. Kulaç (Eds.), *Handbook of research on global challenges for improving public services and government operations* (pp. 172-190). IGI Global.
- Altınkurt, Y., Çolak, İ. ve Yorulmaz, Y. İ. (2021). Örgütsel sessizlik. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Psiko-sosyal yönleriyle yönetim* içinde (ss. 451-472). Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y. ve Iliman Püsküllüoğlu, E. (2017). Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 75-85.
- Altınkurt, Y. ve Özten, İ. (2018). Eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinde kuram hareketi ve öznelcilik. K. Demir ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* içinde (ss. 537-562). Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y., Yorulmaz, Y. İ. ve Çolak, İ. (2018). Eğitim yönetiminde doğal tutarlılık kuramı. K. Demir ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* içinde (ss. 591-606). Pegem Akademi.
- Avtgis, T. A., Thomas-Maddox, C., Taylor, E. and Patterson, B. R. (2007). The influence of employee burnout syndrome on the expression of organizational dissent. *Communication Research Reports*, 24(2), 97-102.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Sarier, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, A. D., Kartal, O. Y., Tunçer, B., Attila, S. M. ve Erman, B. (2010). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Eğitim yönetimi dergilerinin analizi 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Balcı, A. ve Aypay, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(59), 325-343.



- Balkaya, Ş., Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2016). Farklı çalışan tipindeki öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ve tükenmişlik düzeyleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde (ss. 34-48). Pegem Akademi.
- Bilginoğlu, E. and Yozgat, U. (2020). Research on the relationship between job satisfaction, organizational dissent and intention to leave the organization. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 255-271.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Cenkci, A. T. and Otken, A. B. (2019). Linking employee dissent to work engagement: Distributive justice as a moderator. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 19(1), 1-21.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218.
- Dağlı, A. (2017). Investigating the relationship between organizational dissent and life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 600-607.
- Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Current Research in Education*, 4(2), 94-109.
- Durak, İ. (2012). *Korku kültürü ve örgütsel sessizlik*. Ekin.
- Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2018). Örgütsel Muhalefet Ölçeği Türkçe uyarlaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 398-414.
- Ertem, H. Y. (2020). Okullarda gözlenen örgütsel davranışlar: Bir içerik analizi çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 802-817.
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına etkisi, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-51.
- Garner, J. T. (2016). Open doors and iron cages: Supervisors' responses to employee dissent. *International Journal of Business Communication*, 53(1), 27-54.
- Geçdoğan Yılmaz, R. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin iş güvencesi algıları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkide örgütsel muhalefetin aracılık etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Greenfield, T. B. (2005). The decline and fall of science in educational administration. In T. B. Greenfield and P. Ribbens (Eds.), *Greenfield on educational administration: Towards a Human Science* (pp. 128-154). Routledge.
- Goodboy, A. K., Chory, R. M. and Dunleavy, K. N. (2008). Organizational dissent as a function of organizational justice. *Communication Research Reports*, 25(4), 255-265.

- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Haydaroğlu, S. ve Cengiz Tırpan, E. (2022). Örgütsel muhalefet çalışmalarının bibliyometrik analizi: Scopus ve WoS veri tabanlarının karşılaştırması. *Social Science Development Journal*, 7(31), 34-51.
- Ilıman Püsküllüoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914.
- Kassing, J. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332.
- Kassing, J. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.
- Kassing, J. W. (2000). Investigating the relationship between superior-subordinate relationship quality and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17(1), 58-69.
- Kassing, J. W. (2011). *Dissent in organizations*. Polity.
- Kassing, J. W. and Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employees' dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16(1), 39-65.
- Kassing, J. W. and McDowell, Z. J. (2008). Disagreeing about what's fair: Exploring the relationship between perceptions of justice and employee dissent. *Communication Research Reports*, 25(1), 34-43.
- Kavak, H. (2020). *Algılanan örgütsel kronizmin örgütsel muhalefet üzerine etkisinde örgüte güvenin aracı rolü: Adıyaman ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı orta öğretim kurumlarında bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kavak, O. ve Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Kesen, M. ve Pabuççu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin ANFIS model ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1552-1563.
- Koçmar, S. (2019). *Örgütsel kimlik algısının örgütsel muhalefet ile ilişkisi, kişilik özelliklerinin düzenleyici rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Korucuoğlu, T. ve Şentürk, İ. (2020). Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki (İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşleri bağlamında). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 428-447.
- Morris, W. (Ed.). (1969). *The American heritage dictionary of the English language*. Houghton Mifflin.

- Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence: A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24(2), 43-51.
- Oklay, E. (2020). *Muhaliif öğretmen kimliği ve muhaliflik deneyimlerine ilişkin fenomenolojik bir alışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ötken, A. B. and Cenkeci, T. (2015). Big five personality traits and organizational dissent: The moderating role of organizational climate. *Business & Economics Research Journal*, 6(2), 1-23.
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel lise yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özge Sağbaş, N. (2020). *Okullarda ayrılma, kayıtsız kalma, muhalefet ve sadakat ile örgütsel adalet ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgenel, M. ve etin, M. (2021). Örgütsel sizinmin mesleki bağlılığım ve örgütsel muhalefetin bilgi ataletine etkileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 389-413.
- Öztürk, O. and Titrek, O. (2020). Teachers' perception on causes of organizational dissent. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 623-642.
- Redding, W. C. (1985). Rocking boats, blowing whistles, and teaching speech communication. *Communication Education*, 34(3), 245-258.
- Scriven, M. (1969). An introduction to meta-evaluation. *Educational Product Report*, 2(5), 36-38.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus* (3<sup>rd</sup> edition). Edgepress.
- Stewart, L. P. (1980). "Whistle blowing": Implications for organizational communication. *Journal of Communication*, 30(4), 90-101.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the Western Michigan University Evaluation Center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 95-125.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183-209.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119.
- Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Varışloğlu, B., şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sizinm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(6), 853-879.

- Yılmaz, K. (2019). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 81-103.
- Yılmaz, K. (2020). Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 119-136.

## **Ek. Meta Değerlendirme Kapsamında İncelenen Çalışmalar**

(\*) *Yıldız imi ile belirtilen lisansüstü tezler, konu ilgili tezlerin genel görünümünü sunulduktan sonra meta değerlendirme kapsamı dışında tutulmuş, meta değerlendirmeye bu tezlerden üretilen makaleler ile devam edilmiştir.*

Acaray, A. (2018). Örgütsel muhalefet üzerine pozitif psikolojik sermayenin etkisi: Eğitim sektöründe bir çalışma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ICE-ESS’ 18), 83-81.

Ağalday, B. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Mardin ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

\*Ağalday, B. (2017). *İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Ağalday, B. and Dağlı, A. (2021). The investigation of the relations between paternalistic leadership, organizational creativity and organizational dissent. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(4), 748-794.

Ağalday, B., Özgan, H. ve Arslan, M. C. (2014). İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 35-50.

\*Akada, T. (2015). *Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akada, T. ve Beycioğlu, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1113-1130.

Aktürk, A. (2019). *Öğretmenlerin damgalama eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışlarının, örgütsel depresyona etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Altınkurt, Y. ve Ilıman Püsküllüoğlu, E. (2017). Örgütsel Muhalefet Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 75-85.

Arayıt, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslanboğa, R. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde örgütsel muhalefet, örgütsel bağlılık ve duygusal tükenmişlik ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muş.

- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27.
- Aydın, M. A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel muhalefet, örgütsel politika ve politik davranış alguları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bayın, M. A. (2021). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel muhalefeti arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cenkci, A. T. and Otken, A. B. (2019). Linking employee dissent to work engagement: Distributive justice as a moderator. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 19(1), 1-21.
- Çam, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet, mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218.
- Dağlı, A. (2017). Investigating the relationship between organizational dissent and life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research* 5(4), 600-607.
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2014a). Öğretmenlerin örgütsel muhalefetin sonuçlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 170-182.
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2014b). Öğretmenlerin örgütsel muhalif davranış biçimlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 112-128.
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2015). Öğretmenlerin örgütsel muhalefetin nedenlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(3), 885-898.
- Doğan, Ü., Abdurrezzak, A., Yıldızbaş, S. ve Özkul, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1086-1099.
- Erdal, İ. (2020). *Öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- \*Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2018). Örgütsel Muhalefet Ölçeği Türkçe uyarlaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 398-414.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2021). Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 284-300.
- Esendemir, E. (2019). *İş tatmini algısı ve prososyal davranış eğilimleri ilişkisinde örgütsel muhalefet davranışının aracılık rolü: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Geçdoğan Yılmaz, R. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin iş güvencesi algıları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkide örgütsel muhalefetin aracılık etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gül, Y. (2020). *Ortaokullarda öğretmenlerin örgütsel muhalefet yaşama düzeyi, nedenleri ve sonuçları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürcan, B. (2020). *İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütlerine yönelik muhalif davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürler, M. (2020). *Okul yöneticilerinin açık liderlik davranışlarının örgütsel muhalefete etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gürler, M. ve Yirci, R. (2021). Okul yöneticilerinin mizah davranışları ile örgütsel muhalefet ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 164-182.
- İliman Püsküllüoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914.
- Inandı, Y., Tunc, B., Yucedaglar, A. and Kilic, S. (2020). The relationship of school administrators' leadership styles with organizational dissent and resistance to change according to perceptions of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 287-302.
- İpek, M. B. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- İzgüden, D. ve Erdem, R. (2017). Yüksek-düşük bağlamli iletişim ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki: Süleyman Demirel Üniversitesi akademik personeli üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 104-129.
- Kadı, A. ve Beytekin, O. F. (2015). Okul kültürü ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin meslekî değerler aracılığıyla araştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-97.
- Karalar, S. ve Usta Kara, I. (2020). Katılımcı iklim algısı ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 714-729.
- Karaoğlu, B., Turan, M. B. and Gözler, A. (2020). The predictive power of the organizational commitments of assigned teachers in different branches on their organizational dissent. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1Sup1), 106-125.
- Kavak, H. (2020). *Algılanan örgütsel kronizmin örgütsel muhalefet üzerine etkisinde örgüte güvenin aracı rolü: Adıyaman ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı orta öğretim kurumlarında bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Kavak, O. (2016). *Örgütsel adalet algısının örgütsel sessizlik ve örgütsel muhalefet davranışı üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kavak, O. ve Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Kayış, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile mobbing yaşamaları arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesen, M. ve Pabuççu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin ANFIS model ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1552-1563.
- Kesgin, E. (2020). *Okul yöneticilerinin güç kullanma biçimleri ile öğretmenlerin muhalefet etme durumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Keskinkılıç Kara, S. B. (2015). Relationship between political discrimination and dissent behaviour displayed by teachers. *Educational Research and Reviews*, 10(7), 933-940.
- Koçmar, S. (2019). *Örgütsel kimlik algısının örgütsel muhalefet ile ilişkisi, kişilik özelliklerinin düzenleyici rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Korkmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Korucuoğlu, T. (2016). *Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Korucuoğlu, T. ve Şentürk, İ. (2020). Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki (İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşleri bağlamında). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 428-447.
- Öklay, E. (2020). *Muhalif öğretmen kimliği ve muhaliflik deneyimlerine ilişkin fenomenolojik bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- \*Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel lise yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2011). Lise yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1895-1908.
- Özdemir, M. (2013a). The relationship of organizational corruption with organizational dissent and whistleblowing in Turkish schools. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(1) 74-84.
- Özdemir, M. (2013b). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Ankara İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 111-128.

- Özdemir, S. (2022). *Okulda yönetim düzeyi ile örgütsel muhalefet düzeyi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Özge Sağbaşı, N. (2020). *Okullarda ayrılma, kayıtsız kalma, muhalefet ve sadakat ile örgütsel adalet ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2021). Örgütsel sinizmin mesleki bağlılığın ve örgütsel muhalefetin bilgi ataletine etkileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 389-413.
- \*Öztürk, O. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefetin nedenlerine ilişkin görüşleri (Sakarya ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, O. and Titrek, O. (2020). Teachers' perceptions on causes of organizational dissent. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 623-642.
- Özyurt, D. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Pekel, A. (2021). Organizational justice perception of work performance and relationship of work performance with the organizational opposition level: A study on physical education and sports teachers (Istanbul province example). *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE3), e1205.
- Sarıçay, S. (2019). *Okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile öğretmenlerin muhalif davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Taçyıldız, E. (2020). *Liderlik tarzlarının örgütsel muhalefet üzerindeki etkisi: Akademik personel üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tavşancioğlu, A. (2022). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algularına göre örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Teski, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Toytok, E. H. and Uçar, A. (2018). The effect of administrators' behaviors that involves favoritism on organizational opposition. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), 68-77.
- Uçar, A. (2016). *Yöneticilerin kayırmacı davranışlarının, örgütsel muhalefet üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- \*Uğurlu, E. (2017). *Öğretmenlerin politik yetileri ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uğurlu, E. ve B. Bostancı, A. (2017). Öğretmenlerin politik yetileri ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4050-4064.



- Yalçın, S. ve Saygı, E. (2021). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık, örgütsel muhalefet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 402-426.
- Yaşa, R. (2018). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel özdeşleşme ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2020). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışına etkisi: eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 203-219.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(6), 853-879.
- Yıldız, K. (2014). Örgütsel muhalefet. *Akademik Bakış Dergisi*, (43).
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü. and Abdurrezak, S. (2021). Investigation of teachers' readiness for organizational change and perception of organizational dissent in the distance education process. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1641-1668.
- Yılmaz, T. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Hakkâri ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

# Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Kaynaştırmaya İlişkin Öz Yeterlikleri ile Duygu, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi \*

Eylül AKAR<sup>1</sup>

Z. Esra KETENOğLU KAYABAŞI<sup>2</sup>

## Giriş

Bireylerin yeteneklerini ve var olan potansiyelini toplumun faydası için kullanmak ve verimli hale getirmek eğitimin genel amaçlarından biridir. Bu amaçlar eğitim programları aracılığıyla gerçeleştirilmektedir. Dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışının gelişmesiyle birlikte bireylerin ihtiyaçlarının ön planda tutulması ve bireysel farklılıkların dikkate alınması önem kazanmıştır. Bu noktada zihinsel, duygusal, sosyal ya da bedensel açıdan farklılıklar gösteren özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler öne çıkmaktadır. Bu bireyler tarihsel süreçte birçoğ dezavantaj ile karşı karşıya kalmış ilk zamanlarda evde, ayrı yatılı okullarda ve özel eğitim okullarında eğitimlerine devam etmişlerdir (Kargın, 2004). Ancak özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim-öğretim imkanlarından faydalanması gerekmektedir. Bu noktada kaynaştırma eğitimi kavramı öne çıkmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları ile eğitimin, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Mittler, 2012). Bu amaç doğrultusunda Kırcalı-İftar (1992) kaynaştırma uygulamalarını, özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerini en az kısıtlayıcı ortam ilkesi baz alınarak normal eğitim sınıflarında görmesi olarak tanımlamıştır.

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin özel eğitime ilişkin uygulamalardan faydalanmalarına yönelik çalışmalar son 20 yıldır büyük ilerlemeler kaydetmiştir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013). 573 sayılı Kanun Hükümünde Kararnamenin kaynaştırmaya ilişkin maddesiyle özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerini bireyselleştirilmiş eğitim planları çerçevesinde akranlarıyla birlikte sürdürmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi, 2002). Ancak her ne kadar özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamalarını faydalanmalarını destekleyecek yasa ve yönetmelikler var olsa da uygulamada sorunlar devam etmektedir. Gökdere’ye (2012) göre okulların fiziki şartlarının uygun olmaması, kaynaştırma destek hizmetlerinin uygun sunulmaması ve öğretmenlerin ya da okul personelinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin bilgiye sahip olmamaları bu sorunlardan bazılarıdır. Buna rağmen okullardaki kaynaştırma öğrencisi sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

---

\* Bu çalışma 22-25 Haziran tarihleri arasında düzenlenen IX. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Özel Eğitim Bölümü, eylulakar@kastamonu.edu.tr

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Özel Eğitim Bölümü, eketenoglu@kastamonu.edu.tr

**Tablo 1.** Türkiye’de toplam özel eğitime ihtiyaç duyan ve kaynaştırma öğrencisi sayısı (Milli Eğitim İstatistikleri 2020/’21)

Okul Türü	Özel Eğitim Öğrenci Sayısı	Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı
Okulöncesi	4.986	549
İlkokul	153.937	114.891
Ortaokul	180.630	144.796
Ortaöğretim	86.263	59.572

Kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen birçok faktör olduğu bilinmektedir. Bu faktörler; öğretmenler, aileler, tipik gelişim gösteren öğrenciler, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve özel eğitim destek hizmetleri olarak belirtilmektedir (Batu, 2000). En önemli faktörlerden biri ise şüphesiz öğretmenlerdir. Tablo 1’de Türkiye’de var olan toplam özel eğitim öğrenci sayısı ve toplam kaynaştırma öğrencisi sayısı görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisi sayısının bu denli fazla olması yalnızca özel eğitim öğretmenlerine değil, diğer branşlardaki öğretmenlere de büyük sorumluluklar yüklemektedir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve nitelikler kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında büyük bir rol oynamaktadır (Smith vd., 2001). Bu niteliklerden birisi de öğretmen öz yeterliğidir. Bandura’ya (1986) göre öz yeterlik, kişinin belirlenen performansa ulaşabilmesi için gerekli olan davranışları düzenleme ve gerçekleştirme kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen öz yeterliği ise, öğretmenin öğretimini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli olan davranışları düzenleme ve gerçekleştirme kapasitesine dair inancı olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin öz yeterlik düzeyinin yüksek olması, bu konuda bilinçlenmesi ve farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (Bayar, Öztaşkın ve Bardak, 2015). Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin mesleki bilgi ve donanım konusunda yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Çerezci, 2015; Gezer, 2017; Gök ve Erbaş, 2011; Karaca, 2018; Nacaroğlu, 2014; Varlıer, 2004).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında etkili olan faktörlerden bir diğeri ise öğretmenin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygıdır (Bayar ve Üstün, 2017; Özcan, 2020). Özel gereksinimli bireyleri kabul etmeyen öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarının önündeki büyük engellerden biridir (Kuz, 2001). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireyleri de tipik gelişim gösteren öğrencileri gibi bir birey olarak koşulsuz kabul etmeleri, kendilerini ifade etmelerinde destek sağlamaları ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarma konusunda onları cesaretlendirmeleri, ayrıca öğrencilerinin bireysel farklılıklarına saygılı olmaları, onlara önemli ve değerli olduklarını hissettirmeleri önem taşımaktadır (Chubon, 1982; Combs ve Harper, 1967).

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan araştırmaların aile, öğretmen ve öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, tutumlarının ve öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir (Akdemir, Çapar ve

Bayrakdar, 2022; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Bayar, 2015; Ergin, 2022; Filiz, 2021; Gök ve Erbaş, 2011; Kandemir, Kurt ve Apaydın, 2021; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Keskinkılıç, 2022; Özcan, 2020; Salah, 2021; Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009; Yatkın, Sevgi ve Uysal, 2015). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin öz yeterlikleri ile duygu, tutum ve kaygıları incelenecektir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında gerekli olan öğretmen yeterliklerine sahip olması ve tüm öğrencilere aktarabilmesi mesleklerinin bir gereğidir (Feyerer vd. 2006). Buna ek olarak öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında öz yeterlik algılarının yüksek olması bu konuya ilişkin bilinçlenmeleri ve farkındalık sağlamalarıyla bağlantılı olduğu bilinmektedir (Bayar vd. 2015). Ayrıca öğretmenliğin gerektirdiği beceri, bilgi ve tutum dikkate alındığında öz yeterlik kavramının, özellikle üzerinde durulması gereken önemli bir değişken olduğu görölmektedir (Soodak ve Podell, 1996). Öz yeterlik kavramının yanı sıra öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumu da başarılı bir kaynaştırma uygulaması için önemli bir rol oynamaktadır çünkü öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutuma sahip olmalarının bir sebebi özel eğitime dair bilgi eksikliği yaşamalarıdır (Batu, 2000). Buna ek olarak farklı sınıf düzeylerinde ve branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum içerisinde olması özel gereksinimli bireylerin eğitim hayatlarının sürekliliği için gereklidir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013). Kaynaştırmaya devam eden çocuk sayısının artmasına rağmen hem öğrencilere hem de öğretmenlere sağlanan özel eğitim hizmetleri hâlâ yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler ise genel eğitim sınıfında özel gereksinimli bir öğrenci ile karşılaştığında problemleri tek başına çözmekte zorlandıkları görölmektedir (Kargın, 2004). Bu noktada geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma uygulamalarındaki öz yeterlikleri ile duygu, tutum ve kaygıları incelendiği bu çalışmanın ihtiyaç olduğu ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlikleri ve duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

- Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik duygu tutum ve kaygıları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlikleri; cinsiyet, özel gereksinimli bir tanıdık/yakın/öğrencisi olma ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygıları; cinsiyet, özel gereksinimli bir tanıdık/yakın/öğrencisi olma ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma, amacının yapısından dolayı nicel yöntemlerden birisi olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişkenin ne düzeyde ve hangi yönde değiştirdiği incelenmektedir (Karasar, 2012). Ayrıca bu model, belirli bir zaman diliminde herhangi bir müdahalede bulunmadan iki değişken arasındaki

## Kaynaklar

- Akdemir, B., Çapar, E. ve Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056.
- Aküzüm, C., ve Akbulut, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 182-193.
- Artan, İ. ve Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balbağ, M. Z., Çemrek, F. ve İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 63-77.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs.
- Başbakanlık Özürllü İdaresi. (2002). 573 sayılı özel eğitim hizmetleri hakkında kanun hükmünde kararname. Özürllü İlgili Mevzuat, Başbakanlık Özürllü İdaresi Yayınları.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma destek hizmetleri ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S., İftar, G. K. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 71-85.
- Bayar, A., Özaşkin, A. G., ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 10(3), 175-186.
- Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 12(14), 73-88.
- Berk, H., Gülveren, H., ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.

- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Chao, C. N. G., Forlin, C. & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154.
- Chubon, R. (1982). An analysis of research dealing with the attitudes of professional toward disability. *Journal of Rehabilitation*, 48(1), 25- 29.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- Combs, R. H., & Harper, J. L. (1967). Effects of labels on attitudes of educator toward handicapped children. *Exceptional Children*, 33, 399-403.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, M. ve Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Dağlar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. E. M. G. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education, *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153.
- Ergin, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlilikleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Fazlıoğlu, Y., ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. ve Earle, C. (2007). Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2),150–9.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, U. İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66- 87.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Educational Science, Theory & Practice*, 12(4), 2789-2799.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2014). *Research methods in psychology* (4th ed.). Harlow: Pearson.
- Hsien, M. L. W. (2007). Teacher attitude towards preparation for inclusion in support of a unified teacher education programme. *Post Graduate Journal of Education Research*, 8(1), 49–60.
- İnceler, H., ve Özder, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi-KKTC örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739.
- Kandemir, M. A., Kurt, K. ve Apaydın, Z. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 15-34.
- Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, (38), 501-522.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76.

- Keskinkılıç, K. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muş Alparaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muş.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Kuittinen, E. (2017). *Inclusive education from teachers' perspective: exploring Chilean teachers' attitudes and self-efficacy*. (Unpublished master thesis). University of Jyväskylä, Finland.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi*. (Uzmanlık tezi). T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17.
- Küçükler, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve Araştırma Merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice*, 1(1), 101-113.
- Laws, G. ve Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Lu, M. Zou, Y. Chen, X. Chen, J. He, W. ve Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 72, 1-12.
- Menlove, R., Hudson, P., ve Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP Development Process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.
- Meyer, L., Gouiver, Wm. D., Duke, M. ve Advokat, C. (2001). Influence of social context on reported attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45(1), 50-52.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020'21. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_ays\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf)
- Mittler, P. (2012). *Working to wards inclusive education: social contexts*. Roothledge.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Parasuram, K. (2006). Variables that effect teachers' attitudes toward disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability And Society*, 21(3), 232-242.



- Romi, S. ve Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85-105.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(2), 270-282.
- Sarı, H., Celiköz, N., ve Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education, 24*(3), 29-44.
- Sharma, U., Shaukat, S. ve Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15* (2), 97-105.
- Smith, T. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn & Bacon.
- Soodak, L. C., ve Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 401-411.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 116-135.
- Şenol, F. B., ve Can Yaşar, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 3*(6), 1-12.
- Teke, D. ve Sözbilir, M. (2021). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerini belirlemek için ölçek geliştirme. *Avrasya Öğretmen Eğitimi Dergisi, 2*(1), 55-68.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 148-155.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 146- 173.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Ünal, S. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat.
- Üstün, A. ve Bayar, M. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(17), 73-88.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Yada, A., ve Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 64*, 222-229.
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., ve Uysal, S. (2015). Classroom teachers' opinions on inclusive education and investigation of their occupational burnout according to various variables. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (Özel Sayı), 167-180.
- Yazbeck, M., McVilly, K. ve Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies, 15*(2), 97-111.
- Yıldırım, F. ve Dökmen, Z. Y. (2004). *Engellilere yönelik tutumlarla sosyal üstünlük yönelimi, adil dünya inancı ve kontrol odağı inancı arasındaki ilişkiler*. 6. Ulusal Sosyal Hizmetler Konferans Küreselleşme, Sosyal Adalet ve Sosyal Hizmetler (s. 180-195). Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını no:9.

# Eğitim Politikaları

## Editörler

Aydın BALYER

Kenan ÖZCAN

Arslan BAYRAM

2. Baskı

Ankara

2022

## Eğitim Politikaları

Editörler: Aydın BALYER, Kenan ÖZCAN, Arslan BAYRAM

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye’deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.’ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No: 49260

Matbaa Sertifika No: 47479

ISBN : 978-605-170-549-1

e-ISBN : 978-605-170-550-7

Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU

Kapak : Kezban KILIÇOĞLU

Dil Kontrol : Göksele ÇAKIR

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5  
Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

### Eğitim Politikaları

Editörler: BALYER Aydın, ÖZCAN Kenan, BAYRAM Arslan

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xii+500 sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-549-1

e-ISBN: 978-605-170-550-7

### Eğitim, Eğitim Politikaları

Eğitimde Politika, Uluslararası Örgütler ve Eğitim Politikaları,  
Yükseköğretim Politikaları, Uzman Raporları

---

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# BÖLÜMLER VE YAZARLAR

## Bölüm 1 Eğitim Politikalarıyla İlgili Temel Kavramlar

**Nurettin Beltekin**

Mardin Artuklu Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-6121-2849

## Bölüm 2 Eğitimde Politika Geliştirme Süreci, Eğitim Politikası Teorileri ve Araçları

**Zafer Kiraz**

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5431-5049

## Bölüm 3 Eğitim Politikası Geliştirilmesinde Temel Aktörler

**Aydın Balyer**

Yıldız Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4157-1155

**Nur Sılay**

Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1360-1302

## Bölüm 4 Türk Eğitim Sisteminin Felsefesi ve Politikası

**Remzi Onur Kükürt**

Millî Eğitim Bakanlığı-Öğretmen

ORCID: 0000-0002-3048-9359

## **Bölüm 5 Eğitimde Politika Geliştirmede Gözetilecek Temel Konular**

**Gülsün Şahan**

Bartın Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1215-9727

## **Bölüm 6 Uluslararası Örgütler ve Eğitim Politikaları**

**Ali Yıldız**

Yıldız Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3033-917

## **Bölüm 7 Neoliberal Ekonomi Politikaları ve Eğitim İlişkisi**

**Arslan Bayram**

Artvin Çoruh Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2863-6735

## **Bölüm 8 Ulusal Eğitim Politikaları**

**Selda Polat Hüsrevşahi**

Bülent Ecevit Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-3671-2873

**Emine Uyar**

Millî Eğitim Bakanlığı-Öğretmen

ORCID: 0000-0002-8995-5246

## **Bölüm 9 Cumhuriyet Dönemi Yabancı Uzman Raporları**

**Aydın Balyer**

Yıldız Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4157-1155

**Arzu Akkaya**

Samsun Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-6400-7349

## **Bölüm 10 Hükümet Programlarında Eğitim Politikaları**

**Kenan Özcan**

Adıyaman Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2106-0972

**Arslan Bayram**

Artvin Çoruh Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2863-6735

**Kayhan Bozgün**

Amasya Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-9239-2547

## **Bölüm 11 Demografik Değişimler ve Eğitim Politikaları**

**Mithat Korumaz**

Yıldız Teknik Üniversitesi

ORCID: 000-0003-1800-7633

**Gözde Çeven**

Millî Eğitim Bakanlığı-Öğretmen

ORCID: 0000-0003-0191-5061

**Arzu Akkaya**

Samsun Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-6400-7349

## **Bölüm 12 Meslekî ve Teknik Eğitim Politikaları ve Güncel Sorunlar**

**Kenan Özcan**

Adıyaman Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2106-0972

## **Bölüm 13 Türkiye’de Yükseköğretim Politikalarının Dönüşümü**

**Gülay Aslan**

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4067-0223

## **Bölüm 14 Öğretmen Yetiştirme Politikaları**

**Hakan Serhan Sarıkaya**

Emekli Öğretim Üyesi

ORCID: 0000-0002-6066-2730

## **Bölüm 15 Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine Yönelik Politikalar**

**Aydın Balyer**

Yıldız Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4157-1155



## İÇİNDEKİLER

<b>Bölümler ve Yazarlar</b> -----	<b>iii</b>
<b>Ön Söz</b> -----	<b>ix</b>
Eğitim Politikalarıyla İlgili Temel Kavramlar -----	1
Eğitimde Politika Geliştirme Süreci, Eğitim Politikası Teorileri ve Araçları -----	21
Eğitim Politikası Geliştirilmesinde Temel Aktörler -----	45
Türk Eğitim Sisteminin Felsefesi ve Politikası-----	75
Eğitimde Politika Geliştirmede Gözetilecek Temel Konular-----	125
Uluslararası Örgütler ve Eğitim Politikaları -----	147
Neoliberal Ekonomi Politikaları ve Eğitim İlişkisi -----	203
Ulusal Eğitim Politikaları -----	223
Cumhuriyet Dönemi Yabancı Uzman Raporları-----	241
Hükümet Programlarında Eğitim Politikaları-----	281
Demografik Değişimler ve Eğitim Politikaları -----	309
Meslekî ve Teknik Eğitim Politikaları ve Güncel Sorunlar -----	365
Türkiye’de Yükseköğretim Politikalarının Dönüşümü -----	407
Öğretmen Yetiştirme Politikaları -----	447
Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine Yönelik Politikalar -----	469

## ÖN SÖZ

Kökünü eski Yunan uygarlığına dayanan politika kavramı bugün iki ayrı anlamda kullanılmaktadır. Birincisi, “siyaset” kavramıyla belirtilebilir; ülke yönetimi anlamına gelmektedir. Bu anlamıyla, farklı alanlardaki lisans ve lisansüstü programlarda “siyaset bilimi”, “politika bilimi” gibi adlarla okutulmaktadır. Bir de örgüt düzeyinde politika kavramı kullanılmaktadır ki bu kavramın karşılığı “siyasa”dır. Her örgütün bir siyasası olmak zorundadır. Eğitim bilimciler, eğitim yönetimi bilim alanının uzmanları millî eğitim örgütü düzeyindeki politikalarla yakından ilgilenmelidirler. Eğitim politikası daha çok bu anlamla ilgilidir. Bu anlamıyla politika (siyasa), örgütün amaçlarına ulaşmak üzere uygulanacak ilkelerdir. İlkeleri belli olmayan bir eğitim sisteminin, amacına ulaşması beklenmemelidir. Politika ile planlama, dolayısıyla bütçeleme arasında bir ilişki vardır ya da kurulmalıdır. Politikaları bilimsel ilkeler ışığında belirlenmiş bir eğitim sisteminin bu politikaların uygulanması için planlanması (tasarlanması), planlama hedeflerinin gerektirdiği bütçenin de bütçeleme süreciyle sağlanması gerekir. Bu amaçla 1960’lı yıllardan sonra uygulanan kalkınma planlarında ulusal ekonomik kalkınmanın gerektirdiği nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi hedefinin eğitim politikaları ile gerçekleştirilmesinin öngörüldüğü anımsanmalıdır.

Ulusal eğitim politikamızın bilimin ışığında ele alınarak geliştirilmesine yönelik olarak Yedinci Millî Eğitim Şûrasında (1962) Millî Eğitim Bakanlığında bir eğitim bilimleri enstitüsü kurulması önerilmiştir. Önerilen enstitü kurulmamış olmakla birlikte, benzer amaçları gerçekleştirmek için Ankara Üniversitesince bir Eğitim Fakültesi 1964 yılında kurulmuştur. Böylece eğitim politikalarının bilimsel ilkeler çerçevesinde geliştirilmesi için çabalar yoğunlaşmış, eğitim politikası ders olarak lisans ve lisansüstü düzeylerde okutulmaya başlanmış, ayrıca gerek farklı bilim alanlarının dersleri kapsamında gerekse lisansüstü tezlerle eğitim politikası araştırmaları, incelemeleri yapılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte eğitim politikası, bilimsel çalışmalar ve yayınların konusu olma güncelliğini korumaktadır. Aydın Balyer, Kenan Özcan ve Arslan Bayram’ın editörlüğünü yaptığı bu kitap da eğitim politikalarını bilimin ışığında inceleme amacı taşımakta, alana bu yönde bir katkı sağlamayı tasarlamaktadır.

Diğer yandan bir ülkenin yönetim biçimi ile eğitim sisteminin yetiştireceği yurttaşların niteliği arasında sıkı bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bu ilişki

eğitim politikalarından gözlenebilir. Çünkü hiçbir ülke kendi yönetim biçimine uygun olmayan insan tipini yetiştirmez, yetiştirirse kendi sonunu hazırlar. Bununla birlikte hukuksal düzenlemelerin öngördüğü eğitim politikalarıyla yurttaşları yetiştirmek yerine, yazılı olmayan örtük eğitim politikasıyla kendi felsefeleri doğrultusunda insan yetiştirilmesi de söz konusu olabilmektedir. Bunun da bir önceki cümledeki sonuca çıkacağı ileri sürmek zor değildir. Türkiye’de uygulanacak eğitim politikasının Anayasanın ikinci maddesinde belirlenen Türkiye Cumhuriyeti’nin “...toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti” niteliklerine ve Millî Eğitim Temel Kanununda belirlenen temel ilkelere uygun olması gerekir. Bu ilkeler; eğitim politikasının Atatürk ilkeleri ve devrimleri ışığında, genel, demokratik, laik, bilimsel, halkçı, planlı, sürekli, karma, her yerde, adil-eşit, parasız olmasını işaret etmektedir.

Bununla birlikte Türkiye’nin bir eğitim politikası olup olmadığı konusunda başlıca iki görüş belirginleşmektedir. Türkiye’nin bir eğitim politikasının olmadığını ileri süren görüşler, eğitim politikalarının hükümetlere, aynı hükümette bakanlara göre değişmesini kanıt gösterirken, bir eğitim politikasının bulunduğunu belirtenler; başta Anayasa olmak üzere, insan-çocuk hakları evrensel bildirgeleri, eğitimle ilgili yasalar, kalkınma planları-programları, millî eğitim şûraları gibi belgeleri politika kaynakları olarak kabul etmektedirler. Bu belgeler “üst politika belgeleri” olarak da adlandırılmaktadır. Ülkemizin eğitim politikasının açık, tutarlı, sürekli, bilimsel, devlet düzeyinde olma ilkelerine uygun olmadığı belirtilebilir. Bu arada, politikasızlığın da bir politika olduğunun gözden kaçırılmaması gerekir. Bir devletin geleceğinin güvenceye alınması için, eğitim politikalarının uzun süreli ve planlı olarak belirlenmesi kaçınılmazdır. Birçok yayında aynı hükümet döneminde değişen Millî Eğitim Bakanlarıyla birlikte eğitim politikalarının da değiştiği sıkça yer almakta, eğitim yöneticilerinin görüşlerinin alındığı bazı araştırmalarda eğitimin uzun süreli bir devlet politikası olmaması, eğitim-okul yöneticilerince bir sorun olarak vurgulanmaktadır. Bu açıklamalar, bir ülkenin eğitim politikalarının hükümetlere göre, hatta aynı hükümet döneminde bakanlara göre sık sık değişmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu, eğitim politikalarının duruk (statik), koşulların değişmesi karşısında donup kalmış araçlar olması anlamına gelmektedir. Kuşkusuz koşullara göre eğitim politikalarının da uyarlanması, bilimin gereğidir. Ancak, bu uyarlamaların bilimin ışığında, ülkenin uzun erimli çıkarları ve geleceği temeline dayandırılmasının gerektiği açıktır. Bu çerçevede

bir ülke eğitim politikasının genel, açık, uygulanabilir, yazılı olması; hazırlanması sürecinde ilgililerin katılımıyla oluşturulmasının gerçekçi ve uygulanabilir politikaların oluşturulmasına katkı sağlayabileceği belirtilmelidir. Eğitim politikasının, eğitim sisteminin farklı düzeylerinde; üst, orta, alt düzeylerde farklı içeriklerde (temel eğitim, ortaöğretim, yükseköğretim, özel eğitim, meslekî ve teknik eğitim...) belirlenmesi ve uygulanması da söz konusu olacaktır. Üst düzeyde örgütün bütününe kapsayan politikalar belirlenirken, alt düzeyde bu politikaların uygulanmasına yönelik politikaların belirlenmesi söz konusudur. Bu kitapta belirtilen konuları içeren bölümler yazılmıştır.

Bir ülkenin eğitim politikasını uluslararası ya da ulusal düzeyde farklı çevreler etkilemek ister. Araştırmalar ve gözlemler, eğitim politikasını etkilemeye çalışan çevrelerin; uluslararası örgütler, iş adamları, askerler, din adamları, sendikalar, yerel güçler gibi çevreler olduğunu göstermektedir. Ancak, devletin bu çevrelerin tümüne eşit uzaklıkta durması gerekir. Eğitim politikasını etkilemek isteyen bu çevreler kendi düşünce ya da anlayışına uygun, kendisine benzeyen kuşakların yetişmesini ister. İktidardaki partilerin ya da muhalefet partilerinin de eğitim politikalarını etkilemeye çalıştıkları, parti tüzüklerinde eğitim politikalarına yönelik ilkeler belirledikleri gözlenmektedir. Ancak politika belirleyiciler ile belli bir politikayı etkilemeye çalışan çevrelerden yalnız birisinin eğitim politikalarının belirlenmesinde çok etkili olması, politikaların nesnel olarak belirlenmesi ve uygulanmasının önünü kapamaktadır.

Bu bağlamda ülkemizde eğitim politikası konusunun bilimin ışığında ele alınması, incelenmesi ve eğitim politikalarının bilimsel ilkeler ışığında oluşturulmasına katkıda bulunulması amacıyla geniş bir konu yelpazesıyla "Eğitim Politikaları" kitabı hazırlanmıştır. Farklı üniversitelerden öğretim üyelerinin yazdığı kitap, eğitim politikalarının değişik yönlerine ışık tutmaktadır. Eğitim politikalarıyla ilgili temel kavramları içeren bölümü, Nurettin Beltekin yazmıştır. Eğitimde politika geliştirme süreci, eğitim politikası kuramları ve araçlarını içeren bölümü Zafer Kiraz kaleme almıştır. Aydın Balyer ile Nur Sılay'ın yazdıkları bölüm, eğitim politikası geliştirilmesinde temel aktörlere ayrılmıştır. Türk Eğitim Sisteminin Felsefesi ve Politikasını tartışan bölümün yazarı Remzi Onur Kükür'tür. Gülsün Şahan, yazdığı bölümde eğitimde politika geliştirmede gözetilecek temel konuları irdelemektedir. Uluslararası örgütlerin ulusal eğitim politikalarına etkisini Ali Yıldız ortaya koymuştur. Arslan Bayram, neo-liberal ekonomi politikaları ve eğitim politikaları ilişkisini incelemiştir. Ulusal Eğitim Politikalarının konu edildiği bölümü Selda Polat ve Emine Uyar ele almıştır. Eğitim politikalarının oluşturulmasında etkide bulunan Yabancı Uz-

man Raporlarını Aydın Balyer ve Arzu Akkaya incelemiştir. Kenan Özcan, Arslan Bayram ve Kayhan Bozgün'ün ortak yazar olduğu bölümün konusu Hükümet Programlarında Eğitim Politikalarıdır. Mithat Korumaz, Gözde Çeven ve Arzu Akkaya'nın ortak yazar olduğu bölümün konusu, demografik değişimler ve eğitim politikalarıdır. Kenan Özcan Türkiye'de meslekî ve teknik eğitim politikaları ve güncel sorunları ele almıştır. Gülay Aslan, yükseköğretim politikalarını incelemiştir. Öğretmen Yetiştirme Politikalarının ele alındığı bölümün yazarı Hakan Serhan Sarıkaya'dır. Son bölümde Aydın Balyer, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesine yönelik politikaları ortaya koymuştur.

Kitabın tasarlanmasında ateşleyicilik rolü üstlenen editörler Aydın Balyer, Kenan Özcan ve Arslan Bayram başta olmak üzere, tüm bölüm yazarlarını ayrı ayrı kutlarım. Kitabın, eğitim politikası konusunda önemli bir boşluğu dolduracağı, ülkemizde eğitim politikalarının bilimin ışığında belirlenmesi ve uygulanmasına önemli bir katkı sağlayacağı, eğitim politikası konusuna ilgi duyan araştırmacı ve uygulamacılara kaynak olacağına inanıyorum.

Prof. Dr. Kasım Karakütük

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

ORCID: 0000-0003-3136-1979

Ankara, Eylül 2021

# Eğitim Politikalarıyla İlgili Temel Kavramlar

## Giriş

Eğitim tarihsel olarak politik bir inşa olmasına rağmen eğitim bilimleri alanyazınında eğitim politikasına ilişkin araştırmalar yeterince yapılmamıştır. Kuşkusuz bu durum eğitim bilimlerinin hem geç gelişmesi hem de politik erkin izni çerçevesinde olgunlaştırılması ile ilgilidir (Charlott, 2010). Oysa her eğitimsel faaliyet aynı zamanda politiktir. Araştırma konusu yapılan eğitimsel gerçekliğin anlaşılması için eğitimin söz konusu politik gerçekliğini göz ardı ederek anlamak mümkün değildir. Bunu aynı konuya ilişkin farklı devletlerin farklı uygulamalarında daha açık bir şekilde görmek mümkündür. Söz gelimi zorunlu eğitim günümüzde farklı eğitim sistemlerinde 8, 5+3 ve 4+4+4 gibi farklı şekillerde uygulanmaktadır. Devletlerin bu süre ve biçimlerden birini tercih etmesi onların siyasî, ekonomik, kültürel amaçları ile ilişkili olmadığı iddia edilemez. Bu nedenle eğitim politikalarının bilimsel araştırma konusu edilmesi eğitimsel gerçekliğin anlaşılması için kaçınılmazdır. Bunun için de eğitim politikası için gerekli kavram ve çözümleme araçlarının tanımlanması gerekmektedir.

Bu çalışma kapsamında eğitim politikasının temel kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. Öncelikle eğitim kavramının çoğul ve çelişik yapısı açıklanmış, politika kavramı farklı yaklaşımlar bağlamında ele alınmıştır. Eğitimin bir politika konusu olduğundan yola çıkılarak eğitim politikası kavramı içerik ve politika belirleyiciler açısından tanımlanmaya çalışılmıştır. Son olarak eğitim politikasının temel konulardan olan eğitim-ekonomi ilişkisi, eğitim finansmanı ve eğitim planlaması konuları açıklanmıştır.

## TEMEL KAVRAMLAR

### Eğitim

Eğitim insanoğlunun en eski faaliyetlerinden biridir. İnsanın kendini ve doğayı tanıma çabasının bir sonucu olarak zamanla bu kapsamda öğrendikleri birikmiş ve söz konusu birikiminin kategorize edilmesi, öğrenilmesi/öğretilmesi kurumsallaşmıştır. Bu nedenle eğitim bazen insanın öğrenme, tanıma eylemi ve sonuçları ile bazen de eğitim kurumlarının belirgin özelliği ile tanımlanmıştır. Söz gelimi Türkçede, halk dilinde eğitim “okumak”tır. Bu tanımlamanın kaynağı, geleneksel eğitimidir. Bilindiği üzere geleneksel eğitim, bir dizi kitabın okunmasına dayalı idi. Eğitim kurumları ve amaçlarının zaman içerisinde değişmesi ve gelişmesi yeni tanımlamaları da beraberinde getirmiştir. Osmanlılar eğitimi “maarif, talim ve terbiye” gibi kavramlarla ifade etmiştir. Maarif Arapçada içsel/sezgisel bilme sürecini ifade eden “erefe” kökünden türetilmiştir. Aynı kökten türetilen “arif” kelimesi Türkçede yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Kelime TDK Sözlüğü’nde “çok anlayışlı ve sezgili (kimse)” olarak ifade edilmektedir. Diğer bir anlamı ile arif olmak “kemale ermek”tir (Luggat, 2015a). Bu bağlamda maarif/eğitim “maharet, marifet, ilim ve bilgi” (Luggat, 2015b) yoluyla bir arif olma sürecidir. Diğer bir ifade ile eğitim bir olgunlaşma/kemale erme sürecidir. Bu süreç hem maharet/marifet hem de bilgi ve değer kazanımının sonucudur.

Türkçede eğitim anlamında kullanılan “talim ve terbiye” kavramlarında maarifteki bütünlüğün ayrıştığı görülmektedir. Talim daha çok bir beceri ve davranış kazanma sürecini ifade ederken terbiye ise bir ahlâk ve değer kazanma sürecini ifade etmektedir. Eğitimdeki söz konusu bölünme modernleşme ile ilgili bir sonuçtur. Nitekim modern eğitimi ifade etmek için kullanılan education sözcüğü Latince iki kökten türetilen bir kavramdır. Hem yazılışları hem de okunuşları birbirine benzeyen “educare” ve “educere” kelimeleri anlam olarak da birbirinden farklıdır. “Educare”, bir beceriyi kazandırmak için talim ettirmek anlamına gelir. Söz konusu beceri bir mühendis ya da cerrahın, bir tamirci ya da sıvacının el mahareti ya da bir futbolcu ya da dansçının ayak mahareti gibi genellikle fiziksel bir beceridir. Ancak aritmetik, mantık ya da dilbilimsel çözümleme gibi talim gerektiren “zihinsel beceriler” de vardır. Educare daha çok iş ve meslek ile bağlantılıdır. Muhasebeci, su tesisatçısı, sistem analisti, hemşire ya da rahip olmak için talim görmek gerekir (Billington, 1997, s. 379). Educare bireyin dışındaki bir işi kazandırma çabası olarak değerlendirilebilir. Diğer bir ifade ile bireyin içinde yaşadığı ekonomik faaliyetler konusunda donatmaktır. Bu kapsamda elde edilen kazanımlar (bilgi, beceri, davranış vb.)

araçsaldır. Bir işte kullanılmak üzere kazanılmaktadır. Bu nedenle educare anlamındaki eğitimin amacı dışsaldır. Yani kendi dışındaki biri/birileri ya da işler için yetiştirmek, bilgi ve beceri kazanmaktır.

Educere ise eğitimi kendini, dünyayı tanıma ve keşfetme olarak kabul etmektedir. Bu anlamda öğrencilerin herhangi bir yönlendirme olmaksızın tanıma ve keşif eylemini gerçekleştirilmesi gerekliliğini vurgulamakta bu kapsamda toplum ve birey için faydalı olsa bile herhangi bir yarar amacıyla değil, eğitimin içerdiği “bilgi, değer ve becerileri” bir değer olduklarından onları kazanmak ve geliştirmektir. Diğer bir ifade ile educere anlamında eğitim belirli alanlar için uzmanlar yetiştirmeyi amaçlamamakta, bireylere kişisel özerklik kazandırmaktadır (Billington, 1997). Educere anlamındaki eğitimin amacı dışsal değil içseldir.

Eğitimin educare ve educere şeklindeki bileşenlere sahip olması eğitimin iç çelişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimin geleneksel formlardan çıkmasından sonra educare ve educare çelişkinin birçok toplumsal kültürde karşılık bulduğunu göstermektedir. Söz gelimi talim-terbiye, eğitim-öğretim ve amuzeş ve perwerez gibi eğitimde oluşan dual isimlendirmeler eğitimdeki iç çelişkinin dışa vurmasıdır. Bu sonuç yukarıda ifade edildiği gibi eğitim modernleşmesi ile ilgilidir. Modern eğitim tarihi, bir bakıma eğitimin amaçlar açısından iç çelişkinin de tarihidir. Bu çelişki aynı zamanda eğitimin dinamiğidir. Söz konusu çelişkinin giderilmesi öğrencilerin hem bireysel yetkinliğe ve özerklik kazanması hem de bir iş yapabilme becerisinin elde etmesini sağlayacak diğer bir ifade ile içsel ve dışsal amaçlarını uzlaştırmak eğitimcilerin ve eğitim bilimlerinin temel uğraşlarından biridir (Bass ve Good, 2004). Bu anlamda eğitim bilimlerinin amacı, eğitimin bu çelişik amaçlarını uzlaştırmaktır. Diğer bir ifade ile eğitimin içsel ve dışsal amaçlarının uygun bir bileşimine varma çabasıdır. Modern eğitim ulus devlet ve kapitalizmin gelişimine paralel bir şekilde ulus devletin ve kapitalizmin ihtiyaçlarını karşılamak için dışsal amaçlara ağırlık veren bir şekilde inşa edilmiştir. Bu bağlamda eğitime piyasanın ihtiyaçlarının karşılamak üzere ekonomik bir işlev de yüklenmiştir (Beltekin, 2014, s. 227).

Tarihsel olarak ulus-devlet kurulması ve kapitalizmin gelişmesi ile birlikte eğitimin bütünlüğü bozulmuş ve eğitim faaliyetleri daha çok dışsal amaçları yerine getirecek şekilde kurumsallaştırılmıştır. Söz gelimi eğitimin birincil amaçlarından biri devletin ve topluma uyum sağlama konusunda bireyleri gerekli bilgi, beceri, davranış ve değerlerle donatmayı amaçlayan yurttaş eği-



## Seçilmiş Kaynaklar

- Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ankara. Ekinoks.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması*. Ankara. Pegem Akademi.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı*. Ankara. Siyasal.

## Kaynakça

- Adem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Adem, M. (1997). Ulusal eğitim politikamız nasıl olmalıdır? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52(01), 1-19.
- Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. 3. Basım. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. 2. Baskı. Ankara: PEGEM Akademi.
- Balcı, E. (2020). *Türkiye’de eğitim politikaları (1923-1980)*. I. Cilt. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1993.
- Barca, M. (2002). Stratejik Yönetim Yaklaşımları: Rekabet Avantajı Yaratmada Sinerjik Etki, *Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları*, Editörler: Dalay, İ., R. Coşkun ve R. Altunışık, Beta Yayınları, İstanbul.
- Bass, R. V. ve Goog, J. M. (2004). Educare and educere: Is a balance possible in the educational system? *The Educational Forum*, 68, 161-168.
- Beltekin, N. (2014). İşgücü Talebi ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Analiz (İş İlanları Örneği). *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(51), 226-240.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak: Ahlâk düşüncesine giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çotuksöken, B. (1996). *Eğitim kavramı üzerine: felsefe açısından eğitim ve Türkiye’de eğitim*. İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Freire, P. (2006). *Ezilenlerin pedagojisi*. Çev. Hattatoğlu ve E. Özbek İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Heywood, A. (2006). *Siyaset*. Çev. Bekir Berat Özipek vd., İstanbul: Liberte.
- Köse, H. M. (2009). *Siyaset. TDK İslâm Ansiklopedisi*.  
<https://İslâmansiklopedisi.org.tr/siyaset>

- Luggat Osmanlıca-Türkçe Sözlük (2015). *Arif maddesi*.  
<https://www.luggat.com/index.php#ceviri>
- Luggat Osmanlıca-Türkçe Sözlük (2015). *Maarif maddesi*.  
<https://www.luggat.com/index.php#ceviri>
- Özsoy, S. (2012). Eğitimi politik düşün(eme)mek üzerine bir örnek olay incelemesi: 4x3'lük zorunlu eğitim tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(39), 93-123.
- Rızvı, R. ve Lingard, B. (2016). *Küreselleşen eğitim politikası* Çev. B. Balkar, H. Özgan. Ankara: Pegem Akademi.
- Schmitt, C. (2006). *Siyasal kavramı*. Çev. Ece Göztepe. İstanbul: Metis.
- Şirin, H. (2008). *Eğitimin siyasal işlevleri ve Türkiye'deki sivil toplum örgütlerinin bu işlevlere ilişkin görüşlerinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Tural, N. ve Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 16-24.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, L. I. (2020). *1. Eğitim İktisadı'ndan 'Eğitim Ekonomi Politikası'ne: Tarihsel Bir Çözümleme. İçinde: Türkiye'de Eğitim İktisadı Disiplini*. Ed. Nurettin Beltekin. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program (eğitimde saklı uygulamalar)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

# Eğitimde Politika Geliştirme S¼reci

## Eğitim Politikası Teorileri ve Araçları

*“Kendi evinden ayrıılıp çırılıçlıcak vardığı s¼m¼rgelerde saygıdeğer bir gör¼n¼me b¼r¼nen burjuva uygarlığın derin ikiy¼z-l¼l¼đ¼ ve doğasındaki barbarlık apaçık gözlerimizin ön¼ndedir.”*

Karl Marx (1853)

### Giriş

T¼rkçede politika ve siyaset s¼zc¼kleri sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Siyaset, Araçça kökenli bir s¼zc¼k olmasına karşın, politika İtalyanca kökenli bir s¼zc¼ktür. Antik Yunan'da politika, Polis'e yani Şehir-Devlet'e, Site'ye ait işler demektir. Politikos, devlet adamı, politicia ise devlet ya da Cumhuriyet kavramlarını karşılamaktadır (Davar, 1976; akt. Tural ve Kara-k¼t¼k, 1991).

Politika kavram olarak birçok disiplinin çalışma alanına girmektedir. Türk Dil Kurumu S¼zl¼đ¼'ne göre ise politika tanımı: Devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekteşirme esaslarının b¼t¼-n¼, siyaset, siyasa, davranış biçimi, d¼ř¼nce yapısı ve bir hedefe varmak için karşısındakilerin duygularını okşama, zayıf noktalarından veya aralarındaki uyumsuzlıklardan yararlanma vb. yollarla işini y¼r¼tme (B¼y¼k T¼rkçe S¼z-l¼k, 2011) yeteneği anlamına gelmektedir.

Politikanın, 1940'lı yıllardan sonra özellikle İkinci D¼nya Savaşı'nın sona ermesinden sonra toplumda oluşan derin yaralanmayı ç¼zme ve gidermek için, bilimsel incelemeye konu olmaya başladığı gör¼lmektedir. Yaşanılan bu gelişmeler sonrasında politika bilimi, bir toplumsal bilim olarak tanımlanabilir. Ç¼nk¼ politika bilimi, kendine özg¼ amaç, konu ve y¼nteme sahip bir toplumsal bilimdir. Çağdaş politika bilimi, siyasal olguları, bireylerin ve grupların davranış kalıplarını inceleyerek bunlar arasındaki ilişkileri ve nedensellik bağ-

larını ortaya koymak amacını güden bir bilim niteliğini kazanmıştır (Kapani, 1988; akt. Tural ve Karakütük, 1991).

Başka bir deyişle politika, örgütte alınacak bir dizi karara ve yapılacak eylemlere yön vermek amacıyla konulmuş ilkelere dir. Aynı zamanda bu ilkelere örgütteki sorunların çözüm yollarını kapsaması gerekir. Politikanın örgüt amaçları, görevleri ve değerlerine ilişkin açıklamalar kadar, bunların gerçekleştirilmesi için gerekli rehberliği de yapması gerekir (Bursalıoğlu, 2012).

Politika, toplumda yaşayan insanlar arasında bir çatışma, bir mücadele ve kavga olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar sosyal ve iktisadî konumları bakımından, farklı düşünce yapıları ve çıkarlara sahiptirler. Politikanın temelini oluşturan durum ise işte bu farklılıklardan doğan çatışmalardır ve hedefi ise iktidarın ele geçirilmesidir (Tanilli, 2007).

Politikalar, aslında alınacak kararlara ve yapılacak iş ve eylemlere yön vermek için oluşturulmuş ve sorunlara çözüm yolları öneren ilkelere dir. Politikalar, hem misyon ve değerlerle ilgili açıklamalarda bulunmalı hem de bunların gerçekleşmesi için gerekli rehberliği yapmalıdırlar. Tekrarlı durumlara uygulanabilen sürekli bir karar niteliğindedir. Bir politika kararının sürekliliği, kaldırılıncaya kadar geçerli olmasından gelir (Bursalıoğlu, 2012). Politikalar için söylenen bütün bu söylemler aynı zamanda eğitim politikaları için de söylenmesi mümkündür.

### **Kapitalizm ve Eğitim Politikaları**

Eğitim politikaları, eğitim konusu içerisinde yer alan daha basit bir söylemle eğitim ile ilgili her şeyi etkilemektedir. Yani devletin yönetim yapısı, eğitim yönetimi, eğitim programı, eğitime ayrılan kaynaklar (eğitim finansmanı) ve eğitime ayrılan kaynakların dağıtımını/dağılımını ile ilgilidir (Kerr, 1976). Devletin yönetim yapısının hangi sisteme göre (kapitalist, komünist, anarşist vb.) şekillendiği, eğitim yönetiminin ve programlarının hangi yönde ve nasıl belirlendiği, ne şekilde ve hangi düzeyde kaynakların belirlenip dağıtıldığı ile ilgilidir. Eğitim politikaları; bir eğitim örgüt ya da kuruluşunun amaçlarına ulaşmasını sağlamak üzere alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara rehberlik eden ilkeler bütünüdür (Balcı, 2005). Söz konusu ilkeler doğal olarak devletin ideolojik yapılanmasına göre ortaya çıkmakta ve bu perspektifte rehberlik olmaktadır. Dolayısıyla eğitim politikaları, devlet kurumlarının, nasıl bir üretim biçimini benimsedikleri ve nasıl bir sosyal yaşam tarzı içinde yöne-

tildiklerine bağlı olarak şekillenmektedir (Aydoğanoglu, 2003). Bu şekillenme sürekli yeniden üretilerek (eğitim araçları, eğitim kuramları, eğitim amaçları) sistemin devamlılığı sağlanmaktadır.

Eğitim araçlarını, eğitim politikalarını ve dolayısıyla eğitimin amaçlarını, toplumsal örgütlenmelerden, üretim ilişkilerinden ve toplumda var olan üretim biçimlerinden ayrı düşünmek olanaksızdır (Topses, 1982). Eğitim politikaları, ideolojik öğeleri içermektedir çünkü egemen sınıfın beklentilerini yansıtmaktadır (Svi Shapiro, 1980). İdeoloji, teknoloji, hukuk, ekonomi, bilim ve eğitim gibi birçok alandaki politikaların oluşturulmasında ve uygulanmasında etkili olmaktadır. İdeolojiler istedikleri ideal insan tipini yaratırken, daha çok eğitim sistemi ve eğitim politikalarını etkilemeye çalışmaktadır (Guttek, 1997).

Eğitimin politik işlevi, devletin “Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz?” sorusuna verdiği yanıtıdır. Bu soruya verilen yanıt, yani yetiştirilmesi istenen insanın kişisel, toplumsal, politik, meslekî vb. nitelikleri, eğitim sisteminin amaçlarını, ilkelerini ve yöntemlerini belirler (Küçükler, 2009, 116). Çünkü her ekonomik ve politik sistem kendi devamlılığını sağlayacak ve kendisini doğru kabul etmiş bireyleri devletler eliyle eğitim aracılığı ile yetiştirmek istemektedir. Kapitalist sistem hem klasik liberal dönemde hem sosyal devlet anlayışı döneminde hem de neoliberal dönemde eğitim yoluyla kendi devamlılığını sağlayacak kuşakları yetiştirmeye oldukça önem vermiştir. Neoliberalizm 1970’ten itibaren başlayarak günümüze kadar dünyanın büyük bir bölümünü her alanda etkileyen bir kapitalist uygulamadır. Neoliberal politikaların en önemli özelliklerinden birisi ise eşitsizlikleri oldukça derinleştirmesi olduğunu söyleyebiliriz.

Neoliberal politikalar sürekli eşitsizlikler yaratmakta ve dünyanın büyük çoğunluğunda eşitsizliğe dayalı neoliberal politikalar uygulanmaktadır. Söz konusu politikalar Türkiye’de de yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Birçok alanda neoliberal politikalar uygulanmaktadır. Bu politikaların uygulandığı alanlar birisi de eğitim alanıdır. Eğitimde karşılaştığımız neoliberal politikalar, dünyanın birçok ülkesinde yaşama geçirildiğini görmekteyiz. Bütün dünyada gözlenen kapitalizmin kendini yenileme çabasının Türkiye’de de hızlı bir şekilde gözlendiğini söyleyebiliriz. Dünyada ve Türkiye’de kapitalizmin kendini yenileme krizi, farklı sosyal sınıflarda farklı biçimde kendini hissettirmektedir. Kurul’un (2009) belirttiği gibi, aslında kapitalizmin krizlerini, farklı toplumsal sınıflar kendi koşulları içinde hissediyor ve yaşıyor. Bir yandan servetleri görece azaldığı için kriz mağdurları rolünü oynayan üst toplumsal sınıflar, diğer yandan ise işsizlik ve yoksulluğun mahallelerinde, sokaklarında kol gez-

diği emekçi sınıflar. Kriz, kendini kentlerin farklı semt ve mahallelerinde farklı bir biçimde hissettirmektedir. Yine kriz, kentlerin farklı bölgelerindeki okullarda farklı etkiler yaratmaktadır.

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1970'te yaşanan petrol ile başlayan krize kadar kapitalizm, belediye hizmetleri, konut, sağlık, eğitim vb. gibi halkın ihtiyaçlarını karşılamayı sosyal devlet anlayışının da bir gereği olarak kamusal hizmet olarak ele almış ve bu şekilde yaklaşmıştır. Dolayısıyla bu ihtiyaçlara bütün toplum kesimlerinin ulaşmasına ve aynı zamanda hizmetlerin kamu eliyle sunulmasına çabalamıştır. 1960-1980 arası dönemde Türkiye'de eğitim, ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmanın bir parçası olarak görülmüştür. Eğitim ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren ve fırsat eşitliğini sağlayan bir alt sistem olarak kamusal bir planlamanın parçası olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla toplumsal sınıflara göre eğitim hakkından yararlanmak görece evdeki kültürel sermaye birikimi nedeniyle farklılaşsa da kamu okullarının genel olarak denk bir eğitim hizmeti sunarak toplumsal hareketliliğe hizmet ettiği söylenebilir. Eğitimin, diğer kolektif mal ve hizmetler gibi finansmanı kamuca sağlanan ve kamuca sunulan hizmetler arasında yer aldığı belirtilerek (Kurul, 2009) sosyal devlet anlayışının Türkiye'de eğitime yansımaları açıkça ortaya konmuştur.

Kapitalizm 1970'lerde girdiği krizi aşmak için sosyal devlet anlayışından vazgeçerek neoliberal politikalar izlemeye başlamıştır. Neoliberal iktisadî ve sosyal politikalar ile krizi aşmaya çalışmıştır. Artık her alan sermayeye açılmış ve yoksulların aleyhine gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır. Türkiye'de ise bu neoliberal politikaların devreye sokulması 12 Eylül darbesi ile mümkün olabilmiş ve 1980'lerin ortalarından itibaren hız kazanmıştır. Darbeden sonra ülkedeki piyasaların işleyişi, insan hakları ölçütlerini hiçe sayarak hatta emekçilerin yüzyıllar boyunca süren mücadeleleri sonucu kazandıkları temel haklarının kullanılmasına da izin vermeyerek ve bu hakların kullanımıyla taban tabana zıt olan arz-talep, kârlılık, rekabet ve maliyet-fayda ölçütleriyle belirlenmeye başlanmıştır. Böylece kapitalist dünyada sosyal devlet anlayışının etkili olduğu dönem boyunca devlet tarafından üstlenilen eğitim ve sağlık hizmetleri temel bir insan hakları olmaktan çıkmıştır. Dolayısıyla günümüzde eğitim ve sağlık alanları da diğer alanlar gibi uluslararası sermaye tarafından mutlak anlamda birer "iş alanı" olarak tanımlanarak dönüştürülmüştür.

Kapitalizmin son kırk yıldır uyguladığı neoliberalizm, tüm kamusal hizmetleri piyasalaştırmaktadır. Bu politikalar, dünyanın her ülkesinde büyük

## Seçilmiş Kaynaklar

- Spring, J. (2010). *Özgür eğitim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kurul, N. (2019). *Başka bir eğitim hikâyesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Paulo, F. (2019). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Apple, M.W. ve Beane, J.A. (2011). *Demokratik okullar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Ranciere, J. (2015). *Cahil hoca*. İstanbul: Metis Yayıncılık.

## Kaynakça

- Alexander, J., Marx, G. ve Williams, C. (2004). *Self, social structure and beliefs, explanations in sociology*. University of California Press, California.
- Arslan, M. (2015). Elit teorisinin doğuşu ve kitle korkusu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 76-95.
- Aydoğanoglu, E. (2003). *Eğitimde toplam kalite yönetimi gerçeği*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Aylar, E. (2007). *Lise öğrencilerinin eğitimde eşit(siz)liğe ilişkin kavrayışlarının çözümlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkan, N. ve Savran, S. (2004). *Neoliberalizmin tahribatı*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Becker, G. (1990). *The economic approach to human behavior*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Bottomore, T. (1997). *Seçkinler ve toplum*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Bourdieu, P. (2003). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar*. Çev. Nazlı Öktem. Ankara: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik nedenler*. Çev. Hülya Uğur Tanrıöver. İstanbul: Hil Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dillard, J. F., Rigsby, J. T. ve Goodman, C. (2004). The making and remaking of organization context: duality and the institutionalization process. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 17(4), 506-542.

- Ercan, F. (1999). *1980'lerde eğitim sisteminin yeniden yapılanması: küreselleşme ve neoliberal eğitim politikaları*. 75 Yılda Eğitim Kitabı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ertan, S. ve Aykaç, H. R. (2019). Elit teori çerçevesinde Türkiye'de kadın milletvekilleri üzerine bir inceleme. *Memleket Siyaset Yönetim (MSY)*, 14(32), 75-102.
- Green, S. (2002) *Rational choice theory: An overview*. Baylor, US, Baylor University.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. Çev. Barış Baysal. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gutek, G. L. (1999). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hasselbladh, H. ve Kallinikos, J. (2000). The project of rationalization: A critique and reappraisal of neo-institutionalism in organization studies. *Organization Studies*, 21(4), 697-720.
- Iannaccone, L. R. (1998). Introduction to the economics of religion. *Journal of Economic Literature*, 36, 1465-1496.
- Kerr, D. H. (1977). *Education policy. analysis, structure and justification*. New York: David Mc Kay Company.
- Kurul, N. (2009). Neoliberalizm, kent ve okul üzerine düşünceler. *Yeniden İmece Dergisi*, 23, 39-43.
- Küçükler, E. (2009). Eğitimin yönetsel temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ed. Abdurrahman Tanrıoğen, Ruhi Sarpkaya, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mele, C., Pels, J. ve Polese, F. (2010). A brief review of systems theories and their managerial applications. *Service Science*, 2(1/2), 126 - 135.
- Meyer, J. W. ve Rowan, B. (1977), Institutionalized organizations. formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Özsoy, S. (2004). Eğitim hakkı: kendi dilini bulamamış bir söylem. *Eğitim Bilim Toplum*, 6, 58-83.
- Öztürk-Fidan, İ. (2017). Kenya eğitim sistemi: Amaç, yapı ve süreç bakımından Türkiye ile karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(3), 1-19.
- Öztürk, N. K. ve Tataroğlu, N. (2019). Politika çözümlemesinde bir araç olarak politika ağı yaklaşımı. *Türk İdare Dergisi*, 91(488).
- Spring, J. (1991). *Özgür eğitim*. Çev. Ayşen Ekmekçi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Svi Shapiro, H. (1980). Society, ideology and the reform of special education: a study in the limits of educational change. *Educational Theory*, 30(3), 211-223.



- Tanilli, S. (2007). *Devlet ve demokrasi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tekin, B. (2016). Beklenen Fayda ve Beklenti Teorileri Bağlamında Geleneksel Finans - Davranışsal Finans Ayrımı. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies* 2(4), 75-107.
- Thompson, K. (2002). *Key quotations in sociology*. This Edition Pulished in the Taylor & Francis e-Library, New York.
- Topses, G. (1982). *Eğitim felsefesi temel sorunları*. İstanbul: Dayanışma Yayınları.
- Tural, N. ve Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim*, 15, 16-24.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* 11. Baskı, Ankara.
- Wallace, R. A. ve Wolf, A. (2004). *Çağdaş sosyoloji kuramları*. İzmir, Punto Yayınları.
- Yüksel, A. H. (2016). İletişim süreci ve sistem yaklaşımı açısından iletişim sürecinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 6(6), s. 15-63.

# Eğitim Politikası Geliştirilmesinde Temel Aktörler

---

## Giriş

Ülkelerin eğitim politikasını geliştirmek için bazı kurumlar mevcuttur. Bu kurumların neler olduğu ülkeden ülkeye kısmen değişir, bazıları da aynıdır. Türkiye bağlamında eğitim politikasını geliştiren, bu politikaya yön veren çok sayıda kurum kimliğinde aktör vardır. Hem devlete ait hem de devlet dışındaki bu kurumlar arasında sendikalar, Türkiye Büyük Millet Meclisi, medya, yerel yönetimler, çıkar grupları, hükümet, siyasî partiler ve bağımsız mahkemeler sayılabilir.

Keser Aschenberger'e göre devlet dışındaki beş çeşit aktörden bahsedilebilir: Öğretmen sendikaları, eğitimle ilgili çıkar grupları, eğitim sektörü hariçindeki çıkar grupları, siyasî partiler ve politika ağları (Keser Aschenberger, 2012). Kaya Kaşıkçı (2016) ise devlet dışındaki üç çeşit aktöre değinmiştir. Bunlar; çıkar grupları, medya ve öğretmen sendikalarıdır. Yine Korumaz (2017) da devlet dışındaki aktörleri gayriresmî aktörler olarak isimlendirmiş ve altı başlık altında göstermiştir. Bunlar; siyasî partiler, baskı ve çıkar grupları, düşünce kuruluşları, medya, sivil toplum kuruluşları ve bürokrasidir.

Öte yandan, devlet kurumları olan resmî aktörler aslında temel aktörlerdir ve bu bölüm temel aktörleri ele almaktadır. Temel aktörler olarak karşımıza yasama ayağında TBMM, yürütme ayağında hükümet ve yargı ayağında da mahkemeler çıkmaktadır (Kaya Kaşıkçı, 2016; Korumaz, 2017). Aynı şekilde, Çakır (2017) da kamu politikasında rol oynayan resmî aktörler arasında parlamento, yargı kurumları ve hükümeti göstermektedir. Eğitimin de kamusal alan olması, meclis, mahkemeler ve hükümetin eğitim politikasına etki eden temel aktörler olduklarını akla getirmektedir. Temel aktörlere geçmeden önce kısaca eğitim politikasına değinilecektir.

## Eğitim Politikası

Eğitim politikası kavramına dair literatür kitabın daha önceki bölümle-  
rinde ayrıntılı olarak irdelendiği için bu kavram burada sadece hatırlatılmakla  
yetinilecektir. Politika, kısaca örgütte alınacak kararlara ve yapılacak eylemlere  
yön vermek amacıyla konulmuş ilkelerdir şeklinde tanımlanabilir (Bursalıoğlu,  
1987'den aktaran: Tural ve Karakütük, 1991). Eğitim politikası da genelde tüm  
eğitim sisteminin, özelde bir eğitim örgütü ya da kuruluşunun amaçlarına  
ulaşmasını sağlamak üzere alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara reh-  
berlik eden ilkeler bütünüdür (Balcı, 2005; akt. Göktaş, 2017).

Aypay (2015), Türkiye'de eğitim politikasına odaklanan az sayıda çalış-  
ma bulunduğunu belirtmekte ve Adem'in 1977 yılındaki çalışmasının eğitimi  
ekonomik açıdan analiz ettiğini eklemektedir. 1995 yılında ise Adem'in bu  
alandaki diğer çalışmasının eğitim hakkı, demokratikleşme, laiklik, planlama  
sorunları ve üniversite özerkliği konularına odaklandığı bilgisini paylaşmak-  
tadır. Bu kaynaklarda da eğitimde politika geliştirmede bazı temel aktörlere  
dikkat çekilmektedir. Bu kısımda bu aktörler ele alınacaktır.

## Eğitimde Politika Geliştirmede Temel Aktörler

Eğitimde politika geliştirmede aktörler iki başlık altında ele alınacaktır.  
Bu kapsamda ilk olarak ulusal aktörler, daha sonra da uluslararası aktörler  
incelenecektir. Ulusal aktörler söz konusu olduğunda eğitim politikalarının  
geliştirilmesinde ilk temel aktör TBMM'dir. TBMM, yasama organı olduğu için  
Şahin'e (2014) göre "kamu kurumu" veya "devlet kuruluşu" sınıflandırması  
altında yer almaktadır. İkinci temel aktör olan hükümet yürütme görevini üst-  
lenmektedir ve Colebatch (2005; 2009), hükümetin sorun çözücü yetki sahibi  
olduğunu belirtmekte, çözüme dair seçimler yaparak devletin gücüyle yaptır-  
ım uyguladığını eklemektedir. Üçüncü ve son temel aktör de yargıyı temsilen  
mahkemelerdir. Aypay (2015) da mahkemeleri resmî aktörler arasında göster-  
mektedir. Bir sonraki bölümde temel aktörler tek tek ele alınacak ve ayrıntılara  
girilecektir.

## Ulusal Aktörler

Eğitimde politika geliştirmede birçok ulusal aktör söz konusudur. Bu aktörler Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Hükümet, Mahkemeler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Yargı Organları/Mahkemeler, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) öne çıkmaktadır. Gayriresmî aktörler olarak ise Sivil Toplum Kuruluşları (STK), Siyasal Partiler, Baskı ve Çıkar Grupları ve Medya'dır. Eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olan aktörler ise Birleşmiş Milletler (BM), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası (DB) ve Avrupa Birliği (AB)'dir. Bu bölümde bu aktörler ve eğitim politikalarındaki rolleri ele alınacaktır.



Şekil 1. Eğitimde Politika Geliştirmede Ulusal Aktörler

## Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)

TBMM'ye geçmeden önce, yasamanın ne anlama geldiğini anımsatmakta fayda görülmektedir. Türk Dil Kurumu'nun sözlüğüne göre yasama, "yasa koyma", "yasa yapma" manalarına gelmektedir (TDK, 2011). Anayasaların verdiği yetki ile kurulan ve yasaları geçirme, değiştirme ve yürürlükten kaldırma gücü olan bir tür katılımcı meclis "yasama" organıdır (nedir.org, 2014). Yasama organları pek çok isimle bilinir ve en ortak olan isim de (daha fazla özel anlamı olsa da) parlamentodur. Anayasa, yasama yetkisinin Türk milleti adına TBMM tarafından kullanılacağını ve yasama yetkisinin devredilemeyeceğini hükme bağlamaktadır.

Türk kamu yönetimi "kuvvetler ayrımı" ilkesine göre düzenlenmiştir ve Anayasa yasama yetkisini TBMM'ye vermiştir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2017). Anayasanın 108. maddesine göre, yasama yetkisi Türk milleti adına TBMM milletvekili genel seçimleri, beş yılda bir, serbest, eşit, tek dereceli, genel oy esaslarına göre, yargı organlarının genel yönetim ve denetimi altında yapılır.

Türkiye'de yasama organının TBMM olduğunu belirten Korumaz (2017) yasama yetkisinin Anayasanın bir gereği olarak TBMM'ye verildiğini ve devredilemediğini ifade etmektedir. Yine Korumaz (2017), TBMM'nin eğitim politikası bağlamı içerisinde değerlendirildiği zaman, kanun koymak, değiştirmek ve kaldırmak ile bakanlar kurulunu ve bakanları denetlemek görevlerinin ön plana çıktıkları görülmektedir şeklinde ilave yapmaktadır.

Aypay (2015), meclisin kanun çıkararak yasal düzenlemeler yaptığını, bir yasama döneminde yüzlerce kanun teklifinin meclise gelebildiğini belirtmektedir. Bu teklifler incelenir ve kanunlaşabilir, reddedilebilir ya da hiç gündeme alınmayabilir. Her milletvekilinin getirilen tüm önerge ve yasa tasarıları konusunda detaylı bir biçimde bilgisi olmayabilir. Meclis çalışanları araştırma, kanun tekliflerinin yazılması veya düzenlenmesi gibi destek hizmetleri verirler ve milletvekillerinin görevlerini kolaylaştırırlar.

Eğitim politikalarının geliştirilmesi söz konusu olduğunda TBMM yaptığı (*yapmadığı*) yasalarla eğitim politikalarına yön vermektedir. Bu kapsamda eğitimle ilgili her türlü öneri mecliste yasalaşarak uygulamaya konulur. TBMM, uluslararası yasaları onaylar ve bununla ilgili düzenlemeler için ilgili kanunlar gönderme yapar. Yine TBMM, üniversitelerin kurulmasına, eğitim bütçeleri, kadro ve ödeneklere karar verir. Bunların yanı sıra da akademik öz-

politikalarının belirlenmesinde etkili olan uluslararası aktörler ise Birleşmiş Milletler (BM), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası (DB) ve Avrupa Birliği (AB)'dir. Gerek ulusal gerekse de uluslararası örgütlerin eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli roller ve işlevler üstlendikleri değerlendirilmektedir. Gerek ulusal gerekse de uluslararası aktörlerin eğitim politikalarının geliştirilmesinde dolaylı ve doğrudan etkileri söz konusudur. Bu etkilerin zaman zaman olumlu sonuçları bazen de olumsuz sonuçları olabilmektedir. Nihayetinde bu aktörlerin eğitim politikalarının geliştirilmesinde önemli roller üstlendiklerini söylemek mümkündür.

### Seçilmiş Kaynaklar

- Adams, P. (2014). *Policy and Education: Foundations of education studies*. Great Britain: Routledge.
- Ben-Peretz, M. (2009). *Policy-making in education: a holistic approach in response to global changes*. USA: Rowman & Littlefield Education.
- Güler, A. (2004). *Türk eğitim politikasının tarihsel süreci*. Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Heck, R. H. (2004). *Studying educational and social policy: Theoretical concepts and research methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kerr, D. H. (1977). *Education policy: Analysis, structure and justification*. New York: David Mc Kay Company.
- Meşeci Giorgetti, F. ve Batır, B. (2012). İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanlığı döneminde eğitim politikaları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 13-14, 27-55.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. USA: Routledge.
- Trowler, P. (2003). *Education policy*. London: Routledge.

### Kaynakça

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2018). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksay, E. (2009). *Türkiye'de eğitim alanındaki sivil toplum kuruluşları. CIVICUS Uluslararası sivil toplum endeksi projesi (STEP) II Türkiye*. İstanbul: Yan Raporları.

- Akça, Y., Şahan, G. ve Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 394-403.
- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma planlarında eğitime bakış: Kamusal mallar teorisi perspektifinden, *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*, 7, 94-105.
- Anderson, J. (2006). *Public policy making*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Arslan, Y. (2018). Yasalar kaç oyla kabul edilecek, erken seçime nasıl gidilecek? 7 Maddede Meclis'te yeni dönem. <https://onedio.com/haber/yasalar-kac-oyla-kabul-edilecek-erken-secime-nasil-gidilecek-7-maddede-meclis-te-yeni-donem-829490> adresinden 28.07.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balyer, A. ve Tabancalı, E. (2019). The roles of interest and pressure groups in developing sustainable educational policies in Turkey. *Sustainability*, 11(7052), 1-15.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Birkland, T. A. (2005). *An introduction to the policy process: Theories, concepts and models of public policy making*. New York: M. E. Sharpe.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Colebatch, H. K. (2005). Policy analysis, policy practice and political science. *Australian Journal of Public Administration*, 64(3), 14-23.
- Colebatch, H. K. (2009). *Concepts in the social sciences: Policy*. USA: Open University Press.
- Çakır, C. (2017). Geçmişten günümüze Türk eğitim sistemindeki gelişmeler: Bir kamu politikası aktörü olarak millî eğitim şuraları özelinde bir değerlendirme. *Sosyal ve Beşerî Bilimleri Dergisi*, 9(2), 31-48.
- Çoban, Ö. (2020). *Eğitimdeki yapısal güçlükler*. Necati Cemaloğlu (Editör). *Eğitimde Politika Analizi* (s: 459 - 485). Ankara: Pegem Akademi.
- Daşcı Sönmez, E. (2020). *Eğitimde politika*. Necati Cemaloğlu (Editör). *Eğitimde Politika Analizi* (s: 1 - 20). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet döneminde yapılan Millî eğitim şuraları ve alınan kararların uygulamaları: 1923-1960* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S., Uğurlu, T. ve Demir, A. (2014). 4+4+4 Eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1): 115-138.

- Er, K. O. (2017). *Eğitimin hukukî temelleri*. Nevin Saylan (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş* (s: 159 - 176). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2016). *Türk eğitim sisteminin yapısı*. Ruhi Sarpkaya (Editör). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s: 34 - 86). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emini, T. F. (2013). Sivil toplum kuruluşlarının politika belirleme sürecindeki rolü: TÜ-ŞİAD örneği, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 43-56.
- Fowler, F. C. (2009). *Policy studies for educational leaders: An introduction*. Boston: Pearson.
- Givarian, H. K. S. (2016). Pressure group: Special interest group. *Journal of Business Management*, 18, 123-130. 2.
- Göktaş. E. (2017). *Eğitim politikası bağlamında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarı ve tutuma etkisinin meta analitik biçimde incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gözler, K. (2000). Yargı. <http://www.anayasa.gen.tr/yargiorgani.htm> adresinden 05.08.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (Gözden geçirilmiş 5. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Heywood, A. (2007). *Siyaset*, (Çev.: Bekir Berat Özipek). Ankara, Adres Yayınları.
- Kahraman, H. ve Karip, E. (2019). The influences of non-governmental organizations on education policy in Turkey, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 709-722.
- Karataş, İ. H. (2008). *Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşları ve işlevleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya Kaşıkçı, S. (2016). *Şuraların eğitim politikası geliştirme sürecindeki rolü üzerine eğitim politikası aktörlerinin deneyimleri* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser Aschenberger, F. (2012). *Türkiye ve Amerika'da eğitim politikası oluşturma süreci: İki eğitim reformunun karşılaştırmalı analizi* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç. Z. ve Güven, S. (2016). Türk millî eğitim şûralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 588-599.
- Korkmaz, M. (2014). *Sosyal medya-kamu politikaları etkileşimi: Gezi parkı olayları üzerine bir değerlendirme* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Korumaz, M. (2017). *Eğitim politikası süreçlerinde eğitim yöneticilerinin rollerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Matthews, T. (1997). *Interest groups in educational politics in Australia*; Smith, R., Ed.; Allen and Unwin: St. Leonards, Australia.
- MEB. (2018). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması*. Erişim: <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php> 27.07.2020.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2017). *Türk eğitim sistemi 2017*. Erişim: [http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk\\_Egitim\\_Sistemi\\_2017/TES\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf) 24.07.2020.
- Nedir.org. (2014). *Yasama nedir?* Erişim: <https://yasama.nedir.org/>, 24.07.2020.
- Öz, E. (1992). *Tek parti yönetimi ve siyasal katılım*. Ankara: Gündoğan.
- Özok, Ö. (26-27 Mayıs 2005). *Açış konuşmaları*. Uluslararası Sempozyum, Siyasî Partiler ve Demokrasi. Ankara.
- Şahin, Ü. (2014). *Türkiye'nin iklim politikalarında aktör haritası*. İstanbul Politikalar Merkezi, Sabancı Üniversitesi: İstanbul.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, T. N. (2012). *Türkiye'deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasaları*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 273-312.
- TBMM. (2020). *Türkiye Büyük Millet Meclisi*. Erişim: [https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/milletvekillerimiz\\_sd.dagilim](https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/milletvekillerimiz_sd.dagilim) 24.07.2020.
- TBMM Kanunlar ve Kararlar Başkanlığı. (2018). *Yeni sisteme göre yasama el kitabı*. Ankara: Yayın ve Halkla İlişkiler Başkanlığı Basımevi.
- TDK. (2011). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. Erişim: <https://sozluk.gov.tr/>, 24.07.2020.
- Tural, N., ve Karakütük, K. (1991). *Eğitim politikası*. Erişim: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/6055/2235> 17.07.2020.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (2018). *Birinci kısım genel esaslar, IX. Yargı yetkisi Madde 9, sayfa 2*. Erişim: [https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2018.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf) 03.08.2020.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2018). *Yeni hükümet sistemi*. Erişim: [https://www.tccb.gov.tr/cumhurbaskanligi/gorev\\_yetki](https://www.tccb.gov.tr/cumhurbaskanligi/gorev_yetki), 26.07.2020.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar.

# Türk Eğitim Sisteminin Felsefesi ve Politikası

## Giriş

Türk eğitim felsefesinin ne olduğunu saptamak dahası, tutarlı ve uygulanabilir bir eğitim felsefesinin varlığını bile belirlemek oldukça güç bir bilimsel çabadır. Bu güçlüğüün sebeplerinden birisi, resmî eğitimin temel belirleyicisi olan insan, toplum ve yaşam anlayışının belirli bir felsefi dayanağa yaslanıyor olmasından ziyade, Türkiye'de eğitimin, "politika"nın belirleyiciliğinde organize edilmiş olmasına bağlanabilir. Tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de eğitim alanı, tüm toplumun üzerinde söz söyleyebileceği bir siyasal mücadele alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra devletin belirleyiciliğinde olan resmî bir millî eğitim felsefesi ve politikasından bahsettiğimiz de bile, üzerine Cumhuriyet tarihi boyunca süren bir siyasal mücadele sürecine tanık oluruz. Nitekim Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar Türk millî eğitiminin amaçları ve eğitim programları içerisinde çok farklı felsefi nüveleri dağınık görmek mümkünken, farklı hükümet programlarına bağlı olarak farklılaşan eğitim politikalarının varlığından da söz etmek mümkündür. Fakat farklı ideolojik dayanaklara sahip hükümet programlarının varlığına rağmen, geçmişten günümüze yoğunluğu ve uygulaması değişerek de olsa, ortak olarak süren, en planlı programlı işleyen eğitim anlayışının, Osmanlı'nın son dönemini de kapsayacak şekilde gelişen modernizm düşüncesi ve kapitalist ekonomi politikalarına dayanıyor olduğunu kolaylıkla gözlemleyebiliriz.

Genel olarak, eğitim politikalarına ilişkin, tüm sivil ve siyasal toplumu, hatta toplumun tümünü kapsayan ve bizzat kapitalist politikaların da tartışıldığı büyük bir hegemonya mücadelesinin varlığından da söz edilebilir. Değişik dönemlerde, farklı hükümet programlarında kendine özgü politika farklılıklarının ortaya çıktığını söyleyebiliriz (Türkiye'de 1930-1950 yılları arasında (Karakütük, 2012). Liberal ekonomiye geçiş öncesi uygulanan ekonomi politikası olarak devletçi sanayileşme (Boratav, 2002) politikasının uygulandığı dönem

buna örnektir. Buna rağmen, asıl olarak eğitim politikaları üzerine gerçekleşen hegemonya mücadelelerinin kapitalist eğitim politikalarının uygulanıp uygulanmamasına ilişkin olmaktan ziyade, liberal ve neoliberal çerçevede, yoğunluğu farklı olsa da kapitalist ekonomi ve kapitalist eğitim politikalarının nasıl sürdürüleceğine ilişkin bir ideolojik hegemonya mücadelesi şeklinde ortaya çıktığı görülebilir.

Öyleyse bu noktada, Türkiye Eğitim Felsefesi nasıl belirlenmiştir ve ne olduğu nasıl saptanabilecektir? Temel ana kolon kapitalist eğitim politikaları üzerine kurulunca, eğitim felsefesini belirleyen nasıl bir insan ve nasıl bir toplum sorusu boşa düşmüş ve onun yerine eğitim anlayışı, nasıl bir liberal birey, nasıl bir iş gücü ve nasıl bir kapitalist toplum? Sorusu etrafında belirlenmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet tarihi boyunca farklı periyotlarda, gözlenen eğitim felsefelerinin, kapitalizmin ya modern laik toplumsal biçimiyle ya da dindar, muhafazakâr biçimiyle ilişkilendirilebilir olduğunu görebiliriz. Ayrıca, bu her iki liberal formasyonun da kendine özgü bir milliyetçilik içerdiği gözden kaçırılmamalıdır. Bu noktada eğitim felsefeleri ve politikaları üzerine Türkiye egemen "siyasal toplumuna" (egemen partiler, parlamento ve devlet üst kademelerine) içkin süren hegemonya mücadeleleri, kapitalist toplumsal formasyonun varlığı üzerinden değil, kapitalizmin nasıl uygulanacağı, kapitalist toplumun kimlerce yönetileceği ve değerler yapısının nasıl belirleneceği, dolayısıyla Türkiye burjuva sınıfının oluşması ve genişlemesine hangi zümrelerin öncülük edeceği üzerinden şekillenmek durumunda kalmıştır.

Eğitim felsefesi belirli bir ontolojik dayanak üzerine kurulmaktadır. Her ontolojik ön kabul, eninde sonunda bir insan ve toplum anlayışını beraberinde getirmektedir. İnsan ve toplum anlayışı ortaya koymak, artık metafiziksel alanın dışına çıkmak, aynı zamanda siyasal bir söz söylemek anlamına gelmektedir. Felsefe, toplumu ilgilendiren ve etrafında kitlenin inşa olduğu, toplumsal yaşamın düzenini belirleyen ya da ona itiraz eden bir "praksis"e de işaret etmektedir. Düşünce, toplumu ilgilendirdiği anda metafiziksel alanda kalamaz, kendi gramerini parçalayıp, toplumsallaşır ve aynı ölçüde siyasallaşır. Bir eğitim felsefesi ortaya koymak, bir toplum felsefesi ortaya koymakla eş bir söylem inşa etmek anlamına gelmektedir. Bu nedenledir ki, ne pratik olarak eğitimin kendisi ne de eğitim felsefesi kuramları siyasal alana aşkın bir edim değildir (Kükürt, 2020). Eğitim de eğitim felsefesi de salt ontolojik bir koyut değil, aynı zamanda siyasal bir olgudur. Bu nedenledir ki eğitimin kendisi, bir çeşit yönetme yönetilme ve yöneltme sürecini barındıran bir olgu olması nedeniyle siyasal bir süreçtir. Bu anlamda bir ülke için bir eğitim felsefesi belirlemek,

## Seçilmiş Kaynaklar

- Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. Çev. V. Alp ve M. Özışık, İstanbul: İletişim Yay.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. Çev. Tahsin Yılmaz, İzmir: Ege Üniv. Yay.
- ERG, (2011). *Türkiye’de din ve eğitim son dönemdeki gelişmeler ve değişim süreci*, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG\\_T%C3%BCrkiyede-Din-ve-Egitim-Son-D%C3%B6nemdeki-Geli%C5%9Fmeler-ve-De%C4%9Fi%C5%9Fim-S%C3%BCreci.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_T%C3%BCrkiyede-Din-ve-Egitim-Son-D%C3%B6nemdeki-Geli%C5%9Fmeler-ve-De%C4%9Fi%C5%9Fim-S%C3%BCreci.pdf)
- Kükürt, R. O. (2019). *Eğitim Felsefesi. İçinde: Felsefeye Giriş*. (Ed. Murat Arıcı). Nobel: Ankara.

## Kaynakça

- Agamben, G. (2013), *Kutsal insan*, Çev. İsmail Türkmen. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Alston, W. P. (1998), *Empiricism*. Routledge Encyclopedia of Philosophy, Routledge, London.
- Ak Parti-2023 Vizyonu. (2015). 4. Olağan Büyük Kongre: 2023 Siyasî Vizyonu, <http://www.akparti.org.tr/media/272148/2023-vizyonu.pdf>, (05.03.2020).
- Altunya, N. (1998). *Türkiye’de öğretmen örgütlenmesi (1908-2008)*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. Çev. V. Alp ve M. Özışık, İstanbul: İletişim Yay.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması, *Doğuanadolu Araştırmaları*, 6(1), 82-88.
- Atatürk, M. K. (1923). *İzmir İktisat Kongresi Açılış Konuşması*. Haberler Belgeler Yorumlar, (100. Doğum Yılında Atatürk’e Armağan Dizisi: 16), 3.b., Ankara: AÜSBF Yayınları, No:471.
- Atatürk, (1924). *Atatürk’ün söylev ve demeçleri*, 1952. Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Atatürk. (1925a). *Kastamonu söylevi*, <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/kastamonuda-ikinci-konusma>

- Atatürk. (1925b). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*, 1952. Ankara: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Atatürk. (1928). *Atatürkçülük, Atatürk'ün görüş ve direktifleri* (1998), İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Atatürk, (1935a). *İzmir fuarı açılış konuşması*, <https://www.ttk.gov.tr/belgelerle-tarih/ataturk-ilkeleri-bellekten-makale/>
- Atatürk. (1935b). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*, 1952. Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Atatürk. 1938. <https://www.turk.org.au/basogretmen-ataturk/>
- Augustine, S. (1950), *The city of god*. Translated by Marcus Dods, New York: Random House.
- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*, çev. Fatma Gök ve diğ., Ankara: Eğitim Sen Yay.
- Aquinas, T., (1993). *Varlık ve öz üzerine, içinde*. Çotuksöken, B. & Babür, S. *Orta Çağda Felsefe*, pp. 263-307, İstanbul: Kabalıcı.
- Ateş, K. (2011). *Yurttaşlığın kıyasında aleviler: Öz Türkler ve heretik ötekiler*. Ankara: Phoenix.
- Başar, E. (2004). *Millî Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920- 1960)*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Bauman, Z. (2016). *Modernite ve holokaust*, Çev. Süha Sertabiboğlu, İstanbul: Alfa.
- Bernasconi, R. (2011). *Hegel'in bütünlüğünün ve Heidegger'in sonluluk felsefesinin ötesine*. Çev. Zeynep Direk, pp.215-232, içinde Zeynep Direk(ed.), *Levinas okumaları*, İstanbul: Pinhan.
- Brett, A. S. (2006). Political philosophy,, in McGrade, A.S. (ed.), *The Chambridge companion of medieval philosophy*, pp. 276-295, Cambridge Companions Online © Cambridge University Pres. 05.12.2014, from <http://copyright.me/Acervo/livros/CAMBRIDGE%20COMPANIONS.%20MCGRADE,%20A.%20S.%20%20%28org%29.%20Medieval%20Philosophy.pdf>
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, Ankara.
- Bora, T. (2017). *Cereyanlar: Türkiye'de siyasal ideolojiler*, İletişim: İstanbul.
- Boratav, K. (2002). İktisat Tarihi (1908-1980). *Türkiye tarihi: Çağdaş Türkiye 1908-1980* içinde. (s. 297-380). cilt 4. der. S. Akşin. İstanbul: Cem Yayınları.

- Boratav, K. (2009). *Türkiye iktisat tarihi 1908- 2009*. Ankara: İmge Yayınları.
- Bumin, T. (2003). *Tartışılan modernlik: Descartes ve Spinoza*. İstanbul: YKY.
- Cangızbay, K. (2013). AKP, Korsan/Gayri Nizami Kapitalizmin İktidarındır, içinde. *Akp, İlmî İslâm, Neoliberalizm*, ed. Fikret Başkaya, Ankara: Ütopya Yay.
- Carnoy, M. (2014). *Devlet ve siyaset teorisi* Çev. Metin Yetiş. Ankara: Dipnot Yay.
- Cassirer, E. (1984). *Devlet efsanesi*, Çev. Necla Arat, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cevizci, A. ( 2011 ). *Eğitim felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Çelik, N. B. (2009). Kemalizm: Hegemonik Bir Söylem, içinde *Modern Türkiyede Siyasî Düşünce: Kemalizm*, ed. M. Belge, T. Bora ve M. Gültekinçil, İstanbul: iletişim yay.
- Çiğdem, A. (1997). *Akıl ve toplumun özgürleşimi*, Ankara: Vadi Yay.
- Çotuksöken, B. ve Babür, S. (1993). *Orta çağda felsefe*. İstanbul: Kabalcı.
- Demirel, S. (1975). *Büyük Türkiye*, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Derrida, J. (2006). Şiddet ve metafizik, *Cogito*, 47-48, 62-161.
- Derrida, J. (2010). *Gramatoloji*. Çev. İsmet Birkan. İstanbul: BilgeSu Yay.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. Çev. Tahsin Yılmaz, İzmir: Ege Üniv. Yay.
- Din Şurası, (2014). *Cumhurbaşkanının 5. din şurası açılış konuşması*, <https://www.tcgb.gov.tr/haberler/410/1548/bizim-mucadelemiz-hak-hukuk-adalet-ve-200-yildir-esirgenen-haklarin-teslimi-mucadelesidir>
- Eğitim Sen, (2018a). *2017-2018 Eğitim öğretim yılı sonunda eğitimin durumu raporu*, <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/E%C4%9Fitimin-Durumu-Raporu-7-Haziran-2018.pdf>
- ERG, (2011). *Türkiye’de din ve eğitim son dönemdeki gelişmeler ve değişim süreci*, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG\\_T%C3%BCrkiyede-Din-ve-Egitim-Son-D%C3%B6nemdeki-Geli%C5%9Fmeler-ve-De%C4%9Fi%C5%9Fim-S%C3%BCreci.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_T%C3%BCrkiyede-Din-ve-Egitim-Son-D%C3%B6nemdeki-Geli%C5%9Fmeler-ve-De%C4%9Fi%C5%9Fim-S%C3%BCreci.pdf)
- Finamore, J. ve Berchman, R.M. (2007). *Metaphysical patterns in platonism. ancient, medieval, renaissance and modern times*. Eds. University Press of the South,, University Press of the South.
- Gerger, H. (2012). *Türk dış politikasının ekonomi politiği*. Yordam Kitap Yay. İst.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji kısa fakat eleştirel bir giriş*. Çev. Ü. Y. Battal, Ankara: Phoenix Yayınları.

- Green, A. (1997). *Education, globalization, and the nation state*. London: Macmillan Press.
- Gramsci, A. (1986). *Hapishane defterleri*. Çev. Kenan Somer. İstanbul: Onur Yayınları.
- Gökçe, A. T. (2013). Yeni Ekonomik düzen, eğitim reformları ve eğitimin geleceği, içinde. *Eğitim Sosyolojisi*, ed. M. Türkkahraman ve İ. Keskin, s.249-272, Lisans Yay. [https://www.researchgate.net/publication/271527754\\_Yeni\\_Ekonomik\\_Duzen\\_Egitim\\_Reformlari\\_ve\\_Egitimin\\_Gelecegi/download](https://www.researchgate.net/publication/271527754_Yeni_Ekonomik_Duzen_Egitim_Reformlari_ve_Egitimin_Gelecegi/download)
- Harvey, D. (2006). *Postmodernliğin durumu*, çev. Sungur Savran, İstanbul: Metis yayıları
- Hasan Ali Yücel (1943). *2. Millî Eğitim Şurası*.
- Hegel, G. W. F. (1975). *Lectures on the philosophy of world history*, trans. H.B. Nisbet. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Tini görüngübilimi*. Çev. Aziz Yardımlı, İstanbul: İdea Yay.
- Hobsbawm, E. (2013). *Kısa 20. Yüzyıl: aşırılıklar çağı*. Çev. Yavuz Alogan. Everest: İstanbul.
- Horkheimer, M. ve Adorno, T. (1996). *Aydınlanmanın diyalektiği*. Çev. O. Özgül İstanbul: Kabalıcı Yayınları.
- Ives, P. (2011), *Gramsci'de dil ve hegemonya*. Çev. Ekrem Ekici, İstanbul: Kalkedon.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı. (1926). Maarif Vekâleti Yayınları, İstanbul.
- İlk Mektepler Talimatnamesi. (1929). Devlet Basımevi: İstanbul.
- İlkokul Programı (1936). Devlet Basımevi: İstanbul.
- Jessop, B. (2008), *Devlet teorisi: Kapitalist devleti yerine oturtmak*,. Çev. A. Özcan, Ankara: Epos.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*, Elhan Kitap: Ankara.
- Kazgan, G. (1995). *Yeni ekonomik düzende Türkiye'nin yeri*, İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kazgan, G. (1999), *Tanzimat'tan XXI. yüzyıla Türkiye ekonomisi*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kocabaş, K. (2010). *Aramızdan ayrılışının 50. yıldönümünde İsmail Hakkı Tonguç ve okul öncesinden yükseköğretime eğitim sorunları, çözüm önerileri Sempozyum Bildirileri*. İzmir: YeniKuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.
- Koçak, C. (2002). Siyasal tarih (1923-1950). *Türkiye tarihi: Çağdaş Türkiye: 1908-1980 için-* de (s.85-177). cilt 4. der. S. Akşin. İstanbul: Cem Yayınları.

- Köker, L. (2000). *Modernleşme, Kemalizm ve demokrasi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kükürt, R. O. (2007). *Eleştirel pedagoji açısından E. Levinas'ta öteki kavramı* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kükürt, R. O. (2019). *Eğitim Felsefesi. İçinde: Felsefeye Giriş*. (Ed. Murat Arıcı). Nobel: Ankara.
- Kükürt, R. O. (2020). *Türkiye'de eğitim politikaları üzerine hegemonya mücadelesinde iktidar, sendikalar ve eğitimcilerin siyasal konumlanışları* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laclau, E. ve Mouffe, C. (2008). *Hegemonya ve sosyalist strateji*. Çev. Ahmet Kardam, İletişim, İstanbul.
- Laclau, E. (2003). *Evrensellik, kimlik ve özgürleşme*. Çev. E. Başer, İstanbul: Birikim.
- Laclau, E. (2007). *Popülist akıl üzerine*. Çev. Nur Betül Çelik, Ankara: Epos.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity*, Çev. Alphonso Lingis, Duquesne University Press: Pittsburg, Pennsylvania.
- Lyotard, J. F. (1979). *The postmodern condition: A Report on knowledge*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Mack, M. (2003). *German idealism and the Jew*, The University of Chicago Press: US.
- Makal, M. (1990). *Köy Enstitüleri ve ötesi*, Köy Enstitülerinin Kuruluşunun 50 Yılına Armağan, İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Markie, P. (2017). Rationalism vs. empiricism, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.),  
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/rationalism-empiricism>
- MEB. (1993). *T.C Hükümet programlarında eğitim (1920-1993)*. Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzeri-*  
[nehttps://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)
- Menderes, A. (1950). TBMM Tutanak Dergisi, Dönem 9, cilt 1.
- Menderes, A. (1956). Başvekilin Konya Nutku, *Sebilürreşad*, IX(212), 179-182.
- Miller, A. (2019). Realism, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.),  
<<https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/realism/>>.



- Millî Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi 30, sy. 1475 (23 Ekim 1967): 371-372.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, 1739 sayılı. (1973).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Moody, e.a. (1958). Empiricism and metaphysics in medieval philosophy, *The Philosophical Review*, 67(2,), 145-163.
- Nordenbo, S. E. (2002). Bildung and the thinking of bildung, *Journal of Philosophy of Education*, 36( 3), 341-352.
- Ranciere, J. (2007). *Siyasalin Kıyısında*. Çev. A.U. Kılıç, İstanbul: Metis.
- Sassoon, A. S. (2012). *Gramsci'ye farklı yaklaşımlar*. Çev. M. K. Coşkun, dipnot, Ankara.
- Scheler, M. (2015). *Hınç*. Çev. Abdullah Yılmaz, Alfa: İstanbul.
- Selçuk, Z. (2004). *Yeni eğitim müfredatı*, <https://ozgurlukdunyasi.org/arsiv/254-sayi-175/632-yeni-egitim-mufredati-uzerine>
- Steinworth, U. (2009). *Rethinking the Western understanding of the self*. New York: Cambridge University Press.
- William, O. (1993). *Terimler üzerine*, içinde. Çotuksöken, B. ; Babür, S. *Orta Çağda Felsefe*, İstanbul: Kabalıcı.
- Taşdöven, Z. (2013). *Demokrat parti döneminde eğitim anlayışı (1950-1960)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: 9, C. VI, Birleşim I, Toplantı Olg. 29.05.1950, s. 29.
- Tebliğler Dergisi (1967). Millî Eğitim Bakanlığı, 1475, 371-372.
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu, (1924). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>
- Toprak, B. (2013). Dinci Sağ, içinde *Geçiş Sürecinde Türkiye*, Derleyen: I.C. Schink&E.A. Tonak, Belge yay: İstanbul.
- Toprak, Z. (1992). Popülizm ve Türkiye'deki Boyutları, *Tarih ve Demokrasi - Tarık Zafer Tunaya'ya Armağan*, İstanbul; Cem Yayınları.
- Touraine, A. (1995). *Modernliğin eleştirisi*. Çev. H. Tufan. İstanbul: YKY.
- Tuğal, C. (2014). *Pasif devrim: İslâmî muhalefetin düzenle bütünleşmesi*. Çev. Ferit Burak Aydar, Koç Üniversitesi Yay: İstanbul.
- Tuncay, M. (2002). *Siyasî Tarih (1950-1960)*, *Türkiye Tarihi: Çağdaş Türkiye 1908-1980* içinde. (s. 177-184). cilt 4. der. S. Akşin. İstanbul: Cem Yayınları.

- Türkiye İktisat Kongresi, (1923). [https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/T%C3%BCrkiye\\_%C4%B0ktisat\\_Kongresi](https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/T%C3%BCrkiye_%C4%B0ktisat_Kongresi)
- Vanzo, A. (2016). *Empiricism and rationalism in nineteenth-century histories of philosophy*, *Journal of the History of Ideas*, University of Pennsylvania Press, Volume 77, Number 2, April 2016, pp. 253-282.
- Yavuz, H. (2005), *Modernleşen Müslümanlar: Nurcular, Nakşiler, Millî Görüş ve AK Parti*. Çev. Ahmet Yıldız, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Zürcher, E. J. (2016) *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. Çev. Yasemin Saner. İstanbul: İletişim 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, (1973).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
1. Kalkınma Planı, (1963). [https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Birinci\\_Bes\\_Yillik\\_Kalkinma\\_Plani-1962-1967.pdf](https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Birinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1962-1967.pdf)
5. Millî Eğitim Şurası, (1953).  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164807\\_5\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf)
6. Millî Eğitim Şurası, (1957).  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164847\\_6\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164847_6_sura.pdf)

# Eğitimde Politika Geliştirmede Gözetilecek Temel Konular

“Bir yıl sonrasını düşünüyorsan tohum ek, ağaç dik on yıl sonrası ise tasarladığın. Ama yüzyıl sonrası ise düşündüğün, halkı eğit.”

Kuan-Tzu (MÖ 1000)

## Giriş

Eğitimde politika geliştirme sürecinde gözetilecek temel kavramlar ve konuların ele alındığı bu bölümde eğitim hakkı, engellilik, eğitim özgürlüğü, sosyal adalet eşitlik ve eğitim, demokrasi ve eğitim, toplumsal ve cinsiyet eşitliği eğitimi kavramları üzerinde durulmuştur. Eğitim politikaları bir ulusun yetiştirmesini istediği insan tipinin belirlenmesi, bu insanın topluma uyum sağlamasını amaç edinen ulusal projelerdir. Ulus bilincinin oluşturulmasında, toplumsal değerler, ideoloji ve kuralların bireylere aktarılması eğitim sisteminin görevidir. Eğitim politikaları bir milletin düşünce dünyasından sanat zevkine, siyaset bilimine kadar birçok alanda bireyleri ve toplumu etkilemektedir (Gümüş, 2015). Eğitim, sağlık ve kişisel özgürlüklerle birlikte; insanı, tüm kalkınma çabalarının odak noktasına koyan, refahı artıracak en önemli koşullardan birisidir. Eğitim insani gelişme için tüm bireylerin var olan kapasitelerini arttıran en temel insan hakları arasında yer alır. Eğitimin geleceğine yönelik yapılan her türlü plan ve politikalar, değişen koşullara göre eğitim sürecinin tasarlanmasına katkıda bulunmaktadır (Çalık ve Koşar, 2018). Yapılan her planda insanın temel hakları gözetilmeli, her bir vatandaşın bu haklardan en üst düzeyde yararlanabilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır. Sosyal devlet olmanın temel şartı toplumsal refahın toplumun her kesime ulaştırılmasıdır ve bu amaca yönelik sosyal politikalar geliştirilmelidir. Sosyal politika, devletin sorumluluğunda olan toplumsal sınıflar arasındaki sosyal eşitlik ve adaleti sağlama, bu sınıfların çıkarları arasında uzlaşma yapmaktır

(Koray, 2008; akt. Hatipler, 2019). Devletin ilk görevi vatandaşlarının tamamını tüm haklarından yararlanabilmeleri adına temel eğitimden geçirmektir. Temel eğitim alan her vatandaş eğitim hakkından yararlanarak demokratik olmayı öğrenecek, hiç kimsenin dil, din, ırk, cinsiyet gibi ayrımcılığa uğramaması gerektiğinin farkına varacak, yeteneği doğrultusunda bir meslek edinecek kendisinin ve ailesinin, aynı zamanda toplumun refahına katkı sağlayacaktır. Politika yapıcılar tüm vatandaşların temel haklarından yararlanmalarını gözetecek plan program yapmalıdır.

### **Eğitim, Öğrenim Hakkı ve Ödevi**

İnsanların doğuştan getirdiği haklar uluslararası ve ulusal yasalarda açıkça belirtilmiştir. Tüm insanlar özgür doğar, onur ve haklar konusunda eşittirler. Her insanın akli ve vicdanı vardır, birbirlerine karşı kardeşlik duygusu ve anlayışı içinde davranmalıdırlar (Resmî Gazete, 1949). Tarihe bakıldığında insan hakları fikri 1789 yılında Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi ve 1948 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi yayınlanmış, daha sonra bu iki açıklama dünyada uygulanan birçok siyasi ve hukuki önemli bir şekilde etkileyip dönüştürmüştür (Birinci, 2017). 10 Aralık 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26.Maddesinde tanımlanan eğitim hakkına göre bireyin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin ilk ve temel aşamada parasız olup ilköğretimin zorunlu olduğu belirtilmiştir. Teknik ve meslekî eğitim kademesinin herkese açık olduğu, yükseköğretimin ise yeteneklere göre tüm bireylere tam bir eşitlik ile açık olması gerektiği yer alır. Verilecek eğitim insan kişiliğini geliştirmeli, insan haklarına ve temel özgürlüklere karşı saygıyı güçlendirmelidir. Verilen eğitim tüm ulusların, ırkların ve dinsel toplulukların birbirine karşı dostluk, anlayış ve hoşgörüsünü desteklemelidir. Ayrıca barışı korumaya yönelik Birleşmiş Milletlerin çalışmalarını geliştirmelidir. Anne ve babaların çocuklarının alacağı eğitim türünü seçme hakkı da bulunmaktadır.

Bu sözleşmede yer alan hakların devamı olan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de eğitim, hak olarak tanımlanmıştır. Bu sözleşmeye göre on sekiz yaşına kadar her birey çocuk sayılır, ancak erken yaşta reşit olma durumları hariç tutulmuştur. Bu sözleşmeyi imzalayan ülkeler bildiride yer alan tüm hakları, kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş

ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeden tanıyarak taahhüt etmek durumundadırlar. Bu Sözleşme Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda 20 Kasım 1989'da kabul edilerek çocuklarla ilgili temel haklar güvence altına alınmıştır. Bu ve benzer diğer sözleşmelere imza atan devletler bu hükümlere uymak durumundadırlar. Anayasanın 90. Maddesine göre usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir (Resmî Gazete, 1982).

İnsan hakları ve çocuk hakları bildirilerinde yer alan hükümler Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi olarak güvence altına almıştır. Bu maddeye göre hiç kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz, bu hakkın kapsamı kanunla düzenlenir. Eğitim ve öğretimin, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına uygun olarak devletin gözetimi ve denetimi altında yapılması gerekir. Bu belirtilen maddelere aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Anayasaya sadakat borcunu eğitim ve öğretim hürriyeti ortadan kaldırmaz. Yine bu maddede ilköğretimin, kız ve erkek tüm vatandaşlar için zorunlu olduğu, devlet okullarında parasız olduğu belirtilmiştir. Özel okulların uyması gereken kurallar, devlet okulları için belirlenmiş seviyeye uygun olarak, açıklanan kanun ve yönetmeliklerle düzenlenmektedir. Devlet tarafından, ekonomik yönden yoksun kalmış çocuklara, başarılı öğrencilere eğitim öğretimlerini sürdürebilecekleri şekilde burslar ve başka yollarla ihtiyaç duydukları yardımlar yapılır. Özel durumları nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri topluma yararlı olacak şekilde gereken tedbirler alınır. Eğitim ve öğretim kurumlarının araştırma, inceleme, eğitim ve öğretim ile ilgili faaliyetleri yürütmesi, sadece bu işlerle ilgilenmesi gerekir. Eğitim kurumlarının bu çalışmaları her ne şekilde olursa olsun engellenmemelidir. Eğitim ve öğretim kurumlarından yararlanan Türk vatandaşlarına Türkçeden başka herhangi bir dil, ana dilleri olarak öğretilemez ve okutulamaz. Eğitim öğretim verilen kurumlarda okutulması planlanan yabancı diller ve bu dillerle eğitim öğretim verecek okulların uyması gereken kurallar kanunla düzenlenir. Uluslararası anlaşma hükümleri saklıdır şeklinde açıklanmaktadır (Resmî Gazete, 1982).

Türkiye'de 1961 yılında yapılmış Anayasa'da eğitim hakkı, devletin yerine getirmekle yükümlü olduğu bir ödev gibi ele alınırken, 1982 yılında yapılmış ve hâlâ geçerliliğini sürdüren Anayasa'da kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı belirtilmiştir. 1961 Anayasası eğitimde eşitlik bakımından daha üstün bir şekilde tanımlanmışken, günümüzde eği-

### Seçilmiş Kaynaklar

1. Öğretmen Olmak, İrfan Erdoğan-Doğan Cüceloğlu
2. Savaşçı, Doğan Cüceloğlu
3. Martı Jonathan Livingston, Richard Bach
4. Yetişin Çocuklar, Selçuk Şirin
5. Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi, Edgar Morin
6. 21.Yüzyıl için 21 Ders, Yuval Noah Harari
7. Ölümcül Kimlikler, Amin Maalouf

## Kaynakça

- Akça, Y., Şahan, G. ve Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3, 394-403.
- Altunya, N. (1997). *Eğitim Hakkı*. Ankara: Eğitim Kurultayı.  
<http://www.imo.org.tr/resimler/ekutuphane/pdf/1390.pdf>
- Bal Demirgöz, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi, Kashed*, 1(1), 15-28.
- Bingöl, B. (2012). Türkiye için bir eğitim hukuku teorisinin gerekliliği araştırması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25-38.
- Birinci, G. (2017). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kısa tarihi I: Milletler Cemiyeti'nden Birleşmiş Milletler'e. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 50-81.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen olmak, bir cana dokunmak*. Final Kültür Sanat Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Savaşçı*. Remzi Kitabevi.
- Çondur, F., Yenipazar, A. ve Cömertler, N. (2020). Engelli istihdamının Dünyada ve Türkiye'deki görünümü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (Asead)*, 7(5), 347-362.
- Çalçalı, Ö. (2019). Türkiye'de kamu eğitim harcamalarının gelişimi ve OECD ülkeleri ile PISA etkinlik karşılaştırması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi. İİBF Dergisi*, 9(2), 449-474.
- Çalık, T., Koşar, S.,(2018) Türk eğitim politikasının devlet politikası olarak düzenlenmesi ihtiyacı. *Devlet Dergisi*, 338.
- Çalışkan, N. (2020). Kız çocuklarının okullaşma oranları tartışması, 1970'ler düzeyine mi düştük? Sivil sayfalar. <https://www.sivilsayfalar.org/2020/07/10/kiz-cocuklarinin-okullasma-oranlari-tartismasi-1970ler-duzeyine-mi-dustuk/>
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- ERG. (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. ERG Raporları. Sabancı Üniversitesi.

- ERG. (2019). *Eğitimin İçeriği. Eğitim İzleme Raporu.*  
[https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/EIR\\_Egitimin\\_Icerigi.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/EIR_Egitimin_Icerigi.pdf)
- Eroğlu, N. (1999). Eğitim, eğitimde özgür ortamın önemi ve Türkiye. *Köprü Üç Aylık Fikir Dergisi*, 68.
- Gümüş, A. T. (2012). Eğitim hakkının dönüşümü. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 119-134.
- Gümüş, A. (2015). *Türkiye’de eğitim politikaları.* Edt. Gümüş, A. Siyasal bir kurgu olarak Türkiye’de eğitim politikaları. İlem Kitaplığı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Harari, Y. N. (2018). *21.Yüzyıl için 21 Ders*, Çev. Selin Sıral. Kolektif Kitap.
- Hatipler, M. (2019). Sosyal politikanın çalışma alanı olarak eğitim ve eğitimde bilgi teknolojisi eğitim programları ve eğitim-öğretim program tasarımı. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 3(6),36-50.
- İllich, İ. D. ( 2018). *Okulsuz toplum.* İstanbul: Şule Yayınları.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). 10. Kalkınma planı, eğitim sisteminin kalitesinin artırılması. Özel ihtisas komisyon raporu. ISBN 978-605-4667-92-5 Yayın No: KB: 2893.
- Kaplan, P. (2020). LGS eşitsizliği: Anne ve babanın eğitimi kadar başarılısın.  
<http://www.pervinkaplan.com/detay/lgs-esitsizligi-anne-ve-babanin-egitimi-kadar-basarilisin/12349>
- Kızılloluk, H. (2010). Eğitimin politik temelleri. Edt. Saylan, N.,ve Diğ. *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (2006) *Eğitimin geleceği için gerekli yedi bilgi.* Sunuş, Çev. Hüsnü Dilli, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Küresel Eğitim Fırsatlarının Finansmanı Uluslararası Komisyonu (2016) Öğrenen kuşak: Değişen bir Dünya için eğitime yatırım.  
[https://www.unicefturk.org/yazi/egitim\\_hakki?gclid=Cj0KCQjwzvb7BRDIARIsAM-A6-00nV6d612nDD0vg1YDTX\\_ru0Jem5kod3-bFRj-h0C18Yby4J\\_Q1IaAkAcEALw\\_wcB](https://www.unicefturk.org/yazi/egitim_hakki?gclid=Cj0KCQjwzvb7BRDIARIsAM-A6-00nV6d612nDD0vg1YDTX_ru0Jem5kod3-bFRj-h0C18Yby4J_Q1IaAkAcEALw_wcB)
- Maalouf, A. (2019). *Ölümcül kimlikler.* Çev. Aysel Bora. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MEB. (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim.* Edt. E. Türk, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.



- MEB. (2019). Millî eğitim temel kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı,  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Morin, E. (2006). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. Çev. Hüsnü Dilli, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Okutan, M. (2010). Türk eğitim sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. <http://www.insanbilimleri.com>
- Özateş Gelmez, Ö, S. (2018). Engelliliğe ilişkin varsayımların keşfi: "Görmezden gelme" ya da "normal dışı görme". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(5), 192-200.
- Orhan, S. ve Genç, K, G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.
- Özsoy, S. (2004). Demokrasi eğitiminin imkânsızlığı üzerine. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Bildiriler Kitabı, 150-161.
- Resmî Gazete. (1949). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*, Bakanlar Kurulu Kararı, 7217.
- Resmî Gazete. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*.  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>
- Resmî Gazete. (2009). *Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme (CRPD)*, Milletlerarası Sözleşme. 14 : 27288.
- Richard, B. (2000). *Martı Jonathan Livingston*, Çev. Kader Ay Demireğen, Epsilon Yayınevi.
- Suskind, D. ve Suskind, B. (2018). Otuz milyon kelime, Çev.Orhan, E,E., Satılmış, B. Buzdağı Şahan, G. (2006) Okul Öncesi Eğitimde Okula Hazırlık Eğitimi, *Eğitim ve Denetim Dergisi*, TEM SEN.
- Şahan, G. (2018). *Education of women In Turkey*, Edt. Çetin, T,Şahin, A., Mulalíc, A, Obralic, N, New Horizons in Educational Sciences, I, Lambert Academics Publishing.
- Şahan, G. (2018). *Göçmen çocukların eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, (4), 1341-1354.
- Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.

Turhan, M. (2009). Eğitimin hukuksal ve siyasal temelleri, Edt. Arslan, M., ve. Diğ. *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Üner, S. (2008). Toplumsal cinsiyet eşitliği. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

UNICEF. (2020). *Uzaktan eğitimde erişilebilirlik raporu*.

<https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BClenleri/unicef-taraf%C4%B1ndan-yay%C4%B1nlanan-yeni-rapora-g%C3%B6re-d%C3%BCnyadaki-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-en-az-%C3%BC%C3%A7te-biri>

World Economic Forum (WEF). (2020). *The Future of jobs report*. [www.weforum.org](http://www.weforum.org)

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji, Ivan Illich ve Paulo Freire'in eğitim anlayışı üzerine*. Ankara: Anı Yayıncılık.

# Uluslararası Örgütler ve Eğitim Politikaları

## Giriş

Eğitim konusu insanlık tarihi kadar eski olsa da konunun önem kazanıp gündeme gelmesi nispeten daha yenidir. 19. yüzyıl'ın yarısına kadar olan dönemde eğitim Batı'da büyük oranda Kilise ve Ticaret erbabının elinde iken, Doğu'da ve dünyanın başka yerlerinde dinî cemaatler, ticaretle uğraşan esnaf birlikleri ve iktidarı elinde bulunduran elitlerin kontrolündeydi. 19. yüzyıl'ın yarısından itibaren ise imparatorluk, krallık ve derebeylik gibi yapıların 1789 Fransız Devriminin yarattığı esintiyle yok olmaya yüz tutmalarını takiben özellikle milliyet temeline dayalı devletler kurulmaya başladı. Bu dönem eğitimin bir ulus ya da devletin ortak kimliğinin oluşması için ne kadar önemli olduğunun anlaşılmasına başlandığı bir zamana denk gelmektedir. 19. Yüzyıl'ın sonu ve 20. yüzyılın başı dünyanın birçok yerinde ulus devletlerinin oluşmaya başladığı görülmektedir. Ulus devletlerin sahnede yer almasıyla birlikte eğitim politikası onların kaçınılmaz görev alanı olamaya başladı (Althusser, 1983). Dönemin eğitim sistemleri devletin kendi yasal hakkını yine kendi ulusal sınırları içinde gerçekleştirmesine yardım etti. Böylece halkın ve diğer devletlerin nezdinde devletin meşruiyeti kabul görmüş oldu.

Zira her geçen yıl eğitimden yararlanmak isteyenlerin sayısının artışı takiben eğitimde yeni kademelere geçildi; böylece, önce ilköğretim ve daha sonra da yükseköğretim düzeyinde yeni okullar açılmaya başlandı. Ulus devletlerinin diğer birçok sektörde olduğu gibi eğitimde de kontrol ve denetimi tümünden ele geçirmeye başlamasıyla dinî cemaatler ve ticaret erbabı gibi kesimlerin eğitim üzerindeki etkisi azalmaya başladı.

Eğitimde diğer önemli bir kırılma da hemen hemen aynı dönemlerde Japonya, Rusya ve bazı Batı Avrupa devletleri gibi ülkelerde yayılmaya başladı. Bu ülkeler eğitimde kendilerinden daha ileride olduğunu düşündükleri devletlerin sistemlerini politika transferi yoluyla kısmen ya da tamamen kendi ülkelerine adapte etmeye başladılar. Buna en tipik örneği 1870'lerden itibaren Meiji

yönetimindeki Japon devletin ABD ve Almanya'ya hükümet temsilcileri göndererek onların eğitim sistemlerini inceletmesidir (Sahlberg, 2016).

Yaklaşık aynı dönemlerde özellikle endüstri toplumu olmayı büyük oranda başarmış ve böylece kısmen toplumun refah düzeyini arttırmış ABD ve bazı Avrupa ülkeleri kendilerine göre toplumsal kalkınmasını yerine henüz getirememiş ülkelerde nüfuz sahibi olmak için uzun vadeli planlar gerçekleştirmeye yönelik adımlar atmaya başlamışlardı. Yeni döneme ilişkin bu kolonyal niyet ve çabalar çerçevesinde söz konusu ülkeler, başka ülkelerde başta ticaret ve sağlık olmak üzere eğitim alanında girişimde bulundular. Bu çabalarında misyonerlik faaliyetlerinden yararlanmaktaydılar. Örneğin Rockefeller Vakfı ilk önce Osmanlı daha sonra ise Cumhuriyet döneminde Anadolu'ya hayırsever faaliyetlerde bulunmak üzere gelmiş ve gittikleri yerlerde onlara çok yardım ve yol göstericiliği dinî misyonerler yapmıştır. Çünkü misyonerlerin bu topraklardaki varlığı çok daha önceki yıllara dayandığından toplumu daha iyi tanımaktaydılar (Küçük, 2018).

20. Yüzyıl'a gelindiğinde dünya birçok büyük gelişmeye doğru yolda maktaydı. Yüzyıl'ın başında I. Dünya ve yüzyılın ikinci çeyreğinde ise II. Dünya Savaşı yaşanmış ve bütün taşlar yerinden oynamıştı. Artık yeni paylaşım ve dengelerin tasarlanması gerekiyordu. Bu savaş bu yöndeki istek ve çabalara büyük bir fırsat vermişti denilebilir. 1944 yılında henüz savaş tam olarak sona ermeden ABD ve bazı Batı Avrupa devletlerinin inisiyatifiyle yeni döneme ilişkin toplantılar düzenlenmeye ve kararlar alınmaya başlanmıştı. Toplantılar sonuç vermiş ve Dünya Bankası (1944), Birleşmiş Milletler (1945) ve Uluslararası Para Fonu (1945) kurulmuştu. Bu çabayı gösterenlerin gerekçelerinde, bir daha bu ölçüde hiçbir savaşın olmaması için ortak amaç ve değerlerin oluşturulup herkesçe benimsenmesi gerektiği tezi ileri sürülmekteydi. Böylece güçlü ekonomik ve politik bağımlılık yoluyla ortak değerler üretilecek ve bu değerler yardımıyla yeni ve çok taraflı bir liberalizmin inşası gerçekleşmiş olacaktı. Bu bağlamda eğitim, liberalizmin barış ve kalkınma amacının gerçekleştirilmesine yardım edebilecek en önemli araçlardan biri olarak görüldü (Mundy, 1998; Ruggie, 1982). Özetle eğitim, ulusal egemenliği koruyan bir yapıdan daha büyük bir misyonla görevlendirilmiş başka bir yapıya dönüştü.

Eğitim, tam da bu dönemde özellikle ABD, İngiltere, Fransa ve Japonya gibi küresel gücün başat devletlerinin üzerinde oynayabilecekleri bir sektöre dönüşmekteydi. Küresel gücün Dünya Bankası (DB) ve Uluslararası Para Fonu

(IMF) gibi uluslararası aktörleri devreye girdi ve özellikle DB eğitime yönelik ilk yatırımlarını 1963 yılında gerçekleştirmeye başladı. İkiz kız kardeşler olarak bilinen kapitalizmin bu iki etkin enstrümanı faaliyetlerinde birbirlerini tamamlayıcı olarak çalışmakta ve birine üye olan ülke diğerine de üye olmak zorunda bırakılmaktaydı.

1980'lere gelindiğinde dünyanın ekonomik anlamda önde gelen ülkelere neoliberalizm uygulamaları devreye sokuldu. Söz konusu ülkeler, ödemeler dengesi sorunu yaşayan ülkelerin hem bu borçlarını ödeyebilmeleri hem de kalkınmalarına devam edebilmeleri için IMF ve DB aracılığıyla kendilerine dikte edilen özelleştirme ve benzeri katı uygulamaları kabul etmesini sağladılar. Bu dönem neoliberalizm etkisinde yapılan düzenlemeler eğitim sektörünü de olumsuz bir biçimde etkiledi (Harvey, 2005).

Neoliberalizm henüz etkisini yitirmeden özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri her yönüyle etkileyen bir başka kapitalist ideolojik düşünce akımı devreye girdi. Küreselleşme olarak adlandırılan bu yeni akım her alanda karşılıklı geçiş ve dolaşımı özgürleştiriyor gibi lanse edilse de aslında daha çok para, mal ve hizmetlerin serbestçe dolaşımını mümkün kılıyordu. Bunun anlamı artık hiçbir ülke ya da bölge dış etkilere kapalı kalamayacak ve dışarıdan gelen her türlü etkiye açık olacaktı. Lawn ve Grek'e (2012) göre küreselleşme ulus devletlerin eğitim dâhil hemen hemen bütün alanlardaki gücünü zayıflatarak en büyük darbeyi onlara vurmuştu. Örneğin 1983 yılında ABD'de yayımlanan Risk Altındaki Bir Ulus ve 1988 yılında İngiltere'de yasalanan Eğitim Reformu Yasası (ERA) çok sayıda ülke tarafından da dikkate alınmış ve eğitimde reform yapma süreci başlamıştı (Levin ve Fullan, 2008; Sahlberg, 2016).

Sonuç olarak, tarihsel dönemler belirtilerek eğitimin zamanla değişiklikler yaşayıp 21. Yüzyıl'da küresel dünyanın vazgeçemediği bir elemanı haline nasıl geldiği kısaca açıklanmaya çalışıldı. Bu kısa açıklamadan da anlaşılabilirliği gibi, kapitalist sistem ekonomik bir bağlamda anlaşılabilirliği da aslında onun öyle olmadığı ve hemen hemen her türlü insan etkinliğinin ekonomiyle olan bağlantısından dolayı, eğitimin de kapitalistler açısından her zaman ve her yerde izlenmesi, kontrol edilmesi ve yönlendirilmesi gereken bir ekonomik alan olduğu görülmektedir. Özetle, DB, IMF, UNESCO, UNICEF, OECD, AB ve daha nice uluslararası örgüt bu büyük kapitalist sistemin döndürülmesi için çaba gösteren ülkelerin hegemonya kurmasına ve devam ettirmesine yardımcı olan hem ideolojik hem de baskı aracıdır. Eğitim de bu kuruluşların çoktandır

etkilemeye ve yönetmeye çalıştıkları bir alandır. Bu çalışmanın devamında bu örgütlerin eğitimi ve dolayısıyla eğitim politikalarını nasıl etkilediği anlatılacaktır.

### **Eğitim Politikasının Küreselleşmesi**

Eğitim ve okullaşma, küresel ekonomik birleşme ve uluslararasılaştırma süreçlerini uzun bir süredir olumsuz bir şekilde ve derinden etkilemektedir. Batılı devletlerin yeni oluşturulan eğitim sistemleri dünyanın her yerinde kolonyal güçlerce yürütülürken, 19. Yüzyıl ile 20 yüzyılın başlarındaki kadar belirgin olmasa da modern tarih boyunca galip güçler, dinsel hareketler ve ticaret adamları eğitim ve kültürel etkileşime yönelik yeni yaklaşımlar benimsediler. Yine de özne olarak eğitimin kendisi uluslararası örgütler ve politika geliştirenler için 20. Yüzyıl'ın ortalarına kadar resmî bir sorun alanı olma özelliği taşımamaktaydı. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'nin oluşturulması, eğitimde gerçekleştirilecek küresel politikalar bakımından yeni bir dönemi işaret etmekteydi. Bu yeni dönemle, eğitim sistemlerini etkileyip dönüştürmek ve küresel eğitim standartlarını oluşturmak için karşılıklı, çok taraflı ve hükümetler dışı çabaların ortaya çıkıp yaygınlaşması sağlandı.

Bugün, hükümetler gittikçe artan bir şekilde küresel eğitimde gerçekleşen değişim ve politika yapım biçimleriyle uğraşmaktadır. Söz konusu hükümetler bu yeni uğraşlarını Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), G8 Ülkeleri (G8), Dünya Bankası (DB), Uluslararası Para Fonu (IMF), Avrupa Birliği (AB-EU), Dünya Ticaret Örgütü (WTO) ve Güneydoğu Asya Uluslar Birliği (ASEAN) gibi farklı örgütlere üye olarak gerçekleştirilmektedir.

Eğitim sistemlerin performansının uluslararası düzeyde karşılaştırılması konusu medya için bir başlık atma meselesidir. Böylesi başlıklarla medya, eğitim başarısının ekonomik rekabetçilik için bir gösterge olduğu görüşüne göndermede bulunmaktadır. Asya, Orta Doğu ve Latin Amerika'da ortaya çıkan yeni güçler eğitim politikasıyla alakalı kalkınma ajansları ve eğitim örgütleri oluşturmuşlardır.

Devlet dışı aktörler ve kurumlar, güçlü ulusaşırı eğitim kurumları, profesyonel örgütler, teknoloji şirketleri, Rockefeller Vakfı gibi yeni yardımseverlik yapıları, çokuluslu sivil toplum destekleme ve savunma ağları ve Dünya

## Seçilmiş Kaynaklar

- Althusser, L. (2016). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (5. bs.; Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Anderson, B. (1991). *Hayali cemaatler, Türk tarih tezinden Türk İslâm sentezine*. Etienne Copeaux.
- Tomlinson, J. (1999). *Kültürel emperyalizm* (Çev. E. Zeybekoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

## Kaynakça

- Akyol, A. (1991). *Amerikan eğitim sistemi üzerine bir inceleme*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Althusser, L. (1983). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Amaral, A. ve Neave, G. (2009). The OECD and its influence in higher education: A critical revision. R. Bassett and A. Maldonado (Eds.), In *International organizations and higher education policy: Thinking globally, acting locally?* (pp. 82-98). New York: Routledge.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Au, W. (2009). *Unequal by design. High-stakes testing and the standardization of inequality*. New York: Routledge.
- Babb, S. ve Kentikelenis, A. (2018). *International Financial Institutions as Agents of Neoliberalism, in The Sage Handbook of Neoliberalism*. D. Cahill, M. Cooper, M. Konings, and D. Primrose (Eds.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Barnett, M. ve Finnemore, M. (1999). The Politics, power, and pathologies of international organizations. *International Organization*, 53(4), 699-732.
- Bonal, X. (2002). The World Bank global education policy and the Post-Washington consensus. *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 8-12.
- Boughton, J. M. (2001). *Silent revolution: International Monetary Fund, 1979-1989*. Washington, DC: International Monetary Fund.
- Breakspear, S. (2012). *The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. OECD Education Working Papers, No. 71, OECD Publishing. Erişim adresi: <http://10.1787/5k9fdqfqr28-en>

- Bretton Woods Project (Critical Voices on the World Bank and IMF): What are the main criticisms of the World Bank and IMF? Erişim adresi:  
<https://www.brettonwoodsproject.org/2019/06/what-are-the-main-criticisms-of-the-world-bank-and-the-imf/>
- Broome, A. ve Seabrooke, L. (2015). *Shaping policy curves: Cognitive authority in transnational capacity building*. Public Administration n/a-n/a
- Carnoy, M. (1998). National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.
- Castro, C. D. M. (2002). The World Bank policies: damned if you do, damned if you don't. *Comparative Education*, 38(4), 387-399.
- Chwieroth, J. M. (2009). *Capital Ideas: the IMF and the rise of financial liberalization*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cinoğlu, M. (2009). What does the PISA 2003 mean for Turkey? *Firat University Journal of Social Sciences*, 19, 43-50.
- David, S. A. (2005). The impacts of the World Bank on educational policy making: General Tendencies in India. *Research and Reflections on Education*. 3, 1-10.
- Danaher, K. (1994). *50 years is enough: The case against the World Bank and the International Monetary Fund*. Boston, Mass: South End Press.
- Evans, P. ve M. Finnemore. (2001). *Organizational reform and the expansion of the south's voice at the fund*. G-24 Discussion Paper Series 15 (December).
- Eginli, İ. (2010). *World Bank Education Policy: the Impact of World Bank Education Projects (1997-2007) on Turkey*, Paper prepared for the Doctoral and Post Doctoral Workshop on Development and International Organizations in the World Bank's Annual Bank Conference on Development Economics (ABCDE), Stockholm, Sweden May 30-31, 2010.
- Goldman, M. (2005). *Imperial nature: The World Bank and struggles for social justice in the Age of Globalization*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Green, A. (2013). *Education and state formation: Europe, East Asia and the USA* (2nd. Ed.). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Haas, E. (1990). *When knowledge is power?* Berkeley: University of California Press.
- Haas, E. ve Haas, P. (1995). Learning to learn: Improving international governance. *Global Governance*, 1(3), 255-85.



- Heyneman, S. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23(3), 315-337.
- Henisz, W. J., Zelner, B. A. ve Guillen, M. F. (2005). The worldwide diffusion of market-oriented infrastructure reform, 1977-1999. *American Sociological Review* 70(6), 871-97.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527.
- Hargreaves, A., Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future of educational change*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hargreaves, A., Lieberman A., Fullan, M. ve Hopkins, D. (eds.). (2010). *Second international handbook of educational change*, New York: Springer.
- Jensen, B. (2013). *The myth of markets in school education*. Melbourne: Grattan Institute.
- Kentikelenis, A. E. ve Seabrooke, L. (2017). The politics of World polity: Script-writing in international organizations. *American Sociological Review*, 82(5), 1065-92.
- Küçük, A. (2018). Hayırsever kapitalizmi ve erken Cumhuriyet döneminde sağlık hizmetlerinin örgütlenmesi: Rockefeller Vakfının rolü, *Amme İdaresi Dergisi*, 51(2), 87-116.
- Lauglo, J. (1996). Banking on education and the uses of research. A Critique of: World Bank priorities and strategies for education. *International Journal on Educational Development*, 16(3), 221-233.
- Lawn, M. ve Grek, S. (2012). *Europeanizing education*. Oxford: Symposium Books.
- Levin, B. ve Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), 289-303.
- Mundy, K. (1998). Educational multilateralism and world (dis)order. *Comparative Education Review*, 42(4), 448-478.
- Nelson, S. C. (2014). Playing favorites: How shared beliefs shape the IMF's lending decisions. *International Organization*, 68(02), 297-328.
- Observer (2015-2019). What are the main criticisms of the World Bank and IMF? *Quarterly newsletter of the Bretton Woods Institutions*. Erişim adresi: <http://brettonwoodsproject.org>
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? IV. *Resources, Policies and Practices*, Paris: OECD.

- OECD. (2013). PISA 2012 results: What makes schools successful? IV. *Resources, Policies and Practices*, Paris: OECD.
- Panday, D. R. (2003). *Can aid conditionality help governance reform in needy countries*. World Bank: Speakers Corner.
- Psacharopoulos, G. (2006). World Bank policy on education: A personal account, *International Journal of Educational Development*, 26, 329-338.
- Puigros, A. (1999). *Neoliberalism and Education in Latin America*. Boulder, Co.: Westview
- Puigros, A. (2019). *Neoliberalism and Education in the Americas* (Çev. G. Fischman and J. Thompson). Routledge Publications. Erişim adresi: <http://10.4324/9780429040023>
- Rizvi, F. ve Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- Reinalda, B. (2008). The Bologna process and its achievements in Europe 1999-2007. *Journal of Political Science Education*, 4(4), 463-476.
- Robertson, S. (2009). Market multilateralism, the World Bank, and the asymmetries of globalizing higher education: Toward a critical political economy analysis. In *International organizations and higher education policy: Thinking globally, acting locally?* R. Bassett and A. Maldonado (Eds.) (pp. 113-131). New York: Routledge.
- Ruggie, J. G. (1982). International regimes, transactions, and change: Embedded liberalism in the postwar economic order. *International Organization*, 36, 379-415.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2016). The Global educational reform movement and its impact on schooling. In *The handbook of global education policy* (Eds. K. Mundy, A. Green, B. Lingard, and A. Verger). Wiley Blackwell.
- Samoff, J., Carrol, B. (2003). *From manpower planning to the knowledge era: World Bank policies on higher education in Africa*. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Erişim adresi: <http://afaq.kfupm.edu.sa/features/Carrol.pdf>. Accessed 15 Nov 2020.
- Shahjahan R.A. (2012) The roles of international organizations (IOs) in globalizing higher education policy. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. J. Smart and M. Paulsen (Eds.), Vol 27. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6_8)
- Stern, N. H. ve Ferreira, H. G. (1997). *'The World Bank as "Intellectual Actor"'* in The World Bank: Its First Half Century (Vol. 2. Perspectives). D. Kapur, J. P. Lewis, and R. Webb (Eds.). Washington, DC: Brookings Institution Press.

- UNESCO. (2010). *The organization's history*. Erişim adresi:  
<http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history>
- Usal, Z. O. (2008). Dünya Bankası ve IMF kapsamında uluslararası finans kuruluşları ve insan hakları, *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 39, 231-246.
- Uvalic-Trumbic, S. (2009). UNESCO: The world's reference point for change in higher education. In R. Bassett and A. Maldonado (Eds.), *International organizations and higher education policy: Thinking globally, acting locally?* (pp. 29-45). New York: Routledge.
- Vestergaard, J. ve Wade, R. H. (2015). Still in the woods: Gridlock in the IMF and the World Bank puts multilateralism at risk. *Global Policy*, 6(1), 1-12.
- Williamson, J. (1990). *What Washington means by policy reform'*. in *Latin American adjustment: How much has happened?* (Ed. J. Williamson). Washington DC: Peterson Institute for International Economics.
- Woods, N. (2006). *The Globalizers: The IMF, the World Bank, and their borrowers*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- World Bank Group, (1980). *Education sector policy paper*. Washington DC, USA, p.78.
- World Bank. (2005). *Secondary Education Project, (Turkey) Project Information Document Concepts Stage*, Washington DC.
- Yolcu, H. (2010). Neoliberalizm ve eğitim politikası, *Bilim ve Gelecek*, 45-51.

# Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitim İlişkisi

*“Liberalizm her zaman modernist olmuştu, ama neoliberalizm insanî bir yüzü olmayan, aksine demir bir yumruğu olan bir liberalizmdi.”*

Göran Therborn

## Giriş

Neoliberal politikaların eğitim politikalarına etkisini anlayabilmek için öncelikle neoliberalizmin ne olduğuna, diğer alanlara yaptığı etkilere bakmakta yarar vardır. Neoliberalizm ekonomi kuramı ve politika geliştirme için yeni bir paradigma olarak ve kapitalist toplumun gelişiminin altında yatan ideoloji olarak düşünülmektedir (Thorsen ve Lie, 2007). Neoliberalizm, John Maynard Keynes ve arkadaşlarının ekonomi kuramı olan ve 1945 ile 1970 yılları arasında ekonomiye dair politika geliştirme ve ekonomide egemen teorik çerçeve olan keynesçiliğin yerini almıştır (Palley, 2005). Dolayısıyla neoliberalizm ile ekonomi ve ekonomi ile ilgili politika geliştirme Milton Friedman'ın araştırma ve teorilerinden esinlenen parasalcı yaklaşıma yönelmiştir (Friedman ve Schwartz, 1963). Böylece devletin ekonomi üzerindeki hâkimiyetinin azalması ve ekonomi politikalarında denge önemsenmiştir (Thorsen ve Lie, 2007). Kaynakların verimli bir şekilde bölüştürülmesi bir ekonomik sistemin en önemli amacıdır. Kaynakları bölüştürmenin en etkili yolu piyasa mekanizmalarından geçmektedir. Bu nedenle, devlet kurumlarından ekonomiye müdahale eylemleri neredeyse istenmez, çünkü müdahale pazar mantığını zayıflatabilir ve böylece ekonomik verimliliği azaltabilir (Munck, 2005).

Neoliberalizm her şeyin finansallaşması, ekonomi dâhil tüm insani alanların metalaşması, hatta günlük yaşamın bile bir meta haline gelmesini savunmaktadır. Bu yaklaşımda her şeyin bir meta olarak değerlendirildiği, alınıp satılabildiği piyasa ve piyasanın işaretleri, en iyi kararların verildiği yer olarak

tanımlanmaktadır. Metalaşma, mülkiyet haklarının, sosyal ilişkilerin ve şeylerin belirli bir yasal sözleşme ile ticarileştirilmesi sürecidir (Harvey, 2005).

Bourdieu, neoliberalizm nedir sorusuna kısa ve net bir cümle ile yanıt vermektedir: *“Pür piyasa mantığını engelleyen kolektif yapıları yok eden bir programdır”* (Bourdieu, 2009, s. 23). Hayek (1973) ise, *“Serbest piyasaların ve serbest ticaretin, herhangi bir insan toplumunun yaratıcı potansiyelini ve girişimci ruhunu özgürleştireceğine ve böylece daha bireysel özgürlük ile esenliğe, daha verimli bir bölüşüme yol açacağına inanılmaktadır.”* demektedir.

David Harvey’e (2005) göre neoliberalizm, Thatcherizm’den Çin karakterli sosyalizme kadar çok geniş bir alanı içermekte ve politik ideolojiden daha fazlası olan politik iktisat uygulamaları teorisi. Neoliberalizm olarak tanımlanan bu yaklaşım, kamu malları ve hizmetlerinin özelleştirilmesini, ticaret düzenlemelerinin tamamen piyasaya bırakılmasını, devletin sermaye ve emek kontrollerini azaltmasını ve yabancı yatırımlara yönelik her türlü engelin ortadan kaldırılmasını vurgulamaktadır.

Neoliberalizmin devlete yüklediği rol ile klasik liberalizmden farklılaşmaktadır. Klasik liberalizm, devleti tamamen reddederken; neoliberalizm devletin piyasanın oluşması için ve piyasa pratiklerinin gerçekleşmesi için uygun kurumsal çerçeveyi yaratmak ve korumak zorunda olduğunu ifade etmektedirler. Bir başka deyişle, devlet, piyasaların oluşmasında tarafsız olmamalı hatta bizzat askeri, polisi ve yasaları ile özel mülkiyeti korumak ve piyasanın uygun şekilde işlenmesini sağlamakla yükümlüdür. Hatta devletin, piyasa oluşmamış sektörlerde (örneğin, insanın temel gereksinimleri olan su, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, çevre kirliliği vb.) gerektiğinde kendi eliyle tüm bu sektörlerin piyasalaştırılması ve metalaştırılmasını gerçekleştirme görevi vardır. Neoliberalizm, yasal düzenlemelerden bağımsız kendisine içkin bir mantığı olan bir piyasa ekonomisi ve kapitalizm anlayışına sahip değildir. İnsanların temel gereksinimi olan sektörlerin piyasaya açılması için politik-yasal, kurumsal düzenlemelerin varlığını kabul etmekte ve bunu müdahaleci bir devlet tavrı olarak tanımlamamaktadırlar. Neoliberalizm, piyasalar bir kez oluştuktan sonra ya da piyasalar devlet tarafından kurulduktan sonra, devlet müdahalesinin minimum düzeyde kalmasını ve sadece devletin üst denetçi görevi görmesini eşitlik ve adalet adına istemektedirler. Neoliberalizm, devletin asli görevinin bireysel hak ve özgürlükleri, özel mülkiyet haklarını, piyasanın özgürce işlenmesini garanti etmek ve koruma altına almak olduğunu belirtir.

Devlet tipik olarak, şirketlere ve bazı durumlarda da enerji, ilaç, tarım ve ulaşım endüstrisi gibi belirli çıkar alanlarına avantaj sağlayan yasal ve düzenleyici çerçeveler üretir. Pek çok kamu-özel ortaklığı örneğinde, bilhassa yerel düzeyde, risklerin büyük kısmını devlet üstlenirken karların büyük kısmını özel sektör alır. Dahası neoliberal devlet gerekirse şirketlerin iktidarına karşı çıkan kolektif muhalefet biçimlerini dağıtmak ya da bastırmak için baskıcı yasalara ve güvenlik taktiklerine (örneğin gösteri yürüyüşlerini yasaklayan kuralara) başvurur (Harvey, 2005).

Neoliberalizm, kâr maksimizasyonu ile ilgili verimliliğe önem vermekte, böylece kamu kurumlarını verimlilik ve kâr artırmak amacıyla pazar rekabetine girmeleri için desteklemektedir (Crouch, 2014). Bu görüş kamu kurumlarının özelleştirilmesi ile sonuçlanmaktadır (Çavdar, 2013).

### Neoliberalizmin Eğitim Politikaları

Günümüzde “bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetim, performans ölçütleri, yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu, e-öğrenme” gibi eğitim alanındaki dönüşümlere ilişkin küresel söylemlerin aslında “neoliberal” ekonomik politikaların yerleştirmeye çalıştığı kavramlardır. Eğitim yönetiminde çağdaş bir yaklaşımı ifade ediyor gibi görünse de bu kavramların eğitim örgütlerinin rekabete ve piyasaya açılması için yeni bir yapının oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece eğitim, devletin sunduğu temel bir insan hakkı olmaktan çıkarılarak, piyasaya sunulan ve parayla satın alınabilen bir hizmet niteliği taşımaya başlamıştır. Eğitimin satın alınabilir bir hizmete dönüştürülmesine ilişkin politikalar ise aynı zamanda toplumsal yapının yeniden üretimi, daha çok eğitim sisteminin genel işleyiş mekanizmalarıyla ilişkili görülmesine neden olmuştur.

M. Friedman Dr. Max Gammon’un teorisinden hareketle “bürokratik sistemlerde *harcamaların* artmasının *üretimde düşüştürelere* neden olduğu” yönündeki analizini eğitim için kullanmıştır. Üretimde harcamaların artması bir yandan kaynakları kara delik gibi emerken, diğer yandan eğitim hizmetinin üretim düzeyini düşürdüğünü belirtilmektedir. Sonuç bu yazarlara göre oldukça basit, eğer eğitim birey için daha sonra kazanılacak ek kazanç anlamına geliyorsa, bu kazancın maliyetini karşılaması gerekiyor. Bunun dışında uygulanan genel yöntem, yani “öğretimin karşılıksız devlet burslarıyla genel bütçe gelirlerinden

## Seçilmiş Kaynaklar

- Apple, M. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. Ankara: Eğitimsen.
- Beltekin, N. (2020). *Türkiye’de eğitim iktisadı disiplini*. Ankara: Anı.
- Bourdieu, P. (2009). *Neoliberal iktisadın Marksist eleştirisi*. Ankara: Kalkedon.
- Filho, A. S. ve Jhonston, D. (2005). *Neoliberalizm muhalif bir seçki*. Ankara: Yordam.
- Harvey, D. (2005). *Neoliberalizmin kısa tarihi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Kurul, N. (2019). *Başka bir eğitim hikâyesi*. Ankara: Siyasal.
- Oğuz, E. ve Yakar, A. (2006). *Küreselleşme ve eğitim*. Ankara: Dipnot.
- Okçabol, R. (2014). *Eğitimin piyasaştırılması*. Ankara: Eğitimmiş.
- Polanyi, K. (2010). *Büyük dönüşüm*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- <https://ticaret.gov.tr/hizmet-ticareti/uluslararası-iliskiler/hizmet-ticareti-genel-anlasmasi-gats>

## Kaynakça

- Aksoy, N. (2011). Türkiye kamu eğitiminde gizli ticarileşme: Kurumsal sosyal sorumluluğun işleyiş biçimleri ve eğitimi ticarileştirme işlevi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9 (25).
- Aydoğanoglu, E. (2003). *Eğitimde toplam kalite yönetimi gerçeği*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Aydoğanoglu, E. (2008). Eğitim sisteminde yeniden yapılanma ve özelleştirme adımları. *Memleket Siyaset Yönetim*, 3(6). 166-187.
- Bayram, A. (2015). Özel Okul sayıları ve kamu yatırımlarına ilişkin göstergeler. *Eleştirel Pedagoji*, 7(37), 65-70.
- Bourdieu, P. (2009). *Neoliberal iktisadın Marksist eleştirisi*. Ankara: Kalkedon.
- Carnoy, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labour Review*, 134(6), 653-673.
- Crouch, P. (2014). Putting neoliberalism in its place. *The Political Quarterly*, 85(2), 114-121.
- Çavdar, T. (2013). *Neoliberalizmin Türkiye seyir defteri*. İstanbul: Yazılama Yayınevi.

- Dikkaya, M. ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu: Eğitimin küreselleşmesi ve neoliberal politikaların etkileri. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(9),155-176.
- Dünya Bankası. (2005). *Türkiye’de Dünya Bankasının desteklediği 11 ayrı eğitim araştırması sonuçları*. World Bank.
- Ercan, F. (2009). Neoliberal eğitim politikalarının anatomisi için alternatif bir çerçeve. <http://www.metu.edu.tr/home/wwwwoes/> adresinden alınmıştır.
- Friedman, M. ve Schwartz, A. (1963). Money and business cycles. *The Review of Economics and Statistics*, 45(1), 32-64.
- George, S. (2009). Neoliberalizmin kısa tarihi (der. Akalın G. ve Akalın U. S.), *Neoliberal İktisadın Marksist Eleştirisi*, Ankara: Kalkedon.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayek, F. (1973). *Law, legislation and liberty, Vol. 1: Rules And order*. Chicago and London: University of Chicago Press and Routledge.
- Hirtt, N. (2007). What’s common between ‘business in schools’ and ‘education business’? *European Educational Research Journal*, 68(1), 115-120.
- Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11 (11) , 309-320. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10384/127055>
- Keskin, N. E. (2004). Eğitimde reform. *Mülkiye*, 245(4), 125-148.
- Kishan, R. (2008). *Privatization of education*, New Delhi: Aph Publishing Corporation.
- Küçükler, E., ve Gürbüz, A. (2012). Türkiye’de uygulanan dış kaynaklı eğitim projeleri nasıl bir toplumsal dönüşümü hedefliyor? *Millî Eğitim*, 41(194), 51-72.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Millî eğitim istatistikleri (2009-2010)*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Millî eğitim istatistikleri (2010-2011)*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî eğitim istatistikleri (2011-2012)*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Millî eğitim istatistikleri (2012-2013)*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.



- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî eğitim istatistikleri (2013-2014)*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî eğitim istatistikleri (2014-2015)*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Millî eğitim istatistikleri (2015-2016)*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî eğitim istatistikleri (2016-2017)*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Munck, R. (2005). *Neoliberalism and politics, and the politics of neoliberalism*. London: Pluto Publication.
- Özdem, G. (2007). *Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palley, T. I. (2005). From Keynesianism to neoliberalism: shifting paradigms in economics, In: Alfreo Saad-Filho and Deborah Johnston (eds.), *Neoliberalism A Critical Reader*, London, UK: Pluto Press.
- Polanyi, K. (1986). *Büyük dönüşüm*. (Çev. Ayşe Buğra). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Resmî Gazete. (2005). MEB okul aile birliği yönetmeliği.
- Şahin, İ. (2007). Türkiye eğitim sisteminde değişim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(20), Güz, 2007.
- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim üzerine düşünmek*. Ankara. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Thorsen, D. E. ve Lie, A. (2007). *What is neoliberalism*. [www.semanticscholar.org](http://www.semanticscholar.org)
- Ünal, L. I. (2005). İktisat ideolojisinin yeniden üretim süreci olarak eğitim. *Ekonomik Yaklaşım*, 16(57), 35-50.
- Uçkaç A. (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43(4), 785-809.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal globalization and education. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: kavramsal bir analiz. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(8), 1523-1539.

# Ulusal Eğitim Politikaları

---

## Giriş

Eğitim ve eğitimle ilgili konularda yapılacak analizlerde, farklı amaç, paradigma, düşünce ve eylemlerden yola çıkılacağından üzerinde uzlaşma sağlanabilecek bir analizden söz etmek güçtür. Bu güçlüğün altında yatan olgu eğitimin tarihsel ve toplumsal koşullara göre biçimlenmesidir. Tarihsel süreçte eğitim, başlangıçta insan yaşamını sürdürme (bilgilerin aktarımı yoluyla) işlevi görürken, kuşaklara aktarılan bilgi birikimi sonucu bireysel varlığın sürdürülmesinden ziyade toplumsal varlığın sürdürülmesinin aracı haline dönüşmüştür. Başka bir ifadeyle, eğitim aracılığıyla toplumsal/kültürel/politik söylem ve pratikler yeniden üretildiğinden yeni ideolojiler, yeni davranışlar, yeni tutum ve inançların kazandırılması için çok eski dönemlerden beri eğitim kullanılmıştır (Küçük ve Polat, 2012). Eğitim, bu özelliği nedeniyle toplumsal/ekonomik/siyasî yapılarla ilişkilidir. Kuşkusuz bu yapılar, eğitimin “ne” olduğu, “ne” olması gerektiği, içeriğinin “ne” olacağı, eğitimle aktarılacak değer ve birikimlerin “ne”, “nasıl” olacağı, yetiştirilecek insan gücünün sahip olacağı vasıfların “neler” olacağı gibi hususları belirleyen belirli düşünce örüntüsüyle yani belirli politikalarla şekillenmiştir. Dolayısıyla, eğitim politikalarının analizi, yüzeyle görünen eğitimsel ilişki biçimleriyle bu ilişki biçimlerinin bağlı olduğu yapısal özelliklerin aynı bütünsel süreç içinde değerlendirilebilmesi ile mümkündür (Gülmez, 2010, s. 138-139).

Türkiye ölçeğinde yapılabilecek bütünsel bir değerlendirmenin Dünya konjonktüründen bağımsız olamayacağı anlayışı ile birlikte, Türkiye’de eğitim, 1923’ten 1960’lara kadar daha çok “ulusal”lık üzerinden şekillenmiş, çok partili dönemden 1960’lara kadar olan dönemde II. Dünya Savaşı’yla birlikte ve özellikle Almanya’da yükselen milliyetçilikle eğitimde ulusalcı-milliyetçi çizgi belirginleşmiştir. 1960’lardan sonra kalkınma hamleleri ile birlikte ulusalcı-milliyetçi yapı korunarak, temel eğitime ağırlık verilmiştir. 1980’den sonra ise eğitime neoliberal politikalar damgasını vurmuştur. Bu belirlemeler çerçevesinde ulusal eğitim politikalarının analizini/betimlemesini amaçlayan bu çalışmada eğitim politikalarının kaynakları (anayasa, eğitim yasaları, eğitim şura-

ları, eğitim programları, kalkınma planları ve hükümet programları) belirli dönemlerdeki temel ulusal politikalarla ilişkilendirilerek betimlenmeye çalışılacaktır.

### 1923-1946 Arası Dönemde Eğitim Politikaları

Cumhuriyet bu dönemdeki eğitimde ilk sistemli hareket olan 1921 tarihli 1. Maarif Kongresi, açış konuşmasında Atatürk, *“Bugün, Ankara, Millî Türkiye'nin 'Millî Eğitimi'ni kuracak olan Türkiye Öğretmenler Kurultayı'nun toplanmasına da sahne olmak mutluluğu ile övünmektedir (...) Onun için bir Millî Eğitim Programı'ndan söz ederken, geçmişin boş inançlarından ve yaratılışımızın nitelikleriyle hiç de ilgisi olmayan yabancı düşüncelerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelen tüm etkilerden büsbütün uzak, ulusal yaratılış ve tarihimize uygun bir kültür düşünüyorum”* (Bingöl, 1970; akt. Sarpkaya, 2002) diyerek eğitimin rotasının ulusal/millî ilkeye göre çizileceğini belirtmiştir. İlk eğitim şurası olma özelliğini de taşıyan bu kongrede, gelecekteki eğitimin aynı zamanda pozitivist (bilimsel) bir eğitim olacağı da ilk defa burada dile getirilmiştir. Tanzimat'la, Cumhuriyet arasındaki dönemde Fransız pozitivistizminin etkisinin genişlemesi Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinde ya da politikasında etkili olmuştur. Pozitivistizmin bu şekilde kabulünün altında pozitivistizmin objektif, doğacı ve fizikalist olmasının yanı sıra Batı'nın üstünlüğünü açıklamaları ve Hristiyanlığa bulaşmamış olmasının yattığı söylenmektedir (Akdağ, 2011; Çüçen, 1997, Kongar, 1983; akt. Sarpkaya, 2002).

Cumhuriyet'in ilanından sonra, kabul edilen 3 Mart 1924 tarihli Öğretim Birliği Yasası bu dönemdeki en temel politika kaynaklarından biridir. Yasayla, üç farklı kanaldan (dini eğitim, Tanzimat okulları ve azınlık okulları) yürütülen eğitim, MEB'e bağlanarak tek çatı altında toplanmıştır. Bu çerçevede, ilköğretim programından Kuran dersleri, ortaokul ve lise programından din, Arapça ve Farsça dersleri çıkarılmış (1928), yabancı dilde öğretim yapan azınlık okulları, MEB'in gözetimi ve denetimi altına alınarak, bu okulların programına tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, Türkçe dersleri konulmuştur (Adem, 2000). Ancak bu uygulamalar zamanla hayata geçirilmiştir. Örneğin din dersleri kaldırılmakla birlikte şehirlerdeki ilköğretimde 1930'da, ortaokullarda 1931'de ve köy okullarında 1933'te kaldırılmıştır (aktaran Şimşek, Küçük ve Topkaya, 2012). Yasa ile eğitimin ulusal ve bilimselliğinin yanına laiklik (seküler) ilkesi eklenmiştir. Yine yasayla birlikte, 1924'te ilköğretimde (Akyüz, 2013), ardından 1926'da ortaöğretimde karma eğitime geçilerek yaygınlaşmıştır.

Cumhuriyet'ten sonraki en önemli politika kaynaklarından diğeri 1924 Anayasası'dır. Anayasa'da eğitimle ilgili hükümler (TBMM, 2013), "Hükümetin gözetimi ve denetimi altında ve kanun dairesinde her türlü öğretim serbesttir (madde 50) ve "İlköğretim bütün Türkler için mecburî, devlet okullarında parasızdır (madde 87)" biçiminde yer almıştır. İlköğretim kademesinde eğitimin zorunlu ve parasız olması eğitime kamusal bir hizmet olarak yaklaşıldığını göstermektedir.

Cumhuriyet döneminde öğretim programında yapılan ilk düzenlemeler 1924'te başlamış ve öğretim programlarındaki değişikliklerin özünü lâiklik, batıya dönüş ve pozitif bilimler ve ulusal bütünlük oluşturmuştur (Varış, 1988, 54). Cumhuriyetçi yurttaşın pedagojik formasyonu olan "millîlik" 1936 tarihli İlkokul Programında şöyle ifade edilmiştir: "İlkokul, çocuklara millî kültürü aşlamak mecburiyetindedir. İlkokulun, içinde yetişen bütün vatandaşları aynı millî ülkülere, aynı millî gayelere bağlamak için lazım gelen bütün bilgiler, itiyatları, alâkaları, ülküleri, hizmet arzusunu en verimli şekilde kendilerine vermesi ve telkin etmesi en önemli ödevidir" (Üstel, 2004; akt. Şimşek vd., 2012).

Yükseköğretim kademesinde bu dönemdeki önemli yasalardan biri, Darülfünun 1924 tarihli 493 Sayılı Yasa'dır. Yasa ile Darülfünun, İstanbul Darülfünun adını alıp katma bütçe ile malî özerklik ve tüzel kişilik kazanması olmuştur. Bu yeterli olmadığından 31 Mayıs 1933'te kabul edilen 2252 Sayılı Yasa kabul edilmiştir. Başka bir deyişle 1933'te üniversite reformu gerçekleşmiştir. 14 maddeden oluşan yasada üniversitenin işleyişi ile ilgili düzenlemeler yasadan bir yıl sonra 11 Ekim 1934 tarihinde kabul edilen "İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi"nde yer almıştır. Yeni kurulan üniversitelerden neler beklendiği ve üniversitelerin görevleri Talimatname'de yer almıştır (Aslan, 2008, s. 37-38).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ulusal, bilimsel, karma, laik ve işlevsellik (uygulamaya dayalı olması) ilkeleriyle şekillenmiştir (Adem, 2000). Eğitimin işlevselliği bağlamında Türkiye eğitim tarihine damga vuracak olan Köy Enstitülerinin temelleri bu ilkeye dayandırılabilir. Enstitülerin mimarı Tonguç, 1926'da ilköğretim müfettişleri ve ilkokul öğretmenleri için Ankara'da açılan "İş İlkesine Dayalı Öğretim Kursu" başlatarak yabancı eğitimcilerle birlikte Köy Enstitüleri Projesi'nin temelini atmıştır (Polat ve Oğuz, 2010). Tonguç'a göre eğitim, kişinin bedensel-zihinsel tüm yönlerini kapsamalı, eğitilenlerin düşünce, dil ve sanat yönleri dikkate alınmalıdır. Her bireyin kültür, sanat ve bilimi öğrenme hakkı,

## Seçilmiş Kaynaklar

- Adem, M. (2000). *Atatürkçü düşünce ışığında eğitim politikamız*. Yeni Gün Haber Ajansı.
- Adem, M. (1995). *Demokratik laik çağdaş eğitim politikası*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Tonguç, İ. H. (2019). *Canlandırılacak köy*. İş Bankası Yayınları.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (2010). *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*. Tan Yayınları.

## Kaynakça

- Adem, M. (2000). *Atatürkçü düşünce ışığında eğitim politikamız*. Yeni Gün Haber Ajansı.
- Akdağ, B. (2011). *Eğitime felsefeyle bakmak*. Ü. Özmen, K. İnal (Yay. Haz.). Sobil Yayıncılık.
- Aksoy, N. (2011). Türkiye kamu eğitiminde gizli ticarileşme: Kurumsal sosyal sorumluluğun işleyiş biçimleri ve eğitimi ticarileştirme işlevleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9(35), 8-27.
- Aksu, Ş., Cebeci, S., Çaycı, E., Çelik, K., Demircan, B., Demirci, B. ... Yüksel, A. (2009). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders notları* (1. bs.). Kocaeli: Umuttepe Kitabevi.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi MÖ 1000-M.S. 2013*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, G. (2008). *Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim: Öğretim üyelerinin kavram ve uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, H., Sabah, S. ve Göksu, M. Z. (2006). İlköğretim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin verimliliklerinin araştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 33-43.
- Aydın, B. M. (2007). *Köy Enstitüleri ve toplum kalkınması* (1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara’da çalışan ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deniz, M. (2001). *Millî eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967). Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari>
- DPT. (1968). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972). Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari>
- DPT. (1973). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977). Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- DPT. (1979). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983). Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- DPT. (1996). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- DPT. (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Hizmet Ticaretinin Serbestleştirilmesi Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara: DPT: 2543 ÖİK: 559. Erişim adresi: [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08\\_](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08_)
- Ekinci, N. (1997). *Sanayileşme ve uluslaşma sürecinde toprak reformundan Köy Enstitülerine Türkiye (1923 -1950)*. T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı, 160. Erişim adresi: [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî\\_Egitim\\_Dergisi/160/gozutok.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm)
- Gülmez, O. (2010). *Eğitime dair epistemolojik ve metodolojik bir çözümleme: 'İlişki ve süreç' olarak eğitim* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Hill, D. (2007). Critical teacher education, new labour and the global project of neoliberal capital. *Policy Futures in Education*, 5, 2.
- Hill, D. (2012). *Resistance, revolt and revenge: austerity education, immiseration capitalism and strategic activism*. International Conference on Critical Education (ICCE) Conference, University of Athens 10-14 July 2012.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 28261 sayılı Resmî Gazete (6287 Sayı, 11.04.2012 tarih). Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. 10705 Sayılı Resmî Gazete. (222 Sayı, 12.01.1961 tarih). Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>

- İnaltekin, A. (2002). *İsmail Hakkı Tonguç ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim görüşleri ve uygulamaları üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakök, T. (2011). Menderes dönemi'nde (1950 - 1960) Türkiye'de eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 89-97.
- Keskin, N. E. ve Demirci, A. G. (2003). *Eğitimde çürüyüş*. Ankara: KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri, 1.
- Küçük, Z. A. ve Polat, S. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 239-255.
- Küçüker, E. ve Gürbüz, A. (2012). Türkiye'de uygulanan dış kaynaklı eğitim projeleri nasıl bir toplumsal dönüşümü hedefliyor? *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 51-71.
- Küçüker, E. (2012). Türkiye'de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2020). Geçmişten günümüze Millî Eğitim şuraları. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. 14574 sayılı Resmî Gazete. (1739 Sayı, 24.06.1973 tarih) Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Murphy, J. (1996). *The privatization of schooling: problems and possibilities*. Corwin Press. Inc. USA.
- Özdem, G. (2007). *Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2013a). Neoliberal education policies in Turkey and transformation in education. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 11(4), 159-179.
- Polat, S. (2013b). Ücretli öğretmenlerin sorunları üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(28). 67-88.
- Polat, S. ve Oğuz, K. (2010). *İsmail Hakkı Tonguç ve Köy Enstitüleri. Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak, Köy Enstitüleri Sempozyumu*. H. Biçicioğlu, B. Gürsoy, ve H. Hancı. (Yay. Haz.). 14-17 Nisan 2010, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Sarpkaya, R. (2002). Atatürk'ün eğitim politikasının kaynakları ve temel ilkeleri. *Education and Science*, 27(126), 3-9.
- Şimşek, U., Küçük, B. ve Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2809-2823.
- Tangülü, Z. (2012). Demokrat parti dönemi eğitim politikaları (1950-1960). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 389-410.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2013). *Hükümetler, programları ve genel kurul görüşmeleri (Cilt 1-10)*. İ. Neziroğlu ve T. Tilmaz (Yay. Haz.). TBMM Başkanlığı Yayınları.
- Tevhidi Tedrisat Kanunu. 63 sayılı Resmî Gazete. (430 Sayı, 6.3.1343 [1924] tarih) Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Torun, F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (491 sayı, 24.04.1924) Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 10859 sayılı Resmî Gazete (334 Sayı, 20.07.1961 tarih). Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 17863 sayılı Resmî Gazete (2709 Sayı, 18.10.1982 tarih). Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3(11), 4-15.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*, A.Ü. Eğitim Fak. Yayını, No: 157, Ankara.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye'de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yükseköğretim Kanunu. 17506 sayılı Resmî Gazete (2547 Sayı, 6.11.1981 tarih) Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>



# Cumhuriyet Dönemi

## Yabancı Uzman Raporları

### Giriş

Eğitim politikası, genel ölçekte bütün eğitim sisteminin, özel ölçekte ise eğitim örgütlerinin hedeflerini gerçekleştirmesi amacıyla verilecek kararlara ve gerçekleştirilecek uygulamalara rehber olan ilkelerdir (Balcı, 2005). Yapıcı (2006) ise eğitim politikasını, hem geçmişten izler barındıran hem yaşanan çağın ihtiyaçlarına cevap veren hem de bünyesinde geleceğe dönük bir bakış açısı barındıran bir proje olarak değerlendirmektedir. Bu da toplum ve devlet düzeyinde ele alındığında eğitim politikasının devletin gereksinim duyduğu bireylerin yetişmesini amaçlamasından kaynaklanmaktadır.

Farklı ülkelerin eğitim politikaları birbirinden farklıdır ve her bir ülkenin eğitim politikası o ülkeye has ulusal öğeler barındırır. Ancak eğitim politikaları geliştirilirken dünyadaki yenilikçi eğilimler ve gelişmeler göz önünde bulundurulur (Yıldız ve Yıldız, 2016). Bu kapsamda ülkelerde eğitim politikaları belirlenirken sadece o ülke sınırları içinde değil, dünya çapında gerçekleşen ekonomik, bilimsel, sosyal ve jeo-politik, jeo-kültürel değişiklikler de göz önünde bulundurulur. Osmanlı Devleti de Sanayi Devrimi'nden sonra, Batılılaşma ve çağdaşlaşma gayretine girmiş ve politikalarını belirlerken bu gayreti göz önünde bulundurmuştur. Osmanlı'dan sonra kurulan modern Türkiye Cumhuriyeti devleti de bu gayreti yeni ve ulusal bir yaklaşımla sürdürmüştür (Çınar, 2015). Bu süreçte, toplumun değişmesinde başat bir etken olan eğitim ve eğitim politikaları bu anlayışla belirlenmiştir.

Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle 1923-1960 yılları arasında Türkiye'de eğitim alanında önemli bir yol kat edilmiş ve ciddi sonuçlara ulaşılmıştır. Türk toplumunda yenileşme gayesiyle batının demokratik ilkelerine dayalı bir "modern" ulus yaratmaya karar veren Cumhuriyet'in kurucuları, eğitimi dönüştürmün "en önemli temeli" olarak görmüşlerdir (Kazamias, 1966). Cumhuriyet döneminin öğrenme, ilerleme ve gelişme devri olmasının gerekliliğinin farkında olan Mustafa Kemal Atatürk, Türk milletinin cehaletle olan mücadelesini zarurî görmüş ve bu hususta eğitimin önemini göz önünde bulundurarak, bu

doğrultuda gayret gösterecek olan öğretmenlere hitaben 25 Ağustos 1924'te Ankara'da, Muallimler Birliği Kongresi'ndeki konuşmasında şöyle söylemiştir:

Yeni nesli, Cumhuriyet'in fedakâr muallim ve mürebbileri sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır... Bir milleti irfan ordusuna malik olmadıkça, muharebede, meydanlarda ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin kalıcı neticeler vermesi ancak irfan ordusuyla sağlanabilir. İrfan ordusunun kıymeti de siz öğretmenlerin kıymetiyle ölçülecektir. Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve siz öğretmenler ordusunun zaferi için yalnız zemin hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanıp sürdüreceksiniz ve mutlaka muvaffak olacaksınız.

Atatürk, o döneme kadar takip edilen eğitim yöntemlerini Türk milletinin geri kalmasının sebebi olarak görmüş, öğretmenlerden pasif ve ezberci öğretim yöntemlerinin yerine aktif, akılcı ve deneyci metotları kullanmalarını istemiştir (Parlak, 2005). Bu amaç doğrultusunda özellikle, 1950'ye kadar olan süreci kapsayan Atatürk ve İnönü dönemlerinde kurumlar düzene koyulmaya, devrimler yapılmaya, sistem baştan oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, ülkeye fayda sağlayacağına inanılan bilimin kaynağını tanıma ve eğitim uygulamalarını yerinde görüp bunları Türkiye'ye getirmek amacıyla yurt dışına öğrenci gönderilmiştir. Öğrencilerin yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretim elemanlarından yurt dışına gidip inceleme yapmaları ve diğer ülkelerin sistemlerine dair raporlar hazırlamaları istenmiştir. Gelişmiş ülkelerde yazılan eğitime dair eserler Türkçeye tercüme edilmiştir. Yine yurt dışından pek çok farklı alanda uzman Türkiye'ye davet edilmiş ve bu uzmanların yazdığı raporlardan faydalanılmıştır (Şahin, 1996). Bu kapsamda Türkiye'de eğitim sistemini iyileştirmek amacıyla Almanya, ABD, Avusturya, Fransa, Belçika, İsviçre vb. ülkelerden Türkiye'ye uzman davet edilmiştir. Uzmanların fikirlerine başvurulmuş ve bu uzmanlar incelemeler yapmak, konferanslar vermek üzere görevlendirilmişlerdir. Davet edilen uzmanların bir kısmı konferans vermiş, bir kısmı seminerler gerçekleştirmiş, bir kısmı da önerilerini derleyip rapor haline getirmiştir. Yabancı uzmanların Türkiye'ye davet edilmesi, Türk yenilenme hareketi için gerekli görülmüştür. Bununla da zamandan tasarruf sağlamak amaçlanmıştır.

Özellikle 1920'li yıllara gelindiğinde, Türkiye'deki yenilik hareketlerine paralel olarak sistemin değişmesi gündeme gelmiş ve eğitim sistemiyle ilgili inceleme yapmak ve görüş almak üzere Türkiye'ye davet edilen yabancı uzman sayısı artmıştır (Şahin, 1996). Neticede, 1923-1960 yılları arasında Türkiye'ye gelen uzman sayısı 123'e ulaşmıştır (Ergün, 1982). Uzmanların hepsinden talep edilmemesine rağmen, uzmanların çoğu eğitim sistemi hakkında genel

incelemelerde bulunmuşlardır. Türkiye'ye davet edilen yabancı uzman hareketliliğinde, 1934 yılı itibarıyla yeni kurulan devletin eğitim sistemini benimsetme çabaları, İkinci Dünya Savaşı ve eğitimdeki sorunların çözümünün ekonomik sorunların hallolmasıyla doğrudan ilgili olması gibi sebeplerden ötürü bir duraklama mevzu bahis olmuştur. 1942 ve 1950 yılları arasında ise Türkiye'ye hiçbir eğitim uzmanı ziyarette bulunmamıştır (Şahin, 1996).

Birinci Dünya Savaşı'nda muhtelif cephelelerde ve özellikle Çanakkale Cephesinde Türk milletine mensup zaten sınırlı olan önemli oranda bir kalifiye nesil zayi olmuştur. Türkiye'de bir taraftan istiklal mücadelesi sürdürülürken diğer taraftan eğitim ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesine sebep olan acil durumun gerçek sebebi budur (Turhan, 1964). Cumhuriyet döneminde gerçekleşen değişiklikler ve devrimler, Osmanlı son döneminde başlayan Avrupalılaştırmanın en yoğun yaşandığı döneme denk gelmektedir. Bu dönem, eğitim alanında eksikliklerin arttığı, yenilik ve iyileşme eğilimlerinin fazlaştığı bir süreçtir. Gerek yıllarca devam eden savaşlar gerekse de başka nedenler Türkiye'de eğitilmiş insan eksikliğine sebep olmuştur. Eğitilmiş insana duyulan ihtiyaç ülkenin diğer meselelerinin önüne geçmiştir. Dolayısıyla, eğitim alanında ilerleme sağlamak için atılan adımlardan biri olan yabancı kurum ve uzmanlara başvurma, bu kurum ve uzmanlar tarafından Türk eğitim sistemine dair çeşitli incelemelerin yapılmasının istenmesi 1960 öncesi dönemin öne çıkan özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kalağan, 2010).

Bu kapsamda Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren eğitimle ilgili çalışmalar yapmak üzere Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanlar ve bu uzmanların raporları Sulubulut (2014) tarafından Tablo 1'de verildiği gibi derlenmiştir.

Tablo 1

## 1923-1960 Yılları Arasında Türk Hükûmetine Rapor Hazırlayan Yabancı Uzmanlar

Uzman Adı	Rapor Konusu	Tarih
John Dewey	Türkiye Maarifi Hakkında Rapor	1924
Alfred Kühne	Meslekî Terbiyenin İnkışafına Dair Rapor	1925
George Stiehler	Sanat Terbiyesi Hakkında Rapor	1926
Omer Buyse	Teknik Öğretim Hakkında Rapor	1927
Bayan Bocard ve Oldenburg	Meslekî Eğitim	1927
Bay ve Bayan Ruetelet	Meslekî Eğitim	1927
Adolphe Ferrière	Genel Eğitim	1928
Albert Malche	İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor	1932
Amerikan Heyeti Raporundan Maarif İşleri	Maarif İşleri	1933
Berly Parker	Türkiye'de İlk Tahsil Hakkında Rapor	1934
Watson Dickerman	Halk Eğitimi Hakkında Rapor	1951
John J. Rufi	Ortaöğretim, Müşahedeler, Problemler ve Tavsiyeler	1951
Kate Wolferd	Türkiye'de Köy İlkokulları Hakkında Rapor	1951
Lester Beals	Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor	1952
Ellsworth Tompkins	Orta Dereceli Okullarda Organizasyon İdare ve Teftiş	1952
Roben J. Maaske	Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor	1953
M. Costat	Türkiye'de Meslek Okulları Hakkında Rapor	1955
Elizabeth S. Gorfine	Kız Teknik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi	1957
ICA	Ticaret Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Gerekli Değişikliklerine Ait Rapor	1957

**Kaynak:** Sulubulut, M. (2014). Eğitim alanında Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanlar (1923-1960) [Yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

## Kaynakça

- Akdağ, Ö. (2008). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim alanında yabancı uzman istihdamı (1923-40). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 45-77.
- Akkutay, U. (1996). *Millî eğitimde yabancı uzman raporları (Atatürk dönemi)*. Ankara: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Arslan, H. T. (2018). Darülfünundan İstanbul Üniversitesine felsefe öğreniminin yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 61, 51-86. [https://doi.org/10.1501/Tite\\_0000000507](https://doi.org/10.1501/Tite_0000000507)
- Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'nin Türkiye seyahati. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 193-207.
- Bal, H. (1991). *1924 Raporunun Türk eğitimine etkileri ve John Dewey'in eğitim felsefesi*. İstanbul: Aydınlar Matbaası.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- Başgöz, İ. ve Wilson, H.E. (1968). *Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri*, Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Bozdemir, S. (2010) Tonguç'tan yana Köy Enstitüleri, ilköğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları ve öğretmen yetiştirme düzenimiz, Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında İsmail Hakkı Tonguç ve Okul Öncesinden Yükseköğretime Ülkenin Eğitim Sorunları, Çözüm Önerileri Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, İzmir.
- Buyse, O. (1939). *Teknik öğretim hakkında rapor*. İstanbul: Maarif Vekâleti Yay.
- Çınar, İ. (2015). Türk eğitim politikasında batı etkisi. *Eğitişim dergisi*. 45. Erişim adresi: <http://www.egitisisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-41-50/sayi-45-ocak-2015/452-turk-egitim-politikasinda-bati-etkisi>
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maarif hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Dickerman, W. (1951). *Türkiye'de halk eğitimi hakkında rapor*. Ankara: Maarif Vekâleti.
- Dickerman, W. (1956). *Türkiye'de halk eğitimi hakkında rapor*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Efendioğlu, A. Berkant, H.G. ve Aslantaş, Ö. (2010). *John Dewey'in Türk maarifi hakkında raporu ve Türk eğitim sistemi*. 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Balıkesir.

- Ekizceli, A. (1996). *Yabancı uzmanların Türk eğitim sistemi hakkında verdikleri raporlar üzerine bir analiz* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk dönemi Türk eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk dönemi Türk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gorvine, E. S. (1957). *Kız teknik öğretim programlarının değerlendirilmesi ve teklifler*, (çev. Cihat Zorlu), Maarif Vekâleti VI. Maarif Şurası Dokümanları, Ankara, 1957.
- Kalağan, G. (2010). *Türkiye’de 1980 sonrası bürokratik dönüşüm*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kaynaradağ, A. (2002). *Türkiye’de Cumhuriyet döneminde felsefe: Düşünceler etkinlikler filozoflar-söyleşiler*. Kültür Bakanlığı. (1. Baskı). Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Kazamias, A. M. (1966). *Education and the quest for modernity in Turkey*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kılıç, E. (2008). *Demokrat parti dönemi millî eğitim politikası* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kocatürk, U. (1984). Atatürk’ün üniversite reformu ile ilgili notları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1(1), 3-95.
- Kühne, A. (1939). *Meslekî terbiyenin inkişafına dair rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- İnan, A. (1972). *Devletçilik ilkesi ve Türkiye Cumhuriyeti’nin birinci sanayi planı 1933*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- Malche, A. (1939). *İstanbul üniversitesi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB, (1956). *Halk eğitimi semineri notları*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Okan, K. (1971). *Türkiye’de ilköğretim*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Koordinasyon Dairesi İstatistik Grubu Yayınları.
- Okur, M. (2010). Millî mücadele ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında millî ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 199-217.
- Ortak, Ş. (2004). *Atatürk dönemi eğitim politikalarında yabancı uzman raporlarının etkileri* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Müdürlüğü, Erzurum.
- Özel, E. (2007). *Atatürk dönemi Türk eğitim politikaları* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Öztürk, K. (2004). *Amerikan sendikacılığı ve ilk ilişkiler AFL-CIO'nun Avrupa temsilcisi Irving Brown ile söyleşi*. İstanbul: Tüstav Yayınları.
- Parker, B. (1939). *Türkiye'de ilk tahsil hakkında rapor*. İstanbul: Maarif Vekilliği Devlet Basımevi.
- Parlak, M. A. (2005). *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi. Ankara.
- Rufi, J. (1956). *Türkiye'de ortaöğretim müşahedeler problemler tavsiyeler*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Sulubulut, M. (2014). *Eğitim alanında Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanlar (1923-1960)*, [Yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şahin, M. (1996). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanların yeri (1923-1960)*, [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (2014). Foreign experts in the republic period education system (1924-1960). *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1895-1910.
- Taşdemirci, E. (1992). *Belgelerle 1933 üniversite reformunda yabancı bilim adamları* Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Tezel, Y. S. (2000). *Cumhuriyet döneminin iktisadî tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tompkins, E. (1956). *Türkiye Cumhuriyeti orta dereceli okullarda organizasyon idare ve tetkik: Rapor*. İstanbul: Maarif Vekâleti Yayınları.
- Torun, E. (2006). *II. Dünya Savaşı sonrası Türkiye'de kültürel değişimler -iç ve dış etkenler- (1945-1960)*. Antalya: Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları.
- Turan, S. (2010). John Dewey's report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. *History of Education*, 1(6), 543-555. <https://doi.org/10.1080/00467600050163174>
- Turhan, M. (1964). *Maarifimizin ana davaları ve bazı hal çareleri*. İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Vardar, Y. (1981). *Atatürk ve bilimde batılılaşma gayretlerimiz*. İzmir: Egebank Ağ. Yayınları.
- Wofford, K. (1952). *Türkiye'de köy ilkokulları hakkında rapor*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Yapıcı, M. (2006). Eğitim politikaları ve etkileri. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 6 (2), 1-15.
- Yayman, H. (2008). *Türkiye'nin idarî reform tarihi*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Yazıcı, M. (1984). *Atatürk'ün izinde millî eğitim kültür ve turizm bakanlıkları tarihi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yıldız, O. ve Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikaları. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 24-41.
- Zaim, K. (1928). Meslekî tedrisat hakkında muhtıra. *Maarif Vekâleti Mecmuası*. 15, 447-453.



# Hükümet Programlarında Eğitim Politikaları

## Giriş

Her toplumda devlet yönetimini üstlenen politik kurumlar, toplumdaki bireyleri kendi ideolojileri doğrultusunda yetiştirerek, var olan düzenin yeniden üretilmesini sağlamak ister. Bu amacın gerçekleştirilmesi sürecinde eğitim kurumları önemli bir araçtır. Bu kapsamda devletler bir yandan eğitim kurumlarını geliştirirken diğer yandan eğitim kurumları aracılığıyla kendi ideolojilerini benimseyen liderler ve yurttaşlar yetiştirerek politik kurumlarının güçlenmesini ve devamlılığını sağlarlar. Böylelikle eğitim kurumları var olan düzeni yeniden üreterek toplumun politik yapısının da değişimi ve devamını sağlar.

Toplumsal ve ekonomik olduğu kadar ideolojik bir girişim olan eğitim sürecini, özellikle çıkar grupları da etkilemek ister. Bu gruplar eğitimin amaç ve politikalarını kendi dünya görüşleri ve üyelerinin çıkarları doğrultusunda değiştirmeye ve etkilemeye çalışırlar. Eğer eğitim işi eğitimin amaçları, politikaları ve bunların denetimi konusunda yerleşik ve sağlam bir felsefeye sahip değilse, bu tür gruplar karşısında direnemez. Çünkü toplumsal eylemler artık genellikle ekonomik, politik, mesleki, dinsel ve benzeri eksenler etrafında düzenlenmiş güçlü grupların etkileri sonucunda oluşmaktadır (Tural ve Karakütük, 1991).

Eğitimin işlevlerinden birisi de siyasal işlevidir. Bu nedenle de siyaset kurumu üzerinde etkili olmaktadır. Ancak özellikle aydınlanmacı rasyonalizmin etkisindeki siyasal akımların, eğitimin siyasal değişmeye ilişkin etkinliğini adeta tek yönlü bir belirleyicilik ilişkisi olarak düşünme eğilimi taşıdıkları söylenebilir. Buna göre bireyi değiştirerek toplumu değiştirmek mümkündür (Hacıoğlu, 2016).

Toplum üzerinde bu kadar etkili olan eğitim kurumlarına politikacıların ilgisi de artarak devam etmektedir. Eğitimsel gerçeklik, farklı toplumsal kesim-

ler arasındaki güç ilişkileri tarafından biçimlenen politik bir gerçeklik ve inşa süreci olarak ifade edilebilir. Bu yüzden iktidar ilişkilerinin şekli, eğitimin anlam ve içeriğini de belirler. Eğitim politikasını belirleyen en önemli unsurlardan biri hükümet programlarıdır. Bu programlar iş başına gelmiş hükümetlerin toplumsal sorunlar karşısında nasıl bir yol izleyeceklerini ortaya koydukları politik taahhütnameler ya da hükümetler tarafından oluşturulmuş politika gündemleridir. Bu bağlamda hükümetler, kendilerince öncelikli gördükleri ülke meselelerini ve uygulayacakları eğitim politikalarını bu programlarda ilan ederler ve yasalaştırılabilen politika kararları kamu politikası olarak uygulanır (Aktel ve Erten, 2017). Dolayısıyla eğitim politikası hakkında en doğru ve önemsenen bilgi hükümet programlarından elde edilebilir. Ancak hükümet programlarında belirtilen politikaların ifade edildiği gibi uygulanıp uygulanmadığı veya ne karının hangi düzeyde uygulandığını hükümet dönemlerine ilişkin göstergelere (*istatistikler, harcamalar, okullaşma oranı, eğitim çıktıları vb*) göre araştırılması gerekir. Bu amaçla bu bölümde Cumhuriyet dönemi hükümet politikalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu bölümde 1924-2016 yılları arasında programı Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM) okunan 31 Hükümet Programı ile 2018 yılında kurulan Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi Programı'ndaki eğitim politikaları incelenmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 2021 yılına kadar 66 hükümet kurulmuş olmasına karşın bunlardan yarısından fazlasının hükümet programı, bir önceki dönemin devamı olduğu için tekrar TBMM'de güvenoyuna sunulmamıştır. Programı olmayan 34 hükümetten 24'ü tek parti ve 10'u ise koalisyon hükümetidir. TBMM'de güvenoyu alan toplam 32 hükümetten 22'si tek parti, 9'u ise koalisyon hükümetidir. Bu bölümde TBMM'de programı okunan hükümetlerin eğitim politikalarına yer verilmiştir (Çoban, 2018).

### **Okyar Hükümeti (22.11.1924 - 03.03.1925)**

Bu dönem savaştan çıkmış bir ülkenin yeniden doğması ve dünyaya var olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Yeni Cumhuriyet'in bir ulus devlet olarak şekillenmesinde ve oluşumunda, tüm benzer örneklerinde olduğu gibi, temel enstrüman eğitimidir (Hesapçioğlu, 2009). Bu nedenle ilk hükümet programında eğitim önemli bir yer tutmaktadır. TBMM'nin 23 Nisan 1920'de kuruluşuyla birlikte Millî eğitimle ilgili önemli kararlar alınmıştır. İlk hükümette, eğitim bakanına da yer verilmiştir. Bu bakanlık, program heyeti, ilköğretim dairesi, ortaöğretim dairesi, eski eserler ve sicil istatistik müdürlüklerinden

oluşmaktadır (Okçabol, 2005). Öğretmenler birliği kurularak 1921 yılında eğitim kongresi toplanmış ve eğitimle ilgili sorunlar tartışılmıştır.

1. Hükümetin programında özellikle Tevhidi Tedrisat Yasası'nın uygulanması, eğitimi tek bir çatı altında toplamanın önemini vurgulayan bir amaç edinilmiştir. Yine eğitimde öğretmen yetiştirmeye yer vermiş, ayrıca okul türlerinin çoğaltılması için politika geliştirileceği vurgulanmıştır (TBMM, 1924).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ülkenin kurucusu ve köklü devrimlerin önderi Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde başlatılan eğitim seferberliği, temel ilke ve amaçları ile yeni bir insan/birey yetiştirme paradigmasını da içermektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaya konulan eğitim anlayışı ve bu anlayışın temelini oluşturan insan/birey yetiştirme disiplini, dönemin eğitim yasa ve yönetmelikleri, eğitim uygulamaları, eğitim dergi ve makaleleri, yine dönemin eğitim uygulamalarına katkı sağlayan eğitimci, entelektüel ve siyasetçilerin söylev, demeç ve uygulamaları ile de desteklenmiş ve beslenmiştir (Çelebi ve Tezer Asan, 2013).

### **I. Bayar Hükümeti (01.11.1937 - 11.11.1938)**

Bayar hükümetinin tüm yurttaşların ilköğretim eğitimi alması için gerekli önlemleri alarak, kültürel gelişmeyi ön plana çıkaran, sporu ve teknik eğitimi önemseyen, öğretmen yetiştirmeyi öncleyen bir eğitim politikası izlediği söylenebilir. Cumhuriyet Döneminde milliyetçilik, batılılaşma ve laiklik günlük yaşamın her aşamasının hükümet politika ve uygulamalarının temel prensiplerini oluşturmuştur. Bu ilkeler eğitim alanında da temel alınmış, millî esaslara dayanan, çağdaş ve bilimsel gelişmelere açık, dilsel taassuptan uzak bir eğitim sistemi oluşturulması yönünde düzenleme ve değişikliklere gidilmiştir (Öksüz ve Köksal, 2018). Eğitim seferberliği başlatılmasına karşın 1940'lara değin yeterli öğretmen yetiştirilmemiştir. Köy öğretmenleri denemesi başarılı olmuş ama yaygınlaştırılamamıştır (Tükoğlu, 2005). Meslekî ve teknik eğitim için gerekli okullar kurulmaya başlanmıştır. Özellikle köy çocuklarına gerekli fırsat eşitliği sağlamak amacıyla bu dönemde Köy Enstitülerinin temelinin atılmaya başlandığı söylenebilir (TBMM, 1937).

### **I. Saydam Hükümeti (25.01.1939 - 03.04.1942)**

Refik Saydam hükümetlerinde 1. Hükümet programı esas alınmıştır. Bu hükümette Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) Hasan Ali Yücel getirilmiştir. Teknik öğretimde 1940'lara kadar Türkiye'de ciddi bir gelişme olmamıştır. İl idarelerine bağlı olan sanat okulları 1935 yılında hem idarî hem malî olarak MEB'e

## Seçilmiş Kaynaklar

- Çoban, A. (2018). Cumhuriyet dönemi hükümet programları ve öğretmenlik mesleği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1278-1301.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.

## Kaynakça

- Acar, H. (2018). *Türkiye’de siyasî temsil krizi bağlamında II. Milliyetçi cephe hükümeti ve “güneş motel olayı”nın değerlendirilmesi*, 1. Bozok uluslararası siyaset bilimi kongresi, Bildiriler, 24-26 Ekim 2018, Yozgat, Türkiye.
- Akdağ, M. (2018). 1979 ara seçimleri ve milletvekili adayı Selahattin Acar’ın uyguladığı propaganda yöntemi, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 27(35), 345-366.
- Aktel, M., Erten, Ş. (2017). Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinin engellilik alanına yaklaşımı: hükümet programları üzerinden bir değerlendirme, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-177.
- Arslan, A. (2007). 1963’ten günümüze, yerel seçim sonuçları temelinde Türkiye’nin siyasî yapısı, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-32.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BirGün Gazetesi (2016). Yıldırım hükümet programında eğitim politikaları <https://www.birgun.net/haber/iste-65-hukümet-programının-tam-metni-113426>
- Bozkurt, B. (2011). Türkiye’de “millî şef” dönemi CHP politikalarının eğitim sistemine etkileri üzerine bir değerlendirme. *Belgi Dergisi*, 2(2), 183-204.
- CHP-MSP. (1973). I. Ecevit hükümeti CHP-MSP koalisyon protokolü, [http://www.esam.org.tr/pdfler/siyasî\\_dokumanlar/MG%20H%C3%BCK%3%B Cmetleri/CHP-MSP%20H%C3%BCK%3%BCmeti%20Koalisyon%20Protokol%C3%BC.pdf](http://www.esam.org.tr/pdfler/siyasî_dokumanlar/MG%20H%C3%BCK%3%B Cmetleri/CHP-MSP%20H%C3%BCK%3%BCmeti%20Koalisyon%20Protokol%C3%BC.pdf), Erişim: 20.02.2021.
- Çelebi, N. ve Tezer Asan, H. (2013). Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki (1923-1946) insan/birey yetiştirme paradigmasının son Osmanlı birikimi ile karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 180-148.
- Çetin, M. ve Savrul, E. (2016). Türkiye’de 1980 sonrası liberalleşme sürecinde dış ticaretteki gelişmelerin Türkiye’nin cari açığına etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 511-532.

- Çoban, A. (2018). Cumhuriyet dönemi hükümet programları ve öğretmenlik mesleği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1278-1301.
- Dokuyan, S. ve Narbağçe, R. (2018). Bülent Ulusu hükümeti döneminde Türk dış politikası (1980-1983). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 2899-2925.
- Dursun, S. (2018). Türk siyasal hayatında milliyetçi cephe hükümetleri (1975-1977), 21. *Yüzyıl'da Eğitim ve Toplum*, 7(20), 425-440.
- Fedayi, C. (2019). Adalet Partisi'nin birinci dönemi:1961-1971, *Muhafazakâr düşünce*, 16(57), 123-150.
- Güneş, M. ve Güneş, H. (2003). *Türkiye'de eğitim politikaları ve sivil toplum*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hatipoğlu, A. (2016). Eğitim ve siyasal değişim: Türk devriminin eğitime yüklediği anlam. *Sosyoloji Dergisi, Armağan Sayısı*, 99-117.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Karataş, M. (2019). Türkiye'de asker-sivil ilişkileri bağlamında 12 Mart muhtırası ve partiler üstü hükümet modeli üzerine bir değerlendirme, *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi (ABAD)*, 2(3), 69-110.
- Kazgan, G. (2005). *Türkiye ekonomisinde krizler*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Mumyalmaz, A. (2019). 24 Ocak ekonomik istikrar kararları ile 12 Eylül askerî darbesinin neoliberalizm ittifakı ve siyasal İslâm'ın süreçteki rolü, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(4), 1899-1915.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye'de eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya.
- Öksüz, H. ve Köksal, Ü. (2018). Amerikan belgeleri ışığında Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'de eğitim. *Akademik Bakış*, 11(23), 1-35.
- Önal, T. (2017). 27 Mayıs İhtilali'nin geride bıraktıkları ve İnönü hükümetleri döneminin önemli iç siyasî gelişmeleri (1961-1965), *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, MM-IJSAHS, 1(1): 10-25.
- Şimşek, D. (2015). *Türk siyasal yaşamında ilk koalisyon hükümeti: CHP-AP koalisyonu (1961-1962)*, s. 2956. <http://www.ayk.gov.tr> Erişim Tarihi: 18.02.2021.
- Resmî Gazete. (1980). *Genelkurmay ve millî güvenlik konseyi başkanı Kenan Evren'in Türk milletine açıklaması*, 12.09.1980, Mükerrer Sayı: 17103.

- Tangülü, Z. (2012). Demokrat parti dönemi eğitim politikaları (1950-1960). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 389-410.
- Taner, M. ve Başal, H.A. (2008). Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkiye'de ilköğretimde ve ilköğretime öğretmen yetiştirmede niceliksel ve niteliksel gelişmeler, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (1), 139-154.
- TBMM. (1924). Okyar hükümet programında eğitim politikaları, ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_1.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_1.pdf)).
- TBMM. (1937). I. Bayar hükümet programında eğitim politikaları, ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_1.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_1.pdf)).
- TBMM. (1939). Saydam hükümet programında eğitim politikaları, ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_1.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_1.pdf)).
- TBMM. (1946). Peker hükümet programında eğitim politikaları, ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_1.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_1.pdf)).
- TBMM. (1951). II. Menderes hükümet programında eğitim politikaları, ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_2.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_2.pdf)).
- TBMM. (1963). X. İnönü hükümet programı eğitim politikaları, ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_3.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_3.pdf)).
- TBMM. (1965). Ürgüplü hükümet programında eğitim politikaları, ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_3.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_3.pdf)).
- TBMM. (1965). I. Demirel hükümet programında eğitim politikaları ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_4.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_4.pdf)).
- TBMM. (1969). II. Demirel hükümet programında eğitim politikaları. ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_4.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_4.pdf)).
- TBMM. (1971). Nihat Erim hükümet programında eğitim politikaları ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_5.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_5.pdf)).
- TBMM. (1972). Ferit Melen hükümet programındaki eğitim politikaları ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_5.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_5.pdf)).
- TBMM. (1974). Sadi İrmak hükümet programı eğitim politikaları ([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_6.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_6.pdf)).
- TBMM. (1974). Sadi İrmak hükümet kurma oturumu, 4. Dönem 7. Cilt 10. Birleşim. s. 156. ([https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/td\\_v2.goruntule?sayfa\\_no\\_ilk=155&sayf](https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/td_v2.goruntule?sayfa_no_ilk=155&sayf)

a\_no\_son=235&sayfa\_no=156&v\_meclis=4&v\_donem=4&v\_yasama\_yili=&v\_cilt=7&v\_birlesim=010

- TBMM. (1975). IV. Demirel hükümet programı eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_6.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_6.pdf)).
- TBMM. (1977). II. Bülent Ecevit hükümet programı eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_6.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_6.pdf)).
- TBMM. (1977). V. Demirel hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_6.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_6.pdf)).
- TBMM. (1978). III. Ecevit hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_6.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_6.pdf)).
- TBMM. (1979). VI. Demirel hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_7.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_7.pdf)).
- TBMM. (1980). Ulusu hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_7.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_7.pdf)).
- TBMM. (1983). Özal hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_7.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_7.pdf)).
- TBMM. (1989). Akbulut hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_8.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_8.pdf)).
- TBMM. (1991). I. Yılmaz hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_8.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_8.pdf)).
- TBMM. (1991). VII. Demirel hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_8.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_8.pdf)).
- TBMM. (1999). IV. Ecevit hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_10.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_10.pdf)).
- TBMM. (2002). Gül hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_10.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_10.pdf)).
- TBMM. (2003). I. Erdoğan hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_10.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_10.pdf)).
- TBMM. (2007). II. Erdoğan hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_10.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_10.pdf)).
- TBMM. (2011). III. Erdoğan hükümet programında eğitim politikaları  
([https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler\\_cilt\\_10.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_10.pdf)).

- T.C. Başbakanlık. (2014). I.Davutoğlu hükümet programında eğitim politikaları (<https://www.memurlar.net/common/news/documents/481857/hprogram.pdf>)
- T.C. Başbakanlık. (2015). III. Davutoğlu hükümet programında eğitim politikaları ([https://media-cdn.t24.com.tr/files/20151125175322\\_64.hukumet\\_programi.pdf](https://media-cdn.t24.com.tr/files/20151125175322_64.hukumet_programi.pdf)).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi eğitim politikaları, 2019 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık program, [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/2019\\_Yili\\_Cumhurbaskanligi\\_Yillik\\_Programi.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/2019_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf)
- Tuna, I. (2020). 27 Mayıs'ın gölgesinde demokrasiye dönüş: 15 Ekim 1961 genel seçimleri, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 20(40), 227-251.
- Tural, N. ve Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 16-24.
- Türkoğlu, A. (2005). *Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilköğretim*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu 07-09 Aralık 2005.



# Demografik Değişimler ve Eğitim Politikaları

---

## Giriş

İnsanlığın varoluşundan bu yana eğitim, genellikle toplumdaki yetişkinlerin yeni nesiller üzerinde uyguladığı bir tür etki olarak anlaşılmıştır. Bu açıklama, toplumun istendik yönde inşa edilmesi ve kontrol altında tutulmasının bir yöntemi olarak modern bir eğitim tanımını işaret etmektedir. Geleneksel dönemde toplumun yeniden üretimi din kurumları aracılığı ile yapılırken, modern dönemde bu işlev eğitim alanına taşınmıştır. Ancak geleneksel dönemdeki toplumsal inşa araçlarından ve kurumlarından farklı olarak modern dönemin bir ürünü olarak değerlendirilebilecek olan kitlesel eğitim, ilk önceleri toplumsal rasyonalizasyonu sağlamaya yönelik bir biçimde işlev görürken gerek ekonomik faaliyetlerin karmaşıklaşması, üretim araçlarının çeşitlenmesi gerekse toplumsal yapıların geleneksel biçimlerini kaybetmesi ile birlikte sınırlarını kendi kurumsal yapısının çok ötesine taşımış ve içinde yaşadığımız yıllarda anlaşılması oldukça zor ve karmaşık bir toplumsal olguya dönüşmüştür. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında refah toplumlarında yaşanan ekonomik büyüme, teknolojik gelişmeler, toplumsal ve kültürel değişimler, hızlı nüfus artışı, savaşızsızlık dönemleri ve 1990'lı yıllarla birlikte etkisini iyice gösteren neoliberal iktisadî ve toplumsal politikalar ve buna bağlı olarak gelişen küreselleşme, göç, salgın hastalıklar, sağlık sektöründeki gelişmeler, hem toplumsal hem küresel çapta yaşanan rekabet, kentleşme gibi pek çok değişiklik eğitim gibi toplumsal özellikleri ön planda olan bir olguyu kendi kurumsal özelliklerinin çok ötesinde toplumsal karmaşıklığın merkezine doğru itmiştir. Bu nedenle eğitimle ilgili alınan her karar ya da kararsızlık durumu artık aynı zamanda ekonomi, güvenlik, sağlık, ulaştırma, şehirleşme gibi toplumun neredeyse tamamını ilgilendiren bir özellik kazanmıştır denebilir.

Eğitim politikalarının karar ve uygulama boyutları ile toplumsal alandaki diğer kurum ve olguları etkiliyor olması, nasıl bir gerçeklik ise aynı zamanda diğer tüm toplumsal olgu ve kurumların hem karar hem de uygulama boyutları ile eğitimi ilgilendirdiklerini söylemek mümkündür. Dolayısıyla daha

önceki bölümlerde sıkça bahsedilen kapsayıcı ve karmaşıklığı yansıtan eğitim politikası alanının gerek yerel gerekse küresel düzeyde toplumun ve toplumların demografik değişimleri ve bunların sonucu olarak göç, yoksulluk, kentleşme ve kimlik inşası gibi olgularla yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle bu bölümde öncelikli olarak demografi kavramı açıklanacak, küresel ve yerel düzeyde yaşanan temel demografik değişimler, nüfus politikaları toplumsal ve iktisadî bir bakış ile sunulacak ardından da tüm bu demografik değişimlerin bir ürünü olarak göç, yoksulluk, kentleşme ve kimlik ile eğitim politikaları arasındaki karşılıklı karmaşık ilişkiler tartışılacaktır.

## Demografi

Eğitim, insanlık tarihi boyunca nüfusun özellikleri ile yakından ilişkili olmuştur. İnsan topluluklarının nüfusuna ilişkin her belirleme ve değişim aynı zamanda eğitimle ilgili yeni talepleri ve uygulamaları ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde insanların yaşam seyirleri, bireysel davranışların ve makro düzeyde işleyen fırsatların ve kısıtlamaların karmaşık etkileşimleriyle şekillenmektedir denebilir. İnsan popülasyonunun büyüklüğü, yoğunluğu, dağılımı ve yapısını istatistiksel olarak açıklayan demografi alanı, bu süreçleri yaşam sürecindeki belirli geçişlerle ilişkilendirerek incelemektedir. Bu süreçler temel olarak doğum, medenî haldeki değişimler (*evlilik, boşanma, yenidoğan evlenme vb.*), göç ve ölümdür.

Demografi kavramı etimolojik açıdan ele alındığında Yunanca *demos* (*halk*) ve *graphein* (*yazmak*) kelimelerinin birleşmesiyle türetilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Fransız demograf Hervé Le Bras, demografinin çok işlevli bir kavram olduğunu öne sürmektedir. Ona göre demografi gelişim halinde olan bir çalışma alanı olmanın yanı sıra büyük halk kitlelerini kontrol etmekte kullanılan bir iktidar aracı olarak da görülmektedir. Bu yönüyle demografi farklı kesimlerce ele alınan bir tartışma alanı olarak da düşünülebilir (Danış, 2018). Demografiye yönelik birçok tanım yer almaktadır. Bunlardan birinde doğum, evlilik göç ve ölüm vb. yaşamsal faaliyet ve süreçlerin birbirleriyle olan kesişimi ve bu kesişimin nüfusun dağılımı üzerinde biyolojik, sosyal ve ekonomik etkilerini istatistiksel olarak inceleyen çalışma alanı olarak belirtilmektedir (Coleman, 2000). Dinamizmi temel alan bir görüşe göre ise demografi nüfus özelliklerinin belirli bir coğrafi alanda geçirdiği değişiklikleri konu alan bir disiplindir (Volkov, 2000). Demografiye yönelik bir diğer önemli tanımda Birleşmiş Milletler (BM) tarafından hazırlanan bir sözlükte “amacı insan nüfusunu ince-

lemek olan ve bu nüfusun boyutlarını, yapısını ve çeşitli niteliklerini sayısal açıdan irdeleyen bir bilim dalı” olarak yapılmıştır (Behar, 1982). Öte yandan alanyazında demografinin bir bilim dalı olarak kabul edildiğine dair bir görüş birliği de yoktur. Bunun temel sebebi demografiye özgü kapsamlı bir teorinin varlığı/yokluğu üzerine yapılan tartışmalardır. Bu tartışmalara değinmeden demografi kavramının tarihçesi ve odak noktası üzerine yoğunlaşmak konuya kapsamlı bir bakış açısı geliştirmekte faydalı olabilir.

Nüfus sayımlarının istatistiksel bir bilim dalı olmadan önce toplumların inanç ve gündelik ihtiyaçları temelinde kullanıldığı düşünülmektedir. Örneğin ilkel çağlarda tanrısal ya da tanrısal olmayan inanç sistemlerinde toplumların üremeye bakış açısı, doğan çocukların toplum tarafından sahiplenilmesi ya da yaşlı/engelli bireylerin toplum tarafından dışlanması nüfusun yapısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmuştur (Pavlik, 2000). Öte yandan antik Çin, Yunan ve Mısır toplumlarında yönetimin vergi hesaplama ve askerlik yapabilecek erkek sayısını belirleme amaçlarıyla nüfus sayımı yaptıkları bilinmektedir (Danış, 2018). Bu anlamda nüfus biliminin önceki dönemlerde belirli bir entelektüel kaygıyla çalışılan bir disiplin alanı olmaktan ziyade pragmatik amaçlara hizmet ettiği söylenebilir. Bir disiplin ya da bilim dalı olarak demografinin modern anlamda varlığı 17. Yüzyıl’ın ortalarına uzandığı bilinmektedir. Bu bilim alanının kurucusu İngiliz istatistikçi John Graunt olarak kabul edilmektedir. Bir Rus demograf olan Boris Tzezarovich Uralis demografinin birçok disiplin ya da bilim dalının aksine ortaya çıkışının kesin bir tarihe dayandırılabilceğini öne sürmektedir. Ona göre Graunt’un ünlü eseri *Ölüm Kayıtları Üzerine Doğal ve Siyasî Gözlemler*’in basılıp yayınlandığı 1662 yılı demografi disiplininin ortaya çıkış tarihi olabilir (Tunç, 2014). Böylece bu çalışmayla Graunt, kendisinin çalışmasından önce yapılmış nüfus sayımlarına ve araştırmalarına dair bilgileri istatistiksel bir yaklaşımla bir bütün haline getirip derlemiştir. Graunt’un derleme çalışmasından bu yana 358 yıllık bir zaman dilimi geçmesine karşılık günümüzde sınırlı sayıda demograf, demografinin tanımı, kapsam alanı ve diğer disiplinlerle ilişkisi üzerine görüş birliği sağlayabilmektedir (Pavlik, 2000).

Demografi, kapsamı açısından ele alındığında biyolojik disiplinler ve sosyolojik disiplinler arasında bir kesişim alanı içinde konumlandırılmaktadır. Bu nedenle demografinin bio-sosyal bir çalışma alanı olduğuna dair yorum getirilebilir (Tunç, 2014). Demografinin kapsamını dört temel bölümde incelemek mümkündür. Pavlik’e (2000) göre bunlardan ilki olan bütünlük ve bölümlendirme, belirli bir olgunun analizi ve sentezini konu almaktadır. Bu bölüme belir-

## Seçilmiş Kaynaklar

- Arendt, H. (2018). *İnsanlık durumu*. İletişim Yayınları.
- Bauman, Z. (2017). *Kimlik*. Heretik Yayınları.
- Banhabib, S. (2018). *Ötekilerin hakları: Yabancılar, yerliler, vatandaşlar*. İletişim Yayınları.
- Castells, M. (2014). *Kent, sınıf, iktidar*. Phoenix Yayınları.
- Işık, O. ve Pınarcıoğlu, M. M. (2017). *Nöbetleşe yoksulluk*. İletişim Yayınları.
- Cerev, G. ve Yenihan, B. (2018). *Yoksulluk farklı boyutlarıyla*. Dora Yayıncılık.

## Kaynakça

- Ahmad, A., Hossain, M. ve Bose, M. L. (2005). *Inequality in the access to secondary education and rural poverty in Bangladesh: An Analysis of Household and School Level Data*. Lund University, Department of Economics.
- Akerlof, G. A. ve Kranton, R. E. (2000). Economics and identity. *Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 715-753. <https://doi.org/10.1162/003355300554881>
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities*. New York: Routledge.
- Arendt, H. (1996). *Totalitarizmin kaynakları 2: Emperyalizm*. İstanbul: İletişim.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way*. New York: Routledge.
- Ataay, F. (2007). Kamu yönetimi reformu ve kamu hizmetlerinin metalaştırılması. F. Ataay (Ed.). *Neoliberalizm ve devletin yeniden yapılandırılması* içinde (29-72). Ankara: De ki.
- Aktay, Y. (2007). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul, G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Ed.). *Ocak ve zanaat* içinde (473-498). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydemir, A. ve Yazıcı, H. (2019). Intergenerational education mobility and the level of development. *European Economic Review*. 116(C), 160-185.
- Banerjee, A., Duáo, E., Chattopadhyay, R. ve Shapiro, J. (2009). Targeting efficiency: How well can we identify the poorest of the poor? Draft. <https://www.poverty-action.org/sites/default/files/publications/Targeting%20Efficiency%20How%20well%20can%20we%20identify%20the%20poor%3F.pdf>
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.

- Barlow, R. (1994). Population growth and economic growth: Some more correlations. *Population and Development Review*, 20(1), 153-65.
- Behar, C. (1982). Marx ve nüfusbilim (demografi): Nüfusbilime başka bir bakış (I). *Toplum ve Bilim*, 15-16, 3-36.
- Berliner, D. C. (2013). Effects of inequality and poverty vs. teacher and schooling an America's youth. *Teachers College Record*, 115, 1-26.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. A. M. Padilla (Ed.). In *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Bonal, X. (2004). Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Development*, 24, 649- 666.
- Brandt, J. ve Hagge, K. S. (2020). Education and social support: do migrants benefit as much as natives? *Comparative Migration Studies*. 8(41), <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00199>.
- Caldwell, J. C. (2001). The globalization of fertility behaviour. *Population and Development Review*, 27, 93-115.
- Carnoy, M. (1993). *The case for basic education*. New York: UNICEF.
- Chambers, R. (2012). *Provocations for development*. Practical Action Publishing.
- Chen, C. ve Pan, J. (2019). The effect of the health poverty alleviation project on financial risk protection for rural residents: Evidence from Chishui City, China. *International Journal for Equity in Health*, 18(79), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12939-019-0982-6>.
- Cole, M. ve Cole, S. R. (1989). *The development of children*. New York: Scientific American.
- Coleman, D. (2000). Demography in an intellectual context: A subject in search of a home. Z. Pavlik (Ed.), *Position of Demography among Other Disciplines*, Charles University in Prague, Faculty of Science, Czech Republic, Prague.
- Condron, D. J., ve Roscigno, V. J. (2003). Disparities within: Unequal spending and achievement in an urban school district. *Sociology of Education*, 76(1), 18-39.
- Convention against Discrimination (1960). UNESCO. Erişim adresi: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

- Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 480-492.
- Danış, D. (2018). *Demografi: Nüfus meselesine sosyolojik bir bakış*, Türkiye Bilimler Akademisi, Ulusal Açık Ders Malzemeleri. 23 Kasım 2020 tarihinde <http://www.acikders.org.tr/course/view.php?id=86> adresinden erişildi.
- Danzer A. M. ve Ulku, H. (2011). Integration, social networks and economic success of immigrants: A case study of the Turkish community in Berlin. *KYKLOS*, 64(3), 342-365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.2011.00510.x>
- Douglas, J. W. B. (1964). *The Home and the school: A study of ability and attainment in the primary school*. Londra: MacGibbon & Kee.
- Desjardins, R. (2015). The precarious role of education in identity and value formation processes: the shift from state to market forces. *European Journal of Education*, 50(2), 134-146. <https://doi.org/10.1111/ejed.12114>
- Dimaggio, P. ve Powell, W. (1983) The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Ellemers, N. ve Van Rijswijk, W. (1997). Identity needs versus social opportunities: The use of group-level and individual-level identity management strategies. *Social Psychology Quarterly*, 60(1), 52-65.
- Ellis, G. F. R. (1984). The dimensions of poverty. *Springer Social Indicators Research*, 15(3), 229-253. <https://doi.org/10.1007/BF00668672>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fazel, M. Reed, V. R., Panter-Brick, C. ve Stein, A. (2012). *Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors*, 379(9812), 0-282. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(11)60051-2)
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C. ve Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations. *Child Development*, 78, 70-95.
- Gökçe, F. (2005). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Tekağaç Yayınları.
- Gweshengwe, B. (2020). *Understanding poverty in Brunei Darussalam* [PhD Thesis]. University Brunei Darussalam, Brunei.

- Hadj Abdou, L. (2019). Immigrant integration: the governance of ethno-cultural differences. *Comparative Migration Studies*, 7(15), <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0124-8>.
- Haub, C. (2011). *How many people have ever lived on earth?* Population Reference Bureau. <https://www.prb.org/howmanypeoplehaveeverlivedonearth/>
- Hazan, J. C. (2012). Geçmişten geleceğe zorunlu göç: Mülteciler ve ülke içinde yerinden edilmiş kişiler. S.G. İhlamur-Öner & N.A. Şirin Öner (Ed.). *Küreselleşme çağında göç: Kavramlar, tartışmalar* içinde (s.183-197). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Heaer, D. (2002). *World citizenship: Cosmopolitan thinking and its opponents*. London: Continuum.
- International Migration Organization. (2013). Göç Terimleri Sözlüğü (R. Perruchoud & J. Redpath-Cross, Eds.) (2. Baskı), IOM Yayınları, No: 31.
- Kaldor, M. (2003). American power: From 'compellance' to cosmopolitanism? *International Affairs*, 79(1), 1-2.
- Keddie, A. (2012). Keddie, A. (2012) Refugee education and injustices of representation, redistribution and recognition, *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 197-212. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676624>
- Keller, K. R. I. (2010). How can education policy improve income distribution? An empirical analysis of education stages and measures on income inequality. *The Journal of Developing Areas*, 43(2), 51-77.
- Klemencic M. ve Fried, J. (2007). Demographic challenges and future of the higher education. *International Higher Education*, 47.
- Koç, İ, Eryurt, M. A., Adalı, T. ve Seçkiner, P. (2010). *Türkiye'nin demografik dönüşümü*. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü Yayını, Ankara. 27.11.2020 tarihinde [http://www.hips.hacettepe.edu.tr/TurkiyeninDemografikDonusumu\\_220410.pdf](http://www.hips.hacettepe.edu.tr/TurkiyeninDemografikDonusumu_220410.pdf) adresinden erişildi.
- Kohler, H. P. ve Vaupel, J. W. (2000). Demography and its relation to other disciplines. Z. Pavlik (Ed.), *Position of demography among other disciplines*, Charles University in Prague, Faculty of Science, Czech Republic, Prague.
- Koşar, S. ve Güçlü, N. (2015). Türkiye'de ilköğretim sisteminin geliştirilmesi için gelecek senaryoları. *Eğitim ve Bilim*, 40. TEDMEM.
- Lee, E. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.

- Lee, R. (2003). The demographic transition: Three countries of fundamental change, *Journal of Economic Perspectives*, 17 (4), 167-190 In Çuhadar, S. G. ve Lordoğlu, K. (2016). "Demografik Dönüşüm Sürecinde Türkiye'de Yaşlanma ve Sorunlar", *Istanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (54), 63-80.
- Leeson, G. W. (2018). Global demographic change and grandparenthood. *Contemporary Social Science*, 13(2), 145-158.
- Lutz, W., Cuaresma, J. C. ve Sanderson, W. (2008). The demography of educational attainment and economic growth. *Science*, 319(5886), 1047-1048.
- Margolis, R. (2016). The changing demography of grandparenthood. *Journal of Marriage and Family*, 78(3), 610-622.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. ve Brashears, M. E. (2006). Social isolation in America: Changes in Core discussion networks over two decades. *American Sociological Review*, 71(3), 353-375.
- Ministry of Education and Culture. (2020). *Programmes for quality and equality in early childhood and comprehensive school education*. Erişim adresi: <https://minedu.fi/en/qualityprogramme>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Örgün eğitim istatistikleri 2018-2019*. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=361](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361) .
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Örgün eğitim istatistikleri 2019-2020*. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=396](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396) .
- Morrison, P. A. (1976). *The demographic context of educational policy planning*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/papers/P5592.html>.
- Narayan, D., Patel, P., Schafft, K., Rademacher, A. ve Sarah Koch-Schulte, S. (2000). *Voices of the poor: Can anyone hear us?* Oxford University Press.
- The National Association for Multicultural Education. (2003). *Definition of multicultural education*. Erişim Adresi: [https://www.nameorg.org/name\\_history\\_founding\\_members.php](https://www.nameorg.org/name_history_founding_members.php)
- NCEE. (2020). *Singapore: Supporting equity*. Erişim adresi: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-equity/>
- No Lost Generation. (2020). *About no lost generation*. Erişim adresi: <https://www.nolostgeneration.org/>



- Noguera, P. A. (2011). A broader and bolder approach uses education to break the cycle of poverty. *Phi Delta Kappan*, 93(3), 8-14.
- North, M. S. ve Fiske, S. T. (2015). Modern attitudes toward older adults in the aging world: A cross-cultural meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 141(5), 993-1021. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039469> .
- Nussbaum, M. C. (2012). *The new religious intolerance: Overcoming the politics of fear in an anxious age*. Cambridge, MA: Belknap.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD. (2013). *What makes urban schools different? Resources, Politics and Practices (Volume IV), PISA*. OECD Publishing. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD. (2017). *More about the teacher education for diversity project, centre for educational research and innovation*. OECD Publishing. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/edu/ceri/moreabouttheteachereducationfordiversityproject.htm>
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: factors that shape wellbeing, OECD Reviews of Migrant Education*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Osler, A. ve Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trent, UK: Trentham.
- Oxaal, Z. (1997). *Education and poverty: A gender analysis*, (Report No:53). Bridge Development, Gender Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2019). *Kapsayıcı eğitim projesi*. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi Dergisi*, 1(1), 27-44.
- Özbay, F. (2010). Türkiye'de ulus-devlet, gözetim ve nüfus bilgisi. *Toplum ve Bilim*, 118.

- Özcan, K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547.
- Pace, J. ve Bixby, J. (2008). Introduction: Studying citizenship education in troubled times. J. Bixby & J. Pace (Eds.), In *Educating democratic citizens in troubled times: Qualitative studies of current efforts* (pp. 3-24). Albany: State University of New York Press.
- Pavlik, Z. (2000). What is demography. Z. Pavlik (Ed.), *Position of demography among other disciplines*, Charles University in Prague, Faculty of Science, Czech Republic, Prague.
- Perrons, D. (2004). *Globalisation and social change: People and places in a divided world* (Vol. 1). London: Routledge.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Pressat, R. (1981). *Les méthodes en démographie*, PUF: Paris.
- Ranganathan, S., Swain, R. B. ve Sumpter, D. JT. (2015). The demographic transition and economic growth: implications for development policy. Palgrave Communications. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.33>
- Rutz, H. J. ve Erol, M. B. (2016). *Sınıfın yeniden üretimi - eğitim, neoliberalizm ve İstanbul'da yeni orta sınıfın yükselişi* (N. Balkan, Çev.). İstanbul: H20 Yayıncılık.
- Roser, M., Ritchie, H. ve Ortiz-Ospina, E. (2013). *World population growth*. OurWorldIn-Data.org adresinde çevrimiçi olarak yayınlanmıştır. <https://ourworldindata.org/world-population-growth>
- Saharso, S. (2019). Who needs integration? Debating a central, yet increasingly contested concept in migration studies. *Comparative Migration Studies*, 7(16), 1-3.
- Said, E. (1990). Reflection on Exile. R. Ferguson, M. Gever, Trinh T. Minh-ha & C. West (Eds.). In *Out there, marginalization and contemporary cultures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schinkel, W. (2018). Against 'immigrant integration': For an end to neocolonial knowledgeproduction. *Comparative Migration Studies*, 6(31), 1-17.
- Schleicher, A. (2009). Securing quality and equity in education: Lessons from PISA. *PROSPECTS*, 39(3), 251-263.
- Sertkaya Doğan, Ö. ve Bostan, H. (2019). Türkiye'nin demografik dönüşümü ve nüfus projeksiyonlarına göre fırsatlar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(41), 61-90.

- SETA. (2018). *Yoksulluk döngüsünden çıkış: şartlı eğitim yardımı veya şartlı nakit transferi*. Erişim adresi: [https://www.setav.org/yoksulluk-dongusunden-cikis-sartli-egitim-yardimi-veya-sartli-nakittransfe-ri/#:~:text=%C5%9Eartl%C4%B1%20Nakit%20Transferi%20\(%C5%9ENT\)%20veya,olan%20ve%20azgeli%C5%9Fmi%C5%9F%20%C3%BClkelerde%20uygulanma%20ktad%C4%B1r](https://www.setav.org/yoksulluk-dongusunden-cikis-sartli-egitim-yardimi-veya-sartli-nakittransfe-ri/#:~:text=%C5%9Eartl%C4%B1%20Nakit%20Transferi%20(%C5%9ENT)%20veya,olan%20ve%20azgeli%C5%9Fmi%C5%9F%20%C3%BClkelerde%20uygulanma%20ktad%C4%B1r)
- Seyhun, Ö. K. (2006). *Avrupa Birliği'ndeki demografik dönüşümün Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği çerçevesinde iş gücü piyasalarına yansımaları* (Uzmanlık yeterlik tezi). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara.
- SIDA. (2017). *Dimensions of poverty: SIDA's conceptual framework*. SIDA. Erişim adresi: <https://www.sida.se/contentassets/f3e30b6727e8450887950edb891c05af/22161.pdf>
- Stansfeld, S. A. (2009). Social support and social cohesion. D. Raphael (Ed.), In *Social determinants of health* (pp. 148-171). Toronto: Canadian Scholars Press.
- Stetka, B. (2012). *Third of Italian adults live with their parents*. The Guardian. <http://www.theguardian.com/world/2012/sep/19/third-italians-live-with-parents>
- Sunata, U. ve Abdulla, A. (2019). Lessons from experiences of Syrian civil society in refugee education of Turkey. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 1-14.
- Tanase, A. (2001). An estimation of the relationship between the private and public returns to education in Latin America, *The UWCAd Economics Society*, Economic Restructuring In Latin America.
- Tan, Y., Xu, H. ve Zhang, X., (2016). Sustainable urbanization in China: a comprehensive literature review. *Cities*.
- Terraneo, M. (2017). Material deprivation, health and well-being in old Age: A comparative analysis of 14 European Countries. R. White (Ed.), In *Measuring multidimensional poverty and deprivation: Incidence and determinants in developed countries* (pp. 113- 138). Palgrave Macmillan.
- The Rowntree Society. (2014) Seebohm Rowntree and poverty. Erişim adresi: [http://archive.rowntreesociety.org.uk/seebohm-rowntree-and-poverty/The 1951 Convention relating to the Status of Refugees and Its 1967 Protocol](http://archive.rowntreesociety.org.uk/seebohm-rowntree-and-poverty/The%201951%20Convention%20relating%20to%20the%20Status%20of%20Refugees%20and%20Its%201967%20Protocol). Geneva: UNHCR. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/>
- Tilak, J. (2002). Education and poverty. *Journal of Human Development*, 3(2), 191-207.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: A survey of household resources and standards of living*. University of California Press.

- Tunç, U. (2014). *Demografik yapıdaki değişikliklerin iş gücü piyasasına etkileri ve aktif istihdam tedbirleri: Avrupa ülkeleri politika ve uygulamalarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Uzmanlık tezi). T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). *Eğitim harcamaları istatistikleri, 2018*. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2018-30588>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (1937). *1935 Genel Nüfus Sayımı Türkiye Nüfusu*. Yayın No: 75. Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (1949). *Genel Nüfus Sayımı 1945*. Yayın No: 286. Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (1961). *1960 Genel Nüfus Sayımı, Türkiye Nüfusu*. Yayın No: 452. Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (1969). *1965 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri*. Yayın No: 568. Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (1982). *1975 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri*. Yayın No: 988. Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (1989). *1985 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri*. Yayın No: 1369. Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (1993). *1990 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri*. Yayın No: 1616. Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2009). *Nüfus projeksiyonları: 2008-2050, Yayınlanmamış çalışma*.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010a). *Nüfus, yıllık nüfus artış hızı ve yıl ortası nüfus tahmini, 1927-2000*. [http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=201](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=201)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010b). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi, il, yaş grubu ve cinsiyete göre nüfus*. [http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=945](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=945).
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010c). *Yaş grubu ve cinsiyete göre yıl ortası nüfus projeksiyonları*. [http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=243](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=243)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010d). *Nüfus ve kalkınma göstergeleri, eğitim*. <http://nkg.tuik.gov.tr/goster.asp?aile=3>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010e). *Öğretim Yılı ve Eğitim (8 yıllık zorunlu eğitim) Seviyesine Göre Okullaşma Oranı*. [http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=135](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=135)

- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). *Nüfus projeksiyonları*.  
[https://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1027](https://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1027)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2019*.  
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali%C4%B1-N%C3%BCfus-Kay%C4%B1t-Sistemi-Sonu%C3%A7lar%C4%B1-2019-33705&dil=1>
- Twenge, J. M. ve Park, H. (2017). The decline in adult activities among U.S. adolescents, 1976-2016. *Child Development, 90*(2), 1-17.
- UN-Habitat (2016). Urbanization and development: Emerging futures. World cities report 2016. Erişim adresi: <http://wcr.unhabitat.org/wp-content/uploads/2017/02/WCR-2016-Full-Report.pdf>
- UNICEF (2018). Advantage or paradox? The challenge for children and young people of growing up urban. Erişim adresi: <https://data.unicef.org/resources/urban-paradox-report/>
- United Nations General Assembly. (1948). *Universal declaration of human rights*. New York: United Nations. Erişim adresi: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- UNHCR. (2019). Stepping up: Refugee education in crisis. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/steppingup/>
- UNESCO. (2016). Education for people and planet: creating sustainable futures for all, Global education monitoring report. Erişim adresi: <https://gem-report-2016.unesco.org/en/current-report/>
- UNESCO. (2017). Reducing global poverty through universal primary and secondary education. Erişim adresi: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/reducing-global-poverty-through-universal-primary-secondary-education.pdf>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. France.
- Volkov, A. (2000). Demography and statistics. Z. Pavlik (Ed.), *Position of demography among other disciplines*, Charles University in Prague, Faculty of Science, Czech Republic, Prague.
- World Bank (2001) World development report 2000/2001: Attacking poverty. New York: Oxford University Press. Erişim adresi: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/11856> License: CC BY 3.0 IGO.

- World Bank (2020). Poverty and shared prosperity: Revelsals of fortune. Erişim adresi: <https://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity>
- Wieser, C.; Ambel, A. A.; Bundervoet, T. ve Haile, A. (2020). *Monitoring COVID-19 Impacts on Households in Ethiopia: Results from a High-Frequency Phone Survey of Households*. World Bank, Washington, DC. Erişim adresi: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33824> License: CC BY 3.0 IGO.
- Winchester, L. (2008). La dimensión económica de la pobreza y precariedad urbana en las ciudades latinoamericanas: Implicaciones para las políticas del habitat. *Eure*, 34(103), 27-47.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüceşahin, M. M. (2011). Küresel bir süreç olarak demografik dönüşüm: Mekânsal bir değerlendirme. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 9 (1), 11-27.
- Yüksel, Y. (2007) *Türkiye’de Demografik geçiş süreci ve sosyal politikalar*, Devlet Planlama Teşkilatı, Uzmanlık Tezi, Yayın No: 2732, Ankara.
- Zimmermann, K. F. (2007). *Migrant ethnic identity: Concept and policy implications* (Paper No. 3056). The Cyprus economic society annual lecture in economics. IZA Discussion.

# Meslekî ve Teknik Eğitim Politikaları ve Güncel Sorunlar

Bundan iki yüz yıl önce Konfüçyus  
eğitimi şöyle tanımlamış;

*Duyarsam, unuturum*

*Görürsem, hatırlarım*

*Yaparsam, anlarım*

## Giriş

Meslekî ve teknik eğitim gelişimi, Birinci Sanayi Devrimi'nden sonra dünyanın her yerinde birey ve toplum hayatında önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Meslek eğitimi belirli becerilerin bireylere kazandırılmasının ötesinde, bireyin yaşamsal gereksinimlerinin karşılanmasında bir meslek alanına ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren bir eğitim sürecidir. Meslekî ve teknik eğitim bireyi, kendisi, toplumu ve dünya ile barışık, ana dilini ve başka bir yabancı dili bilen, fen, matematik ve sosyal bilimleri meslekî gelişim sürecinde ve yaşam boyu kullanabilen, sorumluluk sahibi ve risk alabilen, karar verme yeteneği gelişmiş, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen ve takım halinde çalışabilen, sevgi, saygı ve hoşgörü anlayışına sahip, farklılığı bir kültürel zenginlik olarak gören ve insanları ayırıştırmayan, çağdaş teknolojileri üreten, kullanan ve ticaretini yapabilme yetkinliğine sahip yurttaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Dünyanın küreselleşmesi nedeniyle uluslararası rekabetin yıkıcı etkisinin giderek arttığı ve 4.0 Sanayi Devrimi'nin üretim süreçlerinde daha çok kullanılmaya başlandığı 21. Yüzyıl'da meslekî ve teknik eğitimin önemi giderek artmaktadır. Bir ülkenin asıl gücünü oluşturan yetişmiş teknik insan kaynağı olduğu düşünüldüğünde, meslekî ve teknik eğitim sistemimizin zamanın ruhuna uygun bir biçimde yeniden yapılandırılmasına gereksinim vardır.

Bu bölüm Türklerin Anadolu coğrafyasına gelmesiyle başlayan yeni dönemde Selçuklular zamanında kurulan Ahilik Teşkilatı, Osmanlı dönemindeki Lonca ve Gedik sistemleri ile Avrupa'dan 1860'lı yıllarda modeli alınarak kurulmaya başlanan meslek okulları ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla başlayan modern dönemdeki meslekî ve teknik eğitim politikaları incelenerek günümüzdeki sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

### Meslek Eğitimin Anadolu'da Doğuşu

Anadolu'da meslekî eğitim tarihi 13. Yüzyıl'da Ahi Teşkilatı'nın kurulmasıyla başlar. Ahilik ilk Müslüman Türk devleti olan Karahanlılar döneminde 10. Yüzyıl'da örgütlenmeye başlamış ve Anadolu'ya gelen Türkler arasındaki esnaf ve sanatkârlar, burada bulunan meslektaşlarına kendilerini kabul ettirebilmek amacıyla bir teşkilat kurulmasına gereksinim duymuşlardır.

"Ahi" Arapçada kardeşlik, yiğitlik, eli açıklık, cömertlik ve misafirperver anlamındaki "akı" kavramından gelir (Çağatay, 1989). Ahilik ise esnaf, sanatkâr ve işçiyi içine alan, onlara meslekî bilgi ve beceri eğitiminin yanında dinî bilgiler ile iş ahlâkını öğreten bir kurumdur. İktisadi ve toplumsal hayatta önemli bir fonksiyonu yerine getiren Ahilik Teşkilatı, Abbasiler döneminde fütüvvet anlayışına (*alçakgönüllülük, yiğitlik, eli açıklık, başkalarını sevmek, dünya malına önem vermemek, hoşgörü vb.*) göre gelişmiş ve zamanla Müslüman toplumlara yayılmıştır. Türklerin Anadolu'ya gelmesi ve İslâmîyet'in bu coğrafyada yayılmaya başlamasıyla esnaf ve sanatkârlar ahilik kültür ve anlayışıyla örgütlenmeye başlamışlardır. Bu sanatkârların en önemlilerinden birisi olan Ahi Evran, ekonomiyi geliştirmek, gençleri bir sanat ve meslek sahibi yapmak amacıyla Kırşehir'de ayakkabıcı ve saraç esnafını teşkilatlandırmış ve bu yapının lideri olmuştur. Ahilik Teşkilatı kısa sürede başta Kayseri olmak üzere zamanla diğer Anadolu kentlerine yayılmıştır (TİSK, 1997).

Ahilik teşkilatında çırak-kalfa ve usta hiyerarşisine göre baba-oğul gibi karşılıklı sevgi ve saygı ilişkileri kurularak beceri eğitiminin yanında ahlâk eğitimi de öğretilmiştir. Karşılıklı güven ve dürüstlük prensipleri üzerine kurulan ahi birlikleri 18. yüzyıla kadar meslek erbabının yetişmesini sağlayan, sosyal ekonomik ve kültürel fonksiyonun yanında siyasal bir yapı ve güç olarak varlığını sürdürmüştür (Turan, 1996). Ahilik Teşkilatı toplumsal bir kurum olarak farklı dönemlerde bir sanat ve meslek okulu, bir kültür ocağı olmanın yanında dinî tarikat hatta devlete asker yetiştiren bir kurum rolünü de gerçek-



leştirmiştir. Teşkilat meslek için çalışacak kişilerin sayısı ve meslek türlerini toplumun gereksinimlerine göre belirleyebilme yetkinliği ile varlığını yüzyıllar boyunca sürdürmüştür (Cicioğlu, 1983; Turan, 1992) Ancak bu teşkilat zamanla Avrupa'da gelişen ve Osmanlı İmparatorluğu'ndaki ekonomik yapıyı ve ticareti etkileyen lonca sistemine dönüşmüştür.

Loncalar Avrupa'da 12. Yüzyıl'dan itibaren aynı meslek alanında çalışan kişilerin kasaba ve şehirlerde bir araya geldikleri dernekler olarak kurulmuştur. Bütün üyelerini bağlayıcı kurallar ve tüzükler oluşturulmuştur. Bu tüzüklerde işlerin nasıl yapılacağından müşteriye nasıl davranılacağına, bir malın ekonomik değeri ve fiyatlandırma ilkelerine yer verilmiştir. Lonca, aynı zamanda üyeleri ile çıraklar ve ustaların eğitimlerine ilişkin kurallar da geliştirmiştir. Loncalar Avrupa'nın çoğu şehirlerinde önemli sosyal, siyasal ve ekonomik rol oynamıştır. Lonca sistemi 18. Yüzyıl'da Avrupa'da ortaya çıkan Sanayi Devrimi ve bunun sonucu olarak liberal ekonominin gelişmeye başlamasıyla zamanla önemini yitirmiştir (CEDEFOP, 2004).

Lonca sisteminin, Osmanlı İmparatorluğu'nda örgütlenmesinde ve gelişmesinde Avrupalı ve özellikle İtalyan tüccarlar etkili olmuştur. Lonca sözcüğü, İtalyanca Lociye Loggiya; Fransızca Loj (Loge) kelimelerinden türetilmiştir (Özdemir, 1986). Lonca, esnaf arasında dayanışma sağlamak amacıyla kurulan ve devlet denetimi altında olan organizasyonların bulunduğu yere verilen isimdir (Yazıcı, 1996). Demirciler çarşısı, bakırcılar çarşısı gibi farklı çarşılarda faaliyet gösteren esnafların loncaları da kendi isimleriyle adlandırılmıştır (Akbaş, Bozkurt ve Yazıcı, 2018).

İstanbul'un fethi ile Osmanlı İmparatorluğu'nda iktisadî ve sosyal yapı dönüşmeye başlamıştır. İmparatorlukta sermaye birikiminin artması ve coğrafi sınırlarının gittikçe genişlemesi, Müslüman olmayan tüccarların, ticarete ve ekonomide daha çok söz sahibi almasına yol açmıştır. Fransızlar ile 1535 yılında yapılan ilk kapitülasyon anlaşmasının da etkisiyle, Ahilik Teşkilatı 15. Yüzyıl'da lonca sistemine dönüşmeye başlamıştır. Ahilik teşkilatı sadece Müslüman esnaflardan oluşmasına karşın, lonca ve gedik sisteminde gayrimüslim esnaf ve tüccarlar birlik içinde yer almaya başlamıştır. Lonca ve gedik sistemi, ahiliğin devamı gibi görülse de zamanla kendi çalışma disiplini ve kurallarını oluşturmaya başlamıştır (Akbaş vd., 2018). Gedik ismi esnaflara verilen imtiyaz veya ayrıcalık için kullanılmıştır (MEB, 2018). Gedik, ticaret ve zanaat faaliyetlerini gerçekleştirebilme yetkisine sahip olmayı ifade etmektedir (Özdemir, 1986).

- Öğretmen gereksinimi sadece Teknoloji Fakültelerinden sağlanmalı ancak istihdam sürecinden önce Eğitim Bilimleri içeriğinde hazırlanan tezli yüksek lisans programını tamamlama koşulu getirilmelidir.
- Meslekî ve teknik öğretim kurumlarına yönetici yetiştirmek amacıyla “Meslekî ve Teknik Eğitim Enstitüleri” açılmalıdır.
- Meslekî ve teknik öğretimde araştırmaya dayalı kurumsal ve uygulamalı bilgi birikiminin sağlanması ve politikaların geliştirilmesi için projelerin yapılması teşvik edilmelidir.

## Seçilmiş Kaynaklar

- Görmüş, A. (2007). Türkiye'de sosyal diyalogun gelişimi, *Toplum ve Bilim/Science & Society*, January 2007.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özcan, K. (2010). *Meslekî ve teknik ortaöğretimde finansman harcamalar ve maliyet*, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, Yayın No: 2010-20. İstanbul.
- Özer, M. (2020). *Meslekî Eğitimde Paradigma Değişimi, Türkiye'nin Meslekî Eğitimle İmtihanı*, Maltepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

## Kaynakça

- ABYKP. (1990). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1990-1994*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- Akbaş, E. H., Bozkurt, S. ve Yazıcı, K. (2018). Osmanlı devletinde lonca teşkilatı yapısı ve yönetim düşüncesi ile karşılaştırılması, *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Eylül, Özel Sayı: 09.
- Akdağ, Ö. (2008). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim alanında yabancı uzman istihdamı (1923-40), *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 45-77.
- Akkutay, Ü. (1991). *Türkiye'de çıraklık eğitimi*. Ankara: Erek Ofset.
- Akkutay, Ü. (1996). *Millî eğitimde yabancı uzman raporları (Atatürk dönemi)*. Ankara: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Altıntaş, A. M. (2010). The World of Ottoman Guilds: The Issue of Monopoly. *History Studies*, 2/3(1), 11-23.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi*, (Başlangıçtan 1997'ye), İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Yayınları No: 1.
- Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (ABEGPMB). (2008a). Leonardo da Vinci Programı kapsamında kabul edilen projeler Leonardo da Vinci Program Koordinatörlüğü'nden Bilgi Edinme Yasına göre alınmıştır, 06.08.2008.
- Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (ABEGPMB). (2008b). Comenius Programı kapsamında kabul edilen projelere, Comenius Program Koordinatörlüğü'nden Bilgi Edinme Yasına göre alınmıştır, 06.08.2008.
- Başar, E. (2004). *Millî Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- BBYKP. (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1963-1967*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- BBYKP. (1985). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1985-1989*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- BİANET. (2021). *28 Şubat 1997 Millî Güvenlik Kurulu Kararları*. <https://m.bianet.org/bianet/siyaset/8236-28-subat-kararları>
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bircan, İ. (1996). *Türkiye’de meslekî ve teknik eğitim*, İstanbul: Friedrich Erbet Vakfı Yayın.
- CEDEFOP. (2004). From divergence to convergence a history of vocational education and training in Europe, *European journal of vocational training*, No 32.2004/II.
- Çağatay, N. (1989). *Bir Türk kurumu olan Ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çavuşoğlu, Ö. (2016). *Tarihte İmam Hatip okulları, İlkadım Dergisi*, <https://ilkadimdergisi.net/arsiv/yazi/tarihte-imam-hatip-okullari-1672>
- Cicioğlu, H. (1983). *Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk ve ortaöğretim (Tarihi Gelişim)*. Ankara Üniversitesi Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi yayınları, No: 334.
- DBYKP. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı:1979-1983*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- DBYKP. (2007). *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı: 2007-2013*. 12.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- Demir, E. ve Şen, H.Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi meslekî ve teknik eğitim reformları, *Ege Eğitim Dergisi*, 2(10), 39-591.
- Doğan, H. (1977). *Ülkemizde endüstrileşme ve Teknik Eğitim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları no:64. Ankara.
- Doğan, H. (1983). *Meslekî ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi*, Meslekî ve Teknik Eğitim Sempozyumu, (28-29 Nisan) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, No: 126.
- Doğan, H. ve Alkan, C. (1974). *METAP-Meslekî ve teknik öğretimde ana plan esasları*, Ankara.
- Doğan, H., Ulusoy, A. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Okul sanayi ilişkileri*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- DPT. (2001). *Devlet Planlama Teşkilatı Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Ortaöğretim: Genel Eğitim Meslekî Eğitim, Teknik Eğitim*. Ankara: Özel İhtisas Komisyonu Raporu.

- DPT. (1977). *Dördüncü BYKP Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı, Yayın No: 1591, ÖİK: 270.
- DPT. (2009). *Dokuzuncu BYKP, Eğitim: Okulöncesi İlk ve Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, Yayın No DPT: 2790.
- Eğitim-Sen. (2004). *Meslekî ve teknik eğitim*, Demokratik Eğitim Kurultayı, 1-5 Aralık, Ankara.
- Görmüş, A. (2007). Türkiye'de sosyal diyalogun gelişimi, *Toplum ve Bilim/Science & Society*, January 2007.
- Hasapçioğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı: 29, 121-138.
- Helsinki Bildirgesi, (2006). *Meslekî eğitim ve öğretimde geliştirilmiş Avrupa iş birliği*. 5.12.2006. 24.12.2020 tarihinde <https://www.ab.gov.tr/> adresinden erişildi.
- ILO. (2006). *The International Labour Organization, Social Dialogue*. 30.01.2021 tarihinde <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/ifpdial/sd/index.htm> adresinden erişildi.
- İBYKP. (1968). *İkinci beş yıllık kalkınma planı: 1968-1972*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- İstanbul Ticaret Odası (İTO). (2006). *İş dünyasının meslekî eğitime bakışı*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayın No: 2006-41.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014a). *Onuncu BYKP (2014-2018), Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması*, T. C. Kalkınma Bakanlığı Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Yayın no: KB: 2893 - ÖİK: 734, Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014b). *Onuncu BYKP (2014-2018), Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu*. Yayın no: KB: 2898 - ÖİK: 738., Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) Meslekî eğitimde Niteliğin Artırılması Çalışma Grubu Raporu*. Yayın no: KB: 3033-ÖİK: 815, Ankara.
- Karakütük, K. (2019). *Eğitim planlaması*, 3.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, N. E. (2003). *Eğitimde reform*, Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi, 18-19 Aralık.
- Koçer, H. A. (1987). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu (1773-1923)*, Ankara: Uzman Yayınları No: 1.
- Korkmaz, M. (2015). Türkiye'de meslekî eğitim. *İzmir Ticaret Odası AR-Ge Bülten Dergisi*, Ocak-Şubat Sayısı, İzmir.

- Maastricht Bildirgesi. (2004). Maastricht communiqué on the future priorities of enhanced european cooperation in vocational education and training (VET), Çev: ME-GEP. 29.01.2021 tarihinde <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A23694> adresinden erişildi.
- MEB. (2018). Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin görünümü, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı, 2006 malî yılı bütçesine ilişkin rapor*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (1988). *Millî Eğitim Bakanlığı, XII. Millî Eğitim Şûrası*, 18-22 Haziran 1988. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>.
- MEB. (1990). *Millî Eğitim Bakanlığı, XIII. Millî Eğitim Şûrası*, 5-19 Ocak 1990. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>.
- MEB. (1996). *Millî Eğitim Bakanlığı, XV. Millî Eğitim Şûrası*, 13-17 Mayıs 1996. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>.
- MEB. (1999). Millî Eğitim Bakanlığı, XVI. Millî Eğitim Şûrası, 22-26 Şubat 1999. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>.
- MEB. (2012). Meslekî ve teknik eğitim çalıştayı. Ankara: Meslekî Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Genel Yayın No: 5834.
- MEB. (2018a). *2023 Eğitim Vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı*. 07.02.2021 tarihinde [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin görünümü, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 1.
- MEB. (2019/2020). *Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri*. Ankara: Örgün Eğitim.
- MEGEP. (2007) *Meslekî ve teknik öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Ankara: Proje Bütçesi, Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, (Eşdeğer Uzmanın Alınan Belge).
- Şahinkesen, A. (1983). Örgün ve yaygın meslekî ve teknik eğitim. Ankara *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 461-480.
- OBYPK. (2014). *Onuncu beş yıllık kalkınma planı: 2014-2018*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- OBYPK. (2019). *Onbirinci beş yıllık kalkınma planı: 2019-2023*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.

- Okçabol, R. (1999). *Cumhuriyet'in 75. yılında ortaöğretim sistemimiz*, Kitap Bölümü, 75 Yılda Eğitim, Bilanço'99, Gök, F. (Ed.). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s. 177-192.
- Onuncu BYKP İhtisas Komisyonu Raporu. (2014). *10. BYKP, eğitim sisteminin kalitesinin artırılması, Özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı Yayınları.
- On Birinci BYKP. (2019). *On birinci beş yıllık kalkınma planı*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Önsoy, R. (1984). Tanzimat dönemi sanayileşme politikası (1839-1876), *Hacettepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5-12.
- Önsoy, R. (1988). *Tanzimat dönemi osmanlı sanayi ve sanayileşme politikası*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Özcan, K. (2010). *Meslekî ve teknik ortaöğretimde finansman harcamalar ve maliyet*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları, Yayın No: 2010-20.
- Özdemir, R. (1986). Ankara esnaf teşkilatı. II. Millî Türkoloji Kongresi, 15-21 Eylül 1986. İstanbul, 1986, ss. 156-181.
- Özer, M. (2020). *Meslekî eğitimde paradigma değişimi, Türkiye'nin meslekî eğitimle imtihanı*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri, *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Öztürk, C. (1995). *Türkiye'de, meslekî ve teknik eğitimin doğuşu I: Islahhaneler*, Prof. Dr. Hakkı Dursun Yıldız Armağanı, Marmara Üniversitesi Yayınları No: 558, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, s. 427-442.
- Resmî Gazete. (1986). 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kanunu. *Resmî Gazete*, Sayısı: 19139, Tarih: 19.06.1986.
- Resmî Gazete. (2009). Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılması. *Resmî Gazete*, 3 Kasım 2009 Resmî Gazete Sayı: 27405.
- Resmî Gazete. (2021). Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici Seçme ve görevlendirme yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 5 Şubat 2021, Sayı: 31386.
- SBYKP. (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı: 2001-2005*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- Taner, M. ve Başal, H.A. (2008). Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkiye'de ilköğretimde ve ilköğretime öğretmen yetiştirmede niceliksel ve niteliksel gelişmeler, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 139-154.

- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (2014). Cumhuriyet dönemi eğitim sistemimizde yabancı uzman raporları (1924-1960), *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1895-1910.
- Tezcan, M. (1972). Toplumumuzda meslekî ve teknik öğretim ile ilgili değer yargıları ve değişme eğilimleri, *Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 189-207.
- TİSK. (1997). *Türkiye’de ve dünyada meslekî eğitim*, Türk özel sektörünün karşılaştığı güncel sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: Türkiye İşveren Konfederasyonu, yayın no: 68.
- Turan, K. (1992). *Meslekî ve teknik eğitimin gelişmesi ve Mehmet Rüştü Uzel*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, No:2483.
- Turan, K. (1996). *Ahilikten günümüze meslekî ve teknik eğitimin tarihsel gelişimi*, İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, No:29.
- ÜBYKP. (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1973-1977*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- Yazıcı, N. (1996). Lonca sisteminin işsizlik sigortasıyla ilgisi üzerine bazı düşünceler. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35(1), 155-165.
- YBYKP. (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996-2000*. 17.02.2021 tarihinde <https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912> adresinden erişildi.
- Yıldız, S. ve Karakütük, K. (2017). Planlı dönemde eğitim planlaması çalışmalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 703-725.
- YKS. (2020). *2020 YKS okul türü ve öğrenim durumuna göre başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen aday sayıları*. 28.01.2021 tarihinde [https://istatistik.yok.gov.tr/images/ykgi/2020/2020YKSBASVURAN\\_YERLESEN.pdf](https://istatistik.yok.gov.tr/images/ykgi/2020/2020YKSBASVURAN_YERLESEN.pdf) adresinden erişildi.



# Türkiye'de Yükseköğretim Politikalarının Dönüşümü

*Bn Martin: Öyküden çıkarılacak ders ne peki?*

*İtfaiyeci: Onu bulmak sizin işiniz.*

*(Herakleitos, Fragman 104'ten Akt. Nalbantoğlu, 2003)*

## Giriş

Yükseköğretim, üniversite kavramını da içine alan çerçeve bir kavramdır. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3. maddesine göre; millî eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümünü kapsar. Yükseköğretim kurumları, üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarını kapsar ([www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr)). Yükseköğretim kavramı ile üniversite kavramı arasındaki farklılıklar akılda tutulmakla birlikte, bu değerlendirmede yükseköğretim kavramı çoğunlukla üniversite kavramıyla eş değer kullanılmıştır.

Yükseköğretim/üniversite bugün işlevlerinden işleyişlerine bir dizi değişim ve dönüşüm içindedir. Bu değişim ve/veya dönüşüm, kapitalist sistemin geldiği aşama ve bu aşamada izlenen neoliberal politikalardan bağımsız değildir. Değişim bütünlüklü olarak tüm ekonomik, siyasal ve toplumsal sistemleri etki altına almakla birlikte, eğitim alanında derinden hissedilmektedir. Türkiye'de neoliberal dönüşümün gerçekleşmesinin en önemli ayaklarından birisi eğitim sisteminin dönüşmesidir. Bu dönüşüm iki nedenle önemlidir. Birincisi, eğitimin "toplumsal yeniden üretim" işlevi, ikincisi ise Türkiye'de eğitim, hem kullanılan kamu kaynakları hem de istihdam edilen kamu çalışanları açısından kamu hizmetlerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu hizmet alanının

dönüştürülmesi, kamusal hizmetlerin büyük oranda dönüşmesi anlamına gelecektir. Nitekim bu politikaların somut etkileri 1990’lı yıllardan itibaren sonuç vermeye başlamıştır. Gelişmiş ülkelerde neoliberal politikaların eğitim/yükseköğretim sistemleri üzerindeki etkileri 2000’li yılların başından itibaren (Bok, 2007; Giroux, 2008; Kwiek, 2003; Lee, 2000; Magrath, 2000; Mcburnie, 2000; Miyoshi, 2000; Mok ve Lo, 2002; Slaughter, 1998; Stromquist ve Monkman, 2000; Welch, 2002), Türkiye’de ise dönüşüme ilişkin analizler daha çok 2000’li yılların ortalarından itibaren akademik çevrelerin gündemine girmiştir (Aslan, 2008, 2014, 2020; Aslan, Küçükler ve Adıgüzel, 2012; İnal, 2012; Kurul, 2012; Ünal, 2005; Yolcu, 2007; Yolcu ve Kurul, 2009). Sözü edilen bu dönüşümün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de metalaştırmaya daha elverişli olan yükseköğretim kurumlarından başladığı ve etkilerinin bu kademedede somutlaştığı görülmektedir. İzleyen kısımda, eğitimi tümüyle sarmalına alan neoliberal politikaların, özellikle yükseköğretim/üniversite üzerinde yarattığı dönüşüm; bilginin metalaşma süreci ve bunun üniversite/yükseköğretim kurumları üzerinde yarattığı/yaratacağı kaçınılmaz sonuçlar bağlamında ele alınmıştır. Böylece, yükseköğretim kademesinin ana omurgasını oluşturan yapının “ideal” üniversiteden “girişimci” üniversiteye nasıl dönüştüğü ve/veya değiştiği tanımlanmaya çalışılmıştır. Elbette bu dönüşümü, tüm yönleriyle ele almak bir makalenin sınırlarını aşmaktadır. Bu yüzden konunun belli başlı noktaları üzerinde durulmakla yetinilecektir.<sup>1</sup>

### **‘İdeal’ Üniversiteden ‘Girişimci’ Üniversiteye: Yükseköğretimde Değişen Ne?**

Üniversiteye yönelik araştırmalarda, üniversitenin tarihî kökeni ile ilgili olarak farklı görüşler belirtilmektedir. Üniversitenin ilk örneklerinin ilkel şekilde önceleri Çin’de, Hindistan ve Mısır’da ortaya çıkmış oldukları kaydedilmektedir. Daha sonraları Eski Yunan’da Pitagor’un kurduğu okul, Eflatun’un akademisi, Aristo’nun Liceum’u ve Roma’nın özellikle retorik ve tartışma usul ve esaslarını öğreten okulları da üniversite öğretiminin ilk nüveleri olarak kabul edilmektedir (Versan, 1988, s. 3). Ancak, Orta Çağlara ve Antik dönemlere

<sup>1</sup> Bu dönüşümün ayrıntılı bir analizi için bkz. Gülay Aslan, *Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim: Öğretim üyelerinin kavram ve uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

uzanan geçmişi ve oralardaki gizli köklerine karşın, günümüz üniversiteleri “modern” dönemin kurumlarıdır. Üniversiteler günümüzdeki işlevlerine büyük oranda Aydınlanma sonrası dönemde kavuşmuşlardır (Nalbantoğlu, 2000).

Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılışı ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu ile başlayan Türkiye’nin üniversite/yükseköğretim serüveni, oldukça sancılı bir kurumsallaşma tarihi içermektedir. Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana, Türkiye’nin siyasî tarihiyle paralel bir seyir izleyen üniversite tarihi, askerî darbelerle eş zamanlı gitmektedir. Türkiye’de 1946 yılında yapılan üniversite yasası hariç tüm yasal düzenlemeler, askerî darbeler sonrasında oluşan hükümetler tarafından yapılmıştır. Öte yandan Türkiye’nin üniversite tarihine bakıldığında en köklü değişimin liberal politikalarla, askeri önlemlerin eş zamanlı olarak hayata geçirildiği 1980 askerî darbesi sonrasında yapıldığı görülmektedir. Bu yıllar Türkiye’nin dünya kapitalist sistemine eklemelenme yıllarıdır. Bu eklemelenme sürecinin ekonomik ayağını 24 Ocak kararları, siyasî ve toplumsal yapısını 1982 Anayasası oluşturmaktadır. Bütün bu yapılanmanın üniversite düzeyinde kurumsallaşmasını ise 2547 Sayılı Yükseköğretim Yasası sağlamıştır (Aslan, 2008, 2014).

Eğitim ya da yükseköğretim alanında yaşanan dönüşümü açıklayabilmek için, kapitalist sistemin 1970’li yılların ortalarından itibaren içine girdiği sürecin ekonomi politliğini analiz etmek gerekmektedir. Birçok gelişmiş ülkede, 1973’teki ilk petrol krizini izleyen yıllar; düşen büyüme oranları, artan işsizlik, artan enflasyon ve düşen yatırım ve kâr oranları ile tanımlanmaktadır. Yaygın görüş 1970’lerdeki ekonomik sorunların, geçmişte izlenen yüksek toplam talep ve tam istihdam politikaları, yüksek vergi oranları, cömert sosyal refah uygulamaları ve artan devlet müdahalesi yüzünden ortaya çıktığı şeklindedir. Bu nedenle, kısa dönemde yüksek faiz oranları ve sıkı para politikaları ile enflasyon kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Orta dönemde ise ekonomik büyümeyi sağlamak, piyasa güçlerini ön plana çıkarmak, devletin rolünü azaltmak için çok daha radikal önlemlere gerek duyulmuştur. Kriz, politika değişimi için anında neden oluştursa da piyasa güçlerinin su yüzüne çıkışında ve devletin geri çekilişinin arkasında daha derinde yatan nedenler, küresel bütünleşme çabaları vardır. Öte yandan gelişmiş ülkelerin izlediği daralcı politikalar, gelişmekte olan ülkelerin çoğunda uzun süreli kriz için gerekli koşulları oluşturmuştur (Ghai, 1995, s. 41-43).

Kriz koşulları gelişmekte olan ülkelerin çoğunun yapısal uyuma, dolayısıyla Uluslararası Para Fonu’na (International Money Fund, IMF) ve Dünya Bankası’na (World Bank, WB) yönelmesine neden olmuştur. Kriz merkez ülkelerin küresel bütünleşme çabalarını kolaylaştırmıştır. Yirminci yüzyıla kadar ulusal sınırlar içinde var olan kapitalizm, bu yüzyıl kapanırken, yeni tip süreçlerle, ulusal sınırları aşarak, yer küreyi kaplamaya yönelmiştir. Böylece, kapitalizm bir dünya rejimi olma yönünde gelişme sergilemektedir (Önder, 2000, s. 29). Çevrenin/Üçüncü Dünya Ülkeleri’nin, kapitalist sisteme bütünleştirilme girişimi olarak ifade edilebilecek olan bu süreç, metalaşma sürecinin bir parçası olup; merkez kapitalist ülkelerin dünya ekonomisini kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirme çabası olarak tanımlanmaktadır (Carnoy, 2000, s. 46; Somel, 2002, s. 207; Yeldan, 2002, s. 20; Stromquist ve Monkman, 2000, s. 3-6). WB, IMF, Dünya Ticaret Örgütü (World Trade Organization, WTO), Avrupa Birliği (AB), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) gibi çok uluslu yapılar sürecin dış aktörleridir. Ancak kapitalist sistemin girdiği krizi aşma ve yeni bir dünya düzeni oluşturma çabasını yalnızca dış aktörlere dayandırmak, eksik bir değerlendirme olacaktır. Sürecin iç aktörleri; iktidarda olan hükümetler, sermaye örgütleri ve bazı sivil toplum örgütleridir. Üçüncü Dünya Ülkelerinde yeniden yapılanma planı ya da neoliberal politikalar olarak ifade edilen ve ulusal aktörler aracılığıyla uygulamaya konulan programlar “yapısal uyarılama reformları” olarak isimlendirilmiştir. McLaren’e (2007) göre, bu süreçte iktidar, artık devletlerin değil, çokuluslu kapitalist sınıfın elindedir.

Yapısal uyum ve istikrar politikaları öncelikli olarak sanayileşmiş ülkelerde başlamış ve daha sonra gelişmekte olan ülkelere ithal edilmiştir (Ghai, 1995, s. 47). Ercan’a (1997, s. 50) göre yapısal uyum ve istikrar politikaları ile dünya ölçeğinde piyasaların etkin kılınması hedeflenmiştir. Bu politikalar; kamu harcamalarının kısılması, devletin ekonomik bir ajan olarak piyasa sürecine katılması, katıldığı alanlardan çekilmesi, piyasaların etkin işlemlerini engelleyen sınırlandırmaların kaldırılması, ülke içi pazarların dünya ile bütünleşmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması, ülke içi talebin kısıtlanması ve daha da önemlisi rekabette başarılı olmak için üretimin temel girdileri olan emek ile hammaddenin maliyetlerinin aşağıya çekilmesi gibi bir dizi uygulama içermektedir. Bu kuruluşlar sadece Türkiye’de değil, Üçüncü Dünya ülkelerinin birçoğunda verdikleri krediler, dayattıkları uyum politikaları, yaptıkları ticaret ya da yatırım anlaşmaları ile ekonomik, sosyal ve siyasal yaşamı kontrol altında tutarak dönüştürmektedir. Bu bağlamda süreci hızlandıracak düzenle-

## Kaynakça

- Acun, E. (1998). Vakıf üniversitesi kandırmacısıyla orman yağması. *Devrimci Cumhuriyet’in eğitim politikası* içinde (s. 213-220). İstanbul: Analiz Yayın, s. 213-220.
- Alemdaroğlu, A. (2015) Yabancı şirketler, özel üniversiteler ve yükseköğretimin dönüşümü: Laureate Education Inc. örneği. S. M. Değirmencioğlu ve K. İnal (Ed.). *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler* içinde (s. 123-141). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar* (F. Gök vd., çev.) Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Arslan, H. ve Odman, A. (2011). İstanbul Bilgi Üniversitesindeki şirketleşme ve sendikalaşma süreci. F. Ercan ve S. Korkusuz Kurt (Der.). *Metalaşma ve iktidarın baskınındaki üniversite* içinde (ss. 593-632). İstanbul: Sav Yayınları.
- Aslan, G. (2008). *Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim: Öğretim üyelerinin kavram ve uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, G. (2010). Öğretim üyelerinin girişimci üniversite ve üniversite sanayi iş birliği kavramlarına ilişkin görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November 2010* içinde (s. 179-185). Antalya-Turkey.
- Aslan, G. (2014). Neoliberal transformation in Turkish higher education system: A new story of a turning point: Draft proposition on the higher education law. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2), 255-283.
- Aslan, G. (2015). Devlet üniversitelerinin özelleşen yüzü: “Şube Üniversite” uygulaması. S. M. Değirmencioğlu ve K. İnal (Ed.). *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler* içinde (s. 21-47). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Aslan, G. (2020). Neoliberal politikaların zorunlu eğitime yansımaları: Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. N. Beltekin (Ed.). *Türkiye’de eğitim iktisadi disiplini* içinde (s. 335-380). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, G., Küçükler, E. ve Adıgüzel, E. (2012) External education project in Turkey. K. İnal and G. Akkaymak (Ed.). *Neoliberal transformation of education in Turkey* içinde (s. 95-107). United States: Palgrave Macmillan.
- Bakır, H. ve Eroğlu, E. (2019). Esnek ve güvencesiz çalışma bağlamında Türkiye’de araştırma görevlisi olmak. *Çalışma ve Toplum*, 1, 155-178.

- Bakır, N. (2013). *Kişi başına düşen 'gerçek' millî gelir bu yıl altıbin yüzseksen yedi dolar olacak*. Erişim adresi: <http://www.dunya.com/kisi-basina-dusen-gercek-millî-gelir-bu-yil-6-bin-187-dolar-olacak-207910h.htm> adresinden erişildi.
- Bayramoğlu, S. (2005). *Yönetişim zihniyeti: Türkiye'de üst kurullar ve siyasi iktidarın dönüşümü* (1. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Berkarda, B. (1994). Bilim ve eğitimde görevli kuruluşların işlevleri ve iş birliği. *Bilim ve Eğitim* içinde (s. 143-150). Ankara: TÜBA Yayınları, Bilimsel Toplantılar Serisi: 2.
- Bok, D. (2007). *Piyasa ortamında üniversiteler: Yükseköğretimin ticarileşmesi* (Çev. B. Yıldırım) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bora, T. (2015). Herkes işsiz ama seninki farklı: Türkiye'de beyaz yakalı işsizliğine genel bir bakış. T. Bora, A. Bora, N. Erdoğan ve İ. Üstün (Ed.). *Boşuna mı okuduk? Türkiye'de beyaz yakalı işsizliği* içinde (s. 49-71). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boratav, K. (2004). *Bir yıldönümü, bir bildiri. Yeni dünya düzeni nereye?* (2. bs.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Buenfil, R. N. (2000). *Globalization and educational policies in Mexico, 1988-1994: a meeting of the universal and the particular*. N. P. Stromquist and K. Monkman (Ed.). New York: Globalization and education.
- Carnoy, M. (2000). *Globalization and educational reform*. N. P. Stromquist and K. Monkman (Ed.). New York: Globalization and education.
- Currie, J. ve Subotzky, G. (2000). *Alternative responses to globalization from european and Sout African universities*. N. P. Stromquist and K. Monkman (Ed.). New York: Globalization and education.
- Çörekçioğlu, H. (2003). Eleştirel üniversite: Kant ve fakülteler çatışması. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97, 217-233.
- Değirmencioğlu, S. M. (2015). Piyasa girdabında akademik yaşam: Üniversitelerin serbest düşüşü. S. M. Değirmencioğlu ve K. İnal (Ed.). *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler* içinde (s. 142-192). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- DPT. (2000). *Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2006)*. Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/13743/plan8.pdf>
- DPT. (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013)*. Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/13744/plan9.pdf>
- Ercan, F. (1997). Neoliberalizm ve yapısal uyum politikalarının eğitim hakkı üzerindeki etkileri. *1990'ların bilançosu değerlendirme yazıları* içinde (s. 46-73). Ankara: Türk-ış 1997 yılı, Cilt 2.

- Ergur, A. (2003). Üniversitenin pazarla bütünleşmesi sürecinde akademik dünyanın dönüşümü. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97, 183-216.
- Fisher, D. ve Rubenson, K. (1998). *The changing political economy*. J. Currie ve J. Newson (Ed.). London: Universities and globalization.
- Ghai, D. (1995). Yapısal uyum küresel bütünleşme ve sosyal demokrasi. R. Prendergast ve F. Stewart (Ed.). *Piyasa güçleri ve küresel kalkınma* içinde (s. 39-71). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi* (Çev. U. D. Tuna). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Güler, B. A. (2003). Yönetişim: Tüm iktidar sermaye. *Praksis*, 7, 113-115.
- Gümüş, A. ve Kurul, N. (2011). *Üniversitelerde Bologna süreci neye hizmet ediyor?*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Gürüz, K. (1994). *Yükseköğretimde bilim ve eğitim. Bilim ve Eğitim* içinde (s. 97-115). Ankara: TÜBA Yayınları, Bilimsel Toplantılar Serisi: 2.
- Işıklı, A. (2002). Yükseköğrenimin özelleştirilmesi. *Mülkiye Dergisi*, 26(234), 9-20.
- İnal, K. (2012). The educational politics of the AKP: The collapse of public education in Turkey. K. İnal and G. Akkaymak (Ed.). *Neoliberal transformation of education in Turkey* içinde (s. 17-30). United States: Palgrave Macmillan.
- Karakütük, K. (2001). Yükseköğretimde finansman darboğazı ve vakıf yükseköğretim kurumlarına yapılan parasal devlet yardımları. *Eğitim Araştırmaları*, 3-4, 70-82.
- Keskinok, Ç. (1996). Üniversiteye sermaye saldırısı. *Bilim ve Ütopya*, 24, 7-10.
- Kurul, N. (2012) Turkey under AKP rule: Neoliberal interventions into the public budget and educational finance. K. İnal and G. Akkaymak (Ed.). *Neoliberal transformation of education in Turkey* içinde (s. 83-94). United States: Palgrave Macmillan.
- Kwiek, M. (2003). Yükseköğretimi yeniden düşünürken yeni bir paradigma olarak küreselleşme: Gelecek için göstergeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1),133-154.
- Lee, M. N. (2000). *The impacts of globalization on education in Malaysia*. N. P. Stromquist and K. Monkman (Ed.). Globalization and education. New York.
- Lee, M. N. (2002). Eğitimde küresel eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 155-168.
- Magrath, C. P. (2000). Globalization and its effects on higher education beyond the nation-state. *Higher Education in Europe*, 25(2), 251-258.

- McBurnie, G. (2000). Pursuing internationalization as a means to advance the academic mission of the university: An Australian case study. *Higher Education in Europe*, 25(1), 63-73.
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler ve işgücüler imparatorluğa karşı eleştirel bir pedagoji* (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- MEB. (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
- Miyoshi, M. (2000). The university and the “global economy”: The cases of the United States and Japan. *The South Atlantic Quarterly*, 99(4), 669-696.
- Mok, K. ve Lo, H. (2002). Marketization and the changing governance in higher education: A comparative study. *Higher Education Management and Policy*, 14(1), 51-82.
- Mutlu, E. (2001). Şirketleşen üniversitelerin müşterisi olmak ya da üniversiteli olmak. *Karizma Dergisi*, 8, 36.
- Müftüoğlu, Ö. (2011). Üniversite’de neden ve nasıl örgütlenmeli. F. Ercan ve S. Korkusuz Kurt (Der.). *Metaleşma ve iktidarın baskısındaki üniversite içinde* (633-648). İstanbul: Sav Yayınları.
- Nalbantoğlu, H. Ü. (2000). *Modern çağda üniversite anlayışının geldiği nokta: Bir ekleme. Çizgi ötesinden modern üniversite: Sanat: Mimarlık*. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Nalbantoğlu, H. Ü. (2003). Üniversite A.Ş.’de ‘homo academicus’: ‘Ersatz’ yuppie akademisyen. *Toplum ve Bilim*, 97, 7-42.
- O’Neill, J. (2001). *Piyasa etik, bilgi ve politika* (Çev. Ş. S. Kaya). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Önder, İ. (1996). Üniversite eğitim emperyalizminin saldırısı altında. *Bilim ve Ütopya*, 24, 8.
- Önder, İ. (2000). Dünya ekonomisinin yeni yüzü. *İktisat Dergisi*, 406, 29.
- Önder, İ. (2011). Üniversite özerkliği, bilimsel özgürlük ve demokrasi. F. Ercan ve S. Korkusuz Kurt (Ed.). *Metaleşma ve iktidarın baskısındaki üniversite içinde* (177-196). İstanbul: SAV Yayınları.
- Önen, S. (2015). Vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin çalışma koşulları: İstanbul örneği S. M. Değirmencioğlu ve K. İnal (Ed.). *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler içinde* (s. 193-214). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- ÖSYM. (2020). 2020 Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS): Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu. 10 Aralık 2020 tarihinde



<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/tkilavuz13082020.pdf> adresinden erişildi.

- Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde ticarileşme süreci ve hak söylemi. *Özgür Üniversite Formu*, 17, 80-103.
- Özsoy, S. (2011). Bilginin metalaşma süreci: “Eğitimdeki yapısal dönüşüm”e ilişkin bazı çıkarımlar. F. Ercan ve S. Korkusuz Kurt (Ed.). *Metalaşma ve iktidarın baskısındaki üniversite içinde* (121-142). İstanbul: SAV Yayınları.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist eğitim kuramı ve radikal pedagoji* (Çev. C. Atay). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Rosovsky, H. (2000). *Üniversite bir dekan anlatıyor* (12. Bs.): Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Slaughter, S. (1998). *National higher education policies in a global economy*. J. Currie ve J. Newson (Ed.). London: Universities and globalization.
- Somel, C. (2002). Azgelişmişlik perspektifinden küreselleşme. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 18, 199-208.
- Stromquist, N. P. ve Monkman, K. (2000). *Defining globalization and assessing its implications on knowledge and education*. N. P. Stromquist and K. Monkman (Ed.). New York: Globalization and education.
- Tekeli, İ. (1994). Üniversite üzerine bir kez daha konuşurken. *Birikim Dergisi*, 67, 36-40.
- Tekeli, İ. (2003). Dünyada ve Türkiye’de üniversite üzerine konuşmanın değişik yolları. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97, 123-143.
- Tekin, S. (2003). Üniversite ideasını yeniden düşünmek: Neoliberalizm, teknik akıl ve üniversitenin geleceği. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97,144-163.
- Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu. (2001). Resmî Gazete (Sayısı: 24454). Erişim adresi:  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4691&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Temiz, H. E. (2004). Eğreti istihdam: iş gücü piyasasında güvencesizliğin ve istikrarsızlığın yeni yapılanması. *Çalışma ve Toplum*, 2,55-80.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- TÜİK. (2019). Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması, Erişim adresi:  
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Arastirma-Gelistirme-Faaliyetleri-Arastirmasi-2019-33676>

- TÜSİAD. (1994). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim bilim ve teknoloji*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- TÜSİAD. (2003). *Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: Temel ilkeler*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- TÜSİAD. (2008). *Türkiye’de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*. İstanbul: TÜSİAD T/2008-10/473.
- Ünal L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3(11), 4-15.
- Ünal, L. I. (2011). Yükseköğretim finansmanı: Neoliberal “çözüm” ve tehditler. F. Ercan ve S. Korkusuz Kurt (Ed.). *Metalaşama ve iktidarın baskısındaki üniversite içinde* (93-120). İstanbul: SAV Yayınları.
- Vatansever, A. ve Yalçın, M. G. (2015). *Ne ders olsa veririz: Akademisyenin vasıfsız işçiyeye dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Versan, V. (1988). Tarihsel gelişim içinde üniversite ve yükseköğretim kavramı. Yüksek öğretimde değişmeler. *Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi, No: XII*.
- Welch, A. (2002). Going global? Internationalizing Australian universities in a time of global crisis. *Comparative Education Review*, 46(4), 433-471.
- Yeldan, E. (2002). Neoliberal küreselleşme ideolojisinin kalkınma söylemi üzerine değerlendirmeler. *Praksis*, 7, 19-34.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, H. ve Kurul, N. (2009). Evaluating the finance of primary education in Turkey within the context of neoliberal policies. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 24-45.
- YÖK. (2005). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Ankara: YÖK Yayınları.
- YÖK. (2007). *Türkiye’nin yükseköğretim strateji taslak raporu*. Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr>
- Yükseköğretim Kanunu. (1981, 4 Kasım). Resmî Gazete (Sayısı: 17506). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>
- Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Bir Ek Madde Eklenmesi Hakkında Kanun. (1992, 19 Kasım).

Resmî Gazete. (Sayı: 21418). Erişim adresi:

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3843.pdf>.

<http://osym.gov.tr>.

[www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr).

[www.pdo.metu.edu.tr](http://www.pdo.metu.edu.tr).

[www.tubitak.gov.tr](http://www.tubitak.gov.tr)

# Öğretmen Yetiştirme Politikaları

*“Özgürleşme bir praksistir: insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir.”*

*(Freire, 2008, s. 56)*

## Giriş

Osmanlı İmparatorluğu'nda Selçuklulardan devralınıp geliştirilen medrese ve mahalle mekteplerinden oluşan geleneksel eğitim mirası, fetihler ve ihtiyaçlar doğrultusunda zaman içinde yaygınlaşmıştır. Bu kurumların öğretmenleri ise yine bu kurumlarda yetişen öğrenciler arasından seçilmekteydi. Bu açıdan bakıldığında medreselerin aynı zamanda Osmanlı'daki ilk öğretmen yetiştiren kurumlar olduğu da söylenebilir. Eğitimin gelişen bilimler ışığında planlı ve programlı bir faaliyet olarak yürütülmesinin başlangıcının ise Fatih döneminde (1444-1481), şekillendiği görülmektedir. Bu dönemde Eyüp ve Ayasofya medreselerinde “sıbyan mektebi” öğretmen adaylarının derslerine, riyaziyat, ilmi kelim, edebiyat, mani, beyan, hesap, Arapça, mantık, hendese, gramer, coğrafya, adab-ı mubahase ve usul-ı tedris dersleri eklenmiştir. Bu ders programında dikkat çeken özelliklerden biri ise adab-ı mubahase ve usul-ü tedris adı altında, tartışma kuralları ve öğretim yöntemi anlamına gelen derslere yer verilmiş olmasıdır (Akyüz, 2015, s. 88-94; Binbaşoğlu, 2015, s. 68).

Fatih, vakfiyesinde açtığı ilk mektep için bir öğretmende bulunması gereken özellikleri de belirtmiştir. Ona göre muallim çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olmalı, çocukları eğitmek için çaba harcamalıdır. Onun yardımcıları olan muallimin ise çocukların öğrendiklerini yeniden gözden geçirmesini sağlaması gereklidir. Öğretmen görevini ağır bulup sevmemezlik etmemeli, çocukların bilmediği konuları onlara güzellikle ve yumuşaklıkla anlatmalıdır... Fatih'in sınıf öğretmeninde bulunması gereken temel özellikler üzerine yaptığı değerlendirmeler, onun çağdaş eğitimin önemini kavramış bir yönetici olduğunu göstermektedir (Akyüz, 2015, s. 88-94). Fatih'ten sonra bir öğretmende bulunması gereken nitelikler konusunda görüşler öne süren Osmanlı düşünür-

lerinden biri de Katip Çelebi (1609-1657), olmuştur. Katip Çelebi coğrafya, kozmoğrafya, matematik alanlarında önemli eserler veren entelektüellerden biridir. Batı bilimlerini takdir eden ve batı ile doğu bilimleri arasındaki duvarı yıkmaya çalışan Katip Çelebi, Osmanlı'da eğitim alanındaki bilimsel yaklaşımların öncüsü olmuştur. Medreselerin bozulmasını dile getirip her türlü bağınazlığı eleştiren Katip Çelebi; öğretmenin bilimleri önem derecesine göre okutması gerektiğini; bunu yaparken de öğrencinin istek ve yeteneğini göz önünde bulundurması gerektiğini dile getirmiş; eğitime yeni başlayan öğrencilere zor konuların gösterilmemesini, ilerleyenlere de çok kolay şeyler anlatılmamasını salık vermiştir (Akyüz, 2015, s. 125-128; Binbaşoğlu, 2014, s. 90-92).

Osmanlı İmparatorluğu'nda, 18. Yüzyıl'ın başlarında önce Avrupa'ya öğrenci gönderilerek, oradan uzman getirtilerek askerî eğitim alanında başlayan modernleşme çalışmaları 19. Yüzyıl ortalarından itibaren sivil alanlara doğru genişlemiştir (Binbaşoğlu, 2014, s. 72). Osmanlı Devleti batıdaki gelişmeleri ve değişen toplumsal ihtiyaçları dikkate alıp yeni okullar kurma ihtiyacını hissetmiş ve birtakım yenileşme girişimlerinde bulunmuştur. Ancak bu okullarda eğitim verecek öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği konusu önemli sorunlardan biri olmuştur. Askerî okulların öğretmen ihtiyacı için yurt dışına öğrenci gönderme ve yabancı uzmanlar istihdam etme yoluna gidilmiş olsa da peşi sıra açılan tıp, mühendislik ve benzeri okulların öğretmen ihtiyacının benzer yollar ile karşılanması oldukça külfetli bir işe dönüşmüştür. Öte yandan bu gelişmeler kapsamlı bir eğitim reformu gerektiren bir hal de almıştır. Öğretim programları, ders araç ve gereçleri, ders kitapları, eğitim mekânları, öğretmen ihtiyacının sağlanması, öğrenci seçimi ve öğretim programının başarısı gibi temel meseleler de reform konularını oluşturmuştur (Koçer, 1973, s.4-6).

Batıda yaşanan Rönesans, Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi gibi birbirlerini etkileyen büyük değişim ve dönüşümler ile laik ve bilimsel eğitim faaliyetleri gelişmiş, ayrıca giderek kitleleşen eğitim olgusunda bir standartlaşma da yaşanmıştır. Bu da laik ve bilimsel anlayışa sahip eğitimi ve bu içeriği aktaracak öğretmenleri yetiştirme düşüncesini beraberinde getirmiştir. Batı toplumlarında eğitimde ve sosyal yaşamda süregelen bu gelişmeler bir süre sonra Osmanlı'yı da etkileyerek öğretmen yetiştirme politikalarının yönünü belirlemiştir.

1826 yılında yenilikçi padişah II. Mahmud'un tüm yurt genelinde Osmanlı'da ilköğretimi zorunlu hale getirmesi ile birlikte Tanzimat döneminde ilköğretim okullarının açılmaya başlanması ile öğretmene duyulan ihtiyaçta

artmıştır (Akyüz, 2015, s. 143-154). Tanzimat ile birlikte 1848’de Ortaöğretmen Okulu (Dârümuallimin-i Rüşdi) açılmış, böylece Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmen yetiştiren bir kurum oluşturularak meslek için bir standart belirleme yolunda önemli bir adım atılmıştır. Bunu 1868’de açılan Erkek İlk Öğretmen Okulu (Dârümuallimin-i Sıbyan), ve 1870 yılında da Kız Öğretmen Okulu (Dârümuallimat), takip etmiştir. 1891 yılında da Yüksek Öğretmen Okulu (Dârümuallimin-i Âliye), açılarak ilkokuldan yükseköğretime kadar her kademede öğretmen yetiştirme yoluna gidilmiştir (Akyüz, 2015, s. 157-196). Cumhuriyet öncesi dönemde son olarak 1913’te Ana Öğretmen Okulu (Ana Muallim Mektebi) açılarak eksik olan okul öncesi kademesi için de öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2015, s. 283).

Osmanlı Devleti’nde eğitimin değerini artıran nedenlerden biri de Hıristiyan azınlıkların kendi okullarını kurması, laik ve bilimsel eğitim faaliyetleri ile çocuklarının önemli mevkilere getirmesinin yarattığı rekabet ortamıdır. Bazı Müslüman aileler de çocuklarını eğitimleri için bu okullara yazdırmaya başlamıştır. Müslüman çocukların cehalet içinde kalmaması; Müslüman çocukların yabancı devletlerin açtığı, misyonerlerin yönettiği okullara gitmemesini sağlamak ise modern okullar kurulmasının ve bu kurumlardaki eğitimi şekillendirecek öğretmenlerin yetiştirilmesine dönük çalışmaların itici gücünü olmuştur (Ergün, 1987, s. 11). 1880’li yıllardan sonra öğretmen yetiştirme kurumları taşraya da yayılmaya başlamış, sayıları kısa sürede artış göstermiştir.

II. Meşrutiyet döneminde çağın eğitim bilimleri alanında elde edilen birikimlerin öğretmen yetiştirme politikalarına da yansdığı görülmektedir. İstanbul Erkek Öğretmen Okulunun işlik, atölye, spor salonu ve bahçeye kavuşturulması; beden eğitimi, müzik, iş ve laboratuvar derslerinin programa konması; eğitim dergisi çıkarılması, çocuk edebiyatının geliştirilmesi, çocuk müziği bestelerinin yapılması; okullarda uygulama sınıfları açılması gibi yaklaşımlar Anadolu’daki diğer öğretmen okullarının gelişmesi açısından da yol gösterici olmuştur (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016, s. 145). Diğer yandan Osmanlı devletinin içinde bulunduğu savaşlar, kayıplar ve ekonomik sıkıntılar bu program ve planlamaların doğru bir şekilde yürütülmesini engellemiş olsa da elde edilen birikimler Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme politikaları için yol gösterici olmuştur. Bu çalışmada özellikle Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme politikalarının her kademe üzerine olan etkilerini sağlıklı bir şekilde verebilmek amacı ile okul öncesinden ortaöğretime kadar her kademeyi kendi içinde ele alan bir yaklaşım yeğlenmiştir.

## Seçilmiş Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi* (27. Baskı). Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Altunya, N. (2006). Gazi Eğitim Enstitüsü (1926-80). *Yeniden İmece*, 4.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıcından günümüze Türk eğitim tarihi*. (2. Baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Frier, P. (2008). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Güven, İ. (2015). Türkiye’de öğretmen eğitiminin tarihsel dönüşümüne eleştirel bir bakış. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 7(40), 2-13.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi* (7. Baskı). Ankara. Pegem Yayınevi.
- Özmen, Ü. (2013). Nereye gitti o eski öğretmenler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*. 5(25), 18-21.
- Sarıkaya, H. S. (2020). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Uysal, M. (2012). Öğretmenlik mesleğinin dönüşümü ve devrimci öğretmen. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 4(19).
- Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 8(43), 47-60.
- Yıldız, A. (2013). İdealist öğretmenlerden sınav hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi* 5(27), 43-50.
- Yıldız, A., Ünlü D., Alica, Z. ve Sarpkaya, D. (2013). *Neoliberal Çağda Mahmut Hoca’yı Anımsamak*. *Eleştirel Pedagoji Dergisi Sayı 25*.
- Yıldız A. (2015). Büyük sermayenin öğretmen aşkı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 7(39), 4.

## Kaynakça

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 143-160.
- Akça, Y., Şahan, G. ve Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Journal Of Turkish Education Sciences*, 3(2), 394-403.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi* (27. Baskı). Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Altunya, N. (2006). Gazi Eğitim Enstitüsü (1926-80). *Yeniden İmece*, 4.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıcından günümüze Türk eğitim tarihi*. (2. Baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Budak L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilkokul programları (1870-1936). *Teke Dergisi*, 3(1), 377-393.
- Çalışıcı, B. (2019). *2006-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). H.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. (2001). *Millî eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Duman, T. (1988). Türkiye'de ortaöğretimde öğretmen yetiştirme problemi. *A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 53.
- Efendioğlu, A., Berkant, H. ve Arslantaş, Ö. (2010), John Dewey'in Türk Maarifi hakkında raporu ve Türk eğitim sistemi. I. Ulusal Eğitim Programları Kongresi, s. 54-60.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Frier P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). Köy Enstitüleri. Ankara: İş Matbaacılık Ticaret.
- Gül, E. D. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Güler, D. S. ve Öztürk, F. (2003). Türkiye'de okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye dönük ilk program ve uygulamalar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 261-275



- Güven, İ. (2015). Türkiye’de öğretmen eğitiminin tarihsel dönüşümüne eleştirel bir bakış. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 7(40), 2-13.
- Güven, İ. (2018). Türk eğitim tarihi (7. Baskı). Ankara. Pegem Yayınevi.
- Kavcar, C. (2019). Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli: Yüksek öğretmen okulu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 15(1), 197-214.
- Koçer, H. A. (2019). Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 6(1), 1-19.
- Küçükuşurlu, M. ve Öncü, A. S. (2004). Türkiye’de öğretmenliğin bir meslek olarak kabulü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 283-301.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *M.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 151-160
- Özmen, Ü. (2013). Nereye gitti o eski öğretmenler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*. 5(25), 18-21.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Sağlar, F. (2016). Öğretmenlere mülakat soruları ya da tanıdık bir ayıklama yöntemi! *Birgün Gazetesi*. 2016.10.04.
- Sarıkaya, H. S. (2020). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Semerci, B. (2007). Yeni arayışlar. (Yay. Haz. M. Aydoğan), *Köy Enstitüleri: Amaçlar, ilkeler uygulamalar* içinde. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 8(43), 47-60.
- Timur, T. (2001). *Türk devrimi ve sonrası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Turkish News. (2020). ([www.turkishnews.com/tr/content/2012/11/23/koy-enstitulerini-ben-kapattirdim](http://www.turkishnews.com/tr/content/2012/11/23/koy-enstitulerini-ben-kapattirdim)).
- Uysal, M. (2012). Öğretmenlik mesleğinin dönüşümü ve devrimci öğretmen. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 4(19).
- Yıldız, A. (2013). İdealist öğretmenden sınav hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50.
- Yıldız A. (2015). Büyük sermayenin öğretmen aşkı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 7(39), 4.
- Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. ve Sarpkaya, D. (2013). Neoliberal Çağda Mahmut Hoca’yı Anımsamak. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 25.

# Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine Yönelik Politikalar

---

## Giriş

Okul yöneticilerinin nasıl seçildikleri, yetiştirildikleri ve atandıkları durumu eğitim yönetimi alanında uzunca bir süredir tartışılmakta olan bir konudur. Tarihsel süreçte bu konuya ilişkin politikalar, ülkelerin sahip oldukları sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik yapılar ile eğitim politikaları geliştirilmesi ve uygulanması pratiklerine göre farklılıklar göstermiştir. Bu anlamda okulu kimin yöneteceği, okul yöneticisinde bulunması gereken meslekî nitelikler ve kişisel özelliklerin ne olması gerektiği üzerinde yürütülen tartışmalar meslekleşme anlamında halen sorunlu olan okul yöneticiliği alanının gelişimi bakımından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda yürütülen tartışmalar, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanmaları konusunda fikirler ve uygulamalar geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması birçok ülkede farklı yöntemlerle yürütülmektedir. Bush ve Jackson (2002) birçok ülkede okul müdürü olarak atanabilmek için eğitim yöneticiliği alanında eğitim almış olmanın gerekli görülmediğini ve öğretmen olmanın müdür olmak için yeterli olduğu görüşünün hâkim olduğunu belirtmektedirler. Buna rağmen yine de ülkeler nihayetinde bu süreci bir yöntem dâhilinde yürütmektedirler. Bu kapsamda bu bölümde farklı yönetim anlayışlarına sahip olan Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İngiltere, Almanya, Fransa ve Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, seçme ve atama sistemleri ele alınacaktır.

## ABD’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması

ABD’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik ilk adımlar 19. Yüzyıl’da atılmaya başlanmıştır. Bu durum, söz konusu ülkenin yönetici yetiştirme

konusunda öncü ülkelerden birisi olduğu anlamına gelmektedir. Bu ülkede okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanması işi yerel yönetimlere ve eyalet eğitim yöneticiliğine bağlı bir sistemle yürütülmektedir (Harmancı, 2007). ABD’de eğitim yöneticilerinin genel olarak göreve başlamadan önce yönetim alanında oldukça yetkin olmaları ve görev süresince de hizmet içi eğitimlere katılmaları beklenmektedir (Aydın, 2002). Eyalet sistemine sahip olan bu ülkede her eyaletin eğitim yöneticisi belirlemede farklı koşulları olsa da bazı koşullar çoğu eyalette benzerdir. Bunlar; eğitim yönetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olmak, bir eğitim yönetimi programı sertifikasına sahip olmak ve daha önce yönetici olarak çalışma deneyimine sahip olmak gibi temel koşullardır (Kaya, 1999; Kimbrough ve Burkett, 1999; Wildy, Clarke ve Slater, 2007). Bu nedenle müdürlerin hemen hepsi yüksek lisans derecesine sahiptir.

Belirtildiği üzere ABD’de eğitim yöneticiliği için lisansüstü derece bir zorunluluktur. Birçok eyalet müdür adaylarının eğitim fakültesi mezun olmalarını ve öğretmenlik deneyim koşulunu gerekli görmektedir. Ancak diğer bir yandan “iyi öğretmenlerden daima iyi yönetici olmayabilir” gibi bir anlayış da hâkimdir (Şimşek, 2004). Bu kapsamda eyaletlerin tümü her okul seviyesindeki müdürlük görevi için okul yönetimi konusunda sertifika sahibi olmalarını beklemektedir (Edelfelt, 1992).

Okul müdürünün atanmasında 41 eyalet eğitim fakültesi mezunu olma ve öğretmenlik deneyimi koşulu isterken, 17 eyalet yazılı sınav uygulamakta, 8 eyalet ise okul yönetimi alanında en az 8 kredilik bir ders almış olan herhangi bir alan mezununu da müdür olarak kabul edilmektedir (Mazzeo, 2003). Bu nedenle bazı eğitim fakülteleri yönetim alanında staj yapmayı gerekli görmektedir. Stajyerliğin gerekli olmadığı durumlarda okul müdürlüğüne atanacakların başarılı bir müdürün yanında müdür yardımcısı olarak görev yapmayı da bununla denk saymaktadırlar (Edelfelt, 1992).

Yine ABD’de birçok eyalette okul yöneticisi olabilmek için okul yönetimi ve okulun işleyişi, okul vizyonu, okul kültürü, öğretim, örnek uygulamalar, kaynakları kullanma, iletişim, iş birliği, etik, politik, ekonomik, sosyal ve kültürel konuların ağırlıklı olduğu yönetici yetiştirme programları mevcuttur. Bu programlarda öğretimi değerlendirme, veriye dayalı karar verme ve öğrenme süreçlerini zenginleştirme stratejilerinin kazandırılması da amaçlanmaktadır (Bush ve Jackson, 2002; Simmons vd., 2007; Walls ve Jackson, 2007). ABD’de

okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle karşılaşmak zorunda oldukları birtakım gereklilikler mevcuttur.

### *ABD’de Okul Yöneticilerinin Hizmet Öncesi Eğitimi*

ABD’de eyaletlerin çoğu müdürlük için adayların eğitim fakültesi mezunu olmalarını ve öğretmenlik deneyimine sahip olmalarını zorunlu tutmaktadır. Adayların hizmet öncesinde özellikle lisansüstü okul yöneticisi yetiştirme programlarında 30 kredilik bir eğitim almaları beklenir (Anderson, 1991). Bu programın süresi 2 yıldır ve üniversiteler ile okullar tarafından ortaklaşa yürütülür. Bu program boyunca her adayın bir mentörü de bulunmaktadır (Whitaker, 2006). Hale ve Moorman’a (2003) göre bu tür programlar 21. Yüzyıl yönetici ihtiyaçlarını iyi belirledikleri için yönetici adayları tarafından tercih edilmektedirler.

Bu programlarda müdürlerden değişik konularda portfolyo hazırlamaları, yazılı sınavlara girmeleri, örnek uygulamalar gerçekleştirmeleri, materyal geliştirmeleri, araştırma projeleri yürütmeleri ve sözlü sunumlar yapmaları beklenmektedir. Bütün bunları yerine getiren adaylar mentörlerinin de olumlu değerlendirmesinin ardından müdür olarak atanabilmektedirler. Hallinger (2002) ABD’de bu türde 150 liderlik ve müdür akademisinin bulunduğunu, son yıllarda bunlardan özellikle *Eğitim Yönetiminde Ulusal Mükemmellik Programı*’nın daha yoğun bir şekilde tercih edildiğini belirtmektedir.

Bu tür programlar üniversiteler ve okullar arasındaki mesafenin uzak olduğu durumlarda yönetici adaylarının çalıştıkları yerlerde, 24 ay devam eden ve 27 kredilik “yerinde eğitim” denilen programlar şeklinde de olabilmektedir. Yine bu programlar adayların diğer bölgeleri ziyaret etmelerine olanak tanıyan “ortak gruplar” şeklinde de olabilmekte ya da her bir katılımcının halen görevde olan bir mentor müdür ile çalıştırılması esasına dayalı “mentorluk uygulaması” şeklinde olabilmektedir. Bu tür programlarda okul yönetimi, eğitim hukuku, muhasebe ve bütçe, program geliştirme ve değerlendirme, araştırma projesi ve veri analizi, halkla ilişkiler, eğitim politikaları, danışmanlık ve liderlik gibi konular da verilmektedir. Bazı eyaletlerde yöneticilerin meslekî gelişimlerini desteklemek için sürekli eğitim merkezlerine gitmeleri zorunluluğu bulunmaktadır. Young’a (2007) göre bu tür programlar, teori ve uygulamanın birleştirilmesi bakımından önemlidir.

ABD’de okul yöneticisi yetiştirme programlarında *Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (ISLLC)* standartlarına sıkı sıkıya uyulur. Bu kap-

şamda *Eğitim Yöneticiliği Ulusal Politika Komitesi* müdürler için bazı temel yeterlik alanları belirlemiştir. Bu standartlara göre bir okul müdürü, vizyon sahibi, okul geliştirmeye dayalı bir kültür oluşturabilecek, okulun sahip olduğu tüm kaynakları etkili bir şekilde kullanabilecek, çevreyle sağlıklı ve sürekli ilişkiler kurabilecek, adil ve tutarlı davranışlar sergileyebilecek, çevresinde yaşanan ekonomik, sosyal, kültürel, politik ve diğer olayları anlayabilecek yeterlikte olmalıdır (Işık, 2003).

### ***ABD’de Okul Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi***

Anderson’a (1991) göre özellikle yöneticilik mesleğine yeni başlayanlar için hizmet içi eğitimler oldukça önemlidir. Bu nedenle ABD’de okul yöneticilerinin göreve başladıktan sonraki süreçte de meslekî olarak yeterliklerini yenilemeleri, çağın ve değişen öğrenci ihtiyacına göre kendilerini geliştirmeleri önemli görülmektedir. Bu anlamda hizmet içi eğitimler önemli hale gelmektedir.

ABD’de okul müdürlerinin hizmet içi eğitimleri birtakım meslekî ve özel kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda 1969 yılından beri *Amerikan Okul Müdürleri Birliği, Ulusal Okul Yöneticileri Birliği* aracılığıyla müdürlere hizmet içi eğitimler vermektedir. Bu hizmet içi eğitimlerinin bir kısmı akademisyenler tarafından yürütülmektedir (McIntyre, 2001).

Bu kapsamda verilen eğitimlerde; okul yöneticileri özellikle okul bütçesini planlama ve yönetme, formal ve informal iletişim, eğitimle ilgili yasal mevzuat, beklentileri anlama, eğitim- öğretilimi planlama ve yönetme, öğretmenlerin okula uyumu, öğretim programının ve sonuçlarının değerlendirilmesi, finansal konular, okul-çevre ilişkileri, ders programının geliştirilmesi, amaçları belirleme ve uzun dönem planlama yapma, öğretimin denetimi, insan ilişkileri, motivasyon, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini planlama, bina, tesis, araç ve gereç bakım, onarım işlerini denetleme, özel programları denetleme, satın alma süreçleri gibi konular ele alınmaktadır.

### ***İngiltere’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması***

İngiltere’de okul müdürlerinin, eğitim liderliği konusunda yüksek lisans veya doktora programlarından ve/veya merkezî hükümet tarafından akredite edilmiş *Okul Yöneticiliği İçin Ulusal Meslekî Yeterlik (NPQH)* kurumu tarafından

## Seçilmiş Kaynaklar

- Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management*, 18(3), 359-372.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.

## Kaynaklar

- Anderson, E. M. (1991). *Principals-how to train, recruit, select, induct and evaluate leaders for America's schools*. ERIC Clearinghouse on Educational Management College Of Education Universty of Oregon.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri, *Turkish Studies*, 9(2), 89-105.
- Aslan, N. (2009). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarının karşılaştırılması ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, P. (2002). *Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, 16-17 Mayıs. Ankara.
- Balcı, A. ve Çınkır, Ş. (2002). *Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi*. 21. Yüzyıl'ın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Ankara.
- Balcı, A., Memduhoğlu, H. B., İlğan, A., Erdem, M. ve Taşdan, M. (2007). *Bazı Avrupa Birliği ülkeleri ilköğretim okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi*. II.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.

- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(2), 182-197.
- Barker, I. (2008). The issue: The revised NPQH - A qualification for those who really want to get ahead. Tes newspaper. 02.08.2020 tarihinde <https://www.tes.com/news/issue-revised-npqh-qualification-those-who-really-want-get-ahead> adresinden erişildi.
- Baş, E. A. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme yönetmeliğine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bartell, C. A. ve Willis, D. B. (1987). *American and Japanese principals: a comparative analysis of excellence in instructional leadership*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington DC.
- Bjork, C. (2006). *The role of the principal and responsibility for improving the quality of teaching in Japanese schools*. AREA Annual Meeting, New Orleans.
- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: a comparative analysis. *Educational Management and Administration*, 29(2), 229-246.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: the key to effective school leadership? *School Leadership and Management*, 18(3), 321-33.
- Bush, T. ve Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management, Administration & Leadership*. 30, 417-429.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Çelenk, S. (2002). *Geleceğin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir model önerisi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Çelik, V. (2002). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Chung, H. Y. (2006). *Preparation of school principals- what is done for the aspirants?* Unpublished Master Thesis. University of Hong Kong.
- Duncan, D. (2002). *Leadership lessons from Nottingham*. Frank Farrel I Award Recipient. Nottingham: Ferncourt Public School.

- Edelfelt, R. A. (1992). *Careers in education*. VGM. Career Horizons, Illinois, USA, 34-67.
- Education International (2007). *School leadership meeting: meeting the challenges of school leadership in secondary educational establishments*. England: Birmingham.
- Eurydice (2020). *Organization of education system in Germany*. 02.08.2020 tarihinde [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/DE\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_EN.pdf) adresinden erişildi.
- Eurydice. (2015). *Administration and governance at local and/or institutional level*. 29.10.2020 tarihinde [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Administration\\_and\\_Governance\\_at\\_Local\\_and/or\\_Institutional\\_Level](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Administration_and_Governance_at_Local_and/or_Institutional_Level) adresinden erişildi.
- Eğitim-Bir-Sen (2019). *Eğitim kurumu yöneticilerinin seçimi ve yerleştirilmesi; tespitler ve bir model önerisi*. Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayınları. 2019.
- Ertürk Kayman, A. (2017). *Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Green, H. (1998). Training for today's school leaders, *Education Journal*, 21, 11-11.
- Hale, E. L. ve Moorman, H. N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership, Illinois Education Research Council.
- Hallinger, P. (2003). The emergence of school leadership development in an era of globalisation: 1980-2002. In Hallinger (Ed.) *Reshaping The Landscape Of School Leadership Development: A Global Perspective*, Lise The Netherlands: Swets& Zeitlinger.
- Harmancı, F. M. (2007). *Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (Ed. Ali Balcı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Huber, S. G. ve Pashiardis, P. (2008). *The recruitment and selection of school leaders. international handbook on the preparation and development of school leaders* (Ed. Jacky Lumby). New York: Taylor&Francis.
- Huber S. G. ve Grnicechwitz, S. (2006). *Auswahl von schulleiterinnen und schulleitern in den Deutschen bundesländer*, Eine Synopse. Interner Bericht: Erfurt.
- Huber, S. G. ve West, M. (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration* (Part 2). (Editors: K. Leithwood ve P. Hallinger). Dordrecht: Kluwer Academic, Publishers.



- Huber, S. (2003). *Qualifizierung von schulleiterinnen und schulleitern im internationalen vergleich*. Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. (7. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kimbrough, R. B. ve Burkett, C. W. (1990). *The principalship: concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leadership-in-education. (2011). Country background report Germany. 02.08. 2020 tarihinde [http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR\\_DE.pdf](http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_DE.pdf) adresinden erişildi.
- Mazzeo, C. (2003). *Improving teaching and learning by improving school leadership (Issue brief)*. Washing ton, DC: National Governors' Association Center for Best Practices. 1.10.2007 tarihinde <http://www.nga.org/cda/files/091203LEADERSHIP.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği, *Resmî Gazete*, 21 Haziran, 2018, Sayı: 30455.
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 4 Ağustos 2013 tarih ve 28728 sayı.
- McIntyre, K. (2001). Training programs for principals. *Theory into Practice*, 18(1), 28-32.
- National College (2011). *National qualification for headship (NPQH)*. 05.08.2020 tarihinde <http://www.nationalcollege.org.uk/index/professionaldevelopment/npqh/npqh-frequently-asked-questions.htm> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013). *Leadership for 21st century learning, educational research and innovation*. OECD Publishing. 08.12.2020 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en> adresinden erişildi.
- Özgan H. ve Baş, M. (2011). *İngiltere'de okul müdürü yetiştirme programı (NPQH) ve Türkiye'de uygulanabilirliği*. I. Eğitim Yönetimi Sempozyumu Bildirileri. 22.09.2011 tarihinde <http://www.eyuder.org/bilimselyayinlar/1.pdf> adresinden erişildi.
- Pont, B. Nusche, D. ve Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and Practice*, OECD. 15.08.2020 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/32/12/44374889.pdf> adresinden erişildi.

- Resmî Gazete (2021). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 5 Şubat 2021 tarih ve 31386 Sayı.
- Simmons, J., Grogan, M., Preis, S., Matthews, K., Anderson, S. S., Walls, P. B. ve Jackson, A. (2007). *Preparing first-time leaders for an urban public school district: an action research study of a collaborative district/university partnership*. Columbia: University of Missouri-Columbia Department of Educational Leadership & Policy Analysis.
- Storey, V. A. (2007). Leadership preparation: Which model works best? *The John Ben Shepperd Journal of Practical Leadership*, Spring, 17-27.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye İçin öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Tarvainen, E. (2007). *School management training in Finland updated country report, institute of educational leadership*. 20.11.2020 tarihinde <http://www.bi.edu> adresinden erişilmiştir.
- Thody, A., Papanou, Z., Johansson, O. ve Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 37-53.
- Thody, A. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Education Management*, 21(1), 37-53.
- Toprakci, E. ve Güngör, A. A. (2018). Eğitim kurumları yönetici atama yönetmeliği son taslağı ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi/ the 27th International Congress on Educational sciences E-ISBN: 978-605- 241-474-3 <https://doi.org/10.14527/9786052414743> Kongre Kitabı, ss. 541-553
- TTA (Teacher Training Agency) (1998), *TTA National leadership programme for serving headteachers*. London: TTA.
- Tomlinson, H., Gunter, H. ve Smith, P. (1999), *Living headship: voices, values and vision*. London: Paul Chapman.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Türkkorur, A. (2003). *Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Almanya eğitim sistemlerinde eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama politikaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Varri, K. ve Alava, J. (2005). *School management training country report: Finland HEAD Country Report*.
- Wildy, H. Clarke, S. ve Slater, C. (2007). International perspectives of principal preparation: *How does Australia fare? Leading & Managing Special Edition*, 13(2), 1-14.
- Whitaker, K. (2006). Preparing future principals. *Principal Leadership*, 7(3), 38-42.
- Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c3s5m>
- Young, M. (2007). Implications and recommendations, changing role of the middle level and high school leader: learning from the past- preparing for the future, *National Association of Secondary School*, 31-58.



# EĞİTİMDE DENETİM

## **Editörler**

Ali Erkan BARIŞ

Anıl Kadir ERANIL

2. Baskı

Ankara  
2022

# EĞİTİMDE DENETİM

**Editörler:** Ali Erkan BARIŞ - Anıl Kadir ERANIL

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-728-0  
e-ISBN : 978-605-170-729-7  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

# EĞİTİMDE DENETİM

**Editörler:** BARIŞ, Ali Erkan – ERANIL, Anıl Kadir

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xii + 300 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-728-0  
e-ISBN : 978-605-170-729-7

## Eğitim, Denetim

Eğitim Denetimi, Eleştirel Pedagojide Denetim, Çağdaş Denetim Modelleri,  
Eğitim Sistemleri ve Modelleri, Denetimde İşlevsellik

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# ÖN SÖZ

Bu kitap üç ana bölümden ve 11 bölümden oluşmaktadır. Ana bölümler *denetimi tanımak, denetimde işlevsellik ve gelişmiş ülkelerin denetim sistemleridir*. Birinci ana bölümün amacı eğitimde denetimin temel kavramlarını, felsefesini, ilkelerini ve çağdaş denetimin öne çıkan yönlerini tanıtmaktır. İkinci ana bölüm, denetimin uygulanma sürecine yönelik kuramsal ve uygulamaya dönük bilgiler sunmaktadır. Ayrıca Türk eğitim sisteminin temel yapısını dikkate alarak hem denetleyenler hem de denetlenenler için işlevsel bilgilerin sunulması amaçlanmıştır. Üçüncü bölümde ise gelişmiş ülkelerde eğitimin denetiminin yapısına ve işleyişine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Kitabın yazılma amacı Türk eğitim sisteminde eğitim denetimine ilgi duyan tüm paydaşlara çağdaş denetim ışığı altında bilgiler sunmaktır. Ayrıca eğitim sisteminin denetçilerine, denetim konusunda eğitim gören ve veren araştırmacılara çağdaş dünyanın denetim sistemleri doğrultusunda Türk eğitim sistemine yönelik kuramsal, işlevsel ve uygulanabilir pratik bir kaynak eser sunmaktır.

Kitabın yazılma fikri editörlerin uzun süren planlaması sonucunda ortaya çıkmıştır. Daha sonra kitabın ilgili bölümlerine yönelik bölüm yazarları ile uzun ve kapsamlı görüşmeler yapılmıştır. Kitabın planlanma ve tamamlanma süreci yaklaşık 15 ay almıştır. Bu sürede büyük bir emek ve sabırla tüm geri bildirimleri titizlikle tamamlayan bölüm yazarlarına teşekkür ederiz.

Elinizdeki bu eserin de her eser gibi hataları, eksiklikleri vardır ancak büyük bir emek, takım çalışması ve bilimsel üretimin etik, ahlaki yollarından sapmadan dikkatlice hazırlanmaya çalışıldığını özellikle belirtmek isteriz. Siz değerli okuyuculardan gelecek her türlü dönüt bu kapsamda kitabın gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bu memleketin çocuklarının daha iyi bir geleceğe kavuşması için Türk eğitim sisteminin gelişmesinde memleketimizin her noktasında emeklerini esirgememiş siz değerli hocalarımıza teşekkürü bir borç biliriz.

*“Eğitimdir ki, bir ulusu ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatır ya da tutsaklığa ve düşkünlüğe sürükler” (Mustafa Kemal ATATÜRK).*

Mayıs, 2022

**Editörler**

Ali Erkan BARIŞ  
Anıl Kadir ERANIL





# BÖLÜMLER VE YAZARLARI

## *Denetimi Tanımak*

- Bölüm 1.** Eğitim Denetimi Kavramı, İlkeleri ve Dönüşüm Süreci  
Berna YÜNER/ Yozgat Bozok Üniversitesi
- Bölüm 2.** Paradigma Değişimi ve Çağdaş Denetim Modelleri  
Anıl Kadir ERANIL/ Millî Eğitim Bakanlığı
- Bölüm 3.** Eleştirel Pedagojide Denetim  
Ezgi ÇETİN/ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi

## *Denetimde İşlevsellik*

- Bölüm 4.** Eğitimde Denetim Mevzuatı  
Ali Erkan BARIŞ/ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Bölüm 5.** MEB Merkez ve Taşra Teşkilatı İdari Denetimi  
Sümeyye MERMER/ Millî Eğitim Bakanlığı
- Bölüm 6.** Öğretmenin ve Okul Yöneticilerinin Okul ve Sınıf Yönetiminde  
Denetim Rolü  
Barış ERİÇOK/ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Bölüm 7.** Okul ve Sınıf Denetiminde Kullanılan Ölçme Araçları  
Mehmet DURNALI/ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
- Bölüm 8.** Okul ve Sınıf Denetiminde Kullanılan Teknolojiler  
Köksal BANOĞLU-Müzeyyen Dönmez ÖVÜR/ Millî Eğitim Bakanlığı



## ***Gelişmiş Ülkelerde Denetim Sistemleri***

**Bölüm 9.** Amerika Kitası Denetim Sistemi ve Modelleri

Behiye Dağdeviren ERTAŞ/ Yozgat Bozok Üniversitesi

**Bölüm 10.** Batı Avrupa ve İskandinav Ülkeleri Denetim Sistemi ve Modelleri

Feyza GÜN/ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

**Bölüm 11.** Uzakdoğu Eğitim Denetim Sistemi ve Modelleri

Tuğba TURABİK/ Hacettepe Üniversitesi

# İÇİNDEKİLER

<b>BÖLÜM 1 .....</b>	<b>1</b>
<b>Eğitim Denetimi Kavramı, İlkeleri ve Dönüşüm Süreci .....</b>	<b>1</b>
Bölüm Özeti .....	1
Giriş .....	2
Eğitim Denetimi.....	5
Denetim İlkeleri.....	7
<i>Amaçlılık</i> .....	8
<i>Planlılık</i> .....	9
<i>Süreklilik</i> .....	9
<i>Nesnellik</i> .....	10
<i>Bütünlük</i> .....	10
<i>Durumsallık</i> .....	11
<i>Açıklık</i> .....	11
<i>Demokratiklik</i> .....	12
<i>İş Birliği</i> .....	12
<i>Etkili İletişim</i> .....	12
<i>Bağımsızlık</i> .....	13
<i>Dürüstlük</i> .....	13
Denetimin Dönüşüm Süreci.....	13
<i>Eğitimde Denetiminin Değişim Süreci</i> .....	16
Sonuç.....	18
Bölüm Kaynakçası.....	21
<b>BÖLÜM 2 .....</b>	<b>25</b>
<b>Paradigma Değişimi ve Çağdaş Denetim Modelleri .....</b>	<b>25</b>
Bölüm Özeti .....	25
Giriş .....	26
Pozitivist Paradigma.....	26
Post-Pozitivist Paradigma.....	28
Çağdaş Denetim .....	29
Çağdaş Denetim Modelleri.....	32
<i>Bilimsel Denetim</i> .....	33

<i>Klinik Denetim</i> .....	34
<i>Öğretimsel Denetim</i> .....	35
<i>Farklılaştırılmış Denetim</i> .....	35
<i>Portfolyo Denetimi</i> .....	36
<i>Sanatsal Denetim</i> .....	37
Sonuç.....	37
Bölüm Kaynakçası.....	40
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>45</b>
<b>Eleştirel Pedagojide Denetim</b> .....	<b>45</b>
Bölüm Özeti .....	45
Giriş .....	46
Tarihsel Süreçte Eğitime İlişkin Çeşitli Paradigmalar .....	46
<i>Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Pedagoji</i> .....	47
<i>Dünyada Eleştirel Kuramın Yansımaları: Frankfurt Okulu</i> .....	48
<i>Türkiye’de Eleştirel Pedagojinin Yansımaları: Köy Enstitüleri</i> .....	50
Eleştirel Pedagojide Denetim .....	53
Eleştirel Pedagojide Denetimin Çeşitli Unsurları .....	54
<i>Demokratiklik, Eşitlik ve Sosyal Adalet</i> .....	54
<i>İletişim ve İnsan İlişkileri</i> .....	55
<i>Hesap Verebilirlik</i> .....	55
<i>Akademik Başarı</i> .....	56
Eleştirel Pedagojide Denetimin Çeşitli Paydaşları .....	57
<i>Denetici/Okul Yöneticisi</i> .....	57
<i>Öğretmen ve Öğrenci</i> .....	58
<i>Ebeveynler</i> .....	59
<i>Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Teknoloji</i> .....	59
Eleştirel Pedagojide Denetim ve Covid-19 .....	60
Sonuç.....	61
Bölüm Kaynakçası.....	63
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>69</b>
<b>Eğitimde Denetim Mevzuatı</b> .....	<b>69</b>
Bölüm Özeti .....	69
Giriş.....	70
Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Mevzuatı.....	70
<i>İlköğretim ve Eğitim Kanunu</i> .....	72

<i>Millî Eğitim Temel Kanunu</i> .....	73
<i>Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (Cumhurbaşkanlığı Kararname Numarası: 1)</i> .....	73
<i>Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği</i> .....	74
<i>Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği</i> .....	75
<i>İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik</i> .....	76
<i>Denetim Görevlilerinin Uyacakları Mesleki Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik</i> .....	77
Dış Denetim (Sayıştay Başkanlığı).....	77
İç Denetim Birim Başkanlığı .....	82
Teftiş Kurulu Başkanlığı.....	85
<i>Merkez ve Taşra Örgüt Yapılanması</i> .....	85
<i>Merkez ve Taşra Müfettiş Unvan Değişiklikleri</i> .....	86
<i>Rehberlik ve Denetim Rehberleri</i> .....	87
Sonuç.....	96
Bölüm Kaynakçası.....	98
<b>BÖLÜM 5 .....</b>	<b>103</b>
<b>MEB Merkez ve Taşra Teşkilatı İdari Denetimi.....</b>	<b>103</b>
Bölüm Özeti .....	103
Giriş .....	103
MEB Teşkilat Yapısı .....	104
MEB Merkez Teşkilatı İdari Denetimi .....	105
<i>İç Denetim Birimi Başkanlığı</i> .....	106
<i>Teftiş Kurulu Başkanlığı</i> .....	109
MEB Taşra Teşkilatı İdari Denetimi.....	117
<i>İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin Denetimi</i> .....	117
<i>Örgün Eğitim Kurumlarının Denetimi</i> .....	119
<i>Yaygın Eğitim Kurumlarının Denetimi</i> .....	121
<i>MEB'e Bağlı Diğer Kurumların Denetimi</i> .....	123
Sonuç.....	123
Bölüm Kaynakçası.....	129
<b>BÖLÜM 6 .....</b>	<b>131</b>
<b>Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Okul ve Sınıf Yönetiminde Denetim Rolü</b>	<b>131</b>
Bölüm Özeti .....	131
Giriş .....	132

Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Denetim Rollerini.....	132
<i>Yöneticilik Rolü</i> .....	135
<i>Liderlik Rolü</i> .....	138
<i>Rehberlik ve Öğreticilik Rolü</i> .....	144
<i>Soruşturma Rolü</i> .....	147
<i>Proaktiflik Rolü</i> .....	149
<i>Dijital Olma Rolü ve Dijital Denetim Rolü</i> .....	150
Sonuç.....	152
Bölüm Kaynakçası.....	156
<b>BÖLÜM 7 .....</b>	<b>161</b>
<b>Okul ve Sınıf Denetiminde Kullanılan Ölçme Araçları.....</b>	<b>161</b>
Bölüm Özeti .....	161
Giriş .....	162
Okul ve Sınıf Denetiminde Ölçme Araçları Kullanmanın Rasyonalitesi.....	162
Okul ve Sınıf Denetiminde Kullanılan Ölçme Araçları Retrospektifi.....	164
<i>Amerika Birleşik Devletleri</i> .....	164
<i>Avustralya</i> .....	168
<i>İrlanda</i> .....	168
<i>Kanada</i> .....	170
<i>Peru</i> .....	171
<i>Portekiz</i> .....	172
<i>Singapur</i> .....	174
Türkiye’de Okul ve Sınıf Denetimini Ölçmede Kullanılan Ölçütler .....	176
<i>Mucipli Öğretmen Denetimi Ölçümü Ölçütleri</i> .....	177
<i>Okul Müdürleri Öğretmen Denetimi Ölçütleri</i> .....	178
Sonuç.....	178
Bölüm Kaynakçası.....	184
Ekler.....	187
<b>BÖLÜM 8 .....</b>	<b>193</b>
<b>Eğitim Denetiminde Kullanılan Teknolojiler.....</b>	<b>193</b>
Bölüm Özeti .....	193
Giriş .....	194
Dünden Bugüne Eğitim Denetiminde Teknoloji Kullanımı .....	195
Türkiye’den Örneklerle Eğitim Denetiminde Teknoloji Kullanımı.....	197
<i>Örnek Uygulamalar</i> .....	199

<i>MEBBİS</i> .....	200
<i>MEBBİS Teftiş Modülü</i> .....	202
<i>e-Denetim uygulamaları ve e-denetim alt modülü</i> .....	202
<i>e-İnceleme ve soruşturma alt modülleri</i> .....	204
<i>Eğitim denetimde kullanılan diğer modüller ve teknolojiler</i> .....	205
Teknoloji Kullanımına Eleştirel Yaklaşımlar: Verilerin Gölgesinde Kaybolan İnsan ....	206
Sonuç.....	207
Bölüm Kaynakçası.....	210
<b>BÖLÜM 9</b> .....	<b>215</b>
<b>Amerika Kıtası Denetim Sistemi</b> .....	<b>215</b>
Bölüm Özeti.....	215
Giriş.....	216
Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Denetimi.....	216
<i>ABD Eğitim Sisteminin Genel Yapısı</i> .....	216
<i>ABD Denetim Sisteminin Tarihsel Gelişimi</i> .....	218
<i>ABD'de Eğitim Yönetimine ve Denetime Yönelik Gelişmeler</i> .....	221
<i>ABD Eğitim Denetim Sistemi</i> .....	222
<i>Standartlar Çerçevesi</i> .....	223
<i>Performansa Dayalı Denetim ve Değerlendirme</i> .....	228
<i>Öğretmen Değerlendirmenin İlkeleri</i> .....	230
<i>Öğretmen Değerlendirilmesinde Kullanılan Standartlar</i> .....	231
Kanada'da Eğitim Denetimi.....	233
<i>Kanada Eğitim Sisteminin Genel Yapısı</i> .....	233
<i>Kanada'da Eğitim Denetimi</i> .....	234
Şili'de Eğitim Denetimi.....	235
<i>Şili Eğitim Sisteminin Genel Yapısı</i> .....	236
<i>Şili'de Eğitim Denetimi</i> .....	236
Meksika'da Eğitim Denetimi.....	238
<i>Meksika Eğitim Sisteminin Genel Yapısı</i> .....	238
<i>Meksika Eğitim Denetim Sistemi</i> .....	238
Sonuç.....	239
Bölüm Kaynakçası.....	243

<b>BÖLÜM 10 .....</b>	<b>247</b>
<b>Batı Avrupa ve İskandinav Ülkeleri Denetim Sistemi ve Modelleri .....</b>	<b>247</b>
Bölüm Özeti .....	247
Giriş .....	248
Almanya'da Eğitim Denetimi .....	248
İngiltere'de Eğitim Denetimi .....	250
Hollanda'da Eğitim Denetimi .....	252
İsviçre'de Eğitim Denetimi .....	255
İrlanda'da Eğitim Denetimi .....	256
Polonya'da Eğitim Denetimi .....	258
Estonya'da Eğitim Denetimi .....	261
Finlandiya'da Eğitim Denetimi .....	264
İsveç'te Eğitim Denetimi .....	266
Sonuç .....	269
Bölüm Kaynakçası .....	272
Kısaltmalar .....	274
<b>BÖLÜM 11 .....</b>	<b>275</b>
<b>Uzak Doğu Eğitim Denetim Sistemleri ve Modelleri .....</b>	<b>275</b>
Bölüm Özeti .....	275
Giriş .....	276
Japonya Eğitim Denetim Sistemi .....	276
Güney Kore Eğitim Denetim Sistemi .....	278
Çin Eğitim Denetim Sistemi .....	280
Hong Kong Eğitim Denetim Sistemi .....	282
Makao Eğitim Denetim Sistemi .....	284
Tayvan Eğitim Denetim Sistemi .....	285
Singapur Eğitim Denetim Sistemi .....	286
Sonuç .....	288
Bölüm Kaynakçası .....	291
<i>Editörlerin Öz Geçmişleri .....</i>	<i>295</i>
<i>Yazarların Öz Geçmişleri .....</i>	<i>296</i>

# BÖLÜM 1

## Eğitim Denetimi Kavramı, İlkeleri ve Dönüşüm Süreci

*Dr. Berna Yüner*

ORCID: 0000-0001-7162-8397

### B ö l ü m Ö z e t i

Örgütler amaçlarına hizmet ettikleri sürece varlıklarını sürdürürler. Örgütlerin etkili bir şekilde varlıklarını sürdürebilmeleri ise mevcut kaynakların etkin şekilde kullanılması, örgüt üyelerinin yüksek performansı ve tüm sürecin plan dahilinde yürütülmesi ile mümkündür. Bu nedenle örgüt süreçlerinin düzenli bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Denetim, örgütsel faaliyetlerin önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda belirli ilkeler çerçevesince kontrol edilmesi ve amaçlara ulaşabilmek için gerekli rehberliğin ve desteğin sağlanma sürecidir. Yönetime ilişkin bakış açısı zaman içerisinde büyük değişime uğramıştır. Bu değişimde hâkim paradigmayla birlikte insana ve yönetime bakış açısının evrilmesi etkili olmuştur. Denetim bu değişime paralel olarak evrimsel bir gelişim izlemiştir. Yönetimde geleneksel yaklaşımdan çağdaş yaklaşımlara geçişle birlikte denetim, hata aramak için sorgulayan yapı odaklı bürokratik yaklaşımdan iş birliği ve rehberliği esas alan demokratik yaklaşıma geçmiştir. Bu geçiş öğretmenlerin ve öğretim etkinliklerinin denetiminde de paralellik göstermiştir. Denetim, yönetim süreçlerinin son basamağı olan değerlendirme kapsamındadır. Tüm süreçlerin izlenmesi, aksaklıkların belirlenmesi ve gerekli adımlarla sorunların çözülmesi ve gelecekteki olası sorunların önlenmesinde denetim kritik bir öneme sahiptir. Eğitimde etkililiği sağlamak ve hem bireysel hem de toplumsal yararı üst düzeye çıkarmak için eğitim sürecinin dikkatle izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Eğitim denetimi, eğitim faaliyetlerinin eğitimsel amaçlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi, karşılaşılan eksiklik ve sorunların tespit edilmesi, giderilmesi için gerekli çözüm yollarının sunulmasını kapsayan bir süreçtir. Denetimin yönetime değer katabilmesi için planlı bir şekilde belirli esaslar çerçevesince gerçekleşmesi gerekir. Denetimin geçerli, güvenilir ve objektif kriterlere göre yürütülmesi esastır. Bu kriterler denetim ilkelerini oluşturur. Bu bölümde denetim kavramı ve denetim ilkeleri ele alınmaktadır. Denetim anlatışındaki evrimsel gelişmelerin yönetsel süreçlere paralel olarak açıklanması amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Denetim, eğitim denetimi, denetimin tarihsel gelişim, denetim ilkeleri*



## Giriş

Toplumsal yaşam içinde bireysel olarak gerçekleştirilmesi mümkün olmayan amaçlar için insanlar örgütlerde bir araya gelirler. Örgütlerin etkili bir şekilde varlıklarını sürdürebilmeleri ise mevcut kaynakların etkin şekilde kullanılması, örgüt üyelerinin yüksek performansı ve tüm sürecin plan dahilinde yürütülmesi ile mümkündür. Bu nedenle örgütsel süreçlerin düzenli bir şekilde eşgüdümlemesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Bir başka ifade ile örgütün etkili bir şekilde yönetilmesi gerekir.

Hedeflerin ve çıktılarının nicel olarak belirlenebileceği, somut bir şekilde değerlendirilebileceği mekanik sistemlerde, kullanılan materyaller ve üretim süreci belirli standartlara göre raporlanabilmektedir. Bu nedenle mekanik sistemlerde denetimin net bir tanımı yapılabilmektedir. Ancak sosyal sistemlerde mekanik faktörlerin yanı sıra beşerî faktörler bulunmaktadır ve birbirine içine geçmiş pek çok alt sistem vardır. Bu durum sosyal sistemlerde denetimin tanımını ve sürecini zorlaştırmaktadır.

Denetim, kurumun etkinliğini ve verimliliğini artırmak üzere yürütülen bir yönetim sürecidir. En küçük kurumlardan, çok uluslu şirketlere ve uluslararası kuruluşlara kadar tüm örgütlerde denetim sistemine ihtiyaç vardır. Denetim, kurumun belirlenen amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini, ne kadarını gerçekleştirdiğini, gerçekleştirilemeyen amaçlara ulaşmada eksiklikleri ve aksayan yönleri belirleyen bir süreçtir (Öztekin 1993). Denetim, etkinliklerdeki hataların tespitini sağlamaktadır. Hataların belirlenmesi, düzeltmelerin yapılması için ön koşuldur. Böylece denetim, kurum etkililiğini engelleyen sorunların çözümünü sağlamaktadır (Taymaz, 2015).

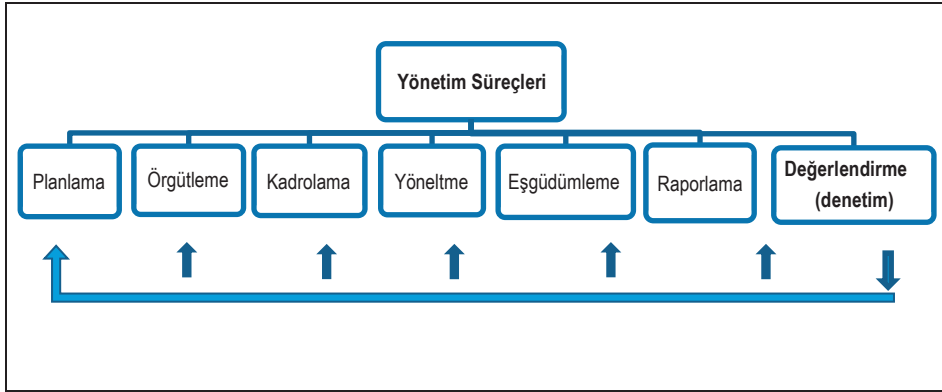
Alanyazında denetimle eşanlamlı olarak teftiş, denetleme, kontrol, inceleme, tetkik, tahkik, tahkikat, kelimeleri kullanılmıştır. Denetçiler için ise müfettiş, denetmen, kontrolör, muhakkik, murakıp kavramları kullanılmıştır (Açıkgöz, 2001). Bu kelimeler içerisinde denetim kapsamında en sık karşılaşılan teftiştir. Teftiş, Arapça bir kelime olup "inceleme araştırma soruşturma doğruyu bulmak için arama ve kontrol etme anlamlarına" gelmektedir (Erdem, 1988). Dolayısıyla denetimle aynı anlama sahiptir. Denetim sürecindeki evrimsel ilerleyiş ile rehberlik kavramı denetimin odak noktası olmuştur. Bu kavram, denetimin danışmanlık yaparak geliştirme işlevine vurgu yapmaktadır. Yabancı alanyazında da kontrol odaklı ve rehberlik esaslı denetim anlayışları farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Kontrol dayalı, bürokratik denetim biçimi için "inspection", yönlendirme ve rehberlik süreci içinde ele alınan denetim biçimi için "supervision" kullanılmaktadır (Tyagi, 2010; Deebom, ve Zite, 2016).

Kurumların varlığı ancak amaçları gerçekleştirdikleri sürece anlamlıdır. Bu nedenle amaçların gerçekleşme derecesinin belirlenmesi için değerlendirme, yönetim süreçleri içerisindeki elzem bir boyuttur. Önceden belirlenmiş hedeflerden sapmaların önlenmesi, etkinliklerin hedefler doğrultusunda yürütülmesi ve olası sapmalarda gerekli düzenlemelerin yapılması denetimle sağlanabilir (Başaran 1993). Denetimin olmadığı durumda kurum içerisindeki eksiklikler tespit edilemez. Yönetimsel süreçlerde düzensizlik yaşanırken, ilerleme sağlanamayıp durağanlık baş gösterir. Bu nedenle kurumlar güç kaybeder ve etkili olamazlar (Büyüktaş, 2016). Yapısı, amacı farklılık gösterse de her kurum denetime ihtiyaç duymaktadır. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, denetimin geniş bir tanımını yapmıştır:

*Teftiş, bağlı bulunduğu kuruluşun, amacına en verimli şekilde, zamanında ve mevcut hukuk düzenine uygun olarak ulaşıp ulaşmadığını, amaca yönelmede kullanılan metotların, yapılan işlem ve eylemlerin uygunluğu, bunların verimi, etkinliği ve hizmet kalitesini sağlayıp sağlamadığını araştırmak ve kontrol etmek; ulaşılmaması öngörülmemiş hedeflerden mevzuatta sapmalar varsa, bunları ve meydana geliş nedenlerini ortaya çıkarmak, bu sapmaların düzeltilmesi için uygulayıcıyı ve kuruluşun başındaki yöneticiye ışık tutacak şekilde, mümkün hale adidir arasında en iyi ve tutarlısını seçerek tavsiyelerde bulunmak, bunlarla ve eğitim, haberleşme, merkezde taşları arasında köprü kurma, merkezin hizmeti yürüyüşü ile her türlü planlama ve düzenleme çalışmalarına katılma gibi görevlerle, hizmetlerin örgütün amacına en uygun tarzda yürütülmesine yardımcı olmaktır (Amme İdaresi Bülteni, 1966, s.8).*

Denetimin işlevlerini ortaya koyan bu tanımın yanı sıra alan yazındaki (Bozkurt, 2013; Kebeli, 2012) tanımlamalara dayanarak denetim; kurum yönetim süreçlerinde alınan kararlarda isabetli olmak, mevcut durumu geliştirmek ve daha iyiye ulaşmak, uygulamalardaki eksiklikleri, olası olumsuz sonuçları tespit edecek ve gerekli önlemleri almak, eşgüdümü sağlamak, verimlilik ve etkililiği artırmak, ve başarıda sürekliliği sağlamak amacıyla yürütülen izleme, düzeltme ve geliştirme faaliyetlerin bütünüdür. Günümüzde denetimden beklenen temel işlev rehberlik ve danışmanlıktır. Bu nedenle tanımlardaki izleme ve tespit süreci devamında hem denetleneni hem de süreci geliştirecek etkinlikleri kapsamaktadır. Denetim yönetimin süreçlerinin son halkası olmakla birlikte diğer süreçlerin tamamını etkilemektedir. Örgütleri daha verimli hale getirmek için süreçte aksayan noktaları

belirleyerek gerekli tedbirleri almak gerekir (Altay, 2006). Denetim, çıktıların niteliğini değerlendirmekle birlikte, süreçteki maddi ve beşerî kaynakların etkili kullanılıp kullanılmadığını değerlendirerek tüm örgütsel süreçlerin iyileştirilmesinde kritik bir rol oynar. Ortaya konan ürün ve/veya hizmetin değerlendirilmesiyle kurumun dinamik bir yapıda olmasını sağlar (Aslan, 2010). Denetimin, Gregg (1957) tarafından oluşturulan ve günümüzde çoğunlukla esas alınan yönetim süreçleri üzerindeki etkisi aşağıdaki gibi görselleştirilebilir.



Şekil 1. Yönetim süreçleri

Şekil 1'den izlenebileceği üzere denetim değerlendirmelerine dayanan dönütler, yakın ve uzak planların yeniden ele alınmasını, kararların ise güncellenen planlar doğrultusunda yenilenmesini gerektirir. Ayrıca denetimin sağladığı geri bildirimler, örgütsel iletişimin ve sosyal ilişkilerin iyileştirilmesi için önem taşır. Örgütün hedeflerinin belirlenmesi, bu hedeflerin nasıl gerçekleştirileceği, insan ve maddi kaynakların örgütlenmesi, eşgüdümlenmesi ve nihayetinde çıktıların kalitesinin değerlendirilmesi, denetimden alınan sonuçlarla ilişkilidir. Görülmektedir ki denetim tüm yönetim süreçleri üzerinde etkili olan bir süreçtir.

Denetim, döngüsel bir süreçtir (Başar 1993). Bu döngü "durum saptama", "değerlendirme" ve "düzeltme" aşamalarından oluşur.

## Bölüm Kaynakçası

- Açıkalın, A. (1977). *Milli eğitim müdürlerinin teftiş görevleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Açıkgöz, S. (2001). *Türk ulusal sisteminde teftiş sisteminin yapısı, işleyişi, sorunları ve öneriler*. 2000 yılında Türk milli eğitim örgüt ve yönetimi ulusal sempozyumu, Ankara.
- Akın, C. (2000). Kamu yönetimimizde yeniden düzenleme çalışmaları ve denetim sistemimiz, *Türk İdare Dergisi*, 427.
- Akpınar, E. (2006). Kamu yönetiminde denetim olgusu ve Türkiye’de kamu yönetiminin denetlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel üniversitesi, Isparta.
- Aktuğlu, M. A. (1996). *Denetleme ve revizyon*. İzmir: Barış Yayınları.
- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim denetim (bir meta-sentez çalışması)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Elazığ.
- Altay, S. (2006). *Eğitim yönetimi ve yönetici, müfettiş, öğretmen üçlüsü*. (1. Basım). Ankara: Yöntem Yayınları.
- Aslan, B. (2010). Bir yönetim fonksiyonu olarak iç denetim. *Sayıştay Dergisi*, 77.
- Atak, M (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve uzay teknolojileri dergisi* 2(2), 59-67.
- Austin, M. J., & Hopkins, K. M. (2004). *Supervision as collaboration in the human services: building a learning culture*. United States of America: Sage Publications.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi kitabevi
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi, rolleri- yeterlikleri- seçilmesi-yetiştirilmesi*. Ankara: Personel eğitim merkezi yayını.
- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Basımevi.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bertalanffy, L.V., (1971). The theory of open systems in physics and biology. In, Emery, F. E. (Ed). *Systems thinkings*. Victoria: Penguin Books.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership* (5th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bozkurt, P. (2013). Denetim kavramı ve denetim anlayışındaki gelişmeler. *Denetişim*, 2, 56-62.
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 36, 27-30.

- Bursalioğlu, Z. (1991). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. Ankara: şafak matbaacılık.
- Bülbül, T. (2020). Denetim, değerlendirme ve geliştirme. İçinde Yılmaz, K., & Demir, K. (Eds.). *Eğitim yönetimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Büyüktaş, Ş. (2016). *Okul yöneticilerinin iç denetime ilişkin görüşleri*. Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Daresh, J. C. (2007). *Supervision as proactive leadership*. Waveland Press Inc.
- Davys, A., & Beddoe, L. (2010). *Best practice in supervision: a guide for the helping professions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Deebom, M. T., & Zite, B. N. (2016). Inspection and supervision: a tool for effective improvement of teaching and learning in technical colleges in Rivers State, Nigeria. *International Journal of Education and Evaluation*, 2(5), 42-53
- DiFrancesco, J. M., & Berman, S. J. (2000). Human productivity: The new American frontier. *National Productivity Review*.
- Elma, C. (2021). Örgütsel İletişim. İçinde Yılmaz, K., & Demir, K. (Eds.). Eğitim yönetimi kuram ve uygulama. Ankara: Pegem akademi.
- Erdem, O. (1988). *Türk teftiş sistemine genel bir bakış*. Ankara: Denetfe Yayınları.
- Eren, E. (2009). Yönetim ve organizasyon-Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergun, T., & Polatoğlu, A. (1984). *Kamu yönetimine giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Eroğul, C. (1978). Cumhurbaşkanının denetim işlevi. *A.Ü.S.B.F. Dergisi*, 33(1).
- Fayol, H. (1916) *General and Industrial Management*. Institute of Electrical and Electronics Engineering, Paris.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel Bir Yaklaşım*. (M.B. Aksu E. & Ağaoğlu, Çev). Ankara: AnıYayıncılık.
- Gökçe, F (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, 43, 88-97.
- Gregg, C. (1957). *Administrative Behavior in Education*, Harper, New York.
- Griffin, R.W. (2006). *Management*. Newyork: Houghton Mifflin Company.
- Gulick, L. H., & Urwick, L. F. (1937). *Papers on the science of administration*. New York: Institute of Public Administration, Columbia University.
- Harris, B. M., Bessent, W., & McIntyre, K. E. (1969). *In service education: A guide to better practice*. Prentice-Hall.

- Hazar, S. (2021). *Okul müdürlerinin denetim rolleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, Siirt.
- Herzberg, F. (1968) One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46, 53-62.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2021). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educ Asse Eval Acc.* <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09360-0>
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170-2187.
- Kıral, E. (2019). Yönetim süreçleri. İçinde Cemaloğlu, N., & Özdemir, M. (Eds). Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kopelman, R. E., Prottas, D. J., & Davis, A. L. (2008). Douglas McGregor's theory x and y: toward a construct-valid measure. *Journal of Managerial Issues*, 20(2), 255-271. <http://www.jstor.org/stable/40604607>
- Marks, J. R., Stoops, E., & King-Stoops, J. (1985). *Handbook of instructional supervision: A guide for the practitioner*. (3rd Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. NewYork: McGraw-Hill.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- MEB. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm>
- Memduhoğlu, H. B., & Şenyiğit, V. (2021). Yönetim kuramları ve eğitim yönetimine yansımaları. İçinde *eğitim yönetimi kuram ve uygulama*, 1-35. Ankara: pegem.
- Nolan, J. (1997). Can a supervisor be a coach?. In J. Glanz & R. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues and controversies* (pp. 100-108). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Oğuz, E., Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 39-51. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal-issue/49948/640086>
- Öztekin, A. (1993). *İdareye Giriş*. Malatya: Yeni Malatya Ofset Yayıncı.
- Robbins, S. P., Bergman, R., Stagg, I. ve Coulter, M. (2006). *Foundations of Management*. Sydney: Prentice-Hall.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt R. J. (1988). *Supervision: Human perspectives*. McGraw-Hill, Inc.

- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: cases from the field. *Journal of curriculum and supervision*, 15(3), 212-35.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching and learning: strategies and techniques*. (2rd ed.) Sage Publicationon. Corwin Press Inc. California.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (Ali Ünal, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgay, E., & Polatoğlu, A. (1984). *Kamu yönetimine giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Tyagi, R.S.(2010). School based instructional supervision and the effective professional development of teachers. *Project report, Department of Educational Administration, NEUPA*. New Delhi.
- Ünal, A., & Gülmez, D. (2020). Eğitimde denetim. İçinde Cemaloğlu, N., & özdemir, M. (Eds). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Yavuz, Y. (1995). Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri. Yayımlanmamış yüksekisans tezi, dokuz eylül üniversitesi, İzmir.
- Yüner, B. & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409. DOI: 10.19171/uefad.605195
- Yüner, B., & Burgaz, B. (2019). Evaluation of the relationship between school governance and school climate. *Education and Science*, 44(199), 373-390.

## BÖLÜM 2

### Paradigma Değişimi ve Çağdaş Denetim Modelleri

*Dr. Anıl Kadir Eranıl*

ORCID: 0000-0001-7804-735X

#### B ö l ü m Ö z e t i

Paradigmalar bilimsel süreçlerin işleyişini ve temel felsefi yapısını derinden etkilemiştir. Özellikle bilim felsefesinde 1960'lı yıllardan sonra post-pozitivist paradigmanın belirginleşmesiyle bilimin ne'liği konusunda tartışma alanı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda eğitim sistemlerinin bir alt sistemi olan denetim sistemi de bu değişimden etkilenmiştir. Çağın ihtiyaçlarına göre denetim anlayışının felsefi ve bilimsel bir değişime uğramasıyla çağdaş denetim modellerinin ortaya çıkmasından söz edilebilir. Bu bölümde pozitivist ve post-pozitivist paradigmalara yer verilmiştir. Daha sonra çağdaş denetim ve çağdaş denetim modellerinin neler olduğu sunulmuştur ve çağdaş denetim modellerinin teknik ve yapısal özellikleri pozitivist ve post-pozitivist paradigmalar ekseninde ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: *Paradigma kayması, pozitivism, post-pozitivism, çağdaş denetim, çağdaş denetim modelleri*



## **Giriş**

Denetçinin otoriter olduğu ve uygunluk denetimi yaptığı dönemlerden rehberlik odaklı, mesleki gelişime doğru denetimin geçiş yaşaması, temelinde bir paradigma değişimi olarak açıklanabilir. Treslan'a (2008) göre dünün uygulamaları bugünün ihtiyaçlarını karşılamada yetersizdir. Denetimin, meslektaş dayanışmasına yönelik bir yapıya kavuşmasını bu bağlamda paradigma kayması olarak açıklamaktadır. Eğitimde çağdaş denetim bu anlamda iletişimi ön plana alan, insan ilişkilerine değer veren, değişen koşullara göre çözümler üreten ve tek bir doğrunun kabul edilmediği mesleki gelişimi öğretmen özerkliğine saygı göstererek yürüten bir yapı olarak tanımlanabilir. Benigno'ya (2017) göre denetimde sadece gözlem, gözden geçirme, kontrol çizelgesi gibi uygulamalar denetçi ile denetlenenler arasındaki ilişkilerde bir paradigma değişimini meydana getirmiştir. Özellikle yeni denetim modelleri, öğretmenler ve okul yönetimi arasında iş birlikçi ve iletişimsel bir ilişkiyi vurgulamaktadır.

Geleneksel denetim rolünden kendi kendini denetleme sürecine geçiş denetimin paradigma kaymasıdır (Basa, 2018). Benzer şekilde Purfitasari, Prihatin ve Mulyono'a (2020) göre, özellikle teknolojik gelişmeler eğitimde paradigma kayması yaşatmıştır ve öğretmenlerin çeşitli yeniliklere ihtiyaç duyduğu bu çağda denetim sistemlerinin de gözden geçirilmesi gerekmektedir. Yeni paradigmada denetim, denetçilerin sadece rutin işleri yerine getirme görevi değil aynı zamanda öğretmen niteliği başta olmak üzere eğitimi iyileştirmek ve çağa uyumlu bir hale getirmektir (Purfitasari, Prihatin ve Mulyono, 2020). Denetimde yaşanan paradigma kayması denetim sisteminin yapısal özelliklerini etkilemiştir. Özellikle denetçilerin rolleri, denetim sürecinde izledikleri yöntemler, denetlemenin amacı ve sonuçları paradigma kayması ile önemli değişikliklere uğramıştır.

Tüm bunlar çağdaş bir denetim ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Çağdaş denetimler de kendi içerisinde çeşitli modellere ayrılmıştır. Her bir modelin kendine özgü teknik özellikleri ve derininde yer alan bir paradigma etkisinden söz edilebilir. Bu bölümde, pozitivist, post- pozitivist paradigmalara, çağdaş denetime ve çağdaş denetim modellerine yer verilmiştir. Ayrıca çağdaş denetim modellerinin teknik özellikleri pozitivist ve post- pozitivist paradigma doğrultusunda incelenmiştir.

## **Pozitivist Paradigma**

Paradigmalar bilimin nasıl ve hangi yöntemlerle yapılması gerektiği konusunda bilimsel üretimlere yön vermektedir. Sosyal bir sistem olan eğitim sistemleri de üretilen bilgiden etkilenmektedir. Okulların yapısı, öğretim programlarının içerikleri, okul ve toplum ilişkisi gibi konular nasıl bir eğitim felsefesine sahip olunması gerektiği tartışmasını ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla, felsefe, bilim ve

eğitim sisteminin yapılanma ilişkileri eğitim sisteminin denetim sistemi başta olmak üzere tüm alt sistemlerini ve her hücre yapısını şekillendirmektedir. Bu bağlamda, pozitivistin ve post-pozitivistin bilimi ele alış biçimi ve yorumlayıcı paradigma ile eleştirel teorinin özellikle eğitime bakış açılarının, varsayımlarının incelenmesi çağdaş denetim modellerini anlamaya fayda sağlayabilir.

Bilimin konusunun ne olduğu, nasıl ölçülmesi gerektiği, bilimsel olanın ne olduğu ya ne olmadığı soruları bilime bakış açısını ve dolayısıyla bilimsel yöntemin nasıl olması gerektiğini tanımlamaktadır. Pozitivism bu anlamda, bilgiye nasıl yaklaşılması gerektiğini ve bilimin sınırlarının ne şekil olduğunu keskin biçimde belirtmektedir. Granger (2003), pozitivistin en belirgin özelliğini *'dünya hakkında bilgi sahibi olmak için yalnızca bilime güvenilmesi ve bilimsel bilginin de doğrulanabilir bir bilgi olması gerektiği'* şeklinde açıklamaktadır. Ayrıca bilimsel yollarla açıklanamayan soruların yanıtız bırakılması gerektiğini, gözlenebilen, ölçülebilen ve nicelleştirilebilen şeylerin bilimin konusu olduğunu pozitivistin temel yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Fox'a (2008) göre, pozitivism, bilim felsefesinde, bilginin büyümesi için gözlemin önemini vurgulayan ve bu nedenle ölçümü merkezi alan bir görüştür.

Pozitivist düşüncenin kökenleri Plakitsi'ye (2013) göre, Einstein'ın teorisine ve modern kuantum mekaniğindeki devrim niteliğindeki fikirlerine kadar uzanmaktadır. Morçöl'e (2003) göre pozitivism Newton'un bilimsel fikri üzerine kurulur ve nesnelerin kesin olarak tanımlanabileceği, sayılabileceği, ölçülebileceği ve karşılaştırılabileceği savındadır. Böylece Alharahsheh ve Pius (2020), pozitivist paradigmanın evrensel yasa ve bulguların geliştirilmesinde daha fazla istatistiksel güven ve genellemeye sahip olduğunu belirtmektedir. Kincheloe ve Tobin'e (2015) göre pozitivism, değişkenler arasında nedensel ilişkiler üretmeyi ve tüm değişkenler üzerinden ölçümler elde etmeyi amaçlamaktadır. Amprizim (*deneycilik*) bu kapsamda pozitivistin en temel yapısını oluşturmaktadır. Fox'a (2008) göre pozitivism genelleştirilebilecek teorileri ve modelleri oluşturmak için ampirik uygulamalar yapmalıdır ve dolayısıyla test edilemeyen kaynakların da bilimselliğini reddedilmektedir.

Deneyi yapılamayan bir bilgi, bilimsel değil midir? sorusu bu anlamda mevcut tüm çalışmaları ve yapılacak çalışmaları keskin bir hat çizgisinin üstünde veya altında bırakmaktadır. Kincheloe ve Tobin'e (2015) göre dünyada karşılığı olan veya dünyayı yansıtan nesnel bilgiyi tanımlayabildiği ölçüde pozitivistin epistemolojisi değerli olarak tanımlanmaktadır. Zamanla bu düşüncelerin tartışıldığı ve bilginin nasıl ve ne şekilde olması gerektiği konusunda fikir ayrılıklarının meydana geldiği belirtilmelidir. Wang'a (2020) göre pozitivistler ve yorumlayıcı paradigmayı savunanlar arasında da epistemolojiye karşı zıt görüşler vardır. Bilginin ölçülüp ölçülemeyeceği ya da yorumlanıp yorumlanamayacağı arasında bir karşıtlık

## Bölüm Kaynakçası

- Abdulkareem, R. A. (2014). *Differentiated supervision model for Saudi schools*. Doctoral dissertation. Ohio University.
- Adu, E. O., Akinloye, G. M., & Olaoye, O. F. (2014). Internal and external school supervision: Issues, challenges, and way forward. *International Journal of Educational Sciences*, 7(2), 269-278.
- Akpan, A. A. (2008). Improvement of the teaching of vocational technical education through scientific supervision. *African Research Review*, 2(1), 198-212.
- Alharahsheh, H. H., & Pius, A. (2020). A review of key paradigms: Positivism vs interpretivism. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(3), 39-43.
- Altun, B., & Sarkaya, P. Y. (2020). The actors of teacher supervision. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 284-303.
- Archibong, F. I. (2012). Instructional supervision in the administration of secondary education: A panacea for quality assurance. *European Scientific Journal*, 8(13), 61-70.
- Ashley, W., & Lipscomb, A. E. (2018). Culturally affirming clinical supervision in graduate field education: Enhancing transformative dialogue in the supervisory dyad. *International Research in Higher Education*, 3(3), 22-31.
- Austin, L. N. (1952). Basic principles of supervision. *Social Casework*, 33(10), 411-419.
- Bafadal, I., Supriyanto, A., & Arifin, I. (2020). Artistic supervision model development for improved pedagogic competence of primary school teachers. *Elementary Education Online*, 18(3), 1260-1286.
- Basa, V. (2018). 'Self-supervision' in the therapeutic profession. *European Journal of Counselling Theory, Research and Practice* 2(6), 1-7.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Allyn & Bacon.
- Benigno, S. D. (2017). Improving the supervision process: Trust, presence, empowerment, and recognition. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(3), 1-4.
- Carrington, G. (2004). Supervision as a reciprocal learning process. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), 31-42.
- Davies, J. (1995). Class theory, education, and the challenge of postmodernism. *Access: Contemporary Issues in Education*, 14(1) 61-72.
- Eisner, E. (1982). An artistic approach to supervision. In Sergiovanni, T. J. (Ed.), *Supervision of teaching* (pp. 53-66). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Eklund, K., Aros-O'Malley, M., & Murrieta, I. (2014). Multicultural supervision: What difference does difference make?. *Contemporary School Psychology*, 18(3), 195-204.

- Ellis, M. V. (1991). Research in clinical supervision: Revitalizing a scientific agenda. *Counselor Education and Supervision, 30*, 238-251.
- Fox, N.J. (2008) Post-positivism. In: Given, L.M. (ed.) *The SAGE Encyclopaedia of Qualitative Research Methods (pp.659-664)*. London. SAGE
- Glanz, J., & Behar-Hornstein, L. S. (2000). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. Greenwood Publishing Group.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glatthorn, A. A. (1990). *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision*. Scott Foresman & Company.
- Glatthorn, A. A., & Shields, C. R. (1983). *Differentiated supervision for catholic schools*. National Catholic Educational Association, Washington, D.C.
- Granger, D. (2003). Positivism, skepticism, and the attractions of "Paltry Empiricism": Stanley Cavell and the current standards movement in education. *Philosophy of Education Archive*, 146-154.
- Hall, G. E. (1983). Clinical supervision in teacher education as a research topic. *Journal of Teacher Education, 34*(4), 56-58.
- Haris, I., Naway, F., Pulkadang, W. T., Takeshita, H., & Ancho, I. V. (2018). School supervision practices in the Indonesian education system; perspectives and challenges. *Journal of Social Studies Education Research, 9*(2), 366-387.
- Hester, M. C. (1951). Educational process in supervision. *Social Casework, 32*(6), 242-250.
- Hoover, L. A. (2013). The nuances of various modes of differentiated supervision. *Pennsylvania Educational Leadership, 33*(1)25-32.
- Jahanian, R., & Ebrahimi, M. (2013). Principles for educational supervision and guidance. *Journal of Sociological Research, 4*(2), 380-390.
- Johnson, E. M. (1928). The scientific supervision of reading in the primary grades. *Childhood Education, 4*(7), 338-342.
- Joseph M. Ryan & Therese M. Kuhs (1993) Assessment of preservice teachers and the use of portfolios. *Theory into Practice, 32*(2), 75-81,
- Kilbourn, B. (1982). Linda: A case study in clinical supervision. *Canadian Journal of Education, 7*(3)1-24.
- Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly, 49*-66
- Kincheloe, J. L., & Tobin, K. (2015). The much-exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education, 4*, 513-528
- Krajewski, R. J. (1981). Clinical supervision in the secondary school: Foundations for Principals. *American Secondary Education, 11*(3) 2-5.

- Le, Q. (2012). E-Portfolio for enhancing graduate research supervision. *Quality Assurance in Education* 20(1), 54-65.
- Leddick, G. R., & Bernard, J. M. (1980). The history of supervision: A critical review. *Counselor Education and Supervision*, 19(3), 186-196.
- Lucio, W. H., & J. D. McNeil. 1979. *Supervision in thought and action*. New York: McGraw Hill
- McGhee, M., & Stark, M. (2018). Promoting collegial teacher supervision: Applying solution-focused strategies in a clinical supervision cycle. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 726-740.
- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C. M., Scholes, J., & Webb, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 283-294.
- Meeus, W., Van Petegem, P., & Van Looy, L. (2006). Portfolio in higher education: Time for a clarificatory framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 127-135.
- Morçöl, G. (2003). Postpositivist perspectives in policy analysis. Rabin, J. (Ed.). (2003). *Encyclopedia of public administration and public policy* (pp. 217-220) CRC Press.
- Nafiah, B. I., Supriyanto, A., & Arifin, I. (2019). The effect of artistic supervision approach toward pedagogic competency of elementary School Teachers. *Academic Research International*, 10(1), 70-78.
- Nakpodia, E. D. (2006). *Educational administration: A new approach* (2nd ed.). Warri: Jonokase Publishers.
- Newton, T., & Napper, R. (2007). The bigger picture: Supervision as an educational framework for all fields. *Transactional Analysis Journal*, 37(2), 150-158.
- Palandra, M. (2010). The role of instructional supervision in district-wide reform. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 221-234.
- Panigrahi, M. R. (2012). Implementation of instructional supervision in secondary school: Approaches, prospects, and problems. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 1(3), 59-67.
- Plakitsi, K. (2013). Cultural-historical activity theory (CHAT) framework and science education in the positivistic tradition: Towards a new methodology?. K. Plakitsi (ed.) In *Activity Theory in Formal and Informal Science Education* (pp. 17-26). Brill Sense.
- Popper, K. (1968). *The logic of scientific discovery* (2nd ed.). London: Hutchinson.
- Purfitasari, S., Prihatin, T., & Mulyono, S. E. (2020). *Teacher supervision models for answering educational challenges in the era of disruption*. In International Conference on Science and Education and Technology (ISET 2019) (pp. 457-460). Atlantis Press.

- Sarfo, F. K., & Cudjoe, B. (2016). Supervisors' knowledge and use of clinical supervision to promote teacher performance in basic schools. *International Journal of Education and Research*, 4(1), 87-100.
- Sergiovanni, T. J. (1982). Toward a theory of supervisory practice: Integrating scientific, clinical, and artistic views. *Supervision of teaching*, 67-78.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 82-99.
- Tracy, S. J. (1995). How historical concepts of supervision relate to supervisory practices today. *The Clearing House*, 68(5), 320-325.
- Treslan, D. L. (2008). Educational supervision in a transformed school organization. *Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, Şt. Jhon's*.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., Gareis, C. R., & Beers, C. S. (2003). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make a difference?. *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 572-602.
- Wang, Y. (2020). *Paradigm debates in education: understanding their strengths and weakness*. In Proceedings of the 2020 4<sup>th</sup> International Seminar on Education, Management and Social Sciences (ISEMSS 2020).
- Welsh, J. (1978). The supervision of postgraduate research students. *Research in Education*, 19(1), 77-86.
- Wetzel, W. A. (1929). Scientific supervision and curriculum-building. *The School Review*, 37(2), 117-123.
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches*. London: Sage.
- Yee, C., Ying, C., & Khin, E. (2014). Critical theory in management research. *International SAMANM Journal of Marketing and Management*, 2(1), 19-26.
- Zinchenko, V. (2015). Institutional transformations systems of society and perspectives of critical theory in the social philosophy of education. *Pedagogika Filozoficzna*, 1, 59-68.
- Zorga, S. (1997). Supervision process seen as a process of experiential learning. *The Clinical Supervisor*, 16(1), 145-161.

## BÖLÜM 3

### Eleştirel Pedagojide Denetim

*Ezgi Çetin*

ORCID: 0000-0002-6532-8192

#### B ö l ü m Ö z e t i

Eğitimin bireyi özgürleştirici, eşitlikçi, egemen gücün kültürünü yayma amacı taşımayan bir şekilde gerçekleşmesi gerektiği görüşüne sahip olan '*Eleştirel Pedagoji*', son yıllarda eğitim bilimleri alanında pek çok araştırmanın odak noktası haline gelmiştir. Alanyazın incelendiğinde eğitim alanında eleştirel pedagojinin ortaya çıkışı ve gelişimi, savunucuları, felsefi temelleri ilgili araştırmaların temel konuları olmasına rağmen, eleştirel pedagojinin eğitim denetimine yansımalarına yönelik çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Bu bağlamda bu bölüm eleştirel pedagojinin eğitim denetimine yansımaları odak noktasına almaktadır. Diğer yandan "Eleştirel anlamda düşünme, kuram ve pedagojinin ortaya çıkışı, gelişim süreci ve felsefi temelleri nedir? Dünyadan ve Türkiye'den eleştirel kurama örnekler nelerdir? Eleştirel pedagojinin eğitim denetimi açısından önemi nedir?" gibi soruların muhtemel cevaplarına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bölümün eleştirel pedagojide denetim konusunda çalışmalar gerçekleştirmeyi düşünen araştırmacılara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Anahtar kelimeler: *Eleştirel kuram, eleştirel pedagoji, eleştirel denetim, eğitim denetimi*

## Giriş

Tarihsel süreçte eğitim-öğretim, okul, öğretmen, öğrenci kavramlarının geleneksel tanımlarından sıyrılarak dönüşüme uğraması eğitimde eleştirel pedagojinin daha fazla gündeme gelmesine yol açmıştır. Bu durum, eğitim yönetimi, planlaması ve politikalarında olduğu kadar eğitim denetimi alanında da kendini göstermekte ve eleştirel pedagoji açısından eğitim denetiminin etraflı şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada, eleştirel düşünme kavramı ve eleştirel pedagoji ile ilişkisi, tarih içerisinde eğitime ilişkin çeşitli paradigmalardan eleştirel pedagojiye uzanan süreç ve eleştirel pedagojinin temelini oluşturan bilim insanları ve düşünürlerin görüşleri, dünyadaki örnekleri ve konunun Türkiye’de ilişki kurulabilecek parçası olan Köy Enstitüleri ile ele alınmaktadır. Ayrıca eleştirel pedagojinin denetimde demokratiklik, bireysel farklılıklar, eşitlik, sosyal adalet, iletişim ve insan ilişkileri, hesap verebilirlik, akademik başarıya etkisi, öğretim programı, ders kitapları ve teknoloji (kaynaklar) bakımından yeri, önemi ve uygulamaları tartışılmakta; bununla birlikte, denetici/okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve velilerin denetimdeki rollerine eleştirel pedagoji bağlamında odaklanılmaktadır. Son olarak Covid-19 sürecinde eleştirel pedagojide denetimin uygulanabilirliğine yer verilmektedir.

## Tarihsel Süreçte Eğitime İlişkin Çeşitli Paradigmalar

Kavramsal olarak ilk kez Kuhn tarafından 1960’lı yıllarda kullanılan paradigma en genel tabiriyle, insanların dünyayı anlamlandırmada kullandıkları bakış açısını ifade etmektedir (Kuhn, 1970). Her paradigma, süregelen başka bir düşünce sistemine alternatif olarak konmuş ve hayata ilişkin görüş ve inançlarını bir sistem çatısı altında toplamayı hedeflemiştir (Peca, 2001). Paradigmalar, kendine uygun bir araştırma yöntemi ortaya çıkarmıştır (Howe, 1988).

Orta Çağ Avrupa’sının skolastik, ussal olmayan ve baskıcı politikalarıyla yaşamı anlamlandırmaya çabalaması, kilisenin otoritesinin azalmasına, bilimin otoritesinin artmasına ve aydınlanma çağının başlamasına yol açmıştır. Bu bağlamda pozitivizm görüşü ortaya çıkmıştır. Kimileri pozitivizmin temellerini Aristo’ya kadar indirgese de sistematik bir düşünce biçimi haline gelmesi Newton ve Galileo’nun yapmış olduğu çalışmalara dayanmaktadır.

Pozitivist paradigmaya göre teolojik, metafizik ve pozitivist olmak üzere üç aşamalı hiyerarşik bir yapı insan zihnini meydana getirmektedir. Ayrıca tekil durumlara yönelik bilgi önemli görülmediğinden tümelin bilgisine ulaşma çabası söz konusudur (Can, 2005). Pozitivist paradigmanın araştırma yönteminde genelleme ve indirgeme bakış açısının hâkim olduğu nicel araştırma yer almaktadır.



Nicel yöntemlerde araştırılan konu ile araştırmacı arasında etkileşimin çok az olduğu veya hiç olmadığı varsayılmakta ve bundan hareketle araştırmacı rolü ve etkisini en aza indirmeye çalışarak objektifliği sağlamayı amaçlamaktadır.

XIX. yüzyılda sosyal bilimciler doğa bilimcilerin yöntemlerini kullanarak bilim yapmaya çalışırlarken, XX. yüzyıla gelindiğinde ise bu tabloda bir farklılaşma görülmeye başlanmıştır. Weber, Popper ve Kuhn doğası gereği sosyal bilimlerin fen bilimlerinden farklılaştığı noktalar olduğunu tespit ederek, değişik bakış açıları arasında paradigmatik tartışmalara yol açmıştır (Weinberg, 2002).

Kuhn, 'doğru' kavramına odaklanmış, her paradigmanın doğru olanı farklı görüp tanımlayacağını, bu sebeple ortak bir paradigmaya yönelik evrensel bir doğruluktan bahsetmenin olanaksızlığına değinmiştir. Bugün doğru olarak kabul görülenlerin yarın yanlış olabileceğini ifade ederek eleştirel bir bakış açısıyla pozitivist felsefenin değişmez, gerçek, genel geçer doğru kavramlarına yeni bir yorum getirmiştir (Can, 2005). Post pozitivist paradigma temellerini Einstein'ın görelilik kuramı, Heisenberg'in belirsizlik ilkesi ve Bohm'un ortaya koyduğu 'parça bütünü'nün özelliklerini temsil eder teorisi' gibi çalışmalar oluşturmaktadır (Myrvold, 2003).

### ***Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Pedagoji***

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde düşünme; *'Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi'* şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2019). Bu bağlamda, düşünme, yeni bilgi oluştururken ön bilgileri kullanma (Halpern, 1997), eldeki bilgilerden daha ileri noktalara varma, anlamlı bağlantılar ve sonuçlara ulaşma (Yağcı, 2008) süreci olarak tanımlanabilir.

Yunanca'ya "kritikos" Latince'ye "criticus" olarak geçen "eleştirel" kelimesi, eğitim terimleri sözlüğünde; *'geçerli mantık yöntemlerinden yararlanarak elden geldiğince nesnel sonuçlara varma süreci'* olarak ifade edilmektedir (Hançerlioğlu, 1996; Oğuzkan, 1993). Eleştirel düşünme "her şeyin görüldüğü gibi olmadığı" ilkesini referans aldığı için septik ve şüphecidir (Burbach, Matkin ve Fritz, 2004) Eleştirel düşünme felsefe psikoloji ve eğitim bilimleri tarafından sıklıkla başvurulan bir üst düzey düşünme becerisidir (Lai, 2011).

Fisher (2001) eleştirel düşünebilen bireyleri, sorunlarını farklı yönlerden değerlendirebilen, çözüm oluşturma sürecinde çevik olan, fikirlerin gerçeklik ve sonuçların doğruluklarını değerlendirebilen kişiler olarak tanımlamaktadır. Paul ve Elder (2013), eleştirel düşünme becerisini taşıyan bireylerin en önemli özelliklerinden birini *kişisel akıl yürütme süreçlerini değerlendirmesi* şeklinde belirtmiş ve eleştirel düşünmeyi bir üst düzey düşünme becerisi olarak ele almışlardır. Eleştirel düşünme becerisi, bir bireyin eleştirel düşünebilmesi için tek başına yeterli görülmemekte; bu beceriyi gereken durumlarda kullanmak ve bunun eşliğinde

davranışlara yön vermek eleştirel düşünme eğiliminin varlığını gerekli kılmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünme bilgiye uygun şekilde ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve pratiğe dönüştürme becerisi ve eğilimine dayanmaktadır (Demirel, 2002). Teori ve pratiğin eğitime yansması eleştirel pedagoji uygulamalarında görülmektedir. Eleştirel pedagojinin tarihsel kökenleri Marksist etiketle anılsa da, Frankfurt Okulu ve Mertongil yaklaşımları kullanan işlevselci ve kültürel değerlendirmeleri ve aynı zamanda Pierre Bourdieu gibi yeniden üretimci Marksist olmayan sosyologlar da görülebilir. Eleştirel pedagojinin ilk kuramcılarında Althusser, okulların ideolojik bir devlet aygıtı olduğunu, baskın ideolojiyi çocukların kafasına yerleştirdiğini öne sürmüş ve gerçek eğitim süreçlerinin aslında bireyin yaşantısındaki sınıfsal konuma göre konumlandığını belirtmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1992; Lombardi, 2000). Paulo Freire (2019) eğitimi, ezilenlerin pedagojisinde "problem tanımlayıcı" olarak nitelerken; Michael Apple (2006) öğretim programı, öğretme-öğrenme süreçleri ve ders kitabı öğelerini iktidar ilişkisi açısından ele almıştır. Yine de eleştirel pedagojinin genetik kodu Frankfurt Okulu'na yani eleştirel kurama dayanmaktadır. Eleştirel pedagoji, eğitimin neo-liberal politikalara alet edilmesinin gerektiğinin altını çizmekte ve eğitimin metalaştırılarak ticarileşmesinin, öğretmenin emeğinin sonuç odaklı indirgenmesinin sakıncalarına dikkat çekmektedir.

### ***Dünyada Eleştirel Kuramın Yansımaları: Frankfurt Okulu***

Eleştirel Kuram'ın ana gayesi toplumsal sorunları yeni bir epistemoloji geleneği oluşturarak tarihsel, kültürel, felsefi ve sosyolojik açılardan tartışmak ve böylece toplumsal özgürlüğün açığa çıkmasını, sömürü ve otorite baskısını yapısal bir dönüşüme uğratmaktır (Gülenç, 2015: 83). Frankfurt Okulu, Karl Marx'ın teorisinin odağını oluşturan ekonomik temelden ziyade kültürel üst yapıyı esas almış, kapitalist toplumlarda ekonominin yol açtığı çelişkileri yalnızca ekonomi bağlamında değil aynı zamanda kültür boyutuna vurgu yaparak çözümlenmeye çalışmışlardır (Kızılcılık, 2015: 60).

## Bölüm Kaynakçası

- Altın, H. (2008). Ethem Nejat ve eğitim tarihimizdeki yeri. *Turkish Studies (3)4*, 73-96.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1989). Is the technology part of the solution or part of the problem in education? In J. Beynon & H. Mackay (Eds.). *Technological Literacy and the Curriculum*. Falmer Press, UK.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arayıcı, A. (1999). *Kemalist dönem Türkiye'sinde eğitim politikaları ve köy enstitüleri*. İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Aydın, İ. (2016) *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem-A Akademi.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2)*, 71-93.
- Birgün. (2020). Bilkent Üniversitesi'nden ilginç kopya çözümü: Öğrencilere ayna gönderilecek. Erişim adresi: <https://www.birgun.net/haber/bilkent-universitesi-nden-ilginç-kopya-cozumu-ogrencilere-ayna-gonderilecek-327015>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1992). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Boven, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal, 13(4)*, 447-468.
- Burbach, M. E., Matkin, G. S. & Fritz, S. M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: A confirmatory study. *College Student Journal, 38(3)*.
- Bursalioglu, Z. (1997). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, Y. (2005). Toplumsal yapı ve değişme kuramlarını paradigma temelli bir sınıflandırma denemesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 29*, 1-11.
- Cevizci, A. (2013). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cumhuriyet (2020). Bilkent Üniversitesi'nden ilginç kopya önlemleri. Erişim adresi: <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/bilkent-universitesinden-kopyaya-ilginç-onlemler-1800124>
- Çetin, Y. & Gündoğdu, K. (2021). Gölge eğitim: destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10(1)*, 255-271.

- Delanty, G. & Harris, N. (2021). Critical theory and the question of technology: The Frankfurt School revisited. *Thesis Eleven*, 166(1) 88–108.
- Demircan, C. (2007). Köy enstitüleri eğitim-öğretim programlarında çocuk edebiyatı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 17- 26.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dokuz8haber (2020). İTÜ'de ilginç kurallar: Sınavlarda kamera, mikrofon ve laptop zorunluluğu. Erişim adresi: <https://dokuz8haber.net/2020/06/23/>
- Ebmeier, H. & Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Londra: Cambridge University.
- Freire, P. (2019). *Ezilenlerin pedagojisi (19. basım)* (Çev. D. Hattatoğlu & E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı.
- GazeteManifesto (2020). İTÜ Öğrencileri: Uzaktan sınav sistemindeki eşitsizlikler son bulmalıdır! Erişim adresi: <https://gazetemanifesto.com/2020/roportaj-itu-ogrencileri-uzaktan-sinav-sistemindeki-esitsizlikler-son-bulmalidir-357637/>
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi* (Çev. U. D. Tuna). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(10), 73-78.
- Gustafsson, J. E., Ehren, M. C. M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H. & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in educational evaluation*, 47, 47-57.
- Gülenç, K. (2015). *Frankfurt Okulu eleştirisi, toplum ve bilim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Güleryüz, H. (2021). Öğretmen yetiştirmek ne demek? *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 67, 28-34.
- GündemTürkiye (2021). Frankfurt Okulu. Erişim adresi: <https://www.gundemturkiye.com/toplum/frankfurt-okulu.html>
- Gündüz, Y. (2021). Türkiye'de Öğretmen Okullarının ve Köy Enstitülerinin Doğuşunda John Dewey Etkisi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 67, 81-86.
- Gündüz, Y.& Göker, S. D. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2017*, 36(1), 83-93
- Gürüz, D. & Temel-Eğİnli, A. (2008). *Kişilerarası iletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought and knowledge*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates, Inc.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe ansiklopedisi-kavramlar ve akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Howe, K.(1988). *Against The Quantitative-Qualitative Incompability Thesis or Dogmas Die Hard*. Educational Researcher, November.
- Huang, R. (2020). What happened and What we done in Beijing and Wuhan? Erişim adresi: [https://uil.unesco.org/system/files/gnlc\\_webinar\\_beijing\\_wuhan.pdf](https://uil.unesco.org/system/files/gnlc_webinar_beijing_wuhan.pdf)
- Illich, I. (2017). *Okulsuz toplum* (Çev. M. Özyay). İstanbul: Şule Yayınları.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim(d)e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-23.
- Kavak, Y., Ekinci, C. E. & Gökçe F. (1997). *İlköğretimde kaynak arayışları bir araştırma*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 507-527.
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, Marxism and modernity*. Cambridge: Polity.
- Kesik, F. & Aksu, A. (2015). Eleştirel kuram perspektifinden eğitim denetimine ilişkin bir değerlendirme. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 811-830. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3081
- Kızılcıkelik, S. (2015). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kimbrough, R. B. & Burkett, C. W. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. New Jersey: Englewood Cliff s, Prentice Hall.
- Kowalski, T. J. & Brunner, C. C. (2005). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. In *The SAGE Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research, and Practice, First Edition* (pp. 142-167). Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976091.n7>
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions (2nd ed.)*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik dönemi ailede çocuk eğitimi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayını, 103-134.
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergen psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson's Research Reports.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Lombardi, F. (2000). *Antonio Gramsci'nin Marksist pedagojisi*. Ankara: Ütopya Yayıncılık
- McLaren, P. L. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. London: Longman.
- McNicol, S. (2004). Incorporating library provision in school self-evaluation. *Educational Review*, 56(3), 287-296.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Milliyet (2019). Köy Enstitüleri bir destandı. Erişim adresi: <https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/koy-enstituleri-bir-destandi-2859720>
- Myrvold, W. C. (2003). On some early objections to Bohm's theory. *International Studies in the Philosophy of Science*, 17(1), 7-24.
- Nelson, B. S. & Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 553-584.
- Oğuzkan, A. F. (1990). *Kuruluşlarının 50. yıllarında köy enstitüleri*. Ankara: Eğitim-Der Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okçabol, R. (2006). Köy enstitüleri ile ilgili eleştirilere değinmeler, *Yeniden İnce Dergisi*, 10, 11-14.
- Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. New York: Longman.
- Paul, R. & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce* (Çev. E. Aslan & G. Sart). Ankara: Nobel Yayınları.
- Peca, K. (2001). Paradigmatic Differences in Educational Administration. *Educational Resources Information Center*, New Mexico.
- Rizomdergi (2021). Frankfurt Okulu ve kültür endüstrisi Erişim adresi: <https://rizomdergi.com/2020/06/03/frankfurt-okulu-ve-kultur-endustrisi/>
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 3-16.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Schoen L. T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sekin, S. (2008). Türkiye'de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 211-221.
- Semerçi, B. (2007). *Ergen ruh sağlığı*. İstanbul: Alfa Basım.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th edition). Boston: McGraw-Hill, Inc.
- Slater, P. (1998). *Frankfurt Okulu: Kökeni ve önemi-Marksist bir yaklaşım* (Çev. A. Özden). İstanbul: Kabalıcı.
- Snow-Gerono, J. L. (2008). Locating supervision-A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502-1515.
- Sözcü (2021). Cumhuriyetimizin güneşi Köy Enstitüleri 81 yaşında. Erişim adresi: <https://www.sozcü.com.tr/hayatim/yasam-haberleri/cumhuriyetimizin-gunesi-koy-enstituleri-81-yasinda/>

- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Şahhüseyinoğlu, H. N. (1994). *Köylünün güneşi*. Ankara: Prospero Yayınları.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1, 97-109.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Telli, S. G. & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107.
- Türen, A. Ö. (2020). *Köy enstitüleri dosyası-Türk rönesansı*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2019). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- UNICEF (2020). Güvenli Okul Bildirgesi. Erişim adresi: [http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/safe\\_schools\\_declaration\\_turkish.pdf](http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/safe_schools_declaration_turkish.pdf)
- United Nations Development Programme [UNDP] (1998). *Glossary of key terms. governance for sustainable human development*. (<http://magnet.undp.org/policy/glossary.htm>). Son erişim tarihi: 05.12.2021.
- Weinberg D.(2002). *Qualitative Research Methods*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1996). *Supervision: A guide to practice* (4th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Yavuzer, H. (2007). *Ana-baba ve çocuk*. 13. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.

## BÖLÜM 4

### Eğitimde Denetim Mevzuatı

*Dr. Ali Erkan Barış*

ORCID: 0000-0002-0611-0193

#### B ö l ü m Ö z e t i

Eğitim sistemini iyileştirici ve kolaylaştırıcı tedbirler sunarak geliştirmek görüşüne sahip olan eğitim denetimi, son yıllarda giderek üzerinde daha çok araştırma yapılan bir alan haline gelmiştir. Özellikle çağdaş denetim yaklaşımlarının uygulanmaya başladığı zamandan itibaren farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak eğitim denetimin mevzuat boyutuna çok fazla rastlanılmamıştır. Bu kapsamda bu bölüm, eğitim denetim mevzuatının yönetici ve öğretmenler için önemli olduğu değerlendirilen temel konuları incelemiştir. Bu mevzuat Millî Eğitim Bakanlığı resmi internet sayfasında bulunan 637 mevzuatın incelenmesi neticesinde altı denetim mevzuatını kapsamaktadır. Bununla birlikte, ülkemizde en yüksek denetim örgütü ve kurumların dış denetimini yapan Sayıştay Başkanlığı'nın Millî Eğitim Bakanlığı'nda yaptığı tüm denetimlerin analizi yapılarak, yönetici ve öğretmenler için önemli olduğu değerlendirilen konular ele alınmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'nın iç denetimini yapan İç Denetim Birim Başkanlığı ile Tef-tiş Kurulu Başkanlığı'nın denetim ve danışmanlık çalışmaları hakkında yönetici ve öğretmenlere önemli detaylar anlatılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Denetim, öğretmen, okul yöneticisi, denetim mevzuatı*



## **Giriş**

Örgütlerin farklı amaç ve hedefleri bulunmaktadır. Bu amaç ve hedeflere ulaşabilmek için etkililik, verimlilik ve ekonomiklik ilkelerini barındıran bir yönetim süreci gerekmektedir. Yönetim süreçlerinin son basamağı olarak kabul edilen denetim, örgütlerin planlama, örgütleme, eşgüdümleme ve raporlama gibi diğer yönetim süreçlerini değerlendirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Denetim, örgütlerin amaç ve hedeflerine ulaşmasında kontrol mekanizması olduğu söylenebilir.

Toplumsal ihtiyaçların zaman içinde farklılaştığı düşünüldüğünde, yönetim anlayışının ve bununla birlikte denetim anlayışının da değişmesi beklenebilir. Denetim anlayışındaki değişim, eğitim denetimi boyutuna da sirayet etmekte ve eğitim sistemindeki tüm parametrelerin denetiminde gelişmelerin görülmesi muhtemeldir. Çağdaş denetim yaklaşımı ile etkileşimli ve katılımlı bir rehberlik sürecinin başlamasına (Kowalski ve Brunner, 2005; Nelson ve Sassi, 2000; Sergiovanni ve Starratt, 2002; Swaffield ve MacBeath, 2005; akt. Barış, 2019) paralel olarak mevzuatta da yenilikler olmaktadır. Mevzuattaki yeniliklerin takip edilmesi ise eğitim sisteminde bulunan yönetici ve öğretmenler için zorluklar içermektedir. Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığında görevli yönetici ve öğretmenlere eğitim denetimi ile ilgili mevzuat hakkında farkındalık oluşturma ve bilgilendirme yapmaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî kurumlarda çalışan tüm yöneticiler ve öğretmenler için mevzuat çalışması dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada Millî Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinde bulunan mevzuatın incelenmesi ve bu inceleme neticesinde yönetici ve öğretmenler için gerekli olduğu değerlendirilen hükümlerin ortaya çıkarılmasıdır. İkinci aşamada MEB'in dış denetimini yapan Sayıştay Başkanlığının yaptığı denetimlerin değerlendirilmesi aşamasıdır. Üçüncü ve dördüncü aşamada ise MEB'in iç denetimini yapan İç Denetim Birim Başkanlığı ile Teftiş Kurulu Başkanlığının yaptığı denetimlerin değerlendirme aşamasıdır.

## **Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Mevzuatı**

1970'li yıllarda uygulanan eğitim denetiminin işlevsel olarak yeterli düzeyde olmadığı, o zamanki şartlara uyum sağlayamadığı için farklı araştırmalar yapıldığı ve bu araştırmalar sonucunda insanın ön planda olduğu, işbirlikçi ve demokratik tutumların önemli kılındığı çağdaş denetim yaklaşımlarının ilk adımları atılmıştır (Sullivan ve Glanz, 2015). Çağdaş denetim yaklaşımının uygulamaya geçilmesiyle birlikte klasik denetim anlayışının geçerliliğinin yitirildiği ifade edilmektedir

(Glanz, 2005; Glickman, 2017; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2005; Sullivan ve Glanz, 2005).

Türkiye’de yapılan eğitim denetiminin çağdaş denetim yaklaşımlarına göre yapılamadığı, ihtiyaçlara cevap vermediği ve sorunlar yaşandığı birçok araştırmaya ortaya koyulduğu belirtilmektedir (Barış ve Atanur Baskan, 2020). Eğitim denetimindeki bu eksiklikleri iyileştirmek ve beklenen verimi alabilmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili mevzuatta değişiklikler yapılmaktadır. Her ne kadar ülkemizde denetim ile ilgili mevzuatın bilimsel bir analize tutularak yürürlüğe girmesi, denetimin niteliksel olarak daha faydalı olabileceği ifade edilse de böyle bir uygulamaya rastlanılmadığı söylenebilir (Toprakçı ve Bakır, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığının resmi internet sayfasında bulunan mevzuat bölümünde kanun, kanun hükmünde kararnameler, cumhurbaşkanlığı kararnameleri, tüzükler, cumhurbaşkanı kararları, bakanlar kurulu kararları, yönetmelikler, yönergeler, tebliğler, usul ve esaslar, cumhurbaşkanlığı genelgeleri, bakanlık genelgeleri bulunmakta olup, aşağıdaki Tablo 1’de detayları gösterilmiştir (MEB, 2022a).

Tablo 1. Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatı

S. No	Mevzuat	Adet
1	Kanun	25
2	Kanun Hükmünde Kararnameler	2
3	Cumhurbaşkanlığı Kararnameleri	5
4	Tüzük	1
5	Cumhurbaşkanı Kararları	1
6	Bakanlar Kurulu Kararları	15
7	Yönetmelikler	123
8	Yönergeler	93
9	Tebliğler	7
10	Usul ve Esaslar	17
11	Cumhurbaşkanlığı Genelgeleri	9
12	Bakanlık Genelgeleri	339

Tablo 1’de bulunan toplam 637 adet mevzuat, Millî Eğitim Bakanlığının tüm iş ve işlemleri ile ilgili mevzuattır. Bu mevzuat Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurtdışında bulunan örgütlerin bilmesi gereken konuları içermektedir. MEB mevzuat tüm bilgileri ‘[mevzuat.gov.tr](http://mevzuat.gov.tr)’ internet adresi üzerinden aldığı için MEB

## Bölüm Kaynakçası

- Anayasa, (1982). Türkiye Cumhuriyeti anayasası.
- Barış, A. E. (2019). *İç denetim sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü denetim sisteminde uyarlanması ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barış, A. E., & Atanur Baskan, G. (2020). Adaptation of internal audit system to supervisory system in the provincial directorate of national education and a model proposal. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(1), 103-146.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 90-110.
- Cankar, B. (2017) *Milli Eğitim Bakanları ve eğitim faaliyetleri (1999-2016)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- değişimlere ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 110-122.
- Dönmez, B., & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 454-478
- Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 413-425.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225-241.
- Genelge (2009). Fiziksel engelliler için okul binalarında yapılması gereken düzenlemeler.
- Gespass, C., & Paris, C. (2001). Examining the mismatch between learner centred teaching and teacher centred supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
- Glanz, J. (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89(643), 17-27.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and teaching leadership*. Boston: Allyn-Bacon.
- Glickman, L. (2017). *Evaluation process of paraeducators: Perspectives from paraeducators and principals*. Doctoral dissertation thesis. Northern Illinois University.
- Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, 43, 88-97.
- Gündüz, Y., & Can, E. (2017, 19-21 Ekim). *Eğitim denetimi uzmanlığı gerektirir mi?* VIII. Eğitim Yönetimi Forum'unda sunulan bildiri, Ankara.

- Gwimbi, E. M. & Monk, M. (2003). Study of classroom practice and classroom contexts amongst senior high school biology teachers in Harare, Zimbabwe. *Science Education*, 87, 207-223.
- INTOSAI (2013). *ISSAI 100-Fundamental principles of public-sector auditing*, Denmark. 1-16.
- Kanun, (1961). İlköğretim ve eğitim kanunu.
- Kanun, (1964). 439 sayılı milli eğitim bakanlığına bağlı yüksek ve orta dereceli okullar öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin haftalık ders saatleri ile ek ders ücretleri hakkında kanun.
- Kanun, (1973). Milli eğitim temel kanunu.
- Kanun, (2003). 5018 sayılı kamu mali yönetimi ve kontrol kanunu.
- Kanun, (2012). 6331 sayılı iş sağlığı ve güvenliği kanunu.
- Kanun, (2016). 6721 sayılı Türkiye maarif vakfı kanunu.
- Karaköse, T., Aslan A., & Kılıç, L. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin kurum ve öğretmen denetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler*. 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 22-23 Haziran 2009. Ankara: TEMSEN.
- Kararname, (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamadaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170- 2187.
- Kel, M. A. & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: *Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*. *TEBD*, 19(1), 219-243.
- Kepekçi Y. K.(2004), İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 165.
- KHK (2011). Özel barınma hizmeti veren kurumlar ve bazı düzenlemeler hakkında kanun hükmünde kararname.
- Kowalski, T. J., & Brunner, C. C. (2005). The school superintendent: Roles, challenges, and issues, In F. W. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp.142-167). London, Sage Publications.
- MEB (2007). *Geçmişten Günümüze Teftiş Kurulu*. Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Şuraları. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12> adresinden 16.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2022a). Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatı. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=12>
- MEB (2022b). Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birim Başkanlığı denetim programı. Erişim adresi: <http://icden.meb.gov.tr/> (11.02.2022).

- Montgomery, K. (2000). *Authentic assessment*. London: Addison Wesley Longman.
- Nelson, B. S., & Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 553-584.
- Özdemir, H., & Yıldırım, S. (2020). Eğitim mevzuatından kaynaklanan sorunlar nedenleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1-1.
- Özdemir, N., & Altuntaş, F. (2020). Denetimde standartlaşma çabaları: motorlu taşıt sürücüleri kursu denetim rehberi örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 79-89.
- Özekicioğlu, S. (2017). Türkiye’de dış denetim mevzuatı ve kamu mali yönetimine yansımaları. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 39(2), 601-618.
- Seçen, A. (2010). *İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: EARGED.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1979). *Supervision human perspectives*. USA: McGraw-Hill, Inc.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition (7th Ed)*. New York: Mc Graw Hill.
- Sullivan S., & Glanz J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim* (Çev. Ali Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision: That improves teaching*. California: Corwin Press.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Şahin, S., & Avan, Y. (2020). Değişim yönetimi bağlamında Türk eğitim denetim sistemindeki
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem.
- Tebliğ, (2007). Kamu İç Kontrol Standartları Tebliği.
- Thomson, J., & Martin, F. (2005). *Strategic management awernees and change*. South Western A Division of Cengage Learning Institution, Hong Kong.
- Tonbul, Y., & Bayülse, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Toprakçı, E., & Bulut, A. (2021). Ortaokul denetim rehberinin alanyazın ve yasal belgeler temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 16-35.
- Wanzare, Z., & Costa, J. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. *NASSP Bulletin*, 84(618), 47-54.

- Wilcox, B. (2010), Making school inspections more effective: The English Experience, International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Yönetmelik, (1983). Devlet memurlarının yer değiştirme suretiyle atanmalarına ilişkin yönetmelik.
- Yönetmelik, (2001). Millî Eğitim Bakanlığı okul kütüphaneleri yönetmeliği.
- Yönetmelik, (2006). İç denetçilerin çalışma usul ve esasları hakkında yönetmelik.
- Yönetmelik, (2010). Denetim görevlilerinin uyacakları meslekî etik davranış ilkeleri hakkında yönetmelik.
- Yönetmelik, (2013). Millî eğitim bakanlığı personelinin görevde yükselme, unvan değişikliği ve yer değiştirme suretiyle atanması hakkında yönetmelik.
- Yönetmelik, (2014a). Millî Eğitim Bakanlığı taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliği.
- Yönetmelik, (2014b). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.
- Yönetmelik, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği.
- Yönetmelik, (2017a). Millî Eğitim Bakanlığı teftiş kurulu yönetmeliği.
- Yönetmelik, (2017b). Millî Eğitim Bakanlığı kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliği.
- Yönetmelik, (2022). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim müfettişleri yönetmeliği.

## BÖLÜM 5

### MEB Merkez ve Taşra Teşkilatı İdari Denetimi

*Dr. Sümeyye Mermer*

ORCID: 0000-0002-3986-280X

#### B ö l ü m Ö z e t i

Millî Eğitim Bakanlığı yönetim yapısı merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olmak üzere üç ayrı yapıda ele alınmaktadır. Bakanlık bünyesinde denetim faaliyetleri de bu yapılar için kendine özgü biçimde yürütülmektedir. Bu çalışma, bakanlığın merkez ve taşra teşkilatı idari yapılanmasını, bakanlığın iç denetim yapısı ve işleyişini, teftiş kurulunun yapı ve işleyişini, merkez ve taşra teşkilatının idari, mali, soruşturma, inceleme konulu kurumsal denetimini betimlemeye odaklanmaktadır. Ek olarak, Türk eğitim sisteminde idari denetimin aksayan yönleri ve buna karşın yaşanan son gelişmelere de yer verilmiştir.

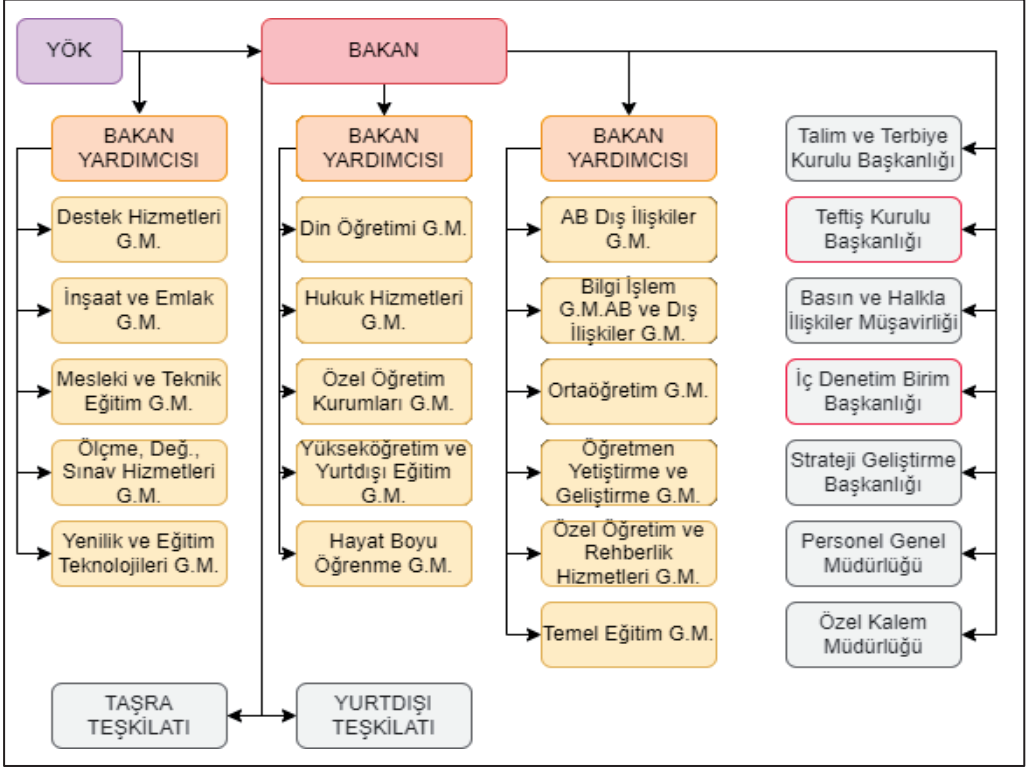
Anahtar kelimeler: *MEB denetim yapısı, MEB idari denetimi, MEB merkez ve taşra teşkilatı*

#### Giriş

Türk eğitim tarihinin son 100 yıllık süreci incelendiğinde denetim sisteminin oldukça devingen bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle son 5 yıl içinde gerek ilgili personelin görev adları ve tanımları gerekse işleyişle ilgili yapılan yönetmelik değişiklikleri ile millî eğitim sisteminin denetim yapısı farklı bir görünüme kavuşmuştur. Bu bağlamda MEB teşkilat yapısı ve bünyesindeki denetim alt sisteminin güncel haliyle betimlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda, bakanlığın merkez ve taşra teşkilat yapılanması, merkez ve taşra teşkilatı içerisinde denetim alt sisteminin yapı ve işleyişi, denetim sistemi içinde görevli personelin görev tanımı ve sahası bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle merkez ve taşra teşkilat yapıları ile denetim alt sisteminin resmedilmesine ve işleyişte görevli personelin görev tanımları ve ilgi sahalarına, ardından denetimin aksayan yönleri ve buna karşın yaşanan son gelişmelere yer verilmektedir.

### MEB Teşkilat Yapısı

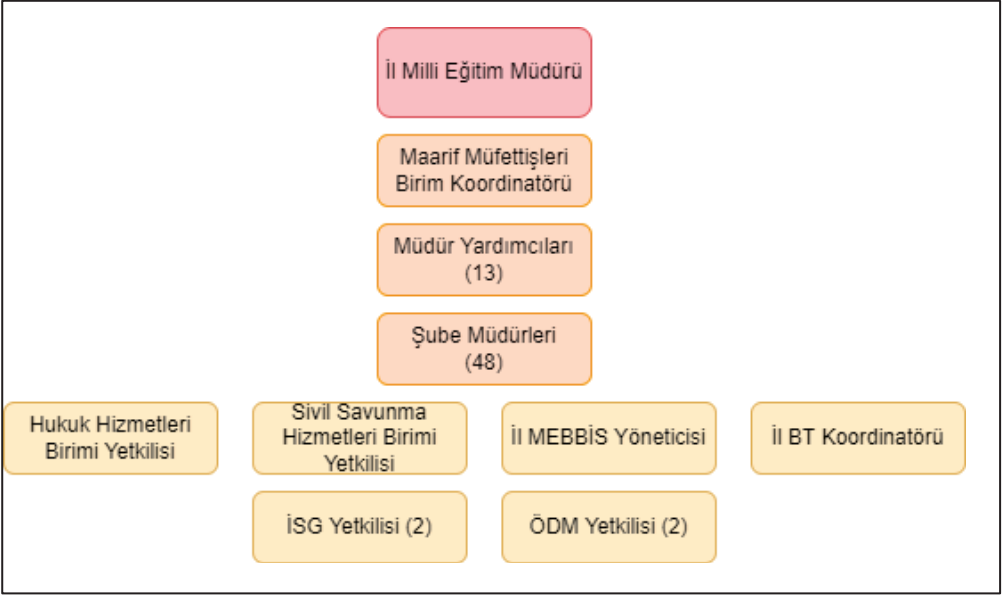
Cumhuriyet'in ilanından bugüne kadar çeşitli yasal düzenlemelerle değişikliklere uğrayan MEB'in teşkilat yapısı, 14.9.2011 tarihinde yayınlanan 652 sayılı *Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011)* ile bugünkü şekli ile belirlenmiştir.



Şekil 1. MEB Merkez Teşkilat Yapısı (MEB, 2022(a))

MEB'in günümüzdeki teşkilat şeması (Şekil-1) incelendiğinde merkez teşkilatının doğrudan bakana veya ilgili bakan yardımcılara bağlı olan 23 ayrı birimden oluştuğu, bununla birlikte taşra ve yurtdışı teşkilatlarının ise doğrudan bakana bağlı olarak hizmet verdiği görülmektedir. Bakanın üst yöneticiliğinde, taşra ve yurtdışı teşkilatlarına merkez teşkilatından hizmet üreten birimler, bakan yardımcılara bağlı olarak hizmet vermektedir. Teşkilat şemasında merkez teşkilatında yer alan birimler arasındaki resmi yetki hatları, işlerin nasıl dağıtıldığı ve kimin kimi yönettiği yer almaktadır. Bunun yanında MEB taşra teşkilatı; il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri, rehberlik ve araştırma merkezleri ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarını kapsarken, yurtdışı teşkilatı Türkiye Cumhuriyeti büyükelçilikleri ve başkonsoloslukları bünyesindeki eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşeliklerini kapsamaktadır.





Şekil 2. MEB Taşra Teşkilat Yapısı (İstanbul) (MEB, 2022(b))

*\*Maarif Müfettişleri Birim Koordinatörü'nün Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022) gereğince "Eğitim Müfettişleri Başkanlığı" adını alması beklenmektedir.*

MEB taşra teşkilatlarının yapısını incelemek için İstanbul il örneğine baktığımızda il millî eğitim müdürü, maarif müfettişleri birim koordinatörü, ihtiyaç sayısındanca müdür yardımcıları, şube müdürleri ve diğer birim yetkililerinden (hukuk, ölçme değerlendirme vb. alanlarda) oluşan bir yapılanma ile karşılaşmaktadır. Bunun yanında taşra teşkilatlarında her ilde geçerli standart bir teşkilat şemasının olmadığı, maarif müfettişliği koordinatörlüğünün bazı illerde yer almadığı, hukuk hizmetleri gibi bazı birimlerin teşkilat şemalarında farklı yerlerde yer aldığı, her ilde ihtiyaca göre farklı sayılarda müdür yardımcısı ve şube müdürünün olduğu görülmektedir.

### MEB Merkez Teşkilatı İdari Denetimi

MEB merkez teşkilatı içerisinde denetim rolü ile ilgili, her ikisi de doğrudan bakana bağlı olan "İç Denetim Birim Başkanlığı" ve "Teftiş Kurulu Başkanlığı" olmak üzere iki ayrı birim bulunmaktadır. Taşra teşkilatında ise denetim rolü il millî eğitim müdürüne bağlı maarif müfettişleri koordinatörü başkanlığında gerçekleştirilmektedir. Sonraki bölümde bu birimlerin yapı ve işleyişleri ile görevleri ayrı başlıklar altında incelenecektir.

## Bölüm Kaynakçası

- Arabacı, İ. B., 2010, Yeniden Yapılanma Sürecinde Eğitimin Denetimi ve Kaotik Durum: Yeni Bir Model Önerisi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:187
- Bozak, A., 2017, Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:14, Sayı: 38, s. 90-110.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2021). T.C. Resmi Gazete, (31533, 6 Temmuz 2021)
- İç Denetçi Adayları Belirleme, Eğitim ve Sertifika Yönetmeliği. (2005). T.C. Resmi Gazete, (25960, 8 Ekim 2005)
- İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2006). T.C. Resmi Gazete, (26226, 12 Temmuz 2006)
- Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu. (2003). T.C. Resmi Gazete, (25326, 10 Aralık 2003).
- Kızılboğa, R. ,2013, İç Denetim Sisteminde Denetçilerin Bağımsızlık ve Tarafsızlığının Önemi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 107-119.
- Kurum, G.,Çinkır, Ş., 2017, Cehennemde Evlilik: Türkiye’de Eğitim Denetiminin Birleştirilmesi Üzerine Maarif Müfettişlerinin Görüşleri, Eğitim ve Bilim, Cilt 42, Sayı 192, s. 35-57.
- MEB, 2008, İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesi, Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1680.pdf>
- MEB, 2016 (a), İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2016 (b), Okulöncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2016 (c), Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullar Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2016 (d), İlkokul ve Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2016 (e), Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2016 (f), Halk Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2016 (g), Motorlu Taşıt Sürücüler Kursu Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2016 (h), Mesleki Eğitim Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2016 (ı), Özel Çeşitli Kurslar Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2016 (k), Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Maarif Müfettişi Mülakat ve Atama Kılavuzu
- MEB, 2016 (l), Öğretmenevleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Rehberlik ve Denetim Rehberi

- MEB, 2016 (m), Özel Öğrenci Yurtları Rehberlik ve Denetim Rehberi
- MEB, 2017, Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, (30160, 20 Ağustos, 2017)
- MEB, 2022, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, (31765, 1 Mart, 2022)
- MEB, 2022 (a), Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilat Yapısı, Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php>
- MEB, 2022 (b), Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul İli Taşra Teşkilat Yapısı, Erişim adresi: [https://istanbul.meb.gov.tr/www/teskilat\\_semasi.php](https://istanbul.meb.gov.tr/www/teskilat_semasi.php)
- MEB, 2022 (c), İç Denetim Birimi Başkanlığı Teşkilat Şeması, Erişim adresi: [http://ic-den.meb.gov.tr/www/teskilat\\_semasi.php](http://ic-den.meb.gov.tr/www/teskilat_semasi.php)
- MEB, 2022 (d), Teftiş Kurulu Başkanlığı Teşkilat Şeması, Erişim adresi: [http://tkb.meb.gov.tr/www/teskilat\\_semasi.php](http://tkb.meb.gov.tr/www/teskilat_semasi.php)
- MEB, 2022 (e), Teftiş Kurulu Başkanlığı Bünyesindeki Daire Başkanlıklarının Görevleri, Erişim adresi: <http://tkb.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). T.C. Resmi Gazete, (28054, 14 Eylül 2011)
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (2016), T.C. Resmi Gazete, (29913, 9 Aralık 2016)
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (2014). T.C. Resmi Gazete, ( 29009, 25 Mayıs 2014)
- Püsküllüoğlu, E., Anasız, B., Hoşgörür, V., 2019, Türk Milli Eğitim Sisteminde İç Denetim Sorunsalı, Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, 266-275
- Yenipınar, Ş, 2020, Eğitimde Denetim Sisteminin Yasal Dayanakları, Örgüt ve Yönetim Yapısı, Maarif Müfettişlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Sağır, M.,Göksoy, S. (ed) (s.89-108). Ankara: Pegem Akademi.

## BÖLÜM 6

### Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Okul ve Sınıf Yönetiminde Denetim Rolü

*Dr. Barış Eriçok*

ORCID: 0000-0001-9217-9615

#### B ö l ü m Ö z e t i

Öğretmenler ve okul yöneticileri sürdürdükleri eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerinin Türk Millî Eğitim Sisteminin, ilgili kademenin, ilgili kurumun ve ilgili dersin amaçlarına uygun olup olmadığı noktasında sürekli olarak denetleme faaliyetlerine ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle denetimi kamu yararı adına gerçekleştirilen ve süreçleri sürekli geliştirmesi beklenen bir süreç olarak görmek faydalı olacaktır. Aynı zamanda denetim yönetim süreçlerinden değerlendirmenin bir aracı olarak da görülebilir. Bu nedenle bir örgütte benimsenen yönetim anlayışı ile denetim anlayışı arasında bir paralellik bulunmaktadır. Eğitim denetiminin amacı ise okullarda sürdürülen eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin özüne, amacına uygun uygulamaları ve süreçleri desteklemek ve ortaya çıkarmaktır. Bu bölümde eğitim denetiminin okullarda çoğunlukla uygulanan ders denetimi ve kurum denetimi çeşitleri üzerinde durulmuştur. Eğitim-öğretim süreçlerini sürekli geliştirmesi beklenen denetim faaliyetlerini yerine getiren okul yöneticileri ve öğretmenlerin birtakım yeterliklere ve rollere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul ve sınıf yönetiminde liderlik, rehberlik ve öğreticilik, yöneticilik, soruşturma, proaktiflik ve dijital olma üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Denetim rolleri, liderlik, rehberlik ve öğreticilik, soruşturma, proaktiflik, dijital olma, dijital denetim*

## Giriş

13 Ağustos 1999 tarih ve 23785 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, Müfettiş ve Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları, Yetkileri, Görev Emirleri ve İkamet Merkezleri isimli belgenin 42. Maddesinde yer alan "iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma hizmetlerine yönelik olarak" ifadesi uyarınca ders denetimi müfettişlerin sorumluluğundaydı (MEB, 1999, s. 19; Koşar ve Buran, 2019, s. 1234). 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmî Gazetede yayımlanan 29009 sayılı, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmelik uyarınca artık ders denetimi faaliyetleri maarif müfettişlerinin görev ve yetkisinden alınarak okul müdürlerine devredilmiştir (Durnalı ve Limon, 2018, s. 423). Son olarak, 20.08.2017 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile de bakanlık teşkilatı birimleri ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması öngörülmüş, denetimlerde denetlenen kurumca hazırlanan gelişim planına dayalı olarak izleme ve değerlendirme yapılmasının esas olduğu belirtilmiştir (Özten ve Hoşgörür, 2019, s. 76). Türkiye'deki denetim alanındaki alanyazın incelendiğinde ders denetiminin 2014'ten önceki yönetmeliklerde de müdürlerin görevleri arasında sayılmasına karşın, ders denetiminin ağırlıklı olarak müfettişlerce yapılmıştır (Tonbul ve Baysülen, 2017, s. 300). Görüldüğü üzere sık sık değişikliklere uğrayan eğitim denetimi sisteminin mevcut durumu okulların müfettişlerce periyodik olarak denetlendiği, derslerin ise okul müdürlerince denetlendiği bir görünüm ortaya koymaktadır.

## Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Denetim Rollerini

Okulların güç kaybetmemeleri için denetim mekanizmalarını çalıştırılmaları gerekmektedir (Uğurlu ve Ertaş, 2018, s. 349). Bu kapsamda Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde görev yapan öğretmenler, yaptıkları etkinliklerin Türk Millî Eğitiminin, öğretim kademesinin, okulun ve derslerin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkısı açısından denetlenmektedir. Bu denetlemenin bir tarafında denetlenen öğretmen diğer tarafında ise denetleyen eğitim yöneticisi veya onun adına denetlemeyi yapan eğitim müfettiş/eğitim müfettişi bulunmaktadır (Erdem, 2021, s. 214). Bu çalışmada sadece öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin denetim rolleri üzerinde durulmaktadır.

Denetim, örgütsel etkililik için vazgeçilmez bir süreçtir. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de denetimin yeri yadsınamaz. Son yıllarda okul müdürlerinin yapacakları denetim etkinliklerine artan bir şekilde önem verilmektedir. Bu önemin artmasında okul müdürlerinin rollerindeki değişmelerin büyük

etkisi vardır. Artık okul müdürleri, teknik birer yönetici olmanın ötesinde birer öğretim lideri olarak algılanmaktadır (Yılmaz, 2009, s. 23). Benzer şekilde eğitimdeki son gelişmelerin müfettiş/egitim müfettişlerinin rol ve görevlerinde de değişikliğe neden olduğunu; klasik müfettiş/egitim müfettişi tipinin yerini idealist müfettiş/egitim müfettişinin, önerici müfettiş/egitim müfettişinin yerini ise yapıcı müfettiş/egitim müfettişinin alğını ifade edilmektedir. Bu bakımdan denetimin görüşüne göre değil eğitim ve öğretimin amaçlarına göre yapılması; müfettiş/egitim müfettişin bir sorgu yargıcı ya da hesap uzamanı rolünden çıkıp bir rehber ve yetiştirici rolüne girmesi; yönetimin teftişi bir ceza mekanizması, müfettiş/egitim müfettişini ise istenmeyen kişi olarak görmesinin önlenmesi; müfettiş/egitim müfettişinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013, s. 133).

Mesleki bilgi ve teknik beceriler 21. yüzyılın yeni müfettiş/egitim müfettişlerini geçmişe sıkı sıkıya bağlanan denetçilerden ayırmaktadır. Okulların çokkültürlük düzeyi arttığı, aileler değiştiği, okulların toplumdan daha fazla beslenmeye başladığı, okulların kamu ilişkilerine daha fazla uyum sağladığı için yetenekli liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu rolleri okullar ve okulun bulunduğu çevre için gerçekleştirecek olan kişiler ise çağdaş müfettiş/egitim müfettişleridir. Wiles ve Bondi (2000, s. 18-23) çağdaş müfettiş/egitim müfettişlerinin özel yeterlik alanları insanları geliştirme, müfredat geliştirme, öğretimsel uzman olma, insan ilişkileri çalışması, personeli geliştirme, yönetici olma ve değişimi yönetme olarak sıralamıştır.

Mevcut çağın şartları, gelişmeleri, eğilimleri ve eğitimin toplumlara ve ülkelere katkıları dikkate alındığında, eğitim denetiminin okulların eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin sürdürülebilir hale getirilmesinde, okulların sürekli iyileşmesi ve gelişmesinde, okulların insan kaynağının kendini sürekli yenilemesinde, okullarda yer alan tüm eğitimsel ve yönetsel süreçlerin sorunlardan arındırılmasında önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Bu önemli yer eğitim denetiminin sorumluluğunu artırmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin, müfettişlerin/egitim müfettişlerinin ve eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu öğretmenlerin çeşitli yeterlikler ve rollerle donatılmış olması beklenmektedir. Bu yeterlikler ve roller okul yöneticileri ya da müfettiş/egitim müfettişleri tarafından eğitim denetiminin daha bilimsel, etkili, verimli ve geliştirici şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Diğer taraftan bu yeterlikler ve roller öğretmelerin eğitim denetimi sürecini mesleki gelişmelerinin bir parçası olarak görmeleri ve sürekli değişimi bir yaşam tarzı olarak benimsemeleri noktasında onlara yardımcı olmaktadır. Çağdaş eğitim denetimine göre eğitim ve öğretim faaliyetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi devamlılık arz etmelidir. Bu bağlamda dü-

## Bölüm Kaynakçası

- Ada, S., & Baysal, Z.N. (2020). *Dünden bugüne Türk eğitim sisteminde denetim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2014). Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 183-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Ahlquist, J. (2014). Trending now: Digital leadership education using social media and the social change model. *Journal of Leadership Studies*, 8(2), 57-60.
- Aydın, İ. (2020). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu Basım Dağıtım.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of organizational behavior*, 14(2), 103-118.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetimine yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. Harper & Row Publishers.
- Cemaloğlu, N. (2021). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Covey, S. R. (2020). *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (O. Deniztekin & F. N. Deniztekin, Çev.). Varlık Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetinkaya, B. (2019). Rehberlikte temel kavramlar. B. Aydın (Ed.), *Rehberlik* içinde (ss. 1-36). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daresh, J. C. (2007). *Supervision as proactive leadership*. Waveland Press Inc.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri Öğretme sanatı*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 413-425.
- Erçetin, Ş. Ş., & Eriçok, B. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (ULAKBİM 2004-2016). *Turkish Studies*, 11(14), 239-256.
- Erdem, A. R. (2021). Eğitimin denetsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 213-232). Anı Yayıncılık.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (M.. Aksu, E. Ağaoğlu, Çev.). Pearson.

- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Hensellek, S. (2020). Digital leadership. *Journal of Media Management and Entrepreneurship*, 2(1), 55-69.
- Hicks, H. J. (1960). *Educational supervision in principle and practice*. Ronald Press Co.
- Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. Random House.
- IAIS (2019). *Application paper on proactive supervision of corporate governance*. International Association of Insurance Supervisors
- Katıtaş, S., Coşkun, B. & Turpçu, M. (2019). Seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması ve Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(48), 4681-4696.
- Kaya, A, Balay, R., & Taşdemir, A. (2016). İl eğitim denetmenlerinin liderlik, yöneticilik ve rehberlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 1(1), 44-60.
- Kenjarski, M. R. (2015). *Defining Teacher Leadership: Elementary Teachers' Perceptions of Teacher Leadership and the Conditions Which Influence its Development* [Doktora Tezi, North Carolina State Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/>
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Kuran, K. (2014). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman & S. Turan (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 164-183). Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB (2017). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara
- MEB (2019). *Bakanlık maarif müfettişleri görev standartları*. Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Merdah, H. O. (2009). *An e-supervision system in education environment*. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)
- Millî Eğitim Bakanlığı (1999). İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23785.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mintzberg, H. (1971). Managerial work: Analysis from observation. *Management science*, 18(2), B-97.
- Özcan, M. (2020). Teachers' evaluation on school principals' supervision. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 303-321.
- Özdemir, A. (2020). Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ve bu yeterlik derecelerinin çok kriterli karar verme ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 251-301.



- Özdemir, G. (2019). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. O. Sarıöz, R. Tösten & M. Baş (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 25-56). Anı Yayıncılık.
- Özden, G., Uzun, T., Günbey, M., & Kara, E. (2017). Supervisors' opinions on the changing regulations and their attitudes towards change. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 434-454.
- Özmen, F., & Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 15, 92-109.
- Özten, İ., & Hoşgörür, V. (2019). Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya İle Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(222), 59-81.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652.
- Safoury, L., F. & Ghalia, N., H. (2021). Evaluating the level of electronic supervision practices in Arab schools in Israel from the point of view of school principals and teachers. *Journal of Education and Practice*, 12(9), 38-49.
- Sheninger, E. (2014). Pillars of digital leadership. International Center for Leadership in Education. [http://leadershipmedia.net/pdf/LeadingintheDigitalAge\\_11.14.pdf](http://leadershipmedia.net/pdf/LeadingintheDigitalAge_11.14.pdf)
- Şirin, A., & Dal, S. (2019). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri: Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu Örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11(3), 215-240.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş. Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (11. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tulunay-Ateş, Ö. (2019). Rehberlik hizmetleri ve sınıf yönetimi. A. Ottekin-Demirbolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 255-300). Pegem Akademi Yayıncılık
- Uğurlu, C. T., & Ertaş, B. (2018). İlköğretim okullarında kurum denetiminin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 347-366.
- Uğurlu, C., T. (2016). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Uğurlu, C., T. (2017). Denetimin tarihsel temelleri ve okullarda denetim uygulamaları. C.T. Uğurlu (Ed.), *Okul yönetimi* içinde (ss. 329-360). Anı Yayıncılık.
- Ünal, A. & Üzüm, S. (2014). Eğitim denetçilerinin yeterlikleri ve yetiştirilmesi *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 50-82.
- Vaiz, O., Minalay, H., Türe, A., Ülgener, P., Yaşar, H., & Bilir, A. M. (2021). The supervision in distance education: E-supervision. *The Online Journal of New Horizons in Education-July*, 11(3), 137-140.

- Vināls, J., Fiechter, J., Narain, A., Elliott, J., Tower, I., Bologna, P. & Hsu, M. (2010). *The making of good supervision: learning to say no*. International Monetary Fund.
- Waller, M. (2014). Building a constructive collaborative culture in schools. *Independence*, 39(2), 6-8.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2000). *Supervision: A guide to practice* (5th Edition). Merrill, Macmillan Publishing Company.
- Wiles, K. (1956). *Supervision for better schools*. Prentice-Hall.
- Yıldırım, İ. (2016). Denetmen rolleri, yeterlikleri ve sorumlulukları. M. Sağır, & S. Göksoy (Eds.), *Eğitimde denetim ve değerlendirme* içinde (ss. 111-148). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Zembat, R. (2020). Eğitim sisteminde öğretmen. A. Oktay (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (ss. 113-140). Pegem Akademi Yayıncılık.

## BÖLÜM 7

### Okul ve Sınıf Denetiminde Kullanılan Ölçme Araçları

*Dr. Mehmet Durnalı*

ORCID: 0000-0002-1318-9362

#### B ö l ü m Ö z e t i

Denetim işlevsel kılınarak, eğitim ve öğretim süreçlerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine katkı sağlanabilir. Bu izdüşümde, okul ve sınıf denetimi işlevsel kılınarak makro düzeyde eğitim denetiminin işlevsel kılınmasına katkı sağlanabilir. İşlevsellikte, eğitim örgütünün örgütsel amaçlarının gerçekleştirme derecesini ölçebilmek amacıyla okul ve sınıftaki faaliyetler hakkında bilgi toplama eylemi öncelikli faaliyetler arasında yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle, denetim sürecinde bilgi veya veri edinme amacıyla çeşitli ölçme araçları farklı eğitim sistemlerinde pratikte kullanılmaktadır. Araçların kullanılmasının denetimi işlevsel kılma noktasında faydalı olabileceği görüşü nüve olmaktadır. Öte taraftan, eğitim denetimi hareketi içerisinde kendisine taraftar bulmaktadır. Öte taraftan, eleştirel yaklaşımlarda rasyonalitesi gerçekçi farklı söylevler de mevcuttur. Bu bağlamda, çalışmada okul ve sınıf denetiminde ölçme araçları kullanımının kuramsal rasyonalitesi ve işlevselliği/işlevselsizliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Alanyazında farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde kullanılan araçlardan oluşan bir retrospektif temelinde sorunsal tartışılarak bölümün amacı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ölçme araçlarında statükoyu ve yönü kavrama noktasında teorik ve pratik düşünsel arka plan pasajlarda sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Ölçme araçları, sınıf denetimi, okul denetimi, öğretmen denetimi, ölçme, ölçümleme*

## Giriş

Okulun örgütsel amaçlarının gerçekleşme derecesini ölçebilmek için bu amaçlar temelinde okul ve sınıfta gerçekleştirilen aktiviteler hakkında veri toplama (Durnalı ve Limon, 2018) sürecinde çeşitli ölçme araçları kullanılabilir. Bu ölçme araçları ile elde edilen veriye dayalı okul, öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) (Danielson, 2007) başta olmak üzere çeşitli eğitim sistemlerince gerçekleştirilebilir. Okul verimliliğini öğrenci başarısı ve öğretmen performansı üzerinden değerlendirme sürecinde, eğitim denetimini daha da işlevsel kılmak için, araştırmaya-dayalı (veri-temelli) ölçme araçlarının kullanılması gerektiği görüşünün eğitim denetimi epistemolojik hareketi içerisinde teori ve pratikte ilerlediği ve genişlediği, kendisine destekçi bulunduğu (Archer, Kerr ve Pianta, 2014; O'Leary, 2014; Zepeda, 2017) görülmektedir.

Öte taraftan, ölçme araçları ile elde edilen veriye dayalı değerlendirme yaklaşımına bu hareket içerisinde hâkim paradigma olma noktasında engel olabilecek bazı eleştiriler (Marshall, 2009; Peterson, 2000; Staiger ve Kane, 2014; Tschannen-Moran ve Gareis, 2019) olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme araçlarının kullanılması veya kullanılmaması pratiği sorunsalının, eğitim denetimi disiplini ana akım içerisinde yer alan denetimin işlevselliği kurumsal bağlamında önemli olduğu vurgulanabilir. Aktüel kurumsal birikimin bir doğurgusu olarak, okul ve sınıf değerlendirme süreçlerinde kullanılan ölçme araçlarının güncel rasyonalitesini, önemini, örnekler üzerinden kapsam ve içeriğini ve sorunsalını tartışma zamanının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu önem temelinde, okul ve sınıf denetiminde kullanılan ölçme araçları sorunsalı bu bölümün merkezinde yer almaktadır.

## Okul ve Sınıf Denetiminde Ölçme Araçları Kullanmanın Rasyonalitesi

İstihdam, görev süresi uzatımı ve terfi-mali ikramiyeler hakkındaki kararların temeli olarak öğretmen performansı ve öğretmen etkinliğine ilişkin veriler elde etmek amacıyla giderek daha fazla ölçme araçları kullanılmaktadır (Morgan, Hodge, Trepinski ve Anderson, 2014). Okul personeli üzerinde alınacak kararlar için birden fazla kaynaktan daha fazla kesin verinin temele alınması tek bir kaynağın temele alınmasından daha iyi olduğu varsayılmaktadır (Hazi, 2019). Örneğin, özetleyici bir değerlendirme, sınıf gözlemleri (resmi ve gayri resmi), eserler ve kanıtlar (ders planı ve öğrenci çalışma örnekleri), öğrenci anketleri ve standart testlerden elde edilen veriler gibi çok sayıda kaynaktan gelen verileri içermelidir (Zepeda, 2017). Ölçme araçları ile çeşitli türlerde veriler toplanabilmektedir. Hopkins ve Moore'a (1993) göre üç farklı türde veri çeşidi vardır;

- Değer yargılarını içeren veriler: Gözlemcinin, gözlemi gerçekleştirdikten sonra öz değer yargılarına yer vererek oluşturduğu veri.
- Betimsel veri: Yukarıdaki veri türünün aksine gözlemcinin değer yargılarını içermeyen nesnel veri.
- Birebir kopyalanan veri: Gözlem sürecin görüntü veya ses kayıt cihazlarıyla birebir kaydedilmesi ile elde edilen veridir.

Öğretim etkinliğine ilişkin iyi verilerden yoksun olan sistem liderleri, mesleki gelişim getirisini değerlendirirken zarar edebilirler. Örneğin, etkili öğretimin kaliteli ölçümü yoksa, okul yöneticilerinin bir dönemdeki yoğunlaştığı faaliyet (örneğin, bir lisede öğrencilerin üniversiteye hazır olma hedefini gerçekleştirme süreci), atama gibi kritik personel kararları verirken okul yöneticilerini zor durumda bırakabilir (Archer ve diğerleri, 2014). Doğru ve güvenilir verilerin geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile sağlanabileceği görülebilir. Bununla birlikte, ölçme araçlarını kullananlar, öğretmenin niteliğini veya etkililiğini kullanılan ölçme araçlarının barındırdığı bağlamın dışında yargılayamazlar. Sadece öğretmenlerin belirli bir modele ne ölçüde uyduğunu veya söz konusu ölçme aracında yer verilen değerleri öğretmenlerin sözlerinde veya eylemlerinde ne ölçüde gösterdiğini yargılayabilirler (Hazi, 2019).

Öğretimi ölçmek zordur. Öğretim, öğretmenler, öğrenciler ve içerik arasında tek bir ölçüm aracının ölçemeyeceği karmaşık bir etkileşimdir. Öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli etkisi olan öğretmenlerin gerçekleştirdiği faaliyetlerin listesi geniş ve kapsamlıdır. Böyle bir karmaşıklık karşısında doğruluğun sağlanması, öğretimi ölçmek amacıyla araçların tasarımı ve uygulanması için büyük bir zorluk teşkil etmektedir. Nihayetinde, uygulayıcılar (öğretmenler, müdürler ve diğer değerlendiriciler), eyleme geçirilebilir iyileştirme planları üretmek ve savunulabilir personel kararları vermek için verileri anlamlandırabilmelidir. Tüm bu zorlukların altında yatan temel, geçerlilik sorunsalıdır: Bu ölçümler, arzu edilen öğrenci çıktılarına yol açan öğretime ne ölçüde işaret edebilir? Geri bildirim ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenme, gelişme ve nihayetinde sağlıklı, üretken yaşamlar sürme şanslarını artırmaz ise, boşuna bir uğraştır (Archer ve diğerleri, 2014). Teste dayalı ölçümlerin, boşuna olmayacağı, öğrencilerin ne kadar öğrendiğini anlamamıza yardımcı olabileceği Ferguson ve Danielson (2014) tarafından ileri sürülmektedir.

"Araştırmaya dayalı", hem öğretmen hem de müdür için güçlü bir başvuru aracı haline gelmiştir. Araştırma, bir tarafsızlık havası sunmaktadır. Öğretmenler, araştırmayla doğrulanan davranışlar bağlamında değerlendirildiklerini bilerek kendilerini güvende hissedebilirler. "Araştırmaya dayalı", gözlemcinin öğretim

hakkında bilgi sahibi olduğuna işaret ederek gözlem eylemine meşruiyet katmaktadır (Hazi, 2019). Zepeda'ya (2017) göre, öğretmen değerlendirmesini gerçekleştirebilme yeteneği aşağıda yer verilen eylemlerin gerçekleştirilmesinde yatamaktadır;

- Çoğunlukla etkili öğretim bilgisi ve öğretimin kavranmasına,
- Performansı gösteren eserler ve kanıtları içeren çeşitli verileri inceleme,
- Okul liderleri ve öğretmenler ile görüşmeleri geliştirmeye,
- Uygulama hakkında öğrenenlere dayalı olarak uzun vadeli mesleki gelişim geliştirmek.

Ölçme araçlarının yukarıda yer verilen önemi temelinde, çeşitli ülkelerde ölçme araçlarının eğitim sistemlerinde önemli bir uygulama alanı bulduğu ve çeşitli kararlar için kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, ABD'de uygulamaya konulan hesap verebilirlik reformları, eyalet çapında öğretmen değerlendirme sistemlerinde, öğrenci başarısını ölçen sınavların öğretmenler ve liderlerin genel değerlendirmesinde dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır. ABD'nin Georgia eyaletinde, bir öğretmenin özetleyici değerlendirmesinin yüzde 50'si tek bir teste dayalıdır ve bir lider değerlendirmesinin yüzde 70'i, liderin öğrencilere liderlik ettiği binalarda öğrencilerin neler yaptıklarına dayanmaktadır (Zepeda, 2017).

### **Okul ve Sınıf Denetiminde Kullanılan Ölçme Araçları Retrospektifi**

Çalışmanın retrospektifini ABD, Kanada, İrlanda, Avustralya, Singapur, Portekiz ve Peru ülkelerinde kullanılan ölçme araçları oluşturmaktadır. Ayrıca, Türkiye'de denetimde yol gösterici ölçütlere de yer verilmiştir.

#### ***Amerika Birleşik Devletleri***

##### *Bill ve Melinda Gates vakfı etkili öğretim ölçütleri ölçme araçları*

Kane ve Staiger'a (2012) göre, MET Projesinde kullanılan her gözlem aracı iki temel amaç için tasarlanmıştır: Bir gözlemcinin dikkatini öğretim uygulamasının belirli yönlerine odaklamak; Her uygulama düzeyi için ortak kanıt standartları oluşturmak. MET projesinde, sınıf gözlemlerine yönelik beş farklı ölçme aracı (yaklaşım) test edilmiştir;

- Öğretim Çerçevesi "Framework for Teaching (FFT)",
- Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi "Classroom Assessment Scoring System (CLASS)",
- Dil Sanatları Öğretim Gözlemleri Protokolü "Protocol for Language Arts Teaching Observations (PLATO)",

## Bölüm Kaynakçası

- AITSL (2017). *Teacher self-assessment tool user guide February 2017*. Erişim adresi: <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/teach-documents/teacher-sat-user-guide.pdf>
- Archer, J., Kerr, K. A., & Pianta, R. C. (2014). Why measure effective teaching. Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching Project. In T. Kane, K. Kerr, & R. Pianta (Eds.), *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 1-5). John Wiley & Sons.
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2013b). *MET Project: Ensuring fair and reliable measures of effective teaching culminating findings from the MET Project's three-year study*. Erişim adresi: [https://www.metproject.org/downloads/MET\\_Ensuring\\_Fair\\_and\\_Reliabl\\_Measures\\_Practitioner\\_Brief.pdf?cf\\_chl\\_managed\\_tk\\_=pmd\\_4Jz57Bj89fFsdHW78\\_LdwJzwQeWpYl16Zk1pxtKqJyc-1634764772-0-gqNtZGzNAyWjcnBszRYR](https://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliabl_Measures_Practitioner_Brief.pdf?cf_chl_managed_tk_=pmd_4Jz57Bj89fFsdHW78_LdwJzwQeWpYl16Zk1pxtKqJyc-1634764772-0-gqNtZGzNAyWjcnBszRYR)
- Cantrell, S., & Kane, T. J. (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Clinton, J. M., Anderson, M., Dawson, G., Dawson, A., Bolton, S., & Mason, R. (2016). *Systems, frameworks and measures of teacher effectiveness*. Centre for Program Evaluation, Melbourne, Australia. Erişim adresi: <https://www.dese.gov.au/teaching-and-learning/resources/teacher-effectiveness-systems-frameworks-and-measures-review>
- Coffman, W. E. (1971). Essay examinations. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (pp. 271-302). Washington: American Council on Education.
- Congdon, P. J., & McQueen, J. (2000). The stability of rater severity in large-scale assessment programs. *Journal of Educational Measurement*, 37, 163-178.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd Ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance Professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 413-425. DOI:10.24106/kef-dergi.389801
- Ferguson, R. F., & Danielson, C. (2014). How framework for teaching and tripod 7Cs evidence distinguish key components of effective teaching. In T. Kane, K. Kerr, & R. Pianta (Eds.), *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 98-143). John Wiley & Sons.

- Hazi, H. M. (2019). Coming to understand the wicked problem of teacher evaluation. In S. J. Zepeda and J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 183-207). Wiley-Blackwell.
- Hopkins, W. S., & Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Hoyt, W. T. (2000). Rater bias in psychological research: When is it a problem and what can we do about it? *Psychological Methods*, 5(1), 64-86.
- Kafry, D., Jacobs, R., & Zedeck, S. (1979). Discriminability in multidimensional performance evaluations. *Applied Psychological Measurement*, 3, 187-192.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). *MET Project research paper: Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Bill & Melinda Gates Foundation. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf>
- Liew, W. M. (2012). Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 285-303.
- Lysaght, Z., & O'Leary, M. (2013). An instrument to audit teachers' use of assessment for learning. *Irish Educational Studies*, 32(2), 217-232.
- Marshall, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*. John Wiley & Sons.
- McGreal, T. L. (1990). The use of rating scales in teacher evaluation: Concerns and recommendations. In Schwab, R. L. (Ed.). *Research-based teacher evaluation: A Special issue of the journal of personnel evaluation in education* (Vol. 4) (pp. 41-58). Springer Science & Business Media.
- Medley, D., Coker, H., & Soar, R. (1984). *Measurement-based evaluation of teacher performance*. New York: Longman.
- MET Project (2010). *Learning about teaching: Initial findings from the Measure of Effective Teaching Project* (MET Project Research Paper.) Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528382.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Makam Oluruna Dayalı (Mucipli) Öğretmen Denetimi Rehberi*. Erişim adresi: <https://tkb.meb.gov.tr/www/mucipli-ogretmen-denetimi/icerik/118>
- Ministry of Ontario Education (2009). *New teacher induction program - Manual for performance appraisal of new teachers*. Queen's Printer for Ontario. Erişim adresi: <http://www.edu.gov.on.ca>
- Morgan, G. B., Hodge, K. J., Trepinski, T. M., & Anderson, L. W. (2014). The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (95). DOI: 10.14507/epaa.v22n95.2014



- O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*, New York: Routledge.
- Ochoa, A. A. C., Thomas, S., Tikly, L., & Doyle, H. (2018). *Scan of international approaches to teacher assessment*. Erişim adresi: <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/education/documents/Scan%20of%20International%20Approaches%20to%20Teacher%20Assessment.pdf>
- Park, Y. S., Chen, J., & Holtzman, S. L. (2014). Evaluating efforts to minimize rater bias in scoring classroom observations. In T. Kane, K. Kerr, & R. Pianta (Eds.), *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 381-414). John Wiley & Sons.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Corwin Press.
- Ponticell, J. A., Zepeda, S. J., Lanoue, P. D., Haines, J. G., Jimenez, A. M., & Ata, A. (2019). Observation, feedback, and reflection. In S. J. Zepeda and J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 249-279). Wiley-Blackwell.
- Santiago, P., Roseveare, D., Van Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews, P. (2009). *Teacher evaluation in Portugal OECD review*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/school/43327186.pdf>
- Staiger, D. O., & Kane, T. J. (2014). Making decisions with imprecise performance measures: The relationship between annual student achievement gains and a teacher's career value added. In T. Kane, K. Kerr, & R. Pianta (Eds.), *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 144-169). John Wiley & Sons.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (10. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2019). Discretion and trust in professional supervisory practices. In S. J. Zepeda and J. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 209-228). Wiley-Blackwell.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Zepeda, S. J. (2012). *The principal as instructional leader: A practical handbook* (3rd Ed.). New York: Routledge.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th Ed.). New York: Routledge Taylor & Francis.

## BÖLÜM 8

### Eğitim Denetiminde Kullanılan Teknolojiler

*Dr. Köksal Banoğlu*

ORCID: 0000-0002-3314-1032

*Dr. Müzeyyen Dönmez Övür*

ORCID: 0000-0003-4327-6456

#### B ö l ü m Ö z e t i

Teknoloji önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda insanlar tarafından kullanılan her türlü araç ve gereci ifade eden geniş kapsamlı bir kavramdır. Eğitim denetiminde teknoloji uygulamaları 20. yüzyılın sonunda özellikle bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte yaygınlaşmış ve bu süreçte hem kullanım amaçlarındaki çeşitlilik hem de kullanılan araçların niteliği açısından önemli gelişmeler göstermiştir. Bu bölümde teknoloji kullanımının üzerindeki etkilerini inceleyeceğimiz çağdaş eğitim denetimi yaklaşımları genel hatlarıyla tanıtılmıştır. Ardından birinci kısımda, eğitim denetiminde kullanılan teknolojilerin kısa bir tarihçesi sunulmuş ve günümüzde kullanılan modern denetim teknolojilerden örnekler verilmiştir. İkinci kısımda, Türkiye'deki teknoloji destekli eğitim denetimi uygulamalarının yasal temelleri ve MEB tarafından geliştirilen teknoloji uygulamalar kısaca tanıtılmıştır. Üçüncü ve son kısımda ise okuyuculara eğitim denetimi ve teknoloji entegrasyonu alanyazınında öne çıkan eleştirel yaklaşımlardan bazılarına yer verilmiştir. Sonuç kısmında eğitim denetiminde teknoloji kullanımına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Çağdaş eğitim denetimi, teknoloji entegrasyonu, denetim teknolojileri, e-denetim, e-soruşturma, teknolojiye eleştirel yaklaşım*

## Giriş

Eğitim denetimi, okullarda sürdürülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkiliğini artırmak ve öğrenci başarısını geliştirmek amacıyla yürütülen, okul bileşenleriyle öğretime dayalı iletişim kurma sürecidir. Bu süreç, kapsamı itibarıyla, öğretmeni, öğretim içeriğini ve öğretim faaliyetlerini geliştirmeyi hedefleyen üç faktörlü bir bileşendir (Glanz ve Neville, 1997). Eğitim denetiminin amacı, eğitim-öğretim sürecinde paydaşların ve onları değerlendirmeye yarayan ölçütlerin yetersiz kaldığı noktaları belirlemek; var ise, okul gelişimine engel olan sorunları öngörerek okul bileşenlerine "çözüm ortaklığı" yapmaktır (Glickman, 1992).

Eğitim denetimini kendi başına bir inceleme konusu olarak ele alan bilimsel çalışmalar alanyazında yaklaşık 150 yıllık bir geçmişe sahiptir. Bu süreç içerisinde, eğitim denetiminin teknik ve bilimsel yargılar yerine sezgilerle yapılması gerektiğini savunan 19. Yüzyılın ilk denetmenlerinden (Greenwood, 1891), sınıf gözlemleri yoluyla davranışçı bilimsel denetim ilkelerini geliştiren erken dönem 20. Yüzyıl denetmenlerine (Barr, 1931), "mesleki rehberlik" anlayışını öne çıkaran klinik denetim ekolünden (Cogan, 1973; Goldhammer, 1969), okul-ıçi öğretmen işbirliklerini ve ihtiyaca özgü denetimi öne çıkaran "meslektaş rehberliği" (Glickman, 1992) ile "gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim" (Glickman vd., 2018; Zepeda, 2017) anlayışlarına uzanan bir dizi teorik ve pratik yaklaşım alanı belirlemiştir. Nihayetinde 21. Yüzyılda eğitim denetimi teorisinin köklerinin dayandığı bürokratik anlayıştan uzaklaşarak genel hatlarıyla daha demokratik ve katılımcı bir denetim anlayışına yöneldiğini söyleyebiliriz (Pajak, 2000).

Günümüzün çağdaş eğitim denetimi anlayışına göre denetimin temel işlevi önceden belirlenmiş amaçlar yerine okul bileşenleriyle birlikte belirlenecek amaçlar doğrultusunda okul ve öğretmen gelişimine katkı sağlamaktır. Mevcut durumu eleştirel perspektiften ele alan bazı araştırmacılar (bkz. Hazi ve Rucinski, 2009; Sullivan ve Glanz, 2013; Tanner ve Tanner, 1987) okulların politik hesap verebilirliğine dayanan *nicel veri-ölçüt temelli* günümüz okul ve sınıf denetimi uygulamalarının bürokratik eğitim denetimi anlayışının etkilerini taşıdığını savunmaktadır. Eğitim denetiminin öğretmenlerle iş birliği ve onlara yardımcı olmaya dayanan çağdaş *rehberlik* işlevi ile eğitim politikaları ve uygulayıcıları tarafından belirlenen ölçütlere göre yürütülen *değerlendirme* işlevi arasındaki yapısal bir uyumsuzluk bulunduğu iddiası bugün hâlâ tartışılmaya devam etmektedir (McGhee, 2020). Eğitim denetiminin rehberlik ve değerlendirme işlevleri uygulamada aynı kişiler tarafından ancak yöntemsel olarak farklı yollardan bir arada yürütülmesi gereken süreçler olarak kabul edilmektedir (Nolan ve Hoover, 2005). Bu durum eğitim denetiminin sürece dayalı geliştirici değerlendirmeden (formative) daha çok teftiş ve performans odaklı özetleyici (summative) değerlendirme ile özdeşleştirilmesine yol açmaktadır (Zepeda, 2002).

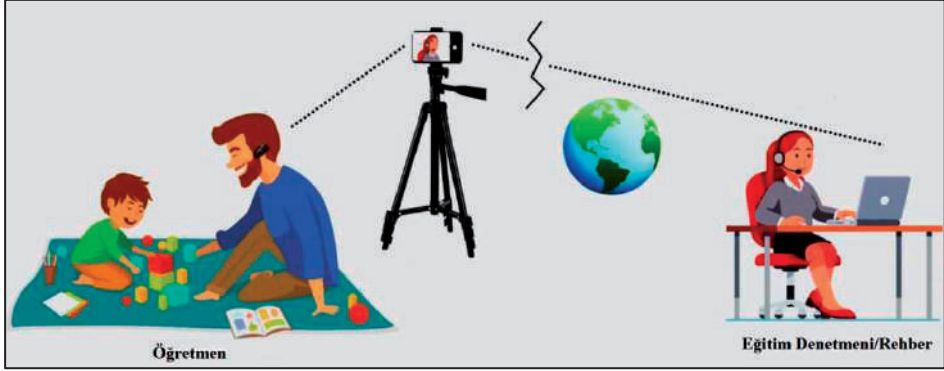
Çağdaş eğitim denetimi yaklaşımı, tam da bu noktada, gelişen teknolojinin çok yönlü yapısının hem öğretimsel rehberlik hem de öğretmen değerlendirme aracı olarak denetimde kolaylaştırıcı bir rol oynayabileceğine dikkat çekmektedir (Amodeo ve Taylor, 2004; Billingsley ve Scheuermann, 2014; Cohen, 2003; Hager, Baird ve Spriggs, 2012; Loose ve Ryan, 2020; Rock vd., 2011). Bu minvalde, okuyuculara ilk olarak teknolojik araçların eğitim denetiminin rehberlik ve değerlendirme faaliyetlerindeki kolaylaştırıcı işlevleri ile güncel kullanım alanları teorik ve pratik açıdan tanıtılacaktır. Bölüm sonunda konu eleştirel bir perspektiften de değerlendirilerek, okuyuculara teknolojinin araçsal ve ereksel işlevlerinin mevcut eğitim denetimi uygulamaları üzerindeki sınırlayıcı etkisi tartışmaya açılacaktır (Campbell vd., 2003; cf. Feenberg, 2001). Okul ve sınıf denetiminde kullanılan teknolojileri bu bölümde i) dünden bugüne eğitim denetiminde teknoloji kullanımına dünyadan örnekler, ii) Türkiye’den örneklerle eğitim denetiminde teknoloji kullanımı, iii) Eğitim denetiminde teknoloji kullanımına eleştirel bir yaklaşım olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir.

### **Dünden Bugüne Eğitim Denetiminde Teknoloji Kullanımı**

Stenografik raporlama tekniği, denetmenin öğretmenlerin sınıf-içi söz ve davranışlarının eleştirisi ve yorum katmadan el yazısı ile kayıt altına almasını sağlayan ilk sınıf gözlem teknolojilerinden biridir (Hoetker ve Ahlbrand, 1969). Tutulan raporların üç nüsha olarak karbonsuz kopya kâğıdına not alındığı bu teknikte değerlendirme sonuçlarını içeren teftiş raporlarının bir nüshası okul idaresine verilir, bir nüshası öğretmende kalır, son nüsha ise denetimi gerçekleştiren kişi ve kurumda arşivlenirdi (Hazi, 2019). Kamera sistemlerinin gelişmeye başladığı 20. Yüzyılın son çeyreği ile birlikte görüntü kayıt cihazlarıyla sınıf içi faaliyetlerin kaydedilmesi uygulaması da eğitim denetiminde yaygınlaşmaya başlamıştır (Downey vd., 2004). Kaydedilen öğretmenlik uygulaması görüntülerinin okul idarecisi, öğretmen ve denetmen ile birlikte izlenmesi ve tartışılabilmesi bu uygulamanın önemli bir avantajı olarak görülmüştür (Kuralt, 1987). Okul müdürünün ya da denetmenin sınıf içerisinde varlığının yaratacağı doğal olmayan etkinin önüne geçilmesi; görüntü kaydının öğretmenin istediği zaman aralığında alınacak olması nedeniyle planlanmasının daha kolay yapılması; kaydedilen etkili öğretmenlik uygulaması örneklerinin farklı okullarda yaygınlaştırılabilmesi bu uygulamanın diğer avantajları olarak savunulmuştur (Amodeo ve Taylor, 2004).

Eğitim denetiminde teknoloji kullanımının yoğunlaştığı bir diğer uygulama alanı aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenlik uygulaması dersidir. Öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarının kulak-içi iletişim cihazları ile mentor öğretmenlerinden tavsiye ve görüş alabildiği, mentor öğretmenlerin de sınıf-içi dinleme yaparak öğretmen adayını yönlendirebildiği bug-in-ear (BIE)

kulak-içi teknolojileri (bkz. Şekil 1) kısa sürede yaygınlık kazanmıştır (Rock vd., ve 2011). Bu uygulamalar sayesinde mentor öğretmenler sınıf ortamında fiziksel olarak bulunmaları gerekmeksizin öğretmen adaylarına daha kısa sürede ve daha etkili geri dönüşler sağlayabilmektedir (Scheeler, 2013).



Şekil 1. Eğitim denetiminde bug-in-ear (BIE) uygulaması  
(Rosenberg ve Huntington, 2021)

İnternet altyapısının daha fazla sayıda okula ulaştırılması ve sınıf içi bilgisayar uygulamalarındaki artış ile birlikte bilgisayar tabanlı çevrimiçi eğitim denetimi uygulamaları yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Özellikle Danielson (2012) ve Marzano (2012) tarafından geliştirilen eğitim denetimi modeli çerçevesinde öğretmenlerin kendi ürettikleri dosyaları, ürünleri, öğrencilerinin performansları ve dönütlerini internet üzerinden kaydedebildikleri ve denetmenler ile öğretmenlerin çevrimiçi ve e-posta ile iletişim kurabildiği web uygulamaları popülerlik kazanmıştır (Hazi, 2014). Ayrıca, denetmen ve öğretmenlere model ders içerikleri ve muhtelif ders değerlendirme araçları sunan web uygulamaları (e.g. BloomBoard, eCOVE, eWalk, iObservation, Observe4success) alanda daha geniş bir tanınırlık kazanmaya başlamıştır (Berry vd., 2016). Son olarak sınıf-içi denetim robotlarının ortaya çıkışı ile birlikte değerlendiricinin fiziksel olarak bulunmadığı ancak sınıf içerisinde bir robot aracılığıyla hareket edip uzaktan gözlemde bulunabildiği bir uygulama tartışılmaya başlanmıştır (Burbank vd., 2021). Aşağıdaki fotoğrafta sınıf içi denetim uygulamalarında kullanılan robotlara bir örnek olarak PEBBLES robotu görülmektedir.

## Bölüm Kaynakçası

- Ahumada-Newhart, V., & Olsin, J. S. (2019). Going to school on a robot: Robot and user interface design features that matter. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction, 26*(4), 1-28. <https://doi.org/10.1145/3325210>
- Amodeo, A., & Taylor, A. (2004). "Virtual supervision" model tips the scales in favor of instructional leadership. *T.H.E. Journal, 31*(7), 22. <https://thejournal.com/Articles/2004/02/01/Virtual-Supervision-Model-Tips-the-Scales-in-Favor-of-Instructional-Leadership.aspx>
- Banoğlu, K., & Gümüş, S. (2022). Supporting technology integration in schools: In pursuit of new skills for school managers in the post-pandemic era. In J. Glanz (Ed.), *Managerial school leadership: New skills for the 21st century* (pp.37-50). Rowman and Littlefield.
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., & Çetin, M. (2016). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği profillerinin okulların öğrenen örgüt kültürü ve teknolojik alt-yapısı bağlamında analizi: F@tih Projesi okulları ve diğerleri. *Eğitim ve Bilim, 41*(188), 83-98.
- Barr, A. S. (1931). *An introduction to the scientific study of classroom supervision*. Appleton.
- Bayrakçı, M. (2007). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemleri ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 395-420*.
- Berry, B., Airhart, K. M., ve Byrd, P. A. (2016). Microcredentials: Teacher learning transformed. *Phi Delta Kappan, 98*(3), 34-40. <https://doi.org/10.1177/0031721716677260>
- Billingsley, G. M., & Scheuermann, B. K. (2014). Using virtual technology to enhance field experiences for pre-service special education teachers. *Teacher Education and Special Education, 37*(3), 255– 272. <https://doi.org/10.1177/0888406414530413>.
- Burbank, M. D., Goldsmith, M. M., Bates, A., Spikner, J., & Park, K. (2021). Teacher observations using telepresence robots: Benefits and challenges for strengthening evaluations. *Journal of Educational Supervision, 4*(1), 68-93. <https://doi.org/10.31045/jes.4.1.6>
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Mujis, R. D., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education, 29*(3), 347-362. <https://doi.org/10.1080/03054980307440>.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Houghton Mifflin.
- Cohen, F. (2003). Mining data to improve teaching. *Educational Leadership, 60*(8), 53–56.
- Çopur, A. K., Olgun, D., Coşkun, N., Akgül, K., Doğan, H. A., Üzkurt, İ., Őenligil, M., Kaya, H. ve Özcan, A., (2009). E-Performance in Inspection. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2642–2647.
- Çopur, A. K., Olgun, D. Coşkun, N., Akgül, K., Atakan Doğan, H., Üzkurt, İ., Őenligil, M., Kaya, H., & Özcan, A., (2009). E-Performance in inspection. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 2642–2647.

- Danielson, C. (2012). It's your evaluation: Collaborating to improve teacher practice. *The Education Digest*, 77(8), 22-27
- Dexter, S. (1999). Collective representations and educational technology as school reform (or, how not to produce a cargo cult). *Educational Technology ve Society*, 4, 53-64.
- Dexter, S. (2008). Leadership for IT in schools. In J. Voogt ve G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 543-551). Springer.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E., & Poston, W. K. (2004). *The three-minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*. Corwin Press
- Feenberg, A. (2001). Whither educational technology? *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 83-91. <https://doi.org/10.1023/A:1011225903766>.
- Fendi, H., Hanafi, I., Monia, F. A., Sudarman, Taufiq, M. A., & Putri, R. E. (2020). Online-based academic supervision during the Covid-19 pandemic. *Journal of Physics: Conference Series*, 1779. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1779/1/012027>.
- Glickman, C. D. (Ed.). (1992). *Supervision in transition*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., & Ross-Gordon, J.M. (2018). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Pearson.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Rinehart ve Winston Publishing.
- Gökalp, H. (2018). *MEBBİS Uygulamasının işlevselliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Greenwood, J. M. (1891). *Discussion of Gove's paper*. National Educational Association Proceedings, 19, 227.
- Günbayı, İ., & Turan, F. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı bilişim sisteminin bir alt sistemi olarak e-okul uygulamasına ilişkin ilköğretim okullarındaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri: Bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 1-22.
- Hager, K. D., Baird, C. M., & Spriggs, A. D. (2012). Remote teacher observation at the University of Kentucky. *Rural Special Education Quarterly*, 31(4), 3-8. <https://doi.org/10.1177/875687051203100402>
- Hazi, H. M. (2013). Digitized judgement. The seductionsof teacher evaluation technologies. *Ubiquitos Learning: An International Journal*, 5(1), 57-67.
- Hazi, H. M. (2014). The marketing of teacher evaluation: The seductive claims of instruments. *WERA Educational Journal*, 6(1), 2-9.
- Hazi, H. M. (2019). Coming to understand the wicked problem of teacher evaluation. In S. J. Zepeda ve J. A. Ponticell (Eds.), *The Willey handbook of educational supervision* (pp.183-208). Routledge.

- Hazi, H. M. (2022). Basic Principles of Teacher Evaluation Examined for School Leaders in the 21st Century. In J. Glanz (Ed.), *Managerial school leadership: New skills for the 21st century* (pp 51-62). Rowman ve Littlefield.
- Hazi, H. M., & Rucinski, D. A. (2009). Teacher evaluation as a policy target for improved student learning: A fifty-state review of statute and regulatory action since NCLB. *Education Policy Analysis Archives, 17*(5). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/7>. <https://doi.org/10.14507/epaa.v17n5.2009>.
- Heath, J. A., & Yost, R. (2001). Expanding teacher mentorship programs through electronic learning communities. *Journal of School Improvement, 2*(1), 25-28.
- Kuşçu M. (2016). *Yöneticiler açısından Milli Eğitim’de MEBBİS uygulamasının rolü ve önemi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Laferriere, T., Hamel, C., & Searson, M. (2013). Barriers to successful implementation of technology integration in educational settings: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*, 463-473. <https://doi.org/10.1111/jcal.12034>
- Law N., Yuen, A., & Fox, R. (2011). *Educational innovations beyond technology: Nurturing leadership and establishing learning organisations*. Springer.
- Marzano, R. J. (2012). The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership, 70*(3), 14-19
- McGhee, M. W. (2020). The supervision-evaluation debate meets the theory-to-practice conundrum: Contemplations of a practitioner turned professor. *Journal of Educational Supervision, 3*(2), 1-5. <https://doi.org/10.31045/jes.3.2.1>
- MEB 2008/76 Sayılı e-Okul Sisteminin Ortaöğretim Okullarında da Uygulanması Genelgesi. (2008). Genelge no: 2008/76, 19638, 05.11.2008.
- MEB 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 29913, 09.12.2016.
- MEB Denetim ve Planlama Modülü Veri Giriş Klavuzu (2015). [http://nigde.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_10/12124429\\_mebbsedenetim-veplanlamamodlokullarnverigiriklavuzu.pdf](http://nigde.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/12124429_mebbsedenetim-veplanlamamodlokullarnverigiriklavuzu.pdf), Erişim Tarihi: 23/09/2015
- MEB Faaliyet raporu (2014). [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_03/05123201\\_2014darefaalyetraporu.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_03/05123201_2014darefaalyetraporu.pdf), Erişim Tarihi: 15/09/2021
- MEB Maarif müfettişleri görev standartları (2015). [https://tkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_06/19145017\\_Bakanlyk\\_Maarif\\_Mu\\_YfettisYleri\\_GoYrev\\_StandartlarY.pdf](https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_Bakanlyk_Maarif_Mu_YfettisYleri_GoYrev_StandartlarY.pdf), Erişim Tarihi: 11/09/2021
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30471, 07.07.2018.
- MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30469, 05.07.2018.
- Nolan, J., & Hoover, L. A. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. John Wiley ve Sons Inc.



- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction* (2nd ed.). Christopher Gordon Publishing.
- Rock, M., Zigmond, N., Gregg, M., & Gable, E. (2011). The power of virtual coaching. *Educational Leadership*, 69(2), 42–48.
- Rosenberg, N., & Huntington, R. N. (2021). Distance bug-in-ear coaching: A guide for practitioners. *Behaviour Analysis in Practice*, 14, 523-533. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00534-8>
- Rosendale, E. G. (2009). *Supervision of cyber teachers: Examining U.S. based cyber school policy and practice* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Samancıoğlu, M., Bağlıbel, M., Keser Özmantar, Z., & Çetin, H. (2015). Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi bilgi sistemlerine ilişkin görüşleri: Memnuniyet, algılanan fayda ve göreve uygunluk arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(34), 193-212. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645369>
- Scheeler, M. C. (2013). *Bug-in-ear and feedback to teachers a decade later: Looking back and looking ahead* [Paper presentation]. The annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Selwyn, N. (2011). Will technology displace the teacher. In N. Selwyn (Ed.) *Education and technology: Key issues and debates* (pp. 116-138). Continuum International Publishing.
- Sharpe, T. (1997). Using Technology in pre-service teacher supervision. *Physical Educator*, 54(1), 11-19.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching and learning* (4th ed). Corwin, Sage.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1987). *Supervision in education: Problems and practices*. Macmillan.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş*. TAKAV.
- Turkle, S. (2005). *The second self: Computers and the human spirit*. MIT Press.
- Turkle, S. (2009). *Simulation and its discontents*. MIT Publishing.
- Yılmaz, A. (2009). İlköğretimde e-denetim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 361, 29-36.
- Zepeda, S. J. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 83-103.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision. Applying tools and concepts* (4th ed). Routledge.

## BÖLÜM 9

### Amerika Kıtası Denetim Sistemi

*Dr. Behiye Dağdeviren Ertaş*

ORCID: 0000-0003-2431-1914

#### B ö l ü m Ö z e t i

Bu bölümde Kuzey Amerika kıtasında yer alan Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Şili ve Meksika ülkelerinin eğitim denetim sistemi ve modelleri ele alınmıştır. Bir ülkenin denetim sistemi ele alınırken öncelikle o ülkenin eğitim ve eğitim yönetimi sistemleri hakkında bilgi sahibi olmak eğitim denetimini anlamaya yardımcı olur. Bu yüzden belirtilen ülkelerdeki eğitim denetiminden bahsedilmeden önce ülkelerin genel bir yönetim ve eğitim sistemleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Kanada ve ABD öğretmen değerlendirme ve denetleme sistemi olarak birbirine benzeyen iki ülkedir. Ayrıca kıta genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen değerlendirme ve eğitim denetiminin hesap verebilirlik ve öğrenci gelişimi üzerinde yoğunlaşmış olduğu görülmüştür. Şili'de ABD ve Kanada'dan farklı olarak, öğretmen değerlendirmesinde öğrenci öğrenmesi doğrudan bir gösterge olarak ele alınmamakta ve çok boyutlu bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmektedir. Meksika'da ise okul değerlendirmesinde ulusal düzeyde ve sistematik bir yaklaşım benimsenmediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Denetim, Amerika Kıtası, ABD, Kanada, Şili, Meksika*

## **Giriş**

Eğitim denetimi, eğitim öğretim sürecinde insan kaynağının ve maddi kaynakların etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığının izlenmesinde, okul yönetimlerinin mevzuat hükümlerini uygulayıp uygulamadıklarının belirlenmesinde, eğitimin amaçlarına ne düzeyde ulaşıldığının değerlendirilmesinde, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliği hakkında bilgi sahibi olunmasında önemli bir süreçtir. Ülkelerin eğitim denetimi uygulamaları ülkelerin yönetim şekillerine, sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik yapılarına göre şekillenebilmektedir. Bazı ülkelerde eğitimin denetimi merkezi bir yapıyla gerçekleştirilirken, bazı ülkelerde adem-i merkezî bir yapıyla gerçekleştirilmektedir. Ayrıca son dönemlerde bazı ülkelerde okullar, öz değerlendirme yaparak kendi hesap verebilirliklerini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaya yönelmişlerdir. Bu okullar öğretmenin mesleki gücünün ve mesleki becerisinin artırılmasına yönelik değerlendirmelerle yüksek öğretmen standartlarına ve iyileştirilmiş öğrenci performansına odaklanmışlardır. Hatta bazı ülkelerde eğitim denetiminin zorunluluğu söz konusu değildir. Dolayısıyla eğitim denetimi uygulama biçimleri ve amaçları bağlamında farklılık göstermektedir. Öğretim politikalarını geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak, gelecek nesilleri dünyanın gelişen ve değişen şartlarına hazırlamak için diğer ülkelerin eğitim ve denetim sistemlerini incelemek faydalı görülmektedir. Dolayısıyla Eğitim araştırmacılarının, politika yapımcılarının, denetçilerinin ve yöneticilerinin farklı ülkelerde uygulanan eğitim denetimi modelleri hakkında bilgi sahibi olmaları, kendi ülkelerindeki denetim uygulamalarını eleştirel bir tutumla değerlendirmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda kitabın bu bölümünde Amerika Kıtasında yer alan bazı ülkelere ait eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bilgilere ve bu bilgiler ışığında Türkiye için bazı önerilere yer verilmiştir.

## **Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Denetimi**

Bu bölümde Amerika Birleşik Devletinde eğitim denetimi, ABD eğitim sisteminin genel yapısı, ABD denetim sisteminin tarihsel gelişimi, ABD'de eğitim yönetimine ve denetime yönelik gelişmeler ve ABD eğitimi denetim sistemi başlıkları ile açıklanmıştır.

### ***ABD Eğitim Sisteminin Genel Yapısı***

Amerika Birleşik Devleti (ABD) çoğulcu demokrasiye dayalı Başkanlık sistemiyle yönetilen federal bir cumhuriyettir. 50 eyaletten oluşan federal yönetim anlayışıyla yönetilmektedir. Her eyaletin kendi seçmiş olduğu valisi, meclisi, anayasası, mahkemesi ve bütçesi bulunmaktadır. Bütün eyaletler sınırları içerisinde kanun çıkarma ve vergi toplama yetkisine sahiptir. Federal hükümet ulusal düzeyde savunma, ulusal ekonominin yönetimi ve uluslararası ilişkilerden sorumludur. Devlet okulları oluşturma ve yönetme konusunda genel yetki eyaletlere aittir.

Ulusal bir okul sistemi veya müfredatı belirleyen veya eğitimin diğer birçok yönünü kontrol eden ulusal çerçeve yasaları yoktur. Federal hükümet, eğitimde önemli bir rol oynamasına rağmen, hiçbir düzeyde okul kurmaz, lisans vermez veya eğitim kurumlarını yönetmez (Pulliam ve Van Patten, 1995; Spellings, 2005).

ABD'nin eğitim sistemi yerinden yönetimle düzenlenmektedir. Eğitim kurumlarının açılması ve yönetilmesi eyaletler ve yerel hükümetler özelindedir (Pulliam ve Van Patten, 1995). ABD'de 1979 yılında federal düzeyde bir "Eğitim Dairesi" (U.S. Department of Education) kurulmuştur. Eğitim dairesi ülke genelinde eğitim ile ilgili konuların önderliğini yürüterek, sistemin değerlendirilmesi, planların ve amaçların belirlenmesi ve uluslararası eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gibi ülkenin geneline hitap eden makro düzeyde faaliyetlerde rol üstlenmiştir (Stephens, 1983). Ülkenin eğitim misyonu, "eğitimde mükemmellik, fırsatlara erişimde eşitlik ve küresel rekabete hazır olmak" olarak belirlenmiştir (US, 2021). Her Öğrenci Başarılı Olur Yasası (ESSA), 10 Aralık 2015'te Başkan Obama tarafından imzalanmış olup öğrenciler için fırsat eşitliğine yönelik maddeleri içermektedir. ESSA, öğrenciler ve okullar için başarı sağlamaya yardımcı olacak hükümler içermektedir (USDE, 2021):

- Amerika'nın dezavantajlı ve yüksek ihtiyacı olan öğrencileri için kritik kurumları destekleyerek eşitliği geliştirir.
- Amerika'daki tüm öğrencilere ilk defa kolej ve kariyerlerinde başarılı olmaya hazırlayacak yüksek akademik standartların öğretilmesini gerektirir.
- Öğrencilerin bu yüksek standartlara doğru ilerlemesini ölçen yıllık eyalet çapında değerlendirmeler yoluyla eğitimcilerle, ailelere, öğrencilere ve topluluklara hayati bilgileri sağlar.
- Yerel liderler ve eğitimciler tarafından geliştirilen kanıta dayalı müdahalelerle olarak yerel yenilikleri desteklemeye ve büyütmeye yardımcı olur.
- Yüksek kaliteli okul öncesi eğitime erişimi artırmaya yönelik tarihi yatırımlarını sürdürür ve genişletir.
- Öğrenci gruplarının ilerleme kaydetmediği ve mezuniyet oranlarının uzun süreler boyunca düşük olduğu en düşük performanslı okullarda olumlu değişimi etkilemek için hesap verebilirlik ve eylem olacağına dair bir beklentiyi sürdürür.

ABD'de yaklaşık 15.000 yerel okul bölgesinden oluşan 50 farklı eyalet eğitim sistemi bulunmaktadır. Tüm okul bölgelerinin federal ve eyalet yasalarına ve politikalarına uyması gerekmesine rağmen, bir eyaletteki her bölge arasında birçok farklılık vardır, çünkü bunlar genellikle kendi felsefelerini ve hedeflerini ilan ederler (Björk, Kowalski ve Browne-Ferrigno, 2014). Eyaletler eğitime ilişkin görevleri genel olarak; eğitim alanındaki faaliyetlerini, devlet eğitim kurumu (SEA) olarak

**Bölüm Kaynakçası**

- Acar, M. (2013). Eğitimde hesapverebilirlik. İçinde S. Özdemir. (Ed.) *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*, (ss.381-409). Pegem.
- Ada, S., Baysal, Z. N., & Şahenk, S. S. (2009). Kanada eğitim sistemi. İçinde S. Ada & Z. N. Baysal (Eds.). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Pegem Akademi.
- ADE. (2021). Alaska Department of Education. Erişim adresi: [https://education.alaska.gov/akaccountability/educator/teacher\\_eval\\_model\\_comparison\\_chart.pdf](https://education.alaska.gov/akaccountability/educator/teacher_eval_model_comparison_chart.pdf)
- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). *Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement*. Association for supervision and curriculum development.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2017). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Nobel.
- Bakioğlu, A., & Pekince, D. (2020). Kanada eğitim sistemi. İçinde A. Bakioğlu (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim yöntemi* (157-189). Nobel.
- Berner, A. (2017). Would School inspections work in the United States? Erişim adresi: <https://edpolicy.education.jhu.edu/would-school-inspections-work-in-the-united-states/>
- Björk, L. G. (1996). The revisionists' critique of the education reform reports. *Journal of School Leadership*, 6(3), 290-315.
- Björk, L. G., Kowalski, T. J., & Browne-Ferrigno, T. (2014). *The school district superintendent in the United States of America*. Educational Leadership Faculty Publications. Paper 13. Erişim adresi: [http://ecommons.udayton.edu/eda\\_fac\\_pub/13](http://ecommons.udayton.edu/eda_fac_pub/13)
- Bouchamma, Y. (2005). Evaluating teaching personnel. Which model of supervision do Canadian teachers prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 289-308.
- Bouchamma, Y., & Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 62-82.
- Boyd, R. T. (1989). Improving teacher evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 1(1), 7.
- Burke, P. J., & Krey, R. D. (2005). *Supervision: A Guide to Instructional Leadership*. Vol. 2nd ed. Charles C Thomas.
- Canole, M., & Young, M. (2013). Standards for educational leaders: An analysis. *Washington, DC: Council of Chief State School Officers*
- CEL (2021). Center for educational leadership. Erişim adresi: <https://k-12leadership.org/resources/?filter=framework>.
- Cheney, G. (2005). Canadian education report. Erişim adresi: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/Canadian-Education-Report.pdf>

- CMEC, (2021). Council of Ministers of Education, Canada. [https://www.cmec.ca/11/About\\_Us.html](https://www.cmec.ca/11/About_Us.html)
- CMEC. (2005). The Development of Education Reports for Canada. Erişim adresi: <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/122/ICE2008-reports-canada.en.pdf>
- Curtis, R., & Wiener, R. (2012). Means to an End: A Guide to Developing Teacher Evaluation Systems That Support Growth and Development. *Aspen Institute*.
- Darling-Hammond, L., & Falk, B. (1997). Using standards and assessments to support student learning. *Phi Delta kappan*, 79(3), 190–199.
- Darling-Hammond, L., Jaquith, A., & Hamilton, M. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- DeMatthews, D. E., Scheffer, M., & Kotok, S. (2020). Useful or useless? Principal perceptions of the Texas principal evaluation and support system. *Journal of Research on Leadership Education*,
- Elacqua, G., Schneider, M., & Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 577-601.
- Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of personnel evaluation in education*, 17(1), 101-128.
- English, F. W. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage publications.
- Fenwick, T. J. (2001). Teacher supervision through professional growth plans: Balancing contradictions and opening possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 401-424.
- Fiske, E. B., & O'grady, B. (2000). *Education for All: A global commitment*. A Report of the United States to the International Consultative Forum on Education for All.
- Franco, V. J. (2010). *Report of Basic Education Assessment Practices in Mexico*, Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/school/CBR%20Mexico%20English.pdf>
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318-338.
- Ghosh, R. (2004). Public education and multicultural policy in Canada: The special case of Quebec. *International review of education*, 50(5), 543-566.
- Hoyle, J. R. (1993). *Professional standards for the superintendency*. AASA issues and insights.
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2019). Accountability, control, and teachers' work in american schools. In S. J. Zepeda and J.A. Ponticell. *The Wiley Handbook of Educational Supervision*, (ss.159-182). Wiley Blackwell.

- Jaafar, S. B., & Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *Alberta journal of educational research*, 53(2), 207-227.
- JCSEE. (2021). Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Erişim adresi: <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2021/program-eval-standards-jc.pdf>
- Johnson, J. A, Musial, D., Hall, G. E., & Gollnick D. M. (2018). *Foundations of American education*. Pearson.
- Karakütük, K. (1992). Amaç, yapı ve yönetim süreçleri açısından Şili eğitim sistemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 25 (1), 131- 149.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim
- Kowalski, T. J., & Björk, L. G. (2005). Role expectations of the district superintendent: Implications for deregulating preparation and licensing. *Journal of Thought*, 40(2), 73-96.
- Levent, A. F. ve Dönmez-Övür, M. (2019). *Eğitim hukuku*. Nobel.
- Marzano, R. J. (2013). *The Marzano teacher evaluation model*. Erişim adresi: [https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tppep/frameworks/marzano/marzano\\_teacher\\_evaluation\\_model.pdf](https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tppep/frameworks/marzano/marzano_teacher_evaluation_model.pdf)
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, Va: ASCD.
- National Policy Board for Educational Administration (NPBEA). (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. Erişim adresi: [https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders\\_2015.pdf](https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf)
- OECD. (2013). OECD reviews of evaluation and assessment in education. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264190658-en.pdf?expires=1634129579&id=id&accname=guest&checksum=B02B60DA8B618AB8D7CFD3DC941CA95A>
- OECD., (2017). *The teaching workforce in Chile*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264285637-9-en.pdf?expires=1633373980&id=id&accname=guest&checksum=2FFE7DC2A39C08C83D51371127A7A809>
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. (2001). *Supervision for Today's Schools*. Wiley.
- Özdemir, M. (2013). Şili Eğitim sistemi. İçinde A. Balcı (Ed.) *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*, (ss. 555-569). Pegem.
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123-141.
- Perry, C. (2013). *Approaches to school inspection*. <https://core.ac.uk/download/pdf/74382544.pdf>
- Pulliam, J. D., & Van Patten, J. (1995). *History of education in America*. Merrill.
- Ravitch, D. (Ed.). (2005). *Debating the Future of American Education: Do We Meet National Standards and Assessments?* Washington, D.C. : The Institution.

- Sackney, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 Years. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 167-182). Berlin: Springer.
- Santiago, P., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172647-en>
- Schiefelbein, E., & Schiefelbein, P. (2000). Three decentralization strategies in two decades: Chile 1981-2000. *Journal of Educational Administration*.
- SCOE. (2021). A comparison of Mexico and US educational systems. <https://www.scoe.org/files/differences-ppt-english.pdf>
- Shields, C. M., & Seltzer, P. A. (1997). Complexities and paradoxes of community: Toward a more useful conceptualization of community. *Educational Administration Quarterly*, 33(4), 413-439. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033004002>
- Spellings, M. (2005). *Education in the United States: A Brief Overview*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/index.html>
- Stephens, D. (1983). President carter, the congress, and nea: creating the department of education. *Political Science Quarterly*, 98(4), 641-663.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques*. Corwin Press.
- Taut, S., & Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-30.
- Taut, S., Santelices, M. V., & Stecher, B. (2012). Validation of a national teacher assessment and improvement system. *Educational Assessment*, 17(4), 163-199.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- U.S. (2021). U. S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/fund/grants-college.html?src=pn>
- USDE, (2021). United States Department of Education. <https://www.ed.gov/essa?src=ft>
- Viviano, T. (2012). *Charlotte Danielson or national board certification: A comparison and contrasting of two major national frameworks for teaching*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle Bucks Institute of Technology.
- WENR, (2021a). World Education News Reviews. <https://wenr.wes.org/2013/12/introduction-to-the-higher-education-system-of-chile>
- WENR, (2021b) World Education News Reviews. <https://wenr.wes.org/2019/05/education-in-mexico-2>
- Wiles, J., & Bondi, J. (1991). *Supervision: A guide to practice*. Mcmillian Publishing Company.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi uygulama araçları ve kavramlar*. (Çev.Ed. A.Balcı & Ç. Apaydın). Pegem Akademi.



## BÖLÜM 10

### Batı Avrupa ve İskandinav Ülkeleri Denetim Sistemi ve Modelleri

*Dr. Feyza Gün*

ORCID: 0000-0001-8395-2020

#### B ö l ü m Ö z e t i

Denetim, tüm sistemlerde bir alt sistem olarak karşımıza çıkmakla birlikte, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşılması için örgütlerin uyguladıkları bir yönetim süreci olarak ifade edilmektedir. Denetim alt sistemi eğitim sisteminin etkililiğinin belirlenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Kitabın bu bölümünde Batı Avrupa ülkelerinden Almanya, İngiltere, Hollanda, İsviçre, İrlanda ve Polonya; İskandinav ülkelerinden ise Estonya, Finlandiya, İsveç'in eğitim denetimi sistemlerine değinilmiştir. Söz konusu ülkelerin eğitim denetimi sistemleri incelendiğinde bazı ülkelerin eğitiminin denetlenmesinde okul müdürleri ve okul yönetim kurullarının ön planda olduğu, öz değerlendirimin önem kazandığı, yerel yönetimlerin güçlü bir otonomiye sahip olduğu, bazı ülkelerde ise hükümet birimleri tarafından ulusal denetimlerin yapıldığı görülmüştür.

*Anahtar kelimeler: Eğitim denetimi sistemi, Batı Avrupa ülkeleri, İskandinav ülkeleri*

## Giriş

Eğitimin işleyişini belirlemek, önceden belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek isteyen ülkeler, farklı denetim sistemlerine sahip olabilmektedir. Bazı ülkelerde eğitimin denetimi merkezi bir yönetim anlayışı ile sürdürülmekte iken bazı ülkelerde ise eğitimin denetlenmesinde yetki ve sorumluluk yerel yönetimlere verilebilmektedir. Ayrıca son yıllarda pek çok ülkede okulların yaptıkları öz değerlendirilmelerle de sıklıkla karşılaşıldığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik girişimler, eğitimde denetim anlayışını teftişten öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek olmaya doğru yönlendirmektedir. Ülkelerin sahip olduğu siyasi, ekonomik ve kültürel koşullar da eğitim denetimi sistemlerinin şekillenmesine neden olan bir diğer etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerdeki bu farklı denetim uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak, eğitim yöneticileri ve politika yapımcılarının yanı sıra eğitim araştırmacılarına da kendi ülkelerindeki uygulamalara daha farklı bir çerçeveden bakabilme imkânı sağlayacaktır. Bu bağlamda kitabın bu bölümünde batı Avrupa ve İskandinav ülkelerinin denetim sistemlerinin incelenmesinin Türk eğitim sistemine örnek sunması açısından önemli olduğu değerlendirilmiştir. Özellikle PISA ya da TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarılı olan Batı Avrupa ülkelerinden Almanya, İngiltere, Hollanda, İsviçre, İrlanda ve Polonya; İskandinav ülkelerinden ise Estonya, Finlandiya, İsveç'in denetim sistemlerinin nasıl olduğunun tespit edilmesi ülkemizdeki denetim sistemine ışık tutması açısından farklı bakış açıları sunabilir. Böylece başarılı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerinin değişim ve dönüşümleri incelenerek, ülkemizdeki eğitim politikalarının belirlenmesine yardımcı olabilecek bir görüş kazanılabilecek, eğitimsel problemlere çözüm yolları ararken, geniş bir perspektif içerisinde hareket edebilmeye imkân sağlanabilecektir.

## Almanya'da Eğitim Denetimi

Almanya'da bütün okul sistemi, anayasanın (*Grundgesetz*) 7. maddesine göre devletin denetimi altındadır (Aytaç, 1999, s.19). Almanya'da eğitim sisteminin denetimi incelendiğinde, denetimle ilgili özel bir denetim kurumundan ya da herhangi bir teftiş kurulundan bahsetmek mümkün olmamakla birlikte, herhangi bir kontrol mekanizmasının olmadığı da söylenemez. 16 eyaletten (*Länder*) oluşan Almanya'da eğitim sisteminin bütün sorumlulukları, 1991 yılında yapılan yasal düzenlemeler sonucunda, tamamen eyalet düzeyindeki yerel otoritelerin kontrolüne bırakılmıştır. Her eyaletin kendine özgü farklı bir sistemi olduğu gibi, 16 eyaletin her birinde ayrı eğitim bakanlığı kurulmuştur. Her bir eyaletin bakanlıkları, o eyaletteki eğitim sisteminin yapı ve işleyişinden, yapılan reformlardan sorumlu tutulmuştur. Eyaletler kendi içlerinde bağımsız olmakla birlikte, Eğitim ve Kültür

İşleri Bakanlıklarının gözetiminde, 1945 yılından itibaren yapılan Standartlar Konferansı aracılığıyla belirli standartlar belirleyip buna göre hareket ederler ve pek çok farklı konuda işbirliği yaparlar (EURYDICE, 2007/8). Bu konferanslarda öğretim programının oluşturulması, farklı mezuniyet seviyelerinin kriterlerinin belirlenmesi, öğretmen yetiştirme çerçevesi ve atama kriterlerinin belirlenmesi gibi konularda kararlar alırlar. Her bir eyalette denetim yapan birimlerin bazı ortak özellikleri şöyle sıralanabilir (Süngü, 2002):

- Okullarda eğitimle ilgili olmadığı belirlenen faaliyetlerin kanuna uygun olup olmadığını denetlemek,
- Okuldaki eğitim faaliyetlerini denetlemek, okul yöneticileri ve öğretmenlere gerekli tavsiyelerde bulunmak,
- Okuldaki görevli diğer personelleri denetlemek,
- Öğretim programının uygulanmasını, önceden belirlenmiş olan kuralların ve standartların izlenip izlenmediğini, eğitim ve öğretimde uygun tekniklerin kullanılıp kullanılmadığını takip etmek, bir sorun varsa bunu gidermek
- Eğitim ve öğretimin sürdürülmesinden sorumlu olan herkesin işini daha motive bir şekilde yapabilmesi için onlara destek vermek
- Okulun yıllık istatistiklerini analiz etmek
- Okul projelerinin geliştirilmesine yardımcı olmak
- Bölgelerinde görev yapan öğretmenlerden hangilerinin hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğunu belirlemek
- Yerel okullar için politika geliştirilmesine katkıda bulunmak

Almanya'daki geleneksel okul kalitesi değerlendirme sistemi, hem devlet okullarını hem de özel okulları (genel eğitim ve meslek okulları) denetleyen okul denetim makamlarından oluşur. Alt okul denetim yetkililerine (*Schulämter*, İngiliz yerel eğitim yetkililerinin düzeyine benzer) kalite denetimi düzenlemelerini denetleme yetkisi verilir. Bu denetim düzenlemeleri, öğretmenlik mesleği ve okul yönetiminin üç alanını kapsamaktadır (Huber ve Gördel, 2006):

(1) Öğretim ve eğitim çalışmalarının **akademik denetimi** (*Fachaufsicht*): Yerel yönetim yetkililerince yürütülen bu denetim, okullarda yapılan çalışmaların ve öğretim sürecinin incelenmesini içerir. Okullara ziyarette bulunan yetkililer dersleri izler, öğretim programının takip edilip edilmediğini, öğretimin uygun yöntem ve tekniklerle yapılıp yapılmadığını inceler ve aksaklık gördüğü noktalarda gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlar. Bu denetleme türünde denetleyici makamların öğretmenin pedagojik sorumluluğuna müdahale etmesine izin verilmez.

(2) Kamu sektörü okullarındaki **personelin denetimi** (*Dienstaufsicht*): Bu denetim türünde özellikle çalışanların özlük işlerini etkileyen disiplin kanunu ile denetimler yapılmaktadır.

(3) **Yasal denetim** (*Rechtsaufsicht*): Eyalette gerçekleştirilen tüm okul dışı faaliyetlerin yerel yönetim yetkilileri tarafından kanuna ve hukuka uygunluğunun denetlenmesidir. Bu kapsamda okul binalarının inşası ve bakımı, okullarda kullanılan kitapların ve ders materyallerinin incelenmesi ve temin edilmesi gibi konular denetlenir.

Almanya'da okulların yönetim organı iki düzeyde örgütlenmiştir: Eyalet (*Länder*) Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve yerel bölge okul denetleme kurulları (*Schulaufsichtsamts*). Yerel okul denetimi kendi içinde, bir üst ve bir alt düzeye bölünmüştür. Üst okul denetleme kurulu, eyaletlerin alt bölümleri olan hükümet bölgelerinden (*Regierungsbezirke*) sorumludur. Alt denetim kurulları ise hükümet bölgelerinin alt bölümleri olup, ilçelerde (*Kreise*) - ya ülke bölgeleri (*Landkreise*) ya da kendi başlarına bir ilçe oluşturan şehirler olan kentsel şehirler (*kreisfreie Städte*) - bulunmaktadır. Genellikle ilköğretim ve ortaokul kademeleri ile özel eğitim okulları yerel yönetimlerin denetimindeyken, yüksekokullar ve mesleki eğitim ve uygulama okulları da dahil olmak üzere diğer tüm okul türleri Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanlığı ayrıca okullarla ilgili genel eylem planının oluşturulması, sınavların nasıl yürütüleceği, öğretim programlarının hazırlanması, öğretmenlerin atanması gibi işlerden sorumludur (Miera, 2008).

Almanya'nın eğitim denetimi sistemi genel olarak değerlendirildiğinde merkeze bağlı bir yönetim sisteminin olmadığını, 16 eyaletten oluşan Almanya'da her bir eyaletin eğitim bakanlıklarının birbirinden bağımsız olduğu gibi eğitim denetimi sistemlerinin de buna bağlı olarak farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Eğitimin denetlenmesi eyaletlerin sorumluluğunda olduğu için ülke genelinde denetim yapacak ekstra bir kurum bulunmamaktadır. Merkezi uygulamalar olmakla birlikte Alman eğitim sisteminde yerelliğin ön planda olduğu görülmektedir. Denetim uygulamaları ise daha yoğun olarak okul denetimini kapsamaktadır. Denetimde en üst yetkili kurumlar ise Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanlıkları'dır.

### İngiltere'de Eğitim Denetimi

Eğitim denetimi konusunda köklü bir geçmişi olan İngiltere'de, okulların eğitim kalitesinin raporlanması amacıyla bir müfettişin atanması ilk defa 1839 yılında gerçekleştirilmiştir (Wilcox, 2000, s.15). Hem merkeziyetçi hem de yerel düzeyde bir eğitim yönetimi anlayışına sahip olan İngiltere'de 1992 Eğitim (Okullar) Yasası uyarınca, okul denetimlerinin genel sorumluluğu Majestelerinin Müfettişleri'ne

(*Her Majesty's Inspectors-HMI*) aittir. Majestelerinin Müfettişleri Kurulu'nun başkanının ataması (Her Majesty's Chief Inspectorate-HMCI) parlamento tarafından Majestelerinin emriyle yapılmaktadır (Education School Act, 1992). Başkan, HMI ve diğer müfettişler tarafından yapılan denetimler sonucunda oluşturulan bir yıllık akademik sürece dayalı raporları derleyerek, İngiltere'nin mevcut eğitim kalitesi ve standartları hakkında parlamentoya yıllık rapor verir. Majestelerinin Müfettişlerinin yürüttüğü denetimlerin, velilerin ve yerel halkın okul yönetimine katılımını sağlamak, okulların geliştirilmesi için hazırlanacak olan planlamalara katkıda bulunmak, hükümete mevcut eğitimin durumu ile ilgili bilgilendirme yapmak olmak üzere üç temel amacı vardır (EURYDICE, 2004).

Majestelerinin Müfettişlerinin İngiltere'de OFSTED (*Office for Standarts in Education-Eğitimde Standartlar Ofisi*) olarak adlandırılan bir ofisi bulunmaktadır. OFSTED'in bütçesi merkezi yönetim tarafından karşılanıyor olsa da tamamen özerk bir yapısı vardır. Genel merkezi Londra'da olan OFSTED'in ülkenin farklı bölgelerinde bulunan 12 bölgesel ofisi mevcuttur (Yirci, 2010). OFSTED biri profesyonel kol ve diğeri idari koldan oluşmak üzere iki bölümden oluşan bir yapıya sahiptir. Profesyonel bölüm, eğitim sisteminin kalite güvencesinden ve teftiş bulgularının yorumlanmasından ve raporlanmasından sorumlu olan yaklaşık 220 Majesteleri'nin Müfettişinden oluşmaktadır. İdari kol, düzenleyici ve finansal işlevler yelpazesini geliştirmekten sorumludur (EURYDICE ve CEDEFOP, 1995). OFSTED'in görevleri arasında müfettişleri eğitmek, müfettişlerin sicilini tutmak, denetimin nasıl yapılacağına dair standartları belirlemek, müfettişlerin nasıl rapor tutacaklarına dair yol göstermek, denetim sistemini gözlem altında tutmak ve eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için teftişlerin nasıl yapıldığını izlemek bulunmaktadır. OFSTED yükseköğrenim dışında, her yaşta öğrenciye sağlanan eğitim hizmetlerinin denetlenmesinden ve düzenlenmesinden, yetişkin eğitimi ve öğretmen eğitimi hizmetlerinin takip edilmesinden, sosyal bakım hizmetlerinin organize edilmesinden, eğitimde kalitenin geliştirilmesi amacıyla bulgulara dayalı raporların hazırlanmasından ve bu raporların politika yapıcılara sunulmasından sorumludur (OFSTED, 2021).

1992 Eğitim (Okullar) Yasasında okul müfettişleri için üç kategori oluşturmuştur (EURYDICE ve CEDEFOP, 1995):

(1) Eğitim Müfettişleri (*Registered Inspectors*): Bu müfettişler Majestelerinin Baş Müfettişi (HMCI) adına okul teftişleri yapmak üzere sözleşmeli ve eğitimli ekip liderleridir.

(2) Branş /Alan Uzmanı Müfettişler (*Professional Team Members*): Bu müfettişler finans, yönetim veya öğretim programı gibi okulla ilgili belirli bir alanda uzmanlığa sahip kişilerdir.

## Bölüm Kaynakçası

- Asia Society. (2013). *Teacher quality: The 2013 international summit on the teaching profession*. Erişim adresi: <https://asiasociety.org/files/teachingsummit2013.pdf>
- Aytaç, K. (1999). *Federal Almanya Cumhuriyeti'nde okul sistemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Çetin, R. B., & Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, 4(1), 45-77.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 23-48.
- Department of Education (2021a). *Inspectorate*. Erişim adresi: <https://www.gov.ie/en/organisation-information/818fa1-inspectorate/>
- Department of Education (2021b). *School self-evaluation*. Erişim adresi: <https://www.gov.ie/en/service/3f07cf-school-self-evaluation/>
- EDK. (2021). *The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education*. Erişim adresi: <https://www.edk.ch/en/the-edk>
- Education School Act (1992). *Education (Schools) Act 1992*. Erişim adresi: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/38>
- Ensari, H., & Gündüz, Y. (2009). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde teftiş uygulamaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 103-117.
- EURYDICE & CEDEFOP. (1995). European Centre for the Development of Vocational Training, & Commission of the European Communities. *Structures of the education and initial training systems in the European Union*. European Communities.
- EURYDICE. (2000/2001). *Approaches to the evaluation of Schools which provide compulsory education - The situation in Poland*. Publications Office of the European Union.
- EURYDICE. (2000/2001). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe - Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory education (The Netherlands)*. Publications Office of the European Union.
- EURYDICE. (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Publications Office of the European Union.
- EURYDICE. (2021a). *Administration and governance at local and/or institutional level*. Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-local-andor-institutional-level-115\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-local-andor-institutional-level-115_en)
- EURYDICE. (2021b). *Quality Assurance*. Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-31\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-31_en)

- EURYDICE. (2021c). *Heads of the regional education authorities: Pedagogical supervision*. Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-56\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-56_en)
- FINEEC. (2013). *Act on the Finnish Education Evaluation Centre*. Erişim adresi: <https://karvi.fi/app/uploads/2016/05/3-Act-on-FINEEC.pdf>
- FINEEC. (2021). *Finnish education evaluation centre*. Erişim adresi: <https://karvi.fi/en/fineec/>
- Gönülaçar, Ş. (2010). Kamuda iç denetçiler ile müfettişler arasındaki görev örtüşmesi sorununa bir çözüm önerisi: İngiltere eğitim sisteminde iç denetim ve teftişin rol ve sorumlulukları. *Mali Hukuk Dergisi*, 148(1), 1-12.
- Huber, S. G., & Gördel, B. (2006). Quality assurance in the German school system. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 196-209.
- Kasapçopor, A. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Mazurkiewicz, G., Walczak, B., & Jewdokimow, M. (2014). *Implementation of a new school supervision system in Poland*. OECD Education Working Paper No. 111
- Miera, F. (2008). *Country report on education: Germany*. EDUMIGROM Background Papers.
- NAWA (2020). *Education system in Poland*. Department for Recognition of Education and Authentication of Documents – Enic-Naric Polska. Erişim adresi: [https://nawa.gov.pl/images/users/623/Education\\_System\\_Poland\\_NAWA---2020-08-14\\_3.pdf](https://nawa.gov.pl/images/users/623/Education_System_Poland_NAWA---2020-08-14_3.pdf)
- OECD. (2020). *Education policy outlook Finland*. OECD Publishing.
- OFSTED (2021). Erişim adresi: [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)
- Republic of Estonia Ministry of Education and Research. (2021). *The inspectorate of education of Estonia*. Erişim adresi: <http://www.hm.ee/>
- Rönnerberg, L. (2014). School inspection in Sweden: historical evolution, resurrection and gradual change. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (186), 35-45.
- SICI (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education). (2017). *The inspection of education of Estonia*. Erişim adresi: [https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/b0baadf9-fdb2-4c38-81ab-9cfe21b95d85/The-Inspection-of-Education-of-Estonia-\(2017\).pdf;jpg;.aspx](https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/b0baadf9-fdb2-4c38-81ab-9cfe21b95d85/The-Inspection-of-Education-of-Estonia-(2017).pdf;jpg;.aspx)
- SICI (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education). (2018a). *The inspectorate of education of Ireland in European inspectorates profiles*. Erişim adresi: <https://www.sici-inspectorates.eu/members/inspection-profiles>

SICI (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education). (2018b). *Country profile Sweden*. Erişim adresi: [https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/d2b58291-1523-4697-b342-fd04f1eb19db/Country-Profile-Sweden\\_2018.pdf;jpg;.aspx](https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/d2b58291-1523-4697-b342-fd04f1eb19db/Country-Profile-Sweden_2018.pdf;jpg;.aspx)

SICI (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education). (2018c). *Country profile Finland*. Erişim adresi: [https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/227dab9c-db27-4ac0-844f-64e005ad74c9/Country-profile-Finland\\_2018.pdf;jpg;.aspx](https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/227dab9c-db27-4ac0-844f-64e005ad74c9/Country-profile-Finland_2018.pdf;jpg;.aspx)

Skolinspektionen (2021a). *About us*. Erişim adresi: <https://www.skolinspektionen.se/om-oss/>

Skolinspektionen (2021b). *Forms of inspection*. Erişim adresi: <https://www.skolinspektionen.se/inspektion/inspektionsformer/>

Skolinspektionen. (2015). *The Swedish Schools Inspectorate*. Erişim adresi: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/other-languages/the-swedish-schools-inspectorate.pdf>

Süngü, H. (2002). *Bazı Avrupa Birliği ülkeleri eğitim denetimi sistemlerinin Türkiye'deki okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective: the English experience*. Working Document. International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris.

Yirci, R. (2010). Avrupa Birliği üyesi bazı ülkelerde eğitim denetimi sistemlerinin analizi ve Türkiye için öneriler, II. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 23-25.

## Kısaltmalar

EDK - Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (İsviçre Kanton Eğitim Bakanları Konferansı)

FINEEC - The Finnish Education Evaluation Centre (Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi)

HMCI - Her Majesty's Chief Inspectorate (Majestelerinin Baş Müfettişi)

HMI - Her Majesty's Inspectors (Majestelerinin Müfettişleri)

LEA - Local Education Authority (Yerel Eğitim Yetkilileri)

OFSTED - Office for Standards in Education (Eğitimde Standartlar Ofisi)

REA - The Head of the Regional Education Authorities (Bölgesel Eğitim Yetkilileri Başkanı)

SSE - School self-evaluation (öz-değerlendirme)



# BÖLÜM 11

## Uzak Doğu Eğitim Denetim Sistemleri ve Modelleri

*Dr. Tuğba Turabik*

ORCID: 0000-0001-9151-9630

### B ö l ü m Ö z e t i

Eğitim denetimi, okullardaki eğitimsel süreçlerin yasal düzenlemelere uygunluğunun ve etkililiğinin belirlenmesini ve gerekli alanlarda okullara destek verilmesini sağlayan bir süreçtir. Bu bölümde, öğrenci performansı bakımından uluslararası arenada kendini ispatlamış Uzak Doğu ülkelerinden Japonya, Güney Kore, Çin, Hong Kong, Tayvan, Makao ve Singapur'un eğitim denetimi sistemleri ele alınmıştır. Söz konusu ülkelerin denetim sistemleri incelendiğinde; öz değerlendirme, dışsal değerlendirme, değerlendirme sonuçlarının kamuoyu ile paylaşılması, değerlendirme sonuçlarına dayalı gelişim planlarının hazırlanması, paydaşların değerlendirmeye katılımı ve yerel yönetimler ile okullara denetim ve değerlendirme konusunda tanınan özerklikler dikkati çekmektedir. İncelemeden elde edilen bulgular ışığında Türkiye için de birtakım önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar kelimeler: Uzak Doğu ülkeleri, eğitim denetimi sistemleri, dışsal değerlendirme, öz değerlendirme*

## Giriş

Eğitim-öğretim sürecinde amaçlara ne düzeyde ulaşıldığının, kaynakların verimli kullanılıp kullanılmadığının ve sürecin yasal prosedürlere uygun olup olmadığının belirlenmesi için eğitim denetimine ihtiyaç duyulmaktadır. Denetim, bir değerlendirme ve hesap verebilirlik mekanizması olarak da düşünülebilir. Nitelikli insan gücü yetiştirme amacının yanında, çeşitli dışsallıklarıyla da kalkınmada anahtar rolü olan eğitim sistemlerinin denetlenmesi, kendine özgü genel ve uzak eğitim amaçlarına etkili bir şekilde ulaşabilmesinde ve eğitim alanındaki uluslararası rekabette kendine önemli bir yer edinebilmesinde her ülke açısından oldukça önem taşımaktadır. Ülkelerin eğitim denetimi uygulamaları, siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsal yapıları, sahip oldukları olanaklar ve içinde buldukları koşullara göre çeşitlilik göstermektedir. Ülkelerin farklı eğitim denetimi uygulamalarının bilinmesi, eğitim yöneticilerine, politikacılarına ve araştırmacılarına, kendi ülkelerindeki uygulamalara analitik bir çerçeveden bakma olanağı tanıyabilir. Bu bağlamda özellikle, PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında başarıları ile dikkat çeken ülkelerin uygulamalarının incelenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle bu bölümde, uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında yüksek performans gösteren Uzak Doğu ülkelerinden Japonya, Güney Kore, Çin, Hong Kong, Tayvan, Makao ve Singapur'a ait eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bilgilere ve bu bilgiler ışığında Türkiye için bazı önerilere yer verilmiştir.

## Japonya Eğitim Denetim Sistemi

Japonya, 126 milyon 226 bin 568 kişilik nüfusa (Statistics of Japan, 2020) sahip, idari olarak 47 eyalete ayrılmış bir ada ülkesidir. İkinci Dünya Savaşı'ndan önce eğitim yönetimine ilişkin tüm yetkiler Eğitim Bakanlığı'nda "Ministry of Education" toplanmış ve buna bağlı olarak eğitim yönetimi merkezîyetçi bir yapıdayken, savaş sonrasında yapılan eğitimin demokratikleşmesi odaklı düzenlemelerle, Japonya'da eğitim yönetimi âdem-i merkezîyetçi bir yapıya kavuşmuştur (Saito, 2004). Bu düzenlemelerin sonucu olarak günümüzde eğitim yönetiminden ulusal düzeyde, Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı "*Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology/MEXT*"; yerel düzeyde ise eyalet ve belediyelerde yer alan eğitim kurulları "*board of education*" sorumludur (Koyama, 2008). Eğitim kurulları, siyasi tarafsızlık ile istikrar ve süreklilik ilkeleri üzerine temellendirilmiştir (Makise, 2017). Eğitim kurullarının, okulların kurulması, yönetimi, kapatılması; öğretmen ve diğer eğitim personellerinin atama, görevden alma işlemleri ile diğer personel işleri; okulların organizasyonu, müfredat, öğrenme rehberliği, öğrenci rehberliği ve mesleki rehberlik; ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri ile ilgili konular; öğrencilerin okul kaydı, okuldan ayrılma ve okul değişikliği işlemleri; okul binaları, diğer tesisler ve eğitim araç gereçlerinin bakımı

gibi önemli konuların da yer aldığı birçok görevi bulunmaktadır (Koyama, 2008; Makise, 2017; Tokyo Metropolitan Board of Education, 2021). Eyaletlerde ve belediyelerde yapılan eğitim kurullarının, eğitim ile ilgili önemli konularda karar sahibi olması, Japonya'da eğitim yönetimine âdem-i merkezîyetçi bir nitelik kazandırmaktadır. Eğitim kurullarının yukarıda söz edilen görevlerinin yanında, bünyesinde görevli danışmanlar ile okul değerlendirmelerinde de önemli rolleri vardır.

Japonya'da okulların hesap verebilirliğinin sağlanmasında, okulların gelişimini izlemek için Ulusal Akademik Yeterlik Değerlendirme "*The National Assessment of Academic Ability*" adındaki, Japonca, fen bilimleri ve matematik derslerini kapsayan ve 6 ve 9. Sınıf öğrencilerine uygulanan birtakım sınavlar kullanılmaktadır. Zayıf olan okulları ya da sorunlu politikalara sahip bölgeleri belirlemek amacıyla ortalama puanlar okullarla ve eyaletlerle paylaşılmaktadır (NCEE, 2021a).

Okullar, kendi talepleri olması durumunda eyaletler ve belediyeler bünyesindeki eğitim kurullarında görevli, okulları ulusal bir çerçeveye dayalı olarak değerlendiren, müfredat ve öğretim konularında dışsal bir rehberlik sağlaması beklenen danışmanlar tarafından denetlenir. Eğitim kurullarında görevli bu danışmanlar genellikle eski öğretmenler ya da yöneticilerdir. Okullar ayrıca her yıl öz değerlendirme yapmakla ve sonuçlarını kamuoyuna duyurmakla (MEXT, 2016) yükümlüdür (NCEE, 2021a). Okul öz değerlendirme uygulaması, 2002 yılında veliler ve yerel toplum için güvenilir ve hesap verebilirliğin mümkün olduğu açık okullar kurma politikasının hayata geçirilmesinden itibaren geçerli olmuştur (MEXT, 2002).

Japon Hükümeti, düşük performanslı okulların gelişmesine yardım edilmesinde, yüksek performanslı öğretmenlere ve yöneticilere güvenmektedir. Ülke, yüksek performanslı öğretmen ve yöneticilerin eyalet okulları arasında sirkülasyonunu sağlayan bir uygulama geliştirmiştir. Bu uygulama ile hem düşük performanslı okulların yüksek performanslı çalışanlardan eşit şekilde yararlanmasına hem de düşük performanslı okulların çalışanlarının yüksek performanslı okullarda işlerin nasıl yürüdüğüne ilişkin fikir sahibi olmalarına olanak tanımaktadır. Düşük performanslı okullarda görev yapması istenen öğretmen ve yöneticilere oldukça yüksek miktarlarda sübvansiyonlar verilmekte, mentorluk ve mesleki gelişim imkânı sağlanmaktadır. Dönemsel öğretmen rotasyonlarının koşulları eyaletlere göre farklılaşmaktadır. Örneğin Tokyo'da, öğretmenlerin her üç veya altı yılda bir yer değiştirmesi ve ilk dört transferinin eyaletteki 12 coğrafi bölgenin en az üçünü kapsamaması gerekmektedir (NCEE, 2021a).

Öğretmenlerin değerlendirilmesi yasalarla zorunlu hale getirilmiştir ve okul öz değerlendirme sürecinin bir parçasıdır. Öğretmenler kendilerine bir yıllık hedefler belirlemekte ve yılın sonunda kendi gelişimlerini okul müdürlerinin rehberliğinde

değerlendirmektedir. Öz değerlendirme kapsamında, eğitimsel faaliyetlere (derslerin niteliği), çıktılarına (öğrenci performansı, öğrenci-veli-çalışan memnuniyeti) ve yasal düzenlemelere uygunluğa ilişkin değerlendirmelerde bulunulur (OECD, 2011; akt. OECD, 2013). Bunun yanında okul müdürleri ve yardımcıları öğretmenleri yılda iki kez gözlemler ve elde ettikleri bulgular üzerinden öğretmenlere dönüt verirler. Gözlemlerde, öğretmenlere mesleki öğrenim için alanlar önerilerek öğretim uygulamalarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır (NCEE, 2021a).

Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, değerlendirme sürecinde okullara destek olunması bakımından 2006 yılında "Okul Değerlendirme Kılavuzu" hazırlamış, 2016 yılında ise bu kılavuzu güncellemiştir. 2016 yılında yeniden düzenlenen ve Japonya'da okulların ve eğitim personelinin değerlendirilmesi hakkında ayrıntılı bilgiler içeren bu kılavuza göre okulların değerlendirilmesi üç adımdan oluşmaktadır. Bunlar öz değerlendirme, okul paydaşları değerlendirmesi ve üçüncü taraf değerlendirmesidir (dışsal değerlendirme de denilebilir) (MEXT, 2016). Öz değerlendirme ve okul paydaşları değerlendirmesi zorunluken üçüncü taraf değerlendirmesi, ISCED 3 düzeyindeki meslek öncesi okullar hariç olmak kaydıyla (MEXT, 2016; OECD, 2013) isteğe bağlıdır. Öz değerlendirme, öğretmenlerden, öğrencilerden ve velilerden anketlerle bilgi toplanarak yapılmaktadır. Anketler ise bakanlık ve yerel otoritelerin sağladığı kılavuzlar ışığında okul müdürü ve yönetimde görevli personel tarafından hazırlanmaktadır. Genellikle öz değerlendirmenin sonuçlanmasından itibaren yapılan okul paydaş değerlendirmesi derslerin, eğitimsel faaliyetlerin ve müfredat dışı faaliyetlerin gözlemlenmesi ile gerçekleştirilir. Öğrenme rehberliği yapabilecek ve okul yönetiminde uzman kişiler (genellikle tecrübeli öğretmenler ve yöneticiler) tarafından gerçekleştirilen isteğe bağlı üçüncü taraf değerlendirmesi süreci, genellikle okul faaliyetlerinin gözlemlenmesini, okul müdürü ile eğitimsel hedeflerin ve bu hedeflerin başarıma durumlarının tartışılmasını, öğretmenlerle görüşmeler yapılmasını ve bir rapor hazırlanmasını içermektedir (MEXT, 2016; Parvanova, 2013).

### **Güney Kore Eğitim Denetim Sistemi**

Güney Kore ya da diğer adıyla Kore Cumhuriyeti, Doğu Asya'da, 2020 yılı verilerine göre 51 milyon 781 bin nüfusa sahip (OECD, 2021) bir ülkedir. Ülkede eğitim yönetiminden ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı "*Ministry of Education*", yerel düzeyde ise 17 Büyükşehir/İl Eğitim Ofisi "*Metropolitan/Provincial Educational Offices – MPOEs*" sorumludur. Eğitim yönetimi adem-i merkeziyetçi yapıdadır. Güney Kore'de okul denetim aracı olarak okul değerlendirme sistemi kullanılmaktadır. Okul değerlendirmesinin uygulanmasından önce okulun eğitim kalitesi, denetim ve teftişi içeren mekanizmalar aracılığıyla izlenmiştir. Ancak bu mekanizmalar, sınıf etkinlikleriyle sınırlı olması nedeniyle genel okul işleyişini incelemekte

## Bölüm Kaynakçası

- Carrol, J. M. (2007). *A concise history of Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheng, S. H. (2018). Evaluation of elementary and junior high schools in Taiwan: Practices and Challenges. *Japanese Journal of Evaluation Studies*, 18(2), 25-33.
- DSEDJ. (2019a). *Organizational units under the DSEDJ*. Promoting Chinese culture, cultivating innovative talents: Annual Report of Education and Youth Affairs Bureau. Erişim adresi: [https://mirror1.dsej.gov.mo/dsej/magazine/dsej\\_book/2019/06e.pdf](https://mirror1.dsej.gov.mo/dsej/magazine/dsej_book/2019/06e.pdf)
- DSEDJ. (2019b). *Promoting more schools to participate in the School Self Evaluation Pilot Project*. Promoting Chinese culture, cultivating innovative talents: Annual Report of Education and Youth Affairs Bureau. Erişim adresi: [https://mirror1.dsej.gov.mo/dsej/magazine/dsej\\_book/2019/17e.pdf](https://mirror1.dsej.gov.mo/dsej/magazine/dsej_book/2019/17e.pdf)
- DSEDJ. (2021). Education and Youth Affairs Bureau organization chart. Erişim adresi: [https://www.gov.mo/en/wp-content/uploads/sites/2/2017/11/GovOrgChart\\_en-12.svg](https://www.gov.mo/en/wp-content/uploads/sites/2/2017/11/GovOrgChart_en-12.svg)
- Education Bureau. (2021a). Quality assurance for schools. Erişim adresi: <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/about-sch-quality-assurance/index.html>
- Education Bureau. (2021b). Quality assurance for schools. Erişim adresi: <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sse/sse.html#framework>
- Education Bureau.(2016a). Tools and data for school self evaluation (For secondary, primary and special schools). Erişim adresi: [https://www.edb.gov.hk/en/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/SSE\\_Tools\\_2016\\_Eng.pdf](https://www.edb.gov.hk/en/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/SSE_Tools_2016_Eng.pdf)
- Education Bureau.(2016b).Performans indicators for Hong Kong schools (For secondary, primary and special schools). Erişim adresi: [https://www.edb.gov.hk/en/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/PI-2016\\_Eng.pdf](https://www.edb.gov.hk/en/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/PI-2016_Eng.pdf)
- Enforcement Decree of the Elementary and Secondary Education Act "*İlk ve Ortaöğretim Kanunu Uygulama Karamamesi*". (2017). Erişim adresi: [https://elaw.klri.re.kr/eng\\_service/lawView.do?hseq=43974&lang=ENG](https://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawView.do?hseq=43974&lang=ENG)
- Government Information Bureau of the Macao SAR. (2020). *Geography and population*. Erişim adresi: <https://www.gcs.gov.mo/geography/en?2>
- Greatbatch, D. & Tate, S. (2019). School improvement systems in high performing countries. Erişim adresi: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/905496/School\\_improvement\\_systems\\_in\\_high\\_performing\\_countries.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/905496/School_improvement_systems_in_high_performing_countries.pdf)

- Heng, D. & Aljunied, S. M. K. (2011). *Singapore in global history*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hong Kong SAR Government. (2021). Hong Kong - the facts. Erişim adresi: <https://www.gov.hk/en/about/hk/facts.htm>
- Kim, K., Kim, G., Kim, S., Kim, J. Park, J. (2010). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes: Country background report for Korea*. Korean Educational Development Institute.
- Koyama, N. (2008). *Educational administration in Japan and the role of local governments*. Papers on the Local Governance System and its Implementation in Selected Fields in Japan No.9.
- Makise, S. (2017). Local educational administration system in Japan (The board of education system). National Institute of Educational Policy Research. Erişim adresi: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201703LEADSJ.pdf>
- MEXT (2002). Erişim adresi: [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201\\_2\\_032.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_032.html)
- MEXT (2016). "School Evaluation Guidelines [Revised in 2016]" [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afield-file/2019/01/30/1323515\\_021.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afield-file/2019/01/30/1323515_021.pdf)
- Ministry of Education. (2021). Education in Republic of China (Taiwan):2021-2022.
- Ministry of Foreign Affairs. (2021). About Taiwan. Erişim adresi: <https://www.taiwan.gov.tw/about.php>
- MOE. (2021). Erişim adresi: <http://www.moe.gov.cn/s78/A11/>
- Morrison, K. (2009). School inspection in small states and territories: an overview and case study of Macau. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(6), 751-767.
- NCEE. (2021a). *Top performing countries: Japan*. The National Center on Education and the Economy. Erişim adresi: <https://ncee.org/country/japan/#:~:text=At%20the%20prefectural%20level%2C%20there,level%20and%20operating%20upper%20secondary>
- NCEE. (2021b). *Top performing countries: Shanghai-China*. The National Center on Education and the Economy. Erişim adresi: <https://ncee.org/country/shanghai-china/>
- NCEE. (2021c). *Top performing countries: Taiwan*. Erişim adresi: <https://ncee.org/country/taiwan/>
- Ng, P.T. (2010). The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 275-292.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Series.

- OECD. (2016). *Education in China: A snapshot*. Erişim adresi: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf&ved=2ahUKEwiF79KmhKPzAhXL3KQKHAcTDXIQF-noECAQQAQ&sqi=2&usg=AOvVaw2RTHLXEWhyLyyKhsCmrSQ\\_](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf&ved=2ahUKEwiF79KmhKPzAhXL3KQKHAcTDXIQF-noECAQQAQ&sqi=2&usg=AOvVaw2RTHLXEWhyLyyKhsCmrSQ_)
- OECD. (2020a). OECD data: People's Republic of China. Erişim adresi: <https://data.oecd.org/china-people-s-republic-of.htm>
- OECD. (2020b). *Benchmarking the Performance of China's Education System, PISA*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/4ab33702-en>.
- OECD. (2021). Population (indicator). Doi:10.1787/d434f82b-en. Erişim adresi: <https://data.oecd.org/pop/population.htm>
- Organization Act of the Ministry of Education. (2012). Erişim adresi: <https://law.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0000001>
- Park, S. J. (2018). School evaluation in Korea: Continuities, changes and challenges. *Japanese Journal of Evaluation Studies*, 18(2), 11-23
- Parvanova, Y. (2013). School management and school evaluation: A comparative analysis of Bulgarian and Japanese experience. *Sofia University Journal for Educational Research*, 1(3), 3-43.
- Rothman, B. (2021). Inspection systems: How top-performing nations hold schools accountable. Erişim adresi: <https://ncee.org/quick-read/how-top-performing-nations-hold-schools-accountable/>
- Saito, Y. (2004). Chapter I: The modernization and development of education in Japan. In T. Murata, K. Iseji, H. Adachi & Y. Doguchi, (Eds.). *The history of Japan's educational develeopment*. Institute for International Cooperation (IFIC) and Japan International Cooperation Agency (JICA).
- Senior High School Education Act. (2021). Erişim adresi: <https://law.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060043#:~:text=According%20to%20this%20Act%2C%20senior,free%20pending%20on%20certain%20requirements.>
- Singapur-MOE. (2021a). School clusters. Erişim adresi: <https://www.moe.gov.sg/about-us/organisation-structure/sd/school-clusters>
- Singapur-MOE. (2021b). School division. Erişim adresi: <https://www.moe.gov.sg/about-us/orgnisation-structure/sd>
- Statistics of Japan. (2020). Erişim adresi: <https://www.e-stat.go.jp/en/stat-search/files?page=1&layout=data-list&toukei=00200521&tstat=000001136464&cycle=0&year=20200&month=24101210&tclass1=000001136465&tclass2=000001154388>

- Taipei City Government. (2015). Department of Education, Taipei City Government-Tasks & Duties. Erişim adresi: [https://english.doe.gov.taipei/News\\_Content.aspx?n=1AF8D4799C869656&sms=75252D2E3FF8E9E3&s=2E7AD8A5B524B0CF](https://english.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=1AF8D4799C869656&sms=75252D2E3FF8E9E3&s=2E7AD8A5B524B0CF)
- Tee, N. P. (2003). The Singapore school and the school excellence model. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 27–39. doi: 10.1023/A:102446530.
- The World Bank. (2021). Ülkelerin 2020 yılına ait nüfus verileri. Erişim adresi: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>
- Tokyo Metropolitan Board of Education. (2021). Erişim adresi: <https://www.kyouiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/general/structure.html>
- Tuoheti, G. (2014). Çin Halk Cumhuriyeti'nde yerel yönetimler. *Yerel Politikalar*, (6), 65-76.
- Vong, S. K. & Wong, M. (2009). Towards a formalised teacher induction system: the Macau experience. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 34-41.
- Zheng, H. (2019). *The role of the school inspection system in demonstrating and improving the quality of compulsory education: Exploring stakeholder perceptions in Shandong Province China*. (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Social Science and Law, School of Education, University of Bristol. Bristol.



## Editörlerin Öz Geçmişleri

Dr. Ali Erkan Barış

1981 yılında Nevşehir İli Ürgüp İlçesinde doğdu. İlkokulu Ürgüp'te, ortaokulu Nevşehir Anadolu Lisesinde, liseyi Işıklar Askeri Lisesinde, üniversiteyi Kara Harp Okulunda okudu. 2004 yılında mezun oldu.

TSK'da takım komutanlığı, bölük komutanlığı ve şube müdürlüğü görevlerinde bulundu. 2014 yılında yüzbaşı rütbesinde TSK'dan istifa edip, aynı yıl Nevşehir İl Özel İdaresine iç denetçi olarak atandı. Nevşehir İl Özel İdaresi İç Denetim Birimini kurdu. 2020 yılında naklen atama ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde iç denetçi olarak çalışmaya başladı.

Bütünleşik doktorasını Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında yaptı. Bu alanda ulusal ve uluslararası çalışmaları bulunmaktadır. Lisans düzeyde eğitime giriş, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, sınıf yönetimi, karşılaştırmalı eğitim ve eğitim hukuku derslerini verdi.

İngilizce (çok iyi seviyede) ve Fransızca (orta seviyede) bilmektedir. Satrançta ordu milli takımına girmiş olup, üniversitelerarası takım şampiyonluğu ve il birincilikleri bulunmaktadır. Ali Erkan BARIŞ evli olup, iki çocuk babasıdır.



Dr. Anıl Kadir Eranıl

Eranıl, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2010 yılında mezun oldu. 2014 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2017 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora eğitimine başladı ve 2021 yılında doktora eğitimini tamamladı. 2020 yılında uluslararası akademik bir yayın kurulu ile Eğitim Bilimleri alanında yayın yapan "*International Journal of Educational Studies and Policy (IJESP)*" dergisini kurdu.

2010-2013 yılları arasında Tokat ilinin Zile ilçesinde farklı okullarda öğretmen ve yönetici olarak, 2013-2017 yılları arasında Nevşehir ilinin Kozaklı ve Derinkuyu ilçelerinde öğretmen olarak, 2017-2018 yılında da Gülşehir ilçesinde okul müdürü olarak ve 2018-2020 yılları arasında Nevşehir Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi'nde görevler yapmıştır. Hâlen okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Kalkınma Bakanlığından geçmiş bir projesi ve çeşitli ülkelerde hakemli dergilerde yayımlanmış; bildirileri, kitap bölümleri, makaleleri ve editörlüğünü ve bölüm yazarlığını yaptığı iki kitabı bulunmaktadır. Türk eğitim sistemi, eğitim politikaları ve eğitim yönetimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.



## Yazarların Öz Geçmişleri

(Alfabetik Olarak Sıralanmıştır)

Dr. Barış Eriçok

Dr. Barış Eriçok lisans eğitimini 2003-2008 yılları arasında Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği programında, yüksek lisans eğitimini 2011-2014 yılları arasında Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında tamamlamıştır. Yüksek lisans tezi kapsamında okul yöneticilerinin duygusal zekâları ve yönetsel yeterlikleri üzerinde çalışmıştır. Doktora eğitimini ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında "Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Değerlendirilmesi" başlıklı teziyle tamamlamıştır. Yükseköğretim, uluslararasılaşma, uluslararası öğrenciler, yönetici yeterlikleri, liderlik, duygusal zekâ, çokkültürlü ve karşılaştırmalı eğitim gibi konularda akademik çalışmalar sürdürmüş ve çeşitli uluslararası projelerde yer almıştır. Halen Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ise Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Çeşitli ulusal ve uluslararası dergilerde editörlük, editör kurulu üyeliği ve yayın kurulu üyeliği bulunan Dr. Barış ERİÇOK her seviyede iş birliği yapmak isteyenler kişilerle barisericok@gmail.com adresi üzerinden iletişim kurmaktan mutluluk duyacaktır.



Dr. Behiye Dağdeviren Ertaş

Dr. Dağdeviren-Ertaş 1984 yılında Sivas'ta doğdu. Lisans eğitimini 2007 yılında Cumhuriyet Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde, yüksek lisans eğitimini 2013 yılında Cumhuriyet Üniversitesinde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında tamamladı. 2020 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi programından doktora derecesini aldı. 2007-2014 yılları arasında sınıf öğretmenliği yapmış olan yazar, 2014- 2021 yılları arasında Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğretim görevlisi olarak çalıştı. 2019-2020 yılları arasında Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu müdürlüğü görevini yürüttü. Yazar şu anda Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi de görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesi olan yazarın çalışma alanları, liderlik, öğrenen örgütler, karşılaştırmalı eğitim ve örgütsel davranıştır.



Dr. Berna Yüner

Yazar, 1985'te Kayseri doğdu. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Erciyes Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde; doktora eğitimini ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda tamamladı. 2007-2017 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalıştı. 2017-2018 yıllarında Yozgat Bozok Üniversitesi'nde Yabancı Diller Yüksekokulunda öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2018 yılında Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalına öğretim üyesi olarak atandı. Evli ve üç çocuk annesi olan yazar aynı birimde görevini sürdürmektedir. Çalışma alanları, örgütsel liderlik, yönetim, öğretmen yetiştirme, örgütsel davranışlardır. İlgili alanlarda ulusal ve uluslararası makale ve kitap bölümleri bulunmaktadır.



Ezgi Çetin

1986 yılında Kırklareli'nde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Kırklareli'nde tamamladı. 2008 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünden mezun olduktan sonra Doğu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde ve ardından Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okutman olarak görev yaptı. 2013 yılından bu yana İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olarak görevini sürdürmektedir. 2013 yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı programında yüksek lisans derecesini aldı. Halen Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Anabilim Dalı'nda doktora tez çalışmasına devam etmektedir. Evli ve bir çocuk annesi olan yazar, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi, eğitim yönetimi, liderlik, yükseköğretimin yönetimi ve karşılaştırmalı eğitim konularında akademik çalışmalar yapmaktadır.



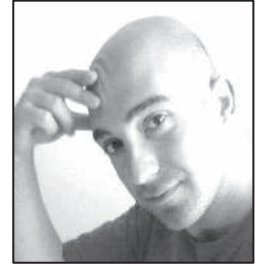
Dr. Feyza Gün

Arş. Gör. Dr. Feyza Gün, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi lisans programından 2011 yılında mezun oldu. 2015 yılında yüksek lisans eğitimini, 2021 yılında doktora eğitimini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında tamamladı. 2013 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak atandı. 2013-2018 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yaptı. Yazar, 2018 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak başladığı görevine halen devam etmektedir. Yazarın ilgi alanları okul liderliği, öğrenci başarısı, mesleki iş birliği, okul-aile iş birliği, örgütsel davranış ve öğretmen yetiştirilmedir.



Dr. Köksal Banoğlu

29/04/1982 tarihinde İstanbul'da doğdu. 2019 yılında Ghent Üniversitesi-Eğitim Bilimleri ve Marmara Üniversitesi-Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümlerinden yüksek onur öğrencisi derecesi ve çift doktora diploması ile mezun oldu. 2021 yılında Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Denetçileri Derneği (EYEDDER) tarafından "Prof. Dr. Kadir Beycioğlu En İyi Doktora Tezi Ödülü" ile taltif edildi. Yazarın eğitim bilimleri alanında yayımlanmış 18 bilimsel eseri ve 30'dan fazla bilimsel tebliği bulunmakta olup, alanın önde gelen dergilerinde (e.g. Journal of School Leadership, Education & Science, Health Education Journal) yayımlanmış araştırma makaleleri ve Rowman & Littlefield yayınevi tarafından basılmış bir kitap bölümü bulunmaktadır. Geliştirdiği ve yürüttüğü kamu projeleri için 9 kez "Devlet Başarı" ve 3 kez "Devlet Üstün Başarı" belgesi ile taltif edilmiştir. UNHCR fon desteğiyle yürüttüğü araştırma projelerinden biri 2019 yılında İçişleri Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından "En Devlet Projesi" olarak seçilmiş ve ödüllendirilmiştir. Son 4 yılda İstanbul'daki muhtelif vakıf üniversitelerinde lisans ve yüksek lisans düzeyinde dersler veren yazar, 2012-2021 yılları arasında Maltepe Kaymakamlığı Dış İlişkiler ve Projeler Genel Koordinatörü olarak görev yapmıştır. Bugüne kadarki en önemli başarısı Elif Ece BANOĞLU'nun babası olmaktadır.



Dr. Mehmet Durnalı

Dr. Mehmet Durnalı, Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı ön-lisans derecesini Anadolu Üniversitesi'nden; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri lisans derecesini Boğaziçi Üniversitesi'nden; Eğitim Yönetimi yüksek lisans ve doktora derecelerini Hacettepe Üniversitesi'nden almıştır. Dr. Durnalı, Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında yaklaşık dört yıl ve merkez teşkilatında on yıl çalışmıştır. Bu süreçte, öğretmen, ilköğretim okul yöneticisi ve ulusal çapta proje geliştirici-yürütücü-yöneticisi rollerini üstlenmiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2018-19 bahar döneminde iki grup "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" lisans dersi yürütmüştür. Şu an Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Doçent olarak çalışmaktadır. Yönetim süreçleri, eğitim yönetimi ve liderlikte teknolojiyen faydalanma, bilgi yönetimi, teknolojik liderlik, eğitim denetimi, örgütsel amaç, örgütsel davranış, hayat boyu öğrenme, ölçek uyarlama ve geliştirme, Dr. Durnalı'nın çalıştığı temel konular arasında yer almaktadır.



Dr. Müzeyyen Dönmez Övür

25/11/1982 tarihinde Burdur'da doğdu. İlk ve Ortaokul eğitimini Kırşehir Kaman Merkez İ.Ö.O.'da, ortaöğrenimini ise 1999 yılında Kaman Lisesinde tamamladı. 19 Mayıs Üniversitesi Fen Bilgisi öğretmenliği Bölümünden mezun olduktan sonra Düzce'de Fen Bilgisi Öğretmeni olarak göreve başladı. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında ilk yüksek lisansını, TODAİE Kamu Yönetimi Bölümünden ikinci yüksek lisansını, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında ise doktora eğitimi tamamladı. 2009 yılında İlköğretim Müfettiş Yardımcılığı sınavını kazanarak Tunceli ilinde göreve başlamış olup halen Eğitim Müfettişi olarak İstanbul'da görev yapmaktadır. Eğitim Müfettişliği görevi ile eş zamanlı olarak üniversitelerde yüksek lisans derslerinde eğitim veren yazar, ağırlıklı olarak Eğitim Hukuku alanında çalışmalarını yoğunlaştırmış olup Eğitim Denetimi, Öğretim Liderliği, Süreç Danışmanlığı ve İzlenim Yönetimi alanlarında da çalışmalarına devam etmektedir. Evli ve bir kız çocuğu annesidir.



Dr. Sümeyye Mermer

Sivas doğumludur. Cumhuriyet Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans eğitiminin ardından, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans ve İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2009 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde İlköğretim Matematik Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yanında akademik çalışmalarını da sürdüren yazarın, yönetim, denetim, liderlik, eğitim hizmetlerinin pazarlanması, eğitim teknolojileri konusunda bilimsel çalışmaları bulunmaktadır.



Dr. Tuğba Turabik

Tuğba Turabik, 2009 yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda, 2019 yılında bütünlük doktora eğitimini tamamlamıştır. 2010-2011 yılları arasında Siirt Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2011-2019 yılları arasında ise Hacettepe Üniversitesi'nde yine araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmiştir. Yazar, yarı zamanlı öğretim elemanı olarak sınıf yönetimi, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, Türk eğitim tarihi gibi lisans derslerine girmektedir. Bununla birlikte bağımsız araştırmacı olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Yazarın çalışma alanları arasında, örgütsel davranış, örgütsel demokrasi politik davranışlar, öğretmen eğitimi gibi konular yer almaktadır.



# EĞİTİMDE KLİNİK DENETİM

*Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli*

**Prof. Dr. Ali SABANCI**

**Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM**

Ankara

2022

# EĞİTİMDE KLİNİK DENETİM

## Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli

Prof. Dr. Ali SABANCI

Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

e-ISBN : 978-605-170-722-8

Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU

Mizanpaj : Göksel ÇAKIR

Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SABANCI, Ali

ÖZYILDIRIM, Gülnar

Eğitimde Klinik Denetim: Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye

2022, 1. Baskı, xiv+194 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-722-8

### Eğitim, Eğitim Denetimi, Teftiş, Klinik Denetim, Klinik Denetim

Sanatsal Denetim, Teknik-Öğretici Denetim, Gelişimsel Denetim, Standartlar Yaklaşımı, Yeterlik Temelli Yaklaşım, Klinik Denetimde Yaklaşımlar, Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli

Anı Yayıncılık

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*





## YAZARLAR HAKKINDA

### **Prof. Dr. Ali SABANCI**

1991 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dilbilimi Programından mezun oldu. 1991-1999 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. 1994 yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında yüksek lisans eğitimini, 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında doktora eğitimini tamamladı. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde 1999-2011 yılları arasında Yardımcı Doçent ve 2011-2018 yılları arasında Doçent olarak görev yaptı. 2018'den bu yana aynı üniversite ve bölümde Profesör olarak görev yapmaktadır.

### **Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM**

2010 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Programından mezun oldu. 2010-2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. 2014 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında yüksek lisans eğitimini, 2018 yılında ise aynı üniversite ve programda doktora eğitimini tamamladı. 2013'ten bu yana Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

# ÖNSÖZ

## Önsöz 1

Bir öğretmenin sınıf yaşantısı öğrencileri ile olan ilişki, iletişim ve etkileşimleri ile doludur. Bütünde okul, öğretmen, eğitim programları, eğitim-öğretimin etkili olmasına katkı veren eğitim araç-gereçleri ve diğer tüm unsurlar, her bir öğrencinin bireysel anlamda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan en güçlü şekilde gelişimini, toplumsal açıdan ise “iyi” ve “üretken” olmasını, başka bir deyişle topluma yararlı olmasını sağlamak için tasarlanmıştır. Bireyi önemseyen ancak toplu olarak gerçekleştirilmeye çalışılan bu sürecin etkililiği ve verimliliği hem öğrencilerin bireysel ve toplu olarak hem öğretmenin kişisel ve meslekî olarak sınıfta psikolojik, sosyolojik ve ekonomik açıdan rahat ve güvende hissetmeleri ve tüm çevresel faktörlerin bu süreci destekleyici nitelikte olması ile doğru orantılıdır. Bütünde okul, özelde ise sınıf kendine özgü yapılarıdır ve insan ilişkileri ile şekillenir. Öğrenme-öğretme ortamının gücü de öğrencilerin hazır bulunuşluğu, ortamın ve programların niteliği, öğretmenlerin kişisel özellikleri, öğretmenlerin yeterlikleri vb. pek çok değişkenle birlikte sınıf kültürü ve iklimi ile anlamlandırılabilir. Öğretmenin öğrencilerin dikkatini derse odaklama ve devamında geliştirdiği her eylem ve etkinlikle sınıfı tam da öğrenme aşamasına geçirebildiğini hissettiği “an”lar; her bir öğrencinin zihnini tüm diğer bağlamlardan uzaklaştırarak işlenen temayla zihinsel, duyuşsal ve bilişsel açıdan ilişki kurması ile tam da öğrendiği duygusunu edindiği “an”lar, deyim yerindeyse “trans” haliyle tanımlanabilecek eşsiz bir duruma işaret eder. Denetim kavramı tam da bu noktada bu anların çoğaltılması için çalışmak anlamında olmalıdır. Öğretmen sınıfta “yalnız”dır. Bunun anlamı hem öğretmenlik performansı, hem öğretim ile ilgili plan, program, uygulama ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararları, gözlem ve değerlendirmeleri açısından temelde “bir başına” olmasıdır. Öğretmen sınıftaki “kendini” ve meslekî uygulamaları ile ilgili dönütleri de kendi kendine oluşturmak ve geliştirmekle karşı karşıyadır. Öğretmen, bir başka gözle kendini görmeye, yapıp ettikleri ile ilgili dönüt almaya, ihtiyaç duyduğu konularda yeni öğrenme süreçlerine ve bütünde kendini yenilemeye ve geliştirmeye ihtiyaç duyar. Bu, bir yandan öğretmenin kişisel ihtiyaç ve beklentileri ile bir yandan da örgütün ihtiyaç ve beklentileri ile değerlendirilebilir. Bu çerçevede denetim kavramı dışsal bir nitelikte oluşturulduğu ölçüde işlevsel açıdan belirli bir ölçütle kontrol, eksikliklerin tespiti ve düzeltme kavramları ile psikolojik açıdan ise yetersizlik, korku, kaygı vb. kavramlarla ilişkilendirilir. Bunun tersi içsel nitelikte (sınıfın bir parçası olan/olabilen) tanımlandığı ölçüde de eğitim-öğretim sürecinin doğal akışına uygun olan sevgi, samimiyet, gelişme veya yaratıcılık kavramlarına yaklaşır. Türk Eğitim sisteminde öğretmenin performansı ile eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi dışsal odaklı bir anlayışla müfettiş ya da okul müdürlerinin görev ve sorumluluk alanı olarak günümüze kadar uygulanagelmıştır. Bu kitapta ele alınan klinik denetim modeli ve son bölümde önerilen zümre içi ikili çalışma gruplarının birlikte çalışma ve birlikte öğrenmesini öngören zümre temelli klinik denetim modeli ile içsel nitelikli, aynı ihtiyaçlarla taraflara sınıfın doğal işleyişi içinde, birlikte planlama, uygulama ve gözlem yapma, süreci ve sonuçları birlikte anlamlandırmalarına fırsat ve olanak sağlanabileceği düşünülmüştür. Bu model çerçevesinde zümreler hem ikili çalışma grupları yoluyla öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişiminin merkezinde yer alacaklardır

hem de eğitim öğretim sürecinin gelişimine daha güçlü bir katkı sağlayabileceklerdir. Zümre Temelli Klinik Denetim Modelinin tasarımında öncelikli amaç, zümre temelinde ders ve öğretmen denetimi; rehberlik ve işbaşında yetiştirme konusunda katılımcıların inandığı, gönüllülikle ve ikna olarak katıldığı, ihtiyaçtan hareket eden, uygulanabilir, öğrenme ve öğretme sürecini güçlendirebilecek, tarafların ve bütünde okulun gelişimine katkı sağlayabilecek bir sürece ilham kaynağı olmaktır.

Bir kitabın ortaya çıkması için ayrılan zaman, harcanan emek, duygusal ve zihinsel odaklanma yazar açısından aynı zamanda yaşamın olağan akışında pek çok şeyin ihmal edilmesi anlamına geliyor. Bunların başında da ne yazık ki yaşam sebebimiz de olan aile geliyor. Bu bakımdan en büyük teşekkürü eşimin ve oğlumun hak ettiğini düşünüyorum. Bu süreçte daima sabırla aralarına dönmeme bekleyen, çalışmaya odaklanabilmem için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan sevgili eşim, Hacer Hadduroğlu SABANCI'ya ve biricik oğlumuz, Meriç SABANCI'ya sonsuz derecede minnettarım.

Bu kitabın yazılmasında benimle eşit derecede emek harcayan Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM'a teşekkür ederim.

Kitabın düzenlenmesinde katkısını esirgemeyen Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Akademik emek bireysel bir emek gibi görölse de birikimin kaynakları açısından akademik ortamı oluşturan meslektaşların, öğrencilerin ve fikirlere ilham veren eserlerin yazarlarının da özel bir teşekkürü hak ettiği kanaatindeyim.

**Prof. Dr. Ali SABANCI**

**Antalya, 2022**

## Önsöz 2

Eğitim denetimi alanında her kuramsal ve uygulamalı alışma, Türk eğitim sisteminin daha etkili ve verimli hale gelmesini sağlayacak bir adımdır. Bu amaçla Türkiye’de araştırmacılar gelişimsel, farklılaştırılmış, sanatsal ve klinik olmak üzere birçok denetim modeli ile ilgili çalışmaya yönelmişlerdir. Klinik denetim, Google arama motorunda Türkçe olarak arandığında yaklaşık 548.000 sonuç vermektedir. Aynı arama motoru, “Eğitimde klinik denetim”in İngilizce karşılığı olan “Clinical supervision in education” ile ilgili 112.000.000 kadar sonuç vermektedir. Bu durum, klinik denetimin ne kadar ilgi gördüğünün bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada emeği geçen herkese teşekkürü borç bilirim. Sadece mutluluğumu değer, zntlerimi ve stresimi paylaşan annem Fügen ÖZYILDIRIM ve babam İlhan ÖZYILDIRIM’a, hayatımın her döneminde bana rehber olan ablam Doç. Dr. Feride ÖZYILDIRIM GüMüş’e, esprileri ile beni güldürmeye çalışmaktan vazgeçmeyen eniştem Dr. Öğretim yesi Erinç GüMüş’e çok çok teşekkür ederim. Tabii ki ailemizin neşe kaynağı, teyzesinin bir tanesi Neva Deniz’e teşekkür ederim. İyi ki varsın teyzeciğim...

Çalışmalarımın her aşamasında bana hem akademik hem de manev olarak destek olan Prof. Dr. Ali SABANCI’ya, kitap tasarımı konusunda destek veren sayın Doç. Dr. Ahmet çA-HİN’e ayrıca teşekkür ederim.

**Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM**

**Antalya, 2022**

## KİTAP HAKKINDA

Eğitimde Klinik Denetim: Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli olarak adlandırdığımız kitabın birinci bölümünde paradigma ve denetim kavramları ele alınmıştır. Bu çerçevede 20. yüzyıl paradigmalarının, eğitim örgütlerinde eğitim denetimini nasıl şekillendirdiği, denetime ne anlam yüklediği ve denetimin nasıl uygulandığı incelenmiştir.

Kitabın ikinci bölümünde öncelikle denetim kavramının genel olarak anlamı ve tanımları irdelenmiştir. Bu bölümde denetim kavramının örgütsel açıdan tanımları ve işlevleri açıklanmış ve eğitim örgütlerinde örgüt ve birey açısından değerlendirilmiştir.

Sullivan ve Glanz (2009)'in vurguladığı gibi tarih bugünkü uygulamaların anlaşılmasında ve gelecek için daha yararlı kararlar verilmesinde yol göstericidir. Bu bakış açısıyla kitabın üçüncü bölümünde eğitim örgütlerinde denetimin tarihçesi incelenmiştir. Bu bölüm bilimsel denetim ve bürokrasi anlayışı, insan ilişkileri ve demokratik denetim ve 1960'lardan sonra denetim şeklinde üç başlık altında değerlendirilmiştir.

Kitabın dördüncü bölümünde klinik denetim ile ilgili literatür incelenmiş, elde edilen bilgiler bütüncül bir bakış açısı ile analiz edilmiş, değerlendirilmiş klinik denetimin kavranmasına ve uygulanmasına kaynaklık edebilecek başlıklar altında toplanarak sunulmuştur. Bu başlıklar altında toplanan bilgilerin, klinik denetim anlayışının uygulanması halinde okullarda var olan sosyal gerçekliği doğal ortamında ve derinlemesine kavramaya yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

Kitabın beşinci bölümünde klinik denetim modelleri ele alınmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda klinik denetim adı altında farklı yaklaşımların birbirinden bağımsız kullanıldığı görülmektedir. Acheson ve Gall (2003), klinik denetim yaklaşımlarının tümünün orijinal klinik modele dayandığını, bu nedenle hiçbirinin tam anlamıyla yeni bir model olduğunun ya da herhangi birinin yanlış olduğunun söylenemeyeceğini ve birden fazla klinik denetim modelinin varlığının, her bir modelin farklı bir konuya odaklanmasından kaynaklandığını belirtir. Bu çalışmada amaç, klinik denetim ana fikri içinde geliştirildiği söylenebilecek olan farklı klinik denetim modellerini benzerlik ve farklılıklarıyla bir bütün olarak değerlendirme olanağı yaratmaktır.

Kitabın altıncı bölümünde Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi amaç, yapı ve işleyiş bakımından incelenmiştir. Bu incelemede denetim alt sistemine ilişkin sıklıkla değiştirilen kanunlar, yönetmelikler ve yönergelerdeki değişimi görebilmek açısından öncelikle kronolojik izleme yapılmış ve bütünlüğü görülebilir şekilde verebilmek açısından tablolar halinde sunulması tercih edilmiştir. Yine devamında Millî Eğitim Bakanlığının denetleme görevi, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin örgütsel yapısı ve denetim alt sistemi mevzuatında kavram tercihleri, Millî Eğitim Bakanlığı denetim alt sisteminde Teftiş Kurulu Başkanlığının ve müfettişlerin görevleri ile ilgili kanunlar, tüzükler, yönetmelikler ve yönergelerde yapılan düzenlemeler, karşılaştırmaya olanak sağlayacak şekilde yer yer gereken kısımlar vurgulanarak, yer yer de ilgisiz kısımlar çıkarılarak tablolar halinde sunulmuştur. Denetim alt sisteminin bu

şekilde yansıtılmasındaki amaç, geçmişten günümüze çıkarılan kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerde yer alan düzenlemeleri en çarpıcı, açık, anlaşılır ve karşılaştırılabilir şekilde aktarabilmektir. Müfettiş yardımcılığına atama ve yetiştirilme konusundaki Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı sunulurken geçmişten günümüze değişimleri izleyebilmek açısından geçmiş uygulamalarla güncel uygulama arasındaki benzerlikleri tablolar içinde işaretleme, farklılıkları özetleme şeklinde bir yöntemin daha işlevsel olacağı düşünülmüştür.

Kitabın yedinci bölümünde klinik denetimde denetmen kavramı ele alınmış, hem literatürde denetmen rolünü kimin üstleneceği ile ilgili tartışmalar verilmiş hem de Türkiye’de ders ve öğretmen denetimi konusunda yapılan araştırma sonuçları değerlendirilmiştir. Bu çerçevede ders ve öğretmen denetiminde müfettiş odaklı ve okul müdürü odaklı çalışmalar incelenmiştir. Hem kuramsal açıdan hem de uygulama boyutunda her iki uygulama ile ilgili güçlü ve zayıf yönler irdelenmiştir. Bu bölümde öğretmen odaklı başka bir değişle meslektaş denetimi kavramı ile örtüşen teorik çerçeve ve az da olsa Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları yansıtılmıştır.

Kitabın sekizinci ve son bölümünde bu kitabın diğer bölümlerinde kapsamlı bir şekilde incelenen klinik denetim kavram, kuram ve uygulamalarından, Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sisteminin amaç, yapı ve süreç boyutları ile incelenmesi sonucunda oluşan kanaatlerden, Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarından ve Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında akademisyenlik yaşantısı içinde öğretmenlerle, okul yöneticileriyle ve müfettişlerle yürütülen lisansüstü derslerdeki karşılıklı değerlendirmeler, özellikle “Eğitim Denetimi” derslerinde yürütülen tartışmalardan, bu konuda yaptırılan lisansüstü proje ve tezlerden ilham alarak öğretmen ve ders denetimi ile ilgili olarak “Zümre Temelli Klinik Denetim” modeli önerilmiştir. Bu modelle daha önce uygulanmış ve mevcut olarak uygulanan modellerde daha çok zayıf yönleri olarak tartışma konusu oluşturan uygulama ve sonuçların en aza indirilmesinin mümkün olacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte önerilen bu modelin de “sihirli bir değnek” olmadığını belirtmek gerekir. Eğitim sisteminde herhangi bir değişken ile ilgili bir sorun durumunun ya da değişimin, yine birden fazla değişkene bağlı olduğunu, sorun ya da değişim önerisinin bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamakta yarar vardır.

# İÇİNDEKİLER

YAZARLAR HAKKINDA .....	iii
ÖNSÖZ .....	v
KİTAP HAKKINDA.....	ix
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
<b>EĞİTİMDE VE EĞİTİM DENETİMİNDE PARADİGMA .....</b>	<b>1</b>
1.1 Paradigma ve Eğitim .....	4
1.2 Paradigma ve Denetim .....	16
1.2.1 Modern Öncesi Dönemde Denetim .....	17
1.2.2 Modern Dönemde Denetim .....	17
1.2.3. Postmodern Dönemde Denetim.....	19
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>23</b>
<b>DENETİM KAVRAMI.....</b>	<b>23</b>
2.1 Birey İçin Denetim .....	24
2.2 Örgüt İçin Denetim .....	27
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>35</b>
<b>EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DENETİMİN TARİHÇESİ .....</b>	<b>35</b>
3.1 Denetimin İlk Uygulamaları.....	37
3.2 Bilimsel Denetim ve Bürokrasi Anlayışı .....	37
3.3 İnsan İlişkileri ve Demokratik Denetim .....	41
3.4 Denetimde Yeni Arayışlar .....	43
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>45</b>
<b>KLİNİK DENETİMİN TEMELLERİ.....</b>	<b>45</b>
4.1 Genel Denetim Klinik Denetim Ayrımı.....	45
4.2 Denetimde Klinik Fikri.....	47
4.3 Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Klinik Denetim .....	48
4.4 Klinik Denetimin İmajı .....	48
4.5 Klinik Denetimin Önemi.....	49
4.6 Klinik Denetimin Amaçları .....	50
4.7 Klinik Denetim Tanımları.....	51
4.8 Klinik Denetimin Temel Varsayımları .....	52
4.9 Klinik Denetimde Temel İlkeler .....	55
4.10 Klinik Denetimde Etik .....	57
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>59</b>
<b>KLİNİK DENETİM MODELLERİ .....</b>	<b>59</b>
5.1 Orijinal Klinik Denetim Modeli .....	61
5.1.1 Denetim Döngüsü ve Denetimin Aşamaları.....	62
5.2 Klinik Denetimde Sanatsal Model (Humanistic/Artistic) .....	65

5.4 Klinik Denetimde Gelişimsel Model (Developmental).....	72
5.5 Klinik Denetimde Yansıtıcı Model (Reflective) .....	75
5.6 Klinik Denetimde Standartlar Yaklaşımı .....	78
5.7 Klinik Denetimde Yeterlik Temelli Yaklaşım .....	81
<b>BÖLÜM 6.....</b>	<b>85</b>
<b>TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİ .....</b>	<b>85</b>
6.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı ve İşleyişi .....	85
6.1.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanun, Tüzük, Yönetmelik ve Yönergelerin Yürürlük Kronolojisi .....	86
6.1.1.1 Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanunlar.....	86
6.1.1.2 Denetim Alt Sistemine İlişkin Yönetmelikler .....	89
6.1.1.3 Denetim Alt Sistemine İlişkin Yönergeler, Yönergelerin Yasal Dayanakları, Yürürlükten Kaldırılan Yönergeler.....	95
6.1.2 Millî Eğitim Bakanlığının Denetleme Görevi .....	98
6.1.3 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Denetim Alt Sistemi Mevzuatında Kavram Tercihleri .....	100
6.1.3.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Örgütsel Yapısı.....	100
6.1.3.2 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi Mevzuatında Kavram Tercihleri.....	103
6.1.4 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminde Teftiş Kurulu Başkanlığının ve Müfettişlerin Görevleri.....	106
6.1.4.1 Teftiş Kurulu Başkanlığının Görevleri.....	106
6.1.4.2 Müfettişlerin Görevleri.....	111
6.1.5 Müfettiş Yardımcılığına Atama ve Yetiştirilme .....	116
6.1.5.1 Merkez ve İl Eğitim Müdürlüklerinde Denetmen İhtiyacının Belirlenmesi.....	116
6.1.5.2 Yarışma Sınavına Katılacaklarda Aranacak Şartlar, Giriş Sınavı ve (İlk) Atama .....	117
6.1.5.3 Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi, Yeterlik Sınavı ve Müfettiş Yardımcılığına (Asaleten) Atama .....	122
6.1.6 Okul Müdürlerinin Denetim Görevleri.....	128
6.1.6.1 Örgüt ve Yönetim Kuramlarında Okul Müdürünün Ders ve Öğretmen Denetimi Görevleri ve Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolü.....	129
6.1.6.2 Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerine İlişkin Yasal Dayanaklar .....	130
<b>BÖLÜM 7.....</b>	<b>133</b>
<b>TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİNDE KLİNİKSEL DENETİM .....</b>	<b>133</b>
7.1 Klinik Denetimde Denetmen.....	133
7.1.1 Müfettişe Dayalı Klinik Denetim Modelinin Zayıf Yönleri .....	137
7.1.2 Türkiye’de Ders ve Öğretmen Denetiminde Müfettiş Odaklı Uygulama ile İlgili Araştırma Sonuçları .....	142
7.1.3 Okul Müdürüne Dayalı Klinik Denetim Modelinin Zayıf Yönleri.....	149
7.1.4 Türkiye’de Ders ve Öğretmen Denetiminde Okul Müdürü Odaklı Uygulama ile İlgili Araştırma Sonuçları .....	149
7.1.5 Öğretmene Dayalı Klinik Denetim Modeli.....	152



<b>BÖLÜM 8.....</b>	<b>155</b>
<b>BİR MODEL ÖNERİSİ: ZÜMRE TEMELLİ KLİNİK DENETİM.....</b>	<b>155</b>
Giriş.....	155
8.1 Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi Çerçevesinde Yapı, İşleyiş ve Görev Bakımından Zümreler .....	156
8.2 Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli .....	160
8.2.1 Zümre Temelli Klinik Denetim Döngüsü .....	160
8.2.2 Zümre Temelli Klinik Denetimin Aşamaları .....	165
8.2.2.1 Birinci Aşama: Sınıf/Alan Zümreleri, Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantısı .....	165
8.2.2.1.1 Zümre Çalışmalarının Genel Planlaması .....	166
8.2.2.1.2 Zümre İçi İkili Çalışma Gruplarının Belirlenmesi ve Denetim Takvimi .....	171
8.2.2.2 İkinci Aşama: Zümre İçi İkili Çalışma Gruplarının Klinik Denetim Uygulamaları.....	175
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>181</b>

## BÖLÜM 1

### EĞİTİMDE VE EĞİTİM DENETİMİNDE PARADİGMA

Bir paradigma, bir dizi farklı fakat birbiriyle ilişkili unsuru kapsar. Kültür ve toplum, farklı insanlar tarafından benimsenen dünya görüşlerinin veya paradigmaların karmaşıklıklarını ve farklılıklarını anlamamıza yardımcı olabilecek unsurlar arasındadır. Bu terimlerin her biri kullanıldıkları bağlama ve kullanıcılarının sahip olduğu dünya görüşüne bağlı olarak çeşitli anlam ve şekillerde kullanılır. Örneğin, bu kavramların her biri, kullanıcılarının elinde, ya birlik ve iş birliği için çok güçlü ve olumlu bir güç ya da bölücülük ve egemenlik için eşit derecede kuvvetli ve olumsuz bir güç olabilir. Paradigmalar veya dünya görüşleri aynı anda bir toplumdaki insanlar tarafından paylaşılan kurumları ve süreçleri şekillendirir ve yansıtır. Bununla birlikte, belirli paradigmatik öğelerde (bir paradigmayı oluşturan parçalarda) ve aynı toplumdaki farklı kişilerin bu parçaları paylaşma derecesinde büyük farklılıklar vardır. Paradigmatik unsurlar, kültürleri oluşturan etnisite ve ırk gibi kavramlara çoklu anlamlar veren süreçleri, inançları, değerleri ve ürünleri içerir. Bunlar sanat, müzik, bilim, felsefe, din, siyaset, ekonomi, boş zaman, iş ve eğitim gibi çok çeşitli kültür ifadelerini içerir ve bunlara yansır (Schriver, 2015, s.16). Paradigma kavramı, bilimdeki değişim, dönüşüm ve yeni oluşumları daha iyi anlayabilmek için kullanılmaktadır. Paradigma, belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir model olarak tanımlanabilir (Güngör, 2014, s. 26). Kuhn, paradigma kavramını biraz daha geniş tarzda kullanarak, belli bir bilimsel yaklaşımın doğayı sorgulamak ve doğada bir ilişkiler bütünü bulmak için kullandığı açık ya da örtülü bütün inançları, kuralları, değerleri ve kavramsal/deneysel araçları kapsayacak biçimde ele almıştır (Kuyaş, 1995, s.10). Paradigmalar tıpkı biyolojik sistemler gibi bir yaşam döngüsüne sahiptir. Önce önemsenmezler, fakat hâkim paradigma karşılaşılan sorunları çözmedikçe, taraftar sayısını arttırarak gelişir ve büyürler. İlerleyen zamanda hâkim paradigmanın yerine geçerler. Aynı şekilde ilerleyen süreçlerde bu hâkim paradigma da yine karşılaşılan sorunları çözmede yetersiz kaldıkça, eski gücünü ve etkisini yitirerek yerini başka bir paradigmaya terk eder (Şimşek, 2015, s.28). Paradigma, kültür, ideoloji ve politika birbiriyle ilişkili kavramlardır. Bir paradigma kültürlerin, ideolojilerin, sosyal teorilerin ve sağduyunun en soyut ama aynı zamanda en derin özelliklerini içerir ve bu özellikler; a) epistemoloji ve ontoloji (insan görüşü, toplum görüşü, devlet görüşü, bilgi görüşü vb.) b) eğitimin toplumdaki ve bireydeki rolüne bir bakış, c) söylem ve politikalar düzeyinde yer alır (Daun, 2018).

Fiero (2011) 20. yüzyıl paradigmasını; modernizm, postmodernizm ve global yaklaşım temeline şöyle açıklamaktadır:

- ✓ Modernist Saldırı (1900-1950)
- ✓ Freudyen Devrim (1900-1950)
- ✓ Savaş, Totalitarizm ve Sanat (1900-1950)
- ✓ Anlam Arayışı (1940-1960)

- ✓ Özgürlük ve Eşitlik (1930-Günümüz)
- ✓ Bilgi Çağı (1960-Günümüz)
- ✓ Küreselleşme: Çağdaş Dünya (1970-Günümüz)

**Modernist Saldırı (1900-1950):** Medeniyetin doğuşundan bu yana hiçbir çağ, gelenekten 20. yüzyıldan daha radikal veya daha bilinçli bir şekilde kopmamıştır. İlk dönemde, bu yeni yönün ruhu ve tarzı “modernizm” olarak adlandırılmıştır. Modernizm, yenilik, deney ve en uç noktada anarşi lehine eski kültürel değerleri ve sözleşmeleri reddetmiş, yerleşik normların mutlak çözümlenmesine yol açmıştır. Yaratıcı sanatlardaki modernist devrim, bilim ve teknolojide de eşit derecede kendini göstermiştir. Teknolojideki dönüşüm 19. yüzyılın sonunda telefonun (1876), kabloşuz telgrafın (1891) ve ilk benzinle çalışan otomobilleri mümkün kılan içten yanmalı motorun (1892) icadıyla başlamıştır. Modernleşme, ekonomik ilerlemenin geleneksel yapılar ve kültürler üzerindeki etkilerini belirtmek için kalkınma sosyolojisinde yaygın olarak kullanılır. Modernleşme teorisi aynı zamanda ‘sanayileşme, bilim ve teknolojinin büyümesi, modern ulus devlet, kapitalist dünya pazarı, kentleşme ve diğer altyapı unsurlarına dayanan toplumsal gelişme aşamalarını belirtmek için kullanılır. Artan sekülerleşmeye ve kendini geliştirme ruhuna dayalı kültürel değişimlerin modernleşme sürecinden kaynaklandığı varsayılmaktadır. Postmodernleşmede ise benzer bir sosyal süreç ve kurumsal değişim tanımına ulaşılması gerektiği düşünülür (Hassard,1993).

**Freudyen Devrim (1900-1950):** Modern batı tarihinde hiçbir figür, kendimizi algılamamız üzerinde Sigmund Freud’dan daha fazla etkiye sahip olmamıştır. Freud’un teorileri, bilinçli benliğin kişinin fiziksel yaşamının yalnızca küçük bir parçası olduğunu öne sürmüştür. Freud 20. yüzyılın sanatlarında yankı uyandıracak, edebiyatı ve tiyatroyu, müziği ve film de dahil olmak üzere görsel sanatları etkileyecek nitelikte insan zihninin bir modelini sunmuştur. Freud, teorisiyle bilinçdışının gizemli alanını açığa çıkarırken, aklın insan davranışının temel izleyicisi olduğuna dair uzun süredir devam eden inanca meydan okumuştur.

**Savaş, Totalitarizm ve Sanat (1900-1950):** Temelde birbiriyle ilişkili iki felaket, 20. yüzyılın başına bela olmuştur. Bunlar: Topyekûn savaşlar ve totaliter diktatörlüktür. Sofistike askeri teknoloji ve elektronik kitle iletişim biçimlerinin kolaylaştırdığı topyekûn savaş ve totaliterlik, 20. yüzyılın dünya tarihinin en kanlı yüzyılı olmasına neden olmuştur. Bu insan yapımı felaketler sadece teknolojinin insan yaşam kalitesini iyileştireceği inancını zayıflatmıştır.

**Anlam Arayışı (1940-1960):** II. Dünya Savaşı’nı sona erdiren anlaşmalar, bireysel siyasî, sosyal ve ideolojik amaçlarını ilerletmek için iki büyük güçlü ulus bloğunu birbirine düşman bırakmıştır. Bu dönemde komünizm ve kapitalist demokrasi karşı karşıya gelmiştir. İki dünya savaşına eşlik eden karamsarlık, önceki yüzyılların temel inançlarına olan inancın kayıpla daha da arttı. Siper savaşı, Holokost ve Hiroşima gerçekleri, insanın doğası gereği rasyonel olduğunu, teknolojinin insan mutluluğunu ilerletmek için çalışacağına ve evrenin hayırsever bir Tanrı tarafından yönetildiğine ilişkin algıları zayıflatmıştır. Yüzyıl ortalarına gelindiğinde, anlam arayışı, varoluşçuluk felsefesini üretmiştir.

**Özgürlük ve Eşitlik (1930-Günümüz):** Yirminci yüzyılın ikinci yarısına iki büyük özgürlük hareketi damgasını vurmuştur. Birincisi sömürge ulusların siyasî, ekonomik, dini ve etnik bağımsızlığını güvence altına alma çabalarını içermektedir. İkinci özgürlük hareketi ise ırksal, etnik

ve cinsiyet eşitliği talebiyle ortaya çıkmıştır. Bu hareketler 20. ve 21. yüzyılın edebiyat, sanat ve müzik eserlerini etkilemiştir.

**Bilgi Çağı (1960-Günümüz):** Bazı tarihçiler, modernizmin sonunu İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı yıkıma bağlamaktadır. Bu durum aynı zamanda çiftçilik ve imalatın hâkim olduğu sanayi çağından, iletişim teknolojisinde bilgiyi alma ve işleme şeklimizdeki köklü değişikliklerin hâkim olduğu bilgi çağına postmodern bir geçişe zemin hazırlamıştır. Yüksek teknoloji ürünleri, kitle iletişim araçları ve elektronik iletişim biçimleri bu değişimi kolaylaştırmıştır.

**Postmodernizm:** "Postmodernizm" terimi, İkinci Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre önce modernizme bir tepki olarak ortaya çıkmış, ancak 1960'ların sonunda, 20. yüzyılın sonlarının kültürel durumunu belirlemeye başlamıştır. İster modernizme karşı bir tepki olarak ister modernizmin tamamen yeni bir biçimi olarak tanımlansın, postmodernizm, esas olarak Batı'da ortaya çıkan bir olgudur. Postmodernizm çoğulcudur, yani anlamın mutlak ve sabit değil, çok yönlü ve geçici olduğunu öne sürer. Postmodernizme göre birey, sayısız ve çoğu zaman çelişkili kimliklere sahiptir. Postmodernizm nedir? En yalın anlamıyla, postmodernizm 'akıl ölümü' anlamına gelir (Power 1990). Postmodernizm metodolojik birliğe cepheden bir saldırıdır. Bu nedenle postmodernizmin ilk karakteristik özelliği, referansın temsil biçimleri (kelimeler, görüntüler vb.) ile nesnel dış dünya arasında tek anlamlı bir ilişki olduğu veya olabileceği fikrini reddetmesidir. Doğayla bir ilişkinin düzenlenebileceğine inancı temel alan modernizmin aksine, postmodernizm eş zamanlı olarak 'doğal dünyadan özgürleşmeye ve kültürün ayrıık küreler şeklinde bölünmesine' yol açar (Hassard, 1993).

**Küreselleşme: Çağdaş Dünya (1970-Günümüz):** 1962'de Kanadalı iletişim kuramcısı Marshall McLuhan, dünyanın elektronik bir "küresel köy"e dönüşeceğini öngörmüştür. Bu öngörüye göre küresel köyde, dünyanın coğrafi olarak uzak bölgeleri arasındaki iletişim neredeyse anında gerçekleşecek ve her önemli yeni gelişme -teknolojik, ekolojik, politik, ekonomik ve entelektüel- her "köylü"yü bir dereceye kadar etkileyecekti. Sosyal ve coğrafi hareketlilik, değişime açık olma ve kolektivite duygusu, bu yeni dünya topluluğunun ayırt edici özellikleri olacaktır. Son elli yılda McLuhan'ın fütürist vizyonunun gerçekleştiği görülmektedir. Küreselleşmenin kökleri 19. yüzyılın sonlarındaki endüstriyel ve ticarî teknolojiye kadar uzanır. Ancak dünyanın tüm bölgelerini anında bilgi ve fikir alışverişinde bir araya getirebilen en önemli faktör, elektronik ve daha yakın zamanda dijital teknolojidir.

Küreselleşme, uluslararasılaşmadan daha fazlasıdır. Batılı küreselleşme, dünyanın (uzayda ve zamanda) bilgi işlem teknolojileri, küresel erişim içinde karşılıklı ekonomik bağımlılıklar ve bir ideoloji aracılığı ile veya "bir bütün olarak dünyanın bilincinin yoğunlaştırılması" aracılığıyla baskı altına alınması süreci olarak tanımlanabilir. Batılı küreselleşme, diğer şeylerin yanı sıra ulusal ve yerel kültürlerle karşı bir meydan okuma ve onları sorgulama; bilgi ve fikirlerin belirli yönlerinin evrenselleştirilmesi ve diğerlerinin özelleştirilmesi; ulusal devletin evrenselleşmeye aracılık etmesi ve rekabet edebilirliği teşvik etmesi için yeni bir rol ve liberal demokrasi ve insan haklarının genişletilmesini ifade eder (Daun, 2018).

Küreselleşme bağlamında eğitim reformları da doğası gereği büyük ölçüde politik olma eğilimindedir. Eğitim reformlarına rehberlik eden siyasî ideolojiler, muhafazakâr ve neo-liberalden ilerici ve özgürleştiriciye kadar çeşitlilik gösterir (Zajda, 2020). Buna göre:

## BÖLÜM 2

### DENETİM KAVRAMI

Denetim kavramı neredeyse tüm meslek alanları için oldukça önemli bir yere sahiptir. Merriam-Webster çevrimiçi sözlük, denetim kavramını etimolojik olarak Latince kökenli olan “gözetleyip denetlemek (supervise)” kavramına karşılık olarak vermektedir. Denetim kavramının İngilizcedeki kullanımına 1645 yılında rastlanmıştır (Bernard ve Goodyear, 2014). Denetim, günlük hayatta kontrol, teftiş, inceleme, izleme ve gözetim kavramlarıyla açıklanmakta (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2018) ve çoğu zaman bu kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Akyel ve Köse, 2010). Çünkü denetim kavramı içerisinde kontrol ve uyum, izleme ve değerlendirme, güven ve yetkilendirme ve meslekî gelişim kavramlarını barındırmaktadır (Zepeda ve Ponticell, 2018). Denetim kavramının içeriğinde gözlem, değerlendirme, geri bildirim, denetlenen kişinin öz değerlendirmesini kolaylaştırma ve öğretim, model alma, karşılıklı problem çözme yoluyla bilgi ve becerilerin edinilmesi ve denetlenen kişinin güçlü yanlarının ve yeteneklerinin tanınmasına dayanarak, öz yeterliliğin gelişimi bulunmaktadır (Falender ve Shafranske, 2004).

Alanyazında denetimin anlamının ne olduğu ya da bu kavramın ne anlama gelmesi gerektiği konusunda bir uzlaşma bulunmamaktadır. Denetimin anlamı ile ilgili bu belirsizliğin kaynağı, araştırmacıların farklı eğitim ve ilgi alanlarından olmasıdır (Bernard ve Goodyear, 2014). Denetim konusunu çalışan bir kişi program geliştirme, personel geliştirme, okul düzeyli reform stratejileri, eylem araştırmaları ve mentörlük ile ilgileniyor demektir. Denetim, çok çeşitli öğretim ihtiyaçlarını karşılayacak kadar esnek, farklı taleplere yanıt verebilecek nitelikte amaçlı bir girişimdir (Glanz, 1997). Ayrıca araştırmacıların bu kavrama yönelik farklı nitelendirmeler yapmaları (gelişimsel, farklılaştırılmış, eğitimsel veya öğretimsel gibi), etkili öğretime yönelik algıları, eğitim ve eğitim çalışanlarıyla ilgili yasal düzenlemeler ve denetimsel uygulamalara ilişkin farklı düşüncelere sahip olmaları ile ilişkilidir (Oliva ve Pawlas, 2001). Denetim kavramı bir süreç olarak ele alınmakta ve kimi zaman denetmenlerin işlevi, görevleri, amaçları veya etkinlikleri vasıtasıyla tanımlanmaktadır (Gordon, 2005, s. 23). Bununla birlikte denetim alanıyla ilgilenen araştırmacılar yapılan denetim tanımlarında ortak terimlerin varlığına işaret etmektedirler. Örneğin, Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) denetim kavramının eğitim yönetimi ve eğitimsel liderlik kavramlarıyla ilişkisine dikkat çekmiş ve denetim tanımlarında “öğretim süreci, iletişim becerileri veya problem çözme alanlarında personel gelişimine” odaklanıldığı ifade etmişlerdir. Denetim tanımlarında sıkça tekrarlandığı gözlemlenen diğer kavramlar ise “hizmet, iş birliği ve demokrasi” olmuştur (Oliva ve Pawlas, 2001).

Aydın (2007, s. 11)’a göre denetim hem örgüt hem de yönetim süreci için bir gerekliliktir. Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Başar (2000) denetim kavramını yönetim süreci olarak ele alır ve durumu saptama, değerlendirme ve düzeltme ve geliştirme olmak üzere üç öge vasıtasıyla açıklar. Başar, ilk iki ögenin temelinde kontrol amacı olduğunu

vurgular. Denetimin durumu saptama ögesi istenilen durum ile mevcut durumun karşılaştırılmasına, bir başka deyişle kontrol etmeye dayanır. Denetimin ikinci ögesi olan değerlendirme ise durum saptama ögesinden elde edilen verilerle ölçütlerin kıyaslanmasıdır. Kavramın üçüncü ögesi düzeltme ve geliştirme de çabaların amaçlara doğru yönetilmesine yardım etmedir.

Eğitimsel liderlik kavramıyla ilişkilendirildiğinde ise denetim, “öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısını arttırma amacıyla öğretmenleri öğretimsel diyaloga dâhil etmedir.” (Sullivan ve Glanz, 2009, s. 4). Oliva ve Pawlas (2001) ise “hizmet ve yardım” kavramlarını vurgulamış; denetimi öğretimsel, programsal ve personel gelişimi alanlarında öğretmenler için bireysel ya da grup olarak sunulan bir hizmet ve öğretimi iyileştirmek için uzman yardımı olarak tanımlamışlardır.

Brech (1969) yönetim kavramının sosyal bir süreç olduğunu vurgular. Brech’e göre yönetim iki temel etkinlikten oluşmaktadır: Bunlardan ilki, plana uygun olarak işlemlerin oluşturulması ve devamlılığının sağlanması; diğeri ise çalışanların yönlendirilmesi, bütünleştirilmesi ve denetimdir. Baird, Post ve Mahon (1990) ise yönetimin planlama, örgütleme, yöneltme ve denetim olmak üzere dört ögesi olduğunu belirtmektedirler. Etkili denetim çalışanların çabalarını hedeflere yöneltir (Diwan, 1998). Bununla birlikte denetim, diğer yönetim ögeleri gibi, örgütte belirsizliği ortadan kaldırır ve dengeyi sağlar (Baird ve diğerleri, 1990). Cogan’a göre ise denetim, yönetim sürecinin kısmi sorumluluğu olarak değil, tam zamanlı bir gereklilik olarak görülmelidir (Garman, 1986).

Denetim, değerlendirme, öğretimin analizi çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Bu kavramları birbirinden ayıran özellikleri ise bu eylemleri kimin ve neden yaptığıdır (Acheson ve Gall, 2003). Denetim sürecini belirleyen iki önemli unsurun bulunduğu söylenebilir. Bunlar birincisi, denetimi gerçekleştiren kişi ve gerçekleştirme sebebi, ikincisi ise denetlenen kişi ve eylemlerini konu alan değişkenlerdir. Bu çerçevede denetim birey ve örgüt açısından değerlendirilebilir.

## 2.1 Birey İçin Denetim

Denetim kavramının sözlük anlamı bir insanı veya etkinliği izleme ve her şeyin doğru ve güvenli olduğu kabul edilen gibi belirlenmiş bir ölçüte uygun olarak yapıldığından emin olmadır (Cambridge, 2012). Alanyazında denetimi yapan kişi, bireyin kendisi ve izlediği etkinlik kendi etkinlikleri ise “öz-kontrol” (self-control), “özdenetim” (self-supervision) ve öz değerlendirme (self-evaluation) kavramlarıyla karşılaşılmaktadır.

Öz-kontrol, birbiriyle rekabet halinde olan güdülerle mücadele ederek kişinin davranışlarıyla niyetlerini bağdaştırabilme kapasitesidir. Felsefe ve psikoloji alanında öz-kontrol bugünkü küçük ödüllerden feragat ederek gelecekteki daha büyük ödülü seçme olarak da bilinmektedir (Henden, 2008). Öz-kontrol, kişinin davranışlarının farkında olmasını, onları değerlendirmesini, eylem seçenekleri arasından tercih yapmasını ve seçiminin sonuçlarını algılamasını gerektirir (Rosenberg, 1993). Öz-kontrol, istenilen sonuca ulaşmak için kritik öneme sahiptir (Timpano ve Schmidt, 2013). Çünkü öz-kontrol davranışı onarıcı, yenileyici ve yaşantısal işlemlere sahiptir. Öz-kontrolün onarıcı işlevi kişilerin olumsuz duygusal deneyimlerini kontrol etmeyi,

yenileyici işlevi yeni davranışları gerçekleştirmesini ve yaşantısal işlevi kişinin yapmayı sevdiği davranışları deneyimlemesini sağlar (Rosenberg, 1993).

Özdenetim ise daha çok psikolojik danışma alanında kullanılan bir kavramdır. Özdenetim kişinin terapi sürecinde kendi terapi davranışlarını izlemesi, daha etkili terapi davranışlarıyla karşılaştırması ve kendi terapi davranışlarını onlara uygun hale getirmeye çalışmasıdır (Todd, 2002). Özdenetim, kendisinden daha deneyimli olan denetmenin bir kişi için yaptığı davranışları, o kişinin kendisi için yapması olarak da açıklanabilir. Özdenetim kavramıyla hizmet örgütlerinde de karşılaşılır. Mills ve Posner (1982), Cummings (1978)'in iş örgütlerinde kendini yöneten gruplara ilişkin çalışmalarından hareketle özdenetim kavramını açıklamışlardır. Buna göre özdenetim kendisinden üst pozisyonda olan kişinin yapması gereken düzenleme ve kontrol işlevlerini bir alt düzeydeki çalışanın kendi kendine uygulaması (Mills ve Posner, 1982); bir başka deyişle, dış denetimin kullanılmaması olarak anlaşılabilir (Cummings, 1978). Üretim sürecinin sonucunda ortaya çıkan ürünlerin saklanamadığı hizmet örgütlerinde öz denetimin daha uygun olduğu belirtilmektedir (Mills ve Posner, 1982).

MacBeath (2006)'e göre özdeğerlendirme (self-evaluation) özdeğer biçme (self-assessment) ile yaygın bir şekilde eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Değerlendirme (evaluation), değer biçme (assessment) gibi bir sürecin ne ölçüde etkili olduğunu eleştirel bir şekilde incelemekle ilgilenir ve süreç veya sonuç hakkında değerlendirici bir yargı getirir. Birleşik Krallık'ta değer biçme (assessment), öğrenciler tarafından kazanılan bilgi, beceri ve tutumları ifade eder ve hem özetleyici (test uygulamalarında olduğu gibi) hem de biçimlendirici (öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili uygulamalarda olduğu gibi) olarak kullanılır. MacBeath (2006)'in özdenetim ve özdeğerlendirme kavramları arasındaki farklara ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öz Denetim ve Öz Değerlendirme Kavramları Arasındaki Farklar

Öz Denetim	Öz Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none"><li>• Yukarıdan aşağıyadır.</li><li>• Tek seferlik bir olaydır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aşağıdan yukarıyadır.</li><li>• Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin doğasında saklıdır ve süreklidir.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Anlık görüntü sağlar.</li><li>• Zaman alıcıdır.</li><li>• Gelişmeden çok hesap verebilirlikle ilgilidir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hareketli bir resimdir.</li><li>• Zaman kazandırır.</li><li>• Hesap verebilirlikten çok gelişme ile ilgilidir.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ortak bir çerçeve uygular.</li><li>• Önceden belirlenmiş bir dizi kriter kullanır.</li><li>• Direnç yaratma eğilimindedir.</li><li>• Öğrenmeyi ve öğretmeyi azaltabilir.</li><li>• Güvenli oynamayı teşvik eder.</li><li>• Fikir birliği gerektirir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Esnek ve kendiliğindedir.</li><li>• Gerekli kriterleri kullanır, uyarlar ve oluşturur.</li><li>• İnsanları sürecin bir parçası yapar.</li><li>• Öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirir.</li><li>• Risk alır.</li><li>• Farklılığı dikkate alır.</li></ul>

MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation*. London: Routledge. s.57.

Bireye bir başkası tarafından uygulanan denetim ise meslekte daha kıdemli olan bir kişinin ya da aynı meslekten olmayan bir iş arkadaşının diğerine müdahalesi olarak tanımlanabilir. Bu kavramın özellikleri şunlardır: 1) İki kişi arasındaki ilişki değerlendirici ve hiyerarşiktir, 2) bu ilişki bir süreci kapsar, 3) bireyin verdiği hizmetin niteliğini görmesi sağlar ve meslekî bilgi ve becerisini geliştirir ve 4) kişinin girmek isteği mesleğe bir giriş kapısıdır (Bernard ve Goodyear, 2014). Bu bakış açısıyla denetim denetimsel ilişki, sorgulama ve eğitim olmak üzere üç ayaklı bir temele sahiptir. Her bir ayak, denetim sürecini geliştiren veya tehlikeye atan sinerjik birleşme yoluyla diğerlerine dayanır ve katkıda bulunur. Denetimsel ilişki denetmen ile denetlenen kişi arasında doğal ve nitelikli bir ilişki kurulmasını sağlar. Sorgulama denetim sürecinin tamamında denetlenen kişinin meslekî ve kişisel farkındalığını arttırmayı amaçlayan eleştirel anlayışın oluşmasını amaçlar. Eğitim ise denetlenen kişinin bilgi ve becerisini artıracak öğretim, gözlem veya rol oynama gibi farklı öğrenme yöntemlerinin kullanılmasıdır (Falender ve Shafranske, 2004).

Denetim öğretim, rehberlik ve danışma ile benzer ve farklı özelliklere sahiptir (Bernard ve Goodyear, 2014). Belirtilen özelliklere ilişkin farklılıklar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Denetim ile Öğretim, Rehberlik ya da Terapi ve Danışma Alanlarının Karşılaştırılması

	Denetim ile Benzerlikler	Denetim ile Farklılıklar
Öğretim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Her ikisinin yeni beceriler ve bilgiler kazandırma amacı vardır.</li> <li>Her ikisinin değerlendirici ve kapı bekçiliği işlevleri vardır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretim, belirlenmiş bir müfredat veya protokol ile yürütülürken, denetim, denetlenen kişinin ve hizmet verdiği kişilerin ihtiyaçları tarafından yönlendirilir.</li> </ul>
Rehberlik ve Terapi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Her ikisi de danışanın problemleri davranış, düşünce veya duygularını ele alır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danışana yapılan herhangi bir iyileştirici çalışma, yalnızca danışanla birlikte çalışmanın etkinliğini arttırmak için olmalıdır.</li> <li>Denetim değerlendiricidir, oysa rehberlik değerlendirici değildir.</li> <li>Danışanların terapistlerini seçme olanakları denetlenenlerin denetmenlerini seçme olanağından daha fazladır.</li> </ul>
Danışmanlık	<ul style="list-style-type: none"> <li>Her ikisi de hizmet alan kişinin daha profesyonel bir şekilde çalışmasına yardımcı olmakla ilgilidir. Daha ileri seviyedeki kişiler için bu iki işlev ayırt edilemez hale gelebilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danışma eşitler arasındaki bir ilişkidir, oysa denetim hiyerarşiktir.</li> <li>Danışma tek seferlik bir olay olabilirken, denetim zaman içinde gerçekleşir.</li> <li>Danışma denetimle karşılaştırıldığında ihtiyaç sahipleri tarafından daha özgürce talep edilebilir.</li> <li>Denetim değerlendiricidir, oysa danışma değerli değildir.</li> </ul>

Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2014). Fundamentals of clinical supervision. United States of America: Pearson Education Limited. s.10.



## BÖLÜM 4

### KLİNİK DENETİMİN TEMELLERİ

#### 4.1 Genel Denetim Klinik Denetim Ayrımı

Klinik denetim ile genel denetim arasında ayırım yapma zorlama çabalar olarak görülse de bu ayırımın yapılması yine de önemlidir. Genel denetim, temelde sınıf dışında yapılan denetsel etkinlikleri kapsar. Genel denetim içinde, öğretim programının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması, ailelere bilgi verilebilmesi için gerekli araçların ve süreçlerin geliştirilmesi ve bütünde eğitim programının değerlendirilmesi ile ilgili genel konular bulunmaktadır (Cogan, 1973). Goldhammer ve diğerleri (1980) denetim kapsamında yönetsel konuların, programla ilgili ve öğretimsel boyutların yer aldığını; genel denetim içinde öğretimsel ve klinik denetimin daha fazla yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Sergiovanni ve Starratt (2002)'a göre aslında genel denetim ve klinik denetim birbirinden bağımsızdır. Bununla birlikte, genel denetim etkili denetimin önemli ve gerekli bir bileşenidir ancak klinik denetim olmadan etkili bir şekilde uygulanamaz. Sergiovanni ve Starratt (1988) klinik denetimi genel denetimden ayıran temel özelliğin, klinik denetimin öğretmene farklı açıdan bakması olduğunu ileri sürmektedirler. Buna göre klinik denetimde genel denetimin aksine öğretmenler meslekî gelişim için istekli ve zor işlerle uğraşmayı seven, hatta yetenekli oldukları halde yeteneklerini kullanmayan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Krey, Netzer ve Eye (1977) da klinik denetimin, denetim işlevine tam bir yaklaşımdan ziyade, denetim kapsamında bir teknik olarak değerlendirilebileceği görüşündedir. Klinik denetimi öğretimsel denetimin içinde gerçek öğretim uygulamalarının gözlenmesi ile öğretim davranışlarının ve öğretim faaliyetlerinin birinci elden veri elde edilen ve denetmenle öğretmen arasında yüz yüze etkileşimin sağlandığı bir aşama olarak görmek gerekir. Denetimin bu klinik boyutunun öğretimsel denetimin genel boyutlarına göre daha açıkça tanımlandığı ve daha az rol karmaşasına yol açtığı söylenebilir (Goldhammer ve diğerleri, 1980).

Denetim sadece gözlem ve değerlendirme süreçlerinin gerektirdiklerini uygulamak ya da denetlenenlere teknik beceriler öğretmek değildir (Slick, 1998). Klinik denetim, bilime dayalı uygulamayı geliştirmeyi amaçlayan eğitim ve öğretimin işbirlikçi kişiler arası bir süreç yoluyla kolaylaştırıldığı farklı bir profesyonel faaliyettir (Falender ve Shafranske, 2004). McGreal (1983) klinik denetimin hem bir süreç hem de bir felsefe olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Klinik denetim öğretmenin sınıf içi öğretim etkinliklerinin geliştirilmesine odaklanır. Ibara (2013)'ya göre klinik denetimin odak noktası öğretmenin bir denetmen eşliğinde uygulamalarını yansıtabilmesidir. Klinik denetimin temel veri kaynakları öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin ve öğrencilerin sınıfta ne yaptıkları ile ilgili kayıtlardır. Bu kayıtlar öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretime katkı sağlayacak türden bilgileri, tutum, inanç ve algıları ile desteklenir (Cogan, 1973).

Özetle, klinik denetim öğretime ve meslekî gelişime odaklıdır ve öğretmen hakkında yargıya varma veya puanlama yapmaktan ziyade öğretmenin performansını geliştirmek için kaynaklık yapmaktadır. Klinik denetim öğretmenlerde bürokratik olarak hesap verebilmeyi değil, sürekli gelişmeyi merkeze alan meslekî hesap verebilirliği vurgular (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Denetim sürecindeki karşılıklı etkileşim vurgusu, bu yaklaşımın psikoloji alanını temel aldığıni işaret etmektedir (Reavis, 1977). Destekleyici, sistematik, analitik ve yargılayıcı olmayan bir iklim oluşturulması, danışmanlık yeteneği ve yetenek öğreticiliği gerektirir (Ibara, 2013). Bu nedenle klinik denetim öğretmenle ilgili yönetsel bir karar alma amaçlı bir performans değerlendirme değildir. Klinik denetim öğretmene öğretimi planlamada ve bir eylem planı uygulamada yargılayıcı olmayan yardımdır (Glickman ve diğerleri, 2010).

Klinik denetimi diğer denetim türlerinden ayıran özellikler şunlardır (Hopkins ve Moore, 1995, s. 33-35):

1. Klinik denetim, öğretmenin kusurlarını değil, gelişimini vurgular. Klinik denetime göre öğretmen problemlerini çözümleyebilecek güce sahiptir. Denetmen ona problemi belirlemede, veri toplamada ve çözüm üretmede yardımcı olur.

2. Klinik denetimde denetmenin öğretmenin meslekî gelişimini en üst düzeyde sağlamak için sınıfta olanlardan haberdar olması önemli bir koşuldur. Bu amaçla denetmenin gözlem sürecinde sınıftaki varlığı önemlidir.

3. Klinik denetimde denetmen sonuç odaklı değil, biçimlendirici dönüt vermelidir. Verilen dönüt öğretmen açısından gelecekteki öğretim etkinlikleri için bir rehber olmalıdır.

4. Klinik denetim, öğretimsel gelişim için verilerin sistematik olarak yorumlanmasıdır. Denetmen gözlem verilerini temel almalıdır.

5. Klinik denetim, sözel etkileşime dayalı öğretmen merkezli bir etkinliktir. Denetmen öğretim sürecini iyileştirmek için öğretimsel değişkenlerini ele alır ve olayları tartar.

6. Klinik denetim etik çerçevede ve ön yargısız bir süreçtir. Nesnel ve güvenilir bilgi toplamak için bu kriterler önemlidir.

7. Klinik denetim, yansıtıcı düşünmeyi ve öğretmen bağımsızlığını teşvik eder. Tüm denetim sürecine öğretmen katılımına vurgu yapan klinik denetimin doğası, öğretmenleri bağımsız olmaya, denetçinin sorumlulukları azalırken kademeli olarak daha büyük sorumluluklar almaya teşvik eder.

8. Klinik denetim güven ilişkisine dayanır. Denetmen sürecin başında öğretmene güven duygusunu aşılmalıdır. Olumlu ilişkiler, öğretmenin meslekî gelişimi ve değişimi için önemli bir anahtardır.

9. Örnek öğretmen öğretim etkinlikleri, toplam öğretmen öğretim etkinliklerinin yansımasıdır. Bir öğretmenin sınıfındaki tüm öğretim etkinliklerini gözlemlemek imkânsızdır.

## 4.2 Denetimde Klinik Fikri

Klinik denetimin ortaya çıkışı Moris Cogan'ın hem öğretmen hem de öğretmen eğitimcisi olduğu dönemlerde tıp ve eğitim alanlarını kıyaslayarak öğretmenlik mesleğinin tanınırlığına ilişkin bir sorgulama yapmasına dayanır (Garman, 1986). Cogan, bu denetim yaklaşımını tıp alanındaki çalışmalarla benzerliği nedeniyle "klinik" olarak nitelendirmiştir. Fakat Cogan'ın belirttiğine göre klinik kavramının alanda denetimle ilişkilendirilmesi kolay olmamıştır. Başlangıçta meslektaşları, Cogan'ı sözcüğün hastane, hasta yatağı veya ölümcül hastalıklar ile bağlantılı anlamlarını ve çağrışımlarını kullanarak kimi zaman sert kimi zamanda alaycı bir tarzda eleştirmişlerdir (Cogan, 1973). Hatta "Klinik, soğuk bir mermer levha üzerinde çıplak uzanmayı düşündürürken, denetim, denetlenen birçok kişi için, levhadaki yaratığa yukarıdan bakmayı ve güçlü yönler ve ihtiyaçlardan ziyade sığilleri ve benleri incelemeyi çağırıştırır." Çünkü klinik kelimesi patoloji alanıyla ilişkilidir ve bu durum klinik denetimin de kusurlu veya sağlıklı olarak nitelendirilen davranışlara yönelik tedavi yöntemi olarak anlaşılmasına sebep olabilmektedir (Acheson ve Gall, 2003, s.3).

Klinik kavramı hastalıkları araştıran ve teşhis koyan doktorları ve laboratuvar teknisyenleri aklı getirebilir. Klinik denetime yönelik bu algı kesinlikle yanlıştır. Analiz, teşhis ve tedavi kavramları eğitim alanıyla tıp, diş hekimliği ve atletizm alanlarının ortak kavramlardır (Oliva ve Pawlas, 2001). "Klinik" kavramı denetim kavramında gerçekliğe, olayların gözlemine, analiz ve deneysel denenceler oluşturma konusunda eğitilmiş kişilerin varlığına işaret etmektedir (Garman, 1986). Klinik, uygulayıcıların uzmanlık bilgi ve becerilerini eksiksiz hale getirme süreci anlamında da kullanılmaktadır (Pajak, 2003).

Klinik terimi, genel denetimi sınıf içi denetimden ayırmak ve profesyonel denetim uygulamasını, yakın gözlemleri, ayrıntılı gözlem verilerini, denetmen ve öğretmen arasındaki yüz yüze etkileşimi ve bu konuyu birbirine bağlayan bir odağı içerecek şekilde, vurgulamak için kullanılmıştır (English, 2006). Ayrıca "klinik" kavramı aslında denetimin gerçekleştiği yere yani sınıfa atıf yapar (Acheson ve Gall, 2003). Klinik denetim, pedagojik becerilerin uygulandığı yere yani sınıfa odaklanır. Yüz yüze etkileşim öğretmen ve öğrencilerin süreçteki davranışlarını uzaktan değil, birebir incelemeye olanak sağlar (Hopkins ve Moore 1995).

Cogan (1973)'a göre klinik denetim kavramı teoriden çok deneyimlerden öğrenilenlere (rationale) dayanır. Başka bir deyişle klinik denetimde yol gösterici olan tecrübe ve araştırma bulgularının birleşimidir. Bu çerçevede denetimde klinik fikrinin temelinde yer alan bilimsel yöntem çerçevesinde,

1. Denetmenler etkili bir yoruma ulaşmak için bilimin entelektüel birikimine ve disiplinine başvurmayı ve davranış biliminin az ve kısmi bulguları içindeki yararlı bulguları kullanmayı öğrenmelidir. Klinik denetmen kendi deneyimleriyle kazandıklarını güçlendirmek için davranış bilimlerinin analiz etme ve duyarlılık kazanma kavramlarına güvenmelidir.

2. Denetmenler bilimin özellikleri olan delil ve ispat süreçlerini, eleştirel olmayan duygusal yönelimler ve demokratik denetim gibi denetsel inançlar (kültler) arasında denge unsuru olarak içselleştirmelidir.

## BÖLÜM 6

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİ

Bu bölümde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin amaçları, yapısı ve işleyişi incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının görevleri ve teşkilat yapısı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin (2018) altıncı kısımda Bakanlıklar başlığı altında on birinci bölümde düzenlenmiştir. Buna göre Millî Eğitim Bakanlığı; merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatından oluşur (Madde 302). Teftiş Kurulu Başkanlığı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat yapısı içinde Hizmet Birimleri arasında gösterilmiştir (Madde 303). Bu çerçevede Teftiş Kurulu Başkanlığının görevleri, 320. Maddede düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Taşra teşkilatı 327. maddede düzenlenmiş ve bu çerçevede ilgili maddenin 3. fıkrasında İl Müdürlükleri bünyesinde eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı istihdamı ile ilgili düzenlemeye yer verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili daha kapsamlı bir görüş elde edebilmek amacıyla Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018)'inde düzenlenen Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili hükümler, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (2011) düzenlenen hükümler ile bu kanunda değişiklik yapan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014) ve 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunlarda yer alan hükümler, Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan ilgili hükümler (1973), yürürlükten kaldırılan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (1992) yer verilen hükümler; Ayrıca, bu kanunların gereği olarak düzenlenmiş olan 2017, 2014, 2011, 1999, 1993 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili temel yönetmeliklerde yer verilen düzenlemeler, bu yönetmeliklerde değişiklik yapmak üzere çıkarılmış olan diğer yönetmeliklerde yer verilen düzenlemeler de dikkate alınarak, karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve sunulmuştur.

#### 6.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı ve İşleyişi

Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin kapsamlı bir çerçeve oluşturabilmek amacıyla hem mevzuat hem de literatür incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemine ilişkin kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerin yürürlük kronolojisi verilmiştir. Bu çerçevede Denetim Alt Sistemine ilişkin kanunlar, yönetmelikler ve yönergeler incelenmiş ve tablolar halinde verilmiştir. İkinci olarak, Millî Eğitim Bakanlığının denetleme görevleri ile ilgili düzenlemeler sunulmuştur. Üçüncü olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin örgütsel yapısı ve Denetim Alt Sistemi mevzuatında kavram tercihleri incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Dördüncü olarak, Teftiş Ku-

rule Başkanlığının ve Müfettişlerin görevleri incelenmiştir. Beşinci olarak, Müfettiş Yardımcılığına Atama ve Yetiştirilme ile ilgili düzenlemeler sunulmuştur. Bu çerçevede yarışma sınavına katılacaklarda aranacak şartlar, giriş sınavı ve (ilk) atama, müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi, yeterlik sınavı ve müfettiş yardımcılığına (asil) atama tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Altıncı olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin araştırma sonuçları değerlendirilmiştir. Bu bölümde son olarak okul müdürlerinin denetim görevleri ile ilgili yasal dayanaklar, kuramsal çerçeve ve Türkiye’de konu ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirilmiştir.

### **6.1.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanun, Tüzük, Yönetmelik ve Yönergelerin Yürürlük Kronolojisi**

#### ***6.1.1.1 Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanunlar***

Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili başlıca kanunlar kronolojik olarak verilmiştir. Bu çerçevede ilgili kanunlar, bu kanunlara dayanak teşkil eden kanunlar, denetim sistemi ile ilgili değişiklik yapan başlıca kanunlar ve bu kanunla yürürlükten kaldırılan kanunlar esas alınarak işlenmiş ve Tablo 10’da sunulmuştur.

## BÖLÜM 7

# TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİNDE KLİNİKSEL DENETİM

### 7.1 Klinik Denetimde Denetmen

Cogan (1973)'in aday öğretmen yetiştirme sürecini geliştirme fikri ile başlayan ve sınıfta eğitim-öğretim kalitesini arttırmak amacıyla öğretmen ve ders denetimine yönelen klinik denetim yaklaşımında denetimi gerçekleştirecek uzman olarak müfettiş merkezde yer alsa da farklı paydaşların da bu rolü üstlenebileceğine ilişkin görüşler bulunmakta; bu çerçevede farklı modeller tartışılmaktadır.

Sergiovanni ve Starratt (2002) klinik denetimin zaman kaybettiren ve günümüzdeki eğitim sisteminin mevcut bürokratik kalıpları dikkate alındığında başarı elde etmek açısından çok çaba gerektiren bir uygulama olduğuna ancak, yine de okulu geliştirmeyi hedefleyen öğretmen ve yöneticilere gösterdikleri çabaya değecek nitelikte güçlü ve cazip bir strateji sunduğu görüşündedirler. Yazarlara göre geleneksel denetim modelinde denetimler “tek tük” yapılmakta ve az bir zaman gerektirmektedir. Klinik denetim ise bir denetmenin her bir öğretmenle haftada 2-3 saat çalışmasını gerektirmektedir. Cogan (1973) denetmenle öğretmenin sıkça bir araya geldiğini ve denetmenin öğretmen merkezli olsa bile sorgulayıcı varlığı nedeniyle bu denetim uygulamasının bunaltıcı bir ilişki biçimi doğurma tehlikesi ile karşı karşıya olduğuna dikkat çekmiştir. Cogan (1973)'a göre denetimin hangi zaman diliminde, hangi yoğunlukta ve hangi sıklıkta yapılacağı temel sorun alanlarından biridir. Bu nedenle klinik denetimin tüm bu sorunlara cevap verebilen etkili bir modelinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Sullivan (1980) da klinik denetimin mevcut hali ile ilgili yeni bakış açılarına, açıklamalara ve belki de değişikliklere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede aşağıda verilen sorular hem kuramcılara ve araştırmacılara hem de uygulamacılara rehberlik edebilecek niteliktedir:

1. Öğretmenin denetim sürecine katılımcı olarak dâhil olması öğretmenin a) denetime ilişkin duygularını, b) davranışlarını etkilemekte midir?
2. Öğretim, denetmen, yönetici veya sistem tarafından bir ölçme aracıyla sağlanan sonuçları öğretmene geri bildirim olarak vermek yerine ona önem verdiği konularda dönüt vererek daha etkili bir şekilde geliştirilebilir mi?
3. Denetmenin öğretmenle analiz yapması öğretmenin gelişmesine yardım eder mi?
4. Klinik denetimin hizmet içindeki öğretmen ile hizmet öncesi öğretmene farklı etkileri mi olur?
5. Hangi planlama ve gözlem sonrası görüşme yöntemleri daha etkilidir?
6. Klinik denetim öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarını sağlar mı?

7. Klinik denetim hem denetmene hem de öğretmene karşılıklı yarar sağlayan bir süreç olarak varsayılır. Öğretmene ve denetmene ayrı ayrı yararları nelerdir?

8. Klinik denetimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için denetmenin ve öğretmenin sahip olması gereken beceriler ve özellikler nelerdir?

9. Klinik denetim süreci göreve yeni başlayan öğretmenler için farklı, deneyimli öğretmenler için farklı mı olmalıdır?

Glickman ve diğerleri (2018, s. 285) öğretmen denetiminde yeni bir bakış açısına duyulan ihtiyacı aşağıdaki maddelerle özetlemiştir:

1. Geleneksel değerlendirme sistemleriyle ilgili bir sorun öğretmenlerden beklentilerinin net olmamasıdır.

2. Alışılmış olarak, öğretimin değerlendirilmesi, "yeterli" ve "yetersiz" veya "mükemmel", "kabul edilebilir" ve "geliştirilmeye ihtiyaç duyuyor" gibi aşırı genel performans kategorilerine sahip kontrol listelerine odaklanmıştır.

3. Geleneksel değerlendirme sistemlerindeki kriterlerin çoğunun öğretimle hiçbir ilgisi yoktur.

4. Değerlendiriciler, değerlendirme süreci ve değerlendirme araçları hakkında bilgi sahibi değildirlere ya da ön yargılıdır.

5. Değerlendiricilerin, özellikle müdür ve müdür yardımcılarını, genellikle değerlendirdikleri öğretmenin alanıyla ilgili bilgi sahibi değildirlere. Ayrıca okul yöneticileri değerlendirme yapmak için zaman ayıramamaktadırlar.

6. Öğrenci test puanlarının öğretmen değerlendirmesiyle ilişkilendirilmesi sorunludur. Öğrenci başarısını etkileyen tek unsur öğretmen değildir. Öğrenci başarısını etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerden bazıları öğrencinin geçmiş öğrenmeleri, diğer öğretmenleri, sınıfının büyüklüğü, arkadaşları, okul ortamı, müfredatı, öğretim kaynakları ve bir dizi sosyal ve ekonomik özelliklerdir.

Aseltine ve diğerlerine (2006) göre ise öğretmen değerlendirmesi ile ilgili yeni bakış açlarına olan ihtiyacın nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Son dönemde eğitimde odak noktası öğretimden öğrenci öğrenmesine (öğrenmeyi öğrenme) yönelmiştir.

2. Hesap verebilirliğin daha fazla önemsendiği bir çağdayız.

3. Eğitim alanında ve meslekî gelişim konusunda çalışanlar karar vermede daha fazla veri tabanlı süreçlere odaklanmışlardır.

4. Geleneksel denetim ve değerlendirme modelleri öğretmenlerin çıktılarından çok çalışma süreçlerine odaklanmıştır.

5. Öğretim sürecine geleneksel yaklaşım öğretmenlerin meslekî gelişimini sınırlandırmaktadır.

6. Geleneksel öğretmen denetleme ve değerlendirme yaklaşımları öğretim ve öğrenci öğrenmesi arasında açık bir ilişki kuramamakta ya da farklı öğretim uygulamalarına olanak sağlamamaktadır.

7. Geleneksel öğretmen değerlendirme yöntemleri öğretmenlerin meslekî gelişimleri ile standartlaştırılmış test sonuçları ve okul gelişim planında gösterilen gerçek öğrenci öğrenme ihtiyaçları arasında bağlantı kurmalarına ancak düşük düzeyde bir yardım sağlayabilir.

Klinik denetimin okulun farklı paydaşları tarafından yapılabileceğine ilişkin alanyazında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Garman (1986) Cogan'ın tüm çalışmalarında öğretmenlerin bir meslek uzmanı olarak görülmesi gerektiği fikrinin öne çıktığını dile getirmiştir. Pajak ve Arrington (2004)'a göre yönetsel değerlendirme ve öğretimsel değerlendirme arasında bir denge kurarak etkili öğretim uygulamaları yapmak ve sistem genelinde öğretmen kalitesini geliştirmek mümkündür. Bu konuda öğretmenlik mesleğini güçlendirmek için geliştirilebilecek öneriler üç başlıkta toplanabilir. 1) öğretmen sendikaları öğretmen kalitesini arttırmada aktif olarak sürece katılabilir. 2) Tıp fakültelerinde uygulanan probleme dayalı öğretim modeli kullanılarak öğretmen adaylarının akademik bilgileri ile öğretmen bilgi ve becerileri geliştirilebilir. 3) Ulusal "Öğretmen fırsatları standartları" uyarlanarak tüm öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilebilir. Cogan (1973)'a göre denetmen öğretmenin öğretim becerilerini geliştirmesi için ihtiyaç duyulan alanların hepsinde yeterli olmayabilir. Bu durumda denetmenin yeterli olmadığı alanlarda ihtiyaçları karşılamak üzere yardım alabileceği uzman nitelikli yardımcı personel örgütlenmesi çözüm olarak düşünülebilir. Gerçekte bu nitelikteki personelin okulun personeli olarak görev yapması çok az okulda mümkündür. Uzman denetmenlerin yeter sayıda var olduğu kabul edilirse, destek hizmeti sağlayacak personel;

- ✓ Bilim, sanat, dil, sosyal çalışmalar gibi tüm disiplinler ile tedavi edici alanlarda uzmanlaşmış,
- ✓ Psikolog, psikiyatr, danışman, fizikçi ve üniversite personeli,
- ✓ Öğretimi analiz etmede uzman, gözlem araçları ile elde edilen verileri yorumlama ve kullanmada uzman, eğitim ve denetim alanlarında araştırmacı,
- ✓ Kişiler arası ilişkileri, yöneticileri, halkla ilişkiler personelinin programı yönetmede uzman ve proje geliştirici,
- ✓ Tamamlayıcı ve meslekî eğitim konularında uzman olmalıdır.

Glickman (2002)'a göre öğretim çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu nedenle tek bir yapının ölçülmesi veya standart ölçüm araçlarının kullanılması öğretimin çok yönlü yapısını değerlendirmede yetersiz kalmaktadır. Klinik denetim sınıf öğretmenleriyle doğrudan çalışılmasını sağlayan en eski, en çok kabul gören ve en iyi bilinen bir denetim türüdür. Klinik denetim denetmen-denetlenen, müdür-müdür yardımcısı, zümre başkanı-öğretmen, mentör öğretmen-öğretmen, danışman öğretmen-öğretmen aday ve usta öğretmen-stajyer öğretmen arasındaki doğrusal bir ilişki kapsamında kullanılır. Stotko ve diğerleri (2005) klinik denetimin öğretmenler, mentörler, akran koçları, takım liderleri, bölüm başkanları, müdürler, alan uzmanları ya da akademisyenler gibi farklı rollere sahip insanlar tarafından yapılabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Sergiovanni ve Starratt (2002) da klinik denetimin okul müdürleri, bölüm başkanları (zümre), personel gelişiminden sorumlu uzmanlar ve uzman öğretmenler (danışman öğretmenler) tarafından gerçekleştirilebileceğini savunmuşlardır.

Türkiye'de de yapılan ders ve öğretmen denetimini konusundaki çalışmalarda denetim sürecinde müfettiş ve okul müdüründen başka paydaşlara da yer verilebileceği konusunda farklı fikirlerin tartışıldığı görülmektedir. Bu çerçevede örneğin, Arslantaş ve Gedikoğlu (2007)'na



## BÖLÜM 8

### BİR MODEL ÖNERİSİ: ZÜMRE TEMELLİ KLİNİK DENETİM

#### Giriş

Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sisteminin amaçları, yapısı ve işleyişi 6. bölümde kapsamlı olarak incelenmiştir. Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020/21 (2022) verilerine göre Türkiye’de örgün eğitimde 53620 resmi ve 13501 özel ve 4 açık öğretim okulu olmak üzere 67125 okul bulunmaktadır. Bu okullarda 593632 resmi, 138749 özel olmak üzere toplam 732381 derslik bulunmaktadır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 950090’ı resmi 162215’i özel kurumlarda olmak üzere toplam 1.112.305 öğretmen görev yapmaktadır. Teftiş kurulu başkanlığının ve müfettişlerin görev alanında bulunan Yaygın Eğitim Kurumları’nda ise 1477 resmi ve 16615 özel olmak üzere toplam 18092 kurum bulunmaktadır. Bu kurumlarda 7595 resmi, 115 505 özel olmak üzere toplam 123100 derslik bulunmaktadır. Bu kurumlarda 15470’i resmi 77272’i özel olmak üzere 92742 öğretmen görev yapmaktadır. Bu verilere göre 85217 örgün ve yaygın eğitim kurumu, bu kurumlarda 855.481 derslik ve toplamda 1.205.047 görevli öğretmen bulunmaktadır. Öte yandan Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu (2019)’na göre Bakanlık Maarif Müfettişliği ve yardımcılıkları için ihdas edilen kadro sayısı 750 olup, bu kadroların halen 498’i dolu bulunmaktadır. İllerde ise 1539 maarif müfettişi görev yapmaktadır. 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu (2021)’na göre 2020 yılında ülke genelinde; 154 anaokulu, 358 ilkokul, 338 ortaokul, 316 ortaöğretim okulu olmak üzere toplam 1.166 resmî/özel okulda rehberlik ve denetim çalışmaları yapılmıştır.

Gerek yukarıda verilen Türk Eğitim Sisteminin nicel büyüklüğü gerekse uygulama ve araştırma sonuçları ışığında değerlendirme yapıldığında Türkiye’de müfettişlerin diğer görevlerinin yanında ders ve öğretmen denetiminde yeterli ve gerekli hizmeti sunmalarının mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde okul müdürlerine dayalı ders ve öğretmen denetleme yöntemine ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalarda müfettişlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin bu denetim modelini müfettiş modeline göre daha olumlu algıladığı ancak bu yöntemin de beklenen hizmeti hem nicelik hem de nitelik yönüyle karşılayamadığı görülmektedir. Bu bölümde öğretmen ve ders denetimi açısından daha etkili, işlevsel ve ekonomik olabilecek bir model üzerinde durulmuştur. Model Türk Millî Eğitim Sisteminin mevcut amaç, yapı ve süreci içinde köklü bir değişiklikten çok mevcut yapı içinde uygulanabilir bir model olarak tasarlanmış ve klinik denetim ilke ve uygulamaları çerçevesinde oluşturulmuştur. Model temelde okul merkezli işleyiş içinde mevcut mevzuatla tanımlanmış olan sınıf/alan zümrelerinin, zümre başkanlar kurulunun, sınıf/şube öğretmenler kurulunun ve öğretmenler kurulunun etkinleştirilmesine yönelik bir yaklaşımla okulu bir bütün olarak geliştirmeye odaklıdır. Bununla birlikte bu çalışmada önerilen model zümre temelli olarak tasarlanmıştır. Modelin sı-

nıf/alan zümreleri, zümre başkanlar kurulu, sınıf/şube öğretmenler kurulu ve öğretmenler kurulu esasında ve bütünde okulun tüm paydaşlarının dahil olabileceği şekilde geliştirilmesi ve yapılandırılması mümkündür. Bu modelin kapsamında yer alan zümre odaklı klinik denetimin bütünüle ilişkisini gösterebilmek açısından zümre başkanlar kurulunun, sınıf/şube öğretmenler kurulunun ve öğretmenler kurulunun toplantıları da modelin çalışma takviminde (Tablo 28), Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)'nde öngörüldüğü şekilde gösterilmiştir. Sınıf/alan zümrelerinin çalışma takvimi ise model çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Model iki temel düşünceye dayanmaktadır. Birincisi denetim modelinin seçimi ile, ikincisi ise denetleyen ve denetlenen kavramlarına yüklenen anlamların ve denetim süreçlerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu kitapta önerilen denetim modeli Cogan'ın çalışmalarıyla başlayan ve Goldhammer'ın katkısıyla gelişen geleneksel klinik denetim modeli ve bu modelin ön gördüğü yaklaşıma uygun olarak düşünülmüştür. Bununla birlikte geleneksel denetim modelini diğer klinik denetim modellerinden kesin çizgilerle ayırmanın da mümkün olmadığından hareketle klinik denetim modelleri içinde yer alan tüm modellerin fikir ve uygulamalarıyla uygulayıcılara ilham verebileceğini kabul etmek gerekir. Modelde denetleyen ve denetlenen olarak alan zümrelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşturulacak ikili çalışma grupları belirlenmiştir. İkili çalışma gruplarında temel fikir değişen zaman ve uygulamalarda tarafların her iki rolü de üstlenebileceğidir. Bu modele göre denetleyen öğretmen eşleştigi öğretmenin sınıfında birlikte çalışma olanağı bulan öğretmen anlamında kullanılmaktadır. Denetlenen öğretmen ise yine eşleştigi öğretmenle kendi sınıfında çalışma olanağı bulan öğretmen anlamındadır. Modelde yer verilen ikili çalışma grupları ile ilgili önemli bir konu da bir öğretmenin yıl boyunca klinik denetim partnerini değiştirerek zümre içinde bulunan tüm iş arkadaşlarıyla çalışabilme fırsatı bulmasıdır. İkili çalışma gruplarının klinik denetim sürecinde ve sonucunda edindikleri öğrenmeler birincisi, zümre çalışmalarında paylaşarak değerlendirildiğinde zümrenin öğretmekle yükümlü olduğu branşla ilgili sorumluluğunu etkin bir şekilde yerine getirebilmesine olanak sağlayacaktır. İkinci olarak ikili çalışma gruplarının klinik denetim süreç ve öğrenmeleri hem aynı zamanda şube öğretmenler kurulu üyesi olan zümre üyeleri hem de zümre başkanlar kurulu aracılığı ile tüm şube öğretmenler kurullarına, öğretmenler kuruluna ve bütünde "okula" öğrenme-öğretme süreci üzerinde etkisi olan tüm değişkenlerle ilgili derinlemesine elde edilmiş çok yönlü veri sağlama işlevini üstlenmiş olacaktır.

### **8.1 Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi Çerçevesinde Yapı, İşleyiş ve Görev Bakımından Zümreler**

Bu kısımda Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019) çerçevesinde oluşturulan zümrelerin yapısı, işleyişi ve görevleri sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)'nde okul bütünlüğü içinde dört temel yapı tanımlanmıştır. Bunlar; a) öğretmenler kurulu, b) sınıf/şube öğretmenler kurulu, c) zümre başkanlar kurulu ve d) sınıf/alan zümreleridir:

- a) Öğretmenler kurulu; eğitim kurumu müdürünün başkanlığında, müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları, öğretmenler, uzman ve eğitici personelden oluşur. Öğretmenler Kurulunun toplantı takvimi Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenler Kurulunun Toplantı Takvimi

Öğretmenler Kurulu	Okul müdürlüğü koordinesi ve başkanlığında Katılımcılar: Eğitim kurumunun tüm öğretmenleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eylül ayının ilk işgününde</li> <li>İkinci dönemin ilk işgününde</li> <li>Ders yılı bitimini takip eden haftanın ilk işgününde</li> </ul>
--------------------	--	--

b) Sınıf öğretmenler kurulu aynı sınıf seviyesinde, şube öğretmenler kurulu ise aynı şubede ders okutan öğretmenler ile rehberlik öğretmenlerinden oluşur. Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulunun toplantı takvimi Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulunun Toplantı Takvimi

Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulu	Koordine: Okul müdürlüğü koordinesi ve başkanlığında Katılımcılar: İlgili sınıf/şube öğretmenler	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında; ekim, şubat ve haziran ayları içinde</li> <li>Ortaöğretim kurumlarında; kasım ve nisan aylarında</li> </ul>
-------------------------------	---	--

c) Eğitim Kurumu Sınıf/Alan Zümre Başkanları Kurulunun toplantı takvimi Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Sınıf/Alan Zümre Başkanları Kurulunun Toplantı Takvimi

Eğitim Kurumu Sınıf/Alan Zümre Başkanları Kurulu	Koordine: Eğitim kurumu müdürlüğünün koordinesi ve başkanlığında Katılımcılar: Sınıf/alan zümre başkanları	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri toplantılarını takip eden işgününde</li> <li>İhtiyaç duyulması hâlinde eğitim kurumu müdürü/kurul başkanının çağrısı veya üyelerin salt çoğunluğunun yazılı talebi üzerine</li> </ul>
--	---	--

d) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)’nin 12. maddesinde “eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri; eğitim kurumunda aynı sınıfı okutan veya alanı aynı olan öğretmenlerden oluşur. Ancak ilkokullarda zümreler; aynı sınıfı okutan öğretmenler ile varsa o sınıfta/sınıflarda derse giren alan öğretmenlerinden oluşur.” şeklinde tanımlanmıştır. Aynı yönergenin 11. maddesinde ise oluşturulan zümrelere yere verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)’nde gösterilen zümreler Tablo 27’de sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications*. John Wiley and Sons, Inc., 111 River Street, Hoboken, NJ 07030.
- Ağaoğlu, S. & Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15/1, 219-226.
- Akan, D. & Sağır, M. & Göksoy, S. (2009). Bölgelere göre denetim hizmetlerinin yürütülmesinde ilköğretim müfettişlerinin stratejik yönetim yaklaşımına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 447-477.
- Akbaba, A. (2013). Okul müdürlerinin, eğitim müfettişlerinin denetim olgusu ve süreçleriyle ilgili algısı. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1-13.
- Akbaba Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 7-24.
- Akbaşlı, S. & Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 75- 92. <https://doi.org/10.17556/erzi-efd.474511>.
- Akçay, C. & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (38), 170-197.
- Aküzüm, C. & Özmen, F. (2013). Eğitim denetmelerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 97-120.
- Akyel, R. & Köse, H. Ö. (2010). Kamu yönetiminde etkinlik arayışı: etkin kamu yönetimi için etkin denetimin gerekliliği, *Türk İdare Dergisi*, 466, 9-45.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 79-96. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7913>
- Altunay, E. (2020). Okul yöneticilerinin ders denetimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 95-127.
- Arslantaş, H. İ. & Gedikoğlu, T. (2007). *Süreç odaklı meslekî yardım ve rehberlik*. Gaziantep Üniversitesi/Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. Gaziantep.
- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-Digilio, A. J. (2006). *Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision ve Curriculum Development.
- Aslan, B. (2010). Bir yönetim fonksiyonu olarak iç denetim. *Sayıştay Dergisi*, 77, 63-86.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.
- Aslanargun, E. & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin meslekî denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(3), 281-306.
- Audi, R. (General Editor) (1999). *The cambridge dictionary of philosophy* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bafadal, I., Supriyanto, A., & Arifin, I. (2019). The effect of artistic supervision approach toward pedagogic competency of elementary school teachers. *Academic Research International*, 10(1), 81-87.
- Baird, L. S., Post, J. E. & Mahon, J. F. (1990). *Management: Functions and responsibilities*. New York: Harper and Row.
- Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları (2019) T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı Kalite Standartları ve Projeler Daire Başkanlığı, Yayın No:11 Ankara.
- Bakioğlu, A. & Hacifazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentörlük. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 21-39.

- Balci, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balci, A. (2002). *Etkili okul*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Baransel, A. (1979). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi: Klasik ve neo klasik yönetim ve örgüt teorileri*. Cilt 1. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bates, A. J., & Burbank, M. D. (2019). *Agency in teacher supervision and mentoring: Reinvigorating the practice*. New York: Routledge.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Beck, L. G. & Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920s -1990s*. New York: Teachers College Press.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. United States of America: Pearson Education Limited.
- Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern theory*. New York: The Guilford Press.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Beytekin, O. F. & Turan, B. A. (2019). Öğretmenlerinin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(44), 325-335.
- Bilgin Aksu, M., Aksu, T., Apaydın, Ç., Kasalak, G., Tan, O. & Şenol, Y. (2015). Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (21)2, 131-160.
- Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*. 38(2), 130-141.
- Boddy, D. (2008). *Management: An introduction*, (4. Baskı). Harlow, UK: Pearson.
- Bostancı, A. B., Şanlı Bulut, M. & Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 238-254.
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 90 -110.
- Bozok, A., & Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir meslek gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 16-40.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burden, P. (1982). Developmental supervision: Reducing teacher stress at different career stages. *Paper presented at the Association of Teacher Educators National Conference*, Phoenix, AZ.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buzzi, M. J. (1990). *The relationship of school effectiveness to selected dimensions of principals' instructional leadership in elementary schools in the state of Connecticut* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bridgeport: University of Bridgeport.
- Brech, E.F.L., (1969). *Management: Its nature and significance*. London: Pitman & Sons, Ltd.
- Cambridge Dictionary (2012). Cambridge advanced learners dictionary. (4. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, E. & Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 1-28.

- Caspi, J. & Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work*. New York, NY: Columbia University Press.
- Ceylan, M. & Can, S. (2019), Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 10(4): 490-510. <https://doi.org/10.17569/tojqi.624748>.
- Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D., & Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 167-176. <https://doi.org/10.1177/02711214050250030401>
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston, United States of America: Houghton Mifflin Company.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher.
- Costa, C. L., Garmston, R. J., Hayes, C. & Ellison, J. (2015). *Cognitive coaching: Developing self-directed leaders and learners*. Lanham, MD: Roman & Littlefield Publishing Co.
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Portland, OR, and Alexandria, VA: Northwest Regional Educational Laboratory and the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Craft, A. (2002) *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.
- Crow, G. M., Hausman, C. S., & Scribner, J. P. (2002). Reshaping the role of the school principal. İçinde J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century; 101st yearbook of the National Society for the Study of Education* (Vol. 101, Pt. 1, pp. 189-210). Chicago: University of Chicago Press.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 10.7.2018/30474). Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin Sayısı: 1.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2021). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 03.12.2021/31678). Cumhurbaşkanlığı Kararname Numarası: 87.
- Cummings, T. G. (1978). *Self-regulating work groups: A socio-technical synthesis*. *Academy of Management Review*, 3(3), 625-634. doi:10.5465/amr.1978.4305900.
- Çelik, R. (2017). *Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çetin, R. B. (2020). *Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Daun, H. (2018). Globalisations, meta-ideological hegemony and paradigm shifts in education. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation and education reforms: Paradigms and ideologies* (pp. 15-39). Dordrecht: Springer.
- Davys, A. & Beddoe, L. (2010). *Best practice in professional supervision: A guide for the helping professions*. Philadelphia, PA, United States of America.
- Derek, M. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice*. West Sussex: John Wiley ve Sons Ltd.
- Demirdağ, S., Ecer, E., Aydoğan, K. & Tuñç, Ş. (2017). Öğretmenlerin Milli Eğitim müfettişlerinin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerine ilişkin algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 89-101.
- Demirtaş, H. & Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93. doi: 10.17679/iuefd.17251239.
- Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik (2010). *Resmî Gazete*. Tarih/Sayı: 14.09.2010 / 27699. Erişim Tarihi: 31.05.2021, Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14273&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.
- Devlet Memurları Kanunu (1965). *Resmî Gazete*. Kanun Numarası: 657. Kabul Tarihi: 14/7/1965 Tarih/Sayı: 23.7.1965/12056.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series, New York: Horace Overlight.

- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Charlotte, NC: Information Age.
- Diwan, P. (1998). *Management principles and practices*. New Delhi: Anurag Jain.
- Dönmez, G. (2021). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 129-140.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(29), 27-45.
- Dönmez, B. & Demirtaş, Ç. (2018) Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 454-478.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına yönelik metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Duffy, F. M. (2016). Organizational arrangement: Supervision and administration-past, present, and future. İçinde J. Glanz & S. J. Zepeda (Eds.), *Supervision: New perspective for theory and practice* (pp. 81-96). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Durmuş, G. (2014). *Öğretmenlerin klinik denetim algıları* (Kırıkkale ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Eisner, E. W. (1982). The artistic approach to supervision. İçinde T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 53-66). Virginia: ASCD.
- Eisner, E. W. (1983). The art and craft of teaching. *Educational Leadership*, 40(4), 4-13.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- English, F. W. (Ed) (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- English, F. W. (1997). The cupboard is bare: The postmodern critique of educational administration. *Journal of School Leadership*, 7, 4-26.
- Erdem, A. R. & Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 13-26.
- Ergen, H. & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2-19.
- Ergüneş, Y. & Ovalı, Ç. (2011). Balıkesir ilinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 25-30.
- Everard, K.B.; Morris, G.; Wilson, I. (2004). *Effective school management*; SAGE: Newcastle upon Tyne, UK.
- Eye, G. G. (1975). As far as eye can see: The evolution of art. *Journal of Educational Research*, 69(1), 14-19.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A Competency-based approach*. London, England: American Psychological Association.
- Fıncıoğlu Bige, E. (2014). İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Fiero, G. K. (2011). *The Humanistic tradition, book 6 modernism, postmodernism, and the global perspective*, Seventh Edition. New York: McGraw-Hill Education.
- Flowers, L. A. (2006). Organizational design. İçinde F. W. English, (Ed). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. (pp. 714-715). London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- Garman, N. B. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 1-24.
- Garman, N. B., Glickman, C. D., Hunter, M., & Haggerson, N. L. (1987). Conflicting conceptions of clinical supervision and the enhancement of professional growth and renewal: Point and counterpoint. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 152-177.

- Gallacher, K. K. (1997). Supervision, mentoring, and coaching: Methods for supporting personnel development. İçinde P. J. Winton., J. A. McCollum & C. Catlett (Eds.), *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Glanz, J. (2000). Supervision: Dont Discount the Value of the Modern. İçinde J. Glanz & L. S. Behar-Horenstien (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. (pp,70-92). London: Bergin & Garvey, Greenwood Publishing Group.
- Glanz, J. (1997). The Tao of supervision: Taoist insights into the theory and practice of educational supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3), 193-211.
- Glanz, J. (1991). *Bureaucracy and professionalism: The evolution of public school supervision*. Cranbury, NJ: Associated University Presses.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D., & Gordon, S. P. (1987). Clarifying developmental supervision. Supervision in context. *Educational Leadership*, 44, 64-68.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., Ross-Gordon, J.M. (2018). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., Ross-Gordon, J.M. (2010). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goldhammer, R. Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rhinehart, and Winston.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (Second Edition b.). New York, United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldsberry, L. (1988). Three functional methods of supervision. *Action in Teacher Education*, 10(1), 1-10.
- Gordon, S. (ed.) (2005). *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Gordon, S. P. (1997). Has the field of supervision evolved to a point that it should be called something else? Yes. In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (pp. 114-123). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Gordon, S., P. (1992). Perspectives, and imperatives: Paradigms, transitions, and the new supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8. (1). 62-76.
- Gökçe, D. & Atanur Baskan, G. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211.
- Göksoy, S. & Öztürk, Z. (2018). Kliniksel denetim modelinin mesleki ve teknik anadolu lisesinde uygulanabilirliği ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşler. *İlköğretim Online*, 17(4), 1830-1846.
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okulları II. kademe (branş) öğretmenlerinin eğitim müfettişlerinin yeterlik alanlarına ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Grimmett, P. & Crehan, E. P. (1992). The nature of collegiality in teacher development, The case of clinical Supervision, İçinde: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds) *Teacher development and educational change*. London & New York: Falmer Press.
- Gustafsson, J. E., Ehren, M. C., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H. & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation* (47), 47-57.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, Y. (2017). A study on fulfillment levels of supervisory duties of school principals in primary schools. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1681-1694.



- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Gündüz, Y. & Balyer, A. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 61-78.
- Gündüz, Y. & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 367-388.
- Gündüz, Y. & Göker, S. D., (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.
- Güngör, S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmlar. *E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-40.
- Güzel, S., Arslan, M. & Aytekin, S. (2020). Okul gelişimi kapsamında denetim uygulamaları: OFSTED örneği. *Milli Eğitim*, 49(226), 5-34.
- Gwynn, J. M. (1968). *Theory and practice of supervision*. (7th ed.). NewYork, Toronto: Dod, Mead & Company.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. (1990). *Principal instructional management rating scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. (1982). *Principal instructional management rating scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, (32)1, 5-44.
- Hassard, J. (1995). *Sociology and organization theory: Positivism, paradigms, and postmodernity* (No. 20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heck, R. H., Larsen, T. J. & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Henden, E. (2008). *What is self-control?* *Philosophical psychology*, 21(1), 69-90. doi:10.1080/09515080701874092.
- Holland, P. E., & Adams, P. (2002). Through the horns of dilemma between instructional supervision and the summative evaluation of teaching. *Journal of Educational Leadership*, 5 (3), 227-247.
- Holland P. E. & Obermiller, M. (2000). Possibilities of Postmodern Supervision. İçinde J. Glanz & L. S. Behar-Horenstien (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. (pp.212-228). London: Bergin & Garvey, Greenwood Publishing Group.
- Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1995) Clinical supervision: A neo-progressive approach, *The Teacher Educator*, 30(3), 31-43, doi: 10.1080/08878739509555085.
- Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision*. Oxford: Brown ve Benchmark Publishers.
- Hoy, W. & Forsyth, P. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (7.Baskı). (Çev. Edt. Türan, S.). Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Hyde, B. (2020) Constructivist and constructionist epistemologies in a globalised world: Clarifying the constructs. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and education reforms* (pp. 125-138). Dordrecht: Springer.
- Ibara E. C. (2013) Exploring clinical supervision as instrument for effective teacher supervision, *Africa Education Review*, 10(2), 238-252, doi: 10.1080/18146627.2013.812283.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. İçinde, K. Illeris, (Ed.). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*, (pp.7-20). London/New York: Routledge.
- Ingle, W. K., & Lindle, J. C. (2019). A policy and political history of educational supervision. İçinde S. J. Zepeda & J. A. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 17-43). USA: John Wiley & Sons.

- İl İdaresi Kanunu (1949). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 18.06.1949/7236 sayılı. Erişim tarihi: 30.05.2019 Erişim adresi: [www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5442.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5442.pdf) adresinden alınmıştır.
- İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- İlğan, A. (2006). *Adana, K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jamers, C. (1964). *Supervision in today's elementary schools*. New York: The MacMillian Company.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2005). *Testing teachers: The effect of school inspections on primary teachers*. London, United Kingdom: Falmer Press, Taylor ve Francis Inc.
- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. New York: Ferguson Publishing.
- Kaplan, İ. & Gülcan, M. G. (2021). Maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin öğretim denetimlerinin karşılaştırılması. *International Pegem Conference on Education Tam Metin Kitapçığı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 237-248.
- Karabay, H. (2014). *Okul yöneticilerinin ders denetimleri yönüyle branş öğretmenlerinin meslek gelişimlerine katkıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim ve yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2012). Denetim uygulamalarının genel nitelikleri ve denimsel davranış özelliklerinin uygulanma durumunun analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(43), 282-293.
- Karasu, Y. & Cömert, M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 93-120.
- Kavrayıcı, C., ve Ağaoglu, E. (2019). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşlerine dayalı eğitim istekliliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 484-520.
- Kaya, G. (2021). *Öğretmenlerin kendi yönetim yönelimleri ile müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, A., Balay, R., & Taşdemir, A. (2016). İl eğitim denetmenlerinin liderlik, yöneticilik ve rehberlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 1(1), 44-60.
- Kayıkcı, K., Cantürk, G. & Yılmaz, O. (2014). Okul müdürlerinin kliniksel denetime ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 217-249.
- Kayıkcı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170-2187. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506995>.
- Kayıkcı, K., & Özyıldırım, G. (2019). İl maarif müfettişlerinin hissettikleri yalnızlık duygusu: Nedenleri ve başa çıkmada kullandıkları yollar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1500-1524.
- Kayıkcı, K. & Özyıldırım, G. (2016). Supervision as a personnel development device. İçinde R. V. Nata (Ed). *Progress in Education*, (Volume 38), (pp. 87-106). Nova Publications: NewYork.
- Kel, M. A. & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>.
- Kılıç, A., Aslanargun, E., & Arseven, Z. (2013). Eğitim denetmenlerinin rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgubilim araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(197), 5-24.
- Kıral, E. & Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik roller. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 192-209.
- Konan, N. & Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 219, 137-160.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarına klinik denetim modeli önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kütahya.

- Koşar, S. & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6, 259-268.
- Köklü, M. & Kunduz, E. (2011). İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 621-631.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C.T., Ağroğlu Bakır, A. & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkish Volume*, 12(4), 327-344. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11176>.
- Kritt, D. (2018). Teaching as if children matter. İçinde D. W. Kritt (Ed), *Constructivist education in an age of accountability*. London: Palgrave Press.
- Kuhn, T. S. (1995). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (Çev.: Kuyaş, N.). (Dördüncü Baskı). İstanbul: Alan Yayıncılık
- Krey, R. D., Netzer, L. A., & Eye, G. G. (1977). Assumptions supporting structure in clinical supervision. *Contemporary Education*, 49(1), 16-23.
- Lefrançois, G. R. (2000). *Theories of human learning: What the old man said* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Leonard, E. & Trusty, K. (2016). *Supervision: Concepts and practices of management*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Lucio, W. H. & McNeil, J. D. (1962). *Supervision: A synthesis of thought and action*. New York: McGraw-Hill.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship*. London: Routledge.
- MacBeath, J. & McGlynn A. (2002). *Self-evaluation – What’s in it for schools?* Abingdon: Routledge Falmer.
- Makam Oluruna Dayalı (Mucipli) Öğretmen Denetimi Rehberi (2021). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Mahfooz, S.B. & Hovde, K. (2010). *Supervision of primary and secondary education: A five-country comparison*. (No. 10146). New York: The World Bank.
- Mandes, E. (2007). Behaviorism. G. Ritzer (Ed.). (2007). *The blackwell encyclopedia of sociology* (Vol. 1479). New York: Blackwell Publishing.
- Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, 225 North Washington Street, Alexandria, VA 22314.
- McNeil, J. D. (1982). A scientific approach to Supervision. İçinde T. J. Sergiovanni (Ed). *Supervision of teaching*. (18-34). Alexandria, Va.; Association for Supervision and Curriculum Development.
- McShane, S. L. & Von Glinow, M. A. (2010). *Organizational Behavior: Emerging knowledge and practice for the real world*. (Fifth edition.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B., & Taymur, A. (2014). Türkiye’de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 25-44.
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memişoğlu, S. P., & Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 69-84.

- Memişoğlu, S. P., & Tabak, I. Maarif Müfettişlerin Görüşlerine Göre Eğitim Denetiminde Yaşanan Sorunlar. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 34-61.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). 2508 sayılı Tebliğler Dergisi: Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu. MEB: Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (1999). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 13.08.1999/23785). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/2814484-Milli-egitim-bakanligi-ilkogretim-mufettisleri-baskanliklari-yonetmeligi-yayinlandigi-resmi-gazete-tarih-13-08-1999-sayi-23785.html>.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2006). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 8.8.2006/26253 RG).
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2005). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 21.07.2005/ 25882 RG). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050721-7.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019). Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı:27.8.2019/83203306-10.04-E.15362682).
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 01.03.2022/31765). Erişim tarihi: 3.03.2022, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2011). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 24.06.2011/27974). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (2003). *Tebliğler Dergisi*. (Tarih/Sayı: Ağustos 2003/2551).
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB) (2014). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 26.07.2014/29072). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (MEB) (2013). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 07.09.2013/28758). Erişim tarihi: 30.05.2019, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2016). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 16.03.2016/29655). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160316-7.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 24.05.2014/29009). Erişim tarihi: 30.05.2019, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 20.08.2017/30160). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2005). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 21.7.2005/25882). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/01/20050127-15.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2001). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 30.6.2001/24448). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/06/20010630.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (1998). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 12.9.1998/23461).
- Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 14.3.2014/28941). Kanun Numarası: 6528, (Md. 17, 22, 23, 26 ve 27). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2016). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 09.12.2016/29913). Kanun No. 6764, Md. 6. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (1992). (13.12.1983 tarihli ve 179 sayılı, 8.6.1984 tarihli ve 208 sayılı, 23.10.1989 tarihli ve 385 sayılı, 9.4.1990 tarihli ve 419 sayılı, 28.8.1991 tarihli ve 454 sayılı Kanun Hükmünde Kararnemelerin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 12.5.1992/21226). Kanun Numarası: 3797. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/5,5,3797.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 14.9.2011/28054). Karar sayısı: KHK/652. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü (1993). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 19.2.1993/21501). Kanun Numarası: 3797. Bakanlar Kurulu Kararının Tarihi: 20/1/1993. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21501.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 20.08.2017/30160). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (1993). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 03.10.1993/21717). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21717.pdf>
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 2.4.6.1973/14574). Kanun Numarası: 1739 Kabul Tarihi: 14/6/1973 Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1,5,1739.pdf>
- Miller, R., & Miller, K. (1987). Clinical supervision: History, practice, perspective. *NASSP bulletin*, 74(503), 18-22. doi: 10.1177/019263658707150305.
- Mills, P. K., & Posner, B. Z. (1982). The relationships among self-supervision, structure, and technology in professional service organizations. *Academy of Management Journal*, 25(2), 437-443.
- Milne, D. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice*. West Sussex, United Kingdom: British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.
- Mitchell, C., & Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 409-433.
- Moss, C. M. (2013). Research on classroom summative assessment. İçinde J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 235-255). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moss, C. M. & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD publications.
- Mowrer, R. R. & Klein, S. B. (2001). The transitive nature of contemporary learning theory. İçinde R. R. Mowrer & S. B. Klein (Eds) *Handbook of contemporary learning theories*. (pp. 1-21). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Murphy, J. (1998). What's ahead for tomorrow's principals. *Principal Magazine*, 78(1), 13-14.
- Murphy, J. (1990). Principal's instructional leadership. *Advances in Educational Administration*, 1, 163-200.
- Nafiah, N., Bafadal, I., Supriyanto, A., & Arifin, I. (2019). Competence of Primary School Teachers (İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Geliştirilmiş Pedagojik Yeterliliğine Yönelik Sanatsal Denetim Modeli Geliştirme). *Elementary Education Online*, 18(3), 1260-1286. doi:10.17051/ilkonline.2019.612140.
- Newell, T. (2014). *Five paradigms for education: Foundational views and key issues*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Nolan, J. (1993). Case studies: Windows onto clinical supervision. *Educational Leadership*, 51(2), 52-56.
- Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. New York: John Wiley ve Sons.
- Öğretmen Denetim Rehberi (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf)

- Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Özan, M. B., & Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-37.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetimde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Özögzü, S. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(23), 70-93.
- Özmen, F. (2000). Klinik denetim öngörütleri çerçevesinde denetçi görüşleri. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 119-157.
- Özmen, F. & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri: hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-120.
- Özmen, F. & Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving teaching*. California: Corwin Press.
- Pajak, E., & Arrington, A. (2004). Empowering a Profession: Rethinking the roles of administrative evaluation and instructional supervision in improving teacher quality. İçinde M. A. Smylie, & D. Miretzky (Eds.). *Developing the teacher workforce, (103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (pp, 228-253). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Pajak, E. & Evans, K. K. (2000). Communicative Action: A Postmodern Bridge for Supervision in School Organizations. İçinde J. Glanz & L. S. Behar-Horenstien (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. (pp,229-244). London: Bergin & Garvey, Greenwood Publishing Group.
- Parlak Aras, D., Erdoğan, İ. C. & Sabancı, A. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algıları: Metafor çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 151-172. doi: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.970558>.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2): 241-250.
- Pritchard, A. (2005). *Ways of learning, learning theories and learning styles in the classroom*. London: Fulton Publishers
- Reavis, C. A. (1977). A test of the clinical supervision model. *The Journal of Educational Research*, 70(6), 311-315.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. İçinde V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: building new understandings* (pp. 3-14). London: The Falmer Press.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., Coulter, M. & Anderson, I. (2013). *Fundamentals of management*. (7th Canadian Edition). Pearson: New Jersey.
- Rosenbaum, M. (1993). The three functions of self-control behaviour: Redressive, reformative and experiential. *Work ve Stress*, 7(1), 33-46. doi:10.1080/02678379308257048.
- Runes, D. D. (1984). *Dictionary of philosophy*. Totowa, New Jersey: Rowman & Allanheld.
- Sabancı, A. & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1893-1910.
- Sabancı, A. & Atıcı, M. (2013). *Akran denetimi yaklaşımının eğitim denetiminde etik kavramı açısından doğurguları*. II. Kamu Etiği, Ankara, Türkiye, 27 - 28. 03. 2013, cilt.I, ss.466-483.

- Sabancı, A., & Günbayı, İ. (2004). İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının ve yüklerinin yeterlik alanları açısından değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 114-121.
- Sabancı, A. & Ömeroğlu M. (2013). Views of independent kindergarten teachers about inspection done by province inspectors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 667-700.
- Sabancı, A. & Yücel E. (2014). Öğretmenlerin görüşlerine göre denetmenlerin etik dışı davranma düzeyleri. *E-International Journal of Educational Research*, 5(2), 1-19.
- Sağır, M. (2016). Örgüt ve yönetim kuramlarında denetim. İçinde M. Sağır & S. Göksoy (Eds). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağır, M. & Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sağlam, E. (1975). *Eğitimde teftiş ve teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sağnak, M. (2008). Eğitim denetiminde modern ve postmodern yaklaşımların karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (356), 6-13.
- Semadeni, J. H. (2009). Taking charge of professional development: A practical model for your school. Alexandria, VA: ASCD.
- Schrive, J. M. (2015). *Human behavior and the social environment: Shifting paradigms in essential knowledge for social work practice*. Sixth edition, Boston: Pearson Education, Inc.
- Schunk, D.H. (2014). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Seçkin, N. (1998). Denetim yeni bir yaklaşım: Sanatsal denetim. Türkiye’de eğitim yönetimi. İçinde H. Taymaz ve M. Hesahcıoğlu (Eds). *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). Needham, MA: Allyn & Bacon
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human perspectives*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sharp, C. (1990). Supervision of student teachers: The role of the college supervisor. *Education*, 111(1), 53-56.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta Journal of Educational Research*, (42)4, 325-44.
- Sicina, E. M. (1996). *Perception of the principal as the instructional leader and teacher participation in decision-making* (Doctoral Dissertation). Erişim: ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9708265).
- Slick, S. K. (1998). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821-834.
- Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smyth, W. J. (1986). Cinderella syndrome: A philosophical view of supervision as a field of study. *Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.
- Spears, H. (1956). *Improving the supervision of instruction* (4th ed.). USA: PrenticeHall, INC
- Spellman, S. O. & Jacko, C. M. (1988) Clinical supervision: An powerful tool for teacher education, *Action in Teacher Education*, 10(1), 25-29. doi: 10.1080/01626620.1988.10519372
- Stotko, E., Pajak, E. & Goldsberry, L. (2005). Standards for clinical supervision. İçinde S. P. Gordon, *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (pp. 123-138). Larchmont: Eye on Education, Inc.
- Sullivan, C. G. (1980). *Clinical supervision: A state of the art review*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques*. California: Corwin, A Sage Company.
- Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10 (2), 251-273.

- Şahin, S., & Avan, Y. (2020). Değişim yönetimi bağlamında: Türk eğitim denetim sistemindeki değişimlere ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 110-122.
- Şahin, A., Bilecik, T. & Saçlı, B. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi denetime ilişkin görüşleri, *Asya Studies*, 4(13), 1-15.
- Şenol, Y. (2009). *Probleme dayalı öğrenme sürecinde bir klinik denetim ve akran danışma uygulaması: Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.
- Şimşek (2015). Eğitim ve eğitim yönetiminin kurgusal temelleri, İçinde H. Şimşek ve M Bilgin Aksu (Eds). *Eğitim ve toplum yazıları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taylor, G. R. & MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in the classroom. Theories and teaching practices*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzioğlu Barış, E. & Şahin, M. (2018). Öğretmenlerin denetim sistemi ile ilgili görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Researcher*, 6(1), 163-178.
- Timpano, K. R. & Schmidt, N. B. (2013). The relationship between self-control deficits and hoarding: A multimethod investigation across three samples. *The Journal of Abnormal Psychology*, 122(1), 13-25.
- Todd, T. C. (2002). Self-supervision as universal supervisory goal. İçinde T. C. Todd ve C. L. Storm (Eds.). *The complete systemic supervisor: Context, philosophy, and pragmatics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Togneri, W. & Anderson, S. E. (2003). How higher poverty districts improve? A national study uncovers the policies and practices of high-poverty districts that have improved achievement across multiple schools, *Leadership*, 33(1), 12-16.
- Tonbul, Y. & Baystilen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Topçu, İ. & Aslan, B. (2009). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Çanakkale.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) Kanun Numarası: 2709. Kabul Tarihi: 18/10/1982. Yayımlandığı Resmî Gazete: Tarih/Sayı: 9/11/1982/ 17863 (Mükerrer)
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1, 119-134.
- Uğurlu, C. T., Mermer, S., & Ertuş, B. (2013). Denetimlerin sanatsal denetim anlayışına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(2), 597-613.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. New York: Routledge.
- Uslu, B. (2013). Eğitim Denetmenlerinin seçimi, atamaları ve mali hakları ile yetiştirilmelerine ilişkin sorunların incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(02), 191-205.
- Usta, M. E. & Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 35-61.
- Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 400-411. <https://dergipark.org.tr/pub/josse/issue/54491/716229>.
- Ünal, A. & Kantar, Ş. (2011). İlköğretim denetçi yardımcılarının sorunları. *İlköğretim Online*, 10(1), 180-196.
- Ülger, S. (2005). *Kara Kuvvetleri Komutanlığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Yang, C. S. (1996). *Instructional leadership behaviors of elementary school principals in Taiwan, Republic of China* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado: Greeley, CO.



- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Yazıcı, S. & Uğurlu, C. T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin meslekî gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla meslekî gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 297-318.
- Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, M. K. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin denetim görevini gerçekleştirilmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Elâzığ örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elâzığ.
- Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 143-166.
- Yıldırım, M. C. & Demirtaş, H. (2012). Yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 495-507.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.
- Yurdakul, A. & Tok, T.N. (2017). Maarif müfettişlerinin görev alanlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 5008-5019.
- Zajda, J. (2020). Globalisation and education reforms: emerging research issues. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and education reforms* (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Zepeda, S. J. (2006). Supervision. İçinde F. W. English, (Ed). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. (pp. 978-980). London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. New York: Taylor & Francis.
- Zepeda, S. J. & Ponticell, J. A. (Eds.). (2018). *The Wiley handbook of educational supervision*. USA: John Wiley & Sons.
- 2020-2021 Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020/21 (2022) Resmi İstatistik. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Erişim Adresi: [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf). İndirilme tarihi: 24.02.2022.
- 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara.
- 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Düzenlilik Denetim Raporu. T.C. Sayıştay Başkanlığı: Ankara.

**EĞİTİMDE KLİNİK DENETİM**  
*Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli*

**Prof. Dr. Ali SABANCI**  
**Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM**

**2. Baskı**

Ankara  
2022

**EĞİTİMDE KLİNİK DENETİM**  
**Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli**  
Prof. Dr. Ali SABANCI  
ORCID: 0000-0002-2508-7339

Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM  
ORCID:0000-0003-3768-0516

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-772-3  
e-ISBN : 978-605-170-722-8  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

**KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**

SABANCI, Ali  
ÖZYILDIRIM, Gülnar

Eğitimde Klinik Denetim: Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli  
Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye  
2022, 2. Baskı, xiv+202 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-772-3  
e-ISBN : 978-605-170-722-8

**Eğitim, Eğitim Denetimi, Klinik Denetim**

Sanatsal Denetim, Teknik-Öğretici Denetim, Gelişimsel Denetim, Standartlar Yaklaşımı,  
Yeterlik Temelli Yaklaşım, Klinik Denetimde Yaklaşımlar, Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



## **YAZARLAR HAKKINDA**

### **Prof. Dr. Ali SABANCI**

1991 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dilbilimi Programından mezun oldu. 1991-1999 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında İngilizce öğretmenini olarak görev yaptı. 1994 yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında yüksek lisans eğitimini, 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında doktora eğitimini tamamladı. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde 1999-2011 yılları arasında Yardımcı Doçent ve 2011-2018 yılları arasında Doçent olarak görev yaptı. 2018'den bu yana aynı üniversite ve bölümde Profesör olarak görev yapmaktadır.

### **Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM**

2010 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Programından mezun oldu. 2010-2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında İngilizce öğretmenini olarak görev yaptı. 2014 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında yüksek lisans eğitimini, 2018 yılında ise aynı üniversite ve programda doktora eğitimini tamamladı. 2013-2022 yılları arasında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Şu anda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Doçent olarak çalışmalarına devam etmektedir.

# ÖNSÖZ

## Önsöz 1

Bir öğretmenin sınıf yaşantısı öğrencileri ile olan ilişki, iletişim ve etkileşimleri ile doludur. Bütünde okul, öğretmen, eğitim programları, eğitim-öğretimin etkili olmasına katkı veren eğitim araç-gereçleri ve diğer tüm unsurlar, her bir öğrencinin bireysel anlamda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan en güçlü şekilde gelişimini, toplumsal açıdan ise “iyi” ve “üretken” olmasını, başka bir deyişle topluma yararlı olmasını sağlamak için tasarlanmıştır. Bireyi önemseyen ancak toplu olarak gerçekleştirilmeye çalışılan bu sürecin etkililiği ve verimliliği hem öğrencilerin bireysel ve toplu olarak hem öğretmenin kişisel ve meslekî olarak sınıfta psikolojik, sosyolojik ve ekonomik açıdan rahat ve güvende hissetmeleri ve tüm çevresel faktörlerin bu süreci destekleyici nitelikte olması ile doğru orantılıdır. Bütünde okul, özelde ise sınıf kendine özgü yapılarıdır ve insan ilişkileri ile şekillenir. Öğrenme-öğretme ortamının gücü de öğrencilerin hazırbulunuşluğu, ortamın ve programların niteliği, öğretmenlerin kişisel özellikleri, öğretmenlerin yeterlikleri vb. pek çok değişkenle birlikte sınıf kültürü ve iklimi ile anlamlandırılabilir. Öğretmenin öğrencilerin dikkatini derse odaklama ve devamında geliştirdiği her eylem ve etkinlikle sınıfı tam da öğrenme aşamasına geçirebildiğini hissettiği “an”lar; her bir öğrencinin zihnini tüm diğer bağlamlardan uzaklaştırarak işlenen temayla zihinsel, duyuşsal ve bilişsel açıdan ilişki kurması ile tam da öğrendiği duygusunu edindiği “an”lar, deyim yerindeyse “trans” haliyle tanımlanabilecek eşsiz bir duruma işaret eder. Denetim kavramı tam da bu noktada bu anların çoğaltılması için çalışmak anlamında olmalıdır. Öğretmen sınıfta “yalnız”dır. Bunun anlamı hem öğretmenlik performansı, hem öğretim ile ilgili plan, program, uygulama ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararları, gözlem ve değerlendirmeleri açısından temelde “bir başına” olmasıdır. Öğretmen sınıftaki “kendi” ve meslekî uygulamaları ile ilgili dönütleri de kendi kendine oluşturmak ve geliştirmekle karşı karşıyadır. Öğretmen, bir başka gözle kendini görmeye, yapıp ettikleri ile ilgili dönüt almaya, ihtiyaç duyduğu konularda yeni öğrenme süreçlerine ve bütünde kendini yenilemeye ve geliştirmeye ihtiyaç duyar. Bu, bir yandan öğretmenin kişisel ihtiyaç ve beklentileri ile bir yandan da örgütün ihtiyaç ve beklentileri ile değerlendirilebilir. Bu çerçevede denetim kavramı dışsal bir nitelikte oluşturulduğu ölçüde işlevsel açıdan belirli bir ölçütle kontrol, eksikliklerin tespiti ve düzeltme kavramları ile psikolojik açıdan ise yetersizlik, korku, kaygı vb. kavramlarla ilişkilendirilir. Bunun tersi içsel nitelikte (sınıfın bir parçası olan/olabilen) tanımlandığı ölçüde de eğitim-öğretim sürecinin doğal akışına uygun olan sevgi, samimiyet, gelişme veya yaratıcılık kavramlarına yaklaşır. Türk Eğitim sisteminde öğretmenin performansı ile eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi dışsal odaklı bir anlayışla müfettiş ya da okul müdürlerinin görev ve sorumluluk alanı olarak günümüze kadar uygulanagelmıştır. Bu kitapta ele alınan klinik denetim modeli ve son bölümde önerilen zümre içi ikili çalışma gruplarının birlikte çalışma ve birlikte öğrenmesini öngören Zümre Temelli Klinik Denetim modeli ile içsel nitelikli, aynı ihtiyaçlarla taraflara sınıfın doğal işleyişi içinde, birlikte planlama, uygulama ve gözlem yapma, süreci ve sonuçları birlikte anlamlandırmalarına fırsat ve olanak sağlanabileceği düşünülmüştür. Bu model çerçevesinde zümreler hem ikili çalışma grupları yoluyla öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişiminin merkezinde yer alacaklardır hem de eğitim öğretim sürecinin gelişimine daha güçlü bir katkı sağlayabileceklerdir. “Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli”nin tasarımı

öncelikli amaç, zümre temelinde ders ve öğretmen denetimi; rehberlik ve işbaşında yetiştirme konusunda katılımcıların inandığı, gönüllülükle ve ikna olarak katıldığı, ihtiyaçtan hareket eden, uygulanabilir, öğrenme ve öğretme sürecini güçlendirebilecek, tarafların ve bütünde okulun gelişimine katkı sağlayabilecek bir sürece ilham kaynağı olmaktadır.

Bir kitabın ortaya çıkması için ayrılan zaman, harcanan emek, duygusal ve zihinsel odaklanma yazar açısından aynı zamanda yaşamın olağan akışında pek çok şeyin ihmal edilmesi anlamına geliyor. Bunların başında da ne yazık ki yaşam sebebimiz de olan aile geliyor. Bu bakımdan en büyük teşekkürü eşimin ve oğlumun hak ettiğini düşünüyorum. Bu süreçte daima sabırla aralarına dönmemi bekleyen, çalışmaya odaklanabilmem için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan sevgili eşim, Hacer Hadduroğlu SABANCI'ya ve biricik oğlumuz, Meriç SABANCI'ya sonsuz derecede minnettarım.

Bu kitabın yazılmasında benimle eşit derecede emek harcayan Dr. Gülnar ÖZYILDİRİM'a teşekkür ederim.

Kitabın düzenlenmesinde katkısını esirgemeyen Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Akademik emek bireysel bir emek gibi görülse de birikimin kaynakları açısından akademik ortamı oluşturan meslektaşların, öğrencilerin ve fikirlere ilham veren eserlerin yazarlarının da özel bir teşekkürü hak ettiği kanaatindeyim.

**Prof. Dr. Ali SABANCI**  
**Antalya, 2022**

## Önsöz 2

Eğitim denetimi alanında her kuramsal ve uygulamalı alışma, Türk eğitim sisteminin daha etkili ve verimli hale gelmesini sağlayacak bir adımdır. Bu amaçla Türkiye’de araştırmacılar gelişimsel, farklılaştırılmış, sanatsal ve klinik olmak üzere birçok denetim modeli ile ilgili çalışmaya yönelmişlerdir. Klinik denetim, Google arama motorunda Türkçe olarak arandığında yaklaşık 548.000 sonuç vermektedir. Aynı arama motoru, “Eğitimde klinik denetim”in İngilizce karşılığı olan “Clinical supervision in education” ile ilgili 112.000.000 kadar sonuç vermektedir. Bu durum, klinik denetimin ne kadar ilgi gördüğünün bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada emeği geçen herkese teşekkürü borç bilirim. Sadece mutluluğumu değil, üzüntülerimi ve stresimi paylaşan annem Fügen ÖZYILDIRIM ve babam İlhan ÖZYILDIRIM’a, hayatımın her döneminde bana rehber olan ablam Doç. Dr. Feride ÖZYILDIRIM GüMüş’e, esprileri ile beni güldürmeye çalışmaktan vazgeçmeyen eniştem Dr. Öğretim yesi Erinç GüMüş’e çok çok teşekkür ederim. Tabii ki ailemizin neşe kaynağı, teyzesinin bir tanesi Neva Deniz’e teşekkür ederim. İyi ki varsın teyzeciğim...

Çalışmalarımın her aşamasında bana hem akademik hem de manev olarak destek olan Prof. Dr. Ali SABANCI’ya, kitap tasarımı konusunda destek veren sayın Doç. Dr. Ahmet şAHİN’e ayrıca teşekkür ederim.

**Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM**

**Antalya, 2022**

## KİTAP HAKKINDA

Eğitimde Klinik Denetim: Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli olarak adlandırdığımız kitabın birinci bölümünde paradigma ve denetim kavramları ele alınmıştır. Bu çerçevede 20. yüzyıl paradigmasının, eğitim örgütlerinde eğitim denetimini nasıl şekillendirdiği, denetime ne anlam yüklediği ve denetimin nasıl uygulandığı incelenmiştir.

Kitabın ikinci bölümünde öncelikle denetim kavramının genel olarak anlamı ve tanımları irdelenmiştir. Bu bölümde denetim kavramının örgütsel açıdan tanımları ve işlevleri açıklanmış ve eğitim örgütlerinde örgüt ve birey açısından değerlendirilmiştir.

Sullivan ve Glanz (2009)'in vurguladığı gibi tarih bugünkü uygulamaların anlaşılmasında ve gelecek için daha yararlı kararlar verilmesinde yol göstericidir. Bu bakış açısıyla kitabın üçüncü bölümünde eğitim örgütlerinde denetimin tarihçesi incelenmiştir. Bu bölüm bilimsel denetim ve bürokrasi anlayışı, insan ilişkileri ve demokratik denetim ve 1960'lardan sonra denetim şeklinde üç başlık altında değerlendirilmiştir.

Kitabın dördüncü bölümünde klinik denetim ile ilgili literatür incelenmiş, elde edilen bilgiler bütüncül bir bakış açısı ile analiz edilmiş, değerlendirilmiş klinik denetimin kavranmasına ve uygulanmasına kaynaklık edebilecek başlıklar altında toplanarak sunulmuştur. Bu başlıklar altında toplanan bilgilerin, klinik denetim anlayışının uygulanması halinde okullarda var olan sosyal gerçekliği doğal ortamında ve derinlemesine kavramaya yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

Kitabın beşinci bölümünde klinik denetim modelleri ele alınmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda klinik denetim adı altında farklı yaklaşımların birbirinden bağımsız kullanıldığı görülmektedir. Acheson ve Gall (2003), klinik denetim yaklaşımlarının tümünün orijinal klinik modele dayandığını, bu nedenle hiçbirinin tam anlamıyla yeni bir model olduğunun ya da herhangi birinin yanlış olduğunun söyleneceğini ve birden fazla klinik denetim modelinin varlığının, her bir modelin farklı bir konuya odaklanmasından kaynaklandığını belirtir. Bu çalışmada amaç, klinik denetim ana fikri içinde geliştirildiği söylenebilecek olan farklı klinik denetim modellerini benzerlik ve farklılıklarıyla bir bütün olarak değerlendirme olanağı yaratmaktır.

Kitabın altıncı bölümünde Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi amaç, yapı ve işleyiş bakımından incelenmiştir. Bu incelemede denetim alt sistemine ilişkin sıklıkla değiştirilen kanunlar, yönetmelikler ve yönergelerdeki değişimi görebilmek açısından öncelikle kronolojik izleme yapılmış ve bütünlüğü görülebilir şekilde verebilmek açısından tablolar halinde sunulması tercih edilmiştir. Yine devamında Millî Eğitim Bakanlığının denetleme görevi, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin örgütsel yapısı ve denetim alt sistemi mevzuatında kavram tercihleri, Millî Eğitim Bakanlığı denetim alt sisteminde Teftiş Kurulu Başkanlığının ve müfettişlerin görevleri ile ilgili kanunlar, tüzükler, yönetmelikler ve yönergelerde yapılan düzenlemeler, karşılaştırmaya olanak sağlayacak şekilde yer yer gereken kısımlar vurgulanarak, yer yer de ilgisiz kısımlar çıkarılarak tablolar halinde sunulmuştur. Denetim alt sisteminin bu şekilde yansıtılmasındaki amaç, geçmişten günümüze çıkarılan kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerde yer alan düzenlemeleri en çar-



pıcı, açık, anlaşılır ve karşılaştırılabilir şekilde aktarabilmektir. Müfettiş yardımcılığına atama ve yetiştirilme konusundaki Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı sunulurken geçmişten günümüze değişimleri izleyebilmek açısından geçmiş uygulamalarla güncel uygulama arasındaki benzerlikleri tablolar içinde işaretleme, farklılıkları özetleme şeklinde bir yöntemin daha işlevsel olacağı düşünülmüştür.

Kitabın yedinci bölümünde klinik denetimde denetmen kavramı ele alınmış, hem literatürde denetmen rolünü kimin üstleneceği ile ilgili tartışmalar verilmiş hem de Türkiye’de ders ve öğretmen denetimi konusunda yapılan araştırma sonuçları değerlendirilmiştir. Bu çerçevede ders ve öğretmen denetiminde müfettiş odaklı ve okul müdürü odaklı çalışmalar incelenmiştir. Hem kuramsal açıdan hem de uygulama boyutunda her iki uygulama ile ilgili güçlü ve zayıf yönler irdelenmiştir. Bu bölümde öğretmen odaklı başka bir değişle meslektaş denetimi kavramı ile örtüşen teorik çerçeve ve az da olsa Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları yansıtılmıştır.

Kitabın sekizinci ve son bölümünde bu kitabın diğer bölümlerinde kapsamlı bir şekilde incelenen klinik denetim kavram, kuram ve uygulamalarından, Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sisteminin amaç, yapı ve süreç boyutları ile incelenmesi sonucunda oluşan kanaatlerden, Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarından ve Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında akademisyenlik yaşıntısı içinde öğretmenlerle, okul yöneticileriyle ve müfettişlerle yürütülen lisansüstü derslerdeki karşılıklı değerlendirmeler, özellikle “Eğitim Denetimi” derslerinde yürütülen tartışmalardan, bu konuda yaptırılan lisansüstü proje ve tezlerden ilham alarak öğretmen ve ders denetimi ile ilgili olarak “Zümre Temelli Klinik Denetim” modeli önerilmiştir. Bu modelle daha önce uygulanmış ve mevcut olarak uygulanan modellerde daha çok zayıf yönleri olarak tartışma konusu oluşturan uygulama ve sonuçların en aza indirilmesinin mümkün olacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte önerilen bu modelin de “sihirli bir değnek” olmadığını belirtmek gerekir. Eğitim sisteminde herhangi bir değişken ile ilgili bir sorun durumunun ya da değişimin, yine birden fazla değişkene bağlı olduğunu, sorun ya da değişim önerisinin bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamakta yarar vardır.

# İÇİNDEKİLER

YAZARLAR HAKKINDA .....	iii
ÖNSÖZ .....	v
KİTAP HAKKINDA.....	ix
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
<b>EĞİTİMDE VE EĞİTİM DENETİMİNDE PARADİGMA.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Paradigma ve Eğitim .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Paradigma ve Denetim .....</b>	<b>16</b>
1.2.1 Modern Öncesi Dönemde Denetim .....	17
1.2.2 Modern Dönemde Denetim.....	18
1.2.3 Postmodern Dönemde Denetim.....	19
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>23</b>
<b>DENETİM KAVRAMI .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Birey İçin Denetim.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Örgüt İçin Denetim .....</b>	<b>27</b>
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>35</b>
<b>EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DENETİMİN TARİHÇESİ.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Denetimin İlk Uygulamaları .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Bilimsel Denetim ve Bürokrasi Anlayışı .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 İnsan İlişkileri ve Demokratik Denetim.....</b>	<b>41</b>
<b>3.4 Denetimde Yeni Arayışlar .....</b>	<b>43</b>
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>45</b>
<b>KLİNİK DENETİMİN TEMELLERİ .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Genel Denetim Klinik Denetim Ayrımı .....</b>	<b>45</b>
<b>4.2 Denetimde Klinik Fikri.....</b>	<b>46</b>
<b>4.3 Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Klinik Denetim .....</b>	<b>47</b>
<b>4.4 Klinik Denetimin İmajı.....</b>	<b>48</b>

4.5 Klinik Denetimin Önemi .....	49
4.6 Klinik Denetimin Amaçları .....	50
4.7 Klinik Denetim Tanımları .....	51
4.8 Klinik Denetimin Temel Varsayımları .....	52
4.9 Klinik Denetimde Temel İlkeler .....	55
4.10 Klinik Denetimde Etik.....	57
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>59</b>
<b>KLİNİK DENETİM MODELLERİ .....</b>	<b>59</b>
5.1 Orijinal Klinik Denetim Modeli.....	61
5.1.1 Denetim Döngüsü ve Denetimin Aşamaları .....	62
5.2 Klinik Denetimde Sanatsal Model (Humanistic/Artistic) .....	64
5.4 Klinik Denetimde Gelişimsel Model (Developmental).....	71
5.5 Klinik Denetimde Yansıtıcı Model (Reflective) .....	75
5.6 Klinik Denetimde Standartlar Yaklaşımı .....	78
5.7 Klinik Denetimde Yeterlik Temelli Yaklaşım .....	81
<b>BÖLÜM 6.....</b>	<b>85</b>
<b>TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİ.....</b>	<b>85</b>
6.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı ve İşleyişi.....	85
6.1.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanun, Tüzük, Yönetmelik ve Yönergelerin Yürürlük Kronolojisi .....	86
6.1.1.1 Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanunlar .....	86
6.1.1.2 Denetim Alt Sistemine İlişkin Yönetmelikler .....	89
6.1.1.3 Denetim Alt Sistemine İlişkin Yönergeler, Yönergelerin Yasal Dayanakları, Yürürlükten Kaldırılan Yönergeler .....	95
6.1.2 Millî Eğitim Bakanlığının Denetleme Görevi.....	98
6.1.3 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Denetim Alt Sistemi Mevzuatında Kavram Tercihleri.....	100
6.1.3.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Örgütsel Yapısı .....	100
6.1.3.2 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi Mevzuatında Kavram Tercihleri.....	103
6.1.4 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminde Teftiş Kurulu Başkanlığının ve Müfettişlerin Görevleri .....	106

6.1.4.1 Teftiş Kurulu Başkanlığının Görevleri.....	106
6.1.4.2 Müfettişlerin Görevleri.....	111
6.1.5 Müfettiş Yardımcılığına Atama ve Yetiştirilme .....	116
6.1.5.1 Merkez ve İl Eğitim Müdürlüklerinde Denetmen İhtiyacının Belirlenmesi .....	116
6.1.5.2 Yarışma Sınavına Katılacaklarda Aranacak Şartlar, Giriş Sınavı ve (İlk) Atama.....	117
6.1.5.3 Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi, Yeterlik Sınavı ve Müfettiş Yardımcılığına (Asaleten) Atama.....	122
6.1.6 Okul Müdürlerinin Denetim Görevleri.....	128
6.1.6.1 Örgüt ve Yönetim Kuramlarında Okul Müdürünün Ders ve Öğretmen Denetimi Görevleri ve Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolü.....	129
6.1.6.2 Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerine İlişkin Yasal Dayanaklar .....	130

## **BÖLÜM 7..... 133**

### **TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİNDE KLİNİKSEL DENETİM..... 133**

#### **7.1 Klinik Denetimde Denetmen ..... 133**

7.1.1 Müfettişe Dayalı Klinik Denetim Modelinin Zayıf Yönleri .....	137
7.1.2 Türkiye’de Ders ve Öğretmen Denetiminde Müfettiş Odaklı Uygulama ile İlgili Araştırma Sonuçları.....	142
7.1.3 Okul Müdürüne Dayalı Klinik Denetim Modelinin Zayıf Yönleri.....	149
7.1.4 Türkiye’de Ders ve Öğretmen Denetiminde Okul Müdürü Odaklı Uygulama ile İlgili Araştırma Sonuçları.....	149
7.1.5 Öğretmene Dayalı Klinik Denetim Modeli .....	152

## **BÖLÜM 8..... 157**

### **BİR MODEL ÖNERİSİ: ZÜMRE TEMELLİ KLİNİK DENETİM..... 157**

#### **Giriş ..... 157**

#### **8.1 Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi Çerçevesinde Yapı, İşleyiş ve Görev Bakımından Zümreler ..... 158**

#### **8.2 Zümre Temelli Klinik Denetim Modeli ..... 162**

8.2.1 Zümre Temelli Klinik Denetim Döngüsü.....	162
8.2.2 Zümre Temelli Klinik Denetimin Aşamaları.....	167
8.2.2.1 Birinci Aşama: Sınıf/Alan Zümreleri, Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantısı.....	167

8.2.2.1.1 Zümre Çalışmalarının Genel Planlaması.....	168
8.2.2.1.2 Zümre İçi İkili Çalışma Gruplarının Belirlenmesi ve Denetim Takvimi.....	173
8.2.2.2 İkinci Aşama: Zümre İçi İkili Çalışma Gruplarının Klinik Denetim Uygulamaları.....	177
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>183</b>

# BÖLÜM 1

## EĞİTİMDE VE EĞİTİM DENETİMİNDE PARADİGMA

Bir paradigma, bir dizi farklı fakat birbiriyle ilişkili unsuru kapsar. Kültür ve toplum, farklı insanlar tarafından benimsenen dünya görüşlerinin veya paradigmaların karmaşıklıklarını ve farklılıklarını anlamamıza yardımcı olabilecek unsurlar arasındadır. Bu terimlerin her biri kullanıldıkları bağlama ve kullanıcılarının sahip olduğu dünya görüşüne bağlı olarak çeşitli anlam ve şekillerde kullanılır. Örneğin, bu kavramların her biri, kullanıcılarının elinde, ya birlik ve iş birliği için çok güçlü ve olumlu bir güç ya da bölücülük ve egemenlik için eşit derecede kuvvetli ve olumsuz bir güç olabilir. Paradigmalar veya dünya görüşleri aynı anda bir toplumdaki insanlar tarafından paylaşılan kurumları ve süreçleri şekillendirir ve yansıtır. Bununla birlikte, belirli paradigmatik öğelerde (bir paradigmayı oluşturan parçalarda) ve aynı toplumdaki farklı kişilerin bu parçaları paylaşma derecesinde büyük farklılıklar vardır. Paradigmatik unsurlar, kültürleri oluşturan etnisite ve ırk gibi kavramlara çoklu anlamlar veren süreçleri, inançları, değerleri ve ürünleri içerir. Bunlar sanat, müzik, bilim, felsefe, din, siyaset, ekonomi, boş zaman, iş ve eğitim gibi çok çeşitli kültür ifadelerini içerir ve bunlara yansır (Schriver, 2015, s.16). Paradigma kavramı, bilimdeki değişim, dönüşüm ve yeni oluşumları daha iyi anlayabilmek için kullanılmaktadır. Paradigma, belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir model olarak tanımlanabilir (Güngör, 2014, s. 26). Kuhn, paradigma kavramını biraz daha geniş tarzda kullanarak, belli bir bilimsel yaklaşımın doğayı sorgulamak ve doğada bir ilişkiler bütünü bulmak için kullandığı açık ya da örtülü bütün inançları, kuralları, değerleri ve kavramsal/deneysel araçları kapsayacak biçimde ele almıştır (Kuyaş, 1995, s.10). Paradigmalar tıpkı biyolojik sistemler gibi bir yaşam döngüsüne sahiptir. Önce önemsenmezler, fakat hâkim paradigma karşılaşılan sorunları çözmedikçe, taraftar sayısını arttırarak gelişir ve büyürler. İlerleyen zamanda hâkim paradigmanın yerine geçerler. Aynı şekilde ilerleyen süreçlerde bu hâkim paradigma da yine karşılaşılan sorunları çözmede yetersiz kaldıkça, eski gücünü ve etkisini yitirerek yerini başka bir paradigmaya terk eder (Şimşek, 2015, s.28). Paradigma, kültür, ideoloji ve politika birbiriyle ilişkili kavramlardır. Bir paradigma kültürlerin, ideolojilerin, sosyal teorilerin ve sağduyunun en soyut ama aynı zamanda en derin özelliklerini içerir ve bu özellikler; a) epistemoloji ve ontoloji (insan görüşü, toplum görüşü, devlet görüşü, bilgi görüşü vb.) b) eğitimin toplumdaki ve bireydeki rolüne bir bakış, c) söylem ve politikalar düzeyinde yer alır (Daun, 2018).

Fiero (2011) 20. yüzyıl paradigmasını; modernizm, postmodernizm ve global yaklaşım temelinde şöyle açıklamaktadır:

- ✓ Modernist Saldırı (1900-1950)
- ✓ Freudyen Devrim (1900-1950)
- ✓ Savaş, Totalitarizm ve Sanat (1900-1950)
- ✓ Anlam Arayışı (1940-1960)
- ✓ Özgürlük ve Eşitlik (1930-Günümüz)
- ✓ Bilgi Çağı (1960-Günümüz)
- ✓ Küreselleşme: Çağdaş Dünya (1970-Günümüz)

**Modernist Saldırı (1900-1950):** Medeniyetin doğuşundan bu yana hiçbir çağ, gelenekten 20. yüzyıldan daha radikal veya daha bilinçli bir şekilde kopmamıştır. İlk dönemde, bu yeni yönün ruhu ve tarzı “modernizm” olarak adlandırılmıştır. Modernizm, yenilik, deney ve en uç noktasında anarşi lehine eski kültürel değerleri ve sözleşmeleri reddetmiş, yerleşik normların mutlak çözülmesine yol açmıştır. Yaratıcı sanatlardaki modernist devrim, bilim ve teknolojide de eşit derecede kendini göstermiştir. Teknolojideki dönüşüm 19. yüzyılın sonunda telefonun (1876), kablosuz telgrafın (1891) ve ilk benzinle çalışan otomobilleri mümkün kılan içten yanmalı motorun (1892) icadıyla başlamıştır. Modernleşme, ekonomik ilerlemenin geleneksel yapılar ve kültürler üzerindeki etkilerini belirtmek için kalkınma sosyolojisinde yaygın olarak kullanılır. Modernleşme teorisi aynı zamanda ‘sanayileşme, bilim ve teknolojinin büyümesi, modern ulus devlet, kapitalist dünya pazarı, kentleşme ve diğer altyapı unsurlarına dayanan toplumsal gelişme aşamalarını belirtmek için kullanılır. Artan sekülerleşmeye ve kendini geliştirme ruhuna dayalı kültürel değişimlerin modernleşme sürecinden kaynaklandığı varsayılmaktadır. Postmodernleşmede ise benzer bir sosyal süreç ve kurumsal değişim tanımına ulaşılması gerektiği düşünülür (Hassard,1993).

**Freudyen Devrim (1900-1950):** Modern batı tarihinde hiçbir figür, kendimizi algılamamız üzerinde Sigmund Freud’dan daha fazla etkiye sahip olmamıştır. Freud’un teorileri, bilinçli benliğin kişinin fiziksel yaşamının yalnızca küçük bir parçası olduğunu öne sürmüştür. Freud 20. yüzyılın sanatlarında yankı uyandıracak, edebiyatı ve tiyatroyu, müziği ve film de dahil olmak üzere görsel sanatları etkileyecek nitelikte insan zihninin bir modelini sunmuştur. Freud, teorisiyle bilinçdışının gizemli alanını açığa çıkarırken, aklın insan davranışının temel izleyicisi olduğuna dair uzun süredir devam eden inanca meydan okumuştur.

**Savaş, Totalitarizm ve Sanat (1900-1950):** Temelde birbiriyle ilişkili iki felaket, 20. yüzyılın başına bela olmuştur. Bunlar: Topyekûn savaşlar ve totaliter diktatörlüktür. Sofistike askeri teknoloji ve elektronik kitle iletişim biçimlerinin kolaylaştırdığı topyekûn savaş ve totaliterlik, 20. yüzyılın dünya tarihinin en kanlı yüzyılı olmasına neden olmuştur. Bu insan yapımı felaketler sadece teknolojinin insan yaşam kalitesini iyileştireceği inancını zayıflatmıştır.

**Anlam Arayışı (1940-1960):** II. Dünya Savaşı’nı sona erdiren anlaşmalar, bireysel siyasî, sosyal ve ideolojik amaçlarını ilerletmek için iki büyük güçlü ulus bloğunu birbirine düşman bırakmıştır. Bu dönemde komünizm ve kapitalist demokrasi karşı karşıya gelmiştir. İki dünya savaşına eşlik eden karamsarlık, önceki yüzyılların temel inançlarına olan inancın kaybıyla daha da arttı. Siper savaşı, Holokost ve Hiroşima gerçekleri, insanın doğası gereği rasyonel olduğunu, teknolojinin insan mutluluğunu ilerletmek için çalışacağına ve evrenin hayırsever bir Tanrı tarafından yönetildiğine ilişkin algıları zayıflatmıştır. Yüzyıl ortalarına gelindiğinde, anlam arayışı, varoluşçuluk felsefesini üretmiştir.

**Özgürlük ve Eşitlik (1930-Günümüz):** Yirminci yüzyılın ikinci yarısına iki büyük özgürlük hareketi damgasını vurmuştur. Birincisi sömürge ulusların siyasî, ekonomik, dini ve etnik bağımsızlığını güvence altına alma çabalarını içermektedir. İkinci özgürlük hareketi ise ırksal, etnik ve cinsiyet eşitliği talebiyle ortaya çıkmıştır. Bu hareketler 20. ve 21. yüzyılın edebiyat, sanat ve müzik eserlerini etkilemiştir.

**Bilgi Çağı (1960-Günümüz):** Bazı tarihçiler, modernizmin sonunu İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı yıkıma bağlamaktadır. Bu durum aynı zamanda çiftçilik ve imalatın hâkim olduğu sanayi çağından, iletişim teknolojisinde bilgiyi alma ve işleme şeklimizdeki köklü değişikliklerin hâkim olduğu bilgi çağına postmodern bir geçiş zemin hazırlamıştır. Yüksek teknoloji ürünleri, kitle iletişim araçları ve elektronik iletişim biçimleri bu değişimi kolaylaştırmıştır.

**Postmodernizm:** "Postmodernizm" terimi, İkinci Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre önce modernizme bir tepki olarak ortaya çıkmış, ancak 1960'ların sonunda, 20. yüzyılın sonlarının kültürel durumunu belirlemeye başlamıştır. İster modernizme karşı bir tepki olarak ister modernizmin tamamen yeni bir biçimi olarak tanımlansın, postmodernizm, esas olarak Batı'da ortaya çıkan bir olgudur. Postmodernizm çoğulcudur, yani anlamın mutlak ve sabit değil, çok yönlü ve geçici olduğunu öne sürer. Postmodernizme göre birey, sayısız ve çoğu zaman çelişkili kimliklere sahiptir. Postmodernizm nedir? En yalın anlamıyla, postmodernizm 'akıl ölümü' anlamına gelir (Power 1990). Postmodernizm metodolojik birliğe cepheden bir saldırıdır. Bu nedenle postmodernizmin ilk karakteristik özelliği, referansın temsil biçimleri (kelimeler, görüntüler vb.) ile nesnel dış dünya arasında tek anlamlı bir ilişki olduğu veya olabileceği fikrini reddetmesidir. Doğayla bir ilişkinin düzenlenebileceğine inancı temel alan modernizmin aksine, postmodernizm eş zamanlı olarak 'doğal dünyadan özgürleşmeye ve kültürün ayrık küreler şeklinde bölünmesine' yol açar (Hassard, 1993).

**Küreselleşme: Çağdaş Dünya (1970-Günümüz):** 1962'de Kanadalı iletişim kuramcısı Marshall McLuhan, dünyanın elektronik bir "küresel köy"e dönüşeceğini öngörmüştür. Bu öngörüye göre küresel köyde, dünyanın coğrafi olarak uzak bölgeleri arasındaki iletişim neredeyse anında gerçekleşecek ve her önemli yeni gelişme -teknolojik, ekolojik, politik, ekonomik ve entelektüel- her "köylü"yü bir dereceye kadar etkileyecekti. Sosyal ve coğrafi hareketlilik, değişime açık olma ve kolektivite duygusu, bu yeni dünya topluluğunun ayırt edici özellikleri olacaktır. Son elli yılda McLuhan'ın fütürist vizyonunun gerçekleştiği görülmektedir. Küreselleşmenin kökleri 19. yüzyılın sonlarındaki endüstriyel ve ticarî teknolojiye kadar uzanır. Ancak dünyanın tüm bölgelerini anında bilgi ve fikir alışverişinde bir araya getirebilen en önemli faktör, elektronik ve daha yakın zamanda dijital teknolojidir.

Küreselleşme, uluslararasılaşmadan daha fazlasıdır. Batılı küreselleşme, dünyanın (uzayda ve zamanda) bilgi işlem teknolojileri, küresel erişim içinde karşılıklı ekonomik bağımlılıklar ve bir ideoloji aracılığı ile veya "bir bütün olarak dünyanın bilincinin yoğunlaştırılması" aracılığıyla baskı altına alınması süreci olarak tanımlanabilir. Batılı küreselleşme, diğer şeylerin yanı sıra ulusal ve yerel kültürlerle karşı bir meydan okuma ve onları sorgulama; bilgi ve fikirlerin belirli yönlerinin evrenleştirilmesi ve diğerlerinin özelleştirilmesi; ulusal devletin evrenselleşmeye aracılık etmesi ve rekabet edebilirliği teşvik etmesi için yeni bir rol ve liberal demokrasi ve insan haklarının genişletilmesini ifade eder (Daun, 2018).

Küreselleşme bağlamında eğitim reformları da doğası gereği büyük ölçüde politik olma eğilimindedir. Eğitim reformlarına rehberlik eden siyasî ideolojiler, muhafazakâr ve neo-liberalden ilerici ve özgürleştiriciye kadar çeşitlilik gösterir (Zajda, 2020). Buna göre:



## BÖLÜM 2

### DENETİM KAVRAMI

Denetim kavramı neredeyse tüm meslek alanları için oldukça önemli bir yere sahiptir. Merriam-Webster çevrimiçi sözlük, denetim kavramını etimolojik olarak Latince kökenli olan "gözetleyip denetlemek (supervise)" kavramına karşılık olarak vermektedir. Denetim kavramının İngilizcedeki kullanımına 1645 yılında rastlanmıştır (Bernard ve Goodyear, 2014). Denetim, günlük hayatta kontrol, teftiş, inceleme, izleme ve gözetim kavramlarıyla açıklanmakta (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2018) ve çoğu zaman bu kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Akyel ve Köse, 2010). Çünkü denetim kavramı içerisinde kontrol ve uyum, izleme ve değerlendirme, güven ve yetkilendirme ve meslekî gelişim kavramlarını barındırmaktadır (Zepeda ve Ponticell, 2018). Denetim kavramının içeriğinde gözlem, değerlendirme, geri bildirim, denetlenen kişinin öz değerlendirmesini kolaylaştırma ve öğretim, model alma, karşılıklı problem çözme yoluyla bilgi ve becerilerin edinilmesi ve denetlenen kişinin güçlü yanlarının ve yeteneklerinin tanınmasına dayanarak, öz yeterliliğin gelişimi bulunmaktadır (Falender ve Shafranske, 2004).

Alanyazında denetimin anlamının ne olduğu ya da bu kavramın ne anlama gelmesi gerektiği konusunda bir uzlaşma bulunmamaktadır. Denetimin anlamı ile ilgili bu belirsizliğin kaynağı, araştırmacıların farklı eğitim ve ilgi alanlarından olmasıdır (Bernard ve Goodyear, 2014). Denetim konusunu çalışan bir kişi program geliştirme, personel geliştirme, okul düzeyli reform stratejileri, eylem araştırmaları ve mentörlük ile ilgileniyor demektir. Denetim, çok çeşitli öğretim ihtiyaçlarını karşılayacak kadar esnek, farklı taleplere yanıt verebilecek nitelikte amaçlı bir girişimdir (Glanz, 1997). Ayrıca araştırmacıların bu kavrama yönelik farklı nitelendirmeler yapmaları (gelişimsel, farklılaştırılmış, eğitimsel veya öğretimsel gibi), etkili öğretime yönelik algıları, eğitim ve eğitim çalışanlarıyla ilgili yasal düzenlemeler ve denetimsel uygulamalara ilişkin farklı düşüncelere sahip olmaları ile ilişkilidir (Oliva ve Pawlas, 2001). Denetim kavramı bir süreç olarak ele alınmakta ve kimi zaman denetmenlerin işlevi, görevleri, amaçları veya etkinlikleri vasıtasıyla tanımlanmaktadır (Gordon, 2005, s. 23). Bununla birlikte denetim alanıyla ilgilenen araştırmacılar yapılan denetim tanımlarında ortak terimlerin varlığına işaret etmektedirler. Örneğin, Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) denetim kavramının eğitim yönetimi ve eğitimsel liderlik kavramlarıyla ilişkisine dikkat çekmiş ve denetim tanımlarında "öğretim süreci, iletişim becerileri veya problem çözme alanlarında personel gelişimine" odaklanıldığını ifade etmişlerdir. Denetim tanımlarında sıkça tekrarlandığı gözlemlenen diğer kavramlar ise "hizmet, iş birliği ve demokrasi" olmuştur (Oliva ve Pawlas, 2001).

Aydın (2007, s. 11)'a göre denetim hem örgüt hem de yönetim süreci için bir gerekliliktir. Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Başar (2000), denetim kavramını yönetim süreci olarak ele alır ve durumu saptama, değerlendirme ve düzeltme ve geliştirme olmak üzere üç öge vasıtasıyla açıklar. Başar, ilk iki ögenin temelinde kontrol amacı olduğunu vurgular. Denetimin durumu saptama ögesi istenilen durum ile mevcut durumun karşılaştırılmasına, bir başka deyişle kontrol etmeye dayanır. Denetimin ikinci ögesi olan değerlendirme

ise durum saptama ögesinden elde edilen verilerle ölçütlerin kıyaslanmasıdır. Kavramın üçüncü ögesi düzeltme ve geliştirme de çabaların amaçlara doğru yönetilmesine yardım etmez.

Eğitimsel liderlik kavramıyla ilişkilendirildiğinde ise denetim, “öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısını artırma amacıyla öğretmenleri öğretimsel diyaloga dâhil etmez.” (Sullivan ve Glanz, 2009, s. 4). Oliva ve Pawlas (2001) ise “hizmet ve yardım” kavramlarını vurgulamış; denetimi öğretimsel, programsal ve personel gelişimi alanlarında öğretmenler için bireysel ya da grup olarak sunulan bir hizmet ve öğretimi iyileştirmek için uzman yardımı olarak tanımlamışlardır.

Brech (1969) yönetim kavramının sosyal bir süreç olduğunu vurgular. Brech’e göre yönetim iki temel etkinlikten oluşmaktadır: Bunlardan ilki, plana uygun olarak işlemlerin oluşturulması ve devamlılığının sağlanması; diğeri ise çalışanların yönlendirilmesi, bütünleştirilmesi ve denetimdir. Baird, Post ve Mahon (1990) ise yönetimin planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetim olmak üzere dört ögesi olduğunu belirtmektedirler. Etkili denetim çalışanların çabalarını hedeflere yöneltir (Diwan, 1998). Bununla birlikte denetim, diğer yönetim öğeleri gibi, örgütte belirsizliği ortadan kaldırır ve dengeyi sağlar (Baird ve diğerleri, 1990). Cogan’a göre ise denetim, yönetim sürecinin kısmî sorumluluğu olarak değil, tam zamanlı bir gereklilik olarak görülmelidir (Garman, 1986).

Denetim, değerlendirme, öğretimin analizi çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Bu kavramları birbirinden ayıran özellikleri ise bu eylemleri kimin ve neden yaptığıdır (Acheson ve Gall, 2003). Denetim sürecini belirleyen iki önemli unsurun bulunduğu söylenebilir. Bunlar birincisi, denetimi gerçekleştiren kişi ve gerçekleştirme sebebi, ikincisi ise denetlenen kişi ve eylemlerini konu alan değişkenlerdir. Bu çerçevede denetim birey ve örgüt açısından değerlendirilebilir.

## 2.1 Birey İçin Denetim

Denetim kavramının sözlük anlamı bir insanı veya etkinliği izleme ve her şeyin doğru ve güvenli olduğu kabul edilen gibi belirlenmiş bir ölçüte uygun olarak yapıldığından emin olmadır (Cambridge, 2012). Alanyazında denetimi yapan kişi, bireyin kendisi ve izlediği etkinlik kendi etkinlikleri ise “öz kontrol” (self-control), “öz denetim” (self-supervision) ve öz değerlendirme (self-evaluation) kavramlarıyla karşılaşılmaktadır.

Öz kontrol, birbiriyle rekabet halinde olan güdülerle mücadele ederek kişinin davranışlarıyla niyetlerini bağdaştırabilme kapasitesidir. Felsefe ve psikoloji alanında öz kontrol bugünkü küçük ödüllerden feragat ederek gelecekteki daha büyük ödülü seçme olarak da bilinmektedir (Henden, 2008). Öz kontrol, kişinin davranışlarının farkında olmasını, onları değerlendirmesini, eylem seçenekleri arasından tercih yapmasını ve seçiminin sonuçlarını algılamasını gerektirir (Rosenberg, 1993). Öz kontrol, istenilen sonuca ulaşmak için kritik öneme sahiptir (Timpano ve Schmidt, 2013). Çünkü öz kontrol davranışı onarıcı, yenileyici ve yaşantısal işlevlere sahiptir. Öz kontrolün onarıcı işlevi kişilerin olumsuz duygusal deneyimlerini kontrol etmeyi, yenileyici işlevi yeni davranışları gerçekleştirmesini ve yaşantısal işlevi kişiyi yapmayı sevdiği davranışları deneyimlemesini sağlar (Rosenberg, 1993).

Öz denetim ise daha çok psikolojik danışma alanında kullanılan bir kavramdır. Öz denetim kişinin terapi sürecinde kendi terapi davranışlarını izlemesi, daha etkili terapi davranışlarıyla karşılaştırması ve kendi terapi davranışlarını onlara uygun hale getirmeye çalışmasıdır (Todd, 2002). Öz denetim, kendisinden daha deneyimli olan denetmenin bir kişi için yaptığı davranışları, o kişinin kendisi için yapması olarak da açıklanabilir. Öz denetim kavramıyla hizmet örgütlerinde de karşılaşılır. Mills ve Posner (1982), Cummings (1978)'in iş örgütlerinde kendini yöneten gruplara ilişkin çalışmalarından hareketle öz denetim kavramını açıklamışlardır. Buna göre öz denetim kendisinden üst pozisyonda olan kişinin yapması gereken düzenleme ve kontrol işlevlerini bir alt düzeydeki çalışanın kendi kendine uygulaması (Mills ve Posner, 1982); bir başka deyişle, dış denetimin kullanılmaması olarak anlaşılabilir (Cummings, 1978). Üretim sürecinin sonucunda ortaya çıkan ürünlerin saklanmadığı hizmet örgütlerinde öz denetimin daha uygun olduğu belirtilmektedir (Mills ve Posner, 1982).

MacBeath (2006)'e göre öz değerlendirme (self-evaluation) öz değer biçme (self-assessment) ile yaygın bir şekilde eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Değerlendirme (evaluation), değer biçme (assessment) gibi bir sürecin ne ölçüde etkili olduğunu eleştirel bir şekilde incelemekle ilgilenir ve süreç veya sonuç hakkında değerlendiren bir yargı getirir. Birleşik Krallık'ta değer biçme (assessment), öğrenciler tarafından kazanılan bilgi, beceri ve tutumları ifade eder ve hem özetleyici (test uygulamalarında olduğu gibi) hem de biçimlendirici (öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili uygulamalarda olduğu gibi) olarak kullanılır. MacBeath (2006)'in öz denetim ve öz değerlendirme kavramları arasındaki farklara ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öz Denetim ve Öz Değerlendirme Kavramları Arasındaki Farklar

Öz Denetim	Öz Değerlendirme
• Yukarıdan aşağıyadır.	• Aşağıdan yukarıyadır.
• Tek seferlik bir olaydır.	• Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin doğasında saklıdır ve süreklidir.
• Anlık görüntü sağlar.	• Hareketli bir resimdir.
• Zaman alıcıdır.	• Zaman kazandırır.
• Gelişmeden çok hesap verebilirlikle ilgilidir.	• Hesap verebilirlikten çok gelişme ile ilgilidir.
• Ortak bir çerçeve uygular.	• Esnek ve kendiliğindedir.
• Önceden belirlenmiş bir dizi kriter kullanır.	• Gerekli kriterleri kullanır, uyarlar ve oluşturur.
• Direnç yaratma eğilimindedir.	• İnsanları sürecin bir parçası yapar.
• Öğrenmeyi ve öğretmeyi azaltabilir.	• Öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirir.
• Güvenli oynamayı teşvik eder.	• Risk alır.
• Fikir birliği gerektirir.	• Farklılığı dikkate alır.

MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation*. London: Routledge. s.57.

## BÖLÜM 4

### KLİNİK DENETİMİN TEMELLERİ

#### 4.1 Genel Denetim Klinik Denetim Ayrımı

Klinik denetim ile genel denetim arasında ayırım yapma, zorlama çabalar olarak görülsede bu ayırımın yapılması yine de önemlidir. Genel denetim, temelde sınıf dışında yapılan denetsel etkinlikleri kapsar. Genel denetim içinde, öğretim programının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması, ailelere bilgi verilebilmesi için gerekli araçların ve süreçlerin geliştirilmesi ve bütünde eğitim programının değerlendirilmesi ile ilgili genel konular bulunmaktadır (Cogan, 1973). Goldhammer ve diğerleri (1980) denetim kapsamında yönetsel konuların, programla ilgili ve öğretimsel boyutların yer aldığını; genel denetim içinde öğretimsel ve klinik denetimin daha fazla yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Sergiovanni ve Starratt (2002)'a göre aslında genel denetim ve klinik denetim birbirinden bağımsızdır. Bununla birlikte, genel denetim etkili denetimin önemli ve gerekli bir bileşenidir ancak klinik denetim olmadan etkili bir şekilde uygulanamaz. Sergiovanni ve Starratt (1988) klinik denetimi genel denetimden ayıran temel özelliğin, klinik denetimin öğretmene farklı açıdan bakması olduğunu ileri sürmektedirler. Buna göre klinik denetimde genel denetimin aksine öğretmenler meslekî gelişim için istekli ve zor işlerle uğraşmayı seven, hatta yetenekli oldukları halde yeteneklerini kullanmayan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Krey, Netzer ve Eye (1977) da klinik denetimin, denetim işlevine tam bir yaklaşımdan ziyade, denetim kapsamında bir teknik olarak değerlendirilebileceği görüşündedir. Klinik denetimi öğretimsel denetimin içinde gerçek öğretim uygulamalarının gözlenmesi ile öğretim davranışlarının ve öğretim faaliyetlerinin birinci elden veri elde edilen ve denetmenle öğretmen arasında yüz yüze etkileşimin sağlandığı bir aşama olarak görmek gerekir. Denetimin bu klinik boyutunun öğretimsel denetimin genel boyutlarına göre daha açıkça tanımlandığı ve daha az rol karmaşasına yol açtığı söylenebilir (Goldhammer ve diğerleri, 1980).

Denetim sadece gözlem ve değerlendirme süreçlerinin gerektirdiklerini uygulamak ya da denetlenenlere teknik beceriler öğretmek değildir (Slick, 1998). Klinik denetim, bilime dayalı uygulamayı geliştirmeyi amaçlayan eğitim ve öğretimin işbirlikçi kişiler arası bir süreç yoluyla kolaylaştırıldığı farklı bir profesyonel faaliyettir (Faulender ve Shafranske, 2004). McGreal (1983) klinik denetimin hem bir süreç hem de bir felsefe olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Klinik denetim öğretmenin sınıf içi öğretim etkinliklerinin geliştirilmesine odaklanır. Ibara (2013)'ya göre klinik denetimin odak noktası öğretmenin bir denetmen eşliğinde uygulamalarını yansıtabilmesidir. Klinik denetimin temel veri kaynakları öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin ve öğrencilerin sınıfta ne yaptıkları ile ilgili kayıtlardır. Bu kayıtlar öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretime katkı sağlayacak türden bilgileri, tutum, inanç ve algıları ile desteklenir (Cogan, 1973).

Özetle, klinik denetim öğretime ve meslekî gelişime odaklıdır ve öğretmen hakkında yargıya varma veya puanlama yapmaktan ziyade öğretmenin performansını geliştirmek için kaynaklık yapmaktadır. Klinik denetim öğretmenlerde bürokratik olarak hesap verebilmeyi değil, sürekli gelişmeyi merkeze alan meslekî hesap vere-

bilirliği vurgular (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Denetim sürecindeki karşılıklı etkileşim vurgusu, bu yaklaşımın psikoloji alanını temel aldığını işaret etmektedir (Reavis, 1977). Destekleyici, sistematik, analitik ve yargılayıcı olmayan bir iklim oluşturulması, danışmanlık yeteneği ve yetenek öğreticiliği gerektirir (Ibara, 2013). Bu nedenle klinik denetim öğretmenle ilgili yönetsel bir karar alma amaçlı bir performans değerlendirme değildir. Klinik denetim öğretmene öğretimi planlamada ve bir eylem planı uygulamada yargılayıcı olmayan yardımdır (Glickman ve diğerleri, 2010).

Klinik denetimi diğer denetim türlerinden ayıran özellikler şunlardır (Hopkins ve Moore, 1995, s. 33-35):

1. Klinik denetim, öğretmenin kusurlarını değil, gelişimini vurgular. Klinik denetime göre öğretmen problemlerini çözümleyebilecek güce sahiptir. Denetmen ona problemi belirlemede, veri toplamada ve çözüm üretmede yardımcı olur.
2. Klinik denetimde denetmenin öğretmenin meslekî gelişimini en üst düzeyde sağlamak için sınıfta olanlardan haberdar olması önemli bir koşuldur. Bu amaçla denetmenin gözlem sürecinde sınıftaki varlığı önemlidir.
3. Klinik denetimde denetmen sonuç odaklı değil, biçimlendirici dönüt vermelidir. Verilen dönüt öğretmen açısından gelecekteki öğretim etkinlikleri için bir rehber olmalıdır.
4. Klinik denetim, öğretimsel gelişim için verilerin sistematik olarak yorumlanmasıdır. Denetmen gözlem verilerini temel almalıdır.
5. Klinik denetim, sözel etkileşime dayalı öğretmen merkezli bir etkinliktir. Denetmen öğretim sürecini iyileştirmek için öğretimsel değişkenlerini ele alır ve olayları tartar.
6. Klinik denetim etik çerçevede ve ön yargısız bir süreçtir. Nesnel ve güvenilir bilgi toplamak için bu kriterler önemlidir.
7. Klinik denetim, yansıtıcı düşünmeyi ve öğretmen bağımsızlığını teşvik eder. Tüm denetim sürecine öğretmen katılımına vurgu yapan klinik denetimin doğası, öğretmenleri bağımsız olmaya, denetçinin sorumlulukları azalırken kademeli olarak daha büyük sorumluluklar almaya teşvik eder.
8. Klinik denetim güven ilişkisine dayanır. Denetmen sürecin başında öğretmene güven duygusunu aşılmalıdır. Olumlu ilişkiler, öğretmenin meslekî gelişimi ve değişimi için önemli bir anahtardır.
9. Örnek öğretmen öğretim etkinlikleri, toplam öğretmen öğretim etkinliklerinin yansımasıdır. Bir öğretmenin sınıfındaki tüm öğretim etkinliklerini gözlemek imkânsızdır.

## 4.2 Denetimde Klinik Fikri

Klinik denetimin ortaya çıkışı Moris Cogan'ın hem öğretmen hem de öğretmen eğitimi olduğu dönemlerde tıp ve eğitim alanlarını kıyaslayarak öğretmenlik mesleğinin tanınırlığına ilişkin bir sorgulama yapmasına dayanır (Garman, 1986). Co-

gan, bu denetim yaklaşımını tıp alanındaki çalışmalarla benzerliği nedeniyle “klinik” olarak nitelendirmiştir. Fakat Cogan’ın belirttiğine göre klinik kavramının alanda denetimle ilişkilendirilmesi kolay olmamıştır. Başlangıçta meslektaşları, Cogan’ı sözcüğün hastane, hasta yatağı veya ölümcül hastalıklar ile bağlantılı anlamlarını ve çağrışımlarını kullanarak kimi zaman sert kimi zamanda alaycı bir tarzda eleştirmişlerdir (Cogan, 1973). Hatta “Klinik, soğuk bir mermer levha üzerinde çıplak uzanmayı düşündürürken, denetim, denetlenen birçok kişi için, levhadaki yaratığa yukarıdan bakmayı ve güçlü yönler ve ihtiyaçlardan ziyade sığilleri ve benleri incelemeyi çağırıştır.” Çünkü klinik kelimesi patoloji alanıyla ilişkilidir ve bu durum klinik denetimin de kusurlu veya sağlıksız olarak nitelendirilen davranışlara yönelik tedavi yöntemi olarak anlaşılmasına sebep olabilmektedir (Acheson ve Gall, 2003, s.3).

Klinik kavramı hastalıkları araştıran ve teşhis koyan doktorları ve laboratuvar teknisyenleri akla getirebilir. Klinik denetime yönelik bu algı kesinlikle yanlıştır. Analiz, teşhis ve tedavi kavramları eğitim alanıyla tıp, diş hekimliği ve atletizm alanlarının ortak kavramlardır (Oliva ve Pawlas, 2001). “Klinik” kavramı denetim kavramında gerçekliğe, olayların gözlemine, analiz ve deneysel denenceler oluşturma konusunda eğitilmiş kişilerin varlığına işaret etmektedir (Garman, 1986). Klinik, uygulayıcıların uzmanlık bilgi ve becerilerini eksiksiz hale getirme süreci anlamında da kullanılmaktadır (Pajak, 2003).

Klinik terimi, genel denetimi sınıf içi denetimden ayırmak ve profesyonel denetim uygulamasını, yakın gözlemleri, ayrıntılı gözlem verilerini, denetmen ve öğretmen arasındaki yüz yüze etkileşimi ve bu konuyu birbirine bağlayan bir odağı içerecek şekilde, vurgulamak için kullanılmıştır (English, 2006). Ayrıca “klinik” kavramı aslında denetimin gerçekleştiği yere yani sınıfa atıf yapar (Acheson ve Gall, 2003). Klinik denetim, pedagojik becerilerin uygulandığı yere yani sınıfa odaklanır. Yüz yüze etkileşim öğretmen ve öğrencilerin süreçteki davranışlarını uzaktan değil, birbirine incelemeye olanak sağlar (Hopkins ve Moore 1995).

Cogan (1973)’a göre klinik denetim kavramı teoriden çok deneyimlerden öğrenilenlere (rationale) dayanır. Başka bir deyişle klinik denetimde yol gösterici olan tecrübe ve araştırma bulgularının birleşimidir. Bu çerçevede denetimde klinik fikrinin temelinde yer alan bilimsel yöntem çerçevesinde;

1. Denetmenler etkili bir yoruma ulaşmak için bilimin entelektüel birikimine ve disiplinine başvurmayı ve davranış biliminin az ve kısmi bulguları içindeki yararlı bulguları kullanmayı öğrenmelidir. Klinik denetmen kendi deneyimleriyle kazandıklarını güçlendirmek için davranış bilimlerinin analiz etme ve duyarlılık kazanma kavramlarına güvenmelidir.
2. Denetmenler bilimin özellikleri olan delil ve ispat süreçlerini, eleştirel olmayan duygusal yönelimler ve demokratik denetim gibi denetsel inançlar (kültler) arasında denge unsuru olarak içselleştirmelidir.

### **4.3 Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Klinik Denetim**

Klinik denetim hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde de yararlanılabilecek bir modeldir. Hizmet öncesi klinik denetim uygulamasının öğretmen adayları üzerinde başlıca öneme sahip iki etkisinden söz edilebilir. Hizmet öncesi klinik denetim

## BÖLÜM 5

### KLİNİK DENETİM MODELLERİ

Klinik denetim, 1950 ve 1960'larda Harvard Üniversitesinde Morris Cogan tarafından geliştirilmiş, daha sonra Robert Goldhammer, Keith Acheson Meredith Gall, Madeline Hunter, Carl Glickman, Noreen Garman, Kenneth Zeichner ve Daniel Liston ve John Smyth dâhil olmak üzere pek çok yazar, o zamandan beri klinik denetim kavramına ve uygulamasına kendi yorumlarıyla katkıda bulunmuşlardır (Waite, 1995). Bu nedenle alanyazında klinik denetim konusunda farklı yaklaşımlar olduğu gözlemlenmektedir. Bu yaklaşımların tümü, orijinal klinik modele dayanır, bu nedenle hiçbirinin tam anlamıyla yeni bir model olduğu ya da herhangi birinin yanlış olduğu söylenemez. Birden fazla klinik denetim modelinin varlığı, her bir modelin farklı bir konuya odaklanmasından kaynaklanmaktadır (Acheson ve Gall, 2003). Uygulamalarda farklılıklar olsa da denetim süreci, öğretmenin kendini güvenli ve desteklendiğini hissettiği meslektaş ilişkisi kurması, sürece ilişkin çıktılarının öğretmen kontrolü dâhilinde olması, gerçek öğrenme-öğretme süreci ile ilgili açık kayıtların temele alınması ve bütünde hem öğretmenin hem de denetmenin yansıtılması sonucunda öğretmenin öğretimsel düşünme biçimi ve davranışları üzerinde önemli değişimler sağlayacaktır (Nolan, 1993). Pajak (2003), bu yaklaşımların ortak özelliklerini temel alarak klinik denetim yaklaşımlarını beş grupta sınıflandırmıştır. Bunlar; 1) Orijinal klinik denetim modeli, 2) Sanatsal (İnsanî Yaklaşım), 3) Teknik/Öğretici Model, 4) Gelişimsel Model, 5) Yansıtıcı Modeldir. Bunlardan başka klinik denetim modelleri arasında bulunan 6) Stotko ve diğerleri (2005) tarafından ortaya konulan "Klinik Denetimde Standartlar Yaklaşımı" ile 7) Falender ve Shaf-ranske (2004) tarafından savunulan "Klinik Denetimde Yeterlik Temelli Yaklaşım" a yer verilmiştir. Her bir modelin eğitim paydaşlarının denetim ve öğretim kavramlarına farklı açılardan bakmalarını sağlayacak zihinsel süreçleri etkin hale getirebileceği düşünülebilir (Acheson ve Gall, 2003). Bu bölümde klinik denetim modelleri ile ilgili kısa açıklamalara yer verdikten sonra her bir model ile ilgili daha kapsamlı bilgiler sunulmuştur:

- ✓ *Orijinal Klinik Denetim Modeli:* Cogan ve Goldhammer'ın çalışmalarıyla oluşan bir modeldir. Bu model klinik denetimi ampirik, davranışçı, olgusal ve gelişimsel açıdan ele almıştır. Öğretmenleri meslektaş olarak görme, ilişkilerdeki işbirlikli olma ve kişiye özgü öğretim yöntemlerinin gelişimi konularına odaklanır (Pajak, 2003). Bu modelde odaklanılan konular işbirlikli ortam oluşturulması ve öğretmenin ile denetmen ilişkisinin eşit hak ve sorumluluğa dayalı olmasıdır (McGreal, 1983).
- ✓ *Sanatsal/İnsanî Yaklaşım:* Eisner ve Blumberg'in çalışmalarıyla oluşan bir modeldir. Bu model, denetim sürecini sınırları belli aşamalardan oluşan bir süreç olarak görmez, öğretimin sanatsal yönüne, kişilerin sezgilerine ve özgünlüğe dayanır (Pajak, 2003). Sanatsal modelin odak noktası yalnızca gözlemlenen davranışların değil, aynı zamanda sözel ve sözel olmayan ifadelerin anlamını derinlemesine incelemektir (Eisner, 2001).
- ✓ *Teknik/Öğretici Model:* Bu model Acheson ve Gall ve Hunter tarafından ortaya konulmuştur. Model etkili öğretim araştırmalarına dayanmaktadır. Denetim sürecinde gözlem ve geribildirim tekniklerine odaklanır. Böylece öğretmenlerin uygulamaya çalıştığı etkili öğretim davranışlarını güçlendirmeye çalışır (Pajak,

2003). Teknik ve öğretici modeli denetim sürecinde pragmatik açıdan etkili öğretim kavramını temel alır (Acheson ve Gall, 2003).

- ✓ *Gelişimsel Model*: Bu model Glickman, Costa ve Garmston, Zeichner ve Liston, Garman, Smyth ve Waite'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bireysel farklılıkları ve öğretimin sosyal, örgütsel, politik ve kültürel boyutlarını dikkate alır. Denetim sürecinde öğretmenin yansıtıcılığı, meslekî gelişim, adalet ve eşitlik kavramları vurgulanır (Pajak, 2003). Gelişimsel modelin odak noktası öğretmenlerin gelişim düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkili bir denetim süreci için denimsel davranışların da farklılaşması gerekliliğidir (Glickman ve diğerleri, 2010).
- ✓ *Yansıtıcı Model*: Eğitim alanında yansıtıcılık konusunda çalışma yapan Donald Schon, Kenneth Zeichner, Daniel Liston, Noreen Garman, John Smyth, John Retalick, C. A. Bowers, David Flinders ve Duncan Waite, aslında bu kavramın denetim süreciyle ilişkilendirilmesine de katkı sunmuşlardır (Pajak, 2003). Dewey, yansıtıcılığın problemlerle yüzleşmeye ve tepki geliştirmeye dayalı bütüncül bir yol olduğunu savunur (Zeichner ve Liston, 1996, s. 9).
- ✓ *Klinik Denetimde Standartlar Yaklaşımı*: Klinik denetimde standartlar yaklaşımı her sınıfta eşitliği ve mükemmelliği hedefler. Geleneksel klinik denetim modelinde öğrencilerin başarısını etkileyen değişkenlerden ve çıktılarından çok öğretmen davranışının öğrenci davranışı üzerindeki planlanan veya arzu edilen etkisi üzerinde çalışılır (Stotko ve diğerleri, 2005, s. 126).
- ✓ *Klinik Denetimde Yeterlik Temelli Yaklaşım*: Yeterlik temelli yaklaşım eğitimde yenilikler içerir; gerçek dünyadaki bilgi ve becerileri kullanabilme yeterliğine vurgu yapar ve çıktıları hem öğrenenleri hem de yetiştirme programını değerlendirmek için bir ölçüt olarak kullanır (Falender ve Shafranske, 2004, s. 20).

Clifford ve diğerleri (2005), orijinal klinik denetim modeli, sanatsal/insanî yaklaşım, teknik/öğretici, gelişimsel ve yansıtıcı modellerde denetimin amacı, denetmenin rolü ve öğretmen algısı ile ilgili bakış açılarını, Tablo 7'de özetlemişlerdir. Denetimde standartlar yaklaşımı ile klinik denetimde yeterlik temelli yaklaşımda öngörülen denetimin amacı, denetmenin rolü ve öğretmen algısı da Tablo 7'ye eklenerek sunulmuştur.



Tablo 7. Klinik Denetim Modellerinde Denetimin Amacı, Denetmenin Rolü ve Öğretmen Algısı ile İlgili Bakış Açıları

Model	Denetimin Amacı	Denetmenin Rolü	Öğretmen Algısı
Orijinal klinik denetim	Öğretmenin kendine özgü öğretim stilini keşfetmesine ve iyileştirmesine yardım etme	Öğretmenin öğretim stilini ve güçlü yönlerini keşfetmesine yardım eder.	Kendine özgü stili olan bir birey
Sanatsal	Öğretmenin güçlü yönlerini ve yeteneklerini tanımlamak ve etkililiği arttırmak için yetenekleri artırma	Bir koç gibi öğretmene rehberlik eden öğretim eleştirmeni olarak görev yapar.	Kendine özgü stili olan bir birey
Gelişimsel	Öğretmenin daha bağımsız, daha iyi karar alıcı ve daha etkili problem çözücü olma yolunda geliştirilmesi	Öğretmenin gelişimini değerlendirir, uygun şekilde destek düzeyini azaltır.	Öğretmen geliştikçe sorumluluğunun ve inisiyatifinin artması
Teknik/Öğretici	Davranışsal dönütler vererek öğretim etkinliklerini artırma	Öğretim bilgisi olan bir uzman	Bilgi alıcısı
Yansıtıcı	Öz değerlendirme yoluyla uygulamalarını yansıtmaya yardımcı olma	Seçimlerinin ve eylemlerinin diğerleri üzerindeki etkisini analiz etme ve eleştirme konusunda yardım etme.	Gelişen problem çözücü
Denetimde standartlar yaklaşımı	Her çocuk için, her sınıf ve okulda ve ülkenin her yerinde benzer ve yüksek standartlı öğrenme fırsatları sunmak için yüksek standartlar oluşturma	Öğretmenlere anlamlı ve düzenli dönütler sağlamak, iyi öğretimi modellemek	Programdan ne beklediğinin bilincinde olmasını sağlama
Klinik denetimde yeterlik temelli yaklaşım	Yeterlikleri geliştirme amacını taşır.	Yeterlik gelişimi için açık ve belirgin süreçler geliştirmek	Bireysel değerlendirme ve işbirlikçi hedef oluşturma

Kaynak: Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D., ve Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 169.

## 5.1 Orijinal Klinik Denetim Modeli

Cogan ve Goldhammer'ın çalışmalarıyla oluşan bir modeldir. Bu model klinik denetimi ampirik, davranışçı, olgusal ve gelişimsel açıdan ele almıştır (Pajak, 2003). Cogan ve meslektaşları, öğretme eyleminin anlaşılabilen ve kontrol edilebilen bir davranışlar bütünü olduğunu ve öğretim davranışlarının hem tek başına hem de birbiriyle etkileşim halindeyken gözlemlenebileceğini savunurlar. Öğretimsel iyileştirme, bu öğretimsel davranışları değiştirerek veya duruma uygun hale getirilerek sağlanabilir (Costa ve diğerleri, 2015). Bu model, 1950'li yıllarda eğitim alanındaki değişimleri, özellikle de bireysel özerkliğe odaklanır. Model özellikle bireyin kendi kendine başlattığı ve yürüttüğü sorgulama, analiz ve değerlendirmeyi vurgular (Goldhammer ve diğerleri, 1980). Model öğretmenleri meslektaş olarak görme, ilişkilerde işbirlikli olma ve kişiye özgü öğretim yöntemlerinin gelişimi konularına önem verir (Pajak, 2003).

## BÖLÜM 6

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİ

Bu bölümde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin amaçları, yapısı ve işleyişi incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının görevleri ve teşkilat yapısı, Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin (2018) altıncı kısmında, Bakanlıklar başlığı altında on birinci bölümde düzenlenmiştir. Buna göre Millî Eğitim Bakanlığı; merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatından oluşur (Madde 302). Teftiş Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat yapısı içinde Hizmet Birimleri arasında gösterilmiştir (Madde 303). Bu çerçevede Teftiş Kurulu Başkanlığının görevleri, 320. maddede düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Taşra teşkilatı 327. maddede düzenlenmiş ve bu çerçevede ilgili maddenin 3. fıkrasında İl Müdürlükleri bünyesinde eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı istihdamı ile ilgili düzenlemeye yer verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili daha kapsamlı bir görüş elde edebilmek amacıyla Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018)'inde düzenlenen Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili hükümler, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (2011) düzenlenen hükümler ile bu kanunda değişiklik yapan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014) ve 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunlarda yer alan hükümler, Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan ilgili hükümler (1973), yürürlükten kaldırılan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (1992) yer verilen hükümler, ayrıca, bu kanunların gereği olarak düzenlenmiş olan 2017, 2014, 2011, 1999, 1993 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili temel yönetmeliklerde yer verilen düzenlemeler, bu yönetmeliklerde değişiklik yapmak üzere çıkarılmış olan diğer yönetmeliklerde yer verilen düzenlemeler de dikkate alınarak, karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve sunulmuştur.

#### **6.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı ve İşleyişi**

Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin kapsamlı bir çerçeve oluşturabilmek amacıyla hem mevzuat hem de literatür incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemine ilişkin kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerin yürürlük kronolojisi verilmiştir. Bu çerçevede Denetim Alt Sistemine ilişkin kanunlar, yönetmelikler ve yönergeler incelenmiş ve tablolar halinde verilmiştir. İkinci olarak, Millî Eğitim Bakanlığının denetleme görevleri ile ilgili düzenlemeler sunulmuştur. Üçüncü olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin örgütsel yapısı ve Denetim Alt Sistemi mevzuatında kavram tercihleri incelenmiş ve tablolar halinde verilmiştir. Dördüncü olarak, Teftiş Kurulu Başkanlığının ve Müfettişlerin görevleri incelenmiştir. Beşinci olarak, Müfettiş Yardımcılığına Atama ve Yetiştirilme ile ilgili düzenlemeler sunulmuştur. Bu çerçevede yarışma sınavına katılacaklarda aranacak şartlar, giriş sınavı ve (ilk) atama, müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi, yeterlik sınavı ve müfettiş yardımcılığına (asil) atama tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Altıncı olarak, Millî Eğitim

Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin araştırma sonuçları aktarılmıştır. Bu bölümde son olarak okul müdürlerinin denetim görevleri ile ilgili yasal dayanaklar, kuramsal çerçeve ve Türkiye’de konu ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirilmiştir.

### **6.1.1 Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanun, Tüzük, Yönetmelik ve Yönergelerin Yürürlük Kronolojisi**

#### ***6.1.1.1 Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanunlar***

Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili başlıca kanunlar, kronolojik olarak verilmiştir. Bu çerçevede ilgili kanunlar, bu kanunlara dayanak teşkil eden kanunlar, denetim sistemi ile ilgili değişiklik yapan başlıca kanunlar ve bu kanunla yürürlükten kaldırılan kanunlar esas alınarak işlenmiş ve Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Denetim Alt Sistemine İlişkin Kanunlar, Kanunda Denetim Sistemi ile İlgili Değişiklik Yapan Başlıca Kanunlar, Bu Kanunla Yürürlükten Kaldırılan Kanunlar ve Kanunun Dayanakları

2018	<p><b>Kanun</b> <b>Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi.</b> Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin Sayısı: 1. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 10.7.2018/30474</p> <p><b>Bu Kanunda Denetim Sistemi ile ilgili Değişiklik Yapan Başlıca Kanunlar</b> <b>2021-</b> Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Kararname Numarası: 87. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 03.12.2021/31678.</p>
2011	<p><b>Kanun</b> Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname <b>Karar sayısı: KHK/652</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 14.9.2011/28054</p> <p><b>Kanunun Dayanakları</b> <b>2011-</b> Kamu Hizmetlerinin Düzenli, Etkin ve Verimli Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlamak Üzere Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Teşkilat, Görev ve Yetkileri ile Kamu Görevlilerine İlişkin Konularda Yetki Kanunu <b>Kanun Numarası: 6223.</b> Kabul Tarihi: 6/4/2011. Yayımlandığı R. Gazete: Tarih: 3/5/2011 Sayı: 27923. Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt.</p> <p><b>Bu Kanunda Denetim Sistemi ile ilgili Değişiklik Yapan Başlıca Kanunlar</b> <b>2016-</b> Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <b>Kanun Numarası: 6764.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 9.12.2016/9913. <b>2014-</b> Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <b>Kanun Numarası: 6528.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 14.3.2014/8941</p> <p><b>Bu Kanunla Yürürlükten Kaldırılan Kanunlar</b> <b>1992-</b> Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (13.12.1983 tarihli ve 179 sayılı, 8.6.1984 tarihli ve 208 sayılı, 23.10.1989 tarihli ve 385 sayılı, 9.4.1990 tarihli ve 419 sayılı, 28.8.1991 tarihli ve 454 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun). <b>Kanun Numarası: 3797.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 12.05.1992/21226.</p>
1992	<p><b>Kanun</b> Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (13.12.1983 tarihli ve 179 sayılı, 8.6.1984 tarihli ve 208 sayılı, 23.10.1989 tarihli ve 385 sayılı, 9.4.1990 tarihli ve 419 sayılı, 28.8.1991 tarihli ve 454 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun). <b>Kanun Numarası: 3797.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 12.5.1992/21226</p>

	<p><b>Bu Kanunda Denetim Sistemi ile İlgili Değişiklik Yapan Başlıca Kanunlar</b></p> <p><b>1998-</b> 14.7.1965 Tarihli ve 657 Sayılı, 8.6.1949 Tarihli ve 5434 Sayılı, 5.3.1964 Tarihli ve 439 Sayılı, 30.4.1992 Tarihli ve 3797 Sayılı, 11.10.1983 Tarihli ve 2914 Sayılı Kanunların Bazı Maddelerinde Değişiklik Yapılması ve 5.1.1961 Tarihli ve 222 Sayılı, 24.11.1994 Tarihli ve 4048 Sayılı Kanunların Bazı Maddelerinin Yürürlükten Kaldırılması Hakkında Kanun. <b>Kanun Numarası: 4359.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 4.4.1998/23307.</p> <p><b>2005-</b> Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. <b>Kanun Numarası: 5436.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 22.12.2005/26033.</p> <p><b>2010-</b> Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <b>Kanun Numarası: 5984.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 13.6.2010/27610.</p>
	<p><b>Bu Kanunla Yürürlükten Kaldırılan Kanunlar</b></p> <p><b>1966-</b> 3.4.1926 gün ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Olan Kanununun 19ncu Maddesinin Değiştirilmesine Dair Kanun. <b>Kanun Numarası: 777.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 3.8.1966/12365.</p> <p><b>1928-</b> Türkiye'de Gençlik Teşkilâtının Türk Vatandaşlarına Hasrı Hakkında Kanun. <b>Kanun Numarası: 1246.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 21.5.1928/894.</p> <p><b>1933-</b> Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun. <b>Kanun Numarası: 2287.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 22.6.1933/2434.</p>
1973	<p>Millî Eğitim Temel Kanunu. <b>Kanun Numarası: 1739.</b> Kabul Tarihi: 14/6/1973 Yayımlandığı Resmî Gazete Tarih/Sayı: 24.6.1973/14574.</p> <p><b>Bu Kanunla Yürürlükten Kaldırılan Kanunlar</b></p> <p><b>1964-</b> Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Yüksek ve Orta Dereceli Okullar Öğretmenleri ile İlkokul Öğretmenlerinin Haftalık Ders Saatleri ile Ek Ders Ücretleri Hakkında Kanun. Md. 3. <b>Kanun Numarası: 439.</b> Kabul Tarihi: 5/3/1964. Yayımlandığı Resmî Gazete Tarih/Sayı: 12.3.1964/11654.</p> <p><b>789-</b> Maarif Teşkilâtına Dair Kanun. <b>Kanun Numarası: 789.</b> Md. 3 ve 4. Resmî Ceride ile neşir ve ilânı: 3/IV/1926- Sayı: 338.</p> <p><b>1949-</b> Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda OkutTURulacak Ders Kitaplarının Seçilmesi, Basılması ve Dağıtılması Hakkında Kanun. <b>Kanun Numarası: 5429.</b> Kabul tarihi: 6/6/1949. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 11.06.1949/ 7230</p> <p><b>1961-</b> İlköğretim ve Eğitim Kanunu. <b>Kanun Numarası: 222.</b> Kabul Tarihi: 5/1/1961. Md. 69. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 12.1.1961/10705.</p>
1965	<p>Devlet Memurları Kanunu. <b>Kanun Numarası: 657.</b> Kabul Tarihi: 14/7/1965 Resmî Gazete Tarih/Sayı: 23.7.1965/12056.</p>

### ***6.1.1.2 Denetim Alt Sistemine İlişkin Yönetmelikler***

Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sistemi ile ilgili başlıca yönetmelikler kronolojik olarak verilmiştir. Bu çerçevede ilgili yönetmelikler, bu yönetmeliklere dayanak teşkil eden yönetmelikler, denetim sistemi ile ilgili değişiklik yapan başlıca yönetmelikler ve bu yönetmeliklerle yürürlükten kaldırılan yönetmelikler esas alınarak işlenmiş ve Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Denetim Alt Sistemine İlişkin Yönetmelikler, Yönetmelikte Değişiklik Yapılan Yönetmelikler, Yürürlükten Kaldırılan Yönetmelikler ve Değişikliğe Kaynaklık Eden Kanunlar/Kararnameler/Kanun Hükümde Kararnameler

2022	<p><b>Yönetmelik</b>  <b>Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 01.03.2022/31765.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin Sayısı: 1. (Md. 47, 320 ve 327) Resmî Gazete Tarih/Sayı: 10.7.2018/30474.</li> <li>2. Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Kararname Numarası: 87. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 03.12.2021/31678.</li> <li>3. Devlet Memurları Kanunu. <b>Kanun Numarası: 657.</b> Kabul Tarihi: 14/7/1965. (Md. 72). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 23.7.1965/12056.</li> <li>4. <b>375 Sayılı Kanun Hükümde Kararname</b> (Ek 24. Madde) (Resmî Gazete Tarih/Sayı: 30.6.1989/20211-Mükerrer).</li> </ol>
2017	<p><b>Yönetmelik</b>  <b>Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 20.08.2017/30160.  <b>Bu Yönetmelikte Değişiklik Yapılan Yönetmelik</b>  <b>2020-</b> Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 14.01.2020/31008.  <b>Bu Yönetmelikle Yürürlükten Kaldırılan Yönetmelik</b>  <b>2014-</b> Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 24.05.2014/29009.</p>	<p><b>Yönetmelikte Değişikliğe Kaynaklık Eden Kanunlar/Kararnameler/Kanun Hükümde Kararnameler</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin Sayısı: 1. (Md. 47). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 10.7.2018/30474.</li> <li>6. Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Kararname Numarası: 87. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 03.12.2021/31678.</li> <li>7. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükümde Kararname. <b>Karar Sayısı: KHK/652,</b> (Md. 17, 36 ve 41). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 14.9.2011/28054.</li> <li>8. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükümde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükümde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <b>Kanun No. 6764,</b> (Md. 6). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 09.12.2016/29913.</li> <li>9. Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükümde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <b>Kanun Numarası: 6528,</b> (Md. 17, 22, 23, 26 ve 27). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 14.3.2014/8941.</li> <li>10. Devlet Memurları Kanunu. <b>Kanun Numarası: 657.</b> Kabul Tarihi: 14/7/1965 Resmî Gazete Tarih/Sayı: 23.7.1965/12056.</li> </ol>

2014	<p><b>Yönetmelik</b> <b>Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 24.05.2014/29009.</p> <p><b>Bu Yönetmelikte Değişiklik Yapan Yönetmelik</b> <b>2016-</b> Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 16.03.2016/29555.</p> <p><b>Bu Yönetmelikle Yürürlükten Kaldırılan Yönetmelikler</b> <b>1993-</b> Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 03.10.1993/21717. <b>2011-</b> Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 24.06.2011/27974.</p>	<p>11. Millî Eğitim Temel Kanunu. <b>Kanun Numarası: 1739.</b> Kabul Tarihi: 14/6/1973 Yayınlandığı Resmî Gazete Tarih/Sayı: 24.6.1973/14574.</p> <p>12. <b>375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname</b> (Ek 24. Madde) (Resmî Gazete Tarih/Sayı: 30.6.1989/20211-Mükerrer).</p> <p><b>Yönetmenlikte Değişikliğe Kaynaklık Eden Kanunlar/Kararnameler / Kanun Hükmünde Kararnameler</b></p> <p>1. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <b>Karar sayısı: KHK/652.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 14.9.2011/28054.</p> <p>2. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <b>Kanun No. 6764,</b> (Md. 6). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 09.12.2016/29913.</p> <p>3. Millî Eğitim Temel Kanunu. <b>Kanun Numarası: 1739.</b> Kabul Tarihi: 14/6/1973 Yayınlandığı Resmî Gazete Tarih/Sayı: 24.6.1973/14574.</p> <p>4. Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <b>Kanun Numarası: 6528,</b> (Md. 17, 22, 23, 26 ve 27). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 14.3.2014/8941.</p>
2011	<p><b>Yönetmelik</b> <b>Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 24.06.2011/27974.</p> <p><b>Bu Yönetmelikle Yürürlükten Kaldırılan Yönetmelik</b> <b>1999-</b> Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. Resmî Gazete Tarih/Sayı: 13.8.1999/23785.</p>	<p><b>Yönetmenlikte Değişikliğe Kaynaklık Eden Kanunlar/Kararnameler/Kanun Hükmünde Kararnameler</b></p> <p>1. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (13.12.1983 tarihli ve 179 sayılı, 8.6.1984 tarihli ve 208 sayılı, 23.10.1989 tarihli ve 385 sayılı, 9.4.1990 tarihli ve 419 sayılı, 28.8.1991 tarihli ve 454 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun). <b>Kanun Numarası: 3797,</b> Md. 53. (Ek: 4/6/2010-5984/1 md.) Resmî Gazete Tarih/Sayı: 12.5.1992/21226.</p> <p>2. Millî Eğitim Temel Kanunu. <b>Kanun Numarası: 1739.</b> Kabul Tarihi: 14/6/1973 Yayınlandığı Resmî Gazete Tarih/Sayı: 24.6.1973/14574.</p>
1999	<p><b>Yönetmelik</b> <b>Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği.</b> Resmî Gazete Tarih/Sayı: 13.8.1999/23785.</p> <p><b>Bu Yönetmelikte Değişiklik Yapan Yönetmelikler</b></p>	<p><b>Yönetmenlikte Değişikliğe Kaynaklık Eden Kanunlar/Kararnameler/Kanun Hükmünde Kararnameler</b></p> <p>1. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (13.12.1983 tarihli ve 179 sayılı, 8.6.1984 tarihli ve 208 sayılı, 23.10.1989 tarihli ve 385 sayılı,</p>



## BÖLÜM 7

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ DENETİM ALT SİSTEMİNDE KLİNİKSEL DENETİM

#### 7.1 Klinik Denetimde Denetmen

Cogan (1973)'ın aday öğretmen yetiştirme sürecini geliştirme fikri ile başlayan ve sınıfta eğitim-öğretim kalitesini arttırmak amacıyla öğretmen ve ders denetimine yönelen klinik denetim yaklaşımında, denetimi gerçekleştirecek uzman olarak müfettiş merkezde yer alsa da farklı paydaşların da bu rolü üstlenebileceğine ilişkin görüşler bulunmakta; bu çerçevede farklı modeller tartışılmaktadır.

Sergiovanni ve Starratt (2002), klinik denetimin zaman kaybettiren ve günümüzdeki eğitim sisteminin mevcut bürokratik kalıpları dikkate alındığında başarı elde etmek açısından çok çaba gerektiren bir uygulama olduğunu ancak, yine de okulu geliştirmeyi hedefleyen öğretmen ve yöneticilere gösterdikleri çabaya değecek nitelikte güçlü ve cazip bir strateji sunduğu görüşündedirler. Yazarlara göre geleneksel denetim modelinde denetimler, "tek tük" yapılmakta ve az bir zaman almaktadır. Klinik denetim ise bir denetmenin her bir öğretmenle haftada 2-3 saat çalışmasını gerektirmektedir. Cogan (1973), denetmenle öğretmenin sıkça bir araya geldiğini ve denetmenin öğretmen merkezli olsa bile sorgulayıcı varlığı nedeniyle bu denetim uygulamasının bunaltıcı bir ilişki biçimi doğurma tehlikesi ile karşı karşıya olduğuna dikkat çekmiştir. Cogan (1973)'a göre denetimin hangi zaman diliminde, hangi yoğunlukta ve hangi sıklıkta yapılacağı temel sorun alanlarından biridir. Bu nedenle klinik denetimin tüm bu sorunlara cevap verebilen etkili bir modelinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Sullivan (1980) da klinik denetimin mevcut hali ile ilgili yeni bakış açılarına, açıklamalara ve belki de değişikliklere ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede aşağıda verilen sorular, hem kuramcılara ve araştırmacılara hem de uygulamacılara rehberlik edebilecek niteliktedir:

1. Öğretmenin denetim sürecine katılımcı olarak dâhil olması öğretmenin; a) denetime ilişkin duygularını, b) davranışlarını etkilemekte midir?
2. Öğretim, denetmen, yönetici veya sistem tarafından bir ölçme aracıyla sağlanan sonuçları öğretmene geri bildirim olarak vermek yerine ona önem verdiği konularda dönüt verilerek daha etkili bir şekilde geliştirilebilir mi?
3. Denetmenin öğretmenle analiz yapması öğretmenin gelişmesine yardım eder mi?
4. Klinik denetimin hizmet içindeki öğretmen ile hizmet öncesi öğretmene farklı etkileri mi olur?
5. Hangi planlama ve gözlem sonrası görüşme yöntemleri daha etkilidir?
6. Klinik denetim öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarını sağlar mı?
7. Klinik denetim hem denetmene hem de öğretmene karşılıklı yarar sağlayan bir süreç olarak varsayılır. Öğretmene ve denetmene ayrı ayrı yararları nelerdir?
8. Klinik denetimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için denetmenin ve öğretmenin sahip olması gereken beceriler ve özellikler nelerdir?

9. Klinik denetim süreci göreve yeni başlayan öğretmenler için farklı, deneyimli öğretmenler için farklı mı olmalıdır?

Glickman ve diğerleri (2018, s. 285) öğretmen denetiminde yeni bir bakış açısına duyulan ihtiyacı aşağıdaki maddelerle özetlemişlerdir:

1. Geleneksel değerlendirme sistemleriyle ilgili bir sorun öğretmenlerden beklentilerinin net olmamasıdır.
2. Alışılmış olarak, öğretimin değerlendirilmesi, "yeterli" ve "yetersiz" veya "mükemmel", "kabul edilebilir" ve "geliştirilmeye ihtiyaç duyuyor" gibi aşırı genel performans kategorilerine sahip kontrol listelerine odaklanmıştır.
3. Geleneksel değerlendirme sistemlerindeki kriterlerin çoğunun öğretimle hiçbir ilgisi yoktur.
4. Değerlendiriciler, değerlendirme süreci ve değerlendirme araçları hakkında bilgi sahibi değildirler ya da ön yargılıdır.
5. Değerlendiricilerin, özellikle müdür ve müdür yardımcılarını, genellikle değerlendirdikleri öğretmenin alanıyla ilgili bilgi sahibi değildirler. Ayrıca okul yöneticileri değerlendirme yapmak için zaman ayıramamaktadırlar.
6. Öğrenci test puanlarının öğretmen değerlendirmesiyle ilişkilendirilmesi sorundur. Öğrenci başarısını etkileyen tek unsur öğretmen değildir. Öğrenci başarısını etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerden bazıları öğrencinin geçmiş öğrenmeleri, diğer öğretmenleri, sınıfının büyüklüğü, arkadaşları, okul ortamı, müfredatı, öğretim kaynakları ve bir dizi sosyal ve ekonomik özelliklerdir.

Aseltine ve diğerlerine (2006) göre ise öğretmen değerlendirmesi ile ilgili yeni bakış açılarının olan ihtiyacın nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Son dönemde eğitimde odak noktası öğretimden öğrenci öğrenmesine (öğrenmeyi öğrenme) yönelmiştir.
2. Hesap verebilirliğin daha fazla önemsendiği bir çağdayız.
3. Eğitim alanında ve meslekî gelişim konusunda çalışanlar karar vermede daha fazla veri tabanlı süreçlere odaklanmışlardır.
4. Geleneksel denetim ve değerlendirme modelleri öğretmenlerin çıktılarında çok çalışma süreçlerine odaklanmışlardır.
5. Öğretim sürecine geleneksel yaklaşım öğretmenlerin meslekî gelişimini sınırlandırmaktadır.
6. Geleneksel öğretmen denetleme ve değerlendirme yaklaşımları öğretim ve öğrenci öğrenmesi arasında açık bir ilişki kuramamakta ya da farklı öğretim uygulamalarına olanak sağlamamaktadır.
7. Geleneksel öğretmen değerlendirme yöntemleri öğretmenlerin meslekî gelişimleri ile standartlaştırılmış test sonuçları ve okul gelişim planında gösterilen gerçek öğrenci öğrenme ihtiyaçları arasında bağlantı kurmalarına ancak düşük düzeyde bir yardım sağlayabilir.

Klinik denetimin okulun farklı paydaşları tarafından yapılabileceğine ilişkin alanyazında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Garman (1986) Cogan'ın tüm

çalışmalarında öğretmenlerin bir meslek uzmanı olarak görülmesi gerektiği fikrinin öne çıktığını dile getirmiştir. Pajak ve Arrington (2004)'a göre yönetsel değerlendirme ve öğretimsel değerlendirme arasında bir denge kurarak etkili öğretim uygulamaları yapmak ve sistem genelinde öğretmen kalitesini geliştirmek mümkündür. Bu konuda öğretmenlik mesleğini güçlendirmek için geliştirilebilecek öneriler üç başlıkta toplanabilir. 1) öğretmen sendikaları öğretmen kalitesini arttırmada aktif olarak sürece katılabilir. 2) Tıp fakültelerinde uygulanan probleme dayalı öğretim modeli kullanılarak öğretmen adaylarının akademik bilgileri ile öğretmen bilgi ve becerileri geliştirilebilir. 3) Ulusal "Öğretmen fırsatları standartları" uyarlanarak tüm öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilebilir. Cogan (1973)'a göre denetmen öğretmenin öğretim becerilerini geliştirmesi için ihtiyaç duyulan alanların hepsinde yeterli olmayabilir. Bu durumda denetmenin yeterli olmadığı alanlarda ihtiyaçları karşılamak üzere yardım alabileceği uzman nitelikli yardımcı personel örgütlenmesi çözüm olarak düşünülebilir. Gerçekte bu nitelikteki personelin okulun personeli olarak görev yapması çok az okulda mümkündür. Uzman denetmenlerin yeter sayıda var olduğu kabul edilirse, destek hizmeti sağlayacak personel;

- ✓ Bilim, sanat, dil, sosyal çalışmalar gibi tüm disiplinler ile tedavi edici alanlarda uzmanlaşmış,
- ✓ Psikolog, psikiyatr, danışman, fizikçi ve üniversite personeli,
- ✓ Öğretimi analiz etmede uzman, gözlem araçları ile elde edilen verileri yorumlama ve kullanmada uzman, eğitim ve denetim alanlarında araştırmacı,
- ✓ Kişiler arası ilişkileri, yöneticileri, halkla ilişkiler personelini programı yönetmede uzman ve proje geliştirici,
- ✓ Tamamlayıcı ve meslekî eğitim konularında uzman olmalıdır.

Glickman (2002)'a göre öğretim çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu nedenle tek bir yapının ölçülmesi veya standart ölçüm araçlarının kullanılması öğretimin çok yönlü yapısını değerlendirmede yetersiz kalmaktadır. Klinik denetim sınıf öğretmenleriyle doğrudan çalışmasını sağlayan en eski, en çok kabul gören ve en iyi bilinen bir denetim türüdür. Klinik denetim denetmen-denetlenen, müdür-müdür yardımcısı, zümre başkanı-öğretmen, mentör öğretmen-öğretmen, danışman öğretmen-öğretmen adayı ve usta öğretmen-stajyer öğretmen arasındaki doğrusal bir ilişki kapsamında kullanılır. Stotko ve diğerleri (2005) klinik denetimin öğretmenler, mentörler, akran koçları, takım liderleri, bölüm başkanları, müdürler, alan uzmanları ya da akademisyenler gibi farklı rollere sahip insanlar tarafından yapılabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Sergiovanni ve Starratt (2002) da klinik denetimin okul müdürleri, bölüm başkanları (zümre), personel gelişiminden sorumlu uzmanlar ve uzman öğretmenler (danışman öğretmenler) tarafından gerçekleştirilebileceğini savunmuşlardır.

Türkiye'de de yapılan ders ve öğretmen denetimini konusundaki çalışmalarda denetim sürecinde müfettiş ve okul müdüründen başka paydaşlara da yer verilebileceği konusunda farklı fikirlerin tartışıldığı görülmektedir. Bu çerçevede örneğin, Arslantaş ve Gedikoğlu (2007)'na göre süreç odaklı meslekî yardım ve rehberlik, eğitim-öğretim sürecini ve öğretmeni geliştirmek amacındadır. Bu nedenle süreç odaklı meslekî yardım ve rehberlik belli bir noktada sonlanan bir etkinlik değildir. Sürekli olarak eğitim-öğretim sürecindeki değişikliklere ve yeniliklere bağlı olarak daha iyiyi, daha güzeli ve daha etkiliyi arama çabalarını içerir. Şahin, Bilecik ve Saçlı

## BÖLÜM 8

### BİR MODEL ÖNERİSİ: ZÜMRE TEMELLİ KLİNİK DENETİM

#### Giriş

Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sisteminin Amaçları, Yapısı ve İşleyişi 6. bölümde kapsamlı olarak incelenmiştir. Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020/'21 (2022) verilerine göre Türkiye'de örgün eğitimde 53620 resmî, 13501 özel ve 4 açık öğretim okulu olmak üzere 67125 okul bulunmaktadır. Bu okullarda 593632 resmî, 138749 özel olmak üzere toplam 732381 derslik bulunmaktadır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 950090'ı resmî, 162215'i özel kurumlarda olmak üzere toplam 1.112.305 öğretmen görev yapmaktadır. Teftiş kurulu başkanlığının ve müfettişlerin görev alanında bulunan Yaygın Eğitim Kurumları'nda ise 1477 resmî ve 16615 özel olmak üzere toplam 18092 kurum bulunmaktadır. Bu kurumlarda 7595 resmî, 115 505 özel olmak üzere toplam 123100 derslik bulunmaktadır. Bu kurumlarda 15470'i resmî, 77272'i özel olmak üzere 92742 öğretmen görev yapmaktadır. Bu verilere göre 85217 örgün ve yaygın eğitim kurumu, bu kurumlarda 855.481 derslik ve toplamda 1.205.047 görevli öğretmen bulunmaktadır. Öte yandan Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu (2019)'na göre Bakanlık Maarif Müfettişliği ve yardımcılıkları için ihdas edilen kadro sayısı 750 olup, bu kadroların halen 498'i dolu bulunmaktadır. İllerde ise 1539 maarif müfettişi görev yapmaktadır. 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu (2021)'na göre 2020 yılında ülke genelinde; 154 anaokulu, 358 ilkokul, 338 ortaokul, 316 ortaöğretim okulu olmak üzere toplam 1.166 resmî/özel okulda rehberlik ve denetim çalışmaları yapılmıştır.

Gerek yukarıda verilen Türk Eğitim Sisteminin nicel büyüklüğü gerekse uygulama ve araştırma sonuçları ışığında değerlendirme yapıldığında, Türkiye'de müfettişlerin diğer görevlerinin yanında ders ve öğretmen denetiminde yeterli ve gerekli hizmeti sunmalarının mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde okul müdürlerine dayalı ders ve öğretmen denetleme yöntemine ilişkin Türkiye'de yapılan araştırmalarda müfettişlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin bu denetim modelini müfettiş modeline göre daha olumlu algıladığı ancak bu yöntemin de beklenen hizmeti hem nicelik hem de nitelik yönüyle karşılayamadığı görülmektedir. Bu bölümde öğretmen ve ders denetimi açısından daha etkili, işlevsel ve ekonomik olabilecek bir model üzerinde durulmuştur. Model Türk Milli Eğitim Sisteminin mevcut amaç, yapı ve süreci içinde köklü bir değişiklikten çok mevcut yapı içinde uygulanabilir bir model olarak tasarlanmış ve klinik denetim ilke ve uygulamaları çerçevesinde oluşturulmuştur. Model temelde okul merkezli işleyiş içinde mevcut mevzuatla tanımlanmış olan sınıf/alan zümrelerinin, zümre başkanlar kurulunun, sınıf/şube öğretmenler kurulunun ve öğretmenler kurulunun etkinleştirilmesine yönelik bir yaklaşımla okulu bir bütün olarak geliştirmeye odaklıdır. Bununla birlikte bu çalışmada önerilen model zümre temelli olarak tasarlanmıştır. Modelin sınıf/alan zümreleri, zümre başkanlar kurulu, sınıf/şube öğretmenler kurulu ve öğretmenler kurulu esasında ve bütünde okulun tüm paydaşlarını dahil olabileceği şekilde geliştirilmesi ve yapılandırılması mümkündür. Bu modelin kapsamında yer alan zümre odaklı klinik denetimin bütünlükle ilişkisini gösterebilmek açısından

zümre başkanlar kurulunun, sınıf/şube öğretmenler kurulunun ve öğretmenler kurulunun toplantıları da modelin çalışma takviminde (Tablo 28), Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)'nde öngörüldüğü şekilde gösterilmiştir. Sınıf/alan zümrelerinin çalışma takvimi ise model çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Model iki temel düşünceye dayanmaktadır. Birincisi denetim modelinin seçimi ile ikincisi ise denetleyen ve denetlenen kavramlarına yüklenen anlamların ve denetim süreçlerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu kitapta önerilen denetim modeli Cogan'ın çalışmalarıyla başlayan ve Goldhammer'in katkısıyla gelişen geleneksel klinik denetim modeli ve bu modelin ön gördüğü yaklaşıma uygun olarak düşünülmüştür. Bununla birlikte geleneksel denetim modelini diğer klinik denetim modellerinden kesin çizgilerle ayırmanın da mümkün olmadığından hareketle klinik denetim modelleri içinde yer alan tüm modellerin fikir ve uygulamalarıyla uygulayıcılara ilham verebileceğini kabul etmek gerekir. Modelde denetleyen ve denetlenen olarak alan zümrelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşturulacak ikili çalışma grupları belirlenmiştir. İkili çalışma gruplarında temel fikir değişen zaman ve uygulamalarda tarafların her iki rolü de üstlenebileceğidir. Bu modele göre denetleyen öğretmen eşleştiği öğretmenin sınıfında birlikte çalışma olanağı bulan öğretmen anlamında kullanılmaktadır. Denetlenen öğretmen ise yine eşleştiği öğretmenle kendi sınıfında çalışma olanağı bulan öğretmen anlamındadır. Modelde yer verilen ikili çalışma grupları ile ilgili önemli bir konu da bir öğretmenin yıl boyunca klinik denetim partnerini değiştirerek zümre içinde bulunan tüm iş arkadaşlarıyla çalışabilme fırsatı bulmasıdır. İkili çalışma gruplarının klinik denetim sürecinde ve sonucunda edindikleri öğrenmeler birincisi, zümre çalışmalarında paylaşılarak değerlendirildiğinde zümrenin öğretmekle yükümlü olduğu branşla ilgili sorumluluğunu etkin bir şekilde yerine getirebilmesine olanak sağlayacaktır. İkinci olarak ikili çalışma gruplarının klinik denetim süreç ve öğrenmeleri hem aynı zamanda şube öğretmenler kurulu üyesi olan zümre üyeleri hem de zümre başkanlar kurulu aracılığı ile tüm şube öğretmenler kurullarına, öğretmenler kuruluna ve bütünde "okula" öğrenme-öğretme süreci üzerinde etkisi olan tüm değişkenlerle ilgili derinlemesine elde edilmiş çok yönlü veri sağlama işlevini üstlenmiş olacaktır.

### **8.1 Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi Çerçevesinde Yapı, İşleyiş ve Görev Bakımından Zümreler**

Bu kısımda Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019) çerçevesinde oluşturulan zümrelerin yapısı, işleyişi ve görevleri sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)'nde okul bütünlüğü içinde dört temel yapı tanımlanmıştır. Bunlar; a) öğretmenler kurulu, b) sınıf/şube öğretmenler kurulu, c) zümre başkanlar kurulu ve d) sınıf/alan zümreleridir:

- a) Öğretmenler kurulu; eğitim kurumu müdürünün başkanlığında, müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları, öğretmenler, uzman ve eğitici personelden oluşur. Öğretmenler Kurulunun toplantı takvimi Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenler Kurulunun Toplantı Takvimi

Öğretmenler Kurulu	Okul müdürlüğü koordinesi ve başkanlığında Katılımcılar: Eğitim kurumunun tüm öğretmenleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eylül ayının ilk işgününde</li> <li>İkinci dönemin ilk işgününde</li> <li>Ders yılı bitimini takip eden haftanın ilk işgününde</li> </ul>
--------------------	--	--

b) Sınıf öğretmenler kurulu aynı sınıf seviyesinde, şube öğretmenler kurulu ise aynı şubede ders okutan öğretmenler ile rehberlik öğretmenlerinden oluşur. Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulunun toplantı takvimi Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulunun Toplantı Takvimi

Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulu	Koordine: Okul müdürlüğü koordinesi ve başkanlığında Katılımcılar: İlgili sınıf/şube öğretmenler	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında; ekim, şubat ve haziran ayları içinde</li> <li>Ortaöğretim kurumlarında; kasım ve nisan aylarında</li> </ul>
-------------------------------	---	--

c) Eğitim Kurumu Sınıf/Alan Zümre Başkanları Kurulunun toplantı takvimi, Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Sınıf/Alan Zümre Başkanları Kurulunun Toplantı Takvimi

Eğitim Kurumu Sınıf/Alan Zümre Başkanları Kurulu	Koordine: Eğitim kurumu müdürlüğünün koordinesi ve başkanlığında Katılımcılar: Sınıf/alan zümre başkanları	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri toplantılarını takip eden işgününde</li> <li>İhtiyaç duyulması hâlinde eğitim kurumu müdürü/kurul başkanının çağırısı veya üyelerin salt çoğunluğunun yazılı talebi üzerine</li> </ul>
--	---	---

d) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)’nin 12. maddesinde “eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri; eğitim kurumunda aynı sınıfta okutan veya alanı aynı olan öğretmenlerden oluşur. Ancak ilkokullarda zümreler; aynı sınıfta okutan öğretmenler ile varsa o sınıfta/sınıflarda derse giren alan öğretmenlerinden oluşur.” şeklinde tanımlanmıştır. Aynı yönergenin 11. maddesinde ise oluşturulan zümrelere yere verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019)’nde gösterilen zümreler, Tablo 27’de sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications*. John Wiley and Sons, Inc., 111 River Street, Hoboken, NJ 07030.
- Ağaoğlu, S. & Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15/1, 219-226.
- Akan, D. & Sağır, M. & Göksoy, S. (2009). Bölgelere göre denetim hizmetlerinin yürütülmesinde ilköğretim müfettişlerinin stratejik yönetim yaklaşımına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(2), 447-477.
- Akbaba, A. (2013). Okul müdürlerinin, eğitim müfettişlerinin denetim olgusu ve süreçleriyle ilgili algısı. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1-13.
- Akbaba Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 7-24.
- Akbaşlı, S. & Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 75-92. <https://doi.org/10.17556/erziefd.474511>.
- Akçay, C. & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (38), 170-197.
- Aküzüm, C. & Özmen, F. (2013). Eğitim denetmelerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 97-120.
- Akyel, R. & Köse, H. Ö. (2010). Kamu yönetiminde etkinlik arayışı: etkin kamu yönetimi için etkin denetimin gerekliliği, *Türk İdare Dergisi*, 466, 9-45.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 79-96. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7913>
- Altunay, E. (2020). Okul yöneticilerinin ders denetimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 95-127.
- Arslantaş, H. İ. & Gedikoğlu, T. (2007). *Süreç odaklı meslekî yardım ve rehberlik*. Gaziantep Üniversitesi/Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. Gaziantep.
- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-Digilio, A. J. (2006). *Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision ve Curriculum Development.
- Aslan, B. (2010). Bir yönetim fonksiyonu olarak iç denetim. *Sayıştay Dergisi*, 77, 63-86.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.
- Aslanargun, E. & Tarku, O. (2014). Öğretmenlerin meslekî denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(3), 281-306.
- Audi, R. (General Editor) (1999). *The cambridge dictionary of philosophy* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

- Aydın, İ. (2013). *Eğitimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bafadal, I., Supriyanto, A., & Arifin, I. (2019). The effect of artistic supervision approach toward pedagogic competency of elementary school teachers. *Academic Research International*, 10(1), 81-87.
- Baird, L. S., Post, J. E. & Mahon, J. F. (1990). *Management: Functions and responsibilities*. New York: Harper and Row.
- Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları (2019) T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı Kalite Standartları ve Projeler Daire Başkanlığı, Yayın No:11 Ankara.
- Bakioğlu, A. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentörlük. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 21-39.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Baransel, A. (1979). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi: Klasik ve neo klasik yönetim ve örgüt teorileri*. Cilt 1. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bates, A. J., & Burbank, M. D. (2019). *Agency in teacher supervision and mentoring: Reinvigorating the practice*. New York: Routledge.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Beck, L. G. & Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920s -1990s*. New York: Teachers College Press.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. United States of America: Pearson Education Limited.
- Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern theory*. New York: The Guilford Press.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Beytekin, O. F. & Turan, B. A. (2019). Öğretmenlerinin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(44), 325-335.
- Bilgin Aksu, M., Aksu, T., Apaydın, Ç., Kasalak, G., Tan, O. & Şenol, Y. (2015). Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (21)2, 131-160.
- Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.



- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Boddy, D. (2008). *Management: An introduction*, (4. Baskı). Harlow, UK: Pearson.
- Bostancı, A. B., Şanlı Bulut, M. & Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 238-254.
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 90 -110.
- Bozok, A., & Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir meslekî gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 16-40.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burden, P. (1982). Developmental supervision: Reducing teacher stress at different career stages. *Paper presented at the Association of Teacher Educators National Conference*, Phoenix, AZ.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buzzi, M. J. (1990). *The relationship of school effectiveness to selected dimensions of principals' instructional leadership in elementary schools in the state of Connecticut* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bridgeport: University of Bridgeport.
- Brech, E.F.L., (1969). *Management: Its nature and significance*. London: Pitman & Sons, Ltd.
- Cambridge Dictionary (2012). Cambridge advanced learners dictionary. (4. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, E. & Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 1-28.
- Caspi, J. & Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work*. New York, NY: Columbia University Press.
- Ceylan, M. & Can, S. (2019), Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 10(4): 490-510. <https://doi.org/10.17569/tojq.624748>.
- Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D., & Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 167-176. <https://doi.org/10.1177/02711214050250030401>

- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston, United States of America: Houghton Mifflin Company.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher.
- Costa, C. L., Garmston, R. J., Hayes, C. & Ellison, J. (2015). *Cognitive coaching: Developing self-directed leaders and learners*. Lanham, MD: Roman & Littlefield Publishing Co.
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Portland, OR, and Alexandria, VA: Northwest Regional Educational Laboratory and the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Craft, A. (2002) *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.
- Crow, G. M., Hausman, C. S., & Scribner, J. P. (2002). Reshaping the role of the school principal. İçinde J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century; 101st yearbook of the National Society for the Study of Education* (Vol. 101, Pt. 1, pp. 189-210). Chicago: University of Chicago Press.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 10.7.2018/30474). Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin Sayısı: 1.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2021). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 03.12.2021/31678). Cumhurbaşkanlığı Kararname Numarası: 87.
- Cummings, T. G. (1978). *Self-regulating work groups: A socio-technical synthesis*. *Academy of Management Review*, 3(3), 625–634. doi:10.5465/amr.1978.4305900.
- Çelik, R. (2017). *Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çetin, R. B. (2020). *Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Daun, H. (2018). Globalisations, meta-ideological hegemony and paradigm shifts in education. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation and education reforms: Paradigms and ideologies* (pp. 15–39). Dordrecht: Springer.
- Davys, A. & Beddoe, L. (2010). *Best practice in professional supervision: A guide for the helping professions*. Philadelphia, PA, United States of America.
- Derek, M. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice*. West Sussex: John Wiley ve Sons Ltd.
- Demirdağ, S., Ecer, E., Aydoğan, K. & Tunç, Ş. (2017). Öğretmenlerin Milli Eğitim müfettişlerinin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerine ilişkin algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 89-101.
- Demirtaş, H. & Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93. doi: 10.17679/iuefd.17251239.

- Denetim Görevlilerinin Uyacıkları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik (2010). *Resmî Gazete*. Tarih/Sayı: 14.09.2010 / 27699. Erişim Tarihi: 31.05.2021, Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14273&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.
- Devlet Memurları Kanunu (1965). *Resmî Gazete*. Kanun Numarası: 657. Kabul Tarihi: 14/7/1965 Tarih/Sayı: 23.7.1965/12056.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series, New York: Horace Overlight.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Charlotte, NC: Information Age.
- Diwan, P. (1998). *Management principles and practices*. New Delhi: Anurag Jain.
- Dönmez, G. (2021). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 129-140.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (29), 27-45.
- Dönmez, B. & Demirtaş, Ç. (2018) Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 454-478.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına yönelik metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Duffy, F. M. (2016). Organizational arrangement: Supervision and administration-past, present, and future. İçinde J. Glanz & S. J. Zepeda (Eds.), *Supervision: New perspective for theory and practice* (pp. 81-96). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Durmuş, G. (2014). *Öğretmenlerin klinik denetim algıları* (Kırıkkale ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Eisner, E. W. (1982). The artistic approach to supervision. İçinde T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 53-66). Virginia: ASCD.
- Eisner, E. W. (1983). The art and craft of teaching. *Educational Leadership*, 40(4), 4-13.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- English, F. W. (Ed) (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.

- English, F. W. (1997). The cupboard is bare: The postmodern critique of educational administration. *Journal of School Leadership*, 7, 4-26.
- Erdem, A. R. & Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 13-26.
- Ergen, H. & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2-19.
- Ergüneş, Y. & Ovalı, Ç. (2011). Balıkesir ilinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 25-30.
- Everard, K.B.; Morris, G.; Wilson, I. (2004). *Effective school management*; SAGE: Newcastle upon Tyne, UK.
- Eye, G. G. (1975). As far as eye can see: The evolution of art. *Journal of Educational Research*, 69(1), 14-19.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A Competency-based approach*. London, England: American Psychological Association.
- Fıncıoğlu Bige, E. (2014). İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Fiero, G. K. (2011). *The Humanistic tradition, book 6 modernism, postmodernism, and the global perspective*, Seventh Edition. New York: McGraw-Hill Education.
- Flowers, L. A. (2006). Organizational design. İçinde F. W. English, (Ed). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. (pp. 714-715). London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- Garman, N. B. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 1-24.
- Garman, N. B., Glickman, C. D., Hunter, M., & Haggerson, N. L. (1987). Conflicting conceptions of clinical supervision and the enhancement of professional growth and renewal: Point and counterpoint. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 152-177.
- Gallacher, K. K. (1997). Supervision, mentoring, and coaching: Methods for supporting personnel development. İçinde P. J. Winton., J. A. McCollum & C. Catlett (Eds.), *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Glanz, J. (2000). Supervision: Dont Discount the Value of the Modern. İçinde. J. Glanz & L. S. Behar-Horenstien (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. (pp,70-92). London: Bergin & Garvey, Greenwood Publishing Group.
- Glanz, J. (1997). The Tao of supervision: Taoist insights into the theory and practice of educational supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3), 193-211.
- Glanz, J. (1991). *Bureaucracy and professionalism: The evolution of public school supervision*. Cranbury, NJ: Associated University Presses.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for learning*. Alexandria, VA: ASCD.

- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D., & Gordon, S. P. (1987). Clarifying developmental supervision. *Supervision in context. Educational Leadership, 44*, 64-68.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., Ross-Gordon, J.M. (2018). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., Ross-Gordon, J.M. (2010). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goldhammer, R. Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rhinehart, and Winston.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (Second Edition b.). New York, United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldsberry, L. (1988). Three functional methods of supervision. *Action in Teacher Education, 10*(1), 1-10.
- Gordon, S. (ed.) (2005). *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Gordon, S. P. (1997). Has the field of supervision evolved to a point that it should be called something else? Yes. In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (pp. 114-123). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Gordon, S., P. (1992). Perspectives, and imperatives: Paradigms, transitions, and the new supervision. *Journal of Curriculum and Supervision, 8*. (1). 62-76.
- Gökçe, D. & Atanur Baskan, G. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 200-211.
- Göksoy, S. & Öztürk, Z. (2018). Kliniksel denetim modelinin meslekî ve teknik anadolu lisinde uygulanabilirliği ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşler. *İlköğretim Online, 17*(4), 1830-1846.
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okulları II. kademe (branş) öğretmenlerinin eğitim müfettişlerinin yeterlik alanlarına ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 129-147.
- Grimmett, P. & Crehan, E. P. (1992). The nature of collegiality in teacher development, The case of clinical Supervision, İçinde: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds) *Teacher development and educational change*. London & New York: Falmer Press.

- Gustafsson, J. E., Ehren, M. C., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H. & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation* (47), 47-57.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, Y. (2017). A study on fulfillment levels of supervisory duties of school principals in primary schools. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1681-1694.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Gündüz, Y. & Balyer, A. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 61-78.
- Gündüz, Y. & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 367-388.
- Gündüz, Y. & Göker, S. D., (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.
- Güngör, S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmlar. *E - Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-40.
- Güzel, S., Arslan, M. & Aytekin, S. (2020). Okul gelişimi kapsamında denetim uygulamaları: OFSTED örneği. *Milli Eğitim*, 49(226), 5-34.
- Gwynn, J. M. (1968). *Theory and practice of supervision*. (7th ed.). NewYork, Toronto: Dod, Mead & Company.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. (1990). *Principal instructional management rating scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. (1982). *Principal instructional management rating scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, (32) 1, 5-44.
- Hassard, J. (1995). *Sociology and organization theory: Positivism, paradigms, and postmodernity* (No. 20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heck, R. H., Larsen, T. J. & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Henden, E. (2008). *What is self-control? Philosophical psychology*, 21(1), 69-90. doi:10.1080/09515080701874092.

- Holland, P. E., & Adams, P. (2002). Through the horns of dilemma between instructional supervision and the summative evaluation of teaching. *Journal of Educational Leadership*, 5 (3), 227-247.
- Holland P. E. & Obermiller, M. (2000). Possibilities of Postmodern Supervision. İçinde J. Glanz & L. S. Behar-Horenstien (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. (pp,212-228). London: Bergin & Garvey, Greenwood Publishing Group.
- Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1995) Clinical supervision: A neo-progressive approach, *The Teacher Educator*, 30(3), 31-43, doi: 10.1080/08878739509555085.
- Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision*. Oxford: Brown ve Benchmark Publishers.
- Hoy, W. & Forsyth, P. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (7.Baskı). (Çev. Edt. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hyde, B. (2020) Constructivist and constructionist epistemologies in a globalised world: Clarifying the constructs. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and education reforms* (pp. 125-138). Dordrecht: Springer.
- Ibara E. C. (2013) Exploring clinical supervision as instrument for effective teacher supervision, *Africa Education Review*, 10(2), 238-252, doi: 10.1080/18146627.2013.812283.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. İçinde, K. Illeris, (Ed.). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*, (pp.7-20). London/New York: Routledge.
- Ingle, W. K., & Lindle, J. C. (2019). A policy and political history of educational supervision. İçinde S. J. Zepeda & J. A. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 17-43). USA: John Wiley & Sons.
- İl İdaresi Kanunu (1949). Resmî Gazete Tarih/Sayı: 18.06.1949/7236 sayılı. Erişim tarihi: 30.05.2019 Erişim adresi: [www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5442.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5442.pdf) adresinden alınmıştır.
- İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- İlğan, A. (2006). *Adana, K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jamers, C. (1964). *Supervision in today's elementary schools*. New York: The MacMillian Company.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2005). *Testing teachers: The effect of school inspections on primary teachers*. London, United Kingdom: Falmer Press, Taylor ve Francis Inc.
- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. New York: Ferguson Publishing.

- Kaplan, İ. & Gülcan, M. G. (2021). Maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin öğretim denetimlerinin karşılaştırılması. *International Pegem Conference on Education Tam Metin Kitapçığı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 237-248.
- Karabay, H. (2014). *Okul yöneticilerinin ders denetimleri yönüyle branş öğretmenlerinin meslekî gelişimlerine katkıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim ve yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2012). Denetim uygulamalarının genel nitelikleri ve denetimsel davranış özelliklerinin uygulanma durumunun analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(43), 282-293.
- Karasu, Y. & Cömert, M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 93-120.
- Kavrayıcı, C., ve Ağaoglu, E. (2019). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşlerine dayalı eğitim istekliliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 484-520.
- Kaya, G. (2021). *Öğretmenlerin kendi yönetim yönelimleri ile müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, A., Balay, R., & Taşdemir, A. (2016). İl eğitim denetmenlerinin liderlik, yöneticilik ve rehberlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 1(1), 44-60.
- Kayıkçı, K., Cantürk, G. & Yılmaz, O. (2014). Okul müdürlerinin kliniksel denetime ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 217-249.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170-2187. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506995>.
- Kayıkçı, K., & Özyıldırım, G. (2019). İl maarif müfettişlerinin hissettikleri yalnızlık duygusu: Nedenleri ve başa çıkmada kullandıkları yollar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1500-1524.
- Kayıkçı, K. & Özyıldırım, G. (2016). Supervision as a personnel development device. İçinde R. V. Nata (Ed). *Progress in Education*, (Volume 38), (pp. 87-106). Nova Publications: NewYork.
- Kel, M. A. & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>.
- Kılıç, A., Aslanargun, E., & Arseven, Z. (2013). Eğitim denetmenlerinin rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgubilim araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 5-24.
- Kıral, E. & Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 192-209.



- Konan, N. & Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 219, 137-160.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarına klinik denetim modeli önerisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kütahya.
- Koşar, S. & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265. doi: 10.14689/issn.2148-2624.17c.3s.14.m.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6, 259-268.
- Köklü, M. & Kunduz, E. (2011). İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 621-631.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C.T., Ağıroğlu Bakır, A. & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(4), 327-344. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11176>.
- Kritt, D. (2018). Teaching as if children matter. İçinde D. W. Kritt (Ed), *Constructivist education in an age of accountability*. London: Palgrave Press.
- Kuhn, T. S. (1995). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (Çev.: Kuyaş, N.). (Dördüncü Baskı). İstanbul: Alan Yayıncılık
- Krey, R. D., Netzer, L. A., & Eye, G. G. (1977). Assumptions supporting structure in clinical supervision. *Contemporary Education*, 49(1), 16-23.
- Lefrançois, G. R. (2000). *Theories of human learning: What the old man said* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Leonard, E. & Trusty, K. (2016). *Supervision: Concepts and practices of management*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Lucio, W. H. & McNeil, J. D. (1962). *Supervision: A synthesis of thought and action*. New York: McGraw-Hill.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship*. London: Routledge.
- MacBeath, J. & McGlynn A. (2002). *Self-evaluation – What's in it for schools?* Abingdon: Routledge Falmer.
- Makam Oluruna Dayalı (Mucipli) Öğretmen Denetimi Rehberi (2021). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Mahfooz, S.B. & Hovde, K. (2010). *Supervision of primary and secondary education: A five-country comparison*. (No. 10146). New York: The World Bank.

- Mandes, E. (2007). Behaviorism. G. Ritzer (Ed.). (2007). *The blackwell encyclopedia of sociology* (Vol. 1479). New York: Blackwell Publishing.
- Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, 225 North Washington Street, Alexandria, VA 22314.
- McNeil, J. D. (1982). A scientific approach to Supervision. İçinde T. J. Sergiovanni (Ed). *Supervision of teaching*. (18-34). Alexandria, Va,: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McShane, S. L. & Von Glinow, M. A. (2010). *Organizational Behavior: Emerging knowledge and practice for the real world*. (Fifth edition.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B., & Taymur, A. (2014). Türkiye’de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 25-44.
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memişoğlu, S. P., & Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 69-84.
- Memişoğlu, S. P., & Tabak, I. Maarif Müfettişlerin Görüşlerine Göre Eğitim Denetiminde Yaşanan Sorunlar. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 34-61.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). 2508 sayılı Tebliğler Dergisi: Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu. MEB: Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (1999). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 13.08.1999/23785). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/2814484-Milli-egitim-bakanligi-ilkogretim-mufettisleri-baskanliklari-yonetmeliği-yayimlandigi-resmi-gazete-tarih-13-08-1999-sayi-23785.html>.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2006). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 8.8.2006/26253 RG).
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2005). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 21.07.2005/ 25882 RG). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050721-7.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2019). Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı:27.8.2019/83203306-10.04-E.15362682).

- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 01.03.2022/31765). Erişim tarihi: 3.03.2022, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2011). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 24.06.2011/27974). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (2003). *Tebliğler Dergisi*. (Tarih/Sayı: Ağustos 2003/2551).
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB) (2014). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 26.07.2014/29072). Erişim tarihi: 31.12.2019, Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (MEB) (2013). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 07.09.2013/28758). Erişim tarihi: 30.05.2019, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2016). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 16.03.2016/29655). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160316-7.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 24.05.2014/29009). Erişim tarihi: 30.05.2019, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı 20.08.2017/30160). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2005). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 21.7.2005/25882). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/01/20050127-15.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2001). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 30.6.2001/24448). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/06/20010630.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (1998). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 12.9.1998/23461).
- Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 14.3.2014/28941). Kanun Numarası: 6528, (Md. 17, 22, 23, 26 ve 27). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2016). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 09.12.2016/29913). Kanun No. 6764, Md. 6. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (1992). (13.12.1983 tarihli ve 179 sayılı, 8.6.1984 tarihli ve 208 sayılı,23.10.1989 tarihli ve 385 sayılı, 9.4.1990 tarihli ve 419 sayılı, 28.8.1991 tarihli ve 454 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 12.5.1992/21226). Kanun Numarası: 3797. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/5.5.3797.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 14.9.2011/28054). Karar sayısı: KHK/652. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü (1993). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 19.2.1993/21501). Kanun Numarası: 3797. Bakanlar Kurulu Kararının Tarihi: 20/1/1993. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21501.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 20.08.2017/30160). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (1993). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 03.10.1993/21717). Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21717.pdf>
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *Resmî Gazete* (Tarih/Sayı: 24.6.1973/14574). Kanun Numarası: 1739 Kabul Tarihi: 14/6/1973 Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342. Erişim tarihi: 30/05/2021, Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Miller, R., & Miller, K. (1987). Clinical supervision: History, practice, perspective. *NASSP bulletin*, 71(503), 18-22. doi: 10.1177/019263658707150305.
- Mills, P. K., & Posner, B. Z. (1982). The relationships among self-supervision, structure, and technology in professional service organizations. *Academy of Management Journal*, 25(2), 437-443.
- Milne, D. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice*. West Sussex, United Kingdom: British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.
- Mitchell, C., & Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 28(3), 409-433.
- Moss, C. M. (2013). Research on classroom summative assessment. İçinde J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 235-255). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moss, C. M. & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD publications.
- Mowrer, R. R. & Klein, S. B. (2001). The transitive nature of contemporary learning theory. İçinde R. R. Mowrer & S. B. Klein (Eds) *Handbook of contemporary learning theories*. (pp. 1-21). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Murphy, J. (1998). What's ahead for tomorrow's principals. *Principal Magazine*, 78 (1), 13-14.
- Murphy, J. (1990). Principal's instructional leadership. *Advances in Educational Administration*, 1, 163-200.
- Nafiah, N., Bafadal, I., Supriyanto, A., & Arifin, I. (2019). Competence of Primary School Teachers (İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Geliştirilmiş Pedagojik Yeterliliğine Yönelik Sanatsal Denetim Modeli Geliştirme). *Elementary Education Online*, 18(3), 1260-1286. doi:10.17051/ilkonline.2019.612140.
- Newell, T. (2014). *Five paradigms for education: Foundational views and key issues*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Nolan, J. (1993). Case studies: Windows onto clinical supervision. *Educational Leadership*, 51(2), 52-56.
- Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. NewYork: John Willey ve Sons.
- Öğretmen Denetim Rehberi (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf)
- Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Özan, M. B., & Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-37.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıfı içi etkinliklerin denetimde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Özgözü, S. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(23), 70-93.
- Özmen, F. (2000). Klinik denetim öngörülleri çerçevesinde denetçi görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 119-157.
- Özmen, F. & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri: hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (1)2, 102-120.
- Özmen, F. & Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.

- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving teaching*. California: Corwin Press.
- Pajak, E., & Arrington, A. (2004). Empowering a Profession: Rethinking the roles of administrative evaluation and instructional supervision in improving teacher quality. İçinde M. A. Smylie, & D. Miretzky (Eds.). *Developing the teacher workforce, (103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (pp, 228-253). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Pajak, E. & Evans, K. K. (2000). Communicative Action: A Postmodern Bridge for Supervision in School Organizations. İçinde J. Glanz & L. S. Behar-Horenstien (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives*. (pp,229-244). London: Bergin & Garvey, Greenwood Publishing Group.
- Parlak Aras, D., Erdoğan, İ. C. & Sabancı, A. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algıları: Metafor alışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 151-172. doi: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.970558>.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130 (2): 241-250.
- Pritchard, A. (2005). *Ways of learning, learning theories and learning styles in the classroom*. London: Fulton Publishers
- Reavis, C. A. (1977). A test of the clinical supervision model. *The Journal of Educational Research*, 70(6), 311-315.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. İçinde V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: building new understandings* (pp. 3-14). London: The Falmer Press.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., Coulter, M. & Anderson, I. (2013). *Fundamentals of management*. (7th Canadian Edition). Pearson: New Jersey.
- Rosenbaum, M. (1993). The three functions of self-control behaviour: Redressive, reformative and experiential. *Work ve Stress*, 7(1), 33-46. doi:10.1080/02678379308257048.
- Runes, D. D. (1984). *Dictionary of philosophy*. Totowa, New Jersey: Rowman & Allanheld.
- Sabancı, A. & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1893-1910.
- Sabancı, A. & Atıcı, M. (2013). *Akran denetimi yaklaşımının eğitim denetiminde etik kavramı açısından doğurguları*. II. Kamu Etiği, Ankara, Türkiye, 27 - 28. 03. 2013, cilt.1, ss.466-483.
- Sabancı, A., & Gnбайı, İ. (2004). İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının ve yüklerinin yeterlik alanları açısından değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 114-121.
- Sabancı, A. & meroğlu M. (2013). Views of independent kindergarten teachers about inspection done by province inspectors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 667-700.
- Sabancı, A. & Yücel E. (2014). Öğretmenlerin görüşlerine göre denetmenlerin etik dışı davranma düzeyleri. *E-International Journal of Educational Research*, 5(2), 1-19.
- Sağır, M. (2016). Örgüt ve yönetim kuramlarında denetim. İçinde M. Sağır & S. Göksoy (Eds). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağır, M. & Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin ğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde teftiş ve teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Sağnak, M. (2008). Eğitim denetimde modern ve postmodern yaklaşımların karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (356), 6-13.
- Semadeni, J. H. (2009). Taking charge of professional development: A practical model for your school. Alexandria, VA: ASCD.
- Schriver, J. M. (2015). *Human behavior and the social environment: Shifting paradigms in essential knowledge for social work practice*. Sixth edition, Boston: Pearson Education, Inc.
- Schunk, D.H. (2014). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Seçkin, N. (1998). Denetime yeni bir yaklaşım: Sanatsal denetim. Türkiye’de eğitim yönetimi. İçinde H. Taymaz ve M. Hesapcıoğlu (Eds). *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). Needham, MA: Allyn & Bacon
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human perspectives*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sharp, C. (1990). Supervision of student teachers: The role of the college supervisor. *Education*, 111(1), 53-56.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta Journal of Educational Research*, (42)4, 325-44.
- Sicina, E. M. (1996). *Perception of the principal as the instructional leader and teacher participation in decision-making* (Doctoral Dissertation). Erişim: ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9708265).
- Slick, S. K. (1998). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821-834.
- Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smyth, W. J. (1986). Cinderella syndrome: A philosophical view of supervision as a field of study. *Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.
- Spears, H. (1956). *Improving the supervision of instruction* (4th ed.). USA: PrenticeHall, INC
- Spellman, S. O. & Jacko, C. M. (1988) Clinical supervision: An powerful tool for teacher education, *Action in Teacher Education*, 10(1), 25-29. doi: 10.1080/01626620.1988.10519372
- Stotko, E., Pajak, E. & Goldsberry, L. (2005). Standards for clinical supervision. İçinde S. P. Gordon, *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (pp. 123-138). Larchmont: Eye on Education, Inc.
- Sullivan, C. G. (1980). *Clinical supervision: A state of the art review*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques*. California: Corwin, A Sage Company.

- Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10 (2), 251-273.
- Şahin, S., & Avan, Y. (2020). Değişim yönetimi bağlamında: Türk eğitim denetim sistemindeki değişimlere ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 110-122.
- Şahin, A., Bilecik, T. & Saçlı, B. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi denetime ilişkin görüşleri. *Asya Studies*, 4(13), 1-15.
- Şenol, Y. (2009). *Probleme dayalı öğrenme sürecinde bir klinik denetim ve akran danışma uygulaması: Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.
- Şimşek (2015). Eğitim ve eğitim yönetiminin kurgusal temelleri. İçinde H. Şimşek ve M Bilgin Aksu (Eds). *Eğitim ve toplum yazıları*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*, Ankara: Pegem Yayınclık.
- Taylor, G. R. & MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in the classroom. Theories and teaching practices*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınclık.
- Terzioğlu Barış, E. & Şahin, M. (2018). Öğretmenlerin denetim sistemi ile ilgili görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Researcher*, 6(1), 163-178.
- Timpano, K. R. & Schmidt, N. B. (2013). The relationship between self-control deficits and hoarding: A multimethod investigation across three samples. *The Journal of Abnormal Psychology*, 122(1), 13-25.
- Todd, T. C. (2002). Self-supervision as universal supervisory goal. İçinde T. C. Todd ve C. L. Storm (Eds.). *The complete systemic supervisor: Context, philosophy, and pragmatics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Togneri, W. & Anderson, S. E. (2003). How higher poverty districts improve? A national study uncovers the policies and practices of high-poverty districts that have improved achievement across multiple schools, *Leadership*, 33(1), 12-16.
- Tonbul, Y. & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Topçu, İ. & Aslan, B. (2009). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabçığı*, Çanakkale.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) Kanun Numarası: 2709. Kabul Tarihi: 18/10/1982. Yayımlandığı Resmî Gazete: Tarih/Sayı: 9/11/1982/ 17863 (Mükerrer)
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1, 119-134.



- Uğurlu, C. T., Mermer, S., & Ertaş, B. (2013). Denetimlerin sanatsal denetim anlayışına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(2), 597-613.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. New York: Routledge.
- Uslu, B. (2013). Eğitim Denetmenlerinin seçimi, atamaları ve mali hakları ile yetiştirilmelerine ilişkin sorunların incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(02), 191-205.
- Usta, M. E. & Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 35-61.
- Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 400-411. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josse/issue/54491/716229>.
- Ünal, A. & Kantar, Ş. (2011). İlköğretim denetçi yardımcılarının sorunları. *İlköğretim Online*, 10(1), 180-196.
- Ülger, S. (2005). *Kara Kuvvetleri Komutanlığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Yang, C. S. (1996). *Instructional leadership behaviors of elementary school principals in Taiwan, Republic of China* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado: Greeley, CO.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Yazıcı, S. & Uğurlu, C. T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin meslekî gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla meslekî gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 297-318.
- Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, M. K. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin denetim görevini gerçekleştirmelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Elâzığ örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elâzığ.
- Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 143-166.
- Yıldırım, M. C. & Demirtaş, H. (2012). Yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 495-507.

- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.
- Yurdakul, A. & Tok, T.N. (2017). Maarif müfettişlerinin görev alanlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 5008-5019.
- Zajda, J. (2020). Globalisation and education reforms: emerging research issues. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and education reforms* (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Zepeda, S. J. (2006). Supervision. İçinde F. W. English, (Ed). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. (pp. 978-980). London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. New York: Taylor & Francis.
- Zepeda, S. J. & Ponticell, J. A. (Eds.). (2018). *The Wiley handbook of educational supervision*. USA: John Wiley & Sons.
- 2020-2021 Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020/’21 (2022) Resmi İstatistik. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Erişim Adresi: [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf). İndirilme tarihi: 24.02.2022.
- 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara.
- 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Düzenlilik Denetim Raporu. T.C. Sayıştay Başkanlığı: Ankara.

# Eğitimde

## Ölçme ve Değerlendirme

### Editör

R. Nühket ÇIKRIKÇI

### Yazarlar

Serkan ARIKAN

Ümit ÇELEN

R. Nühket ÇIKRIKÇI

Safiye BİLİCAN DEMİR

Hamide Deniz GÜLLEROĞLU

Selda GÜLTEKİN

Sevilay KİLMEN

### Gözden Geçirilmiş

6 . B a s k ı

Ankara  
2022

## Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Editör: R. Nühket ÇIKRIKÇI

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-788-4  
Eİsbn : 978-605-170-789-1  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık - Göksele ÇAKIR  
Baskı : Sözkesen Matbaacılık  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.  
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Editör: ÇIKRIKÇI, R. Nühket  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 6. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xviii + 366 s.f, 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-788-4  
eISBN : 978-605-170-789-1

### Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim

Test, Güvenilirlik, Değerlendirme, Gözlem, Değişken, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim ve Değerlendirme, Maksimum Performans, Geçerlilik Kanıtlama Yöntemleri, Eğitim Hedefleri, Test Uygulama

---

### Anı Yayıncılık

Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

info@aniyayincilik.com.tr

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

<http://www.anivyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ.....xv

**BÖLÜM 1 - ÖĞRENME, ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME ARASINDAKİ İLİŞKİLER.....1**

EĞİTİM SÜRECİ VE ÖĞRENME .....	2
Öğrenme ve Bilişsel Yaklaşım .....	2
Bilişsel Yaklaşımın Eğitimdeki Genel Sonuçları.....	6
TEKNOLOJİ KULLANIMI VE ÖĞRENME .....	7
EĞİTİMDE HESAP VEREBİLİRLİK VE DEĞERLENDİRME .....	9
ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME .....	14
ÖZET .....	21
DEĞERLENDİRME SORULARI .....	22
KAYNAKLAR .....	23
OKUMA ÖNERİLERİ .....	24

**BÖLÜM 2 - ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR .....25**

ÖLÇME .....	26
Ölçme Türleri .....	27
Doğrudan Ölçme .....	27
Dolaylı Ölçme .....	27
Türetilmiş Ölçme.....	28
Ölçmede Birim Kavramı.....	28
Ölçmede Sıfır Noktası .....	31
ÖLÇEK TÜRLERİ .....	32
Sınıflama Ölçeği.....	32
Sıralama Ölçeği .....	33
Eşit Aralık Ölçeği.....	34
Oran Ölçeği .....	35
DEĞERLENDİRME .....	36
Değerlendirme Türleri .....	37
Norm Dayanaklı ve Ölçüt Dayanaklı Değerlendirme .....	37
Tanılayıcı – Sürece Yönelik (Biçimlendirici) – Sonuca	

Yönelik Değerlendirme .....	38
Ölçme Sonuçlarına Dayalı Olarak Verilen Çeşitli Değerlendirme Kararları .....	39
TESTLER .....	42
Maksimum Performans – Tipik Tepki Testleri .....	42
Standart Testler – Öğretmen Yapımı Testler .....	43
Norm Dayanaklı ve Ölçüt (Kriter) Dayanaklı Testler .....	44
Hız Testleri – Güç Testleri .....	45
Objektif Testler - Subjektif Testler .....	46
Bireysel Testler- Grup Testleri .....	48
ÖZET .....	49
DEĞERLENDİRME SORULARI .....	50
KAYNAKLAR .....	51
OKUMA ÖNERİLERİ .....	51

### **BÖLÜM 3 - ÖLÇMEDE GEÇERLİLİK .....**

**53**

GEÇERLİLİĞİN TANIMI, ANLAMI VE ÖNEMİ .....	53
GEÇERLİLİK KANITLAMA YÖNTEMLERİ .....	57
Kapsam Geçerliliği .....	57
Ölçüt Dayanaklı Geçerlilik .....	61
Yapı Geçerliliği .....	62
ÖZET .....	66
DEĞERLENDİRME SORULARI .....	67
KAYNAKLAR .....	68
OKUMA ÖNERİLERİ .....	68

### **BÖLÜM 4 - ÖLÇMEDE GÜVENİLİRLİK .....**

**69**

ÖLÇME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN GÜVENİLİRLİĞİ .....	71
Ölçme Sonuçlarına Karışan Hata .....	71
Ölçme Sonuçlarına Karışan Hatanın Kaynakları .....	72
Ölçmede Hata Türleri .....	74
Sabit Hata .....	74
Sistematik Hata .....	75
Tesadüfi (Random-Rastgele-Seçkisiz) Hata .....	75

GÜVENİLİRLİĞİN ÖLÇME SONUÇLARI	
BAKIMINDAN ANLAMI .....	75
GÜVENİLİRLİK KANITLAMA YÖNTEMLERİ .....	76
Güvenilirliğin Tutarlılık ve Kararlılık Anlamında	
Kanıtlama Yolu: Test-Tekrar Test Yöntemi .....	77
Güvenilirliğin İç Tutarlılık ve Homojenlik Anlamında	
Kanıtlama Yolları: İki Yarım Güvenilirliği, KR-20 ve	
KR-21 Formülleri, Cronbach Alfa .....	78
İki Yarım Güvenilirliği .....	78
Kuder-Richardson 20 ve 21 Formülleri ile Kestirilen	
Güvenilirliği .....	80
Cronbach-Alfa Katsayısı .....	81
Güvenilirliğin Eşdeğerlik Anlamında Kanıtlanma Yolu:	
Eş Değer Formlar Yöntemi .....	82
Güvenilirliğin Puan Olarak Kestirimi: Ölçmenin	
Standart Hatası ve Testlerde Kullanımı .....	82
ÖLÇÜT DAYANAKLI VE TAM ÖĞRENME	
TESTLERİNİN GÜVENİLİRLİĞİ .....	83
Livingston Yöntemi .....	84
Yüzdelik Uyuşma Yaklaşımı .....	84
ÖLÇME SONUÇLARININ GÜVENİLİRLİĞİNİ	
ETKİLEYEN UNSURLAR .....	85
Puanlamanın ve Puanlayıcının Nesneliği .....	85
Test Edilen Grubun Ölçülen Özellik	
Bakımından Değişkenlik Göstermesi .....	86
Testteki Madde Sayısı .....	86
Testin Güçlük Düzeyi .....	87
Test Yanıtlama Süresi .....	87
ÖĞRETMENLER, ÖLÇME İŞLEMLERİNİN VE	
SONUÇLARININ GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİNİ	
ARTIRMAK İÇİN NE TÜR ÖNLEMLER	
ALABİLİRLER? .....	88
ÖZET .....	89
DEĞERLENDİRME SORULARI .....	90
KAYNAKLAR .....	90

**BÖLÜM 5 - EĞİTİM HEDEFLERİNİN SINIFLAMASI VE TEST PLANININ TASARLANMASI .....91**

ÖĞRETİM SÜRECİNİN ÖLÇME SÜRECİ İLE BİRLİKTE PLANLANMASI .....	92
Öğrenci Özellikleri .....	94
Öğretmen Özellikleri ve Öğretmenin Öğrenme Yaklaşımı.....	95
Öğretim Kaynakları .....	98
Eğitim Hedeflerinin Türleri .....	99
Öğretim Hedeflerinin Düzeyleri .....	100
ÖĞRETİM HEDEFLERİNİN SINIFLANDIRILMASI.....	101
Bilişsel Alandaki Öğretim Hedeflerinin Aşamalı Olarak Sınıflandırılması .....	101
Bloom'un Eğitim Hedefleri Aşamalı Sınıflaması.....	102
Haladayna'nın Eğitim Hedefleri Sınıflaması .....	107
Marzano'nun Eğitim Hedefleri Sınıflaması.....	113
Öğretim Hedeflerinin Yazımında Gözetilecek İlkeler .....	117
BELİRTKE TABLOSU HAZIRLAMA.....	118
Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi.....	122
Psikomotor Özelliklerin Ölçülmesi .....	126
Sonuç .....	128
ÖZET .....	128
DEĞERLENDİRME SORULARI .....	130
KAYNAKLAR.....	131
OKUMA ÖNERİLERİ .....	132

**BÖLÜM 6 - TESTLERDE KULLANILACAK MADDE TÜRLERİ, HAZIRLAMA İLKELERİ VE PUANLAMASI.....133**

SEÇME GEREKTİREN MADDELER.....	136
Doğru – Yanlış Türü Maddeler.....	136
Doğru-Yanlış Maddelerinin Üstün ve Sınırlı Yönleri.....	141
Eşleştirmeli Maddeler.....	142
Eşleştirmeli Maddelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri.....	150
Çoktan Seçmeli Maddeler.....	151
Çoktan Seçmeli Maddelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri .....	160
Seçme Gerektiren Maddelerde Puanlama .....	161
Doğru-Yanlış Maddelerinde Puanlama.....	162



Eşleştirmeli Maddelerde Puanlama .....	163
Çoktan Seçmeli Testlerde Puanlama .....	163
AÇIK UÇLU MADDELER .....	164
Yanıt Sınırlı Açık Uçlu Maddeler.....	164
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Maddeler.....	173
Uzun Yanıt Gerektiren Maddelerin Yazımında Gözetilecek İlkeler.....	177
Açık Uçlu Maddelerde Puanlama.....	179
Test Uygulama Koşulları: Fiziksel Koşullar ve Psikolojik Hazır Oluşluk .....	188
Test Uygulama Koşulları: Test Yanıtlama Süresi.....	189
Kopya Çekme Davranışı ve Bu Davranışla Baş Etme Yolları.	190
ÖZET .....	193
DEĞERLENDİRME SORULARI .....	195
KAYNAKLAR.....	196

## **BÖLÜM 7 - PERFORMANS DAYANAKLI DEĞERLENDİRME .....199**

PERFORMANS DEĞERLENDİRMEİNİN AMACI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ.....	200
Okul Uygulamalarında Performans Dayanaklı Değerlendirme Örnekleri .....	202
PERFORMANS DEĞERLENDİRME ARAÇLARI VE YÖNTEMLERİ .....	208
Gözlem Kayıtları, Kontrol Listeleri, Dereceleme Ölçekleri .....	208
Gözlem Kayıtları .....	208
Gözlemde Hataya Yol Açabilecek Kaynaklar ve Gözlem Hatalarını Azaltma Yolları .....	209
Kontrol Listeleri.....	209
Dereceleme Ölçekleri .....	210
Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler).....	212
Ürün Seçki Dosyaları (Portfolyolar).....	216
Akran-Grup Değerlendirmeleri ve Öz Değerlendirmeler.....	218
Yapılandırılmış Gridler.....	223
Performans Değerlendirmenin Geçerliliği ve Güvenilirliği .....	225
ÖZET .....	226

DEĞERLENDİRME SORULARI .....	228
KAYNAKLAR.....	229

## **BÖLÜM 8 - ÖLÇME SONUÇLARINI ÖZETLEME VE YORUMLAMA .....231**

ÖLÇME SONUÇLARINI HESAPLAMADA TEKNOLOJİ KULLANIMI .....	232
Ölçme Sonuçlarının Yorumlanmasında İstatistik Biliminin Yeri ve Anlamı .....	232
DAĞILIMLARI TANIMLAMAK İÇİN KULLANILAN ÖLÇÜLER.....	233
Frekans Dağılımları .....	233
Verilerin Grafiklerle Gösterilmesi .....	240
MERKEZİ EĞİLİM ÖLÇÜLERİ.....	243
DEĞİŞKENLİK ÖLÇÜLERİ.....	252
STANDART PUANLAR .....	258
Normal Dağılımda Bireylerin Yerini Saptama .....	263
Şans Başarısı ve Düzeltme Formülü Uygulanması.....	266
İKİ ÖLÇME SONUCU ARASINDAKİ İLİŞKİYİ İFADE ETME .....	268
Korelasyon Katsayısının Hesaplanması.....	271
HESAPLAMALARDA EXCEL KULLANIMI.....	274
Giriş (Excel'in Temel Özellikleri ve İşlevleri) .....	274
Veri Girişi İçin Dosya Yaratma .....	274
Frekans Dağılımlarının Belirlenmesi.....	279
Merkezi Eğilim ve Değişim Ölçülerinin Hesaplanması.....	282
Standart Puanların Hesaplanması .....	284
Korelasyon Hesaplamaları (Scatterplots) .....	287
ÖZET .....	291
DEĞERLENDİRME SORULARI .....	292
KAYNAKLAR.....	294
OKUMA ÖNERİLERİ .....	294

## **BÖLÜM 9 - MADDE ANALİZİ, MADDE SEÇİMİ VE YORUMLANMASI .....297**

MADDE ANALİZİ .....	298
Madde Güçlük İndeksi.....	298
Dereceli Puanlanan Maddeler İçin Madde Güçlük İndeksinin Hesaplanması .....	300

Madde Ayırt Edicilik İndeksi .....	302
Alt-Üst Gruba Göre Madde Ayırt Edicilik İndeksini Hesaplama .....	302
Nokta Çift Serili Korelasyona Göre Ayırt Edicilik Hesaplama .....	305
SEÇENEK ANALİZİ .....	308
Yanlış Anahtarlanmış Maddeler .....	310
Sorunun Tahminle Doğru Yanıtlanma Olasılığı .....	311
Seçenek Belirsizliği .....	311
Madde Analizi ile İlgili Pratik Öneriler .....	312
ÖZET .....	313
DEĞERLENDİRME SORULARI .....	314
KAYNAKLAR .....	315
OKUMA ÖNERİLERİ .....	315

**BÖLÜM 10 - SINIF İÇİ ÖLÇME SONUÇLARINA DAYALI OLARAK  
NOT VERME .....317**

GERİ BİLDİRİM VE DEĞERLENDİRME.....	318
Sürece (Formative) Yönelik ve Sonuca (Summative) Yönelik Değerlendirme .....	318
NOT VERME.....	320
Not Vermenin Amacı Nedir?.....	320
Not Verme Sistemleri .....	321
Not Vermede Kullanılan Ölçüt Türleri .....	321
Bağlı (Norm Dayanaklı) Not Verme.....	322
Mutlak (Kriter Dayanaklı) Not Verme.....	324
Öğrencinin Gelişimine ve Çabasına Bağlı Not Verme .....	329
Hangi Not Verme Ölçütü Kullanılmalı? .....	329
Not Vermede Seçilecek Sistem ve Sembol Türleri.....	330
Harflerin Sembol Olarak Kullanıldığı Not Sistemleri .....	330
Sayıların Sembol Olarak Kullanıldığı Not Sistemleri.....	330
Sözel Tanımlayıcıların Kullanıldığı Not Sistemleri .....	331
Geçti-Kaldı Şeklinde Tanımlanan Not Sistemleri .....	331
Karma Sistemler .....	331
Not Vermede Esas Alınacak Ölçme Sonuçlarının Seçimi ve Ağırlıklandırılması.....	332
Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesinde Diğer Yöntemler.....	337

Veli-Öğretmen Görüşmeleri .....	338
Öğrenci Başarısına İlişkin Diğer Geri Bildirim Yöntemleri:	
İnternet Teknolojisine Dayalı Uygulamalar ve e-Okul .....	341
ÖZET .....	342
DEĞERLENDİRME SORULARI .....	343
KAYNAKLAR.....	343
OKUMA ÖNERİLERİ .....	344
EK 1: STANDART NORMAL EĞRİ ALTINDA 0 İLE Z DEĞERLERİ ARASINDA KALAN ALANLARI GÖSTEREN TABLO.....	345
EK 2: BÖLÜM SONU DEĞERLENDİRME SORULARININ YANITLARI .....	347
KONU DİZİNİ .....	363

## YAZARLAR HAKKINDA

### Dr. R. Nükhet ÇIKRIKÇI

Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde lisans, Psikometri programında yüksek lisans derecesini aldı. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Programı'nda doktora eğitimini tamamladı. Doktora sonrası çalışmaları için, 1999 ve 2012-2013 dönemlerinde ABD Minnesota Üniversitesi Psikometri Programı'nda bulundu.

1990-2017 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda asistan ve öğretim üyesi olarak görev yaptı. Lisans ve lisansüstü düzeylerde Ölçme ve Değerlendirme, Psikolojik Ölçmelerin Temelleri, Madde Tepki Kuramı, Genel Yetenek Testlerinin Geliştirilmesi derslerini verdi, çok sayıda doktora öğrencisi yetiştirdi.



Dr. Çıkrıkçı, MEB'in çeşitli birimlerinde, özel ve devlet okullarında, ÖSYM'de, araştırma ve danışmanlık; çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında (Kara kuvvetleri Komutanlığı, Polis Akademisi, Sağlık Bakanlığı vb.) hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bulundu. Teknoloji Geliştirme Bölgeleri yasası kapsamında 2007-2010 yılları arasında, ODTÜ Teknokent Cito Türkiye bünyesinde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme sistemi olan Öğrenci İzleme Sistemi-ÖİS'in geliştirilmesi çalışmalarına danışmanlık yaptı, araştırma faaliyetlerinde bulundu.

Ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri, alanla ilgili dergilerde çeşitli gazetelerde yayınlanmış çeşitli makaleleri ve yazıları bulunmaktadır. Çalışmalarını; madde tepki kuramına dayalı ölçme uygulamaları (bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış testler, madde yanlılığı), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, test ve ölçek geliştirme, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğrenci başarısını etkileyen eğitsel faktörler, kapsamında yürütmektedir. Ankara Üniversitesinden kendi isteği ile emekli olduktan sonra, 2018 yılında İstanbul Aydın Üniversitesine geçerek, Ölçme ve Değerlendirme Araştırma ve Uygulama merkezini kurmuş, beraberinde Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanlığı görevini de (2019-2022) yürütmüştür. Halen aynı üniversitede akademik çalışmalarını sürdürmektedir.

## Dr. Serkan ARIKAN

Serkan Arıkan Boğaziçi Üniversitesi matematik öğretmenliği bölümünden lisans, Ohio Devlet Üniversitesi eğitimde ölçme ve değerlendirme bölümünden yüksek lisans ve ODTÜ Fen ve Matematik alanları eğitimi bölümünden ise üniversite giriş sınavının yapı geçerliği konulu tezi ile doktora derecesini aldı. Tilburg Üniversitesi'nde, PISA ve TIMSS sınavlarının madde yanlılığı, ölçme değişmezliği, grupları istatistiksel yöntemlerle eşitleme gibi konular ile ilgili olarak doktora sonrası çalışmaları yaptı. Adaptif testler, test geliştirme ve test puanlarına anlam kazandırmayı amaçlayan çalışmalar ilgi alanlarındandır.

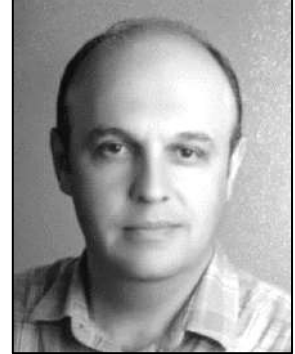


Özel bir lisede matematik öğretmenliği yapan, ÖSYM'de sınavların psikometrik özellikleri ile ilgili raporlar hazırlayan, Cito Türkiye'de ölçme ve değerlendirme uzmanı olarak görevler alan Arıkan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğretim üyesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Müdür Yardımcısı olarak çalışmıştır. 2018-2019 akademik yılından beri ise Boğaziçi Üniversitesi bünyesinde akademik çalışmalarına devam etmektedir. Boğaziçi Üniversitesinde yer alan Boğaziçi Üniversitesi Bireye Uyarlanmış Test Laboratuvarı'nın yürütücülüğünü sürdürmektedir.

---

## Dr. Ümit ÇELEN

Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsü Tıbbi İstatistik ve Bilgisayar Bölümü ve Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi mezunudur. Lisans ve doktora derecelerini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Ölçme ve Değerlendirme programlarından almıştır. Sağlık Bakanlığı'na bağlı çeşitli kurumlardaki iş deneyimlerinin yanı sıra Ankara Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde akademisyen olarak görev yapmıştır. Halen Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde öğretim üyesidir. Ölçme ve değerlendirme, istatistik ve bilimsel araştırma yöntemleri derslerini yürütmektedir. Ölçme ve değerlendirme alanında ve sağlık eğitimi konularında araştırmaları ve makaleleri vardır.



## Dr. Hamide Deniz GÜLLEROĞLU

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda lisans, YÖK bursiyeri olarak Chicago Loyola Üniversitesi Testler ve Ölçme (Research Methodology) programında yüksek lisans derecesini aldı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini tamamladı.

1992-1998 yılları arasında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi, 1998-2005 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Araştırma Görevlisi, 2005-2010 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Öğretim Görevlisi olarak görev yaptı. Aynı fakültede 2010 yılından beri öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Test geliştirme, ölçek geliştirme, klasik test teorisi, ölçme değişmezliği konularında çalışan yazarın bildiri ve makaleleri bulunmaktadır.



---

## Dr. Selda GÜLTEKİN

1980 yılında Ankara'da doğdu. 1996-2000 yılları arasında Ankara Üniversitesi'nde İstatistik bölümünde lisans eğitimi aldı. Aynı üniversitede Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans eğitimini 2005 yılında, doktora eğitimini 2011 yılında tamamladı. 2000-2022 yılları arasında TED Ankara Koleji'nde Ölçme Değerlendirme Uzmanı olarak çalıştı. Bu süreçte, soru yazımı eğitimi, açık uçlu soruların puanlanması, soru bankası geliştirme, sınıf içi ölçme değerlendirme araçları geliştirme, ihtiyaç analizi, program geliştirme çalışmalarında yer aldı. 2022 yılı Ağustos ayından itibaren Zafer Koleji'nde Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme Şefi olarak çalışmalarına devam etmektedir.



## Dr. Sevilay KİLMEN

1981 yılında İzmir Karşıyaka’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini İzmir’de tamamladı. 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nden mezun oldu. Aynı yıl aynı üniversitede, Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2005-2007 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde; 2008-2010 yılları arasında ise Ankara Üniversitesi’nde araştırma görevlisi olarak çalıştı ve 2010 yılında Ankara Üniversitesi’nde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’ndan doktora derecesi aldı. Alberta Üniversitesi’nde (Kanada) doğal dil işleme ile ilgili olarak doktora sonrası çalışmaları yaptı. Halen Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’na öğretim üyesi olarak görev yapmakta ve Ölçme ve Değerlendirme, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve İstatistik alanlarına yönelik dersler vermektedir.



---

## Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR

1983 yılında Ardahan’da doğdu. 2006 yılında Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans ve 2014 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’nda doktora programını tamamladı. Çalışma alanları arasında geniş ölçekli testler, Madde Tepki Kuramı uygulamaları ve madde yanlılığı yer almaktadır. Halen Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’nda Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.





Eğitimde ölçme ve değerlendirme işlemleri eğitim sisteminin kalite kontrol süreci niteliğindedir. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinde ve yöntemlerinde yeterlik, her ülkede öğretmenlerin temel yeterlik alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu kitap, öğretmen adaylarının bu yönde yeterliğini geliştirmek üzere okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinde yararlanacakları temel bir kaynak olmayı, alanda hizmet veren öğretmenler için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme işlemlerinde yararlanacakları bir başvuru kitabı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca yüksek lisans eğitimini ölçme ve değerlendirme alanında yapmayı tercih edenler için ilk yıllarda yararlanabilecekleri bir alana hazırlık kitabı niteliğindedir.

Bu kitaptan yararlanan öğretmenler ve öğretmen adayları, değişik ders alanlarında öğrencilerin öğrenmelerini üst düzey düşünme becerilerini kapsamında ölçecek nitelikli soruları ve nitelikli ölçme araçlarını geliştirmede, ölçme sürecinin geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacak önlemleri almada, ölçme araçlarından elde edilen sayısal sonuçları istatistiksel işlemlerle anlamlı hale getirmede ve ölçme sonuçlarını öğretim sürecinin sonunda nota dönüştürmede izleyecekleri temel ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri etkili bir biçimde öğrenebileceklerdir.

Genel olarak tanımlanan bu kapsam kitapta 10 bölümde ele alınmıştır. İlk bölüm, öğrenme-öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin eğitimde hesap verebilirlik kavramındaki yerini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin değerlendirme sürecinde gözetmesi beklenen temel değerlendirme ilkeleri açıklanmıştır. Bir alanın temel düzeyde okur-yazarı olabilmek için o alanın temel kavram ve terimlerini bilmek gerekir. Bu amaçla ikinci bölümde, ölçme ve değerlendirme konusunda bir öğretmenin bilmesi beklenen temel kavramlar, ilkeler ve sınıflamalara yer verilmiş, örneklerle açıklamalar somutlaştırılmıştır.

Üçüncü ve dördüncü bölümde, eğitimde ve psikolojide bireyler hakkında çeşitli kararları (öğrenmeleri teşhis, not verme, seçme ve sınıflama, araştırma sorularını yanıtlama, eğitim politikalarına yön verme) verirken sonuçlarını dayanak aldığımız ölçmelerin teknik olarak sahip olması gereken geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerine yer verilmiştir. Bu bölümlerde, benzer amaçla yazılan diğer kitaplardan farklı olarak, geçerlik, “geçerlilik”, güvenilirlik, “güvenilirlik” olarak ifade edilmiştir. Bu ifade edilmiş biçimi, hem Türkçe dil kuralına uygunluk hem de bu kavramların alandaki doğru kullanımı bakımından tercih edilmiştir.

Kitabın beşinci bölümünde, öğretim hedeflerinin sınıflamasında yararlanılan önceki ve yeni sınıflama yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu sınıflamaların özellikle bilişsel alan hedefleri ile ilgili açıklamalar daha geniş tutulmuştur. Ayrıca duyuşsal ve psikomotor alandaki sınıflamalara ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu bölümde, test geliştirme sürecinin ilk aşaması olan ve öğretmenlerin test geliştirme sürecini planlamasını sağlayacak belirtke tablosu hazırlama konusunda örneklerle desteklenmiş açıklamalar yapılmıştır.

6. bölümde, test planına dayalı olarak geliştirilen ve bir testte kullanılacak çeşitli madde formatlarına yer verilmiştir. Her madde formatının geliştirilmesinde gözetilecek ilkeler, örnek maddeler üzerinden yapılan somut açıklamalarla ifade edilmiştir.

7. bölümde, tamamlayıcı ölçme araç ve yöntemleri olarak da adlandırılan performans dayanaklı değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Bunlar, kâğıt-kalem testleriyle ölçülemeyen kimi üst düzey bilişsel öğrenmelerin ölçülmesinde yararlanılan araç ve yöntemlerdir. Buna ek olarak, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek biliş ötesi (meta kognitif) özelliklerin gözlenmesini sağlayabilecek çeşitli değerlendirme araçları ile ilgili bilgiler ve örnekler de verilmiştir.

8. bölümde, ölçme sonuçları üzerinde yapılabilecek çeşitli istatistik işlemler ve bunların yorumlanmaları açıklanmıştır. Bilgisayar ve bilgisayar temelli teknolojiler yeterince yaygınlaştığı için bu işlemler kişisel bilgisayarlarda yüklü bulunan excel gibi programlarla da kolaylıkla yapılabilmektedir. Bu bölümün son kısmı, bu işlemlerin excel ortamında yapılışını gösteren ve görsellerle desteklenmiş örnek hesaplamalara ayrılmıştır.

9. bölümde, test geliştirme sürecinin önemli bir adımı olan ve maddenin niteliği hakkında bilgi veren madde analizi işlemleri açıklanmıştır. Bu bölümde maddelerin deneme uygulaması sonrasında niteliklerinin göstergesi olan madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği gibi istatistiklerin hesaplanması ve sonuçların yorumlanması verilmiştir.

10. bölümde, öğretmenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri çeşitli ölçmelerin sonuçlarını bir nota dönüştürmede gözetecekleri temel ilkeler, teknikler ve hesaplamalar örneklere dayalı olarak belirtilmiştir.

Kitabın öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerine ve alanda hizmet veren öğretmenlere faydalı olacağını, alandaki uygulamalara katkı sağlayacağını umuyorum. Kuşkusuz her ürün geliştirilmeye açıktır. Gösterilen tüm dikkat ve özene rağmen eksiklikler, gözden kaçan noktalar olabilir. Bu konudaki sorumluluk, kitabın editörü olarak bana aittir. Kitabın sonraki gözden geçirmelerinde varsa eksiklikler giderilecek, okuyuculardan gelecek öneriler de dikkate alınarak kitap geliştirilecektir.

Bu ürünün ortaya çıkmasında pek çok insanın emeği bulunmaktadır. Burada öncelikle bu ortak ürünün ortaya çıkmasını sağlayan bölüm yazarı genç akademisyen arkadaşlarım; Dr. Serkan Arıkan'a, Dr. Ümit Çelen'e, Dr. Safiye Bilican Demir'e, Dr. Deniz Gülleroğlu'na, Dr. Selda Gültekin'e ve Dr. Sevilay Kilmen'e teşekkür ederim. Bu kitabın ilk basımında iki temel bölümünü okuyarak önerilerini ileten değerli hocam Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu'na teşekkür ederim. Bunun yanı sıra tüm eğitim yaşamımda gelişmeme olumlu katkıları olan öğretmenlerime ve akademik yaşamım boyunca enerjilerinden güç ve destek aldığım tüm öğrencilerime de minnettarım.

Ayrıca kitabın 6. basımının hazırlanma sürecini profesyonel bir tutumla koordine eden Özer Daşcan'a, kitabın kapak ve sayfa tasarımlarını üstlenen Kezban Kılıçoğlu'na, bölümleri Türkçe açısından gözden geçiren Göksel Çakır'a teşekkür ederim.

Bu süreçte ve tüm akademik yaşamım boyunca bana huzurlu bir çalışma ortamı sağlayan aileme de teşekkür borçluyum.

Editör  
Prof. Dr. R. Nükhet ÇIKRIKÇI  
İstanbul/Kasım 2022

# BÖLÜM 1

## ÖĞRENME, ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME ARASINDAKİ İLİŞKİLER<sup>1</sup>

R. Nükhet ÇIKRIKÇI

ORCID: 0000-0003-0876-6644

### **Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:**

- Nitelikli eğitim ve değerlendirme arasındaki ilişkileri,
- Öğretimde nitelikli öğrenmeleri sağlamak üzere, öğretmenlerin benimsemeleri beklenen temel öğrenme yaklaşımını tanımlayabilmeli,
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerinde gözetmesi gereken ilkeleri örneklerle açıklayabilmelisiniz.

Çağımız, yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğu bilgi ve iletişim çağı. Bu çağda öğrenme becerilerini geliştirmek daha da anlamlı hale geldi. Bu doğrultuda çağın eğitim sistemleri, teknolojiye de yararlanarak öğrenmeleri üst düzeye çıkaracak yöntem ve yaklaşımları kullanır, öğrenmelerin niteliğini yine üst düzeyde ölçer ve değerlendiren geçerli ve güvenilir sistemlere başvurur. Bu sürecin kilit unsuru durumundaki donanımlı öğretmenler, sistemin işleyişini eğitim-öğretim hedefleri doğrultusunda, bireyin ve toplumun mutluluğu için yönlendirir.

Eğitim sisteminin odak noktası öğrencidir. Dolayısıyla eğitim sisteminin en önemli çıktısı da nitelikli öğrenmelere sahip öğrencidir/öğrenendir. Bu noktadan hareketle eğitim sisteminin niteliğini etkileyen unsurlar: öğretim, öğrenme ve değerlendirmedir. Bunlar arasındaki ilişkiler bu bölümde dört başlık altında ele alınmıştır: Eğitim süreci ve öğrenme, teknoloji kullanımı ve öğrenme, eğitimde hesap verebilirlik ve değerlendirme, öğretim ve değerlendirme.

Öğrenme davranışının doğası ve öğrenmeyi öğrenmede öğretmenin rolü, “**Eğitim süreci ve öğrenme**” başlığı altında ele alındı. Bu başlık altında öğretmenin etkili öğrenme ortamları yaratmak üzere esas alacağı bilişsel yaklaşım türleri üzerinde duruldu. Eğitimde teknoloji kullanımı son 30 yılda giderek bilgisayara dayalı hale geldi. Teknoloji okur-yazarlığı öğretmenlik mesleği için de önemli hale geldi. Bu bakımdan “**Teknoloji kullanımı ve öğrenme**” başlığı altında,

<sup>1</sup> Çıkrıkçı, N. (2022). Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Arasındaki İlişkiler. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

öğrenmelerin niteliği ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiler, uluslararası standartlar kapsamında betimlendi. Toplular, her sorunun çözümü için “eğitim” derken, eğitime ayrılan kaynakların ve gerçekleştirilen yatırımların öğrencinin niteliğini ne denli etkilediğini somut olarak görmek ister. **Eğitimde hesap verebilirlik ve değerlendirme** başlığı altında eğitim sisteminin niteliğini sorgulamada değerlendirme sistemlerinin önemine dikkat çekildi. Eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir biçimde yürütülmesi için öğretim ve değerlendirmenin birbirine dönüt vermesi gerekir. Bu işleyişi yönlendiren kişi öğretmendir. Öğretmenin öğretim sürecinde ve sonucunda öğrencilerin başarısını değerlendirirken gözetmesi gereken temel ilkeler bu işleyişin niteliğini etkiler. Öğretim sürecinde öğretmenin ve eğitim sisteminin gözetmesi gereken temel değerlendirme ilkeleri, "**Öğretim ve Değerlendirme**" başlığı altında ele alındı. Şimdi bu başlıklar altında verilen açıklamaları inceleyelim.

## EĞİTİM SÜRECİ VE ÖĞRENME

Eğitim, insanlığın en eski uğraş alanlarından biridir. Eğitim, sosyal, politik, kültürel, bireysel unsurları barındırdığı için tanımının yapılması zor olan bir kavramdır. Eğitim, bireyi mutlu ve refah kılacak hedefler doğrultusunda çok yönlü ve kalıcı değişimleme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi, bireyin eğitim sürecinde edineceği temel beceriler ve değerlerle mümkün olacaktır.

Temel becerilerin ve değerlerin kazandırıldığı formal eğitimin ilk basamağı temel eğitimidir. Temel eğitim süresi farklı ülkelerde değişiklik gösterse de, temel eğitim zorunludur ve bir ülkenin insan gücünün niteliğini belirleyici bir eğitim kademesidir. Bir toplumun refahı büyük ölçüde eğitilmiş insan gücünün niteliğine bağlı olduğu için temel eğitimin niteliği bu noktada ayrı bir önem taşır.

Nitelikli eğitim, öncelikle eğitim uygulamalarının ve politikalarının çağdaş, akılcı ve bilimsel temellere dayalı olarak yürütülmesine bağlıdır. Eğitimbilimlerinin kuram ve uygulama boyutlarında yürütülen uygulamalarına bilimsel araştırmaların sonuçları yön verir. Eğitim-öğretimde temel amaç, eğitimin niteliğini geliştirmektir. Öğretim, öğrenme ve ölçme değerlendirme boyutları eğitimin niteliği ile ilişkili temel boyutlardır. Eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinde yürütülen bilimsel çalışmalar özellikle hem öğrenme-öğretim hem de ölçme ve değerlendirme alanındaki yaklaşım ve uygulamalarda değişikliklere yol açtı. Bu değişikliklerde, son otuz – kırk yılda bilişsel öğrenme kuramları kapsamında yürütülen çalışmaların önemli etkileri oldu.

### Öğrenme ve Bilişsel Yaklaşım

Öğrenme, gündelik yaşam içinde çeşitli bilişsel süreçleri kullanarak gerçekleşir. Öğrenme sadece okul gibi formal ortamlarda olmaz; her gün her yerde öğreniriz. Bazen ne kadar iyi öğrendiğimiz kritik önem taşır; öğrendiğimiz bilgi ve beceriler sayesinde kimi zaman zor bir sınavı başarır veya meslek yaşamımızda önemli bir

kıdem/ödül alırız. Günümüzde nasıl öğrendiğinin farkında olmayan bir kimse hızla değişen yaşam koşulları ve bilgilerle baş etmede zorluk yaşayacaktır. Buna karşın kendi öğrenme sürecini ve öğrenme biçimini anlamış biri, kolay ve kalıcı öğrenme yolunu da bulmuştur. Bir Çin atasözünün de belirttiğı gibi “Öğrenme öyle bir hazinedir ki gittiğiniz her yere taşıyabilirsiniz.”

Öğrenme geniş anlamda *değişim* olarak tanımlanabilir Öğrenmede odak noktası ne öğreneceğimiz (öğrenme ürünü) veya nasıl öğreneceğimiz (süreç) olabilir. Öğrenme, bir anlamda nasıl değiştığımız, nasıl uyum sağladığımız, nasıl büyüyüp, geliştığımızdır. Bu uyum, büyüme ve gelişme içten dışa doğrudur. Bir anlamda öğrenmek için doğduğumuz söylenebilir (Berens, 2000).

Bilişsel yaklaşım, 1960’lardan bu yana öğrenmenin doğasını açıklamada, eğitim ve psikoloji alanında yapılan öğrenme araştırmalarının ve öğrenme kuramlarının ortaya çıkışında giderek önemli bir yer tuttu (Ormrod, 1999). Günümüz öğrenme ve öğretim uygulamalarında önemli etkileri olan bilişsel yaklaşımın ilk izlerine, deneysel psikolog Edward C. Tolman’ın (1886-1959) görüşlerinde rastlanmaktadır. Tolman, davranışçı yaklaşımı benimseyen biri olmasına rağmen, öğrenmenin ortaya çıkışında içsel zihinsel süreçlerin değerini inkâr etmemiştir. Tolman, deney fareleri ile yaptığı araştırmaların bulgularına dayanarak organizmaların kendi yaşadıkları çevrenin bilişsel haritasını çıkarabildiklerini öne sürmüştür. Onun çalışmaları sonucunda ulaştığı *bilişsel harita* kavramı daha sonra *zihinsel harita* kavramı adı altında deneysel psikoloji araştırmalarına konu olmaya devam etmiştir.

Tolman’ın öğrenmeye ilişkin temel fikirlerinden bazıları şunlardır:

(1) Davranış bağlamı içinde incelenmelidir, (2) öğrenme pekiştirme olmadan da gerçekleşir, (3) öğrenme davranışta bir değişme olmaksızın da gerçekleşir ve (4) davranış belli bir amaca yöneliktir.

Tolman’ın fikirleri daha sonra bilişsel öğrenme kuramlarını etkilemiştir.

Tarihsel süreçte, gelişim psikoloğu J.Piaget’nin (1896-1980) bilişsel gelişim kuramı, zihinsel süreçleri ve öğrenme olgusunu açıklamaya önemli katkılar sağlamıştır. Bu kısımda bu kuramın ayrıntılarına girilmeyecek daha çok Piaget’nin öğrenmeye ilişkin temel fikirleri özetlenecektir. Ayrıntılı bilgi edinmek için öğrenme psikolojisi, öğretim yöntemleri konularında yazılmış kaynaklara bakılabilir.

Piaget’e göre, insanların bilişsel gelişimi 0-12 yaşları arasında süren ve birbirini takip eden dört dönemden geçerek gerçekleşir. Ancak öğrenme ve yeni deneyimler elde etme sadece bu dört dönemle sınırlı değildir, yaşam boyu devam eder. Bu yaklaşıma göre, bireyler aktif bilgi işleyicilerdir; çevrelerini ve olayları anlamaya ve yorumlamaya aktif olarak katılırlar.

Buna göre öğrenme gelişimsel olarak değişir; çocuk biyolojik olarak geliştikçe, yeni şemalar (bilişsel yapılar) üretir ve bazen bunları diğer bilişsel yapılarla bütünleştirir. Bilişsel gelişme, çocuğun fiziksel ve sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimin bir sonucudur. Çocuk dünyasını araştırır, giderek içinde bulunduğu

## KAYNAKLAR

- Acar, O. (2008). PISA sonuçları ışığında Türkiye'nin rekabet gücünün değerlendirilmesi. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV). <http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271251457r2163>. PISA\_Sonuculari\_Isiginda\_Turkiye'nin\_Rekabet\_Gucunun\_Degerlendirilmesi.pdf adresinden 24/05/2012 tarihinde erişilmiştir.
- Anderson, J.A. (2005). Accountability in Education. Education policy series Vol. 1. Unesco International Academy of Education, International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf> adresinden 04/05/2012 tarihinde erişilmiştir.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. Eğitim ve Bilim (Education & Science), 26 (162), 198-208.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4(7), 21-35.
- Berens, L. V. (2000). Dynamics of Personality Type: Understanding and Applying Jung's Cognitive Processes (Understanding yourself and others series).Huntington Beach, Calif:Telos Publications.
- Demirtaşlı, N. (2009). Eğitimde niteliği sağlamak: Ölçme ve değerlendirme sistemi örneği olarak Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS). Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Mayıs-Haziran, Sayı 3, 25-38.
- İş Güzel, Ç., Berberoğlu, G., Demirtaşlı, N., Arıkan, S. ve Özgen Tuncer, Ç. (2009). Öğretim programlarının öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesi. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Kasım-Aralık, Sayı 6, 9-30.
- Lawson, M.J. ve Askill-Williams, H. (2012). Framing features of good quality knowledge for teachers and students. (Ed.) John R.Kirby ve Michael J. Lawson. In Enhancing The Quality of Learning (137-159).Cambridge University Press: NY.
- Ormrod, J.E. (1999). Human Learning (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Özoğlu, S.Ç. ve Koç, N. (1996). Çağdaş Üniversitede Öğrencinin Akademik Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Belmont, Calif: Wadsworth.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Pegem yayıncılık: Ankara.
- Schwartz, N.H. ve Schmid, R.F. (2012). Using technology to foster meaningful learning environments. (Ed.) John R.Kirby ve Michael J. Lawson. In Enhancing The Quality of Learning (228-247).Cambridge University Press: NY.
- Sincero, S.M. (2011). Cognitive learning theory. Experiment Resources: <http://www.experiment-resources.com/cognitive-learning-theory.html> adresinden 24/08/2012 tarihinde erişildi.

## OKUMA ÖNERİLERİ

- Acar, O. (2008). PISA sonuçları ışığında Türkiye'nin rekabet gücünün değerlendirilmesi. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).  
<http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271251457r2163>.  
PISA\_Sonuclari\_Isiginda\_Turkiye'nin\_Rekabet\_Gucunun\_Degerlendirilmesi.pdf adresinden 24/05/2012 tarihinde erişilmiştir.
- Demirtaşlı, N. (2008). Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin yeterlikleri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Kasım-Aralık. Tanıtım sayısı, 42-50.
- Demirtaşlı, N. (2009). Eğitimde niteliği sağlamak: Ölçme ve değerlendirme sistemi örneği olarak Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS). *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Mayıs-Haziran, Sayı 3, 25-38.
- Kilmen, S. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri (The Perceptions of primary school teachers about their application levels of measurement and evaluation principles). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2), 027-054.



# BÖLÜM 2

## ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR<sup>2</sup>

Sevilay KİLMEN

ORCID: 0000-0002-5432-7338

### **Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:**

- Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramları kendi tümcelerinizle açıklayabilmeli,
- Temel kavramlar arasındaki farkları ortaya koyabilmeli,
- Okullarda ölçme ve değerlendirme işlemlerinin hangi amaçlarla yapıldığını açıklayabilmeli,
- Verilen bir ölçme durumunun hangi ölçek düzeyinde yer aldığı bulabilmeli,
- Eğitimde kullanılan testleri taşıdığı özellikler bakımından sınıflandırabilmelisiniz.

Eğitim sürecinin kalite kontrol niteliğini taşıyan ölçme ve değerlendirme işlemleri, sürecin yalnızca sonunda değil her aşamasında yer alır. Eğitim etkinliklerinin ne denli başarılı olduğu; dönem ya da yıl içinde kaydedilen ilerlemelerin öğretmenin öğretim hedeflerini kazandırmada ve öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik etmede ne derecede başarılı olduğu ölçme ve değerlendirme işlemleri yardımıyla ortaya konur. Ölçme ve değerlendirmenin ne kadar etkili yapıldığı ise öğretmenin bu alandaki yeterliklerine bağlıdır. Reynolds, Livingston ve Wilson (2006) bu alanda öğretmenden beklenenleri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Öğretmenler amaçlara uygun durum belirleme sürecini belirleyebilmeli,

<sup>2</sup> **Not: Bu bölüme yaptığımız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**  
Kilmen, S. (2022). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (6. baskı) (25-52). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Uygun ölçme aracını geliştirebilmeli,
- Ölçme ve değerlendirme sürecini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeli ve yorumlayabilmeli,
- Eğitimle ilgili kararlarda ölçme sonuçlarını kullanabilmeli,
- İlgili kişilerle geribildirimleri paylaşabilmeli,
- Uygun olmayan ve etik olmayan ölçme süreçlerini tanıyabilmelidir.

Yukarıda belirtilen ölçme, değerlendirme ve durum belirleme (assessment) gibi temel kavramlar çoğu kez birbiriyle karıştırılabilmekte, hatta bazen birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysa bu kavramların taşıdığı anlamlar birbirinden farklıdır ve birbirinin yerine kullanılamazlar. Bu bölümde bu kavramlara değinilecek, bu kavramların yer aldığı süreçler aktarılacaktır.

## ÖLÇME

**Ölçme**, bir performansın gerçekleşme düzeyini belirleme veya gözlenen performansla sayı tayin etme sürecidir. **Değerlendirme**, öğrenci performansının niteliği hakkında karar verme işlemidir ve bu süreçte ölçme sonuçları ve seçilen ölçüt arasında bir karşılaştırma yapmayı gerektirir. **Durum belirleme** (assessment) ise eğitim öğretim süreci devam ederken öğrenci performansı hakkında tüm bilginin toplanması, sentezlenmesi ve yorumlanması işlemidir. Durum belirleme, öğretmenin sınıf hakkında kullandığı tüm bilgi edinme yollarına ilişkin kullanılan genel bir kavramdır (Airasian, 1994). Bu durumda ölçme, durum belirleme ve değerlendirmeye temel oluşturur. Kuşkusuz bir değerlendirme sürecine ölçme sonucu olmadan başlanamaz. Bir okulun, sınıfın ya da öğrencinin durumu ölçme sonuçlarına dayanmadan belirlenemez. Bu yönüyle ölçme kavramı, durum belirleme ve değerlendirme kavramlarından ayrılmaktadır.

### Ölçme işlemine aşağıdaki örnekler verilebilir:

Cemre'nin boyu 176 cm'dir.

Kreşteki çocuk sayısı 113'tür.

Birinci öğretimdeki öğrenci sayısı 236, ikinci öğretimdeki öğrenci sayısı 135 kişidir.

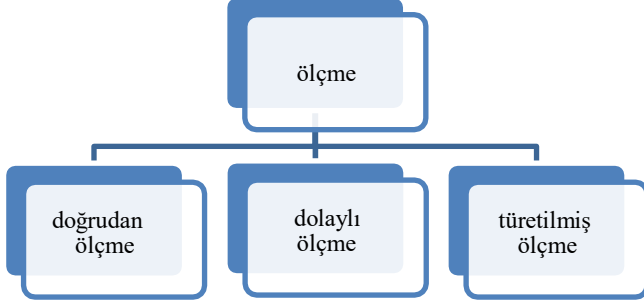
Aslı'nın Matematik testinden aldığı puan 98'dir.

İlk örnekte ölçmeye konu olan özellik fiziksel bir özellik olan “boy uzunluğu”dur. Bu örnekte Cemre'nin boyu eczanelerde bulunan boy uzunluğu ölçme aracı ile ölçülmüş, Cemre'nin boyunun bu ölçme aracında 176 değerine karşılık geldiği bulunmuştur. İkinci örnekte ise bir sayma işlemi yapılmış, sayma işlemi sonucunda kreşte 113 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Aynı sayma işlemi üçüncü örnekte de verilmiştir. Dördüncü örnekte ise Aslı'nın matematik başarısı bir matematik testinden alınan puanla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu örnekte matematik testinden

alınan puan matematik başarısının bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Örneklerde görüldüğü üzere, ölçülen özelliğe göre ölçme işlemi farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir.

## Ölçme Türleri

Günlük hayatımızda birçok ölçme işlemi yaparız. Bu ölçme işlemleri ölçmeye konu olan özelliğin türüne göre farklılaşmaktadır. Gözlediğimiz özellikler bakımından ölçme işlemleri üçe ayrılmaktadır.



### Doğrudan Ölçme

Ölçülmek istenen özellik doğrudan gözlenebiliyor veya kendisiyle aynı türden bir araçla ölçülebiliyorsa bu doğrudan ölçmeye bir örnektir. Bu ölçme türüne temel ölçme de denilmektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Mehmet'in boyunu ölçmek, öğrencileri göz renklerine göre gruplamak, elmaların ağırlığını terazi ile ölçmek, sınıftaki sıra sayısını belirlemek doğrudan ölçmeye örnektir. Verilen bu örneklerde ölçme konusu özellikler, doğrudan gözlenebilmektedir. Sınıftaki sıra sayısını ve öğrencilerin göz renklerini görerek belirleyebiliriz. Mehmet'in boyunu ve elmaların ağırlığını, ölçmek istediğimiz özellikle aynı birime sahip araçla/nesneyle karşılaştırırız. Örneğin, elmaların ağırlığı belirlenirken elmaları bir kefeye, g ve/veya kg cinsinden ağırlıkları da diğer kefeye koyarız. Elmaların ağırlıklarını bu nesnelerin ağırlıkları ile karşılaştırarak belirleriz. Mehmet'in boyunu da cetvelle karşılaştırarak belirleriz. Verilen bu örneklerde ölçme sonuçlarının ortak noktası, ölçülen özelliklerin beş duyu organı ile algılanabilmeleridir.

### Dolaylı Ölçme

Eğitimde ve psikolojide ilgilenilen özelliklerin büyük çoğunluğu doğrudan ölçülemezler. Başarı, tutum, özyeterlik, özgüven, kişilik, algı, motivasyon, ilgi, zekâ gibi özellikler bir bakışta gözlenemezler. Bu özellikleri ölçmek için öğrencileri/bireyleri, gözlenmek istenen özellikleri ortaya koymayı sağlayacak bazı araçlarla karşılaştırırız.

Ölçülmek istenen özellik doğrudan gözlenemiyorsa ve doğrudan ölçülemiyorsa burada dolaylı ölçme yapılıyor demektir. Doğrudan ölçmelerde bir değişken başka

## **KAYNAKLAR**

- Airasian, P. W. (1994). Classroom Assessment. (2nd edition). New York: McGraw Hill, Inc.
- Airasian, P. & Russel, M. (2008). Classroom Assessment: Concepts and Applications. (6th ed.) Boston: McGraw-Hill.
- Cronbach, L. J. (1990). Essentials of Psychological Testing. New York: Harper Collins Publishers.
- Nitko, A. J. (2004). Educational Assessment of Students. (4th edition). New Jersey: Pearson Education.
- Reynolds, C., Livingston, R. & Wilson, V. (2006). Measurement and Assessment in Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Belmont, CA: Wadsworth Inc.
- Thorndike, R. M. (2005). Measurement and Evaluation in Psychology and Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Turgut, F. & Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

## **OKUMA ÖNERİLERİ**

- Berberoğlu, G. (2006). Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri. Ankara: Morpa Yayınları
- Demirtaşlı, N. (2008). Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı, 42-48.
- Haladayna, T.M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. USA: Viacom Company
- Kubiszyn, T. & Borich, G. (1996). Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice. USA: John Wiley and Sons. Inc.
- Marzano, R.J., Pickering, D., McTighe, J. (1993). Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, R.J. Kendall, J.S. (2008). Designing and Assessing Educational Objectives. California: Corwin Press Inc.
- Millman, J. & Greene, J. (1989). The Specification and Development of Tests of Achievement and Ability. Linn, R.L. (Ed.), in Educational Measurement. USA: Macmillan Publishing Company

# BÖLÜM 3

## ÖLÇMEDE GEÇERLİLİK<sup>3</sup>

Safiye BİLİCAN DEMİR

ORCID: 0000-0001-9564-9029

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Geçerlilikle ilgili temel kavramları açıklayabilmeli,
- Geçerlilik ve güvenilirlik arasındaki ilişkiyi kendi ifadelerinizle açıklayabilmeli,
- Geçerlilik türlerini ve belirleme yöntemlerini tanımlayabilmeli
- Testin amacına uygun geçerlilik kanıtı sağlayacak yöntem/yöntemleri belirleyebilmelisiniz.

### GEÇERLİLİĞİN TANIMI, ANLAMI VE ÖNEMİ

Pek çok alanda bireyler hakkında karar vermek üzere ölçme araçlarından (testlerden) yararlanılmaktadır. Bu araçlardan elde edilen puanlara dayalı olarak bireyleri bir öğretim kurumuna yerleştirme, bireylerin akademik veya iş performansının belirlenmesi, personel seçimi, öğrenmelerin takibi, geri bildirim verme, davranış bozukluklarının teşhis edilmesi veya mesleki yönlendirme gibi çok çeşitli konularda önemli kararlar alınmaktadır. Eğitim sürecinde ise, ölçme araçları özellikle öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, sınıf geçme veya mezuniyet ile ilgili kararlarda, okul yöneticilerinin ve çalışanlarının değerlendirilmesinde giderek daha sıklıkla kullanılmaktadır (Popham, 1999; Kubiszyn ve Borich, 2000). Alınan bu kararlar bireylerin kişisel, toplumsal, sosyal ya da politik durumları üzerinde önemli etkilere sahip olabilmektedir (Messisck, 1995; Clauser ve Mazor, 1998). Bu durumda ölçme araçlarının nitelikleri alınan bu kararları etkileyeceği için, ölçme araçlarından elde edilen puanların geçerlilik ve güvenilirlik gibi temel psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir seviyelerde olması beklenir. Messick (1995) de bir ölçme aracından elde

<sup>3</sup> **Not:** Bu bölüme yaptığımız atf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz: Bilican Demir, S. (2022). Ölçmede Geçerlilik. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (6. baskı) (53-68). Ankara: Anı yayıncılık.

edilen puanların geçerli, güvenilir, karşılaştırılabilir ve adil olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğer bir ölçme aracının psikometrik özellikleri uygun standartları/ölçütleri karşılayamıyorsa, bu araçtan elde edilen puanlara dayanarak verilecek kararların ve çıkarımların geçerliliğiyle ilgili kuşku ortaya çıkacaktır. Araştırmacılar ve test geliştiriciler, kullandıkları ölçme araçlarından elde ettikleri puanların testi alan tüm bireyler için adil ve test puanlarının karşılaştırılabilir olduğunu göstermek için kanıt dayalı geçerlilik çalışmaları yapmaktadırlar.

Eğitim ve psikolojide ölçmeye konu olan özellikler (zekâ, içe ve dışa dönüklük, atılganlık, benlik algısı, akademik başarı vb.) çoğu zaman karmaşık ve soyut olmaktadır. Bu nedenle yapılan ölçmeler belirli uyarıcılara (maddelere-sorulara) verilen tepkilere dayanarak dolaylı olarak yapılmaktadır. Ölçülmek istenen özellik soyutlaştıkça, gerçekte bu özelliği ölçmeyen ölçme araçlarını kullanma riski artabilir (Özçelik, 1981). Bu durumda dolaylı yapılan bu ölçmeler için öncelikle cevaplanması gereken bazı sorular ortaya çıkmaktadır. Bu ölçme aracıyla ölçülen özellik nedir? Ölçülen özellik bakımından elde edilen sonuçlar, bireyler arası gerçek farkları yansıtmakta mıdır? Elde edilen veriler (test puanları) ölçülmesi amaçlanan özellikleri yansıtmada yeterli midir? Bu ve benzeri soruların yanıtları ölçme araçlarıyla ilgili olarak yapılan geçerlilik çalışmalarında elde edilmektedir. Bu açıklamalar ışığında geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesini ifade etmektedir (Baykul, 2000; Turgut ve Baykul, 2015). Bir ölçme aracının geçerliliği, o araçtan elde edilen ölçme sonuçlarındaki değişkenliğin ne kadarının bireylerin ölçülen özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki gerçek farklardan geldiğini gösterir. Bir özelliği ölçmek üzere, (örneğin okuma becerisi) birçok ölçme aracı geliştirilebilir. Ancak burada önemli olan hangi ölçme aracının gerçekten o özelliği en doğru biçimde ölçtüğüdür. Bu bakımdan Cronbach (1990), bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği gerçekten ölçüp ölçmediğiyle ilgili karar vermek üzere farklı kanıtlara ihtiyaç duyulduğunu belirterek, geçerliliği, ölçme aracından elde edilecek puanlara dayalı yordamaları -tahminleri- desteklemek üzere kanıt toplama süreci olarak tanımlar.

Bir ölçme aracının geçerliliği bir derece sorundur; yani ölçme aracının geçerliliği vardır veya yoktur demek yerine yüksek, orta ve düşük biçiminde tanımlamak gerekmektedir. Bir ölçme aracından (testten) elde edilen puanlar bakımından bireyler arasında ortaya çıkan farklılıkların, bireylerin ölçülen özelliğe (örneğin akademik başarı, zekâ) farklı düzeylerde sahip olmalarından kaynaklanmasını bekleriz. Bununla birlikte puanlarda gözlenen bu farklılara başka faktörler de yol açabilir. Bunlar ölçmeyi amaçlamadığımız ancak ölçme sonuçlarına karışan başka özellikler (test formatına aşına olup olmama, şans başarısı, sınav kaygısı, dikkat, sınav ortamının ölçme işlemine uygunluğu) testle ölçülen özellik dışında bireyin performansına etki ederek, ölçme işleminde hataya yol açar. Örneğin bir Fen Bilgisi öğretmenin, öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinden olan problem çözme becerisini ölçmek üzere yaptığı yazılı sınavda, yazısı güzel olan öğrencilere daha yüksek puan verme eğiliminde olduğunu varsayalım. Bu durumda

bu sınav sonucuna dayalı olarak öğrenciler arasında görülen puan farklılıkları sadece problem çözme becerisini değil aynı zamanda güzel yazı yazma becerisini de içerecektir. Böylece ölçülmesi amaçlanmayan “güzel yazı yazma becerisi” bir hata kaynağı olarak ölçme sonuçlarına karışmıştır. Bireyler arası gerçek farklardan (problem çözme becerisi) gelen değişkenlik arttıkça ölçme sonuçlarının geçerliliği yükselecek, ölçme hatalarından kaynaklı (güzel yazı yazma becerisi) değişkenlik arttıkça da ölçme sonuçlarının geçerliliği düşecektir.

Ölçme aracından elde edilen puanların geçerliliğinin yüksek olması, büyük ölçüde, ölçülmesi amaçlanan özelliğin doğru tanımlanabilmesine bağlıdır. Bu bakımdan geçerlilik doğrudan ölçülen özelliklerde (örneğin bir masanın uzunluğunun ölçülmesi) daha yüksek, dolaylı ölçülen özelliklerde (öğrenci başarısı, okula yönelik tutum vb.) ise, özelliklerin yeterince tanımlanamaması nedeniyle daha düşük olabilmektedir. Örneğin fen başarısını ölçen bir başarı testi için, öğrencilerin ilgili özelliğe (fen başarısı) ait özelliklerini testteki başarılarına yansıttıkları varsayılır. Testte yer alan her bir madde fen başarısı özelliğinin temsilcisidir. Böylelikle fen başarısı testte yer alan maddelere verilen yanıtlar yoluyla dolaylı olarak ölçülmektedir. Bu durumda fen başarısının ne kadar iyi tanımlandığı ve maddelerin ilgili özelliği temsil etme gücü bu testten elde edilen puanların geçerliliğini etkileyebilmektedir.

Ölçme aracının geçerlilik düzeyi onun geçerlilik katsayısının hesaplanmasıyla anlaşılır. Geçerlilik katsayısı, ölçme aracından elde edilen değerlerle (puanlar) amaca uygun olarak belirlenen ölçüt ya da ölçütler takımı arasındaki ilişki katsayısıdır. Bu katsayı  $-1$  ile  $+1$  arasında değerler alır. İlişki katsayısı  $1$ 'e ne kadar yakınsa, ölçme aracı ölçme amacına yüksek düzeyde hizmet ediyor demektir. Geçerlilik katsayısının düşük bulunması, sadece ölçme aracıyla elde edilen puanlarla ölçüt değerleri arasındaki ilişkinin zayıflığından kaynaklanmaz, aynı zamanda hem ölçme aracının hem de ölçüt ölçülerinin güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olmayışından da kaynaklanabilir. Örneğin, bir başarı testinden elde edilen sonuçlar yeteri kadar güvenilir-kararlı-tutarlı- değilse, bu ölçme aracından elde edilen puanların geçerliliğini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme yapan bir ölçüt kullanılsa bile geçerlilik katsayısı düşük olacaktır. Bu durum geçerli bir ölçme için güvenilir ölçme sonuçlarının gerekli olduğunu göstermektedir. Ancak güvenilirlik, geçerlilik için gerekli koşul olmasına rağmen, yeterli koşul değildir. Güvenilir bir ölçme aracından elde edilen puanlar her zaman geçerli olmayabilir. Örneğin, öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek üzere kullanılan bir matematik başarı testi aynı gruba on gün arayla iki kez uygulansın. Öğrencilerin iki uygulamadan aldıkları puanlar arasında yüksek bir tutarlılık olacaktır. Ancak bu ölçme aracı öğrencilerin okuma becerileri hakkında karar vermek veya öğrencileri bu özelliklerine göre sıralamak üzere uygun bir araç olmayacaktır. Bu nedenle geçerliliği yüksek olan ölçme aracının bir dereceye kadar güvenilirliği de yüksektir. Fakat güvenilirliğin yüksek olması aracın geçerliliğinin de yüksek olacağına garantisizdir (Aiken, 2000). Bu bakımdan geçerlilik güvenilirliği de kapsayan bir özelliktir. Bu durum

## KAYNAKLAR

- Aiken, L., R. (2000). *Psychological testing and assessment*(7th. Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Clauser, B. E.,& Mazor, K. M. (1998). Using statistical procedures to identify differential item functioning test items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17, 31-44.
- Crocker, L.,& Algina, J. (2000). *Introduction to classical and modern test theory*.Mason, OH: Cengage Learning.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper.
- Diener E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Ebel, R.L. (1956). Obtaining and reporting evidence for content validity. *Educational and Psychological Measurement*, 16, 269-282.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methuen.
- Kubiszyn, T.,& Borich, G. (2000). *Educational testing and measurement* New York: John Wiley & Sons.
- Kuzucu, Y.(2011). Duyguları ifade etme ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 779-792.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Murphy, K. R.,& Davidshofer, C. O. (2001). *Psychological testing* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Nitko, A. (2004). *Educational assessments of students* (4 th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Özçelik, D. A (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları.
- Popham, W. C. (1999). *Classroom assessment: What teachers need to know* (2 nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G.,& Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turgut, F. M.,& Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

## OKUMA ÖNERİLERİ

- Demir, Ö. & Yurduğül, H. (2015). Ortaokul ve Lise Öğrencileri için Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176),247-256.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Özüdoğru, F.,& Adıgüzel, O.C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 375-396.



# BÖLÜM 4

## ÖLÇMEDE GÜVENİLİRLİK<sup>4</sup>

R. Nükhet ÇIKRIKÇI

ORCID: 0000-0003-0876-6644

### **Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:**

- Güvenilirlik kavramını ve önemini açıklamalı,
- Ölçme hatası kavramını tanımlamalı,
- Ölçme işlemine karışan önemli hata kaynaklarına örnekler verebilmeli,
- Güvenilirlik tahmin yöntemlerini özelliklerini tanımlamalı,
- Bir ölçme aracından elde edilen puanların güvenilirlik tahmin değerini doğru olarak yorumlayabilmeli,
- Güvenilirliği etkileyen faktörleri açıklayabilmeli,
- Ölçmenin standart hatasını hesaplayabilmeli ve yorumlayabilmeli,
- Bir öğretmenin güvenilir ölçme yapabilmesi için alacağı önlemleri sıralayabilmelisiniz.

Bu bölümde ölçme araçlarının ve yöntemlerinin sahip olması gereken özelliklerden, güvenilirlik kavramı ele alınacaktır. Eğer bir ölçme aracı güvenilirse, -ölçülen özelliğe bir değişiklik olmadığı sürece-, farklı zamanlarda ölçme yapıldığında, ölçtüğü özelliğe ilişkin benzer değerler verir. Örneğin evdeki baskül, güvenilir biçimde ağırlığımızı ölçüyorsa, sabah arka arkaya birkaç kez tartıldığımızda, her ölçüde aynı değeri verecektir. Benzer şekilde bir Türkçe testi güvenilir ise, bir hafta arayla bir öğrenci grubuna iki defa uygulandığında aldıkları puanların tutarlı olması beklenir.

<sup>4</sup> **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**  
Çıkrıkçı, N. (2022). Ölçmede Güvenilirlik. N., Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (69-90). Ankara: Anı Yayıncılık.

Geçerlilik konusunda da açıklandığı gibi, eğitimde ve psikolojide ölçme konusu yapılan çoğu özellik (okul başarısı, zekâ, yetenek, tutum, ilgi, algı gibi) soyut ve karmaşıktır. Bu özellikler genellikle doğrudan, beş duyumuzla algılayıp, gözleyemediğimiz özelliklerdir. Bu yüzden de çoğu kez, bu özellikleri dolaylı biçimde ölçebiliriz. Bir diğer ifadeyle, bu özelliklerin gerçek yaşamda karşılığı olabilecek somut göstergeleri bulmaya çalışırız. Örneğin “sayılarla işlem yapma gücü”, matematik derslerindeki başarıda ve gündelik yaşamda her türlü hesaplama işleminde kullandığımız zihinsel bir beceridir. Ancak bu becerinin kendisini beş duyumuzla gözleyip, hissedemeyiz. Bu durumda, bu zihinsel beceriyi ölçmek üzere, öğrencilere çeşitli örnek durumlarda aritmetiksel dört işlemi kullanarak çözeceği hesaplama problemleri sorarız. Öğrencilere bu sorulara (uyaranlara) verdiği yanıtların (tepkilerin) doğruluğu ölçüsünde puan veririz. Böylece, soyut bir özellik olan “sayılarla düşünme gücünü” gerçek dünyada gözlenebilir, yani ölçülebilir hale getirmiş oluruz. Kuşkusuz bu süreç bu denli basit ve kolay bir süreç değildir.

Yukarıdaki örnekte de basitçe açıklanmaya çalışıldığı üzere, eğitimde ve psikolojide çoğu soyut özelliğin gerçek yaşamdaki karşılıklarını (göstergelerini) bilimsel bir süreci takip edip, tanımlayarak, “test” adını verdiğimiz ölçme araçları yardımıyla, bunları gözlenebilir düzeye çıkarıp ölçmeye çalışırız. Ölçme işleminde, bir özellik dolaylı yollarla ölçüldüğü sürece ölçülen özelliğin gerçek değeri ile gözlenen değeri arasında daima bir miktar fark, yani, daima bir miktar hata olacaktır. Bu noktada, bu ölçme işleminin ne kadar hatasız olduğu sorusu önemlidir. Geçerlilik konusundan da hatırlanacağı gibi, bu göstergelerin (soruların/maddelerin) ölçmeye çalıştığımız özelliklerle ne denli ilgili olduğu ve bu özelliğin kapsamını ne denli temsil ettiği, ölçme sonucunun geçerliliğini etkiler. Benzer biçimde bu durum, ölçme sonucunun olabildiğince az hata içermesini de sağlar. Ölçmenin hatasızlığı, ikinci bölümde de açıklanmış olan, ölçme (test) sonuçlarına dayalı olarak vereceğimiz çeşitli kararların (öğrenci/personel seçme, yerleştirme, öğrenmeleri izleme, eğitim politika ve yatırımlarına karar verme gibi) isabetliliğini, doğruluğunu etkiler. Bir özdeyişte de belirtildiği gibi; eğri cetvelden doğru çizgi çıkmaz. Bu bağlamda cetvelin o nesnenin uzunluğunu ölçmeye uygun olması kadar, cetvelin doğru sonuç vermesi, yani, ölçme işleminin ve verdiği ölçme sonucunun olabildiğince az hata içermesi istenir. Bu yüzden eğitimde ve psikolojide kullanılan ölçme araçlarına ne kadar güvenebileceğimizi öğrenmek için, ölçme sonuçlarının (puanların) taşıdığı hata miktarını çeşitli yöntemlerle tahmin etmeye çalışır, buna ilişkin kanıtlar toplarız.

Bu bölümde, güvenilirlik konusu ile doğrudan ilgili olan *ölçmede hata kavramı*, *klasik test kuramı (gerçek puan modeli)*, *güvenilirlik kestirim yöntemleri* ve ilgili diğer konular ayrıntıları ile açıklanacaktır.

## ÖLÇME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN GÜVENİLİRLİĞİ

Eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirmenin temel işlevi, bireylerin ölçme konusu olan özellikteki yerini/değerini doğru olarak belirlemek ve bireyler hakkında söz konusu özellik bakımından doğru karar vermektir. Verilen bu kararlar ders veya okul başarısının belirlenmesi ve izlenmesi olabileceği gibi, bir işe, en uygun aday seçme, normal dışı davranış özellikleri gösteren birine psikiyatrik bir tanı koyarak tedavi yöntemine karar verme, vb. gibi bireyin geleceğini, yaşamını etkileyebilecek kararlar olabilir. Bu nedenle ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara dayalı olarak verilen kararların isabetli olması için ölçme sonuçlarının güvenilirliği veya hatasızlık derecesi önem kazanmaktadır. Bu önem doğrultusunda ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin sağlanabilmesi için güvenilirlik ve ilgili kavramların yeterince doğru anlaşılması gerekmektedir.

### Ölçme Sonuçlarına Karışan Hata

Eğitimde ve psikolojide ölçmede “hata”, ölçülen özellik bakımından bireyin sahip olduğu gerçek değer ile ölçme aracında gözlediğimiz değer arasındaki farktır. Şimdi üç öğrencinin hipotetik durumu üzerinden hata kavramını anlamaya çalışalım:

Örneğin, bir sınıfta, 10 tane çoktan seçmeli sorudan oluşan bir matematik testi uygulandığını düşünelim. İlk durumda, sınıftaki öğrencilerden Ayşe 10 soruluk matematik testinde, 7 soruyu doğru olarak yanıtlıyor, iki sorunun yanıtından emin olmadığı için tahmin ederek işaretliyor, yanıtı doğru oluyor. Ayşe'nin testte gözlediğimiz puanı, Ayşe;  $7+2 = 9$  oluyor. Diğer bir öğrenci Mete, aynı testte 6 soruyu doğru yanıtlayabilecek düzeyde bilgiye sahip ve bir sorunun yanıtını bilmediği için tahmin ediyor ancak tahmini tutmuyor. Bu durumda Mete'nin testteki puanı;  $6-1 = 5$  oluyor. Bir başka öğrenci Candan, bu testte 8 puan alabilecek düzeyde bilgili, ancak sınav sırasında dikkatsizlikle bir sorunun yanıtını yanlış seçeneğe işaretliyor, bir soruyu da tahminle yanıtlamaya çalışıyor ancak tahmini tutmuyor. Bu durumda Candan'ın matematik testi puanı  $8-2 = 6$  oluyor.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, öğrencinin testle ölçülen özellikteki gerçek düzeyi ile testte gösterdiği başarı arasında farklar olabilir. Bu farka yol açan, kimi zaman öğrencinin dikkatsizliği, kimi zaman soruyu yanlış anlaması, kimi zaman yanıtından emin olmadığı soruyu tahmine gidip, puan kazanması veya kaybetmesi gibi etmenlerdir. Bu farka (hataya) yol açan etmenleri çeşitli ölçme durumları için çoğaltmak mümkün. Örneğin, sınavda başı ağrıyan birinin soruları anlamada güçlük çekmesi ve gerçek performansını gösterememesi, bir öğrencinin derste bir konuyla ilgili açıklamaları eksik yazdığı için sınavda o konuyla ilgili soruyu yanlış yanıtlaması, sınavın yapıldığı binanın yakınındaki bir inşaatın gelen gürültünün sınıftaki bazı öğrencilerin dikkatini dağıtması gibi. Bu durumlar, test alanların testteki performansını olumsuz yönde etkileyebilir ve ölçme sonucunda hataya yol açabilir. Bu durumda hangi özellik ölçülürse ölçülsün ölçme sonuçlarına mutlaka bir miktar hata karışacaktır. Eğitimde ve psikolojideki testlerde hatasız

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Güvenilirlik ve geçerlilik arasındaki ilişkiyi açıklayınız.
2. Güvenilirlik kavramını tanımlayınız.
3. Güvenilirlik kestirim yöntemlerini açıklayınız.
4. Bir testten elde edilen puanların standart sapması 5 ve testin hesaplanan güvenilirlik değeri 0,64 ise ölçme sonuçlarına karışan standart hata nedir?
5. Güvenilirlik katsayısını etkileyen faktörleri açıklayınız.
6. Ölçmede hata kavramını tanımlayınız.
7. Sabit ve sistematik hataların güvenilirlik ve geçerlilik üzerindeki etkilerini tartışınız.
8. Ölçme sonuçlarını etkileyen hata kaynaklarını açıklayınız.
9. Güvenilirlik, hata ve testten elde edilen puanların heterojenliğini matematiksel olarak açıklayınız.
10. Güvenilirliğin artırılabilmesi için yapılması gerekenleri tartışınız.

## KAYNAKLAR

- Brown, J.D. (1989). Criterion-referenced test reliability. University of Hawaii Working Papers in ESL, May, 8 (1), 79-113.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Holt, Reinhart and Wilson.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice (7th edition). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Nitko, A. (2004). Educational Assessments of Students. (4th edition). New Jersey: Pearson Education.
- Reynolds, C., Livingston, R., Wilson, V. (2006). Measurement and Assessment in Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Belmont, CA: Wadsworth Inc.

# BÖLÜM 5

## EĞİTİM HEDEFLERİNİN SINIFLAMASI VE TEST PLANININ TASARLANMASI<sup>5</sup>

H. Deniz GÜLLEROĞLU

ORCID: 0000-0001-6995-822

### **Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:**

- Öğretimin ölçme süreci ile birlikte planlanmasının önemini kavrayabilmeli,
- Eğitim hedeflerine erişme ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkileri açıklayabilmeli,
- Genel ve özel hedefler arasındaki farkı ayırt edebilmeli,
- Test planı hazırlarken gözetilmesi gereken ilkeleri hatırlayabilmeli,
- Bloom, Haladyna ve Marzano'nun bilişsel alan sınıflamalarında yer alan bilişsel becerilerin özelliklerini açıklayabilmeli,
- Bloom, Haladyna ve Marzano'nun bilişsel alan sınıflamalarında yer alan üst düzey bilişsel becerilere ilişkin örnek hedef verebilmeli,
- Üst düzey zihinsel becerileri ölçmenin öğretimdeki önemini kavrayabilmeli,
- Örnek bir belirtke tablosu hazırlayabilmeli,
- Testte bulunacak madde türüne ve sayısına karar verirken gözetilecek ilkeleri sıralayabilmelisiniz.

Test geliştirme aşaması, ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin, özellikle test geliştirme ve test sonuçlarından yararlanma konularında donanımlı ve yetkin olmaları gerekir. Bu bölümde ele alınacak konular öğretmenlere ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklerin kazandırılması bakımından önemlidir. Öğretim sürecinin ölçme süreci ile birlikte planlanması, yapılan öğretimin ve yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemlerinin etkili olmasını

<sup>5</sup> **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**  
Gülleroğlu, H. D. (2022). Eğitim Hedeflerinin Sınıflaması ve Test Planının Tasarlanması. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (6. baskı) (91-132). Ankara: Anı Yayıncılık.

sağlar. Bu bölümde; öğretim sürecinin ölçme süreci ile birlikte planlanmasının önemi üzerinde durulacak, sınıf içi öğrenmeleri ölçecek testlerin hazırlanma sürecinde esas alınan eğitim hedefleri ile genel ve özel hedefler örneklerle tanımlanacaktır. Bu kapsamda; belli başlı eğitim hedeflerine ilişkin sınıflamalar (taksonomiler) arasında yer alan Bloom, Haladayna ve Marzano tarafından geliştirilen taksonomiler tanıtılacak ve bu sınıflamaların belirtke tablosu hazırlamadaki önemi vurgulanacaktır. Bununla birlikte; belirtke tablosu hazırlama aşamaları, öğretim hedeflerinin hazırlanmasında gözetilecek ilkeler gibi bir öğretmenin öğrenci performansını ölçmesiyle ilgili temel konulara da yer verilecektir.

## **ÖĞRETİM SÜRECİNİN ÖLÇME SÜRECİ İLE BİRLİKTE PLANLANMASI**

Okulların amacı; eğitim sistemine dâhil olan öğrencide istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir. Amaçlanan bu davranış değişikliklerinin nihai amacı da öğrencileri bir sonraki öğretim kademesine ve/veya yaşama hazırlamaktır. Bu süreç içinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretim süreci, öğretmen tarafından planlanması gereken üç aşamayı gerektirir. İlki, öğretimin planlanması, ikincisi öğretimin yürütülmesi, üçüncüsü ise değerlendirme aşamasıdır. Öğretmen; öğretimi planlama aşamasında öncelikle öğrencilerinin daha önceki bilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak derste kazandırılması beklenen hedefleri belirlemeli, sonra hedeflere ulaşmak için kullanılması gereken öğretim yöntemlerine ve materyallere karar vermelidir. Sürecin bir diğer ayağı ise, yürütülen öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme işlemlerini planlayıp, uygulamadır. Öğretimin planlanması; öğretimin başarılı bir biçimde yürütülmesine, öğrencilerde etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine, farklı yöntemlerin ve öğretim stratejilerinin kullanılmasına ve etkili bir değerlendirme yapabilmeye olanak sağlar.

Öğretmen, öğrenciye hedeflenen davranışları kazandırabilmek amacıyla eğitim verir. Daha sonra verdiği eğitimin başarılı olup olmadığını görebilmek, yani öğrencilerin bu hedef ve davranışları kazanıp kazanmadıklarına ilişkin bilgi sahibi olabilmek ve bu kapsamda öğretim etkinliklerini gözden geçirmek, öğrenciye geri bildirimde bulunabilmek için de ölçme ve değerlendirme yapar. Değerlendirme işlemlerinin kapsam ve niteliği, öğretmenin verdiği eğitimin başarılı olup olmadığını bilmesi, onun dersi geliştirebilmesi, öğrenci öğrenmelerinin gelişimine yönelik etkili dönütler verebilmesi ve öğrenmelerin düzeyine ilişkin isabetli kararlar alabilmesinde önemli rol oynar.

Öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde sıkça kullandıkları araçlar başarı testleridir. Öğretmenlerin bu araçları geliştirme, uygulama, puanlama ve sonuçlarını yorumlama aşamalarında yetkin olmaları gerekir. İyi bir başarı testi geliştirmenin ilk aşaması, testin hangi amaçla kullanılacağına karar verilmesidir. Testin amacının açık ve ayrıntılı bir biçimde

tanımlanması, dersin hedeflerinin tanımlanmasında ve testte yer alacak maddelerin hazırlanmasında öğretmene kolaylık sağlar (Millman ve Greene, 1989). Bir sonraki aşama, eğitim hedeflerinin ayrıntılı olarak tanımlanmasıdır. Daha sonraki aşamada ise belirtke tablosunun hazırlanması ve kullanılacak madde türüne karar verilmesi gelir. Öğretmenler planlama yaparken sadece dönem içinde işlenmesi gereken konulara değil, öğrencide kazandırılması gereken bilişsel becerilere de yoğunlaşmalıdırlar.

Öğretim hedeflerinin tanımlanması test geliştirmenin ilk ve en önemli basamağını oluşturur. Öğretim hedefleri kısaca; “öğrencilerin öğretim sürecini tamamladıklarında sahip olmaları gereken özellikler” biçiminde tanımlanabilir. Ertürk (1993) hedefleri; eğitim ortamına dahil olan bireylerde bulunmasını istediğimiz ve eğitim yoluyla kazandırılabilen bilgi, yetenek, ilgi, tutum ve beceri gibi özelliklerdir” şeklinde tanımlamıştır. Her dersin veya kursun mutlaka bir veya birden fazla hedefi vardır. O ders veya kursta kazandırılan bilişsel becerilerin ölçülmesini amaçlayan bir test geliştirilmek istendiğinde bu hedefler açık ve net bir biçimde tanımlanmalıdır. Hedeflerin iyi bir biçimde tanımlanması öğretime ve test geliştirme sürecine katkı sağlar. Hedefler ölçülebilir ve gözlenebilir bir biçimde tanımlandıktan sonra, bu hedefleri iyi bir şekilde temsil eden maddeler yazılır. Nitelikli bir öğretim yapabilmek aynı zamanda nitelikli ölçme ve değerlendirme yapmayı da gerektirir.

Öğretmenler; öğrenci başarısını, süreçte ve sonuçta yaptıkları ölçmelere dayalı olarak değerlendirirler. Sürece dayalı ölçmeler, eğitim-öğretim henüz devam ederken öğrencinin o süreç içinde neler öğrendiğini görmek, öğrenciye ve ailesine öğrenmelerinin gelişimi hakkında bilgi vermek amacıyla yapılırken, sonuca dayalı ölçme öğretim süreci sonunda nihai başarı değerlendirmesi için yapılır. Gerek sürece dayalı gerekse sonuçta yapılan ölçme işlemleri öğretmenin öğretiminin etkililiği ve öğrencinin gelişimi hakkında önemli ipuçları verir. Öğretim hedeflerinin ne kadarının kazanıldığını görmek için öğretmen her iki ölçme türünü de birlikte kullanmalıdır. Sürece veya sonuca yönelik ölçme yapabilmek için öncelikle bir plan yapılması gerektiği unutulmamalıdır. Öğretmenler için öğretimi planlama ve yürütme süreçleri önemlidir. Plan yapmak, hem öğretmenlerin öğretim zamanını etkili kullanmalarında, hem de öğrencilerin bireysel özelliklerine yönelik etkinliklerin yürütülmesinde yol gösterici olur. Öğretim sürecini iyi planlayan bir öğretmen öğrencileri hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olur, kendisinin güçlü ve sınırlı yönlerini bilir ve belli konular kapsamında hedeflenen kazanımları (öğretim hedefleri) öğrencilere edindirmek üzere sınıfta uygulayacağı etkinliklere hâkimdir. Ayrıca öğretmen, öğretimde kullanabileceği kaynakların, sınıf ortamının ve diğer etmenlerin farkındadır. Sınıflar, öğretmenlerin birçok güçlükle baş etmek zorunda olduğu ortamlardır. Öğretmenler, ancak iyi bir ders planı yaparak bu tür sorunları kontrol altına alabilirler. Örneğin, birçok öğretmen, sınıfının fiziki koşullarını düzenleyebilir; öğrencilerin uyması gereken kuralları, öğrencilerinin birbirleri ile olan ilişkilerini, öğretim planını ve öğrenci başarısını değerlendirmede kullanacağı yöntemleri kendisi belirleyebilir. Buna karşın, sınıf ortamında öğretmenin kontrol

## KAYNAKLAR

- Airasian, P. (2004). Classroom Assessment. USA: McGraw Hill Inc.
- Airasian, P. & Russell, M. (2008). Classroom Assessment: Concepts and Applications. USA: McGraw Hill Inc.
- Berberoğlu, G. (2006). Sınıf içi lme Değerlendirme Teknikleri. Ankara: Morpa Yayınları
- Berberoğlu, G. (2012). Üniversiteye Giriş Sistemi Nasıl Olmalıdır? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Nisan-Haziran, 16, 9-20.
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst,E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay
- Cito Türkiye Bilim Kurulu (2008). Mili Eğitim Bakanlığı Yeni ğretim Programlarının Test Geliştirme Süreci için Yapılandırılması. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı, 10-21.
- Demirtaşlı, N. (2002). Developing a scale for attitudes toward the measurement and evaluation course. Education and Science (TED Eğitim ve Bilim), 27, (125), 44-48.
- Demirtaşlı, N. (2008). Öğretmenlerin ğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı, 42-48.
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları
- Gültekin, S., ıkırcı-Demirtaşlı, N. (2012) oktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Karma Testlerden Sağlanan Bilginin Madde Tepki Kuramına Dayalı Olarak Karşılaştırılması, İlkretim Online, 11(1), 251-263. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say1.html>
- Haladayna, T.M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. USA: Viacom Company
- Kubiszyn, T.& Borich, G. (1996). Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice. USA: John Wiley and Sons. Inc.
- Marzano, R.J., Pickering, D., McTighe, J. (1993). Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Marzano, R.J. (2001). Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. California: Corwin Press Inc.
- Marzano, R.J. Kendall, J.S. (2008). Designing and Assessing Educational Objectives. California: Corwin Press Inc.
- Millman, J. & Greene, J. (1989). The Specification and Development of Tests of Achievement and Ability. Linn, R.L. (Ed.), in Educational Measurement. USA: Macmillan Publishing Company
- zelik, D.A. (1989). Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara: SYM Yayınları
- zelik, D.A. (2010). ğrenme öğretim ve Değerlendirme ile İlgili bir Sınıflama. Ankara: Pegem Akademi
- Popham, J.W. (2000). Modern Educational Measurement. USA, Allyn and Bacon, USA: Pearson Education Inc.



- Reynolds, C., Livingston, R., Wilson, V. (2006). Measurement and Assessment in Education, USA: Pearson Education Inc.
- Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation, USA: Wadsworth Publishing Company
- Tekin, H. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi
- Turgut, M.F., Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi

## **OKUMA ÖNERİLERİ**

- Berberoğlu, G. (2006). Sınıf içi Ölçme Değerlendirme Teknikleri. Ankara: Morpa Yayınları
- Berberoğlu, G., Arıkan, S., Demirtaşlı, N., İşgüzel, Ç. ve Tuncer, Ç.Ö. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Arasındaki Öğretim Programlarının Kapsam ve Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi, Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Ocak Şubat 2009, Sayı:1, 10-48.
- Berberoğlu, G. (2012). Üniversiteye Giriş Sistemi Nasıl Olmalıdır? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Nisan-Haziran, 16, 9-20.
- Cito Türkiye Bilim Kurulu (2008). Mili Eğitim Bakanlığı Yeni Öğretim Programlarının Test Geliştirme Süreci İçin Yapılandırılması. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı, 10-21.
- Demirtaşlı, N. (2008). Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı,42-48.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe Ders Kitapları Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Gelişimini Ne Oranda Sağlamaktadır? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Eylül Ekim 2009, Sayı:5, 20-34.

# BÖLÜM 6

## TESTLERDE KULLANILACAK MADDE TÜRLERİ, HAZIRLAMA İLKELERİ VE PUANLAMASI<sup>7</sup>

Selda GÜLTEKİN

ORCID: 0000-0001-8762-7209

### **Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:**

- Farklı madde türlerinin üstün ve sınırlı yönlerini ayırt edebilmeli,
- İlgili madde türünde ilkelere uygun yazılmış bu ilkeleri taşımayan maddelerden ayırt edebilmeli,
- Her madde türünün yazımında gözetilecek ilkeleri bilmeli ve bu ilkeleri madde yazarken kullanabilmeli,
- Farklı madde türleri için objektif puanlama yöntemlerini, hazırladığı madde örneklerinin puanlaması için kullanabilmeli,
- Test düzenleme, çoğaltma ve uygulama aşamalarında dikkat edilmesi gereken hususları bilmeli,
- Test uygulama koşullarına ilişkin fiziksel ve psikolojik hazır oluşluk ile sınav uygulamasının niteliği arasında ilişkiye örnekler verebilmeli,
- Kopya çekme davranışı ve bu davranışla baş etme yollarını bilmelisiniz.

<sup>7</sup> **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**  
Gültekin, S. (2022). Testlerde Kullanılacak Madde Türleri, Hazırlama İlkeleri ve Puanlaması N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. Baskı) (134-198). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eğitimde öğrenci başarısının izlenmesi ve değerlendirme sürecinin niteliği, bu süreçte kullanılan ölçme araçlarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu araçların niteliği, yani, amaca uygun ve olabildiğince hatadan arınık ölçme yapabilme gücü ise maddelerin niteliği ile belirlenmektedir. Özellikle eğitimde başarı ve yeterlik belirlemelerinde öğrenmelerin gerçek yaşamda ne denli gerçekleştiğini çoğu kez doğrudan gözleyemediğimiz için sınav uygulamalarında öğrencileri gerçek yaşam durumlarına olabildiğince benzeyen durumlarla karşılaştırmak gerekmektedir. Ölçme işlemlerinde “gündelik yaşam” unsuru, öğrencinin yakın (aile, okul, mahalle) ve uzak (ülke, doğa, dünya, uzay) çevresinde karşılaştığı veya karşılaşılabileceği durumlara benzer, anlamlı ve yaşamın içinden seçilmiş durumlardır. Burada “gündelik yaşam” bağlamı bireyin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek nitelikte, bireyin önceki öğrenmelerini kullanabileceği ve yeni öğrenmelerle ilişkilendirebileceği özellikte, öğrenci için anlamlı ve çekici olmalıdır. Bu amaçla eğitimde farklı düzeyde gerçekleşen öğrenmeleri yoklamak üzere farklı madde türleri geliştirilmiştir (Demirtaşlı, 2010).

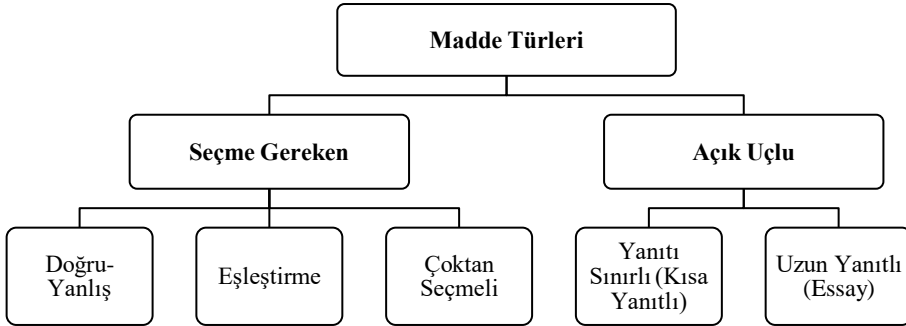
Testte yer alacak madde türüne karar vermede, test geliştiriciler testin amacına göre istenen düzeyde madde güçlüğü ve madde ayırıcılık gücü sağlayabilecek madde türlerini seçmeyi önerirler (Linn, 1989). İlgili alanyazında farklı madde türlerinin birlikte kullanıldığı ölçme durumlarında madde ve testlerin psikometrik niteliklerinin araştırıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır (Lukhele ve diğerleri, 1994; Ercikan ve diğerleri, 1998; Özdemir, 1997; Araz, 2001; Tosyalı, 2002; Akdeniz, 2003, Gültekin ve Demirtaşlı, 2012). Bu araştırmalar; yanıt sınırlandırılmış açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre yanıtlayıcılara daha güç geldiğini, doğru-yanlış tipi maddelerin ayırıcılık gücünün düşük olduğunu, açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre bireyin yeterlik düzeyi hakkında daha fazla bilgi verdiğini ortaya koymuştur.

Farklı madde türleriyle ilgili süregelen tartışmalar, çoktan seçmeli maddelerin yanı sıra farklı madde türlerini de bir arada kullanma eğilimini ortaya çıkarmıştır. Farklı madde türlerinin birbirlerine olan üstünlüğünü avantaja dönüştürmek için ölçme araçlarında farklı madde türlerinin bir arada kullanılması yaygınlık kazanmaktadır. Son yıllarda büyük öğrenci gruplarının katıldığı sınav uygulamalarında çoktan seçmeli maddelerin yanı sıra, doğru-yanlış, eşleştirmeli ve açık uçlu (yanıt sınırlandırılmış ve uzun yanıtli/yanıtı sınırlandırılmamış” madde türlerinin yer aldığı ölçme araçları kullanıldığı görülmektedir. Dünyada Amerika Birleşik Devletlerinde zorunlu eğitim yılları boyunca öğrencinin akademik gelişiminin ölçülerek değerlendirildiği ölçme uygulamalarında (National Assessment of Educational Progress (NAEP), Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS)) yabancı dil olarak İngilizce dil testi TOEFL (Test of English as a Foreign Language (TOEFL)’da, uluslararası düzeyde uygulanan ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin Fen, Matematik ve Okuma alanındaki öğrenmelerini gündelik yaşam durumlarına aktarma gücünü ortaya koymaya çalışan durum belirleme uygulamasında (Programme for International Student Assessment –PISA-), Cito Türkiye tarafından geliştirilen okul öncesi ve 8. sınıf arasındaki yılları

kapsayan temel öğretim programlarındaki öğrenmeleri ölçen ve öğrencileri gelişimsel olarak izlemeye olanak veren bir ölçme ve değerlendirme sistemi olan, Öğrenci İzleme Sistemi-ÖİS” gibi ölçme uygulamalarında farklı madde türlerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Son olarak ÖSYM, 2017 Lisans Yerleştirme Sınavlarında kısa yanıtli sorulara yer vermiştir (Wainer&Thissen,1993; Bastari, 2000; MEB, 2007; Demirtaşlı, 2010, ÖSYM, 2017).

Öğrenme hedeflerine yönelik nitelikli bir test geliştirmek için, öncelikle madde türlerini iyi tanımak, avantajlı ve sınırlı yönlerini bilmek, hazırlanmasında gözetilecek ilkelere dikkat etmek ve mümkün olduğunca objektif puanlama yapabilmek önemlidir. Önceki bölümde, öğretim hedeflerini belirleme ve belirtke tablosu hazırlama konuları üzerinde durulmuştu. Bu bölümde, hazırlanan belirtke tablosunda dayalı olarak geliştirilecek bir testte ölçülecek farklı düzeylerdeki bilişsel becerileri yoklamada kullanılacak çeşitli türdeki maddeleri tanıyıp, avantajlı ve dezavantajlı yönleri tartışılacaktır. Farklı madde türlerinin örnekleri incelenerek, bu maddelerin daha nitelikli olabilmesi için teorik ve pratik öneriler verilecektir.

Öğretmenler ve uzmanlar, ister sınıf içi olsun ister ulusal ya da uluslararası geniş ölçekli testler olsun, geliştirdikleri testlerde testin amacına uygun olarak farklı madde türlerinin kullanmayı tercih ederler. Madde türlerine ilişkin farklı sınıflamalara rastlansa da, en yaygın olarak kullanılanı öğrencinin yanıt verme biçimine göre yapılan sınıflamadır: öğrencinin yanıtını *seçerek verdiği maddeler* (selected response) ve öğrencinin yanıtını *kendisinin oluşturduğu açık uçlu maddeler* (constructed response) (Crocker & Algina, 1986; Turgut, 1997). Bu sınıflamaya göre madde türleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:



Öğrencinin yanıtını verilen listeden ya da seçenekler arasından seçip işaretleyeceği maddeler; doğru-yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli maddelerdir. Öğrenciden maddenin yanıtını kendi oluşturması ve yazması beklenen maddeler ise yanıtı sınırlı ve uzun yanıtli maddelerdir. Bu madde türlerinin özellikleri, örnekleri, avantajlı ve sınırlı yönleri, hazırlanmasında gözetilecek ilkeler ve puanlaması ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

## KAYNAKLAR

- Airasian, P. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: Concepts and Applications*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Akal, A. (2008). *Geceyi Unutan Fil*. İzmir: Uçan Balık.
- Akdeniz, M. (2003). *Kısa Cevaplı ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Araz, G. (2001). *Aynı Davranışı Ölçmeye Yönelik Kısa Cevaplı, Üç ve Beş Seçenekli Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test Özelliklerinin Şans Başarısı İle Birlikte Bilimler Enstitüsü*, Ankara
- Berberoğlu, G. (2011). Cito Türkiye Genel Dönem Sınavları. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Ekim-Kasım-Aralık, 10-16.
- Bastari, B., (2000). *Linking Multiple-Choice and Constructed-Response Items to a Common Proficiency Scale*. Doctoral Dissertation. University of Massachusetts Amherst.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*, İstanbul: Morpa.
- Cizek, G. J. (1999). *Cheating on Tests: how to do it, detect it, and prevent it*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. N.Y.: CBS College Publishing Company.
- Demirtaşlı, N. (2010). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Ölçülmesinde Gündelik Yaşam Unsuru. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Ocak-Mart, 9-26.
- Demirtaşlı, N. (2010). Açık uçlu soru formatı ve öğrenci izleme sistemi (ÖİS) akademik gelişimi izleme ve değerlendirme (AGİD) modülündeki kullanımı. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Nisan-Haziran, 21-30.
- Ercikan, K., Schwarz, R.D., Julian, M.W., Burket, G.R., Weber, M.M., Link, V., (1998). Calibration and Scoring of Tests With Multiple-Choice and Constructed-Response Item Types. *Journal of Educational Measurement*, Vol. 35, No. 2, 137-154.
- Gültekin, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2012). Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Karma Testlerden Sağlanan Bilginin Madde Tepki Kuramına Dayalı Olarak Karşılaştırılması, *İlköğretim Online*, 11(1), 251-263. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say1.html>
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. Boston: Allyn & Bacon.
- Halıcı, E. (2004). *Zekâ Oyunları: 200 Zekâ, Matematik, Mantık Sorusu*. TÜBİTAK: Ankara.
- Kubiszyn, T & Borich, G. (1996). *Educational Testing and Measurement*. John Wiley & Sons, INC.
- Linn, R.L. (1988). *Educational Measurement*. USA: Macmillan Publishing Company
- Lukhele, R., Thissen, D., Wainer, H. (1994). On The Relative Value Of Multiple Choice, Constructed Response, And Examinee Selected Items On Two Achievement Tests. *Journal Of Educational Measurement*, 31, 231-250.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. (16.01.2014 tarihinde

- [http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/pisa\\_2003\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/pisa_2003_ulusal_raporu.pdf) adresinden alınmıştır.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2007). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor*. (28.01.2009 tarihinde [http://earged.meb.gov.tr/pisa/dokuman/2006/rapor/Pisa\\_2006\\_Ulusal\\_On\\_Rapor.pdf](http://earged.meb.gov.tr/pisa/dokuman/2006/rapor/Pisa_2006_Ulusal_On_Rapor.pdf) adresinden alınmıştır.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, (2011). *PISA Türkiye*. (19.02.2014 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-kitabi.pdf> adresinden alınmıştır.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2013). *PISA 2012 Açıklanan Matematik Soruları*. (10.02.2014 tarihinde [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/11/pisa\\_2012-2006-rel-item-maths-TUR.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/11/pisa_2012-2006-rel-item-maths-TUR.pdf) adresinden alınmıştır.)
- Nitko, A. (2004). *Educational Assessments of Students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ÖSYM (Ocak, 2017). 2017 Lisans Yerleştirme Sınavları (2017-LYS): Açık Uçlu Sorular Hakkında Bilgilendirme ve Açık Uçlu Soru Örnekleri, <http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisans-yerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acik-uclu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden 19.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, D., (1997). *Kısa Cevaplı, Çoktan Seçmeli ve Kompozisyon Tipi Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Öztürk, C. (2002). *A Systematic Approach to KPDS & ÜDS*. Ankara: Tıp & Teknik Kitapçılık.
- Reynolds, C., Livingston, R. Wilson, V. (2006). *Measurement and assessment in Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Belmont, Calif: Wadsworth.
- Shermis, M. D., & Burstein, J. C. (2003). *Automated Essay Scoring: A Cross-Disciplinary Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thorndike, R.M. (2005). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: Macmillan.
- TIMSS 2007 User Guide for the International Database, Released Items Mathematics – Eight Grade.
- Tosyalı, S. (2002). *Yetenek Testlerinde Çoktan Seçmeli, Kısa Cevaplı ve Doğru-Yanlış Testlerin Madde ve Test Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- TÜİK (Ocak, 2012). Motorlu Kara Taşıtları İstatistikleri, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=10776> adresinden 18.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Wainer, H., Thissen, D. (1993). Combining Multiple-Choice and Constructed Response Test Scores: Toward a Marxist Theory of Test Construction. *Applied Measurement in Education*, 6(2), 103-118.
- Yimenicioğlu, F. (2010). *YGS ve LYS'ye Hazırlık Fizik Konu Anlatımlı*. İstanbul: Uğur Yayınları.

# BÖLÜM 7

## PERFORMANS DAYANAKLI DEĞERLENDİRME<sup>8</sup>

Selda GÜLTEKİN

ORCID: 0000-0001-8762-7209

### **Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:**

- Performans dayanaklı değerlendirmeyi tanımlayabilmeli ve örnekler verebilmeli,
- Performans dayanaklı değerlendirmenin son yıllarda okullarda neden popüler olduğunu açıklayabilmeli,
- Performans dayanaklı değerlendirme ilkelerini tanımlayabilmeli,
- Verilen konu alanına ilişkin bir performans dayanaklı değerlendirme örneği geliştirebilmeli,
- Performans dayanaklı değerlendirmelerin üstün ve sınırlı yönlerini tartışabilmeli,
- Kontrol listesi, dereceleme ölçeği, dereceli puanlama anahtarı, performans ölçütleri ve diğer temel kavramları tanımlayabilmeli,
- Verilen performans ölçütlerine uygun kontrol listesi, dereceleme ölçeği ve dereceli puanlama anahtarı geliştirebilmeli,
- Ürün seçki dosyası (portfolyo) değerlendirme ilkelerini tanımlayabilmeli,
- Ürün seçki dosyalarının üstün ve sınırlı yönlerini tartışabilmeli,
- Sınıf içi performans dayanaklı değerlendirmeler için geçerliliği ve güvenilirliği artıracak stratejiler önerabilmelisiniz.

Modern toplumlarda çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim anlayışında da değişimler yaşanmaktadır. Bu doğrultuda bireylere

<sup>8</sup> **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**  
Gültekin, S. (2022). Performans Dayanaklı Değerlendirme. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (199-229). Ankara: Anı Yayıncılık.

kazandırılmak istenen beceriler de çeşitlenmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilen, yaratıcı, eleştirel düşünen, problem çözme becerisine sahip, analiz-sentez yapabilen, kaynakları yerinde ve zamanında kullanabilen, iletişim becerilerine sahip, teknolojik araç ve gereçlerden yararlanan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Günümüzde uygulanan öğretim programları, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimseyerek geliştirildiği için, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine dayalı çoklu değerlendirmeler gerekmektedir (MEB, 2005). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği değişen öğretim programlarında, sınıf içi değerlendirme etkinliklerinin doğası değişmiş; öğretmenin hem öğretim hem de değerlendirme etkinliklerini çeşitlendirmesi ve birleştirmesi gerektirmiştir (Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2008). Bu bağlamda, ilgili alanyazında benzer özelliklere sahip değerlendirme yaklaşımları olarak, otantik değerlendirme, alternatif değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme veya performans değerlendirme kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Otantik değerlendirme kavramı, gerçek yaşam durumunu yansıtmamasından dolayı ortaya atılmıştır. Alternatif değerlendirme, başlangıçta geleneksel kâğıt-kalem testlerine alternatif olacağı düşüldüğünden önerilmiş; ancak sonraları geleneksel yöntemlere alternatif olmadığına, onları tamamladığına karar verilmiştir. Bu nedenle tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları olarak da anılmaktadır. Bu adlandırmalar arasında en yaygın kullanılan ve içeriği tam olarak yansıtan performans değerlendirmedir (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006; Airasian & Russel, 2008).

Performans değerlendirme ve ürün seçki dosyaları, son yıllarda sadece Türkiye’de değil, tüm dünyada popülerlik kazanmıştır. Bu bölümde, performans değerlendirmenin amacı, araçları ve ilkeleri tartışılacak, örneklerle açıklanacaktır.

## **PERFORMANS DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ**

Geleneksel kâğıt-kalem testleri önemini korumaya devam etse de, son yıllarda okullarda performans dayanaklı değerlendirme uygulamaları popüler hale gelmiştir. Ölçme değerlendirme amacıyla kullanılan klasik yöntemler, çoğunlukla öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğiyle ilgilenmekte; başka bir deyişle, sürece değil sonuca odaklanmaktadır. Ayrıca bazı öğrenme hedeflerinin kâğıt-kalem testleriyle ölçülmesi pek mümkün olmamaktadır. Doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve yanıtı sınırlı ve yanıtı uzun açık uçlu maddelerden oluşan testler, tüm değerlendirme amaçlarına her zaman hizmet etmez. Örneğin, öğretmen öğrenciden bir resim yapmasını, enstrüman çalmasını, basketbol oynamasını, mektup yazmasını, İspanyolca konuşmasını, bir deney düzenlemesini isteyebilir. Bu eksikliklerden dolayı pek çok uzman, kâğıt kalem testlerinin yanı sıra performans değerlendirme ve ürün seçki



dosyası kullanımını da önermektedir (Sax, 1997; Thorndike, 2005; Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006).

Performans dayanaklı değerlendirmede, öğrencilerin günlük yaşam durumlarına uygun bir süreci tamamlamaları ya da bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir. Örneğin, bir portre çizmek, basketbol oynamak, bir deney tasarlamak ve uygulamak, bir konuda görüş ve önerilerini ifade edeceği bir düşünce yazısı yazmak gibi. Ancak günlük yaşam durumu her zaman sınıf ortamına yansıtılamayabilir. Öğretim hedeflerine dayalı değerlendirmelerde öğrenciler kompozisyon yazarak, problem çözerek ya da başka bir yolla bir beceri sergileyebilir. Bu şekilde düzenlenecek bir performans testinde günlük yaşam durumlarının benzeştiği (simülasyonu) niteliğindeki yanıtı sınırlı açık uçlu maddelere yer verilir. Böylece, öğrenci örnek olay üzerinde yeterliğini gösterme fırsatı bulabilmektedir. Okullarda performans değerlendirmenin yapılacağı beş ortak alan ve bunlara ilişkin örnekler Tablo 7.1’de verilmiştir (Airasian & Russel, 2008, s. 205):

**Tablo 7.1.** Okullarda performans değerlendirme yapılabilecek ortak alanlar

<b>İletişim becerileri</b>	<b>Psikomotor beceriler</b>	<b>Spor etkinlikleri</b>	<b>Kavram kazanımları</b>	<b>Duyuşsal beceriler</b>
Kompozisyon yazma	Kalem tutma	Serbest atış atma	Açık ve kapalı daire oluşturma	Oyuncaklarını paylaşma
Konuşma yapma	Deney malzemelerini düzenleme	Topu yakalama	Alışveriş için uygun araçlar seçme	İşbirlikli grup çalışması
Yabancı dilde telaffuz	Makas kullanma	Zıplama	Bilinmeyen kimyasal maddeleri tanımlama	Okul kurallarına uyma
Yönergeleri takip etme	Kurbağa inceleme	Yüzme	Deneysel verileri genelleme	Kendini koruma

Tablo 7.1’de de görüldüğü gibi, performans değerlendirme ile geleneksel kâğıt-kalem testleriyle ölçülemeyen iletişim, psikomotor, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin ölçülmesi mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, performans değerlendirmenin farklı uygulama türleri şöyle tanımlanmaktadır (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006):

- *Gerçek performans değerlendirmede* gerçek yaşam etkinlikleri ya da gerçek durumun yaratıldığı ortamlar yer alır. Örneğin, sürücü belgesi almak üzere düzenlenen sınavlar direksiyon bölümündeki becerilerin ölçülmesi gibi.

- *Analog(eş) performans değerlendirmeye*, öğrencinin gerçek yaşam ortamında değerlendirilmesinin mümkün olmadığında başvurulur. Örneğin, pilotlar, yeni model bir uçak kullanabilmek için karmaşık hidrolik sistemler içeren ve gerçek uçak gibi hareket eden simulatörlerle değerlendirilirler.
- *Yapay performans değerlendirme*, yukarıdaki iki performans değerlendirme türünden daha az gerçek yaşama uygundur ve genellikle öğrencilerin sadece oluşturulmuş durumlarda ortaya koydukları performansın değerlendirilmesine dayalıdır. Genel olarak okullarda uygulanan performans değerlendirme türü yapay performans değerlendirmedir. Örneğin, bir öğrenciden haftalık akşam yemeği menüsü oluşturma ve sınırlı bütçeyle belirli yiyecekleri marketten alma sürecinin adımlarını açıklaması istenebilir.

Geliştirilen performans dayanaklı değerlendirmenin niteliği aşağıdaki kontrol listesi kullanılarak değerlendirilebilir (Kubiszyn ve Borich, 1996; Nitko, 2004).

**Tablo 7.2.** Performans dayanaklı değerlendirme için kontrol listesi

	Evet	Hayır
1. Öğrenciden beklenen görev, belirli bir öğrenme alanının önemli bir noktasına odaklanmış biçimde tasarlanmış mı?		
2. Sadece bilginin yazıldığı ya da kopyalandığı bir görev yerine öğrenciden bir ürün ortaya koymasına bekleniyor mu?		
3. Üstü düzey düşünme süreçlerini değerlendirmeye yönelik mi?		
4. Öğrencinin sosyal becerilerini de kapsayacak grup çalışması gerektiriyor mu?		
5. Disiplinler arası geçiş ve bilgi alışverişine yer verilmiş mi?		
6. Gözlenebilir performans ölçütleri tanımlanmış mı?		

Öğretmenin, öğrenciden isteyeceği performans görevinin ve değerlendirme ölçütlerinin kalitesinden emin olabilmek için yukarıdaki kontrol listesinde yer alan soruların tümüne “evet” demesi beklenir.

### **Okul Uygulamalarında Performans Dayanaklı Değerlendirme Örnekleri**

Performans dayanaklı değerlendirmenin en önemli bileşenlerinden biri iyi tanımlanmış bir yönergesinin bulunmasıdır. Bu yönerge, yapılan performans değerlendirmenin künyesi (ders, sınıf düzey, kazanım, beceri, süre vb.), öğrenciden beklenen görev, işlem basamakları ve değerlendirme bölümlerinden oluşmalıdır. Aşağıda farklı öğrenme alanları için tanımlanmış performans dayanaklı değerlendirme örnekleri verilmiştir:

## KAYNAKLAR

- Airasian, P. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: Concepts and Applications*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Arter, J. & Spandel, V. (1992). NCME Instructional Module: Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.
- Bahar, M., Aydın, F. ve Karakırık, E. (2009). A Diagnostic Study of Computer Application of Structural Communication Grid. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 8(2), 1-15.
- Büyükturan, E. B. ve Demirtaşlı, N. (2013). Çoktan Seçmeli Testler ile Yapılandırılmış Gridlerin Psikometrik Özellikleri Bakımından Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 46(1), 395-415.
- Çepni, Z., Özmen, H. ve Bakırcı, H. (2012). Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Uygun Öğretim Materyali Geliştirilmesi: "Işığın Madde İle Etkileşimi ve Yansıması Örneği". X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi.
- Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2008), Öğretmenlerin Öğrenci başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlilikleri. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi (Tanıtım Sayısı)*, 42-48.
- Durmuş, S. & Karakırık, E. (2005). A Computer Assessment Tool For Stuctural Communation Grid. *The Turkish Online Journal of Education Technology*. 4(4), 1-4.
- Eroğlu, M. G. & Kelecioğlu, H. (2011). Kavram Haritası ve Yapılandırılmış Gridle Elde Edilen Puanların Geçerlik ve Güvenirliklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 210-220.
- Hibbard, K. M. (2000). Performance – Based Learning and Assessment in Middle School Science. Larchmont, NY: Eye On Education, Inc.
- IBO (2004). Diploma Programme Assessment: Principles and Practice. Ceneva, Switzerland.
- IBO, (2009). Diploma Programme Chemistry Guide. Cardiff, United Kingdom.
- Kubiszyn, T & Borich, G. (1996). *Educational Testing and Measurement*. John Wiley & Sons, INC.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Nitko, A. (2004). *Educational Assessments of Students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reynolds, C., Livingston, R., Wilson, V. (2006). *Measurement and Assessment in Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Belmont, Calif: Wadsworth.
- Süzen, S. (2009). 5E ve Geleneksel Metotla İşlenen Fen ve Teknoloji Dersinin Yapılandırılmış Gridle Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*. 181, 169-183.
- Thorndike, R.M. (2005). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: Macmillan.

# BÖLÜM 8

## ÖLÇME SONUÇLARINI ÖZETLEME VE YORUMLAMA<sup>9</sup>

Ümit ÇELEN

ORCID: 0000-0001-7014-2221

### **Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:**

- Verilen bir dağılımda frekansları bulabilmeli ve yüzde, birikimli frekans ve birikimli yüzde hesaplayabilmeli,
- Verileri sınıflandırabilmeli ve sınıflandırılmış veriler için frekans, yüzde, birikimli frekans ve birikimli yüzde hesaplayabilmeli,
- Bir dağılımın çubuk ve histogram grafiğini ve dağılım eğrisini çizebilmeli,
- Sınıflandırılmış ve sınıflandırılmamış verilerde merkezi eğilim ve değişkenlik ölçülerini hesaplayabilmeli,
- Ham puanları Z ve T standart puanlarına çevirebilmeli, değişik puanları standart puanlar aracılığıyla karşılaştırabilmeli,
- Normal dağılımda belirli puanları alan bireylerin yerlerini belirleyebilmeli,
- İki ölçme sonucu arasındaki ilişkiyi korelasyon katsayısı kullanarak ifade edebilmeli,
- Excel programını kullanarak sınavlara ilişkin verileri bilgisayar ortamına aktarabilmeli ve dağılımları tanımlayıcı ölçüleri (frekans ve yüzdeler, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri) hesaplayabilmelisiniz.

<sup>9</sup> **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**  
Çelen, Ü. (2022). Ölçme sonuçlarını özetleme ve yorumlama. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (231-295). Ankara: Anı Yayıncılık

## ÖLÇME SONUÇLARINI HESAPLAMADA TEKNOLOJİ KULLANIMI

Öğretmenlik mesleği, öğrencilerin bazı özellikleriyle ilgili ölçmeler ve ölçme sonuçlarından yararlanarak değerlendirmeler yapmayı gerektiren bir meslektir. Ölçme sonuçlarını hesaplamak ve yorumlamak içinse dört işlemin yanı sıra bazı istatistiksel hesaplamalar yapmak gerekmektedir. Bu işlemlerde, öğretmenin yapabileceği basit işlem hatalarını en aza indirmek için teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.

Ölçme sonuçları üzerinde yapılan işlemlerde bilgisayar programları kullanmak öğretmenlerin işini hem kolaylaştıracak hem de hataları azaltmada etkili olacaktır. Bunun için öğretmenlerin Excel gibi bir elektronik tablola ve hesaplama programını kullanmayı bilmelerinde fayda vardır. Günümüzde bilgisayar teknolojisinde gelinen nokta bilgisayarları daha ulaşılabilir hale getirmiş, pek çok evde ve okulda bilgisayar bulunmasını sağlamıştır. Bu nedenle öğretmenlerimizin bilgisayar teknolojisine aşina olmaları ve ölçme uygulamalarında bu teknolojiden faydalanmaları önemlidir.

Bilgisayara erişimin zor olduğu durumlar söz konusu olduğunda ise öğretmene önerimiz basit, 4-5 fonksiyonlu bir hesap makinesi edinmesi ve ölçme sonuçları üzerindeki sayısal işlemleri gerçekleştirirken elle veya zihinden hesaplama yerine hesap makinesi kullanmasıdır. Son derece düşük bir maliyetle edinilebilecek bu hesap makinelerinin kullanımı da yine hem işlemleri kolaylaştıracak hem de hesaplama hatalarını en aza indirecektir.

### Ölçme Sonuçlarının Yorumlanmasında İstatistik Biliminin Yeri ve Anlamı

Eğitimde, öğrencileri belirli okul programlarına seçme, onların bazı özelliklerini tanıma, hazırbulunuşluklarını, öğrenme/yeterlilik seviyelerini ve dersin kazandırmayı hedeflediği özelliklere ulaşip ulaşmadıklarını belirleme gibi değişik amaçlarla ölçme yapılmaktadır.

İki farklı şubede aynı dersi veren bir öğretmenin, öğrencilerinin başarılarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu sınavdan aşağıdaki puanların alındığını düşünelim.

#### A Şubesi:

55, 40, 50, 55, 100, 50, 55, 65, 75, 45, 60, 90, 55, 45, 65, 80, 50, 70, 60, 55

#### B Şubesi:

80, 75, 45, 75, 60, 60, 65, 60, 70, 60, 65, 70, 40, 60, 75, 50, 65, 70, 55, 60

Bu puanlara bakarak şu sorulara yanıt vermeye çalışalım: Öğrencilerin başarıları birbirlerinden çok farklı mıdır? Hangi sınıf daha başarılıdır, hangi sınıfa uygulanan

test öğrencilere daha kolay gelmiştir? Maddelerin yarısını doğru yanıtlayarak 50 puan almış öğrencilerin sınıfları içindeki sıralaması nasıldır? Geçme notu 60 olarak belirlenirse, kaç öğrenci dersten başarısız sayılacaktır?

Yukarıda sıralanan ve benzeri sorulara yanıt bulabilmek, puanların bu halleriyle kolay gözükmemektedir. Üniversiteye giriş sınavları gibi ölçme yapılan grubun yukarıdaki örneklerden çok daha büyük olduğu durumlarda ise puanların tümünü aynı anda görebilmek bile mümkün olmayabilir. Bu durum ölçme sonuçlarının incelenmesi ve yorumlanmasında istatistik biliminden yararlanmayı gerekli kılmaktadır.

İstatistik, veri kümesinin düzenlenmesi, elde edildiği kümenin betimlenmesi ve bunlardan çıkarımlarda bulunabilmesi için gerekli yöntem ve tekniklere verilen addır (Turgut ve Baykul, 2010). Veri, bir değişkene ilişkin yapılan ölçüm sonucunda elde edilen değerleri anlatır. Değişken kavramı ise "değişik değerler alabilen özellikler" olarak tanımlanmaktadır. Bir grup veri bir araya geldiğinde de bir dağılım oluşturur. Boy uzunluğu bir özelliktir ve değişken olarak ele alınabilir. Bir öğrencinin boyu ölçüldüğünde, boy uzunluğu değişkenine ilişkin bir veri elde edilmiş olur. Sınıftaki öğrencilerin tamamının boy uzunlukları bir arada incelenmek istendiğinde de o sınıfın boy uzunluğu dağılımından söz edilebilir.

Öğrencilerin bir dersteki başarılarını ölçmek amacıyla yapılan bir sınav sonucunda bir puan dağılımı elde edilmiş olur. Ancak böyle bir dağılım elde etmek tek başına sınırlı bir anlam taşır. Ölçme sonuçlarını bireyler ve gruplar için anlamlı kılmak, bireyin veya tüm grubun testteki performansı hakkında çıkarımlarda bulunabilmek için istatistiksel yöntemlere başvurulmaktadır. Bu yöntemler sayesinde, birey ya da grupların ölçülen özelliğe ilişkin durumu hakkında fikir sahibi olabilir, bireyleri veya grupları performansları bakımından birbirleriyle kıyaslayabilir, grubun ölçülen özellik açısından benzeşik olup olmadığını görebiliriz. Ayrıca aynı grubun değişik ölçme sonuçları arasındaki ilişkiyi keşfedebilir ve kullandığımız ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik gibi özelliklerini belirleyebiliriz.

## **DAĞILIMLARI TANIMLAMAK İÇİN KULLANILAN ÖLÇÜLER**

Yukarıda da bahsedildiği gibi dağılım, bir ölçme işlemi sonunda elde edilen bir grup verinin bir araya gelmesiyle oluşur. Ölçme sonuçlarına ilişkin dağılımları betimlemek ve tanımlamak için bazı yöntemlerden yararlanır. Aşağıda bu yöntemlere yer verilmiştir.

### **Frekans Dağılımları**

Frekans, dağılımdaki bir değer (puan) veya bir aralıktaki değerlerin gözlenme sıklığı demektir. Frekans dağılımı elde edebilmek için, dağılımdaki verileri

## KAYNAKLAR

- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Budescu, D., Bar-Hillel, M. (1993). To Guess or Not to Guess: a Decision-Theoretic View of Formula Scoring. *Journal of Educational Measurement*, 30, 4, 277-291.
- Crocker, L., Algina, J. (1986). *Introduction Classical and Modern Test Theory*. USA: CBS College Publishing Company.
- Cronbach, L.J. (1984). *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row.
- Çelen, Ü., Demirtaşlı, N.Ç. (2006). Düzeltme Yönergesinin Testin Psikometrik Özelliklerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (82-93).
- Ebel, R.L. (1965). *Measuring Educational Achievement*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Frary, R.B. (1989). The Effect of Inappropriate Omissions on Formula Scores: a Simulation Study. *Journal of Educational Measurement*, 26, 1, 41-53.
- Lord, F.M. (1963). Formula Scoring and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 23, 663-672.
- Lord, F.M. (1975). Formula Scoring and Number Right Scoring. *Journal of Educational Measurement*, 12, 7-11.
- Mattson, D. (1965). The Effects of Guessing on the Standard Error of Measurement and Reliability of Test Scores. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 727-730.
- Muijtjens, A.M.M., Mameren, H., Hoogenboom, R.J.I., Evers, J.L.H., Vleuten, C.P.M. (1999). The Effect of a 'Don't Know' Option on Test Scores: Number-Right and Formula Scoring Compared. *Medical Education*, 33, 267-275.
- Remmers, H.H., Gage, N.L., Rummel, J.F. (1965). *A Practical Introduction to Measurement and Evaluation* (second edition). New York: Harper & Row, Publishers.
- Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation* (s.175-229).
- Sümbüloğlu, K., Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik*, 12. Baskı, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- Turgut, M.F., Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

## OKUMA ÖNERİLERİ

- Alpar, R. (2006). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Bököçü, Ö.Ç., Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*, 9. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Çelen, Ü., Demirtaşlı, N.Ç. (2006). Düzeltme Yönergesinin Testin Psikometrik Özelliklerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (82-93).
- Tekin, H. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 21. Baskı, Yargı Yayınevi, Ankara.

# BÖLÜM 9

## MADDE ANALİZİ, MADDE SEÇİMİ VE YORUMLANMASI<sup>10</sup>

Sevilay KİLMEN

ORCID: 0000-0002-5432-7338

### **Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:**

- Madde analizinin test geliştirme sürecindeki amacını kendi tümcelerinizle açıklayabilmeli,
- Çoktan seçmeli bir testteki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin anlamını açıklayabilmeli,
- Madde güçlük ve ayırt edicilik değerini çeşitli yollarla hesaplayabilmeli,
- Seçenek analizi yapabilmeli,
- Madde analiz sonuçlarını birlikte ele alıp amaca uygun madde seçebilmelisiniz.

Test geliştirme süreci, testin amacını belirlemeyle başlayan nihai test formunu oluşturmaya kadar geçen bir süreçtir. Bir teste son formu verilene kadar test birçok aşamadan geçer. Kuşkusuz ilk aşamada taslak olarak hazırlanan bir testin maddelerinin mükemmel olması beklenemez. Teste alınacak maddeler öncelikle bir ön denemeden geçirilir ve bu maddelerin içinden hangilerinin test için daha uygun olduğu ise madde analizi sonuçlarına göre belirlenir. Madde analizi, test maddelerinin kalitesi hakkında bilgi edinme aşamasıdır. Bu süreç sonunda maddenin testte yer almasına, testten çıkarılmasına ya da düzeltilerek kullanımına ilişkin kararlar verilmektedir. Bu nedenle madde analizi test geliştirme çalışmaları için önemli bir aşamadır ve titizlikle gerçekleştirilmesi gerekir. Madde analizinin temel kullanılma amacı test geliştirme olmasının yanı sıra, başka amaçlara da hizmet etmektedir. Öğrencilere dönüt vermek, öğrencilerin öğrenme güçlükleri yaşadıkları konuları, eğitimde geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanları belirlemek, madde yanlılıklarını belirlemek, öğrenci gelişimini izlemek ve öğretim stratejilerini değerlendirmek bu amaçlardan bazılarıdır (Nitko, 2004).

<sup>10</sup> **Not: Bu bölüme yaptığımız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**  
Kilmen, S. (2022). Madde Analizi, Madde Seçimi ve Yorumlanması. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (6. baskı) (297-315). Ankara: Anı Yayıncılık.



## MADDE ANALİZİ

Madde analizi, testin geliştirildiği grupta maddelerin kalitesi ile ilgili çeşitli göstergelerin elde edildiği bir süreçtir. Bu süreçte maddelerin niteliği ile ilgili olarak birçok gösterge elde edilebilmekle birlikte, sıklıkla başvuru alan indeksler madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksidir. Bu indekslerle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmektedir.

### Madde Güçlük İndeksi

Bir testteki maddelerin zorluk dereceleri bir takım sayısal bilgilere dayanılarak belirlenir. *Madde güçlük indeksi* maddenin uygulandığı grupta maddenin doğru yanıtlanma oranıdır. “p” ile gösterilir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. p değerinin;

- 0’a yakın değerler alması maddenin zor olduğuna;
- 1’e yakın olması maddenin kolay olduğuna;
- 1 olması, maddenin tüm katılımcılar tarafından doğru yanıtlandığına;
- 0 olması maddenin tüm katılımcılar tarafından yanlış yanıtlandığına işaret eder.

Testin son formu için en uygun madde güçlük indeksinin kaç olacağı testin amacına bağlıdır. Eğer ölçme aracıyla testi alan kişiler arasından en başarılılar seçilmek isteniyorsa madde güçlük indeksleri küçük, diğer bir deyişle maddeler zor olmalıdır (Aiken, 2000). Ölçülen özellik bakımından en geride olanları bulmak istediğimiz testlerde de kolay maddelerin yer almasını isteriz. Örneğin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemek için yapılan sınavda yer alacak soruların kolay olması gerekir. Bu özel amaçların dışında, genel amaçlı sınavlardaki testlerde orta güçlükteki maddelerin çoğunlukta olması beklenir. Çünkü orta güçlükte ve ayırt edicilik gücü indeksleri yüksek maddeler, testin güvenilirliğine daha fazla katkı getirmektedirler.

### 1-0 Şeklinde Puanlanan Maddeler için Madde Güçlük İndeksinin Hesaplanması

Bir testte doğru veya en doğru yanıtın 1, yanlış yanıtın 0 puan aldığı maddeler için madde güçlük indeksi aşağıdaki formülle hesaplanır:

$$p = \frac{\text{maddeyi doğru yanıtlayan kişi sayısı}}{\text{toplam kişi sayısı}}$$

Örneğin 100 kişilik bir grupta bir madde 85 kişi tarafından doğru yanıtlanmışsa, o maddenin madde güçlük indeksi 0,85 olarak hesaplanır. Bir maddenin testi alan tüm bireyler tarafından doğru yanıtlanması durumunda p değeri  $100/100=1$  olacaktır. Tam tersi durumda, madde hiç kimse tarafından doğru yanıtlanmamışsa, bu durumda  $0/100=0$  olacağından, p değeri 0 olacaktır.

**Örnek:** Aşağıda 10 öğrencinin 10 maddelik bir testteki yanıtlarına ilişkin 1-0 veri matrisi verilmiştir. Maddelerin güçlük indekslerini hesaplayalım.

	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	Top
Serkan	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
Yeşim	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	8
Banu	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	7
Özlem	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6
Onur	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	4
Atilla	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	4
Meltem	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	3
İlker	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	4
Ece	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Anıl	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
p	0,3	0,8	0,5	0,4	0,7	0,2	0,6	0,1	0,7	0,4	
q	0,7	0,2	0,5	0,6	0,3	0,8	0,4	0,9	0,3	0,6	
p.q	0,21	0,16	0,25	0,24	0,21	0,16	0,24	0,09	0,21	0,24	
$\sqrt{p \cdot q}$	0,46	0,40	0,50	0,49	0,46	0,40	0,49	0,30	0,46	0,49	

Birinci maddenin madde güçlük indeksini hesaplayalım. Birinci maddeyi Serkan, Yeşim ve Onur doğru yanıtlamıştır. Dolayısıyla doğru yanıtlayan sayısı 3'tür. Sınıftaki öğrenci sayısı 10 olduğuna göre madde güçlük indeksi 0,3 olarak hesaplanır. Tüm maddelerin madde güçlük indeksleri aşağıdaki gibi hesaplanabilir.

## **KAYNAKLAR**

- Aiken, L. R. (2000). *Psychological Testing and Assessment*. (10th edition). United States of America: Allyn and Bacon.
- Airasian, P. W. (1994). *Classroom Assessment*. (2nd edition). New York: McGraw Hill, Inc. (6 th ed.) Boston: McGraw-Hill.
- Arikan, S. & Aybek, E. C. (Baskıda). A Special Case of Brennan's Index for Tests that Aim to Select a Limited Number of Students: A Monte Carlo Simulation Study. *Educational Measurement: Issues and Practice*.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical & Modern Test Theory*. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.
- Gulliksen, H. (1945). The Relation of Item Difficulty and Inter-Item Correlation to Test Variance and Reliability. *Psychometrika*, 10(2), 79-91.
- Haladyna, T. M. (1999). *A Complete Guide to Student Grading*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. (2003). *Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice*. (7th edition). United States of America: Jhon Wiley & Sons, Inc.
- Nitko, A. J. (2004). *Educational Assessment of Students*. (4th edition). New Jersey: Pearson Education.
- Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2011). *Educational Assessment of Students*. (6th edition). New Jersey: Pearson Education.
- Reynolds, C., Livingston, R. & Wilson, V. (2006). *Measurement and Assessment in Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth Inc.

## **OKUMA ÖNERİLERİ**

- Haladyna, T. M. (1999). *A Complete Guide to Student Grading*. Boston: Allyn and Bacon.
- Popham, W. J. (2000). *Educational Measurement* (third edition). USA: Allyn & Bacon.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

# BÖLÜM 10

## SINIF İÇİ ÖLÇME SONUÇLARINA DAYALI OLARAK NOT VERME<sup>11</sup>

Serkan ARIKAN

ORCID: 0000-0001-9610-5496

### **Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:**

- Sürece ve sonuca yönelik değerlendirme arasındaki ilişkileri ve farkları ayırt edebilmeli,
- Not vermenin olumlu ve sınırlı yönlerini bilmeli,
- Not vermede kullanılan ölçüt türlerini üstünlükleri ve sınırlılıkları bakımından karşılaştırabilmeli,
- Elde edilen puanların dönem sonunda nota çevrilmesinde kullanılacak ağırlıklandırma işlemi örnek bir duruma uygulayabilmeli,
- Öğrenci gelişiminin izlenmesi, dönüt verme ve eğitimin niteliği arasındaki ilişkileri açıklayabilmeli,
- Etkili bir veli-öğretmen görüşmesi düzenleyebilmek için gereken ilkeleri örnek bir durumda ayırt edebilmelisiniz.

Bu bölüm, öğrenme çıktılarının izlenmesi, geri bildirimde bulunma ve değerlendirmenin önemi hakkında açıklamalar ile başlamaktadır. Değerlendirme türlerinden biçimlendirmeye yönelik ve sonuca yönelik değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra formel ve informel değerlendirme hakkında da açıklamalara yer verilmektedir. Not verme, not vermenin amacı ve önemiyle ilgili açıklamalara ek olarak, not vermede kullanılan ölçüt türleri, notun gösterimi ve raporlaştırılması ile ilgili açıklamalar ve örnekler de yer almaktadır. Öğretmenlerin çeşitli ölçme sonuçlarından elde ettikleri puanları nasıl ağırlıklandırılıp bir nota dönüştürebilecekleri somut örneklerle gösterilmektedir. Ayrıca bu bölümde veli-

<sup>11</sup> **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**  
Arıkan, S. (2022). Sınıf İçi Ölçme Sonuçlarına Dayalı Olarak Not Verme. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (317-343). Ankara: Anı Yayıncılık.

öğretmen görüşmelerini daha verimli hale getirecek ipuçları paylaşılmaktadır. Son olarak öğrenci başarısına ilişkin diğer geri bildirim yöntemleri hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmaktadır.

## GERİ BİLDİRİM VE DEĞERLENDİRME

Sınıf içinde ve okul genelinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temel amacı, öğrencilerin çeşitli derslerdeki öğrenmelerinin durumu ve gelişimi hakkında “anlamlı” geri bildirim elde etmektir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin hedeflenen düşünme becerilerine öğretim programlarındaki konular kapsamında ne ölçüde ulaştıklarına dair bilgi sağlayabiliyor ise anlamlı ve faydalı olacaktır. Örneğin, amaç öğrencilerin “matematik dersi sayılar konusundaki problem çözüme becerisini ne ölçüde kazandıkları” veya “problem çözüme becerisinin alt basamaklarında ne gibi eksiklikleri olduğunu” belirlemek ise, ölçme ve değerlendirme sonucu elde edilen geri bildirim de bu bilgileri içermelidir. Becerilerle ilgili geri dönüt vermek isteyen bir öğretmenin ölçme ve değerlendirme sonucunda elde ettiği geri bildirim sadece öğrencilerin sınıftaki sıralaması ise, hatalı bir değerlendirme yapılmıştır. Bu öğretmen “Sınıftaki öğrencilerin %80’i günlük yaşam durumlarını problem durumuna dönüştürebiliyor.” veya “%20’si rutin olmayan problemleri çözebiliyor.” gibi çıktılar elde edebilmelidir. Bu bilgilere sahip bir öğretmen ölçme ve değerlendirme sonuçlarını derslerinde kullanarak öğrenci başarısını artırabilir. Başka bir durumda öğretmenin amacı sınıftaki öğrencilerden matematik olimpiyatı seçmelerine katılacak iki tane öğrenciyi belirlemek olabilir. Bu durumda, öğretmen, “Ali ve Ayşe uygulanan seçme sınavında sınıftaki en yüksek başarıyı elde etti.” şeklinde bir dönüte ulaşması testin amacına uygun olacaktır.

Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi farklı amaçlar için farklı ölçme araçları kullanılmaktadır. Ölçme sonuçları anlamlı geri bildirim elde etmek, öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi sahibi olabilmek, öğrencilerin başarılarını değerlendirmek, öğrencilerin eksik kazanımlarını tespit etmek, öğrencileri belli bir amaç çerçevesinde ilgili gruplara seçmek ve not vermek amacı ile sıklıkla kullanılmaktadır.

### Sürece (Formative) Yönelik ve Sonuca (Summative) Yönelik Değerlendirme

Genel olarak değerlendirme türleri sürece yönelik (*biçimlendirici*-formative) ve sonuca yönelik (summative) olmak üzere ikiye ayrılır. *Sürece yönelik değerlendirme* öğrencilere öğretim hedefleri doğrultusunda öğrenmelerinin niteliği hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlamaktadır. Bu özelliği ile öğretmenin yürüttüğü öğretim etkinliklerini ve öğrenci yönlendirmelerini etkileme gücüne sahiptir. Bu tür değerlendirmede, öğrencinin gösterdiği performansla ilgili olarak öğrenimi düzeltici ve iyileştirici yaklaşımlar kullanılır. Bunu başarmak için öğrenci ile doğrudan ve birebir iletişim içinde olunur. Öğrencinin sahip olduğu beceriler ve yeterliklerden

yola çıkarak geliştirilmesi gereken beceriler ve yeterlikler öğrenciye açık ve anlaşılır biçimde bildirilmelidir. Sadece eksikleri belirlemek ve öğrenciye bunları aktarmak, öğrencide başaramıyorum algısının yerleşmesine sebep olabilir. Önemli olan, öğrencinin sahip olduğu olumlu özellikleri de öğrenciye hissettirerek, kendine güven duygusunun pekişmesini sağlamak ve eksiklerin giderilmesi için yol gösterici olmaktır. Sürece yönelik değerlendirmede zamanlama da oldukça önemlidir. Zamanında ve belli sıklıkla yapılan değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecine sürekli bir ayna tutarak, akademik ve sosyal becerilerinin doğru bir şekilde biçimlenmesini sağlayacaktır. Sürece yönelik değerlendirme kapsamında kullanılan düzeltici ve iyileştirici yaklaşımlar kayıtlı bir şekilde öğrenciye rapor edilmekte ise bu tip değerlendirmeler *formel değerlendirme* olarak da adlandırılır. Ancak, planlı olmayan standartlaştırılmamış; “çok iyi”, “bu açıklaman tam doğru değil, bir daha dene” gibi sözel yorumlar ile düzeltici ve iyileştirici bir yaklaşım sergileniyor ise bu değerlendirmeler *informel değerlendirme* olarak adlandırılır. Belirtildiği gibi informel değerlendirme genel olarak kayıt altına alınmayan değerlendirmedir. Bu bakımdan sürece yönelik değerlendirme kapsamında kullanılan informel değerlendirme hangi becerilerin edinildiğini ve hangilerinin geliştirilmesi gerektiğini de içerdiği zaman anlamlı olmaktadır. Örneğin bir çalışma sırasında öğretmen öğrencisine “bu problem durumunda problemin öğelerini belirleyebildin ama karar verme aşaması ile ilgili açıklamaların yeterli değildi” gibi sözel geri bildirimde bulunabilmelidir (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006). Sürece yönelik değerlendirmenin amacı öğrenciye not vermek değildir.

*Sonuca yönelik değerlendirme* öğretim süreci sonunda gerçekleştirilen ölçme sonuçlarına dayalı olarak öğrencinin durumu değerlendirmek ve bir sayısal değer ile ifade etmektir. Öğrencilere verilen dönem sonu notları bu tip değerlendirmeye bir örnektir. Bu tür değerlendirme öğrenciye, ailelere ve okul yönetimine bilgi verdiği gibi, öğrencinin dönem sonu genel not ortalamasına da etki etmektedir. Sonuca yönelik değerlendirme aşamasında öğretmenler not verirken kendilerini baskı altında hissedebilirler. Bazı öğretmenler ise notları kullanarak öğrencileri cezalandırma yolunu seçebilirler. Öğrencinin başarısını yansıtmayan notlar vermek sonuca yönelik değerlendirmenin etkisini azaltacaktır. Burada belirtilen sorunları yaşamamak için sürece yönelik değerlendirmenin yeteri sıklıkta ve kapsamda yapılması, süreç boyunca elde edilen veriler ışığında öğrencilere dönüt verilmesi faydalı olacaktır. Sürece yönelik değerlendirmenin etkin kullanılması not verme işlemini öğretmenler için sıkıntılı bir durum olmaktan ve notun bir güç göstergesi olarak kullanımından uzak tutacaktır. Sonuca yönelik değerlendirme öğrencilerin durumunu değerlendirme ve bu değerlendirmenin sonucunu bir not olarak kayıtlara geçirme işlemini içerdiği için *formel değerlendirme* olarak tanımlanmaktadır (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006).

## NOT VERME

Öğretmenler ölçme sonuçlarını en çok not verme amacıyla kullanılmaktadırlar (Demirtaşlı, 2009). Ölçme sonuçları sadece not verme amacı ile kullanıldığında, uygulanan sınav ile elde edilen verilerden yeteri kadar yararlanılmamaktadır. Not verme ancak ölçme değerlendirme sürecindeki gerekler yerine getirildiğinde ve anlamlı geri bildirim sağlandığında öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetiminin amacına hizmet etmiş olacaktır.

### Not Vermenin Amacı Nedir?

Not ve not verme eğitim sisteminin bir parçasıdır. Öğrenciler okul öncesi dönemden başlayarak, derslerde gösterdikleri performans hakkında dönem sonunda değerlendirme yapılacağını öğrenmektedirler. Öğrenciler yüksek not almalarının çevrelerindeki kişileri mutlu ettiğini gözlemlemekte ve ebeveynlerinin bu yönde istek veya imaları ile karşılaşmaktadırlar. Birçok aile ise çocuklarının aldıkları notları kendileri almış gibi algılamaktadır. Ayrıca, notların öğrencinin ileride gideceği okulları ve sahip olacağı mesleği de etkileyeceğini düşünen aileler notlara ayrı bir hassasiyet ile yaklaşmaktadırlar. Okul yöneticileri ve öğretmenler de notlara bağlı olarak önemli kararlar vermektedirler. Notlar hemen hemen herkes için önem taşıdığına göre, not verme işlemi ile ilgili esaslar iyi bilinmeli ve özenle uygulanmalıdır. Not vermenin olumlu yönleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır.

Not vermenin olumlu yönü;

- Harf formatında (A, B, C, D, F) veya sayısal formatta (1, 2, 3, 4, 5 veya 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) not vermenin olumlu yönü öğrenci başarısı hakkında dünya genelinde kabul gören bir bilgi iletme aracı olmasıdır. Örneğin, B notunun D notundan daha fazla başarıyı temsil ettiği herkes tarafından bilinmekte ve ayrıca bir açıklama yapma gereği bulunmamaktadır (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006).

Not vermenin sınırlılıkları ise;

- Notlar verilmeden önce öğrenciler hakkında çeşitli veriler toplanmasına rağmen, not ile bu veriler çok genel bir bilgiye dönüşmektedir. Örneğin, D notu beklenen minimum başarının biraz üstünde bir başarıyı temsil etmektedir.
- Dünya genelinde kabul gören ve insanların bildiği bir bilgi aktarma aracı olmasına rağmen, notun anlamı öğretmenden öğretmene, okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Zorlu bir dersten veya öğretmenden alınan A notu ile daha kolay yüksek not veren bir öğretmenden alınan A notu aynı değeri taşımayabilir.
- Notlar, dönem sonu veya yılsonu başarısını özetlemek amacı ile kullanılsa da, öğrenciler çoğu zaman öğrenmek yerine yüksek not almak için

## DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Geribildirim elde edebilmek için dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?
2. Sürece ve sonuca yönelik değerlendirme arasındaki farklar nelerdir?
3. Not vermenin genel amacı nedir?
4. Temel eğitim yıllarında not verirken hangi ölçüt türünü tercih edilmeli? Neden?
5. Etkili bir veli-öğretmen görüşmesi düzenlemek için gerekli unsurlar nelerdir?

## KAYNAKLAR

- Airasian, P. W. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: concepts and applications*. Boston: McGraw-Hill.
- Arıkan, S. & Kilmen, S. (2018). Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmede Puanlara Anlam Kazandırma: %70 Doğru Yanıt Yöntemi. *İlköğretim Online*, 17(2), 888-908. doi:10.17051/ilkon-line.2018.419337
- Berberoğlu, G. (2010). Öğrenci başarısının değerlendirilmesi nasıl yapılır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 9, 9-22.
- Demirtaşlı, N. (2009). Eğitimde niteliği sağlamak: Ölçme ve değerlendirme sistemi örneği olarak Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS). *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 3, 25-38.
- Hambleton, R. K. (2001). Setting performance standards on educational assessments and criteria for evaluating the process. In G. J. Cizek (Eds.), *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives* (pp. 89-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karantonis, A & Sireci, S.G. (2006). The Bookmark Standard Setting Method: A Literature Review. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(1), 4-12.
- Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (2004). *Test Equating, Scaling and linking: methods and practices*. New York: Springer Science Business Media Inc.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. (1996). *Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice*. Hobokin, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Reynolds, C., Livingston, R., & Wilson, V. (2006). *Measurement and Assessment in Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Özgen Tuncer, Ç. (2009). Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS) Raporları. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 2, 25-52.



## OKUMA ÖNERİLERİ

- Berberoğlu, G. (2009). Madde Haritalama Yöntemi ve Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS) Uygulamalarında Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 3, 13-24.
- Berberoğlu, G. (2011). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Ne Amaçla Yapılmalıdır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 11, 9-24.

**EĞİTİMDE**  
**PROGRAM DEĞERLENDİRME**  
**SÜREÇLER, YAKLAŞIMLAR VE MODELLER**

Prof. Dr. Salih UŞUN

3. Baskı

Ankara

2022

## EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜREÇLER, YAKLAŞIMLAR VE MODELLER

Prof. Dr. Salih UŞUN  
ORCID: 0000-0002-1920-4578

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-4434-86-2  
e-ISBN : 978-605-170-778-5  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME  
SÜREÇLER, YAKLAŞIMLAR VE MODELLER  
UŞUN, Salih

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xvi + 168 sf., 16 x24 cm  
ISBN : 978-605-4434-86-2  
e-ISBN : 978-605-170-778-5

#### **Eğitim, Program, Eğitimde Program**

Program Değerlendirme, Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları,  
Verilerin Toplanması, Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri,  
Yaygın Eğitim Programları

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
0 312 425 81 50 pbx  
info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# ÖNSÖZ

Sistemantik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlayabileceğimiz program değerlendirme; bilimsel bir araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde ele alınması ve uygulanması gereken bir süreçtir.

Her ne kadar ilgili literatürde çeşitli ve farklı birtakım görüşler yer alsa da, program değerlendirmenin amacı; programın tanımı, dayandığı temel felsefe, program değerlendirme tanımı, programın paydaşlarının program değerlendirmeden beklentileri vb. değişkenlerin yanı sıra, program değerlendirme yaklaşımı ve modeline bağlı olarak da değişebilmektedir. Program değerlendirme modelleri, sonuçların ölçülmesi ve programa mal edilebilmesi için gerekli mantıksal temeli oluşturmakta ve değerlendirme modeli belirlendikten sonra "tasarımı uygulamak için gerekli yöntem ve tekniklerin seçilmesi" aşaması gelmektedir. Böylece değerlendirme sürecinde hangi verilerin gerekli olacağı da belirlenmiş olmaktadır.

Program değerlendirme sürecinin *bilimsel bir araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde* on iki aşamada; program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin ise, *örgün, yaygın ve bireysel eğitim(öğretim) kademe ve uygulamaları açısından* üç boyutta ele alınıp, toplam 58 program değerlendirme modelinin inceleme konusu yapıldığı bu kitap beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; program ve program değerlendirme ile doğrudan ya da dolaylı ilgili kavramlar (program, program tasarımı, öğretim tasarımı, öğretimsel değerlendirme, program çözümlene, program düzenleme, program geliştirme ve değerlendirme), program değerlendirme ilkeleri ve program değerlendirmenin amacı konuları ele alınmıştır. İkinci bölümde; öncelikle program değerlendirme süreci ile ilgili literatürde yer alan görüşler, daha sonra program değerlendirme sürecinin temel aşamaları ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve bölüm sonunda ise çeşitli program değerlendirme araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; ilk olarak eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile ilgili literatür incelenip değerlendirilmiş ve daha sonra

program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Dördüncü bölümde; öncelikle yaygın eğitimde (halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim) program değerlendirme, daha sonra ise yaygın eğitimde kullanılan program değerlendirme modelleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Kitabın son bölümünü oluşturan Beşinci bölümde ise; bireysel eğitim/öğretim programları arasında yer alan uzaktan eğitim ve bilgisayar destekli öğretimde program değerlendirme ve modelleri konusu ele alınmıştır. Kitapta 16 Tablo, 3 Çizelge ve ayrıca her bölüm sonunda ilgili bölüme ilişkin “Özet” ve “Değerlendirme Soruları” da yer almıştır.

Gerçekten de titiz ve uzun süreli bir çaba ile hazırlanmış olan bu çalışmanın, ilgili literatüre katkı sağlaması, tüm öğretmen adaylarına ve örgün, yaygın ve bireysel eğitim/öğretim sisteminde görevli yöneticilere, öğretmenlere/tüm eğitimciler ve program geliştirme ve değerlendirme uzmanlarına yararlı olması, kendisi de öğretmen yetiştiren bir kurumda görev yapan kitap yazarının en büyük mutluluğu olacaktır.

Kitabın hazırlanmasında görüş, eleştiri, öneri ve kaynaklarından yararlandığım bütün kişi, kurum ve kuruluşlara, ayrıca ortak yaşamımızın her aşamasında gösterdiği destek ve özellikle de sabrı bu çalışmam sırasında da gösteren değerli eşim Ayşe UŞUN’ a en içten sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilmekteyim.

Prof. Dr. Salih UŞUN

Muğla, 2012

## YAZARIN ÖZGEÇMİŞİ

1963 yılında Ceylanpınar'da doğan Salih UŞUN, ilk ve orta öğrenimini Karabük'te, lisans öğrenimini Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde, lisansüstü öğrenimlerini ise yine aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptı. 1986-1994 yılları arasında Maliye Bakanlığı Gelirler Genel Müdürlüğü Bilgi İşlem Merkezi "Eğitim Şubesi"nde çeşitli görevlerde bulundu. 1996 yılında "Hizmet içi Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretim İçin Bir Model Önerisi" konulu tezi ile Eğitim Programları ve Öğretimi alanında "Doktor", 1997 yılında "Yardımcı Doçent", 2005 yılında "Doçent", 2011 yılında ise "Profesör" unvanını aldı.



Halen Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olup, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Başkanlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü gibi yönetsel görevleri de yürüten, uluslararası düzeyde yayınlanmış biyografisi yer alan ve eğitim programları ve öğretimi ile ilgili uluslararası ve ulusal düzeyde çeşitli bilimsel kuruluşların üyesi ve hakemi olan yazar, ayrıca ulusal düzeyde çeşitli sempozyumlarda düzenleme ve bilim kurulu üyelikleri görevlerinde de bulunmuştur. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Birliği (EAB) Muğla İl Temsilcisi olan yazar, uluslararası ve ulusal düzeyde çeşitli kuruluşların düzenlediği panel, seminer ve sempozyum vb. etkinliklere öğretim üyesi olarak katılmıştır.

Yazarın; "öğretimde planlama ve değerlendirme", "öğretim ilke ve yöntemleri", "eğitim/ öğretim teknolojisi", "uzaktan eğitim", "bilgisayar destekli öğretim" ve "öğretmen yetiştirme" konularında uluslararası ve ulusal düzeyde yayınlanmış kitap, makale, bildiri ve poster türünde çok sayıda bilimsel yapıtı bulunmaktadır.

**e-mail:** susun@mu.edu.tr

**Kişisel WEB:** www.salihusun.net

**Kurum WEB:** www.mu.edu.tr

*Değerli ve fedakâr eşim AYŞE'ye...*

# İÇİNDEKİLER

Önsöz .....	iii
Yazarın Özgeçmişi.....	v
Tablolar Listesi .....	xiv
Çizelgeler Listesi.....	xv

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

<b>İlgili Kavramlar .....</b>	<b>1</b>
Program .....	1
Program Tasarımı .....	2
Öğretim Tasarımı .....	3
Öğretimsel Değerlendirme .....	3
Program Çözümleme .....	3
Program Düzenleme .....	4
Program Geliştirme.....	4
Değerlendirme ve Değerlendirme Süreci .....	5
Değerlendirme Stratejileri .....	6
<b>Program Değerlendirme .....</b>	<b>8</b>
Program Değerlendirme Tanımları.....	8
Program Değerlendirmede Esas Alınması Önerilen Temel İlkeler ....	10
Program Değerlendirmenin Amacı .....	11
<b>Özet .....</b>	<b>13</b>
<b>Değerlendirme Soruları .....</b>	<b>14</b>



## **BÖLÜM 2**

# **PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİ VE ARAŞTIRMA ÖRNEKLERİ**

<b>Program Değerlendirme Süreci.....</b>	<b>15</b>
Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları .....	17
<b>Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamalarının Ayrıntılı İncelenmesi .....</b>	<b>18</b>
Program Değerlendirme ile İlgili Problemin Farkına Varma ve Değerlendirme Araştırması Konusunu Belirleme.....	18
Program Değerlendirme ile İlgili Araştırma Probleminin ve Amacının Tanımlanması .....	19
Değerlendirme Araştırması Süresi, Olanakları ve Sınırlıklarının Belirlenmesi .....	20
İç ve Dış Değerlendiricilerin Belirlenmesi .....	21
Konuyla İlgili Literatür Taraması.....	22
Hipotezlerin Yazılması .....	22
Program Değerlendirme Araştırması Yaklaşım ve Modelinin Belirlenmesi .....	23
<b>Program Değerlendirmede Kullanılan Araştırma Yaklaşımları.....</b>	<b>23</b>
Nicel Araştırma Yaklaşımı.....	23
Nicel Araştırma Modelleri .....	23
Betimsel Model (Tarama Modeli) .....	24
İlişkisel Model .....	24
DeneySEL Model(Deneme Modeli) .....	24
Nitel Araştırma Yaklaşımı .....	25
Nitel Araştırma Modelleri .....	25
Fenomenoloji Modeli.....	26
Etnografi Modeli .....	26
Gömülü Teori Modeli .....	27
Örnek Olay Modeli .....	28
Tarihsel Model .....	29
Nicel ve Nitel Yaklaşımların Karşılaştırılması .....	29
Karma Araştırma Yaklaşımı .....	31

Çok Yöntemli Araştırma .....	32
Evren ve Örneklem Belirlenmesi .....	32
Veri Toplama Tekniklerinin Belirlenmesi.....	33
<b>Program Değerlendirmede Kullanılan Veri Toplama Teknikleri .....</b>	<b>33</b>
Verilerin Toplanması, Çözümü ve Yorumlanması.....	40
Değerlendirme Araştırmasının Sonuçlandırılması/Raporunun Hazırlanması ve Paydaşlara Duyurulması .....	41
Değerlendirmenin Değerlendirilmesi.....	43
<b>Program Değerlendirme Araştırma Örnekleri .....</b>	<b>44</b>
Nitel Araştırma Örnekleri .....	44
Nitel Araştırma Örnekleri.....	44
Karma Araştırma Örneği .....	44
Çok Yöntemli Araştırma Örneği.....	44
<b>Özet .....</b>	<b>55</b>
<b>Değerlendirme Soruları .....</b>	<b>56</b>

### **BÖLÜM 3**

## **EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ**

<b>Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri ile İlgili Literatürün İncelenmesi.....</b>	<b>57</b>
21. Yüzyıl Program Değerlendirme Süreçleri Açısından En İyi Yaklaşımlar .....	63
<b>Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri ile İlgili Literatürün Değerlendirilmesi .....</b>	<b>65</b>
<b>Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri .....</b>	<b>65</b>
<b>Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modellerinin Ayrıntılı İncelenmesi .....</b>	<b>67</b>
<b>Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı.....</b>	<b>68</b>
Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli .....	68
Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli .....	69
Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli .....	70

Hammond'un Değerlendirme Modeli.....	72
Bennet'in Program Değerlendirme Modeli .....	73
<b>Sistemlere Dayalı (Yönetim Yönelimli) Değerlendirme</b>	
<b>Yaklaşımları.....</b>	<b>76</b>
Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli .....	76
Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli .....	78
Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli.....	80
Gerçekçi Değerlendirme Modeli.....	83
Alkin' in UCLA Değerlendirme Modeli.....	83
Saylor, Alexander ve Lewis Modeli.....	85
Toplam Kalite Değerlendirme Modeli.....	86
<b>İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımı .....</b>	<b>86</b>
Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli.....	86
Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli.....	87
Demokratik Değerlendirme Modeli .....	88
Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli .....	89
Mantık Modeli.....	90
Örgütsel Öğrenme Modeli .....	91
<b>Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı .....</b>	<b>91</b>
Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli .....	91
Stake' in Uygunluk Modeli .....	93
Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli .....	94
<b>Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı .....</b>	<b>97</b>
Wolf'un Tüzel (Judicial) Modeli .....	97
Rakip Yönelimli (Adversarial) Model .....	98
<b>Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı.....</b>	<b>99</b>
Patton'un Nitel Değerlendirme Modeli .....	99
<b>Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı .....</b>	<b>100</b>
Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli .....	100
Uzman/Akreditasyon Modeli .....	101
<b>Müşteri Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı.....</b>	<b>101</b>
Scriven'in Hedeksiz Değerlendirme Modeli .....	101
<b>Postmodern Değerlendirme Yaklaşımı .....</b>	<b>103</b>
Quba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırmacı	
Değerlendirme Modeli.....	104

<b>Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı</b> .....	<b>105</b>
<b>Pragmatik Değerlendirme Yaklaşımı</b> .....	<b>106</b>
<b>Hümanist Değerlendirme Yaklaşımı</b> .....	<b>107</b>
<b>Akademik Değerlendirme Yaklaşımı</b> .....	<b>107</b>
<b>Diğer Program Değerlendirme Modelleri</b> .....	<b>108</b>
Çoklu Yöntemlerle Değerlendirme Modeli .....	108
Tüketici-Odaklı Model .....	109
Maliyet/Yarar Analizi Değerlendirme Modeli.....	109
Deneysel Değerlendirme Modeli.....	109
Sürece Dayalı Modeller .....	109
Ürüne Dayalı Modeller .....	110
Sürece ve Ürüne Dayalı Modeller .....	111
Gereksinime Dayalı Modeller .....	112
<b>Özet</b> .....	<b>112</b>
<b>Değerlendirme Soruları</b> .....	<b>113</b>

## **BÖLÜM 4**

### **YAYGIN EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ**

Yaygın Eğitim Programları.....	115
Halk Eğitimi ve Yetişkin Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi.....	115
Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi .....	117
<b>Halk Eğitimi ve Yetişkin Eğitiminde Program Değerlendirme Modelleri</b> .....	<b>119</b>
Kirkpatrick Modeli.....	119
Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli .....	119
Bennet'in Program Değerlendirme Modeli .....	120
Kritik Tahmin Modeli .....	120
EDAM (Education Against Marginalization) Modeli.....	121
Ölçüt Örnekleme Modeli .....	121
Kanıt Dayalı Yetişkin Eğitimi Program Değerlendirme Modeli .....	122
Uyumsuzluk Modeli .....	122
Eğitim Etkinliğinin Geri Dönüş Oranını Belirleme Modeli .....	123

Halkla İlişkiler Değerlendirme Modelleri .....	124
<b>Hizmet İçi Eğitimde Program Değerlendirme Modelleri .....</b>	<b>125</b>
Kirkpatrick Modeli.....	126
Hamblin Modeli .....	126
Brinkerhooff Modeli.....	126
Woodward Modeli.....	127
Eunice Modeli.....	127
Baden Modeli.....	128
<b>Yaygın Eğitimde En Çok Yararlanılan Kirkpatrick Modelinin</b>	
<b>Eleştirisi .....</b>	<b>128</b>
<b>Özet .....</b>	<b>130</b>
<b>Değerlendirme Soruları .....</b>	<b>131</b>

## BÖLÜM 5

### BİREYSEL EĞİTİM/ÖĞRETİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

<b>Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme .....</b>	<b>134</b>
Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimdeki Program Değerlendirmenin	
Farklılıkları ve Uzaktan Eğitimdeki Etkinlik Ölçütleri.....	134
Uzaktan Eğitimde Değerlendirme Stratejileri .....	135
Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme Süreci ve Örnekleri .....	137
<b>Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme Modelleri .....</b>	<b>139</b>
Örgütsel Öğeler Modeli .....	139
Sorumluluk Etkililik Etki Kurumsal Bağlam ve Beklenmeyen	
Sonuçlar Modeli .....	141
İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim Programlarının	
Değerlendirilmesine Yönelik Ortak Merkezli Model.....	141
Etkileşimli Video Teknolojisini Kullanan Uzaktan Eğitim	
Programlarının Geliştirilmesi ve Yönetimine Yönelik Bir Model .....	142
Uzaktan Öğrenme Yönetimi İşlevsel Modeli .....	143
<b>Bilgisayar Destekli Öğretimde Program (Ders Yazılımı)</b>	
<b>Değerlendirme .....</b>	<b>146</b>
Bilgisayar Destekli Öğretimde Program (Ders Yazılımı)	

Değerlendirme Aşamaları.....	147
<b>Bilgisayar Destekli Öğretim Programı (Ders Yazılımı) Değerlendirme Modelleri .....</b>	<b>149</b>
Haugland Modeli .....	149
Bucci Modeli .....	150
Mulholland ve White Modeli .....	151
<b>Özet .....</b>	<b>152</b>
<b>Değerlendirme Soruları .....</b>	<b>153</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>155</b>

# Tablolar Listesi

<b>Tablo 1.</b> Nicel ve Nitel Araştırma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması .....	30
<b>Tablo 2.</b> Program Değerlendirmede Kullanılan Veri Toplama Tekniklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi .....	36
<b>Tablo 3</b> Veri Türlerine Göre Çözümleme Teknikleri Örnek Tablosu .....	41
<b>Tablo 4.</b> Nicel ( Betimsel) Araştırma Örneği .....	45
<b>Tablo 5.</b> Nicel (İlişkisel) Araştırma Örneği.....	46
<b>Tablo 6.</b> Nicel (Deneyisel) Araştırma Örneği .....	47
<b>Tablo 7.</b> Nitel (Fenomenolojik: Olgubilim) Araştırma Örneği.....	48
<b>Tablo 8.</b> Nitel (Etnografik) Araştırma Örneği.....	49
<b>Tablo 9.</b> Nitel (Gömülü Teori) Araştırma Örneği .....	50
<b>Tablo 10.</b> Nitel (Örnek olay) Araştırma Örneği .....	51
<b>Tablo 11.</b> Nitel (Tarihsel) Araştırma Örneği .....	52
<b>Tablo 12.</b> Karma (Nicel ve Nitel) Araştırma Örneği.....	53
<b>Tablo 13.</b> Çok Yöntemli (Nitel) Araştırma Örneği.....	54
<b>Tablo 14.</b> En İyi Program Değerlendirme Yaklaşımları .....	64
<b>Tablo 15.</b> Kirkpatrick Modelinde Değerlendirme Biçimi, Tanım, Özellikleri, Araç ve Yöntem Örneklerinin Uygunluk ve Uygulanabilirlik Derecesi.....	82
<b>Tablo 16.</b> Yetişkin Eğitiminde Sonuçların Ölçülme Düzeyi .....	130

# Çizelgeler Listesi

<b>Çizelge 1.</b> Değerlendirme Süreci.....	7
<b>Çizelge 2.</b> Değerlendirme Stratejilerini Geliştirmede İzlenmesi Gereken Temel Aşamalar.....	8
<b>Çizelge 3.</b> Program Değerlendirme Raporu (Örnek).....	42



# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Kitabın bu bölümünde; program ve program değerlendirme ile doğrudan ya da dolaylı ilgili kavramlar (program, program tasarımı, öğretim tasarımı, öğretimsel değerlendirme, program çözümleme, program düzenleme, program geliştirme ve program değerlendirme), program değerlendirme ilkeleri ve program değerlendirmenin amacı konularına yer verilmiştir.

### İlgili Kavramlar

#### Program

“Program” kavramı ile ilgili olarak ilgili literatürde çok değişik tanımların yapıldığı görülmektedir. Kavrama etimolojik olarak bakıldığında;

Eski Yunancada kullanılan “program” (Yunanca: πρόγραμμα: Latince: programma) kelimesinin kökeninde ön takı olarak pro-olduğu kesindir. Temel olarak ön, önde bulunma (yer veya zaman olarak) anlamına gelmektedir. Pro-ön takısı aynı veya benzer anlamlarıyla Latince de bulunmaktadır. Kavramın devam eden kısmı γράμμα (gramma) ise “yazıyorum – çiziyorum” anlamına gelen γράφω (graphō) fiilinden türetilmiştir. En genel anlamıyla “çizilen herhangi bir şey veya resim ya da bir resimdeki çizgiler” anlamına gelmektedir. Ayrıca üzerinde yazı – çizgi bulunan “doküman - belge” anlamında da kullanılabilir. Yunancada program (πρόγραμμα: programma) kavramının temel olarak “(önceden yapılmış) ilan, (ileride) yapılması planlanan, uyarı ve tavsiye” gibi anlamları bulunmaktadır (Liddell and Scott, 1940). Kavramın devam eden kısmı (grama: γράμμα) ’nın “yazıyorum – çiziyorum” anlamına gelmesi durumu da dikkate alınarak program, çok genel bir yaklaşımla, “önceden hazırlanmış çizelge(izlenç)” biçiminde tanımlanabilir.

Program kavramı Türkçe Sözlük (2005:1627)’te aşağıda sıralanmış olan anlamlarda kullanılmıştır:

- \* Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlence.
- \* Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı.
- \* Okullarda, haftanın belli günlerinde, belirli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge.
- \* Tören, gösteri, gezi vb.nin öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kâğıt.
- \* Siyasi partinin, toplumsal örgütün veya hükümetin açıkladığı ana ilkelere tümü.
- \* Radyo ve televizyonda sunulan haber, müzik, eğlence gibi kendi başına bir bütün oluşturan yayınlardan her birisi.
- \* Bilgisayara bir işlemi yaptırmak için yazılan komutlar dizisi.

Program kavramı; elemanları (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) ve her bir elemana sorulan sorular dikkate alınarak;

Hedef: Niçin?

İçerik: Ne?

Eğitim Durumu: Nasıl? Nerede? Ne zaman? ve Kim? (Kim ile?)

Değerlendirme: Ne kadar?

6N+1K şeklinde formüle edilebilir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultunda “program” kavramını; bir işin niçin yapılacağını (hedef), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik) ve nasıl?, nerede?, ne zaman? ve kim? ile yapılacağını (eğitim durumu) gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge (izlence) olarak tanımlayabiliriz. Program tasarlanıp, uygulamaya konulduktan sonra hedeflere “ne kadar” ulaşıldığı (değerlendirme) belirlenir.

### **Program Tasarımı**

Yirminci yüzyıla kadar, genel olarak program, öğretmenler tarafından düzenlenen ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken dersler, konular veya konu alanları olarak tanımlanmıştır. Saylan (1995:12 ve 23)’ a göre program, insanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirlemek amacıyla; planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır. Program tasarısı ise, kaynaklar, düzenleme prensipleri ve uygulama için gerekli yönetsel şartlara bağlı olarak, program elemanlarının belirlenmesi, seçilmesi, sıralanması ve düzenlenmesini gösteren bir plandır. Doğan (1997:347) program

tasarımı kavramını mesleki ve teknik eğitim açısından ele almış ve karşılaşılan sorunun öğretim sorunu olup olmadığını belirleme, sorunu çözebilmek için geliştirilmesi gerekli davranışları saptama, konu-alan-mesleği analiz ederek içeriği seçme, öğretim için sıralama ve ders, ünite veya modül olarak gruplama süreci olarak tanımlamıştır.

Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olan eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. **Eğitim programı tasarımı geliştirmede;** 1) Konu Merkezli Program Tasarımları; 2) Öğrenen Merkezli Program Tasarımları ve 3) Sorun Merkezli Program Tasarımları olmak üzere **genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir** (Demirel, 2005).

### **Öğretim Tasarımı**

Öğretim tasarımı, program tasarımı çalışmasının eğitim durumu (öğrenme öğretme süreçleri) ögesi ile ilgili olup, belirli bir grup öğrenci ve içerikle ilişkili olarak, öğrencilerde istendik davranışları geliştirmek için uygun öğretim yöntem ve ortamlarını seçme sürecidir (Doğan,1997:347). Öğrenme-öğretme ilkelerinin, öğretim materyal ve etkinliklerine dönüştürülmesini sağlayan sistematik bir süreç olan öğretim tasarımı, başarı ve etki gibi istendik sonuçlara ulaşmak adına birtakım öğretimsel etkinliklerin tanımlanmasıdır (Smith and Ragan,1999 ).

### **Öğretimsel Değerlendirme**

Öğretimsel değerlendirme, öğrencinin başarısının, öğretmenin performansı ve belirli bir yaklaşım ya da yöntemin etkili olmasının değerlendirilmesi sürecidir. Öğretimsel değerlendirme, program değerlendirmenin bir alt süreci (modeli) olup, program değerlendirme öğretimsel değerlendirmeyi de içermektedir.

### **Program Çözümleme**

Program çözümleme; programın niteliğini tanımlama ve belirleme; programı yapısal öğelerine, öğelerarası ilişkilere, öğeleri ve öğelerarası ilişkileri örgütleme ilkelerine ayırma-ayırıştırma; programın, öğelerin ve öğelerarası ilişkilerin dayandığı temelleri, programın diğer programlarla ilişkilerini, yöne-

## 2. BÖLÜM

# PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİ VE ARAŞTIRMA ÖRNEKLERİ

Bu bölümde; öncelikle program değerlendirme süreci ile ilgili literatürde yer alan görüşler, daha sonra program değerlendirme sürecinin temel aşamaları ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve bölüm sonunda ise çeşitli program değerlendirme araştırma örneklerine yer verilmiştir.

### Program Değerlendirme Süreci

Program değerlendirme süreci ve temel aşamaları konusunda ilgili literatürde değişik birtakım görüşlerin yer aldığı görülmektedir; Ertürk (1982) program unsurlarının uygulandıkça getirecekleri sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gereğini ve sürekli bir kalite kontrol zorunluluğunu vurgulamıştır. Sönmez (2001:408) programı “yetişek” olarak nitelendirmiş ve eğitimin açık bir sistem olmasından dolayı, yetişeğin değerlendirmesinin de bu sistemin öge ve özelliklerine göre yapılması gerektiğini belirtmiştir. Kaya (1997) ya göre; *program değerlendirme kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreçtir. Bu nedenle, program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir sürece uymak gerekir. Sistematik bir sürece uyulması, değerlendirmenin bir taraftan yapılaşdırılmasını sağlarken, diğer taraftan da daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olmaktadır.* Kaya (1997) program değerlendirme sürecinin temel aşamalarını şu başlıklar altında oluşturmuştur:

- 1) Anlamın kesinleştirilmesi (program değerlendirmenin ne anlama geldiğinin ortaya konulması),
- 2) Amacın belirlenmesi,
- 3) Anahtar tarafların belirlenmesi,
- 4) Olanakların ve engellerin belirlenmesi,
- 5) Yanıt aranacak soruların belirlenmesi,
- 6) Tasarının kesinleştirilmesi,

- 7) Verilerin toplanması,
- 8) Verilerin çözümlenmesi ve
- 9) Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi.

Özdemir (2009: 131)'e göre program değerlendirme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesinde izlenmesi gereken belirli aşamalar şunlardır:

- 1) Program değerlendirmenin organize edilmesi,
- 2) Program misyonunun tanımlanması,
- 3) Program amaçlarının tanımlanması,
- 4) Programın öğrenme çıktılarının tanımlanması,
- 5) Var olan ve gerekli değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi,
- 6) Her bir öğrenme çıktısı için değerlendirme yöntemlerinin ve hedeflerinin belirlenmesi,
- 7) Verilerin toplanması,
- 8) Sonuçların analizi,
- 9) Geri dönütün sağlanması,
- 10) Değişikliklerin uygulanması,
- 11) Değişikliklerin izlenmesi ve sonuçların karşılaştırılması ve
- 12) Bilgilerin gözden geçirilmesi.

Bu aşamalardan ilk 6'sı planlama, 7, 8 ve 9. su kontrol etme ve 10, 11 ve 12. si ise yürütme süreçlerini içermektedir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)'e göre, program değerlendirme süreci; planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşur; planlama aşaması, değerlendirme sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır. Bu aşamada, değerlendirme amaçlı araştırma deseninin ve veri toplama yöntemlerinin tanımlanması, hangi ölçme araçlarının hangi amaçlarla ne zaman, nasıl ve kaç kez kullanılacağı belirlenmesi, bu araçların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması yer alır. İkinci aşama olan uygulama aşamasında; planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda araştırma deseni, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması gerçekleştirilir ve değerlendirme raporlaştırılır. Program değerlendirmede son aşama olan değerlendirmenin değerlendirilmesi aşamasında ise; değerlendirme sürecinde yaşanan eksiklik ve hataların ortaya çıkarılması

amaçlanır. Bu sürece aynı zamanda “meta değerlendirme” de denilmektedir (Akt. Sağlam ve Yüksel, 2007).

Oliva (1988)' ya göre “program değerlendirme” bir yargıda bulunma süreci , “araştırma” ise yargıda bulunabilmek için veri toplama sürecidir. Program değerlendirme sürecini; planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamada ele alan Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)' a göre; *program değerlendirme ile araştırma arasındaki ilk farklılık amaçlarından kaynaklanmaktadır. Araştırma, alana bir yenilik getirmek ve yeni bir kuram ortaya koymak amacı taşırken, değerlendirmede programın gelişime katkıda bulunmak, program hakkında bir karara varmak ve programın tasarımını ya da uygulama sürecinin değerlendirerek var olan durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. İkinci temel farklılık ise araştırmanın sonuçlar üzerinde odaklanması, değerlendirmenin ise daha çok yargılara odaklanmasıdır. Araştırma ile değerlendirme arasındaki diğer bir fark, araştırmacının yetiştirilmesi ile değerlendiricinin yetiştirilmesindedir. Araştırmacı yalnızca bir alanda derinlemesine bir eğitim sürecinden geçerek yetiştirilmekte, değerlendirici ise paydaşların ve kullanıcıların farklı alanlarda farklı bilgi gereksinimlerini karşılamakla sorumlu olduğu için disiplinler arası bir anlayışla yetiştirilmektedir.*

Her ne kadar ilgili literatürde (Oliva,1988; Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004:5-8); “program değerlendirme” ile “araştırma” kavramları birbirlerinden ayrılarak, her iki kavram arasında belirgin birtakım farklılıklar bulunduğuna yönelik bazı görüşler yer alsada bu kitapta Erden (1993:14)'in de ileri sürmüş olduğu; *“program değerlendirme sürecinin sonunda program hakkında yargıda bulunmak için sağlam ve sistematik verilere gereksinim duyulmaktadır ve söz konusu veriler de ancak bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri yardımıyla toplanabilir”* görüşü esas alınarak program değerlendirme süreci, *bilimsel bir araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde aşağıda sıralanan on iki aşamada* ele alınmıştır:

### **Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları**

1. Program değerlendirme ile ilgili problemin farkına varma ve değerlendirme araştırması konusunun belirlenmesi
2. Program değerlendirme ile ilgili araştırma probleminin ve amacının belirlenmesi
3. Değerlendirme araştırması süresi, olanakları ve sınırlıklarının belirlenmesi
4. İç ve dış değerlendiricilerin belirlenmesi

5. Konuyla ilgili literatür taraması
6. Hipotezlerin yazılması
7. Program değerlendirme araştırması yaklaşım ve modelinin belirlenmesi
8. Evren ve örneklemin belirlenmesi
9. Veri toplama tekniklerinin belirlenmesi
10. Verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanması
11. Değerlendirme araştırmasının sonuçlandırılması/raporunun hazırlanması ve paydaşlara duyurulması
12. Değerlendirmenin değerlendirilmesi (Meta Evaluation).

### **Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamalarının Ayrıntılı İncelenmesi**

Kitabın bu kısmında program değerlendirme sürecinin temel aşamaları ayrıntılı olarak (on iki aşamada) ele alınıp incelenmektedir;

#### **1. Program Değerlendirme ile İlgili Problemin Farkına Varma ve Değerlendirme Araştırması Konusunu Belirleme**

Araştırma alanından araştırma konusunun belirlenmesi ve tanımlanması bilimsel bir araştırmanın ilk aşamasıdır. Araştırma alanı genel ve özel birçok soru oluşturabileceğimiz bir genel araştırma sahasıdır. Araştırma alanı ve araştırma problemi farklı şeylerdir. İşe araştırma alanı ile başlanır ve bu alan hakkında sorular üretilir. Bu sorular daraltılarak araştırma problemleri özelleştirilip alt problemlere ayrılır. Araştırma konusu aynı zamanda araştırma sorusu, problemi veya amacı anlamına gelmektedir (Gay, Mills ve Airasian,2006, Akt: Tomul, 2009: 91).

Program değerlendirme, bir araştırma alanıdır; ancak bu alanda akla gelebilecek her konunun araştırma problemi olarak kabul edilmemesi gereklidir. Program değerlendirme araştırması; program değerlendirme araştırma sorusuna kaynaklık edecek sorunun (olayın ya da olgunun) diğer bir deyişle, değerlendirme araştırması probleminin farkına varılması ile başlar. Bir durumun problem sayılabilmesi için; kararsızlık durumu ve birden çok olası çözüm yolu olması gerekir. Bilimsel bir araştırmada; *alanla ilgili var olan teoriler, doğa ve toplum, kişisel deneyimler, güncel sosyal sorunlar, önceki araştırmacıların hazırladığı*

## 3. BÖLÜM

# EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ

Bu bölümde; öncelikle eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile ilgili literatür incelenip değerlendirilmiş, daha sonra ise program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

### **Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri ile İlgili Literatürün İncelenmesi**

Caulley(1989) ve Herman, Morris & Fitz-Gibbon(1987) eğitimde program değerlendirme modellerini aşağıda sıralanmış olan dokuz başlıkta ele almışlardır:

1. Ölçme Modeli (Measurement Model)
2. Hedefler, Amaçlar-Yönelimli Model (Objectives, Goals-Oriented Model)
3. Gereksinim Yönelimli veya Hedefsiz Değerlendirme Modeli (Needs-Oriented or Goal Free Model)
4. Karar Verici /Yönetim Yönelimli Model (Decision-Making / Management Oriented Model)
5. Deneysel veya Değerlendirme Araştırması Modeli (Experimental or Evaluation Research Model)
6. Uzman Görüşü, Panel veya Komisyon Modeli (Expert Opinion, Panel or Commission Model)
7. Kişisel-Değerlendirme ve Yetki Değerlendirmesi Modeli (Self Evaluation and Empowerment Evaluation Model)
8. Sorgulayıcı veya Demokratik Model (Responsive or Democratic Model)



9. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli (Utilization Focused Evaluation Model).

Gredler(1996) program değerlendirme yaklaşımlarını:

1. Yararcı (Utilitarian)
2. Çoğulcu (Pluralist) olarak iki ana başlıkta ele almış ve her bir yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerini açıklamıştır.

Yararcı değerlendirme yaklaşım gruplaması altında yer alan model ve yaklaşımlar şunlardır:

1. Pruvus Modeli
2. Stufflebeam Yaklaşımı
3. Stake'in Uygunluk Yaklaşımı
4. Scrien'in Hedersiz Değerlendirme Yaklaşımı

Çoğulcu değerlendirme yaklaşım gruplaması altında yer alan modeller ve yaklaşımlar ise şunlardır:

1. Tüzel ve Rakip Yönelimli Modeller
2. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli
3. Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli
4. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli.

Farmer (1997) on sekiz program değerlendirme yaklaşımından söz etmiş ve bu yaklaşımları; biçimsel yapı, tanım, amaç, güçlü ve sınırlı yönleri ve temel sorular vb. açılardan karşılaştırmıştır. Söz konusu yaklaşımlar şunlardır:

1. Rakip Yönelimli Değerlendirme (Adversary Oriented Evaluation)
2. Karakutu Modeli (Black Box Model)
3. Grup Modeli (Cluster Model)
4. Bağlam Modeli (Context Model)
5. Maliyet Etkililiği (Cost Effectiveness)
6. Maliyet Yarar (Cost-Benefit)
7. Değerlendirme Araştırması (Evaluation Research)
8. Hedersiz Değerlendirme (Goal Free Evaluation)
9. Hedeflere Dayalı Değerlendirme (Goals Based Evaluation)
10. Etki Değerlendirmesi (Impact Evaluation)
11. Uygulama Değerlendirmesi (Implementation Evaluation)
12. Girdi Değerlendirmesi( Input Evaluation)
13. Çıktı Değerlendirmesi (Outcomes Evaluation)
14. Performans Değerlendirmesi (Performance Evaluation)
15. Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation)
16. Yanıtlayıcı Değerlendirme(Responsive Evaluation)

17. Teoriye Dayalı Değerlendirme (Theory Based Evaluation)

18. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme (Utilization Focused Evaluation).

Stufflebeam (1999) ise program değerlendirme yaklaşımlarını dört ana başlık altında toplamıştır:

1. Sözde Değerlendirmeler (Pseudoevaluations)

Yaklaşım 1.1: Kamu İlişkileri-İlham Verici Çalışmalar (Public Relations-Inspired Studies)

Yaklaşım 1.2: Politik Açıdan Kontrol Edilmiş Çalışmalar(Politically Controlled Studies)

2. Soru/Yöntem Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları (Questions/Methods-Oriented Evaluation Approaches )

Yaklaşım 3: Hedef-Yönelimli Çalışmalar (Objectives-Based Studies)

Yaklaşım 4: Sorumluluk

Yaklaşım 5: Objektif Test Programları (Objective Testing Programs)

Yaklaşım 6: Sonuçları Gözleme/ Katma-DeğerDeğerlendirmesi (Outcomes Monitoring/Value-Added Assessment)

Yaklaşım 7: Performans Testi (Performance Testing)

Yaklaşım 8: Deneysel Çalışmalar (Experimental Studies )

Yaklaşım 9: Yönetim Bilgi Sistemleri (Management Information Systems)

Yaklaşım 10: Maliyet-Yarar Analizi Yaklaşımı (Benefit-Cost Analysis Approach)

Yaklaşım 11: Açıklama Dinleme (Clarification Hearing)

Yaklaşım 12: Örnek Olay Değerlendirmeleri (Case Study Evaluations)

Yaklaşım 13: Eleştiri ve Uzmanlık (Criticism and Connoisseurship)

Yaklaşım 14: Program Teorisine Dayalı Değerlendirme (Program Theory-Based Evaluation)

Yaklaşım 15: Karma Yöntemli Çalışmalar (Mixed Methods Studies)

3. Gelişim/Sorumluluk Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

(Improvement/Accountability-Oriented Evaluation Approaches )

Yaklaşım 16: Karar/SorumlulukYönelimli Çalışmalar (Decision/Accountability-Oriented Studies )

Yaklaşım 17: Müşteri Yönelimli Çalışmalar (Consumer-Oriented Studies)

Yaklaşım 18: Akreditasyon/Sertifikasyon Yaklaşımı (Accreditation/Certification Approach)

#### 4. Sosyal Gündem Güdümlü (Savunma) Yaklaşımları

(Social Agenda-Directed (Advocacy) Approaches)

Yaklaşım 19: Müşteri-Merkezli Çalışmalar (veya Yanıtlayıcı Değerlendirme) (Client-Centered Studies (or Responsive Evaluation))

Yaklaşım 20: Yapılandırmacı Değerlendirme (Constructivist Evaluation)

Yaklaşım 21: Katılımcı Demokrasi Değerlendirmesi (Deliberative Democratic Evaluation)

Yaklaşım 22: Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme (Utilization-Focused Evaluation) .

Carter (2002) temel program değerlendirme yaklaşımlarını: 1) Hedeflere Dayalı Değerlendirme, 2) Sürece Dayalı Değerlendirme ve 3) Çıktılara Dayalı Değerlendirme olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. Payne (1994) ise; 1. Yönetimsel Modeller (Management Models), 2. Tüzel Modeller (Judicial Models), 3. Antropolojik Modeller (Anthropological Models) ve 4. Müşteri Modelleri (Consumer Models) olmak üzere dört program değerlendirme modelinden söz etmiştir. Visser (2003) program değerlendirme literatüründeki gelişmeleri ele aldığı çalışmasında geleneksel program değerlendirmenin bilimsel yöntemlerle karakterize edildiğini belirtmiş, politik alanda yaşanan gelişmeleri vurgulayarak program değerlendirmede sorumluluk almanın artan önemine değinmiştir. Stratejik analiz ve organizasyonel etkileri üzerinde de duran Visser (2003) etki değerlendirmesi, performans ölçümleri, yöntemsel ve teknolojik yenilikler vb. değerlendirme yaklaşımlarından söz etmiştir. Daha sonra akademik alandaki gelişmeler ve demokratikleşmenin program değerlendirmede etkisi üzerinde durarak demokratik program değerlendirme yaklaşımına uygun üç model olduğunu vurgulamıştır: 1) Paydaşlara dayalı değerlendirme modeli, 2) Yetki değerlendirmesi modeli ve 3) Kişisel değerlendirme modeli. Visser (2003) çalışmanın sonunda geleneksel değerlendirme yaklaşımı ile demokratik modelleri karşılaştırmıştır.

Towsend ve Adams (2003) program değerlendirme modellerini üç başlıkta ele almışlardır:

1. Araştırma ve Program Değerlendirme İçin Nicel ve Nitel Yaklaşımlar (Quantitative and Qualitative Approaches to Research and Program Evaluation)
2. Yetki Modelleri: Alternatif Bir Bakış Açısı (Empowerment Models: An Alternative Perspective) ve
3. Yetki Üstlenme Yolu ile Okul Geliştirme Modelleri (Models of School Improvement with Empowerment Assumptions). Posovac ve Raymond (2003) ise "Program Değerlendirme Yöntemleri ve Örnek Olay Çalışmaları" başlıklı kitap çalışmalarında, "Değerlendirme Modelle-

## 4. BÖLÜM

# YAYGIN EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Bu bölümde, öncelikle yaygın eğitimde (halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim) program değerlendirme, daha sonra ise yaygın eğitimde kullanılan program değerlendirme modelleri konuları ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

### Yaygın Eğitim Programları

Yaygın eğitim örgün eğitime hiç girmemiş ya da örgün eğitimin belli bir düzeyinden ayrılmış bireylere örgün eğitimin dışında ya da onunla birlikte düzenlenen kısa veya uzun dönemli her türlü planlı eğitim etkinliklerini kapsar. Yaygın eğitim; sertifikaya dönük olup genelde heterojen yapıdadır. Halk eğitim merkezleri, kurslar (okuma yazma, meslek edindirme vb.) ve hizmet içi eğitim yaygın eğitime örnek olarak verilebilir.

### Halk Eğitimi ve Yetişkin Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi

Halk eğitimi topluma, her seviye ve kesimdeki fertlere, gereksinimlere dayalı programlar halinde sunulan, kişileri ulusal ve insani değerlerle donatan, onların ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemelerine yardım eden sistemli, teşkilatlı ve sürekli okul dışı eğitim, öğretim ve rehberlik etkinlikleridir. Halk eğitiminin alanını hedef kitlesi olan toplum, fertler ve kapsadığı yer belirler. Halk eğitimi, yetişkinin değişmesini sağlayacak olan yeni bilgi ve becerinin kazandırılmasını amaçlar. Bu nedenle değişme sürecinin dikkatli bir biçimde tasarlanması gerekir. Halk eğitimi programlarını, örgün eğitim programları gibi bir standart programlar halinde düzenlemek olanaklı değildir.

Bir halk eğitim programında izlenmesi gereken aşamalar şunlardır (Celep,1995):

1. Yetişkinlerin eğitsel gereksinimlerinin saptanması,
2. Amaçların saptanması,
3. Öğrenim etkinliklerinin düzenlenmesi,
4. Uygulama ve
5. Çalışmaların değerlendirilmesi.

Halk eğitimi etkinliklerinde katılımcılara not vermek olanaklı olmadığından, değerlendirme için gerekli olan bilgiler aşağıdaki yollarla sağlanabilir:

1. Kurs sonunda anket uygulanması,
2. Kursa katılanlarla görüşme yapılması,
3. Kurs süresinde çalışmalar gözlenerek, ortaya çıkan aksaklıkların saptanması,
4. Öğrencilerle programın tartışılması.

Değerlendirme sonunda elde edilen bilgiler; programın başarı derecesi, olumlu ve olumsuz yönleri ile bir sonraki programın içeriğinin belirlenmesine ışık tutar.

Yetişkin, en basit tanımıyla büyümüş kişidir. Toplumsal açıdan tanımlandığında; toplumda bir iş-meslek sahibi, eş, anne, baba gibi rolleri yerine getiren kişidir. Yetişkin psikolojisi açısından tanımlandığında, yetişkin; kendi yaşamını yönetme sorumluluğunu üstüne alan, kendi kararlarını vermeye kendini hazır hisseden kişidir. Yetişkin eğitimi; *hedef grubunu, herhangi bir örgün eğitim kurumunun tam zamanlı programına devam eden belli yaş grubundaki çocuk ve gençler dışında kalan kişilerin oluşturduğu, hedef grupları belli, amaçları düzenli, planlı, amaçlanan eğitimin içeriği ne olursa olsun, düzenlenirken ve uygulanırken, yetişkinlerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı, kuralların esnek tutulduğu, programların içeriğini bireyin ve toplumun gereksinimlerinin belirlediği, yetişkinlerin öğrenme gereksinimi duyduğu her konuyu kapsayan bir eğitimidir.*

Yetişkin eğitimi programları beş temel grupta ele alınabilir:

1. Tamamlama eğitimi
2. Mesleki ve teknik yeterlilik eğitimi

3. Sağlık, refah ve aile hayatını daha iyi hale getirmek için verilen eğitimler
4. Yurttaşlık eğitimi ve
5. Kendini gerçekleştirme eğitimi

### **Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi**

Teknolojinin gelişim hızına insanın yeteneklerinin yetişememesi onun istemeden de olsa bilimsel ve teknik düzeyde yetersiz kalmasına neden olmuştur. Bu durumda hizmet içi eğitim bir araç olarak kullanılmakta ve “bir meslek elemanının mesleğine aday veya asil olarak girişinden çeşitli nedenlerle işinden ayrılışına kadar geçen sürede bilgi, beceri, davranışlarında değişiklik yapmaya yönelik etkinliklerinin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Kalkandelen, 1979). Hizmet içi eğitimin üç temel amacı bulunmaktadır (Tortop, 2005):

- Personele yapmakta olduğu işin daha iyi yapılmasını sağlamak için gerekli bilgi ve yeteneği kazandırmak ve geliştirmek,
- Personele daha üst görevlere geçebilmesi için gerekli olan yeterliliği kazandırmak,
- Personelin örgüt ve işe karşı davranışlarını olumlu yönde değiştirmektir.

Hizmet içi eğitim etkinliği değerlendirilirken birtakım değerlendirme göstergeleri kullanılmaktadır. Bunlar; sınavlar ya da testler, devam ya da ilgi derecesi, öğretilenlerin uygulama derecesi, eğitimden sonra görevlendirme, eğitilenlerin yükselme durumu, maliyet giderlerinde düşme olarak sıralanmaktadır. Bu göstergeler, eğitimin amacının başarıya ulaşip ulaşmadığını yani eğitimin başarı derecesini saptamakta üzerinde durulan birtakım belirleyicilerdir. Bir hizmet içi eğitim programının etkinliğini, birbirini takip eden dört aşama ile değerlendirmek mümkündür:

İzlenim saptama: Eğitime katılanların, eğitim programından ne derece hoşnut oldukları sorusuna yanıt aranır. Ancak unutulmamalıdır ki katılanların, eğitim programını beğenmeleri o programların yararlı olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilemez. Programın diğer yönlerden de değerlendirilmesi gerekir.

Öğrenme derecesinin ortaya konması: Yapılacak değerlendirme ile öğrenme düzeyine ilişkin sayısal verilerden yararlanarak bir yargıya varmak

## 5. BÖLÜM

# BİREYSEL EĞİTİM/ÖĞRETİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Bireysel eğitim / öğretim programı, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları göz önünde tutan, her öğrenciye kendi ilgi, yetenek, hız gibi özellikleri ölçüsünde ilerleme olanağı sağlayan eğitim / öğretim programı olarak tanımlanabilir. Bireysel öğretimde temel amaç her öğrenciyi kendisi için belirlenen öğrenme hedeflerine ulaştırmaktır (Alkan, 1991:185). Bireysel öğretim kavramı; eğitim terimleri sözlüğünde (Oğuzkan, 1993:20) “öğretim gereçlerinin, her öğrencinin kişisel yetenek ve ilgisine karşılık verecek biçimde hazırlanıp kullanılmasına önem veren öğretim uygulaması” şeklinde tanımlanmıştır. Bireysel öğretim kavramının:

1. Bireysel farklılıklar tanısı,
2. Çeşitli öğrenme etkinliklerinin tasarlanması,
3. Eğitim programlarının düzenlenmesi
4. Kendi kendini yönlendirme gibi boyutları vardır.

Fiscus ve Mandell (1983;Akt: Akçamete, G., Günayer-Şenel, H., ve Tekin, E., 2002) bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) kavramını, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitiminde kullanılacak program olarak tanımlamış ve; (a) çocuğun o anki eğitim performansını, (b) kısa dönemli öğretim hedeflerini de içeren yıllık (uzun dönemli) amaçları, (c) çocuğa sağlanabilecek özel eğitim hizmetlerini ve çocuğun normal eğitim programlarına ne ölçüde katılabileceğini, (d) bu tür hizmetlere başlanması için düşünülen zaman ve devam edeceği süreyi, uygun amaç, ölçüt, değerlendirme sürecini, öğretim amaçlarının değerlendirilmesi için en azından bir yılı esas alan zaman çizelgelerini içerdiğini belirtmişlerdir.

Bireysel öğretim programları şunlardır (Uşun,2006a:17):

1. Modüler Öğretim Programları
2. Programlı Öğretim Programları
3. Bilgisayar Destekli Eğitim/Öğretim Programları (Ders Yazılımları) ve
4. Uzaktan Eğitim/Öğretim Programları.

Bu kitapta yukarıda sıralanmış olan dört bireysel eğitim/öğretim programı arasında daha çağdaş ve güncel olup, aynı zamanda daha çok uygulama alanı olan uzaktan eğitimde ve bilgisayar destekli eğitim/öğretimde program değerlendirme ve modelleri inceleme konusu yapılmıştır.

### **Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme**

Uzaktan eğitim; kaynak ile alıcılarının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına "öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi" vb. açılardan "bireysellik", "esneklik" ve "bağımsızlık" olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo), görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video),ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı; kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır. Uzaktan eğitim programı, eğitim kurumlarının, öğrencilerin tek başına eğitimi gerçekleştirmesine yardımcı olmak için belli bir düzende hazırladıkları ders programı ile gerçekleştirilen çalışma olarak tanımlanabilir (Uşun, 2006:7,8 ve 11).

### **Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimdeki Program Değerlendirmenin**

#### **Farklılıkları ve Uzaktan Eğitimdeki Etkinlik Ölçütleri**

Uzaktan eğitimdeki program değerlendirme ile yüz yüze eğitimdeki program değerlendirme arasındaki temel farklılıklar, uzaktan eğitimin yapısından kaynaklanmakta olup, değerlendirmeye açıklık, değerlendirilmesi gerekenler, başarı ölçütleri ve değerlendirmeci konularında yoğunlaşmaktadır:

Değerlendirmeye Açıklık: Uzaktan eğitimde öğrenci ile öğretmen zaman ve mekân bakımından farklı boyutlarda bulunmaktadır. Yani uzaktan eği-



tim özel çalışma şeklini gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrenme öğretme sürecini uzaktan eğitim öğrencisi üzerinde gözleyebilmek olumsuzdur. Ancak uzaktan eğitimde bazı boyutlar daha rahat değerlendirilip incelenebilir (Örneğin, radyo, TV programları vb.).

**Değerlendirilmesi Gereken Öğeler:** Uzaktan eğitimdeki uygulamacıların rolleri ile yüz yüze eğitimdeki uygulamacıların rolleri arasında birtakım farklar vardır. Uzaktan eğitim öğrencileri daha fazla öğrenme ortamına sahiptir ve bu da takım çalışmalarını gerektirmekte ve uzaktan eğitimdeki değerlendirme öğelerinin daha çok olduğunu göstermektedir. Geleneksel öğrenmede, değerlendirmeyi yapan kişi sınıfla, dersle ya da eğitim programı ile işe başlar ve bunun dersi tamamladığı görüşünü ileri sürer. Uzaktan eğitimde, öğrenci derslerini belirlemede kendini özgür hisseder ve kendine uygun zamanlarda etkinliklere katılır.

**Başarı Ölçütleri:** Uzaktan eğitimde sadece istatistiksel veriler yetersiz kalır. Süreç kapsamında tek bir veriye bakmak doğru değildir. Bu nedenle, daha ayrıntılı karşılaştırmalar yapılmalıdır.

**Değerlendirmeci:** Uzaktan eğitim bir takım çalışmasını gerektirir. Bu yüzden yüz yüze eğitimle aynı ilkelere uyulsa da, uzaktan eğitimde farklılıklar vardır. Uzaktan eğitim programlarını değerlendiren kişi, öğrenmenin bazı boyutları ile ilgili verilere ulaşamazken, yüz yüze eğitimde bu verilere ulaşmak daha kolaydır. Uzaktan eğitimin, farklı işlevler üstlenen çok sayıda uygulamacı tarafından gerçekleştirilmesi nedeniyle, değerlendirilmesi gereken birçok boyutu vardır. Bu nedenle, uzaktan eğitimin programlarının değerlendirilmesinde “takım çalışması” önemli bir işleve sahiptir (Kaya,2002). Uzaktan eğitimin etkinliğine yönelik çalışmalarda kullanılan “etkinlik ölçütleri” şunlardır (Uşun,2006 b):

- \* Öğrencilerin sunulan ders/program değerlendirme sınavlarından aldıkları notlar ve başarı durumları
- \* Uzaktan eğitim yoluyla öğrenme konusunda öğrenci tutum ve davranışları ve
- \* Uzaktan eğitime yönelik öğrenci tatmini.

### **Uzaktan Eğitimde Değerlendirme Stratejileri**

Uzaktan eğitimde “biçimlendirici” ve “düzey belirleyici” olmak üzere genellikle iki temel değerlendirme biçimi söz konusudur. Biçimlendirici değer-

# Kaynakça

- Administration for Children and Families. (2010). *The Program Manager's Guide to Evaluation*. Chapter 2: "What is Program Evaluation?". Second Edition, U.S. Department of Health and Human Services.
- Akçamete, G., Günayer-Şenel, H., ve Tekin, E. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (E.D. Fiscus ve C.J., Mandell, Developing Individualized Educational Programs). (Editör, Gönül Akçamete). Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Akkoyunlu, B., Altun A. ve Soylu M.Y. (2008). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Maya Akademi.
- Alkan, C. (1991). "Eğitimde Nitelik Geliştirmede Bilgisayar Destekli Eğitim ve Ders Yazılımlarının Rolü". *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar*. 1.Sempozyumu, *Bildiri Metinleri*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları. 1,184-192.
- Alkin, M. C. (1991). Evaluation Theory Development: II. In M. V. McLaughlin & D. C. Philips (Eds.), *Evaluation and Education: at Quarter Century. Ninetieth Year book of National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Anderson, J. (1994). "The Rite of Right or The Right of Rite: Moving Toward an Ethics of Technological Empowerment". *Educational Technology*, 34(2), 29-34.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. London et al.; The Farmer Press.
- Antheil, J.H., & Casper, I.G. (1986). "Comprehensive Evaluation Model: A Tool For The Evaluation of Non Traditional Educational Programs". *Innovative Higher Education*, 11(1), 55-64.
- Arkan, B. ve Üstün, B. (2010). "Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi". *DEUHYO ED*,3(2),102-107.
- Attkisson and Others (Eds). (1978). *Evaluation of Human Service Programs*. N. Y., Academic.
- Ayyıldız, M. (2011). "Suriye Ölçeğinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi: Üç Ana Dil, Üç Farklı Etnik Yapı ve Üç Ayrı Kültürel Donanım Ortamında Türkçe Öğretimi". *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 11-18.
- Baden, D.J. (1979). A Users Guide to Evaluation of Inservice Education. *Paper Presented at the National Workshop of the NCSIE* (Hollywood, FL, November,1979). ED:210 252.

- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayınevi. Üçüncü Baskı.
- Ban, C., & Faerman, S.R. (1990). "Issues in the Evaluation of Management Training". *Public Productivity and Management Review*, 8(3), 271-286.
- Bengston, D. N., & Fan, D. P. (1999). An Innovative Method for Evaluating Strategic Goals in a Public Agency: Conservation leadership. *Evaluation Review*, 23(1), 77-10.
- Bennett, C. F. (1979). *Analyzing Impacts of Extension Programs*. Washington, DC, U.S. Department of Agriculture.
- Bennett, C. F. (1996). "Rationale for Public Funding of Agricultural Extension Programs". *Journal of Agricultural & Food Information*, 3(4). pp. 3-25. Summary [Online]. 22 paragraphs. Available at: <http://www-esd.worldbank.org/extension/key/claude.shtml>
- Bilgin, K. U, Akay, A., Koyuncu, H.E. ve Haşar, E.Ç. (2007). *Yerel Yönetimlerde Hizmet İçi Eğitim*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı TEPAV Yayınları: ISBN 978-9944-927-19-2.
- Bramley, P. (1991). *Evaluating Training Effectiveness: Translating Theory into Practice*. McGraw Hill International Limited. U. K.
- Brinkerhoff, R. O. (1987). *Achieving Results From Training: How To Evaluate Human Resource Development to Strengthen Programs and Increase Impact*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Britain, S., & Liber, O. (2000). A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments. Available at: <http://www.jtap.ac.uk/reports/html/jtap-041.html>.
- Bucci, H.P. (2002). Developing an Evaluation Model for a Virtual Learning Environment: Computer Based Learning and Training. Available at: <http://www.hkadesigns.co.uk/websites/msc/eval/index.htm>
- Bümen, N.T. (2005). "Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmet İçi Eğitim Çalışması Örneği". *Ege Eğitim Dergisi*, 6, 2: 21-57.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand-McNally.
- Cantor, J.A. (1990). "How to Perform a Comprehensive Course Evaluation". *Performance & Instruction*, 29(4), 8-15.
- Carnevale, A.P., & Schulz, E.R. (1990, July Supplement). "Return on Investment: Accounting for Training". *Training & Development Journal*, 51-531.
- Carter, M. (2002). *Field Guide to Nonprofit Program Design, Marketing and Evaluation*. Basic Guide to Program Evaluation. Copyright Carter McNamara, MBA, Phd, Authen-

- ticity Consulting, LC. Adapted from the Field Guide to Nonprofit Program Design, Marketing and Evaluation. Available: [http://www.authenticityconsulting.com/pubs/PG\\_gdes/PG\\_pubs.htm](http://www.authenticityconsulting.com/pubs/PG_gdes/PG_pubs.htm)
- Caulley, D.N. (1989). "Towards a Short Introductory Overview of Program Evaluation" *Bulletin of the Australasian Evaluation Society*, 4, 14 - 17.
- Celep, C. (1995). *Halk Eğitimi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları, ISBN NO:975-7251-14-3.
- Charmaz, K. (2002). "Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis". *Handbook of Interview Research: Context and Method* (Edited by J. Gubrium & J. Holstein), Thousand Oaks, CA: Sage, 675-694.
- Chelmsky, E. (1989). *Program Evaluation: Patterns and Directions*. Washington D.C.: The American Society for Public Administration, ISBN: 0-936678-12-7.
- Comings, J.P and Soricone, L. (2006). An Evidence-Based Adult Education Program Model Appropriate for Research, Harvard Graduate School of Education, NCSALL Occasional Paper, 101 Nichols House, Appian Way, Cambridge, MA 02138.
- Compora, D.P. (2003). "Current Trends in Distance Education: An Administrative Model". *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(2) State University of West Georgia, Distance Education Center.
- Conway, M., & Ross, M. (1984). "Getting What You Want By Revising What You Had". *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 738-748.
- Cook, T.D. and D.T. Campbell. (1979). *Quasi-experimentation: Designs and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand-McNally.
- Cousins, J.B., & Earl, L.M. (1992). "The Case For Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 379-418.
- Çelik-Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). "Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.
- Çetin, B. (2009). "Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamaları Hakkında İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2) 487-502.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. (Sekizinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dick, W. & Carey, L. (1990). *The Systematic Design of Instruction*. Third Edition, Harper Collins.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

- Doll, R.C. (1996). *Curriculum Improvement. "Decision Making and Process"*. Allyn&Bacon Company. 9th. ed.
- Eisner, E. (1977). "On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism For Evaluating Classroom Life". *Teacher College Record*, 78(3), 345-358.
- Elliott, R. and Elliott, N.J. (2003). "Using Ethnography in Strategic Consumer Research"; *Qualitative Market Research*, 6, 4; 215.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayın, No: 6,Birinci Baskı.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. Tic. Şti.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Lmt. Şti.
- Eunice, N. A. (2000). "Workplace Literacy: Evaluation of Three Model Programs". *Adult Basic Education*, 10(2), 100-107. Retrieved September 30, 2006, from EBSCOhost Database.
- Farmer, D. (1997). *Program Evaluation Matrix*. Michigan State University College of Human Ecology, April.
- Farrar, E., & House, E.R. (1983). The Evaluation of Push/Excel: A Case Study. In A.S. Bryk (Ed.), *Stakeholder-Based Evaluation* (pp. 31- 58). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (1983). *Developing Individualized Education Program*. St. Paul, MN: West Publishing.
- Fitz-Gibbon, C. T., & Morris, L. L. (1987). *How to Design A Program Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fitz-Gibbon, Carol T., & Morris, Lynn L. (1996). "Theory Based Evaluation", *Evaluation Practice*, 17(2), 177-184.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders,J.R. & Worthen,B.R. (2004). *Program Evaluation–Alternative Approaches and Practical Guidelines*". New York: Longman, Inc.Printed in the U.S.A. Third Edition, Library of Congress-in-Publication Data. (ISBN: 0-321-07706-7).
- Floc'hlay, B., & Plottu, E. (1998). *Democratic Evaluation From Empowerment Evaluation to Public Decision-Making Evaluation*. Copyright G 1998, SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi) [1356–3890 (199807) 4:3; 261–277; 005730].
- Forster, M., & Washington, E. (2000). "A Model for Developing and Managing Distance Education Programs Using Interactive Video Technology". *Jour-*

- nal of Social Work Education* Publisher: Council On Social Work Education, 36(1).  
ISSN: 1043-7797.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (1990). *How to Design and Evaluate Research in Education*. USA: Education. McGraw-Hill, Inc.
- Gage, N. L. (1989). "The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1899". *Teachers College Record*, 91, 135-150.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. & Wagner, W. W. (1992). *Principles of Instructional Design*. (4th ed.), Holt, Reihhart and Winston Inc.
- Gay, L.,R., Mills and Airasian,P. (2006). *Educational Research, Competencies for Analysis and Applications*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gill, M. and Turbin, V. (1999). "Evaluating Realistic Evaluation: Evidence from a Study of CCTV". in K. Painter and N. Tilley (eds.), *Surveillance of Public Space: CCTV, Street Lighting and Crime Prevention*, Monsey, NY: *Criminal Justice Press*, 179-200.
- Glaser, B.G. and Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.
- Gökçe, B. (1992). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Gredler, M.E. (1996). *Program Evaluation*. Pearson Education. Prentice-Hall, Inc. A Pearson Education Company, Upper Saddle River, New Jersey 07458, Sixth Edition, Printed in U.S.A. (ISBN: 0-02-346246-9).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guskey, T. R. (1998). "The Age of Our Accountability". *Journal of Staff Development*, 19 (4), 36-44.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (1996). "Exploring The Relationship Between Staff Development and Improvement in Student Learning". *Journal of Staff Development*, 17 (4), 34-38.
- Güven, B. ve İleri, S. (2006). "Program Değerlendirme Kavramı ve İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bir Bakış". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), 141-163.
- Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and Control of Training*. McGraw Hill Book Company Ltd. London.
- Haugland, S.W. (1992). "The Effect of Computer Software on Preschool Children's Developmental Gains". *Journal of Computing in Childhood Education*, 3(1), 15-30.

- Henry, G. T., Julnes, G., & Mark, M. M. (Eds.). (1997). Realist Evaluation: An Emerging Theory in Support of Practice. *New Directions for Evaluation*, No:78. San Francisco: Jossey-Bass
- Herman, J.L., Morris L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *The Evaluator's Handbook*, Vol. 1, The Program Evaluation Kit. 2nd.ed., Sage, Beverly Hills, California.
- Hlynka, D., & Belland, J. C. (1991). *Paradigms Regained: The Uses of Illuminative, Semiotic and Post-Modern Criticism As Modes of Inquiry in Educational Technology: A Book Of Readings*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Hlynka, D., & Yeaman, A. R. J. (1992, September). *Postmodern Educational Technology*. ERIC Digest. Inquiry Paradigms and Evaluation Models.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- House, E. R. (1991). "Realism in Research". *Educational Researcher*, 20 (6),2-9, 25.
- Introduction to Courseware Evaluation Models. (2011). Types/Focus of Instructional Evaluations; Sources of Instructional Materials; Evaluation Principles; Systemic Change Research Involving Computers and Instruction. (Avaiaable: [http://wwwwbcf.usc.edu/~kazlausk/540\\_se2.html](http://wwwwbcf.usc.edu/~kazlausk/540_se2.html).)
- Isaac, S., & Michael, W. B. (1981). *Handbook in Research and Evaluation*. 2nd Edition. San Diego, CA: Edits Publishers, (ISBN 0-912736-25-9).
- İnce, G. (2008). Yetişkin Okuryazarlık Programlarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- İtmeç, F. (2008). İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*, Adana.
- Johnson, R. L., McDaniel, F., & Willeke, M. J. (2000). "Using Portfolio's in Program Evaluation: An Investigation of Interrater Reliability". *American Journal of Evaluation*, 21(1), 65-80.
- Johnson, B. and Onwuegbuzie, A. (2004). "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come". *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kalkandelen, H. (1979). *İşletmeler, KİT'ler ve Kamu Kuruluşları İçin Hizmet İçi Eğitim El Kitabı*. Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi.
- Karakaya, İ. (2009). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". (Editör. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bölüm 3, Ankara: Anı Yayıncılık, 55-84.

- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 11.Baskı.
- Karataş, H. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana-bilim Dalı. İstanbul.
- Kaufman, R. (1981). "Determining and Diagnosing Organizational Needs". *Group and Organization Studies*, 6 (3),312-322.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.1.Baskı.
- Kaya, Z. (1997). "Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri". *G. Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5.
- Keskin, Y. (2009). "Türkiye’de İlkokul Programlarında Yer Alan Sosyal Bilgiler İçerikli Derslere Ait Öğretim Programlarının Gelişimine Tarihsel Bir Bakış". *TSA / Yıl: 13, S: 2*.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma Araştırma Yöntemi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey www.iconte.org, Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey, 2011 ISBN: 978-605-5782-62-7.
- Kirkpatrick, D. L. (1983). Four Steps to Measuring Training Effectiveness. *Personnel Administrator*, 28, 19-25.
- Kristoffersen, D. (2003). Denmark’ in Educational Evaluation around the World. *An International Anthology* (Copenhagen, The Danish Evaluation Institute) ISBN 87-7958-132-3. Available as a pdf at <http://www.eva.dk/>.
- Levine, S. J. (2007). Evaluation in Distance Education. Michigan State University. East Lansing, USA: Michigan. Available at: <http://www.learnerassociates.net/debook/evaluate.pdf>.
- Liddell, H.G. and Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon*. Revised and Augmented Throughout By Sir Henry Stuart Jones. With the Assistance of Roderick Mckenzie. Oxford. Clarendon Press.
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the Control of Education. In D. Tawney (Ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications* (pp. 125–134). London: Macmillan.
- MacNeil, C. (2000). "The Prose and Cons of Poetic Representation in Evaluation Reporting". *American Journal of Evaluation*, 21(3), 359-367.
- Mark, M.M., & Shotland,R.L. (1985). "Stakeholde –based Evaluation and Vale Judgements: The Role of Perceived Power and Legitimacy in The Selection of Stakeholder Groups": *Evaluation Review*, 9, 605-626.
- Mark, M. M., & Shotland, R. L. (Eds.). (1987). *Multiple Methods in Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Mark, M. M., Henry, G. T., & Julnes, G. (2000). *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding and Improving Policies and Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. (4<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Mc Neil, J. (1996). *Curriculum - A Comprehensive Introduction*. New York: Harper Collins College Publishers.
- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary Curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- McTaggart, R. (1991). "When Democratic Evaluation Doesn't Seem Democratic". *Evaluation Practice*, 12, 9-21.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology*. London: Sage Publications Inc.
- Mil, B. (2007). "Araştırmalarda Gömülü Teori Oluşturma", *Nitel Araştırma: Neden Nasıl Niçin?*. (Ed. Atilla Yüksel, Burak Mil, Yasin Bilim), Ankara: Detay Yayıncılık, 45-58.
- Milakovich, M.E., and George J. G. (2001). *Public Administration in America*. Boston: Bedford/St Martin's, ISBN: 0-312-24972-1.
- Mulholland, C. R., & White, B. (2000). A Model to Aid Planning, Conducting and Reporting of Courseware Evaluation. In Proceedings from the Australian Computers in Education Conference 2000: *Learning Technologies and the Future of Schools* (Melbourne, Victoria, July 6-9, 2000).
- Murray, CA. (1983). Stakeholders As Deck Chairs. Another View of Stakeholders: Who Cares? .In A.S. Bryk (Ed.), *Stakeholder-Based Evaluation* (pp. 59-62). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Newton, M., Robert G. Burgerss and Others. (1993). *Implementing In-Service Education and Training*, London. Washington, D.C: The Falmer Press.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık. San. Tic. Ltd.Şti. Üçüncü Baskı.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the Curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- O'Leary, L.R. (1973). "Fair Employment, Sound Psychological Practice, and Reality: A Dilemma and a Partial Solution". *American Psychologist*, 28, 148-149.
- Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum Foundations: Principles and Theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Osika, E.R.,& Camin,D. (2005). Concentric Model for Evaluating Distance Learning Programs. 18th Annual Coference on Distance Teaching and Learning. Available at: <http://www.uwex.edu/disted/conference/>.
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

- Özdemir, S.M. (2009). "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149. (<http://efdergi.yyu.edu.tr>).
- Parlett, M.R. (1990). "Illuminative Evaluation" In H.J.Walberg& G.D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Education* (pp.68-73). Oxford Pergamon Press.
- Parlett, M.R., & Hamilton,D. (1976). "Evaluation As Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Program". In G.V. Glass (Ed.). *Evaluation Studies Review Annual*,1, pp.140-157). Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization Focused Evaluation* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, D.A. (1994). *Designing Educational Project and Program Evaluations: A Practical Overview Based on Research and Experience*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Phillips, D. C. (1987). *Philosophy, Science and Social Inquiry*. New York: Pergamon Press.
- Phillips, J.J. (1996). Measuring ROI: The Fifth Level of Evaluation. Technical & Skills Training. April 1996, *Performance Resources Organization* (P.O. Box 1969, Murfreesboro, TN 37133-1969; 615/896-7694).(pp.10-13).
- Piskurich, G. M. (2000). *Rapid Instructional Design - Learning ID Fast and Right*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2003). *Program Evaluation Methods and Case Studies*. Prentice Hall, Pearson Education, Inc.Upper Saddle River, New Jersey 07458, Sixth Edition, Printed in U.S.A. (ISBN:0-13040966-9).
- Pratt, C. C., McGuigan, W. M., & Katzev, A. R. (2000). "Measuring Program Outcomes: Retrospective Pretest Methodology". *American Journal of Evaluation*, 21(3), 341-349.
- Pritchitt, J. (1998). *Halkla İlişkilerde Değerlendirme: Profesyonel Sorumluluk*. (Çev. Ahmet Ünver) İstanbul: Rota Yayınları.
- Program Evaluation Methods. (2011). "Measurement and Attribution of Program Results" Third Edition, Review Practices and Studies Government and Quality Services. Minister of Public Works and Government Services. Published by Public Affairs Branch, *Treasury Board of Canada, Secretariat* (96-107).
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research*. London: Sage Publications, Second Edition.

- Quintanilla, G., & Packard, T. (2002). A Participatory Evaluation of an Inner-City Science Enrichment Program. *Evaluation and Program Planning*, 25, 15-22.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1989). *Evaluation: A Systematic Approach* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rossi, P.H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach* (5th ed.). Newbury Park, CA: Sage Publishers. (ISBN 0-8039-4458-6).
- Rutman, L. and Mowbray, G.(1983). *Understanding Program Evaluation*. Beverly Hills/London/New Delhi: Sage Publications, ISBN: 0-8039-2093-8.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). "Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta Değerlendirme Yöntemleri". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 18, 175-188.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı: Temeller-Prensipier-Teknikler*. Balıkesir: İnce Ofset.
- Saylor, J. G., Alexander M. W., and Arthur J. L. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 4th Edition. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Scheerens, J. (1990). "Beyond Decision-Oriented Evaluation". In H.J. Walberg& G.D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (35-40). Oxford: Pergamon Press.
- Schuler, V. (2011). Development of the EDAM Evaluation Model: An Instrument to Evaluate The Impact of Adult Education Programs for Social Inclusion, Available at:<http://www.socialinclusion.eu/>.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.) Newbury Park, CA: Sage.
- Sewall, J. and Santaga, M. (1986). *A Reference Guide to Program Evaluation in Adult Education*. Winconsin Univ. Green Bay. Assesment Center. MF01/PCO3 Postage. U.S.Department of Education National Institute of Education.
- Shadish, W. R. Jr., Cook, T.D., & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park, CA: Sage Publishers.
- Shavelson, R. J. (1985). *Evaluation of Nonformal Education Programs: The Applicability and Utility of the Criterion-Sampling Approach*. UNESCO Institute for Education, Feldbrunnenstrasse 58,D 2000 Hamburg 13,Federal Republic of Germany, ISBN 9282010376, Printed by Robert Seemann.
- Simonson, M. R. (Ed.), Smaldino, S. E. and Zvacek, S. (2002). *Teaching and Learning at A Distance: Foundations of Distance Education* (2nd Edition). Prentice Hall, USA. Available at: <http://www.prenhall.com/simonson>

- Smith, P. and Ragan, T. (1999). *Instructional Design*. New York: Merrill Publishing Company.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık. Geliştirilmiş 10.Baskı.
- Stake, R. (1983). "Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation". In G.F. Madaus, M.S. Striven, &D.L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 287-310). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stake, R.(1981). "Persuasions, Not Models". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(1),83-84.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Stecher, B. (1990). "Goal-Free Evaluation". In H.J.Walberg & G.D.Haertel (Eds.), *The Internatioal Encyclopedia of Educational Evaluation*. (41-42). Oxford: Pergamon Press.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1998). "Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory". California: Sage publications Stufflebeam, D. (1978). Meta-evaluation: An overview. *Evaluation and Health Profession*. 1(1), 17-43.
- Stufflebeam, D. (2000). "The Methodology of Meta-evaluation As Reflected in Metaevaluations By The Western Michigan University Evaluation Center". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 95-125.
- Stufflebeam, D. (1999). "Foundational Models for 21st Century Program Evaluation". *The Evaluation Center Occasional Papers Series*, Western Michigan. (This paper was prepared for The Evaluation Center's Occasional Papers Series) It is Based on a Presentation in the State of the Evaluation Art and Future Directions in Educational Program Evaluation Invited Symposium at the Annual Meeting of The American Educational Research Association; Montreal, Quebec, Canada; April 20, 1999).
- Stufflebeam, D. (1980). *The CIPP Model for Program Evaluation*. In G.Madaus, M.Sciriven&D. Stufflebeam (Eds). *Evaluation Models and Decision-Making in Education*. Itasca, 2: Peacock.
- Şahan, H. H. (2008). "Zenginleştirilmiş Öğretim Etkinliklerinin İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine ve Öğrencilerin Akademik Öz güven Özelliklerine Etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 607-632.
- Şimşek, A ve Koca, F. (2011). "Liselerde Kültürler Arası Bir Uygulama Örneği Olarak Kanada Programı: Tarih Dersleri Üzerine Öğrenci Görüşleri". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 155 - 187.

- Tanner, D. and Tanner, L. (1975). *Curriculum Development – Theory into Practice*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Tate, R. (1990). "Experimental Design". In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, (pp. 553-561). New York: Pergamon Press.
- Tekin, H. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Has-Soy Matbaası.
- Tilley, N. (1998). *Evaluating the Effectiveness Of CCTV Schemes*. in Norris, C., Moran, J., and Armstrong, G. *Surveillance, Closed Circuit Television and Social Control*. Ashgate: Aldershot.
- Tilley, N. (2000). Realistic Evaluation: An Overview. Presented at the Founding Conference of the Danish Evaluation Society. September 2000. Available at: [www.danskevalueringsselskab.dk/pdf/Nick%20Tilley.pdf](http://www.danskevalueringsselskab.dk/pdf/Nick%20Tilley.pdf) [accessed 15 May 2009].
- Tomul, E. (2009). "Problem Seçme ve Tanımlama". (Editör. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bölüm 4, Ankara: Anı Yayıncılık, 85-108.
- Torres, R. T., & Preskill, H. (2001). "Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future". *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387-395.
- Tortop, N. (2005). *Kamu Personel Yönetimi - İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları, 188.
- Townsend, D., & Adams, P. (2003). *Program Evaluation Models and Practices: A Review of Research Literature*. Faculty of Education The University of Lethbridge, University Partners.
- Treasury Board of Canada, Secretariat. (1994). "Review, Internal Audit and Evaluation". Treasury Board Manual Minister of Public Works and Government Services. Ottawa: Published by Public Affairs Branch, Treasury Board of Canada, Secretariat. Available at: <http://www.tbs-sct.gc.ca/cee/pubs/meth/pem-mep01-eng.asp>
- Turgut, Y. (2009). "Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nicel ve Nitel". (Editör. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bölüm 8, Ankara: Anı Yayıncılık, 191-248.
- Türkçe Sözlük*. (2005). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu, Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası, 10. Baskı.
- Uçan, A. (2011). Eğitimde Program Çözümleme. <http://egitim.aku.edu.tr/aliucan.doc> adresinden 15/10/2011 tarihinde alınmıştır.
- Unrau, Y. A. (2001). "Using Client Interviews to Illuminate Outcomes in Program Logic Models: A Case Example". *Evaluation and Program Planning*, 24, 353-361.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık, No:711. Gözden Geçirilmiş 2. Baskı.

- Uşun, S. (2006 a). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık, No: 981. Eğitim Yayınları Dizisi: 247, 1. Baskı.
- Uşun, S. (2006 b). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Yayın No: 981. 1.Baskı.
- Uşun, S ve Özdemir, Alıcı D. (2006 c). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 1. Baskı.
- Uşun, S., Özdemir,M. ve İzmirli,S. (2007). "Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme". *1.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu. Bildiriler*.(16-18 Mayıs 2007).Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uşun, S. ve Çetinkaya, L. (2008). "Bilgi ve İletişim Teknolojisi Programlarının Yapılandırma Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi (Çanakkale İli Örneği)". *2. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Bildiriler*. (16-18 Nisan 2008). ss.152-159. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uşun, S. (2008). "Introduction and Comparison of Different Program Evaluation Approaches". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21. 199-217.
- Uşun, S. (2008). "Türkiye’de Yeni Uygulamaya Konulan (1-5.sınıf) İlköğretim Programlarının Program Geliştirme Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi". *7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)* (02-04 Mayıs 2008). ss.191-197. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uşun, S. (2008). "Değerlendirme". *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 7.Bölüm. (Editör: Yrd. Doç. Dr. Gülşah BAŞOL) İstanbul: Lisans Yayıncılık.1.Baskı. (ss.173-204)
- Uşun, S. (2009). "New Program Evaluation Approaches and Models in Education" *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi:"Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar"* ,Eğitim Araştırmaları Birliği (EAB) Derneği, (1-3 Mayıs 2009), Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: "Teori ve Teknikler"*. Ankara: A.Ü. E.B. Fak. Yay. No:157, 4. Baskı.
- Visser, R.M.S. (2003). Trends in Program Evaluation Literature: The Emergence of Pragmatism, *TCALL Occasional Research Paper No.5*. Texas Center for Adult Literacy & Learning.
- Vitale, D.C., Armenakis, A.A. and Feild, H.S. (2008). "Integrating Qualitative and Quantitative Methods for Organizational Diagnosis". *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (1), 87- 105.
- Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education* (7th Edition). USA: Allyn and Bacon. A Pearson Education Company.
- Wiesenber, F. (2000). "A Critical Appraisal Model of Program Evaluation in Adult Continuing Education". *Canadian Journal of University Continuing Education*, 26(1), 79-109.

- Wiles, J. and Joseph B. (2002). *Curriculum Development –A Guide to Practice-*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Wolf, R.L. (1990). "Judicial Evaluation". In H.J.Walberg& G.D.Haertel (Eds.),*The International Encyclopedia Of Educational Evaluation*, (79-81). Oxford: Pergamon Press.
- Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yeaman, A. R. J. (1994). "Deconstructing Modern Educational Technology". *Educational Technology*, 34 (2), 15-24.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, ISBN 9750200071.
- Yüksel, İ. (2010). Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı.
- Zenger, J.H., & Hargis, K. (1982). "Assessing Training Results: It's Time to Take the Plunge. *Training and Development Journal*, 36(1), 10-16.

# Eğitimde Program Dışı Etkinlikler ve rnek Uygulamalar

## **Editörler**

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Prof. Dr. İjlal OCAK

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

## **Yazarlar**

Prof. Dr. Aytunga OğUZ

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Prof. Dr. İjlal OCAK

Prof. Dr. Kerim GüNDOğDU

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

Prof. Dr. Zuhal ÇUBUKÇU

Doç. Dr. Derya GİRGIN

Prof. Dr. Fatma İlker KERKEZ

Dr. Öğr. Üyesi Burak OLUR

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ

Arş. Gör. Dr. Mehmet ALTIN

Sebahat TÜRKYILMAZ

Ankara

2022



## Eğitimde Program Dışı Etkinlikler ve Örnek Uygulamalar

Editörler: Gürbüz OCAK - İjlal OCAK - Emine AKKAŞ BAYSAL

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-747-1
e-ISBN	: 978-605-170-748-8
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

## Eğitimde Program Dışı Etkinlikler ve Örnek Uygulamalar

Editörler: OCAK, Gürbüz - OCAK, İjlal - AKKAŞ BAYSAL, Emine

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, xiv + 266 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-747-1  
e-ISBN : 978-605-170-748-8

### Eğitim, Eğitim Programı

Eğitim Türleri, Alternatif Eğitim Hizmetleri, Bilgisayar Destekli Etkinlikler, İnfografik Örtük Program, Dijital Ortam, Oyun Kavramı, Bilimsel Proje Çalışmaları  
Gelişim Alanlarına Göre Oyunlar, Öğrenci Kulüpleri

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



Ülkelerin uluslararası alanda kazandıkları prestijin temelinde nitelikli bir eğitim sisteminin yer aldığı bütün dünya tarafından bilinen bir gerçektir. Burada “nitelikli bir eğitim sistemi” kavramının içinde yer alan olguları iyi belirlemek gerekir. Çünkü 21. yüzyılın insanoğlundan beklentileri geçen yüzyıllardan son derece farklıdır. Artık salt bilginin bulunması ya da işlenmesi yeterli değildir. Bireylerin bu bilgi parçalarını tıpkı bir oyun hamuru gibi şekilden şekle sokması beklenmektedir. Başka bir ifade ile birey, sahip olduğu bilgi birikimini parçalara ayırarak analiz edebilmeli, sentezleyebilmeli, üst bilişsel düşünceleri işe koşarak değerlendirebilmelidir. Bu bakış açısı günümüz okullarının temel felsefesinin değişmesine neden olmuştur. Artık okullar dört tarafı çevrili bir ortamda salt bilgi öğretiminin yapıldığı yerler değildir. Bireyin bu kurumdan ayrıldıktan sonra bağımsız bir şekilde bilgiyi arayıp bulması, onu kullanması, gerçek hayatta sosyal becerileri, iletişim becerileri güçlü, çevre ile etkileşim halinde olması beklenmektedir. Eğitim sistemi bireyleri buna hazırlamak için hem öğretim programlarını güncellemiş hem de buna destek olacak ders dışında gerçekleşen çeşitli etkinliklere yer veren programları öğrenme ortamlarına dâhil etmiştir. Ders dışı etkinliklerin yaşamla ve toplumla etkileşim içinde sunduğu fırsatlar değerlendirildiğinde, bu etkinliklerin önemi bir kez daha ön plana çıkmıştır.

Ders dışı etkinlikler zaman zaman öğretim programlarının içerisinde açık bir şekilde zaman zaman da örtük bir şekilde yer almaktadır. Ancak her ne şekilde yer alırsa alsın bireylerin sorumluluk bilincini, girişimcilik, liderlik becerilerini, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirdiği pek çok araştırmada kanıtlanmış bir gerçektir. Bu etkinlikler sadece bu anlamda değil eğitsel ve öğretimsel yaşantılara da destek olmakta bireylerin yaşamsal dengelerini korumalarına katkı sağlamaktadır.

Bu çerçevede bu kitapta eğitimde program dışı etkinliklerin bilimsel bir çerçevesi çizilmiştir. Bu amaç doğrultusunda kitapta on bölüme yer verilmiştir. Her bir bölümde program dışı etkinlikler kapsamında değerlendirilebilecek konu başlıkları detayları ile ele alınmıştır. Bu sayede özellikle bu kitabı okuyan bireylerin gerçek hayat uygulamalarında, meslek hayatlarında ya da okul ortamlarında gerçekleştirilen bu etkinliklerin önemini fark etmede zengin bir bakış açısı kazanacakları düşünülmektedir. Kitabın birinci bölümü olan “Eğitim Türleri” başlığı Prof. Dr. Zuhal Çubukçu’nun katkılarıyla ele alınmıştır. İkinci bölüm Prof. Dr. Aytunga Oğuz tarafından “Eğitim Programı” başlığı ile değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde Dr. Öğr. Üyesi Emine Akkaş Baysal ve Prof. Dr. Gürbüz Ocak tarafından “Eğitimde Formal Eğitimi Tamamlayan Etkinlikler” başlığı detaylarıyla ele alınmıştır. Dördüncü bölümün ortaya çıkmasında Araştırma Görevlisi Mehmet Altın ve Prof. Dr. Kerim Gündoğdu katkı sağlamıştır. “Örtük Program Bağlamında Değerler Eğitimi” başlığı Prof. Dr. Gürbüz Ocak ve Dr. Öğr. Üyesi Burak Olur tarafından ele alınmıştır. Doç. Dr. Derya Girgin ve Prof. Dr. Çavuş Şahin altıncı bölüme katkı sağlamışlardır. Yedinci bölüm Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi ve Sebahat Türkyılmaz tarafından hazırlanmıştır. “Oyunlar” başlığı ile sekizinci bölümü Prof. Dr. Fatma

İlker Kerkez, “Bilimsel Etkinlikler” başlığı ile dokuzuncu bölümü Prof. Dr. Mehmet Gültekin ve Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kılıç tarafından hazırlanmıştır. Kitabın son bölümü ise Dr. Öğr. Üyesi Emine Akkaş Baysal ve Prof. Dr. İjlal Ocak tarafından ele alınmıştır. Bu bağlamda bölümlere katkı sağlayan değerli hocalarımıza ayrı ayrı teşekkür ederiz.

Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki araştırmalara bilimsel bir kaynak kitap olarak önemli katkılar sağlayacağını düşündüğümüz “Eğitimde Program Dışı Etkinlikler ve Örnek Uygulamalar” kitabının hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkürlerimizi sunarız. Bölümlerde yer alan her türlü etik durumdan yazarların kendileri sorumludur. Ayrıca kitabın basımı ve dağıtımını üstlenen, uluslararası yayınevi olma şartlarını sağlayan Anı Yayıncılık’a teşekkür ederiz.

Editörler

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Prof. Dr. İjlal OCAK

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

Eylül 2022-Afyonkarahisar

# İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....	1
-------------	---

## 1. KISIM: EĞİTİM PROGRAMI

---

### 1. BÖLÜM

#### Eğitim Türleri

Bölüm Kazanımları.....	1
Kavram Haritası .....	2
1.1. Giriş .....	2
1.2. Formal Eğitim.....	3
1.2.1. Formal Eğitimin Özellikleri.....	4
1.2.2. Formal Eğitimin Uygulanma Şekilleri .....	4
1.2.2.1. Örgün Eğitim.....	4
1.2.2.2. Yaygın Eğitim .....	5
1.3. İnfomal Eğitim .....	7
1.3.1 İnfomal Eğitimin Özellikleri.....	12
1.3.2. İnfomal Eğitim ve Örtük Program .....	13
1.3.3. Alternatif Eğitim Hizmetleri .....	15
1.4. Özet .....	15
1.5. İnfografik .....	17
1.6. İlişkilendir.....	18
1.7. Tartışma Soruları.....	19
Kaynakça .....	22

### 2. BÖLÜM

#### Eğitim Programı

Bölüm Kazanımları.....	25
Kavram Haritası.....	27
2.1. Eğitim Programı Kavramı.....	28

2.2.	Eğitimde Program Türleri.....	31
2.2.1.	Kapsamlarına Göre Program Türleri.....	31
2.2.2.	İşlevlerine Göre Program Türleri .....	34
2.3.	Eğitim Programının İşlevi.....	38
2.4.	Eğitimde Program Dışı Etkinlikler .....	40
2.5.	Eğitimde Program Dışı Etkinliklerin İşlevi.....	43
2.6.	Özet .....	46
2.7.	İnfografik .....	47
2.8.	İlişkilendir .....	48
2.9.	Tartışma Soruları .....	50
	Kaynakça .....	53

### 3. BÖLÜM

#### **Eğitimde Formal Eğitimi Tamamlayan Etkinlikler**

Bölüm Kazanımları.....	57	
Kavram Haritası.....	58	
3.1.	Bilgisayar Destekli Etkinlikler.....	58
3.2.	Destekleme-Yetiştirme Kursları.....	61
3.3.	Belirli Gün ve Haftaların Kutlanması.....	62
3.4.	Çevre-Okul Gezileri.....	63
3.5.	Yönetmelik Etkinlikler (Öğrenci Meclisi/Öğrenci Temsilciliği vb.) .....	65
3.6.	Öğrenci Kulüpleri (Tartışma Grupları/Dil, Matematik, Satranç Grupları vb.).....	66
3.7.	Özet .....	67
3.8.	İnfografik .....	69
3.9.	İlişkilendir .....	70
3.10.	Tartışma Soruları .....	72
	Kaynakça .....	74

## 2. KISIM: ÖRTÜK PROGRAM

---

### 4. BÖLÜM

#### Örtük Program

Bölüm Kazanımları.....	79
Kavram Haritası .....	81
4.1 Örtük Program Kavramı.....	82
4.2. Örtük Programın Önemi.....	85
4.3. Örtük Programın Kapsamı.....	86
4.4. Örtük Programın Kuramsal Temelleri.....	88
4.5. Örtük Programla İlgili Yaklaşımlar .....	88
4.5.1. Yapısal-Fonksiyonalist Yaklaşım .....	88
4.5.2. Neo-Marksist Yaklaşım.....	89
4.5.3. Liberal Yaklaşım.....	90
4.5.4. Radikal Marksist Yaklaşım.....	90
4.5.5. Diyalektik Eleştirel Yaklaşım .....	91
4.5.6. Postmodern Yaklaşım .....	92
4.6. Öğrenme Alanları ve Örtük Program .....	92
4.6.1. Bilişsel Alan ve Örtük Program İlişkisi.....	92
4.6.2. Duyuşsal Alan ve Örtük Program İlişkisi .....	93
4.6.3. Psikomotor Alan ve Örtük Program İlişkisi.....	94
4.6.4. Örtük Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıması.....	94
4.7. Örtük Program ile İlişkili Diğer Kavramlar.....	96
4.7.1. Fiziksel Çevre/Okul ve Örtük Program İlişkisi.....	96
4.7.2. Öğretmen ve Örtük Program İlişkisi .....	97
4.7.3. Ders Kitapları ve Örtük Program İlişkisi .....	98
4.8. Özet .....	99
4.9. İnfografik .....	100
4.10. İlişkilendir .....	101
4.11. Tartışma Soruları .....	103
Kaynakça. ....	107

## 5. BÖLÜM

### Örtük Program Bağlamında Değerler Eğitimi

Bölüm Kazanımları .....	113
Kavram Haritası .....	114
5.1. Değer ve Değerler Eğitimi Kavramları.....	114
5.1.1. Eduard Spranger Değer Sınıflandırması.....	117
5.1.2. Shalom Schwartz Değer Sınıflandırması .....	118
5.1.3. Milton Rokeach Değer Sınıflandırması.....	118
5.2. Değerlerin Sınıflandırılması .....	116
5.3. Değerler Eğitiminin Amacı ve Önemi .....	119
5.4. Değerler Eğitiminde Örtük Programın Yeri ve Önemi .....	121
5.5. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler .....	122
5.5.1. Telkin Etme Yaklaşımı.....	123
5.5.2. Ahlâkî İkilem Yaklaşımı .....	124
5.5.3. Değer Analizi .....	126
5.5.4. Değer Açıklama.....	126
5.6. Özet .....	127
5.7. İnfografik .....	129
5.8. İlişkilendir .....	130
5.9. Tartışma Soruları .....	132
Kaynakça.....	133

## 3. KISIM: UYGULAMALAR

---

## 6. BÖLÜM

### Okulda Yapılan Ders Dışı Sosyal Etkinlikler

Bölüm Kazanımları .....	137
Kavram Haritası.....	138
6.1. Ders Dışı Sosyal Etkinliklerin Kapsamı ve Önemi .....	139
6.2. Sportif Etkinlikler .....	141
6.3. Sanatsal Etkinlikler .....	142
6.4. Kültürel Etkinlikler ve Dil Etkinlikleri.....	143

6.5.	Okul Gazetesi ve Medya Etkinlikleri .....	143
6.6.	Törenler .....	144
6.7.	Öğrenci Kulüpleri ve Toplum Hizmet Çalışmaları .....	144
6.8.	Yarışma Ekipleri .....	145
6.9.	Dijital Ortam Etkinlikleri (Bloglar, Web Siteleri, Sosyal Medya vs.) ...	145
6.10.	Ders Dışı Sosyal Etkinliklerin Yönetimi ve Güvenlik Önlemleri .....	146
6.11.	Ders Dışı Sosyal Etkinlik Örnekleri .....	147
6.12.	Özet .....	152
6.13.	İnfografik .....	154
6.14.	İlişkilendirir .....	156
6.15.	Tartışma Soruları .....	157
	Kaynakça .....	158

## 7. BÖLÜM

### Okul Dışı Etkinlikler ve Resmi İzinler

Bölüm Kazanımları .....	163	
Kavram Haritası .....	164	
7.1.	Okul Dışı Etkinliklerin Kapsamı ve Önemi .....	165
7.2.	Ev ve Sokak Etkinlikleri/Oyunlar .....	168
7.3.	Dini Bayramlarda Yapılan Etkinlikler .....	170
7.4.	Meslek Kazanmak İçin Yapılan Etkinlikler/İşler .....	171
7.5.	Meslekî Topluluklara Üyelik .....	172
7.6.	Okul Dışı Etkinliklerin Dijitalleşmesi .....	172
7.7.	Okul Dışı Etkinliklerin Yönetimi ve Güvenlik Önlemleri .....	173
7.8.	Okul Dışı Etkinlik Örnekleri .....	176
7.9.	Özet .....	176
7.10.	İnfografik .....	178
7.11.	İlişkilendirir .....	179
7.12.	Tartışma Soruları .....	180
	Kaynakça .....	182



## 8. BÖLÜM

### Oyunlar

Bölüm Kazanımları .....	185
Kavram Haritası .....	186
8.1. Oyun Kavramı ve Tarihçesi .....	186
8.2. Eğitimde Oyunun Yeri ve Önemi .....	188
8.3. Gelişim Alanlarına Göre Oyunlar .....	188
8.3.1. Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi .....	188
8.3.2. Oyunun Bilişsel Gelişime Etkisi .....	189
8.3.3. Oyunun Motor Gelişime Etkisi .....	190
8.3.4. Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi .....	191
8.4. Oyun Türleri ve Dijital Oyunlar .....	191
8.4.1. Oyun Türleri .....	191
8.4.2. Dijital Oyunlar .....	192
8.5. Kapalı Ortam ve Açık Hava Oyunları .....	193
8.6. Oyunların Yönetimi ve Güvenlik Önlemleri .....	194
8.7. Eğitimde Program Dışı Oyun Örnekleri .....	196
8.8. Özet .....	198
8.9. İnfografik .....	200
8.10. İlişkilendir .....	201
8.11. Tartışma Soruları .....	203
Kaynakça .....	205

## 9. BÖLÜM

### Bilimsel Etkinlikler

Bölüm Kazanımları .....	209
Kavram Haritası .....	210
9.1. Giriş .....	210
9.2. Bilimsel Etkinliklerin Kapsamı ve Önemi .....	211
9.3. Bilimsel Yarışma, Şenlik, Fuar, Müze, Merkez ve Bilim Olimpiyatları .....	214
9.4. Bilimsel Proje Çalışmaları .....	216
9.5. Bilgi Evleri .....	216

9.6. Sanal Ortamlarda Bilimsel Etkinlik Çeşitleri.....	217
9.7. Bilimsel Etkinliklerin Yönetimi ve Güvenlik Önlemleri.....	217
9.8. Bilimsel Etkinlik Örnekleri .....	219
9.9. Özet.....	222
9.10. İnfografik .....	224
9.11. İlişkilendir .....	225
9.12. Tartışma Soruları .....	226
Kaynakça.....	228

## 10. BÖLÜM

### **Eğitimde Program Dışı Etkinliklerin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi**

Bölüm Kazanımları.....	231
Kavram Haritası.....	232
10.1. Etkinliklerin Planlanması .....	232
10.2. Program Dışı Etkinliklerin Uygulanmasını Etkileyen Unsurlar ve Motivasyon .....	238
10.3. Etkinliklerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Kullanılması .....	243
10.4. Etkinliklerin Değerlendirilmesi.....	244
10.5. Örnekler .....	246
a- Uygulama Örneği 1 .....	246
b- Uygulama Örneği 2.....	248
10.6. Özet.....	249
10.7. İnfografik.....	251
10.8. İlişkilendir .....	252
10.9. Tartışma Soruları .....	254
Kaynakça .....	256

# BÖLÜMLER VE YAZARLAR

---

## 1. BÖLÜM

Prof. Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

## 2. BÖLÜM

Prof. Dr. Aytunga OĞUZ  
Dumlupınar Üniversitesi

## 3. BÖLÜM

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL  
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Gürbüz OCAK  
Afyon Kocatepe Üniversitesi

## 4. BÖLÜM

Arş. Gör. Dr. Mehmet ALTIN  
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU  
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

## 5. BÖLÜM

Prof. Dr. Gürbüz OCAK  
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Burak OLUR  
Afyon Kocatepe Üniversitesi

## 6. BÖLÜM

Doç. Dr. Derya GİRGİN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

## **7. BÖLÜM**

Sebahat TÜRKYILMAZ  
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ  
Necmettin Erbakan Üniversitesi

## **8. BÖLÜM**

Prof. Dr. Fatma İlker KERKEZ  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

## **9. BÖLÜM**

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN  
Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

## **10. BÖLÜM**

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL  
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. İjlal OCAK  
Afyon Kocatepe Üniversitesi

# EĞİTİM TÜRLERİ

Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-7612-7759

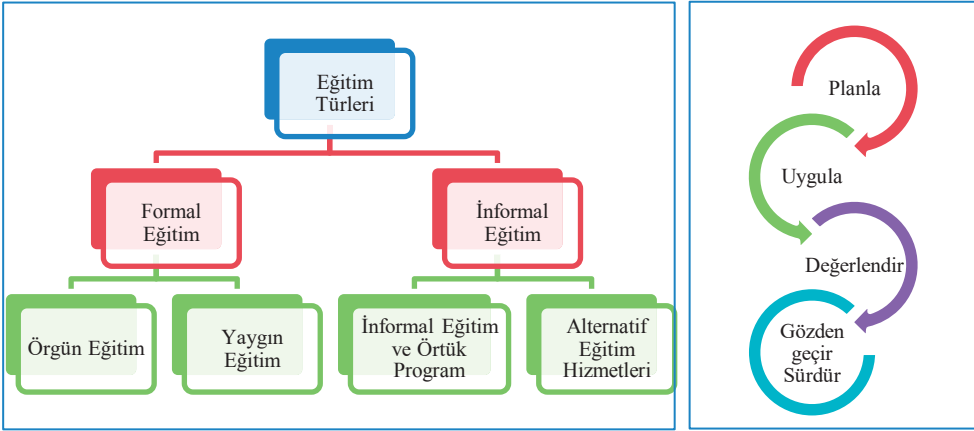
## Bölüm Kazanımları

1. Eğitim türlerini sıralar.
2. Formal ve informal eğitim kavramlarını açıklar.
3. Formal ve informal eğitim türleri arasındaki farkı analiz eder.
4. Formal eğitimin uygulanma şekillerini açıklar.
5. İnfomal eğitimin uygulanma şekillerini açıklar.
6. Örgün ve yaygın eğitim kavramlarını tanımlar.
7. Alternatif eğitim hizmetlerini örneklendirir.

## Bölüm İçeriği

- 1.1. Giriş
- 1.2. Formal Eğitim
  - 1.2.1 Formal Eğitimin Özellikleri
  - 1.2.2. Formal Eğitimin Uygulanma Şekilleri
    - 1.2.2.1. Örgün Eğitim
    - 1.2.2.2. Yaygın Eğitim
- 1.3. İnfomal Eğitim
  - 1.3.1. İnfomal Eğitimin Özellikleri
  - 1.3.2. İnfomal Eğitim ve Örtük Program
  - 1.3.3. Alternatif Eğitim Hizmetleri
- 1.4. Özet
- 1.5. İnfografik
- 1.6. İlişkilendir
- 1.7. Tartışma Soruları
- 1.8. Kaynakça

## Kavram Haritası



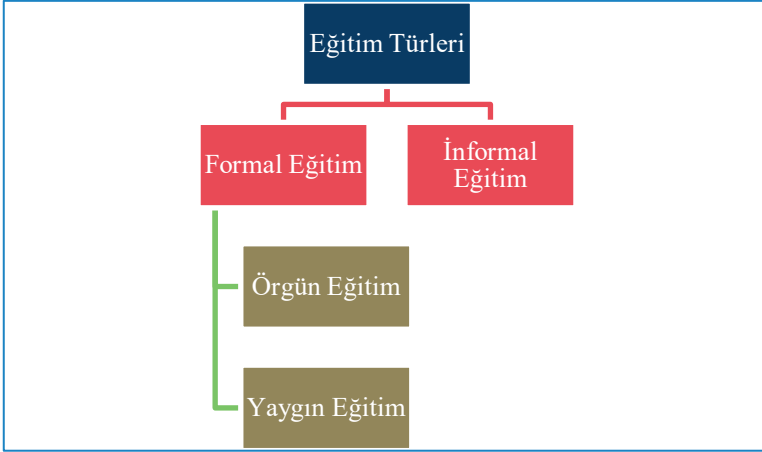
### 1.1. Giriş

Günümüzde artan bilgi birikimi ve gelişen teknoloji karşısında özellikle iletişim, bilişim ve üretim teknolojilerindeki yenilikler, ekonomik ve toplumsal yaşamdaki değişiklikler insanların yaşam boyu eğitim olanaklarına sahip olmasını zorunluluk haline getirmiştir. Bugün dünyada bilgiye ulaşabilen, bilgiler arasında uygun seçim yapabilen, seçtiği bilgiyi uygulayabilen ve kendisi bilgi üretebilen birey ve ulusların, toplumdaki değişimleri anlamaları, bu değişimlere uyum sağlamaları ve değişimlerin olumsuz etkilerinden korunabilmeleri ile mümkün olmaktadır.

Eğitim, ülkelerin geleceğini şekillendiren, gelişmişlik düzeyini belirleyen ve bireylerin dolayısıyla toplumların yaşam kalitesini artıran en önemli unsurdur. Eğitim, toplumların ve bireylerin hedeflerine ve ekonomik refaha ulaşmalarının ön koşullarından biridir. Bilgiye erişmenin, bilgiyi uygulayabilmenin ve bilgi üretmenin, teknoloji üretmek için gerekli yeterliğe sahip olmanın yolu eğitimidir. Ayrıca eğitim yoluyla insanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumların kalkınmalarını sağlayacak ve devam ettirebilecekleri ölçüde değer üretmek, mevcut değerlerin devam ettirilip geliştirilmesini sağlamak amaçlanmaktadır.

Eğitimin hedefi, içinde bulunduğu çağa göre farklılaşmakla birlikte, temelde; kültürü taşıyan ve geliştiren, toplumla uyumlu, toplumsal değerlerin farkında olan, kendi bireysel özellik ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda eğitimin, bireyi geliştirme yanında, siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel işlevleri de vardır. Eğitimin bu işlevleri, çevresine ve topluma katkıda bulunan gelişmiş bireyler yetiştirme açısından önemlidir. Ancak böyle eğitim almış ve yetişmiş bireyler, bir toplumun gelişmesine katkıda bulunabilirler. Bireysel gelişim, toplumsal gelişmenin aracıdır.

Eğitim kurumlarının en önemli amacı, bireylere eğitim yoluyla kendilerini geliştirmeleri farkındalığını kazandırmak ve karşılaştıkları sorunları çözebilmeyi öğretilmektedir. Aynı zamanda sosyal devletin bir görevi olarak nitelendirilen eğitim, yeni liberal ideoloji ve küreselleşme ile birlikte özellikle mevcut fırsat ve olanaklardan yararlanamayan dezavantajlı grupların yoksunluğunu artırarak eşitsizliklerin yaşandığı bir alana dönüşmektedir (Kaya, 2014). Eğitim toplumların kalkınması ve bireylerin gelişmesi için belirli hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Eğitimin yapıma şekline göre, eğitim türleri olarak kabul görmüş sınıflandırma formal eğitim ve informal eğitim şeklindedir. Eğitim türleri Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Eğitim türleri sınıflandırılması

## 1.2. Formal Eğitim

Eğitim türlerinden biri formal eğitimdir. Formal eğitim planlıdır. Belirlediği amaç doğrultusunda öğrenme ortamı önceden hazırlanmış ve bir program çerçevesinde yapılır. Öğretim yoluyla gerçekleştirilecek olan bu süreçte eğitim, öğretmen tarafından izlenir ve kişide hangi davranış değişikliklerinin olması istendiği kasıtlı bir biçimde düzenlenir. Bu süreçte, bireyde değiştirilmek istenen davranışlar toplumun uygun gördüğü ve istediği davranışlardır. Eğitim süreci, başından sonuna kadar kontrollü bir biçimde yürütülürken belli aşamalarında ve sonunda değerlendirmeler yapılır (Çoban, 2018).

Formal eğitim belirlenmiş çerçeve içerisinde, belirlenmiş aşamaları olan, denetimli ve kontrollü yürütülen ve eğitim sonucunda değerlendirmeye tabi tutulan bir eğitim şeklidir. Formal eğitime verilecek en güzel örnek okullardır (Erden, 2001). Eğitim denilince akla ilk gelen eğitim şekli formal eğitimdir.

Kişilerin eğitim hayatlarının belirli ve sınırlı bir bölümü formal eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir. Eğitim, planlı programlı olduğu gibi plansız, prog-

ramsız da olabilir ve olmaktadır (Çelikkaya, 2010). Uygun öğrenme imkânı sağlanmasının öğrenme ve öğretmeye etkileri hakkında edinilen yeni bilgilere göre, öğrenme tıpkı parmak izinde olduğu gibi kişiye özel bir olgu olduğu, kişilerin, öğrenme, tür, kapasite ve hızlarının farklı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Özden, 1999).

Örgün eğitim ve yaygın eğitimin ortak noktası ise eğitim faaliyetlerinde plan ve program olmasıdır. İkisinin de eğitimi formal eğitimidir (Çoban, 2018).

### **1.2.1. Formal Eğitimin Özellikleri**

Formal eğitim kendi bünyesinde belirli özellikler taşımaktadır. Bu özellikler;

1. Eğitimin planlı ve yapılandırılmış olması,
2. Eğitim-öğretim ders programlarının hazırlanması,
3. Profesyonel eğitimciler tarafından uygulanması,
4. Önceden belirlenmiş hedeflerin/kazanımların olması,
5. Bireylerde olumlu davranışlar kazandırmaya yönelik olması,
6. Eğitim kurumlarında ya da belirli mekânlarda gerçekleştirilmesi,
7. Eğitim sürecinde eğitimin yapılacağı yer, süre, içerik, yöntem, uygulama önceden belirlenmiş olması,
8. Değerlendirme/Akreditasyon standartlarının bilinmesi,
9. Bireysel öğretim,
10. Kontrol pedagojisi,
11. Sonuçta diploma/sertifika verilmesi şeklinde yer almaktadır.

### **1.2.2. Formal Eğitimin Uygulanma Şekilleri**

Türk Milli Eğitim Sistemi; yapısal olarak, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşur.

#### **1.2.2.1. Örgün Eğitim**

Örgün eğitim; belirli yaş gruplarındaki bireylere önceden belirlenmiş amaç ve programlara bağlı olarak belirli sürelerde, “okul” adı verilen mekânlarda yürütülen düzenli eğitimi ifade etmektedir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşur (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).



## Kaynakça

- Brennan, B. (1997). Reconceptualizing non-formal education, *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 185-200, DOI: 10.1080/0260137970160303.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. Londra: Routledge.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning*, report for Learning and Skills Research Centre, University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins.
- Çelikkaya, H. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Nobel.
- Çoban, A. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Dördüncü Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Doğanay, A. (2009). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkim.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Hamadache, A. (1991). Non-formal education: A definition of the concept and some examples. *Prospects*, 21(1), 111-124.
- Jayachandran, S. (2014). Incentives to teach badly: After-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics*, 108, 190-205. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.02.008>
- Kaya, H. E. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 9(2), 91-111.
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49-72. Retrieved from <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/2000/1744>
- McGivney, V. (1999). *Informal learning in the community: A trigger for change and development*. Leicester, NIACE.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.

- Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği  
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm> Erişim tarihi:04-06-2022.
- Milli Eğitim Temel Kanunu <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>  
Erişim tarihi:04-06-2022.
- Oktaç, A. (2012). Eğitimin temel kavramları ve eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi. *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-24) içinde Ed. Oktaç, A. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Salmi, H. S. (1993). Science centre education: Motivation and learning in informal education. Ed.D., University of Helsinki, Finland.
- Schugurensky, D. (2000), The forms of informal learning: toward a conceptualization in the field. WALL Working Paper 19, Centre for the Study of Education and Work Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Stevenson, D. L. ve Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. *American Journal of sociology*, 97(6), 1639-57.
- Şahin, B. (2020). FeTeMM yaklaşımına dayalı okul dışı etkinliklerin öğretmen adaylarının bitkiler konusu ile ilgili akademik başarı ve okul dışı öğretime yönelik görüşleri üzerine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat, eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-59.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (1982).  
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709pdf>. Erişim tarihi:04-06-2022.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler*. Ankara: Alkım.
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264063853-en>.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program-eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar, 50, 321-345.

## YAZAR HAKKINDA

### **Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU**

1988 yılında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra 1990-94 yılları arasında Eskişehir Yunus Emre Anadolu Öğretmen lisesinde Meslek Bilgisi dersleri öğretmeni olarak görev yapmıştır. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında “Program Geliştirme” alanında 1991 yılında yüksek lisansını, 1998 yılında da doktorasını tamamlamıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında profesör olarak görev yapmaktadır.

## EĞİTİM PROGRAMI

Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-1815-6866

### Bölüm Kazanımları

- 1- Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarını tanımlar.
- 2- Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarının ilişkisini açıklar.
- 3- Program türlerinin özelliklerini açıklar.
- 4- Eğitim programının işlevlerini açıklar.
- 5- Eğitimde program dışında kalan etkinlikleri örneklerle açıklar.
- 6- Eğitimde program dışında kalan etkinlikleri diğer programlarla ilişkilendirir.
- 7- Eğitimde program dışında kalan etkinliklerin işlevlerini açıklar.

### Bölüm İçeriği

#### 2.1. Eğitim Programı Kavramı

#### 2.2. Eğitimde Program Türleri

##### 2.2.1. Kapsamlarına Göre Program Türleri

###### 2.2.1.1. Eğitim Programı

###### 2.2.1.2. Öğretim Programı

###### 2.2.1.3. Ders Programı

##### 2.2.2. İşlevlerine Göre Program Türleri

###### 2.2.2.1. Resmi Program

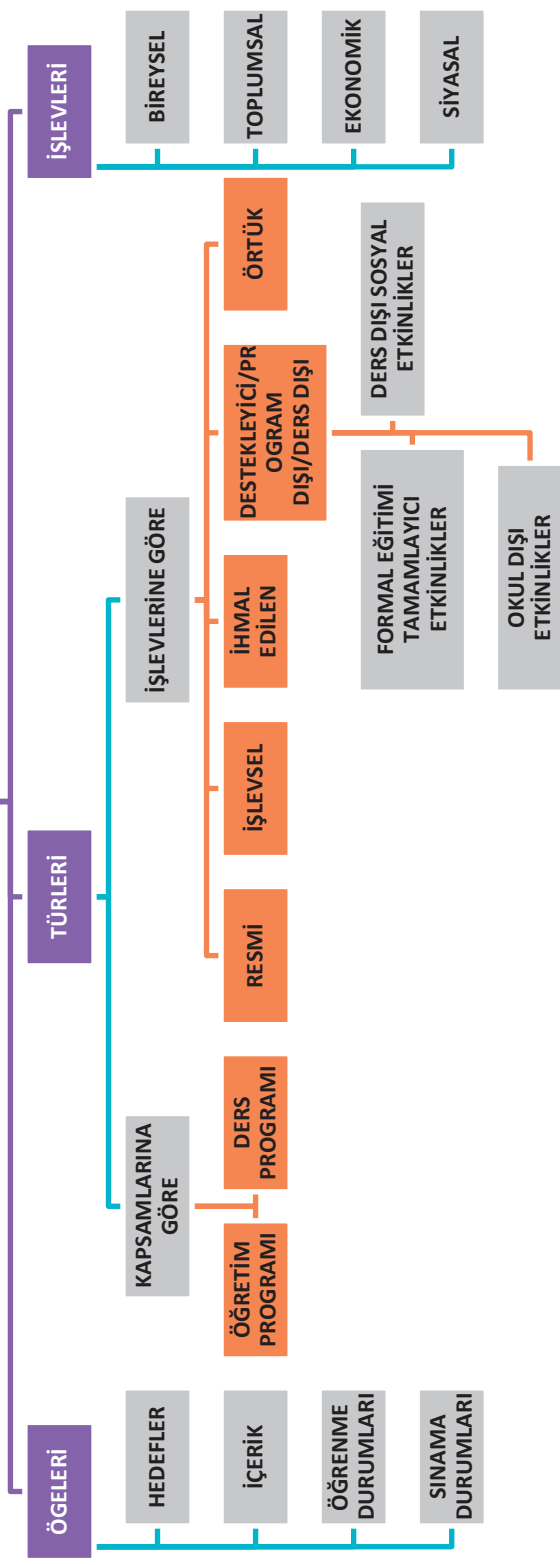
###### 2.2.2.2. İşlevsel/İşevuruk Program (Gerçekleşen, Uygulanan, Gözlenen)

###### 2.2.2.3. İhmal Edilen (Kapsam Dışı/Atlanan/Görmezden Geline) Program

- 2.2.2.4. Örtük Program
- 2.2.2.5. Destekleyici Program (Program Dışı Etkinlikler/Ders Dışı Etkinlikler)
- 2.3. Eğitim Programının İşlevi
- 2.4. Eğitimde Program Dışı Etkinlikler
- 2.5. Eğitimde Program Dışı Etkinliklerin İşlevi
- 2.6. Özet
- 2.7. İnfografik
- 2.8. İlişkilendir
- 2.9. Tartışma Soruları
- 2.10. Kaynakça

## Kavram Haritası

# EĞİTİM PROGRAMI



## 2.1. Eğitim Programı Kavramı

Eğitim insanın yaşamı süresince içinde olduğu bir süreçtir. Yaşam boyu gerçekleşen bu süreçte bireyler, çeşitli ortamlarda birçok davranış kazanırlar. Öncelikle ailede başlayan eğitim süreci, arkadaş ortamında, sokakta, okulda, spor salonlarında, kütüphanede, internet ortamında vb. gibi birçok ortamda bireylerin çevreyle olan etkileşimleriyle gerçekleşmektedir. Bireyler eğitim sürecinde geçirdikleri bu yaşantılarda birçok davranış öğrenmektedirler. Başka bir deyişle, davranışlarında değişimler meydana gelmektedir. Bireylerin çevreleriyle etkileşimleri sonucu geçirdikleri bu yaşantıların eğitimsel yaşantılar olması ve istedik davranışlar kazandırabilmesi gerekir (Ertürk, 1975). Eğitimsel yaşantılar yoluyla kazanılan bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanlardaki davranışlar, bireyin her yönden gelişimi, çevreye uyum sağlaması ve sorunlarla baş edebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bir ülkede her alan ve düzeyde bireylere kazandırılmak istenilen bu davranışların gelişigüzel değil, öğrencilere uygun, planlı olarak, belli hedefler doğrultusunda, etkili ve verimli eğitim ortamlarında kazandırılabilmesi, eğitim sistemleri bünyesinde hazırlanıp uygulanan ve geliştirilen eğitim programları ile gerçekleştirilebilir.

Eğitim programı kavramının MÖ 1. yüzyıldan beri kullanıldığı belirtilmektedir (Demirel, 2009). Ancak o yıllardan bu yana bu kavrama yüklenen anlamın aynı kaldığı söylenemez. Eğitim programı (curriculum) kavramının Latince kökünden türetilmiş bilinen en eski anlamı "koşu yolu"dur. Batı uygarlığındaki okulların MÖ 4. yüzyıldan itibaren Platon ve Aristoteles'in felsefelerinden yoğun bir şekilde etkilendiği ve program sözcüğünü tarihsel olarak Yunan uygarlığının klasik döneminde, öğretilen konuyu tanımlamak için kullandıkları hatırlandığında, birçok öğrenci için okulda uygulanan program, koşularak aşılması gereken bir dizi engel ya da güçlükler (konular) olarak düşünülmüş olabilir. Yirminci yüzyılda ise, programla ilgili tanımlamaların artık klasik eserlerin dışındaki konuları da kapsayacak şekilde genişletildiği görülmektedir. Bugün okul belgeleri, makaleler, komisyon raporları ve birçok akademik ders kitabı, okullarda eğitim programlarının tüm konularına kaynaklık etmektedir. Geçmişten bugüne dek eğitim programı kavramına ilişkin anlayışlardaki değişimlerin eğitim programı tanımlamalarına yansıdığı görülmektedir. Eğitim programına ilişkin farklı noktalara vurgu yapan pek çok eğitim programı tanımları yapılmış ve halen de yapılmaya devam etmektedir. Aşağıda eğitim programı tanımlarına ilişkin çeşitli örnekler sunulmuştur (Marsh ve Willis, 2007, 9-13):

1. Program, gramer, okuma, mantık, güzel söz söyleme, matematikle ilgili ve temel bilgileri en iyi içeren Batı dünyasının büyük kitaplarındaki gibi "değişmez" konulardır.
2. Program, çağdaş toplumda yaşamak için en yararlı olan konulardır.
3. Program, okulun sorumlu olduğu tüm planlanmış öğrenmelerdir.
4. Program, öğrencilerin okulun rehberliğinde edindiği tüm yaşantılardır.

## Kaynakça

- Abdelhafidh, S., Abdelhafifh, S. & Moussa, A. (2022). To what extent extracurricular activities affect the behaviours and school grades of primary schools' pupils. *Open Access Library Journal*, 9, e8502. DOI: 10.4236/oalib.1108502.
- Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186.
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M. ve Gardner P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693-704.
- Bozpolat, E. ve Yıldız, H. (2020). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde program dışı etkinlikler dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1670-1696.
- Çöğmen, S. (2020). Eğitimde Program Dışı Etkinlikler. Küçükoğlu, A. (Ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde program dışı etkinlikler* (ss.1-26). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daley, A., & Leahy, J. (2003). Self-perceptions and participation in extra-curricular physical activities. *The Physical Educator*, 60(2), 13-19.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya*. Y. Budak (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Onikinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, , N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Görgen, İ. (2014). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. Şeker, H. (Ed.), *Eğitimde program geliştirme (3. Baskı)* (ss. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. USA, Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.



- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim*. Üçüncü Baskı. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kavgaoğlu, D. ve Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 404-420.
- Kocayığit, A. ve Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1810-1838. DOI: 10.26466/opus.749109.
- Korkmaz, İ. (2007). Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi. Doğanay, A. (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss.1-36). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. 4th Ed. USA: Pearson Prentice Hall.
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (08.06.2017). Resmi Gazete. Sayı: 30090. Erişim: 03.06.2022 tarihinde, [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/14142206\\_yYnetmelik.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/14142206_yYnetmelik.pdf)
- MEB (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğünün 19.8.2010 tarih ve 50578 sayılı yazılarında 2010/49 sayılı genelge. Erişim: 02.06.2022 tarihinde, [http://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_02/28140926\\_2010-49\\_nolu\\_Genelge.pdf](http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/28140926_2010-49_nolu_Genelge.pdf)
- Gültekin, M. (2017). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar. Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.). *Eğitimde Program geliştirme ve değerlendirme*, (ss.1-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitim programları, işlevleri ve günümüze yansımaları. *Türk Yurdu Dergisi*, 98 (262) 1-16.
- Saracaloğlu, A. S. (2019). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Saracaloğlu, A. S. & Küçüköğlu, A. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 23-78). 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 53.
- Wilson, N. (2009). Impact of extracurricular activities on students. Ph D. The Graduate School University of Wisconsin-Stout.
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2021). İlkokul Eğitiminde Program Dışı Etkinlikler. Kırkıç, K. A. ve Vatansever Bayraktar, H. (Ed.) *Kuramdan uygulamaya ilkokul eğitiminde yenilikçi öğrenme ve öğretim*. İstanbul: Efe Akademik Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*. 27(126), 31-37.

## YAZAR HAKKINDA

### **Prof. Dr. Aytunga OĞUZ**

10 Aralık 1957 tarihinde Feke-Adana'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kütahya'da tamamladı. 1975 yılında Kütahya Öğretmen Lisesini bitirdikten sonra, kısa bir süre Kütahya Atatürk ilkokulunda sınıf öğretmenliği yaptı. 1980 yılında Hacettepe Üniversitesi, Fransız Dili ve Edebiyatı bölümünde lisans öğrenimini tamamladı. 1985-1992 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Kütahya İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, 1992-1999 yılları arasında da Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Fransızca okutmanı olarak görev yaptı. 1993 yılında Anadolu Ü. Eğitim Bilimleri/Eğitim Teknolojisi Anabilim dalında yüksek lisansını; 1999 yılında da Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında doktora eğitimini tamamladı. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında; 2000 yılında Yardımcı Doçent, 2011 yılında Doçent, 2017 yılında Profesör unvanını aldı. Bu sürelerde, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Dil Merkezi müdürlüğü; Eğitim fakültesi dekan vekilliği, dekan yardımcılığı, bölüm başkanlığı, anabilim dalı başkanlığı görevlerini yürüttü. Öğretme-öğrenme süreçleri, öğretim yöntem ve yaklaşımları ve öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili çeşitli araştırmaları, ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri, bildirileri, çevirileri ve kitap bölümleri bulunmakta olup halen Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görevini sürdürmektedir.

## EĞİTİMDE FORMAL EĞİTİMİ TAMAMLAYAN ETKİNLİKLER

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL  
Afyon Kocatepe Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-5711-0847

Prof. Dr. Gürbüz OCAK  
Afyon Kocatepe Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-8568-0364

### Bölüm Kazanımları

1. Bilgisayar destekli etkinliklerin önemini kavrar.
2. Destekleme-yetiştirme kurslarının işleyişini bilir.
3. Belirli gün ve haftalar ile etkinliklerin nasıl organize edileceğini bilir.
4. Çevre-okul gezilerini ders içi kazanımlarla ilişkilendirir.
5. Yönetsel etkinliklerin okul ortamlarındaki önemini fark eder.
6. Öğrenme-öğretme ortamlarında akademik etkinliklerin nasıl düzenleneceğini bilir.

### Bölüm İçeriği

- 3.1. Bilgisayar Destekli Etkinlikler
- 3.2. Destekleme-Yetiştirme Kursları
- 3.3. Belirli Gün ve Haftaların Kutlanması
- 3.4. Çevre-Okul Gezileri
- 3.5. Yönetsel Etkinlikler (Öğrenci Meclisi/Öğrenci Temsilciliği vb.)
- 3.6. Akademik Etkinlikler (Tartışma Grupları/Dil, Matematik, Satranç Grupları vb.)
- 3.7. Özet
- 3.8. İnfografik
- 3.9. İlişkilendir
- 3.10. Tartışma Soruları
- 3.11. Kaynakça

## Kavram Haritası



### 3.1. Bilgisayar Destekli Etkinlikler

Günlük hayatımızı pek çok alanda kolaylaştıran bilgisayar, öğrenmeyi artıran güçlü bir araç olarak görülmekte ve bu sebeple her geçen gün vazgeçilmez bir unsur haline gelmektedir. Bireylerin öğrenme sürecinde onlara eşlik eden bilgisayarlar çocukların meraklılık, yaratıcılık, bağımsızlık, iş birliği yapabilme ve ısrarcılık gibi pek çok özelliğini ve düşünme becerisini desteklemektedir (Uluser-İnan, 2003). Bununla birlikte özellikle Sanayi Devrimi sonrasındaki çağlarda bilgisayarlar klasik eğitim araç ve gereçlerinin yetersiz kaldığı pek çok konuda önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Yalın'a (2000) göre, nitelikli bir eğitim, gerekli araç ve gereçlerle donatılmış, iyi düzenlenmiş fiziksel bir çevrede gerçekleştirilir. Eğitimde kaliteden ancak çevre ve çevreyi oluşturan öğelerin uygun oluşu ile söz edilebilir. Öğrencinin olumsuz davranışlara yönelmesi, kaynak ve araç gerecin olmayışı ya da kullanılmamasıyla, başarı yönünde hedeflerinin olmaması veya hedeflerine tam olarak yönelmemeleri ile doğru orantılıdır. Bilgisayar destekli ortamlar, öğrencilere dersler aracılığıyla konu ya da kavramları öğretmek, davranışların daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla yapılan öğrenme çevreleridir.

Klasik eğitim ortamında gerçekleştirilmesi zor veya olanaksız olan pek çok iş, bilgisayarlar sayesinde son derece kolay bir şekilde yapılabilmektedir (Büyükozer, 1995). Öğrenme ortamlarında bir eğitim aracı olarak yer alan bilgisayarlar,

görsel-işitsel araçların pek çoğunun işlevini yerine getirmektedir. Ayrıca, iletişimi etkinleştirerek bireysel öğrenmeyi daha kolay gerçekleştirmektedir. Özel hazırlanmış öğretim programları aracılığıyla öğretme-öğrenme sürecinde zengin bir yaşantı oluşturabilmekte ve öğrenme ortamlarının esnek bir yapıya bürünmesine katkı sağlamaktadır. Öyle ki, bu esneklik öğretimin büyük oranda bireyselleştirmekte ve geleneksel sınıf öğretimde zaman zaman ortaya çıkan olumsuzlukları ortadan kaldırmaktadır (Aşkar, 1992). Bunun en güzel örneği olarak COVID-19 hastalığı salgını sürecindeki öğrenme ortamları verilebilir. Bilgisayar destekli öğrenme ortamları sayesinde eğitim-öğretim sekteye uğramadan devam etmiştir. Başlangıçta zaman zaman teknik ya da fırsat eşitliğine ilişkin problemler yaşansa da öğrenmenin bireyselleşmesi, bireyin dilediği zaman ve mekânda öğrenebilmesi büyük bir fırsat oluşturmıştır.

Bilgisayarlar, renkli grafikler, sesler, hareketli resimler, canlandırmalar, video gösterileri ve kullanıcıya geri bildirimler vb. sayesinde öğretime çeşitlilik ve canlılık getirir. Metinler, resimler, hareketlilik ve ses, konuya çeşitlilik kazandırıp konuya ilgiyi çekerek öğrenmeyi çok boyutlu hale getirir. Dolayısıyla da öğrenme ortamlarının bir parçası olarak görülürler. Buradan hareketle ortaya çıkan bilgisayar destekli öğrenme kavramı, öğrenme-öğretme ortamları ile okuldaki faaliyetlerde bilgisayarın kullanılması olarak ifade edilebilir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004). Günümüzde bu bakış açısı çok daha ileri boyuta taşınmıştır. Öğrencilerden sadece öğrenme ortamlarında yer alan ve kendilerine sunulan birtakım programlarla etkileşime girmesi değil, ayrıca teknoloji okuryazarı olmaları beklenmektedir. Özellikle eğitimde yeni paradigmaların ortaya çıkmasını sağlayan 21. yüzyıl paradigmaları bunu gerektirmektedir. Bu durum okul öncesinden yükseköğretime kadar hemen her seviyede bilgisayar destekli ortamların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen öğretim programlarının içerisinde bu teknolojik dönüşüm hızla yerini almıştır. Ancak bu sadece ders içi etkinlikleri ile sınırlı değildir. Formal öğrenme ortamlarını destekleyecek ders dışı bilgisayar destekli etkinlikler de bugün pek çok öğrenme ortamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Robotik kodlama, Arduino, maker, scratch vb. pek çok etkinlik, formal eğitimi destekleyecek şekilde eğitim-öğretim ortamlarında yerini almıştır. Bilgisayarların öğrenme ortamlarında yer almasına tarihsel olarak bakıldığında, büyük işletme ve sektörlere girişinden sonra olmuştur. Başlangıçta, daha çok büyük işletme ve kuruluşlarda kullanılan büyük boy bilgisayarlar, özellikle kişisel bilgisayarların yaygın üretimiyle birlikte kitlelere, bu arada okullara da ulaşmıştır. Okul ortamında ise sadece eğitsel amaçla yer almadığı ve üç farklı konumda yer aldığı görülmektedir. Bunlardan ilki kurum düzeyinde kullanımdır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetler personel/öğrenci işleri, haftalık ders çizelgelerinin düzenlenmesi, kayıt tutma, sınıfıçi-sınıfıdışı planlama, yönetim ve değerlendirme etkinlikleri olarak örneklendirilebilir. İkinci kullanım amacı öğrenme amaçlıdır. Bu kapsamda gerçekleştirilen faaliyetler, iş dünyasının talepleri doğrultusunda bilgisayar okuryazarlığı, düzeye göre dil becerileri, programlama, kodlama vb. gibi örneklendirilebilir. Üçüncü kullanım amacı ise öğrenme aracı olarak kullanılmasıdır. Bu aşamada

bilgisayarlar öğrenilecek malzemenin aktarıldığı, üzerinde becerilerin, yeteneklerin geliştirildiği bir ortam/medya olarak değerlendirilebilir. Bilgisayar destekli eğitim denildiğinde çoğu kez anlaşılan üçüncü kullanımıdır. İlk iki kullanım alanı, ihtiyaca ve olanaklara bağlıdır. Özgün koşullara göre bilgisayarın kullanılıp kullanılmayacağına ya da ne ölçüde kullanılacağına karar verilir (Akarsu, 1989). Bilgisayarla ilgili kavramların ve bilgisayarların hayatımızın merkezine doğru ilerlediği günümüzde artık bu üç kullanımında bireyler tarafından hatırlandığı dikkati çekmektedir. Öğrenmenin sadece sınıf ortamları ile sınırlandırılmayacağı, okul ortamlarında formal öğrenmeleri destekleyecek ve bilgisayar destekli etkinliklerin yaygınlaşması bu bakış açısını daha geniş bir perspektife taşımıştır.

Bilgisayar destekli etkinlikler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Onları düşünmeye sevk etmekte, durumlara daha analitik, eleştirel ve yaratıcı bakmalarını sağlamakta, ezberden uzaklaştırmakta ve kavrama yoluyla öğrenmeye yönlendirmektedir (Renshaw ve Taylor, 2000). Çünkü bu etkinliklerin yer aldığı ortamların pek çok alt unsuru vardır. Bilgisayar destekli eğitsel bir ortamda, bilgisayarın öğretme-öğrenme süreçleri, eğitsel ortamı hazırlaması, öğrencilerinin yeteneklerini tanıması, onların yeteneklerine uygun bireyselleştirme, yönlendirme, alıştırma ve tekrar gibi etkinlikler yer almaktadır (Keser, 1999). Dolayısıyla bu unsurlar düşünme becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir. Örneğin, Quintero, Canedo, Robles ve Garcia (2005) tarafından Meksika'da okul öncesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği bir projede 3-6 yaş çocuklarının belirli ihtiyaçlarına uygulanabilecek teknolojik bir model geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin matematiksel düşüncelerle etkinlikleri desteklemek, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmek, resim aracılığıyla çocukların duyarlılığını geliştirmek, araştırma ve yardım etme duygusunu uyarmak, dili zenginleştirmek için teknoloji kullanımını desteklemek, okuma ve takım çalışması alışkanlığını desteklemek, kendi çevrelerindeki hayvanları tanımak, hayvan sevgisi ve bakımını geliştirmek, çocukların tanıdıkları hayvanların yanı sıra farklı hayvanları gözlemlemek gibi alt amaçlar belirlenmiştir. Romeo, Edwards, McNamara, Walker ve Ziguras (2003) tarafından gerçekleştirilen bir başka projede ise, erken çocuklukta dokunmatik ekranların gelişimsel olarak etkilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Proje bulguları, dokunmatik ekranın, fare kullanımını çoktan öğrenen küçük çocuklar tarafından bilgisayar kullanımına önemli ölçüde yardım etmediğini göstermiştir. Fare kullanmayı öğrenmeyen çocukların, önce dokunmatik ekranın kullanımını öğrendiklerinde öğrenme daha kolay gerçekleşmiştir. Her iki örnekte de görüldüğü üzere teknolojinin ya da bilgisayarla desteklen etkinliklerin oluşturduğu ortamların alt amaçların çeşitliliği dikkati çekmektedir.

Bilgisayar destekli olarak oluşturulan etkinliklerin içerisinde masaüstü, dizüstü, tablet bilgisayarlar, projektörler, belge kameralar, akıllı tahtalar ve cep telefonları gibi birtakım yardımcı donanımlar mevcuttur. Bu alt donanımlar bilgisayar destekli etkinliklerin farklı formatlarda gerçekleşmesine katkı sağlar. Dolayısıyla, formal bir eğitime bu çerçevede destek olma açısından değerlendirildiğinde son derece zengin bir çeşitlilik karşımıza çıkmaktadır. Öğretici oyunlar, eğitsel oyun-

## Kaynakça

- Akar, F. ve Nayir, K.F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.009>.
- Akarsu, F. (1989). Eğitim sistemimizde bilgisayar destekli öğretimin yeri. *Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi*, 374-376.
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A. & Payne, C. (2008). *Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing*. Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Field Based Masters Programme, Chicago, Illinois
- Aşkar, P. (1992). *Bilgisayar destekli öğretim ortamı. Eğitimde nitelik geliştirme, eğitimde arayışlar I. Sempozyumu bildiri metinleri*. İstanbul: Kültür Koleji Müdürlüğü Organizasyonu.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 235-245.
- Bilen, M. (1993). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Takav Matbaacılık.
- Bilge, A. ve Akbaba, A. (2014). İlköğretim okulları yönetici, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 202, 76-100.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: MEB Basımevi: 3467.
- Bostan Sarıoğlu, A. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Büyüközer, S. (1995). Bilgisayar okur-yazarlığı. *Bilişim Kültürü Dergisi*, 61, 32-33.
- Coll, S., Coll, R. & Treagust, D. (2018). Making the most of out-of-school visits: how does the teacher prepare? part 1: development of the learner integrated field trip inventory. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 26(4), 1-19.
- Çevik, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında kutlanan/anılan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-341.



- Gözler, A., Şahin, B., Asal, R. ve Gözler, A. (2021). Okul temsilcisi aday öğrencilerin vaatlerinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(28), 141-158.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavbaşarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47.
- Gültekin, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 72-87.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 8-20.
- Keser, H. (1999) *Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildirileri, Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Uluser-İnan, N. (2003). Okul öncesinde bilgisayar kullanımı. M. Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (212-219). İstanbul: Morpa.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duruhan, K. ve Bedir, G. (2005). Devlet okullarında ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeylerinin kıyası (Kayseri İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 246-255.
- Funderburk, M. J. (2016). *An evaluation of supplemental activities before and after a field trip to a public garden: effects on student knowledge and behavior*. (Master's thesis).
- Holloway, J. H. (1999). Extracurricular activities: The path to academic success?. *Educational Leadership*, 57(4), 87-88.
- Karslı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kaya, V. H. ve Kaya, E. (2018). Fen başarısını artırmak için ödevler ve kurslar gerekli midir? *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 48-62.
- Kennedy, M. D. (2014). *The benefit of field trips*. (Master's thesis). Kennedy, Michaela D., "The Benefit of Field Trips" (2014). (Master's thesis).
- Kisiel, J. (2006). More than lions and tigers and bears-Creating meaningful field trip lessons. *Science Activities*, 43(2), 7-10.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30),280-305. <https://doi.org/10.35675/befdergi.663839>
- Krakowka, A. R. (2012). Field trips as valuable learning experiences in geography courses. *Journal of Geography*, 111(6), 236-244.

- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. O. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth/Cengage Learning
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *Essai*, 9(1), 27-35.
- MEB (2005). *Milli eğitim bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*. Tebliğler Dergisi, 2569.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*.  
[http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). *Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi*.  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek1/orgundestek\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek1/orgundestek_1.html). adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurumlari-sosyal-etkinlikler-yonetmeliği/icerik/810> adresinden erişilmiştir.
- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44, 43-50.
- Mora Mayo, R. (2019). *Field trip handbook for bassett unfied school district. a project presented to the faculty of california state polytechnic university*.
- Morag, O., & Tal, T. (2012). Assessing learning in the outdoors with the field trip in natural environments (fine) framework. *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777.
- Rebar, B. M. (2012). Teacher's sources of knowledge for field trip practices. *Learning Enviromental Research*, 15(81), 81-102. doi 10.1007/s10984-012-9101-y.
- Rennie, L. J. (2007). Learning science outside of school. In S.K. Abell ve N.G. Lederman (Ed.), *Handbook of Research on Science Education* (s.125-167). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.
- Smith-Walters, C., Hargrove, K. & Ervin, B. (2014). Extending the classroom tips for planning successful trips. *Science and Children*, 51(9), 74-78.
- Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. (2005). *MEB Mevzuat ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699_0.html) sayfasından elde edilmiştir.
- Quintero, L. M. S., Canedo, D. E., Robles, E. V. G. & Garcia, E. M. (2005, October). *Breaking barriers: An educational project for preschool using the internet "RedEscolar en Preescolar: Los Animales*. 35th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Indianapolis, IN.

- Renshaw, C. E. & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers and Geosciences*, 26(6), 677-682.
- Romeo, G., Edwards, S., McNamara, S., Walker, I. & Ziguras, C. (2003). Touching the screen: Issues related to the use of touchscreen technology in early childhood education. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 329-339.
- Taylor, S. I, Morris, V. & Cordeau-Young, C. (1997). Field trips in early childhood settings: Expanding the walls of the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 141-146.
- Tutkun, C., Aydın-Kılıç, Z.N., Balcı, A. ve Kök, M. (2019) Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 469-487. doi: 10.26466/opus.571498.
- Üner, S. (2019). *Fen grubu öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyi değerlendirme ölçeği çalışması*. (Yüksek Lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yanıklar, C. ve Elyıldırım, Ü. Y. (2004). *Demokrasi Eğitimi ve Uygulamalar*. Ankara - çocuk çocuk dergisi. <https://m.bianet.org/cocuk/print/49907-demokrasi-egitimi-ve-uygulamalar>
- Wita, S. (2017). *Field trip-based assessment to assess student's values in science teaching and learning*. International Conference on Science Education.

## YAZARLAR HAKKINDA

### **Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL**

1985 yılında Denizli’de doğdu. İlkokul ve ortaokul eğitimini Denizli’de, ortaöğrenimini Afyonkarahisar Anadolu Öğretmen Lisesinde 2002 yılında tamamladı. 2006 yılında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinden mezun oldu. 2006-2010 yılları arasında Afyonkarahisar Hacı Hayriye Özsoy İlköğretim okulunda görev yaptı. Devamında 2010-2014 yılları arasında Bolvadin Mustafa Hüsnü Gemici Anadolu Öğretmen Lisesinde, 2014-2020 yılları arasında Afyon Fatih Anadolu Lisesinde çalıştı. 2011 yılında başladığı Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri alanındaki yüksek lisansını 2013 yılında tamamladı. 2019 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD’de başladığı doktora eğitimini tamamladı. 2020 yılından itibaren Afyon Kocatepe Üniversitesi Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın uluslararası ve ulusal yayınlanmış makale ve bildiri-lerin yanı sıra eğitim alanında yayınlanmış kitap bölümleri bulunmaktadır.

### **Prof. Dr. Gürbüz OCAK**

1 Mart 1969 tarihinde Kırıkkale’de doğdu. İlk ve ortaokul öğrenimini aynı yerde tamamladı. Bir yıl Kırıkkale Lisesinde okuduktan sonra MKEK’ye ait özel bir okulun ikinci sınıfindayken Ankara Aydınlikevler İnönü Lisesinde okul dışı lise bitirme sınavlarına katıldı ve liseyi burada bitirdi. 1989-1993 yılları arasında Gazi Üni. Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü tamamladı. 1994 yılında Erzurum Merkez Şehitler İlköğretim Öğretmenliği Okulu’nda göreve başladı. 1995 yılında askerlik görevini tamamladı. Erzurum MLO Kültür Kurumu İlköğretim Okulu’nda öğretmen olarak görev yaptı. 1995-1997 yılları arasında A.U.KKEF Eğitim Bilimleri Bolumu Eğit. Prog. Ve Öğr. ABD’de Yüksek Lisansını tamamladı. 1998 yılında aynı bölümde doktora öğrenimine başladı. 2003 yılında doktora çalışmasını tamamladı. Kasım 2004 tarihinden itibaren Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğit. Bilimleri Bolumu Eğit. Prog. ve Öğr. ABD’de Yrd. Doç. Dr. olarak göreve başladı. 2004-2007 yılları arasında Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı görevini yürüttü. 2012 yılında Eğit. Prog. ve Öğr. alanında Doçent, 2018 yılında aynı alanda Profesör unvanını aldı. Halen aynı fakültede öğretim üyeliği görevine devam etmektedir. Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri gibi lisans derslerinin yanı sıra yüksek lisans düzeyinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Test Geliştirme Teknikleri, Program Geliştirme ve Değerlendirme dersleri; Doktora düzeyinde Etkili Öğretim Uygulamaları, Eğitim Programlarının İncelenmesi, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Ölçme Aracı Geliştirme derslerini de vermekte olan yazarın çok sayıda ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde çıkmış makalesi, bildirisi ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca yazar Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Eylem Araştırması ve Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri kitaplarının ve Uluslararası Bilim ve Eğitim dergisinin editörlüğünü de yürütmektedir.

## ÖRTÜK PROGRAM

Arş. Gör. Dr. Mehmet ALTIN  
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-3825-6728

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU  
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
ORCID: 0000-0003-4809-3405

### Bölüm Kazanımları

Bu bölümün sonunda okuyucular;

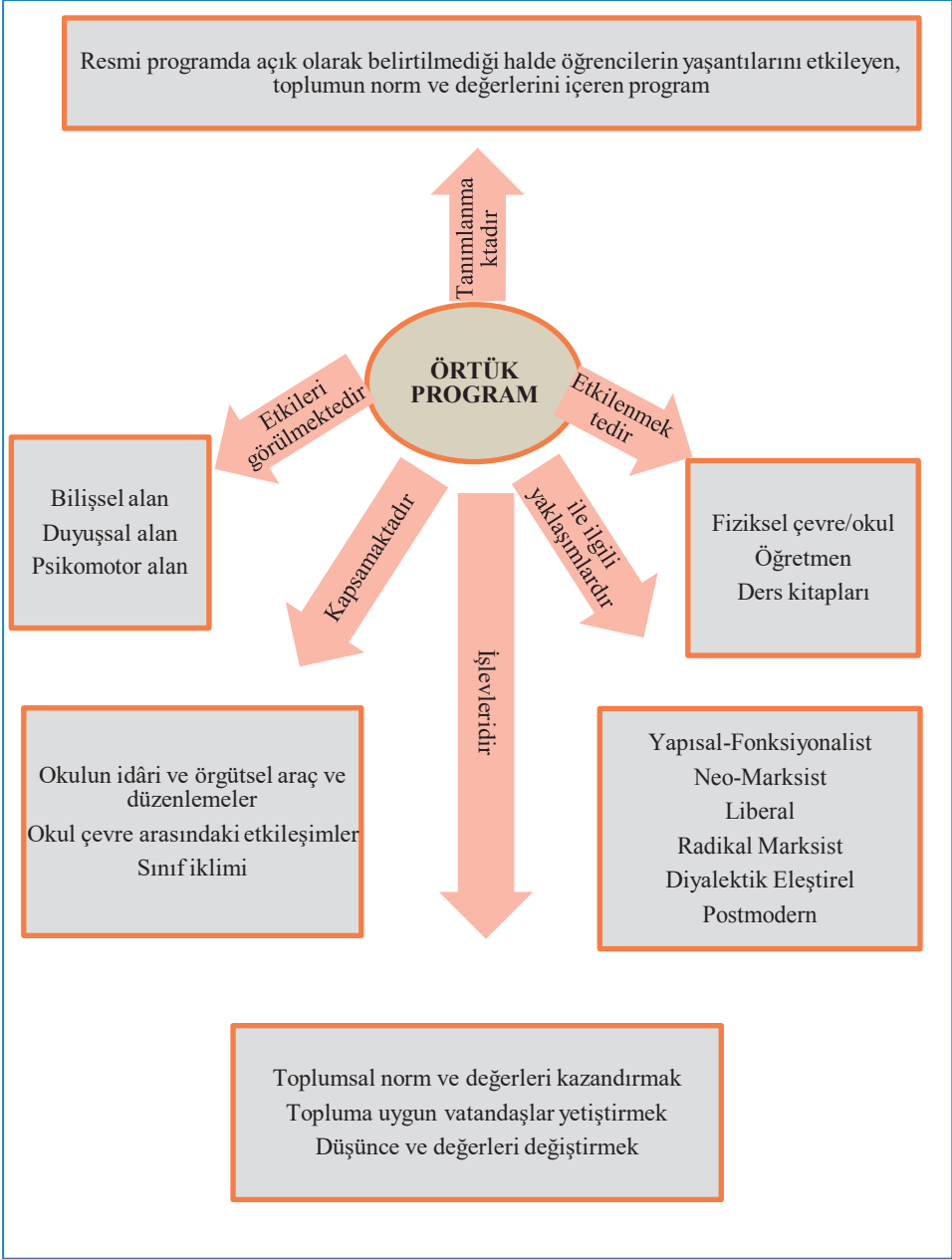
1. Örtük programı farklı bakış açılarına dayalı olarak tanımlar.
2. Örtük programın eğitim sürecindeki öneminin farkına varır.
3. Örtük programın eğitimdeki kapsamını taşıdığı sembolik öğeler açısından karşılaştırır.
4. Örtük programla ilgili yaklaşımların birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini tartışır.
5. Farklı öğrenme alanlarıyla örtük program ilişkisi hakkında özgün örnekler verir.
6. Örtük programın öğrenme-öğretme sürecine yansımalarını açıklar.

### Bölüm İçeriği

- 4.1. Örtük Program Kavramı
- 4.2. Örtük Programın Önemi
- 4.3. Örtük Programın Kapsamı
- 4.4. Örtük Programın Kuramsal Temelleri
- 4.5. Örtük Programla İlgili Yaklaşımlar
  - 4.5.1. Yapısal-Fonksiyonalist Yaklaşım
  - 4.5.2. Neo-Marksist Yaklaşım
  - 4.5.3. Liberal Yaklaşım
  - 4.5.4. Radikal Marksist Yaklaşım
  - 4.5.5. Diyalektik Eleştirel Yaklaşım
  - 4.5.6. Postmodern Yaklaşım
- 4.6. Öğrenme Alanları ve Örtük Program
  - 4.6.1. Bilişsel Alan ve Örtük Program İlişkisi
  - 4.6.2. Duyuşsal Alan ve Örtük Program İlişkisi

- 4.6.3. Psikomotor Alan ve Örtük Program İlişkisi
- 4.6.4. Örtük Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıması
- 4.7. Örtük Program ile İlişkili Diğer Kavramlar
  - 4.7.1. Fiziksel Çevre/Okul ve Örtük Program İlişkisi
  - 4.7.2. Öğretmen ve Örtük Program İlişkisi
  - 4.7.3. Ders Kitapları ve Örtük Program İlişkisi
- 4.8. Özet
- 4.9. İnfografik
- 4.10. İlişkilendir
- 4.11. Tartışma Soruları
- 4.12. Kaynakça

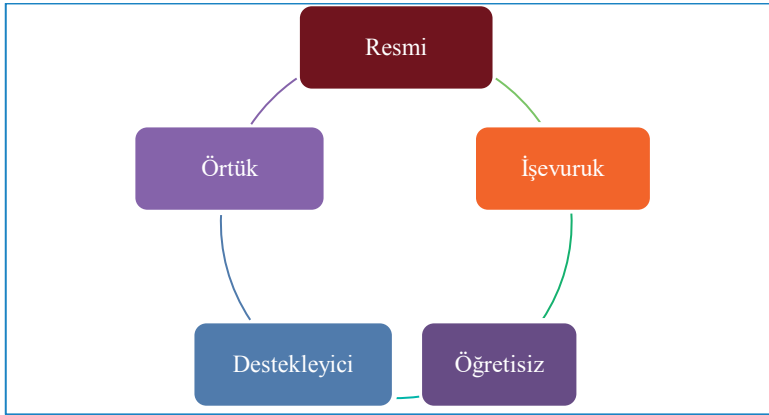
## Kavram Haritası



#### 4.1. Örtük Program Kavramı

Eğitim, farklı felsefi ve psikolojik yaklaşımlara göre çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Yapılan her bir tanım, eğitime farklı bir amaç yüklemektedir. Sönmez (2010) eğitimi, “fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” olarak tanımlarken, Demirel (2012) eğitimi, “bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Davranışlardaki bu değişiklikleri meydana getirme sürecinde en önemli rolü okullar üstlenmektedir. Çünkü okullar, öğrencilerdeki davranış değişikliklerini istendik yönde gerçekleştirmek için kurulmuşlardır. Okullarda hangi davranışın nasıl öğretileceği ve öğretimin nasıl değerlendirileceği önceden kararlaştırılıp planlanmıştır (Özçelik, 2014). Eğitim sürecindeki “ne”, “nasıl”, “hangi” gibi sorulara cevap veren bu planlama, “program” olarak nitelendirilmektedir. Eğitim programı; “konular listesi”, “ders içeriği”, “derslerin sıralanması”, “okul içinde ve dışında öğretilen her şey” olarak adlandırılabilir. Eğitim programıyla ilgili en doğru tanımlardan biri Demirel (2011)’in yaptığı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” tanımıdır.

Posner (1995; akt., Demirel, 2011), eğitim programının beş önemli işlevini vurgulamış ve her işleve göre programı tanımlamıştır (Şekil 1):



Şekil 1. İşlevleri açısından program türleri

- Resmi eğitim programı; programın hedeflerini, içeriği, ders planlarını, konuların işlenme sırasını, öğretim araç-gereç-materyallerini ve öğrenmenin değerlendirmesini içeren yazılı programdır.
- İşevuruk eğitim programı; öğretmenlerin derste neyi nasıl öğrettiklerini ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini içeren programdır.



## Kaynakça

- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akar Vural, R. (2011). Stories and hidden curriculum: Do we need to re-think about stories in drama? *Drama Magazine*.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Andarvazh, M. R., Afshar, L. & Yazdani, S. (2017). Hidden curriculum: An analytical definition. *Journal of Medical Education*, 16(4), 198-207.
- Apple, M. W. (1985). The culture and commerce of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 147-162.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında polis meslek yüksekokulu örtük programı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2016). Meslek lisesi sınıflarında öğretmen davranışları: örtük program açısından bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Demir, M. (2013). *Eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Demir, M. (2018). *Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretme Sanatı (19. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Doll, W. E. (1989) Foundations for a postmodern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 243-253.
- Duffy, D. M. (2013). Girls can't do that: Gender and the "learning process" in physical education (in L. E. Ciccomascolo and E. C. Sullivan [Eds.], *The dimensions of physical education*, pp. 243-251). Burlington, MA: Jones and Bartlett Learning.
- Elitok Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Elitok Kesici, A. ve Türkoğlu, A. (2019). *Örtük program yaklaşımları* (A. Doğanay ve O. Kutlu [Ed.] içinde 29-44). Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Erbaş, E. (2021). *Örtük program uygulaması olarak öğretimsel okul sokağı uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinde örtük programın varlığına ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Bolu.
- Filiz, B. (2011). *Malatya ili merkez ilçesi devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin düşüncelerine dayalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin örtük programı uygulama durumlarının tespiti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Foucault, M. (1981) *Power/Knowledge: selected interviews and other writings*. New York: Pantheon.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 261-293.
- Gofton, W. & Regehr, G. (2006). What we don't know we are teaching: Unveiling the hidden curriculum. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, (449), 20-27.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar (B. Oral ve T. Yazar [Ed.] *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, M. (2018). *Türk Hava Kuvvetleri subay ve astsubay yetiştirme okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bölümler Enstitüsü, Balıkesir.

- Gündoğdu, K. (2004). *A case study on democracy and human rights education in an elementary school*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, M. (2020). *5. sınıf fen bölümleri dersinde örtük program uygulamalarının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Hargreaves, A. (1989) *Curriculum and assessment reform*. Buckingham: Open University Press.
- İzgi Pekel, İ. (2021). *Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Jerald, C. D. (2006). *School Culture: The hidden curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. 02.05.2022 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495013.pdf> adresinden alıntılanmıştır.
- Jung, J., Ressler, J. & Linder, A. (2018). Exploring the hidden curriculum in physical education. *Advances in Physical Education*, 8, 253-262.
- Khanna, S. (2015). *Hidden curriculum: Learning and experiences*. 05.04.2022 tarihinde [https://www.academia.edu/download/50740405/On\\_Hidden\\_Curriculum.pdf](https://www.academia.edu/download/50740405/On_Hidden_Curriculum.pdf) adresinden alıntılanmıştır.
- Kızılkaya, H. (2014) *Postmodern felsefe ışığında Türk eğitim sistemi sorunlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Komasyon (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koyuncu, M. (2019). *Anadolu İmam Hatip liselerinde örtük programın tespiti (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kwame Abroampa, W. (2020). The hidden curriculum and the development of latent skills: The praxis. *Journal of Curriculum and Teaching* 9(2), 27-22.
- Lee, J. F. K. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27, 39-53.

- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, an appraisal*. Philadelphia, PA: The Falmer
- Macleod, A. (2014). The hidden curriculum: Is it time to re-consider the concept?. *Medical Teacher*, 36, 539-540.
- O'Neil, S. L. & Schmidt, B. J. (1992). The teacher as facilitator of the hidden curriculum (in A. N. Burford and V. Arnold [Eds.] *The Hidden Curriculum-National Business Education Yearbook, No. 30*, pp. 21-30). Virginia: National Business Education Association.
- Ozan, C. (2020). Üniversite öğrencilerinin örtük programa yönelik algıları (E. Yeşilyurt [Ed.] *Eğitim Sosyal ve Beşeri Bilimlerine Multidisipliner Bakış* içinde 423-446). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş. Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Raissi Ahvan, Y., Sheikhe Fini, A. A. & Zainalipor, H. (2022). The impact of the hidden curriculum components on cognitive characteristics of high school students' learning. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 24(1), 11-19.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (16. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıverdi, M. (2017). *Meslekî ve teknik anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bölümler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyussal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türedi, H. (2008). *Örtük Programın Eğitimdeki Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Veznedaroğlu, L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program (Bir özel ilköğretim okulu örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34, 593-596.
- Yıldırım, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education: an opportunity for students' acquisition of moral values in the new Turkish primary education curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 329-338.

## YAZARLAR HAKKINDA

### **Arş. Gör. Dr. Mehmet ALTIN**

1987 Kırşehir doğumlu olan yazar, ilkokul, ortaokul ve lise eğitimini Kırşehir’de tamamlamıştır. 2005 yılında Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında lisans eğitimine başlamış, 2009 yılında Kırşehir’e İngilizce Öğretmeni olarak atanmıştır. 2012 yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalına araştırma görevlisi olarak yerleşmiştir. Üniversitenin Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında tezli yüksek lisansını 2014’te tamamlayan yazar, aynı bilim dalının doktora programını 2018 yılında tamamlamıştır. Yazar, ayrıca Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinden Kamu Yönetimi (2016-2020) lisans derecesi ve Web Tasarımı ve Kodlama (2020-2022) önlisans derecesi almıştır. Yazarın; eğitimde program geliştirme, öğretim tasarımı, yabancı dil eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanları olmak üzere eğitim bilimlerinin farklı alanlarında birçok çalışması mevcuttur.

### **Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**

1989 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından lisans derecesi ile mezun olmuştur. 1997 yılında Newcastle Üniversitesinden (İngiltere) yüksek lisans derecesi ile 2004 yılında ise Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programından doktora derecesi ile mezun olmuştur. Boston Üniversitesi (2009-2010) ve Hamburg Üniversitesinde (2011) post-doktora çalışmaları yapmıştır. Yazar, 2005-2012 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. 2012 yılında ise doçent doktor olarak Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde göreve başlamıştır. Aynı kurumda profesör doktor unvanını alan yazar, şu an Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Başkanlığını yürütmektedir. Yazarın; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme başta olmak üzere öğretmen yetiştirme, nitel araştırma ve eğitim bilimlerinin farklı alanlarında birçok çalışması bulunmaktadır.

# ÖRTÜK PROGRAM BAĞLAMINDA DEĞERLER EĞİTİMİ

**Prof. Dr. Gürbüz OCAK**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-8568-0364

**Dr. Öğr. Üyesi Burak OLUR**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-8385-7776

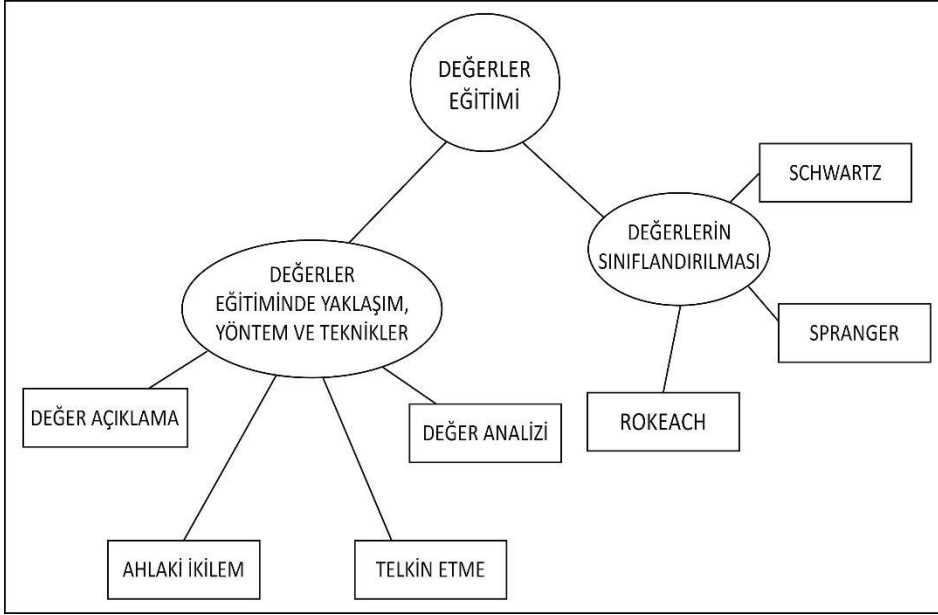
## Bölüm Kazanımları

1. Değer kavramını açıklar.
2. Değerler eğitimi kavramını açıklar.
3. Değerler sınıflandırmasını açıklar.
4. Değerler eğitiminin önemini açıklar.
5. Örtük program ve değerler eğitimi ilişkilendirir.
6. Değerler eğitimine yönelik ders içi etkinlikler tasarlar.

## Bölüm İçeriği

- 5.1. Değer ve Değerler Eğitimi Kavramları
- 5.2. Değerlerin Sınıflandırılması
  - 5.2.1. Eduard Spranger Değer Sınıflandırması
  - 5.2.2. Shalom Schwartz Değer Sınıflandırması
  - 5.2.3. Milton Rokeach Değer Sınıflandırması
- 5.3. Değerler Eğitiminin Amacı ve Önemi
- 5.4. Değerler Eğitiminde Örtük Programın Yeri ve Önemi
- 5.5. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler
  - 5.5.1. Telkin Etme Yaklaşımı
  - 5.5.2. Ahlâkî İkilem Yaklaşımı
  - 5.5.3. Değer Analizi
  - 5.5.4. Değer Açıklama
- 5.6. Özet
- 5.7. İnfografik
- 5.8. İlişkilendir
- 5.9. Tartışma Soruları
- 5.10. Kaynakça

## Kavram Haritası



### 5.1. Değer ve Değerler Eğitimi Kavramları

Bireyin davranışlarının ardında karmaşık psikolojik ve sosyolojik faktörler yer almaktadır. Bireysellikten gelen faktörleri psikoloji, bireyin içinde bulunduğu toplumdaki gelen faktörleri ise sosyoloji boyutu altında ele alabiliriz. Bu nedenle ki bireyin davranış envanteri içinde bulunduğu toplumun ve kendisinin sahip olduğu çeşitli faktörler tarafından şekillenmektedir. Bunlar arasında şüphesiz, insanların tutumlarını, dünya görüşünü, zevklerini, diğer insanlarla olan iletişimlerini, inancını ve kısacası davranışlarının tümünü etkileyen en önemli faktör sahip olduğu değerler sistemidir. İnsan hangi toplumda doğarsa doğsun etrafı değerler ile çevrilidir ve kendini bu değerler ile oluşturur (Poyraz, 2007). Örneğin, Hindistan’da doğmuş bir birey için bir inek kutsal bir değerken Anadolu’da doğmuş bir birey için aynı değere sahip değildir. Bunun başlıca nedeni bireyin içerisinde bulunduğu toplumun sahip olduğu değerlerdir. Aynı şekilde, büyük bir aile içerisinde doğan bir birey için aile büyüklerinin önemi ile küçük bir aile içerisinde doğan bir birey için aile büyüklerinin değeri dahi farklılık gösterebilmektedir. Peki davranışlarımızın temelinde bu kadar önemli olan değer kavramı nedir?

Değer kavramının kökeni değmek fiilinden gelmekte ve bir şeye biçilen karşılık anlamında kullanılmaktadır. Değerler bir şeyin arzu edilebilirliği hakkındaki görüş (Güngör, 2000), bir toplumun ideal olarak kabul ettiği tarz ve davranış (Doğan, 2004), insanların farklı durumlarda göstermiş olduğu tepki ve davranışların kaynağı (Aydın ve Akyol Gürler, 2014), bireyin doğru ve yanlış gibi yargılarında kullandığı ölçüt ve prensipler (Halstead, 1996) ve mükemmellik derecesi (Ignaci-



muthu, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Değerler bir toplumu ve bireyi tanımda kullanılan en önemli ölçütlerdir. Bu nedenle hem toplumsal hem de bireysel olarak farklılık gösterebilmektedirler. Öyle ki değerler bir bireyin davranışlarının yönlendirilmesinde olduğu kadar bir toplumun devamlılığını sürdürebilmesi ve var olan kültürel mirasını bir sonraki nesle aktarabilmesi için önemli bir görev görmektedir. Toplumsal bu özelliğe dayalı olarak değerler, kültür ve toplumu anlamlandıran ve toplumları birbirinden ayıran unsurlardır (Fichter, 2001). Değerler bir davranışın ilgili toplum içerisinde kabulüne yönelik inançlardır (Rokeach ve Regan, 1980). Bireyler bu özellik ve inançlara dayalı olarak toplumsal değerleri benimsemekte ve bunları tutum geliştirme, karar verme ve bir davranışta ölçüt listesi olarak kullanmaktadır. Bu konuda toplumların sahip olduğu değerler bireylerin üzerinde büyük bir etki alanına sahip olmaktadır. Örneğin, aynı dine sahip farklı toplumlarda dahi dini değerler farklılık göstermekte ve farklı şekillerde yorumlanarak hayata uygulanmaktadır. Bunun altında yatan en büyük neden toplumsal değerlerin farklılıklarıdır ki bunlar farkında olmasak dahi davranışlarımızın büyük bit bölümü oluşturmaktadır.

İnsan davranışlarının birer ölçütü olduğu için değerler toplumsal huzurun sağlanmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Değerler toplumların almış olduğu ortak kararlar yani bir nevi kurallar olarak görev yapmakta ve toplumlarda yazılı olmayan fakat herkes tarafından bilinen, takip edilen ve doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi ölçütlerin oluşturulmasında etkilidir. Değerler, toplumdan topluma farklılık gösterebileceği gibi elbette belirli bir toplumu oluşturan bireyler arasında dahi farklılık gösterebilmektedir. Bu durumda toplumsal huzurun devam ettirilebilmesi açısından bireylerin toplumsal değerleri benimsemesi önemlidir.

#### İlişkilendir-1

- İnsan davranışları ve değer sistemleri arasındaki ilişkiyi tartışınız.

Değerler mutlak olmamakla beraber değişime karşı dirençlidirler ve değişimleri bir süreç içerisinde meydana gelmektedir. Bireylerin karşılaştıkları yeni durumlar, bilimsel gelişmeler, teknolojinin hızlı ilerleyişi farklı değerler ortaya çıkarabileceği gibi değerlerin taşıdığı anlamların da değişmesine ya da daha farklı olgu ve kavramları da kapsamasına yol açmaktadır. Örneğin, bundan birkaç on yıl önce bireysel gizlilik genellikle kişinin evi ile sınırlıyken günümüzde bu bireyin sosyal medya hesaplarını da içine alacak şekilde genişlemiştir. Saygı, gizlilik, sevgi gibi geleneksel değerler küresel değerlerle birlikte farklı anlamlar kazanmakta ve anlamları genişlemektedir (Doğan, 2004). Birkaç on yıl önce saygı kelimesi, büyüklere saygı, öğretmene saygı, arkadaşlara saygı gibi kavramları akla getirirken yaşanan çeşitli olaylar sonucu belki zaten uzun süredir var olan farklı kültürlerle karşı saygıyı da kapsayacak şekilde genişlemiştir. Ya da bir zamanlar at ve ok gibi şeylerin Türk toplumunda sahip olduğu yer, teknoloji gelişimi ile yerini farklı kavramlara bırakmış ve sahip olduğu değerler neredeyse yok olmuştur. Elbette değer-

lerin değişimi sadece bu örneklerde olduğu gibi toplumsal ya da teknolojik gelişimlerden kaynaklanmamaktadır. Bireyin içerisinde bulunduğu sosyal yapı genişledikçe sahip olduğu değerler de genişlemektedir. Örneğin, okul hayatından önce sevgi değeri ocuk için sadece anne ve baba ile sınırlıyken okul ile birlikte öğretmen sevgisi ve arkadaş sevgisi olarak genişlemekte hatta bu sevgi çocuğun derslerini de kapsayacak bir hale dönüşmektedir.

Değerlerin tanımları incelendiğinde değerlerin mutlaklığı, bireyselliği ve toplumsallığı üzerinde durulduğu görölmektedir. Bu nedenle değerler, mutlaklığının ve kaynağının sorgulandığı için felsefe, bireyselliğine vurgu yaptığı için psikoloji ve toplumsallığına vurgu yapıldığı için sosyoloji gibi sosyal bilim alanlarında oldukça çalışılmış ve tartışılmış bir konu haline gelmiştir. Bu üç bilim alanına ve yapılan tanımlara bakılacak olursa değerlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Görecelidirler,
- Bireylerin davranışlarının çıkış noktalarıdır,
- Toplumsal farklılıklar gösterebilirler,
- Evrensel özelliklere sahiptirler,
- Bireysel farklılıklara göre değişebilirler,
- Mutlak değillerdir fakat değişimleri sancılı ve zordur,
- İnsan davranışlarında bir ölçüt listesi görevi üstlenirler,
- Benzer değerler farklı toplumlarda ve hatta bireylerde farklılık gösterebilmektedir,
- Toplumları oluşturan bireylerin bir araya gelmesinde ve kültürün devamında önemlidirler.

Bireylerin doğuştan getirmediği değerler, birey ve toplumun huzurunu yani uyumunu sağlayan, davranışlarına rehberlik eden, bir ölçüt görevi gören ve öğrenilen bir olgudur. Bu nedenle, hangi değerlerin öğretileceği ve nasıl öğretileceği tartışmaları olmuş ve bu da değerler eğitimi gündeme taşımıştır. Değerler eğitimi öğrencilerin genel ve evrensel değerlere yönelik farkındalıklarını artırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda değerler eğitimi, değerlerin farkında olan kişiilik sahibi bireyler yetiştirmek için okullarda verilmektedir. Elbette ki değerlerin tanımı gibi değerler eğitimi kavramı da farklı farklı tanımlanmaktadır. Ülkemiz eğitim programlarında değerler eğitimi öğrencilerin, milli ve evrensel kültür değerlerini tanınması, benimsemesi ve geliştirmesine yönelik yapılan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Değerler eğitimi yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin sorumluluklarının gelişimine ve topluma uyumuna yardımcı olmaktadır (Halstead, 1996).

## 5.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler; insanlar arasında kabul görmüş, benimsemiş toplumsal, insani, ideolojik veya dini kaynaklı davranışlar, kurallar ve düşünme tarzları (elikkaya, 1996) olarak tanımlanmakta ve felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi birçok bilim alanı-

## Kaynakça

- Akman, Ö., Çarşanbalı, Ç., & Alagöz, B. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde örtük programa yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 701-720.
- Aydın, M. Z. & Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler- Etkinlikler-Kaynaklar* (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Brady, L.(2008).” Strategies in Values Education: Horse Or Cat?”. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 81-89.
- Chapin, J. & Messick, R. (1999). *Elementarysocial Studies*, 4<sup>th</sup> Ed. New York: Addison Wesley Longman.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- DeVries, R. & Zan, B. S. (2012). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education* (2th edition). New York: Teacher Collages Press.
- Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Edwards, J. (1996). Plannig for Values Education in the School Curriculum. *In Values in Education and Education in Values* (ss. 167-179). London: The Falmer.
- Eyre, L. & Eyre, R.(1993). *Teaching Your Children Values*. New York: Rockefeller Center.
- Fichter, J. (2001). *Sosyoloji Nedir?* (Çev: N. Çelebi). İstanbul: Attila Kitabevi.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar* (3.Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. *Values in education and education in values*, 3, 14.
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76 (6), 298-300.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.
- Huitt, W. (2004). *Values. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> (Erişim Tarihi: 13.05.2022).
- Ignacimuthu, S. (2013). *Values for life* (14th ed.). Mumbai, India: The Bombay St. Paul Society.
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.

- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lake, K. (2011). Character Education from a Children's Rights Perspective: An Examination of Elementary Students' Perspectives and Experiences. *The International Journal of Children's Rights*, 19(4), 679-690.
- Lovat, T. (2006). Values Education: The Missing Link in Quality Teaching. *Journal of the Home Economics Institute of Australia*, 13(2), 25-28.
- Matheson, D. (2011). How To Be An Epistemic Value Pluralist. *Dialogue: Canadian Philosophical Review/Revue Canadienne de Philosophie*, 50(2), 391-405.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Naylor, D. T. & Diem, R. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House.
- Osborne, H. (1993). *Foundations of the philosophy of value*. World Public Library Association. <http://communitybooks.ebooklibrary.org/members.4/oca/f/foundationsofthe032483mbp.pdf>.
- Poyraz, H. (2007). Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. 1.baskı, İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, ss. 81-88.
- Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1978). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Merrill Company.
- Rokeach, M. & Regan, J. F. (1980). The Role of Values in The Counseling Situation. *Personel and Guidance Journal*, 58(9), 576-588.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesi'ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2, 1. (Online)
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi: Ankara.
- Spranger, E. (2001). *İnsan Tipleri: Bir kişilik Psikolojisi*. (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: İz yayıncılık.

- Stocks J. L. (1929) "Moral Values". *Journal of Philosophical Studies*, 4(1929), 299-313.
- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L., J. & Johnson, P. L. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analyses, and An Annotated Bibliography*. <https://eric.ed.gov/?id=ED118465>.
- Tillman, D. (2000). *Living Values Activities for Children Ages 8-14*. Florida: Health Communications Inc.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ünal, C. (1980). *Genel Tutumların veya Değerler Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: DTCF Yayınları.
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World*. Boston: Houghton Mifflin Company.

## YAZARLAR HAKKINDA

### **Prof. Dr. Gürbüz OCAK**

1 Mart 1969 tarihinde Kırıkkale’de doğdu. İlk ve ortaokul öğrenimini aynı yerde tamamladı. Bir yıl Kırıkkale Lisesinde okuduktan sonra MKEK’ye ait özel bir okulun ikinci sınıfindayken Ankara Aydınlikevler İnönü Lisesinde okul dışı lise bitirme sınavlarına katıldı ve liseyi burada bitirdi. 1989-1993 yılları arasında Gazi Üni. Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü tamamladı. 1994 yılında Erzurum Merkez Şehitler İlköğretim Öğretmenliği Okulu’nda göreve başladı. 1995 yılında askerlik görevini tamamladı. Erzurum MLO Kültür Kurumu İlköğretim Okulu’nda öğretmen olarak görev yaptı. 1995-1997 yılları arasında A.U.KKEF Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim. Prog. Ve Öğr. ABD’de Yüksek Lisansını tamamladı. 1998 yılında aynı bölümde doktora öğrenimine başladı. 2003 yılında doktora çalışmasını tamamladı. Kasım 2004 tarihinden itibaren Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğit. Bilimleri Bölümü Eğitim. Prog. ve Öğr. ABD’de Yrd. Doç. Dr. olarak göreve başladı. 2004-2007 yılları arasında Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı görevini yürüttü. 2012 yılında Eğitim. Prog. ve Öğr. alanında Doçent, 2018 yılında aynı alanda Profesör unvanını aldı. Halen aynı fakültede öğretim üyeliği görevine devam etmektedir. Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri gibi lisans derslerinin yanı sıra yüksek lisans düzeyinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Test Geliştirme Teknikleri, Program Geliştirme ve Değerlendirme dersleri; Doktora düzeyinde Etkili Öğretim Uygulamaları, Eğitim Programlarının İncelenmesi, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Ölçme Aracı Geliştirme derslerini de vermekte olan yazarın çok sayıda ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde çıkmış makalesi, bildirisi ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca yazar Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Eylem Araştırması ve Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri kitaplarının ve Uluslararası Bilim ve Eğitim dergisinin editörlüğünü de yürütmektedir.

### **Dr. Öğr. Üyesi Burak OLUR**

1985 yılında Çorum’da doğmuştur. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden lisans derecesini almıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans derecesini ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora derecesini tamamlamıştır. Yazar, Türkiye’de yürütülen çeşitli projelerde görev almasının yanı sıra yurtdışında farklı ülkelerde kısa süreli araştırma ve etkinliklere katılmıştır. Yazarın uluslararası ve ulusal yayınlanmış makale ve bildirimlerin yanı sıra eğitim alanında yayınlanmış kitap bölümleri ve kitap çevirisi de bulunmaktadır.

## OKULDA YAPILAN DERS DIŞI SOSYAL ETKİNLİKLER

**Doç. Dr. Derya GİRĞİN**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-6114-7925

**Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4250-9898

### **Bölüm Kazanımları**

Bu bölümün sonunda aşağıdaki kazanımları edinmiş olmanız beklenmektedir:

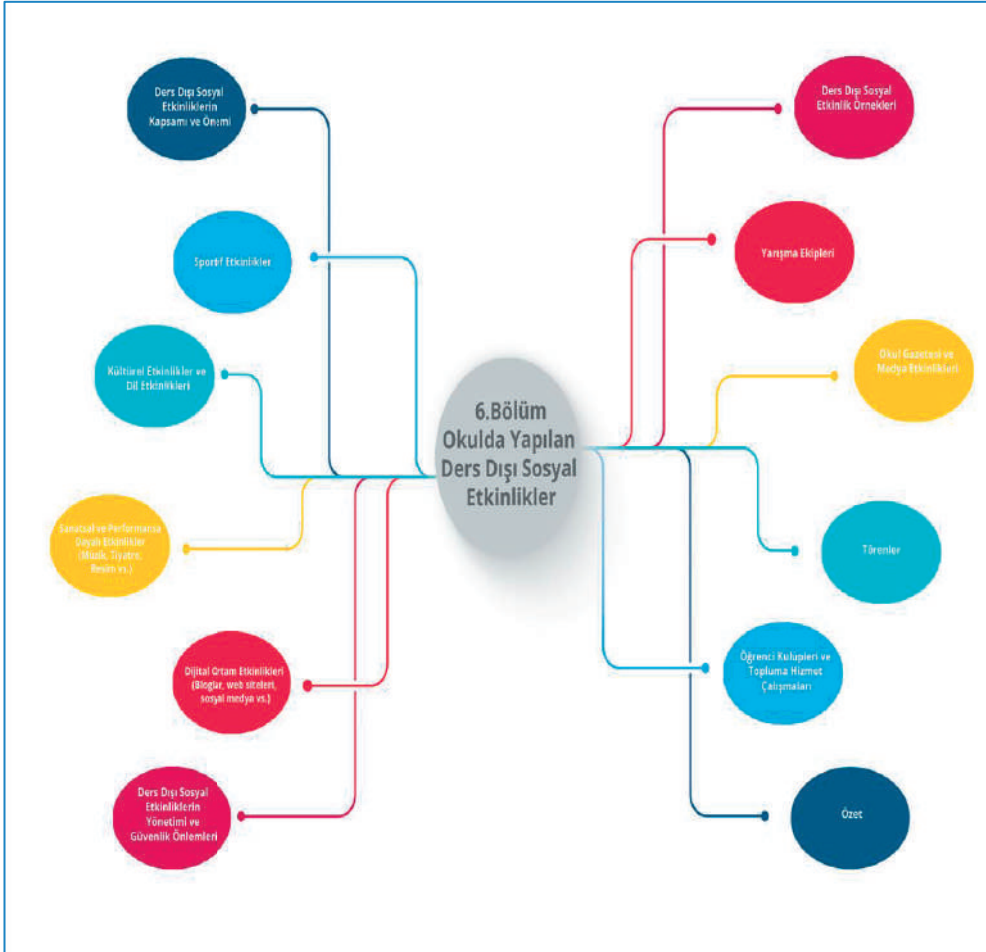
1. Ders dışı sosyal etkinliklerin önemini kavrar.
2. Ders dışı sosyal etkinliklerden sportif etkinlikleri açıklar.
3. Ders dışı sosyal etkinliklerden sanatsal ve performansa dayalı etkinlikleri açıklar.
4. Ders dışı sosyal etkinliklerden kültürel etkinlikler ve dil etkinliklerini açıklar.
5. Ders dışı sosyal etkinliklerden okul gazetesi ve medya etkinliklerini kavrar.
6. Ders dışı sosyal etkinliklerden törenleri kavrar.
7. Ders dışı sosyal etkinliklerden öğrenci kulüpleri ve topluma hizmet çalışmalarının önemini ifade eder.
8. Ders dışı sosyal etkinliklerden yarışmaların önemini ifade eder.
9. Ders dışı sosyal etkinliklerden dijital ortam etkinliklerini açıklar.
10. Ders dışı sosyal etkinliklerin yönetimi ve güvenlik önlemlerini kavrar.
11. Ders dışı sosyal etkinliklerini inceler.

### **Bölüm İçeriği**

- 6.1. Ders Dışı Sosyal Etkinliklerin Kapsamı ve Önemi
- 6.2. Sportif Etkinlikler
- 6.3. Sanatsal Etkinlikler
- 6.4. Kültürel Etkinlikler ve Dil Etkinlikleri
- 6.5. Okul Gazetesi ve Medya Etkinlikleri
- 6.6. Törenler
- 6.7. Öğrenci Kulüpleri ve Topluma Hizmet Çalışmaları
- 6.8. Yarışma Ekipleri
- 6.9. Dijital Ortam Etkinlikleri (Bloglar, web siteleri, sosyal medya vs.)

- 6.10. Ders Dışı Sosyal Etkinliklerin Yönetimi ve Güvenlik Önlemleri
- 6.11. Ders Dışı Sosyal Etkinlik Örnekleri
- 6.12. Özet
- 6.13. İnfografik
- 6.14. İlişkilendir
- 6.15. Tartışma Soruları
- 6.16. Kaynakça

## Kavram Haritası



### 6.1. Ders Dışı Sosyal Etkinliklerin Kapsamı ve Önemi

Bir toplumun geleceği o toplumda yetişen ve yetişmekte olan bireylerin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimine bağlıdır. Çağdaş eğitimin temel ilkelerinde bireylerin her yönden sağlıklı olarak yetişmesi amaçlanmaktadır. Çağımızın eğitim anlayışında ders içi faaliyetler kadar ders dışı faaliyetlerin de gerçekleştirilmesine



olanak tanınmaktadır (Kesen, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2019) çerçevesince, “*öğretim programlarının yanında öğrencilerde öz güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya, milli, manevî, ahlâkî, insani ve kültürel değerleri kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamında*” gerçekleştirilen tüm etkinlikler ders dışı etkinliklerin içeriğini oluşturmaktadır.

Bireylerin gelişiminde ders içi etkinlikler kadar ders dışı etkinliklerde önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin okul içerisinde ya da okul dışarısında gelişimini destekleyen etkinlikler ders dışı sosyal etkinlikler olarak nitelendirilmektedir. Bu etkinlikler çocukların formal eğitimde öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda bu öğrendiklerini uygulamaya geçirmelerini sağlamaktadır. Ders dışı etkinlikleri ders içi etkinliklerden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Ders dışını kapsayan etkinliklerin planlı, programlı ve kontrollü yapılması çocukların bu etkinlikleri amacı doğrultusunda yapmasına olanak sağlar (Köse, 2013). Bu sebeple ders dışı sosyal etkinliklere verilen önem ve değer giderek artmıştır.

Bir çocuğun örgün eğitim süreci içerisinde edindiği birikimlerini gerçek yaşam içerisine transfer edebilmesi, teorik anlamdaki öğrenmelerini pratiğe dökme imkânı sağlayan ders dışı sosyal etkinliklerle mümkündür. Ders dışı sosyal etkinlikler teori ve uygulama arasındaki en önemli bütünleştirici köprüdür. Sınıf içinde gerçekleştirilen bir teorik bir bilgi ders dışında gerçekleştirilen sosyal etkinliklerle desteklenebilir. Bu nedenle ders dışı gerçekleştirilen sosyal etkinlikleri örgün eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele almak gerekir.

Ders dışında gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar ile öğrencilerin bilgilerini deneyimlemeleri, öğrendiklerini bütünleştirmeleri mümkündür. Bu bağlamda ders dışı etkinliklere çok daha fazla değer verilmeye başlanmıştır. Çünkü ders dışı sosyal etkinlikler, sistematik bir şekilde belirlenirse ve ders içinde gerçekleştirilen etkinliklerle uyumlu olursa öğrencilerin tüm alanlardaki gelişimine olumlu katkı sağlayarak eğitim-öğretim başarısını da arttıran önemli bir araç olmaktadır (Guderian ve Priemer, 2008; Wüst-Ackermann vd., 2018). Bu etkinliklerinin daha planlı, programlı ve kapsamı genişletilmiş olarak yapılandırılması ders dışı etkinliklerin gelişimine katkı sağlayacak hem de eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısını ortaya çıkaracaktır (Köse, 2013).

Ders dışı sosyal etkinliklerle öğrenme, örgün öğrenme bağlamlarına etkin bir şekilde entegre edildiğinde birçok olumlu katkı sağlayabilir (Eshach, 2007). Ders dışı öğrenme, öğrencilerin ilgisini, özerkliği ve yetkinliği teşvik edebilir. Ders dışı etkinlikler, öğrencinin gelişimini destekleyen, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda onların kişiliğini geliştiren, örgün eğitimin amaçları çerçevesinde gerçekleştirilen sistematik çalışmalardır (Seidman ve Brown, 2006). Bu etkinlikler öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varmalarını ve beceri kazanmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin bireysel ve sosyal yönlerinin gelişmesine

olanak sağlayarak aslında öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme potansiyellerine de hizmet etmektedir.

Ders dışı etkinlikler, önemli becerilerin ve yeterliklerin gelişmesine katkı sağlamakla birlikte bireylerin öz denetim, öz saygı gibi olumlu özelliklerinin gelişimi ile öğrencilerin kendilerini nitelikli şekilde gerçekleştirmelerine de imkân sağlamaktadır (Akar ve Nayır, 2015). Bu anlamda öğrencilerin sportif, sanatsal, kültürel etkinliklere katılması onların sosyalleşmesine de katkı sağlamaktadır (Darling, Caldwell ve Smith, 2005). Okulda öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması okul içinde ve okul dışında gerçekleşen etmenlere bağlıdır (Karatzias, Power ve Swanson, 2001). Öğrencilerin ders dışında katılım gösterdikleri faaliyetler, derste öğrenilen bilgi birikimlerinin kalıcı öğrenmelere dönüşmesinde büyük önem teşkil etmektedir. Ders dışı sosyal etkinlikler çağdaş eğitim yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme beklentilerinin hayata geçirilmesi açısından bireye farklı koşullarda öğrenme fırsatı sağlayarak destekleyici, bütünlleştirici özelliğe sahiptir (Siedel ve Hudson, 1999).

Okulların ders dışı etkinlikleri, okulun olanakları, yöneticilerin tutum ve görüşleri, öğretmenlerin bu konudaki yeterliliği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ve çevrenin olanaklarına göre farklılıklar gösterebilir. Ülkemizde bu konuda yeterli düzeyde çeşitlilik olmasa da gelişmeye açık bir yol izlemektedir. Okullar kendi olanakları ölçüsünde ders dışı sosyal etkinliklere yer vermektedir.

Günümüzde ders dışı sosyal etkinliklerle bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere daha etkin şekilde, yaratıcı ve özgün çözümler buldukları; böylelikle bireylerin öğrenme isteğini arttırarak, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir (Ramey-Gassert, 1997). Öğrenciler ders dışı etkinliklerle edindikleri deneyimlerin çok daha değerli ve katma değeri fazla olduğunu belirtmişlerdir (Seidman ve Brown, 2006). Bunun nedeni ders dışı öğrenme ortamlarının esnek yapıda olması, rekabeti içermemesi, bireylerin sosyal katılımını arttırarak gönüllüğe dayalı olması olarak belirtilebilir (Awbrey, vd., 2008; Rennie, 2007). Alanyazına bakıldığında yapılan birçok çalışma ders dışı etkinliklerin öğrenci başarısını arttırdığı, öğrencilerin etkin problem çözme becerisini, hayal gücünü, yaratıcılığını ve diğer bireylerle olan etkileşimini üst düzeye çıkarttığı tespit edilmiştir (Sarioğlan ve Küçüközer, 2017; Kulalıgil, 2016; Soare ve Langa, 2016; Tatar ve Bağrıyanık, 2012).

Okullarda ders dışı etkinlikler tüm eğitim paydaşlarıyla eşgüdümlü olarak gerçekleştirildiğinde öğrencilerin etkinlikleri seçme, aktif katılım gösterme kendi seçtiği etkinliği sürdürme ve etkinlikle bağ kurmaları olumlu başarılar elde etmelerini sağlamaktadır (Hinck ve Brandell, 1999).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin birçok becerisini geliştirirken sundukları eğitsel yaşantılarla, öğrencilerin serbest zamanlarını yararlı bir biçimde geçirmelerini sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar okuldaki ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin, olumlu benlik algısına sahip olduklarını, boş zamanlarını planlı bir şe-

## Kaynakça

- Akar, F., & Nayır, F. (2015). Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada Değişim İhtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(2), 167.
- Avcı, N. (2007). *Resmi Bayram ve Törenlerin Kutlanma Şekilleri ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Üzerine Bir Değerlendirme (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A., & Payne, C. (2008). Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing. *Online Submission*.
- Balcı, V., & İlhan, A. (2006). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 11-18.
- Balcıoğlu, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal etkinlik alguları (Gaziantep/Şahinbey ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84.
- Büküşoğlu, N., & Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3), 173-177.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 536-557.
- Daley, A. J., & Leahy, J. (2003). Self-perceptions and participation in extra-curricular physical activities. *Physical Educator*, 60(2), 13.
- Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extra-curricular activities and adolescent adjustment. *Journal of leisure research*, 37(1), 51-76.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of adolescent research*, 14(1), 10-43.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.
- Girgin, D. (2019). Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye ilişkin bilişsel yapıları ve kavramsal değişimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 459-482.

- Guderian, P., & Priemer, B. (2008). Interessenförderung durch Schülerlaborbesuche-eine Zusammenfassung der Forschung in Deutschland. *Physis A-Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 2(7), 27-36.
- Gümüş, H., Işık, Ö., Karakullukçu, Ö., & Yıldırım, İ. (2014). Leisure time-physical activity constraints at high schools. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(5), 814-825.
- Harrison, P. A., & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of school health*, 73(3), 113-120.
- Hepburn, C. (1999). The Case for School Choice: Models from United States, New Zealand, Denmark, and Sweden.
- Hinck, S. S., & Brandell, M. E. (1999). Service learning: Facilitating academic learning and character development. *NASSP bulletin*, 83(609), 16-24.
- Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K., & Chew, E. (2010). Get out of My Space!. *Computers & Education*, 54(3), 776-782.
- Karaküçük, S. (1999). Okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklere yaklaşımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 51-62.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Kesen, A. H. (2019). *Ders dışı faaliyetlerin kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Kulalıgil, A. (2016). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, M. (2002). Okul yaşamında törenler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 71-94.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological bulletin*, 125(6), 701.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child development*, 71(2), 502-516.

- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of educational psychology, 95*(2), 409.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2003). School athletic participation: mostly gain with little pain. *Journal of sport & exercise psychology, 25*(2).
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist, 53*(2), 205.
- MEB. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- O'Brien, E., & Rollefson, M. (1995). Extracurricular participation and student engagement. *National Center for Education Statistics Policy Issues, 95*(741), 1-4.
- Rajaretnam, T. (2002). Using newspapers in the classroom: a personal experience. *MARA University of Technology, Malaysia*.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The elementary school journal, 97*(4), 433-450.
- Randler, C., Wüst-Ackermann, P., Vollmer, C., & Hummel, E. (2012). The relationship between disgust, state-anxiety and motivation during a dissection task. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 419-424.
- Rennie, L. (2007). Values of science portrayed in out-of-school contexts. In *The re-emergence of values in science education* (pp. 197-212). Brill.
- Sarioğlu, A. B., & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 1-15.
- Seidman, A., & Brown, S. C. (2006). Integrating Outside Learning with the Classroom Experience: The Student Learning Imperative. *Education, 127*(1).
- Shikako-Thomas, K., Majnemer, A., Law, M., & Lach, L. (2008). Determinants of participation in leisure activities in children and youth with cerebral palsy: systematic review. *Physical & occupational therapy in pediatrics, 28*(2), 155-169.
- Siedel, S. & Hudson, K. (1999). Museum education and cultural identity: Two international study reports (Publish. Prep. Bekir Onur). Ankara: Ankara University Institute of Social Sciences Publications.
- Simpkins, S. D., Ripke, M., Huston, A. C., & Eccles, J. S. (2005). Predicting participation and outcomes in out-of-school activities: similarities and differences across social ecologies. *New directions for youth development, (105)*, 51-69.
- Soare, E., & Langa, C. (2016). University of Pitesti: Children Reading and Creating Stories. In *Entrepreneurial Education: Initiatives and Guidelines: Teacher 2020. On the Road to Entrepreneurial Fluency in Teacher Education [2014-1-ES01-KA201-004463]* (p. 47). Universitat de Girona.

- Şahin, M. (2013). Okul kültürünün bir ögesi olarak okul törenleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(199), 169-185.
- Şişman, M., ve Küçük, M. (2011). *Okul Törenleri Ritüel Yeri Olarak Okul*, Pegem Akademi, Ankara
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 882-896.
- Tetik Korkmaz, S. (2020). *İlkokullarda eğitim ritüellerinin değişimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Wilson, N. (2009). *Impact of extracurricular activities on students* (Master's thesis, University of Wisconsin-Stout).
- Wüst-Ackermann, P., Vollmer, C., Itzek-Greulich, H., & Randler, C. (2018). Invertebrate disgust reduction in and out of school and its effects on state intrinsic motivation. *Palgrave Communications*, 4(1), 1-9.

## YAZARLAR HAKKINDA

### Doç. Dr. Derya GİRĞİN

2006 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğini, 2009 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisansını tamamladı. 2016 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında doktorasını tamamladı. Meslekî yaşamına 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Tekirdağ'a atanarak sınıf öğretmenli olarak başladı. 2008-2018 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığında farklı kurumlarda sınıf öğretmenliği, İlçe Milli Eğitim ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Birimlerinde proje ekibi üyesi ve ilkokul müdür yardımcılığı yaptı. 2015 yılında Çanakkale Bilim ve Sanat Merkezi'nde özel yetenekli öğrencilerin sınıf öğretmeni olarak atandı. 2016-2018 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilim ve Sanat Merkezleri Sınıf Öğretmeni Koordinatörü olarak görev yaptı. TÜBİTAK ve Kalkınma Ajansı projelerinde yürütücülük yaptı. Öğretmenlik yaptığı süreçte İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kaymakamlık ve Valiliklerden birçok kez Başarı ve Teşekkür Belgesi aldı. Öğrencileri ile birçok ulusal ve uluslararası projeye katılarak onlara danışmanlık yaptı. 2008-2018 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda görev yaptıktan sonra 2018 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaya başladı. Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doçent olarak görev yapmakta olan Dr. Girgin'in ulusal ve uluslararası katılımlı hakemli dergilerde çeşitli makale ve bildirileri yayımlanmıştır. Eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim, program geliştirme, tasarım odaklı düşünme, öğretmen kimliği, öğretmen eğitimi ve özel yeteneklilerin eğitimi çalışma alanlarıdır.

### Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

1968 yılında Kırşehir'in Mucur İlçesi Kızılağıl Köyünde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kırşehir'de tamamladı. 1992 yılında Gazi Üniversitesini bitirdi. 1992-1995 yılları arasında Yozgat ve Konya'da sınıf öğretmenliği yaptı. 1993-1995 yılları arasında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yüksek Lisansını tamamladı. Şubat 1996'da Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. 2003 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde "Eğitim Programları ve Öğretimi" Ana Bilim Dalında doktorasını tamamladı. 2005-2011 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yrd. Doç. Dr. olarak görev yaptı. 2016 yılından itibaren aynı bölümde Profesör olarak görev yapmaktadır. Ulusal ve uluslararası katılımlı hakemli dergilerde çeşitli makale ve bildirileri yayımlanmıştır. Eğitim programları ve öğretim, sınıf öğretmenliği, program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretmen eğitimi, nitel ve nicel araştırma çalışma alanlarıdır.

## OKUL DIŞI ETKİNLİKLER VE RESMİ İZİNLER

**Sebahat TÜRKYILMAZ**

ORCID: 0000-0002-9784-4183

**Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5437-9867

### **Bölüm Kazanımları**

1. Okul dışı etkinliklerin kapsamı ve önemini kavrar.
2. Okul dışı etkinliklerinden ev ve sokak etkinliklerinin öğrenciye kazanımlarını fark eder.
3. Dini bayramlarda yapılan etkinliklerin toplumsal ve kültürel açıdan değerli olduğunu bilir.
4. Meslek kazanmak için yapılan etkinliklerin planlanmasında dikkat edilmesi gereken unsurları belirler.
5. Okul dışı etkinliklerin planlanmasında dijitalleşmeye uygun etkinlikler planlar.
6. Okul dışı etkinliklerin kanun ve yönetmeliğe uygun olmasına dikkat ederek gerekli güvenlik önlemlerini alır.

### **Bölüm İçeriği**

- 7.1. Okul Dışı Etkinliklerin Kapsamı ve Önemi
- 7.2. Ev ve Sokak Etkinlikleri/Oyunlar
- 7.3. Dini Bayramlarda Yapılan Etkinlikler
- 7.4. Meslek Kazanmak İçin Yapılan Etkinlikler/İşler
- 7.5. Meslekî Topluluklara Üyelik
- 7.6. Okul Dışı Etkinliklerin Dijitalleşmesi
- 7.7. Okul Dışı Etkinliklerin Yönetimi ve Güvenlik Önlemleri (Resmî İzinler)
- 7.8. Okul Dışı Etkinlik Örnekleri (2 Örnek Uygulama)



7.9. Özet

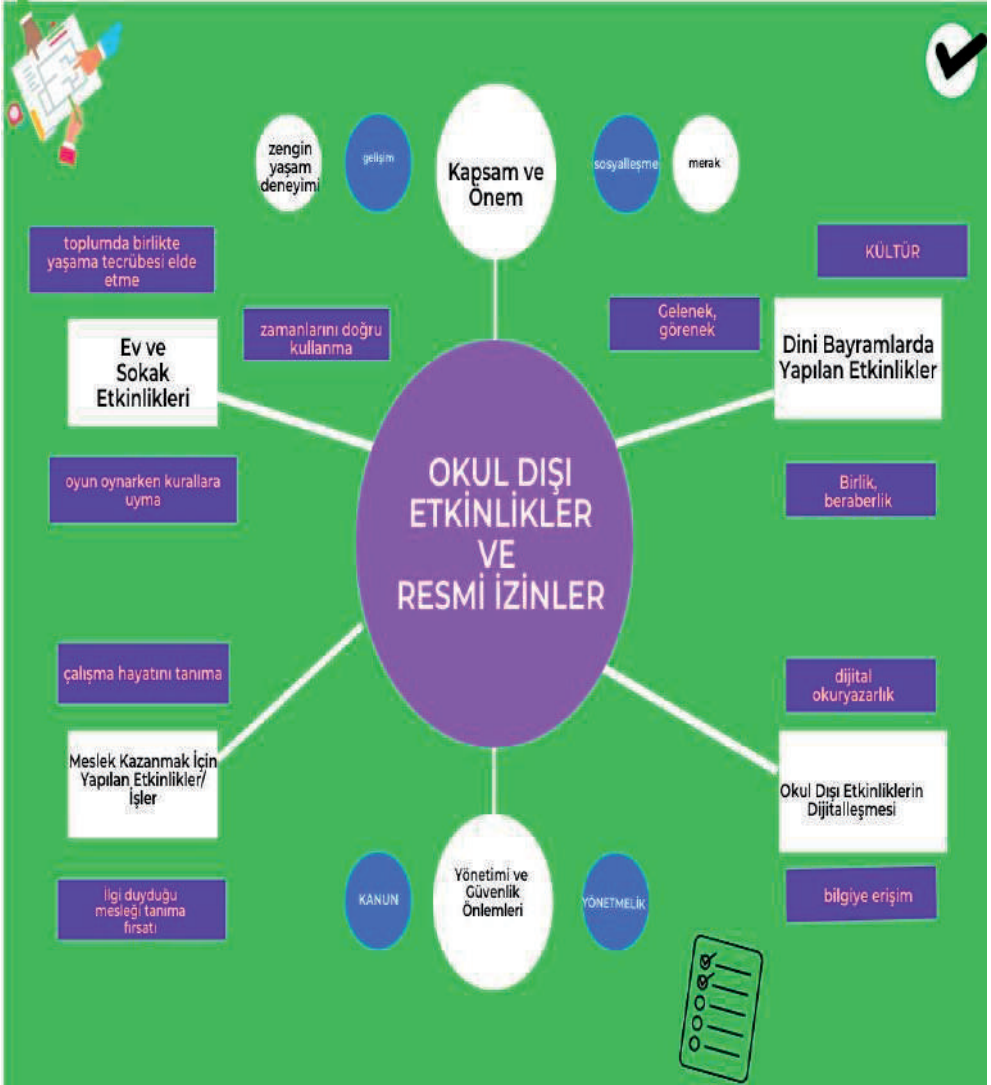
7.10. İnfografik

7.11. İlişkilendirme

7.12. Tartışma Soruları

Kaynakça

### Kavram Haritası



## 7.1. Okul Dışı Etkinliklerin Kapsamı ve Önemi

Etkili ve verimli bir eğitim için öğretimin planlı bir şekilde yapılması, yani iyi organize edilmiş programların hazırlanması gerekmektedir. “Okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla öğrenene sağlanan öğrenme deneyimlerinin mekanizması” olarak tanımlanan öğretim programı, eklenen öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerin tümünü içermektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1997).

Oliva ve Gordon (2018) programı; plan, içerik ve öğrenme deneyimleri olarak tanımlamıştır. Tanner ve Tanner (1990) ise programı; “planlanmış bir öğrenme ortamı, bilişsel/duygusal içerik, süreç, hedefler ve sonuçlar dâhil olmak üzere organize bilgi vb. olarak tanımlamışlardır. Genel bir ifadeyle program; eğitimde amaçların ve beklenen sonuçların bilişsel/duyuşsal açıdan hazırlanan içeriklerle ve ayrıca öğrenme-öğretme süreciyle uyumlu hale getirilmesi ve öğrencilere rehberlik edilmesi olarak tanımlanabilir. Literatürde programla ilgili farklı sınıflamalar bulunsa da genel kabul görmüş sınıflamalardan birisinin Posner’a (2004) ait olduğunu söylemek mümkündür.

Posner, program türlerini:

- Resmi Program (Açık - Yazılı Program)
- Uygulanan Program (Gerçekleşen - İşlevsel)
- İhmal Edilen Program (Gerçekleşmeyen)
- Örtük Program (İnformal - Gizil)
- Ekstra Program (Destekleyici - Fazladan) olarak beş gruba ayırmıştır.

Resmi program, genellikle program uzmanları tarafından hazırlanan resmi belgelerde açıklanan bir programdır. Resmi program, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ile ilgili ayrıntılı bilgiler içermektedir.

Uygulanan program, gerçek öğretim uygulamalarında mevcut olan programdır. Posner (1995) bu programı, öğretmenin sınıfta öğretmek istediği konuları, öğrenme-öğretme sürecinde nasıl öğretildiğini ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını kapsayan bir program olarak tanımlamıştır.

İhmal edilen program ise, mevcut olmasına rağmen hem öğretilmeyen hem de derse dahil edilmeyen programdır. Okulda her şeyin öğretilmesi fiziki olarak mümkün olmadığı için pek çok konu veya ünite kasıtlı olarak resmi programdan çıkarılmakta ve uygulanmamaktadır (Assemi ve Sheikhzade, 2013). Bu nedenle resmi programın göz ardı edilen kısmını oluşturmaktadır.

Program dışı ya da ekstra program, resmi programdan bağımsız olarak planlanacak deneyimlerden oluşmaktadır. Sadece resmi programa yerleşen öğretim faaliyetleri çocukların gelişimi için yeterli olamamaktadır. Resmi programda yer alan öğretim etkinliklerinin yanı sıra bu doğrultuda öğrencilerin hem bilişsel hem de fiziksel gelişimi için ek program etkinlikleri uygulanabilmektedir. Bu etkinlikler

## Kaynakça

- Abizada, A., Gurbanova, U., Iskandarova, A., & Nadirzada, N. (2020). The effect of extracurricular activities on academic performance in secondary school: The case of Azerbaijan. *International Review of Education*, 66(4), 487-507.
- Assemi, A., & Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Astin, A.W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. 25, pp. 297-308.
- Annu, S., & Sunita, M. (2013). Impact of extracurricular activities on students in private school of lucknow district. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(6), 2319-7714.
- Aviram, A. & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the nextsteps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 9(1), 1-11.
- Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1997). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 353-365.
- Daley, A. J., & Leahy, J. (2003). Self-perceptions and participation in extra-curricular physical activities. *Physical Educator*, 60(2), 13.
- Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M., & Hunt, J. (2003) Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Ertürk, H. G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- Etzioni, A. (2002) "The Good Society," *Seattle Journal for Social Justice*: Vol. 1: Iss. 1, Article 7. <https://digitalcommons.law.seattleu.edu/sjsj/vol1/iss1/7>
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice*, 50(4), 327-335.
- Gifford, V. D., & Dean, M. M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school between ninth-grade students attending junior high school and those attending senior high school. *Adolescence*, 25(100), 799.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Güven, S. (2018). Çocukların Oyun Tercihleri Üzerine Bir Çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education*, 30(2), 169-202.
- İşcan, B. (2019). Üniversite öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Vakıf üniversitesi örneği (Doctoral dissertation).

- Kocayigit, A., ve Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1810-1848.
- Kholiavko, N., Detsiuk, T., & Tarasenko, O. (2020). Extracurricular activity of engineering students: trends and motives. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 10(1).
- Lipscomb, S. (2007). Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: A fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 26(4), 463-472.
- Mahoney, J. L., Lord, H., & Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76, 811-825.
- Mahoney, J. S., Carlson, E., & Engebretson, J. C. (2006). A framework for cultural competence in advanced practice psychiatric and mental health education. *Perspectives in Psychiatric Care*, 42(4), 227-237.
- MEB (2017). Milli eğitim bakanlığı eğitim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. Erişim adresi <http://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurumlari-sosyal-etkinlikler-yonetmeliği/icerik/567>.
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (Çev. Korkmaz, İ.). Ankara: Pegem Akademi. (Özgün çalışma, 2012)
- Çakırer Özservet, Y. (2015) "Geleneksel Çocuk Oyunları İçin Sokak Temelli Geleneksel Oyun Alanlarının Yeniden Keşfi", I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı - Tam Metin Bildiri Kitabı (içinde), 1(1), ss. 264-269.
- Poetter, T. S., & Badiali, B. J. (2001). *Teacher leader*. Eye On Education.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Shulruf, B., Tumen, S., & Tolley, H. (2008). Extracurricular activities in school, do they matter?. *Children and youth services review*, 30(4), 418-426.
- Soltovets, E., Chigisheva, O., & Dubover, D. (2019). Foreign language e-course as informal learning tool for digital literacy development. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3).
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Mac-Millan.
- Tezcan, M., (1980). Kabul günleri. Antropoloji
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 81-125. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1150423>.
- Yildiz, Y. (2016). The role of extracurricular activities in the academic achievement of English as foreign language (EFL) students In Iraqi universities (A case of Ishik University preparatory school). *Unpublished PhD Thesis. Tbilisi: International Black Sea University*.

## YAZARLAR HAKKINDA

### Sebahat TÜRKYILMAZ

1990 yılında Konya’da doğdu. İlk ve ortaokul eğitimini Konya Atatürk İlkokulunda tamamladıktan sonra liseye Naciye Mumcuoğlu Lisesinde devam etti. 2009 yılında üniversite sınavında Necmettin Erbakan Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünü kazanarak 2013 yılında lisans eğitimini bu bölümde tamamlayarak mezun oldu. 2014 yılında ilk görev yeri Muş ili, Malazgirt ilçesine ataması gerçekleşti. Mecburi hizmetini burada tamamladıktan sonra İstanbul ili Başakşehir ilçesine atandı. Son dört yıldır burada görevine devam etmektedir. Yazar lisansüstü eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde Sınıf Eğitimi Bölümünde 2018 yılında tamamladı. Yüksek lisans eğitimi boyunca kaynaştırma öğrencileri, öğretmen ve öğrenci motivasyonu, okul idarecilerinin liderlik özellikleri üzerinde çalıştı. Yüksek lisans çalışmasını da ilkokulda görev yapan okul idarecilerinin sosyal iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonuna etkisi üzerine yaparak 2018 yılında tamamladı. Yazar doktora eğitimini de Sınıf Eğitimi bölümünde devam ettirmektedir. Yazarın çeşitli sempozyumlarda sunulmuş bildirileri ile yayınlanmış makaleleri bulunmakla birlikte öğrencileriyle de aktif şekilde proje çalışmaları yapmaya devam etmektedir.

### Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

Lisans eğitimini 1997 yılında Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında tamamladı. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Konya ili Kulu ilçesinde sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Bir yıl sonra Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalına araştırma görevlisi oldu. Yüksek lisansını Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında, doktorasını ise Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında 2006 yılında tamamladı. 2014 yılında Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doçent unvanını alarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında çalışmaya başladı. Bu süreçte fakülte kurulu üyeliği ve temel eğitim bölüm başkan yardımcılığı görevlerini de sürdüren yazar 2019 yılından itibaren Profesör kadrosuna atanmıştır. Hâlihazırda Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı ile Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı görevlerini yürütmektedir. Yazar Sınıf Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretimi alanlarında birçok makale ve bildiri yayınlamış, editörlük yapmış ayrıca birçok bilimsel etkinliğin düzenlenmesinde görev almıştır.

## OYUNLAR

**Prof. Dr. Fatma İlker KERKEZ**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5485-1834

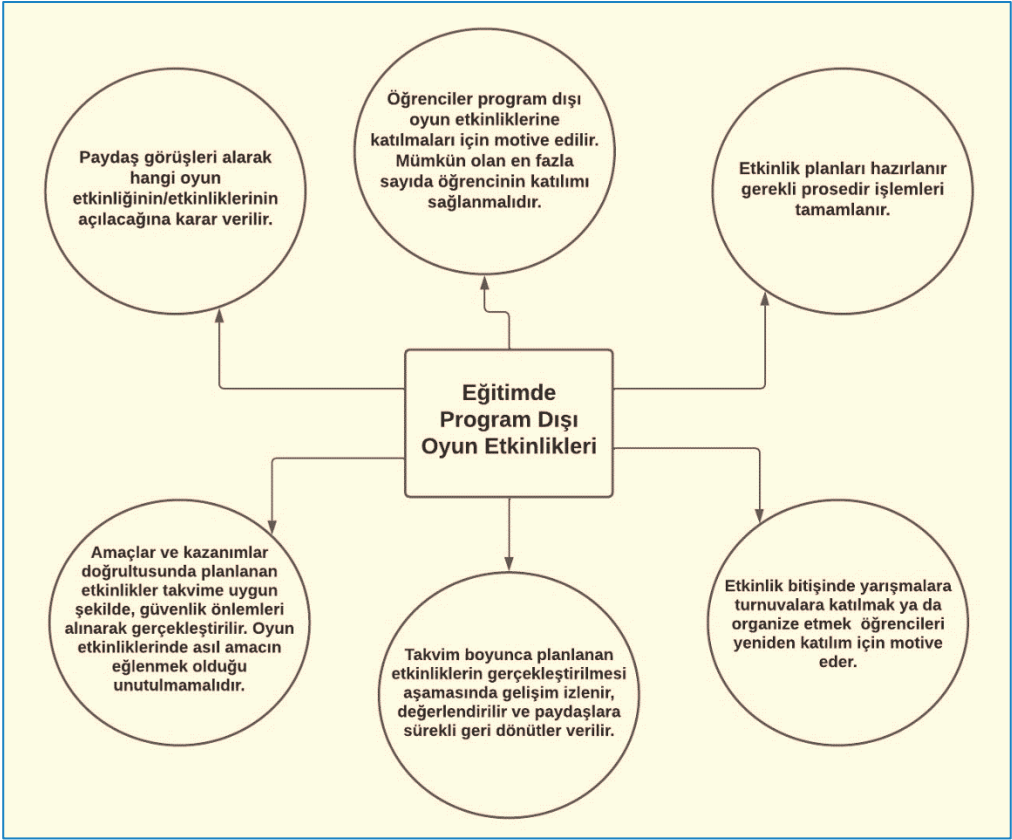
### Bölüm Kazanımları

1. Eğitimde program dışı oyun etkinliğinin önemini bilir.
2. Eğitimde program dışı oyun etkinliği uygulama sürecinde öğrenenleri nasıl motive edeceğini bilir.
3. Eğitimde program dışı oyun etkinliği uygulama sürecini bilir.
4. Eğitimde program dışı oyun etkinliğinin değerlendirmesini yapar.
5. Eğitimde program dışı oyun etkinliği örneği tasarlar.

### Bölüm İçeriği

- 8.1. Oyun Kavramı ve Tarihçesi
  - 8.2. Eğitimde Oyunun Yeri ve Önemi
  - 8.3. Gelişim Alanlarına Göre Oyunlar
  - 8.4. Oyun Türleri ve Dijital Oyunlar
  - 8.5. Kapalı Ortam ve Açık Hava Oyunları
  - 8.6. Oyunların Yönetimi ve Güvenlik Önlemleri
  - 8.7. Eğitimde Program Dışı Oyun Örnekleri
  - 8.8. Özet
  - 8.9. İnfografik
  - 8.10. İlişkilendir
  - 8.11. Tartışma Soruları
- Kaynakça

## Kavram Haritası



### 8.1. Oyun Kavramı ve Tarihçesi

Literatürde oyun, tanımlanması güç “*bulanık*” bir kavram olarak görülür (Lillard, 2015). Felsefî açıdan hareket ve oyun yaklaşımına göre, yağmurun bir zemine çarparak bir damlacık şeklinde süzülmesi *hareketle*, kar tanelerinin cam zemin üzerine düşerek farklı motifler meydana getirmesi de *oyun kavramı* ile bağdaştırılmaktadır. Bu noktadan hareketle oyun, çocuklarda temel hareket becerilerini bir araya toplamanın ve uygulamanın en güzel yoludur (Kale, Ertunç ve Hazar, 1999). Oyun, Moyles (2010) tarafından “kendi içinde bir dizi davranış, eğilim, motivasyon, fırsat, uygulama, beceri ve anlayış içeren bir süreç” olarak tanımlanmıştır. Seçilmiş bazı tanımlamalarda kısaca oyun; “çocuğun kendini ifade etmesi”, “sonucu düşünülmeden eğlenmek amacıyla yapılan hareketler” şeklinde belirtilmiştir. Oyun oynamak, çocukların aktif kalmaları, sağlıklı ve mutlu olmaları için doğal ve eğlenceli bir yoldur. Serbestçe seçilen oyun, çocukların ve gençlerin sağlıklı gelişimine yardımcı olur. İyi bir fiziksel ve zihinsel sağlığa sahip olmak ve

yaşam becerilerini öğrenmek için doğumdan ergenliğe kadar çocukların çeşitli yapılandırılmamış oyun fırsatlarına ihtiyaçları vardır.

Medeniyetler tarihi ve arkeoloji gibi disiplinler çocuk oyununun kültürler kadar eski olduğunu desteklemektedir. Oyun tüm zamanlarda insan uygarlığının en önemli kültürünü oluşturmuş, yeme, içme gibi bir ihtiyaç olarak kabul edilmiştir. Antik Yunan ve Roma'nın klasik toplumlarında, çocuk oyunlarına açıkça değer verildiği ve oyunla ilgili birçok modern görüşün tohumlarının atıldığı görülebilir. Örneğin Plato (MÖ 427-347), yetişkin yaşamı için gerekli becerileri geliştirmenin yanı sıra sağlık ve fiziksel gelişimi desteklemenin bir yolu olarak serbest oyun, cimnastik, müzik ve diğer çeşitli serbest zaman etkinliklerinin uygulanması gerektiğini savunmuştur. Aristoteles (MÖ 384-322) de çocuğun genel gelişimi için oyun ve fiziksel aktivitelerin değerini vurgulamıştır. Quintilian (MS 35-97) gibi Romalı düşünürler, oyunun en eski öğretim biçimi olarak kullanılmasını tavsiye etmiştir. Tarihçiler eski toplumlarda çocukların oyun alanında büyük özerkliğe sahip olduğunu, çocukluğun karakteristik özelliği olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir tablo, Ortaçağ Avrupa'sında ve Reform ve Rönesans dönemine ilişkin çocukluk araştırmalarında ortaya çıkmaktadır (Orme, 2001). Gelişimsel olarak uygun eğitim, ilk elden deneyim yoluyla oyun temelli pedagoji öğrenimi, sağlıklı gelişim için oyunun önemi ve çocukların oyunlarına yetişkinlerin katılımı gibi fikirler, Martin Luther de dâhil olmak üzere bu zamanların düşünürleri ve eğitimcileri tarafından açıkça ifade edilmiştir. John Amos Comenius ve John Locke, Rousseau, Pestalozzi ve Froebel gibi erken çocukluk eğitiminin modern çağ savunucuları benzer fikirleri savunmuş ve bazı durumlarda bunları kendi eğitim merkezlerinde uygulamışlardır (örn. 1837'de Almanya'da). Froebel aynı zamanda yetişkinler tarafından çocuklar için geliştirilen oyun ortamlarını tanımlamak için "oyun alanı" terimini kullanan ilk kişidir. Bilişsel oyun teorisini geliştiren Piaget'e göre oyun (1896-1980), dış dünyadan alınan uyaranları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur. Oyun çocuğun zihinsel gelişimini destekler ve insan davranışlarında daima vardır. Avrupa kültüründe durum böyle iken Doğu kültürlerinde de benzer olgulardan bahsedilebilir. Gazali (1058-1111), çocuğun dinç ve zinde kalmasını sağlamanın, belleğini tazelemenin en uygun yolunun oyun olduğunu söylemiştir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Oyun toplumların değer yargılarını, adet, örf ve geleneklerini bir anlamda öğrenmemizi sağlayan bir kavramdır. Kültürden kültüre farklılık gösteren ve değişik anlamlar ifade eden oyun, zaman, mekân ve teknolojik gelişmelere göre de değişikliğe uğramıştır. Eski çağlarda aileler çocuklarına oynaması için cirit verirken günümüzde bilgisayar ya da telefon oyunları rağbet görmektedir. Toplum sağlığı göz önüne alındığında temel hareket modellerini içeren (dengeleme, yer değiştirme, nesne kullanımı) oyunların cazip hale gelmesi gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır.



## Kaynakça

- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: framing young children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years*, 36(3), 271-288.
- Bjorkland, D. F. & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71, 1687-1708.
- Diamond, M. C., Krech, D. & Rosenzweig, M. R. (1964). The effects of an enriched environment on the histology of the rat cerebral cortex. *J. Comp. Neur.*, 123, 111-120.
- Ells, L. J., Campbell, K., Lidstone, J., Kelly, S., Lang, R. & Summerbell, C. (2005). Prevention of childhood obesity. *Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*, 19(3). doi.org/10.1016/j.beem.2005.04.008
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202-209.
- Gallahue, D. L. & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children (4th ed.)*. Champaign: Human Kinetics.
- Garvey, C. (1990). *Play Enlarged Edition*. Harvard University Press.
- Glover, C. (1999). Intramural sports: Intramural and non-competitive athletics can reach out to more students and be more cost-effective than interscholastic athletics. *Schools in the Middle*, 9(2), 30-33.
- Goodson, B. & Bronson, M. (1997). *Which toy for which child*. Technical Report, U.S. Consumer Product Safety Commission, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416999.pdf>
- Greenough, W. T. & Black, J. E. (1992). Induction of brain structure by experience: substrates for cognitive development. In: Gunnar MR, Nelson CA, eds. *Minnesota Symposia on Child Psychology: Developmental Neuroscience*. Hillsdale, NJ: Lawrence A Erlbaum Associates; 1992:155-200.
- Hestbaek, L., Andersen, S. T., Skovgaard, T., Olesen, L. G., Elmose, M., Bleses, D. & Lauridsen, H. H. (2017). Influence of motor skills training on children's development evaluated in the Motor skills in PreSchool (MiPS) study-DK: Study protocol for a randomized controlled. *Trials*, 18, 400. doi:<https://doi.org/10.1186/s13063-017-2143-9>
- Kale, R., Ertuğ, F. ve Hazar, R. (1999). *Okulöncesi dönemde çocuk beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Kozan Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Kervin, L., Verenikina, I. & Rivera, C. (2018). Digital Play and Learning in the Home: Families' Perspective. *Digital Childhoods Technologies and Children's Everyday Lives*, 22, 117-130.

- Koçkar, M.T., Anılan, H. ve Girmen, P. (2018). *Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, Kuşadası.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 16, 324-342.
- Lewis, P., Boucher, J., Lupton, L. & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117-27.
- Lillard, A. S. (2015). *The Development of Play*. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1-44). London: Wiley.
- Lipscomb, S. (2007). Secondary School Extracurricular Involvement and Academic Achievement: A Fixed Effects Approach. *Economics of Education Review*, 26(4), 463-472. Doi: 10.1016/j.econedurev.2006.02.006
- Liu, T., Hamilton, M., & Smith, S. (2015). Motor proficiency of the head start and typically developing children on MABC-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 3(2), 198-201. doi.org/10.4172/2375-4494.1000198
- Macindo, J.R.B. & Torres, G.C. (2022). Extracurricular Activity Involvement on the Compassion, Academic Competence, and Commitment of Collegiate Level Students: A Structural Equation Model. *Asia-Pacific Social Science Review*, 42(1), 92-105.
- McDonald, T. (2013). *What are Teachers' Perceptions of the Professional Benefits of Extracurricular Participation?*. Doctoral Dissertations, ERIC Number: ED554519.
- Lloyd, R. S., Cronin, J. B., Faigenbaum, A. D., Haff, G. G., Howard, R., Kraemer, W. J., Micheli, L. J., Myer, G. D., & Oliver, J. L. (2016). National strength and conditioning association position statement on long-term athletic development. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30(6), 1491-1509. https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001387
- Moyles, J. (2010). *The excellence of play (3rd edition)*. Open University Press, McGraw-Hill Education, ISBN 10: 0 33 524094 1, New York, NY 10121-2289, USA.
- O'Connor, K. J., Schaefer, C. E. & Braverman, L. D. (2015). *Handbook of Play Therapy*. Second Edition, John Wiley & Sons.
- Orme, N. (2001). *Medieval children*. New Haven and London, Yale University Press.
- Özen, G., Timurkaan Akçınar, S., Güllü, M., Tümerkaan, H. S., Meriç, F., Uğraş, S. ve Çelik Çoban, D. (2018). *Spor Lisesi Eğitsel Oyunlar, 12. Sınıf*. MEB Devlet Kitapları, 2. Baskı, Ankara.
- Parten, M. (1929). *An analysis of social participation, leadership, and other factors in preschool play groups*. https://www.worldcat.org/oclc/29143846 adresinden erişilmiştir.

- Pellegrini, A. D. & Holmes, R. M. (2006). The Role of Recess in Primary School. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 36-53). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0003>
- Pepler, D. J. & Ross, H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 52(4), 1202-1210.  
<https://doi.org/10.2307/1129507>
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge (B. Walsh, Trans.)*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1967)
- Roth, K., Roth, C. & Hegar, U. (2017). *Mini top okulu*. Harf Yayınları, Ankara.
- Rudd, J. R., Barnett, L. M., Butson, M. L., Farrow, D., Berry, J. & Polman, R. C. J. (2015) Fundamental movement skills are more than run, throw and catch: the role of stability skills. *PLoS ONE* 10(10), 140-224.  
[doi:10.1371/journal.pone.0140224](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140224)
- Santrock, J. W. (2021). *Life-span development* (18th Edition). New York: McGraw Hill Companies, Inc.
- Similansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Stagnitti, K. & Unsworth, C. (2004). The importance of pretend play in child development: an occupational therapy perspective. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 121-127.
- Stevenson, H.W., & Lee, S.Y. (1990). Contexts of achievement: a study of American, Chinese, and Japanese children. *Monogr Soc Res Child Dev*. 55(1-2), 1-123.
- Tremblay, M.S., LeBlanc, A.G., Kho, M.E. et al. *Systematic review of sedentary behavior and health indicators in school-aged children and youth*. *Int J Behav Nutr Phys Act* 8, 98 (2011). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-98>

## YAZAR HAKKINDA

### **Prof. Dr. Fatma İlker KERKEZ**

Lisans eğitimini 1994 yılında Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda, Yüksek Lisans eğitimini 1997 yılında 100. Yıl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında, Doktora eğitimini ise 2006 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında tamamlamıştır. İstanbul, Trabzon ve Şırnak'ta Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı orta öğretim kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak çalışmıştır. Karadeniz Teknik Üniversitesinde Araştırma Görevlisi, Harran Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde Yardımcı Doçent Doktor olarak görev yapmıştır. Halen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde Bölüm Başkanlığı görevini sürdürmektedir. Çalışma alanları; motor gelişim, beceri öğrenimi ve beden eğitimi ve spor öğretimi olup bu alanlarda ulusal ve uluslararası yayınları bulunmaktadır.

## BİLİMSEL ETKİNLİKLER

**Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN**

Anadolu Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5281-1767

**Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5756-3782

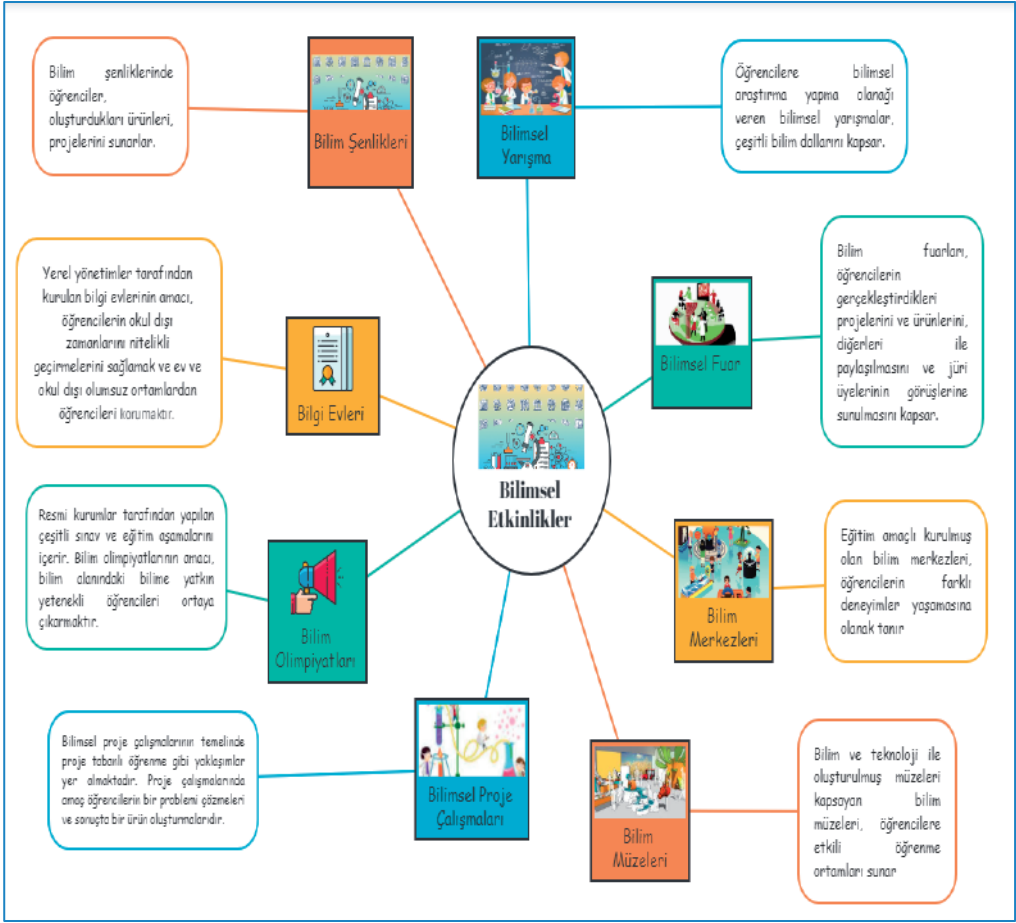
### Bölüm Kazanımları

1. Okul dışı öğrenme ile eğitimde program dışı etkinlikler kavramlarını açıklayabilecek,
2. Bilimsel etkinliklerin kapsamını kavrayabilecek,
3. Bilimsel etkinlik türlerini tanıyabilecek,
4. Bilimsel etkinlikleri planlayabilecek.

### Bölüm İçeriği

- 9.1. Giriş
  - 9.2. Bilimsel Etkinliklerin Kapsamı ve Önemi
  - 9.3. Bilimsel Yarışma, Şenlik, Fuar, Müze, Merkez ve Bilim Olimpiyatları
  - 9.4. Bilimsel Proje Çalışmaları
  - 9.5. Bilgi Evleri
  - 9.6. Sanal Ortamlarda Bilimsel Etkinlik Çeşitleri
  - 9.7. Bilimsel Etkinliklerin Yönetimi ve Güvenlik Önlemleri
  - 9.8. Bilimsel Etkinlik Örnekleri
  - 9.9. Özet
  - 9.10. İnfografik
  - 9.11. İlişkilendir
  - 9.12. Tartışma Soruları
- Kaynakça

## Kavram Haritası



### 9.1. Giriş

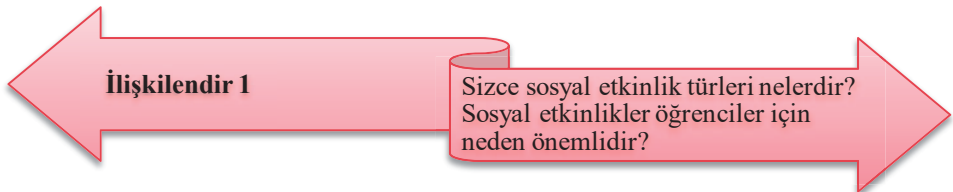
Bilim ve teknolojinin gelişimiyle birlikte içinde yaşadığımız yüzyılda bireylerin beklentileri ve bireylerden beklenenler farklılaşmıştır. Bireyler yaşamlarını daha nitelikli, işlevsel ve konforlu bir biçimde sürdürmeyi istemekte; bunun için de farklı becerilere sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir. Nitekim günümüz toplumunda bireylerin okuma, yazma, dört işlemi gerçekleştirme gibi temel becerilere sahip olmaları yeterli görülmemekte; bireylerin bilimsel, teknolojik, kültürel ve sosyal değişimlere bağlı olarak karşılaştığı problemleri analiz edebilmeleri, sorunlara uzlaşmacı ve yaratıcı bir biçimde çözüm üretebilmeleri, diğerleri ile empati kurabilmeleri ve birlikte çalışabilmeleri, görüneni değil görünenin altından yatan bağlamları görebilmeleri, çevresel ve toplumsal sorunlara duyarlı olmaları ve aynı zamanda bu sorunların çözümü için öneriler geliştirebilmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda bireylerin, üst düzey beceriler olarak adlandırılan söz konusu bu becerileri yalnızca okul ortamında kazanmaları mümkün değildir. Çünkü öğrenme ortam-

ları okul duvarlarını aşmakta; dolayısıyla bireylerin üst düzey becerileri kazanmaları için okul dışında da öğrenme süreçlerine devam etmeleri gerekmektedir.

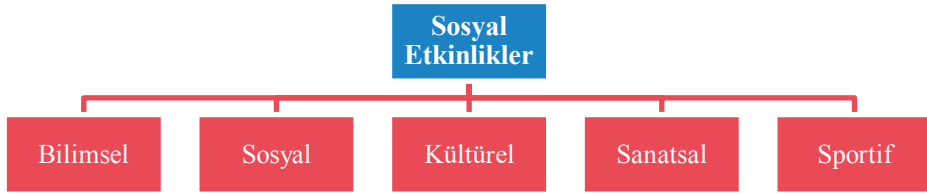
Bireylerin öğrenme süreçlerini okul dışına taşımaları iki biçimde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri okul dışı öğrenme ortamları, diğeri ise programı dışı etkinliklerdir. Okul dışı öğrenme ortamları eğitim programına bağlı olarak öğrenmenin okul dışında farklı yerlerde gerçekleşmesini ifade ederken, programı dışı etkinlikler ise eğitim programından bağımsız olarak çeşitli etkinlikler aracılığı ile öğrenmenin gerçekleşmesini ifade etmektedir. Son yıllarda hem okul dışı öğrenme ortamları hem de eğitimde program dışı etkinlikler eğitim sisteminin içerisinde önemli bir olgu haline gelmiştir. Bu bağlamda, okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler eğitim programına bağlı olarak öğrenmelerini gerçekleştirirken, eğitimde program dışı etkinlikler de ise öğrenciler, eğitim programına bağlı olmadan örtük öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. O halde, eğitimde program dışı etkinlikler, öğretim programlarının ön gördüğü kazanımları ve uygulamaları bir ders süresince kazanmaları dışında öğrenme-öğretme sürecinin farklı etkinlikler aracılığı ile sınıf dışına çıkmasını ifade eder. Bu bölümde eğitimde program dışı etkinlikler kapsamında bilimsel etkinlikler ele alınmıştır. Bilimsel etkinliklerin kapsamından, türlerinden ve bu etkinlikleri gerçekleştirme süreçlerinden bahsedilmiştir.

## 9.2. Bilimsel Etkinliklerin Kapsamı ve Önemi

Öğrenme sürecinin yaşam boyu devam ettiği yaşam boyu eğitim anlayışında, öğrencilerin de öğrenmelerini yalnızca okul ortamında sınıf içinde değil, okul dışında farklı etkinlikler aracılığı ile gerçekleştirmeleri öğrenci merkezli eğitim anlayışının bir sonucudur. Program dışı etkinlikler; okul kontrolünde yürütülen ancak ders süresi dışında gerçekleşen ve öğretim programının doğrudan parçası olmayan akademik ya da akademik olmayan etkinlikler biçiminde tanımlanabilir (Bartkus, Gardner, 2012) Program dışı etkinlikler; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde (2018) sosyal etkinlikler kapsamında yer almaktadır. Yönetmeliğe göre sosyal etkinlikler; öğretim programlarının yanında bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamındaki sosyal etkinlikler ile kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından eğitim kurumlarında yapılacak sosyal etkinlikler biçiminde tanımlanmıştır.

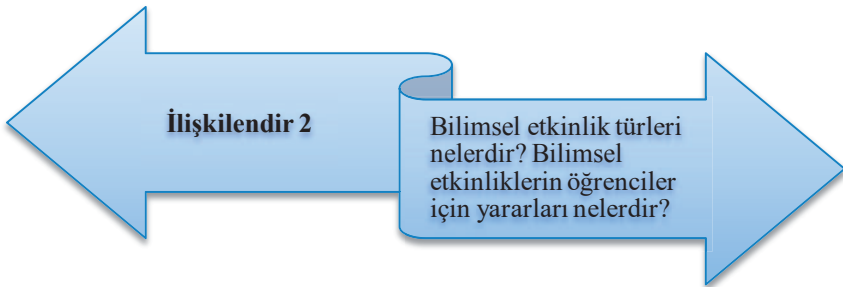


Yönetmelikte tanımlanan sosyal etkinlik tanımına bakıldığında sosyal etkinliğin ders dışında gerçekleştirilen etkinlikler olduğu ve oldukça çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Bu etkinlik türleri Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. Sosyal etkinlik türleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi bilimsel etkinlikler de sosyal etkinlikler kapsamında yer almaktadır. Son yıllarda, eğitim programı dışında, ders programı dışı etkinliklere verilen değer ve önem artmakta, okulların hem fiziksel hem de personel olanaklarının arttırıldığı düşünülmektedir. Sosyal etkinlikler okul içinde, çevresinde ya da okul dışında gerçekleştirilebilmekte (Köse, 2013), öğrencilerin tüm yönleri ile gelişimini sağlamaktadır (Massoni, 2011; McNeal Jr, 1999). Sosyal etkinlikler aracılığı ile öğrencilerde öz güven ve sorumluluk duygusu gelişmekte, öğrencilerin şiddetten ve zararlı alışkanlıklardan uzaklaşmasını sağlamakta, öğrencilere öğrendiklerini uygulama olanağı vermekte, öğrencilere bilgi, beceri ve aynı zamanda değerler kazandırmaktadır (MEB, 2018).



Bilimsel etkinlikler, öğrencilerin bir problemi çözmek için bilimsel süreç becerilerini basamaklarını kullandığı, öğrencilerin bilimsel merakını giderildiği ve öğrencilerin özellikle fenle ilgili öğrendiklerini uygulama olanağı veren etkinlikleri kapsamaktadır (Korkmaz, 2020). Bilimsel etkinlikler program dışı etkinliklerin bir parçasıdır. Bilimsel etkinlikler kapsamında Şekil 2’de yer alan etkinlikler yer almaktadır (MEB, 2019):



## Kaynakça

- Albayrak, H. (2019). *Bilgi evlerinde uygulanan eğitim programlarına yönelik paydaşların görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın.
- Aytaç, H. ve Genç, P. (2015). Çocuk gözüyle Esenler. *Esenler Şehir Düşünce Merkezi*, 18-57.
- Bartkus, R. K. & Gardner, D. P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 5(6), 693-704.
- Çavuş, R., Umdu Topsakal, Ü. Ve Öztuna-Kaplan, A. (2013). İnfomal öğrenme ortamlarının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Kocaeli Bilgi evleri Örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 15-26.
- Çelik, A. (2019). *Bilim şenliklerinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi, motivasyon, fen bilimleri dersi ve bilime yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Ö. (2020). Eğitimde program dışı etkinlikler. N. Köksel ve Z. A. Tuncel (Eds.). *Eğitimde program dışı etkinlikler içinde* (20-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, Ş. D. ve Avcı, G. (2016). Sanal laboratuvar uygulamalarının öğrenci başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi: Mersin Erdemli Örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-16.
- Erçoşkun, Ç. N. ve Küçüköğlü, A. (2020). Eğitimde program dışı etkinliklerin yönetimi. A. Küçüköğlü, (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program dışı etkinlikler içinde* (ss.100-125), Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaş, S. (2020). Bilim ve teknoloji müzelerinde eğitim. *Journal of International Museum Education*, 2(1), 62-78.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(3), 151-166.
- Korkmaz, S. Z. (2020). Bir ritüel olarak okul. A. Küçüköğlü (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde program dışı etkinlikler içinde* 65-94. Ankara: Pegem Akademi.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyatı Kültür eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *ESSAI*, 9(25), 84-87.
- McNeal Jr, R. B. (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80(2), 291-309.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.  
[https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/25145204\\_SOSYAL\\_ETKY\\_NLYKLER\\_YON.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKY_NLYKLER_YON.pdf) adresinden 12.05.2022 tarihinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). e-okul Yönetim Bilgi sistemi, Sosyal Etkinlik Modülü Uygulama Kılavuzu  
[https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_05/03150300\\_Sosyal\\_Etkinlik\\_ModYIY\\_Uygulama\\_KYlavuzu.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/03150300_Sosyal_Etkinlik_ModYIY_Uygulama_KYlavuzu.pdf) adresinden 10.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). *VII. İlköğretim öğrencilerine yönelik matematik ve fen bilimleri proje çalışması-Bu benim eserim kılavuzu*. Ankara: MEB yayınları.
- Okuyucu, A. M. (2019). 4006-TÜBİTAK Bilim fuarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 202-218.
- Öner, G. ve Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel sayı), 1109-1135.
- Sontay, G., Anar, F. & Karamustafaoğlu, O. (2019). 4006-TÜBİTAK bilim fuarı'na katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*. 3(5), 16-28.
- Tunceroğlu, F. Ö. (2021). *İnformal eğitim modeli olarak bilgi evlerinin 7-14 yaş aralığındaki çocukların sosyal, duygusal ve ahlâkî gelişimlerine etkileri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK](2015). *46. Ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışması proje rehberi*. Ankara: TÜBİTAK.
- Tsang, W. H. (2000). *Quality management of extracurricular activities in Hong Kong secondary schools*. Doctoral thesis. United Kingdom, Leicester University.

## YAZARLAR HAKKINDA

### **Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN**

1988 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünü, 1990 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında (Program Geliştirme) yüksek lisansını ve 1997 yılında da aynı Enstitü ve aynı alanda doktorasını tamamladı. 1997 yılında yardımcı doçent, 2009 yılında doçent ve 2014 yılında da profesör olan Dr. Mehmet Gültekin Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Ulusal ve uluslararası pek çok dergide makaleleri bulunan Prof. Dr. Mehmet Gültekin'in ilgi alanları öğretmen eğitimi, eğitim programları ve öğretim ve sınıf eğitimidir.

### **Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ**

Lisans öğrenimini 2007 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans programında tamamlamıştır. 2010 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programında yüksek lisans programını tamamlamıştır. 2015 yılında doktora programını Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği programında tamamlamıştır. 2007-2015 yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2017 yılından itibaren Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları, Hayat Bilgisi öğretimi, yaşam becerileri, etkin öğrenmedir.

# EĞİTİMDE PROGRAM DIŞI ETKİNLİKLERİN PLANLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

**Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5711-0847

**Prof. Dr. İjlal OCAK**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-6976-5747

## **Bölüm Kazanımları**

1. Eğitimde program dışı bir etkinliğin planlamasını yapar.
2. Eğitimde program dışı bir etkinliğin uygulama sürecinde öğrenenleri nasıl motive edeceğini bilir.
3. Eğitimde program dışı bir etkinliğin öğrenme ortamında nasıl uygulanacağını bilir.
4. Eğitimde program dışı bir etkinliğin değerlendirmesini yapar.
5. Eğitimde program dışı bir etkinliğin uygulama planını hazırlar.
6. Eğitimde program dışı etkinlik örneği tasarlar.

## **Bölüm İçeriği**

- 10.1. Etkinliklerin Planlanması
  - 10.2. Program Dışı Etkinliklerin Uygulanmasını Etkileyen Unsurlar ve Motivasyon
  - 10.3. Etkinliklerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Kullanılması
  - 10.4. Etkinliklerin Değerlendirilmesi
  - 10.5. Örnekler
    - a- Uygulama Örneği 1
    - b- Uygulama Örneği 2
  - 10.6. Özet
  - 10.7. İnfografik
  - 10.8. İlişkilendir
  - 10.9. Tartışma Soruları
- Kaynakça

## Kavram Haritası



### 10.1. Etkinliklerin Planlanması

Müzikal, sanatsal, sosyal ve sportif alanları kapsayan program dışı etkinlikler, çeşitliliği veya uygulama yerleri ne olursa olsun tüm gençlere açık olması gereken değerli yaşam deneyimleri olarak kabul edilir. Bir spor takımına üye olmak, bir müzik aleti öğrenmek ya da bir gençlik grubuna katılmak gibi etkinliklerin yaşam deneyimlerini zenginleştirdiği düşünülmektedir. Doğuştan gelen değerlerinin yanı sıra, gençlerin daha sonraki yaşamlarında kendilerine fayda sağlayabilecek organize edilmiş program dışı etkinlikler yoluyla, başkalarıyla etkileşime girme ve çalışma deneyimlerinden olumlu somut sonuçlar da alacakları sıklıkla iddia edilir. Program dışı etkinlikler, normal sınıf öğretimi dışında gerçekleşen ve yine de öğrencinin öğrenmesiyle ilgili olan etkinliklerdir. Bu etkinlikler, öğrencilerin ahlâkî

değer ve tutum, beceri ve yaratıcılık anlayışları gibi farklı gelişimsel ihtiyaçlarıyla ilgilenir (Donnelly, Lažetić, Sandoval-Hernandez, Kumar ve Whewall, 2016; Dacombe, 2014). Öğrencilerin bu etkinliklere katılımları sayesinde öğrenciler iletişim kurmayı, diğer insanlarla iş birliği yapmayı ve yaşam deneyimlerini zenginleştirmeyi öğrenebilirler. Öğrencilere program dışı etkinlikleri organize etme fırsatları verilirse, program planlama ve liderlik konusunda ilk elden deneyim kazanacaklar ve böylece potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanınmış olacaktır.

Eğitim-öğretimde kullanılan program dışı etkinliklerin planlamasını gerçekleştirmeden bu türde etkinliklerin neler olduğunun çerçevesini iyi çizmek gerekir. Özellikle de program içi (co-curricular) etkinlikler ile program dışı (extra-curricular) etkinlikleri birbirinden ayırt etmek gerekir. Luthans (2005), program içi ve program dışı etkinliklerin birbirine benzediğini ve benzer amaca hizmet ettiklerini belirtmektedir. Program içi etkinlikler, öğrenme deneyimlerini genişletir ve öğretim programı konuları ve etkinliklerindeki akademik derslerle doğrudan ilişkilidir. Program dışı etkinlikler ise, öğretim programının bir parçası değildir. Program dışı etkinliklere katılanlar, bir personel ya da bilgi ve deneyime sahip herhangi bir yetişkin tarafından yönlendirilir. Program dışı etkinlikler notla değerlendirilmeyen faaliyetlerdir.

Program dışı etkinlikler, öğrencilerin işgücünde başarı kazanmalarına ve doğru kariyer seçimleri için bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu etkinlikler, öğrencilere kendilerine benzer ilgi ve yeteneklere sahip akranlar ve yetişkinlerden oluşan bir ağ sağlar. Bu türde etkinliklere katılan öğrenciler, bireysel olarak başarılı olma, bir grubun parçası olma ve takım çalışması, sorumluluk, bağlılık ve sıkı çalışmanın önemi hakkında gerçek hayat dersleri alma şansına sahiptir (Jacobs, 1995). Program dışı etkinliklerde yer alan öğrenciler, katılmayan öğrencilere göre sadece akademik olarak gelişme sağlamaz, aynı zamanda süreç içinde kişiliklerinin diğer yönlerini de geliştirirler. Benlik saygısı, kendine güven, sosyal iş birliği ve liderlik becerileri, etkilenen bilişsel faktörlerden sadece birkaçıdır (Allison, 1979). Öğrenciler bu yolla akademik öğrenimlerinin çeşitli yönlerini kişisel eylemlerle harmanlama fırsatına sahip olurlar.

Program dışı etkinliklerin planlanması ele alındığında, ilk olarak etkinliğin doğası, öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve toplumun katılımının yanı sıra belirli bir etkinliğin hedefleri de düşünülmelidir. İkinci olarak, bu etkinliklerin birçok insanın ortak bir faaliyeti ve çabası olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Etkinliklerde yer alan öğrenciler, yetenek ve enerjilerini en iyi şekilde kullandığında, öğrenme deneyimleri iyileşir. Her ne kadar program dışı olsa da öğrenme için daha iyi bir iklim oluşturulur ve okul-toplum ilişkisi geliştirilir. Program dışı etkinlikler okulda uygulanmadan önce çok olgun bir plan gerektirir. Etkinliklerin planlanması öğrencilerin ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve ilgi alanlarına dayalı olmalıdır. Program dışı etkinliklerin planlanması, hedeflerin ve etkinlik türlerinin belirlenmesini, her bir etkinlikte yer alacak bir koordinatörün seçilmesini ve onun görevinin plan-

## Kaynakça

- Ahren, C. S. (2009). *Disentangling the unique effects of cocurricular engagement on self-reported student learning outcomes*. Citeseer.
- Allison, B. (1979). Student activities as the ultimate academic department. *NASSP Bulletin*, 63(426), 5-98. <http://dx.doi.org/10.1177/019263657906342615>
- Arabacı, İ. B. & Akgül, D. (2012). İlköğretim kurumu öğrencilerinin sosyal kulüp etkinlikleri konusundaki görüşleri: Bitlis ili örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 105-115.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayat, F. (2015). *Student engagement: A qualitative study of extracurricular activities [Doctoral dissertation]*. Toronto, ON: Graduate Department of Leadership, Higher and Adult Education, University of Toronto.
- Burgess, J. (2013). *Extracurricular school activities and the benefits*. *More4kids*. [www.education.more4kids.info/168/extracurricular-school-activities/](http://www.education.more4kids.info/168/extracurricular-school-activities/) adresinden erişilmiştir.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 369-378. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.369>
- Çepni, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Dacombe, M. (2014). Report of the executive committee for 2006, acta crystallographica section A. *Foundations of Crystallography*, 63, 484-508. <http://dx.doi.org/10.1107/S2053273315012863>
- Dagaz, M. C. (2012). Learning From the Band: Trust, Acceptance and Self-Confidence. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(4), 432-461. <http://dx.doi.org/10.1177/0891241612447813>
- Denault, A. & Guay, F. (2016). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.013>
- Denault, A. S., Ratelle, C. F., Duchesne, S. & Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 110 (Part A), 43-53. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.006>
- Dhaqane, M. K. & Afrah, N. A. (2016). Satisfaction of Students and Academic Performance in Benadir University. *Journal of Education and Practice*, 7 (24), 59-63.

- Donnelly, M., Lažetić, P., Sandoval-Hernandez, A., Kumar, K. & Whewall, S. (2016). *An unequal playing field: Extra-curricular activities, soft skills and social mobility*. Social Mobility Commission.  
www.gov.uk/government/organisations/social-mobility-commission adresinden erişilmiştir.
- Ekinci, N. (2019). Temel Kavramlar. N. Köksal ve Z. Ayvaz Tuncel (Ed.), *Eğitimde program dışı etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Enger, S. K. & Yager, R. E. (1998). *The Iowa assessment handbook*. ERIC Document Reproduction.
- Fischer, N. & Theis, D. (2014). Quality of extracurricular activities: considering developmental changes in the impact on school attachment and achievement. *Journal for Educational Research Online*, 33, 54-75. <http://dx.doi.org/10.25656/01:9687>
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-types domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519>
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M.R Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp.145-164). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27(1), 3-31. <https://doi.org/10.1123/jsep.27.1.3>
- Fujita, K. (2006). The effects of extracurricular activities on the academic performance of junior high students. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, 5, 1-15.
- Gerber, S. B. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 42-50.
- Haensly, P. A., Lupkowski, A. E. & Edlind, E. P. (1985). The role of extracurricular activities in education. *The High School Journal*, 69(2), 110-119.
- Hanson, S. L. & Kraus, R. S. (1998). Women, sports and science: Do female athletes have an advantage? *Sociology of Education*, 71, 93-110. <https://doi.org/10.2307/2673243>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.



- Hinkle, S. (2018). Assessing students progress in the extracurricular realm of school. why a new qualitative approach method is needed. <https://blogs.chapman.edu/tpi/2018/11/15/assessing-students-progress-in-the-extracurricular-realm-of-school-why-a-new-qualitative-approach-method-is-needed/> adresinden erişilmiştir.
- Hnin, P. (2014). *Perception of students and teachers on the role of extracurricular activities at a private university in Myanmar* [Unpublished master's thesis]. Auckland, NZ: Unitec Institute of Technology.
- Holland, A. & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary schools: What is known, what needs to be known?. *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466. <https://doi.org/10.2307/1170431>
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80-81.
- Huebner, A. J. & Mancini, J. A. (2003). Shaping structured out-of-school time use among youth: The effects of self, family, and friend systems. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 453-463. <https://doi.org/10.1023/A:1025990419215>
- Jacobs, G. M. (1995). Developing materials with an environmental focus. In A. C. Hidalgo, D. Hall, & G. M. Jacobs (Eds.), *Getting started: Materials writers on materials writing* (pp. 269-279). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Jordan, W. J. & Nettles, S. M. (1999). How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes. *Social Psychology of Education*, 3(4), 217-243.
- Knifesend, C. A. & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-0119737-4>
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353. <https://doi.org/10.7884/teke.151>
- Krauss, M. (1998). The condition of Native North American languages: The need for realistic assessment and action. *International Journal of the Sociology of Language*, 132, 9-21. <http://dx.doi.org/10.1515/ijsl.1998.132.9>
- Luthans, K. W. (2005). Students out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of Student Development*, 37, 149-162.

- Mahoney, L. J. & Cairns, B. R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Development Psychology*, 33(2), 241-253. <http://dx.doi.org/10.1037//0012-1649.33.2.241>
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0302>
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 502-516. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00160>
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.553>
- Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2003). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-511. <https://doi.org/10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736>
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *Essai*, 9(1), 84-87. <https://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27>
- McLure, G. T. & McLure, J. W. (2000). Science course taking, out-of-class science accomplishments, and achievement in the high school graduating class of 1998. *ACT Research Report Series*, 2000-2005.
- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activity and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62-81. <https://doi.org/10.2307/2112764>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Milli eğitim bakanlığı eğitim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. <http://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurumlari-sosyal-etkinlikler-yonetmeliği/icerik/567> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2014), *Model Tax Convention on Income and on Capital: Condensed Version 2014*,
- OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/mtc\\_cond-2014-en](http://dx.doi.org/10.1787/mtc_cond-2014-en)
- O'dea, J. W. (1994). The effect of extra-curricular activities on academic achievement. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, 1(3), 1-13.
- Papak, P. P. & Vidulin-Orbanic, S. (2011). Stimulating active learning in extracurricular activities through contemporary work strategies. methodological horizons. University of Juraj Dobrila Pula. *The Department of Preschool and Primary Education* 12(6), 2-18. <https://doi.org/10.32728/mo.06.2.2011.01>
- Pence, A. (2021). Motivation for participation in extracurricular school clubs for students with severe disabilities. *International Journal of the Whole Child*, 6, 1, 26-37.

- Pence, K. L., Justice, L. M. & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- PISA. (2016). *Are students more engaged when schools offer extracurricular activities?*. [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org) adresinden erişilmiştir.
- Posner, J. K. & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35, 868-879. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.868>
- Reeves, D. B. (2008). The extracurricular advantage. *Educational Leadership*, 86(1), 86- 87.
- School Management Initiative (SMI). (1992) *Methodology of SMI evaluation (working paper)*. Hong Kong: Author.
- Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56 (5/6), 591-612. <http://dx.doi:10.1007/s11159-010-9180-x>
- Shulruf, B., Tumen, S. & Tolley, H. (2007). Extracurricular activities in school, do they matter?. *Children and Youth Services Review*, 30(4), 418-426. <http://dx.doi.10.1016/j.childyouth.2007.10.012>
- Sirard, J. R., Pfeiffer, K. A. & Pate, R. R. ( 2006). Motivational factors associated with sports program participation in middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 38, 696-703. <http://dx.doi.10.1016/j.jadohealth.2005.07.013>
- Sorge, C., Newsom, H. & Hagerty, J. (2000). Fun is not enough: Attitudes of Hispanic middle school students toward science and scientists. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 11(3), 332-346.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2009). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39(2), 296-309. <http://dx.doi.10.1016/j.ssresearch.2009.08.001>
- Şirin, E. F., Çağlayan, H. S., Çetin, M. Ç. & İnce, A. (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 98-110.
- Tahira, Z. M., Hassana, N. A. & Othman, N. (2013). Performance measurement for extracurricular management at secondary school level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 81, 438-442.

- Van Houdt, K. (2009). Extracurricular activities at school The relationship between specialisation in subject areas and exit level and the extracurricular activities of high school students.  
<http://dissertation.com/search?author=K.J.N.%20van%20Houdt> adresinden erişilmiştir.
- Wee, E. H. (2000). *Extracurricular work in action (Sports)*. Kuala Lumpur: Fajar Bakti Sdn. Bhd.
- Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum process*. London, University of London Press, 967-998.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235-270.
- Wilson, N. (2009). *Impact of extracurricular activities on students* (Master's thesis, University of Wisconsin- Stout, Menomonie, United States).  
<https://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2009/2009wilsonn.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Zahariadis, P. N., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. (2005). The Sport Motivation Scale for Children: Preliminary Analysis In Physical Education Classes. *Perceptual and Motor Skills*, 101, 43-54. <https://doi.org/10.2466/PMS.101.5.43-54>

## YAZARLAR HAKKINDA

### **Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL**

1985 yılında Denizli’de doğdu. İlkokul ve ortaokul eğitimini Denizli’de, ortaöğrenimini Afyonkarahisar Anadolu Öğretmen Lisesinde 2002 yılında tamamladı. 2006 yılında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinden mezun oldu. 2006-2010 yılları arasında Afyonkarahisar Hacı Hayriye Özsoy İlköğretim Okulunda görev yaptı. Devamında 2010-2014 yılları arasında Bolvadin Mustafa Hüsnü Gemici Anadolu Öğretmen Lisesinde, 2014-2020 yılları arasında Afyon Fatih Anadolu Lisesinde çalıştı. 2011 yılında başladığı Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri alanındaki yüksek lisansını 2013 yılında tamamladı. 2019 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD’da başladığı doktora eğitimini tamamladı. 2020 yılından itibaren Afyon Kocatepe Üniversitesi Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın uluslararası ve ulusal yayınlanmış makale ve bildiri-lerin yanı sıra eğitim alanında yayınlanmış kitap bölümleri bulunmaktadır.

### **Prof. Dr. İjlal OCAK**

1970 yılında Gaziantep’te doğmuştur. Lisans eğitimini Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Biyoloji Öğretmenliği Programında 1992 yılında tamamlamıştır. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi ABD’ından 1995 yılında yüksek lisans ve 2001 yılında doktora derecesini almıştır. Halen Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD’da öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Yazarın mikoloji mikrobiyoloji fen eğitimi ve biyoloji eğitimi alanında çok sayıda yayınlanmış uluslararası ve ulusal makale, bildiri ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Yazar, yurtiçinde yapılan çeşitli projelerde görev almıştır. Yurt dışında birçok ülkede kısa süreli araştırma ve kongrelere katılmıştır.

# Eğitimde Teknoloji Destekli Yeni Yönelimler

## **Editörler**

Doç. Dr. Veli BATDI

Doç. Dr. Zeynel Abidin YILMAZ

Ankara

2022

## Eğitimde Teknoloji Destekli Yeni Yönelimler

**Editörler:** Doç. Dr. Veli BATDI, Doç. Dr. Zeynel Abidin YILMAZ

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No: 49260

Matbaa Sertifika No: 47479

ISBN : 978-605-170-742-6

e-ISBN : 978-605-170-743-3

Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU

Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge

1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Eğitimde Teknoloji Destekli Yeni Yönelimler

Editörler: BATDI, Veli – YILMAZ, Zeynel Abidin

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, x + 334 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-742-6

e-ISBN : 978-605-170-743-3

### Teknoloji, Eğitim, Öğrenme

Öğrenme, Dijital Zihin, Dijital Destekli Drama, Teknoloji Odaklı Eğitici,

Eğitimde Eğlenceli Kodlama, Kodlama Eğitimi

---

Anı Yayıncılık

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

E-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....v

## **BÖLÜM 1**

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ..... 1

## **BÖLÜM 2**

DİJİTAL ZİHİN HARİTALARI İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ .....29

## **BÖLÜM 3**

TEKNOLOJİ ODAKLI EĞİTİCİ ÇİZGİ ROMANLARIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI .....55

## **BÖLÜM 4**

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL DESTEKLİ DRAMA (DİJİDRAMA) UYGULAMALARI .....71

## **BÖLÜM 5**

KALABALIĞIN BİLGELİĞİ WEB 2.0 TEKNOLOJİLERİ VE EĞİTİM .....97

## **BÖLÜM 6**

KİMYA ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNDE BİLGİSAYAR ÜRÜNÜ DİNAMİK GÖRSELLER .....123

## **BÖLÜM 7**

FİZİK ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR SİMÜLASYON PROGRAMI ALGODOO ....151

## **BÖLÜM 8**

EĞİTİMDE E-ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME .....173

## **BÖLÜM 9**

EĞİTİMDE MÜHENDİSLİK TASARIM SÜRECİNİN KULLANILMASI .....205

## **BÖLÜM 10**

OKUL ÖNCESİNDE STEM EĞİTİMİ .....225

## **BÖLÜM 11**

TEKNOLOJİ DESTEKLİ PROJE TABANLI ÖĞRENME VE BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME İLİŞKİSİ .....243



<b>BÖLÜM 12</b>	
KODLAMA EĞİTİMİ.....	259
<b>BÖLÜM 13</b>	
EĞİTİMDE EĞLENCİLİ KODLAMA UYGULAMALARI .....	277
<b>BÖLÜM 14</b>	
GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE HİKÂYE ANLATICILIĞI .....	297
<b>BÖLÜM 15</b>	
ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÇOKLU ORTAMLAR.....	317

## ÖNSÖZ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, 21. yüzyılda önemli değişimleri de beraberinde getirmiştir. Hem günlük yaşantıda hem de eğitim sistemlerinde bilgi teknolojilerinden daha fazla yararlanılmaya başlanmıştır. Eğitim sistemlerinde, öğrenenlerin ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler, 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda güncellendiği için öğrenme ortamlarında yararlanılan yaklaşım ve yönelimlerde de birtakım yeniliklerin ve gelişmelerin ortaya çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla geleneksel öğretim yöntemleri ve kazanımları yerine artık öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilen dijital yaklaşım ve yönelimlere yer verilmelidir.

“Bilgi çağı” olarak da adlandırılan günümüzde, tüketen değil üreten nesiller yetiştirmek adına eğitim sisteminin içeriğinde öğrenenleri üretmeye teşvik eden ve yaratıcı becerilerini harekete geçirmeyi sağlayan yönelimlerin kullanılması gerekmektedir. Eğitim sürecinde bilgi teknolojilerinin okul yaşamında çok büyük bir yeri olduğu bilinmektedir. Öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, akademisyen gibi her grup ve roldeki birey, teknolojinin dijital çağda gelişmeleri yansıttığını düşünmektedir. Dolayısıyla teknolojinin eğitimle entegrasyonunun vazgeçilmez bir gerçek olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, mevcut kitapta, son zamanlarda sıkça duyulan teknoloji içerikli uygulama ve yönelimlerden bahsedilmektedir.

Eğitim sürecinin daha nitelikli ve verimli olması konusunda düşünceler içeren bu kitabın, teknoloji destekli yeni yönelimlere ilişkin sunduğu bölümlerde öğretim sürecinin sınıf ortamıyla sınırlı olmadığı, her yerde ve her an öğrenebilme imkânı sunan farklı yöntemlerin teknoloji ile mümkün olduğu belirtilmektedir. Bölüm yazarlarının detaylı araştırma ve incelemeleri sonucunda oluşturulan bu kitap, teknoloji destekli yeni yönelimlerden harmanlanmış öğrenme, dijital zihin haritaları, dijital destekli drama uygulamaları, teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme, genişletilmiş gerçeklik, dijital hikaye anlatıcılığı, metaverse, öğretim sürecinde çoklu ortamlar, eğlenceli kodlama uygulamaları, kodlama eğitimi, okul öncesinde STEM eğitimi, eğitimde mühendislik tasarım süreci ve e-öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirme konularını içermektedir.

Bu kitabın dijital çağımızın vazgeçilmez aracı olan teknolojinin temel kaynak olduğu yeni yönelimlerin okurlarla buluşmasını sağlayacak nitelikte olduğu düşünülmektedir. İlgili akademik kaynağın öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen, akademisyen, araştırmacı ve eğitime ilgi duyan herkes için yararlı olması beklenmektedir. Emekleri geçen tüm bölüm yazarı arkadaşlara ve ANI yayıncılık ailesine teşekkür ederim. Teknolojik imkânların hem günlük yaşantımız hem de eğitim hayatımız açısından faydalı yönlerinden yararlanarak daha yaratıcı bireyler yetiştirmek dileğiyle...

Editörler

Doç. Dr. Veli BATDI

Doç. Dr. Zeynel Abidin YILMAZ

Temmuz, 2022



# **BÖLÜMLER VE YAZARLARI**

**Editörler:** Doç. Dr. Veli BATDI & Doç. Dr. Zeynel Abidin YILMAZ

## **BÖLÜM 1**

### **HARMANLANMIŞ ÖĞRENME**

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL – Dicle Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-1973-0364

## **BÖLÜM 2**

### **DİJİTAL ZİHİN HARİTALARI İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ**

Doç. Dr. Türkan ÇELİK – Kilis 7 Aralık Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-8380-9419

## **BÖLÜM 3**

### **TEKNOLOJİ ODAKLI EĞİTİCİ ÇİZGİ ROMANLARIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI**

Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-9722-1114

Yüksek Lisans Öğr. Halime Cansu BAYRAKTAROĞLU – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-3666-3565

## **BÖLÜM 4**

### **HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL DESTEKLİ DRAMA (DİJİDRAMA) UYGULAMALARI**

Arş. Gör. Dr. Esat YILDIRIM – Kilis 7 Aralık Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2292-4277

## **BÖLÜM 5**

### **KALABALIKIN BİLGELİĞİ WEB 2.0 TEKNOLOJİLERİ VE EĞİTİM**

Arş. Gör. Dr. Vildan DONMUŞ KAYA – Fırat Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-4362-393X

## **BÖLÜM 6**

### **KİMYA ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNDE BİLGİSAYAR ÜRÜNÜ DİNAMİK GÖRSELLER**

Doç. Dr. Sakıp KAHRAMAN – Çanakkale 18 Mart Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-3048-0215

## **BÖLÜM 7**

### **FİZİK ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR SİMÜLASYON PROGRAMI ALGODOO**

Doç. Dr. Zeynel Abidin YILMAZ – Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
ORCID: 0000-0003-0150-8810  
Yüksek Lisans Öğr. Ufuk Özkan DURAK – Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-4927-9052

## **BÖLÜM 8**

### **EĞİTİMDE E-ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

Doç. Dr. Mehmet Diyaddin YAŞAR – Harran Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-7512-580X  
Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK – Mardin Artuklu Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-9472-8200

## **BÖLÜM 9**

### **EĞİTİMDE MÜHENDİSLİK TASARIM SÜRECİNİN KULLANILMASI**

Doktora Öğr. Zehra ÇAKIR – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
ORCID: 0000-0003-4585-8214  
Prof. Dr. Sema ALTUN YALÇIN – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-6349-2231

## **BÖLÜM 10**

### **OKUL ÖNCESİNDE STEM EĞİTİMİ**

Prof. Dr. Sema ALTUN YALÇIN – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-6349-2231  
Yüksek Lisans Öğr. Esila SAMUR – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-2927-318X

## **BÖLÜM 11**

### **TEKNOLOJİ DESTEKLİ PROJE TABANLI ÖĞRENME VE BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME İLİŞKİSİ**

Yüksek Lisans Öğr. Fatma KAYIKLIK – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-7591-8498

Doç. Dr. Veli BATDI – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-7402-3251

## **BÖLÜM 12**

### **KODLAMA EĞİTİMİ**

Doç. Dr. Veli BATDI – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-7402-3251

Doç. Dr. Yunus DOĞAN – Fırat Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5038-3404

Yüksek Lisans Öğr. Elif SELEK – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4707-6913

## **BÖLÜM 13**

### **EĞİTİMDE EĞLENCİLİ KODLAMA UYGULAMALARI**

Doç. Dr. Veli BATDI – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-7402-3251

Yüksek Lisans Öğr. Gökçen NACAR – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-0921-7997

Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4660-0904

## **BÖLÜM 14**

### **GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE HİKÂYE ANLATICILIĞI**

Doç. Dr. Veli BATDI – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-7402-3251

Yüksek Lisans Öğr. Ahmet TIRYAKI – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-0335-5432

Öğretmen Hacer BATDI – Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID: 0000-0002-9370-7413

## **BÖLÜM 15**

### **ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÇOKLU ORTAMLAR**

Doç. Dr. Veli BATDI – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-7402-3251

Yüksek Lisans Öğr. Hülya Gizem AÇIKKOL – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-6786-8582

Doç. Dr. Yunus DOĞAN – Fırat Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-5038-3404

# BÖLÜM 1

## HARMANLANMIŞ ÖĞRENME

Mehmet DEMİRKOL<sup>1</sup>

### Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıklarıyla ilgili bilgi edinebilecektir.

- Harmanlanmış öğrenmeyi tanımlayabilir.
- Harmanlanmış öğrenme öğelerini tanıyabilir.
- Harmanlanmış öğrenme ortamı ve bileşenleri hakkında bilgi sahibi olabilir.
- Harmanlanmış öğrenme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olabilir.
- Harmanlanmış öğrenme modelleriyle ilgili bilgi edinebilir.
- Harmanlanmış öğrenmenin avantaj ve dezavantajlarını tartışabilir.

### Giriş

Günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmeler toplumun her yerinde etkisini göstermektedir. Öyle ki içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl birçok alanda teknoloji çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu durum teknolojinin kullanışlı bir araç olarak görülmesi ve sadece insanlığın hizmetinde olan bir materyal olarak görülmesinin ötesine geçmesinden kaynaklıdır. Nitekim teknoloji, toplumsal yapı, hukuki ekonomik düzen, kültürel birikim, politik süreç ile etkileşim halinde olduğundan toplumu hem etkileyen hem de toplumdan etkilenen bir kavrama dönüşmüştür (Çataloğlu, 2018). Teknolojinin bu denli etkisinin artması ile yaşanan gelişmeler ve değişimler toplumun önemli ayaklarından biri olan eğitim sistemlerinde de kendini göstermeye başlamıştır. Graham (2016), eğitim sürecinde yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini arttırmak, demokratik öğrenme ortamlarının uygulanması için var olan engelleri kaldırmak, içerik, sunum şekli ve öğrenme hızı açısından öğrenme sürecinde kontrolü bireyin kendisine bırakmak, insanların teknolojiyi eğitimde kolaylaştıran bir unsur olarak görmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla eğitim sürecinde teknolojiyi öğrenmeye entegre etmek için farklı yolların denendiği görülmektedir. Özellikle bilgisayar ve internet kullanımının farklı yollar ve

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Diyarbakır/Türkiye, eposta: mehmet.demirkol@dicle.edu.tr ORCID: 0000-0003-1973-0364



farklı amaçlar için kullanılabilir olması öğretim sürecinde kullanılacak seçenek sayısını artırmıştır (Osguthorpe & Graham, 2003). Örneğin öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlamak, öğrenme sonuçlarını iyileştirmek ve öğrencinin öğrenme sürecinde güdülemek için teknolojinin eğitim ile entegre edildiği görülmektedir (Bower, 2017; Batdı, Aslan & Zhu, 2018; Batdı, 2015). Harmanlanmış öğrenme, entegrasyonun sağlanabildiği ve uygulamada verimli olduğu birçok araştırma ile kanıtlanan yöntemlerden biridir.

## Harmanlanmış Öğrenme

Alanyazında ilk olarak 1999 yılında Atlanta'da bilgisayar sertifikasyon, yazılım eğitimi programında (Interactive Learning Centers) bahsedilen (Friehusen, 2012) harmanlanmış öğrenme kavramı, terim olarak ülkemizde harmanlanmış öğrenme, hibrit öğrenme veya karma öğrenme şeklinde kullanılmaya başlanmıştır. Harmanlanmış öğrenmeye yönelik alanyazında çok fazla çalışmalar olmasına rağmen kesin bir tanıma sahip olmadığı görülmektedir (Picciano 2009; Tshabalala vd. 2014). Buna rağmen harmanlanmış öğrenmeye yönelik Graham (2006), Garrison ve Kanuka (2004) tarafından yapılan tanımlamaların baskın olduğu görülmektedir. Graham (2006) harmanlanmış öğrenmeyi, yüz yüze eğitimi bilgisayar teknolojileri ile birleştirmek olarak tanımlarken (s.5); Garrison ve Kanuka (2004) sınıf içi yüz yüze öğrenme uygulamaları ile çevrim içi öğrenme uygulamalarını tutarlı bir şekilde birleştirme olarak tanımlamaktadır (s.96). Osguthorpe ve Graham (2003) harmanlanmış öğrenmenin pedagojik zenginlik, bilgiye ulaşma, sosyal etkileşim, kontrolün öğrenende olması, maliyetin etkinliği, düzeltme kolaylıklarından dolayı tercih edilmesi gerektiğinden bahseder. Çünkü harmanlanmış öğrenme ortamları, yüz yüze eğitim sürecinde sahip olunan etkileşim ile e-öğrenme ortamlarının yenilikçi ve teknolojik üstünlüklerini bir arada kullanarak bireylerin hem gelişim hem de öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir (Thorne, 2003, 2). Öyle ki geleneksel ve uzaktan eğitim modellerinin birleştirilmesine olanak sağlayan bu yöntem ile çeşitli teknolojik ortamlardan faydalanılmasına olanak tanımaktadır (Yalçın, 2020). Çünkü bu yöntem ile uygulanacak eğitim öğretim etkinliklerinden üst düzeyde verim almak amaçlanmaktadır (Kök, 2018: 10).

Harmanlanmış öğrenmeyi akademik olarak yayınlarda ilk bahseden kişi olan Driscoll'un (2002) harmanlanmış öğrenmeyi dört farklı şekilde ele aldığı görülmektedir. Driscoll'e göre harmanlanmış öğrenme;

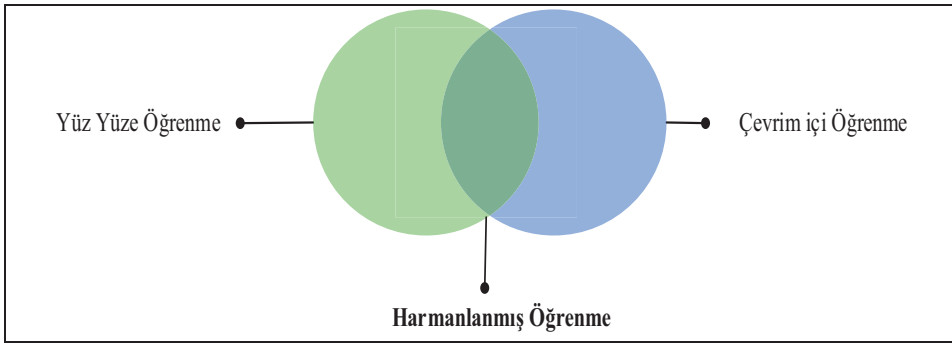
- Öğretim teknolojilerini kullanarak en iyi öğrenme çıktısı sağlamak ve farklı yapısalıcı, bilişsel, davranışsal yaklaşımlar gibi farklı eğitsel yaklaşımlarını birleştirme,
- Web tabanlı teknolojilerin karıştırarak ya da birleştirerek eğitim amaçlı kullanma (sanal sınıflar, ses, metin kullanımı, öğrenenin hızında ayarlanmış eğitim, işbirlikli öğrenme),

- Öğretici eşliğinde yüz yüze öğrenmenin öğretim teknolojileri ile birleştirilmesi (film, CD-ROM, video, web destekli öğretim),
- Öğrenme ve çalışma ortamıyla uyumlu bir etkileşim sağlamak için amaçlanan görevlerin öğretim teknolojileri ile harmanlanması şeklindedir.

Son yıllarda Covid 19 pandemi sürecinin ortaya çıkması ile karantinaların yaşanması ve öğrenme süreçlerinin eğitim kurumları dışında da sürdürülmesi ihtiyacı farklı öğrenme ortamlarının da uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu ve buna benzer nedenlerden dolayı geleneksel ortamlarının sınırlılıkları gün yüzüne çıkmaktadır. Bu nedenle harmanlanmış öğrenme ortamları, geleneksel öğrenme ortamlarında var olan sınırlılıkları ortadan kaldırdığı için giderek popüler hale gelmektedir (Allamary & Carbone, 2014).

### Harmanlanmış Öğrenme Öğeleri

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik çeşitli tanımların alanyazında olduğu bilinmektedir. Bu tanımlarda harmanlanmış öğrenme, bireyin öğrenme sürecini etkili bir şekilde sürdürebilmesi için yöntemler, yaklaşımlar ve araç gereçlerin bir arada ya da ardi ardına yer aldığı zenginleştirilmiş ortamlar karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber harmanlanmış öğrenmenin farklı bileşenler barındırıyor olmasına rağmen bu bileşenlerin ya yüz yüze ortamda ya da çevrim içi ortamda yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenme ortamlarının birleştirilmesi (Graham, 2006) gerektiğinin temele alındığı söylenebilir. Bu nedenle harmanlanmış öğrenme ortamının iki ana öğeden oluştuğu söylenebilir. Bunlardan biri yüz yüze öğrenme diğeri ise çevrim içi öğrenme ortamıdır. Şekil 1’de harmanlanmış öğrenmenin ana öğeleri yer almaktadır.



Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme

**Yüz Yüze Öğrenme:** Öğretmen ve öğrencinin aynı zamanda ve aynı ortamda bulunduğu ve sosyal etkileşimin olduğu öğrenme ortamıdır (Ayvar, 2019).

## Kaynakça

- Alammary A, Carbone A, Sheard J, (2017) *Curriculum transformation using a blended learning design toolkit*. 40th HERDSA Annual International Conference; Sydney, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc.
- Alammary A., Sheard J, & Carbone A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4). 440-454. <https://doi.org/10.14742/ajet.693>
- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. In Anderson, T. (Ed.), *Theory and practice of online learning* (pp. 15-44). Edmonton: AU Press.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5), 319-327.
- Asarta, C. J., & Schmidt, J. R. (2015). The choice of reduced seat time in a blended course. *The Internet and Higher Education*, 27, 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.006>
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: E-öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 121-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71995#page=127>
- Ausburn, L. J. (2004). Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective. *Educational Media International*, 41(4), 327-337. <https://doi.org/10.1080/0952398042000314820>
- Aycock, A., Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Lessons learned from the hybrid course 22roject. *Teaching with Technology Today*, 8(6), 1-6. <https://www.wisconsin.edu/systemwide-it/teaching-with-technology-today/>
- Ayu, M. (2020). Online learning: Leading e-learning at higher education. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language*, 7(1), 47-54. <https://ejournal.unsri.ac.id/index.php/jenglish/article/view/11515/5528>
- Ayvar, İ. (2019). *Etkili harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırma-sorgulama temalarını anlamaları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 14 (2). 181-209. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108287>
- Bali, S., & Liu, M. C. (2018, November). Students' perceptions toward online learning and face-to-face learning courses. In *Journal of Physics: Conference Series* 1108(1), 012094.
- Batdı, V. (2014). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 287-302.

- Batdı, V. (2015). A Meta-Analytic Study Concerning the Effect of Computer-Based Teaching on Academic Success in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1271-1286. DOI 10.12738/estp.2015.5.2491.
- Batdı, V., Aslan, A., & Zhu, C. (2018). The effect of technology supported teaching on students' academic achievement: a combined meta-analytic and thematic study. *International Journal of Learning Technology*, 13(1), 44-60. DOI: 10.1504/IJLT.2018.091632.
- Batdı, V., & Doğan, Y. (2021). *A Meta-Thematic Analysis of Blended Learning Model in Higher Education*. Hodja Akhmet Yassawi International Conferences on Scientific Research, November 5-6 / Nakhchivan State University, Azerbaijan.
- Batdı, V., Doğan, Y., & Talan, T. (2021). Effectiveness of online learning: a multi-complementary approach research with responses from the COVID-19 pandemic period. *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2021.1954035
- Batdı, V., Kayıklık, F. & Talan, T (2021, Temmuz). Harmanlanmış öğrenme sürecinin değerlendirilmesi. *International Paris Conference on Social Sciences, VI*, 225-235. Paris, France.
- Bates, T. (2016). Teaching in a digital age. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Edition)* (pp. 64-82). New York: Guilford Press.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book. best practices, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Bliuc, A. M., Goodyear, P. & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.08.001>
- BLU (2022). Blended learning universe. <https://www.blendedlearning.org/design/>
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Bower, M. (2017). Technology integration as an educational imperative. In M. Bower (Ed.). *Design of technology-enhanced learning: Integrating research and practice* (pp. 1–16). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R. & Pickard, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of educational Media*, 28(2–3), 165–78. <https://doi.org/10.1080/1358165032000153160>

- Carman, J. M. (2002). Blended learning design: five key ingredients. <https://pdfs.semanticscholar.org/c892/6edd8f4cd5f3d09b22f745410d6fb1bd97ca.pdf>
- Chen, Y., Wang, Y. & Chen, N.-S. (2014). Is FLIP enough? or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Cleveland-Innes, M. & Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. The Commonwealth of Learning Athabasca University, Canada. [https://oer4nosp.col.org/id/eprint/35/1/Cleveland-Innes-Wilton\\_Guide-to-Blended-Learning.pdf](https://oer4nosp.col.org/id/eprint/35/1/Cleveland-Innes-Wilton_Guide-to-Blended-Learning.pdf)
- Çakır, H. (2008). Standartlaştırılmış öğretim programı öğretmenlerinin özellikleri ve öğretim yöntemleri. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 7(13).23-42.
- Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi.. Anadolu Üniversitesi.
- Çataloğlu, S. (2018). Yaşlılık, değer ve teknoloji. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 27-35. <https://doi.org/10.35235/uicd.434005>
- Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Prentice Hall.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492383>
- Doğan, Y., & Batdı, V. (2021). *Blended Learning Practices in Higher Education During Covid-19 Pandemic: A Rapid Review of Preliminary Findings*. Hodja Akhmet Yasawi International Conferences on Scientific Research, November 5-6 / Nakhchivan State University, Azerbaijan.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype, *E- Learning*, 3(3), 54.
- Eunjoo, O. (2006). *Current practices in blended instruction*. Unpublished Doctoral dissertation. Knoxville: The University of Tennessee.
- Friesen, N. (2012). Report: Defining Blended Learning. 16. 03, 2022, [https://www.normfriesen.info/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NF.pdf](https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf)
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1),1159-1177
- Graham, C. R. (2006). Handbook of blended learning: Global perspectives, local desings.. C. J. Bonk & C. Graham (Ed.). In *Blended learning systems: definition, current trends, and future directions* (pp. 3-21). Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R., Allen, S. & Ure, D. (2005). Benefits and challenges of blended learning environments. In M. Khosrow-Pour (Ed.). *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 253–259). Hershey, PA: Idea Group.

- Graham, S. (2016). Bridging urban digital divides? Urban polarisation and information and communications technologies (ICTs). *Urban Studies*, 39(1), 33–56.
- Gülbahar, Y. (2005) Web destekli Öğretim ortamında bireysel tercihler. *The Turkish evrimiği Journal of Educational Technology*, 4(2),76-82. <http://tojet.net/articles/v4i2/429.pdf>
- Gn, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Hayırsever, F. & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2014). *Using blended learning: Evidence-based practices*. Singapore: Springer.
- Hilliard, L. P., & Stewart, M. K. (2019). Time well spent: Creating a community of inquiry in blended first-year writing courses. *The Internet and Higher Education*, 41, 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.iheeduc.2018.11.002>
- Horn, M. B. & Staker, H. (2017). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. John Wiley & Sons.
- Kasworm, C. 2011. The influence of the knowledge society: trends in adult higher education. *Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 104-107. <https://doi.org/10.1080/07377363.2011.568830>
- Keengwe, J., & Agamba, J. J. (2015). Models for improving and optimizing online and blended learning in higher education. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 13(2), 99-101.
- Kristanto, A. & Mariono, A. (2017). The development of instructional materials e-learning based on blended learning. *International Education Studies*, 10(7), 10-17. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n7p10>
- Laurillard, D. (1996, May). The changing university. In *A Forum for the Instructional Technology Community*.
- Masie, E. (2006). The blended learning imperative. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Ed.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives Local Designs* (pp. 22-26). San Francisco: Pfeiffer.
- Osguthorpe, B. R. & Graham C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-234. <https://www.learntechlib.org/p/97576/>
- Owston, R., & York, D. N. (2018). The nagging question when designing blended courses: Does the proportion of time devoted to online activities matter? *The Internet and Higher Education*, 36(Supplement C), 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.iheeduc.2017.09.001>
- Özçetin, A. F. (2019). *2005 yapılandırmacı eğitim öncesi ve sonrası 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

- Özdeniz, Y. (2021). *Harmanlanmış öğrenme ortamında bütünleştirilmiş müfredat modeline göre tasarlanan fen modülünün uygulamasının üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel muhakeme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Özdil, B. & Çelik, A. (2000). İnternet'e dayalı uzaktan eğitim. *Akademik Bilişim Konferansları. Isparta*.
- Panel, I. L. (2002). *Digital transformation: A framework for ICT literacy*. Educational Testing Service.
- Picciano, A. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 7–18. <http://rctej.org/index.php/rctej/article/view/11/14>
- Picciano, A. G. (2006). Blended learning: Implications for growth and access. *Journal of asynchronous learning networks*, 10(3), 95-102.
- Poyraz, G. T., & Özkul, A. E. (2019). Bir öğrenme ortamı olarak Google Sınıf'ın incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 8-27. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/853587>
- Rao, V. (2019). Blended Learning: A New Hybrid Teaching Methodology. *Online Submission*, 3(13). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611486.pdf>
- Singh, H. & Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Centra Software.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate on-line and traditional learning*, London: Kogan Page.
- Tonbuloğlu, İ. & Tonbuloğlu, B. (2021). *Eğitimde dijital dönüşüm harmanlanmış öğrenme, (Analiz Raporu: 2021/09)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Tshabalala, M., Ndeya-Ndereya, C., & van der Merwe, T. (2014). Implementing blended learning at a developing university: Obstacles in the way. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(1), 101–110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1020735.pdf>
- Uluyol, A. G. Ç., & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği, öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146295>
- Üstün, A. B. (2011). *BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Van Laer, S. & Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
- Wilson, D. & Smilanich, E. (2005). *The Other Blended Learning. A Classroom-Centered Approach*. Pfeiffer Publishing.

- Wright, B. M. (2017). Blended learning: Student perception of face-to-face and online EFL lessons. *Indonesian journal of applied linguistics*, 7(1), 64-71. <https://pdfs.semanticscholar.org/2183/db0814e05e29b831a35601c4566505ddfd9.pdf>
- Yalçın, B. (2020). *Harmanlanmış öğrenme ortamında 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin araştırılması (İzmir ili -Karşıyaka ilçesi Eren Şahin Eronat Ortaokulu örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Yılmazçoban, S. & Damkacı, F. (1999). *İnternet'in Eğitim Amaçlı Kullanılması*. V. Türkiye'de İnternet Konferansı, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi (19-21 Kasım 1999), Ankara.



## BÖLÜM 2

# DİJİTAL ZİHİN HARİTALARI İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Türkan ÇELİK<sup>1</sup>

### Kazanımlar

Bu çalışmada yer alan konularla okurlara;

- Zihin haritasının ne olduğu ve zihin haritaları ile öğrenme süreci arasındaki ilişki,
- Zihin haritası kullanımı ile öğrenme yöntemlerinden beyin temelli öğrenme ilişkisi,
- Zihin haritası kullanmanın yararları,
- Zihin haritası kullanımı ve değerlendirme süreci,
- Dijital zihin haritasının ne olduğu ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı,
- Öğrenme süreçlerine etkili bir şekilde entegre edilebilecek dijital zihin haritası uygulamalarının neler olduğu,
- Dijital zihin haritalarından “Popplet”in sosyal bilgiler öğretiminde kullanım adımları,
- Dijital zihin haritalarından “Mindmeister”in sosyal bilgiler öğretiminde kullanım adımları bilgisi kazandırılacaktır.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, Kilis/Türkiye, eposta: turkancelik@kilis.edu.tr ORCID: 0000-0001-8380-9419.

## Giriş

Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte bireylerin yetiştirilmesi sürecinde şüphesiz en önemli rollerden biri de “Sosyal Bilgiler” dersine aittir. Temel amaçlarından biri; sosyal, etkin, katılımcı, yetkin ve sorumluluk sahibi vatandaşların yetiştirilmesini sağlamak olan sosyal bilgiler bir ders olarak; tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji, psikoloji vb. birçok sosyal bilim dalından damıtılarak elde edilen bilgilerin ilköğretim öğrencileri için tasarlanmış bilgi, beceri ve tutumlar bütününden oluşur. Ülkemizde ilk defa 1968 yılında ayrı bir ders olarak okutulmaya başlatılan sosyal bilgiler, önceleri tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi şeklinde ayrı dersler halinde işlenmiştir. Ancak sekiz yıllık eğitim uygulaması ile birlikte sosyal bilgiler 4. sınıftan 7. sınıfa kadar öğretilmesi gereken bir ders olarak müfredata girmiştir. Haftada üç saatlik bir ders olan sosyal bilgiler bünyesinde yer alan öğrenme alanları, ünite, konu ve kazanımlar öğrencilerin; sağlıklı bir birey olarak hem ülkesinin etkin bir vatandaşı hem de dünyanın saygın bir bireyi olmalarını sağlayacak nitelikte içeriklere sahiptir. Her geçen gün ülkemizde ve dünyada yaşanan yeni gelişmeler sosyal bilgiler ders içeriğini de yeniden şekillendirmekte olup, 1991 yılından 2005 yılına kadarki süreçte bu anlamda sosyal bilgiler dersi içeriği de bir değişim süreci geçirmiştir. Nitekim 2002 yılında yapılan kapsamlı bir çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersinin amaçları doğrultusunda içerik, yaklaşım, pedagojik özellikler, uygulama, ölçme değerlendirme, öğretmen yeterlilikleri ve eğitim bilimlerinin diğer alanlarından da faydalanılarak daha kapsayıcı bir sosyal bilgiler dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Bu tarihlere kadar öğretim programlarının içeriğinin davranışçı yaklaşım bağlamında hazırlandığı bilinmektedir. Bu hazırlık süreci davranışçı anlayışın da sorgulandığı bir süreç olmuştur. Bu anlamda eğitim felsefesinde de yeni düzenlemelere gidilmiştir. Taslağı hazırlanan yeni sosyal bilgiler programı 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulanmış ve pilot uygulamaların sonucu olumlu bulunarak 2005-2006 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı eğitim felsefesi ile tasarlanmış sosyal bilgiler programı uygulanmıştır (Kılıçoğlu, 2009). Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda uygulamaya giren yeni sosyal bilgiler programı artık öğretmen merkezli ve sonuç odaklı anlayışın yerine öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir öğrenme anlayışı benimsemesi açısından büyük farklar taşımaktadır (Öztürk, 2009). Dolayısıyla davranışçılıktan bilişselci ve yapılandırmacı bir eğitim anlayışına evrilen sosyal bilgiler programı bazı yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Öyle ki bilginin oluşturucusu ve kurucusu görülen öğrencinin sınıfa getirdiği ön bilgilerini öğretmen, aktif ve anlamlı öğrenme etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgiler inşa etmesi sürecinin etkin bir şekilde gerçekleşmesine fırsat sunmalıdır.

Günümüzde öğretmenlerin öğrenciye bilgi aktarmak veya sunmak yerine öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını sağlayacak beceriler geliştirmelerini sağlamak öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırma sürecinde sınıfta farklı yöntem, teknik, etkinlikler tasarlayıp uygulamalarını sağlamak temel amaçlardandır. Bu süreçte kullanılacak tekniklerden biri de günümüzde dijital bir hale bürünen zi-

hin haritalama tekniğidir. Zira günümüzde bilgi, iletişim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişim teknolojinin nerdeyse her alanda kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Özellikle dijital teknolojilerin etkin ve yaygın bir şekilde kullanıldığı en önemli alanlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Nitekim eğitim kurumlarında artık kara tahtaların akıllı tahtalara, mantar panoların dijital panolara ve kâğıt-kalem kullanılarak yapılan zihin haritalamanın da Web ortamlarında yapılan dijital zihin haritalarına evirildiği gözlenmektedir. Bu çalışmada da dijital zihin haritalama tekniği ve bu teknik bağlamında kullanılabilecek dijital zihin haritası uygulamaları ve sosyal bilgiler dersi bağlamında kullanım adımları sunulacaktır.

### **Dijital Zihin Haritalama Nedir?**

Geçmiş mağara duvarlarına ve mısır hiyerogliflerine yapılan çizimlere kadar uzanan zihin haritalama anahtar sözcükler ve görüntüler kullanılarak, bilgileri saklama, düzenleme ve önem sırasına göre organize etmede kullanılan (Buzan, 2009, s. 12) bilgilerin kategorilere ayrıştırılması olarak tanımlanmaktadır. Zihin haritalama ile merkeze alınacak konuya ilişkin beyin içinde neler olduğunu ortaya konulmaya çalışılır. Başka bir ifade ile zihin haritalama, beyin bütünü kullanarak bir düşünceye bağlı fikirleri detaylandırıp aralarında ilişki kurmaya, düşünceleri özetleme özelliğine sahip bir beyin fırtınası ve öğrenme aracı olarak düşünülebilir. İngiliz psikolog Tony Buzan 1960'lı yıllarda bu tekniği geliştirmiş olup 1975'te ise kavramların insan zihnindeki bağlantılarına yönelik bir modelle bu tekniği anlaşılır kılmaya çalışmıştır. Buzan'ın modeline göre düşündüğümüz bir kavram ile ilişkili diğer kavramları da beyin çağrışım yaparak hatırlar. Örneğin "okul" kavramını düşünelim bu kavramı yazdığınız zaman kavrama ilişkin; öğrenci, okul kuralları, dersler, öğretmen vb. birçok kavram da berberinde insan zihninde canlanmaya başlar. Bu yönü ile bir şehir haritasına benzetilen zihin haritalamada temel kavram şehir merkezini, merkezden çıkan ana yollar ve tali yollar ise temel kavrama bağlı birincil ve ikincil kavramları temsil eder. Zihin haritalama beyindeki tüm bu hatırlama yaratıcı süreçlerin resmedilmiş halidir. Bu tekniğin kullanılması sürecinde geçmişte daha çok kâğıt ve kalem gibi araç gereçler kullanılmaktaydı. Ancak teknolojinin ve çağın gereklerinin değişmesi ile birlikte zihin haritalama tekniğinde kâğıt kalem yerine; bilgisayar, internet ve web araçları kullanılmaya başlanmıştır. Öyle ki kâğıt üzerine çizilerek hazırlanan zihin haritalarının birçok etkisi bulunmasına rağmen Buzan (1993) öğrencinin deneyimsiz olması, yaratıcı olmaması durumunda zihin haritalamayı anlaması ve sunmasının zaman kaybı oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda dijital zihin haritaları; bilgisayar, internet ve web araçları gibi aygıtların kullanılması ile oluşturulan işbirlikli, aktif öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi birçok öğrenme anlayışı ile de örtüşen, etkili bir öğrenme enstrümanı olarak tanımlanabilir.

Klasik kalem kâğıt zihin haritalarının aksine dijital zihin haritalarının avantajları daha fazla olup kullanımının günden güne önem kazandığı belirtilmektedir (Jbeili, 2013). Dijital zihin haritalarını oluşturma sürecinde öğrenciler nesnelere,

kavramları ve diğer ekleri sürükle bırak yöntemi ile etkili ve kolay bir şekilde kullanılabilir (Erdoğan, 2008). Kullanıcılara istedikleri kadar silme ve yeniden hazırlama imkânı sunan dijital zihin haritaları dosya olarak kaydedilerek başka kullanıcılarla paylaşılabilir. Öğrenciler, öğretmenler ve diğer kullanıcılar temel aldıkları konu bağlamında hazırladıkları dijital zihin haritalarına metin, resim, animasyon, videolar vb. ekleyerek kullanımını zevkli hale getirebilirler. Kolaylıkla saklanabilen ve boyut sınırı olmayan dijital zihin haritaları işbirlikli gruplar halinde kullanılmaya da oldukça müsait olup, gruplar tarafından yarım kalan dijital zihin haritaları sistem tarafından kaydedilerek grup üyelerinin farklı zaman dilimlerinde kaldıkları yerden devam etmelerine olanak sunmaktadır. Bu açıdan eğitim ortamlarında da rahatlıkla kullanılabilen dijital zihin haritalama aktif, işbirlikli, yapılandırıcı ve özellikle beyin temelli öğrenme anlayışı ile de birçok konuda örtüşmektedir.

### **Zihin Haritalama Tekniği ve Beyin Temelli Öğrenme İlişkisi**

Bilgilerin çok hızlı unutulmasını önlemenin yollarından biri de öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta yerinin ve anlamının olmasıdır. Bu açıdan yeni öğrenilen bilgilerin öğrenen açısından anlam oluşturması önem taşımaktadır. Ausubel'in geliştirdiği anlamlı öğrenme yaklaşımına göre yeni bilgilerle eski bilginin birey tarafından anlamlandırılması sürecinde; haritalar, örnekler, şemalar tablolar ve görsel uyarıcılar ön örgütleyiciler olarak kullanılabilir ki bu durum yapılandırıcı anlayışla da uyusmaktadır (Bütüner, 2006; Kara ve Özgün Koca, 2004; Senemoğlu, 2005). Anlamlı öğrenmeyi sağlayan şemalar, haritalar ve görseller gibi ön örgütleyici araçlar öğrenmeyi sağlamak için farklı amaçlarla kullanılabilir (Goodnough ve Woods, 2002, s. 2). Bu araçlardan en eğlenceli ve zevkli olanlardan bir tanesi de zihin haritalarıdır. Zihin haritalama sürecine verilen isim olan zihin haritası İngilizce'de "*mind map*" yani bellek, akıl, anlam, fikir, beyin haritası gibi farklı şekillerde Türkçe'ye çevrilmiştir (Aydın, 2009). Bu anlamda zihin haritaları insan beyninde hatırlama gibi özellikleri içeren sol lob ve yaratıcılığı içeren sağ lobun birlikte bir bütün halinde çalışmasına olanak sunan bir metottur. Beynin çalışma prensiplerine uyan yapısı ile zihin haritası beyin temelli öğrenme anlayışı ile de uyusmaktadır. Ortaya çıkış amacı olabildiğince hızlı ve göze ilginç gelen notlar almak olan zihin haritalamanın temel mantığı beynin farklı loblarının farklı görevleri olduğu savına dayanmaktadır (Kan, 2012, s. 47). Zihin haritalama tekniği de beynin her iki lobunun aktif bir şekilde kullanılmasını sağlayarak öğrenmedeki verim ve hafızanın kuvvetlenmesi üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Brinkmann, 2003, s. 96; Tokcan, 2015, s.74). Geleneksel eğitim anlayışlarında öğrenme etkinliklerinin daha çok beynin sol lobuna hitap etmesi sağ lobun az kullanılması ve pasif kalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Modern eğitim anlayışıyla birlikte beynin her iki lobunu harekete geçirecek öğrenme yaşantıları önem kazanmıştır. Bu anlamda zihin haritalama beynin her iki lobunun da harekete geçmesini sağlayacak özellikler barındırması ile eğitimde kullanılmasının büyük yararları bulunmaktadır.

## Kaynakça

- Açıköz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Alder, H. (2000). *Kişisel ve mesleki başarıya ulaşmada beyin gücünü etkin kullanma, sağ beyin yöneticisi*, F. C. Akbaş (çev.), İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, G. (2009). *Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batdı, V. (2015). A Meta-analysis Study of Mind Mapping Techniques and Traditional Learning Methods. *The Anthropologist*, 20 (1-2), 62-68.  
<https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891724>
- Benzer, A. (2017). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*. Ankara: Yeni Anadolu Yayıncılık.
- Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display-mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16, 35-48.
- Buzan, T. (2009). *Akıl haritaları: Yaratıcılığınızı harekete geçirin ve hayatınızı dönüştürün*. İstanbul: Boyut Yayınları.
- Buzan, T., and Buzan, B. (2015). *Zihin haritaları*. G. Tercan (Çev.), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bütüner, S. Ö. (2006). *Açılar ve üçgenler konusunun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine vee diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Chan, W. L. (2004). *The effectiveness of using mind mapping skills in enhancing secondary one and secondary four students' writing in a CMI school*. Unpublished master's thesis, University of Hong Kong. 10.01.2022 tarihinde <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/31749/1/FullText.pdf> adresinden erişildi.
- Çelik, T. (2020a). Examination of sample course design studies performed by pre-service social studies teachers by using digital Technologies. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22 (1), 209-228. <https://doi.org/10.17718/tojde.849910>
- Çelik, T. (2020b). Sosyal bilim derslerini dijital materyallerle bütünleştirme sürecinde öğretmen adayları görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1407-1422.  
<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-603364>.
- Çelik, T. (2020c). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 teknolojilerini alanlarına entegre etme sürecine ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 875- 915.

- Çelik, T. (2020d). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38,211-229. <https://doi.org/10.30794/pausbed.541913>.
- Çelik, T. (2021a). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. <https://doi.org/10.9779/pauefd.700181>
- Çelik, T. (2021b). *Sosyal bilgilerde dijital dönüşümün yansımaları (yüz yüze ve uzaktan eğitim için kullanılabilecek uygulama örnekleri)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Y. (2008). Paper-based and computer-based concept mappings: the effects on computer achievement, computer anxiety and computer attitude. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 821-836.
- Erduran Avcı, D. ve Yağbasan, R. (2008). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 1-17.
- Gelb, M. J. (1995). *Düşünmenin tam zamanı*. T. Bilgiç (Çev.). İstanbul: Arion Yayınevi
- Goodnough, K. ve Woods, R. (2002). *Student and teacher perceptions of mind mapping: A middle school case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Los Angeles, U.S. A
- Goodnough, K., & Long, R. (2002). Mind Mapping: a graphic organizer for the pedagogical toolbox. *Science Scope*, 25(8), 20-24.
- Jbeili, İ. M. A. (2013). The impact of digital mind maps on science achievement among sixth grade students in Saudi Arabia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 1078-1087.
- Kahveci, A. ve Ay, S. (2008). Farklı yaklaşımlar – ortak çıkarımlar: paradigmlar ve integral model ışığında beyin temelli ve oluşturmacı öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 108-123.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma'nın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kara, Y. Ve Özgün Koca, S. A. (2004). Buluş yoluyla öğrenme ve anlamlı öğrenme yaklaşımlarının matematik derslerinde uygulanması: "iki terimin toplamının karesi" konusu üzerine iki ders planı. *İlköğretim Online*, 3 (1), 2-10.
- Keleş, E. Ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 66-82.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 4-14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MindMeister (2022). MindMeister nedir? <https://www.mindmeister.com/2201308912?t=UYYYdTHavsE>
- Oktay, B. (2006). *Karikatürlerle hafıza geliştirme*. Oğuz Saygın Gözetiminde, İstanbul: 4x4 Yayıncılık.

- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (2-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Öztürk, H. (2005). *Öğrenmenin Büyüsü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Popplet, (2022). Popplet nedir? <https://www.popplet.com/>
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Scavarda, A. J., Bouzdine-Chameeva, T., Goldstein, S. M., Hays, J. M., Hill, A. V. (2004, May). *A Review of the causal mapping practice and research literature*. Second World Conference on POM and 15th Annual POM Conference, Cancun, (April 30-May 3), Mexico
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y., Kartal, A., (2012). *Uygulama örnekleri ile coğrafya eğitiminde kavram ve zihin haritaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanık Önal, N. (2018). Bilgisayar destekli kavram haritası oluşturma araçları. Önal (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları* (44-65) Ankara: Pegem Akademi.
- Telman, N. (2004). *Etkin Öğrenme Yöntemleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Townsend, R. (2003). *Öğrenme Zenginliği*. P. Sıral (Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Xavier, F. (2005). *Beyin Gücünüzü Arttırın*. A. Şekercioğlu (Çev.). Eskişehir: Ulus Matbaası
- Yetkiner, A. (2011). *İlköğretimde İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

## BÖLÜM 3

# TEKNOLOJİ ODAKLI EĞİTİCİ ÇİZGİ ROMANLARIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI

Yavuz TOPKAYA<sup>1</sup>

Halime Cansu BAYRAKTAROĞLU<sup>2</sup>

### Kazanımlar

Bu bölümde yer alan aşağıdaki başlıklar ile okurlara,

- Eğitici çizgi romanlara ait genel bilgiler,
- Eğitici çizgi romanların sınıflandırılması,
- Eğitici çizgi romanlarda yer alan unsurlar,
- Eğitici çizgi romanlarda senaryo,
- Eğitici çizgi roman çizimine olanak sağlayan Pixton uygulamasına ait bilgiler,
- Eğitici çizgi romanların etkisinin incelendiği çalışmalara ait örnekler aktarılacaktır.

### Giriş

İnsanlar var oldukları günden itibaren ihtiyaçlarını karşılamak için birçok konuda çalışma yapmıştır. Zamanla insanların ihtiyaçlarının ve isteklerinin değiştiği ve bunun sonucunda çalışmalarının teknoloji gibi farklı alanlara kaydıği görülmektedir. Özellikle 21.yy'da teknolojik gelişmeler büyük bir ivme kazanmıştır. Teknoloji, kazandığı bu ivme ile oldukça hızlı gelişmekte ve hayatımızı birçok alanda etkilemektedir. Bu gelişmeler insanlara gerek iş yaşantılarında gerekse

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD., Hatay/Türkiye, eposta: topkayay@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9722-1114

<sup>2</sup> Yüksek Lisans öğrencisi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay/Türkiye, eposta: cansubayrak.98@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3666-3565



günlük hayatlarında sayısız kolaylık sağlamaktadır. Yaşanan bu gelişmelerin eğitim üzerindeki etkisini ise göz ardı etmek mümkün değildir. Özellikle eğitimin bu gelişmelerle yepyeni bir boyut kazandığı söylenebilir. Artık eğitim ülkelerin gelişmişlik seviyelerini gösteren önemli bir unsur haline gelmiştir (Ünal ve Demirkaya, 2019). Eğitime verilen bu değerün gün geçtikçe artması eğitim sistemlerinde de değişimleri beraberinde getirmiştir. Dünya genelinde yaşanan birçok gelişme eğitime entegre edilmiş ve eğitim çağıın gerekleri doğrultusunda sürekli bir değişim içine girmiştir. Alışlagelmiş eğitim kalıplarının dışına çıkılmasında ve modern eğitim sistemlerine geçişte teknolojik gelişmelerin etkisi göz ardı edilemez.

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışının aksine öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alan ve farklı öğrenme tarzlarına hitap eden bir eğitim sistemine geçilmektedir. Bu yeni eğitim anlayışına göre dersler öğretmenin merkezde olduğu tek düze anlatımın dışına çıkarılmalı, ders süreci farklı materyaller ile zenginleştirilmelidir. Materyal kullanımının önem kazanmasıyla beraber materyallerin kullanımı ve tasarımı üzerine birçok akademik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda materyallerin birden fazla duyu organına hitap etmesi gerektiği ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alan materyallerin kullanılmasının daha etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle insanların okuduklarının %10'unu, gördüklerinin ise %30'unu hatırladıkları bilimsel çalışmalar ile kanıtlanmıştır (Çilenti, 1991). Bu sonuç ders sürecinde kullanılacak olan öğretim materyallerinin birden fazla duyu organına hitap etmesi gerektiği görüşünü doğrulamaktadır. Yapılan çalışmalar ile ders sürecinde kullanılacak olan görsel materyallerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Topkaya ve Şimşek, 2015). Afişler, levhalar ve flaş kartlar görsel materyaller arasında yer alır, animasyonlar ve çizgi romanlar ise teknolojinin gelişimiyle beraber ortaya çıkan yeni nesil görsel materyallerdir.

Özellikle son yıllarda görsel materyaller içerisinde çizgi romanlar oldukça fazla tercih edilmektedir. Dünya genelinde çizgi romana olan ilginin artmasıyla bu alanda yapılan çalışmalar da artmış ancak çizgi romanı anlatan ortak bir tanım oluşturulamamıştır. Çizgi romanın birçok tanımı olmasına karşın en genel ifadeyle çizgi romanlar, belirli bir sıra içerisinde düzenlenmiş görseller ve konuşma balonları ile bir olayı ya da konuyu anlatan materyallerdir (Topkaya, 2014). Alsaç'a (1994) göre çizgi roman, bir masalın veya hikâyenin görseller aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır. Bir başka görüş ise çizgi romanı görsel ve yazının bir araya gelmesiyle meydana gelen bir kurgu sanatı olarak tanımlamıştır (Ceran ve Cantek, 2004). Eisner'e (2005) göre çizgi roman yazı ve görselin bir araya gelmesiyle ortaya çıkar ve bu iki unsurla okuyucuya istediği mesajı aktarır. McCloud (2019) çizgi romanın kendi içinde bir düzene sahip olduğunu ve bu düzen ile karşı tarafa bir konunun aktarılabilceğini belirtmiştir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak çizgi romanların bir olayı, konuyu ya da öyküyü görseller ve kısa yazılarla zenginleştirerek okuyucuya aktarmayı amaçlayan bir materyal olduğu söylenebilir.

Çağımızda önemli bir öğretim materyali olarak kullanılan çizgi romanın tarihine bakıldığında ilk olarak ABD’de ortaya çıktığı görülmektedir. Çizgi romanlar bu dönemde genellikle çocuklara yönelik hazırlanmış ve boş zamanlarda keyifli vakit geçirmek amacıyla kullanılmıştır. Her ne kadar sadece çocuklar için uygun olduğu düşünülse de yapılan araştırmalar sonucunda çizgi romanları yetişkinlerin de oldukça fazla okuduğu ortaya çıkmıştır (Topkaya & Şimşek, 2020). Çizgi romanlara olan ilgi ortaya çıktığı ilk günden itibaren sürekli olarak artmıştır. Okurlar çizgi romanları okunması kolay, eğlenceli ve merak uyandırıcı olduğu için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çizgi romana karşı bu olumlu tutum çizgi romancıların çalışmalarını da etkilemiştir (Cantek, 2014). İlerleyen yıllarda çizgi romanın farklı alanlarda nasıl kullanılabileceği üzerine bir takım çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birini de Hutchinson yapmış ve çizgi romanın eğitimde kullanılması sürecinin başlamasında önemli bir rol üstlenmiştir. Hutchinson çizgi romanların eğlenceli ve merak uyandırıcı yönünü eğitim sürecine dâhil ederek onun bir eğitim materyali haline gelmesini amaçlamıştır. Ders sürecinde çizgi romanların kullanımı ile ilgili öğretmen görüşlerini alan Hutchinson bu çalışma sonucunda çizgi romanların dersi daha keyifli hale getirdiğini ve öğrenci motivasyonunu artırdığı yönünde olumlu sonuçlara ulaşmıştır (İlhan, 2016). Bu süreçten sonra eğitimde çizgi roman kullanımına ilişkin çalışmalar artmış ve çizgi romana olan ilgi daha da büyümüştür.

Çizgi romanın Türkiye’de ortaya çıkışı ise Cumhuriyet’in ilanından öncelere dayandırılrsa da gelişiminin hız kazanması 1930-1940’lı yılları bulmuştur. Türkiye’de çizgi romanlar ilk olarak tüm dünyada olduğu gibi çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Özellikle bu dönemde çocuklara yönelik hazırlanan “Çocuk Sesi ve Afacan” gibi dergilerde çizgi romanları görmek mümkündür (Yağlı, 2017). Bu çizgi romanların içeriğine bakılırsa genellikle dönemin ihtiyaçlarına yönelik konuların ele alındığı görülmektedir. Örneğin yeni yönetim şeklinin tanıtılması, hak ve özgürlüklerin anlatılması, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması ve yeniliklerin benimsenmesi için çizgi romanlar kullanılmıştır. Bu dönemde milli bilinci yaymak ve ulus kavramını oluşturmada çizgi romanlar önemli bir görev üstlenmiştir (Cantek, 2014). Cumhuriyet döneminde çizgi romanların temel görevi bu olsa da ilerleyen yıllarda çizgi romanlar eğitimin bir parçası haline gelmiştir. 1950’lere gelindiğinde ise Türk çizgi romanı Batılı ülkelerin etkisinden kurtulup kendi özgün haline kavuşmaya başlamıştır. Türk çizgi romanı özgün halinin bir ürünü olarak ilk Türk çizgi roman karakteri “Köroğlu”nu okurlara sunmuştur (İlhan, 2016).

1980’lere gelindiğinde ise teknolojinin hayatımıza kattığı radyo ve televizyon gibi araçlar insanların yeni ilgi alanları haline gelmiştir. Yaşamımıza dâhil olan bu yeni cihazlar çizgi roman olan ilgiyi kendi üzerine çekmiş ve dünya genelinde çizgi roman düşüşe geçmiştir. Ancak bu düşüş uzun sürmemiş ve 21. yüzyıl başlarında çizgi romanlar eski popüleritesini tekrar kazanmaya başlamıştır (İlhan, 2016). Tekrar ilgi toplamaya başlayan çizgi romanlar geri dönüşünü özellikle eğitim alanında göstermiştir. Bu yıllardan itibaren “eğitici çizgi roman” kavramı ön plana çıkmış ve çizgi romanlar eğitime yeni bir soluk getirmiştir (Ramsey, 2013). Özellikle 80’li yıllardan sonra eğitim ve çizgi roman arasındaki bağ yapılan

çalışmalar, yayınlanan eserlerle daha da güçlenmiş, eğitimde çizgi romanların popülaritesi artmıştır.

Ders sürecinde kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi amacıyla son yıllarda oldukça fazla kullanılan çizgi romanların tercih edilme sebeplerini saptamak için birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda görselliğin ve metnin bir arada kullanılmasının derslerin verimini artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca çizgi romanlarda yazıların kısa tutularak görsellere daha fazla yer verilmesi de çizgi romanı ilgi çekici hale getirmiştir. Ders sürecinde çizgi roman kullanımının faydaları şu şekilde sıralanabilir (Ünal, 2018):

- Çizgi roman kullanımı dersi ve konuları ilgi çekici hale getirir.
- Çizgi romanlar ders sürecini zenginleştirir.
- Çizgi romanların kullanımı ile öğrencilere çoklu öğrenme ortamı sunulur,
- Ders sürecinde çizgi roman kullanımı ile farklı öğrenme stillerine hitap edilebilir,
- Çizgi romanlar düşünmeye ve sorgulamaya teşvik eder,
- Bilgi transferini kolaylaştırır,
- Çizgi romanlar ile kavram öğretimi kolaylaşır.
- Karmaşık ve zor konuların öğretiminde çizgi romanlar zamandan tasarruf sağlar.
- Bu materyalin kullanımı ile öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanır.

Türkiye'de özellikle yapılandırmacı yaklaşıma geçiş ile birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni arayışlar başlamıştır. Ders sürecini keyifli hale getirmek ve öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyecek materyallerin kullanılması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da önerilmiştir (Çoban ve İleri, 2013). Bu öneri doğrultusunda özellikle Sosyal Bilgiler dersinde kavram öğretimi ve kavram yanılgılarını ortadan kaldıracak materyaller tercih edilmiştir. Tercih edilen materyallerden biri de çizgi romanlar olmuştur. Birçok öğrencinin Sosyal Bilgiler dersinin sözel ağırlıklı olduğunu söyleyerek bu derse ön yargılı yaklaştıkları görülmektedir. Bu görüşü ortadan kaldırıp öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edebilecek olan çizgi romanlar Sosyal Bilgiler alanında önemli bir materyal haline gelmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak ve ders etkinliğini artırmak amacıyla çizgi romanlar Sosyal Bilgiler eğitiminde oldukça fazla tercih edilmektedir (Ünal ve Demirkaya, 2019).

Çizgi romanlar genellikle karikatürler ile karıştırılmaktadır. Karikatür oluşumuna bakıldığında bir olayın ya da esprinin tek bir karede yaşanıp bittiği görülür (Topkaya, 2014). Ancak çizgi roman oluşumunu Topkaya (2016a) şu şe-

## Kaynakça

- Ak, M. M., Erdoğan, M. F., & İlhan, G. O. (2020). Görsel bir öğretim materyali olarak dijital çizgi roman tasarımı: Gezdım, gördüm, öğrettim. *Tarih Okulu Dergisi*, 2458-2484.
- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Balon, B. (2000). *Çizgi roman sanatı*. Engin Yayıncılık.
- Başımoğlu, M. R. (2009). *Çizgi romanda mimari kurgunun temsili* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkaplan, D. (2010). *1990-2008 arası çocuk edebiyatımızda fantastik ve bilim kurgu romanlar üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cantek, L. (2014). *Türkiye'de çizgi roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ceran, K., & Cantek, L. (2004). *Çizgi roman nedir? Çizgili hayat kılavuzu*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çilenti, k. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, A., & İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 194-213.
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential art. tamarac*. FL: Poorhouse Press.
- Gezer, H. (2006). *Türk edebiyatında polisiye roman ve ahmet ümit'in polisiye roman kurguları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülersoy, A. E., & Türkal, B. (2020). Oluşturma geliştirme açısından sosyal bilgiler öğretiminde bir öğretim materyali olarak çizgi roman kullanımı. *Journal of International Social Science Education*, 6(2), 299-326.
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi roman kullanımı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Keskin, A., & İlhan, G. (2021). Değerler eğitime yönelik dijital çizgi roman tasarımı: gizemli labirent. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 250-264.
- Kireççi, Ü. (2008). *Çizgi roman senaryosu*. İstanbul: Crea Yayıncılık.
- McCloud, S. (2019). *Çizgi romanı anlamak*. Sırtlan Kitap.
- Ramset, J. (2013). *The history of comics: decade by decade*. <https://the-artifice.com/history-of-comics/> adresinden erişilmiştir.
- Topkaya, Y. (2016b). Eğitici çizgi romanların çevre sorunlarına yönelik bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 187, 199-219.
- Topkaya, Y. (2016a). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.

- Topkaya, Y. (2016). *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri*. Pegem Akdemi.
- Topkaya, Y., ve Şimşek, U. (2016). The effect of educational comics on the academic achievement and attitude towards earthquake. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 46-54.
- Topkaya, Y. (2017). Demokratik algı üzerine eğitici çizgi romanların etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 747-756.
- Topkaya, Y. & Şimşek, U. (2020). Eğitici çizgi roman'da senaryo teknikleri ve türleri. R. Turan ve H. Akdağ (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar*.(ss.74-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine yönelik tutum üzerinde eğitici çizgi romanların etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*(6), 152-167.
- Tuncer, N. (1993). *Çizgi roman ve çocuk*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ünal, O. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,Antalya.
- Ünal, O., & Demirkaya, H. (2019). Eğitici çizgi romanın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik yarı deneysel bir çalışma. *International Journal of Geography and Geography Education*, 92-108.
- Yağlı, A. (2017). *Modern bir anlatı sanatı olarak çizgi roman*. Kriter Yayınevi.
- Yaman, B. (2021). Çizgi roman geleneğinin yaşatılması kapsamında halk edebiyatı anlatılarının çizgi romana dönüşümü ve çevirileri yoluyla kültür aktarımı. *Dünya Diller, Edebiyatı ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 57-75.

# BÖLÜM 4

## HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL DESTEKLİ DRAMA (DİJİDRAMA) UYGULAMALARI

Esat YILDIRIM<sup>1</sup>

*Bugünün çocuklarını dünün yöntemleri ile eğitirsek yarınlarından çalarız.*

John Dewey

### Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okurlar aşağıdaki konulara ilişkin bilgilerinin geliştirebileceklerdir.

- Dijital destekli dramayı açıklar.
- Dijital destekli dramanın sınıflamasını açıklar.
- Dijital destekli çevrim içi drama ve dijital destekli yüz yüze drama arasındaki farkları anlar.
- Dijital destekli çevrim içi dramada kullanılacak Web 2.0 araçlarını karşılaştırır.
- Dijital destekli çevrim içi dramaya yönelik etkinlikler geliştirir.

### Giriş

Friedman'ın (2006) "Dünya Düzdür: Yirmi Birinci Yüzyılın Kısa Tarihi" adlı çalışmasında 21. yüzyıldaki yaşam şeklini koşu bandına benzetmesi ve bu koşu bandında bir adım dâhi atmak istiyorsak koşar adımlarla ilerlememiz gerektiğini ifade etmesi de aslında günümüzde çok hızlı gelişmekte ve değişmekte olan sosyal, kültürel, ekonomik dönüşümün habercisi gibidir. 2019 yılında ilk defa Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 salgını bütün dünyayı etkisi altına alarak birçok alanda değişikliğe neden olmuştur. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bazı değişim ve dönüşümlere sebep olmuş, akabinde bir dizi çeşitli

---

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Kilis/Türkiye, eposta: esatyildirim@kilis.edu.tr ORCID: 0000-0002-2292-4277

kısıtlamalar ve önlemler alınmaya başlanmıştır. Salgın karşısında kitlesel olarak çaresiz kalan ülkeler karantina, sosyal izolasyon ve sokağa çıkma yasakları gibi kısıtlamalar getirmiştir. Bu durum insanların hayatlarında ve kurumlarda radikal değişiklikler meydana getirmiştir. Söz konusu bu kurumlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Pandemi sürecinde hükümetler tarafından eğitim kurumlarının bütün kademelerinde yüz yüze eğitim sonlandırılarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Böylece eğitimde yeni bir dönem başlamıştır. Pandemi kısıtlamalarıyla devam eden bu süreç her ne kadar bazı çevrelerce uzaktan eğitim olarak ifade edilse de, salgından dolayı bir zorunluluk olarak bu eğitime geçildiği için “acil uzaktan öğretim” (Bozkurt ve Sharma, 2020; Şen Akbulut, 2020) olarak isimlendirilmiştir. Nitekim birçok bilim uzmanı (Hotar vd., 2020; Marangoz ve Kırılı Özen, 2021; Tuncer, 2020) ve fütürist, dijital dünyanın ve özellikle de acil uzaktan öğretim çalışmalarının hız kazanmasını “hiçbir şey artık eskisi gibi olmayacak” şeklinde popülist söylemleriyle ifade etmiştir.

Aslında acil uzaktan öğretim faaliyetleri çerçevesinde yaşanan gelişmeler, dijital alt yapıyı ihmal eden, önemsemeyen ve bu alana yatırım yapmayan ülkelerde şok etkisi yaratmıştır. En nihayetinde bu etki fiilen bir takım değişim, dönüşüm ve yeni başlangıçlara kapı aralamıştır. Küresel çapta etkili olan bir pandemi doğası gereği bir felaket olarak görülebilir ancak felaketler bazı şeylerin sonu olabileceği gibi yeni başlangıçların da işareti olarak yorumlanabilmektedir (El Maarouf, Belghazi & El Maarouf, 2020). İyimser bir perspektifte yaşanan süreçleri, yeni başlangıçların işareti olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır. Nitekim acil uzaktan öğretim faaliyetleri sürecinde öğretmenler ve eğitimcilerin önemli tecrübeler edindikleri (Shisley, 2020; Doğan, 2021) söylenebilir. Bununla birlikte bu salgınla aslında her öğretim kademesinin ve yaş gruplarının acil uzaktan öğretim faaliyetlerine her zamankinden daha fazla hazır olması gerektiği fark edilmiştir. Bu durum bize uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinin ne denli önemli olduğunu ve içerisinde fırsatlar barındırdığını hatırlatmaktadır. Yeni teknolojik gelişmelerin her alanda hayatın bir parçası haline gelmesi ve yaşanan salgın süreci uzaktan eğitimin gerekliliğini vurgulamıştır. Böylece hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimde dijital platformlar ön plana çıkmıştır. Özellikle yeni neslin teknoloji ilgisi ve etkileşimi göz önünde bulundurulduğunda eğitim kurumlarında derslerin teknoloji ile uyumlu ve entegre bir şekilde planlanması gerekmektedir.

Bu bağlamda öğretmenler nitelikli bir öğretim sürecini gerçekleştirmek için,

- Öğrenenin zevk aldığı, aktif katılım sağladığı ve ilgisini çeken ortamlar oluşturmalı,
- Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeye dönük teknoloji destekli araç gereçlerin eğitim ortamlarında kullanmaları
- Çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerle bu süreci yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması zorunlu hale gelmiştir denilebilir.

## A. Uzaktan Eğitim Sürecinde Drama

Salgın başladığı günden bugüne, başta sağlık olmak üzere ekonomik, sosyal, kültürel, eğitim vb. pek çok açıdan yaşamın her alanını olumsuz etkilemeye devam etmektedir. Covid-19 pandemi süreci sadece insan sağlığını etkilemekle kalmamış, eğitim-öğretim süreci açısından da tüm dünyadaki ülkeleri değişiklik yapmaya zorlamıştır. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de Covid-19 ile mücadele kapsamında eğitim-öğretim faaliyetleri açısından birçok önlem alınmıştır. Alınan önlemlerden bir tanesi de okullarda derslere ara verilmesi olmuştur. Ara verilen dersler Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle yürütülmüş ve böylece milyonlarca öğrenci ve öğretmen için uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Geniş kitlelere eğitim imkânı sağlayan uzaktan eğitim farklı araçlarla yürütülebilmektedir. Giderek gelişen teknoloji uzaktan eğitimde kullanılan araçları da geliştirmiş ve değiştirmiştir. Özellikle eğitim alanındaki yansımalarına bakıldığında teknolojinin eğitim-öğretime yeni bir boyut kazandırdığı ve eğitim-öğretim ortamlarının ayrılmaz bir parçası haline geldiği görülmektedir. Bu bağlamda teknoloji entegrasyonunun okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin bir parçası olması gerektiği (Batdı, Aslan ve Zhu, 2018; Leonard ve Leonard, 2006) kaçınılmaz bir gerçektir. Dijital teknolojilerin öğrenene faydalı olabilmesi ve öğrenenin günümüz koşullarına ayak uydurabilmesi için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin de teknoloji ile desteklenmesi büyük bir önem arz etmektedir. Uzaktan eğitim süreci ve yeni teknolojik araç-gereçlerin eğitim-öğretimdeki kullanımı teknolojik dönüşümü hızlandırmıştır. Böylece hem öğrenme ortamlarının hem de öğrenme yöntem ve tekniklerinin yeniden dizayn edilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu yöntemlerden biri de dramadır. Özellikle drama gibi yüz yüze etkileşim, iletişim ve performans dayalı yöntemlerin teknolojik araç-gereç boyutuyla yeniden dizayn edilmesi gerekmektedir.

Dramanın birbirine sıkı sıkıya bağlı, ayrılmaz hem yöntem hem de ders boyutu bulunmaktadır. Gerek lisans düzeyinde ve MEB’e bağlı okullarda yüz yüze bir ders olarak okutulan dramanın gerekse yöntem olarak derslerde yüz yüze uygulanan drama uygulamalarının uzaktan eğitim sürecinde sekteye uğradığı ve yüz yüze yapılamadığı söylenebilir. Yaşanan durum bu alanda çalışan birçok araştırmacıyı kaygılandırmıştır. Bu kaygı, Uzaktan drama eğitimi mümkün müdür?, Eğer bu mümkünse uzaktan dramayı nasıl sürdüreceğiz?, İnternet aracılığıyla belli platformlarda işlenen drama dersi hangi noktalarda amacına ulaşabilir? gibi temel soruları da beraberinde getirmiştir.

Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen drama oturumlarında, yüz yüze drama oturumlarında olduğu gibi dramanın planlama adımları, ilkeleri ve hedefleri değişmemiştir. Değişen şey drama uygulamalarının gerçekleştirildiği ortam (mekân) olmuştur. Dramanın temel bileşenleri içerisinde yer alan mekânın uzaktan eğitim sürecinde radikal bir biçimde dijital ortama (sanal ortam) dönüşmesi, diğer bileşenlerinde dönüşümünü beraberinde getirmiştir. Bu durum ele alınacak konuların, ders planlarının da dijital ortama uyarlanması ihtiyacını doğurmuştur.



## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Al hashimi, Z. I. (2020). BigBlueButton for e-Learning: The effect of privacy and support quality. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 5(3), 59-65.
- Alacapınar, F. G., and Uysal, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Research in Pedagogy/Istraživanja u pedagogiji*, 10(2), 265-284.
- Artsteps. (2022). About Us Artsteps. 20 Şubat 2022 tarihinde <https://www.artsteps.com/article/contact-us>. adresinden erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-54.
- Barcın, F. (2018). *İlkokul 4. sınıf değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Barrio, CM, Muñoz-Organero, M, Soriano, JS. (2016). Can gamification improve the benefits of student response systems in learning? An experimental study. *IEEE Transactions on Emerging Topics in Computing*, 4(3), 429-438.
- Batdı, V., Aslan, A., & Doğan, Y. (2021). A meta-thematic analysis of the effect of creative drama method on learning outcomes: from primary to higher education. *Journal on School Educational Technology*, 17(1), 53-69. DOI:10.26634/jsch.17.1.18379
- Batdı, V., Aslan, A., & Zhu, C. (2018). The effect of technology supported teaching on students' academic achievement: a combined meta-analytic and thematic study. *International Journal of Learning Technology*, 13(1), 44-60. DOI: 10.1504/IJLT.2018.091632.
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: a meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459-1470.
- Batdı, V. & Elaldi, S. (2020). Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(3), 435-457.
- BigBlueButton/Open Source Virtual Classroom Software (2021). 27 Şubat 2022 tarihinde <https://bigbluebutton.org>. adresinden erişilmiştir.
- BigBlueButton/Open Source Virtual Classroom Software (2022). About BigBlueButton. 5 Mart 2022 tarihinde <https://bigbluebutton.org/open-source-project/about/> adresinden erişilmiştir.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.

- Cantürk Günhan, B. (2016). Türkiye’de uygulanan drama temelli eğitimin matematik başarısına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 145-162.
- Çelik, Ö. (2020). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.) *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* (ss. 2-19), Ankara: Pegem Akademi.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Education*, 12(4), 49-52.
- Doğan, Y. (2021). Challenges and Opportunities of Fully Online Learning: A Review of Literature within the Context of Covid-19 Pandemic. In V. Batdı (Ed.) *New Trends and Scientific Researches in Education*, Anı Yayıncılık: Ankara. pp.1-19.
- Durak, G., Çankaya, S., ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- El Maarouf, M. D., Belghazi, T., & El Maarouf, F. (2020). COVID–19: A Critical Ontology of the present. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1757426>.
- Er-Türküresin, H. (2020). The effect of using creative drama method on student achievement in the social studies course: A meta-analysis study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1881-1896.
- Friedman, T. L. (2006). *Dünya Düzdür: 21. Yüzyılın Kısa Tarihi* (Çev. L. Cinemre). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Galindo-González, L. (2020). The bigbluebutton in teaching-learning processes, environmental education in ecotechnologies for sustainability. *Journal of Teaching and Educational Research*, 6(17), 17-29.
- Hotar, N., Omay, R. E., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z., & Ünal, B. (2020). Pandeminin toplumsal yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 211-220.
- Ismail, M.-A., & Mohammad, J.-M. (2017). Kahoot: a promising tool for formative assessment in medical education. *Education in Medicine Journal*, 9(2), 19–26.
- Kaf, Ö. (1999). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.
- Kahrıman, M. (2014). *İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaya, E. (2020). *hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: toplu öğretim sistemi* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lee, B. K., Enciso, P., & Brown, M. R. (2020). The effect of drama-based pedagogies on k-12 literacy-related outcomes: a meta-analysis of 30 years of research. *International Journal of Education & the Arts*, 21(30),1-30.

- Leonard, L. J., & Leonard, P. E. (2006). Leadership for technology integration: Computing the reality. *Alberta journal of educational research*, 52(4), 212-224.
- Marangoz, M., & Kırılı Özen, E. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin farklı alanlarda dijitalleşmeye etkileri: kavramsal bir değerlendirme. *Hitit Ekonomi ve Politika Dergisi*, 1(1), 54-68.
- Niezen, R. (2020). *HumanRights: The technologies and politics of justice claims in practice*. California: Stanford University Press.
- Oğuz Namdar, A. (2021). Teknoloji destekli drama yöntemi (teknodrama) ile çocuk kitaplarındaki değerler. A. Oğuz Namdar ve A. Alyıldız Uğurlu (Ed.). *Alternatif Yöntemlerle Çocuk Kitaplarındaki Değerler* içinde (ss. 11-27). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Özbey, Ö. F., & Sarıkaya, R. (2019). Türkiye'de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 231- 253. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.os.01.013>
- Özdemir Şimşek, P., & Karataş, F. (2020). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarıya etkisi: Meta-analiz çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1) , 63-84.
- Öztürk, Ç., & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 1-18.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). Framework for 21st century learning. 10 Şubat 2022 tarihinde [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framéwork Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framéwork Brief.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151–158.
- Prensky, M. (2001), Digital natives, digital immigrants part 2, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/107481201110424816>.
- Rashid, A. A., Yunus, M. M., & Wahi, W. (2019). Using Padlet for collaborative writing among ESL learners. *Creative Education*, 10(3), 610-620. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103044>
- Selanik Ay, T. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Shisley, S. (2020). Emergency remote learning compared to online learning. Learning Solutions. [https:// learningsolutionsmag.com/articles/emergency-remote-learning-compared-to-online-learning](https://learningsolutionsmag.com/articles/emergency-remote-learning-compared-to-online-learning).
- SitePal. (2022). Sitepal features. 3 Şubat 2022 tarihinde <https://www.sitepal.com/features>. adresinden erişilmiştir.

- Storyboard That (2022). Storyboard oluşturucu nedir?. 25 şubat 2022 tarihinde <https://www.storyboardthat.com/tr/storyboard-creator-for-e%C4%9Fitim>. adresinden erişilmiştir.
- Şen Akbulut, M. (2020). Dijital teknolojilerin eğitimde etkin kullanımı. *Bilim ve Teknik*, 53(631), 48-55.
- Toraman, Ç., and Ulubey, Ö. (2016). The effect of creative drama method on the attitude towards course: a meta-analysis study. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(1), 87-115.
- Tuncer, F. F. (2020). Öngörülemeyen Bir küresel düzen ve covid-19: covid-19 karikatürleri ile yeni düzen okuması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(Covid-19 Special Issue), 42-58.
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: a meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ütkür, N., & Açıkalin, M. (2018). Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarılarına etkisinin ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 253-269.
- Varannai, I., Sasvári, P. L., & Urbanovics, A. (2017). The use of gamification in higher education: an empirical study. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(10), 1- 6.
- Wahjuningsih, E., Santihastuti, A., Kurniawati, I., & Arifin, U. M. (2020). "Storyboard That" Platform to Boost Students' Creativity: Can It Become Real?. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* 485 (2020), 012095. doi:10.1088/1755-1315/485/1/012095.
- Wang, AI. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227.
- Yıldırım, E. (2021). *Temel Eğitim Düzeyinde Drama Yönteminin Etkililiği Üzerine Bir Meta Araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, E. (2022). The Effect of Drama Method on Academic Achievement and Attitude: A Comparative Meta-Analysis and Meta-Synthesis, *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 8(1), 18-49.
- Yıldırım, E., Tikman, F., & Senturk, M. (2022). Meta-analysis on the effectiveness of using the drama approach in social studies course. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(1), 17-33.
- Zoom Webinars. 2 Şubat 2022 tarihinde <https://explore.zoom.us/tr/products/webinar/> adresinden erişilmiştir.

# BÖLÜM 5

## KALABALIĞIN BİLGELİĞİ WEB 2.0 TEKNOLOJİLERİ VE EĞİTİM

Vildan DONMUŞ KAYA<sup>1</sup>

### Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıklarıyla ilgili bilgi edinebilecektir.

- ✓ Web 2.0 kavramını tanımlayabilir.
- ✓ Web 2.0 teknolojilerinin ayırt edici özellikleri hakkında bilgi sahibi olur.
- ✓ Web 2.0 teknolojilerini eğitimde kullanmanın önemini kavrayabilir.
- ✓ Web 2.0 teknolojilerinin eğitim ortamına, öğrenene ve öğretmene katkılarını açıklayabilir.
- ✓ Eğitimde kullanılan başlıca Web 2.0 teknolojilerinin her birinin özelliklerini sıralayabilir.

### Giriş

#### 1. Web 2.0 Kavramı

Son yıllarda kullanıcıların Web'i (World Wide Web) algılama biçimleri değişime uğramıştır. Önceleri kullanıcıların pasif olarak sadece bilgi aldıkları bir kaynak olan Web, daha sonraları kullanıcılar için önemli bir işbirliği ve paylaşım platformu haline gelmiştir. Web' de ki bu değişim özellikle kullanıcıları Web içeriğini zenginleştirmeye ve Web' in büyümesine katılmalarına teşvik eden sosyalleşme, açıklık ve işbirliğine odaklanan yeni tür web sitelerinin ortaya çıkmasından etkilemiştir (Stanković ve Jovanović, 2010).

---

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Elazığ/Türkiye, eposta: vildandnms@gmail.com ORCID: 0000-0003-4362-393X

Zaman zaman “Okunabilen/Yazılabilen Ağ” (Ajjan ve Hartshorne, 2008) olarak anılan ancak yaygın olarak “Sosyal Web” veya “Web 2.0” olarak adlandırılan bu teknolojiler, Web 1.0’ın statik teknolojik ortamlarından farklı olarak, kullanıcıların işbirliği yoluyla içeriği değiştirmesine, düzenlemesine ve düzeltmesine izin veren dinamik teknolojik ortamlardır (Huang, Hood ve Yoo, 2013; Kale ve Goh, 2014; O’Reilly, 2005; Stankovi’c ve Jovanovi’c, 2010). Web 2.0 terimi ilk olarak 1999 yılında Darcy DiNucci tarafından kullanılmış olsa da (King, 2008; Knorr, 2003; Uysal ve Çaycı, 2022), terimin ilk kez 2004 yılında O’Reilly tarafından kullanıldığı genel olarak kabul edilmektedir (Hew ve Cheung, 2013; Hollinderbäumer, Hartz ve Ückert, 2013; Huang, Hood ve Yoo, 2013). Web 2.0, kullanıcıların çevrimiçi olarak işbirliği yapma ve bilgi paylaşma yeteneğine odaklanan World Wide Web’ in ikinci neslini tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Solomon ve Schrum, 2010). Web 2.0’lar, kullanıcıların birbirleriyle işbirliği yapmasına ortam hazırlayan, kullanıcılar arasında bilgi ve fikir alışverişini destekleyen (Kurt, 2019) blogları, podcast ve video yayınlarını, bilgi geliştirme web sitelerini, sosyal ağları, sosyal etiketlemeleri, fotoğraf ve video paylaşım ve RSS besleme uygulamalarının (Akgündüz, 2016; Akgündüz ve Akınoğlu, 2017) yanı sıra kullanıcılara çevrim içi kitap, kelime bulutu, dijital pano hazırlama, animasyon üretme, artırılmış gerçeklik uygulamalarını geliştirme, infografik ve poster oluşturma, kavram/zihin haritaları oluşturma, etkili sunum hazırlama, ölçme ve değerlendirme araçları hazırlama gibi içerikleri geliştirmeye imkan tanıyan uygulamaları da destekleyen ağ alt yapısına sahip platformlardır (Korkmaz, Vergili, Çakır ve Erdoğan, 2019; Kurt, 2019).

## **2. Web 2.0 Teknolojileri**

### **2.1. Web 2.0 teknolojilerinin özellikleri**

Web 2.0 teknolojileri, Web 1.0 teknolojilerinden bilgiye, kullanıcıya, veriye, ağ özelliğine getirdiği değişikliklerle ayrılmaktadır. Web 2.0 teknolojilerinin ayırt edici özellikleri şu şekildedir (Çukurbaşı, Çam ve Kıyıcı, 2022; Huang, Hood ve Yoo, 2013; Kale ve Goh, 2014; O’Reilly, 2005; Solomon ve Schrum, 2010; Stankovi’c ve Jovanovi’c, 2010):

- ✓ Cihazlara (bilgisayar, tablet, mobil cihaz vb.) program yüklemeyi gerektirmeden internet alt yapısıyla çalışırlar.
- ✓ Herhangi bir web tasarım veya yayıncılık becerisi ihtiyacı olmadığından eğitim almaya gerek yoktur. Bu nedenle kullanım kolaylığına sahiptirler.
- ✓ Kullanıcılara uygulama ile etkileşimde bulunma imkânı tanıyan dinamik yapıya sahiptirler.
- ✓ Kullanıcıya etiketleme olarak adlandırılan içeriği açıklama fikriyle içeriğe katkıda bulunma imkânı tanırırlar.

## Kaynakça

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002>
- Akgündüz, D. (2016). Yeni nesil okulda teknoloji entegrasyonu. M. Yavuz (Ed.), *Yeni Nesil Okul-Araştırın Okul* içinde (s. 135–185), Eğitim Yayınları.
- Akgündüz, D., & Akinoğlu, O. (2017). The impact of blended learning and social media-supported learning on the academic success and motivation of the students in science education. *Education & Science*, 42(191), 69–90. DOI: 10.15390/EB.2017.6444
- Anderson, P. (2012). *WEB 2.0 and beyond: Principles and technologies*. CRC Press.
- Barak, M., Herscovitz, O., Kaberman, Z., & Dori, Y. J. (2009). MOSAICA: A web-2.0 based system for the preservation and presentation of cultural heritage. *Computers & Education*, 53(3), 841-852. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.004>
- Berube, L. (2011). *Do You Web 2.0? Public libraries and social networking*. Chandos Publishing: Oxford.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Byrne, R. (2009). The effect of Web 2.0 on teaching and learning. *Teacher Librarian*, 37(2), 50-53.
- Chitanana, L. (2020). The role of Web 2.0 in collaborative design: An ANT perspective. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09578-x>
- Clarke, L. W., & Kinne, L. (2012). More than words: Investigating the format of asynchronous discussions as threaded discussions or blogs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(1), 4-13. <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784698>
- Crane, B.E. (2012). *Using Web 2.0 and Social Networking Tools in the K–12 Classroom*. ALA Publishing.
- Çukurbaşı, B., Çam, E. ve Kıyıcı, M. (2022). Web 2.0, 3.0, 4.0... İlerlemenin Neresindeyiz???. Barış Çukurbaşı, Emre Çam ve Mübin Kıyıcı (Editörler). *Öğretim Teknolojilerinde Web Araçları. Uygulamalar, Araştırmalar ve Eğilimler* içinde (ss: 2-18). Pegemakademi Yayınevi.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Deans, P. C. (2008). *Social Software and Web 2.0 Technology Trends*. Information Science Reference, ISBN: 978-1-60566-122.

- Deng, L., Li, S. C., & Lu, J. (2018). Supporting collaborative group projects with Web 2.0 tools: A holistic approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 724-734. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1321494>
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Doğan, Y., Batdı, V., & Akpınar, B. (2011). Öğretmenlerin Web Kullanım Amaçlarının Belirlenmesi. 9. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi, 16-17 Haziran, Bakü/Azerbaycan.
- Duffy, P., & Bruns, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. *In Proceedings Online Learning and Teaching Conference*, 31-38, Brisbane.
- Ebner, M. (2007). E-learning 2.0 = e-learning 1.0 + web 2.0?. *The 2nd International Conference on Availability, Reliability And Security*, 1235-1239. Los Alamitos: IEEE Computer Society. doi: 10.1109/ARES.2007.74.
- Elgort, I., Smith, A. G., & Toland, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2). <https://doi.org/10.14742/ajet.1222>
- Etches-Johnson, A. (2006). The brave new world of social bookmarking: Everything you always wanted to know but were too afraid to ask. *Felicitier*, 52 (2), 56-58.
- Farwell, T. M., & Waters, R. D. (2010). Exploring the Use of Social Bookmarking Technology in Education: An Analysis of Students' Experiences using a Course-specific Delicious.com Account. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 398-408.
- Ferret, L. J. (2006). Wikis and e-learning. P. Berman (Ed.), *In E-learning concepts and techniques* (pp. 73-74). Bloomsburg, PA: Bloomsburg University.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Green, H., & Hannon, C. (2007). *Their space: Education for a digital generation*. Retrieved from <https://www.demos.co.uk/files/Their%20space%20-%20web.pdf>
- Hadjerrouit, S. (2014). Wiki as a collaborative writing tool in teacher education: Evaluation and suggestions for effective use. *Computers in Human Behavior*, 32, 301-312. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.004>
- Hall, R. (2008). The impact of the read/write web on learner agency. *E-Learning and Digital Media*, 5(3), 284-296. <https://doi.org/10.2304/elea.2008.5.3.284>
- Harris H., & Park S. (2008). Educational uses of podcasting. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 548-551.
- Harsch, M. (2003). RSS: The next killer app for education. Retrieved June 27, 2022, from <http://www.technologysource.org/article/rss/>



- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2013). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9, 47-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001>
- Hollinderbäumer, A., Hartz, T., & Ückert, F. (2013). Education 2.0-How has social media and Web 2.0 been integrated into medical education? A systematical literature review. *GMS Zeitschrift Für Medizinische Ausbildung*, 30(1), 1-12.
- Huang, W. H. D., Hood, D. W., & Yoo, S. J. (2013). Gender divide and acceptance of collaborative Web 2.0 applications for learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 16, 57-65.
- Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K., & Chew, E. (2010). Get out of MySpace!. *Computers & Education*, 54(3), 776-782. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.008>
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19, 41-60. <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9210-3>
- King, B.J. (2008). Web 2.0 and education literature review of tools& Technologies to enhance education. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/9010043/Web-20-Tools-for-Higher-EducationLiterature-Review-by-Brian-J-King>
- Knorr, E. (2003). The year of web services. Retrieved from <https://www.cio.com/article/2439869/2004--the-year-of-web-services.html>
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., ve Erdoğan, F. U. (2019). Plickers Web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.002>
- Kurt, A.A. (2019). Web araçları. Yalın Kılıç Türel (ed.). *Öğretim Teknolojileri* içinde (ss: 187- 228). Asos Yayınevi.
- Lai, Y. C., & Ng, E. M. (2011). Using wikis to develop student teachers' learning, teaching, and assessment capabilities. *The Internet and Higher Education*, 14(1), 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.06.001>
- Langset, I. D., Jacobsen, D. Y., & Haugbakken, H. (2018). Digital professional development: towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitalized age. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(01), 24-39. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-01-03>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lum, L. (2006). The power of podcasting. *Issues in Higher Education*, 23(2), 32-35. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.diverseeducation.com%2f>
- Magnuson, M. L. (2013). Web 2.0 and information literacy instruction: Aligning technology with ACRL standards. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(3), 244-251. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.01.008>

- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>
- Olaniran, B. A. (2009). Culture, learning styles, and Web 2.0. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 261-271. <https://doi.org/10.1080/10494820903195124>
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 1, 17- 37.
- Page, G. A., & Ali, R. (2009). The power and promise of Web 2.0 tools. C. R. Payne (Ed.), *In Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 146-158). Hershey, PA: IGI Global.
- Partnership for 21st Century Skills. (2004). *P21 framework definitions*. Retrieved from [www.ocmboces.org/tfiles/folder1041/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.ocmboces.org/tfiles/folder1041/P21_Framework_Definitions.pdf)
- Preston, J. P., Wiebe, S., Gabriel, M., McAuley, A., Campbell, B., & MacDonald, R. (2015). Benefits and challenges of technology in high schools: A voice from educational leaders with a Freire echo. *Interchange*, 46(2), 169–185.
- Rahimi, E., van den Berg, J., & Veen, W. (2015). Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2.0 personal learning environments. *Computers & Education*, 81, 235-246. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.012>
- Solomon, G., & Schrum, L. (2010). *Web 2.0 how-to for educators*. Courtney Burkholder Publishing.
- Stankovi´c, M., & Jovanovi´c, J. (2010). TagFusion: A System for Integration and Leveraging of Collaborative Tags, Vladan Devedžić and Dragan Gašević (eds.) In *Web 2.0 & Semantic Web* (pp 3-23). Springer.
- Surowiecki, J. (2006). Joshua Schachter, 32—Del.icio.us (Yahoo). *MIT Technology Review*, July/August.
- Uysal, M. Z., & Çaycı, B. (2022). The Effect of Using Web 2.0 Tools in the Primary School 4th-Grade Science Course on Various Variables. *Participatory Educational Research*, 9(1), 137-149. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.8.9.1>
- Weshah, H. A. (2012). Understanding the pedagogies of blogs, wikis and discussion boards. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 9(6), 59-77.
- Wheeler, S., & Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/17439880902759851>

# BÖLÜM 6

## KİMYA ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNDE BİLGİSAYAR ÜRÜNÜ DİNAMİK GÖRSELLER

Sakıp KAHRAMAN<sup>1</sup>

### Kazanımlar

Bu çalışmada yer alan konularla okurlara;

- Kimya ile ilgili kavram yanılgıları,
- Bilgisayar animasyonları ile simülasyonları arasındaki farklar,
- Kimya kavramlarının öğretiminde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde bilgisayar *animasyonlarının* önemi,
- Kimya kavramlarının öğretiminde ve kavram yanılgılarının giderilmesinde bilgisayar *simülasyonlarının* önemi,
- Kimya sınıflarında bilgisayar animasyonları ve simülasyonları kullanılırken dikkate alınması gereken bazı hususlar hakkında bilgi kazandırılacaktır.

### Giriş

Etkili bir fen eğitimi için temel fen kavramlarının tam ve doğru olarak öğrenilmesi son derece önemlidir. Çünkü daha gelişmiş kavramların öğrenilmeden önce disiplinin temelini oluşturan kavramların öğrenilmesi gerekmektedir (Cepni vd., 2006; Nakhleh, 1992; Sirhan, 2007). Ancak çoğu öğrenci, fen kavramlarını öğrenmek için gayret etse de sıklıkla başarısız olmaktadır ve bilimsel kavramların altında yatan nedenleri anlamaksızın kavramsal sorulara rakamları ve ezberlenmiş kelimeleri kullanarak cevap verme eğilimindedir (Nakhleh, 1992; National Research Council [NRC], 1997). Başka bir ifadeyle, öğrenciler fen kavramları, özellikle de kimya kavramları ile ilgili algoritmik öğrenmede aslında arzu ettiğimiz

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi ABD, Çanakkale/Türkiye, eposta: kahramansakip@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3048-0215

kavramsal düzeyde öğrenmeden çok daha başarılıdır (Yalcin, 2012). Uzun bir süredir yapılan çalışmalar eğitimin hemen hemen her seviyesindeki öğrencilerin kimyayı öğrenmede güçlük yaşadıklarını, kimyasal süreçler ve olaylar hakkında yetersiz ve tutarsız zihinsel modeller oluşturduklarını ve kimyanın farklı konularında çeşitli kavram yanlışlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur (Canpolat, vd., 2006; Ebenezer & Erickson, 1996; Griffiths, & Preston, 1992; Peterson, & Treagust, 1989; Pinarbasi, & Canpolat, 2003; Smith, & Metz, 1996; Sozibilir, vd., 2010).

Johnstone (1991) kimyayı, makroskobik (duyularla algılanabilir ve laboratuvarında gözlemlenebilir), moleküler (atom, molekül ve iyon gibi gözle görülemez parçacıkların hareketi ve bu parçacıklar arasındaki etkileşim) ve sembolik (sembol, denklem ve matematiksel hesaplamalar) olmak üzere üç seviyede tanımlamaktadır ve kimyayı daha iyi anlayabilmek için bu düzeyler arasında hızlı bir geçiş yapabilme yeteneğine sahip olmanın önemine vurgu yapmaktadır. Bu üç seviye arasında derin ilişkiler kuran öğrenciler kimyayı daha iyi anlayabilir ve öğrendiklerini yeni ve tanışık olmayan durumlara transfer edebilir. Ancak kimya uzmanları bu kimyasal seviyeler arasında rahatça geçiş yapabilirken öğrenciler genellikle bu konuda ciddi zorluklar yaşamaktadır (Akaygun & Jones, 2013; Gabel, 1993; Stieff & Wilensky, 2003; Tasker & Dalton, 2006). Bunun en temel nedeni ise, moleküler seviyedeki olayların ve süreçlerin soyut oluşu sebebiyle öğrenciler tarafından bu seviyeye ilişkin doğru ve tam zihinsel modellerin oluşturulamamasıdır (Correi vd., 2019; Williamson & Abraham, 1995; Yang vd., 2003). Ancak kimyayı anlamak, görülemeyeni ve dokunulamayanı anlamayı gerektirir (Akaygun & Jones, 2013; Kozma & Russell, 1997). Kimyasal seviyelerin birinde yaşanan anlama güçlükleri, üç seviye arasında anlamlı bağlantıların kurulmasına engel olarak kimya kavramlarının öğrenilmesini güçleştirmesine rağmen kimya öğretimi ağırlıklı olarak mikroskobik ve sembolik seviyede gerçekleştirilirken moleküler seviye genellikle göz ardı edilmektedir. Daha açık bir ifadeyle, kimya laboratuvarında yapılan deneylerle birlikte meydana gelen kimyasal süreçleri (örneğin, renk değişimi, gaz çıkışı, çökme vb.) öğrencilerin makroskobik boyutta gözlemleyebilmelerine fırsat yaratılmaktadır. Ayrıca çoğu kimya öğretmeni, öğrencilerin kolayca anlayamayacağı kimyasal olguları sadece kimyasal sembolleri, matematiksel formülleri ve bilimsel ölçümleri kullanarak öğretme eğilimindedir. Ancak, kimyasal süreçler gerçekleşirken gözle görebildiğimiz değişimler, gözle göremediğimiz boyutta ki atom, molekül ve iyonların hareketlerinin ve etkileşimlerinin bir sonucudur. Moleküler düzeydeki tanecikler arasındaki etkileşimlerin soyut ve kompleks oluşu, bu süreçlerin zihinde canlandırılmasını ve dolayısıyla da anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum kavram yanlışlarının ana kaynaklarından biri olarak görülmektedir (Williamson & Abraham, 1995; Yang vd., 2003). Buna rağmen, kimya kavramlarının moleküler seviyedeki öğretimi genellikle ihmal edilmektedir. Dolayısıyla da kimyayı öğrenmenin temel unsurlarından biri olarak görülen kimyasal seviyeler arasında uygun bağlantılar kurma yeteneği (Johnstone, 1991) arzu edilen düzeyde gerçekleştirilememektedir.

Doğası gereği moleküler parçacıklar üç boyutludur ve moleküllerin uzaysal yapılarını görselleştirebilme yeteneğine sahip olmak kimyayı daha iyi öğrenmek için kritik faktörlerden bir diğeri olarak görülmektedir (Dori & Barak, 2000). Birçok eğitimci öğrencilerin pasif bir şekilde dinlediği geleneksel yöntemle dersi işlemektedir ve bu süreçte öğrencilere üç boyutlu düşünme yeteneği gerektiren kimya kavramlarını genellikle atom, molekül ve iyonları sembolize eden iki boyutlu noktalar ve dairelerin çizimleri ile öğretmeye çalışmaktadır. Ancak böyle bir süreçte iki boyut ve üç boyut arasında zihinsel dönüşümleri yapmakta zorlanan öğrenciler, kimyayı anlaşılması zor bir disiplin olarak algılayabilir (Copollo, & Honsel, 1995; Wu, Krajcik, & Soloway, 2001; Wu, & Shah, 2004). Çünkü çoğu öğrenci için iki boyutlu çizimlere bakarak üç boyutlu zihinsel modeller oluşturmak zordur (Donaghy, & Saxton, 2012; Wu, Krajcik, & Soloway, 2001; Wu, & Stat, 2004) ve bunun neticesinde öğrenciler yanlış zihinsel modeller geliştirebilmektedir.

Kimya eğitimcileri öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirmek, kavram öğrenmelerini kolaylaştırmak, öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırmak ve sahip oldukları kavram yanlışlarının bertaraf etmek için fiziksel modeller, kitaplardaki görseller gibi çeşitli öğretim araçlarından yararlanmaktadır. Ancak kimyasal süreçlerin sadece soyut değil aynı zamanda dinamik olması, fiziksel modellerin ve kitaplardaki ya da tahtaya çizilen iki boyutlu ve hareketsiz resimlerin etkili bir şekilde kullanımını sınırlandırmaktadır (Akaygun, 2015). Çünkü kimyasal süreçlerin gözle görülebilir boyutundaki değişimler gözle göremediğimiz boyuttaki parçacıkların hareketleri ve etkileşimleri gibi özelliklerinin bir sonucudur ve durağan görseller kimyada incelenen süreçlerin çoğunun dinamik doğasını resmetmede başarısız olmaktadır. Bu noktada, daha etkili bir öğrenmeyi ve öğretimi mümkün kılma, gerçek yaşam problemlerini daha uygulanabilir hale getirme ve farklı akademik özgeçmişe sahip öğrencilere ulaşılabilirliği daha da artırma konularında öğretmenlerin elini güçlendiren bilgisayar teknolojisinin (Hsu & Thomas, 2002) sunduğu imkânlarla birlikte ortaya çıkan animasyonlar ve simülasyonlar, karmaşık kavramların anlaşılır hale dönüşmesinde eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Çünkü moleküler seviyedeki kimyasal süreçler için geliştirilen animasyon ve simülasyonlar hem hareketi hem de değişimi bünyesinde barındırabilir (Schwartz vd., 2013). Ayrıca, bilgisayar animasyonları ve simülasyonları sadece moleküler düzeydeki gözle görülemez soyut, kompleks ve dinamik süreçlere görülebilir kilmada değil aynı zamanda yapılması maddi açıdan maliyetli ya da güvenlik açısından tehlike olabilecek deneyleri sınıflara taşınması açısından da kimya eğitiminde büyük fırsatlar yaratmaktadır. Bu bağlamda, bilgisayar animasyonlarının ve simülasyonlarının kimya sınıflarındaki eğitsel potansiyelleri ve sınırlılıkları çalışmanın devamında tartışılacaktır.

## Kimya Öğretimi ve Öğreniminde Bilgisayar Animasyonlarının Kullanımı

Mayer ve Moreno (2002) animasyonu, çizilmiş nesnelere hareketini gösteren simüle edilmiş hareketli bir resim olarak tanımlamıştır. ChanLin (1998)'e göre bilgisayar animasyonu, öğrencilerin öğretim içeriği ile dinamik bir şekilde etkileşmesini sağlayan dijital bir araçtır. Doğası gereği animasyonlar, izleyicilerin dinamik olguları gerçek dünyada olduğu gibi algılamalarına izin verecek şekilde zaman içinde çoklu resimler sunar (Cook, 2006). Large (1996)'a göre ise animasyon, bilgisayar ekranında hızla değişen resimler serisidir. Bir bilgisayar animasyonu, bir bilgisayar ekranında hareket yanılması sağlayan ve hızlı bir şekilde görüntülenen görsel imgeler serisidir (Burke vd., 1998). Bu farklı tanımların ortak noktası, belirli bir zaman diliminde çoklu durağan resimlerin geçişi ile birlikte nesnelere hareket kazandırılmasıdır ve zamanla değişen kavramları iletmek için kullanılan bir bilgisayar animasyonunun hareket yanılması oluşturabilmesi için saniyede en az on beş resim içermesi gerekmektedir (Vermaat vd., 2003).

Weiss ve çalışma arkadaşları (2002) beş ana başlık altında eğitsel animasyonların potansiyel rollerini tanımlamıştır: (1) *Kozmetik fonksiyonu*, animasyonların öğrenciler için dersi ilginç ve cazip hale getirebileceği anlamına gelmektedir (2) *Dikkat çekme fonksiyonu*, animasyon tarafından yaratılan hareketliliğin öğrencilerin dikkatini önemli noktalara çekmek için yararlı olabileceği anlamına gelmektedir (3) *Motivasyon fonksiyonu*, animasyonların değerlendirme sorularında doğru cevaba teşvik etmek gibi cezbedici geri dönütler içermesi anlamına gelmektedir (4) *Sunum fonksiyonu*, animasyonun bir kavram, süreç ya da kuralı detaylı olarak incelemek için örnek sunarak metni tamamlayabileceği anlamına gelmektedir (5) *Açıklığa kavuşturma fonksiyonu*, animasyonun yeni bir bilgi sunmaksızın kavramsal bir anlayışı sunması yani anlaşılması zor olabilecek soyut ilişkileri aydınlatmaya yardım etmesi anlamına gelmektedir.

Tamamlayıcı bir öğrenme yaklaşımı olarak öğrencilerin öğrenmeye karşı olan ilgilerini uyurma potansiyeline sahip animasyonlar (Batdı vd., 2021; Xiao, 2013), kimyanın kavramsal düzeyde ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesinde önemli bir role sahiptir. Çünkü animasyonlar bilimsel bir olguyu tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek için kullanılmaktadır (Barak vd., 2011). Bilgisayar animasyonları, makroskobik seviyede soyut bilimsel bir olguyu (örneğin, gezegenlerin hareketi) görselleştirmeye hizmet edebileceği gibi moleküler seviyede gerçekleşen soyut süreçleri (örneğin, tuzun suda çözünmesi) görselleştirmek için de kullanılmaktadır. Animasyonların özellikle gerçek dünyada doğal yollarla görülemeyecek ya da sınıfta ve hatta laboratuvarında bile açıklanması zor olan olayları resmettiğinde (Barak vd., 2011; Mayer vd., 2005; Rosen, 2009) ve dersler öğrencilerin görselleştirme ve hareket konularını ele almaları gerektiğinde (Rieber, 1989) daha yararlı olabileceği ifade edilmektedir. Çok sayıda kimya eğitimi araştırmacısı, bilgisayar animasyonlarının doğrudan algılanamayan moleküler seviyedeki kimyasal süreçleri düşünmede öğrencilere yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Sanger vd., 2000; Kelly & Jones, 2007; Williamson & Abraham,

## Kaynakça

- Akaygun S., & Jones, L. L. (2013). Dynamic visualizations: tools for understanding the particulate nature of matter. In Tsaparlis, G. & Sevian, H. (Eds.) *Concepts of Matter in Science Education*. Vol. 19 in series: Innovations in Science Education and Technology (pp. 281-300) Springer
- Akaygun, S. (2015). Görünmeyeni görselleştirme: Kimya eğitiminde hareketli bilgisayar görsellerinin kullanımı. In Ayas A. & Sözbilir, M. (Eds.), *Kimya öğretimi: Öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için iyi uygulama örnekleri* (pp. 679-711). Ankara: Pegem Akademi.
- Ainsworth S.E. & van Labeke N. (2002) *Using a multirepresentational design framework to develop and evaluate a dynamic simulation environment*. Paper presented at Dynamic Information and Visualisation Workshop, Tuebingen, July 2002
- Ardac, D., & Akaygun, S. (2005). Using static and dynamic visuals to represent chemical change at molecular level. *International journal of science education*, 27(11), 1269-1298. <https://doi.org/10.1080/09500690500102284>
- Artino, A.R., Jr. (2008). Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 16(4), 425-439.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Barak, M., Ashkar, T., & Dori, Y. J. (2011). Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 56(3), 839-846. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.025>
- Barak, M., & Dori, Y. J. (2011). Science education in primary schools: is an animation worth a thousand pictures?. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 608-620. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9315-2>
- Barnea, N., & Dori, Y. J. (1996). Computerized molecular modeling as a tool to improve chemistry teaching. *Journal of Chemical Information and Computer Sciences*, 36(4), 629-636. <https://doi.org/10.1021/ci950122o>
- Batdi, V., Parlakkaya, Ş., & Ersü, A.A. (2021). *Animasyon Tekniğinin Meta-Tematik Analizi*. AL -FARABI 9th International Conference on Social Sciences, Azerbaijan.
- Bell, R.L., & Smetana, L.K. (2008). Using computer simulations to enhance science teaching and learning. In R.L., Bell, J. Gess-Newsome, & J. Luft, (Eds.), *Technology in the secondary science classroom*. Washington, D.C.: National Science Teachers Association.
- Blake, C., & Scanlon, E. (2007). Reconsidering simulations in science education at a distance: features of effective use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(6), 491-502. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00239.x>
- Burke, K. A., Greenbowe, T. J., & Windschitl, M. A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. *Journal of chemical education*, 75(12), 1658-1161. <https://doi.org/10.1021/ed075p1658>

- Canpolat, N., Pinarbasi, T., & Sozibilir, M. (2006). Prospective teachers' misconceptions of vaporization and vapor pressure. *Journal of Chemical Education*, 83(8), 1237-1242. <https://doi.org/10.1021/ed083p1237>
- Çepni, S., Taş, E., & Köse, S. (2006). The effects of computer-assisted material on students' cognitive levels, misconceptions and attitudes towards science. *Computers & Education*, 46(2), 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.07.008>
- ChanLin, L.J. (1998). Animation to teach students of different knowledge levels. *Journal of Instructional Psychology*, 25(3), 166-175.
- Chanlin, L. J. (1999). Visual treatment for different prior knowledge. *International Journal of Instructional Media*, 26(2), 213-214.
- ChanLin, L. (2001). Formats and prior knowledge on learning in a computer-based lesson. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4), 409-419. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2001.00197.x>
- Cook, M. P., (2006). Visual representations in science education: the influence of prior knowledge and cognitive load theory on instructional design principles. *Science Education*, 90(6), 1073-1091. <https://doi.org/10.1002/sce.20164>
- Cook, M., Carter, G., & Wiebe, E. N. (2008). The interpretation of cellular transport graphics by students with low and high prior knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(2), 239-261. <https://doi.org/10.1080/09500690601187168>
- Copolo, C.F., & Hounshell, P.B. (1995). Using three-dimensional models to teach molecular structures in high school chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 4(4), 295-305. <https://doi.org/10.1007/BF02211261>
- Correia, A. P., Koehler, N., Thompson, A., & Phye, G. (2019). The application of PhET simulation to teach gas behavior on the submicroscopic level: secondary school students' perceptions. *Research in Science & Technological Education*, 37(2), 193-217. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1487834>
- Donaghy, K.J. & Saxton, K.J. (2012). Connecting geometry and chemistry: a three-step approach to three-dimensional thinking. *Journal of Chemical Education*, 89, 917-920. <https://doi.org/10.1021/ed200345w>
- Dori, Y., & Barak, M. (2000). Computerized molecular modeling: enhancing meaningful chemistry learning. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Proceedings of the Fourth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 185-192). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Ebenezer, J. V. & Erickson, G. L. (1996). Chemistry students' conceptions of solubility: A Phenomenography. *Science Education*, 80(2), 181-201. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199604\)80:2<181::AID-SCE4>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199604)80:2<181::AID-SCE4>3.0.CO;2-C)
- Eilks, I., Witteck, T., & Pietzner, V. (2012). The role and potential dangers of visualisation when learning about sub-microscopic explanations in chemistry education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 125-145. <https://doi.org/10.25656/01:5828>



- Epstein, M. L., Lazarus, A. D., Calvano, T. B., Matthews, K. A., Hendel, R. A., Epstein, B. B., & Brosvic, G. M. (2002). Immediate feedback assessment technique promotes learning and corrects inaccurate first responses. *The Psychological Record*, 52(2), 187-201. <https://doi.org/10.1007/BF03395423>
- Falvo, D. A. (2008). Animations and simulations for teaching and learning molecular chemistry. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(1), 68–77.
- Falvo, D. A., & Suits, J. P. (2009). Gender and spatial ability and the use of specific labels and diagrammatic arrows in a micro-level chemistry animation. *Journal of Educational Computing Research*, 41(1) 83-102. <https://doi.org/10.2190/EC.41.1.d>
- Gabel, D.L. (1993). Use of the particle nature of matter in developing conceptual understanding. *Journal of Chemical Education*, 70(3), 193-194. <https://doi.org/10.1021/ed070p193>
- Gabel, D. (1999). Improving teaching and learning through chemistry education research: A look to the future. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 548-554. <https://doi.org/10.1021/ed076p548>
- Geban, Ö., Askar, P., & Özkan, I. (1992). Effects of computer simulations and problem-solving approaches on high school students. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 5-10. <https://www.jstor.org/stable/27540507>
- Gokhale, A. A. (1996). Effectiveness of computer simulation for enhancing higher order thinking. *Journal of Industrial Teacher Education*, 33, 36-46.
- Griffiths, A. K., & Preston, K. R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of research in Science Teaching*, 29(6), 611-628. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290609>
- Hale-Hanes C., (2015). Promoting student development of models and scientific inquiry skills in acid-base chemistry: an important skill development in preparation for AP chemistry. *Journal of Chemical Education*, 92(8), 1320-1324. <https://doi.org/10.1021/ed500814n>
- Haryadi, R., & Pujiastuti, H. (2020). PhET simulation software-based learning to improve science process skills. *Journal of Physics.: Conference Series*, 1521, 1-6.
- Hannel, S. L. & Cuevas, J. (2018). A study on science achievement and motivation using computer-based simulations compared to traditional hands-on manipulation. *Georgia Educational Researcher*, 15(1), 40-50. <https://doi.org/10.20429/ger.2018.15103>
- Hsu, Y.-S. & Thomas, R. A. (2002). The impacts of a web-aided instructional simulation on science learning. *International Journal of Science Education*, 24(9), 955-979, <https://doi.org/10.1080/09500690110095258>
- Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 75-83. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.1991.tb00230.x>

- Johnson, M. A., & Lawson, A. E. (1998). What are the relative effects of reasoning ability and prior knowledge on biology achievement in expository and inquiry classes? *Journal of Research in Science Teaching*, 35(1), 89-103. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199801\)35:1<89::AID-TEA6>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199801)35:1<89::AID-TEA6>3.0.CO;2-J)
- Karacop, A., & Doymus, K. (2013). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education and Technology*, 22(2), 186-203. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9385-9>
- Kelly, R. M., & Jones, L. L. (2007). Exploring how different features of animations of sodium chloride dissolution affect students' explanations. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 413-429. <https://doi.org/10.1007/s10956-007-9065-3>
- Kelly, R.M. & Jones, L.L. (2008). Investigating students' ability to transfer ideas learned from molecular animations of the dissolution process. *Journal of Chemical Education*, 85(2), 303-309. <https://doi.org/10.1021/ed085p303>
- Kozma, R. B., & Russell, J. (1997). Multimedia and understanding: Expert and novice responses to different representations of chemical phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(9), 949-968. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199711\)34:9<949::AID-TEA7>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199711)34:9<949::AID-TEA7>3.0.CO;2-U)
- Kozma, R., & Russell, J., (2005). Multimedia learning of chemistry. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 409-428. New York: Cambridge University Press.
- Lancaster, K., Moore, E. B., Parson, R., & Perkins, K. K. (2013). Insights from using PhET's design principles for interactive chemistry simulations. In *Pedagogic roles of animations and simulations in chemistry courses* (pp. 97-126). American Chemical Society.
- Large, A. (1996). Computer animation in an instructional environment. *Library & Information Science Research*, 18(1), 3-23. [https://doi.org/10.1016/S0740-8188\(96\)90028-6](https://doi.org/10.1016/S0740-8188(96)90028-6)
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13(2), 177-189. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00019-1)
- Marbach-Ad, G., Rotbain, Y., & Stavy, R. (2008). Using computer animation and illustration activities to improve high school students' achievement in molecular genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 273-292. <https://doi.org/10.1002/tea.20222>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Mayer, R.E., Hegarty, M., Mayer, S., & Campbell, J. (2005). When static media promote active learning: annotated illustrations versus narrated animations in multimedia instruction. *Journal of Experimental Psychology*, 11(4), 256-265. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.11.4.256>
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00018-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00018-4)

- Milheim, W. D. (1993). How to use animation in computer assisted learning. *British Journal of Educational Technology*, 24(3), 171-178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.1993.tb00070.x>
- Moore, E. B., Chamberlain, J. M., Parson, R., & Perkins, K. K. (2014). PhET interactive simulations: Transformative tools for teaching chemistry. *Journal of Chemical Education*, 91(8), 1191-1197. <https://doi.org/10.1021/ed4005084>
- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32(1), 99-113. <https://doi.org/10.1023/B:TRUC.0000021811.66966.1d>
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196. <https://doi.org/10.1021/ed069p191>
- National Research Council (1997). *Science Teaching Reconsidered: A Handbook*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/5287>
- O'day, D. H. (2006). Animated cell biology: A quick and easy method for making effective, high-quality teaching animations. *CBE—Life Sciences Education*, 5(3), 255-263. <https://doi.org/10.1187/cbe.05-11-0122>
- Özcan, H., Çetin, G., & Koşur, H. İ. (2020). The effect of PhET simulation-based instruction on 6<sup>th</sup> grade students' achievement regarding the concept of greenhouse gas. *Science Education International*, 31(4), 348-355.
- Özmen, H. (2008). The influence of computer-assisted instruction on students' conceptual understanding of chemical bonding and attitude toward chemistry: A case for Turkey. *Computers & Education*, 51(1), 423-438. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.002>
- Özmen, H., Demircioğlu, H., & Demircioğlu, G. (2009). The effects of conceptual change texts accompanied with animations on overcoming 11<sup>th</sup> grade students' alternative conceptions of chemical bonding. *Computers & Education*, 52(3), 681-695. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.017>
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.
- Peterson, R. F. & Treagust, D. F. (1989). Grade 12 students' misconceptions of covalent bonding and structure. *Journal of Chemical Education*, 66(6), 459-460. <https://doi.org/10.1021/ed066p459>
- Pinarbasi, T., & Canpolat, N. (2003). Students' understanding of solution chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 80(11), 1328. <https://doi.org/10.1021/ed080p1328>

- Price, A., Wieman, C. & Perkins, K. (2019). Teaching with simulations. *The Science Teacher*, 86(7), 46-52. <https://www.jstor.org/stable/26899147>
- Prima, E., Putri, A. R., & Rustaman, N. (2018). Learning solar system using PhET simulation to improve students' understanding and motivation. *Journal of Science Learning*, 1(2), 60-70.
- Rieber, L. P. A (1989, February). *Review of animation research in computer-based instruction*. Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology; Dallas, TX.
- Rieber, L. P. (1989). A review of animation research in computer-based instruction. In M. R. Simonson and D. Frey (eds.), *Proceedings of Selected Research Paper Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology and Sponsored by the Research and Theory Division* (Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology), 369-389.
- Rosen, Y. (2009). The effects of an animation-based on-line learning environment on transfer of knowledge and on motivation for science and technology learning. *Journal of Educational Computing Research*, 40(4), 451-467. <https://doi.org/10.2190/EC.40.4.d>
- Rosenthal, D. P., & Sanger, M. J. (2013a). How does viewing one computer animation affect students' interpretations of another animation depicting the same oxidation–reduction reaction?. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(3), 286-296. <https://doi.org/10.1039/C3RP00006K>
- Rosenthal D. P. and Sanger M. J., (2013b). How does the order of viewing two computer animations of the same oxidation–reduction reaction affect students' particulate-level explanations?, in Suits J. P. and Sanger M. J. (ed.), *Pedagogic Roles of Animations and Simulations in Chemistry Courses*, Washington, DC: American Chemical Society.
- Queen J. A. (1984). Simulations in the classroom. *Improving College and University Teaching*, 32(3), 144-145. <https://doi.org/10.1080/00193089.1984.10533863>
- Sanger, M. J., Brecheisen, D. M., & Hynek, B. M. (2001). Can computer animations affect college biology students' conceptions about diffusion & osmosis?. *The American Biology Teacher*, 104-109. <https://www.jstor.org/stable/4451051>
- Sanger, M. J. & Greenbowe, T. J. (1997.) Students' misconceptions in electrochemistry: Current flow in electrolyte solutions and salt bridge. *Journal of Chemical Education*, 74, 819-823. <https://doi.org/10.1021/ed074p819>
- Sanger, M. J., & Greenbowe, T. J. (2000). Addressing student misconceptions concerning electron flow in aqueous solutions with instruction including computer animations and conceptual change strategies. *International Journal of science education*, 22(5), 521-537. <https://doi.org/10.1080/095006900289769>
- Sanger, M. J., Phelps, A. J., & Fienhold, J. (2000). Using a computer animation to improve students' conceptual understanding of a can-crushing demonstration. *Journal of Chemical Education*, 77(11), 1517. <https://doi.org/10.1021/ed077p1517>

- Schnotz, W., & Grzondziel, H. (1996). *Knowledge acquisition with static and animated pictures in computer-based learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Schwartz R. A., Milne C., Homer B. D., Plass J. L. (2013). Designing and implementing effective animations and simulations for chemistry learning. In: Suits J. P., Sanger M. J. (eds) *Pedagogic roles of animations and simulations in chemistry courses*. American Chemical Society, Washington, DC, pp 43–76
- Smetana L. K. & Bell, R. L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 34(9), 1337-1370. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.605182>
- Smith, K.J. & Metz, P.A. (1996). Evaluating student understanding of solution of chemistry through microscopic representations. *Journal of Chemical Education*, 73(3), 233-235. <https://doi.org/10.1021/ed073p233>
- Sirhan, G. (2007). Learning difficulties in chemistry: An overview. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 2-20.
- Sozibilir, M., Pinarbasi, T., & Canpolat, N. (2010). Prospective chemistry teachers' conceptions of chemical thermodynamics and kinetics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(2), 111-120. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75232>
- Spector, J. M., Merrill, M. D., van Merriënboer, J., & M. P. Driscoll, eds. (2008). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Lawrence Erlbaum
- Stieff, M., & Wilensky, U. (2003). Connected chemistry-incorporating interactive simulations into the chemistry classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 12(3), 285-302. <https://doi.org/10.1023/A:1025085023936>
- Stith, B. J. (2004). Use of animation in teaching cell biology. *Cell biology education*, 3(3), 181-188. <https://doi.org/10.1187/cbe.03-10-0018>
- Sweller J., (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Sweller J. & Chandler P., (1994), Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, 12(3), 185–233. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203_1)
- Tasker, R. (1998). The VisChem Project: molecular-level animations in chemistry—potential and caution. *UniServe Sci. News*, 9, 12-16.
- Tasker, R., (2005). Using multimedia to visualize the molecular world: educational theory into practice. In *A Chemist's Guide to Effective Teaching*, Pienta N., Greenbowe T. and Cooper M., eds., Chapter 16, (pp. 195-211), Prentice Hall.
- Tasker, R., & Dalton, R. (2006). Research into practice: visualisation of the molecular world using animations. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), 141-159. <https://doi.org/10.1039/B5RP90020D>
- The PhET Interactive Simulations Projects (2002). <http://phet.colorado.edu>

- Tversky, B. (2001). Spatial schemas in depictions. In M. Gattis (ED.), *Spatial schemas and Abstract Thought*. pp. 79-111. Cambridge: MIT Press.
- Tversky, B., Morrison, J. B., & Betrancourt, M. (2002). Animation: Can it facilitate? *International Journal of Human-Computer Studies*, 57(4), 247–262. <https://doi.org/10.1006/ijhc.2002.1017>
- Velázquez-Marcano, A., Williamson, V. M., Ashkenazi, G., Tasker, R., & Williamson, K. C. (2004). The use of video demonstrations and particulate animation in general chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 13(3), 315-323. <https://doi.org/10.1023/B:JOST.0000045458.76285.fe>
- Vermaat, H., Kramers-Pals, H., & Schank, P. (2003). The use of animations in chemical education. In *Proceedings of the International Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 430-441). Anaheim, CA.
- Xiao, L. (2013). Animation trends in education. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(3), 286.
- Watson, S., (2019). Virtual chemistry: using the PhET pH scale simulation and the 5E model to enhance students' pH understanding. *The Science Teacher*, 87(2), 25–30. <https://www.jstor.org/stable/26899202>
- Weiss, R. E., Knowlton, D. S., & Morrison, G. R. (2002). Principles for using animation in computer-based instruction: Theoretical heuristics for effective design. *Computers in Human Behavior*, 18(4), 465-477. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00049-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00049-8)
- Wieman, C. E., Adams, W. K., & Perkins, K. K. (2008). PhET: Simulations that enhance learning. *Science*, 322(5902), 682-683. <https://doi.org/10.1126/science.1161948>
- Williamson, V. M., & Abraham, M. R. (1995). The effects of computer animation on the particulate mental models of college chemistry students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(5), 521-534. <https://doi.org/10.1002/tea.3660320508>
- Wu, H. K., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (2001). Promoting understanding of chemical representations: Students' use of a visualization tool in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(7), 821-842. <https://doi.org/10.1002/tea.103>
- Wu H.-K. & Shah P. (2004). Exploring visuospatial thinking in chemistry learning. *Science Education*, 88(3), 465–492. <https://doi.org/10.1002/sce.10126>
- Yalcin, F. A. (2012). Pre-service primary science teachers' understandings of the effect of temperature and pressure on solid–liquid phase transition of water. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(3), 369-377. <https://doi.org/10.1039/C2RP20021J>
- Yang, C., Jen, C. H., Chang, C. Y., & Yeh, T. K. (2018). Comparison of animation and static-picture based instruction: Effects on performance and cognitive load for learning genetics. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(4), 1-11. <https://www.jstor.org/stable/26511533>

- Yang, E. M., Andre, T., Greenbowe, T. J., & Tibell, L. (2003). Spatial ability and the impact of visualization/animation on learning electrochemistry. *International Journal of Science Education*, 25(3), 329-349. <https://doi.org/10.1080/09500690210126784>
- Yeh, T. K., Tseng, K. Y., Cho, C. W., Barufaldi, J. P., Lin, M. S., & Chang, C. Y. (2012). Exploring the impact of prior knowledge and appropriate feedback on students' perceived cognitive load and learning outcomes: Animation-based earthquakes instruction. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1555-1570. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.579640>

# BÖLÜM 7

## FİZİK ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR SİMÜLASYON PROGRAMI ALGODOO

Zeynel Abidin YILMAZ<sup>1</sup>

Ufuk Özkan DURAK<sup>2</sup>

### Kazanımlar

Bu çalışmada yer alan konularla okurlara;

- Eğitim ve teknoloji arasındaki ilişki ve teknolojinin eğitimdeki kullanım alanları,
- Bilgisayar destekli öğretimin eğitim ortamlarındaki yeri önemi,
- Animasyonların fen öğretimindeki yeri ve önemi,
- Simülasyonların eğitimde kullanımına bağlı avantajların ve dezavantajların neler olduğu,
- Fen öğretiminde PhET programı ve kullanımı,
- Algodoo programının fen ve fizik eğitimi için önemi,
- Algodoo programının kurulumunun gerçekleştirilmesi menülerinin öğrenilmesi,
- Algodoo ile örnek uygulamaların nasıl yapılacağı ile ilgili kullanım adımlarının bilgisi kazandırılacaktır.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Kilis/Türkiye, eposta: z07yilmaz@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-0150-8810.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kilis/Türkiye, eposta: ufuk.7140@gmail.com ORCID: 0000-0002-4927-9052



## Giriş

Günümüz dünyası birçok yönden hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde. Bu değişimin en önemli yansıması teknoloji alanında gerçekleşen boyuttur. Teknolojideki, bu değişim hayatımızı sosyal ve kültürel alışkanlıklarımız anlamında da etkilemektedir. Özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren bilgisayarın ve mobil iletişim araçlarının hayatımıza girmesi, 21. Yüzyılın başlarından itibaren ise kullanım alanlarının eğitim, sağlık, askeri, iletişim, turizm, endüstri, mühendislik vb. alanı çok genişlemesine ve çeşitlenmesine sebep olmuştur. Böylelikle teknolojide bu hızlı değişim toplumun ihtiyaç duyduğu yeni meslek gruplarının oluşmasını sağlamış ve var olan mesleklerin de gelişen teknolojiye entegre edilmesinin önemini ortaya çıkarmıştır. Teknoloji, farklı disiplinler arası çalışmalarla elde edilen bilgilerin sorunlara çözüm bulabilmek için ispatlanmış bilgi ve birikimlerin bir bütünüdür (Demirel, 2004). Özellikle dijital teknolojilerdeki yenilikler beraberinde yeni araştırma konuları gibi avantajlar sağlamakla birlikte birtakım sorunlar ve tartışmalar oluşmasına sebebiyet vermiştir. Dolayısıyla teknolojideki bu gelişmeler avantaj ve dezavantajlarıyla birlikte gelmektedir. Teknolojik araç gereçlerin, özellikle eğitim alanında kullanımı beraberinde birçok avantaj sağlamaktadır (Erden& Uslupehlivan, 2020; Pekmez, Batdı, Aslan & Zhu, 2018; Yılmaz, Akşit & Güler 2018). Günümüz eğitim sistemi, özellikle öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olan bireyler olarak yetiştirilmesine önem vermektedir. Bu sayede teknolojinin eğitim ortamlarında aktif kullanılması, öğrencilerin, karşılaştıkları problemi çözebilen, beceri geliştirebilen, teknolojik araç ve gereçleri daha etkin kullanabilen ve günümüz şartlarına uyum sağlayabilen fertler yetiştirilmesi bakımından önemlidir(Kahraman, Yılmaz, Erkol ve Altun Yalçın, 2013). Teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması serüvenine bakıldığı zaman kasetler, cd, televizyonlar, tepegözler, bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar ve akıllı tahtalar vb. araçların kullanıldığı görülmektedir(Karağöz ve Korkmaz, 2015; Yılmaz, 2020). Özellikle bilgisayar destekli eğitimin işin içine girmesiyle, öğretim ortamlarında daha spesifik uygulamalar olan animasyonlar, simülasyonlar, artırılmış gerçeklik uygulamaları, sanal gerçeklik uygulamaları vb. programlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Dolayısıyla bu uygulamalar ile eğitim ve öğretim ortamlarında, öğrencilerin soyut kavramların somutlaştırılmasında, yaratıcılıklarının geliştirilmesinde, motivasyonlarının artırılmasında, yaparak ve yaşarak öğrenmelerin sağlanmasında, eğitimin bireyselleştirilmesinde, sosyal, duyuşsal ve bilişsel olarak yeni imkânlar sağlamaktadır (Pınar ve Dönel Akgün,2020; Rıza, 2000; Yılmaz ve Yaşar,2019).

## Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Teknoloji, Türk Dil Kurumuna göre bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulamayı bilimi olarak ifade edilmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi farklı araç gereçlerin kullanımı, uygulama bilgisi ve uygulamayı bilimi olması sebebiyle çok geniş çalışma alanına ve farklı disiplinler arası çalışmaların

birleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu sayede insanlar karşılaştıkları problemlerin çözümünde farklı bakış açıları geliştirerek daha hızlı ve etkili çözümler ortaya koyabilmekle birlikte problemlerin çözümünde ispatlanmış olan bilgi birikiminin tamamını kullanabilmektedir (Demirel, 2004). Günümüz eğitim felsefesinde yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrencinin kendine aktarılan bilgiyi özümsemesi, pekiştirmesi, farklı öğrenme etkinliklerine yer verilerek yapılandırabilmesi için süreçte yaparak ve yaşayarak bizzat deneyimlemesi gerekmektedir (Geelan, 1995; Yapıcı 2005). Eğitim ortamlarında gerek bilginin sunulmasında gerekse karşılaşılan problemlerin çözümünde teknolojik imkanların kullanımı daha da önem kazanmaktadır. Bu teknolojik gelişmelerin eğitimde kullanılması çok hızlı ve çeşitli uygulamalar sayesinde zenginleşmekle birlikte kullanılan eğitim teknolojileri de bundan payını almaktadır. Günümüz eğitim sisteminde son yıllarda öğrenci merkezli uygulamalar önemli bir yer edinmiştir. Bu uygulamalar sayesinde eğitimde öğrencilerin kendini gerçekleştirmek adına farklı disiplinleri birlikte kullanarak çok daha kalıcı öğrenme sağlaması anlamında Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik (FeTeMM ) ön plana çıkmıştır. FeTeMM ile öğrencilerin buradaki en az iki alanı kullanarak yeni ürünler ortaya çıkarmaları, sürece aktif katılma becerilerine sahip olmaları araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi sağlaması bakımından önemlidir (Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014; MEB, 2018). Böylece öğretim ortamındaki öğrenciler farklı disiplinler arasında bağlantılar kurarak soyut kavramların somutlaştırılmasında, eleştirel düşünmede, problem becerilerinin geliştirilmesinde, bireylere vizyon kazandırmada, bireylerin dünyadaki öğretim süreçlerinin gerisinde kalmamasında ve gelecek eğitim programlarının oluşturulmasında katkı sağlayacaktır (Morrison, 2006). FeTeMM in en önemli boyutlardan birisi ise teknoloji oluşturmaktadır. Öğretim sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanılması ile uygun yöntem ve tekniklerin uygulanması, eğitimin hedeflerine ulaştırma yollarının incelenmesi, sorunlara çözümler üreterek uygun donanımlar kullanılması, tasarımların geliştirilmesi ve sonuçların incelenmesinde önemli bir yere sahiptir (Yalın (2003). Bu süreçte özellikle son yıllarda bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin etkin bir şekilde öğretim ortamlarında kullanılmasıyla birlikte animasyonlar, simülasyonlar, sanal laboratuvarlar ve artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi kavramları daha çok duymaya ve kullanılmaya başlandı.

### **Bilgisayar Destekli Öğretim**

Öğrenciyi kazandırılmak istenen kavramların bilgisayar yazılımları ve önceden hazırlanmış programlar aracılığı ile aktarılarak öğrenmenin gerçekleştirilmesidir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenme seviyesine göre ilerleyebilmesi, öğrenme hızına göre ayarlayabileceği, soyut kavramların somutlaştırılması, bilgisayarla etkileşimde olduğu için anında dönüt alabilmeleri, Dale'nin yaşantı konisinde de belirtildiği gibi daha çok duyu organına hitap ettiğinden öğrenmeyi kolaylaştırma imkanı sağlayan uygulamalardır (Senemoğlu, 2007; Uşun, 200 ). Bilgisayar destekli uygulamaların öğretim ortamlarında bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutları ile ilgili birçok avantajları olduğu gibi donanım eksikliği, yazılım

bilgisi ve becerisi gerektirmesi, bireyler arasında iletişim becerilerinde yaşanan sıkıntılar, uygun ve kaliteli programlara ulaşmadaki zorluklar, maliyet bakımından yaşanan sıkıntılar, uzun süreli kullanımında ortaya çıkabilecek isteksizlikler gibi bazı dezavantajlar da oluşabilmektedir (Divarcı ve Saltan,2017; Engin, Tösten ve Kaya, 2010; Kaçar ve Doğan, 2017; Keser, 1988; Yılmaz ve Batdı, 2016). Bilgisayar destekli uygulamalar farklı öğretim seviyelerinde sıklıkla kullanılmakla birlikte özellikle günümüzde animasyonlar, simülasyonlar ve sanal laboratuvarlar daha çok kullanılmaktadır.

## **Animasyon**

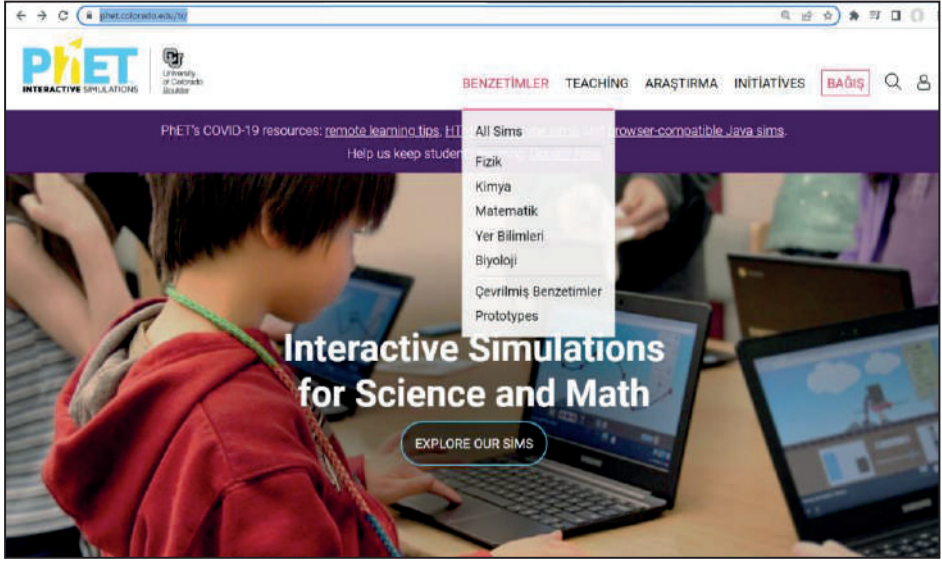
Animasyon kelime kökü olarak canlandırma anlamını taşımakla birlikte farklı şekillerde de ifade edilmiştir. Resim gibi çizilmiş nesnelere hareket özelliği kazandırılarak oluşturulan şekillerdir ( Mayer ve Moreno, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin olayları gerçek dünyada olduğu gibi anlamalarına yardımcı olurlar. Animasyon canlandırılmak istenen nesneyi, öncelikle durağan olan resimlerin belli bir sıra dahilinde ve hızlı bir şekilde sıralanarak bu resimleri hareketli olarak algılamamızı sağlar (Cook, 2006; Eliot ve Miller, 1999; Large 1996 ). Animasyonlar gerçek hayatta görülemeyecek nesnelere, laboratuvar ortamında yapılması zor ve öğrencilerin görselleştirmelerinde gereken kavramları anlamlandırma fayda sağlayabilir. (Ardac ve Akaygun, 2005; Burke, Greenbowe ve Windschitl, 1998; Kelly ve Jones, 2007; Rosen, 2009 ). Animasyonlar eğitim öğretim alanlarının zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Birçok duyu organına hitap edebilen animasyonlar farklı öğrenme yeteneğine sahip öğrenciler için öğrenim yolları sunmaktadır. (Daşdemir & Doymuş, 2012). Ayrıca animasyonlar eğitsel ortamlarda kullanımına bağlı olarak beş farklı rol üstlenmekte olup bunlar kozmik rolü, dikkat çekme rolü, motivasyon rolü, sunum rolü, açıklığa kavuşturma rolü olarak sıralanabilir. Bu roller sayesinde görsel, duyuşsal, bilişsel olarak öğretim ortamını zenginleştirip öğrenmeyi kolaylaştırmada önemli roller üstlenmektedir ( Weiss, Knowlton ve Morrison,2002). Ayrıca eğitim öğretim ortamlarında öğrenciler için tehlike arz eden deneylerin güvenli bir şekilde gerçekleştirilmesi, maliyet sıkıntılarını yüzünden gerçekleştirilemeyen deneylerin gerçekleştirilmesi, soyut kavramların somutlaştırılması ve istenildiği kadar tekrar imkanının olması, yaratıcı düşüncüyü geliştirmesi gibi bir çok olumlu etkileri de bulunmaktadır (Arıcı ve Dalkılıç, 2006; Rosen, 2009).

## **Simülasyon**

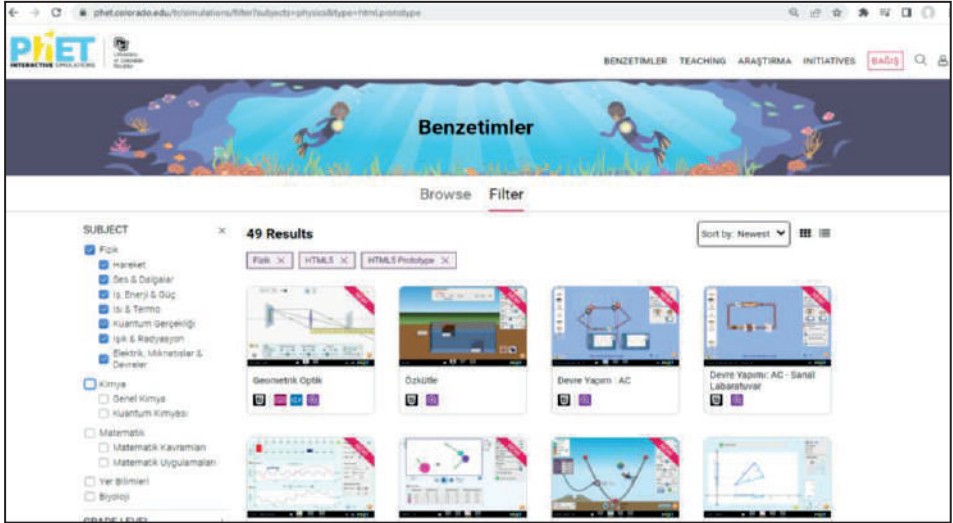
Simülasyon kelime kökü olarak kısaca benzetim veya öğrence olarak ifade edilebilirken farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde de tanımlanmıştır. Simülasyon gerçek dünyadaki olay ve olguların sebep sonuç ilişkisi içinde daha basit bir formda bilgisayar ortamında modelinin oluşturulması olarak ifade edilir (Smetana ve Bell, (2012). Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarından olan simülasyonlar yazılımlar sayesinde gerçeğe yakın ortamlar hazırlanıp en

basit haliyle sunulduğu bir tekniktir (Bozkurt ve Sarıkoç, 2008). Simülasyonlar yardımıyla öğrenciler tehlikeli veya pahalı bir deneyi, öğrenilmesi zor bir kavramı bilgisayar ortamda keşfederek öğretimin gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Bir başka ifade de ise simülasyonlar, deney yapılan ortamlarda değişkenleri değiştirilebilme olanağı sunar ve bu ortamlar gerçekmiş gibi bir program sunduğundan animasyonlardan ayrılmaktadır (Ceylan ve Saygıner, 2017). Ayrıca bilgisayarda gerçekleştirilen simülasyonların en önemli özelliklerinden biri ise etkileşimliliği sayesinde öğrencilerin deneylerini kendilerine göre oluşturup, tasarlayıp ve gerekli değişikliklere göre dizayn edebilmektedirler (Correia, Koehler, Thompson ve Phye, 2019). Böylece gerçekleşen deneylerin sonuç değerlerini görüntüleyerek, farklı seçenekleri deneme fırsatını sınavarak, anlık geri bildirimler ile değişkenlerin değerlerinde oluşan değişikliklerin nasıl oluşacağı ile ilgili olgunun bilgisayar tabanlı oluşturulan bir modelidir (Price, Wieman ve Perkins, 2019; Spector, Merrill, Marrienboer ve Driscoll, 2008).

Simülasyonlarda en önemli özelliklerden birisi gerçeğe yakın olması ve inandırıcılığıdır. Gerçek dünyadaki olay ve olgular ne kadar gerçekçi benzetimlerle ifade edilip görselleştirilebilirse öğrenci için o kadar çok inandırıcı olacak ve öğrenme ortamlarındaki kalıcılığı arttırarak öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Ders kitapları iki boyutlu gösterimler sunarken bilgisayar simülasyonları, ilgili kavrama canlılık kazandıracak üç boyutlu ortamlar oluşturarak eğitim ortamlarını zenginleştirir (Bell & Smetana, 2008). Öğretim ortamlarındaki bu zenginlik özellikle fen öğretiminde soyut konuların fazlalığından kaynaklanan soru ve sorunlara çözüm bulmakta zorlanan öğrencilerin faydalanabilecekleri önemli bir ortam yaratmaktadır. Özellikle son zamanlarda birçok kurum ve kuruluş ders içeriklerini basitleştirmek ve kavramların anlaşılması adına simülasyonla eğitime daha çok önem vermeye başlamışlardır. Son yıllarda çok farklı alanlarda farklı simülasyon programları kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları teknik resim programı olan Solidworks, elektronik devre çizim ve simülasyon programı olan Proteus, ücretsiz ve açık erişimi olan ve gelişmiş araçlara sahip her türlü hesaplamayı ve simülasyonu yapabileceğimiz Scilab, ısı ve akış problemlerini simule edebilen ANSYS vb. dir. Ayrıca son yıllarda mobil iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle IOS cihazlar için App Store'den ve Android cihazlar için Google Play Store'de çok farklı disiplinlerde ve konu alanlarında hazırlanmış olan binlerce simülasyon programı bulunmaktadır. Bu simülasyon programlarından özellikle eğitim alanında önemli bir yere sahip olan dünya çapında 43 farklı dile çevrilmiş ve ücretsiz olarak açık erişim olması bakımından PhET projesi öne çıkmaktadır. University of Colorado Boulder tarafından ilk olarak sadece fizik öğretimi ile ilgili simülasyonların geliştirilmesi ile başlayan daha sonra kimya, matematik, yer bilimleri, biyoloji disiplinleri ile genişletilen The Physics Education Technology (PhET) projesidir.



Görsel 1: <https://phet.colorado.edu/tr/> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.



Görsel 2: <https://phet.colorado.edu/tr/simulations/filter?subjects=physics&type=html,prototype> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.

Bu uygulamayı (PhET) kullanmak çok kolay olup, bilgisayarın adres çubuğuna <https://phet.colorado.edu/tr/> yazarak karşımıza resim 1 ekranı gelecektir. Ayrıca fizik, kimya, matematik, yer bilimleri ve biyoloji derslerine ait hangi disiplin alanında simülasyonlara ulaşmak isterseniz resim 2 deki görselde belirtilen dersler ve konulara ait içeriklere ulaşılabilir. Ayrıca öğretim seviyesine göre de ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite seviyelerinde de filtreleri kullanarak ilgili öğretim seviyesinde simülasyonlara erişilebilmektedir. Alan yazın tarandığından Phet uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, tutumları, bilimsel süreç becerileri, yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve motivasyonlarının artırılması gibi farklı boyutlarda da öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve olumlu sonuçları ortaya çıkardığı ifade edilmektedir ( Arvind ve Heard, 2010; Price, Wieman ve Perkins, 2019; Tatlı ve Ayas, 2012). Simülasyonlar eğitim öğretim ortamında çok önemli bir yere sahip olup özellikle de fen öğretimi açısından birçok yararı bulunmaktadır. Bu yararlarından bazılarını sıralayacak olursak öğrencilerin deneyleri ve değişkenleri değiştirmeyi kendileri yapabilmeleri, yapılacak deneye özgü malzemelere sanal ortamda rahatlıkla oluşturabilmeleri, etkileşimlilik, parametreleri değiştirerek anlık ve zamanla oluşacak sonuçları görebilme ve gözlemleyebilme imkanı vermektedir. Fen öğretimi açısından simülasyonlar çok önemli bir yere sahiptir. Fen derslerinden özellikle fizik dersleri soyut kavramların fazlalığından dolayı öğrencilerin bazı kavramları anlamak ve ilişkilendirmede zorluklar yaşamasına sebep olmaktadır. Bu zorlukları gidermede de fizik eğitimi için hazırlanan ve ücretsiz erişim imkanı sağlaması bakımından algodoo programı son yıllarda öğretim ortamlarında fazlaca kullanılmaya başlanmıştır.

### **Fizik Eğitimi İçin Örnek Bir Simülasyon Programı Algodoo**

Algodoo bilgisayarın adres çubuğuna “<http://www.algodoo.com/>” yazarak veya IOS cihazlar için Apps Store den mobil uygulamalardan ulaşılabilen ücretsiz fizik alanında çalışmaların yapılabileceği iki boyutlu, eğlenceli, etkileşimli, araştırma temelli, fen ve matematik konularını içeren bir simülasyon programıdır (Şahin 2018). Algodoo ücretsiz ve açık erişim imkanı sunan bir simülasyon programıdır. Algodoo programının ismi İngilizce “algorithm” (algoritma) ve “do” (yapmak) kelimelerin kısaltılıp birleşiminden adını almıştır (Gül, 2019; Vliora, Mouzakis ve Kalogiannakis, 2014). Alan yazında algodoo programı ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır (Gregorcic, B. 2015). Algodoo ile öğrencilerin kepler kanunları, kuvvet ve hareket, optik, elektrik ve daha birçok fizik konularında deney yaparken eğlenceli bir ortam yakaladıkları için tüm boyutlarıyla öğrenme ortamı sağladıklarını belirtmiştir (Cayvaz ve Akçay, 2018; Jung ve Lee, 2013; .Hırça ve Bayrak, 2013). Algodoo, fizik konular için iki boyutlu simülasyonların oluşturulabildiği sanal bir alandır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kolayca hazırlayabileceği "sahneler" oluşturmasına ve çekici bir ara yüz aracılığıyla fiziği deneyler yaparak keşfetmesine olanak tanır. Her yaşta öğrenci için giriş seviyesinde bir modelleme aracıdır (Gregorcic ve Bodin, 2017). Alan yazın incelendiğinde algodoo ile yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerin aktif katılım sağladıkları için motivasyonunun arttığı, fizik kavramlarının kolay öğrenildiği ve yaratıcılıklarının

gelişmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kodlama gereksinimi olamadığı için öğrenciler ve öğretmenler rahat kullandıklarını belirtmiştir (Güvercin,2010; Özer, Bilici ve Karahan, 2016; Turan-Güntepe ve Dönmez-Usta , 2022). İstenilen deney malzemelerinin anında kullanılması, değişkenleri istedikleri gibi değiştirme imkânı sunması sağladığı avantajlar olarak açıklanmıştır. Fizik dersinde kuvvet ve hareket konusunda Algodoo programını kullanarak bu yazılımın öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin uygulamada ilk başlarda zorlandıklarını fakat zaman ilerledikçe uyum sağlatacak daha karmaşık yapıları öğrenilebildiklerini ve uygulamanın İngilizce olduğundan dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmiştir (Özer, 2019) . Öğrencilerin fizik yasalarını ve kavramlarını Algodoo programı üzerinde uygulama yaparak öğrendiklerini ve deneyler yaparak bu deneylerdeki değişkenleri değiştirerek rahatça gözlem yaptıklarını bu sayede soyut olan bazı fizik yasaları ve kavramları somutlaştırdıklarını belirtmiştir Taştan Akdağ ve Güneş (2018).

Özdemir ve Çoramık (2021) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilere optik konularının öğretilmesinde simülasyonlardan yararlanmak gerektiğini ve bu simülasyonların ise herhangi bir kodlama gerektirmeyen, kolay ve esnek bir program olan Algodoo kullanımı ile optikteki yansıma kanunları, snell yasası ve mercekler konularının da tanıtımını yapmayı amaçlamıştır. Algodoo sayesinde değiştirilmesi neredeyse imkânsız olan yer çekimi ve hava sürtünmesi gibi durumlar değiştirilebilmektedir. Aynalar, mercekler, lazerler, farklı kırıcılığı olan ortamlar gibi optik ve çoğu konuda kullanılabilir. Ayrıca Algodoo farklı ortamlar da kullanılabilir bir programdır. Sonuç olarak Algodoo programından yararlanılarak yansıma kanunları, mercekler ve snell yasası konuları ile ilgili uyumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Algodoo programının kolaylıkla öğrenilebileceğini ve programı öğrenmenin kısa sürdüğünü ve optik öğretiminde uzaktan ya da yüz yüze eğitimde kullanmak için uygun olduğunu belirtmiştir.

Şahin (2018) tarafından yapılan araştırmada ise Algodoo programı ile dört farklı FeTeMM etkinlikleri uygulayarak özel/üstün yetenekli öğrencilerin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda Algodoo programını öğrencilerin görüşleri doğrultusunda genel olarak olumlu olduğunu bulmuştur. Olumlu olmasının nedeni ise uygulamayı kendilerinin kullanması ve yaparak yaşayarak görmeleridir. Ayrıca uygulamanın kendisinin eğlenceli ve derslerin bu şekilde işlenmesinin soyut kavramları somutlaştıracağı için dersleri öğrenmenin daha kolay olacağını belirtmişlerdir. Sertkaya (2018) ise fen bilimleri dersinde 5E modeli kullanılarak Algodoo yazılımı ile desteklenen basit makinalar konusunda öğrencilerin öğrenmeleri üzerine başarı ve tutumuna etkisini incelemiştir. Araştırması sonucunda elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında tutumlarında fark ortaya çıkmamıştır. Fakat deney grubunda ön test- son test sonuçlarına göre Algodoo kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığına ulaşılmıştır. Öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumları orta seviyede ve Algodoo kullanımının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarını değiştirmedığı sonucuna ulaşılmıştır.

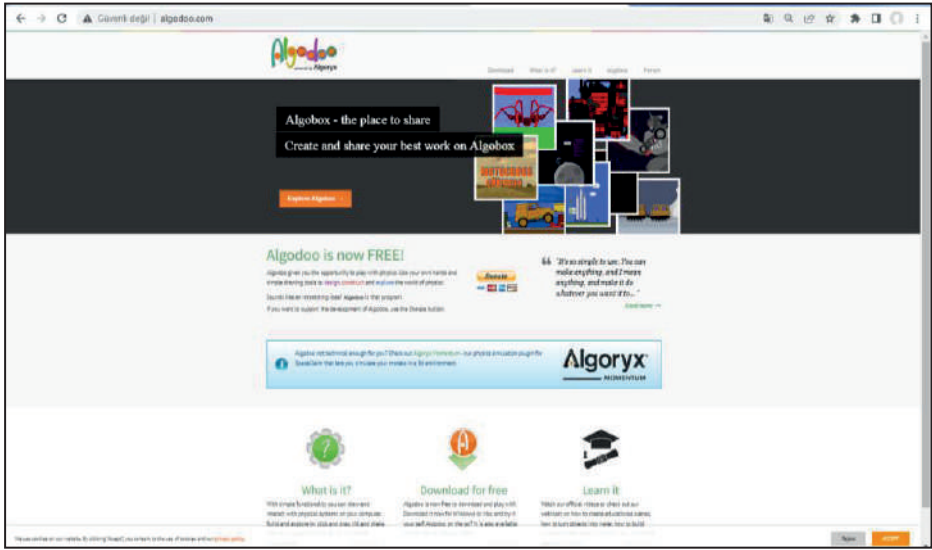
Özer (2019) araştırmasında kuvvet ve hareket Algodoo yazılımı ile geliştirilen mühendislik tasarımı temelli etkinliklerin öğrenci başarılarına etkisini ve tasarım becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda mühendislik tasarım temelli etkinliklerin öğrenci problem çözme becerilerine katkı sağladığı, öğrencilerin fen kavramlarında anlamlı öğrenmeler sağladığı ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Karakuzu (2021), araştırmasında ışığın madde ile etkileşiminin Algodoo uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarına etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada ise araştırma sonucuna göre Algodoo uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarına olumlu yönde anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Algodoo ile öğrenciler optik, kuvvet ve hareket, basit makineler, sıvıların kaldırma kuvveti gibi birçok fizik konusuna ilişkin deneyler yapabilmektedir (Da Silva vd. 2014; Perkins vd,2006). Algodoo programı ile öğrenciler değişkenleri istedikleri gibi değiştirerek laboratuvar ortamında yapabilecekleri deneyleri yapabileme imkânı bulabilirler. Fizik eğitiminde birçok konu alanında öğrencilere bilişsel ve duyuşsal olarak önemli katkılar sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Amerikan Okul Kütüphanecileri Birliği (AASL) Algodoo programı 2015 yılında en iyi STEM etkinliği kabul edilmiştir (Şahin, 2018). Çünkü Algodoo programının ücretsiz ve açık erişimli olması, değişkenleri rahatlıkla değiştirme imkânı sunması, kullanımının kolay olması ve kod yazma becerisi istememesi araştırmada STEM etkinliği olarak kullanılmasında etkili olmuştur.

### **Algodoo Yazılımının Kurulumu**

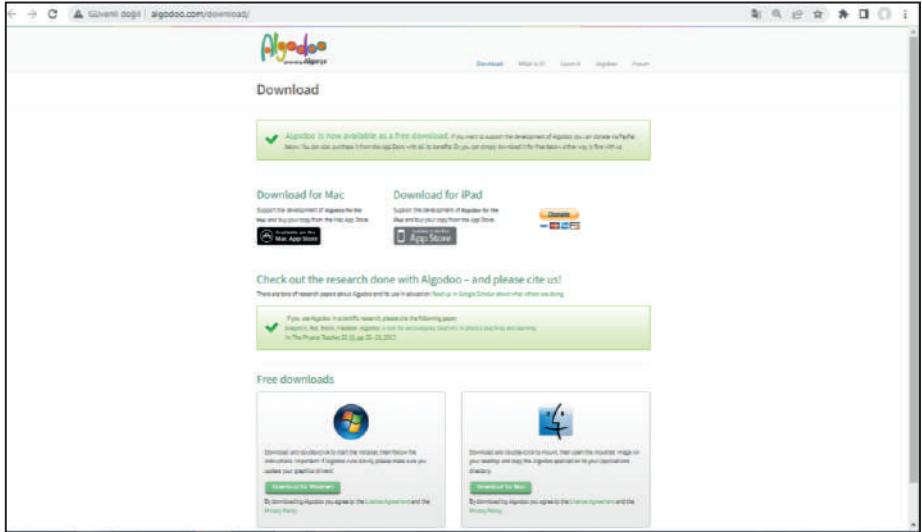
Algodoo ile yazılım bilgisi gerekmeden sadece uygulamadaki ara yüzleri kullanarak simülasyon uygulama fırsatı vermektedir. Uygulamayı kullanmak için bilgisayarınızın adres çubuğuna <http://www.algodoo.com> yazarak tıklanır. Karşınıza aşağıdaki görsel 3 ekranı gelecektir.





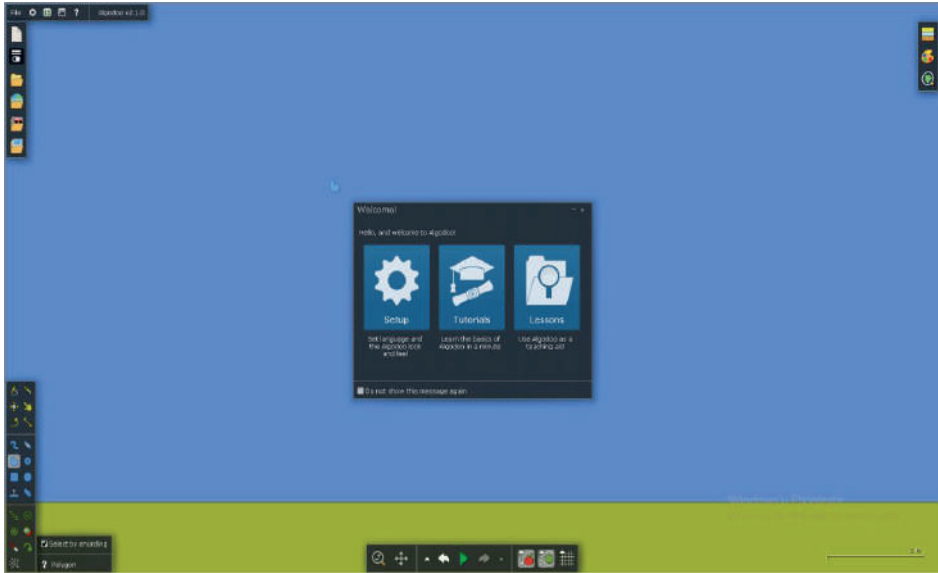
Görsel 3: <http://www.algodoo.com/> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.

Sayfada algodoo uygulamasının resmi internet sitesi üstteki görsel ekrana gelir. Tıklandıktan sonra uygulamanın ana sayfasına yönlendirileceksiniz. Ücretsiz olarak kullanabilmek için **Download for free** tıklanarak devam edilir. Daha sonra bilgisayarınızın işletim sistemine uygun (**Download for Windows/Mac**) olan yükleme programını seçtikten sonra yükleme işlemine geçebilirsiniz. Gelen ekranda Next diyerek ve koşulları kabul ederek bilgisayarınıza kurulumu gerçekleştirebilirsiniz.

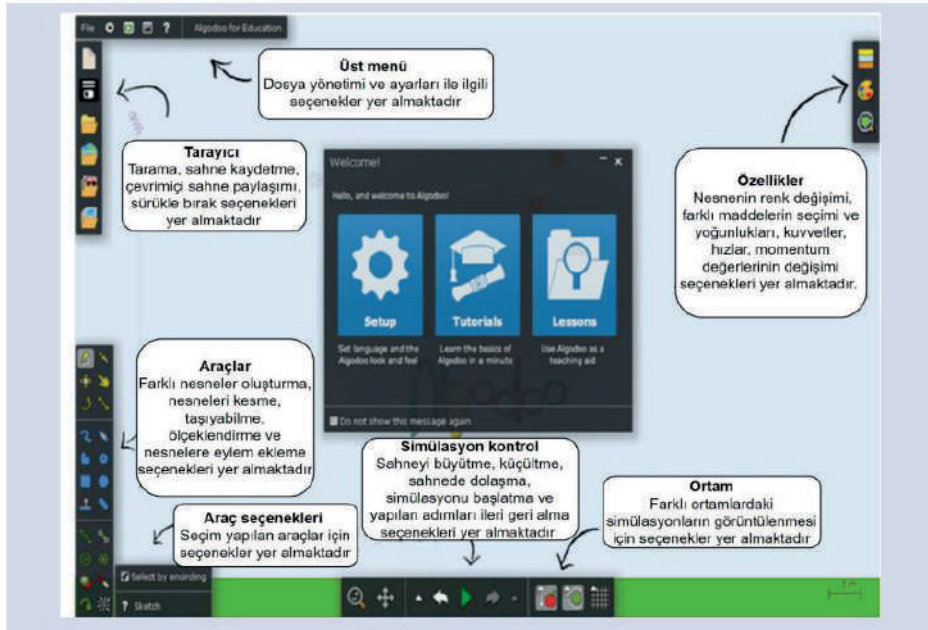


Görsel 4: <http://www.algodoo.com/download/> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.

Kurulum gerçekleştirildikten sonra görsel 5 teki ekran karşınıza gelecektir. Gelen ekran ile ayarlar, yardım ve programı kullanımı içeren sayfa ekrana gelecektir.



Görsel 5: Algodoo genel görünüm ve açılış sayfası



Görsel 6: Algodoo araçlar menüsü arayüzü (<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2286097> 01.06.2002 tarihinde alınmıştır. )


## Algodoo Yazılımının Ana Özellikleri


Algodoo yazılımının ana özelliklerini fonksiyenellik, fiziksel öğeler ve öğreticiler başlıklarında toplanabilir (Sertkaya, 2018).


- **Fonksiyenellik:** Algodoo, oynatma, duraklatma, eğme sallama, sürük-leme tıklama vb. gibi içerik oluşturma ve oluşturulan içeriği istediği gibi düzenleme imkânı sağlar.
- **Fiziksel Öğeler:** Algodoo yazılımı sayesinde sıvılar, yaylar, menteşeler, motorlar, iticiler, ışık ışınları, izleyiciler, optikler ve lensler gibi fiziksel öğe oluşturulabilir veya düzenlenebilir.
- **Öğreticiler:** Algodoo, başlamak, ana özelliklerini keşfetmek için "Yö-ğun program" ve "Eskiz aracı öğreticisi" bulunmaktadır.


## Algodoo Programı Özellikleri ve Araçlar Menüsü

Algodoo programına bilgisayardan veya mobil uygulamalardan kurulum yapıldıktan sonra sonra ilk olarak karşımıza çıkacak ekran görsel 3 teki gibi olacaktır. Sol en üst köşede bulunan (New Scene) yeni sahne seçeneklerinden 15 sahnenin içinden istenilen sahne seçilebilir. İkinci sıradaki (Save and Share Scene) sahne kaydedilip paylaşılabilir. Üçüncü ve dördüncü sırada fizik eğitimi konularında daha önce yapılip sisteme kaydedilen animasyon ve simülasyonlara ulaşılabilir. Beşinci sırada fizik ile ilgili belirli bileşenler yer almakta olup altıncı sırada Algodoo programının nasıl kullanılacağı ile ilgili dersler yer almaktadır. Sağ üst köşede ise renk, materyal, çizim ve fizikte sıklıkla kullanılacak hız, ivme, momentum vb. özelliklerle ilgili değişkenleri uygulama alanı bulunmaktadır. Algodoo araçlar menüsünde sarı, mavi ve yeşil renkte düzenlenmiş olup şekiller ve açıklamaları aşağıda yer almaktadır. Görsel 6 da sunulmuştur.

 **Eskiz aracı** - Kutular, daireler, çokgenler, menteşeler, yaylar, zincirler vb. nesnelere sürükleyerek, döndürerek ve etkileşimde bulunulabilir. Eskiz aracıyla şekiller oluşturulurken program tarafından şekil düzgün olamadığı zaman en yakın geometrik şekil oluşturulur. Şekil oluşturulduktan sonra Mouseyi sağ tıklayarak ilgili şekil üzerinde birçok değişiklik ve işlem yapmak mümkündür.

 **Taşı** – Nesnelere taşır. Blok halinde birleştirilen şekiller bir bütün olarak taşınabilir.

 **Sürükleme aracı** - Simülasyon sırasında nesnelere sürüklemeyi sağlar. Böylelikle nesnelere hareket özelliği kazandırılabilir.

 **Döndür** - Nesnelere döndürmeyi sağlar. Belli hızlarda ve belli açılarda fırlatılabilmesini sağlar.

## Kaynakça

- Ardac, D., & Akaygun, S. (2005). Using static and dynamic visuals to represent chemical change at molecular level. *International Journal of Science Education*, 27(11), 1269-1298
- Arıcı, N. & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: Bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421-430
- Arvind, V.R. and Heard, J.W. (2010). Physics by simulation: Teaching circular motion using applets. *Latin American Journal of Physics Education*, 4(1), 35-39
- Batdı, V., Aslan, A., & Zhu, C. (2018). The effect of technology supported teaching on students' academic achievement: a combined meta-analytic and thematic study. *International Journal of Learning Technology*, 13(1), 44-60. DOI: 10.1504/IJLT.2018.091632.
- Bell, R.L., & Smetana, L.K. (2008). Using computer simulations to enhance science teaching and learning. In R.L., Bell, J. Gess-Newsome, & J. Luft, (Eds.), *Technology in the secondary science classroom*. Washington, D.C.: National Science Teachers Association
- Bozkurt, E., ve Sarıkoç, A., (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi? Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 89-100.
- Burke, K. A., Greenbowe, T. J. and Windschitl, M. A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. *Journal of Chemical Education*, 75 (12), 1658–1661.
- Cayvaz, A., ve Akçay, H. (2018). The effects of using Algodoo in science teaching at middle school. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 9, 151-156.
- Ceylan, E., ve Saygıner, S. (2017). Fen ve matematik eğitiminde geleneksel laboratuvar uygulamalarına bir alternatif: Phet simülasyonları. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Cook, M. P., (2006). Visual representations in science education: the influence of prior knowledge and cognitive load theory on instructional design principles. *Science Education*, 90(6), 1073-1091
- Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). FeTeMM Eğitimi ve Alan Öğretmeni Eğitimine Yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171).
- Correia, A. P., Koehler, N., Thompson, A., & Phye, G. (2019). The application of PhET simulation to teach gas behavior on the submicroscopic level: secondary school students' perceptions. *Research in Science & Technological Education*, 37(2), 193-217
- Da Silva, S. L., Junior, J. T. G., da Silva, R. L., Viana, E., & Leal, F. F. (2014). An alternative for teaching and learning the simple diffusion process using Algodoo animations. *arXiv preprint arXiv:1412.6666*.
- Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2012). Fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 33-42.

- Demirel, Ö. (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, (7. Basım), Ankara: Pagem-A Yayıncılık
- Divarçı, Ö. F., & Saltan, F. (2017). Multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının fen eğitiminde akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1-23.
- Elliot, S & Miller, P. (1999). *3D Studio Max 2*. İstanbul: Sistem Yayıncılık Mat.San. ve Tic. A.Ş.,
- Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(5), 69-80.
- Erden, M. K., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Gregorcic, B. (2015). Exploring Kepler's laws using an interactive whiteboard and Algodoo. *Physics Education*, 50(5), 511.
- Gregorcic, B., & Bodin, M. (2017). Algodoo: A tool for encouraging creativity in physics teaching and learning. *The Physics Teacher*, 55(1), 25-28.
- Gül, Z. (2019). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi "Isık" ünitesinde algodoo yazılımı ile desteklenen 5e öğretim modelinin öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi*. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Güvercin, Z. (2010). Fizik dersinde simülasyon destekli yazılımın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa olan etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hırça, N., ve Bayrak, N. (2013). Sanal Fizik Laboratuvarı ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimi: Kaldırma Kuvveti Konusu. *Genç Bilim İnsanı Eğitimi ve Üstün Zeka Dergisi* 1(1), 16-20.
- Jung, J. & Lee, T. (2013). Design of algodoo simulation teaching and learning program. *Proceedings of the Korean Society of Computer Information Conference*, 21(2),199-201.
- Kacar, A. Ö., & Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 31, 1-11.
- Kahraman, S., Yılmaz, Z. A., Erkol, M. ve Altun Yalçın, S. (2013). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımı öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1000-1015.
- Karagöz, F. ve Korkmaz, S. D. (2015). Fen ve teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 927- 948.
- Kelly, R. M., & Jones, L. L. (2007). Exploring how different features of animations of sodium chloride dissolution affect students' explanations. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 413-429

- Large, A. (1996). Computer animation in an instructional environment. *Library & Information Science Research*, 18(1), 3-23
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119
- MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morrison, J. (2006). TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education. Institute for Essential Science Teaching.
- Özdemir, E. ve Çoramık, M. (2021). Optik Öğretiminde Algodoo Kullanımı. ISPEC 7th. International Conference on Social Science . 18-19 Eylül. Muş.
- Özer İ., Bilici, S. C., & Karahan, E. (2016). Fen bilimleri dersinde algodoo kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 28-40.
- Özer, İ. E. (2019). 6. Sınıf Kuvvet Ve Hareket Ünitesinde Gerçekleştirilen Algodoo Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Tasarım Becerilerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Pekmez, E., Yılmaz, H., Akşit, A. C. A., & Güler, F. (2018). İlköğretim öğrencilerinin fen-teknoloji-tasarım süreci ile ilgili becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir eğitim modülü uygulaması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 135-160.
- Perkins, K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, N., Reid, S., LeMaster, R., Wieman, C., and LeMaster, R., 2006, Phet: interactive simulations for teaching and learning physics. *The Physics Teacher*, 44, 18-23.
- Pınar, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2020). Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 52-65.
- Price, A., Wieman, C. & Perkins, K. (2019). Teaching with simulations. *The Science Teacher*, 86(7), 46-52
- Rıza, E. T. (2000). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve materyal geliştirme*. (Anadolu Matbaası).
- Rosen, Y. (2009). The effects of an animation-based on-line learning environment on transfer of knowledge and on motivation for science and technology learning. *Journal of Educational Computing Research*, 40(4), 451-467
- Sahin, E. (2018). Ustun/Ozel Yetenekli Öğrencilerin STEM Eğitim Yaklaşımına ve Bir STEM Materyali Olarak Algodoo'ya Yönelik Görüşlerinin. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 259-280.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Sertkaya, Ö. F. (2018). 8.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Basit Makineler Ünitesinde Algodoo Yazılımı İle Desteklenen 5e Modelinin Öğrenci Başarı Ve Tutumuna Etkisinin İncelenmesi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi.

- Smetana L. K. & Bell, R. L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 34(9), 1337-1370.
- Spector, J. M., Merrill, M. D., van Merriënboer, J., & M. P. Driscoll, eds. (2008). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Lawrence Erlbaum
- Taştan Akdağ, F., & Güneş, T. (2018). Kuvvet ve hareket ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde Algodoo kullanımı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 138-149.
- Tatlı, Z. & Ayas, A. (2012). Sanal Kimya Laboratuvarı: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Etkisi. *Turkish Online Journal of Remote Education*, 13(1), 183-199 .
- Turan-Günteppe, E., Dönmez-Usta, N. (2022). Eğitim teknolojilerinin öğrenme ortamında kullanımı: Teknoloji kabul modeli çerçevesinde algodoo. Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal, 1(1), 19-29.
- Uşun, S. (2000). *Bilgisayar Destekli Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Vliora,, E., Mouzakis, C., Kalogiannakis, M. (2014). Utilization of software algodoo in the teaching of science in primary education: a case study on light refraction. *Science Education: Research and Praxis*, 7-21.
- Weiss, R. E., Knowlton, D. S., & Morrison, G. R. (2002). Principles for using animation in computer-based instruction: Theoretical heuristics for effective design. *Computers in Human Behavior*, 18(4), 465-477
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yapıcı M. (2005), *Milli Eğitim Bakanlığı ve Yeniden Yapılanma*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, Z. A. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin FATİH projesi ve akıllı tahta hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 71-83.
- Yılmaz, Z. A., ve Yaşar, M. D. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin fen eğitiminde teknolojik uygulamalara ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(2), 975-991.
- Yılmaz, Z.A. ve Batdı, V. (2016) A Meta-Analytic and Thematic Comparative Analysis of the Integration of Augmented Reality Applications into Education. *Education and Science*, 41(188), 273-289.

# BÖLÜM 8

## EĞİTİMDE E-ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

**Mehmet Diyaddin YAŞAR<sup>1</sup>**

**Mürşet ÇAKMAK<sup>2</sup>**

### **Kazanımlar**

Bu bölümün sonunda okurlara aşağıdaki kazanımlar çerçevesinde;

- Teknolojinin eğitim-öğretime olan etkisi,
- Teknolojinin ölçme ve değerlendirmeye olan etkisi,
- Google, Google Drive'dan değerlendirme yaklaşımlarının oluşturulması,
- Çoktan seçmeli tipi test maddelerinin elektronik ortamda hazırlanması,
- Doğru / Yanlış tipi test maddelerinin elektronik ortamda hazırlanması
- Kısa cevaplı tipi test maddelerinin elektronik ortamda hazırlanması,
- Eşleştirme tipi test maddelerinin elektronik ortamda hazırlanması,
- Portfolyonun elektronik ortamda hazırlanmasına ilişkin bilgiler verilecektir.

### **Giriş**

Teknolojik gelişmelerin yanı sıra dünya genelinde yaşanan toplumsal olaylar ve durumlar eğitimi-öğretim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle tüm dünyayı etkisi altına alan bunun son örneği olan ve etkisi hala devam

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Şanlıurfa/Türkiye, eposta: mdiyaddinyasar@harran.edu.tr , ORCID: 0000-0001-7512-580X

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Mardin, Türkiye, eposta: mursetcakmak@artuklu.dur.tr ORCID: 0000-0001-9472-8200



eden covid-19 vb. salgın hastalıklar eğitimde teknolojinin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Ayrıca, insanlar çalışmak ve öğrenmek için teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bilmek zorunda kalmakta ve teknoloji kendi başına bir gereklilik haline gelmektedir (Bennett, 2002). Ülkemiz eğitim sisteminin, 21.yüzyılın gereklerini yerine getirebilecek ve nitelikli insan gücünü yetiştirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklardan en üst düzeyde yararlanmasını da gerekli kılmaktadır (Aslan, 2006). Esasında eğitim ve teknoloji karşılıklı olarak birbirini destekleyen unsurlar olarak günümüze kadar gelmiş ve teknolojideki gelişmeler, eğitimin uygulanma yöntemlerini, biçimlerini, kimi zaman da içeriğinde bir takım değişikliklere yol açmış ve eğitimde teknolojinin yaygınlaşmasında ve toplumda kabul görmesinde önemli roller üstelenmiştir (Toplu & Gökçearslan, 2012). Bu da eğitim-öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının giderek artmasına yol açmıştır (Tuparova vd., 2015).

Günümüzde her yerde ve zamanda bilgiye olan talep, eğitimi ve öğretimi zamandan ve mekândan bağımsız hale getirmiş, alternatif fırsatlara yönelmiş ve bu süreci etkileyen en önemli unsurlardan biri teknolojideki gelişmeler olmuştur (Ada, Gültekin & Gönenç, 2021; Batdı, Aslan & Zhu, 2018). Teknolojideki gelişmelere paralel olarak eğitim-öğretim kavramlarında da bir takım değişiklikler yaşanmış ve e-öğrenme, e-değerlendirme e-içerik, e-öğrenci, e-eğitmen vb. bir takım kavramların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Gülbahar, 2017). Uzaktan eğitim ortamlarının kullanılması ve yaygınlaşmasına paralel olarak eğitim-öğretim sürecinde e-değerlendirme tekniklerinden yararlanılması gittikçe önem arz etmektedir. Ancak uzaktan eğitimin bir alt bileşeni olan e-değerlendirme ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Cabı, 2016). Bu çalışmada eğitimde e-öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirme yani e-değerlendirme üzerinde durularak teorik yapısı açıklanmış ve örnek uygulamalar ile desteklenmiştir.

## **Uzaktan Eğitim ve E-öğrenme**

Gelişen bilişim teknolojisi uzaktan eğitim kavramı ile birlikte e-öğrenme kavramını da ortaya koymuştur (Deperlioğlu & Yıldırım, 2009). Salgın hastalıklarla birlikte e-öğrenme eğitimde kullanımı daha da yaygınlaşmış, uzaktan eğitimde yerini daha da sağlamlaştırmış ve önemini arttırmıştır. Uzaktan eğitimin tarihi 1700'lü yıllara dayansa da 1990'lardan sonra internetin ortaya çıkması ve teknolojik gelişmelerin artması ile uzaktan eğitimin şeklide değişmiştir (Ada, Gültekin & Gönenç, 2021). Uzaktan eğitim, değişik ortamlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığı ile bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyeti olarak görülmektedir (Gülbahar, 2017). Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime bir alternatif ya da destekleyici olarak görülmekte, genel olarak çeşitli sebeplerden dolayı örgün eğitime dâhil olamayanlara, bunun yanı sıra her yaştan kendini geliştirmek isteyen bireylere yönelik düzenlenen uygulamalar bütünü olarak ifade edilmektedir (Özalkan, 2021). Geleneksel eğitim, kişilerin belli bir zamanda ve mekânda eğitim-öğretim görmelerine olanak sağlamaktadır. E-öğrenmeyi geleneksel eğitimden ayıran temel nokta, bilginin hedef

kitleye internet ve medya araçlarıyla ulaştırılmasıdır (Bayraktar, 2014). İnternetin ve diğer bilişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak (Kantoğlu, Torkul ve Altunışık, 2013) ve internetin hızlı ve organizasyonlu bir şekilde kullanılmasıyla e-öğrenme ortaya çıkmıştır (Aslan, 2006). E-öğrenme, eğitim hizmetleri pazarının gelişimini kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin rekabetçi bir ortamda öğrenmeye devam etmelerini gerektirmektedir (Vorotnykova & Zakhar, 2021). E-öğrenmede, eğitim-öğretim sürecindeki dersler, forum, tartışma, video, canlı yayın, ödevler, kısa sınavlar, ara sınavlar vb. faaliyetler yürütülürken bilişim teknolojilerinden yararlanılmaktadır (Kantoğlu, Torkul ve Altunışık, 2013). En basit biçimde e-öğrenme, 'öğretim etkinliklerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi veya bilgi ve becerilerin elektronik teknolojiler aracılığıyla aktarılması' olarak tanımlanmaktadır (Gülbahar, 2017). Zamandan ve mekândan bağımsızlık, maliyet avantajı, uygulama hızı ve kolaylığı ve çok kişiye ulaşma imkânı e-öğrenmeyi cazip kılan öğeler arasında yer almaktadır (Batdı, Doğan & Talan, 2021; Bayraktar, 2014).

### **E-öğrenme Sürecinde Ölçme-Değerlendirme ve E-Değerlendirme**

Eğitimi erken çocukluktan lisansüstü çalışmalara kadar etkileyen değerlendirme süreci, standartlara ve sonuçlara, sonuçların ölçülmesine ve eğitim kurumlarını öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu tutmaya dayanmaktadır (Buzetto-More & Alade, 2006). Böylece, değerlendirme eğitim sürecinde kilit bir rol oynamakta (Tuparova vd., 2005) ve etkili öğretimin vazgeçilmez unsurlarından biri olarak görülmektedir (Gülbahar, 2017). Eğitim sürecinde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması artmakta ve bu artış beraberinde ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için uygun bilgi, iletişim ve teknolojik araçlardan da yararlanmayı ve kullanmayı gerekli kılmaktadır (Tuparova et. al., 2005). Böylece, eğitim-öğretim sürecinde e-değerlendirmeye vurgu yapılarak değerlendirmede bilgisayarın kullanılması ön plana çıkmıştır (Cabi, 2016). E-değerlendirmede, bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli değerlendirme dâhil olmak üzere değerlendirme sürecinin herhangi bir bölümüne aracılık etmek için bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Thomas, Borg & McNeil, 2015).

E-değerlendirme, çeşitli kapasitelerde karmaşık bir dizi araçtan oluşan bir semsiye ya da çatı terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Thomas, Borg & McNeil, 2015). Değerlendirme sürecini güçlendirmek için ön test-son testler, tanılayıcı değerlendirmeler, öğrenci takibi, derecelendirme ölççeklerinin kullanımı ve proje tabanlı öğrenme yoluyla otantik değerlendirmelerin desteklenmesi gibi bilgi iletişim teknolojileri ve e-öğrenme yaklaşımları kullanılabilir (Buzetto-More & Alade, 2006). Geleneksel öğretim ortamlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve türleri de e-öğrenme sürecinde yer almakta ve rahatlıkla uygulanabilmektedir (Cabi, 2016; Gülbahar, 2017). Bu noktada e-öğrenmede, eğitim öğretim sürecinin sonunda ürün değerlendirmeye olanak tanıyan değerlendirme türleri olan summatif değerlendirme ile eğitim öğretim süreci devam ederken eksikliklerin belirlenip giderilmesine olanak tanıyan formatif değerlendirmelerin yapılmasını mümkün kılmaktadır.

## Kaynakça

- Ada, Ş., Gültekin, S. & Gönenç, H. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1738-1761.
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: e-öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 121-131.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem
- Batdı, V., Aslan, A., & Zhu, C. (2018). The effect of technology supported teaching on students' academic achievement: a combined meta-analytic and thematic study. *International Journal of Learning Technology*, 13(1), 44-60. DOI: 10.1504/IJLT.2018.091632.
- Batdı, V., Doğan, Y., & Talan, T. (2021). Effectiveness of online learning: a multicomplementary approach research with responses from the COVID-19 pandemic period. *Interactive Learning Environments*, <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1954035>.
- Bayraktar, O. (2014). E-öğrenme öğretim tasarımı etkileyen faktörler ve tasarım algısı ile ilgisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(31), 47-67.
- Bennett, R. E. (2002). Inexorable and inevitable: the continuing story of technology and assessment. *Journal of Technology Learning and Assessment*, 1(1), 1-24.
- Buzzetto-More, N. A. & Alade, A. J. (2006). Best practices in e-assessment. *Journal of Information Technology Education*, 5, 251-269.
- Cabı, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 94-101.
- Çakan, M. (2017). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: pegem.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem
- Deperlioğlu, Ö. & Yıldırım, R. (2009). Mesleki eğitimin uzaktan eğitim ile desteklenmesi ve örnek uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1, 61-70.
- Doğan, N. (2014). *Çoktan seçmeli maddeler*. H. Atılğan (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Georgieva, G. (2012). Use of learner's e-portfolio in instruction. *Pedagogika-Pedogogy*, 84(4), 648-659.
- Gülbahar, Y. (2017). *E-öğrenme* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hilzensauer, W. & Buchberger, G. (2009). MOSAP-more self-esteem with my e-portfolio development of a train-the-trainer course for e-portfolio tutors. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 4(1), 5-8.
- KPSS (2012). Kamu Personeli Seçme Sınavı Lisans. Eğitim Bilimleri Testi. [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/KPSS/Lisans/KPSS1\\_2012\\_COS\\_EGT.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/KPSS/Lisans/KPSS1_2012_COS_EGT.pdf) (Erişim tarihi: 20.04.2022)

- KPSS (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavı Lisans. Eğitim Bilimleri Testi. <https://www.osym.gov.tr/TR,3275/2007-kpss1-sorulari-ve-yanitlari.html> (Erişim tarihi: 20.04.2022)
- Kantoğlu, B., Torkul, O. & Altunışık, R. (2013). E-öğrenmede öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik model önerisi. *Business and Economics Research Journal*, 4(1), 121-141.
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences, Sosyal Bilimler Eğitiminde Yenilikçi Yaklaşımlar*, 4 (Özel Sayısı) , 18-26.
- Özçelik, D., A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem
- Polat, M & Köse, Y. (2013). Okullarda bir performans değerlendirme aracı olarak e-portfolio kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 59-82.
- Syzdykova, Z., Koblandin, K., Mikhaylova, N. & Akinina, O. (2021). Assessment of e-portfolio in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(2), 120-134.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thomas, C., Borg, M. & McNeil, J. (2015). E-assessment: Institutional development strategies and the assessment life cycle. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 588-596.
- Toplu, M. & Gökçearslan, (2012). E-öğrenmenin gelişimi ve internetin eğitim sürecine yansımaları: Gazi üniversitesi örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(3), 501-535.
- Tuparova, D., Goranova, E., Voinohovska, V., Asenova, P., Tuparov, G. & Gyudzhenov, I. (2015). Teachers' attitudes towards the use of e-assessment-results from a survey in Bulgaria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2236-2240.
- Tuparova D. M., Djabirova, K., Stoianova, M. (2005). Working with computers and ICT, Ciela Soft and Publishing, Sofia, Bulgaria.
- Vorotnykova, I. P. & Zakhar, O. H. (2021). Teachers' readiness to use e-portfolios. *Information Technologies and Learning Tools*, 81(1), 327-339.
- Yavuz, İ & Kepceoğlu, İ. (2018). *Eşleştirme testleri*. S. Baştürk. (Editör, 2. baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2012). *Ölçme-Değerlendirmede Testler*. E. Karip (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

# BÖLÜM 9

## EĞİTİMDE MÜHENDİSLİK TASARIM SÜRECİNİN KULLANILMASI

Zehra ÇAKIR<sup>1</sup>

Sema ALTUN YALÇIN<sup>2</sup>

### Kazanımlar

Bu çalışmada yer alan konularla okurlara;

- Mühendislik ve tasarım kavramlarının tanımları ve birbiriyle ilişkisi,
- Mühendislik tasarım süreci, eğitimde kullanım aşamaları ve eğitim için önemi,
- Mühendislik tasarım eğitiminin öğrenciye kazandırdığı beceriler ve bu eğitimin hangi eğitim-öğretim kademesinde uygulamaya konulması gerektiği,
- Mühendislik Tasarımı ve K-12 Eğitimi ilişkisi,
- Mühendislik tasarımının fen eğitimindeki yeri, önemi ve entegrasyonu,
- Mühendislik eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri,
- STEM ve Mühendislik tasarımı eğitimi ilişkisi hakkında bilgiler kazandırılacaktır.

### Giriş

Hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde olduğumuz günümüz dünyasında toplumlar ve ihtiyaçları da bu değişimlerden etkilenmektedir. Tarihe baktığımızda

---

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan/Türkiye, eposta: zehracakir.29@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4585-8214

<sup>2</sup> Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzincan/Türkiye, eposta:saltun\_11@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6349-2231

da bu değişimlerin her çağ ve toplumda; bulunduğu ortam ve imkânlar doğrultusunda var olduğunu görmek mümkündür. Sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik, eğitimsel anlayışlar bu değişimlerden etkilenen ve bu etki neticesinde değişimlere gidilmesi gerekli olan temel alanlardır (Çepni, 2017). Bütün bu değişimler ise günümüz bireylerinin sahip olması gereken özellikleri de etkilemiş ve bu özellikler 21.yy becerileri ifadesiyle dünya gündemine gelmiştir. 21.yy becerileri; analitik ve yaratıcı düşünebilme, sorgulayıcı, problemlere çözüm üretebilme, üretken, sosyal iletişim becerisine sahip olma, öz-yönetimli öğrenme, sorumluluklar alabilme, bilgiye ulaşma yöntemlerini bilme ve bunun için teknoloji boyutunu kullanabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Çakır ve Altun Yalçın, 2023). Bireylerde istenilen bu becerileri kazandırmak ise iyi bir eğitimle mümkün olacaktır. Çoğu zaman, fen öğretimi öğrencilerin ilgilerini çekmede ve günlük deneyimler sunmada başarısız olur. Geleneksel fen öğretimi, gerçek dünyadaki, kavranabilir ve kendiliğinden anlamlı olan bağlamlardan öğrenmesi gerekenleri öğrenciye yeterli seviyede sunamamaktadır (Kolodner vd., 2003). American Association for the Advancement of Science'ın da dahil olduğu ulusal müfredat reformu çabaları Bilim Okuryazarlığı için Kıyaslamalar ve Ulusal Araştırma Konseyi'nin Ulusal Bilim Eğitimi Standartları, öğrencilerin tasarım, teknoloji ve bilimde kalıcı bilgi ve beceriler kazanmak için bilim yapmaları gerektiğini öne sürmektedir (Şentürk ve Baş, 2020). Ayrıca öğrencilerin, ilköğretim ve ortaöğretim deneyimlerinin bir parçası olarak bilişsel, sosyal ve iletişim becerilerini öğrenebilmeleri için "zihinsel alışkanlıklar" geliştirmelerine yardımcı olacak öğrenmelere ihtiyaç duyduğu da belirtilmektedir. Bu sebeplerden ötürü öğretmeye ve öğrenmeye yönelik ortaya atılan yaklaşımları etkileyen dünya gelişmeleri neticesinde eğitim alanında yeni eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır. STEM eğitimi öğrenciye 21.yy becerilerini kazandırma adına ortaya çıkmış, öğrenme başarısı ve çeşitli becerilerin gelişimi üzerinde önemli etkisi olan yeni eğitim anlayışlarından biridir (Şentürk ve Baş, 2020; Batdı, Talan ve Semerci, 2019).

Günümüzde STEM eğitiminin tasarlanmasına yönelik girişimlerde eğitimde mühendislik tasarımı merkezi ve önemli bir rol üstlenmektedir. Mühendislik, bireyin yeni bir şeyi öğrenmesi, bilmesi, özgün yeni tasarımlar oluşturmak için bilgiyi kullanma ve toplumun faydalanabileceği hale getirme gibi 21.yy becerilere sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Brophy, Klein, Portsmore ve Rogers, 2008). Bu beceriler her ne kadar günümüzde 21. yüzyıl becerileri şeklinde belirtilse de milattan önceki zamanlarda da insanların hayatta kalabilmeleri için gündelik barınma, avcılık, beslenme, tarım gibi temel ihtiyaç ve hayalleri doğrultusunda tasarımlar gerçekleştirdiği ve bu süreçte işbirliğiyle çalışma, problem çözme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini kapsayan becerilerdir. Bütün bunlar geçmişte mühendislik disiplininin temellerinin atıldığına yönelik bir örnek oluşturmaktadır. Günümüzdeki Mühendislik tanımı da aynı amaca hizmet edecek şekilde; insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için bilim ve matematiğe yaratıcılık becerilerini katarak var olan problemlere farklı çözümler üreten kompleks bir girişimdir (Brophy, Klein, Portsmore, ve Rogers, 2008). Tasarım ifadesi ise, farklı alanlar içinde yaygın olarak kullanılan bir kavramdır. Mühendislik tasarımı da bu

farklı alanlardan biri olan tasarım aktivitesidir (Wendell, 2008). Mühendislik tasarımı eğitiminin temel amacı, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemlere yönelik pratik ve mantıklı çözümler geliştirebilmelerini sağlamaktır. Bu süreçte kazanmış oldukları tasarım becerilerini daha da geliştirmek ve yaptıkları tasarımlarda elde var olan materyalleri en uygun şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Fen eğitiminde, mühendislik tasarım süreçlerini kullanmak derste öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmanın yanı sıra bu amaç doğrultusunda yapılan etkinliklerin yardımı ile öğrencilerin akademik başarılarını, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Mazlum, 2020). Gelecek iş gücü ihtiyacına cevap vermesi, 21. yy yetkinlikleri ile ilişkisi, teknolojiyi anlamlandırma, fen öğretimindeki olumlu katkıları, eleştirel düşünme, problem çözme, inovasyon, yaratıcılık, takım çalışması gibi günlük yaşam becerilere etkisi sebebi ile mühendislik tasarımı fen eğitimiyle entegre etmeye yönelik çalışmalar güncelliğini korumaktadır. Bu bölümde mühendislik tasarımı eğitime yönelik temel kavramların açıklamalarına yer verilerek mühendislik tasarım süreçleri detaylandırılmıştır. Mühendislik tasarımının eğitimdeki öneminden bahsedilmiş, hangi dönemden itibaren başlanılmasının etkili olacağına değinilmiştir. Ayrıca mühendislik tasarımının fen eğitime entegrasyonu hakkında bilgi verilmiştir.

### **Mühendislik Kavramı**

Engineer yani mühendis kelimesi, Orta çağda tasarlamak anlamında kullanılan "ingeniare" fiilinden gelmektedir. Ingeniare kavramı ise zekice buluş anlamında kullanılan "ingenium" kelimesinden türemiştir (Flexner, 1987; Akt: Okulu ve Oğuz Ünver, 2021). Daha sonra buhar makinesinin icadıyla makineye "engine" adının verilmesiyle günümüzdeki yapısı olan Engineer tanımına kavuşmuştur. "Engine" bu bakımdan dâhice şey, işe yarar buluş anlamında kullanılmıştır. Mühendislik kelimesi dayandığı kelime köklerinden de anlaşıldığı üzere tasarım, buluş yapma, mucit ve yaratıcılık gibi kavramlarla ilişkilidir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde mühendis kelimesi toplumun her türlü ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yol, bina, köprü tarzında bayındırlık; kimya, fizik, elektrik, biyoloji, elektronik gibi fen; tarım, beslenme gibi gıda; helikopter, otomobil, inşaat makineleri gibi sosyal ve teknik alanlarda uzmanlaşmış belli bir eğitim almış bireyler olarak tanımlanmaktadır. Yani bilimi, matematiksel prensipleri, tecrübeyi ve yaratıcılığı kullanarak doğal kaynaklardan insanlık için yararlı ürünler ortaya koyma eylemidir. Licker (2003) mühendisliği, madde ve doğal enerji kaynaklarını mimaride, ürünlerde ve makinelerde topluma hizmet için faydalı hale getiren bir bilim olarak tanımlamaktadır (Akt: Okulu ve Oğuz Ünver, 2021). Mühendislik, toplum için sorun teşkil eden problemleri çözmek için bir süreçtir ve bu süreçte bir ürünün oluşmasında sınırlamalar bağlamında tasarımlar yapmakla ilgilidir. Mühendislikteki bu sınırlamaları; doğa ve fen yasaları, ergonomi, zaman, bütçe, üretilebilirlik, kullanılabilir malzemeler, çevre ile ilgili kanunlar ve tamir edilebilirlik şeklinde sıralayabiliriz. Mühendisler cihazları, sistemleri, bileşenleri ve alt sistemleri tasarlarlar. Doğrudan ya da dolaylı şekilde yaşam kalitemizin iyileşmesini sağlayan bu tasarımlar

ekonomik, teknik, sosyal, politik ve etik gibi yukarıda bahsedilen konuların getirdiği sınırlamalar çerçevesinde geliştirilir (National Academy of Engineering, 2009). Mühendislik insanlık tarihi boyunca hayatın rahatça devam ettirilebilmesi için vazgeçilmez bir ihtiyaç olmuştur.

Tarihin ilk çağlarına baktığımızda insanlar barınmak, avlanmak ya da yemek gibi ihtiyaçlarını karşılamak ve doğanın çeşitli şartlarıyla mücadele etmek için farklı aletler, yük taşıma aletleri, basit araç gereçler tarzında buluşlar yapmışlardır. Bunlara örnek olarak M.Ö. yıllarda Mısırlılar'ın yaptığı gemiler, piramitler, basit tekneler, tekerlek, su değirmenleri, vidalar; Romalılar'ın yaptığı silahlar, mancınıklar; Çinliler'in geliştirdiği barut ve ardından gelen matbaa gibi icatlarıdır. Mühendisliğin modern anlamdaki doğuşu ve bir bilim dalı olarak değer kazanması ise Rönesans döneminde gerçekleşmiştir. Üstelik o dönemki askeri mimarlar da ilk mühendisler olarak kabul görmüşlerdir (National Academy of Engineering, 2009). Mühendislik ifadesi ilk kez 18. yy ortalarında teknik çizim (tasarım), matematik ve mühendislik teorisi gibi dersleri içeren eğitim programlarının düzenlenmesiyle Fransa'da formal üniversite eğitimi mühendislik mesleği olarak doğmuş ve bugün bilinen çağdaş mühendislik disiplini ortaya çıkmıştır (Varadarajan, 2020). Ülkemizde ise mühendislik eğitimi resmi olarak 1800'lü yıllarda başlamıştır. Yaygınlaşması açılan okul ve yerleştirilen kişi sayısı bakımından uzun sürmüş olsa da 1960'lı yıllardan itibaren yeni okulların açılması ve mevcutların geliştirilmesiyle atılım gerçekleşmiştir. Mühendislik mesleği, tıpkı bir doktorluk mesleği gibi özel ve uygulama ağırlıklı eğitimler gerektiren, ülkenin ekonomik ve toplumsal yaşamını doğrudan etkileyebilen önemli bir meslektir. Nasıl ki iyi eğitilmemiş bir doktor beceri ve deneyim yetersizliği sebebiyle bir insanın sağlığını tehlikeye sokabiliyorsa benzer şekilde üniversitelerimizden, yeterli bilgi, beceri ve deneyim kazanmadan mezun olan mühendislerin de yapacakları binaların ya da köprülerin çökmesi, uçak, araba gibi araçların kaza yapması (vs.) hem ülke ekonomisini hem de insan yaşamını büyük tehlikeye sokacaktır. Bu sebeple mühendislik meslek mensuplarının çok iyi eğitilmiş ve yeterli donanıma sahip olmaları bir zorunluluktur (Özsoy, 2013).

## **Tasarım Kavramı**

Tasarım her yerde bulunan ve farklı anlamlar taşıyan bir kelimedir; onu birçok farklı bağlamlarda görmemiz mümkündür. Örneğin; otomobil tasarımcıları, elbise tasarımcıları, mimari tasarımcılar, ses sistemi tasarımcıları, uçak tasarımcıları, organizasyon tasarımcıları, otoyol tasarımcıları, sistem tasarımcıları vb. şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Tasarım aslında hatırlayabildiğimiz yani arkeolojik manada ortaya çıkarabildiğimiz sürece insan çabasının bir özelliği olmuştur. Başka bir ifadeyle tasarım, insan çabasının mühendislik, mimari, endüstriyel tasarım, sanat ve edebiyat gibi birçok alanında profesyonel uygulamanın önemli bir bileşenidir.



## Kaynakça

- ABET. (2019). Criteria for Accrediting Engineering Programs 2020-2021. Engineering Accreditation Commission. <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2021-2022/> adresinden erişilmiştir.
- Ayaz, E. (2019). *Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının karar verme, bilimsel yaratıcılık ve tasarım becerilerine etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, E. & Karslı Baydere, F. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Karışımların ayrıştırılması örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 35-52.
- Akdemir, N. (2017). Tasarım kavramının geniş çerçevesi: tasarım odaklı yaklaşımlar üzerine bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1) , 85-94.
- Arık Erdin, M. (2021). *Ortaokul düzeyinde uçak mühendisliği tasarım ünitesinin geliştirilmesi: mühendislik tasarım süreç becerilerinin ve kavramsal öğrenmelerin izlenmesi*, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993). Project 2061: Benchmarks for Science Literacy. New York: Oxford University Press.
- Barlex, D. & Pitt, J. (2000). *Interaction: the relationship between science and design and technology in the secondary school curriculum*. London: Engineering Council.
- Basham, JD. & Marino MT. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *TEACHING Exceptional Children*, 45(4), 8-15. doi:10.1177/004005991304500401
- Baş, G. & Şentürk, C. (2020). Öğretmenlerin programa ilişkin algıları: Bir metafor analiz. *Araştırma Pedagoji*, 10(2), 338-353.
- Batdı, V., Talan, T., & Semerci, C. (2019). Meta-analytic and meta-thematic analysis of STEM education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 7(4), 382-399.
- Bursa Eskişehir Bilecik Kalkınma Ajansı (BEBKA) (2015). Rekabet gücü için tasarım ve inovasyon. Yazıevi. Bursa.
- Bozkurt, E. (2014). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brophy, S., Klein, S., Portsmouth, M. & Rogers, C. (2008). P-12 sınıflarında mühendislik eğitiminin geliştirilmesi. *Mühendislik Eğitimi Dergisi*, 97(3), 369-387.
- Bybee, R. W. (2011). K-12 engineering education standards: Opportunities and barriers. *Technology and Engineering Teacher*, 70(5), 21.

- Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Coleman, E. (2018). *Comparisons of Design Thinking for Engineering Education*. Master Thesis, Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg
- Coşkun, V. & Özkaya, A. (2020). Öğretmen eğitiminde mühendislik odaklı disiplinlerarası işbirliğine dayalı STEM uygulaması ve ders izlencesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2) , 327-361 . doi: 10.47479/ihead.823328
- Çakır, Z. & Altun Yalçın, S. (2022). The effect of the montessori approach-based STEM activities on the pre-school pre-service teachers' lifelong learning. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-32 . doi: 10.9779/pauefd.1022966
- Çepni, S. (2017). *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Değirmenci, T. (2015). Tasarım ve inovasyon. *Bursa Eskişehir Bilecik Kalkınma Ajansı*, 13, 1-64.
- Değirmenci, S. (2020). *STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM öz yeterliliklerinin ve uygulamalarında teknoloji ve mühendislik entegrasyonu açısından yaşadıkları sorunların belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- DeJarnette, N. K. (2018). Implementing STEAM in the early childhood classroom. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 18. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878>.
- Erengözgin, Ç. (1998). Tasarım ve bilgisayar-I. *Tasarım*, 85, 118-119.
- EIE (Engineering is Elementary) (2013). Engineering Design process. museum of science. Erişim adresi: <https://www.eie.org/overview/engineering-design-process> 10 Mart 2022 tarihinde erişildi.
- Gök, B. (2019). *Mühendislik tasarım sürecine dayalı bilimsel oyuncak tasarımı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin mühendislik becerileri algılarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güvenç, Ş. & Altun Yalçın, S. (2020). Stem eğitiminin Suriyeli mülteci öğrenciler üzerinde etkisi, *International Social Sciences Studies Journal*, 6(54),119-128.
- Harris, J. & Felix, A. (2010). *A Project-based, stem-integrated team challenge for elementary and middle school teachers in alternative energy*. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), Proceedings of Site Society For Information Technology & Teacher Education International Conference, 3566-3573.
- Harman, G. & Yenikalaycı, N. (2021). STEM eğitiminde mühendislik tasarım sürecine dayalı etkinliklere yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53, 206-226, doi: 10.15285/maruaebd.729672.
- Hynes, M., Portsmore, M., Dare, E., Milto, E., Rogers, C., Hammer, D. & Carberry, A. (2011). Infusing engineering design into high school STEM courses. [Çevrimiçi: [https://digitalcommons.usu.edu/ncete\\_publications/165](https://digitalcommons.usu.edu/ncete_publications/165)] Erişim tarihi: 10.02.2022

- Ercan, S. & Şahin, F. (2015). The usage of engineering practices in science education: Effects of design based science learning on students' academic achievement. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 128-164.
- Karakaş, A. (2017). *Fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) uygulamalarının fen öğretimine yansımaları*, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolodner, L.J., Camp, P.J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., Puntambekar, S. & Ryan, M. (2003) Problem-Based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: putting learning by design(tm) into practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495-547, doi: 10.1207/S15327809JLS1204\_2
- Kızılkuş Bulut, E. (2019). *Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin mühendislik kariyer tercihlerine göre 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, motivasyonları ve öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Lachapelle, C. P., Cunningham, C. M., Jocz, J., Kay, A. E., Phadnis, P., Wertheimer, J. & Arteaga, R. (2011). *Engineering is elementary: an evaluation of years 4 through 6 field testing*. Boston, MA: Museum of Science.
- Marulcu, I. & Barnett, M. (2016). Impact of an engineering design-based curriculum compared to an inquiry-based curriculum on fifth graders' content learning of simple machines, *Research in Science & Technological Education*, 34(1), 85-104. doi: 10.1080/02635143.2015.1077327
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2016). *2016 Massachusetts science and technology/engineering curriculum framework*. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.
- Mazlum, Ş. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin mühendislik, tasarım ve girişimcilik becerileri hakkındaki görüş ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Musaoğlu, G. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi uzay kirliliği konusunda mühendislik tasarım düzeyleri ve ürün tanıtımı niteliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar için) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6.,7.,8. sınıflar için) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayıncılık
- Nuangchalerm, P. (2018). Investigating views of STEM primary teachers on STEM education. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 27(2), 208-215.
- NGSS Lead States (2013). *Next Generation Science Standards: For States, by States*. Washington DC: The National Academies Press.

- NRC (National Research Council), (2012). *Discipline-based education research: Understanding and improving learning in undergraduate science and engineering*, Washington, DC: National Academies Press.
- National Academy of Engineering and National Research Council (2009). *Engineering in K-12 Education: Understanding the Status and Improving the Prospects*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12635>.
- Okulu, H.Z. ve Oğuz Ünver, A. (2021). Mühendisliğin STEM eğitime entegrasyonunda kuramsal bir inceleme. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 545.
- Özer, İ. E. & Canbazoğlu Bilici, S. (2021). Mühendislik tasarım temelli Algodoo etkinliklerinin öğrencilerin tasarım becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 301-316. doi: 10.16986/HUJE.2020062006
- Özsoy, A. (2013). Mühendislik eğitime çalışan mühendislerin bakışı ve işyeri eğitimi modeli. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 77-85.
- Proctor, T. (2005). *Creative problem solving for managers: developing skills for decision making and innovation*. NY: Routledge.
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 1-5.
- Roth, W.M. (1996). Teacher questioning in an open-inquiry learning environment: Interactions of context, content, and student responses. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 709-736.
- Schnittka, C. & Bell, R. (2010). Engineering design and conceptual change in science: Addressing thermal energy and heat transfer in eighth grade. *International Journal of Science Education*, 33(13), 1861-1887. doi: 10.1080/09500693.2010.529177.
- Şen, C. (2018). *Mühendislik tasarımı odaklı bütünleşik STEM etkinliklerinde üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin kullandığı beceriler*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, A., Soysal, M. T., Dümbüllü T. & Çelikkol, Ö. (2021). *Farklı disiplinlerde STEM eğitimi uygulamaları*. 99-130.
- Uzel, L. (2019). 6. Sınıf Madde ve ısı ünitesinde gerçekleştirilen mühendislik tasarım temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve tasarım becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Varadarajan, S. (2020). *Measuring the value of systems thinking for design-centric engineering education*. Proceedings of the Design Society: Design Conference, 1, 1835-1842. doi:10.1017/dsd.2020.72
- Wendell, K. B. (2008). *The theoretical and empirical basis for design-based science instruction for children*. Unpublished Qualifying Paper, Tufts University.
- Wicklein, R. C. (2006). Five good reasons for engineering as the focus for technology education. *The Technology Teacher*, 65(7), 25-29.

# BÖLÜM 10

## OKUL ÖNCESİNDE STEM EĞİTİMİ

Sema Altun YALÇIN<sup>1</sup>

Esila SAMUR<sup>2</sup>

### Kazanımlar

Bu çalışmada yer alan konularla okurlara;

- STEM eğitiminin ne olduğunu ve okul öncesi dönemde neden verilmesi gerektiği,
- STEM eğitiminin önemi ve okul öncesi dönemindeki önemi,
- Dünya’da okul öncesi dönemde verilen STEM eğitiminin nedenleri ve uygulama yöntemleri,
- Türkiye’de okul öncesi dönemde uygulanan STEM eğitiminin gelişimi ve yapılan uygulamaların neler olduğu,
- Okul öncesi dönemde STEM eğitiminin gerekliliği,
- Okul öncesi eğitim programına STEM eğitiminin nasıl entegre edilmesi gerektiği ve STEM eğitiminin okul öncesi programına olan uyumu kazandırılacaktır.

### Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumu ile başlayarak ilköğretim kademesine kadar olan tüm süreci içermektedir. Okul öncesi döneminde bulunan 1- 6 yaş grubu çocuğun, bilişsel, duygusal, dilsel, bedensel, sosyal ve psiko-motor gelişim alanlarına yönelik önemli gelişmeler kaydettiği, kişiliğin ve özbakım becerilerinin kazanıldığı bir dönemdir (Can Yaşar ve Aral, 2010). Bu dönemde kazanılan davranış şekilleri, hayatları boyunca devam etmektedir. Bu dönemde bulunan çocuğa verilen eğitim gelecek yaşamını etkileyen kritik bir dönem olması sebebiyle çocukların okul öncesi dönemde akademik becerilerini en üst düzeye

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzincan/Türkiye, eposta:saltun\_11@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6349-2231

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan/Türkiye, eposta:esilasummer24@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2927-318X

taşımaları oldukça önemlidir. Çocuğa verilen kaliteli bir eğitim, küreselleşen dünyanın problemlerine karşı hazırlıklı bireyler yetiştirilmesi amacıyla büyük öneme sahiptir (Abanoz ve Deniz, 2021).

Okul öncesi eğitimi ile ilgili Pagani ve diğerleri (2003) de çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ve davranış gelişimini desteklediğini ortaya koymuşlardır. Okul öncesi dönem, çocukların bütün öğrendiklerini birbiri üzerine koyarak biriktirdikleri ve bunlar arasında anlamlı bir ilişki kurmayı sağladıkları bir dönemdir. Bunun sağlanabilmesi hem olgunlaşmaya hem de verilecek olan eğitime bağlıdır. Okul öncesi dönemde verilen eğitim çocuğun, kendini ifade etmesine imkân sağlayacak ortamları hazırlar, benlik kavramını geliştirir, kendine güvenli bağımsız bir kişilik kazandırır ve öz denetimini geliştirmesine yardımcı olur. Yaşadığı ortam çocuğa uyarıcılar sunarak hayal gücünün gelişimini, akıl yürütme yeteneğini ve yaratıcılığını destekler (Can Yaşar ve Aral, 2010). Okul öncesi çağı kapsayan süreçte çocukların yaratıcılık seviyelerinin ve algılarının oldukça yüksek olduğu bu dönem, çocukların zekâ gelişimleri için de büyük öneme sahiptir (Başaran, 2018). Bu bağlamda günümüzde eğitimciler, çocukların anlamlı öğrenmesinin, STEM [Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik)] eğitimi gibi disiplinlerarası eğitim yaklaşımları ile mümkün olabileceğini belirtmektedir (Çiftçi ve Topçu, 2021; Batdı, Talan ve Semerci, 2019). STEM çok taraflı, disiplinler arası, karşılaştıkları yeni problemleri çözmeye, yaratıcı ve yenilikçi bir yaklaşım modelidir. Bu sebeple STEM alanları gerektiğinde açıklanmalı ve tanıtılmalıdır. Ayrıca STEM yaklaşımını temel alan etkinliklerin ve eğitim programlarının erken dönemlerde başlamasının bütün öğrenme aşamalarını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Erdoğan vd., 2021). STEM eğitimi okul öncesi dönemden başlayarak yüksek öğretim sürecine kadar olan dönemi kapsamaktadır (Uğraş, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Uygulamalarına Yönelik Görüşleri", 2017). STEM eğitiminin amacı, öğrencilerin günlük yaşamda işlerin nasıl yürüdüğünü anlamalarını artırmak, teknoloji kullanımlarını iyileştirmeyi gerçekleştirmek, mühendislik alanında daha fazla gelişim kaydetmek, problem çözebilen ve yenilikçi bireyler yetiştirmektir. Toplum için ekonomik açıdan önemine bakıldığında öğrenciler, tasarım süreciyle ilgili bazı beceri ve yetenekleri geliştirmeli ve mühendislik hakkında bilgi edinmelidir (Bybee, 2010). STEM ve erken çocukluk eğitimi arasında güçlü bir bağlantı vardır (Chesloff, 2013). STEM yaklaşımı ile çocukların, matematik ve fen bilimlerinin ortaya koyduğu kavramları alıp, mühendislik ve teknoloji ile entegrasyonu sağlayarak hayata önem kazandıracak yenilikleri yapması beklenmektedir. Bu süreçte özellikle okul öncesi dönem açısından değerlendirilecek olursa, STEM etkinlikleri ile bu dönemdeki çocuklar çevresindeki dünyayı keşfedebilmektedir. Ayrıca çocuklar fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelik temel terimleri kazanabilmektedir. İlaveten dil gelişimleri, sosyal gelişimleri ve ilkökul dönemine hazır bulunuşlukları da desteklenebilmektedir (Günşen, Uyanık ve Akman, 2019). Bununla beraber STEM eğitimi; toplumun yaşam standartlarının yükseltilmesine, ülkelerin ekonomilerinin gelişmesine, gelecek kuşaklara yeni iş alanları oluşturulmasına ve yeni iş sahaları oluşturulmasına olanak sunması sebebiyle 21. yüzyılda her geçen gün önemini daha da arttırmaktadır (Esen vd.,

2021). Yapılan çalışmalarda erken çocukluk dönemi için uygun koşulların sağlandığı bir STEM eğitim programının dört temel hedefi olduğu belirtilmektedir. Bunlar bilgiyi anlama veya özümseme, duygular, yeniden düzenleme meyilleri ve becerilerdir. Bu hedeflere bakıldığında ön plana çıkan çocuklarda temel düşünme becerilerinin gelişimi görülmektedir. Çocuklarda düşünme olmadan bilişsel örgünün anlama veya özümseme seviyesine ulaşamayacağı, durumlar, olaylar ve nesnelere ilgili zihinde var olanları tekrardan düzenleme meyilinin olamayacağı, duygularının ortaya çıkamayacağı ve becerilerin yerleşemeyeceği savunulabilir. Oysaki çocuklardaki maksimum gücü keşfeden bazı araştırmacılar onları, liderlik eden, yaratıcılıklarıyla tasarlayan ve problemlere çözüm üreten bir bilim insanı olarak tanımlanmaktadır (Polat ve Bardak, 2019).

Günümüzde birçok ülkede STEM eğitime önem verilmekte ve ders içi müfredatlara STEM entegre edilmektedir. Bu durumun sebepleri şu şekilde sıralanabilir (Esen vd., 2021);

- STEM eğitiminin ülke teknolojisinin ve ekonomisinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlaması,
- Öğrencilere öğrendikleri bilgileri gündelik hayatlarında kullanabilme imkânı sunması,
- Sanayi ile okul arasında bağlantıyı sağlaması,
- TIMSS/ PISA gibi sınavlarda öğrencinin başarısının artmasına yardımcı olması,
- Ülkeler için önemli olan mesleki eğitimi aktif hale getirmesi ve iş dünyası ile meslek liselerinin birbirini karşılıklı olarak etkilemesinde etkili olması,
- STEM disiplin alanlarına ilginin artırılmasında büyük rol üstlenmesidir.

Bunun gibi istendik davranışların oluşması ve günümüz dünya problemlerine uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirilmesini sağlamak için temelden erken çocukluk döneminden başlamak önemlidir. Dolayısıyla STEM eğitiminin okul öncesi müfredatına entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. STEM eğitiminin temelinde var olan yaratıcılık, merak, iş birliği, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi beceriler çocuklarda doğum ile birlikte gelen becerilerdir. Bu beceriler uygun ve sistemli yaklaşımlar ile geliştirilmeye uygundur. Çocukların çevrelerini keşif süreçleri, anlamaya çalışma çabaları ve öğrenmeye yönelik doğal eğilimleri erken yaşlarından itibaren çocukların STEM eğitimine yetenekli olduklarını göstermektedir (Alan, 2020). Erken çocukluk, STEM öğrenimi için doğal bir başlangıç noktasıdır. Çocukların entelektüel olarak meraklı olmaları, çevrelerini araştırma konusundaki doğal eğilimlerinin ortaya çıktığı ilk yıllardadır. Çocuklar okul öncesi dönemde önemli ölçüde fen öğrenme yeteneğine sahiptirler. STEM alanlarına

## Kaynakça

- Abanoz, T., & Deniz, Ü. (2021). Okul Öncesi dönemde stem yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri: sahadan görüşler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 1-24.
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 64-79.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Seta Perspektif*, 1-7.
- Arsan, Ş. Y., & Arastaman, G. (2021). Dünyada STEM politikaları: Türkiye için çıkarımlar ve öneriler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 894-910.
- Artsın, M., & Deligöz, T. (2019). Kitlesel açık çevrimiçi derslerde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimine yönelik kavramsal bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 216-225.
- Aşık, G., Doğança Küçük, Z., Helvacı, B., & Corlu, M. S. (2017). Bütünleşik öğretmenlik projesi: Öğretmen eğitimine sürdürülebilir Bir Yaklaşım. *Turkish Journal of Education*, 200-215.
- Atlı, S. (2013). Türkiye’de ve avrupa birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programları . *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 56-76.
- Ay, K., & Seferoğlu, S. S. (2020). Farklı ülkelerin STEM eğitimi politikalarının incelenmesi ve Türkiye için çıkarımlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 82-106.
- Ayaydın, A. (2010). okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 187-201.
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-38.
- Batdı, V., Talan, T., & Semerci, C. (2019). Meta-analytic and meta-thematic analysis of STEM education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 7(4), 382-399.
- Bilen, K., Ergün, A., & Şimşek, V. (2021). Okul öncesi döneme yönelik bir stem etkinliği: paraşüt tasarlama. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 126-159.
- Bircan, M. A., Köksal, Ç., & Cımbız, A. T. (2018). Türkiye’deki STEM merkezlerinin İncelenmesi ve STEM merkezi model önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1033-1045.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education?. *Science*, 996-996.
- Can Yaşar, M., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 201-209.
- Chesloff, J. D. (2013). Stem education must start in early childhood. *Education Week*, 27-32.



- Çakır, Z., Altun Yalçın, S., & Yalçın, P. (2019). Montessori yaklaşımı temelli stem etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerine etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 392-409.
- Çavaş, P., Ayar, A., Bula Turuplu, S., & Gürcan, G. (2020). Türkiye'de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 823-854.
- Çetin, M. (2020). Erken çocukluk döneminde stem eğitimi anlayışı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 102-117.
- Çiftçi, A., & Topçu, M. S. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının stem eğitimine yönelik zihinsel modelleri ve görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41-65.
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Aksoy, G. (2018). Türkiye'de FeTeMM (STEM) Eğitimi eğilim araştırması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1161-1183.
- Elmas, R., & Gül, M. (2020). STEM eğitim yaklaşımının 2018 fen bilimleri öğretim programı kapsamında uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 223-246.
- Erdoğan, M. B., Çevik, N., Yıldırım, E., Eren, H., Erkol, E. D., Düzenli, H., . . . Kahramantekin, A. (2021). Okul öncesinde STEM çalışmaları. İ. Saralar Aras (Ed.) *Okul öncesinden ortaöğretime stem eğitimi uygulamaları* (s. 160-182). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Erol, A., & İvendi, A. (2021). Erken çocuklukta STEM eğitim. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 228-257.
- Esen, B., Avcı, F., Arıkan, G., Karagöz, M., Demircan, Ö., Arısoy, P., . . . Kalıncı, Z. (2021). Müfredatta STEM Entegrasyonu ve STEM Kariyeri. İ. Saralar Aras (Ed.) *Okul öncesinden ortaöğretime stem eğitimi uygulamaları* (s. 142-159). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Günşen, G., Uyanık, G., & Akman, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM semantik algılarının ve stem yaklaşımına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2173-2186.
- Güntaş, S., İskifoğlu, T. Ç., & Özdem, S. (2019). Eğitim alanında stem ve sosyal bilimlerle ilgili araştırmalar: içerik analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 42-48.
- Polat, Ö., & Bardak, M. (2019). Türkiye'de erken çocukluk döneminde STEM yaklaşımı. *International Journal of Social Science Research*, 18-41.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları(1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 63-74.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-30.
- Simoncini, K., & Lasen, M. (2018). Ideas about STEM Among australian early childhood professionals: how important is STEM in early childhood education?. *International Journal of Early Childhood*, 353-369.

- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2018). Dancing robots: Integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 325-346.
- Tanrısevdi, F., & Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 223-241.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 39-54.
- Uğraş, M. (2017). okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 39-54.
- Ünal, M., & Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 251-257.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 201-209.
- Yıldırım, M. C. (2008). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okulöncesi eğitim . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 91-110.
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 234-256.
- <https://www.eba.gov.tr/vieo/izle/9519dc1ebf15caae44f62bac39e9ee33db7e21b352010>

# BÖLÜM 11

## TEKNOLOJİ DESTEKLİ PROJE TABANLI ÖĞRENME VE BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME İLİŞKİSİ

**Fatma KAYIKLIK<sup>1</sup>**

**Veli BATDI<sup>2</sup>**

### **Kazanımlar**

Bu çalışmada yer alan konular okurların aşağıdaki bilgileri edinmelerini sağlayacaktır.

- Bilgi işlemsel düşünmenin tanımlarının ne olduğu,
- Bilgi işlemsel düşünme süreci,
- Bilgi işlemsel düşünme ve teknolojik gelişmelerin ilişkisi,
- Teknoloji, bilgi işlemsel düşünme ve proje tabanlı öğrenme arasındaki ilişki,
- Proje tabanlı öğrenmenin genel özellikleri,
- Proje tabanlı öğrenmede teknoloji kullanımı.

### **Giriş**

Eğitim, demokratik toplum oluşturma amacı içerisinde bilim ve teknoloji-deki değişimlere uyum sağlayarak çevresindeki ve dünyadaki sorunlara çözüm arayan, demokratik tutumları benimseyen, üretken, işbirlikçi, yaratıcı özelliklere

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep/Türkiye, eposta: fkayiklik@gmail.com ORCID: 0000-0001-7591-8498

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep/Türkiye, eposta: veb\_27@hotmail.com ORCID: 0000-0002-7402-3251

sahip bireyler yetiştirme konularında önemli işlevlere sahiptir. Bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerler okul öncesi eğitimden başlayarak yükseköğretim kademesine kadar eğitim programları yoluyla okullarda bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda eğitim sistemi toplumsal, ekonomik ve siyasal işleyişlere yön veren bilinçli, yapıcı, üretken ve nitelikli iyi vatandaşlar yetiştirmek gayesi taşımaktadır (Bayrak, 2000, 8). Bilgi ve iletişim teknolojisinde (BİT) yaşanan yeniliklerle birlikte gelişmiş ülkeler eğitim, ekonomi, ticaret, politika gibi birçok alanı bu gelişmelere göre yeniden düzenlemektedir. İnternetin hızla yayılması ve bilginin artması küreselleşen dünyada teknolojiyi tercih meselesi olmaktan çıkarak teknolojiye uyumu zorunlu hale getirmektedir (Ekici ve Yılmaz, 2013, 317). Günümüz şartlarında eğitimde istenen etkiyi oluşturmak ve eğitim amaçlarına ulaşmak teknolojinin eğitime entegrasyonu ile mümkün görünmektedir (Bodur, 2019, 7).

Alanyazın taramasında teknolojiyle ilgili farklı açılardan tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlar incelendiğinde teknolojinin uygulama ile bilim arasında köprü görevi yaptığı ve araştırma sonuçlarından elde edilen bulguları uygun biçimlere dönüştürerek çalışmalarını tamamlayıcı özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır (Yalın, 2001, 2). Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) sözlüğüne göre teknoloji, sanayi alanıyla ilgili araç-gereç ve bu aletlerin kullanım biçimi, sanayi dalıyla ilgili yapım yöntemlerini kapsayan uygulama bilgisi olarak ifade edilmektedir. Bir diğer tanıma göre teknoloji, bilimsel bilgilerin ve fikirlerin uygulanması amacıyla araştırma yapmaya destek olan, üretim odaklı teknik-metot, materyal ve bilgi gibi unsurları içeren bilimdir (Başaran, 2006, 51).

Toplumu değiştiren teknolojik gelişmeler, insanların beceri alanı ve düzeylerini etkilemekte (Fidan, 2008, s. 48) ve böylece teknolojiyi hayatın bir parçası haline getirmektedir. Günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara çözüm bulmaya yardımcı olarak yaşamı kolaylaştıran teknoloji, bilişim alanında da yaygınlaşarak bilginin birçok alanda insana ulaşmasını sağlamaktadır. Bilişim teknolojileri verilerin toplanması-işlenmesi, bilginin saklanması-yaygınlaştırılması ve gerektiğinde bilgiye erişim sağlanması gibi özellikler taşımaktadır. Bilgi işlem kaynakları, yazılım, veri, bilgisayar ağları ile insanları bütünleştiren bir sistem olan (Fox, 2013, 1-2) bilişim teknolojilerinin amacı bilgiye ulaşılması, bilginin saklanması ve yaygınlaştırılması konularında bireylere farklı yöntemler sunarak yaşam kalitesini arttırmaya yardımcı olmaktır (Akkoyunlu, 1996, 128). Dinamik yapısıyla öğrenme ve öğretme süreçlerine de yardımcı olan bilişim teknolojileri bilgi işlemsel düşünme ile tamamlanmaktadır. Teknolojik işleyiş hakkında bilgi sahibi olma ve teknolojiyi etkin kullanabilme ancak bilgi işlemsel düşünme basamaklarını kavrama ve mantığını çözmekle mümkündür.

## **Bilgi İşlemsel Düşünme**

Bireylere soyutlama ve algoritma alanında beceriler kazandırarak problem çözme konusunda katkı sunan bilgi işlemsel düşünme (Wing, 2011) problem

çözmede bilgisayar bilimci gibi düşünebilme, farklı bakış açıları geliştirerek çözümleri farklı problemlere uyarlayabilme, çok yönlü düşünme gibi özellikler sunmaktadır. Bilgi işlemsel düşünme günlük yaşamda ihtiyaç duyulan becerileri desteklerken aynı zamanda eğitim alanında öğrencilerin gelişimini de destekleyerek bireylere farklı alanlardaki bilgileri değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Werner, vd., 2012). Bar ve arkadaşları (2011) bilgi işlemsel düşünme sürecini şu şekilde açıklamıştır:

- Problem çözümü için bilgisayar ve diğer araçların organize edilmesi ve kullanılması.
- Çözüm yollarına götürecekt verilerin toplanması ve incelenmesi.
- Algoritmik düşünmenin sağlanması ve çözümlerin otomatikleştirilmesi.
- Belirlenen olası çözüm yollarının incelenmesi ve uygulanması.
- Çözüm yollarının çeşitli problemlere transfer edilmesi (genelleştirilmesi).
- Bu süreçte bilgi işlemsel düşünme becerisi kazanmak bazı tutumlarla yakın ilgilidir:
- Zor problem karşısında çözüm yolları aramada kararlı olma.
- Süreç karmaşık bir hal aldığında kendine olan güveni yitirmeden devam edebilme, vazgeçmeme.
- Belirsizlikle başa çıkmada sabır gösterebilme.
- İletişim becerilerinde gelişmiş olma ve işbirlikli çalışma konusunda istekli olma.
- Açık uçlu problemler karşısında becerilerini kullanabilme yeteneği.

Bilgi işlemsel düşünme kavramı ilk olarak Papert tarafından kullanılmıştır. Papert, robot kullanımının öğrencilerin işlemsel düşüncelerini geliştirdiğini ve matematiksel kavramları öğrenebildiğini belirtmiştir (Papert, 1980, 1991). Alan-yazı çalışmaları incelendiğinde bilgi işlemsel düşünme ile ilgili bazı farklı tanımların yer aldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- ✓ Bilgi işlemsel düşünme; akıl yürütme, soyutlama, parçalara ayırma, algoritmik düşünme, genelleme ve değerlendirme kavramlarından oluşmaktadır. Pratiğe dönük yönü ise tasarlama, kodlama, yansıtma, analiz etme ve uygulama yaklaşımlarıdır. Bu kavramlar ve yaklaşımlar çerçevesinde bilgi işlemsel düşünmenin programlama ve ürün değerlendirmeye yönelik bir alan olduğu söylenebilir (Csizmadia, 2015).
- ✓ Bilgi işlemsel düşünme; bilgi işlemsel problem çözme, sistemsel düşünme, modelleme ve simülasyon, veri kapsamındaki uygulamalardan

oluşmaktadır (Weintrop vd., 2016). Matematik ve fen bilimleri alanı ile ilgili yapılan bu sınıflama STEM ders planı oluşturma, dijital araçların ve sistemlerin kullanılması konularında rehber niteliği taşımaktadır.

- ✓ Bilgi işlemsel düşünme, farklı bakış açılarıyla dünyayı yorumlamaya yardımcı olmakta ve problemlerin çözümünde yeni yöntemler sunmaktadır (Berikan, 2018).
- ✓ Bilgi işlemsel düşünme, 21. yüzyıl becerilerinden birisidir (Grover, 2018; Mohaghegh & McCauley, 2016; Tabesh, 2017).

Avrupa ülkelerinin bilgi işlemsel düşünmeyi öğretim programlarına entegre etme gerekçelerinin yer aldığı Avrupa Komisyon raporunda (Bocconi vd., 2016), Türkiye'nin gerekçeleri; mantıksal düşünme becerisi ve problem çözme becerisini geliştirmek, kodlama ve programlama becerisini geliştirmek, anahtar yetkinlikleri geliştirmek, bilgisayar bilimlerini teşvik ederek BİT alanında istihdamı arttırmak şeklinde yer almıştır. Teknolojinin hızla ilerlediği dijital dünyada, bireylerin bu becerileri kazanması, üretim alanında verimliliği ve kaliteyi arttıracığından toplumsal refahın sağlanması ve sürdürülebilir ekonomi açısından önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda birçok ülke bilgi işlemsel düşünme becerisini öğretim programlarına entegre etmeye başlamıştır (Mannila vd., 2014).

Uygulama alanı olarak daha çok bilgisayar bilimleri ile ilişkilendirilen bilgi işlemsel düşünme becerisi içerisinde bilgisayarsız uygulamalar da mevcuttur (Brackmann vd., 2017). Bulmaca, oyun, kâğıt-kalem etkinlikleri bilgisayarsız uygulamalardan birkaçıdır. Diğer yandan, dijital oyun ve dijital araçları içeren programlama, robotik ve kodlama bilgisayarlı uygulamalara örnek verilebilir. Programlama eğitimi akıl yürütme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilere katkı sağlamak için kullanılabilir. Modern toplumlarda programlama becerisi özellikle son dönemlerde bilgisayar okuryazarlığı gibi görülmektedir. Böylece bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile birlikte içerik üretimleri yapılabilir (Monroy-Hernandez, 2007). Programlama öğrencilerin kodlama becerilerini geliştirmekle birlikte matematiksel bilgi ve becerilerine katkı sağlamakta, bu süreçte öğrenciler problemlere çözüm bulabilme becerisi kazanarak projeler üretebilmekte ve düşüncelerini paylaşabilmektedir. Her meslek grubu için bu kazanımlar önemli görülmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016).

## **Teknolojik Ortamlarda Bilgi İşlemsel Düşünme**

Ali, Tumian ve Seman (2017), bilgisayar programlama öğrenimini etkileyen faktörlerin programlama dili, programlama geliştirme ortamı, öğretme yaklaşımı olduğunu ve öğrenme sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin daha fazla yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada, öğrenenleri daha aktif kılan ve bilgi işlemsel süreçle ilişkili olduğu düşünülen bazı yaklaşımlar

## Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar okuryazarlığı yeterlilikleri ile mevcut ders programlarının kaynaştırılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 127-134.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ali, A. M., Tumian, A. & Seman, M. S. A. (2017). A conceptual approach for understanding computer programming skills development, *In Research and Innovation in Information Systems (ICRIIS), 2017 International Conference on* (pp. 1-5). IEEE.
- Arabacı, İ., & Akıllı, C. (2020). Eğitimcilerin Proje Hazırlama ve Yürütme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunların Proje Döngüsü Yönetimi Aşamalarına Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 129-152.
- Balkı - Girgin, A. (2003). *Proje temelli öğrenme yönteminin özel Konya esentepe ilköğretim okulu uygulanmasına yönelik bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayrak, C. (2000). Değişme ve yenileşme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 7-20.
- Berikan, B. (2018). *Bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik tasarlanan "veri setleriyle problem çözme" öğrenme deneyiminin biçimlendirici değerlendirmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Blumenfeld, P. C., Karjck, J. S. , Marx, R. W. & Soloway, E. (1994). Lessons learned: How colloboration helped middle grade science taechers learn project-based learning. *The Elementary School Journal*, 94(5), 539-551.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, S. , Marx, R. W., Krajcik, J. S. , Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education - Implications for policy and practice*. EUR28295EN, DOI: 10.2791/792158. Retrieved April 3, 2022, from [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188\\_computhinkreport.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_computhinkreport.pdf).
- Bodur, E. (2019). *Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlilikleri ile etkileşimli tahyaya yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Brackmann, C. P., Román-González, M., Robles, G., Moreno-León, J., Casali, A., & Barone, D. (2017). Development of computational thinking skills through unplugged activities in primary school. *Proceedings of the 12th Workshop on Primary and Secondary Computing Education*, 65–72. ACM.
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). Computational thinking - A guide for teachers. Retrieved April 3, 2022, from [https://eprints.soton.ac.uk/424545/1/150818\\_Computational\\_Thinking\\_1\\_.pdf](https://eprints.soton.ac.uk/424545/1/150818_Computational_Thinking_1_.pdf).
- Curtis, D. (2002). The power of projects. *Educational Leadership*, 60(1), 50-53.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Birinci Baskı. Ankara: USEM Yayınları 13.
- Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği* 27(2), 317-339.
- Elmas, R., & Ö.Geban. (2012). Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers, International Online Journal of Educational Sciences. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 247.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Fox, R. (2013). *Information Technology: An Introduction for Today's Digital World*. USA: CRC Press.
- Framework for 21st Century Learning, 2015. <http://www.p21.org/ourwork/p21-framework> (Erişim Tarihi: 5 Nisan 2022).
- Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. *London: Joint Information Systems Committee* <http://data8.info/pdf/WEB2.0/1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gila, C. L. (2018). Integrating new technologies into history learning. *Logos, Universality, Mentality, Education, Novelty. Section: Philosophy And Humanistic Sciences*, 20-27.
- Grosbeck, G. (2009). To use or not to use web2.0 in higher education?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1),478-482.
- Grover, S. (2018, February 15). The 5th 'C' of 21st century skills? Try computational thinking (Not coding). Retrieved April 3, 2022, from <https://www.edsurge.com/news/2018-02-25-the-5th-c-of-21st-century-skills-try-computational-thinking-not-coding>.
- Gülbay, E. (2018). eTwinning Collaborative Learning Environment in Initial Teacher Education. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology* , 5234-5242.



- Ladewski, B. G., Karjck, J. S. & Harvey, C. L. (1994). A middle grade science teacher's emerging understanding of project-based learning. *The Elementary School Journal*, 94(5), 499-515.
- Lim, C. P. (2007). Effective Integration of ICT in Singapore Schools: Pedagogical And Policy Implications. *Educational Technology Research Development*, 55, 83–116.
- Mannila, L., Dagiene, V., Demo, B., Grgurina, N., Mirolo, C., Rolandsson, L., & Settle, A. (2014, June). *Computational thinking in K-9 education*. Paper presented at the 19th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, Uppsala.
- Mohaghegh, D. M., & McCauley, M. (2016). Computational thinking: The skill set of the 21st century. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 7(3), 1524-1530.
- Monroy-Hernandez, A. (2007). *ScratchR: A platform for sharing user-generated programmable media* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Moursund, D. (2003). *Project-based learning using information technology*. (Second Edition). Eugene; Oregon, Iste Publications.
- Muniandy, B. (2000). *An investigation of the use of constructivism and project-based learning*. University of Oregon, UMI ProQuest Dissertations; <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3049516> adresinden, 06.04.2022 tarihinde alınmıştır.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. (Second Edition). Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Özerbaş, M. A., & Mart, Ö. A. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1152-1167.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc.
- Papert, S. (1991). Situating constructionism. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 1–11). Norwood, NJ: Ablex. Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books.
- Sayın, Z. & Seferoğlu, S.S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi, *Akademik Bilişim Konferansı*, 3-5.
- Simkins, M., Cole, K., Tavalin, F. & Means, B. (2002). *Increasing student learning through multimedia projects*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şimsek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşğindeki paradigmlar savası kaostaki Türkiye*. (Birinci Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology & Learning*, 23(6), 20-30.

- Stepien, W. ve Gallagher, S. (1993, April). Problem-based learning: Authentic as it gets. *Educational Leadership*, 25-28.
- Şahin, M. C., & Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 95-112.
- Tabesh, Y. (2017). Computational thinking: A 21st century skill. *Olympiads in Informatics*, 11, 65-70. DOI: 10.15388/loi.2017.special.10.
- Thomas, J. W. (2000, March). *A review of research on project-based learning*. Buck Institute for Education, <http://www.bie.org/tmp/researchreviewPBL.pdf> adresinden 08.04.2022 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu, (2022). Online Türkçe Sözlük. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- Ülküdür, M. A. & Bacanak, A. (2016). Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin hazırlık (geliştirilme) boyutunda karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21-43.
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127-147. DOI: 10.1007/s10956-015-9581-5.
- Werner, L., Denner, J., Campe, S., & Kawamoto, D. C. (2012, Month). *The fairy performance assessment: Measuring computational thinking in middle school*. Paper presented at the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education, North Carolina, USA.
- Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking—What and why. *The Link Magazine*, 6.
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zamanillo-Mateo, B., Sanz de la Cal, E., & Ramos-Rodríguez, J. (2018). La internacionalización de la Educación Infantil a través de un proyecto eTwinning entre España y Francia. *Investigación en la Escuela*, 33-49.

# BÖLÜM 12

## KODLAMA EĞİTİMİ

Veli BATDI<sup>1</sup>

Yunus DOĞAN<sup>2</sup>

Elif SELEK<sup>3</sup>

### Kazanımlar

Bu çalışmadaki sunu ile okuyucuya;

- Kodlama eğitiminin tanımı,
- Bilgi işlemsel düşünme ile ilişkisi ve farkları,
- Kodlama eğitiminin çeşitleri,
- Dünyada kodlama eğitimi,
- Ülkemizde kodlama eğitimi,
- Kodlama eğitiminin öğrenme sürecine katkıları konularında bilgilendirme yapılması amaçlanmaktadır.

### Giriş

Dünyanın tarihsel sürecine bakıldığında toplumsal ve ekonomik olarak her dönemde kabul gören unsurlar olmuştur. İnsanlık tarihindeki gelişmelerle birlikte yaşam şekilleri, ekonomik uygulamalar, kültür ve eğitim biçimleri değişiklik göstermiştir. Ülkelerin gelişmişlik durumlarına göre bazı ülkeler hızla bu değişim ve yeniliklere adapte olurken bazıları uyum sağlamakta zorlanmışlardır. Bazı ülkeler ise bu değişimde öncü olmuştur. Bu ilerleyiş bir önceki yüzyılda karşımıza sanayi olarak çıkarken şu an güç faktörü; bilgi ve teknolojidir. Bilgiyi kullanabilmek, işleyip kazanca dönüştürmek de bilgi toplumunun kapsadığı kavramlardır. Bir

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep/Türkiye, eposta: veb\_27@hotmail.com ORCID: 0000-0002-7402-3251

<sup>2</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Elazığ/Türkiye, eposta: jonah.saidson@gmail.com ORCID: 0000-0002-5038-3404

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, Gaziantep/Türkiye. eposta:0su0eliff@gmail.com ORCID: 0000-0002-4707-6913

üretim unsuru olarak bilgi kabul edildiğinde ise depolanması, bilginin işlenmesi gibi işlemler ve işlerde de iletişim ve bilgisayar teknolojilerinin toplumsal gereklilik açısından kullanımının esas olduğundan söz edilmektedir (Karvalics, 2008; Akt. Sayın ve Seferoğlu, 2016). Tüm bu tanımlamalarla gelişmiş, gelişmekte, geri kalmış ülke tanımlamaları değişmiştir. Özünde okumuş ‘bilgili insan’ tanımları farklılık göstermiştir. Bilgi toplumundan önce okumuş bilgili insan; aritmetik becerilere sahip, okuma yazma becerilerini aktif şekilde kullanabilen; bireysel, ulusal ve ülkeler arası ilişkiler kurabilen birey olarak tanımlanırken günümüzde bu tanım değişikliğe uğramıştır. Dünya globalleşmiş olduğundan ülkeler arasındaki ilişkiler ülkesel değil kurumsal veya bireysel baza inmiştir. Bundan dolayı da bilgi ve iletişim teknolojileri günümüzde oldukça önemli bir hal almıştır.

Eğitim toplumu, toplum da eğitimi şekillendirmektedir. Nitelikli insan gücündeki tanımlar yerini 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireylere bırakmıştır. 21. yüzyıl becerileri başlığı altında bulunduğumuz yüzyıl için bireyler nasıl hazırlanmalı, nitelikli, bilgili insanın özellikleri ne olmalı tanımlamaları yapılmaktadır. Temel 21. yüzyıl becerileri; eleştirel düşünme, problem çözme, esneklik, finansal okuryazarlık, küresel yetkinlikler, bilgi, iş birliği, uyum içinde bulunmak, teknoloji okuryazarlığı şeklinde sıralanabilir. Hazırı alıp tüketen veya sadece verilen işi yapacak bireyler 21. yüzyıl becerileri açısından donanımlı değildir. Teknoloji ile yetişen bireyler bu teknolojiyi kullanarak üretim yapabilmeli, teknolojiyi de üst basamaklara taşıyabilmelidir.

Yeniliklere uyum becerisi, bulunduğu şart ve koşulların gereğini yerine getirebilme yetisi bağlamında bakıldığında ‘bilgi- işlem becerileri’ kavramı 21. Yüzyıl becerileri kapsamında ele alınabilir. Bilgi-işlemsel düşünmenin tanımını ilk ortaya koyan Wing’dir. Wing’e (2006, 33 Akt. Göncü, Çetin & Top, 2018) göre “bilgi-işlemsel düşünme; problem çözme, sistem tasarlama, insan davranışlarını anlamlandırma süreçlerini bilgisayar biliminin kavramlarını kullanarak tasarlanmanın üzerinde durur. Synder, Cundy ile birlikte bu tanımları 2010 yılında değiştirerek bilgi-işlemsel düşünmeyi, “bir bilgi-işleme birimi tarafından çözümleri etkili şekilde yerine getirilebilecek bir formda sunulması amacıyla problemleri ve çözümleri formüleştirmeyi içeren düşünce sürecidir” olacak şekilde tanımlamışlardır (Cuny, Snyder & Wing, 2010; Akt. Göncü vd. 2018). 1960’lı yıllarda logo programlama dili inşa edildiği süreçte bilgi-işlemsel düşünmeyle bağlantılı çalışmalara başlanmıştır. Logo programlama dilinin temel amacı analitik ve mantıksal düşünmeyi geliştirmektir. Esasında logo programlamanın temeli yapılandırmacı eğitim felsefesine dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımdaki inşa süreci logo programlama ile yeni özgün ürünler ortaya koymayı hedeflemiştir. Aynı zamanda bir problemin farklı çözüm yolları olabileceği ve özgün yolları keşfetmek gerektiği konusunda öğrencileri motive etmek hedeflenmiştir. Bu konuyla ilgili düşüncelerini Piaget (1964, 176-186) “bilmek, nesneyi dönüştürmek ve bu dönüşüm süreci ile nesnenin nasıl oluşturulduğunu anlamının bir sonucudur” olacak şekilde ifade etmiştir (Akt. Göncü vd. 2018). Logo eğitimi bu dönüşüm ve inşa sürecini oluş-

turmak amaçlı tasarlanmıştır. Logo dilinin öğretilmesi eğitimi dönüştürmek ve geliştirmek için potansiyel bir araç olarak görülmüş olmasına rağmen, bu hedefi gerçekleştirmede başarılı olamadığı söylenebilir.

Bilgi-işlemsel düşünmenin herkes tarafından bilinmesi gerektiğini sadece bilgisayar bilimcileri tarafından bilinmesinin yeterli olmadığını Wing ortaya atmıştır (Göncü vd. 2018). Böylece bilgi işlemsel düşünme popülerlik kazanmış eğitimin her alanına hızlı bir giriş yapmıştır. Hem 21. yüzyıl becerilerini kapsayan, hem inşacılık felsefesiyle bilgi işlemsel becerileri barındıran programlama gibi beceriler eğitime dâhil edilmiştir. Yeni bir “21. yüzyıl becerisi” olarak adlandırılan ve hali hazırda mantıksal akıl yürütmenin bir parçası olarak görülen kodlama becerisi de bu becerilerden biridir (European Commission, 2014, Akt. Sayın ve Seferoğlu, 2016). Böylece bilgisayar programlama ve kodlama birçok ülkede ders niteliğinde işlenmiştir. Bilgi-işlemsel düşünme ve kodlama eğitimindeki mantıksal ve aritmetik düşünme, bağlantı kurabilme, fonksiyonel düşünme basamakları bireylere kazandırılmak istenmektedir. Bu sebeple dünyada ilgiyle karşılanmış revaç bulmuş ülkemizde de ders programlarına eklenmiştir.

Bilgi-işlemsel etkinlikler ve programlama, kodlama eğitimi aynı zamanlarda yaygınlaşmıştır. Bilgi-işlemsel düşünme ve kodlama eğitiminin tanımları ve hangisinin daha kapsamlı olduğu tartışma konularındandır. Buna rağmen literatürde ortak tanımlardan bahsedilebilir. Bilgi işlemsel düşünme programlama alanı ile doğrudan ilişkili olmasına rağmen çok daha fazlasını içine aldığı belirtilmiştir. Bundan dolayı kodlama eğitimi ve bilgi işlemsel düşünme iç içedir ve birbirini etkileyen kavramlardır. Yine de bazı ülkeler ve uzamanlar bilgi-işlemsel düşünmeyi daha kapsamlı bularak yönelmişlerdir. Bazı ülkeler ise kodlama eğitimi daha geleceğe yönelik bulup buna ağırlık vermişlerdir. Hangisinin daha önemli olduğu literatürde tartışma alanı oluştururken programlamayı öğrenmenin bireylerin bilgi işlemsel düşüncelerine olumlu etki ettiği ortaya konulmuştur.

Bilgi-işlemsel düşünme nedir, neleri kapsar?’ soruları kodlama eğitiminin tanımı yapılmadan önce cevaplanmalıdır. Bilgi işlemsel düşünmenin birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan en kabul gören ve en genel olanı Wing’in “problem çözme, sistem tasarlama ve bilgisayar temelli kavramlara dayanan insan davranışlarını anlama yaklaşımı” şeklindeki tanımıdır (Wing, 2006, Akt. Üzümcü ve Bay, 2018). Bilgi işlemsel düşünme; algoritmik düşünme, mantıksal, tasarımsal düşünme kavramlarıyla çoğu zaman kesişmekte ve birbirlerine katkı sunmaktadır. Bilgi işlemsel düşünmede algoritmalar önemli bir yer tutmaktadır. Ancak bilgi işlemsel düşünme algoritmik düşünmeden daha geniş bir alanı kapsar. CSTA (2016) standartları çerçevesinde bilgi işlemsel düşünmeye bakıldığında; otomasyon, soyutlama ve analize önem vermiş yapısı ile bilgisayar teknolojileri biliminden daha geniş bir disiplin yapısının temel etmeni olarak tanımlanmaktadır.

Denning’e (2009) göre ise, bilişim bilimi yalnızca bilgisayar programlama demek değildir (Akt. Çalışkan, Yetişir, 2017). Bilişimci gibi düşünmek sadece program tasarlamak anlamına gelmez. Bilgisayar biliminin anahtar uygulama

## Kaynaklar

- Anılan, H., & Gezer, B. (2020). Kodlama etkinliklerine ve analitik düşünme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (4), 307-324.
- Aytekin, A., Sönmez Çakır, F., Yücel, Y. B. & Kulaöz, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (5), 24-41.
- Bakioğlu, A. & Tatık, R. Ş. (2020). Öğretim ve araştırma sorumluluklarının dağılımının araştırma üniversiteleri bağlamında incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 548-569. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-631719
- Batı, K., Çalışkan, İ. & Yetişir, M. (2017). Fen eğitiminde bilgi işlemsel düşünme ve bütünleştirilmiş alanlar yaklaşımı (STEAM). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (41), 91-103. <https://dergipark.org> adresinden erişildi.
- Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Current Research in Education*, 4(1), 36-47.
- Canbeldek, M. (2020). *Erken çocukluk eğitiminde üreten çocuklar kodlama ve robotik eğitim programının etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Demirer, V. & Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye'de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- Genç, Z., & Karakuş, S. (2011). Tasarımla öğrenme: Eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında Scratch kullanımı. 5. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fırat Üniversitesi*, 981-987. Elâziğ.
- Göncü, A., Çetin, İ. & Üst, E. (2018). Öğretmen adaylarının kodlama eğitimine yönelik görüşleri: bir durum çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 85-110. <https://dergipark.org> adresinden erişildi.
- Gültekin, K. (2006). *Çoklu ortamın bilgisayar programlama başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hanbay Tiryaki, S. & Balaman, F. (2021). Açık kaynak kodlu yazılımlardan scratch, arduino ve python kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9 (18), 831-852. DOI: 10.18009/jcer.938706
- Kalelioğlu, F. & Keskinliç, F. (2017). Bilgisayar bilimi eğitimi için öğretim yöntemleri. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya* (ss. 155-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, C. M. (2018). Metin tabanlı programlama. Y. Gülbahar, H. Karal (Ed.). *Kuramdan uygulamaya programlama öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Karataş, H. (2021). 21. yy. becerilerinden robotik ve kodlama eğitiminin Türkiye ve dünyadaki yeri. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(30), 693-729.

- Küçükçkara, M. F., & Aksüt, P. (2021). Okul öncesi dönemde bilgisayarsız kodlama eğitime bir örnek: problem çözme becerileri için etkinlik temelli algoritma. *Journal of Inquiry Based Activities*, 11 (2), 81-91.
- Mıhcı Türker, P. & Pala, F. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin kodlamaya yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 17 (4), 2013-2029.
- Saygıner, Ş., & Tüzün, H. (2017). *İlköğretim düzeyinde programlama eğitimi: Yurt dışı ve yurt içi perspektifinden bir bakış*. Akademik Bilişim Konferansı, 1-5.
- Sayın Z., & Seferoğlu, S.S. (2016). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi*. Akademik Bilişim Konferansı, (3-5 Şubat), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sayın, Z. (2020). Öğretmenlerin kodlama eğitiminde eğilimlerinin belirlenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 52-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/55183/670696> adresinden erişildi.
- Şenol, Ş. (2019). *İlkokulda kodlama eğitimi: Sınıf öğretmenleri örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Üçgöl, M. (2017). Eğitsel robotlar ve bilgi işlemsel düşünme. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya* (417). Ankara: Pegem Akademi.
- Üzümcü, Ö. & Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/46760/491067>

# BÖLÜM 13

## EĞİTİMDE EĞLENCELİ KODLAMA UYGULAMALARI

Veli BATDI<sup>1</sup>

Gökçen NACAR<sup>2</sup>

Bilal YILDIRIM<sup>3</sup>

### Kazanımlar

Bu araştırmada incelenen kodlama uygulamaları ile kullanıcılara;

- Kodlamanın ne olduğu ve 21.yy becerileri,
- Eğitimde teknoloji kullanımı ve oyunlaştırma,
- Kodlama eğitiminin müfredattaki yeri,
- Eğlenceli kodlama uygulamalarının açıklanması, başlıklarının aktarılması amaçlanmaktadır.

### Giriş

Teknolojinin hızlı değişimi, bilgiyi üretme, tüketme, değiştirme, algılama gibi birçok etken üzerinde de değişiklikler olmasına sebebiyet vermekte ve tüm bu değişimler 21.yüzyılın gereklilikleri arasında görülmektedir. Dijitalleşen dünyada teknolojinin kullanımı hayatımızın bir parçası olmuşken eğitimde yeni becerilerin dâhil edilmesiyle beraber bu dünyada evirilmektedir. 21.yüzyılın getirdiği farklılıklarla beraber toplumdan, bireyden beklenen ve istenilen yetkinlik ve becerilerde değişiklik göstermiştir. Toplumun değişim ve gelişim süreçleri ele alınmadan önce bireysel olarak istenilen yönde sağlanacak olan gelişimlerin olabilmesi için eğitim ve öğretim ikilisinin ayrılmaz bir halde sistematik olarak hayatlarımızın birer parçası olması gereklilik arz etmektedir. Teknolojinin dev atılımlar yapıp hayatımızın her alanında kendisini iyiden iyiye hissettirmesinin yanı sıra

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep/Türkiye, eposta: veb\_27@hotmail.com ORCID: 0000-0002-7402-3251

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, Gaziantep/Türkiye, eposta: gokcenaksay@gmail.com ORCID: 0000-0003-0921-7997

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay/Türkiye, eposta: byildi-rim@mku.edu.tr ORCID: 0000-0002-4660-0904



her yeni doğan kuşakla beraber değişikliğin en önce insanın kendisinden başladığını söylemek kabul edilmesi en somut gerçeklerden birisi olarak önümüze çıkmaktadır. Her kuşağın değişimi içinde barındıran bir yapıyla dünyaya gelmesiyle birlikte onlara sunulacak eğitiminde tüm bu farklılıklara çabuk adapte olabilecek, esneyebilen, gerektiğinde durumlar karşısında pratik öneriler sunulmasına açık olan ve bireylerin düşüncelerini özgürce ifade edebileceği daha yaratıcı ortamları mümkün kılan bir yapıda olması içinde bulunulan çağın en kabul edilebilir yanlarından olmalıdır. Bireyin doğumuyla beraber içinde bulunduğu çevreyle birleşip bazen etkileyip bazen de etkilenerek meydana getirdiği birtakım farklılaşmalar sonucunda toplumun, dünyanın ve tüm bu parçaların bir arada olabilmelerini kolaylaştıracak sistemlerinde bu süreç içerisinde dâhil olması beklenmektedir. Eğitim sistemi de bu süreç içerisinde bireyi en fazla etkileyip etkilenecek sistemlerin başında gelecektir. Eğitim sistemi denildiğinde öğrenen ve öğretmenin aynı oranda etkileyen ve etkilenen durumlarında olması neticesiyle süreç içerisinde aktif olmaları ve kendilerini yenilemeye açık olmaları gerekmektedir. Yenilenme ise; bireyi merkeze alarak ve düşünme biçimlerine yönelik yapılacak bireylerin faydasına olacak güncellemelerle mümkün kılınacaktır. Eğitim süreçlerinde meydana gelen bu güncellemelerden birisi de içinde bulunulan yüzyıldan adını alan 21.yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu çağın gerekliliği olarak görülen olmazsa olmaz özelliklerin sıralandığı bir yapıdır.

21.yüzyıl öğrenme çerçevesine bakıldığında “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” başlığının altında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi maddeler dikkat çekmektedir (Gelen, 2017, 20). Bu özellikler öğrencilerin geleceğe yönelik algılarını değiştirebilecek 21.yy becerileri arasında kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21.yüzyıl öğrenci profili araştırmasına bakıldığında öğrencilerde eksik bulunup geliştirilmesi istenilen; problem çözme, karar alabilme, sorumluluk üstlenme, üretkenlik gibi noktalar tespit edilmiştir (MEB, 2011). 2017-2018 yıllarında güncellenen öğretim programlarında öğrenci yeterli düzeyleri için önemli bir kaynak oluşturması açısından temel alınan beceriler arasında “21.yüzyıl becerileri”de bulunurken güncellenen programla tanımlanmış temel düzey becerilerden biriside “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı” olmuştur (Gelen, 2017, 26). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı'nın alt amaçlarından biriside programlama – kodlama olarak geçmektedir. Eğitimde kodlama alanı incelendiğinde kazandırılması hedeflenen kazanım ve davranışların temelinde de 21.yy becerileri ile tutarlılık gösteren bir yapı mevcuttur (Sayın ve Seferoğlu, 2016).

## 1. Eğitimde Teknoloji

Teknoloji her alanı etkilediği gibi toplumsal bir ihtiyaç olan eğitim alanında da değişim ve gelişimi mecbur kılmaktadır. Geleneksel eğitimden günümüz eğitime uzanan sürece baktığımızda eğitim politikaları teknolojinin de süzgecinden geçirilmiş ve sürece dâhil edilmeye çalışılmıştır (Seferoğlu, 2009). Dünya'da

eğitim sistemleri incelendiğinde teknolojik süreçler ülkelerin, gelişmişlik seviyelerini etkileyip, ekonomik açıdan gelişime katkı sağlayan, toplumu düzenleyici özelliklerden birisidir (alışır ve Glmezyz, 2010). Dijitalleşen dünyada dijital yerliler olarak adlandırılan Z kuşağının ilgisinin teknolojik alana evrililişinin bu denli kolay olduğu bir zamanda eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin payına büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitim programlarının, hedeflerin gözden geçirilip düzenlenmesinden okul ortamlarının dijital yerli- dijital doğanlar olarak isimlendirilen kuşağın ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gereklilik arz etmektedir (Prensky, 2006; Akt. Hacıfazılıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Ülkelerin belirlediği hedefler ve bu hedefleri sağlamaya yönelik ayrılacak bütçeler, eğitim sistemlerinin farklılığı, bireylerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve algılaması gibi birçok nedene bağlı olarak ülkelerdeki teknolojik gelişmelerde farklılık göstermektedir.

Avrupa Birliği (AB), Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği rgt (OECD) gibi kuruluşlar ve Finlandiya, Çin, Japonya, Singapur, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avustralya, Almanya gibi ülkeler bilişim teknolojilerinin eğitim alanına entegrasyonuna dayalı projeler için büyük bütçeler ayırmaktadırlar (Gökoğlu, 2014). Finlandiya eğitiminde teknolojinin sisteme dahil edilmesi boyutunda 2014 yılında önemli bir gelişme olan yeni bir ğretim programı olan National Core Curriculum for Basic Education'ın hazırlanmış ve 2016 yılında süreçte uygulanmaya başlanılmıştır (zmen, 2017). Çin'in eğitimde teknoloji kullanımıyla alakalı özellikle kendi var olan yazılımcılarının geliştirdiği sistemlerle e-öğrenme alanında geliştirmeler yaptđı görülmektedir (Altınpulluk, 2016). Almanya'da teknolojiyi eğitim sürecinde dhil etme noktasında okullarda Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) ğrenme ğretmen süreçlerinde sadece bir araç gibi değil bunu ders olarak da okutmaktadır (Ulutaş, 2021). Japonya'da eğitimde teknoloji yüksekokulları sistemi mevcuttur ve tüm bunlar ile Ar-Ge çalışmalarına ayırdđı bütçe ile teknoloji entegrasyonunun eğitim için önemini gözler önüne sermektedir (Ulu-taş,2021). Japonya'da BİT için "Gelecek Okulları" adı altında proje mevcuttur. Eğitim ğretim gören öğrencilere 2020 yılına kadar tablet bilgisayarlar elde edilmesi hedeflenmiştir (Trel, Akgün, Aydın & Yaratan, 2020). Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında; Milli Eğitim şuraları, 2023 Eğitim Vizyonu, Türkiye Bilim şuraları ve Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi eğitim politikalarına teknolojinin dahil edilme süreçlerindeki çalışmalarıdır (Polat & Tekin, 2014). Son yıllarda yapılmış en önemli atılımın 2010 Kasım ayında Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığının ortaklaşa yürüttükleri Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi olarak adlandırılan ve kısaltması FATİH olarak isimlendirilen projenin başlatılmasıdır. Bu projenin hayata geçirilmesiyle beraber öğrencilerin sınıf ortamında teknolojiye erişimi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Ülkelerin eğitim ğretim programları incelendiğinde BİT becerisi kazandırmak ve kullanımına odaklanmanın yanı sıra bazı ülkelerde eğitim ğretim programlarında etkili olacak BİT sürecinin eğitime dhil edilmesinde 21.yy becerilerinin geliştirilmesi ve problem çözümü üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir (zmen, 2017). BİT'in eğitim ortamlarına dahil edilmesi ve bu alanda çalışmaların hız kazanması gelişen dünyanın ve yeni kuşağın beklentilerinin karşılanması noktasında önem arz etmektedir.

## Kaynakça

- Akpınar, Y., & Altun, Y. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 1- 4.
- Akpınar, Ş. (2019). *Blok tabanlı aktif öğrenme etkinlikleri ile basit elektrik devrelerinin öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, A. B. & Alpan, G. (2020). Oyunlaştırılmış kodlama eğitimi: öğrenme yönetim sistemi model önerisi. *Eğitimde Teknoloji Uygulamaları Dergisi*, 1(1), 1-25.
- Altınpulluk, H. (2016) Türkiye ve Çin'deki açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinin ve ders malzemelerinin karşılaştırılması: Anadolu Üniversitesi ve Şanghay Açık Üniversitesi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 22-36.
- Ayazoğlu, Ö., Soylu, E., & Bağcı, H. (2020). Kod blok makineleriyle öğrenimin yönelik öğrenci görüşleri ve kullanılan platformun değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2 (2), 123-144.
- Aytekin, A., Çakır, F. S., Yücel, Y. B., & Kulaöz, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 24-41.
- Code.org (2022). Code.org, Erişim: 28.03.2022. <https://code.org/international/about>
- Çakıroğlu, Ü., Sarı, E., & Akkan, Y. (2011). The view of the teachers about the contribution of teaching programming to the gifted students in the problem solving. *Paper presented at 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (22-24 September)*, Fırat University, Elâzığ.
- Çalışır, M., & Gülmez, A. (2010). Teknoloji politikaları çerçevesinde ekonomik gelişim: Türkiye-Güney Kore karşılaştırması. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1), 23-55.
- Çavdar, L. (2018). *Kodlama öğretiminde kullanılan çevrimiçi platformların değerlendirilmesi: Code. org örneği*. Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Eroğlu, B. (2019). Dijital video oyunları ve eğitim: Minecraft eğitim sürümü. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(1), 56-64.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Genç, Z., & Karakuş, S. (2011). Tasarımla öğrenme: eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında scratch kullanımı. *Paper presented at 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (22-24 September)*, Fırat University, Elâzığ.
- Gökoğlu S. (2014). Sistem tabanlı teknoloji liderliği modeliyle öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonunun değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gömlüksiz, M. N., & Sağlam, Z. (2004). *Polis Meslek Yüksekokulları'nda okuyan öğrencilerin bilgisayar kullanma alışkanlıkları (Elâzığ, Malatya, Diyarbakır illeri polis meslek yüksek okulları örneği)*. [www.elazigemniyet.gov.tr/bilim](http://www.elazigemniyet.gov.tr/bilim) 2 Mayıs 2004 tarihinde indirilmiştir.

- Hacıfazıloğlu, Ö. Karadeniz, Ş. & Dalğıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği özyeterlilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-166.
- Hacker Can (2022). Erişim: 05.04.2022. <https://www.hackercan.com/>
- Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. *Informatics in Education*, 13(1), 33-50.
- Kaplancalı, U. T. & Demirkol, Z. (2017). Teaching coding to children: a methodology for kids 5+. *International Journal of Elementary Education*, 6(4), 32-37.
- Karabak, D., & Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 163-169.
- Kim, J. T., & Lee, W. H. (2013). Dynamical model for gamification of learning (DMGL). *Multimedia Tools and Applications*, 1-11.
- Kovan, Ö. (2019). *Yapay zekâya dayalı ara verme etkisi ile öğrenme kalıcılığının artırılması*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- MEB (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2018). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı. Erişim:18.03.2022. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018124103559587-Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1%C4%B1m%205-6.%20S%C4%B1n%C4%B1flar.pdf>
- Oluk, A., Korkmaz, Ö. & Oluk, H. A. (2018). Scratch'ın 5. sınıf öğrencilerinin algoritma geliştirme ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(1), 54-71.
- Özdener, N. (2008). A comparison of the misconceptions about the time efficiency of algorithms by various profiles of computer programming students. *Computers and Education*, 51, 1094–1102.
- Özkan, Z., & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886.
- Özmen, B. (2017). Farklı ülkelerin öğretim programlarında teknoloji entegrasyonu. Koçak Usluel, Y. (Ed.). *Farklı yanlarıyla eğitimde BIT*, (ss. 61-93). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Polat, E., & Tekin, A. (2014). Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve diğer bazı ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1254-1266.
- Rana, M. M., & Fakrudeen, M. (2012). Studying multimedia features in scratch to build accessible application software for special users. *International Journal of Technology, Knowledge & Society*, 8(5), 13-25.
- Sarıçam, U. (2019). *Dijital oyun tabanlı STEM uygulamalarının öğrencilerin stem alanlarına ilgileri ve bilimsel yaratıcılığı üzerine etkisi: Minecraft örneği*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Saygıner, Ş. & Tüzün, H. (2017). Programlama eğitiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Malatya, 78-90.
- Sayın, Z. & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *XVIII. Akademik Bilişim Konferansı*. Aydın.
- Scratch (2022). Scratch, Erişim: 26.03.2022. <https://scratch.mit.edu/about>
- Scratch for Arduino. (2015). *About S4A*. Erişim Tarihi: 27.03.2022. <http://www.s4a.cat>
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. *Akademik Bilişim*, 2, 11-13.
- Short, D. (2012). Teaching scientific concepts using a virtual world: Minecraft. *Teaching Science*, 58(3), 55-58.
- Tuğrul, B. (2014). Oyun Temelli Öğrenme. (Ed. Zembat, R.). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (ss.177-205). 4.baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin geliştirdiği oyun ve robot projelerinde probleme dayalı öğrenmenin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Tübitak Bilgem Uekae (2013). Scratch Eğitimi Ders Notları. *TÜBİTAK Bilişim ve Bilgi Güvenliği İleri Teknolojiler Araştırma Merkezi Ulusal Elektronik Ve Kriptoloji Araştırma Enstitüsü Matematiksel Ve Hesaplamalı Bilimler Birimi*, Web, <http://uekae.bilgem.tubitak.gov.tr/sites/images/scratch-kitabi.pdf> . [pdf]. Erişim Tarihi: 19.03.2022
- Türel, Y. K., Akgün, K., Aydın, M., & Yaratan, A. S. (2020). Examination of technology policies in education of far east countries. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 48-61. DOI: 10.17679/inuefd.604272
- Ulutaş, M. (2021). Teknoloji yönetimi: Almanya, Japonya ve Türkiye karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1593-1608.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- Yalçın, N., & Akbulut, E. (2021). Stem Eğitimi Ve Stem Perspektifinde Robotik Kodlama Eğitimlerinin İncelenmesi: Kızılcahamam Kodluyor Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 469-490.
- Yılmaz, E. A. (2015). *Oyunlaştırma*. İstanbul: Abaküs Kitap Yayın Dağıtım.
- Yolcu, V. & Demirer, V. (2017). A review on the studies about the use of robotic technologies in education. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 127-139.
- Yücel, Y., & Rızvanoğlu, K. (2019). Battling gender stereotypes: A user study of a code-learning game, "Code Combat," with middle school children. *Computers in Human Behavior*, 99, 352-365.

- Yükseltürk, E, Altrok, S. & Üçgöl, M. (2016). Oyun programlamanın ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkileri: bir yaz kampı deneyimleri. *4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri*, Fırat Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Elazığ.
- Yükseltürk, E., & Altrok, S (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar programlama öğretimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 50-65.

# BÖLÜM 14

## GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE HİKÂYE ANLATICILIĞI

Veli BATDI<sup>1</sup>

Ahmet TİRYAKİ<sup>2</sup>

Hacer BATDI<sup>3</sup>

### Kazanımlar

Bu çalışmada araştırmacılara;

- Hikâyenin ve hikâye anlatıcılığının tanımı,
- Hikâye ve anlatıcılığının kültür aktarım işlevi,
- Hikâye anlatıcılığının insanlık tarihi ve Türk tarihindeki gelişimi,
- Hikâye anlatıcısı olarak âşıklık kavramı ve aşığın görevleri,
- Hikâye anlatıcısı olarak meddahlık kavramı ve meddahın görevleri,
- Hikâye anlatıcısı olarak ozan kavramı ve ozanların görevleri,
- Eğitimde hikâye anlatıcılığı,
- Günümüzde hikâye anlatıcılığı konuları hakkında bilgi verilmesi amaçlanmaktadır.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep/Türkiye, eposta: veb\_27@hotmail.com ORCID: 0000-0002-7402-3251

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep/Türkiye, eposta: ahmettir-yaki@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0335-5432

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, Gaziantep/Türkiye, eposta: hbatdi@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9370-7413

## Giriş

İnsanın sosyalleşmesini sağlayan iletişimin kurulmasının birçok yöntemi vardır. Bu yöntemler jest ve mimiklerden çeşitli işaretlere, giyim ve kuşamdan saç modeline, el kol hareketi ve değişik seslere değin çok büyük bir çeşitlilik taşımaktadır. Bütün bu iletişim yolları içerisinde en öne çıkan ve en sık kullanılmış olan, sesin terbiyesi ile oluşturulmuş dildir (Boyras, 2001, 1). Toplumları meydana getiren bireyleri düşünceleri ve duyguları o toplumu sesi ve anlamı bakımından geçerlilik kazanmış ortak üyeleri ve kuralları yardımıyla diğerlerine aktarılmasına olanak veren çok yönlü ve gelişkin bir bildirme vasıtası olarak tanımlanan dil, kültürün de bir simgesi olup aynı anda onun aktarılmasını ve gelişimini de sağlayan bir vasıta (Kartal, 2010, 447). Bilinen bütün kültürler içerisinde bulunan sözlü edebiyat ürünlerinin ilk temsilinin şiir yapısında olduğu bilinmektedir. Sığır (milli av törenleri), şölen ve yuğlarda sanatkarın dile getirdiği eserler acaba türleri bakımından hangi nitelikleri barındırmaktaydı? Masal, ağıt, destan gibi türlerin nitelikleri önceden mi belirlenmiştir yoksa bu törenlerde yer alan icralar seslendirenlerin hünerleri sayesinde zaman içerisinde türlerin sahip olduğu niteliklerin meydana getirilmesini mi temin etmiştir? Hakikaten bunlar yanıt verilmesi oldukça zor sorulardır. Bizler halk edebiyatının içindeki türlerin zamanla kalıplaştırma kanısını taşımaktayız. Yani zaman geçtikçe gelenek türü ve o türün sahip olduğu nitelikler belirginleşmiş olmalıdır. Hâlbuki yazılı edebiyatın içerisinde zamanla türün nitelikleri ve kuralların belirginleşip daha sonra sanatkarların bu türe ait kurallara bağlı kalıp eser kaleme aldıkları görülmektedir. Folklorik metinler zamanla anonim hale gelmeye başlamaktadır, tabii ki bu yapıtların ilk önce birer yaratıcısı varlığı düşünülmektedir. Ancak sözlü geleneğin bireysel özellikleri zamanla anonim olma yoluna gitmektedir (Görkem, 2009, 417).

Dilin kullanımıyla insan; duygularını, düşüncelerini, tecrübelerini ve diğer tüm aktarımlarını çevresine anlatmak için sık sık hikâyelere başvurmuştur. Hikâye kelime manası olarak gerçekleşmiş veya gerçekleşebilecek nitelikteki bir olayı anlatan sözel veya yazılı türdür. Hikâye her ne kadar bu tanımla anlatılsa da halk ağzında ve çeşitli alanlarda, farklı kavramları da karşılayabilmektedir. Yazıdan önceki toplumların kültürü konusundaki araştırmalar, hikâye anlatımının insanların yazıyı bulmasından daha eskilere dayanmasına ışık tutmaktadır. Sayısı milyonları bulan adı bilinmeyen hikâyeci anlatı üretti ve böylece gözlemledikleri bilgileri hikâye sayesinde başkalarına iletmeyi öğrendiklerinde artık uygarlığın tarihi başladı (Fulford, 2015, 12). Hikâye, sadece halkın ağzındaki edebi bir tür olarak açıklanırsa hikâyenin geniş manasına bu tanımın dar geldiği görülebilir. Hikâye bizi yakınlaştırır. Hikâyeler içinden çıkamadığımız durumlarda bize kılavuz olur. Hikâyeler hayatı anlamamız ve yeni hayatlar kurabilmek için bize yol gösterir. Hikâyeler var oluşumuzu anlamamıza yardım eder. Sözlü hikâyeler; yani masal, mit, efsane, destan, söylence, fıkra ve meseller gönüllerinde insanın bilgisel birikimini ve tecrübesini taşırlar. Anlatanın ağzında kalpten kalbe aktarılıp yaşar, nesilden nesile ulaşabilirler (Ramsden ve Hollingsworth, 2017, 13). İnsanlar sosyal varlık oldukları için başka insanlarla iletişime geçme



ihtiyacı ortaya çıkmış, diğer insanlarla iletişim ihtiyacı karşılamak için de dili kullanmıştır. Dil ile birlikte; tecrübelerin başkalarına aktarılması, sonraki kuşaklara erişmesi, yaşamın gelişimi için zorunluluk halini almıştır. Yazının olmadığı toplumda dil bu yönüyle hayati bir önem taşımıştır. Hikâyenin ortaya çıkışının dilin ortaya çıkışı kadar eski olduğu düşünülmektedir. Tecrübelerin kuşaklara aktarımı hikâyeler ile ilginç aynı zamanda kalıcı izli olmuştur. Masallar, hikâyeler eğlendirirken toplumun bilgilerini taşımış adeta toplumun bir nevi hafızası haline gelmiştir.

Hikâye kültürel bağlamda ne kadar önemliyse bu hikâyeleri insanlara taşıyan ve gölgede kalmış olan anlatıcının da önemi yadsınamaz. Anlatıcılık, kapsayıcılığı geniş bir kavram olmakla birlikte; tarihin, tecrübelerin, kültürel öğelerin, öğretilerin diğer insanlara aktarımı/aşılınması görevini yerine getirmektedir. “Hikâye anlatıcısı” kavramı ise aynı misyonu üstlenen ozan, âşık, masalcı, meddah formlarında işlevini sürdürmüştür. Yazılı olan kaynakların ortaya çıkmasından daha önceleri varlığını göstermeye başlamış olan “hikâye anlatıcılığı” kavramı günümüzdeki gelişmelerin beraberinde getirdiği teknolojik ve bilimsel zenginliklerin de verdiği katkı ile farklı boyutlara taşınmıştır. İnsanın hikâye etme süreci mağara duvarlarına çizilmiş olan av hikâyeleri ile başlayıp günümüzde kitle iletişim araçlarının gelişimi ile beraber şekil ve içerik anlamında farklı bir konuma doğru ilerlemektedir (Mutlugün ve Topuz, 2020, 37). Hikâyeler, anlatıldığı anda mekândakileri etkisi altına alıp dinleyenleri aynı yer, zaman ve olay etrafında toplamaktadır. Hikâyenin etkileyiciliğinde anlatıcısının da etkisi inkâr edilemez, bu durum hikâye anlatıcısının profesyonelleşmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Hikâyeyi anlatan, yaşanılardan, yaşanılabilirlikten veya yaşanılacaklardan bahseder. Bu yönüyle hikâye, insanların yaşanmışlıklarından meydana getirdiği, bazen güzel zaman geçirmelerine olanak sağlayan, birçok zaman da reel dünyayla alakalı bir şekilde meydana gelmiş iletişim aracıdır. İnsanların “öteki” ile uyumlu olmasının sonucu sayılan bu iletişim türü, tüm her şeyi kapsayan ve soyut evrensellik dışında daha çok “hayat tecrübesi”ni içerir. Bu önemli tecrübe, yaşanmış anların bir başkasından ayrışmasını değil de onu hayatın tüm öğeleri arasında görmesini gerektirmektedir. Bu yönden insanların yaşanmışlıkları ile yaşamakta olduklarının girift olduğu, gerçekliğin gösterişten en irak taşıyıcısı olan bu “tecrübe şekli”, geçmişle gelecek ilişkisinde adeta köprü görevi üstlenmektedir. Bu köprüyse, gelecek ile geçmiş arasında bir devamlılığı ifade etmektedir. Geçmişten veya gelenekten kopmuş bir düşünme şeklinde, geçmiş olan, şimdikinin düşünüşüne boyun eğmektedir. Bu biçimde meydana gelen bir tecrübe, sadece yaşanmış, fakat geçmişinden beslenemeyen, bir paylaşım ortaklığına yaslanmayan ve hayatı inşa etme kuvvetinden yoksun, tekil bir tecrübe olarak meydana gelmektedir. Fakat hikâye anlatımı, topluluk içindeki insanların tecrübelerinde ve ortak hafızalarında kök salıp tecrübenin karşılıklı olarak aktarılmasıyla “engin bir düşünüş şekli”ne oturur. Bu düşünüş şekli, birtakım temel nitelikler üzerinde yükselmektedir (Sütçü, 2013, 81). Bizleri içinde bulunduğu ortamdan alıp başka bir ortama götüren öyküleyici metinler aynı zamanda hayal dünyamızı da geliştirip zengin hale getirmektedir. Bu tür metinler içeri-

## Kaynakça

- Albayrak, K. (2019). *Hikâye anlatıcılığında oyuncu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.
- Alptekin, A. B. (2005). *Halk hikâyelerinin motif yapısı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Anadolu, B. (2019). Dijital hikâye anlatıcılığı bağlamında yapay zekânın sinemaya etkisi: Sunspring ve It's No Game filmlerinin analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1, 39-56.
- And, M. (2003). *Meddah, meddahlık, meddahlar, meddah kitabı*. Der. Ünver Oral. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek*. (Çev: Ayşe Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Aydemir, B. (2021). Gelenekselden çağdaş olana Türk hikâye anlatıcılığında temel motivasyonlar (model anlatıcılar ışığında). *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 370-387. DOI: 10.21733
- Aydın, A. (2011). *Eğitim hikâyedir*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bars, M. E. (2020). Âşık kimdir? *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 168-193.
- Başgöz, İ. (1986). *Hikâye anlatan aşık ve dinleyicisi, folklor yazıları*, İstanbul: Adam Yayınları, 49-137.
- Başkan, A. & Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları (Malatya İli Örneği). *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 10(7), 179-196
- Benjamin, W. (2012). *Son bakışta aşk*. (N. Gürbilek, Çev.) Altıncı Basım, İstanbul: Metis Yayınları.
- Boratav, P. N. (1969). *100 soruda Türk Halk Edebiyatı* (Vol. 13). Gerçek Yayınevi.
- Boyraz, Ş. (2001). İletişim Araçlarının Ozanlık Geleneği Üzerindeki Etkileri. *Folklor/Edebiyat*, 26, 163-168.
- Candan, A. (2010). *Oyun tören gösterim*. İstanbul: Norgunk Yayıncılık
- Çeker, S. (2019). Şamandan günümüz masal anlatıcısına: kadın. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 2(1), 151-175.
- Çelikten, H. (2019). *Âşıklık geleneği ve kültür değişimleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Sivas
- Çevik, M. (2014). Kültürel değişim, gelenek ve türk halk hikâyeciliği. *Electronic Turkish Studies*, 9(12).
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Çoban, A. & Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. sınıf türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal Of European Education*, 1, 43-50.
- Çokluk, N. ve Ökmen, Y. E. (2020). Sözlü kültürden dijital kültüre hikâye anlatımı: youtuberlar üzerine kültürel bir çözümleme. *Selçuk İletişim*, 13(3), 1114-1148. DOI: 10.18094

- Ersümer, A. (2013) *Klasik anlatı sineması*, İstanbul: Hayalperest Yayınevi
- Esmer, E. Ç. ve Ateş, S., (2021). İlkokul Öğrencilerinin anlatım ve anlatmalarının hikâye eğitiminin yolu ile geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9 (1), 1-20.
- Fulford, R. (2015). Anlatının gücü kitle kültür çağında hikâyecilik. (Çev.:Ezgi Kardelen). İstanbul: Kolektif Yayınları.
- Gönül, S. (2019). *Uluslararası Öncü Eğitimciler Derneği Yayınları - 4 Akademik Yayınlar - 4* ISBN: 978-605-82831-5-2.
- Görkem, İ. (2009). Dünden bugüne türk sözel edebiyatı: değişim ve dönüşüm. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 411-422.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, N. (2016). *İletişim kuramlar ve yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hartley, J., McWilliam, K. (2009). Computational power meets human contact. J. Hartley, K., McWilliam (Der.). *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*. (pp. 3-16). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Heziyeva, Ş. (2010). Tarihi Süreç İçinde Türkiye’de Âşıklık ve Âşıklık Geleneği. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 10(1), 81-89.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Kartal, A. (2017). Meddahlık Geleneğinin günümüz sanatçılarındaki yansımaları üzerine bir değerlendirme. *Turkish Academic Research Review*, 2(1), 11-20.
- Kartal, E. (2010). Dil, kültür ve eğitim ilişkisi. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 447-454.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Köprülü, M. F. (2004). *Edebiyat Araştırmaları-1*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kurtoğlu, R. ve Özbölük, T. (2016). Görsel iletişim çağında markaların emoji’ye adaptasyonu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 144-155.
- Mutlugün, M. A., ve Topuz, Y. (2020). Dijital anlatı bağlamında hikâyeciliğin yeni konumu. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 37-45.
- Ong, W.J. (1995). *Sözlü ve Yazılı Kültür*. (Çev: Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık
- Oruç, Ş. & Çağır, S. (2020). Masal Anlatıcılarına göre masal anlatıcılarında olması gereken özellikler. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 707-723.
- Özarlan, M. (2001). *Erzurum âşıklık geleneği*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Öztürk, E., ve Duran, E. (2018). Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 60-84.
- Pilavcı, G. (2018). *Günümüz tiyatrosunda hikâye anlatıcılığı ve farklı anlatı temsilleri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Film ve Drama Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ramsden, A. & Hollingsworth, S. (2017). *Hikâye anlatma sanatı*, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Sakaoğlu, S. (1998). “*Türk Saz şiiri*”, *Türk Dünyası El Kitabı* (3. Baskı). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2011). *Halk hikâyeleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sekmen, M. (2010). Oyuncu Meddah ya da “kendi ve diğerleri” mekanizması. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 30(30), 27-45.
- Sekmen, M. (2015). *Yaratıcı Drama ve Oyunculuk Etkinliği Olarak Hikâye Anlatımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sucu, A. Şenkal, Y. & Aydın, D. (2019). Sosyal Ağlarda Dijital Hikâye Anlatımı. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(53), 1-20.
- Sütçü, Ö. Y. (2013). Ortak Bir Dünya Deneyimi: Hikâye Anlatıcısı. *Felsefe ve toplumsal bilimlerde diyaloglar*, 6(2), 76-92.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Antalya.
- Şen, H. E. (2017). *Geçmişten Günümüze Meddah*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Kocaeli Üniversitesi S. B. E. Sahne Sanatları Anabilim Dalı Dramatik Sanatlar (Disiplinlerarası) Yüksek Lisans Programı, Kocaeli.
- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (Storytelling) Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509.
- Şimşek, B. (2012). Enhancing Women’s Participation In Turkey Through Digital Storytelling. *Journal of Cultural Science*, 5(2), 28-46.
- Tezel, N. (2013). *Türk masalları* (Beşinci Baskı). İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Turgut, G. & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Varol, İ., Âlâ, S. ve Eti, M. (2020). Okul öncesi eğitimde türkçe etkinliklerinde kullanılan hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dikkat süresi üzerine etkisi. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(1), 26-39.
- Yakıcı, A. & Sarıtunç, B. (2019). Sözlü türk kültürünün yaşaması ve aktarımında hataylı ozanların rolü. *Folklori/Edebiyat*, 25(100), 1011-1022.

# BÖLÜM 15

## ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÇOKLU ORTAMLAR

Veli BATDI<sup>1</sup>

Hülya Gizem AÇIKKOL<sup>2</sup>

Yunus DOĞAN<sup>3</sup>

### Kazanımlar

Bu çalışmamızda aşağıdaki konu başlıkları kapsamında okuyuculara;

- Çoklu ortamın tanımı,
- Öğrenme-öğretme sürecinde çoklu ortamın yeri ve önemi,
- Çoklu ortamların öğrenme sürecine sağladığı katkılar,
- Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitim öğretim faaliyetlerinin işlenmesinde çoklu ortamların kullanımı konularında bilgi sunulması hedeflenmiştir.

### Giriş

Çoklu ortamlar, birbirinden farklı ortamların birleşmesiyle oluşmuştur. Çoklu ortam, gönderilen iletilerin çoklu duylara hitap edebilmesine olanak sağlar. Bilginin işitsel, görsel veya görsel-işitsel olarak ortaya çıkmasını sağlar. Öğrencilerin birbirinden farklı özelliklerine uygun olarak öğretim materyalleri tasarlanarak öğretim ortamlarının zenginleştirilip, daha verimli öğrenme sonuçları ortaya koyulabilmelidir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, 9-18). Başka bir ifadeyle çoklu öğrenme ortamları ses, grafik, video, yazılı metin ve animasyon gibi bir konuyu açığa çıkarmak için birlikte görüntü kullanılmasından oluşmaktadır. Çoklu ortam bir olayı, yeri ve konuyu açıklamak için bilgisayar ortamında uygulamaların kullanılabilmesidir (Alkan, Genç ve Tekedere, 2003, 1). Kaptan (1999) çoklu ortamı, bir öğretim sürecinde öğrencinin konuya etkin ve etkileşime açık bir şekilde dâhil

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep/Türkiye, eposta: veb\_27@hotmail.com ORCID: 0000-0002-7402-3251

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep/Türkiye, eposta: hgyalcinkaya@hotmail.com ORCID: 0000-0001-6786-8582

<sup>3</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Elazığ/Türkiye, eposta: jonah.saidson@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5038-3404

olmasını mümkün kılan, standart bir öğretim sisteminin aksine öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir sistem olarak tanımlamıştır (Akt. Altınışik ve Orhan, 2002, 2).

Çoklu ortam, birden fazla çevre anlamındadır. Göze, kulağa ve dokunma duyusuna hitap etmektedir. Çoklu ortam öğrenmesi ise öğrenenin bilişsel bir sistemle gerçekleştirdiği bir öğrenme sürecidir. Bu süreç kapsamında öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla materyaller geliştirilmekte ve kullanılmaktadır. Birden fazla duyu organlarına hitap eden, iyi tasarlanmış ve etkileşimli çoklu ortamlar öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlamakta ve kalıcı öğrenmenin oluşmasına imkân vermektedir. Bireyler resim ve sözcüklerin birlikte sunulduğu çoklu ortamlarda öğrenmenin daha verimli gerçekleştiğini anlamışlardır. Çoklu ortam yardımıyla oluşan öğretim, bireyler için istenilen davranışların kazandırılabilmesinde kolaylık sağlamaktadır. Çoklu ortam destekli öğretim, öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirme, daha anlamlı ve daha kalıcı öğrenme durumuna getirmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2007, 288). Etkili bir öğrenme aracı olan çoklu ortamlara, ders yazılımlarını örnek gösterebiliriz. Öğrenme için kullanılan canlandırmalar, hareketli videolar ve yüksek kaliteli sesler öğrenmenin oluşmasında oldukça gerçekçi bir hale getirilebilir. Çoklu ortam yazılımlarının tercih edildiği sınıflarda, öğrenciler drama ile canlandırmaya, seslere ve görüntülere istedikleri anda ve sırayla ulaşabilmekte, sınıfta hem öğretmen hem de öğrenciler için zengin ve etkileşimli öğrenme ortamı sağlanmaktadır (Sarı, 1993, 36). Çilenti'ye (1988) göre, çoklu ortam araçları sayesinde öğrencilerin bütün duyu organlarına hitap eden öğretim programları hazırlanmaktadır. Bu araçlar sayesinde eğitim ve öğretim uygulama temelli olmakta ve öğrenenin bütün duyularına hitap edilebilmektedir. Bilimsel çalışmalardan elde edilen verilere göre insanlar öğrendiklerinin %83'ünü görme duyusu,%11'ini işitme duyusu, %3,5'ini koklama duyusu, %1,5'ini dokunma duyusu ve %1'ini tatma duyusu ile öğrenmektedir (Akın ve Çeçen, 2015, 6).

Çoklu ortamlarda öğretme-öğrenme aşamalarında teknolojiden yaygın olarak yararlanılmaktadır. Resim, ses, animasyon, video ve simülasyonların bir araya gelmesiyle çoklu ortamlar oluşmaktadır. Farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanan çoklu ortamların bu tanımlamalarına ilişkin bazı örnekler şunlardır: Schwier ve Misanchuk (1994) çoklu ortamı, farklı kaynakların bir araya gelip, birbirleriyle bütünleşerek bir öğretim programı haline gelmesi olarak açıklamaktadır. Trollip (2001) ise çoklu ortamın, konuşma, çizim, metin, müzik, animasyon ve videolardan meydana geldiğini öne sürmektedir. Horton (2000) ise görsellik, işitsellik, yazı, metin ve hareketli resimlerin bir sayfa altında toplanmasını çoklu ortam olarak tanımlamıştır. Moore ve Marra (2003) bir iletişim süreci içerisinde değişik unsurlu birden fazla ortamın bütünlük sağlayarak açıklanıp sunulmasına çoklu ortam demektedir (Akt. Çakmak, 2007, 2). Sümen'e (2013) göre, çoklu ortamlar, eğitim öğretimin her alanında oldukça verimli bir alana sahiptir. Çoklu ortamlar eğitimin her kademesinde öğrencinin bilgi kalıcılığının sağlanmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Farklı derslerin öğretiminde kul-

## Kaynakça

- Akbaba, B. ve Şahingöz, M. (2009). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 17-37.
- Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2015). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 285-309.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Tüketimci çoklu öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18
- Alkan, M., Tekedere, H. ve Genç, Ö. (2003). *İnteraktif bilgi iletişim teknolojilerinin uzaktan eğitimdeki uygulamaları*. Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi 2. Ulusal Sempozyumu ve Sergisi ODTÜ- KKM, 30 Nisan-2 Mayıs 2003, Ankara. Web Sitesi: [http://egitim.emo.org.tr/semp03/bildiriler/ bildiri\\_30.doc](http://egitim.emo.org.tr/semp03/bildiriler/ bildiri_30.doc).
- Altınışik, S. ve Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41-49.
- Arı, Y. ve Kaya, İ. (2014). *Coğrafya araştırma yöntemleri*. Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği Yayını.
- Arkün, S. (2007). *ADDIE tasarım modeline göre çoklu öğrenme ortamı geliştirme süreci ve geliştirilen ortam hakkında öğrenci görüşleri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, A. Maden, S. ve Durukan, E. (2010). Çoklu ortam aktiviteleriyle metin öğretimine bir model (Fabl Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 67-77.
- Bayraktar Mutlu, D. ve Camnalbur, M. (2012). Çoklu ortam öğretim tasarımında görsel ve işitsel modaliteler üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 1C0551.
- Buldur, A. ve Ömeroğlu, E.(2021). Çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 239-251.

- Coşkun, H. İ. (2015). *Üç Boyutlu çoklu ortamlarda öğrencilerin öğrenme stilleri, bilişsel yükleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, R. ve Çoruk, H. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 1-27.
- Çakır, R. ve Şahin, F. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma gücünü çeken öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerinde etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 7(2), 75-90.
- Çakıroğlu, Ü. ve Taşkın, N. (2016). Okul öncesi öğrencilere etkileşimli çoklu ortamlar ile sayıların öğretimi: deneysel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 01-22.
- Çakmak Kılıç, E. (2007). Çoklu ortamlarda dar boğaz: aşırı bilişsel yüklenme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 1-24.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105.
- Çetin, O. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde "çoklu ortam tasarım modeli"ne göre hazırlanmış web tabanlı öğretim içeriğinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi ile içeriğe yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Er, O. K. ve Yünkül, E. (2014). Çoklu ortam yazılımının derse yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 316-330.
- Kır, D. B. (2019). *Çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin dinleme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M., ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Kurtlu, Y. (2021). *Eski Türk edebiyatı metinleriyle hazırlanan yedinci sınıf türkçe dersi zaman ve mekân temasının çoklu ortam uygulamalarıyla öğretilebilirliğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.



- Mayer, R. E. (2011). Applying the science of learning to multimedia instruction. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 78-103
- Morgan, H. (2014). Focus on technology: Flip your classroom to increase academic achievement. *Childhood Education*, 90(3), 239-241.
- Mutlu D. (2010). *Farklı dikkat türlerine göre hazırlanmış çoklu ortam öğretim tasarımlarının farklı kısa süreli bellek kapasitesine sahip öğrenenlerin geri getirme performanslarına etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2009). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. (6. Basım) Ankara: Eğiten Kitap.
- Özerbaş, M., Safi, B. ve Türkoğlu, Ş. (2021). Hayat bilgisi dersinde kullanılan dijital platformların çoklu ortam tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 421-437.
- Özerbaş, M. & Yalçınkaya, M. (2018). Çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve motivasyona etkisi, *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-21.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sarı, İ. F. (1993). İnteraktif multimedya. *Macintosh Dünyası*, 34-39.
- Stanley, N., & Dillingham, B. (2009). *Performance literacy through storytelling*. Maupin: House.
- Tamtürk, H. (2019). *5. sınıf dinleme/izleme metinlerinin çoklu ortam tasarım ilkelerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Yaşar, Ş. Gültekin, M. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Öztürk, C. (Ed. ). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nicel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20), 255-269.
- Yünkül, E. (2018). Çoklu ortam öğrenme ile ilgili öğrenen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 255-269.

# EĞİTİMİN TEMELLERİ

Prof. Dr. Süleyman Göksoy

2. Baskı

Ankara  
2022

## EĞİTİMİN TEMELLERİ

Prof. Dr. Süleyman Göksoy

ORCID: 0000-0002-7151-0863

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-783-9  
e-ISBN : 978-605-170-693-1  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİMİN TEMELLERİ

GÖKSOY, Süleyman

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 2. Baskı, vi+226 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-783-9  
e-ISBN : 978-605-170-693-1

### Eğitim Yönetimi, Eğitim

Bilimsel Temeller, Felsefi Temeller, Politik Temeller, Psikolojik Temeller, Sosyal Temeller, Okul Örgütü, Yönetim, Eğitim Yönetimi, Liderlik, Motivasyon, Öğretmenlik, Ölçme, Değerlendirme, Gelecek

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*Bu kitabın telif gelirleri yazar tarafından eğitime erişemeyen ülkemizin kız çocuklarına bağışlanmıştır.*

A harfinin evrimi



## ÖN SÖZ

Eğitimin temelinde; öğrencinin ön öğrenmeleri, öğrencinin ilgisi, duyuşsal hazırlığı, bedensel ihtiyaçları ve bunların giderilme durumları, sosyal ve kültürel düzeyi gibi birçok özelliğinin yanı sıra öğrencinin beklentileri ve ihtiyaçları da yer almaktadır. Hasılı eğitimin temelinde öğrencinin bizatihi kendisi bulunmaktadır. Haliyle eğitim ve eğitimin temelleri dediğimizde bilimsel bir yöntem ve anlayış doğrultusunda ve bilimsel veriler ışığında birey ve onun eğitimi kastedilmektedir.

İnsan çok yönlü bir varlıktır. Sürekli bir gelişme, değişim ve dönüşüm içerisindedir. İnsanın gelişiminde ve kendisini gerçekleştirmesinde önemli bir araç olan eğitime de disiplinlerarası bir yaklaşımla yönelmek gerekmektedir. Bu açıdan eğitim, hem birçok alan ve bilim dalından beslenmek durumunda -hatta zorunluluğunda- kalmakta hem de birçok bilim dalına zemin oluşturmaktadır.

Her ne kadar eğitim farklı bilim dallarından beslense, aynı zamanda farklı bilim dallarına kaynaklık etse de nihayetinde odağındaki, merkezindeki yegâne varlık tektir ve insandır.

Bu kapsamda mevcut kitap; bilim, felsefe, sosyoloji, tarih, yönetim, psikoloji, teknoloji, ölçme ve değerlendirme, iletişim, kültür, hukuk, ekonomi gibi bilim dallarını, eğitim ilke ve yaklaşımlarından; öğrenci merkezli eğitim, bireyselleştirme, hazırbulunuşluk, yaşam boyu öğrenme, her yerde eğitim, yapılandırmacılık gibi temel ilke ve yaklaşımlar doğrultusunda sentezlemeye çalışmaktadır.

Mevcut kitabın hazırlanmasındaki amaç ve beklenti, gelecekte başarılı olacak ülkemizin bireylerine bir nebze de olsa katkı sunabilmek ve destek olabilmektir.

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

# İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	iii
GİRİŞ .....	1
I. BÖLÜM .....	5
BİLİMSEL TEMELLER .....	5
II. BÖLÜM .....	23
FELSEFÎ TEMELLER .....	23
III. BÖLÜM.....	39
POLİTİK TEMELLER.....	39
IV. BÖLÜM .....	55
PSİKOLOJİK TEMELLER .....	55
Öğrenme Üzerine Davranışsal Bakış.....	56
Öğrenme Üzerine Bilişsel Bakış.....	59
İnsancıl Yaklaşımı .....	63
Duyuşsal Kuramlar .....	64
Nörofizyolojik/Beyin Temelli Öğrenme Kuramı .....	65
Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorileri .....	66
Doğrudan Öğretim .....	68
Problem Temelli Öğrenme .....	69
Tam Öğrenme.....	69
Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi.....	74
Bağlam ve Yapılandırmacılık .....	89
V. BÖLÜM .....	95
SOSYAL TEMELLER .....	95
Eğitim ve Ekip Çalışması .....	99

<b>VI. BÖLÜM</b> .....	<b>105</b>
<b>OKUL ÖRGÜTÜ VE YÖNETİMİ</b> .....	<b>105</b>
<b>VII. BÖLÜM</b> .....	<b>111</b>
<b>EĞİTİM YÖNETİMİ VE LİDERLİK</b> .....	<b>111</b>
Lider ve Liderlik.....	112
Pedagojik Liderlik.....	120
Öneriler .....	123
<b>VIII. BÖLÜM</b> .....	<b>129</b>
<b>EĞİTİM VE MOTİVASYON</b> .....	<b>129</b>
<b>IX. BÖLÜM</b> .....	<b>137</b>
<b>EĞİTİM VE ÖĞRETMENLİK</b> .....	<b>137</b>
<b>X. BÖLÜM</b> .....	<b>145</b>
<b>EĞİTİM KALİTESİNDE ROL OYNAYAN TEMEL DEĞİŞKENLER</b> .....	<b>145</b>
Eğitimde Rol Fazlası Davranışlar .....	145
Eğitim ve İletişim (İnsan İlişkileri).....	146
Eğitim ve Bağlam (Ortam) .....	149
Öğrenen Organizasyon Olarak Okul .....	150
<b>XI. BÖLÜM</b> .....	<b>153</b>
<b>ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b> .....	<b>153</b>
<b>XII. BÖLÜM</b> .....	<b>165</b>
<b>EĞİTİM VE GELECEK</b> .....	<b>165</b>
<b>KAYNAKLAR</b> .....	<b>185</b>
<b>SON SÖZ</b> .....	<b>225</b>

# GİRİŞ

Mevcut çalışmanın temelindeki motivasyonun, eğitim alanında sorulan birçok soru ve yaşanan pek çok sorun olduğu söylenebilir. Sorulan sorulardan belki de en önemlisi olan ve sürekli sorulan; bugünün eğitim sorununun, geleceğe yönelik bir felsefe ve yaklaşımla yine bugünün yöntemleri, imkânları kullanılarak nasıl çözülebileceğidir? Acaba dünün yaklaşımları, yöntemleri, cevapları bugünün soru ve sorunlarını çözebilecek mi? Acaba bugünün yaklaşımları, yöntemleri, cevapları geleceği öngörebilecek mi?

İnsanlık ve eğitim tarihi boyunca bu soru ve sorunların düşünürler ve disiplinler tarafından hep sorulagelmış olduğunu görebilmekteyiz. Şöyle ki felsefeden sosyolojiye, eğitim, psikolojiden fen ve doğa bilimlerine kadar her bir disiplin sorulan soruların cevaplarını vermekle meşgul olmuştur. Haliyle mevcut kitabın esas alanını bu sorulara nasıl cevaplar verilebileceğinin oluşturduğu söylenebilir.

İnsanlık ve eğitim tarihi boyunca bilgi ile ilgili sorulan bunca sorunun cevapları hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bu yönden bakıldığında düşünme, sorgulama, araştırma tarihi ve yöntemleri ile eğitimin tarihi ve metodolojisinin aynı zamanda başladığını söyleyebiliriz. Eğitim bireyin; bilişsel, sosyal, duygusal, bedensel yönlerden kendini ifade etme, kendini gerçekleştirme sürecidir. Eğitimin temel amaçlarından birisi düşünen, sorgulayan, sorular sorabilen, eleştirebilen, olduğu gibi kabul etmeyen bireyler yetiştirmektir. Eğitim, bireylere hazır cevapları verebilmek değildir. Nitekim cevapların verildiği eğitim ortamlarında ezber, tekrar, tüketim, hazırcılık ve tembellik gibi durumları kendi elimizle oluşturmuş olduğumuz gibi bireyleri üretkenlik, iletişim, bilgiye erişme, hayal gücü, marjinallik, yaratıcılık, hayalleri ve kendini gerçekleştirme gibi yönlerden de köreltmış, haliyle bireylerin bu yetilerine ket vurmuş oluruz.

Mevcut bilgi dünyası ve bilgi toplumunda, bilgi çeşidi ve miktarında tahmin ve kontrol edilemez bir artış meydana gelmiştir. Başarılı olacak, rekabet edebilecek, kendini gerçekleştirebilecek bireylerin çeşitli yönlerden bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar, değerler edinmesi gerekmektedir. Şöyle ki bilgideki artış ile beraber öne çıkan ve sürekli dillendirilen bazı kavram ve alanlar şunlardır: Küresel sağlık ve sağlık hizmetleri (global health and healthcare), çok uluslu şirketler, büyük veri analitiği (big data analytics), nesnelerin interneti (internet of things), web destekli pazarlar (web-enabled markets) bulut bilişimleri (use of cloud computing), makine öğrenimi (machine learning), artırılmış ve sanal gerçeklik (augmented and virtual reality), karmaşık geri bildirim döngüleri (complex feedback loops), mobil internet (mobile internet), küresel iş gücü piyasaları (global labour markets), insan-makina etkileşimi (human-machine interaction) blokzinciri (blockchain), teknoloji tasarımı (technology design), iş yaratma fırsatları (job creation opportunities), değişim (change), yenilik (innovation), yeni teknolojiler (new technology), dördüncü sanayi devrimi (fourth industrial revolution),

proje bazlı yönetim (project-based management), kalite (quality), dijital vatandaşlık veya yerlilik (digital natives), iş kalitesini arttırma (upgrade job quality), proaktif yönetim (proactive management), bilgi iletişim teknolojileri (bilgi ve iletişim teknolojileri), uzmanlık becerileri (specialist skills), ikna (persuasion), iklim değişikliği (climate change), iklim değişikliğinin etkileri, müzakere (negotiation), sanal gerçeklik (virtual reality), otomasyona olan eğilimler (trends towards automation), yapay zekâ (artificial intelligence), karmaşık problem çözme (complex problem-solving), duygusal zekâ (emotional intelligence), robot teknolojileri (robotics technologies), kültürel farkındalık (cultural awareness), insansız hava araçları (drones), yapay zekâ (artificial intelligence), üretim ve dağıtım zincirinin coğrafyasının değişimi (changing geography of production, distribution chains), siber tehditler (cyber threats), hükümet programlarının değişimi (shifts in government policies), analitik düşünme (analytical thinking), aktif öğrenme (active learning), bilgi yönetimi (knowledge management), aktif vatandaşlık (active citizenship), küresel piyasa ve şirketler, evrensel değerler, çoğulculuk, ulus devlet etkinliğinin zayıflaması, ulus ötesi kurumlar, öğrenmeyi öğrenme (learning to learn), algoritmalar (algoritmalar), yaşam boyu öğrenme (lifelong learning), beşeri sermayeye yatırım (investing in human capital), toplum ve sosyal istikrar (society and social stability), paydaşlarla iş birliği (collaborating with stakeholders), küresel iş gücü piyasası (global labour market), analitik düşünme ve yenilik (analytical thinking and innovation), eleştirel düşünme ve analiz (critical thinking and analysis), inisiyatif duygusu (sense of initiative) kuruluş ve şirketlerin artışı, girişimcilik kültürü, iş yeri otomasyonu (workplace automation), sosyal, ekonomik değişimler, yaratıcılık, özgünlük (reativity, originality), detaylara dikkat (attention to detail), güvenilirlik (trustworthiness), akıl yürütme (reasoning), sosyal etki (social influence), teknoloji tasarımı ve programlama (technology design and programming), yüksek değerli roller (high value roles), dijital ticaret (digital trade), arttırılmış ve sanal gerçeklik (augmented and virtual reality), şifreleme (encryption), hava ve su altı robotlar (aerial and underwater robots) iş gücü piyasasının değişimi, ademimerkeziyetçilik (decentralization), öğrenme stratejileri (learning strategies), liderlik (leadership), sosyal etki (social influence), insan ve makineler arasındaki sınırdaki değişiklik (shift on the frontier between humans and machines), mal ve hizmet üretimindeki görevlerin büyük bir oranda makineler tarafından gerçekleştirilmesi ve gerçekleştirilecek olması, sabit, yeni, gereksiz roller (meslekler) (stable, new and redundant roles), otomasyon nedeniyle azalan iş gücü (reduced current workforce due to automation), ekonomik değer yaratma (economic value creation). Bu kavramlar zamanla daha fazla konuşulur ve tartışılır duruma gelmiştir. Ayrıca bu alanlara sürekli yenileri de eklenerek, çoğalarak devam etmektedir.

Yukarıda örneklenen alanlarda başarılı olmak adına, yirmi birinci yüzyıldaki değişimin hızı ve niteliği, özellikle eğitimde yeni ve alternatif yaklaşımları gerekli ve zorunlu kılmaktadır (Lambert 2002). Eğitim kurumları ve okullar; problem çözme, iş birliğine dayalı öğrenme, öğrenme ile gerçek yaşam arasında ilişkiyi kurma, proaktif öğrenme, tüm çocuklara temel yaşam becerilerini kazandırma, vatandaşlık eğitimi, öz değer-



lendirme, hayat boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlikler, inisiyatif alma, sanal öğrenme, bireysel öğrenme, proje tabanlı öğrenme, eleştirel düşünme, motivasyon, liderlik, iletişim, evrensel değerler gibi pek çok yeterlik ve becerileri bireylere kazandırma görev ve sorumluluğu ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Ayrıca bilginin katlanarak arttığı ve sürekli de artacağı bir ortamda, eğitimin tarihi temelleri, eğitim hukuku gibi alanlara bu çalışmada yer verilmesinin uygun olmadığı düşünülmüştür. Zira eğitim tarihi aynı zamanda insanlık tarihidir. Bu alana değinmek mevcut çalışmanın kapasitesini aşacağından bu husus doğrudan değil de bilim ve felsefi temeller adı altında dolaylı olarak ele alınmıştır. Dinamik bir toplum ve gerçekler karşısında sürekli değişen ve dönüşen hukuksal metinleri de eğitimin hukuksal temelleri adı altında ele almak yine bu çalışmanın temel bakış açısına uyum görülmemiştir.

Eğitim, bireyleri bilgilendirmek, bilgi aktarmak, bir şeyler öğretmek anlam ve anlayışından; bilgiyi kendilerinin oluşturması gerektiği anlayışına doğru yönelmelidir. Eğitimin birey ve bilgi merkezli bir yaklaşıma yönelmesinin yegâne yöntemi, bireylerde merak ve isteklilik duygularını sürekli etkin kılabilmektir. Acaba bireyler neyi veya neleri merak etmektedirler? Acaba bireylerdeki merak ve isteklilik nasıl artırılabilir? Bu soruların cevabı bireylere hazır cevaplar vermek, onları veri depoları, ayaklı kütüphanelere dönüştürmek değildir. Yapılması gereken, cevaplar ile değil de soru veya sorunlar ile başlamaktır. Dolayısıyla eğitimde sorular cevaplardan daha önemli olduğu düşünüldüğü için bu kitap sürecinde de çok ve çeşitli sorular yöneltilmeye çalışılmıştır.

Genel olarak bilim ve özelinde eğitim biliminde sürekli dile getirilen ve neredeyse bilimsel ilke olarak kabul edilen birçok hipotez ve yargı söz konusudur. Bu konuda düşünülmesi gerekenler bu hipotezlerle ilgili sorulan sorular ve bunların cevaplarıdır. Konuya ilk aşamada ve küçük adımlarla eğitimde sürekli dillendirilen ve gündemde olan hipotezleri ve sorulan soruları biz de bir kez daha sormakla başlayalım:

- ✓ *Bilimsel doğrular ve yargılar mutlak değildir. Bilgi kesin değildir, değişken bir yapıya sahiptir. Bilgi varsayımlara dayanır, yani görecelidir. Şeklindeki yargılardan hareketle şu sorular sorulabilir: O halde mutlak doğru hiç mi yoktur? Bilimsel doğrular ve yargılar mutlak değil ise eğitim kurumlarında eğitimciler ve öğretme-öğrenme ortamının önemli bir aracı olan öğretim programının kazanım ve içerikleri nelerden oluşmalıdır? Ya da öğretim programlarına neden ihtiyaç vardır, ihtiyaç ve gerek var mıdır? Diğer taraftan değerler açısından bakıldığında bu bilimsel özgü bir düşünce midir diyerek geçilmeli mi?*
- ✓ *Toplum ve tarihin koşulları değiştikçe bilimsel bilginin değeri de değişmekte midir? Bilimsel bilginin değerini toplum ve tarihin koşulları mı belirler?*
- ✓ *Bilimsel bilgi genel geçer değil midir?*
- ✓ *Okullarda, çocuklara ezberden ziyade, bilimsel yöntem ve bilimsel düşünme becerileri kazandırılabilir mi?*
- ✓ *Evrende değişmez yasalar var mıdır, yok mudur?*
- ✓ *Bilimsel bilgi öğretilmez ise nasıl öğrenilecek?*

- ✓ Herkesin kendine göre anlamlandırdığı bilgiden, genel geçer doğrulara nasıl ulaşılabilecek? Dünyada yaşayan insan sayısına ve bu insanların bilgiyi anlayıp, yorumlaması sayısına kadar mı bilgi olacak? O halde bu sonuç bilimsel bir bilgi midir yoksa bir bakış açısı mıdır? Bilimsel bilginin bir standardı yok mudur? Olması gerekmez mi?
- ✓ Bilgi üretimi nasıl olmalı, nasıl olacak, nasıl olur? Bilgiyi üretmek için de bilgi hammaddesine gerek yok mudur ve bu ham veriyi kim ve nasıl aktaracak?
- ✓ Öğretmenler bilgiyi aktarmayacaklar ise bilgili olmalarına gerek var mı? Eğitim ortamlarına aktarıldığı değil de üretildiği iddia edilen bilginin üretilip, üretilmediği nasıl test edilecek? Neye göre değerlendirilecek ve karar verilecek? Bir başka anlamla üretilen ile aktarılan bilgiler arasındaki fark nasıl ayırt edilecek?
- ✓ Bilginin üretimi ne anlama geliyor?
- ✓ Bilginin hayata aktarımı mı, bilginin niceliksel olarak çoğaltılması mı, bilginin orijinalliği mi, faydalı olması mı?
- ✓ Gelecek kestirilemez ise geleceğe yönelik planlar, programlar, vizyon, misyon, stratejileri neden yapıyoruz?
- ✓ Geleceği organize etmede kullanılan birçok bilimsel ve teknolojik araç gerecin hiçbir değer ve önemi yok mudur? İnsan ve madde kaynaklarına nasıl ve ne şekilde yatırım yapacağız, yoksa hiçbir yatırım yapmayacak mıyız?
- ✓ Geleceğin ülkesini, geleceğin neslini, geleceğin kuşaklarının sahip olması gereken becerileri şimdiden hiç mi öngöremiyoruz? Eğer öngöremeyeceksek geleceğin mesleklerine ve istihdam alanlarına yerleşecek bireyleri nasıl eğiteceğiz?
- ✓ Gerçek nesnel midir? Gerçek kişinin dışında mıdır? Gerçek keşfedilebilir mi? Yoksa gerçek keşfedilmez, yorumlanır; ortaya çıkarılmaz, oluşturulur mu?
- ✓ Gerçek nerededir? Bireyin içinde mi oluşturulur? Yoksa dışarıda bir yerlerde midir? Dışarıda bir yerlerde ise onu kim bulacak, bilecek? Öğrenci kendisi mi arayıp bulacak, yoksa bulanlar, bilenler mi öğrenciyi aktaracak?
- ✓ Gerçek dışarıda/bireyin dışında olanlar değil de dış dünya hakkında bireyin içsel bakışı, dış dünyanın bireyde oluşturduğu etki midir?
- ✓ Bireyin dış dünya hakkında içsel süreçleri sonucu oluşturduğu yorumlar ise tüm gerçekler aslında yorumlar, kanılardan mı ibarettir?
- ✓ Tek doğru cevaplı kuramları yerine; birden çok cevabın olabileceği düşüncesinin hâkim olması hipotezi ile ilgili olarak sorulabilecek sorular: Doğru tek midir? Çok mudur? Eğer sorunun cevabında doğru çok ise bu çokluk kime ve neye göre doğru? Bu durum kargaşa, belirsizlik yaratmaz mı? Gelişim çağındaki bireyleri ruhsal, bilişsel bunalımlara sürüklemeyecek mi? Bilim, bilimsel süreç, bilimsel yöntem ve bilimsel emek ve değerlerde aşınmalar ve bozulmalar yaratmaz mı?
- ✓ Öğrenenler daha fazla sorumluluk üstlenir ve kendi kararlarını kendileri alırlar. İlişki ile ilgili şu sorular sorulmaktadır: Bireyin bilişsel, sosyal bedensel, duyuşsal ve ahlâkî gibi gelişim aşamaları dikkate alındığında ve çocuk olarak kabul edilen yaşlarda (0-18 yaş) kendi sorumluluğunun kendisi tarafından üstlenilmesi, kendi kararlarını kendisini vermesi, verebilmesi ne derece doğru ve yerinde bir yaklaşım? Bu tür uygulamalar bireylerde patolojik sorunlara sebep olmaz mı?

# I. BÖLÜM

## BİLİMSEL TEMELLER

Gerek eğitimin bilimsel temelleri adı altındaki kitabın bu alt bölümünde gerekse diğer bölümlerde; bilimsel anlayış, bilimsel yaklaşım, bilimsel yöntem çerçevesinde elde edilen verilere, bilimsel araştırma sonuçlarına daha fazla ve yoğun bir şekilde yer vermeye çalışılmaktadır. Amaç bilimsel yöntemlerle elde edilen veriler doğrultusunda bilimsel bilgiye ulaşmak ve bilgiyi yapılandırmaya çalışmaktır. Bilim ile ilgili bazı soruları bu bölümde de tekrar sormak gerekmektedir. Önem ve öncelik verilen sorular şunlardır:

- ✓ *Bilim doğrulama-tekrar (aynı sonuçların farklı kişi ve zamanda yapılan çalışmalar ile elde edilmesi) midir?*
- ✓ *Bilim yanlışlama midir?*
- ✓ *Hipotezler doğrulanmalı mı, yanlışlanmalı mı?*
- ✓ *Bilimsel araştırmanın başlangıcı kuramlar mı, problemler mi, yoksa gerçek yaşantılar mıdır? Bunlara dayalı olarak mı olgu ve olaylar seçilir?*
- ✓ *Bilimin sonuçları kesin midir?*
- ✓ *Bilim iş birliği ile mi ilerler?*
- ✓ *Bilimsel araştırma konularının sınırlılığı var mıdır?*
- ✓ *Bilimsel bilgi mi? Bilimsel araştırma/çalışma mı öğretilmeli?*
- ✓ *Bilimsel ilerleme yine bilimsel çalışmalarla ile mi mümkündür?*
- ✓ *Bilimsel sonuçlar sadece olgular bilgisinden mi ibarettir?*
- ✓ *Bilimsel çalışma olgular arasındaki ilişkilerin aşırılması mıdır?*
- ✓ *Bilimsel bilgi, araştırılarak elde edilen verilerin sistemli hale getirilmesi midir?*
- ✓ *Bilimsel bilgi, olgular arasındaki ilişkilerin bilgisi midir?*
- ✓ *Bilimsel sonuçların zengin olgular ile desteklenmesi gerekir mi?*
- ✓ *Bilim, insanın tabiatın ve toplumun anlaşılmasını, kavranmasını, açıklanmasını sağlayabilir mi?*
- ✓ *Bilim birikim ve iş birliği ile mi ilerler?*
- ✓ *Bilim her türlü ihtimali kabul eder mi?*
- ✓ *Bilimin kesin sonuçlara varması beklenir mi?*
- ✓ *Bilimsel zihniyet tarafsız olmayı gerektirir mi?*
- ✓ *Bilimsel sonuçlar genellenebilir mi?*
- ✓ *Bilimsel yaklaşımda hangi paradigmlar (pozitivizm, mantıksal ampirizm, post pozitivist, yorumsamacı/yapılandırmacı, postmodern/postyapısalcı) dikkate alınmalıdır?*
- ✓ *Bir olgu ya da olay hakkında hangi yol veya yöntemlerle bilgi sahibi oluruz, bilgi ediniriz?*

Aslında bilgi edinme kaynakları çok çeşitlidir. Duyu organları ile ve kişisel deneyimler ile elde edilen bilgiler, diğer insanlar ile etkileşim ve paylaşım sonucunda edinilen bilgiler, alanında uzaman kişilerden edinilen bilgiler, mantık yürüterek, genellikle

tümdengelim veya tümevarım yolu ile edinilen bilgiler ile ve nihayetinde bilimsel süreçler, yöntem ve anlayışlar aracılığı ile elde edilen bilgiler olarak sıralanmaktadır (Akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013). Christensen, Johnson, Turner (2015), bilgi elde edebilmek için pek çok yol olduğunu ancak en önemli dört yol olduğunu belirtir. Bunlar; sezgi (bilinç öncesi sürece dayanır), otorite (otoritenin söylediği şeylere dayanır), rasyonalizm (akıl yürütmeye dayanır) ve deneyime dayanır (görgücülük). Bilim bu yaklaşımların bir karışımı olup, doğal dünya hakkında geçerli ve güvenilir bilgi elde etmenin yoludur.

J. Dewey ise, yaşantı, otorite gibi unsurlar yoluyla elde edilen bilginin bilgi olsa da bilimsel bilgi olarak kabul edilemeyeceğini savunur. Bilimsel bilgi edinme süreci problemler ile başlar ve problemin çözümüne yönelik çeşitli süreçleri içerir. İnsanlık için bu kadar büyük bir önem taşıyan bilgi, genellikle bilen ile bilinen veya özne ile nesne arasındaki ilişkinin sonucunda ortaya çıkan ürün olarak tanımlanır. Bu öğelerden bilen özne, bilinç sahibi olan insandır ve konu edindiği şeyi kavramak isteyen bireydir. Bilginin, gündelik, dini, teknik, sanat ve bilimsel olmak üzere çeşitli türleri vardır (Cevizci, 2017). En geniş anlamıyla bilgi, var olanı tanımadır. İnsan farklı yollarla, farklı amaçlarla var olanı tanımlar. Hangi yolla elde edilirse edilsin insan kazandığı bilgi ile yetinmeyip sürekli bilgi elde etme yolundadır. İnsan var olduğu sürece bu çaba devam edecektir (Öner, 1995). İnsan, öğrenmek, bilgi edinmek ve bilim yapmak için çeşitli kaynaklardan yararlanmış ve yararlanmaktadır. Bunlar bireysel yaşantılar, otorite, tümdengelim, tümevarım ve bilimsel yöntem olarak belirtilmektedir (Mouly, 1963; akt. Kaptan, 1995). Bilimsel yöntem, bilim üretme yolu, bilimsel bilgiye ulaşmada izlenen yol ya da sorun çözmek için izlenen düzenli yol şeklinde de tanımlanmaktadır. Bilimsel yöntem mantıktan bilinen tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarının bir sentezidir (Daşdemir, 2017). Dolayısıyla bilimsel yöntemde iki ana etkinlik görülmektedir: Keşif ve doğrulama. Tümevarım bir keşifler yöntemi olarak daha çok birinci etkinliğe, tümdengelim ise, bir doğrulama yöntemi olarak, ikinci etkinliğe hizmet etmektedir. Bilimsel yöntem zihinsel bir gelişme, düşüncelerde değişme, yenileşme ve bir olgunlaşma sürecidir. Bilimsel yöntem bilimsel davranışın kazanılmasına ve geliştirilmesine hizmet etmektedir. Bilimsel yöntem bilimsel düşüncenin, yaratıcı düşüncenin, problem çözmeye dönük düşüncenin aydınlığında ve paralelinde gelişen, işleyen bir süreçtir (Hilway, 1969; akt. Kapran, 1995). Haliyle bilim tarihinde ve bilimsel süreçte tümevarım ve tümdengelim metotlarının hem rekabetini hem de birlikteliğinin kullanımını görmek mümkündür.

Tarih boyunca bilim, farklı sorgulama yaklaşımlarını vurgulamıştır. On yedinci yüzyıldan on dokuzuncu yüzyıla kadar tümevarım yaklaşımı, 1850 yıllarından 1960'lı yıllara kadar hipotez testi birinci bilimsel yöntemdi. Bu süreçte mantıksal pozitivistler hipotezlerin doğrulanması gerektiğini vurguladılar. Mantıksal pozitivist olmayan başta Popper olmak üzere birçok bilim insanı ise, hipotez ve teorilerin yanlışlanması gerektiği üzerinde durdular. Hem mantıksal pozitivistlerin doğrulamacılık ilkesi hem de Popper'in yanlışlama ilkesi tek başına ele alındığında bazı sorunlar içeriyordu. Günümüzde her iki yaklaşımın bir karışımı kullanılmaktadır. 1960'lı yıllardan itibaren bilimin

felsefî tartışmalardan ziyade deneysel olarak doğrulanması gerektiğini ileri süren doğacılık çağına girildi. Doğacılık döneminde bilim, hipotezlerin ve teorilerin deneysel yeterliğine ve uygulamada neyin işe yaradığını bulmaya odaklanan pragmatik bir yaklaşımdır. Doğacılık paradigmalardaki Thoman Kuhn'in fikirlerinden etkilenmiştir. Bilim, bilgiyi elde etmek için yöntemler, kriterler, gerçekler ve teoriler içerir. Genel olarak mantıksal pozitivizm bakış açısı temelli bilimin dayandığı başlıca varsayımlar; doğada benzerlik ve düzenin olduğuna yöneliktir. Doğada bir benzerlik olmazsa, doğayı anlayamaz, açıklayamaz ve onunla ilgili bilgi sahibi olamayız. Düzen olmadan da teoriler ve genellemeler geliştiremeyiz. Doğa deneyimlerimiz gerçektir. Bilim, doğada bir gerçeğin var olduğunu varsaymakta ve bunu ortaya çıkarmaya çalışır. Doğada düzeni keşfetmenin mümkün olduğunu varsayar. Felsefî anlamda bilgi kuramı (epistemoloji) ise, bilginin doğasını araştıran felsefe biliminin bir dalı (Olson, Hergenahn, 2016) olarak kabul edilmiştir.

Pozitivist bakış açısı bilimsel yöntem olarak genel anlamda nicel araştırma yönetimini benimsemiştir. Bu yaklaşıma göre; kişilerin, araştırmacıların dışında ve onlardan bağımsız bir "dışarıda" gerçeklik vardır. Bilimin görevi gerçekliğin doğasını ve nasıl çalıştığını keşfetmektir. Araştırmalar potansiyel olarak dünyada gerçekte olduğu gibi doğru ifadelerle yol açabilir. Araştırmacının araştırma süreç ve sonuçlarından kendini ayrı tutması mümkündür. Gerçekler bağımsız olup ve bozulmamış bir şekilde bilinebilir. Gerçekler ve değerler birbirinden farklıdır. Araştırmacı, araştırmanın doğru tasarımı ile dünyanın doğası hakkında doğru sonuçlara ulaşılacağını düşünür. Eğitim araştırmasının amacı bilinmeyenleri açıklamak ve ilişkileri tahmin edebilmektir. Araştırmada nihai amaç, tahmin yapmayı mümkün kılan yasaların geliştirilmesidir. Araştırmacının amacı söz konusu olduğunda, nicel araştırmacılar değişkenler arasındaki ilişkileri kurmaya ve bu ilişkilerin nedenlerini aramaya ve bazen açıklamaya çalışmaktadır. Elde edilen veriler olay ve olguların ne olduğunu tasvir ediyorsa, olay ve olguların nedenlerini ortaya koyuyorsa, olay ve olguların oluş durumları önceden bilinmeye yönelik ise, yordama ve kontrol amaçlı olabilmektir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012). Pozitivizmde nesnellik, nedensellik, geleceğin öngörülebilirliği, genellebilirlik, akılcılık, evrensellik gibi ilkler esastır. Bu nedenle pozitivizm, olgusal, maddesel nedenler ve olaylar üzerinde durmaya çalışır.

Aydınlanma felsefecileri ile birlikte sosyal bilimlerde başlayan modernizm, sürekli ve doğrusal bir ilerleme anlayışı ve ideal bir toplum oluşturma amacını taşımaktadır. Yeni toplumsal düzende, inanç yerine bilgi, teoloji yerine bilim, gelenekler yerine akıl yer almaktadır. Modernizmin temel düşünce yapısında; bireysel hak ve özgürlükler, akılcılık, bilimsellik, bilimsel yöntem, gereklilik, dışsal otoritenin reddi yer almaktadır. Modernizmde bilimsel araştırmalarda nesnellik temel şart olarak kabul edilmektedir (Gencay, 2002; Özkiraz, 2003; Nutku, 2006; akt. Doğan, 2007).

Modern sonrası veya modern ötesi anlamına gelen postmodernizm, genel olarak kapitalist toplumsal düzenin eleştirisini konu alır (Gülova, 2004; Alain, 2004; akt. Doğan, 2007). Postmodernist düşüncülere göre gerçeklik, zorunlu olan bir şey değildir.

## II. BÖLÜM

### FELSEFİ TEMELLER

Eğitimin felsefi temelleri başlığı altında bu bölümde realizm, idealizm, pozitivism, post pozitivism gibi temel felsefi akım ve paradigmalara yer verilecektir. Belirtilen akımlar oldukça genel bir çerçeveden ele alınmıştır. Felsefi akımlar bilgi, varlık, öğrenme, öğrenen, öğreten, kazanım gibi temel eğitimsel değişkenler yönlerinden irdelenerek, sentezlenmeye çalışılmaktadır. Bilimde olduğu gibi felsefede de sorular cevaplardan daha önemlidir. Felsefe soru sormak ile başlar. Zira soru sormak düşünmek, değerlendirmek, eleştirmek ve sorgulamaktır. O nedenle eğitimin felsefi temellerine de bazı sorular sorarak başlayalım:

- ✓ *Nasıl bilebiliyoruz?*
- ✓ *Bilgi nasıl elde edilir?*
- ✓ *Bilginin elde edilmesinde hangi etkenlerin payı vardır?*
- ✓ *Yeni bir şeyi nasıl öğrenebiliriz?*
- ✓ *Bilginin kaynağı nedir?*
- ✓ *Doğru bilginin ölçütü nedir?*
- ✓ *Doğru bilgiye ulaşılabilir mi?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) bilgiyi nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) varlığı, gerçeği nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) hedefleri nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğrenciyi nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğrenciyi nasıl açıklamaktadırlar?*

*sicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğretmenin rolünü nasıl açıklamaktadırlar?*

- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğretim programını nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Akla dayanan bilgi, doğru bilgi midir?*
- ✓ *Deneye dayanan bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Fayda sağlayan bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Olguya dayanan bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Sezgiye dayanan bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Fenomeni dile getiren bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) değer ve değer sistemlerini nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Bilgi nedir? Zihin dışında var olan mıdır? Zihnin ona yüklediği anlam, anlamlar mıdır?*
- ✓ *Bilgi kesin midir?*
- ✓ *Doğru, evrensel, geçerli ve güvenilir bilgi var mıdır?*
- ✓ *Öğrenme ve bilgi edinme sürecinde acaba empirizm/gözlem/deneycilik ile rasyonalizm/akılcılığı nasıl bir araya getirebiliriz?*

Bilginin kökeni ve onun çevresiyle olan ilişkileri üzerine duyular aracılığı ile elde edilen bilgiyi mantıkla kazanılan bilgiden ayırma düşüncesi Platon'a kadar uzanır (Schunk, 2014). Bilginin kökeni ve onun çevresiyle olan ilişkileri üzerine iki açıklama akılcılık ve deneyciliktir (empirizm). Akılcılık (uşçuluk), bilginin duyulara başvurmadan mantıktan türediği fikrine dayanır. Duyular aracılığı ile elde edilen bilgiyi mantıkla kazanılan bilgiden ayırma düşüncesi Platon'a kadar uzanır. Mantık en yüksek zihinsel yetenektir. Çünkü mantık aracılığıyla insanlar soyut fikirler öğrenirler. Akılcı doktrin, Rene Descartes'in (1596-1650). Yazılarında da görülebilir. Descartes, şüpheyi bir sorgulama yöntemi olarak kullanmıştır. Şüphelenerek, kesin doğrulara ve şüphe götürmeyecek sonuçlara ulaşmıştır. Akılcı bakış açısı Immanuel Kant (1724-1804) tarafından genişletilmiştir. Ona göre, zihin dış dünyayı duyular aracılığı ile algılar ve onu öznel, doğal kanunlara göre değiştirir. Dünya hiçbir zaman aslında var olduğu gibi bilinmez ancak algılandığı gibi bilinir. İnsanların algıları dünyaya düzenini verir. Kısacası akılcılıkta, insanların duyumsal bilgileri aldıkları bir dış dünya mevcuttur olsa da fikirler zihnin çalışmaları sonucunda meydana gelir. Deneycilik, deneyimin tek bilgi kaynağı olduğu fikrine değinir. Bu yaklaşım ise Aristo'ya kadar uzanır. İnsanın duyu izlenimlerinin temeli dış dünyadır. Aristo'ya göre düşünceler, dış dünyadan bağımsız var olmaz. Dış

dünya tüm bilgilerin ana kaynağıdır. John Locke (1690), doğuştan getirilen düşünceler olmadığını, tüm bilgilerin iki çeşit deneyimden meydana geldiğini; dış dünyanın duyuumsal izlenimleri ve kişisel bilinçlilikle oluşturulduğunu belirtmiştir. Berkely, Hume ve Mill deneyci bakış açısını benimsemişlerdir. Onalar göre duyumlarla canlandırılmayan hiçbir şey zihinde yer almaz. Kısacası, deneycilik deneyimin bilginin tek türü olduğunu öne sürer. Deneyciler, dış dünyanın insanların izlenimleri için temel oluşturduğunu iddia etmişlerdir (Schunk, 2014).

Felsefi bir bakış açısından bakıldığında, öğrenme, bilginin kökeni, doğası, sınırları ve yöntemlerini inceleyen bilgi felsefesi (epistemoloji) başlığı altında tartışılabilir. Felsefi akımların ilki olarak da kabul edilen idealizm ve idealizmin eğitime bakışı genel olarak şöyledir: Platon ve onun savunduğu fikirlerin sentezi olan idealizm felsefi akım temsilcileri, eğitimde genellikle kendi kendini gerçekleştirme olarak savunulur. İnsan bilgi depolayan bir canlı varlıktan fazla bir şeydir. Gerçek bilgi aklın ürünüdür. Çünkü gerçek fizikî alemde değil aklın içindedir. İdealist eğitimciler, insanın değerini çok yüksek görürler ve eğitimle bunun daha da yükseleceğine inanırlar. Dolayısıyla eğitim uzun vadede insanda yüksek değerler oluşturmalıdır. İnsan kendisi karar verebilmeli, kendiliğinden hareket etmeli, yaratıcılığını ve aklını tam olarak kullanmalıdır. Ayrıca idealist eğitimde sağlam ve kültürlü bir kişilik geliştirmek çok önemlidir. Öğretmen öğrenciyi etkilemekten ziyade onun kişiliğinin veya özünün gelişimini sağlayacak ortamı hazırlamalıdır (Ergün, 2014). Bu açıdan öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

İdealizme göre hayatın ve eğitimin-öğrenmenin amacı, hayatın değerlerini anlamak olmalıdır. Uzun ve kısa vadeli amaçlar vardır. Uzun vadeli amaçlar, insan hayatının değerleri, öğrenme ve yaşamının gerçek amacını teşkil eden anlama, sağlık, karakter, sosyal adalet, beceri sanatı, aşk, bilgi ve felsefe gibi kavramlardır. Felsefenin kısa vadeli amacı ise bu değerleri gerçekleştirmektir. İdealist öğretmen kültürlenmiş bir kişilik ideali ve olgunluk yöntemi için uğraşır, öğrencisinde doğru tip bir kişilik geliştirmeye ve iyi örnek olmaya çalışır. Platon'un ideal teorilerine göre, bu dünyada gördüğümüz bütün varlıkların (insan, hayvan, bitki veya cansız bir eşya olsun) ideler dünyasında bir idesi, yani aslı, özü ve esası vardır, bu dünyada gördüklerimiz ise onların gölgesi veya görüntüsüdürler. Bir cismin varlığa gelebilmesi ancak idesinden alabildiği pay kadar mümkün olmaktadır (Arslanoğlu, 2018). Aristoteles ise, ideaları bireylerden farklı olarak göremez. Çünkü idea şeylerin özüdür (Topdemir ve Unat, 2015). Aslında Platon'un ve Aristoteles'in bilginin doğası hakkındaki görüşleri, bugün halen geçerliliğini koruyan felsefi eğilimleri oluşturmaktadır. Platon, bilginin miras kaldığını dolayısıyla da insan zihninin doğal bir bileşeni olduğuna inanmıştır. Onun aksine Aristo, bilginin, duyuusal tecrübelerden elde edildiğine ve miras kalmadığına inanmıştır (Olson, Hergenahn, 2016). Aristo ve sonrasında felsefede realizm ve realizmin ilkeleri gündeme gelmiştir.

İdealizm anlayışını şu şekilde özetlemek mümkündür; hayatın ve öğrenmenin amacı, hayatın değerlerini anlamak olmalıdır. Öğretmen kültürlenmiş bir kişilik ideali ve



olgunluk yöntemi için uğraşır, öğrencisinde doğru tip bir kişilik geliştirmeye ve iyi örnek olmaya çalışır. Varlık bilimi, mümkün değildir ahlâk bilimi mümkündür. Eğitim, insanı ahlâklı yapma sanatıdır. Böylece bireyler iyi bir vatandaş olma hakkını elde ederler. İnsan kendi devletinin ahlâk kurallarına uygun olarak yaşamak zorundadır. Eğitim, fertlerin objektif kültür içerisinde sokulması ve buna uygun olarak yetiştirilmesidir. Erdem bilgili olmaktır. Böylece bilgi sahibi olan doğru ve yanlış ayırt edebilir. Hayat sorgulanmalıdır.

Realizm de idealizm gibi Batı dünyasının en eski ve en etkili felsefelerinden biridir. Realistler, nesnelere bizim onları algılamalarımızdan bağımsız olarak var olduklarını ileri sürerler. Çağdaş eğitim anlayışında, idealizmin pek çok unsurunu bulmak zorken realizmin birçok ilkesine rastlamak mümkündür. Genellikle realizm, felsefenin ilerlemesini güçlü bir şekilde etkiledi. Bilimle yakın bir bağlılık ve öteki alanlarla da canlı bir ilişki kurarak, felsefi araştırmaları sürdürdü. Metafizik ve epistemolojiye canlılık verdi. Realizmin eğitim amacı, insanı en mükemmel yeteneklerle donatarak insanı mutlu etmektir. Bunun için bilgi edinmede en önemli güç olan akli geliştirmek önemlidir. Realizme göre okulun görevleri, öğrencilere bilgi aktarmak ve araştırmacılığa yöneltmektir. Okulun en temel işlevi, zihinsel gelişimi sağlamaktır. Realistler, okulların diğer kurumların ihmal ettikleri hizmetleri sunan kurumlar olduğunu kabul etmezler (Arslanoğlu, 2018). Realizm ilkeleri ise şu şekilde özetlenebilir: Nesnelere bizim onları algılamalarımızdan bağımsızdır. Eğitim amacı, insanı mutlu etmektir. Bilgi edinmede en önemli güç olan akli geliştirmek önemlidir. Okulun görevleri, öğrencilere bilgi aktarmak ve araştırmacılığa yöneltmektir. Okulun en temel işlevi, zihinsel gelişimi sağlamaktır. İnsan, sosyal bir varlıktır. Eğitimin ana görevi, insanı içinde yaşadığı toplumun veya devletin erdemli ve bilgili bir unsuru yapmaktır. Fikirleri değil, gerçekleri daha çok benimsemek. Bütün insanlar ölümlüdür. Doğa amaçsız olarak hareket etmez. (nedenselliği bilim, amacı din açıklar). Her şeyin arkasında yatan neden, kendisi hareketsiz olan hareket ettirici nihaî nedeni yani Tanrı'yı gerektirir (Nihaî neden öğretici, Galileo'ya kadar geçerliliğini sürdürmüştür.). Erdem, seçim yapabilmektir. Doğru seçim ise ortalama olandır. Orta yoldur. Yani cesaret ne kabadayılık ne de çekingenliktir. Cömertlik ne cimrilik ne de israftır. İnsan politik bir canlıdır.

Yunanlılardan etkilenen Romalı eğitimcilerin, zihni, bedeni ve ruhu besleyen derin düşüncelerin, metafizik ve akılcılığın tohumunu ektiklerinin anlaşılması gerekir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Deneycilik, Orta Çağ'da dinin gücüne kanıt olarak Rönesans (1450-1600) ile birlikte gelişmiş ve yayılmıştır. Deneyciler dini metinlerin ortaya koyduğu açıklamalardan çok, gerçeği bulmak ve dünyayı anlamlandırmak için gözlem ve deney yolunun kullanılabilmesine inanmışlardır. Aydınlanma Çağ'ında (1600-1800) Deneycilik, tek araştırma yöntemi olarak görülmüş ve Avrupa'da doğa ve fen bilimlerinde bilginin hızlı bir biçimde yayılmasına katkıda bulunmuştur (O'Reilly, 2005; akt. Glesne, 2015). Deneycilik, deneyimin tek bilgi kaynağı olduğu fikrine değinir. Bu yaklaşım ise Aristo'ya kadar uzanır. İnsanın duyu izlenimlerinin temeli dış dünyadır. Aristo'ya göre düşünceler, dış dünyadan bağımsız var olmaz. Dış dünya tüm bilgilerin ana

### III. BÖLÜM

#### POLİTİK TEMELLER

Eğitimin politik temelleri bölümü kapsamında eğitimin hukuksal ve ekonomik temellerine de yer verilerek, bunlar eğitimin politik temelleri çerçevesinde sentezlenmeye çalışılmıştır.

Günümüz devletlerinde, eğitim politikasında yenilik anlayışı, içerik temelli öğrenmeden yetkinlik temelli öğrenmeye doğru bir paradigma değişimiyle bağlantılıdır. Yetkinlik temelli öğrenme paradigması, öğrencilerin yeterliliklerine, bireysel ihtiyaçlarına ve potansiyeline vurgu yapar ve öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının dönüştürülmesini gerektirir (Halász ve Michel, 2011). Öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesinde ise eğitim yatırım ve harcamalarının miktarı, gayri safi millî hasıla içerisindeki eğitime ayrılan pay önemli bir değişkendir. Eğitim sistemlerinin etkinliğini, verimliliğini, performansını arttırmak için eğitimde finansman şarttır. Kaynakların artırılması tek başına eğitim sistemlerinin performansını önemli ölçüde iyileştirmese de eğitime yapılan harcama düzeyi, özellikle dezavantajlı geçmişe sahip çocuklar ve gençlerin eğitim sonuçlarını etkilemektedir (Hanushek ve Woessmann, 2015). Eğitime yapılan yatırım ve ayrılan kaynakların miktarı eğitim niteliğini, öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir.

Eğitim hakkı ulusal olduğu gibi uluslararası hukuk çerçevesinde de güvence altına alınmıştır. Öncelikle; 'Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi', 'Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi', 'Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve 'Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi' gibi birçok uluslararası metinde özellikle 0-18 yaş aralığı olarak kabul edilen çocuğun eğitim hakkı ile ilgili sosyal ve demokratik devletle, aileye ve topluma çeşitli görev ve sorumluluklar yüklenmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti de Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ilgili maddelerinde, Türk vatandaşlarının edineceği özellikleri, yeterlikleri, onlarda olmasını, görmeyi istediği nitelikleri ilgili mevzuatlarında, özellikle Millî Eğitim Temel Kanunu (MEB, 1973) Genel Amaç ve Temel İlkeler adı altında dile getirmiştir. Türk millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri Türkiye'nin hem eğitim vizyonunun hem temel millî değerlerinin hem de eğitim felsefesinin varlığını göstermektedir. Türk millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulur. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim ise, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin üzerinde durduğu, eğitim felsefesinin ontolojik boyutunda, en temel felsefi önerme, insanın ontolojik birlik ve bütünlüğü içinde yeniden ele alınması gerektiğidir. Eğitim mekanik değil insanî bir

sistem olarak kabul edilmiş ve eğitimin ana ögesi ve baş öznesi insan olduğu sürekli vurgulanmıştır. Böylece insanın bir bütün (maddî ve manevî, psikolojik, sosyal, kültürel) olarak ele alınması gerektiği önerilmektedir. Dolayısıyla insana ait; evrensel, yerel, maddî, manevî, meslekî, ahlâkî ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlâk güzelliği olarak görülmektedir. Eğitim felsefesinin epistemolojik boyutunda da mesele bütünsel olarak ele alındığı açıklanmaktadır. Vizyon belgesine göre, bilginin teorik, pratik, ideolojik ve inançsal biçimlerde parçalandığı bir bakış açısı, gelecek için umut vermemektedir. İnsan doğasındaki bütünlük kadar bilginin de bütünlüğüne ihtiyaç vardır. Bu bakımdan yeni kuramlara gereksinim olduğu, ontoloji ile epistemolojinin birlikteliğinin olması gerektiği belirtilmekte ve tüm bunlar için de mevcut felsefe ile insan odaklı eğitim anlayışının düşünce, duygu ve eylemi insanda birleştirmeye, kuramı ve pratiği uzlaştırmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Ayrıca eğitim meselesinin ideolojik olmaktan çıkartılması ve pedagojik zemine oturtulması gerektiğine de dikkat çekilmektedir (MEB, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer alan eğitim felsefesine; ilerlemeci eğitim anlayışı ile ulaşılabileceği, ancak bunun kolay ve kısa zamanda olmayacağı, bunun için somut çözümler ve net sınırların belirtilmesi, fizikî yapının, insan kaynağının, örgütsel ve kurumsal yapılar ile bürokrasinin ona uygun düzenlenmesi, tüm paydaşların bilgilendirilmesi, eğitilmesi, bilinçlendirilmesi ve onlara çeşitli beceriler kazandırılması gerekmektedir.

Örgütsel anlamda Türkiye'de resmî ve özel, okul öncesi eğitim ve ilköğretim (ilk ve ortaokul), orta öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Türkiye'de eğitim kurumlarının örgütlenmesi ve yönetimi zorunlu eğitim 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 yıla çıkartılarak üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe dört yıl süreli ilköğretim (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe dört yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı resmî ve özel okullarda usul ve esasları; Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak düzenler. Eğitim kademeleri ve sürecinde eğitim yöneticileri, eğitimciler, öğrenciler, öğrenci velileri ve toplumun diğer tüm kesimleri eğitim sisteminin, okulların, eğitimcilerin eğitilenlerin kalitesini değerlendirdikleri zaman, temel değerlendirme kriterleri, norm ve kriterleri, eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri olmalıdır. Nitekim genel amaç ve temel ilkeler Türkiye'nin uzak amacı olan çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkma idealine hizmet etmektedir. Dolayısıyla Türk millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri Türkiye Cumhuriyeti devletinin eğitim felsefesini, ideallerini, yetiştireceği bireylerin prototipini de yansıtmaktadır.

Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele alan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu kapsamında Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri şu şekilde ifadesini bulmuştur:

Türk milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk millî eğitimin temel ilkeleri ise on dört başlık altında toplanmıştır ve şu şekilde belirtilmiştir:

*Genellik ve eşitlik:* Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

*Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:* Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

*Yönelme:* Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metodlarından yararlanılır. Eğitim hakkı: Eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

*Fırsat ve imkân eşitliği:* Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla

## IV. BÖLÜM

### PSİKOLOJİK TEMELLER

İnsan öğreniminin araştırılması; bireylerin bilgilerini, becerilerini, stratejilerini, inançlarını ve davranışlarını nasıl edindikleri ve değiştirdiklerine odaklanır. Bilim, bilgi, teknoloji alanındaki gelişme ve dönüşümle psikoloji, eğitim, sosyoloji, felsefe gibi birçok bilim dalının önerdiği kuramlara dayalı olarak süreç içerisinde çok farklı şekillerde öğrenme biçimleri ile karşılaşmak mümkündür. Doğal öğrenme, okulda öğrenme, anlamlı öğrenme, kasıtlı öğrenme, kavrayarak öğrenme, sosyal öğrenme, model alma yolu ile öğrenme, uygulamaya dayalı öğrenme, etkileşimsel öğrenme, deneme-yanılma yoluyla öğrenme, bütünsel öğrenme, davranışçı öğrenme, bilişsel öğrenme, duyuşsal öğrenme, nörofizyolojik öğrenme veya beyin temelli öğrenme, düşünmeyi öğrenme, yaratıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme bunlardan birkaçını oluşturmaktadır.

Öğrenmenin, teorisyenler, araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından evrensel olarak kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur. Bakış açılarına bağlı olmaksızın, teoriler, öğrenmeyi geliştiren birçok eğitimsel ortak noktayı paylaşır. Pek çok teori, öğrencilerin öğrenme aşamaları veya düzeyleri arasında gelişimlerinin çeşitli yollarla farklılık gösterebileceğini iddia eder. İşlevselciler, yapısalcılığın geçerliliğine karşı çıkmaktadırlar. İşlevcilik, zihinsel süreçler ve canlı organizmaların davranışlarının onların çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu düşünen bir bakış açısidir (Schunk, 2014). Öğrenme, çağdaş psikoloji alanlarındaki en önemli konulardan biridir ve tanımlanması hâlâ oldukça zor bir kavramdır. Öğrenme ile ilgili çoğunlukla karışımıza çıkan yaygın tanımlar, öğrenmenin edim ve tecrübe yoluyla kazanılan, kavrama, bilgi, anlama olduğunu öne sürmektedir (Olson, Hergenhahn, 2016). Öğrenmeye olan felsefi ilginin geçmişi antik çağlara kadar gitse de öğrenme psikolojisinin modern tarihi on dokuzuncu yüzyılın sonları ile yirminci yüzyılın başlarına dayanır. Öğrenme veya eğitimle ilgili ilk uğraşlar davranışı odağa almışlardır. Davranışçılık, yirminci yüzyılın ilk yıllarında hızlı bir şekilde gelişim göstermiştir. Son zamanlarda, öğrenme sürecinin öne çıkan önemli bir yönü bireysel öğrenme tercihleridir. Bireysel öğrenenlerin öğrenme için farklı yaklaşımları tercih etmeleri, insanların farklı uyarıcıları birbirlerine göre daha az ya da daha çok algıladığı düşüncesine dayanır. Öğrenme çok geniş ve karmaşık bir konudur (Pritchard, 2015). Geçtiğimiz yirmi yıl boyunca yapılan önemli sayıda araştırma, öğrenme, zekâ, motivasyon, duygu, dikkat ve bu süreçlerin etkileşimine ilişkin yeni anlayışları beraberinde getirmiştir. Bu süreci anlayan öğretmenler, öğrencilerin akademik disiplinler, sosyal dünyaları ve kendileri hakkında bilgilerini nasıl inşa ettiklerini de anlayabilirler. Bu anlayışlar öğretmenlere aynı zamanda çok daha etkili öğretim tekniklerini oluşturmalarında yardımcı olabilir (Senge, Cambron, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014). Öğrenmeye ilişkin üç temel yaklaşım vardır. Davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı. Bunların her biri bize öğrenme ve öğretme sürecini anlamamızda yardımcı olur. Tüm öğrenme kuramlarından hangisinin geçerli günü-

müz yaklaşımı olduğuna kara vermek güçtür. Çocuğun gelişimi açısından çoklu ku-ramları dikkate almak gerekmektedir (Ataman, 1997).

### *Öğrenme Üzerine Davranışsal Bakış*

Davranışsal teoriler öğrenmeyi, tekrarlama sıklığı, oranı ya da öncelikle çevresel fak-törlerin bir fonksiyonu olarak kendini gösteren davranış ya da tepki türünde meydana gelen değişiklikler olarak görür. Davranışsal teoriler, öğrenmenin uyarıcı ve tepki arasındaki bağ oluşumunu da içerdiğini ileri sürer (Schunk, 2014). Davranışçılık belli bir uyarıya karşı gösterilen tepki kavramına dayanır. En basit ifadeyle, davranış göz-lemleyebiliriz ve bunu çok çeşitli durumlarda öğrenilmiş davranış olarak ifade ederiz. Bu süreç ödül ve cezadan etkilenir. Dolayısıyla davranışçılık, gözlemlenebilen davra-nışlara odaklanan ve zihinsel aktiviteleri göz ardı eden bir öğrenme teorisidir (Pritc-hard, 2015). Bu alanda çalışan pek çok psikolog, gözlenebilir davranış değişikliğine işaret eden öğrenme tanımını tercih etmektedirler. Onlara göre, davranışta görülen bir dizi değişikliktir, diğer bir ifadeyle öğrenmenin sonucunda her zaman ölçülebilir davranış değişikliği görülmelidir. Öğrenme sonrasında öğrenen bireyler, öğrenmenin gerçekleşmesinden önce yapamadıkları herhangi bir şeyi yaparlar. İkinci olarak bu davranış nispeten kalıcıdır. Davranış değişikliği yaşantı ya da edimden kaynaklanmak-tadır. Ve yaşantı ya da edim pekiştirilmelidir. Çünkü pekiştirmeyi mümkün kılan bu müdahaleler öğrenilecektir (Olson, Hergenhahn, 2016). Öğrenme ile ilgili davranışsal bakış, gözle görülen davranışların değişiminde dışsal olayların rolüne vurgu yapar. Davranış güçlendirme "pekiştireç" olarak adlandırılırken; ceza ise davranışı zayıflat-maktadır. Öğrenme, nesnelere öğrenmenin sonuçlarını belirler. Böylece nihai amaç veya öğrenci davranışı şeffaf hale gelir. Eğer nesnelere açıksa öğrencilerin ve öğret-menlerin onlara ulaşması daha kolaydır. Tam öğrenme, diğer bir davranışsal yakla-şımdır. Öğretmen öğrenilmesi gereken şeyi küçük bölümlere ayırır ve her bir bölüm özel amaçları öğrenmeyi içerir. Doğrudan öğrenme, davranışsal ilkelere oluşur ve kesin enformasyonun gruplara veya bütün sınıfa öğretilmesi için uygun bir yöntemdir. Bu yaklaşım davranış değişikliğinin öncesinin ve sonuçlarının önemine vurgu yapan Skinner ve onun takipçilerinin araştırmalarından ortaya çıkmıştır. Bu perspektifin odak noktası, davranıştır. Öğrenme, deneyimle ortaya çıkan davranıştaki değişim olarak açıklanır. Bu değişimin, düşünmenin zihinsel veya içsel süreçlerle hemen he-men hiç ilişkisi yoktur. Davranış basitçe belli bir durumda bireyin ne yaptığıdır. Öğ-retme ve öğrenme sürecindeki; ödül, ceza, başarıyı ve olumlu davranışı takdir etme, pekiştireç verme, öğrencilere yardımcı olacak ipuçları kullanma, ceza yerine olumsuz pekiştireçler kullanma, bireysel yetenek ve sınırlara bağlı ödüller için belirlenen hedef-ler ve standartlar şeklindeki uygulamalar davranışsal yaklaşımın öğretime yansımala-rıdır. Davranışsal bakışta, bilgi değişmez bir yapıdadır ve sabittir. Öğrenme, olgu, beceri ve kavram edinimi üzerine odaklanır. Öğretim, açıklama, gösterme ve rehberlik uygulamalarından oluşur. Öğretmen, daha çok öğrencinin verdiği doğru ve yanlış

cevapları denetleyici rolündedir (Hoy ve Miskel, 2012). Davranışçılar, öğrenme durumunun betimlenmesinde, özgül U-T bağlantısından bahsetmeye meyillidir. Bu yüzden öğrenme hakkındaki görüşleri mutlak teori olarak adlandırılmıştır. Buna karşın iki uyarı karşılaştırmayı vurgulayan Gestaltçı öğrenme teorisi ilişkisel teori olarak adlandırılır. Ancak Gestalt psikolojisi, davranışçılığa önemli şekilde meydan okumuş olsa da öğrenme teorisinde asla yaygın bir statü elde edememiştir (Olson, Hergenhahn, 2016). Davranışçı öğrenme teorileri, davranış ve çevre ilişkileri ile ilgilenir. Dolayısıyla öğrenmenin, pekiştirilmiş tekrarlama veya deneyim sonucu, davranışta görülen oldukça kalıcı bir değişim (Özen Kutanis, 2009) şeklinde tanımlanması daha ziyade davranışsal öğrenme yoğunluklu bir tanım olduğu söylenebilir.

Davranışçı öğrenme kuramı, doğuştan olmayan yeteneklerin kazanımını içerir; çevreden alınan geri bildirim de içeren yaşantılara bağlıdır. Davranışçı öğrenme kuramında, öğrenme ile ilgili çalışmalarda refleksif olmayan davranışlarda uyarıcının etkisi araştırılmıştır. Davranışçı öğrenmenin temel ilkelerinde, pekiştireçler davranışın sıklığını arttırırken, cezalar davranış sıklığını azaltır. Pekiştireçler birincil, ikincil, olumlu, olumsuz olabilir. İçsel pekiştireçler bir davranışın doğasında bulunan ödüllerdir. Dışsal pekiştireçler övgü ve ödüllerdir. Ceza ya caydırıcı sonuçların ortama getirilmesi ya da pekiştireçlerin geri alınması yoluyla davranışı zayıflatmayı içerir. Bir görevin her adımında tam zamanında verilen geri bildirimler yoluyla biçimlendirme, davranışçı öğrenme kuramını temel alan etkili bir öğretim uygulamasıdır. Pekiştireçlerin geri çekilmesi nedeniyle davranışın kademeli olarak zayıflatılması ve yok olması sönmendir. Pekiştirilme tarifleri, arzulanan davranışın sıklığı, sürekliliği ve görülme olasılığını arttırmak için kullanılır. Pekiştirme tarifleri oranlı ya da aralıklı ve sabit ya da değişken olabilir. Davranışçı öğrenme kuramlarının kapsam açısından sınırlı olduğunu bilmek önemlidir. Davranışçı öğrenme kuramcıları çoğunlukla gözlenebilir davranış odaklanmıştır. Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları sıklıkla birbirine zıt ve birbiriyile mücadele eden kuramlar olarak ortaya çıkar. Bu kuramların birbiriyle çeliştiği durumlar olmakla beraber, bu kuramların birbiriyle çatışmaktan daha çok birbirini tamamlayan yani farklı sorunlarla ilgilenen olarak görmek daha yararlıdır (Kazdin, 2001; Miltenberger, 2001; akt. Slaviin, 2013).

Koşullanma teorileri yirminci yüzyılın ilk yarısında öğrenme psikolojisi alanına hakim olmuştur. Bu teoriler zihinsel süreçlerin kazanımı, sürekliliği ve davranış genellemesinin açıklamasına gerek duymazlar ve öğrenmeyi daha çok çevresel etkenler üzerinden açıklarlar. Thorndike, Pavlow, Watson ve Guthrie'nin öğrenme teorileri farklılık gösterse de her biri öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında bağlantı kurma süreci olarak görürler. Öğrenmeyi etkileyen faktörler, gelişim durumu ve pekiştirme geçmişidir. Koşullanmanın oluşabilmesi için kişi, davranışı sergileyebileceği fiziksel imkânlarla sahip olmalıdır. Kişinin belli durumlarda gösterdiği cevaplar, kişinin geçmişte öyle durumlarda yaptıklarının nasıl pekiştirildiğine bağlıdır. Koşullanma teorileri ile hafızaya açık bir şekilde değinilmez. Bu teori içsel süreçleri incelemeyi. Tekrarlanan pekiştireçler aracılığı ile bir uyarıcıya verilen cevaplar güçlendirilir. Cevabın güçlendirilmesi

mevcut davranış için de geçerlidir. Motivasyon bir davranışın miktar ya da derecesindeki artıştır. Miktar veya orandaki artış pekiştirme geçmişine bakılarak açıklanabilir. Aktarın, transfer veya genelleme, kişinin koşullanmasında kullanılan uyarıcılara benzer olanlara benzer bir şekilde cevap verdiğinde gerçekleşir. Transferin gerçekleşmesi için en azından aktarım ortamındaki unsurlardan bazılarının koşullanma ortamında olanlarla aynı olması gereklidir. Öğrenme ayırt edici uyarıcılara cevap oluşturmayı gerektirir. Cevapları güçlendirmek için pratiğe ihtiyaç duyulur. Karmaşık beceriler küçük basamaklara ayrılır, küçük adımlar pekiştirilerek davranış biçimlendirilir ve istenen davranış oluşturulabilir. Öğretim açık, ölçülebilen hedeflere sahip olmalı, küçük adımlarla ilerlemeli ve hedefe ulaştıkça pekiştirme yapılmalıdır (Schunk, 2014).

Koşullanma teorileri yirminci yüzyılın ilk yarısında öğrenme psikolojisi alanına hakim olmuştur. Öğrenme teorisinde etki kuralı, davranışın sonuçlarını vurgular. Doyum sağlayıcı (ödüllendirici) sonuçları doğuran tepkiler öğrenilir. Rahatsız edici (cezalandırıcı) sonuçlar doğuranlar öğrenilmez. Buna göre istenilen sonuçları üreten tepkiler organizmaların çevrelerine daha iyi uyum sağlamasına yardımcı olur. Thorndike, Pavlov, Skinner, Watson ve Guthrie'nin teorileri farklılık gösterse de her biri öğrenilmiş davranışı, uyarıcı ve cevap arasında bağlantı kurma süreci olarak görürler. Skinner, tarafından ileri sürülen operant koşullanma, çevre özelliklerinin (uyarıcı, durumlar ve olaylar) cevap için ipucu görevi gördüğü varsayımını temel alır. Pekiştirme/ödül, davranışları güçlendirir ve onların uyarıcı mevcutken gelecekte de gerçekleşme ihtimalini artırır. Davranışların sonuçları insanların çevresel ipuçlarına cevap verme ihtimallerini belirler. Pekiştirici sonuçlar davranışı artırır. Cezalandırıcı sonuçlar davranışı azaltır. Koşullanma teorilerine göre davranışı açıklamak için psikolojik ve zihinsel süreçlere değinmeye gerek yoktur (Schunk, 2014). Sonuç olarak koşullanma teorilerine göre insan davranışını açıklamak için psikolojik veya zihinsel süreçlere değinmeye gerek yoktur. Dışsal unsurlar, ödül ve doğrudan ve dolaylı ceza, olumlu ve olumsuz pekiştirme davranışı kuvvetlendirmek, tekrarını arttırmak, kalıcı hale getirmek veya istenmeyen davranışı söndürmek, yok etmek için yeterlidir.

Davranışçı kuram, davranışın sonuçlarının, ilerideki davranışları nasıl şekillendireceğini açıklayan bir dile sahiptir (Slavin, 2013). Davranışçı yaklaşım, organizmanın herhangi bir etkiye karşı gösterdiği doğrudan gözlenebilir tepkileri davranış olarak tanımlamaktadır (Ersözkan, 2012). Davranışsal bakış, gözle görülen davranışların değişiminde dışsal olayların rolüne vurgu yapar. Davranışı güçlendirme pekiştireç olarak adlandırılırken, ceza ise davranışı zayıflatmaktadır. Davranışçı yaklaşım teorisinde pekiştirmenin özel bir anlamı vardır. Pekiştireç, onu takip eden davranışı destekleyen sonuçtur. Dolayısıyla pekiştireç, bir davranışın sıklığını ya da süresini artırır. Pekiştireç, olumlu veya olumsuz olsun her zaman davranışı güçlendirmeyi içerir. Ceza ise davranışı zayıflatır ve bastırır. Böylece ceza ile sonuçlanan davranışın, tekrarlanma ihtimali çok düşüktür (Hoy ve Miskel, 2012). Davranışçı öğrenme yaklaşımı, öğrenme üzerinde araştırma yapılırken davranışı gözlemler ve belirli bir öğrenme türünün olup olmadığı sonucuna varır. Davranış araştırılırken doğal olarak gözlem en çok tercih



## V. BÖLÜM

### SOSYAL TEMELLER

Eğitim, toplumun sosyal kurumlarından biridir. Okullar toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen açık sistemlerdir. Okullar toplumu, öğrencileri ve onların velileri ile etkilemektedirler (Eren, 2011). Toplum ise beklentileri, istek ve ihtiyaçları, kültürü, inançları, sosyal yapısı ve değerleri gibi sahip olduğu yapı ile eğitim sistemini ve okulları etkilemektedir. Toplumsal yaşam süreci içerisinde gelişerek oluşan değerler, genellikle o topluma özgü olanlar, o topluma ait olanlar, millî değer(ler) olarak kabul edilmektedir. Millî değerlerin, kültürü yaşatma, topluma kişilik kazandırma gibi birçok rol, görev ve fonksiyonu vardır.

Okul kültürü, bir okulu diğerinden ayıran, o okulun kişiliğidir. İnanç, gelenekler, örfler, değerler ve normlar (yazılı ve sözlü), hikâyeler gibi unsurlardan oluşur. Bu unsurlar içerisinde yer alan değerler kültürün merkezidir ve okul kültürünün özünü oluşturur. Okul kültürünün ve çalışanların değer odaklı olması, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler arasında güven kazanan açık bir ahlâkî amaca hizmet eder (Day ve diğerleri, 2000). Sosyal sistemde içerisinde kültür, kültür olgusu içerisinde ise değerlerin önemli bir yeri vardır. Eğitim sistemi ve okullarda değerler, değerler eğitimi ve değerlerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Şöyle ki Yıldırım (2019), ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların sorumluluk, paylaşım/eşitlik, dostluk/arkadaşlık, iş birliği, saygı ve dürüstlük değerlerine sahip olduklarını belirlemiştir. Bartan'ın (2018) araştırmasına katılan öğretmenler, değerler eğitiminin asıl amacının kişiliğin her yönüyle gelişmesini sağlamak, bireyi ve toplumu kötü tavır ve davranışlardan korumak olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldız (2019), ebeveynlerin değerler eğitiminde sırasıyla sevgi, dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerlerine daha fazla öncelik verdiklerini belirlemiştir. Coşkun'un (2016), araştırmasına katılan eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla saygı, eşitlik, adalet, tarafsızlık, sevgi, sürekli gelişme, sorumluluk ve güven olarak belirtmişlerdir. öğretim elemanları ise öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk, meslekî bakımdan yeterli olma, empati, tarafsızlık, güven, sürekli gelişme, sevgi ve yolsuzluk yapmama olarak belirtmişlerdir. Alp'in (2015) araştırmasında, öğrencilerin içsel değerlerini beslemek ve öğretimde performans odaklılıktan kaçınmak, öğrencilerin hayat memnuniyetini ve mutluluğunu arttırabilmektedir. Özçelik (2019), değer öğretiminde drama yönteminin oldukça etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Avcı (2020), yaş, meslekî branş, meslekî kıdem ve okul türü değişkenine göre öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir.

Çelik (2020), sınıf öğretmenlerinin, okul psikolojik danışmanlarının ve okul yöneticilerinin değerler eğitimini önemli ve gerekli buldukları, bununla birlikte programlama,

planlama ve uygulama aşamalarında eksiklikler olduğu, değerler eğitimi programında yer alan etkinliklerin değer yaklaşımlarının tamamını eşit oranda kapsamadığı, değer eğitimi sürecinde aile desteğinin çok önemli olmasına rağmen sağlanamadığı ve öğrencilerin değeri kazanıp kazanamadığını belirleyebilmek için kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Can Polat (2020), aile değerlerinin birçok alt boyutunun kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu ilişkiler incelendiğinde, aile değerleri ile en çok deneyime açıklık ve yumuşak başlılık boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Varol (2020), değerler eğitimi dersinin, disiplinlerarası ilişkilendirmeler yapılarak uygulanan değerler eğitimine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kültür, bir toplumun insanlarca yapılmış, maddî ve manevî değerlerinin tümü olup, toplumun önceki kuşaklarınca geliştirilir ve sonraki kuşaklara aktarılır; yeni kuşaklar da kültürü geliştirerek sonraki kuşaklara devrederler (Başaran, 2000; Uygur, 1996). Ziya Gökalp'e göre kültür; önceki neslin sonraki nesle fikirlerini, hislerini vermesi ve toplumda geliştirilen ortak hissiyatın yeni nesillerce benimsenmesidir (Akt. Hamarat, 2010). Örgüt kültürü, duygular, normlar, etkileşimler, çabalar, beklentiler, semboller, törenler, mitler, değerler, inançlar, tutumlar, semboller, ayinler gelenekler, davranış kalıpları ve alışkanlıklar gibi değişik öğelerden oluşan bir sistem olup örgütün çeşitli şekillerde çevresi ile etkileşiminin bir ürünüdür (Çelik, 1997; Doğan, 1997; Atay, 2001; Özkalp ve Kirel, 2001). Kurumda çalışan kişiler duygu, davranış ve tutumları ile kurum iklimini oluşturmakta, bu yönü ile hem kurumu etkilemekte hem de kurumdan etkilenmektedirler. Kurum psikolojisi olarak da adlandırılan iklim, hem çalışanların performanslarını hem de kurumsal verimliliği etkilemektedir. Dolayısıyla sağlıklı kurum iklimi çalışanların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan, aynı zamanda kurumsal amaçlara ulaşan dengeli bir iklimdir. Kurum iklimi de kurum kültürü gibi o kurumu diğer kurumlardan ayırdığı gibi, kuruma bir kimlik, kişilik, özgünlük de sağlar.

Okulların başarısında örgüt kültürü önemli bir rol oynamaktadır. Okullara dışarıdan bakıldığında benzer kurumlar olarak algılsa da her biri diğerlerinden farklı özelliklere sahiptir (Negiş ve Gürsel, 2013). Bu yönü ile okul kültürü, kurumun kişiliği olarak adlandırılmaktadır. Okul liderliği ile okul kültürü iç içe geçmiş süreçler olarak da tanımlanabilmektedir. Okul kültürü, okul tarih ve toplumunun derin değerleri üzerine inşa edilmiş olmasına rağmen okul kültürünü değiştirme ve yenileme liderin temel işlevi ile belirgin hale gelmektedir. Okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişki bu yönüyle kültürün olumlu ya da olumsuz doğru evrilmesi ile de ilişkilidir (Deal ve Peterson, 2009). Paylaşımçı ve güçlü bir kurum kültürüne sahip olan okullarda bireysel amaçların paylaşılan hedefe dönüşme şansı daha fazladır. Çünkü güçlü örgüt kültürlerinde kolektif bilinç vardır. Dolayısıyla bireysel olarak geliştirilen vizyonun kim tarafından geliştirildiğinden çok, örgütsel kültürle tutarlılığı önem taşımaktadır. Okul kültüründe liderlerin etkisi kaçınılmazdır ve iyi bir okul kültürü iyi bir liderlikle desteklendiğinde oluşur (Akıncı, 1998; akt. Özdemir, 2006). Çetiner (2019), ilkökul öğretmenlerinin algılarına göre, örgütsel kültür ve örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki olduğunu

belirlemiştir. Yıldırım (2005), yaptığı çalışmada elde edilen verilere göre, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kültürel liderlik uygulamalarına ilişkin düşünceleri olumlu yönde arttıkça meslek ahlâkına ilişkin düşünceleri de o derede artmaktadır. Atay (2001), araştırma yapılan ilkokulların güçlü bir örgütsel kültüre sahip olmadığı çıkarımı yapılmıştır. Öztürk Anabal (2020), algılanan girişimci kültür ile özel yaşam-ış çatışması arasında negatif, algılanan klan kültürü ile iş-özel yaşam çatışması arasında negatif, tüm algılanan kültür tipleri ile iş-özel yaşam zenginleşmesi arasında pozitif etkileşim bulunmuştur.

Eğitim sistemi ve okullarda kültür ile birlikte konuşulan ve akademik anlamda üzerinde çalışılan kavramlardan biri de çokkültürlülüktür. Çokkültürlülük odağında, eğitim örgütlerinde, eğitimciler, öğretim programları ve göçmenler ile ilgili birçok araştırma yapılmış, olumlu ve olumsuz çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Bu konu ile ilgili; Morkoç (2019), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili uygulamalardan çok fazla haberdar olmadıkları sonucuna varmıştır. Başarır (2012), araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz yeterlik algılarının ortalamalarının yüksek düzeyde çıktığını tespit etmiştir. Söylemez'in (2017), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin eğitim sistemi açısından sonuçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin sonuçlarını eğitim sistemi açısından olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Tozlu'ya (2019) göre, çokkültürlülük algı çalışmalarında ve gerçekleştirilecek faaliyetlerde eğitim çalışmalarına daha fazla önem verilmesi, çokkültürlülüğün nasıl anlaşıldığı tespit edilerek, çözümleri için öneriler getirilmelidir. Kaba (2019), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Taş (2019), 2017 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programının, 1998 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programından daha çok ve çeşitli boyutlarıyla çokkültürlülük olgusuna yer verdiğini tespit etmiştir. Karadağ (2015), okul müdürlerinin çokkültürlülük yeterliklerine üst düzeyde sahip oldukları, ilköğretim okullarında da orta düzeyde olumlu bir örgüt iklimi olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada yöneticilerin çokkültürlülük yeterlikleri ile okul iklimini etkileyen yönetici davranışları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Siviş (2019) öğretmenlerin çokkültürlülük kavramları hakkında çok bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmiştir. Söylemez (2017), öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin sonuçlarını eğitim sistemi açısından olumlu olarak değerlendirdikleri sonucuna varmıştır. Sarıkaya (2019), Suriyeli göçmenler ve yerli halk arasındaki kültürel ilişkilerin kimi zaman çatışma kimi zamanda uyum şeklinde kendini gösterdiğini tespit etmiştir. Bahadır (2016), eğitimde çokkültürlülük ögesinin eğitimde destekleyici bir role sahip olduğunu belirlemiştir. Cırık (2008), çokkültürlülüğün desteklenmesinin eğitime pozitif etkilerinin olabileceğini saptamıştır. Eğitim ortamlarında işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin kullanılması, grup üyelerinin ortak amaçlara yönlendirilmesinin eğitimde çokkültürlülük ve okul iklimi arasında pozitif ilişki doğurabileceğini tespit etmiştir. Coşkun (2012), öğretmen adaylarının da çokkültü-

## VI. BÖLÜM

### OKUL ÖRGÜTÜ VE YÖNETİMİ

Yönetim, karar verme, planlama, örgütleme, eş güdümlenme, iletişim, etkileme ve değerlendirme gibi boyutlardan oluşan bir süreçtir. Aydın, E. (2019), okulda planlama sürecinde öğrenci merkezli bir süreç izlendiği, planlamada maliyetin sınırlayıcı olduğu, kısa ve uzun vadeli planlamalar yapıldığı, planların takibini okul yönetiminin sürdürdüğünü belirlemiştir. Örgütlenme sürecinde mevzuatın ve kişilerin yetkinliklerinin ön plana çıktığı, çatışma çözümlerinde öncelikle iletişim yolunun kullanıldığı görülmüştür. İletişim sürecinde formal-informal iletişimin kullanıldığı, teknolojik araçlardan yararlanıldığı ve ön yargı vb. iletişim engellerinin yaşandığı ortaya çıkmıştır. Etkileme sürecinde formal-informal etkileme yollarının kullanıldığı ve yetki paylaşımı yapıldığı görülmektedir. Eş güdümlenme sürecinde toplantıların yapıldığı, iletişimi artırıcı etkinliklerin düzenlendiği ve toplumsal değerler etrafında birleşilmeye çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Değerlendirme sürecinde okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirildiği görülmektedir. Üzüm (2019), okul yöneticilerinin ortak karar sürecine paydaşlarını dahil etmeleri ve katılımcı kararlar almaları gerektiğini önermektedir. Nitekim Uzundağ (2019), okul müdürünün karar aşamasında okulda çalışan öğretmenlerden görüş almadıklarını saptamıştır. Köse (2017) ise, yöneticilerin karar verme yetkinlikleriyle yönetsel performans sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Aydın (2019), okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Açıl (2020) araştırma sonucunda, yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algısını olumlu yönde oluşturabilmeleri için yönetim süreçlerinin işleyişinde karar verme, iletişim ve değerlendirmede öğretmenlerin fikirlerine yer verilmesini önermektedir. Çokyigit (2020), ortaokullarda öğretmenlerin algıladıkları bürokratik yapı etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi ortalamaları yüksek seviyede olduğunu, bürokratik yapı ile örgütsel güven ve örgütsel destek arasında orta düzeyde, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi arasında ise yüksek düzeyde güçlü pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Okullarda kararların nasıl alınacağı, katılım ve etkileşimin nasıl en üst düzeye çıkarılacağı, okullardaki kurul, komisyon ve ekiplerin demokratik bir şekilde birbiriyle nasıl ilişki kuracağı, hangi iletişim kanal ve biçiminin etkin bir şekilde kullanılacağı, geri bildirim mekanizmasının nasıl kurulacağı ve geri bildirimlerin nasıl ele alınacağı, değerlendirileceği gibi hususlar, okul örgütlenme ve yönetim yapısında öncelikle ele alınması gereken bazı sorulardır. Göksoy'un (2014) araştırmasında, araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı okullarında uygulamalar ile ilgili kararlara katılımcı bir şekilde öğretmenleri kattıklarını ifade etmişlerdir. Okullardaki karar verme durumlarında okul müdürleri katılımcı ve danışman stiline gerek ve önemine inandıklarını ve alınacak kararlarda sürekli katılımcı ve danışman rolü oynadıklarını vurgulamalarına rağmen, uygulayıcı konumunda olan öğretmenler aynı görüşte değildiler. Hargrea-

ves (1995), Hopkin (1996) ve Stoll'un (1998) çalışmalarında karara katılım düzeyi düşük olan okullar, başarısız okullardır. Bu okullar; proaktif olmaktan çok reaktiftir. Liderlik eksikliği olduğu gibi ayrıca okul müdürü genellikle otokratik liderliği uygular. Organizasyon ve planlama yerinde değildir. Bilgi akışı tek yönlüdür. Eğitimciler arasında kuruma karşı sessiz bir direnç gösterme söz konusudur. Parçalı bir kurum kültürü vardır. Öğrenci başarısında kısa vadeli ancak sürdürülebilir olmayan başarılar söz konusudur (Hargreaves, 1995; Hopkin, 1996; Stoll, 1998). Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumunda, eğitim sistemleri, okul ve okul yönetimleri ile ilgili pek çok paradigmal değişim (örneğin öğrenci merkezli bir anlayış, organik örgüt anlayışı, durumsallık, sistem ve alt sistem yaklaşımı, postmodernizm, disiplinlerarası yaklaşım, postmodernizm, yorumsamacı paradigma, stratejik yönetim, uyumluluk, entropi, kaos ve karmaşıklık, sanal örgütler, küreselleşme, çok uluslu şirketler, uluslararası örgütler, uluslararası yapılar, anlayışlar, bilginin mutlak olmaması, yapılandırmacı anlayış, eleştirel düşünme, okula dayalı yönetim, yerelleşme, iletişim, insan ilişkileri, sinerji, ortak akıl, takım çalışması, hazırbulunuşluk, ön öğrenmeler, sosyal öğrenme, duygusal zekâ, çoklu zekâ, sanal ortam, uzaktan eğitim gibi) olmuştur. Eğitim kurumları ve okulların yönetiminde tüm bu paradigmalardan göz önünde bulundurulması, bunları dikkate alarak kurumsal yönetim ve liderlik anlayışını okullarda inşa etmek gerekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişim ve gelişimler başta olmak üzere, ayrıca ve özellikle örgüt yapıları ve yönetim anlayışlarındaki değişim ve gelişimler beraberinde eğitim sistemleri ve okulların tek bir kişi tarafından yönetilmesi anlayışının yerini ekip çalışması ve liderlik ekipleri anlayışına bırakmaktadır. Çünkü okul yöneticilerinin; değişimi yönetimi, grup dinamiği, araştırma, pedagojik rehberlik, kişiler arası ilişkiler, iletişim, yönetsel bağlamı geliştirme, planlama, bütçeleme, insan kaynakları yönetimi, denetleme, gibi birçok beceriye sahip olması gerekmekte ancak tüm bu becerilerin tek bir kişinin sahip olması mümkün olmamaktadır. Haliyle eğitim sistemleri ve okulların liderlik ekipleri yönetilmesi paradigması alt planında bir sebep sonuç ilişkisi olduğu söylenebilir. Eğitim sistemleri ve okul liderlik uygulamaları anlayışının temel varsayımı tam öğrenme modeline dayalıdır. Böylece tüm kazanımlar öğretmenler tarafından kazandırılabilir, bunun sonucunda tüm öğrenciler potansiyellerine ulaşır ve okul iyi bir okul olabilir.

Okul liderlik kültürü oluşturmada anahtar kavramlardan biri ve belki de en önemli değişimdir. Ayrıca değişim kavramı kapsamında; değişimi yönetme, değişime direnç ve değişime direnci yönetme alanlarını da ele almak gerekmektedir. Değişim, örgütteki insanlarda, örgütün yapısında ya da teknolojisinde yapılan herhangi bir farklılık örgütsel değişim olarak adlandırılmakta ve tüm bunlar örgüt üyelerini etkilemektedir. İnsanlarda meydana gelen değişiklikler ile çalışanların tavır, beklenti, algı ve davranışlarındaki değişimler kastedilmektedir. Değişimin insana ilişkin boyutu; sürekli iyileştirme ve kaliteye adanmış iş gücünü gerektirmektedir. Örgütün yapısını değiştirmek, otoriter ilişkilerde, koordinasyon mekanizmasında, merkezi yönetim derecesinde, iş tasarımı da örgüt yapısında gerçekleştirilen benzer değişiklikleri kapsamakta-

## VII. BÖLÜM

### EĞİTİM YÖNETİMİ VE LİDERLİK

Okullar, gerçek öğrenme toplulukları olacaksa, bu durum, bireysel liderliğe bağlı olarak, modası geçmiş değişim ve gelişme modelleriyle çalışarak başarılamaz. Okul gelişimini geliştirmek ve sürdürmek, okulların kendi okul toplulukları içindeki herkesin liderlik yeteneklerine yatırım yapmasını ve bunları geliştirmesini gerektirecektir (Lambert 2002). Eğitim sistemleri, okullarda liderlik yapısı ve liderlere olan ihtiyaç, ilgi ve önem gittikçe daha da artmaktadır. Özellikle öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını yükseltme alanlarında okul liderleri vazgeçilmez öneme sahiptirler. O nedenle liderlik sisteminin, yapısının kurulması, liderlik ile ilgili eğitim felsefe ve politikasının belirlenmesi, liderlik eğitimleri, yetiştirilmesi, desteklenmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Buna paralel olarak eğitim sistemleri ve okullarda liderlik yapısına yönelik rol ve görevlerde (okul bütçesini, verileri yönetimi, motivasyon, takım çalışması, insan kaynakları yönetimi gibi birçok alanda) değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır.

Eğitim sistemleri ve okulların kapasitelerinin geliştirilmesinde, başarı ve verimlilikte liderlik yapısının kurulması ve liderlere bakış açısı önemli bir değişkendir. Eğitim kurumları ve okullarda, liderlik ve liderlik uygulaması denildiğinde bir veya belli sayıda kişinin yeteneği, becerisi, etkisi, bilişsel ve duygusal kapasitesinden bahsedilmediği anlaşılmalıdır. Liderlik ve lider aynı değildir. Liderlik, karşılıklı öğrenme süreçleri anlamına gelebilir. Liderlik, yapıcı değişime yol açan öğrenmeyle ilgilidir. Liderlik, okul topluluğunun her üyesi tarafından öğrenilebilen bir çalışmadır. Liderlik ortak bir çabadır. Liderlik, gücün ve otoritenin yeniden dağıtımını gerektirir (Lambert ve diğerleri, 1997). Goleman'ın (2002) da belirttiği gibi pek çok lider vardır, sadece bir tane değil. Liderliğin dağıtılması gerekmektedir. Yalnızca en üstteki bireyde değil; liderlik, şu ya da bu şekilde lider olarak hareket eden her seviyedeki, her insanda bulunur. Eğitim kurumları ve okullarda liderlik yapısı ve her bir paydaşın (öğrenciler de dahil olmak üzere) etkili liderlik potansiyelinden söz edildiği anlaşılmalıdır. Birçok liderlik adı ve çeşidi mevcuttur. Eğitim kurumları ve okullar açısından esas soru ne tür bir liderliğin okul gelişimini sağladığı ve sürdürdüğüdür. Okullarda liderlik hâlâ pozisyon veya otorite ile eşit olma eğilimindedir. Bu durum okulda müdürün artık fazlalık olduğu anlamında değildir. Burada anlatılmak istenen okul müdürlüğünün liderliğinin gerekli olduğu, ancak okulun sürekli iyileştirilmesi için yeterli olmadığıdır. Araştırmalar gösteriyor ki, en etkili yöneticiler, diğerlerinin gelişimine yatırım yapan, kurum içinde liderliği dağıtan ve yetenekli katılımı davet eden sistemleri geliştiren kişiler olduğudur. Böylece okulun iyileştirilmesi için 'kapasite oluştururlar' (Hadfield ve Chapman, 2002). Okulun iyileştirilmesi, değiştirilmesi ve geliştirilmesi için belirli bir liderlik biçimi gerektirir. Hem kurumsal hem de bireysel öğrenmeye odaklanan ve bir öğrenme topluluğuna yatırım yapan yeni bir liderlik biçimi gereklidir (Sergiovanni, 2000). Başarılı okul gelişiminin özünde bir tür yapılandırmacı liderlik vardır (Lambert ve diğerleri,

1998). Etkili okul liderliği, öğrenci başarısını, öğretim kalitesini, personel motivasyonunu ve öz güvenini olumlu yönde etkileyebilir (Avrupa Komisyonu, 2017d; Schleicher, 2015). Okul liderleri, öğretmenler için destekleyici bir ortamın hazırlanmasında, rehberlik ve biçimlendirici geri bildirim gibi uygulamaların teşvik edilmesinde önemli bir rol oynarlar. Okul liderleri, tüm okul yaklaşımlarının değişimi, geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli bir konuma sahiptirler (Avrupa Komisyonu, 2015a).

### *Lider ve Liderlik*

Amaçların veya vizyonun başarılmasına yönelik grubu etkileyebilme yeteneğine liderlik denir (Robbins, Judge, 2012). Liderlik, insanları belli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileme faaliyeti, süreci (Adair, 2005, Lunenburg ve Ornstein, 2013), genel olarak grup amaçlarını gerçekleştirme için grup üyelerini harekete geçiren güç (Aydın, 2005), makam ve statüden çok kişiliğin ürünü (Erdoğan, 2004) ve mantıklı ve duygusal öğeler içeren sosyal etki süreci (Hoy ve Miskel, 2012) olarak da tanımlanabilir. Liderlik, belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik, örgütü ve izleyicileri kapsayan, etkileme, rehberlik etme, motive etme kavramlarıyla özdeşleşmiş süreçlerden oluşmaktadır (Cemaloğlu, 2013). Liderlik sık sık yönetim ile karşılaştırılır. Bazen birbirinin yerine kullanılsa da eş anlamı değildirler ve açık bir şekilde birbirinden ayrılırlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Örgütlerde kurum boyutu rol ve beklentiler; birey boyutu ise kişilik ve ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda lider, kurumu amaçlarına ulaştırma ile bireysel ihtiyaçları giderme arasında dengeyi kurmaya çalışandır.

Günümüzde diğer sosyal sistemlerde olduğu gibi topluma açık sosyal sistem olan okullarda da madde ve insan kaynaklarını kurumun yararına ve amaçlarına uygun etkili ve yeterli bir şekilde eş güdümlenecek liderlere ihtiyaç vardır. Eğitim örgütlerinde kurumsal etkililik ve liderlik ve lider önemli bir değişkendir. Birey üzerindeki etkileme gücü dikkate alındığında, eğitim örgütlerinin, karşılaşılan çeşitli engelleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, öğrencileri ve personeli motive etmek ve ortak vizyona kanalize etmek için mutlaka iyi yetişmiş, güçlü lidere ihtiyaç vardır. Bütün organizasyonlarda olduğu gibi kalite organizasyonlarında da lider olmadan yeni bir sistemi uygulamaya geçirmek zordur (Cafıoğlu, 1996). Okul liderlerinin önemli öğelerinden biri de yeterlikleridir. Lider etkililiği ile ilgili yeterlikler, teknik yeterlikler (belirli bir işi tamamlama tekniği hakkında özel bilgiye sahip olma), kişiler arası yeterlikler (diğer insanların duygularını ve tutumlarını anlama, insanlarla beraber ve grup halinde nasıl çalışılacağına ilişkin bilgi sahibi olmalarını kapsar), kavramsal veya bilişsel yeterlikler (mantıklı düşünme, analitik, tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütme ve bu kavramlarla çalışabilme yeteneğini içerir) şeklinde üç grupta toplanmıştır (Hoy ve Miskel, 2012).

Eğitim lideri, bilgili ve çok yönlü olmak durumundadır. Yapılan araştırmalar okul yöneticisinin liderlik davranışları ile okulun etkililiği arasında doğrudan bir ilişki oldu-

## VIII. BÖLÜM

### EĞİTİM VE MOTİVASYON

Motivasyon, davranışı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç (Murphy, Alexander, 2000; Slavin, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir işin yapılabilmesi insanın istekli olmasını, işi benimsemesini, yeterli çaba göstermesini gerektirir ki bu isteği sağlayan faktör ise bireyin motivasyon düzeyidir (Fındıkçı, 2006). Motivasyon, öğrenmenin en kritik boyutlarından biridir. Ancak gerçekte motivasyonun yön ve yoğunluğunu birbirinden ayırmak oldukça güçtür (Slavin, 2013). Göksoy (2017), araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak tüm konularını öğretebilme ve tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine yönelik beklenti algılarının (inanç ve düşünceleri), gerek kendileri gerek çevre şartları, okul imkânları gerekse öğrencinin bireysel ve giriş davranışlarındaki farklılıklardan kaynaklı olarak oldukça düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Mevcut sonuca göre kaliteli ve etkili okul olma ilkeleri açısından kaygı verici olup öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik beklenti düzeylerinin ve kendilerinin öğretebileceklerine yönelik öz yeterlik algılarındaki olumsuzlukların giderilmesi yönünde gerek disiplinlerarası gerekse kurumlar arası iş birliği, eğitim ve destek çalışmaları yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir (Tikici ve Deniz, 1993). Şu anda, eğitim sistemlerinin hızlı değişim ve beklentilere ayak uyduramaması, öğrencilerin akademik performanslarıyla doğrudan bağlantılı olan öğrenme sürecine olan ilgisini, motivasyonunu ve katılımını etkilemektedir (Gallup, 2013; Mehta, 2013). Özbulat (2020) tarafından yapılan araştırma ile öğrenme sorumluluğu ile okul motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Barutçu ve Çöllü'nün (2020) araştırması sonucunda, motivasyon ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Buna göre motivasyonu düşük olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Korkın (2019) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde öz düzenleme becerileri ile içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Motivasyonla ilgili içerik ve buna dayalı olarak alt kuramlar (ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, varlık-bağlılık büyüme kuramı, motivasyon hijyen kuramı), süreç kuramları ve buna dayalı olarak alt kuramlar (öz yeterlik kuramı, beklenti kuramı, eşitlik kuramı, hedef belirleme kuramı) geliştirilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Hoy, ve Miskel, 2012; Robbins ve Judge, 2012). Motivasyonlar, kapsam ve süreç kuramları olarak kategorize edilse de eğitimde motivasyon süreç kuramları ve süreç kuramlarından; beklenti, hedefler, adalet ve öz yeterlik kuramları önem ve öncelik taşımaktadır (OECD, 2017d).

Mevcut bölümde eğitim ve okul yönetiminde çok fazla gündeme gelen motivasyon süreç kuramlarından; yüksek beklenti, amaç/hedefler, adalet ve öz yeterlik kuramları ele alınacaktır.



Motivasyon süreç kuramlarından ilki beklenti kuramıdır. Yüksek beklentiler, kaliteli ve etkili okulu; içinde güçlü liderliğin, düzenli, insanî bir ortamın olduğu, öğrenci gelişiminin düzenli izlendiği, bütün öğrenciler için yüksek beklentilerin ve şartların olduğu ve tüm öğrencilere önemli becerileri öğretmeye odaklanan okul olarak tanımlanmıştır. Etkili okul için belirlenen faktörlerden en önemlisi herkes için yüksek beklentilerdir. Çünkü aynı zamanda sağlıklı bir okul için de öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine inanmaları, bunun sonucu olarak da yüksek ancak ulaşılabilir hedefler koymaları gerekmektedir. Herkes için yüksek beklentiler motive edilirse ve yeterli koşullar sağlanırsa tüm öğrencilerin önemli, zor ve ilginç konuları öğrenebileceği felsefi benimsenir (Lunenburg, ve Ornstein, 2013). Edmonds (1992), tüm okul çağı çocuklarının eğitilebileceğini kabul eder (Aktaran: Balcı, 2013). Okul etkililiği ve mükemmelliğini sağlayacak bir dizi önemli ilke mevcuttur. Bu ilkelerin en öncelikli olanı; öğretmen ve yöneticilerin, öğrencilerin öğrenebileceği beklentisine sahip olması ve bu beklentilerini öğrencilere bildirmeleridir. Daha etkili bir okul açısından öğrencilerin öğrenebileceğine inanan ve bunun için kendisini işe adanmış öğretmenler önemli bir etmendir (Lunenburg, ve Ornstein, 2013). Bunu için de öncelikle öğretmenin tüm öğrenciler için hedef ve beklentileri açıkça tanımlaması gerekmektedir. Büyük beklentilerin olduğu ortamda eğitimciler bütün öğrencilerin temel becerilerdeki yeterliklere ulaşabileceğine inanır. Çünkü birçok davranış, kişilerin bu davranışlardan beklediği sonuçlara bağlıdır (Robbins, Judge, 2012).

Araştırmalarda, genellikle öğrencilerin, öğretmenlerinin onlar için öngördüğü beklentilerine (olumlu veya olumsuz) uygun davrandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yüksek beklentisinin olduğu okullardaki öğrencilerin diğer okullardakilere oranla daha başarılı olduklarına ilişkin bulgular mevcuttur (Slavin, 2013). Öğretmenlerin bütün öğrencilerden yüksek beklentilerinin olması ve öğrencilerin üstesinden geldikleri şeyler için ödüllendirilmeleri öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaltılmasında oldukça etkili olmaktadır (Borich, 2014). Dolayısıyla etkili öğretmenliğin temelinde tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı yatar. Diğer bir anlatımla etkili okulların, öğrencilerin öğrenmelerinde bir farklılığa yol açacağı kabul edilir ve öğrenci rolü, yüksek düzeyde başaran öğrenci olarak tanımlanır (Balcı, 2013). Bunun için eğitimciler, sınıflardaki tüm öğrencilerin dersin tüm konularını öğrenebileceklerine inanmalarını sağlamalı ve yine öğretmenlerin, derslerinin tüm konularını öğretebileceklerine inanmaları sağlanmalıdır.

Motivasyon ile ilgili yapılan araştırmalarda; çalışanların örgütsel güven düzeyleri yükseldikçe motivasyon düzeyleri de yükselmektedir (Kayısı, 2016). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile meslekî motivasyon düzeyinin olumlu yönde anlamlı ilişki içermektedir (Güleryüz, 2017). Çiftçi (2017), etkili lider okul müdürlerinin bulunduğu ve huzurlu bir okul ikliminin olduğu okullarda bulunan öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Motivasyonu artan öğretmenlerin de iş performanslarının da daha yüksek olacağı tespit edilmiştir. Alpanık'ın (2011) araştırmasında, yönetici, öğ-

retmen ve öğrencilerin şiddet algıları ile motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Haliyle şiddet algısı arttıkça motivasyon düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Çalış (2012) öğretmen motivasyonu ile yönetici tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Kırsoy (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ve öğretmenlerin motivasyonları ile okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yirmibeşçik'in (2015) araştırmasında, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerin iş doyumunu ile motivasyonları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması, iş doyum düzeyini etkilemektedir.

Motivasyonda amaç-hedef kuramı; amaç ya da hedef belirleme teorisi olarak adlandırılan kurama göre bireylerin sahip oldukları amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile onların gösterecekleri performans ve motivasyon arasında ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Koçel, 1999). Kuram, kişilerin belirlediği amaçların, onları bu amaçları başarmaya doğru motive ettiğini ileri sürer (Başaran, 2000, Tozkoporan, 2012). Amaç belirleme teorisine yönelik araştırma bulguları, belirgin, mücadele gerektiren ve geri bildirim sağlayan amaçların performans üzerinde etkileyici sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Robbins, Decenzo, Coulter 2013). Çünkü amaç belirlendikten sonra, bireyin mevcut kapasitesini amaca ulaşmak için gerekli olan kapasite ile karşılaştıracaktır. Birey mevcut kapasitesi ile amaca ulaşamayacağını hissettiği anda, eğer o amaca daha fazla çaba sarf ederek ulaşabileceğine inanıyorsa çabalarını arttıracaktır (Efil, 2006). Şöyle ki hedefler teorisi, belirgin amaçların performansı arttırdığını, kabullenildiği takdirde zor amaçların kolay amaçlara göre daha yüksek performans sonuçlarını verdiğini belirtmektedir (Robbins, Decenzo, Coulter 2013). Bu kapsamda eğitimciler, öğrencileri için şu ilkeler doğrultusunda davranmalıdırlar: Zor hedefler kolay hedeflere kıyasla daha yüksek performansla sonuçlandığı için derslerinde öğrencilere zor (ancak ulaşabilecekleri) hedefler koymak. Belirgin hedefler "elinden geleni yap" gibi belirsiz hedeflere kıyasla daha yüksek performansla sonuçlandığı için derslerinde öğrencilere belirli, ölçülebilir hedefler koymak. Hedeflerin performansı etkilediği mekanizma; ilginin ve eylemin yönlendirilmesi, çabanın harekete geçirilmesi, kararlılığın artırılması ve uygun performans stratejilerinin aranmasının motive edilmesinden oluşur. Hedef belirlemenin işe yaraması için geri bildirim gereklidir ve başarı beklentisi ile başarı derecesi hedefe bağlılığı etkiler. Çünkü olumlu geri bildirim başarı ve güven duygularını etkiler. O nedenle sürekli geri bildirimde bulunmalarını sağlamak

Motivasyon süreç kuramlarından bir diğeri ise öz yeterlik kuramıdır. Öz yeterlik, bireyin bir işi gerçekleştirebilmek için kendinde algıladığı kapasitenin kişisel değerlendirmesi, insanların bir işi iyi yapma konusunda kendi kapasiteleri ile ilgili inançlarını oluşturdukları bilişsel bir sürecin sonucu olarak tanımlanmakta ve birçok davranışsal ve performans sonucunu etkileyen önemli bir motivasyon ögesi olarak kabul edilmektedir. Örneğin bir matematik öğretmenin öğrencilerine başarılı bir

şekilde cebir öğretebileceğine inanmasıdır. Bandura (1993) öz yeterliği (self-efficacy), bireyin belirlediği hedefe ne kadar çaba harcaacağını ve ne kadar süre zorluklara direneceğini belirler. Buna göre insanlar kapasitelerine ne kadar çok inanırlarsa, çabaları o kadar çok ve sürekli olur. Öz yeterlilik açısından bireysel performansına bakıldığında şu sonuçlar görülür; kendi yetenekleri hakkında güçlü inançları olan bireyler daha başarılı ve çabalarında daha ısrarcıdır. Nitekim öz yeterlik; üretkenlik, zor işlerle baş etme, kariyer seçimi, öğrenme ve kazanım, yeni teknolojiye uyum sağlama gibi işlerde gösterilen performansla ilişkilendirilir (Wayne ve Cecil, 2012). Öz yeterlik, kuramına göre akademik motivasyon bireyin görevinde başarılı olup olmayacağına olan inancına bağlıdır. Dolayısıyla bireyin iyi olduğunu düşündüğü görevlere başlaması, sürdürmesi ve bu görevleri yerine getirmesi daha muhtemel olmaktadır (Borich, 2014). Öz yeterlik, Bandura'nın (1980, 1986) tanımlandığı üzere bireyin bir görevi başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır. Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Algılanan öz yeterliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarcı ve sebatkârdır. Ayrıca algılanan öz yeterliği yüksek olan birey, herhangi bir şey denemekten, yaşantı geçirmekten algılanan öz yeterliği düşük olan bireye göre daha az korkar. Algılanan öz yeterliği yüksek olan insanlar, çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden gelebilir ve dolayısıyla yeni şeyler denemekten korkmazlar. Aksi durumda eğer bireyin öz yeterlik algısı, kendi gerçek yeterliliğinden düşük ise, birey kapasitesini yeterli bir şekilde kullanamayacak, hareketsizliğe, tembelliğe yönelecektir (Senemoğlu, 1997). Öz yeterliği yüksek olan bireyler; karmaşık olaylarla baş edebilmekte, problemlerin üstesinden gelmekte, çalışmalarında daha sabırlı olmakta, başarmak için kendilerine güvenmekte, okulda ve meslek hayatlarında daha başarılı olmaktadır. Öz yeterliği düşük olan bireyler ise; olaylarla baş edememekte, umutsuzluk ve mutsuzluk yaşamakta, problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmakta, ilk denemelerinde başarısız olduklarında tekrar denemekten kaçınmakta ve kendi çabalarının sonucu pek değiştirmeyeceğine inanmaktadırlar (Korkmaz, 2006). Görülen o ki bireyler, başarıyla sonuçlandırarak potansiyelleri olduğuna inandıklarında yani yüksek öz yetkinlik algısına sahip olduklarında belirli davranışlara motive olmakta ve başarılı olmaktadır (Ormrod, 2014).

Bandura'ya (1997) göre, insanların öz yeterlilik inançlarını; insanların ne kadar çaba harcadıklarını, zorluklarla ne kadar süre baş edeceklerini, başarısızlığı halletmedeki esnekliklerini, en zorlayıcı durumlarda yaşadıkları stres etkilemektedir. O nedenle öğretmenlere erken dönemlerde onların güçlü öz yeterlilik inançları geliştirmelerinde yardımcı olmak, onlara uzun süreli güçlü bir fayda sağlayacaktır (Wayne ve Cecil, 2012). Birey bir kez öz yeterlik yargısına vardı mı, o yargı bireyin çaba ve istikrar seviyesi ile elde edilen başarı düzeyini doğrudan etkileyebilmektedir (Bandura, 1986; Borich, 2014). Sınıf öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılığa ilişkin

## IX. BÖLÜM

### EĞİTİM VE ÖĞRETMENLİK

Okulların performansını iyileştirmek, okulu geliştirmeye öncülük etmek, okulun ortak vizyonuna katkıda bulunmak, okulda sürekliliği öğrenme ekipleri, liderlik ekipleri oluşturmak, okulda yeni fikirler, girişimler, uygulamalara, etkinliklere yönelmek ve başlatmak, etkili iletişim kurmak, öğretme ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, karşılamak, öğrencileri öğrenme sürecine katmak, öğrencilere bağımsız öğrenme becerisi edindirmek, öğrencilerin akademik ilerlemesini izlemek, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek, öğrenmeyi teşvik etmek, öğrencilerin mutlu olmasını sağlamak, öğrencilerin stres, kaygı, korku ve endişe gibi olumsuz duygularını azaltmak, öğrencilere bireysel olarak yardımcı olmak, öğretimi zevkli, eğlenceli hale getirmek, planlama ve iş birliği yapmak, mesleği geliştirmek, değişimi başlatmak ve yönetmek gibi konularda öğretmenlerin rol ve sorumlulukları neler olmalıdır? Bu önemli bir sorudur. Belirtilen tüm bu boyutların kalitesi ile öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir.

Okullardaki yenilik sürecini teşvik etme, deneme ve uygulama konusunda öğretmenler merkezî bir role sahiptirler. Öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi için öğretmenlerin liderliğine, coşkusuna ve bağlılığına da ihtiyaç vardır (Hattie, 2009). Okullarda tüm çocukların öğrendiği yerler olacaksa, o zaman tüm öğretmenlerin lider olması gerekir (Barth, 1990). Öğretmenler, rol, norm, sorumluluk, eğitim, liderlik, karara katılım, hesap verebilirlik, verimlilik, başarı, iş birliği, takım çalışması, motivasyon, planlama, örgütlenme, araştırma inceleme, bilgiyi yapılandırma, öğretme, öğrenme, değerlendirme, etki, zaman yönetimi, gelişim, değişim, yenilik, ilerleme, teknoloji, iletişim ve görev gibi boyutlarından öz değerlendirme yapmalıdırlar. Şu soruyu sorarak başlamalıdırlar: Öğretmenler kendilerini sadece sınıftan değil okuldan da sorumlu olarak görebiliyorlar mı? Nihayetinde öğretmenler, okulların liderlik yapısının oluşturulmasında, okulların iyileştirilmesinde sorumluluk üstlenmelidirler.

Eğitimin amacı öğrencilerin ve öğrencilerdeki bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal yönlerin geliştirilmesi, bu yönlerden öğrencilerin kendilerini tanımaları, kendilerini gerçekleştirmelerinin sağlanmasıdır. Eğitim süreci açısından programlı, planlı, organize edilmiş ve düzenlenmiş kontrollü en etkili öğretme-öğrenme ortamları okullar ve okul içerisinde sınıf ve öğrenme merkezleridir. Okullardaki sınıf ve diğer öğrenme merkezlerindeki madde ve insan kaynaklarının eğitimin amaçlarına uygun etkili, yeterli ve verimli bir şekilde kanalize edilmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Okullardaki sınıf ve diğer öğrenme ortamlarını yönetme; karar verme, planlama, örgütlenme, yöneltme, eş güdümlenme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçleri yönetmede en önemli değişkenlerden biri de öğretmen ve öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarıdır. Ayrıca bir diğer önemli değişken de öğretme-

nin sahip olduğu bu özellikleri sınıf ve diğer öğrenme merkezlerinde nasıl sergilediği, gösterdiği veya uygulamaya aktardığı, aktarabildikleridir:

- ✓ Öğretmenlerin bütün öğrencilerden yüksek beklentilerinin olması ve öğrencilerin üstesinden geldikleri şeyler için ödüllendirilmeleri öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaltılmasında oldukça etkili olmaktadır (Borich, 2014).
- ✓ Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yüksek beklentisi olduğu okullardaki öğrencilerin diğer okullardakilere oranla daha başarılı olduklarına ilişkin bulgular mevcuttur (Slavin, 2013).
- ✓ Okulları geliştirme, okullardaki öğrenci akademik başarıları, okullarda uygulamaya konulan yenilikler (öğretim programlarındaki değişimler, öğretmen ve öğrenci performans sistemi, ölçme ve değerlendirme sistemi, bilgi iletişim teknolojilerindeki yenilikler, öğretim mevzuatındaki değişiklikler, öğrencilere yönelik 21. yüzyıl becerileri, öğretim yönetme ve tekniklerindeki değişimler, proje-problem tabanlı öğretim uygulamaları, okul aile ve okul çevre iş birliği gibi) hiyerarşik ve emir komuta zinciri ve anlayışı doğrultusunda, tepeden inme bir yaklaşımla öğretmenlere verilmeye çalışılmasının; öğretmenler aracılığı ile tüm bunları yerine getirmesinde başarılı olunmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Eğitim adına yapılması istenilen tüm yenilik ve gelişmelerde öğretmenler okul yönetimleri kadar hatta bazı durumlarda okul yönetimlerinden daha fazla bir etkiye sahiptirler. O nedenle öğrenci başarısının artırılmasında okulların sunduğu birçok imkân ve olanağın yanı sıra öğretmenin niteliği ve etkisini de öncelikle ve önemle göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bir okulun gelişimi, öğrencilerin öğrenmesi kadar öğretmenlerin öğrenmesinin de önemsendiği, önceliklendiği ve giderilmesi için gerekli yapı kurulduğu takdirde mümkün olabilmektedir.
- ✓ Öğretmenler özellikle öğrencilerin akademik başarılarında çok önemli bir etkiye sahip oldukları hatta okulun başarısı öğretmenin kalitesi, kişiliği, kabul etmesi ile ilişkili olduğu için; eğitim sistemleri, okul ve öğrenciler ile ilgili değişim ve yenilik sürecinde; öğretmeni karar sürecine katma, öğretmene eğitim verme, öğretmenleri anlamaya çalışmak, öğretmenleri motive etmek, ortak bir vizyon belirlemek, açık ve anlaşılır görev tanımları, performans, kariyer, hesap verebilirlik sistemi, oluşturmak, sağlıklı bir iletişim sistemi kurma, iletişim kanallarını çok çeşitli olarak kullanma ve sürekli açık tutma, liderlik potansiyeli olan öğretmenlerden yararlanma, tanıtım ve ikna çalışmaları yapma da beklenmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin yapılandırmacı ve yaşantı yoluyla öğrenme modellerinin kullanılmadığı sınıflarda öğrencilerin başarısız olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı ve yaşantı yoluyla öğrenme modelleri; öğrencilere bilgiyi keşfetmeleri ve kendilerinin anlamlarını oluşturmaları için ilham vermekte, öğretmenin, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini koşulsuz olarak kabul etmesini sağlamakta ve öğrencileri gerçek yaşamada araştırma ve keşifler yapmaları için teşvik etmektedir (Borich, 2014).

## X. BÖLÜM

### EĞİTİM KALİTESİNDE ROL OYNAYAN TEMEL DEĞİŞKENLER

#### *Eğitimde Rol Fazlası Davranışlar*

Kurumsal yapıda rol fazlası davranış kavramının diğer adı örgütsel veya kurumsal vatandaşlıktır. Rol fazlası davranış (kurumsal vatandaşlık) çalışanın resmî iş tanımına dahil olmayan, ancak örgütün işleyişini etkin bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan isteğe bağlı davranıştır (Organ, 1998; akt. Robbins, Decenzo ve Coluter, 2013). Rol fazlası davranış, talep edilmediği halde diğerlerine yardımda bulunmak, örgütsel hedefleri desteklemek, iş arkadaşlarına saygılı davranmak, yapıcı önerilerde bulunmak ve iş yeri hakkında olumlu şeyler söylemek gibi örgütün psikolojik çevresine katkıda bulunan eylemlerdir (Robbins ve Judge, 2012). Rol fazlası davranış, örgütün sosyal ve psikolojik ortamına katkıda bulunarak, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olan gönüllülük esasına dayalı bireysel davranışları anlatır (Lievens ve Anseel, 2004; akt. Sezgin, 2005). Örgütte çalışanların resmî görevlerinden farklı olarak, isteklilik, belli bir karşılık beklemeden, gönüllülük çerçevesinde ve kurumsal amaçlara destek olacak iş ve işlemleri yapmaları, yerine getirmeleri örgütsel vatandaşlığın temel felsefesini oluşturmaktadır. Eğitimcilerin rol fazlası davranışlara sahip olması gerekir. Çünkü bu durum verilen eğitimin kalitesini etkiler (Aydoğan, 2018). Bu kapsamda eğitim kurumlarının etkili, verimli, yeterli ve sağlıklı kurumlar olmasında öğretmenlerden resmî olarak beklenen görev, yetki ve sorumlulukların ötesinde kendilerinden gönüllü, isteğe bağlı, fedakârca, belli bir karşılık beklemeden birçok davranış sergilemeleri istenmektedir. Böylece eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği nihayetinde niteliğinin artacağı öngörülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının iyi; örgütsel güven algılarının yüksek; örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm algılarının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Kahveci, 2015).

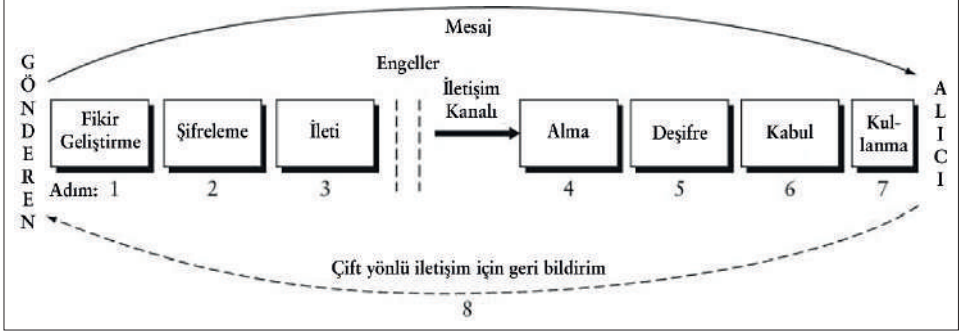
Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin, okulların amaçlarına ulaşmasında; maddî veya kurumsal herhangi bir karşılık beklemeden gönüllü birçok davranış gösterdikleri, dolayısıyla fedakârlıkta buldukları, birçok sıkıntıya katlandıkları ve okullarda istenen, rol fazlası davranışlar göstermektedirler. Baykal (2013), öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini arttırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Avcı'nın (2015) çalışmasında; örgütsel vatandaşlık davranışlarının, okullardaki kaliteli eğitim ve öğretimin temel belirleyicilerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin herhangi bir karşılık beklemeden kurumlarında gönüllü ve bireysel olarak fedakârlıklarda bulunmaları; örgütsel bağlılık, kurum kültür ve iklimi, kendilerine gösterilen saygı ve değer gibi unsurların okullarında yerleştiği, var olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Solmaz (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin algı-

lanan örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Tekin (2019), öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, yüksek örgütsel bağlılığa sahip öğretmenlerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstereceklerini söylemek mümkündür. Uyanık (2019), değerlere göre yönetim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Bunun yanında Bayrak (2017) tarafından, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Karacan'a (2017) göre, öğretmenlerde örgütsel sağlık algısı artıkça örgütsel vatandaşlık davranışını gösterilme algısı da artmaktadır. Tazegül Aydın (2017), örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yenal'e (2016) göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arttıkça örgütsel sessizlik azalmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2015). Baykal (2013), öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini arttırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

### *Eğitim ve İletişim (İnsan İlişkileri)*

İnsan yaşamı, kişiler arası ilişkiler üzerine kurulmuştur. İnsanlık tarihi boyunca, bireyin yaşamının her alanında ve her anında etkin olan iletişim devamlılık gösteren bir süreçtir. İnsanı tanımaya yönelik meçhul yolculuğun yolunu aydınlatan iletişim, insanın kendini keşfine olan desteği nedeniyle yaşamsal bir değer ifade etmektedir (Tayfun, 2014). İletişim öncelikle bireyin kendisi ile kuracağı sağlıklı ilişki ile başlar. Bireyin kendisi ile kuracağı iletişim, bireyin kendisini tanıması, kendisini bilmesi, hatta kendisi olabilmesi sürecidir. İletişim olmadan, etkileşim ve etkileşim olmadan ilişki olmaz. İnsan için iletişim; doğaldır, kaçınılmazdır ve olmazsa olmaz bir olgudur. İletişim, tarihi süreç içerisinde iknadan çok, etkileme ve insanların birbirini anlaması üzerine odaklanmıştır. İletişim, etkileşimli bir süreçtir; semboller, işaretler, bağlamsal ipuçları kullanarak, anlamları açıklayarak ve ortak anlamlar oluşturarak mesajı başlatır. Eğitim ve okul örgütlerindeki iletişim, aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya, yatay ve çapraz olmak üzere dört farklı doğrultuda akmaktadır. Okul yöneticileri zamanlarının büyük bir kısmını iletişim için kullanırlar. Tekin (2018), öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri genel, sözlü iletişim, etkileşim, iletişim sorunları ve beden dili alt boyutlarında oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ancak Uzun- dağ'ın (2019) araştırmasında, okul müdürlerinin iletişim konusunda sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir. İletişim tanımlarının ortak yönleri; kişiler arası iletişimde en az iki insanın olması, kişiler arası iletişimin tek yönlü değil, karşılıklı olması, kişiler arası

iletişim bir süreçtir. Kişiler arası iletişim bilgi, duygu, düşünce ve yaşantının paylaşılmasıdır. Kişiler arası iletişim hem psikolojik, hem de kültürel bir olgu ve süreçtir. İletişim bir süreçtir ve çeşitli ögelerden oluşur. İletişim sürecini içeren iletişim öğeleri Şekil 1'de yer almaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Kaya, 2018).



Şekil 1. İletişim Süreci

Kaynak: Lunenburg F, C., ve Ornstein, A, C. (2013). *Educational Administration (Eğitim Yönetimi Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman), Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.*

İletişim süreçlerinden biri kaynaktır. Kaynak iletişimi başlatan ve haliyle mesajı gönderendir. Mesajı alan kişi ise hedeftir. Hedef kaynaktan gelen mesajı aldıktan sonra bu mesajı açar, yorumlar ve kendisi de bir mesaj üretir ve mesajı gönderen kaynağa gönderirse bu durumda kaynak ile hedef yer değişmiş olurlar. Mesaj/ileti; kişiler arası iletişim sürecinde hedefe iletilmek istenilen şey, mesaj-iletidir. İletişim sürecinde kaynak ve hedef arasında gidip gelen anlamlardır. Mesaj anlamları taşır. Mesaj kaynaktan hedefe aktarılacak olan içeriği barındırır. Mesaj, iletilen bilgidir, duygudur, düşüncedir. Mesajın bir içerik bir de yapısı vardır. Mesajın içeriği anlamla ilgiliyken; yapısı kodlarla ve sembollerle ilgilidir. İletişim sürecinde taraflar mesajlarını karşılıklı olarak birbirlerine çeşitli yollarla iletirler. Bu yollar; söz, yazı resim, şekil, beden hareketi, tv, radyo, dergi, internet, araç vb. İletişim sürecinde mesajların gönderildiği araçlara kanal denir. Kod veya kodlama ise; mesajın işaret haline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüdür. Kod ortak bir gösterge, işaret sistemidir. En çok bilinen kod sistemi dildir. Trafik işaretleri, matematik sembolleri, bazı el kol yüz, beden hareketlerde birer koddur. Kodun en temel niteliği üzerinde sosyal bir uzlaşmanın olmasıdır. Kodlama, ise mesajın içeriğinin kod simgelerine dönüştürülmesidir. Bir mesaj çeşitli şekillerde kodlanabilir; sözel işaretlere dönüştürülebileceği gibi, davranışsal işaretlere de dönüştürülebilir. İletişimde karşılıklı gidip gelen mesajların doğru algılanıp algılanmadığını test edilmesine geri bildirim denir. İletişim sürecini sekteye uğratan, engelleyen ve kaynaktan çıkan mesajın alıcı tarafından tam ve doğru olarak alınmasını etkileyen her şey gürültü olarak adlandırılır. Bunlar; göndericiden, alıcıdan ve iletişim kanaldan kaynaklanan etkenler olabi-



## XI. BÖLÜM

### ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Değerlendirme genel olarak ölçme sonuçlarının bir ölçütle kıyaslanıp karara varılması süreci olarak tanımlanabilir. Yapılan bu tanıma bakılarak değerlendirilmede; bir ölçme sonucunun kullanıldığı (ölçme sonucu), bir ölçütün temel alındığı (ölçüt), ölçme sonucunun ölçütle kıyaslandığı (değer yargısı) ve karara varıldığı (karar) söylenebilir (Küçük, Geçit, 2012). Ölçme, gözlemlerin, sayıların, bireyin belirli bir niteliğe sahip olma derecesini puanlarla yeniden tanımlama sürecidir. Değerleme, bir öğrencinin ürünü ya da performansının değeri hakkında bir değer yargısında bulunma süreci olarak tanımlanır (Nitko, Brookhart, 2016). Ölçmede var olan durum ortaya çıkarılırken, değerlendirmede ise ortaya çıkarılan durumun yeterli olup olmadığı ile ilgili bir yargıya varılır. En geniş tanımla değerlendirme bir durum, bir olay, bir kişiye ilişkin karar verme ve yargıda bulunma işlemidir.

Yapılış amacına göre değerlendirme; tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme ve değer biçmeye yönelik değerlendirme olmak üzere üçe ayrılır. Eğitim-öğretim sürecinin başında öğrenciyi tanımak veya uygun bir program ya da sınıfa yerleştirmek amacıyla yapılan değerlendirme türüne, tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme denir. Bu değerlendirme türünde asıl amaç, öğrenciyi not vermek değil, uygun bir programa yerleştirmektir. Tanılayıcı değerlendirme; öğrenme güçlüklerinin tanılayıcı değerlendirmeleri birbiriyle ilgili iki amaca hizmet eder. Öğrencinin hangi öğrenme hedeflerine hakim olmadığını tanımlamak ve neden öğrencinin öğrenme hedeflerine hakim olmadığına dair olası sebep ve gerekçeler önermektir (Baştürk, 2014; Nitko, Brookhart, 2015). Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçasıdır ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyip bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla yapılır. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmede de amaç öğrenciyi not vermek değildir. Değer biçmeye yönelik değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetlerinin sonunda bu faaliyetleri özetlemek amacıyla yapılır. Bu nedenle sonuç değerlendirmesidir. Amaç eğitim öğretim faaliyetleri sonucu öğrencinin ulaştığı seviyeyi belirlemektir. Bu nedenle değer biçmeye yönelik değerlendirmede esas amaç öğrenciyi not vermektir (Baştürk, 2014). Öğrenme ürün ve sonuçlarını değerlendirmek için çeşitli yollar vardır. Bu yöntemler doğrudan gözlemler, yazılı yanıtlar, sözlü yanıtlar, başkaları tarafından değerlendirme ve kişisel raporlardan ibarettir (Schunk, 2014).

Eğitim sistemi içerisinde öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, okul ve bilhassa eğitim üst sisteminin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusu sürekli tartışılacak ve ileride de tartışılacak eğitimsel konuların en önemlilerindedir. Eğitim sisteminde değerlendirme üzerinde sürekli tartışma olması veya bir başka anlatımla eğitimde değerlendirmenin tartışmalı bir konu olmasının birçok nedeni vardır. Bir nedeni de değerlendirme

dirmenin çok boyutlu olmasından kaynaklanmış olabilir. Şöyle ki değerlendirme; ölçme, karşılaştırma, hüküm, karar verme, tanıma, yerleştirme, biçimlendirme, yetiştirme, geliştirme, gözleme, görüşme, izleme, başarılı olup olmadığını belirleme gibi birçok iş ve işlemleri de içeren bir alandır.

Kamu veya özel kurum ve kuruluşların, çalışanların performansı, kariyeri, yetkinliği, yeterliliği, ilerlemesi, gelişmişliği, terfi, ücret, hesap verebilirliği, maaş, ödül hatta ceza verme durumlarında kullanılabilecek en etkili araç değerlendirme ve değerlendirme araçları olduğu için haliyle değerlendirmeye yüklenen anlam, rol ve görev hatta sorumluluk da o nispette artmaktadır. Eğitimde öğrenci, öğretmen, çalışan, okul yöneticisi, okullar ve hatta eğitim üst sistemlerinin değerlendirilmesinde sürekli birbirinin yerine kullanılan birçok kavramın olduğu görülmektedir. Bu kavramların; ölçme, denetim, teftiş, ölçüt, kontrol, gözetim, gözlem, değerlendirme olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada diğer kavramları da kapsadığı ve daha genel olduğu var sayıldığı için değerlendirme kavramı tercih edilmiştir. Değerlendirme kavramına tüm çalışma süresince; nitelikli kişiler aracılığı ile uygun veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin, eğitim genel ve özel amaçları, öğretme-öğrenme kazanımları, görev rol ve sorumlulukları karşılaştırılarak bir yargıda bulunma ve daha sonra mevcut yargıdan hareketle meslekî gelişim, kariyer, hesap verebilirlik gibi amaçlar için kullanılmaktadır.

Değerlendirme yukarıda belirtildiği gibi geniş bir yelpaze ve faaliyetler içermesine rağmen, değerlendirme öncelikle; eğitim-öğretim, sosyal kültürel faaliyetler, açık ve gizil programlar, fizikî yapı, bilgi iletişim teknolojileri, öğrenen okul, meslekî öğrenme topluluk ve faaliyetlerine öncelikle odaklanması gerekmektedir. Değerlendirmenin rolü ve amacı, değerlendirme kriterleri-standartları, değerlendirilecek kişiler, kurumlar, değerlendiriciler ve nitelikleri, yeterlikleri, değerlendirme araçları, değerlendirme alanları, değerlendirme sonuçlarının etkisi, bağlayıcılığı, geçerliliği, yaptırımları, teşvikleri gibi hususlar önemli zorluklar içermekte, değerlendirme ile ilgili tüm bu belirtilenlerin; mutlaka açık, net ve anlaşılır bir şekilde cevaplanması, açıklanması gerekmektedir. Ancak üzerinde anlaşılması, birlik ve birlikteliğin sağlanmasının zor olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Okul, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, eğitim üst sistemi, öğretim programları, hatta eğitim sistemindeki tüm insan ve madde kaynaklarının değerlendirilmesi, dış ve iç değerlendirme, hesap verebilirlik, tanıma-tanımlama değerlendirme, izleme, yetiştirme değerlendirme, başarı ve sonuç değerlendirme, değerlendirme modellerinin (gelişimsel, sanatsal, klinik, bilimsel, sistem) temel, vazgeçilmez bir amacı vardır ve sadece o amaca odaklanılmalıdır. O da öğrencilerdeki öğretme ve öğrenme niteliği, öğrencilerdeki öğretme öğrenme niteliğinin artırılması, geliştirilmesi ve ilerletilmesidir. Dolayısıyla öğrenciler ve öğrencilerin öğrenme niteliği değerlendirme sistem ve sürecinin odağında yer almalı, temel bir amaç olmalıdır. Öğrenci ve öğrencinin öğrenme niteliğinin dışındaki tüm kişi (yöneticiler, öğretmenler, eğitim paydaşları, veli-

## XII. BÖLÜM

### EĞİTİM VE GELECEK

Mevcut çalışma kapsamında, eğitimde sürekli olarak düşünülen, konuşulan, tartışılan anahtar kavramlar ele alınmaya çalışılacaktır. Bölüm içeriğinde dile getirilen anahtar kavramlardan öne çıkanlar şunlar olacaktır: Örgüt, iletişim, felsefe, disiplinlerarası, öz yeterlik, iş disiplini, koordinasyon, zaman yönetimi, yenilik, liderlik, değişim, dönüşüm, öz değerlendirme, program, performans, organizasyon, strateji, esneklik, uyumluluk, hesap verebilirlik, sürdürülebilirlik, eleştiri, problem çözme, öğrenme, bilgi, pedagoji, motivasyon, etkililik, verimlilik, yeterlilik, güven, ilişki, gelişme, ihtiyaç, ilgi, başarı, beceri, yeterlik, tutum, değer, kültür, iklim, yapı, kazanım, meslekî gelişim, iş birliği, akran, yaratıcılık, risk, kaos, kriz, demokrasi, vatandaşlık, öz güven, öz saygı, rol, sorumluluk, yetki, görev, vizyon gibi kavram ve temalardır.

Dünyada her zaman olduğu gibi günümüzde de bir sürekli bir değişim ve dönüşüm söz konusudur. Kuhn'un (1962) belirttiği gibi bu bir paradigmal değişikliktir. Paradigmal değişim ve dönüşümler için iki şarta ihtiyaç vardır. Daha doğrusu koşulların müsait olması gerekmektedir. Birincisi, eski modelin açık ve net bir şekilde başarısız olması, ikinci şart ise daha iyi bir alternatif modelin mevcut olması gerekmektedir. Dolayısıyla herhangi bir değişim ve dönüşüm için her iki şartın da yerine gelmesi gerekmektedir. Bu aşamada eğitim ve eğitim sistemleri için sorulacak soru(lar) şudur: Mevcut eğitim sistemi açık ve net bir şekilde başarılı mı yoksa başarısız mıdır? Ya da başarılı olmuş mudur veya başarısız olmuş mudur? Örneğin artan eğitim harcamalarına paralel olarak öğrencilerdeki öğrenme sonuçları da artmış mıdır? İkinci kritik soru ise eğer mevcut eğitim sisteminin başarısız olduğu kabul ediliyor ise; daha etkili, nitelikli ve yeni bir eğitim modeli, eğitim alternatifi var mıdır? Örneğin ne tür bir eğitim sistemi değişikliği öngörülmektedir? Şöyle ki 2015 yılında İngiliz hükümeti, İngiltere'deki eğitim sistemini yönetirken, öğrenmeye yönelik süreç merkezli bir yaklaşımdan ziyade bilgi merkezli bir yaklaşım benimsemiş ve 'bağımsız öğrenme', 'öğrenmeyi öğrenme' ve 'bireyselleştirilmiş öğretim' gibi kavramların kullanılmasını tercih etmiştir (Simons, Porter, ark., 2015). Türk eğitim sistemi için de bu tür modellere, stratejilere, vizyonlara ve söylemlere ihtiyaç vardır.

Unutulmaması ve sürekli gündemde tutulması gereken temel husus eğitimin önemli, vazgeçilmez, devredilmez bir insan hakkı olduğudur. Dolayısıyla ve doğal olarak temel bir insan hakkı olarak eğitim, Uluslararası İnsan Hakları Evrensel Beyanname-si'nde ve diğer uluslararası insan hakları belgelerinde temel bir hukuksal insanî ilke olarak yer almaktadır. Buna göre ve bu doğrultuda özellikle eğitim çağındaki bireylerin çeşitli ihtiyaçlara uygun, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir eğitim sağlanmalıdır (Tomaševski, 2001). Günümüz dünyasındaki, insan hakları, çeşitli değişim, dönüşüm ve yenileşmeler kapsamında bireylerin eğitimleri, eğitim sistemleri ve okullar ile ilgili yapılan araştırmalar ve bunlara dayalı çıkarımlar ve varsayımlar şunlardır:

- ✓ *Bilgi toplumu, her tür bilgiyi üreten, bilgi algılarına bağlanan, hazır bilgilere erişen, erişilmiş bilgileri kolaylıkla yayabilen ve bu bilgileri her sektörde kullanabilen bir toplum olarak tanımlanmaktadır (Kesici, 1993; Uçkun vd., 2002). Haliyle bilgiye erişim de bir eğitim hakkı olarak görülmelidir.*
- ✓ *Eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, sosyal ve iletişim becerileri, girişimcilik, bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, iş birliği, sosyal ve vatandaş becerileri, kişisel ve sosyal gelişim, sağlık, sürdürülebilirlik, uyum becerisi, örgütlenme gibi becerilerin eğitim sürecinde kazandırılması ön plana çıkmıştır (Avrupa Komisyonu, 2016).*
- ✓ *Teknoloji destekli öğrenme ortamları, problem çözme, iş birliği stratejileri, yaşam için öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, iyi öğrenme ve iyi okul gibi temalar eğitim ve okul sistemlerinin ilkeleri haline gelmiştir.*
- ✓ *Bilgi yönetimi, bilginin elde edilmesi, paylaşılması, geliştirilmesi ve kullanılmasıdır (Ertuğrul, 2000; Barutçugil, 2000).*
- ✓ *Etkili bir okul geliştirmek için etkili bir okul yöneticisinin olması zorunludur. Etkili okul yöneticisi olabilmek için bir yöneticinin bilgi yönetimi alanındaki yeterliğinin üst düzeyde olması gerekir (Kesen, 2014).*
- ✓ *Eğitim örgütlerinin bilgi toplumunun gereklerine göre yapılarını düzenlemesi gerekmektedir (Şişman, Turan, 2005).*
- ✓ *Bilgi toplumunda okul çok daha karmaşık ve disiplinlerarası bir kurum olmuştur. Okulun amaç ve işlevleri değişmiş ve beklentiler artmıştır (Özdemir, 2014). Eğitim sistemleri ve okullar daha karmaşık hale geldikçe, türbülans nedeniyle daha fazla dengesizliğe maruz kalabilmektedirler. Ancak çok fazla türbülans (okulun dışında veya içinde), okul geliştirme çabalarının parçalanmasına yol açabilmektedir (Glickman, Gordon, Ross, 2014).*
- ✓ *Okulların amaçlarına ulaşabilmesi ve beklentileri karşılayabilmesi, okulu oluşturan alt sistemlerin birbiriyle uyum içinde çalışmasına bağlıdır (Şişman, 2012).*
- ✓ *Türk eğitim örgütleri de bir sistem bütünlüğü içerisinde girdi, süreç ve çıktı boyutlarında niteliksel değişim yönünden eleştirilmektedir (Özdemir, 2000).*
- ✓ *Türk eğitim sistemindeki temel sorun sistemin başlangıçta amaçladığı görevleri yerine getirmemesi değil, yeni gereksinimleri karşılayacak yeni amaçlar ortaya konmamasıdır (Özden, 2000).*
- ✓ *Örgütlerin makine gibi değil de, karmaşık ilişkiler içinde yaşayan organizmalar olarak algılanması gerekmektedir (Koçel, 2007).*
- ✓ *Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, daha karmaşık yeterlik ve becerilerin değerlendirilmesi için yeni yollar açmıştır.*
- ✓ *Eğitim, en kârlı, en pahalı, sonucu en geç alınan ve iyi yönetilmezse zararı en korkunç olan bir yatırımdır (Kaya, 1984).*
- ✓ *Avrupa'da eğitim sistemleri; gittikçe daha fazla ademimerkeziyetçiliğe ve okul esnekliğine doğru bir yönelim içerisindeyler (Eurydice, 2007).*

## KAYNAKLAR

- Açıl, Y. (2020). Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Adair, J. (2005). Etkili Stratejik Liderlik (Çeviri: Salih Fatih Güneş). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık, No, 63.
- Adams, J.S. (1965). Inequity in Social Exchange, in L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol.2 (New York: Academic Press).
- Adıyaman, C. (2019). Öğrenen örgüt olma düzeyi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Akgül, Ö. S. (2014). Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Becerilerinin Örgütsel Öğrenme Düzeyi ve Okul Etkiliği ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2018). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Sınıf yönetimi (Editörler, Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün). 11-34. Ankara: Pegem Akademi.
- Akıtürk, H. K., ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 267-294.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24).
- Aktan C. C. ve Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. C. Can Aktan (Ed.). *Değişim çağında yükseköğretim içinde*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- Aktan, C. C. (1999). 2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri 2- stratejik yönetim. İstanbul: Simge Ofis Matbaacılık.
- Alanoğlu, M. (2019). Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumu ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alp, A. (2015), Kültür ve Değerler Öğrenciler Tarafından Sınıf Amaç Yapılarını Belirleyebilir Mi? (Yüksek Lisans Tezi), İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 395-393.
- Alpanık, F. (2011). Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alper, İ. (2018). Motivasyonun İş Doyumu Üzerinde Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Altay, E. (2020). Meslek Lisesi Müdürlerinin Liderlik Stillерinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Atalay, A. (2016). Okul Müdürlerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez. Ankara.

- Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.
- Ankaralıoğlu, S. (2020). Farklı Okul Kademelerinde Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürüne Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arabal, E. (2017). Kaygı durumları ile iletişim becerilerinin ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Argyris, C. ve Schön, D.A. (1996). Organizational Learning. II. Theory, Method. And Practice. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Arıcı, N. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Arslan, B. (2019). Takım Çalışmasının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı Ordu İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Arslan, E. (2020). Gazali'nin devlet ve yönetim anlayışının günümüz yönetim süreçlerine yansımaları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde Psikolojik Sağlık: Bireysel Koruyucu Faktörlerin Rolü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (44), 73-82.
- Arslan, M. (2020). Öğretmen Adaylarında Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öz yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Arslan, Ş. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz yeterlik İnancı Kaynakları ve Öz yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Arslanoğlu, İ. (2018). Eğitim felsefesi, Ankara, Nobel Yayınları 2. Baskı.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017), Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli Örneği, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, sayfa 729-737, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47928/606305>
- Aslantaş, A. (2001). Emniyet teşkilatında depresyon kaynakları ve yönetimi Nevşehir uygulaması, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Aşık, B. (2016). Ortaokul branş öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Küçükçekmece ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataş, N. S. (2018). Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışları, Akademik Öz yeterlik İnançları ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İzmir.
- Atay, K. (2001). Öğretmen Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 26(26); sayfa 179-194, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10370/126918>

- Ateş, A. (2020). Öğrencilerin Öz güven ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin üniversitesi, İstanbul.
- Ateş, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Audi, R. (2018). Bilgi Teorisine Çağdaş Bir Bakış (Çeviri Ed. Hasan Yücel Başdemir, Melis Tuncel). Ankara: Nobel Yayınları (3. Baskı).
- Avcı, A. (2015). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal gelişimi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12-2(24), 11-26.
- Avcı, M. (2013). Eğitimde Temel Bir Sorun: Yabancılaşma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(3), sayfa 23-40, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2831/38444>
- Avcı, M. (2020). Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 632-641.
- Avrupa Komisyonu (2012). European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Avrupa Komisyonu (2016). Education and Training Monitor 2016: Croatia. Available at: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hr\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hr_en.pdf). Accessed 7.12.2017.
- Ayan B.E. (2017). Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri ile Öğrencilerinin Yaratıcılık Performansları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ayan B.E. (2017). Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri ile Öğrencilerinin Yaratıcılık Performansları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aydın, D. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı, Eğitim Psikolojisi (Editör: M. Engin Deniz). Maya Akademi, 5. Baskı. 323-324.
- Aydın, A. (2005, 2014). Sınıf yönetimi. (17. Baskı). 3-16. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2016). Mutluluk. Ankara. Pegem Akademi.
- Aydın, D. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı (Editör: M. Engiz Deniz) Ankara, Maya Akademi 5. Baskı. 323-324.
- Aydın, E. (2019). Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Aydın, F. (2010). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz yeterlilik ve Sınav Kaygısı. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, H. (2019). Coğrafya Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi ve Coğrafya Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Aydın, İ. (2010). Alternatif okullar. (3. Baskı,) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1984), Eğitimde Denetimsel Davranış. Ankara.
- Aydın, M. (1991, 1998). Eğitim yönetimi, 3. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M.K. (2013). Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi (Kocaeli ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aydoğan, İ. (2013). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Yönetimde Yeni Yaklaşımlar (Editörler. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşat Yılmaz). Ankara. Pegem Akademi. 2. Baskı, 291-316.
- Aydoğan, İ. (2018). Örgüt ve Yönetim Kuramlar. Eğitim Yönetimi. (Editör. Niyazi Can). Ankara. Pegem Akademi. 3. Baskı, 2-31.
- Aydoğan, M. (2020). Okullardaki iletişim sürecinin sosyal ağ kuramı bağlamında değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aygün, C. (2018). Eleştirel Liderlik Sitali ile Liderlik Uygulamaları Arasındaki İlişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babadoğan, C. (2006). Bir İnsan (Öğretmen) Olarak Müdür. Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı, Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Bacanlı, H. (2014). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi. (20. Baskı).
- Bahadır, Ö. (2016), Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erişim Adresi:  
<https://acikerisim.sakarya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12619/74471/EFT0335.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakırcı, H. ve Günbatar M.S. (2017) .Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 18(3), 543 - 563.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 109-146.
- Bal, S. (2007). Takım Çalışmasında Duyusal Zekânın Önemi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul: Okul geliştirme kuramı, uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, B. (2018). İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumunu bakımından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Balioğlu, A. Baltacı, R. (2010), Akreditasyon, Eğitimde Kalite, Ankara, Nobel Dağıtım.
- Ballas ve diğerleri. (2012), 'Mind the gap: education inequality across EU regions', NESSE report.



- Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya merkez ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Aydın.
- Baltacı, F., Güçlü, C., Çeliker, N. (2014). Liderlik Davranışının Örgütsel Adalet Algısı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkileri. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2014, C.19, S.3, s.353-370.
- Baltacı, K. (2020). Türk ve İsveçli Annelerin Çocukları İçin Kullandıkları Mutluluk Arttırıcı Stratejilerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1980). Self-Referent Thought: The Development of Self-Efficacy. J. Flavell and L.D. Ross (Eds). Cognitive Social Development: Frontiers and Possible Futures. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist, 117-48.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control, New York: Freeman.
- Barrett, F. J., Powley, E. H., Pearce, B. (2013). Hermenötik (Yorumsama) Felsefe ve Örgütsel Teori. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 181-215.
- Bartan, S. (2018), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ile Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 533-988.
- Barth, R. (1990) Improving Schools From Within: Teachers, Parent and Principals can Make a Difference. San Francisco: Jossey Bass.
- Barutçu, E. ve Çöllü, B. (2020). Öğrenilmiş Çaresizlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki: Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2020(1): 1-13.
- Barutçugil, İ. (2000). Bilgi Yönetimi. Active Bankacılık ve Finans Dergisi, 2000 (13), 17.
- Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Başar, H. (1998, 1999). Sınıf Yönetimi. MEB. Öğretmen Kitapları Dizisi. Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel Davranış-İnsan Üretim gücü, 3. Basım, Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran, M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3), 163-177.
- Başaran, S. (2020). Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başarır, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Bauman, Z. (2014). *Sosyolojik Düşünmek* (Çeviri: Abdullah Yılmaz). Ayrıntı Yayınları/ İnceleme-Araştırma Dizisi, İstanbul.
- Baykal, Ö. (2013). *Okul İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, Ö. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bechara, J. ve Van de Ven, A.H. (2013). Karmaşık Örgütsel ve Yönetimsel Problemleri Anlamak için Farklı Bilim Felsefelerini Kullanmak. *Felsefe ve Örgüt Teorisi* (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 345-360.
- Bektaş Marakçı, D. (2020). *İlkokulda Görev Yapan Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Benson, G.D. ve Hunter W. J. (1992-93). *Chaos theory: No strange attractor in teacher education*. *Action in Teacher Education*. XLV, 60-67.
- Besler, S. (2003). *Stratejik yönetimin başarısında stratejik liderliğin rolü*. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1-2, (Cilt 19), 75-86.
- Beycioğlu, K., Kesik, F., Kondakçı, Y. (2014). *Eğitim Yönetiminde Güncel Tartışmalar*. Eğitim Yönetimi (Editör: Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Bıyık, Y., Aydoğan, E. (2016). *Duygusal Emek ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Bir Araştırma*. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 16/3 (2014) 159-180.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilen, K. (2015). *Bilim Nedir? Ne Değildir?*. *Bilimin Doğası, Gelişimi ve Öğretimi* (Ed. Nilgün Yenice). Ankara: Anı Yayınları (1. Baskı).
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim ders geçme ve kredi uygulaması*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Bilgi, R. (2020). *Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bilici, E. (2017). *Akademik ve İdari Personelin Tükenmişlik Düzeyinin İş Doyumuna Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Bircan, İ. (2002). *Kamu kesiminde stratejik yönetim ve vizyon*. *Planlama Dergisi*, 42. Yıl Özel Sayısı, Ankara: DPT Yayınları, 11-19.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğretim*. (Çeviren Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi.

- Bodur, E. (2019). Yenilikçi Okul ve Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bolu İli Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bolat, O.İ. ve Bolat, T. (2008). Otel İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranış İlişkisi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 19, 75-94.
- Boonen, T. ve diğerleri. (2014), 'Teacher effects on student achievement in first grade: Which aspects matter most?', 2013, An International Journal of Research, Policy and Practice, Vol. 25 Issue 1, 2014.
- Borich, D. Gary. (2014). Etkili öğretim yöntemleri. (Çev. Ed. Bahattin Acat). (8.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Boyd, V. (1992). School context: Bridge or barrier to change? Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Bozkurt Özyolcu, Ç. (2018). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi ve İş Doymu ile İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bryson, J. M. (2004). Strategic planning for public and nonprofit organization. San Francisco: Jossey-Bass.
- Budginaitė, I., Mackonytė, G. (2016), National policy and research review for Lithuania. Prepared in the framework of data collection for the EC Study on Tools and Policy pointers for mainstreaming innovative pedagogies and school organisational practices: barriers and solutions. Unpublished manuscript.
- Budginaitė, I., Siarova, H., Sternadel, D., Mackonytė, G., Spurga, S. (2016), 'Policies and practices for more equality and inclusion in and through education: Evidence and policy guidance from European research projects funded under FP6 and FP7', NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/300891.
- Bulam, N. (2019). Kadınlardaki Benlik Saygısı ve Depresyonun Eğitim Düzeyiyle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, Y. (2014), Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (1994, 2002). Okul Yönetiminde Yeni yapı ve Davranış, Ankara: Pegem A Yayıncılık, No.9.
- Bursalioğlu, Z. (2003). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bush, T. ve D. Glover (2003), School Leadership: Concepts and Evidence, National College for School Leadership, Nottingham.
- Bush, T. ve Coleman, M. (2008). Leadership and strategic management in education. California: Sage Publications Inc.
- Butler, D., Schnellert, L. (2008). 'Bridging the research-to-practice divide. Improving outcomes for students'. Education Canada, Vol. 48 (5).
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012).
- Cafoğlu, Z. (1996). Eğitimde toplam kalite yönetimi. Avni Akyol, Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı. Yayın No.3, İstanbul.

- Can Polat, Ş. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile aile değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Cangelosi, S.J. (2016). Sınıf yönetimi stratejileri. (Editörler, Rabia HOŞ, Mustafa TOPRAK). (7. Baskı). 79-117. Ankara: Nobel Yayınları.
- Canöz, K. ve Öndoğan, A.K. (2015). Kriz Yönetiminde Dönüşümcü Liderin Rolü. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi; 3(1), 36-61.
- Canpolat, K. A. (2019). Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Cansever, S. (2017). Mobbing ve örgütsel sinizm ilişkisi Gebze'deki ortaokul öğretmenleri üzerinde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cantez, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, Psikolojik Sağlık ve Öz yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 4(2), 61-76.
- Castellano, W.G. (2017). 21. Yüzyıl İşgücü Adanmışlığı İçin Uygulamalar (Çeviri Editörü: Özlem Kunday). Ankara Nobel Akademik Yayıncılık. 1. Baskıdan Çeviri.
- Cavanaugh, C. (2002). Distance education quality: Success factors for resources, practice and results. Jacksonville, FL: Ideal Group.
- Celep, C. (2000, 2008). Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama. Ankara. Pegem Akademi, 3. Baskı.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik, Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Editör: Servet Özdemir). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cengiz, Ş. (2020). "Çocuk Haftası Dergisindeki Tahkiyeli Eserlerin Türkçe Öğretimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cerenci, C. (2016). Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cevizci, A. (2017). Felsefeye giriş. Ankara: Nobel Yayınları (5. Baskı).
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., Turner, L.A. (2015). Araştırma yöntemleri, desen ve analiz. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, sayfa 27-40, Erişim Adresi: The Prediction of Item Parameters Based on Classical Test Theory and Latent Trait Theory (dergipark.org.tr).
- Clarke, P. (2002). Learning Schools, Learning Systems. London: Continuum Press.
- Cole, P. (2011). School Autonomy and Sistem Leadership. Report of a National Invitational Symposium hosted by the Queensland Education Leadership Institute (QELI) and the Centre for Strategic Education (CSE).
- Colquitt, J.A. (2001). on the Dimensionality of Organizational Justice: A Construct Validation of a Measure, Journal of Applied Psychology.

- Considine, G., & Zappala, G. (2002). Factors Influencing the Educational Performance of Students from Disadvantaged Backgrounds. In *Competing Visions - National Social Policy Conference Refereed Proceedings* (p. 17). Available at: [http://www.temp.sprc.unsw.edu.au/media/File/NSPCo1\\_Considine\\_Zappala.pdf](http://www.temp.sprc.unsw.edu.au/media/File/NSPCo1_Considine_Zappala.pdf). Accessed 7.12.2017.
- Cooper, R. K., Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Coşkun, M.K. (2012). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, sayfa 33-44, Erişim Adresi: [Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları \(ilahiyat-eğitim DKAB karşılaştırması\) | TR Dizin](http://www.dpu.edu.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=12345).
- Coşkun, N. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Meslekî Etik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program (Doktora Tezi), *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 435-886.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell. Day, C., Harris, A., Hadfield.
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni. (Çeviri Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları. (4. Baskı).
- Crozier, G. (2012). 'Researching parent-school relationships', British Educational Research Association online resource. Available at: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Researching-parent-school-relationships.pdf?noredirect=1>. Accessed 03.12.2017.
- Crul, M., Schneider, J., ve Lelie, F. (2012). *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cüce, K. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Örgüt Performansına Etkisi (Çorum ili örneği) Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Cziko, G. A. (1999). Unpredictability and Indeterminism in Human Behavior. *Arguments And Implications For Educational Research*. *Educational Researcher* 17-25.
- Çafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları, No.3.
- Çağlayan, E. (2014). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20, 4, 421-452.
- Çakar, M. (2020). Eğlence Amaçlı Oyunun Yaşlılarda Mutluluk, Yaşam Doyumu, Yalnızlık ve Somatizasyon Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çakıroğlu, A. (2007). Relationship Between Quality of Life And Happiness In Turkey. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi SBE.
- Çalış, H. (2012). Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi: Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, S. (2019). Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Çatakdere, K. (2014). "Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Kurumları Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Ç. (2020). İlkokul kademesinde uygulanan değerler eğitimi programının sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: Tek durumlu bir örnek olay çalışması (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyonu ve misyonu. Eğitim Yönetimi. Sayı1, 47-52.
- Çelik, V. (1999). Eğitimsel Liderlik". Ankara: Pegem Yayınları.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Geliştirilmiş 6. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetiner, M.N. (2019). İlkokullardaki örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çiftçi, N. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçiler, D. (2019). İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Erzurum ili örneği. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çobanoğlu, F. (2008). Değişim mantığını anlamak: akış ve dönüşüm olarak örgüt. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 110-119.
- Çokyiğit, M. (2020). Ortaokulların bürokratik yapısının etkililiği örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dağan, E. (2019). Okulların yenilikçi olma özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları ile olan ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dağdeviren Ertaş, B. (2020). Sürdürülebilir Liderlik ile Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalgacı, F. (2020). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımları ile Hofstede'nin Ulusal Kültür Boyutları Arasındaki İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.
- Daş, E. (2020). İlkokul Normal Sınıf Öğretmenleri ile Özel Alt Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- David, F.R. (1997). Concepts of strategic management. New Jersey: Prentice-Hall.
- Demir, D. (2019). 'Okul Müdürleri Liderlik Stilllerinin Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Demir, S., (2019). Örgütsel hafıza ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Demircioğlu, İ. H., Demircioğlu, E. ve Genç, İ. (2016). Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerinin Gözüyle Değer Eğitimi: Trabzon Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 59-78.
- Demirdağ, S. (2016). Sınıf Yönetimine Giriş ve Temel Kavramlar. Sınıf Yönetimi, (Editör, Seyithan DEMİRDAĞ). 2-19. Ankara: Anı Yayınları.
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi. Eğitim ve Bilim. Sayı, 82, Cilt, 15. 3-7.
- Demirtaş, F. (2020). Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikler arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Dereli, T. (1981). Organizasyonlarda Davranış, Ar Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Devrim Kahraman, B. (2020). Çocuklarda Bilinçli Farkındalık Temelli Öz- Yeterlik, Özşefkat ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Cerrahpaşa Üniversitesi Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı.
- Dey, I. (1993). Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists, London: Routledge Publications.
- Diğer, Ö. (1994). Stratejik yönetim ve işletme politikası. İstanbul: İz Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.
- Doğan, A. (2020). Z kuşağındaki bireylerin kişilik özelliklerinin paternalist liderlik algısına etkisinde örgüt kültürünün düzenleyici rolü. Karadeniz Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Anabilim Dalı / Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Doğan, B.B. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarının (Rehber Öğretmenlerinin) Psikolojik Sağlamlık, Öz yeterlik ve İş Doymu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Doğan, D. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin yönetici görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi.
- Doğan, K. (2010). Örgütsel Öğrenme ve Kriz Yönetimi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2019). Algılanan Dönüşümcü Liderlik Tarzının Yöneticiye Güven Üzerindeki Etkisi ve Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, B. (2007). Yönetim ve Örgüt kuramlarının Tasnifinde Modern ve Postmodern Ayrımı. Marmara Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt XXIII, Sayı, 2, 1-17.
- Dönmez, B. (2013). "Motivasyon" Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Editör: Servet Özdemir). Ankara, Pegem Akademi.
- Drucker, P.F. (1995). Gelecek için yönetim, (Çev: Fikret Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No:327.

- Duke, D.L. (1992). "Concepts of administrative effectiveness and the evaluation of school administrators", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 6, No. 2, pp. 103-121.
- Duman, S. (2014). Öğretmen Adaylarında Özgünlük ve Öz-Duyarlılığın Mutluluk ile İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi EBE.
- Duran, A. (2014). Okul Öncesi Çağı Çocuklarında Liderlik Eğitimi / Okul Öncesi Çağı Çocuklarında Liderlik Eğitimi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öz yeterlikleriyle İlişkisi (Amasya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Gaziosmanpaşa Üniversitesi EBE.
- Ebabil, (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Edmonds, R.E. (1986). Programs of school improvement. *Educational Leadership*. 4-11, Erlbaum,
- Efil, İ. (2006). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. 8. Baskı, Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.
- Eisenberger, J. (2005). Self-efficacy: Raising the bar for all students. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Eker, G. (2006). Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ekins, A. (2010). 'Understanding and Tackling Underachievement: Whole-school strategies to meet the needs of vulnerable children in primary schools'. Optimus Education.
- Ekiz, D. (2009, 2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçi, Ü. (2020). Algılanan Hizmetkâr Liderlik Davranışının Spor Kuruluşları Çalışanlarının Pozitif Psikolojik Sermayeleri ve İşle Bütünleşmeleri Üzerindeki Rolünün İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elkjaer, B. ve Simpson, B. (2013). Pragmatizm: Yaşamış ve Yaşayan Bir Felsefe Çağdaş Örgüt Teorisien Ne Sağlayabilir? (Editörler. Haridimos Tsoukas, Robert Chai, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Er, M., Hayran, Z. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-16.
- Erçek, M.K. (2018). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve meslekî bağlılıkları üzerindeki etkisi (Diyarbakır ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Erçetin, Ş.Ş. (2001). Yönetimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Erdoğan, E. (2019). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Aile Stres Düzeylerinin Belirlenmesi ve Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2004). Eğitimde Değişim Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2. Baskı.
- Erdoğan, İ. (2000). Sınıf yönetimi, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, T. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilim ve İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, Y. (2020). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Adaletleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Erdoğdu, D. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (17) , 95-106.
- Eren, E. (2000). Stratejik yönetim ve işletme politikası. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Örgüt Psikolojisi, Betaş Yayıncılık, Genişletilmiş 7. Baskı, İstanbul.
- Eren, S. (2011). İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri (Bağcılar İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, S. (2011). İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ergen Gizir, Z. (2013). Proje Yaklaşımının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergen, T. (2011). Stratejik Liderlik ve Takım Çalışmasındaki Rolü -Erzurum İli 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ergün, M. (1994). Eğitim sosyolojisi, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2014). Eğitim felsefesi, Ankara: Pegem Akademi. (4. Baskı).
- Eriş, S. (2012). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarıyla İlişkisi: Küçükçekmece İlçesi Örneği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, F. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısının Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Üzerine Etkisi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü, Doktora Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ersanlı. K. (2007). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. Eğitim Psikolojisi (Ed. Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersözkan. A. (2012). Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme, Ankara Maya Akademi.

- Ertan, Y. (2010). Stratejik yönetimin kamu yönetimi alanında uygulanması ve sorunları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı.
- Ertuğrul, M. (2000). Bilgi çağında işletmelerin yeni kaynağı: Entelektüel sermaye. *Active Bankacılık ve Finans Dergisi*, 2000 (15), 34.
- Ertuna, Ö. (2008). Stratejik yönetim. İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Etzioni, A. (1988). *The Moral Dimension. Toward a New Economics*. New York: Free Press.
- European Commission (2015a), A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages. ET 2020 Working Group Schools policy 2014-2015.
- European Commission (2016a). PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe. Available at: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015-eu-policy-note\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015-eu-policy-note_en.pdf). Accessed 7.12.2017.
- European Commission (2016e). Commission Communication on Improving and Modernising Education, COM(2016) 941 final. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1481206862153&uri=COM:2016:941:FIN>. Accessed 7.12.2017.
- European Commission (2017b). Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education. Produced by the ET 2020 Working Group on Schools 2016-18. Brussels: European Commission. Available at: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917_en.pdf). Accessed 7.12.2017.
- European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017, Brussels: DG Education and Culture.
- European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017, Brussels: DG Education and Culture.
- European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017, Brussels: DG Education and Culture.
- European Commission (2017h). Study on governance and management policies in school education systems. Final Report. Prepared by ICF for DG EAC. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2017h). Study on governance and management policies in school education systems, Final report prepared by ICF for the European Commission, 2017.
- European Commission (2018). Supporting School Innovation Across Europe Final Report to DG Education and Culture of the European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. <http://europa.eu>, <http://www.ppmi.lt>
- Eurydice (2007). School Autonomy in Europe: Policies and Measures. European Commission, DG EAC.
- Eurydice (2007). School Autonomy in Europe. Policies and Measures. Brussels: Eurydice. Available at: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/ogoEN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/ogoEN.pdf). Accessed 7.12.2017.

- Eurydice (2013). Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013. Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler. 2013 Baskısı. Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2013). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Eurydice and Policy Support Avenue du Bourget 1 (BOU 2).
- Eurydice ve Eurostat, (2014). Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımına İlişkin Temel Veriler, 18.11.2015 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada\\_Erken\\_Cocukluk\\_Egitimi\\_Temel\\_Verileri/Avrupada\\_Erken\\_Cocukluk\\_Egitimi\\_Temel\\_Verileri\\_2014.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Erken_Cocukluk_Egitimi_Temel_Verileri/Avrupada_Erken_Cocukluk_Egitimi_Temel_Verileri_2014.pdf) adresinden indirilmiştir.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001), Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1).
- Farooq Jan, M. (2018). Beş büyük kişilik özelliğinin lider üye etkileşimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Anabilim Dalı / Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H.H. (2012). How to design and evaluate research in education. Published by McGraw-Hill, a business unit of The McGraw-Hill Companies, Inc., 1221 Avenue of the Americas, New York, NY.
- Fry, Brain R. ve Readschilders, Jos C.N. (2017). Weber'den Waldo'ya kamu yönetimi (Çeviri editörü. Oktay KOÇ). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole Sistem Reform*. Melbourne, Australia, Centre for Strategic Education. (Seminar Series, 204).
- Gallup (2013). '21st Century Skills and the Workplace: a 2013 Microsoft-Pearson Foundation Study on 21st Century Skills and the Workplace.' Available at: [http://thegallupblog.gallup.com/2013/05/what-works-in-schools-is-real-work\\_30.html](http://thegallupblog.gallup.com/2013/05/what-works-in-schools-is-real-work_30.html). Accessed 7.12.2017.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Getmez, D. (2018). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ginsberg, R. ve B. Berry (1990), "The folklore of principal evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 3, pp. 205-230.
- Gist, M.E. ve Mitchell, T.R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Aznalysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Glazer, N. (1997). *We Are All Multiculturalists Now*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gleick, J. (1987). *Chaos; Making a New Science*. New York: Penguin.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çeviri Editörleri Ali, Aksoy, Pelin Yalçinoğlu). (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Glickman, C.D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, J. M. (2014). Denetim ve öğretimsel liderlik, gelişimsel bir yaklaşım. (Çeviri Ed. Mualla Bilgin Aksu, Esmahan Ağaoglu). Ankara, Ani Yayınları.
- Goleman, D. (2002) *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little Brown.
- Goodman, P.S. (1974). An Examination of Referents Used in the Evaluation of Pay. *Organizational Behavior and Human Performans*, October.
- Gök, A. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, neden ve çözüm önerilerinin belirlenerek farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur*.
- Gök, Z. (2019). Algılanan Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt*.
- Gökbaş, M. (2001). Eğitimde Takım Çalışması ve Karara Katılma, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gökbayrak, N. (2020). Çaba-Ödül Dengesizliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gökkaya, H. (2019). Bireysel Değerler ve Örgüt Kültürünün Bireysel Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri (Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gökkaya, F. (2010). Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri ( Aydın Köşk ve Germencik İlköğretim Okulları örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Göksoy, S. (2014). To what extent should schools be autonomous? *Educational Research and Reviews* Vol. 9(1), pp. 24-33, 10 January, 2014, DOI: 10.5897/ERR2013.1679 ISSN 1990-3839 © 2014 Academic Journals <http://www.academicjournals.org/ERR-1-10>
- Göksoy, S. (2016). How autonomous should schools be? Research based on teacher opinions. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 582-591. doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3553
- Göksoy, S. (2017). Situations that Make Students Happy and Unhappy in Schools. *Universal Journal of Educational Research* 5(12A): 77-83, DOI: 10.13189/ujer.2017.051312
- Göksoy, S. (2017). 'Eğitimde Eşitsizlik Kapsamında Okullarda Altyapı Yeterliliği' *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, Cilt (sayı), 1-1.1-10.
- Göksoy, S. (2018). Liderlerin Lideri Öğretmen. *Sınıf Yönetimi*. (Ed. Türkan Argon, Şenay Nartgün). Ankara: Pegem Yayınları (4. Baskı).
- Göksoy, S. (2020). Bureaucratic Problems at Schools. *Journal of Education and Future*, year: 2015, issue: 7, 99-118. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/174211>
- Göksoy, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığının Mülteci Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları ile İlgili Eğitimci Görüşleri. *EKEV AKADEMİ DERGİSİ*. Yıl: 24 Sayı: 81 (Kış 2020), 1-18. [http://ekevakademi.org/Makaleler/601193305\\_23%20Suleyman%20GOKSOY.pdf](http://ekevakademi.org/Makaleler/601193305_23%20Suleyman%20GOKSOY.pdf)

- Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013). Okullarda Güvenlik Sorunu. Millî Eğitim, Sayı 200, Güz/2013, 123-138.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlerin Öz Liderlik Rollerini ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Nisan 2014, Cilt:11, Sayı:1, Sayfa:103-116.
- Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar, Ş. (2014). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Yönetimsel Etkilik Düzeyi/Managerial Effectiveness Levels of Primary School and Secondary School Administrator. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; Bartın Vol. 2, Iss. 1, (Summer 2013): 18-31.
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına İlişkin Görüşleri. Millî Eğitim Sayı 205 Kış/2015, 26-45.
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2017). Eğitimin İşlevlerini Kazandırabilmede Öğretmen Yeterlilikleri. Proceedings of International Teacher Education and Accreditation Congress 19-21 May 2017 Istanbul / Turkey. E- book, 100-108.
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde Etkililiğinin artırılabilmesi İçin Sistem Modelinin Okul ve Öğrenme Ortamına Uyarlanabilirliği, Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), Cilt (sayı), 1-1.1-10.
- Göksoy, S. (2020). Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), Cilt I (Sayı), I, 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/53773/721422>
- Göksoy, S., Torlak, E. ve Uğuz, B. (2019), Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 29-222.
- Görmüş, M. (2020). Gençlik Liderlerinde Öz Liderlik Davranışlarının İş Doyum Düzeyine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman
- Greenberg, J. (1989). Cognitive Reevaluation of Outcomes in Response to Underpayment Inequity, Academy of Management Journal, March.
- Greenberg, J. (2011). Behavior in Organizations, 10TH Ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(23), 61-85.
- Gülenç, A. (2017). Kişiler arası iletişimde beden dilinin önemi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Güleryüz, D.G. (2017). Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, A. (2020). Aşırı nitelikliliğin takım çalışmasına etkisinde motivasyonun rolü. Bahçeşehir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Anabilim Dalı. İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). Eğitim ve Öğretim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, B. (2012). Öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Ankara: Maya Akademi.
- Gündüz, H. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Güney, S. (2016). Örgütsel davranış. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, S.K. (2016). Okul Yönetiminde Etik, Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği, Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, G. (2009). İngilizce okutmanlarının uzlaşma stratejileri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Bölümü / Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı / İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gürül, B. (2013). Takım Çalışması ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Hacıahmetoğlu, N. (2018). Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanım Bozukluğu, Sosyal Kaygı ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hadfield, M. ve Chapman, C. (2002). Building Leadership Capacity, Report, National College for School Leadership. Nottingham.
- Halász, G. ve Michel, A. (2011). ‘Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and im-plementation’. European Journal of Education 46, no. 3, 289-306.
- Hamarat, E. (2010). Türk Millî Eğitim Düşüncesinde Ziya Gökalp, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(22), Erişim Adresi: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjF-b7P447vAhVJAWMBHe94CZUQFjAFegQICxAD&url=http%3A%2F%2Fsbe.balikesir.edu.tr%2Fdergi%2Federgi%2Fnf2010%2Fmakale%2Fc12s22m8.pdf&usg=AOvVaw2FVIZQJ3DoEZW6MtbG\\_5xo](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjF-b7P447vAhVJAWMBHe94CZUQFjAFegQICxAD&url=http%3A%2F%2Fsbe.balikesir.edu.tr%2Fdergi%2Federgi%2Fnf2010%2Fmakale%2Fc12s22m8.pdf&usg=AOvVaw2FVIZQJ3DoEZW6MtbG_5xo)
- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2015). The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth.
- Hargreaves, A. ve diğerleri. (2001). Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement, School Effectiveness and School Improvement, 6(1): 23-46.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement, School Leadership and Management, 21(3): 261-70.
- Harris, A. (2002a). School Improvement: What’s in it for Schools? London: Routledge/Falmer.
- Harris, A. (2002b). Leading the Improving Department. London: David Fulton Press.
- Harris, A. ve Chapman, C. (2002). Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances, Report, National College for School Leadership. Nottingham.
- Harris, A. ve Crispeels, J. (eds) (forthcoming) International Perspectives on School Improvement. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. ve Chapman, C. (2003). Effective Leadership for School Improvement. London: Routledge/Falmer.
- Demirtaş, H. (2005). Okul Çalışanlarının Takım Algısı (Malatya Örneği). Ege Eğitim Dergisi, (6) 1, 39-59.

- Hattie, J. (2009). 'Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement', London, UK, Routledge.
- Hattie, J. (2012). 'Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas' (Visible learning for teachers), Routledge.
- Hax, A.C. ve Majluf, N.S. (1996). The strategy concept and process a pragmatic approach. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hazır, E. (2019). Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri (çq) ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: bir model analizi, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Higham, R., ve D. Hopkins (2007). "Sistem Leadership for Educational Renewal in England: the Case of Federations and Executive Heads", Australian Journal of Education, Vol. 51, No 3, pp. 299-314.
- Hill, P. (2000). Good schools for big-city children, Research Paper Published by the Brookings Institution, Washington, DC; November.
- Hollinger, D., (1995). Postethnic America: Beyond Multiculturalism, New York: Basic Books.
- Holt, R. ve Sanderg, J. (2013). Fenomenoloji ve Örgüt Teorisi. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 215-251.
- Hopkins, D. (2001). School Improvement for Real. London: Falmer Press.
- Hopkins, D., ve Harris, A. (2001). Creating the Conditions for Classroom Improvement. London: David Fulton Press.
- Hopkins, D., ve Jackson, D. (2002). Building the capacity for reading and learning, in A. Harris et al., Effective Leadership for School Improvement. London: Routledge.
- Hopkins, D. ve diğerleri. (2002). Improving the Quality of Education for All. London: David Fulton Press.
- Holt, R. ve Sanderg, J. (2013). Fenomenoloji ve Örgüt Teorisi. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 215-251.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). Eğitim yönetimi. (Çeviri Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları (7. Baskı). 1-39.
- İçerli, L. (2010). "Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım", Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5(1): 67-92.
- İdi, A. (2017). İlkokul ve Ortaokullarda Örgütsel İklim ve Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Inclusive Education Canada, (2019). 20.10.2019 tarihinde <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/> (adresinden yararlanılmıştır.)
- İpek Öner, M. (2012). İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Işık, A. (2017). Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki. Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İyiol, H. (2019). Öğretmenlerin İş Doyumları ile Okul Yöneticileri İçin Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Burdur.
- Ormrod, J.E. (2014). Human Learning/ Öğrenme Psikolojisi. (Çeviri Editörlüğü Mustafa BA-LOĞLU). Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.
- Jeynes, W. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(237).
- Johanson, S.M. (1990). *Teachers at Work: Achieving Success in Our Schools*. New York: Basic Books.
- Kaba, S. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaçmaz, S. (2020). Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kahveci, G. (2015). Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kahya, S. (2020). Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okullarında meslekî öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128. 11 Temmuz 2020 tarihinde <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/83-published.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kandemir, A. ve Akgün, N. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Hesap Verebilirlik Algıları ile Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1637-1653. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/913169>
- Kantowitz, B. H., Roediger, H. L., Elmes, D. G. (2017). *DeneySEL psikoloji* (Nurhan Er, Yalçın Akın Duyan). Ankara: Nobel Yayıncılık (9. Baskı).
- Kaplan, V. (2020). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kayseri ili örneği). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.



- Kaptan, S. (1995). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisle-ri. (10. Baskı).
- Kara, M. M. (2010). The Relation of Job Satisfaction With Happiness And Success Level, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Karacan, K. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sağlık ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, C. A. (2015). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çokkültürlülük Yeterlikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bitlis-Van-Mardin Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karadağ, Y. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Olan ve Olmayan Ergenlerin Öz yeterlik Düzeyleri ile Ebeveynlerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri ve Öz yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Karadayı, Ş. İ. (2018). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitiminin Yaratıcılık Performansı, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karayığit, M. (2019). Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin meslekî motivasyonları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Karahasan, G. (2019). Ruh sağlığı, kişilik tipleri ve yüz yüze iletişim davranışları ilişkisi: Selçuk üniversitesi örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi -Kavramlar, İlkeler, Teknikler-. 22. Baskı Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, F. (2001). Ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, G. (2019). Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi, Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Karip, E. (2004). Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı. (Edit.: Yüksel Özden) Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karnak, B. (2020). Öğretmenlerin Meslekî Profesyonellikleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karpuz, E. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karslı, M. D. (1997). "Teknik Eğitimin Yönetimi ve Kalite", Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem Yay., Ankara, 209.

- Katılmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 839-859.
- Katzenmeyer, M. Moller, G. (2013). Uyuyan deviyandırmak. (Çeviri Editörlüğü Servet ÖZDEMİR). Ankara, Nobel Yayınları 3. Baskı.
- Kavuncuoğlu, K.M. (2019), 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelemesi (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim. Ankara: Pegem A Yayıncılık (13. Baskı).
- Kaya, G. (2008). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, N. (2016). Mobbingin örgütte adalet algısı ve örgütsel bağlılık ilişkisi ile çalışanların iş performansına ve işten ayrılma niyetine etkisi. Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, O. (2020). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Gaziantep.
- Kaya, Y. K. (1999). Eğitim Yönetimi. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Kayısı, K. A. (2016). Çalışanların örgütsel güven düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, M. ve Yoncalık, O. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Dersi İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Değerler Eğitimi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 230-237.
- Kesen, İ. (2015). Bilgi Yönetimi ve Eğitim Yönetimine Uygulaması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 55-85.
- Kesici, İ. (1993). Bilgi Toplumun Özellikleri, Bilişim Yayınları.
- Khaligova, F. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmaları, Beden İmajı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırım, A. (2002). Farklı Olan Kazanır: Farklılığınızı Ölçebildiğiniz An. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Kırsoy, İ. (2015). Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Kıbaroğlu, F. N. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile Akademik Erteleme, Öz yeterlik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Koca, D. (2019). Üstün Yetenekli Ergenlerde Öz yeterlik ve İyi Oluş: Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kocaoğlu, H. C. (2016). Anaokullarındaki stratejik planlama uygulamalarının okul müdürlerinin stratejik liderliği bağlamında incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Koç, U. ve Taşçı, D. (2006). Yarının organizasyonları için bugünden ipuçları. Journal of İstanbul Kültür University, 4, 145-152.
- Koçak, E. ve Tunç, B. (2020). İş Doymu ve Çalışma Yaşamında Yalnızlık: Mersin Üniversitesi İdari Çalışanlarına İlişkin Bir Araştırma. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(4), 2092-2112.
- Koçel, T. (2007). "İşletme Yöneticiliği", Beta Yayıncılık, 9. Baskı, İstanbul.
- Kondakçı, Y., Beycioğlu, K. (2015). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Eğitim Bilimine Giriş (Editör, Celal Tayyar Uğurlu). Ankara Eğiten Kitap Yayınları. 2. Baskı. 55-79.
- Konuk, E. (2020, 24 Ocak). İş doymu. Kurumsal Gelişim Merkezi. <https://www.dbe.com.tr/tr/kurumsal/11/is-doyumu/>
- Korkın, Ö. (2019). Ergenlerin Ailelerinden Algıladıkları Psikolojik Kontrol Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Korkmaz, S.P. (2019). Okulların Etik İklimi ile Öğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Korkmaz, S. (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı, Eğitim Psikolojisi, (Editör: Binnur Yeşilyaprak). Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı.
- Korkut, K. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Köse, D. (2019). Anne Baba Tutumlarının, Çocukta Benlik Saygısı ve Empati Gelişimi ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, E. (2017). Yöneticilerin karar verme yetkinliğinin yönetsel performans üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, G. (2014). Örgütsel Adalet Algısının Tükenmişlik Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Krabi, K. (2005). Concepts of Learning In Estonian Teacher Education. Old and New Worlds of Adult Learning. (Ed. Agnieszka Bron, Ewa Kurabtowicz, Henning Salling Oteseb, Linden West). Wydawnictwo Naukowe Dolnoslaskiej Szkoły Wyższej Edukacjw We Wrocławu. 175-185.

- Krüger, M. ve Scheerens, J. (2012). "Conceptual perspectives on school leadership", in J. Scheerens (ed.), *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*, SpringerBriefs in Education, Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York, pp. 1-31.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- Kurt, E. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karaman-anoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kurtuluş, M., ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan Örgütsel Adaletin Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 2, 459 - 477.
- Kurtuluş, O. (2018). Liselerde görev yapan öğretmenlerin kurumsal itibara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Küçükçene, S. (2017). Eğitimde Adalet Olgusu, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Lakowski, G. ve Evers, C. W. (2013). Analitik Felsefe ve Örgüt Kuramı: Felsefi Problemler ve Bilimsel Çözümler. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 22-54.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2002). *Developing Sustainable Leadership Capacity in Schools and Districts*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L., Kent, K., Richert, A.E., Collay, M. and Dietz, M.E. (1997). *Who Will Save Our Schools? Teachers as Constructivist Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. ve diğerleri. (1998). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press. Little, J.W. (1993) Teachers professional development in a climate of educational reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2): 129-51.
- Leventhal, G. S. (1980). What Should Be Done With Equity Theory? New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships. In K. Gergen, M. Greenberg. And R. Willis (eds.) *social Exchange: Advances in Theory and Research* (New York: Plenum).
- Lieberman, A., Pointer Mace, D. H. (2008). 'Teacher Learning: The Key to Educational Reform', *Journal of Teacher Education*, Vol. 59, No. 3, May/June, pp. 226-234.
- Lim, C.P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C.S. ve Tsai, C.C. (2013). 'Bridging the Gap: Technology Trends and Use of Technology in Schools.' *Educational Technology & Society*, 16 (2), 59-68.
- Locke E. A. ve Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *The American Psychologist*, 57, No.9.
- Lopez, K. A. ve Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726-735.

- Lunenburg F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Educational Administration (Eğitim Yönetimi Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman), Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.
- M., Tolley, H. ve Beresford, J. (2000). Leading Schools in Times of Change. Buckingham: Milton Keynes Open University Press.
- Machiavelli. (1996). Hükümdar. (çev. Y. Türk). İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
- Manafzadeh Tabriz, S. (2020). Üniversite Yöneticilerinin Ruhsal Zekâ ve Duygusal Zekâ ile Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Maurer, R. E. (1985). Elementary discipline handbook: Solutations for the K-8 teacher. West Nyack, NY: The Center for applied Research in Education.
- McShane, S.L., Glinow, M.A.V. (2016). Örgütsel Davranış/Organizational Behavior (Çeviri Editörleri: Ayşe Günsel, Serdar Bozkurt). Ankara Nobel Akademik Yayıncılık. 2. Baskıdan Çeviri.
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete (Sayı: 28758). Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB (2019). 2023 Vizyon Belgesi, (14.11.2019 tarihinde, <https://2023vizyonu.meb.gov.tr>, adresinden indirilmiştir.)
- MEB EARGED, (2002). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları (EARGED). Ankara.
- MEB (1973). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 27.11.2015 tarihinde, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_o/temelkanun\\_o.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_o/temelkanun_o.html) adresinden indirilmiştir.
- MEB (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, 2012/20 No'lu Genelge. 27.11.2015 tarihinde, <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>, adresinden indirilmiştir.
- MEB (2014). 2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- MEB. <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> adresinden indirilmiştir.
- MEB (2010). Eğitimde stratejik planlama-okul/kurumlar için. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Mehta, J. (2013a). 'The Allure of Order: High Hopes, Dashed Expectations, and the Troubled Quest to Remake Schooling. Troubled Quest to Remake American Schooling'. New York: Oxford University Press.
- Mehta, J. (2013b). 'From Bureaucracy to Profession: Remaking the Educational Sector for the Twenty-First Century.' Harvard Educational Review. Vol. 83 No. 3 Fall 2013.
- Menderes, N. (2019). İletişim kaygısı, yüz yüze iletişim ve internet kullanım ilişkisi: Selçuk Üniversitesi örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research and case study applications in education* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mete, F. ve Dağ, M. (2019). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Saygı İfade Kalıpları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 333-355.
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 93-108.
- Meydan, H. ve Kaymakcan, R. (2011). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programları ve Öğretmenlere Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 29-55.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi. (Çeviri Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Ankara Pegem Akademi. (2. Baskı).
- Militello, M., Rallis, F.R., Goldring, E. B. (2013). Araştırma ve Aksiyon ile Liderlik. (Çev. Ed. F. Töremen, A. Ersözlü).
- Mindtools (2019). <https://www.mindtools.com/page6.html>
- Miner, J. B. (2008). *Organizational Behavior 5: From Unconscious Motivation to role Motivated Leadership*, New York: M.E. Sharpe.
- Mintzberg, H. (1977). Strategyformulation as a historicalprocess. *International Studies of Management and Organization*, 7, 28-40.
- Mitchell, C. and Sackney, L. (2000) *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Downington, PA: Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Morkoç, S. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Alışlarının Değerlendirilmesi (Erzurum Kenti Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Mulford, B. (2003). "School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness", paper commissioned by the OECD Education and Training Policy Division for the activity Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, [www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf).
- Muller, C., Katz, S. ve Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning: Dynamics of teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban Education*, 34, 292-337.
- Narmanlıoğlu, Ş. K. (2020). Etik Liderlik Algısı ile Yeşil Örgüt Kültürü İlişkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- National College for School Leadership (2001). *Leadership Framework*. Nottingham: NCSL.
- Nayak, A. ve Chia. R. (2013). Düşüncenin Dönüşümü ve Ortaya Çıkışı. *Felsefe ve Örgüt Teorisi* (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 181-215.
- Nayır, S. (2010). Kurum kültürü ile örgütsel öğrenme süreçleri arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nefayaz, A. (2019) Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre öğretmen devamsızlığının eğitim ve yönetim süreçlerine etkileri, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Negiş, I. A., Gürsel, M. (2013). Başarılı Bir İlköğretim Okulunda Örgüt Kültürü: Etnografik Bir Durum Çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (1), 201-228.
- Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri I. (Çeviren Sedef Özge). (7. Basım). Ankara: Yayınodası.
- Noddings, N. (2016). Eğitim felsefesi. Ankara: Nobel Yayınları (3. Basımdan Çeviri).
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-I, Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32(1), 341-350.
- OECD (2008). Improving School Leadership. Corrigenda to OECD publications may be found on line at: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)
- OECD (2009). Improving School Leadership. Corrigenda to OECD publications may be found on line at: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)
- OECD (2010a). PISA 2009 Results: Executive Summary, Available at: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>. Accessed 7.12.2017.
- OECD (2010b). Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, [www.oecd.org/edu/ceiri/44575633.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceiri/44575633.pdf)
- OECD (2010b). Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, [www.oecd.org/edu/ceiri/44575633.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceiri/44575633.pdf). Accessed 7.12.2017.
- OECD (2013). Review of Evaluation and Assessment in Education, Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2013). Review of Evaluation and Assessment in Education, Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2013a). PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>
- OECD (2013c). Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- OECD (2016a). PISA. Low-Performing Students - Why they fall behind and how to help them succeed. Available at: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students/percentage-of-low-performers-in-mathematics-by-attendance-at-pre-primary-school\\_9789264250246-graph26-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students/percentage-of-low-performers-in-mathematics-by-attendance-at-pre-primary-school_9789264250246-graph26-en). Accessed 7.12.2017.
- OECD (2016b). School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016e). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017a). Schools at the crossroads of innovation in cities and regions, Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264282766-en>
- OECD (2017d). PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being, PISA, OECD Publishing.

- Öğuz, A. (2015). İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Algılarına Göre Vizyoner Liderlik Davranışı ile Öğretimsel Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Batman ili örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Olson, M. H. ve Hergenhahn, B.R. (2016). Öğrenmenin kuramları. (Çeviri Ed. Mustafa Şahin). Ankara: Nobel Yayınları (9. Baskı).
- Oplatka, I. (2016). Eğitim Yönetiminin Mirası (Çev. Selahattin turan, Fatih Bektaş, Mikail Yalçın). Ankara. Pegem Akademi.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim Okullarında Örgütsel Sessizliğin Yordayıcısı Olarak Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18, 2, 669-686.
- Öner, N. (1995). Felsefe yolunda düşünceler. İstanbul: MEB, Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Özarslan, N. (2019) İlkokula Farklı Yaş Gruplarında Başlamış Ortaokul Öğrencilerinin Öz yeterlik İnancı Kaynakları ve Benlik Saygısı Bakımından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbaş, F. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Özbay, E. M. ve Arslan H. (2007). Günümüz Yönetim Anlayışında Takım Oyununun Önemi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(21), 293-304.
- Özbulat, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, İstanbul.
- Özçelik, E. (2019). Temel Eğitimde Drama Yöntemi ile Sorumluluk Değerinin Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özçiçek, V. (2016). 'Örgüt İklimini Etkileyen İç Etmenler. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir S. ve Kılıç, A. Ç. (2014). Değişen toplum ve okul. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (Editör: Servet Özdemir). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, A. (2013). Okul Yöneticilerindeki Adalet ve Liyakat ile Öğretmenlerdeki Sadakat ve Gayret Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19,1, 99-117.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 411-433.
- Özdemir, İ. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Ders Denetim Yeterliklerine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdemir, N. Ö. (2020). Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İngiltere ve Türkiye Okullarında Karşılaştırmalı Bir Analiz. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (1995). "Eğitimde Örgütsel Değişme Ders Geçme ve Kredi sistemi Üzerine Bir Araştırma" Ankara: MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.



- Özdemir, S. (2000). "Eğitimde Örgütsel Yenileşme" Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdemir, S. (2014). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (3. Baskı,) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. Yalın, H. İ. Sezgin, F. ( 2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (1997). Öğrenme ve öğretme, Ankara: Pegem Akademi. (1. Baskı).
- Özden, Y. (2000, 2002). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2006). Okul yönetimlerini geliştirme programı. MEB. İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Özden, Y. (2006). Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler. (6. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgül, K. (2005). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Yöneticilerine ve Birbirlerine Duydukları Güven Düzeyi ile Örgütsel İklimi Arasındaki İlişki (Yeni Mahalle örneği),Yayınlanmış Doktora Tezi. hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özen, A. (2020). Takımlarda Adalet: Takım Arkadaşı Adaletinin Öncülleri ve Sonuçları, Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Kocaeli.
- Özkalp, E., Özdemir, A. A. ve Duyan, E.C. (2016). Değer Tipleri ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Aracılık Rolü. ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources. 18, 1, 1-22.
- Özkan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özkan, H. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 10(2), 113-132.
- Öztürk Anabal, İ. (2020). Rekabet Eden Değerler ile İş-Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki: Cinsiyet ve Psikolojik Sermayenin Biçimleyici Rolü (Doktora Tezi), İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyolcu, B. Ç. (2018). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi ve İş Doymumu ile İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Parım, M.C. (2020). 11-13 Yaş Aralığındaki Bireylerin Psikolojik Doğum Sıraları ile Bilimsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çeviri ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara, Pegem Akademi. ss. 69.
- Pehlivan, N. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Peitgen, H., Richter, P. (1986). *The Beauty of Fractals*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Peker Ünal, D. ve Şen, E. Ö. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Materyallerle Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin İlişkilendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 77-107.
- Polat M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Pont, B., Nusche, D. ve Moorman, H. (2008a), *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris.
- Potuk, A. (2017). Mobbing davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Preedy, M., Ron, G. ve Christine, W. (2003). *Strategic leadership and educational improvement*. London: Open University in Association With P. Chapman Publishing.
- Pring, R. (2013). Eğitim araştırmaları felsefesi (Çev. Ed. Dinçay Köksal). Ankara: Nobel Yayınları. (2. Baskı).
- Pritchard, A. (2015). Öğrenme yolları. (Çeviri Ed. Mustafa Çevikbaş ve Seher Çevikbaş). Ankara: Nobel Yayınları (3. Baskı).
- Pryor, R. G. L. ve Bright, J. E. H. (2005). *Chaos in practice: Techniques for career counselor*. Australian Journal of Career Development, 14(1), 18-28.
- Quinn, J. B., Henry M. ve Robert M. J. (1996). *The strategy process*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins S., P. ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel Davranış, (Çeviri Editörü: İnci Erdem) Ankara, Nobel Yayınları 14. Baskı.
- Robbins, S., P. Decenzo, D., A., Coulter, M. (2013). *Fundamentals of Management* (Çeviri Editörü: Adem Öğür) Ankara, Nobel Yayınları 13. Baskı. 280-281.
- Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Çeviri editörleri. Şakir Çinkır, Nihan Demirkasimoğlu) Ankara, Anı Yayıncılık.
- Roelande H. Hofman ve diğerleri. (2012) 'Educational Innovation, Quality, and Effects: An Exploration of Innovations and Their Effects in Secondary Education', *Educational Policy* 27(6) 843-866.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., Keating, L. (2009), 'Parental Involvement and Children's School Achievement. Evidence for Mediating Processes', *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 24, No. 1, pp. 34-57.
- Rohnke, K. ve Butler, S. (1995). *Quicksilver: Adventure games, initiative problems, trust activities and a guide to effective leadership*. Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Sağır, M. ve Goksoy, S. (2012). Okul Yöneticilerin Örgütsel Problemlere Karşı Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri. *Turkish Journal of Education*, July 2012, Volume 1, Issue 1, 1-11.
- Sağlam, E. (2020). Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Sahlberg, P. (2015b). Developing effective teachers and school leaders: the case of Finland. Darling-Hammond, L. and Rothman, R. (eds), Teaching in the Flat World: Learning from High-Performing Systems. New York, Teachers College Press, pp. 30-44.
- Salatan, T. (2017). Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenleri Örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salatan, T. (2017). Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenleri Örneği Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saldan, Ö. (2017). Yöneticilerin İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 73-88.
- Sarı, T. (2019). Okul yöneticilerinin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sarıcı, M. (2016). Aile İçi Mutluluk ile Ortaokul Öğrencilerinin TEOG Sınavı Başarısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi SBE.
- Sarıkaya, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, M. E. (2019). Sosyolojik Açıdan göç ve Kültürler Arası Etkileşim: Suriyeli Göçmenler Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıkaya, Ş. (2019). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumunu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıpınar, E. (2017). Resmi ve özel anaokullarında liderlik ve stratejik yönetim (öğretmen görüşleri). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saruhan, C. (2020). Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Savacı, F.A. (2006). Kaos ve hoşgörülü fraktal geometri. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 36-38.
- Sayın, S. S. (2017). Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Saylık, N. (2015). Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi / Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Scherer, G. S. Patzer, M. (2013). Rölativizm ve Evrensililiğin Ötesinde: Habermas'ın Söylem Etiğine Katkısı ve Söylem Etiğinin Kültürlerarası Etik ile Örgüt Kuramı Üzerindeki Olası Etkileri. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 155-180.

- Schlechty, P. C. (2005). Okulu yeniden kurmak. (Çeviren Yüksel Özden). (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schleicher, A. (2015), Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.
- Schunk, D. H. (2014). Öğrenme teorileri. (Çeviri Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınları (5. Baskı).
- Selçuk, G. (2007). Takım Çalışmasında Liderin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramından uygulamaya. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senge, P. (1990) The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation. New York: Doubleday.
- Senge, P.M., Cambron, N., McCabe, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). Öğrenen okullar. (Çeviri Editörü: Münevver Çetin). Ankara: Nobel Yayıncılık (2. Baskı).
- Senge, P.M. (2006). Beşinci disiplin. İstanbul: YKY Yayıncılık.
- Sergiovanni, T. (2000). The Lifeworld of Leadership. London: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). Leadership: What's in it for Schools? London: Routledge/Falmer.
- Sergiovanni, T. J. (2007). Rethinking leadership. A collection of articles. Thousands Oaks. California: Corwin.
- Sergiovanni, T.J. (2015). Ahlâkî Liderlik. (Çeviren: Semra Kıranlı Güngör). Ankara: Nobel Yayıncılık, 1. Baskıdan Çeviri.
- Sevik, G. (2019). Örgüt kültürü, örgüt yapısı ve bilgi yönetim süreçleri arasındaki ilişkiler: İlaç sektöründe bir araştırma. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1 (2005) 317-339.
- Shaw, J.C.E. Wild ve J.A. Colquitt, (2003). To Justify or Excuse? A Meta-analytic Review of the Effects of Explanations, Journal of Applied Psychology.
- Shinder, J. (2016). Dönüştürücü sınıf yönetimi. (Çeviri Editörü, Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınları.
- Sırıkgılgıl, R. (2020). Eğitim Kurumlarında Liderlik Kapasitesi ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişki (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Simons, J., Porter, N. (eds.) (2015), Knowledge and the Curriculum. A collection of essays to accompany E. D. Hirsh's lecture at Policy Exchange. London: Policy Exchange. Available at: <https://policyexchange.org.uk/wp-content/uploads/2016/09/knowledge-and-the-curriculum.pdf>. Accessed 7.12.2017.

- Siviş, S. (2019). Öğretmenlerin Eğitimde Çokkültürlülük Üzerine Algılarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Slavin, E. R. (2013). Eğitim Psikolojisi (Çeviri Editörü: Galip Yüksel) Ankara, Nobel Yayınları 10. Baskı. 115-137.
- Solmaz, H. (2019). Ortaöğretim alanında çalışan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel vatandaşlık ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soto Calvo, E. ve diğerleri. (2015), "Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education", Available at: <https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/JRC95601.pdf>. Accessed 7.12.2017.
- Söğüt, Ö. (2018). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçleri Açısından Okul Müdürlerinin Duygu Yönetimi Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Sönmez, V. (1996). Eğitim felsefesi, Ankara: Pegem Akademi. (4. Baskı).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları. (3. Baskı).
- Söylemez, N.H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanma Durumlarına Şöre Çokkültürlü Eğitime İlişkin Şörüşleri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sözüer, M. C. (2019). Psikoloji Lisans ve Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencilerinde Stres, Stresle Baş Etme ve Kişilik Özelliklerinin İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Stoll, L. ve Myers, K. (1998) No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty.
- Subaşı, N. G. (2019). Çocukluk dönemi bağlanma stilleriyle yetişkinlik dönemi iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Süslü, G. (2020). Bireylerin çocukluk çağı travmalarının duygusal zekâ düzeyleri ve kişiler arası iletişim tarzları ile ilişkilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Şah, N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ile Akademik Öz yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Şahan, B. (2011). Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Şahan, G. Göksoy, S. B. Bostancı, A. (2017). Analysis of Teacher Competency According to Candidate Teachers. Science Arena Publications Specialty Journal of Humanities and Cultural Science Available online at [www.sciarena.com](http://www.sciarena.com) 2017, Vol, 2 (4): 43-53.

- Şahin, R., Kavas, E. (2016). Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Öğretmenlere Yönelik Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 7, 14, 119-140.
- Şahin, Y. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, İyimserlik ve Özgeçilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Gaziosmanpaşa Üniversitesi EBE.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şenel, T. (2015). İlkokullarda Okul iklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, E. (2011). Mutluluk Düzeyinin Sosyo-Demografik Özelliklerle Lojistik Regresyon Analizi Aracılığıyla İncelenmesi ve Türkiye İçin Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Şişman, M. (1998). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2, (3) 451-464.
- Şişman, M. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (5. Baskı,) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). "Eğitim ve Okul Yönetimi", Edit.: Yüksel Özden. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı.
- Tahaoğlu, F. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Taş, C. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Çokkültürlük: 1998-2017 Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Taşçolak, Ö. (2020). Hizmetkâr Liderlik Tarzının Örgütsel Bağlılık ve Adalet Algısına Etkileri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdan, Ş. (2007). Ortaöğretim Okullarında Takım Çalışması (Bolu İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Taşdemir, M. (2000). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara Ocak Yayınları.
- Taşdan, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mobbing ve örgütsel sinizme yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tayfun, R. (2014). Etkili iletişim ve beden dili. Ankara, Nobel Yayınları, 5. Baskı.
- Taylor, C. (1992, 1994). "The Politics of Recognition" in Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition, A. Gutmann (ed.), Princeton: Princeton University Press.
- Tazegül Aydın, Y. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Ankara Altındağ ilçesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Tchannen-Moran, M. ve Woolfol-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tekin, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tekin, Y.F. (2018). Okul müdürlerinin karar verme stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Karma bir uygulama (Aydın ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Aday Öğretmenlerde Meraklılık ve Bilgi Okuryazarlığı Üzerine İlişkisel Bir Çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*. 19(2), 353-368.
- Temizkalp, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Terzi, Ç. (2005). Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ThoughtCo. (2019). <https://www.thoughtco.com/what-is-multiculturalism-4689285> (adresinden 20.10.2019 tarihinde indirilmiştir).
- Tibet, B. (2015). İlk ve orta dereceli okullarda örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tiven, L. (2002). *Peer leadership: Helping youth become change agents in their schools and communities*. Albany, NY: Partners Against Hate.
- Tok, Ş. (2016). Öğretimin Yönetimi. Sınıf Yönetimi (Editörler, Hüseyin KIRAN, Kazım, ÇELİK). (12. Baskı). 79-117. Ankara: Anı Yayınları.
- Toluç, G. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin cinsiyetlere göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Tomaševski, K. (2001a). *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable, and Adaptable*. Lund, Sweden/Stockholm, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Cooperation Agency. (Right to Education, Primer 3).
- Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J., & Valcke, M. (2008), 'ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy'. *Computers & Education*, 51(1), 212-223.
- Topaloğlu, A. (2020). Özel Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topdemir, H. G. ve Unat, Y. (2015). *Bilim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi. (8. Baskı).
- Torbacioğlu, D. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yöntemleri ve Güdüleme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları (Çorum İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tozkoparan, G. (2012). Motivasyon süreç kuramları, Liderlik ve Motivasyon (Editör: Celalettin Serinkan) Ankara, Nobel Yayınları, 3. Baskı.
- Tozlu, B. (2019). Zorunlu Şöçmen Şrupların Toplumsal ve Spor Aktivitelerinde Sosyal Uyum ve Çokkültürlülük Alışısı: Samsun İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, on Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Töremen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22, 203-219.
- Töremen, F. (2001) Öğrenen Okul. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Yayın No: 2003.
- Tsoukas, T. ve Chia, R. (2013). Felsefenin Örgüt Kuramındaki Yeri ve Önemi, Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 1-22.
- Tuna, B. (2003). Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Afyon İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tunç, S. (2019). İş Doyumunun Yaşam Memnuniyetine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Uçar, A. (2017). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uçkun, S., Uçkun G., ve Latif H. (2002), "Bilgi Toplumu ve Türkiye", I. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi, KOU, Kocaeli.
- Uğurlu, A. (2012). Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici rekreasyonel aktivitelerin takım iklimi üzerine etkisi. Marmara Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. İstanbul.
- Uyanık, M. (2019). Değerlere göre yönetim ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Uysal, B. (2019). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Samsun.
- Uysal, H. (1998). Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Uygulanabilirliği, G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Uzundağ, V. (2019). Okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Uzuner, N. K. (2019). Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 42-58.
- Ülgen, H., Mirze, S. K. (2010). İşletmelerde stratejik yönetim. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş.



- Ünal, S.R. (2020). Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Üngüren, E. (2011). Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları. Akdeniz Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Üzüm, H. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üzün, C. (2000). Stratejik yönetim ve halkla ilişkiler. İzmir: Eylül Yayınları.
- Varol, A. (2020). Değerler eğitimi dersinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer algılarına etkisinin kelime ilişkilendirme testi ve resim çizimleri aracılığıyla incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi / Eğitim Enstitüsü.
- Vieluf S., ve diğerleri. (2012). Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS, OECD Publishing.
- Volkan, E. (2008). Kamu kuruluşlarında stratejik planlama. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Walster, E., ve Walster, G. W., Scoot, W.G. (1978). Equity: Theory and Research, Boston Allyn And Bacon).
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whittle, M. D. (2016). National policy and research review for the UK. Prepared in the framework of data collection for the EC Study on Tools and Policy pointers for mainstreaming innovative pedagogies and school organizational practices: barriers and solutions. Unpublished manuscript.
- Woolfolk, A. E. (1990). Educational Psychology. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Yalçın, R. Ü. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi EBE.
- Yalçınkaya, E. (2010). Eğitim Fakültelerinde Okuyan Aday Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları. Education Sciences, 5(2) , 389-400.
- Yapar, A. (2009). Takım Çalışmasında Başarıyı Etkileyen Unsurlar Üzerine Nitel Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yaran, K. (2020). Adolesan Dönemindeki Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk ve Yaşamın Anlamının Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yaraş, Z. (2013). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Diyarbakır.

- Yarım, M. A. (2016). İlkokullarda yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algıları ve stratejik yönetim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar: Erzurum örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, sayfa 229-242, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7801/102240>
- Yazıcı, Ö. F. (2015). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mutluluk ve Zindelik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi EBE.
- Yeğintürk, G. (2019). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi-oluşlarının sosyal sorumluluk davranışlarına göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yenel, K. (2016). İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemler liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(39), 36-58.
- Yenipınar, Ş. (2014). Stratejik yönetimin ilköğretim kurumlarında uygulanma düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: A.İ.B. Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeter, S. İ. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerinin Aile Aidiyeti ve Manevî Yönelimlerine Göre Yordanması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Yetim, E. (2015). İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. (2019). Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Çocukların Sahip Olduğu Değerler ile Değerler Eğitiminde Okul Aile İş Birliğinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 549-090.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005, 2006, 2008, 2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2005), Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlâkı İlişkisi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(13), Sayfa 8-27, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50339/651859>
- Yıldırım, G. (2015). Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ş. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinde Kişisel Sorumluluk ve Ruh Sağlığı Düzeyleri Arasındaki İlişki: Adana Çukurova İlçesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Yıldız, H. (2015). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Eğitim Bilimine Giriş (Editör, Celal Tayyar Uğurlu). Ankara Eğitim Kitap Yayınları. 2. Baskı. 179-182.

- Yıldız, H. (2019). Ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi (Şanlıurfa ilinde bir çalışma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yıldız, M. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynler İçin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Ebeveynlerin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 583-582.
- Yılmaz, D. (2014). Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, Ö. İ. (2017). İş Doyumu, Serbest Zaman Doyumu ve Kişilik Envanteri Arasında İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Bir Alan Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Yınanç, A. (2020). Türkiye’de Eğitim ve Sosyal Göstergelerin Mutlulukla İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Yirmibeşçik, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerin iletişim becerilerinden dolayı kazandıkları motivasyonun iş doyumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yontar, A. (2013). Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yorulmaz, A., Çelik. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 6 (1), 161-193.
- Yozgat, C. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yuvacı, Z. (2017). Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yuvacı, Z. (2017). Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zehir Gülebi, N. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Algıları ve İlkokul Yöneticilerinden Bekledikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Zimbardo, P. (2017). Şeytan Etkisi, Kötülüğün Psikolojisi. (Çeviren, Canan Coşkun). İstanbul: Say Yayınevi.
- Zorlu, Z. C. (2018). Mobbingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Eğitim sektörü çalışanlarına yönelik ampirik bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## SON SÖZ

Eğitim bireye bilişsel/zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal pek çok yönden bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazandırmak, bireyi bir bütün olarak tanımak, yetiştirmek, geliştirmek ve tüm bu yönlerden bireyin kendisini tanınmasını ve gerçekleştirmesini sağlayacak en önemli ve vazgeçilmez araçlardan biridir. Eğitimi her zaman da böyle görmek gerekmektedir. Haliyle nitelikli, etkili, kaliteli, başarılı bir eğitim dediğimizde bireyi bir bütün olarak ele alan, geliştiren ve bir bütün olarak bireyin kendisini gerçekleştirecek şartları sağlayacak eğitimden söz ediyoruz.

Böyle bir eğitim sağlama, sunma ve edinme özlem, temenni ve niyeti ile mevcut çalışma hazırlanmıştır. Bu kapsamda bireylerin eğitimi uğruna kitapta adı ve emeği geçen herkesi saygı ve minnetle anıyorum.

# DİSİPLİNLERARASI ELEŞTİREL DÜŞÜNME REHBERİ

**Learning to Think Things Through**  
A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum

Gerald M. NOSICH

Çeviren: Doç. Dr. Birsnel AYBEK

5. Baskı

Ankara  
2022

# DİSİPLİNLERARASI ELEŞTİREL DÜŞÜNME REHBERİ

## Çeviren: Birsel AYBEK

Learning to Think Things Through  
A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum  
Fourth Edition  
Gerald M. NOSICH



Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio

© Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayım, satış hakları Anı Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti'ne aittir. Anılan Kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Copyright © 2001, by Pearson Education, Inc., 501 Boylston St., Ste. 900, Boston, MA 02116. All rights reserved. Printed in the United States of America. This publication is protected by Copyright and permission should be obtained from the Publisher prior to any prohibited reproduction, storage in a retrieval system, or transmission in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or likewise. Turkish edition copyright 2011 by Anı Publishing. All right reserved.

Pearson Education tarafından yayımlanan Gerald M. Nosich'in Learning to Think Things Through A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum kitabının 4. Baskısından tercüme edilmiştir.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-201-8  
e-ISBN : 978-605-170-756-3  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık – Göksel ÇAKIR  
Baskı : Sözkesen Ofset  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40  
Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

### **KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**

AYBEK, Birsel

### **DİSİPLİNLERARASI ELEŞTİREL DÜŞÜNME REHBERİ**

Anı Yayıncılık, 5. Baskı (4. Baskısından tercüme edilmiştir), Ankara/Türkiye

2022, xxiv + 232 sf., 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-201-8

e-ISBN : 978-605-170-756-3

### **Düşünme, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Rehberi**

1. Eleştirel Düşünme Nedir?, 2. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Engeller, 3. Bir Alanda ve Disiplinde Eleştirel Düşünme  
4. Temel ve Güçlü Kavramları Anlamak, 5. Eleştirel Düşünme Standartları

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM - I

<b>Eleştirel Düşünme Nedir? .....</b>	<b>1</b>
Bazı Eleştirel Düşünme Tanımları .....	1
Eleştirel Düşünmenin Bazı Göze Çarpan Özellikleri .....	3
Eleştirel Düşünme Yansıtıcıdır .....	3
Eleştirel Düşünme Standartları İçerir .....	3
Eleştirel Düşünme Gerçekçidir .....	4
Eleştirel Düşünme Mantıklı Olmayı Gerektirir .....	4
Eleştirel Düşünmenin Üç Parçası .....	5
Soruları Sorma .....	6
Çözümlemek.....	8
Sonuçlara İnanmak .....	10
Eleştirel Düşünme Ne Değildir?.....	13
Eleştirel Düşünme ve Negatiflik .....	14
Eleştirel Düşünme ve Duygular .....	15
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Engeller.....	18
Haber Kaynakları Temelinde Dünyanın Bir Resminin Oluşturulması.....	18
Filmler, Televizyon, Reklam ve Dergiler Bazında Bir Dünya Resmi Oluşturmak.....	20
Ya Hep Ya Hiç Düşüncesi (Siyah ve Beyaz Düşüncesi), “Bize” Karşı Onlar Düşüncesi, Basmakalıplılık.....	21
Korkular .....	22
Eleştirel Düşünmekten Vazgeçiren Bazı Eğitimsel Uygulamalar .....	22
Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Daha Derin ve Yaygın Engeller .....	23

Benmerkezcilik.....	23
Düşünmenin Gelişimsel Şekilleri .....	25
Önceki Kararlar, Önceki Kişisel Deneyimler .....	25
Eleştirel Düşünme İhtiyacımız Ne Kadar Derindir? .....	27
Pratik Karar Verme Düzeyinde.....	27
Anlamlılık Düzeyinde.....	28
Kavramlar Düzeyinde .....	28
Olayları Derinlemesine Düşünme Deneyimi .....	30
Başlarken: İAÖ-R ile Açıklamak .....	32
İAÖ-R'nin Esnekliği .....	35
Eleştirel Düşünme Şablonu .....	37
BAZI SONUÇLAR.....	40
Yazma Fikirleri.....	41
Hikâyeyi Anlat.....	42
BÖLÜM 1 – Alıştırmalar.....	43

## BÖLÜM - II

<b>Mantıklı Düşünmenin Bileşenleri.....</b>	<b>49</b>
Eleştirel Düşünmenin Okları ve Yayları .....	49
Mantık Kurmanın Bileşenleri.....	50
Amaç (Hedefler, Amaçlar, İstenen Çıktılar, Niyet, İşlev).....	52
Konuyla Alakalı Soru (Problem, Başlık, “Nokta” “K-A-S”) .....	53
Varsayımlar (Geçmiş Teorisi, Verilen ya da Alınan Nedir, Aksiyomlar).....	54
Uygulamalar ve Sonuçları (Sonradan Gelen, Bedeller ve Faydalar) ...	56
Bilgi (Veri, Kanıt, Gözlemler) .....	57
Kavramlar (Fikirleri Organize Etme, Kategoriler).....	59
Sonuçlar, Yorumlar (Çıkarım, Çözümler, Varılan Kararlar) .....	61
Bakış Açısı (Referans Kaynak, Perspektif).....	62
Alternatifler (Diğer İhtimaller, Seçenekler, Seçimler) .....	64



Bağlam (Ortam, Geçmiş).....	66
Bir Görselleştirme.....	67
Mantıklı Düşünmenin Üç Ek Bileşeni .....	68
Sebepler .....	68
İddialar (Yargılar).....	68
Hipotezler.....	69
Yanıltıcı Bir Bileşen: Gerçekler .....	70
Bileşenleri Kullanan Mantıklı Düşünmenin Bir Kısmı Nasıl Analiz Edilir? 71	
Bileşenlerin Etrafında Dolaşmak: Analizin Temel Süreci.....	71
Bileşenlerle Çalışmak: Bir Şeyin Mantığı.....	72
Aynı Fikirde Olmadığınız Durumların Analizi.....	74
Örnek: Evlenmenin Mantığı Hakkında Düşünmek .....	75
Sürece Güvenmek.....	80
BAZI SONUÇLAR.....	81
Yazma Fikirleri.....	81
Hikâyeyi Anlat.....	82
BÖLÜM 2 – Alıştırmalar.....	83

## BÖLÜM - III

<b>Bir Alanda ve Disiplinde Eleştirel Düşünme Nedir?.....</b>	<b>90</b>
Eleştirel Düşünmenin Bölümleri ve Tanımları: Bir Alana Uygulanmış Şekilde.....	91
Soruyu Sormak.....	92
Konuyu Mantıkla Düşünmek.....	93
Sonuçlara İnanmak.....	94
Biyolojik, Sosyolojik, Felsefi ve Müzikal Olarak Düşünmek.....	95
Alanın veya Disiplinin Mantığı .....	97
Bir Alan veya Disiplin Nedir?.....	97
Bir Alanın Mantığı Kavramı.....	98
Bir Alanın Mantığı Nelerden Oluşur?.....	99

Yerbilimlerinin Mantığının Bir Analizi.....	100
Bir Edebiyat Dersinin Mantığı.....	101
Disiplinin Kelimelerini Öğrenme.....	103
Bir Disiplinin Kelimeleriyle Düşünmek Ne Demektir? .....	103
Temel ve Güçlü Kavramlar .....	104
Temel ve Güçlü Kavramları Anlamak.....	105
Mantıksal Bağlantıları Göstermek İçin Kavram Haritalarının Kullanılması .....	108
Bir Bütün Olarak Dersin Merkezindeki Soru .....	110
Kısa Bir Deneme: Sosyolojiye Giriş Dersinde Merkezi Bir Soruyla Düşünmek İçin Temel ve Güçlü Kavramların Kullanılması .....	113
Disiplinin Bakış Açısı .....	115
Bir Disiplinde Eleştirel Olarak Düşünmeye Karşı Engeller .....	118
Geçmiş Hikâyeler, Geçmiş Mantık.....	119
Okulla Alakalı Şeyler.....	121
Disipline Güvenmek.....	122
Aynı Fikirde Olmadığınızda.....	127
BAZI SONUÇLAR.....	127
Yazma Fikirleri.....	128
Hikâyeni Anlat.....	129
BÖLÜM 3 - Alıştırmalar .....	130

## BÖLÜM - IV

<b>Eleştirel Düşünmenin Standartları .....</b>	<b>137</b>
Açıklık .....	138
Tartışma.....	139
Engeller: Net Olmak Konusunda Zor Olan Nedir? .....	141
Nasıl Daha Net Olunur? .....	142
Doğruluk .....	143
Tartışma.....	143

Engeller: Doğru Olmakta ve Neyin Doğru Olduğunu Algılamakta	
Zor Olan Nedir? .....	144
Nasıl Daha Doğru Hale Gelinir?.....	145
Önem, Alaka.....	146
Tartışma.....	146
Engeller: Neyin Önemli Olduğuna Odaklanmada Ne Zordur? .....	147
En Önemli Şeyin Ne Olduğuna Nasıl Odaklanılır?.....	147
Yeterlilik.....	148
Tartışma.....	148
Engeller: Bir Şey Hakkında Yeterince Mantıklı Düşünürken Zor Olan Nedir? .....	150
Olaylar Hakkında Yeterli Olarak Nasıl Düşünülür? .....	151
Derinlik ve Genişlik .....	152
Tartışma.....	153
Engeller: Yeteri Kadar Derin ve Geniş Düşünmede Neler Engeldir?155	
Olayların Yüzeyinin Ötesine Nasıl Bakmalı, Daha Geniş Bir Perspektifi Nasıl Kazanmalı? .....	155
Kesinlik.....	156
Tartışma .....	156
Engeller: Kesin Olmakta Zor Olan Nedir? .....	157
Daha Kesin Bir Hale Nasıl Gelinir? .....	157
Eleştirel Düşünme Standartlarını Anlamak ve İçselleştirmek.....	158
Ek Eleştirel Düşünme Standartları .....	158
Eleştirel Olmayan Düşünme Standartları .....	159
Bileşen Döngüsü Etrafında Değerlendirmek.....	161
Bir Parça Mantiğın Değerlendirilmesinin Temel Süreci.....	161
Eleştirel Okuma.....	162
Okuma ve Önemlilik Standardı.....	163
Bilgi İçin Okumak .....	163
Keyif İçin Okumak.....	163
Standartlar Kontrol Listesi.....	164
Okuma ve Dinleme.....	166

BAZI SONUÇLAR.....	167
Yazma Fikirleri.....	167
Hikâyesi Anlat.....	168
BÖLÜM 4 - Alıştırmalar .....	169

## **BÖLÜM - V**

### **Her Şeyi Bir Araya Getirmek: Eleştirel Düşünme Sorularını**

<b>Cevaplamak.....</b>	<b>174</b>
Bir Disiplinde Eleştirel Düşünmenin Merkez Süreci.....	175
Merkez Süreçten Daha Fazlasını Yapmak.....	177
Merkez Süreçten Daha Azını Yapmak.....	179
Resme Ne Kadar Uyuyorsunuz? Eleştirel Bir Düşünür Olmak .....	180
Eleştirel Düşünme Karakter Özellikleri .....	182
Önemli Eleştirel Düşünme Sorularıyla Düşünmek .....	183
Nasıl Başlanır: Bir Adım Geri Giderek Başlayın .....	183
Sorular Hakkında Eleştirel Olarak Düşünmek .....	185
S: Soruya Bakmak .....	188
B: Bileşenleri Kullanarak Düşünmek.....	191
S: Standartları Kullanmak .....	193
D: Disiplin Bakımından Düşünmek.....	193
Eleştirel Yazma: Bir Yazı Yazarken Merkez Süreci Kullanmak.....	197
Eleştirel Düşünme İşi .....	203
BAZI SONUÇLAR.....	204
Yazma Fikirleri.....	205
Hikâyesi Anlat.....	206
BÖLÜM 5 - Alıştırmalar .....	206
Yıldızlı Alıştırmaların Cevapları.....	213
Her Bölüme Yönelik Notlar ve Yararlanılan Kaynaklar .....	224
<b>İNDEKS.....</b>	<b>228</b>

# YAZAR HAKKINDA

Dr. Gerald Nosich Buffalo, Eyalet Üniversitesi'nde ve New Orleans Üniversitesi'nde profesördür. Eleştirel düşünmenin öğretilmesinin her yönüyle alakalı 250'den fazla ulusal ve uluslararası çalışmaya sahiptir. Ayrıca ABD Eğitim Departmanı'nda "Yüksek Seviyeli Düşünme Becerilerinin Ulusal Ölçümü" projesinde çalışmış, Sonoma Devlet Üniversitesi'nde Eleştirel Düşünme Merkezi Yardımcı Direktörlüğünü yürütmüş ve British Kolombiya Üniversitesi'nde akademisyenlik yapmıştır.

Kişisel bir not olarak, bazen iyi yargılara ulaşmış bazen de ulaşamamıştır. Irak'ın Ur şehrinde motosiklet sürmüş, İsviçre'de göçmen bir işçi olarak çalışmış, Çekoslovakya'da komünist otorite tarafından hapse atılmış, bir Sicilya gemisinde kaçak olarak Cezayir'e gitmiş, Nil Nehri'nde ailesiyle yelken açmış, Orta Afrika'da Maasai savaşçılarıyla beraber yaşamış, Sahra Çölü'nden Timbuktu'ya seyahat etmiştir. Katrina Kasırgası'nda mülteci olmuştur ve artık New York Buffalo'da kasırgalardan uzakta yaşamaktadır.

# DÖRDÜNCÜ BASKIDAKİ YENİLİKLER

Bu yeni baskının bir hedefi de bir disiplinde eleştirel olarak düşünmeyi öğrenmenin çok önemli bir parçası olan eleştirel yazma konusundaki vurguyu arttırmaktır. İkinci hedef, kitabı daha açık bir hale getirmek; daha keskin odak noktaları ortaya koymak ve daha güncel hale getirmektir. Üçüncü hedef ise kitabı aşağıdaki nedenlerden dolayı yeteri kadar kısa tutmaktır:

- (a) Ek olarak bir disiplinle alakalı çalışacakları çok sayıda materyali olan öğrenciler için bir kılavuz görevi görmesi,
- (b) Eğer mümkünse öğrencilerin tüm kitabı ders döneminin başlarında okumalarına olanak vermek,
- (c) Göz korkutucu bir şekilde görünmemesi.

Bu bakımdan, her bir bölüme yeni kısımlar eklenmiş olsa da bu yeni baskı diğer baskılardan daha kısadır.

**Yazma Fikirleri.** Eleştirel yazma konusunda oldukça fazla bir dikkat göstererek, her bölümün sonunda “Yazma Fikirleri” başlıklı bir bölüm vardır. Bu bölümde öğrencilerin ya o bölümle ilgili ya da kitabın tamamıyla ilgili belirli konularda kısa ödevler, uzun makaleler yazmaları gerekir. Bu bölümler, aynı zamanda öğrencilerin benzer konularda kendi yazmak istedikleri şeyleri yazmalarına da fırsat sunar.

**Hikâyeni Anlat.** Her bölümün sonunda bulunan bu kısım, öğrencilerden öğrendiklerini yorumlamaları ve eleştirel düşünme veya disiplin bazlı terimleri kullanarak kendi hayat hikâyelerinden örnekler vermelerini istemektedir. Örneğin, birinci üniteye başlıklardan bir tanesi “Eleştirel Düşünmeye Bir Engel Olarak Benmerkezcilik”tir ve “Hikâyeni Anlat” bölümündeki bir soru şudur: “Hayatınızı bir bütün olarak düşünün. Kendi benmerkezciliğiniz çocukluğunuzdan bugüne kadar nasıl bir değişiklik göstermiştir?” veya ikinci üniteye “Hedefleriniz ve amaçlarınız hayatınız boyunca nasıl bir biçimde değişiklik göstermiştir?” veya üçüncü üniteye “Çalışmakta olduğunuz disipline karşı tutumunuz nedir? Ona karşı tutumunuz yıllar boyunca belki de o konuda bir ders almadan nasıl bir değişiklik göstermiştir? Sizin kişisel olarak ona daha açık bir hale gelmenize neden olan faktörler nelerdir?” (Dikkat ederseniz “Hikâyeni Anlat” bölümündeki sorular her zaman eleştirel düşünmeyi içermez. Daha çok, eleştirel bir bakımdan öğrencilerin kendi yaşantılarının bileşenlerini, standartları ve disiplinin kendisini kullanmayı öğrendikten sonra yorumlamalarını ister.)

- Kitabı daha akıcı ve kullanışlı hale getirmek için üçüncü baskıdaki tüm cümleleri yeniden gözden geçirdim. Bazı kısaltmalar yaparak hemen hemen her sayfada bazı değişiklikler yaptım. Bu değişiklikler sadece kitabı daha kısa bir hale getirmede aynı zamanda da yeni bölümlerin eklenmesine de olanak sağladı.
- Beşinci üniteye yoğun değişiklikler yaptım. Açıklamaları daha belirgin hale getirmekle birlikte (a) Düşünme Sistemleri üzerine olan bölümü tamamen yeniledim (b) “Bir Disiplinde Düşünme” konusunu “Eleştirel Düşünmenin Merkez Süreci” isimli başlığa doğrudan ekledim (bkz. sayfa 176). Bu son değişiklik, eleştirel düşünme ve bir disiplinde eleştirel düşünme arasındaki bazı ayrılıkları da ortadan kaldırdı. Burada vurgulanan nokta, bir disiplinindeki kavramları kendi düşünmeme dâhil etmem gerektiği fikridir.
- “Eleştirel Düşünme Nitelik Özellikleri” başlıklı bölüm, her ünite sonunda birkaç tane vermek yerine ayrı bir alt bölüm olarak verilmiştir. Mantıksal olarak şu anda “Resme Nasıl Uyuyorsunuz? Bir Eleştirel Düşünür Olmak” bölümünün bir parçasıdır.
- Örneklerde kullanılan ders kitaplarının %70’den fazlası incelenmiş, çıkarılmış ve güncellenmiştir ve 2006’dan sonra basılan kitaplarla değiştirilmiştir.

Dördüncü baskının üzerinde durduğu bir diğer nokta da “bir kişinin kurduğu mantığın sonuçlarına inanmak” sınıfta öğrenilenleri içselleştirmek ve onları gerçek hayata taşımak, onları gerçek hayatın bir parçası haline getirmektir. Öğrencilerin bunu yapmalarını öğrenmelerine yardımcı olmak benim için öğretmenin en büyük zorluğudur. Dördüncü baskıda birçok yerde bazı sorular günlük dilde ve o şekilde sorulmuştur: Arabalar hakkında çok fazla bir şey bilmeyen bir adama arabanızı sattığınızı ve adamın da arabanın değerinden daha fazlasını vermeye istekli olduğunu varsayın. Ne yapmalısınız?

Daha sonra bu soru yeniden bir disiplinin bakış açısından tekrar sorulur, örneğin bir ahlak dersi bakımından:

Aşağıdaki soruyu ya haklar yönünden ya da sonuçlar ya da her ikisi yönünden değerlendiriniz: Arabalar hakkında çok fazla bir şey bilmeyen bir adama arabanızı sattığınızı ve adamın da arabanın ederinden daha fazlasını vermeye istekli olduğunu varsayın. Ne yapmalısınız?

Olay şudur ki bunlar iki ayrı soru değildir ve çok yakından alakalıdır. Birçok durumda ikiz gibidirler. Burada yapılmak istenen şey, okulda öğrenilenler ile günlük hayatın gerçekleri arasındaki bariyerleri yıkmaktır.

# ÖĞRETME

Bu kitap bir disiplinde, bir konuda, bir alanda ve bir çalışma alanında eleştirel olarak düşünmeyi öğrenmek için bir kılavuzdur. Bu terimleri kitap boyunca birbirleri yerine az ya da çok kullandım. Bu kitap herhangi bir eğitim seviyesinde, herhangi bir derste uygulanabilir. Bu alanlar, insan bilimleri, sosyal ve fen bilimleri, iş, sanat, hemşirelik, profesyonel alanlar ve aynı zamanda da disiplinler arası dersleri de içerebilir.

Özellikle de hem anlamayı hem de yapmayı içeren dersleri kastediyorum. Kompozisyon dersleri ayrı bir şekilde durur. (Öğrencilerin yazmaları için alıştırmalar vardır ve metin, öğrencilerin yazma ve diğer derslerinin tam bir bütünleşmesini ister.) Fakat kitap mantıklı bir şekilde yapmayı vurgulayan herhangi bir disipline uygulanabilir. Beden eğitimi, hemşirelik, iş, matematik, veterinerlik, tarım, yabancı diller vb. (Aslında, en saf şekliyle, tüm dersler yapmayı vurgular: Fizik öğrenmek fizik yapmayı öğrenmektir; fizik öğrenmek kişinin fiziksel dünyada düşünme sürecine aktif olarak nasıl dahil olacağını öğrenmektir.)

Bu kitap özellikle eleştirel düşünmede ana kitap olması için yazılmamış olsa da ben kitabı kendi derslerimde o şekilde kullandım ve eleştirel düşünme öğretmenlerinin çoğu Richard Paul'un eleştirel düşünme modelini kullanmaktadır (bkz. sayfa xx). Benim kendi eleştirel düşünme derslerimde, öğrencilerimden bu modeli kullanmalarını, gazete makalelerini değerlendirip incelemelerini, kendi yaşantılarındaki problemlere uygulamalarını, diğer insanlarla ilişkilerini değerlendirirken kullanmalarını, reklam ve haber kaynaklarını değerlendirmelerini, karşılaştırmalarını ve analiz etmelerini, kendi benmerkezci ve toplum merkezci eğilimleri bakımından düşünmelerini, sanat eserleri ve daha birçok şey bakımından düşünmelerini istedim. Çoğu zaman derslerim için gerekli olan metinler öğrencilerin aldıkları diğer derslerdeki metinlerdi. Oradaki amaç, öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri konuyla veya disiplinle düşünmelerini öğrenmelerine yardımcı olmaktı. Bu çeşitliliğe olanak veren şey, Paul'un eleştirel düşünme modelinin muhteşem esnekliğidir.

Bu kitap müfredattaki eleştirel düşünmeye kılavuzdur ve pahalı olmamasına özen gösterilmiştir, bu yüzden de bir başka derste de ek kaynak olarak kullanılabilir. Öğrenciler kitabın tamamını dönemin başında bitirebilsinler diye de kitabı olabildiğince kısaltmaya çalıştım. Bu şekilde, öğrenciler kitabı diğer derslerin konuları ilerledikçe tekrar tekrar kullanabilirler. Ben bu kitabın en iyi şekilde bir ders içinde bir konuyla alakalı olarak okuma materyalleri, görsel ve işitsel kaynaklarla birlikte kullanıldıklarında en üst seviyede başarılı olaca-



ğına inanıyorum. Bu kitaptaki birçok soru, öğrencileri eleştirel düşünme terimlerini kendi derslerine uygulamaya yönlendirmektedir.

Bir alandaki veya bir disiplindeki birçok öğretmen, öğrencilerini çalıştıkları konuyla ilgili eleştirel düşüncelerini ve dünya ile ilgili de o disiplin bakımından düşüncelerini ister. Öğretmenler, öğrencilerinin kendilerinden veya ders kitaplarından gelen bilginin pasif alıcıları olmalarını istemezler. Aksine varsayımlar, amaçlar, yorumlar ve sonuçlar gibi mantık bileşenlerine dikkat harcayan aktif öğrenciler olmalarını isterler. Bu kitap bu hedeflere ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

### **Mantıklı Bir Şekilde Düşünmeyi Öğrenmeyi Bir Derste Kullanmak**

Öğretmenler bu kitabı çok çeşitli şekillerde kullanabilirler. Ben bu kitabın bir dersin birleştirilmiş bir parçası olarak bir bütün şeklinde kullanılmasını taraftarıyım. Burada amaç yine öğrencilerin bir derste mantıklı düşüncelerini ve pasif birer katılımcıdan çok, aktif birer katılımcı olmalarını sağlamaktır.

Öğretmen olarak ben, öğrencilerin disiplinin her bir bölümünün, ünitesinin, dersinin, sunumun temel kavramlarını belirlemelerini sağladım. Kendi deneyimlerinden kavramları uygulamalarını, kavramları birleştirmelerini ve kavram haritaları oluşturmalarını isterim. Öğrencilerin temel soruları oluşturmaları, alakalı bilgi bulmaları ve belirginliğini değerlendirmeleri ve alternatifleri aramaları için sık sık uygulamalar yaptırılabilir. Dersin daha en başından itibaren öğrencilerin okuma parçalarını veya önemli ders materyalini analiz etmelerini sağladım. İAÖ-R modeli (sayfa 32-34) özellikle öğrencilerin dersteki herhangi bir şeyi netleştirmeleri ve algılarını derinleştirmeleri için öğrenmelerine yardımcı olmak konusunda çok başarılıdır. Aynı zamanda öğrencilerin not tutmalarına ve sınavlar için tekrar yapmalarına da faydalı olmaktadır. Öğretmenlere öğrencilerin anlamalarını değerlendirmelerinde hem sınavlarda hem de diğer durumlarda esnek bir yol sağlamış olur.

Öğrencilere disiplinin içerisinde eleştirel düşünmede devam eden bir uygulama sağlamaya ek olarak, bu gibi aktiviteler öğrencilerinizin derste ne seviyede olduklarıyla ilgili de çok net bilgiler sunar. Bu ödevler bireysel ya da grup ödevi şeklinde, okulda veya ev ödevi şeklinde, yazılı veya sözlü, sizin dönüt vereceğiniz veya vermeyeceğiniz bir biçimde olabilir. Bu ve bunun gibi birçok alıştırmaya bu kitapta verilmiştir ve bu gibi düşünme aktiviteleriyle ilgili alıştırmalar ünite sonlarında bulunmaktadır.

Bu kitap derslerde farklı şekilde kullanılabilir. Öğrencilerin kitabı tek başlarına çalışmalarını sağlayabilirsiniz. Ünite sonlarındaki alıştırmaları öğrencilerin yapmalarını istemek sizden minimum katkıyla öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olacaktır.

Bu kitap, öğrencilerin kendi çalışmalarını, arkadaşlarının çalışmalarını nasıl değerlendireceklerine ve diğerlerinin düşünceleri konusunda nasıl dönüt ve

receklerini öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Bileşenler (Ünite 2) ve Standartlar (Ünite 4) bunun için ideal bir araçtır. Görünürde disiplini öğretmek için kullanılacak ders saatinin bir kısmını buna ayırmak öğretmenin dönem boyunca küçük yazılı ödevler vermesine ve öğrencilerin en azından onlarla ilgili biraz dönüt almalarına yardımcı olacaktır. Öğretmenin bunu akran değerlendirmesi yoluyla yapması dönüt verme zamanında önemli bir azalmaya yardımcı olacaktır. Kendi derslerimde genellikle öğrencilerimin bir disiplindeki bir eleştirel düşünme kavramına uygulanan cevaplarının kopyalarını saklarım ve öğrencilerimin izniyle bu cevapları bir alt sınıftaki öğrencilere dağıtım. Öğrenmek, öğrencilerin kendi sorumluluğunda olan bir şeydir. Siz daha sonra öğrenmenin kaynağı ve hızlandırıcısı haline gelirsiniz.

Bileşenler, standartlar ve konuyla alakalı kavramlar, bu kişisel değerlendirme görevini hem değerlendiren öğrenci hem de değerlendirilen öğrenci için daha belirgin ve faydalı hale getirir. Her ikisi de konuyla alakalı olarak eleştirel düşünme ile meşgul olurlar. Bu kitap özellikle kişisel olarak yapılan ödevleri içermektedir ve birçoğu da bileşenlerden ve standartlardan kolaylıkla çıkartılabilir. Basit bir örneği düşünün. Bileşenlerden bir tanesi amaçtır ve standartlardan bir tanesi açıklıktır. Derslerimde, öğrencilerimden sorunun en başına ödevin amacının ne olduğunu yazmalarını isterim. Bu alıştırma öğrencilerin düşünceleri üzerine odaklanmalarına yardımcı olur. Daha sonra öğrencilerden ikişerli ya da dörderli olarak amaç ifadesinin ne kadar açık bir şekilde yazıldığını değerlendirmelerini isterim.

Bu öğrencilerin önemli bir standart konusunda belirli bir eleştirel düşünme dönütü almalarını sağlar. Benzer bir dönüt bir öğrenciden bir öğrenciye herhangi bir standart veya bileşen konusunda da yapılabilir. Bu kitabı kullanmayla ilgili bir diğer not şudur: Burada sunulan model oldukça birleştirilmiştir ve öğrencilerin kitabı dönemin başında bitirmeleri, parça parça okumalarından daha iyidir. Modelin esnekliği ve anlaşılabilirliği tek tek konular işlenip hemen ardından bütün algısı sağlanmak istendiğinde pek mümkün değildir. Öğrenciler, bütün algısını kazandıktan sonra kendilerine zor gelen yönler konusunda çalışabilirler.

### **Model**

Richard Paul'un eleştirel düşünme modeli üzerine kurulan bu kitabın, bir konu ile ilgili derste kullanılmak için uygun, kısa ve bağlantılı olması arzulanmıştır. Önemli bölümler Paul ve Elder'in "Eleştirel Düşünme: Öğrenmenizin ve Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Araçlar ve Eleştirel Düşünme"; "Eleştirel Düşünme: Mesleki ve Özel Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Araçlar" isimli kitaplarından alınmıştır. Bu model Paul, Linda Elder, ben ve daha birçok kişinin yıllardır kullandığı bir modeldir.

Modelin oldukça fazla deneysel bir geçmişi vardır. Jennifer Reed doktora tezinde Paul'un modelini normal bir lisedeki tarih dersinde test etmiştir. Bu ça-

lişmada sadece normal anlatımlı bir tarih dersiyle değil, aynı zamanda temel kavramların verildiği eleştirel düşünme temelli bir tarih dersiyle karşılaştırılmıştır.

Bu modelin iki parçası bu kitabın özünü oluşturmaktadır:

- 1- **Mantık Bileşenleri:** Bunlar mantıklı düşünmenin kendisinin merkez kavramlarıdır. Paul çoğu zaman bunlardan düşünmenin “parçaları” olarak bahseder. Bir şey hakkında mantıklı düşündüğümde, birçok şey yapmaya çalışıyorumdur. Belirli bir bakış açısına sahip olmanın çıkarımlarını görmeye çalışıyor olabilirim, başlangıç olarak aldığım bazı varsayımlar bazında bazı sonuçlara ulaşmaya çalışıyor olabilirim. Konuyla alakalı soru konusunda bir karar vermek için daha fazla bilgiye ihtiyacım olduğunu karar veriyor olabilirim. Sadece amacımın ne olduğunu ve alternatiflerin neler olduğunu merak ediyordum. Mantık bileşenleri bu görsel olarak limitsiz mantık aktivitelerinden ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden de mantıklı düşünmek için şu kavramlarda uzmanlaşmak gerekir: çıkarımlar, bakış açısı, sonuçlar, varsayımlar, bilgi, konuyla alakalı soru ve amaç. Bu gibi kavramlar mantık bileşenleridir. Ünite 2 bu konuya ayrılmıştır.
- 2- **Eleştirel Düşünme Standartları:** Eleştirel düşünmenin, nasıl düşünüleceğini öğrenmek olduğunu söylemek oldukça yanıltıcıdır. Eleştirel düşünme iyi bir şekilde düşünmeyi öğrenmektir. Yüksek düşünme standartlarına karşılık gelen bir düşünmedir. Bir şey hakkında çok çeşitli şekillerde iyi düşünebilirim. Bir sonucun diğerinden daha doğru olduğunu ortaya koyabilirim. Çıkarımları onları daha önceden gördüğümde daha açık bir şekilde görebilirim. Bir problemin en önemli yönleri üzerine odaklanabilirim. Bir konu hakkında yeteri kadar düşündüğümü anlayabilirim. Standartlar eleştirel düşünmede, kalite bileşeninin kalbini oluşturma çabasıdır. Bileşenler gibi standartlar da bir kavramlar dizisidir. Bir şey hakkında doğru ve açık bir şekilde düşündüğümde, konuya karar verirken en önemli olanın ne olduğuna odaklandığımda, o konuyu yeterince düşündüğümde, iyi düşünmüş olurum. Mantıklı düşünmeyi öğrenmek hem bileşenlerde hem de doğruluk, açıklık, önem ve yeterlilik gibi standartlarda uzmanlaşmak demektir. Bu gibi kavramlar eleştirel düşünme standartlarıdır. Ünite 4 standartlara ayrılmıştır.

Genel eğilim ve daha sonra da Paul’un modeli şudur:

*Herhangi bir alandaki herhangi bir problemi alın, onu mantık bileşenlerini ve eleştirel düşünme standartlarını kullanarak düşünün.*

Bileşenler ve standartlar bakımından daha geniş bir şekilde düşünme yeteneğini geliştirmek, herhangi bir konudaki bir derste ideal olarak faydalı, en üst seviyede dönüştürülebilir bir esnekliğin ortaya çıkmasını sağlar.

Bu kitapta, hem bileşenler hem de standartlar bir disiplin içinde düşünmeye uygulanmaktadır. Bunun bir kısmı, herhangi bir alanda, bir kimsenin o disiplinde düşünme şekline uygulanır. Bu da bir disiplinde öğretilen belirli sistemler bakımından düşünebilme anlamına gelir (Ünite 5). Bundan da fazlası, bu disiplinin altında yatan temel ve güçlü kavramlar ve merkezi sorular bakımından da düşünebilmek ve dünyayı disiplinin daha geniş bir çerçevesinden görebilmek demektir. Bunlar Ünite 3'te açıklanmaktadır.

Benim, Paul'un modelini sunuş tarzım onunkinden birkaç noktada farklıdır. Bağlam ve alternatifleri onun sekiz bileşenine ekledim ve bilişsel cesaret ve alçakgönüllülük gibi bilişsel niteliklere çok kısa bir giriş yaptım.

### **Her Şeyi Bir Araya Getirmek**

Genel bir tablo beşinci üniteye ortaya koyulmuştur. Eleştirel düşünme sürecinin ve konuyla alakalı eleştirel düşünme sorularını cevaplandırmanın özünün bir resmi çizilmiştir. Bu SBDS kısaltmasıyla ifade edilmiştir. Sorulan soruya (S) eleştirel olarak bakarak başlarsınız. Bileşenleri (B) kullanarak onlar hakkında düşünürsünüz ve disiplinin (D) merkez kavramlarını ve sorularını kullanırsınız. Standartları (S) kullanarak düşünmenizi değerlendirir ve gözden geçirirsiniz.

Tüm düşünme alanlarında genel olan bu merkez süreç, eleştirel düşünmeyi transfer edilebilir kılan şeydir. Bunu kendi dersinizde içselleştirseniz, öğrenciler diğer derslerde, disiplinler arasındaki karşılıklı bağlantılarda ve disiplinlerle alakalı olarak kendi hayatlarında da daha etkili bir şekilde düşünmeyi öğrenebilirler.

### **Müfredatta Eleştirel Yazma**

Eleştirel yazma konusundaki önem tüm kitap boyunca ortaya koyulmuştur. Metinlerde, sayfalarındaki kutucuk içlerinde, çok sayıdaki alıştırmada, dördüncü baskıda eklenen yeni bölümlerde ve "Bir Yazı Yazmak İçin Merkez Sürecin Kullanılması" bölümünde de bu görülmektedir.

### **Alıştırmalarla İlgili Bir Not**

Çok sayıdaki kılavuz kavram bu kitap boyunca kullanılmaktadır ve öğrencilerden bunları bir disipline tekrar tekrar, farklı biçimlerde uygulamaları istenebilir. Bunların her biriyle ilgili alıştırmalar vardır:

- Bireysel bileşenler veya bir döngüyle ifade edilen bileşenler
- Bireysel olarak standartlar veya standartlar kontrol listesi
- Döngü etrafında değerlendirme
- İAÖ-R (ifade et, ayrıntıya gir, örneklendir, resmet)
- Temel ve güçlü kavramlar
- Merkez soru
- Disiplinin bakış açısı

- Eleştirel düşünmede engeller
- Sistemlerde düşünmek
- Eleştirel yazma
- Güzel sorular sorma
- Sonuçlara inanma
- Eleştirel bir düşünürün bilişsel özellikleri

Ayrıca, alıştırmalardan bağımsız olarak öğrencilere dersteki herhangi bir konuya bu kılavuz kavramları uygulamalarını istediğiniz ödevler verebilirsiniz. Bunlar; yazmalar, okumalar, deneyimler, teoriler, araştırma vb. olabilir. Bu ödevler, dersin herhangi bir yerinde verilebilir. Öyle ki, bu ödevler öğrenciler onları bu kitapta okumadan önce ve hatta okuduktan çok sonra bile verilebilir.

Her bir bölümdeki alıştırmalarda “Günlük Uygulama: Eleştirel Düşünmeyi Hayatınıza ve Düşünmenize Entegre Ederken” isimli bir bölüm vardır (sayfa 46-48’deki açıklamalara bakınız). Bu bölümde bir öğrencinin öğrenmesinde zor olduğunu düşündüğüm şeyleri ortaya koymaya; öğrencilerin bu zor kavramları genelleştirmelerine ve onlar bakımından dünyayı anlamalarını organize etmelerine ve bunu da sınıf dışında da devam edecek bir şekilde yapmalarına yardımcı olmaya çalıştım.

Fizik öğretmenleri güçlerin her yerde iş başında olduklarını görürler. Sosyoloji öğretmenleri sosyal güçlerin her yerde iş başında olduğunu görürler. Her iki tür güç de kaçınılmaz ve açıktır. Fakat sanırım bazen bunları öğrencilerin anlamalarının ne kadar zor olduğunu biraz hafife alıyoruz. Bu sadece öğrencilerle ilgili bir şey değildir. Bu hepimizle alakalı bir şeydir. Fizik öğretmenleri sosyal güçlerin iş başında olduklarını görme alışkanlığına sahip değildirlere. Sosyoloji öğretmenleri fiziki güçlerin hâlihazırda dışarıda olduklarının çoğunlukla farkında değildirlere.

Bu ince bir ayrıntıdır, çünkü eğer öğretmen “Hayatınızdaki sosyal güçlere üç tane örnek veriniz.” gibi bir soru sorduğunda öğrencilerin çoğu bu türden bir genelleme yapabilir. Fakat bu onların tek başlarına bu genellemeyi yapabilecekleri anlamına gelmez. Bu bakımdan da birçok temel ve güçlü kavram buna eleştirel düşünme kavramları da dâhildir öğrenci deneyimine yabancıdır. Öğrenciler yıllarca aileleri aile olarak görmüşlerdir. Eğer ailenin sosyal yapısını öğretiyorsam, amacım öğrencilerin aileyi sosyal güçler bakımından görmeye başlamasıdır ve bunu benim yardımım olmadan yapmaya da devam etmeleridir. Bu hiçbir şey değilse bile bir çeşit dönüşümdür, en azından kendi deneyimleri bakımından. Ben öğrencilerin dünyayı eleştirel düşünme ve disiplin bakımından görmelerini isterim. Bu yüzden, “Günlük Uygulama” isimli bölümler öğrencilerin günlük hayatlarında yaptıkları şeyleri bu kavramlar bakımından yeniden gözden geçirmelerini istemektedir.

Bu belirli bölümlere ek olarak, bazı diğer alıştırmalar da aynı biçimde işlenir; ders esnasında öğrencilere bir defadan fazla sayıda verilebilir ve böylece

öğrencilerin bilişsel yönlerini güçlendirip daha önceden ulaştıkları sonuçları yeniden düşünmeleri sağlanır.

Bu yüzden de cevapları değişip derinleşebilir. Bu alıştırmalar dersin herhangi bir yerinde, herhangi bir konuda herhangi bir disiplinde veya öğrencilerin okul dışındaki hayatlarında kullanılabilir.

Alıştırmalar 1.1, 1.7, 1.10, 1.14, 1.18, 1.19

2-1 2-3; bireysel bileşenler konusundaki her bir alıştırma, 2.4, 2.13, 2.16, 2.17, 2.18

3.7, 3.9, 3.11, 3.15, 3.17, 3.21

4.2, 4.3, 4.5, 4.7, 4.9, 4.11, 4.14, 4.16

5.1 a b c d; 5.13, 5.16, 5.18

**Benimle İletişim Kurmak İçin;** Bu kitapla ilgili olarak sormak istediğiniz sorularınız ya da sınıfta bu kitabı nasıl kullandığınızı paylaşmak için bana yazmanızdan memnun olurum.

Dr. Gerald Nosich  
Felsefe Bölümü  
Buffalo Eyalet Üniversitesi  
1300 Elmwood Bulvarı  
Buffalo, NY 14222  
E-mail: gnosich@uno.edu

## TEŞEKKÜRLER

Richard Paul ve Linda Elder'a minnettarlıklarımı sunmak benim için bir zevktir. Richard'a modelini bir yıl "deneyeceğimi" söylemişim (1991-1992). Yılın sonunda, sadece eleştirel düşünmeyi öğretme biçimimi değil, aynı zamanda da hayatım hakkında düşünme şeklimi de değiştirdi. Richard ve Linda'ya olan borcum bu kitabın da ötesindedir. Her bulduğumuzda üçümüzün yaptığı entelektüel sohbetleri dört gözle bekliyorum. Onlar yıllardır benim en yakın arkadaşlarım olmuşlardır.

Birlikte çalıştığım sayısız düşünüre de çok şey borçluyum: A.J.A. Binker, Mike Donn, Bill Dorman, John Christman, Bob Ennis, Edward Johnson, Ralph Johnson, Ann Kerwin, Marybeth Oliver, Marlys Witte'ye, Bu metnin hazırlanması esnasında bana zamanlarını ayıran ve eleştirel düşünme örnekleri sunan Anne Buchanan, Francis Coolidge, Randall Curren, John Draeger, Ines Eishen, Jerel Fontenot, George Hole, Jennifer Reed, Ian Right'a, Kerry Rubadue'ye; bu projenin başında bana destek ve cesaret veren Jean Von Ah'a ve eleştirel düşünme sınıftaki ve BSC 101 sınıftaki öğrencilerime teşekkür ederim.

İlk ve ikinci baskıları gözden geçiren Jean Chambers, SUNY-Oswego; Paul Grawe, Winona Devlet Üniversitesi; Jim Pollard, Spokane Falls Devlet Lisesi; Susan Quarrell, Lehman Koleji ve Carolyn Vitek, Aziz Mary Minnesota Üniversitesi'ndeki kişilere de teşekkür ederim. Ayrıca Prentice Hall'daki editörüm Sande Johnson'a da teşekkür ederim.

Bu kitaptaki herhangi bir yanlışlık veya sorgulanabilir varsayımlar bana aittir.

Derin kişisel destekleri için Richard Paul'e ve Linda Elder'a ve ayrıca Ralph Johnson, Matthew Nosich, Andy McCaffrey, Nicole Fargo ve I-grup, Spirit grup ve NOMC üyelerime teşekkür ederim.

# ÖĞRENCİYE

Bu kitabın amacı, eğitim aldığınız alanla ilgili eleştirel düşünmenizi geliştirmenize yardımcı olmaktır. İlkini bir ürünü olarak, ikinci hedef, hayatınızda bir bütün olarak etkili bir biçimde eleştirel düşünme yeteneğinizi geliştirmenize yardımcı olmaktır. Bu kitabı kullanım şekliniz muhtemelen derslerinizdeki diğer çoğu kitabı kullanım şeklinizden farklıdır.

İlk olarak, bu sadece okuyabileceğiniz bir kitap değildir. Nasıl spor yapılacağını okuyarak daha sağlam bir vücuda sahip olamazsınız. Aynı şekilde, çok zeki olsanız bile eleştirel düşünme konusunda sadece okuyarak da daha iyi bir hale gelemezsiniz. Onu yapmak zorundasınızdır. Metnin sorduğu veya ortaya koyduğu soruları almalı ve kitap boyunca ilerlerken onlar hakkında düşünmelisinizdir, en azından bazıları hakkında. Bunu tekrar tekrar yapmalısınız.

Bu kitabın öğrettiği şey sadece bir bilgi kümesi değildir. Eğer kitap sizin için başarılıysa, sadece bilgiyi öğrenmenin ötesini gerektiren bir şeyler yapmayı öğreneceksiniz. Bu kitap sadece nasıl eleştirel düşünüleceği ile ilgili değildir, aynı zamanda bunu nasıl yapacağınızla da ilgilidir.

Bir şey yapmayı öğrenmek sadece o konu hakkında yazılmış şeyleri okuyarak olmaz. Diyet hakkında okuyarak zayıflayamazsınız, nasıl serbest atış yapılacağını dinleyerek iyi atışlar yapamazsınız. Yazma beceriniz birkaç yazma kuralını ve yazma tekniğini okuyarak gelişemez. Bir konuda gelişmeniz için hem bilgiye hem de uygulamaya ihtiyacınız vardır.

İkincisi, öğretmeninizin ne söylediğine bağlı olarak, bu kitabı dersinizin başlangıcının ilk zamanlarında bitirmelisiniz. Çünkü bu kitap size genel bir eleştirel düşünme yapısını sunmaktadır ve sizin bütün bu parçaların nasıl araya geldiğini görmeniz gerekmektedir. Bu kitapta sunulan modelde, mantık bileşenleri (Ünite 2), çalıştığınız alan (Ünite 3), mantık standartları (Ünite 4) ve hepsini bir araya getirme (Ünite 5) bakımından düşüneceksiniz. Bir disiplindeki sorularla ilgili düşünürken tüm modeli anlamaya ihtiyacınız vardır. Kısaca, bu kitap dünyaya farklı bir açıdan yaklaşmayı geliştirmektedir.

Bazı alanlarda adım adım ilerlersiniz, bir beceriyi çok iyi öğrenip daha sonra bir diğer beceriye geçersiniz (ve bir diğerine geçerken bir öncekini unutmayacağınızı umarsınız). Eleştirel düşünme farklıdır. Eleştirel düşünmenin en büyük hedefi parçalarla ilerlerken daima bütünü aklınızda tutmanızdır. Bu yüzden, bu kitapla kitabın tamamını çalışıp büyük resmi görmek ve anlayışınızdaki eksiklikleri kavramak daha iyidir. (Bu muhtemelen, tüm karmaşık işlerde yaptığımız bir şeydir; özellikle de hayatınızda önemli olan işlerde: araba kullanmayı önce gaz pedalına basıp sonra da freni kullanarak öğrenmezsiniz. Bu alış-



veriş yapmak, dans etmek, çocuk bytmek ve diğerlerini ve kendinizi anlamak için de geçerlidir; sürece bir bütün olarak dahil olursunuz, zamanla boşlukları kapatır, bazen hata yapar, gelişir ve süreci iselleştirirsiniz.)

Üçüncüsü, bu kitap bir kez okuyup bir kenara bırakacağınız türden bir kitap değildir. Aksine, sizin için problemler ortaya çıktıkça açıp yeniden inceleyeceğiniz bir kitaptır. İlk defa kitabın tamamını bitirdikten sonra eleştirel düşünmenin çeşitli kavramları hakkında anlayışınızda bazı eksiklikler ortaya çıkacaktır. Örneğin, varsayımlarla ilgili bir sorun yaşadığınızda ikinci ünitedeki varsayımlar konusuna geri dönüp bir kez daha okumanız gerekir. Varsayımlar başlığı altındaki diğer örnekleri de okumak sizin yararınıza dır. Bu konudaki alıştırmaları yapın özellikle de kitabın sonunda cevapları olan yıldışlı alıştırmaları. Dersin sonunda bazı bölümler hl net olmayacak ve kafa karıştırıcı olacaktır. Böyle bile olsa, modeli bir bütün olarak kullanabilirsiniz. Çünkü model; hem derslerinizde hem diğer derslerde hem de özel hayatınızda vermeniz gereken kararlarda faydalı olacaktır.

Dördüncüsü, bu kitap çalıştığınız alanda rehberlik eden bir kitaptır: kompozisyon, jeoloji, eğitim psikolojisi, iş vb. her ne olursa olsun. Örneklerden çok azı belki sizin çalıştığınız alanla ilgili olabilir. Yine de siz tüm örnekleri iyice inceleyiniz. Bu rnekler tüm disiplinler için geçerli olacak Şekilde seçilmişlerdir.

Bu kitapta teknik bilgiler verilmemiştir. Şu anda eğitim aldığınız disiplin hariç tartışılan disiplin hakkında spesifik bilgi sahibi olmanız beklenmemektedir. Eleştirel düşünce transfer olur. Eğer bir alanda eleştirel düşünme tekniklerini bilinçli olarak öğrenirseniz, bunları diğer tüm alanlarda da kullanabilirsiniz. Sonunda ğrenmenizin diğer derslerde daha hızlı olduğunu, daha çok sizin kontrolünüzde olduğunu, daha uzun süreli ve okul dışındaki yaşantınızda da daha faydalı olduğunu göreceksiniz.

Son olarak, burada anlatılan modeli kullanmanın düşünmenizi artırıp artırmadığına karar verecek olan sizsiniz. Açıkçası, bu ya hep ya hiç Şeklinde bir Şey değildir. Eleştirel düşünme bir seviye meselesidir. Dersin sonunda kendinizi, doğruluğunuzu daha sık kontrol eder, varsayımları belirler, alakalı sonuçlar çıkarır, soruları çalıştığınız disiplinin temel ve güçlü kavramları bakımından değerlendirir bir halde bulacaksınız.

Sürec hakkında düşünmenin bir yolu kendinizi iyi bir koun, bir eleştirel düşünme kounun ellerinde düşünmektir. Bu kitap, o koun sizden takip etmenizi istediği bir el kitabıdır ve kounuz size tüm yol boyunca dönütler verecektir. Koç kimdir? Aslında bu bir bakıma sizin ğretmeninizdir. Daha derin bir anlamda ise, sizin içinizdeki sağlıklı ve düşünen bir organizmadır. Sonunda, süreçleri ve düşünme kılavuzlarını sizin için faydalı olduğunda kabul edeceksiniz. Onları hayatınıza entegre etmeden önce onların buna değdiğini görmelisiniz. Ancak önce onlara bunun için bir Şans vermelisiniz.

# ÇEVİRENİN ÖNSÖZÜ

21. yüzyıl teknolojide yaşanan gelişmelerle yaşamı sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal yönden değişime uğratacak bir potansiyeli beraberinde getirmiştir. Meydana gelen bu değişim, insanı ufkunu genişletmek ihtiyacı ile karşı karşıya bırakmıştır. Geniş düşünme, hayal gücünün sınırsız kullanımı, içinde yaşadığımız dünyada hem bir sonuç hem de gereklilik olmuştur. Bu hızlı düşünmeye uyum sağlamada eğitimin üstleneceği rol tartışılmayacak kadar açıktır. Çünkü insan gücü kaynaklarını yetiştirme ve yönlendirmede en etkili araç eğitimidir. Nitekim günümüzde, artık okullarda beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir. Yukarıdaki ölçütler dikkate alındığında bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda eğitimin hedeflediği iyi ve etkili vatandaşlarda bulunması gereken en önemli özelliklerden birinin eleştirel düşünme becerileri olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme, düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen en önemli çevresel faktörlerden biri okul ve okul için de öğretmenlerdir. Ancak, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilmeleri için öncelikle onların gerek hizmet öncesinde gerekse hizmetiçi eğitim aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olmaları ve bu becerileri öğrencilere nasıl kazandıracakları konusunda eğitilmiş olmaları gerekmektedir. Ayrıca, günümüzde eleştirel düşünmenin sürekliliğinin sağlanması açısından günlük yaşamda da nasıl kullanılacağına yönelik bir eğitimin de verilmesi zorunluluğu artık kaçınılmaz olmuştur.

Şu an okumakta olduğunuz bu kitabı, eleştirel düşünmeyle ilgili bu gereksinimleri gidereceğini düşünerek çevirdim. Çünkü bu kitap genel olarak herhangi bir eğitim düzeyinde okutulan birçok disiplin (sosyal ve doğa bilimleri, iş, sanat, hemşirelik vb.) içindeki konuları eleştirel düşünme yoluyla nasıl öğretebiliriz sorusuna çeşitli etkinlikler yoluyla yanıt vermektedir. Kitapta eleştirel düşünme alanında çok önemli bir yere sahip olan Richard Paul'un "eleştirel düşünmeyi geliştirme modeli" temel alınmış olup öğretmenlerin ya da öğreticilerin derslerde öğrencileri bilginin pasif alıcısı olmaktan kurtarıp eleştirel düşünme aktiviteleri ile (sorular, kavram haritaları, eleştirel okuma-yazma, vaka çalışmaları, makaleler, birincil kaynaklar vb.) onları aktif hale getirerek yüksek entelektüel standartlara ulaştırmaları amaçlanmıştır. Kitap aynı zamanda gün-

lük hayatımızda etkili eleştirel düşünme becerilerimizi geliştirme konularına yer vermesi açısından da önemlidir.

Kısaca bu kitabın, üniversitede dahil her eğitim kademesindeki hem öğretmen ya da öğretiler hem de öğrenciler için eleştirel düşünme konusunda bir rehber niteliğinde olması nedeniyle önemli katkıları sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, eleştirel düşünme alanında çok fazla çeviri kitabının olmaması nedeniyle, bu kitabın bu alandaki eksikliği de giderme açısından önemli olduğu söylenilebilir.

Kitabın çevirisinde herkesin rahatlıkla anlayabileceği açık ve net bir dil kullanmaya özen gösterdim. Umarım başarılı olmuşumdur. Kitabın çeviri sürecinde birçok kişinin desteğini gördüm. Öncelikle böyle bir işe girişeceğimi açıkladığımda, bütün samimiyeti ile her aşamada bana destek veren Halil KILIÇ'a, ilk olarak doktora tezimde beni eleştirel düşünme alanında çalışmaya yönlendiren, bana bu alanı sevdiren ve bu kitabı çevireceğimi söylediğimde bana en içten duygularıyla cesaret veren değerli hocam Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, her zaman yanımda olan ve bütün sevinçleri, üzüntüleri birlikte paylaştığımız canım arkadaşım Doç. Dr. Songül TÜMKAYA'ya en içten dileklerle teşekkür bir borç bilirim. Kitabın Türkçe çeviri ve yayın haklarının alınmasından başımına kadar gösterdikleri titiz çalışmadan dolayı öncelikle Özer DAŞCAN'a ve emeği geçen bütün Anı Yayıncılık ekibine ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, çalışmalarımı sürekli destekleyen ve beni bugünlere getiren aneme, babama, kardeşlerime, yeğenlerime ve özellikle 20 yıl sonra dünyaya gelen ve bütün aileyi büyük bir sevince boğan yeğenim Coşkuncan AYBEK'e sonsuz sevgiler sunarım.

Kitabın herkese yararlı olması dileğiyle!

Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK

2015

# BÖLÜM - I

## ELEŞTİREL DÜŞÜNME NEDİR?

**G**enellikle, bir konu hakkında eleştirel düşünme sürecine başlamanın en iyi yollarından bir tanesi, konuyla ilgili bir şeyler okumadan ya da dinlemeden önce onunla ilgili bilinçli bir biçimde biraz düşündürmektir. Bu yüzden, biyoloji, sosyoloji veya yazma gibi alanlarda çalışacaksanız, bu konularla ilgili herhangi bir derse girmeden, herhangi bir okuma veya dinleme yapmadan önce bu konular hakkında zaten bildiğiniz bazı temel noktaları yazarak işe başlamak iyi bir yöntemdir. Bu, sizi pasif bir dinleyici olmaktan kurtarır ve aktif bir dinleyici haline getirir. Konu hakkındaki varsayımlarınızın farkına varmanıza yardımcı olur ve böylelikle onları daha sonra dinleyeceğiniz ya da okuyacağınız bilgiler ışığında daha doğru bir biçimde değerlendirmenize olanak verir.

### Bazı Eleştirel Düşünme Tanımları

Burada size alanında uzman kişiler tarafından yapılmış üç tane eleştirel düşünme tanımı sunulmaktadır. İlk olarak, Robert Ennis'in klasik tanımıyla başlayalım:

“Eleştirel düşünme neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünmedir.”

-----  
*Bu metni okumadan önce bile kendi eleştirel düşünme kavramınızı inceleyerek başlayın. Aşağıdaki bir veya iki paragrafa cevap veriniz:*

*Kendi eleştirel düşünme kavramınız nedir? (Bir tanım vererek cevaplayabilirsiniz. Bunu yapmanın bir diğer yolu da örnekleri kullanmaktır: Eleştirel bir biçimde düşündüğünüz bir durumu tanımlayın; daha sonra ise eleştirel bir biçimde düşünmediğiniz bir durumu tanımlayın.)*

*Son olarak da, en iyi yargınızı kullanarak, şu anda eğitim aldığınız alanda eleştirel düşünmenin ne bakımdan gerekli olduğu ile ilgili bir paragraf yazınız.*

-----

İkincisi, Matthew Lipman'ın tanımıdır:

“Eleştirel düşünme, iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir, çünkü içinde bulunduğu bağlama duyarlıdır, kriterler üzerine kurulur ve kendini düzeltici bir yapıya sahiptir.”

Son olarak, Richard Paul bu tanımları resmi olmayan sunumlarda kullanmaktadır:

“Eleştirel düşünme, düşündüğünüz esnada düşünmenizi daha iyi bir hale getirmek amacıyla, kendi düşünceleriniz hakkında düşünmedir.”

Bunların her biri muhteşem eleştirel düşünme tanımlarıdır. Bu tanımları defalarca okumak ve her bir tanımdaki her bir kavram hakkında düşünmek çok faydalı olacaktır. Acaba uzman neden bir kelimeyi diğer bir kelime yerine kullanmış? Uzmanlar seçtikleri kelimelerle neyi vurgulamaya çalışmışlar? Tanımlarda tekrarlanan şey nedir ve vurgularındaki temel farklılıklar nelerdir?

İnanması güç gibi gözükebilir ama bu tanımların her biri eleştirel düşünmenin en iyi şekilde nasıl tanımlanabileceği konusunda yapılan çok uzun ve yoğun bir çalışmanın sonucudur. Her bir tanım bir davranışın, bir “şeyin” yani eleştirel düşünmenin varlığını sözcükler yoluyla açıklama çabasıdır. Eleştirel düşünmeyi tanımlamayı düşünmeden önce, her bir uzman, eleştirel düşünmenin ne olduğu ile ilgili yıllardır bu konuda çalışmış olmanın verdiği sezgisel bir anlayışa sahiptir. Bu durum, uzmanların seçtikleri kelimelerde yakalamaya çalıştıklarıydı.

-----

*Dönem boyunca kendi eleştirel düşünme kavramınızı gözden geçirin (Belki tamamen baştan başlayarak. Onu yeniden formüle edin. Böylelikle bu sizin eleştirel düşünmenin ne olduğu ile ilgili derinleşen algınızla bir uyum içinde olacaktır.).*

-----

Bu yüzden de hem uzmanların tanımlarını okurken hem de ilerideki tartışma bölümünde, aklınızda tutmanız gereken önemli bir amaç eleştirel düşünmenin ne olduğu ve ne olmadığı ile ilgili sağlam bir sezgisel anlayış geliştirmenizdir.

## **Eleştirel Düşünmenin Bazı Göze Çarpan Özellikleri**

### **Eleştirel Düşünme Yansıtıcıdır**

Eleştirel düşünme, sadece düşünmekten farklıdır. Meta-bilişseldir, kendi düşünmeniz hakkında düşünmenizi içerir. Eğer çalışılacak konulardan bir tanesinin “uyum” olduğu bir sosyal bilgiler dersine gireceksem, muhtemelen uyum hakkında bazı görüşlerim de olacaktır: Ne olduğu, ne kadar yaygın olduğu, insanların uymalarını ya da uymamalarını neyin etkilediği gibi. Kendim için açıkça bu görüşleri formüle etmesem bile bu görüşlere sahibimdir. Her bir görüş bir düşünme örneğidir, ama eleştirel bir düşünme olmak zorunda da değildir. Eleştirel düşünme ancak ben kendi düşünmem üzerinde yansıtma yaptığımda ortaya çıkar: “Uyum” konusunda neden bu düşüncelere sahibim? Görüşlerim, gerçekten kendi çıkardığım sonuçlar olduğuna göre hangi kanıtlara dayanmaktadır? Diğer insanlar bu uyum kavramına nasıl farklı biçimlerde bakmaktadırlar? Onların görüşleri ne üzerine temellenmiştir? Onların görüşlerinin mi, yoksa benimkilerin mi daha doğru olduğunu nasıl söyleyebilirim?

### **Eleştirel Düşünme Standartları İçerir**

Eleştirel düşünme benim düşüncemin bir ölçüte göre olmasını içerir. Bir şey hakkında doğru ya da yanlış bir biçimde düşünebilirim. Bir konuyla alakalı ya da alakasız, bazen de tam ortasında bir kanıt kullanabilirim. Gördüğüm bir dersteki ana fikirleri çözerken ve anlamaya çalışırken, bunu çok yüzeysel bir biçimde yapabileceğim gibi konunun özüne inmeye çalışarak derinlemesine de yapabilirim.

Doğruluk, alakalı olma ve derinlik birer ölçüt veya standart örneklerindedir. “Eleştirel” ve “ölçüt” kelimeleri “yargı” olan ortak bir kökenden gelmektedir. Düşünmemin eleştirel olabilmesi için mantıklılık ölçütüne uyan yargılarda bulunmam gerekir.

# BÖLÜM - II

## MANTIKLI DÜŞÜNMENİN BİLEŞENLERİ

**E**leştirel düşünme, düşünme ile aynı şey değildir. Düşünme “şeyleri” zihinle işlediğiniz bir aktivitedir. Bu yüzden, kanıtı yeteri kadar yakından baktıktan sonra mantıklı bir yargıya varmak bir düşünme örneğidir. Ancak, herhangi bir kanıtı değerlendirmeden bir sonuca atlamak da bir düşünme örneğidir. Benzer bir şekilde, bir olayın her yönünü düşünmek ve bir biçimde her iki örneğini de ön yargılar bakımından kontrolden geçirmek birer düşünme örneğidir. Aynı zamanda insanları belirli bir kalıba sokarak düşünmek ve onları yargılamak için basmakalıplar kullanmak da düşünme örnekleridir.

Bu dört tanım da düşünmenin ve mantık kurmanın örnekleri olmasına rağmen, sadece birinci ve üçüncü örnekler, eleştirel düşünme örnekleridir. Eleştirel düşünme için gerekli iki koşul vardır. Birincisi, düşünme yansıtıcı olmalıdır; kendi düşünmem hakkında düşünmemi içermelidir. İkincisi, bu yansıtıcı düşünme yüksek standartları karşılamalıdır; iyi yapılan şey yansıtıcı mantık kurmak olmalıdır. Bu bölüm, düşünmemizin bileşenleri üzerine odaklanmaktadır. Düşünmemiz hakkında düşündüğümüzde, bunlar onunla ilgili düşündüğümüz bileşenlerdir.

### **Eleştirel Düşünmenin Okları ve Yayları**

Eleştirel düşünmede en az 2-3 düzine belki de 50 kadar temel kavram vardır. En temel kavramların sayısı 20 kadardır ve bunlar 8 kategori içerisinde toplanabilir. Bunlara mantıklı düşünme bileşenleri denir.

Bunlardan bazıları eleştirel düşünmenin çok farklı yönlerini belirler, bazıları birbirinin tekrarıdır ve birbiriyle yakından bağlantılıdır. Eleştirel olarak düşünebilmek, düşünmenizde bu araçları kullanabilmek anlamına gelir yani bunları hassasiyetle ve birbirleriyle nasıl etkileşim içerisinde oldukları bilgisi-

ne sahip olarak kullanabilmektir. Bunları Bölüm 4'te açıklanan standartlarla kullanarak, güvenilir ve geçerli bir düşünme üretebilirsiniz.

Şimdi bir bileşene kısaca bakalım. *Sonuçlar*. Bu eleştirel düşünmenin temel kavramlarından bir tanesidir. Mantık kurduğumuzda, sonuçlar çıkarırız. Mantıksız sonuçlar değil, mantıklı sonuçlar çıkarmak isteriz. Yani, doğru olan, yeterli kanıt ortaya koyabilen, araştırdığımız konuyla alakalı sonuçlara ulaşmak isteriz (doğruluk, yeterlilik ve alakalılık, sonuçlar bileşenini kullanmak için oluşturulan standartlardır).

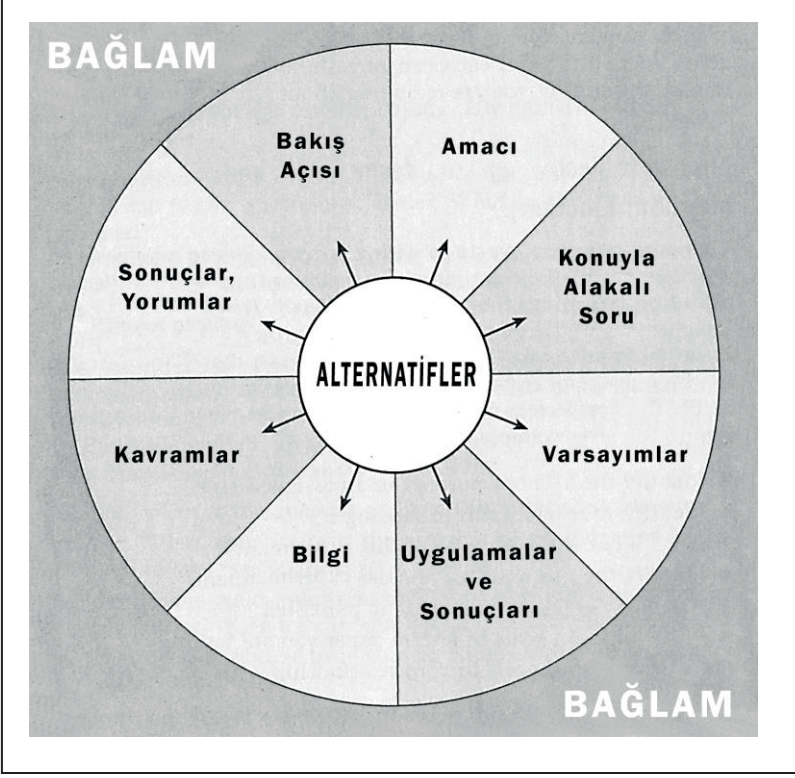
Sonuçlar bakımından düşünmenin düşünmemizi nasıl etkilediğinin, onu daha yansıtıcı ve eleştirel yaptığının farkına varın. Bizi mantıksal olarak bir basamaktan diğerine götürmeye başlar. Birisi bir şey söyler ve siz farkına varırsınız “Bu bir sonuç.”. Daha sonra bir diğer soruya yönelirsiniz. “Peki, mademki bu bir sonuç, temeli nedir?” Bu soruyu sorduğunuzda, illaki şüpheli olduğunuz anlamı çıkmaz. Sonuç belki de mükemmel bir kanıt üzerine kurulmuştur. Fakat onu sonuç olarak adlandırmak bir son ortaya çıkarmaz. O, insan mantığının bir sonucudur ve bazı kanıtlar, bazı bilgiler üzerine kurulmuştur. Şimdi, bu durum sizi iki soruya daha yönlendirir: “Peki, bu kanıtlar üzerine kurulmuş bir sonuç olduğuna göre, bu kanıtlar doğru mudur?” ve “ Üzerine kurulan kanıtlar bu sonuçlara varmak için yeterli midir?” Sadece bu kadarını düşünmek bile sizi eleştirel düşünmenin derinliklerine götürmeye yeter.

### **Mantık Kurmanın Bileşenleri**

Şekil 2.1 mantıklı düşünmenin bileşenlerinin bir tablosudur (Bunu sayfa 40'taki 1.3 numaralı şekil ile karşılaştırınız). Şekil 2.1'de verilen sekiz dilimden her biri mantık kurmanın bir bileşenidir. Biz ne zaman bir olayla ilgili ayrıntılı bir şekilde düşünsek, bu sekiz bileşen her zaman hazırda beklemektedir. Bu yüzden, herhangi bir mantıklı düşünme parçasında, bu sekiz bileşenden herhangi birini ya da hepsini ortaya koyabilir ve onları orada bulabileceğinizden emin olabilirsiniz. Sekiz bileşene ek olarak, bu tabloda ayrıca bağlam ve alternatifler de yer almaktadır. Bağlam, mantık kurmanın geçmiş bilgisidir, yazılı bir biçimde orada olmasına gerek yoktur ve alternatifler mantıklı düşünmede yapılabilecek farklı seçimleri göstermektedir. Her ne zaman bir şey hakkında derinlemesine düşünsek, her zaman mantık oluşturmanın ortaya çıktığı bir bağlam mevcuttur ve onu şekillendiren alternatifler vardır.



Şekil 2.1 Bileşenler Çemberi



Sekiz bileşen, bağlam ve alternatiflere 8+ bileşenler denir. Bir çember şeklinde resmedilmiştir fakat numaralandırılmamıştır çünkü zorunlu bir sıralama yoktur. Uygulanacak en faydalı sıralama sorulan soruya göre belirlenir.

8+ bileşenden her biri için, bu kitapta kabaca aynı üç şey söylenir. İlk olarak bileşen tanıtılır ve bu bileşenin mevcut mantık kurmalarımızda nasıl hâlihazırda bulunduğu size hissettirilir. İkincisi, o bileşenin tanımlanmasının birçok bağlamda eleştirel düşünme için niçin ve nasıl gerekli olduğu gösterilir. Üçüncüsü de, bu bileşen merkezindeki birtakım diğer eleştirel düşünme aktivitelerinin kısa bir tanımı yapılır.

Her bir bileşenin ilk baştaki tanımı soyuttur, fakat sonradan verilen örnekler soyutu somutlaştırır. Her bir bileşen için, onun esnekliği ve faydalılığı için

## BÖLÜM - III

### BİR ALANDA VE DİSİPLİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME NEDİR?

**B**ir alanda veya disiplinde eleştirel olarak düşünmeyi nasıl öğrenebilirsiniz? Yani, bilgileri ezberlemeden, bilgiyle ilgili bir tartışmaya veya münakaşaya girmeden, sıkı sıkıya bağlı olduğunuz eski bilgileri savunmadan “disiplini” daha derin bir anlamda öğrenmeye nasıl başlayabilirsiniz?

Bunu yapmanın en düz yollarından bir tanesi denemeye başladığınız mantık bileşenlerini almak ve disiplinin kendi içindeki tüm yönleri için düşünürken bunları kullanmaktır. Bileşenler mantık kurmanın temel taşları olduğundan, bir disiplinde mantık kurmak bu yapı taşlarını kullanarak mantıklı sorular ortaya koymaktır. Bu disiplinin kendisine uygulandığında *disiplinin mantığı* şeklinde isimlendirilir. Ancak bileşenler bir alandaki çalışmanın tüm yönlerine eşit derecede uygulanırlar. O alanda okuma, yazma, araştırma yapma, durumların, teorilerin, argümanların, stratejilerin, sanatsal ürünlerin yani o alanın işaret ettiği tüm şeylerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi.

---

#### **ELEŞTİREL YAZMA**

*Dersinizin ne ile alakalı olacağı konusunda önceden düşünün. Dersin adını yazarak başlayın (Örneğin, “Dünyadaki İnsanlar” veya “Özel Eğitimde Eğitim Yönetimi”). Dersin ne ile ilgili olacağı konusundaki düşüncelerinizle bir iki paragraf yazı yazın: Dersin amaçları nedir? Vurgulayacağınız temel sorular nelerdir? Bu ders diğer derslerle nasıl bir uyum gösterecektir? Sizin hayatınızda ne gibi çıkarımlara sahiptir?*

*Daha sonra, bu dersin hangi disiplinde olduğunu yazın. (Örneğin, ilk ders için antropoloji diğeri için özel eğitim veya eğitim).*

- 1- Disiplin ile ilgili kavramı; onu ifade ederek, ayrıntıya girerek, örnek vererek ve resmederek (İAÖ-R) açığa kavuşturun.
- 2- O disiplinindeki temel kavramlardan bazılarını kullanarak bir şeyler hakkında eleştirel bir biçimde düşündüğünüz bir durum tanımlayın.
- 3- O disiplinin kavramlarını kullanmanın mantıklı olacağı ama sizin öyle yapmadığınız bir durum (aslında gerçekten yaşadığınız bir durum) tanımlayın.

### Eleştirel Düşünmenin Bölümleri ve Tanımları: Bir Alana Uygulanmış Şekilde

Bir disiplininde eleştirel düşünme nedir? Biyoloji veya matematik, beden eğitimi veya hemşirelik ve yazma gibi bir alanda eleştirel olarak düşünmek ne demektir? Bu sorulara cevap vermenin bir yolu birinci bölümdeki eleştirel düşünme tanımlarını almak ve belirli alanlara uygulamaktır. Örneğin, Robert Ennis'in tanımı biyolojiye uygulandığında şu tanım karşımıza çıkar:

Biyolojide eleştirel düşünme, mantıklı yansıtıcı biyolojik düşünmedir ve biyolojide ne yapılacağına veya neye inanılacağına karar vermeye biyoloji ve dünya arasındaki geniş ilişkiye odaklanmıştır.

Benzer bir biçimde, Matthew Lipman'ın tanımını tarih alanına uygulayabiliriz:

Tarihte eleştirel düşünme iyi bir tarihsel yargıya yönelten becerikli ve sorumlu bir düşünmedir. Çünkü hem tarihsel durumlara hem de tarihle ilişkisi olan diğer durumlara duyarlıdır; tarihsel kriterlere dayanır ve kendini düzeltici bir niteliğe sahiptir.

Yeniden yazılan tanımlar biraz kullanışsız olabilirler ama çalıştığınız alanda düşünmeyi *becerikli* veya *sorumlu* yapan şeyin ne olduğunu düşünmek için zaman harcamak önemlidir. *Yansıtıcı* bir hemşire veya psikolog olmayı gerektiren nedir? Müzikte veya politik bilimlerde *mantıklı* bir şekilde düşünmek nedir? Eleştirel düşünen bir mühendis veya yazarın hassas olması gerektiği temel *durumlar* nelerdir?

Birinci bölümde tartışılan, eleştirel düşünmenin 3 bölümünü alabilir ve bir konuyu öğrenmeye uygulayabiliriz. Bir alanda eleştirel düşünmek iyi sorular

sormayı, cevaplar ortaya koymayı ve mantığımız sonrası ortaya çıkan sonuçlara inanmayı içermektedir.

### **Soruyu Sormak**

Eğer bir alanda mantıklı düşünen bir öğrenciysem, kendimi o alanda sorular sorarken bulurum; okuma ile ilgili sorular, öğretmenlerimden ve de diğer öğrencilerden duyduklarım ile ilgili sorular, konuyla ilgili sorular ve kendi inançlarım ve anlayışlarım ile ilgili sorular. Bunları sesli olarak sormama gerek yoktur ve bunların tümünün cevaplanmasını beklemiyorum, fakat uygulama yaparak ve kendimi öğrenci olmanın pasif biçiminden sıyrarak sorularla uğraşabilirim.

Aslında bu, bir alanda eleştirel bir kişi olup olmadığınızı test etmenin iyi bir yoludur. Yüzeyin altındaki karmaşıklıkları, daha önceden hiç fark etmediklerinizi görürsünüz. Daha önce gözükmedikleri kadar çok yerde net olmayan şeylerin farkına varırsınız. Sadece not aldığınız, kafanızın karışmasına neden olacak kadar anlamadığınız yerleri gördüğünüzde bile kafanız karışabilir.

Başlarken, dersteki en temel fikirleri tanımlayın ve kendinize sorun: “Onlar nelerdir?”. Örneğin, “Anormal psikoloji nedir?” “Düşünebildiğim en derin seviyede, bir şeyi anormal yapan nedir?”, “Psikolojinin amacı nedir?”. Bir yönetim dersinde: “Bir ofisi yönetmek ne demektir?”. Bu derin bir sorudur, hayatınızın her yerinde sorabileceğiniz ve her seferinde daha derin ve farklı bir cevapla karşılaşabileceğiniz bir soru. İş durumları değiştiğinde, ofis değiştiğinde veya kendiniz değiştiğinizde bu soruyu yeniden cevaplamadan etkili bir ofis müdürü olamazsınız.

Bir fizik dersinde şunları sorabilirsiniz: “Bir nesne A noktasından B noktasına nasıl gider? Bunu nasıl yapar? Güçler nasıl çalışır? Enerji nasıl transfer edilir?”. Bu tür soruların sadece metinde verildiği gibi cevaplanmasına izin vermeyin. Tanımlar, sorular ve cevaplar hakkında derinlemesine düşünmeye bir yardımcıdır. Kendi başlarına “cevap” değildirlir.

Nobel fizik ödülü sahibi Richard Feynman küçük bir çocukken, oyun arabasındaki topun araba durduktan sonra bile hareket etmeye devam ettiğini fark etti. Babasına bunun neden olduğunu sordu. Babası ona soru sorma ruhundan doğan derin bir cevap verdi: “Genel prensibe göre hareket eden şeyler hareket etmeye devam ederler. Bu eğilim atalet (eylemsizlik) olarak adlandırılır, fakat bunun neden olduğunu hiç kimse bilmez.”. Feynman bu atalet cevabının çocuğun sorusunun arkasındaki merakı söndürmek için vermiş olabilir. Fakat ba-

# BÖLÜM - IV

## ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN STANDARTLARI

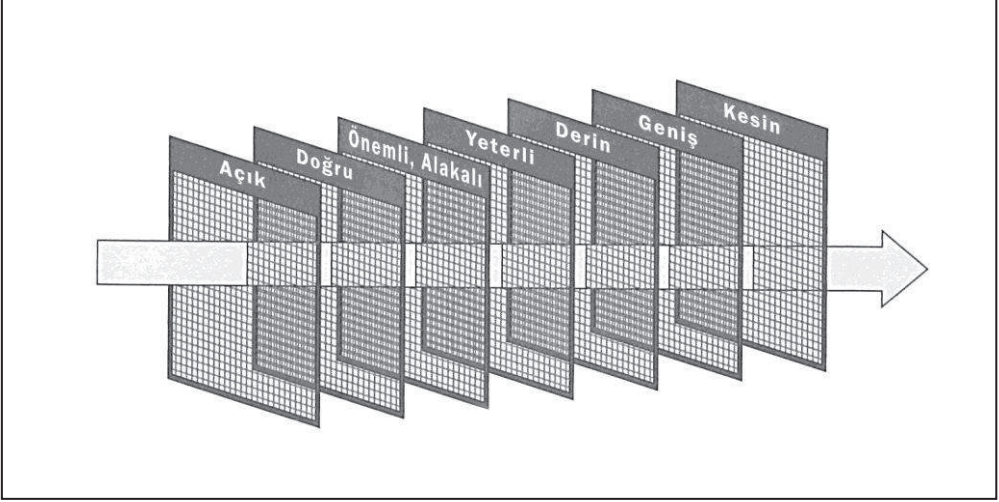
**İ**ki temel şey düşünmeyi eleştirel düşünmeye döndürür. Birincisi, eleştirel düşünme yansıtıcı düşünmedir. Kişinin kendi düşünmesi hakkında özellikle de düşünmenin bileşenleri hakkında düşünmesini içerir. İkincisi, eleştirel düşünme iyi yapılmış ve düşünmenin yüksek standartlarını karşılayan düşünmedir.

Bu bölüm, düşünmemizin eleştirel olabilmesi için karşılaması gereken aşağıdaki yedi standart üzerine odaklanmaktadır:

- Açıklık
- Doğruluk
- Önem, Alakalılık
- Yeterlilik
- Derinlik
- Genişlik
- Kesinlik

Bu standartları kurduğunuz mantığın açık, doğru, önemli – alakalı, yeterli, derin, geniş, kesin (bkz. Şekil 4.1) olmadığını gösteren birtakım ekranlar veya filtreler olarak düşünebilirsiniz. Genel bir standartlar kontrol listesi bu bölümün sonunda sayfa 164-165'te bulunmaktadır.

Şekil 4.1 Eleştirel Düşünmenin Standartları



#### AÇIKLIK

- Düşünme açık mı?
- Bu benim beynimde açık mı?
- Bunu açık bir şekilde söylüyor muyum?

**Tanım:** Düşünceniz; kolaylıkla anlaşılıyorsa ve yanlış anlaşılma ihtimali taşımıyorsa açıktır. Ayrıca, düşünceniz; vermek istediğiniz anlamı açık bir şekilde ifade edebiliyorsanız, onun hakkında ayrıntıya girebiliyor ve açıklayabiliyorsanız, onunla ilgili iyi örnekler ve görselleştirmeler sunabiliyorsanız (İAÖ-R) açıktır.

**İlgili terimler:** Anlaşılabilir, sade, açıklayıcı

**Zıt Durumlar:** Düşünceniz; belirsiz, karışık, kolaylıkla yanlış anlaşılabilir veya onu takip eden şeyleri göremiyorsanız açık değildir. Uygun bir İAÖ-R yapamıyorsanız açık değildir.

---

#### AÇIKLIK VE KAVRAMLAR

*Kavramlar bileşenini ve açıklık standardını daha iyi anlamamanın bir yolu çıkarımları hedef alan bir kavramsal analiz yapmaktır:*

- “Terörist” gibi bir kavramı alın ve bir terörist olmanın çıkarımları hakkında kendinize aşağıdakileri sorarak netleşmeye çalışın:
  - Terörist olan bir insan ne yapar?
  - Bir terörist ne yapmaktan çekinir?
  - Terörist olan insanların yapmak zorunda oldukları şeyler hakkında düşünebildikleriniz var mı?
- Daha sonra, alakalı olan terimlerin bir listesini yapın (vahşet, özgürlük savaşçısı, masum kurbanlar, siyasal güdüler, şehitler ve fanatikler) ve bunlardan her birinin benzer ve farklı çıkarımlarını açıklayın.

Bu gibi soruları cevaplamak sizin terörizm kavramı üzerinde odaklanmanıza yardımcı olur.

**Disiplinde:** Kendi dersinizde bu soruları temel ve güçlü kavramları uygulayarak kavramsal bir analiz yapın.

## Tartışma

*Kendinizi Açık Bir Şekilde İfade Etmek ve Kendi Zihninizde Açık Bir Şekilde Düşünmek*

Açıklığın iki yönü vardır. Bunlardan bir tanesi ifade etmek istediğiniz şey konusunda kendi zihninizde açık olmak ve diğeri de ne söylemek istediğinizi diğer kişiler anlasınlar diye kendinizi açık bir şekilde ifade etmek. Bir eleştirel düşünme standardı olarak açıklık mecaz üzerine kurulmuştur; su veya cam dediğimizde bu önümüze bir engel çıkmadan o şeyin içinden diğer tarafı görebilmek anlamına gelir. Açık bir resimde veya bir diyagramda ne olduğunu kolaylıkla kavrayabiliriz. Benzer bir biçimde, birisi sizin söylemek istediklerinizi kelimeleriniz yoluyla görebildiğinde kendinizi açık bir şekilde ifade edebilirsiniz. Düşündüklerinizle ilgili çıkarımlarda bulunabildiğinizde düşünceniz kendi zihninizde açıktır.

**Açık Olmayan İfade:** Bir babanın 12 yaşındaki oğluna sorduğu bir soruyla ilgili eski bir şaka vardır:

“Nereye gittin?”

“Dışarı”

“Ne yaptın?”

# BÖLÜM - V

## HER ŞEYİ BİR ARAYA GETİRMEK: ELEŞTİREL DÜŞÜNME SORULARINI CEVAPLAMAK

**K**afanızda dönüp duran bir sürü parçanın olduğunu hissetmeniz şu aşamada oldukça doğaldır. İlk olarak, 8+ bileşenler vardır. Daha sonra standartlar ki onlardan 7 tanesi biraz ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Temel ve güçlü kavramlar, merkezi sorular ve disiplinin bakış açısı vardır. Ayrıca eleştirel düşünmeye birtakım engeller de vardır ve bunlar siz bir şeyler hakkında düşündükçe karşınıza çıkarlar. Bu noktada, bileşenlerin, standartların ve bir bütün olarak eleştirel düşünenin karışık bir anlayışına sahip olmanız muhtemeldir.

Bir kitaptan bir bölüm okuduğunuzda veya kendi başınıza bir problem hakkında düşündüğünüzde bazı bileşenleri tanımlamakta muhtemelen iyisinizdir ve diğer bileşenleri tanımlamada bazılarında olduğunuz kadar iyi değilsinizdir. Yazarın amacını veya yazarın sunduğu bilgileri belirlemede güçlü olabilirsiniz ama sonuçlar ve çıkarımlar arasındaki kesin farklılık konusunda net olamayabilirsiniz ve bir kavramdan bir varsayım anlatmada sorun yaşıyor olabilirsiniz.

Aynı şey, standartları anlamanızda da geçerlidir. Düşüncenizi netleştirmek için düzenli olarak örnekler verdiğinizizi görebilirsiniz. Yine de bir soru hakkında yeteri kadar mantık kurduğunuzu söylemek zor olabilir.

Bunların hepsi uygulama ve eğitim ile gelişir. Kitabı sık sık kontrol etmek, alıştırmaları yapmak veya öğretmeninizden dönüt almak bu uygulamalardan bazılarıdır. Hâlâ bütün bunların nasıl bir araya geldiklerini açık bir şekilde göremediğinizden endişe ediyor olabilirsiniz. Şunu merak edebilirsiniz: “Sürecin neresindeyim? Genel bir bakışı nasıl edinebilirim?”, “Bir nevi haritaya ihtiyacım var, böylelikle hangi yoldan gideceğimi bilebilirim, hangi eleştirel düşünmeyi kullanacağımı ve neden kullanacağımı bilebilirim.”, “Bileşenler dön-



güsünü ve standartlar kontrol çizelgesini nasıl kullanacağımı anlıyorum ama eleştirel düşünmemi normal bir kâğıda nasıl döndürebilirim?”. Eğer bu şekilde hissediyorsanız, bu durum içgüdü temellidir. Herhangi bir şeyi anlamanın bir yolu da, buna eleştirel düşünme de dahildir, bütünü ve parçaları gören bir bakış açısına sahip olmaktır. Bir başka deyişle her şeyin nasıl bir araya geldiğini görmektir. Bu bölümün amacı da bir bütünlük hissi vermek ve bir harita ortaya koymaktır.

### **Bir Disiplinde Eleştirel Düşünmenin Merkez Süreci**

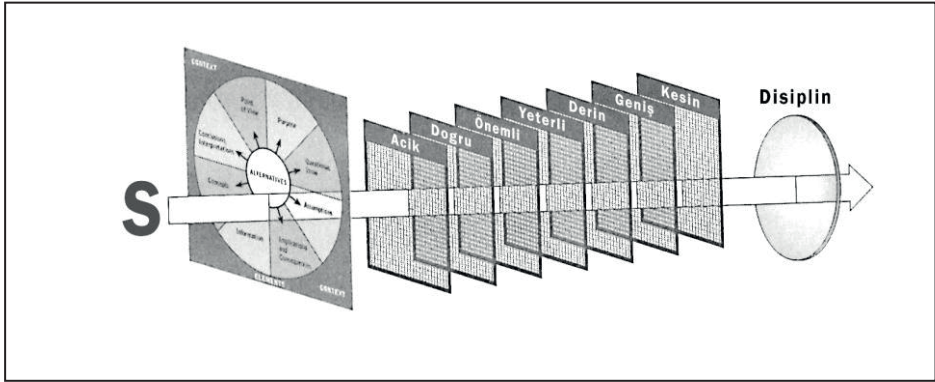
Peki, eleştirel düşünenler ne yaparlar?

Merkez Süreç (SBDS)

- Bir **soru** veya bir problem belirlerler (**S**).
- Onun hakkında mantık **bileşenlerini** kullanarak düşünürler (**B**).
- Uygun olduğunda, konunun tüm yönlerini **disiplinin** merceklerinden bakarak düşünürler (**D**).
- Bunu yaparlarken, eleştirel düşünme **standartlarını** kullanarak mantıklarını kontrol ederler (**S**).

Bu eleştirel düşünmenin merkez sürecidir bir başka deyişle onun kalbidir. Eleştirel düşünme ile ilgili herhangi bir ders almamış olan eleştirel düşünenler bu merkez süreçle meşgul olurlar. Tüm bileşenleri göz önüne almayabilirler veya düşünürlerken onlara ad koymayabilirler; içselleştirdikleri bir disiplin açısından düşündüklerini bilinçli olarak fark etmeyebilir ve standartları kullandıklarının açıkça farkında olmayabilirler, fakat onların mantıklarını incelediğinizde, amaçları veya varsayımları hakkında düşündükleri anlamlı olduğunda disiplin bazlı terimler kullandıklarını, doğru olduklarından emin olmak için kontrol ettiklerini ve problemin önemli kısımları üzerinde odaklandıklarını göreceksinizdir.

Şekil 5.1 Bir Disiplinde Eleştirel Düşünmenin Merkez Süreci



Şekil 5.1 merkez süreç SBDS'nin kaba bir haritasını ortaya koymaktadır. Onun neyin haritası olduğu ve parçaların neler olduğunu bilmek noktasında daha iyi bir yerde olmalısınız. Şekil 5.1 şüphesiz kabaca bir haritadır. Düşünme bu şekilde gösterildiği gibi doğrusal değildir; bir şeyler hakkında derinleşmesine düşündüğünüzde sorularla (S) başlayıp daha sonra bileşenlere, oradan disipline en sonunda da standartlara geçmeniz gerekmez. Nasıl bir sıra izlemek istiyorsanız o şekilde ilerleyebilirsiniz fakat standartların rolü, düşünmenizi tutarlı bir şekilde izlemenizde daha büyüktür. Bileşenleri kullanarak bir soru hakkında düşündüğünüzde net olmaya, problemin önemli bölümlerine odaklanmaya, doğru olmaya, problemi yeterli bir şekilde göz önünde tutmaya çalışırsınız. Ayrıca standartları en sonda, mantığınızı kontrol etmek ve onu daha iyi bir hale getirmek için gözden geçirmek amacıyla da kullanırsınız. Kendinize şunu sorarsınız: “Peki, söylediğim şeyde doğru olmaya çalıştım. Başarabildim mi? Daha fazla kanıta ihtiyacım var mı?” veya “Yazımı yazarken açık olmaya çalıştım. Fakat söylediğim şeyi daha açık hale getirmek için ayrınıtıya girmeme gerek var mı? Başka bir örneğe belki de bir karşıt örneğe ihtiyacım var mı?”

Eğer ortaya koymaya çalıştığınız soru bir disiplinindeki bir soruysa, o zaman onu temel ve güçlü kavramları kullanarak, onu merkezi sorularla ilişkilendirerek ve ona disiplinin bakış açısından bakarak düşünmek zorundasınızdır. Kendinize şunu sorun “Bu disiplinindeki insanlar bu gibi soruları nasıl ortaya koyarlar? Bu gibi soruları nasıl cevaplandırırılar?”. Eğer antropolojideki bir soruysa, antropolojik olarak düşünmeniz gerekir. Eğer mühendislikte bir soruysa, bir mühendisin düşündüğü şekilde düşünmeniz gerekir. (bkz. sayfa 93-94).

Disiplinin dışında, özel hayatınızla veya vermek zorunda olduğunuz bir soruyla alakalı bir soru olsa bile o soruyu alakalı olduğu disiplinin bakış açısından yaklaşarak düşünmek mantıklıdır. Bu kitabın temel tezi şudur: Disiplinler bakımından derinlemesine düşünmek insanlara içgörü sağlar. Bu yüzden, diyet yapma, spor yapma ve sigara konusunda bir karar verecekseniz, şunu sormak faydalıdır: “Bunu biyolojik olarak, beslenme olarak, tıbbi olarak nasıl düşünebilirim?”. Şunu sorarak da içgörü edinebilirsiniz: “Bunu psikolojik olarak nasıl düşünebilirim? (Düşünmemin psikolojik biçimi diyet, spor ve sigara ilgili kararımı nasıl etkiler?) Tarihsel olarak nasıl düşünebilirim? (Toplumumun diyet, spor ve sigara ile ilgili geçmişi beni nasıl etkiler ve seçimlerime nasıl rehberlik eder?)”. Edebiyat, matematik, sosyoloji, bunların her biri ve daha birçok başka disiplin konuları sadece derinlemesine anlamınıza yardım etmez ayrıca daha iyi kararlar vermenize yardımcı olur.

### **Merkez Süreçten Daha Fazlasını Yapmak**

#### *Eleştirel Düşünme Süreçleri Bakımından Düşünmek*

Merkez süreç soruları, bileşenleri, disiplin temelli düşünmeyi ve standartları içermektedir. Bununla beraber, bazı sorular için merkeze bazı şeyler eklemelisiniz. Kendi açınızdan bunu kavramsallaştırmanın faydalı bir yolu analiz, sentez, değerlendirme ve bazıları gibi eleştirel düşünme süreçleri bakımından düşündürmektir.

Bunlardan çoğuyla zaten meşgul oldunuz. Analiz, bir şeyi parçalarına ayırarak eleştirel düşünme sürecidir. Bir şeyi her seferinde mantık bileşenlerinde parçalara ayırdığınızda analiz süreciyle meşgul oluyorsunuz demektir. Temel olarak analiz, bileşenler döngüsü etrafında dolaşmaktır. Eğer ünitelerden birini bu şekilde ele aldıysanız, o üniteyi amacı, konuyla alakalı temel soruları, temel varsayımları vb. bakımından analiz etmişsiniz demektir.

Ancak, bir üniteyi sadece bileşenleri bakımından parçalara ayırmamışsınızdır. Aynı zamanda bu parçaların anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde nasıl bir araya geldiklerini de anlamışsınızdır. Bu kitapta, bu bütünü, sorunun mantığı şeklinde tanımlıyoruz. Bileşenler döngüsü etrafında dolaştıktan sonra ünitenin mantığını iyi bir şekilde anlarsınız. Bu “bir bütün olarak bir araya getirme” genellikle sentez olarak adlandırılır. Bu yüzden, bileşenler döngüsü etrafında dolaşırken, her bir bileşeni görmek ve sorunun veya konunun mantığını kavramak eleştirel düşünme süreçleri olan analiz ve sentez ile meşgul olduğunuz anlamına gelir.

# Fen ve Matematik Eğitiminde Güncel Araştırmalar

Editör: Naim UZUN

Ankara

2022

## Fen ve Matematik Eğitiminde Güncel Araştırmalar

Editör: Naim Uzun

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN : 978-605-170-775-4  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Kapak : Anı Yayıncılık

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

## Fen ve Matematik Eğitiminde Güncel Araştırmalar

Editör: UZUN, Naim

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, iv + 131 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-775-4

---

Anı Yayıncılık  
Kızıllırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



1

---

\*Kitapta yayınlanan bölümler, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJERCongress 2022) sunulan bildirilerden oluşturulmuştur.

# İÇİNDEKİLER

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi: Kelime İlişkilendirme Testi .....	1
<i>Benay Yalçın Türkyılmaz, Elif Bilen, Merve Polat</i>	
Kesirlerde Toplama İşleminde Kavram Yanılgılarının Belirlenmesine Yönelik Tahmini Öğrenme Yol Haritasının Oluşturulması .....	14
<i>Betül Çelik, Tuğçem Eroğlu, Mustafa Karataş, Bahadır Yıldız</i>	
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Biyoetik Konuları ve Ders Kitaplarına Yansımaları .....	34
<i>Dr. Elif Bakar</i>	
Öğrencilerin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi: Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi ve Çizme-Yazma Tekniği .....	51
<i>Elif Bilen, Benay Yalçın Türkyılmaz, Merve Polat</i>	
Günlük Hayat ve Fen Bilimleri: Ev Hanımlarının Görüşlerinin İncelenmesi .....	66
<i>Melisa Yılmaz, Fulya Zorlu, Yusuf Zorlu</i>	
Matematik Öğretmen Adaylarının Üçlü Kodlama Becerileri.....	82
<i>M. Faysal Akın, Aziz İlhan</i>	
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Etnomatematiksel Görevler Tasarlamalarına İlişkin Bilgi ve Becerilerinin Bir Öğretmen Eğitimi Programı Bağlamında İncelenmesi.....	98
<i>Nadide Yılmaz</i>	
Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	115
<i>Yeliz Özkan Hidroğlu</i>	

# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi: Kelime İlişkilendirme Testi

Benay Yalçın Türkyılmaz<sup>2</sup>

Elif Bilen<sup>3</sup>

Merve Polat<sup>4</sup>

## Giriş

Araştırmacıların ilgisini çeken önemli konulardan biri de öğrencilerin bilgiyi nasıl elde edip, yapılandırdığını anlamak ve bilişsel yapılarını belirlemektir. Öğrenme ile hatırlamada önemli bir yere sahip olan bilişsel yapı, yeni bilgilerin birleştiği ve bilgiler arası ilişkinin nasıl oluştuğunu saptamaktır. Birey, yeni öğrendiği bilgiyi sadece ilgili konuyla bağlantılı, önceden edindiği bilgiler sayesinde anlayabilmektedir. Bireyin sahip olduğu eski bilgiler, yeni bilgilerin başlangıç noktasıdır (Driscoll, 1993).

Bireyin bilişsel yapısı ne kadar gelişmişse, yeni bilginin eski bilgilerle bağlantılı olup olmadığını görmesi o kadar hızlı olmaktadır. Öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin konuya yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymak oldukça zor bir süreçtir. Bu nedenle öğretimi amaçlanan konunun, anahtar kavramlarına yönelik bilişsel yapısının ortaya konulması, konuyu anlama düzeyi ve çıkabilecek kavram yanlışları tespit edilebilmektedir (Ekici vd., 2014). Kavram yanlışları, öğrencilerin ön bilgilerinde bulunan bilimsel gerçeklikle uyuşmayan tutarsızlıklar tespit edilip düzeltilene kadar öğrencinin mevcut doğrusu olmaktadır. Bu sebeple kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması geleneksel eğitimle pek mümkün olmamaktadır (Hewson ve Hewson, 1989). Eğitim sistemi içerisinde bireylere kazandırılmaya çalışılan konuların öğretilmesinde, kavramların doğru anlaşılması ve öğrenilmesi son derece önemlidir. Bu nedenle kavramsal düzeydeki konuların anlaşılması için alternatif ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmiştir. V diyagramı, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi (KİT), analogi, yapılandırılmış grid, kavramsal değişim metinleri ve kavram haritaları bunlardan bazılarıdır. Bireylerin bilişsel yapılarını, bu yapıda yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını ve kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından biri de KİT'dir. (Bahar vd., 1999).-Alanyazında KİT'in kullanıldığı araştırmalar da bulunmaktadır (Atabek Yiğit, 2016; Bahar ve Hansell, 2000; Güneş ve Gözüm, 2013; Işıklı vd., 2011; Karatekin ve Elvan, 2016; Kostova ve Radoynovska, 2008; Muştı ve Özkan, 2019; Şen vd., 2019). Bu araştırmalardan KİT'in öğrenci ve öğretmen adaylarının bilişsel yapı ve kavram yanlışlarının ortaya çıkarılmasında kullanışlı bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşantımızdaki birtakım olaylar, kimya öğretim programında stratejik bir yere sahiptir. Çözünme olayının gerçekleştiği çözeltiler konusu buna iyi bir örnektir. Doğada gerçekleşen bir takım kimyasal olaylar çoğunlukla çözeltilerle bağlantılı olduğu göz önüne alındığında çözeltiler konusu hakkında kazanılan bilgiler, kimyasal olayların nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasında önemlidir. (Ebenezer, 2001; Ebenezer ve Erickson, 1996; Fensham ve

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, benay.1993@gmail.com ORCID: 0000-0002-6796-5005.

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, bilenenelif704@gmail.com

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, merve.polat@bayar.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-5133-8859.

Fensham, 1987). Bu sebeple öğretmen adaylarının çözelti konusunda yer alan kavramları, zihinlerinde nasıl yapılandırdıkları ve kavramlar arasında kurdukları ilişkiyi görmek için bilişsel yapılarının belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının, öğrencilerin zihinlerinde kavram yanlışlarının oluşmasını önlemek için öncesinde kendilerinin bu kavramları doğru olarak öğrenmeleri gerekmektedir (Balbağ, 2018). Araştırmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çözelti konusundaki bazı kavramlarla ilgili bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının verilen kavramlardan neleri biliyor/bilmediği ve kavram yanlışlarının olup/olmadığı belirlenmiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden olan ön-son test tek gruplu zayıf deneysel desenden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Ön-son test tek gruplu zayıf deneysel desende, bağımsız değişken tek gruba uygulanır, deneyin öncesinde ve sonrasında ölçmeler yapılır (Fraenkel vd., 2012).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2018-2019 bahar yarıyılında bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde, 1. sınıfta öğrenim gören toplam 29 (24 kız ve 5 erkek) fen bilgisi öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adayları gönüllülük ilkesine bağlı olarak seçilmişlerdir.

### **Veri Toplama Aracı ve Uygulama**

Araştırmanın verileri Genel Kimya-II dersi kapsamında "Çözeltiler" ünitesi işlenilmeden önce ve işlenildikten sonra olmak üzere iki aşamada toplanılmıştır. Veri toplama süresi 3 hafta sürmüştür. Katılımcıların konuyla ilgili bilişsel yapılarının incelenmesi için öncelikle bir form oluşturulmuş, bu amaçla çözeltiler konusuna ait anahtar kavramlar belirlenmiştir. Bunun için çeşitli genel kimya kitaplarının ilgili bölümleri incelenmiş ve daha sonra uzman görüşü alınmıştır. KİT'in ön sayfasında testin hangi gerekçeyle yapılacağı ve nasıl uygulanacağı hakkındaki açıklamaların bulunduğu bir yönergeye yer verilmiştir. Diğer sayfalarda ise ünitenin içeriğindeki kavramlar göz önüne alınarak belirlenen anahtar kavramlar yazılmıştır. Belirlenen anahtar kavramlar çözelti, çözücü, çözünen, çözünme olarak listelenmiştir. Her bir anahtar kavram ayrı sayfalarda olacak şekilde 5'er kez alt alta yazılmıştır. Öğrencilerin zincirleme cevap kelime yazmalarını engellemek ve her defasında anahtar kavrama geri dönmelerini sağlamak için alt alta sıralanmıştır (Bahar vd., 1999). Öğretmen adayları, yazmış olduğu her cevap kelimedeki anahtar kavrama tekrar dönüş yapmadığında aklına gelen farklı kelimeleri sıralayabilir. Bu durum testin hedefinden sapmasına sebep olmaktadır (Bahar ve Özatlı, 2003). Düzenlenen KİT ders anlatım öncesi ve sonrasında (ön-son test) uygulamıştır. Bu uygulamada öğretmen adaylarından anahtar kavramların her biri için 30 sn içerisinde akıllarına gelen ilk kavramları yazmaları istenmiştir.



Aşağıda örnek bir sayfa düzeni verilmiştir.

Çözelti:.....

Çözelti:.....

Çözelti:.....

Çözelti:.....

Çözelti:.....

Çözelti:.....

## Veri Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. Çalışmanın verileri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Öncelikle çözelti, çözücü, çözünen, çözünme anahtar kavramları için cevap kelimelerin kaçar kez tekrar edildiğini gösteren frekans tablosu düzenlenmiştir. Araştırmacılar ilk olarak bireysel frekans tablolarını ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar tarafından ortaya koyulan frekans tabloları karşılaştırılarak elde edilen veriler tekrardan kontrol edilip %100 uyum için analizlenmiştir. Ortaya konulan frekans tablosu esas alınarak, öğretmen adaylarının düşüncelerinin ve kavramsal ilişkilerinin ve algılarının şekilsel olarak sunulması gayesiyle kavram ağları düzenlenmiştir. Kavram ağlarının düzenlenmesinde Bahar vd., (1999) tarafından belirlenen kesme noktası (KN) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte, frekans tablosunda, KİT' deki anahtar kavrama ait en çok üretilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası kullanılır ve bu cevap frekansının üzerinde bulunanlar haritanın ilk kısmındaki bölüme yazılır (Bahar ve Özatlı, 2003). Çalışmada KN 2 ve yukarısı alınarak kavram ağına dâhil edilmiştir. Her bir KN aralığına ait renkler; KN 14 ve üzeri mavi; KN 9-14 arası kırmızı; KN 5-8 arası yeşil; KN 2-4 arası mor ile ifade edilmiştir.

## Bulgular

Çözeltiler konusunda yer alan kavramlara ilişkin cevap kelimeler (en çok) (Tablo 1) ve frekans tablosu (Tablo 2) aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Anahtar kavramlara ilişkin cevap kelimeler (en çok) ve sayısı

Anahtar Kavram	Ön Test		Son Test	
	Cevap Kelimeler (En Çok)	Cevap Sayısı	Cevap Kelimeler (En Çok)	Cevap Sayısı
Çözelti	Karışım	15	Homojen	16
Çözücü	Su	19	Su	23
Çözünen	Katı ve Madde	13	Katı	19
Çözünme	Karışım	14	Çözelti	15

Tablo 1 incelendiğinde, çözücü anahtar kavramına cevap kelime olarak kullanılan *su* kelimesi ön testte 19 tekrarla, son testte 23 tekrarla, çözünen anahtar kavramına cevap kelime olarak kullanılan *katı ve madde* kelimelerinin ön testte 13 tekrarla, son testte 19 tekrarla en çok kullanılan cevap kelime olduğu belirlenmiştir. Anahtar kavramla ilişki-

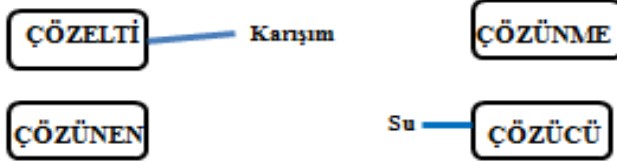
lendirilmiş cevap kelimelerinin sayısı ve niteliği kavramın ne kadar anlaşılıp anlaşılmadığını ifade eder. Kavramın doğru anlaşılması, kavramla ilişkilendirilmiş diğer kelimelere bağlı olmaktadır (Bahar vd., 2006).

**Tablo 2.** Anahtar kavramlara ilişkin cevap kelime çeşidi ve toplam sayısı

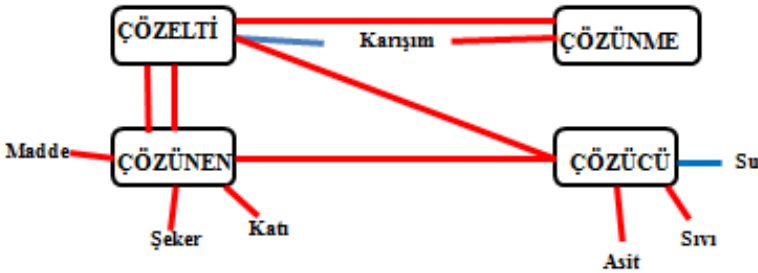
Anahtar Kavram	Cevap Kelime Çeşidi Sayısı ve Yüzdeleri				Toplam Cevap Kelime Sayısı ve Yüzdeleri			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çözelti	52	27,22	44	24,30	144	26,42	147	25,43
Çözücü	44	23,03	48	26,51	143	26,23	143	24,74
Çözünen	38	19,89	45	24,86	121	22,20	143	24,74
Çözünme	57	29,84	44	24,30	137	25,13	145	25,08
Toplam	191	100	181	100	545	100	578	100

Tablo 2 incelendiğinde, anahtar kavramlara ait cevap kelime çeşidi sayısındaki toplam artış ön testte 191 iken son testte 181 olarak belirlenmiştir. Ön ve son testlerdeki toplam cevap kelimelerin sayısı sırasıyla 545 ve 578 olarak hesaplanmıştır. Son testin toplam cevap kelimelerin sayısı ön teste göre kıyaslandığında, çözelti, çözünen, çözünme kavramlarında bir artış gözlenirken, çözücü kavramı aynı kalmıştır. Bu bulgu öğretmen adayları tarafından anahtar kavramların doğru anlaşıldığını göstermektedir.

Kesme noktası 14 ve yukarısı



Kesme noktası 10 ve 13 arası



## Kaynakça

- Abraham, M. R., Williamson, V. M., ve Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2), 147-165.
- Ausubel, D. P. (1968). Facilitating meaningful verbal learning in the classroom. *The Arithmetic Teacher*, 15(2), 126-132.
- Bahar, M., ve Hansell, M. H. (2000). The relationship between some psychological factors and their effect on the performance of grid questions and word association tests. *Educational Psychology*, 20(3), 349-364.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., ve Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Bıçak, B. ve Durmuş, S. (2006). *Geleneksel-Alternatif ölçme değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Yayıncılık
- Bahar, M. ve Özatlı, S. (2003). Kelime ilişkilendirme test yöntemi ile lise 1. Sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Barak, M., ve Dori, Y. J. (2005). Enhancing undergraduate students' chemistry understanding through project-based learning in an IT environment. *Science Education*, 89(1), 117-139.
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme Testi (KİT) uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 38-47.
- Bilgin, İ., Aktaş, İ., Tatar, E., ve Tüysüz, C. (2016). Rehberli araştırma yönteminin üniversite öğrencilerinin kimya konularındaki bazı kavramları anlamalarına etkisinin incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 1(1), 129-146.
- Bradley, JD ve Mosimege, M. (1998). Misconceptions in acids and bases: A comparative study of student teachers with different chemistry backgrounds. *South African Journal of Chemistry*, 51(3), 137-145.
- Carson, E. M., ve Watson, J. R. (2002). Undergraduate students' understandings of entropy and Gibbs free energy. *University Chemistry Education*, 6(1), 4-12.
- Derman, A., ve Eilks, I. (2016). Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 902-913.
- Deveci, H., Köse, T. Ç., ve Bayır, Ö. G. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 101-124.
- Driscoll, M. P. (1993). *Psychology of learning for instruction: Learning and instructional technology*. Allyn & Bacon.
- Ebenezer, J. V. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions: Animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10(1), 73-92.
- Ebenezer, J. V., ve Erickson, G. L. (1996). Chemistry students' conceptions of solubility: A phenomenography. *Science Education*, 80(2), 181-201.

- Ekici, G., Gökmen, A., ve Kurt H., (2014). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 357-401.
- Elvan, Ö., ve Karatekin, K. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 220-249.
- Ercan, F., Taşdere, A., ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Fensham, P. J. (1987). Changing to a Science, Society and Technology Approach. In J. L. Lewis ve P. J. Kelly (Eds.), *Science and Technology Education and Future Human Needs* (pp. 67-80). Pergamon
- Geçgel, G., ve Şekerci, A. R. (2018). Bazı kimya konularındaki alternatif kavramların tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanarak belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-18.
- Gözüm, A. İ. C., ve Güneş, T. (2018). Fen bilimleri öğretimi öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1176-1199.
- Hewson, P. W., ve Hewson, M. G. A. B. (1989). Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science. *Journal of Education for teaching*, 15(3), 191-209.
- Işıklı, M. & Göz, A. T. N. L. (2011). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- Jenkins, J. L., ve Shoopman, B. T. (2019). Identifying Misconceptions That Limit Student Understanding of Molecular Orbital Diagrams. *Science Education International*, 30(3), 152-157.
- Karlı, F. ve Ayas, A. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kavramsal Değişimlerine Zenginleştirilmiş Laboratuvar Rehber Materyalinin Etkisi: Buharlaştırma ve Kaynama. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 529-561.
- Kaya, B., Aladağ, C., ve Akkuş, A. (2021). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Karst Topografyası ile İlgili Görüşlerinin Kelime İlişkilendirme Testi ve Çizme-Yazma Tekniği ile Belirlenmesi. *International journal of geography and geography education (Online)*, 26(44), 55-74.
- Keskin, E., Örgün, E., ve Akbulut, B. (2017). Gastronomi kavramının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla analizi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies* 5/3 (2017) 255-267.
- Kostova, Z., ve Radoynovska, B. (2008). Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 2(2), 209-231.
- Muştu, Ö. E., ve Özkan, E. B. (2019). Determining the pre-service teachers' perceptions of atom and atomic structure through word association test. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 20(1), 1-29.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-192.
- Nakiboglu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 9(4), 309-322.

- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Pikoli, M. (2020). Using guided inquiry learning with multiple representations to reduce misconceptions of chemistry teacher candidates on acid-base concept. *International Journal of Active Learning*, 5(1), 1-10.
- Stavy, R. (1991). Using analogy to overcome misconceptions about conservation of matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 305-313.
- Sucu, H. (2021). *11. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi yoluyla incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Şen, Ş., Varoğlu, L. ve Yılmaz, A. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Reaksiyon Hızı ve Kimyasal Denge Konusundaki Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 335-352.
- Şendur, G., ve Toprak, M. (2017). An Investigation of Changes in the Cognitive Structures of 11th Grade Students Using the Word Association Test: The Case of Chemical Equilibrium. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 411-436.
- Yiğit, E. A. (2016). Investigating cognitive structures in some basic chemistry concepts via word association test. *İlköğretim Online*, 15(4), 1385-1398.

# Kesirlerde Toplama İşleminde Kavram Yanılgılarının Belirlenmesine Yönelik Tahmini Öğrenme Yol Haritasının Oluşturulması

Betül Çelik<sup>1</sup>

Tuğçem Eroğlu<sup>2</sup>

Mustafa Karataş<sup>3</sup>

Bahadır Yıldız<sup>4</sup>

## Giriş

Matematik alanyazınında sıklıkla rastladığımız “kavram” kavramı, olayların ya da nesnelerin ortak özelliklerini içeren genel fikir olarak açıklanabilir (Ubuz, 1999). TDK’da yer alan (2018) tanımına göre “bir nesnenin veya düşüncenin ortak özelliklerini içine alarak ortak bir isim altında toplayan genel tasarım”dır. Her disiplinin öğrenilmesi ilgili kavramların ve bu kavramlar arası ilişkilerin öğrenilmesine bağlıdır. Matematik, doğası gereği ardışık ve yığılmalı bir bilim dalıdır. Bu nedenle bir matematiksel kavram, onun ön şartı olan diğer kavramlar kazanılmadan verilemez (Alkan ve Altun, 1998). Matematik derslerinde yer alan kavramlarının birbiri ile ilişkili olması, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi çıkarımlarıyla hareket ederek kavramlara farklı anlamlar yüklemesi gibi sebeplerle öğrenciler öğrenme sürecinde yanlışlar yapabilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin bilimsel bilgiye yanlış anlamlar yüklemesi sonucunda öğrendikleri bilgi ile bilimsel olarak kabul görmüş bilginin çelişmesi kavram yanılgıları ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda matematik dersi birçok soyut kavramı da içerdiği için öğrencilerin çokça kavram yanılgısı yaşadığı derslerden biridir. Kavram yanılgısı alan yazında birçok tanımla açıklanmıştır. Baki (2008) tarafından kavram yanılgısı “kişisel deneyimlerin sonucu olarak bilimsel gerçeklere ters düşen ve bilim tarafından doğrulanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyen bilgiler” olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin yeni bilgiler öğrenirken ön bilgilerini kullanmalarında yetersizlik yaşamaları, öğrencilere öğretilen bilgilerin eksik olması, zihinlerinde kavramsal değişimi sağlamada başarısızlığa uğramaları, konu içinde geçen yabancı kelimelerin fazla olması, ders kitapları ve öğretmen faktörleri kavram yanılgılarını oluşturan nedenler olarak sıralanabilir (Turanlı vd., 2007). Bu nedenlerin dışında öğrencilerdeki bazı sezgiler ile ön yargılar da kavram yanılgılarına neden olabilmektedir.

Matematik derslerinde öğrencilerin kavram yanılgıları temelde üç nedene bağlıdır. Bilginin doğasına ilişkin epistemolojik nedenler; öğretim modelleri, bu modellerin uygulanması, öğretmenlerin kullandığı metaforlar ve analogiler, ders kitaplarını içeren pedagojik nedenler; biyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları içeren kişisel gelişimle ilgili psikolojik nedenlerdir (Cornu, 1991). Zembat (2010) ise matematiksel kavram

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, celik\_betul@hacettepe.edu.tr

<sup>2</sup> Hacettepe Üniversitesi, tugcemeroğlu@hacettepe.edu.tr

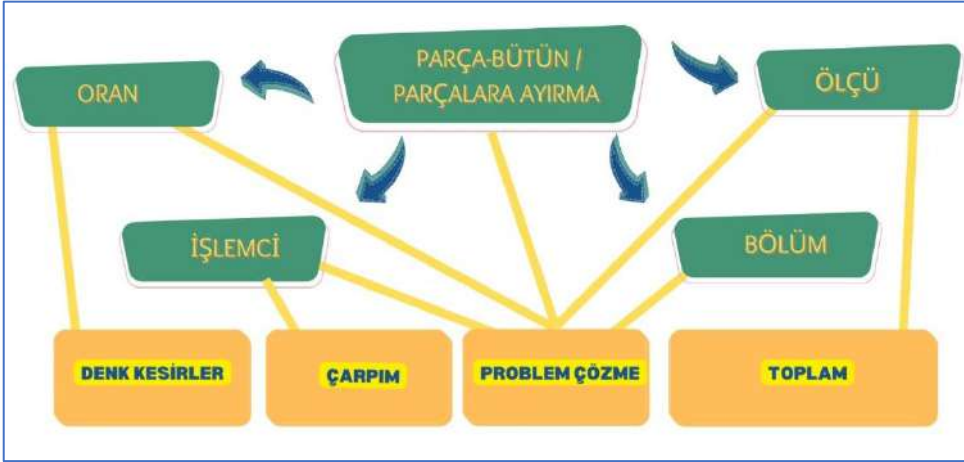
<sup>3</sup> Hacettepe Üniversitesi, karatas.mustafa@hacettepe.edu.tr

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, bahadiry@hacettepe.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4816-3071

yanılgılarını dört kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler ise belirli bir sınıfa ait kural, ilke veya kavramın diğer sınıflara genişletilmesiyle ele alınan aşırı genelleme; bütün bir sınıfın sadece bir alt sınıfında geçerli olan kural, prensip ya da kavramlarla kısıtlanması daha özel bir yapıya dönüştürülmesi olan aşırı özelleme ve formüller, semboller, tablolar, grafikler ve deyimler gibi farklı formlar arasında dönüşüm sırasında yapılan sistemli hatalar zinciri olarak anlatılan yanlış tercüme ve bir kavramın zayıf bir şekilde anlaşılması olan kısıtlı algılamadır. Bu bağlamda ortaya çıkan kavram yanılgılarının kavramsal öğrenme sürecinde en büyük engellerden olduğu söylenebilir (Yenilmez ve Yaşa, 2008).

Matematiğin en zor anlaşılabilir ve en soyut konularından olup farklı kavramları içinde alan kesir kavramının öğretiminde de pek çok türde kavram yanılgılarına rastlanmaktadır (Dorgan, 1994; Aksu 1997; Brown ve Quinn, 2006). Kesirlerin kavramsal olarak fazla zengin olması ve karmaşık bir yapıya sahip olmasından dolayı matematik derslerinde öğretimi dikkat istemektedir. Kesir kavramının birçok anlamı içinde barındırıyor olması kesirlerle işlem yapmanın zorluklarından biridir (Dickson vd., 1984). Charalambous ve Pitta-Pantazi (2005), kesrin içerisinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkiyi Şekil 1’de göstermiştir:



Şekil 1. Kesir ve İlişkili Kavramlar (Charalambous ve Pitta-Pantazi; 2005)

Kesirlerin öğretiminde kesirlerin hangi anlamlarının kullanılacağı, öğrencilere kesirlerle ilgili nasıl bir model sunulacağı ya da hangi durumda bu modelin kullanılacağı ve öğrencilere sunulan modellerin kesirlerin öğrenimini nasıl destekleyeceği gibi yollar öğretmenlere açık ve net bir şekilde sunulmamaktadır (Eroğlu vd., 2018). Öğrencilere sunulan modellerin, yeni kavram olarak karşılaştığı kesir kavramına ilişkin matematiksel anlayışlarını geliştirecek şekilde tasarlanmasının önemi göz ardı edilemez. Dolayısıyla öğrenme süreçlerin ve daha özel olarak matematiksel etkinliklerin, öğrencilerin mevcut bilgilerinden daha üst seviyede bir matematiksel anlayış geliştirebilmesi açısından uygun bir şekilde tasarlanması ya da hazırlanması önemlidir. Tasarlanan öğrenme süreçlerinde veya matematiksel etkinliklerde öğrenciler, sahip olduğu bilgi ve deneyimleri kullanılarak başka yeni kavramları matematiksel olarak anlamının gerçekleşebileceği vurgulanmaktadır. Simon’a göre (2003) matematiksel anlamada öğrenilmiş bir beklenti, belirli örüntülerin veya ilişkilerin üzerine mantıksal gerekliliğin bir ihtiyaç

olduğuna işaret etmiştir. Bu nedenle matematiksel kavramları öğretirken, öğrencilerin düşünce ve eylemlerini dikkate alarak, var olan bilgileri üzerine yansıtıcı soyutlamalar yapılmasıyla öğrencilerin yeni kavramlar oluşturmalarına olanak sağlayan etkinlikler tasarlamak gerekir. Ayrıca öğrenci odaklı, kavramsal anlama ile ilgili ya da problem çözmeye yönelik geliştirilen matematik programları, öğrencilerin düşünmesine ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar yapmasına katkı sağlamaktadır (Carpenter vd., 1996; Franke ve Kazami, 2001). Öğretmen gelişiminde öğrenci yansımalarının rolünü inceleyen çalışmalardan biri de öğrenme yol haritalarıdır (Learning Trajectories). Tahmini Öğrenme Yol Haritası [TÖYH] (Hypothetical Learning Trajectory [HLT]) kavramı matematik eğitimi alanyazınına 1995 yılında ilk kez Simon tarafından kazandırılmıştır. Öğrenme yol haritaları öğrencilerin öğrenmelerine odaklanarak süreçte izledikleri yolu daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır (Simon, 1995). Clements ve Sarama (2004) tarafından çocukların matematik alanındaki öğretim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak ya da çocukların belirli bir alanda düşünme ve öğrenmelerinin açıklamalarıyla oluşmasını sağlayan matematik eğitimi alan yazınında önemli bir yeri olan öğrenme yol haritalarıdır. Ayrıca, tahmin edilebilir bir öğrenme yolu, çocuklara zihinsel düşünme süreçlerinin veya düşünme düzeyinde gelişimsel ilerlemelerin de yer aldığı öğretim etkinliği olarak tasarlanmıştır. Simon (1995) tarafından tahmini öğrenme yol haritası, öğretmenin öğrenmenin nasıl ilerlediğine ilişkin tahminini bir yol olarak ifade edilmiştir. Burada tahmini sözcüğü, öğrencilerin öğrenmede tam olarak nasıl ilerlediğinin bilinmediği için kullanılmıştır. Simon (1995) tahmini yol haritasının oluşmasında etkili olan üç temel bileşene vurgu yapmıştır. Bu üç temel bileşen öğrenme hedefi, öğrenme süreci ve tahmini öğrenme süreci şeklindedir.

### **Tahmini Yol Haritasının Yararları**

Öğrenme yol haritaları, tüm öğrenim seviyelerinde müfredat geliştirmeyi, hedeflere ulaşmanın değerlendirilmesi ve öğrenme süreçlerini, öğretmenlerin eğitimini kapsayacak şekilde geniş bir alana hakimdir (Battista, 2004; Clement vd., 2004; Confrey ve Maloney, 2010; Mojica, 2010). Öğretmenler açısından yararı ise, öğrenme yol haritaları aracılığıyla öğrenci düşüncesine erişerek öğrenci gelişimine dayalı hedefler belirlenebilir. Bu durum, öğrenci çalışmalarının incelenmesine, öğrencinin düşünme gelişimini izlenmesine ve etkili değerlendirmeler yapılmasına olanak tanır (McCool, 2009; Wilson, 2009). Öğrenme yol haritaları incelendiğinde, öğrencilerin stratejileri ve kavram yanılgılarına ilişkin bir tahmin oluşabilir (Myers, 2014). Tahmini öğrenme yol haritaları, öğretmene belirli bir öğretim tasarımını seçmek için bir gerekçe sağlar; bu nedenle, tasarım kararı verilirken öğrenmenin nasıl ilerleyebileceğine dair en iyi tahminime dayanarak verilir (Simon, 1995). Tüm bu faydaları bir araya getiren öğrenme yol haritalarının sağladığı tüm yararları baktığımızda müfredatların geliştirilmesi veya tasarlanması kapsamında bir çerçeve sağladığı görülmektedir. (Corcoran vd., 2009; Wilson, 2009). Ek olarak zeki öğretim sistemleri gibi yapay zekâ destekli sistemlerin oluşturulması ve ölçeklenebilmesi için kullanılabilecek verimli bir yöntemdir.

### **Öğrenme Yol Haritaları Nasıl Belirlenmeli?**

Simon tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilerin kavramları teoride nasıl yapılandırılacaklarına dair tahminlerin olmasının ve bunu pratikte test edilebilmesinin mümkün olduğu vurgulanmıştır. Uygulamadan elde edilen deneyime dayalı ola-



## Kaynakça

- Abdul Ghani, S. N., ve Maat, S. M. (2018). Misconception of fraction among middle grade Year Four pupils at primary school. *Research on Education and Psychology*, 2(1),111-125.
- Aksu, M., (1997). Students performance dealing with fractions. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 375-380.
- Aksu, Z. ve Konyalıoğlu, A. C, (2015), Sınıf öğretmen adaylarının kesirler konusundaki pedagojik alan bilgileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 723-738.
- Alkan H., ve Altun M. (1998). *Matematik öğretmenliği*; T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1072. Açıköğretim Fakültesi Yayınlar No: 59. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baki, A., (2008). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Battista, M. T. (2004). Applying cognition-based assessment to elementary school students' development of understanding of area and volume measurement. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 185-204.
- Behr, M., ve Post, T. (1992). Teaching rational number and decimal concepts. In t. post (Ed.). Teaching mathematics in grades K-8: Research based methods (2nd ed.) (pp. 201-248). Boston: Allyn and Bacon.
- Biber, A., Tuna, A. ve Aktaş, O. (2013). Öğrencilerin Kesirler Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgıların Kesir Problemleri Çözümlerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 150-162.
- Bogen, M. (2008). When  $1/2 + 1/3 = 2/5$ . *Harvard Education Letter*, 1(5), 11-14.
- Booker, G. (1998). Children's construction of initial fraction concepts. In *Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Stellenbosh, South Africa, 2, 128-135.
- Braithwaite, D. W., Pyke, A. A., ve Siegler, R. S. (2017). A computational model of fraction arithmetic. *Psychological review*, 124(5), 603.
- Brown, G.; Quinn, R, (2006), Algebra students' difficulty with fractions: An error analysis. *Australian Mathematics Teacher*, 62(4), 28-40.
- Çakmak Gürel, Z. ve Okur, M. (2016). Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Kavram Yanılgıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 922-952.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., ve Franke, M. L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction. *The Elementary School Journal*, 97(1), 3-20.
- Cemalettin, I. Ş. I. K. ve Tuğrul, K. A. R. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1021-1035.
- Charalambous, C. Y., & Pítta-Pantazi, D. (2005, July). Revisiting a theoretical model on fractions: Implications for teaching and research. Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.), *Proceedings of the 29th conference of the international group for the psychology of mathematics education*, 2, 233-240.
- Charalambous, C. Y., Delaney, S., Hsu, H., & Mesa, V. (2010). A comparative analysis of the addition and subtraction of fractions in textbooks from three countries. *Mathematical Thinking and Learning: An International Journal*, 12(2), 117-151.
- Clarke, D. M., Roche, A., & Mitchell, A. (2008). Ten Practical Tips for Making Fractions Come Alive and Make Sense. *Mathematics Teaching in the middle school*, 13(7), 372-380.
- Clements, D., ve Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 81-89.

- Confrey, J., & Maloney, A. (2010, June). The construction, refinement, and early validation of the equi-partitioning learning trajectory. In K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences* (pp. 968-973). Chicago, IL: International Society of the Learning Sciences.
- Cornu, B. (1991). Limits. In Tall, D. (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 153-166). Boston: Kluwer.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corcoran, T., Mosher, F. A., & Rogat, A. (2009). *Learning progressions in science: An evidence-based approach to reform (Research Report #RR-63)*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Dickson, L., Brown, M. & Gibson, O. (1984). *Children learning mathematics: A teacher's guide to recent research*. London: Cassell Educational Ltd.
- Dorgan, Karen, (1994), What textbooks offer for instruction in fraction concepts. *Teaching Mathematics*, 1(3), 150-155.
- Eroğlu, D., Camci, F. ve Tanışlı, D. (2019). Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kesir Bilgilerinin Yapılandırılmasına İlişkin Tahmini Öğrenme Yol Haritası: Bir Öğretim Tasarımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 116-143.
- Franke, M. L. and Kazemi, E. (2001). *Learning to teach mathematics: Focus on student thinking*. Theory into practice, 40(2), 102-109.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17.
- Hasemann, K. (1981). On difficulties with fractions. *Educational studies in mathematics*, 12(1), 71-87.
- Hiebert, J. (1999). Relationships between research and the NCTM standards. *Journal for research in mathematics education*, 30(1), 3-19.
- Kocaoğlu, T. ve Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 71-85.
- Lamon, S. (2001). Presenting and representing: From fractions to rational numbers. In A. Cuoco & F. Curcio (Eds.), *The roles of representations in school mathematics* (pp. 146-165). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lesh, R. (1979). Mathematical learning disabilities: considerations for identification, diagnosis, remediation. In R. Lesh, D. Mierkiewicz, & M. G. Kantowski (Eds.). *Applied mathematical problem solving* (pp. 111-180). Columbus, OH: ERIC.
- Mack, N. K. (1995). Confounding whole-number and fraction concepts when building on informal knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(5), 422-441.
- McCool, J. 2009. *Measurement learning trajectories: A tool for professional development*. (Ph.D. Dissertation), Illinois State University, Normal, Illinois.
- Özaltun, S., Danacı, D. ve Orbay, K. (2020). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Kavram Yanlışlarını Belirleme Testi ve Bir Uygulaması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 175-200.
- Siegler, R. S., Thompson, C. A., ve Schneider, M. (2011). An integrated theory of whole number and fractions development. *Cognitive Psychology*, 62(4), 273-296.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for research in mathematics education*, 26(2), 114-145.

- Simon, M. A. (2003). Logico-Mathematical Activity versus Empirical Activity: Examining a Pedagogical Distinction. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 183-190.
- Simon, M. A., & Tzur, R. (2004). Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: An elaboration of the hypothetical learning trajectory. *Mathematical thinking and learning*, 6(2), 91-104.
- Simon, M. A. (2017). Learning through activity: a developing integrated theory of mathematics learning and teaching. Presented at the 10th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Dublin, Ireland.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 101-117.
- Stafylidou, S., ve Vosniadou, S. (2004). *The development of student's understanding of the numerical value of fractions*. *Learning and Instruction*, 14, 508-518.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayını.
- Turanlı, N., Keçeli, V., & Türker, N. K. (2007). Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin karmaşık sayılara yönelik tutumları ile karmaşık sayılar konusundaki kavram yanlışları ve ortak hataları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 135-149.
- Ubuş, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları (10th and 11th grade students errors and misconceptions on basic geometry). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 95-104.
- Wilson, P.H. (2009). *Teachers' uses of a learning trajectory for equipartitioning*. (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University, Raleigh, NC. Retrieved from <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/2994?show=full>
- Yenilmez, K., & Elif, Y. A. Ş. A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yetim, S., & Alkan, R. (2010). Common mistakes and misconceptions of 7th grade students about the rational numbers and placement of the rational numbers on the number line. *Manas Journal of Engineering Science*, 2(11), 87-109.
- Wilson, P. H., Mojica, G. F., & Confrey, J. (2013). Learning trajectories in teacher education: Supporting teachers' understandings of students' mathematical thinking. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(2), 103-121.
- Wu, H. (1999). *Some remarks on the teaching of fractions in elementary school*. Retrieved electronically from <http://math.berkeley.edu/~wu/fractions2.pdf> on November 8, 2007.
- Zembat, İ.Ö. (2010). *Kavram yanlışlığı nedir? Matematiksel kavram yanlışlıkları ve çözüm önerileri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Biyoetik Konuları ve Ders Kitaplarına Yansımaları

Elif Bakar<sup>1</sup>

## Giriş

İçinde bulunduğumuz çağda bireylerin bilmesi gereken bilgi ve sahip olması gereken beceriler sürekli değişmektedir. Ayrıca bireylerin sahip olduğu pek çok beceri günümüzde artık yeterli olmayabilmektedir (Atik ve Yetkiner, 2021). Çünkü bilişim çağında modern dünyanın mimarı teknoloji, toplumu ve doğayı olduğu gibi insanı da şekillendirmektedir. Dolayısıyla bilişim toplumunda insanların sorunları da teknolojik temelli olarak değişime uğramaktadır (Akçay ve Tıngöy, 2021). Bilimin bütün yönleri, içinden çıktığı toplumdan ayrı değildir. Bununla birlikte sosyobilimsel sorunlar olarak adlandırılan konular toplumsal ilgi, etki ve sonuç bakımından özel bir öneme sahiptir (Sadler ve Zeidler, 2003). Sosyobilimsel konular hem bilimsel açıdan ele alınan hem de toplumu ilgilendiren; karmaşık, kesin cevabı olmayan, açık uçlu ve genellikle tartışmalı olan konular şeklinde ifade edilmektedir (Sadler, 2004). Bu konular birden fazla bakış açısı ve çözüm yolu içermesi, tartışmaya açık olması bakımından fenedeki diğer konulardan ayrılmaktadır (Sadler ve Zeidler, 2005). Bu nedenle de öğrencilerin sosyobilimsel konularla yakından ilgilenmelerini sağlayan bir içerik, işlevsel fen okuryazarlığını desteklemek için kritik öneme sahiptir (Newton ve Zeidler, 2020). Bu konular ilişkili olduğu birçok boyut nedeniyle multidisipliner bir yapıya sahiptir (Morris, 2014). Dolayısıyla bu konularda fikir ileri sürecek bireylerin farklı disiplinlere ait bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Forbes ve Davis, 2008). Günlük hayattaki sorunları çözmek için eleştirel düşünme, bilinçli karar verme ve buna göre hareket etme gibi becerileri kullanmayı sağlayan fen okuryazarlığını geliştirmek, fen eğitiminin en önemli amaçlarından biridir (Caymaz, 2020). Son yıllarda sosyobilimsel konular, bu amaç için etkili bir bağlam sunarak bireyleri bu alanda desteklemektedir (Et ve Gömlüksiz, 2021). Diğer taraftan sosyobilimsel konular çoğunlukla ahlaki ve etik boyutlar içeren konular olarak belirtilmektedir (Çepni ve Geçit, 2020).

Sosyobilimsel konular arasında klonlama, genetiği değiştirilmiş gıdalar, nükleer ve hidroelektrik santrallerin kurulması, radyoaktif atıkların imhası, küresel ısınma, aşı gibi oldukça tartışmalı konular yer almaktadır. (Caymaz, 2020; Çepni ve Geçit, 2020). Buna göre fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişki bağlamında ilk akla gelen alanlardan biri biyoteknolojidir. Bu alandaki gelişmeler insanların yedikleri yiyeceklerden, kullandıkları ilaçlara, çalıştıkları işlerden, etkilendikleri tıbbi uygulamalara kadar birçok alanda etkili olmaktadır (Konak ve Sürmeli, 2021). Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte biyoteknolojinin önemi artmış ve bu alanda yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Konu hakkındaki temel bilgilerin küçük yaşlarda öğrenilmesi, bu konuya ilişkin doğru ve mantıklı tutum geliştirilmesinde büyük öneme sahiptir. Ancak bu konulardaki gelişmelerin genellikle medya ve internette öğrenildiği bilinmektedir (Demirci ve Yüce, 2018).

---

<sup>1</sup> Dr., Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
elifbakar@gmail.com ORCID: 0000-0002-0671-7673.

Sürdürülebilir yaşam için; bilim ve teknolojinin getirdikleri konusunda bilinçli şekilde kararlar alınarak canlı, cansız tüm varlıklar ile konunun etik boyutu düşünülerek hareket edilmesine ihtiyaç duyulmakta (Kır Yiğit ve Özalemdar, 2021) ve bu ihtiyaç biyoetik değerlerle donatılmış nesillerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır (Öztaş vd., 2020). Biyoetiğin konu alanı tüm organizmaların hayatıdır. Biyoetik, etik kaygıların biyoloji ile ilgili bilimlere uyarlanmasıyla geniş bir alanı kapsamakta ve böylece biyoteknoloji daha kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Son zamanlarda artan biyoteknolojik yeniliklerin insani boyuttaki sonuçlarını anlamamızı sağlayan biyoetik, yaşamla ilişkili etik kuralları bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Akçay ve Tıngöy, 2021).

Diğer taraftan bilgi ve becerilerin küçük yaşlardan itibaren edinilmesinin önemi herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle biyoetik gibi değerlerin erken yaşlarda edinilmesinde eğitimin önemli bir rolü vardır. Bilim ve teknolojinin fen alanlarıyla yakından ilişkisi nedeniyle, ilköğretimde fen alanındaki öğretmenler, biyoetik eğitiminde kilit unsurlar arasındadır (Kır Yiğit ve Özalemdar, 2021).

Herhangi bir eğitimsel sürecin kalbinde müfredat yer almaktadır; çünkü somut gerçeklikle kavramlar, amaçlar, hedefler ve beklentiler arasında bir anlam ve transfer sağlamaktadır. Bir müfredat öğrencilerin yaşamdaki amaçları, idealleri ve isteklerini başarımlarını sağlayan öğretimsel ya da eğitimsel bir programdır. Öğrencilerin okul hayatından bekledikleri becerileri, performansı, tutumları ve değerleri belirler (Obasi ve Oyemwen, 2022). Müfredat doğrultusunda oluşturulan öğretim programlarıyla uyumlu olması gereken ders kitapları ise okullarda temel kaynak olma özelliğini korumaktadır. Çünkü ders kitaplarında yer alan etkinliklerin okullardaki eğitim sürecinde önemli bir yeri vardır (Tezcan Şirin vd., 2022). Dolayısıyla okullarda işlenen derslerin kapsamını oluşturan müfredat ve ders kitaplarının biyoetik eğitime verdiği yerin araştırılması sonucunda elde edilen bulgular gelecek neslin bu konulara yönelik duyarlılığını belirleme bakımından önemli bir gösterge olacaktır. Biyoetik eğitimi konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri gibi çeşitli alanlarda çok sayıda çalışmaya rastlanmakla birlikte okullardaki ders kitaplarında biyoetik eğitiminin ele alındığı sınırlı sayıda çalışma (Bhardwaj ve Macer, 1999; Peters vd., 1997) bulunmaktadır. Diğer taraftan Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında ise biyoetik eğitimiyle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınması ya da derslerin etkililiği gibi uygulamaya dönük araştırmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu konuda müfredat ile ders kitaplarının içeriğine yönelik Yüksel’in (2019) çalışmasında olduğu gibi biyoetik eğitimiyle doğrudan ilişkili olmayan sınırlı sayıda çalışma olsa da biyoetik eğitiminin fen bilimleri dersi öğretim programı ile ders kitaplarındaki yerinin belirlenmesine yönelik doğrudan analiz yapıldığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle alandaki eksikliği gidererek bundan sonra uygulamaya dönük yapılacak çalışmalar için uygulayıcılara ve kitap yazarlarına rehberlik edecek bir çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Diğer taraftan okullarda işlenen derslerin kapsam ve içeriğini müfredatın belirlediği bilinmektedir ve Türkiye’de müfredatın okullarda uygulanması sırasında en yaygın olarak kullanılan araç ise ders kitaplarıdır. Bu nedenle sosyobilimsel konulardan olan biyoetik eğitiminin Türkiye’de ilköğretim seviyesindeki ders içeriklerinde ele alınma durumunu ortaya koymak için müfredat ve ders kitaplarının incelenmesi bu çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır. Ayrıca fen bilimleri dersinin günlük yaşamla olan ilişkisinin öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığı ve bu derste biyoetik konularının ele alınmasının gelecek neslin farklı bakış açılarına sahip olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı bilinen bir gerçektir. Bu nedenle çalışma kapsamında Türkiye’de ilkököl 3 ve 4. sınıflar ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmakta olan fen bilimleri dersinin ögre-

tim programı ile bu öğretim programı doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilere dağıtılan ders kitaplarında biyoetik ile ilgili içeriğin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla “*Fen bilimleri dersi öğretim programında biyoetik ile ilgili kazanımlar yer almakta mıdır?*” ve “*Fen bilimleri ders kitaplarında biyoetik ile ilgili konular yer almakta mıdır?*” araştırma soruları kapsamında bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda biyoetik eğitiminin ilköğretimde fen bilimleri dersindeki yerini ortaya koyarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda derslerin etkin ve verimli bir şekilde işlenmesine katkı sağlayacak öneriler yapılmıştır. Bu şekilde uygulayıcılara ve bundan sonraki araştırmacılara ilköğretim seviyesinde biyoetik eğitiminin ülke genelindeki kapsam ve içeriğiyle ilgili bilgilendirme yapılmış olması ve buna göre bilim ve teknolojiye yeni yaklaşımların doğrultusunda yapılması gerekenlere dikkat çekilmesi beklenmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni ve Örneklem**

Bu çalışmada biyoetik konusunun ülke genelinde ilköğretimde okutulmakta olan fen bilimleri dersinin içeriğinde ele alınma durumu araştırılmıştır. Bunun için nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, hedeflenen araştırma konusundaki olgular ile ilgili bilgi barındıran yazılı materyallerin analizi olarak bilinmektedir ve eğitim ile ilgili araştırmalarda ders kitapları ve müfredat veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda çalışmada, araştırmacının amacı doğrultusunda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2018) ile birlikte fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir.

Araştırmacı tarafından incelenecek ders kitapları için çalışmanın başında belirlenen ölçütler;

- a) Ders kitaplarının öğretim programıyla uyumlu olması,
- b) Ders kitaplarının MEB tarafından hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılmış olması,
- c) Ders kitaplarının dersin okutulduğu her sınıf seviyesinden birer kitap olması,
- ç) Ders kitaplarının EBA’da (Eğitim Bilişim Ağı’nda) yayınlanması,
- d) Ders kitaplarının 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulmasıdır.

Ortaokul 8. sınıfta MEB tarafından hazırlanmış olan fen bilimleri ders kitabı bulunmadığı için, bu sınıf seviyesinde araştırmacı tarafından belirlenen diğer ölçütlerin tamamını karşılayan ve MEB tarafından öğrencilere dağıtılmış olan özel bir yayınevinin ders kitabı, çalışmanın bütünlüğünü korumak (ilköğretimdeki eğitim içeriğini bir bütün olarak ortaya koymak) amacıyla çalışmaya dahil edilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı ve Uygulama**

Bu çalışmada veriler toplanmadan önce alan yazın taraması yapılmıştır. Bu kapsamda biyoetik ile ilgili yapılan çalışmalarda ele alınan konuların genellikle benzer şekilde ifade edilmiş olduğu tespit edilmiş ve “*genetik testler ve tanı, genetik müdahalelerin kontrolü, GDO’lu ürünler, klonlama, organ bağıışı, biyoteknolojik uygulamalar, çevre-*

## Kaynakça

- Akçay, E. ve Tıngöy, Ö. (2021). Biyoteknoloji çağında insan ve etik: CRISPR teknolojisinin birey, aile ve toplum açısından değerlendirilmesi. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 31-54.
- Akdemir, E. ve Çetin Atasoy, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akter, S., Arslan, H. B. ve Şimşek, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Atik, A. D. ve Yetkiner, A. (2021). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 745-765. doi: 10.24315/tred.707904
- Bhardwaj, M., ve Macer, D. (1999). A comparison of bioethics in school text books in India and Japan. *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*, 9, 56-60.
- <https://www.eubios.info/EJ92/ej92q.htm>. İndirme Tarihi: 21.06.2022.
- Caymaz, B. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konular hakkındaki tutumlarının incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(2), 226-242. DOI:10.35346/aod.799839
- Çepni, Z., ve Geçit, Y. (2020). Social studies teacher candidates' attitudes and views regarding socio-scientific issues. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 42, 133-154.
- Demiray, K. ve Köker, Ö. (2021). *İlkokul fen bilimleri 3 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirci, M. ve Yüce, Z. (2018). Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusunun öğretiminde 8. sınıf öğrencileri için dersin deneysel planlanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 87-108.
- Et, S. Z. ve Gömlüksiz, M. N. (2021). Fen bilimleri, biyoloji ve fizik dersi öğretim programlarının sosyobilimsel konular açısından değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 745-756.
- Forbes, C. T., ve Davis, E. A. (2008). Exploring preservice elementary teachers' critique and adaptation of science curriculum materials in respect to socioscientific issues. *Science & Education*, 17(8-9), 829-854. doi:10.1007/s11191-007-9080-z
- Kır Yiğit, M. ve Özalemdar, L. (2021). Biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 56-68.
- Konak, M. A. ve Sürmeli, H. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin biyoteknolojiye yönelik tutumları ve biyoetik değerleri: biyoteknolojinin renkleri projesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 378-399.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*.  
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>

- Morris, H. (2014). Socioscientific issues and multidisciplinary in school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 36(7), 1137-1158. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2013.848493>
- Newton, M. H., ve Zeidler, D. L. (2020) Developing socioscientific perspective taking. *International Journal of Science Education*, 42(8), 1302-1319. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1756515>
- Obasi, K. K., ve Oyemwen, S. O. (2022). Curriculum development planning in environmental education for developing environmental citizenship among primary school pupils in rivers state. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies (IJITES)*, 3(2). doi:10.21608/IHITES.2021.107723.1080
- Öztaş, G., Çağıl, A. E. ve Ayverdi, L. (2020). Lise öğrencilerinin düşünme stilleri ve biyoetik değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Research in Education and Society (JRES)*, 7(1), 167-192.
- Peters, M., Ono, Y., Shimizu K., ve Manfred, H. (1997). Selected bioethical issues in Japanese and German textbooks of biology for lower secondary schools. *Journal of Moral Education*, 26(4), 473-489. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305724970260406>
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., ve Zeidler, D. L. (2003). The morality of socioscientific issues: construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88(1), 4-27.
- Sadler, T. D., ve Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138.
- Tezcan Şirin, G., Tüysüz, M. ve Kaval Oğuz, E. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin STEM etkinliklerine uygunluğuna dair öğretmen görüşleri. *Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Şubat Özel Sayısı*, 354-386. doi:10.33711/yyuefd.1068624
- \*Yaman, E., Akan, R., Doğan, M. ve Sarı, Ö. (2021). *İlkokul fen bilimleri 4 ders kitabı*. Millî EğitimBakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- \*Yıldırım, F. S., Aydın, A. ve Sarıkavak, İ. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6 ders kitabı*. Millî EğitimBakanlığı Yayınları.
- \*Yiğit, E. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8 ders kitabı*. Adım Matbaa Yayıncılık.
- Yüksel, P. (2019). *Lise biyoloji ders kitaplarında kullanılan gen kavramları üzerine bir araştırma*. (Yayın No. 556979). [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.



# Öğrencilerin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi: Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi ve Çizme-Yazma Tekniği

Elif Bilen<sup>1</sup>

Benay Yalçın Türkyılmaz<sup>2</sup>

Merve Polat<sup>3</sup>

## Giriş

"Öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak" yetiştirilmesi Fen Bilimleri dersi öğretim programının genel vizyonunu oluşturmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bilim ve teknolojideki değişim ve gelişimler sonucunda günümüz bilgi toplumunda nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaçlar giderek artmaktadır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda bilgi toplumu insanının özelliklerini tanıyan, hem bireysel hem de toplumsal ilerlemeye değer veren, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanarak problem çözebilen, muhakeme yapabilen, sorgulayabilen, araştırabilen, akılcı karar alabilen ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir (Karagöç, 2003; Öztunç, 1999; Semerci, 1999; Taşçı, 2005). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sayısız zihinsel etkinliği kapsayan çok yönlü oluşum ve süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin belirli konulara ilişkin bilişsel yapılarında ne kadar fazla kavram yapılandırılırsa, gerek konunun anlaşılmasında gerekse olaylar arasındaki bağlantıların kurulmasında bazı kolaylıklar olabilir (Er Tuna, 2018). Bu durum kavramların, uzun süreli hafızada temel bilişsel yapılarının oluşmasına, yeni eklenen bilgilerin anlamlı şekilde yapılandırılmasına olanak sağlayarak, bilişsel yapılarında anlamlı değişimler gözlenebilir (Candan, 2009). Bilişsel yapı, öğrenme sürecinde bilgiyi meydana getiren öğeleri organize ederek toparlayan zihinsel şema veya haritalar olarak ifade edilmektedir (McClelland ve Rogers, 2003). Bilindiği gibi etkili ve doğru bir şekilde yeni kavramların öğrenilmesinde istenilen temeller atılmazsa yanlış anlamalar ve kavram yanlışları oluşmaktadır (Değirmenci vd., 2021). Yeni bir kavramın öğretilmesi, bu kavram yanlışlarının düzeltilmesinden daha kolay olmaktadır (Ülgen, 2004). Bireylerin bazı olay, olgu veya konuya ilişkin eksik ya da yanlış bilgi öğrenmesi, kavramları birbiri arasında ve günlük hayatla ilişkilendirememesi kavram yanlışları olarak tanımlanmaktadır (Balbağ, 2018). Bu yanlışların oluşmaması, kavramların sistematik ve bilimsel tanımlara uygun bir biçimde öğrenilmesi, doğru teknik ve metotlarla uzun süreli hafızaya göndererek yeni bilgilere zemin oluşturması gerekmektedir. Kavram yanlışlarına en çok fen bilimleri derslerinde rastlanılmaktadır (Arslan vd., 2020; Koç ve Turan 2018). Bilhassa fen bilimleri ders içeriğindeki bazı kavramların soyut olması sebebiyle öğrencilerin kavramları belleklerinde yapılandırmaları zor olmaktadır. Fen bilimleri, doğada canlı-cansız varlıklar arasında gerçekleşen olayları ve ilişkileri gözlemleyen, araştırılan ve bu araştırmalar sonucunda bazı buluşların ortaya çıkarılmasını sağlayan bir bilim dalı olarak bilinmektedir. Fen bilimlerinde son derece merak uyandıran biyolojinin en temel konularından olan hücrenin yönetim

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, bilenef704@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, benay.1993@gmail.com

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi Manisa Celal Bayar Üniversitesi, merve.polat@bayar.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-5133-8859

merkezini oluşturan "Çekirdek" kavramının doğru ve bilimsel olarak öğrencinin zihninde yapılandırılması oldukça önemlidir.

Öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya çıkarılmasında en genel ve eski olanı Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi (BKİT), (Gussarsky ve Gorodetsky, 1990; Hovardas ve Korfiatis, 2006; Kostova ve Radoynovska, 2010) ve Çizme-Yazma Tekniğidir (ÇYT), (Patrick ve Tunnicliffe 2010; Rennie ve Jarvis 1995; Smith ve Metz, 1996). BKİT, öğrencilerin bilişsel yapılarını, kavramlar arasında kurdukları bağlantıları, bilgi ağının analiz edilmesini, uzun süreli bellekte bulunan kavramlar arası ilişkilerin hangi düzeyde olduğunu ve aynı zamanda kavram yanlışlarının da ortaya çıkmasını sağlayan bir tekniktir (Bahar ve Kılıçlı, 2001; Bahar ve Özatlı, 2003; Cardellini ve Bahar, 2000; Hovardas ve Korfiatis, 2006). ÇYT, öğrenciler sözlü olarak ifade edemedikleri belirli olgulara ait bildiklerini/bilgilerini neden ve sonuçlarıyla anlatmalarına olanak sağlar (Özden ve Özden, 2015). Bu teknik kavramlarla ilintili fikir, anlama, tutum ve davranışlar üzerine nitelikli verilere ulaşılması açısından daha avantajlıdır (Backett-Milburn ve Mckie, 1999; Pridmore ve Bendelow, 1995; White ve Gunstone, 2000). Alanyazında farklı branşlardaki derslere ilişkin; Fen (Ercan vd., 2010; Hakyoldaş, 2019; Uyduran, 2019), Coğrafya (Kaya vd., 2021), Kimya (Derman ve Yaran, 2017) ve Biyoloji (Ersoy ve Çetin, 2020; Jalmo ve Suwandi, 2018; Kurt, 2013; Ekici ve Kurt, 2014; Önel ve Yüce, 2016; Yıldızay, 2020;) benzer çalışmalar mevcuttur.

Sonuç olarak, BKİT ve ÇYT kullanılarak 7. sınıf öğrencilerinin "Çekirdek" anahtar kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının ortaya konduğu herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple çekirdek kavramının öğrenciler tarafından iyi kavranması ileride bu kavrama ilişkin öğrenilecek kapsamlı konuların (bitkisel ve hayvansal dokular, hücre ve bölünmeler, protein sentezi vb.) anlaşılmasına zemin oluşturmaktadır (Kete vd., 2012). Öğrencilerin öğretim süreci sonunda ortaya çıkan bilişsel yapılarının açıklaması oldukça zordur. Fakat anahtar kavramlar hakkındaki düşüncelerine erişerek kayda değer veriler elde edilebilir ve bilişsel yapıları ortaya konulabilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerin "Çekirdek" anahtar kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemektir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel desende temel hedef, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin ölçülmesidir. Çalışmada ön-son test tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Desende, deneysel işlemler tek bir grup üzerine uygulanır ve benzer ölçme araçlarıyla analiz edilir (Büyüköztürk vd., 2021).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı Manisa ili Ahmetli ilçesinde bir devlet okulunda 7.sınıfta öğrenim gören toplam 30 öğrenci (26 kız, 4 erkek) ile yürütülmüştür. Öğrenciler gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

## Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak, seçilen konunun ders anlatımı öncesi ve sonrasında (*ön-son test*) BKİT ve ÇYT kullanılmıştır. Veri toplama süresi 3 hafta sürmüştür. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

### Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi (BKİT)

Öğrencilerin çekirdek kavramıyla ilgili bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla farklı yöntem ve teknikler (kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavramsal değişim metinleri, analogi, V-diyagramları, görüşme vb.) kullanılabilir. Araştırmada hem kısa sürede hem de kayda değer sonuçların alınması adına BKİT kullanılmıştır. BKİT, öğrencilerin bilişsel yapılarını, kavramlar arasında kurdukları bağlantıları, bilgi ağının analiz edilmesini, uzun süreli bellekte bulunan kavramlar arası ilişkilerin hangi düzeyde olduğunu ve aynı zamanda kavram yanlışlarının da ortaya çıkmasını sağlayan en eski ve yaygın olarak kullanılan tekniklerden birisidir (Bahar ve Kılıçlı, 2001; Bahar ve Özatlı, 2003; Cardellini ve Bahar, 2000; Hovardas ve Korfiatis, 2006). Bu teknik, zihne gelen düşünceleri sınırsız ve bağımsız bir şekilde uyarıcı kelimeyle ilintili cevaplama kuramına dayanır (Sato ve James, 1999). Kavramın doğru anlaşılıp/yapılandırılması, o kavramla ilişkilendirilen başka kelimelere bağlı olmasından dolayı BKİT'lerin veri toplama aracı olarak seçilmesi önemli bir gerekçedir (Bahar vd., 2006). Fen bilimlerinde son derece merak uyandıran biyolojinin en temel ve önemli konularından olan hücrenin yönetim merkezi olarak bilinen "Çekirdek" kavramının doğru ve bilimsel olarak öğrencinin zihninde yapılandırılması oldukça önemlidir.

Bu sebeple çekirdek kavramının öğrenciler tarafından iyi kavranması ileride bu kavrama ilişkin öğrenilecek kapsamlı konuların anlaşılmasına zemin oluşturmaktadır (Kete vd., 2012).

Aşağıda örnek bir sayfa düzeni verilmiştir.

#### ÇEKİRDEK

Çekirdek:.....

Çekirdek:.....

Çekirdek:.....

Çekirdek:.....

Çekirdek:.....

İlgili Cümle:.....

## Kaynakça

- Aladağ, S. ve Yılmaz, E. (2014). Kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki kavram yanılgılarını gidermeye etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 163-176.
- Arslan, K., Boz, V. ve Coştu, B. (2020). Destek ve hareket sistemi öğrencilerin zihinlerinde nasıl algılanıyor ve ilişkilendiriliyor?. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 50-67.
- Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Asil Yayınevi.
- Backett-Milburn, K., ve Mckie, L. (1999). A Critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research Theory & Practice*, 14 (3), 387-398.
- Bahar, M. ve Kılıçlı, F. (2001). Kelime ilişkilendirme testi yöntemi ile Atatürk İlkeleri arasındaki bağların araştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu.
- Bahar, M. ve Özatlı, N.S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A.H., ve Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Bahar, M., Nartgun, Z., Durmus, S., ve Bıçak, B. (2006). *Traditional and alternative assessment and evaluation of teachers' manual*. Pegem A Publishing.
- Bahar, M., Özel, M., Prokop, P., ve Uşak, M. (2008). Science student teachers' ideas of the heart. *Journal of Baltic Science Education*, 7(2), 1648 -3898.
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 38-47.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Candan, A. S. (2009). Tarih derslerinde kavram öğretimi. M. Demirel ve İ. Turan (Edt), *Tarih öğretim yöntemleri* içinde (ss. 56-65). Nobel Yayıncılık.
- Cardellini, L., ve Bahar, M. (2000). Monitoring the learning of chemistry through word association tests. *Australian Chemistry Research Book*, 19, 59- 69
- Cinici, A. (2013). From caterpillar to butterfly: A window for looking into students' ideas about life cycle and life forms of insects. *Journal of Biological Education*, 47(2), 84-95.
- Çelikler, D. ve Topal, N. (2011). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının karbondioksit ve su döngüsü konusundaki bilgilerinin çizim ile saptanması. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 1(1), 7-79.
- Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, O. ve Karamustafaoğlu, S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı mekanik kavramlarına yönelik imaj ve metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 595-622.
- Derman, A. ve Yaran, M. (2017). Lise öğrencilerinin su döngüsü konusuyula ilgili bilgi yapıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 255-274.
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının "AIDS" kavramı konusundaki bilişsel yapıları: bağımsız kelime ilişkilendirme testi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 267-306.

- Er Tuna, Y. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile belirlenmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 43-68.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Ersoy, E. ve Çetin, G. (2020). Öğrencilerin kanser ile ilgili bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EF-MED)*, 14(2), 1310-1342.
- Gussarsky, E., ve Gorodetsky, M. (1990). On the concept chemical equilibrium: the associative framework. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(3), 197-204.
- Hakyoldaş, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin "Hücre" konusundaki bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) yoluyla incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Hovardas, T., ve Korfiatis, K.J. (2006). Word Associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16, 416-432.
- Jalmo, T., ve Suwandi, T (2018). Biology education students' mental models on genetic concepts. *Journal of Baltic Science Education*, 17(3), 474-485. ISSN 2538-7138.
- Kalaycı, S. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "Prokaryot-Ökaryot" konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 46-64.
- Karagenc, S. (2003). Kritik düşünmeyi geliştirme stratejileri, *İleti Dergisi*, 3, 5-7.
- Kaya, B., Aladağ, C. ve Akkuş, A. (2021). Coğrafya öğretmen adaylarının karst topografyası ile ilgili görüşlerinin kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği ile belirlenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 26(44), 55-74.
- Kete, R., Horasan, Y. ve Namdar, B. (2012). Investigation of the conceptual understanding difficulties in 9th grade biology books about cell unit. *Elementary Education Online*, 11(1), 95-106.
- Koç, İ. ve Turan, M. (2018). Sekizinci sınıfın üniversitenin anlayışına kavramsal kavramsallaştırmaları ve kavram yanılığları. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 107-121.
- Kostova, Z., ve Radoynovska, B. (2010). Motivating students' learning using word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4(1), 62-98.
- Kurt, H. (2013). Biology student teachers' cognitive structure about "living thing". *Educational Research and Reviews*, 8(12), 871-880.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013a). Biyoloji öğretmen adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğiyle "osmoz" kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 809-829.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013b). Virüs nedir? Biyoloji öğretmen adaylarının virüs konusundaki bilişsel yapıları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 736-756.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013c). Biyoloji öğretmen adaylarının "bakteri" konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 885- 910.
- McClelland, J. L., ve Rogers, T. T. (2003). The parallel-distributed processing approach to semantic cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 310-322.

- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi (3., 4., 5., 6., 7. ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Nakiboglu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 9(4), 309-322.
- Önel, A. ve Yüce, Z. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "evrim" konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 6(1), 23-39.
- Özden, D. Ö. ve Özden, M. (2015). Çevre Sorunlarına ilişkin öğrenci çizimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-20.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Patrick, P. G., ve Tunnicliffe, S. D. (2010). Science Teachers' drawings of what is inside the human body. *Journal of Biological Education*, 44(2), 81-87.
- Pridmore, P., ve Bendelow, G. (1995). Images of health: exploring beliefs of children using the "draw-and-write" technique. *Health Education Journal*, 54(4), 473-88.
- Rennie, L. J., ve Jarvis, T. (1995). English and australian children's perceptions about technology. *Research Science Technology Education*, 13(1), 37-52.
- Sato, M., ve James, P. (1999). "Nature" and "Environment" as perceived by university students and their supervisors. *International Journal of Environmental Education and Information*, 18(2), 165-172.
- Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikroöğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Shavelson, R.J. (1974). Methods for examining representations of a subject-matter structure in a student's memory. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 231-249.
- Smith, K. J., ve Metz, P. A. (1996). Evaluating student understanding of solution chemistry through microscopic representations. *Journal of Chemical Education*, 73(3), 233-235.
- Şendur, G. ve Toprak, M. (2017). 11. sınıf öğrencilerinin bilişsel yapılarındaki değişimin kelime ilişkilendirme testi kullanarak incelenmesi: Kimyasal denge örneği. *Turkish Studies*, 12(17), 411-436.
- Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte problem çözme süreci. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14, 73-78.
- Uyduran, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin "Enerji" konusundaki bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) yoluyla incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme*. Nobel Yayıncılık.
- White, R. T., ve Gunstone, R. F. (2000). *Probing understanding*. The Falmer Press, London, 196 p.
- Yıldızay, Y. (2020). *Öğrencilerin kalıtım kavramına yönelik bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ve yazma testi ile belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

# Günlük Hayat ve Fen Bilimleri: Ev Hanımlarının Görüşlerinin İncelenmesi

Melisa Yılmaz<sup>1</sup>

Fulya Zorlu<sup>2</sup>

Yusuf Zorlu<sup>3</sup>

## Giriş

İnsanların günlük yaşamlarındaki pratiklik ve rahatlık arayışı, fen bilimlerinin ışığında sürdürülebilir bir hale gelmiştir (Ünal, 2011). Bu bağlamda hayatımızın her alanında aktif rol oynayan ve yaşamla iç içe geçmiş bir bilim dalı olan fen bilimi, bireylerin deneyimi ile doğada gerçekleşen olayların neden ve sonuçlarını açıklama ve tanımlama çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Cobern ve Loving, 2001). Fen bilimlerinin temel amacı; bireylerin günlük hayatta gerçekleşen olayları bilimsel bakış açısıyla değerlendirmesi ve anlamlandırmasıdır (Yıldırım ve Birinci Konur, 2014). Dolayısıyla bireyin yaşamı boyunca çevresinde rutin olarak gerçekleşen olaylar fen bilimlerinin odak noktasını oluşturmaktadır (Acer, 2021). Nitekim günlük hayatta karşılaştığımız problemlere mantıklı ve yapıcı çözümler üretme sürecinde yararlanılan fen bilimlerinde öğretilmeye çalışılan teori, kanun, olgu ve olaylar çevremizde sıklıkla gerçekleşen olaylardır (Yadigaroglu vd., 2017). Örneğin, oksijen kaynağımız olan bitkilerin fotosentez yapması, doğada var olan hiçbir maddenin yok olmayarak bir döngü içerisinde bulunması ve hal değişimine uğraması, kar ayakkabılarının geniş tabanlı olması, bıçakların bilenecek keskinleştirilmesi, turşu, yoğurt, ekmeğin gibi yiyeceklerin yapımı veya hayatımızı kolaylaştırmak için icat edilmiş birçok makinenin çalışma prensipleri fenin hayatımızın her alanında sıklıkla yer bulduğunun birer göstergesidir.

Bireylerin çevre ile etkileşimi sonucunda edindikleri deneyimler öğrenmenin temellerini oluşturmaktadır (Aymen Peker ve Taş, 2017). Söz konusu bu deneyimler yalnızca bir mekan ile sınırlı olmayan ve birçok alanda kazanılabilen bilgi, beceri ve davranışları içermektedir. Balkan-Kıyıcı ve Aydoğdu (2011) bireylerin okul gibi formal öğrenme ortamları ile ev, iş alanları ve sanal platformlar gibi informal öğrenme ortamları arasında deneyimler yaşadığını ifade etmektedir. Smith ve Siegel'e göre (2004) bireylerin bir kavramı anlamlandırması, formal veya informal ortamlarda karşılaştığı problemi o kavram ile çözümleyebildiği sürece gerçekleşmektedir. Bu ayrım göz önünde bulundularak öğrenme durumlarının her yerde, her zaman kendiliğinden, istemsiz geliştiği ve öğrenenin liderliğinde yapıldığı şartların öğrenmenin informal boyutunu oluşturduğu belirtilmektedir (Ertaş vd., 2011). İnfomal öğrenme bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağlayan ve etkin öğrenmeye yardımcı olan öğrenmedir (Lakin, 2006). Ulusal Fen Eğitimi Standartları anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlana-

---

<sup>1</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, melylmzz9805@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, fulya.zorlu@beun.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8167-0839

<sup>3</sup> Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yusuf.zorlu@dpu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-4203-0908

bilmesi için formal öğrenme ortamlarının tek başına yetersiz olduğunu, fen eğitiminin informal öğrenme ortamlarına da taşınması gerektiğini belirtmektedir (Balkan Kıyıcı ve Aydoğdu, 2011).

Fen bilimleri öğrenme süreci ilk olarak informal öğrenme ortamı olan ev ortamında başlamaktadır. Çünkü çocuklar günlük hayatta karşılaştıkları olayları merak etme, gözlemlene, araştırma, keşfetme ve sorgulama eğilimindedir. Özellikle küçük yaşlarda “neden” sorusunu birçok kez aile bireylerine yönelten çocuklar, fen bilimlerinin amaçlarını yerine getirmeye başlamaktadır. Dolayısıyla çocukların çevre ve aile ile etkileşimi sonucunda ilk fen öğrenmeleri meydana gelmektedir (Günay ve Bakanay, 2021). İlk öğrenmelerini ebeveynlerini gözlemleyerek oluşturan çocukların ilk öğretmenleri de ebeveynleri olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarla etkileşim özellikleri çocukların gelişimiyle doğrudan etkilemektedir (Kavut, 2015). Bu yüzden ailede ebeveynler; çocukların sordukları soruları terslemek yerine sabırla cevaplarını vermeli, sorgulamalarına yardımcı olmalı, yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak tanınmalı, araştırma ve keşfetme süreçlerini takip etmeli, merak ile başlayan bu serüvenin destekçisi olmalıdır (Günay ve Bakanay, 2021).

Türkiye’de aile yapısı istatistiklerine bakıldığında ve hane halkı ferdi tarafından yapılan ev işleri cinsiyete göre incelendiğinde ev işlerini genellikle kadınların üstlendiği görülmektedir. Kadınların evlerde en fazla %94,4 ile çocuk bakımı, %85,4 ile yemek ve evin günlük işlerini yaptığı ortaya konmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022). Üstün ve Yılmaz (2008) aile içinde annenin çok önemli bir denge unsuru olduğunu vurgulayarak annenin eğitim düzeyinin aile içi ilişkileri de birebir etkileyebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca aile-çocuk ilişkilerine yönelik çalışmalarda annenin ön planda olduğu görülmektedir (Mercan ve Şahin, 2017). Bu bağlamda değerlendirildiğinde çocuğun eğitimi açısından kadının anahtar bir rol oynadığı görülmektedir.

Çalışmayan ve evlerde işlerin çoğundan sorumlu olan kadınlar aile içinde çocuklarla daha fazla vakit geçirebilmektedir. Bu konumdaki kadınlar için “ev hanımı” kavramı kullanılmaktadır. Ev hanımı “dışarıda herhangi bir işte çalışmayan, kendi ev işlerini gören kadın” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019), “evin dışında herhangi bir işte çalışmayan ve mesleği olmayan kadın” (Acer, 2021; Demircioğlu, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlar değerlendirildiğinde ev hanımlarının ev ortamında daha fazla bulunulabilen bir rolde olduğu görülmektedir. Doğumdan başlayarak en çok vakit geçirilen ebeveynin anne olduğu düşünüldüğünde; günlük hayatta fen olaylarında yer alan kavramların bilincinde olması, bilimsel açıklamalarını yapabilmesi ve “neden” sorusuna tatmin edici cevaplar vererek bilimsel öğrenmeler oluşturması gerekmektedir. Bu bağlamda ev ortamında birlikte en çok vakit geçirilen ve çocuklar tarafından rol model alınan ev hanımlarının günlük hayatta kullandıkları fen bilimlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

İlgili alanyazında ilkokul (McCullagh ve Doherty, 2019), ortaokul (Akgün vd., 2015; Dede Er vd., 2013; Emrahoğlu ve Mengi, 2012; Taşdemir ve Demirbaş, 2010), lise (Doğan vd., 2004; Ertaş vd., 2011) ve üniversite (Baran vd., 2002) öğrencilerinin kullandıkları fen bilimlerinin günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeylerinin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının kullandıkları fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeylerini de inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Büyükeksi ve Yavuz, 2021; Canpolat vd., 2019; Özay Köse ve Gül, 2016; Özmen, 2003; Yadigaroğlu ve Demircioğlu, 2012). Ancak fen bilimlerinin günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik ev hanımları ile gerçekleştirilen herhangi bir



araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, ev hanımlarının fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirmelerinin derinlemesine incelenerek analiz edilmesinin ilgili alanyazına sağlayacağı katkılar bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ev hanımlarının görüşlerinin nedenleri açısından da ortaya konmasının günlük hayatta fen bilimlerine ait konuları bilinçli bir şekilde kullandıkları hususunda fikir sahibi olunmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı; ev hanımlarının günlük hayatta fen bilimleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda “Ev hanımlarının günlük hayatta fen bilimleri ile ilgili görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

## **Yöntem**

Araştırma kapsamında ev hanımlarının günlük hayatta fen bilimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde asıl olan çalışılan durumdur ve genelleme kaygısı yaşanmadığı gibi nedensellik ilişkisini açıklama amacı da gütmemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bir konu, olgu veya problemi anlamak için bir veya birden fazla olay veya kişiler kullanılarak yapılan çalışmalara durum çalışması denmektedir (Güler vd., 2015). Araştırmanın amacına uygun olarak durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ev hanımları tek bir analiz birimi olarak ele alınmıştır.

## **Katılımcılar**

Bu çalışmada, araştırma problemine ilişkin farklı boyutları ortaya koymak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada amaç, ev dışında herhangi bir işte çalışmaması ve lisans mezuniyet alanının fen bilimleri alanları dışında olmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya 13 ev hanımı katılmıştır. Eğitim durumuna göre lisans, ön lisans ve lise mezunu 3 ev hanımı; ortaokul ve ilkokul mezunu 2 ev hanımıdır. Çocuk sahibi olma durumuna göre çocuğu olan 8 ev hanımı, olmayan 5 ev hanımıdır. 25-40 yaş aralığında 5 ev hanımı, 41-50 yaş aralığında 5 ev hanımı ve 51-60 yaş aralığında 3 ev hanımı araştırmaya katılmıştır.

## **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak elde edilmiştir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme aşamasında bu alanda yapılmış olan çalışmaların taraması yapılmış ve konu ile ilgili literatürde kullanılmış olan veri toplama araçları incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda veri toplama aracının geliştirilmesi için fen bilimleri dersinin güncel öğretim programları incelenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğretim programlarında derslerin, günlük yaşamla ilişkili ve kullanılabilir bilgiler olmasına dikkat edildiği görülmüştür (Taşdemir ve Demirtaş, 2010). Derslerde yer alan üniteler taranmış ve ünitelerde geçen kavramlar belirlenmiştir. Bu derslerin kitaplarında yer alan günlük hayatla ilişkilendirilmiş örnekler de göz önünde bulundurulmuştur. Geliştirilen “Gö-

## Kaynakça

- Acer, M. (2021). *Çalışmayan ev hanımlarının fen okuryazarlık durumlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Akgün, A., Çinicı, A., Yıldırım, N. ve Köprübaşı, M. (2015). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi kavramlarını günlük hayata transfer düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1356-1368.
- Aymen Peker, E. ve Taş, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: Evde fen eğitimi. *KSBD*, 9(2), 139-173.
- Balkan Kıyıcı, F. ve Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeylerinin belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 43-61.
- Baran, Ş., Doğan, S. ve Yalçın, M. (2002). Üniversite biyoloji öğrencilerinin öğrenimleri sırasında edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 89-96.
- Bostan Sarıoğlan, A. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 2(1), 1-15.
- Büyükeşi, C. ve Yavuz, S. (2021). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemistry Education (JOTCSC)*, 6(2), 285-302.
- Canpolat, E., Ateş, H. ve Ayyıldız, K. (2019). Fen bilimleri öğretmen adayları kimya bilgilerini günlük yaşamlarıyla ne kadar ilişkilendirebiliyor? *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 66-84.
- Cobern, W. W. ve Loving, C. (2001). Defining "Science" in amulticultural world: Implications for science education. *Science Education*, 85, 50-67.
- Dede Er, T., Şen, Ö. F., Sarı, U. ve Çelik, H. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 209-216.
- Demircioğlu, S. (2019). *Günümüz Türkiye'sinde "ev hanımları" ve sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, S., Kırvak, E. ve Baran, Ş. (2004). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 57-63.
- Emrahoğlu, N. ve Mengi, F. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji konularını günlük hayat problemlerinin çözümüne transfer düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 213-228.
- Enginar, İ., Saka, A. ve Sesli, E. (2002). Lise 2 öğrencilerinin biyoloji derslerinde kazandıkları bilgileri güncel olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresine Sunulmuş Bildiri, Ankara, <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5>.
- Ertaş, H., Şen, A. ve Parmasızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9.sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 178-198.

- Eyidoğan, F. ve Güneysu, S. (2002, Eylül), İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi kitaplarındaki kavram yanılgılarının incelenmesi. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5>.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B. ve Taşđın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin.
- Günay, S. ve Bakanay, Ç. D. (2021). Ebeveynlerin fen etkinliklerine yönelik görüşleri ile çocuklarının bilim öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 222-243.
- Kara, E. (2010). *Fen ve teknoloji eğitiminde informal bilimsel liderlik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Kavut, S. (2015, Mayıs). Çocuğun kişiler arası iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi- Sosyoloji Bildirileri Kitabı*, 4(1). S. 77.
- McCullagh, J. F. ve Doherty, A. (2019). The Benefits of Setting Science in an Everyday Context: A Primary School Perspective. *School Science Review*, 100(372), 21-27.
- Mercan, Z. ve Şahin, F. T. (2017). Babalık Rolü ve babalık rolü algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 1-10.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Özay Köse, E. ve Gül, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının biyoloji bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 84-103.
- Özmen, H. (2003). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarıyla ilgili bilgilerini günlük olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 317-324.
- Saka, E. (2019). *Türkiye internet tarihi*. Yeni Medya Yayıncılık.
- Smith, M. U. ve Siegel, H. (2004). Knowing, believing, and understanding: What goals for science education? *Science & Education*, 13, 553-582.
- Şahin, R., Sanalan, V., Bektaş, Ö. ve Kaygısız, Y. (2010). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi. *EÜF-BED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 125-143.
- Rutledge, K. (2000). *Social learning theory–notes on ormond’s psychology of learning*. [http://teachnet.edb.utexas.edu/lynda\\_abbott/Social.html](http://teachnet.edb.utexas.edu/lynda_abbott/Social.html). İndirme Tarihi: 17.07.2022.
- Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 125-148.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayını.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) (2022). *Türkiye Aile Yapısı Araştırması, 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813>.
- Ünal, T. (2011). *Günlük yaşamdaki bazı fen olaylarına bilgi temelli yaklaşım düzeylerinin bazı toplumsal değişkenler açısından incelenmesi* (Edirne İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yadigaroğlu, M. ve Demircioğlu, G. (2012). Kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 165-171.

- Yadigaroglu, M., Demircioğlu, G. ve Demircioğlu, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 795-812.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, N. ve Birinci-Konur, K. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirebilmelerine yönelik gelişimsel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 305-323.
- Yılmaz, N. (2008). *İlköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları, lise birinci sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisindeki temel bilgilerle günlük hayatı ilişkilendirme becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## Kaynakça

- Anderson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 115-134. <https://doi.org/10.1037/a0016838>
- Baumann, J., Kame'enui, E., & Ash, G. (2003). *Research on vocabulary instruction: Voltaire redux*. J. Flood, D. Lapp, J. Squire ve J. Jensen (Ed.). Handbook of research on teaching the English language arts In (2. ed., s. 752-785). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Scientific research methods*. Pegem Academy.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-100. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Dehaene, S. (1992). Varieties of numerical abilities. *Journal of Cognition, 44*(1-2), 1-42. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(92\)90049-N](https://doi.org/10.1016/0010-0277(92)90049-N)
- Edwards, J. A., & Lampert, M. D. (1993). *Talking data, transcription and coding in discourse research*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale NJ.
- Eisen, Y., & Stavy, R. (1992). Material cycles in nature: A new approach to teaching photosynthesis in junior high school. *The American Biology Teacher, 54*(6), 339-342. <https://doi.org/10.2307/4449507>
- Greenwood, S. C., & Flanigan, K. (2007). Overlapping vocabulary and comprehension: Context clues complement semantic gradients. *The Reading Teacher, 61*(3), 249-254. <https://doi.org/10.1598/RT.61.3.5>
- Kermani, S. K., & Seyedrezaei, S. H. (2015). The effect of contextualized vocabulary teaching on learners' vocabulary learning and retention. *Journal of Language Sciences and Linguistics, 3*(5), 90-95.
- Kılıç, S. (2015). Statistically Speaking.... *Journal of Mood Disorders, 5*(3), 142-150.
- Kılıç, G. B., Haymana, F., & Bozylmaz, B. (2008). Analysis of the elementary science and technology curriculum of turkey with respect to different aspects of scientific literacy and scientific process. *Education and Science, 33*(150), 52-63.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2006). *Statistics in social sciences*. Pegem A Publication.
- Kuhn, M., & Stahl, A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research, 30*(1), 119-138. <https://doi.org/10.1080/10862969809547983>
- Marzano, R. J. (2004). *What works in schools: Translating research into action?* Alexandria, VA: ASCD.
- Nelson, J. R., & Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension though contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children, 30*(1), 1-22.
- Özdemir, E. (2007). *Critical reading*. Bilgi Publication.

- Panasuk, R. M., & Beyranevand, M. L. (2010). Algebra students' ability to recognize multiple representations and achievement. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 22(1), 1-22.
- Prakitipong, N., & Nakamura, S. (2006). Analysis of mathematics performance of Grade 5 students in Thailand using Newman procedure. *Journal of International Cooperation in Education*, 9(1), 111-122. <https://doi.org/10.15027/34243>
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). *Coding Education as a new 21<sup>st</sup> century skill and its effect on educational policies*. Adnan Menderes University, Academic Informatics Symposium, 3-5 February 2016, Aydın.
- Taylor, S. (2001). *Locating and conducting discourse analytic research* (Eds. M. Wetherell, S. Taylor and S. J. Yates), *Discourse As Data, A Guide for Analysis*, London: Sage Publications, pp. 5-48.
- Tuohimaa, P. M. V., Aunola, B., & Nurmi, J. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. <https://doi.org/10.1080/01443410701708228>
- Tüzel, S. (2012). Integration of media literacy education with Turkish courses. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(12), 81-96.
- Vacca, R. T., Vacca, J. L., & Mraz, M. E. (2011). *Content-area reading: Literacy and learning across the curriculum* (10. Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wieringa, N., Janssen, F. J., & Van-Driel, J. H. (2011). Biology teachers designing context-based lessons for their classroom practice the importance of rules-of-thumb. *International Journal of Science Education*, 33(17), 2437-2462. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.553969>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS applied scientific research methods*. Detay Publishing.

# Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Etnomatematiksel Görevler Tasarlamalarına İlişkin Bilgi ve Becerilerinin Bir Öğretmen Eğitimi Programı Bağlamında İncelenmesi

Nadide Yılmaz<sup>1</sup>

## Giriş

Matematiksel kavramların ortaya çıkışı ve gelişimi, insanların günlük yaşamdaki sorunlarını çözümü için ihtiyacına dayanmaktadır (D'Ambrosio, 2001; Rosa ve Orey, 2010). Bu süreçte bireyler sahip oldukları kültürel değerleri aracılığıyla çeşitli akıl yürütme süreçlerinden (örn, ölçme, karşılaştırma) geçer (Bishop, 1991; Sunzuma ve Maharaj, 2021). Ayrıca bu değerler arasında etkileşim gerçekleşir. Örneğin Mayalar, 9. yüzyılda Hindulara atfedilen sıfır sayısını ve konumsal değeri icat ederken (Rosa ve Orey, 2005) bu kavramlar mübadele ve ticari faaliyetler vasıtasıyla Araplara aktarılmıştır. Dikkat çekilmesi gereken bir diğer nokta farklı kültürlerle sahip bireylerin karşılaştıkları durumları farklı açılardan değerlendirmeleri ve geliştirdikleri matematiksel çözümlerin farklılaşmasıdır. Barton (1996) çeşitli ülkelerde (Örn, Papua Yeni Gine ve Okyanusya) farklı sayma sistemlerinin varlığına dikkat çekmiş, alan hesaplar için farklı stratejiler geliştirildiğini ifade etmiştir. Çalışmalarını derinleştiren Barton (1996) oynanan oyunlarda, spor alanlarında ve farklı meslek gruplarının (Örn, balıkçı, terzi, marangoz) alanlarına özgü matematiksel bilgiye sahip olduklarını vurgulamıştır. Tüm bunlar matematiğin kültürden bağımsız olmadığını ve matematiğin kültürle olan etkileşimini dikkate almanın gerekliliğini ortaya koyar (Ascher, 2005; Küçük, 2014; Rosa ve Orey, 2011). Bu etkileşime dikkat çeken araştırmacılar etnomatematik kavramını ortaya atmış, etnomatematiğin modern matematiğin yanında farklı kültürler tarafından geliştirilen matematiksel fikirleri, düşünceleri, kavramları ve uygulamaları kapsadığını ifade etmişlerdir (Ascher ve Ascher, 1986; Barton 1996; D'Ambrosio 1985; Frade, vd., 2013).

Etnomatematik başlangıçta “okuryazar olmayan insanların matematiksel düşüncelerinin incelenmesi” (Ascher ve Ascher, 1986) fikrinden çıkarsa da bu kavram zaman ilerledikçe çeşitli toplumlara, meslek gruplarına ve kültürlerle doğru yayılmıştır (Barton, 2008; Costa ve Silva, 2010; Masingila, 1994; Palhares, 2008). Etnomatematik “kentsel ve kırsal topluluklar, işçi grupları, profesyonel sınıflar, belirli bir yaş grubundaki çocuklar, yerli topluluklar ve bu gruplar için ortak hedefler ve gelenekler tarafından tanımlanan diğer toplumlar tarafından kullanılan matematik” (D'Ambrosio, 2001, p. 1) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kelimenin etimolojisi incelendiğinde ise “ethno” dil, jargon, semboller ve davranışları içeren sosyokültürel bağlamları temsil ederken, “mathema” ölçme, sınıflandırma, sıralama, yorumlama, gerekçelendirme gibi aktiviteleri açıklamak, anlamak ve bilmeyi işaret eder. “tics” ise sanat ve teknik kelimeleri ile aynı kökten gelmektedir (D'Ambrosio, 1990). Bu bağlamda değerlendirildiğinde etnomate-

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu, Mehmetbey Üniversitesi, Matematik Eğitimi, nadi-deylmz70@gmail.com

matik birçok bileşeni aynı anda içerisinde barındırma potansiyeline sahiptir. Günlük yaşamda karşılaşılan sorunların farklı sosyokültürel ortamlara yansımalarının antropoloji, pedagoji, dilbilim ve matematik felsefesi ile birleştirilerek derinlemesine incelenmesi de etnomatematiğin çalışma alanları içerisine girmektedir (Barton 1996; D'Ambrosio 1985;1988; Frade, vd., 2013; Rosa ve Gavarrete, 2017).

Matematiğin kültürden bağımsız olamayacağı vurgusu ve etnomatematik kavramının ortaya çıkışı, okul matematiğinde de benzer vurguya yer verilmesi ihtiyacını doğurmuştur (Bishop, vd., 1993; Gwekwerere, 2016; Seah ve Bishop, 2003). Çünkü öğrenci matematiği kendi kültürüyle ilişkilendirebilirse hem anlamlı öğrenme gerçekleşir hem de matematiğin sadece teoremler ve kurallardan ibaret olmadığı fark edilir (Gravemeijer ve Terwel, 2000; Peni, 2019). Ernest'in (2010) matematiğin kültürel bir ürün olduğu vurgusu, matematiği öğretme öğrenme sürecinde matematik ve kültür arasındaki bağlantıya vurgu yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Matematiğin hayatın her alanında yer alması her kültür tarafından deneyimlendiği anlamına gelir ki bu da okul matematik müfredatına dahil edilmesini gerekli kılar (Brandt ve Chernoff, 2015). Tüm bunlar öğretmenlerin de öğrencilerine bu tür öğrenme ortamları oluşturmaları gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Etnomatematiğin okul matematiğinde entegre edildiği sınıflarda öğrenciler "kendi kültürlerinin matematiğini keşfetmeye teşvik etme" fırsatı yakalayabilirler (Gilmer, 1990). Ayrıca bu tarz öğrenme ortamlarında çeşitliliğe değer verilir ki bu da bireylerin kültürün matematik üzerindeki etkisini daha iyi anlamasına destek olur (Sunzuma ve Maharaj, 2021). Bu alanda çalışan araştırmacılar da öğretmenlerin kültür ve etnomatematik arasındaki ilişkiye öğrenme-öğretme süreçlerinde yer vermeleri gerektiğine dikkat çekmekte, öğretmenlerin bu alanda gerekli bilgi ve donanımlara sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Harding-DeKam, 2007; Supriadi, 2019).

Kültür ve matematik arasındaki ilişkilendirmelerin öğretim sürecinde gözlenmesine fırsat verecek araçlardan biri de hazırlanan görevlerdir. Matematiksel görevler belli bir matematiksel kavramı merkeze alan uygulamalar, sorular, yapılması istenenler olarak tanımlanabilir (Stein ve Smith, 1998). Matematiksel görevler öğretim sürecinin etkililiğini belirleyen önemli araçlardan biridir ve öğrencilerin öğrenmesine temel oluşturan ana kaynaklardır (Doyle, 1988; Stein, vd., 2000; Wilhelm, 2014). Matematiksel görevlerin öğretim sürecindeki önemine dikkat çeken uluslararası kurumlarda matematiksel görevleri yedi öğretim standardından biri olarak kabul etmiştir (National Council of Teacher of Mathematics, [NCTM], 2006). Matematiksel görevler öğrencilere matematiği daha iyi anlamlandırabilmesinin yanında matematiği çeşitli alanlarla (örn, günlük yaşam, diğer disiplinler) ilişkilendirebilmesine imkan verebilir (Estrella, vd., 2020; Hiebert ve Wearne, 1993; Schoenfeld, 1992; Zaslavsky, 2005). Bu yüzden matematiksel görevlerin bilişsel istem seviyelerine dikkat çekilmekte görevlerin öğrencinin üst düzey düşünmesini desteklemesinin yanında öğrenmesini kısıtlayabileceği vurgulanmaktadır (Stein, vd., 1996; Stein ve Smith, 1998; Stylianides ve Stylianides, 2008). Matematiksel görevlerin bilişsel istem seviyeleri üzerine çalışan araştırmacılar görevlerin bilişsel düzeylerini dörde ayırmışlar ve bu görevleri ezberleme, ilişkilendirmeye dayanmayan, ilişkilendirmeye dayanan ve matematik yapma görevleri olarak isimlendirmişlerdir (Stein vd., 2000). Ezberleme görevleri ağırlıklı olarak önceden öğrenilen algoritmalar ve tanımlara odaklanılır. İlişkilendirmeye dayanmayan görevlerde öğrencinin cevaba ulaşabilmesi için standart formül ve algoritmaları uygulaması yeterlidir. İlişkilendirmeye dayanan görevlerde ise öğrencinin görevi tamamlayabilmesi için odaklanılan matematiksel kavramlar hakkında ilişkilendirmeler yapması, farklı temsil biçimlerini işe koşması gerekir. Matematik yapma görevlerinde ise öğrenciler üst düzey



düşünme becerilerini kullanarak görevleri tamamlar. Bu görevler doğası gereği karmaşıktır ve çözümlenmek için algoritmik olmayan düşünceler gerekir (Stein vd., 2000).

Öğretmenlerin kültür ve matematik arasındaki ilişkilendirmeleri yer vermeleri gerektiği öğretim programlarında da yerini almıştır. Matematik öğretim programında yer alan Türkiye Yeterlilikler çerçevesi kapsamında 8 temel yetkinlik belirlenmiş ve bu yetkinliklerden biri “kültürel farkındalık ve ifade” olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu yetkinlik kapsamında Öğretmen Yetiştirme Lisans programlarında İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı alan eğitimi seçmeli derslerinden biri de “Kültür ve Matematik” tir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018). Tüm bunlar matematik öğretmenlerinin sınıflarında kültür ve matematiğin ilişkisine yani etnomatematiksel uygulamalara ilişkin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gereğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalar öğretmen/öğretmen adaylarının bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını ve katıldıkları çeşitli programların bilgi ve becerilerinin gelişimini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Örneğin, Katsap ve Silverman (2008) Yahudi ve Bedevi halklarının kültürlerindeki matematiğe odaklanarak öğretmen adaylarının bu matematiği keşfetmelerine yönelik projeler üzerine çalışmalarını sağlamıştır. Bu süreçte hazırlanan ders planları ve sınıf içi etkinlikler öğretmen adaylarının kendi kültürlerini öğrenmelerine ek olarak matematiksel kavramları iki farklı anlayışın (kültürlerin anlayışlarındaki matematik ve akademik matematik) karışımı olarak algılamaya başlamalarını sağlamıştır. Benzer başka bir çalışmada da Arjantin'den bir grup halk dansçısı ve Kosta Rika'dan bir yerli halkın geometrik figürleri inşa etme şekillerine odaklanmış ve bu süreç öğretmen adaylarının eğitimine entegre edilmiştir. Elde edilen sonuçlar matematiksel bilgi ve öğretim uygulamaların sosyokültürel çevre ile bağlantılı olarak müfredata yansıtılmasının öğretmen adaylarının yaratıcılığını teşvik ettiğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin etnomatematik yaklaşımları ile geometri öğretme ve öğrenmede kullanılabilecek etnomatematik uygulamaları konusundaki farkındalıklarını anlamayı amaçlayan bir başka çalışmada ise öğretmenlerin farklı etnomatematik yaklaşım tanımlarına sahip olduklarını ve kültürel uygulamalarında bulunan etnomatematik uygulamaların, geometri öğretimi ve öğrenimine entegre edilebilecek deneyimlerden haberdar olduklarını göstermiştir (Sunzuma ve Maharaj, 2021). Bazı çalışmalarda etnomatematiğin matematik öğretim ortamlarına entegre edilememesinin en büyük nedeni öğretmenlerin etnomatematiğe hazır olmaması olarak ortaya çıkmıştır (Lewis, 2016). Ergene ve diğerleri (2020) öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının tasarladıkları etnomatematiksel etkinliklerin sınıf ortamına nasıl yansıdığı ile öğretmen adaylarının bu sürece ilişkin farkındalıklarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Aynı zamanda uygulama yapılan sınıflardaki öğrencilerin bu konudaki bakış açıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama süreçlerinde çeşitli etkenlerden (Örn, kaynak kitap) dolayı zorlandıklarını gösterse de bu etkinliklerin tasarlanması ve uygulanmasının gerek öğretmen adaylarının gerekse bu süreçte yer alan öğretmenlerin kültür ve matematik arasındaki ilişkileri keşfetmelerine destek olduğunu göstermiştir. Bu etkinliklerin öğrenciler için eğlenceli olduğu ve derse yönelik ilgilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıksa da uygulama sürecinde sınıf hakimiyeti noktasında öğretmen adayları zorlanmıştır.

Elde edilen araştırma sonuçları öğretmen/öğretmen adaylarının etnomatematiksel görevler tasarlama ve uygulama sürecinde çeşitli desteklere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu destekleri sağlayacak ortamların tasarlanması önemlidir. Çünkü hem

## Kaynaklar

- Ascher, M. (2005). *Etnomatematik: Matematik Dünyasına Çok Kültürlü Bir Bakış* (B. Ercan, Çev.), Okyanus Yayıncılık.
- Ascher, M., ve Ascher, R. (1986). Ethnomathematics. *History of Science*, 14, 125–144.
- Barton, B. (1996). Making sense of ethnomathematics: ethnomathematics is making sense. *Educational Studies in Mathematics*, 31(1-2), 201-233.
- Barton, B. (2008). *The languages of mathematics*. NY: Springer.
- Bishop, A. J. (1991). *Mathematical enculturation: perspective on mathematics education*. Kluwer Academic Publishers.
- Bishop, A., J., Hart, K., Lerman, S. ve Nunes, T. (1993). Significant Influences On Children's learning of mathematics, *Science and Technology Education*, 47, 3-61.
- Bjuland, R. ve Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83–90.
- Brandt, A. ve Chernoff, E. J. (2015). The importance of ethnomathematics in the math class. *The Ohio Journal of School Mathematics*, 71, 31–36.
- Charalambous, C. Y. (2010). Mathematical knowledge for teaching and task unfolding: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, 770, 247-278.
- Costa, W. G., ve Silva, V. L. (2010). A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros (Narrative deconstruction and curriculum reconstruction: The inclusion of Brazilian indians' and black people's mathematical knowledge). *Educar*, 36, 245–260.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44–48.
- D'Ambrosio, U. (1988, October). A research program in the history of ideas and in cognition. *International Study Group on Ethnomathematics (ISGEM) Newsletter*, 4(1). Retrieved from <http://www.ethnomath.org/resources/ISGEM/035.htm>.
- D'Ambrosio, U. (1990). The role of mathematics education in building a democratic and just society, *For The Learning of Mathematics* 10(3), 20–23.
- D'Ambrosio, U. (2001). What is ethnomathematics and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 308–310.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of student's thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23(2), 167–180.
- Ergene, Ö., Çaylan Ergene, B. ve Yazıcı, E. (2020). Ethnomathematics Activities: Reflections from the Design and Implementation Process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11(2), 402-437.
- Ernest, P. (2010). Add it up: Why teach mathematics? *Professional Educator*, 9(2), 44–47.
- Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R., ve Espinoza, G. (2020). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through Lesson Study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23, 293-310.
- Frade, C., Acioly-Régner, N., ve Jun, L. (2013). Beyond deficit models of learning mathematics: Socio-cultural directions for change and research. In M. A. K. Clements, A. Bishop, C.

- Keitel-Kreidt, J. Kilpatrick, & F. K.-S. Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education* (pp. 101–144). NY: Springer.
- Garrison, A. (2011). The cognitive demand of mathematical tasks: Investigating links to teacher characteristics and contextual factors. Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, D.
- Gilmer, G. (1990). An ethnomath approach to curriculum development. *ISGEm Newsletter*, 5(2), 4–5.
- Goldsmith, L. T., ve Seago, N. (2011). Using classroom artifacts to focus teachers' noticing: Affordances and opportunities. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 169-187). Routledge.
- Gravemeijer, K., ve Terwel, J. (2000). Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum theory. *Journal of curriculum studies*, 32(6), 777-796.
- Gwekwerere, Y. (2016). Schooling and the African child: Bridging African epistemology and eurocentric physical sciences. In E. Shizha & G. Emeagwali (Eds.), *African indigenous knowledge and the sciences. Journeys into the past and present: Anti-colonial educational perspectives* (pp. 33–46). Sense Publishers.
- Harding-DeKam, J. L. (2007). Foundations in ethnomathematics for prospective elementary teachers. *Journal of Mathematics and Culture*, 1(2), 1-19.
- Hiebert, J., ve Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30, 393–425.
- Katsap A., ve Silverman, F.L.R. (2008). A case study of the role of ethnomathematics among teacher education students from highly diverse cultural backgrounds. *The Journal of Mathematics and Culture*, 3(1), 66-102.
- Küçük, A. (2014). Ethnomathematics in Anatolia-Turkey: Mathematical thoughts in multiculturalism. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 171-184.
- Lewis, K. C. (2016). *Ethnomathematics meets history of mathematics: A case study* (Unpublished master's thesis). Texas A & M University, USA.
- Masingila, J. O. (1994). Mathematics practice in carpet laying. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(4), 430–462.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- National Council of Teachers of Mathematics. [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. [NCTM] (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. [NCTM] (2014). *Principles to actions ensuring mathematical success for all*. VA: Author.
- Palhares, P. (Ed.). (2008). *Etnomatemática—Um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática [Ethnomathematics—A look at the cultural diversity and the mathematics learning]*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). Sage Publications, Inc.

- Peni, N. R. (2019). Development Framework of Ethnomathematics Curriculum through Realistic Mathematics Education Approach. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9(4), 16-24.
- Ponte, J. P. (2012). A practice-oriented professional development programme to support the introduction of a new mathematics curriculum in Portugal. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(4), 317–327.
- Rosa, M. (2013). Accessing the perceptions of high school teachers about the influence of language and culture in the mathematics learning of English language learners (ELLs) students. *Linguistics, Culture & Education*, 2(1), 36–71.
- Rosa, M. ve Gavarrete, M. E. (2017). An Ethnomathematics Overview: An Introduction, In M. Rosa, L. Shirley, M. E. Gavarrete, W. V. Alangui (Eds.) *Ethnomathematics and its diverse Approaches for Mathematics Education* (pp. 3-19), ICME13 Monographs. Springer Open.
- Rosa, M., ve Orey, D. C. (2005). Las raíces históricas del programa etnomatemáticas [Historical roots of the ethnomathematics program]. *RELIME*, 8(3), 363–377.
- Rosa, M., ve Orey, D. C. (2010). Ethnomodeling: A pedagogical action for uncovering ethnomathematical practices. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(3), 58–67.
- Rosa, M. ve Orey, D. C. (2011). Ethnomathematics: The Cultural Aspects of Mathematics, *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 4(2). 32-54.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-371), Macmillan.
- Seah, W. T., ve Bishop, A. J. (2003). Values, mathematics and society: Making the connections. *Prime Number*, 18(3), 4–9.
- Snipes, V., & Moses, P. (2001). Linking mathematics and culture to teach geometry concepts. *LTM Journal Louisiana Association of Teacher of Mathematics*, 1(1), 1-17. Retrieved December 20, 2019 from [www.lamath.org/journal/Vol1/LinkCult](http://www.lamath.org/journal/Vol1/LinkCult).
- Stein, M. K., Grover, B. W., ve Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Stein, M. K., ve Smith, M.S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., Smith, M.S., Henningsen, M. ve Silver, E.A. (2000). *Implementing standards based mathematics instruction: A casebook for Professional development*. Teachers College Pres.
- Stylianides, A. J. ve Stylianides, G. J. (2008). Studying the Classroom Implementation of Tasks: High-level Mathematical Task Embedded in ‘Real-Life’ Contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24, 859-875.
- Sunzuma, G. & Maharaj, A. (2021) In-service mathematics teachers’ knowledge and awareness of ethnomathematics approaches, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(7), 1063-1078.
- Supriadi, S. (2019). Didactic Design of Sundanese ethnomathematics learning for primary school students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(11), 154-175.

- Tchoshanov, M., Cruz, M., Huereca, K., Shakirova, K., Shakirova, L., ve Ibragimova, E. (2017). Examination of lower secondary mathematics teachers' content knowledge and its connection to students' performance. *International Journal of Science ve Mathematics Education*, 15(4), 683–702.
- Wilhelm, A. G. (2014). Mathematics teachers' enactment of cognitively demanding tasks: Investigating links to teachers' knowledge and conceptions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45, 636–674.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Zaslavsky, O. (2005). Seizing the opportunity to create uncertainty in learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 60, 297–321.
- Zawojewski, J., Chamberlin, M. T., Hjalmarson, M. A., ve Lewis, C. (2008). Developing design studies in mathematics education Professional development. In A. E. Kelly, R. A. Lesh, & J. Y. Baek (Ed.), *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (pp. 219-245). Routledge.

# Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yeliz Özkan Hıdıroğlu<sup>1</sup>

## Giriş

Matematik ardışık soyutlamalar ve genellemeler sürecinden oluşan bir örüntü ve sistemler birimidir (Yenilmez ve Dereli, 2009). Bununla birlikte matematik öğrencilerin pek çok alanda karşılarına çıkacak, insanların öğrenmesi gereken, bugün ve gelecekte hayatlarına yardımcı olacak önemli ve gerekli bir derstir. 21. yüzyılın işgücü piyasasına, topluma ve okula yarar sağlayan anahtar yeterliklerden biri matematiktir (European Commission, 2011). Matematik derslerinde başarılı olmak öğrencilerin akademik hayatlarında filtre işlevi görmektedir (Pitsia, Biggart ve Karakolidis, 2017). Matematik dersi öğretim programı özel amaçlarında 9. maddede şu ifade yer almaktadır: “*Öğrenci, matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere özgüvenli bir yaklaşım geliştirecektir.*”. Bu bağlamda öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ortaya koyulması önem taşımaktadır.

Tutumlar başarıyı, başarı da tutumları etkilemektedir (Aiken, 1980). Bloom (1979) tutum, ilgi, istek, başaracaklarına olan inanç... gibi duyuşsal faktörlerin öğrencilerin okuldaki öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Aşkar (1986) ve Bindak (2005) çalışmasında öğrencilerin matematiğe ilgi ve sevgilerinin matematik başarılarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Matematiğe yönelik tutum olumsuzsa çocuğu akademik olarak geliştirmek zordur. Bloom’un tam öğrenme modeline göre öğrenmeye yönelik ilgi, istek, tutum ve güvenlerinin bileşkesi olarak tanımlanan duyuşsal giriş özellikleri başarının yaklaşık %25’ini, yani önemli bir kısmını açıklamaktadır (Tan, 2006; Tobias, 1993). Bireylerin öğrenmeleri arasındaki farklılıkların yaklaşık dörtte biri duyuşsal özelliklerden kaynaklanmaktadır. Bu duyuşsal özellikler tutum, değer, ilgi, beklenti, kaygı, önyargıdan, vb faktörlerden oluşmaktadır. Akyüz ve Pala (2010) Finlandiya ve Yunanistan’daki örneklemelerde gerçekleştirdiği çalışmasında matematiğe yönelik tutum ile problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu, Kara ve Özkaya (2022) da matematiğe tutum ile içsel motivasyon kaynakları arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 raporları incelendiğinde; TIMSS 1999’da duyuşsal özelliklerin başarıyı yordama gücü %14 iken TIMSS 2007’de duyuşsal özelliklerin başarıyı yordama gücü %26’dır. Bu doğrultuda duyuşsal özelliklerin akademik başarıda önemli yer tuttuğu ve etkisinin giderek arttığı söylenebilir.

Matematik dersinde öğrencilere problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme... gibi bilişsel becerilerin yanında duyuşsal beceriler de kazandırılır. Sapanıcı (2005) matematik öğrenme düzeyi ile duyuşsal özellikler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında en yüksek ilişkili değişken olarak ilgi ve tutumu belirlemiştir. Tutum belli bir nesneye, duruma, derse karşı bireylerin olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimidir (Turgut, 1978). Matematiğe yönelik tutum; matematiği sevip ya da sevmeme, matematiksel

<sup>1</sup> MEB, yelizozkan09@gmail.com ORCID: 0000-0002-5176-1235

etkinliklerle uğraşma isteği, matematikte başarılı olacağına ve matematiğin faydasına olan inançla ilgilidir (Neale, 1969). Öğrencilerin matematiği öğrenmek için çaba harcamasında ve matematiksel kavramları hayatında kullanmasında matematiğe yönelik tutum etkilidir. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri beklenen duyuşsal becerilerdendir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının zamanında belirlenmesi öğrencilerin gelecekteki akademik hayatlarına büyük katkı sağlayacaktır (Taşdemir, 2009).

Baykul (2000) olumsuz tutumun dersi sevmeme, dersle ilgilenmeme ve o dersin kendisine göre bir iş olmadığını hissetmeye neden olabileceğini ifade etmiştir. İlkokuldan üniversiteye kadar öğrencilerin en çok çekindikleri derslerin başında matematik gelmektedir. Hayatlarının pek çok alanında karşılaşmalarına rağmen öğrenciler “*Günlük hayatta bu bilgiyi nasıl kullanacağım?*”, “*Bu bilgi ne işime yarayacak?*” şeklinde sorular sormaktadırlar ve bu ders öğrenciler tarafından sınavlarda en çok net yapmaları gereken ders olarak algılanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenciler matematiğe karşı olumsuz bir tutum geliştirmekte ve matematik eğitiminde istenilen amaçlara ulaşamamaktadır. Öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerinin nedenleri; matematiğin günlük hayattaki öneminin bilinmemesi, aile ve çevre tarafından matematiğin zor öğrenilen bir ders olarak algılanması, velilerin çocuklarıyla matematik dersi konusunda ilgilenmemeleri, öğrencinin ders çalışma yöntemlerindeki hatalar, “*Ben matematiği yapamam.*” düşüncesinin yaygın olması, öğretmenin takip ettiği yöntemin çocuğa uygun olmaması... şeklinde sayılabilir (Taşdemir, 2009; Ünlü, 2007; Yılmaz, 2006). Matematik dersine yönelik geliştirilen bu tür düşünceler, davranışlar ve tutumlar öğrencilerin akademik hayatlarını etkileyebilir. PISA 2009’da değerlendirme çerçevesindeki alt boyutlar incelendiğinde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010) öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının uluslararası değerlendirme ölçütlerinden biri olduğu görülmektedir (Deniz ve Çıtdır, 2020).

Ulusal ve uluslararası sınavlarda Türkiye’ye ilişkin matematik ortalamaları beklenenin altında kalmaktadır. OECD’nin (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) programı çerçevesinde yapmış olduğu sınavda 2003-2018 yılları arasında puanları 420 ile 454 puan aralığında değişmiştir. 2015 yılında 420 puan ile Türkiye ciddi bir düşüş yaşamıştır. 2018 yılında yapmış olduğu sınavda Türkiye ortalamasını bir miktar arttırarak 78 ülke arasında 42. sırada yer almıştır. PISA’da matematik bilgisini ölçmekten ziyade matematiği ne derece yorumlayabildiği ve sahip olduğu bilgiyi ne derece sorulara aktarabildiği ölçülmek istenmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren matematik alanında PISA’da sorulan sorulara benzer şekilde yeni nesil sorular sorulmaktadır. Yeni nesil sorular salt bilgiyle çözülemeyen, bilginin yanında konunun özünü bilip mantık yürütmenin gerekli olduğu ve mümkün olduğunca hayatın içinden örneklerle oluşturulan sorulardır. Matematik adına var olan durumu daha iyi yorumlayabilmek için ulusal düzeyde ortaokuldan liseye geçişte uygulanan “*Liseye Geçiş Sınavı*”nda derslere ilişkin doğru ortalamaları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Yıllara göre LGS'de derslere ilişkin doğru ortalamaları

DERS	Soru Sayısı	2018	2019	2020	2021	2022
Türkçe	20	12.55	11.75	10	9.41	9.22
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	7.4	6.88	5.05	5.23	5.54
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	8.4	6.83	6.39	6.35	6.45
Yabancı Dil	10	5.14	4.65	3.53	4.93	4.59
<b>Matematik</b>	<b>20</b>	<b>4.95</b>	<b>5.09</b>	<b>4.89</b>	<b>4.20</b>	<b>4.74</b>
Fen Bilimleri	20	9.92	9.97	10.21	8.04	9.5

Ortalamalar incelendiğinde, özellikle ortaokul matematik başarısı beklenenin çok altındadır. Bu durumun oluşmasında matematiksel kavramların soyut olması, öğrencilerin günlük hayatla ile matematik ilişkisini kuramaması, matematik eğitiminde nitelikli öğrenme-öğretme ortamının oluşturulamaması... gibi sebepler matematiğin öğrenilmesini zorlaştırmakta ve öğrencilerin matematiğe olumsuz tutumlar oluşturmasına sebep olmaktadır.

Aslında bilişsel başarının altında duyuşsal faktörler önemli bir itici güç ya da engelleyici güçtür. Öğrenme ve öğretme ortamlarında bilişsel özelliklerden kaynaklı sorunlar çabuk fark edilebilmekte ve bu sorunlar daha kolay giderilebilmektedir (Senemoğlu, 2011). Fakat ders ve öğrenme-öğretme ortamıyla ilgili duyuşsal özellikler daha zor fark edilmekte ve değiştirilmesi daha uzun zaman almaktadır. Bu nedenle duyuşsal özelliklerden olan matematiğe yönelik tutumların belirlenmesi ve özellikle somut evreden soyut evreye geçişin olduğu ortaokul çağlarındaki durumun ortaya koyulması önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında matematiğe yönelik tutumlar detaylı olarak incelenecektir. Bu çalışma ile ortaokul matematik öğretim programlarının ve eğitim fakültelerinde ortaokul matematik öğretmeni yetiştiren bölümlerdeki öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı, ortaokuldaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek ve bu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda alt problemler aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları belirlendiği ve bu tutumlar çeşitli değişkenlere göre incelendiği için, çalışma nicel araştırmalardan betimsel tarama modeli türündedir.



## Kaynakça

- Aiken L.R, (1980). Attitudes toward mathematics. *Review of Educational Research*, 40, February.
- Akyüz, G. ve Pala, N.M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 668-678.
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert-tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 11(62), 31-36.
- Avcı E., Coşkun-Tuncel, O. & İnandı Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- Baykul, Y. (1990). İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5. sınıflar için*. Pegem Yayınları.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve öğrenme*. (Çev. Özçelik, D.A.). Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Çıtdır, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, L. ve Çıtdır, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(3), 294-322.
- Doruk, M., Öztürk, M. ve Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik özyeterlik algılarının belirlenmesi: Kaygı ve tutum faktörleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 283-302.
- Deieso, D. & Fraser, B. J. (2019). Learning environment, attitudes and anxiety across the transition from primary to secondary school mathematics. *Learning Environments Research*, 22(1), 133-152.
- Doğan, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarıları yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.
- Duran, C., Sidekli, S. ve Yorulmaz, A. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 2(1), 17-26.
- Ergin, G. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik, kaygı, tutum ve algılanan öz düzenlemeler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Ertem-Akbaş, E. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla ilkokulla başlayan matematik korkusunun nedenlerinin ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(3), 12-25.
- European Commission (2011). Mathematics education in Europe: Common challenges and national policies. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Göç, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

- Hacıömeroğlu, G. (2017). Matematiğe yönelik tutum ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(9), 84-99. <https://doi.org/10.18009/jcer.37546>
- Hızlı, E. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, Y. ve Özkaya, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin matematik motivasyonları, tutumları ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 9(1), 33-48. doi: 10.17278/ijesim.1032457
- Katranç, Y. & Şengül, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi oluşturma, matematik problemi çözme ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 1-24.
- Lim, S. Y. & Chapman, O. (2013). Development of a short form of the attitudes toward mathematics inventory. *Educational Studies in Mathematics*, 82, 145-164.
- MEB (2010). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı Pisa 2009 ulusal ön raporu. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2019a). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 8. sınıflar 2018 Raporu, Ankara.
- MEB (2019b). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu, Ankara.
- Neale, D. C. (1969). The role of attitudes in learning mathematics. *Arithmetic Teacher*, 16, 631-640.
- Norman, R. D. (1977). Sex differences in attitudes toward arithmetic mathematics from early elementary school to collage levels. *Journal of Psychology*, 97(1), 247-256. doi:10.1080/00223980.1977.9923970
- Pitsia, V., Biggart, A., & Karakolidis, A. (2017). The role of students' self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences*, 55, 163-173.
- Sapancı, A. (2005). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinin matematik dersindeki öğrenme düzeyi ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills, *Education and Science*, 36(160): 65-80.
- Sevgi, S., ve Kırklar, H.R (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve öz yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 387-402.
- Sevgi, S., & Yakılışıklı, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik algılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 394-416.
- Şahin, M. G. ve Yıldırım, Y. (2016). PISA 2012 Türkiye örnekleminde matematiksel davranış ve matematik okuryazarlığını etkileyen değişkenlerin çok gruplu hibrit modelleme ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 181- 198.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.

Sınıf Öğretmenleri ve Adayları İçin

# HAYAT BİLGİSİ

# ÖĞRETİMİ

Editör  
Selçuk ŞİMŞEK

Genişletilmiş 2. Baskı

Ankara  
2022

## Hayat Bilgisi Öğretimi

Editör: Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 47479

ISBN : 978-605-170-762-4

e-ISBN : 978-605-170-763-1

Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık

Mizanpaj : Anı Yayıncılık

Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: ŞİMŞEK, Selçuk

Hayat Bilgisi Öğretimi

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

2022, Genişletilmiş 2. Baskı, xvi+392 sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-762-4

e-ISBN: 978-605-170-763-1

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>



---

## ÖN SÖZ

---

Ülkemiz 2023 yılıyla birlikte yeni bir yüzyıla geçmiş olacaktır. Yeni bir yüzyılın başlangıcına daha güçlü, etkili ve demokratik değerleri geliştirmiş olarak girmek önemli bir adım olacaktır. Bunu sağlayacak kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. Bulunduğu coğrafyanın içinde genç, dinamik bir nüfusa sahip olan ülkemizin yetişmiş insan gücü açısından bir sıkıntısı bulunmamaktadır. Nitelikli insangücü açısından eksiklikleri vardır. Bunu sağlayacak eğitimcilere gereksinimi bulunmaktadır. Bunun başlangıç noktası da temel eğitim kademesi olarak görülmektedir.

Temel eğitim kademesi okulöncesi, ilkokul ve ortaokuldan oluşmaktadır. Bu üç dönem içerisinde verilecek eğitimin niteliği ve kalitesi gelecekte elde edeceğimiz yerin belirlenmesine önemli katkı sağlayacaktır. Bu dönemler arasında en kritik olanı ilkokul sürecidir. İlkokul, çocuğun kimlik, kişilik ve karakter oluşumunda önemli bir yer tutmaktadır. Bu süreci sağlayacak mimarlar da sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri birçok disiplinin eğitimini almakta ve bununla donanık hale gelmektedirler. Bu disiplinlerden biri de Hayat bilgisi dersidir. Hayat bilgisi dersi geçmişte mihver ders özelliği taşıması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin çocukları, topluma uyumlu hale sokmalarında önemli bir görevi üstlenmeye devam etmektedir.

Sınıf öğretmenleri ve adaylarına katkı getirmesi amacıyla hazırlanan bu kitap, değişik üniversitelerdeki öğretim elemanlarımızın katkılarıyla hazırlanmıştır. Daha önce ilk baskısını yaptığımız kitabımızın, günün koşullarına göre yeniden geliştirilmesi gerekliliği görüldüğünden, yeni yazarlarımızla kitabımızın daha güçlü bir içeriğe sahip olması için büyük çaba sarfedilmiştir. Umarım yazarlarımızın bilgi, beceri ve tecrübelerini aktararak oluşturdukları bölümler sınıf öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerimize yeni bir bakış açısı kazandıracaktır. Tabi ki kitabımızda eksiklikler mutlaka olacaktır. Bunları sizlerin görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirmeye çalışacağız. Kitabın yeniden basılması sürecinde katkılarını esirgemeyen Anı yayıncılık çalışanlarına ve değerli hocalarımıza teşekkürlerimi sunuyorum. Herkese başarılı bir eğitim dönemi diliyorum.

---

## YAZARLAR HAKKINDA

---

### **Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK**

Muğla ili Köyceğiz ilçesi Hamit köyünde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Muğla'da tamamladı. 1990 yılında Denizli Eğitim Yüksekokulu Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandıktan sonra 1994 yılında mezun oldu. Tokat ili Sulusaray ilçesinde sınıf öğretmeni olarak çalıştıktan sonra Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 1999 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak doktora eğitimine başladı. 2005 yılında doktora eğitimini tamamladıktan sonra Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2006 yılından itibaren öğretim üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir.

### **Prof. Dr. Tuba Çengelci KÖSE**

1980 yılında Eskişehir'de doğmuş, ilk ve ortaöğrenimini Eskişehir'de tamamlamıştır. 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuş, aynı yıl Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Sosyal Bilimler Öğretmenliği alanında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Yine 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Anadolu Üniversitesi'nde 2005 yılında yüksek lisans, 2010 yılında da doktora öğrenimini tamamlamış, yüksek lisans ve doktora tezlerini Sosyal Bilimler Eğitimi ile ilgili konularda hazırlamıştır. 2012 yılından bu yana Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. Çengelci Köse, Sosyal Bilimler Eğitimi üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir.

### **Prof. Dr. Vesile ALKAN**

Lisans eğitimini, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde tamamladı. Yüksek lisansını Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yaptı. Doktorasını ise Nottingham Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Eğitim Bilimleri alanında tamamladı.

2020 yılı ile birlikte Profesör Doktor unvanı ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki görevine devam eden Alkan, lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermektedir. Prof. Dr. Alkan'ın, öğrenme ve öğretme süreci ile bu süreci etkileyen faktörler, öğretmen eğitimi, matematik kaygısı, hayat ve sosyal bilgiler öğretimi üzerine bilimsel makaleleri ve kitap bölümleri bulunmaktadır. İletişim: vesile@pau.edu.tr

### **Doç. Dr. Ebru UZUNKOL**

Eskişehir'de 1983 yılında doğdu. Lisans öğrenimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında tamamladı. 2006 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaya başladı. 2008 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisans

programından mezun olarak “Bilim uzmanı” unvanı aldı. 2014 yılında Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalından doktora eğitimini tamamladı. 2016 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak göreve başladı. Yazar 2021 yılında “Doçent” unvanını almış olup halen Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görevini sürdürmektedir. Değerler eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, hayat bilgisi eğitimi, sınıf öğretmenliği alanında kitap bölümü, bildiri ve makaleleri bulunmaktadır.

#### **Arş. Gör. Elife Nur SAYDAM**

1996 yılında Adana’da doğdu. 2018 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’ndan mezun oldu. Aynı yıl İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı’nda başladığı eğitimini 2020 yılında “*Birinci Sınıfta Okuma-Yazma Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*” isimli teziyle tamamladı. 2020 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Yazar, 2020 yılında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı’nda başladığı eğitimine devam etmekte ve halen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü’nde görevini sürdürmektedir.

#### **Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR**

1981 yılında Hatay’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Hatay’da tamamladı. 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programını tamamladı. 2002-2005 yılları arasında Eskişehir’de öğretmen olarak çalıştı. 2005 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi oldu. 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda yüksek lisansını tamamladı. Aynı yıl 2547 sayılı kanunun 35. Maddesi gereğince doktora eğitimini tamamlamak üzere Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda görevlendirildi. 2011 yılında doktora eğitimini tamamlayan Döndü ÖZDEMİR 2012 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalına yardımcı doçent olarak atandı. 2014-2015 eğitim öğretim yılında TÜBİTAK Doktora Sonrası Araştırma Bursu ile Texas A&M Üniversite’nde misafir araştırmacı olarak bulundu. Halen Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü’nde görev yapmaktadır. Lisans ve lisansüstü düzeyinde Özel Öğretim Yöntemleri, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik gibi dersleri yürütmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşlık eğitimi, çevre eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanında çalışmaları bulunmaktadır.

#### **Dr. Öğr. Üyesi Tolga TOPCUBAŞI**

Tolga TOPCUBAŞI, 2007-2011 yılları arasında Mersin Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında lisans, 2012-2015 yılları arasında ise Kocaeli Üniversitesinde aynı alanda yüksek lisans eğitimini tamamladı. Yüksek lisans tezinde farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı tutumu düzeylerine etkisini in-

celedi. Doktorasını 2015-2020 yılları arasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yapmıştır. Doktora tezinin konusu ise hayat bilgisi dersinde gazete haberleriyle desteklenmiş örnek olay yönteminin etkililiğine yönelik bir eylem araştırmasıdır. 2011 yılından itibaren MEB'de sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Şimdi İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışmaktadır. Çalışma alanları; hayat bilgisi eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, değerler eğitimi ve temel eğitimidir.

#### **Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Akif ERBAŞ**

İlk, orta ve lise öğrenimini Ordu'da tamamladı. 2009 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2010 - 2013 yılları arası Şırnak'ın Silopi ilçesinde sınıf öğretmeni olarak çalıştı. 2015 yılında "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden beklenen yeterlikler üzerine yeni öğretmen yetiştirme modeli bağlamında bir araştırma" başlıklı çalışmasıyla yüksek lisansını bitirdi. 2020 yılında "hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitimi üzerine bir araştırma: beklentiler, uygulamalar ve öneriler" başlıklı teziyle doktorasını bitirdi. Yazarın öğretmen yeterlikleri, üst düzey düşünme becerileri, değerler eğitimi, hayat bilgisi öğretimi gibi alanlarda akademik çalışmaları bulunmaktadır. Evli ve bir çocuk babası olan yazar, 2013 yılından beri Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

#### **Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm YILDIRIM**

Şanlıurfa ilinin Suruç ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Gaziantep'te tamamladı. 2006 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandıktan sonra 2011 yılında mezun oldu. Mezuniyet sonrası Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne Öğretim Elemanı Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında sınıf öğretmenliğine araştırma görevlisi olarak atandı. 2012 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak yüksek lisans eğitimine başladı. 2015 yılında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2015 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Doktora eğitimini yapmak üzere araştıra görevlisi olarak atandı. 2020 yılında doktora eğitimi tamamladı. 2021 yılı Eylül ayından beri Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmaktadır.

#### **Dr. Öğr. Üyesi Eda BÜTÜN KAR**

2007 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda lisans eğitimini tamamladı. 2007 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde yüksek lisans eğitimine başladı. Aynı zamanda Samsun ili Havza ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görevine başladı. 2015 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora eğitimini tamamladı. 2016 yılında Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi olarak göreve başladı ve halen aynı görevine devam etmektedir. Çalışma alanları Hayat Bilgisi Öğretimi, medya destekli öğretim, dijital araçlar ile öğretim, dezavantajlı grupların eğitimi, çökküllü eğitimidir. İletişim: edabutun@sinop.edu.tr



### **Doç. Dr. Emine Nur Yılmaz ARIKAN**

1975 KONYA/Meram'da doğdu. 1998 Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 1998 M.E. B. Öğretmenliğe başladı, Konya merkez ve ilçelerinde İlköğretim Okulları ve Liselerde görev yaptı. 2005 Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Programını tamamlayarak bilim uzmanı unvanı aldı. 2011 Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2010/14 Farklı dönemlerde Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo TV ve Sinema Bölümü'nde "Temel Tasarım-1/2 " Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü'nde "Temel Tasarım" derslerini, Konya Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde "Sanat Eğitimi" dersini misafir öğretim elemanı olarak vermiştir. 2014 Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümünde. Öğretim Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2022 yılında Doçentliğini almıştır.

### **Dr. Öğr. Üyesi Özlem APAK TEZCAN**

1981 yılında Ankara'da doğdu. İlköğretimi Trabzon'da, ortaöğretimi ise Kocaeli'de tamamladı. 1999 yılında Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2005 yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2005-2008 yılları arasında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisansını; 2012-2016 yılları arasında da Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği bölümünde doktora eğitimini tamamladı. 2004 yılında Kocaeli Üniversitesi Temel Eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak başladığı akademik yaşamına 2018 yılı itibariyle Dr. Öğr. Üyesi olarak devam etmektedir.

### **Dr. Deniz ERBİL**

1989 yılında Bursa'da doğdu. İlköğretim ve ortaöğretim eğitimini Bursa'da aldı. Lisans eğitimini 2012 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında tamamladı. 2012 yılında araştırma görevlisi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda çalışmaya başladı. Lisansüstü eğitim kapsamında araştırma görevlisi olarak görev yapmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda devam etti. Yüksek lisans eğitimini 2014 ve doktora eğitimini 2019 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği programlarında tamamladı. Şu an Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi doktor olarak görev yapmaya devam etmektedir. Yazarın çalışma alanları arasında işbirlikli öğrenme, tersine çevrilmiş sınıf ve sosyal bilgiler öğretimi bulunmaktadır.

### **Doç. Dr. Tuğba Selanik AY**

Eskişehir doğumlu olan Tuğba SELANİK AY, lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda; yüksek lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda; Doktora eğitimini ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim da-

ında tamamlamıştır. Doçentlik alanı ise Temel Eğitim (Sosyal Bilgiler)dir. Akademik çalışmaları Sosyal Bilgiler eğitimi, değerler eğitimi, girişimcilik ve öğretmen yetiştirme alanlarındadır. Selanik Ay üniversite dışı deneyim bağlamında 2002-2013 yılları arasında Türkiye'nin farklı bölgelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda sınıf öğretmeni ve idareci olarak görev yapmıştır. 2013 yılından bu yana Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir.

### **Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM**

Denizli'de doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Denizli'de tamamladıktan sonra Hacettepe Üniversitesi'nde lisans, Gazi Üniversitesi'nde yüksek lisans ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde doktora öğrenimini tamamlamıştır. Şu anda Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır.

### **Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK**

1966 yılında Ayfonkarahisar'a bağlı Dinar ilçesinde doğdu. İlkokulu Gökçek kasabasında, Ortaokulu Dinar Lisesi orta kısımda ve Lise eğitimini Afyon Lisesinde tamamladı. 1985 yılında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'ne bağlı Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalında üniversite eğitimine başladı ve aynı bölümden 1989 yılında mezun oldu. Askerliğini 213. dönem Tankçı Asteğmen olarak Edirne'de takım komutanı olarak tamamladı. Askerlik sonrası Deniz Kuvvetleri Komutanlığına bağlı Karamürsel Eğitim Merkezi Komutanlığında Ölçme ve Değerlendirme Şubesinin kuruluşunda yer aldı ve aynı birimde Değerlendirme Uzmanı olarak çalıştı. 1995 yılında Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) açtığı Yurt Dışı Yüksek Lisans sınavına (YLS) katıldı ve Pamukkale Üniversitesi adına burs kazandı. Yüksek Lisans ve Doktora eğitimi görmek amacı ile Amerika Birleşik Devletlerine gitti. Ohio Devlet Üniversitesinde (The Ohio State University, Columbus, OHIO) 1995 - 2002 yılları arasında İşletme Fakültesine bağlı "İnsan Kaynakları ve Yönetimi" alanında Yüksek Lisans ve "Nicel Araştırma Yöntemleri ve Ölçme ve Değerlendirme" alanında Doktora eğitimlerini tamamladı. 1997 - 2002 yılları arasında Ohio Devlet Üniversitesinde "Araştırma Görevlisi" ve "Öğretim Görevlisi" olarak çalıştı. 2003 yılında Türkiye'ye döndü ve Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak göreve başladı. 2008 yılında Doçent, 2014 yılında Profesör oldu. Halen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

---

# İÇİNDEKİLER

---

## BÖLÜM 1

### Geçmişten Günümüze Hayat Bilgisi

Giriş.....	1
Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	2
Cumhuriyet Dönemi.....	3
Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı ve Kapsamı.....	4
Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları (Kazanımları).....	5
Hayat Bilgisi Dersinin İçeriği.....	6
Hayat Bilgisi'nde Öğrenme-Öğretme Süreci.....	9
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Ölçme ve Değerlendirme.....	10
Geçmişten Günümüze Hayat Bilgisi Öğretim Programları.....	11
Özet.....	28
Değerlendirme Soruları.....	28
Kaynakça.....	29

## BÖLÜM 2

### Hayat Bilgisi Öğretim Programının Yapısı ve Özellikleri

Giriş.....	33
Öğretim Programlarının Genel Özellikleri.....	34
Öğretim Programlarının Amaçları.....	35
Öğretim Programlarının Perspektifi.....	35
Değerlerimiz.....	36
Yetkinlikler.....	36
Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	38
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları.....	39
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları.....	39
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Becerileri.....	40
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar.....	42
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı.....	43
1. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları.....	44
2. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları.....	45
3. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları.....	47
Özet.....	49
Değerlendirme Soruları.....	50
Kaynakça.....	50

## BÖLÜM 3

### Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğrenme-Öğretme Sürecinin Organizasyonu

Giriş .....	53
Hayat Bilgisi Dersinde Öğretmen .....	55
Sınıf Ortamı Yapılandırma .....	57
Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi .....	57
Öğretim Yöntem ve Teknikleri .....	58
Özet .....	67
Değerlendirme Soruları .....	68
Kaynakça .....	69

## BÖLÜM 4

### Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Öğretimi

Giriş .....	73
Hayat Bilgisi Dersi ve Kavram Öğretimi .....	74
Kavram Nedir? .....	78
Kavram Öğrenme Süreci .....	79
Kavram Öğretim İlkeleri .....	82
Kavram Öğretimi Yaklaşımları .....	83
Kavram Öğretiminde Kullanılan Teknikler .....	85
Özet .....	99
Değerlendirme Soruları .....	99
Kaynakça .....	100

## BÖLÜM 5

### Hayat Bilgisi Öğretiminde Vatandaşlık Eğitimi

Giriş .....	103
Vatandaşlığın Anlamı ve Tarihsel Gelişimi .....	104
Etkin Vatandaşın Özellikleri .....	105
Vatandaşlık Eğitiminin Anlamı ve Boyutları .....	107
Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar .....	110
Hayat Bilgisi Dersinde Vatandaşlık Eğitiminin Kapsamı ve Özellikleri .....	112
Hayat Bilgisi Derslerinde Vatandaşlık Eğitimine Dönük Öğrenme-Öğretme Süreci .....	118
Özet .....	121
Değerlendirme Soruları .....	122
Örnek Etkinlikler .....	122
Kaynakça .....	124

## BÖLÜM 6

### Hayat Bilgisi Öğretiminde Medya Temelli Etkinlik Uygulamaları

Giriş.....	127
Hayat Bilgisi Öğretiminde Medya Araçlarının Önemi .....	128
Eğitim Ortamlarında Kullanılabilecek Medya Araçları .....	130
Hayatı Sınıfa Taşıyan Güncel Kaynaklar: Gazete.....	131
Video İçerikleri: Televizyon, Çizgi Film, Animasyon, Belgesel, Kısa Film, Kamu Spotu.....	135
Çocukların Vazgeçilmezi: Çizgi Filmlerin Eğitim Ortamlarında Kullanılması .....	136
Sosyal Medya Araçlarının Eğitim Ortamlarında Kullanılması .....	138
Medya Araçlarıyla Desteklenmiş Hayat Bilgisi Dersinde Öğretme-Öğrenme Süreci .....	141
Medya Araçları Kullanılarak İşlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlikler .....	145
Medya Araçları Kullanılarak İşlenen Hayat Bilgisi Dersinden Örnekler .....	148
Özet .....	154
Değerlendirme Soruları .....	154
Kaynakça .....	155

## BÖLÜM 7

### Hayat Bilgisi Öğretiminde Etkinlik Temelli Değer Öğretimi

Değerler Eğitimi.....	157
Ailede Değerler Eğitimi .....	158
Okulda Değerler Eğitimi .....	160
Sosyal Hayatta Değerler Eğitimi.....	161
Değerler Eğitimi Yaklaşımları .....	162
Değer Telkini .....	162
Değer Açıklama.....	163
Değer Analizi.....	165
Ahlaki Muhakeme (İkilem) .....	166
Karakter Eğitimi.....	167
Hayat Bilgisi Dersi ve Değerler Eğitimi .....	168
Örnek Ders/Etkinlik Planları .....	171
Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Planı .....	171
İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Planı .....	172
Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Planı .....	174
Değerlendirme Soruları .....	176
Kaynakça .....	177

## BÖLÜM 8

### Hayat Bilgisi Öğretiminde Temel Yaşam Becerileri

Giriş .....	181
Beceri Nedir? .....	181

Temel Yaşam Becerileri .....	183
Temel Yaşam Becerilerinin Önemi .....	184
Temel Yaşam Becerilerinin Bileşenleri .....	185
Hayat Bilgisi Öğretiminde Temel Yaşam Becerileri .....	188
Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesi .....	200
Etkinlik Örnekleri .....	202
Özet .....	208
Değerlendirme Soruları .....	209
Kaynakça .....	209

## **BÖLÜM 9**

### **Hayat Bilgisi Öğretiminde Dijital Oyunlar**

Giriş.....	213
Oyun Nedir? .....	214
Geçmişten Günümüze Oyun.....	215
Oyunun Çocuk İçin Önemi.....	217
Dijital Oyun.....	220
Geçmişten Günümüze Dijital Oyunlar .....	222
Dijital Oyunların Etkileri.....	224
Dijital Oyunların Olumlu Etkileri.....	224
Dijital Oyunların Olumsuz Etkileri.....	225
Eğitsel Dijital Oyunlar .....	228
Hayat Bilgisi Dersinde Dijital Oyunlar .....	230
Özet .....	234
Değerlendirme Soruları .....	235
Kaynakça .....	236

## **BÖLÜM 10**

### **Hayat Bilgisi Dersinde Çocuklara Müze Eğitimi (7-10 Yaş)**

Giriş .....	241
Müze ve Müze Türleri .....	242
Müze Eğitimi .....	244
Hayat Bilgisi Dersinde Müze Eğitimi .....	246
Müze Eğitiminde Yöntem Teknik ve Etkinlikler .....	254
Özet .....	261
Değerlendirme Soruları .....	261
Kaynakça .....	262

## **BÖLÜM 11**

### **Hayat Bilgisi Öğretiminde Okul Dışı Etkinlikler**

Giriş.....	263
------------	-----

Okul Dışı Öğrenme Dendiğinde Ne Anlıyoruz? .....	264
Okul Dışı Öğrenmenin Önemi ve Gerekliği Üzerine Tartışalım.....	266
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Hayat Bilgisi Dersi ile Nasıl İlişkilendirebiliriz? .....	267
Ev Ödevleri .....	269
Yerel Toplum Çalışmaları.....	270
Doğa Eğitimleri.....	272
Hayat Bilgisi Dersi Özelinde Örnek Uygulamalar .....	272
Özet .....	277
Değerlendirme Soruları .....	278
Kaynakça .....	279

## **BÖLÜM 12**

### **Hayat Bilgisi Öğretiminde Flipped Classroom (Tersine Çevrilmiş Sınıf) Modeli**

Giriş.....	283
Tersine Çevrilmiş Sınıf Modeline Duyulan İhtiyaç, Ortaya Çıkışı ve Gelişimi.....	284
Tersine Çevrilmiş Sınıf Üzerine Yapılan Tanımların İncelenmesi.....	286
Tersine Çevrilmiş Sınıfın Sahip Olduğu Araştırma Birikimi.....	287
Tersine Çevrilmiş Sınıfın İlkokullarda Kullanımı .....	288
Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi .....	290
Tersine Çevrilmiş Sınıf Modelinde Sınıf Dışı Süreç.....	293
Konu Alanı İçeriğinin Hazırlanması .....	293
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Tersine Çevrilmiş Sınıf.....	296
Tersine Çevrilmiş Sınıfa Yönelik Olarak Hazırlanan Ders Planı Örneği.....	299
Özet .....	301
Değerlendirme Soruları .....	302
Kaynakça .....	303

## **BÖLÜM 13**

### **Hayat Bilgisi Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları**

Giriş.....	305
Yaratıcı Drama.....	307
Eğitici Drama.....	307
Psikodrama .....	307
Sosyodrama.....	308
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımına Yönelik Örnek Uygulamalar .....	313
Özet .....	322
Değerlendirme Soruları .....	323
Kaynakça .....	324

## **BÖLÜM 14**

### **Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi**

Giriş.....	327
İlkokul Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Çocuklarının Özellikleri .....	328
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Sınıf Ortamı .....	330
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Öğrenme Ortamı .....	332
Hayat Bilgisi Öğretiminde Grup Etkileşimi.....	334
Hayat Bilgisi Öğretiminde Disiplin .....	335
Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğrencileri Güdüleme .....	337
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Öğrencilerle İletişim .....	341
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Öğrenci Davranışlarının Yönetimi .....	343
Sonuç.....	346
Özet .....	346
Değerlendirme Soruları .....	348
Kaynakça .....	349

## **BÖLÜM 15**

### **Hayat Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**

Giriş.....	355
Ölçme ve Değerlendirme .....	356
Temel Kavramlar.....	356
Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları .....	363
Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler.....	386
Kaynakça .....	391



# BÖLÜM I

## GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE HAYAT BİLGİSİ

Selçuk ŞİMŞEK

*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0002-4546-7945*

### **Bölüm Hedefleri**

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın temel özellikleri konusunda bilgi sahibi olacaksınız. Bu doğrultuda:
- Hayat Bilgisi dersinin tanımını ve kapsamını öğrenecek,
- İlköğretim basamağında Hayat Bilgisi Öğretimi'nin yerini ve önemini açıklayabilecek,
- İlköğretimde Hayat Bilgisi Öğretimi'nin tarihsel süreç içerisinde gelişimini kavrayabilecek,
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve ilkelerini açıklayabilecek,
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini açıklayabilecek,
- Hayat Bilgisi Öğretimi Programı'nda yer verilen değerlendirme türlerini tanıyacaksınız.

### **Giriş**

Dünyadaki dijitalleşme ile birlikte bilgiye erişim, kullanma ve yeniden üretme süreci çok hızlı gerçekleşmektedir. Bu hızlı oluşum ve değişim toplumları olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Dünya üzerindeki devletlerin ortaya çıkan durumu fırsata çevirebilmeleri ancak iyi eğitilmiş insan grubuna sahip olmalarıyla olanaklı olacaktır. Bunun yerine getirilebilmesi ancak günceli yakalayabilmiş bir eğitim sistemi ve okul yapısı ile olanaklı olacaktır.

Ülkemizin dünyada kendine iyi bir konum elde edebilmesi için eğitimi bütün toplum kademelerine yaymış olması gerekmektedir. Rekabetin çok çetin geçtiği dünyada küçük yaşlardan itibaren genç nüfusunu donanımlı hale getirenlerin hep kazanacağı bir yüzyılın içinden geçmekteyiz. Bu amaçla eğitim yaşının küçük yaşlardan başlayarak yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Ülkemizde bunu gerçekleştirme noktasında emin adımlarla yol almaktadır. Ancak bunun sağlıklı yürütülmesine gereksinim vardır.

Eğitim s¼reç olarak anaokulundan yüksek ¼đretime ve yaşam boyu bir noktaya kadar her kişiye dokunmalı ve devam etmelidir. Eğitim kademelerinin en ¼nemli basamağı temel eğitim basamağıdır. Temel eğitim basamağı okul¼ncesinden başlayan ilkokul ve ortaokulla tamamlanan kademedir. Bu kademenin ilkokul noktası bireysel anlamda kişilik oluşumunun kritik bir eşiği olarak kabul edilebilir. Çocukların sağlıklı bireyler (bedensel, zihinsel ve psikomotor) olmaları bu s¼reçte büyük oranda tamamlanmaktadır. Bunun gerçekteştirildiği dersler bulunmaktadır.

Okul ve toplum kurallarının ilk olarak verildiği ders ise Hayat Bilgisi dersidir. Hayat Bilgisi, çocuğun hem toplumsal hem de doğal olayları tanıma, görme ve anlama becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı mihver bir derstir. Hayat Bilgisi, Temel Eğitim basamağındaki ilk üç sınıfın vazgeçilmezleri arasındadır. Bu bölümde Hayat bilgisi dersinin tanımı kapsamı, amaçlar, içerik, ¼đrenme-¼đretme s¼reci ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirilmesi yapıla tarihçesi, kapsamı, amaçları, içeriği, ¼đrenme-¼đretme s¼reci ile değerlendirme boyutlarındaki gelişme ve değişmeler açıklanmaya çalışılacaktır.

### **Cumhuriyet ¼ncesi D¼nem**

Eğitim s¼recine bakıldığında Osmanlılarda ve Selçuklularda okul sisteminin benzer olduğu söylenebilir (Arı, 2002:182). Gerek Osmanlılarda hatta Selçuklularda eğitim merkezi dini eğitime dayanan bir sistem, yani medrese sistemiydi. Medreselerin varlığı 1924 yılına kadar devam etmiştir (Koçer, 1992:5; Evsile, 2019:622). Bundan dolayı Osmanlı imparatorluğunda eğitim 19. Y¼zyıla kadar daha çok askeri alanlardaki eğitim kurumlarının yanı sıra medreseler ve sıbyan mektepleri (¼ks¼z ve K¼ksal:2018) bilinen ¼nemli eğitim kurumları olarak yer almaktaydı. Osmanlı imparatorluğunun g¼c¼n¼ kaybetmeye başlaması ile birlikte eğitimle ilgili kurumlarda da bozulmalar meydana gelmiştir. Bunu d¼zeltmek için ıslah çalışmaları yapılmıştır. Ancak yeterince bir iyileştirme sağlanamamıştır. İkinci meşrutiyete kadar bu durum devam etmiştir (Erg¼n, 1996).

Eğitimde modernleşme çalışmaları 1839 yılında başlamış ve İstanbul dışındaki şehirlerde de yaygınlaştırılmaya çalışılması tanzimat d¼neminin bir d¼ř¼ncesi olarak ortaya çıkmıştır. İlk defa 8 Nisan 1847 yılında ilkokul program ve yönetmelikleri yayınlanmıştır. B¼ylece 6 yaşını tamamlamış 7 yaşına basan her çocuk için okula devam zorunluluğu getirilmiştir. K¼çük yaşlardaki (4-5 yaş) çocukların okula başlamaları ise ailenin g¼r¼ř¼ne bırakılmıştır (Koçer, 1992; Ulubey ve Bıkmaş, Tarih yok).

1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. 1869 yılında ise “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” yayımlanmıştır. Nizamname ile ilköğretimin yaygınlaştırılması, yönetilmesi ve okullara ¼đretmen g¼nderilmesine kadar yeni d¼zenlemeler yapılmıştır. B¼ylece batılılaşma hareketlerinin eğitim alanındaki uygulamalarının sistemli bir hale getirilmesi olarak g¼r¼lebilir. Tarih, coğrafya gibi dersler programa konulmuştur. II. Meşrutiyet d¼nemi içerisinde *Malumat-ı Medeniyye ve Ahlakiyye ve İktisadiyye* dersi konularak vatandaşlık eğitimine yönelik uygulamaları g¼rmekteyiz (Koçer, 1992; Ulubey ve Bıkmaş, 2013; Arı, 2002).

1913 yılında eğitimin modernleşme çabalarına ¼nemli katkısı olan Emrullah Efendi d¼neminde Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati bulunmaktadır. Bununla eği-

timin iki iki boyutu üzerinde durulmuştur. Bunlar teorik ve pratik boyutlarıdır. Hazırlanan geçici yasaya göre ilköğretim altı yıl olarak belirlenmiştir. Üç devreye ayrılmıştır. I. Devrede 1-2. Sınıflar, II. devrede 3-4. Sınıflar ve 5-6. Sınıflar III. devre olarak ayrılmıştır. Her devrede iki sınıf bulunmaktadır. Dersler olarak *Eşya dersi, muhasabat-ı ahlakiye, tarihiye, sıhhiye ve medeniye, tarih coğrafya, eşya dersleri ve ziraat, beden eğitimi, müzik ve resim-iş* derslerinden oluşmaktaydı (Koçer, 1992; Baysal, 2007). Eşya dersi daha sonra Hayat bilgisi olarak değiştirilmiştir.

## **Cumhuriyet Dönemi**

Osmanlı imparatorluğunun yıkılmasıyla birlikte ülkemiz işgal edilmiştir. Bununla birlikte işgalden kurtulmak için Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde TBMM'nin açılmasıyla birlikte topyekün bir mücadele başlamıştır. Gerçekleştirilen olağanüstü mücadele sonucunda kurtuluş savaşı kazanılarak Türkiye cumhuriyeti kurulmuştur. Cumhuriyetle birlikte ülkemizde birçok yenilik ve reform başlamıştır. Siyasi, ekonomik, kültürel ve eğitim alanında yeniliklerin olduğunu görmekteyiz. Dikkat çekici olan yeniliklerin başında eğitim gelmektedir. Eğitim alanında bir çok değişim gerçekleşmiştir.

Yeni eğitim program çalışmalarına yönelik adımlar cumhuriyetin ilanını takip eden kısa bir süreçte 15 Temmuz- 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanan I.Heyet-i İlmiye'de yapılmasına karşın bir sonuca ulaştırılamamıştır. Cumhuriyet'in birinci yılında eğitim programları konusundaki çalışmalar tamamlanmadığı için ilk ve ortaöğretim programları Osmanlı imparatorluğundan geldiği gibi değişikliğe uğratılmadan uygulamaya devam edilmiştir. Çağdaş eğitim sisteminin oluşturulmasında sonuç getiren önemli adımlar, ancak "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"ndan sonra atılabilmektedir. Cumhuriyet'in ilk programları, ancak 1924 yılında "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"ndan sonra hazırlanabilmektedir (Aslan, 2011:753).

Cumhuriyet döneminin eğitim başlangıcı "Tevhid-iTedrisat kanunu (Öğretim Birliği) olarak görülebilir. Bu kanunla birlikte ilk, orta ve lise düzeyinde yetişen kuşaklara ortak milli kültürü vermek amaç olmuştur. Öğretim birliği sonucunda eğitim artık tek bir çatı altına toplanmıştır. 3 Mart 1924 yılında kabul edilen "Tevhid-i Tedrisat" la eğitimde ikilik ortadan kaldırılarak devlet kontrolü sağlanmıştır. Bu kanunla ayrıca "toplu öğretim" esası getirilmiştir (Kapluhan, 2012). Bunun devamında da dersler, ders programları, ders saatleri, öğretim yöntemleri ve ders kitapları Cumhuriyet'in temel ilkelere uygun olarak yeniden hazırlanmıştır (Aslan,2012:334). Eğitim işlerinin sorumlu olduğu bakanlıkta Milli Eğitim Bakanlığı olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı ülkenin bütün eğitim kurumlarının yönetiminden sorumlu hale gelmiştir. İlk yapılan icraatlardan biri ülkedeki okuryazar sayısını artırma çalışmasıdır. Bunu gerçekleştirecek ilkokul öğretmenlerini yetiştirmek için ilköğretmen okulları kurulmuştur (Ulubey ve Bıkmaz, 2013). Bütün bu yeni uygulamaların amacı eğitimde yeni bir süreci başlatmak olmuştur. Yapılan yeniliklerin başında öğretim programlarındaki meydana gelen değişimlerdir. Öğretim programlarının yanında toplu öğretim denilen yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu sistem geçmişte olmayan bir uygulamadır (Baymur,1932:20). Yeni sistemle merkezde bir ders onun etrafında diğer dersler bulunmaktadır. Bu derslerin başında hayat bilgisi dersi vardır. Hayat bilgisi dersi mihver ders olarak kabul edilmiştir.

## Kaynakça

- Akinoğlu, Orhan. (2002). "Hayat Bilgisi Öğretimi." Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Editörler: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek. Ankara: PegemA Yayıncılık, ss.2-11.
- Arı, A. (2002). Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, (2), 181-192.
- Arıbaş, Sebahattin ve Muamber Yılmaz. (2004). "Hayat Bilgisi Dersinin Öğretimine İlişkin Bir Araştırma ve Bazı Öneriler," *Milli Eğitim Dergisi*, 161:132-136,.
- Arslan, M. (2000). "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli BaşlıÖzellikleri." *Milli Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-73.
- Aslan, E. (2012). Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi- I: "Türk Tarih Tezi" Öncesi Dönem (1923-1931). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 331-346.
- Ata, Bahri. 1998. John Dewey ve Türkiye'de İlköğretimde Tarih Öğretimi (1923-1930). *Atatürk Araştırma Merkezi*, Ankara, 57-77.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (1926-2018), *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (4) Ek Sayı, 708-722.
- Baysal, N. Z. (2007). Hayat bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bakış. (Editör:C. Öztürk). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı yaklaşım. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Baysal, Nurdan. (1994). "İlkokullarda Hayat Bilgisi," I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. (16-17 Haziran 1994). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Baymur, A. F. (1932). Toplu Tedris: Nazariyat ve Tatbikatı. Ankara: Mill Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baymur, F. (1937). Hayat Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. (Editör: M. Safran). İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Binbaşoğlu, Cavit. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyükkaragöz, Savaş. (1997). *Program Geliştirme Kaynak Metinler*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Ergün, M. (1996). İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914), Ocak Yayınları, Ankara:22-26.
- Evsile, M. (2019). TBMM Zabıtlarına Göre Cumhuriyet Döneminde Eğitim Hizmetleri (1923-1950), *History Studies*, 11 (2): 621-654
- Bıkmaz, F., Ulubey, Ö. (?). 1924 ve 1926 ilk mektepler (müfredat) programları. Cumhuriyetin ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi (hayat bilgisi örneği). Ankara: Yargı yayınevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Beşinci Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2001). "Öğretimde Yeni Yaklaşımlar", Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.123-142.
- Demirel, Ö. (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Dördüncü Baskı Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demir, Sakine. (1998). "Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Açısından Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- DPT. (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Okul Öncesi Eğitim-İlköğretim-Özel Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: DPT Yayını.
- Erdem E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (23) ss.81-87.
- Ergün, Mustafa ve Ali Özdaş. (1997). "Öğretim İlke ve Yöntemleri," Afyon Kocatepe Üniversitesi Web Sitesindeki; <http://egitim.aku.edu.tr>. adresinden, 11.08.2003 tarihinde alınmıştır.
- Ertürk, Selahattin.(1994) Eğitimde "Program" Geliştirme, Meteksan Yayınları No. 4, Ankara.
- Erkan, Semra. (1994). "Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Programları ve Hayat Bilgisi Programı," I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. (16-17 Haziran 1994). Bursa:Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Gültekin, Mehmet. (1999). *Temel Eğitim İkinci Kademe İçin Alternatif Program Modelleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, M. M. (2010). Türkiye'de İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamurcu, Hülya.(2000). "Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Teknolojisi," II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. (10-12 Mayıs 2000). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kalaycı, Nurdan. (2000). "1968 Sonrası Gelişmeler," İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Editör: Attila Tazebay. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.127-142.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk Dönemi (1923-1938) İlkokullarda Coğrafya Eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 25:152-170
- Koçer, H. A. (1992). Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk Dönemi (1923-1938) İlkokullarda Coğrafya Eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 25: 152-170
- Kuru, G. (2021). Hayat Bilgisi programlarının gelişimi. Editör: G. Batdal Karaduman. Geçmişten günümüze ilkokul programları (1924-2018). Ankara: Pegem Akademi 3. baskı.
- MEB.(1940).İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB.(1969).İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. 2005.İlkokul Programı. <http://www.meb.gov.tr>
- MEB. 2009. Hayat Bilgisi Öğretim Programı. <http://www.meb.gov.tr>
- MEB. 2015. Hayat Bilgisi Öğretim Programı. <http://www.meb.gov.tr>
- MEB. 2018. Hayat Bilgisi Öğretim Programı. <http://www.meb.gov.tr>
- Nas, Recep. (2000).Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Program, Yöntem ve Etkinlikler). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Öksüz, H. ve Köksal, Ü. (2018). Amerikan Belgeleri Işığı Altında Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye'de Eğitim. *Akademik Bakış*, 11(23): 317-351.
- Özdemir, Mustafa.(1998).*Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri*. Birinci Basım.Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Paykoç, Fersun.(1991).Tarih Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Tarih Lisans Tamamlama Programı.

- Safran, Mustafa. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf)" Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 54-55, Ağustos Eylül 2004, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/safran.htm> adresinden 16/05/2014 tarihinde alınmıştır.
- Salı, G. ve Aslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programlarında Toplu Öğretim Uygulaması. Eğitim ve Bilim, 25(117), 57-63.
- Sözer, Ersan.(1998). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler."Sosyal Bilgiler Öğretimi. Editör: Gürhan Can. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sözer, Ersan. (2001). "Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler," Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.95-122.
- Sönmez, Veysel. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Geliştirilmiş Dokuzuncu Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel. (1998). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- \_\_\_\_ *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şahin, Tuğba Yanpar. (2002). "Öğretim Materyal ve Teknolojileri," Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.281-317.
- Şimşek, S. (2005). *Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekışık, H. (1965). *Yeni ilkokul programı taslağına göre Hayat Bilgisi Öğretimi rehberi*. Ankara: Rehber yayınevi.
- Ulutaş, S. ve Erman, M. (2011). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Uygulanmış Olan İlkokul, Ortaokul ve İlköğretim Okulları Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Yaz, 2(1), 148-154.
- Ulubey, Ö. ve Türe, E. (?). 1936 ilkokul programı. Cumhuriyetin ilanından 2013’e öğretim programlarının analizi (hayat bilgisi örneği). Ankara: Yargı yayınevi.
- Varış, Fatma.(1996).*Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vural, Mehmet.(2000).*İlköğretim Programı*. İkinci Basım. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Vurgun, A. ve Özdemir, Y. (2020). Cumhuriyet’in İlk Yıllarındaki (1924-1928) İlkokul Tarih Ders Kitaplarında Milli Mücadele Döneminin Siyasi ve Diplomatik Gelişmeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 335-347.
- Yaşar, Şefik. (2001). "Öğretimde Araç-Gereç Kullanımı," *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, ss.143-160.

## BÖLÜM 2

### HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPISI VE ÖZELLİKLERİ

Tuba ÇENGELCİ KÖSE

*Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0002-9193-4313*

#### **Bölüm Hedefleri**

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Öğretim programlarının temel özellikleri konusunda bilgi sahibi olacaksınız.

Bu doğrultuda:

- ✓ Öğretim programlarının genel özelliklerini tanıyacak,
- ✓ Öğretim programlarının amaçlarını öğrenecek,
- ✓ Öğretim programlarının perspektifi konusunda bilgi sahibi olacak,
- ✓ Öğretim programlarında değerlerimiz bölümünü öğrenecek,
- ✓ Öğretim programlarında yetkinliklerimiz bölümü ile ilgili bilgi sahibi olacak,
- ✓ Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kavrayacak,
- ✓ Bireysel gelişim ve öğretim programları konusunda bilgi sahibi olacaksınız.

• Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın temel özelliklerini tanıyacaksınız. Bu doğrultuda:

- ✓ Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarını öğrenecek,
- ✓ Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceriler konusunda bilgi sahibi olacak;
- ✓ Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususları kavrayacak,
- ✓ Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yapısını öğreneceksiniz.

#### **Giriş**

Hayat Bilgisi çocukların yaşam boyu öğrenecekleri bilgilere temel olan; doğal, toplumsal, sanatsal ve düşünsel değerlerden oluşmaktadır. Çocukların gerek kendilerini gerek içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanıyıp ona uyum sağlamaları bakımından önem taşımaktadır (Belet, 2008). Hayat Bilgisi, çocuğun doğumundan itibaren geçen sürede dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimlerini temel alarak ona sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya; onun kendisini, sosyal ve fiziki çevresini tanımaya ve anlamaya yardımcı olan bir derstir. İlkokulun ilk üç yılında ders programlarında yer alan Hayat Bilgisi dersinde konular çocukların deneyim dünyasına uygun olarak yakın çevreden seçilmekte, somut durum ve olguları içermektedir. Bu konular ilk üç yıl boyunca konu kapsamı yoğunlaşarak devam etmektedir (Kabapınar, 2012, s.1).

*“Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler”* (Sönmez, 2016, s.2) biçiminde tanımlanan hayat bilgisi dersi doğal ve toplumsal olgu ve olayları ele almaktadır. Hayat Bilgisi dersi toplulaştırma ilkesine dayalı olarak oluşturulmuş bir ders olup doğal ve toplumsal bilimlerle sanat, düşünce ve değerleri içerir (Tay, 2017, s.6). Okulöncesi eğitimin ardından ilkökula başlayan çocuk hayat bilgisi dersinde kendini, doğayı ve toplumu tanıma; yaşam becerilerini geliştirme olanağı bulur. Hayat bilgisi dersinde yer verilen bilgi, beceri ve değerler çocuğun okul ve toplum yaşamına uyum ve katılımını destekler. Bu nedenle Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın da çağın ve toplumun gereksinimlerine yanıt verecek biçimde hazırlanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

2018 yılında öğretim programları güncellenmiştir. Güncelleme çalışmaları sonucunda tüm öğretim programlarında öncelikle ortak olan öğretim programlarının amaçları, perspektifi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile bireysel gelişim ve öğretim programları başlıklarına yer verilmiştir. Daha sonra ilgili dersin öğretim programının özel amaçları becerileri, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, öğretim programının yapısı, ders kitabının forma sayıları ve ebatları ile sınıf düzeylerine göre dersin kazanımları verilmiştir. Bu bölümde öncelikle güncelleme sonrasında öğretim programlarının genel özellikleri tanıtılacak, daha sonra Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın temel özellikleri üzerinde durulacaktır.

### **Öğretim Programlarının Genel Özellikleri**

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan güncelleme çalışmaları kapsamında öğretim programlarının genel yapısı ve özellikleri programlarda şu şekilde tanıtılmaktadır (MEB, 2018, s.3):

- Bilim ve teknolojideki değişim, bireyin ve toplumun farklılaşan gereksinimleri doğrultusunda çağın bireyinin nitelikleri bilgiyi üreten, yaşamda işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. olarak ortaya çıkmaktadır.
- Bu niteliklerin yetiştirmekte olan öğrencilere kazandırılmasına hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapı yerine bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırmaya odaklanan, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.
- Kazanımlar sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar etmekte; bununla birlikte bütünsel öğrenme çıktıklarına yer verilmektedir.
- Kazanımlar eğitim basamağı ve sınıf düzeyine göre beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlamaktadır.
- Anlamlı ve kalıcı öğrenme ile önceki öğrenme deneyimleriyle, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla ilişkilendirilen, değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş öğretim programları oluşturulmuştur.

Programlara ilişkin açıklamalara bakıldığında bilgi, beceri ve değer ilişkilendirmesinin yanı sıra önceki öğrenme deneyimlerinin, günlük yaşam ve farklı disiplin bağ-



lantılarının programda ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Genel anlamda bu özelliklerin diğer dersler için de önem taşımakla birlikte öğrenciye yaşamı bir bütün olarak yaşatmayı amaçlayan Hayat Bilgisi dersinde daha da anlamlı olduğu söylenebilir. Bu derste çocuk aile, okul, ülke ve doğa bağlamında yaşamını çevreleyen unsurları kavramsal olarak tanıyıp anlayacaktır. Bu nedenle Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın güncel yaşamla ve çocuğun yaşamıyla ilişkili olması kaçınılmazdır.

### **Öğretim Programlarının Amaçları**

Öğretim programlarının amaçlarına yönelik açıklamalarda programların 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde belirtilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” doğrultusunda hazırlandığı belirtilmektedir. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde birbirini tamamlayıcı biçimde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir (MEB, 2018, s.3):

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek
2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak
3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak
4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.

### **Öğretim Programlarının Perspektifi**

Öğretim programlarının perspektifi başlığında eğitim sisteminin temel amacının değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018, s.4). Değerler ve yetkinlikler program-

Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bölümünde ölçme ve değerlendirmenin çeşitlilik ve esneklik ilkeleri temelinde ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bireysel gelişim ve öğretim programları başlığında ise öğretim programlarında insan gelişiminin bir bütün olduğu ilkesinden yola çıkıldığı belirtilmiştir.

Öğretim programlarının genel özellikleri ile ilgili açıklamaların ardından Hayat Bilgisi Programı'nda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları açıklanmış; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Becerileri başlığında 23 temel yaşam becerisi sıralanmıştır. Daha sonra programda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar açıklanmış; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yapısı tanıtılmıştır. Hayat Bilgisi Öğretim Programında 6 ünite yer almaktadır. Programda sırasıyla 1., 2. ve 3. sınıf kazanımları ve açıklamalarına yer verilmiştir. Her sınıf düzeyinin başında yıl boyunca ele alınacak konular sıralanmış; ilgili konular çerçevesinde öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarının beklendiği belirtilmiştir. Ancak sınıf düzeylerine göre kazanım açıklamalarında bilgi, beceri ve değer bütünlüğünün nasıl sağlanabileceği, öğretme-öğrenme süreçlerinin nasıl düzenlenip değerlendirilebileceği konusunda herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Programın uygulanmasında esneklik ve çeşitlilik ilkelerinden hareketle öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklara uygun süreçlerin düzenlenmesi öngörülmektedir.

### Değerlendirme Soruları

1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarını açıklayınız.
2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan becerilerin öğrencilerin toplumsal yaşama katılımı bakımından önemini tartışınız.
3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususları açıklayınız.
4. Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın uygulanmasında öğretmenin güncel olaylardan ve yakın çevre kaynaklarından nasıl yararlanılabileceğini tartışınız.

### Kaynakça

- Belet, Ş.D. (2008). Hayat bilgisi öğretim programı. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı* içinde (s.21-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Bursa, S. & Çengelci Köse, T.. (2017). Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 338-372.
- Dilmaç, B., Ertekin, E. & Yazıcı, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Values Education*, 7 (17), 27-47.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. B. Tay (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.283-322). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kılıç, Z., & Gültekin, M. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 261-281.
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3.sınıflar)*. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> adresinden 29.11.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Oker, D. & Tay, B. (2019). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi ve öğrenmek istedikleri konular. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 409-425.
- Özer, M., & Aktaş, B. Ç. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlköğretim Online*, 18(1), 389-405.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s.1-14). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sönmez, V. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: hayatın bilgisi. B. Tay (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss.1-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

# BÖLÜM 3

## HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE

### ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİN ORGANİZASYONU

*Vesile ALKAN*

*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0002-8630-3357*

Hayat Bilgisi dersinde Öğretmen

Sınıf Ortamını Yapılandırma

Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi

Öğretim Yöntem ve Teknikleri

#### **Bu bölüm sonunda öğrenciler;**

1. Öğretmenin kişisel ve mesleki özelliklerini fark eder.
2. Sınıf ortamını yapılandırmanın önemini kavrar.
3. Öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminin önemini fark eder.
4. Öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kazanım ve öğrenci farklılığı ilişkisini ayırt eder.
5. Öğretim yöntem ve tekniklerini tanıır.
6. Öğretim yöntemlerini ve tekniklerini nasıl uygulaması gerektiğini kavrar.

#### **Giriş**

12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin hayata hazırlanmasında önemli basamağı oluşturan ilkokullarda, temel bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmaktadır. İlkokul programı 1., 2. ve 3. sınıflarında yer alan Hayat Bilgisi dersi (Gözütok, 2010 ve

Daşcan, 2014), Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin temelini oluşturulmasında öncülük etmektedir. Ancak Hayat Bilgisi dersinin asıl amacı öğrencilerin vatandaşlık görevini üstlenmeleri için onları hazırlamak ve edinilen bilgi, beceri ve tutumları diğerk disiplinlerle bütünleştirmektir.

Bunun için ilkokul düzeyindeki bu yaş grubu öğrencilerine, olayların ve olguların bir bütün olarak sunulması gerekmektedir. Örneğın, birinci sınıfta *'Dün, Bugün, Yarın'* teması altında *"mevsim"* kavramını kazandırmaya çalışırken bir taraftan mevsimlerin neler olduğu ve özellikleri anlatılır. Diğerk taraftan ise öğrencilerin bu mevsimlerde nasıl giyinmeleri gerektiği ve bu mevsimlerde neler yiyebilecekleri gibi durumlar da anlatılır.

Hayat Bilgisi dersi, Binbaşioğlu'nun (2003) vurguladığı gibi *"çocuğun okula başladığı ilk yıllarda, onun bir 'bütün', halinde gelişmesini sağlayan ilk derstir"* (s. 36). Aynı zamanda Hayat Bilgisi dersi, *"çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir"* (Kabapınar, 2012, s.1). Diğerk bir ifade ile Hayat Bilgisi dersi, öğrencinin yaşamını daha iyi anlamlandırmasını sağlamaktadır.

Ancak unutulmaması gereken iyi bir vatandaş olmak için gerekli tutum ve becerileri edinmek için ve dersin içeriğinde yer alan bilgileri öğrenmek için ilkokul çağındaki öğrencilerin yaşlarının küçük olduğudur. Gerek Vygotsky gerekse Piaget ilkokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenmelerinin üst basamaktaki öğrencilere göre daha farklı olduğunu vurgulamışlardır. Somut işlemsel dönemde olan bu öğrenciler, dokunarak veya görerek öğrenebilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin birbiri ile olan iletişimi ve hatta öğretmenleri ile olan iletişimlerini sağlıklı olmalıdır. Çünkü meraklarını giderecek cevapları alabilmeleri için öğrencilerin özgüven içinde sorular sorabilmeleri gerekmektedir.

Özellikle ilkokul ilk kademe düzeyindeki öğrenciler ele aldığımızda bu düzeydeki öğrencilerin günlük yaşantılarına uygun hareket edebilmeleri önemlidir. Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler ne kadar etkin katılım gösterebilirse o kadar öğrenme çıktıları sağlıklı olacaktır. Bu yaş grubu öğrencilerin oyunlaştırarak yani eğlenerek öğrenmesi kalıcı ürün oluşturmada etkilidir.

Bir dersin istenilen düzeyde öğrenilmesi için öğretmenin sadece konuyu bilmesi yeterli değildir. Hem öğretilecek konunun hem de o konunun nasıl öğretileneğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri uygun bir şekilde belirlenmelidir. Jacobsen ve diğerkleri (2002), öğretim stratejilerini sunuş yoluyla öğretme, buluş yoluyla öğretme ile araştırma ve inceleme yoluyla öğretme stratejileri olarak sınıflandırmışlardır.

Hayat Bilgisi dersinde bir konuyu anlatırken öğretmen, hangi stratejiyi, hangi yöntemi ve tekniği neden seçtiğini çok iyi bilmelidir. Bu yüzden öğretmen, dersi planlamadan başlayarak öğrenme-öğretme sürecini organize etmelidir. Planlama aşamasında öğretmen sınıfındaki öğrencilerin özelliklerini dikkate alabilir, dersin içeriğine odaklanabilir ve dolayısıyla en uygun süreci düzenleyebilir. Bu bölümde Hayat Bilgisi dersinin öğretilimi sırasında öğrenme-öğretme sürecinin organize edilmesinde öğretmen, sınıf ortamı ve öğretim yöntemleri ve tekniklerine yer verilecektir.

9. Ders planlayıcısı dediğimiz öğretmenin taşıması gereken özellikleri nelerdir? Tartışınız.
10. Bir temaya ait bir kazanım seçerek bunu kazandırmak için hangi öğretim yöntemi veya öğretim tekniğini kullanacağınıza karar veriniz. Kararınızı tartışınız.

## Kaynakça

- Adekunle, M. O. (2008). *Methods and Resources in Teaching Social Studies*. <http://www.unilorin.edu.ng/journals/education/ije/dec1991/METHODS%20AND%20RESOURCES%20IN%20TEACHING%20SOCIAL%20STUDIES.pdf> sitesinden 20.08.2014 tarihinde indirildi.
- Ausubel, D. P. (1966). *Motivation and Classroom Learning*. *Education*, 86(8), 479-483.
- Belfer, K. (2001). De Bono's Six Thinking Hats Technique: A Metaphorical Model of Communication in Computer Mediated Classrooms. In C. Montgomerie & J. Viteli (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2001* (s. 113-116). Chesapeake, VA: AACE.
- Berliner, D. C. (1994). Teacher expertise. In B. Moon & A. S. Mayes (Eds.), *Teaching and learning in the secondary school*. (pp. 20-26). Routledge/The Open University
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşoğlu, C. (1983). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme Kaynak Metinler*. Konya: Kuzucular Ofset
- Burden, P. R. ve Byrd, D. M. (2003). *Methods for Effective Teaching*. USA: Pearson Education Inc.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (2. Baskı). NewYork: Teachers College Press.
- Daşcan, Ö. (2014). *Son Değişikliklerle İlkokul Programı: 1-4 Sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- De Bono, E. (1989). *Six Thinking Hats*. Spain: Granica Editions.
- De Freitas, S. (2004). *Review of the uptake and embedding of digital content. Internal Report*. Coventry: Becta.
- Delanghe, F. (2001). Validating small arms simulation. *Military Training and Simulation News*. 6:31.34.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1982). *GSU Master Teacher Program: On Critical Thinking*. 20.08.2014 tarihinde <http://www2.gsu.edu/~dschjb/wwwcrit.html> adresinden indirildi.

- Duplass, James A. (2021) *The Essence of teaching Social Studies: Methods for Secondary and elementary Teacher Candidates*. NewYork: Routledge.
- Dyck, B. (2004). *Put on Your Six Thinking Hats*. 20.08.2004 tarihinde [http://www.educationworld.com/a\\_curr/voice/voice102.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/voice/voice102.shtml) adresinden indirildi.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Evans, H. G. (1958). *An Experiment in the Development and Use of Educational Field Trips*. The University of Tennessee.Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.
- Gennaro, E. D. (1981). The Effectiveness of Using Previsit Instructional Materials on Learning for a Museum Field Trip Experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 18: 275-281.
- Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2010) "Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi", *1. Ulusal Eğitim Programları Kongresi*, Balıkesir.
- Hosley, E. W. (1974). *A Comparison of Two Methods of Instruction in Environmental Education*. University of Maryland, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Jacobsen, D. A., Eggen, P. ve Kauchak, D. (2002). *Methods of Teaching: Promoting Student Learning*. 6th ed. USA: Pearson Education Inc.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Labelle, S. (2005). *Six Thinking Hats*. 20. 08. 2014 tarihinde [worldroom.tamu.edu/~slabelle/Six%20Thinking%20Hats%20\(2\).doc](http://worldroom.tamu.edu/~slabelle/Six%20Thinking%20Hats%20(2).doc) adresinden indirildi.
- Miller, D. P. (1986). *Introduction to Small Group Discussion*. Urbana, IL: ERIC/RCS ve SCA. DRS ED 278 037
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yörük, N. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarla öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.
- Nas, Recep. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ocak, G. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (ed. G. Ocak). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Olaitan, S. O. ve Agusiobo, O. N. (1981). *Principles of Practice Teaching*. USA: John Wiley & Sons.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C. ve Gibson, H. W. (1998). *Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. Ve Brown, A. H. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özyürek, L. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Parker, Walter C. (2014). *Social Studies in Elementary Education*. (14th Ed.). UK: Pearson Education Limited.

- Partin, R. L. (1999). *Classroom Teachers-Survival Guide*. USA: The Center for Applied Research in Education.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. ve Genç, Ş. (2011). *İlköğretimde Etkili Öğretmen ve Öğrenme: Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Shawn Green, C. ve Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*. 423 (6939), s. 534-537.
- Sönmez, V. (1998). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, S. (2005). *Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taşpınar, M. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Wade, R. C. (2007). *Social Studies for Social Justice: Teaching Stratehies for the Elementary Classroom*. NewYork: Teachers College Press.
- Yıldızlar, M.(2013) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşil, R., ve Yeşil S. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. baskı). Kırşehir: Öğrenci Kitabevi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B.(2000) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zentall, S. S., Hall, A. M., & Lee, D. L. (1998). Attentional focus of students with hyperactivity during a word-search task. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(5), 335-343.



## BÖLÜM 4

### HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KAVRAM ÖĞRETİMİ

Ebru UZUNKOL

*Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0002-1897-137X*

Elife Nur SAYDAM

*Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0001-5382-3770*

#### **Bölüm Hedefleri**

- Kavramlara ilişkin bilgi sahibi olma.
- Kavramsal gelişimin öğrenmedeki rolünü kavrama.
- Hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminin gerekliliğini tartışma.
- Kavram öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini tanıma.
- Hayat bilgisi dersinde yer alan kavramlara ilişkin farklı tekniklere dayalı etkinlikler hazırlama.

#### **Giriş**

En eski çağlardan bu yana insanın temel amaçlarından biri hayatı anlamlandırabilmek olmuştur. Bu amaçla sürekli içinde bulunduğumuz dünyanın gözlemlenmesi ile başlayan öğrenme süreci giderek daha da karmaşıklaşarak devam eder. Etrafında pek çok farklı uyaranla karşılaşan bireyler bunları tanıma aşamasında seçim yapma, ayırt etme ve gruplandırma gibi farklı düşünme süreçlerini işe koşar (Bozkurt, 2018). Bu noktada ise en temel anlamıyla düşünme araçları olarak tanımlanabilecek kavramlar devreye girer. Düşünme ve anlamadaki rolü oldukça kritik olan kavramlar, bu rolü oldukça uzun zamandır üstlenmektedirler. Anlamli öğrenme için vazgeçilmez olan kavramları Altun (2016) insanoğlunun binlerce yıldır acılarıyla, mutlulukla, zorlukla, sevinçle edindikleri tecrübelerin taşıyıcıları olarak betimlemektedir. Bu betimlemeden de anlaşılacağı gibi kavramlar hayatın her alanında kullanılır.

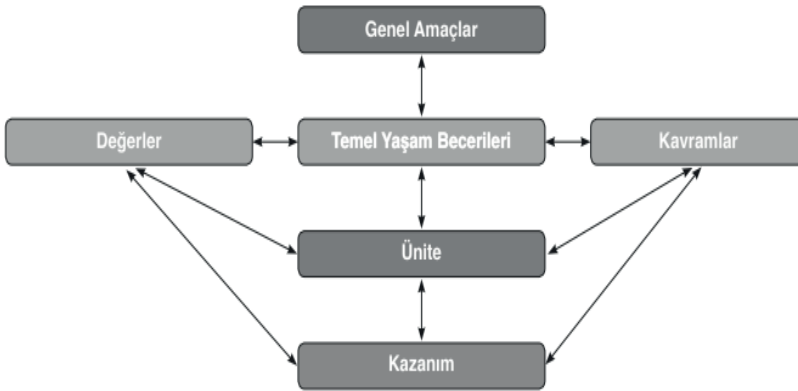
Söz konusu öğrenme olunca elbette ki okullarda da kavramlar formal öğrenmenin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda kavramlar her ders için temel teşkil etmekle birlikte hayat bilgisi dersi için de vazgeçilmezdir. Çünkü hayat bilgisi dersi hayatı anlamlandırma yolunda çocuğa formal olarak verilen en önemli desteklerden birisidir. Hayat bilgisi dersinde çocuğun gerek günlük yaşamda gerekse akademik yaşantısında kullanması gereken kavramlar farklı yollarla çocuğa kazandırılmaya çalışılır. Bu bölümde hayat bilgisi dersinde kavram öğreniminin nasıl destekleneceği üzerinde durulacak, uygulama örnekleri ile kavram öğretimi yöntemleri açıklanacaktır.

## Hayat Bilgisi Dersi ve Kavram Öğretimi

Doğumdan itibaren başlayan kavram öğrenme süreci, erken çocukluk dönemi ile ilerlemekte; ilkökul ve devamındaki yıllarda da devam etmektedir. İlkokul döneminin yaşama dönük derslerinden biri olan hayat bilgisi dersi çocukların bir yandan kendi benliklerini tanımalarına ve olumlu benlik algısı oluşturmalarına destek olurken bir yandan da içinde yaşadıkları çevreyi tanımalarını amaçlamaktadır. Hayat Bilgisi dersi aracılığıyla öğrenciler kendilerinden başlayarak yakın çevrelerini ve dünyayı tanımaya başlarlar. Bu bağlamda Hayat Bilgisi öğretimi, öğrencilerin kendi benliklerini koruyarak dünyaya uyum sağlamaları noktasında motive edici olmak durumundadır. Bunun için öğrencilerin hem kendilerini hem de dünyayı doğru bir biçimde algılayabilmeleri gerekmektedir. İşte çocukların yaşadıkları dünyayı doğru bir şekilde anlamlandırmaları kavramları da doğru öğrenmelerinden geçmektedir. Çünkü insanlar herhangi bir konuya ilişkin öğrenecekleri şeyleri bu konunun temel kavramları üzerine inşa ederek öğrenirler. Nesne veya olay kategorilerini temsil eden fikirler olarak tanımlanan kavramlar düşünmenin en temel öğelerinden biridir (Coon ve Mitterer, 2012) ve etkili bir Hayat Bilgisi dersi için düşünme süreçlerinin kullanılması en temel koşullardan biridir. Bu sebeple Hayat Bilgisi dersinde kavram öğretimi ihmal edilemeyecek bir gerekliliktir. Hayat Bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi dersler olmak üzere birçok ders kapsamında yer alan kavramların öğreniminin yararları ise şu şekilde sıralanabilir (Doğanay, 2005):

- Öğrenme ve hatırlamayı basitleştirir ve anlamlı kılar,
- Öğretimi destekler,
- Akademik başarının elde edilmesini destekler,
- İletişimi kolaylaştırır,
- Problem çözme ve akıl yürütme süreçlerini destekler,
- Yanılgıları ve karmaşıklığı giderir.

Kavramların yukarıda belirtilen yararları, kavram kullanımının öğretim süreçlerindeki önemini belirlemekle birlikte; kavram kullanımının gerekliliğini de ortaya koyar niteliktedir. Bu sebeple kavram öğretimi geçmişten günümüze Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının da önemli kısımlarından birini oluşturmuştur.



Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Organizasyon Yapısı

## Kaynakça

- Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Alemdar, Ç. (2019). *İlkokul Hayat Bilgisi-1 ders kitabı*. Ankara: Ardıç Yayıncılık.
- Alkan, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Altun, A. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde karikatürlerin kullanımı. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akda (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alvarez, M.C. & Risko, V.J. (2007). The use of vee diagrams with third graders as a metacognitive tool for learning science concepts. (Web: <https://digitalscholarship.tnstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=teaching>).
- Aydoğdu, M. ve Kesercioglu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bektaş, M. (2013). Teacher opinions on the concepts preparing students to a democratic life in the first grade social studies course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(13), 2429-2433.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169(2), 5-23
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğretiminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeliköz N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 69-76.
- Çepni, S. (2014). *Fen ve teknoloji öğretimi*. (11.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çolak, R. (2010). *Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: Kavram haritası ile yapılan öğretim ile tutum başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dabell, J. (2004). *The maths coordinator's file-using concept cartoons*. London: PFP Publishing.
- Demir, Y. (2008). *Kavram yanılgılarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Diakidoy, I. N., Kendeou, P. & Ioannides, C. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 335-356.
- Doğanay, A. (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 277-293). Ankara: Pegem Akademi.
- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve Hayat Bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, H. (2011). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. B Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gelman, S. A. ve Kalish, C.W. (2006). Conceptual development. In W. Damon ve R.M. Lerner (Ed.), D. Kuhn ve R.S. Siegler (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology (Vol. 2)* (s.687-733). New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Gündoğan, A. & Gültekin, M. (2018). İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi "Okul Heyecanım" temasındaki kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 233-247.
- Gürlek, M. & Demirkuş, N. (2020). Botanik kavramları öğretiminde, kavram çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının uygulanması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1391-1414.
- Gürlek, M. (2002). *Ortaöğretim biyoloji öğretiminde anlam çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Harre, R. (1966). The formal analysis of concepts. In H. J. Klausmeier and C. W. Harris (eds), *Analysis of Concept Learning*. New York: Academic Press.
- Heit, H. (1997). Knowledge and concept learning. In K. Lamberts & D. Shanks (Eds.), *Knowledge, concepts, and categories*. Psychology Press.
- Kabaca, T. (2002). *Orta öğretim matematik eğitiminde kavram haritasının kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-146.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 265-271.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keogh, B. ve Naylor, S. (2000). Teacher and learning in science using concept cartoons: Why denis wants to stay in at playtime. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 16(3).
- Koray, Ö. ve Bal, Ş. (2002). Fen öğretiminde kavram yanılgıları ve kavramsal değişim stratejisi. *G.Ü. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1, 83-90.
- Malatyali, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(3), 320-332.
- MEB, (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Metin, H. (2015). *Zihinsel engelli bireylere kavram öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Murphy, J. & Lebars, R. (2008). Unexpected outcomes: Web 2.0 in the secondary school classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(2), 134-147.

- Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları anlama ve kazanma düzeyleri (Yeni programın pilot uygulaması Samsun İli örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Önal, H. ve Aydın, O. (2018). İlkokul matematik dersinde kavram yanlışları ve hata örnekleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9.
- Posner, M. G., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-217.
- Riche, R. D. (2000). *Strategies for assisting students overcome their misconceptions in high school physics*. Memorial University of Newfoundland Education 6390.
- Saxena, A., Nesbitt, R., Pahwa, P., & Mills, S. (2009). Crossword puzzles: active learning in undergraduate pathology and medical education. *Archives Of Pathology & Laboratory Medicine*, 133(9), 1457-1462.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Shah, S., Lynch, L. M., & Macias-Moriarity, L. Z. (2010). Crossword puzzles as a tool to enhance learning about anti-ulcer agents. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(7), 117.
- Taneri, A. (2021). 2018 Hayat Bilgisi Programının yetkinlikler, beceriler, kavramlar ve kazanımlar yönünden incelenmesi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* (s.22-60). Ankara: Pegem Akademi.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarının belirlenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(4), 45-54.
- Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 83-90.
- Yel, S. (2006). Kavram geliştirme ve öğretimi. C. Öztürk (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* (s.160). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Çeltikçi, C. (2013). İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerine soyut ve çok boyutlu kavramların kazandırılması: bir eylem araştırması. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 895-924.
- Yılmaz, S. (2008). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersi 'Haklarımı Öğreniyorum' ünitesi ile ilgili kavramları anlama düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yontar, A. (2015). Yaşama tutulan ayna: Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Öğretimi. M. Gültekin (Editör). *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (s.187-214). Ankara: Nobel Yayın.
- Yürük, N., Çakır, Ö.S., ve Geban, Ö. (2000). Kavramsal değişim yaklaşımının hücresel solunum konusunda lise öğrencilerinin biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi (Özet Kitabı). IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Zeithamova, D., Mack, M.L., Braunlich, K., Davis, T., Seger, C.A., Kesteren, M.T.R. & Wutz, A. (2019). Brain mechanisms of concept learning. *Journal of Neuroscience*, 39, 8259-8266.

## BÖLÜM 5

# HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Döndü ÖZDEMİR

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0002-0784-2206*

### **Bölüm Hedefleri**

Bu bölümün sonunda;

- Vatandaşlık kavramını tanımlayabilecek ve tarihsel gelişimini kavrayabileceksiniz.
- Etkin bir vatandaşın özelliklerini açıklayabileceksiniz.
- Vatandaşlık eğitiminin özelliklerini ve vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarını kavrayabileceksiniz.
- Hayat Bilgisi dersinde vatandaşlık eğitiminin özelliklerini açıklayabileceksiniz.

### **Giriş**

Vatandaşlık kavramı alan yazında her zaman önemini korumakla birlikte özellikle son yüzyıldaki sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel vb. gelişmeler bu kavrama ilişkin tartışmaları arttırmıştır. Dönemlerin sosyal ve siyasal yapısına göre tarih boyunca farklı şekillerde tanımlanan vatandaşlık kavramındaki ortak vurgu, sınırları belirli bir devlete olan üyelik bağı ve hak-sorumluluk ilişkisi üzerine olmuştur. Ancak modern çağın bireylerden beklediği farklı yeterlikler vatandaşlığa yönelik bakış açısında değişiklikler yaratmış, topluma ve yaşama etkin katılımı ön plana çıkarmıştır.

Vatandaşlığın anlamına yönelik yapılan güncellemeler vatandaşlık eğitiminde de kimi dönüşümlere neden olmuştur. Bu dönüşüm sürecinde vatandaşlık eğitiminin gerçekleştiriliş biçimine ilişkin farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, bir dersin parçası olarak vatandaşlık eğitimi yaklaşımı kapsamında ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda Hayat Bilgisi derslerinin önemli bir sorumluluk üstlendiği söylenebilir. Erken yaşlarda başlayan vatandaşlık eğitiminin bu uygulama alanı yoluyla çocuklara, kendilerini gelecek yaşamlarındaki vatandaşlık rollerine hazırlayacak önemli bilgi, beceri ve değerler kazandırılmaktadır. Bu kapsamda kitabın bu bölümünde, öncelikle vatandaşlık kavramı, vatandaşlık kavramının tarihsel gelişimi, günümüzde etkin bir vatandaşın sahip olması gereken özellikler ve vatandaşlık eğitiminin temel özellikleri irdelenmiştir. Daha sonra ise Hayat Bilgisi dersinde vatandaşlık eğitiminin kapsamı belirlenerek bu derste vatandaşlık eğitimine dönük dikkat edilmesi gereken temel ilkeler tartışılmıştır.

## Vatandaşlığın Anlamı ve Tarihsel Gelişimi

Siyasal anlamda vatandaşlık kavramının kökeni Antik Yunan'a dayanmaktadır (Gündüz ve Gündüz, 2007). Günümüze kadar olan süreçte ise vatandaşlık kavramı genişleyerek ve derinleşerek değişmiş (Leighton, 2004; Ünsal, 1998), çeşitli rejimlerde farklı biçim ve içeriklerde ele alınarak, farklı devlet-vatandaş ilişkileri içerisinde tanımlanmıştır.

Antik Yunan'da vatandaş sözcüğü bir şehirde ikamet etmekte olan kişi anlamında kullanılmış, şehir devletlerinin bir üyesi olmakla ilişkilendirilmiştir (McCowan, 2009; Smith, 2002). Sadece toprak sahibi aristokratları vatandaş olarak kabul eden, kadın, yabancı ve kölelerin vatandaş kabul edilmediği Antik Yunan dönemindeki sınırlı vatandaşlık anlayışı Roma İmparatorluğu döneminde imparatorluğun sınırları içinde yaşayan herkesin sahip olduğu eşit bir statü haline gelmiştir. Çok geniş topraklara sahip olan Roma İmparatorluğu birliği ve bağlılığı sağlayabilmek için vatandaşlığı tüm ülke sınırları içinde yaşayan kişilere eşit olarak vermiştir. Bununla birlikte Antik Yunan'da gözlemlenen vatandaşların yönetime aktif katılımı Roma İmparatorluğu döneminde çok sınırlı biçimde kendini göstermiştir. Hatta ilerleyen dönemlerde bu katılımdan söz etmek bile mümkün değildir. Orta Çağ'da ise vatandaşlık döneme egemen olan din anlayışı ekseninde şekillenmiş, kamu görevlerine değil, ibadete katılan insan anlayışı ön plana çıkmıştır (Heater, 2007).

Vatandaşlık kavramının tarihsel süreçteki bu varlığına karşın çağdaş anlamda vatandaş kavramının, dünyanın ilk ulus-devleti olan İngiltere'nin geliştirdiği ilkelere "cumhuriyet" boyutunu ekleyen Amerikan ve Fransız devrimleriyle ortaya çıktığı söylenebilir (Leighton, 2004; Ünsal, 1998). Ancak bugünkü vatandaşlık anlayışı büyük ölçüde Fransız Devrimi'nin teori ve pratiğine dayalı olarak şekillenmiştir (Şit, 2008). Fransız Devrimi ile başlayan süreçte vatandaşlık siyasal ve sosyal haklarla donatılmış ve ulus devletin ulus boyutu vatandaşlık ile özdeşleştirilmiş (Gündüz ve Gündüz, 2007), evrensel bir vatandaşlık anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu evrensel anlayışın etkisi sonucu vatandaşlığın genellikle bireyi ulus devlete bağlayan bir ilişki (Erol, 1997), bir devlete ya da siyasal yapıya üyelik (McCowan, 2009), belirli hak ve sorumlulukları içeren siyasal bir kavram (Faulks, 2006) biçiminde tanımlanmıştır. Bu anlayışta vatandaş, bir devletin egemenliğindeki topraklar üzerinde yaşayan siyasal toplumun, belirli haklara sahip ve herhangi bir özel topluluğa aidiyetinden bağımsız olarak, herkes için aynı olan yükümlülükleri paylaşan üyesini simgelemektedir (Ünsal, 1998). Bir diğer ifadeyle vatandaşlık, devlet ya da benzer bir politik toplumun üyesi olma anlamında kullanılmaktadır. Bu görüşe göre vatandaşlık, çoğunlukla ulus-devlet anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla geleneksel vatandaşlık anlayışı genellikle devlet ve bireyler arasındaki karşılıklı hak ve sorumlulukları biçimlendiren kurum ve uygulamaları ifade etmektedir (Hayward, 2006).

Fransız devriminin daha somut bir kimlik kazandırdığı vatandaşlık anlayışına dair her ne kadar yaygın kabul edilen geleneksel bir anlamdan söz edilse de günümüze kadarki tarihsel süreçte vatandaşlığa yönelik farklı bakış açılarını ifade eden sınıflamalar da söz konusudur. Bu sınıflamalar içerisinde özellikle cumhuriyetçi ve liberal vatandaşlık anlayışı ön plana çıkmıştır. Cumhuriyetçi vatandaşlık, genel olarak devlete karşı olan görev ve sorumluluklara vurgu yapmakta (McCowan, 2009), bireyin içinde bulunduğu siyasal topluluğa (yerel, bölgesel ve ulusal) sevgi duyması ve hizmet

etmesini beklemektedir. Bu anlayış iyi bir vatandaşlık için temel yurttaşlık bilgisinin önemine ve vatandaşlık okuryazarlığına duyulan gereksinime dikkat çekmektedir. Siyasal topluma bağlılık, onun sembollerine saygı ve etkin katılım olarak adlandırılan özellikler genç bireylere vatandaş kimliği olarak kazandırılmak istenir. Bu kapsamda siyasal partilere üye olma ve oy verme gibi vatandaşlık etkinliklerine katılım cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışında sıklıklı vurgulanır (Abowitz ve Harnish, 2006). Liberal vatandaşlık ise bireyin önemine, hak ve özgürlüklerine vurgu yapmakta (Osler ve Starkey, 2005) ve siyasi yapıları, bireysel refahı en yüksek düzeye çıkarmak için bir mekanizma olarak kabul etmektedir (Pattie vd., 2004). İngiliz sosyolog Marshall'ın (1950) düşünceleriyle şekillenen liberal vatandaşlıkta devletin bireylerin haklarını garanti altına alması gereklidir (Akt. McCowan, 2009).

Her ne kadar farklı odak noktalarına sahip anlayışlardan söz etmek mümkün olsa bile vatandaşlık çoğunlukla üyelik durumuyla açıklanmaktadır. Vatandaşlıkla ilgili geleneksel yaklaşımlar hâlâ devlet merkezlidir ve vatandaşlar kamu politikalarının oluşturucundan çok alıcısı konumuna indirgenmektedir (Faulks, 2006). Ancak günümüzde 21. yüzyıl vatandaşlığının sadece bir üyelik durumu ile açıklanamayacağı, daha etkin bir uygulama alanını kapsayacak biçimde ele alınması gerektiğine yönelik yaygın bir eğilim bulunmaktadır. Çünkü değişimin baş döndürücü hızı, küreselleşmenin etkileri, modern çağın yeni ve karmaşık dinamikleri günümüz toplumlarında vatandaşların toplumsal yaşama nasıl katılacakları ve bu toplumsal katılımın yapısına ilişkin olarak ciddi sorunlar oluşturmaktadır (Nelson ve Kerr, 2006). Günümüz demokratik toplumlarında vatandaşlık anlayışı, bireylerin yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde kendileri ve toplulukları için sorumluluk almaya istekli ve yetenekli, aktif, bilgili ve sorumlu vatandaşlar olmalarını içermektedir (Eurydice, 2017). Bu kapsamlı anlayışı yansıtmak için kullanılan kavram ise *etkin vatandaşlık*dir. Bir devlete yasal bağlılıktan öte toplumsal yaşama etkin katılım gösteren, modern dünyanın gerektirdiği becerilere sahip, temel demokratik değerleri benimseyen, sorumluluk almaktan çekinmeyen, insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkında, istediği bilgiye ulaşabilme becerilerine sahip, problem çözme, karar verme ve işbirliği becerilerini etkin olarak kullanabilen kişiler etkin vatandaşlar olarak kabul edilmektedir.

### **Etkin Vatandaşın Özellikleri**

Vatandaşların demokratik süreçlere katılımını sağlamak ve bilinçli bir toplum oluşturulmasına yönelik olarak 1990'lı yılların sonlarından itibaren ortaya çıkan en önemli gelişmelerden biri *etkin vatandaşlık* kavramının geliştirilmesine yönelik çabalar olmuştur. Ancak etkin vatandaşlığın ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde sıklıkla vurgulanan bir amaç ya da istenilen bir çıktı olmasına rağmen etkin vatandaşlığın ne olduğu ve etkili bir biçimde nasıl uygulanabileceği hâlâ tartışma konusudur (Nelson ve Kerr, 2006).

Etkili veya etkin vatandaşlık; düşünen, duyarlı ve yeterlikli vatandaş olarak da tanımlanabilir. Buna göre düşünen vatandaş, yaşama dair kavram ve genellemeleri anlayan, problem çözerken ve karar alırken bunları kullanan kişidir. Duyarlı vatandaş, temel demokratik değerlere sahip ve bunu içinde yaşadığı değerlere uygulayabilen kişidir. Yeterlik sahibi vatandaş ise yaşamını sürdürebilmek için beceri birikimine sahip



## Kaynakça

- Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research Winter*, 76(4), 653-690.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, S. E., & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Arthur, J., & Wright, D. (2001). *Teaching citizenship in secondary school*. David Fulton.
- Birz ea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., Sardoc, M., Harrison, C., & Baumgartl, B. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Council of Europe. <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/-34k>
- Chamberlin, R. (2003). Citizenship? Only if you haven't got a life: Secondary school pupils' views of citizenship education. *International Journal of Research & Method in Education*, 26(2), 87-97.
- Clough, N., & Holden, C. (2002). *Education for citizenship: Ideas into action*. RoutledgeFalmer.
- Cogan, J., & Derricott, R. (2000) *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*, Kegan Paul.
- Erol, N. (1997). Yurttaşlık ve demokrasi: oğulcu bir yurttaşlık kavramına doğru. N. Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik* içinde (s. 119-130). Bağlam Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde oğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe-2017. Eurydice report*. Publications Office of the European Union
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Eurydice.
- Faulks, K. (2006). Rethinking citizenship education in England: some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 123-140.
- Gündüz, M., & Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Anı Yayıncılık.
- Halstead, J. M., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: values in action*. London: Routledge.
- Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics*, 15(3), 435-446.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. M. Delikara  st (ev.). , İmge Yayınevi.
- Hicks, D. (2001). Re-examining the future: The challenge for citizenship education. *Educational Review*, 53(3), 229-240.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.
- Holden, C. (2003). Citizenship in the primary school: Going beyond circle time. *Pastoral Care in Education*, 21(3), 24-29.

- Holden, C. (2006). Citizenship in the primary school. J. Arthur, T. Grainger ve D. Wray (Ed.) *Learning to teach in the primary school* içinde (s. 251-264). Routledge/Falmer.
- Huddleston, T., & Kerr, D (Ed). (2006). *Making sense of citizenship: A continuing professional development handbook*. Citizenship Foundation.
- Ireland E., Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., & Cleaver, E. (2006). *Active citizenship and young people: opportunities, experiences and challenges in and beyond school*. Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report. National Foundation for Educational Research. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502417.pdf>.
- Kerr, D. (2003). Citizenship: Local, national and international. L. Gearon (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school: A companion to school experience* içinde (s.5-27). Routledge.
- Kerr, D., McCarthy, S., & Smith, A. (2002). Citizenship education in England, Ireland and Northern Ireland. *European Journal of Education*, 37(2), 179-192.
- Kerr, D., Keating, A., & Ireland, E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education: purposes, practices and possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. NFER/CIDREE.
- Koutselini, M. (2008). Citizenship education in context: Student teacher perceptions of citizenship in Cyprus. *Intercultural Education*, 19(2), 163-175.
- Leighton, R. (2004). The nature of citizenship education provision: An initial study, *The Curriculum Journal*, 15(2), 167-181.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory Democracy*. Continuum International Publishing Group.
- Millei, Z., & R. Imre. 2009. The problems with using the concept of 'citizenship' in early years policy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(3), 280-290.
- NCSS (2002). *Creating effective citizens*. National Council for the Social Studies. <http://data-bank.nssc.org/article.php>
- Nelson, J., & Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes*. National Foundation for Educational Research. [http://www.inca.org.uk/pdf/Active\\_Citizenship\\_Report.pdf](http://www.inca.org.uk/pdf/Active_Citizenship_Report.pdf)
- Osborne, J. (2000). Science and citizenship. M. Monk ve J. Osborne (Ed.) *Good Practice in science teaching: What research has to say* içinde (s. 225-240). Open University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Open University Press.
- Özden, M. (2011). *4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersinin vatandaşlık eğitimi bakımından işlevselliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 47-81). PegemA Yayıncılık.
- Pattie, C., Seyd, P., & Whiteley, P. (2004). *Citizenship in Britain: values, participation and democracy*. Cambridge University Press.
- Pearce, N., & Hallgarten, J. (2000). Introduction. N. Pearce ve J. Hallgarten (Ed.), *Tomorrow's citizens: critical debates in citizenship and education* içinde (s.1-18). Institute for Public Policy Research.

- Pike, M. A. (2007a). The state and citizenship education in England: A curriculum for subjects or citizens? *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 471-489.
- Pike, M. A. (2007b). Values and visibility: The implementation and assesment of citizenship education in schools. *Educational Review*, 59(2), 215-229.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Report of the advisory group on citizenship*. QCA.
- Remy, R. C., Anderson, L. F., & Snyder, R. C. (2001). Citizenship education in elementary schools. *Theory into Practice*, 15(1), 31-36.
- Smith, R. M. (2002). Modern citizenship. E. F. Isin ve B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* içinde (s.105-115). Sage.
- Şit, B. (2008). Modern vatandaşlık kavramına bir bakış. *TBB Dergisi*, 76, 64-82.
- Ünsal, A. (1998). *75 yılda tebaa'dan yurttaş'a doğru*. Türkiye İş Bankası Yayınları.

## BÖLÜM 6

# HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE MEDYA TEMELLİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Tolga TOPCUBAŞI

*İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0003-4660-8903*

### Bölüm Hedefleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarında ders kitabının neden tek başına yetersiz kaldığını gerekçeleriyle öğrenecek,
- Medya araçlarının öğrenme sürecindeki etkilerini öğrenecek,
- Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanılabilir medya temelli araç gereçleri öğrenecek,
- Medya temelli etkinliklerde öğretim sürecinin nasıl kurgulandığını öğrenecek,
- Medya araçları kullanılarak işlenen hayat bilgisi dersi öğrenme sürecinde kullanılabilir etkinlikleri öğrenecek
- Medya araçları kullanılarak işlenen hayat bilgisi dersinden örnekler göreceksiniz.

### Giriş

Değişim ve gelişimin her alanda yaşandığı bu çağda, eğitimin de ihtiyaçları değişim göstermiştir. Küreselleşen dünyada değişen toplum yapısına ayak uydurmak zorunda kalan bireyler, her açıdan kendilerini yetiştirmek zorunda kalmıştır. Bilgiden ziyade beceri ve değerlerin öne çıkmaya başladığı günümüzde, karar verme becerisi yüksek, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgiye ulaşmanın kolay olduğu bu süreçte, önemli olanın birçok bilgi arasından kendisi için en uygun ve işlevsel olanı seçme, bilgiyi işleyebilme ve doğru kullanabilme olduğu gerçektir. Bu bağlamda düşünüldüğüne çağda uygun eğitim yaklaşımı; bilgi aktarmaktan ziyade öğrencileri doğru bilgiye nasıl ulaşılacağı konusunda yönlendirme yapabilen, bilgiyi işleyebilen, düşünme becerileri yüksek, çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilen ve sosyal hayatta karşılaştığı sorunlara çözümler üretebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bireylerin yaşama hazırlanmasına ve uyum sağlamasına yardımcı olan, yaşamlarında karşılaştığı problemler karşısında neler yapabilecekleri konusunda bir deneyim ortamı oluşturacak önemli derslerin başında şüphesiz hayat bilgisi dersi gelir. Çünkü hayat bilgisi dersi öğrencilerin sosyal hayatta karşılaşabileceği sorunları ve bu sorunlar karşısında neler yapılabileceği konusunda bireylerin çıkarımlarda bulunmasını sağlayacak, kısacası yaşamı sınıfa taşıyabilecek en uygun derslerden biri-

dir. Fakat öğrencilerin gerçek yaşamdan örnekleri deneyimleyebilmeleri için ders kitapları tek başına yetersiz kalmaktadır. Hayat bilgisi dersinde, yaşamı sınıfa taşıyacak ve öğrencisinin ilgisini çekecek en önemli araçlar gazete, tv, video, sosyal medya gibi görsel ve işitsel olarak da zengin materyaller olan medya temelli araçlardır. Bu bölümde hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanılacak medya temelli araçlar ve bu medya araçlarının hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında nasıl kullanıldığına yer verilecektir.

### **Hayat Bilgisi Öğretiminde Medya Araçlarının Önemi**

Hayat bilgisi dersi, bireylerin iyi bir vatandaş olmanın yanında çevresine uyum sağlaması için gereken temel davranışları kazanmasını sağlayan, çocukları yaşama hazırlayan ilk ders olma özelliğini taşımaktadır (Akınoğlu, 2004, s.2). İçinde barındırdığı gerçek yaşam öyküleriyle bireylerin kendi yaşantılarından çıkarımlarda bulunabileceği bir yapıya sahip olan hayat bilgisi dersi ilkökul dersleri arasında ayrı bir önem taşımaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2009). Hayat bilgisi dersi ile bireyleri demokratik bir toplumun yurttaşları olarak hazırlamak ve onların sosyal hayatta karşılaşabilecekleri her türlü sorun ile ilgili akılcı kararlar almalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Belet, 1999, s.78). Hayat bilgisi dersinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler sayesinde öğrenciler sosyal hayatta karşılaştıkları sorunlara karşı nasıl çözüm üreteceğini deneyimler. Bu anlamda dayanağını yaşamdan alan hayat bilgisi dersinin varoluş amacı en yalın bir şekilde "öğrenciyi yaşama hazırlamak" olarak nitelendirilebilir (Kabapınar ve Baysal, 2004, s. 386). Öğrenciler sosyal hayatta karşılaşabileceği problemlere hayat bilgisi dersi ile önceden hazırlanmış olacaktır (Özkan, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımdan önce, eski programa göre hazırlanan hayat bilgisi ders kitaplarında öğrencilere sunulan sosyal ortamlar, hiçbir sorunun ve çatışmanın olmadığı, herkesin doğru davranışlar sergilediği ideal bir çevre olarak görülmektedir. Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin büyük bölümündeki ifadelerin sonu "-meliyiz, -malıyız" takıları ile tümcelerden oluşmakta, sürekli öğüt veren sözcükler içerisinde ortak bir değer yargısı yaratılmaya çalışılmaktaydı. Bu kitaplarda öğrencilere neden öyle yapma(ma)ları ya da davranma(ma)ları gerektiğine ilişkin çok fazla açıklama ya da örnek verilmemekte, neden gösterilmemekteydi. Eski programa göre hazırlanan ders kitaplarında öğrencilere verilen bilgilerin sosyal çıktuları anlaşılardan öğrenilmesi istenilmekteydi. Bu nedenle öğrenciler öğrendikleri bilgi yığını içinde kalıp bu bilgileri nerede kullanabileceklerine dair bilgi ve beceriye sahip olmadan yetişmekteydi (Kabapınar, 2009, s.59-60). Öğrenciler, kitaplardaki sürekli doğru davranışların yer aldığı, hiç bir sorunun yaşanmadığı idealize edilmiş şekilde sunulan hayatı gerçekçi bulmamaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarındaki öykülerde sorunlar ders verici bir şekilde sonlandırılırken çocuğu düşünmeye, problem çözmeye, farklı çözüm yolları üretmeye teşvik edecek etkinliklere yer verilmemektedir (Kabapınar, 2002, s. 255-256).

Hayat bilgisi öğretim programının yapılandırmacı öğrenme anlayışına geçişiyle birlikte; öğrencilerin yaşama yönelik deneyim ve beceriler ile donatılması, yaşamda karşılaşabilecekleri sosyal problemler ve bu sosyal problemlerin çözülmesine ilişkin becerilerin kazandırılması, öğrencilere kazandırılması gereken en önemli hedeflerden

olmuştur (Kabapınar, 2009, s.45). Hayat bilgisi dersi, bireyin gerçek yaşamında karşılaştığı sosyal olaylara çözüm bulabilmesi açısından etkili bir ders olduğundan, bu derslerde yaşamdan sosyal olayların fazlasıyla yer aldığı medya araçları kullanılması önemli bir hale gelmiştir.

Hayat Bilgisi psikoloji, sosyoloji, antropoloji, tarih, ekonomi, coğrafya, felsefe gibi pek çok bilim dalından alıntılar yaparak bunları tek bir alanda birleştiren ve birçok konu ile ilgili doğruları, kavramları ve genellemeleri öğrenciye uygun seviyede aktaran bir derstir. Fakat çoğu öğrenci, öğretmenin bu konuları doğru şekilde aktarmamasından kaynaklı bu dersi sıkıcı ve ezberlenmesi gereken bir ders olarak görmektedirler (Duplass, 2010, s.6). Bu nedenle hayat bilgisi dersi öğrenme sürecinde yalnız ders kitaplarından değil, görsel ve işitsel materyallerden yararlanılması önemli bir hal almıştır. (Kar ve Elma, 2017, s.532)

Ders kitaplarının sürekli gelişen teknolojinin yanında zayıf kalması da ders kitaplarının tek başına yeterli olamayacağına nedenleri arasındadır. Özellikle televizyon, internet, bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi daha dikkat çekici içeriklerin yer aldığı teknolojik ürünler ile iç içe olan yeni nesil öğrenciler için salt ders kitaplarının tek başına öğrencilerin ilgisini çekmekte yetersiz kaldığı düşünülebilir. Televizyon, bilgisayar, tablet gibi bilgi teknolojileri aracılığı ile medya tarafından sunulan ürünler çocukların zihninde çok daha kalıcı izler bırakabilmektedir. Örneğin öğrencinin medyada gördükleri bir fotoğraf ya da izledikleri bir haber çocuklar üzerinde çok daha etkili olabilmektedir (Tahiroğlu, Çelik, Bahalı ve Avcı, 2010, s. 26). Çünkü medya araçları bir olayı, bilgiyi sunmada ses, ışık, görüntü, dil ve anlatım gibi birçok farklı aracı son derece etkili bir şekilde bileştirerek çarpıcı bir sunum için kullanabilmektedir. Böylece dinleyici ya da okuyucular hem bilişsel hem de duygusal olarak etkilenebilmektedir (Kar ve Elma, 2017).

Ders kitaplarının sürekli gelişen teknolojiye uyum sağlayamaması ve öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kalması nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı projelerle sınıf ortamlarında ders kitaplarının yanı sıra bilgisayar, projeksiyon, internet, akıllı tahta, tablet gibi bilgi teknolojilerinden de yararlanmasını desteklemektedir (MEB, 2013). Sınıf ortamında bu tür teknolojilerin ve kitapların yanı sıra çocukların gerçek günlük hayat sorunları ile karşılaşabilecekleri medya ürünlerinin olumlu yönde kullanılması çocukların derse olan ilgisinin artmasını ve daha etkili bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayacaktır (Karakaş ve Karaca, 2011, s.352).

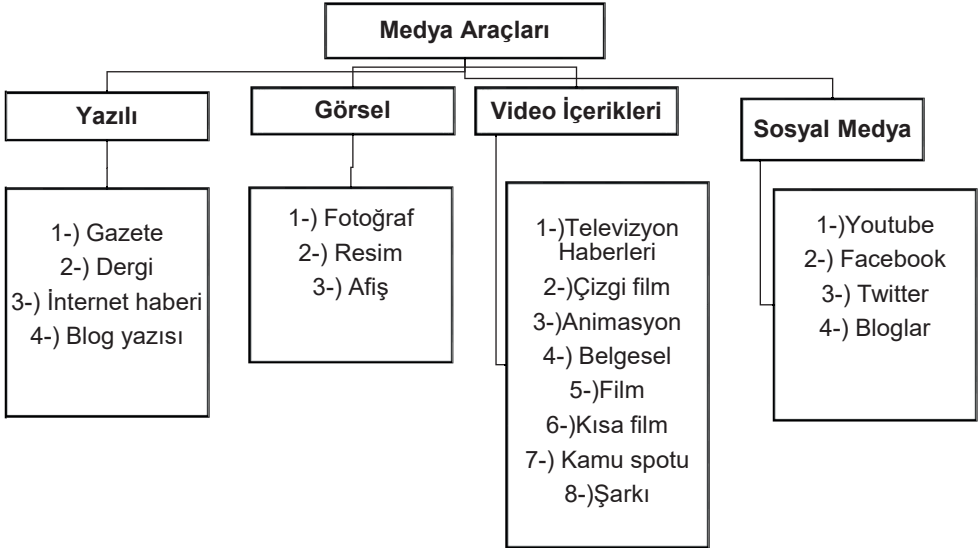
Öğrenme ortamlarında medya temelli araçlarının kullanımının olumlu etkilerine dair birçok araştırma sonucu mevcuttur. Bu çalışmalarda öğrenme ortamlarında medya araçları kullanılmasının öğrencinin dikkatini çekme ve güdülemede daha etkili olduğu (Purcell, Heaps, Buchanan ve Friedrich, 2013; akt.Kar ve Elma, 2017, s.533), zor ve soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığını (Holden ve Westfall, 2005; akt.Kar ve Elma, 2017, s.533), gerçek hayatı sınıfa taşımada etkili olduğu ve öğrencilerin algılama düzeylerini artırdığı (Berk, 2009; Topcubaşı, 2020) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunların dışında Kar ve Elma (2017) medya destekli hayat bilgisi öğretim programının öğrenme ve öğrenmede kalıcılık üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu bilgilerden hareketle Hayat Bilgisi dersinin amaçları ve hedefleri göz önünde bulundurarak bu dersin yaşama dönük, hayata dair birçok kazanım ve beceri

barındıran bir ders olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Bu anlamda düşünüldüğünde, gerçek yaşamı sınıfa taşıyan, güncelliğini daima koruyan görsel ve yazılı anlamda zengin materyaller olan medya temelli araçların bu derslerde kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Öğretim aracı olarak önemli bir materyal olan medya temelli araçlar, öğretim programındaki diğer derslere nazaran Hayat Bilgisi dersinin konularına daha kolay uyarlanabilir. Çünkü Hayat Bilgisi dersi konularının çoğu günlük hayatla ilişkili konulardır. Söz- gelimi; Evde/yaşamda/okulda güvenlik, Sağlıklı hayat, Sınıf/okul/oyun/trafik kuralları, Yaşamda kibar ve adil olmak, Çevre bilinci ve çevreyi korumak gibi hayatın içinden konular medya araçlarında rahatlıkla yer alacak konulardır.

### Eğitim Ortamlarında Kullanılabilecek Medya Araçları

Medya araç-gereçleri toplu şekilde iletişimi sağlayan araçlardır. Medya araç gereçlerinin yaygınlaşması ile (radyo, internet, gazete,televizyon vb.) iletişim daha hızlı ve kolay sağlanmaya başlamıştır.Medya araç-gereçleri tarih boyunca gelişerek ilerlemiştir. İhtiyaç olarak kullanılan bu araçlar zamanla hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Medya araçları esasında bilgilendirme amacı taşıdıklarından eğitim ortamlarında da rahatlıkla kullanılabilecek materyallerdir. Eğitim ortamlarında kullanılabilecek medya araçları yazılı, görsel, video içerikleri ve sosyal medya araçları olarak sınıflandırılabilir.



Gazete kupürü, dergi, tv haberi, internet haberi, fotoğraf, resim, afiş, şarkı, çizgi film, animasyon, belgesel, kısa film, kamu spotu, kazanıma uygun video içerikleri ve sosyal medya araçları hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanılabilecek medya

## Kaynakça

- Akbaba, B. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Görsel Materyal Öğretimi, Mustafa Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 284-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Akinoğlu, O. (2004). Hayat Bilgisi Öğretimi. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 2-13). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, Ş. (2020). *Hayat bilgisi öğretiminde çizgi film ve animasyon kullanımına ilişkin öğretim görüşleri*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Baş, T., & Tüzün, H. (2007). Aday öğretmenlerin alan eğitiminde web günlüklerinin (blog'ların) kullanılması. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Konferansı Bildiriler Kitabı*, 34-38.
- Belet, Ş. D. (1999). İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1-2), 77-79.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teachingwith video clips: Tv, movies, youtube, andmtv in thecollegeteaching. *International Journal of Technology in Teachingand Learning*, 5(1), 1-21.
- Bütün Kar, E., ve Elma, C. (2017). Medya Destekli Öğretimin Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 531-549.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 31-44.
- Deveci, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı. *The Turkish Online Journal of EducationalTechnology - TOJET*, 4(3), 159-166.
- Duplass, J. A. (2010). *Teachingelementarysocialstudies: Strategies, standarts, and internet resources*. Boston: Cengage Learning.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 2-4.
- Güler, D. (1989). Kişilik Kavramı ve Çocuk Kişiliği. *Kurgu İletişim Bilimleri FakültesiDergisi*, 6, 285-294.
- Güler, D. (1992). Çizgi Filmlerin Eğitim İletişimi Boyutları ve Bir Örnek Olay Çözümlemesi.Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Yüksek Okulu Yayınları*, 7.
- Kabapınar, Y. (2002). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyalleri açısından Türkiye ve İngiltere örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 249-270.
- Kabapınar, Y. ve Baysal, Z. N. (2004). İlköğretimde Hayat bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimine Yaşamın Kendisini Taşımak: Gazete Haberinin Kullanıldığı Bir Öğretimin Tasarlanması Ve Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 384-419.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde Hayat bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2. baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaş, A. ve Karaca, G. (2011). Yabancı dil öğretiminde resmin materyal olarak kullanımı ve önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 110, 14-19.
- Kılınc, F. (2013). *Çizgi Filmlerdeki Temel Sosyal Değerler: Pepee Ve Pocoyo Örneği*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konuk, N.,ve Güntaş, S. (2019). Sosyal Medya Kullanımı Eğitimi Ve Bir Eğitim Aracı Olarak Sosyal Medya Kullanımı. *International Journal of Entrepreneurshipand Management Inquiries*, 3(4), 1-25.



- Köken, N. (2003). Çocuk ve Hayat Bilgisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 15-27.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim Hayat bilgisi Dersi 1-3. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2013). Fatih Projesi. Erişim adresi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php>
- Özdemir, A., ve Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 157-173.
- Özkan, Ö. (2010). *Örnek Olay Yönteminin Hayat bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarında Kullanımının Etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztaş, S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Filmlerin Kullanımı. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (341-359). Ankara: Pegem Akademi.
- Nas, R. (2003). *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Program, Yöntem Ve Etkinlikler)* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Segall, A. ve Schmidt, S. (2005). Reading the Newspaper as a Social Text. *Social Studies, Sociology*, 35(2), 91-92.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (11. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Street, C. (2002). Teaching with the Newspaper. *Social Studies*, 93(3), 131-134.
- Sunal, C. S., ve Haas, M. E. (2002). *Social Studies. For the Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tahiroğlu, A. Y., Çelik, G. G., Bahalı, K. ve Avcı, A. (2010). Medyanın çocuk ve gençler üzerine olumsuz etkileri; şiddet eğilimi ve internet bağımlılığı. *Yeni Symposium*, 48, 19-30.
- TDK, (2005). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük: 10. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları: 549.
- Temizyürek, F., ve Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(3), 25-39.
- Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., & Bilici, A. (2013). Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*, 28-30.
- Topcubaşı, T. (2020). *Hayat Bilgisi Dersinde Gazete Haberleriyle Desteklenmiş Örnek Olay Yönteminin Etkililiği: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vockell, E. ve Cusick, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Using Newspaper in the Classroom. *Clearing House*, 68(6), 359-362.
- Yazıcı, T., Özel, M. (2017). *Educational and interactive dimension of motherhood on social media: A research on instagram*. International Journal of Social Sciences and Education Research, 3(5), 1715-1730.
- Yaman, E., Bayburtlu, F. İ., Tekir, B. ve Kırman, S. (2015). Dede Korkut Çizgi Filminde Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 245-269.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği. *Turkish Studies*, 8(10), 707-719.

# BÖLÜM 7

## HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ETKİNLİK TEMELLİ DEĞER ÖĞRETİMİ

Ahmet Akif ERBAŞ

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0001-6186-0010*

### Değerler Eğitimi

İhtiyacın ve ilginin giderek arttığı “değerler eğitimi”, kavram olarak son yıllarda ortaya çıkmış olmasına rağmen, geçmiş dönemlerde “ahlak eğitimi” ve “karakter eğitimi” kavramlarıyla verilen eğitimin güncel hali olarak nitelendirilebilir. Birçok farklı isimle anılan değerler eğitiminin kökenleri, eğitimin tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. Eğitim tarihine bakıldığında değerler eğitiminin; moraloji, ahlak eğitimi, dini eğitim, etik, kişisel ve toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi, kamu eğitimi, demokratik eğitim gibi farklı isimlendirmelerin içerisinde yapıldığı anlaşılmaktadır (Keskin, 2008; Veugelers ve Vedder, 2003). Değerler problemi de sadece zamanımıza has bir problem olmamakla birlikte geçmişte eğitimin tarihine kadar uzanmaktadır. Değerler probleminin hala açıklığa kavuşturulamamış olması ise bu kavramın güncel sorunlar arasında yer almasını sağlamaktadır (Çetin ve Balanuye, 2015). Köklü geçmişine rağmen değerlerin bireylere nasıl kazandırılacağı, değerler eğitiminin Ne zaman? Nerede? Nasıl? Ne şekilde? Kim tarafından verileceği, hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin uygulanacağı gibi konular yakın tarihte daha da dikkat çekici olmuştur.

Değerler eğitimi en net ifadelerle; değerleri öğretmek için yapılan girişimler olarak tanımlanmaktadır (Keskin, 2008). Bu bağlamda değerler eğitimi bireylerdeki iyi davranışların görülme sıklığını artırmayı ve kalıcı hale getirmeyi, kötü davranışları ise ortadan kaldırarak iyiye dönüştürmeyi hedeflemektedir (Turan ve Ulusoy, 2014). Bu hedef istikametinde ele alınan değerler eğitimi farklı toplumlarda, farklı dinlerde, farklı zamanlarda önemsenen konular arasında kendine her zaman yer bulmuştur.

Değerler eğitimi diğer alanlarda olduğu gibi eğitimin de içinde yer almaktadır. Öyle ki eğitim felsefelerine bakıldığında değerler eğitiminin kendine yer bulduğu görülmektedir. İdealist felsefede öğrencilere değerlerin nasıl yaşanacağını öğretmek, realist felsefede öğrenciyi çevrenin benimsediği değerlere göre eğitmeyi, pragmatist felsefede öğrencinin aktif katılımı ile davranışlarının değiştirilmesi, varoluşçu felsefede öğrencilerin özgürlüklerinin artırılarak eğitimlerin şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Demirel, 2017).

Değerler eğitiminin amacı Jones (2009) tarafından; toplumda benimsenmiş olan değerlerin ve erdemlerin planlı bir eğitim neticesinde öğrencilere öğretilerek, öğrencileri olumlu bir kişilik ve karakter sahibi olarak yetiştirmek ve geliştirmek olarak ifade edilmiştir. Ulusoy ve Dilmaç (2014) ise değer eğitiminin iki amacının olduğuna dikkat çekmektedir. İlk amaç, kişilerin karakterli yaşam sürerek hayatlarından

memnun kalmasını sağlamak ve toplumun iyiliğine katkıda bulunmaktır. Diğer amaç ise insanların ve tüm canlıların iyiliği arzulamaktır.

Değerler öğrenilebilen ve öğretilen kavramlardır. Fakat kişilerin değerleri öğrenmesi ve değerlerin kişilerde kalıcı hale gelmesi zor bir süreçtir. Eski toplumlarda toplum tarafından benimsenen olumlu değerler aile ve sosyal yaşam içerisinde bir sonraki nesle yaşantı yoluyla daha kolay aktarılabilirdi. Değerleri yozlaştıracak veya erozyona uğratabilecek etmenlerin sayısı sınırlıydı. Günümüzde sadece aile ve sosyal yaşantı yoluyla değer aktarımı yapmak, hedefe ulaşma noktasında eksiklik oluşturabilmektedir. Çağımızda değerleri yozlaştıracak veya erozyona uğratabilecek etmenler oldukça fazlaşmış ve çeşitlenmiştir. Bu bağlamda ele alındığında değerlerin öğrenilmesi veya öğretilmesi kontrol dışı ortamlara veya etmenlere bırakılmayacak kadar önem arz etmektedir. Belli değerlerin fark edilmesi, yeni değerlerin üretilmesi, olumlu değerlerin benimsenmesi ve davranış haline getirilmesi tam olarak eğitim süreçleri yoluyla sonuca ulaştırılabilmektedir (Ersoy ve Şahin, 2012).

### *Ailede Değerler Eğitimi*

İnsanlar değer kalıplarıyla veya değerleri içselleştirmiş bir biçimde doğmazlar. Bireyler değerleri yıllar içerisinde gelişimle, olgunlaşmayla, sosyalleşmeyle ve eğitim süreçlerine paralel olarak edinmektedirler. Bu değer kazanımı süreci informal veya formal olarak gerçekleşmektedir. Değerler eğitimi informal olarak aile ortamında başlar. Daha sonra sosyal yaşam, medya, iletişim araçları ve okul yaşantısı ile birlikte bireyler kendi değerlerini oluştururlar. Değerlerin rastgele öğrenildiği ve bir plan dahilinde öğrenilmediği ortamlarda değerlerin kazanılamaması ya da yanlış öğrenmelerin olması kaçınılmazdır. Bireyler yaşadıkları toplumla uyumlu olmayı, o topluma kendilerini ait hissetmeleri, toplumun normlarına ayak uydurmaları değerler sayesinde gerçekleşmektedir (Turan ve Ulusoy, 2014). Toplumlardaki eğitim seviyesinin, refahın, ekonomik alım gücünün yüksekliği elbette önemlidir. Ancak bu sayılanlar toplumun huzuru için yeterli değildir. Toplumsal yapının çimentosu görevini üstlenen ulusal ve evrensel değerler insanların karakterli yaşamalarına ve toplumun iyiliğine katkı sağlayan başat unsurlardandır.

Değerler soyut kavramlar olmakla birlikte somut etkilerini yaşamın içerisinde görebiliriz. Değerler eğitiminin amacı, olumlu somut değer göstergelerini daha görünür ve kalıcı kılmaktır. Ancak değerler eğitimi etkileyen aile, okul, toplum, çevre, medya gibi birçok unsur vardır. Bu unsurlar ile değerler manzumesi arasında olumlu veya olumsuz birçok etkileşim olabilmektedir.

Değerlerimiz ve değerler eğitimi üzerinde oldukça fazla etkisi bulunan kurumların başında aile kurumu gelmektedir. Çocuklarımızın ilk kez ailede değerlerini öğrenir. Aile, çocukların büyüdüğü, geliştiği, olgunlaştığı, sosyalleştiği, hayatı öğrendiği, örf, adet, kültür ve değerlerini edindiği ilk basamaktır. Toplumun en küçük birimi olan aile sayesinde ailedeki bireyler iyi, güzel, erdemli ve değerlerle donatılmış bir hayat yaşayabilirler.

Çocuğun değerlerinin şekillenmesi ailenin kuruluş aşamasına kadar gidebilir. Eşler, değerler ve ahlak üzerine yaşayan kişilerden oluştuğu taktirde çocukları da bu

yönde yetişeceklerdir. Aile, değerlerin ve kişiliğin büyük oranda şekillendiği dönemi kapsayan bir eğitim ortamıdır. Bu eğitim ortamının eğiticileri ise ebeveynlerdir. İlk değer tohumlarının atıldığı aile ortamı ileriki yaşamlarında bireylerin kendi değer ve ahlaki yargılarının oluşmasında oldukça büyük öneme sahiptir.

Çocukların ahlaki gelişimlerinde hayatlarının ilk yılları olan bebeklik ve okul öncesi dönem oldukça kritiktir. Bu kritik yıllarda değerlerin göz ardı edilmesi veya önemsenmemesi ileriki yıllara negatif anlamda etki edebilecektir. Bununla birlikte ailenin değerler üzerindeki etkisi sadece ilkokula kadar olan yılları kapsamamaktadır. Ailenin çocukların değer ve ahlaki gelişimleri üzerindeki etkisi her yaş grubunda yerini korumaktadır. Aile, temel eğitim, orta öğretim ve yüksek öğretim çağındaki çocuğunu gerektiği şekilde yönlendirerek iyiye, güzele ve doğruya yönlendirme gücüne sahiptir. Aile, hayatın her safhasında çocuklarını gözetip kollayan, onları yanlıştan alıkoymaya çalışan ve iyiliğe yönlendiren konumda yer almaktadır. Bu bakımdan aile ortamı değerler eğitimi açısından çocukları hem hayata hazırlar hem de süreci yönetir (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

Değerlerin içselleştirilmesi sosyal öğrenme ile olmaktadır. Teorik olarak değerleri bilmek yeterli değildir. Sosyal yaşamda değerlerin pratiğe yansımalarını gözlemlemek gerekmektedir. Çocuğun yaşam pratiklerini görmesi bakımından aile kurumu önemli role sahiptir. Çocuk anne babasını örnek alarak, onları taklit ederek değerlerini kazanmaya başlar. Daha sonra okul ve sosyal yaşamla birlikte bireyler kendi değer yargılarını oluştururlar.

Anne-babaların ve çocukların değerler eğitimine olan etkileri sadece günlük yaşam tecrübeleri ile sınırlı değildir. Aile kurumu aynı zamanda değerler eğitiminin yapılabilirdiği bir eğitim ortamıdır. Aile ortamında çocuklara değerleri benimsetebilecek birçok farklı aile içi etkinlikler planlanıp uygulanabilir. Bu aile içi etkinlikler şöyle sıralanabilir: Planlanmış ve kaliteli zaman geçirme, okuma saatleri, gezi ve seyahatlerin değerler eğitimi temelli kullanılması, aile büyükleri ve komşularla ilişkilerin değerler eğitimi temelli kullanılması, ödüllendirmenin değerler eğitimi temelli kullanılması, çetele ve afişlerin değerler eğitiminde kullanılması, evde medyanın değerler eğitimi temelli kullanılması (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

Ailede değerler eğitimi gerektiği şekilde yapıldığı zaman çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini görebilmekteyiz. Diğer taraftan tam tersi durum olduğunda da olumsuz etkileri gün yüzüne çıkmaktadır. Günümüzde boşanmaların artması, ailelerin parçalanması, ebeveynlerin daha çok iş hayatına katılmasıyla birlikte çocuk bakımının üçüncü şahıslara bırakılması, ebeveynlerin çocuklarına rol model olamamaları, ailedeki olumlu değer aktarımının istendiği şekliyle olamaması gibi sebepler, ailedeki değerler eğitiminin problemlilerdir. Bu problem kaynakları, aile kurumunun çocukların değerler sistemi üzerindeki etkisinin ve sorumluluğunun önemini bize göstermektedir.

Bahsettiğimiz problemler bağlamında, bireylerin ilk değerler sisteminin oluşmaya başladığı aile kurumundaki bozulmalar, çocuklarımızın değerleri içselleştirmelerinde ve davranışa dönüştürmelerinde problemler yaşanmasına sebebiyet verecektir. Diğer taraftan toplumun içerisinde değer kazandırma süreçlerinin olumlu şekilde

devam ettiği aileler de bulunmaktadır. İhtiyaç duyduğumuz şey, olumlu olarak değerler eğitiminin devam ettiği aile ortamlarının sayısını topluma hakim kılmaktan geçmektedir. Bu bağlamda değerler eğitimi sadece ailenin inisiyatifine ve informal öğrenme süreçlerine bırakılmadan yapılması gereken bir olgudur. Değerler eğitimi bir plan ve program dahilinde yapılacak olan etkinliklerden oluşması gerekmektedir (Kaya, 2009).

### ***Okulda Değerler Eğitimi***

Erdemli, ahlaklı ve güçlü toplumlar yaratmanın koşullarından biri toplumun geleceğini oluşturan nesilleri donanımlı ve ahlaklı şekilde yetiştirmektir. Geleceğin yetişkinleri olan çocuklarımızı değerleri içselleştirmiş ve gerekli eğitimleri almış olarak hayata hazırlamak toplumların geleceğini de olumlu yönde etkileyecektir. Çocuklarımızın negatif yönde oldukça fazla etkilendiği çağımızda, toplumlar, çocuklarımızın eğitimleri ve ahlakı üzerine daha çok eğilmeliler. Değerler eğitiminin belli bir plan ve program dahilinde yapılması gerektiğinden (Keskin, 2008), bunu sağlayacak en kapsamlı ortamlardan birisi eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları sayesinde ülkelerin eğitim felsefesine ve gelecek planlarına göre öğrenciler yetiştirilmektedir. Bu manada değerlerin yer aldığı eğitim felsefesi, eğitim ve öğretim programları, değerlerin önemsendiği eğitim ortamları değerlerin öğrencilere kazandırılması noktasında önemli değişkenlerdir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve teşvik edilmesiyle çocuklarımızın ahlaki gelişimleri büyük oranda okul ortamında şekillenmeye başlamıştır. İlkokula başlayana kadar anne babasıyla büyüyen çocuklar artık kreş ve okul öncesi kurumlara gitmektedir. Okullar, bilgi beceri öğretiminin yanı sıra kişilik, karakter ve değerlerin de şekillendiği ortamlardır. Okulun fonksiyonu sadece bilgi ve beceri öğretmekle çocukları hayata hazırlamak değildir. Okulun aile, komşuluk, iş ve sosyal hayattaki ilişkileri toplumsal değer ve normlara göre bireylere kazandırma görevi bulunmaktadır.

Okullarda her dönemde disiplin ve davranış problemleri yaşanmaktadır. Geçmiş tarihlerde okullarda yaşanan davranış ve disiplin problemleri günümüze göre oldukça masum sayılabilir. Eskiden derste izinsiz konuşmak, ders dışı konuşmak, sakız çiğnemek, okulda koşmak gibi eylemler öğretmenler tarafından en çok şikayet edilen davranış problemleri olarak belirtilmiştir. Fakat günümüzde durum çok daha farklıdır. Okullarda fiziksel ve psikolojik şiddet, argo ve küfürlü konuşmalar, ahlaklı olmayan davranışlar gibi farklı disiplin ve davranış problemleri görünür olmuştur (Bilgin, 2008). Bu değişim okullarda eskiye nazaran değerler eğitiminin daha da önemsenmesi gerekliliğini bize göstermektedir. Okullarda değer eksenli yaratılacak olan bir okul iklimiyle beraber problemler aza indirgenebilecektir.

Sınıf ortamında bir araya gelen öğrencilerimizin farklı sosyo-kültürel özellikleri olabilir. Aynı zamanda bu öğrencilerimizin farklı değer ve ahlaki kalıpları da mevcuttur. Okullarımızda değer kazandırma aksiyonu ve etkileşimi her zaman devam etmektedir. Bu etkileşim planlı olduğu gibi plansız bir şekilde de olmaktadır. Planlı ve programlı bir şekilde kazandırılmak istenen değerler öğrencilerin mevcut değer

## Kaynakça

- Afdal, G. (2007) Ahlak Eğitiminin Analizi: Bir Tipoloji. Kaymakcan, R. ve Diğerleri. (Ed.). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (16).
- Bacanlı, H. (2007). Bilişsel ve Duyuşsal Hedefler: Bir Model Önerisi. Kaymakcan, R. ve Diğerleri. (Ed.). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. Öztürk, C. (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bernardo, R., & Neal, J. (1997). In pursuit of the moral school. Journal of Education, 179 (3), 33-43.
- Bilgin, A. (2008). Okullarda Şiddeti Önlemede Bir Yöntem Çatışma Çözme. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Çetin, N. & Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine. Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, 24.
- Demirhan İşcan, C. (2007). İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel Balık, Z. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler Bağlamında Hayat Bilgisi Ders Kitapları İle Yüz Temel Eser Listesindeki Ulusal Masalların Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2017). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Öğrenme Yayıncılık.
- Demir, K. & Demirhan İşcan, C. (2007). Hayat Bilgisi Dersinde Değerler ve Değerler Eğitimi. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi. Ankara, 15 - 17 Kasım 2007.
- Deveci, H. (2008). Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı, Kapsamı ve İlköğretim Programındaki Yeri. Yaşar, Ş. (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. Öztürk, C. (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2009). Değerler Eğitimi. Öztürk, C. (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatanlık Eğitimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1).
- Elias, M. J., Parker, S. J., & Kash, V. M. (2008). Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence. L. P. Nucci ve D. Narvaez (Ed.). Handbook of Moral and Character Education. New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2).

- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Dönmez, A., Çelen, N. ve Onur, B. Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Güleryüz, H. (2008). Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı. Ankara: Pegem Akademi.
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor. (Ed.). Values in Education and Education in Values. London: Falmer Pres.
- Halstead, J. M. & Pike, M. A. (2006). Citizenship and Moral Education: Values in Action. London: Routledge.
- Jones, T. M. (2009). Framing the Framework: Discourses in Australia's National Values Education Policy. Educational Research for Policy and Practice, 8.
- Katılmış, A. (2010). Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, S. (2009). Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Duyuşsal Yoğunluklu Kazanımların Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2016). Ahlak ve Değerler Eğitimi. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirschenbaum, H. (1995). Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings. Massachusetts: Allyn ve Bacon Company.
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey, Journal of Hümanistic Counselling. Education and Development, 39 (1).
- Lickona, T. (1991) Education for Character: How School Teach Respect and Responsibility, New York: Bantam Books.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2007). Eleven Principles of Effective Character Education. [https://www.researchgate.net/publication/45655772\\_Eleven\\_Principles\\_of\\_Effective\\_Character\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/45655772_Eleven_Principles_of_Effective_Character_Education)
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. No: 1739.
- MEB. (2005). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2015). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 1, 2 ve 3. Sınıflar Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Meydan, H. (2012). İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Milson, A. J. (2000). Creating a curriculum for character education: A case study. *The Clearing House*, 74 (2), 89-93.
- Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi" ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sırakaya, C. (2018). Muzaffer İzgü'nün 1970-80 Yılları Arasında Yayınladığı Yedi Öykü Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Superka, D. P. & Johnson, P. L. (1975). *Values Education: Approaches and Materials*. ERİC Document Reproduction Service No: ED103284.
- Thomas, R. S. (1991). Assessing character education: paradigms, problems, and potentials. *Clearing House*, 65, 51-55.
- Turan, R. & Ulusoy, K. (2014). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: PegemA Akademi.
- Twenge, J. M. (2018). *Ben Nesli*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). *Values in Teaching, Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 9 (4).
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies* (6th. Ed.). New York: Houghton Mifflin.



## BÖLÜM 8

### HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE TEMEL YAŞAM BECERİLERİ

Gülsüm YILDIRIM

*Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0003-2987-4775*

#### **Bölüm Hedefleri**

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel yaşam becerileri konusunda bilgi sahibi olacaksınız. Bu doğrultuda:
- Temel yaşam becerilerinin tanımını ve kapsamını öğrenecek,
- Hayat Bilgisi Öğretiminde temel yaşam becerilerinin yerini ve önemini açıklayabilecektir.

#### **Giriş**

21. yüzyıl içinde bilim, bilgi, teknoloji, endüstri gibi farklı alanlarda hızlı değişim- leryaşanmaktadır. Teknik ve bilimsel alandaki gelişmeler ve üretim alanındaki değişim- ler ile birlikte tarım alanlarında sınırlılıklar yaşanmaktadır. Kişi başına düşen gıda ve hayvansal ürünlerin azalması, açlık ve yoksulluğun yaygınlaşmasına neden olmaktadır. İnsan hakları ihlalleri, doğal afetler gibi birçok sorunun yaşandığı günümüzde eğitime daha fazla gereklilik duyulmaktadır. Nitekim, 1948 yılında ilan edilen İnsan Hakları Ev- rensel Beyannamesi'nde eğitim hak olduğu ve insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, in- san haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olacak şekilde dü- zenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Resmî Gazete, 1949). 1989 yılında ilan edilen Bir- leşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nde eğitimin amacının "çocuğun kişi- liğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştiri- lmesi" gerekliliğine vurgu yapmıştır (UNICEF [United Nations International Child- ren's Emergency Fund], 2004). Uluslararası alanda görüldüğü üzere eğitim bir hak ol- manın yanı sıra bireyi bir bütün olarak geliştirmesi gerektiğine vurgu da yapmaktadır. Bu kapsamda bireyin gelişiminde bilginin yanı sıra becerilerin kazanılması da ön plana çıkmaktadır.

#### **Beceri Nedir?**

Bilgi kazandırma amaçlı düzenlenen eğitim süreci, 1800'lerin sonunda yeni be- cerilerin eklenmesi ile bilgi ve beceri odaklı eğitim süreçlerine dönüşmüştür. Bu kap- samda becerinin tanımlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Beceri; öğrenme, problem

çözme gibi genel ya da bir konuşma, bir yemek yapma gibi özel bir durumu yapabilme hızı ve o durumu doğru gösterme sürecini içermektedir (VanPatten, 2010). Diğer ifadeyle; belirli bir görevi yerine getirirken hız ve doğruluğu içeren performansı ele almaktadır (Winterton, Delamare-Le Deist ve String, 2006, s.26). Romiszowki (2009, s. 202) tanımı geniş şekilde açıklayarak bir etkinlik veya görevin nitelik ve nicelik bağlamında etkili, verimli ve hızlı yapılması olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte beceri; bir durum ile ilgili yetkin olma konusunda performans bölümünü oluşturmakta olup hem psikomotor hem de bilişsel süreçleri içerdiğine dair tanımlarda bulunmaktadır (Burke, 2003, s. xiv; Jessup, 2005, s.137). 2005 hayat bilgisi öğretim programında ise “uygun öğrenme ve öğretme ortamında bireyin hazırbulunmuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla sürekli yapabilir hale gelmesi” olarak tanımlamıştır (MEB, 2005, s. 13). Görüldüğü üzere beceri ile ilgili tanımlarda farklılıklar söz konusu olsa da becerinin bir şeyi doğru şekilde yapabilme yeteneği olduğu söylenebilir. Farklı tanımların olmasından dolayı beceri kavramının açıklığa kavuşması için tanımlayıcı özelliklere dikkat çekilmektedir (Conford, 1996, s.7-15; Johson ve Proctor, 2017, s. 28; Winterton, Delamare-Le Deist ve String, 2006, s.27)

1. Beceri öğrenilir; eğitim ve uygulama yoluyla kazanılır.
2. Beceri; motivasyonu, amacı ve hedefleri içerir.
3. Şemalar yetenekli performans için ön koşuldur.
4. Beceriler içerik ve içerik bilgisi gerektirir; ancak beceride ustalaştıkça bilgi süreci azalır.
5. Beceriler belirli uyarıların varlığında gerçekleştirilir ve aktarılır.
6. Beceriler, bağlamla ilgili problem çözmeyi içerir.
7. Beceri, yetenekli performansta açıkça görülen bireysel farklılıklar ile ilgili göreceli kararları içerir.
8. Mükemmellik standartları önemlidir.
9. Beceri karşılaştırılabilir çoğaltma içerir.
10. Yüksek beceri seviyelerine ulaşmak için kayda değer zaman süreleri gerekir.

Görüldüğü üzere becerinin özellikleri ele alındığında uygulama yoluyla kazanılan, bir amaca yönelik görevleri içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda beceri zihinsel ve davranışsal ayrımı yapılması için (Conford, 1996) sınıflandırılmaktadır. Nitekim son yıllarda becerileri sınıflandırılırken ön plana çıkan başlıklardan birisi de temel yaşam becerileridir.

## Temel Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri kavramına alanyazında ilk olarak 1965'te Winthhrop, Adkins ve Sydney Rosenberg'in New York'ta gençlere yönelik yapılan eğitim planında yer verilmiştir. Ancak hazırlanan plan uygulanmamış olup daha sonra Kanada, Saskatchewan'da yaşam becerileri kursu geliştirmek için kullanılmıştır (Conger ve Mullen, 1981, s.173). 1980'lerde Ottawa'da yapılan Birinci Uluslararası Sağlık Geliştirilmesi Konferansı'nda (International Conference on Health Promotion) yaşam becerilerine dikkat çekilmiştir. Sağlık alanında eşit fırsat ve kaynak sağlamak amacıyla bilgi, sağlık eğitimi ve yaşam becerileri geliştirerek kişisel ve sosyal gelişimin desteklenmesi amaçlanmıştır (DSÖ [Dünya Sağlık Örgütü-World Health Organization], 2020). Daha sonra 1990 yılında Tayland'a yapılan Herkes için Dünya Eğitim Konferansı'nda temel eğitim ihtiyaçlarına cevap vermeyi sağlayan unsurlar; okuma-yazma, temel bilgi ve yaşam becerileri eğitimi olarak açıklanmıştır (UNICEF, 1990). DSÖ tarafından desteklenen sağlık eğitimi programı kapsamında belirtilen temel yaşam becerileri Cenevre'deki toplantıda da vurgulanmıştır (DSÖ, 1999). Bununla birlikte 2000 yılında yapılan Dakar'da toplanan Dünya Eğitim Formu'nda kaliteli eğitim ortamlarında bireylere yaşam becerileri kazanması gerekliliği açıklanmıştır. Herkes için Eğitim hedefleri kapsamında belirtilen yaşam becerileri Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasında da açıklanmıştır. Bu kapsamda yaşam becerileri; günlük yaşamdaki ihtiyaçlar ve karşılaşılan zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkmayı sağlayan olumlu ve uyarlanabilir davranışlar içeren beceriler olarak açıklanmıştır (DSÖ, 1997). "Uyarlanabilir" olma durumu esneklik ve farklı durumlara uyum sağlama olarak açıklanırken "olumlu davranış" ise kişinin zor durumlarda veya gelecekteki sorununda çözüm bulmak için umudunun olması ve fırsat bulma çabasını açıklamaktadır (Dange, 2016). Sahu ve Gupta (2013) ise yaşamın gerçekleriyle yüzleştğinde insanlardaki yeterlilik ve zihinsel iyi oluşun desteklenmesine yardımcı olan beceriler olarak tanımlamaktadır.

Yaşam becerileri, insanların karar almasına, sorunları çözmesine, eleştirel düşünmesine, etkili iletişim kurmasına, sağlıklı ilişkiler kurmasına, empati kurmasına ve yaşamın stresi ve gerilimiyle sağlıklı ve üretken bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olan psikososyal ve kişilerarası becerileri içerir (Saravanakumar, 2020, s. 1). İnsanın psikolojik, fiziksel, cinsel, ahlaki, bilişsel, ego, duygusal ve mesleki süreçlerini ele alan gelişimsel görevleri ile uyumlu şekilde hayatta karşılaştığı zorluklarla başa çıkmalarını sağlayan beceriler olarak da açıklanmaktadır (Powell, 1995). Yaşam becerilerini gelişim alanları ile açıklayan Powell (1995)'in tanımına paralel olarak demokratik bir toplum ile yaşam becerileri arasında ilişki olduğunu belirten Gazda, Balzer, Childers, Nealy, Phelps ve Walters (2005; s.1) kaliteli yaşamak için gerekli olan bütün beceriler olarak tanımlamışlardır. Yaşam becerileri sadece yaşamak için değil; yaşamın gerçek özünü de kapsayan kaliteli eğitimin önemli bir yönü olarak ele alınmaktadır (Saravanakumar, 2020, s.2). Kaliteli eğitim için anahtar rol oynadığı göz önüne alındığında yaşam becerileri ile ilgili yapılan tanımlarda bireyin bir bütün olarak gelişimini sağlamak amacıyla sahip olması gereken becerileri olarak tanımlanabilir.

Öğrencilere yaşam becerileri kazandırma amaçlı hazırlana programda öğretmen, okul, ebeveyn ve diğer eğitim bileşenlerinin göz önüne alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenin işbirliği oluşması noktasında kilit nokta olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenin içerik ile öğrencinin günlük yaşamı ilişkilendirmesi, bilgi ile beraber beceriyi de geliştirmesi gerekliliği, kullanacağı yöntemlerde öğrenciyi süreç boyunca etkin kılması yaşam becerileri kazandırmada önemli görülmektedir. Ayrıca okul, aile ve medyanın da bu süreçte kullanılması gerekliliği ve ödevlerin akran ve aileyi de sürece katılmaya teşvik edici olması beklenmektedir.

### Değerlendirme Soruları

1. Beceri nedir?
2. Temel yaşam becerilerini nasıl açıklarsınız? Sizce hangi beceriler yaşam becerileri kapsamında yer almalıdır?
3. Bireylerin yaşam becerilerine sahip olması gerekliliğini tartışınız.
4. Hayat bilgisi öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerilerini değerlendiriniz?

### Kaynakça

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. (N. Kalaycı, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- AUZEF. (t.y.). *Yaşam becerileri*. [https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/18\\_19\\_bahar/yasam\\_becerileri/7/index.html#konu-1](https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/18_19_bahar/yasam_becerileri/7/index.html#konu-1)
- Balci, S., & Ersanlı, K. (2006). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolog Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Başkale, H., & Bahar, Z. (2008). Piaget' nin bilişsel gelişim kuramıyla ilgili bir gözden geçirme. *Doğuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 1(2), 133-147.
- BM. [Birleşmiş Milletler]. (2003). *Life skills training guide for young people: HIV/AIDS and substance use prevention*. New York: United Nations.
- Boyd, B. L. (1991). *Analysis of 4-H participation and leadership life skill development in texas 4-H club members*. Doctora Thesis, Texas A&M University, Texas, USA.
- Budak, Y., Gençtanırım Kurt, D. & Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farkla bir görüş geliştiren Henri Wallon ve Jean Piaget' nin görüşlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48) , 415-436 .
- Burke, J. (Ed.). (2003). *Outcomes, Learning and the Curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Chauhan, S. (2016). *Development and tryout of a programme on life skills for pre-service teachers*. Doctora Thesis, Sardar Patel University Vallabh Vidyanagar, Gujarat.
- Conger, D. S., & Cameron, S. E. (1989). Life Skills. Taylor, M. C. & Draper, J. A. (Edt). *Adult Literacy Perspectives*. Ottawa (Ontario): National Literacy Secretariat,
- Cornford, I. R. (1996). The defining attributes of 'skill' and 'skilled performance': Some implications for training, learning, and program development. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 4(2), 1-25.
- Dange, J. K. (2016) Life skills: A research based Model. *University News*, 54 (48), ss. 67-73

- Demirel, E. T. (2003). *Girişimcilik kültürü*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü-World Health Organization]. (2020). *The Ottawa charter for health promotion*. <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> Erişim tarihi: 05.04.2020.
- DSÖ [World Health Organization-Dünya Sağlık Örgütü]. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- DSÖ. (1999). *Partners in life skills education - conclusions from a united nations inter-agency meeting*. Department Of Mental Health Social Change And Mental Health Cluster World Health Organization.
- DSÖ. (2003). *Skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. Geneva: World Health Organization
- Family Health International. (2011). *Life Skills Education Toolkit for Orphans & Vulnerable Children in India*. India: Family Health International.
- Gazda, G. M., Balzer, F. J., Childers, W. C., Nealy, A. U., Phelps, R. E. & Walters, R. P. (2005). *Human relations development: a manual for educator*. USA: Pearson Education.
- Gözütok, F. D. (2010). *Hayat bilgisi programının değerlendirilmesi*. I. Ulusal Eğitim Programları Kongresi, 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir.
- Hoffman, A. M. (2006). *The Capability Approach and educational policies and strategies: Effective life skills education for sustainable development*. Paris: AFD
- Jessup, G. (2005). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Johnson, A., & Proctor, R. W. (2017). *Skill acquisition and training: Achieving expertise in simple and complex tasks*. New York and London: Routledge.
- Karabağ, G. & İnal, S. (2009). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. S. Ögülmüş (ed.) *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde (ss. 267-478). Ankara: Pegem Akademi
- Kaur, R. & Rajeswary, P. (2013). *Teacher's manual: life skills VIII*. India: CSBE.
- Koran, N. (t.y.). Yaşam becerilerinin tanımı ve önemi. A. Ummael (Ed.). *Yaşam becerileri* içinden (ss. 1-20). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
- Meade, E. J., Jr. (1969). The changing society and its schools. In L. J. Rubin (Ed.), *Life skills in school and society* (pp. 35-52). Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEB. [Milli Eğitim Bakanlığı] (2005). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2009). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2015). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

- Pahuja, M. T. (2018). Introducing life skills through activities. *Journal of Indian Education*, 44(3), 28-38.
- Polat, S., Koçak, B., Çermik, F., Meral, E., & Boztaş, M. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının girişimcilik kazanımı açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 62(62), 455-470.
- Powell, M.F (1995). A program for life skills training through interdisciplinary group processes. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 38, 23-34.
- Resmi Gazete (1949, Mayıs). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. Sayı: 7217, Karar Sayısı:9119 16199-16201
- Romiszowski, A. (2009). Fostering Skill Development Outcomes. In Reigeluth, Charles M. (Eds.), *Instructional design theories and models* (pp. 199-224). New York: Routledge.
- Sahu, K., & Gupta, D. (2013). Life skills and mental health. *Indian Journal of Health and Well-being*, 4(1), 76-79.
- Saravanakumar, A. (2020). *Life skill education through lifelong learning*. United States: Lulu Publication.
- Scott, C.L. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?. UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].
- Semerci, N., & Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (Elâzığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 47-54.
- Singh, H., & Gera, M. (2015). Strategies for development of life skills and global competencies. *International Journal Of Scientific Research*, 4(6), 760-763
- Singh, M. (2003). *Understanding life skills*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171
- Şentürk, Y. (2021). *Girişimcilik becerisi kazandırmada öğretim materyali geliştirme ve kullanılabilir olacak öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Bursa ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ulubey, Ö. & Koçer, E. 1968 ilkokul programı. *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği* içinden (ss.135-166) Ankara: Yargı Yayınevi.
- UNESCO (2012). *Regional handbook on life skills programmes for non-formal education*. Thailand: UNESCO Bangkok
- UNESCO. (2004). *Report of the inter-agency working group on life skills in EFA*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1990). *Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması İçin Hareket Çerçevesi*. Herkes için Eğitim Konferansı, 5-9 Mart 1990, Jomtien, Tayland.
- UNICEF (2019). *Comprehensive life skills framework: rights based and life cycle approach to building skills for empowerment*. New Delhi: UNICEF
- UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund]. (2004). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi*. Türkiye: UNICEF

- Uyanık, C. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir
- Vajargah, K. F., Abolghasemi, M. & Sabzian, F. (2009). The place of life skills education in Iranian primary school curricula. *World Applied Science Journal*, 7(4), s. 432-439.
- Van Patten, B. (2010). The two faces of SLA: Mental representation and skill. *International Journal of English Studies*, 10(1), 1-18.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype* (pp. 13-16). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

# BÖLÜM 9

## HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL OYUNLAR

Eda BÜTÜN KAR

*Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0002-6226-0137*

### **Bölüm Hedefleri**

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Dijital oyunlardan Hayat Bilgisi dersinde ne şekilde faydalanabileceğiniz konusunda bilgi sahibi olacaksınız. Bu doğrultuda:
- Oyun kavramını açıklayabilecek,
- Oyunun tarihçesi hakkında bilgi sahibi olacak,
- Oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini açıklayabilecek,
- Dijital oyunlar ve tarihçesi hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Dijital oyunların olumlu ve olumsuz etkilerini açıklayabilecek,
- Eğitim sürecinde dijital oyunların nasıl kullanılabileceğini örneklendirebilecek,
- Hayat Bilgisi dersinde dijital oyunları etkili bir biçimde kullanabileceksiniz.

### **Giriş**

Oyun insan yaşamındaki temel faaliyetlerden biridir. Tarih boyunca insan hangi yaşta olursa olsun oyun oynamaktan vazgeçmemiştir. Tarihsel süreçte oyun kavramını incelediğimizde 1970'li yıllara kadar oyunların benzer amaçlara hizmet ettiğini, benzer oyun alanlarında oynandığını ve benzer etkiler oluşturduğunu görmekteyiz. 1970'li yıllarda bilgisayarın hayatımıza girmesi ile oyun kavramının biçim, amaç ve etki bakımından farklı anlamlar kazandığını görmekteyiz. 21. yüzyıl bugüne kadar oyun kavramında en büyük değişikliklerin meydana geldiği dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel oyunların basit uyarlamaları şeklinde ortaya çıkan ilk dijital oyunlar şu an ortaya çıktıkları dönemden çok ileride bir teknolojiye sahip durumdadırlar. Dijital oyunlar geleneksel oyunları birçok açıdan geride bıraktığı gibi içinde bulunduğu teknoloji pazarında da önemli bir yer edinmiştir. Dijital oyunların gösterdiği teknolojik ilerleme ve gerçek dünyanın simülasyonunu oluşturabilmesi sadece eğlence sektörü ile sınırlı kalmamasını eğitim, sağlık, güvenlik, taşımacılık, iş dünyası gibi birçok alanda yaygınlaşmasını sağlamıştır. Özellikle çocuk ve gençlerin dijital oyunlara gösterdiği ilgi eğitimcileri dijital oyunları sınıf ortamında da kullanmaya teşvik etmiştir. Bu durum dijitalleşmenin getirdiği birçok eleştiri ve tartışmayı da beraberinde getirmiştir.

Bu çalışmada geleneksel oyun kavramından yola çıkılarak dijital oyun kavramı tarihsel süreç içerisindeki gelişimi de göz önünde bulundurularak tartışılacaktır. Eğitsel



dijital oyunlara yer verilecek ve Hayat Bilgisi dersinde dijital oyun ve dijital oyunun kullanımına dair örnekler sunulacaktır.

## Oyun Nedir?

Oyun, insanın dünyaya gelmesiyle başlamakta; insan yaşamının hemen her döneminde farklı şekillerde, değişerek ve gelişme göstererek var olmaktadır. İnsanın zamanla değişen kimliğine, ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına göre oyun, insanlık için her zaman önemini koruyan bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanlık tarihi kadar eski bir kavram olarak kabul edilen oyun insan hayatının her dönemi için anlam teşkil etmektedir. Montesorri'nin "Oyun çocuğun işidir." görüşünden yola çıkarak çocuğun yani insanlığın varoluşundan itibaren oyunun da var olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Ayan, 2016). Ancak çocukluk dönemi için oyun kavramı ayrı bir önem taşımaktadır. Çocukluk döneminde oyun çocuğun temel ihtiyaçları kadar hayati bir unsur hatta hayatın kendisidir. Çocuklar tüm zamanlarını oyun oynayarak geçirebilmektedirler. Oyun çocuk için bir doyum ve haz kaynağıdır. Çocuklar içlerinde biriken enerjiyi, stresi oyun aracılığı ile boşaltma imkânı bulmaktadırlar (Huizinga, 2021; Mayesky, 2006). Oyun çocuğun zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Oyun fiziksel ve zihinsel becerilerin bir bütün olarak bir araya gelmesini sağlayan ve çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkaran bir faaliyettir. Oyun çocuğu hayata hazırlamaktadır (Fjortoft, 2001; Hurwitz, 2002). Çocuğun duygu ve düşüncelerini, hayallerini ifade edebildiği, çocuğun bir bütün olarak gelişmesini destekleyerek ona bir rahatlama alanı sunan faaliyetlerdir.

Oyun; yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi zaman geçirmeye yarayan etkinlikler bütünüdür (TDK, 2021). Piaget'e göre ise oyun kavramı, "Dış dünyadan gelen her türlü uyarıları özümseme ve uyum sağlayacak şekilde özüne yerleştirmek." olup, çocuğun zihinsel gelişimine yardım etmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Oyun bireyin kendi isteği doğrultusunda razı olduğu, belirli kurallara bağlı olarak zaman ve mekân içinde gerçekleştirilen, bir amaç doğrultusunda şekillenen sevinç, kaygı, coşku, gerginlik gibi duyguların eşlik ettiği bir faaliyettir (Huizinga, 2021). Oyun akıl ve ruhun birbirine uyum sağladığı, sonsuz esnekliğe sahip faaliyetler bütünüdür (Newson & Newson, 1979). Oyun din, dil, etnik köken gibi farklılıkları aşabilen çocukların kendilerini evrensel olarak ifade etmelerini sağlayabilen bir araçtır (Schaefer & Drewes, 2011). Belli kuralları olan oyun bir hedefe ulaşmak için bireysel ya da grup ile rekabet ya da işbirliği gerektiren bir etkinliktir. Kişilerin çocukluk çağında zihinsel, fiziksel ve duygusal yönden gelişimlerine katkı sağlayarak duygularını, düşüncelerini ve isteklerini özgürce dile getirebildiği faaliyetler bütünüdür (And, 2003; Çoban ve Nacar, 2006).

Oyun oynarken varlıklar bir taklit eğilimindedir ve gevşeme ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Oyunda çocuklar hayatın onlardan beklediği ciddi işlere prova yapmaktadırlar (Huizinga, 2021). Yaratıcıları hayali durumlar ile çeşitli rollere bürünmekte ve kurallara uyarak gerçek yaşamı taklit etmektedirler (Bodrava & Leong, 2006). Aynı zamanda oyun ile insanlar kendi benliklerini ortaya koymakta ve yeniden kendini bir yaratım sürecine girmektedir (Sutton-Smith, 1997).

Bir faaliyetin oyun olarak tanımlanabilmesi için çeşitli özellikleri taşıması gerekmektedir. Öncelikle oyun oynayan kişinin içsel olarak güdülenmesi gerekmektedir. Herhangi bir zorlama ya da mecburiyet yaşamamalıdır. Oyuncunun aktif olarak faaliyete dahil olması gerekmektedir. Oyunun içindeki etkileşim sosyalleşmeyi sağlamaktadır. Oyunların kuralları ve sınırları bulunmaktadır ancak aynı zamanda esneklerdir. Eğlenmek, iyi zaman geçirmek ve rahatlamak üzerine kurgulanmıştır. Her türlü maddi çıkardan ve kazançtan arınmıştır. Oyun, oynayan kişinin keşif ve merak duygusunu harekete geçirmekte, oynayan kişiye mutluluk ve keyif vermektedir. Bu haz fayda sağlamak amacından bağımsız şekilde gerçekleşmektedir. Sonucunda kazanma ve kaybetme gibi sonuçlar olabildiği için bireyin tatmin olmasını sağlamaktadır. Kazanma ya da kaybetme gibi sonuçların olması, mücadele, meydan okuma, yarış gibi unsurları içermesi oyuna heyecan ve hırs katmaktadır. Gerçek olmayan, oyuncuların -mış gibi hareket ettikleri bir faaliyettir. Oyunun sonucu kestirilemez ve açık uçludur (Huizinga, 2021; Prensky, 2001a).

Dünyada birçok medeniyet, kültür, devlet yok olabilmekte ancak oyunlar değişim gösterebilir de bir biçimde nesilden nesile aktarılabilmektedirler. Oyunlar farklı amaçlarla ve farklı koşullar altında oynansa bile uygarlıkların gelişiminde rol oynayan unsurlar arasındadır. Oyun bir kültür aktarma aracıdır. Huizinga'ya (2021) göre kültür oyun biçiminde doğmaktadır ve gelişmektedir. Toplumlar oyunlarda dünyayı algılama biçimlerini ortaya koymaktadır. Oyunlar geçmiş ve gelecek arasında bağlantılar kurulmasını sağlayarak köprü görevi görmektedir. Oyun kültürden önce var olan kültür üzerinde azımsanmayacak düzeyde etkisi bulunan bir faaliyettir. Oyun kültüre eşlik eden bir araç olmakla beraber kültürü anlamak için oyunlar kaynak niteliği taşımaktadır.

Oyun kültürden ayrı düşünülmediği gibi kültürü etkileyen her şey oyunu, oyunu etkileyen her şey de kültürü etkilemektedir. Günümüzde kültürü etkileyen teknolojik gelişmelerden oyunlar da etkilenmektedir. Teknolojik gelişmeler ile oyunlar açık alanlar ve fiziksel etkinliklere bağlı olmaktan çıkmıştır. Şehir yaşamı ile açık alanlarda oynanan oyunlar çeşitli platformlara kayarak dünyanın en önemli sektörlerinden biri haline gelmiştir. Oyunun biçimsel özellikleri, oyun alanları, oyuncaklar hızla değişim gösterse de insanların yeni oyun biçimlerine olan ilgisi oyunun insanlar üzerindeki etkisinin ve öneminin değişmeyeceğini ve her zaman insan yaşamında yer edineceğini göstermektedir.

### **Geçmişten Günümüze Oyun**

Çocuğun "iş" olarak görülen oyunun tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Tarihin hangi dönemi incelenirse incelenirse her zümreye ait çocuk ve yetişkin oyun oynamıştır ve oyun oynamaktan keyif almıştır. Oyun özellikle günümüzde çocukla ilişkilendirilse de oyunun tarih boyunca çok farklı faaliyetlerin içinde yer aldığı görülmektedir. Geçmişte oynanan oyunlar günümüzdekinden farklı amaçlar ve anlamlar taşıyabilmekteydiler. Birçok geleneksel tören ve kutlamalarda, askeri amaçlarla, bereket ayinlerinde, güneşe, aya, toprağa tapınma ritüellerinde, dinsel törenlerde oyunlar oynandığı tarihi bulgularla kanıtlanmıştır (Eliassen, 2009; And, 2003). Antik Yunan, Antik Mısır, Roma gibi birçok uygarlıkta oyun ve oyuncağa dair birçok kanıt bulunmaktadır (Carlisle, 2009; Hughes, 2009).

## Kaynakça

- Aamodt, S., Wang, S. (2018). *Çocuğunuzun beynine hoşgeldiniz*. İndigo Yayınevi.
- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (AACAP). (2020). Screen time and children. [https://www.aacap.org/AACAP/Families\\_and\\_Youth/Facts\\_for\\_Families/FFF-Guide/Children-And-Watching-TV-054.aspx](https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Children-And-Watching-TV-054.aspx)
- American Academy of Pediatrics (AAP). (2013). Council of communications and media. Policy statement. Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*, 132(5): 958- 961.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing.
- And, M. (2003). *Oyun ve bugün. Türk kültüründe oyun kavramı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F., Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. Ya-Pa Yayınları.
- Ayan, S. (2016). *Oyunla renklendir hayatı*. Vize Yayıncılık.
- Baker, K. (2013). *The ultimate guide to classic game consoles*. eBookIt!.
- Bernal-Merino, M. A. (2015). *Translation and localization of video games: Making entertainment software global*. Routledge.
- Bluemke M, Friedrich M, Zumbach J. (2010). The influence of violent and nonviolent computer games on implicit measures of aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 36(1):1-13.
- Bodrava, E., Leong, D. J. (2006). Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Ed.), *In early childhood research* (pp. 243-256). Guilford Press.
- Bruns, A. (2009). *Gatewatching-collaborative*. Peter Lang Publishing.
- Carlisle, R.P. (2009). *Encyclopedia of play in today's society*. Sage.
- Celayir, A. (2019). *Ortaokul eğitim öğretim sürecinin oyunlaştırılmasına yönelik bir web portalı geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2015). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı*. Nobel.
- Collins, K. (2017). *From Pac-Man to pop music. Interactive audio in games and new media*. Routledge.
- Çetin, E. (2013). Temel tanımlar ve kavramlar. M. A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama* (s. 2-6 ) içinde. Pegem.
- Çoban, B., Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deterding, S., Dixon, D., Khale, R., Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining "gamification."* Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments.
- Ducheneaut, N., R. J. Moore (2005). More than just 'XP': Learning social skills in massively multiplayer online games. *Interactive Technology & Smart Education*, 2(2): 89-100.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., Tosca, S. P. (2008). *Understanding video games. The essential Introduction*. Routledge.
- Eliassen, M. (2009). Chronology of play. In R. P. Carlisle (Ed.), *Encyclopedia of play in today's society* (pp.XXXI-1) . London: Sage.

- Ernst, J. (2017). Exploring young children's and parents' preferences for outdoor play settings and affinity toward nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2): 30.
- Felicia, P. (2009). *Digital games in schools: Handbook for teachers*. European Schoolnet.
- Fischer, P., Kastenmüller, A. & Greitemeyer, T. (2010). Media violence and the self: The impact of personalized gaming characters in aggressive video games on aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1): 192- 195.
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2): 111-119.
- Fullerton, S., Taylor, A. W., Grande, E. D., Berry, N. (2014). Measuring physical inactivity: Do current measures provide an accurate view of "sedentary" video game time? *Journal of Obesity*, 1-5.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play environments: Toward a contemporary child saving movement*. Routledge.
- Galehantomo, G. (2015). Platform comparison between games console, mobile games and PC games. *Journal of Information Systems*, 2(1): 23-26.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002, December). Games, motivation and learning. *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research*, 33, 4, 43-56.
- Gianoutsos, J. (2006). *Locke and Rousseau: Early childhood education*. The Undergraduate Journal of Baylor University.
- Global Games Market Report (2020). <https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2020-light-version/>
- Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyütme- teknolojiyi doğru kullanmanın yolları*. Aganta Kitap Yayınevi.
- Hendrick, J., Weissman, P. (2006). *The whole child development education for the early years*. Pearson.
- Hemminger, E. (2009). *The merge of spaces experiences of reality in digital role playing games*. Sigma.
- Hirsch-Pasek, K., Golinkoff, R. (2003). *Einstein never used flash cards: How our children really learn--and why they need to play more and memorize less*. Emmaus.
- Hughes, F. P. (2009). *Children, play, and development*. Sage.
- Huizinga, J. (2021). Homo ludens: Oyunun kültürel işlevi üzerine bir inceleme. Dorlion Yayınları.
- Hurwitz, S. C. (2002). For parents particularly: To be successful-let them play! *Child Education*, 79(2): 101-102.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- ICD-11. (2018). *Mortality and morbidity statistics*. <https://icd.who.int/dev11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234>
- Juul, J. (2005). *Half-real*. MIT Press.

- Karlı, E. (2016). Çocuk, oyun ve eğitim. M. Ören (Ed.). *Çocuk ve oyun içinde* (s. 2- 22). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S., Mickan, S. (2015). Play or hard work: Unpacking well-being at preschool. *Research in Developmental Disabilities, 38*, 30-38.
- Kerr, A. (2006). *The business and culture of digital games gamework / gameplay*. Sage Publications.
- King, D. L., Gradisar, M., Drummond A., Lovato, N., Wessel, J., Micic, G., Douglas, P., Delfabbro, P. (2013). The impact of prolonged violent video-gaming on adolescent sleep: An experimental study. *Journal of Sleep Research, 22*(2):137-43.
- King, G., Krzywinska, T. (2002). *Computer games/cinema/interfaces*. <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/05164.41114.pdf>
- Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-lib Magazine, 8*(2), 1-12.
- Kirriemuir, J., McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning*. NESTA Futurelab.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., Rideout, V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology, 36*, 11-17.
- Lascarides, V. C., Hinitz, B. F. (2013). *History of early childhood education*. Routledge.
- Lee S.Y., Lee H.K., Choo H. (2017). Typology of internet gaming disorder and its clinical implications. *Psychiatry Clinical Neurosciences, 71*(7): 479-491.
- Leff, S. S., Costigan, T., Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology, 42*, 3- 21.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology, 12*, 77-95.
- Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore, A. R., Smith, E. D. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*(1):1-34.
- Liu, A. (2019). *Gender representation in video games*. Master Degree. Northeastern Degree.
- Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*. Wadsworth.
- Molin, G. (2017). The role of the teacher in game-based learning: A review and Outlook. In M. Ma, A. Oikonomou, L. C. Jain (Ed.), *Serious games and edutainment applications*, (pp. 649-674). Springer.
- Montessori, M. (2012). *The montessori method*. The Project Gutenberg eBook.
- Mustafaoğlu, R. & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi, 19*(3), 51-58.
- Murphy, P. A. (2009). *Oyun çocuğun gidasıdır*. İstanbul: Kaknüs.
- Newson, J., Newson, E. (1979). *Toys and playthings*. Penguin Books.
- Newman, J. (2004). *Videogames*. Routledge.
- Nielsen, S., Smith, J. H., Tosca, S. P. (2020). *Understanding video games: The essential introduction*. Routledge.
- O'Hagan, M. (2009). Putting pleasure first: Localizing Japanese video games. *Erudit, 22* (1), 147-165.

- O'Hagan, M., Mangiron, C. (2013). *Game Localization: Translating for the global digital entertainment industry*. John Benjamins Publishing Company.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. İmge Kitabevi.
- Sağlık Bakanlığı (2018). *Türkiye'de obezitenin görülme sıklığı*.
- Salen, K. (2007). Gaming literacies: A game design study in action. *Journal of Educational Media and Hypermedia*, 16(3), 301-322.
- Sezen, T. İ., Sezen, D. (2011). Dijital oyun tarihinin dönüm noktaları. G. T. Ünal, U. Batı (Ed.), *Dijital Oyunlar içinde* (ss.249-286). Derin Press.
- Paavonen, E.J., Pennonen, M., Roine, M., Valkonen, S., Lahikainen A.R. (2006). TV exposure associated with sleep disturbances in 5- to 6-year-old children. *Journal of Sleep Research*, 15(2), 154-61.
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5- 24.
- Pakhrani, J., vd. (2020). Comparative study of PC and gaming console for video games. *International Journal of Engineering Research & Technology*, 8(5): 1-5.
- Prot, S., McDonald, K. A., Anderson, C. A., Gentile, D. A. (2012). Video games: Good, bad, or other? *Pediatric Clinics of North America*, 59, 647-658.
- Prot S., Anderson C.A., Gentile D.A., Brown, S. C., Swing, E. L. (2014). *The positive and negative effects of video game play. Media and the well-being of children and adolescents*. Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001a). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital GameBased Learning*, 5(1), 5-31.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2002). The motivation of gameplay or, the REAL 21st century learning revolution. *On the Horizon*, 10(1):5-11.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment*, 1, 1-4.
- Rapeepisarn, K., vd. (2008). *Comparative study of digital game platform for educational purposes*. The paper presented Ninth Postgraduate Electrical Engineering and Computing Symposium.
- Rose, F. (2012). *The art of immersion: how the digital generation is remaking hollywood, madison avenue and the way we tell the stories*. New York: Norton.
- Rosenfeld, A., Wise, N. (2000). *The Over-Scheduled Child: Avoiding The Hyper-Parenting Trap*.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Santrock, W. J. (2011). *Yaşam boyu gelişim*. Nobel Yayın.
- Saracho, O. N. (2003). *Developmental play theories and children's pretend play. Contemporary perspectives in early childhood curriculum*. Information Age Publishing.
- Schaefer, C. E., Drewes, A. A. (2011). The therapeutic powers of play and play therapy. In C. E. Schaefer (Ed.), *Foundations of play therapy* (pp. 15-25). John Wiley & Sons Inc.
- Sel, R. (1983). *Anaokulunda oyun*. Ankara
- Smith, P. K. (2010). *Children and play*. Blackwell Publishing.

- Susi, T., Johannesson, M. and Backlund, P. (2007). *Serious games: An overview*. Technical Report. Retrieved November 24, 2019 from <http://www.divaportal.org/smash/re-record.jsf?pid=diva2%3A2416&dswid=8662>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53, 314-324.
- Tamana, S., et al. (2019). Screen-time is associated with inattention problems preschoolers: Results from the child birth cohort study. *PLoS ONE*, 14(4), 1-15.
- Tokarieva, A. V., Volkova, N. P., Harkusha, I. V., Soloviev, V. N. (2019). Educational digital games: Models and implementation. *Educational Dimension*, 1(53), 5-26.
- Türk Dil Kurumu (2021). Oyun. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tüzün, H. (2006). Eğitsel bilgisayar oyunları ve bir örnek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 220-229.
- Uzun, N. O. (2017). *A gamified lesson preparation system*. Master of Science. Ozyeğin University Department of Computer Science.
- Weintrop, D., Wilensky, U. (2016). Playing by programming: Making gameplay a programming activity. *Educational Technology*, 56(3), 36-41.
- Wellhausen, K., Crowther, I. (2004). *Creating effective learning environments*. Cengage learning.
- World Health Organisation. (2019). *To grow up healthy, children need to sit less and play more*. <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>
- Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H. and Van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249.
- Yanık, B., Kozandağı, H. (2021). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyun-daki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 299-326.
- Zagal, J. P., & Mateas, M. (2010). *Time in video games: A survey and analysis*. Sage Journals.

## BÖLÜM 10

### HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÇOCUKLARA MÜZE EĞİTİMİ (7-10 YAŞ)

Emine Nur YILMAZ ARIKAN

*Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi*

*ORCID: 0000-0001-8239-9948*

#### **Bölünün Amaçları**

- Müze ve müze çeşitlerini tanıma
- Müze eğitiminin öncesi, sırası ve sonrasında nasıl yapılacağı konusunu bilme
- Hayat bilgisi dersinde müze eğitimi konusunda kullanılacak yöntem ve teknikleri kavrama
- Hayat bilgisi dersinde müze eğitimi konusunda yapılacakları bilme ve uygulama

#### **Giriş**

Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. 7- 10 yaş grubu çocukları; kendini toplumun bir ferdi olarak görür ve topluma ve toplumsal olaylara ilgisi artar, bilişsel gelişmenin hızlandığı bu dönemde çocuğun, gözlem yeteneği gelişir, meraklıdır, paylaşmayı sever, geçmişe ilgi duyar. Anlatmakla kavratamadığımız geçmiş yaşamlara ait bilgileri müze gezileri ile öğrencilere kazandırmak ve belleklerinde yer edinmelerini sağlamak mümkündür. Müze Eğitimi ile öğrencilerin gözlem, veri toplama, benzetme, karşılaştırma, analiz ve sentez yapma, hipotez kurma ve sonuca varma gibi düşüncelerini geliştirmek hedeflenmektedir.

Müzeler, yaşam boyu eğitim sürecinde yaşantılara dayalı, çok yönlü ve ideal öğrenme ortamlarıdır. İdeal öğrenme ortamları olarak müzeler çocuk eğitiminde ve gelişiminde okula yardımcı-tamamlayıcı nitelik taşıyan kurumlardır. Müzeler öğrencilere farklı öğretim modelleri sunabilmekte veya okulda edindikleri bilgileri farklı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamaktadır. Müze eğitimi sırasında öğrencilere drama yöntemi uygulanarak öğrenmenin kalıcılığının artırılması sağlanabilmektedir.

Yaparak yaşayarak öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama, bireyler arası ilişkilerin geliştirilmesine, bireylerin kendilerini tanımalarına ve bağımsız düşüncelerini sağlar, iş birliği yapabilme ve yardımlaşma özelliğini geliştirir, bu yöntem ile öğrenci çevresindeki bireyler ile iletişim kurarak sosyalleşir, Kendini ve fikirlerini özgürce ifade edebilme becerisi kazanır. Beş duyu organını kullanarak öğrenmeye aktif olarak katılımını sağlar.



Bu bölüm de hayat bilgisi dersinde müze eğitiminin önemi , müze gezilerinin öğretim sürecine katkıları neler araştırılmış olup, sonrasında verilen örneklerle drama yöntemi ile öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcılığının artırılması hedeflenmiştir.

## **Müze ve Müze Türleri**

T.C. Kültür Bakanlığının\_ Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü'nce hazırlanan "Müzeler iç Hizmetler Yönetmeliğinde" müze, kültür varlıklarını tespit eden, ilmi metotlarla açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sürekli ve geçici olarak sergileyen, halkın kültür ve tabiat varlıkları konusundaki eğitimini, bedii zevkini yükselten, dünya görüşünü geliştirmede tesirli olan daimi kuruluştur (Kültür ve Turizm Bakanlığı 1990:Madde 4

Buyurgan ve Mercin'e göre (2005,31) göre ister klasik, isterse çağdaş anlamda olsun müzeler; arkeoloji, sanat, kültür, bilim ya da insanı ilgilendiren, insan yaşamında yer alan her türlü ürünü toplayan, onları koruyan, sergileyen, geçmiş ve gelecek arasında köprü görevi gören; eğitim, bilgilendirme ve araştırma imkânları sunan, kâr amacı gütmeyen, bireylerin zevk almasını sağlayan, öğrenmeyi ve yaratıcılığı kolaylaştıran ve sürekliliği olan mekânlardır. Müzelerin amacı toplama, koruma, bakım onarım, belgeleme, sergileme ve eğitimidir. İnsanların kendi kültürlerine ait değerleri ortaya çıkarmaya, geçmiş kuşaklar hakkında ve diğer kültürler hakkında bilgi edinmeye, geçmiş koruyup gelecek nesillere aktarmaya yardımcı olan en önemli kurumlardır.

Müzeler eserleri bir araya getirme ve sergileme isteğiyle doğmuş; ilk zamanlarda Arkeoloji ve Etnografya müzesi ağırlıkta olmakta birlikte zamanla gelişip yenilenerek birçok türe ayrılmıştır.

Bunlar;

### **1- Koleksiyonlarına Göre Müzeler**

Koleksiyonlarına göre sınıflandırılan müzeler deyince hemen hemen her ilde bulunan arkeoloji müzesi akla gelmektedir.

- Arkeoloji müzesi (Hemen hemen her ilde bulunmaktadır)
- Etnografya müzeleri (İzmir, Ankara, Antalya, Konya Etnografya Müzesi v.b)
- Sanat müzeleri (İstanbul Modern Sanat Müzesi, Kentacy El Sanatları Müzesi v.b)
- Tarih müzeleri (Batı Cephesi Karargâhı Müzesi- Akşehir v.b)
- Doğa tarihi ve jeoloji müzeleri (Ankara MTA Tabiat Tarihi Müzesi)
- Bilim müzeleri (İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi- İstanbul)
- Endüstri müzeleri (Rahmi Koç Sanayi Müzesi-İstanbul)
- Ekonomüzeler (Bolu Mudurnu Hüsamattindere Köyü Ekomüzesi v.b)

- Planetaryumlar (Amasya Planetaryum, Konya Bilim Merkezi Planetaryumu, Darüşşafaka Eğitim Kurumları Hayalden Gerçeğe Fatim Gökmen Planetaryumu v.b)

- Genel müzelerde bu kategoride ele alınmaktadır (Denizci ve Mirza 2012).

## **2- Bağlı Oldukları Kurumlara Göre Müzeler**

- Devlet müzeleri (Atatürk İnkılap Müzesi v.b)

- Yerel yönetim müzeleri (Alparslan Müzesi- Amasya v.b)

- Üniversite müzeleri (Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi v.b)

- Askeri müzeler (Çanakkale Deniz Müzesi, Ankara Anıtkabir Müzesi v.b)

- Özel müzeler (Sabancı Müzesi, Sadberk Hanım Müzesi v.b)

- Ticari amaçlı kurulmuş müzeler bu müze türleri içerisinde ele alınmaktadır (Mercinve Buyurgan,2005,s.40-41).

## **3-Hizmet Alanlarına Göre Müzeler**

- Bölge Müzeleri

- Halk Müzeleri

- Ekomüzeler bu müze türlerindedir.

## **4- Hizmet Ettikleri Topluma Yönelik Müzeler**

- Uzmanlık Müzeleri (Eskişehir Lüle Taşı Müzesi, Kilim ve Düz Dokuma Yayımlar Müzesi v.b)

- Çocuk Sanat ve Gençlik Müzeleri (Manhattan, Boston Çocuk ve Gençlik Müzeleri v.b) bu grupta ele alınmaktadır.

## **5- Koleksiyonlarını Sergiledikleri Mekânlarına Göre Müzeler**

-Açık Hava Müzeleri (Bergama Antik Kenti, Bitlis-Ahlat Açık Hava Müzesi v.b)

-Anıt Müzeler (Dolmabahçe Sarayı, Ayasofya Camii, Anıtkabir v.b)

-Müze Evleri (Atatürk Evleri)

## **6- İşlevlerine Göre Farklı Müzeler**

- Devrim Müzeleri

- Sanal Müzeler (Eczacıbaşı Sanal Müzesi, Selçuk- Efes Müzesi v.b) (Atalay,2011s.32,33)

## **Müze Eğitimi**

Müzeler, farklı coğrafyalarda, ulusların oluşturdukları medeniyetlerin her alanda ortaya koymuş olduğu ürünleri, insanlık tarihinin gelişim evrelerine tanıklık eden, bu evrelerin başlamasında ve tamamlanmasında rol oynayan değerli örnekleri bünyesinde barındıran kurumlardır.

Müze Eğitimi, genel eğitimin bünyesinde özel unsurları olan planlı programlı ve eğitsel yöntemlerden hareket ederek oluşturulan bütünleştirici bir eğitim sürecidir. Sadece örgün eğitim kurumlarında değil hayat boyu devam eden, her yaş grubuna yönelik teknolojik araç-gereçler ve internet yoluyla yaygın eğitim şeklinde de verilebilen bir eğitimidir (Mercin,2009).

### **Müze Eğitimi;**

- Kişileri düşünmeye zorlar,
- Kişilerde gözlem yeteneğini geliştirir,
- Kişiye bilgisini geliştirme yolları öğretir, bu bilgileri kitap bilgileri ile karşılaştırma alışkanlığı kazandırır,
- Bireyde gözlem, mantık, yaratıcılık, hayal gücü ve beğeni duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunur,
- Grup Halinde Çalışabilme alışkanlığı kazandırır
- Tarihsel Çevreyi Koruma Alışkanlığı Kazanabilme
- Problem Çözebilme ve Analitik Düşünebilme yeteneğini geliştirir.
- Geçmiş gözler önüne serer, geçmişle günümüzü karşılaştırır, günümüze gelene kadar olan gelişmeleri gösterir,
- Gelişimin kaçınılmaz olduğunu, geleceğin de bugünden farklı olacağını öğretir,
- Doğru tarih bilincini edinmelerine yardımcı olur (Akt, Turanlı,2012).

Müzeler, yaşam boyu eğitim sürecinde yaşantılara dayalı, çok yönlü öğrenme ortamları ve ideal öğrenme ortamlarıdır. İdeal öğrenme ortamları olarak müzeler çocuk eğitiminde ve gelişiminde okula yardımcı-tamamlayıcı nitelik taşıyan kurumlardır. Müzeler öğrencilere farklı öğretim modelleri sunabilmekte veya okulda edindikleri bilgileri farklı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamaktadır. Okul, çocukların zihinsel kavrayışını sağlarken, müze ise kendi öznel düşünce ve yeteneklerini arttıran duyguları ve atmosferi sağlayabilir (Baykan, 2007,s.7).

Bugün eğitim alanında gözlenen temel sorunlardan biri eğitim sürecinde yer alan faaliyetlerin, ortamların ve materyallerin insan yaşamı ile ilişkisinin kurulamayışdır. Bu da çocukların gelişim sürecini olumsuz bir şekilde etkilemekte, bilgiye ulaşma yolları, yaratıcılık, hayata geçirme gibi aktif bir süreç yerine hazır bilgiyi alıp depolamaktan öteye gidilememektedir. Okullar öğrenmenin ve bilginin tek kaynağı olmamalıdır. Mü-

zeler, sergiler gibi farklı öğrenme ortamları okulların verdiği kuramsal bilgilerin birtakım etkinliklerle çevrimini gerçekleştirerek öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayabilir. Çünkü eğitimin en önemli amaçlarından biri öğrenmenin kalıcı olması ve okul dışında bir yaşam boyu hayata aktarılabilmesidir (Baykan,2007,s.6).

Paykoç ve Baykal'a (2000, s.103) göre eğitimde özellikle de ilköğretimin ilk beş yılında farklı bakış açılarına ve aktif öğrenme tarzlarına yer veren, nesnelere öğrencilerin kendi yaşamı arasında bağlantı kuran, deney/uygulama yaptırabilen, tahminde bulunma ve sonuçlar çıkarma olanağı veren yaşantılara öncelik verilmelidir. Eğitimde sözel ve sembolik öğretimin yerini görsel ve yaşantılara dayalı öğretim almaktadır. Böylelikle etkin katılım yoluyla bireyde kalıcı öğrenme gerçekleşebilmektedir.

Geleneksel okul eğitiminde soyut kavramlar sürekli tekrarlanarak öğrencilerin zihinlerinde bilgi yığılmakta öğrenciler ezberci eğitime alışmakta ve bu bilgiler belli bir süre sonra unutulmaktadır. Ancak öğrencinin kendi katılımının olduğu, yaptığı, yaşadığı öğrenme ve sürece doğrudan katıldığı öğrenme biçimi daha kalıcı olmaktadır.

Bilindiği gibi yapılan araştırmalar zaman sabit tutulmak kaydı ile insanların okuduklarının %10 unu, duyduklarının %20 sini, gördüklerinin %30 unu hem görüp hem duyduklarının %50 sini, görüp, duyup, söylediklerinin %80'ini son olarak da görüp, duyup, yapıp, söylediklerinin % 90ını hatırladıklarını göstermektedir (Üstündağ, 2001, s.28).

Tezcan'a göre (2003, s.35) Batıda müze ve okul iş birliği 19.yüzyılda müzelerin halka açılması ile başlamıştır.19. Yüzyıldan önce ziyaretçiyi pasif konumda tutan müzeler bu yüzyılda okullarla iş birliğine girerek öğrencilerin ziyaret etmesine ve nesnelere incelemesine olanak tanımıştır. Nesnelere ödünç olarak okullara eğitimlerinde kullanmak için verilmeye başlanmıştır.20. Yüzyılda ise Müzelerin eğitimdeki rolü daha da önem kazanmıştır. Bu yüzyılın ikinci yarısından itibaren ise okul- müze arasındaki ilişki sistemleşmiş, yaygınlaşmış ve okul müfredatlarında daha geniş yer bulmuştur. Müzelerde okul müfredatlarına paralel, dersleri müzelerde yapabilecek eğitim programları ve materyalleri hazırlanmıştır. Müzeler okul çağındaki öğrencileri önceden belirlenmiş tarihlerde, çeşitli oyunlarla süslenen, açıklamalı, tartışmalı rehberli gezi ve atölye çalışmalarının yapıldığı müze günleri düzenleyerek çocukların geçmişle, yani tarihle tanışmalarını sağlamaya başlamışlardır.

Pek çok ülkede şu anda müze ve galeri eğitimi, sağlam bir uygulama bünyesinin hazırlandığı, deneyimli, eğitilmiş ve işine bağlı görevlilerin yerlerinde buldukları ve son derece sağlam temellenmiş sistemli bir şekilde yapılmaktadır. (Hooper-Greenhill,1999).

Ülkemizde ise eğitim kurumlarımızda verilen eğitim dikkate alındığında ders müfredatları incelendiğinde Müze ve galeri eğitimine çok az yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizde müzelerde gelen ziyaretçileri özellikle öğrencileri eğitecek, öğretmene yardımcı olabilecek gezilen müzeye ait donanımlı müze eğitimcileri de yeterli sayıda bulunmamaktadır. Bu bağlamda her alandan yetişen öğretmenin müze eğitimi konusunda donanımlı, bilgili olması gerekmektedir. Özellikle üniversitelerin eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarına müze eğitimi dersi verilmeli, okutacağı alanla nasıl ilişkilendireceği konusunda yetiştirilmelidir. Müze Eğitiminin sadece

## Kaynakça

- Artut, Kazım (2004). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Atalay, Nurullah (2011). İlköğretim 1. Kademedeki Müze Eğitiminin Görsel Sanatlar Kültürüne Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykaç, Necdet (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği) *Ocak 2011 Cilt:19 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 113-126*.
- Baykan, Özlem.Z. (2007). 2005 ve 2006 İlköğretim Programlarının “Müze Eğitimi “Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Binbaşoğlu, C. (2003). Hayat Bilgisi Öğretimi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Buyurgan, Serap ve Mercin, Levent (2005). Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve uygulamaları. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları, Ankara.
- Demirel, Özcan (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, s.36, Usem Yayınları, Ankara.
- Demircioğlu, Ebru ve Demircioğlu, İsmail (2010). Tarih Müzelerinin Ziyaretinde Uygulanabilecek Etkinlikler Üzerine Bir Çalışma. Türk Yurdu Dergisi cilt 30 (62) Sayı: 270, s.75. Ankara.
- Denizci, Aynur ve Mirza, Hasan (2012). Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müze Eğitimi. MEB. Devlet Kitapları, Ankara.
- Güler, Ayşe (2009). Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin Etkliliğinin ölçülmesi (Ankara ili ilköğretim 1.kademe 3.sınıf sanat etkinlikleri dersi örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). Müze ve Galeri Eğitimi. (Çev. M.Ö.Evren ve E.G. Kapçı). Yay. Haz. B.Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Kabapınar, Yücel (2012). Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (1990). T.C. Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, Müzeler iç Hizmetler Yönetmeliği. İkinci Bölüm. Genel Hükümler. Madde 4. Ankara.
- MEB, (2018). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1. 2. ve 3.sınıflar). Ankara.
- Mercin, Levent (2009). Öğrenme ortamı olarak Müzeler. A. O. Alakuş ve L.Mercin(Ed)Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi (1.Basım).Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Paykoç, F. ve Baykal, S. (2000). Kültür, İletişim ve Aktif Öğrenme Ortamı Olarak, Müzelerin Etkinliğine ilişkin Bir Çalışma. *Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme, Yerelleşme*. İstanbul: Türkiye Ekonomi ve Toplumsal Tarih Vakfı.102-104.
- Tezcan,H (2003). Eğitim Ortamı Olarak Müzeler. Yıldız Teknik Üniversitesi Müzecilik Yüksek Lisans Programı Eğitim Ortamı Olarak Müze Konferansı içerisinde 26-28 Mayıs 2003. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi.
- Turanlı, Süreyya (2012). Oyuna Dayalı Müze Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Görsel Sanatlar Dersine Karşı Tutumları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Uslu, Ö. (2008). İlköğretim İkinci Kademesinde Görsel Sanatlar Derslerinde Müze ile Eğitimin etkileşimli (İnteraktif) ortamda gerçekleştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Üstündağ, T. (2001). Yaratıcı Drama Öğretmeninin Günlüğü. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Yolcu, Enver (2009). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

## BÖLÜM 11

### HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE OKUL DIŞI ETKİNLİKLER

Özlem APAK TEZCAN

*Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0003-4702-9639*

#### **Bölüm Hedefleri**

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

Okul dışı öğrenmenin temel yapısı, önemi ve gerekliliği hakkında bilgi sahibi olacaksınız. Ayrıca Hayat Bilgisi dersine yönelik uygulama örneklerini göreceksiniz. Bu doğrultuda;

- Okul dışı öğrenmenin temel yapısı ve tanımlarını öğrenecek,
- Okul dışı öğrenmenin önemi ve gerekliliğini açıklayabilecek,
- Hayat Bilgisi dersi ile okul dışı öğrenme ortamlarının nasıl ilişkilendirilebileceğini kavrayacak,
- Hayat Bilgisi dersine yönelik yapılabilecek örnek okul dışı öğrenme uygulamalarını tartışabileceksiniz.

#### **Giriş**

İçinde yaşadığımız dünya çok hızlı bir biçimde değişmekte ve gelişmektedir. Özellikle okul duvarları arasına sıkıştırılmış bir eğitim öğretim hayatı ile bu gelişmeleri yakalamanın zor olacağı söylenebilir. Öğrencinin pasif bir şekilde öğretmenini dinlediği, akademik bilgiyi ezberleyerek yol almasını beklemek çağın çok gerisinde kalan bir uygulama olacaktır. Oysa çocuğu hem aktif hem de sosyal katılım gösterebileceği ortamlarla buluşturmak, onlara kazandırmak istediğimiz yeterliklerle donatılmaları noktasında da bir gereklilik gibi duruyor. Bu doğrultuda okul dışı öğrenme ortamlarını eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmemiz gerektiğinin nedenleri ortaya konmaya çalışılmış ve Hayat Bilgisi dersi özelinde ne gibi uygulamalar yapılabileceği örneklendirilmiştir. Bu uygulamaları yaparken doğru işbirlikleri kurmak, aileyi de sürecin bir parçası haline getirebilecek uygun ev ödevleri ile buluşturmak, çocuğa boş zamanını değerlendirme noktasında fikirler sunmayı sağlamak ve aile ile geçirdikleri zamanının niteliğini artırma gibi faydalar da sağlayacağı düşünülmektedir.

Sadece okul dışı ortamlar olarak yapılacak ziyaretler değil okul içinde yapacağımız etkinliklerde açık hava uygulamalarını nicelik ve niteliksel açıdan zenginleştirilmesi gerekliliği de öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda okul içi/dışı

uygulamaları açık havaya taşımak, olabildiğinde çeşitlendirmek gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İlkokul çağındaki çocukların günün büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri söylenebilir. Günde 40'ar dakikadan 6 ders boyunca okulda olan öğrenciler için okulda geçirdikleri süreyi açık havada değerlendirme noktasında bir takım problemler yaşandığı söylenebilir. Örneğin öğrenci sayısından dolayı kantin, tuvalet gibi yerlerde sıra bekleme, fiziksel aktivite yapacağı yerlerin yetersiz oluşu, malzeme olanağı sağlanamaması ve uygun zemin olmaması gibi gerekçeler öğrencilerin açık alanda zaman geçirme sürelerini olumsuz etkilemektedir. Çocukların açık havaya çıkmasının ne denli gerekli ve önemli olduğu (Frost, 2012) düşünüldüğünde bu uygulamaların okul ve öğretmen tercihinin bırakılmaması gerekir. Çünkü biliyoruz ki öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenen açık hava eğitim aktiviteleri onların fiziksel, duygusal, entelektüel gelişimlerini etkilemesinin yanında estetik ve ruhsal zekalarının gelişmesinde de önemli bir paya sahiptir (Higgins ve Nicol, 2002). Bu bağlamda açık hava etkinliklerinin eğitim sürecinin gerekli bir parçası olarak görülmesi, çocuklar ve yetişkinler tarafından değerinin ve kullanılabilirliğinin en üst düzeye çıkarılması, iyi düşünülerek tasarlanması ve organize edilmesi gerekir.

Özellikle açık/kapalı ortamların birbirini tamamlayıcı deneyimler sunması, küçük çocukların yaşamın tüm alanlarını deneyimleme fırsatı sunması açısından da önemlidir. Üstelik çocukların doğada, parkta, bahçede kısaca açık alanlarda geçirdikleri zaman giderek azalıyor. Açık hava çocuk alanlarının azalması, güvenlik sebebi ile sokakların tehlikeli hale gelmesi, yoğun trafik vb gibi güvenlik kaygıları da açık havada geçirilen zamanı olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Oysa Hayat Bilgisi dersi '*temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirme*'yi amaçlar (MEB, 2018). Bu kazanımların sadece dört duvar arasında bir sınıfta kazandırılması güçtür. Sosyal katılım gösterebilecekleri okul dışı etkinlikler, açık alanlarda tasarlanan eğitim aktiviteleri vb. uygulamalarla çocukları buluşturmak ve bu ders kapsamında öğretmeyi hedeflediğimiz beceri/değerleri kullanabilecekleri sosyal ortamlar sunmak, dersin amacına ulaşması noktasında büyük bir katkı sağlar.

### **Okul Dışı Öğrenme Dendiğinde Ne Anlıyoruz?**

Çocuklar yaparak, yaşayarak, sürecin bir parçası olarak öğrenebilirler. Öğrenme yolculuklarında onları aktif kılmak, bilgiyi anlama ve şekillendirme noktasında ezber bilgidan uzak, gözlem yapabilecekleri, deneyim kazanabilecekleri ortamlar sunmak, özellikle ilkokul dönemi çocukları için bir gerekliliktir.

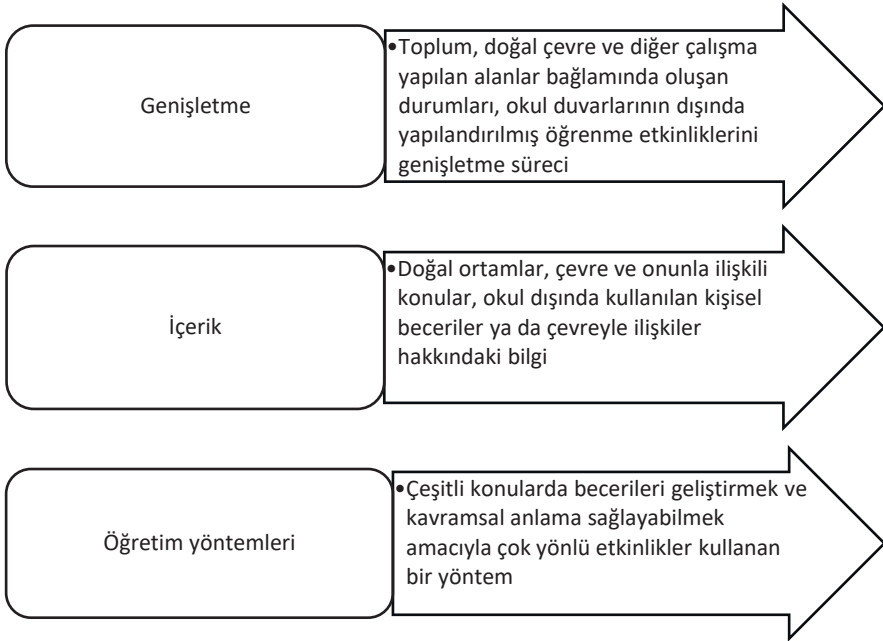
18 ve 19. yüzyıllarda Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel ve Dewey tarafından kuramsal çerçevesi tanımlanan okul dışı öğrenme, günümüzde bir zorunluluk haline gelen okul ve çevrenin bütünleştirilmesi olarak da açıklanabilir (Bortoletti, Crudeli ve Ritscher, 2014; Topçu, 2017). Lewis (1975), okul dışı öğrenmeyi, öğretim programını öğrenme amacıyla genişleten doğrudan, basit bir öğrenme yöntemidir. Öğrenmeyi

öğrencinin beş duyusunu kullanarak gözlem yapabildiği ve keşfedebileceği bir uygulama olması gerektiğini vurgular (Akt. Bortoletti, Crudeli ve Ritscher, 2014).

Okul dışı öğrenme ortamlarının planlı ve programlı öğrenme yaşantılarını içermesi ve eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretim programı kazanımları doğrultusunda yapılması esastır (Bozdoğan, 2007; Salmi, 1993; Bolat ve Köroğlu 2020). Belirlenen amaçlar doğrultusunda düzenlenen gezi ve etkinlikler bütünü olarak ifade edilen okul dışında öğretim faaliyetleri bütün dünyada genel eğitim faaliyetlerinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Morag ve Tal, 2012; Gerber, Marek ve Cavallo, 2001; Hannu, 1993).

Yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde belli amaçlar doğrultusunda ve programdaki öğrenme hedeflerine göre düzenlenen, öğretmen öğrenci hiyerarşisinin olmadığı (Şimşek ve Kaymakçı, 2015), öğrenciler için öğrenme kaynağı olarak bir alanın/mekânın kullanıldığı bir çeşit öğrenme aktivitesi olarak da görülen alan gezileri ile öğrencilerin bireysel deneyim kazandığı (Demirel ve Özcan, 2020) ve aktif katılım (Wita, 2017; Krakowka, 2012) gösterdikleri uygulamalar bütünü' şeklinde tanımlanabilir.

Eğitim 2023 vizyonunda da yer bulan okul dışı öğrenme üç boyutlu olarak ele alınmıştır (Bunting, 2006, Akt. MEB, 2018):



Okul dışı öğrenme ortamlarının bütün boyutları ile eğitim süreci içerisinde yer almasını sağlamak noktasında da öğretmenlerimize büyük sorumluluklar düşmektedir.



## **Okul Dışı Öğrenmenin Önemi ve Gerekliliği Üzerine Tartışalım**

Okul dışı öğrenmenin tanımlarını ve alan yazında yapılan çalışmalardan elde edilen bulguları incelediğimizde öne çıkan unsurlar üzerine biraz daha detaylı inceleyelim. Böylece tanımları ve çalışmalarını incelerken de okul dışı öğrenmenin gerekliği ve önemini vurgulamış olacağız.

***a. Okul dışı uygulamalar öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırır ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek kolaylaştırır.***

Okul dışı öğrenme ortamları çocuklardaki öğrenme motivasyonlarını ve ilgilerini zenginleştirmektedir (Andiema, 2016; Taş ve Gülen, 2019). Okul dışında planlanan etkinlikler özellikle oyun çağında olan çocuklar için daha farklı, esnek ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturarak çocukların öğrenmelerini daha kolay ve eğlenceli hale getirebilmektedir (Noel, 2007). Bundan dolayı diğer yaş gruplarına göre ilkököl düzeyinde derslerin sıklıkla okul dışı öğrenme ortamları ile desteklenmesi gerektiği söylenebilir (Diremci ve Topaloğlu, 2021).

Ayrıca öğrencilerin sınıf dışında eğlenerek öğrenmeleri, duyuşsal açıdan heyecanlı, sevinçli ve mutlu olmaları (Humberstone ve Stan, 2010) ve sınıf dışı eğitim uygulamalarının ilgi çekici olması da öğrenmenin kolaylaştırıcı ve kalıcı hale gelmesi noktasında büyük bir güce sahiptir.

***b. Okul dışı uygulamalar öğrencilerin kişisel, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimini iyileştirmeye önemli ölçüde katkı sağlar.***

Ofsted (2008) tarafından yayınlanan kapsamlı bir rapor, sınıf dışında öğrenmenin standartları yükseltmeye ve öğrencilerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimini iyileştirmeye önemli ölçüde katkıda bulunduğunu tespit etti. Bu ortamlarda elde edilecek öğrenme ve deneyimlerin öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerinde etkili olduğu bilinmektedir (Guisasola, Morentin ve Zuza, 2005; Mc Comas, 2006).

***c. Okul dışı uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi vardır.***

Okul dışı öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuldaki eğitimi zenginleştirici, destekleyici ve tamamlayıcı bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Şen, 2019). Özellikle, sınıf dışında öğrenmenin başarıyı artırmaya, sınıf davranışını iyileştirmeye ve sınıf ortamına katılması zor olanlar da dahil olmak üzere öğrencilerin katılımını iyileştirmeye yardımcı olabileceğini göstermektedir. Bu açıdan okul dışı öğrenme ortamları, sınıf içi öğrenme ortamlarında yer almayan farklı yollarla öğrenme fırsatları sunabilmekte, çocukların farklı öğrenme stillerinde öğrenmelerine fırsat sağlayıp, her öğrencinin kendi öğrenme hızında kazanım elde etmesine yardımcı olabilmekte ve ayrıca çocukların yeterli zaman harcıyıp, kendi duyularını en iyi şekilde yapılandırabilmelerine de yardımcı olabilmektedir (Melber ve Abraham, 1999; Bülbül ve Değirmençay, 2021).

## Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ed: Öztürk, C. ve D. Dursun. Yeni Programa Göre Geliştirilmiş Beşinci Baskı. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Andiema, N. C. (2016). Effect of child centred methods on teaching and learning of science activities in pre-schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 1-9.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). The effect of outdoor education on the achievement and recall levels of primary school students in social studies course. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10, (1), Special Issue, 171-206.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmene görüşlerine göre değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bakar, F., Avan, Ç., Aydınlı, B., Şeker, F., ve Turgut, B. (2021). Okul dışı öğrenme ortamı olarak doğa eğitiminin çevre bilgisi ve tutum üzerine etkisi. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-18.
- Birinci, O. (2013). İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bolat, Y. ve Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663.
- Bortolotti, A., Crudeli, F., ve Ritscher, P. (2014). Outdoor learning in-service training for teachers a case study from prato. *Journal Plus Education*, 61-68.
- Bozdoğan, A. E. (2007). Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi. Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Bozdoğan, A. E., Okur, A., ve Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 1-12.
- Bozdoğan, A.E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen eğitimi açısından değerlendirilmesi: Feza Gürsoy bilim merkezi örneği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A.E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Bülbül, M., ve Değirmençay, S. A. (2021). The impact of out-of-school learning environments on the academic success of students in terms of science education: Hydroelectric power plant trip case study, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13 (1), 302-311.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers `self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2),35-48.
- Çengelci K., T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Çukur, D., ve Özgüner, H. (2008). Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekanı tasarımının rolü. *Turkish Journal of Forestry*, 9(2), 177-187.
- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çevrenin kullanımı. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (Edt.), Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi (ss. 99-111). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, R. ve Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-144.
- Dere, İ., ve Emeksever, A. (2018). Hayat Bilgisi derslerinde sözlü tarihle kültürel mirasın öğretimi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi (Future Visions Journal)*, 5, 40-47.
- Dere, İ., ve Kalender, M. (2019). "Benim bir tarihim var!": Sözlü tarih etkinlikleriyle Hayat Bilgisi öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 153-173.
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., ve Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Diremci, S. İ., ve Topaloğlu, M. Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamındaki tecrübeleri ile ilgili görüşleri: Meslek atölyeleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-12.
- Frost, J. L. (2012). "The changing culture of play", *International Journal of Play*, 1(2), 117-130.
- Garner, N. ve Eilks, I. (2015). The expectations of teachers and students who visit a nonformal student chemistry laboratory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5), 1197-1210
- Gerber, B. L., Marek, E. A., ve Cavallo, A. M. (2001). Development of an informal learning opportunities essay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583.
- Guisasola, J., Morentin, M., ve Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: A complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544.
- Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., ve Chatzisarantis, N. L. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 111-123.
- Hannu, S. (1993). Science Centre Education. Motivation and Learning in Informal Education. Unpublished doctoral dissertation, Helsinki University Department of Teacher Education, Finland.
- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 1-15.
- Higgins, P. ve Nicol, R. (2002). Outdoor education. *Authentic learning in the context of Landscapes*, 2, 91-631.
- Hoodless, P. (2008). Teaching history in primary schools. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Humberstone, B., ve Stan, I., (2010). Outdoor learning: primary pupils 'experiences and teachers ' interaction in outdoor learning. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(5), 529-540.
- Işık, H. (2008), "İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 290-310.
- Kabapınar, Y. (2012). Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında “okul dışı öğrenme” ye bakmak: ‘bize her yer sınıf bize her yer öğrenme ortamı’. *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*, 43-74.
- Kılıç, A. (2018). Hayat Bilgisi dersi, “dün, bugün, yarın” temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yüksek Lisans Tezi).
- Krakowka, A. R. (2012). Field trips as valuable learning experiences in geography courses. *Journal of Geography*, 111(6), 236-244.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Mc Comas, W.F. (2006). Science teaching beyond the classroom, *The Science Teacher*, 73(1), 26-30.
- MEB (2015), Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- MEB (2018), Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- MEB, 2023 Vizyonu, [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden 06.08.2021 tarihinde indirilmiştir.
- Medwell, J., ve Wray, D. (2019). Primary homework in England: The beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education 3-13*, 47(2), 191-204.
- Melber, L. H. ve Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.
- Meydan, A. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde doğa eğitimi. Ahmet Şimşek ve Selahattin Kaymakçı (Ed.). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi (s. 259-282) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Morag, O., ve Tal, T. (2012). Assessing learning in the outdoors with the field trip in natural environments (FINE) framework, *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777.
- Noel, A. M. (2007). Elements of a winning field trip. *Kappa Delta Pi Record*, 44(1), 42- 44.
- Ocak, İ., ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- OECD. (2011). Quality time for students: Learning in and out of school. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>
- Ofsted,(2008), <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2010/12/Ofsted-Report-Oct-2008.pdf> adresinden 24.09.2021 tarihinde indirilmiştir.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121.
- Sağlam, H. İ. ve Sayımlı, S. (2021). Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin ve velilerin sözlü tarih çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 88-103. doi: 10.14689/enad.26.4
- Salmi, H. S. (1993). Science centre education: Motivation and learning in informal education. Master Thesis, University of Helsinki, Finland.

- Selanik Ay, T., ve Deveci, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 83-115.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme ortamı nedir? A. İ. Şen (Eds.) Okul dışı öğrenme ortamları içinde (s.1-20). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği . *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (3) , 27-51 .
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s. 1-13). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Smith, N. (2010). The history teacher's handbook. New York: Continuum International Publishing Group.
- Songsirisak, P., ve Jitpranee, J. (2019). Impact of homework assignment on student's learning. *Journal of Education Naresuan University*, 21(2), 1-19.
- Tas, E. ve Gülen, S. (2019). Analysis of the influence of outdoor education activities on seventh grade students. *Participatory Educational Research (PER)*, 6(2), 122-143.
- Tatar, N., ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tay, B. ve Uçuş Güldal, Ş. (2017). Hayat Bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri. B. Tay (Ed.), Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi içinde (ss.225-254). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thomas, G. (2010) Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
- Topçu, E. (2017). Out of school learning environments in social studies education: A phenomenological research with teacher candidates. *International Education Studies*, 10(7), 126-142.
- Ürey, M., ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Wita, S. (2017). Field Trip-Based Assessment To Assess Student's Values in Science Teaching and Learning. International Conference on Science Education. [İngilizce Kongre Bildirisi].
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (Edt.), Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi (ss. 143-160). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yuladur, C. ve Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Journal of arts and Sciences*, 12(2),211-238.

# BÖLÜM 12

## HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE

### FLIPPED CLASSROOM (TERSİNE ÇEVİRİLMİŞ SINIF) MODELİ

Deniz Gökçe ERBİL

*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0001-7893-7993*

#### **Bölüm Hedefleri**

Bu bölümün sonunda öğrenciler;

- Teknolojik yeniliklerin, öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkilediğini fark eder.
- Bilgisayar, mobil cihazlar gibi teknolojik araç gereçlerden, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını geliştirmek amacıyla nasıl yararlanılabileceğini kavrar.
- Sınıf içi zamanda gerçekleştirilen geleneksel öğrenme-öğretme sürecini değerlendirir.
- Ev ödevlerinin öğretmenler tarafından kullanımı ve öğrenciler açısından verimini yorumlar.
- Tersine çevrilmiş sınıf modelini açıklar.
- Tersine çevrilmiş sınıf modelinde aktif öğrenme yöntemlerini kullanarak ders planları hazırlar.

#### **Giriş**

Öğrenme öğretme sürecindeki değişimi incelediğimizde, öğrencilerin daha aktif hale geldiği görülmektedir. Klasikleşmiş ifadeyle öğrencilerin hayatın içinde kalarak öğrenme yaşantısını kurguladığı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı yaklaşım-yöntem ve tekniklerin daha ön plana çıktığını görmekteyiz.

Öğrenme ve öğretime yönelik olan bu felsefi değişimin yanı sıra teknolojideki ilerlemeyle daha farklı bir yön ve boyuta doğru evrilerle artan hızla hayatımızı etkilemektedir. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve internetin hayatımızın merkezine gelmesiyle, öğrenme-öğretme süreci sınıf ortamının dışına çıkmıştır. Kendi tecrübe-lerimizi de göz önünde bulundurduğumuzda, bilgiye ulaşmanın yer, zaman ve mekândan bağımsız olarak kolaylaştığını görmekteyiz. Kısaca özetlersek, öğrenmenin hem felsefi hem de yapısal olarak değiştiği bir süreç içerisinde olduğumuzu söyleyebiliriz.

Örneğin, bu kitaptaki diğer bölümlerde açıklandığı üzere, Hayat Bilgisi Öğretim Programı, öğretmenlerin geleneksel rollerinin dışında hareket ederek öğrencileri kendi öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayacak biçimde organize etmelerini istemektedir. Ayrıca doğrudan yaşam deneyimleri aracılığıyla öğrenme sürecini gerçekleştirmeye dönük uygulamalarla desteklenmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Öğretmenin rolü, bugün gittikçe kabul gören şekilde, sadece bilgiyi sunan kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını gösteren ve bu süreçte öğrencilerin öğrenme deneyimlerine rehberlik eden kişi şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılandırıcılığın meydana getirdiği bu değişim, teknolojinin gelişmesiyle başka bir dönüşüm geçirmektedir. Bilgi yalnızca sınıfta, öğretmen yardımıyla ulaşılan bir kavram olmaktan çıkıp, istenilen her an her yerde (internet yardımıyla) ulaşılabilen bir kavrama dönüşmüştür. Dolayısıyla bu değişim içerisinde hem öğrencinin hem de öğretmenin rolü üzerine düşünülmesi gerekmektedir. “Bilgi eğer her an her yerdeyse, öğretmenin bu durumdaki rolü nedir?”, “Okulun işlevi nedir?”, “Sınıfta geçirilen süre doğru amaçlarla kullanılmakta mıdır?”, “Bilgiye eğer sınıf dışında da ulaşılabiliriyorsa sınıf içi zamanda neler yapılması gerekir?”.

Bu sorulara cevap arayan araştırmacıların, ulaşmaya çalıştıkları sonuçlar ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik getirdikleri önerilerin bir bölümü “harmanlanmış öğrenme yöntemleri” olarak alanyazında isimlendirilmiştir. Temel olarak yapılan bir tanıma göre, bilinen şekilde yüz yüze olarak gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecine, çevrimiçi (online) çalışmaların (görev-etkinlik vb.) eklenmesidir (Graham, 2006). Harmanlanmış öğrenme yöntemleri, temel olarak öğrenmenin sınıf ortamı gibi bir yer ya da okul zamanı gibi kısıtlı zamana sıkıştırılmayacağı, öğrencinin kendi öğrenmesini istediği şekilde, istediği yerde ve istediği zamanda gerçekleştirebileceği görüşüne dayanır. Bu yöntemlere temel oluşturan nokta internetin yaygınlaşması ve buna dayalı olarak bilgisayar, mobil cihazlar ve internet ortamındaki içeriklerin öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesidir. Basitleştirecek olursak, öğrenci evindeyken internet sayesinde öğrenme yaşantısı içerisine girebilmektedir. Ancak bu yaşantı okul zamanı içerisinde farklı yöntemlerle zenginleştirilmelidir (Trucano, 2005; Fischer, 2012). Harmanlanmış öğrenme, çeşitli modeller aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu bölümün konusu olan tersine çevrilmiş sınıf (flipped classroom) modeli de bunlardan biridir.

Harmanlanmış öğrenme modeli olarak tersine çevrilmiş sınıf modeli, doğrudan öğretim sürecinin videolar aracılığı ile sınıf dışına çıkarılmasıdır. Bununla birlikte öğrenmeye yönelik etkinliklerin ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların sınıf içerisinde gerçekleştirilmesidir (Bergmann ve Sams, 2016).

Flipped classroom adıyla yaygınlaşan tersine çevrilmiş sınıf modeli, ülkemizde farklı kavram çevirileriyle (ters-yüz sınıf, ters çevrilmiş sınıf vb.) karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde kavram, tersine çevrilmiş sınıf (TÇS) olarak kullanılacaktır.

### **Tersine Çevrilmiş Sınıf Modeline Duyulan İhtiyaç, Ortaya Çıkışı ve Gelişimi**

Bu bölümde tersine çevrilmiş sınıfa yönelik, okuyucuyu sıkmamak adına, uzun kavramsal açıklamalar ve teorik bilgilerin aktarımına girilmemeye çalışılmıştır. Bunun yerine okuyucuya doğrudan kazanım sağlayacak ve okuyucunun edindiği bu kazanım-

ları uygulama boyutuna geçirmesine katkı sunacak bir planda bölüm hazırlanmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle tersine çevrilmiş sınıfın ortaya çıkışına ve modele duyulan ihtiyaca yönelik aşağıda iki örnek olay paylaşılmıştır:

*Örnek Olay 1:* Ahmet öğretmen, alanında yapılan çalışmalarını takip eden ve öğretim programlarının da önerisini dikkate alarak derslerinde aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaya çalışan bir sınıf öğretmenidir. Fakat kendisi dersini daha da eğlenceli hale getirmeye ve öğrencilerini aktif bir role sokmaya çalışsa da derslerinin zaman zaman sıkıcı olduğunu fark etmektedir. Derslerinde, öğrencilere kazandırılacak kavramsal bilgi yoğunluğu fazla olduğunda, öğrencileri derse ilgilerini kaybetmekte ve aktif öğrenme yöntemlerini de sınıf süresi içerisinde kullandığında zaman yönetimi açısından önemli bir problem ortaya çıkmaktadır. Ahmet öğretmen öğrencilerinin dikkatlerini kaybetmesine yol açan bilgi aktarımı sürecini azaltmaya, üst düzey bilişsel kazanımları destekleyen aktif öğrenme yöntemlerini kullanmak için daha fazla zaman oluşturmanın yolları üzerine düşünmektedir.

*Örnek Olay 2:* Ayşe öğretmen, öğrencilerine verdiği ev ödevlerinin öğrenme yaşantılarını yeterince desteklemediğini düşünmektedir. Öğrencileri, ilkokul 2. Sınıf düzeyinde olduğundan dolayı, gereğinden fazla verilen ev ödevlerinin bir fayda sağlayacağını düşünmektedir. Vermiş olduğu ev ödevlerinin öğrenciler tarafından değil veliler tarafından yapıldığı kanaatini taşımaktadır. Sınıftaki ders süreci içerisinde ev ödevlerinin kontrolüne yeterince zaman ayırlamadığını düşünmektedir. Ayşe öğretmen, üst düzey bilişsel alan kazanımlarına yönelik çalışmaların sınıf içerisinde yapılması gerektiğine inanmaktadır. Fakat öğretim programlarının içerik yoğunluğu, onun bu düşüncesini gerçekleştirmesine engel olmaktadır. Sınıftaki ders sürecinde bilgi aktarımı dışındaki çalışmalara vakit ayıramamaktadır. Üst düzey bilişsel alan kazanımlarına yönelik etkinliklerin sınıfta gerçekleştirilmesini sağlayacak bir öğretim yöntemini bulmak için araştırmalar yapmaktadır.

Yukarıda paylaşılan iki örnek olay incelendiğinde, tersine çevrilmiş sınıfın hangi ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıktığı görülmektedir. Sahip olduğumuz öğrenme ve öğretme süreci deneyimlerinin bir kısmında, sınıf içi ders sürecinde geleneksel bilgi aktarımı sürecinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Üst düzey bilişsel alan kazanımları ve düşünme becerilerine yönelik hazırlanan çalışmaların “ev ödevi” olarak sınıf dışı zamana çıkarılması zorunluluğu oluşmaktadır. Bu deneyimlerimizin bazı olumsuz sonuçları arasında, sınıf içi ders sürecinin sıkıcı, dikkat dağıtıcı ve motivasyon düşürücü bir doğaya sahip olduğu söylenebilir. Sınıf dışı zamanın ise ev ödevleri ile doldurulduğu, bu çalışmaların da tamamlanması amacıyla öğrencilerin velilerden yardım aldığı görülmektedir. Ayrıca doğrudan bu çalışmaları başkalarına yaptırmaktadırlar. Buna ek olarak ev ödevlerinin kontrolünün sınıf içi ders sürecinin önemli bir kısmını aldığı, bazı durumlarda da vakit ayırlamadığı bulunmaktadır. Şüphesiz ki, ev ödevleri ve sınıf içinde yapılan geleneksel bilgi aktarımı süreci her zaman bu olumsuzluklara sahip değildir. Fakat, tersine çevrilmiş sınıfa duyulan ihtiyacı ortaya koymak amacıyla bu olumsuz deneyimlere yer verilmiştir. Buradan hareketle tersine çevrilmiş sınıfa yönelik var olan alanyazının daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

Tersine çevrilmiş sınıfa yönelik yapılan çalışmalar 1998 yılına dek dayanmakta olup (Walvoord ve Anderson, 2011), ancak yöntemin bilinen “flipped classroom” ismiyle alanda yer bulması Strayer’in (2007) çalışması ile gerçekleşmiştir. Bergmann ve



Sams'ın (2012) yayınladıkları "Sınıfı Tersine Çevir: Her Sınıftaki Her Öğrenciye Her Gün Ulaş" isimli kitaba dek, TÇS akademik bir çevreyle sınırlı olan ve oldukça az sayıda akademik araştırmaya sahip olan bir kavramdır. Kendileri de birer öğretmen olan Bergmann ve Sams'ın bu çalışması, tersine çevrilmiş sınıfın yaygınlaşmasına önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Yazarların hem az önce bahsedilen 2012 yılındaki kitabı hem de 2016 yılında ilkokullarda TÇS modeline yönelik hazırladıkları kitap, yöntemin geniş kitleler tarafından benimsenmesine, okullarda öğretmenler tarafından uygulanmasına ve bu sayede modelin daha da yaygınlaşmasına olanak sağlamıştır.

Tersine çevrilmiş sınıf, hakkında yapılan haberlerin internet ve sosyal medya sayesinde yaygınlaşması (Pink, 2010), Bergmann ve Sams'ın meydana getirdiği etki sayesinde gittikçe ilgi gören bir konu olmuştur. Bugün itibarıyla çeşitli kurumlarda yöntem uygulanmakta ve dünya üzerinde yaygın bir şekilde öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde zaman geçtikçe sayının önemli bir ivmeyle arttığı görülmektedir (Strelan ve diğerleri, 2020). Bu noktada TÇS modelinin diğer akademik öğretim yöntem ve modellerinden biraz daha farklı olduğu görülmektedir. Tersine çevrilmiş sınıfın gücünün öncelikle uygulama kolaylığına bağlı olarak yaygın bir şekilde kullanılmasından ve bu yaygın kullanıma dayalı olarak akademik araştırmaların tersine çevrilmiş sınıfa doğru kaymasından kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazında var olan öğretim yöntemlerinin bir bölümü, öncelikle akademik araştırmalar ile ortaya çıkmakta ve buradan hareketle akademiden uygulamaya doğru yayılma eğilimi göstermektedir. TÇS ise tam tersi olarak gücünü uygulamadan alan ve burada yarattığı etkiyi akademik araştırmalara taşıyan bir modeldir. Son olarak bu önermelere gerekçe olarak TÇS üzerine yapılan akademik araştırmaların zaman içerisinde gösterdiği artış ve ilkokul gibi eğitim kademelerinde yöntemin etkililiğine yönelik yapılan araştırma sayısının kısıtlı olması sunulabilir (Erbil, 2019).

### **Tersine Çevrilmiş Sınıf Üzerine Yapılan Tanımların İncelenmesi**

Bu bölümün giriş kısmında, tersine çevrilmiş sınıfa yönelik, genel bir fikir vermesi açısından, bir tanım paylaşılmıştı. Bu kısımda tersine çevrilmiş sınıfa yönelik yapılan tanımlar daha detaylı bir şekilde incelenecektir.

Foldnes'in (2016) yaptığı tanıma göre tersine çevrilmiş sınıf, klasik öğrenme sürecinin çevrimiçi videolar aracılığı ile sınıf dışına çıkarılmasıdır. Bilginin transfer süreci bu videolar aracılığı ile gerçekleşmektedir. Sınıf içi ders sürecinde de aktif öğrenme yöntemleri kullanılır ve öğrencilerin videolar aracılığı ile edindikleri bilgileri derinleştirmeleri sağlanır. Bu tanımdan hareketle, TÇS modelinde videoların yer aldığı ve bilgi aktarım görevini bu videoların üstlendiği görülmektedir. Bu videoların içeriğine ve hazırlanışına yönelik daha detaylı açıklamalar, ilerleyen bölümlerde paylaşılacaktır. Örnek olaylarda hatırlanacağı üzere, öğrencilerin sınıf içi ders süresinin kalitesini düşüren bu geleneksel süreç sınıf dışına çıkarıldıktan sonra, sınıf içi ders süreci aktif öğrenme yöntemleri ile yürütülür ve bu aşamada bilginin derinleştirilmesi sağlanır.

TÇS sürecinde bilgisayar teknolojisi ve internete dikkat çeken bir tanım Berrett (2012) tarafından yapılmıştır. Berrett'a (2012) göre sınıf ortamında aktarılan "geleneksel bilgi" sınıf, bilgisayar ve internet aracılığı ile sınıf ortamının dışına çıkarılır ve sınıf

## Kaynakça

- Abeyssekera, L., ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1-14.
- Akçayır, G., ve Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.
- Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). Flip your classroom. *International Society for Technology in Education*, 20.
- Bergmann, J., ve Sams, A. (2016). Flipped learning for elementary instruction. *International Society for Technology in Education*.
- Berrett, D. (2012, 19 Şubat). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*. <http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/> sayfasından erişilmiştir.
- Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., ve Cross, M. (2016). The evidence for 'flipping out': a systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today*, 38, 15-21.
- Bishop, J. L., ve Verleger, M. A. (2013, Haziran). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA*.
- Brody, C. M., ve Davidson, N. (1998). *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*. Albany, NY: Suny Press.
- Erbil, D. G. (2019). *Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve psikososyal değişkenler üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erbil, D. G. (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Frontiers in Psychology*, 11, 1157.
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 31-51.
- Erbil, D. G., ve Kocabaş, A. (2020). Flipping the 4th grade social studies course in a cooperative way: Effects on academic achievement and motivation. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100878.
- Fischer, R. (2012). Diversity in learner usage patterns, G. Stockwell (Ed.), *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice* içinde (s. 14-22). Cambridge: Cambridge University Press
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39-49.
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems. Definition, current trends and future directions. C. J. Bonk ve C. R. Graham (Ed.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* içinde (s. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. ve Arfstrom, K. M. (2013). A Review of Flipped Learning: Flipped Learning Network, Pearson Education, and George Mason University. [http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/Lit-Review\\_FlippedLearning.pdf?utm\\_source=hootsuite&utm\\_campaign=hootsuite](http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/Lit-Review_FlippedLearning.pdf?utm_source=hootsuite&utm_campaign=hootsuite) sayfasından erişilmiştir.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, 174-199.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Holubec, J. E. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. (Çev. Ed. Kocabaş, A.) Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., ve Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Lai, C.L., ve Hwang, G.J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in physiology education*, 30(4), 159-167.
- MEB (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara.
- Munir, M. T., Baroutian, S., Young, B. R., ve Carter, S. (2018). Flipped classroom with cooperative learning as a cornerstone. *Education for Chemical Engineers*, 23, 25-33.
- Pink, D. (2010). Think Tank: Flip-thinking- the new buzz word sweeping the US. The Telegraph.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Sarawagi, N. (2013). Flipping an introductory programming course: yes you can! Tutorial Presentation, CCSC: Northeastern Conference.
- Spector, B. S., ve Ball, L. A. (2017, Mayıs). Science/Technology/Society interaction course to develop global citizen competencies. *Global Conference on Education and Research (GLO-CER 2017)* (s. 246).
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Yayımlanmamış doktora tezi), The Ohio State University, Columbus.
- Strelan, P., Osborn, A., ve Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314.
- Trucano, M. (2005). Knowledge Maps: ICT in Education. Washington, DC: InfoDev/WorldBank. [http://www.infodev.org/infodevfiles/resource/InfodevDocuments\\_8.pdf](http://www.infodev.org/infodevfiles/resource/InfodevDocuments_8.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Walvoord, B. E., ve Anderson, V. J. (2011). *Effective grading: A tool for learning and assessment in college*. John Wiley & Sons.

## BÖLÜM 13

### HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA UYGULAMALARI

Tuğba SELANİK AY

*Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0003-1368-052X*

#### **Bölüm Hedefleri**

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Yaratıcı Drama yöntemini ve uygulama basamaklarını kavramak
- Yaratıcı dramanın yararlarını kavramak
- Yaratıcı drama yönteminin kullanımı açısından Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı incelemek
- Yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılan araştırmalar ile elde edilen sonuçlar hakkında bilgi sahibi olmak
- Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan kazanımların öğretiminde drama yönteminin kullanımına ilişkin örnekler sunmak

#### **Giriş**

Hayat Bilgisi dersine ilişkin alanyazında çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür: Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler (Sönmez, 1999); Bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimleri'nden alan, çocuk gelişimine uygun bir şekilde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha yetkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan bir öğretim programı (Baysal, 2006, s. 3-15); Çocuğun kendini tanıyıp keşfedebilmesi amacıyla, içeriğini sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerden alan, küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve bir dünya vatandaşı olma yeterliklerini kazandırmaya dönük biçimde toplu öğretim anlayışından hareket eden, çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan çocukların ilk kez vatandaşlık eğitimine yönelik aldıkları ders (Tay, 2017: 6) biçiminde bu tanımlardan bazıları sıralanabilir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar ile ünite ve kazanım bağlamında yapılandırılmıştır. Ünite temelli yaklaşım esas alınarak programda her üç sınıf düzeyi için aynı isimle "Okulumuzda Hayat", "Evimizde Hayat", "Sağlıklı Hayat", "Güvenli Hayat", "Ülkemizde Hayat"

ile “Doğada Hayat” şeklinde altı ünite belirlenmiştir. Programın genel organizasyon yapısı incelendiğinde genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramların yanı sıra beceri, ünite ve kazanımların yer aldığı görülmektedir. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” bağlamında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır değerlerinin yanı sıra 23 temel beceri ve sekiz anahtar yetkinlik de programda yer almaktadır. Programın temel yapısı incelendiğinde Baymur (1937)’un da ifade ettiği gibi Hayat Bilgisi dersinin, ders kitaplarından okunarak ezberlenerek, anlatılarak işlenebilecek bir ders olmanın ötesinde gözlemlenerek, incelemeler ve araştırmalar yoluyla, gerçek yaşam deneyimleri kazanılarak amacına ulaşabilecek bir ders olduğu açıkça görülmektedir. Önder (2000) ‘e göre Hayat Bilgisi dersinde çevre kirliliğini irdelemek, engellilerin problemlerini anlamak, doktorların çalışma ortamlarındaki sorunlarını görebilmek, hayvanlara yapılan kötü davranışları gözlemleyebilmek, trafik polisinin yaptığı işi ve zorluklarını duyumsayabilmek ve yaşlıların penceresinden dünyayı görebilmek için yani yaparak yaşayarak öğrenme için gerekli olan şartlara her zaman kolay ulaşmaya-bilir. Bu çerçevede drama, irdelenen olay ya da durumu sanal bir ortamda öğrencinin zihninde ve sınıfta canlandırmaya olanak tanınması yoluyla yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Akt. Kabapınar, 2007, s.141). Drama ile ilgili olan kavramlar yaratıcılık, metaksis, etkileşim, eylem, edim ve empati olarak sıralanabilir. Bu kavramların tanımları kısaca özetlenecek olunursa:

- Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyma durumudur (San, 1989).
- Metaksis, drama sürecinde katılımcıların hem gerçeğin hem de oyunsu süreçlerin farkında olması anlamına gelmektedir. Özetle metaksis iki dünyayı aynı anda akılda tutan yüksek bilinç durumudur (Karadağ ve Çalışkan, 2005).
- Etkileşim, bir insanın bir başka insanla karşılaşması, kendini diğer insanlara göre uydurması, karşılıklı koşullandırmalı davranışlarından birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi ama ikincisinin eyleminin aynı zamanda gene onun etkinliğinden hareket kazanması etkileşimdir (San, 1985, s.99).
- Eylem, insanın bir dış nedenle değil de doğrudan doğruya kendisinin gerçekleştirdiği davranışlarıdır. Edimli bir istemenin, bir tasarının, bir düşünüşün, bir kararın gerçekleştirilmesi, bilinçli insanın istemesinin ürünüdür (Akarsu, 1975).
- Edim; yapılmış, gerçekleşmiş iş anlamına gelmektedir. Bu gerçekleşme, bir anlamda gizli güç hâlinde bulunanın varlıklaşmasıdır. Aristo edimi güç, karşıt olarak kullanmıştır. Aristo’ya göre edim, bir oluşturmaktır. Varlık sürekli olarak edim hâlinindedir ve güçten edime geçmektedir. Oluş, bir gerçekleşme edimidir. Aristo’ya göre bir edimle mermer heykelleşir, tohum bitkileşir, ördek biçimlenir. Edim, gizli güç hâlinde bulunanın gerçekleşmesidir. Edim ona göre gerçekleşmiş olan değil, gerçekleşmekte olanıdır (Hançerlioğlu, 1977, s. 9).
- Empati, bir kimsenin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamak, onun duygusal kusurlarını ve anlamlarını o kimse kendisiymiş gibi yaşamak ve bu “iymiş gibi olma” durumunu koşulunu mutlaka yerine getirmektir (Rogers, 1957’den Çev. Akkoyun).

Baysal (2006, s.3) da bu yaş dönemini, çocukların hareketli olduğu bir dönem olarak ifade etmiş, psikomotor alanı harekete geçirebilen drama ve oyun etkinliklerinden sıklıkla yararlanması gerektiğini vurgulamıştır. Hayat Bilgisi dersinde öğrenme öğretme süreci, mümkün olduğunca çocuğun nesne ve olayları kavrariken duyu organları ile temasa geçebileceği şekilde düzenlenmelidir. Hayat Bilgisi dersindeki amaç, çocuğun psiko-sosyal özelliklerini dikkate alarak onu hayata hazırlamak; ona zayıf ve kuvvetli yönlerini tanıtarak kendisi ve çevresi ile barışık, yaratıcı ve özerk yaşamaktan zevk alan, demokratik tutumlara sahip bir insan olarak yetiştirmektir (Özdemir,1998, ss. 3-5). Hayat Bilgisi'nde öğrencilere kazandırılması gereken değerler ise Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda; adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik, aile birliğine önem verme biçiminde sıralanmıştır (MEB, 2005). Meydan ve Bahçe (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin Hayat Bilgisi Öğretimi'nde değerlerin kazandırılması için yaptıkları uygulamaları belirlemeyi amaçlamışlar; öğretmenlerin Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerleri kazandırmak amacıyla düzenledikleri etkinlikleri belirlemeye çalışmışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en çok grupta öğretim tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri; dramayı ise değer öğretiminde en etkili yöntem olarak gördükleri belirlenmiştir. Kaf (1999) ise dramanın sosyal becerilerin Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması üzerindeki etkisini araştırdığı tez çalışması sonucunda dramanın selam verme, paylaşma ve işbirliği becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Drama türleri; yaratıcı drama, eğitici drama, psikodrama ve sosyodrama olmak üzere dört başlık altında ele alınabilir. Drama çeşitleri kısaca tanımlanacak olunursa:

### **Yaratıcı Drama**

Eğitimde yaratıcı drama; her hangi bir konuda, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Herhangi bir olay, olgu, soyut-somut bir durum, bir gazete haberi, bir karikatür, yazının (edebiyatın) tüm türleri, yarım bırakılmış herhangi edebi bir metin, bir yaşantı, anı, fotoğraf, bir ders konusu, yaratıcı dramada işlenecek konuyu rahatlıkla oluşturabilir ([www.yaraticidrama.org](http://www.yaraticidrama.org)).

### **Eğitici Drama**

Eğitici drama, eğitim amaçlarıyla sınırlandırılmaktadır. Söz konusu olan etkinliğin kapsamı eğitici tarafından belirlenmektedir. Çünkü bu etkinlik eğitici dramadır. Drama eğitimi değildir. Eğitici drama bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir (Gönen, 1992'den akt. Karadağ ve Çalışkan, 2005).

### **Psikodrama**

Bireylerin yaşadıkları sorunları yeniden ele alıp sorgulama ve sahneleme biçimi olarak tanımlanabilir. Bireyler bir grup ortamı içinde, diğerleriyle etkileşim içinde girdikleri rollerle ve kendileriyle ilgili farkındalık kazanırlar (Schützenberger, 1995).

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2011). Okulöncesinde Drama Etkinlikleri ve Ortamlar. Okulöncesinde Drama. (Ed. A. Öztürk), 83-100.
- Adıgüzel, H. Ö., Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746.
- Adıgüzel, H. Ömer. (2007). Dramada Temel Kavramlar. İlköğretimde Drama (Ed. Ali Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Akhan, E. Yaratıcı dramanın sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. R. Turan, A. M. Sümbül, H. Akdağ). Ankara: Pegem Akademi, 360-384.
- Akarsu, B. (1975). Felsefe Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları: Ankara.
- Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2011). Yaratıcı Drama Etkinlikleri. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S., (2000). Drama. Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş.,Turan Ofset, İstanbul.
- Arieli, B. (2007). The Integration of Creative Drama into Science Teaching. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan.
- Baymur, A. F. (1937). Hayat Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Baysal, N. Z. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. (Ed. C. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi, 1-19.
- Brown, V. (1990). Drama as integral part of the early childhood curriculum. *Design for Arts Education*. 91(6), 26-33.
- Bozdoğan, Z. (2003). Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Canyaşar, M. (2009). Anasının Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi ve Uygulama Örnekleri. *Turkish Studies*. 9(2), 447-469.
- Çetingöz, D. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlikleri. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Çokadar, H., Yılmaz, G. C. (2010). Teaching Ecosystems and Matter Cycles with Creative Drama Activities. *Journal of Science Education Technology*, 19, 80-89.
- Demir, G. (2013). Bir Eğitim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama ve John Somers Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Ebçaçan, C. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Yönteminin Etkliliğine İlişkin Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(52), 281-297.
- Erbay, F., Yıldırım Doğru, S. S. (2010). The Effectiveness of Creative Drama Education on The Teaching of Social Communication Skills in Mainstreamed Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4475-4479.
- Erbay, F., Ömeroğlu, E. (2013). Anasının Devam Eden Çocuklara Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 41-50.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., Fulton, C. R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.

- Gülyüz, H. (2008). Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı. Ankara: Pegem Akademi.
- Hançerlioğlu O (1977) Felsefe Ansiklopedisi, Kavramlar ve Anlamlar, 1. Baskı, İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D. (2012) The Integration of Creative Drama in an Inquiry-Based Elementary Program: The Effect on Student Attitude and Conceptual Learning. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 823-846.
- Kabapınar, Y. İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- Kaf, Ö. (1999). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Kara, Y., Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazanılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Kırbaşoğlu Kılıç, L., Eyüp, B. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 799-820.
- Malbeleği, F., Sağlam, H. İ. (2013). Drama Yönteminin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarılarına ve Bilinçli Tüketiciliklerine Etkisinin Araştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(5), 1175-1194.
- Mao, J. (2021). The Application of Creative Drama in Primary Oral English Teaching: A Case Study of a Mainland Chinese Primary School. *US-China Education Review*, 11(1), 19-36.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in The Classroom and Beyond*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Metinnam, İ., Keleşoğlu, S., Özen, Z. (2014). Teachers' Views on Using Creative Drama as a Method in Social Studies Education. *Journal of Education and Future*. 6, 43-57.
- Meydan, A., Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 20-37.
- Oğuz, A., Altun, E. (2013). Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yönelik Tutumlarına ve Utangaçlık Düzeylerine Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 37-52.
- Okvuran, A. (1993). Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Ömeroğlu, E. (1992). Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi üniversitesi: Ankara.
- Önder, A. (2010). Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, M. (1998). Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated way of Being Psychologist. 5 (2), Çev. Akkoynlu Füsun. Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/513/6330.pdf> adresinden 02.09.2014 tarihinde erişilmiştir.
- San, İ. (1989). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Yaratıcı drama içinde* (57-68). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Schützenberger, A.A. (1995). Psikodrama: Yöntemlerin Bir Özet Sunumu. (A. Özbek, Çev. Ankara: Grup Psikoterapileri Derneği Yayını.
- San, İ. (2003). *Drama ve Öğretim Bilgisi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sencer, M. (Tarihsiz). Bir Eğitim Kümesinin Sosyometrik Yapısı. *Amme İdaresi Dergisi*, 16 (4), 52-91.



- Sevim, O., Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 975-992.
- Sönmez, V. (1999). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, E., Yağbasan, R. (2011). Implementation of Creative Drama Based Activities in Introductory Physics Laboratory Course. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 247-254.
- Tay, B. (2017). *Hayat Bilgisi: Hayatın Bilgisi*. B. Tay (Ed.), *Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (1-43)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıseven, I. (2013). The Effect of School Practices on Teacher Candidates' Sense of Efficacy Relating to Use of Drama in Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 402-412.
- Türker, S. (2008). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.
- Ulaş, A. H. (2008). Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children. *American Journal of Applied Sciences*, 5 (7), 876-880.
- Üstündağ, T. (1997a). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyi ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Üstündağ, T. (1997b). The Advantages of Using Drama As a Method of Education in Elementary Schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-94.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wright, C., Diener, M. L., & Kemp, J. L. (2013). Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41, 197-210.
- Yalçınkaya, E. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Drama Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. *Millî Eğitim Dergisi*, 186, 278-290.
- Yılmaz, T. (2000). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Yurt, S. U., Eyüp, B. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Drama Etkinliklerine Yer Verme Durumlarının İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 7-20.

# 14. BÖLÜM

## HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE SINIF YÖNETİMİ

Ali Rıza ERDEM

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*ORCID: 0000-0001-9704-9529*

### **Bölüm Hedefleri**

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde sınıf ortamı bilgisini bilebilme ve kullanabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde öğrenmeye uygun bir ortam oluşturabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde grup etkileşimini bilebilme ve kullanabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde disiplin ve kuralları geliştirme-uygulamayla ilgili bilgileri bilebilme ve kullanabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde sınıfta öğrencileri güdüleyebilmek için çıkarımlarda bulunabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde öğrencilerle iletişimi etkili kullanabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde öğrenci davranışlarını yönetebilme kazanımlarını elde edeceksiniz.

### **Giriş**

Hayat Bilgisi dersi, ilköğretimin ilk üç sınıfında okutulan ve mihver ders olarak kabul edilen önemli bir derstir. Hayat bilgisi, eğitim öğretim hayatına yeni başlayan bireylere hayatın zorluklarıyla mücadele etmenin, bu zorluklarla baş etmenin yollarını öğreten ilk ve en temel derstir. Bireyin çevresini tanıma gayretini içine alan Hayat Bilgisi dersi büyük bir öneme sahiptir. Hayat Bilgisi, gerçek yaşam becerilerinin kazandırılmasında mihenk taşı derslerin başında gelmektedir. Gerçek yaşamla birebir olan Hayat Bilgisi dersi, okulda öğrenciye o güne kadar gerçek hayatta öğrendiklerini ilişkilendirme fırsatları sağlayan bir derstir. Hayat Bilgisi dersi, bireyin basit anlamda toplumla bütünleşmesinin önünü açan temel derslerden ilkidir. Bu ders öğrenciye öncelikle kendi özelliklerini fark etme ve bu özelliklerini öğrenme için nasıl kullanabileceğini deneme fırsatları sağlamaktadır (Bayram, 2005; Bektaş, 2007; Alak ve Nalçacı, 2012; Bektaş ve Karadağ, 2013; Şimşek, 2013; Gündoğan, 2020). Gündoğan'a (2020: 43) göre ilkokul öğrencileri hayat bilgisi dersinin gerçek yaşamla ilgili olduğunu, günlük sorunlarla başa çıkabilmede kimi bilgi ve beceriler kazandırdığını, temel değer ve düşünceleri

barındırdığını ve onların eğlenme gereksinimlerini karşıladığını ifade etmektedir. İlkokul 1.2.3. sınıf öğrencileri Hayat Bilgisi dersiyile hayatla doğrudan örtüşen ve etkili vatandaş olabilmenin gereği olan kazanımları edinmektedir. Oker ve Tay'a (2019: 422) göre ilkokul 1.2.3. sınıf öğrencileri Hayat Bilgisi dersinde trafik, spor, haklarımız, tarih, din, Atatürk'ün hayatı, aile, gelenek ve görenekler, temel ihtiyaçlar ve iletişim konularını öğrenmek istemektedir.

Hayat Bilgisi öğretiminde kazanımların öğrencide üst düzeyde gerçekleşebilmesi için sınıf yönetimi açısından öğrencilerin ve sınıf öğretmenin hayat bilgisi dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Güven ve Ersoy'a (2007: 23) göre sınıf öğretmeni adayları hayat bilgisi dersine yönelik bilişsel tutumları "*olumlu*"dur. Ayrıca sınıf öğretmenin Hayat Bilgisi dersi kazanımlarını ne ölçüde öğrenciye kazandırabildiği de kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğini göstermesi açısından önemlidir. Barlas'a (2015: 57-68) göre sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının "*eleştirel düşünme becerisi*", "*yaratıcı düşünme becerisi*", "*araştırma becerisi*", "*iletişim becerisi*", "*problem çözme becerisi*", "*'bilgi teknolojilerini kullanma becerisi*", "*'girişimcilik becerisi*", "*Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi*", "*karar verme becerisi*", "*planlama ve üretim becerisi*", "*amaç belirleme becerisi*", "*kariyer planlama becerisi*" ni kazandırmadaki etkililiğini "*orta*"; "*karar verme becerisi*", "*kaynakları etkin kullanma becerisi*", "*zaman, para ve materyal kullanma becerisi*", " *bilinçli tüketici olma becerisi*", "*çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkin kullanma becerisi*", "*güvenlik ve korumayı sağlama becerisi*", "*sağlık güvenlik kurallarına/prosedürlerine uyma becerisi*", "*doğal afetlerden korunma becerisi*", "*trafikte güvenliğini sağlama becerisi*", "*hayır diyebilme becerisi*", "*sağlığını koruma becerisi*", "*öz yönetim becerisi*", "*etik davranma becerisi*", "*eğlenme becerisi*", "*öğrenmeyi öğrenme becerisi*", "*kendini tanıma ve kişisel gelişimini inceleme becerisi*", "*duygu yönetimi becerisi*", "*sorumluluk becerisi*", "*zamanı ve mekânı doğru algılama becerisi*", "*katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma becerisi*", "*liderlik becerisi*", "*farklılıklara saygı duyma becerisi*", "*bilimin temel kavramlarını tanıma becerisi*", "*değişim becerisi*", "*etkileşim becerisi*", "*neden-sonuç ilişkisi becerisi*", "*değişkenlik/ benzerlik becerisi*", "*karşılıklı bağımlılık becerisi*", "*süreklilik becerisi*", "*korunum becerisi*", "*temalarla ilgili temel kavramları tanıma becerisi*" ni kazandırmadaki etkililiğini "*iyi*" düzeyde olduğunu belirtmiştir.

### **İlkokul Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Çocuklarının Özellikleri**

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci biyo-fiziksel gelişim açısından kızlar ve erkekler arasında büyümede fazla bir fark bulunmamaktadır, diğer bir deyişle en az olduğu dönemdir. *Boy uzaması ağırlık artışı yavaştır*. Boy, ağırlık ve beden yapısındaki yavaş değişme, bu dönemde çocuğa bedenini daha iyi tanıma ve kullanma imkânı sağlar. Küçük kas gelişimleri okulöncesi döneme göre oldukça gelişmiştir. Büyük ve küçük kasları birçok etkinliği yapacak olgunluğa ulaşmıştır, fakat öğrenmeye ihtiyaç vardır. 6 yaşın sonunda bilek ve parmak kemikleri tam sertleşmeyen çocuklar yazı yazma ve incelik isteyen işlerde zorlanabilir. Kemik ve iskelet sistemindeki gelişme kas sisteminden daha ileride olduğundan zaman zaman büyüme ağırları meydana gelebilir (Güler ve Günay, 2004; Senemoğlu, 2004; Yılmaz, 2004; Senemoğlu, 2008).

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci bilişsel gelişim açısından somut düşünür, düşüncelerinde daha esnek ve düşünce süreçlerinde daha mantıklıdır. Piaget'e göre "*somut işlemler döneminde*" dir ve benmerkezcilikten uzaklaşmışlardır. Mantık yürütebilir, ancak bilginin kazanılması ve problem çözme somut yollarla gerçekleşmektedir. Zihinsel olarak problemleri düşünme yeteneğini geliştirir, ama soyut değil her zaman somut objeler ifadesinde düşünür. Bu dönemde çocukların karşılaştıkları problemlerin çözülmesi somut nesnelere ve problemleri somutlaştırarak daha olanağı hale gelir. Bilişsel yetileri (algı, yönelim, bellek, yargılama...) giderek gerçeğe daha uygun değerlendirmeler yapabilecek düzeye gelir. İşlemi tersine çevirebildiklerinden "*korunum*" kavramı da gelişmiştir. Yani nesnelere fiziksel yapılarında yâda mekânda konumlarında bile değişme meydana gelse de miktar ve sayılarının değişmeyeceğini anlar. Nesnelere üst düzey gruplama yapabilir. Örneğin hayvanları kendi içinde alt gruplara (omurgalılar, omurgasızlar vb. gibi) ayırabilir (Senemoğlu, 2004; Yılmaz, 2004; Senemoğlu, 2008; Kol, 2011; Özdemir ve Diğerleri, 2012).

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci psiko-sosyal gelişim açısından bireysel farklılıklar temelinde kendine özgü duygu değişiklikleri gösterir. Psiko-sosyal gelişim açısından yaşadığı duygular içerisinde "*korku*" ön plana çıkmaktadır. Özellikle doğrudan ilkokula başlayanlarda okul dediğimiz yeni ortam korkuya ve beraberinde kaygıya sebep olabilmektedir, anasının veya anaokuluna gidenlerde bu durum nadir görülebilmektedir. Aşırı olmadıktan sonra bu duygular normal duygu durumudur ve çocuğu anlamaya çalışarak, korkularını ve kaygılarını giderebiliriz; yine de gideremeysek uzman yardımı almak gerekir. Bu dönemde en çok yaşamak istediği duygu ise "*başarı*" duygusudur. Başarı duygusunu yaşamak çocuğa hem haz hem de kendine güven vermektedir. Bu nedenden dolayı sınıf öğretmeninin çocuğa "*yapamazsın, başaramazsın, senin bu konuda potansiyelin zayıf*" gibi olumsuz ifadeler yerine "*yapabilirsin, başarabilirsin, senin bu konuda potansiyelin var*" gibi olumlu ifadeler kullanarak, başarısına ve başarı duygusunu yaşamasına ön-ayak olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2004; Yılmaz, 2004; Senemoğlu, 2008).

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci ahlaki gelişim açısından aynı dönemdedir. Piaget'e göre "*dışa bağımlı dönem*" dedir. Bu dönemde başkalarına bağımlıdır, kuralların değişmezliğine inanır. Kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür. Kayıtsız şartsız otoriteye uyma söz konusudur. Kohlberg'e göre "*gelenek öncesi düzey*" dedir. Kişi, iyilik ve kötülüğü eylemin fiziki sonuçlarını esas alarak yorumlar. Cezadan kaçma ve otoriteye sorgusuz itaat, onların kendi doğruları içinde değer ifade eder. Otoriteye uyum ve cezadan kaçınma akıl yürütmede belirleyicidir (Çiftçi, 2003; Ekşi, 2006; Senemoğlu, 2008; Çam vd., 2012).

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci kişilik gelişimi açısından "*ben öğrenebildiklerimin tümüyüm*" duygusu içindedir. Freud'un "*Psikoseksüel Gelişim*" kuramına göre "*gizil dönem*" dedir. Kendini daha çok oyuna verir. Sevgi gösterilerini ev dışında okuldaki ve yakın çevresindeki arkadaşlarına yöneltir. Erikson'un "*Psiko-Sosyal Gelişim*" kuramına göre "*başarıya karşı aşağılık duygusu*" dönemindedir. Kendisiyle aynı yaşlarda olan diğer çocuklarla kendini karşılaştırır ve kendisinin başarılı olup olmadığınına karar verir. Çocuk kendini başkalarıyla karşılaştırdığında eğer başarılı olduğu izlenimi edinemezse, başarılı olma ihtiyacı karşılanmaz ve yeterince takdir edilmezse

aşğılık duygusuna kapılır. Sınıf öğretmeni özellikle çocuğa başarıyı tatmasını sağlayacak sorumluluklar vermelidir (Senemoğlu, 2004; Senemoğlu, 2008; Atak, 2011; Özdemir vd., 2012).

İlkokulun birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersiyle çocuğun biyolojik, zihinsel, ahlaki, toplumsal, psikolojik ve kişisel nitelikleriyle bir bütün olarak gelişmesini sağlayacak ve hayat boyu kullanabileceği temel bilgi, beceri, tutum, alışkanlık ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Hayat Bilgisi dersinin kazanımlarının üst düzeyde gerçekleşmesi ilköğretimin hedeflerinin daha üst düzeyde gerçekleşmesi açısından da önemlidir. Çünkü Hayat Bilgisi dersinin kazanımları öğrencide gerçekleştiği ölçüde Hayat Bilgisi dersinin kazanımlarıyla ilgili ilköğretim hedefleri de o ölçüde gerçekleşecektir. Bu nedenle Hayat Bilgisi dersinin kazanımlarını gerçekleştirmedi olmazsa olmazların başında gelen "*sınıf yönetimi*" daha büyük önem kazanmaktadır. Sınıf öğretmeni Hayat Bilgisi dersi öğretiminde bireysel farklılıkları dikkate alarak "*sınıfortamını*", "*öğrenme ortamını*", "*grup etkileşimini*", "*disiplini*", "*öğrencileri güdülemeyi*", "*öğrencilerle iletişim*" ve "*öğrenci davranışlarını yönetmeyi*" ne kadar olması gerektiği gibi organize edebilirse Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının ve Hayat Bilgisi dersi kazanımlarıyla ilgili ilköğretimin hedeflerinin o ölçüde üst düzeyde öğrencilerde gerçekleşeceğini söyleyebiliriz.

### **Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Sınıf Ortamı**

Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde "*sınıf ortamı*" öğrenciyi kazandırılmak isteyenlerin daha kolay ve kalıcı olması açısından büyük önem taşımaktadır. Sınıf öğretmeni Hayat Bilgisi Öğretimi'nde sınıf ortamının faktörlerini etkin bir şekilde düzenleyebilmeli ve hedefleri gerçekleştirmede etkili bir şekilde işe koşabilmelidir.

#### ***Fiziksel Düzenleme***

Sınıf, ustaca düzenlenmiş bir çevre olmalıdır, çünkü davranışı değiştirmenin çok etkili bir yolu, çevreyi değiştirmektir. Dersliklerin düzenlenmesinde sınıftaki öğrenci sayısı, duvar ve sınıf mobilyasının niteliği ve rengi, ısı, aydınlanma, havalandırma ve temizlik kadar, öğrencilerin dersliğe nasıl yerleştiği de öğrenme üzerinde dolaylı ama önemli etkilere sahiptir. Sınıftaki her türlü eşya, sıralar ve diğer malzemeler öğrencilerin kolay ve güvenli bir biçimde hareket edebilmelerine olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir. Sıralar arasındaki koridorlar ve geçiş yolları, giriş ve çıkış kapıları ve sınıf içinde çok sık olarak kullanılan alanlar sürekli olarak açık ve kullanılabilir tutulmalıdır. Sınıftaki mobilyalar (sıralar, masalar, dolaplar vb.) da öğretmenin öğretimsel hedefleriyle uyumlu bir biçimde düzenlenmelidir. Tüm öğrenciler tahtayı açık ve net olarak görebilmelidir. Öğretmenin tüm öğrencileri görebilmesi, gerekli olduğu durumlarda bazı öğrencilerle birlikte çalışabilmesi önemlidir. Sınıf içinde bir proje, grup çalışması ya da sosyal bir etkinlik yapılabilecek genişlikte bir alan bulunmalıdır. Ayrıca görsel-işitsel araçlar sınıfta güvenli bir yere yerleştirilmeli ve uygun bir biçimde kullanılmalıdır. Bir başka önemli nokta da sınıfın temiz ve düzenli olmasıdır. Artık maddeler uygun bir biçimde çöpe atılmalı, giysiler düzenli olarak asılmalı ve döşemeler temiz bir biçimde süpürülmelidir. Tahta ve duyuru levhaları kolayca okunabilecek durumda olmalıdır (Tanrıöğen, 1995; Tekindal ve Sönmez, 1999; Tanrıöğen ve Kunt, 1999; Karacalı, 2006; İkrım, 2010; Yıldırım, 2019; Tabanlı, 2020). Sınıf öğretmeni Hayat Bilgisi

## Kaynakça

- Acat, M. B. ve Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 204-210.
- Ada, Ş. ve Akan, d. (2007) Değişim sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Adıgüzel, Y. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-110.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaşlı, S. (2019). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. 7. Baskı, Editör: Ruhî Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 117-150), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2020). Sorun davranışların yönetimi. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 255-288), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksu, M. (1996). İnsan ilişkilerinde bir boyut: Grup davranışı. *Eğitim yönetimi*, 2(3), 315-328.
- Akyol, H. (2000) Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 175-194), Ankara: Nobel Yayınları.
- Alak, G. ve Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.
- Alıç, M. ve Diğerleri. (1991) *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Ders Kitapları Yayınları, No:114
- Altıntaş, E. (2000). İletişim. Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde 123-150, Ankara: Nobel Yayınları,
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi.
- Arikil, G. ve Yorgancı, B. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. İnternette 15.08.2012'de kongre.nigde.edu.tr/.../2389-30\_05\_2012-15\_25\_14.pdf adresinden indirildi.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı öğretim kuramının felsefi paradigmaları: Bir derleme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 56-71.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Atherley, M. Öğrencileri öğrenmeye motive etme. Çeviren: A. Keskin, İnternette 25.08.2004'de <http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyon.doc> adresinden indirildi.
- Atıcı, M. ve Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 495-522.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturmaları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 19-32.
- Aydın, M. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

- Aykan, A. ve Tatar, M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri. *Anemon-Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 381-395.
- Barlas, B. (2015). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının ortak ve derse özgü becerileri kazandırma-daki etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, H. (2005). 1998 Hayat bilgisi dersi programı ile 2004 Hayat Bilgisi dersi programının etkililiğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. Eğitimde Yansımalar VIII: İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, 446-457, Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.
- Bektaş, M. (2007). Hayat Bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bektaş, M., Karadağ, B. (2013). Hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 113-129.
- Bilgiç, S ve Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 1-19.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 523-553.
- Bozgeyikli, H., Sünbül, A. M., Kesici, Ş. ve Üre, Ö. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçlarının ilişki analizi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crowley, D. ve Heyer, P. (2010). *İletişim tarihi: Taş devri sembollerinden sosyal medyaya*. 5. Baskı, Çeviren: Berkay Ersöz, Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Cücelioğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. 2. Baskı İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi, Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 27-46), Ankara: Nobel Yayınları.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çelik, K. (2020). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 231-254), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çengel, M. Türkoğlu, A. (2014). Sınıf iklimi: Tanımı, ölçme araçları ve boyutlarına ilişkin bir alan-yazın taraması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1236-1263.
- Çetin, B. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi dersine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 640-651.
- Çınar, İ. (2010) Classroom geography: Who where in the traditional classrooms?. *The Journal of International Social Research*. 3(10), 200-212.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.

- Dalgıç, G. (2012). Oluşturmacılık. Editör: Selma DüNDAR, *Eğitimde bilim teorisi içinde* (ss. 197-213), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirbolat, A. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi, Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 61-73.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Düzgün, S. & Selçuk, Z. (2018). Sözsüz iletişim becerilerinden öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 711-795, DOI 10.17680/erciyesiletisim.421115.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-38.
- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 63-79.
- Engin, A. O. ve Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-14.
- Ercan, L. (2000). Motivasyon (Güdülenme), Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 107-122), Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2019a). Sınıf disiplini ve kuralları. 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 81-116), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2019b) *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*, Genişletilmiş 8. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2020). Sınıfta güdüleme. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Etkili sınıf yönetimi içinde* (ss. 203-230), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. ve Egemen, Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorun davranışlar. Editörler: Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Didem Koşar ve İdris Şahin, *Eğitim yönetimi araştırmaları (e-kitap) içinde* 193-204, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları.
- Ergün, M. (2002). Sınıfta Motivasyon, 2. Baskı, Editör: Emin Karip, *Sınıf Yönetimi içinde* (ss. 101-115), Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Eşiyok, B. (2017). Matematik dersinde öğrenme merkezleri uygulamasının öğrenciler üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fındıkcı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. 2. Baskı, Bursa: Alfa Yayınları.
- Girmen P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 235-244.



- Güçlü, N. (2000). İletişim. Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 247-266.
- Güler, D. ve Günay, M. (2004). 8-10 yaş grubu erkek çocukların fiziksel uygunluklarının aahperd test bataryası ile değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD)*, IX(2), 59-68.
- Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 31-53. DOI: 10.18039/ajesi.681910.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 20-23.
- Gürkan, U. (2019). Sınıfta güdülenme, 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 295-330), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, B. ve Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 15-32.
- Habacı, İ., Tanrıku, F. Z., Atıcı, R., Ürker, A. ve Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf içi disiplin kurallarının benimsetilmesinde öğretmen rolleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1953-1971.
- Humphreys, T. (1999). *Disiplin nedir? Ne değildir?*. Çeviren: B. Çelik, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 211-222.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7(1), 145-155.
- Karadüz, A. ve Sayın, H. (2015). Öğretmenlerin derslerindeki konuşma edimlerinin öğrencileriyle iletişimlerine etkisi. *Turkish Studies*, 10(11), 883-908.
- Kazu, H. ve Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanma amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 149-170.
- Kesici, Ş. (2003). Başarısızlık Kader Değil!!!. Editör: Ali Murat Sünbül, *Eğitime Yeni Bakışlar*, 2, 87-99.
- Kılınç, E. ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 1-15.
- Kırbaç, M., Balı, O. ve Macit, E. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(17), 57-74. DOI: 10.29129/inu-jse.361869.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Köse, E. Ö., Gül, Ş. ve Konu, M. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve ortaöğretimde uygulanabilirliği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 84-95.

- Künkül, T. (2008). Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Mcneil, J. (1987). Öğretmenler tarafından kullanılan program yapıları. Çeviren: Oğuz Gürbüztürk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 395-404, DOI: 10.1501/Egi-fak\_0000001072
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Okar, D. ve Tay, B. (2019). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi ve öğrenmek istedikleri konular. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 409-425.
- Ozan, C. (2018). Grup çalışması becerileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3), 1-17. DOI: 10.30964/auebfd.475020.
- Öncü, H. (2000). Motivasyon (Güdülenme), Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 113-132), Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. DOI:10.5455/cap.20120433.
- Sandıkçıoğlu, B. (2012). Sözsüz iletişim ve ikna. Editör: Mine Oyman, *İkna edici iletişim* içinde (ss. 126-150), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 47-90), Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX(1), 167-187.
- Sarpkaya, R. (2020). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 173-202), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saygılı, G. ve Gürşimşek, I. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 152-159.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, 10. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2008). Eğitimin psikolojik temelleri. 4. Baskı, Editör: Veysel Sönmez, *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 117-150), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, E. & Ayaz, E. (2019). Olumlu öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 29-44.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Kartal, O. Y. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada ödül uygulamalarını tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 180-195.
- Şahin, S. ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1399-1415.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırıcı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik(değer) öğretimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1325-1346.
- Şimşek, Ş. (1995). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Damla Matbaacılık.

- Tabancalı, E. (2020). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 59-78), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (1995). Öğretimin denetimi (Ders Notları). İzmir.
- Tanrıöğen, A. ve Kunt, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Ders notu)*. Denizli.
- Tekindal, S. ve Sönmez, A. L. (1999). İlköğretim okulları sınıflarında öğrencilerin ve fiziki durumun organizasyonu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 61, 27-31.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf Yönetimi ve disiplin. Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Tok, Ş. (2020). Öğretimin yönetimi. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 79-122), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomul, E. (2020). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 145-172), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulusoy, A. (2002). Güdülenme. Editör: A. Ulusoy, *Gelişim ve öğrenme* içinde (ss. 269-286), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzun, D. (2008). Motivasyonda yeni yaklaşımlar. Editör: C. Serinkan, *Liderlik ve motivasyon: Geleneksel ve güncel yaklaşımlar* içinde (ss. 133-148), Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, A. (2019). İstenmeyen davranışların yönetimi. 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 255-294), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1998). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, N. (2019). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma, 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 179-212), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.
- Yılmaz, M. (2004). Eğitimin psikolojik temelleri, Editör: Cevat Celep, *Meslek olarak öğretmenlik* içinde (ss. 216-241), Ankara: Anı Yayıncılık
- Yılmaz, S. (2019). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma, 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 59-80), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurtbakan, E. ve Altun, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumu ve uygulamaları ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1160-1176. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-524876.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zillioğlu, M. (1996). *İletişim nedir?*. İstanbul: Cem Yayınları.

# BÖLÜM 15

## HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ramazan BAŞTÜRK

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

*ORCID NO: 0000-0001-5459-4818*

### **Bölüm Hedefleri**

Bu bölüm sonunda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

- Ölçme ve değerlendirmenin eğitim içindeki önemini açıklar.
- Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramları kullanır.
- Ölçme araçlarında bulunması gereken temel özellikleri kavrar.
- Hayat bilgisi öğretimi kapsamında yer alan kazanımları değerlendirmek için uygun ölçme araçlarını seçer.
- Hayat bilgisi öğretiminde kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirir.
- Hayat bilgisi öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından elde edilen sonuçları analiz eder.
- Ölçme ve Değerlendirme yaklaşımlarını ayırt eder.

### **Giriş**

Son yıllarda eğitim uygulamalarının hızla davranışçı yaklaşımdan uzaklaşarak yapılandırıcı yaklaşıma doğru evrilmesi, eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını da bu değişime ayak uydurmak zorunda bırakmıştır. Davranışçı yaklaşımın temel özellikleri olan öğretmen merkezli, konu-içerik odaklı, tekrar ve ezbere dayalı olarak hazırlanan ve uygulanan ölçme değerlendirme uygulamaları, yerini yapılandırmacı yaklaşımın temel dayanaklarını oluşturan öğrenen merkezli, süreç odaklı ve yaşantı/deneyime dayalı ölçme değerlendirme uygulamalarına bırakmaktadır. Bu yeni anlayış, herkes için belirleyici olan standart uygulamalardan kaçınmakta, bireysel farklılıkları bir kazanç olarak gören, öğrencilerin farklı deneyim ve tecrübelerini ön plana çıkartarak yaparak – yaşayarak öğrenme uygulamalarını merkeze alan ve öğrenmeyi öğrenme ve kazanılan davranışları gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları çözme aşamasında kullanma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

Bu bakış açısından hareketle Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren temel ilkeleri aşağıdaki gibi özetlemektedir (MEB, 2018, s. 6).

1. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
3. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
5. Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.

Bu bilgiler ışığında, bu bölümde, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramları açıklanmış, hayat bilgisi dersinde kullanılacak *Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel* (Psiko-motor) öğrenme alanlarını ölçmek amacı ile geliştirilen ölçme araçlarının genel özellikleri açıklanarak örnekler verilmiş ve ölçme araçlarında bulunması gereken temel özellikler olan *Güvenirlilik, Geçerlilik ve Kullanışlılık* özellikleri ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir.

## Ölçme ve Değerlendirme

### I. Temel Kavramlar

Bir ölçme işlemi gerçekleştirilirken, ölçme işleminin başlangıcından sonuna kadar yapılan işlemleri betimlemek amacı ile bir dizi kavram geliştirilmiştir. Ölçme işleminin temelini bu kavramlar oluşturmaktadır. Bu kavramların anlaşılması, ölçme işleminde takip edilen ardışık sıra ve işlemlerin mantığını kavrama bakımından oldukça önemlidir (Tekin, 1993; Turgut, 1988). Bu kavramlar sırası ile aşağıda ele alınarak incelenmiştir.

### a) Nitelik:

Öğrencilerin sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) özelliklerdir. Eğitimde ilgilenilen niteliklere örnek olarak *başarı, zekâ, ilgi, yetenek, uyum, tutum, vb.*, değişkenler verilebilir. Ölçme süreci, hangi niteliğin ölçüleceğinin belirlenmesi ile başlamaktadır.

### b) Ölçme Kuralı:

Ölçme işlemi yapılırken, ölçülmek istenen *başarı, zekâ, ilgi, yetenek, uyum, tutum* gibi bir niteliğin hangi miktarına hangi değerin verileceğinin belirlenmesidir. Örneğin bir sınavda “3. soru 10 puan”, “7. soru 4 puan” gibi. Eğitimde ölçme kuralına iyi bir örnek olarak sınavlarda kullanılan “cevap anahtarları” verilebilir.

### c) Ölçme:

Bir niteliği gözleme, gözlem sonuçlarını sayı veya sembollerle ifade etme işidir. Kısacası ölçme, “nitelikleri nicelene işidir” (Linn & Gronlund, 1995; Turgut ve Baykul, 2015). Niteliklerin sahip olunma dereceleri ve özellikleri, bireyler tarafından değişik şekilde yorumlanabilir. Bu değişik yorumlamanın kaynağı, bireysel farklılıklar veya kültürel etkiler de olabilir. Bu noktada ölçmenin bir başka tanımı da farklı şekilde anlaşılacak ve yorumlanabilecek birtakım nitelikleri, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak hale getirme işlemine denir. Aşağıdaki Tablo 1’de örnek olarak bir grup öğrenciye ait bazı nitelikler nicelenerek daha anlamlı ve anlaşılır hale getirilmeye ve “ölçme” işlemi yapılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. *Niteliklerin Nicelik Haline Getirilmesi*

Nitelikler	Nicelikler
Hızlı Yüzme	100 metreyi 15 saniyede yüzme
Seri olarak Daktilo kullanma	Dakikada 50 kelime yazma
Sayısal yeteneğe sahip olma	ÖSS sayısal kısmından 360 puan alma
Mükemmel İngilizce bilme	YDS sınavından 95 puan alma
Çok Dürüst olma	Bulunan 100.000 YTL’yi sahibine iade etme
Bilgisayar programı hazırlayabilme	Cobol, Pascal, C++ sertifikasına sahip olma

Ölçme işlemi yapılırken farklı yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemler iki başlık altında ele alınarak incelenecektir. Bunlar:

- 1) Ölçme İşleminin yapılışına göre ölçme ve
- 2) Ölçme sonuçlarını yorumlama bakımından ölçme.

### **1) Ölçme İşleminin Yapılışına Göre Ölçme**

Ölçme işlemi yapılış biçimine göre kendi içerisinde iki türe ayrılır. Bunlar, Doğrudan ve Dolaylı ölçmedir (Linn & Gronlund, 1995; Turgut ve Baykul, 2015). Aşağıda bu iki farklı ölçme türü kısaca açıklanmıştır.

#### ***a) Doğrudan Ölçme***

Üzerinde ölçme yapılmak istenen obje ya da nesnenin bir özelliği doğrudan kişi tarafından bir ölçü birimine göre direkt olarak yapılır. Bu bir obje ya da nesnenin boyu, ağırlığı, rengi, deseni gibi özellikleri olabilir. Doğrudan ölçme yaparken ölçülen özelliğin türünden bir birim kullanılarak ölçme işlemi yapılmaktadır. Ağırlık ölçerken bir araç (terazi, kantar, vb.) aracılığı ile, uzunluk ölçerken de bir araç (metre, mil, vb.) aracılığı ile ölçme işlemi gerçekleştirir.

#### ***b) Dolaylı Ölçme***

Somut olarak görülmeyen fakat varlığı bilinen ve derecesi ortaya çıkartılmaya çalışılan bir özelliğin ölçülmesidir. Sosyal bilimlerde örneğin eğitimde öğrencilerin bir dersteki başarılarını, bir öğretmene karşı tutumlarını, arkadaşlarına veya çevreye karşı uyumlarını ya da sahip oldukları zekâ seviyelerini doğrudan ölçemeyiz. Öğrencilerin bu değişkenleri ilişkin verdikleri tepkilere bakarak veya davranışlarını inceleyerek ölçme işlemi yapmaya çalışırız. Son yıllarda sosyal bilimlerdeki gelişmeler, yukarıdaki değişkenleri daha ölçülebilir hale getirmektedir. Örneğin öğrencilerin bir dersteki başarıları standart ya da öğretmen yapımı testler aracılığı ile, tutumları, geliştirilen "*tutum ölçekleri*" ile, uyumları "*uyum envanterleri*" ile veya zekâları çeşitli "*zekâ testleri*" aracılığı ile ölçülmeye çalışılmaktadır.

Dolaylı ölçme, doğrudan ölçmeye göre oldukça zor bir ölçme işlemidir. Soyut olan ve hatta varlığı bile bazen tartışılabilen bazı özellikleri ölçmek gerçekten de büyük bir bilimsel birikim ve çaba gerektiren bir uğraştır. Doğrudan ve Dolaylı ölçme arasındaki farklar Tablo 2'de özetle verilmiştir.

## Kaynakça

- Bloom, B. S., et al. (Eds). 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: D. McKay.
- Bloom, B. S. (1974). Time and Learning. *American Psychology*, 29,682-688.
- Dave, R. H. (1969). *Taxonomy of Educational Objectives and achievement Testing*. Development in Educational testing. London.
- Doğan, N. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gagne, R. M. (1985). *The Cognitive Psychology in School Learning*. Boston
- Gardner, H. (1993a). *Multiple intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York.
- Harrow, A. J. (1972). *A Taxonomy of Psychomotor Domain*. New York: D. McKay.
- Kipler, R. J. et al. (1970). *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Massachusetts.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Krathwohl, D.R. Et Al. (Eds.). 1964. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II, Affective Domain*. New York: D. McKay.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and Assesment in Teaching*, New Jersey, Prentice-Hal
- Linn, R. L. ve Miller, M.D. (2005). *Measurement and assessment in teaching*. (Ninth Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıflar, Ankara.
- Oosterhof, A. (1994). *Classroom Applications of educational Measurement*, Second edition, Macmillan Publishing Company, Newyork,
- Ragsdale, C. E. (1950). *How Children Learn Motor Types Activities*. Learning and Instruction. Washington.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, J. I (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitude. In M. J. Rosenberg, C. I Hovland, W. J. McGuie, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds). *Attitude Organization and Change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Simpson, E.J. (1972). The classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain. *The Psychomotor Domain* (Vol. 3.). Washington: Grypon House.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, 10. baskı.
- Taba, H. (1967). *Teacher's Handbook for Elementary Social Studies*. London.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve Değerlendirme*, Gözden geçirilmiş Sekizinci baskı, Yargı Yayınları, Ankara.
- Turgut, M. F. (1988). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.



# İKTİDARIN GÖLGESİ VE ROMAN

Meşrutiyet'ten Günümüze  
Türkiye'de İktidarlar ve Romanları

Hasan ÖZTÜRK



ANI KÜLTÜR

## İKTİDARIN GÖLGESİ VE ROMAN

Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de İktidarlar ve Romanları

**Editör:** Tuğba ÇELİK

**Yazar:** Hasan ÖZTÜRK

©Tüm Hakları Saklıdır.

Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'nin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Kapak Tasarımı: Anı Yayıncılık  
Mizanpaj: Anı Yayıncılık

Yayıncı Sertifika No: 49260

Matbaa Sertifika No: 47479

Baskı: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge

1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel: 0 312 395 85 71

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

2022, 1. Baskı, xxviii + 332 sf., 13,5x21 cm

ISBN: 978-605-170-779-2

e-ISBN: 978-605-170-780-8

Anı Yayıncılık

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

0 312 425 81 50 pbx

[info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>



**ANI KÜLTÜR**

## HASAN ÖZTÜRK

1961 Araklı (Trabzon) doğumlu. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Selçuk Üniversitesi) mezunu (1983). Hasan Öztürk, yazıya 1980'li yılların ortalarında Yeni Forum dergisinde, 'kitap' eksenli yazılarıyla başladı. Sonraki yıllarda Millî Kültür, Türk Edebiyatı, Matbuat, Türkiye Günlüğü, Polemik, Virgül, Liberal Düşünce, Gelenekten Geleceğe, Dergâh, Arka Kapak ve Cumhuriyet Kitap, K24 ve Gazete Duvar'da yazdı. Bazı yazıları ortak kitaplar içinde yer alan Hasan Öztürk, kısa süreli (2018/2019; 6 sayı) ömrü olan mevsimlik ve mütevazı Kitap Defteri adlı 'kitap kültürü' dergisini yönetti ve burada yazdı. 2000 yılının başından bu yana yayıma hazırladığı iki aylık Mavi Yeşil dergisi yanında Roman Kahramanları, Kitap-lık ve Edebiyat Nöbeti adlı dergiler ile 'T24 Haftalık' ve 'Aksi Sanat' sanal ortamlarında aralıklarla yazan Hasan Öztürk'ün, edebiyat/eleştiri yazılarından oluşan *Kitabın Dilinden Anlamak* (1998), *Yazının İzi* (2010), *Aynadaki Rüya* (2013), *Kurmaca ve Gerçeklik* (2014), *Kendine Bakan Edebiyat* (2016), *Gündem Edebiyat* (2017) ve *Üç Duraklı Yolculuk* (2021) adlı kitapları yayımlanmıştır. Hasan Öztürk, evli ve iki çocuk babasıdır.

*Roman hayatın peşindedir,  
diyerek bana roman okumayı öğreten  
Ahmet Hamdi Tanpınar'a...*

Metin,  
okurlarından kendi işinin bir kısmını üstlenmelerini isteyen  
tembel bir makinedir,  
yani yorum sağlamak üzere tasarlanmış bir araçtır.  
Bir metni irdelemek isteyen kişilerin  
yazara soru sorması yersiz kaçır.  
Aynı zamanda okur sadece kendi hayal gücüne dayanarak  
herhangi bir yorumda bulunamaz,  
ama metnin belli bir okumayı belli bir biçimde  
yalnızca meşrulaştıracağına değil özendireceğine de  
emin olmalıdır.  
Genç Bir Romancının İtirafı / **Umberto Eco**

Romanın  
iletmeyi amaçladığı duyumların birlikteliğine oranla  
okurun algı gücü çok daha sınırlıdır;  
birincisi genellikle dikkatsiz ve acele okuma yüzünden  
metnin içerdiği bir dizi işaret ve niyeti yakalayamaz ve  
özümseyemez;  
ikincisi her zaman yazılı cümlelerin dışında kalan  
çok gerekli bir şeyler vardır,  
hatta romanın dile getirmedikleri şeyler  
dile getirdiklerinden fazladır;  
okura, yazılı olmayı bile okuduğu yanılsamasını verebilen  
yazılı olanın özel bir yansımasıdır.”  
Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu / **Italo Calvino**

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ \_\_\_\_\_ xiii

## YIKILIŞ İLE KURULUŞ ARASI

HALİT ZİYA UŞAKLIGİL \_\_\_\_\_ 3

'Nesli Ahir' Romanında İktidarın Gölgesi: Hafife Örgütü ve  
Sansür \_\_\_\_\_ 3

REFİK HALİT KARAY \_\_\_\_\_ 28

'İstanbul'un Bir Yüzü' ve Bu Ülkenin İç Yüzü \_\_\_\_\_ 28

MEMDUH ŞEVKET ESENDAL \_\_\_\_\_ 45

'Miras' Romanında Yeni Yaşam Biçimleri \_\_\_\_\_ 45

AHMET HAMDİ TANPINAR \_\_\_\_\_ 59

'Sahnenin Dışındakiler': Kurtuluş Savaşı Günlerindeki  
İstanbul'un Romanı \_\_\_\_\_ 59

## KURTULUŞ İLE KURULUŞ ARASINDA CUMHURİYET

İSKENDER FAHRETTİN SERTELLİ \_\_\_\_\_ 79

'Sümer Kızı': Millî Tarih Tezi İçin Sipariş Roman \_\_\_\_\_ 79

AHMET AĞAOĞLU \_\_\_\_\_ 93

'Serbest İnsanlar Ülkesinde': Türkiye'nin Demokrasi  
Sarmalında Liberal Bir Ütopya \_\_\_\_\_ 93

YAKUP KADRİ KARAOŞMANOĞLU \_\_\_\_\_ 113

'Panorama': Estetik Endişesi Zayıf, Politik Bir Roman \_\_\_\_\_ 113

REŞAT NURİ GÜNTEKİN \_\_\_\_\_ 136

'Yeşil Gece' ve Andrey Platanov'un 'Can' Romanlarında  
Devrimcilik Performansı \_\_\_\_\_ 136

**1940'LARIN KARANLIĞINDA YERİNDE SAYANLAR**

HALİDE EDİP ADIVAR _____	157
İkinci Dünya Savaşı'nın Gölgesinde Bir 'Sonsuz Panayır' _____	163
ŞEVKET SÜREYYA AYDEMİR _____	175
'Toprak Uyanırsa': Roman mı "Halka Doğru" Projesi mi? _	175
REŞAT ENİS AYGEN _____	194
'Gonk Vurdu' ve 'Ağlama Duvarı': Edebiyat Yazarı Olamamış Gazeteci Yazarlar _____	194
SAİT FAİK ABASIYANIK _____	208
'Kayıp Aranıyor' Romanında Var Olma Direnci ve Kaçış _____	208
AYLA KUTLU _____	223
'Kaçış' Romanında Aşk ve Öz Eleştiri _____	223

**DARBELER DÖNEMİ**

SEVİNÇ ÇOKUM _____	241
'Karanlığa Direnen Yıldız' : Demokrat Parti, 27 Mayıs ve Sonrası _____	241
ACLAN SAYILGAN _____	264
'Deprem': 27 Mayıs ve 12 Mart Dönemlerine Yakın Çekim _	264
MELİH CEVDET ANDAY _____	291
'Gizli Emir' ve 'İsa'nın Güncesi': İki Roman Arasında Bir Muhtıra _____	291

Öncesi ve Sonrasıyla 12 EYLÜL 1980 _____	300
CEMİL KAVUKÇU _____	304
‘Suda Bulanık Oyunlar’: 12 Eylül Öncesine Prolog _____	304
LATİFE TEKİN _____	308
‘Gece Dersleri’: Örgütle Hesaplaşmanın Küfür Boyutu ____	308
MUSTAFA KUTLU _____	311
‘Ya Tahammül Ya Sefer’: Muhafazakâr Çevrenin Dava ile Dünyalık Çelişkisi _____	311
MEHMET EROĞLU _____	314
‘Yüz: 1981’: 12 Eylül’ün ‘Savaşma Seviş’ Müfredatına Eleştiri _____	314
Dizin _____	331



## ÖNSÖZ

Edebiyat ortamına oldukça geç gelen roman, her geçen gün iktidarını güçlendirerek edebiyatın merkezine yerleşti. Öyle ki bugünün edebiyat dünyası 'roman' ekseninde dönüyor dense yeridir. Masal, destan ve hikâye gibi kadim türlerden kendi hanesine ekledikleriyle tanımlanamaz ve tartışılmaz yapıyla roman, ölçüye vurulamaz gücünü gün geçtikçe artırıyor. Edebî iktidarının benzeri biçimde, anlatanın sözüyle değişip çoğalan kadim türlere karşılık, yazıyla sabitlenip değişmeyen bir metin olarak roman, okurunu çoğaltan yapıyla da edebiyatın gündemindedir. Dikkat ediniz, yazılı metni değişmemişken okuruna göre değişip başkalaşan, onların her biri için yazılmış hissi uyandıran ne çok roman vardır.

Kadim zamanların, kamuya seslenen destan ve romans geleneğinde yol alıp *Don Kişot* gibi önemli bir metinle edebiyatın tarihine kaydını yaptıran roman, doğduğu Avrupa coğrafyasının dışındaki dünyada oğul veren arılar benzeri çoğalıp yaygınlaşıyor. Yazarı, okuru ya da eleştirmeni olmakla cazibesine kapıldığımız roman, hakkındaki olumsuz yargıları da boşa çıkardı denebilir. Okurluk ediminin neredeyse yalnızca 'roman okumak' ölçüsüyle belirlendiği bir dünyada, roman türünün yerini sosyal bilimlere devredeceğine, daha da ilerisi, romanın öleceğine dair kehanetlerin itibarı kalmamıştır artık.

Roman türüyle 1970'li yılların başlarında tanıştığıma göre elli yıllık beraberliğimden söz edebilirim demektir. Kısıtlı olanaklarımla okuru olduğum 'roman' hakkında bir gün gelip benim de söz söyleyebileceğimi, heveskârlık zamanımda düşünemezdim açıkçası. Roman yazarlarının da benim gibi heyecanlı birer okur olarak tanıştıklarında roman yazarı olmayı planladıklarını sanmıyorum. Albenisine kapılarak içinde kaybolduğumuz o büyülü dünyanın giriş ve çıkış kapılarını açıp kapatmayı o günlerimizde bilemezdik. Tanışıklığımla başlamış 'roman okumak' hevesinden, hayli zaman sonraki 'bir

romanı okumak' aşaması, 'yine' okumalarımla sınırlarını zamanın genişlettiği bir sorumluluktur. Jules Renard, "*İnsan kendi özgünlüğünü edinmeden önce nelere katlanıyor.*" diyor ya onun gibi durum benimkisi de. Bu aşama konusunda söyleyeceklerimin hemen her biri, 'saf ve düşünceli' romancı Orhan Pamuk'un anlattıklarına çıkacağından söyleneni ne tekrar edeyim ne de değiştireyim.

*"Okulların en verimlisidir romanlar. Kurallar değil sezgiler, keskinlikler değil eğilimler, yasalar değil istemler kazanılır bu okulda. Herkes yorum özgürlüğüne yetişir romanlarıyla. Sizi bilmem ama ben romansız yaşayamam."* cümleleriyle yazısını tamamlayan Nermi Uygur'un son sözü ilkedir: Romansız yaşayamam, ben de. Kendime bunun gerekçesini sorduğumda, başlığı ilkem olan yazıyı döner okurum yeniden. Öyle ki her 'yine' okuyuşum sanki 'yeni' bir okuyuşumdur, özün özü bu yazıyı. Üstüne üstlük roman kitaplarının insandaki şaşkınlığını da bulurum o yazıda. Etkilendiğim bu yazının esiniyle olmalı Mario Vargas Llosa'nın, adı belleklerimize yerleşmiş romanları "ebedî kılan" ölçü dediği "müthiş kandırmaca" nereden geliyor diye merak ederim.

"Adam Sanat" dergisinin Mayıs 1994 tarihli sayısında Italo Calvino'nun "Kara Koyun" (çev. İnci Asena) başlıklı kısacık yazısını okuduğumda dünya için kullanılan 'global köy' deyişini anımsadım. Küçülen dünyanın hikâyesi sanki o bir sayfalık yazıdaydı. Bu heyecanıma karşılık adı geçen yazıda benim asıl merak ettiğim, dışarıda oldukça ilginç bir hareketlilik yaşanırken kalabalığa karışmayıp evinde yalnız başına 'roman' okuyan ve sonunda açlıktan ölen "dürüst" adamın okuduğu romandı. Onca kuramsal yazı varken çağdaş Rus yazar, akranım Mihail Şişkin, ilginç bir roman açıklamasıyla şaşırttı beni. Gerçekten de Şişkin'in, "Duvara Kazınmış Kayığın İçin-

de” yazısında söylediği gibi roman, mahkûmun hapisane duvarına kaşığın sapıyla çizdiği kayık mıdır diye merak ettim doğrusu. Kendimce ‘nedir bu roman denilen türün sihri’ kaygımı, Marcel Proust’un bir paragraflık “Roman Yazarının Gücü” yazısıyla giderdim sayılır. Her birimizin, “karşısında” tıpkı “imparatorun karşısındaki köleler gibi” olduğumuz “roman yazarı” okurlarını yalanın gerçeğine öylesine inandırıyor ki “romansız yaşayamam” diyor romanın okurları da.

Hakkında ne çok bilmediğimiz olan bir yazarı, onun yakın tanıdığı bir başka yazardan öğrenmek gibi geliyor bana dünyayı da romancıdan öğrenmek. Romancı ile aynı dünyanın içinde olmak, bizim de o dünyayı bildiğimiz anlamına gelmiyor. Romancı yazmasaydı olduğu gibi yani cazibesiz duracaktı dünya. Romancı yazınca bizler de ‘bakmak’ ile yetinmeyip ‘görmek’ aşamasına geçtik diyebiliriz. Düşünelim, yazılmamış aşk ile acısı anlatılmamış ölüm nedir ki... Furuğ Ferruhzad’ın “Veda” şiirinin dizelerini anımsayalım: *“Tanrı şahit ki mutluluk goncasıydım ben/ aşkın eli geldi ve dalımdan kopardı beni/ âhın alevi oldum...”* Romancı yazmadan önce dalındaki bir “gonca” idi dünya, romancının yazmasıyla dalından koparılarak “âhın alevi” olmuş, tanınmaz haldeki yarası/ yüreği açılmış gonca güldür dünya. İyi romanların, okurlarını yazarın boşluklarını doldurmaya davet edişi, goncanın açılışındaki biçim ve içerik değişikliğini romancının kurmaca yöntemiyle yaptığının benzerliğiyledir. Böyle oluşu nedeniyledir ki Giorgio Mangelin’in ‘yeniden okuma’ tezi doğrultusunda her yeni okuma, metne dair yargılarımızı değiştirip zenginleştiriyor ve yazarın, söylemediklerini de önemsiyoruz dünyanın büyüğü için.

Edebiyatın sanat metinlerinin estetik kaygıyı öncelediğini söylemek bile fazla. Bu böyleyken roman yazarının, kendinden ve dünyadan edindiği parçacıkları bir araya getiren kur-

maca metniyle 'bir şey' de söylemek istediğini düşünüyorum yoksa onun bu çabası bir "hiç" uğruna değildir. Jose Ortega y Gasset'in iki cümlesini delil sayıyorum görüşüme: *"Bir romanda istenildiği oranda toplumbilim katkısı bulunabilir; ama romanın kendisi sosyoloji olamaz. Kitabın kaldırabileceği yabancı öğelerin dozu sonuçta yazarın onları romanın kendi atmosferi içinde eritebilmekteki hünerine bağlıdır."* Romancının söylemek istediği açık seçik belli olmayandır elbette, öyle olsaydı yalnızca yazdıklarıyla yetinir de söyleyemediklerinin merakını yaşamazdık okuduklarımızın ardından. Ingeborg Bachmann'ın, 'Frankfurt Dersleri' konuşmasındaki "sanat yapıtları havası alınmış bir mekânda oluşmaz" yargısının gerekçesini bu nedenle önemsiyorum: *"Sanat yeni bir fırsat yakalarsa, nerede bulunduğumuzu ya da nerede bulunmamız gerektiğini, ne durumda olduğumuzu, ne durumda olmamız gerektiğini öğrenme olanağı verir bize."* Zamanına tanıklık etmek görevi roman için hangi ölçüde geçerlidir, tartışmalıdır ve tartışılmalıdır. Buna karşılık, kurmacanın romancıya tanıdığı özgürlük avantajıdır ki onun anlattıkları, 'olaylar/ bilgiler' dizisinden ayrı biçimde, toplumsal yaşam ve dolayısıyla yaşamı var eden insan odaklıdır.

Carl Gustav Jung'un, sanatçının "gayri şahsî" ve "toplumsal insan" oluşuna vurgu yaptığı "Psikoloji ve Edebiyat" yazısının, *"Sanatçı kendi amaçlarına yönelen özgür bir kimse değil, kendini sanata ödünç vererek sanatın amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan bir kimsedir."* cümlesinin ilk sözcüğünü, kendime 'romancı' olarak okuyorum. Elimizde okunmayı hak eden bir roman var ise yazarı yok demektir orada. Bachmann'ın benzersiz tanımlamasıyla edebiyat iddiası, *"Yaşadığı zamanı temsil etmek ve henüz zamanı gelmemiş bir şeyi sunmak."* olan romancıdır sanatçının yerine eklediğim romancı.

Okumak, 'okuryazar' ile 'okur' olanı ayırma ölçüsünden apayrı çeşitliliği gerektiriyor. Edebiyat ortamındaki 'yaratıcı yazarlık' benzeri 'yaratıcı okurluk' önerileri, uygulamada karşılığı buldu bile. Kişilerin okuma gerekçeleriyle okunacak metinlerin çeşitliliği ölçüye sığmıyor ancak roman okumak, roman ve yazarına atfedilen 'bilmece'yi çözmek benzeri karmaşık bir niteliğe büründü diyebiliriz. Proust, yazarın nihai çabasının "bizi evren karşısında meraksız bırakan çirkinlik ve anlamsızlık perdesini bizim için ancak kısmen aralamaya" yettiği belirlemesinin ardından, "okumanın ödülü ve yetmezliği" vurgusunu bu açıdan dikkate almalıyız. Okuyup bitirdiğimizde hakkında söyleyeceklerimizin, okuduğumuz romanı anlatmada yetersiz kalacağını bile bile roman okumak, şaşılabilir bir tutku değil de nedir ki... Orhan Pamuk'un bir cümlelik özeti- dir bu, "*Roman yazmak kelimelerle resim yapmak, roman okumak da başkalarının kelimeleriyle kafamızda resimler canlandırmaktır.*" Roman, bir üniversitedir edebiyatta, roman eğitiminden geçemeyenin tahsili yarım kalır derim. Bilgi edinme kaygım yokken bunca zamandır roman kitabını elime her alışımında Proust'un izahıyla kendi okuduğumun, benim için "cennetin kapılarını" açtığımda "kanatlanıp giden melek" ya da "kıpırtısız bir put" olup olmadığını sorguluyorum. Çoklukla da roman hakkında yazı yazmaya kalkıştığımda oluyor bu 'kitap' sorusu.

Kendi adıma bir tür iç yolculuğa çıktığım roman ile benden iyi bilenin anlattığı dünyayı görmeye ve anlamaya çalışıyorum, anlatılanın gerçek olmadığını bile bile. Yolculuğuma okur dostlarımı da ortak etmek istiyorum, o kadar. Romanın yazarıyla kurmaya çalıştığım diyaloga okuru da katabilirsem ne mutlu. Bu gizemli metinlerin dünyalarında insanı bulmaya çalışıyorum öncelikle çünkü edebiyatın sanat metinleri 'insan' odaklı metinlerdir. Okuduğum romanlar için söz söyleme sıram geldiğinde Rainer Maria Rilke'nin, genç şair

dostuna, adını verdiği romanı okumayı önerdiğiindeki uyarısıyla denetliyorum kendimi: “Estetik eleştirel yazıları elden geldiğince az okuyun. Böylesi yazılar ya belli bir tarafı tutan görüşleri yansıtır, ölü katılıkları içinde taşlaşmış ve anlamsız nitelik taşırlar ya da ustaca düzölmüş söz oyunlarıdır hepsi, bakarsınız bugün bu görüşü size sunar, yarın ona aykırı bir görüşü karşınıza çıkarırlar. Sanat yapıtları sonsuz yalnızlıklar içindedir ve yanlarına en az soku-labilecek bir şey varsa o da eleştiridir.” Benimkiler, öyle yazılar olmasın isterim elbette.

Ustaların sözüyle söylersem edebiyat farklı bir dünyadır ama bütün sanatlar gibi o da susan bir şeydir. Eleştirel okuma, edebiyatı ve dolayısıyla onun romanını konuşTURandır. Romanı eleştirel bir dille okumak, edebiyatın kurmaca metninin dilini çözmek, onu bir biçimde konuşTURmak işidir diyebilirim. İyi bir romanı konuşTURmak, birkaç dil bilmeyi gerektirir ki eleştiren kişinin ustalığı da buradadır. Örneğin; *Huzur* (Ahmet Hamdi Tanpınar) romanı için aşk dili, kültür dili, psikoloji dili, müzik dili, medeniyet dili, tarih dili ve ayrıca edebiyat dili bilmek gerektiği gibi. Eleştiri denildiğinde yazar ile okur arasındaki bir aracı kişi gelir akla ancak bu aracı olma, iyilik ve kötölük ölçüsüyle değildir bence. Ben eleştiride, edebiyat metinlerine bakarken kuramsal ölçü(t)ler yerine bir görüş ve anlayıştan yanayım. Edebiyat metinlerine eleştirel gözle bakacak olanların önce iyi bir okur olmalarını, okudukları metinlere sevgiyle bakmaları gerektiğini düşünürüm. Eleştiri bir hoşgörü meselesidir, bu nedenle kurmaca metinlere farklı gözlerle bakmanın önünü eleştiri buyruğuyla kesmemek gerekir. Malum ya romanın iç zenginliği, o metinden çıkarılacakların çokluğuyla anlaşılabilir. Ben de yazılarımda, Rilke'nin metne yaklaşmadaki “sevgi” vurgusuna kendimce özen göstermeye çalışırım.

Roman ekseninde bir bütünlük sağlayan yazılardan oluşan bu kitabımda yirmi bir yazarın yirmi üç kitabından söz ettim. Cümlede, 'roman' değil de 'kitap' sözcüğünü kullanmam, *Serbest İnsanlar Ülkesinde* (Ahmet Ağaoğlu) ile *Ya Tahammül ya Sefer* (Mustafa Kutlu) nedeniyledir. Ağaoğlu'nun yazdığının, roman sayılıp sayılmayacağı tartışmalı ancak döneminin önemli bir metni olduğu tartışmasızdır. Kutlu, adından söz ettiğim kitabı gibi hikâye toplamı değil de 'yek ahenk' kitapları için bile 'roman' terimini kullanmasa da *Ya Tahammül ya Sefer*, özenle seçilen öykülerin toplamı romandır benim anlayışımda. Reşat Enis Aygen ile Melih Cevdet Anday ikiyeşer, diğer yazarlar ise birer romanıyla kitaptadır. *Can* romanını *Yeşil Gece* ile karşılaştırdığım Rus yazar Andrey Platonov, romanından söz edilen tek yabancı yazardır. Kitabımda sözünü ettiğim romanlar, tarihsel olarak -ilki 1909'da yayımlanan *Nesli Ahîr*, sonuncusu 2004'teki *Suda Bulanık Oyunlar-*, Türkiye'nin yirminci yüzyılının romanlarıdır, bu nedenle bir dönemin dünyasını sınırlı da olsa yansıtabilirler. *Sümer Kızı* ile *Serbest İnsanlar Ülkesinde* hakkındaki yazılarım, *Kurmaca ve Gerçeklik* (2014) adlı kitabımda yer almışken dönemle ilgilerinin önemiyle bu kitabıma eklenmiştir.

Kitabıma romanlarıyla konuk olmuş yazarlar arasında; Tanpınar, Halit Ziya, Yakup Kadri, Reşat Nuri, Halide Edip, Sait Faik, Mustafa Kutlu ve Latife Tekin gibi adları edebiyat ortamında yerleşmişler yanında İskender Fahrettin, Ahmet Ağaoğlu ve Şevket Süreyya gibi pek fazla anılmayanlar da vardır. Her bir yazar, yazdığıyla ve okuruyla kendince vardır edebiyat dünyasında; ben, yazılan metinleri önceledim.

Haklarında yazdığım romanların çoğu, yazarlarının öne çıkmış romanları değildir. Bu seçimimdeki önemli etken, edebiyatın sanat metinlerinin okunma, dolayısıyla çok bilinme

gerekçelerinin zamanla değişiklik göstermesidir. Bir dönem çok okunan romanların bir zaman sonra pek anılmadığına, bunun tam aksine zamanında ilgi görmemiş romanların ise sonraki zamanlarda yeniden keşfedildiğine sıkça tanık olmuştuzdur. Sözüünü ettiğim bu tercih ve dışlama, edebiyat ortamını canlandırmaya yaramış olabilir ancak iyi romanın ölçüsü, zamanının rüzgârını arkasına almak değildir. Ön hazırlığı iyi yapıldığından basılır basılmaz kapışılan her roman iyi roman sayılamayacağı gibi çok okunmamış romanlar da kötü değildir. *Aşk-ı Memnu* (Halit Ziya), *Ayaşlı ile Kiracıları* (Memduh Şevket Esendal), *Çalığışu* (Reşat Nuri), *Huzur* (Tanpınar), *Yaban* (Yakup Kadri), *Sinekli Bakkal* (Halide Edip), *Aylaklar* (Melih Cevdet Anday), *Kadın Destanı* (Ayla Kutlu) vb. varken ben; *Nesli Ahir*, *Miras*, *Yeşil Gece*, *Sahnenin Dışındakiler*, *Panorama*, *Sonsuz Panayır*, *Gizli Emir*, *İsa'nın Güncesi* ve *Kaçış* romanlarını seçtim. Bunların yanında; *İstanbul'un Bir Yüzü* (Refik Halit), *Kayıp Aranıyor* (Sait Faik), *Karanlığa Direnen Yıldız* (Sevinç Çokum), *Deprem* (Aclan Sayılğan) ve *Gece Dersleri* (Latife Tekin), uygun seçimlerdir diyebilirim. *Sümer Kızı*, *Serbest İnsanlar Ülkesinde* ve *Toprak Uyanırsa*, adları pek anılmayanlar ise de sözleri bitmemiştir onların. Bir şekilde gündeme getirdiklerimle sayılamayacak çokluktaki romanın kaderini, okurun zamanı ile zamanın okuru belirleyecek gibi görünüyor.

Her bir romanı, kendimizden eklediğimiz yeni anlamlarla değerlendirmek önemli kuşkusuz; ancak romanları birbirleriyle karşılaştırmak, kurmaca metin ile onun yazarının başkalarının görmemize hayli olanak sağlıyor, kitabımda bunu gördüm. Farklı zamanlardaki yazılarımı, konu edinilen romanların anlattıklarının yakınlığıyla gruplandırırken René Girard'ın, "Bütün yazarlar bazı noktalarda bir araya gelirler; deha sahibi tek bir adamın, bazen birbiriyle çelişen farklı anları gibidirler." cümlesini anımsadım. Şaşırtıcı yakınlıklar, çelişkiler, olaylar ve



insanlarla karşılaştım bu ülkenin yüz yılının az sayıdaki romanında. Kitabımın özünü, bölümlemeleri belirleyen konu tasnifinin oluşturduğunu söylemeliyim.

*Nesli Ahir, İstanbul'un Bir Yüzü, Miras ve Sahnenin Dışındakiler*, İmparatorluk sonuyla Cumhuriyet öncesinin romanları sayılabilir. Romanların olay çerçevesini; Abdülhamit dönemi, Meşrutiyet yılları, Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı yıllarının gergin atmosferi oluşturur. Cumhuriyet rejimin kuruluşuyla başlayan umutlar ile karamsarlıklar *Yeşil Gece, Serbest İnsanlar Ülkesinde, Sümer Kızı* ve *Panorama* romanlarının her birine farklı biçimlerde yansır. Örneğin, *Sümer Kızı* romanı rejimin mitolojik övgüsüyken felsefi zenginlikler içeren *Serbest İnsanlar Ülkesinde*, rejime alternatif görüşler içeren bir ütopyadır. *Yeşil Gece*, inkılapların toplumsal yaşamda kökleşmesinin, kürsülerde anlatıldığı kadar kolay olmadığına dolaylı bir vurgudur. Rejimin içinden gelen yazarın romanı *Panorama*, içerideki çürümeyle büyük inkılabın küçük politikalara feda edilmesinin kaygısıdır. Dengeleri alt üst eden İkinci Dünya Savaşı, "kırkların karanlığı" Milli Şef dönemiyle belirginleşen umutsuzluğu iyice koyulaştırınca 'kaçış' parantezi açılır toplumsal yaşama. Rejiminin albenisinin silindiği bu kırklı yılların; savaş vurguncuları, özgürlükleri kısıtlanmış edebiyat ortamı, iktidar baskısından yılmış rejim yanlısı aydınların çıkış arayışları, değişen dünyayla ufukta beliren çok partili siyasal yaşam, ağır vergiler ve yoksulluk nedeniyle devletinden kopmuş halk; *Sonsuz Panayır, Toprak Uyanırsa, Gonk Vurdu, Ağlama Duvarı, Kayıp Aranıyor* ve *Kaçış* romanlarına yansır. 1960, her biri on yıl arayla gelecek 'darbeler dönemi' için başlangıç yılıdır: 27 Mayıs, 12 Mart ve 12 Eylül. Bundan böyle askerın sesi 'düdük' ile halkın iradesi 'sandık' arasında iktidar nöbeti başlar. *Karanlığa Direnen Yıldız*, ilk darbeyi on yedi yaşının gençliğiyle yaşamış yazarın 27 Mayıs romanıdır. Okunmaksızın Türkiye'deki siyaset çarkı-

nın işleyişi anlaşılamayacak *Deprem*, yazarının tanıklığıyla toplumsal yaşamda sağalmaz yaralar açmış 27 Mayıs günlerinden 12 Mart sonrasına uzanan gergin yılları film canlılığıyla anlatır. Bugünden geçmişe her iktidar döneminde istenmeyen gazetecinin gör başına gelir diyenlerle Türkiye Solu içindeki kamplaşmaları merak edenlerin de romanıdır *Deprem*. *Karanlığa Direnen Yıldız* ile *Deprem*, rövanş iddialı iki darbeye yaşı gereği uzak kalmış okurları o dönemlere yaklaştırabilir. Melih Cevdet, 12 Mart'ın hemen öncesinde yayımlanan distopyası *Gizli Emir* romanıyla geleceği ön görmüş gibidir, *İsa'nın Güncesi* ise darbe sonrasındaki korkulu günlerin ironik romanıdır. 12 Mart'ın eksik bıraktığı rövanşı tamamlayan 12 Eylül, öncesiyle *Suda Bulanık Oyunlar*'da, ortamına göre şiddeti değişen sonrasıyla da *Gece Dersleri*, *Ya Tahammül ya Sefer* ve *Yüz: 1981*'dedir.

Romanımızı çiraklık çağından kurtarmış Halit Ziya, özgürce yazabileceği ortam doğduğunda Abdülhamit'in baskı dönemlerine döner yeniden. Romanundakiler, dönemle ilgili anılarının toplandığı *Kırk Yıl* kitabında yazdıklarının düz anlatımdan kurtarılmış biçimidir. İktidar tarafından gözetlenme, her an bir muhbirin ihbarıyla yakalanma korkusu ve sanatı gölgeleyerek öldüren sansür, dönemin başat sorunları olarak yansır romanına. 1909'da yayımlanan *Nesl-i Ahir* ile sınırlı kalmayan iktidarcı gözetlenme korkusu, Melih Cevdet'in yıllar sonraki *Gizli Emir* ile *İsa'nın Güncesi* romanlarında, özellikle ikincisinde, akıl almaz boyutlara ulaşır. Abdülhamit dönemiyle Millî Şef iktidarının adsız hafiyeleri, sonraki dönemlerde Âdemelması (İsa'nın Güncesi) adıyla kutsal görevlerini sürdürürler. 1930'da, rejim henüz baharındayken yayımlanan *Serbest İnsanlar Ülkesinde* kitabının bireyin özgürlüğü vurgusu da yabana atılmamalıdır bu bağlamda.

Sansür, iktidar güçlerinin sanatın üstündeki Demokles kılıcıdır her dönem. *Nesl-i Ahir*'deki sansür yergisini abartılı bulanlar, dönemi anlatan didaktik metinleri okuyunca romanı 'ehven-i şer' bulacaklardır. Cumhuriyet rejiminin "ideolojik aygıt" beklentisine uygun yazarak sansürden sıyrılmış görünen yazarları, kırklı yılların karanlığında her birini adına zimmetlenmiş sivil polisiyle dolaşırken görürüz. Sait Faik'in ilk romanın başına gelenler bunun somut örneğidir. *Kayıp Aranıyor*'daki gazeteci Nevin'in, şiiri andıran örtük bir dille konuşması ve sonunda bilinmeyen bir ülkede Ayşe olarak yaşamayı seçmesi sebepsiz değildir. Sanatçıların, "hükm-i zamana uyarlılar" her dönem "bal gibi" yaşarken ayak uydurmayıp "hariçte kalanlar" ise sıradan işlerde "boğaz tokluğuna" çalıştıklarına göre *Sonsuz Panayır* ile *Nesl-i Ahir*'in anlattıklarının yakınlığı var demektir. Ekleyelim, Halide Edip gazetecilerin hemen hepsinin "komünistlik" ile suçlandığından söz eder romanında. *Gizli Emir*'in AYOT komitesi, sansürde taş çıkarır Abdülhamit dönemine. 12 Mart'ın hemen öncesinde yayımlanan bu romanı, bir yıl sonra ancak "uzay ülkesinde" yazılabilir, "gereksiz" roman sayan bir 'hesaplaşma' eleştircisi, ne tesadüf ki yıllar sonra (2014) çektiği bir televizyon filmi için gözaltına alınmıştı. Stalin'in, vaktiyle yazdıklarını çok beğendiği Andrey Platonov'un kitabına sonradan "süprüntü" yazmasına bakılırsa yazarın yukarıdan onay alması pek kolay değildir. Her bir iktidar bu tür dayatmaları Sartre'in deyişiyle "bir şey adına" yapar kuşkusuz ancak o 'şey' her ne ise hiçbir dönemin sanatçısı bilemez onun ne olduğunu. Albert Camus, 'sanatçı' ve onun 'çağı' hakkında konuşurken söyler sözün özünü: "*Sanatın devlet kuvvetleri ile tehdit edildiğini söylemek yetişmez. Bu durumda sorun basittir: Sanatçı ya savaşır, ya da savaşamayacak duruma getirilir.*"

Esendal ile Tanpınar'ın, gençlik yıllarının tanıklarıyla yazdıkları romanlarında ilginç benzerlikler var, bu nedenle *Miras* ile *Sahnenin Dışındakiler*, karşılaştırmalı okunabilir. Asım ve Cemal, değişik gerekçelerle taşradan İstanbul'a gelip tutunamamış iki gençtir. Her ikisi de derin aşklar yaşar ancak sevdikleri kızları, karşılarındaki güçlüler nedeniyle elde edebilmek şansları yoktur. İki genç de saygı duydukları kişilerce muhalif politik hareketin içine çekilmek istenirse de onların kişilikleri bu ortam için pek uygun değildir. Her iki romanın, içten sevenleriyle değil de güçlülerle evlenen iki genç kızı, zamanlarına göre ileridirler. Salime, görücü usulü evlilik yürürlükteyken evleneceği erkekle görüşüp konuşmaktan yanadır, çarşafı reddeden Sabiha ise "kendimi yapacağım" der. Her iki romanda, saray karşıtı muhalefetin heyecanına karşılık dağınıklığı dikkat çekicidir ki bu duruma *Nesli Ahir* de eklenmelidir.

Cumhuriyet döneminin romanı söz konusu olduğunda Halide Edip, Reşat Nuri ve Yakup Kadri, kanona eklenmesi gereken üç yazardır ancak kitabımdaki romanlarıyla bu yazarların rejim için konumları aynı değildir. Sipariş üzerine yazıldığına dair yaygın kanaatler oluşan *Yeşil Gece*, rejimi savunayım derken sonraki yılların 'militan laiklik' anlayışını başlatmıştır denilebilir. Sonraki değişim yılları dikkate alındığında, zafer kazanan Çagatayev'in tam aksine Ali Şahin'in halka önyargılı sevgisiz yaklaşımı, rejimin sahiplerine pahalya patlamıştır. Ayrıca dikkat ettim, "*İnkılâp denilen şey bir günde olmuyor.*" gerçeğini öğrenen Ali Şahin, dört yolun ayırımına geldiğinde "ortadakini" seçer, "inkılabın doğduğu yere" ulaşmak için. Reşat Nuri'nin diğer yolları nereye giderdi bilinmez ancak Ahmet Ağaoğlu, güçlülükleri aşmış kahramanına, "sol tarafa giden yol hürriyet yolu", "sağ tarafa giden yol kölelik yolu" olduğundan 'sola giden yolu' seçtirir. Reşat Nuri'nin aksine Halide Edip, değişen dünyayı görmüş olmalı ki din ve günlük

yaşam konusunda daha ılımlı ilişkiler kurdu muştur roman kişilerine. Rejimi doğrudan hedef almamışsa da *Sonsuz Panayır*, dünya dengelerini sarsan savaş yıllarının otoriter Tek Parti iktidarına sert eleştirileri içerir. *Miras* romanının Meşrutiyet sonrası 'türedi zenginleri', *Sonsuz Panayır*'ın savaş vurguncusu karaborsacıları olarak çıkar karşımıza. Bu fırsatçılarla 27 Mayıs günlerinde *Karanlığa Direnen Yıldız* romanında yeniden karşılaşırız. Rejimin partisini oldukça sert bir dille eleştirerek istifa etmiş Yakup Kadri, bu eleştirilerini *Panorama*'daki kurmaca kişilerine söyler. Roman, 'büyük inkılabın küçük politikalar için harcandığı' tezini dillendirir ki bugün için de çok önemli bir iddiadır bu. Refik Halit'in, Meşrutiyet iktidarında küçük çıkarları için ailece siyasete girenleri, *Panorama*'nın bilinçli ve muhteris parti örgütçüleridir artık. *Yeşil Gece* ile *Panorama*, önemli bir yönetim eksikliğine dikkat çeker: İmparatorluk sonrasında yeni rejim kurulmuştur ancak idare eskilerin elindedir. Yunan sürgünlüğünden kurtulan Ali Şahin, öğretmenlik yaptığı okula geldiğinde yıllar önce savaştığı softaların kılık değiştirerek yeni rejimde yönetici oldukları görünce şaşırır. Rejime baştan sona karşı durmuş Tahincizadelerin, yeni harfleri bilmeyen ve öğrenmek de istemeyen oğullarının nasıl olmuşsa Parti'ye il başkanı yapılışına dikkat çeker Yakup Kadri de. Anlaşılan o ki Meşrutiyetçilerin rejim hazırlıksızlığı, Cumhuriyetiler için de geçerlidir. *Panorama*, beylik sözlerle yetinip halka karşı ilgisiz seçkinlere yönelik eleştirileriyle *Toprak Uyanırsa* ve *Karanlığa Direnen Yıldız* romanlarıyla benzerlikleri olan romandır. Şevket Süreyya'nın emekli öğretmeni, halkı jandarmanın bile dövdüğünden yakınlır. Sevinç Çokum'un Emin Bey'i de rejimin on iki yılına hükmeden İsmet Paşa döneminde halkın fakirleştirildiğini söyler apartmandaki rakibine. Reşat Nuri'nin genç öğretmeniyle Şevket Süreyya'nın emekli öğretmenininki halka yaklaşım biçimleri, siyasetçiler için ders konusu olmalı-

dır. Adı bilim ile anılan 'üniversite' kurumu, *Toprak Uyanırsa* ile *Karanlığa Direnen Yıldız*'da söz yerindeyse ağzının payını almıştır.

Yüz yılın roman karakterleri arasındaki benzerlikler de şaşırtıcı doğrusu. Meşrutiyet sonrasındaki ölçüsüz kazancı ve harcamalarıyla dünyayı kendinin kılmış Kâni (İstanbul'un Bir Yüzü), 12 Eylül sonrasının, "değerli olan her şeyin sıradan insanlar için üretildiği" tezini doğrulamak için yaşayan anti-kahramanı (Yüz:1981) olmuş gibi geldi bana ve onlar, kuşatıyor dünyamızı ne yazık ki. İçlerinde "romancılık" denilen kocaman "boa yılanı" beslerken boanın giderek solucana dönüşmesiyle edebiyattan ve yaşamdan kopan iki gazeteci Selami (Ağlama Duvarı) ile Nevin (Kayıp Aranıyor) ne kadar da benzerler birbirlerine. Ömer (Gonk Vurdu), Cemal (Sahnenin Dışındakiler) ve Feridun (Karanlığa Direnen Yıldız), bir türlü "uç vermeyen bir yumak" olan yazı yolunda hevesi kursağında kalmış gençlerin önde gidenleridir. 1980 öncesinde üniversite öğrencisi olan ne çok kişi Tarık (Suda Bulanık Oyunlar) benim diyecektir, kuşkunuz olmasın. Ülkesinden kaçan Üstün (Kaçış) ile evinden kaçan Gülfidan (Gece Dersleri), hesaplaşmayı seçen iki devrimcidir. Üstün, 'dava' söylemine uygun eylemleri yapamayışının ezikliğiyle kendisini eleştirirken "rüzgâr gibi militan" kız Gülfidan ise 'dava' için katıldığı davasız örgütüyle hesaplaşır. Bu hesaplaşmaya, sonunda konum değiştiren Mehmet Kostak (Deprem) da eklenmelidir. Değerlerini tüketen bir dünyada tutunamayan, sonları iç acıtıcı yazar Murat Ağabey (Ya Tahammül ya Sefer) ile yayıncı Veysel Ağabey (Karanlığa Direnen Yıldız), eylemleriyle ve akıbetleriyle ne kadar da yakındırlar birbirlerine. Sonunda hesaplaşmayı seçen sosyalist 'devrimciler' ile iyilikleriyle adları unutulmuş muhafazakâr 'ağabeyler', roman karakteri olmanın ötesinde toplumsal yaşamın düşünsel dinamikleri olarak da dikkate alınmalıdır.

Her birimizin, 'birey' olarak edebiyat metni, özellikle de roman okumaya ihtiyacı vardır. Roman okuma gerekçemiz, okuyacağımız romanı olduğu kadar okuma biçimlerimizi de belirler. Kapağını açarak büyülü dünyasına girdiğimiz romanı bitirip iki papağın arasında bıraktığımızda her birimiz apayrı duygularla çıkarız romanın atmosferinden, bu da romanın güzelliğidir. Benim kitabım da okuru için sayfa sayfa tüketilen değil de karşısında gittikçe büyüyen bir dünya olan romanların, her birimizi şaşkına çeviren dünyasındaki saklı güzellikleri görmek ve belki biraz da göstermek çabasıyla yazılan yazılardan oluşmuştur. Ben, romanlar hakkında 'ilk' olanı söylemediğim gibi 'doğruluk' kaygısıyla da yazmadım. Söylenmişlere bir söz ekledim, söyleyeceklerle de bir söz olsun diye...

Sekizinci kitabım için yaklaşık on yıllık zaman aralığında, bazıları sanal ortamda çoğu basılı dergilerde yayımlanmış yazılarımı bir araya getirirken 'yine' okumalarla müdahale ettim yazılarıma. Eklemeler ve çıkarmalar yanında küçük bazı dil değişiklikleri yaptım yazılarımda. Sözü ettiğim değişikliklerin, benim isteğimle olanları olduğu gibi kitaplaşmanın gerektirdiği editörle çalışma doğrultusunda yapılanları da oldu doğal olarak. Neticede, periyodik yayınlardaki 'yazı' ile okur dediğimiz kalabalık kitleye ulaşacak 'kitap' için farklı sunum biçimleri gerekiyor. 2022'nin sıcak yaz günlerini bu kitabımın hazırlıklarıyla geçirdim diyebilirim.

İlk kez, yalnızca bir konuyla ilgili yazılardan oluşan kitabım oldu, bu da benim için ayrı bir sevinçtir. Roman eksekinde toplanan yazılarımdan oluşan kitabımı yayımlamayı üstlenerek beni yeni okurlarla buluşturan Özer Daşcan Bey ile Anı Yayıncılık yetkililerine teşekkür ediyorum. Kitapları, gözlerini dünyaya açan bebeklere benzetiyorum. Doğum anında annenin işini kolaylaştıran yardımcı sağlık hizmetlerinin katkı-

sını göz ardı etmek ne mümkün! Edebiyat ortamına çıkacak kitaplar için de editörleri vazgeçilmez önemliler olarak görüyorum, onlar olmayınca bir yanları eksik kalıyor kitapların. Kitabımın editörlüğünü, şu sıralarda kurmaca metinlere de yönelen genç akademisyen Tuğba Çelik üstlendi. Yoğun çalışmalarından haberdar olduğum Tuğba Çelik, editörlük görevini üstlenmedi yalnızca yazılarımı sahiplendi. Birbirimizi okuduk ve dinledik bu çalışma sürecinde ve sonunda kitabım okuruyla buluştu. Beni, edebiyat ortamında sekizinci kitabın yazarı yaptığı için ona samimi dileklerle teşekkür ediyorum, minnettarım kendisine.

Roman okuyarak gelişelim dileğiyle...

Hasan ÖZTÜRK

14 Ağustos

2022





**YIKILIŞ İLE**

**KURULUŞ ARASI**

**Osmanlı İmparatorluğu**

**Sona Eerken**

**Baskı, Sansür, Meşrutiyet  
ve Millî Mücadele**

# HALİT ZİYA UŞAKLIGİL

## 'NESL-İ AHİR' ROMANINDA İKTİDARIN GÖLGESİ: HAFİYE ÖRGÜTÜ VE SANSÜR

Edebiyat ile tarihin akrabalığı, yalnızca tarihin edebiyat metinlerinin merkezinde olmasıyla sınırlandırılacak ölçüde küçük değil. Her iki alanın birbirilerini var eden derin öyküsü, zaman içerisinde yazılı kültüre geçişle yeni bir boyut kazanmış, bu ilişki 'roman' türünün ortaya çıkışıyla da bambaşka biçimlere evrilmiştir; inandırıcılık ile kurmacanın aynılık durumudur bu. Kişilerin, olayların dönemlerin, tarihin mal olmuş toplumsal etkileri, kuşkusuz sanatçıları da etkilemiştir. Tarihçinin, tarihe mal olanı yazmasıyla romancının kurmaca metni aynı gözle değerlendirilemiyor olsa da edebiyat, bilim ve kurmaca olarak tarihten beslendiği ölçüde tarih(çi) de edebiyat metinlerinden yararlanıyor.<sup>1</sup> Toplumsal tarihin akışına bir biçimde müdahale edebilmiş ve bu süreci yönlendirmiş olanların etkisi, kendi dönemleriyle sınırlı kalmayıp sonrakiler için de belirleyici olabiliyor; bunun tam aksine unutuluyor, yerilebiliyorlar da zamanla. Toplumsal belleğin zenginleşerek tarihin yeni bir gözle okunmasında modern tarih çalışmalarının payı yadsınamaz elbette ancak bu bağlamda edebiyatın, özellikle de roman türünün, 'haddini aşmış' bir gücünün olduğu apaçık.

II. Abdülhamit, bu ülkenin saltanat geleneği sürecinin sonunda uzun süren yönetimiyle etkili olmuş, çokça sözü edilen bir isimdir. Tarih, siyaset, hukuk türü disiplinler yanında Abdülhamit, kuşkusuz edebiyat için de bir gündemdir; kendi zamanındaki edebiyat ortamıyla ilişkisindeki 'özgürlük' sorunu ve kendisinden sonrakilerce kurmacanın kolaylıklarıyla sorgulanışıyla... Abdülhamit döneminin ve edebiyat tarihimize etkili edebiyat hareketinin seçkin yazarı Halit Ziya Uşaklı-

gil, romancılığının verimli çağını geçirdiği İstanbul'da, iktidarın yazı üzerindeki sansürcü tutumuna tanıklık ederken bir yandan da yazdığı romanlarla bu türün bizdeki seviye çizgisini belirlemiştir. Bu dönemin edebiyat ortamının, sonrakilerce anlaşılmasında kaynak nitelikli pek çok belgeye başvurulabilir ne var ki Halit Ziya'nın *Kırk Yıl* adıyla kitaplaşan anıları okunmadıkça bir dönemin edebiyatını ve o dönemin edebiyat-iktidar ilişkilerindeki sansür, jurnal, sürgün biçimlerini anlayabilmek neredeyse imkânsızdır. Anılarıyla bir dönemi aydınlatan Halit Ziya, uzun bir suskunluk döneminden sonra, özgürlük ortamının doğmasıyla yazdığı *Nesli-i Ahir*<sup>2</sup> romanında, anılarını kurmacaya dönüştürmüş izlenimi uyandırır okurunda.

*Nesli-i Ahir*, Tanpınar'ın deyişiyle *yaratılıştan romancı* Halit Ziya'nın son romanıdır. Edebiyatımızda Servet-i Fünun romancısı olarak bilinen Halit Ziya Uşaklıgil'in, kendi kuşağının da yetiştiği II. Abdülhamit dönemini konu edinen bu romanı, II. Meşrutiyet'in ilanından hemen sonra "Sabah" gazetesinde tefrika edilmişse (7 Eylül 1908- 5 Mart 1909) de yazarının sağlığında basılamamış, yazılışından ancak yüz yıl sonra aslına uygun olarak kitap biçimiyle basılmıştır.<sup>3</sup> Servet-i Fünun dergisinin 1901'de kapatılmasıyla "ne basılmak için, ne saklanmak için edebiyata taalluku olabilecek tek bir satır" yazmayan Halit Ziya'nın, gazeteciliğin birdenbire canlandığı Meşrutiyet'in serbestlik ortamındaki yazarlık yaşamının, resmi görevi olan mabeyn kâtipliği öncesindeki ilk günlerinin ürünü olan *Nesli-i Ahir*, yazılışındaki aceleci tutumun ve uzun süre "yarım kalmış tefrika" adlandırılmasıyla okurdan uzak kalışının olumsuzluklarına karşın Abdülhamit dönemini konu edinen, yaşanarak yazılan siyasî roman olması bakımından önemlidir.<sup>4</sup> Roman, baba kız ekseninde bir aile romanı olarak ya da döneminin ve romanımızın önemli sorunu olan 'batılılaşma' süreciyle bağ-

lantılı olarak da okunabilir elbette ancak romandaki öncelikli sorun, yönetimin toplumsal yaşamdaki baskıcı tutumu ve basın ortamındaki özgürlükleri kısıtlayan sansürcü, yasaklayıcı politikalarının eleştirisidir. *Nesl-i Ahir*, edebiyatımızda çokça değinilen II. Abdülhamit'i "bir roman kahramanı olarak değil" de romanın "zamansal atmosferini yaratan bir unsur" olarak konu edinen romanların ilki olmasıyla da ayrıca önemlidir.<sup>5</sup>

### Özgürlük ortamı, basın ve bir romanın yazılışı

Meşrutiyet rejiminin, otuz üç yıllık otoriter bir yönetimin ardından ikinci kez yürürlüğe konulması, İmparatorluğun merkezinde bir tür bayram havasıyla karşılanmıştır çünkü toplumsal yaşamdaki 'sıkıyönetim' kaldırılmış, yayın dünyasına serbestlik getirilmiş, örgütlenme özgürlüğü sağlanmış, söz yerindeyse 'rövanş' hazırlıkları başlamıştır. Özgürlüğe bunca susamışlığın sonrasında şenliklerin yapıldığı, ayakların yerden kesildiği,ERCÜMENT EKREM TALU'nun tanıklığıyla Babiâli Caddesi'nin, "hiçbir zaman eşini göremeyeceği bir coşkunun devri" yaşadığı, insanların meşrutiyeti "mucize ile aynı manada anladıkları" bir dönemdir 24 Temmuz 1908 günleri. "Meşrutiyetin ilk günlerinde Darülfünun talebelerinin, İngiliz Büyükelçisinin arabasının atlarını sökerek bizzat çekmeleri"<sup>6</sup> doğru ise şenlik havasının atmosferini kestirmek kolaylaşır. Durum, Mehmet Akif'in 1912'de yayımlanan *Süleymaniye Kürsüsünde* kitabının "İstanbul'a Dönüş" bölümünde gördüğü manzaradır:

"Bir de İstanbul'a geldim ki: bütün çarşı, pazar / Nâradan çalıyor! Öyle ya... Hürriyet var!" Ne var ki beklenenin aksine yeni rejimin bayram havasıyla duyurulmasının hemen ardından ülke güllük gülistanlık olmamış, şaşkınlık ve görev için

hazırlıksız yakalanma,<sup>7</sup> umutları karamsarlığa dönüştürmüştür. Açıkçası, rejim değişikliği pek tutmamıştır.

Meşrutiyet yönetimine talip olanların aceleci ve acemi tutumlarının bir benzerinin, dönemin basın yayın ortamı için de geçerli olduğu açıktır. “İkinci Meşrutiyet’in ilk bir buçuk ay içerisinde iki yüzü aşkın dergi ve gazete” yayımlanıp bu sayının, “31 Mart’a (13 Nisan 1909) kadar geçen sekiz buçuk aylık dönemde üç yüz elli dolayına” ulaşmasına bakılırsa “basında ‘patlama’ sözcüğüyle ifade edilen bir hareketlilik”<sup>8</sup> yaşanmıştır yeni rejimin özgürlük ortamında. Dönemin gazete ve dergi kalabalığı, bir tür furya, Bernard Lewis’in deyişiyle *bir dergi ve kitap sağınağı*dır.<sup>9</sup> Meşrutiyet’in ilk günlerinin -31 Mart’a (13 Nisan 1909) değin- özgürlük ortamında, yayın anlayışını Halit Ziya anılarında, “Diller öyle işledi, öyle çok öyle yüksek söylemeye başladı ki sesler kısıldı, dinleyenlerin de kulaklarında artık ayıklanamaz, mefhumunun (kavramının) karışıklığı içinde çıkılmaz bir uğultu hükmü sürmeye başladı.” sözleriyle eleştirir. 24 Temmuz 1908’de meşrutiyet rejiminin ikinci kez ilan edildiği gün, düşüncenin özgürce ifade edilmesini yok eden sansür kaldırılmış ancak kontrolsüzlükle gelen sorumsuzluk, bu dönemin yayıncılığında sanatın, edebiyatın yerine satış kaygısını öne çıkarmıştır.<sup>10</sup> Halit Ziya, dönemin yayın dünyasındaki bu seviyesizliği içi burkularak anlatır:

*“Farz edilirdi ki o kadar uzun bir zaman içinde fırsat bekleyen kabiliyetler, biriktirilmiş sermayeler vardır ve birdenbire setlerini yıkan bir çağlayan gibi etraf mebzul (bol) bir irfan (kültür) ırmağına gark olacak (girecek), Babiâli caddesi denen o türlü türlü garip talihlerin (talihlerin) tecelligahına (ortaya çıktığı yere) siyasiyat ihtiraslarının (politik hırslarının) çamur dalgaları yerine memleketin fakir ve sefil kütüphanesi için nihayetsiz bir hayat gıdası gelecek denirdi. Heyhat (ne yazık) !.. Bu sekiz ay içinde ne edebiyata ne ilme ve fenne*

*ne de sanata yarayabilecek hiç, ama hiçbir eser hatırlamıyorum. Sanki o beklenen çağlayana bedel (gibi) mevcudiyeti (varlığı) farz olunan kabiliyetler bir su hazinesiydi ki yıllarca, gizli gizli, şurada burada peyda olmuş (oluşmuş) çatlaklardan sıza sıza, olanca varlığını sarf etmiş ve nihayet muslukları açılıverince belki üç beş damlacıktan sonra acınacak bir kuruluktan başka hayat eseri gösterememişti.”<sup>11</sup>*

Nesl-i Ahir romanının yazılışını, dönemin özgürlük havasının siyaset ve basın ortamından uzak düşünmemek gerekir. *Kırık Hayatlar* romanı aile sorunları ve sansür nedeniyle yarım kalmış, yeni bir edebiyat anlayışını yerleştirdikleri dergileri kapatılmış romancı Halit Ziya, umutsuzluğa kapılıp bütün bu yazma çabası “*Ne için?*” diyerek yazmamaya karar verir ancak özgürlük ortamının havasına uyar ve kararından vazgeçer:

*“[N]itekim herkesi çıldırtan Meşrutiyet beni de deveranı (rüzgârı) içine alarak diğer bir sükûta (sessizliğe) karar verinceye kadar, kararda sebat (durma) imkânını selbetmiş (yok etmiş) oldu.”<sup>12</sup>*

Yazmamaya karar verdiği ve kararını bir süreliğine uyguladığı yıllarda özellikle yabancı dilde yazılmış kitapları okuyarak kendisini geliştirmekle mutlu olan romancı “*Uslu uslu köşeciğimde oturup susmak, yalnız etrafa bakıp gülümseyerek rahata varmak elbette pek akilâne (akıllıca) bir tedbir olurdu, amma o zaman ben de henüz pek gençtim, benim de kanımda kaynayan ateş, vücudumu titreten bir gıcırıldı vardı; herkesi sarhoş edip delirten bu mesti ayininde (kendinden geçmişlik töreninde) bir kenara sinip devor eden (dönen) kadehlere el uzatmamak, o yaşta bir adamdan beklenemezdi.”<sup>13</sup>* açık sözlülüğüyle yazmaya başlar ancak aynı yüreklilikle bu ortamda yazdıklarını, romanını beğenmez.

*“Temmuz’dan mart sonuna kadar hayatımın en mebzul (bol) yazılarını yazdım; gazetelere, mecmualara müsvedde (yazı) yağdır-*

dım. Neler neler yazdım? Bunların hiçbiri benimle münasebeti olan şeylerden değildi. Belki bir tanesi müstesna (hariç): Bir tefrika tuturdum. Bu büyük bir roman olacaktı; büyük ve mühim... İstibdat idaresine karşı ruhunda isyan taşıyan genç nesil bu romanda timsalini (örneğini) bulmuş olacaktı. Ona Nesl-i Ahir (en son nesil) demiştim. Eser baştan başa yazıldı ve neşrolundu, fakat günler umulmayan hadisatını (olaylarını) getirdikçe eser de mevzuunun esasından uzaklaşmaya başlayarak nihayet gide gide, her adımda yatağını değiştirerek yayıldığı sahada kaybolan bir ırmak dağımıklığı ile ne olduğu belli olmayan bir şekil aldı. Bugün ona uzaktan bakınca bu uzun kitaptan ancak yirmi otuz sayfalık birkaç parçayı belki nisyanından (unutulmaktan) kurtarmak zahmetine değer diye düşünüyorum; geri kalanları yakmak, yok etmek isterdim. Bu son cümleyi yazarken kendi kendime: -Ya ötekiler? Dedim, ondan başkaları? Acaba onlar kendi kendilerinden memnun mudurlar? Buna ihtimal vermiyorum. Memleketin edebiyat, sanat, ilim ihtiyacı bir şahsiyete temessül etse de o zamanın az çok kabiliyet ashabı (yeteneklileri) diye anılanların karşısına dikilse ve: -Uzun yıllar bir iş görmenize mâni olan idareden şikâyet edip durdunuz... İşte birikmiş sermayenizi ortaya dökmek için önümüze sekiz aylık bir geniş saha çıktı. Bu müddet zarfında bana ne getirdiniz ne verebildiniz? dese buna verilebilecek tek bir cevap vardır: Hiç"<sup>14</sup>

Halit Ziya'nın, bir tür 'itiraf' sayılacak bu açıklamaları kendisiyle ilgili olduğu kadar yaratıcı yazarlık açısından da önemlidir. Onun gibi estetik kaygıyı öncelemiş olanlar, istedikleri zaman yazan buna karşılık istenilen zamanda yazamayan kişilerdir. Bizim edebiyatımızda, 'roman' türünün gelişmesinde 'ustalık' belgesini edinenlerin ilki olarak bilinen Halit Ziya, henüz yirmili yaşlarında (1888) yazdığı *Hikâye* (2010) adlı kitabında roman türünden söz edip niteliksiz çevirilerin ve piyasa edebiyatının romanımız için yaratacağı olumsuzluklara o yıllarda dikkat çekmiştir. 1896'da *Mai ve Siyah* ile 1899'da

*Aşk-ı Memnu* gibi edebiyatımızın başat romanlarını yazmış bir ustanın, sonraki yıllarında istemeyerek de olsa zamanın rüzgârına kapılarak kendi deyişiyile sanatındaki yeri “hiç” olacak metinler yazmak durumunda olması, edebiyatın sanatsal metninin kalıcılığı bakımından bugün için bir ‘ders’ olarak anlaşılmalıdır bence.

### İktidarın güvenlik örgütü: Jurnal ve hafiye

Tanpınar, *Nesl-i Ahir* romanından söz etmediği yazısında romanın yazarı için “*Kafası cemiyetin büyük davalarıyla uğuldamıyordu.*” der. Halit Ziya’nın “*İstibdat idaresine karşı ruhunda isyan taşıyan genç nesil bu romanda timsalini (örneğini) bulmuş olacak*” umuduyla yazdığı romanı dikkate almış olsaydı Tanpınar, romancıyla ilgili hükmünü değiştirir miydi, kestirmek güç. Sartre’ın, “Roman okumak nedir acaba?” sorusuna verdiği “*Aynanın içine atlamaktır.*” karşılığıyla bakınca *Nesl-i Ahir* romanına, yine onun deyişiyile “*aynanın ötesinde, tanıdık gibi duran insanlar ve nesnelere arasında buluverir[iz]*<sup>15</sup> kendimizi. *Nesl-i Ahir* romanında Abdülhamit adı geçmez; dönemin romandaki ad belirtisi, yalnızca birkaç kez “*otuz yıllık*” yönetimden söz edilmiş olmasıdır. Romanda, iktidarın toplumu kontrol eden Orwelist yöntemini, Stalin dönemindeki Rusya’yı andıran muhbir zihniyetini,<sup>16</sup> yazı özgürlüğünü yok eden sansür uygulamalarını, yurt dışından dönen hariciyeciler Süleyman Nüzhet’in, gemide tanıştığı İrfan ile Şakir adlı gençler ve sonrasında İstanbul’daki aile yakınlarıyla zenginleşen karmaşık ilişkilerinin olaylarında tanıdık gibi görürüz. İktidarın, Halit Ziya’dan başka romancıların da konu edindiği baskılarının iktidarcaya haklı gerekçeleri olabilir, bu uygulamaları yönetimin merkezine çöreklenmiş bir kesimin kişisel hırsıyla uyguladığı söylenebilir ya da eleştirel tutumlu yazarlara karşılık değişen toplumsal



algıya uyarak eleştirel yaklaşım yerine aklifleştirme yöntemini seçen romancılar da olabilir. Bütün bunlar, *Nesl-i Ahir* romanın, anular kitabı *Kırk Yıl* içindeki gerçeklerin kurmaca anlatımı olduğunu değiştirmez.

Halit Ziya'nın, *Nesl-i Ahir* romanında "II. Abdülhamid'in izlediği iç politika, istibdat idaresi, hafiyete teşkilatı ile insanların neredeyse nefes alamaz noktaya gelmeleri"<sup>17</sup>ni eleştirel bir bakışla anlatırken roman kişilerini, "ismi erbab-ı fikir [fikir adamları] için, siması İstanbul'un bütün kibar halkı için o kadar maruf [bilinen]" Süleyman Nüzhet benzeri seçkin çevrelerden oluşturması, iktidar baskısının yarattığı psikolojiyi göstermek içindir<sup>18</sup> çünkü bu baskının, "Hayatın ne olabileceğini düşünememiş olan, düşünemedikleri için bulunan hayat ile iktifa eden [yetinen], belki de bunda şayan-ı şikâyet [şikâyet etmeye değer] bir şey bulmayan" (NA, 85) bir şeylerden haberi olmayan "bîhaberan"lar için algılanabilmesi oldukça sınırlıdır.

Otoriter yönetimlerin, çatlak ses istemedikleri toplumlarının insanı; çoklukla kendi başına düşünemeyen, ateşlenince heyecanlanıp ateşi geçince neredeyse belleğini yitiren, yığının bir parçası "bilinmeyen bir yurttaş" olandır; o, "Korkudan, baskıdan, ezilmekten uzak/Kendi başına buyruk insan" olan "Zincirden Kurtulan Prometheus" olmamalıdır elbette. Çocuklarını oymaya gönderen annenin, çocuklarına dairesinin balkonundan görebileceği yerde oynamalarına verdiği izne benzer bir özgürlüktür bu yönetimlerde kişiye tanınan özgürlük hakkı. Balkonun görüş mesafesinden uzaklaşan çocuk, görünmeyen bir yerde daha iyi uğraşlar içinde olsa bile tedirgin eder anneyi, bunun için gözetlenmeli, uyarılmalı, gerekirse cezalandırılmalıdır annenin gözünde. Kutsal/otoriter devlet de böyle bakar yönetilenlere, birey görmez yönettiklerini, kuşkulandır onlardan. İktidarın bunaltıcı atmosferinde nerdeyse boğulan Süley-

man Nüzhet'in,<sup>19</sup> "Bu memlekette mesudane bir nefes almak mümkün değil" (NA, 102) sözlerine bakılırsa Nesl-i Ahir romanının sıkboğaz edilmiş okuryazarları, Stephen Dadalus'tur iki "meşrutiyet" arasında. Süleyman Nüzhet ve arkadaşlarının İstanbul'a ayak bastıklarında kaptanın; "Artık İstanbul'a avdetinize kim bilir, nasıl memnunsunuz?" demesine karşılık her üçünün de akıllarından geçen "bir siyah dalga" yaşayacakları karşılığı, ortamı betimler: "Fransa'dan avdet eden bu üç Türk'e İstanbul'un nasıl bir heva-yı kayd u esaret tehyie ettiğine [esaret ortamı hazırladığına], bunların vatanlarına dönmek için her türlü ızdırab-ı vicdaniyeye [vicdan acılarına] tahammül kuvvetini veren derin bir irtibat-ı kalbiden [gönül bağından] başka bir şeyleri olamayacağına kumandan elbette vakıftı." (NA, 40) Yönetim, bütün denetimlerini toplumun güvenliği için yaptığını savunabilir ama bu güvenlik önlemlerinin bedelinin özgürlüklerimize ödetildiği açıktır.<sup>20</sup>

Yukarıdan bakan iktidar, her yeri gören "panoptikon" gözdür<sup>21</sup>, onun gözünün görünmesi mümkün değildir; hiçbir zaman kendine bakmayan ve bakılmasını istemeyen iktidar, Hiristos Tepesi'nde gençlerle dolaşan Nüzhet'in, Orwell'in kamera düzenini çağrıştıran, "Sizi kim temin eder ki burada çamların her birinde bir casus kulağı yoktur?" (NA, 102) kaygısını haklı çıkarır. Abdülhamit yönetiminin dillere destan olmuş hafife teşkilatı, hiç kuşkusuz iktidarın en etkili güç unsurudur. Halit Ziya'nın romanında Gıyas, Şadi Revnak Bey ve Apollo, adları bilinen hafiyeleridir.. Nesl-i Ahir romanının, Meşrutiyet rejiminin özgürlük ortamını görememiş önemli üç kişisi Süleyman Nüzhet ve gemide tanıştığı İrfan ve Şakir'in, herhangi bir gizli örgütle bağlantılar yoktur ancak görevlilerce sürekli izlenirler. Mihail Bulgakov'un, *Son Günler* kitabında Puşkin' in peşine taktığı Bitkov türü jurnalciler, kazançlı bir geçim kaynağı gördükleri bu işte tutunmak için kuşkulandıkları ilgili ilgisiz herkesi ihbar etmekten çekinmezler. Fransa'dan İstan-

bul'a döndüğü günlerde adına gelen evrakı almak için gittiği Fransız Postanesi'nden çıkarken "siyah çuha setrili [ceketli] bir efendinin" kendisine adını sormasına şaşırarak Süleyman Nüzhet, adını söyledikten sonra "bu siyah çuha setrili efendi suallerine verilecek cevapları nasıl olsa almak kuvvetini ima eder bir tavır ve eda ile" kendisine görevini de sorunca "zihninde derhal bir şimşek tutuşmuş" olarak adamın yüzüne, "-Causus" (NA, 71) diye bağırır. Ada'ya gidip arkadaşlarıyla buluştukları sırada izlendiklerini fark eden Şakir, yanındaki Nüzhet'i, "-Yazıyorlar!" (NA, 74) diye uyarır. Cezaevindeki babasını kurtarmak için yanına götürüldüğü Paşa'dan, kendisine İstanbul ve Avrupa'daki arkadaşları hakkında bilgiler vermesi için jurnalcilik teklif edilen İrfan'ı, adı geçen Paşa'ya götüren Apollon da bir hafiyedir. İrfan, "ayda kırk elli liradan az para" harcamayan bu tür kişilerin çokluğundan kaygılanır: "Bu teşkilat-ı hafiyeye verilen paralarla neler yapıyordu? Bütün İstanbul böyle nasıl para kazandıklarına isal-i muhakeme[anlamak] kabil olmayan adamlarla dolu idi." (NA, 123) Paşa'nın yanından ümitsizce çıkan İrfan, yolda Apollo'dan ayrılınca, babasını görmek isteyen bir çocuk ve kızını görmek isteyen bir babanın yapıp ettiklerini bile gözetleyen yönetimin bu iş için harcadığı gereksiz paralara üzüldü: "otuz seneden beri memleketi sertâser [baştanbaş]a örten bu müthiş hafiyeye ağının altında hep böyle makasid-i masumaneden [masum niyetlerden] başka bir şeyin imkân ve vücudunu [olabileceğini] farz edemeyerek bu mesele için sarf edilen milyonlara acıyordu. Bu milyonlarla neler, neler olabilirdi!" (NA, 133)

Başarılı bir subay olduğu kadar usta bir tiyatrocü da olan Sahir ile Almanya'da iyi bir topçu subayı olarak yetişen Muzaffer de "küçük bir hafiyeye ihbarıyla, bilinmez nasıl bir masal uğruna" (NA, 82) asıl görevlerinden uzaklaştırılmıştır. Birileri tarafından izlenip ihbar edilme korkusu, yalnızca seçkinleri değil, hemen herkesi tedirgin etmekte ve günlük yaşamdaki

insan ilişkilerini de zayıflatmaktadır. Babasını cezaevinden kurtarabilmek için Bâb-ı Seraskerî'deki baba dostu bir kâtime gidip, olup bitenleri sessize anlatarak kendisinden yardım isteyen İrfan'ı, baba dostu memur, *"etrafında bir kelime işitilirse mahvolacağından korkarak, alnının üzerinden iri ter damlaları yuvarlanıp sakalının arasında kaybolarak dinlemiş"* (NA, 89) tir. Süleyman Nüzhet'in halkın, *"birbirinin gölgesinden bir lerziş-i hiras ü haşyetle [bir korku titreyişiyle] çekinen uzun bir selam-ı riya ile [ikiyüzlü selamla] bir günlük huzur ve sükûnun resm-i teminatını eda ediyorcasına ıztırarî bir temenna ile [güvenini yerine getirircesine zorunlu bir selamla] uzaktan korkarak bak[ar]"* (NA, 86) duruma gelmesinden rahatsızdır. Birbiriyle hasret gideren baba kız, alışveriş sonrasında dinlenmek için dönemin ünlü Lebon pastanesine girerler ancak *"camekânın önünde dolaşan zabıta memurlarından çekinerek oturmaya cesaret edemeksizin, baba kız ayakta ikişer pasta"* (NA,168) yiyerek çıkarlar pastaneden.<sup>22</sup> Romanın pek çok yerinde, görünmeyen iktidar gücünün görünür yansıması hafiye teşkilatı çekincesiyle insanların kendi kendilerini denetlemelerine neden olan izlenme kaygısının toplumsal yaşamda yarattığı olumsuzluğa vurgu yapılmıştır.<sup>23</sup>

### Yazıyı karartan örtü: Sansür

Walter Ong'un, *"İlkel (sözlü kültüre bağımlı) insanlar, kendi yaşamları için gerekli olan her çiçeğe, ağaca ayrı bir isim verir, ancak işlerine yaramayan orman ürünlerini önemsemeyip 'bu çalı', 'bu uçan bir hayvan' deyip geçerler"*<sup>24</sup> değerlendirmesindeki 'dışlama' durumunu önemseyip siyasal iktidarın, yasaları politik çıkarlarına uygun biçimde yorumlayıp ve bunu kanun zoruyla uygulatmasıyla sanatsal özgürlükleri kısıtlama/yok etme aracı olarak ortaya çıktığı anlaşılan sansürün tarihini, iktidarın tarihiyle başlatmak gerekiyor herhalde. Bir biçimde var olan ikti-



**KURTULUŞ İLE  
KURULUŞ ARASINDA  
CUMHURİYET**

**Geleneğin Reddi, Eskinin  
Devamındaki Yeni, Güneşi  
Tutulan İnkılap**

# İSKENDER FAHRETTİN SERTELLİ

## 'SÜMER KIZI'

### MİLLÎ TARİH TEZİ İÇİN SİPARİŞ ROMAN

*Sümer Kızı*,<sup>1</sup> popüler tarih romancısı ve çocuk kitaplarıyla polisiye roman yazarı İskender Fahrettin Sertelli'nin, 'millî tarih tezi' bağlamında adından çokça söz edilmesine karşın içeriğinden pek söz edilmeyen romanıdır. İskender Fahreddin imzalı, "tarihî roman" alt başlığıyla ve kapağında "yedi bin sene evvel Dicle-Fırat sahillerinde büyük bir medeniyet kuran Sumerliler devrine ait" notuyla basılan *Sümer Kızı*, iki sütun dizilerek büyük boy kitap biçimiyle yayımlanmıştır. Kitabın kapağında, adı *Sumer Kızı* yazılmışken sonraları adından söz eden kaynakların *Sümer Kızı* biçimiyle andığı romanın önemli bir özelliği de sayfa sonlarında didaktik metinleri andırır biçimdeki ve çoklukla Sümer kültürüyle ilgili 'dipnot' açıklamalarıdır. Kitabın, "önsöz" niteliğindeki yazısından ve Sümer-Mısır ilişkileriyle ilgili bir konuda okura cevap niteliğindeki bir dipnot<sup>2</sup> yazısından anlaşılıyor ki roman, "Akşam" gazetesinde tefrika edilmiştir.

*Sümer Kızı*'nın içeriğiyle ilgili açıklamaların azlığı gibi yazarı da kayıplara karışmıştır denilebilir. Popüler tarih ve polisiye türündeki yirmiyi bulan romanın yazarı İskender Fahrettin Sertelli'nin biyografik bilgisine ulaşabilmek bugünün okuru için güç bir uğraştır. Yazarların biyografileri söz konusu edildiğinde akla ilk gelen kitaplarda İskender Fahrettin Sertelli'nin adına bile rastlanmaz.<sup>3</sup>

*Sümer Kızı*'nın, üzerinde durulmayı gerektiren bir yönü de "Türk tarihinin ana hatları çizilirken, Sumer medeniyetinin son günleriyle Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk günleri arasında büyük bir benzeşim gördüm." cümlesiyle başlayan "Bu romanı niçin yazdım" başlıklı, bir tür 'zorunlu açıklama' yazısının kitaba ek-

lenmesidir. Eserini, “büyük dâhiye ebedi minnet ve tazimlerimin ifadesi” sözleriyle armağan eden romancı, inkılâp ideolojisinin kurguladığı ‘millî tarih tezi’ programının uygulamasında - devrin ruhunu kavramış başka edebiyatçılar gibi- görevli sayar kendini: “Türk tarihi yapılırken, Cumhuriyet Türkiyesi bânisinin meydana çıkardığı hakikatleri halkımızın bilmesi lâzımdı.” (SK, 5). Mesajın alındığı cümlenin başındaki “tarih yapılırken” sözü, önemli bir belirlemedir ve *Sümer Kızı*, bu hakikatleri Çankaya’dan alarak halka indirmiştir. Okura, dolaylı yolla bir de kutsallık dayatması yapıldığı açıktır çünkü yazar önce iktidarın tarih tezini ulaşılamaz ve yukarıda bulundurmakla ‘yapılan’ tarihe, ardından da yukarıda (göksel) olanı aşağıya (halka) indiren eserini, ‘gökten dehâ-yı nârî çalan kahraman’ edasıyla kutsamaktadır. Devrim, devrimci kadronun bilinçli eylemidir; halkın, devrimin ruhunu kavrayabilmesi mümkün olmadı-ğundan kalabalıkların anlayabilmesi için ‘yorum’ gerekir elbette. Sertelli’nin romanında yaptığı da budur.

### Tarih yapıldı sıra tarihin yazımında

Sertelli’nin, “zorunlu açıklama” yazısının, “Sümerler’den yedi bin sene sonra, bu asil ırktan yeni bir millet yaratan el, elbette kendi tarihi yazacaktır.” cümlesi, dönemin ‘tarih tezi’ anlayışının gerekçesini, kaynağını ve kurgulanışını vermesi bakımından önemli bir cümledir. Ortada bir “asil ırk” vardır ve bu asil ırkın kaynağı, yedi bin yıl önceki Sümerlerdir. Sümerlerden sonraki yedi bin yıldır asil ırk, millet/devlet sahibi olamamıştır. Ataları Sümerlerden bu yana yedi bin yıllık devletsizlik ve milletsizlik boşluğundan sonra bir “el” bu asil ırktan “yeni bir millet” yaratmıştır. Tarihin asil ırktan yedi bin yıl sonra yeni bir millet yaratmak gibi güç bir işi başaran el, doğal olarak “kendi tarihini kendi yazacaktır” ve yapılan tarih yazılırken kimsenin itiraz hakkı olmamalıdır. Yeni tarih yazımı projesinin amacına ula-

# ADLI PSIKOLOJİ

Doç. Dr. Seda Bayraktar

2. Baskı

Ankara  
2022



# ADLI PSİKOLOJİ

Doç. Dr. Seda Bayraktar  
ORCID: 0000-0001-9498-0887

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-545-3  
e-ISBN : 978-605-170-546-0  
Kapak : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Sözkese Matbaası  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40  
Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Bayraktar, Seda  
ADLI PSİKOLOJİ  
Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, viii + 312 Sf., 16 x 24 cm  
ISBN: 978-605-170-545-3  
e-ISBN: 978-605-170-546-0

### Psikoloji, Hukuk, Eğitim

Suç, Suç Kuramları, Mağduriyet, Test, Değerlendirme, Kriminoloji

---

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



*Bu kitabı bıkmadan, yorulmadan, büyük bir inanç ve öz güvenle çalışan gençliğe armağan ediyorum...*

# İÇİNDEKİLER

<b>I - GİRİŞ VE AMAÇ</b>	<b>1</b>
<b>II - PSİKOLOJİK YAKLAŞIMLAR VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ</b>	<b>3</b>
Başlıca Yaklaşım Türleri	3
Psikolojik Değerlendirme (Araştırma) Yöntemleri	4
Başlıca Testler ve Değerlendirme Araçları	5
<b>III- ADLİ PSİKOLOJİNİN TANIMI VE TARİHİ</b>	<b>7</b>
<b>IV - SUÇ, SUÇ KURAMLARI VE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR</b>	<b>15</b>
Kriminoloji (Suç Bilimi)	17
Kriminoloji ve Suç Kuramlarının Tarihsel Gelişimi	18
Suç Kuramları	19
1. Biyolojik Kuramlar	19
2. Psikolojik - Psikiyatrik Kuramlar	28
3. Sosyolojik ve Psikososyal Kuramlar	35
4. Suçluluğu Çok Sayıda Etkene Bağlayan Eğilim ve Suçluluk Kuramları (Bütünleşik Kuramlar)	42
5. Organize Suçlarla İlgili Kuramlar	43
6. Feminist Suç Kuramları	44
Viktimoloji (Mağdur Bilimi)	45
Stres	52
Öfke	53
Saldırganlık	53
Şiddet	54
<b>V - SUÇLARIN SINIFLANDIRILMASI VE SUÇLU PROFİLLEMESİ</b>	<b>55</b>
Suçların Sınıflandırılması	55
Suçlu Profillemesi	58
Genetik İnceleme (DNA Testleri)	63
Bazı Profilleme Örnekleri	65

**VI - HUKUKİ SÜREÇTE ÇOK KULLANILAN BAZI TEMEL KAVRAMLAR -----69**

Ceza Muhakemeleri Hukuku -----	72
Türk Ceza Hukuku'nda Genel Hükümler -----	73
İfade ve Sorgu Tarzı-----	77
İfade Alma ve Sorguda Yasak Usuller -----	78
İrade Kavramı -----	78
Ceza Sorumluluğu-----	79
İsnat Yeteneği -----	79
Ceza Sorumluluğunun Tam Olması -----	79
Arabuluculuk, Bilirkişilik ve Çapraz Sorgu -----	92

**VII - ADLİ PSİKOLOJİDE GÜNCEL VE ADLİ PSİKOLOJİ İLE İLİŞKİLİ KONULAR-99**

Kitle Hareketleri ve Suç-----	99
Psikolojik Otopsi -----	100
Suç Korkusu-----	102
Görgü Tanıklığı-----	104
Yalan Tanıklık-----	115
İftira Suçu -----	118
İtiraf Suçu -----	119
Suçluluk ve Utanç Duyguları -----	122
Psikolojik Travma-----	123
Duygular ve Beden Hareketleri -----	125
İnsan, Duygusal Zekâ ve Empati -----	128
Nöropsikoloji -----	130
Hipnoz ve Adli Psikoloji-----	132
Uyurgezerlik Bozukluğu (Somnambulizm)-----	134
Temaruz -----	137
İntihar -----	141
Ötanazi-----	145

Ashley Olgusu-----	146
Psikolojik Taciz (Mobbing)-----	148
Musallat Olmak (Stalking)-----	150
İşkence-----	152
Eziyet-----	155
Seri Katiller-----	156
Yaşlı Cinayetleri-----	157
Kadın Cinayetleri-----	157
Kadına Yönelik Şiddet ve Cinsel Suçlar-----	159
Aile İçi Şiddet-----	160
Flört Şiddeti-----	162
Cinsel Taciz-----	163
Tecavüz (Cinsel Saldırı)-----	163
Göç, Kadın ve Fuhuş-----	166
İnsan Ticareti-----	169
Kadın Suçluluğu-----	170
Beyaz, Mavi ve Kırmızı Yaka Suçları-----	171
Stockholm Sendromu-----	173
Lima Sendromu-----	176
Cinsel Sapkınlıklar-----	176
Bilişim Suçları-----	186
<b>VIII - EVLENME VE BOŞANMA-----</b>	<b>193</b>
Evlenme-----	193
Boşanma-----	196
Aile Mahkemeleri-----	198
Boşanma Sonrası Kadın-----	199
Boşanma Sonrası Erkek-----	201
Boşanma Sonrasında Çocuk/Çocuklar-----	202

Velayet -----	204
Vesayet-----	206
Korunmaya Muhtaç Çocuk-----	207
<b>IX - ÇOCUK SUÇLULUĞU VE MAĞDURİYETİ -----</b>	<b>211</b>
Çocuk Suçluluğu -----	211
Çocukları Suça Sürükleyen Nedenler-----	217
Çocuk İstismanı ve İhmali -----	223
Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM) -----	234
<b>X - CEZA İNFAZ SİSTEMİ-----</b>	<b>239</b>
Tutuklu ve Hükümlülerin Cezaevi ve Cezaevi Sonrası Yaşamları-----	242
Cezaevi Çocukları-----	246
Cezaevi Alt Kültürü -----	247
Cezaevi Psikologlarının Temel Görevleri -----	248
Cezaevlerinde Psikologlar Tarafından Uygulanan Psikososyal Programlar -----	251
Koşullu Salıverilme -----	260
Denetimli Serbestlik-----	261
Cezaevi Çalışanlarında Tükenmişlik Sendromu -----	267
<b>XI - ETİK VE İNSAN HAKLARI EVRENSEL BEYANNAMESİ -----</b>	<b>271</b>
Etik -----	271
Psikologlarla İlgili Bazı Görev Yönetmelikleri-----	274
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi -----	279
<b>KAYNAKÇA -----</b>	<b>283</b>
<b>DİZİN-----</b>	<b>309</b>

Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesinde 2014-2015 Eğitim ve Öğretim Yılından beri seçmeli olarak dönemlik “Adli (Adalet) Psikoloji” dersi vermekteyim, 2014-2015 döneminde Adli Psikoloji dersini seçen öğrenci sayısı altı kişi iken, 2020-2021 döneminde Adli Psikoloji dersini seçen öğrenci sayısı 242 kişi olmuştur.

2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı güz döneminde Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi II. sınıf öğrencilerine; “Hukuk eğitimi almakta olan birey için adli psikolojinin alanı hakkında bilgi sahibi olmanın gerekli olup olmadığını tartışınız.” konulu bir ödev vermiştim. Samimiyetlerinden hiç şüphe etmediğim öğrencilerin yazdıkları karşısında duygulandım ve verilen emeğin boşa gitmediğini anladım. Bu noktadan hareketle, öncelikle Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümünde anlattığım Adli Psikoloji ders programları ile Adli Psikoloji dersi verilen bazı üniversitelerin ders programlarını inceleyerek ülkemizin adli sistemini esas alan, kısa, öz, temel bilgileri içeren ve bilimsel nitelikte olan bir “Adli Psikoloji” kitabı oluşturmanın yararlı olacağını düşündüm. İnsan hakları ve bilim evrenseldir, ancak pratik uygulamalarda toplumların sosyal, kültürel, ekonomik, siyasî ve yaşadıkları coğrafi konumlarından dolayı farklılıklar görülebilmektedir. Arzu edenler temel bilgiler üzerinden hareketle daha geniş bilgi kaynaklarına ulaşabilirler. Ülkemizde, adli psikoloji konusu kısa bir geçmişe sahip olup sürekli gelişen, değişen ve dinamik özellikler taşıyan alanlar arasında yer almaktadır. Kitap yazılırken kuramlar ve kavramlar üzerinde tartışmaktan ziyade okuyucunun konular hakkında net bilgi sahibi olması amaçlanmıştır.

Hukuk fakültesinde okuyan bazı öğrencilerin Adli Psikoloji dersinin gerekliliği konusundaki düşünceleri şu şekildedir:

-Hangi psikolojik bozukluğun suça daha yatkın olduğu, bireyin algısal sorunlarının olup olmadığı, mağdurun veya mağdurların olaydan etkilenme dereceleri, suçlunun psikolojisi, motivasyon kaynağı/kaynakları ve insan beyninin güvenilirmezliği gibi daha birçok nedenden dolayı hukuk eğitiminde adli psikoloji önemli bir yere sahiptir...

-Hukuk açısından bu dersi önemli görmemin nedeni, ruh sağlığına göre insanların işledikleri suçlardan veya davranışlardan yargılanıp yargılanamayacağını ve bazı ruh sağlığı bozuk olan kişilerin de işlediği suça göre ceza aldığı öğrendim ve edindiğim bilgiler sayesinde geleceğimin daha parlak olacağını inanıyorum. Hocam, bu dersi bir görev olarak değil de içten ve samimi bir şekilde anlattığınız için teşekkür ederim...

-Hukuk fakültesinde öğrenim gören bir öğrencinin Adli Psikoloji dersi alması önemli ve gereklidir. Bu dersi alan bir hukuk öğrencisiyle dersi almayan bir hukuk öğrencisinin arasında gelecekteki kariyerinde olaylara bakışı açısından önemli farklılıklar olacaktır. Bundan dolayı, hukuk fakültelerinde bu dersin seçmeli değil de zorunlu ders olması gerekmektedir.

-Adli psikoloji, hukuk ve psikolojinin iç içe olduğu bir bilim dalıdır. Bundan dolayı hem hukuk hem de psikoloji öğrencilerinin bu alanda yeterli bilgi ve fikir sahibi olması önemlidir. Adli Psikoloji dersi, tüm hukuk fakültelerinde zorunlu bir ders olarak okutulmalı ve öğrencilerin bu alanda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır...

İnsanı değiştirebilmek ve geliştirebilmek için önce onu anlamak gerekir. Psikoloji biliminin amacı, insan davranışlarının yanı sıra bu davranışların altında yatan temel nedenleri (zihinsel süreçleri) bulmaya çalışmak ve insanı anlamaktır. Hukuk ise, belirli bir toplumda insanlar arasındaki ilişkiyi düzenleyen ve devletin yaptırım gücüyle desteklenmiş davranış kurallarının oluşturduğu bir düzendir.

Bir baba ile oğlu arasında geçen anonim bir öykü, olayı çok güzel anlatmaktadır: Baba oğlunu hafta sonu sinemaya götürmek için söz verir, ancak hafta sonu olduğunda canı evden çıkmak istemez. Gazetesini okuyup, televizyon izleyerek gününü geçirmek için planlar yaparken oğlu yanına gelir ve “bugün sinemaya gideceklerini” hatırlatır, canı hiç sinemaya gitmek istemeyen baba, kendince bir plan yapar ve okumakta olduğu gazetenin ilavesinde verilen “dünya haritası” temalı oldukça karışık olan “yapbozu” düzenlemesi halinde sinemaya gidebileceklerini söyler. Baba, bu yapboz sayesinde çocuğu başından attığını ve hafta sonunu rahatça geçirebileceğini düşünürken 10 dakika sonra çocuk tekrar babasının yanına gelir ve “Yapbozu tamamladım, haydi sinemaya gidiyoruz babacığım.” der. Baba şaşkınlık içinde bakarak; “Bu kadar kısa sürede bunu nasıl yapabildin?” diye sorar. Çocuk; “Çok kolay oldu babacığım, çünkü dünya haritasının arkasında bir insan resmi vardı; insanı düzeltince dünyanın da kendiliğinden düzeldiğini gördüm.” der. Bahane uyduracak hali kalmayan baba oğluyla birlikte sinemanın yolunu tutar.

Bir toplumun hazinesi, o toplum içindeki insanların zihin gücü, zekâ ve yeteneklerinin oluşturduğu değerlerin toplamından oluşmaktadır. İnsan, doğumundan ölümüne kadar birey olarak yaşantısını sürdürdüğü toplum içinde olumlu ya da olumsuz pek çok konuda; sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda çok yönlü ilişkiler içinde bulunur. Birey içinde yaşadığı toplumda önce kendisini, zaman içinde çevresini ve çevresindeki insanları tanıdıktan sonra da ortaya çıkan karmaşık ve çok yönlü bir yaşam biçimini yönetmek ve yönlendirmek durumundadır. İnsanın olduğu her yerde psikolojinin varlığından ve etkinliğinden söz etmek mümkündür. Çünkü psikolojik değerler bireyin, toplumun ve sistemin oluşumu için gerekli olan temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Bu kitabın basımında emeği geçen Sayın Özer Daşcan’a ve sayın Kezban Kılıçoğlu’na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

NOT: Bazı konuların daha iyi anlaşılması için kanun ve kanun maddelerinden bahsedilmiş olup, bu maddelerin zaman içinde bazı değişikliklere uğramış olabileceği göz önüne alınmalıdır.



İnsan davranışları ve bu davranışların temel nedenlerini inceleyen pek çok yaklaşım vardır. Hiçbir yaklaşım tek başına bir davranışın nedenini izah edemediği için değişik yaklaşım türleri ortaya atılmıştır. Basit bir davranış bile, birbirinden farklı yaklaşımlarla açıklanmaktadır. Örneğin; bir kimsenin bir yiyeceğe yönelen davranışını ele alırsak; nörobiyolojik yaklaşım bu davranışı, insanda yer alan nörolojik ve fizyolojik süreçlere dayanarak inceler. Davranışsal yaklaşım; aynı davranışı uyarıcı ve tepki kavramı ile açıklar. Bilişsel yaklaşım ise, kişinin amaçları ve beklentileri yönünden ele alır. Onun içindir ki, gerçeğe ulaşmada birden fazla yaklaşımın kombinasyonu en iyi yöntem olarak görülmektedir. Örnek olarak bazı yaklaşım türlerinden kısaca bahsedilecektir.

### **Başlıca Yaklaşım Türleri:**

1. Nörobiyolojik yaklaşım: Her bir davranışın temelinde karmaşık sinirsel süreçler yer alır. Beyinde oluşan sinirsel süreçler belli bir düzen içinde kaslara geçer ve gözlenebilen davranışlar şeklinde dışa yansır. Başlangıçta hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, beyin işleyişi ile bireyin davranışı ve yaşantısı arasında bir ilişkinin olduğunu kanıtlamıştır. Son yıllarda gelişen teknolojik olanakların (elektroensefalografi-EEG, bilgisayarlı tomografi-BT, fonksiyonel manyetik rezonans-fMRI, pozitron emisyon tomografisi-PET) kullanılmasıyla doğru orantılı olarak değişik durumlardaki beyin işlev değişiklikleri ve bu değişikliklerin insan davranışları üzerindeki etki ve sonuçları objektif olarak görülüp değerlendirilebilmektedir.
2. Davranışsal yaklaşım: Bu yaklaşım, bireyin gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlarının (zihinde olup biten düşünce ve duygularla hiç ilgilenmeden) incelenmesini savunur. Bu yaklaşım, uyarıcı-davranış psikolojisi olarak da bilinir. Uyarıcının cinsi, şiddeti ve tekrarı ile davranışın türü, kuvveti ve frekansı arasındaki ilişkiyi inceler. Ayrıca davranışı pekiştiren ödüllendirme koşullarını da ele alır.
3. Bilişsel yaklaşım: Bu yaklaşımı benimseyen psikologlar insanı algılayan, uyarıcıları işleyen ve anlamlandıran aktif bir sistem olarak görürler. Onlara göre, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, insanın gelen uyarıcıları işleyebilme ve anlamlandırabilme yeteneğidir. Bilişsel psikolojik yaklaşım organizmanın içinde yer alan bilişsel süreçlerin türü ve yapısıyla, gözlenebilen davranışların türü ve özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırır.
4. Psikoanalitik yaklaşım: Bireyin kendi geçmişini inceleyen olgu çalışmaları yöntemini kullanır. Freud tarafından uygulamaya sokulmuştur. Freud'a göre, insanoğlunun doğuştan getirdiği iki temel eğilim, cinsellik ve saldırganlıktır. Toplum tarafından hoş karşılanmayan cinsellik ve saldırgan-

lık duyguları bilinçaltına itilirler, zira bu tür düşünce ve istekleri sürekli olarak bilinçte tutmak bireyde gerginlik ve rahatsızlık yaratır. Bilinçaltına itilmiş arzuların her zaman farkında olamayız, ancak onlar bizim davranışımızı etkilemeye devam ederler.

5. Fenomenolojik yaklaşım: Bu yaklaşıma göre, bireyin davranışlarını gereksinimleri belirler. Bunlar genellikle deneysel yaklaşımlardan uzak dururlar, edebiyat ve güzel sanatların her dalını, insanın doğasını anlamada bir fenomen alanı olarak kullanırlar (Cüceloğlu, 2000).

Psikolojinin alanları arasında uygulamalı psikoloji, deneysel psikoloji, gelişim psikolojisi, fizyolojik psikoloji, sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi, bilişsel psikoloji, klinik psikolojisi, endüstriyel psikoloji, eğitim psikolojisi, sağlık psikolojisi ile yeni gelişen adli (adalet) psikoloji, trafik psikolojisi, çevre psikolojisi ve spor psikolojisi gibi alanlar bulunmaktadır. Nerede bir canlı davranışı ve hareket varsa, orada mutlaka psikolojiyi ilgilendiren bir konu vardır (Cüceloğlu, 2000).

Psikolojinin alanları ve diğer sistemlerle olan ilişkileri her geçen gün artarak devam etmekte olup, sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişim ve değişimlere bağlı olarak diğer alanların yanı sıra adli psikolojinin hukuk sistemindeki yeri ve önemi de giderek artmaktadır. Bu kapsamda adli psikolojik değerlendirme konusu son derece önemli yere sahiptir.

Psikolojik değerlendirmenin temel amaçları arasında;

1. Bilişsel yeteneklerin düzey ve işlevlerini tanımlama,
2. Davranış gereksinimlerini belirleme, tedavi etme ya da tedaviye yönlendirme,
3. Davranışsal, duygusal ve bilişsel bozuklukların ayırt edilmesinde destekleyici rol oynama,
4. Müdahale ya da tedavi sürecini izleme, sonuçları değerlendirme ve gerekli düzenlemeleri yapma vardır (Karataş, 2019).

### **Psikolojik Değerlendirme (Araştırma) Yöntemleri**

Psikolojik araştırma yöntemlerinin temelini testler oluşturur. Psikolojik test kavramı, psikolojik ölçme yapmak amacıyla yapılandırılmış, herkes tarafından standart olarak kullanılacak her türlü testi, tekniği, soru listesini, ölçeği, çizelge ve anketi içeren geniş bir kavramdır.

Psikolojik testler, davranış örneklerinin ölçme ve değerlendirme yoluyla belirlenmesi ve gelecekteki davranış ve/veya davranışları tahmin etme ve/veya edilebilirlik özelliklerini taşır. Oldukça karmaşık olan insan davranışlarının değerlendirilmesinde, temsil edici örneklerden yola çıkılarak ölçmesi amaçlanan boyutla ilgili

tanımlamalar ve tahminler yapılır. Objektiflik ve içerikle, uygulama ve yorumlama koşullarının önceden belirlenmiş olması psikolojik testler için esastır. Bireyin kişilik özelliklerini tanımada, betimlemede ve gelecekle ilgili davranışları yordamada önemli işlevleri yerine getirir. Testler zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarla ilgili ölçümler yapmak amacıyla kullanılır. Kullanılan testlerin belli bir standardizasyonu, objektifliği, güvenilirliği ve geçerliği olması gerekir (Savaşır, 1997).

Belli bir kültürde ve dilde geliştirilmiş testler, o kültüre ve dile özgü anlayış, kavramlaştırma ve örnekleme niteliklerini yansıtır. Bir testin farklı dil ve kültürde uygulanabilmesi için uyarılama çalışmasının yapılması gerekir. En üstün psikometrik nitelikleri olan testlerden bile elde edilen sonuçların, bireylerin belirli davranışlarının ya da kişisel niteliklerini mutlak anlamda ve kusursuz bir şekilde yansıtamadığının bilinmesinde yarar vardır (Öner, 1997).

Konunun özellikleri ve hassasiyetine göre testler, testin seçimi, testin uygulanması, planlanması ve sonuçlarının yorumlanması, bu konuda yeterli eğitimi almış, belli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olan uygulayıcılar tarafından yapılmalı ve gizlilik kurallarına bağlı kalınmalıdır.

### **Başlıca Testler ve Değerlendirme Araçları:**

1. Zekâ testleri: Stanford-Binet Zekâ Testi, Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC), Wechsler Yetişkinler Zekâ Ölçeği (WAIS), Labirent Testi vb.leridir.
2. Kişilik, duygudurum ve tutum testleri: Kişilik özellikleri, duygudurumları, motivasyonel değişkenler, düşünceler ve tutumların ölçülmesini sağlar. Bunlar arasında; Aile Değerlendirme Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Beck Umutsuzluk Ölçeği, Bellek Gücü Ölçeği, Davranış Derecelendirme Ölçeği, Duygusal Empati Ölçeği, Eysenck Kişilik Envanteri, Saldırganlık Envanteri, Yüz İfadeleri Teşhis Testi vb.leri mevcuttur.
3. Projektif testler: Bu testlerin amacı, bireye belirsiz bir uyarıcı vererek onun duygularını, düşüncelerini ve ilgilerini yansıtmalarını sağlamaktır. Rorschach Testi (engelleyici durumlara karşı tepkiler ve saldırganlık), Çocuklar İçin Algı Testi (kişilik), Jackson Aile Tutumları Testi (çocuğun aile içindeki yeri ve ailesi ile kurmuş olduğu ilişki), Louisa DÜSS Psikanalitik Hikâyeler Testi (kişilik kompleksleri) vb.leri (Öner, 1997; Savaşır, 1997; Canter, 2010).
4. Nöropsikolojik testler: Magnetik rezonans, bilgisayarlı tomografi ve pozitron emisyon tomografisi gibi teknikler ile beraber sıklıkla kullanılan testlerdir. Hastalarda görülen davranış bozukluğunun/bozukluklarının organik mi, yoksa işlevsel bir bozukluktan mı olduğunu ayırt etmek için kullanılmaktadırlar (Savaşır, 1997). Bu testler, zihinsel süreçleri ölçer ve ölç-

### III. ADLİ PSIKOLOJİNİN TANIMI VE TARİHİ

Psikolojik, sosyolojik, ekonomik, politik ve hukukî çalışma alanlarında görülen suçların merkezinde İNSAN vardır. Bazı insanların davranışı suçu oluştururken, bazılarının davranışları da suçu önlemeye çalışır. Bazıları da dava açarak suçluları yargılar/yargılatır, kontrol eder ve mağdurlara yardımcı olur. Suç sistemindeki her bir nokta, doğrudan ya da dolaylı yollardan birbirleriyle bağlantılı olarak ele alınması gereken psikolojik süreçlerden oluşmaktadır.

Adli psikolojinin görev alanları toplumlardaki sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve teknolojik konulardaki gelişim ve değişimlere bağlı olarak her geçen gün artmaktadır. Örneğin, dün yolda yürüyen insanların cebinden para çalma suçu işleyenler, bugün aynı suçu oturdukları yerden telefonla ya da bilgisayarın başında yapabilmektedirler. Bu değişim, suçun işleniş yollarını, suçlu/suçluluk özelliklerini ve hukukî alandaki uygulamaları da etkilemektedir.

Adli psikoloji; insan davranışları ve deneyimleri konusunda yapılan bilimsel ve klinik çalışmalardan oluşan meslekî uygulamalar, ilkeler, kuramlar ve yöntemler vasıtasıyla suç ve suçlu yönetimi ile ilgili olan hukukun tüm alanlarıyla yakından ilişkilidir. Adli psikoloji, kriminoloji, adli psikiyatri ve hukuk sisteminin arasında yer almakta olup, olabildiğince değişik disiplinlerden yararlanmaktadır. Kriminoloji “suçun” incelenmesidir. Sosyal nedenleri, kalıpları, gelişmeleri ve suçu azaltma yollarıyla ilgilenir. Adli psikoloji ise, “suçluların” incelenmesidir. Psikiyatri, akıl hastalıklarına odaklanan tıbbî uzmanlık alanı iken psikoloji, insan davranışları ile eylemlerini bilimsel bir disiplin çerçevesinde inceleyen bir alandır. Bu iki alan, adli süreçte birbirlerinin tamamlayıcısı olarak karşılıklı iletişim halinde bulunmaktadır (Canter, 2010).

Her ne kadar “adli” kavramı esasen mahkemelere hizmet etme anlamı taşısa da günümüzde “Adli Psikoloji” tüm hukukî ve suç süreçleri ile ilgili psikolojinin bütün alanlarını kapsayan bir anlamda kullanılmaktadır. Adli psikolojinin temel görev alanları arasında;

1. İnsanın suç işleme nedenlerinin açıklanması,
2. Suç eylemini gerçekleştirme biçimi,
3. Suçun soruşturulması aşamalarında sağladığı yardım ve katkılar,
4. Suça karışanların yakalanmasında sağlanan katkılar,
5. Hukuk ve ceza mahkemesi davalarına katılanlara rehberlik etme,
6. Bilirkişilik yapma,
7. Tutuklu ve hükümlülerle ilgili tedavi ve rehabilitasyon çalışmalarında katkı sağlama gibi konular vardır (Canter, 2010).

Adalet kavramı, insanlık tarihi boyunca üstünde en fazla durulan, hakkında sayısız kuramlar üretilen, aynı zamanda ahlâksal ve politik alanda insanlığın ulaş-

cağı ideal bir durumu gösteren ve tanımlanması en zor olan kavramların başında gelmektedir. Platon'a göre; insan yaşamının temel amacı erdem, bunun topluma yansması ise adalettir. Suçlunun adil bir şekilde cezalandırılması, ruhu saran kötülüklerden kurtulmasına neden olur. Adaletsizlik, bireyler ve toplumlar arasında kin, kavga ve geçimsizlik oluşturur. Adalet ise, iyi geçinmeyi ve dostluğu sağlar. Adalet, yöneten ve yönetilen elemanların görevlerini yerine getirmesiyle sağlanır. Adaletin özünde; eşitlik, özgürlük, yarar, direnme ve ceza vardır (Topakkaya, 2008).

Platon, adaletin doğrudan yaşamla ilişkisini temellendiren filozoflardan birisidir. Platon'un görüşlerinin en ilginç ve dikkat çekici yönü, iyi ve mutlu bir yaşamı, adil ve doğru bir yaşamla, adil ve doğru bir yaşamı da filozofça bir yaşamla özdeşleştirmesindedir. Eski Yunan mitolojisinde adalet, ana kız olan Themis ve Dike Tanrıçaları ile anılmaktadır. Themis'in kızlarından Eunomia; düzene ve yasalara göre kurulmuş toplumsal yaşamı, Eiren; insanlara mutluluk ve bereket sağlayan banışı, Dike ise; adalet ve hakkı simgelemektedir. Platonla birlikte adalet, toplumdaki bir ilişkinin sembolü olduğu kadar, insanın kişiliği ve kimliğine de işaret etmeye başlamıştır (Çıvgın, 2018).

Psikoloji, 19. yüzyılın sonlarına doğru bağımsız bir bilim dalı haline gelmiş olup kendi çağının niteliklerinin yanında, o dönemde geçerli olan fizik ve felsefe alanındaki düşüncelerden de etkilenmiştir. Değişik düşünce sistemlerinden etkilenen bu alanın ayrı bir bilim dalı olarak tanımlanması Wilhelm Wundt'a (1832-1920) nasip olmuştur. W. Wundt, 1879 yılında Leipzig'de ilk psikoloji laboratuvarını kurarak deneysel (modern) psikolojinin temellerini atmış, kişiliğinin ikna edici gücü, yoğun yazıları ve araştırmaları sayesinde de deneysel psikolojiyi şekillendirmiştir. Psikoloji, başlangıçta W. Wundt'un hayalleri doğrultusunda geliştirse de zaman içinde psikolog sayısının artması sonucunda, hem çalışma alanlarında hem de psikologlar arasında tartışmalar ve farklılıklar oluşmaya başlamıştır.

Ruh ve bedenın ayrı varlıklar olmalarına rağmen, insan organizması içinde karşılıklı etkileşimde bulunabilecekleri düşüncesi o günün koşullarına göre devrim niteliğindedir. Ruh bedeni, beden de ruhu etkileyebilir. Ruh düşünebilir, algılayabilir ve isteyebilir, bundan dolayı da şöyle ya da böyle bedeni etkiler ve bedenden de etkilenir (Schultz, Schultz, 2007).

W. Wundt tarafından kurulan ilk psikoloji laboratuvarında yetişen psikologlar Avrupa ve Amerika'nın değişik yerlerinde adli psikoloji konusunda çalışmaya başlamışlardır.

Tarihi süreç içinde işlediği suçtan dolayı bireyin sorumlu tutulabilmesi için sahip olması gereken özellikler tartışılıp durmuştur. Platon'un ünlü "Devlet" adlı eserinde yasaların psikolojik temellerinin tartışıldığı görülmektedir. 14. yüzyıldan önce akıl hastaları ile suç arasında ilişki kurularak, şeytanî güçlerin hem akıl hastalıklarına hem de bu bireylerin işlediği suçlara neden olduğuna inanılmıştır. İlk defa 1505 yılında İngiltere'de bir ceza yargılamasında delilik nedeniyle beraat kararı verilmiş, fakat bu hukuksal kural yazılı olarak kayıtlara girmemiştir. Bu bilgiler, ilk

ve orta çağlarda da ceza uygulamalarında “delilik ve suç ehliyeti” tartışmalarının yapıldığını göstermektedir (Akdaş, Oral, 2006).

Adli psikoloji alanında çalışanlar, hem suçluluğu açıklamak hem de suçluları yönetmek ve suç oranlarını azaltmak için yöntemler geliştirmiş ve önerilerde bulunmuşlardır. Tarih boyunca tüm toplumlarda suçun bitmek bilmeyen varlığı ve çoğu zaman da suçun azaltılması yönündeki girişimlerin başarısız olması, suçluluk anlayışımızdaki yetersizlikler hakkında olduğu gibi, suçluluğun var olan doğası hakkında da bize çok şey söylemektedir.

Yakın tarihte, yasal sürece psikolojik katılım Daniel McNaughton olgusuyla ilişkilendirilmektedir. D. McNaughton 20 Ocak 1843 tarihinde Edward Drummond'u yaralamış ve E. Drummond yaralanmadan beş gün sonra ölmüş; mahkeme D. McNaughton'u, E. Drummond'u öldürmekten suçlu bulmuştur. Katil olan D. McNaughton savunmasında: “Memleketimdeki Tories beni bunu yapmayı zorladı, nereye gidersem gideyim beni takip etti, rahat bırakmadı ve iç huzurumu tamamen yok etti.” demiştir. Yapılan sorgulamada D. McNaughton'un asıl amacının Tory Partisi'nin başkanı Sir Robert Peel'i öldürmek olduğu, fakat yanlışlıkla onun özel sekreteri olan E. Drummond'u öldürdüğü ortaya çıkmıştır.

1840'lı yıllarda net bir delilik savunması mevcut olmadığından, genel kural olarak suçlunun ne yaptığını ve yaptığı davranışın yanlış olduğunu bilmesi onun cezalandırılması için yeterliydi. O zamanlar üstünde durulan “suçlu zihin” kavramına göre; eğer bir birey zihinsel engelliyse, yani yaptığı eylemin cezaî sonuçlara yol açacağından gerçekten farkında olmayacaksa, o kişinin cezalandırılması yerine tedavi edilmesi gerektiği fikri öne sürülmüştür. Suçlu zihin savunması, D. McNaughton'un delilik zemininde suçlu bulunmaması için kullanıldığında, mahkeme kararına karşı aralarında Kraliçe Victoria'nın da olduğu bir halk tepkisi olmuştur. Bu olay ceza hukukunda, delilik savunmasındaki esas olan şeyin, yani suçlunun suçu işlediği sırada doğru ve yanlış ayırımını yapabilme yetisini sınırlayan bir akıl hastalığına sahip olması gerektiği kriterinin açıklığa kavuşmasına yol açmış olup, bu karar hukuk sistemine “McNaughton Kuralları” olarak girmiştir. Beyinde herhangi bir organik bozukluğa sahip olan insan, doğru ve yanlış ayırımını yapma yeteneğini kaybetmeyebilir. Ayrıca, beyinde bir organik bozukluğun saptanamayacağı pek çok akıl hastalığı da vardır. Bu nedenle, bir akıl hastalığını saptamak ve şüphelilerin delilik savunmalarının kabul edilip edilemeyeceğini belirleyebilmek için çok çeşitli psikolojik, psikiyatrik ve tıbbî incelemeye gereksinim duyulmaktadır (Canter, 2010).

Roma Hukuku'nda, deliliğin kendi başına verilmiş bir ceza olduğu ve delilerin cezalandırılması konusunda toleranslı davranmanın öngörüldüğü ifade edilmektedir (Crawford, 2014). 1893 yılında Columbia Üniversitesinden McKeen Cattell, tanıklık psikolojisi üzerine ilk psikolojik deneyini gerçekleştirmiş ve 1895 yılında tanıklığın doğası üzerine yaptığı deneylerle akademik yasa psikolojisi çalışmalarına başlamıştır (Davis, 2011).

#### IV. SUÇ, SUÇ KURAMLARI VE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

Kuramlar, bir konunun bilimsel olarak açıklanması, verilerin yapılandırılması, gerçeklerin kontrol edilmesi, olayların açıklanması ve tahmin yürütülebilmesi için gereklidir.

Suçun yapısal elemanlarını ortaya koymaya, açıklığa kavuşturmaya, suçun anatomik özelliklerini sergilemeye çalışan suç kuramları bunları yaparken suç olanı suç olmayandan ayırmak gibi bir hedef izler. Bu hedef izlenirken suç kuramlarının çeşitli yararları da ortaya çıkar. Ceza hukuku öğretiminde izlenmesi gereken en uygun yol, sağlam temellere oturtulmuş suç kuramları ile bulunabilir, uygulamada karşılaşılan pek çok ceza hukuku sorunu suç kuramlarının verilerinden yararlanılarak çözümlenebilir. Genel suç olgusunda üç yapısal eleman bulunmaktadır. Bunlar; uygun eylem, hukuka aykırılık ve kusurluluktur (İçel, Sokullu Akıncı, Özgenç, Sözüer, Mahmutoğlu, Ünver, 2000).

Günümüzde suçu tanımlama, suçun nedenlerini saptama ve suç önleme konularında farklı kuramlar yer almaktadır. Kuramları birbirinden ayıran en önemli özellik; suçun nedenlerini analiz ederken bireyi hangi özelliği (biyolojik, psikolojik, sosyal ve ekonomik) ile ele aldıklarıdır (Özaşçılar, 2016).

Suç ve suçlu davranışına ilişkin açıklamalar adli psikolojinin temelini oluşturur. Suçun nasıl değerlendirileceğine, zaman içinde ortaya çıkabilecek suçlardan kaçınma, önleme ve rehabilitasyon yollarına ilişkin uygulamaların oluşturulmasında ve geliştirilmesinde önemli rol oynar. Suçun, bireyin doğasında var olan bir şeyden (kişiliğinden) kaynaklandığı varsayılırsa suçlunun değerlendirilmesi, cezalandırılması ve rehabilitasyonunda suçlunun kişilik özelliklerine odaklanılır. Suçun çevresel koşullar altında oluştuğu varsayılırsa, o zaman da suçu ve suçluyu azaltma programları çevre koşullarına odaklanacaktır. Suçun oluş nedenine ilişkin tartışmalar, suçla mücadele programlarında ve suçlu yönetiminde doğrudan etkiye sahip olabilir. Tüm bu tartışmaların merkezinde suç işleyenleri, suç işlemeyenlerden ayırt etmenin bazı temel kurallarının olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir. Yani, suçlu ile suçsuzu ayırt etmek mümkün mü? (Canter, 2010).

Suç kavramının altında, giydirilmiş bir nesne olan suçlu veya suçlu davranışı yatmaktadır. Nietzsche, "Suç ve ceza kavramlarının kaynağının sözleşme olduğunu söyler; cezanın, mağdurun gördüğü zararın tazmininden doğduğunu, borçlunun borcunu gerektiğinde bedeni, hayatı ve özgürlüğü ile ödediğini hatırlatır ve işin özünde, suçlu davranışından önce insan davranışının olduğunu varsayar." Suçluluğu tek başına açıklayabilecek kuramın yokluğu ya da suç etkenlerinin çokluğu nedeniyle suçlulukları açıklamada, farklı kuramlara başvurma gereği ortaya çıkmıştır (İşsevenler, 2012).

Suçlu davranışı farklı temellere dayandıran birçok kuram olmasına rağmen, bunların hepsi de taraftar bulabilmiştir. Çünkü gerçeklerin ortaya konmasında az da olsa hepsinin doğruluk payı vardır. Kuramların tümü suçlu davranışı açıklamaya ve suçun nedenlerini ortaya koymaya yöneliktir. Suçluluğun tek bir evrensel etkene

dayandırılması, konuyu kısıtlar ve hatalı sonuçların ortaya çıkmasına yol açar (Sokullu Akıncı, 2008).

Suç, zaman ve kültüre bağlı olarak değişen oldukça karmaşık bir olaydır. Onun içindir ki bu alanda birçok kuram ileri sürülmüştür. Bazı kuramlar, suçun algılanması ve ele alınması konusunda önemli katkılar sağlamıştır. Hiçbir kuram, suç ve suçlu davranışlarının varyasyonları ve evrimi hakkında geniş çaplı bir açıklama yapamamaktadır. Aslında modern kriminologların yaptıkları şey, suç ve suç davranışı anlayışları üzerinde çalışmak için psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve biyolojinin çeşitli yönlerini birleştirmektir. Her kuramın kendine göre olumlu ve olumsuz yönleri vardır (Canter, 2010).

Suçlu davranışı konusunda psikologlar, toplumsal, sosyal ve ekonomik süreçlerden ziyade, bireylerin davranışları üstünde yoğunlaşmaktadırlar. Suç psikolojisi hakkında elde edilen bilgiler, önce analize edilip, sonra da sentezlenmek zorundadır. Çünkü suça ilişkin sürecin altında yatan bilişsel, duygusal ve kişilerarası farklılıkların anlaşılması konusu, hangi suçlar ve suçlular hakkında bilgi toplamanın yararlı olacağı konusuna bağlıdır. Bireyin ve suçluların sosyal psikolojik yönlerini tam olarak anlama ve değerlendirme yapabilmek için suçların ve suçluların ayrıntıları hakkında bilgi sahibi olmak gerekir. Çünkü suç ve suçlu denilince karşımıza çok karmaşık duygu, düşünce ve davranışları sergileyen/sergileyebilen insanın çıktığı/çıkacağı konusu hiçbir zaman akıldan uzak tutulmamalıdır.

Maslow'a göre, insan davranışlarına yön veren ve güdüleyen onun gereksinimleridir. Ancak, bu gereksinimlerin davranışa yön vermesi, tamamen bilinçli olarak onların duyumsanmasını gerektirmez. Davranış, gereksinimlerin bireyin gerçek özüne üretken biçimde geliştirmeye dönük karmaşık bir durumdur. Fakat bir gereksinimin davranış olarak ortaya çıkması için birey tarafından eksiklik olarak algılanması gerekir; aç bir fare yiyecek arayışı içinde iken, cinsel yönden uyarılmış bir fare de cinsel yönden rahatlamamanın peşinde olacaktır. Gereksinimler belli bir düzen ve sıra içinde yer alır. Genel olarak bir alt düzeydeki gereksinim doyurulmadan, bir diğeri bilinçli yaşantı alanına giremez. Standart konumdaki bir insan, genel olarak fizyolojik gereksinimleri karşılanmadan, güvenlik, aidiyet ve sevgi gibi gereksinimlerini doyurmak için davranışta bulunmaz (Aydın, 2000). Onun için, suç işleme konusunda bireyin öncelikli gereksinimleri önemli rol oynamaktadır.

T. Hobbes, insanların kural bozma ve kurala karşı koyma davranışlarını şöyle açıklamaktadır: "Doğası gereği insanı yönlendiren bazı temel tutkular vardır. Bu tutkuların başında kazanç ve yarar sağlama isteği gelir. Birey bu tutkularını gerçekleştirmek için her türlü yola başvurabilir, gerektiğinde bir başkasına zarar da verebilir" (Akt. Yavuzer, 2001).



## Kriminoloji (Suç Bilimi)

Kriminoloji, suç denen olayın toplumsal ve kişisel nedenlerini, suçluyu ve toplumun suçla mücadele olanak ve vasıtalarını araştıran bir bilim dalıdır (Artuk, 2018). Kaiser (1993), kriminolojinin alanını şöyle tanımlamaktadır: “Kriminoloji suçlar, hukukî ihlaller, olumsuz sosyal davranışlar ve bunların kontrolü üzerine deneysel bilimin düzenlenmiş bütünlüğüdür. Onun bilimsel alanı, suç, suçlu, suçun kontrolü, mağdurun menfaatleri ve suçtan korunmadır” (Akt. Demirbaş, 2001).

Kriminolojinin konusu, suçun ve suçluluğun nedenlerinin incelenmesidir. Suç bir insan hareketi olduğundan, insan hareketi olmayan failer kriminolojinin konusu dışındadır. Suç ve suçlu bir bütünün parçalarıdır. Suçlu belli bir çevrede yetişen bitki gibidir, suçlulardaki eğilimler o çevrede büyür, gelişir ve şekillenirler. Bireyi suça iten dürtüler arasında, kazanç sağlama, faydalanma, hınc, öfke ve cinsellik gibi dürtüler vardır.

Kriminoloji basit olarak üç ana eleman içermektedir. Bunlar:

1. Suç biyolojisi: Suçun bedeni ve psikolojik yönü ile uğraşır,
2. Suç psikolojisi: Suçu ruhsal bir olay olarak kavramayı ve anlamayı içerir,
3. Suç sosyolojisi: Suçu, insanın başka insanlarla birlikte yaşadığı çevre içinde oluşan sosyal bir olay olarak değerlendirir (Soyaslan, 1998; Demirbaş, 2001).

Her suçun, suçlu için bir psikolojik süreci vardır; önce suç işleme bilinci doğar, bu bilinci bireyin bilinçaltı dünyasında bulunan bazı şeyler hazırlar, bilinçaltı bireyin eğilimleri, ilgileri ve biyolojik yapısının eşyaya karşı duyarlı olduğu şeylerden oluşur. Suç bilincine sahip olan birey işlemeyi düşündüğü suç karşısında iki yol izler. Bunlar;

1. Yapacağı eylem için uzun süre düşünür, tasarlar, plan yapar ve suç işlemeye karar verir, takiben de suçun icrasına başlar ve suçu tamamlar. Böylece, birey kendisini suça iten dürtülerini tatmin eder. Bunlar tasarlanmış suçlar olarak adlandırılır.
2. Birey, suç işleme düşüncesinden hemen sonra (tasarlamadan) harekete geçer ve suç işleyerek dürtülerini tatmin eder. Bu tür suçlar ani suç veya öfke suçları olarak adlandırılır (Soyaslan, 1998).

Kriminoloji, deneysel araştırma metoduyla ilgili dört temel alanı kapsar. Bunlar;

1. Suçlu ve onun kişiliği,
2. Toplumdaki birey ya da bireylerin yaşamında suç,

## Suçların Sınıflandırılması

Suçlar değişik kişiler ve gruplar tarafından farklı sınıflandırılmış ve sınıflandırılmaya da devam edilmektedir. Konu bütünlüğü ve kitabın başında belirtilen temel amaç ile bağlantılı olması açısından 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) suçlarla ilgili sınıflaması esas alınacaktır. TCK'de suçlar dört ana başlık ve alt başlıklar halinde ele alınmaktadır. Bunlar:

### I. Uluslararası Suçlar

1. Soykırım ve insanlığa karşı suçlar.
2. Göçmen kaçakçılığı ve insan ticareti.

### II. Kişilere Karşı Suçlar

1. Hayata karşı suçlar: Kasten öldürme, intihara yönlendirme ve taksirle öldürme.
2. Vücut dokunulmazlığına karşı suçlar: Kasten yaralama, taksirle yaralama, insan üzerinde deney yapma, organ ve doku ticareti.
3. İşkence ve eziyet.
4. Koruma, gözetim, yardım veya bildirim yükümlülüğünün ihlali, terk, yardım veya bildirim yükümlülüğünün yerine getirilmemesi.
5. Çocuk düşürme, düşürme veya kısırlaştırma.
6. Cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar: Cinsel saldırı, çocukların cinsel istismarı, reşit olmayanlarla cinsel ilişki ve cinsel taciz.
7. Hürriyete karşı suçlar: Tehdit, şantaj, cebir, kişiyi hürriyetinden yoksun kılma, inanç, düşünce ve kanaat hürriyetinin kullanılmasını engelleme, konut dokunulmazlığı ihlali, iş ve çalışma hürriyetinin ihlali, sendika haklarının kullanılmasının engellenmesi, haksız arama, nefret ve ayrımcılık, kişilerin huzur ve sükûnunu bozma, haberleşmenin engellenmesi.
8. Şerefe karşı suçlar: Hakaret, haksız fiil nedeniyle veya karşılıklı hakaret ve kişinin hatrasına hakaret.
9. Özel hayata ve hayatın gizli alanına karşı suçlar: Haberleşmenin gizliliğinin ihlali, kişilerarası konuşmaların dinlenmesi ve kayda alınması, özel hayatın gizliliğinin ihlali, kişisel verilerin kaydedilmesi, verileri hukuka aykırı olarak verme veya ele geçirme ve verileri yok etmeme.
10. Mal varlığına karşı suçlar: Hırsızlık, yağma, mala zarar verme, ibadethane ve mezarlıklara zarar verme. Hakkı olmayan yere tecavüz, gereğini kötüye kullanma, bedelsiz senedi kullanma, dolandırıcılık, kaybolmuş veya hata sonucu ele geçmiş eşya üzerinde tasarruf, hileli iflas, karşılıksız ya-

rarlanma, şirket veya kooperatifler hakkında yanlış bilgi ve bir eşyanın satın alınması veya kabul edilmesi.

### III. Toplum Karşı Suçlar

1. Genel tehlike yaratan suçlar: Genel güvenliğin kasten tehlikeye sokulması, genel güvenliğin taksirle tehlikeye sokulması, radyasyon yayma, atom enerjisi ile patlatmaya sebebiyet verme, tehlikeli maddelerin izinsiz olarak bulundurulması veya el değiştirmesi. Akıl hastası üzerindeki bakım ve gözetim yükümlülüğünün ihlali, inşaat veya yıkımla ilgili emniyet kurallarına uymama, hayvanların tehlike yaratacak şekilde serbest bırakılması, trafik güvenliğini tehlikeye sokma, işaret ve engel koymama.
2. Çevreye karşı suçlar: Çevrenin kasten kirletilmesi, çevrenin taksirle kirletilmesi, gürültüye neden olma, imar kirliliğine neden olma.
3. Kamunun sağlığına karşı suçlar: Zehirli madde katma, bozulmuş veya değiştirilmiş gıda veya ilaçların ticareti, kişilerin hayatını ve sağlıklarını tehlikeye sokacak biçimde yapma veya satma. Uyuşturucu veya uyarıcı madde imal ve ticareti, uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanılmasını kolaylaştırma, kullanmak için uyuşturucu veya uyarıcı madde satın alma, kabul etme veya bulundurma ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanma, zehirli madde imal ve ticareti, sağlık için tehlikeli olan madde temini. Bulaşıcı hastalıklara ilişkin tedbirlere aykırı davranma ve usulsüz ölü gömülmesi.
4. Kamu güvenliğine karşı suçlar: Parada sahtecilik, kıymetli damgada sahtecilik, paraya eşit sayılan değerlerde sahtecilik, para ve kıymetli eşyaları yapmaya yarayan araçlar, mühürde sahtecilik, mühür bozma, resmî belgede sahtecilik, resmî belgeyi bozmak, yok etmek veya gizlemek. Resmî belgenin düzenlenmesinde yalan beyan, özel belgede sahtecilik, özel belgeyi bozmak, yok etmek veya gizlemek, açığa imzanın kullanılması.
5. Kamu barışına karşı suçlar: Halk arasında korku ve panik yaratmak amacıyla tehdit, suç işlemeye tahrik, suçu ve suçluyu övme, halkı kin ve düşmanlığa tahrik veya aşağılama, kanunlara uymamaya tahrik, görev sırasında din hizmetlerini kötüye kullanma, suç işlemek amacıyla örgüt kurma.
6. Ulaşım araçlarına veya sabit platformlara karşı suçlar: Ulaşım araçlarının kaçırılması veya alıkonulması, kıt'a sahanlığına veya münhasır ekonomik bölgedeki sabit platformların işgali.
7. Genel ahlâka karşı suçlar: Utanma duygusu olmayan hareketler, müstehcenlik, fuhuş ve dilencilik.

8. Aile düzenine karşı suçlar: Birden çok evlilik, hileli evlenme, dinsel tören, çocuğun soybağını değiştirme, kötü muamele, aile hukukundan kaynaklanan yükümlülüğün ihlali, çocuğun kaçırılması ve alıkonulması.
9. Ekonomi, sanayi ve ticarete ilişkin suçlar: İhaleye fesat karıştırma, edininin ifasına fesat karıştırma, fiyatları etkileme, kamuya gerekli olan şeylerin yokluğuna neden olma, ticari sır, bankacılık sırrı veya müşteri sırrı niteliğindeki bilgi veya belgelerin açıklanması, mal veya hizmet satımından kaçınma, tefecilik.
10. Bilişim alanında suçlar: Bilişim sistemine girme, sistemi engelleme, bozma, verileri yok etme veya değiştirme, banka veya kredi kartlarının kötüye kullanılması, yasak cihaz veya programlar.

#### IV. Millete ve Devlete Karşı Suçlar ve İşleyişine Karşı Suçlar

1. Kamu idaresinin güvenliğine ve işleyişine karşı suçlar, zimmet, irtikâp, rüşvet, nüfuz ticareti, zor kullanma yetkisine ilişkin sınırın aşılması, görevi kötüye kullanma, göreve ilişkin sırrın açıklanması, kamu görevlisinin ticareti, kamu görevinin terki veya yapılmaması, kişilerin malları üzerinde usulsüz tasarruf, kamu görevinin usulsüz olarak üstlenilmesi, kanuna aykırı eğitim kurumu. Özel işaret ve kıyafetleri usulsüz kullanma, görevi yaptırmamak için direnme, kamu görevine ait araç ve gereçleri suçta kullanma.
2. Adliye karşı suçlar: İftira, başkasına ait kimlik veya kimlik belgelerinin kullanılması, suç üstlenme, suç uydurma, yalan tanıklık, yalan yere yemin, gerçeğe aykırı bilirkişilik veya tercümanlık, yargı görevi yapanı, bilirkişiyi veya tanığı etkilemeye teşebbüs. Suçu bildirmeme, suç delillerini yok etme, gizleme veya değiştirme, suçtan kaynaklanan mal varlığı değerlerini aklama, suçluyu kayırma, tutuklu, hükümlü veya suç delillerini bildirmeme, gizliliğin ihlali, ses veya görüntülerin kayda alınması. Genital muayene, adli yargılamayı etkilemeye teşebbüs, muhafaza görevini kötüye kullanma, resmen teslim alınan mala el konulması veya bozulması, başkası yerine ceza infaz kurumuna veya tutukevine girme. Hükümlü veya tutuklunun kaçması, kaçmaya olanak sağlama, muhafızın görevini kötüye kullanması, hükümlü veya tutukluların ayaklanması, infaz kurumuna veya tutukevine yasak eşya sokulması, hak kullanımı veya beslenmeyi engelleme.
3. Devletin egemenlik alametlerine ve organlarının saygınlığına karşı suçlar: Cumhurbaşkanına hakaret, devletin egemenlik alametlerini aşağılama, Türk milletini, Türkiye Cumhuriyeti Devletini, devletin kurum ve organlarını aşağılama.
4. Devletin güvenliğine karşı suçlar: Devletin birliği ve ülke bütünlüğünü bozmak, düşmanla iş birliği yapmak, devlete karşı savaşa tahrik, temel

Bu bölümde adli sistem içinde çalışan bir psikolog tarafından bilinmesi gerekli olan bazı temel kavramlar ele alınacaktır.

**Adli:** Adaletle ilgili veya adalet teşkilatı bünyesinde anlamına gelir.

**Yargı:** Hukuk kurallarının bağımsız ve tarafsız mahkemelerce belli bir olaya uygulanmasıdır.

**Ceza:** Kanunun suç işleyen kimseye uygulanmasını öngördüğü müeyyidedir.

**Dava:** Bir kimsenin diğer kimseden hâkim huzurunda hakkını istemesidir (<https://sozluk.adalet.gov.tr>).

**Fiil ehliyeti:** Bir kimsenin, kendi eylemleriyle hak ve yükümlülükler yaratması yeteneğidir. Fiil ehliyetine sahip olan kimse, kendi fiilleriyle hak edebilir ve borç altına girebilir, ayırt etme gücüne sahip ve kısıtlı olmayan her ergin kişinin fiil ehliyeti vardır. Erginlik on sekiz yaşın doldurulmasıyla başlar, evlenme kişiyi ergin kılar (Akyüz, 2012).

**Hak ehliyeti:** Kişinin hak sahibi olabilme ve borç altına girebilme ehliyetidir. Medeni Kanun'a göre her insanın hak ehliyeti vardır. Sağ doğmak şartıyla ana rahmine düştüğü andan ölüm anına kadar olan dönemde herkesin sahip olduğu medeni haklardan (evlenme, mülk edinme vb.) yararlanma yeteneğidir (Akyüz, 2012).

**Şüpheli:** Soruşturma evresinde, suç şüphesi altında bulunan kişi (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5271.pdf> = CMK, 5271).

**Sanık:** Kovuşturmanın başlamasından itibaren hükmün kesinleşmesine kadar, suç şüphesi altında bulunan kişi, kovuşturma evresinde sanık olarak nitelendirilir. Hükmün bir biçimde gerçekleşmesiyle sanıklık da sona erer (CMK, 5271).

**Fail-Suçlu:** Kanunda suç olarak öngörülen bir fiili işleyen kişi (CMK, 5271).

**Mağdur:** İşlenen suç nedeniyle haksızlığa uğramış kişi ya da kendisine karşı suç işlenen kimsedir. Bir kişi aynı suçun hem faili hem de mağduru olamaz (TCK, 5237).

**İfade alma:** Şüphelinin kolluk görevlileri veya Cumhuriyet Savcısı tarafından soruşturma konusu olan suçla ilgili olarak dinlenmesidir (TCK, 5237).

**Sorgu:** Şüpheli veya sanığın hâkim veya mahkeme tarafından soruşturma veya kovuşturma konusu suçla ilgili olarak dinlenmesidir (TCK, 5237).

**Delil (Kanıt):** Yargılamanın konusu olan ve geçmişte yaşanan olayı ispat eden; bu olayın mahkeme önünde yeniden canlandırılmasını sağlayan araçtır. Ceza Muhakemesi Kanunu'nun delilleri arasında; beyan (sanık beyanı, tanık beyanı ve mağdur beyanı), belge (ifade tutanağı) ve belirti delilleri (kan lekesi, parmak izi, saç kılı vb.leri) bulunmaktadır (CMK, 5271).

**Suçüstü:** İşlenmekte olan suçu, henüz işlenmiş olan fiil ile fiilin işlenmesinden hemen sonra kolluk, suçtan zarar gören veya başkaları tarafından takip edilerek yakalanan kişinin işlediği suçu, fiilin kısa bir süre önce işlendiğini gösteren eşya veya delille yakalanan kimsenin işlediği suçu ifade etmek için kullanılır (CMK, 5271).

**Kast:** Suçun kanuni tanımındaki unsurların bilerek ve isteyerek gerçekleşmesidir; bir kişiyi öldürmek amacıyla plan yapıp pusu kurarak silahlı saldırıda bulunmak gibi. Kişinin, suçun kanuni tanımındaki unsurların gerçekleşebileceğini öngörmesine rağmen, fiilin işlenmesi halinde olası kasttan bahsedilir (TCK, 5237).

**Taksir:** Bir şeyi yapabilirken yapmama, bir işi eksik yapma, kabahat anlamındadır. Taksir suçunun esasını objektif özen yükümlülüğünün ihlali oluşturmaktadır; bir doktorun kanamalı bir hastanın kanamasını durdurmada gerekli çabayı göstermemesi veya ilgisiz kalması gibi. Kişinin öngördüğü sonucu istememesine rağmen, sonucun meydana gelmesi halinde “bilinçli taksir” vardır. Taksirle işlenecek suçtan dolayı verilecek ceza failin kusuruna göre belirlenir. Birden fazla kişinin taksirle işlediği suçlarda, herkes kendi kusurundan dolayı sorumlu olur, her failin cezası kusuruna göre ayrı ayrı belirlenir (TCK, 5237).

**Toplu suç:** Aralarında iştirak iradesi bulunmasa da üç veya daha fazla kişi tarafından işlenen suçtur (CMK, 5271).

**Bağlantı kavramı:** Bir kişi, birden fazla suçtan sanık olur veya bir suçta her ne sıfatla olursa olsun birden fazla sanık bulunursa bağlantı var sayılır. Suçun işlenmesinden sonra suçluyu kayırma, suç delillerini yok etme, gizleme veya değiştirme fiilleri de bağlantı suçu sayılır (CMK, 5271).

**Elektronik işlemler:** Her türlü ceza muhakemesi işlemlerinde Ulusal Yargı Ağı Bilişim Sistemi (UYAP) kullanılmaktadır. Bu işlemlere ilişkin her türlü veri, bilgi, belge ve karar, UYAP vasıtasıyla işlenir, kaydedilir ve saklanır. Beyan delillerinin ses ve görüntüsünün bilişim sistemi (SEGBİS) üzerinden dinlenmesi mümkündür. SEGBİS, UYAP sistemi içinde yer alan bir yazılımdır (CMK, 5271).

**Malen sorumlu:** Yargılama konusu işin hükme bağlanması ve bunun kesinleşmesinden sonra, maddî ve mali sorumluluk taşıyarak hükmün sonuçlarından etkilenen veya bunlara katlanacak kişi ya da kişilerdir (CMK, 5271).

**Müdafî:** Şüpheli veya sanığın ceza muhakemesinde savunmasını yapan avukat (CMK, 5271).

**Vekil:** Katılan, suçtan zarar gören veya malen sorumlu kişiyi ceza muhakemesinde temsil eden avukat (CMK, 5271).

**Tanık:** Olayın taraflarından olmayan ve olayla ilgili olarak beş duyusu ile edindiği bilgileri açıklayan kimsedir (CMK, 5271).

**Gözaltı:** Suç şüphesi üzerine yakalanan kişinin, suçu işlediğine ilişkin emarelerin varlığı halinde, cumhuriyet savcısının kararıyla, soruşturmanın tamamlanması amacıyla, soruşturmanın yürütülmesi açısından zorunlu olması halinde kolluk tarafından belli bir süre alıkonulmasıdır (CMK, 5271).

**Soruşturma:** Kanuna göre yetkili mercilere suç şüphesinin öğrenilmesinden iddianamenin kabulüne kadar geçen evreyi tanımlar. Suç iddiası veya şüphesinin ortaya çıkmasından iddianamenin mahkemeye sunulmasına kadar olan aşama soruşturmadır (CMK, 5271).

**İddianame:** Soruşturma sonucunda savcının topladığı delilleri, şüphelilerin cezalandırılmasını talep ettiği kanun hükümlerini ve bu hükümlerde yer alan karşılıklarını, gerçekleri ve kurduğu illiyet bağı ile birlikte izah-talep ettiği metindir.

**İllyet bağı/Nedensellik bağı:** Bir neden ile ortaya çıkan sonuç arasındaki ilişkidir (<https://sozluk.adalet.gov.tr>).

**Kovuşturma:** İddianamenin kabulüyle başlayıp, hükmün kesinleşmesine kadar geçen evreyi ifade eder. Üç alt basamaktan oluşur; duruşma hazırlığı, duruşma ve hükümdür (CMK, 5271).

**Duruşma:** Muhakemenin özü olup, yargılama konularının tez ve karşı tez tartışma faaliyetlerine verilen addır (CMK, 5271).

**Tutuklu:** Soruşturma veya kovuşturma aşamasında kaçma veya delil kartarma şüphesi nedeniyle tutuklanarak hürriyeti kısıtlanan kişi (CMK, 5271).

**Tutuklama:** Ceza muhakemesindeki en ağır tedbir olarak, kesin bir hükümle mahkûm olmadan kişinin hürriyetinin kaldırılmasıdır. Bir koruma tedbiri olarak tutuklamanın iki amacı vardır. Bunlar;

1. Şüphelinin yargılamada hazır bulunmasının sağlanması ve bununla bağlantılı olarak bilahare verilecek kararın uygulanmasına garanti altına almak,
2. Delillerin korunmasıdır (CMK, 5271).

**Hüküm (Son karar):** Uyuşmazlığı çözen ve sonlandıran kararlardır. Beraat (ceza verilmesine yer olmadığı), mahkûmiyet (güvenlik tedbirinin hükmedilmesi), davanın reddi ve davanın düşmesi kararı birer hükümdür (CMK, 5271).

**Hükümlü:** Ceza yargılaması sonucunda hakkında verilen mahkûmiyet hükmü kesinleşen kişidir (CMK, 5271).

**Hâkim (Yargıç):** Hukuk öğrenimi görmüş ve yasanın aradığı nitelikleri taşıyan, yargı yetkisini ulus adına kullanarak yasaya aykırı davranışlarda yasa hükümlerini yerine getirmekle ya da uyuşulmayan durumlarda anlaşmazlıkları yasalara göre çözmekle görevli kimsedir (Akalın ve ark. 2011).

## Kitle Hareketleri ve Suç

Kitleler, sosyal psikolojide “gruplar” genel başlığı altında çeşitli biçimlerde incelenmektedir. Basit bir ifade ile kitle; halkları, meslekleri, cinsiyetleri ve kendilerini bir araya toplayan değişik nedenlere bağlı (maç, gösteri, özel günler, anarşi gibi) rastgele bireyler topluluğunu ifade eder. Kitle davranışlarında bireyin şuurulu davranışları ortadan kalkar, bütün bireylerin birleşmiş fikirleri ve hisleri tek bir yöne doğru yönelir. Bu yolla geçici de olsa, bireysellik ortadan kalkar ve kolektif bir ruh oluşur (Bon, 1974).

Kitleler bir buhar kazanına benzer, kitle büyüdükçe heyecan artar, heyecan arttıkça ortamın tansiyonu yükselir ya da buhar kazanının basıncı artar; bu enerjinin harekete geçebilmesi için vananın açılması yeterlidir. Kitle içinden birisi çıkar bir hedef gösterirse, diğerleri hedefin doğru olup olmadığını düşünmeden harekete geçer, çünkü ortada görünen normal bir sevk ve idare makamı yoktur. İnsanların kitle içinde bir araya gelmeleri, onların ruhları üzerinde görünmez bir mücadelenin başlamasına neden olur, kitle hareketleri düşünceden ziyade içgüdülere dayanır (Erem, 1997).

Birçok bireyin tesadüfen yan yana bulunması durumu (günün herhangi bir saatinde bir caddedeki insan kalabalığı gibi), kendilerine organize olmuş bir kalabalığın ruhunu vermez. Belli bir amaç/amaçları olmaksızın genel bir meydana toplanmış binlerce kişi asla bir psikolojik kitle oluşturmaz. Bir kalabalığın kitle olarak tanımlanabilmesi için bazı özelliklerin olması gerekir. Bunlar:

1. Bireysel özelliklerin kaybolması, duyguların ve düşüncelerin aynı yöne doğru yönelmesi; birbirlerini tanımayan fakat maça giden taraftarların belli noktalarda toplanıp marşlar söyleyerek veya sloganlar atarak gruplar halinde yürümesi gibi. Kitleyi oluşturan ve ortak bir amaç uğrunda bir araya gelen bireylerin yaşam tarzları, meslekleri, eğitim düzeyleri, kişilikleri ve zekâ düzeyleri ne olursa olsun, kitle haline gelmiş olmaları onlara ortak bir ruh aşılacaktır. Bu ortak ruh onları, her biri tek başına ayrı ayrı buldukları durumlarda duyacaklarından, düşüneceklerinden ve yapacaklarından tamamıyla başka şeyler düşündürür, hissettirir ve yaptırır. Bazı düşünceler, hisler ve davranışlar ancak kitle halinde bulunan bireylerde ortaya çıkar. Normal yaşantısında evde, okulda, iş yerinde ve sokakta yüksek sesle bağırmayan bir kişi, gittiği maçta bir amigo eşliğinde sesi çıktığı kadar bağırır ve küfredebilir.

2. Kitle içinde bulunan birey bu tür ortamlarda bireysel düşünmediğinden içgüdüleri ile hareket eder ve kitle ruhu ile yenilmez bir güç kazanır. Kitleler anonim oldukları ve sorumluluk sınırlarını tam belirleyemeyecekleri için bireyleri daima, her yerde frenleyici rol oynayan kendi sorumluluk hislerinden tamamen uzaklaştırırlar ve onları kendi içgüdülerine kolayca teslim ederler.



3. Bir kitleyi ikna etmek, bir bireyi yalnızken ikna etmekten çok kolaydır. Kitle, hakikatten çok dış görünüşün (içinde bulunduğu ortamın havasının) etkisi altındadır. Kitle psikolojisinin zorunlu elemanlarından birisi de heyecandır, heyecan arttıkça kitlenin kalabalığı ve coşkusu duruma göre artar ve telkine uygun bir hal alır. Yerde yiyecek arayan kuş sürüsü içinden bir tanesinin ani olarak kanat çırparak yerden kalkmasının diğerlerini de harekete geçirmesi gibi.

4. Kitle içinde bir ya da birkaç birey (bunlar genellikle ne yaptıklarını bilirler) kitlenin hareketleri üzerinde büyük etki yaratır. Kitleler bireylerdeki sorumluluk hissini azaltır ve sürükleyicidir. Kitle, onu oluşturan bireylerin iyi özelliklerinin sonucu olarak değil, tam tersi bu özelliklerin azalması hatta tamamen ortadan kalkmasıyla bambaşka bir kitle ruhunun oluşması sonucunu verir (Bon, 1974; Erem, 1997).

Kitlelerde hiçbir şey önceden kestirilemez, tanıklıklarına pek güvenilmez, hisleri genelde artmış olup, şüphe ve kararsızlık duymazlar, kitlenin amacına göre hoşgörülerini değiştirebilir, hayallerle düşünürler ve aklın pek etkisi yoktur. Eşyanın en parlak görünen tarafına hayran olurlar, bazen cinayet işleyebilirler. Cani kitlelerin özellikleri arasında; telkine elverişlilik, çabuk inanırlık, hareketlilik, iyi veya kötü hislerde abartı ve aşırılık, bazı ahlâki sapkınlıklar olabilir (Bon, 1974).

### **Psikolojik Otopsi**

Psikolojik otopsi, ölen bireyin ailesi, akrabaları, arkadaşları, başvurduğu sağlık çalışanları ile yapılan görüşmeler, tıbbî ve psikiyatrik kayıtlar, diğer bilgi ve belgeler, adli incelemeyle ölen bireye ilişkin ulaşılabilir tüm bilgileri içeren, birçok görüşmeciyi ve kayıttan elde edilen bilgilerin sentezidir (Kale, Hancı, Demirbaş, 2019).

Psikolojik otopsi, bireyin ölüm nedeninin mümkün olan en güvenilir şekilde belirlenmesini, ölüm anındaki intihar risk etkenlerinin tanımlanmasını ve değerlendirilmesini içeren ölüm sonrası yapılan bir çalışmadır (Knoll, 2008).

Psikolojik otopsi kavramı ayrı bir yaklaşım şekli olarak ilk kez Dr. R. Litman tarafından, Los Angeles İntihar Koruma Merkezi'nde uygulanmaya ve kullanılmaya başlanmıştır. Bilimsel anlamda ilk psikolojik otopsi uygulaması da 1958 yılında Dr. R. Litman ve Dr. N. Farberow tarafından gerçekleştirilmiştir. Bazı eleştirilere rağmen psikolojik otopsi, olayı anlamada ve intiharı önleme çabalarını uygulamada değerli olan, bazı şüpheli olaylarda orijin belirlemeye çalışan, yüksekten düşme, trafik kazaları, boğulmalar ve intiharlarda bazı sorunları çözmek için psikolojik verilerin değerlendirilmesi anlamlı sonuçlar verebilir ve soruşturmayı başka bir yöne doğru yönlendirebilir (Oral 1999; Caulkins, 2019).

Psikolojik otopsinin hedefleri arasında;

1. Niyetine bakılmaksızın ölümü çevreleyen koşullar,

2. Delillerle tutarlı ölüm şekli,
3. İntihar araştırması yöntemi,
4. İntihar değerlendirmesi ve önleyici tedbirlerin iyileştirilmesinin yanı sıra intihar sayısını azaltmak için yöntemler geliştirmek vardır (Caulkins, 2019).

Psikolojik otopsi araştırmasında;

1. Geçmiş sorgulama: Mevcut tıbbi ve psikiyatrik sağlık kayıtlarını, polis kayıtlarını, mağdurun kişisel eşyalarını, yaşam alanlarını, internet bilgileri de dâhil olmak üzere tüm sosyal medya geçmişlerini ve kullandığı tüm teknolojik aletlerin analizini içerir,
2. Röportajlar (Yarı yapılandırılmış görüşmeler): İntihar edenin yaşam tarzı hakkında bilgi ya da fikir verecek bireyler, aile üyeleri, yakın arkadaşları ve varsa iş arkadaşları ile olan görüşmeleri içerir,
3. Elde edilen bilgilerin analizi ve sonuç raporunun yazılması yer almaktadır (Caulkins, 2019).

500 intihar olgusunun yapılan psikolojik otopsisinde; ölenin yaşam tarzı, yakın zamandaki stres yaşantıları, intiharla ilgili iletişim ve düşünceleri, önceki yaşadığı yıkıcı davranışları, depresyon öyküsü ve kanda yüksek oranda alkol ve madde bulunması dikkat çekici olarak değerlendirilmiştir (Litman, 1989).

Psikolojik otopsinin yararlı olduğu alanlar arasında;

1. Şüpheli ölümlerin aydınlatılmasında yardımcı olur,
2. İntihar araştırması ve sigorta işlemleri ile ilgili bazı talepleri karşılamada destek sağlar,
3. Ceza davalarında yardımcı olabilir,
4. Emlak sorunları ve tartışmalı vasiyetnamelerin değerlendirilmesinde yardımcı olabilir,
5. Bazı şeylerin yanlış kullanımı sonucu intihar ettiği iddialarının aydınlatılmasında yardımcı bilgiler verebilir,
6. İntihar eden kişi bir işte çalışıyorsa onunla ilgili tazminat davalarının ve ürün sorumluluk davalarının görülmesinde yol gösterici olabilir,
7. Örgütlerin, intiharı önleme çabaları gibi durumlar vardır (Knoll, 2008).

Toplumsal bir sorun olan ve ulusal bir strateji geliştirerek mücadele edilmesi gereken intihar olgusunun araştırılması, toplumumuzda intihar risk etkenlerinin belirlenmesi ve buna ilişkin kurumsal önlemler alınabilmesi için psikolojik otopsi

## Evlenme

Toplumsal gelenekler, genç kız ve erkeklerin tanışma, buluşma ve kur yapma biçimlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Son 100 yıl içinde gelişen ve değişen gençlerin alışkanlıkları geçmiş kuşaklara göre oldukça farklıdır. Beşik kertmesi, görücü usulü ve akrabaların etkisiyle olan evlilikler giderek azalmaktadır. Herkes arasında olmasa da evleneceklerin eş seçiminin, evlenecek olan gençleri ilgilendiren bir durum olduğu kabul edilmektedir. Geleneksel baskıların giderek azalması, hem kadın hem de erkek için özgürlük olarak algılsa da, ebeveynlerin onayını almak mutlu bir evliliğe giden yolda altın standart olarak kabul edilebilir. Ebeveyn muhalefeti; bazı gençleri yanlış kararından döndürürken, bazılarını da bocalatır. Teknolojinin gelişmesi, insanlar arasındaki iletişim ve ulaşım yollarının değişmesi nedeniyle sınır ötesi veya çevre dışı eş seçme olanakları da artmıştır. Ancak, bütün bu değişikliklere rağmen insanın gelecekteki eşine rastlayabileceği yer olarak yakın çevresinin önemi hiçbir zaman değişmemiştir. Evlilik genellikle aynı sınıf kökenli kişileri bir araya getirmektedir. Evlilik sonucu ortaya çıkan ve aile olarak tanımlanan birim, toplumun temelini oluşturan bir yapıdır. Toplumlar, bu yapı üzerinde gelişir ve değişir, bu yapının yozlaşması ya da bozulması toplumun geleceğini tehlikeye sokar. Onun için bu yapının iyi kurulması, korunması, kollanması ve sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir.

Aile, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren yer aldığı, ona yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan bakım ve desteğin verildiği sosyal bir kurumdur. Toplumun sahip olduğu değer yargıları, normatif kurallar ve sosyalleşmenin en ciddi ve yoğun olarak yaşandığı toplumsal yapı ailedir. Toplumsal değişimlerle beraber sosyal yapıda ortaya çıkan sosyoekonomik farklılıklar zaman içinde aile yapısının değişmesinde de önemli rol oynamaktadır. Koşullar ne olursa olsun aile üyelerinin duygusal bir temelde şekillenen ilişkileri, üyelerine çeşitli sorumluluklar yüklemesi, bireylerinin şekillendirici özelliği ve kendine has kurallarla çevrili olması da hemen hemen her aile tipinde görülen ortak özelliklerdendir (Bayer, 2013).

Toplumsal yapıdaki gelişim ve değişimler aile yapısında, aile yapısındaki gelişim ve değişimler de toplumsal yapıda olumlu ya da olumsuz yönde gelişim ve değişimler yaratmaktadır. JJ. Rousseau'ya göre; devlet için en iyi model ailedir. Aile karşılıklı sevgi duygusuyla birbirine bağlanmış bir grup olup hiçbir üyenin diğerine üstünlüğü söz konusu değildir, herkes biricik ve önemlidir. Ailedeki kararlar nasıl herkesin çıkarına ve onayına bağlıysa, toplumda da öyle olmalıdır. JJ. Rousseau'nun görüşleri 1789 yılında yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin esin kaynağı olmuştur (Aydın, 2000).

Toplumsal değişimler hem toplumun bünyesinde hem ailede ve hem de tüm bireylerde önemli değişimlere neden olmaktadır. Toplumsal değişme, değerler ve normların benimsenip uygulanmasındaki çeşitlilikler uyum sorunlarına yol açmaktadır. Değerler ve normlardaki değişimler, bireyci yapıdan herkesin kendine göre değer yargılarını benimsemesine, her bireyin kendi kuralını koymasına ve toplumda normsuzluk durumlarının ortaya çıkmasına; toplumsal norm ve ahlâk

kurallarının yetersiz kalması da bireyin toplumla sağlıklı ilişkiler geliştirmesine yol açmaktadır. Sanayi toplumlarında ailenin işlevi daralmış ve azaltılmıştır. Aile içi bireylere ve aile yapısına karşı dış uyaranların sayısı oldukça fazladır, bunun en güzel örneği bazı televizyon programlarında görülmektedir. Bu tür uyaranlar aile yapısındaki mahremiyeti kuralıslılaştırmakta olup adeta “mahremiyet patlaması” oluşturmaktadır. Sanayileşmeyle birlikte bireylerin aile ve toplum içindeki rol ve statülerinde de değişimler oluşmakta, iş ve yaşam alanındaki çatışmalar, aile üyeleri arasında da ciddi sıkıntılara yol açmaktadır. Bunların en başında, kadının iş hayatına girmesiyle ev hanımlığı, annelik ve iyi eş olma sorumluluğunun azalması zaman içinde bazı aile içi çatışmaları tetiklemiştir (Bayer, 2013).

4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu (madde 124), evliliğin temel kurallarını belirlemiştir. Türk Medeni Kanunu'na göre; erkek veya kadın on yedi yaşını doldurmadıkça evlenemez. Ancak, hâkim olağanüstü durumlarda ve pek önemli bir sebeple on altı yaşını doldurmuş olan erkek veya kadının evlenmesine izin verebilir. Olanak bulundukça karardan önce ana ve baba veya vasi dinlenir. Ayırt etme gücüne sahip olmayanlar (madde 125) ile yasal temsilcisinin izni olmayan küçükler (madde 126) ve kısıtlı olanlar yasal temsilcilerinin izni olmadıkça evlenemezler (madde 127). Hâkim, haklı sebep olmaksızın evlenmeye izin vermeyen yasal temsilciyi dinledikten sonra, bu konuda başvuran küçük veya kısıtlının evlenmesine izin verebilir (madde 128). Yeniden evlenmek isteyen kimse, önceki evliliğinin sona ermiş olduğunu ispat etmek zorundadır (madde 130). Akıl hastaları, evlenmelerine tıbbî sakınca bulunmadığı resmî sağlık kurulu raporuyla onaylanmadıkça evlenemezler (madde 133). Gaipliğine karar verilen kişinin eşi (madde 131), mahkemece evliliğin feshine karar verilmedikçe yeniden evlenemez (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4721.pdf> = TMK, 4721).

Türk Medeni Kanunu'nun (TMK) 129. maddesine göre aşağıdaki kimseler arasında evlenme yasaktır;

(1) Üstsoy ile altsoy arasında; kardeşler arasında; amca, dayı, hala ve teyze ile yeğenleri arasında,

(2) Kayın hısımlığı meydana getirmiş olan evlilik sona ermiş olsa bile, eşlerden biri ile diğerinin üstsoyu veya alt soyu arasında,

(3) Evlat edinen ile evlatlığın veya bunlardan biri ile diğerlerinin altsoyu ve eşi arasında,

Hısımlık; kan hısımlığı ve kayın hısımlığı olarak iki başlık altında değerlendirilmektedir.

Kan hısımlığı; Kan hısımlığının derecesi, hısımları birbirine bağlayan doğum sayısı ile belli olur. Biri diğerinden gelen kişiler arasında üstsoy-altsoy hısımlığı; biri diğerinden gelmeyip de, ortak bir kökten gelen kişiler arasında yansoy hısımlığı vardır.

Kayın hısımlığı: Eşlerden biri ile diğer eşin kan hısımları, aynı tür ve dereceden kayın hısımları olur. Kayın hısımlığı, kendisini meydana getiren evliliğin sona ermesiyle ortadan kalkmaz.

Yasal uygulamalarda “erginlik” konusu önemlidir. Erginlikle ilgili olarak TMK’ de yer alan yasal düzenlemeler:

Madde 10: Ayırt etme gücüne sahip ve kısıtlı olmayan her ergin kişinin fiili ehliyeti vardır.

Madde 11: Erginlik on sekiz yaşın doldurulmasıyla başlar, evlenme kişiyi ergin kılar.

Madde 12: On beş yaşını dolduran küçük, kendi isteği ve velisinin rızasıyla mahkemece ergin kılınabilir.

Madde 13: Yaşının küçüklüğü yüzünden veya akıl hastalığı, akıl zayıflığı, sarhoşluk ya da bunlara benzer sebeplerden biriyle akla uygun biçimde davranma yeteneğinden yoksun olmayan herkes, bu kanuna göre ayırt etme gücüne sahiptir.

Madde 14: Ayırt etme gücü bulunmayanların, küçüklerin ve kısıtlıların fiili ehliyeti yoktur.

Madde 15: Kanunda gösterilen ayrık durumlar saklı kalmak üzere, ayırt etme gücü bulunmayan kimsenin filleri hukukî sonuç doğurmaz.

Madde 16: Ayırt etme gücüne sahip olan küçükler ve kısıtlılar haksız fiilden sorumludur.

Madde 32: Ölüm tehlikesi içinde kaybolan veya kendisinden uzun zamandan beri haber alınamayan bir kimsenin ölümü hakkında kuvvetli olasılık varsa, hakları bu ölüme bağlı olanların başvurusu üzerine mahkeme bu kişinin gaipliğine (ölü kabul edilmesine) karar verebilir.

Madde 33: Gaiplik kararının istenebilmesi için, ölüm tehlikesinin üzerinden en az bir yıl veya son haber tarihinin üzerinden en az beş yıl geçmesi gerekir. Mahkeme, gaipliğine karar verilecek kişi hakkında bilgisi bulunan kimseleri, belirli bir sürede bilgi vermeleri için usulüne göre yapılan ilanla çağırır, bu süre, ilk ilanın yapıldığı günden başlayarak en az altı aydır.

Madde 34: Gaipliğine karar verilecek kişi, ilan süresi dolmadan ortaya çıkar veya kendisinden haber alınırsa ya da öldüğü tarih tespit edilirse gaiplik işlemi düşer (TMK, 4721).

## Çocuk Suçluluğu

Çocuk; zihinsel, fiziksel ve ruhsal yönden tam bir olgunluğa erişmemiş, toplumdaki rol ve görevlerini henüz öğrenmekte olan, bakıma ve eğitime gereksinim duyan varlıktır. En riskli dönemi; hızlı fiziksel büyüme, cinsel gelişme ve psikososyal olgunlaşmanın gerçekleştiği ergenlik dönemidir. Çocuğun sosyal ve hukuk normlarına uyum göstermede yaşadığı zorluklar, normal dışı davranışlar ile sağlıksız ortamlara yönelmesine ve yaşamın daha ilk dönemlerinde suça yönelmesine ve suç işlemesine neden olabilmektedir (Bülbül, Doğan 2016).

Çocukluk ve çocuk suçluluğu kavramının, ilk olarak Roma İmparatorluğu döneminde “12 Levha Kanunları” olarak bilinen düzenlemede yer aldığı görülmektedir. Burada, çocuklar ergen olanlar ve ergen olmayanlar olarak ikiye ayrılmış, kız çocuklarının 12, erkek çocuklarının 14 yaşında ergen oldukları ve bu yaşlardan önce işledikleri suçlardan dolayı yasal sorumluluklarının olmadığı kabul edilmiştir. Orta Çağ döneminde Katolik kilisesinin öngördüğü yaş sınırı yedi olarak belirlenmiştir. Yedi yaşında çocukluğun bittiği kabul edilmiş ve kilise tarafından yedi yaşın altındakilerin çocuk oldukları için değil, akıl hastalarında olduğu gibi hareketlerinde bir kastın bulunmadığını kabul ederek sorumsuz kılınmıştır. Aydınlanma çağında ise çocuk masumiyetin simgesi olarak kabul edilmiş, onun bozulmadan korunması ve iyi bir yurttaş olarak yetiştirilmesi üzerinde durulmuştur. Feodal sistemlerin yıkılması ve kapitalist sistemlerin kurulmasından sonra ortaya çıkan yoksulluklara bağlı olarak toplumlarda çocuk suçluluğunda artışlar olduğu ve çocukların suçtan korunması için çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Papa XI. Clemens’in 1703 yılına ait vesikasında; cezaevlerinde çocukları yetişkinlerden ayrı yere koyma, uslanmalarını hedefleme ve tekrar suç işlemlerini önleme gibi düzenlemeler yapıldığı bildirilmektedir (<http://www.edb.adalet.gov.tr/csr.pdf>).

İslam hukukunda ceza sorumluluk yaşı kızlara ve erkeklere göre farklı olarak belirlenmiş, bunun için çocuğun ergen sayılacak yaşa gelip gelmediğine bakılmıştır. Azarlama, öğüt verme, teşhir etme ve sopalama gibi verilecek olan cezalardan birisinin seçimi yargılamayı yapan kadının takdirine bırakılmıştır. Pozitif suç kuramının görüşleri doğrultusunda 19. yüzyıldan sonra, suçlunun cezalandırılmasının değil düzeltilmesinin gerekliliğinin kabulünden sonra yaptırım olarak ceza yerine güvenlik tedbirleri ön plana çıkmıştır. Bundan sonrada çocuklara özgü infaz kurumları oluşturulmaya başlanmış, çocuk ve yetişkin infaz sistemleri birbirinden ayrılmaya doğru yönelmiştir. Bunun sonucu olarak çocuk mahkemeleri ortaya çıkmıştır.

Çocuk mahkemeleri; çocuğun gelişimini sürdüren bir varlık olduğunu, ona karşı yetişkin gibi davranmanın ve işlediği suçtan dolayı tümüyle sorumlu kabul etmenin yanlış olacağı, çocuğun bir yetişkine göre daha kolay rehabilite edilebileceği, bu nedenle de çocuk hakkında ceza yerine eğitici ve onarıcı önlemlerin uygulanmasının gerekliliği düşüncesi doğrultusunda kurulmuştur.

Ülkemizde çocukların korunması ile ilgili olarak bilinen ilk girişim, 1868 yılında Mithat Paşa'nın Tuna Valisi iken kurduğu "Çocuk İslahevleridir." 1895 yılında II. Abdülhamit tarafından dilencililiğin önlenmesi amacıyla "Darülaceze" kurulmuş ve bu kurumda kimsesiz çocuklar koruma altına alınmıştır. Kimsesiz çocukların devlet tarafından korunmasını ve eğitimini amaçlayan ilk uygulama "Darüleytam (yetimhane)" Kurumunun kurulmasıyla hayata geçmiştir. 1920 yılında çıkartılan yönetmelikle bu kurumların çalışma kuralları yeniden düzenlenmiş, 1921 yılında bugünkü Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunun temelini oluşturan "Hi-maye-i Etfal Cemiyeti" kurulmuş, 1926 yılında çıkartılan Medeni Kanun'da da korunması gereken çocuklar konusunda hüküm yer almıştır. Zaman içinde gelişim ve değişimler olmuş, "korunmaya gereksinimi olan çocuk" ve "suça sürüklenen çocuk" ayrımı 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda yerini almıştır (<http://www.edb.adalet.gov.tr/csr.pdf>).

Ülkemiz açısından çocuk haklarının tarihine bakıldığında, karşımıza dört önemli belge çıkmaktadır:

1. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924): Çocuk hakları alanında uluslararası atılan ilk adım olup beş maddeden oluşmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Çocuk Hakları Bildirgesi'ni 1928 yılında imzalamıştır.
2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (1959): Bildiride çocuklara karşı ayrımcılık yapılmaması, çocuğa kendisini özgürce geliştirme fırsatı verilmesi, doğumdan itibaren bir kimlik ve vatandaşlık kazandırılması, sosyal güvenlik haklarından yararlandırılması, engelli çocuklara gereken bakım ve tedavinin gösterilmesi gibi genel ilkeler yer almıştır.
3. Türk Çocuk Hakları Bildirgesi (1963): Ana babanın ve devletin sorumluluklarından bahsedilmekte olup, özellikle devletin, çocuğun korunup gözetilmesine ilişkin yasal, idarî ve uygulamaya yönelik her türlü önlemi alması gerektiğinin altı çizilmektedir.
4. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989): BM'ler Genel Kurulunun 30 Kasım 1989 tarih ve 44/25 sayılı kararıyla kabul edilmiş, Türkiye, sözleşmeyi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamıştır (Kurt, 2016).

54 maddelik Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin bazı maddeleri genel bilgilendirme amacıyla özetlenerek verilecektir.

Madde 1: Daha erken yaşta ergin olma durumu hariç, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır.

Madde 3 - a. Kamusal ya da özel yardım kuruluşları, mahkemeler, idarî makamlar veya yaşama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.

- b. Taraf devletler, çocuğun ana babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tuta-

rak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idarî önlemleri alırlar.

- c. Taraf devletler, çocukların bakımı ve korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetleri, özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymaya taahhüt ederler.

Madde 6 - a. Taraf devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

- b. Taraf devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.

Madde 8 - a. Taraf devletler, yasanın tanıdığı şekliyle çocuğun kimliğine; uyruğu, ismi ve aile bağları dahil, koruma hakkına saygı göstermeyi ve bu konuda yasa dışı müdahalelerde bulunmamayı taahhüt ederler.

Madde 9 - a. Yetkili makamlar, uygulanabilir yasa ve usullere göre ve temyiz yolu açık olarak, ayrılığın çocuğun yüksek yararına uygun olduğu yönünde karar vermedikçe taraf devletler çocuğun; ana babasından, onların rızası dışında ayrılmamasına garanti altına alırlar. Ancak, ana babası tarafından çocuğun kötü muameleye tabi tutulması ya da ihmal edilmesi durumlarında ya da ana babanın birbirinden ayrı yaşaması nedeniyle çocuğun ikametgâhının belirlenmesi amacıyla karara varılması gerektiğinde, bu tür bir ayrılık kararı verilebilir.

- c. Taraf devletler, ana babasından veya bunlardan birisinden ayrılmasına karar verilen çocuğun, kendi yüksek yararına aykırı olmadıkça, ana babanın ikisiyle de düzenli bir biçimde kişisel ilişki kurma ve doğrudan görüşme hakkına saygı gösterirler.

Madde 10 - a. Ana babası ayrı devletlerde oturan bir çocuk olağanüstü durumlar hariç, hem ana hem de babası ile düzenli bir biçimde kişisel ilişkiler kurma ve doğrudan görüşme hakkına sahiptir.

Madde 12 - a. Taraf devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı, bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmeli, çocuğu ilgilendiren herhangi bir idarî ve adli kovuşturmada çocuğun uygun yolla dinlenilmesi fırsatı verilmelidir.

Madde 16 - a. Hiçbir çocuğun özel yaşantısına, aile, konut ve iletişimine keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale yapılamaz, onur ve itibarına saldırıda bulunulamaz.

- b. Çocuğun her türlü müdahale ve saldırılara karşı yasa tarafından korunmaya hakkı vardır.



5275 sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkındaki Kanun'a göre;

İnfaz: Mahkemece verilen ve kesinleşen ceza veya güvenlik tedbirlerinin yerine getirilmesidir.

İnfazda temel ilke: Ceza ve güvenlik tedbirlerinin infazına ilişkin kurallar hükümlülerin ırk, din, dil, mezhep, milliyet, renk, cinsiyet, felsefi inanç, millî veya sosyal köken, siyasî veya diğer fikir yahut düşünceleri ile ekonomik güçleri ve diğer toplumsal konumları yönünden ayırım yapılmaksızın ve hiçbir kimseye ayrıcalık tanınmaksızın uygulanır. Ceza ve güvenlik tedbirlerinin infazında zalimane, insanlık dışı, aşağılayıcı ve onur kırıcı davranışlarda bulunulamaz.

İnfazda temel amaç: Öncelikle genel ve özel önlemeyi sağlamak, bu maksatla hükümlünün yeniden suç işlemesini engelleyici etkenleri güçlendirmek, toplumu suça karşı korumak, hükümlünün; yeniden sosyalleşmesini teşvik etmek, üreten ve kanunlara, nizamlara ve toplumsal kurallara saygılı, sorumluluk taşıyan bir yaşam biçimine uyumu kolaylaştırmaktır.

Mahkûmiyet hükümleri kesinleşmedikçe infaz olunamaz; mahkeme kesinleşen ve yerine getirilmesini onayladığı cezaya ilişkin hükmü Cumhuriyet savcılığına gönderir. Bu hükmü göre cezanın infazı Cumhuriyet savcısı tarafından izlenir ve denetlenir.

Hapis cezasının infazında gözetilecek ilkeler.

Madde 6 - (1) Hapis cezalarının infaz rejimi aşağıdaki temel ilkelere dayalı olarak düzenlenir.

- a. Hükümlüler ceza ve infaz kurumlarında güvenli bir biçimde ve kaçmalarını önleyecek tedbirler alınarak düzen, güvenlik ve disiplin çerçevesinde tutulurlar.
- b. Ceza infaz kurumlarında hükümlülerin düzenli bir yaşam sürmeleri sağlanır. Hürriyet bağlayıcı cezanın zorunlu kıldığı hürriyetten yoksunluk, insan onurunun korunmasını sağlayan maddî ve manevî koşullar altında çektilir.
- c. Ceza infazında hükümlünün iyileştirilmesi hususunda mümkün olan araç ve olanaklar kullanılır.
- d. İyileştirmeye gereksinimleri olmadığı saptanan hükümlülere ilişkin infaz rejiminde, bu hükümlülerin kişilikleriyle orantılı bireyselleştirilmiş programlara yer verilmesine özen gösterilir.
- e. Cezanın infazında adalet esaslarına uygun hareket edilir ve yönetmeliklerin verdiği yetkilere dayanarak nitelikli elemanlarca denetlenir.

- f. Ceza infaz kurumlarında hükümlülerin yaşam hakları ile beden ve ruh bütünlüklerini korumak üzere her türlü koruyucu tedbirin alınması zorunludur.
- g. Hükümlünün infazın amacına uygun olarak kanun ve yönetmeliklerin belirttiği hükümlere uymak zorundadır.
- h. Kanunlarda gösterilen tutum, davranış ve eylemler ile kurum düzenini ihlal edenler hakkında kanunda belirtilen disiplin cezaları uygulanır.

#### Ceza infaz kurumlarının türleri

1. Kapalı ceza infaz kurumları (madde 8): İç ve dış güvenlik görevlileri bulunan, firara karşı teknik, mekanik, elektronik veya fizikî engellerle donatılmış, oda ve koridor kapıları kapalı tutulan, ancak mevzuatın belirttiği hallerde aynı oda dışındaki hükümlüler arasında ve dış çevre ile temasın olanaklı bulunduğu, yeterli düzeyde güvenlik sağlanmış ve hükümlünün gereksinimine göre bireysel, grup halinde veya toplu olarak iyileştirme yöntemlerinin uygulanabileceği tesislerdir.
2. Yüksek güvenlikli ceza infaz kurumları (madde 9): İç ve dış güvenlik görevlilerine sahip, firara karşı teknik, mekanik, elektronik ve fizikî engellerle donatılmış, oda ve koridor kapıları sürekli kapalı tutulan, ancak mevzuatın belirttiği hallerde aynı oda dışındaki hükümlüler arasında ve dış çevre ile temasların geçerli olduğu sıkı güvenlik rejimine tabi hükümlülerin bir veya üç kişilik odalarda barındırıldıkları tesislerdir. Bu kurumlarda bireysel veya grup halinde iyileştirme yöntemleri uygulanır. Ağırlaştırılmış müebbet hapis cezasına mahkûm olanlar ile süresine bakılmaksızın suç işlemek amacıyla örgüt kurmak, yönetmek veya bu örgüt faaliyetleri çerçevesinde TCK'de yer alan maddelere göre mahkûm olanlar cezalarını bu kurumlarda çekerler.
3. Kadın kapalı ceza infaz kurumları (madde 10): Kadın hükümlülerin hapis cezalarının infaz edildiği kanunun 8. ve 9. maddelerine göre kurulmuş kurumlardır. Bu kurumların iç güvenlik görevlileri kadınlardan oluşturulur. Bu amaçla kurulmuş kurumların ihtiyacı karşılama bakımından yetersiz olması halinde, kadın hükümlülerin hapis cezaları diğer kurumların, erkek hükümlülerinin kaldığı bölümlerle bağlantısı olmayan bölümlerinde infaz edilir.
4. Çocuk kapalı ceza infaz kurumları (madde 11): Çocuk tutukluların ya da çocuk eğitim evlerinden disiplin veya diğer nedenlerle, kapalı ceza infaz kurumlarına nakillerine karar verilen çocukların barındırılmaları ve firara karşı engelleri olan, iç ve dış güvenlik görevlileri bulunan eğitim ve öğretime dayalı kurumlardır. 12-18 yaş grubu çocuklar, cinsiyetleri ve fizikî gelişim durumları göz önüne alınarak bu kurumların ayrı ayrı yerlerinde barındırılırlar.

5. Gençlik kapalı ceza infaz kurumları (madde 12): Cezanın infazına başladığı tarihte 18 yaşını bitirmiş olup da 21 yaşını doldurmamış genç hükümlülerin cezalarını çektikleri, eğitim ve öğretim esasına dayalı, firara karşı engelleri olan, iç ve dış güvenlik görevlileri bulunan kurumlardır.
6. Açık ceza infaz kurumları (madde 14): Hükümlülerin iyileştirilmelerinde, çalışmaları ve meslek edinmelerine öncelik verilen, firara karşı engelleri ve dış güvenlik görevlisi bulunmayan, güvenlik bakımından kurum görevlilerinin gözetimi ve denetimi ile yetinilen kurumlardır.
7. Çocuk eğitimevleri (madde 15): Çocuk hükümlüler hakkında verilen cezaların, hükümlülerin eğitilmeleri, meslek edinmeleri ve yeniden topluma bütünleştirilmeleri amaçları güdülen yerlere getirildiği tesislerdir. Bu kurumlarda firara karşı engel bulundurulmaz; kurum güvenliği iç güvenlik görevlilerinin gözetim ve sorumluluğunda sağlanır.

Hükümlülerin gözlem ve sınıflandırılması aşağıdaki esaslara göre yapılır

Hükümlülerin kişisel özellikleri, bedensel, akli ve sağlık durumları, suç işlemeden önceki yaşamları, sosyal çevre ve ilişkileri, sanat ve meslek faaliyetleri, ahlâki eğilimleri, suça bakış açıları, hükümlülük süreleri ve suç türleri belirlenerek, durumlarına uygun infaz kurumlarına ayrılmalı ve bunlara göre saptanacak infaz ve iyileştirme rejimi; gözlem, inceleme ve değerlendirme yöntemleriyle çalışan gözlem ve sınıflandırma merkezlerinde veya kapalı ceza infaz kurumlarının bu hizmete ayrılan bölümlerinde yapılır. Hükümlüler, işledikleri suç tiplerine, gösterdikleri eğilimlere, tutum ve davranışları nedeniyle sıkı gözetim ve denetim altında bulundurulmaları gerekip gerekmediğine göre yüksek güvenlikli ceza infaz kurumlarına veya normal güvenlikli ceza infaz kurumlarına veya açık ceza infaz kurumlarına gönderilir. Bu merkezlerde, mümkün olduğunca kriminoloji, penoloji, davranış bilimleri, adalet psikolojisi veya ceza hukuku alanında bilgi ve deneyime sahip yöneticiler, psikiyatri uzmanı, hekim, adli tıp uzmanı, psikolog, pedagog, çocuk gelişimcisi, sosyal çalışmacı, psikolojik danışman, rehberlik uzmanı ve öğretmen gibi uzman görevliler ve diğer kurum görevlileri bulunur.

Madde 23: Kadın, çocuk ve genç hükümlüler ile ilgili gözlem ve sınıflandırma gerekli görülen yer veya bölgelerdeki ayrı gözlem ve sınıflandırma merkezlerinde veya bunların noksanlığı halinde kadın, çocuk ve kadın ve erkek gençlik kapalı ceza infaz kurumlarının bu hizmete ayrılan bölümlerinde yerine getirilir.

Madde 24: Hükümlülerin gruplandırılması;

1. İlk defa suç işleyenler, mükerrirler, itiyadi suçlular veya suç işlemeyi meslek edinenler,
2. Akli ve bedensel durumları nedeniyle veya yaşları itibarıyla özel bir infaz rejimine tabi tutulması gerekenler,
3. Tehlike hali taşıyanlar,

## Etik

Etik ile ahlâk zaman zaman aynı anlamlarda kullanılsa da aralarında farklılıklar vardır.

Etik: Davranışları yönlendiren davranış standartlarını (sosyal normları) belirlemektedir. Genel davranış standartlarını değil, toplumdaki belirli bir mesleğin, işin, kurumun veya grubun standartlarıdır; psikoloji etiği, tıp etiği, yargı etiği, spor etiği gibi. Bir mesleğe giren kişi etik yükümlülükleri üzerine alır, ancak bu kişinin davranışları belirli bir standarda uyduğunda gerçekleştirilecek değerli iş ve hizmetler için toplum ona güven duymaya başlayacaktır. Etik yükümlülüklerini yerine getirmeyen profesyoneller, bu görevi kötüye kullanmış olmaktadır. Psikologların, doktorların ve hukukçuların özel hayata karşı saygı gösterme gibi ahlâkî görevin çok ötesine giden meslekî sırları koruma görevi vardır (Karakoç, 2012).

Ahlâk: Bir toplumun genel standartlarını içerir, bu standartlar; bireyin meslekî veya kurumsal rollerinden bağımsız olarak toplumun tamamı için geçerlidir. Ancak standartları doğru ve yanlış, iyi ve kötü, erdemli ve erdemsizlik, adil ve adil olmayan arasında ayırım yapar. Pek çok kişi ahlâkî görevlerin ve yükümlülüklerin diğer yükümlülüklerden daha üstün olduğuna inanmaktadır, yalan söylememek gibi. Ahlâk standartlarının çoğu bireyin çocukluğunda öğrendiği kuralları içerir; yalan söylememe, çalmama, aldatmama ve başkalarını zarar vermeme gibi (Karakoç, 2012).

Etik, hukuktan da farklıdır. Hukuk, kanunlar/kurallar çerçevesinde ne yapılabileceğinin, etik ise, ne yapılması gerektiğinin ortaya konulmasıdır. Etik gibi, hukuk bilimi de insan eylemlerini esas almakta, ancak incelemelerini ahlâkîlik açısından değil, kanunlara/kurallara uygunluk açısından yapmaktadır. Hukuk normları ahlâkî normlar değildir, ancak bağlayıcı olmayı ahlâkî normlarla sağlamaya çalışır. Çünkü demokratik bir hukuk düzeni, ahlâkî ölçüler üzerine kurulu olup özgürlük, adalet ve eşitliğin mutlak değerler olarak herkes tarafından kabul edilmesi gerekir (Karakoç, 2012).

Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği, psikoloji mesleği ve biliminin standartlarını belirlemek ve bu standartları en yüksek düzeyde uygulamak ve korumak için vardır.

Bu vesile ile Türk Psikologlar Derneğinin kuruluşundan da kısaca bahsetmekte yarar vardır. Ülkemizde psikoloji alanındaki ilk dernek 1956 yılında İstanbul'da kurulmuş olan "Türk Psikoloji Derneği"dir. Alandaki çalışanların gereksinimleri ve özverili çalışmaları sonucunda 1976 yılında Ankara'da da "Psikologlar Derneği" kurulmuştur. Derneğin faaliyetleri, büyük bir kısmı akademisyenlerden oluşan bir grubun "Çarşamba Buluşmalarını" düzenlemesine kadar oldukça sınırlı kalmıştır. Psikoloji mesleğinin geliştirilmesi, yasal bir meslek grubunun oluşturulması ve faaliyetlerinin artırılması gibi konuların görüşülmesi üyelerin iş yerlerinde ya da evlerinde gerçekleştirilmiştir. 1996 yılında daha işlevsel bir dernek oluştur-

mak amacıyla İstanbul ve Ankara'daki derneklerin birleştirilmesi sonucu; "Türk Psikologlar Derneği" ortaya çıkmıştır. Dernek açısından esas sıçrama noktası ve güncellik kazanması, 1999 yılındaki Marmara depremi sonrasında, deprem bölgesine giden acil ve iyi organize edilmiş müdahale gruplarının faaliyetleri sonucunda olmuştur. Müdahale Programı, Türk Psikologlar Derneği tarafından başlatılmış, Başbakanlık Kriz Yönetim Servisi ve UNICEF ile kurulan iş birliğiyle devam etmiştir. Dernek üyeleri farklı alanlarda çalışan psikologlardan ve akademisyenlerden oluşmaktadır. Ankara'daki Genel Merkez'in yanı sıra İstanbul, İzmir, Bursa, Samsun, Antalya ve Eskişehir'de şubeleri ve diğer illerde de temsilcilikleri bulunmaktadır. Türk Psikologlar Derneği, Uluslararası Psikoloji Bilimi Birliği ve Avrupa Psikoloji Birliği Federasyonu üyeliğinin yanı sıra, Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ile iş birliği içindedir. Türk Psikologlar Derneği, 1997 yılında Bakanlar Kurulu tarafından verilen "kamu yararına çalışan dernek" statüsündedir (Soygüt, 2007).

Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği; psikoloji mesleği ve biliminin standartlarının belirlenmesi, bu standartların en yüksek düzeyde uygulanması ve korunması için vardır. Etik ilkeler; psikologların ortak değerlerinin belirlenmesinde, günlük uygulamalarında, kendilerini değerlendirmede, planlama yapabilme ve topluma sunacakları hizmetlerde gerekli olan alt yapıyı oluşturur. Etik ikilemleri çözmede, ilkelerin uyulmasında ve uygulanmasında değerlendirme olanağı sağlayarak hem hizmet verenleri, hem de hizmet alanları korur. Etik kurallar ise, etik ilkelerin uygulanabilir olmasını sağlar ve karşılaşılabilecek olası etik çatışma (ikilem) durumlarında izlenecek yolları tanımlar.

Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği'nin amacı; Meslektaşlara kendilerini geliştirmeleri için destek olmak, yol göstermek, etik sürecini meslekî yaşamlarının bir parçası haline getirmelerini sağlamak, meslekî uyum ve düzeni sağlamak için gerektiğinde kontrol etmek ve yasal yollara başvurmaktır.

#### Genel Etik İlkeler ve Kurallar

1. Yetkinlik/Yeterlilik: Psikolog bu konuda gerekli eğitimi almış, deneyimli, meslekî alt yapılarını oluşturmuş ve alanında gerekli olan çalışma becerisine sahip olmalıdır. Yetkinliğini korumak ve geliştirmek için çaba göstermeli, yaptığı ve yapacağı çalışma alanlarında yeterli donanıma sahip olmalı ve meslekî yetki sınırlarının bilinci ile hareket etmelidir.
2. Yararlı olmak/Zarar vermemek: Psikolog hizmet verdiği kişi ve/veya kurumların gereksinimlerine uygun ve gelişimlerini destekleyecek çalışmalarda bulunur, bu süreçten karşı tarafın da en üst düzeyde yararlanabilmesi için çaba gösterir. Bilgi ve uygulamalarını kötüye kullanamaz, danışan kişi ya da kurumlara zarar vermektan kaçınır, hizmet verdiği kişi ya da kurumun güvenini kötüye kullanamaz. Hizmet verdiği kişilere karşı cinsel ima ve yaklaşımda bulunamaz, onları taciz edemez ve onlarla cinsel ilişkiye giremez, karşı taraftan gelecek uyarılara ve tacizlere karşı da dikkatli olması gerekir.

İçinde bulunduğu konumdan yararlanarak başkalarının emeklerini ve finansman kaynaklarını kötüye kullanamaz, meslekî rolü gereği çoklu ilişki içinde bulunabilir, ancak bundan dolayı nesnellliğini, yetkinliğini ve etkinliğini yitirecekse ya da hizmet verdiği kişileri zarara uğratacaksa çoklu ilişkilere girmekten kaçınmalıdır. Psikolog, bilgisini ve uygulamalarını baskı ve tehdit amacıyla kullanamaz, insanların istekleri dışında zorla bilgi alamaz, düşünce, inanç, ırk, cinsel yönelim vb.lerini değiştirmeleri yönünde zorlama yapamaz, bu türden uygulama yapmak isteyenler olursa önlemeye çalışır.

3. Sorumluluk: Psikolog, hizmet sunduğu kişi, kurum ve içinde yaşadığı topluma karşı meslekî, bilimsel ve etik sorumluluklarının bilincinde olup, meslekî uygulamalarının nitelik ve sonuçlarından sorumludur. Meslekî uygulamalar sırasında karşılaşılabilecek etik ikilemleri çözmekle sorumlu olup, çözemediğinde de meslektaşlarından ve Türk Psikoloji Derneği Etik Kurulundan yardım alabilmelidir.

Psikolog, hizmet verdiği kişi ve kurumlardan edindiği bilgileri gizli tutmakla sorumludur, kişiye özgü özel bilgileri, o kişi ya da kurumun ya da velayet sahibinin iznini aldıktan sonra kullanabilir. Ancak bazı özel durumlarda gizlilik ihlal edilebilir. Bunlar;

- a. Hizmet verilenin kendine (intihar etmek gibi bir davranış içinde olması gibi), psikologa (takip etme, taciz etme, saldırma gibi) ve diğer insanlara yönelik bir zarar verme ya da verecek durumda olması,
  - b. Hizmet alanın, 18 yaş altı çocuk, cezaî ehliyeti olmayan yaşlı veya özürlülerin kötüye kullanımı söz konusu olduğunda ilgili yasal kurumlara bildirmedir.
4. Dürüstlük: Psikolog bilimsel, eğitsel ya da uygulamalı çalışmalarında doğruluk, dürüstlük ve tarafsızlık ilkelerini benimser, hizmet verdiği kişileri yanıltmaktan, kandırmaktan, bilerek ya da bilmeyerek zarar vermekten kaçınır, verdiği sözleri tutmaya çalışır, belirsiz vaatlerde bulunamaz, çalıştığı kişi ya da kurumlara karşı tarafsız ve saygılı olmak durumundadır.
  5. İnsan haklarına saygı ve ayrımcılık yapmama: psikolog, her durumda insan haklarına ve onuruna saygı gösterir; yaş, kimlik, cinsiyet, cinsel kimlik, cinsel tercih, din, mezhep, etnik köken, sosyoekonomik düzey ve engelli oluşa karşı saygısızlık ve ayrımcılık yapamaz. Hizmet verilenlere ve meslektaşlarına karşı saygılı davranmak, mesleğin getirdiği bazı farkındalıkların olumsuz yönde kullanılmasını engeller ve mesleğini kötü yönde kullanmaktan uzak durmalıdır.

Meslek etiğinin birbiri ile bağlantılı olan beş temel ilkesi bazen çözümü zor çalışmaları içeren bir hal alabilir. Bu duruma "etik ikilem" denir. Bu süreç, meslektaşlar arasındaki dayanışmayı ve etik ilkeler arasındaki yarar ve zarar dengesinin iyi kurulmasını gerektirir. Bu tür sorunların çözümü her zaman kolay olmamaktadır.

- Abu-Akel, A. (2003). A Neurological Mapping of Theory of Mind. *Brain Research Reiewes*, 43 (1), 29-40.
- Açıklın, N. (2013). Fuhuş Pazarında Sermaye Olmak: Mersin Örneği. *Çalışma ve Toplum*, 38 (3), 243-281.
- Açıkgöz, N., Hancı, İ.H. (2003). Babanın Belirlenmesi (Nesep Tayini). *STED*, 12 (12), 464-465.
- Açıkgöz, R. (2015). Yoksulluk ve Suç: Doğrusal Olmayan Bir İlişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (1), 251-265.
- Adasal, R. (1973). *Ruh Hastalıkları*. Ankara: Ankara Tıp Fakültesi.
- Adorjan, M., Kelly, B., Christensen, T., Pawluch, D. (2012). Stockholm Syndrome as Vernacular Resource. *Sociological Quarterly*, 53 (3), 454-474.
- Ağaoğlu Canay, H. D. (2004). Kadın Suçluluğu: Feminist Bakış Açısından Kavramsal Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akalın, Ş.H., ve ark. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akbaş, G. (2012). Parafili: Cinsel Sapkınlık. *Pivolta*, 22, 2-4.
- Akçay, E. (2012). Yalan Söyleme Kabiliyeti ve Hafıza: Cinsiyetler Arası Karşılaştırma. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7 (3), 234-243.
- Akdaş, A., Oral, G. (2006). Akademik Bir Disiplin ve Uygulama Alanı Olarak Adli Psikoloji. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9 (17), 71-90.
- Akgül Sarpkaya, O. (2013). Boşanmış Kadınlarda Toplumsal Baskıya Direnme Stratejileri: Van Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 29-50.
- Akkaş, A. H. (2008). Koşullu Salıverilme. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12 (1-2), 305-335.
- Akoğlu Aktaş, Ö., Küçük Karagöz, H. (2018). Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Bir Araştırma: İzmir Örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29 (1), 153-172.
- Aktaş, M.A. (1997). *Grup Süreci ve Grup Dinamikleri*. İstanbul: Sistem.
- Aktepe, E., Atay, İ.M. (2017). Çocuk Evlilikleri ve Psikososyal Sonuçları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9 (4), 410-420.
- Akvardar, Y., Çolak, E., Etaner, U., Sunat, H., Tükel, R., Üçok, A., Yücel, B. (2006). *Psikanalitik Kurama Giriş*. İstanbul: Bağlam.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku Çocukların Hakları ve Korunması* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Aliustaoğlu, F.S., Yüksel, G., Saygılı, S., Oral, G. (2012). Bir Olgu Sunumu Eşliğinde REM Üykusu Davranış Bozukluğuna Bağlı Suç İşleme ve Suçun Adli Psikiyatrik Olarak Değerlendirilmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25 (1), 78-83.
- Allen, J.G. (1995). *Coping With Trauma: A Guide to Self- Understanding* Washington, DC: American Psychiatric Press.

- Alpar, G., Er, N., Boyraz Uçar, F. (2007). Görgü Tanıklığında Bellek Hataları: Olay Sırasında Bilginin ve Tuzak Soruların Hatırlama ve Kaynak İzleme Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 1-17.
- Alpay, N., Karamustafaoğlu, N., Kükürt, R. (1995). Madde Bağımlılarında Suç. Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 8 (2), 16-17.
- Alpkan, L.R. (2018). Adli Psikiyatri. Oğuzkaramustafaoğlu (Ed.), *Temel ve Klinik Psikiyatri içinde* (s. 935-945). Ankara: Güneş.
- Altıparmak, K. (2015). Anayasa Mahkemesi'nin Zor Sorusu: İşkence ve Kötü Muamele, Ama Hangisi? *Anayasa Yargısı*, 31(1), 145-184.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı. 5. Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabından, Çev. Koroğlu E. Hekimler Yayın Birliği. Ankara. 2013.
- Ardıç, K., Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu. Akademisyenler Üzerinde bir Uygulama (GOÜ Örneği), *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10 (2), 69-96.
- Argun, U., Karapazarlıoğlu, E., Taşgın, S. (2015). Öldürme (Cinayet) Olaylarında Polis Soruşturmaları. *LHD*, 13 (147): 62-83.
- Arkonacı, O. (1999). *Psikiyatri Sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp.
- Arneklev, B.J., Elis, L., Medlicott, S. (2006). Testing the General Theory of Crime: Comparing the Effects of " Imprudent Behavior" and a Attitudinal Indicator of " Law Self-Control". *Western Criminology Review*, 7 (3), 41-55.
- Arcacıoğlu, I.T. (2019). Ötanazi: Türk Hukuku Açısından Bir Değerlendirme. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 109-122.
- Arslan, R. (2016). Çocukluk Dönemi Duygusal İstisarı ile Depresyon Arasındaki İlişkide Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aracı Rolüne İlişkin Bir Gözden Geçirme. *Klinik Psikiyatri*, 19 (1), 202-210.
- Artuk, M.E. (2006). Cinsel Taciz Suçu (TCK Madde 105). *Çalışma ve Toplum*, 4(11), 29-43.
- Artuk, M.E. (2018). Kriminolojinin Tanımı. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 5-14.
- Aşçıoğlu Öz, G. (2020). Corona (Covid 19) Gölgesinde Geleceğin Hukuku ve Dijital Ekonomi Çağında Rekabet Hukuku. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 69 (1), 33-56.
- Atabay, T. (2013). Özel İhtiyaçlara sahip Mahpuslar Üzerine El Kitabı. Ö.B. Albayrak (Çev.). United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), New York.
- Atılgan, E.Ü., Yağcıoğlu, S., Çavdar, Y. (2014). Çocuklarda Adli Görüşme İçin Rehber. Ankara: Adalet Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Hâkimler ve Savcılar Yüksek Kurulu, Türkiye Adalet Akademisi, UNICEF.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.R., Nolen Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Y. Alogan (Çev.). Ankara: Arkadaş.
- Avşar, Z., Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk İşçiliği ve Çocuk İşçiliği ile Mücadele Stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 1(1), 9-40.



- Aydın, A. (2000). *Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası*. İstanbul: Alfa.
- Aydın, M., Hacimusalar, Y., Hocaoğlu, Ç. (2019). İntihar Davranışının Nörobiyolojisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11 (1), 1-23.
- Aydoğdu, F., Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (5), 569-585.
- Bağ, C., Bıçakçı, M.H. (2016). Anneleriyle Cezaevinde Kalan Çocukların Gelişimi, Kadın Kapalı Ceza İnfaz Kurumlarında Anneleriyle Kalan Çocukların Gelişimsel Taraması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 32-51.
- Bağ, Ö., Alşen, S. (2016). Çocuğun Cinsel İstismarının Değerlendirilmesinde Yeni Model: Çocuk İzlem Merkezleri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 6 (1), 9-14.
- Bağış, R.C. (2019). Çocukları Suça Sürükleyen Çevresel Nedenler: Sosyal Bağ ve Sosyal Öğrenme Teorileri Işığında Bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi Humanitas*, 7 (14), 203-221.
- Bahar, A. (2018). *Bilişim Suçları, İletişim ve Sosyal Medya*. İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 10 (3), 1-36.
- Bakar, N. (2010). *Düzensiz Göç ve Fuhuş Amaçlı Kadın Ticareti. Türkiye Örneği ve İsveç Modeli Üzerine Tartışmalar*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Balaban, Ö., Özen, S. (2015). Ceza İnfaz Kurumlarındaki Tutuklu ve Hükümlülerin Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Algılar. *T Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumu Örneği*. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6 (1), 37-52.
- Balcıoğlu, İ., Memetali, S, Rozant, R. (2008). Tükenmişlik Sendromu. *Dirim Tıp Gazetesi*, 83 (3), 99-104.
- Balcıoğlu, Y.H., Balcıoğlu, İ. (2018). Disosiyatif Bozuklukların Tanımı ve Tanı Ölçütleri. Erdiñ Öztürk(Ed.), *Ruhsal Travma ve Disosiyasyon içinde* (s. 8-139). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Baldan, G.A., Akış, N. (2017). Flört Şiddeti. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 41-44.
- Baltaş, Z., Baltaş, A. (1994). *Beden Dili*. İstanbul: Remzi.
- Baltaş, A., Baltaş, Z. (2000). *Stres ve Başaçıkma Yolları* (20. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Başbüyük, İ. (2020). Türk Ceza Kanunu'nda İşkence Suçu. *Dokuz Eylül Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12 (özel sayı), 1443-1485.
- Bayer, A. (2013). Değişen Toplumsal Yapıda Aile. *Şirnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (8), 101-129.
- Bayraktar, S., Akgün D., Yücedağ, İ. (2016). Yüz İfadelerinin Otomatik Analizi Üzerine Bir Literatür Çalışması. *SAÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 20 (2), 383-398.
- Bayraktar, S. (2012). *Psikolojik Travma* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp.
- Bayraktar, S. (2015a). *İnsanlığın Kanayan Yarası Çocuk İstismarı ve İhmal*. İstanbul: Nobel Tıp.

- Bayraktar, S. (2015b). İntihar Kavramının Çocuklar ve Ergenler Açısından Ele alınması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5 (1), 139-159.
- Bayraktar, S., Sungur, N. (2017). Yaşlı Bireylerin Kurban veya Katil Oldukları Cinayetlerin İncelenmesi. *Senex: Yaşlılık Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 48-56.
- Beasley, J.O. (2004). Serial Morder in America: Case Studies of Seven Offenders. *Behavioral Sciences and Law*, 22, 395-414.
- Bek, N. (2008). Fiziksel Aktivite ve Sağlığımız. Ankara: Sağlık Bakanlığı
- Bilgeç, Ç., Türk, A., Balkaya Akdolun, N., Uğurlu Bulut, N. (2018). Kadın Mahkûmların Yaşadığı Zorluklar. *Social Sciences Studies Journal*, 4 (16), 1402-1408.
- Bilgin, B.B. (2019). Sokakta Yaşayan ve-veya Çalış(tır)an Çocuklar. *Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 12 (64), 710-725.
- Bilginer, Ç., Hesapçioğlu, S.T, Kandil, S. (2013). Çocukluk Çağı Cinsel İstismarı: Mağdur ve Sanık Açısından Çok Yönlü Bakış. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 26 (1), 55-64.
- Bilgiç, Ş. (2014). Mahkûmların Suç Algısı. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (özel sayı-1), 8-17.
- Biol, S.Ş., Temel, V., Aydın, E. (2017). Kadınların Boşanma Sonrası Yaklaşımlarının Psiko-sosyal Açısından İncelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19 (32), 47-54.
- Bocing, W.O., Knudson, G., Goldberg, J.M. (2006). Counseling and Mental Health Car Efor Transgender Adults and Loved Ones. *International Journal Transgend*, 9 (3-4), 35-82.
- Bodur Böcüoğlu, A. (2020). [aa.com.tr/tr/turkiye/suca-suruklenen-cocuk-sayisi-2019da-artti/1917107](http://aa.com.tr/tr/turkiye/suca-suruklenen-cocuk-sayisi-2019da-artti/1917107). 21.07.2020 tarihli haber. Erişim: 2 Eylül 2020.
- Boduszek, D., Hyland, P., Sheulin, Adamson, D. (2013). Assessment of Psycho-Social Factors Predicting Residivistic Violent Offences Withing a Sample of Male Prisoners. *Iris Journal of Psychology*, 34 (1), 24-34.
- Bon, G.L. (1974). *Kitleler Psikolojisi* (S. Demirkan Çev.). İstanbul: Yağmur.
- Bostan, E. (2018). Hilenin Kriminolojik Açısından Değerlendirilmesi ve Çalışan Hilelerinin Önlenmesinde Proaktif Yaklaşımlar. Yüksek Lisans Tezi. Ticaret Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bostancıoğlu, B., Kahraman, M.E. (2017). Sanat Terapisi Yönteminin ve Tekniklerinin Sağlık-iyileştirme Gücü Üzerindeki Etkisi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 5 (2), 150-162.
- Box, S., Hale, C., Andrews, G. (1988). Explaining Fear of Crime. *British Journal Clinical*, 28 (3), 340-356.
- Braithwaite, J. (2006). *Crime, Shame and Reintegration* (Sixteenth. Ed.). New York: Cambridge University.
- Bridge, E.N., Duman, N. (2018). Identifying Pedophilia. *Life Skills Journal of Psychology*, 2 (4), 215-222.

- Bronselaer, J.L.J., Dekoker, B.S.M., Vanpeter, C.M.A. (2008). The Impact of Divorce on the Health Status of Ex-Partners. *Arch Public Health*, 66, 168-186.
- Brown, R., Kulik, J. (1977). Flashbulb Memories. *Cognition*, 5 (1), 73-99.
- Brüne, M., BrüneCohrs, U. (2006). Theory of Mind-Evolution, Ontogeny, Brain, Mechanisms and Psychopathology. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 30 (4), 437-455.
- Bulut, S., Gündüz. (2016). Boşanmış Babaların Yaşadıkları Psikososyal Sorunlar. *Turan Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 8 (3), 369-381.
- Bülbül, S., Doğan, S. (2016) Suça Sürüklenen Çocukların Durumu ve Çözüm Önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59 (1), 31-36.
- Can, S.S., Sayıl, I. (2003). Yineleyici İntihar Girişimleri. *Kriz Dergisi*, 12 (3), 53-62.
- Canter. D. (2010). *Forensic Psychology: A Very Short Introduction*. New York: Oxford.
- Cantürk, G., Cantürk, N. (2004). Suçlu Profili. *Adli Tıp Dergisi*, 18 (2), 27-37.
- Cantürk, N., Koç, S. (2010). Adli Tıp Kurumunda Değerlendirilen Cinsel Suç sanıklarının Sosyo-Demografik Özellikleri ve Psikiyatrik Profilleri. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 63 (2), 49-53.
- Carrabine, E., Cox, P., Lee, M., Plummer, K., South, H. (2009). *Criminology (Second Edi.)*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Castro, B.O. (2004). The Development of Social Information Processing and Aggressive Behavior Current Issues European. *Journal of Developmental Psychology*, 1 (1), 87-102.
- Caulkins, C. (2019). The Psychological Autopsy: What, Who and Why. *The Forensic Mental Health Practitioner*, 2 (1), 1-10.
- Ceylan, Ö. (2017). Anne Baba Tutumları ile Çocuğun Sosyalleşme Süreci Arasındaki İlişki: Okul Öncesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Gelişim Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ceza Sorumluluğunun Değerlendirilmesi Rehberi.(2010). Önce Çocuklar Bir Adım Daha. <http://www.edb.adalet.gov.tr/csr.pdf> Erişim: 14.08.2020.
- Chandler, J.A., Harrel, N., Potkonjak, T. (2018). Neurolaw to Day a Systematic Review of the Recent Law and Neuroscience Literature. *International Journal of Law and Psychiatry*, 5, 1-13.
- Cherry, K. (2019). A Brief History of Forensic Psychology. [veryweinstein.com/history-of-forensic-psychology-2795254](http://veryweinstein.com/history-of-forensic-psychology-2795254).
- Chowdhury, T.R. Memory. (2015). [https://www.researchgate.net/publication/275716794\\_memory](https://www.researchgate.net/publication/275716794_memory). Erişim: 20.08.2020.
- Cirhinlioğlu, F.G., Güvenç, G. (2011). Ütanch Eğilimi, Suçluluk Eğilimi ve Psikopatoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 248-267.
- Civiloğlu, A.S. (2007). Yozlaşan Toplumların Eseri: Çocuk Suçlular ve Çocuk Suçları. *Hukuk Gündemi*, 8, 62-67.

- Coşkun, B. (2018). Bir Bilimsel Disiplin Olarak Sanat Terapisi. *The Journal of Turkish Family Physical*, 9 (3), 93-96.
- Coyle, A. (2002). Cezaevi Yönetimine ve İnsan haklarının Göz Önüne Alan Bir Yaklaşım, Cezaevi Görevlileri İçin El Kitabı. International Centre for Prison London.
- Prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/turkish3.pdf. Erişim: 18.07.2020.
- Crawford, M.A. (2014). History of Forensic Psychology. FPYS 6101- Introduction to Forensic Psychology. Walden University. DOI: 10.13140/2.1.5147.9849.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). Akış Mutluluk Bilimi. S. K. Akbaş (Çev.). Ankara: HYB.
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları (10. Basım). İstanbul: Remzi.
- Çabuk, G., Çavuşoğlu, T. (2015). İnsan Ticareti Mağdurları ve Korku. Adem Solak ve Öner Solak (Ed.), *Gündelik Hayat Sosyolojisi Açısından Suç ve Suç Korkusu*, içinde (s.206-221). Ankara: Hegem .
- Çağlayan, S., Korkmaz, M., Öktem, G. (2014). Sanatta Görsel Algının Literatür Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 160-173.
- Çakaloz, B., Üncü, G., Aktaş Terzioğlu, M., Kapubağı, N., Tekkanat, Ç. (2016). Çocuklarda Suç Davranışı ile Sosyodemografik Özelliklerin ve Zekânın İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17 (5), 411-418.
- Çardak, B. (2012). Kadınların Suç Korkusu Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 23-45.
- Çavlin Bozbeyoğlu, A., Koyuncu, E., Kardam, F., Sungur, A. (2010). Ailenin Karanlık Yüzü. *Türkiye'de Enstest. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 1-37.
- Çaynak, S., Kutlu, Y. (2016). Bir Grup Tutuklu ve Hükümlünün Ruhsal Belirtileri, İntihar Olasılığı ve Başa Çıkma Yolları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17 (2), 93-98.
- Çetin, İ. (2014). Gelenek ve Modernite Arasında Türkiye'de Son Dönem Kadın Cinayetleri. *Sosyoloji Dergisi*, 30, 41-63.
- Çetinöz, E. (2019). Türkiye'de ve Dünyada Uyuşturucu ile Mücadele. Rapor. 6-8 Aralık 2018 Antalya Konferansı. Ankara: Polis Akademisi.
- Çıvgın, A.G. (2018). Platon'un Adalet ve Filozof Kral Anlayışı. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7 (1), 212-229.
- Çimen, A. (2015). Ceza İnfaz Kurumlarında Sosyalleşme ve İslah İlişkisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 159-188.
- Çocuk İzlem Merkezi Genelgesi 2012/10. 04.10.2012 tarihli 28431 sayılı Resmî Gazete. [resmigazete.gov.tr/eskiler/2012710/20121004-5.htm](http://resmigazete.gov.tr/eskiler/2012710/20121004-5.htm). Erişim: 23.07.2020.
- Çoklar, I., Solak, N. (2017). Suç Korkusu: Tanı, Ölçüm ve Belirleyiciler. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5 (10), 311-328.
- Çolpan Erkan, H., Sevin, B. (2018). Suç Korkusu Konusunda Bir İnceleme: Kadıköy Örneği. *Planlama*, 28 (3), 315-327.

- Çöpür, M., Eryılmaz, A., Çakmak, D. (2014). Alkol, Madde Kullanımı ve Yasal Sorunlar. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 30 (Ek Sayı- 2), 84-88.
- Dağ, İ. Araboluculuk Eğitim Notları (2. Kısım, Psikoloji Modül Editörü). [balikesirbarosu.org.tr/wp-content/uploads/2015/05/3.pdf](http://balikesirbarosu.org.tr/wp-content/uploads/2015/05/3.pdf) Erişim: 25.06.2020.
- Davis, M.R. (2011). Yargıda Psikoloji. A. Dörmez, I. Çoklar Başer, M. Güler (Çev.). Davit Canter (Ed.), *Suç Psikolojisi*, içinde (s. 383-407). Ankara: İmge.
- Davis, K., Traynor, E. (2012). Brail Trials: Neuroscience is Taking a Stend in the Courtrom. *AMAJ*, 98, 37.
- Davison, G.C., Neale, J.M. (2004). Anormal Psikoloji. İhsan Dağ (Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Dawson, S.J., Bannermon, B.A., Lalumiere, M.L. (2016). Paraphilic Interests: An Examination of Sex Differences in a Nonclinical Sample. *Sexual Abuse: a Journal of Research and Threatment*, 28 (1), 20-45.
- Dayı, H. (2019). Portre Sanatında Yüzün Temsil Sorunu. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 13 (23), 45-58.
- Değirmenci, O. (2008). Ceza ve Ceza Muhakemesi Hukukunda Mağdur Hakları. *TBB Dergisi*, 77, 33-86.
- Değirmenci, O. (2009). Ceza Muhakemesinde Tehlike İçinde Bulunan Tanığın Korunması. *TBB Dergisi*, 83, 73-122.
- Demirbaş, T. (2001). *Kriminoloji*. Ankara: Seçkin.
- Demirbaş, T. (2016). Şiddet Suçlarına Genel Bir Bakış. *Ankara Hukuk Fakültesi Dergisi*, 65 (4), 3345-3353.
- Demirci, B. (2014). Türkiye’de Uyuşturucu Raporu. s.97-117. *Uyuşturucu Madde Bağlantılı Suçlar, Uyuşturucu Madde bağlantılı Suçların Önlenmesi ve Cezaevleri*. Ankara: İçişleri Bakanlığı.
- Demirdağ, A. (2017). Suçsuzken Suçlu Olmak: Ceza Adalet Sisteminde Sahte İtiraf olgusu Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5 (11), 488-527.
- Demirel, Ö.F., Balcıoğlu, İ. (2015). Alkol ve Madde Bağımlılığında Ceza Sorumluluğu ve Fiil Ehliyeti. *New Symposium*, 53 (1), 27-33.
- Demirhan, O., Demirbek, B. (2006). Çocuğun Teyzesi Olmak... *Tetragemik Kimerizm. TÜBİTAK Bilim ve Teknik Aylık Popüler Bilim Dergisi*, 468, 54-57.
- Deniz, Ş., Korap Özel, E. (2015). Tecavüzün Haberleştirilmesinde Etik Sorunlar, “ %N1K Yetmez Bir de Vicdan Gerek.” *University Journal of Social Sciences*, 14 (4), 721-759.
- Deniz, D. (2017). Kişilik Bozukluklarında Tanı Güvenirliği ve Cezaî Sorumluluk. *Adli Tıp Bülteni*, 22 (2), 124-129.
- Dervişoğlu, S. (2012). Çocuk İstismarı ve İhmali Açısından Sokakta Çalışan Çocuklar ve Avrupa Birliği Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Dikici, A. Poliste Stockholm Sendromu. [academia.edu/7195939/Poliste\\_Stocholm\\_Sendromu](http://academia.edu/7195939/Poliste_Stocholm_Sendromu). Erişim: 25.08.2020.
- Dinçer, D. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Suçluluk Kavramı Üzerine Metaforik Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (71), 1222-1238.
- Disappearance of Ethan Patz. <https://en.m.wikipedia.org>. Erişim: 25. 08.2020.
- Doğan, R. (2014). Kadına Yönelik Şiddetin Bir Türü Olarak Israrlı Takip (Stalking) Kavramı ve Suç. *Ankara Barosu Dergisi*, 2, 137-154.
- Doğan, B. (2016). Çapraz Sorgu ve Doğrudan Soru Sorma Nedir? [https://www.researchgate.net/publication/307986964\\_Capraz\\_Sorgu\\_ve\\_Dogrudan\\_Soru\\_Sorma\\_Nedir?](https://www.researchgate.net/publication/307986964_Capraz_Sorgu_ve_Dogrudan_Soru_Sorma_Nedir?) Erişim: 01.12.2020.
- Dolu, O. (2009). Bir Fırsat Olarak Suç: Suçun Durumsal Belirleyicileri, Suç Fırsatları ve Rutin Faaliyet Teorisi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 1-30.
- Dolu, O., Uludağ, S., Doğutaş, C. (2010). Suç Korkusu. Nedenleri, Sonuçları ve Güvenlik Politikaları İlişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (1), 57-81.
- Dominon, J. (1974). Boşanma. M. Harmancı(Çev.). İstanbul: Koza.
- Dostoyevski, F. (2008). Suç ve Ceza. M. Beyhan (Çev.). İstanbul: İş Bankası.
- Dökmen, Ü. (2002). İletişim Çatışmaları ve Empati, (18. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Dönmezer, S. (1994). Kriminoloji (8.Baskı). İstanbul: Beta.
- Duman, Ö.Y. (2005). İşkenceye Bağlı Ruhsal Sorunların Tedavisinde Psikoterapi. IV. Uluslararası Ruhsal Travma Toplantıları, Kongre Özet Kitabı içinde (s: 50-51). İstanbul.
- Dumanlı, G.C., Karadeniz, D., Hancı, İ.H. (2015). Adli Hipnoz. Ankara: Seçkin.
- Duran, A. (2005). Stres ve Psikozlar. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Eğitim Etkinlikleri. Sempozyum Dizisi, No: 47, 63-68.
- Durkheim, E. (2013). İntihar. Toplumbilimsel İnceleme. Ö. Ozankaya (Çev.). İstanbul: Cem.
- Dursun, G. (2019). Ekonomik Suça Ekonomik Ceza İlkesi ve Bu Kapsamda 6362 Sayılı Sermaye Piyasası Kanunu'nda Bilgi Suistimali ve Piyasa Dolandırıcılığı Suçları İçin Öngörülen Cezaların Değerlendirilmesi. *Bahçeşehir Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 14 (175-176), 853-885.
- Dussich, J.P.J. (2006). Victimology-Past, Present and Future. International Senior Seminar, Visiting Expert's Papers 116-129. UNAFEI, FUCHU, Tokyo. [unafei.org.sp/publications/pdf/RS\\_No70\\_12VE\\_Dussich.pdf](http://unafei.org.sp/publications/pdf/RS_No70_12VE_Dussich.pdf) . Erişim: 20.08.2020.
- Dündar, T., Özer, E. (2017). İnsan Ticareti Suçunu Anlamak, STK'ler İçin Rehber. İstanbul: İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı.
- Eagleman, D. (2016). Incognito: Beynin Gizli Hayatı (17. Baskı). Z. Anık Tozar(Çev.). İstanbul: Domingo.
- Ekman, P. (1985). Telling Lies Clues to Deceit in the Marketplace, Politics and Marriage. New York: Norton.

- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3), 169-200
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish & M.j. Pover (Eds.). *Handbook of Cognition and Emotion* in (p. 45-60). John Wiley & Sons.
- Ekmekçioğlu, E. (2013). Future for Organized Crime. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (20), 142-146.
- Eksi, A. (2015). *Türkiye’de ve Beş Kit’ada Gençler*. İstanbul: Nobel Tıp.
- Emiroğlu, S., Özpek, Ö (2015). İletişimde Bireylerin Sergilediği İkincil jest ve Mimiklerin İncelenmesi. *Rota Eğitici Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 223-252.
- Erdoğan, G. (2009). Mobbing (İşyerinde Psikolojik taciz). *TBB Dergisi*, 83, 318-352.
- Erdoğan, A. (2010). Pedofili: Klinik Özellikleri, Nedenleri ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2 (2), 132-160.
- Erem, F. (1997). *Suç Bilimi Açısından Adalet Psikolojisi* (10. Baskı). Ankara: Adil.
- Ertan, C., Demez, G. (2018). İçerideki Ses: Suça Yönelen Bireylerin Gözünden Denetimli Serbestlik ve Uygulamaları. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 42-70.
- Ertuğrul, A., Rezaki, M. (2004). Uykunun Nörobiyolojisi ve Bellek Üzerine Etkileri. *Türk Psikiyatridir Dergisi*, 15 (4), 300-308.
- Eryılmaz, A. (2017). Pozitif Psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9 (3), 346-362.
- Esen, H., İlnem, M.C., Havle, N., Yener, F., Karamustafaoğlu, H., İpekçioğlu, D. (2011). Suç İşlemiş Kadınların Sosyodemografik Özellikleri, Anne Baba Tutumları ve Öfke İfade Biçimlerinin Değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14 (4), 218-229.
- Eşiyok, B., Hancı, İ.H. (2001). Yapay Bozukluk: Munchausen Sendromu. *STED*, 10 (9), 326-327.
- Fayaz, İ. (2019). Child Abuse: Effects and Preventive Measures. *The International Journal of Indian Psychology*, 7 (2), 872-884.
- Fehr, S.S. (2000). *Grup Terapisine Giriş*. F. Zengin (Çev.). İstanbul: Sistem.
- Fırat, S. (2016). Dijital Dünyanın Gerekliliği Gerçek Dünyanın Sanallığı, Bir Dijital Medya Ürünü Olarak Sanal Gerçeklik. *TRT Akademi*, 1 (2), 724-746.
- Finkelhor, D., Aralji, S. (1986). Explanations of Pedophilia: A Four Factor Model. *The Journal of Sex Research*, 22 (2), 145-161.
- Frader, J.E. (2007). Ashley’s Case. *Pediatric Research*, 61, 517.
- Freedman, J.L., Sears, D.O., Carlsmith. (1998). *Sosyal Psikoloji*. A. Dönmez (Çev.). Ankara: İmge.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-195.
- Garland, D., Sparks, R. (2000). Criminology. *Social Theory and the Challenge of Our Times*. *British Journal Criminol*, 4, 189-204.

- Gebert, V.J. (2006). *Investigative Assessment Proctical Homicide Investigation Tactics, Procedurs and Forensic Techniques* (Fourth Edi.). London, New York: Taylor & Francis.
- Geçtan, E. (1976). Tiyatro Yolu ile Ruhsal Tedavi "Psikodrama". *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7 (7), 103-112.
- Geçtan, E. (2012). *İnsan Olmak* (11. Baskı). İstanbul: Metis.
- Genç, Ş., Coşkun, S. (2013). Ensest. *TBB Dergisi*, 106, 225-260.
- Gençtürk, Z., Korkmaz, A. (2019). Eski Hükümlü Bireylerin İşgücü Piyasasına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24 (12), 369-384.
- Geijsen, K., Ruiter, C. D., Kop, N. (2018). Identifying Psychological Vulnerabilities: Studies on Police Suspects' Mental Health Issues and Police Officers' Views. *Cogent Psychology*, 5, 1-15.
- Geniş, M., Toker, B., Şakiroğlu, M.(2019). Boşanmanın Çocuklara Etkisi: Çocuğa Söylenmesi ve Ebeveyn Yabancılaşması. *Derleme Çalışması. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 190-199.
- Gevrekçi Örs, A., Çırakoğlu, O.C. (2017). Suçluluk ve Utanç Duyguları Üzerine Kavramsal Nöropsikolojik ve Psikopatolojik Bir Derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20 (40), 89-105.
- Ger, M.C., Ljohiy, N.D., Öncü, F., Keyvan, A., Özgen, G. , Türkcan , A. (2016). Tedaviye Gönderilmiş Tutuklu ve Hükümlü Erkek Olgularda Hekimi Yanıltıcı Davranışın Klinik Özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27 (4), 235-243.
- Geyran, PÇ., Uygur, N. (1996). Cezaevinde Ortaya Çıkan Akut Paranoid Sendromlar. *Düşünen Adam*, 9 (1), 35-42.
- Giray, F., Haznedaroğlu, B. (2012). Türkiye'deki Kadın Ceza İnfaz Kurumlarına Genel Bakış, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. İstanbul: Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı.
- Glannon, W. (2014). The Limitations and Potential of Neuroimaging in the Criminal Law. *The Journal of Ethics*, 18 (2), 153-170.
- Glory Nirmala, K. (2009). *Criminology*. 89392529-criminology.pdf. System Research Institu. Erişim: 25.08.2020.
- Golemon, D. (2001). Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Önemlidir? B. Seçkin Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goodman, M. (2016). Geleceğin Suçları Dijital Dünyanın Karanlık Yüzü. C. Özdemir (Çev.) İstanbul: Timaş.
- Gökçen, C., Dursun, A.B. (2012). Bir Eğitim Hastanesi Çocuk Psikiyatri Birimine Gönderilen Adli Olguların İncelenmesi. *Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25 (3), 238-243.
- Göktürk, N. (2016). Yalan Tanıklık Suçu (TCK. Madde. 272). Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 20 (1), 347-409.



- Gökulu, G. (2019). Suç Kuramları: Biyolojik ve Psikolojik Yaklaşımlar: Eleştirel Bir Değerlendirme. *Türkiye Çalışmaları Sosyal Bilimler*, 14 (4), 1471-1488.
- Gölge, Z.B. (2005). Cinsel Travma Sonrası Oluşan Sorunlar. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 42 (1-2-3-4), 19-28.
- Gölge, Z.B., Yavuz, F., Yüksel, Ş. (2006). Cinsel Saldırgan Profili. *Adli Tıp Dergisi*, 20 (1), 1-17.
- Güleç, H., Güleç Yazıcı, M., Kaymak Ulusoy, S., Topaloğlu, M., Ak, İ. (2011). Şiddet İçeren Suç Davranışı Öngörülebilir mi? Erkek Mahkûmlarda Yürütülen Bir Cezaevi Çalışması. *Klinik Psikiyatri*, 14 (2), 94-102.
- Güler, G., Yıldırım, V., Toros, F. (2013). Cinsel İstismarda Uyurgezerlik: Olgu Sunumu. *Adli Tıp Bülteni*, 18 (3), 101-104
- Güneş, S. (2007). Metro ve Suç. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Bülteni*, 55, 34-38.
- Güneşlioğlu, F. (2009). Boşanma ve Boşanmanın Hukukî Sonuçları. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Güngör, D. (2015). Ceza Muhakemesinde Tanık Beyanının Delil Değeri Üzerine Bazı Tespit ve Değerlendirmeler. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 307-318.
- Günöz, M. (2007). Türkiye'de Çocuk İşçiliği Sorunu ve Çözüm Önerileri. Uzmanlık Tezi. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı/Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Gür, G. (2019). Koşullu Salıverilme. *DEÜ Hukuk Fakültesi Dergisi*, 21 (özel sayı), 1443-1489.
- Gürler, C. (2010). Nefret Suçları ve İş Hayatı. *Ankara Barosu Dergisi*, 68 (1), 259-274.
- Güvenderer Doksat, N., Polat, O. (2018). Çocukların Cinsel Sömürüsü. *Türkiye Klinikleri J Foren Med-Special Topics*, 4 (1), 33-34.
- Hakeri, H., Ünver, Y. (2007). Ceza Muhakemesi Hukuku Temel Bilgiler. Ankara: Adalet.
- Hall, R.C.W., Hall, R. (2007). A Profile of Pedophilia: Definition, Characteristics of Offenders, Recidivism, Treatment Outcomes and Forensic Issues. *Mayo Clin. Proc.* 82 (4), 557-471.
- Hancı, İ.H. (2003). Bilirkişilik ve Çapraz Sorgu. Ankara: Seçkin.
- Herdem, A., Dikici Sülükçüoğlu, D., Aydemir, Ö. (2017). DSM-5 Psikoz Ölçeği Türkçe Formunun Geçerliliği ve Güvenirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18 (ek sayı 2), 68-72.
- Holland, K. (2019). <https://www.healthline.com/health/mental-health/stockholm-syndrome#> Stockholm Syndrome: Causes, Symptoms, Examples. November 2019. Erişim: 30.09.2020.
- Ioana, I.M. (2013). No One is Born a Serial Killer! *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 81, 324-328.
- Ioannidou, F., Konsantikaki, V. (2008). Empaty and Emotional Intelligence: What is it Really About? *Intenational Journal of Caring Sciences*, 1 (3), 118-123.

- Ioannou, M. (2011). Suça İlişkin Bireyselci Açıklamalar. A. Dönmez, I. Çoklar Başer, M. Güler (Çev.). David Canter (Ed.). Suç Psikolojisi, içinde (s.49-80). Ankara: İmge.
- Ioannou, M., Vettor, S. (2011). Suça İlişkin Toplumsal Açıklamalar. A. Dönmez, I. Çoklar Başer, M. Güler (Çev.). David Canter (Ed.). Suç Psikolojisi, içinde (s, 81-112). Ankara: İmge.
- İşıқтаç, Y. (2013). Adalet Psikolojisi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- İçel, K., Sokullu-Akıncı, F., Özgenç, İ., Sözüer, A., Mahmutoğlu, F.S., Ünver, Y. (2000). İçel Suç Teorisi. İstanbul: Beta.
- İçelli, İ. (2006). Müzik ve Toplum. 42. Ulusal Psikiyatri Kongresi, Özet Kitabı (s. 130). İstanbul.
- İçli, T., Öğün, A. (1988). Sosyal Değişme Süreci İçinde Kadın Suçluluğu. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 5 (2), 17-32.
- İkinci Ak, Ö. (2012). Farkında Olmadığımız Vazgeçilmezimiz Koku Duyumuz. TÜBİTAK Bilim ve Teknik Popüler Dergisi, 44 (531), 69-71.
- İlgün, E. (2010). İnfaz Koruma Memurlarının İşe Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- İşsevenler, O.V. (2012). Suç Kavramı ve Teorisine Dair Bir Deneme. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 70 (2), 51-58.
- Jacobi, G., Banaschak, S., Dettmeyer, R., Brosing, B. (2010). Child Abuse and Neglect: Diagnosis and Management . Deutscher Arzteblatt International, 107 (13), 231-239.
- Kadıgil, S. (2012). Engelli Haklarında Yeni Bir olgu: Ashley Tedavisi. Sağlık Hukuku Makaleleri-II (s. 131-152). İstanbul: İstanbul Barosu.
- Kadioğlu, N. (2007). Aile Mahkemelerinde Yargılama Usulü. Yüksek Lisans Tezi. Bilgi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (2007). Kültürel Psikoloji, Kültür Bağlamında İnsan ve Aile. İstanbul: Evrim.
- Kale, G.Ş., Hancı, İ.H., Demirbaş, H. (2019). Psikolojik Otopsi. Adli Alanda Çalışanlar Bu Kavramı Biliyor mu? Kriz dergisi, 27 (3), 114-130.
- Kara, T. (2014). Eski Hükümlülerin İstihdamında Yaşanılan Güçlükler ve Kamuda İş Kur'un Rolü. Uzmanlık Tezi. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Ankara.
- Kaplan, H.I., Sadock, B.J. (2004). Klinik Psikiyatri. Ercan Abay (Çev. Ed.). İstanbul: Nobel Tıp.
- Kaptanoğlu Yüksel, İ., Çavlin, A., Ergöçmen A.B ve Uzman Ekip (2014). Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Raporu. Aralık 2014. Ankara.
- Kara, U., Kolusayın, MÖ, Daştan, K., Demircan, Y.T., Yükseloğlu, E.H. (2015). Babalık Davalarında Malpraktis. İ. Hamit Hancı, Cahit Doğan (Ed.). 1. Ulusal Sağlık Hukuku Kongre Kitabı içinde (s. 91-94). Ankara: Seçkin.
- Karadağ, M., Gökçen, C. (2017). Mental Retardasyonu Olan Çocuk ve Ergenlerin Tedavisinde Kullanılan Farmakolojik Ajanlar. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 24 (3), 271-282.

- Karakoç, Y. (2012). Hukuk-Etik İlişkisi. *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi* 24, S. 91-95. İstanbul: İstanbul Barosu.
- Karakurt, H. (2015). Beyaz Yaka Suçları. *İstanbul Barosu Dergisi*, 89 (5), 63-67.
- Karasu, M.A. (2008). Türkiye’de Kentleşme Dinamiklerinin Suça Etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 57 (4), 255-281.
- Karasu, M.A. (2017). Kentsel Mekânlarda Suç Korkusu. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20 (1), 41-76.
- Karbeyaz, K., Gündüz, T., Balcı, Y., Akkaya, H. (2012). Cinsel Suç Mağdurlarının Ruh Sağlığı Hakkında Düzenlenen Adli Psikiyatrik Raporlar ve Bilirkişilik Kurumları Arası Ulaşma Sorunu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23 (4), 255-263.
- Karabeyaz, K., Akkaya, H., Balcı, Y., Urazel, B. (2014). İntihar Notlarının Analizi: Eskişehir Deneyimi. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 51, 275-279.
- Karamercan, F. (2018). Medeni Usul Hukukunda Tanık ve Tanıklık. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 153-191.
- Karataş, Z. (2019). Psikolojik Değerlendirme ve Testler. Yasemin Yavuz ve Zeynep Karataş (Ed.), *Psikolojik Testler, İlkeleri, Uygulama ve Tanıtım içinde* (s. 2-22). Ankara: Pegem.
- Karğın, V. (2016). Damgalanma ve Sosyal Reaksiyon Teorileri. Ekrem Muş (Ed.). *Kriminoloji ve uygulamalar içinde* (s. 143-171). Ankara: Karınca.
- Kasatura, İ. (1998). Alkol ve Arkadaşları (2.Baskı). İstanbul: Evrim.
- Kassin, S.M., Wrightsman, L.S. (1985). Confession Evidence. S.M. Kassin, L.S. Wrightsman (Eds.). *The Psychology of Evidence and Trial Procedure in* (P.67-94). Beverly Hills: Sage.
- Kassin, S.M., Drizin, S.A., Grissio, T., Gudjonsson, G.H., Leo, R.A., Redlich, A.D.(2010). Police- Induced Confessions, Risk Faktori and Recommendations: Looking a Head. *Law and Human Behavior*, 34 (1), 49-52.
- Kassin, S.M. (2014). False Confessions: Causes, Consequences and Implications for Reform, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1 (1), 112-121.
- Kasuto, M. (2017). Boşanmış Ailelerin Çocuklarının Boşanmamış Ailelerin Çocuklarına Göre Öz Saygı ve Ruh Sağlığı Değişkenlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kaya Ertan, Ö. (2017). Nörogörüntüleme Çalışmalarında Etik Meseleler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20 (39), 39-48.
- Kaya, T. (2011). Chicago Okulu Chicago’ya Özgü Bir Perspektif. *Sosyoloji Dergisi*, 3 (22), 367-383.
- Kaya, T. (2016). İstanbul’da Yaşayan Boşanmış Kadın ve Erkeklerin Boşanma Deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (46), 409-430.
- Kaya, Z., Güneş, A. (2016). Biyometrik Güvenlik Sistemleri ve Yüz Tanımaya Duyarlı Çevrim İçi Sınav Sistemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 87-97.

- Kayra, M., Dikmen, A.A. (2017). Cezaevlerinde Görev Yapan İnfaz ve Koruma Memurlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 524-551.
- Kesen, N.F., Karakuş, Ö., Deniz, M.E. (2012). Yetiştirme Yurtlarında Kalan Çocukların Kuruluşa Geliş Nedenlerinin Araştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (1), 139-150.
- Keskin, N. Yapça, G., Tamam, L. (2015). Transseksüalizm: Klinik Özellikleri ve Yasal Konular. *Psikiyatride Güncel yaklaşımlar*, 7 (4), 436-447.
- Keyvan, A., Ger, M.C., Ertürk, S.G., Türkcian, A. (2015). Miller-Belirtilerin Adli Değerlendirme Ölçeği (M-Fast) Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Arch Neuropsychiatry*, 52, 296-302.
- Kırpınar, İ. (1997). Sanırsal (Paranoid) Bozukluk. Cengiz Güleç ve Ertuğrul Köroğlu (Ed.)*Psikiyatri temel Kitabı* içinde (s. 367-379). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Kıyağan, A. (2019). 2018 Küresel İnsan Ticareti Raporu. 07.01.2019. [aa.com.tr/tr/dunya/2018-kuresel-insan-ticareti-raporu-aciklandi/1358238](http://aa.com.tr/tr/dunya/2018-kuresel-insan-ticareti-raporu-aciklandi/1358238). Erişim, 05.03.2020.
- Kızıl, M. (2014). Tanık İfadesi ve İnanıncılık. *Ankara Barosu Dergisi*, 2, 397-407.
- Kızmaz, Z. (2005). Sosyolojik Suç Kuramlarının Suç Olgusuna Açıklama Potansiyelleri Üzerine Bir Değerlendirme. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (2), 149-174.
- Kızmaz, Z. (2010). Cezaevine Girme Sıklıklarına Göre Suçlular: Karşılaştırmalı Bier Araştırma. *e- Journal of New World Scienecer Academy Humanities*, 4C0063: 5 (4), 571-607.
- Knapp, S.J., Vandecrek, L.D. (2010). Psikologlar İçin Pratik Etik Pozitif Yaklaşım. M.Yılmaz, T.F. Karahan, S. Balcı Çelik, M.E. Saridoğan (Çev.). Ankara: Mentis.
- Knoll, J.L. (2008). The Psychological Autopcy, Part 1; Applications and Metods. *Journal of Psychiatric Practice*, 14 (6), 393-397.
- Koca, M., Üzülmaz, İ. (2008). Türk Ceza Hukuku Genel Hükümler, (1.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Koçak, H., Dandin, A.N. (2017). Toplumsal ve Yönetmel Alanda Bilişim Teknolojilerinin Kriminall Etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 137-152.
- Koçoğlu, S. (2019). Evlat Edinmede Ana ve Babanın Rızasının Aranıp Aranmaması Sorununun Özellikle Yetkili Kurum Aracılığı ile Evlat Edinme açısından İncelenmesi. *Türkiye Adalet Akademi Dergisi*, 11 (38), 239-265.
- Kolburan, G., Demir, S.C. (2018). Cinsel Taciz. Hukukî ve Psikolojik Bir Değerlendirme. *Türkiye Klinikleri J Foren Med-Special Topics*, 4 (1), 26-32.
- Korkmaz, S.Ç., Yektaş, Ç., Bildik, T., Dalkılıç, M., Tamar, M. (2014). Ergenlerde Cinsel Kimlik ve Yönelim sorunlarında Değerlendirme ve İzlem: Dört Kız Olgusu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 21 (1), 51-64.
- Kotchou Bey, B., Tretter, F., Braun, H.A., Buchheim, T., Draguhn, A., Fuchs, T., Rentschler, I. (2016). Methodological Problems on the Way to Integrative Human Neuroscience. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 10 (41), 1-19.

- Kökdemir, D., Sığrı, Ü. (2019). Çatışma Teorisi. Ali Yeşilirmak, Elif Kısmet Kekeç, Alper Bulur (Ed.). Temel Arabuluculuk Eğitimi Katılımcı Kitabı İçinde (s. 11-24). Ankara: Arcs.
- Kurdoğlu Ersoy, P. (2018). Görgü Tanıklığı Belleği Araştırmaları ve Yasal Uygulamalar. Tarihsel Bir Bakış. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 2 (4), 271-279.
- Kurt, S.L. (2016). Çocuk Haklarına İlişkin Temel Uluslararası Belgeler ve Türkiye Uygulaması. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 16 (36), 99-127.
- Kurt, R. (2018). İş Yargısında “ Arabuluculuk.” TBB Dergisi, 135, 405-444.
- Kurtuldu, E., Miloğlu, Ö., Derindağ, G., Özdoğan, A. (2018). Tat Duyu Bozukluklarına Genel Bakış. Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 28 (2), 277-283.
- Kutlu, Ö., Kahraman, S. (2017). Türkiye’de Kişisel Verilerin Korunması Politikasının Analizi. Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 5 (4), 45-62.
- Kübler Ross, E. (1997). Ölüm ve Ölmek Üzerine. B. Büyükkal (Çev.). İstanbul: Boyner.
- Küntay, E., Erginsoy, G. (2005). İstanbul’da On Sekiz Yaşından Küçük Ticari “ Seks İşçisi” Kız Çocuklar. İstanbul: Bağlam.
- Landau, S.F., Freeman Lungo, R.E. (1990). Classifying Victims: A Proposed Multidimensional Victimological Typology. International Review of Victimology, 1, 267-286.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. Violence and Victims, 5 (2), 119-126.
- Litman, R. (1989). 500 Psychological Autopsies. Journal of Forensic Sciences, 34 (3), 638-646.
- Lotspeich, R. (2000). The Nature of Organized Crime: An Economic Perspective. Law Intensity Conflict and Enforcement, 9 (3), 35-66.
- Lök, N., Başoğlu, C., Öncel, S. (2016). Aile İçi Şiddetin Çocuk Üzerindeki Etkileri ve Psikososyal Desteğin Önemi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8 (2), 155-161.
- Mağdura Yaklaşım Kılavuzu (2016). T.C. Adalet Bakanlığı, Mağdur Hakları Daire Başkanlığı, Yayın No. 2. Ankara.
- Marshall, G. (2005). Sosyoloji Sözlüğü. O. Altınbay, D. Kömürcü (Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Matthews, G., Gilliland, K. (1999). The Personality Theories of H. Eysenck and J.A. Graf: A Comparative Review. Personality and Individual Differences, 26 (4), 583-628.
- Mc Dermott, B.I.E., Feldman, M.D. (2008). Malingering in the Medical Setting. The Psychiatric Clinics of North America, 30 (4), 645-662.
- Mc Nally, R. (2003). Remembering Trauma. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mednick, S.A., Gabrielli, W.F., Hutchins, B. (1984). Genetic Influences in Criminal Convictions: Evidence from an Adaption Cohort. Science, 224 (4651), 891-894.
- Meloy, J.R., Mohandie, K., Green, M. (2011). The Female Stalker. Behavioral Sciences and the Law, 29, 240-254.

- Melez, İ.E. (2013). Kan Lekesi Üzerinden Adli Genetiğe Giriş Olay Yerinden Laboratuvara. İstanbul: Nobel Tıp.
- Menard, S., Morris, R.G. (2012). Integrated Theory and Crimes of Trust. *Journal of Quantitative Criminology*, 28 (2), 365-387.
- Metin, A. (2019). Yüz İfadelerindeki Duygular: Derleme Çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 2027-2055.
- Miethe, T.D., Meier, R.F. (1994). *Crime and its Social Context Toward an Integrated Theory of Offenders, Victims and Situations*. State University of Newyork Press.
- Miller, j. D., Lynam, D.R. (2006). Reactive and Proactive Aggression Similarities and Differences. *Personality and Individual Differences*, 41 (8), 1469-1480.
- Moen, O.M. (2015). The Ethics of Pedophilia. *Nord. J. Appl. Ethicks*, 9 (1), 111-124.
- Morgan, C.T. (2000). Psikolojiye Giriş (14. Baskı). Sirel karakaş (Ed.), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü.
- Mullen, P.E., Pathe, M., Purcell, R., Stuart, G.W. (1999). Study of Stalkers. *American Journal Psychiatry*, 156 (8), 1244-1249.
- Müminoğlu, K. (2018). Sürec Felsefesinde İrade Kavramının Temellendirilişi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 433-442.
- Namnyak, M., Szekely R., Tuftan, N., Toal, M. (2008). Stocholm Syndrome, Psychiatric Diagnosis or Urban Myth? *Acta Psychiatrica Scandinavice*, 117 (1), 4-11.
- O'Connor; R.C., Nock, M.K. (2014). The Psychology of Suicidal Behaviour. *The Lancet Psychiatry*, 1 (1), 73-85.
- Oral, G. (1999). Adli Psikiyatri. Zeki Soysal, Canser Çakalır (Ed.), Adli Tıp İçinde (s. 1377-1571). İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fakültesi.
- Oral, G. (2006). Yeni Türk Ceza Kanunu ve Ruhsal Travma. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Eğitim Etkinlikleri. Yeni Yasalar Çerçevesinde Hekimlerin Hukukî ve Cezaî Sorumluluğu, Tıbbî Malpraktis ve Adli Raporların Düzenlenmesi Sempozyumu Dizisi, (s. 118-126). İstanbul
- Ögel, K., Tamar, D., Evren, C., Sır, A. (1999). Madde Kullanımı ve Suç. *3P Dergisi*, Aralık Sayısı, Ek-1, 1-10.
- Ögel, K., Koç, C., Aksoy, A., Başabak, A., Evren, C. (2012). Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Programı (SAMBA). İstanbul: Yeniden.
- Ögel, K., Bilici, R., Bahadır Güvenç, G., Maçkan, A., Orhan, A., Tuna, O. (2016). Denetimli Serbestlikte, Sigara, Alkol, Madde Bağımlılığı Tedavi Programı SAMBA Uygulamasının Etkinliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17 (4), 270-277.
- Öktem. Ö. (1994). Nöropsikolojik Testler ve Nöropsikolojik Değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (33-özel sayı), 33-44.
- Ömeroğlu, Ö. (2012). Suç Korkusu, Cezanın Caydırıcılığı ve Küçük Suçlar. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 329-370.
- Önder, Ş.G., Gönültaş, M.B (2005). Suçlu Profilleme ve Türkiye'deki Genel Durumu. *Polis Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 35-58.

- Öner, N. (1997). Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öngider, N. (2013). Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5 (2), 140-161.
- Örnek Nebioğlu, Ş. (2014). Uluslararası Çocuk kaçırmanın Hukukî Yönlerine Dair Lahey Sözleşmesi: Amacı, Uygulaması ve Kısa bir İçtihat Analizi. *TBB Dergisi*, 115, 477-516.
- Öyekçin, D.G., Yetim, D., Sayın, E.M. (2012). Kadına Yönelik Farklı Eş Şiddeti Türlerini Etkileyen Psikososyal Faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23 (2), 75-81.
- Özarlan Çalışkan, B.Ö., Akça, M. (2017). Damgalanma ve Sapma Davranışı İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Düzenleyici Rolü. *International Journal of Academic Value Studies*, 3 (13), 357-369.
- Özaşçılar, M. (2016). Şiddet Davranışının Nedenlerini Açıklamada Biyolojik Temelli Kuramların Rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19 (özel sayı), 16-28.
- Özbey, O. (2012). Kadına Yönelik Şiddet, Şiddetin Temelleri. *Hukuk Gündemi*, 1, 37-39.
- Özcan, B., Şenkaya, S., Özdin, Y., Dinç, A. (2018). Türkiye'deki İntihar Vakalarının Çeşitli Kriterlere Göre İstatistiksel Olarak İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18 (40), 11-34.
- Özcebe, H., Küçük Biçer, B. (2013). Önemli Bir kız Çocuk ve Kadın Sorunu: Çocuk Evlilikler. *Türk Pediatri Arşivi*, 48, 86-93.
- Özen, M., Ekici Şahin, M. (2010). Ötanazi. *Ankara Barosu Dergisi*, 68 (4), 15-36.
- Öz güven Devrimci, H., Alıcı Hoşgören, Y. (2016). İntiharı Önleme. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 9 (3), 71-76.
- Özkan, Y., Bayraktar, T. (2015). İnfaz ve Koruma Memurlarının Meslekî Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi: Kocaeli Açık Ceza İnfaz Kurumu Örneği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6 (21), 172-186.
- Özkan, G. (2017). Kadına Yönelik Şiddet. Aile İçi Şiddet ve Konuya İlişkin Uluslararası Metinler Üzerinde Bir İnceleme. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 533-564.
- Özkürkçügil, A.Ç. (1998). Cezaevinde Yalnızlık ve Yalnızlığın Depresyonla İlgisi. *Kriz Dergisi*, 6 (1), 21-31.
- Özsunur, B. (2010). Cinsel Kimlik Gelişimi ve Cinsel Kimlik Bozukluğunda Psikososyal Değişkenler: Gözden Geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 163-174.
- Öztatar, H. (2018). Türkiye'de Arabuluculuk Uygulamaları. Ersin Erdoğan (Ed.), Arabuluculuğun Geliştirilmesi Uluslararası Sempozyumu kongre kitabı, içinde (s.15-22). Ankara.
- Öztürk, M. (2015). Medya ve Suç Korkusu Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Sciences Studies*, 36, 251-263.
- Öztürk, O. (2002). Ruh sağlığı ve Bozuklukları (9. Baskı). Ankara: Nobel Tıp.
- Paker, M., Buğu, B. (2016). Türkiye'de İşkence Mağdurlarının Psikolojisi Üzerine Yapılan Araştırmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19 (özel sayı), 76-92.

- Palabıyıklıoğlu, R. (1999). Durumsal Krizler: Hastalığa Bağlı Olarak Kriz Dönemi. Ülgen H. Okyayuz (Ed.) Sağlık Psikolojisi Giriş İçinde (s. 107-143). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Panksepp, J. (2017). Afektif Nörobilim.S. Ünal., VK. Ölmez Toprak (Çev.). İstanbul: Alfa.
- Perillo, J.T., Kassin, S.M. (2011). Inside Interrogation: The Lie, The Bluff and False Confessions. *Law and Human Behavior*, 35, 327-337.
- Petekkkaya, S., Erkol, Z.Z., Höşükler, E., Gündoğdu, V. (2018). Epilepsi ve Ceza Sorumluluğu: Olgu Sunumu. *Adli Tıp Dergisi*, 32 (2), 95-100.
- Polat, A., Gül, S.K. (2010b). Kriminoloji Araştırmalarında Mağdur Anketlerinin Yeri ve Önemi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 1290-1311.
- Polat, A., Gül, S.K. (2010a). Alternatif bir Suç Ölçüm Tekniği: Fail İtiraf Anketleri. *Türk İdare Dergisi*, 82 (467), 163-190.
- Polat, O. (2018). Zoofili (Hayvanlarla Cinsel İlişki). *Türkiye Klinikleri J Foren Med.- Special Topics*, 4 (1), 1-7.
- Poyraz, C.A., Kocabaşoğlu, N., Konuk, N. (2012). Psikotik Özellikli Depresyonun Adli Boyutu. *Journal of Mood Disorders*, 2 (4), 180-185.
- Reniers, L.R.E.P., Beierholm, U.R., Wood, S. J. (2018). Reward Sensitivity and Behavioral Control: Neuroimaging Evidence for Brain Systems, Underlying Risk Taking Behavior. Anthony R. Beech, Adam J. Carter, Ruth E. Mann, Pia Rotshtein (Ed.). *The Wiley Blackwell handbook of Forensic Neuroscience Volum I and II*, in (p.105-124). John Wiley & Sons Ltd.
- Robertiello, G., Terry, K.J. (2007). Can We Profile Sex Offenders? A Review of Sex Offender Typologies. *Aggression and Violent Behavior*, 12 (5), 508-518.
- Ruppert, F. (2014). Travma, Bağlanma ve Aile Konstelasyonları. Ruhun Yaralarını Anlamak ve İyileştirmek (2.Baskı). F. Zengin (Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sakallı Uğurlu, N. (2003). Cinsiyetçilik: Kadınlara ve Erkeklerle İlişkin Tutumlar ve Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Kuramı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 6 (11-12), 1-20.
- Santarcangelo, M. (2011). Yalanı Ortaya Çıkarma. A. Dönmez, I. Çoklar Başer, M. Güler (Çev.). David Canter (Ed.). *Suç Psikolojisi İçinde* (s. 305-328). Ankara: İmge.
- Saroha, R. (2014). Profiling a Cyber Criminal. *International Journal of Information and Computation Technology*, 4 (3), 253-258.
- Sarp, N., Tosun, A. (2011). Duygu ve Otobiyografik Bellek. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (3), 446-465.
- Savaşır, I. (1997). Psikolojik Testler. Cengiz Güleç, Ertuğrul Köroğlu (Ed.), *Temel Psikiyatri Kitabı İçinde* (s. 63-80). Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- Say, C. (2019). 50 Soruda Yapay Zekâ (9.Baskı). İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı
- Sayıta Usta, S. (2010). Ensest İlişkiden Doğan Çocuğu “Tanıma Yasağı”nın Kullanılmasına Eleştirel Bir Bakış. *TBB Dergisi*, 88, 172-194.
- Schacter, D.L. (1999). The Seven Sins of Memory: Insights from Psychology and Cognitive Neuroscience. *Am. Psychol.* 54 (3), 182-203. DOI:10 1037// 0003-066x.54.3.182



- Schultz, D.P., Schultz, S.E. (2007). *Modern Psikoloji*. Y. Aslay (Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Scott, G. (2003). *İşkencenin Tarihi*. H. Koyukan (Çev.). Ankara: Dost.
- Seçkin, Ş., Hasanoğlu, A. (2016). *Çocukta Rezilyans Esneklik ve Toparlanabilme Becerisi* (2. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Selvi, Y., Özdemir, P.G., Atli, A., Kıran, S.G. (2011). Aile İçi Cinsel İstismar Sonrası Zede- lenmiş Cinsellik: Kompulsif Cinsel Davranışları Olan Bir Olgu Sunumu. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 85-88.
- Sert, S. (2015). *Türk Medeni Hukukunda Cinsiyet Değişirme*. TBB Dergisi, 118, 255-270.
- Sheridon, L., Davis, G.M. (2001). Stalking: The Elusive Crime. *Legal And Criminological Psychology*, 6 (2), 133-147.
- Sheridon, L., Roberts, K. (2011). Key Questions to Consider in Stalking Cases. *Behavioral Sciences and the Law*, 29 (2), 255-270.
- Siegel, L.J., Mc Cormic, C. (2006). *Criminology in Canada: Theories, Patterns and Typolo- gies* (3rd Ed.), Toronto: Thompson.
- Singh, J., Avasthi, A., Groves, S. (2007). Maligering of Psychiatric Disorders: A Review. *German Journal of Psychiatry*, 10 (4), 126-132.
- Silde, A., Angelopoulou, O. (2015). A Digital Forensics Methodology for the Cyberstalker. <https://www.researchgate.net/publication/282275955>. DOI:10.1109/INCOS.2014.118
- Sobsey, D. (2009). Cutting Edge Treatment: Pain and Survey in the Ashley X Case. *Developmental Disabilities Bulletin*, 37 (1-2), 63-90.
- Sokullu-Akıncı, F. (2007). *Kriminoloji* (5. Baskı). İstanbul: Beta.
- Sokullu-Akıncı, F. (2008). *Viktimoloji (Mağdurbilim)*, (2. Baskı). İstanbul: Beta.
- Soyaslan, D. (1998). *Kriminoloji (Suç ve Ceza Bilimleri)* (2. Baskı). Ankara: Hukuk Fakültesi.
- Soygüt, G. (2007). *Türk Psikologlar Derneği*. [www.medimagazin.com.tr](http://www.medimagazin.com.tr). Sağlık Haber Portalı, 21 Ekim 2007 (Röportaj). Erişim: 15 Ağustos 2020.
- Soykan, Ç. (2003). *Öfke ve Öfke Yönetimi*. *Kriz Dergisi*, 11 (2), 19-27.
- Soysal, H. (2007). Hekimi Yanıltıcı Davranış. Mustafa Sercan (Ed.), *Adli Psikiyatri Uygulama Klavuzu* içinde (s.128-146). Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği.
- Söylemez, S., Koyuncu, M., Amado S. (2018). Utanç ve Suçluluk Duyularının Bilişsel Psikoloji Kapsamında Değerlendirilmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 38 (2), 259-288.
- Spranger, T.M. (2018). Yalan Dedektörleri, Zihin Okuma ve Mahkemelerde fMRI Kullanımı. *Nörobilim, Hukuk ve Ötesi*. Uluslararası Kongre Bildiri Özetleri Kitapçığı içinde (s. 21-23). İstanbul: MEF Üniversitesi.
- Stafford, M., Chandola, T., Marmot, M.G. (2007). Association Between Fear of Crime and Mental Health and Physical Functioning. *American Journal of Public Health*, 97 (11), 2076-2081.

- Steffensmeier, D., Allan, E. (2000). Looking for Patterns: Gender, Age and Crime. J.F. sheley (Ed.), *Criminology in* (p.85-127). Third Edi. Australia: Wadsworth Thomson Learning.
- Sutherland, E.H. (1940). White-Collar Criminality. *American Sociological Review*, 5 (1)1-12.
- Sutherland, E.H. (2014). White-Collar Crime. Francis T. Cullen, Pamela Wilcox (Eds.), *Encyclopedia of Criminological Theory* (p.911-916). Thousand Oaks: Sage.
- Şahin, G. (2017). Bellekte Uyma Davranışı. *Psikoloji Çalışmaları*, 37 (1), 1-33.
- Şahinöz, A., Küçüksağın, H., Çakı Çuhacı, B., Uzun Kara, A., Durualp, E. (2019). Cezaevinde Annesi ile Birlikte Kalan Çocukların Gelişimlerinin Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 72 (1), 66-75.
- Şar, V. (1998). Disosiyatif Kimlik Bozukluğu: Tanı ve Nozolojik Sorunlar. *Klinik Psikiyatri*, 1(1), 13-21.
- Şeker, D., Uçan, G. (2016). Göç Sürecinde Kadın. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 199-214.
- Şener, S., Serdar, M. (2015). " Sokak Çocukları" Problem ve Bu Probleme Yönelik Uygulanan Politikalar (Türkiye-Hindistan Örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 104-117.
- Şentürk, F., Kasap, M. (2013). Beyaz Yaka Suçları ve Finansal Yolsuzluklar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 143-167.
- Şirvanlı, D. (1999). Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri I: Davranış ve Uyum Problemleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 6 (1), 19-29.
- Takahashi, Y. (2001). Depression and Suicide. *JMAS*, 44 (8), 359-363.
- Tamer, İ., Yılmaz, E. (2013). Ceza Adalet Sisteminde Mağdur Hakları İnceleme Raporu. T.C. Adalet Bakanlığı İç Denetim Birim Başkanlığı. 10 Temmuz 2013/03. [magdur.adalet.gov.tr/images/lic-denetim-raporu.pdf](http://magdur.adalet.gov.tr/images/lic-denetim-raporu.pdf). Erişim: 28.03.2020.
- Tanör Öktem, Ö. (2018). Bellek, Nörobilim, Hukuk ve Ötesi. Uluslararası Kongre Bildiri Kitapçığı içinde (s.17-20). İstanbul: MEF Üniversitesi.
- Tartakovsky, M. How Forensic Psychology Began and Flourished. <https://psychcentral.com/blog/how-forensic-psychology-began-and-flourished/>
- Taştan, C., Yıldız, A.K. (2019). Dünya'da ve Türkiye'de Kadın Cinayetleri. 2016-2017 – 2018 Verileri ve Analizler. Ankara: Polis Akademisi.
- Tat, M.C., Öztürk, A. (2019). Çocuk Cinsel İstismarında Kendini Açığa Vurma Sürecine Ekolojik Sistem Modeli Yaklaşımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11 (3), 363-385.
- Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1995). Trauma and Transformation. *Growing in the Aftermath of Suffering*. Thousand Oaks: Sage.
- Tekkanat, E., Topaloğlu, M., Yılmaz, O. (2018). Bilişim Suçları ve Psikolojik Etkileri Açısından Türkiye'de Telefon Dolandırıcılığının Etkin Analizi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2 (2), 44-54.
- Tınaz, P. (2006). Mobbing: İşyerinde Psikolojik Taciz. *Çalışma ve Toplum*, 4, 13-28.

- Timurturkan, M., Demez, G., Kart, E., Ertan, C., Cankurtaran, S., Aktin, S. (2017). Hükümlü Olmanın Sosyal Tezahürleri; Sosyal Dışlanma, Damga ve Suç. Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (20), 138-157.
- Topakkaya, A. (2008). Adalet Kavramı Bağlamında Aristoteles-Platon Karşılaştırması. Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (6), 27-49.
- Toroslu, H. (2013). Suç Uydurma Suçu. Ankara Barosu Dergisi, 2, 321-337.
- Tuğ, A. (2010). Babalık Testlerinde Son Düzenlemeler: Uluslararası Adli Genetikçiler Derneği, Babalık Testi Komisyonu Önerileri. Adli Tıp Dergisi, 24 (1), 52-59.
- TÜİK, Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri (2014). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Tülü, İ.A., Erden, G. (2013). Türkiye'de Cinsel Suçlarla İlgili Suç Analizi: Cinsel Saldırı Suçlarının Psikolojik Profilleri, Bilişsel Çarpıtmaları ve Psikopati Düzeyleri. Türk Psikiyatri Dergisi, 24 (1), 1-12.
- Türkçapar, M.H., Sargın, E. (2012). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim. Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırma Dergisi, 1, 7-14.
- Türkçüer, İ., Serinkan, M., Şengül, C., Özen, M. (2010). Munchausen Sendromu mu? Yoksa Temaruz mu? Türkiye Acil Tıp Dergisi, 10 (1), 38-40.
- Türkiye Barolar Birliği İnsan Hakları Merkezi Cezaevleri 2015-2016 Raporu.(2017). Ankara: TBB.
- Türkmen, A. (2009). Yeni Bir Hukukî Olgu Olarak Israrlı Takip ve Taciz (Stalking) ve Bunun Türk Medeni Hukuku Bakımından Değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Hukuk Fakültesi Dergisi, 11 (özel sayı), 1387-1434.
- Uludağ, Ş. (2010). Vatandaşların Suç Korkusu (Güvenlik Endişesi) Seviyesine Etki Eden Faktörler ve Alınabilecek Önlemler: Malatya Örneği. Polis Bilimleri Dergisi, 12 (1), 1-28.
- Ulutürk, G.H. (2009). Türk Ceza Hukuku'nda Akıl Hastalığı ve Kusur Yeteneğine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Uyumaz, A., Akdağ, İ. (2015). Türk Özel Hukukunda Şiddet ve Israrlı Takip Kavramı ile Israrlı Takip Mağdurunun Korunması. Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 19 (2), 45-94.
- Ünübol, M., Özbek, G., Özgün, S., Gülce, D., Demir, B. (2007). Namus Cinayeti: Türkiye'de Namus Cinayetlerinin İncelenmesi. Türk Psikoloji Bülteni, 13 (41), 69-82.
- Vitacco, M.J., Rogers, R., Gabel, J., Munizza, J. (2007). An Evaluation of Malingering Screens with Competency to Stand Trial Patients: A Known - Groups Comparison. Law and Human Behavior, 31, 249-260.
- Vrij, A., Granhag, P.A., Mann, S. (2010). Good Liars. The Journal of Psychiatri and Law, 38, 77-98.
- Vronsky, P. (2016). Kadın Seri Katiller, Kadınlar Nasıl ve Neden Seri Katil Olurlar. Y. Alogan (çev.). İstanbul: İthaki.
- Waxman, D. (1983). Use of Hypnosis in Criminology: Discussion Paper! Journal of Royal Society of Medicine, 76, 480-484.

- Ward, T., Wilshire, C., Jakson, L.(2018). The Contribution of Neuroscience to Forensic Explanation. *Psychology Crime and Law*, 24 (3), 1-13.
- Wester, W.C., Hammond, D.C. (2011). Solving Crimes With Hypnosis. *The American Journal of Clinical Hypnosis*, 53 (4), 255-269.
- Whiteley, K.M.(2014). Feminist Theories of Criminal Behavior. *The Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*. [https:// doi.org/10.1002/9781118517383.wbecj400](https://doi.org/10.1002/9781118517383.wbecj400)
- Yağmur, F., Öztop, D.B., Asil, H. (2008). Çocukların Cinsel İstismarı. *Çocuk Dergisi*, 8 (2), 77-80.
- Yalabık Teomete, F. (2014). Anglo-Amerikan ve Fransız Hukukunda Bilirkişilik Kuramına Genel Bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16 (özel sayı), 2115-2162.
- Yalçın, Ö., Erdoğan, A. (2013). Şiddet ve Agresyonun Nörobiyolojik, Psikososyal ve Çevresel Nedenleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5 (4), 388-419.
- Yaman, N.G.Ü., Erturan, N. (1999). 0-10 Yaş Arası Çocuk, İleri Derecede İşitme Engelli Çocukların Algı, Bellek ve Küçük Kas Motor Gelişimlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 379-404.
- Yancı, E., Alioğlu, E., Polat, A (2018). Tecavüze İlişkin Suçlayıcı Tutumlar ve Tecavüz Mitlelerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Nörodavranış Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 106-114.
- Yavuz, Y. (2019). Suç Mağduru Olma Korkusuna Sosyolojik Bir Bakış. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 4, 28-52.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve Suç* (10. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, E. (2012). Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve Çocuk Evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 499-525.
- Yıldırım Çapraz, İ., Bolay, H. (2004). Nöron Akıllı mıdır? Selçuk Candan Sayar (Ed.), *Aklın Halleri içinde* (s. 29-46). Ankara: Peday.
- Yıldırım A. (2007). İftira Suçu. *TBB Dergisi*, 69, 177-210.
- Yıldırım, E.A., Kaşar, M., Ateş, E., Küçük Parlak, İ., Özalmete, F.O. (2011). Gözlerden Zihin Okuma Testinin Türkçe Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22 (3), 177-186.
- Yıldırım, Ş. (2017). 2000'li Yıllarda Çocuk Koruma Sistemi İçinde Bakım Hizmetlerinin Genel Görünümü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 87-110.
- Yıldız, S.A. (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık. *Polis Dergisi*, 6 (3-4), 131-150.
- Yıldız, F. (2019). Kadın ve Suç. *Türkiye'de Kadın ve Organize Suç İlişkisi*. *Alinteri Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 23-41.
- Yılmaz, B. (2007). Yardım Çalışmalarında Travmatik Stres. *Klinik Psikiyatri*, 10 (3) 137-147.
- Yılmaz, C. (2018). Kriminolojik Açından; Akıl Hastalığı ve Suç. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 24 (2), 743-765.

- Yiğit, Ö., Karaaltın Batıoğlu, A. (2012). İşitme Kayıpları. Klinik Gelişim, 25, 66-72.
- Yolcu, S., Canbek, Ö., İncesu, C., Uygur, N. (1999). Epilepsy Offense and Criminal Responsibility. Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi 12 (4), 34-40.
- Youngs, D., Ioannou, M., Straszewicz, A. (2013). Distinguishing Stalker Modus Operandi: An Exploration of the Mullen, Pathe, Purcell and Stuart (1999) Typology in a Law-Enforcement Sample. Journal of Forensic Psychiatry and Psychology, 24 (3), 319-336.
- Yurdakoş, E. (2018). Emosyonların Nörofizyolojisi. Nörobilim, Hukuk ve Ötesi Kongre Bildiri Özetleri kitapçığı içinde (s.14-15). İstanbul: MEF Üniversitesi.
- Yücel, M.T. (2004). Kriminoloji. İstanbul: Umud Vakfı.
- Yücel, M.T. (2013). Ceza Adaletinde Sapmalar. TBB Dergisi, 105, 11-34.
- Yüksel, Ş., Sezgin, Ü. (2005). Farklı Ortamlarda Tecavüz ve Kadın: İstanbul Psikososyal Travma Programı Deneyimleri. IV. Uluslararası Ruhsal Travma Toplantıları, Kongre Kitabı içinde (s.34-36). İstanbul.
- Yükselbaba, Ü. (2017). Emile Durkheim'a Göre Toplum, Düzen ve Hukuk. Hukuk ve Ceza'nın Evrimi. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 75 (1), 191-216.
- Zafar, N., Kausar, R. (2014). Emotional and Social Problems in Divorced and Married Women. FWD Journal of Social Sciences, 8 (1), 31-35.
- Zincir Bozkurt, S., Yanartaş, Ö., Semiz, Ü.B., Kazan, Ö. (2012). Konversiyon Bozukluğu ile İlgili Psikiyatrik ve Nörolojik Bakış Açılarının bir Olgu Nedeniyle Gözden Geçirilmesi. Journal of Mood Disorders, 2 (4), 186-190.
- Ziyalar, A. (2000). Cinsel Davranış Bozuklukları. İstanbul: Yüce Yayım.
- Ziyalar, N., Ateş, A. (2019). Travma, Hafıza ve Görgü Tanıklığı Hakkında bir Meta Sentez Çalışması. Türkiye Klinikleri J. Foren Sci Leg Med, 16 (1), 54-63.
- Correll, C.U., Stetka, B.S., Harsinay, A. Rare and Unusual Psychiatric Syndromes: A Primer. <https://www.medscape.com>. July 23 2018. Erişim: 20 Ekim 2020.
- Kaya, S. <https://sinirbilim.org/lima-sendromu/> 7 Şubat 2017. Erişim: 20 Ekim 2020.
- (TMK, 4721). 22/11/2001 Tarihinde Kabul Edilerek, 8/12/2001 Tarih ve 24607 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan 4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu (TMK). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4721.pdf> Erişim: 20 Temmuz 2020.
- (TCK, 5237). 26/9/2004 Tarihinde Kabul Edilerek, 12/10/2004 Tarih ve 25611 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu (TCK). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf> Erişim: 25 Temmuz 2020.
- (CMK, 5271). 4/12/2004 Tarihinde Kabul Edilerek, 17/12/2004 Tarih ve 25673 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan 5271 Sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu (CMK). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5271.pdf> Erişim: 10 Temmuz 2020.
- 27/12/2007 Tarihinde Kabul Edilerek, 5/01/2008 Tarih ve 26747 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan 5726 Sayılı Tanık Koruma Kanunu (TKK).

<https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5726.pdf> . Erişim: 2 Ağustos 2020.

7/06/2012 Tarihinde Kabul Edilerek, 22/6/2012 Tarih ve 28331 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan 6325 Sayılı Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Kanunu (HÜAK).

<https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6325.pdf> Erişim: 4 Ağustos 2020.

24/3/2016 Tarihinde Kabul Edilerek, 7/04/ 2016 Tarih ve 29677 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK).

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6698.pdf> 4 Ağustos 2020.

13/12/2004 Tarihinde Kabul Edilerek, 29/12/2004 Tarih ve 25685 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan 5275 Sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun (CGTİHK).

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5275.pdf> Erişim: 10 Ağustos 2020.

9/01/2003 Tarihinde Kabul Edilerek, 18/01/2003 Tarih ve 24997 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan 4787 Sayılı Aile Mahkemeleri'nin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usullerine dair Kanun (<https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4787.pdf>).

3 Ağustos 2017 Tarih 30143 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan Adalet Bakanlığı Bilirkişilik Yönetmeliği.

<https://bilirkişilik.adalet.gov.tr/dokumanlar/2017/agustos/Bilirkişilik%20Yönetmeliği.pdf> Erişim: 10 Eylül 2020.

20/03/2006 Tarihinde kabul edilen, Ceza İnfaz Kurumlarının Yönetimi ile Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkındaki Tüzükle ilgili 6/04/2006 Tarih ve 26131 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan Bakanlar Kurulunun 2006/10218 Sayılı Kararı.

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/2.5.200610218.pdf> Erişim: 20 Temmuz 2020.

14/4/2020 Tarihinde Kabul Edilerek, 15/4/2020 tarih ve 31100 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan 7242 Sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Erişim: 10 Eylül 2020.

Sağlık Bakanlığı, Sağlık Meslek Mensupları ile Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmelik. 22 Mayıs 2014 Tarih ve 29007 Sayılı Resmî Gazete. Erişim: 5 Ağustos 2020.

Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Toplum Sağlığı Merkezi ve Bağlı Birimler Yönetmeliği. 5 Şubat 2015 Tarih ve 29258 Sayılı Resmî Gazete. Erişim: 5 Ağustos 2020.

Milli Savunma Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 9 Temmuz 2019 Tarih ve 30826 Sayılı Resmî Gazete. Erişim: 5 Ağustos 2020.

Milli Eğitim Bakanlığı Adalet, Yetişkin Hükümlü ve Tutuklu Psikolojisi 2018. Ankara.

[www.megep.meb.gov.tr.hükümlü-ve-tutuklu-psikolojisi](http://www.megep.meb.gov.tr.hükümlü-ve-tutuklu-psikolojisi). Erişim: 15 Eylül 2020.

<https://www.edb.adalet.gov.tr/csr.pdf> Erişim: 10 Eylül 2020.

Ceza ve Tevkifleri Genel Müdürlüğü Psiko-Sosyal Servis Genel Bilgi. <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/psiko-sosyal-servis-genel-bilgi>. Erişim: 10 Eylül 2020.

- Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Psiko-Sosyal Servis Programlar. <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/psiko-sosyal-servis>. Erişim: 10 Eylül 2020.
- Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü, Denetimli Serbestlik İnfaz Uygulamaları. <https://cte.adalet.gov.tr/Home/BirimDetay/16>. Erişim: 18 Ağustos 2020.
- İnfazda Yeni bir Adım, Elektronik İzleme Sistemi. Denetimli Serbestlik Bülteni, Şubat 2011, 1. [https://cte-ds.adalet.gov.tr/e\\_bulten/e\\_bulten\\_subat.2011](https://cte-ds.adalet.gov.tr/e_bulten/e_bulten_subat.2011). Erişim: 18 Ağustos 2020.
- Risk Değerlendirme Sistemi, Denetimli Serbestlik Bülteni, Mayıs 2011, 2. [https://cte-ds-adalet.gov.tr/e\\_bulten\\_mayis2011.pdf](https://cte-ds-adalet.gov.tr/e_bulten_mayis2011.pdf) . Erişim: 18 Ağustos 2020.
- Kamu Hizmetleri Cezası, denetimli Serbestlik Bülteni, Ekim 2011, 3. [https://cte-ds.adalet.gov.tr/e\\_bulten\\_bultensayı3\\_2011pdf](https://cte-ds.adalet.gov.tr/e_bulten_bultensayı3_2011pdf) . Erişim: 18 Ağustos 2020.
- Türk Psikiyatri Derneğinin “Yüksek Güvenlikli Servisler” Hakkında Adli Psikiyatri Bilimsel Çalışma Grubu Tarafından Hazırlanan Raporu (3 Aralık 2010). <https://Psikiyatri.org.tr> Erişim: 20 Eylül 2020.
- Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği. <https://psikolog.org.tr/tr/files/folder/etik-yonetmeliği-x389.pdf>. Erişim: 10 Ağustos 2020.
- Çocuk İzlem Merkezleri Hakkında, 2012/20 Sayılı Başbakanlık Genelgesi. 4 Ekim 2012 Tarih ve 28431 Sayılı Resmî Gazete. Erişim: 25 Ağustos 2020.
- Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü Adli İstatistikler 2018. Ankara. <https://adlisicil.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/2082019153842istatistik2018.pdf> Erişim: 10 Ocak 2020.
- Türkiye’deki Çocukların Durumu Raporu Ünicef 2011. <https://www.unicef.org/>  
<https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> . Erişim: 20.08.2020.  
<https://sozluk.adalet.gov.tr>. Erişim: 5 Temmuz 2020.
- 10 Aralık 1948 Tarih ve 217A (III) Sayılı Kararı ile Benimsenen, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi [www.tbmm.gov.tr](http://www.tbmm.gov.tr). Erişim: 15 Eylül 2020.
- 2018-2023 Uyuşturucu ile Mücadele Ulusal Strateji Belgesi ve Eylem Planı. [gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2018-2023\\_Uyuşturucu%20ile%20Mücadele%20Strateji%20Belgesi%20ve%20Eylem%20Planı.pdf](http://gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2018-2023_Uyuşturucu%20ile%20Mücadele%20Strateji%20Belgesi%20ve%20Eylem%20Planı.pdf). Erişim: 15 Eylül 2020.

---

# Bibliyoterapi Kullanarak Akran Zorbalığı ile Mücadele

---

Bir Kapsayıcı Eğitim Stratejisi

## **Editörler**

Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri

## **Yazarlar**

Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri

Nalan Akduman

Ankara  
2022



## **Bibliyoterapi Kullanarak Akran Zorbalığı ile Mücadele**

### **Bir Kapsayıcı Eğitim Stratejisi**

Editörler: Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 47479

ISBN : 978-605-170-713-6

e-ISBN : 978-605-170-710-5

Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU

Kapak Görseli : Doç. Dr. Pervin Oya TANERİ

Mizanpaj : Göksel ÇAKIR

Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge

1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

#### **KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**

Bibliyoterapi Kullanarak Akran Zorbalığı ile Mücadele

Bir Kapsayıcı Eğitim Stratejisi

Editörler: TANERİ, Pervin Oya

ÖZBEK, Özlem Yeşim

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

2022, 1. Baskı, xvi+152 sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-713-6

e-ISBN: 978-605-170-710-5

#### **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji, Eğitim**

Zorba, Akran Zorbalığı, Zorbalığı Önleme, Kapsayıcı Eğitim, Bibliyoterapi, Bibliyoterapi Uygulamaları, Grup Müdahaleleri

Anı Yayıncılık

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



*Bu kitap ilk olarak  
yaşadığı zorbalık sorununu  
bizimle paylaşma cesareti göstererek  
zorbalık mağduru çocukların sesi olmamız için  
bizi yüreklendiren  
İrem İpek'e  
sonra  
Öykü'ye,  
Okay'a,  
Başak'a,  
Barış'a  
ve  
ayrımcılık, dışlanma ve zorbalık mağduru olan  
tüm çocuklara  
adanmıştır.*

---

## KİTAP HAKKINDA

---



Bu kitap, yazarlar tarafından yürütülen kapsamlı iki projenin sonucu olarak doğmuştur. Araştırmamız sırasında, zorbalığı etkili bir şekilde önlemek için hangi becerilerin, yaklaşımların ve stratejilerin gerekli olduğuna dair kapsamlı bir anlayış geliştirmek için farklı ülkelerde uygulanan zorbalık önleme programlarını inceledik, yüzlerce çocuk kitabını tek tek okuduk ve araştırmalar yaptık. Bu kitap yazarlar tarafından geliştirilen, araştırma-temelli akran zorbalığını önleme eğitim programının önemli bir kısmını içermektedir.

Akran Zorbalığını Önleme Programı, 'El Ele Akran Zorbalığına Son Verelim!' sloganıyla 3 devlet okulunda denenmiş ve etkililiği kanıtlanmış bir programdır. Bu kitapta öğretmenlerin bireysel olarak sınıflarında uygulayabilecekleri bibliyoterapi temelli ders planları ayrıntılı olarak verilmiştir. Ancak akran zorbalığını önleme programlarının başarılı olması tüm okul bileşenlerinin programı sahiplenmesi ve uygulaması ile mümkündür. Bu nedenle kitapta verilen akran zorbalığını önleme programını kurumsal olarak uygulamayı planlayan okul yöneticilerinin kitabın yazarlarından öğretmen eğitimi, okulda yapılacak düzenlemeler ve eğitim programının nasıl uygulanacağına dair rehberlik almaları önerilmektedir. Yazarların akran zorbalığı üzerine yazdıkları diğer yayınları da keşfetmekle ilgilenen okuyucular, her bölümün sonunda verilen okuma önerilerini değerli bulacaktır.

**Not:** Bize ulaşmak isterseniz bu adreslere yazabilirsiniz: ptaneri@metu.edu.tr  
ozacik@yahoo.com

---

## ÖNSÖZ

---

Zorbalık bir halk sağlığı sorunu olmasına rağmen fark edilmesi güç ve bazen de fark edildiği halde görmezden gelinen bir durumdur. Zorbalık (akran zorbalığı) konusunda çalışma düşüncesi, okulda akran zorbalığına maruz kalan küçük kızının sessiz çığlıklarını duyan bir annenin sorunu çözme çabası ile ortaya çıktı. Okul yönetiminden ve öğretmenlerden hiçbir destek alamayan bu araştırmacı anne, kızının sorununu kendi çabaları ile kısmen çözdükten sonra durmadı, zorbalığa maruz kalan diğer çocuklar için de eylem almaya karar verdi. Bir gün telefon açıp ‘Akran Zorbalığını Önleme konusunda bir proje yapalım!’ dedi. Bu bizler için bir öneri değil, bize verilen bir yönergeydi sanki. ‘Siz olsanız da olmasanız da ben bu çalışmayı yapacağım’ şeklinde bir alt anlam taşıyordu. Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek’in bu kararlılığı bizi bu günlere taşıdı. Nalan Akduman’ın da ekibimize katılmasının ardından iki tane Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) tamamladık, ardından kongre bildirimleri, çalıştay ve makaleler birbirini izledi. Katıldığımız her etkinlikten sonra ‘Bu çalışmalarınızı bir arada bulabileceğimiz bir kaynak var mı?’ sorularının sorulması bu kitabın ortaya çıkarılması için bizleri teşvik etti.

Bu kitapta ne var peki? Bir sorunu çözebilmenin en iyi yolu nedir? Elbette ilk olarak sorunun ne olduğu konusunda uzlaşmak. Çalışmalarımızın en başından beri en sık duyduğumuz cümlelerden biri ‘Zorbalığa zorbalık demesek olur mu?’ cümlesiydi. Cevabımız netti: *‘HAYIR! Akran zorbalığı çocuklar ve gençler arasındaki ufak çatışmalardan, şaka yollu atışmalardan ve tek seferlik kavgalardan çok daha fazlasıdır ve mutlaka ZORBALIK olarak adlandırılmalıdır.’* Akran zorbalığının şiddet içeren diğer eylemlerden ayrılması için ölçütlerini araştırırken kendi çocukluğumuzda deneyimlediğimiz akran zorbalıklarını ve bu deneyimlerin bugün olduğumuz kişiye etkilerini keşfetme sürecimiz oldukça sancılıydı. Bu bakımdan bu kitap akran zorbalığının ne olduğunu, çeşitlerini açıklamak yanı sıra akran zorbalığına dahil olan üç aktörün (zorba, mağdur, tanık/izleyici) gelecek yaşantılarının nasıl etkilendiğini de gözler önüne sermektedir.

Durumun vahametini anlattıktan sonra (ya da bilimsel bir dille söylersek; problemi tanımladıktan sonra) soruna yönelik çözüm önerilerinin neler olabileceğini (hipotezleri) belirledik ve eyleme geçtik (hipotez testi). İlk olarak hizmet içi öğretmen eğitim programı, daha sonra ilkökul öğrencilerine yönelik akran zorbalığını önleme programı tasarlandı ve uygulandı (Bu kısmı hızlı geçiyorum, ayrıntılarla ilgilenenleriniz için makalelerimiz yardımcı olacaktır). Alanyazını incelediğinizde onlarca farklı akran zorbalığını önleme programı ile karşılaşabilirsiniz. Geliştirdiğimiz akran zorbalığını önleme eğitim programını diğerlerinden farklı kılan ve biricik yapan özellikleri ise bu programın çeviri ya da uyarılma bir program olmayıp tamamen toplumumuzun ihtiyaçlarına göre tasarlanması, bibliyoterapi, drama ve sanatla terapi gibi sanat temelli yöntemlerinin kullanılması ve tüm eğitimcilerin hizmetine sunulmasıdır.

Kitabın 1. Bölümünde Akran Zorbalığı ve Zorbalık Türleri ele alınarak sorunun ne olduğu konusunda uzlaşılması amaçlanmıştır. Akran zorbalığı konusunda yanlış bi-

linenler, zorbalığın bireyler ve toplum üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra akran zorbalığını önlemeyi amaçlayan programlar incelenerek ulusal çapta başarılı bir zorbalığı önleme programının nasıl olacağı tartışılmış ve yazarlar tarafından geliştirilen Akran Zorbalığını Önleme Programı ve Kapsayıcı Eğitim İlişkisi hakkında bilgi verilmiştir.

2. Bölümde bibliyoterapi yöntemi tanıtilerek, Akran Zorbalığını Önleme Programında bibliyoterapinin nasıl kullanıldığı ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3. Bölümde bibliyoterapi yöntemi kullanılarak hazırlanan ders planlarına yer verilmiştir. Ders planları ilkokul 1. sınıftan 4. sınıfa kadar uygulanacak program hakkında uygulayıcılar için bir rehber niteliğindedir.

4. Bölüm, öğretmenlerin kendi bibliyoterapi uygulamalarını tasarlamalarını teşvik etmektedir. Bu kısımda bibliyoterapi uygulamaları için öneriler, kitap seçimi, bibliyoterapi ders planı hazırlama konusunda bilgiler yer almaktadır.

5. Bölüm, akran zorbalığını önleme bibliyoterapi uygulamalarında kullanılacak etkinlik ve materyal önerilerinden oluşmaktadır. Materyaller sadece öneri niteliğindedir, öğretmenlerin kendi etkinliklerini planlamalarında destek olması amaçlanmıştır.

Kitapta sunulan öneri ve yaklaşımlar öğretmenlere, öğretmen adaylarına, öğretmen yetiştiren eğitimcilere, psikolojik danışmanlara, velilere ve akran zorbalığını ortadan kaldırarak daha kapsayıcı eğitim ortamları yaratmayı hedefleyen tüm bireylere hitap etmektedir.

Kitabın ortaya çıkmasında ilham veren, destek olan, motivasyonumuzu sürdürmemizi sağlayan, yüreklendiren tüm çocuklara, öğretmenlere, aile bireylerimize ve arkadaşlarımıza teşekkür ederiz. Özellikle Sanat Terapisi, Drama ve Akran Zorbalığını Önleme Eğitim Programının resmî programlarla nasıl bütünleştirileceği ve öğretmen eğitimi konusunda bize ışık tutan, bibliyoterapi ders planlarının yazılmasında destek olan ve projenin hiçbir aşamasında bizi yalnız bırakmayan Nalan Akduman'a minnetlerimizi sunarız. Eğer projemizde yer verdiğimiz kitaplar yazılmamış olsaydı eğitim programımız bu kadar canlı ve etkileyici olmayacaktı. Bu bakımdan bu harika kitaplarla buluşmamızı sağlayan yayınevlerine, kitapların yazarlarına ve resimleyenlere de özel teşekkürlerimizi sunarız.

Çiçeği burnunda bibliyoterapistler olarak, akran zorbalığını tanımlamak, zorbalardan mağdurlarla empati kurmasını sağlayabilmek, mağdurlara yardım etmek ve onları iyileştirmek, izleyicileri zorbalık karşısında tavır almaya teşvik etmek ve en nihayetinde akran zorbalığına dur diyebilmek için öğrencilerin yaşantılarıyla ilgili kitapları seçtik ve sınıflarda kolayca uygulanabilecek etkinlikler hazırladık. Dileğimiz kitapların iyileştirici gücüyle toplumsal bir sorun olan akran zorbalığı konusunda bir farkındalık yaratarak daha huzurlu eğitim ortamları oluşturulmasına katkı sağlamak. Okurlarımızın öneri ve eleştirileri bizleri zenginleştirecektir.

*El ele akran zorbalığına son vermek dileğiyle...*

*Doç. Dr. Pervin Oya Taneri*

*Ankara, Şubat 2022*

---

## BÖLÜMLER VE YAZARLARI

---

### 1. BÖLÜM: AKRAN ZORBALIĞI VE ZORBALIK TÜRLERİ

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri - Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3482-3868

Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek - Çankırı Karatekin Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4222-4040

### 2. BÖLÜM: AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMEDE BİBLİYOTERAPİ KULLANIMI

Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek - Çankırı Karatekin Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4222-4040

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri - Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3482-3868

### 3. BÖLÜM: SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE SEÇİLEN KİTAPLARIN BİBLİYOTERAPİ UYGULAMA PLANLARI

Nalan Akduman - Sanatla Terapi ve Yaratıcı Drama Uzmanı

ORCID: 0000-0002-3037-3102

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri - Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3482-3868

Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek - Çankırı Karatekin Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4222-4040

### 4. BÖLÜM: BİBLİYOTERAPİ UYGULAMALARI

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri - Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3482-3868

Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek - Çankırı Karatekin Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4222-4040

### 5. BÖLÜM: AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEME BİBLİYOTERAPİ UYGULAMALARINDA KULLANILABİLECEK ETKİNLİK VE MATERYAL ÖNERİLERİ

Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek - Çankırı Karatekin Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4222-4040

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri - Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3482-3868

# İÇİNDEKİLER

<b>KİTAP HAKKINDA.....</b>	<b>v</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>vii</b>
<b>BÖLÜMLER VE YAZARLARI.....</b>	<b>ix</b>
<b>ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ.....</b>	<b>xv</b>
<b>1. BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>AKRAN ZORBALIĞI VE ZORBALIK TÜRLERİ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Akran Zorbalığının Tanımı ve Belirleyici Özellikleri.....</b>	<b>2</b>
1.2.1. Zorba, Zorbalık ve Akran Zorbalığı.....	2
1.2.2. Akran Zorbalığının Aktörleri.....	4
1.2.3. Akran Zorbalığına Verilen Yanlış Tepkiler .....	6
<b>1.3. Akran Zorbalığının Türleri .....</b>	<b>9</b>
1.3.1. Fiziksel Zorbalık.....	10
1.3.2. Sözel Zorbalık.....	10
1.3.3. İlişkisel Zorbalık.....	10
1.3.4. Siber Zorbalık .....	11
1.3.5. Cinsel Zorbalık .....	13
<b>1.4. Akran Zorbalığının Bireysel ve Toplumsal Etkileri .....</b>	<b>13</b>
1.4.1. Zorbaya Etkileri.....	14
1.4.2. Kurban/Mağdura Etkileri.....	14
1.4.3. Tanıklara/İzleyicilere Etkileri.....	15
<b>1.5. Dünyada ve Türkiye’de Akran Zorbalığı Sorunu .....</b>	<b>15</b>
<b>1.6. Akran Zorbalığını Önleme Programları .....</b>	<b>16</b>
1.6.1. Okul Temelli Akran Zorbalığı Müdahale Programları .....	16
1.6.1.1. Olweus Akran Zorbalığını Önleme Programı (Olweus Bullying Prevention Program-OBPP).....	16
1.6.1.2. KiVa Koulu Anti-Zorbalık Programı .....	17
1.6.1.3. Viyana Sosyal Yeterlilik Eğitimi Programı (Viennese Social Competence-ViSC-Training for Students).....	18
1.6.1.4. Tuzaklara Düşmeyelim! (No Trap!/Noncadiamointrappola!) .....	19

1.6.1.5. Saygılı Adımlar: Zorbalığı Önleme Programı (Steps to Respect: A Bullying Prevention Program).....	20
1.6.2. Akran Zorbalığına Akranlar Aracılığıyla Müdahale .....	21
1.6.3. Akran Zorbalığına Grup Müdahaleleri .....	23
<b>1.7. Akran Zorbalığını Önleme ve Kapsayıcı Eğitim İlişkisi .....</b>	<b>25</b>
<b>1.8. SONUÇ.....</b>	<b>26</b>
<b>1.9. TARTIŞMA SORULARI.....</b>	<b>27</b>
<b>1.10. KAYNAKÇA .....</b>	<b>28</b>
<b>1.11. OKUMA ÖNERİLERİ .....</b>	<b>32</b>
<b>2. BÖLÜM.....</b>	<b>33</b>
<b>AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMEDE BİBLİYOTERAPİ KULLANIMI.....</b>	<b>33</b>
2.1. GİRİŞ .....	33
2.2. Bibliyoterapi Nedir? .....	34
2.3. Bibliyoterapinin Türleri .....	35
2.4. Bibliyoterapinin Kullanım Alanları .....	36
2.5. Bibliyoterapinin Eğitim Alanında Kullanımı .....	38
2.6. Bibliyoterapinin Akran Zorbalığının Önlenmesinde Kullanımı .....	40
2.7. Bibliyoterapi Uygulamaları .....	41
2.8. Bibliyoterapide Kullanılacak Kitapların Seçiminde Nelere Dikkat Edilmelidir?.....	43
2.9. Bibliyoterapi Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar .....	45
2.10. SONUÇ.....	46
2.11. TARTIŞMA SORULARI .....	46
2.12. KAYNAKÇA .....	46
2.13. OKUMA ÖNERİLERİ .....	50
<b>3. BÖLÜM.....</b>	<b>51</b>
<b>SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE SEÇİLEN KİTAPLARIN BİBLİYOTERAPİ UYGULAMA PLANLARI.....</b>	<b>51</b>
3.1. İlkokul 1. Sınıflar İçin Bibliyoterapi Uygulama Planları .....	51
GÖNÜL KUŞU .....	51
KUŞ YUVASI SAÇLI KIZ VE HUGUFTU .....	55
ZOR BALIK .....	59



KAYIKTAKİ ÇOCUK.....	63
<b>3.2. İlkokul 2. Sınıflar İçin Bibliyoterapi Uygulama Planları .....</b>	<b>66</b>
MADLINE FINN İLE KÜTÜPHANE KÖPEĞİ .....	66
FARKLI AMA AYNI .....	69
MİNİK RAKUN İRİ KÖTÜ KABADAYI .....	71
TARIK VE BEYAZ KARGA.....	75
<b>3.3. İlkokul 3. Sınıflar İçin Bibliyoterapi Uygulama Planları .....</b>	<b>78</b>
SARILALIM MI? .....	78
MAVİ ŞEHİR SARI ŞEHİR .....	81
ZÜRAFA PUPA.....	84
YOLCULUK.....	88
<b>3.4. İlkokul 4. Sınıflar İçin Bibliyoterapi Uygulama Planları .....</b>	<b>91</b>
RENKLERİN KARA KİTABI .....	91
ZOE ZOR ÖĞRENİYOR .....	95
TUMBURLUPLAR- OKULDA ZORBA VAR! .....	100
ÇABUKSİĞİNLAR .....	103
<b>3.5. EKLER.....</b>	<b>106</b>
EK A. ALTERNATİF ETKİNLİK ÖNERİLERİ.....	106
EK B. ÖĞRETMENLER İÇİN YARATICI DRAMA OTURUMU PLANI 1.....	108
EK C. ÖĞRETMENLER İÇİN YARATICI DRAMA OTURUMU PLANI 2 .....	110
EK D. HAFTALIK İZLEME VE DEĞERLENDİRME RAPORLARI .....	113
<b>3.6. KAYNAKÇA.....</b>	<b>116</b>
<b>3.7. OKUMA ÖNERİLERİ .....</b>	<b>116</b>
<b>4. BÖLÜM.....</b>	<b>117</b>
<b>BİBLİYOTERAPİ UYGULAMALARI .....</b>	<b>117</b>
<b>4.1. Bibliyoterapi Uygulamaları İçin Öneriler .....</b>	<b>117</b>
<b>4.2. Bibliyoterapi Uygulamaları İçin Kitap Seçimi.....</b>	<b>118</b>
<b>4.3. Bibliyoterapi Planı Hazırlama .....</b>	<b>120</b>
<b>4.4. Bibliyoterapi Şablonu .....</b>	<b>121</b>
<b>4.5. OKUMA ÖNERİLERİ .....</b>	<b>122</b>

<b>5. BÖLÜM.....</b>	<b>123</b>
<b>AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEME BİBLİYOTERAPİ UYGULAMALARINDA KULLANILABİLECEK ETKİNLİK VE MATERYAL ÖNERİLERİ.....</b>	<b>123</b>
<b>5.1. Akran Zorbalığını Önleme Bibliyoterapi Uygulamaları İçin Kitap     Önerileri .....</b>	<b>123</b>
<b>5.2. OKUMA ÖNERİLERİ .....</b>	<b>134</b>
<b>5.3. VİDEO ÖNERİLERİ .....</b>	<b>134</b>
<b>YAZARLAR HAKKINDA.....</b>	<b>151</b>

## ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1.1. Akran zorbalığını tanımlayan ölçütler .....	3
Şekil 1.2. Akran zorbalığının aktörleri .....	4
Tablo 1.1. Normal çatışmalar/kavgalar ve zorbalık arasındaki farklar .....	6
Tablo 1.2. Yetişkinlere yönelik bilgiler: Zorbalıkla ilgili yaygın yanlış algılara karşı gerçekler .....	8
Tablo 1.3. Öğrenciler için bilgi: Zorbalıkla ilgili gerçekler .....	9
Şekil 1.3. Siber zorbalık türleri .....	12
Şekil 1.4. Olweus Zorbalığı Önleme Programının bileşenleri (URL-1).....	17
Şekil 1.5. KiVa Zorbalığı Önleme Programının bileşenleri .....	18
Şekil 1.6. Saygılı Adımlar Zorbalığı Önleme Programının bileşenleri (URL-3, Wise, 2021).....	20
Şekil 2.1. Bibliyoterapinin kullanım amaçları .....	35
Şekil 2.2. Bibliyoterapinin türleri .....	36
Şekil 2.3. Bibliyoterapinin aşamaları.....	42
Şekil 4.1. Bibliyoterapi uygulamaları için adımlar .....	118
Tablo 4.2. Bibliyoterapi şablonu.....	121
Tablo 5.1. Akran zorbalığı konusunda okul öncesi ve ilkokul düzeyinde basılan kitapların listesi .....	124
Tablo 5.2. Duygular konusunda okul öncesi ve ilkokul düzeyinde basılan kitapların listesi .....	127
Tablo 5.3. Farklılıklar konusunda okul öncesi ve ilkokul düzeyinde basılan kitapların listesi .....	129
Tablo 5.4. Zorbalık konusunda ilkokul düzeyinde basılan yabancı dilde kitaplarının listesi.....	133
Tablo 5.5. Akran zorbalığı temalı videolar (Türkçe) .....	134
Tablo 5.6. Akran zorbalığı temalı videolar (İngilizce).....	139
Tablo 5.7. Akran zorbalığı temalı filmler (Türkçe) .....	142
Tablo 5.8. Öğretmenler için sınıf içi etkinlik videoları .....	149
Tablo 5.9. Öğretmenler için etkinlik sayfası örnekleri ve diğer kaynaklar	150

# 1. BÖLÜM

## AKRAN ZORBALIĞI VE ZORBALIK TÜRLERİ

### ODAKLANILAN KONULAR

- Akran zorbalığının tanımı ve belirleyici özellikleri
- Akran zorbalığı konusunda doğru olduğu sanılan yanlışlar
- Akran zorbalığının aktörleri
- Akran zorbalığı türleri (fiziksel, sözel, ilişkisel zorbalık/sosyal dışlama, siber (elektronik/sanal) zorbalık, cinsel zorbalık)
- Akran zorbalığının bireysel ve toplumsal etkileri
- Türkiye'de ve dünyada akran zorbalığı sorunu
- Dünyada ve Türkiye'de kullanılan akran zorbalığını önleme programları
- Akran zorbalığını önleme ve kapsayıcı eğitim ilişkisi

### 1.1. GİRİŞ

*Zorbalık karşısında duyarsız kalan bir toplum  
zehirlenmiş demektir.  
Dostoyevski*

*Zorbalık ulusal bir salgındır.  
Macklemore*

Bir bireyin daha zayıf insanlar üzerinde baskı kurmaya, onları kontrol etmeye çalışması, hatta onlara zarar vermesi, yani zorbalık eylemleri sosyal hayatın pek çok alanında (örn: mahallede, ailede, okulda, alışveriş merkezinde, toplu taşıma araçlarında, spor salonunda, iş yerlerinde vb.) ortaya çıkmaktadır. Bu kadar sık ve bu kadar görünür olmasına rağmen zorbalığın nedenleri hâlâ tam olarak bilinmemektedir. Çocuklara yönelik şiddeti engellemeye yönelik mevzuat, medeni haklar ve okullarda şiddeti önlemeye yönelik kurallar ne yazık ki, akran zorbalığı olaylarının yaşanma olasılığını azaltamamaktadır. Akran zorbalığı hem dünyada hem de Türkiye'de çocuklar ve gençler arasında yaşanan çok önemli bir sorun olmasının yanı sıra zamanında önlem alınmazsa bunun ciddi bir halk sağlığı sorununa dönüşmesi kaçınılmazdır.

Akran zorbalığı, akran istismarı, akran çatışmaları, okul şiddeti, saldırganlık, şiddeti ve akran zorbalığını önleyici okul programları, dünyanın pek çok ülkesinde uzun

süredir üzerinde çalışılan konulardır. Türkiye’de de akran zorbalığı sorunu son yıllarda üzerinde sıkça durulan konular arasındadır. Zorbalığın yaygınlığı konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalar ilkokul öğrencilerinin yaklaşık dörtte birinin, en az ayda bir defa zorbalığa maruz kaldığını ve büyük yaş gruplarında akran zorbalığının öğrencilerin %40’ından fazlasını etkilediğini ortaya koymaktadır (Atik, 2006; Dölek, 2002; Genç, 2007; Gökler, 2007; Gökaya & Tekinsav-Sütçü, 2017; Kapçı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2009; Siyez ve Kaya, 2011; Tural Hesapçioğlu ve Yeşilova, 2015; Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen & Polat, 2016). Zorbalık olaylarına karışan bireylerin yaşadıkları psikolojik ve fizyolojik sorunlar göz önünde tutulduğunda gittikçe artan akran zorbalığının toplumun geleceği üzerinde yıkıcı etkileri olması kaçınılmazdır.

Çocuklar okul ortamında, özellikle yetişkinlerin gözetiminin olmadığı ya da yetersiz olduğu alanlarda (örn: oyun bahçesinde, tuvalet, koridor, kantin vb.) sıkça zorbalığa maruz kalmaktadır. Öğrencilerin kendi duygularını tanımlarına ve kendilerini rahat ifade etmelerine, akran zorbalığı hakkındaki farkındalıkların artmasına, zorbalıkla mücadele etme yollarını öğrenmelerine ve zorbalık davranışı gerçekleştiğinde aktif olarak zorbaya karşı koyma davranışı kazanmalarına yardımcı olacak programlara küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır. Akran zorbalığı sorunu erken yaşlarda ele alınırsa önleyici programlarla, zorbalığın önlenmesi, azaltılması hatta ortadan kaldırılması mümkündür (Olweus, 1987; Salmivalli, Poskiparta, Ahtola & Haataja, 2013).

## 1.2. Akran Zorbalığının Tanımı ve Belirleyici Özellikleri

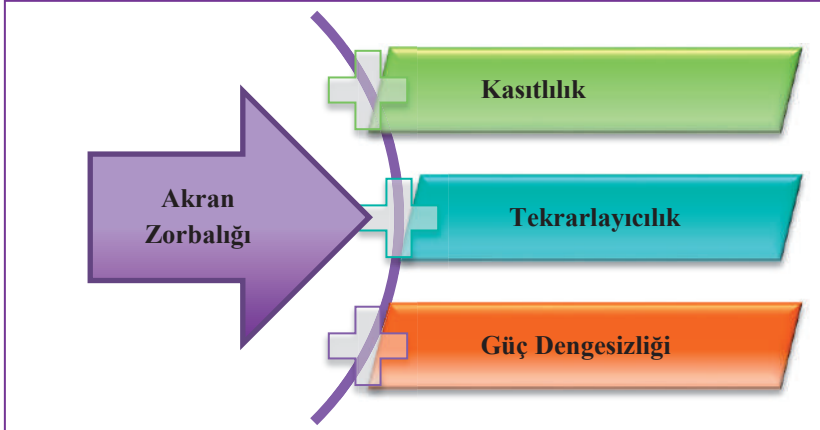
Akran istismarı, akran şiddeti, saldırganlık, taciz ve zorbalık sıklıkla karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Zorbalık, akranlar arasında saldırganlık, taciz ve şiddeti içerebilen kötü niyetli bir sosyal etkileşimdir. Zorbaları fark etmemek ya da daha da kötüsü görmezden gelmek zorbalık olaylarının sıklığını artırırken mağdurların ve zorbalığa tanıklık edenlerin uzun ve kısa vadeli psikolojik ve fizyolojik sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bakımdan izleyen bölümde zorba, zorbalık ve akran zorbalığının ne olduğu konusundaki ölçütler tanımlanmaktadır.

### 1.2.1. Zorba, Zorbalık ve Akran Zorbalığı

*Zorba*, daha zayıf olanlara zarar vermek veya onları korkutmak için güç veya güç kullanan bir kişi olarak da tanımlanır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde zorba, (1) gücüne güvenerek ve güç kullanarak başkalarının hakkını ele geçiren, halkı baskıyla yöneten (kimse), (2) her zaman zora başvuran, zor kullanan (kimse) ve zorbalık ise zorba olma durumu olarak tanımlanmaktadır. *Zorbalık eylemi*, fiziksel, zihinsel, psikolojik veya başka bir nedenden avantajlı (örn: bir gruba ait olmak gibi) bir kişinin daha zayıf bir bireye haklı bir nedeni olmadan zarar vermesidir (Pontzer, 2010). Daha güçsüzün üzerinde bir şekilde baskı kurmak, ad takmak, dalga geçmek, grup dışında bırakmak, kızdırmak, korkutmak, taciz etmek, eşyalarını almak ya da zarar vermek gibi davranışlarla örneklendirilebilen kasıtlı ve tekrarlı saldırgan davranışlar zorbalık olarak tanımlanmaktadır.

**Zorbalık**, bir kişinin başka bir kişiye/bir gruba sıkıntı ya da zarar vermek amacıyla, tekrar tekrar ve kasıtlı olarak kötü (örn. kırıcı, aşağılayıcı, küçük düşürücü, utandırıcı vb.) sözler söylemesi veya fiziksel şiddet (örn. vurma, itme, saçını çekme, eşyasına zarar verme vb.) ya da psikolojik şiddet (örn. dedikodusunu yapma, dışlama vb.) içeren eylemlerde bulunması olarak tanımlanmaktadır. Zorbalık yapan kişiler genellikle başka biri/grup karşısında herhangi bir nedenden dolayı (örn. ekonomik, fiziksel, psikolojik vb. açıdan üstün olmak) bir etkiye veya güce sahiptir ve karşısındaki kişi/grubun bu üstünlük karşısında kendisini daha az güçlü veya çaresiz hissetmesini sağlamak isterler.

Zorbalığın farklı tanımları incelendiğinde, tanımların belli noktalar üzerinde ortaklaştıkları görülmektedir. Çatışma, saldırganlık ve şiddet olayları ile zorbalık genellikle birbirinin yerine kullanılmakta ve bu durum zorbalık sorununun belirlenmesini ve çözülmesini zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan bireyler arasında yaşanan olumsuz durumların ve eylemlerin *akran zorbalığı* olarak kabul edilebilmesi için Olweus'un (1993) önerdiği üç ölçüt—kasıtlılık, tekrarlayıcılık ve güç dengesizliği—yol göstericidir (Şekil 1).



**Şekil 1.1. Akran zorbalığını tanımlayan ölçütler**

**Eylemin kasıtlı olması:** Zorbalık yapan kişinin karşısındaki kişi/grubun bilerek, isteyerek ve planlayarak canını sıkmak istemesi ve/veya onlara zarar vermesidir.

**Eylemin tekrarlayıcı olması:** Zorbaca davranışın (sözlü, fiziksel ya da ilişkisel) bir defaya mahsus olamaması, zorbanın kurban olarak seçtiği kişi/gruba yönelik tekrar tekrar olumsuz davranışlar göstermesidir.

**Zorba ve mağdur arasında bir güç dengesizliği olması:** Zorbalık yapan kişinin herhangi bir nedenden dolayı kendini mağdurdan (kurban) üstün görmesidir. Bu üstünlük zorbanın ekonomik, fiziksel, akademik, sosyal ve/veya kültürel olarak mağdurdan daha iyi koşullarda olması anlamına gelmektedir.

4. Akran zorbalığında bireyin oynadığı rol, zorbalık türü ve cinsiyet gibi değişkenler zorbalığın sonuçlarını nasıl etkiler?
5. Akran zorbalığı ile mücadele eden programlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
6. Akran zorbalığını yapan kişi sizin çocuğunuz olsaydı nasıl davranırdınız?

## 1.10. KAYNAKÇA

---

- Alikaşifoğlu, M. & Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık / zorbalık davranışları: hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Arşivi*, 42, 19-25.
- Atik, G. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Atria, M., & Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: Program and Evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 179-197). Haworth Press.
- Brady, B., Dolan, P., Canavan, J. (2014). What added value does peer support bring? Insights from principals and teachers on the utility and challenges of a school based mentoring program. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 241-250.
- Chibbaro, J. S. (2007). School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. *Professional School Counseling*, 11, 65-68.
- Christi-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42, 237-251.
- Cowie, H. (2011). Peer support as an intervention to counteract school bullying: listen to the children. *Children & Society*, 25(4), 287-292.
- Craig, W., Harel-Fish, Y., Fogel-Grinvald, H., & Dostaler, S. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-24.
- Currie, D. H., Kelly, D. M. & Pomerantz, S. (2007). The power to squash people: Understanding girls' relational aggression. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (1), 23-37.
- Dolan, P., Brady, B., O'Regan, C., Russel, D., Canavan, J., & Forkan, C. (2010). Big Brothers Big Sisters (BBBS) of Ireland: Evaluation Study [Report 1]. <https://www.foroige.ie/sites/default/files/BBBS%20Report%201.pdf>.
- Dölek, N. (2002). *İlk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorba davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Education Development Center (EDC). (2013). *PromotePrevent*. <http://preventingbullying.promoteprevent.org/about-us>

- Egan, S.K., & Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: peer influence and psychological correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2-3, 123-142. doi:10.1300/J135v02n02\_8.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints in victims. *Journal of Pediatrics*, 144, 17-22.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V., MacKenzie, E. P. & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: an experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology*. 41(3), 479-490.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Gökkaya, F. & Tekinsav-Sütçü, S. (2017). Akran Zorbalığının Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Gradinger, P. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42(2), 181-193.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psycho- social maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Heath, M. A., Dyches, T. T., & Prater. (2013). Classroom Bullying Prevention, Pre-K-4th Grade: Children's Books, Lesson Plans, and Activities. Santa Barbara, CA: Linworth.
- Hutchings, J. & Clarkson, S. (2017). KiVa Anti-bullying Programme. <https://www.bangor.ac.uk/psychology/cebei/documents/KiVaInfoBookletFeb2017pdf.pdf>
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Kiselica, M. S. & Morrill-Richards, M. (2007). Sibling maltreatment: the forgotten abuse. *Journal of Counseling and Development*, 85, 148- 163. doi:10.1002/j.1556-6678.2007.tb00457.x
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Lamanna, J., Shillingford, M.A., Parrish, M., & Sheffield, R. (2010). Counseling group curriculum for parents on bullying. *Journal of School Counseling*, 8(28), 1-22.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Personal communication (during the meetings of the COST Action IS0801).



- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1), 1-14. doi:10.1002/ab.80012
- Menesini, E., Palladino, B. E. & Nocentini, A. (2015). Noncadiamointrappola! Online and school based program to prevent cyberbullying among adolescents. In T. Völlink, F. Dehue & C. McGuckin (Eds.), (2015). *Cyberbullying: from Theory to Interventions*. London: Taylor & Francis, pp. 156-175.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435-440.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schulte-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 20(2), 129-142. doi:1375/ajgc.20.2.129.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell.
- Omizo, M. M., Omizo, S. A., Baxa, G. C. O., Miyose, R. J. (2006). Bullies and victims: A phenomenological study. *Journal of School Violence*, 5, 89-105.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000). Guess what I just heard!: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Perry, D. G., Hodges, E. V., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.
- Rivers, I., Poteat, P. V., Noret, N., Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: the mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223. DOI: 10.1037/a0018164
- Rodkin, P.C., Espelage, D.L. & Hanish, L.D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A. & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa anti-bullying program in England. *European Psychologist*, 18(2), 79-88.
- Schultze-Krumbholz A, Scheithauer H. (2009). Measuring Cyberbullying and Cybervictimisation by Using Behavioral Categories. The Berlin Cyberbullying. Cybervictimisation Questionnaire (BCCQ), *Cost Action ISO801 Workshop, Post Conference XIV EC DP*, 18-22 August, 2009, Vilnius, Lithuania.

- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 425-435.
- Siyez, D. & Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2)*, 23- 43.
- Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154.
- Spears, B., Slee, P., Owens, L. & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens. Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Journal of Psychology, 217(4)*, 189-196.
- Srabstein, J. C., McCarter, R. J., Shao, C., & Huang, Z. J. (2006). Morbidities associated with bullying behaviors in adolescents: School based study of American adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 18*, 587-596.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E. & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development, 133*; 71-84.
- Taner, P. O., Özbek, Ö. Y. & Akduman, N. (2021). In-Service Teacher Training Program Development Study to Prevent Peer Bullying. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 11 (2)*, 147-166.
- Thompson, F. & Smith, P. K. (2014). What works best to help stop bullying in schools?. The Conversation. <https://theconversation.com/what-works-best-to-help-stop-bullying-in-schools-28865>
- Topçu, Ç., Yıldırım, A. & Erdur-Baker, Ö. (2013). Cyber bullying @ schools: what do Turkish adolescents think? *International Journal for the Advancement of Counselling, 35*, 139-151.
- Tural Hesapçioğlu, S. & Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16*, 284-293.
- Tzani-Pepelasi, C., Ioannou, M., Synnott, J. et al. (2019). Peer support at schools: the buddy approach as a prevention and intervention strategy for school bullying. *International Journal of Bullying Prevention, 1*, 111-123
- UNICEF (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind - Promoting, protecting and caring for children's mental health*, UNICEF, New York, October 2021.
- URL-1. Core Components of the Olweus Bullying Prevention Program. *Violence Prevention Work*. [https://www.violencepreventionworks.org/public/olweus\\_scope.page](https://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_scope.page)
- URL-2. KiVa Koulu ("KiVa") anti-bullying program. <http://www.kivaprogram.net/>
- URL-3. Steps to respect: a bullying prevention program. an evidence-based practice. *Conduent*. <https://cdc.thehcn.net/promisepractice/index/view?pid=981>
- URL-4. PISA 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives. *Chapter 2. Bullying*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/cd52fb72-en/index.html?itemId=/content/component/cd52fb72-en>
- URL-5. TC. Millî Eğitim Bakanlığı. *Akran Zorbalığı ve Siber Zorbalık Eğitimlerimiz Başladı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi-ve-siber-zorbalik-egitimlerimiz-basladi/icerik/1763>

- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176. [https://doi.org/10.1300/J008v19n02\\_10](https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10)
- WHO. (2014). World Health Organization, Preventing Suicide: A global imperative, WHO, Geneva, 2014.
- Willard, N. (2007). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. Center for Safe and Responsible Use of the Internet. Retrieved June 14, 2019, from <http://www.cyberbully.org/docs/cbctparents.pdf>
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-300.
- Wise, R. (2021). *Learn About Three Bullying Prevention Programs that Have Made a Positive Impact on Students' Lives. Education and behavior*. Retrieved October 14, 2021, from <https://educationandbehavior.com/research-based-bullying-prevention-programs/>
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. & Polat, M. (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu: 4. ve 8. Sınıflar*. Ankara: MEB. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/23161945\\_timss\\_2015\\_on\\_raporu.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf)

## 1.11. OKUMA ÖNERİLERİ

---

- Erk, A. B. (2019). *Akran Zorbalığı. Okullarda Akran Zorbalığını Önleme Çalışmaları ve Zorbalık Döngüsündeki Çocuklar İçin Uygulamalar*. Ekinoks Yayınları: İstanbul.
- Bridge, B. (2010). *Zorbalık-Mobbing: Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri*. Beyaz Yayınları. İstanbul.
- Taneri, P. O. (2021). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*. Pegem A. Ankara.

## 2. BÖLÜM

# AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMEDE BİBLİYOTERAPİ KULLANIMI

### ODAKLANILAN KONULAR

- *Bibliyoterapi nedir?*
- *Bibliyoterapinin türleri*
- *Bibliyoterapinin aşamaları*
- *Bibliyoterapinin kullanım amaçları*
- *Bibliyoterapinin akran zorbalığını önlemede kullanılması*
- *Bibliyoterapi uygulamalarında kullanılacak kitapların seçimi*
- *Bibliyoterapi uygulamaları*

### 2.1. GİRİŞ

*Bibliyoterapi, hayatın hastalıklarını iyileştirmek için kurgu yazma sanatıdır.*  
Ella Berthoud

*Başlangıçta kelimeler ve sihir aynı şeydi ve bugün bile kelimeler büyülü güçlerinin çoğunu koruyor.*  
Sigmund Freud

Okumak bir yandan hayal gücümüzü, kelime dağarcığımızı beslerken bir yandan da duygusal sağlığımızı geliştirmemize yardımcı olmaktadır. Bu nedenle yaşamımızda sorunlar yaşadığımızda sıklıkla kitaplara başvururuz. ‘Kişisel gelişim kitapları’ ve ‘başvuru kitapları’ gibi terimler aslında kitaplardan şifa bulma konusundaki deneyimlerimizle ortaya çıkmıştır. Kitaplarla iyileştirme uygulaması kitapla terapi olarak bilinir. Dovey (2015), kitapla terapinin iyileştirici gücünü incelediği bir makalesinde şöyle demektedir: “*Seküler çağda zannedirim kitap okumak, benliğimiz ve evren arasındaki azalan mesafenin tarifi zor durumunu aşmamız için kalan birkaç yoldan biridir. Kitap okumak tüm benlik duygumu kaybettirir, ama aynı zamanda kendimi en benzersiz şekilde hissetmemi sağlar.*”

Bibliyoterapi nedir? Bu sorunun cevabını bilmiyor olabilirsiniz ancak hayatınızın bir döneminde yaşadığınız bir sorunla baş etmek ya da çözüm bulmak için kitap okuduysanız bibliyoterapi yöntemini kullandınız demektir. Bu bölümde bize aslında sandığımız kadar yabancı olmayan ‘*bibliyoterapi*’ yöntemi tanıtılmaktadır.

## 2.2. Bibliyoterapi Nedir?

Okumanın insanlar üzerindeki güçlü etkileri çok eski zamanlardan beri bilinmesine rağmen, bir kişinin düşüncesinde veya davranışında değişiklik oluşturmak için kitapların kullanılması anlamına gelen *bibliyoterapi* terimi 19. yüzyılın başında ortaya çıkmıştır (Myracle, 1995). Bu terim ilk kez 1916 yılında The Atlantic Monthly’de yayınlanan “A Literary Clinic” adlı hicivli bir makalede kullanılmıştır. Samuel Crothers hastaların sorunlarını anlamalarına yardımcı olmak için kitaplar kullanmayı önermiş ve tekniğini “bibliyoterapi” olarak adlandırmıştır (Crothers, 1916, s.291). Bibliyoterapi, Yunanca kitap anlamına gelen *biblion* ve şifa anlamına gelen *therapeia* kelimelerinden türemiştir (McCulliss, 2012). Bibliyoterapi, terapötik etki (iyileşmek) için okumayı teşvik eden eski bir uygulama için kullanılan oldukça geniş kapsamlı bir terimdir.

Bireylerin ruh sağlığını geliştirmek ve kişisel sorunlarına çözüm bulmak için kitapların kullanılması olarak da tanımlanmaktadır (Forgan, 2002). McCulliss (2012)’e göre, bibliyoterapi ruh sağlığı uzmanlarının kişisel gelişim ve şifa amacıyla hastalara okumayı, görsel-işitsel materyalleri, tartışmayı, yazmayı veya sanat etkinliğini reçete ettiği bir klinik araçtır. Jack ve Ronan (2008) bibliyoterapiyi bireylerin kendilerini ve içinde buldukları durumu anlamlandırmaları, sorunlarına çözüm üretmeleri için bilgi sağlayan bir yöntem olarak tanımlamıştır. McMillen ve Pehrsson (2010) ise bibliyoterapiyi çocukların kendilerini tanımalarını, empati becerilerini ve kültürel kimliklerini geliştirmelerini, diğer kültür ve dünya görüşlerini takdir etmelerini sağlayan bir yöntem olarak görmüştür.

Bibliyoterapi ile ilgili ilk kuramsal model Shrodes (1950) tarafından mevcut bibliyoterapi açımlarından ve uygulamalarından türetilerek geliştirilmiştir. Bu modele göre, *okurlar karakterlerle özdeşleşebilir, bir karakterle birlikte bir sorun üzerinde çalışabilir ve nihayetinde kendi durumları hakkında iç görüş kazanabilirler* (Shrodes, 1955, s. 24). Kanewischer’e (2013, s. 70) göre *“bibliyoterapinin temel amaçları bilgi paylaşmak, iç görüş sağlamak, duyguların tartışılmasını teşvik etmek, yeni tutum ve değerler sergilemek, başkalarının da benzer sorunları olduğunu göstermek ve sorunlara çözüm getirmektir”*. Bibliyoterapinin kullanım amaçları Şekil 2.1’de özetlenmiştir.



**Şekil 2.1. Bibliyoterapinin kullanım amaçları**

### **2.3. Bibliyoterapinin Türleri**

Kitap okuma ve derinlemesine tartışma yoluyla bireyin refahını destekleme süreçlerinden biri olan bibliyoterapi uygulamalarında kurumsal, klinik/terapötik ve gelişimsel bibliyoterapi olarak üç farklı yaklaşım benimsenmektedir (Rubin, 1978). (Şekil 2.2).

*Kurumsal bibliyoterapi*, özellikle didaktik edebiyatın doktor ve/veya kütüphanecilerden oluşan bir ekip tarafından özel muayenehanede tıbbî veya psikiyatrik tedavi gören bireysel danışanlarla veya mahkûmlarla, genellikle bilgilendirme ve iç görü kazandırma amacıyla kullanılması yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda bireysel olarak ya da bir grupta bibliyoterapiye katılanlar pasiftir (Rubin, 1978).

*Klinik bibliyoterapi*, özellikle yaratıcı edebiyatın duygusal veya davranışsal sorunları olan danışan gruplarıyla kullanımına atıfta bulunur (Rubin, 1978). Klinik/terapötik bibliyoterapi ise ciddi sorunların (alkol bağımlılığı, travma, depresyon vb.) tedavisinde uzmanlar (psikolog, terapist vb.) tarafından kullanılan bir tedavi yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Cook vd., 2006). Klinik/terapötik bibliyoterapi, psikiyatrik veya zihinsel sağlık paradigmasındaki kitapları kullanarak kasıtlı ve planlı müdahaleyi içermektedir (Hynes & Hynes-Berry, 1994).

## 2.9. Bibliyoterapi Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Bibliyoterapi uygulaması tanılama süreciyle başlar (Pardeck, 1993). Bu süreçte, öğrenciler arasında gerginlik veya sorun yaratan durumlar incelenerek, sorun durumu anlaşılmaya çalışılır. Tanılama süreci öğrencilerin sorunlarına ve ihtiyaçlarına uygun kitapların seçimi açısından önemlidir. Kitapların seçiminde çeşitli bileşenlerin (öğrencilerin, rehberlik uzmanlarının, kütüphanecilerin) görüşleri alınmalıdır (Hetah vd., 2005). Kitabın öğrencinin en az bir özelliğini yansıtmaması bibliyoterapinin etkisini arttıracaktır (Van Batavia, 2012). Ayrıca, bir önceki bölümde bahsedilen kriterler kitap seçimi sırasında dikkate alınmalıdır.

Bibliyoterapi yapacak kişinin özellikleri bibliyoterapinin başarısı için önemlidir. Bibliyoterapiyi yapacak öğretmen/uzman hikâye anlatma teknikleri konusunda bilgili olmalı ve hikâyenin öğrencilerin kafasında canlandırılması için yardımcı olmalıdır (Heath vd., 2005). Bibliyoterapist (Burada kastedilen hikâyelerin iyileştirici gücünü kullanan ve konuda uzman öğretmen vb. okul çalışanları kastedilmektedir ve klinik bir anlam yüklü değildir.), hikâyenin detaylarına hakim olmalı, akıcı bir sunum yapmalı, ses tonunu farklılaştırarak karakterlerin duygularını canlandırmalı, okuma hızını ve şeklini hikâyenin duygusal yoğunluğunu verecek şekilde ayarlamalı, hikâyeye uygun mimik ve jestler kullanarak öğrencilerin dikkatini hikâyeye toplamalı, öğrencilerle sık sık göz teması kurarak onların hikâyeye yönelik tepkilerini ve anlayışlarını incelemeli, sık sık sorular sorarak öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı ve kavrama düzeylerini takip etmeli, öğrencilerin aktif katılımını gerektiren okuma sonrası etkinliklerle öğrenilen davranışlarını pekiştirmeli ve öğrencilerin bütün tepkilerini (mimik, jest, söyledikleri) dikkate alarak bibliyoterapinin amacına ulaşmış ulaşılmadığını değerlendirmelidir (Heath vd., 2005).

Bibliyoterapi uygulamaları kurumun kültürüne duyarlı olmalıdır. Örneğin, zorbalık kültürleri arasında farklı algılanabildiği için zorbalık ve zorbanın rolleri konusundaki kavramlar farklılaşabilir. Bu durumda, bibliyoterapinin yapılacağı okulun akran zorbalığına bakış açısını ve bu konudaki politikalarını bilmek uygulama açısından kritik önem taşır (Van Batavia, 2012). Janaviciene (2010) tüm okul bileşenleri arasında zorbalık karşıtı ortak bir dil birliğinin, uygulamanın başarısı açısından önemini vurgulamıştır.

Bibliyoterapinin başarısını düşüren ve riske atan faktörleri bilmek ve bunlardan kaçınmak önemlidir. Bibliyoterapi davranışa müdahale amacıyla kullanıldığında, diğer yöntemlerle birlikte destekleyici bir yöntem olarak tercih edilmelidir (Pardeck, 1990).

Bibliyoterapinin etkisini azaltan faktörler arasında öğrencilerin iyileştirme programlarına direnç göstermesi (Shechtman, 2006), problemle yüzleşmek istememeleri ya da motivasyonlarının düşük olması (Gladding & Gladding, 1991), çeşitli nedenlerle (travma, da duygusuzluk vb.) hikâyedeki karakterle bağlantı kuramamaları (Heath vd., 2005), okumaktan zevk almamaları ya da sadece zevk için okumaları (McIntyre, 1999) ve hikâyedeki karakterlerin sorunlu davranışlarını örnek almaları sayılabilir (Doll & Doll, 1997).

## 2.10. SONUÇ

Bibliyoterapi, kitaplarla iyileşme, korkularla baş etmeden bağımlılıktan kurtulmaya kadar pek çok konuda ve bütün yaş gruplarında bireysel ya da grupla uygulanabilecek bir yöntemdir. Klinik psikologların yanı sıra öğretmenler, ebeveynler, rehber öğretmenler, sosyal görevliler ve kütüphaneciler tarafından da kolaylıkla uygulanabilir. Bibliyoterapinin etkililiğini belirleyen en önemli konu kitap seçimidir. Kitaptaki karakter ve yaşadığı sorunlar öğrenci ile ne kadar benzerlik gösterirse öğrencinin karakterle özdeşim kurması da o kadar kolay olur. Günümüzde çeşitli sorunları işleyen (duygusal problem, akran zorbalığı, boşanma vb.) yerli ve yabancı çok sayıda çocuk kitabı bulmak mümkündür ancak her kitap bibliyoterapi için uygun değildir ve kitap seçimi titizlikle yapılmalıdır.

Kitapların iyileştirici etkisini kullanmak isteyen okuyucular için Bölüm 4'te bibliyoterapi uygulamaları için öneriler, bibliyoterapi uygulamalarında kullanılacak kitapların seçimi için bir kontrol listesi, bibliyoterapi planı hazırlarken dikkat edilecek hususlar, bir bibliyoterapi şablonu, Bölüm 5'te ise akran zorbalığını önleme amacıyla yapılan bibliyoterapi uygulamalarında kullanılacak etkinlik ve materyal önerileri verilmiştir.

## 2.11. TARTIŞMA SORULARI

---

1. Bibliyoterapinin türleri nelerdir?
2. Bibliyoterapinin aşamaları nelerdir?
3. Bibliyoterapinin kullanım alanları nelerdir?
4. Bibliyoterapi uygulamalarında nelere dikkat edilmelidir?
5. Bibliyoterapi uygulamaları için kitap seçiminde nelere dikkat edilmelidir?
6. Akran zorbalığını önlemede bibliyoterapi nasıl kullanılabilir?

## 2.12. KAYNAKÇA

---

- Adler, E.S., & Foster, P. (1996). A literature-based approach to teaching values to adolescents: Does it work? *Adolescence*, 32 (126), 275-286.
- Apodaca, T. R., & Miller, W. R. (2003). A meta-analysis of the effectiveness of bibliotherapy for alcohol problems. *Journal of clinical psychology*, 59(3), 289-304.
- Brewster, L. (2008). The reading remedy: bibliotherapy in practice. *Australasian Public Libraries and Information Services*, 21(4), 172-178.
- Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (4).



- Burgess, D. A. (1997). *Directed reading thinking activities*. <http://www.csuchico.edu/cme/educ/BLMC218/drta.html>
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development, 77* (5), 1208-1219.
- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic, 42*(2), 91-100.
- Crothers, S. M. (1916). A Literary Clinic. *The Atlantic Monthly*, 118, 291-301.
- Crumley, E.T. (2006). Exploring the roles of librarians and health care professionals involved with complementary and alternative medicine. *Journal of Medical Library Association, 94*(1), 81-89.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator, 22*, 8-15.
- Daniel, K. (2014). *Content analysis of picture books about bullying*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bowling Green State University, Bowling Green, Ohio, USA.
- Danielson, K. E., & LaBonty, J. (2009). Reading and responding to children's 161 books about bullying. *Ohio Journal of English Language Arts, 49*(1), 31-36.
- Detrixhe, J.J. (2010). Souls in jeopardy: questions and innovations for bibliotherapy with fiction. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 49*, 58-72.
- Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and mental health professionals working together*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Dovey, C. (2015). Can reading make you happier? *The New Yorker*, <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/can-reading-make-you-happier>
- Eliasa, E. I., & Iswanti, S. (2014). Bibliotherapy with the topic to increase the student's career motivation of guidance and counselling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 434-438.
- Elley, S. (2014). Examining the use of bibliotherapy in a third grade classroom. *Texas Journal of Literacy Education, 2*(2), 91-97.
- Emerick, L. L. (1966). Bibliotherapy for stutterers: Four case histories. *Quarterly Journal of Speech, 52*,1, 74- 79.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic, 38*, 75 -82.
- Freeman J. C. (2016). Bibliotherapy as a bullying and aggressive behavior intervention in schools. *Int J Nurs Clin Pract, 3*, 202.
- Gavigan, K., & Kurtts, S. (2010). Using children's and young adult literature in teaching acceptance and Understanding of Individual differences. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 77* (2), 11-16.
- Gladding, S. T., & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselors. *School Counselor, 39*, (1), 7-12.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter Morethan IQ*. New York: Bantam Books.

- Green, S. (2013). *Improving Comprehension in Middle School Math by Incorporating Children's Literature in the Instruction of Mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: a strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing, 20*(3), 127-133.
- Harbaugh, J. (1985) "The Effectiveness of Bibliotherapy in Teaching Problem Solving Skills to Female Juvenile Delinquents (Doctoral dissertation, Drake University. *Dissertation Abstracts International, 45*/10,3072A
- Heath, M. A., & Cole, B. V. (2012). Strengthening classroom emotional support for children following a family member's death. *School Psychology International, 33*(3), 243-262.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. L., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International, 26*, 563-580.
- Heath, M.A., Smith, K. & Young, E.L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional learning. *School Psychology International, 38*(5), 541-561.
- Hebert, T. P. & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review, 22*(3), 167-171.
- Hébert, T. P., & Furner, J. M. (1997). Helping High Ability Students Overcome Math Anxiety through Bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education, 8*(4), 164-178.
- Henkin, R. (2005). *Confronting bullying: Literacy as a tool for character education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hynes, A. M. & Hynes-Berry, M. (1994). *Biblio/Poetry Therapy, the Interactive Process: A Handbook*. St. Cloud, MN: North Star Press of St. Cloud Inc.
- Jack, S. J. & Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: Practice and research. *School Psychology International, 29*(2), 161-82.
- Janaviciene, D. (2010). Bibliotherapy process and type analysis: review of possibilities to use in the library. *Tiltai, 32, 4*, 119-132
- Johnson, C. E., Wan, G., Templeton, R. A., Graham, L. P., & Sattler, J. L. (2001). *"Booking it" to peace: Bibliotherapy Guidelines for Teachers*. Climax, NY: Rapid Intellect Group.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables. *Journal of Adolescence, 34*(1), 59-71.
- Kanewischer, E. W. (2013). Do you ever feel that way? A story and activities about families and feelings. *Journal of Creativity in Mental Health, 8* (1), 70-80.
- Kramer, P.A. & Smith, G.G. (1998). Easing the pain of divorce through children's literature. *Early Childhood Education Journal, 26*, 89-94.
- Maich K., Kean S. (2004). Read two books and write me in the morning: Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children, 1*(2), 5-11.
- McCarty, H. & Chalmers, L. (1997). Bibliotherapy intervention and prevention. *Teaching Exceptional Children, 29*, 12-17.

- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 25 (1), 23-38.
- McIntyre, T. (2014). Bibliotherapy. <http://www.behavioradvisor.com/Biblio.html>
- McMillen, P., & Pehrsson, D.E. (2010). Contemporary pupils's literature recommendations for working with preadolescent pupils of divorce. *Journal of Pupils's Literature*, 36(2), 27-34.
- Morawski, G. (2000). Interactive bibliotherapy as an innovative inservice practice: A focus on the inclusive setting. *Reading Horizons. Kalamazoo*, 41,1, 47.
- Morris, V.G., Taylor, S.I. & Wilson, J.T. (2000). Using children's stories to promote peace in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 41-50.
- Moulton, E., Heath, M. A., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2011). Portrayals of bullying in children's picture books and implications for bibliotherapy. *Reading Horizons*, 51(2), 119-148.
- Myracle, L. (1995). Molding the minds of the young: The history of bibliotherapy as applied to children and adolescents. *The Alan Review*, 22(2) 1-8.
- Newhouse, R.C., & Loker, S. (1983). Does bibliotherapy reduce fear among second-grade children? *Reading Psychology: An International Quarterly*, 4 (1), 25-27.
- Oliver M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. New York: St. Martin's Press.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An Innovative Approach for Helping Children. *Early Child Development and Care*, 110, 1, 83-88.
- Prater, M. A., Johnstun, M.L., Dyches, T.T., & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: a guide for teachers, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 50(4), 5-10.
- Rahill, S. (2002). A comparison of the effectiveness of story-based and skill-based social competence programs on the development of social problem solving and peer relationship skills of children with emotional disabilities. Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park. *Dissertation Abstracts International*, 63, 6, 2135A.
- Rubin, R. J. (1978). *Using Bibliotherapy: A Guide to Theory and Practice*. Phoenix, Oryx Press.
- Schlichter, C.L., & Burke, M. (1994). Using books to nurture the social and emotional development of gifted students. *Roeper Review*, 16, 280-283.
- Shechtman, Z. (2006). The contribution of bibliotherapy to the counselling of aggressive boys. *Psychotherapy Research*, 16(5), 631-636.
- Shechtman, Z. (2006). The contribution of bibliotherapy to the counselling of aggressive boys. *Psychotherapy Research*, 16(5), 631-636.
- Shechtman, Z., & Ben-David, M. (1999). Individual and group psychotherapy of childhood aggression: A comparison of outcomes and processes. *Group Dynamics*, 3(4), 263-274.
- Shrodes, C. (1950). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical experimental study* Doctoral dissertation, University of California, Berkeley. *Dissertation Abstracts Online*.
- Shrodes, C. (1955). Bibliotherapy. *The Reading Teacher*, 9, 24-30.

- Smith, C. A. (1993). *The peaceful classroom*. Mt. Rainier, MD: Gryphon House.
- Sridhar, D. & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, selfconcept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2002). Bibliotherapy: Practices for improving self-concept and reading comprehension. In B. Y. L. Wong & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (s. 161-187). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sullivan, A.K., & Strang, H. R. (2002) bibliotherapy in the classroom using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74-80.
- Swantic, F. M. (1986). 'An Invesigation of the Effectiveness of Bibliotherapy on Middle Grade Students Who Repeatedly Display Inappropriate Behavior in the School Setting (Doctoral dissertation, Georgia State University. *Dissertation Abstracts International*, 47(3-A), 853.
- Van Batavia, A. (2012). *The Effects of Bibliotherapy on Bullying Behaviours of Adolescents*. Unpublished Master's Thesis. University of Central Missouri.
- Watson, D. C. (1993). The effects of three bibliotherapy techniques on fourth graders' self-esteem, reading achievement, and attitudes toward reading. Doctoral dissertation, North Carolina State University.
- Yuan, S., Zhou, X., Zhang, Y., Zhang, H., Pu, J., Yang, L., Liu, L., Jiang, X., & Xie, P. (2018). Comparative efficacy and acceptability of bibliotherapy for depression and anxiety disorders in children and adolescents: a meta-analysis of randomized clinical trials. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 14, 353-365.
- Yubero S., Larrañaga E., Sánchez-García S., Cañamares C. (2016) Reading and Texts: Cyberbullying Prevention from Child and Youth Literature. In: Navarro R., Yubero S., Larrañaga E. (eds) *Cyberbullying Across the Globe*. Springer, Cham.

## 2.13. OKUMA ÖNERİLERİ

---

- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: a strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing*, 20(3), 127-133.
- Heath, M. A., Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2013). *Classroom Bullying Prevention, Pre-K-4th Grade: Children's Books, Lesson Plans, and Activities*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Taneri, P. O. (2021). Bölüm 4. Adalet Değerinin Kazandırılmasında Bibliyoterapi ve Drama Uygulamaları. (s.53-82). '*Alternatif Yöntemlerle Çocuk Kitaplarındaki Değerler*' kitabı içinde. Eğiten Kitap Yayıncılık: Ankara. Editör: A. Oğuz Namdar & A. Alyıldız Uğurlu. ISBN: 978-625-7368-67-6
- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Akduman, N. & Şahin, A. (2019). Akran Zorbalığını Önlemek İçin Bibliyoterapi Yönteminin Kullanımı. 10th International Conference on Research in Education- ICRE, 20-22 Nisan 2019, Alanya, Türkiye.
- Özbek, Ö. Y., Taneri, P. O. & Akduman, N. (2021). *Bibliyoterapi ve Yaratıcı Drama Temelli Akran Zorbalığını Önleme İlkokul Müfredatının Tanıtımı*. 8. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK), 25-27 Mart 2021, Burdur, Türkiye.

## 3. BÖLÜM

# SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE SEÇİLEN KİTAPLARIN BİBLİYOTERAPİ UYGULAMA PLANLARI

*Birini sevip duygusal üstünlük kurmak bir nevi zorbalıktır.  
Dostoyevski*

### 3.1. İlkokul 1. Sınıflar İçin Bibliyoterapi Uygulama Planları

#### GÖNÜL KUŞU



Yazar: Michal Snunit  
Çevirmen: Fatih Erdoğan  
Resimleyen: Sedat Girgin  
Yayın Tarihi: 1984  
ISBN: 9789753102865  
Yayıncı: mavibulut  
Sayfa sayısı: 34  
İlgi Alanı: Duygular  
Okuma Düzeyi: 1-4. Sınıf

**Özet:** Gönül Kuşu içimizde, çok derinlerde yaşar. Hiçbirimiz görmedik belki onu ama biliriz orada olduğunu. Doğduğumuz an ilk kez çırpır kanatlarını. Yaşadığımız sürece bir kez bile bizi terk etmez; hep bizimledir. Tıpkı ölünceye dek solduğumuz hava gibi... Bazen istemeden kıskanç olursunuz. Bazen yardım etmek isterken eliniz ayağınıza dolaşır. Gönül Kuşu her zaman söyleneni yapmaz; işleri birbirine karıştırdığı da olur.

#### Ders Planı

##### Amaçlar:

Farklı duygulara sahip olduğunu bilir.  
Bir durum karşısında hangi duyguyu hissettiğini ifade eder.

	<p>Duygularına karşılık hangi tepkileri verdiğini açıklar.</p> <p>Aynı olaylara karşı farklı duygular taşıyabileceğimizi fark eder.</p> <p>Bazen duygularımızı yönetemediğimizi fark eder.</p>
<b>Süre:</b>	40+40+40
<b>Araç-gereçler:</b>	<p>40+40+40</p> <p>Kişisel boya kalemleri, sınıf sayısı kadar çoğaltılmış ek etkinlik kâğıdı, Gönül Kuşu kitabı, resim defterleri ya da sınıf sayısı kadar resim kâğıdı</p>
<b>Okuma öncesi etkinlikler:</b>	Kitabın kapağı öğrencilere gösterilir. Kitabın ismi okunur. Kuşun göğsündeki kabarık kalp formuna dikkat çekilmeye çalışılır. Kitabın konusunu tahmin etmeleri istenir.
<b>Anahtar kelimeler:</b>	Hissetmek, incinmek, sevgi, kızgınlık, sessizlik, üzüntü, mutluluk, keder, kıskançlık, umut, umutsuzluk, sabır, tembellik, aylıklık, sabır
<b>Hikâyenin okunması:</b>	<p>Öğretmen kitabı sayfa sayfa öğrencilere okumaya başlar. Kuşun durumlar karşısında gösterdiği tepkileri devinimleri ile ya da yüz ifadeleri ile taklit etmelerini ister. Örneğin: Acıyla döner durur, Hoplar ve zıplar, dikkatle dinler, tortop olur, üzgün, sessiz vb.</p> <p>14. sayfada Gönül Kuşu çekmeceleri nasıl açabilir, açmak için ne kullanabilir soruları sorulur. Cevaplar alındıktan sonra kitap okunur ve “anahtar” kavramı üzerinde durulur. “Gerçek hayatta her kapıyı açacak her sorunu çözecek ne olabilir?” sorusu sınıfa yöneltilir. Sevgi, saygı, kabul etmek, anlayış göstermek, dinlemek, sabır göstermek vb. kavramların çıkması için öğrenciler teşvik edilir.</p> <p>20. sayfa okunur. Öğretmen kendi hayatından bir örnek vererek duyguları ile davranışlarının farklı olmasını anlatmaya çalışır. “Düşmüştüm, ağlamak istiyordum ama birden gülmek geldi. Çocuğuma küsmek istedim ama baktım gidip ona sarılmışım. Sizin de başınıza böyle garip şeyler geliyor mu?”</p> <p>29. ve 30. sayfalar. Sizce neden kuş bize seslendiğinde onu duymalıyız? Duygularımızı fark etmezsek ne olur? Biz duygularımızı göstermezsek insanlar bizi anlayabilir mi? Cevapların ardından öykünün okunması tamamlanır.</p>
<b>Okuma sonrası etkinlikler:</b>	<p>Kitap duyguları ve kalbimizi bir kuşa benzetmiş. Sen duygularını ve kalbini hangi canlıya benzetirsin neden? (Bitki veya cansız bir nesne de olabilir.)</p> <p>Bu hayal ettiğin duygu varlığını çizer misin? Çizimler üzerinde konuşulur ve panoya asılır.</p>

**Ek etkinlikler:**

1. Arkadaşın kitabını yırttı. Kendini nasıl hissedersin?



2. Çocuk parkında kayboldun. Kendini nasıl hissedersin?



3. Bir arkadaşın seni ziyarete geldi. Kendini nasıl hissedersin?



4. En sevdiğin filmi izlerken elektrikler kesildi. Kendini nasıl hissedersin?



5. Bugün senin doğum günün. Kendini nasıl hissedersin?



6. Arkadaşların senin için bir sürpriz hazırlamış. Kendini nasıl hissedersin?



Her cevaplardan sonra farklı yüzü boyayanlar var mı, Neden bunu boyadın, aynı olay karşısında farklı hissedebiliriz ve davranabiliriz vurgusu üzerinde durulmalıdır.

**Kapanış**

Gönül Kuşu'nu sevdiniz mi? Haydi herkes bunu yüzü ile göstereyin. Haydi bir de vücudumuzu kullanarak gösterelim. Duygular çalışması aşağıdaki şarkılar ve etkinlikler ile pekiştirilebilir.

---

## 4. BÖLÜM

### BİBLİYOTERAPİ UYGULAMALARI

---

#### ODAKLANILAN KONULAR

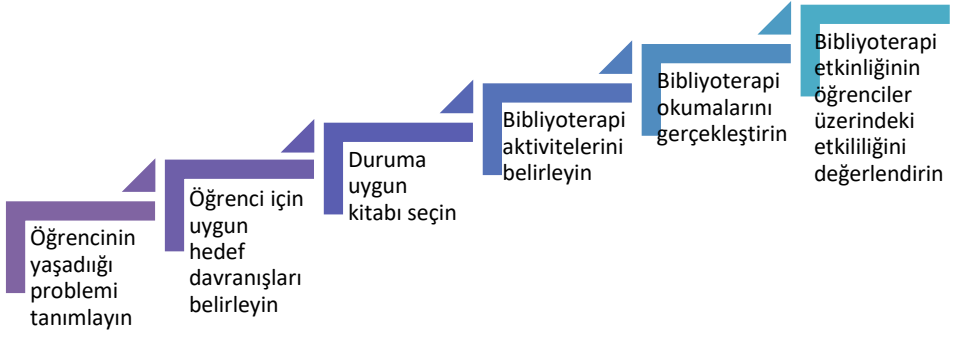
- *Bibliyoterapi Uygulamaları İçin Öneriler*
- *Bibliyoterapi Uygulamaları İçin Kitap Seçimi*
- *Bibliyoterapi Planı Hazırlama*
- *Bibliyoterapi Şablonu*

*Zorbalık karşısında sessiz kalan herkesin içindeki insan ölmeye mahkumdur.*  
*Amie Kaufman*

#### 4.1. Bibliyoterapi Uygulamaları İçin Öneriler

Bibliyoterapi uygulamaları öğrencilerin yaşadıkları problemlerin tanımlanmasıyla başlar. Öğrencilerin yaşları, sınıfları, bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak problem durumu tanımlanır. Daha sonra problem durumunu ortadan kaldırmak için öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine uygun hedef davranışlar belirlenir. Belirlenen hedef davranışları öğrencilere kazandırmaya yardımcı olacak öğrencilerin yaşlarına, duygusal ve sosyal gelişimine uygun kitap bibliyoterapi uygulaması için seçilir. Bibliyoterapinin beş adımı için aktiviteler detaylı olarak planlanır. Kitaplar derste öğrencilerle birlikte okunarak bir önceki adımda planlanan bibliyoterapi etkinliği gerçekleştirilir. Son adım olarak bibliyoterapi uygulamalarından sonra öğrencilerin problem durumu üzerindeki etkisi değerlendirilir (Şekil 4.1).





**Şekil 4.1. Bibliyoterapi uygulamaları için adımlar**

Akran zorbalığı yönelik bibliyoterapi uygulamalarında akran zorbalığının yanında problem çözme, şefkat, iş birliği, iyilik, duyguları tanıma, öfke kontrolü, empati, farklılıklara saygı, hoşgörü ve iletişim becerisi gibi konuları ele alan hikâye kitapları da kullanılabilir (Taneri vd. 2019).

Uygulama sırasında kitap öğretmen tarafından ya da öğrencilerle birlikte okunabilir. Uzun kitaplar evde okuma olarak verilebilir ve sınıfta öğretmen tarafından bibliyoterapi etkinlikleri yapılabilir. Sınıfta okunamayacak kadar uzun kitaplar evde okunur.

## 4.2. Bibliyoterapi Uygulamaları İçin Kitap Seçimi

*Bibliyoterapiye büyük bir inancım var. Kitapların hayatlarımızı -ne düşündüğümüzü ve ne yaptığımızı- değiştirme gücü vardır.*  
Eric Walters

Bibliyoterapi için kitapların seçimi titizlik ve beceri gerektiren bir süreç olup, kitapların seçiminde Tablo 4.1'deki kontrol listesinin kullanılması daha sağlıklı seçimler yapılmasını sağlayacaktır.

**Tablo 4.1. Bibliyoterapi uygulamalarında kullanılabilir kitapların seçimi için kontrol listesi**

Soru	Evet	Hayır
Çocukların yaşına ve sınıf düzeyine uygun mu?		
Çocukların duygusal ve sosyal gelişimine uygun mu?		
Çocukların farklılaşan bireysel özelliklerine (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, etnik köken, inanç, geçmiş yaşantı vb.) uygun mu?		
Çocuğun özelliklerine benzer özelliklere sahip karakterleri ve durumları içeriyor mu?		
Çocuklar için kişisel anlamı olan bir hikâye içeriyor mu?		
Çocukların problemleriyle başa çıkma yollarını öğretiyor mu?		
Problem durumları ve çözümleri gerçekçi mi?		
Pozitif davranışları pekiştiriyor mu?		
Zorbalıkla mücadele de sorunlu stratejiler içeriyor mu?		
Zorbalığın yeni yollarını öğretiyor mu?		
Problemlere alternatif çözümler öneriyor mu?		
Açık ve anlaşılır bir mesajı var mı?		
Sorunu gerekli ayrıntılarıyla ele alıyor mu?		
Bireylerin özel gereksinimlerini bir kusur ya da hata olarak gösteriyor mu?		
Bireylerin özel gereksinimlerini gerçekçi bir şekilde tasvir ediyor mu?		
Baskı kalitesi yüksek mi?		
İçerik metin ve resimlerle uyumlu mu?		
Okul değer ve kurallarıyla uyumlu mu?		
Zorbaların azınlık ve izleyicilerin çoğunluk olduğunu vurguluyor mu?		
Hikâye ilgili duygulara, ihtiyaçlara, ilgi alanlarına ve hedeflere uygun mu?		

---

## 5. BÖLÜM

# AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEME BİBLİYOTERAPİ UYGULAMALARINDA KULLANILABİLECEK ETKİNLİK VE MATERYAL ÖNERİLERİ

---

### ODAKLANILAN KONULAR

- *Akran Zorbalığı, Duygular ve Farklılıklar Konusunda Kitap Önerileri*
- *Akran Zorbalığı Konusunda Video Önerileri*
- *Akran Zorbalığı Konusunda Etkinlik Önerileri*
- *Akran Zorbalığı Konusunda Film Önerileri*

*Zorbalar ve katiller hep vardır. Bir süre için yenilmez görünebilirler ama sonunda daima yenilirler.*  
Gandhi

### 5.1. Akran Zorbalığını Önleme Bibliyoterapi Uygulamaları İçin Kitap Önerileri

Bütün çocuklar için özgürlükçü, kapsayıcı, demokratik, barışçıl ve güvenli bir okul ortamı oluşturmak için öğretmenlere, okul çalışanlarına ve ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Böyle bir okul ortamı oluşturmak için; (1) çocukların kendilerini rahatça ve özgürce ifade etmeleri için farklı seçenekler sunmak, (2) sorunlarını barışçıl yollarla çözme yollarını öğrenmelerine destek olmak, (3) kendi duygularını tanımlarını ve duygularını kontrol etmelerini sağlamak, (4) başkalarının duygu ve düşüncelerini önemsemek, (5) dayanışma ve iş birliği becerileri geliştirmek, (6) farklılıklara saygı duymak, (7) gerektiğinde yardım istemeye ve (8) yardıma ihtiyacı olanları desteklemeye teşvik etmek büyük önem taşımaktadır.

Akran zorbalığı konusundaki bibliyoterapi uygulamaları sadece akran zorbalığı temalı kitaplarda olmak zorunda değildir. Akran zorbalığıyla yakından ilişkili olan duygu kontrolü ve farklılıkları kabul etme gibi konuları içeren hikâye kitapları da bibliyoterapi uygulamalarında öğrencilerin duygularını anlamaları ve barışçıl yollarla ifade etmeleri ve diğer öğrenciler hakkında farkındalık geliştirmeleri için kullanılabilir. Bu nedenle bu bölümde zorbalık, duygular ve farklılıklar olmak üzere 3 tema altında basılan hikâye kitapları listelenmiştir. Kitaplar yayınevinin ismine

göre alfabetik olarak sıralanmıştır. Bibliyoterapi uygulaması yapmayı planlayan öğretmen ya da uzman 4. Bölüm’de kitap seçimi kontrol listesini kullanarak uygulama yapılacak yaş grubuna ve problem durumuna uygun kitabı seçebilir.

*Kimse mayası bozukları, zorbaları sevmeyiz. Ama kimse onlara  
“Yeter!” demez.  
Elif Şafak*

Akran zorbalığının nasıl gerçekleştiğinin tam olarak anlaşılabilmesi ve bu sorunun nasıl baş edilebileceğinin öğrenilmesini kolaylaştıran kitapların listesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Tablo 5.1’de zorbalık konusunda Türkiye’de yayınlanan (ulaşılabilen) tüm kitaplar listelenmektedir. Dolayısıyla aşağıdaki listede yer alan bazı kitaplar öğrencilere yeni zorbalık yapma biçimlerini öğreten mesajlar da yer alabilir. Bu bakımdan ebeveynlerin ve öğretmenlerin kitap seçerken 4. Bölüm’de özetlenen kitap seçim ölçütlerini dikkate alarak kitapları inceleyerek seçmeleri önerilmektedir.

**Tablo 5.1. Akran zorbalığı konusunda okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde basılan kitapların listesi**

Kitabın Adı	Yazar	Yayıncı
<b>Şaşkın Tiranozor</b>	David Roberts, Julia Donaldson	1001 Çiçek
<b>Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor</b>	Beth Bracken	1001 Çiçek
<b>Obur Balina</b>	Rudyard Kipling	1001 Çiçek
<b>Kötü Sözler Söyleyen Koala- Anne Tavuk Anlatıyor</b>	Christine Beigel	1001 Çiçek
<b>Rubi Çok Kaba Davranıyor</b>	Judith Heneghan, Jack Hughes	Almidilli
<b>Hayır Diyebilirsin</b>	İpek Ongun	Artemis
<b>Teo'nun Dalga Geçme Kitabı</b>	Yağmur Artukmaç/Ceylan- nur Akgün	Bilgi
<b>Teo'nun Zorbalık Kitabı</b>	Yağmur Artukmaç, Pınar Çakır Aksu	Bilgi
<b>Filozof Meşe</b>	Anooshirvan Miandji	Bilgi
<b>Minik Rakun ve İri, Kötü Kaba- dayı</b>	Audrey Penn	Butik

<b>Kavga Etmek İstemiyorum-1B Sınıfı</b>	Helena Bross	Büyülü Fener
<b>Güzel, Açıköz, Cesur Kızlar 4-Ejder Çocuk</b>	Beatrice Masini	Can Çocuk
<b>Okulda Zorba Var</b>	Meltem Erinçmen Kanoğlu	Çikolata
<b>Tumburluplar - Okulda Zorba Var!</b>	Meltem Erinçmen Kanoğlu	Çikolata
<b>Bay Kaba</b>	Roger Hargreaves	Doğan & Egmont
<b>Köstebek Kuki</b>	Betül Sayın	Günışığı
<b>Yaramaz Ejderhalar</b>	Debi Gliori	İş Bankası Kültür
<b>Elif ile Deniz Küstü mü?-İlk Okuma Kitabım</b>	Liane Schneider	İş Bankası Kültür
<b>Armut Çiçeği Köyü'nün Kargaları</b>	Aldous Huxley	Kırmızı Kedi
<b>Huysuz Uğurböceği</b>	Eric Carle	Kuraldışı
<b>Zürafa Pupa</b>	Zeynep Birsin	KVA Çocuk
<b>Lütfen Dalga Geçme!</b>	Ayşen Oy	Mandolin
<b>Kişilik İksiri</b>	Alan MacDonald	Martı
<b>Anti - Kabadayı Makinesi</b>	Paul Shipton	Martı
<b>Zor Balık</b>	Büşra Tarçalır Erol	Minty
<b>Tali Alayla Başa Çıkıyor / Öykülerle Duygusal Zekâ Eğitimi 7 (2. Set)</b>	Berrin Göncü Işıkoğlu	Nesil Çocuk
<b>Pako Yunke Okulda</b>	Cesar Vallejo	Nesin
<b>Stephanie'nin At Kuyruğu</b>	Robert Münsch	Nota Bene
<b>Ezik Kokarca</b>	Catherine DePino	Okuyan Us
<b>Vanessa'nın Yanındayım</b>	Kerascoet	Redhouse Kidz
<b>Kalebozan Karlo</b>	Eva Montanari	Redhouse Kidz
<b>Kavga Çare Olur mu?-Çocuklar İçin Felsefe</b>	Özge Özdemir	Redhouse Kidz
<b>Sır Versem Saklar mısınız?</b>	Jennifer Moore Mallinos	Redhouse Kidz 1

# DÜNYA VE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE OLGUSUNA YAKLAŞIMLAR

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ

Ankara  
2022

DÜNYA VE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE OLGUSUNA YAKLAŞIMLAR:  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

**Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ**

ORCID: 0000-0003-4496-3960

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-548-4
e-ISBN	: 978-605-170-715-0
Kapak Tasarımı	: Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj	: Göksel ÇAKIR
Dil Kontrol	: Göksel ÇAKIR
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

DÜNYA VE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE OLGUSUNA YAKLAŞIMLAR:  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ  
ORTAŞ, İbrahim

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, xvi+256 sf. 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-548-4  
e-ISBN : 978-605-170-715-0

**Eğitim Yönetimi, Eğitim**

Üniversite Özerkliği, Üniversite Başarısı, Bilim İnsanı, Çukurova Üniversitesi, Akademik Personel, Akademik Teşvik, Lisansüstü Eğitim, Akademik Kadro, Bilimsel Makale, Ar-Ge, Patent, Girişimci Üniversite, Atıf, Bilimsel Üretkenlik, Verimlilik, Üniversite Kültürü

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



## YAZAR HAKKINDA

### **Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ**

Gerçek değil, ancak resmî doğum tarihi 1960 olarak göçebe bir ailenin ilk çocuğu olarak dünya toprağına geldi. 1985 yılında Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Toprak Bölümünden mezun oldu. 1987 yılında aynı bölümden Yüksek Ziraat Mühendisi unvanı aldı ve araştırma görevlisi olarak akademik hayatına başladı. 1990-1994 yılları arasında İngiltere’de Reading Üniversitesinde doktora yaptı. 1995 yılında yardımcı doçent, 1996 yılında doçent ve 2002 yılında profesörlük unvanlarını aldı. Halen Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Toprak ve Bitki Besleme Bölümünde araştırma, eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

Çalışma alanları bitki besleme, biyolojik verimlilik, toprak biyoteknolojisi, toprak kalitesi, toprak-bitki atmosfer ilişkileri, tarım-toprak tarihidir. Son yıllarda iklim değişimlerine neden olan atmosferdeki karbondioksitin bitki ve mikoriza mantarları üzerinden toprağına bağlanması konularında temel ve uygulamalı araştırmalar yürütmektedir.

1988 Haziran-Ekim tarihleri arasında Stuttgart-Almanya’da Hohenheim Üniversitesinde bitki besleme konusundaki uygulamalara katıldı. 1998 yılında ABD Florida Üniversitesinde OECD bursu ile 4 ay araştırmacı olarak çalıştı. 2010-2011 yıllarında ABD’de Ohio State Üniversitesinde İklim Değişimleri ve Karbon Araştırma Merkezinde misafir araştırmacı olarak çalıştı.

41 ülkede bilimsel toplantılara bilimsel sunusu, toplam 502 ulusal ve uluslararası makale, kitap bölüm yazarlığı, 59 TÜBİTAK, DPT, Tarım Bakanlığı ve Çukurova Üniversite Araştırma Fonu (BAP) Projesi bulunmaktadır. 5 doktora ve 16 yüksek lisans tezine danışmanlık yapmış olup halen 8 doktora ve 5 yüksek lisans öğrencisinin danışmanlığını sürdürmektedir.

Bilimsel araştırmaları dışında, Bilim Felsefesi ve Tarihi, Tarım Toprak Tarihi, İnsan-Bilim-Toprak İlişkisi, Toprak Felsefesi, Biyoetik, Tarım-Çevre ve İnsan İlişkileri, Eğitimin Toplumsal Sorunları konusunda çok sayıda konferans ve söyleşi bulunmaktadır. Tarım, toprak ve çevre konularında 114; bilim, felsefe, eğitim, üniversite, sosyal yaşam konularında toplam 978 gazete-dergi makale veya yazısı yayınlanmıştır.



## TEŞEKKÜR

“Dünya ve Türkiye’de Üniversite Olgusuna Yaklaşımlar: Çukurova Üniversitesi Örneği” başlıklı kitabın hazırlanması; Çukurova Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Meryem Tuncel’in Çukurova Üniversitesinin Dünya Üniversiteler içinde ilk 500 sıralamasındaki ve araştırma üniversiteleri arasındaki yeri ve “İleriye yönelik olarak ne yapılabilir?” sorusu ile başladı. “**Çukurova Üniversitesinin Türkiye ve Dünya Üniversiteleri İçindeki Yeri ve Önemi**” başlıklı seminer hazırlığı için derlediğim Türkiye ve Çukurova Üniversitesi somut ölçülebilir verilerinin analizi esnasında oluşan kapsamlı bilgi birikimi eldeki çalışma kitabını doğurmuş oldu. Sayın Rektörün isteklendirici tutum ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca kitaba konu olan verilerin sunumuna katkı ve önerilerinden dolayı Rektör Yardımcıları Prof. Dr. Süha Berberoğlu, Prof. Dr. İlder Ünlükaplan ve Prof. Dr. Hayri Levent Yılmaz hocalarıma teşekkür ederim.

Kitabın okunması ve önerilerinden dolayı Sayın Prof. Dr. Mahir Fisunoğlu ve Prof. Dr. Cengiz Darıcı hocalarıma teşekkür ederim. Değerli eğitimci, sosyolog Prof. Dr. Adana Gümüş hocama metnin tümünü gözden geçirerek önemli katkı ve önerilerinden dolayı teşekkür ederim. Kitabın redakte edilmesine ve içerdekiler kısmının hazırlanmasına yardımından dolayı Fahri Eryılmaz’a teşekkür ederim.

Eşim Zeliha Can Ortaş’a sabrı ve çalışma ortamımı kolaylaştırıcı katkılarının yanında oğlum Erkin Can Ortaş ile birlikte ilk kitap çalışmamı önemseyip isteklendirici tutumlarından dolayı teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesinin bugünkü konumuna kavuşması için katkı koymuş ve geliştirilmesi için çabalamış geçmişten günümüze emeği geçen tüm yönetici, idareci, öğretim üyesi, çalışan ve öğrencilere teşekkür ederim. Ayrıca ara-lıklarla bir anlamda üniversitenin genel durumuna ayna tutan, üniversitenin daha iyi yerlere taşınması için katkı ve önerileri olan hocalarımıza, çalışanlarımıza ve öğrencilerimize de teşekkür ederim.

## ÖNSÖZ

Önce öğrencisi, sonra da öğretim üyesi olduğum Çukurova Üniversitesinin bir mensubu olarak üniversitemin başarısı ile her daim gurur duyduğumu belirtmek isterim. Günümüzde önemi artan bilim ve teknolojinin üretim ortamı olan üniversiteler çok büyük bir hızla değişimler geçirmektedirler. Sanayi Devrimi sonrası, özellikle de 1900'ü yıllarda bilgi üretimi temelli üniversite anlayışı gözlem, deney, ölçme ve deneylerin tekrarlanabilir somut veri üretimine dayanmaktadır. Son yıllarda bilimsel araştırmalar sonucu üretilen veriler matematik ve bilgisayarlar üzerinden üretime dönüşmektedir. Günümüzde sanayi ve uzay-iletişim teknolojileri üreten ve kullanan ülkelerin gelişmişliğini sağlayan biricik dinamo, yeni bilgi üretimi ve üretilen bilginin teknolojiye dönüşmesine dayanmaktadır. Hızla gelişen bilim ve teknolojinin yarattığı gelişmişlik düzeyi, birçok ülke için model olarak öngörülmektedir. Bilim ve iletişim teknolojileri çağının gereği olarak iyi bir eğitim ve en yeni bilgi ve teknoloji bilgisine erişmeyi hedefleyen milyonlarca öğrenci, en iyi üniversitelerde öğrenim görmek istemektedir. Bilginin ve teknolojinin hızla yenilendiği günümüzde, bilim ve bilgiyi transfer etmenin maliyeti yanında temel bilim bilgisine sahip olmanın önemi daha da artmış bulunmaktadır. Bu bağlamda dünyanın 26 bin üniversitesi arasında en iyi ve dünyada ilk 100 ve 500 üniversite arasında görünme rekabeti ve farklılaşması oluşmaya başlanmıştır. Her yıl Dünya Üniversitelerinin farklı kategorilerde potansiyellerini değerlendiren 10 farklı uluslararası kuruluşun sıralaması büyük ilgi görmektedir. Türkiye'deki 203 üniversiteden 34 kadarı düzenli olarak kendilerini değerlendirerek dünyadaki yerlerini öğrenmek istemektedirler. Çukurova Üniversitesi de potansiyel bir üniversite olarak değerlendirilen üniversiteler arasında iyi bir yerde konumlanmak için çalışmaktadır.

Kitapta son yıllardaki somut veriler üzerinden ve değişik sıralama kuruluşları tarafından yapılan değerlendirme sonuçları verilerek Türkiye üniversitelerinin dünyadaki yeri ve Çukurova Üniversitesinin durumu analiz edilmekte ve değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Çukurova Üniversitesinin kuruluşundan günümüze maddî, manevî, beşerî, bilimsel kazanımları ve mevcut durumuna ilişkin veriler; ÇÜ Akademik Veri Yönetim Sistemi (WEB-AVES), Web of Science (WOS), YÖK, TÜBİTAK, URAP (University Ranking by Academic Performance), FAOSTAT ve TÜİK web portallarından alınmıştır. Akademik Veri Yönetim Sistemi (AVES) verileri, zaman içinde tekrarlar ve değişimlerin olduğu bilinciyle, üniversiteye ilişkin elde başka veri olmadığı için olduğu gibi kabul edilerek üniversite

potansiyeli analiz edilmiştir. Bilimsel makale ve atıflar için WOS verileri, üniversite sıralaması verileri içinse sıralama kuruluşları, özellikle de ODTÜ bünyesindeki URAP verileri kullanılmıştır.

Böylece Cumhuriyet'in ilk 10 büyük eseri arasında sayılan Çukurova Üniversitesinin dünya ve Türkiye üniversiteleri içindeki yeri ve potansiyelinin analiz edilerek geleceğe dönük stratejik planlamaların yapılmasında devlet ve üniversite yöneticileri açısından yararlı bir kılavuz oluşturulmaya çalışılmıştır. 1990'lı yılların başında Türkiye'nin en iyi üniversiteleri arasındaki Çukurova Üniversitesi fizikî altyapısı ve birikimli insan gücü ile 2022 yılı itibarıyla bir araştırma üniversitesi konumundadır. Bununla birlikte Dünya Üniversiteleri arasında ilk 500 içinde olmak önemli bir hedeftir. Günümüzde sahip olduğu nitelik ve üretkenliği yüksek bilim insanları, üniversitelerin taşıyıcı dinamosunu oluşturmaktadır. Nitelikli beşerî sermayeye sahip olmak ve nitelikli bilim insanı ve öğrenci yetiştirmek belirli bir bilim kültürüne, plan ve programa bağlı olarak uzun zaman içinde zorlu bir süreçle gerçekleşmektedir. Çukurova Üniversitesinin dünyanın en iyi 500 üniversite sıralaması hedeflerine ulaşması için nicelikten çok niteliğe yönelik çalışmalara yönelmesi gerekmektedir.

Bilimsel toplantılar ve eğitim amacı ile bulunduğum 41 ülkeden edindiğim bilgiler ekseninde, dünyanın bilimsel ve teknolojik gelişmişliğini sağlayan en önemli aracın, üniversitelerin nitelikli insan gücü olduğunu vurgulamak isterim. Kitapta Araştırma Üniversitesi konumunu kazanan Çukurova Üniversitesinin mevcut potansiyelini nasıl geliştirebileceği, alanında iyi araştırmacıları nasıl kadrosuna dahil edebileceği ve dünyadaki ilk 500 üniversite içinde kendisine nasıl yer bulabileceğine dair uzun ve kısa vadeli neler yapabileceğine ilişkin bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu model ve öneriler; kişisellikten ve spekülasyonlardan uzak, tamamen mevcut veriler üzerinden daha iyiye nasıl ulaşılabilir anlayışı ve duygusu ile sunulmuştur. Çukurova Üniversitesinin Türkiye ve dünyadaki yeri ile geleceğe dair yapabilecekleri ilk defa bütüncül bir çalışmaya konu olmaktadır. Kitap, umarım sadece Çukurova değil tüm üniversitemiz için sağlıklı bir değerlendirme ve uzun erimli bazı çıkarımlar yapılabilmesi için yararlı bir kaynak olur.

Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ

Mart 2022, Adana

*İnsani değer ve duygulardan kopmamamı öğütleyerek kişiliğimin şekillenmesinin temellerini atan, eğitimi olmasa da görgü kurallarını kendisinden öğrendiğim merhum anneme atfediyorum.*

# İÇİNDEKİLER

<b>YAZAR HAKKINDA .....</b>	<b>iii</b>
<b>TEŞEKKÜR.....</b>	<b>v</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>vii</b>

## **I. ÜNİVERSİTENİN TANIMI, BELİRLEYİCİ ÖZELLİKLERİ VE İŞLEVLERİ .... 1**

Üniversite Nedir? .....	1
Üniversitelerin Temel Fonksiyonları Nedir? .....	2
Üniversitenin Temel Özellikleri .....	3
Üniversite Özerkliği Neden Gereklidir?.....	5
Üniversite Özerkliğinin, Üniversite Başarısındaki Yeri ve Önemi Nedir?.....	8
Özerkliğin Ölçütleri Nelerdir? .....	11
Bilimin Ana İşlevleri Nelerdir? .....	17
Bilim İnsanı Kimdir? .....	17

## **II. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ VE MEVCUT AKADEMİK VERİLERİ .....19**

Çukurova Üniversitesinin Kuruluşu ve Gelişim Tarihçesi .....	19
Yerleşke (Kampüs) ve Yaşam Koşulları .....	21
Üniversite Programları, Akademik Personel ve Öğrenciler.....	23
Üniversite Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Düzeyleri .....	25
Üniversite Lisansüstü Öğrenci Potansiyeli ve Nitelikli Tez Yaptırmanın Önemi .....	29
Üniversitede Yürütülen Proje Kaynakları ve Bütçeleri .....	32
Akademik Teşvik Göstergeleri Üzerinden Üniversitenin Potansiyeli .....	37
Çukurova Üniversitesinin 2008-2020 Yılları Arası Genel Bütçesi ve Bütçe Dağılımı.....	37
Akademik Kadroların Bilimsel Makale Üretme Potansiyelleri .....	40
Üniversitede Üretilen Makaleler, Atıf Sayıları ve Atıfların Niteliği.....	41
Üniversitedeki Değişik Fakültelerde Kişi Başı ve Toplam Atıf Sayıları.....	48

Çukurova Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yayın Yaptıkları Dergiler ve Alanları .....	50
ÖSYM Sınav Sonuçlarına Göre Öğrenci Tercihlerinde Çukurova Üniversitesinin Tercih Edilme Durumu.....	53
Çukurova Üniversitesinin Yönetmel ve Akademik Anlamda Güçlü ve Zayıf Yanları.....	62
a) Çukurova Üniversitesinin Güçlü Yanları.....	62
b) Çukurova Üniversitesinin Zayıf Yönleri .....	64
Ziraat Fakültesinin Güçlü ve Zayıf Yönleri .....	66
Çukurova Üniversitesi İçin Olası Tehditler .....	67
Çukurova Üniversitesinin Geçmişten Gelen Bazı Temel Sorunları .....	69

### **III. DÜNYA ÜNİVERSİTELER SIRALAMASINDA TÜRKİYE**

<b>ÜNİVERSİTELERİNİN YERİ .....</b>	<b>71</b>
Dünya Üniversiteleri Sıralamasının Tarihsel Geçmişi .....	71
Üniversitelerin Kalite Arayışı ve Ön Sıralamada Yer Alma Yarışı .....	72
Eğitim ve Bilimsel Gelişme Açısından İlk 100 ve 500 Üniversite Sıralaması Neden Önemlidir?.....	73
Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Üniversite Sıralamasına Etkisi .....	75
Dünyada Üniversite Sıralaması Yapan Kuruluşlar .....	76
Üniversite Sıralama Sistemlerinde Kullanılan Kıstaslar.....	76
Dünya Üniversiteler Sıralamasında En Çok Kullanılan Temel Göstergeler ve Ağırlıklı Etkileri .....	80
Dünyada Yapılan İlk En İyi Üniversiteler Sıralaması Çalışmaları.....	82
Bölgesel Değerlendirme ve Sıralamalar Yapılıyor.....	89

### **IV. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN DÜNYADAKİ SIRALAMASI .....**

Bilimsel Alan Bazlı Dünya Sıralamasında Türkiye'nin Yeri.....	100
Türkiye Adresli Yayın ve Yayınlarla Yapılan Atıflar.....	101
Ülkelerde Milyon Kişi Başına Üretilen Yayın Sayısı .....	104

Nature Index Değerlendirme Yöntemi ile Türkiye Üniversitelerinin Değerlendirmesi .....	106
Ar-Ge ve Patentler İlişkisi ile Üniversitelerin Gelişmişlik İlişkisi .....	110
Ar-Ge İçin Ayrılan Kaynak ile Üniversitelerin ve Teknolojinin Geliştirilmesi Paralellik Göstermekte.....	110
Türkiye’de Bilimsel Araştırmada Milyon Kişi Başına Düşen Bilim İnsanı Sayısı ile Bilim İnsanın Verimliliğinin Düşük Olması.....	111
Araştırmacı Başına Düşen Yayın Sayısı Bakımından Türkiye Üniversiteleri.....	117

## **V. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNİN TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNDEKİ**

<b>YERİ.....</b>	<b>119</b>
2000-2018 Yılları Arasında Türkiye’nin En İyi Üniversitesi Hangisi?.....	119
2018-2020 Yılları Arasında Türkiye’nin En İyi Üniversitesi Hangisi?.....	121
Çukurova Üniversitesi Alanlar Bazlı Yetkinlik Analizi .....	127
Çukurova Üniversitesinin Dünya ve Türkiye Üniversiteleri İçindeki Yeri ....	129
SCImago Institution Rankings Kurumu Türkiye Üniversite Değerlendirmesi .....	131
QS Tarafından Yapılan Sıralama .....	136
2010-2020 Yılları Arasında Türkiye Üniversiteleri ve Çukurova Üniversitesinin Sıralaması .....	137
CWUR, US News ve InCites Tarafından Yapılan Dünya Sıralamasında Türkiye Üniversitelerinin Yeri .....	139

## **VI. GİRİŞİMCİ VE YENİLİKÇİ ÜNİVERSİTE .....**

YÖK Araştırma Üniversiteleri Programı .....	145
YÖK Tarafından Yayınlanan Üniversitelerin Sınıflandırmaları .....	148
Araştırma ve Aday Araştırma Üniversitelerimizin Yıllara Göre Performans Karşılaştırması .....	152
Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi Çalışması .....	155
Avrupa Araştırma Alanında Türk Üniversitelerinin Potansiyeli.....	158

Araştırma ve Aday Araştırma Üniversiteleri Alan Bazlı Yetkinliklerde Çukurova Üniversitesinin Öne Çıktığı Alanlar .....	159
--	-----

## **VII. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNİN İLK 500 SIRALAMASINDA YER ALMASI İÇİN ÖNERİLEN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE BEKLENTİLER .....163**

Çukurova Üniversitesinin Temel Değerleri.....	163
Çukurova Üniversitenin Hak Ettiği Potansiyeli Ortaya Koyarak Türkiye'deki İlk 10 Sıralamasına Kavuşması İçin Ciddi Dönüşüm Gerekir .....	165
Çukurova Üniversitesinin Potansiyeli .....	170
Üniversitenin Türkiye ve Dünyadaki Yeri .....	171
Ne Yapılabilir? .....	172
Başka Ne Tür Öneriler Geliştirilebilir?.....	174
Çukurova Üniversitenin Potansiyel Araştırma Alanlarında Ne Yapılabilir?.	178
Üniversitenin Geleceği Yakalamak İçin Enerjisini Hangi Alana Yönlendirmelidir? .....	179
1- Kısa Vadeli Hedef ve Planlanma .....	180
A- Akademik Yazım Merkezi Kurulmalı.....	180
B- Araştırma Projeleri Çeşitlendirilmesi ve Projelerin Çıktı Niteliğini Arttırma.....	181
Araştırma Ortamının İyileştirilmesi .....	181
Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) .....	181
C- Lisansüstü Eğitim Birimleri .....	183
Enstitüler ve Lisansüstü Eğitim ve Kaliteli Doktora Eğitiminin Önemi .....	183
D- Üniversitenin Kuruluş Felsefesi ve Geleneklerinin Amaca Uygun Sürdürülmesi .....	186
Öğretim Üyeliği Mesleği.....	186
E- Akademik Kadrolara Alım ve Yükselme Kıstasları Evrensel Ölçekte Tutulmalı.	187
Liyakat Esasına Göre Akademik Kadroların Oluşturulma Ölçütleri .....	187
Arş. Gör. Kadro İlanları ile Sınavlar Amaca ve İşin Doğasına Uygun Olacak Şekilde Düzenlenmeli .....	188
Liyakat Esasına Göre Akademik Kadroların Oluşturulması .....	189
Arş. Gör. İzleme Komisyonunun (Benzer Bir Yapının) Oluşturulması .....	189
F- Uluslararasılaşma .....	190
Dünyada Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Bacasız Fabrika Konumuna Gelmiş Durumda .....	191
G- Ödül ve Teşvikler.....	193
Akademik Teşvikler.....	193



Öğrenci Teşvikleri .....	194
İdarî Çalışanlara Yönelik Teşvikler ve Yükselme Sınavlarının Niteliği .....	194
2- Uzun Vadeli Hedef ve Planlanma .....	195
Üniversite Araştırma Merkezlerinin Verimliliklerinin Arttırılması.....	196
İleri Araştırma Merkezleri ve Mükemmeliyet Merkezleri Üzerinden İleri Teknoloji Eğitim ve Üretim Gerçekleştirme .....	197
Uygulamalı İstatistik Merkezi.....	198
Üniversite Yayınevi ve Üniversite Dergileri .....	199
Çukurova Üniversitesi Markalı Yayınevi ve Dergilerin Yayınlanması: Ulusal ve Uluslararası Nitelikli Yayınevinin Kurulması .....	199
Ders İşleme ve Ölçme Değerlendirme .....	199
Üniversite Birimlerinin Akredite Olması.....	200
Mezunlar Derneğinin ve Öğrenci Kollarının Güçlendirilmesi .....	201
Üniversite Vakfının Üniversitedeki Araştırmaları Desteklemedeki Öneminin Güncellenmesi .....	202

## **VIII. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN İLK 100 VE 500'E GİREBİLME**

<b>POTANSİYELİ VE OLASILIĞI.....</b>	<b>203</b>
Türkiye Üniversitelerinin Bilimsel Üretkenlik ve Verimlilik Sorunu Akademik Kadrolara Bağlı Değişmektedir.....	203
Türkiye Üniversitelerinin İlk 500 Sıralamasında Bulunamamasının Temel Nedenleri .....	204
Türkiye Üniversitelerinin Akademik Kadrolarını Yetiştirememesi Sorunu Bilinenden Daha Ciddi .....	206
Bilimsel Araştırmaya Ayrılan Bütçe Yetersizliği, İleri Teknoloji Kullanımı ve Bilim Yapmayı Sınırlamaktadır .....	207
Türkiye Üniversitelerinin İlk 500 Sıralamasında Yer Alma İsteği.....	213
Yayınların Kalite Değerlendirilmesi.....	214
Türkiye Üniversitelerinin Etki Değeri Yüksek Dergilerde Yayın Yapma Potansiyelleri .....	217
Türkiye Üniversitelerinin İlk 500 Sıralamasına Girebilmesi İçin Neler Yapılabilir? .....	224

<b>GENEL DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>225</b>
<b>IX. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN İLK 500 SIRALAMASINI</b>	
<b>YAKALAYABİLMESİ İÇİN ÖNERİLER.....</b>	<b>225</b>
Türkiye Eğitim ve Bilimde Nicel Büyümeyi Nitel Büyümeye	
Dönüştüremedi .....	232
Sorun Üniversite Özerkliğinden Yoksun Oluşumuzdur.....	233
Çözüm Önerileri?.....	234
Uzun Vadede Yapılması Gereken Öncelikler.....	236
Geleceğe Yönelik Üniversite Kültürünün Oluşturulması İçin Öneriler .....	240
<b>X. ÜNİVERSİTE OLABİLMEK İÇİN KISA VE UZUN VADELİ ÖZET</b>	
<b>ÖNERİLER.....</b>	<b>243</b>
Üniversite Olmak İçin.....	243
Kısa Vadeli Öneriler.....	248
Uzun Vadeli Öneriler.....	251
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>254</b>

## I. ÜNİVERSİTENİN TANIMI, BELİRLEYİCİ ÖZELLİKLERİ VE İŞLEVLERİ

### Üniversite Nedir?

Etimolojik olarak üniversite kelimesi Latince 'bütün', 'tüm' anlamında kullanılan 'universus' kelimesinden türetilen ve "tek bir vücut, bir toplum, şirket, topluluk, lonca, şirket vb. ile ilişkili bir dizi kişi" anlamındaki '*universitas*' teriminden gelmektedir. Latince "*universitas magistrorum et scholarium*" sözcükleri de "öğrenciler ve öğretmenler topluluğu" anlamına gelmektedir. Daha özgün bir tanım vermek gerekirse üniversite, bilgi ve görgü sahibi eğitmen ve felsefi bilgi sahibi insanların bir araya geldiği, otoriteden uzak, kendi içinde bağımsız ve özerk ortamlardır.

Batıda son bin yılın ürünü olan üniversite kavramı Boulton ve Lucas (2011)'ın ifadesi ile "Her dönem bilgi edinmek için değişik yerden gelen öğrencilerin toplandığı yerdir". Öğrencilerin toplandığı bu yer, değişik okullardan gelen beyinlerin, fikirlerini ifade edebildikleri ortamdır. Üniversiteye gelen öğrencilerin tartışma ile ortama katkı sunduğu, aklın güvene ulaşabildiği ve spekülasyon yapabildiği, sorgulamanın yapılarak keşiflerin olduğu yerdir. Aklın zihinle çarpışması ile bilginin bilgi ile çarpışmasından yeni bilgilerin, hatta hataların çıktığı ortamdır. En önemlisi de bir neslin diğer bir nesli oluşturduğu, tartışma, araştırma ve farklılıkları yaratma mekânıdır üniversite. Üniversite, "Saf ve berrak düşünce solunan bir atmosferdir." (Boulton ve Lucas, 2011). Üniversite tanımı gereği, gelen her öğrencinin fikir ve farklılıklarını hoşgörü ile kabul ederken herkesin savlarını ileri sürüp tartışabileceği, kolektif anlayışla fikirlerin çatışmasından ortaya çıkan, yeni fikirlere saygı duyan ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan bir alemdir.

Bilimsel bilgi üretmek isteyen, akademik liyakati olan, doğa ve yaşama dayalı düşüncesi olan ve tartışmak isteyenlerin toplandığı evrensel kent ortamı olarak da tanımlanır. Üniversite, insanı geliştirme ve farkındalık kazandırması bakımından felsefi tartışma ortamı olarak çok önemli bir misyona sahiptir. Bugünkü yapısı ile sadece meslek edinme yeri olarak görülmemelidir. Yüzlerce yıllık üniversite gelenekleri, bilgi üretme, düşünme ve bilgi birikimi zorunluluğu nede-

niyle üniversitenin, kendi içinde ortalama bilginin üzerinde bilgi sahibi olanların birbirini daha iyi anlayacağı gerçeği ile kendi yönetimlerini oluşturmaları zorunluluğu da kendiliğinden doğmuştur. Rönesans ve Sanayi Devrimi sonrası bilimsel buluşların, gelişmelerin dinamosu olması ile üniversite, bilim ve bilim insanı niteliği ile daha da önemsenir ve en üst düzeyde korunur oldu.

Üniversiteler, İtalya'nın Bologna ve Salerno şehirlerinde kurulan ve Avrupa'nın her tarafından öğrencileri tıp, hukuk ve dil öğrenmek üzere kabul eden okullar olarak sistematik eğitime başlamışlardır (Rosvsky, 2011). Her ne kadar üniversite tarihi 1000'li yıllardan öncesine kadar dayandırılrsa da ilk nitelikli üniversitenin 1209 yılında kurulmuş olan mantık, güzel sanatlar, matematik ve tıp eğitimi veren Oxford Üniversitesi olduğu kabul edilmektedir. İngiltere, Fransa, İtalya ve Almanya'da kurulan üniversiteler idareci ve kültürlü insan yetiştirilmesini amaçlamışlardır. Sanayi Devrimi sonrası, kültürlü insan yetiştirmek amacı ile açılan üniversiteler deneysel araştırma aşamasına geçmişlerdir. Böylece ilk defa 1833'te Giessen Üniversitesinde tarım kimyacı J. von Liebig tarafından kampüs dışında kurulan kimya laboratuvarında başlayan bilimsel araştırma ve eğitim çalışmaları ile bir üst aşamaya geçilmiştir. O zamana kadar fikir üreten ve tartışan üniversiteler, temel bilimler alanında araştırma ve teknoloji üretimine de başlamış oldular. Deney ve gözleme dayalı bilimsel araştırmaların yapılması, bilimsel gelişmelere önemli ayrıcalık kazandırmıştır.

## **Üniversitelerin Temel Fonksiyonları Nedir?**

Düşünce ve bilgi oluşumu, binlerce yıllık bir gelişimin ürünü olmakla birlikte özellikle Rönesans ve onu takip eden Sanayi Devrimi ile birlikte bilginin üretildiği üniversitelerde üretilen bilgiyi teknolojiye dönüştürmede önemli gelişmeler sağlandı. Üzerinde yaşadığımız dünyada bugün gelişmişliğin ve kalkınmışlığın temel dinamosu, bilgi ve bilginin teknolojiye dönüştürülmesidir. Bilgiyi edinen ve dönüştüren en değerli kaynak ise eğitilmiş insandır. İnsanı insandan ayırma ve nitelikli üretici yapmanın bugüne değin bilinen en etkili yolu ise temel eğitim almış olmasıdır. Eğitimin en ileri evresinden sorumlu olan hali hazırda yetkili ve meşru organ, üniversitedir. Bilinen klasik akademi ve üniversite eğitiminin temel bilimlere dayalı araştırma eksenine oturtulması, Alman filozof ve devlet adamı Friedrich Wilhelm von Humboldt'un Berlin Üniversitesinde ortaya koyduğu temel ilkeye dayanmaktadır. Dünyanın birçok bölgesinde keşif gezilerine katılmış, araştırmanın önemini ve karşılaştığı zorlukları kavramış olan Alexander von Humboldt, temel araştırma ve eğitimin sağlıklı yapılması için üniversitenin fonksiyonu

ve yönetim işleyişi içinde, kurucusu olduğu Berlin Üniversitesinde yeni bir yaklaşım geliştirmiştir. von Humboldt'un araştırma ve üniversite anlayışı üç ilkeye dayanır:

- 1- Araştırma ve öğretim birliğinin oluşturması,
- 2- Eğitim ve öğretimin bağımsızlığı,
- 3- Akademik öz yönetim ya da akademinin kendi kendini yönetebilmesi güvencesinin sağlanması.

Halen Avrupa kıtasında çoğunlukla araştırma temelli bağımsız üniversite modeli uygulanmaktadır. Son 200 yıldan günümüze bilimsel araştırma ile somut bilginin üretilmesi ve teknolojiye dönüştürme düşüncesinin hayata geçirilmesinde, von Humboldt'un yaklaşımlarının çok büyük rolü bulunmaktadır.

Üniversitenin temel fonksiyonları ise şunlardır:

- 1- Araştırma yaparak bilgi üretmek,
- 2- Üretilen bilgi ile insanlığın yaşamını kolaylaştıracak bilgi-teknolojiye duyulan ihtiyacı karşılayıp giderecek veya yeni bilgi ve teknolojiler üretecek nitelikli insan yetiştirmek için eğitim yapmak,
- 3- Sahip olduğu bilgi birikimi ve bilimsel yöntemler ile toplumun sorunlarına çözüm üretmek ve toplumun bilgi sahibi olmasını sağlayarak toplumun daha da aydınlatılması işlevi görmek.

## **Üniversitenin Temel Özellikleri**

Evrensel ölçekte tarihsel süreç içinde herkesin üzerinde görüş birliğine vardığı üniversitenin temel özellikleri;

- Her yönü ile tam özerk,
- Liyakate dayalı akademik yapılanma,
- Metodolojik ve kritik düşünmenin sağlandığı,
- Yorum yapabilme, olup biteni analiz edebilme,
- Yöneticilerinden hesap sorulabilme,
- Şeffaf ve hesap verebilirlik,
- İtiraz edebilme hakkının doğal olduğu,
- Sorgulamanın yapıldığı,
- Düşünce açıklama, bilim ve bilgi üretiminin olduğu bağımsız adacıklar şeklinde tarif edilebilir.

## II. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ VE MEVCUT AKADEMİK VERİLERİ

### Çukurova Üniversitesinin Kuruluşu ve Gelişim Tarihçesi

Çukurova Üniversitesi, 13 Şubat 1969 tarih ve 1099 Sayılı Kanun'la kurulmuş Ankara Üniversitesine bağlı Adana Ziraat Fakültesi ile 12 Nisan 1972 tarih/ 1578 Sayılı Kanun'la kurulmuş Atatürk Üniversitesine bağlı Çukurova Tıp Fakültesinin birleştirilmesiyle 30 Kasım 1973 tarih/ 1786 Sayılı Kanun ile kurulmuştur (Kansu, 2008). 1969 yılında bir fakülte ile eğitim öğretime başlayan üniversite, 1973 yılında iki fakülteye, 1982 yılında Fen, İdarî Bilimler ve Mühendislik Fakülteleri ile beş fakülteye erişmiştir. 1982 yılında Temel Bilimler Fakültesi (Fen Fakültesi) Fen-Edebiyat Fakültesi adını almış, İdarî Bilimler Fakültesi de İktisat Fakültesi ile birleşerek İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi adını almıştır. Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ile Adana İdarî ve Ticarî Bilimler Akademisinin birleşmesiyle ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Adana, Mersin ve Hatay'daki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki yıllık yabancı dil yüksekokullarının birleşmesiyle Eğitim Fakültesi oluşmuştur. Daha sonra Adana ve Hatay Eğitim Enstitüleri de Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesine katılmışlardır. Su Ürünleri Fakültesi 1985 yılında Su Ürünleri Yüksekokulu olarak kurulmuş ve 1992'de de fakülteye dönüşmüştür. Güzel Sanatlar Fakültesi 1993'te kurulmuş olup 1998 yılında genişletilerek iç mimarî, seramik, grafik ve tekstil bölümleri faaliyete geçirilmiştir. 2017-2018 yıllarında Mimarlık, İç Mimarlık ve Peyzaj Mimarlıkları bölümleri birleşerek Mimarlık Fakültesini kurmuşlardır.

2022 yılı itibarı ile Çukurova Üniversitesinde aktif 20 fakültede 99 lisans programı, 4 enstitüde 134 lisansüstü programı olup 2 yüksekokul ve 11 meslek yüksekokulunda eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri yürütülmektedir. Buna ilaveten bir devlet konservatuarı ile lisans ve yüksek lisans öğrencilerine İngilizce ağırlıklı eğitim verilen bir Yabancı Dil Yüksekokulu (YADYO) da bulunmaktadır (Çizelge 2). Üniversitede eğitim ve öğretimin yanında 40 araştırma ve uygulama merkezinde araştırma ve bilimsel çalışmalar yürütülmektedir.

**Çizelge 2.** Çukurova Üniversitesi akademik birimleri

Fakülte	Enstitü	Yüksekokul	MYO	Arş. Uyg. Mer.	Bölüm	Anabilim Dalı
Yarı Pasif	0	2	2	0	32	7
Pasif	0	1	0	0	0	0
Aktif	20	4	11	40	193	404
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>40</b>	<b>225</b>	<b>411</b>
Bilim Dalı	Ana Sanat Dalı	Sanat Dalı	Yüksek Lisans Pr.	Doktora Pr.	Sanatta Yet. Pr.	Disiplinlerarası YL.
Yarı Pasif	1	2	2	2	0	0
Pasif	4	0	0	0	0	0
Aktif	99	19	134	83	1	8
<b>Toplam</b>	<b>99</b>	<b>24</b>	<b>136</b>	<b>85</b>	<b>1</b>	<b>8</b>

8.000 metrekarelik kapalı alanı bulunan Üniversite Merkezî Kütüphanesinde aynı anda 800 okuyucunun yararlanabileceği okuma salonlarının yanında 1 sergi, 1 konferans salonu, 1 engelli okuma salonu yer almaktadır. 2022 yılı itibarı ile merkezi kütüphanede 120.887, fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulları kütüphaneleriyle birlikte toplamda 214.361 basılı kitap ve 1.494 kalem basılı süreli yayın bulunmaktadır. Ayrıca 371.503 elektronik kitap ve 54.012 adet elektronik süreli yayın bulunmaktadır. Nadir Eserler Bölümünde 70 el yazması, 849 eski harfli basma eser bulunmaktadır. Çukurova Üniversitesi sahip olduğu güçlü yerleşik altyapı ve akademik gelenekleri ile bölgenin potansiyel bir araştırma üniversitesidir.

## Yerleşke (Kampüs) ve Yaşam Koşulları

Çukurova Üniversitesi Balcalı Yerleşkesi, Adana ili, Seyhan Baraj Gölü'nün doğu yakasında yaklaşık 18.000 dekar alan üzerinde konuşlanmıştır. Balcalı yerleşkesi toplamda 20 km<sup>2</sup>lik bir alanı kaplamaktadır. Balcalı adı, üniversitenin inşasından önce kampüsün içinde bulunan ve aynı adı taşıyan Balcalı köyünden gelmektedir (Kansu, 2008). Seyhan Gölü'nün kuzey doğusunda derli toplu yapısı ile göz kamaştıran, adeta bir botanik bahçesi konumundaki üniversitenin ilk çevre düzenlemesi, öğretim üyeleri ve benim de içinde bulunduğum öğrencilerin de katkıları ile imece usulü bir yardımlaşma ile yapılan ağaçlandırma ve çimlendirme ile gerçekleştirildi. Üniversite yerleşkesi ile kent arasındaki ulaşım düzenli olarak çalışan lastik tekerlekli toplu taşıma araçlarıyla sağlanmakta olsa da günlük 40 bin kişiyi bulan insan trafiğinin artık taşınamaz konuma geldiği görülmektedir. Konumu, ılıman iklim ve ekolojik üstünlükleri ile çok farklı canlı çeşitliliğine sahip yerleşke yeşil kampüse aday ender konumdadır.

Üniversitenin fizikî gelişimi, 1978 yılında Balcalı'da Ziraat Fakültesi bölümlerinin temellerinin atılması ile başlamıştır (Fotoğraf 1). Üniversitenin ilk fakültesi olan Ankara Üniversitesi Adana Ziraat Fakültesinin kuruluşu ve yerleşkesinin belirlenmesi hakkındaki gelişmeler Kansu (2008) tarafından detaylı olarak anlatılmaktadır. Ziraat Fakültesi yerleşkesinin seçiminde, fakülte-kent ilişkisi yanında, tarımsal potansiyeline uygun arazi yapısı ile arazinin genişliği ve toprak çeşitliliği de dikkate alınmış, önerilen birkaç yer içinde mevcut alan belirlenmiştir. Pekel (2000), Ziraat Fakültesindeki akademik işleyiş ve kurum kültürü kazanımlarını ayrıntılı olarak anlatmıştır. ÇÜ Balcalı Kampüsünde idare ve eğitim binaları, tam teşekküllü bir hastane, merkezi kütüphane, kafeterya, spor tesisleri, laboratuvarlar ve akademik personel lojmanları ile 10000 öğrenci kapasiteli öğrenci yurtları bulunmaktadır (Özsan, 2010; Kibar, 2021). Üniversitenin 2012-2020 yılları arasındaki fizikî ve idarî gelişmelerine ilişkin son veriler (Kibar, 2021) tarafından rapor edilmiştir. Üniversite halen Türkiye'deki üniversite yerleşkeleri içinde konumu ve sahip olduğu peyzaj yapısı ile en önemlilerin başında gelmektedir.



### III. DÜNYA ÜNİVERSİTELER SIRALAMASINDA TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN YERİ

#### Dünya Üniversiteleri Sıralamasının Tarihsel Geçmişi

1636'da kurulan ve ABD'nin ilk üniversitesi olan Harvard Üniversitesi, 1933 yılında araştırma üniversitesine dönüştürülmüştür. 1933'te Rektör Prof. James Bryant Conant, üniversitede uzun süre bilimsel açıdan başarısız olan akademisyenlerin üniversiteden uzaklaştırılması fikrini ortaya atmış, önceleri tepki alsa da zamanla ABD'deki diğer üniversiteler de "ya yayın yap ya da yok ol" sloganıyla bu politikayı desteklemişlerdir. Araştırma yaparak bilgi ve teknoloji üreten üniversitelerin, ülkelerinin ekonomik gelişmesini hızlandırdığı ABD örneğinde görülünce, araştırma üniversiteleri tüm dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır. Ayrıca 1900 yılından itibaren, uzun vadede ülkelerin ekonomik büyümesinde bilim ve teknolojik gelişmelerin ana belirleyici olduğunun anlaşılması, bilim ve teknoloji üniversitelerinin de farklılaşmasına sebep olmuştur. Daha sonraları milyonlarca uluslararası öğrencinin değişik üniversitelerde yüksek eğitim ücreti ödemesi (bench fee) ile eğitim niteliği yüksek üniversiteler, aranan üniversiteler olarak ayrılmıştır. Bu farklılaşma ve ayrışma gün geçtikçe de derinleşmektedir.

Humboldt, üniversitenin temel ilkeleri ile özerk ortamda, araştırma ve eğitim-öğretim birlikteliği sağlamayı amaçlıyordu. Otoritenin etkisinden uzak, bilim için bilim ve araştırma yapan üniversite modeli geçen yüzyılda İngiltere ve ABD üniversiteleri tarafından uyarlanmıştır. Humboldt'un araştırma eksenli üniversite eğitimi anlayışı, bilgi teknolojileri çağının doğal sonucu olarak bilgi ekonomisi modeline uygun araştırma yapmayı ve öğrenci yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle son yıllarda bilgi toplumunun zorladığı inovasyon sistemli araştırma anlayışı, üniversiteleri daha çok yayın, patent ve hatta ticarileşme baskısına sokmaktadır. "Topluma hizmet" görevi yapmaya zorlanan üniversite, bir taraftan çok sayıda nitelikli, eğitilmiş diplomalı yetiştirmekte, diğer taraftan da sürekli inovatif araştırmalar yapmak ve bilgi üretmek zorunda kalmaktadır. Nitelikli araştırma ve eğitim günümüzün en pahalı ve nitelik isteyen sektörü durumundadır. Bu nedenle son yıllarda sayısı artan üniversitelerin yarattığı farklı ve olumlu etkiler doğal olarak üniversiteleri ve ülkelerini, diğer ülkelerin gerisinde kalmamak için ciddi şekilde rekabete yöneltmektedir. Üniversitelere yüklenen inovatif araştırma

ve nitelikli eğitim sorumluluğu, ciddi bütçe kadar yüksek bilimsel kapasiteli, nitelikli akademik kadrolar da gerektirmektedir.

Avrupa'da ilk üniversite merkezi olarak gösterilen İngiltere'de üniversite sayıları artınca üniversiteler arasında "En iyi üniversite hangisi?" rekabetinin alevlenmesi ile 1900'lü yılların başlarından itibaren başarının arkasındaki faktörler araştırılmaya başlanmıştır.

ABD'de benzer şekilde başarılı bilim insanları ve üniversiteler sıralanmış olup bugün de bu sıralama süreci devam etmektedir. 1983'te US News & World Report ile ABD'deki en iyi üniversite ve bilim insanı sıralama çalışmalarını yayınlamaya başlamıştır. İlk defa 2003'te Çin'deki JiaoTong Üniversitesi dünya üniversite sıralaması yapan kurum (ARWU) olarak dünyanın en iyi 500 üniversitesini açıklamıştır (Konan ve Yılmaz, 2017). Günümüzde dünya çapında üniversitelerin başarısını ölçen on sıralama kuruluşu bulunmaktadır. Türkiye'de URAP Türk araştırma üniversitelerini 2013 yılından bu yana değerlendirmektedir. ABD'nin araştırma üniversitelerinin, dünyada en üst sıralarda yer aldığı görülünce bazı ülkeler, kendi üniversitelerinin tüm sıralamalarda çok gerilerde kalması nedeniyle araştırma üniversitelerinin sayısını arttırmaya ve sıralamaya girmek için ciddi çaba göstermeye başlamışlardır. Çoğu ülke, başta ABD, Almanya, Çin ve Rusya Federasyonu olmak üzere, araştırma üniversitelerine performansları oranında ek bütçe ve kadro tahsis ederek dünyanın en iyi üniversiteleri arasına girebilme yarışına katılmışlardır. Artan rekabet, eğitim kalitesinin yanında, yüksek teknoloji ürünleri geliştirme ve ülke ekonomisine katkı konularında da baskı oluşmasına neden olurken, üniversiteler arasındaki rekabetin çeşitlenmesine ve zorlaşmasına yol açmıştır.

Diğer taraftan üniversitelerin misyonları, tarihsel süreç içinde, çağın gereklerine göre kendilerini yenilemelerinin doğal sonucu olarak farklılaşmaktadır.

## **Üniversitelerin Kalite Arayışı ve Ön Sıralamada Yer Alma Yarışı**

Üniversitenin kalitesinin günümüzdeki ölçüsü, ağırlıklı olarak nitelikli akademik kadroya sahip olmasına bağlı olarak nitelikli araştırma, yayın ve eğitimin verilmesi ile değerlendirilmektedir.

Dünyada 1990 yılına kadar yükseköğretimde kaliteyi ölçecek uluslararası ölçekte bir anlaşma olmadığı gibi çok ciddi talep de bulunmamaktaydı. Üniversitelerin öğrenciler tarafından beğenilmesi ve tercih edilmesi, daha çok nitelikli öğretim üyesi üzerinden nitelikli eğitim alınması ekseninde

değerlendiriliyordu. Ancak bilim ve teknolojideki gelişmeler, araştırmaya dayalı yayınların gelişmiş yazılım ve matbaa teknolojileri sayesinde hızla yayılmasıyla üniversitelerin kalite veya beğeni sıralamasında yayınlara yönelik ilgisi kendiliğinden ön plana çıktı. Dünyadaki akademik hareketlilik ve küreselleşme ile birlikte değişik ülke ve üniversitelerde alınan diplomaların ve denkliklerinin karşılaştırılması konusu da ön plana çıkmış oldu. Köksal (1998), UNESCO ve Avrupa Birliği (AB) ülkeleri dahilinde diploma ve belgelerin karşılıklı olarak tanınmasının, 1997 yılında Portekiz'in Lizbon şehrinde üst düzey bakanların da katıldığı bir toplantıda kabul edildiğini belirtmektedir.

### **Eğitim ve Bilimsel Gelişme Açısından İlk 100 ve 500 Üniversite Sıralaması Neden Önemlidir?**

Bugün dünyada bilim ve teknolojide çok hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Sanayi Devrimi sonrası dünya hızla bilişim çağına girmiştir. Bu çağ ayrıca "iletişim teknolojileri çağı" adıyla da anılmaktadır. Bu çağda en çok öne çıkan alanların başında;

1. Nanoteknoloji, biyoteknolojik devrimler, Endüstri 4.0 ve 5.0, yapay zekâ (Günlük yaşantımızı değiştirmeye başladı.),
2. Genetik mühendisliği ve kök hücre çalışmaları (Ürün vermeye başladı.),
3. Uzay çalışmaları, telekomünikasyon,
4. Sürdürülebilir gıda güvencesi, ekolojik yaşam, AB-yeşil mutabakatı, çevre ve sürdürülebilir enerji kaynakları gibi ciddi araştırma konuları gelmektedir.

İletişim teknolojileri çağının en önemli özelliği, bilginin sürekli olarak üretilmesi, yayılması, güncellenmesine rağmen üretilen her bilginin tüketilmemesidir. Unutulmamalıdır ki bilgi kullanıldıkça gelişir ve bu gelişim sayesinde kişileri ve toplumları farklılaştırır. Yapay zekâ ve robotlar, yaşamın her alanında bilgisayar temelli yazılımlara (şifreleme) dayalı gelişmeler ile bilginin kelebek etkisi ile çoğalarak gelişmesini sağlayabilir.

Dünyada son 100 yılda bilim ve teknolojik devrimler sayesinde üretilen bilimsel bilgilerin, refah ve yaşam standartları bakımından, toplumları birbirinden farklılaştırdığı gözlemlenmektedir. Genelde dünyanın kuzeybatısındaki ülkelerin ürettiği bilginin, insan yararına teknolojiye dönüştürülmesi ile bu ülkelerde kişi başı yıllık gelir 45.000-55.000 dolar iken (Şekil 8) bazı toplumlarda 2.000-5.000 dolar aralığında olması, nitelikli eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Dünyadaki

## IV. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN DÜNYADAKİ SIRALAMASI

2003 yılından günümüze düzenli olarak yapılan dünyada en iyi ilk 100 ve 500 üniversite sıralaması, gün geçtikçe daha çok önemsenmektedir. Dünyada ilk 100'de uluslararası tanınırlığı yüksek olan ABD'den 40'a yakın, İngiltere'den (UK) 10 üniversite, genelde ilk sıralarda bulunmaktadır. Bu iki ülkeden sonra Almanya, Kanada, Avustralya, Fransa, Japonya, Çin, İsviçre, Hollanda, Finlandiya, İsveç, Güney Kore, Singapur ve Hong Kong gibi endüstri üreten ülkelerin üniversiteleri gelmektedir.

URAP 2021-22 Türkiye Üniversiteleri Raporu'nda toplam 110 devlet, 56 vakıf üniversitesi "makale, atıf, bilimsel doküman, doktora, öğretim üyesi/öğrenci" puanlarına göre değerlendirilmiş, ilk ona sırasıyla ODTÜ, Hacettepe, İTÜ, İÜ, Koç, Gazi, Ankara, Gebze Teknik, Bilkent, Ege üniversiteleri girmiştir (Çizelge 22). 2020 yılı için URAP ve diğer 10 sıralama kuruluşunun puanlamaları arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır (URAP, 2022).

URAP verilerine benzer şekilde, THE ve QS sıralama kuruluşlarında ilk 500 üniversite içine zaman zaman ülkemizden bir üniversite girmesine rağmen 500-1000 sıralamasında 9 üniversitemiz yer almaktadır (Ortas, 2021). URAP'a göre bazı üniversitelerimiz görece iyi olsalar da dünya sıralamalarında çok gerilerde kalmaktadır. URAP 2020-2021 dünya sıralamasına tabi olan 3000 üniversite içinde toplam 92 Türkiye üniversitesi bulunmaktadır.

URAP 2010-2020 dönemi analizine göre dünya sıralamalarına giren üniversitelerimizin sayıları, yıllar içinde artarken ilk 500 ve 1.000'e girenlerin sayısında azalma eğilimi gözlenmiştir. Örneğin, URAP'ın 2020 yılı raporunda 2010-11'de dünyada ilk 500'de 3, 2012-13'te 5 üniversitemiz varken, 2019-20'de sadece bir üniversitemiz bulunmaktadır. 2020-2021 yılı veri analizinde 23 araştırma üniversitesi, ilk 500 sıralamasında kendine yer bulmuştur (URAP, 2021a).

URAP 2010-2011 Dünya Sıralamasında ilk 500'de 3 üniversitemiz (Hacettepe, İstanbul ve Ankara) ve ilk 1.000'de 20 üniversitemiz yer almıştır. 2015-2016'da ilk 500'de 2 üniversitemiz (ODTÜ ve İstanbul), ilk 1.000'de 18 üniversitemiz yer almıştır. 2021-2022 URAP Türkiye Sıralamasında ODTÜ, ilk sırada yer

alırken onu, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul, İTÜ, Boğaziçi, Ankara ve Ege üniversiteleri izlemiştir. İlk 20 araştırma üniversitesi sıralaması incelendiğinde, Bilkent, Koç ve Sabancı üniversiteleri kendine yer bulmaktadır.

Genelde son yıllarda Türkiye üniversiteleri giderek irtifa kaybetmektedir. URAP (2020-2022) analizlerine göre Çukurova Üniversitesi, 500 sıralamasında bulunmada bir önceki yıla göre toplam puanlarını arttırarak bir sıra öne geçmiş ve uluslararası kuruluşların değerlendirmelerinde, ilk 23 Türkiye üniversitesi içinde Çukurova Üniversitesi 16'ncı sıradan 15'inci sıraya yükselmiştir.

Çukurova Üniversitesi, 11 dünya sıralama kuruluşunun değerlendirmelerine göre 740 ile 1301 arasında ortalama 1061 puan almıştır. Farklı sıralama kuruluşlarının puanlama farklarının temelinde, kuruluşların ölçütlerinin farklı olması gösterilse de genelde üniversitenin, belirli alanlarda üstün veya yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Çizelge 22'de Çukurova Üniversitesinin en düşük sıralamayı. Webometrics gibi WEB ortamında görünürlüğü ölçen bir kuruluştan aldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, Çukurova Üniversitesinin uluslararası görünürlüğü düşük görülmektedir. ÇÜ WEB portalı üzerinden akademisyenlerin makalelerine yeterince ulaşılamadığı veya akademisyenlerin verilerini WEB ortamına aktarmada yetersiz/isteksiz kaldıkları anlaşılmaktadır.

**Çizelge 22.** 2022 yılı 11 farklı sıralama kuruluşunun Türkiye üniversiteleri sıralaması (URAP, 2022)

Sıra	Kategori	Üniversite	URAP	WEBOMETRICS	ARWU	CWUR	LEIDEN	NTU	QS	RUR	SCI MAGO	THE	US NEWS&WORLD REPORT	Sıralama Sayısı
1	A1	ODTÜ	788	497	950	573	600	775	555	425	677	700	484	11
2	A2	Hacettepe Üniversitesi	524	619	750	650	456	575	900	388	617	700	510	11
3	A2	İstanbul Üniversitesi	626	726	450	673	376	675	900	527	628	1100	712	11
4	A1	İTÜ	753	590	950	682	536	775	725	456	655	700	577	11
5	A1	Boğaziçi Üniversitesi	1245	623	637	1138	725	725	725	387	670	900	287	10
6	A2	Ankara Üniversitesi	770	717	850	652	643	900	900	503	671	1201	689	10
7	A2	Ege Üniversitesi	883	964	950	839	616	1100	605	697	1201	1201	1111	10
8	A3	Gazi Üniversitesi	902	964	950	844	642	1100	619	722	1201	1201	1184	10
9	VAKIF	Bilkent	1122	757	940	1003	1003	595	353	546	700	643	9	
10	VAKIF	Koç Üniversitesi	990	841	1160	1031	1031	515	354	674	550	681	9	
11	A2	Yıldız Teknik Üniversitesi	1075	1082	1045	748	1200	662	768	1100	1063	9		
12	A3	Dokuz Eylül Üniversitesi	962	1004	750	1142	728	1200	739	1201	1132	9		

## V. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNİN TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNDEKİ YERİ

### 2000-2018 Yılları Arasında Türkiye'nin En İyi Üniversitesi Hangisi?

URAP tarafından 2013-2019 yılları arasında 5 kategoride yapılan sıralamada Çukurova Üniversitesi, devlet üniversiteleri içerisinde ilk 18, tüm üniversiteler içinde 24. sırada yer almaktadır. Çukurova Üniversitesi 2015 yılında 17, 2016'da 22, 2018 yılında 21, 2019 yılında 24. sırada gelirken 2021 yılı sonu itibarıyla 20'nci sırada bulunmaktadır (Çizelge 27). Ülkemizdeki en iyi 15 üniversite içinde Hacettepe Üniversitesi 805.37 puanla birinci, ODTÜ 766.52 ile ikinci, İstanbul Üniversitesi 666.71 puanla üçüncü sıradadır. Çukurova Üniversitesi ise, 24. sırada bulunmaktadır (<http://tr.urapcenter.org/2018/>).

**Çizelge 27.** Türkiye'deki üniversite sıralaması 2013-2019 ve 2019-2021 yılları arasında 5 kategoriye göre ve puanları karşılaştırması (URAP, 2020; URAP, 2022).

Sıralama	Üniversite	2017 Yılı Makale Puanı <sup>1</sup>	Toplam Atıf Puanı <sup>2</sup>	Toplam Bilimsel Doküman Puanı <sup>3</sup>	Doktora Öğrencisi Puanı <sup>4</sup>	Öğretim Üyesi / Öğrenci Puanı <sup>5</sup>	Toplam
<b>2013-2019</b>							
1	Hacettepe	195.90	197.14	179.21	175.63	57.49	805.37
2	ODTÜ	183.60	184.24	178.43	174.22	46.02	766.52
3	İstanbul	166.45	161.34	164.14	183.99	52.40	728.33
10	Boğaziçi	167.58	172.78	15151	129.07	45.77	666.71
20	Selçuk	131.09	134.85	140.63	133.93	47.17	587.04
24	<b>Çukurova</b>	<b>131,40</b>	<b>126,96</b>	<b>135,96</b>	<b>113.</b>	<b>48,47</b>	<b>556,04</b>
<b>2019-2021</b>							
1	Hacettepe	164.16	173.41	174.99	191.06	56.94	760.57
2	ODTÜ	172.16	170.42	185.13	182.3	35.76	745.77
5	İstanbul	135.19	166.83	169.99	198.27	49.25	719.52
13	Boğaziçi	146.76	150.15	170.65	130.27	44.43	642.25
19	Selçuk	135.04	135.54	137.64	142.15	51.27	601.64
20	<b>Çukurova</b>	<b>131,57</b>	<b>132,93</b>	<b>143,91</b>	<b>140,81</b>	<b>48,13</b>	<b>597,35</b>

1. 2017 yılı makale sayısı puanı + Öğretim üyesi başına düşen 2017 yılı makale sayısı puanı

2. Atıf sayısı (2013-2017 yılları arası yayınlanan makalelere verilen) puanı + Öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı (2013-2017 yılları arası yayınlanan makalelere verilen) puanı

3. 2013-2017 yılları arası yapılan toplam bilimsel doküman (yayın, tebliğ vb.) sayısı puanı + Öğretim üyesi başına düşen toplam bilimsel doküman (yayın, tebliğ vb.) sayısı puanı

4. Doktora mezun öğrenci sayısı puanı + doktora öğrenci sayısının toplam öğrenci içindeki yüzdesi puanı

5. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı puanı



## 2018-2020 Yılları Arasında Türkiye'nin En İyi Üniversitesi Hangisi?

Türkiye Üniversiteleri Akademik Performans Değerlendirmesinde (URAP, 2021) 2020 verilerine göre 2018-2020 yıllarında Çukurova Üniversitesi, ilk 20'de yer almamaktadır (Çizelge 28). 2019'da Çukurova Üniversitesi 21. sıradayken, 2020'de 23. sırada, 2021 yılında ise 20. sırada yer almıştır. 2021 verileri üzerinden en yüksek puanlı Hacettepe Üniversitesi ile Çukurova Üniversitesi arasında 163 puan fark bulunmaktadır. Çukurova Üniversitesinin eş değeri olan Ankara Üniversitesi ile arasındaki puan farkı ise 110'dur.

**Çizelge 28.** 2019-2021 Türkiye'deki tüm üniversitelerin genel toplam puanları

Sıralama	Üniversite	Makale Puanı (1)	Atıf Puanı (2)	Bilimsel Doküman Puanı (3)	Doktora (Mezun+ % Öğrenci) Puanı (4)	Öğretim Üyesi/ Öğrenci Puanı (5)	Toplam
1	Hacettepe Üniversitesi	164.16	173.41	174.99	191.06	56.94	760.57
2	ODTÜ	172.16	170.42	185.13	182.3	35.76	745.77
3	Koç Üniversitesi	181.45	173.68	178.1	136.5	66.71	736.45
4	İTÜ	167.88	162.64	175.39	172.83	41.97	720.72
5	İstanbul Üniversitesi	135.19	166.83	169.99	198.27	49.25	719.52
6	Ankara Üniversitesi	153.23	150.59	158.68	200	45.92	708.42
7	Gazi Üniversitesi	143.71	146.51	155.24	193.29	58.77	697.52
8	Ege Üniversitesi	145.22	145.88	152.65	166.06	57.36	667.16
9	Sabancı Üniversitesi	163.48	163.57	164.55	107.58	56.11	655.28

## VI. GİRİŞİMCİ VE YENİLİKÇİ ÜNİVERSİTE

Araştırma üniversitesinin özelliği veya diğer üniversitelerden farkı nedir? Türkiye dünyadaki gelişmeleri takibe, 1930'lı yıllarda düzenlenen yeni üniversite yasası ile Almanya'dan nitelikli akademik kadroların getirilmesi ile başlarken, 1990'lı yıllardan itibaren araştırma temelli yayın ve teknoloji geliştirme süreçlerini akademik olarak izleme sürecine geçti. Niceliksel olarak üniversite sayısı ve yayın sayısı arttı ancak kalite konusunda maalesef olması gereken konumun çok gerisinde kaldı.

Dünya bilimsel gelişmelerinden kopmamak için son yıllarda Türkiye, “öncelikli hedefleri ve alanları çerçevesinde nitelikli bilgi üretmek, disiplinlerarası çalışmaları ve iş birliklerini teşvik etmek, doktoralı araştırmacı insan sayısını arttırmak, uluslararası iş birliklerini güçlendirmek ve üniversitemizi uluslararası alanda daha görünür kılmak” için bir dizi önlem ve program açıklamaktadır. Türkiye, uzun zamandır standartları belli bir bilim politikasına sahip olmadığı için çok sık değişikliklere gitmek zorunda kalmaktadır.

Tüm üniversitenin araştırma, eğitim ve toplumu aydınlatma görevi bulunmakta ancak zaman içinde üniversiteler, ürettikleri nitelikli araştırma ve eğitim çıktıları ile farklılaşmaktadırlar. Bu bağlamda nitelikli çıktıları ile öne çıkan, bünyesinde iyi akademisyen ve öğrenci bulunduran üniversitelerin ayrıca desteklenmesi, genelde kabul görmektedir. Yoksa çok pahalı olan araştırmaların finanse edilmesi, nitelikli kadroları bünyesinde bulundurması zor sağlanacağı için dünyadan kopma ihtimali de doğabilir. Bu bağlamda üniversitelerin tümünü araştırma üniversitesi olarak görmek, üretkenlikleri ve çıktıları ekseninden de desteklemek daha hakkaniyetli olacaktır.

Başta Avrupa Birliği COST ekseninde başlayan araştırma üniversiteleri kavramı, ABD ve Çin gibi ülkelerde kendi alanlarında orijinal araştırma yapan, seçkin ve karmaşık kurumlar olarak sorunları çözen, akademik ve toplumsal rol sahibi seçkin üniversiteleri, “araştırma üniversitesi” olarak tanımlanmaktadır. Araştırma üniversiteleri toplumların dinamosu olarak bilimsel bilgi ve teknoloji üretimi yanında sosyal ve kültürel bilimler yoluyla toplumsal gelişme ve dönü-

şümlere de önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Son dönemlerde uzay çalışmaları, yapay zekâ, iletişim teknolojileri konularındaki gelişmelerin arka planında, bilgi ve veri analizlerinin toplumsal sorunlara çözüm arayışı bulunmaktadır.

Bu bağlamda araştırma üniversiteleri, genellikle ülkelerin en donanımlı akademik kadrolarına sahip oldukları gibi iyi akademik eğitim almış, en parlak öğrencileri bünyelerine çekerek, en üst düzeyde eğitim yapan ve yaptıran üniversiteler haline gelmişlerdir. Dünyadaki en iyi üniversiteler sıralaması ve araştırma üniversitesi sıralamalarında, teorik ve pratik anlamda üretici ve sürükleyici dinamlar olan nitelikli akademisyenleri kurumlarında istihdam edebilen üniversiteler hep öndedirler. Ayrıca bu kurumların diğer bir önemli özelliği de nitelikli araştırmacı ve geleceğin akademisyenlerini yetiştirecek lisansüstü düzeyde araştırma ve eğitim veren fizikî ve kültürel altyapısı tamamlanmış, akademik gelenekleri olan üniversiteler olmalarıdır. Genelde bu kapsamdaki üniversiteler araştırma ve eğitim çıktılarının önemli kısmını üretirler.

Araştırma üniversitelerinin, ülkelerin hem temel hem de uygulamalı orijinal araştırmalarını yapmaları sebebiyle daha çok proje kaynağı ve yetişmiş insan gücünü istihdam etmek için daha fazla finansman gereksinimi olacaktır. Araştırma üniversitelerinin bir diğer önemli özelliği de araştırma yapan nitelikli araştırmacıları cesaretlendiren ve üretkenliklerini ödüllendiren kurumlar olmalarıdır.

Bu bağlamda araştırma üniversiteleri, liyakati öncelikle ilke edinen, akademik kriterleri bilimsel hedefleri doğrultusunda belirlenmiş kurumlardır. Akademik kriterlerin ve liyakatin işletilmesinde kararlı, mükemmellik arayışına dayanan, amansız bir takipçi konumundadırlar.

Araştırma üniversiteleri, içindeki akademik kadroların büyük çoğunluğu tarafından yanındaki lisans ve lisansüstü öğrencilerini de araştırma faaliyetleri içerisinde alarak araştırma ve akademik kültürün özümsemesini sağlayan kurumlardır. Araştırma üniversiteleri, ülkelerinin akademik kadrosu, çalışanı ve öğrencisi ile her yönden ulusal ve uluslararası ölçekte niteliklere sahip bilgi ağı oluşturan, bilgiyi geliştiren ve alanındaki en iyi olma seviyesini sürekli iyileştiren elit kurumlardır.

Araştırma üniversitesi, kendi alanında iyi olma, çağı yakalama ve önünde olma konusunda kendi içinde ve dışında hem rekabetçi hem de iş birlikçidir.

Araştırma üniversitelerinin en güçlü yanlarından biri, önde oldukları alanlarda büyük araştırma ekiplerine sahip olmalarıdır. Takım halinde çalışmayı başaran ve birbirini motive etmeyi başaran kurumlardır.

## **YÖK Araştırma Üniversiteleri Programı**

YÖK, TÜBİTAK ve Sanayi Bakanlığının yenilikçi üniversite değerlendirilmesi ile önde olan üniversitelerin kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayarak dünyadaki bilimsel gelişmeleri, mevcut niteliği iyi üniversiteler ile takip etmeyi ve/ya yakalamayı/geçmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde ileri teknolojik araştırmalar ve yeni buluşlar, genelde ileri araştırma altyapısı, çok yüksek bütçelerin yanında nitelikli araştırmacı potansiyeline sahip bilim kuruluşları ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda Avrupa araştırma üniversitelerine paralel olarak YÖK, bilimsel gelişmelerden kopmamak için Türkiye'yi temsil edecek araştırma üniversitelerini belirlemeye ve bunlara ek destek sunmaya başladı. Başta ODTÜ, İTÜ, Boğaziçi, İstanbul, Hacettepe gibi ağırlıklı olarak araştırma yapan üniversiteler, ek bütçe, akademik kadro ve diğer desteklerle öne çıkarılmaya çalışılmıştır.

YÖK, "İhtisaslaşma ve Misyon Farklılaşması Projesi" içinde, dünyada araştırma bağlamında ilk 500 sıralamasında yer almak için 3 başlık ve 32 göstergede performans değerlendirmesi yapmış, 129 kamu üniversitesinden 11 araştırma + 5 aday araştırma üniversitesi seçmiştir. TÜBİTAK ile iş birliği halinde yürütülen bu çalışmada, Araştırma ve Aday Araştırma Üniversiteleri,

- 1- Araştırma kapasitesi,
- 2- Araştırma kalitesi,
- 3- Etkileşim ve iş birliği çerçevelerinde değerlendirmeye alınmıştır.

**1- "Araştırma Kapasitesi"** başlığı değerlendirmesinde; "üniversitede bilimsel yayın, atıf ve ulusal proje sayıları, ulusal ve uluslararası projelerden elde edilen fon tutarları, ulusal ve uluslararası patent başvuru sayısı, ulusal ve uluslararası patent sayısı, faydalı model/endüstriyel tasarım belge sayısı, doktora mezun ve öğrenci sayıları" gibi kıstaslara bakılmıştır.

**2- "Araştırma Kalitesi"** başlığı altında bilimsel yayın oranı, Incites dergi etki değerinde %10'luk dilime giren bilimsel yayın oranı, ulusal bilim ödülü, öğretim üyesi-firma ve öğrenci/mezun firma sayıları, YÖK 100/2000 Doktora Burs Programı ve TÜBİTAK 2244 Sanayi Doktora Programı öğrenci sayıları, TÜBİ-

## VII. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNİN İLK 500 SIRALAMASINDA YER ALMASI İÇİN ÖNERİLEN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE BEKLENTİLER

### Çukurova Üniversitesinin Temel Değerleri

Çukurova Üniversitesinden önce, Çukurova'nın bereketli topraklarında gerçekleşen zengin tarımsal üretim potansiyelini ve tarıma dayalı sanayinin ilerleyişini, nitelikli eğitim ile geliştirmek amacıyla Ankara Üniversitesine bağlı Adana Ziraat Fakültesi Adana'da kurulmuştur. Aynı dönemde Atatürk Üniversitesine bağlı Çukurova Tıp Fakültesi de yarı-tropik bölge ekolojisine bağlı enfeksiyon (sıtma, tüberküloz vs.) hastalıklarının yaygın olduğu bu bölgede, yine ihtiyaca bağlı olarak kurulmuştur. Her iki fakültenin ilk kurucu kadroları, bölgenin sorunlarını doğru analiz ederek, araştırmalar kapsamında köy köy gezerek konferanslar ve bilgilendirme çalışmaları ile kamuoyundan çok ciddi destek görmüşlerdir. Kurucu kadroda da yer alan akademisyenlerden Kansu (2008), Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Araştırma Çiftliğinin yer temininde Adana halkının bilime ve bilim insanlarına gösterdiği ilginin takdire şayan olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de planlanmaya bağlı kalkınmanın en üst düzeyde gerçekleştiği 1960 ve 1970'li yıllar boyunca, doğru zamanda ve doğru yerde, bölgenin bilimsel araştırma ihtiyacı yanında gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek için Çukurova Üniversitesinin kurulması, Çukurova halkı tarafından çok büyük takdirle karşılanmıştır. Cumhuriyet'in ilk 10 eseri arasında gösterilen Çukurova Üniversitesi, tarımın kalbi verimli toprakların yanında, yarı-tropikal hastalıkların da sık görüldüğü bir coğrafyada, Çukurova'da, 30 Kasım 1973 tarih ve 1786 Sayılı Kanun ile kurulmuştur.

Çukurova Üniversitesinde kurucu kadroların yarattığı üniversite ortamı, temelde liyakate dayalı bir anlayışla kurgulanmıştır. İlk kurucu kadroların yurt dışı ve yurt içinde iyi eğitim görmüş araştırmacılarının, "Büyük Çukurova" ailesi kavramı içinde toplanarak imece usulünden getirilen dayanışma anlayışı ile üniversite geleneklerini oluşturmasına ek olarak, üniversite gelenekleri ve akademik kadroların şekillenmesi sürecinde üniversite içindeki diğer birimlerin görüşlerinin ve taleplerinin de dikkate alındığı bir ortamın tesis edilmesi için yoğun çaba harcanmış, bunda da büyük ölçüde başarılı olunmuştur. Yasal zorunluluklar dışında,

üniversite dışından gelecek etkilerin, üniversite içindeki ortama minimum düzeyde yansıtılmasıyla birlikte bilimsel özgürlük ve liyakate dayalı gelişimin sürdürülebilirliğinin sağlanması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte tam bir hoşgörü ortamı içinde yasal çerçevelere uyularak, demokratik bir yönetim anlayışının sağlandığı ve yapılan araştırmaların olabildiğince şeffaf ve hesap verilebilir olmasına yönelik yoğun gayretin gösterildiği bir üniversite ortamı yaratılmıştır. Üniversitenin ilk yıllarında geleneklere bağlı olarak yapılan açılış toplantıları ve diğer etkinliklerden sonra düzenlenen sosyal faaliyetlerde üst yöneticiler, öğretim üyeleri, öğrenci ve çalışanların aynı masada bir arada buluşabiliyor olması, biz öğrenciler için ulaşılabilmemesi mümkün olmayan bir ortamdı. Üniversite yöneticileri ile her konu konuşulup tartışılabiliyordu. Katılımcı demokratik yönetim modelinin gereği olarak, bölüm kurullarına araştırma görevlileri de davet ediliyordu. Kurumsal yapı ve yüksek nitelikli kadrolar ile gerek üst yönetimler gerekse de alt kademe çalışan ve öğrencilerle birlikte ortak çaba ile öz güvenli bir üniversite oluşturulmaya çalışılmıştır. Kuruluşundan on yıl gibi kısa bir sürede, 1980'li yılların başında Çukurova Üniversitesi, uluslararası alanda tanınırlığı ve saygınlığı olan konuma erişmiştir. Doğaya ve insana yönelik sevgi, saygı ile çevre sorunlarına duyarlı, kentle bütünleşmiş, değerlerini yerelden evrensele taşıma becerisini gösteren üniversite, bu kısa sürede ulaştığı büyüklüğü ve sahip olduğu değerleri bugün de önemli oranda devam ettirmektedir.

Bununla birlikte zamanla akademik kadroların yenilenmesi ve eğitim kalitesinin artırılması konusunda amaç ve hedeflerin konulamaması sebebiyle geçmişteki potansiyelin korunmasında öngörülemez koşullar nedeniyle, bugün üniversitenin gelişmesini beklenen ölçüde sürdüremediği, Türkiye ve Dünya Üniversiteleri ile Araştırma Üniversitesi sıralaması gibi somut veriler üzerinden değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye'nin önemli ve potansiyeli güçlü bir üniversitesi olan Çukurova Üniversitesi, bir bütün olarak analiz edilerek geleceğe yönelik amaç, vizyon ve paradigma değişimleri ile yeniden hak ettiği yere erişebilir. Mevcut veriler üzerinden yalnızca bilimsel eksenli, bütünlüklü ve uzun erimli plan, proje ve hedeflerin konulması ve izlenebilirliğinin sağlanması için ciddi bir analizin yapılması, kitabın ana omurgasını oluşturmaktadır.

## **Çukurova Üniversitenin Hak Ettiği Potansiyeli Ortaya Koyarak Türkiye'deki İlk 10 Sıralamasına Kavuşması İçin Ciddi Dönüşüm Gerekir**

Dünyada bilimsel devrimler peş peşe geliyor. Uzay çalışmaları, genom projesi, iletişim teknolojileri, sağlık, tarım, çevre ve iklim değişimleri konularında çok ciddi araştırmalar yapılıyor. Türkiye'nin bilimsel bilgi birikimi, ileri teknoloji üretme potansiyeli ortada. Akademik dünya olarak ülkemizin en bereketli toprakları üzerine kurulmuş bir üniversite olmamız dolayısıyla kendimizi aralıklarla gözden geçirmek ve daha güçlü bir konumda geleceğe ve gençliğe güven vermemiz yönünde çalışmalara ağırlık vermek büyük önem taşımaktadır.

Köksoy (1998) tarafından yapılan YÖK değerlendirme verilerine göre, vakıf üniversitelerinin kurulmadığı 1984 öncesi dönemdeki 24 üniversite içinde ÇÜ'nün toplamda ilk sırada yer aldığı, Çizelge 43'te görülmektedir. ÇÜ kuruluşundaki amaç ve misyonu gereği ağırlıklı olarak araştırma üniversitesi olarak bölgenin tarım ve sağlık sorunlarına çözüm geliştirmek için kurulmuştur.

Bütün makro göstergelerden hareketle Çukurova Üniversitesinin Türkiye'deki ilk 10 ve Dünyadaki ilk 500 sıralamasındaki hak ettiği yerini alması için "neler yapılabilir"i planlamak ve belirlenen hedeflere ulaşma konusunda bütün olarak olanak ve sorunların ele alınması gerekmektedir. Çukurova Üniversitesinin, ülkenin beklentisi ve bölgenin sunduğu olanaklar kapsamındaki etkin ve üretken potansiyelini işlevsel hale getirmesi için mevcut durumunun öncelikli olarak doğru bir şekilde saptanması gerekmektedir.

ÇÜ, potansiyel araştırma üniversitesinin başlangıçtaki motivasyonunun sürülmesi ve bölgesel sorunlara çözüm üretmesi bakımından halen önemli işlevler üstlenmektedir. Üniversitenin ileride daha fazla irtifa kaybına uğramaması ve hak ettiği ilk 10 üniversite içinde olması için mutlaka köklü bir reforma gitmesi gerektiği, aksi takdirde bir daha bugünkü koşulları bile bulamayabileceği ne yazık ki üzücü bir itirafır.

Yukarıda belirtildiği üzere YÖK'ün 2013-2020 hedefleri doğrultusunda birçok kategoride önde görülen araştırma üniversiteleri adayı üniversite olarak seçilen Çukurova Üniversitesinin, mutlaka araştırma ağırlıklı üniversite kategorisinde kalması ve yerini koruması sağlanmalıdır.

## VIII. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN İLK 100 VE 500'E GİREBİLME POTANSİYELİ VE OLASILIĞI

Son yıllarda potansiyel üniversitelerimizin “dünyada ilk 100 sıralamasına girme hedefi” ifadeleri basına yansımaktadır. Üniversite yöneticilerinin ön yoklama ile belirlendiği dönemlerde adaylar projelerine, “Üniversiteyi kısa süre içinde ilk 500 sıralamasına kavuştururum.” ifadelerini yerleştirirlerdi. Bu hedefe yönelik olarak URAP’ın ilk 100 ve 500 sıralamasına girmek için işin matematiksel kestirimi hesaplanırdı.

URAP’ın 2020-2021 dünya sıralamasında ilk 1.000’deki üniversitelerin 2019’daki ortalama makale sayıları (Q1, Q2 ve Q3 grupları toplamı) değerlendirilmiş olup ilk 100’de yer alan üniversitelerde 6933; 100-200 arasındaki üniversitelerde 3779, 400-500 arasındaki üniversitelerde 1612’dir. Dünya klasmanında ilk 500 sıralamasında Hacettepe Üniversitesi dışında hiçbir üniversitemiz bulunmamıştır. Ülkemizde ilk 1000 sıralamasında yer alan 9 üniversitemizin 2019’daki ortalama makale sayısı 840’tır. URAP sıralamasında dünyadaki ilk 3000 üniversite içinde 112 Türkiye kökenli üniversite bulunsa da hiçbiri üst sıralarda değildir (URAP, 2020b). Bunun en büyük nedeni olarak etki değeri yüksek dergilerde makale üretilmemesi ve atıf alınamaması gösterilmektedir.

### **Türkiye Üniversitelerinin Bilimsel Üretkenlik ve Verimlilik Sorunu Akademik Kadrolara Bağlı Değişmektedir**

Dünya üniversite sıralamasını yapan tüm kuruluşlar, öncelikle ve ağırlıklı olarak, ölçülebilir akademik performansın temel göstergeleri olan makale ve atıf sayıları üzerinde yoğunlaşmıştır. Üniversitelerin sıralamalarda yükselmek için nitelikli yayın ve atıf sayılarına ağırlık vermeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak yayın yapmak ve atıf almak da tek başına yeterli olmayacaktır. Son 20 yılda bağımsız 11 kuruluşun çalışmalarına göre Türkiye ile dünyanın önde gelen üniversiteleri arasındaki büyük fark gözler önüne serilmiştir: Yayın sayıları artıyor fakat etki değerleri gittikçe düşüyor.

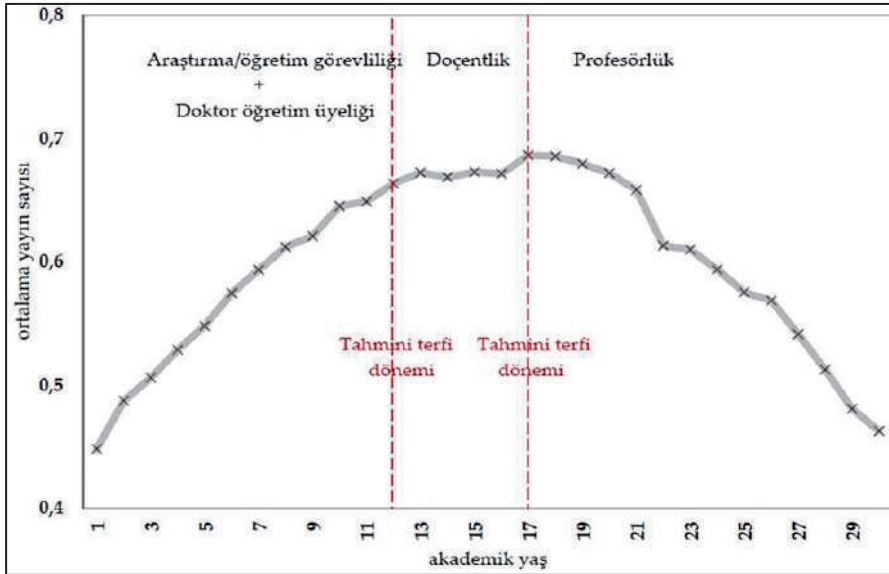
Akçığıt ve Tok (2020b), Türkiye’deki üniversiteleri değerlendiren raporlarında, öğretim üyelerinin bilgi üretmesi ve nitelikli dergilerde yayınlarının yer al-



ması ile ilgili verileri grafikleştirilmişlerdir. Bu raporda çoğu araştırmacının profesörlük kadrosunu alana kadar çalıştığını, sonra bilimsel makale üretiminden koptukları belirtilmiştir. Araştırmacıların yaklaşık 30 yıllık akademik hayatın ilk 17 yılında aktif oldukları, sonra üretkenliklerinin azaldığı gözlemlenmiştir.

Şekil 20'da görüldüğü gibi araştırma görevliliği ve doktor öğretim üyeliği 10-12 yılda tamamlanmaktadır. Sonra öğretim üyeliği ve doçentlik süresi en az 5 yıl olup toplam 17 yıl araştırmacılar aktif ve üretken olmaktadır. Beklenen artış hızı ilk 10-12 yılda gerçekleşmekte. Doçentlik kadrosu almak için 5. yılsonuna kadar artan üretim kadro alımından sonra hızla yavaşlamaktadır. Bu durum irdelenerek değerlendirilmelidir.

Çalışmalarda doğal olarak yaşa bağlı gerilemeleri engellemek için akademik performans ve verimliliği etkileyen nedenler araştırılmalı, yetkin insan gücünden yararlanma imkânları ayrıca değerlendirilmelidir.



Şekil 20. Araştırmacıların akademik kariyer gelişme döngüsü (Akçığıt ve Tok, 2020a).

## Türkiye Üniversitelerinin İlk 500 Sıralamasında Bulunamamasının Temel Nedenleri

a) Ülkenin ve üniversitelerin belirlenmiş ve izlenebilen temel bilim politikası ve hedefinin belirlenmemiş olması. Üniversitelerin belirli bir bilim-sanat-kültür amacı ve hedefinin bulunması ve izlenmesi, araştırma kurumlarının doğası gereğidir.

b) Üniversitelerin araştırma geleneği yeterince oluşmamıştır. Rasyonel/eleştirel düşünce ve soru çözme yöntem ve becerisi istenilen ölçüde akademiye hakim olamamıştır.

c) Ülkemizin nitelikli insan gücünün yanında bilim insanı yetiştirme ve geliştirme planlanması yok veya yetersizdir.

d) Üniversitelerin lisans öğrenci sayıları ülke ihtiyacının çok üstünde yüksekken lisansüstü araştırma öğrenci sayıları ise bir o kadar düşüktür. Yabancı öğrenci ve öğretim üyesi sayıları dünyanın gelişmiş üniversite ölçeğinin altındadır.

e) Başta nitelikli doktora eğitiminin sağlanamamasının yarattığı kalitesi düşük ve yetersiz akademik makale üretimi olmak üzere lisansüstü eğitim-öğretimde, kaliteli araştırma yapacak kapasiteye sahip nitelikli bilim insanı-araştırmacı yetiştirememe sorunu ve yetişenlerin de yetersizliği sorunu.

f) Akademik kadro sayılarının düşüklüğü ve birim akademik araştırmacı başına düşen öğrenci sayısının yüksek olması ve öğretim üyelerinin haftalık ders saatlerinin fazla olması ile akademik personelin araştırmaya ayıracağı zamanın kısıtlı olması.

g) Öğrenci/öğretim üyesi oranının yüksek olması ve altyapı planlamasına dayandırılmadan çok sayıda uluslararası ölçekte yetersiz yeni üniversitenin açılması. Öğretim üyelerinin haftalık yüksek ders yükü nedeniyle araştırma ve bilimsel gelişmeleri takip etmek için yeterli zamanlarının olmaması.

h) Mevcut öğretim üyesi sayı ve niteliği ile kaliteli eğitim yapılmasının pek mümkün gözükmemesi.

i) Akademik yükseltmelerde belirlenmiş ölçütler içinde asgarî yayın koşulları ve kalite arayışının, araştırmacıların yaşam döngülerinde ve üretkenliğinde belirleyici olması.

j) Başta akademik kadrolar olmak üzere araştırma öğrencilerinin yabancı dil bilgisi yetersizliği.

k) Uluslararası ilişkilerdeki yetersizlik, uluslararası ölçekli proje, kongre ve toplantı düzenleme, akademik kadro ve öğrenci değişimi iş birlikteliklerinin yetersizliği.

l) Mevcut yerleşik üniversiteler dahil üniversitelerin çoğunluğunda görülen laboratuvar, uygulama alanları, kütüphane ile diğer kültürel ve sosyal alanların yetersizliği sorunu.

m) Üniversite araştırma ortamının belirli standartlara kavuşturulması, asgarî araştırma fonu ve teknik personel yetersizliği nitelikli araştırma yapmanın önündeki diğer önemli kısıtlamalardır.

## GENEL DEĞERLENDİRME

### IX. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNİN İLK 500 SIRALAMASINI YAKALAYABİLMESİ İÇİN ÖNERİLER

Türkiye, YÖK verilerine göre 129 devlet, 74 vakıf toplam 203 üniversite, 30.006 profesör, 17.469 doçent, 41.028 öğretim üyesi ile toplamda 88.503 doktoralı akademik kadro ve 7.750.000 öğrencisi (YÖK, 2021) ile niceliksel olarak büyümüş görünmektedir. Son on yıldır ortalama 30.000-34.000 bandında bilimsel makale üretimi ile dünyada 20. sırada, makalelerin atıf alımında 41. sırada yer alan Türkiye, toplamda en yüksek akademik yayın ivmesini 2000-2006 yıllarında yakalamış, sonra verimlilik ivmesi düşüşe geçmiştir. 1995-2020 dönemi arasında 1.000.000 kişiye düşen ortalama bilimsel yayın sayısı, 191 (0-2500 aralığında) olan ülkemiz, dünyada 27. sırada yer almaktadır. Ancak makalelerin aldığı atıf sayısı, aynı eş değerdeki ülkelerin makalelerin aldığı atfın çok altında kalmaktadır. Diğer bir ifade ile yayınların diğer bilim insanlarıncı atıf almaya değer görülmemesi bilimsel kaliteyi sorgulatır duruma getirmektedir. Türkiye geliştirmekte olan bir ülke olarak maalesef halen bilime ve araştırmaya yeterince kaynak ayıramadığı gibi nitelikli bilim insanlarını ve çok sayıda parlak genç öğrencisini beyin göçüyle kaybetmiştir.

Mevcut 203 üniversiteden ilk 10 sıradaki üniversiteler, birtakım destekler ile birlikte dünya çapında sıralamalarda kendilerine yer bulabilirken ilk 100 ve 500 sıralamasının halen çok gerisinde kalmaktadırlar.

Mevcut durumda dünyadaki üniversiteler sıralamasında ilk 500'de hiçbir üniversitemiz bulunmamaktadır. İlk 1000 sıralamasında genelde 9-11 üniversite, 500-1000 arasında yer almaktadır (Ortaş, 2018a). Türkiye dünyada toplam yayın sıralamasında, 2004 yılından günümüze kadar olan süreçte 18. sırada kendine yer bulmuştur. Ancak son yıllarda 20. sıraya gerilemiştir. Bütün bu makro göstergelerden üniversitelerimizin, akademik verimlilik (yayın sayısı, yayınların niteliği, yayınlara yapılan atıf, araştırma niteliği) ve kişi başına üretim kapasitesinde, dünya ortalamasının altında kaldığı anlaşılmaktadır (Akçiğit ve Tok, 2020b).

Üniversitenin 1980-2021 aralığında toplam 20338 kişinin katkıları ile toplam 15560 bilimsel makale üretilmiştir. 2021 yılı sonu itibarıyla toplam 2427 öğretim kadrosunun 1203'ü öğretim üyesi kadrosunda, 40 ve üzerinde SCI yayını yapan 250 ve üzerinde atıf alan öğretim üyesi sayısının %10 civarında olduğu

görülmektedir. Araştırma üniversitesi konumundaki üniversitenin yükünün 100 kadar araştırmacı üzerinden yürütülmesi ile yetersiz kalınacağı dikkate alınarak önlem alınması gerekmektedir.

Dünyada üniversiteler arasında hızlanan yarışta iyi üniversiteler nitelikli öğrenciler ile iş birliği yaparak bünyelerine iyi öğrencileri çekmek, akademisyenlere burs vererek araştırmaya katılımını sağlamak adına yeni önlemler almaktadır. Bir yaşam biçimi olan akademisyenliğin süreklilik göstermesi için başta akademik kadroların belirlenmesinde üniversiteyi iş kapısı olarak gören değil, bilim için bilim yapan insanların seçilmesi, liyakat ve isteklilik eksenli bir akademik kadro arayışı yeniden önemsenmelidir.

Günümüzde özellikle de ileri teknoloji kullanımına bağlı araştırma yapmak yüksek bütçelere sahip olmayı gerektirmektedir. Üniversitelerin kamu kaynaklarını kullanması ve daha fazla destek görmesinin önemi gittikçe artmaktadır. Dünyada başta Avrupa Birliği olmak üzere ülkeler, kamu kaynağı kullandırarak araştırmaları desteklemektedirler. Bu bağlamda Türkiye'nin kamu bütçesinden üniversite ve araştırmalara ayırdığı %1 düzeyindeki kaynağın, en azından AB standartlarına çekilerek %2 düzeyine çıkartılması aciliyet oluşturmaktadır.

Türkiye'de yayınların kalitesi ve yayınlara yapılan atıfları içeren genel performansın, 2006 yılından sonra hızla açılan üniversite sayıları ile düşüş gösterdiği gözlemlenmektedir. Yapılacak düzenlemeler, ülkemizde bilimsel araştırma kapasitesi ve bilimsel yayınların niteliğini arttırmalıdır. YÖK'ün akademik kadro oluşumunda öne çıkardığı yayın sayısı temelli yükseltme kriterleri, üniversitelerde yayınların niceliksel olarak artışını sağlamış, ancak nitelikli artış aynı oranda gerçekleşmemiştir.

Bütün dünyada olduğu gibi, akademik yaş ilerledikçe, özellikle doçentlikten sonra profesörlük aşamasından itibaren, akademik teşviklerin azalması ile yayın performanslarında düşüşler yaşanmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizin de bilimsel katkıyı arttırmak için yapması gereken en önemli öncelik araştırmacıların verimliliğinin nasıl artırılacağına belirlenmesi ve ona göre plan ve stratejilerin geliştirilmesidir. Hepsinden önce bilim yapabilecek yetenekteki nitelikli araştırmacıların desteklenmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin nicel artıştan çok araştırma ve yayınlarda niteliğe eğilmesi şart. Niteliğin artırılması için yasal düzenleme kadar bilim insanlarının isteklendirilmesi ve uygun akademik iklimin yaratılması da önem oluşturmaktadır. Yük-

sek genç nüfus ile oluşan yükseköğretimde okullaşma oranı, doğal olarak üniversite sayısı ve kontenjanlarının da artışına neden olmuş ancak üniversitenin gereksinim duyduğu yaratıcı, farkındalığı yüksek, öğretme becerisi olan öğretim elemanı veya araştırmacı sayısının aynı oranda artmaması sebebiyle bu durum, üniversite kalitesinde düşüş olarak kendini göstermiştir.

Uluslararası ölçekte akademik kadroların yetiştirilmesi için uluslararasılaşmaya yönelmesi önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmacıların performansını sağlayacak teşvik ve desteklerin sağlanması yararlı olacaktır. Bütün göstergeler, ortak yazarlı makale ve makalelere alınan atıfların kalitesi ve sayısının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortak yazarlı yayınların yapılması ve kalitenin artırılması için uluslararası iş birliğine yönelmesini zorunlu hale getirmektedir. Akademik yükseltmelerde yalnızca yayın sayısı eksenli kadrolaşma yerine nitelikli yayın yapma, soruna dayalı proje üretme ve tezler hazırlamanın yeniden düzenlenmesi önemlidir. Akademik yükseltmeler için belirlenen asgarî yayın kıstasları çalışma isteğini olumlu etkilemiş, ancak kaliteli yayın yerine etki değeri düşük dergilere yönelimi artırmıştır. Gerekirse başka ülkelerin ve üniversitelerin verimli çalışma başarısını nasıl sağladığına dair modeller incelenmeli ve evrensel bilgi üretme modelleri benimsenmelidir.

Öğretim üyesi başına düşen lisans ve lisansüstü öğrenci sayısı arttıkça akademik kadroların artan ders yükü ile araştırmaya ve kaliteli yayın yapmaya zamanlarının kalmaması sıkça dile getirilen kaygıların başında gelmektedir. Temel bilimler ekseninde uygulamalı öğrenme ile geleceğin nitelikli insanını üretken kılmak zorunluluk haline gelmiştir. Haftalık 30 saat ders yükü altında kısıtlı zamanın araştırma ve eğitim arasında paylaşılması, araştırma ve eğitimin kalitesi ve verimini ciddi derecede düşürmektedir.

Bütün dünyada artık belirginleşen bir diğer konu da akademik üretkenlik ve yayın kalitesi ile nitelikli doktora eğitimi ve öğrenci sayısı arasındaki ilişkidir. Nitelikli doktora eğitimi için YÖK 100/2000 doktora burslarının yanında nitelikli öğretim üyeleri danışmanlığında doktora projeleri üretilmesi gerekmektedir. Gerekliyse yurt içi ve yurt dışı nitelikli akademisyenler arasında yapılacak iş birliği ile kaliteli doktora tezleri yaptırılabilir.

Akçığit ve Tok (2020a) tarafından yayınlanan raporda da belirtildiği üzere, öğretim üyesi-araştırmacı başına düşen lisans öğrenci sayıları ile akademik verimlilik arasında ters bir ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrenci kontenjanlarının

## X. ÜNİVERSİTE OLABİLMEK İÇİN KISA VE UZUN VADELİ ÖZET ÖNERİLER

### Üniversite Olmak İçin

Türkiye, dünyanın yüzölçümü ve nüfusu yönünden 17'nci, ekonomik olarak ise 20'nci büyük ülkesidir. 1970'li yıllardan sonra ülkemizde yaşanan üniversite özerkliklerinin daraltılması, YÖK ile birlikte üniversitelerin içe dönük merkezî yapılamasının yarattığı etki ve üniversitelerin birer devlet dairesi gibi görülmesinin etkisiyle oluşan ataletin Türkiye akademilerinde de yaşandığı, daha sık konuşulmaya başlanmıştır. Buna rağmen günümüzde 203 üniversite, 170 bin akademik kadro, 8 milyon yükseköğretim öğrencisi ile Türkiye, dünyada bilimsel makale üretmede ilk 20'nci sırada yer alarak nicel büyüme göstermiştir. Ancak akademik nitelik ve araştırma kalitesi bakımından dünyada ne yazık ki 40'ıncı sıraların gerisinde bulunmaktadır. YÖK'ün "Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu 2021" verilerine göre, Türkiye'deki 203 üniversiteden, uluslararası sıralama kuruluşlarında değerlendirmeye alınanların ilk 34 üniversite içinde yer aldığı görülmektedir. Raporda, kamu üniversitelerinde en fazla istihdam edilen öğretim elemanı grubunun 60.667 ile Arş. Gör. olduğu, en az istihdam edilenlerin ise 16.664 ile doçent unvanlı öğretim elemanları olduğu belirtilmiştir. Devlet üniversitelerinde 23.960 profesör, 14.638 doçent ve 32.664 Dr. öğretim üyesi görev yapmaktadır. Bu kadar çok profesör ve az sayıda doçent ile öğretim üyelerinden az sayıda Arş. Gör. şeklindeki yapılanma, aşağıdan yukarıya olması gereken akademik yapılanmanın tersine olduğunu göstermektedir.

Akademi anlayışı ile nitelikli ve alanın ölçütlerine uygun, başarılı bilim insanı yetiştirme mekanizması, evrensel ölçekte sağlanamadı. Her ülkenin en büyük zenginliği olan beşerî sermaye olarak da tanımlanan nitelikli insan gücü yetiştirme ortamı, üniversiteler ve ortamda yetişen bilim insanları üniversite dışı etkilere karşı korunamadığı gibi beyin göçüne karşı da korunamadı. 1960'li yıllardan sonra üniversite özerkliğine ve geleneklerine dışarıdan yapılan etkiler, üniversite bilincinin yavaş yavaş aşınmasına neden oldu. Üniversiteye sonradan gelen akademik kadroların büyük çoğunluğu, üniversite değerleri ve akademik yaşam konusunda önlerinde rol model bulunmaması nedeniyle üniversitelilik yaşam bilincini edinemedi. YÖK tarafından yayınlanan üniversite raporlarında, ağırlıklı olarak öğretim üyesi, Ar-Gör ve kalifiye yardımcı teknik eleman sayısı

yetersizliği ve öğretim üyelerinin yüksek ders yükü fazlalığı öne çıkmaktadır. Çoğu anabilim dalında, emekli olacak öğretim üyelerinin yerini dolduracak yetişmiş nitelikli öğretim üyesi ve elemanı sorunu yaşanmaktadır. Bilimsel bilgi birikimi ve kültür sahibi emekli bilim insanlarının tecrübe ve birikimlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasının yaşam boyu sürdürülebilmesi, sağlanamadı. Üniversitelerin zinde, üretken ve bilgi birikimi olan emekli akademik kadrolarının, “emeritüs” profesörlük ekseninde değerlendirilmesi, üniversite olma yolunda katkı sağlayabilir.

Türkiye'deki toplam üniversitelerin ilk 30-34 kadarının niteliğinin yanında, çoğunluğunun altyapı özellikle laboratuvar, kütüphane olanakları ile akademik kadrolarının yetersizliği sebebiyle üniversitelilik ikliminin oluşmadığı görülmektedir. Yıllık bir milyon artan yeni nüfusa bağlı olarak düzenli bir şekilde her yıl 2.2 milyon ortaöğretimi tamamlamış öğrenci, geleceğini belirlemek için nitelikli üniversitelerde kendine yer aramaktadır. Ancak üniversite eğitimi alacak kadar akademik bilgisi olan (400-500 puan aralığında) öğrenci oranı, binde bir oranını (15 bin)-%0.01 kadarını geçememektedir. Üniversitelerin 2020 yılında ÖSYM yerleştirme kontenjanlarının doluluk oranı, %89.76 olarak saptanmıştır. Doluluk oranı %100 olan üniversite sayısı 15 iken genel doluluk oranı, %50'nin altında olan sadece bir üniversite belirlenmiştir. Ancak akademik yetersizliği olan yüz binlerin doldurduğu üniversitelerde zaten yetersiz olan kalite iyice düşecektir. Bu durum, üniversitelerin ciddiyle ele alması gereken bir varlık sorunu haline gelmiştir. Çoğu üniversitemizde, 21. yy'ın yetkinliklerine sahip olmayan ve akademik temel bilgisi yetersiz öğrenci ile her yıl artan oranda diplomalı işsiz yaşama ayak basmaktadır. YÖK 2021 Üniversiteler Raporu'na göre çoğu üniversitede öğretim üyeleri, yüksek ders yükü nedeniyle araştırma yapacak zamanlarının kalmadığını belirtmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin yabancı dil bilgisinin istenilen düzeyde olmadığı, öğrencilerin eğitim becerileri ve kavrayışının yetersizliği öne çıkmaktadır.

Üniversitelerin yayın ve kütüphanedeki öğrenci başına basılı kitap alma durumunun, bu çağda kabul edilemez düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Üniversitelerde öğrenci başına düşen ortalama basılı kitap sayısı yalnızca 8 iken ÇÜ'de öğrenci başına düşen basılı kitap sayısı 4.03 (ÜİDR, 2020). Öğrenci başına 10 ve üzeri basılı kitap düşen 10 üniversite olduğu belirlenmiştir. Dört üniversitede ise öğrenci başına bir kitap dahi düşmemektedir. Öğrenci başına düşen ortalama elektronik yayın sayısı 55 olarak tespit edilirken, birin altında e-yayın düşen üniversite sayısı 15 olarak belirtilmiştir. Çukurova Üniversitesinde

öğrenci başına düşen e-yayın sayısı 7.97. Kütüphanelerinde en çok kitap bulunduran üniversite, vakıf üniversitelerinden Bilkent Üniversitesi olmakla birlikte İstanbul ve Boğaziçi üniversitelerinin bu alanda güçlü oldukları gözlemlenmiştir.

Üniversitelerin ulusal hakemli dergilerdeki yayın sayısı ortalaması, 198'dir. Ancak öğretim elemanı başına düşen ulusal yayın sayısı ortalaması yalnızca 0.20'dir. Çukurova Üniversitesinde bu oran 0.26 olarak belirlenmiştir. Uluslararası hakemli dergilerdeki yayın sayısı ortalaması 401, öğretim elemanı başına düşen uluslararası yayın sayısı ortalama olarak 0.40, Çukurova Üniversitesinde ise 0.53'tür.

2020 yılında Türkiye'deki 186 üniversite, toplam bütçelerinin ortalama yüzde 3.36'sını Ar-Ge kapsamında harcamıştır. ÇÜ BAP bütçesi içinde bu oran %3.5 civarında iken, Ar-Ge'ye harcanan bütçe oranı %4.83 olarak belirlenmiştir. Bütçesinin %15 ve üzerini Ar-Ge için harcayan üniversite sayısı ancak beş olup bunlardan 4 tanesi vakıf üniversitesidir. Ar-Ge'ye harcanan bütçe oranı en yüksek olan üniversitelerin başında ODTÜ, Sabancı, Boğaziçi, Ege ve Yıldız Teknik üniversiteleri gelmektedir. Hemen bütün üniversitelerin araştırma bütçeleri olması gerekenin çok altında olduğunu YÖK'ün "Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu 2021" de belirtmektedirler.

Türkiye dünyada bilimsel yayınlar sıralamasında 19-21 aralığında, akademik makalelere yapılan atıflarda 38-40 aralığında dünya bilimine toplam %1 oranında katkıda bulunmaktadır. 2016-2020 döneminde yayımlanmış yayınlardan en yüksek yüzde 10'luk dilimde atıf almış, yayın sayısı 500 ve üzeri olan üniversite ancak 10 kadardır. ÇÜ akademisyenleri tarafından yayınlanan makalelere yapılan ortalama atıf sayısı 439'dur. Diğer taraftan, atıf almamış veya bu kapsamda yayını bulunmayan 8 üniversitenin olması düşündürücü.

Türkiye'nin 203 üniversitesinin ilk 34'ü, dünya üniversite sıralamalarında değerlendirmeye alınmaktadır. Bu sıralamalarda yer almayı başaran 17 üniversitenin ilk binde, sadece altı tanesinin ilk 500'de yer alabildiği belirlenmiştir. Bazı sıralama kuruluşlarına göre ilk 500 içinde 6 üniversite yer almakta, kaliteli araştırma, yayın, atıf ve patent sayıları yönünden mevcut bilinen ilk 10 üniversite hemen her alanda yerlerini korumaktadır. Ulusal sıralamada 12-13 bandında yer alan Çukurova Üniversitesi, THE sıralamasında 2020 yılında maalesef ilk 1000 üniversite sıralama aralığına girememiştir. 2022 verileri üzerinden Dünya Üniversiteleri Sıralamalarının sahip olduğu potansiyele uygun olarak ilk 100 ve 500



- Kibar, M., 2021. Çukurova Üniversitesi 2012-2020 Dönemi. Adana p. 720.
- KİDR, 2020. Ç.Ü. Kurumsal İzleme Raporu. In: Günay, M.Ç., S.; Güleç, İ. (Ed.). YÖK, Ankara p. 13.
- Konan, N., Yılmaz, S., 2017. Üniversitelerin sıralanma ölçütleri ve Türkiye üniversiteleri için öneriler. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi: 200-210.
- Köksal, M., 1998. Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Köksal, M., 1998 Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Kurgal, P., 1993. How Professors Develop as Theachers. Studies in Higher Education 18.
- OECD, 2003. OECD, Education Policy Analysis 2003.
- OECD, 2021. International student mobility (indicator).
- Ortas, İ., 2021. İlk 100-500 Sırasına Türkiye'de Üniversitelerinin Girmesi İçin Potansiyeli Var mı? Yeni Adana Gazetesi, 26/03/2021.
- Ortaş, İ., 2002. Üniversitelerin Öğretim Üyesi Yetiştirme Sorunu. Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji (CBT).
- Ortaş, İ., 2021. ÖSYM Sınav Sonuçlarındaki Başarısızlığın Tek Nedeni Pandemi Değil, Yıllardır Uygulanan Sınava Dayalı Ezber Sistemidir. Yeni Adana Gazetesi.
- Ortaş, İ., 2022. Eleştirel Okuma Nedir? Eleştirel Düşünce Bakımından Eleştirel Okuma Neden Önemlidir?, Yeni Adana Gazetesi.
- Özsan, M., 2010. Çukurova Üniversitesi Hayatımın Önemli Kesiti, Yaşadıklarım ve Anılarım. Ç.Ü. Basımevi, Adana.
- Pekel, E., 2000. Adana Ziraat Fakültesi'nden Çukurova Üniversitesi'ne, Belgelerle Anılar. Ç.Ü. Ziraat Fakültesi Basımevi, Adana.
- QS, 2020. Quacquarelli Symonds (QS).
- Rosvsky, H., 2011. "Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor" TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, Ankara.
- Shanghai Endeksi, 2010. Shanghai Jiao Tong University, "Academic Ranking of World Universities". Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University.
- Tekeli, İ., İlkın, S., 1993. Osmanlı imparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- THE, 2021. World University Rankings, Times Higher Education (THE). London, UK.

- Toprak, Z., 2017. Türkiye’de akademik yazı: İntihal ve özgünlük. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi 34: 1-12.
- Turan, Ş., 1992. Türk devrim tarihi: Kitap. Ulusal direnişten Türkiye Cumhuriyeti’ne. Bilgi Yayınevi.
- TÜBİTAK, 2020. Üniversitelerin Alan Bazında Yetkinlik Analizi. Ankara.
- TÜBİTAK, 2021. Üniversitelerin Alan Bazında Yetkinlik Analizi. TÜBİTAK, Ankara p. 300.
- UİDR, 2020. 2020 In: Raporu, Y.Ü.İ.v.D. (Ed.), Ankara.
- URAP, 2020. 2020-2021 URAP Dünya Üniversite Sıralaması.
- URAP, 2021a. 2020 Yılında Üniversitelerimizin 11 Dünya Genel Sıralamasındaki Durumu. 2 Mart 2021 (Ek: Araştırma üniversitelerimizin 2013-2020 dönemindeki durumu). ODTÜ, Ankara.
- URAP, 2021b. 2020 Yılında Üniversitelerimizin 11 Dünya Genel Sıralamasındaki Durumu. 2 Mart 2021 (Ek: Araştırma üniversitelerimizin 2013-2020 dönemindeki durumu).
- URAP, 2022. 2021 Yılında 203 Üniversitemizin 11 Dünya Genel Sıralamasındaki Durumu. ODTÜ.
- YÖK, 2021. YÖK Başkanı Özvar Araştırma Üniversitelerine Yönelik Yaptıkları Yeni Düzenlemeleri Açıkladı. Ankara.

# EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI İÇİN SPSS UYGULAMALI İSTATİSTİK

Sevilay KİLMEN

4. Baskı

Ankara

2022

## EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI İÇİN SPSS UYGULAMALI İSTATİSTİK

Sevilay KİLMEN

ORCID: 0000-0002-5432-7338

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-426-5  
e-ISBN : 978-605-170-425-8  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Sözkese Matbaası  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40  
Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

KİLMEN, Sevilay

## EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI İÇİN SPSS UYGULAMALI İSTATİSTİK

Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xii+396 Sf., 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-426-5  
e-ISBN : 978-605-170-425-8

### Eğitim, İstatistik

SPSS, Veri, Uygulama, İstatistik, Analiz, Korelasyon, Örneklem, Grafik

---

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



## ÖN SÖZ

---

Eğitim istatistiği nicel eğitim araştırmalarının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bir eğitim araştırmasının nasıl analiz edilip yorumlanacağı konusundaki soruların cevapları, araştırmacının eğitim istatistiği alanındaki bilgi ve deneyimine bağlıdır. Bu kitabın temel amacı eğitim istatistiğini okuyucular için açık ve anlaşılır bir dille sunmaktır. Bu sunum istatistiksel temeli olmayan okuyucu kitlesi düşünülerek tasarlanmıştır. Ağır kuramsal bilgiler yerine araştırma yapmaya yeni başlayanların da rahatlıkla anlayabileceği şekilde hazırlanmıştır. Kitapta her analize ilişkin bir kontrol listesi ve örnek araştırma soruları verilmiştir. Ardından analize ilişkin işlem adımları anlatılmış, sonuçlar yorumlanmış ve konu kısaca özetlenmiştir.

Kitapta anlatılan bilgiler bilimsel kaynaklara dayandırılarak aktarılmış olmakla birlikte, olgunlaşmaya ve geliştirilmeye açık bir biçimde yazılmıştır. Her türlü öneriniz için e-mail adresimden bana ulaşabilir, ileteneğiniz her bir öneriyi titizlikle dikkate alacağıma emin olabilirsiniz. Kitapta yer alan bilgilerin okurlara yararlı olması dileği ile...

Sevilay KİLMEN

e-posta: sevilaykilmen@gmail.com



***Beren ve Atay'a...***

# İÇİNDEKİLER

<b>ANALİZ ÖNCESİ İŞLEMLER .....</b>	<b>2</b>
YENİ BİR SPSS DOSYA AÇMA.....	2
VERİLERİ KAYDETME .....	2
DEĞİŞKENLERİN TANIMLANMASI .....	2
İLERİ AL, GERİ AL, KES, KOPYALA, YAPIŞTIR .....	9
DEĞİŞKENLERİN TOPLU ÖZETİ.....	10
DEĞİŞKEN EKLEME .....	12
VERİ DOSYASINDA ARANAN BİR DEĞERİ BULMA.....	13
KATILIMCI EKLEME.....	14
BELLİ BİR KİŞİYE VEYA DEĞİŞKENE ULAŞMA .....	15
VERİLERİN SIRALANMASI.....	16
SATIRLARI SÜTUNLARA DÖNÜŞTÜRME.....	17
KATEGORİK VERİLERİ AYNI İSİMLE YENİDEN KODLAMA.....	18
SÜREKLİ VERİLERİ KATEGORİLERE AYIRMA.....	20
YENİDEN KODLANAN DEĞİŞKENİ YENİ BİR DEĞİŞKEN OLARAK TANIMLAMA.....	22
ANORMAL VE KAYIP VERİLERİN BELİRLENMESİ.....	24
TERS KODLAMA.....	28
FARKLI GRUPLAR İÇİN AYRI AYRI ANALİZ SONUCU ELDE ETME.....	31
TOPLAM PUAN ELDE ETME .....	33
<b>GRAFİK OLUŞTURMA .....</b>	<b>36</b>
BAR GRAFİĞİ.....	36
<i>Basit bar grafiği oluşturma .....</i>	<i>36</i>
<i>Kümelenmiş bar grafiği .....</i>	<i>39</i>
<i>Yığınlanmış bar grafiği .....</i>	<i>41</i>
<i>3 boyutlu bar grafiği .....</i>	<i>42</i>



ÇİZGİ GRAFİĞİ.....	45
<i>Basit çizgi grafiği</i> .....	46
<i>Çoklu çizgi grafiği</i> .....	49
ALAN (AREA) GRAFİĞİ .....	51
<i>Basit alan grafiği</i> .....	51
<i>Yığılanmış alan grafiği</i> .....	54
DAİRE GRAFİĞİ .....	56
HİSTOGRAM.....	58
KUTU GRAFİĞİ.....	60
<i>Basit kutu grafiği</i> .....	61
<i>Kümelenmiş kutu grafiği</i> .....	63
SAÇILMA GRAFİĞİ .....	65
<b>VERİLERİN BETİMLENMESİ.....</b>	<b>72</b>
KATEGORİK DEĞİŞKENLER İÇİN FREKANS TABLOSUNUN OLUŞTURULMASI.....	72
SÜREKLİ DEĞİŞKENLER İÇİN FREKANS TABLOSUNUN OLUŞTURULMASI .....	74
ÇAPRAZ TABLOLARIN OLUŞTURULMASI .....	75
BETİMSSEL İSTATİSTİKLER.....	81
<b>DAĞILIMIN NORMALLİĞİNİN SINANMASI .....</b>	<b>90</b>
ORTALAMA, MEDYAN VE MODUN BENZERLİĞİ .....	90
ÇARPIKLIK VE BASIKLIK DEĞERLERİNİN 0'A UZAKLIĞI.....	91
NORMAL DAĞILIM TESTLERİ .....	93
<i>Farklı gruplar için normallik testleri</i> .....	96
HİSTOGRAM GRAFİĞİ .....	97
GÖVDE YAPRAK DİYAGRAMI .....	99
NORMAL Q-Q (QUANTİLE-QUANTİLE) GRAFİĞİ.....	100
EĞİMDEN ARINDIRILMIŞ NORMAL Q-Q GRAFİĞİ.....	102
P-P (PROBABILITY-PROBABILITY) GRAFİĞİ.....	102

KUTU GRAFİĞİ .....	104
VERİLERİNİZ NORMAL DAĞILMIYORSA NE YAPABİLİRSİNİZ? .....	107
<i>Uç değerlerin silinmesi</i> .....	107
<i>Verilerin dönüştürülmesi</i> .....	112
<i>Bootstrap örnekleme</i> .....	114
<b>PEARSON MOMENTLER ÇARPIM KORELASYON KATSAYISI .....</b>	<b>120</b>
<b>SPEARMAN SIRA FARKLARI KORELASYON KATSAYISI .....</b>	<b>128</b>
<b>ÇİFT SERİLİ KORELASYON .....</b>	<b>144</b>
<b>PHI KORELASYONU .....</b>	<b>154</b>
<b>CRAMER V KORELASYONU .....</b>	<b>162</b>
<b>BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN T TESTİ .....</b>	<b>172</b>
<b>BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ .....</b>	<b>186</b>
<b>BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA.....</b>	<b>204</b>
<b>BAĞIMLI ÖRNEKLEM T TESTİ.....</b>	<b>226</b>
<b>TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN TEK YÖNLÜ ANOVA .....</b>	<b>238</b>
<b>TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA.....</b>	<b>256</b>
<b>KARIŞIK DESENLERDE FAKTÖRİYEL ANOVA .....</b>	<b>280</b>
<b>KOVARYANS ANALİZİ .....</b>	<b>302</b>
<b>MANN WHITNEY U TESTİ .....</b>	<b>324</b>
<b>KRUSKAL WALLIS TESTİ.....</b>	<b>336</b>
<b>WILCOXON İŞARETLİ SIRALAR TESTİ.....</b>	<b>364</b>
<b>FRIEDMAN TESTİ .....</b>	<b>376</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>393</b>


ANALİZ  
ÖNCESİ  
İŞLEMLER

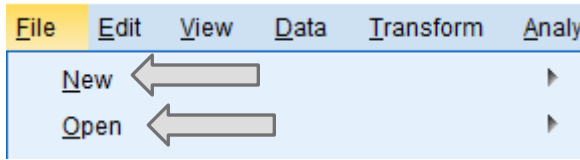
---

## ANALİZ ÖNCESİ İŞLEMLER


SPSS (Statistical Package for Social Sciences) sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir bilgisayar yazılımıdır. SPSS yazılımının çok sayıda versiyonu olmakla birlikte bu kitaptaki bilgiler SPSS 25 versiyonu üzerinden aktarılmaktadır. Bu bölümde analiz öncesinde SPSS 25'te yapılabilecek temel işlemler anlatılmaktadır.

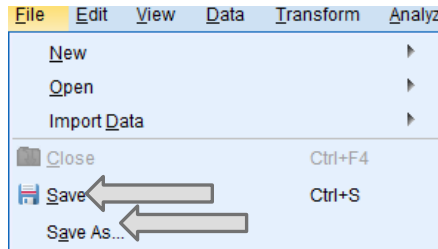
### Yeni bir SPSS dosya açma

“File” menüsünde “New” yazan buton yeni bir dosya oluşturmak istediğinizde kullanacağınız butondur. “Open” ise var olan bir dosyayı amada kullanılır. Örneğin masaüstünde kayıtlı bir SPSS dosyasını amak için bu butonu kullanmanız gerekecektir. “File” menüsüne girmeden araç çubuklarından  ikonuna tıklayarak da yeni bir dosya açabilirsiniz.



### Verileri kaydetme

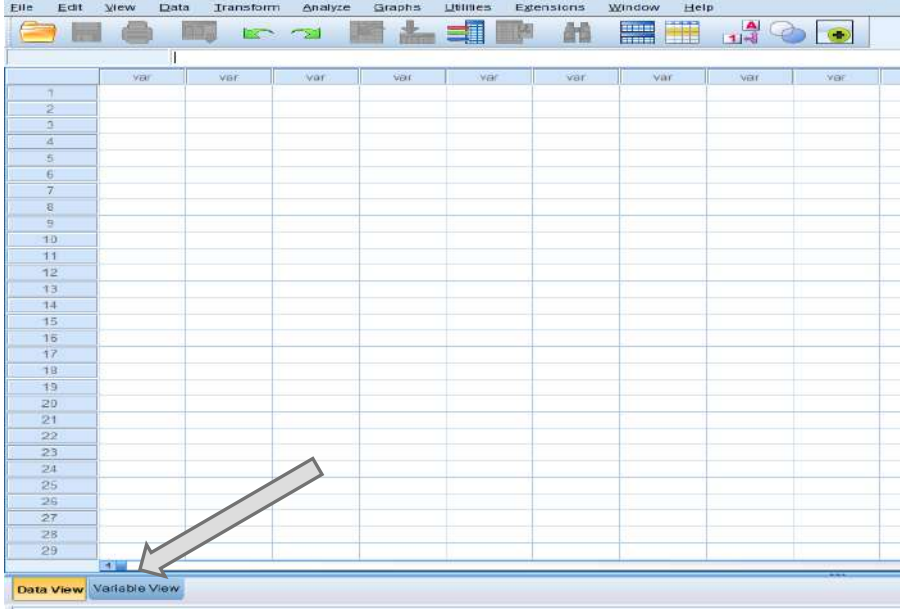
“File” menüsünde “Save” butonu dosyanızı kaydetmenizi sağlar. “File” menüsüne girmeden araç çubuklarından  ikonuna tıklayarak da dosyanızı kaydedebilirsiniz. “Save as” butonu dosyanızı farklı bir isimle aynı yere ya da farklı bir yere kaydetmek istediğinizde kullanacağınız butondur.



### Değişkenlerin tanımlanması

SPSS 25 programı açıldığında karşınıza yeni bir veri giriş penceresi gelecektir. Veri dosyası oluşturmada yapılacak ilk işlem değişkenlerin tanımlanmasıdır. Değişken

tanımlama işlemi ekranın sol alt köşesinde yer alan **“Variable View”** butonu tıklanarak yapılabilir.



**“Variable View”** penceresinde **“Name”** yazan ilk sütun değişkenlerin isminin tanımlandığı sütundur. Bu sütunda değişkenlere isim verilirken boşluk kullanılmaz. Ayrıca değişkenin ismi tanımlanırken sayılar ismin içinde kullanılabilir ancak sadece sayılardan oluşan veya sayılarla başlayan isimler kullanılmaz. Örneğin ölçek maddelerini tanımlayacağınız zaman 1. soruya **“1”** gibi rakamla başlayan bir isim vermek yerine **“m1”** ya da **“madde1”** gibi harfle başlayan bir isim kullanmalısınız. Aksi halde değişkenin yazımı ile ilgili uyarı alırsınız. Birden fazla kelimedenden oluşan, boşluk kullanmayı gerektiren veya uzun ismi bulunan değişkenler için değişkenin ismini tanımlarken kısaltma kullanabilirsiniz.

**“Type”** yazan kısım değişkenin türünün belirtildiği kısımdır. Bu kısma tıkladığınızda karşınıza aşağıdaki pencere gelir.

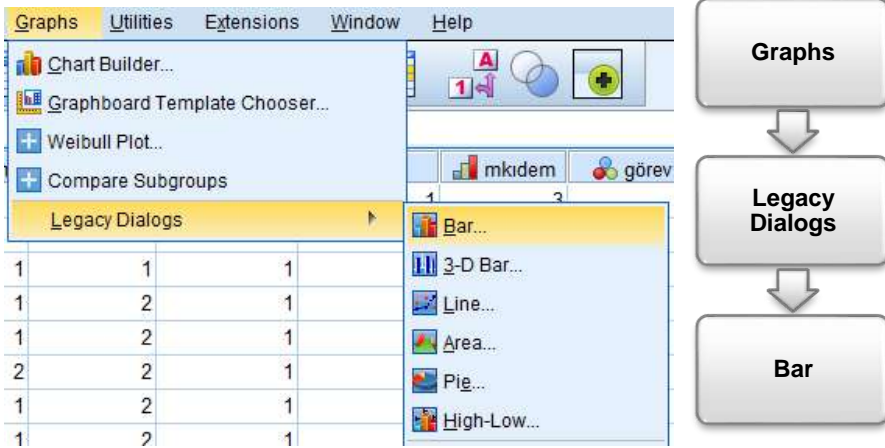
# GRAFİK OLUŞTURMA

---

## GRAFİK OLUŞTURMA

### Bar Grafiği

Bar grafiği sureksiz (kategorik) verileriniz için kullanabileceğiniz bir grafik turdr. Bar grafiği oluşturmak için **“tablolaŐtırma.sav”** isimli veri dosyamızı açalım. AŞağıdaki adımları takip edelim:

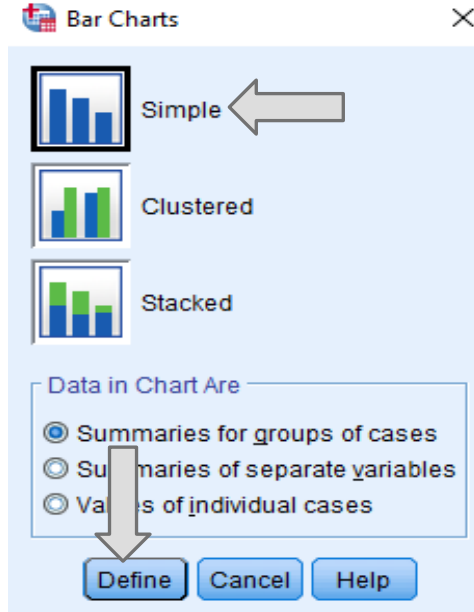


Karşınıza **“Bar Charts”** isimli bir pencere gelecektir. Açılan bu pencereden;

- bir sureksiz değişkene ilişkin basit bar grafiği oluşturmak istiyorsanız **“Simple”** seçeneğini;
- grafiğinizi başka bir sureksiz değişkene göre gruplayarak sunmak istiyorsanız **“Clustured”** seçeneğini;
- grafiğinizi başka bir sureksiz değişkene göre yığın biçiminde sunmak istiyorsanız **“Stacked”**i seçmelisiniz.

### Basit bar grafiği oluşturma

Basit bir bar grafiği hazırlamak için **Graphs - Legacy Dialogs - Bar** butonlarına tıkladıktan sonra karşınıza gelen **“Bar Charts”** penceresindeki **“Simple”** ve sonrasında **“Define”** butonuna tıklamanız gerekecektir.



Açılan penceredeki “**Bars Represent**” kısmında, grafiğinin Y ekseninde değişkeninize ait hangi bilgilerin yer almasını istediğiniz sorulmaktadır. Bu kısımda;

- frekansların verilmesini istiyorsanız “**N of cases**”,
- toplamalı frekansların verilmesini istiyorsanız “**Cum N**”
- yüzdelerin verilmesini istiyorsanız “**% of cases**”
- toplamalı yüzdelerin verilmesini istiyorsanız “**Cum %**”
- ortalama, ortanca gibi betimsel istatistiklerin gösterilmesini istiyorsanız “**Other statistic (e.g., mean)**” seçeneğini, daha sonra da istediğiniz betimsel istatistiği işaretlemlisiniz.



# VERİLERİN BETİMLENMESİ

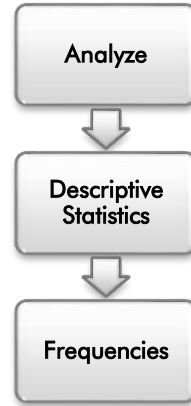
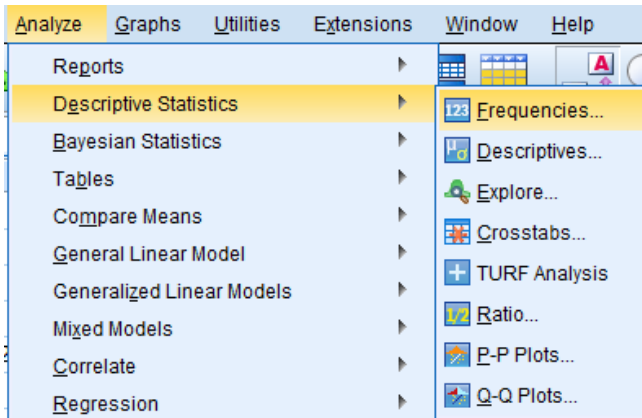
---

## VERİLERİN BETİMLENMESİ

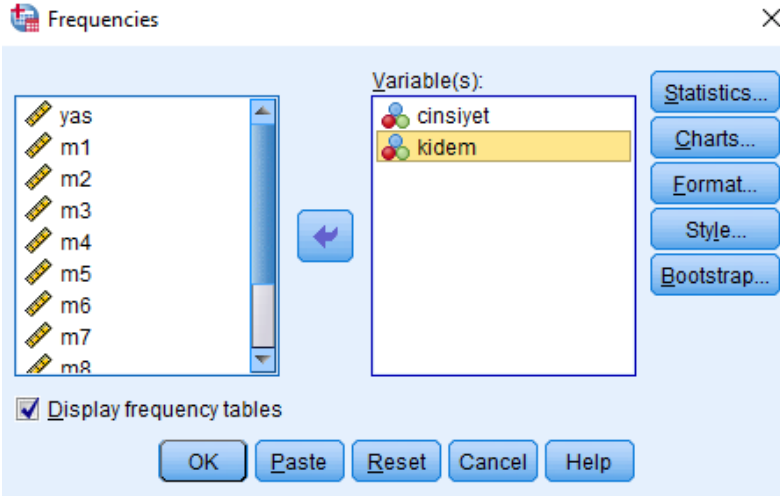
Verileri betimleme işlemi araştırmaların istatistiksel sürecinin başında yapılması gereken önemli bir işlemdir. zerinde alıştığınız grubun özelliklerinin belirlenmesi ve kullanacağınız istatistiksel yöntemlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek amacıyla betimsel istatistiklere başvurulmaktadır. Verilerimizi betimlemede yapılacak en basit işlem frekans tablolarını ve çapraz tabloları oluşturmaadır. Daha sonra merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri hesaplanmalıdır.

### Kategorik Değişkenler İçin Frekans Tablosunun Oluşturulması

Frekans tablosu oluşturmak için “**frekans.sav**” dosyamızı açalım. rnek verimizde kategorik değişkenler olan cinsiyet ve kıdeme göre frekans tablolarını oluşturalım. Bunun için aşağıdaki adımları izleyelim.



Açılan pencerede cinsiyet ve kıdem değişkenlerini (kategorik değişkenler) ok yardımıyla aşağıdaki gibi “**Variable(s)**” kutusuna aktaralım. “**OK**” butonuna basalım.



Karşımıza çıkan **“Statistics”** tablosunda, **“Valid”** geçerli veri sayısını; **“Missing”** yazan kısım kayıp veri sayısını göstermektedir. Bu tabloya göre verilerimizde 50 geçerli değer yer aldığını ve kayıp verinin olmadığını söyleyebiliriz.

### Statistics

		cinsiyet	kidem
N	Valid	50	50
	Missing	0	0

### cinsiyet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kadın	27	54,0	54,0	54,0
	erkek	22	44,0	44,0	98,0
12		1	2,0	2,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

Cinsiyet değişkeni:

- 1: kadın
- 2: erkek şeklinde kodlanmaktaydı.

Cinsiyet değişkenine göre hazırlanan frekans tablosunda (frequency table) örnek verimizin 27 kadın ve 22 erkekten oluştuğunu; 1 tane de yanlış kodlanmış verinin

DAĞILIMIN  
NORMALLİĞİNİN  
SINANMASI

---

## DAĞILIMIN NORMALLİĞİNİN SINANMASI

SPSS programında yer alan istatistiksel yöntemler parametrik ve parametrik olmayan yöntemler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Parametrik yöntemleri kullanabilmeniz için bazı varsayımların karşılanması beklenir. Verilerin normal dağılım göstermesi bu varsayımlardan biridir (Field, 2009).

Bu varsayımın test edilmesi araştırmanızda kullanacağınız yönetime karar vermenize yardımcı olacaktır. Çünkü normallik varsayımının karşılandığı ve karşılanmadığı durumlarda farklı istatistiksel teknikler kullanılmaktadır. Örneğin ilişkisiz iki gruba ait ortalamalar arasında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için hem parametrik hem de parametrik olmayan teknik bulunmaktadır. Örneğin iki farklı grubu karşılaştırırken *veriler normal dağılıyorsa* bağımsız örneklem t testi; *veriler normal dağılmıyorsa* Mann Whitney U testi kullanılır.

Normal dağılım teorik bir dağılımdır. Çan eğrisi olarak da adlandırılmaktadır. Normal dağılımın belli başlı özellikleri aşağıdaki gibidir (Boddy ve Smith, 2009; McCall, 1986; Ott, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2001):

- Mod, medyan ve ortalama birbirine eşittir.
- Mod, medyan ve ortalama dağılımı iki eşit parçaya böler.
- Simetrik bir dağılımdır. Ortalamanın bulunduğu noktadan dağılımı ikiye katladığınızda dağılımın sol ve sağ tarafı birbirinin aynısıdır.
- Dağılımın kuyrukları x eksenine yaklaşır ancak hiçbir zaman x eksenine değmez.
- Basıklık ve çarpıklık değerleri 0'dır.

Verilerinizin normal dağılım sergileyip sergilemediği konusunda bilgi edinmenin birçok yolu vardır. Bu yollar aşağıda anlatılmaktadır.

### Ortalama, Medyan ve Modun Benzerliği

Verilerinizin normal dağılım sergileyip sergilemediğini test etmede betimsel istatistiklere başvurulmaktadır. Mod, medyan ve ortalamanın eşit olması normal dağılımın bir özelliğidir. Bu bilgiden yararlanarak verilerin normal dağılıma uygunluğu konusunda yorum yapılabilir. Sağa çarpık dağılımlarda ortalama moddan büyüktür. Sola çarpık dağılımlarda ise mod ortalamadan büyük çıkar. Aşağıda verilen örneklerdeki mod, medyan ve ortalama değerlerini inceleyelim.

**Örnek 1:**

Ortalama=67,87

Medyan=67

Mod=67

**Normal dağılıma çok yakın bir veri****Örnek 2:**

Ortalama=65,36

Medyan=67

Mod=73

**Sola çarpık bir veri****Örnek 3:**

Ortalama=57,79

Medyan=57

Mod=51

**Sağa çarpık bir veri**

Mod, medyan ve ortalamanın birbirine benzerliği dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir. İlk örnekte mod ve medyan değerleri birbirine eşit, ortalama ise bu değerlerden bir miktar yüksektir. İkinci örnekte mod değeri ortalama dan daha yüksek bir değerdir. Bu durum verilerin sola çarpık olduğuna işaret etmektedir. Üçüncü örnekte ise durum tam tersi, yani mod ortalama dan düşüktür. Bu durumda da verilerin sağa çarpık olduğu söylenebilir.

**Çarpıklık ve Basıklık Değerlerinin 0'a Uzaklığı**

Çarpıklık ve basıklık değerinin 0'dan uzaklaşması dağılımın normalden saptığına işaret eder. Çarpıklık ve basıklık değerinin 0'a olan uzaklığı göreceli bir konudur. Bu nedenle çarpıklık ve basıklık değerleri z değerlerine dönüştürülerek dağılımın normal ya da çarpık olup olmadığı ile ilgili yorum yapılabilir.

$$Z_{\text{çarpıklık}} = \left| \frac{\text{çarpıklık değeri}}{\text{çarpıklığın standart hatası}} \right|$$

$$Z_{\text{basıklık}} = \left| \frac{\text{basıklık değeri}}{\text{basıklığın standart hatası}} \right|$$

**PEARSON  
MOMENTLER  
ÇARPIM  
KORELASYON  
KATSAYISI**

---

## PEARSON MOMENTLER ÇARPIM KORELASYON KATSAYISI

Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı iki sürekli değişken arasındaki *doğrusal ilişkiyi* tanımlamak için kullanılan katsayıdır. Bu analiz yalnızca eşit aralık veya oran ölçeğinde tanımlanmış veriler üzerinde kullanılabilir ve bu katsayının hesaplanabilmesi için her iki değişkenin normal dağılması gereklidir (Boddy ve Smith, 2009; Field, 2009).

Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alan bir katsayıdır ve "r" ile gösterilmektedir.

- Bu katsayının pozitif değer alması pozitif yönde korelasyona işaret etmekte; değişkenlerin birlikte arttığını ya da azaldığını göstermektedir.
- Korelasyon katsayısının negatif değer alması negatif yönde korelasyona işaret etmektedir. Negatif korelasyon, değişkenin birinin artarken diğerinin azalması anlamına gelmektedir.
- Korelasyon katsayısının 0 olması ya da sıfıra çok yakın değerler alması iki değişken arasındaki ilişkinin olmadığını ya da yok denecek kadar az olduğu anlamına gelir.

Korelasyon katsayısının düzeyinin yorumlanmasında bu katsayının mutlak değeri kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, ilişkinin işaretine (+ veya - olmasına) bakılmaz. Korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek ilişkiye; -1'e yaklaştıkça negatif yönde yüksek ilişkiye işaret etmektedir. Örneğin 0,86 ile -0,86 korelasyon katsayılarının her ikisi de yüksek düzeyde ilişkiye işaret eder.

**Parametrik Olmayan Karşılığı:** Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### **Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı İçin Kontrol Listesi**

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
- 2. Değişkenlerimin her ikisi de en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.
- 3. Değişkenlerimin her ikisi de normal dağılım gösteriyor.



**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Öğrencilerin matematik ve fen başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek 2**

- Öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek 3**

- Öğrencilerin İngilizce gramer bilgisi ile İngilizce yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek:**

Bir araştırmacı üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeyleri ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek istemektedir. Öğrencilere geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış psikolojik iyi oluş ve umut ölçeklerini uygular. Bu ölçeklerden elde ettiği verileri SPSS programına girerek "pearson.sav" olarak kaydeder.

Şimdi "pearson.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerimizin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda umut ölçeğinden elde edilen puanların; ikinci sütunda ise psikolojik iyi olma ölçeğinden alınan puanların yer aldığını görmekteyiz.

**SPEARMAN  
SIRA FARKLARI  
KORELASYON  
KATSAYISI**

---

## SPEARMAN SIRA FARKLARI KORELASYON KATSAYISI

Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı değişkenlerden en az biri sıralama ölçeğinde olduğunda ya da değişkenler eşit aralık ya da oran ölçeğinde olup en az bir değişken normal dağılım sergilemediğinde kullanılır. Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısının parametrik olmayan versiyonudur ve aynı şekilde yorumlanır. Spearman sıra farkları korelasyon katsayısının hesaplanması için iki değişken arasında doğrusal bir ilişki olması şartı aranmaz. Bu korelasyon monotonik birlikteliği gösteren bir korelasyon türüdür (Ott, 1993).

Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alan bir katsayıdır. " $r_s$ " ile gösterilmektedir.

- Bu katsayının pozitif değer alması pozitif yönde korelasyona işaret etmekte; değişkenlerin birlikte arttığını ya da azaldığını göstermektedir.
- Negatif değerler alması negatif yönde korelasyona işaret etmektedir. Negatif korelasyon, değişkenin birinin artarken diğerinin azalması anlamına gelmektedir.
- Bu katsayının 0 olması ya da sıfıra çok yakın değerler alması iki değişken arasındaki ilişkinin olmadığı ya da yok denecek kadar az olduğu anlamına gelir.

Korelasyon katsayısının düzeyinin yorumlanmasında bu katsayının mutlak değeri kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, ilişkinin işaretine (+ veya - olmasına) bakılmaz. Korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek ilişkiye; -1'e yaklaştıkça negatif yönde yüksek ilişkiye işaret eder. 0'a yaklaştıkça ilişkinin gücü azalır.

Verilerinizin Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### **Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı İçin Kontrol Listesi**

•1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.

•2. Değişkenlerimden en az biri sıralama ölçeğinde (sıralı) ölçülmüş veya değişkenlerim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş ama en az biri normal dağılım göstermiyor.

**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Öğrencilerin matematik ve fen başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek 2**

- Öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek 3**

- Öğrencilerin İngilizce gramer bilgisi ile İngilizce yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek:**

Bir araştırmacı öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile akademik öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak istiyor. Öz-yeterlik inançları ile akademik öz-düzenleme becerisi değişkenlerine ilişkin geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçekleri öğretmen adaylarına uyguluyor. Bu ölçeklerden elde ettiği verileri SPSS programına girerek "özyeterlik.sav" olarak kaydediyor.

Şimdi "özyeterlik.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda öz-yeterlik inanç ölçeğinden alınan, ikinci sütunda ise akademik öz-düzenleme ölçeğinden alınan puanların yer aldığını görmekteyiz.

özyeterlik	özdüzenleme
31	60
31	69
31	56
31	59
32	67
32	45
32	47
32	62
32	64
32	81
32	66

**NOKTA ÇİFT  
SERİLİ  
KORELASYON**

---

## NOKTA ÇİFT SERİLİ KORELASYON

Aralarındaki ilişkinin araştırıldığı iki değişkenden biri iki kategorili gerçek süreksiz (rneğin cinsiyet); diğer i se sürekli bir değişken olduğunda kullanılan korelasyon türüdür.

Nokta ift serili korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alan bir katsayıdır. " $r_{pb}$ " ile gösterilmektedir. Korelasyon katsayısının düzeyinin yorumlanmasında bu katsayının mutlak değerini kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, ilişkinin işaretine (+ veya - olmasına) bakılmaz. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin 1'e yaklaşması yüksek düzeyde ilişkiye; 0'a yaklaşması düşük düzeyde ilişkiye işaret eder.

Verilerinizin nokta çift serili korelasyon için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### *Nokta ift Serili Korelasyon İçin Kontrol Listesi*

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracadığım.
- 2. Değişkenlerimden biri iki kategorili gerçek süreksiz değişkendir.
- 3. Değişkenlerimden diğer i sürekli bir değişkendir.

**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme seminerine katılıp katılmama durumu ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek 2**

- Evliliğe yönelik tutum ile medeni durum (evli – bekar) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek 3**

- Cinsiyetle ders çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek:**

Bir araştırmacı, işverenin cinsiyeti ile engelli bireyleri işe almaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştırıyor. Araştırmacı engelli bireyleri işe almaya yönelik tutumu ölçen geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracını katılımcılara uyguluyor. Elde ettiği verileri SPSS programına girerek "engelliler.sav" olarak kaydediyor.

Şimdi "engelliler.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda cinsiyetin, ikinci sütunda ise engelli bireylerin işe alınmasına yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların yer aldığını görmekteyiz.

# ÇİFT SERİLİ KORELASYON

---



## ÇİFT SERİLİ KORELASYON

Gerçekte sürekli iken yapay olarak süreksiz hale dönüştürülmüş iki kategorili bir değişken ile sürekli bir değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan korelasyon türüdür. Çift serili korelasyon doğrudan SPSS programında hesaplanmamaktadır. Bu korelasyonun hesaplanması için nokta çift serili korelasyona göre belirlenmiş bir korelasyon katsayısına ve standart normal dağılıma ait ordinat yüksekliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Çift serili korelasyon aşağıdaki formül ile hesaplanmaktadır (Feld, 2009):

$$r_b = \frac{r_{pb} \sqrt{pq}}{y}$$

$r_b$  = çift serili korelasyon katsayısı

$r_{pb}$  = nokta çift serili korelasyon katsayısı

$p$  = frekansı yüksek olan kategorinin yüzdesi

$q$  = frekansı düşük olan kategorinin yüzdesi (1-p)

$y$  = belli bir  $p$  ve  $q$  değeri için normal dağılıma ait ordinat yüksekliği (normal dağılım tablosundan bulunur).

Çift serili korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alan bir katsayıdır. " $r_b$ " ile gösterilmektedir. Korelasyon katsayısının düzeyinin yorumlanmasında bu katsayının mutlak değeri kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, ilişkinin işaretine (+ veya - olmasına) bakılmaz. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin 1'e yaklaşması yüksek düzeyde ilişkiye; 0'a yaklaşması düşük düzeyde ilişkiye işaret eder.

Verilerinizin çift serili korelasyon için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### Çift Serili Korelasyon İçin Kontrol Listesi

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracağım.
- 2. Değişkenlerimden biri iki kategorili yapay süreksiz değişkendir.
- 3. Değişkenlerimden diğeri sürekli değişkendir.

#### Örnek araştırma soruları:

##### Örnek 1

- Dersten geçip kalma durumu ile derse yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

##### Örnek 2

- Mesleki kıdem (ilk 10 yıl ve 10 yıl üzeri olmak üzere iki kategoriye ayrılmış) ile mesleki yeterlikler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

##### Örnek 3

- Mezun olmaya hak kazanan ve kazanamayan öğrencilerin üniversiteye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### Örnek:

Bir araştırmacı öğrencilere çoktan seçmeli bir başarı testi uyguluyor. Dersten geçmek için mutlak ölçütü 70 puan olarak belirliyor. 70 ve üzeri puan alanları "geçti"; 70 puandan düşük alanları "kaldı" olarak kodluyor (öğrencilerin başarı durumunu sürekli bir değişkenden iki kategorili yapay süreksiz değişkene dönüştürüyor). Öğrencilerin derse yönelik tutumunu ölçmek için ise geçerli ve güvenilir bir tutum testi uyguluyor. Öğrencilerin dersten geçip kalma durumu ile derse yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi hesaplamak istiyor. Elde ettiği verileri SPSS programına girerek "biserial.sav" olarak kaydediyor.

# PHI KORELASYONU

---

## PHI KORELASYONU

İki kategorili gerçek süreksiz iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan, yani 2x2'lik tablolar için önerilen korelasyon türüdür. Kay kare istatistiğinin uzantısıdır ve etki büyüklüğünü ifade eder (Gravetter ve Wallnau, 2007; Howell, 1992). 0 ile 1 arasında değerler alır. 0 iki değişken arasında ilişki olmadığının; 1 ise iki değişken arasında mükemmel ilişki olduğunun bir göstergesidir. Phi korelasyonu "φ" ile gösterilir.

Verilerinizin phi korelasyonunu hesaplamak için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### *Phi Korelasyonu İçin Kontrol Listesi*

- 1. İki değişken arasındaki ilişkiyi araştıracam.
- 2. Değişkenlerimin her ikisi de gerçek süreksiz değişkendir.
- 3. Her iki değişkenim iki kategorilidir.

**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Cinsiyet ile çocukların oyuncak tercihleri (bebek-araba) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek 2**

- Spor yapıp yapmama durumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek 3**

- Seminere katılıp katılmama durumu ile medeni durum (evli-bekar) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Örnek:**

Bir araştırmacı okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetleri ve oyuncak tercihleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bunun için bir örneklem grubundaki çocuklara bebek ve arabaların bulunduğu sepetten bir oyuncak seçmelerini istemiş, seçilen oyuncak ve öğrencinin cinsiyetini kaydetmiştir (cinsiyet ve oyuncak tercihi değişkenlerinin her ikisi de iki kategorili gerçek süreksiz değişkendir). Elde ettiği verileri SPSS programına girerek "oyuncak.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "oyuncak.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda iki kategorili (bebek-araba) oyuncak tercihi değişkeninin, ikinci sütunda ise cinsiyet değişkeninin yer aldığını görmekteyiz.

oyuncaktercihleri	cinsiyet
bebek	erkek
bebek	erkek
bebek	erkek
bebek	erkek
araba	kız
bebek	erkek
bebek	kız
bebek	kız
bebek	kız
araba	kız
bebek	kız

**CRAMER**  
**V**  
**KORELASYONU**

---

## CRAMER V KORELASYONU

İkiden daha fazla kategorili süreksiz iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan korelasyon türüdür. Phi korelasyonunun, 2x2'den büyük tablolar için modifiye edilmiş halidir (Gravetter ve Wallnau, 2007). Cramer V korelasyonu "V" ile gösterilir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. Korelasyon katsayısının 1'e yaklaşması yüksek düzeyde ilişkiye; 0'a yaklaşması düşük düzeyde ilişkiye işaret eder.

### rnek araştırma soruları:

#### rnek 1

- Öğretmenlerin portfolyoları önemseme düzeyi (5 kategorili) ile uygulama düzeyleri (5 kategorili) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### rnek 2

- Cinsiyetle araba tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### rnek 3

- Lise ğrencilerinin anne eğitim düzeyi (5 kategorili) ile aktif olarak bir spor dalı ile uğraşıp uğraşmama durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Verilerinizin Cramer V korelasyonunu hesaplamak için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.





**BAĞIMSIZ  
ÖRNEKLEMLER  
İÇİN t TESTİ**

---

## BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN t TESTİ

Bağımsız rneklemeler için t testi, birbiriyle ilişkisi olmayan iki farklı gruba ait verilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılan parametrik bir testtir. Bu analiz bazı varsayımlar altında gerçekleşir. İki grubun puanları birbirinden bağımsız ve en az eşit aralık leğinden elde edilmiş olmalıdır. Örneklemelerin geldiği evrenlerin varyansları homojen olmalı ve normal dağılım sergilemelidir (Field, 2009; Weinberg ve Abramowitz, 2002).

**Parametrik Olmayan Karşılığı:** Mann Whitney U testi

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### *Bağımsız rneklemeler t Testi İçin Kontrol Listesi*

- 1. İki farklı grubun ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test edeceğim.
- 2. İki grup birbiriyle ilişkisiz.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık leği düzeyinde ölçülmüş.
- 5. Verilerim her iki grupta da normal dağılım gösteriyor.

**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Sosyal medyayı kullanan ve kullanmayan bireylerin beden memnuniyetsizlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

**Örnek 2**

- Şiddet içeren ve içermeyen video oyunları oynayan çocukların saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

**Örnek 3**

- Okul öncesi çocuklarında kendilik algısı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

**Örnek:**

Bir araştırmacı alt ve üst sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin sosyal görünüş kaygılarını karşılaştırmak istemektedir. Bu amaçla alt ve üst sosyoekonomik düzeylerden bireylere sosyal görünüş kaygılarını ölçmeye yönelik geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek uygular. Bu ölçekten elde ettiği verileri SPSS programına girerek "sosyalgörünüş.sav" olarak kaydeder.

Şimdi "sosyalgörünüş.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda iki kategorili (alt sosyoekonomik ve üst sosyoekonomik düzey) sosyoekonomik düzey değişkeninin, ikinci sütunda ise sosyal görünüş kaygısı değişkeninin yer aldığını görmekteyiz.

sed	sosyalgörünüş
alt sosyoekonomik düzey	70
alt sosyoekonomik düzey	68
alt sosyoekonomik düzey	79
alt sosyoekonomik düzey	60
alt sosyoekonomik düzey	65
alt sosyoekonomik düzey	64
alt sosyoekonomik düzey	65
alt sosyoekonomik düzey	44
alt sosyoekonomik düzey	67
alt sosyoekonomik düzey	80
alt sosyoekonomik düzey	69

**BAĞIMSIZ  
ÖRNEKLEMLER  
İÇİN TEK YÖNLÜ  
VARYANS ANALİZİ**

---

## BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ

Bağımsız yani birbiriyle ilişkisiz iki örnekleme ait ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek istediğimizde bağımsız örneklem için t testi kullanılması gerektiğini önceki bölümde anlatmıştık. İki yerine üç bağımsız grubumuzun olduğunu düşünelim. Bu grupları t testi ile 1. grup - 2. grup; 2. grup - 3. grup ve 1. grup - 3. grup şeklinde ikili olarak karşılaştırabiliriz. t testi için anlamlılık düzeyi 0,05 alırsak (1. tip hata olasılığı), 1. tip hata yapmama oranımız 0,95 olur. Biz üç kere t testi yaptığımız için 1. tip hata yapmama oranımız  $(0,95) \times (0,95) \times (0,95) = 0,857$  olur. Bu durumda 1. tip hata yapma olasılığımız  $1 - 0,857 = 0,143$ 'e yükselmiş olur. Böyle durumlarda fazla sayıda t testi yapıp 1. tip hata oranını arttırmak yerine bu analizleri tek seferde yapan varyans analizi kullanılmalıdır (Field, 2009). ANOVA varyans analizinin kısaltılmış halidir (**Analysis of Variance**).

Bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymada kullanılmaktadır. Bu durumda iki grubu karşılaştırırken hem t testi hem de ANOVA'yı kullanabilirsiniz. Her iki yöntemde de analiz sonucunda vereceğiniz karar değişmez. Aralarındaki tek fark ANOVA'nın bir F değeri; t testi'nin ise bir t değeri vermesidir. F ve t değeri birbiriyle ilişkilidir. F, t değerinin karesine eşittir (Gravetter ve Wallnau, 2007). F, adını testi geliştiren Ronald Fisher'den almıştır. F testi gruplar arası değişkenlik ile grup içi değişkenlik arasındaki oranı veren bir istatistiktir. F testi sonucunda gruplar arasında fark olduğu saptanırsa gruplar ikili olarak karşılaştırılır. Bu testlere post hoc testleri adı verilir. İkili karşılaştırmalar, istatistiksel olarak anlamlı bulunan genel F testine katkıda bulunan sistematik değişkenliğin kaynağını belirlemede kullanılır (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2015).

Bu analizin de diğer analizler gibi bazı varsayımları bulunmaktadır. Öncelikle gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır. Diğer bir deyişle bir grupta yer alan bir elemanın diğer grupta yer almaması gerekmektedir. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeğinde bir ölçümle elde edilmiş olmalıdır. Her bir örneklemin alındığı evrenlere ait ölçümler normal dağılım göstermeli ve varyansları eşit olmalıdır (Field, 2009; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006; Triola, 2002). Aslında bu analiz normal dağılımdan sapmalar gösteren veriler için de güçlü bir istatistiktir (Green ve Salkind, 2003).

**Parametrik Olmayan Karşılığı:** Kruskal Wallis H testi

**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Farklı sosyoekonomik düzeye sahip (üst, orta, alt) öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

**Örnek 2**

- Üç farklı Türkçe hazırlık kursunda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

**Örnek 3**

- Farklı çocuk yetiştirme tutumlarına (5 farklı tutum) sahip annelerin çocuklarının sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

**Bağımsız Örneklemelerde Tek Yönlü ANOVA İçin Kontrol Listesi**

1. İki veya fazla sayıda grubun ortalamasını karşılaştıracam.

2. Gruplar birbiriyle ilişkisiz.

3. Bir bağımlı değişkenim var.

4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.

5. Verilerim her bir grupta normal dağılım gösteriyor.

**BAĞIMSIZ  
ÖRNEKLEMLER  
İÇİN  
FAKTÖRİYEL  
ANOVA**

---

## BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA

Birbirinden farklı iki grubun ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını bağımsız örneklem t testi ile; ikiden fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını ise bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA ile test edebileceğimizi daha önce belirtmiştik. Bu iki istatistiksel analiz sadece tek bir bağımsız değişkene göre (örneğin cinsiyete göre) karşılaştırma yapılacaksa kullanılır. Bağımsız örneklem için faktöriyel ANOVA'nın bu iki yöntemden farkı gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını *birden fazla bağımsız değişkene dayalı olarak* test etmesidir.

Diğer analizlerde olduğu gibi bu analiz de bazı varsayımlar altında gerçekleşir. Bu analizi gerçekleştirebilmek için araştırmadaki gruplar birbirinden bağımsız olmalı ve bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Gruplar arası karşılaştırma yapmaya yönelik iki veya daha fazla değişken olmalı, grup içi karşılaştırmaya yönelik bağımsız değişken bulunmamalıdır. Ayrıca bu analiz örneklemelerin geldiği evrenlerin normal dağıldığı ve varyanslarının eşit olduğu varsayımına dayanmaktadır (Field, 2009; Gravetter ve Wallnau, 2007; Pagano, 2007).

Bağımsız örneklem için faktöriyel ANOVA'da birden fazla bağımsız değişken bulunur. Eğer bir değişkenin etkisi diğer değişkenlerin tüm düzeylerinde aynı değilse değişkenlerin ortak etkisi söz konusudur (interaction effect). Bu analizde her bir bağımsız değişkenin temel etkisinin yanı sıra ortak etkisi de test edilmektedir. Eğer bağımsız değişkenlerinizin üç veya daha fazla kategorisi varsa, her bir kategori ikili olarak karşılaştırılarak farkın kaynağı bulunmaya çalışılır (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2015).

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.



**Bağımsız Örneklemelerde Faktöriyel ANOVA İçin Kontrol Listesi**

- 1. Grup karşılaştırması yapacağım.
- 2. Bir bağımlı değişkenim var.
- 3. Birden fazla bağımsız değişkenim var.
- 4. Gruplar birbiriyle ilişkisiz.
- 5. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş.
- 6. Grupların varyansları eşit.
- 7. Verilerim her grupta normal dağılım gösteriyor.

**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Farklı sosyoekonomik düzeye (üst, orta, alt) ve cinsiyete göre öğrencilerin başarıları arasında manidar fark var mıdır?

**Örnek 2**

- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri branş ve kıdeme (3 kategorili) göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

**Örnek 3**

- Evliliğe yönelik tutumlar medeni durum ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

BAĞIMLI  
ÖRNEKLEM  
t TESTİ

---

## BAĞIMLI ÖRNEKLEM t TESTİ

Bağımlı rneklem t testi aynı gruba ait iki ortalama arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analizin bazı varsayımları bulunmaktadır. İki lm aynı gruba ait olmalıdır. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık leği düzeyinde ölçülmüş olmalı ve iki ölüm arasındaki farklar normal dağılım sergilemelidir (Field, 2009; Gravetter ve Wallnau, 2007).

**Parametrik Olmayan Karşılığı:** Wilcoxon işaretili sıralar testi

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### *Bağımlı rneklem t Testi İçin Kontrol Listesi*

- 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
- 2. Bir bağımlı değişkenim var.
- 3. Aynı gruba ait sadece iki ölüm karşılaştıracam.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık leği düzeyinde ölçüldü.
- 5. Aynı gruptan elde edilen iki ölüm arasındaki farklar normal dağılım gösteriyor.

**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Probleme dayalı öğretim öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan "istatistiğe yönelik tutum" ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

**Örnek 2**

- Aynı kapsama yönelik olarak hazırlanan yapılandırılmış grid ve çoktan seçmeli testten alınan puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

**Örnek 3**

- Arabuluculuk eğitimi öncesi ve sonrasında katılımcıların öfke düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Örnek:**

Bir araştırmacı sineterapi yönteminin bireylerin depresyon düzeyine etkisini incelemek istemektedir. Araştırmacı deneklerin sineterapi uygulaması öncesinde depresyon düzeylerini (öntest) geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçekle belirlemiştir. 6 haftalık sineterapi uygulamasından sonra deneklerin depresyon düzeylerini tekrar aynı ölçeği kullanarak (sontest) ölçmüştür. Bu ölçekten elde ettiği verileri SPSS programına girerek "sineterapi.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "sineterapi.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu; ilk sütunda katılımcılara ait öntest puanlarının, ikinci sütunda ise son-test puanlarının yer aldığını görmekteyiz.

öntest	sontest
75	52
48	32
69	60
70	25
51	63
79	52
55	32
46	52
66	68
56	40
58	45
66	55
54	75

**TEKRARLI  
ÖLÇÜMLER İÇİN  
TEK YÖNLÜ  
ANOVA**

---

## TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN TEK YÖNLÜ ANOVA

Bu analiz yöntemi aynı gruba ait iki veya daha fazla ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analizi kullanabilmek için bazı koşullar sağlanmış olması gerekmektedir. Aynı gruba ait iki veya daha fazla ölçüm bulunmalıdır. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeği düzeyinde olmalıdır. Farklı koşullarda aynı gruptan alınan ölçümler arasındaki farklılıkların varyansları eşit olmalıdır (küresellik varsayımı). Her koşul için veriler normal dağılmalıdır (Gravetter ve Wallnau, 2007).

### Parametrik Olmayan Karşılığı: Friedman testi

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### *Tekrarlı Ölçümlerde Tek Yönlü ANOVA İçin Kontrol Listesi*

- 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
- 2. Bir bağımlı değişkenim var.
- 3. Aynı gruba ait iki veya daha fazla sayıda ölçümü karşılaştıracam.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü.
- 5. Her bir ölçüm ayrı ayrı normal dağılım gösteriyor.

**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Farklı yazı karakterlerinin (üç farklı yazı karakteri) öğrencilerin okuma hızı üzerinde etkisi var mıdır?

**Örnek 2**

- Öğrencilerin matematik sınavından aldıkları puanlar puanlama yöntemine (genel izlenimle, sıralama yöntemiyle ve dereceli puanlama anahtarı ile) göre farklılaşmakta mıdır?

**Örnek 3**

- Doğa etkinliklerinin çevre bilinci üzerinde etkisi var mıdır? (öntest, son test ve izleme testleri karşılaştırılmaktadır)

**Örnek:**

Bir araştırmacı yazı karakterinin okuma hızı üzerine etkisini incelemek istemektedir. Araştırmacı öğrencilere üç farklı yazı karakteri ile yazılmış metinleri okutarak ölçüm sonuçlarını not etmiştir. Bu araştırmadan elde ettiği verileri SPSS programına girerek "yazıkarakteri.sav" olarak kaydetmiştir.

**1. Aşama*****Analiz varsayımlarının test edilmesi***

Verilerimizin analiz için uygunluğunu aşağıdaki kontrol listesiyle test edelim.

**TEKRARLI  
ÖLÇÜMLER İÇİN  
FAKTÖRİYEL  
ANOVA**

---



## TEKRARLI ÖLÇÜMLER İÇİN FAKTÖRİYEL ANOVA

Aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı fark olup olmadığını bağımlı örneklem t testi ile ikiden fazla ölçüm arasında anlamlı fark olup olmadığını ise tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA ile test edebileceğimizi daha önce belirtmiştik. Bu iki istatistiksel analiz sadece tek bir bağımsız değişkene göre karşılaştırma yapılacaksa kullanılır. Tekrarlı ölçümlerde faktöriyel ANOVA'nın bu iki analizden farkı aynı gruptan elde edilen ölçümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını *iki ya da daha fazla bağımsız değişkene* dayalı olarak test etmesidir. Bu analiz için bazı koşullar sağlanmalıdır. Öncelikle veriler aynı gruptan ve en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Aynı gruptan elde edilen ölçümler normal dağılım göstermelidir. Ayrıca ölçümler arasındaki farkların varyansları eşit olmalıdır. Bu varsayım küresellik varsayımı olarak da adlandırılmaktadır (Gravetter ve Wallnau, 2007; Field, 2009).

Tekrarlı ölçümler için faktöriyel ANOVA'da iki veya daha fazla bağımsız değişken bulunur. Bu analizde her bir bağımsız değişkenin temel etkisinin yanı sıra ortak etkisi de test edilmektedir. Ayrıca tüm bu sonuçlar tek bir analizde ortaya çıkmaktadır. Her bir bağımsız değişken için ayrı ayrı tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA kullanmak yerine tekrarlı ölçümler için faktöriyel ANOVA kullanılmasının sebebi budur.

Verilerinizin tekrarlı ölçümlerde faktöriyel ANOVA için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınavabilirsiniz. Tekrarlı ölçümlerde faktöriyel ANOVA'yı kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### ***Tekrarlı Ölçümlerde Faktöriyel ANOVA İçin Kontrol Listesi***

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | • 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.                            |
| <input type="checkbox"/> | • 2. Bir bağımlı değişkenim var.                                    |
| <input type="checkbox"/> | • 3. İki veya daha fazla bağımsız değişkenim var.                   |
| <input type="checkbox"/> | • 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü. |
| <input type="checkbox"/> | • 5. Her bir ölçüm ayrı ayrı normal dağılım gösteriyor.             |

Bu kontrol listesinde küresellik varsayımına ilişkin bir madde yer almamaktadır. Bunun nedeni bu analiz için SPSS’te bir B planının bulunmasıdır. Küresellik varsayımı karşılanmadığı durumlarda nasıl bir çözüm getirildiği analiz içerisinde anlatılacaktır.

### Örnek araştırma soruları:

#### Örnek 1

- Farklı yazı karakterlerinin (üç farklı yazı karakteri) ve okuma türünün (sesli-sessiz) öğrencilerin okuma hızı üzerinde etkisi var mıdır?

#### Örnek 2

- Öğrencilerin testten aldıkları puanlar teste görsel malzeme kullanıp kullanmama ve maddelerin kolaydan zora doğru sıralanıp sıralanmama durumuna göre değişmekte midir?

### Örnek:

Bir araştırmacı öğrencilerin okuma hızlarını yazı puntosu (8-10-12 punto) ve okuma türüne (sesli-sessiz) göre karşılaştırmak istemektedir. Öğrencilere farklı yazı puntolarıyla sessiz ve sesli okumalar yaptırmış ve öğrencilerin beş dakikada okudukları kelime sayılarını SPSS programına girerek “okuma.sav” olarak kaydetmiştir.

Şimdi “okuma.sav” isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin altı sütundan oluştuğunu, ilk sütunda sekiz puntoyla sessiz okuma; ikinci sütunda on puntoyla sessiz okuma; üçüncü sütunda on iki puntoyla sessiz okuma, dördüncü sütunda sekiz puntoyla sesli okuma, beşinci sütunda on puntoyla sesli okuma ve son olarak altıncı sütunda on iki punto ile sesli okuma sonuçlarının yer aldığını görmekteyiz.

**KARIŞIK  
DESENLERDE  
FAKTÖRİYEL  
ANOVA**

---

## KARIŞIK DESENLERDE FAKTÖRİYEL ANOVA

Karışık desenlerde faktöriyel ANOVA hem aynı gruptan ve hem de farklı gruplardan elde edilen ölçümler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmektedir. Bu analizin de diğer analizler gibi birtakım ön koşulları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Gruplara ait ortalamalar normal dağılmalıdır. Farklı gruplar için bağımlı değişkene ilişkin varyanslar eşit olmalı, aynı gruba ait ikiden fazla ölçüm olması durumunda küresellik varsayımı sağlanmalıdır. Ayrıca ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamalıdır. Bu varsayım kovaryans matrislerinin eşitliği olarak adlandırılmaktadır (Can, 2013; Gravetter ve Wallnau, 2007; Field, 2009).

Bu yöntemde birbirinden farklı gruplara tekrarlı ölçümler yapılmaktadır. Bu durumda verilerimizde hem bağımsız gruplara ait ölçümler hem de tekrarlı ölçümler bulunmaktadır. Bu yönüyle bu türden araştırmalar karışık desen olarak adlandırılmaktadır.

### Örnek araştırma soruları:

#### Örnek 1

- Probleme dayalı öğretimin kullanıldığı ve kullanılmadığı iki farklı istatistik grubunun dönem başındaki ve sonundaki istatistik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### Örnek 2

- Orrf-Schulwerk ve geleneksel öğretime dayalı müzik eğitimi alan çocukların eğitim öncesi ve sonrasındaki müziksel işitme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### Örnek 3

- Aynı kapsama yönelik hazırlanan yapılandırılmış grid ve çoktan seçmeli testten alınan puanlar öğretim yöntemine göre farklılaşmakta mıdır?

Verilerinizin karışık desenlerde faktöriyel ANOVA için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak sınavabilirsiniz. Karışık desenlerde faktöriyel ANOVA'yı kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### Karışık Desenlerde Faktöriyel ANOVA İçin Kontrol Listesi

- 1. Aynı gruba ait tekrarlı verileri ve farklı gruplara ait verileri bir arada karşılaştıracağım.
- 2. Bir bağımlı değişkenim var.
- 3. İki veya daha fazla bağımsız değişkenim var.
- 4. Bağımlı değişkenim en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçüldü.
- 5. Verilerim (her bir kategoride) normal dağılım gösteriyor.
- 6. Farklı gruplardan elde edilen verilerin varyansları eşit.
- 7. Ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark yok.

Bu kontrol listesinde küresellik varsayımına ilişkin bir madde yer almamaktadır. Bunun nedeni, SPSS programında bu analiz için bu varsayım karşılanmadığında başka bir çözüm önerilmesidir. Bu konu analiz kısmında açıklanmaktadır.

#### Örnek:

Bir araştırmacı karikatürleri eğitimde kullanmanın sosyal bilgiler dersi başarısına etkisini araştırmaktadır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturmuştur. 14 hafta boyunca deney grubunda karikatür destekli öğretim yöntemini, kontrol grubunda ise mevcut öğretim yöntemini uygulamıştır. Deney ve kontrol grup-

# KOVARYANS ANALIZI

---

## KOVARYANS ANALİZİ

*Öğretim sürecinin başındaki fen başarıları kontrol edildiğinde mevcut öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin fen başarıları arasında fark olup olmadığının araştırıldığını düşünelim. Bu araştırmada fen başarıları bağımlı değişken; öğretim yöntemi (mevcut ve işbirlikli öğretim yöntemleri) ise bağımsız değişkendir. Ancak araştırmacı çalışmasında farklı öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin başarılarını karşılaştırırken iki grup arasında istatistiksel olarak manidar (anlamalı) bir fark bulursa, bu farkın uygulanan öğretim yöntemine bağlayabilmesi için öğrencilerin öğretim sürecinin sonundaki başarılarını etkileyebileceğini düşündüğü değişkenleri (karıştırıcı değişkenler) kontrol altına alması gerekir. Bu değişkenlerden biri de öğrencilerin *öğretim sürecinin başındaki fen başarılarıdır.**

Araştırmacı bu değişkeni kontrol altına almak için deney ve kontrol gruplarına (mevcut ve işbirlikli öğretim yönteminin kullanıldığı gruplar) öğrencileri seçkisiz bir şekilde atayabilir. Böylece fen dersinde başarılı olan öğrencilerin bir gruba yanlı bir şekilde yığılmasını engellemeye çalışır. Ancak seçkisiz atama yöntemi bu ihtimali tamamen ortadan kaldırmaz. Yani yine tesadüfen başarılı öğrenciler bir grupta daha fazla olabilir. Bu durumda araştırmacı başka bir karıştırıcı değişken kontrol yöntemine başvurabilir. Bu yöntemlerden biri eşleştirmedir. Araştırmacı öğretim süreci başlamadan önce öğrencilerin fen başarılarını belirler. Alınan puanlar bakımından deney ve kontrol gruplarına denekleri atarken eşleştirme yapar. Diğer bir deyişle deney grubuna atadığı her bir öğrencinin eşini (deney grubuna atanan öğrenciyle aynı ya da çok yakın başarıya sahip bir öğrenciyi) kontrol grubuna atar. Ancak yukarıda bahsedilen iki kontrol yönteminin bazı deney koşullarında kullanılması güçtür. Örneğin okullardaki öğrencilerle çalışmak isteyen bir araştırmacının, deney ve kontrol gruplarını bu şekilde belirlemesi çok zordur. Çünkü okullarda halihazırda belirlenmiş gruplar yani sınıflar bulunmaktadır. Eğitim öğretim süreci devam ederken 5A sınıfındaki öğrenciyi 5D; 5C sınıfındaki bir öğrenciyi ise 5A sınıfına göndermek araştırmacının elinde değildir. Bu durumda araştırmacı istatistiksel kontrol yöntemlerinden birini kullanmak durumundadır. Kovaryans analizi iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını *belli bir değişkeni kontrol altına alarak* ortaya koymada kullanılmaktadır.

ANCOVA kovaryans analizinin kısaltılmış halidir (**A**nalysis of **C**ovariance). Bu analizin de diğer analizler gibi bazı varsayımları bulunmaktadır. Gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır. Diğer bir deyişle bir grupta yer alan bir elemanın diğer grupta yer almaması gerekmektedir. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralık

ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Her bir örneklemin alındığı evrenlere ait ölçümler normal dağılım göstermeli ve varyansları eşit olmalıdır. Kontrol edilen değişken gruplara göre farklılık göstermemelidir (Field, 2009). Kontrol edilen değişken sürekli bir değişken olmalı, birden fazla karıştırıcı değişkeni kullanıyorsanız bu değişkenler arasındaki ilişki 0,80'in üzerinde olmamalıdır. Tüm gruplar için bağımlı değişken ve kontrol edilen değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır. Bu ilişkiler her bir grup için benzer olmalıdır (regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı) (Pallant, 2007).

### Örnek araştırma soruları:

#### Örnek 1

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ders başarıları kontrol edildiğinde deney sonrasındaki başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

#### Örnek 2

- Üç farklı Türkçe hazırlık kursunda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilbilgisi puanları kontrol edildiğinde Türkçe yazma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

#### Örnek 3

- Öğrencilerin eğitim öncesi matematik başarıları kontrol edildiğinde farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin istatistik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Verilerinizin bu analiz için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. ANCOVA'yı kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.



# MANN WHITNEY U TESTI

---

## MANN WHITNEY U TESTİ

Bu analiz yöntemi birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ölçüm sonuçlarının sıraları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamada kullanılır. Mann Whitney U testi bağımsız örneklem için t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. Veriler en az eşit aralık ölçeği düzeyinde elde edilmiş ama normal dağılım göstermiyorsa ya da veriler sıralama ölçeği düzeyinde elde edildiğinde kullanılır (Fieled, 2009).

### Örnek araştırma soruları:

#### Örnek 1

- Kız ve erkek öğrencilerin bilgiye yönelik merak düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

#### Örnek 2

- Her gün ev ödevi verilen ve hiç ev ödevi verilmeyen öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

#### Örnek 3

- Demokratik ve otoriter çocuk yetiştirme tutumlarına sahip annelerin çocuklarının sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Verilerinizin Mann Whitney U testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Mann Whitney U testini kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### Mann Whitney U Testi İçin Kontrol Listesi

- 1. İki grubu karşılaştıracam.
- 2. Gruplar birbiriyle ilişkisiz.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Verilerim sıralama ölçeği düzeyinde ya da en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ama iki gruptan en az biri normal dağılmıyor.

#### Örnek:

Bir araştırmacı derslerde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmak istemektedir. Bu amaçla seçkisiz bir şekilde oluşturulmuş iki gruptan birinde dramayla, diğerinde ise mevcut yöntemle bir dönem boyunca ders işlemiştir. Dönem sonunda öğrencilere geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir başarı testi uygulamıştır. Bu ölçekten elde ettiği verileri SPSS programına giderek "drama.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "drama.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu ilk sütunda öğretim yöntemi; ikinci sütunda ise başarı değişkeninin yer aldığını görmekteyiz.

# KRUSKAL WALLIS TESTİ

---

## KRUSKAL WALLIS TESTİ

Bu analiz yöntemi birbiriyle ilişkisi olmayan ikiden fazla gruba ait ölçümler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bağımsız örneklem-ler için tek yönlü ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığıdır. ANOVA varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda kullanılır. Bu analizi kullanmak için verilerin en az sıralama ölçeğinde olması ve her örnekleme en az 5 kişi olması gerekir (Pagano, 2007).

### Örnek araştırma soruları:

#### Örnek 1

- Farklı sosyoekonomik düzeylerde yer alan (alt, orta, üst) öğrencilerin okula yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

#### Örnek 2

- Farklı bölümlerde (sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği) öğrenim gören öğrencilerin öğretim yılmazlıkları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

#### Örnek 3

- Farklı özel okullarda (X, Y ve Z özel okulu) öğrenim gören öğrencilerin başarı motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?

Verilerinizin Kruskal Wallis H testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Kruskal Wallis H testini kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### Kruskal Wallis H Testi İçin Kontrol Listesi

- 1. İki'den fazla grubu karşılaştıracam.
- 2. Gruplar birbiriyle ilişkisiz.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Verilerim sıralama ölçeği düzeyinde ya da eşit aralık ölçeği düzeyinde fakat gruplardan en az biri normal dağılım göstermiyor.

#### Örnek:

Bir araştırmacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini kıdem (1-5 yıl; 6-10 yıl; 11-15 yıl olmak üzere üç düzey) değişkenine göre karşılaştırmak istemektedir. Örneklemdeki kişilere, örgütsel bağlılık düzeylerini saptamaya yönelik geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçek uygular. Bu ölçekten elde ettiği verileri SPSS programına girerek "bağlılık.sav" olarak kaydeder.

Şimdi "bağlılık.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin iki sütundan oluştuğunu ilk sütunda kıdem; ikinci sütunda ise örgütsel bağlılık değişkenlerinin yer aldığını görmekteyiz.

kdem	örgütselbağlılık
1-5 yıl	99
1-5 yıl	98
1-5 yıl	46
1-5 yıl	75
1-5 yıl	78
1-5 yıl	60
1-5 yıl	36
1-5 yıl	65
1-5 yıl	53
1-5 yıl	65
1-5 yıl	40
1-5 yıl	75
1-5 yıl	88
1-5 yıl	52
1-5 yıl	86
1-5 yıl	89
1-5 yıl	52

**WILCOXON  
İŞARETLİ  
SIRALAR TESTİ**

---

## WILCOXON İŞARETLİ SIRALAR TESTİ

Bu analiz yöntemi aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Bu analiz için veriler aynı gruptan elde edilmelidir. Aynı gruba ait sadece iki ölçüm bulunmalıdır. Bağımlı örneklem için t testinin analiz ön koşulları sağlanmadığında kullanılır. Diğer bir deyişle bu analiz bağımlı örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Heiman, 1996).

### Örnek araştırma soruları:

#### Örnek 1

- Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının öncesinde ve sonrasında uygulanan zorbalıkla baş etme ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### Örnek 2

- Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin okuma hızına etkisi var mıdır? (Aynı kişilere hem sessiz hem de sesli okuma yaptırılıyor)

#### Örnek 3

- İki kategoride ve üç kategoride puanlanan testlerden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Verilerinizin Wilcoxon işaretli sıralar testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.



### Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İçin Kontrol Listesi

- 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
- 2. Sadece iki ölçüm karşılaştıracam.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Ölçümler arasındaki fark normal dağılım göstermiyor.

#### Örnek:

Bir araştırmacı öğrenme halkası yönteminin öğrencilerin fen dersindeki başarısı üzerindeki etkisini incelemek istemektedir. Araştırmacı öğrencilerin öğrenme halkası yöntemi uygulanmadan önceki fen başarılarını geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir başarı testi (öntest) ile belirlemiştir. 14 haftalık bir uygulama dönemi sonrasında öğrencilerin uygulama sonrası puanlarını aynı başarı ölçeğini kullanarak tekrar saptamıştır (sontest). Elde ettiği verileri SPSS programına girerek "öğrenmehalkası.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "öğrenmehalkası.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerimizin iki sütundan oluştuğunu ilk sütunda katılımcıların öntest sonuçlarının; ikinci sütunda ise sontest sonuçlarının yer aldığını görmekteyiz.

# FRIEDMAN TESTI

---

## FRIEDMAN TESTİ

Bu analiz yöntemi aynı gruba ait ikiden fazla ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamada kullanılır. Bu analizde veriler aynı gruptan elde edilmelidir. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA'nın kullanılmadığı durumlarda kullanılır. Diğer bir deyişle bu analiz tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığıdır.

Verilerinizin Friedman testi için uygun olup olmadığını aşağıdaki kontrol listesini kullanarak belirleyebilirsiniz. Bu analizi kullanabilmek için aşağıdaki tüm koşulların sağlanması gereklidir.

### *Friedman Testi İçin Kontrol Listesi*

- 1. Verilerimi aynı gruptan elde ettim.
- 2. İkiden fazla ölçüm karşılaştıracam.
- 3. Bir bağımlı değişkenim var.
- 4. Ölçümler sıralama ölçeği düzeyinde ya da ölçümler en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ama en az biri normal dağılım göstermiyor.

**Örnek araştırma soruları:****Örnek 1**

- Çocuklardaki beslenme alışkanlıklarının gelişimini takip etmek için çocuklara bir yıl içerisinde toplam 4 kez uygulanan beslenme alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Örnek 2**

- Altı yaş çocuklarına 9 ay içerisinde 3 kez uygulanan görsel algı testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Örnek 3**

- Bir testin üç, beş ve yedi kategoride puanlanan formlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**Örnek:**

Bir araştırmacı öyküleme (storyline) tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısına etkisini incelemek istemektedir. Araştırmacı öyküleme tekniğini uygulanmadan önce öğrencilere sosyal bilgiler başarılarını (öntest) ölçmek üzere geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir başarı testi uygulamıştır. 14 haftalık bir uygulama dönemi sonrasında öğrencilerin uygulama sonrası başarılarını (sontest) yine aynı ölçekle belirlemiştir. Kalıcılık puanlarını ise aynı ölçeğin sontest uygulamasından üç ay sonra aynı öğrencilere testi tekrar uygulayarak elde etmiştir. Verileri SPSS programına girerek "öyküleme.sav" olarak kaydetmiştir.

Şimdi "öyküleme.sav" isimli uygulama verilerimizi açalım. Verilerin üç sütundan oluştuğunu ilk sütunda katılımcıların öntest puanlarının, ikinci sütunda sontest puanlarının, üçüncü sütunda ise kalıcılık puanlarının yer aldığını görmekteyiz.

## KAYNAKÇA

- Argyrous, G. (2005). *Statistics for research with a guide to SPSS*. London: Sage.
- Boddy, R. & Smith, G. (2009). *Statistical methods in practice: for scientist and technologist*. Cornwall: Wiley.
- Büyükoztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç. & Köklü N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik (üçüncü baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (second edition)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cohen, J. (2007). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Dunn, O. J. (1964). Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics*, 6, 241-252.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (fourth edition)*. Los Angeles: Sage Publications.
- Field, A. & Hole, G. (2003). *How to design and Report Experiments*. London: Sage Publications.
- Gravetter, F. & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences*. Canada: Thomson Learning.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Green, S. B. (2003). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Hair, F. J., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Heiman, G. W. (1996). *Basic statistics for the behavioral sciences*. Boston: Houghton.
- Howell, C. D. (1992) *Statistical methods for psychology (third edition)*. California: Duxbury Press.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Kline, R. (2013). *Principles and practices of structural equation modelling (fourth edition)*. New York: The Guilford Press.
- McCall, R. B. (1986). *Fundamental statistics for behavioral sciences (fourth edition)*. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich.
- Mertler, C. A. & Vanatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods Practical application and interpretation*. Los Angeles: Pyrczak Publishing.

- Morse, D. T. (1999). Minsize2: a computer program for determining effect size and minimum sample size for statistical significance for univariate, multivariate, and nonparametric tests. *Educational and Psychological Assessment, 59*(3), 518-531. Doi: 10.1177/00131649921969901.
- Ott, R. L. (1993). *An introduction statistical methods and data analysis*. California: Duxbury Press.
- Pagano, R. R. (2007). *Understanding statistics in the behavioral sciences*. United States of America: Thomson Wadsworth.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using spss for windows (third edition)*. England: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using spss for windows (sixth edition)*. England: McGraw-Hill.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R. L. (1991). *Essential of behaioral research: Methods and data analysis (second edition)*. New York: Mc Graw Hill.
- Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. K. (2014). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM SPSS*. USA: Watertree Press.
- Shapiro, S. S. & Wilk , M. B. (1965). An analysis variance tests for normality (complete samples). *Biometrika, 52* (3),591 – 611.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2015). *Research methods in psychology (tenth edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. (2001). *Computer-assisted research design and analysis*. United States of America: Allyn and Bacon.
- Triola, M. (2002). *Elementary statistics*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Weinberg, S. L. & Abramowitz, S. K. (2002). *Data analysis for the Behavioral Sciences. Using SPSS*. New York: Cambridge University Press.
- Welkowitz, J., Cohen, B. H., & Lea, R. B. (2012). *Introductory statistics for the behavioral sciences*. Hoboken: John Wiley & Sons.

---

# Eğitim Yönetimi ve Toplum Üzerine Yazılar

---

Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

Ankara  
2022

## Eğitim Yönetimi ve Toplum Üzerine Yazılar

Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ

ORCID: 0000-0002-2507-2663

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No: 49260

e-ISBN : 978-605-170-712-9

Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOğLU

Mizanpaj : Göksel ÇAKIR

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Eğitim Yönetimi ve Toplum Üzerine Yazılar

ERKİLİÇ, Turan Akman

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

2022, 1. Baskı, viii+264 sf., 13,5x21 cm

e-ISBN: 978-605-170-712-9

### Eğitim Yönetimi, Eğitim

Atatürk, Eğitim Felsefesi, Lâiklik, Demokrasi, Pandemi, YÖK, Medya ve Eğitim, Sanat ve Eğitim, Yükseköğretim, Üniversite Yönetimi, Eğitim Ekonomisi, Öğretmen Yetiştirme, Köy Enstitüleri

Anı Yayıncılık

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi





Elinizdeki kitap özünde güncel eğitim, eğitimin yönetimi ve toplumsal olay, olgu, durum ve olaylara ilişkin yazıları kapsamaktadır. Yazılar akademik derlemeler, gazete köşe yazıları ve söyleşilerden oluşturulmuştur. Eserin ilk bölümünde ulusal demokratik devrimin önderi Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitim, eğitim yönetimi ve eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği akademik derleme yer almaktadır. Kitapta ayrıca daha önce Eskişehir Anadolu Gazetesinde yayınlanmış eğitim ve toplumsal sorunlara yönelik akademik arka fonla yazılmış çalışmalar da yer almaktadır. Eser diğer yandan yazarla yapılan eğitim odaklı söyleşi ile güçlendirilmiştir.

Kitap, güncel sorunları saptamak, çözüm odaklı önerilere yer vermek, akademik olmak, günceli yakalamak, teori ile pratiği birleştirmek ilkeleriyle yazılmıştır. Eserde yine yazarının sürekli tekrarladığı akademinin olmazsa olmaz ilkesi 'akıl, bilim ve demokrasi' ilkeleri temel alınmıştır. Kitap yazarın diğer eserlerinde de olduğu gibi ülke, yurt ve insanlık sevgisi ve daha güzel yarınlar idealinin ürünüdür. 'Yapıyormuş gibi değil yapmak için' ortaya konulan on yılların birikim ve özverisinin eseridir. Eser, diğer yandan yazarın daha Gazi Eğitim'de lisans öğrencisiyken **Yılmaz Sarıoğlu, Halide Toker, Müzehher Karzek, Nurgun Akar, Battal Arslan, Şenay Can, Hayrinüsa Köni ve Feyzi Öz** gibi yüreği yurt, insanlık ve meslek sevgisi dolu hocalarından öğrendiği ideal olmanın bir yansımasıdır.

\* \* \*

Çalışmada sıklıkla görüştüğüm değerli çalışma arkadaşlarımla önerileri ve destekleri her türlü övgünün üstündedir. Kurumumuzun eski dekanları Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Gül Durmuşoğlu Köse, başkanlarım Prof. Dr. Esmehan Ağaoglu, Prof. Dr. Adnan Boyacı, Prof. Dr. Ahmet Aypay ile Prof. Dr.

Baki Duy'a içten teşekkürler... Sürekli "Hoca dosyayı zamanında getir." diye uyararak dekanımız Prof. Dr. Hatice Ferhan Odabaşı ile dekan yardımcısı Prof. Dr. Ali Ersoy'a ayrıca şükran...

Eserin okunması, düzeltilmesinde emeği olan öğrencim, kardeşim ve çalışma arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep Özonay Böcük, Dr. Engin Dilbaz, Uzman Zeki Yıldırım, Mehmet Kuruöz ile Kısmet Nur ve Venara Şıkhkamalova'ya içten sevgiler...

Çalışmanın oluşmasında katkısı nedeniyle Es Grup Medya İletişim ve Reklamcılık A. Ş. Yönetim Kurulu Başkanı Özgür Demirtaş ile Eskişehir Anadolu Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni Kaan Özcan'a ayrıca şükran ve teşekkürler...

Evimizin her şeyi eşim Havva Baş Erkılıç ile biricik oğlumuz Çağan Deniz Erkılıç ile birlikte tüm büyük Erkılıç ailesine de sonsuz teşekkürler...

Tepebaşı-Eskişehir

Şubat 2022

**Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ**

NOT: Kitapta tarihi verilen yazılar Eskişehir Anadolu Gazetesinde yayınlanmış güncel yazılardır.



## KİTAP HAKKINDA

---

Elinizdeki kitap on yıllardır çalışma yaşamı içinde üniversite ve günlük yaşamda biriktirilen pratikten ders çıkarımları ile bilimsel edinimlerin bir ürünüdür. Kitap güncel eğitim, eğitim yönetimi, öğretmenlik mesleği ve ulusal demokratik devrimin önderi Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitim, eğitimin yönetimi ve felsefesi üzerine görüşlerinin akademik yönden irdeleyen yazılardan oluşmaktadır.

\* Eserde yazıların akıl, bilim ve demokrasi arka planıyla güçlendirilmesine çalışılmıştır.

\* Eserde Atatürk'ün yıkılmakta olan köhne yarı feodal imparatorluktan muasır bir medeniyeti çıkarmayı amaçlayan ulusal bağımsızlık ve yeni toplum ideali içinde eğitim anlayışının programatik, sosyal ve felsefi irdelenmesi çalışılması amaçlanmıştır.

\* Kitap, Köy Enstitüleri, eğitim yönetimi, üniversite yönetimi, eğitim ekonomisi ve öğretmenlik mesleği ile öğretmen yetiştirilmesi üzerine güncel yazılar içermektedir.

\* Eser üç değişik çalışma türünü içermektedir. Kitap, yazarın akademik temelli alan taramasına dayalı çalışmaları, yazarın akademik arka planlı röportajı ile akademik nesnellik ve etik değerleriyle bezendirdiği güncel makalelerinden oluşmaktadır.





# İÇİNDEKİLER

---

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>KİTAP HAKKINDA</b> .....	<b>v</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
Mustafa Kemal Atatürk'ün Eğitime İlişkin Görüşleri ve İlkelerinin Eğitim Felsefesi Açısından Değerlendirilmesi .....	1
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>47</b>
Söyleşi ve Genel Eğitim Üzerine Yazılar .....	47
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>205</b>
Üniversite Yönetimi Üzerine Yazılar.....	205
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>223</b>
Eğitim Ekonomisi ve Öğretmen Yetiştirme Üzerine Yazılar .....	223
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>247</b>
Köy Enstitüleri Üzerine Yazılar .....	247





## BİRİNCİ BÖLÜM

---

### Mustafa Kemal Atatürk'ün Eğitime İlişkin Görüşleri ve İlkelerinin Eğitim Felsefesi Açısından Değerlendirilmesi

**Yaptığımız ve yapmakta olduğumuz devrimlerin amacı, Türkiye Cumhuriyeti insanlarını tam anlamında çağdaş ve bütün anlam ve biçimleriyle uygar bir toplum haline getirmektir.**

**Devrimlerimizin temel ilkesi budur.**

#### **Mustafa Kemal Atatürk**

Anadolu topraklarında 1920'li, 30'lu 40'lu yıllarda doğan bir büyüğünüz varsa ona Mustafa Kemal Atatürk bu ülkeye neler yaptı diye sorsanız çok değişik yanıt alamayacağınızı söyleyebilirim. Bir olasılık büyük bir devlet adamı olduğunu ve ülkeyi kurtardığını ifade edecektir. Dünyaya bakışına göre farklı yanıtlar da verilebilir bu soruya... Soruya farklı çizgilerden farklı temaları işleyen yanıtlar gelebilir. Aslında Mustafa Kemal Atatürk'le ilgili soruları eğitim, askerlik, ekonomi ve siyaset gibi alanlarda özel bağlamı olsa da yanıtlar yine farklı olabilecektir...

#### **Peki neden Mustafa Kemal Atatürk'le ilgili değerlendirmeler bu kadar çok dersiniz?**

Bunun değişik nedenleri var kuşkusuz... Biri belki de en basını kolay yanıt; herkesin bir Atatürk'ü var! Milliyetçi Atatürk, devrimci Atatürk, asker Atatürk, eğitimci Atatürk gibi... Bu tür değerlendirmeler toptancı, 'mutlak' doğrucu, indirgemeci, tekçi anlayışlardır ve öznellik dozu yüksektir. Mustafa

Kemal Atatürk basitçe ölkücülük, milliyetçilik veya devrimcilik veya başka sıfatlarıyla anlatılması eksik ve yanlış kavram-sallaştırmalardır.

### **Peki nasıl yapmalı, nasıl işlenmeli Mustafa Kemal Atatürk?**

Öncelikle **birincisi** Mustafa Kemal Atatürk akademik bilimsel incelenmeli... Eğer öyle incelenmiyorsa en azından sağlam felsefi ve sosyal temellere dayalı bir çalışma konusu edilmelidir Mustafa Kemal Atatürk... **İkincisi** Mustafa Kemal nasıl bir dönemde yaşadı ki Mustafa Kemal Atatürk oldu? Yaşanılan dönem sosyal, ekonomik ve politik koşullarıyla irdelenmeli. Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşadığı dönemlerde sosyal hayat, ekonomik koşullar ve politik fikriyat nasıldı? Ne neden nasıl yapıyordu ki bir imparatorluk çökmekteydi ve yeni bir toplum inşasına ilişkin fikri bir birliktelik doğuyordu? Yani ezbere klişeleşmiş spotlarla bir kişi anlatılamaz anlatılmamalı. Hele bu kişi Mustafa Kemal Atatürk ise hiç ama hiç olmaz... Bu konuyu çalıştıkça bunun nedenini açıkça görme olanağı bulacağız.

### **Yani Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişin sosyal, ekonomik ve politik alt yapısı bir bakıma...**

Öncelikle bu konunun sosyal, ekonomik, askeri, politik ve kültürel yönleriyle çok geniş olduğunu belirtmeliyiz. Biz bunu bu çalışma kapsamında konudan sapmadan konuyu ekonomik, kültürel ve politik yönlerinin karma bir anlayışla ifade edildiği sosyal ve politik bir anlayışla ele alalım.

Yaşadığı dönemin sosyal, ekonomik ve politik niteliklerine gelince...

### **Sosyal, ekonomik ve politik bağlamda Mustafa Kemal Atatürk nasıl yorumlanabilir?**

Mustafa Kemal Atatürk basitçe birkaç paragrafa sığdırılması olanaksızdır kuşkusuz... Ancak yaşadığı çağ dikkate alındığında bu çalışmanın kapsamında şu noktalar dikkat çekilebilir. Mustafa Kemal Atatürk milli devlet ve ulusal egemenliği



savunan bir liderdir. Neredeyse yarı sömürgeleştirilmiş bir toplumdaki ulusal bağımsızlık kazanmaya adanmış bir mücadele işi başlangıcıdır. İkincisi bağımsızlık savaşı zor koşullara rağmen oluşturulmuş bir meclisle birlikte gerçekleştirilmiştir. O nedenle Türkiye Büyük Millet Meclisi gazi meclistir. Bu iki örnekle **Mustafa Kemal Atatürk'ün milli ve millet egemenliği nitelikleri öne çıkmaktadır** denilebilir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün bir başka yönü devrimci oluşudur. Atatürk Osmanlı'nın geri kalış ve çöküşünü sosyal ve ekonomik nedenlerde aramaktadır. İşlemeyen olumsuzluğu yıkan yerine uygulanabilir yeniyi koyan ayakları yere basan bir devrimcidir. Örneğin alfabenin değiştirilmesinden kadın haklarına kadar hepsinde önceden oluşan olayları dikkate alarak akılcı devrimci niteliğinin yatmakta olduğu ifade edilebilir.

### **Peki lâiklik konusundaki görüşleri neler?**

Mustafa Kemal Atatürk'ün bir başka öne çıkan niteliği lâik oluşudur. Osmanlı'nın olumsuz koşullarının temel nedenlerinden birinin olumsuzluklara alet edilmesi olduğunu görmüş ve çözümü lâiklikte aramıştır. Lâiklik anlayışı ile din ve devlet işlerini ayırmıştır ve devleti bir din devleti yerine milli devlet yapmayı amaçlamıştır. Halifeliğin kaldırılması, diyanet işlerinin kurulması benzeri çalışmalarının temel amacı, dinin din bezirgânları ile irticacı kesimlerden kurtarmaktır Mustafa Kemal ve takipçilerine göre lâik toplum düzeninin uygar, yani özgür, gelişkin ve bağımsız bir ulusal toplum olmanın zorunlu koşulu olduğunu anlayabilmektir (Ozankaya, 2019). Bu noktada örneğin diyanet işlerinin devlet dairesi olması gibi kimi eylemleri bugün de eleştirilmektedir. Ancak bu örnek ve uygulamalar o dönem koşulları içinde eş zamanlılık anlayışına göre yorumlanmalıdır. Daha uzun ve detaylı irdeleme bu çalışma kapsamını aşmakta olduğunu belirtelim.

### **Felsefi açıdan bakıldığında neler söylenebilir?**

Mustafa Kemal Atatürk sorunların çözümünde hep **pragmatist**ti. Atatürk ve yol arkadaşlarının ortaklaştığı nokta sorun-

## Kaynakça

- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 M.S. 2016.* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi.* Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Arslan, A. (2002). *Felsefeye giriş.* Ankara: Vadi Yayınları.
- Atatürk, M. K. (2019). *Atatürk'ün kaleminden 10: devrimcilik üzerine.* İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Avcı, C. (2003). *Atatürk'ün Milliyetçilik Anlayışı.* Ankara: Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınevi.
- Aybek, Ş. (2019). *Atatürk'ün Eğitim Felsefesi Günümüzü De Aydınlatıyor.* <http://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/sahin-aybek/atatürkün-egitim-felsefesi-gunumuzu-deaydinlatiyor-1366904>. Erişim tarihi 4. 2. 2020.
- Aytaç, K. (2001). "Atatürk'ün Eğitim Görüşleri". *Atatürkçülük II. kitap Atatürk ve Atatürkçülüğe ilişkin makaleler.* (İçinde 103-113). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşoğlu, C. (2013). *Etkinlik pedagojisi yaşamsal, düşünsel ve üretici eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, Ş. (2003). *Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi.* [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/budak.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/budak.htm)
- Bülbül, K. (2020). *Siyaset bilimi: kavramlar, kurumlar, ideolojiler.* (2. Baskı). İstanbul: Adres Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi "yazular".* Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Canbaz, A. (1998). *Demokratik Eğitim. Eğitim ve Yaşam Yaz- Güz.* 11-19.
- Çetin, H. (2003). *Modernleşme ve Türkiye'de modernleşme krizleri.* Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü.* (6. Baskı). İstanbul: Adres Yayınları.
- Dinç, S. (2008). *Atatürkçü Düşünce Sistemine Göre Halkçılık İlkesi.* [http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait\\_din](http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait_din)

c\_ataturkcu\_dusunce\_sistemi\_halkcilik.pdf. Erişim Tarihi. 4.3.2020.

- Dirier, (2008). Atatürk'ün Cumhuriyetçilik Anlayışı. <http://blog.milliyet.com.tr/ataturk-un-cumhuriyetcilik-anlayisi/Blog/?BlogNo=147183>. Erişim tarihi. 4. 3. 2020.
- Ecevit, B. (2015). *Atatürk ve devrimcilik*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2017). Atatürk ve Milliyetçilik. *Yeniçağ Gazetesi*.12 Kasım. <https://www.yenicaggazetesi.com.tr/ataturk-ve-milliyetcilik-44991yy.htm>. Erişim tarihi 4. 3. 2020
- Ergün, M. (2009). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Girit, O. A.; Zeren, S. ve Öktem, Z. Y. (2011). *Atatürk ilkleri ve devrim tarihi*. (2. Baskı). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Helvacı, A. (2007). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. F. Eriş). Ankara: Maya Yayınevi.
- Hesapçoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 29. İçinde 121-138.
- İlgazi, A. (2002). Atatürk'ün Halkçılık Anlayışının Türkiye'nin Çağdaşlaşmasındaki Rolü ve Önemi. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217185>. Erişim tarihi: 21.3.2020.
- Kazu, H. (2002). Eğitim ve Felsefe. *Öğretmenlik mesleği*. (Ed. M. Taşpınar). Elazığ: Elazığ Üniversite Kitabevi.
- Kışlalı, A. T. (2016). *Siyaset bilimi*. (17. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kışlalı, A. T. (2018). *Kemalizm lâiklik ve demokrasi*. Ankara: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Kili, S. (2001). *Türk devrim tarihi*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Kongar, E. (2016). *Atatürk üzerine*. (Genişletilmiş Yeni Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kongar, E. (2016). 21. *Yüzyılda Türkiye 2000'li yıllarda Türkiye'nin toplumsal yapısı*. (23. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kuzu, A. (2015). *Millî mücadelenin bilinmeyen kahramanları kurtuluş savaşında Atatürk ve din adamları*. İstanbul: Yılmaz Kitabevi.
- MEB. (1993). "Atatürk'ün I. Maarif Kongresi Açış Konuşması" Millî Eğitim Dergisi Türkiye Cumhuriyetinin 70. Yılı Özel Sayı:125, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2001). Atatürkçülük I. Kitap; Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Mumcu, A. (1997). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi: Atatürkçülük (Atatürkçü düşünce sisteminin temelleri). Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Ozankaya, Ö. (2019). *Atatürk ve lâiklik*. (8. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Sarpkaya, R. (2007). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. Celep, C. (Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, O. (2016). Ulu Önder Atatürk'ün, Lâiklik ile İlgili Her Zaman Hatırlanması Gereken 16 Sözü. <https://onedio.com/haber/unutturmaya-calisirlarsa-hatirlyacagiz-ulu-onder-ataturk-un-laiklik-ile-iligili-16-sozu-707553>. Erişim tarihi: 3.2.2020.
- Şenermen, S. (2015). *Atatürk ve İslam*. İstanbul. Elmadağı Yayınları.
- Selvi, H.; Şahin, E. ve Demir, M. (2006). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi. İstanbul: değişim Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2001). Atatürk ve Eğitim. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ataturk.htm>. Erişim tarihi: 1.2.2020.
- Sezer, S. (2006). *Türk devrim tarihi- çöküşten dirilişe*. İstanbul: Arion Ajans.
- Sönmez, V. (2008). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. V. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2004). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed. E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taş, S. (2010). Atatürk'ün Düşünce Yapısına Etki Eden Unsurlar. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/254847>. Erişim tarihi 4.3. 2020.

- TDK. (2020). Büyük Türkçe Sözlük. <http://tdkterim.gov.tr/bts/>. Erişim Tarihi 4.5.2020.
- Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara. Detay Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1989). Atatürk'ün Eğitim Anlayışına Felsefi ve Sosyolojik Bir Yaklaşım <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/Mahmut-TEZCAN-> Erişim tarihi. 3.3 2020.
- Tezcan, M. (2011). *Atatürk ve eğitim bilimleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi (Atatürk'ün Söyledikleri ve Yazdıkları Işığında). <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89747>. Erişim tarihi. 3.2. 2019
- Topses, G. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türer, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. (1996). *Doksan dokuz soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Turan, Ş. (2018). *Türk devrim tarihi yeni Türkiye'nin oluşumu (1923-1938) 1. Bölüm*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Üredi, L. (2009). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (Ed. L. Köroğlu ve C. Elma). Ankara: Pegem Akademi.



## **Söyleyeceklerim var! Kıssadan hisse**

Gençler, biz büyüklerin küçüklere hep öğütleri olur. Ak sakallı dede baba, yüzündeki kıvrım kıvrım hatlarıyla ana, nene eze bibi teyze hala bizlere bi'seyler aktarır. O gün için kimi zaman hoş görmeyiz söylenenleri...

Rahmetli anam da bana okumaz yazmaz haliyle söyledikleri vardı. Ben de bazı bazı dinlemezdim ak yazmalı anamı... Bizim sokağın ak yazmalı Nartanesi Teyzesini... 'Kız oğul' diye ünlerdi ablamı. 'Bu yine bed bed konuşuyo, Allah akıl fikir versin' diye eklerdi.

Kıssadan hisse büyüklerinizi dinleyin! Söylenenleri olumlu olumsuz tüm yönleriyle gözden geçirin derim...

## İKİNCİ BÖLÜM

### Söyleşi ve Genel Eğitim Üzerine Yazılar

#### Eğitim ve öğretmen yetiştirme üzerine bir söyleşi\*

\* NOT: **Ateş Böceği Dergisi**'nden Pelinsu Gölpunar'la eğitim ve öğretmen yetiştirme üzerine yapılan söyleşi

#### 1) Kendinizden kısaca bahseder misiniz?

Ben; kışları çok soğuk, bolca kar alan ama şimdilerde epeyce farklılaşan, insanları sıcak ve candan bir bölgenin çocuğuyum. Erzurum'da dünyaya geldim. Okuma yazma bilmeyen bir anne ile ilkokul diplomasını dışardan almış olan babasının yanında uzun süre müezzinlik yapmış bir babanın çocuğuyum.

Anlattıklarına göre annemin 7 çocuğu olmuş. Bunlardan ben-den öncekiler ikizmiş fakat kısa bir süre sonra yitirmişiz onları. Dolayısıyla ben 5 çocuklu bir ailenin son çocuğuyum. Küçük olmak şanssızlıktır. Şöyle ki büyükleriniz size informal olarak öğretmen olurlar. Evde el bebek gül bebek olursunuz. Bunun belki olumsuzlukları da vardır. Daha çok çok küçükken Erzurum'dan Ankara Polatlı'ya göç etmişiz.

1940'da 50'li 60'lı 70'li 80'li yıllarda klasik Doğu ve Güneydoğu Anadolu hatta Karadeniz hatta Orta Anadolu çocuklarının, ailelerinin yaşadığı bir dram. Belki bir çözüm yolu köyden kente göç. Kırsal alandan kentsel alana göç, belki ekmek parası sorunu. Öylesi bir ailenin çocuğuyum. Babam rahmetli şimdiki adlarıyla Tarım İşletmeleri, eski adlarıyla devlet Üretme Çiftlikleri daha da eski adları ile Zirai Kombinaları Polatlı biriminde iş bulması nedeniyle ailemizi de gel zaman git zaman derken taşımak durumunda kalmış. Bunda benim

**ALTI:** Öğretmen, hukukçu, polis ve sağlıkçıların seçimi ve yetiştirilmesi özellikle disiplinli tutulmalıdır. Adalet, hukuk, güvenlik, eğitim ve sağlık devletin asli görevleridir. Bu kurumlar ivedilikle aktif siyasetten arındırılmalı, ulusal demokratik niteliğe kavuşturulmalıdır.

**YEDİ:** Anlamak, öğrenmek ve gelişmek için çok okumalıyız ve iyi eğitilmeliyiz. Sağ veya sol göz kapalı okursan eksik kalırsın. Sağ veya sol bacak olmaksızın işleri iyi yapamazsın. Sağsız, solsuz demokrasi olmaz. Ancak siyaseti nerede, ne zaman, nasıl konuşacağımızı “iyi” bilmek zorundayız. Camiye, kışlaya, okula siyaseti sokma; boşuna dememişlerdi atalarımız.

\* \* \*

“İnsanı yaşat ki devlet yaşasın.” geleneğinin mirasçıları bizler, hiç mi hiç iyi örnek olamadık desek yanlış olmaz sanırım.

Bugün ne mi oluyor? Körlük çok benziyor o günlere. Çok şükür internet var da bizimkiler de sizinkiler de çok taraflı okumak isteyenler için kolay bir yol var.

Bu duygular içinde Abdi İpekçi ve tüm yitirdiklerimizi “ocu, bucu, şucu” demeden rahmet, saygı ve özlemle anıyorum.



## Parça parça eğitimden

(21 Ocak 2021)

### Öğretmen yetiştirme üzerine bir gıdım görüş...

Eğitimde sorunlar dün de vardı bugün de var yarın da olacak... Biz çocukken büyüklerimiz beğenmezdi eğitim uygulamalarını. Biz genç olduk yığınla sorun... Sonra kimimiz mühendis, kimimiz öğretmen, kimimiz esnaf şu bu olduk

de benzer bölümleri bulunan kimi sosyal bilim örgün bölüm öğrenci ve mezunları tarafından sıklıkla yapılmaktadır. Örneğin edebiyat, sosyoloji, tarih, işletme, iktisat ve sosyal hizmet alanları örnek olarak verilebilir... Bir yol yordam kesinlikle bulunmalıdır...

**Genel olarak kıssadan hisse neler çıkarılabilir?** Öncelikle belirtelim ki açık öğretim sistemleri artık eğitimimizin ayrılmaz parçası. Üstüne üstlük örgün sistemin tamamlayıcısı olarak da bütünleşik karma yöntemi uygulamak zorunda kaldığımız salgın döneminde kendini iyice hissettirdiği şu ortamda...

\* Açık öğretim uygulamaları ciddi olarak gözden geçirilmelidir. Sistem açılan programlar ve işleyiş süreçleriyle disiplinize edilmelidir. Yeni alan ve uygulamalara yer verilmesi amacıyla konu masaya yatırılmalıdır.

\* Örgün açık, uzak bütünleşik karma programlar amaç, içerik, öğretme ve ölçme süreçleriyle tartışılmalı ve yeniden yapılanmaya açık olunmalıdır.

**Açık ve uzaktan öğretim sistemlerinin amiral gemisi Anadolu Üniversitesi alt yapı, eldeki yetişmiş insan gücü ve deneyimi ile yeniden yapılanmada da öncü olacak güçtedir. Yeter ki bir olalım iri olalım ve diri olalım...**

**Unutmayalım ki iyi işler de yapıyoruz yığınla...**

### **Kaynakça**

- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.





## 5N 1 K ve Eğitim

(24 Aralık 2020)

5N 1 K aslında gazeteciğe özgü bir belgidir. Gazetecilikte haber yazımı için oluşturulmuş kural belgisini ifade eder. Gazetecilik terimi olarak 5N 1 K bir haberde yanıtları aranılan soruların ögelerin kısaca ifadesidir. Ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden ve kim sorularını içerir. Bir bakıma bir haberin neleri içermesi gerektiğinin reçetesidir. Şunlara bunlara yanıt arayacaksın vereceksin gibi bir şey diyelim. Günümüzde iletişim fakültelerinde ve bazı habercilik kitaplarında kaynağı belirten "nereden" sorusu da eklenerek 6N 1K olarak kullanılmakta...

Kuşkusuz burada hemen sizle ne ilgisi var gibi bir soru sorulabilir. İlişki şöyle yazalı beri sıklıkla hocam yazılarınızı okuyoruz diye başlayarak değişik sorular yöneltenler o kadar çok ki... Zevkle okuduğunu ifade edenden eleştirel bakandan farklı anımsatmalar yapandan tavsiyede bulunana kadar değişik tepkiler var. Hepsine öncelikle teşekkür etmeliyim. Eleştiri ve önerilerinizin bizler için son derece önemli olduğunu ve öğrendiğimizi de ayrıca eklemeliyim.

Şimdi bizim sorulara geçelim...

Öncelikle ne yazıyorum sorusuyla başlayalım. Yazılarda genelde içerik olarak eğitimi konu ediniyoruz. Nitelik olarak alanımızla ilgili teorik ve pratik edinimleri sosyal, ekonomik ve politik yönleriyle harmanlayarak akademik özden uzaklaşmadan yazmaya çalışıyoruz. Bu türe bendeniz yarı akademik biçimle yazmak diyorum. Bir bakıma akademik dünyanın sıkıcı yazı atmosferini bir parça güncelleştirerek daha geniş kitlelere ulaşabilir miyim çabasıdır bu. Bilimsel araştırma ve eserlerden oldukça yazıları desteklemeye çalışırken, bulgu ve önerileri pratikle ilişkilendirmeye çalışıyoruz. Özetle sosyal, ekonomik, politik ve psikolojik boyutlarıyla doğrudan ya da dolaylı eğitim çalışıyoruz.

Ne zaman yazıyoruz?

\* Bir bakıma üniversitenin işlevlerinden biri olan topluma hizmet görevini bir başka biçimde sosyal sorumluluk bilinciyle yerine getirmeye çalışıyoruz.

\* Güzel ülkem, sosyal devlet, hukukun üstünlüğü için yazıyoruz...

\* Özerk demokratik ve üretken etkili ve verimli üniversite için yazıyoruz...

\* Temiz çevre temiz toplum ve barış için yazıyoruz...

\* Üretici köylü, maden emekçileri, tarım işçileri ve özveriyle öğretmenler için yazıyoruz...

\* Lâik, demokratik toplum çağdaş yarınlara için yazıyoruz...

Kim için yazıyoruz?

Gazetecilikte bu soru olayı kim yaptı anlamında sorulur. Biz burada kuşkusuz kim yazıyor sorusunu sormamız, abesle iştilig olacaktır. Rahmetli Demirel'in ifadesiyle binaenaleyh sayın Ecevit yazmıyor bendeniz yazıyorum.

Bitirirken şunu da eklemeliyim. Bir bakıma bizimkisi bir parça kıyıda köşede yurttaş gazeteciliği örneğine benziyor gibi. Yurttaş gazeteciliği daha çok farklı, değişik ve alternatif seslerin duyulmasını çok sesliliğin oluşturulmasını ile demokrasiye hizmet edilmesini amaçlamaktadır (Çambay, 2015). Karınca kararınca daha güzel yarınlara için yazmaya devam...

## Kaynakça

Onar Çambay, S. 2015. Bilgi Çağında Sosyal Sorumluluk Odaklı Gazetecilik: Yurttaş Gazeteciliği  
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>.  
Erişim Tarihi 10.11.2020.



Demokrasi istediğiniz yere çürük bina inşa etme özgürlüğü hiç değildir...

Demokrasi af çıkarıp çürük binaya parayla ruhsat verme özgürlüğü hiç mi hiç değildir...

Demokrasi doğanın yıllarca ürettiği yeşillikleri, kıyıları, ormanları bizimkilere peşkeş çekme özgürlüğü hiç değildir...

### **Peki biz bu sorunları aşabilir miyiz?**

Evet aşarız! Bütün gücümüzle temiz dürüst ve örgütlü olmalıyız!

Demokrasiyi öğrenmeli ve pratikte demokrasinin egemenliği için mücadele etmeliyiz. Bunun için bilinçli halka ihtiyaç var. Bilinçli olmanın biricik yolu, eğitilmiş olmamızdır. Demokrasi için eğitim... Okulda, çarşıda, pazarda, evde demokrasi ve demokrasi ahlakı... Emre Kongar Hoca'nın ifadesiyle demokrasi için vicdan ve ahlâka çok ama çok ihtiyaç var...

### **İşimiz güç; yolumuz engebelidir...**



### **Bir ölüm, deprem ve Ekim ayında eğitimle ilgili neler konuştuk?**

(1 Kasım 2020)

### **Mesut Yılmaz ve kamu yönetimi**

Son anda ölüm ve deprem nedeniyle yazımı bir parça değiştirmek durumunda kaldım. Bilindiği gibi Mesut Yılmaz'ı yitirdik. Elimden geldiğince aktif siyaset konusunda yazmamaya çalışıyorum. **Ancak bir konuyu açık açık vurgulamaya çalışıyorum. Siyaset ve yönetim ayrıklığı ve uzlaşmacı anlayış ve kişilik... Bizim kültürde buna devlet adamlığı da diyorlar.** Amerikalı 1870'lerde bunu akademik ve uygulanabilir kamu yönetimi alanında çalışmış. Demiş ki demokrasiyi demokrasi yapan kamu yönetiminin alabildiğince aktif

Geçmiş olsun Türkiye! Yitirdiklerimizi rahmetle anıyorum. Baş sağlığı dileklerimi iletiyorum.

Ders çıkarmalıyız.

## Kaynakça

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Milli mücadele, Cumhuriyet ve eğitim...

(29 Ekim 2020)

Tabii ki bir eğitimcinin bir öğretmenin Cumhuriyet'in kuruluş yıldönümündeki yazısı Cumhuriyet'le ilgili olmalıdır. Bu cümleden hareketle biz de işe koyulduk.

Öncelikle Cumhuriyet'le amaçlanan değişimi ya da 1910'lu yıllarla yoğunlaşan 1923'le artık ilan edilen dönüşümün nasıl yorumlanacağını belirlemek gerekir.

Anadolu ve Trakya topraklarında oluşan bağımsızlık savaşı ve sonrası nasıl yorumlanacağı çok önemlidir. Bu cümleden olarak Cumhuriyet'in kuruluşu ile sonuçlanan milli mücadeleyi şu satır başları ile özetlemek olanaklıdır.

Milli mücadele, **sosyal, ekonomik ve politik boyutlu çok yönlü** bir mücadeledir.

Milli mücadele, ülkenin değişik parçalarında başlayan milliyetçilik akımlarından milliyetçiliği ancak **geç anlayabilmenin** bir başlangıcıdır.

Milli mücadele, bir bakıma dinin istismar edilmesine karşı; **dini, manevî ve insani değerleri anlama kavgasının** başlangıcıdır.

\* Cumhuriyet bizim için her fabrika bir kale olması demektir...

\* Cumhuriyet bizim için mavi gözlü sarı saçlı ufku açık bir halk çocuğunun önderlik etmesi demektir...

\* Cumhuriyet biz eğitimciler için köy çocuğu Hatice Ab-la'nın okuması, Niğde'li Mahmut Makal'ın yazmasıdır...

\* Cumhuriyet biz eğitimciler için Polatlı bozkırında Talip Apaydın'ın öykü yazması ve mandolin çalmasıdır...

Cumhuriyet biz eğitimciler için yoksul halk çocuklarının yarınlarına umutla bakabilmesidir...

Ne desem az ne yazsam...

Özcesi Cumhuriyet biz eğitimciler için güzelliştir candır...

## Kaynakça

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi* M.Ö. 1000 - M.S.2019. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Palazoğlu, A. B. (1999). *Atatürk'ün eğitimle ilgili düşünceleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı Yayını.



Eğitimde yeniden yapılanma gereksinimi üzerine...

(15 Ekim 2020)

Kimi yurttaşlardan sokakta, çarşıda, pazarda, kahvede sıklıkla duyarsınız. Şu eğitimin hali ne olacak?

Şu eğitimi sarımsaklasak ta mı saklasak; sarımsakla-masak da mı saklasak gibi bir şey sanki.

Ya da ne olacak eğitimin sonu!

Ya Turan Hocam sen diyorsun dediğini duyar gibiyim!

İnanın ben de köşeme çekilir yatarım ama gönlüm el vermiyor! Çalışmalıyız, ülkemiz sorun ve sorunlarının çözümüne kafa yormalyız. Taşın altına elimizi koymalıyız...

**Unutmamalıyız ki Türkiye sorunlarını çözecek eğitilmiş insan gücüne sahiptir!**

Olay siyasîdir demek çıkmak biraz kaçmaktır. **Türkiye sorunlarını toplumsal büyük bir ulusal demokratik ittifakla çözebilir. Gerisini boştur kendini kurtarana havası hoştur...**

Bir başka yazıda detayları konuşmak üzere...



**Farklı bakışlara göre siyaset, eğitim ve hukuk**

**(11 Ekim 2020)**

Eğitim, hukuk ve siyaset konuları toplumda çok tartışılan konulardır. Bu konuların her ülkede çokça tartışılır olmasının temel nedeni, toplum yönetiminde önemli ölçüde belirleyici olmaları ve nesnel değerlendirme olanaklarının sınırlı olmasıdır. Örneğin bilgisayar üzerine bir tartışmayı kestirip atmak oldukça kolay olabilir. Eni konu somut ölçütleri vardır. Görüntü kalitesi, kullanılabilirlik, dayanıklılık, ekonomiklik, garanti süresi ve fiyat gibi... Hadi bakalım anayasayı, uygulanan ekonomi politikayı, hukukun işlerliğini bir kahvede konuşmaya çalışalım... Neler neler! Farklı görüşler, bakışlar, fikri zıtlıklar, dış bilemeler... Daha neler neler!

**Peki siyaset, eğitim ve hukuk üzerine bitmek tükenmeyen tartışmaların temelindeki nedenler neler?**

Kuşkusuz değişik nedenler sıralanabilir.

**Siyaset, eğitim ve hukuk her üçü de açık sosyal sistem yaklaşımına göre çalışırlar.** Yani toplumsal kurumdurlar toplumdaki girdi alırlar, işler topluma verirler, geribildirim

Sosyoekonomik model, ideoloji ve paradigmlar çok tartışmalı konulardır. Doğru saptamalar için bilim tek ve biricik yoldur. Bu nedenle bilimsel bakışı öğreten demokratik eğitime çok ihtiyaç var!

## Kaynakça

Aybek, Ş. (2013). *Siyaset felsefesine giriş*. (7. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Macionis, J. J. (2012). *Sosyoloji*. (13. Baskı). (Çev. Ed. V. Akan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



## İki değişik olaya eğitim açısından bir bakış

(4 Ekim 2020)

### Kadın hakları İstanbul sözleşmesi ve eğitim

Gün geçmiyor ki bir kadın cinayeti bir çocuk kaçırma olayı olmayadursun... Kuşkusuz üzüyoruz. Ancak üzülme sadece bizim sağlığınıza dokunuyor gibi. Üzül üzül nereye kadar? Konuya değişik boyutlarıyla bakılması bir gerekliliktir. Görüşler muhtelif...

Bir kısım demektedir ki kadınlar giyinmesi, gezmesi ve kimi tavırlarıyla bunu hak etmektedirler...

Bir kısım demektedir ki hayır kadın hakları insan haklarının ayrılmazdır ve kadınlar savunulmalıdır.

Bir kısmı ise daha radikal kadıncı olmaktadırlar denilebilir. Radikal feminist anlayış ve türevleri denilebilecek bu tavır bir bakıma ikimiz bir fidanın güller açan dalıyız anlayışını da öteleyen bir anlayış gibi görünüyor...

\* Demokratik toplumlarda devlet ve hükümet görece farklı ögeler olarak görülmektedir. Buna göre bir bakıma hükümet devletin bir alt sistemidir.

\* Tarihsel gelişim sürecinde devletin demokratikleşme, sosyal olma ve lâikleşme niteliklerinin arttığı bir başka gerçektir.

**Peki modern toplumda devlet ya da resmi organların dışında farklı oluşumlar var mı?**

**Evet var! Resmi örgütlenme dışında gelişen demokrasinin bir ürünü olarak sivil toplum dediğimiz bir oluşum söz konusu.** Ancak sivil toplum nedir ne değildir konusu çok tartışmalı. Sivil toplum, devlet ve hükümetten görece bağımsız toplumsal yaşam parçası ve süreci... Ancak sivil toplum; devletten soyut bir küme asla değil olması da olanaksız. Devlet ya da kamu otoritesi akvaryum ve suyu ise, balıklar da sivil toplum desek pek yanlış olmaz gibi... Ayrıca değişik toplumlarda resmi politikalara paralel olanından sert muhalif kimliklere kadar çok değişik sivil toplum işleyişleri görmek olası. Bu bir bakıma ulusal kültür, siyasî gelenek ve yönetim biçimiyle ilişkili gibi...

**Peki sivil toplum nelerden oluşur?**

**Sivil toplum**, devletten bağımsız, özerk, gönüllülük esasına dayanan örgütlü bir topluluktur. Devlet ve hükümet dışında oluşan örgütlenmeler olmakla birlikte anayasal ve hukuksal kurumlardır (Saylan, 2013). Sivil toplumla kotarılan amaçlar iki ana alt başlıkta toplanabilir. Birincisi hükümet, devleti kontrol etmek ve sosyal yaşamda denge oluşturmaktır. İkincisi devlet ve özel sektör dışında üçüncü sektör olarak toplumsal yarar amaçlı işler ifa etmektir. Bu işler ise **sivil toplum kuruluşları (STK)** ile gerçekleştirilir.

**STK'lar** ya da **sivil toplum örgütleri (STÖ)**, eski söylemle **demokratik kitle örgütleri (DKÖ)** resmî kurumların dışında kalan örgütlenmelerdir. STK'lar bağımsız çalışan politik, sosyal, kültürel, hukuksal amaçları doğrultusunda çalış-



**\* Her tür teröre karşıtlık ve lâiklik demokrasinin kırmızı çizgileridir.** MÖ'lerin şu veya bu biçimde teröre desteği asla onaylanamaz. Din ve vicdan özgürlüğü; dinin devlet yönetiminde ve siyasette kullanılmasına cevaz vermez. Din kut-saldır ve yeri işlevi farklıdır. Modern dünyada dinin işlevleri arasında devlet yönetmek yoktur. Bu en hafif deyimle dine saygısızlıktır. Ayrıca milliyetçilik veya yurtseverlik kimsenin tekelinde değildir. **Ortak değerleri aşırı uç noktalara çekerek toplumu ayırıştırma, demokrasinin altını oymaktadır...**

**Örgütlenme ve düşünce özgürlüğü demokrasinin olmazsa olmazıdır. Ancak örgütlenme ve düşünce özgürlüğünü kullanmayı bilmek gerekir ki bu eğitim işidir. İşin özü demokrasi eğitimidir.**

Kısaca MÖ'ler bir gerekliliktir. MÖ'lerin sağlıklı işleyişini sağlamak için iki işi başarmak gerekmektedir. Biri, siyasetçinin demokratik biçimde oluşan meslekî örgütlenmelere saygılı olmasını bilmesidir. İkincisi MÖ'lerin sosyal, ekonomik politik değerleri hiçe saymadan partici, arka bahçe ve yandaş olmamalarıdır. İşimiz kuşkusuz çok zor!

**İbrahim Gerede Öğretmenimin dediği ve yaptığı gibi bitirelim!**

**Bilimin doğruluğu, demokrasinin iyiliği ve sanatın güzelliğiyle...**

Sağlıkla, sevgiyle, dostlukla ve mutlaka **'birlikte'**

### **Kaynakça**

Saylan, T. (2013). *100 soruda sivil toplum*. (5. Baskı). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Yayla, A. (2014). *Siyaset felsefesi siyaset teorisine giriş*. (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı). İstanbul: Kesit Yayınları.



## Medya ve eğitim

(10 Eylül 2020)

Koronalı günlerle birlikte uzaktan eğitim ve medya eğitimi ilişkileri sıklıkla dile getirilmekte. Aslında korona bahane uzaktan eğitim şahane desek pek yanlış olmayacak. Bu söylemi iki farklı açıdan yorumlamak mümkün:

**Öncelikle zorunluluktan doğan olumsuz bir durumla karşı karşıyayız.** Bu durum bir bakıma eğitimin kendine özgülüğünden kaynaklanmakta. Koronadan dolayı okullar kapalı olunca tembellik sirayet edip 'bırakın bu işleri yaşasın tatil ve eğlence işleri' misali bir rehavet oluştuğu açık. Tembellik alışkanlık yapmakta ve kimi yeni sorunlar oluşmakta. Bir kere evde öğrencinin derse devamının kontrolü zor ve sorunlu. Ayrıca kendi kendine çalışma öz disiplin gerektiriyor ki bu bizim kültürde son derece zayıf... Bu durumun eğitimin niteliğini olumsuz etkilediğini aşikâr...

**İkinci durum koronalı günlerin bizlere uzaktan eğitimden daha çok yararlanmayı öğretmesi.** Bu durumu akılcı değerlendirebilirsek, daha iyi sonuçlar elde edebilecek gibiyiz. Son yaşadıklarımızla eğitimin aktif pasif tüm öğeleri hepimiz ama hepimiz uzaktan eğitimin önemini anımsadık. Bakanlık, YÖK, üniversiteler, akademisyenler, öğretmenler, yöneticiler, veliler hep birlikte medya ve kitle iletişim araçlarından eğitimden yararlanmayı anımsamakla kalmadık belki de bir parça nasıl kullanacağımızı da öğrenmeye başladık.

**Bu noktada şu sorular sorulabilir:**

**Medya nedir? Medyanın işlevleri nelerdir? Medya nasıl bir değişim göstermiştir? Medyanın eğitimle nasıl bir ilişkisi vardır?**

Medya genel geçer olarak yığınlarla iletişimi sağlayan radyo, televizyon, gazete ve dergiler gibi basın yayın organlarının tümünü kapsayan ortak ad. Kitle iletişim araçları, basın yayın organlarının tümünü kapsayan bir kavram (Güngör,

**Bir başka yazıda bu konulara değinmek üzere gününüz güzel ola. Saygıyla ve dost kalın!**

### **Kaynakça**

Aziz, A. (2016). *İletişime giriş*. (5. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Büyükerşen, Y. (1973, 18 Eylül). TV ile öğretim ve 'açık üniversite'. *Milliyet Gazetesi* s.2.

Güngör, N. (2018). *İletişime giriş*. (5. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.



## **Zafer, Gazi Mustafa Kemal Atatürk, değişim ve eğitim**

**(30 Ağustos 2020)**

Öncelikle 30 Ağustos bir zafer! 30 Ağustos büyük bir baş kaldırışın duraklarından biri. Adım adım yeni bir toplum Ata'nın deyişle yeni sosyete inşa edişin bir aşaması... Aşama aşama gelinen nokta yeni bir devlet, yeni bir politik sistem ve yeni bir toplum... İşin özü değişik nedenlere bağlı olarak çökmeye yüz tutmuş bir imparatorluktan, çöküşe yüz tutuşla bu güzelim yurt topraklarına çökmüş baykuşlara ve içteki ağalarına karşı verilmiş çok yönlü bir mücadelenin bir ara zaferi. Çünkü 30 Ağustos'tan sonra daha çok iş vardı. Daha yapacak onca iş vardı ki sanki asıl işte burada başlıyordu...

**Peki 30 Ağustos'un öncesi ve sonrasında yapılan edilen neydi?**

Adım adım yapılan iktisadi olarak çökmüşlkle çökerilmişliğe direnişti...

Adım adım yapılan sosyal gel gitlerin içinde kendini bulamamaya karşı güçlü bir arayışın çıkışıydı...

sefi yönü bağlamında **cumhuriyetçilik** ilkesi ile pratiğe konulmaya çalışıldığı görülmektedir.

**Atatürk'ün kurtuluştan kuruluşa geçişte eğitimle ilgili olarak görüşlerini şu biçimde özetlenebilir.** Cehaletle mücadele temel alınmalıdır. Ezberciliğe karşıtlık, pragmatik uygulamalı öğretim yöntemleri uygulanmalıdır. Çocuk üzerinde aile baskısının kaldırılmasını savunulmalıdır. Eğitimin milli esaslara dayalı olmasını temel alınmalı ve istikrarlı eğitim politikalarının saptanması amaçlanmalıdır (Akyüz, 2019).

İşin daha da özü Gazi Mustafa Kemal Atatürk **ideolojik bağnazlık, tekçi otoriter rejim anlayışında asla olmamış. Kurtuluşu Gazi Meclis'le birlikte yönetmiş; çağdaş bir ülke ve toplum amaçlamıştır.** Çağının çok ötesinde ileri görüşlü vizyon sahibi olduğu çok ama çok açık... Sosyalizm ile kapitalizmden dersler çıkarmış reel sosyalizmin yıkılacağı onlarca yıl önce görmüş bir lider. İdeoloji ve teorileri pragmatik sonuçları bakımından değerlendirmiş muhteşem bir lider...

**Bilinmektedir ve unutmamak gerekir ki yeni toplumu yaşatmak muasır medeniyeti (çağdaş uygarlık) yakalamakla mümkündür bunun yollarından biri de nitelikli eğitimidir. Eğitim sistemimizi ezbercilikten kurtarmak, etkili, verimli, pragmatik, bilimsel ve lâik esaslara oturtmak bir zorunluluktur...**

**Bir 30 Ağustos'ta daha Gazi Mustafa Kemal Atatürk, yol arkadaşları, şehitlerimizi ve ülkemize emek veren alın teri döken herkesi saygıyla anıyoruz!**

**Yitirdiklerimizi rahmetle, büyüklerimizi saygıyla küçüklerimizi sevgiyle...**

### **Kaynakça**

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi. M.Ö. 1000- M.S. 2019.* (Gözden Geçirilmiş 32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kışlalı, A. T. (2018). *Kemalizm, lâiklik ve demokrasi.* İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.

## KUVÂYİ MİLLİYE DESTANINDAN

Dörtnala gelip Uzak Asya'dan

Akdeniz'e bir kısrak başı gibi uzanan

bu memleket bizim.

Bilekler kan içinde, dişler kenetli, ayaklar çıplak  
ve ipek bir halıya benzeyen toprak,

bu cehennem, bu cennet bizim.

Kapansın el kapıları, bir daha açılmasın,  
yok edin insanın insana kulluğunu,

bu dâvet bizim...

Yaşamak bir ağaç gibi tek ve hür  
ve bir orman gibi kardeşesine

bu hasret bizim...

NAZİM HİKMET



Parça parça eğitimden...

(27 Ağustos 2020)

**Öğretmen yetiştirme üzerine bir gıdım görüş...**

Eğitimde sorunlar dün de vardı bugün de var yarın da olacak... Biz çocukken büyüklerimiz beğenmezdi eğitim uygulamalarını. Biz genç olduk yığınla sorun... Sonra kimimiz mühendis, kimimiz öğretmen, kimimiz esnaf şu bu olduk ekmek kazandık bizden de eğitime bir yığın laf... Bunun temel nedeni eğitimin karmaşık ve sosyal bir süreç olması.

Ne demek karmaşık ne demek sosyal?

**Karmaşıktan kasıt, eğitim sürecini çok farklı değişkenlerin etkilemesidir.**

Öncelikle eğitim her yurttaşı ilgilendirmektedir. Her yurttaş kendi istediği tipten kalıplaşmış insan beklemektedir

ayrılmaz parçası. Üstüne üstlük örgün sistemin tamamlayıcısı olarak da bütünleşik karma yöntemi uygulamak zorunda kaldığımız salgın döneminde kendini iyice hissettirdiği şu ortamda...

\* Açık öğretim uygulamaları ciddi olarak gözden geçirilmelidir. Sistem açılan programlar ve işleyiş süreçleriyle disiplinize edilmelidir. Yeni alan ve uygulamalara yer verilmesi amacıyla konu masaya yatırılmalıdır.

\* Örgün açık, uzak bütünleşik karma programlar amaç, içerik, öğretme ve ölçme süreçleriyle tartışılmalı ve yeniden yapılanmaya açık olunmalıdır.

**Açık ve uzaktan öğretim sistemlerinin amiral gemisi Anadolu Üniversitesi alt yapı, eldeki yetişmiş insan gücü ve deneyimi ile yeniden yapılanmada da öncü olacak güçtedir. Yeter ki bir olalım iri olalım ve diri olalım...**

**Unutmayalım ki iyi işlerde yapıyoruz yığınla...**

### **Kaynakça**

Alkan, C. (1987). *Açıköğretim uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.



## **2020 yazında eğitimle ilgili neleri konuştuk?**

**(23 Ağustos 2020)**

Malum bir dere de iki kez yıkanılmaz misali bugünden yarına akıp gidiyoruz. Hayat akıp gidiyor her şey değişiyor. Peki bu arada neleri konuştuk! Eğitim alanında neler olmakta; neler nasıl değişmekte! Sen ben o demeden bu kafayla eğitimde nereye gidiyoruz soru ve kayguları aklımızda...

## Kaynakça

Cemaloğlu, N. (2020). Eğitimde Dinozorlaşmak. Erişim Adresi: <https://www.kamudanhaber.net/egitimdedinozorlasmak-makale,4007.html>.

Günay, D. (2019). *Türkiye'nin üniversite sorunu trajik bir yolculuk*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.



## Eğitim ve Hacı Bektaş Veli

(20 Ağustos 2020)

Malum eğitim genel olarak davranış değiştirme oluşturma olarak tanımlanır. Sözüün özü eğitilmiş kişi yani bizim kültürümüzdeki bir başka karşılığı ile terbiyeli kişi demek; istediğimiz beklediğimiz davranışları gösteren kişi demek bir bakıma. Ancak diğer yandan biz günlük yaşamda eğitim denilince genelde okumak, bilmek ve meslek edinme gibi konular aklımıza gelir. Biz yine genelde okumak denilince hep ekonomik bir kaygı ve gelecek istemi ile bir meslek edinmeyi söz konusu ederiz. Bu nedenle okul karnelerimizin sağ tarafını yani ahlâk, temizlik, hal ve gidiş gibi konuları genelde ıskalarız.

Evet eğitimin işlevlerinden biri ekonomik işlevdir. **Ekonomik işlevle biz iyi üretici iyi tüketici yetiştirmeyi amaçlarız.** Ancak eğitimin işlevi **ekonomik olmak yanında psikolojik, politik ve sosyolojik** boyutludur. Diğer yandan **eğitimle öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların kazandırılması** amaçlanır (Başaran, 2007). Ancak bu sınıflama genel geçer bir sınıflama olarak görülebilir. Biraz daha eşelendiğinde eğitimle kazandırılması planlanan davranışların çok daha karmaşık olduğu görmek mümkündür.

Yukarıda ifade edilen konuya pratikten örneklendirerek devam edersek,...

\* Araştırma açık bir sınavdır. Arifler hem arıdır hem arı-tıcı. İlimden gidilmeyen yolun sonu karanlıktır.

\* Düşünce karanlığına ışık tutanlara ne mutlu.

\* \* \*

Hacı Bektaş Veli'yi okuyunca ondan şöyle böyle yedi yüzyıl sonraki olanaklara rağmen sosyal ve felsefî halimize gerçekten üzülmemek elde değil. İyi ki Anadolu ve Rumeli topraklarında Veli'yi izleyenler olmuş. Ancak ne yazık ki biz onları çok iyi izlememişiz... Türkiye'de değerler ve ahlâk eğitimi için onlardan öğreneceklerimiz o kadar çok ki... **Ahlâk, değerler ve din eğitimini kesinlikle gözden geçirmeliyiz... Din kültürü ve ahlâk eğitiminde Hacı Bektaş Veli'lere ne kadar kulak kabartılmaktadır gerçekten önemli bir sorundur.**

**İnancımız, düşüncemiz veya felsefemiz ne olursa olsun Hacı Bektaş Veli'ler iyi okunmalı ve araştırılmalıdır. Onlardan ders çikarmalıyız...**

**Sevgiyle ve saygıyla kalın!**

### **Kaynakça**

- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bayar, V., & Bayar, S. A. (2014). Erdemli insan yetiştirme modeli: Hacı Bektaş-ı Veli felsefesinden çağcıl eğitim sistemleri için bazı çıkarımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 5(9), 19-42.
- Kahramanoğlu, R., Şahin, F. (2019). Hacı Bektaş Veli Felsefesinin Et-nopedagojik Açıdan İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(Prof. Dr. Fuat Sezgin Özel Sayısı), 41-58.
- Kaygusuz, İ. (2012). *Makalat Hacı Bektaş Veli*. İstanbul: Demos Yayın-ları.





## Eğitim ve ADD

(16 Ağustos 2020)

Eğriye eğri doğruya doğru! Bizde de dđnyada da kimi olumsuzluklara rağmen kuşkusuz her alanda yığınla iyi, gđzel ve doğru işler de yapılmakta...

Bu girişin gazetecilik ve akademiyle ilişkini şoyle anlayayım. şoyle ki **fırkacı fırkacılar** deyimini rahmetli Bđlent Ecevit'ten 1980'lerin ikinci yarısında đđrenmiřtim. Rahmetli Ecevit, kendi cenahında kendine rakip siyasilerin lehine yazan kimi gazete yazarlarına yđnelik kullanmıştı bu deyim. Aslında kullandığı sđz daha da eskilere dayanıyor. Bu deyim; **demokratlarla halkçıların** kavgalı oldukları dđnemde herhangi bir partinin sđrekli lehine yazan yazarlara yđnelik kullanılan bir deyim... Bir partiyi bir takım tutar gibi tutan; hep o partinin lehine yazan yazarlar işin kullanılan bir deyim...

İşin özü her yazının şoyle bđyle bir referansı, yazım biçimi olması doğal. Kuşkusuz medya doğası gereği kamuoyu oluşturmayı amaçlıyor. Ancak akademinin bağımsız ve objektif olma ilkeleri bulunmaktadır! Ayrıca akademik bakışın konuları tđm yđnleriyle irdeleme zorunluluğu da var!

\* \* \*

Peki yukarıdaki onca sđzđ neden ettik? Durumu şoyle izah edelim:

Gđnlđk yaşam dđn bir bugđn iki akıp gidiyor. Hep kđtđ işler mi yapıyor ya da tersinden her şey mi hep iyi... Kuşkusuz ikisi de var! İyi kđtđ, yanlış doğru, gđzel çirkin onca hengđme arasında şoyle bđyle her şey var yarın da var olacak... Bizim kendi yaşamımız da bđyle iyi kđtđ, gđzel çirkin...

Kimi iyi işlerin yapıldığı alanlardan biri de eğitim. Eğriye eğri doğruya doğru... Doksanlı yıllarda birlikte gelişen iletişim ve bilişim teknolojisi ile okulların internet ve bilişim olanaklarından yararlanılmasının yaygınlaştığı açık ve iyi bir

**veri de istemektedir.** Örneğin ben yitirdim o halde artık yokum küstüm gidiyorum veya 'Rabbena hep bana' demokratik davranış değildir!

**Okullarda bölüm ve ders çeşitlenmesi sağlanmalıdır.** Güzel sanatların bireylerin kişilik gelişimlerini sağladığı ve demokratik davranışlarını geliştirdiği güçlü bir hipotezdir. Yazları öğrencilerin yerel yönetimlerin destekleri ile beden eğitimi, resim, müzik, tiyatro, edebiyat benzeri alanlarda uygulamalı çalışmalar yapması özendirilebilir...

**Meslek liseleri gözden geçirilerek çeşitlendirilmeli yöreye özgü uygulama odaklı pragmatik esaslara kavuşturulmalıdır.** Meslek liselerinden bölümlerine uygun alanlara yükseköğretime geçişte pozitif ayrımcılık uygulanması eğitim bilimciler tarafından araştırılmalıdır tartışılmalıdır.

**Burada ortaya koyduklarımın tek doğru olmadığı kuşkusuzdur. Şöyle diyerek sonlandırılım:**

**Gönül ne çay ister ne çayhane gönül çözüm için görüş ister konuşmak, yazışmak ile çay bahane...**

**Yazışalım, konuşalım, tartışalım, araştıralım ve sorunlarımızı çözelim dileklerimizle...**

## **Kaynakça**

- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde "program" geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.



## YKS sınav sonuçları ile eğitime genel bir bakış ve bir öneri

(13 Ağustos 2020)

Efendim malum bugünler gençlerin üniversite tercih günleri...

Alın size bu konuyla ilgili birkaç soru!

Bayram değil seyran değil ÖSYM bizi neden öptü?

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)'de değişik alanlarda net sayılarımız ne anlama geliyorlar?

Ne ettik ettik sınavları neyim yaptık! Ancak ne olacak şu bizim bilgi, kelam, mektep ve medrese halleri!

Sorular bunlar olunca şu sonuçlara bir bakalım dedik. Bu amaçla öncelikle ÖSYM tarafından açıklanan 2019 ve 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçları tablolar halinde verdik ve genel olarak kimi boyutlarıyla tartışmaya çalıştık.

Öncelikle bilmeyenler için vurgulayalım. YKS, **Temel Yeterlik Testi (TYT)**, **Alan Yeterlik Testi (AYT)** ve **Yabancı Dil Testi (YDT)** olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır.

TYT'de 2019'da 2 milyon 390 bin 188 adayın sınavı geçerli iken 2020'de 2 milyon 295 bin 890 adayın sınavı geçerli bulunmuş ve testlerdeki ortalama net sayıları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Temel Yeterlik Testine İlişkin Bilgiler**

Alan	2019		2020	
	Soru Sayısı	Ortalama	Soru Sayısı	Ortalama
Türkçe	40	14,673	40	14.288
Sosyal Bilimler	20	6,687	20	7.788
Temel Matematik	40	5,672	40	5.556
Fen Bilimleri	20	2,243	20	2.668

ğ'ndan sorumlu devlet bakanı Ahmet kardeşime göre amfile-  
rin ustasıyım derslerimin hastasıyım!

\* \* \*

Eğitimdeki sorunlar ve çözümleri buraya sığmayacak  
kadar çok ama çok ve ağır...

Havalar nasıl olursa olsun umudunuz yerinde olsun!  
Kendinize iyi bakın...

Sorun ve çözüm önerileriyle dolu dolu yazılarımız arka-  
sı yarınlarda...

### **Kaynakça**

ÖSYM (2019). Son dakika: YKS istatistikleri açıklandı! YKS'de dikkat  
çeken rakamlar. Erişim adresi:  
[https://www.milliyet.com.tr/gundem/yks-istatistikleri-  
aciklandi-yksde-dikkat-ceken-rakamlar-6269447](https://www.milliyet.com.tr/gundem/yks-istatistikleri-aciklandi-yksde-dikkat-ceken-rakamlar-6269447)

ÖSYM (2020). YKS Sonuçları açıklandı Duyuru. Erişim adre-  
si:[https://www.osym.gov.tr/TR,19416/2020-yuksekokretim-  
kurumlari-sinavi-2020-yks-sonuclari-aciklandi-27072020.html](https://www.osym.gov.tr/TR,19416/2020-yuksekokretim-kurumlari-sinavi-2020-yks-sonuclari-aciklandi-27072020.html)



### **İkinci Yüzyıla Çağrı Bildirisi'nde toplum yönetimi ve eğitimle ilgili neler var?**

**(9 Ağustos 2020)**

Bilindiği gibi 25-26 Temmuz tarihlerinde ana muhalefet  
partisi kurultayını yaptı. Kurultayın ilk günü genel başkan  
Kılıçdaroğlu kurultayda yaptığı konuşmada 'İkinci Yüzyıla  
Çağrı Bildirisi'ni açıkladı. Bildiri, adı üstünde yeni döneme  
ilişkin ipucu veren on üç maddelik bir bildirge niteliği taşı-  
maktadır kuşkusuz...

Bildirgede ağırlıklı demokratik sosyal hukuk devletinin  
yeniden inşası hedeflenmektedir. Anlaşılan geniş bir demok-

## Demokrasi, eğitim ve çıkarımlar

(7 Ağustos 2020)

**“Demokrasi halkın karar alma sürecine katılabildiği olanak sağlayacak şekilde liderlerin ve organizasyonların alternatif kamu politikaları için yarıştıkları rekabetçi bir politik sistemdir.”**

**E. E. Schattschneider**

Acısıyla tatlısıyla yüz yılların deneyimi; toplum yönetim biçimleri içinde demokrasinin daha tercih edildiğini göstermektedir. Genel ve ulusal gelişmeler gözlemlendiğinde akliselimin büyük bir kesiminin demokrasi ortak paydasında bulunduğu açık. Nitekim Türkiye özgülünde nice asker sivil anti demokratik eylem ve eğilimler; zamanla hep demokratik taleplerle geride kaldılar... Ayrıca dünya ölçeğinde nice oligarşik ve monarşik yönetimler hep yeniden demokrasi talepleri ile karşıtlık buldu ve halen buluyor. Birinci ve İkinci Dünya Savaşları öncesi ve sonrasında sağ, sol, dini veya etnik yaftalı nice otoriter iktidarlar kan, gözyaşı, elem, keder, yokluk ve yoksulluk örnekleriyle tarihin çöplüğüne gönderildiler...

**Peki olanlardan hangi dersler çıkarılmalıdır?**

İşin özü şudur. Toplumların yönetimi için siyaset ve siyasetçiye ihtiyaç vardır... Bu bir olgu ve tamam!

Siyaset ve siyasetçiler de farklı güç kaynaklarına dayanarak iktidar olurlar. Bu da bir olgu ve tamam.

Ancak iktidar olma ve güç edinmenin kaynaklarını basitçe açıklamak mümkün değil. İktidarın edinimi için ekonomik, sosyal, etnik veya dini nice farklı kaynakların var olduğu da açık... Ancak bunların salt birinin iktidarı belirlemesi olanaksızdır. Örneğin Max Weber'e göre yönetimin güç kaynakları **geleneksel, karizmatik ve akılcı (ussal-hukukî) güç** şeklinde üç grupta toplanır. Burada iktidarın oluşumu için bu kaynakların salt birinin belirleyici olması olanaksızdır denilebilir. Ancak pratik ve tarih göstermektedir ki iktidar kaynağı-

çıkıldıkça demokrasinin yetkinleştğini göstermektedir. Bu nedenle **farklı cenahların demokrasinin yönetme yetkinliğini geliştirmek için demokrasi ortak paydasında güç birliğı bir zorunluluktur.**

**İşin özü bir bakıma demokrasi iyidir ama biz iyi olabilirsek...**

### **Kaynakça**

Heywood, A. (2019). *Siyaset*. (Genişletilmiş 4. Edisyon). (Çev. F. Barırcı). Ankara: Felix Kitap.

Kapani, M. (2007). *Politika bilimine giriş*. (20. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Kışlalı, A. T. (2016). *Siyaset bilimi*. (17. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Öztekin, A. (2018). *Siyaset bilimine giriş*. (11. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Yayla, A. (2017). *Siyaset bilimi*. (5. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.



likle eğitim fakülteleri, konservatuvar ve spor bilimleri bölüm öğrencilerinin topluma hizmet derslerinden gönüllü olarak da yararlanılabilir. İnanın çok etkili bir proje olacaktır...

Hem üniversite yerel yönetim işbirliği için iyi bir örnek olacak!

Hem çocukları hem de anne babaları kazanma yolu...

Öneri bizden yapıp yapmamak sizden...

**Kazasız, belasız ve koronasız bol sağlıklı günler...**



**Sanat ve Eğitim Örnekleriyle Diyarbakır'a Bir Bakış...**

**(19 Temmuz 2020)**

**'Bize Gaffar Okkan gibi insanlar lazım. Adam hem Diyarbakır'da hem de Hendek'te seviliyor' (Diyarbakır'da en çok duyduğum söz)**

Bir görev nedeniyle geçen hafta güzel bir yurt köşemiz Diyarbakır'da buldum. Geçen yıl bir günlüğüne Sive-rek'ten kaçamağım sayılmazsa, uzun bir aradan sonra ilk defa geldiğimi söylemem yalan olmaz. Bu güzel yurt köşesi nice uygarlıklara döşeklik etmiş kadim bir kent. Malum yığınla sorunla gündeme gelen bu kent yaralarını sarmaya hayata tutunmanın gururuyla heybetli kent bence... Değişimi farklılığı görmek gerekir...

Bir kere sokak cadde ve kamusal alanlar çok temiz ve bakımlı. Eşsiz bir mutfak kültürü. Nemi daha az ama denizsiz fabrikasız Adana gibi sanki... Cumhuriyet dönemi için diyebiliriz ki 60 yılı aşkın yükseköğretim deneyimi...

Sanatçıları ve fikir insanları var edebiyatımıza ve bilimimize renk vermiş... Ziya Gökalp, Cahit Sıtkı Tarancı, Süleyman Nazif, Ahmet Arif ve daha niceleri...

Saçlarıma kumlar doldu kumlar doldu

Tarağ getir de tara

Gazi köşkü serindir

Dicle suyu derindir

Ağlama sen garip anam, garip anam garip anam

Kadir Mevla'm kerimdir

\* \* \*

**Diyarbakır kuşkusuz sosyal, ekonomik ve politik dünyası ile de Türkiye'de önemli bir merkez... Bu noktada bize düşen dilek barış, sevgi, kardeşlik, akılcılık birlik ve dayanışma dileklerimiz...**

Ha şunu da ifade etmeliyim. Gazi Köşkü'nde ellilerini aşmış bir beyefendi, bulduğum eski öğrencilerim, taksici ve söyleşide bulunduğum akademisyenler hiç konu etmediğim halde sanki sözleşmiş gibi ortaklaşa aynen şunu söylediler:

**'Hocam, bize Gaffar Okkan gibi insanlar lazım. Adam hem Diyarbakır'da hem de Hendek'te seviliyor'**

## **Kaynakça**

Arif, A. (2008). *Hasretinden prangalar eskittim*. İstanbul: Metis Yayınları.

Diken, Ş. (2019). *Ahmet Arif abisi olmak halkının*. (4. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Emlek T. (2018). *Şiir adam Cahit Sıtkı Tarancı*. İstanbul: Halk Kitabevi.

Geçer, İ. (2005). *Cahit Sıtkı Tarancı*. İstanbul: Toker Yayınları.





## Eğitimin İşlevleri Üzerine

(16 Temmuz 2020)

**“Dünyayı değiştirmek için kullanabileceğiniz en güçlü silah eğitimidir” Nelson Mandela**

**“Doğrudur kitap okumak karın doyurmuyor ama karnı tok, beyni boş adamlardan çektiğimiz kadar kimseden çekmedik” Zülfü Livaneli**

Eğitim kurumları ülkelerin sosyal ve kültürel sermayesinin geliştirildiği kurumlarıdır. Eğitim, aynı zamanda ülkele-  
rin sosyal ve ekonomik gelişiminin araçlarıdır. Eğitim ile ay-  
rıca yurttaşlara istedik davranış kazandırmak ve daha iyi  
yetiştirmek amaçlanır.

### **Peki eğitim nasıl bir işlev görmektedir?**

Öncelikle genel geçer bir yanıtla başlayalım. Genel bir **bakışla** eğitimin öncelikle işlevinin **sosyalleştirme** olduğu ifade edilebilir. Sosyalleştirme, çocuğun var olduğu topluma uyumlaştırılması, toplumda kabul gören davranışların edindirilmesi, kültürünün öğretilmesi ve içselleştirmesidir (Bozkurt, 2011). Buna bir bakıma ‘ne ettik ne etik çocuğu bize benzettik’ de denilebilir. Bu işlev her eğitim sürecinde bireyin öznel isteği dışında vardır. Bizim toplumumuzda büyüklere saygı küçüklere sevginin öğretilmesi, inanç ritüellerinin kazandırılması toplumsallaştırmanın kimi örneklerdir.

### **Peki toplumsallaştırma işlevi nasıl bir nitelik göstermektedir?**

Toplumsallaştırma genel olarak **muhafazakâr tutucu** bir nitelik gösterir. Böylece bir bakıma var olanın korunması, çocuğu var olanı kabule yönlendirerek toplumsal geleneklerin yaşatılması amaçlanır. Örneğin Din Kültür ve Ahlâk Bilgisi dersleri ağırlıklı olarak böylesi bir işlev görür. İnfomal olarak evde çocuğun neleri yapabileceği ya da yapamayacağını sezdirilmesinden uyarılmasına kadar birçok olağanlaştırılmış kabuller bu işleve örnek olarak verilebilir. Sosyalleştirme iş-

rasi yerine kendini koruma yer ve kariyer edinme eğilimleri yüksektir.

\* Üniversite okul istihdam ilişkisi alt üst oluş geçirmiş ve artık bir okul ya da üniversite mezunu olmak işe yaramamaktadır. Bu durum üniversite ve okulları özellikle derslerin niteliği bağlamında çok olumsuz etkilemektedir.

\* **'Meslek lisesi memleket meselesi'** belgisi artık bir slogan olarak kalmamalıdır. Ortaöğretimde işlevsel sanayi okul işbirliği esaslarını merkeze alan yeniden yapılanma bir zorunluluktur. Meslek liselerinin yükseköğretime geçişinde özel kontenjan uygulaması tartışılmalıdır.

Tüm sorunların çözüm aracı demokratik siyasettir. Demokrasi ve cumhuriyetin alternatifi demokrasi ve cumhuriyettir. **Demokratik siyaset eğitim, adalet benzeri kamusal görevlerde aktif siyasetin müdahalesini asgariye indirilmesini amaçlar.**

### **Kaynakça**

- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozkurt, V. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji temeller kavramlar kurumlar*. (7. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Henslin, J. M. (1996). *Essentials of sociology a down to earth approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Macionis, J. J ve Plumber, K. (2008). *Sociology: a global introduction*. (4th Edition). Harlow: Pearson Prentice Hall.
- Şimşek, H. (2011). Eğitim ve Toplumsal Değişme. Ed. A. Boyacı. *Eğitim sosyolojisi* içinde (s.53-76). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.



## Baro maro eğitim meğitim

Bir süredir baroları tartışıyor toplum. Malum barolara ilişkin görüşler farklı. İki farklı grup var denilebilir. Barolarda temsil adaletli değil o halde baroların yasası değiştirilmeli. Ancak sorun sadece orada olmadığı görülüyor. Tartışıldıkça durum farklılaşıyor. İşin akademikçe yönünü vurgulayalım.

Eğitim istendik davranış değiştirme uğraşdır. Peki istendik davranış nedir ve neye göre belirlenecektir? Özel yaşam için bir diyeceğimiz olmayabilir. Kamusal yaşamda istendik davranışların için ölçütün demokratik, akılcı ve pragmatik olması gerektiği açıktır. Bunu sağlamak eğitimde hukuku egemen kılmakla olanaklıdır. Ülkede hukuku egemen kılmanın yolu adaletli bir yargı işleyişi kurmaktır. Adaletli yargının **iddia makamı, hakem ve savunma** olmak üzere üç ayağı vardır. Öte yandan savunmanın güçlü olması güçlü barolarla olanaklıdır.

İşin özü şudur!

Unutmamak gerekir hukuk ve adalet olmadığı yerde üniversite özerklik endeks puanı düşer, eğitim değer ve nitelik yirtilir...

**Özcesi barolar maro olursa eğitim iyice meğitim olur.**

**En iyi arkadaşım Hazım ile Kazım hukuk bir gün hepimize lazım!**



**Geçen hafta gazetelerde eğitim**

**(9 Temmuz 2020)**

**Taha Akyol**, 1 Temmuz Salı günü yazısını Şehir Üniversitesi konusuna ayırmış. Akyol, her zamanki vakur duruşu, akıselimi öne çıkaran yazım biçimini bu sefer "**Üniversite Kapatmak**" başlıklı yazısında göstermiş. Olayı Enver Paşa'nın ünlü deyişiyle **yok kanun, yap kanun sözüyle detay-**

**Kıssadan hisse:** Birkaç öğretim üyesi dışında bu konunun hukukçu akademisyenlerce bile yazılıp çizilmemesi hukuk adına da akademisyenler adına da vahim bir durumdur. Doğru bulanlar ve bulmayanların akademik dille bu durumu açıklamaları bence akademik bir görev ve sosyal sorumluluktur. Demokrasi ve akademik özgürlük konuşa konuşa, görüşe görüşe ve yaza yaza gelişir ve kurumsallaşır.

\* \* \*

Latin atasözü der ki “Söz uçar, yazı kalır.”. Biz de ezbere konuşmak deyimi vardır ama ezbere yazmak deyimi yoktur. Yazmak sorumluluktur. Durmak yok, yazmaya devam...

## Kaynakça

Akyol, T. (2020, 1 Temmuz). Üniversite kapatmak. Erişim adresi: <https://www.karar.com/universite-kapatmak-1572120>

Çölaşan, E. (2020, 5 Temmuz). Hukuk fakülteleri nerede? Erişim adresi: <https://www.sozcu.com.tr/2020/yazarlar/emincolasan/hukuk-fakulteleri-nerede-5911662/>

Güçlü, A. (2020, 2 Temmuz). Yeni öğretim yılı AÖF ve ÖSYM. Erişim adresi: <https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbasguclu/yeni-ogretim-yili-aof-ve-osym-6251666>

Gürsoy, S. (2020, 2 Temmuz). Süper akıllı toplum. Erişim adresi: <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2020/07/02/super-akilli-toplum>

Özdil, Y. (2020, 2 Temmuz). Şehir Üniversitesi. Erişim adresi: <https://www.sozcu.com.tr/2020/yazarlar/yilmazozdil/sehir-universitesi-5905758/>



## Babam Babamgiller ve Yükseköğretim

(21 Haziran 2020)

Baba çınar ağacı gibidir. Meyvesi olmasa bile gölgesi yeter.

Babalar soğuk görünür ama sıcaklığı öldükten sonra bile hissedilir. (Anonim).

Tüm babaların babalar günü kutlu olsun! Yitirdiklerimizi rahmetle hayattakileri saygıyla anarak...

Sevgili babacığım,

Sen gideli yıllar mı yıllar oldu. Nice yıllar geçti nice yıllar... İlk hatırladığım senden şu: Daha ufacıktım. İki bir de bir kulplu cam bardağı kırdığımı hatırlarım. Hiç ama hiç ötelemeden yeni kulplu bardağın alındığı dün gibi...

Her sabah okula giderken 'yinbeş' yani yirmi beş kuruş verişini hiç unutmam. O zamanlar babaların paralarının hiç bitmediğine inanırdım. Sen benim Babam Bank'tın. Tüm babalar yemezsiniz yedirirdiniz içmez içerirdiniz...

İlkokulda evde artık benim dışımda kimsenin kalmadığı günlerde "Gel bakalım ne öğrenmişsin?" deyip aklın erdiğince, gücün yettiğince toplama, çıkarma, çarpma ve bölme öğrettığın, problemleri çözmeye çalıştığımız hala dün gibi... Bir de tıraş olduğunda sana elimi sürdüğüm, beni okşadığın...

Ülke ve yurt sevgisini senden öğrenmeye başlamıştım, senden!

Devletin malına sahip çıkmamız ve işimizi doğru dürüst yapmamız gerektiğini de...

Elimizdekini tutumlu kullanmak, kâğıtların arka tarafını müsvedde olarak kullanmak da...

İnançta, dinde namazın ve orucun şekil, biçim olduğunu aslında gerekli olanın ahlâk olduğunu da...

## Kaynakça

Aydın, İ. (2019). *Akademik etik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Günay, D. (2019). *Türkiye'nin üniversite sorunu trajik bir yolculuk*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

Oran, B. (1990). Üniversite nedir ne değildir Türk Üniversiteleri ve YÖK. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36606>



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Üniversite Yönetimi Üzerine Yazılar

#### Eğitim ve toplum yönetimden ortaya karışık

(8 Temmuz 2021)

#### Geçiş, giriş sınavları gözden geçirilmelidir.

Kim ne derse desin 15 ayı aşkın süredir her alanda önceden hiç yaşamadığımız bir süreç yaşadık. Uzaktan gazel okumak kolaydır misali iktidarı, muhalefeti eleştirmek kolay. Hele hele muhalefeti çok daha kolay. Tüm olup bitenlere rağmen akliselimle akademi, bürokrasi, sivil toplum ve biz sade yurttaşlar kendi işimize bakmalıyız...

Ancak kim olursak olalım birey, toplum, ülke ve dünya işimiz zor diyerek eğitim ve toplum konularında; yönetimde neler oluyor, ne yapmalıyız ve işler nasıl düzelir sorularını bir parça yanıtlayalım diyelim.

Öncelikle haziran ayında en çok konuştuğumuz konu sınavlar... Milliyet gazetesinde Abbas Güçlü 28 Haziran'da öfkeli bir yazı yazdı. "Bu MEB ve bu ÖSYM mi çocuklarımızın ve ülkemizin geleceğine yön verecek?" başlıklı yazında MEB ve ÖSYM'yi yerden yere vurduğu yazıda soru hazırlayanların pedagojiden bîhaber olduklarını belirtti.

**Özetin özeti kısmında ise** "Çocuklarımızı eğitimden ve ülkemizden nefret ettirmeye hiç ama hiç kimsenin hakkı ve ayrıcalığı olmamalıdır!.." diye sonlandırıyor.

Benzer görüşlere diğer gazetelerde de köşe yazıları ya da haber veya yorum biçimlerinde de olsa yer verildi. İşin böyle

Kaç lira alıyorlar? Ne yaparlar? Bunların kimileri sözüm ona sözleşme dönemi devletin verdiğiinden daha aza imza atarlar? Eğitim düzeyleri, uzmanlıkları nedir, neyin nesi kimin fesidirler? Kimileri de üç-beş sene sonra kafadan meclise vekilliğe... Ne kadar iyi ya!

Tanrı demokrasimizi bu sözde demokratlardan, muhafazakâr demokratlardan sözde bilmem necilerse onlardan korusun!



## Üniversite yöneticilerinin nitelikleri ve üniversite yönetimi üzerine...

(5 Temmuz 2020)

Öncelikle bu yazıyı yazmamım iki nedeni olduğunu ifade etmek istiyorum.

Birinci neden öğretim üyesi olarak akademik kurumlarla ilgili meslek ahlâk anlayışı ve tutumumla ilgilidir. Akademisyen ülkesine, toplumuna hem de mesleğine karşı sorumludur. Kafaları kuma gömerek ben görmedim, duymadım demekle gelinecek ve gidilecek yer mesleğin sıradanlaşması, değer yitirmesi ve kurumlarımızın çürümesidir.

İkinci neden akademik çalışma alanımın eğitim yönetimi olması ve konuya olan ilgidendir. Bu alanda özellikle üniversite yönetimi, akademik özgürlük, özerklik ve meslek etiği konularına üniversite öğrenciliğimden beri ilgiliyim. Bu tür yazıları akademik anlayışıma göre basın yayın hizmeti ve üniversitelerin topluma hizmet işlevi (Doğramacı, 2007) bağlamlarında değerlendiriyorum.

Öncelikle bir kısım ilkeler üzerinde durulması gerekir. **Üniversitelerin yöneticilerinin belirlenmesinde evrensel ilkeler ile pratik olgu ve gerçekler dikkate alınmalıdır.** Rektörlerin ve yükseköğretim kurumlarının yöneticilerinin belirlenmesi ilke ve yöntemlerinde başka ülkelere özenilmesine



yürütülmesi için kuralların belirli olması ve süreklilik göstermesidir. Olanaklar ölçüsünde kurumsal temsilcilerine gerekirse kişilere kapılarının açık olması bir beklentimdir. Her kademedeki üniversitenin yönetimini emanet edeceğimiz kişinin sevdiğimiz biri olması gerekli değildir, ama güvendiğimiz biri olması şarttır.

**Tartışmasız genel bir ilke: Rektör akademik etik ilkelere sahip olmak dışında bu ilkelerin takipçisi ve geliştireni olmalıdır.** İnsanlar mal ve hizmet aldıkları işletmelere güvenmek ister. Bu güvenin tesisi, meslek icra edenlerin etik değerlere bağlı davranışlarıyla olanaklıdır (Kutlu, 2015). Her mesleğin kuşkusuz kendine özgü etik değerleri ve kuralları vardır. Üniversitelerin her kademesinde görev alan akademik ve idari görevliler akademik çalışma ve etkinliklerde, kişiler arası ilişkilerde, kamu tüzel kişisel mal ve hizmetlerin kullanımını gibi değişik alanlarda örnek kişilik sergilemelidir. Bu bağlamda (Aydın, 2019)'ın akademik etik bağlamı ortaya koyduğu şu ilkeler çok önemlidir ve akıldan çıkarılmamalıdır: Liyakat, adalet, eşitlik, kişisel kazanç sağlamaya kapalılık, tarafsızlık, ayrımcılıktan kaçınmak, sorumluluk, hukukun üstünlüğünü temel alınmalıdır. **Çalışmanın, üretmenin iki yüzü vardır. Bir yüzü yöneten, diğer yüzü yönetilenlerdir. İşin öbür yüzü işgörenlerin "iyi" çalışmasındadır. Bu inançla, umutla daha nitelikli üniversite için el ele, gönül gönüle etkili ve verimli çalışmalıyız, diyorum.**

## Kaynakça

- Arpacı, A. (2010). *Yönetim ve yöneticilik*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Aydın, İ. (2019). *Akademik etik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Dursun, D. (2016). Siyaset ve siyaset bilimi. D. Dursun ve M. Altunoğlu (Ed). *Siyaset bilimi içinde* (s.2-27). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Işıklı, A. (2005). *Sendikacılık ve siyaset*. (6. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. (Genişletilmiş 17. Baskı). Ankara: Beta Yayıncılık.
- Kutlu, H. A. (2015). *Meslek etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oran, B. (1992). Üniversite nedir ne değildir: Türk Üniversiteleri ve YÖK. Erişim Adresi: [https://www.researchgate.net/publication/304426065\\_Universite\\_Nedir\\_Ne\\_Degildir\\_Turk\\_Universiteleri\\_ve\\_YOK](https://www.researchgate.net/publication/304426065_Universite_Nedir_Ne_Degildir_Turk_Universiteleri_ve_YOK)
- Ortaş, İ. (2009). Rektör olmanın yazılı bir kuralı var mıdır? Erişim Adresi: <http://blog.milliyet.com.tr/ректор-olmanin-yazili-kurali-var-mi-/Blog/?BlogNo=156924>



## **Hocam Akar Öcal ve üniversite yönetimi üzerine**

**(29 Haziran 2020)**

**“Gelin tanış olalım,**

**İşi kolay kılalım.**

**Sevelim, sevilelim,**

**Dünya kimseye kalmaz.” Yunus Emre**

**“İnsanı yaşat ki devlet yaşasın.” Şeyh Edebali**

Anadolu Üniversitesi önceki rektörlerinden değerli hocamız Prof. Dr. Akar Öcal'ı ne yazık ki 20 Haziran'da yitirdik. Öncelikle merhum hocamıza Allah'tan rahmet; tüm sevenlerine, Akademilere ve Anadolu Üniversitelilere baş sağlığı diliyorum.

\* \* \*

Prof. Dr. Akar Öcal Hoca'mla tanışmam benim hayatımın en önemli kırılma noktalarından biridir. Bu nedenle Akar Hoca'yı hep dikkatle izlemiştir. Bu yazıda izlediklerim

## Kaynakça

- Bozkurt, M. S. (2018). *Bir ömür ki Yılmaz Büyükerşen*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefeye giriş*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (16. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Heywood, A. (2019). *Siyaset*. (20. Baskı). (Çev: F. Bakırcı). Ankara: Felix Kitap.
- Taşçı, C. N. (2018). *Yılmaz Büyükerşen zamanı durduran saat*. (5. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keskin, U. (2012). *Yönetim felsefesi* (2. Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

---

### Eğitim Ekonomisi ve Öğretmen Yetiştirme Üzerine Yazılar

#### Eğitim ekonomi ve dolar

(6 Eylül 2020)

Eğitimin davranış değiştirme olarak ele alınması onun eğitim bilim yani pedagojik yönüdür. Eğitim günlük yaşamda bize öncelikle davranış oluşturma, terbiye etme, çocuk bakma veya insan yetiştirme yönüyle yansır. Halbuki eğitim sadece insan yetiştirme; basitçe şunları bunları bileceksin, yapacaksın, edeceksin işlerinden ibaret de değildir. **Eğitim sosyal, politik, psikolojik ve ekonomik yönleriyle bütünlüklük karmaşık eylem ve süreçler bütünüdür.**

Hepimiz yaşamakta ve görmekteyiz ki eğitim için bina, işlik, derslik, salon, bahçe, araç ve gereç lazım. Ayrıca işgücü olarak öğretmen, memur ve hizmetlilere ihtiyaç var. Bunların sağlanması da günlük dildeki ifadesiyle para işi olduğu çok açık... **Para işi demek, ekonomi demek! Gayet açık ki eğitim bu yönüyle ekonomi işi...**

Zaten eğitim alanında kimi sorunlara bakıldığında da sorunların çoğunun ekonomi yani iktisat boyutlu olduğu kolayca görülür.

Örneğin sisteminin öğretmen açığı mı var? Var. Çözüm yeni atamalar. Peki bütçe!

Örneğin daha nitelikli araç ve gereçlere mi ihtiyaç var? Var. Çözüm kaynak bulmak!

üretmek, daha hakça paylaşmak ve herkese adil davranmak en akılcı yol... Sorun bunu nasıl başarabiliriz sorundur...

**Konu geniş! Bu tür konuları örnekleriyle başka yazılarda tartışmak üzere bugünlük bu kadar.**

### **Kaynakça**

Aren, S. (2014). *Ekonomi dersleri*. (4. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.

Dinler, Z. (2015). *İktisada giriş*. (21. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın.

Gümüş, E ve Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Uras, G. (2017). *Sanayileşcektik büyüyecektik n'oldu bize?* İstanbul: Doğan Kitap.



### **Öğretmenlik ve maaşları (29 Temmuz 2021)**

**Emek en yüce değerdir. Öğretmenlik mesleği yücedir. Öğretmenliğe verilen değer salt günlük kutlama ve veciz sözlerle geçiştirilemez. O halde resmi ve özel okul öğretmenlerimize emeklerine değer bir ücret verilmesinin hukuksal alt yapısını hazırlanmalıdır. Öğretmenlerimizin sosyal, kültürel ve meslekî gelişimlerinin sağlanması ile ücretlendirilmelerine ilişkin uygar bir devlete uygun yasal düzenleme yapmak zorunluluktur.**

**Bu sesleniş Millî Eğitim Bakanlığı ile birlikte tüm partilere, milletvekillerine ve kamuoyuna bir çağrıdır.**

Bizim kültürümüzde öğretmenlik, en yaygın deyimle kutsal bir meslektir. O kadar ki örneğin öğretmenin vurduğu yerde gül biter. Öğretmenliğe değer veriş, özellikle Cumhuriyet önderlerinin en çok önemseddiği stratejik bir politika ol-

Hele hele özel okullarda çalışan öğretmenlerimizin durumu daha vahimdir. Özel eğitim kurumları konusunda muhakkak maaşla ilgili bir düzenleme yapıp özel okul öğretmenlerinin köle gibi çalışmalarına engel olmalıyız...

**Emek en yüce değerdir demek yetmiyor öğretmenlik kutsaldır demek de öyle**

**Muallimlere ayrı bakmak gerekir...**



**Öğretmenler gününde dersimiz öğretmen yetiştirme...**

**(24 Kasım 2020)**

**Tüm öğretmenlerimize saygıyla, özlemle ve şükranla...**

Öğretmen veya öğretmenlik mesleği kendimi bildim bileli bana hep çok hoş duygular uyandırmıştır. Bir kere öğretilirler. Hoş bakışları vardır sevecendirler. Bazen kızsalar da onlar hep ama hep bizi düşünenlerdir. Bazı bazı hataları olsa da genelde doğrudurlar. Özel birçok işleri planları olsa da okula doğru yollanınca kafada bugün bu dersi nasıl işleyeceğim nasıl öğreteceğim onların düşündüklerinin yine ilk sırasındadır.

Aslında öğretmen ve öğretmen yetiştirme her ülke için kritik bir konudur. Öğretmen yetiştirme ülkelerin en çok tartışılan ve en dikkat çeken konularından biridir. Neden çok açık.

Öğretmen ve eğitim toplumun geleceğinin ekilmesi ve biçilmesi meselesidir.

Öğretmen yetiştirme bir bakıma yarınları ekmek, sulamak, gerektiğinde budamak velhasıl ürün almak meselesidir.

Öğretmen yetiştirme bir ülkenin abartısız var olma mücadelesinin kritik bir parçasıdır.

## Kaynakça

- Becerikli, S. ve Demirel, M. (2019). İstanbul Yükseköğretmen Okulunun Kısa Tarihçesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(1), 603-631.
- Eşme, İ. (2001). *Yükseköğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi Başarı Yayınevi.
- Eşme, İ. (2003). Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yükseköğretmen Okulları. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/esme.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/esme.htm). Erişim Tarihi. 20.11.2020.



## Öğretmen yetiştirme üzerine görüşler...

(18 Mart 2021)

Bir 16 Mart daha geride kaldı. Yine nutuklar yine aynı söylem diyeceksiniz, bir olasılık.

Hayır, hayır! Umutsuz olmaya gerek yok, umutsuzluk iyice bitmektir. Bardağın dolu taraflarını da görerek dünden bugünden ders çıkararak daha ileriye, daha iyiye, daha güzelle ve daha doğruya ama umutla, gururla...

Öncelikle dünyayı akla karaya ayırmak sağlıklı bir düşünme yolu değil. Zıtlar bir arada. Nice kötülükleri, zulümleri, kargaşayı, meseleyi görmüş geçirmiş toplumumuzun umutsuz olma hakkı yoktur. Umutla yarınlara ama bugünden akılla, bilimle ve inançla çalışarak...

Umutsuz olmaya hiç mi hiç ama hiç hakkımız yok. Umutsuzluk bitmektir.

Peki neden umutsuz olmayacağız?

Öncelikle başardığımız birçok iş var. Kim ne çemkirirse çemkirsin ne söylerse söylesin yarınları umutla daha güzel, daha iyi ve daha doğru kuracak gücümüz var. Doğru yolu-

\* Okullarda işe gitmeyip işe gidiyormuşuz gibi bir kurumsal kültür egemen oldu sanki 2000'lerle birlikte.

\* Pedagojik formasyon sertifika programları öğretmen yetiştiriminin tarihsel yüz karasıdır.

\* Akademisyenler meslek elemanı yetiştirme ile araştırma iş yükü altında ezilmekte, okulculuk ikinci plana itilmektedir. Bu bağlamda öğretim programı ve akademik yükseltme koşullarının tez elden gözden geçirilmesi bir gerekliliktir.

\* Okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının, programlara öğrenci girişi, program süreç ve ölçme değerlendirme boyutları ile yeniden yapılandırmaya tabi tutulması tartışılmalıdır.

### **Öğretmenin başarısında önemli bir değişken; meslekî statü ve özlük hakları**

Öğretmen yetiştirme ve başarısını tartışırken önemli bir konuyu atlıyoruz gibi. Şöyle ki konuyu salt eğitim fakültelerine yönelik eleştirilerle çözemeyiz. Öğretmen yetiştirme sorununa salt fakülteleri suçlama odaklı bakış da yanlış. Mezun öğretmen adayı atandığı okulda inanın yalnız. Barınma, beslenme sorunları... Politize edilerek ötekileştirilen genç öğretmen, yok edilen meslekî dayanışma duygusu...

Durmak yok, öğretmen yetiştirmeyi yazmaya devam... Meseleye biraz da bu açıdan baksak... Ne dersiniz?



### **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Öğretmen Yetiştirme**

(13 Mart 2021)

#### **Ne üzerine neden yazmaya çalışıyorum?**

Bilirsiniz öğretmen yetiştirme konusu, yazılarımız içinde önemli bir yer tutmakta. Bunda uzmanlık çalışma alanımın öğretmen yetiştirme olmasının büyük bir etkisi olduğunu ifa-



ramlarına alandan adayların geçişi sağlayıp niteliği yukarı çekeceği açıktır.

\* ğretmen yetiştirmeye nitelik kazandırmak ülkenin maks talihi yenmekle eş anlamlıdır desek yanlış olmaz gibi bir şey...

\* zetle Türkiye tez elden ğretmen yetiştirmeyi A'dan Z'ye gözden geçirmelidir.

Başka bir söylemle biz bu maçı almalıyız başka yolu yok!

### **Kaynakça**

Resm Gazete. (1982, 20 Temmuz). Yükseköğretim Kurumları Teşki-  
latı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. s. 10. Tübitak.  
(2021). Üniversitelerin Alan bazında Yetkinlik Analizi (Bl-  
nen niversiteler Dahil). Ankara: Tübitak Bilim Teknoloji ve  
Yenilik Politikalara Daire Başkanlığı.  
[https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/Guncel\\_Uni-  
versitelerin\\_Alan\\_Bazli\\_Yetkinlik\\_Analizi.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/Guncel_Universitelerin_Alan_Bazli_Yetkinlik_Analizi.pdf)



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Köy Enstitüleri Üzerine Yazılar

#### Köy Enstitüleri ve tecrübe konuşuyor

(29 Nisan 2021)

Öncelikle Köy Enstitüleri üzerine üçüncü kez bir yazı yazdığımdan biraz da olsa sizleri sıkışmış olabilirim. Ancak genelde yazıları eğitim ve yönetim üzerine kurgulamaya çalışıyorum. Daha açıkçası sosyal, ekonomik ve politik yönleriyle eğitim ve eğitim yönetimini çiziktirmeye çalışıyorum. Özür dileyerek başlayalım, diyelim.

\* \* \*

Köy Enstitüleri öyle kolayına bırakılacak bir konu değil. Bugün için o yoksul, çorak Anadolu topraklarından körpeçik halk çocuklarını eli iş, bilgi, beceri ve tutumlarıyla örnek; gönlü yurt ve insanlık sevgisi dolu kişilikler olarak yetiştirmek öylesine kolay geçirilecek iş değildir. Garip yurt çocuklarına okuma, yazma, matematik, sosyoloji okutacaksın üstüne üstlük duvarcı, terzi, elektrikçi, ziraatçı, sağlıkçı yapacaksın. Üstüne üstlük sağlam bir karakter eğitimi...

İşin özü beş temel düşünceyi bir bakıma birleştirmektir, Köy Enstitüleri.

**Birincisi, ulusal bağımsızlık ve çağdaş uygarlık hedefidir.**

Bu noktada Cumhuriyet devrimi ile bütünleştirilmiş, çağdaş uygarlığı amaçlamış yeni toplumun kırsal alana, köye ulaşma mücadelesi... Buna Enstitülerin düşünsel alt yapısı

\* Sağlık, sağlık ve sağlık!

Sevgiyle, sağlıklıla, dostlukla...

## Kaynakça

Aslan, B. ve Topçu, İ. (2010). Politeknik eğitimin ortaya çıkışı ve uygulamaları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 17-34. Erişim adresi: <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89707>



## Köy Enstitüleri ve çıkartılacak dersler üzerine...

(22 Nisan 2021)

Eğitim konusunda onca geçen seksen yıla rağmen hala tartışılan Köy Enstitülerini yazmaya devam ediyoruz. Bunca yıla rağmen hala konuşulma nedenleri neler?

Öncelikle Ulusal Kurtuluş ve Anadolu ihtilalinin kendi özgürlüğü, özgünlüğü... Şöyle ki...

Cumhuriyet devrimi Avrupa coğrafyasından farklı bir gelişme göstermiş. Kıta Avrupası ile Yeni Kıta yüzyılları bulan Rönesans, Reform, Aydınlanma ve sanayi devrimlerini gerçekleştirmiş. Rahmetli Çetin Altan'ın ifadesiyle onlar bunları yakalarken biz ıskalamışız. Bunun sonucu onlar gittikçe zenginleşirken Osmanlı gerilemiş, giderek çöküntüye ramak kalmış.

Osmanlının çözülüşüyle birlikte Ulusal Kurtuluş Mücadelesi ile filizlenen Mustafa Kemal önderliğinin amacı; ulusal bağımsızlıkçı hareketle yeni devlet, yeni toplum oluşmaktadır. Daha 1920'de Meclisi kurarak yeni toplumun sinyalleri verilmiştir. Yeni toplum millet egemenliğini temel alacak ve gerisi sonradan gelecekti.

Albert Einstein'ın dediği gibi olmuştur. Bir ulusu yıkmak için atom bombasına veya uzun menzilli füzeyle gerek yok, eğitim kalitesini düşürmeniz yeterlidir.

**Eleştirileri dikkate almak, doğrularından yararlanmak kuşkusuz doğru yoldur. Ancak Köy Enstitülerini kapatmakla ham meyvenin dalından koparıldığını asla unutmamalıyız.**

## Kaynakça

Yıldız, N. ve Akandere, O. (2017). Köy Enstitülerinin ideolojik yapısı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17 (35), 275-316.  
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/474427>



## Köy Enstitülülere eğitime can, ülkeye kan...

(16 Nisan 2021)

Köy Enstitülere eğitim tarihimizin üzerine çokça konuşulan, yazılan konularından biri. Kuruluş ve kapanışlarından onlarca yıl geçmiş olmasına karşın enstitüler üzerine tüm tartışmalar hala sürmekte. Enstitülere bu kadar ilginç kılan nedenleri salt pedagojik alana bağlamak çok büyük eksiklik kuşkusuz.

Bu bakışla Enstitülerin kuruluş, gelişme ve eğitimle ilgili kimi niteliklerine şöyle bir bakalım:

Öncelikle Köy Enstitülerini klasik bir okul olarak görmek çok büyük bir yanlış.

Enstitüler, bir okul olmanın çok ötesinde sosyal gelişme için bir örneklik.

Enstitüler, eğitim ile ekonomi işini birleştirmenin bir güzel örneği.

\* Enstitüler, yaparak yaşayarak iş içinde üretim amaçlı eğitim örnekleriyle **politeknik eğitimin** Anadolu uyarlamasıdır.

\* Enstitüler yoksul ve köye yönelik tutumuyla **aşağıdan yukarıya toplumsal hareketlilik işlevini** yerine getiren kurumlardır.

\* Enstitüler **katılımlı yönetim, demokratikleşme, ulusal bağımsızlık, lâiklik ülkeleriyle ulusal devlet oluşturma**nın eğitim ayaklarıdır.

\* Enstitüler, Batı'nın klasikleri ve yarattıkları ile Anadolu topraklarının kültürel değerlerini sentezleyerek **ulusal kültürü yaratma ve geliştirmenin** uğraşdır. Moda deyimle **özülle de sözüyle de milli ve yerlidir**.

Bir başka yazıda Enstitülere ilişkin farklı bakışların görüşlerini anlatmaya çalışacağım. Ancak şunu unutmamak gerekir ki Anadolu'nun kurtuluşu ve gelişme mücadelesi, cehaletle mücadelesidir. Bunun yollarından biri de ulusal, demokratik, lâik, üretim odaklı eğitimidir.

**Bu duygular içinde Yunus'un diyarından herkese "Sevelim, sevilelim."**

**Diyelim.**

### **Kaynakça**

Erözkan, U. (2018, 31 Ağustos). Köy Enstitülülerin hayatımızda gerçekleştirdiği 10 devrim [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2018/08/31/koy-enstitululerin-hayatimizda-gerceklestirdigi-10-devrim/>



# EĞİTİMİN TEMELLERİ

Prof. Dr. Süleyman Göksoy

Ankara

2022

## EĞİTİMİN TEMELLERİ

Prof. Dr. Süleyman Göksoy

ORCID: 0000-0002-7151-0863

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN : 978-605-170-693-1  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

#### EĞİTİMİN TEMELLERİ

GÖKSOY, Süleyman

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, vi+226 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-693-1

#### Eğitim Yönetimi, Eğitim

Bilimsel Temeller, Felsefi Temeller, Politik Temeller, Psikolojik Temeller, Sosyal Temeller, Okul Örgütü, Yönetim, Eğitim Yönetimi, Liderlik, Motivasyon, Öğretmenlik, Ölçme, Değerlendirme, Gelecek

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*Bu kitabın telif gelirleri yazar tarafından eğitime erişemeyen ülkemizin kız çocuklarına bağışlanmıştır.*

A harfinin evrimi



## ÖN SÖZ

Eğitimin temelinde; öğrencinin ön öğrenmeleri, öğrencinin ilgisi, duyuşsal hazırlığı, bedensel ihtiyaçları ve bunların giderilme durumları, sosyal ve kültürel düzeyi gibi birçok özelliğinin yanı sıra öğrencinin beklentileri ve ihtiyaçları da yer almaktadır. Hasılı eğitimin temelinde öğrencinin bizatihi kendisi bulunmaktadır. Haliyle eğitim ve eğitimin temelleri dediğimizde bilimsel bir yöntem ve anlayış doğrultusunda ve bilimsel veriler ışığında birey ve onun eğitimi kastedilmektedir.

İnsan çok yönlü bir varlıktır. Sürekli bir gelişme, değişim ve dönüşüm içerisindedir. İnsanın gelişiminde ve kendisini gerçekleştirmesinde önemli bir araç olan eğitime de disiplinlerarası bir yaklaşımla yönelmek gerekmektedir. Bu açıdan eğitim, hem birçok alan ve bilim dalından beslenmek durumunda -hatta zorunluluğunda- kalmakta hem de birçok bilim dalına zemin oluşturmaktadır.

Her ne kadar eğitim farklı bilim dallarından beslense, aynı zamanda farklı bilim dallarına kaynaklık etse de nihayetinde odağındaki, merkezindeki yegâne varlık tektir ve insandır.

Bu kapsamda mevcut kitap; bilim, felsefe, sosyoloji, tarih, yönetim, psikoloji, teknoloji, ölçme ve değerlendirme, iletişim, kültür, hukuk, ekonomi gibi bilim dallarını, eğitim ilke ve yaklaşımlarından; öğrenci merkezli eğitim, bireyselleştirme, hazırbulunuşluk, yaşam boyu öğrenme, her yerde eğitim, yapılandırmacılık gibi temel ilke ve yaklaşımlar doğrultusunda sentezlemeye çalışmaktadır.

Mevcut kitabın hazırlanmasındaki amaç ve beklenti, gelecekte başarılı olacak ülkemizin bireylerine bir nebze de olsa katkı sunabilmek ve destek olabilmektir.

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY



# İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iii
GİRİŞ .....	1
I. BÖLÜM .....	5
BİLİMSEL TEMELLER.....	5
II. BÖLÜM .....	23
FELSEFÎ TEMELLER .....	23
III. BÖLÜM .....	39
POLİTİK TEMELLER.....	39
IV. BÖLÜM .....	55
PSİKOLOJİK TEMELLER .....	55
Öğrenme Üzerine Davranışsal Bakış.....	56
Öğrenme Üzerine Bilişsel Bakış .....	59
İnsancıl Yaklaşımı.....	63
Duyuşsal Kuramlar.....	64
Nörofizyolojik/Beyin Temelli Öğrenme Kuramı.....	65
Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorileri .....	66
Doğrudan Öğretim .....	68
Problem Temelli Öğrenme .....	69
Tam Öğrenme.....	69
Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi .....	74
Bağlam ve Yapılandırmacılık.....	89
V. BÖLÜM .....	95
SOSYAL TEMELLER.....	95
Eğitim ve Ekip Çalışması .....	99

<b>VI. BÖLÜM</b> .....	<b>105</b>
<b>OKUL ÖRGÜTÜ VE YÖNETİMİ</b> .....	<b>105</b>
<b>VII. BÖLÜM</b> .....	<b>111</b>
<b>EĞİTİM YÖNETİMİ VE LİDERLİK</b> .....	<b>111</b>
Lider ve Liderlik .....	112
Pedagojik Liderlik .....	120
Öneriler .....	123
<b>VIII. BÖLÜM</b> .....	<b>129</b>
<b>EĞİTİM VE MOTİVASYON</b> .....	<b>129</b>
<b>IX. BÖLÜM</b> .....	<b>137</b>
<b>EĞİTİM VE ÖĞRETMENLİK</b> .....	<b>137</b>
<b>X. BÖLÜM</b> .....	<b>145</b>
<b>EĞİTİM KALİTESİNDE ROL OYNAYAN TEMEL DEĞİŞKENLER</b> .....	<b>145</b>
Eğitimde Rol Fazlası Davranışlar .....	145
Eğitim ve İletişim (İnsan İlişkileri) .....	146
Eğitim ve Bağlam (Ortam) .....	149
Öğrenen Organizasyon Olarak Okul .....	150
<b>XI. BÖLÜM</b> .....	<b>153</b>
<b>ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b> .....	<b>153</b>
<b>XII. BÖLÜM</b> .....	<b>165</b>
<b>EĞİTİM VE GELECEK</b> .....	<b>165</b>
<b>KAYNAKLAR</b> .....	<b>185</b>
<b>SON SÖZ</b> .....	<b>225</b>

# I. BÖLÜM

## BİLİMSEL TEMELLER

Gerek eğitimin bilimsel temelleri adı altındaki kitabın bu alt bölümünde gerekse diğer bölümlerde; bilimsel anlayış, bilimsel yaklaşım, bilimsel yöntem çerçevesinde elde edilen verilere, bilimsel araştırma sonuçlarına daha fazla ve yoğun bir şekilde yer vermeye çalışılmaktadır. Amaç bilimsel yöntemlerle elde edilen veriler doğrultusunda bilimsel bilgiye ulaşmak ve bilgiyi yapılandırmaya çalışmaktır. Bilim ile ilgili bazı soruları bu bölümde de tekrar sormak gerekmektedir. Önem ve öncelik verilen sorular şunlardır:

- ✓ *Bilim doğrulama-tekrar (aynı sonuçların farklı kişi ve zamanda yapılan çalışmalar ile elde edilmesi) midir?*
- ✓ *Bilim yanlışlama midir?*
- ✓ *Hipotezler doğrulanmalı mı, yanlışlanmalı mı?*
- ✓ *Bilimsel araştırmanın başlangıcı kuramlar mı, problemler mi, yoksa gerçek yaşantılar midir? Bunlara dayalı olarak mı olgu ve olaylar seçilir?*
- ✓ *Bilimin sonuçları kesin midir?*
- ✓ *Bilim iş birliği ile mi ilerler?*
- ✓ *Bilimsel araştırma konularının sınırlılığı var mıdır?*
- ✓ *Bilimsel bilgi mi? Bilimsel araştırma/çalışma mı öğretilmeli?*
- ✓ *Bilimsel ilerleme yine bilimsel çalışmalarla ile mi mümkündür?*
- ✓ *Bilimsel sonuçlar sadece olgular bilgisinden mi ibarettir?*
- ✓ *Bilimsel çalışma olgular arasındaki ilişkilerin aşırılması midir?*
- ✓ *Bilimsel bilgi, araştırılarak elde edilen verilerin sistemli hale getirilmesi midir?*
- ✓ *Bilimsel bilgi, olgular arasındaki ilişkilerin bilgisi midir?*
- ✓ *Bilimsel sonuçların zengin olgular ile desteklenmesi gerekir mi?*
- ✓ *Bilim, insanın tabiatın ve toplumun anlaşılmasını, kavranmasını, açıklanmasını sağlayabilir mi?*
- ✓ *Bilim birikim ve iş birliği ile mi ilerler?*
- ✓ *Bilim her türlü ihtimali kabul eder mi?*
- ✓ *Bilimin kesin sonuçlara varması beklenir mi?*
- ✓ *Bilimsel zihniyet tarafsız olmayı gerektirir mi?*
- ✓ *Bilimsel sonuçlar genellenebilir mi?*
- ✓ *Bilimsel yaklaşımda hangi paradigmlar (pozitivizm, mantıksal ampirizm, post pozitivist, yorumsamacı/yapılandırmacı, postmodern/postyapısalcı) dikkate alınmalıdır?*
- ✓ *Bir olgu ya da olay hakkında hangi yol veya yöntemlerle bilgi sahibi oluruz, bilgi ediniriz?*

Aslında bilgi edinme kaynakları çok çeşitlidir. Duyu organları ile ve kişisel deneyimler ile elde edilen bilgiler, diğer insanlar ile etkileşim ve paylaşım sonucunda edinilen bilgiler, alanında uzaman kişilerden edinilen bilgiler, mantık yürüterek, genellikle

tümdengelim veya tümevarım yolu ile edinilen bilgiler ile ve nihayetinde bilimsel süreçler, yöntem ve anlayışlar aracılığı ile elde edilen bilgiler olarak sıralanmaktadır (Akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013). Christensen, Johnson, Turner (2015), bilgi elde edebilmek için pek çok yol olduğunu ancak en önemli dört yol olduğunu belirtir. Bunlar; sezgi (bilinç öncesi sürece dayanır), otorite (otoritenin söylediği şeylere dayanır), rasyonalizm (akıl yürütmeye dayanır) ve deneyime dayanır (görgücülük). Bilim bu yaklaşımların bir karışımı olup, doğal dünya hakkında geçerli ve güvenilir bilgi elde etmenin yoludur.

J. Dewey ise, yaşantı, otorite gibi unsurlar yoluyla elde edilen bilginin bilgi olsa da bilimsel bilgi olarak kabul edilemeyeceğini savunur. Bilimsel bilgi edinme süreci problemler ile başlar ve problemin çözümüne yönelik çeşitli süreçleri içerir. İnsanlık için bu kadar büyük bir önem taşıyan bilgi, genellikle bilen ile bilinen veya özne ile nesne arasındaki ilişkinin sonucunda ortaya çıkan ürün olarak tanımlanır. Bu öğelerden bilen özne, bilinç sahibi olan insandır ve konu edindiği şeyi kavramak isteyen bireydir. Bilginin, gündelik, dini, teknik, sanat ve bilimsel olmak üzere çeşitli türleri vardır (Cevizci, 2017). En geniş anlamıyla bilgi, var olanı tanımadır. İnsan farklı yollarla, farklı amaçlarla var olanı tanımlar. Hangi yolla elde edilirse edilsin insan kazandığı bilgi ile yetinmeyip sürekli bilgi elde etme yolundadır. İnsan var olduğu sürece bu çaba devam edecektir (Öner, 1995). İnsan, öğrenmek, bilgi edinmek ve bilim yapmak için çeşitli kaynaklardan yararlanmış ve yararlanmaktadır. Bunlar bireysel yaşantılar, otorite, tümdengelim, tümevarım ve bilimsel yöntem olarak belirtilmektedir (Mouly, 1963; akt. Kaptan, 1995). Bilimsel yöntem, bilim üretme yolu, bilimsel bilgiye ulaşmada izlenen yol ya da sorun çözmek için izlenen düzenli yol şeklinde de tanımlanmaktadır. Bilimsel yöntem mantıktan bilinen tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarının bir sentezidir (Daşdemir, 2017). Dolayısıyla bilimsel yöntemde iki ana etkinlik görülmektedir: Keşif ve doğrulama. Tümevarım bir keşifler yöntemi olarak daha çok birinci etkinliğe, tümdengelim ise, bir doğrulama yöntemi olarak, ikinci etkinliğe hizmet etmektedir. Bilimsel yöntem zihinsel bir gelişme, düşüncelerde değişme, yenileşme ve bir olgunlaşma sürecidir. Bilimsel yöntem bilimsel davranışın kazanılmasına ve geliştirilmesine hizmet etmektedir. Bilimsel yöntem bilimsel düşüncenin, yaratıcı düşüncenin, problem çözmeye dönük düşüncenin aydınlığında ve paralelinde gelişen, işleyen bir süreçtir (Hilway, 1969; akt. Kapran, 1995). Haliyle bilim tarihinde ve bilimsel süreçte tümevarım ve tümdengelim metodlarının hem rekabetini hem de birlikteliğinin kullanımını görmek mümkündür.

Tarih boyunca bilim, farklı sorgulama yaklaşımlarını vurgulamıştır. On yedinci yüzyıldan on dokuzuncu yüzyıla kadar tümevarım yaklaşımı, 1850 yıllarından 1960'lı yıllara kadar hipotez testi birinci bilimsel yöntemdi. Bu süreçte mantıksal pozitivistler hipotezlerin doğrulanması gerektiğini vurguladılar. Mantıksal pozitivist olmayan başta Popper olmak üzere birçok bilim insanı ise, hipotez ve teorilerin yanlışlanması gerektiği üzerinde durdular. Hem mantıksal pozitivistlerin doğrulamacılık ilkesi hem de Popper'in yanlışlama ilkesi tek başına ele alındığında bazı sorunlar içeriyordu. Günümüzde her iki yaklaşımın bir karışımı kullanılmaktadır. 1960'lı yıllardan itibaren bilimin

felsefî tartışmalardan ziyade deneysel olarak doğrulanması gerektiğini ileri süren doğacılık çağına girildi. Doğacılık döneminde bilim, hipotezlerin ve teorilerin deneysel yeterliğine ve uygulamada neyin işe yaradığını bulmaya odaklanan pragmatik bir yaklaşımdır. Doğacılık paradigmalardaki Thoman Kuhn'in fikirlerinden etkilenmiştir. Bilim, bilgiyi elde etmek için yöntemler, kriterler, gerçekler ve teoriler içerir. Genel olarak mantıksal pozitivizm bakış açısı temelli bilimin dayandığı başlıca varsayımlar; doğada benzerlik ve düzenin olduğuna yöneliktir. Doğada bir benzerlik olmazsa, doğayı anlayamaz, açıklayamaz ve onunla ilgili bilgi sahibi olamayız. Düzen olmadan da teoriler ve genellemeler geliştiremeyiz. Doğa deneyimlerimiz gerçektir. Bilim, doğada bir gerçeğin var olduğunu varsaymakta ve bunu ortaya çıkarmaya çalışır. Doğada düzeni keşfetmenin mümkün olduğunu varsayar. Felsefî anlamda bilgi kuramı (epistemoloji) ise, bilginin doğasını araştıran felsefe biliminin bir dalı (Olson, Hergenahn, 2016) olarak kabul edilmiştir.

Pozitivist bakış açısı bilimsel yöntem olarak genel anlamda nicel araştırma yönetimini benimsemiştir. Bu yaklaşıma göre; kişilerin, araştırmacıların dışında ve onlardan bağımsız bir "dışarıda" gerçeklik vardır. Bilimin görevi gerçekliğin doğasını ve nasıl çalıştığını keşfetmektir. Araştırmalar potansiyel olarak dünyada gerçekte olduğu gibi doğru ifadelere yol açabilir. Araştırmacının araştırma süreç ve sonuçlarından kendini ayrı tutması mümkündür. Gerçekler bağımsız olup ve bozulmamış bir şekilde bilinebilir. Gerçekler ve değerler birbirinden farklıdır. Araştırmacı, araştırmanın doğru tasarımı ile dünyanın doğası hakkında doğru sonuçlara ulaşılacağını düşünür. Eğitim araştırmasının amacı bilinmeyenleri açıklamak ve ilişkileri tahmin edebilmektir. Araştırmada nihai amaç, tahmin yapmayı mümkün kılan yasaların geliştirilmesidir. Araştırmanın amacı söz konusu olduğunda, nicel araştırmacılar değişkenler arasındaki ilişkileri kurmaya ve bu ilişkilerin nedenlerini aramaya ve bazen açıklamaya çalışmaktadır. Elde edinilen veriler olay ve olguların ne olduğunu tasvir ediyorsa, olay ve olguların nedenlerini ortaya koyuyorsa, olay ve olguların oluş durumları önceden bilinmeye yönelik ise, yordama ve kontrol amaçlı olabilmektir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012). Pozitivizmde nesnellik, nedensellik, geleceğin öngörülebilirliği, genellebilirlik, akılcılık, evrensellik gibi ilkler esastır. Bu nedenle pozitivizm, olgusal, maddesel nedenler ve olaylar üzerinde durmaya çalışır.

Aydınlanma felsefecileri ile birlikte sosyal bilimlerde başlayan modernizm, sürekli ve doğrusal bir ilerleme anlayışı ve ideal bir toplum oluşturma amacını taşımaktadır. Yeni toplumsal düzende, inanç yerine bilgi, teoloji yerine bilim, gelenekler yerine akıl yer almaktadır. Modernizmin temel düşünce yapısında; bireysel hak ve özgürlükler, akılcılık, bilimsellik, bilimsel yöntem, gereklilik, dışsal otoritenin reddi yer almaktadır. Modernizmde bilimsel araştırmalarda nesnellik temel şart olarak kabul edilmektedir (Gencay, 2002; Özkiraz, 2003; Nutku, 2006; akt. Doğan, 2007).

Modern sonrası veya modern ötesi anlamına gelen postmodernizm, genel olarak kapitalist toplumsal düzenin eleştirisini konu alır (Gülova, 2004; Alain, 2004; akt. Doğan, 2007). Postmodernist düşünürlere göre gerçeklik, zorunlu olan bir şey değildir.

## II. BÖLÜM

### FELSEFİ TEMELLER

Eğitimin felsefi temelleri başlığı altında bu bölümde realizm, idealizm, pozitivism, post pozitivism gibi temel felsefi akım ve paradigmalara yer verilecektir. Belirtilen akımlar oldukça genel bir çerçeveden ele alınmıştır. Felsefi akımlar bilgi, varlık, öğrenme, öğrenen, öğreten, kazanım gibi temel eğitimsel değişkenler yönlerinden irdelenerek, sentezlenmeye çalışılmaktadır. Bilimde olduğu gibi felsefede de sorular cevaplardan daha önemlidir. Felsefe soru sormak ile başlar. Zira soru sormak düşünmek, değerlendirmek, eleştirmek ve sorgulamaktır. O nedenle eğitimin felsefi temellerine de bazı sorular sorarak başlayalım:

- ✓ *Nasıl bilebiliyoruz?*
- ✓ *Bilgi nasıl elde edilir?*
- ✓ *Bilginin elde edilmesinde hangi etkenlerin payı vardır?*
- ✓ *Yeni bir şeyi nasıl öğrenebiliriz?*
- ✓ *Bilginin kaynağı nedir?*
- ✓ *Doğru bilginin ölçütü nedir?*
- ✓ *Doğru bilgiye ulaşılabilir mi?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) bilgiyi nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) varlığı, gerçeği nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) hedefleri nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğrenciyi nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğrenciyi nasıl açıklamaktadırlar?*

*sicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğretmenin rolünü nasıl açıklamaktadırlar?*

- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) öğretim programını nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Akla dayanan bilgi, doğru bilgi midir?*
- ✓ *Deneye dayanan bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Fayda sağlayan bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Olguya dayanan bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Sezgiye dayanan bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Fenomeni dile getiren bilgi doğru bilgi midir?*
- ✓ *Felsefe akımlar ve eğitim felsefeleri (idealizm, realizm, rasyonalizm, empirizm, pozitivism, analitik felsefe, pragmatizm, eleştirel felsefe, natüralizm, varoluşçuluk, liberalizm fenomenoloji, post pozitivism, postmodernizm, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden kurmacılık, yapılandırmacı) değer ve değer sistemlerini nasıl açıklamaktadırlar?*
- ✓ *Bilgi nedir? Zihin dışında var olan mıdır? Zihnin ona yüklediği anlam, anlamlar mıdır?*
- ✓ *Bilgi kesin midir?*
- ✓ *Doğru, evrensel, geçerli ve güvenilir bilgi var mıdır?*
- ✓ *Öğrenme ve bilgi edinme sürecinde acaba empirizm/gözlem/deneycilik ile rasyonalizm/akılcılığı nasıl bir araya getirebiliriz?*

Bilginin kökeni ve onun çevresiyle olan ilişkileri üzerine duyular aracılığı ile elde edilen bilgiyi mantıkla kazanılan bilgiden ayırma düşüncesi Platon'a kadar uzanır (Schunk, 2014). Bilginin kökeni ve onun çevresiyle olan ilişkileri üzerine iki açıklama akılcılık ve deneyicilik (empirizm). Akılcılık (uşçuluk), bilginin duyulara başvurmadan mantıktan türediği fikrine dayanır. Duyular aracılığı ile elde edilen bilgiyi mantıkla kazanılan bilgiden ayırma düşüncesi Platon'a kadar uzanır. Mantık en yüksek zihinsel yetenektir. Çünkü mantık aracılığıyla insanlar soyut fikirler öğrenirler. Akılcı doktrin, Rene Descartes'in (1596-1650). Yazılarında da görülebilir. Descartes, şüpheyi bir sorgulama yöntemi olarak kullanmıştır. Şüphelenerek, kesin doğrulara ve şüphe götürmeyecek sonuçlara ulaşmıştır. Akılcı bakış açısı Immanuel Kant (1724-1804) tarafından genişletilmiştir. Ona göre, zihin dış dünyayı duyular aracılığı ile algılar ve onu öznel, doğal kanunlara göre değiştirir. Dünya hiçbir zaman aslında var olduğu gibi bilinmez ancak algılandığı gibi bilinir. İnsanların algıları dünyaya düzenini verir. Kısacası akılcılıkta, insanların duyumsal bilgileri aldıkları bir dış dünya mevcuttur olsa da fikirler zihnin çalışmaları sonucunda meydana gelir. Deneycilik, deneyimin tek bilgi kaynağı olduğu fikrine değinir. Bu yaklaşım ise Aristo'ya kadar uzanır. İnsanın duyu izlenimlerinin temeli dış dünyadır. Aristo'ya göre düşünceler, dış dünyadan bağımsız var olmaz. Dış

dünya tüm bilgilerin ana kaynağıdır. John Locke (1690), doğuştan getirilen düşünceler olmadığını, tüm bilgilerin iki çeşit deneyimden meydana geldiğini; dış dünyanın duyumsal izlenimleri ve kişisel bilinçlilikle oluşturulduğunu belirtmiştir. Berkely, Hume ve Mill deneyci bakış açısını benimsemişlerdir. Onalar göre duyumlarla canlandırılmayan hiçbir şey zihinde yer almaz. Kısacası, deneycilik deneyimin bilginin tek türü olduğunu öne sürer. Deneyciler, dış dünyanın insanların izlenimleri için temel oluşturduğunu iddia etmişlerdir (Schunk, 2014).

Felsefi bir bakış açısından bakıldığında, öğrenme, bilginin kökeni, doğası, sınırları ve yöntemlerini inceleyen bilgi felsefesi (epistemoloji) başlığı altında tartışılabilir. Felsefi akımların ilki olarak da kabul edilen idealizm ve idealizmin eğitime bakışı genel olarak şöyledir: Platon ve onun savunduğu fikirlerin sentezi olan idealizm felsefi akım temsilcileri, eğitimde genellikle kendi kendini gerçekleştirme olarak savunulur. İnsan bilgi depolayan bir canlı varlıktan fazla bir şeydir. Gerçek bilgi aklın ürünüdür. Çünkü gerçek fizikî alemde değil aklın içindedir. İdealist eğitimciler, insanın değerini çok yüksek görürler ve eğitimle bunun daha da yükseleceğine inanırlar. Dolayısıyla eğitim uzun vadede insanda yüksek değerler oluşturmalıdır. İnsan kendisi karar verebilmeli, kendiliğinden hareket etmeli, yaratıcılığını ve aklını tam olarak kullanmalıdır. Ayrıca idealist eğitimde sağlam ve kültürlü bir kişilik geliştirmek çok önemlidir. Öğretmen öğrenciyi etkilemekten ziyade onun kişiliğinin veya özünün gelişimini sağlayacak ortamı hazırlamalıdır (Ergün, 2014). Bu açıdan öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

İdealizme göre hayatın ve eğitimin-öğrenmenin amacı, hayatın değerlerini anlamak olmalıdır. Uzun ve kısa vadeli amaçlar vardır. Uzun vadeli amaçlar, insan hayatının değerleri, öğrenme ve yaşamının gerçek amacını teşkil eden anlama, sağlık, karakter, sosyal adalet, beceri sanatı, aşk, bilgi ve felsefe gibi kavramlardır. Felsefenin kısa vadeli amacı ise bu değerleri gerçekleştirmektir. İdealist öğretmen kültürlenmiş bir kişilik ideali ve olgunluk yöntemi için uğraşır, öğrencisinde doğru tip bir kişilik geliştirmeye ve iyi örnek olmaya çalışır. Platon'un idealar teorisine göre, bu dünyada gördüğümüz bütün varlıkların (insan, hayvan, bitki veya cansız bir eşya olsun) ideler dünyasında bir idesi, yani aslı, özü ve esası vardır, bu dünyada gördüklerimiz ise onların gölgesi veya görüntüsüdürler. Bir cismin varlığa gelebilmesi ancak idesinden alabildiği pay kadar mümkün olmaktadır (Arslanoğlu, 2018). Aristoteles ise, ideaları bireylerden farklı olarak göremez. Çünkü idea şeylerin özüdür (Topdemir ve Unat, 2015). Aslında Platon'un ve Aristoteles'in bilginin doğası hakkındaki görüşleri, bugün halen geçerliliğini koruyan felsefi eğilimleri oluşturmaktadır. Platon, bilginin miras kaldığını dolayısıyla da insan zihninin doğal bir bileşeni olduğuna inanmıştır. Onun aksine Aristo, bilginin, duysal tecrübelerden elde edildiğine ve miras kalmadığına inanmıştır (Olson, Hergenahn, 2016). Aristo ve sonrasında felsefede realizm ve realizmin ilkeleri gündeme gelmiştir.

İdealizm anlayışını şu şekilde özetlemek mümkündür; hayatın ve öğrenmenin amacı, hayatın değerlerini anlamak olmalıdır. Öğretmen kültürlenmiş bir kişilik ideali ve



### III. BÖLÜM

#### POLİTİK TEMELLER

Eğitimin politik temelleri bölümü kapsamında eğitimin hukuksal ve ekonomik temellerine de yer verilerek, bunlar eğitimin politik temelleri çerçevesinde sentezlenmeye çalışılmıştır.

Günümüz devletlerinde, eğitim politikasında yenilik anlayışı, içerik temelli öğrenmeden yetkinlik temelli öğrenmeye doğru bir paradigma değişimiyle bağlantılıdır. Yetkinlik temelli öğrenme paradigması, öğrencilerin yeterliliklerine, bireysel ihtiyaçlarına ve potansiyeline vurgu yapar ve öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının dönüştürülmesini gerektirir (Halász ve Michel, 2011). Öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesinde ise eğitim yatırım ve harcamalarının miktarı, gayri safi millî hasıla içerisindeki eğitime ayrılan pay önemli bir değişkendir. Eğitim sistemlerinin etkinliğini, verimliliğini, performansını arttırmak için eğitimde finansman şarttır. Kaynakların artırılması tek başına eğitim sistemlerinin performansını önemli ölçüde iyileştirmese de eğitime yapılan harcama düzeyi, özellikle dezavantajlı geçmişe sahip çocuklar ve gençlerin eğitim sonuçlarını etkilemektedir (Hanushek ve Woessmann, 2015). Eğitime yapılan yatırım ve ayrılan kaynakların miktarı eğitim niteliğini, öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir.

Eğitim hakkı ulusal olduğu gibi uluslararası hukuk çerçevesinde de güvence altına alınmıştır. Öncelikle; 'Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi', 'Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi', 'Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve 'Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi' gibi birçok uluslararası metinde özellikle 0-18 yaş aralığı olarak kabul edilen çocuğun eğitim hakkı ile ilgili sosyal ve demokratik devletle, aileye ve topluma çeşitli görev ve sorumluluklar yüklenmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti de Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ilgili maddelerinde, Türk vatandaşlarının edineceği özellikleri, yeterlikleri, onlarda olmasını, görmeyi istediği nitelikleri ilgili mevzuatlarında, özellikle Millî Eğitim Temel Kanunu (MEB, 1973) Genel Amaç ve Temel İlkeler adı altında dile getirmiştir. Türk millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri Türkiye'nin hem eğitim vizyonunun hem temel millî değerlerinin hem de eğitim felsefesinin varlığını göstermektedir. Türk millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulur. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim ise, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin üzerinde durduğu, eğitim felsefesinin ontolojik boyutunda, en temel felsefî önerme, insanın ontolojik birlik ve bütünlüğü içinde yeniden ele alınması gerektiğidir. Eğitim mekanik değil insanî bir

sistem olarak kabul edilmiş ve eğitimin ana ögesi ve baş öznese insan olduğu sürekli vurgulanmıştır. Böylece insanın bir bütün (maddî ve manevî, psikolojik, sosyal, kültürel) olarak ele alınması gerektiği önerilmektedir. Dolayısıyla insana ait; evrensel, yerel, maddî, manevî, meslekî, ahlâkî ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlâk güzelliği olarak görülmektedir. Eğitim felsefesinin epistemolojik boyutunda da mesele bütünsel olarak ele alındığı açıklanmaktadır. Vizyon belgesine göre, bilginin teorik, pratik, ideolojik ve inançsal biçimlerde parçalandığı bir bakış açısı, gelecek için umut vermemektedir. İnsan doğasındaki bütünlük kadar bilginin de bütünlüğüne ihtiyaç vardır. Bu bakımdan yeni kuramlara gereksinim olduğu, ontoloji ile epistemolojinin birlikteliğinin olması gerektiği belirtilmekte ve tüm bunlar için de mevcut felsefe ile insan odaklı eğitim anlayışının düşünce, duyu ve eylemi insanda birleştirmeye, kuramı ve pratiği uzlaştırmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Ayrıca eğitim meselesinin ideolojik olmaktan çıkartılması ve pedagojik zemine oturtulması gerektiğine de dikkat çekilmektedir (MEB, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer alan eğitim felsefesine; ilerlemeci eğitim anlayışı ile ulaşılabileceği, ancak bunun kolay ve kısa zamanda olmayacağı, bunun için somut çözümler ve net sınırların belirtilmesi, fizikî yapının, insan kaynağının, örgütsel ve kurumsal yapılar ile bürokrasinin ona uygun düzenlenmesi, tüm paydaşların bilgilendirilmesi, eğitilmesi, bilinçlendirilmesi ve onlara çeşitli beceriler kazandırılması gerekmektedir.

Örgütsel anlamda Türkiye'de resmî ve özel, okul öncesi eğitim ve ilköğretim (ilk ve ortaokul), orta öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Türkiye'de eğitim kurumlarının örgütlenmesi ve yönetimi zorunlu eğitim 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 yıla çıkartılarak üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe dört yıl süreli ilköğretim (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe dört yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı resmî ve özel okullarda usul ve esasları; Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak düzenler. Eğitim kademeleri ve sürecinde eğitim yöneticileri, eğitimciler, öğrenciler, öğrenci velileri ve toplumun diğer tüm kesimleri eğitim sisteminin, okulların, eğitimcilerin eğitilenlerin kalitesini değerlendirdikleri zaman, temel değerlendirme kıstasları, norm ve kriterleri, eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri olmalıdır. Nitekim genel amaç ve temel ilkeler Türkiye'nin uzak amacı olan çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkma idealine hizmet etmektedir. Dolayısıyla Türk millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri Türkiye Cumhuriyeti devletinin eğitim felsefesini, ideallerini, yetiştireceği bireylerin prototipini de yansıtmaktadır.

Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele alan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu kapsamında Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri şu şekilde ifadesini bulmuştur:

Türk milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk millî eğitimin temel ilkeleri ise on dört başlık altında toplanmıştır ve şu şekilde belirtilmiştir:

*Genellik ve eşitlik:* Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

*Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:* Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

*Yönelme:* Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yönelmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır. Eğitim hakkı: Eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

*Fırsat ve imkân eşitliği:* Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla

## IV. BÖLÜM

### PSİKOLOJİK TEMELLER

İnsan öğreniminin araştırılması; bireylerin bilgilerini, becerilerini, stratejilerini, inançlarını ve davranışlarını nasıl edindikleri ve değiştirdiklerine odaklanır. Bilim, bilgi, teknoloji alanındaki gelişme ve dönüşümle psikoloji, eğitim, sosyoloji, felsefe gibi birçok bilim dalının önerdiği kuramlara dayalı olarak süreç içerisinde çok farklı şekillerde öğrenme biçimleri ile karşılaşmak mümkündür. Doğal öğrenme, okulda öğrenme, anlamlı öğrenme, kasıtlı öğrenme, kavrayarak öğrenme, sosyal öğrenme, model alma yolu ile öğrenme, uygulamaya dayalı öğrenme, etkileşimsel öğrenme, deneme-yanılma yoluyla öğrenme, bütünsel öğrenme, davranışçı öğrenme, bilişsel öğrenme, duyuşsal öğrenme, nörofizyolojik öğrenme veya beyin temelli öğrenme, düşünmeyi öğrenme, yaratıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme bunlardan birkaçını oluşturmaktadır.

Öğrenmenin, teorisyenler, araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından evrensel olarak kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur. Bakış açılarına bağlı olmaksızın, teoriler, öğrenmeyi geliştiren birçok eğitimsel ortak noktayı paylaşır. Pek çok teori, öğrencilerin öğrenme aşamaları veya düzeyleri arasında gelişimlerinin çeşitli yollarla farklılık gösterebileceğini iddia eder. İşlevselciler, yapısalcılığın geçerliliğine karşı çıkmaktadırlar. İşlevcilik, zihinsel süreçler ve canlı organizmaların davranışlarının onların çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu düşünen bir bakış açısıdır (Schunk, 2014). Öğrenme, çağdaş psikoloji alanlarındaki en önemli konulardan biridir ve tanımlanması hâlâ oldukça zor bir kavramdır. Öğrenme ile ilgili çoğunlukla karşımıza çıkan yaygın tanımlar, öğrenmenin edim ve tecrübe yoluyla kazanılan, kavrama, bilgi, anlama olduğunu öne sürmektedir (Olson, Hergenhahn, 2016). Öğrenmeye olan felsefi ilginin geçmişi antik çağlara kadar gitse de öğrenme psikolojisinin modern tarihi on dokuzuncu yüzyılın sonları ile yirminci yüzyılın başlarına dayanır. Öğrenme veya eğitimle ilgili ilk uğraşlar davranışı odağa almışlardır. Davranışçılık, yirminci yüzyılın ilk yıllarında hızlı bir şekilde gelişim göstermiştir. Son zamanlarda, öğrenme sürecinin öne çıkan önemli bir yönü bireysel öğrenme tercihleridir. Bireysel öğrenenlerin öğrenme için farklı yaklaşımları tercih etmeleri, insanların farklı uyarıcıları birbirlerine göre daha az ya da daha çok algıladığı düşüncesine dayanır. Öğrenme çok geniş ve karmaşık bir konudur (Pritchard, 2015). Geçtiğimiz yirmi yıl boyunca yapılan önemli sayıda araştırma, öğrenme, zekâ, motivasyon, duygu, dikkat ve bu süreçlerin etkileşimine ilişkin yeni anlayışları beraberinde getirmiştir. Bu süreci anlayan öğretmenler, öğrencilerin akademik disiplinler, sosyal dünyaları ve kendileri hakkında bilgilerini nasıl inşa ettiklerini de anlayabilirler. Bu anlayışlar öğretmenlere aynı zamanda çok daha etkili öğretim tekniklerini oluşturmalarında yardımcı olabilir (Senge, Cambron, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014). Öğrenmeye ilişkin üç temel yaklaşım vardır. Davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı. Bunların her biri bize öğrenme ve öğretme sürecini anlamamızda yardımcı olur. Tüm öğrenme kuramlarından hangisinin geçerli günü-

müz yaklaşımı olduğuna kara vermek güçtür. Çocuğun gelişimi açısından çoklu ku-ramları dikkate almak gerekmektedir (Ataman, 1997).

### *Öğrenme Üzerine Davranışsal Bakış*

Davranışsal teoriler öğrenmeyi, tekrarlama sıklığı, oranı ya da öncelikle çevresel fak-törlerin bir fonksiyonu olarak kendini gösteren davranış ya da tepki türünde meydana gelen değişiklikler olarak görür. Davranışsal teoriler, öğrenmenin uyarıcı ve tepki arasındaki bağ oluşumunu da içerdiğini ileri sürer (Schunk, 2014). Davranışçılık belli bir uyarıya karşı gösterilen tepki kavramına dayanır. En basit ifadeyle, davranış göz-lemleyebiliriz ve bunu çok çeşitli durumlarda öğrenilmiş davranış olarak ifade ederiz. Bu süreç ödül ve cezadan etkilenir. Dolayısıyla davranışçılık, gözlemlenebilen davra-nışlara odaklanan ve zihinsel aktiviteleri göz ardı eden bir öğrenme teorisidir (Pritc-hard, 2015). Bu alanda çalışan pek çok psikolog, gözlenebilir davranış değişikliğine işaret eden öğrenme tanımını tercih etmektedirler. Onlara göre, davranışta görülen bir dizi değişikliktir, diğer bir ifadeyle öğrenmenin sonucunda her zaman ölçülebilir davranış değişikliği görülmelidir. Öğrenme sonrasında öğrenen bireyler, öğrenmenin gerçekleşmesinden önce yapamadıkları herhangi bir şeyi yaparlar. İkinci olarak bu davranış nispeten kalıcıdır. Davranış değişikliği yaşantı ya da edimden kaynaklanmak-tadır. Ve yaşantı ya da edim pekiştirilmelidir. Çünkü pekiştirmeyi mümkün kılan bu müdahaleler öğrenilecektir (Olson, Hergenhahn, 2016). Öğrenme ile ilgili davranışsal bakış, gözle görülen davranışların değişiminde dışsal olayların rolüne vurgu yapar. Davranış güçlendirme "pekiştireç" olarak adlandırılırken; ceza ise davranış zayıflat-maktadır. Öğrenme, nesnelere öğrenmenin sonuçlarını belirler. Böylece nihai amaç veya öğrenci davranış şeffaf hale gelir. Eğer nesnelere açıksa öğrencilerin ve öğret-menlerin onlara ulaşması daha kolaydır. Tam öğrenme, diğer bir davranışsal yakla-şımdır. Öğretmen öğrenilmesi gereken şeyi küçük bölümlere ayırır ve her bir bölüm özel amaçları öğrenmeyi içerir. Doğrudan öğrenme, davranışsal ilkelere oluşur ve kesin enformasyonun gruplara veya bütün sınıfa öğretilmesi için uygun bir yöntemdir. Bu yaklaşım davranış değişikliğinin öncesinin ve sonuçlarının önemine vurgu yapan Skinner ve onun takipçilerinin araştırmalarından ortaya çıkmıştır. Bu perspektifin odak noktası, davranıştır. Öğrenme, deneyimle ortaya çıkan davranıştaki değişim olarak açıklanır. Bu değişimin, düşünmenin zihinsel veya içsel süreçlerle hemen he-men hiç ilişkisi yoktur. Davranış basitçe belli bir durumda bireyin ne yaptığıdır. Öğ-retme ve öğrenme sürecindeki; ödül, ceza, başarıyı ve olumlu davranış takdir etme, pekiştireç verme, öğrencilere yardımcı olacak ipuçları kullanma, ceza yerine olumsuz pekiştireçler kullanma, bireysel yetenek ve sınırlara bağlı ödüller için belirlenen hedef-ler ve standartlar şeklindeki uygulamalar davranışsal yaklaşımın öğretime yansımala-rıdır. Davranışsal bakışta, bilgi değişmez bir yapıdadır ve sabittir. Öğrenme, olgu, beceri ve kavram edinimi üzerine odaklanır. Öğretim, açıklama, gösterme ve rehber-lik uygulamalarından oluşur. Öğretmen, daha çok öğrencinin verdiği doğru ve yanlış

cevapları denetleyici rolündedir (Hoy ve Miskel, 2012). Davranışçılar, öğrenme durumunun betimlenmesinde, özgül U-T bağlantısından bahsetmeye meyillidir. Bu yüzden öğrenme hakkındaki görüşleri mutlak teori olarak adlandırılmıştır. Buna karşın iki uyarı karşılaştırmayı vurgulayan Gestaltçı öğrenme teorisi ilişkisel teori olarak adlandırılır. Ancak Gestalt psikolojisi, davranışçılığa önemli şekilde meydan okumuş olsa da öğrenme teorisinde asla yaygın bir statü elde edememiştir (Olson, Hergenhahn, 2016). Davranışçı öğrenme teorileri, davranış ve çevre ilişkileri ile ilgilenir. Dolayısıyla öğrenmenin, pekiştirilmiş tekrarlar veya deneyim sonucu, davranışta görülen oldukça kalıcı bir değişim (Özen Kutanis, 2009) şeklinde tanımlanması daha ziyade davranışsal öğrenme yoğunluklu bir tanım olduğu söylenebilir.

Davranışçı öğrenme kuramı, doğuştan olmayan yeteneklerin kazanımını içerir; çevreden alınan geri bildirim de içeren yaşantılara bağlıdır. Davranışçı öğrenme kuramında, öğrenme ile ilgili çalışmalarda refleksif olmayan davranışlarda uyarıcının etkisi araştırılmıştır. Davranışçı öğrenmenin temel ilkelerinde, pekiştireçler davranışın sıklığını arttırırken, cezalar davranış sıklığını azaltır. Pekiştireçler birincil, ikincil, olumlu, olumsuz olabilir. İçsel pekiştireçler bir davranışın doğasında bulunan ödüllerdir. Dışsal pekiştireçler övgü ve ödüllerdir. Ceza ya caydırıcı sonuçların ortama getirilmesi ya da pekiştireçlerin geri alınması yoluyla davranışı zayıflatmayı içerir. Bir görevin her adımında tam zamanında verilen geri bildirimler yoluyla biçimlendirme, davranışçı öğrenme kuramını temel alan etkili bir öğretim uygulamasıdır. Pekiştireçlerin geri çekilmesi nedeniyle davranışın kademeli olarak zayıflatılması ve yok olması sönmedir. Pekiştirilme tarifleri, arzulanan davranışın sıklığı, sürekliliği ve görülme olasılığını arttırmak için kullanılır. Pekiştirme tarifleri oranlı ya da aralıklı ve sabit ya da değişken olabilir. Davranışçı öğrenme kuramlarının kapsam açısından sınırlı olduğunu bilmek önemlidir. Davranışçı öğrenme kuramcıları çoğunlukla gözlenebilir davranış odaklanmıştır. Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları sıklıkla birbirine zıt ve birbiriyile mücadele eden kuramlar olarak ortaya çıkar. Bu kuramların birbiriyle çeliştiği durumlar olmakla beraber, bu kuramların birbiriyle çatışmaktan daha çok birbirini tamamlayan yani farklı sorunlarla ilgilenen olarak görmek daha yararlıdır (Kazdin, 2001; Miltenberger, 2001; akt. Slavin, 2013).

Koşullanma teorileri yirminci yüzyılın ilk yarısında öğrenme psikolojisi alanına hakim olmuştur. Bu teoriler zihinsel süreçlerin kazanımı, sürekliliği ve davranış genellemesinin açıklamasına gerek duymazlar ve öğrenmeyi daha çok çevresel etkenler üzerinden açıklarlar. Thorndike, Pavlov, Watson ve Guthrie'nin öğrenme teorileri farklılık gösterse de her biri öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında bağlantı kurma süreci olarak görürler. Öğrenmeyi etkileyen faktörler, gelişim durumu ve pekiştirme geçmişidir. Koşullanmanın oluşabilmesi için kişi, davranışı sergileyebileceği fiziksel imkânlarla sahip olmalıdır. Kişinin belli durumlarda gösterdiği cevaplar, kişinin geçmişte öyle durumlarda yaptıklarının nasıl pekiştirildiğine bağlıdır. Koşullanma teorileri ile hafızaya açık bir şekilde değilmez. Bu teori içsel süreçleri incelemeyi. Tekrarlanan pekiştireçler aracılığı ile bir uyarıcıya verilen cevaplar güçlendirilir. Cevabın güçlendirilmesi

## V. BÖLÜM

### SOSYAL TEMELLER

Eğitim, toplumun sosyal kurumlarından biridir. Okullar toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen açık sistemlerdir. Okullar toplumu, öğrencileri ve onların velileri ile etkilemektedirler (Eren, 2011). Toplum ise beklentileri, istek ve ihtiyaçları, kültürü, inançları, sosyal yapısı ve değerleri gibi sahip olduğu yapı ile eğitim sistemini ve okulları etkilemektedir. Toplumsal yaşam süreci içerisinde gelişerek oluşan değerler, genellikle o topluma özgü olanlar, o topluma ait olanlar, millî değer(ler) olarak kabul edilmektedir. Millî değerlerin, kültürü yaşatma, topluma kişilik kazandırma gibi birçok rol, görev ve fonksiyonu vardır.

Okul kültürü, bir okulu diğerinden ayıran, o okulun kişiliğidir. İnanç, gelenekler, örfler, değerler ve normlar (yazılı ve sözlü), hikâyeler gibi unsurlardan oluşur. Bu unsurlar içerisinde yer alan değerler kültürün merkezidir ve okul kültürünün özünü oluşturur. Okul kültürünün ve çalışanların değer odaklı olması, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler arasında güven kazanan açık bir ahlâkî amaca hizmet eder (Day ve diğerleri, 2000). Sosyal sistemde içerisinde kültür, kültür olgusu içerisinde ise değerlerin önemli bir yeri vardır. Eğitim sistemi ve okullarda değerler, değerler eğitimi ve değerlerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Şöyle ki Yıldırım (2019), ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların sorumluluk, paylaşım/eşitlik, dostluk/arkadaşlık, iş birliği, saygı ve dürüstlük değerlerine sahip olduklarını belirlemiştir. Bartan'ın (2018) araştırmasına katılan öğretmenler, değerler eğitiminin asıl amacının kişiliğin her yönüyle gelişmesini sağlamak, bireyi ve toplumu kötü tavır ve davranışlardan korumak olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldız (2019), ebeveynlerin değerler eğitiminde sırasıyla sevgi, dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerlerine daha fazla öncelik verdiklerini belirlemiştir. Coşkun'un (2016), araştırmasına katılan eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla saygı, eşitlik, adalet, tarafsızlık, sevgi, sürekli gelişme, sorumluluk ve güven olarak belirtmişlerdir. öğretim elemanları ise öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk, meslekî bakımdan yeterli olma, empati, tarafsızlık, güven, sürekli gelişme, sevgi ve yolsuzluk yapmama olarak belirtmişlerdir. Alp'in (2015) araştırmasında, öğrencilerin içsel değerlerini beslemek ve öğretimde performans odaklılıktan kaçınmak, öğrencilerin hayat memnuniyetini ve mutluluğunu arttırabilmektedir. Özçelik (2019), değer öğretiminde drama yönteminin oldukça etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Avcı (2020), yaş, meslekî branş, meslekî kıdem ve okul türü değişkenine göre öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir.

Çelik (2020), sınıf öğretmenlerinin, okul psikolojik danışmanlarının ve okul yöneticilerinin değerler eğitimini önemli ve gerekli buldukları, bununla birlikte programlama,

planlama ve uygulama aşamalarında eksiklikler olduğu, değerler eğitimi programında yer alan etkinliklerin değer yaklaşımlarının tamamını eşit oranda kapsamadığı, değer eğitimi sürecinde aile desteğinin çok önemli olmasına rağmen sağlanamadığı ve öğrencilerin değeri kazanıp kazanamadığını belirleyebilmek için kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Can Polat (2020), aile değerlerinin birçok alt boyutunun kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu ilişkiler incelendiğinde, aile değerleri ile en çok deneyime açıklık ve yumuşak başlılık boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Varol (2020), değerler eğitimi dersinin, disiplinlerarası ilişkilendirmeler yapılarak uygulanan değerler eğitimine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kültür, bir toplumun insanlarca yapılmış, maddî ve manevî değerlerinin tümü olup, toplumun önceki kuşaklarınca geliştirilir ve sonraki kuşaklara aktarılır; yeni kuşaklar da kültürü geliştirerek sonraki kuşaklara devrederler (Başaran, 2000; Uygur, 1996). Ziya Gökalp'e göre kültür; önceki neslin sonraki nesle fikirlerini, hislerini vermesi ve toplumda geliştirilen ortak hissiyatın yeni nesillerce benimsenmesidir (Akt. Hamarat, 2010). Örgüt kültürü, duygular, normlar, etkileşimler, çabalar, beklentiler, semboller, törenler, mitler, değerler, inançlar, tutumlar, semboller, ayinler gelenekler, davranış kalıpları ve alışkanlıklar gibi değişik öğelerden oluşan bir sistem olup örgütün çeşitli şekillerde çevresi ile etkileşiminin bir ürünüdür (Çelik, 1997; Doğan, 1997; Atay, 2001; Özkalp ve Kirel, 2001). Kurumda çalışan kişiler duygu, davranış ve tutumları ile kurumun iklimini oluşturmakta, bu yönü ile hem kurumu etkilemekte hem de kurumdan etkilenmektedirler. Kurum psikolojisi olarak da adlandırılan iklim, hem çalışanların performanslarını hem de kurumsal verimliliği etkilemektedir. Dolayısıyla sağlıklı kurum iklimi çalışanların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan, aynı zamanda kurumsal amaçlara ulaşan dengeli bir iklimidir. Kurum iklimi de kurum kültürü gibi o kurumu diğer kurumlardan ayırdığı gibi, kuruma bir kimlik, kişilik, özgünlük de sağlar.

Okulların başarısında örgüt kültürü önemli bir rol oynamaktadır. Okullara dışarıdan bakıldığında benzer kurumlar olarak algılsa da her biri diğerlerinden farklı özelliklere sahiptir (Negiş ve Gürsel, 2013). Bu yönü ile okul kültürü, kurumun kişiliği olarak adlandırılmaktadır. Okul liderliği ile okul kültürü iç içe geçmiş süreçler olarak da tanımlanabilmektedir. Okul kültürü, okul tarih ve toplumunun derin değerleri üzerine inşa edilmiş olmasına rağmen okul kültürünü değiştirme ve yenileme liderin temel işlevi ile belirgin hale gelmektedir. Okul kültürü ve liderlik arasındaki ilişki bu yönüyle kültürün olumlu ya da olumsuz doğru evrilmesi ile de ilişkilidir (Deal ve Peterson, 2009). Paylaşımçı ve güçlü bir kurum kültürüne sahip olan okullarda bireysel amaçların paylaşılan hedefe dönüşme şansı daha fazladır. Çünkü güçlü örgüt kültürlerinde kolektif bilinç vardır. Dolayısıyla bireysel olarak geliştirilen vizyonun kim tarafından geliştirildiğinden çok, örgütsel kültürle tutarlılığı önem taşımaktadır. Okul kültüründe liderlerin etkisi kaçınılmazdır ve iyi bir okul kültürü iyi bir liderlikle desteklendiğinde oluşur (Akıncı, 1998; akt. Özdemir, 2006). Çetiner (2019), ilkökul öğretmenlerinin algılarına göre, örgütsel kültür ve örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki olduğunu



belirlemiştir. Yıldırım (2005), yaptığı çalışmada elde edilen verilere göre, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kültürel liderlik uygulamalarına ilişkin düşünceleri olumlu yönde arttıkça meslek ahlâkına ilişkin düşünceleri de o derecede artmaktadır. Atay (2001), araştırma yapılan ilkokulların güçlü bir örgütsel kültüre sahip olmadığı çıkarımı yapılmıştır. Öztürk Anabal (2020), algılanan girişimci kültür ile özel yaşam-ış çatışması arasında negatif, algılanan klan kültürü ile iş-özel yaşam çatışması arasında negatif, tüm algılanan kültür tipleri ile iş-özel yaşam zenginleşmesi arasında pozitif etkileşim bulunmuştur.

Eğitim sistemi ve okullarda kültür ile birlikte konuşulan ve akademik anlamda üzerinde çalışılan kavramlardan biri de çokkültürlülüktür. Çokkültürlülük odağında, eğitim örgütlerinde, eğitimciler, öğretim programları ve göçmenler ile ilgili birçok araştırma yapılmış, olumlu ve olumsuz çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Bu konu ile ilgili; Morkoç (2019), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili uygulamalardan çok fazla haberdar olmadıkları sonucuna varmıştır. Başarır (2012), araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz yeterlik algılarının ortalamalarının yüksek düzeyde çıktığını tespit etmiştir. Söylemez'in (2017), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin eğitim sistemi açısından sonuçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin sonuçlarını eğitim sistemi açısından olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Tozlu'ya (2019) göre, çokkültürlülük algı çalışmalarında ve gerçekleştirilecek faaliyetlerde eğitim çalışmalarına daha fazla önem verilmesi, çokkültürlülüğün nasıl anlaşıldığı tespit edilerek, çözümleri için öneriler getirilmelidir. Kaba (2019), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Taş (2019), 2017 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programının, 1998 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programından daha çok ve çeşitli boyutlarıyla çokkültürlülük olgusuna yer verdiğini tespit etmiştir. Karadağ (2015), okul müdürlerinin çokkültürlülük yeterliklerine üst düzeyde sahip oldukları, ilköğretim okullarında da orta düzeyde olumlu bir örgüt iklimi olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada yöneticilerin çokkültürlülük yeterlikleri ile okul iklimini etkileyen yönetici davranışları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Siviş (2019) öğretmenlerin çokkültürlülük kavramları hakkında çok bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmiştir. Söylemez (2017), öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin sonuçlarını eğitim sistemi açısından olumlu olarak değerlendirdikleri sonucuna varmıştır. Sarıkaya (2019), Suriyeli göçmenler ve yerli halk arasındaki kültürel ilişkilerin kimi zaman çatışma kimi zamanda uyum şeklinde kendini gösterdiğini tespit etmiştir. Bahadır (2016), eğitimde çokkültürlülük ögesinin eğitimde destekleyici bir role sahip olduğunu belirlemiştir. Cırık (2008), çokkültürlülüğün desteklenmesinin eğitime pozitif etkilerinin olabileceğini saptamıştır. Eğitim ortamlarında işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin kullanılması, grup üyelerinin ortak amaçlara yönlendirilmesinin eğitimde çokkültürlülük ve okul iklimi arasında pozitif ilişki doğurabileceğini tespit etmiştir. Coşkun (2012), öğretmen adaylarının da çokkültü-

## VI. BÖLÜM

### OKUL ÖRGÜTÜ VE YÖNETİMİ

Yönetim, karar verme, planlama, örgütleme, eş güdümlenme, iletişim, etkileme ve değerlendirme gibi boyutlardan oluşan bir süreçtir. Aydın, E. (2019), okulda planlama sürecinde öğrenci merkezli bir süreç izlendiği, planlamada maliyetin sınırlayıcı olduğu, kısa ve uzun vadeli planlamalar yapıldığı, planların takibini okul yönetiminin sürdürdüğünü belirlemiştir. Örgütlenme sürecinde mevzuatın ve kişilerin yetkinliklerinin ön plana çıktığı, çatışma çözümlerinde öncelikle iletişim yolunun kullanıldığı görülmüştür. İletişim sürecinde formal-informal iletişimin kullanıldığı, teknolojik araçlardan yararlanıldığı ve ön yargı vb. iletişim engellerinin yaşandığı ortaya çıkmıştır. Etkileme sürecinde formal-informal etkileme yollarının kullanıldığı ve yetki paylaşımı yapıldığı görülmektedir. Eş güdümlenme sürecinde toplantıların yapıldığı, iletişimi artırıcı etkinliklerin düzenlendiği ve toplumsal değerler etrafında birleşilmeye çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Değerlendirme sürecinde okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirildiği görülmektedir. Üzüm (2019), okul yöneticilerinin ortak karar sürecine paydaşlarını dahil etmeleri ve katılımcı kararlar almaları gerektiğini önermektedir. Nitekim Uzundağ (2019), okul müdürünün karar aşamasında okulda çalışan öğretmenlerden görüş almadıklarını saptamıştır. Köse (2017) ise, yöneticilerin karar verme yetkinlikleriyle yönetsel performans sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Aydın (2019), okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Açıl (2020) araştırma sonucunda, yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algısını olumlu yönde oluşturabilmeleri için yönetim süreçlerinin işleyişinde karar verme, iletişim ve değerlendirmede öğretmenlerin fikirlerine yer verilmesini önermektedir. Çokyigit (2020), ortaokullarda öğretmenlerin algıladıkları bürokratik yapı etkililiği, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi ortalamaları yüksek seviyede olduğunu, bürokratik yapı ile örgütsel güven ve örgütsel destek arasında orta düzeyde, örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi arasında ise yüksek düzeyde güçlü pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Okullarda kararların nasıl alınacağı, katılım ve etkileşimin nasıl en üst düzeye çıkarılacağı, okullardaki kurul, komisyon ve ekiplerin demokratik bir şekilde birbiriyle nasıl ilişki kuracağı, hangi iletişim kanal ve biçiminin etkin bir şekilde kullanılacağı, geri bildirim mekanizmasının nasıl kurulacağı ve geri bildirimlerin nasıl ele alınacağı, değerlendirileceği gibi hususlar, okul örgütlenme ve yönetim yapısında öncelikle ele alınması gereken bazı sorulardır. Göksoy'un (2014) araştırmasında, araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı okullarında uygulamalar ile ilgili kararlara katılımcı bir şekilde öğretmenleri kattıklarını ifade etmişlerdir. Okullardaki karar verme durumlarında okul müdürleri katılımcı ve danışman stiline gerek ve önemine inandıklarını ve alınacak kararlarda sürekli katılımcı ve danışman rolü oynadıklarını vurgulamalarına rağmen, uygulayıcı konumunda olan öğretmenler aynı görüşte değildiler. Hargrea-

ves (1995), Hopkin (1996) ve Stoll'un (1998) çalışmalarında karara katılım düzeyi düşük olan okullar, başarısız okullardır. Bu okullar; proaktif olmaktan çok reaktiftir. Liderlik eksikliği olduğu gibi ayrıca okul müdürü genellikle otokratik liderliği uygular. Organizasyon ve planlama yerinde değildir. Bilgi akışı tek yönlüdür. Eğitimciler arasında kuruma karşı sessiz bir direnç gösterme söz konusudur. Parçalı bir kurum kültürü vardır. Öğrenci başarısında kısa vadeli ancak sürdürülebilir olmayan başarılar söz konusudur (Hargreaves, 1995; Hopkin, 1996; Stoll, 1998). Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumunda, eğitim sistemleri, okul ve okul yönetimleri ile ilgili pek çok paradigmal değişim (örneğin öğrenci merkezli bir anlayış, organik örgüt anlayışı, durumsallık, sistem ve alt sistem yaklaşımı, postmodernizm, disiplinlerarası yaklaşım, postmodernizm, yorumsamacı paradigma, stratejik yönetim, uyumluluk, entropi, kaos ve karmaşıklık, sanal örgütler, küreselleşme, çok uluslu şirketler, uluslararası örgütler, uluslararası yapılar, anlayışlar, bilginin mutlak olmaması, yapılandırmacı anlayış, eleştirel düşünme, okula dayalı yönetim, yerelleşme, iletişim, insan ilişkileri, sinerji, ortak akıl, takım çalışması, hazırbulunuşluk, ön öğrenmeler, sosyal öğrenme, duygusal zekâ, çoklu zekâ, sanal ortam, uzaktan eğitim gibi) olmuştur. Eğitim kurumları ve okulların yönetiminde tüm bu paradigmalara göz önünde bulundurulması, bunları dikkate alarak kurumsal yönetim ve liderlik anlayışını okullarda inşa etmek gerekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişim ve gelişimler başta olmak üzere, ayrıca ve özellikle örgüt yapıları ve yönetim anlayışlarındaki değişim ve gelişimler beraberinde eğitim sistemleri ve okulların tek bir kişi tarafından yönetilmesi anlayışının yerini ekip çalışması ve liderlik ekipleri anlayışına bırakmaktadır. Çünkü okul yöneticilerinin; değişimi yönetimi, grup dinamiği, araştırma, pedagojik rehberlik, kişiler arası ilişkiler, iletişim, yönetsel bağlamı geliştirme, planlama, bütçeleme, insan kaynakları yönetimi, denetleme, gibi birçok beceriye sahip olması gerekmekte ancak tüm bu becerilerin tek bir kişinin sahip olması mümkün olmamaktadır. Haliyle eğitim sistemleri ve okulların liderlik ekipleri yönetilmesi paradigması alt planında bir sebep sonuç ilişkisi olduğu söylenebilir. Eğitim sistemleri ve okul liderlik uygulamaları anlayışının temel varsayımı tam öğrenme modeline dayalıdır. Böylece tüm kazanımlar öğretmenler tarafından kazandırılabilir, bunun sonucunda tüm öğrenciler potansiyellerine ulaşır ve okul iyi bir okul olabilir.

Okul liderlik kültürü oluşturmada anahtar kavramlardan biri ve belki de en önemli değişimdir. Ayrıca değişim kavramı kapsamında; değişimi yönetme, değişime direnç ve değişime direnci yönetme alanlarını da ele almak gerekmektedir. Değişim, örgütteki insanlarda, örgütün yapısında ya da teknolojisinde yapılan herhangi bir farklılık örgütsel değişim olarak adlandırılmakta ve tüm bunlar örgüt üyelerini etkilemektedir. İnsanlarda meydana gelen değişiklikler ile çalışanların tavır, beklenti, algı ve davranışlarındaki değişimler kastedilmektedir. Değişimin insana ilişkin boyutu; sürekli iyileştirme ve kaliteye adanmış iş gücünü gerektirmektedir. Örgütün yapısını değiştirmek, otoriter ilişkilerde, koordinasyon mekanizmasında, merkezi yönetim derecesinde, iş tasarımında ya da örgüt yapısında gerçekleştirilen benzer değişiklikleri kapsamakta-

dır. Teknoloji örgütsel değişim ihtiyacı yaratmaktadır. Teknolojiyi değiştirmek, iş yapış şekilleri ile kullanılan yöntem ve ekipmanları değiştirmeyi kapsar (Robbins, Decenzo, Coulter, 2013; Robbins ve Judge, 2012). Eğitim yöneticisinin değişime açık olması, yenilikçilik çalışmalarını desteklemesi gerekmektedir (Kurtuluş, 2018). Zira yirmi birinci yüzyıl şartları değişime açık, değişim ve değişime direnci yönetebilme beceri ve yetki ve yeterliliğine sahip eğitim ve okul yöneticilerini gerekli kılmaktadır.

Eğitim sistemleri ve okulların fizikî yapılar olarak karmaşık yapılar haline gelmesi ve insan kaynaklarının artışı, okullara olan beklentinin artması ve karmaşıklaşması, bilgi ve iletişim teknolojileri başta olmak üzere toplum, kültür, politika, iletişim ve ulaşım yapılarının sürekli değişmesi ve gelişmesi ve tüm bunların gerek ve sonucu olarak da eğitim sistemleri ve okulların yönetim ve yönetim yapılarının değişmesi, risk yönetimi, okul esnekliği, hesap verebilirlik, performans değerlendirme gibi uygulamaları beraberinde getirdiği gibi ayrıca; eğitim sistemleri ve okul liderliğinin gerek ve önemini de sürekli arttırmaktadır. Göksoy, Sağır, Yenipınar (2013) araştırmasında; öğretmenler okul yöneticilerini en fazla insan ilişkilerinde etkili bulurken en az teknik beceriler konusunda etkili bulduklarını dile getirmektedirler. Karpuz (2020), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin branş farklılığı olmaksızın yönetim süreçlerinde (karar verme, planlama, iletişim ve değerlendirme) genellikle meslekî deneyimlerinden faydalandıklarını, alan bilgisinin teoride kaldığını gerçek hayata yansıtmadığını bu sebeple alan bilgisinin yönetim süreçlerinde etkili olmadığını tespit etmiştir. Ebabil (2015), öğretmen ve yöneticiler açısından okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin başarılı ve sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü, bağımsız anaokulu yöneticileri ile bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkököl ve ortaokul yöneticilerinin iletişim süreci hariç yönetim sürecinin diğer boyutlarının işleyiş düzeyleri konusunda olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aydın'ın (2019) araştırmasına göre, yönetim süreçleri bağlamında karar, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eş güdümlenme ve değerlendirme temaları oluşmuştur. Çalışma sonuçlarına göre karar sürecinin mevzuat-bürokrasi çerçevesinde şekillendiği, öğretmen, öğrenci ve velilerin karara katılım gösterdiği, öğretmenlerin uzmanlık alanlarında özerk hareket edebildiği, karar sürecini maliyet, veli beklentileri, öğretmenlerin karar sürecinde isteksiz davranması, ikili eğitim ve velilerin eğitim düzeyi ve maddî durumunun sınırladığı görülmektedir. Planlama sürecinde öğrenci merkezli bir süreç izlendiği, planlamada maliyetin sınırlayıcı olduğu, kısa ve uzun vadeli planlamalar yapıldığı, planların takibini okul yönetiminin sürdürdüğü ortaya çıkmıştır. Örgütlenme sürecinde mevzuatın ve kişilerin yetkinliklerinin ön plana çıktığı, çatışma çözümlerinde öncelikle iletişim yolunun kullanıldığı bulunmuştur. İletişim sürecinde formal-informal iletişimin kullanıldığı, teknolojik araçlardan yararlandığı ve ön yargı vb. iletişim engellerinin yaşandığı ortaya çıkmıştır. Etkileme sürecinde formal-informal etkileme yollarının kullanıldığı ve yetki paylaşımı yapıldığı görülmektedir. Eş güdümlenme sürecinde toplantıların yapıldığı, iletişimi artırıcı etkinliklerin düzenlendiği ve toplumsal değerler etrafında birleşilmeye çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Değerlendirme sürecinde okul yönetiminin,

## VII. BÖLÜM

### EĞİTİM YÖNETİMİ VE LİDERLİK

Okullar, gerçek öğrenme toplulukları olacaksa, bu durum, bireysel liderliğe bağlı olarak, modası geçmiş değişim ve gelişme modelleriyle çalışarak başarılamaz. Okul gelişimini geliştirmek ve sürdürmek, okulların kendi okul toplulukları içindeki herkesin liderlik yeteneklerine yatırım yapmasını ve bunları geliştirmesini gerektirecektir (Lambert 2002). Eğitim sistemleri, okullarda liderlik yapısı ve liderlere olan ihtiyaç, ilgi ve önem gittikçe daha da artmaktadır. Özellikle öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını yükseltme alanlarında okul liderleri vazgeçilmez öneme sahiptirler. O nedenle liderlik sisteminin, yapısının kurulması, liderlik ile ilgili eğitim felsefe ve politikasının belirlenmesi, liderlik eğitimleri, yetiştirilmesi, desteklenmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Buna paralel olarak eğitim sistemleri ve okullarda liderlik yapısına yönelik rol ve görevlerde (okul bütçesini, verileri yönetimi, motivasyon, takım çalışması, insan kaynakları yönetimi gibi birçok alanda) değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır.

Eğitim sistemleri ve okulların kapasitelerinin geliştirilmesinde, başarı ve verimlilikte liderlik yapısının kurulması ve liderlere bakış açısı önemli bir değişkendir. Eğitim kurumları ve okullarda, liderlik ve liderlik uygulaması denildiğinde bir veya belli sayıda kişinin yeteneği, becerisi, etkisi, bilişsel ve duygusal kapasitesinden bahsedilmediği anlaşılmalıdır. Liderlik ve lider aynı değildir. Liderlik, karşılıklı öğrenme süreçleri anlamına gelebilir. Liderlik, yapıcı değişime yol açan öğrenmeyle ilgilidir. Liderlik, okul topluluğunun her üyesi tarafından öğrenilebilen bir çalışmadır. Liderlik ortak bir çabadır. Liderlik, gücün ve otoritenin yeniden dağıtımını gerektirir (Lambert ve diğerleri, 1997). Goleman'ın (2002) da belirttiği gibi pek çok lider vardır, sadece bir tane değil. Liderliğin dağıtılması gerekmektedir. Yalnızca en üstteki bireyde değil; liderlik, şu ya da bu şekilde lider olarak hareket eden her seviyedeki, her insanda bulunur. Eğitim kurumları ve okullarda liderlik yapısı ve her bir paydaşın (öğrenciler de dahil olmak üzere) etkili liderlik potansiyelinden söz edildiği anlaşılmalıdır. Birçok liderlik adı ve çeşidi mevcuttur. Eğitim kurumları ve okullar açısından esas soru ne tür bir liderliğin okul gelişimini sağladığı ve sürdürdüğüdür. Okullarda liderlik hâlâ pozisyon veya otorite ile eşit olma eğilimindedir. Bu durum okulda müdürün artık fazlalık olduğu anlamında değildir. Burada anlatılmak istenen okul müdürlüğünün liderliğinin gerekli olduğu, ancak okulun sürekli iyileştirilmesi için yeterli olmadığıdır. Araştırmalar gösteriyor ki, en etkili yöneticiler, diğerlerinin gelişimine yatırım yapan, kurum içinde liderliği dağıtan ve yetenekli katılımı davet eden sistemleri geliştiren kişiler olduğudur. Böylece okulun iyileştirilmesi için 'kapasite oluştururlar' (Hadfield ve Chapman, 2002). Okulun iyileştirilmesi, değiştirilmesi ve geliştirilmesi için belirli bir liderlik biçimi de gerektirir. Hem kurumsal hem de bireysel öğrenmeye odaklanan ve bir öğrenme topluluğuna yatırım yapan yeni bir liderlik biçimi gereklidir (Sergiovanni, 2000). Başarılı okul gelişiminin özünde bir tür yapılandırmacı liderlik vardır (Lambert ve diğerleri,

1998). Etkili okul liderliği, öğrenci başarısını, öğretim kalitesini, personel motivasyonunu ve öz güvenini olumlu yönde etkileyebilir (Avrupa Komisyonu, 2017d; Schleicher, 2015). Okul liderleri, öğretmenler için destekleyici bir ortamın hazırlanmasında, rehberlik ve biçimlendirici geri bildirim gibi uygulamaların teşvik edilmesinde önemli bir rol oynarlar. Okul liderleri, tüm okul yaklaşımlarının değişimi, geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli bir konuma sahiptirler (Avrupa Komisyonu, 2015a).

### *Lider ve Liderlik*

Amaçların veya vizyonun başarılmasına yönelik grubu etkileyebilme yeteneğine liderlik denir (Robbins, Judge, 2012). Liderlik, insanları belli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileme faaliyeti, süreci (Adair, 2005, Lunenburg ve Ornstein, 2013), genel olarak grup amaçlarını gerçekleştirme için grup üyelerini harekete geçiren güç (Aydın, 2005), makam ve statüden çok kişiliğin ürünü (Erdoğan, 2004) ve mantıklı ve duygusal öğeler içeren sosyal etki süreci (Hoy ve Miskel, 2012) olarak da tanımlanabilir. Liderlik, belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik, örgütü ve izleyicileri kapsayan, etkileme, rehberlik etme, motive etme kavramlarıyla özdeşleşmiş süreçlerden oluşmaktadır (Cemaloğlu, 2013). Liderlik sık sık yönetim ile karşılaştırılır. Bazen birbirinin yerine kullanılsa da eş anlamı değildir ve açık bir şekilde birbirinden ayrılırlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Örgütlerde kurum boyutu rol ve beklentiler; birey boyutu ise kişilik ve ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda lider, kurumu amaçlarına ulaştırma ile bireysel ihtiyaçları giderme arasında dengeyi kurmaya çalışır.

Günümüzde diğer sosyal sistemlerde olduğu gibi topluma açık sosyal sistem olan okullarda da madde ve insan kaynaklarını kurumun yararına ve amaçlarına uygun etkili ve yeterli bir şekilde eş güdümlenecek liderlere ihtiyaç vardır. Eğitim örgütlerinde kurumsal etkililik ve liderlik ve lider önemli bir değişkendir. Birey üzerindeki etkileme gücü dikkate alındığında, eğitim örgütlerinin, karşılaşılan çeşitli engelleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, öğrencileri ve personeli motive etmek ve ortak vizyona kanalize etmek için mutlaka iyi yetişmiş, güçlü lidere ihtiyaç vardır. Bütün organizasyonlarda olduğu gibi kalite organizasyonlarında da lider olmadan yeni bir sistemi uygulamaya geçirmek zordur (Cafoglu, 1996). Okul liderlerinin önemli öğelerinden biri de yeterlikleridir. Lider etkililiği ile ilgili yeterlikler, teknik yeterlikler (belirli bir işi tamamlama tekniği hakkında özel bilgiye sahip olma), kişiler arası yeterlikler (diğer insanların duygu ve tutumlarını anlama, insanlarla beraber ve grup halinde nasıl çalışılacağına ilişkin bilgi sahibi olmalarını kapsar), kavramsal veya bilişsel yeterlikler (mantıklı düşünme, analitik, tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütme ve bu kavramlarla çalışabilme yeteneğini içerir) şeklinde üç grupta toplanmıştır (Hoy ve Miskel, 2012).

Eğitim lideri, bilgili ve çok yönlü olmak durumundadır. Yapılan araştırmalar okul yöneticisinin liderlik davranışları ile okulun etkililiği arasında doğrudan bir ilişki oldu-

ğü görülmektedir (Balci, 2002). Çünkü okulda eğitim-öğretimin geliştirilmesinde okul yöneticisinin liderliğini önemli bir etki yapmaktadır. Okulda uygun bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenci başarısını ön plana çıkarmak, öğretim programlarında bütünlük sağlamak ve öğrenmeyi sağlayacak düzeni kurmak okul yöneticisinin öğrenci başarısını arttırmak için yapabilecekleri arasındadır (Özden, 2000). Okullarda öğrencilerin düşük akademik başarı düzeylerine yol açan sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çabalardaki artışa paralel olarak, okul yöneticilerinin liderlik rolünü oynamasına ilişkin beklentiler de artmıştır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul başarısı ile müdürlerin özellikle öğretim ile ilgili liderlik rolleri arasında güçlü ilişkiler ortaya çıkarmıştır (Gümüşeli, 2014). Okul müdürlerinin sahip olması gereken temel yeterlikler, liderlik becerileri çerçevesinde şekillenmektedir. Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları etkileyebilme ve yönlendirebilme yeteneğidir (Hoy ve Miskel, 2012). Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin lider olmaları gerekmektedir.

Tarih boyunca lider ve liderlik hep önemini, ününü ve güncelliğini korumuştur. Lider ve liderlik hakkında binlerce kitap yazılmış, yüzlerce tanım yapılmış, binlerce araştırma yapılmıştır. İnternette ortamında lider veya liderlik kavramları yazıldığında milyonlarca sayfa çıkmaktadır. Son yıllarda da lider ve liderlik çalışmaları büyük ilerlemeler kaydetmiş ve birçok teori geliştirilmiştir. Lider ve liderlik ile ilgili geliştirilen teorilerde araştırmacılar, bazen kişisel özelliklerini bazen de davranış yaklaşımlarını, bazen ortam, şart ve durumları inceleyerek liderliği açıklamaya çalışmışlardır (Göksoy, 2018). Lideri lider yapan, lideri lider olmayanlardan ayıran özellikler nelerdir? Sorusuna liderlik kuramlarına dayalı olarak farklı farklı cevaplar verilmektedir. Liderlikle ilgili olarak yapılan kuramsal çalışmalar incelendiğinde temelde liderin özellikleri, liderin davranışları (rolleri) ve bağlam/durumsallık (ortam, şartlar) adı altında üç temel kuram üzerinde durulduğu (Özkalb, 1982; Eren, 1993; akt. Göksoy, 2018) görülmektedir. Liderlik ile ilgili teoriler, Robbins, Judge (2012) çalışmalarından yararlanılarak aşağıda özetlenmiştir:

- a) *Özellikler teorisi, lideri lider olmayanlardan ayıran kişilik özellikleri, yetenekleri ve karakteristikleri de içeren teorilerdir. Kişisel özellikler liderliği tahmin edebilmesini sağlar. Bu kurama göre liderin başarılı olup olmamasına veya grup amaçlarına ulaşım ulaşmadığına bakmaktan ziyade bireyin sergilediği özellikler liderliğini belirler. Değişik liderlik araştırmalarında incelenen düzinelerce özelliğin çoğu liderliğin tahmin edebilecek ve liderliği açıklayabilecek beş büyük kişilik (dışa dönüklük, duygusal istikrar, açıklık, uyumluluk, sorumluluk) kategorilerinden bir tanesine uymaktadır. En etkili liderlerin çoğunun sahip olduğu özellikler dışa dönüklük olduğu görülmektedir*
- b) *Liderlikte davranış teorileri, kişilerin lider olabilmek için eğitilebileceğini savunmuştur. Genel olarak yapıyı harekete geçirme (amaçlara ulaşabilmek için, çalışanların ve kendisinin rolünü şekillendiren ve tanımlayan liderlik) anlayış gösterme (iş ilişkileri karşılıklı güvene dayanan, astlarına saygı duyan ve onla-*

## VIII. BÖLÜM

### EĞİTİM VE MOTİVASYON

Motivasyon, davranışı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç (Murphy, Alexander, 2000; Slavin, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir işin yapılabilmesi insanın istekli olmasını, işi benimsemesini, yeterli çaba göstermesini gerektirir ki bu isteği sağlayan faktör ise bireyin motivasyon düzeyidir (Fındıkçı, 2006). Motivasyon, öğrenmenin en kritik boyutlarından biridir. Ancak gerçekte motivasyonun yön ve yoğunluğunu birbirinden ayırmak oldukça güçtür (Slavin, 2013). Göksoy (2017), araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak tüm konularını öğretebilme ve tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine yönelik beklenti algılarının (inanç ve düşünceleri), gerek kendileri gerek çevre şartları, okul imkânları gerekse öğrencinin bireysel ve giriş davranışlarındaki farklılıklardan kaynaklı olarak oldukça düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Mevcut sonuca göre kaliteli ve etkili okul olma ilkeleri açısından kaygı verici olup öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik beklenti düzeylerinin ve kendilerinin öğretebileceklerine yönelik öz yeterlik algılarındaki olumsuzlukların giderilmesi yönünde gerek disiplinlerarası gerekse kurumlar arası iş birliği, eğitim ve destek çalışmaları yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir (Tikici ve Deniz, 1993). Şu anda, eğitim sistemlerinin hızlı değişim ve beklentilere ayak uyduramaması, öğrencilerin akademik performanslarıyla doğrudan bağlantılı olan öğrenme sürecine olan ilgisini, motivasyonunu ve katılımını etkilemektedir (Gallup, 2013; Mehta, 2013). Özbulat (2020) tarafından yapılan araştırma ile öğrenme sorumluluğu ile okul motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Barutçu ve Çöllü'nün (2020) araştırması sonucunda, motivasyon ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Buna göre motivasyonu düşük olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Korkın (2019) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde öz düzenleme becerileri ile içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Motivasyonla ilgili içerik ve buna dayalı olarak alt kuramlar (ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, varlık-bağlılık büyüme kuramı, motivasyon hijyen kuramı), süreç kuramları ve buna dayalı olarak alt kuramlar (öz yeterlik kuramı, beklenti kuramı, eşitlik kuramı, hedef belirleme kuramı) geliştirilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Hoy, ve Miskel, 2012; Robbins ve Judge, 2012). Motivasyonlar, kapsam ve süreç kuramları olarak kategorize edilse de eğitimde motivasyon süreç kuramları ve süreç kuramlarından; beklenti, hedefler, adalet ve öz yeterlik kuramları önem ve öncelik taşımaktadır (OECD, 2017d).

Mevcut bölümde eğitim ve okul yönetiminde çok fazla gündeme gelen motivasyon süreç kuramlarından; yüksek beklenti, amaç/hedefler, adalet ve öz yeterlik kuramları ele alınacaktır.



Motivasyon süreç kuramlarından ilki beklenti kuramıdır. Yüksek beklentiler, kaliteli ve etkili okulu; içinde güçlü liderliğin, düzenli, insanî bir ortamın olduğu, öğrenci gelişiminin düzenli izlendiği, bütün öğrenciler için yüksek beklentilerin ve şartların olduğu ve tüm öğrencilere önemli becerileri öğretmeye odaklanan okul olarak tanımlanmıştır. Etkili okul için belirlenen faktörlerden en önemlisi herkes için yüksek beklentilerdir. Çünkü aynı zamanda sağlıklı bir okul için de öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine inanmaları, bunun sonucu olarak da yüksek ancak ulaşılabilir hedefler koymaları gerekmektedir. Herkes için yüksek beklentiler motive edilirse ve yeterli koşullar sağlanırsa tüm öğrencilerin önemli, zor ve ilginç konuları öğrenebileceği felsefi benimsenir (Lunenburg, ve Ornstein, 2013). Edmonds (1992), tüm okul çağı çocuklarının eğitilebileceğini kabul eder (Aktaran: Balcı, 2013). Okul etkililiği ve mükemmelliğini sağlayacak bir dizi önemli ilke mevcuttur. Bu ilkelerin en öncelikli olanı; öğretmen ve yöneticilerin, öğrencilerin öğrenebileceği beklentisine sahip olması ve bu beklentilerini öğrencilere bildirmeleridir. Daha etkili bir okul açısından öğrencilerin öğrenebileceğine inanan ve bunun için kendisini işe adanmış öğretmenler önemli bir etmendir (Lunenburg, ve Ornstein, 2013). Bunu için de öncelikle öğretmenin tüm öğrenciler için hedef ve beklentileri açıkça tanımlaması gerekmektedir. Büyük beklentilerin olduğu ortamda eğitimciler bütün öğrencilerin temel becerilerdeki yeterliklere ulaşabileceğine inanır. Çünkü birçok davranış, kişilerin bu davranışlardan beklediği sonuçlara bağlıdır (Robbins, Judge, 2012).

Araştırmalarda, genellikle öğrencilerin, öğretmenlerinin onlar için öngördüğü beklentilerine (olumlu veya olumsuz) uygun davrandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yüksek beklentisinin olduğu okullardaki öğrencilerin diğer okullardakilere oranla daha başarılı olduklarına ilişkin bulgular mevcuttur (Slavin, 2013). Öğretmenlerin bütün öğrencilerden yüksek beklentilerinin olması ve öğrencilerin üstesinden geldikleri şeyler için ödüllendirilmeleri öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaltılmasında oldukça etkili olmaktadır (Borich, 2014). Dolayısıyla etkili öğretmenliğin temelinde tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı yatar. Diğer bir anlatımla etkili okulların, öğrencilerin öğrenmelerinde bir farklılığa yol açacağı kabul edilir ve öğrenci rolü, yüksek düzeyde başaran öğrenci olarak tanımlanır (Balcı, 2013). Bunun için eğitimciler, sınıflardaki tüm öğrencilerin dersin tüm konularını öğrenebileceklerine inanmalarını sağlamalı ve yine öğretmenlerin, derslerinin tüm konularını öğretebileceklerine inanmaları sağlanmalıdır.

Motivasyon ile ilgili yapılan araştırmalarda; çalışanların örgütsel güven düzeyleri yükseldikçe motivasyon düzeyleri de yükselmektedir (Kayısı, 2016). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile meslekî motivasyon düzeyinin olumlu yönde anlamlı ilişki içermektedir (Güleryüz, 2017). Çiftçi (2017), etkili lider okul müdürlerinin bulunduğu ve huzurlu bir okul ikliminin olduğu okullarda bulunan öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Motivasyonu artan öğretmenlerin de iş performanslarının da daha yüksek olacağı tespit edilmiştir. Alpanık'ın (2011) araştırmasında, yönetici, öğ-

retmen ve öğrencilerin şiddet algıları ile motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Haliyle şiddet algısı arttıkça motivasyon düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Çalış (2012) öğretmen motivasyonu ile yönetici tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Kırsoy (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ve öğretmenlerin motivasyonları ile okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yirmibeşçik'in (2015) araştırmasında, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerin iş doyumunu ile motivasyonları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması, iş doyum düzeyini etkilemektedir.

Motivasyonda amaç-hedef kuramı; amaç ya da hedef belirleme teorisi olarak adlandırılan kurama göre bireylerin sahip oldukları amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile onların gösterecekleri performans ve motivasyon arasında ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Koçel, 1999). Kuram, kişilerin belirlediği amaçların, onları bu amaçları başarmaya doğru motive ettiğini ileri sürer (Başaran, 2000, Tozkoporan, 2012). Amaç belirleme teorisine yönelik araştırma bulguları, belirgin, mücadele gerektiren ve geri bildirim sağlayan amaçların performans üzerinde etkileyici sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Robbins, Decenzo, Coulter 2013). Çünkü amaç belirlendikten sonra, bireyin mevcut kapasitesini amaca ulaşmak için gerekli olan kapasite ile karşılaştıracaktır. Birey mevcut kapasitesi ile amaca ulaşamayacağını hissettiği anda, eğer o amaca daha fazla çaba sarf ederek ulaşabileceğine inanıyorsa çabalarını arttıracaktır (Efil, 2006). Şöyle ki hedefler teorisi, belirgin amaçların performansı arttırdığını, kabullenildiği takdirde zor amaçların kolay amaçlara göre daha yüksek performans sonuçlarını verdiğini belirtmektedir (Robbins, Decenzo, Coulter 2013). Bu kapsamda eğitimciler, öğrencileri için şu ilkeler doğrultusunda davranmalıdırlar: Zor hedefler kolay hedeflere kıyasla daha yüksek performansla sonuçlandığı için derslerinde öğrencilere zor (ancak ulaşabilecekleri) hedefler koymak. Belirgin hedefler "elinden geleni yap" gibi belirsiz hedeflere kıyasla daha yüksek performansla sonuçlandığı için derslerinde öğrencilere belirli, ölçülebilir hedefler koymak. Hedeflerin performansı etkilediği mekanizma; ilginin ve eylemin yönlendirilmesi, çabanın harekete geçirilmesi, kararlılığın artırılması ve uygun performans stratejilerinin aranmasının motive edilmesinden oluşur. Hedef belirlemenin işe yaraması için geri bildirim gereklidir ve başarı beklentisi ile başarı derecesi hedefe bağlılığı etkiler. Çünkü olumlu geri bildirim başarı ve güven duygularını etkiler. O nedenle sürekli geri bildirimde bulunmalarını sağlamak

Motivasyon süreç kuramlarından bir diğeri ise öz yeterlik kuramıdır. Öz yeterlik, bireyin bir işi gerçekleştirebilmek için kendinde algıladığı kapasitenin kişisel değerlendirmesi, insanların bir işi iyi yapma konusunda kendi kapasiteleri ile ilgili inançlarını oluşturdukları bilişsel bir sürecin sonucu olarak tanımlanmakta ve birçok davranışsal ve performans sonucunu etkileyen önemli bir motivasyon ögesi olarak kabul edilmektedir. Örneğin bir matematik öğretmenin öğrencilerine başarılı bir

## IX. BÖLÜM

### EĞİTİM VE ÖĞRETMENLİK

Okulların performansını iyileştirmek, okulu geliştirmeye öncülük etmek, okulun ortak vizyonuna katkıda bulunmak, okulda sürekliliği öğrenme ekipleri, liderlik ekipleri oluşturmak, okulda yeni fikirler, girişimler, uygulamalara, etkinliklere yönelmek ve başlatmak, etkili iletişim kurmak, öğretme ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, karşılamak, öğrencileri öğrenme sürecine katmak, öğrencilere bağımsız öğrenme becerisi edindirmek, öğrencilerin akademik ilerlemesini izlemek, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek, öğrenmeyi teşvik etmek, öğrencilerin mutlu olmasını sağlamak, öğrencilerin stres, kaygı, korku ve endişe gibi olumsuz duygularını azaltmak, öğrencilere bireysel olarak yardımcı olmak, öğretimi zevkli, eğlenceli hale getirmek, planlama ve iş birliği yapmak, mesleği geliştirmek, değişimi başlatmak ve yönetmek gibi konularda öğretmenlerin rol ve sorumlulukları neler olmalıdır? Bu önemli bir sorudur. Belirtilen tüm bu boyutların kalitesi ile öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir.

Okullardaki yenilik sürecini teşvik etme, deneme ve uygulama konusunda öğretmenler merkezî bir role sahiptirler. Öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi için öğretmenlerin liderliğine, coşkusuna ve bağlılığına da ihtiyaç vardır (Hattie, 2009). Okullarda tüm çocukların öğrendiği yerler olacaksa, o zaman tüm öğretmenlerin lider olması gerekir (Barth, 1990). Öğretmenler, rol, norm, sorumluluk, eğitim, liderlik, karara katılım, hesap verebilirlik, verimlilik, başarı, iş birliği, takım çalışması, motivasyon, planlama, örgütlenme, araştırma inceleme, bilgiyi yapılandırma, öğretme, öğrenme, değerlendirme, etki, zaman yönetimi, gelişim, değişim, yenilik, ilerleme, teknoloji, iletişim ve görev gibi boyutlarından öz değerlendirme yapmalıdır. Şu soruyu sorarak başlamalıdır: Öğretmenler kendilerini sadece sınıftan değil okuldan da sorumlu olarak görebiliyorlar mı? Nihayetinde öğretmenler, okulların liderlik yapısının oluşturulmasında, okulların iyileştirilmesinde sorumluluk üstlenmelidirler.

Eğitimin amacı öğrencilerin ve öğrencilerdeki bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal yönlerin geliştirilmesi, bu yönlerden öğrencilerin kendilerini tanımaları, kendilerini gerçekleştirmelerinin sağlanmasıdır. Eğitim süreci açısından programlı, planlı, organize edilmiş ve düzenlenmiş kontrollü en etkili öğretme-öğrenme ortamları okullar ve okul içerisinde sınıf ve öğrenme merkezleridir. Okullardaki sınıf ve diğer öğrenme merkezlerindeki madde ve insan kaynaklarının eğitimin amaçlarına uygun etkili, yeterli ve verimli bir şekilde kanalize edilmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Okullardaki sınıf ve diğer öğrenme ortamlarını yönetme; karar verme, planlama, örgütlenme, yöneltme, eş güdümlenme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçleri yönetmede en önemli değişkenlerden biri de öğretmen ve öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarıdır. Ayrıca bir diğer önemli değişken de öğretme-

nin sahip olduğu bu özellikleri sınıf ve diğer öğrenme merkezlerinde nasıl sergilediği, gösterdiği veya uygulamaya aktardığı, aktarabildikleridir:

- ✓ Öğretmenlerin bütün öğrencilerden yüksek beklentilerinin olması ve öğrencilerin üstesinden geldikleri şeyler için ödüllendirilmeleri öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaltılmasında oldukça etkili olmaktadır (Borich, 2014).
- ✓ Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yüksek beklentisi olduğu okullardaki öğrencilerin diğer okullardakilere oranla daha başarılı olduklarına ilişkin bulgular mevcuttur (Slavin, 2013).
- ✓ Okulları geliştirme, okullardaki öğrenci akademik başarıları, okullarda uygulamaya konulan yenilikler (öğretim programlarındaki değişimler, öğretmen ve öğrenci performans sistemi, ölçme ve değerlendirme sistemi, bilgi iletişim teknolojilerindeki yenilikler, öğretim mevzuatındaki değişiklikler, öğrencilere yönelik 21. yüzyıl becerileri, öğretim yönetme ve tekniklerindeki değişimler, proje-problem tabanlı öğretim uygulamaları, okul aile ve okul çevre iş birliği gibi) hiyerarşik ve emir komuta zinciri ve anlayışı doğrultusunda, tepeden inme bir yaklaşımla öğretmenlere verilmeye çalışılmasının; öğretmenler aracılığı ile tüm bunları yerine getirmesinde başarılı olunmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Eğitim adına yapılması istenilen tüm yenilik ve gelişmelerde öğretmenler okul yönetimleri kadar hatta bazı durumlarda okul yönetimlerinden daha fazla bir etkiye sahiptirler. O nedenle öğrenci başarısının artırılmasında okulların sunduğu birçok imkân ve olanağın yanı sıra öğretmenin niteliği ve etkisini de öncelikle ve önemle göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bir okulun gelişimi, öğrencilerin öğrenmesi kadar öğretmenlerin öğrenmesinin de önemsendiği, önceliklendiği ve giderilmesi için gerekli yapı kurulduğu takdirde mümkün olabilmektedir.
- ✓ Öğretmenler özellikle öğrencilerin akademik başarılarında çok önemli bir etkiye sahip oldukları hatta okulun başarısı öğretmenin kalitesi, kişiliği, kabul etmesi ile ilişkili olduğu için; eğitim sistemleri, okul ve öğrenciler ile ilgili değişim ve yenilik sürecinde; öğretmeni karar sürecine katma, öğretmene eğitim verme, öğretmenleri anlamaya çalışmak, öğretmenleri motive etmek, ortak bir vizyon belirlemek, açık ve anlaşılır görev tanımları, performans, kariyer, hesap verebilirlik sistemi, oluşturmak, sağlıklı bir iletişim sistemi kurma, iletişim kanallarını çok çeşitli olarak kullanma ve sürekli açık tutma, liderlik potansiyeli olan öğretmenlerden yararlanma, tanıtım ve ikna çalışmaları yapma da beklenmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin yapılandırmacı ve yaşantı yoluyla öğrenme modellerinin kullanılmadığı sınıflarda öğrencilerin başarısız olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı ve yaşantı yoluyla öğrenme modelleri; öğrencilere bilgiyi keşfetmeleri ve kendilerinin anlamlarını oluşturmaları için ilham vermekte, öğretmenin, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini koşulsuz olarak kabul etmesini sağlamakta ve öğrencileri gerçek yaşamada araştırma ve keşifler yapmaları için teşvik etmektedir (Borich, 2014).

- ✓ Sarıkaya (2019), öğretmenlerin iş doyumu seviyelerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.
- ✓ Karnak (2020), öğretmenler meslekî profesyonelliklerini yüksek olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin örgütlerinde mutluluğun sağlanması ve artırılmasında öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arttıkça tükenmişlik ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma alt boyutlarının azaldığı; kişisel başarı düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Gök, 2019).
- ✓ Öğretmenlerin okulda karara katılmalarının artması, tükenmişlik düzeylerinin düşmesine neden olmaktadır (Alanoğlu, 2019).
- ✓ Araştırmalar öğretmen coşkusunun öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilere ses tonu, mimikler, göz kontağı ve animasyon gibi pek çok şekilde gösterilebilir (Bettencourt, Gillett, Gall ve Hull, 1983; Tischler, 2005; akt. Slavin, 2013).
- ✓ Yıldız (2019), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin iş doyum düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur.
- ✓ Özbaş (2019), öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları düzeyi ile öğretmenlerin stres belirtileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel stres kaynakları düzeyi artan öğretmenlerde stres belirtileri de artmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları düzeyi ile iş doyumu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel stres kaynakları düzeyi artan öğretmenlerin iş doyumları düşmektedir.
- ✓ Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri okul güvenliği ile meslekî bağlılık algılarından pozitif yönde etkilendiği görülmüştür (Erçek, 2018).
- ✓ Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının (okulda öğretmenlerin gönüllü ve isteğe bağlı davranışları) artması onların öz liderlik rol ve davranışları arasında güçlü bir ilişki ve nedensellik bağı olduğundan; eğitim kurumlarında öğretmenlerin öz liderlik rollerini göstermeleri teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin öz liderlik rollerini sergileyebilecekleri yönetsel ve kurumsal yapılar oluşturulmalı, fırsatlar verilmelidir (Göksoy, Emen, Yenipınar, 2014).
- ✓ Gök (2019), algılanan örgüt ikliminin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlemiştir. Sarı'nın (2019) araştırmasında, yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu etki hem doğrudan hem de okul iklimi aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Salatan'ın (2017) yaptığı araştırma sonucunda, okulda olumlu örgüt iklimi algısı arttıkça öğretmen performansı da artmaktadır. Özçiçek'in (2016) çalışmasında ise, öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe denetlenmekten rahatsızlık duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Şenel'e (2015) göre, okul müdürünün öğretmenlere karşı sı-

## X. BÖLÜM

### EĞİTİM KALİTESİNDE ROL OYNAYAN TEMEL DEĞİŞKENLER

#### *Eğitimde Rol Fazlası Davranışlar*

Kurumsal yapıda rol fazlası davranış kavramının diğer adı örgütsel veya kurumsal vatandaşlıktır. Rol fazlası davranış (kurumsal vatandaşlık) çalışanın resmî iş tanımına dahil olmayan, ancak örgütün işleyişini etkin bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan isteğe bağlı davranıştır (Organ, 1998; akt. Robbins, Decenzo ve Coluter, 2013). Rol fazlası davranış, talep edilmediği halde diğerlerine yardımda bulunmak, örgütsel hedefleri desteklemek, iş arkadaşlarına saygılı davranmak, yapıcı önerilerde bulunmak ve iş yeri hakkında olumlu şeyler söylemek gibi örgütün psikolojik çevresine katkıda bulunan eylemlerdir (Robbins ve Judge, 2012). Rol fazlası davranış, örgütün sosyal ve psikolojik ortamına katkıda bulunarak, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olan gönüllülük esasına dayalı bireysel davranışları anlatır (Lievens ve Anseel, 2004; akt. Sezgin, 2005). Örgütte çalışanların resmî görevlerinden farklı olarak, isteklilik, belli bir karşılık beklemeden, gönüllülük çerçevesinde ve kurumsal amaçlara destek olacak iş ve işlemleri yapmaları, yerine getirmeleri örgütsel vatandaşlığın temel felsefesini oluşturmaktadır. Eğitimcilerin rol fazlası davranışlara sahip olması gerekir. Çünkü bu durum verilen eğitimin kalitesini etkiler (Aydoğan, 2018). Bu kapsamda eğitim kurumlarının etkili, verimli, yeterli ve sağlıklı kurumlar olmasında öğretmenlerden resmî olarak beklenen görev, yetki ve sorumlulukların ötesinde kendilerinden gönüllü, isteğe bağlı, fedakârca, belli bir karşılık beklemeden birçok davranış sergilemeleri istenmektedir. Böylece eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği nihayetinde niteliğinin artacağı öngörülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının iyi; örgütsel güven algılarının yüksek; örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm algılarının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Kahveci, 2015).

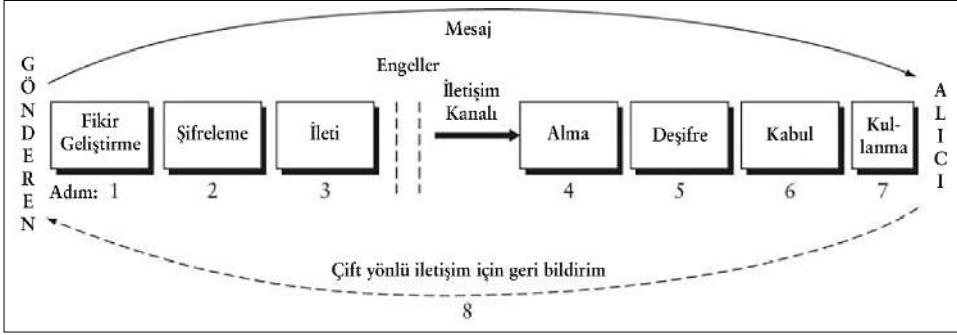
Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin, okulların amaçlarına ulaşmasında; maddî veya kurumsal herhangi bir karşılık beklemeden gönüllü birçok davranış gösterdikleri, dolayısıyla fedakârlıkta buldukları, birçok sıkıntıya katlandıkları ve okullarda istenen, rol fazlası davranışlar göstermektedirler. Baykal (2013), öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini arttırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Avcı'nın (2015) çalışmasında; örgütsel vatandaşlık davranışlarının, okullardaki kaliteli eğitim ve öğretimin temel belirleyicilerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin herhangi bir karşılık beklemeden kurumlarında gönüllü ve bireysel olarak fedakârlıklarda bulunmaları; örgütsel bağlılık, kurum kültür ve iklimi, kendilerine gösterilen saygı ve değer gibi unsurların okullarında yerleştiği, var olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Solmaz (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin algı-

lanan örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Tekin (2019), öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, yüksek örgütsel bağlılığa sahip öğretmenlerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstereceklerini söylemek mümkündür. Uyanık (2019), değerlere göre yönetim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Bunun yanında Bayrak (2017) tarafından, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Karacan'a (2017) göre, öğretmenlerde örgütsel sağlık algısı artıkça örgütsel vatandaşlık davranışını gösterilme algısı da artmaktadır. Tazegül Aydın (2017), örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yene'l'e (2016) göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arttıkça örgütsel sessizlik azalmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2015). Baykal (2013), öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini arttırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

### *Eğitim ve İletişim (İnsan İlişkileri)*

İnsan yaşamı, kişiler arası ilişkiler üzerine kurulmuştur. İnsanlık tarihi boyunca, bireyin yaşamının her alanında ve her anında etkin olan iletişim devamlılık gösteren bir süreçtir. İnsanı tanımaya yönelik meçhul yolculuğun yolunu aydınlatan iletişim, insanın kendini keşfine olan desteği nedeniyle yaşamsal bir değer ifade etmektedir (Tayfun, 2014). İletişim öncelikle bireyin kendisi ile kuracağı sağlıklı ilişki ile başlar. Bireyin kendisi ile kuracağı iletişim, bireyin kendisini tanıması, kendisini bilmesi, hatta kendisi olabilmesi sürecidir. İletişim olmadan, etkileşim ve etkileşim olmadan ilişki olmaz. İnsan için iletişim; doğaldır, kaçınılmazdır ve olmazsa olmaz bir olgudur. İletişim, tarihi süreç içerisinde iknadan çok, etkileme ve insanların birbirini anlaması üzerine odaklanmıştır. İletişim, etkileşimli bir süreçtir; semboller, işaretler, bağlamsal ipuçları kullanarak, anlamları açıklayarak ve ortak anlamlar oluşturarak mesajı başlatır. Eğitim ve okul örgütlerindeki iletişim, aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya, yatay ve çapraz olmak üzere dört farklı doğrultuda akmaktadır. Okul yöneticileri zamanlarının büyük bir kısmını iletişim için kullanırlar. Tekin (2018), öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri genel, sözlü iletişim, etkileşim, iletişim sorunları ve beden dili alt boyutlarında oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ancak Uzun- dağ'ın (2019) araştırmasında, okul müdürlerinin iletişim konusunda sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir. İletişim tanımlarının ortak yönleri; kişiler arası iletişimde en az iki insanın olması, kişiler arası iletişimin tek yönlü değil, karşılıklı olması, kişiler arası

iletişim bir süreçtir. Kişiler arası iletişim bilgi, duygu, düşünce ve yaşantının paylaşılmasıdır. Kişiler arası iletişim hem psikolojik, hem de kültürel bir olgu ve süreçtir. İletişim bir süreçtir ve çeşitli öğelerden oluşur. İletişim sürecini içeren iletişim öğeleri Şekil 1'de yer almaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Kaya, 2018).



Şekil 1. İletişim Süreci

Kaynak: Lunenburg F, C., ve Ornstein, A, C. (2013). *Educational Administration (Eğitim Yönetimi Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman), Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.*

İletişim süreçlerinden biri kaynaktır. Kaynak iletişimi başlatan ve haliyle mesajı gönderendir. Mesajı alan kişi ise hedeftir. Hedef kaynaktan gelen mesajı aldıktan sonra bu mesajı açar, yorumlar ve kendisi de bir mesaj üretir ve mesajı gönderen kaynağa gönderirse bu durumda kaynak ile hedef yer değişmiş olurlar. Mesaj/ileti; kişiler arası iletişim sürecinde hedefe iletilmek istenilen şey, mesaj-iletidir. İletişim sürecinde kaynak ve hedef arasında gidip gelen anlamlardır. Mesaj anlamları taşıır. Mesaj kaynaktan hedefe aktarılabilecek olan içeriği barındırır. Mesaj, iletilen bilgidir, duygudur, düşüncedir. Mesajın bir içerik bir de yapısı vardır. Mesajın içeriği anlamla ilgiliyken; yapısı kodlarla ve sembollerle ilgilidir. İletişim sürecinde taraflar mesajlarını karşılıklı olarak birbirlerine çeşitli yollarla iletirler. Bu yollar; söz, yazı resim, şekil, beden hareketi, tv, radyo, dergi, internet, araç vb. İletişim sürecinde mesajların gönderildiği araçlara kanal denir. Kod veya kodlama ise; mesajın işaret haline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüdür. Kod ortak bir gösterge, işaret sistemidir. En çok bilinen kod sistemi dildir. Trafik işaretleri, matematik sembolleri, bazı el kol yüz, beden hareketlerde birer koddur. Kodun en temel niteliği üzerinde sosyal bir uzlaşmanın olmasıdır. Kodlama, ise mesajın içeriğinin kod simgelerine dönüştürülmesidir. Bir mesaj çeşitli şekillerde kodlanabilir; sözel işaretlere dönüştürülebileceği gibi, davranışsal işaretlere de dönüştürülebilir. İletişimde karşılıklı gidip gelen mesajların doğru algılanıp algılanmadığını test edilmesine geri bildirim denir. İletişim sürecini sekteye uğratan, engelleyen ve kaynaktan çıkan mesajın alıcı tarafından tam ve doğru olarak alınmasını etkileyen her şey gürültü olarak adlandırılır. Bunlar; göndericiden, alıcıdan ve iletişim kanaldan kaynaklanan etkenler olabi-



## XI. BÖLÜM

### ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Değerlendirme genel olarak ölçme sonuçlarının bir ölçütle kıyaslanıp karara varılması süreci olarak tanımlanabilir. Yapılan bu tanıma bakılarak değerlendirme; bir ölçme sonucunun kullanıldığı (ölçme sonucu), bir ölçütün temel alındığı (ölçüt), ölçme sonucunun ölçütle kıyaslandığı (değer yargısı) ve karara varıldığı (karar) söylenebilir (Küçük, Geçit, 2012). Ölçme, gözlemlerin, sayıların, bireyin belirli bir niteliğe sahip olma derecesini puanlarla yeniden tanımlama sürecidir. Değerleme, bir öğrencinin ürünü ya da performansının değeri hakkında bir değer yargısında bulunma süreci olarak tanımlanır (Nitko, Brookhart, 2016). Ölçmede var olan durum ortaya çıkarılırken, değerlendirmede ise ortaya çıkarılan durumun yeterli olup olmadığı ile ilgili bir yargıya varılır. En geniş tanımla değerlendirme bir durum, bir olay, bir kişiye ilişkin karar verme ve yargıda bulunma işlemidir.

Yapılış amacına göre değerlendirme; tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme ve değer biçmeye yönelik değerlendirme olmak üzere üçe ayrılır. Eğitim-öğretim sürecinin başında öğrenciyi tanımak veya uygun bir program ya da sınıfa yerleştirmek amacıyla yapılan değerlendirme türüne, tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme denir. Bu değerlendirme türünde asıl amaç, öğrenciye not vermek değil, uygun bir programa yerleştirmektir. Tanılayıcı değerlendirme; öğrenme güçlüklerinin tanılayıcı değerlendirmeleri birbiriyle ilgili iki amaca hizmet eder. Öğrencinin hangi öğrenme hedeflerine hakim olmadığını tanımlamak ve neden öğrencinin öğrenme hedeflerine hakim olmadığına dair olası sebep ve gerekçeler önermektir (Baştürk, 2014; Nitko, Brookhart, 2015). Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçasıdır ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyip bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla yapılır. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmede de amaç öğrenciye not vermek değildir. Değer biçmeye yönelik değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetlerinin sonunda bu faaliyetleri özetlemek amacıyla yapılır. Bu nedenle sonuç değerlendirmesidir. Amaç eğitim öğretim faaliyetleri sonucu öğrencinin ulaştığı seviyeyi belirlemektir. Bu nedenle değer biçmeye yönelik değerlendirmede esas amaç öğrenciye not vermektir (Baştürk, 2014). Öğrenme ürün ve sonuçlarını değerlendirmek için çeşitli yollar vardır. Bu yöntemler doğrudan gözlemler, yazılı yanıtlar, sözlü yanıtlar, başkaları tarafından değerlendirme ve kişisel raporlardan ibarettir (Schunk, 2014).

Eğitim sistemi içerisinde öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, okul ve bilhassa eğitim üst sisteminin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusu sürekli tartışılacak ve ileride de tartışılacak eğitimsel konuların en önemlilerindedir. Eğitim sisteminde değerlendirme üzerinde sürekli tartışma olması veya bir başka anlatımla eğitimde değerlendirmenin tartışmalı bir konu olmasının birçok nedeni vardır. Bir nedeni de değerlendirme

dirmenin çok boyutlu olmasından kaynaklanmış olabilir. Şöyle ki değerlendirme; ölçme, karşılaştırma, hüküm, karar verme, tanıma, yerleştirme, biçimlendirme, yetiştirme, geliştirme, gözleme, görüşme, izleme, başarılı olup olmadığını belirleme gibi birçok iş ve işlemleri de içeren bir alandır.

Kamu veya özel kurum ve kuruluşların, çalışanların performansı, kariyeri, yetkinliği, yeterliliği, ilerlemesi, gelişmişliği, terfi, ücret, hesap verebilirliği, maaş, ödül hatta ceza verme durumlarında kullanılabilecek en etkili araç değerlendirme ve değerlendirme araçları olduğu için haliyle değerlendirmeye yüklenen anlam, rol ve görev hatta sorumluluk da o nispette artmaktadır. Eğitimde öğrenci, öğretmen, çalışan, okul yöneticisi, okullar ve hatta eğitim üst sistemlerinin değerlendirilmesinde sürekli birbirinin yerine kullanılan birçok kavramın olduğu görülmektedir. Bu kavramların; ölçme, denetim, teftiş, ölçüt, kontrol, gözetim, gözlem, değerlendirme olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada diğer kavramları da kapsadığı ve daha genel olduğu var sayıldığı için değerlendirme kavramı tercih edilmiştir. Değerlendirme kavramına tüm çalışma süresince; nitelikli kişiler aracılığı ile uygun veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin, eğitim genel ve özel amaçları, öğretme-öğrenme kazanımları, görev rol ve sorumlulukları karşılaştırılarak bir yargıda bulunma ve daha sonra mevcut yargıdan hareketle meslekî gelişim, kariyer, hesap verebilirlik gibi amaçlar için kullanılmaktadır.

Değerlendirme yukarıda belirtildiği gibi geniş bir yelpaze ve faaliyetler içermesine rağmen, değerlendirme öncelikle; eğitim-öğretim, sosyal kültürel faaliyetler, açık ve gizil programlar, fizikî yapı, bilgi iletişim teknolojileri, öğrenen okul, meslekî öğrenme topluluk ve faaliyetlerine öncelikle odaklanması gerekmektedir. Değerlendirmenin rolü ve amacı, değerlendirme kriterleri-standartları, değerlendirilecek kişiler, kurumlar, değerlendiriciler ve nitelikleri, yeterlikleri, değerlendirme araçları, değerlendirme alanları, değerlendirme sonuçlarının etkisi, bağılayıcılığı, geçerliliği, yaptırımları, teşvikleri gibi hususlar önemli zorluklar içermekte, değerlendirme ile ilgili tüm bu belirtilenlerin; mutlaka açık, net ve anlaşılır bir şekilde cevaplanması, açıklanması gerekmektedir. Ancak üzerinde anlaşılması, birlik ve birlikteliğin sağlanmasının zor olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Okul, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, eğitim üst sistemi, öğretim programları, hatta eğitim sistemindeki tüm insan ve madde kaynaklarının değerlendirilmesi, dış ve iç değerlendirme, hesap verebilirlik, tanıma-tanımlama değerlendirme, izleme, yetiştirme değerlendirme, başarı ve sonuç değerlendirme, değerlendirme modellerinin (gelişimsel, sanatsal, klinik, bilimsel, sistem) temel, vazgeçilmez bir amacı vardır ve sadece o amaca odaklanılmalıdır. O da öğrencilerdeki öğretme ve öğrenme niteliği, öğrencilerdeki öğretme öğrenme niteliğinin artırılması, geliştirilmesi ve ilerletilmesidir. Dolayısıyla öğrenciler ve öğrencilerin öğrenme niteliği değerlendirme sistem ve sürecinin odağında yer almalı, temel bir amaç olmalıdır. Öğrenci ve öğrencinin öğrenme niteliğinin dışındaki tüm kişi (yöneticiler, öğretmenler, eğitim paydaşları, veli-

ler, denetleyiciler) ve unsurlar (tüm mevzuat, program, tüm araç gereç ve tesisler vs.) sadece ve sadece araç olma rol ve sorumluluğunu taşımaları ve amaç yerine geçmemeli, öyleymiş gibi görülmemelidir. Eğitim sistemleri ve okul yönetimleri ile öğretme ve öğrenme sürecinin odağında yer alması gereken öğrenci ve öğrenci niteliklerinin ölçülüp, değerlendirilmesi sonuçları (OECD, 2013):

- ✓ Öğrenci ölçme ve değerlendirme sonuçları öğretmen niteliği hakkında bilgi verir.
- ✓ Öğretmenlerin öğrenci ölçme değerlendirme becerileri hakkında bilgi verir.
- ✓ Öğretmenler hakkında karar verirken öğrenci ölçme değerlendirme bilgilerinden yararlanır.
- ✓ Öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçları hakkında bilgi verir.
- ✓ Okulları değerlendirmede; öğretmenlerin öğrencileri ölçme değerlendirme becerileri ve okul temelli öğrenci ölçme değerlendirme kriterleri sonuçlarından yararlanır.
- ✓ Öğrenci ölçme ve değerlendirme verilerini analiz ederek, okul ölçme ve değerlendirme kapasitesi gözden geçirilir.
- ✓ Okulun değerlendirilmesi için öğrenci ölçme ve değerlendirme sonuçları kullanılır.
- ✓ Okul raporları için öğrenci ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanılır.
- ✓ Öğrenci ölçme ve değerlendirmesi okul kapasitesini bildirir.
- ✓ Okul, öğretmen ölçme değerlendirme ile öğrenci ölçme değerlendirme uygulamaları ile iş birliği sağlar.
- ✓ Öğrenci ölçme ve değerlendirme sonuçları okul liderinin niteliği hakkında bilgi verir.
- ✓ Okul liderlerinin, öğrenci ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki yeterliklerini yansıtır.
- ✓ Okul liderinin meslekî gelişim alanlarını gösterir.
- ✓ Ulusal öğrenci ölçme ve değerlendirme kazanımlarının bir parçası olarak değerlendirilir.
- ✓ Öğrencilerin dikey ilerlemelerinin verisini verir.
- ✓ Eğitim sisteminin niteliği ve geneli hakkında bilgi sahibi olunur.
- ✓ Ulusal öğrenci ölçme ve değerlendirme standartları ile sınıf temelli öğrenci ölçme ve değerlendirmeye destek olur.
- ✓ Okullar arası öğrenci değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğrenme hedef kazanımları arasında uyum sağlanır.

OECD'nin (2013), 'Reviews of Evaluation and Assessment in Education' adlı raporunda eğitimde ölçme ve değerlendirme boyutları ile ilgili aşağıda özetlenen ilkelere değinilmiştir:

a) Öğrenci ölçme ve değerlendirme

- ✓ Öğrenci değerlendirmesi ile öğrenci öğrenme amaçları arasındaki uyumluluk
- ✓ Süreç ve sonuç değerlendirme arasındaki bağlantı

## XII. BÖLÜM

### EĞİTİM VE GELECEK

Mevcut çalışma kapsamında, eğitimde sürekli olarak düşünülen, konuşulan, tartışılan anahtar kavramlar ele alınmaya çalışılacaktır. Bölüm içeriğinde dile getirilen anahtar kavramlardan öne çıkanlar şunlar olacaktır: Örgüt, iletişim, felsefe, disiplinlerarası, öz yeterlik, iş disiplini, koordinasyon, zaman yönetimi, yenilik, liderlik, değişim, dönüşüm, öz değerlendirme, program, performans, organizasyon, strateji, esneklik, uyumluluk, hesap verebilirlik, sürdürülebilirlik, eleştiri, problem çözme, öğrenme, bilgi, pedagoji, motivasyon, etkililik, verimlilik, yeterlilik, güven, ilişki, gelişme, ihtiyaç, ilgi, başarı, beceri, yeterlik, tutum, değer, kültür, iklim, yapı, kazanım, meslekî gelişim, iş birliği, akran, yaratıcılık, risk, kaos, kriz, demokrasi, vatandaşlık, öz güven, öz saygı, rol, sorumluluk, yetki, görev, vizyon gibi kavram ve temalardır.

Dünyada her zaman olduğu gibi günümüzde de bir sürekli bir değişim ve dönüşüm söz konusudur. Kuhn'un (1962) belirttiği gibi bu bir paradigmal değişikliktir. Paradigmal değişim ve dönüşümler için iki şarta ihtiyaç vardır. Daha doğrusu koşulların müsait olması gerekmektedir. Birincisi, eski modelin açık ve net bir şekilde başarısız olması, ikinci şart ise daha iyi bir alternatif modelin mevcut olması gerekmektedir. Dolayısıyla herhangi bir değişim ve dönüşüm için her iki şartın da yerine gelmesi gerekmektedir. Bu aşamada eğitim ve eğitim sistemleri için sorulacak soru(lar) şudur: Mevcut eğitim sistemi açık ve net bir şekilde başarılı mı yoksa başarısız mıdır? Ya da başarılı olmuş mudur veya başarısız olmuş mudur? Örneğin artan eğitim harcamalarına paralel olarak öğrencilerdeki öğrenme sonuçları da artmış mıdır? İkinci kritik soru ise eğer mevcut eğitim sisteminin başarısız olduğu kabul ediliyor ise; daha etkili, nitelikli ve yeni bir eğitim modeli, eğitim alternatifi var mıdır? Örneğin ne tür bir eğitim sistemi değişikliği öngörülmektedir? Şöyle ki 2015 yılında İngiliz hükümeti, İngiltere'deki eğitim sistemini yönetirken, öğrenmeye yönelik süreç merkezli bir yaklaşımdan ziyade bilgi merkezli bir yaklaşım benimsemiş ve 'bağımsız öğrenme', 'öğrenmeyi öğrenme' ve 'bireyselleştirilmiş öğretim' gibi kavramların kullanılmasını tercih etmiştir (Simons, Porter, ark., 2015). Türk eğitim sistemi için de bu tür modellere, stratejilere, vizyonlara ve söylemlere ihtiyaç vardır.

Unutulmaması ve sürekli gündemde tutulması gereken temel husus eğitimin önemli, vazgeçilmez, devredilmez bir insan hakkı olduğudur. Dolayısıyla ve doğal olarak temel bir insan hakkı olarak eğitim, Uluslararası İnsan Hakları Evrensel Beyanname-si'nde ve diğer uluslararası insan hakları belgelerinde temel bir hukuksal insanî ilke olarak yer almaktadır. Buna göre ve bu doğrultuda özellikle eğitim çağındaki bireylerin çeşitli ihtiyaçlara uygun, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir eğitim sağlanmalıdır (Tomaševski, 2001). Günümüz dünyasındaki, insan hakları, çeşitli değişim, dönüşüm ve yenileşmeler kapsamında bireylerin eğitimleri, eğitim sistemleri ve okullar ile ilgili yapılan araştırmalar ve bunlara dayalı çıkarımlar ve varsayımlar şunlardır:

- ✓ *Bilgi toplumu, her tür bilgiyi üreten, bilgi algılarına bağlanan, hazır bilgilere erişen, erişilmiş bilgileri kolaylıkla yayabilen ve bu bilgileri her sektörde kullanabilen bir toplum olarak tanımlanmaktadır (Kesici, 1993; Uçkun vd., 2002). Haliyle bilgiye erişim de bir eğitim hakkı olarak görülmelidir.*
- ✓ *Eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, sosyal ve iletişim becerileri, girişimcilik, bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, iş birliği, sosyal ve vatandaş becerileri, kişisel ve sosyal gelişim, sağlık, sürdürülebilirlik, uyum becerisi, örgütlenme gibi becerilerin eğitim sürecinde kazandırılması ön plana çıkmıştır (Avrupa Komisyonu, 2016).*
- ✓ *Teknoloji destekli öğrenme ortamları, problem çözme, iş birliği stratejileri, yaşam için öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, iyi öğrenme ve iyi okul gibi temalar eğitim ve okul sistemlerinin ilkeleri haline gelmiştir.*
- ✓ *Bilgi yönetimi, bilginin elde edilmesi, paylaşılması, geliştirilmesi ve kullanılmasıdır (Ertuğrul, 2000; Barutçugil, 2000).*
- ✓ *Etkili bir okul geliştirmek için etkili bir okul yöneticisinin olması zorunludur. Etkili okul yöneticisi olabilmek için bir yöneticinin bilgi yönetimi alanındaki yeterliğinin üst düzeyde olması gerekir (Kesen, 2014).*
- ✓ *Eğitim örgütlerinin bilgi toplumunun gereklerine göre yapılarını düzenlemesi gerekmektedir (Şişman, Turan, 2005).*
- ✓ *Bilgi toplumunda okul çok daha karmaşık ve disiplinlerarası bir kurum olmuştur. Okulun amaç ve işlevleri değişmiş ve beklentiler artmıştır (Özdemir, 2014). Eğitim sistemleri ve okullar daha karmaşık hale geldikçe, türbülans nedeniyle daha fazla dengesizliğe maruz kalabilmektedirler. Ancak çok fazla türbülans (okulun dışında veya içinde), okul geliştirme çabalarının parçalanmasına yol açabilmektedir (Glickman, Gordon, Ross, 2014).*
- ✓ *Okulların amaçlarına ulaşabilmesi ve beklentileri karşılayabilmesi, okulu oluşturan alt sistemlerin birbiriyle uyum içinde çalışmasına bağlıdır (Şişman, 2012).*
- ✓ *Türk eğitim örgütleri de bir sistem bütünlüğü içerisinde girdi, süreç ve çıktı boyutlarında niteliksel değişim yönünden eleştirilmektedir (Özdemir, 2000).*
- ✓ *Türk eğitim sistemindeki temel sorun sistemin başlangıçta amaçladığı görevleri yerine getirmemesi değil, yeni gereksinimleri karşılayacak yeni amaçlar ortaya konmamasıdır (Özden, 2000).*
- ✓ *Örgütlerin makine gibi değil de, karmaşık ilişkiler içinde yaşayan organizmalar olarak algılanması gerekmektedir (Koçel, 2007).*
- ✓ *Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, daha karmaşık yeterlik ve becerilerin değerlendirilmesi için yeni yollar açmıştır.*
- ✓ *Eğitim, en kârlı, en pahalı, sonucu en geç alınan ve iyi yönetilmezse zararı en korkunç olan bir yatırımdır (Kaya, 1984).*
- ✓ *Avrupa'da eğitim sistemleri; gittikçe daha fazla ademimerkeziyetçiliğe ve okul esnekliğine doğru bir yönelim içerisindeyler (Eurydice, 2007).*

- ✓ Okullar doğrusal bir sistemle (basit neden-sonuç ilişkisine dayalı bir anlayışla), hiyerarşik olarak (emir-komuta anlayışı ile) tepeden yönetilmez. Okullar, kaotik sistemlerdir ve olabilecek sonuçlar birçok nedene bağlıdır (Glickman, Gordon, Ross, 2014).
- ✓ Okullar, kaotik sistemler olduğu için, okul geliştirmede de uzun dönemli etkileri kestirmek olanaksızdır. Bu nedenle okullarda planlar uzun dönemli (5-10 yıl) olmaktan çok, kısa süreli (1-2 yıl) olmalı ve üründen çok süreç üzerine odaklanılmalıdır (Patterson, Purkey ve Parker, 1986; akt. Glickman, Gordon, Ross, 2014).
- ✓ Alt sistemlerin tüm sistemin özelliklerini taşıması anlamına gelen fraktallarda olduğu gibi okullar da hem eğitim sistemlerinin hem de ülke yönetimi ve tüm üst sistemlerin olumlu veya olumsuz tüm özelliklerini kendi bünyesinde taşırlar (Glickman, Gordon, Ross, 2014).
- ✓ Öğretmenler ve araştırmacılar arasındaki iş birliğini kolaylaştırmanın yollarından biri, meslekî öğrenmen topluluklarıdır (öğretmen öğrenme toplulukları) (Butler ve Schnellert, 2008; Vieluf, 2012; Schleicher, 2015).
- ✓ Okul sistemlerinde de dönüt mekanizmalarının oluşturulması ve sürdürülmesine gereksinim vardır (Dereli, 1981).
- ✓ Sistem liderliği, okullar arasındaki ilişkileri kolaylaştırır. Diğer okullar ve okul liderleriyle başarılı bir şekilde çalışma, karşılıklı bağımlılık ve güvene dayalı ilişkiler geliştirme, iş birliği yapma ve geliştirmedir. Sistem liderliği, liderlerin enerjilerini kendi okullarının ötesinde şehirlerdeki, kasabalarındaki veya bölgelerindeki tüm çocukların ve gençlerin refahına yönlendirmek anlamına gelir (OECD, 2009).
- ✓ Okullarda başlangıç koşullarına duyarlı bir bağımlılık söz konusudur. Bu, durumda okulun bir alt sisteminde ortaya çıkan küçük bir ve görünüşte bağlantısız bir olayın, sistemin diğer parçaları ve tamamı üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir (Glickman, Gordon, Ross, 2014).
- ✓ Eğitim sistemleri ve okulların niteliği ve kalitesi, sürdürülebilirliği, rekabet edebilmeleri (özellikle sanal ortamlar, teknoloji destekli uygulamalar ile), yenilik, dönüşüm, uygun öğrenme ortamları yaratılması için finansal yönlerden daha fazla desteklenmeleri gerekmektedir.
- ✓ AB üye devletlerinde, eğitim politikasında yenilik anlayışı, içerik temelli öğrenmeden yetkinlik temelli öğrenmeye doğru bir paradigma kayması yaşamıştır. Yetkinlik temelli öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin yeterliliklerine, bireysel ihtiyaçlarına ve potansiyeline vurgu yapar ve öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının dönüştürülmesini gerektirir (Halász, Michel, 2011).
- ✓ Sürdürülebilirlik, okul liderlerinin kalitesi kaçınılmaz olarak kritik bir faktördür (OECD, 2008).

## KAYNAKLAR

- Açıl, Y. (2020). Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Adair, J. (2005). Etkili Stratejik Liderlik (Çeviri: Salih Fatih Güneş). İstanbul: Babıalı Kültür Yayıncılık, No, 63.
- Adams, J.S. (1965). Inequity in Social Exchange, in L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol.2 (New York: Academic Press).
- Adıyaman, C. (2019). Öğrenen örgüt olma düzeyi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Akgül, Ö. S. (2014). Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Becerilerinin Örgütsel Öğrenme Düzeyi ve Okul Etkiliği ile İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2018). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Sınıf yönetimi (Editörler, Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün). 11-34. Ankara: Pegem Akademi.
- Akıtürk, H. K., ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 267-294.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24).
- Aktan C. C. ve Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. C. Can Aktan (Ed.). *Değişim çağında yükseköğretim içinde*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- Aktan, C. C. (1999). 2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri 2- stratejik yönetim. İstanbul: Simge Ofis Matbaacılık.
- Alanoğlu, M. (2019). Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumunu ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alp, A. (2015), *Kültür ve Değerler Öğrenciler Tarafından Sınıf Amaç Yapılarını Belirleyebilir Mi?* (Yüksek Lisans Tezi), İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 395-393.
- Alpanık, F. (2011). Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alper, İ. (2018). Motivasyonun İş Doyumu Üzerinde Etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Altay, E. (2020). Meslek Lisesi Müdürlerinin Liderlik Stillерinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Atalay, A. (2016). Okul Müdürlerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez*. Ankara.

- Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.
- Ankaralıoğlu, S. (2020). Farklı Okul Kademelerinde Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürüne Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arabul, E. (2017). Kaygı durumları ile iletişim becerilerinin ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Argyris, C. ve Schön, D.A. (1996). Organizational Learning. II. Theory, Method. And Practice. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Arcı, N. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Arslan, B. (2019). Takım Çalışmasının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı Ordu İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Arslan, E. (2020). Gazali'nin devlet ve yönetim anlayışının günümüz yönetim süreçlerine yansımaları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde Psikolojik Sağlık: Bireysel Koruyucu Faktörlerin Rolü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (44), 73-82.
- Arslan, M. (2020). Öğretmen Adaylarında Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öz yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Arslan, Ş. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz yeterlik İnancı Kaynakları ve Öz yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Arslanoğlu, İ. (2018). Eğitim felsefesi, Ankara, Nobel Yayınları 2. Baskı.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017), Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli Örneği, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, sayfa 729-737, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47928/606305>
- Aslantaş, A. (2001). Emniyet teşkilatında depresyon kaynakları ve yönetimi Nevşehir uygulaması, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Aşık, B. (2016). Ortaokul branş öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Küçükçekmece ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataş, N. S. (2018). Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışları, Akademik Öz yeterlik İnançları ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İzmir.
- Atay, K. (2001). Öğretmen Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 26(26), sayfa 179-194, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10370/126918>



- Ateş, A. (2020). Öğrencilerin Öz güven ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Üniversitesi, İstanbul.
- Ateş, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Audi, R. (2018). Bilgi Teorisine Çağdaş Bir Bakış (Çeviri Ed. Hasan Yücel Başdemir, Melis Tuncel). Ankara: Nobel Yayınları (3. Baskı).
- Avcı, A. (2015). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal gelişimi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12-2(24), 11-26.
- Avcı, M. (2013). Eğitimde Temel Bir Sorun: Yabancılaşma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(3), sayfa 23-40, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ataunisobil/issue/2831/38444>
- Avcı, M. (2020). Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 632-641.
- Avrupa Komisyonu (2012). European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Avrupa Komisyonu (2016). Education and Training Monitor 2016: Croatia. Available at: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hr\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hr_en.pdf). Accessed 7.12.2017.
- Ayan B.E. (2017). Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri ile Öğrencilerinin Yaratıcılık Performansları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ayan B.E. (2017). Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri ile Öğrencilerinin Yaratıcılık Performansları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aydın, D. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı, Eğitim Psikolojisi (Editör: M. Engin Deniz). Maya Akademi, 5. Baskı. 323-324.
- Aydın, A. (2005, 2014). Sınıf yönetimi. (17. Baskı). 3-16. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2016). Mutluluk. Ankara. Pegem Akademi.
- Aydın, D. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı (Editör: M. Engiz Deniz) Ankara, Maya Akademi 5. Baskı. 323-324.
- Aydın, E. (2019). Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Aydın, F. (2010). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz yeterlilik ve Sınav Kaygısı. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, H. (2019). Coğrafya Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi ve Coğrafya Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Aydın, İ. (2010). Alternatif okullar. (3. Baskı,) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1984), Eğitimde Denetimsel Davranış. Ankara.
- Aydın, M. (1991, 1998). Eğitim yönetimi, 3. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M.K. (2013). Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi (Kocaeli ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aydoğan, İ. (2013). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Yönetimde Yeni Yaklaşımlar (Editörler. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşat Yılmaz). Ankara. Pegem Akademi. 2. Baskı, 291-316.
- Aydoğan, İ. (2018). Örgüt ve Yönetim Kuramlar. Eğitim Yönetimi. (Editör. Niyazi Can). Ankara. Pegem Akademi. 3. Baskı, 2-31.
- Aydoğan, M. (2020). Okullardaki iletişim sürecinin sosyal ağ kuramı bağlamında değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aygün, C. (2018). Eleştirel Liderlik Stili ile Liderlik Uygulamaları Arasındaki İlişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babadoğan, C. (2006). Bir İnsan (Öğretmen) Olarak Müdür. Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı, Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Bacanlı, H. (2014). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi. (20. Baskı).
- Bahadır, Ö. (2016), Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erişim Adresi: <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12619/74471/EFT0335.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakırcı, H. ve Günbatar M.S. (2017) .Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 18(3), 543 - 563.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 109-146.
- Bal, S. (2007). Takım Çalışmasında Duyusal Zekânın Önemi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul: Okul geliştirme kuramı, uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, B. (2018). İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumunu bakımından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Balioğlu, A. Baltacı, R. (2010), Akreditasyon, Eğitimde Kalite, Ankara, Nobel Dağıtım.
- Ballas ve diğerleri. (2012), 'Mind the gap: education inequality across EU regions', NESSE report.

- Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya merkez ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Aydın.
- Baltacı, F., Güçlü, C., Çeliker, N. (2014). Liderlik Davranışının Örgütsel Adalet Algısı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkileri. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2014, C.19, S.3, s.353-370.
- Baltacı, K. (2020). Türk ve İsveçli Annelerin Çocukları İçin Kullandıkları Mutluluk Arttırıcı Stratejilerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1980). Self-Referent Thought: The Development of Self-Efficacy. J. Flavell and L.D. Ross (Eds). Cognitive Social Development: Frontiers and Possible Futures. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist, 117-48.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control, New York: Freeman.
- Barrett, F. J., Powley, E. H., Pearce, B. (2013). Hermenötik (Yorumsama) Felsefe ve Örgütsel Teori. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 181-215.
- Bartan, S. (2018), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ile Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 533-988.
- Barth, R. (1990) Improving Schools From Within: Teachers, Parent and Principals can Make a Difference. San Francisco: Jossey Bass.
- Barutçu, E. ve Çöllü, B. (2020). Öğrenilmiş Çaresizlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki: Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2020(1): 1-13.
- Barutçugil, İ. (2000). Bilgi Yönetimi. Active Bankacılık ve Finans Dergisi, 2000 (13), 17.
- Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Başar, H. (1998, 1999). Sınıf Yönetimi. MEB. Öğretmen Kitapları Dizisi. Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel Davranış-İnsan Üretim gücü, 3. Basım, Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran, M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3), 163-177.
- Başaran, S. (2020). Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başarır, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Bauman, Z. (2014). *Sosyolojik Düşünmek* (Çeviri: Abdullah Yılmaz). Ayrıntı Yayınları/ İnceleme-Araştırma Dizisi, İstanbul.
- Baykal, Ö. (2013). *Okul İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, Ö. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bechara, J. ve Van de Ven, A.H. (2013). *Karmaşık Örgütsel ve Yönetimsel Problemleri Anlamak için Farklı Bilim Felsefelerini Kullanmak*. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 345-360.
- Bektaş Marakçı, D. (2020). *İlkokulda Görev Yapan Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Benson, G.D. ve Hunter W. J. (1992-93). *Chaos theory: No strange attractor in teacher education*. *Action in Teacher Education*. XLV, 60-67.
- Besler, S. (2003). *Stratejik yönetimin başarısında stratejik liderliğin rolü*. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1-2, (Cilt 19), 75-86.
- Beycioğlu, K., Kesik, F., Kondakçı, Y. (2014). *Eğitim Yönetiminde Güncel Tartışmalar*. Eğitim Yönetimi (Editör: Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Bıyık, Y., Aydoğan, E. (2016). *Duygusal Emek İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Bir Araştırma*. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 16/3 (2014) 159-180.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilen, K. (2015). *Bilim Nedir? Ne Değildir? Bilimin Doğası, Gelişimi ve Öğretimi* (Ed. Nilgün Yenice). Ankara: Anı Yayınları (1. Baskı).
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim ders geçme ve kredi uygulaması*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Bilgi, R. (2020). *Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bilici, E. (2017). *Akademik ve İdari Personelin Tükenmişlik Düzeyinin İş Doyumuna Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Bircan, İ. (2002). *Kamu kesiminde stratejik yönetim ve vizyon*. *Planlama Dergisi*, 42. Yıl Özel Sayısı, Ankara: DPT Yayınları, 11-19.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğretim*. (Çeviren Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi.

- Bodur, E. (2019). Yenilikçi Okul ve Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bolu İli Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bolat, O.İ. ve Bolat, T. (2008). Otel İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranış İlişkisi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 19, 75-94.
- Boonen, T. ve diğerleri. (2014), 'Teacher effects on student achievement in first grade: Which aspects matter most?', 2013, An International Journal of Research, Policy and Practice, Vol. 25 Issue 1, 2014.
- Borich, D. Gary. (2014). Etkili öğretim yöntemleri. (Çev. Ed. Bahattin Acat). (8.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Boyd, V. (1992). School context: Bridge or barrier to change? Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Bozkurt Özyolcu, Ç. (2018). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi ve İş Doymu ile İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bryson, J. M. (2004). Strategic planning for public and nonprofit organization. San Francisco: Jossey-Bass.
- Budginaitė, I., Mackonytė, G. (2016), National policy and research review for Lithuania. Prepared in the framework of data collection for the EC Study on Tools and Policy pointers for mainstreaming innovative pedagogies and school organisational practices: barriers and solutions. Unpublished manuscript.
- Budginaitė, I., Siarova, H., Sternadel, D., Mackonytė, G., Spurga, S. (2016), 'Policies and practices for more equality and inclusion in and through education: Evidence and policy guidance from European research projects funded under FP6 and FP7', NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/300891.
- Bulam, N. (2019). Kadınlardaki Benlik Saygısı ve Depresyonun Eğitim Düzeyiyle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, Y. (2014), Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (1994, 2002). Okul Yönetiminde Yeni yapı ve Davranış, Ankara: Pegem A Yayıncılık, No.9.
- Bursalioğlu, Z. (2003). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bush, T. ve D. Glover (2003), School Leadership: Concepts and Evidence, National College for School Leadership, Nottingham.
- Bush, T. ve Coleman, M. (2008). Leadership and strategic management in education. California: Sage Publications Inc.
- Butler, D., Schnellert, L. (2008). 'Bridging the research-to-practice divide. Improving outcomes for students'. Education Canada, Vol. 48 (5).
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012).
- Cafoğlu, Z. (1996). Eğitimde toplam kalite yönetimi. Avni Akyol, Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı. Yayın No.3, İstanbul.

- Can Polat, Ş. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile aile değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Cangelosi, S.J. (2016). Sınıf yönetimi stratejileri. (Editörler, Rabia HOŞ, Mustafa TOPRAK). (7. Baskı). 79-117. Ankara: Nobel Yayınları.
- Canöz, K. ve Öndoğan, A.K. (2015). Kriz Yönetiminde Dönüşümcü Liderin Rolü. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi; 3(1), 36-61.
- Canpolat, K. A. (2019). Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Cansever, S. (2017). Mobbing ve örgütsel sinizm ilişkisi Gebze'deki ortaokul öğretmenleri üzerinde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cantez, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, Psikolojik Sağlık ve Öz yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 4(2), 61-76.
- Castellano, W.G. (2017). 21. Yüzyıl İşgücü Adanmışlığı İçin Uygulamalar (Çeviri Editörü: Özlem Kunday). Ankara Nobel Akademik Yayıncılık. 1. Baskıdan Çeviri.
- Cavanaugh, C. (2002). Distance education quality: Success factors for resources, practice and results. Jacksonville, FL: Ideal Group.
- Celep, C. (2000, 2008). Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama. Ankara. Pegem Akademi, 3. Baskı.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik, Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Editör: Servet Özdemir). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cengiz, Ş. (2020). "Çocuk Haftası Dergisindeki Tahkiyeli Eserlerin Türkçe Öğretimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cerenci, C. (2016). Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cevizci, A. (2017). Felsefeye giriş. Ankara: Nobel Yayınları (5. Baskı).
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., Turner, L.A. (2015). Araştırma yöntemleri, desen ve analiz. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, sayfa 27-40, Erişim Adresi: The Prediction of Item Parameters Based on Classical Test Theory and Latent Trait Theory (dergipark.org.tr).
- Clarke, P. (2002). Learning Schools, Learning Systems. London: Continuum Press.
- Cole, P. (2011). School Autonomy and Sistem Leadership. Report of a National Invitational Symposium hosted by the Queensland Education Leadership Institute (QELi) and the Centre for Strategic Education (CSE).
- Colquitt, J.A. (2001). on the Dimensionality of Organizational Justice: A Construct Validation of a Measure, Journal of Applied Psychology.

- Considine, G., & Zappala, G. (2002), Factors Influencing the Educational Performance of Students from Disadvantaged Backgrounds. In *Competing Visions - National Social Policy Conference Refereed Proceedings* (p. 17). Available at: [http://www.temp.sprc.unsw.edu.au/media/File/NSPCo1\\_Considine\\_Zappala.pdf](http://www.temp.sprc.unsw.edu.au/media/File/NSPCo1_Considine_Zappala.pdf). Accessed 7.12.2017.
- Cooper, R. K., Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Coşkun, M.K. (2012). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, sayfa 33-44, Erişim Adresi: [Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları \(ilahiyat-eğitim DKAB karşılaştırması\) | TR Dizin](#).
- Coşkun, N. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Meslekî Etik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program (Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 435-886.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell. Day, C., Harris, A., Hadfield.
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni. (Çeviri Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları. (4. Baskı).
- Crozier, G. (2012). 'Researching parent-school relationships', British Educational Research Association online resource. Available at: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Researching-parent-school-relationships.pdf?noredirect=1>. Accessed 03.12.2017.
- Crul, M., Schneider, J., ve Lelie, F. (2012). *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cüce, K. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Örgüt Performansına Etkisi (Çorum ili örneği) Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Cziko, G. A. (1999). Unpredictability and Indeterminism in Human Behavior. Arguments And Implications For Educational Research. *Educational Researcher* 17-25.
- Çafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları, No.3.
- Çağlayan, E. (2014). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20, 4, 421-452.
- Çakar, M. (2020). Eğlence Amaçlı Oyunun Yaşlılarda Mutluluk, Yaşam Doymumu, Yalnızlık ve Somatizasyon Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çakıroğlu, A. (2007). Relationship Between Quality of Life And Happiness In Turkey. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi SBE.
- Çalış, H. (2012). Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi: Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, S. (2019). Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doymumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Çatakdere, K. (2014). "Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Kurumları Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Ç. (2020). İlkokul kademesinde uygulanan değerler eğitimi programının sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: Tek durumlu bir örnek olay çalışması (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyonu ve misyonu. Eğitim Yönetimi. Sayı1, 47-52.
- Çelik, V. (1999). EğitimSEL Liderlik". Ankara: Pegem Yayınları.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Geliştirilmiş 6. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetiner, M.N. (2019). İlkokullardaki örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çiftçi, N. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçiler, D. (2019). İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Erzurum ili örneği. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çobanoğlu, F. (2008). Değişim mantığını anlamak: akış ve dönüşüm olarak örgüt. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 110-119.
- Çokyığıt, M. (2020). Ortaokulların bürokratik yapısının etkililiği örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dağan, E. (2019). Okulların yenilikçi olma özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları ile olan ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dağdeviren Ertaş, B. (2020). Sürdürülebilir Liderlik ile Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalgıç, F. (2020). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımları ile Hofstede'nin Ulusal Kültür Boyutları Arasındaki İlişkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.
- Daş, E. (2020). İlkokul Normal Sınıf Öğretmenleri ile Özel Alt Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- David, F.R. (1997). Concepts of strategic management. New Jersey: Prentice-Hall.
- Demir, D. (2019). 'Okul Müdürleri Liderlik Stilllerinin Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Demir, S., (2019). Örgütsel hafıza ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Demircioğlu, İ. H., Demircioğlu, E. ve Genç, İ. (2016). Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerinin Gözüyle Değer Eğitimi: Trabzon Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 59-78.
- Demirdağ, S. (2016). Sınıf Yönetimine Giriş ve Temel Kavramlar. Sınıf Yönetimi, (Editör, Seyithan DEMİRDAĞ). 2-19. Ankara: Anı Yayınları.
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi. Eğitim ve Bilim. Sayı, 82, Cilt, 15. 3-7.
- Demirtaş, F. (2020). Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikler arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Dereli, T. (1981). Organizasyonlarda Davranış, Ar Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Devrim Kahraman, B. (2020). Çocuklarda Bilinçli Farkındalık Temelli Öz- Yeterlik, Özşefkat ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Cerrahpaşa Üniversitesi Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı.
- Dey, I. (1993). Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists, London: Routledge Publications.
- Dinçer, Ö. (1994). Stratejik yönetim ve işletme politikası. İstanbul: İz Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.
- Doğan, A. (2020). Z kuşağındaki bireylerin kişilik özelliklerinin paternalist liderlik algısına etkisinde örgüt kültürünün düzenleyici rolü. Karadeniz Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Anabilim Dalı / Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Doğan, B.B. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarının (Rehber Öğretmenlerinin) Psikolojik Sağlamlık, Öz yeterlik ve İş Doymu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Doğan, D. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin yönetici görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi.
- Doğan, K. (2010). Örgütsel Öğrenme ve Kriz Yönetimi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2019). Algılanan Dönüşümcü Liderlik Tarzının Yöneticiye Güven Üzerindeki Etkisi ve Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, B. (2007). Yönetim ve Örgüt kuramlarının Tasnifinde Modern ve Postmodern Ayrımı. Marmara Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt XXIII, Sayı, 2, 1-17.
- Dönmez, B. (2013). "Motivasyon" Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Editör: Servet Özdemir). Ankara, Pegem Akademi.
- Drucker, P.F. (1995). Gelecek için yönetim, (Çev: Fikret Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No:327.

- Duke, D.L. (1992). "Concepts of administrative effectiveness and the evaluation of school administrators", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 6, No. 2, pp. 103-121.
- Duman, S. (2014). Öğretmen Adaylarında Özgünlük ve Öz-Duyarlılığın Mutluluk ile İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi EBE.
- Duran, A. (2014). Okul Öncesi Çağı Çocuklarında Liderlik Eğitimi / Okul Öncesi Çağı Çocuklarında Liderlik Eğitimi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öz yeterlikleriyle İlişkisi (Amasya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Gaziosmanpaşa Üniversitesi EBE.
- Ebabil, (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Edmonds, R.E. (1986). Programs of school improvement. *Educational Leadership*. 4-11, Erlbaum,
- Efil, İ. (2006). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. 8. Baskı, Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.
- Eisenberger, J. (2005). Self-efficacy: Raising the bar for all students. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Eker, G. (2006). Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ekins, A. (2010). 'Understanding and Tackling Underachievement: Whole-school strategies to meet the needs of vulnerable children in primary schools'. Optimus Education.
- Ekiz, D. (2009, 2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçi, Ü. (2020). Algılanan Hizmetkâr Liderlik Davranışının Spor Kuruluşları Çalışanlarının Pozitif Psikolojik Sermayeleri ve İşle Bütünleşmeleri Üzerindeki Rolünün İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elkjaer, B. ve Simpson, B. (2013). Pragmatizm: Yaşamış ve Yaşayan Bir Felsefe Çağdaş Örgüt Teorisien Ne Sağlayabilir? (Editörler. Haridimos Tsoukas, Robert Chai, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Er, M., Hayran, Z. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-16.
- Erçek, M.K. (2018). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve meslekî bağlılıkları üzerindeki etkisi (Diyarbakır ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Erçetin, Ş.Ş. (2001). Yönetimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Erdoğan, E. (2019). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Aile Stres Düzeylerinin Belirlenmesi ve Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2004). Eğitimde Değişim Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2. Baskı.
- Erdoğan, İ. (2000). Sınıf yönetimi, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, T. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilim ve İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, Y. (2020). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Adaletleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Erdoğdu, D. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (17) , 95-106.
- Eren, E. (2000). Stratejik yönetim ve işletme politikası. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Örgüt Psikolojisi, Betaş Yayıncılık, Genişletilmiş 7. Baskı, İstanbul.
- Eren, S. (2011). İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri (Bağcılar İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, S. (2011). İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ergen Gizir, Z. (2013). Proje Yaklaşımının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergen, T. (2011). Stratejik Liderlik ve Takım Çalışmasındaki Rolü -Erzurum İli 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ergün, M. (1994). Eğitim sosyolojisi, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2014). Eğitim felsefesi, Ankara: Pegem Akademi. (4. Baskı).
- Eriş, S. (2012). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarıyla İlişkisi: Küçükçekmece İlçesi Örneği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, F. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısının Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Üzerine Etkisi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü, Doktora Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ersanlı. K. (2007). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. Eğitim Psikolojisi (Ed. Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersözkan. A. (2012). Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme, Ankara Maya Akademi.

- Ertan, Y. (2010). Stratejik yönetimin kamu yönetimi alanında uygulanması ve sorunları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı.
- Ertuğrul, M. (2000). Bilgi çağında işletmelerin yeni kaynağı: Entelektüel sermaye. *Active Bankacılık ve Finans Dergisi*, 2000 (15), 34.
- Ertuna, Ö. (2008). Stratejik yönetim. İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Etzioni, A. (1988). *The Moral Dimension. Toward a New Economics*. New York: Free Press.
- European Commission (2015a), A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages. ET 2020 Working Group Schools policy 2014-2015.
- European Commission (2016a). PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe. Available at: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015-eu-policy-note\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015-eu-policy-note_en.pdf). Accessed 7.12.2017.
- European Commission (2016e). Commission Communication on Improving and Modernising Education, COM(2016) 941 final. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1481206862153&uri=COM:2016:941:FIN>. Accessed 7.12.2017.
- European Commission (2017b). Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education. Produced by the ET 2020 Working Group on Schools 2016-18. Brussels: European Commission. Available at: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917_en.pdf). Accessed 7.12.2017.
- European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017, Brussels: DG Education and Culture.
- European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017, Brussels: DG Education and Culture.
- European Commission (2017d). Education and Training Monitor 2017, Brussels: DG Education and Culture.
- European Commission (2017h). Study on governance and management policies in school education systems. Final Report. Prepared by ICF for DG EAC. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2017h). Study on governance and management policies in school education systems, Final report prepared by ICF for the European Commission, 2017.
- European Commission (2018). Supporting School Innovation Across Europe Final Report to DG Education and Culture of the European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. <http://europa.eu>, <http://www.ppmi.lt>
- Eurydice (2007). School Autonomy in Europe: Policies and Measures. European Commission, DG EAC.
- Eurydice (2007). School Autonomy in Europe. Policies and Measures. Brussels: Eurydice. Available at: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf). Accessed 7.12.2017.

- Eurydice (2013). Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013. Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler. 2013 Baskısı. Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2013). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Eurydice and Policy Support Avenue du Bourget 1 (BOU 2).
- Eurydice ve Eurostat, (2014). Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımına İlişkin Temel Veriler, 18.11.2015 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada\\_Erken\\_Cocukluk\\_Egitimi\\_Temel\\_Verileri/Avrupada\\_Erken\\_Cocukluk\\_Egitimi\\_Temel\\_Verileri\\_2014.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Erken_Cocukluk_Egitimi_Temel_Verileri/Avrupada_Erken_Cocukluk_Egitimi_Temel_Verileri_2014.pdf) adresinden indirilmiştir.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001), Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1).
- Farooq Jan, M. (2018). Beş büyük kişilik özelliğinin lider üye etkileşimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Anabilim Dalı / Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H.H. (2012). How to design and evaluate research in education. Published by McGraw-Hill, a business unit of The McGraw-Hill Companies, Inc., 1221 Avenue of the Americas, New York, NY.
- Fry, Brain R. ve Readschilders, Jos C.N. (2017). Weber'den Waldo'ya kamu yönetimi (Çeviri editörü. Oktay KOÇ). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole Sistem Reform*. Melbourne, Australia, Centre for Strategic Education. (Seminar Series, 204).
- Gallup (2013). '21st Century Skills and the Workplace: a 2013 Microsoft-Pearson Foundation Study on 21st Century Skills and the Workplace.' Available at: [http://thegallupblog.gallup.com/2013/05/what-works-in-schools-is-real-work\\_30.html](http://thegallupblog.gallup.com/2013/05/what-works-in-schools-is-real-work_30.html). Accessed 7.12.2017.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Getmez, D. (2018). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ginsberg, R. ve B. Berry (1990), "The folklore of principal evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 3, pp. 205-230.
- Gist, M.E. ve Mitchell, T.R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Aznalysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Glazer, N. (1997). *We Are All Multiculturalists Now*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gleick, J. (1987). *Chaos; Making a New Science*. New York: Penguin.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çeviri Editörleri Ali, Aksoy, Pelin Yalçınoğlu). (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Glickman, C.D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, J. M. (2014). Denetim ve öğretimsel liderlik, gelişimsel bir yaklaşım. (Çeviri Ed. Mualla Bilgin Aksu, Esmahan Ağaoğlu). Ankara, Anı Yayınları.
- Goleman, D. (2002) *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little Brown.
- Goodman, P.S. (1974). An Examination of Referents Used in the Evaluation of Pay. *Organizational Behavior and Human Performans*, October.
- Gök, A. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, neden ve çözüm önerilerinin belirlenerek farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gök, Z. (2019). Algılanan Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi*. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Gökbaş, M. (2001). Eğitimde Takım Çalışması ve Karara Katılma, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gökbayrak, N. (2020). Çaba-Ödül Dengesizliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gökkaya, H. (2019). Bireysel Değerler ve Örgüt Kültürünün Bireysel Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri (Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gökkaya, F. (2010). Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri ( Aydın Köşk ve Germencik İlköğretim Okulları örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Göksoy, S. (2014). To what extent should schools be autonomous? *Educational Research and Reviews* Vol. 9(1), pp. 24-33, 10 January, 2014, DOI: 10.5897/ERR2013.1679 ISSN 1990-3839 © 2014 Academic Journals <http://www.academicjournals.org/ERR-1-10>
- Göksoy, S. (2016). How autonomous should schools be? Research based on teacher opinions. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 582-591. doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3553
- Göksoy, S. (2017). Situations that Make Students Happy and Unhappy in Schools. *Universal Journal of Educational Research* 5(12A): 77-83, DOI: 10.13189/ujer.2017.051312
- Göksoy, S. (2017). 'Eğitimde Eşitsizlik Kapsamında Okullarda Altyapı Yeterliliği' *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, Cilt (sayı), 1-1.1-10.
- Göksoy, S. (2018). Liderlerin Lideri Öğretmen. *Sınıf Yönetimi*. (Ed. Türkan Argon, Şenay Nartgün). Ankara: Pegem Yayınları (4. Baskı).
- Göksoy, S. (2020). Bureaucratic Problems at Schools. *Journal of Education and Future*, year: 2015, issue: 7, 99-118. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/174211>
- Göksoy, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığının Mülteci Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları ile İlgili Eğitimci Görüşleri. *EKEV AKADEMİ DERGİSİ*. Yıl: 24 Sayı: 81 (Kış 2020), 1-18. [http://ekevakademi.org/Makaleler/601193305\\_23%20Suleyman%20GOKSOY.pdf](http://ekevakademi.org/Makaleler/601193305_23%20Suleyman%20GOKSOY.pdf)

- Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013). Okullarda Güvenlik Sorunu. Millî Eğitim, Sayı 200, Güz/2013, 123-138.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlerin Öz Liderlik Rollerini ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Nisan 2014, Cilt:11, Sayı:1, Sayfa:103-116.
- Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar, Ş. (2014). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Yönetiş Etkililik Düzeyi/Managerial Effectiveness Levels of Primary School and Secondary School Administrator. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; Bartın Vol. 2, Iss. 1, (Summer 2013): 18-31.
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına İlişkin Görüşleri. Millî Eğitim Sayı 205 Kış/2015, 26-45.
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2017). Eğitimin İşlevlerini Kazandırabilmede Öğretmen Yeterlilikleri. Proceedings of International Teacher Education and Accreditation Congress 19-21 May 2017 Istanbul / Turkey. E- book, 100-108.
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde Etkililiğinin Arttırılabilmesi İçin Sistem Modelinin Okul ve Öğrenme Ortamına Uyarlanabilirliği, Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), Cilt (sayı), 1-1.1-10.
- Göksoy, S. (2020). Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), Cilt I (Sayı), I, 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/53773/721422>
- Göksoy, S., Torlak, E. ve Uğuz, B. (2019), Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 29-222.
- Görmüş, M. (2020). Gençlik Liderlerinde Öz Liderlik Davranışlarının İş Doyum Düzeyine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman
- Greenberg, J. (1989). Cognitive Reevaluation of Outcomes in Response to Underpayment Inequity, Academy of Management Journal, March.
- Greenberg, J. (2011). Behavior in Organizations, 10TH Ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(23), 61-85.
- Gülenç, A. (2017). Kişiler arası iletişimde beden dilinin önemi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Güleryüz, D.G. (2017). Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, A. (2020). Aşırı nitelikliliğin takım çalışmasına etkisinde motivasyonun rolü. Bahçeşehir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İşletme Anabilim Dalı. İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). Eğitim ve Öğretim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, B. (2012). Öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Ankara: Maya Akademi.
- Gündüz, H. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Güney, S. (2016). Örgütsel davranış. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, S.K. (2016). Okul Yönetiminde Etik, Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği, Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, G. (2009). İngilizce okutmanlarının uzlaşma stratejileri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Bölümü / Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı / İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gürül, B. (2013). Takım Çalışması ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Hacıahmetoğlu, N. (2018). Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanım Bozukluğu, Sosyal Kaygı ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hadfield, M. ve Chapman, C. (2002). Building Leadership Capacity, Report, National College for School Leadership. Nottingham.
- Halász, G. ve Michel, A. (2011). ‘Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation’. European Journal of Education 46, no. 3, 289-306.
- Hamarat, E. (2010). Türk Millî Eğitim Düşüncesinde Ziya Gökalp, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(22), Erişim Adresi: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjF-b7P447vAhVJAWMBHe94CZUQFjAFegQICxAD&url=http%3A%2F%2Fsbe.balikesir.edu.tr%2Fdergi%2Federgi%2Fmf2010%2Fmakale%2F12s22m8.pdf&usq=AOvVaw2FVIZQJ3DoEZW6MtbG\\_5xo](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjF-b7P447vAhVJAWMBHe94CZUQFjAFegQICxAD&url=http%3A%2F%2Fsbe.balikesir.edu.tr%2Fdergi%2Federgi%2Fmf2010%2Fmakale%2F12s22m8.pdf&usq=AOvVaw2FVIZQJ3DoEZW6MtbG_5xo)
- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2015). The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth.
- Hargreaves, A. ve diğerleri. (2001). Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement, School Effectiveness and School Improvement, 6(1): 23-46.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement, School Leadership and Management, 21(3): 261-70.
- Harris, A. (2002a). School Improvement: What’s in it for Schools? London: Routledge/Falmer.
- Harris, A. (2002b). Leading the Improving Department. London: David Fulton Press.
- Harris, A. ve Chapman, C. (2002). Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances, Report, National College for School Leadership. Nottingham.
- Harris, A. ve Crispeels, J. (eds) (forthcoming) International Perspectives on School Improvement. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. ve Chapman, C. (2003). Effective Leadership for School Improvement. London: Routledge/Falmer.
- Demirtaş, H. (2005). Okul Çalışanlarının Takım Algısı (Malatya Örneği). Ege Eğitim Dergisi, (6) 1, 39-59.



- Hattie, J. (2009). 'Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement', London, UK, Routledge.
- Hattie, J. (2012). 'Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas' (Visible learning for teachers), Routledge.
- Hax, A.C. ve Majluf, N.S. (1996). The strategy concept and process a pragmatic approach. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hazır, E. (2019). Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri (çq) ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: bir model analizi, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Higham, R., ve D. Hopkins (2007). "Sistem Leadership for Educational Renewal in England: the Case of Federations and Executive Heads", Australian Journal of Education, Vol. 51, No 3, pp. 299-314.
- Hill, P. (2000). Good schools for big-city children, Research Paper Published by the Brookings Institution, Washington, DC; November.
- Hollinger, D., (1995). Postethnic America: Beyond Multiculturalism, New York: Basic Books.
- Holt, R. ve Sanderg, J. (2013). Fenomenoloji ve Örgüt Teorisi. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 215-251.
- Hopkins, D. (2001). School Improvement for Real. London: Falmer Press.
- Hopkins, D., ve Harris, A. (2001). Creating the Conditions for Classroom Improvement. London: David Fulton Press.
- Hopkins, D., ve Jackson, D. (2002). Building the capacity for reading and learning, in A. Harris et al., Effective Leadership for School Improvement. London: Routledge.
- Hopkins, D. ve diğerleri. (2002). Improving the Quality of Education for All. London: David Fulton Press.
- Holt, R. ve Sanderg, J. (2013). Fenomenoloji ve Örgüt Teorisi. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 215-251.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). Eğitim yönetimi. (Çeviri Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları (7. Baskı). 1-39.
- İçerli, L. (2010). "Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım", Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5(1): 67-92.
- İdi, A. (2017). İlkokul ve Ortaokullarda Örgütsel İklim ve Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Inclusive Education Canada, (2019). 20.10.2019 tarihinde <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/> (adresinden yararlanılmıştır.)
- İpek Öner, M. (2012). İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Işık, A. (2017). Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki. Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Iyiol, H. (2019). Öğretmenlerin İş Doyumları ile Okul Yöneticileri İçin Algıladıkları Etik Liderlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Burdur.
- Ormrod, J.E. (2014). Human Learning/ Öğrenme Psikolojisi. (Çeviri Editörlüğü Mustafa BA-LOĞLU). Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.
- Jeynes, W. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(237).
- Johanson, S.M. (1990). *Teachers at Work: Achieving Success in Our Schools*. New York: Basic Books.
- Kaba, S. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaçmaz, S. (2020). Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kahveci, G. (2015). Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizizm arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kahya, S. (2020). Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okullarında meslekî öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128. 11 Temmuz 2020 tarihinde <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/83-published.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kandemir, A. ve Akgün, N. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Hesap Verebilirlik Algıları ile Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1637-1653. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/913169>
- Kantowitz, B. H., Roediger, H. L., Elmes, D. G. (2017). *DeneySEL psikoloji* (Nurhan Er, Yalçın Akın Duyan). Ankara: Nobel Yayıncılık (9. Baskı).
- Kaplan, V. (2020). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kayseri ili örneği). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Kaptan, S. (1995). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisle-ri. (10. Baskı).
- Kara, M. M. (2010). The Relation of Job Satisfaction With Happiness And Success Level, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Karacan, K. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sağlık ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, C. A. (2015). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çokkültürlülük Yeterlikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bitlis-Van-Mardin Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karadağ, Y. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Olan ve Olmayan Ergenlerin Öz yeterlik Düzeyleri ile Ebeveynlerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri ve Öz yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Karadayı, Ş. İ. (2018). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitiminin Yaratıcılık Performansı, Yönetici Zihinsel İşlevler ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karayiğit, M. (2019). Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin meslekî motivasyonları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Karahasan, G. (2019). Ruh sağlığı, kişilik tipleri ve yüz yüze iletişim davranışları ilişkisi: Selçuk üniversitesi örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi -Kavramlar, İlkeler, Teknikler-. 22. Baskı Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, F. (2001). Ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, G. (2019). Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi, Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Karip, E. (2004). Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı. (Edit.: Yüksel Özden) Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karnak, B. (2020). Öğretmenlerin Meslekî Profesyonellikleri ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karpuz, E. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karslı, M. D. (1997). "Teknik Eğitimin Yönetimi ve Kalite", Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem Yay., Ankara, 209.

- Katılmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 839-859.
- Katzenmeyer, M. Moller, G. (2013). Uyuyan devi uyandırmak. (Çeviri Editörlüğü Servet ÖZDEMİR). Ankara, Nobel Yayınları 3. Baskı.
- Kavuncuoğlu, K.M. (2019), 60-72 Aylık Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelemesi (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim. Ankara: Pegem A Yayıncılık (13. Baskı).
- Kaya, G. (2008). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, N. (2016). Mobbingin örgütte adalet algısı ve örgütsel bağlılık ilişkisi ile çalışanların iş performansına ve işten ayrılma niyetine etkisi. Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, O. (2020). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Gaziantep.
- Kaya, Y. K. (1999). Eğitim Yönetimi. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Kayısı, K. A. (2016). Çalışanların örgütsel güven düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, M. ve Yoncalık, O. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Dersi İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Değerler Eğitimi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 230-237.
- Kesen, İ. (2015). Bilgi Yönetimi ve Eğitim Yönetimine Uygulaması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1) , 55-85.
- Kesici, İ. (1993). Bilgi Toplumun Özellikleri, Bilişim Yayınları.
- Khaligova, F. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmaları, Beden İmajı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırım, A. (2002). Farklı Olan Kazanır: Farklılığınızı Ölçebildiğiniz An. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Kırsoy, İ. (2015). Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Kıbaroğlu, F. N. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile Akademik Erteleme, Öz yeterlik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Koca, D. (2019). Üstün Yetenekli Ergenlerde Öz yeterlik ve İyi Oluş: Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kocaoğlu, H. C. (2016). Anaokullarındaki stratejik planlama uygulamalarının okul müdürlerinin stratejik liderliği bağlamında incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Koç, U. ve Taşçı, D. (2006). Yarının organizasyonları için bugünden ipuçları. Journal of İstanbul Kültür University, 4, 145-152.
- Koçak, E. ve Tunç, B. (2020). İş Doymu ve Çalışma Yaşamında Yalnızlık: Mersin Üniversitesi İdari Çalışanlarına İlişkin Bir Araştırma. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(4), 2092-2112.
- Koçel, T. (2007). "İşletme Yöneticiliği", Beta Yayıncılık, 9. Baskı, İstanbul.
- Kondakçı, Y., Beycioğlu, K. (2015). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Eğitim Bilimine Giriş (Editör, Celal Tayyar Uğurlu). Ankara Eğiten Kitap Yayınları. 2. Baskı. 55-79.
- Konuk, E. (2020, 24 Ocak). İş doymu. Kurumsal Gelişim Merkezi. <https://www.dbc.com.tr/tr/kurumsal/11/is-doyumu/>
- Korkın, Ö. (2019). Ergenlerin Ailelerinden Algıladıkları Psikolojik Kontrol Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Korkmaz, S.P. (2019). Okulların Etik İklimi ile Öğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Korkmaz, S. (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı, Eğitim Psikolojisi, (Editör: Binnur Yeşilyaprak). Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı.
- Korkut, K. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Köse, D. (2019). Anne Baba Tutumlarının, Çocukta Benlik Saygısı ve Empati Gelişimi ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, E. (2017). Yöneticilerin karar verme yetkinliğinin yönetsel performans üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, G. (2014). Örgütsel Adalet Algısının Tükenmişlik Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Krabi, K. (2005). Concepts of Learning In Estonian Teacher Education. Old and New Worlds of Adult Learning. (Ed. Agnieszka Bron, Ewa Kurabowicz, Henning Salling Otteseb, Linden West). Wydawnictwo Naukowe Dolnoslaskiej Szkoły Wyższej Edukacjw We Wrocławu. 175-185.

- Krüger, M. ve Scheerens, J. (2012). "Conceptual perspectives on school leadership", in J. Scheerens (ed.), *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*, SpringerBriefs in Education, Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York, pp. 1-31.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- Kurt, E. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karaman-aoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kurtuluş, M., ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan Örgütsel Adaletin Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 2, 459 - 477.
- Kurtuluş, O. (2018). Liselerde görev yapan öğretmenlerin kurumsal itibara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Küçükçene, S. (2017). Eğitimde Adalet Olgusu, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Lakowski, G. ve Evers, C. W. (2013). Analitik Felsefe ve Örgüt Kuramı: Felsefi Problemler ve Bilimsel Çözümler. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 22-54.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2002). *Developing Sustainable Leadership Capacity in Schools and Districts*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L., Kent, K., Richert, A.E., Collay, M. and Dietz, M.E. (1997). *Who Will Save Our Schools? Teachers as Constructivist Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. ve diğerleri. (1998). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press. Little, J.W. (1993) Teachers professional development in a climate of educational reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2): 129-51.
- Leventhal, G. S. (1980). What Should Be Done With Equity Theory? New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships. In K. Gergen, M. Greenberg. And R. Willis (eds.) *social Exchange: Advances in Theory and Research* (New York: Plenum).
- Lieberman, A., Pointer Mace, D. H. (2008). 'Teacher Learning: The Key to Educational Reform', *Journal of Teacher Education*, Vol. 59, No. 3, May/June, pp. 226-234.
- Lim, C.P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C.S. ve Tsai, C.C. (2013). 'Bridging the Gap: Technology Trends and Use of Technology in Schools.' *Educational Technology & Society*, 16 (2), 59-68.
- Locke E. A. ve Latham, G. P. (2002). Bulding a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *The American Psychologist*, 57, No.9.
- Lopez, K. A. ve Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726-735.

- Lunenburg F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Educational Administration (Eğitim Yönetimi Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman), Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.
- M., Tolley, H. ve Beresford, J. (2000). Leading Schools in Times of Change. Buckingham: Milton Keynes Open University Press.
- Machiavelli. (1996). Hükümdar. (çev. Y. Türk). İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
- Manafzadeh Tabriz, S. (2020). Üniversite Yöneticilerinin Ruhsal Zekâ ve Duygusal Zekâ ile Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Maurer, R. E. (1985). Elementary discipline handbook: Solutions for the K-8 teacher. West Nyack, NY: The Center for applied Research in Education.
- McShane, S.L., Glinow, M.A.V. (2016). Örgütsel Davranış/Organizational Behavior (Çeviri Editörleri: Ayşe Günsel, Serdar Bozkurt). Ankara Nobel Akademik Yayıncılık. 2. Baskıdan Çeviri.
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete (Sayı: 28758). Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB (2019). 2023 Vizyon Belgesi, (14.11.2019 tarihinde, <https://2023vizyonu.meb.gov.tr>, adresinden indirilmiştir.)
- MEB EARGED, (2002). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları (EARGED). Ankara.
- MEB (1973). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 27.11.2015 tarihinde, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_o/temelkanun\\_o.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_o/temelkanun_o.html) adresinden indirilmiştir.
- MEB (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, 2012/20 No'lu Genelge. 27.11.2015 tarihinde, <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>, adresinden indirilmiştir.
- MEB (2014). 2014. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- MEB. <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> adresinden indirilmiştir.
- MEB (2010). Eğitimde stratejik planlama-okul/kurumlar için. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Mehta, J. (2013a). 'The Allure of Order: High Hopes, Dashed Expectations, and the Troubled Quest to Remake Schooling. Troubled Quest to Remake American Schooling'. New York: Oxford University Press.
- Mehta, J. (2013b). 'From Bureaucracy to Profession: Remaking the Educational Sector for the Twenty-First Century.' Harvard Educational Review. Vol. 83 No. 3 Fall 2013.
- Menderes, N. (2019). İletişim kaygısı, yüz yüze iletişim ve internet kullanım ilişkisi: Selçuk Üniversitesi örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research and case study applications in education* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mete, F. ve Dağ, M. (2019). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Saygı İfade Kalıpları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 333-355.
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 93-108.
- Meydan, H. ve Kaymakcan, R. (2011). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programları ve Öğretmenlere Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 29-55.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi. (Çeviri Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Ankara Pegem Akademi. (2. Baskı).
- Militello, M., Rallis, F.R., Goldring, E. B. (2013). Araştırma ve Aksiyon ile Liderlik. (Çev. Ed. F. Töremen, A. Ersözlü).
- Mindtools (2019). <https://www.mindtools.com/page6.html>
- Miner, J. B. (2008). *Organizational Behavior 5: From Unconscious Motivation to role Motivated Leadership*, New York: M.E. Sharpe.
- Mintzberg, H. (1977). Strategy formulation as a historical process. *International Studies of Management and Organization*, 7, 28-40.
- Mitchell, C. and Sackney, L. (2000) *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Downington, PA: Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Morkoç, S. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Alışlarının Değerlendirilmesi (Erzurum Kenti Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Mulford, B. (2003). "School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness", paper commissioned by the OECD Education and Training Policy Division for the activity Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, [www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf).
- Muller, C., Katz, S. ve Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning: Dynamics of teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban Education*, 34, 292-337.
- Narmanlıoğlu, Ş. K. (2020). Etik Liderlik Algısı ile Yeşil Örgüt Kültürü İlişkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- National College for School Leadership (2001). *Leadership Framework*. Nottingham: NCSL.
- Nayak, A. ve Chia. R. (2013). Düşüncenin Dönüşümü ve Ortaya Çıkışı. *Felsefe ve Örgüt Teorisi* (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 181-215.
- Nayır, S. (2010). Kurum kültürü ile örgütsel öğrenme süreçleri arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nefayaz, A. (2019) Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre öğretmen devamsızlığının eğitim ve yönetim süreçlerine etkileri, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Negiş, I. A., Gürsel, M. (2013). Başarılı Bir İlköğretim Okulunda Örgüt Kültürü: Etnografik Bir Durum Çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (1), 201-228.
- Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri I. (Çeviren Sedef Özge). (7. Basım). Ankara: Yayınodası.
- Noddings, N. (2016). Eğitim felsefesi. Ankara: Nobel Yayınları (3. Basımdan Çeviri).
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-I, Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32(1), 341-350.
- OECD (2008). Improving School Leadership. Corrigenda to OECD publications may be found on line at: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)
- OECD (2009). Improving School Leadership. Corrigenda to OECD publications may be found on line at: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)
- OECD (2010a). PISA 2009 Results: Executive Summary, Available at: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>. Accessed 7.12.2017.
- OECD (2010b). Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, [www.oecd.org/edu/ceiri/44575633.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceiri/44575633.pdf)
- OECD (2010b). Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, [www.oecd.org/edu/ceiri/44575633.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceiri/44575633.pdf). Accessed 7.12.2017.
- OECD (2013). Review of Evaluation and Assessment in Education, Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2013). Review of Evaluation and Assessment in Education, Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2013a). PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>
- OECD (2013c). Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- OECD (2016a). PISA. Low-Performing Students - Why they fall behind and how to help them succeed. Available at: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students/percentage-of-low-performers-in-mathematics-by-attendance-at-pre-primary-school\\_9789264250246-graph26-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students/percentage-of-low-performers-in-mathematics-by-attendance-at-pre-primary-school_9789264250246-graph26-en). Accessed 7.12.2017.
- OECD (2016b). School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016e). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017a). Schools at the crossroads of innovation in cities and regions, Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264282766-en>
- OECD (2017d). PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being, PISA, OECD Publishing.

- Öğuz, A. (2015). İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Algılarına Göre Vizyoner Liderlik Davranışı ile Öğretimsel Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Batman ili örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Olson, M. H. ve Hergenhahn, B.R. (2016). Öğrenmenin kuramları. (Çeviri Ed. Mustafa Şahin). Ankara: Nobel Yayınları (9. Baskı).
- Oplatka, I. (2016). Eğitim Yönetiminin Mirası (Çev. Selahattin turan, Fatih Bektaş, Mikail Yalçın). Ankara. Pegem Akademi.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim Okullarında Örgütsel Sessizliğin Yordayıcısı Olarak Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18, 2, 669-686.
- Öner, N. (1995). Felsefe yolunda düşünceler. İstanbul: MEB, Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Özarslan, N. (2019) İlkokula Farklı Yaş Gruplarında Başlamış Ortaokul Öğrencilerinin Öz yeterlik İnanç Kaynakları ve Benlik Saygısı Bakımından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbaş, F. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Özbay, E. M. ve Arslan H. (2007). Günümüz Yönetim Anlayışında Takım Oyununun Önemi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(21), 293-304.
- Özbulat, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, İstanbul.
- Özçelik, E. (2019). Temel Eğitimde Drama Yöntemi ile Sorumluluk Değerinin Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özçiçek, V. (2016). 'Örgüt İklimini Etkileyen İç Etmenler. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir S. ve Kılıç, A. Ç. (2014). Değişen toplum ve okul. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (Editör: Servet Özdemir). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, A. (2013). Okul Yöneticilerindeki Adalet ve Liyakat ile Öğretmenlerdeki Sadakat ve Gayret Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19,1, 99-117.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 411-433.
- Özdemir, İ. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Ders Denetim Yeterliklerine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdemir, N. Ö. (2020). Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İngiltere ve Türkiye Okullarında Karşılaştırmalı Bir Analiz. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (1995). "Eğitimde Örgütsel Değişme Ders Geçme ve Kredi sistemi Üzerine Bir Araştırma" Ankara: MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Özdemir, S. (2000). "Eğitimde Örgütsel Yenileşme" Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdemir, S. (2014). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (3. Baskı,) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. Yalın, H. İ. Sezgin, F. ( 2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (1997). Öğrenme ve öğretme, Ankara: Pegem Akademi. (1. Baskı).
- Özden, Y. (2000, 2002). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2006). Okul yönetimlerini geliştirme programı. MEB. İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Özden, Y. (2006). Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler. (6. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgül, K. (2005). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Yöneticilerine ve Birbirlerine Duydukları Güven Düzeyi ile Örgütsel İklimi Arasındaki İlişki (Yeni Mahalle örneği),Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özen, A. (2020). Takımlarda Adalet: Takım Arkadaşı Adaletinin Öncülleri ve Sonuçları, Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Kocaeli.
- Özkalp, E., Özdemir, A. A. ve Duyan, E.C. (2016). Değer Tipleri ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Aracılık Rolü. ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources. 18, 1, 1-22.
- Özkan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özkan, H. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 10(2), 113-132.
- Öztürk Anabal, İ. (2020). Rekabet Eden Değerler ile İş-Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki: Cinsiyet ve Psikolojik Sermayenin Biçimleyici Rolü (Doktora Tezi), İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyolcu, B. Ç. (2018). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi ve İş Doymumu ile İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Parım, M.C. (2020). 11-13 Yaş Aralığındaki Bireylerin Psikolojik Doğum Sıraları ile Bilimsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çeviri ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara, Pegem Akademi. ss. 69.
- Pehlivan, N. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Peitgen, H., Richter, P. (1986). *The Beauty of Fractals*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Peker Ünal, D. ve Şen, E. Ö. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Materyallerle Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin İlişkilendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 77-107.
- Polat M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Pont, B., Nusche, D. ve Moorman, H. (2008a), *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris.
- Potuk, A. (2017). Mobbing davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Preedy, M., Ron, G. ve Christine, W. (2003). *Strategic leadership and educational improvement*. London: Open University in Association With P. Chapman Publishing.
- Pring, R. (2013). *Eğitim araştırmaları felsefesi* (Çev. Ed. Dinçay Köksal). Ankara: Nobel Yayınları. (2. Baskı).
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme yolları*. (Çeviri Ed. Mustafa Çevikbaş ve Seher Çevikbaş). Ankara: Nobel Yayınları (3. Baskı).
- Pryor, R. G. L. ve Bright, J. E. H. (2005). *Chaos in practice: Techniques for career counselor*. *Australian Journal of Career Development*, 14(1), 18-28.
- Quinn, J. B., Henry M. ve Robert M. J. (1996). *Thestrategyprocess*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins S., P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış*, (Çeviri Editörü: İnci Erdem) Ankara, Nobel Yayınları 14. Baskı.
- Robbins, S., P. Decenzo, D., A., Coulter, M. (2013). *Fundamentals of Management* (Çeviri Editörü: Adem Öğür) Ankara, Nobel Yayınları 13. Baskı. 280-281.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Çeviri editörleri. Şakir Çinkır, Nihan Demirkasımoğlu) Ankara, Anı Yayıncılık.
- Roelande H. Hofman ve diğerleri. (2012) 'Educational Innovation, Quality, and Effects: An Exploration of Innovations and Their Effects in Secondary Education', *Educational Policy* 27(6) 843-866.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., Keating, L. (2009), 'Parental Involvement and Children's School Achievement. Evidence for Mediating Processes', *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 24, No. 1, pp. 34-57.
- Rohnke, K. ve Butler, S. (1995). *Quicksilver: Adventure games, initiative problems, trust activities and a guide to effective leadership*. Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Sağır, M. ve Goksoy, S. (2012). Okul Yöneticilerin Örgütsel Problemlere Karşı Bilimsel Problem Çözme Süreci ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri. *Turkish Journal of Education*, July 2012, Volume 1, Issue 1, 1-11.
- Sağlam, E. (2020). Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van*.

- Sahlberg, P. (2015b). Developing effective teachers and school leaders: the case of Finland. Darling-Hammond, L. and Rothman, R. (eds), Teaching in the Flat World: Learning from High-Performing Systems. New York, Teachers College Press, pp. 30-44.
- Salatan, T. (2017). Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenleri Örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salatan, T. (2017). Örgüt İklimi Performans İlişkisi Ortaokul Öğretmenleri Örneği Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saldan, Ö. (2017). Yöneticilerin İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 73-88.
- Sarı, T. (2019). Okul yöneticilerinin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sarıcı, M. (2016). Aile İçi Mutluluk ile Ortaokul Öğrencilerinin TEOG Sınavı Başarısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi SBE.
- Sarıkaya, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, M. E. (2019). Sosyolojik Açından göç ve Kültürler Arası Etkileşim: Suriyeli Göçmenler Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıkaya, Ş. (2019). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumunu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıpınar, E. (2017). Resmî ve özel anaokullarında liderlik ve stratejik yönetim (öğretmen görüşleri). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saruhan, C. (2020). Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Savacı, F.A. (2006). Kaos ve hoşgörölü fraktal geometri. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 36-38.
- Sayın, S. S. (2017). Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Saylık, N. (2015). Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi / Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Scherer, G. S. Patzer, M. (2013). Rölativizm ve Evrensiciliğin Ötesinde: Habermas'ın Söylem Etiğine Katkısı ve Söylem Etiğinin Kültürlerarası Etik ile Örgüt Kuramı Üzerindeki Olası Etkileri. Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 155-180.

- Schlechty, P. C. (2005). Okulu yeniden kurmak. (Çeviren Yüksel Özden). (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schleicher, A. (2015), Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.
- Schunk, D. H. (2014). Öğrenme teorileri. (Çeviri Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınları (5. Baskı).
- Selçuk, G. (2007). Takım Çalışmasında Liderin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramından uygulamaya. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senge, P. (1990) The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation. New York: Doubleday.
- Senge, P.M., Cambron, N., McCabe, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). Öğrenen okullar. (Çeviri Editörü: Münevver Çetin). Ankara: Nobel Yayıncılık (2. Baskı).
- Senge, P.M. (2006). Beşinci disiplin. İstanbul: YKY Yayıncılık.
- Sergiovanni, T. (2000). The Lifeworld of Leadership. London: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). Leadership: What's in it for Schools? London: Routledge/Falmer.
- Sergiovanni, T. J. (2007). Rethinking leadership. A collection of articles. Thousands Oaks. California: Corwin.
- Sergiovanni, T.J. (2015). Ahlâkî Liderlik. (Çeviren: Semra Kıranlı Güngör). Ankara: Nobel Yayıncılık, 1. Baskıdan Çeviri.
- Sevik, G. (2019). Örgüt kültürü, örgüt yapısı ve bilgi yönetim süreçleri arasındaki ilişkiler: İlaç sektöründe bir araştırma. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1 (2005) 317-339.
- Shaw, J.C.E. Wild ve J.A. Colquitt, (2003). To Justify or Excuse? A Meta-analytic Review of the Effects of Explanations, Journal of Applied Psychology.
- Shinder, J. (2016). Dönüştürücü sınıf yönetimi. (Çeviri Editörü, Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınları.
- Sırlıklıgil, R. (2020). Eğitim Kurumlarında Liderlik Kapasitesi ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişki (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Simons, J., Porter, N. (eds.) (2015), Knowledge and the Curriculum. A collection of essays to accompany E. D. Hirsh's lecture at Policy Exchange. London: Policy Exchange. Available at: <https://policyexchange.org.uk/wp-content/uploads/2016/09/knowledge-and-the-curriculum.pdf>. Accessed 7.12.2017.

- Siviş, S. (2019). Öğretmenlerin Eğitimde Çokkültürlülük Üzerine Algılarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Slavin, E. R. (2013). Eğitim Psikolojisi (Çeviri Editörü: Galip Yüksel) Ankara, Nobel Yayınları 10. Baskı. 115-137.
- Solmaz, H. (2019). Ortaöğretim alanında çalışan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel vatandaşlık ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soto Calvo, E. ve diğerleri. (2015), "Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education", Available at: <https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/JRC95601.pdf>. Accessed 7.12.2017.
- Söğüt, Ö. (2018). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçleri Açısından Okul Müdürlerinin Duygu Yönetimi Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Sönmez, V. (1996). Eğitim felsefesi, Ankara: Pegem Akademi. (4. Baskı).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları. (3. Baskı).
- Söylemez, N.H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanma Durumlarına Şöre Çokkültürlü Eğitime İlişkin Şöruhleri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sözüer, M. C. (2019). Psikoloji Lisans ve Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencilerinde Stres, Stresle Baş Etme ve Kişilik Özelliklerinin İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Stoll, L. ve Myers, K. (1998) No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty.
- Subaşı, N. G. (2019). Çocukluk dönemi bağlanma stilleriyle yetişkinlik dönemi iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Süslü, G. (2020). Bireylerin çocukluk çağı travmalarının duygusal zekâ düzeyleri ve kişiler arası iletişim tarzları ile ilişkilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Şah, N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ile Akademik Öz yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Şahan, B. (2011). Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Şahan, G. Göksoy, S. B. Bostancı, A. (2017). Analysis of Teacher Competency According to Candidate Teachers. Science Arena Publications Specialty Journal of Humanities and Cultural Science Available online at [www.sciarena.com](http://www.sciarena.com) 2017, Vol, 2 (4): 43-53.

- Şahin, R., Kavas, E. (2016). Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Öğretmenlere Yönelik Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 7, 14, 119-140.
- Şahin, Y. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk, İyimserlik ve Özgeçmiş Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Gaziosmanpaşa Üniversitesi EBE.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şenel, T. (2015). İlkokullarda Okul iklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, E. (2011). Mutluluk Düzeyinin Sosyo-Demografik Özelliklerle Lojistik Regresyon Analizi Aracılığıyla İncelenmesi ve Türkiye İçin Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Şişman, M. (1998). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2, (3) 451-464.
- Şişman, M. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (5. Baskı,) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). "Eğitim ve Okul Yönetimi", Edit.: Yüksel Özden. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı.
- Tahaoğlu, F. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Taş, C. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Çokkültürlük: 1998-2017 Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Taşçolak, Ö. (2020). Hizmetkâr Liderlik Tarzının Örgütsel Bağlılık ve Adalet Algısına Etkileri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdan, Ş. (2007). Ortaöğretim Okullarında Takım Çalışması (Bolu İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Taşdemir, M. (2000). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara Ocak Yayınları.
- Taştan, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mobbing ve örgütsel sinizme yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tayfun, R. (2014). Etkili iletişim ve beden dili. Ankara, Nobel Yayınları, 5. Baskı.
- Taylor, C. (1992, 1994). "The Politics of Recognition" in Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition, A. Gutmann (ed.), Princeton: Princeton University Press.
- Tazegül Aydın, Y. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Ankara Altındağ ilçesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.



- Tchannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tekin, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tekin, Y.F. (2018). Okul müdürlerinin karar verme stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Karma bir uygulama (Aydın ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Aday Öğretmenlerde Meraklılık ve Bilgi Okuryazarlığı Üzerine İlişkisel Bir Çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*. 19(2), 353-368.
- Temizkalp, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Terzi, Ç. (2005). Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ThoughtCo. (2019). <https://www.thoughtco.com/what-is-multiculturalism-4689285> (adresinden 20.10.2019 tarihinde indirilmiştir).
- Tibet, B. (2015). İlk ve orta dereceli okullarda örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tiven, L. (2002). *Peer leadership: Helping youth become change agents in their schools and communities*. Albany, NY: Partners Against Hate.
- Tok, Ş. (2016). Öğretimin Yönetimi. Sınıf Yönetimi (Editörler, Hüseyin KIRAN, Kazım, ÇELİK). (12. Baskı). 79-117. Ankara: Anı Yayınları.
- Toluç, G. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin cinsiyetlere göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Tomaševski, K. (2001a). *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable, and Adaptable*. Lund, Sweden/Stockholm, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Cooperation Agency. (Right to Education, Primer 3).
- Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J., & Valcke, M. (2008), 'ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy'. *Computers & Education*, 51(1), 212-223.
- Topaloğlu, A. (2020). Özel Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topdemir, H. G. ve Unat, Y. (2015). *Bilim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi. (8. Baskı).
- Torbacioğlu, D. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yöntemleri ve Güdüleme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları (Çorum İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tozkoparan, G. (2012). Motivasyon süreç kuramları, Liderlik ve Motivasyon (Editör: Celalettin Serinkan) Ankara, Nobel Yayınları, 3. Baskı.
- Tozlu, B. (2019). Zorunlu Şöçmen Şrupların Toplumsal ve Spor Aktivitelerinde Sosyal Uyum ve Çokkültürlülük Alışısı: Samsun İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, on Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Töremen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22, 203-219.
- Töremen, F. (2001) Öğrenen Okul. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Yayın No: 2003.
- Tsoukas, T. ve Chia, R. (2013). Felsefenin Örgüt Kuramındaki Yeri ve Önemi, Felsefe ve Örgüt Teorisi (Edt. Haridimos Tsoukas ve Robert Chia, Çeviri Ed. İbrahim Anıl). Ankara: Nobel Yayınları. (1. Baskı). 1-22.
- Tuna, B. (2003). Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Afyon İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tunç, S. (2019). İş Doyumunun Yaşam Memnuniyetine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Uçar, A. (2017). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uçkun, S., Uçkun G., ve Latif H. (2002), "Bilgi Toplumu ve Türkiye", I. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi, KOU, Kocaeli.
- Uğurlu, A. (2012). Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici rekreasyonel aktivitelerin takım iklimi üzerine etkisi. Marmara Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. İstanbul.
- Uyanık, M. (2019). Değerlere göre yönetim ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Uysal, B. (2019). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Samsun.
- Uysal, H. (1998). Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Uygulanabilirliği, G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Uzundağ, V. (2019). Okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Uzuner, N. K. (2019). Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 42-58.
- Ülgen, H., Mirze, S. K. (2010). İşletmelerde stratejik yönetim. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.

- Ünal, S.R. (2020). Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Üngüren, E. (2011). Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları. Akdeniz Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Üzüm, H. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üzün, C. (2000). Stratejik yönetim ve halkla ilişkiler. İzmir: Eylül Yayınları.
- Varol, A. (2020). Değerler eğitimi dersinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer algılarına etkisinin kelime ilişkilendirme testi ve resim çizimleri aracılığıyla incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi / Eğitim Enstitüsü.
- Vieluf S., ve diğerleri. (2012). Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS, OECD Publishing.
- Volkan, E. (2008). Kamu kuruluşlarında stratejik planlama. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Walster, E., ve Walster, G. W., Scoot, W.G. (1978). Equity: Theory and Research, Boston Allyn And Bacon).
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whittle, M. D. (2016). National policy and research review for the UK. Prepared in the framework of data collection for the EC Study on Tools and Policy pointers for mainstreaming innovative pedagogies and school organizational practices: barriers and solutions. Unpublished manuscript.
- Woolfolk, A. E. (1990). Educational Psychology. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Yalçın, R. Ü. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi EBE.
- Yalçınkaya, E. (2010). Eğitim Fakültelerinde Okuyan Aday Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları. Education Sciences, 5(2) , 389-400.
- Yapar, A. (2009). Takım Çalışmasında Başarıyı Etkileyen Unsurlar Üzerine Nitel Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yaran, K. (2020). Adolesan Dönemindeki Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk ve Yaşamın Anlamının Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yaraş, Z. (2013). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Diyarbakır.

- Yarım, M. A. (2016). İlkokullarda yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algıları ve stratejik yönetim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar: Erzurum örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, sayfa 229-242, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7801/102240>
- Yazıcı, Ö. F. (2015). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mutluluk ve Zindelik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi EBE.
- Yeğintürk, G. (2019). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi-oluşlarının sosyal sorumluluk davranışlarına göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yenel, K. (2016). İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemler liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(39), 36-58.
- Yenipinar, Ş. (2014). Stratejik yönetimin ilköğretim kurumlarında uygulanma düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: A.İ.B. Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeter, S. İ. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerinin Aile Aidiyeti ve Manevî Yönelimlerine Göre Yordanması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Yetim, E. (2015). İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. (2019). Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Çocukların Sahip Olduğu Değerler ile Değerler Eğitiminde Okul Aile İş Birliğinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 549-090.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005, 2006, 2008, 2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2005), Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlâkı İlişkisi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(13), Sayfa 8-27, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50339/651859>
- Yıldırım, G. (2015). Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ş. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinde Kişisel Sorumluluk ve Ruh Sağlığı Düzeyleri Arasındaki İlişki: Adana Çukurova İlçesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Yıldız, H. (2015). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Eğitim Bilimine Giriş (Editör, Celal Tayyar Uğurlu). Ankara Eğitim Kitap Yayınları. 2. Baskı. 179-182.

- Yıldız, H. (2019). Ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi (Şanlıurfa ilinde bir çalışma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yıldız, M. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynler İçin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Ebeveynlerin Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 583-582.
- Yılmaz, D. (2014). Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, Ö. İ. (2017). İş Doyumu, Serbest Zaman Doyumu ve Kişilik Envanteri Arasında İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Bir Alan Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Yınanç, A. (2020). Türkiye’de Eğitim ve Sosyal Göstergelerin Mutlulukla İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Yirmibeşçik, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerin iletişim becerilerinden dolayı kazandıkları motivasyonun iş doyumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yontar, A. (2013). Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yorulmaz, A., Çelik. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 6 (1), 161-193.
- Yozgat, C. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yuvacı, Z. (2017). Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yuvacı, Z. (2017). Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin Öğretmenlerinin ve Sınıf Ortamlarının Yaratıcılıklarına Göre İncelenmesi (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zehir Gülebi, N. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Algıları ve İlkokul Yöneticilerinden Bekledikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Zimbardo, P. (2017). Şeytan Etkisi, Kötülüğün Psikolojisi. (Çeviren, Canan Coşkun). İstanbul: Say Yayınevi.
- Zorlu, Z. C. (2018). Mobbingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Eğitim sektörü çalışanlarına yönelik ampirik bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

# KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM SİSTEMLERİ

**Editör**

Prof. Dr. Törkay N. TOK

Ankara  
2022

# KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM SİSTEMLERİ

**Editör:** Prof. Dr. Türkyay N. TOK

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN : 978-605-170-677-1  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

### KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM SİSTEMLERİ

TOK, Türkyay N.

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, xxxii+424 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-677-1

### Eğitim Yönetimi, Eğitim

Sosyal, Siyasal, Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim, Yükseköğretim, Özel Eğitim, Meslekî Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Okul Müdürü, PISA, TIMSS Sınavları, Eğitim Sistemi, Okul Yönetimi

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



## ÖNSÖZ

Değişen dünyamızın sosyal, kültürel, ekonomik vb. zorlukları ile başa çıkabilmek için ülkelerin her yaştaki vatandaşlarına nitelikli bir eğitim vermesi kaçınılmazdır. Küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arasında her alanda devam eden rekabet, dünyada sürekli bir değişim ve gelişime neden olmaktadır. Bu rekabet ortamında ayakta kalabilmenin yegâne yolu, değişim ve dönüşüme ayak uydurabilecek eğitimi ve başarılı nesiller yetiştirmekten geçmektedir.

Bu kitapta; PISA, TIMMS gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında başarılı olan ülkelerin yanı sıra eğitim alanında sürekli yenileşme çabası içinde olan ülkelerin eğitim sistemleri ile Türk eğitim sistemi karşılaştırılmıştır. Kitap, küresel çapta eğitim sisteminde istenilen akademik başarılarla sahip olabilmek için bu alanda yapılan yeniliklere, benzerlik ve farklılıklara yer verip karşılaştırmalar yaparak, ülkemizin eğitim sistemine de katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları; uluslararası sınavlarda ve küresel refah endekslerinde lider olan ülkeleri tanımaya, eğitim sistemlerinde reform yapılması gereken alanları ve evrensel iyi örnekleri görmeye, bireylere ve yönetenlere küresel bakış açısı kazandırmaya, bireyin kendini gerçekleştirebileceği ideale yakın sistemlerin tasarlanmasına yardımcı olabilmektedir.

Eğitim sistemlerinin kendine özgü dinamik yapıları, bu alandaki yayınların da sürekli güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Bu amaçla kitabımızda Türkiye ve 25 farklı ülkedeki en son verilere ve bu ülkelerde şu an yürürlükte olan uygulamalara yer verilmiştir. Kitabın sonraki baskılarına da yeni ülkelerin eklenmesi, var olan ülkelerin güncellenmesi planlanmaktadır.

Kitap, öncelikli olarak ülkeleri birçok yönden ele alarak kapsamlı bir kılavuz olma özelliğini taşımaktadır. Ülkelerin karşılaştırılmasını kolaylaştırmak adına ortak başlıklar belirlenmiş ve her ülke aynı alt başlıklara bağlı kalınarak değerlendirilmiştir. Hiçbir ülkenin eğitim sistemi kendiliğinden meydana gelmez, bağlamdan (fiziksel, tarihsel, kültürel, zamansal) etkilenir. Bu nedenle ilgili ülkenin eğitim sistemini betimlemeden önce sosyo-kültürel ve siyasal yapısından bahsedilmiştir. Bu doğrultuda; *ülkenin demografik, sosyal ve siyasal yapılanması, ülkenin genel tarih ve eğitim tarihi, eğitimin yasal dayanakları, eğitim amaçları, eğitim finansmanı, eğitim sisteminde yetki, okul sisteminin yapılanması (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim), yükseköğretime geçiş, özel eğitim-öğretim, meslekî ve teknik eğitim, yetişkin eğitimi, öğretmen yetiştirme, okul yönetimi, eğitim*



*denetimi, uluslararası sınavlardaki başarılar* alt başlıkları belirlenmiş, bilgiler bu çerçevede yapılandırılmıştır.

Kitabın hedef kitlesi, ülkemizin eğitim sistemine yön veren yönetim erkini elinde tutanlar, eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenler, lisans ve lisansüstü öğrenciler, araştırmacılar ve farklı ülkelerin eğitim sistemini araştırmak üzerine çalışma yapanlardır.

Kitapta incelenen 26 ülke şunlardır: Türkiye, Almanya, ABD, Avustralya, Avusturya, Belçika, Birleşik Krallık, Çekya, Çin Halk Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Fransa, Finlandiya, Güney Kore, Hırvatistan, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, Japonya, Kanada, Polonya, Singapur, Slovakya, Slovenya, Yeni Zelanda.

Kitabın yazımında özverili ve özenli çalışmalar sergileyerek çok değerli katkılar sunan sevgili öğrencilerim Ümit ÇAĞATAY, Merve ÇALI ve Fadime SEVİM'e; akademik yaşamımın birçok evresinde olduğu gibi, ders aşamasında verdiği fikirlerle kitabın oluşmasında çok fazla emeği olan eşim Prof. Dr. Şükran TOK'a, her zaman desteklerini esirgemeyen Sayın Özer DAŞCAN'a ve çalışmamızın okuyucu ile buluşmasını sağlamak, nitelikli bir yayın gerçekleştirmek için titiz bir çalışma sergileyen ANI YAYINCILIK çalışanlarına çok teşekkür ediyorum.

**Prof. Dr. Türkay Nuri TOK**

Mart 2022, İzmir

# BÖLÜMLER VE YAZARLARI

*Editör: Prof. Dr. Türkyay N. TOK*

<b>ÜLKELER</b>	<b>YAZARLAR</b>
<b>Türkiye</b>	Prof. Dr. Türkyay N. TOK- Ümit ÇAĞATAY Merve ÇALI- Fadime SEVİM
<b>Almanya</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>ABD</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Avustralya</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Avusturya</b>	Fadime SEVİM- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Belçika</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Birleşik Krallık</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Çekya</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Çin Halk Cumhuriyeti</b>	Fadime SEVİM- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Danimarka</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Estonya</b>	Fadime SEVİM- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Fransa</b>	Merve ÇALI- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Finlandiya</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Güney Kore</b>	Fadime SEVİM- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Hırvatistan</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>İrlanda</b>	Merve ÇALI- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>İspanya</b>	Merve ÇALI- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>İsveç</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>İsviçre</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Japonya</b>	Merve ÇALI- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Kanada</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Polonya</b>	Merve ÇALI- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Singapur</b>	Fadime SEVİM- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Slovakya</b>	Ümit ÇAĞATAY- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Slovenya</b>	Fadime SEVİM- Prof. Dr. Türkyay N. TOK
<b>Yeni Zelanda</b>	Merve ÇALI- Prof. Dr. Türkyay N. TOK

## YAZARLAR HAKKINDA

### **Prof. Dr. Türkay N. TOK**

Ön lisans eğitimini Çukurova Üniversitesi Hatay Eğitim Yüksekokulu Sınıf Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Kahramanmaraş ve Ankara illerinde yaklaşık on yıl sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Öğretmenlik görevini sürdürürken 1988-1992 yılları arasında Gazi Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Teftişi alanında lisans eğitimi görmüştür. 1996 yılında Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması alanında Hacettepe Üniversitesinde yüksek lisans derecesi almıştır. 1997-2007 yılları arasında maarif müfettişi olarak Hatay ilinde görev yapmıştır. 2004 yılında Ankara Üniversitesinde doktora öğrenimini tamamlamıştır. 2007 yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümünde akademik yaşama başlamıştır. 2014 yılında doçent, 2019 yılında profesör olan TOK, halen İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir.

Dr. Tok'un eğitim yönetimi ve denetimi alanında çeşitli ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış birçok makalesi bulunmaktadır. Ayrıca çeşitli kitaplarda bölüm yazarlığı yapmış, birçok kongreye katılmıştır. Çalışma alanları; sınıf yönetimi, iş doyumu, örgütsel bağlılık, metafor, örgütsel sinizm, meslekî örgütlenme, meslekî tutum, psikolojik yıldırma, vb.dir.

İletişim: turkaytok@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2569-0576

## Ümit ÇAĞATAY

Karadeniz Teknik Üniversitesi Rize Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih lisans bölümlerini bitirmiştir. Federal Almanya üniversitelerinde bilimsel araştırmalar yapmıştır ve çeşitli eğitimlere katılmıştır. Kocaeli, Malatya, Balıkesir ve İzmir illerinde sınıf öğretmeni, müdür yardımcısı ve okul müdürü olarak görev yapmıştır. 2015-2019 yılları arasında Federal Almanya'da, T.C. Frankfurt Başkonsolosluğuna bağlı olarak Alman devlet okullarında Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni olarak çalışmıştır. Yurt dışı görev dönüşünde İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans bölümünde öğrenime başlamıştır. Halen İzmir ili Bornova ilçesi Çamdibi Kordon Birlik İlkokulu ve Ortaokulunda okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Çok iyi derecede Almanca ve iyi düzeyde İngilizce bilmektedir.

Ümit ÇAĞATAY, ulusal ve uluslararası birçok kursa, seminere ve eğitime katılmıştır. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Çalışma alanları şunlardır: "Örgüt kültürü, iklimi ve örgütsel davranış, yönetimde etik, eğitim yöneticilerinin sorunları, kronizm, patronaj ve nepotizm, okullarda şeffaflaşma ve hesap verebilirlik."

İletişim: cgtyumit@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9603-5392

## **Öğr. Gör. Merve ÇELİK ÇALI**

Lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Bilimi Bölümünde tamamlayıp 2012 yılında ERASMUS değişim programıyla University of Giessen'a gitmiştir. Yurt dışında bir sene eğitim aldığı süre boyunca çeşitli projelerde görev almıştır. 2014 yılında İzmir Ekonomi Üniversitesinden CELTA diploması almaya hak kazandıktan sonra, Yaşar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğretim görevlisi olarak göreve başlamıştır. 2017 yılı itibariyle Yaşar Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Biriminde Sınav Yöneticisi pozisyonuna terfi etmiştir. Halen bu pozisyonda tam zamanlı olarak çalışmakta olan ÇELİK, 2020 yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans programına dahil olmuştur. Bu alanda çalışmalarına devam etmektedir. Son olarak, Oregon Üniversitesinin düzenlemiş olduğu "Öğrenci Motivasyonunu ve Bağlılığını Teşvik Etmek" eğitimini 2020 yılında tamamlamıştır.

İletişim: merve.celik@yasar.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3661-0703

## **Fadime SEVİM**

Lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bölümünde tamamlamıştır. Denizli Cafer Sadık Abaloğlu Eğitim ve Kültür Vakfında ve Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı Denizli'de 2018-2020 yılları arasında öğretmen olarak görev yapmıştır. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra 2020 yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisansa başlamış, halen İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğrenciliğini sürdürmektedir. Aynı zamanda özel bir öğretim kurumunda öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Sevim'in çeşitli dergilerde yayımlanan makaleleri bulunmaktadır. Çalışma alanları şunlardır: "Örgütsel güven, farklılıkların yönetimi, öğretmenlerin meslekî gelişimi, örgütsel rezilyans, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık."

İletişim: fadime\_sevim@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-5748-6756

# İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>BÖLÜMLER VE YAZARLARI</b> .....	<b>v</b>
<b>YAZARLAR HAKKINDA</b> .....	<b>vii</b>
<b>TÜRKİYE CUMHURİYETİ</b> .....	<b>1</b>
Ülkenin Demografik, Sosyal ve Siyasal Yapılanması.....	1
Ülkenin Genel Tarihi.....	2
Anadolu Selçuklu Devleti.....	2
Osmanlı İmparatorluğu.....	3
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	3
Eğitimin Yasal Dayanakları.....	5
Eğitimin Amaçları.....	5
Bütçeden Eğitime Ayrılan Pay.....	6
Eğitimin Finansmanı.....	6
Kamu ve Özel Okullar.....	6
Ders Yapılan İşgünü Sayısı.....	8
Okul Kademelendirilmesi.....	9
Okul Öncesi Eğitim.....	9
İlköğretim.....	10
Ortaöğretim.....	11
Yükseköğretim.....	11
Eğitim Sisteminde Yetki.....	12
Eğitim Denetimi.....	12
Yetişkin Eğitimi.....	12
Özel Eğitim.....	13

Meslekî Eğitim .....	13
Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme .....	14
Türkiye'de Okul Müdürü Yetiştirme Programları .....	15
Türkiye'nin PISA ve TIMSS Sınavlarındaki Durumu .....	16
Türkiye'nin Çeşitli Alanlardaki Uluslararası Durumunun İncelenmesi .....	17
Kaynakça .....	19
<b>FEDERAL ALMANYA .....</b>	<b>21</b>
Nüfus ve İstihdam .....	23
Doğal Kaynaklar .....	23
Kültür .....	24
Ülkenin Tarihi Gelişimi .....	25
Orta Çağ'da Almanya .....	26
Vestfalya Antlaşması .....	26
Birleşme ve Demokrasi Devrimleri .....	26
Otto von Bismarck .....	26
Prusya Hegemonyası .....	27
Dünya Savaşları .....	27
Weimar Cumhuriyeti .....	27
Nasyonal Sosyalizm Dönemi .....	28
Savaş Sonrası Dönem ve Birleşme .....	28
Ülkenin Eğitim Sisteminin Tarihi Gelişimi .....	28
Humboldt'un Genel Eğitim Planı .....	29
Meslekî Gelişim İlkesi: Volksschule ve Gymnasium .....	29
Weimar Cumhuriyeti'nde Okul Kavgaları .....	30
Weimar Okul Uzlaşması: Herkes İçin Ortak Bir İlkokul .....	31
Nasyonal Sosyalizm Altında Okul Sistemi .....	32
1945 Sonrası Okul Tarihi: Savaş Sonrası Dönemden Günümüze .....	33
İşgal Altındaki Almanya'daki Müttefik Okul Reform Planları .....	33
Eğitim Politikası İyimeserliği .....	33
Okul Sisteminin Modernizasyonu: Bilimsel Uzmanlığa Sahip Okul Reformu .....	34
Bireysel Okul Odak Noktasına Geliş: Okul Özerkliği ve Kalite Gelişimi .....	34
Sessiz Yapısal Reformlar .....	35
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	35
Eğitim ve Yetiştirme .....	36
Eğitimin Amaçları .....	36
Eğitim İstatistikleri .....	37

Öğretmen Yetiştirme.....	39
Okul Yönetimi .....	42
Eğitim Denetimi .....	44
Bir Okulun Değerlendirilmesi .....	44
Okul Müfettişliği Raporları .....	44
Eğitim Sisteminde Kademelendirme .....	45
Okul Öncesi Eğitimi .....	45
İlköğretim.....	46
Ortaöğretim .....	46
Meslekî Eğitim .....	46
Üniversite Eğitimi.....	47
Özel Eğitim (Förderschule ve Sonderschule) .....	47
Yetişkin Eğitim Merkezleri (Volkhochschule) .....	48
PISA ve TIMMS Sınavlarındaki Durumu .....	48
Federal Almanya ve Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	49
Kaynakça.....	51
<b>AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ.....</b>	<b>53</b>
Ülkenin Genel Tarihi .....	54
Sömürge Dönemi .....	54
İç Savaş.....	56
19. Yüzyılın Sonu .....	57
Savaş ve Barış .....	58
Büyük Buhran.....	59
II. Dünya Savaşı .....	59
Soğuk Savaş ve Sonrası .....	60
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	62
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	62
Eğitimin Amaçları.....	63
Eğitimin Finansmanı .....	64
Eğitim Sisteminde Yetki.....	64
Okul Sisteminin Yapılanması .....	65
İstatiksel Veriler .....	66
Okul Öncesi.....	66
İlkokul .....	67
Ortaokul.....	68
Ortaöğretim .....	68



Yükseköğretime Geçiş.....	68
Yükseköğretim.....	69
Üniversite Düzeyinde Çalışmalar .....	69
Özel Eğitim .....	71
Özel Öğretim .....	72
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	72
Yetişkin Eğitimi .....	72
Öğretmen Yetiştirme.....	72
Okul Öncesi ve İlkokul/Temel Okul Öğretmenlerinin Eğitimi.....	72
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimi .....	73
Yükseköğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi .....	73
Okul Yönetimi .....	74
Eğitim Denetimi .....	74
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	74
PISA .....	74
TIMSS .....	75
ABD ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Karşılaştırılması.....	75
Kaynakça.....	78
<b>AVUSTRALYA .....</b>	<b>81</b>
Siyasî ve İdarî Yapı .....	81
Nüfus ve İstihdam.....	81
Ülkenin Genel Tarihi .....	83
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	83
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	85
Eğitimin Amaçları.....	85
Eğitimin Finansmanı .....	85
Eğitim Sisteminde Yetki.....	85
Okul Sisteminin Yapılanması .....	86
İstatiksel Veriler .....	87
Okul Öncesi.....	87
İlköğretim (İlk Kademe).....	87
Ortaöğretim (İkinci Kademe).....	88
Yükseköğretime Geçiş.....	88
Yükseköğretim.....	89
Lisans Eğitimi .....	89
Yüksek Lisans .....	89
Yüksek Doktora .....	90

Özel Eğitim .....	90
Özel Öğretim .....	90
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	91
Yetişkin Eğitimi .....	91
Öğretmen Yetiştirme.....	92
Okul Öncesi ve Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitimi .....	92
İkinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitimi .....	92
Okul Yönetimi .....	93
Eğitim Denetimi .....	93
National Assessment Program-Literacy and Numeracy (NAPLAN) .....	94
Avustralya Eğitim Sistemi Neden Başarılıdır? .....	94
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	94
PISA .....	94
TIMSS .....	95
Avustralya ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Karşılaştırılması .....	95
Kaynakça.....	98
<b>AVUSTURYA .....</b>	<b>99</b>
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	100
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	100
Eğitimin Amaçları.....	100
Eğitim Finansmanı.....	101
Eğitim Sisteminde Yetki.....	102
Okul Sisteminin Yapılanması .....	102
Okul Öncesi Eğitim .....	103
İlköğretim (Volksschule/Grundschule) .....	103
Ortaöğretim .....	103
Yükseköğretime Giriş .....	104
Yükseköğretim.....	104
Özel Eğitim (Sonderschule).....	104
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	104
Yetişkin Eğitimi .....	105
Öğretmen Yetiştirme.....	105
Eğitim Denetimi .....	105
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	106
PISA 2018 .....	106

Avusturya ile Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	106
Kaynakça.....	109
<b>BELÇİKA .....</b>	<b>111</b>
Belçika-Ülkenin Genel Tarihi .....	112
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	113
1. Okul Savaşları Dönemi.....	113
2. Okul Savaşları Dönemi.....	113
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	114
Eğitimin Amaçları.....	114
Eğitimin Finansmanı .....	115
Eğitim Sisteminde Yetki.....	115
Okul Sisteminin Yapılanması .....	116
İstatiksel Veriler .....	116
Okul Öncesi.....	117
İlköğretim (İlk Kademe).....	117
Ortaöğretim (İkinci Kademe).....	118
Yükseköğretime Giriş .....	119
Yükseköğretim.....	119
Tıp/Dış Hekimliği.....	119
Sanat Lisans Bölümleri .....	119
Mühendislik Bilimleri .....	119
Yönetim Bilimleri.....	120
Yükseköğrenim Maliyeti .....	120
Özel Eğitim .....	121
Özel Öğretim .....	121
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	122
Dönüşümlü Öğrenme ve Çalışma Sistemi.....	123
Yetişkin Eğitimi .....	123
Öğretmen Yetiştirme.....	123
Okul Öncesi ve İlköğretim Seviyeleri (2-12 Yaş) .....	124
Alt Ortaöğretim (12-15 Yaş) .....	124
Üst Ortaöğretim (15-18 Yaş).....	124
Okul Yönetimi .....	124
Eğitim Denetimi .....	125
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	125
Belçika Krallığı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Karşılaştırılması .....	126
Kaynakça.....	128

<b>BİRLEŞİK KRALLIK .....</b>	<b>129</b>
Demografik, Sosyal ve Siyasal Yapılanma .....	129
Birleşik Krallık Tarihi .....	130
Eğitim Tarihi.....	132
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	132
Eğitimin Amaçları.....	132
Eğitimin Finansmanı .....	132
Eğitim Sisteminde Yetki.....	133
Okul Sisteminin Yapılanması .....	133
Okul Öncesi.....	134
İlköğretim.....	135
Lise (Ortaöğretim).....	135
Yükseköğretim.....	135
Özel Eğitim .....	136
Özel Öğretim .....	136
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	136
Yetişkin Eğitimi .....	136
Öğretmen Yetiştirme.....	136
Okul Yönetimi .....	137
Eğitim Denetimi .....	137
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	137
Türkiye ve Birleşik Krallık'ın Refah Endeksi .....	138
Kaynakça.....	140
<b>ÇEKYA.....</b>	<b>143</b>
Ülkenin Genel Tarihi .....	144
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	145
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	145
Eğitimin Amaçları.....	145
Eğitimin Finansmanı .....	146
Eğitim Sisteminde Yetki.....	146
Okul Sisteminin Yapılanması .....	147
İstatiksel Veriler .....	148
Okul Öncesi.....	148
İlköğretim (İlk Kademe).....	149
Ortaöğretim (İkinci Kademe).....	150

Maturita Sınavı .....	151
Yükseköğretim.....	151
Özel Eğitim .....	152
Özel Öğretim .....	153
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	154
Yetişkin Eğitimi .....	154
Öğretmen Yetiştirme.....	154
Okul Yönetimi .....	156
Eğitim Denetimi .....	156
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	156
PISA .....	156
TIMMS.....	157
Çekya ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Karşılaştırılması.....	157
Kaynakça.....	160
<b>ÇİN HALK CUMHURİYETİ .....</b>	<b>161</b>
Ülkenin Genel Tarihi .....	162
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	162
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	163
Eğitimin Amaçları.....	164
Eğitimin Finansmanı .....	165
Eğitim Sisteminde Yetki.....	165
Okul Sisteminin Yapılanması .....	166
Okul Öncesi Eğitim (Pre-school and Kindergarten) .....	166
İlköğretim (Primary School) .....	167
Alt Düzey Ortaokul Eğitimi (Junior Secondary School) .....	167
Ortaöğretim (Senior Secondary School).....	167
Yükseköğretim.....	168
Özel Eğitim .....	168
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	168
Yetişkin Eğitimi .....	169
Öğretmen Yetiştirme.....	169
Öğretmen Değerlendirilmesi .....	170
Öğretmen Kariyer Basamakları.....	170
Okul Yönetimi .....	171
Eğitim Denetimi .....	171
Uluslararası Alandaki Başarılar .....	172

PISA 2018 .....	172
Çin ile Türkiye Cumhuriyeti Karşılaştırması .....	172
Kaynakça.....	175
<b>DANİMARKA .....</b>	<b>177</b>
Demografik, Sosyal ve Siyasal Yapılanma .....	177
Danimarka Tarihi .....	178
Eğitim Tarihi.....	179
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	180
Eğitimin Amaçları.....	180
Eğitimin Finansmanı .....	181
Eğitim Sisteminde Yetki.....	181
Okul Sisteminin Yapılanması .....	181
Okul Öncesi.....	182
İlköğretim.....	182
Ortaöğretim .....	183
Yükseköğretim.....	183
Yükseköğretime Geçiş.....	183
Özel Eğitim .....	183
Özel Öğretim .....	184
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	184
Yetişkin Eğitimi .....	184
Öğretmen Yetiştirme.....	184
Okul Yönetimi .....	184
Öğretmenlikten Yöneticiliğe (Lærer til Leder) .....	185
Yöneticilik İçin Yetenek (Talent för Ledelse).....	185
Liderlik Yapabilme .....	185
Eğitim Denetimi .....	186
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	186
Türkiye ve Danimarka'nın Refah Endeksi Bakımından Karşılaştırılması ...	187
Kaynakça.....	189
<b>ESTONYA .....</b>	<b>191</b>
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	192
Eğitimin Amaçları.....	193
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	193
Eğitimin Finansmanı .....	193

Eğitim Sisteminde Yetki.....	194
Okul Sistemlerinin Yapılanması .....	195
Okul Öncesi Eğitim .....	195
Temel Eğitim .....	195
Temel Eğitimde Öğrenci Değerlendirmesi.....	196
Ortaöğretim .....	196
Yükseköğretim.....	196
Özel Eğitim .....	197
Öğretmen Yetiştirme.....	197
Eğitim Denetimi .....	198
Uluslararası Sınavdaki Başarılar .....	198
PISA 2018 .....	198
Estonya ile Türkiye Karşılaştırması .....	199
Kaynakça.....	201
<b>FİNLANDİYA.....</b>	<b>203</b>
Finlandiya Tarihi .....	204
Eğitim Tarihi.....	205
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	206
Eğitimin Amaçları.....	206
Eğitimin Finansmanı .....	207
Eğitim Sisteminde Yetki.....	207
Okul Sisteminin Yapılanması .....	207
Okul Öncesi.....	209
İlköğretim.....	209
Lise (Ortaöğretim).....	209
Yükseköğretime Geçiş.....	209
Özel Eğitim .....	210
Özel Öğretim .....	210
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	210
Yetişkin Eğitimi .....	210
Öğretmen Yetiştirme.....	210
Okul Yönetimi .....	211
Eğitim Denetimi .....	211
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	211
Türkiye ve Finlandiya Refah Endeksi .....	212
Kaynakça.....	215

<b>FRANSA .....</b>	<b>217</b>
Fransa Eğitim Tarihi .....	218
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	218
Eğitim Sistemindeki Yetki ve Denetim .....	219
Fransa'da Eğitim Yönetimi .....	219
Eğitim Sisteminin Amaçları .....	219
Eğitimin Finansmanı .....	220
Fransa Eğitim Sisteminin Yapısı .....	220
Okul Öncesi Eğitim .....	221
İlköğretim .....	221
Ortaöğretim .....	221
Yükseköğretime Geçiş .....	222
Yükseköğretim .....	222
Yetişkin Eğitimi .....	223
Fransa'da Özel Okullar .....	223
Öğretmen Yetiştirme .....	224
Okul Yönetimi .....	224
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	225
Fransa ve Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	225
Kaynakça .....	228
<b>GÜNEY KORE .....</b>	<b>229</b>
Ülkenin Genel Tarihi .....	229
Ülkenin Eğitim Tarihi .....	230
Kuzey-Güney Devletleri .....	230
1910-1940 Yılları .....	230
1960-1980 Yılları .....	231
Eğitimin Amaçları .....	231
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	231
Eğitim Sisteminde Yetki .....	232
Eğitimin Finansmanı .....	233
Okul Sisteminin Yapılanması .....	233
Okul Öncesi Eğitim (Early Childhood Education) .....	234
İlköğretim (Primary School) (Chodeung-Hakgyo) .....	235
Ortaöğretim (Lower Secondary School) (Kodung-Hakgyo) .....	235
Yükseköğretime Giriş .....	236
Yükseköğretim .....	236



Yetişkin Eğitimi .....	236
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	237
Öğretmen Yetiştirme.....	237
Okul Yönetimi .....	238
Eğitim Denetimi .....	238
Uluslararası Başarılar .....	239
PISA 2018 .....	239
Güney Kore ve Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	240
Kaynakça.....	242
<b>HIRVATİSTAN .....</b>	<b>245</b>
Hırvatistan Tarihi .....	246
Eğitim Tarihi.....	247
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	248
Eğitimin Amaçları.....	248
Eğitimin Finansmanı .....	248
Eğitim Sisteminde Yetki.....	248
Okul Sisteminin Yapılanması .....	248
İlköğretim.....	249
Ortaöğretim (Lise).....	249
Yükseköğretime Geçiş.....	250
Özel Eğitim .....	250
Özel Öğretim .....	250
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	250
Yetişkin Eğitimi .....	250
Öğretmen Yetiştirme.....	251
Okul Yönetimi .....	251
Eğitim Denetimi .....	251
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	251
Türkiye ve Hırvatistan'ın Refah Endeksi .....	252
Kaynakça.....	254
<b>İRLANDA .....</b>	<b>255</b>
İrlanda'nın Tarihi.....	256
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	256
Eğitimin Amaçları.....	256
Eğitimin Finansmanı .....	257

Eğitim Sistemindeki Yetki .....	257
Okul Sisteminin Yapılanması .....	258
Okul Öncesi .....	259
İlköğretim .....	259
Ortaöğretim ve Lise Eğitimi .....	260
Ortaöğretimin Birinci Basamağı (Junior Cycle) .....	260
Geçiş Yılı (Transition Year) .....	260
Ortaöğretimin İkinci Basamağı (Senior Cycle) .....	260
Yükseköğretim .....	261
Yetişkin Eğitimi .....	261
Öğretmen Yetiştirme .....	261
Okul Yönetimi .....	262
Eğitim Denetimi .....	262
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	262
İrlanda ve Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	263
Kaynakça .....	265
<b>İSPANYA .....</b>	<b>267</b>
İspanya Tarihi .....	268
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	268
Eğitimin Amaçları .....	268
Eğitimin Finansmanı .....	269
Eğitim Sisteminde Yetki ve Denetim .....	269
Okul Sisteminin Yapılanması .....	269
Okul Öncesi (Educación Infantil) .....	270
İlköğretim (Educación or Escuela Primaria) .....	270
Ortaöğretim (Educación Secundaria Obligatoria) .....	270
Yükseköğretime Geçiş .....	271
Yükseköğretim (Universidades) .....	271
Özel Eğitim .....	271
Yetişkin Eğitimi .....	271
Öğretmen Yetiştirme .....	272
Uluslararası Sınavlardaki Durumu .....	272
İspanya ve Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	273
Kaynakça .....	275
<b>İSVEÇ .....</b>	<b>277</b>
İsveç Tarihi .....	278

İsveç Eğitim Tarihi .....	279
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	279
Eğitimin Amaçları.....	279
Eğitimin Finansmanı .....	279
Eğitim Sisteminde Yetki.....	279
Okul Sisteminin Yapılanması .....	280
Okul Öncesi.....	281
İlköğretim.....	281
Lise (Ortaöğretim).....	281
Yükseköğretim.....	282
Üniversite Düzeyinde Birinci Aşama: Lisans .....	282
Üniversite Düzeyinde İkinci Aşama: Lisansüstü Çalışmalar.....	283
Özel Eğitim .....	283
Özel Öğretim .....	283
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	283
Yetişkin Eğitimi .....	284
Öğretmen Yetiştirme.....	284
Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimi.....	284
Ortaokul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi .....	284
Okul Yönetimi .....	285
Eğitim Denetimi .....	285
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	285
Türkiye ve İsveç'in Refah Endeksi .....	286
Kaynakça.....	288
<b>İSVİÇRE .....</b>	<b>289</b>
Ülkenin Genel Tarihi .....	290
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	292
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	292
Eğitimin Amaçları.....	294
Eğitimin Finansmanı .....	294
Eğitim Sisteminde Yetki.....	294
Okul Sisteminin Yapılanması .....	295
İstatiksel Veriler .....	295
Okul Öncesi.....	296
İlköğretim (İlk Kademe).....	297
Ortaöğretim (İkinci Kademe).....	298

Yükseköğretime Geçiş.....	298
Yükseköğretim.....	299
Lisans Düzeyi Programlar.....	299
Yüksek Lisans Programları.....	299
Diğer Sertifika ve Doktora Programları.....	300
Tıpta Uzmanlık, Profesörlük Yeterliliği.....	300
Özel Eğitim.....	300
Özel Öğretim.....	301
Meslekî ve Teknik Eğitim (Berufslehre).....	301
Yetişkin Eğitimi.....	301
Öğretmen Yetiştirme.....	302
Okul Öncesi ve Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitimi.....	302
İkinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitimi.....	302
Okul Yönetimi.....	303
Eğitim Denetimi.....	303
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar.....	304
PISA.....	304
İsviçre Konfederasyonu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Karşılaştırılması.....	304
Kaynakça.....	307

## **JAPONYA ..... 309**

Japonya Eğitim Tarihi.....	310
Eğitimin Yasal Dayanakları.....	310
Eğitimin Amaçları.....	311
Finansman.....	311
Eğitim Sistemindeki Yetki ve Denetim.....	311
Okul Sisteminin Yapılanması.....	312
Okul Öncesi (Yochien).....	313
İlköğretim (Shogakko).....	314
Ortaöğretim (Chuto-kyoiku).....	314
Birincil Ortaöğretim (Chugakko).....	315
İkinci Ortaöğretim (Koto-gakko).....	315
Yükseköğretime Geçiş.....	316
Yükseköğretim.....	317
Özel Eğitim.....	317
Öğretmen Yetiştirme.....	317
Okul Yönetimi.....	318
Uluslararası Sınavlardaki Durumu.....	318

PISA .....	318
TIMSS .....	318
Japonya ve Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	319
Kaynakça .....	321
<b>KANADA .....</b>	<b>323</b>
Kanada Tarihi .....	324
Eğitim Tarihi .....	326
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	326
Eğitimin Amaçları .....	326
Eğitimin Finansmanı .....	326
Eğitim Sisteminde Yetki .....	326
Okul Sisteminin Yapılanması .....	327
Okul Öncesi .....	328
İlkokul .....	328
Ortaokul .....	328
Lise .....	328
Yükseköğretim .....	329
Özel Eğitim .....	329
Özel Öğretim .....	330
Meslekî ve Teknik Eğitim .....	330
Yetişkin Eğitimi .....	330
Öğretmen Yetiştirme .....	330
Ardışık Program .....	331
Eş Zamanlı Program .....	331
Yüksek Lisans Programı .....	331
Bütünleşik Program .....	331
Okul Yönetimi .....	331
Eğitim Denetimi .....	331
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	332
Türkiye ve Kanada Refah Endeksi .....	332
Kaynakça .....	335
<b>POLONYA .....</b>	<b>337</b>
Genel Tarihi .....	337
Eğitim Tarihi .....	338
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	338

Eğitimin Amaçları.....	339
Eğitimin Finansmanı .....	339
Eğitim Sistemindeki Yetki .....	340
Eğitim Sisteminin Yapısı.....	340
Okul Öncesi Eğitim .....	341
İlköğretim.....	342
Ortaöğretim .....	342
Yükseköğretim.....	343
Özel Öğretim .....	343
Yetişkin Eğitimi .....	343
Öğretmen Yetiştirme.....	344
Okul Müdürü Yetiştirme .....	344
Eğitimde Denetim .....	345
Uluslararası Sınavlardaki Durumu.....	345
Polonya ve Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	346
Kaynakça.....	349
<b>SİNGAPUR .....</b>	<b>351</b>
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	352
Hayatta Kalma Odaklı Eğitim (1965-1978) .....	352
Verimlilik Odaklı Eğitim (1979-1997) .....	352
Yetenek Odaklı Eğitim (1997-2011) .....	353
Öğrenci Merkezli Değerler Odaklı Eğitim (2012-Günümüz) .....	353
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	353
Eğitimin Amaçları.....	353
Eğitimin Finansmanı .....	354
Eğitim Sisteminde Yetki.....	354
Okul Sisteminin Yapılanması .....	355
Okul Öncesi Eğitim (Early Childhood Education) .....	356
İlköğretim (Primary School) .....	356
Ortaöğretim .....	356
Ortaöğretim Sonrası Eğitim .....	357
Yükseköğretime Geçiş.....	357
Yükseköğretim.....	358
Meslekî ve Teknik Eğitim.....	358
Yetişkin Eğitimi .....	358
Öğretmen Yetiştirme.....	358

Eğitim Denetimi .....	359
Uluslararası Alandaki Başarılar .....	359
PISA 2018 .....	359
Singapur ile Türkiye Cumhuriyeti'nin Karşılaştırılması .....	360
Kaynakça .....	362
<b>SLOVAKYA .....</b>	<b>365</b>
Ülkenin Eğitim Tarihi .....	366
Slavların Gelişi .....	367
Samo'nun İmparatorluğu .....	368
Büyük Moravia .....	368
Macaristan'da Slovakya .....	368
Macaristan'ın Dşşnden Sonra Slovakya .....	369
Eğitim Tarihi .....	370
16. Yüzyılda Eğitim .....	370
Slovakya Topraklarındaki İlk niversiteler .....	370
Maria Theresa'nın Okul Reformları .....	371
19. Yüzyılda Eğitim .....	371
İlk Çekoslovak Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan Sonra Eğitim .....	371
1948 Yılından Sonra Eğitim .....	372
1989 Sonrası Eğitim .....	372
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	372
Eğitim Sisteminde Yetki .....	373
Eğitimin Finansmanı .....	373
Kreşlerin Finansmanı .....	373
Okul ncesi, İlk ve Ortaöğretim Finansmanı .....	374
Yükseköğrenim Finansmanı .....	374
Yetişkin Eğitim ve ğretim Fonu .....	374
Okul Sisteminin Yapılanması .....	375
Okul ncesi Kurumları .....	376
İlköğretim .....	376
Ortaöğretim .....	377
Özel Eğitim .....	378
Meslekî Eğitim .....	378
Özel ve Kilise Okullarında Eğitim .....	379
Yükseköğretim .....	379
Yetişkin Eğitimi .....	380

Öğretmen Yetiştirme.....	381
Anaokulu Öğretmenliği .....	381
İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenliği.....	381
Özel Eğitim Öğretmenleri .....	381
Kurum, Seviye ve Eğitim Modelleri.....	382
Kabul Şartları.....	382
Müfredat, Uzmanlık Düzeyi ve Öğrenme Çıktıları.....	382
Öğretmen Eğitimcileri .....	383
Okul Yönetimi .....	384
Başvuru Şartları .....	384
Eğitim Denetimi .....	388
Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretimde Kalite Güvencesi .....	388
Yükseköğretimde Kalite Güvencesi .....	389
Eğitim İstatistikleri.....	389
PISA ve TIMMS Sınavlarındaki Durumu .....	392
Slovakya Cumhuriyeti ve Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	393
Kaynakça.....	396
<b>SLOVENYA.....</b>	<b>397</b>
Ülkenin Genel Tarihi .....	397
Ülkenin Eğitim Tarihi.....	398
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	399
Eğitimin Amaçları.....	399
Eğitimin Finansmanı .....	400
Eğitim Sisteminde Yetki.....	401
Okul Sisteminin Yapılanması .....	401
Okul Öncesi Eğitim .....	401
Temel Eğitim .....	402
Üst Ortaöğretim .....	403
Genel Üst Ortaöğretim .....	403
Meslekî ve Teknik Eğitim .....	403
Yükseköğretime Giriş.....	403
Yükseköğretim.....	404
Özel Eğitim .....	404
Yetişkin Eğitimi .....	404
Öğretmen Yetiştirme.....	405
Okul Yönetimi .....	405
Eğitim Denetimi .....	405



Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	406
PISA 2018 .....	406
Slovenya ile Türkiye Karşılaştırılması .....	406
Kaynakça.....	409
<b>YENİ ZELANDA .....</b>	<b>413</b>
Yeni Zelanda'nın Tarihi .....	414
Eğitimin Yasal Dayanakları .....	414
Eğitimin Amaçları.....	414
Eğitim Finansmanı.....	415
Eğitim Sistemindeki Yetki .....	416
Okul Sisteminin Yapılanması .....	416
Okul Öncesi.....	417
İlkokul .....	418
Ortaokul.....	418
Yükseköğretim.....	418
Öğretmen Yetiştirme.....	419
Okul Yönetimi .....	420
Eğitim Denetimi .....	420
Uluslararası Sınavlardaki Başarılar .....	420
Yeni Zelanda ve Türkiye'nin Karşılaştırılması .....	422
Kaynakça.....	424

# TÜRKİYE CUMHURİYETİ

## Ülkenin Demografik, Sosyal ve Siyasal Yapılanması

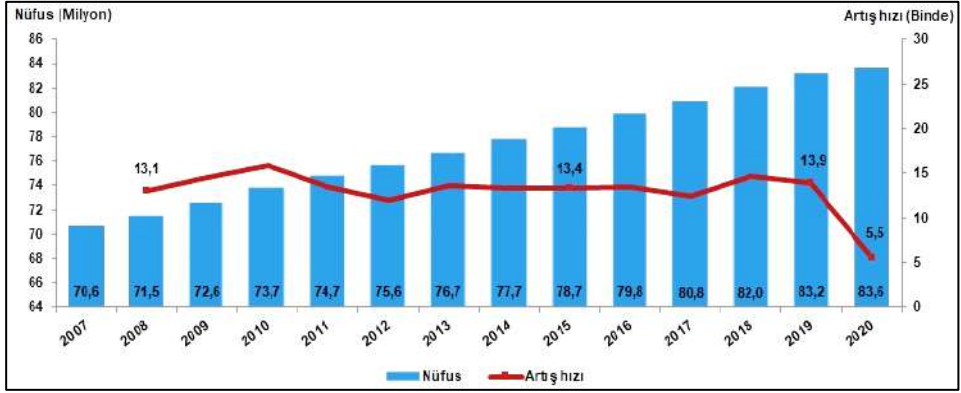
**Tablo 1.** Türkiye Cumhuriyeti-Genel bilgiler

Nüfus:	83.614.362 (2019) (TÜİK Kurumsal, 2021)
Resmî kuruluş tarihi:	29 Ekim 1923 (Cumhuriyetin İlanı)
Yüzölçümü:	783.562 km <sup>2</sup>
Devlet başkanı:	Recep Tayyip ERDOĞAN
Sınır ülkeleri:	Yunanistan, Bulgaristan, Gürcistan, Nahcivan, Ermenistan, Azerbaycan, İran, Irak, Suriye
İklim:	Akdeniz iklimi, Karasal iklim, Karadeniz iklimi
Ortalama yaşam süresi:	78,6 (TÜİK Kurumsal, 2021)
Doğurganlık oranı:	1,76 (2021) (TÜİK Kurumsal, 2021)
Etnik kimlikler:	Türkler (%78-80), Kürtler (%13-15) ve diğer (%5-9) (TÜİK Kurumsal, 2021)
Dinler:	%89,5 İslâm, %0,5 diğer dinler, %10 Ateizm, Deizm, Agnostisizm vs. (T24, 2019)
Hükümet türü:	Cumhurbaşkanlığı Başkanlık Sistemi
Ulusal başkent:	Ankara
Para birimi:	1 TL (₺) = 100 kuruş
GSYİH (Kişi başı)	7,715 Dolar (IMF, 2020)

Türkiye veya resmî adıyla Türkiye Cumhuriyeti, topraklarının büyük bölümü Anadolu'da küçük bir bölümü ise Balkan Yarımadası'nın güneydoğu uzantısı olan Trakya'da yer alan ülke. Kuzeybatıda Bulgaristan, batıda Yunanistan, kuzeydoğuda Gürcistan, doğuda Ermenistan, İran ve Nahcivan, güneydoğuda ise Irak ve Suriye komşusudur. Güneyini Kıbrıs Adası ve Akdeniz, Batısını Ege Denizi ve kuzeyini Karadeniz çevreler. Marmara Denizi ise İstanbul Boğazı ve Çanakkale

Boğazı ile birlikte Anadolu'yu Trakya'dan yani Asya'yı Avrupa'dan ayırır. Türkiye, Avrupa ve Asya'nın kavşak noktasında yer alması sayesinde önemli bir jeostratejik güce sahiptir (The Economist, 2016).

Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 2020 yılı raporuna göre, Türkiye'de ikamet eden nüfus, 31 Aralık 2020 tarihi itibarıyla bir önceki yıla göre 459 bin 365 kişi artarak 83 milyon 614 bin 362 kişiye ulaştı. Erkek nüfus 41 milyon 915 bin 985 kişi olurken, kadın nüfus 41 milyon 698 bin 377 kişi oldu. Diğer bir ifadeyle toplam nüfusun %50,1'ini erkekler, %49,9'unu ise kadınlar oluşturdu. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre ülkemizde ikamet eden yabancı nüfus (1) bir önceki yıla göre 197 bin 770 kişi azalarak 1 milyon 333 bin 410 kişi oldu. Bu nüfusun %49,7'sini erkekler, %50,3'ünü kadınlar oluşturdu. Şekil 1'de nüfusun değişimi ve artış hızı verilmektedir.



Şekil 1. Yıllara göre Türkiye'de nüfusun değişimi (TÜİK, 2020)

## Ülkenin Genel Tarihi

Türkiye'nin tarihi birçok yönden insanlığın tarihidir. Bu olağanüstü topraklara dağılmış sayısız kültürün kalıntılarıyla Türkiye'nin örgütlü toplumun gelişmesinde ayrılmaz bir rol oynadığı açıktır. Dünyanın bilinen ilk insan yerleşimi, MÖ 6500 dolaylarında, sanat eserlerinin ilk olarak duvar resimleri ile konutların ve ev mabetlerinin boyalı kabartma heykelleri şeklinde ortaya çıktığı Çatalhöyük'ten güçlü Osmanlı kalelerine kadar Türkiye, dünyanın en büyük uygarlıklarının birçoğunun kalıntılarını taşımaktadır. Hititler, Frigler, Urartular, Likyalılar, İyonyalılar, Lidyalılar, Persler, Makedonlar, Romalılar, Bizanslılar, Selçuklular ve Osmanlılar, Anadolu coğrafyasında hüküm süren başlıca devletlerdir (Turkish Cultural Foundation, 2020; <https://www.microarch.org/>, 2021; Britannica, 2021).

## Anadolu Selçuklu Devleti

Türklerin, Malazgirt civarında Bizanslılara karşı 1071 yılındaki zaferinin ardından, 11. yüzyılın başlarında Büyük Selçuklu İmparatorluğu döneminde Anadolu'ya yerleşmeye başladılar. Zamanla, Türkler Anadolu'nun çoğunu fethettiler ve Anadolu'daki ilk Türk İmparatorluğu olan Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun (1075- 1318) bir parçası olarak Anadolu Selçuklu Devleti'ni kurdular. Selçuklular

Türkiye'ye zengin bir kültürel miras bırakmışlardır. Anadolu Selçuklu Devleti, genellikle en iyi taş oyma ve çinilerle kaplı anıtsal camiler, medreseler, hastaneler, kaleler, türbeler ve kervansaraylarla ülkeyi zenginleştirdi. Mistik şair ve filozof ve Semazen tarikatının kurucusu Mevlâna Celaleddin Rumi, 13. yüzyılda Anadolu Selçuklu İmparatorluğu'nun başkenti Konya'da gelişti (Turkish Cultural Foundation, 2020; <https://www.microarch.org/> , 2021; Britannica, 2021).

### **Osmanlı İmparatorluğu**

Anadolu Selçuklu Devleti, tekrarlanan Moğol saldırıları ile yıkıldığında; 13. yüzyılın sonlarına doğru Anadolu'da çeşitli Türk boylarından birkaç beylik ortaya çıktı. Bunlardan Osmanlı beyliği, kısa sürede Anadolu'da beylikler birliğini kurmayı başarmış ve böylece Osmanlı Devleti ortaya çıkmıştır. Osmanlılar, Bizans İmparatorluğu'na son veren Sultan II. Mehmet (Fatih) (1451-1481) döneminde 1453'te İstanbul'u ele geçirdi. Osmanlı Devleti daha sonra 16. yüzyılın sonlarına kadar sürecektir hızlı bir gelişme dönemine girdi. İmparatorluğun sınırları kuzeyde Kırım'dan güneyde Yemen ve Sudan'a kadar uzanıyordu. Osmanlılar, İstanbul ve Anadolu'nun zaten zengin olan mirasına büyük eklemeler yaptılar. Mimar Sinan'ın mimarisi bugün hâlâ beğenilmektedir. İstanbul'daki Süleymaniye Camii ve Sultanahmet Camii (Sultanahmet Camii), Edirne'deki Selimiye Camii, çalışmalarının en güzel örnekleridir. Kapalıçarşı gibi Topkapı, Beylerbeyi ve Dolmabahçe de dâhil olmak üzere şimdi müze olan birçok saray da bu dönemde inşa edildi. Minyatür, çini ve seramik, hat ve dokuma gibi geleneksel Türk sanatı, Osmanlı İmparatorluğu döneminde gelişti ve zirveye ulaştı. Osmanlı İmparatorluğu, 1600'lerden 19. yüzyılın sonlarına kadar, ekonomik ve askerî gücünü, yükselen Avrupa güçlerine karşı yavaş yavaş kaybetmeye başladı. Birinci Dünya Savaşı sırasında (1914-1918), Osmanlı İmparatorluğu Alman ve Avusturya-Macaristan İmparatorluklarının yanında yer aldı ve sonuç olarak yenildi (Turkish Cultural Foundation, 2020; <https://www.microarch.org/> , 2021; Britannica, 2021).

Kurtuluş Savaşı'ndan (1919- 1923) sonra Mustafa Kemal Atatürk, 29 Ekim 1923'te resmen kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin gelişmesine ve çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmasına öncülük etti. Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye'nin siyasî, sosyal, hukukî, ekonomik ve kültürel alanlarına- başka hiçbir ülkede benzeri olmayan, geniş bir reform yelpazesi getirdi. Parlamenter demokrasi, kuvvetler ayrılığı, lâik yönetim, milliyetçilik ve modernleşme ilkelerine dayalı yeni bir siyasî ve hukuk sistemi yarattı. Kısa sürede, Türkiye Cumhuriyeti modern bir ulus-devlet haline geldi ve modern dünyanın bir parçası olmak isteyen Üçüncü Dünya ülkeleri için önemli bir model olmaya devam ediyor (Turkish Cultural Foundation, 2020; <https://www.microarch.org/> , 2021; Britannica, 2021).

### **Ülkenin Eğitim Tarihi**

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet eliyle yürütülmesi düşüncesi ilk kez II. Mahmut döneminde gündeme gelmiştir. Bu döneme kadar vakıflar tarafından yürütülmüş olan eğitim ve öğretim hizmetleri, 17 Mart 1857 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti uhdesine verilmiştir. Böylelikle eğitim ve öğretim hizmetlerinden sorumlu bir nazır (bakan) meclis-i vükela içinde yer almıştır. Nezaretin kuruluşuyla okullar sıbyan, rüştiye ve mekatib-i funun-i mütenevvia olarak üç dereceye ayrılmıştır (T.C. MEB, 2015).

## Kaynakça

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 143-160.
- Aksu, G., Güzeller, C. O., ve Eser, M. T. (2017). Öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının aşamalı doğrusal model (HLM) ile incelenmesi: PISA 2012 Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Altun Aslan, E. (2019). Türkiye'de Özel Okullaşma. *BEÜ SBE Derg.*, 8(1), 263-276.
- Anonymous. (2017). Türkiye - Eurydice - European Commission. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_tr)
- Britannica (2021). *Alternate titles: Republic of Turkey*. Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/Turkey>
- Çelikten, M., Ayyıldız, K., & Çelikten, Y. Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: denetim ve merkezileşme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2847-2866.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim ile İş Doyumu Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. [Çevrim-içi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPPqB1eYL-ZunWXLsLkT0LVomA-f9KBc71I3ri0ubPLc4g>]
- Dikmen, M., Şimşek, M. ve Tuncer, M. (2018). Öğrenme stilleri ve öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 388-400
- Doe, J. (2017). Merkezi ve/veya Bölgesel Seviyede Yönetim ve İşletme - Eurydice - European Commission. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-103\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-103_tr)
- Doe, J. (2017). Yetişkin Eğitimi ve Öğretimi - Eurydice - European Commission. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-Education-and-training-101\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-Education-and-training-101_tr)
- Doe, J. (2017). Okul Öncesi Eğitim ve Bakım - Eurydice - European Commission. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-Education-and-care-103\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-Education-and-care-103_tr)
- Doe, J. (2017). Tek Yapılı Eğitimin Örgütlenmesi - Eurydice - European Commission. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-single-structure-Education-45\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-single-structure-Education-45_tr)
- Doe, J. (2017). Yükseköğretim - Eurydice - European Commission. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-Education-101\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-Education-101_tr)
- Durnalı, M. & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (Değişimler ve Yasal Dayanakları). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (2), 413-425 . DOI: 10.24106/kef-dergi.389801
- Eker, S. (2020). Almanya Federal Cumhuriyeti eğitim sisteminin tanıtılması ve Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılması. *Sosyolojik Düşün*, 5 (2), 113-126. DOI: 10.37991/sosdus.828484
- Eurostat 2018. (2021) erişim adresi: [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ\\_uae\\_fine06&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_fine06&lang=en)
- Eurydice 2021. (2021) erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-Education-funding-103\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-Education-funding-103_en)
- Fulbright. (2018). Türk Eğitim Sistemi. [fulbright.org.tr](https://fulbright.org.tr). <https://fulbright.org.tr/turk-egitim-sistemi>

- Gürten, E., Demirkaya, A. S. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52, 287-319.
- Home. (2014). Oecd-ilibrary.org. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/71ee93b4-en/index.html?itemId=/content/component/71ee93b4-en>
- IMF (2020). Report for Selected Countries and Subjects. Erişim adresi: <https://www.imf.org/en/Home>
- Karacaoğlu, Ö. C., & Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması.
- Kılınç, M. (2012). Türkiye'de meslekî teknik eğitimi şekillendiren eğitim kurumlarından ahilik, gedik, lonca, enderun mektebi'nin tarihi gelişimleri. Vocational Education, 7(4), 63-73.
- Legatum Prosperity Index. (2021). Turkey (Ranked 93rd). Erişim adresi: <https://www.prosperity.com/globe/turkey>
- MEB (2015); Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/vizyon-misyon/duyuru/8851>
- MEB (1998); Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25343\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25343_0.html)
- MEB (1999). Millî eğitim bakanlığı yönetici atama, değerlendirme, görevde yükselme ve yer değiştirme yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yonatdeg.html>
- OECD (2021). Retrieved 16 October 2021, from <https://www.oecd.org/Education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>
- OECD (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>, Indicator D1.
- OECD (2019). Results from PISA Turkey [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_TUR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf)
- Özmen, F., ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Zorluklar Ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi. 2 (1), ss. 25-32
- T24 (2019). Optimar'dan din-inanç anketi: Yüzde 89 Allah'ın varlığına ve birliğine inanıyor. T24; T24. <https://t24.com.tr/haber/optimar-dan-din-inanc-anketi-yuzde-89-allah-in-varligina-ve-birligine-inaniyor,821459>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı / İnternet Hizmetleri Daire Başkanlığı - Millî Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihiçesi* Erişim adresi: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- The Economist (2016). Erişim adresi: <https://www.economist.com/europe/2011/11/05/the-good-old-days>
- The IEEE/ACM International Symposium on Microarchitecture (2021). Erişim adresi: <https://www.microarch.org/micro35/Turkey/DATA/HISTORY.HTM>
- Turkish Cultural Foundation (2020) *A Brief Outline of Turkish History*. Erişim adresi: <http://www.turkishculture.org/general/a-brief-outline-1067.htm>
- TÜİK Kurumsal (2021). Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2020-37210>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat-metin/1.5.2709.pdf>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8 (1), 92-110 . DOI: 10.30783/nevsosbilen.420028
- Yıldırım, Rüşü. (2013). "Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.
- Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002). The information of community and vocational Education in Turkey. Fırat University Journal of Social Science, 24(3), 229-312.

# FEDERAL ALMANYA

Almanya, 357 bin km<sup>2</sup>'lik yüzölçümü ve 83 milyona yaklaşan nüfusuyla, Avrupa'nın en büyük ülkelerinden biridir. Ülke, nüfus bakımından Avrupa ülkeleri arasında Rusya Federasyonu'ndan sonra ikinci sırada, AB ülkeleri arasında ise ilk sıradadır. Almanya 16 eyaletten oluşan federal bir Cumhuriyet'tir. Ülke, AB içindeki liderlik konumu, güçlü ekonomik, sınaî, ticarî ve teknolojik yapısıyla Dünya ekonomisi ve siyasetinde kilit aktörlerden biridir. Almanya coğrafi olarak Orta Avrupa'da, Kuzey Denizi ile Alp Dağları arasında yer almaktadır. Komşu ülkeleri Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Hollanda, Fransa, Polonya, İsviçre, Belçika, Lüksemburg ile Danimarka'dır. Ülkenin Kuzey bölgesi ovalar, orta ve güneybatı bölgesinde ihtiyar dağlar, güneyinde Alpler, tepeler ve Bavyera Alpleri ülkenin genel coğrafi yapısını oluşturmaktadır. Almanya, coğrafi olarak Avrupa'nın tam ortasında yer almaktadır. Dokuz komşu ülke ile sınırdaş konumundadır. Kuzeyde Danimarka, Hollanda, Belçika, Lüksemburg ve batıda ise Fransa bulunmaktadır. İsviçre ve Avusturya Güneyde, Çek Cumhuriyeti ve Polonya ise doğudaki komşularıdır. 3 Ekim 1990 tarihinde Demokratik Almanya Cumhuriyeti ile birleşmesi ile Avrupa'nın ortasındaki konumu daha bariz duruma gelmiştir. Almanya, doğu ile batı ve İskandinav ile Akdeniz havzası arasında bir köprü durumundadır. Avrupa Birliği ve NATO üyelikleri ile orta ve doğu Avrupa ülkeleri arasında da etkin bir köprü rolünü üstlenmiş bulunmaktadır. Kuzeyden Güneye hava hattı uzunluğu 876 km'dir. Batıdan doğuya uzunluğu ise 640 km'dir. Rusya Federasyonu'ndan sonra Avrupa'nın en çok nüfusa sahip ülkesidir. Devlet federatif yapıdadır (Tatsachen über Deutschland, 2020; T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020).

**Tablo 1.** *Almanya'nın genel durumu*

Nüfus:	83.019.200 (2019)
Yüzölçümü:	357.022 km <sup>2</sup>
Devlet başkanı:	Frank-Walter Steinmeier
Şansölye:	Angela Merkel
Sınır ülkeleri:	Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Fransa, Lüksemburg, Hollanda, Polonya, İsviçre
Sahil şeridi:	2.389 km • Ormanlar ve ormanlık alan ülkenin %31'ini kaplar

---

İklim:	Ilıman ve okyanusal iklim; serin, bulutlu, kışlar yağışlı, yazlar; ılık, dağ (fön) rüzgârı; yüksek bağıl nem
En alçak noktası:	Neuendorf bei Wilster (-3,54 m)
En yüksek nokta:	Zugspitze (2.963 m)
Ortalama yaşam süresi:	Erkekler için 78,6, kadınlar için 83,4 (2019 tahmini)
Doğurganlık oranı:	% 1,59 (2019)
Etnik kimlikler:	%77,5 Alman, %22,5 göçmen kökenli (Göçmen kökenliler arasında: %15,1 Türkiye; %10,1 Polonya; %6,6 Rusya Federasyonu)
Dinler:	Protestan %27, Roma Katolik %29, Müslüman %4,4, ateist veya diğer %39,6
Hükümet türü:	Federal Parlamenter Cumhuriyet
Ulusal başkent:	Berlin
Eyaletler:	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
Para birimi:	1 Euro (€) = 100 cent
GSYİH (Kişi başı)	45.466

---

Kaynak: destatis, 2020

Almanya 16 eyaletten oluşmaktadır (bakınız Tablo 1). Federal Meclis iki ayrı meclisten oluşmaktadır. Bundestag (Federal Meclis) dört yıl için seçim bölgelerinin nüfusuna göre genel seçimlerle seçilir. Bundesrat ise senato mahiyetindedir ve nüfus sayısına bakılmaksızın her eyaletin iki temsilcisinden oluşur. Yasama yetkisi Federal Meclis'e aittir. Ancak Anayasa'nın Federal Meclise bıraktığı alanın dışında Eyalet Meclisleri de yasama yetkisine sahiptirler. Eyaletler, Federal Meclisin yasama yetkisine giren bir alanda Federal Meclis bu yetkisini kullanmıyorsa yasal düzenleme yapabilirler (Tatsachen über Deutschland, 2020; T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020).

Federal Cumhurbaşkanı beş yıllığına Federal Meclis Genel Kurulu tarafından kırk yaşını doldurmuş ve milletvekili seçilme hakkına sahip Almanlar arasından seçilir. Cumhurbaşkanı bir defa daha seçilebilirler. Cumhurbaşkanı ülkeyi temsil eder, yasa ile başka türlü düzenlenmedikçe federal yargıç ve memurları atar. Cumhurbaşkanı'nın özel af ve anayasaya aykırı oldukları iddiasıyla yasaların iptali için anayasa mahkemesine başvurma hakkı mevcuttur. Yürütme yetkisi Federal Hükümete aittir. Hükümet Başkanı, Cumhurbaşkanı'nın önerisi üzerine Federal Meclis tarafından seçilir. Hükümet üyeleri ise, Başbakanın önerisi üzerine Cumhurbaşkanı tarafından atanır veya azledilirler (Tatsachen über Deutschland, 2020; T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020).



## Nüfus ve İstihdam

Almanya'da 2019 yılı verilerine göre 83 milyona yaklaşan nüfusun 19 milyon kadarını göçmen kökenli vatandaşlar ve yabancılardan oluşturmaktadır. Nüfusun %49'u erkek, %51'i kadındır. Ortalama yaşam süresi erkeklerde 78, kadınlarda 83'tür. Nüfusun %8,8'i yabancılardan oluşturmaktadır. Yabancı nüfusun yaklaşık %40'ını diğer AB üyesi ülkeler oluşturmaktadır. Yabancı nüfusun içindeki belli başlı milletler; Türk, İtalyan, Polonyalı, Yunan, Hırvat, Avusturyalı ve Bosna-Hersekli'dir. Ülkede 2019 verilerine göre 41,8 milyon iş gücü bulunmakta olup, işsizlik oranı %3,4 olarak gerçekleşmiştir (Tatsachen über Deutschland, 2020; T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020).

## Doğal Kaynaklar

Almanya geniş çayırlara ve ormanlara, verimli ovalara sahiptir. Tarımsal araziler yaklaşık 17 milyon hektar, ülkenin ormanlık arazisi ise 11 milyon hektardır. Tarımsal arazilerin 12,1 milyon hektarlık bölümünü ekilebilir araziler ve sürekli bitkiler 4,7 milyon hektarlık bölümünü de sürekli çayır ve otlaklar oluşturmaktadır. Ülkenin iki büyük akarsuyu, güneyden kuzeye akan Ren Nehri ve Çek Cumhuriyeti'nden gelip Hamburg Limanı yakınlarında denize ulaşan Elbe hem Almanya hem de diğer Avrupa ülkeleri için geleneksel suyolları olarak büyük bir öneme sahiptirler. Ayrıca Ren Nehri'ni, kollarından biri olan Main Nehri vasıtasıyla, Almanya'da doğup Avusturya üzerinden Karadeniz'e dökülen Tuna Nehri'yle birleştiren bir kanal inşa edilmiştir. Tarım, ormancılık ve balıkçılık, GSYİH'nin %1'ini oluşturmasına rağmen, sektör ülkenin sosyal dokusu bakımından belirgin bir öneme sahiptir. Almanya'nın gıda bakımından kendine yeterlilik oranı %70'ler düzeyindedir. Almanya'nın gerek petrol gerekse maden cevheri bakımından kaynakları sınırlı olup, bu açıdan büyük ölçüde dışa bağımlıdır. Bununla birlikte, yurt içi tüketiminin dörtte birini karşılayabilecek düzeyde doğalgaz kaynaklarına, ayrıca geniş taş kömürü, linyit kömürü ve tuz kaynaklarına sahiptir. Bunlar dışında ülke, önceki yıllarda eski Doğu Almanya'nın önemli üreticiler arasında olduğu potasyum ve küçük miktarlarda olmak üzere uranyum, kobalt, bizmut ve antimoni -Güney sınırlarında Çek Cumhuriyeti ile ortak çıkarılmaktadır- gibi maden ve mineral kaynaklarına sahiptir. Ancak, ülke genel olarak metal-mineral kaynakları açısından yoksuldur. Önemli linyit rezervleri Ren bölgesi, güney Brandenburg, Saksonya, Saksonya-Anhalt ve Aşağı Saksonya'nın doğusunda bulunmaktadır. Ekonomik olarak çıkarılabilir rezervlerin 40,5 milyar ton olduğu tahmin edilmektedir. Önemli taş kömürü rezervleri ise Ruhr bölgesinde (Kuzey RenWestfalya) ve Saarland'dadır. Rezerv büyüklüğü 2,5 milyar tondur. Ancak bu rezervlerin işletilmesinin ekonomik olmadığı düşünülmektedir. 1990'lara kadar Almanya'da (Saksonya ve Thüringen) önemli miktarda uranyum da çıkarılmıştır. Ancak nükleer santralleri işletmek için gerekli zenginleştirilmiş uranyum ithal edilmektedir. Almanya yenilenebilir enerjiler alanında AB ülkeleri arasında ilk sırada yer almaktadır. Ülkenin, dünyanın gelişmiş ekonomileri arasında ilk büyük yenilenebilir enerji ekonomisi olduğu ifade edilmektedir. Yeşil enerjiye geçişin temeli, "Birlik'90/Yeşiller" partisinin iktidar ortağı olduğu 1998-2005 yılları arasında gerçekleştirilen yasal düzenlemelere dayanmaktadır (Tatsachen über Deutschland, 2020; T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020).

## Kaynakça

- BAföG. (2016). *Bundes-Ausbildungs-Förderung* Erişim adresi: <https://www.xn--bafg-7qa.de/index.php>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2021). Bayern.de. <https://www.km.bayern.de/>
- Berg, Christa (Hg.) (1991): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte IV, 1870- 1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München: Verlag C. H. Beck.
- Berlin- Offizielles Stadtportal der Hauptstadt Deutschlands. (2021). Erişim adresi: <https://www.berlin.de/>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)- Deutschland. (2021). BIBB- Erişim adresi: <https://www.bibb.de/de/index.php>
- Bundeszentrale für Politische Bildung. (2021). Bundeszentrale für Politische Bildung | Demokratie stärken, Zivilgesellschaft fördern |. Erişim adresi: <https://www.bpb.de/>
- Culture. (2021). Erişim adresi: <https://www.deutschland.de/en/topic/culture>
- Deutsche Welle. (2020). *Culture| Arts, music and lifestyle reporting from Germany* | Erişim adresi: [dw.com. https://www.dw.com/en/top-stories/culture/s-1441](https://www.dw.com/en/top-stories/culture/s-1441)
- Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Furck, Carl-Ludwig (1994): "*Reißet die trennenden Schranken nieder!*". In: Rösner, Ernst (Hg.): *Sechsjährige Grundschule. Qualität und Chancen eines Reformmodells*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, S. 45-69.
- Gent. (2018). *German Culture: Facts, Customs, Traditions, and Things To Know. Study in Germany for Free*. Erişim adresi: <https://www.studying-in-germany.org/german-culture/>
- Glavin, C. (2017). History of Education in Germany | K12 Academics. <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Germany/history-Education-germany>
- Herrlitz, Hans-G.; Hopf, W.; Titze, H. und Cloer, E. (2005): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung* (5., überarbeitete Auflage). München; Weinheim: Juventa.
- Hausser, L. (1862). *Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gründung des Deutschen Bundes*.
- Hylla, E. (1936). History of Education in Germany. *Review of Educational Research*, 6(4), 389-394.
- Jeismann, Karl-E. (1987): *Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung*. In: Jeismann, Karl-Ernst und Lundgreen, Peter (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte III, 1800 - 1870*.
- Jeismann, Karl-Ernst und Lundgreen, Peter (Hg.) (1987): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte III, 1800 - 1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. München: Beck.
- Kultusminister Konferenz. (2021). Erişim adresi: <https://www.kmk.org/>

- Langewiesche, Dieter und Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1989): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte V, 1918 - 1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur.* München: Beck.
- Michael, B. und Schepp, Heinz-H. (Hg.) (1993): *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert.* Göttingen; Zürich: Muster-Schmidt Verlag.
- Nipperdey, T. (1998): *Deutsche Geschichte*, Bd. 1-3. München: Beck.
- OECD (2019), PISA 2018 Ergebnisse (Band I): Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, PISA, wbv Media, Bielefeld, Erişim adresi: <https://doi.org/10.3278/6004763w>
- Rankings: Legatum Prosperity Index. (2021). Legatum Prosperity Index 2020. <https://www.Prosperty.com/rankings?pin=ned=CHE,DEU,AUS,USA,BEL,SVK,CZE,TUR&filter=>
- Statistisches Bundesamt. (2020). Erişim adresi: [https://www.destatis.de/DE/Home/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Home/_inhalt.html)
- Schulferien, Feiertage (2020). Schulferien.org. Erişim adresi: <https://www.schulferien.org/deutschland/feiertage/2020/>
- Tatsachen über Deutschland. (2020). Erişim adresi: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de>
- T.C. Ticaret Bakanlığı. (2016). *Federal Almanya Ülke Profili.* Erişim adresi: <https://ticaret.gov.tr/data/5ef1fa4913b876b1f885180c/ALMANYA-%C3%9Clike%20Profili.pdf>
- TIMSS (2019). *International Reports - TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College.*Erişim adresi: <https://timss2019.org/reports/>
- Vibrant Nation of Culture. (2020). *Facts about Germany.* <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/en/germany-glance/vibrant-nation-culture>
- Volkshochschule.de. (2021). Deutscher Volkshochschul-Verband; Erişim adresi: <https://www.volkshochschule.de/index.php>
- Wehler, Hans-U. (2008a): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700 - 1815*, Bd. 1. München: Beck.
- Wehler, Hans-U. (2008b): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1914 - 1949*, Bd. 4. München: Beck.
- Zehn Ziele für mehr Bildung. (2010). Erişim adresi: <https://archiv.bundesregierung.de/resource/blob/975240/378148/80ea82a478efac147d75250a84d6058f/2012-02-09-bmz-bildung-data.pdf?download=1>

# AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

Amerika Birleşik Devletleri, Kuzey Amerika'da Atlantik Okyanusu ve Pasifik Okyanusu ile sınır komşusu olan bir ülkedir. Hükümet sistemi, güçlü bir demokratik geleneğe sahip Anayasa'ya dayalı bir federal cumhuriyettir; devlet başkanı ve hükümet başkanı cumhurbaşkanıdır. Amerika Birleşik Devletleri, merkezi ekonomik planlama ve hükümet düzenlemesiyle birlikte çeşitli özel özgürlüğün olduğu gelişmiş bir karma ekonomiye sahiptir. Amerika Birleşik Devletleri, Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği (APEC) ve Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması (NAFTA) üyesidir (GlobalEDGE, 2020).

Amerika Birleşik Devletleri toplamda elli farklı eyalet statüsündeki devletin yer aldığı tek ülkedir. Alaska ve Hawaii de bu ülkenin deniz aşırı toprakları olarak anılır. Kuzey Amerika kıtasında yer alan bu ülkenin, güney komşusu Meksika ve kuzey komşusu Kanada'dır. Toplam nüfusu 330 milyona yakındır ve dünyanın en kalabalık ülkeler listesinde Çin ve Hindistan'dan sonra üçüncü sırada yer almaktadır. Ekonomik olarak ise toplam gayrisafi yurt içi hasılası 20 trilyon 580 milyar dolardır. Dünyanın en büyük ekonomisine sahip olmanın yanı sıra kişi başına düşen yıllık geliri 62 bin 500 dolardır (Statista, 2020). Kişi başına düşen yıllık gelir sıralamasında da sekizinci sıra olmasıyla Danimarka, Avustralya ve İsveç'i geride bırakmıştır. ABD topraklarının yüzölçümü 9 milyon 843 bin km<sup>2</sup>'dir. Bu ülkede kullanılan herhangi bir resmî dil yoktur. Nüfusun %82'si İngilizce konuşurken %12'lik dilimi İspanyolca'yı kullanır. Meksika'dan göç eden insanlarla doğru orantılı olarak İspanyolcanın daha da yaygınlaşacağı kaçınılmaz bir gerçektir. ABD halkı hiçbir resmî dine bağlı değildir. Ancak ülkenin büyük çoğunluğu dinini Hristiyan olarak yaşayan kişilerden oluşuyor (%72 Hristiyan ve %18 Ateizm).

Başkent Washington D.C. olmak üzere en gözde şehirleri, New York, Los Angeles, Chicago ve Boston'dur. Ülkenin ulusal bayrağı son haline gelmeden önce 26 kez değişikliğe uğramıştır ve şu anki haliyle 13 yatay çizgiden oluşur. Bunların tarihsel anlamı, ABD'nin kuruluş döneminde Birleşik Krallık'a bağımsızlık veren 13 koloniyi simgeler. Sol köşede bulunan mavi dörtgenin içindeki 50 yıldız, ülkede var olan 50 eyalete gönderimde bulunur. Ülkenin resmî para birimi Amerikan Doları'dır ve farklı ülkelerde de resmî olarak bu birimin kullanıldığı görülmektedir. Ülkenin savunma bütçesi, hava gücü ve nükleer bomba sayısı alanlarında lider olmasıyla en güçlü orduya sahip olduğu sonucuna varılabilir. 2019 CIA verilerine

göre ülkedeki nüfus artış oranı %0,72 ve doğurganlık oranı 1,84 olarak açıklanmıştır. Okuryazarlık oranı ise %99'dur.

ABD'nin ekonomik ve toplumsal ölçütler bakımından uluslararası alandaki konumuyla ilgili bazı veriler şu şekildedir:

- Kişi başı yıllık gelir: 65.297 dolar (GDP Per Capita-United States, 2017)
- Okuma yazma oranı: %99 (U.S Literacy Rate 1990-2021, 2021)
- Doğurganlık oranı: 1.78 (U.S Fertility Rate 1950-2021, 2021)
- Ortalama yaşam süresi: 78.54 (Dünya Kalkınma Göstergeleri-2021)

**Tablo 1. ABD'ye ait temel bilgiler**

Başkent:	Washington, DC
Nüfus:	316 milyon
Alan:	9,8 milyon km <sup>2</sup> (3,8 milyon km <sup>2</sup> )
Ana dil:	İngilizce
Başlıca din:	Hristiyanlık
Yaşam beklentisi:	76 yıl (erkek), 81 yıl (kadın)
Para birimi:	ABD doları
Yönetim biçimi:	Başkanlık Sistemi Parlamentar Demokrasisi
Başkan:	Joe Biden
Başkan yardımcısı:	Kamala Harris
Kişi başı yıllık geliri:	63.000 ABD Doları

Kaynak: USA Census Bureau, 2020

## Ülkenin Genel Tarihi

Kuzey Amerika'ya ilk ulaşan Avrupalılar, yaklaşık 1000 yılında Leif Ericson liderliğindeki İzlandalı Vikinglerdi. Ziyaretlerinin izleri Kanada'nın Newfoundland eyaletinde bulundu, ancak Vikingler kalıcı bir yerleşim yeri kuramadılar. Beş yüzyıl sonra, Asya baharatlarına, tekstil ürünlerine ve boyalarına olan talep, Avrupalı gezginleri Doğu ile Batı arasında daha kısa rotalar hayal etmeye teşvik etti. İspanyol tacı adına hareket eden İtalyan denizci Kristof Kolomb, 1492'de Avrupa'dan batıya yelken açtı ve Karayip Denizi'ndeki Bahama Adalarından birine çıktı. İspanyol maceracılar 40 yıl içinde Orta ve Güney Amerika'da büyük bir imparatorluk kurdular (Remini, 2008; BBC, 2020; Portrait of the USA, 2021).

## Sömürge Dönemi

İlk başarılı İngiliz kolonisi 1607'de Jamestown, Virginia'da kuruldu. Birkaç yıl sonra İngiliz Püritenleri, İngiltere Kilisesi'ne karşı geldikleri için dinsel zulümden kaçmak için Amerika'ya geldi. 1620'de Püritenler, daha sonra Massachusetts

olan yerde Plymouth Kolonisi'ni kurdu. Plymouth, Kuzey Amerika'daki ikinci kalıcı İngiliz yerleşim yeri idi ve New England'daki ilk yerleşim yeri idi. New England'da Püritenler, ideal bir topluluk olan "bir tepenin üzerine şehir" inşa etmeyi umuyorlardı. O zamandan beri Amerikalılar, ülkelerini büyük bir deney, diğer ulusların izlemesi için değerli bir model olarak gördüler. Püritenler, hükümetin Tanrı'nın ahlâkını dayatması gerektiğine inandılar ve kâfirleri, zina yapanları, sarhoşları ve ihlal edenleri kesinlikle cezalandırdılar. Püritenler, kendi dinsel özgürlük arayışlarına rağmen, hoşgörüsüz bir ahlâkçılık biçimi uyguladılar. 1636'da Roger Williams adında bir İngiliz din adamı Massachusetts'i terk etti ve daha sonra ABD Anayasası'nın kurucuları tarafından benimsenen iki ideal olan dini özgürlük ve kilise ile devletin ayrılması ilkelerine dayanarak Rhode Island kolonisini kurdu. Kolonistler diğer Avrupa ülkelerinden geldi, ancak İngilizler Amerika'da çok daha iyi yerleşmişlerdi. 1733'e gelindiğinde İngiliz yerleşimciler, Kuzeyde New Hampshire'dan Güneyde Georgia'ya kadar Atlantik Kıyısı boyunca 13 koloni kurmuşlardı. Kuzey Amerika'nın başka yerlerinde, Mississippi Nehri'nin büyük havzasını içeren Kanada ve Louisiana, Fransızlar tarafından kontrol ediliyordu. Fransa ve İngiltere, 18. yüzyılda Kuzey Amerika'nın içine çekildiği birkaç savaş yaptı. Yedi Yıl Savaşının 1763'te sona ermesi, İngiltere'yi Kanada'nın ve Mississippi'nin doğusundaki tüm Kuzey Amerika'nın kontrolüne bıraktı. Kısa süre sonra İngiltere ve kolonileri çatışmaya girdi. Ana ülke, kısmen Yedi Yıl Savaşları ile savaşmanın maliyetini karşılamak için yeni vergiler koydu ve Amerikalıların İngiliz askerlerini evlerine yerleştirmelerini bekledi. Sömürgeciler vergilere gücendi ve askerlerin dörde bölünmesine direndi. Sadece kendi sömürge meclisleri tarafından vergilendirilebilecekleri konusunda ısrar eden sömürgeciler, "temsil olmadan vergilendirme olmaz" sloganının arkasında toplandılar. Çay üzerindeki vergiler hariç tüm vergiler kaldırıldı, ancak 1773'te bir grup vatansız Boston Çay Partisi'ni düzenleyerek karşılık verdi. Kızılderililer kılığına girerek, İngiliz ticaret gemilerine bindiler ve 342 kasa çayı Boston limanına attılar. Bu, Boston limanının gemiciliğe kapatılması da dâhil olmak üzere İngiliz Parlamentosu tarafından bir baskıya neden oldu. Sömürge liderleri, kolonilerin İngiliz yönetimine muhalefetini tartışmak için 1774'te Birinci Kıta Kongresi'ni topladılar. Savaş, 19 Nisan 1775'te, İngiliz askerlerinin Massachusetts, Lexington'da sömürge isyancılarıyla karşı karşıya gelmesiyle başladı. 4 Temmuz 1776'da Kıta Kongresi bir Bağımsızlık Bildirgesi kabul etti. İlk başta Devrim Savaşı Amerikalılar için kötü gitti. Az miktarda erzak ve az eğitimle, Amerikan birlikleri genellikle iyi savaştılar, ancak İngilizler tarafından sayıca üstündüler ve alt edildiler. Savaşın dönüm noktası 1777'de Amerikan askerlerinin New York, Saratoga'da İngiliz Ordusu'nu mağlup etmesiyle geldi. Fransa, Amerikalılara gizlice yardım ediyordu, ancak savaşta kendilerini kanıtlayana kadar açıkça ittifak kurmak konusunda isteksizdi. Amerikalıların Saratoga'daki zaferinin ardından, Fransa ve Amerika ittifak anlaşmaları imzaladı ve Fransa, Amerikalılara asker ve savaş gemileri sağladı. Amerikan Devrimi'nin son büyük savaşı 1781'de Yorktown, Virginia'da gerçekleşti. Amerikan ve Fransız birliklerinin birleşik bir gücü İngilizleri kuşattı ve teslim olmaya zorladı. Bazı bölgelerde çatışmalar iki yıl daha devam etti ve savaş, İngiltere'nin Amerikan bağımsızlığını tanıdığı 1783 Paris Antlaşması ile resmen sona erdi (Remini, 2008; BBC, 2020; Portrait of the USA, 2021).

## Kaynakça

- A Nation at Risk: *The Imperative for Educational Reform A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education.* (1983). Erişim adresi: [https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A\\_Nation\\_At\\_Risk\\_1983.pdf](https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf)
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Kapitalist Amerika'da Okullaşma: Eğitim reformları ve ekonomik yaşamın çelişkileri.* New York, NY: Temel Kitaplar.
- CAPE | Private School Facts. (2015). Erişim adresi: <https://www.cape-net.org/facts.html#:~:text=There%20are%2034%2C576%20private%20schools,2%20of%20the%20PSS%20Report.>
- Cole, M. (2008). *Marksizm ve eğitim teorisi: Kökenleri ve sorunları.* New York, NY: Routledge.
- Departmental Directive Cooperation with and Reporting to the Office of Inspector General. (n.d.). Erişim adresi: <https://www2.ed.gov/policy/gen/leg/foia/acsoig1102.pdf>
- Education System In The USA. (2021). EuroEducation.net. Erişim adresi: <https://www.euroEducation.net/prof/usa.htm>
- Entry requirements for Universities in USA & Canada: GPA, GMAT, GRE. (2021). Universitiesintheusa.com. Erişim adresi: <https://www.universitiesintheusa.com/admissions/entry-requirements>
- FactsMaps. (2019). *PISA 2018 Worldwide Ranking- average score of mathematics, science and reading* - Erişim adresi: <https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/>
- Federal funds for postsecondary Education in the U.S., | (2018). Statista; Erişim adresi: <https://www.statista.com/statistics/184053/federal-funds-for-higher-Education/>
- Fulbright. (2018). *Amerikan Eğitim Sistemi.* January 3, 2021
- GetMyUni. (2020). *Education System in the USA, Meaning, Aims & Objectives,* Top Schools. Basılı Olmayan Yayın
- Glavin, C. (2014). *Higher Education | K12 Academics.* Erişim adresi: <https://www.k12academics.com/history-Education-united-states/higher-Education>
- GDP per capita (current US\$)- United States | Data. (2017). Erişim adresi: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=US>
- guide2research. (2020) : 101 American School Statistics: Data, Trends & Predictions. Erişim adresi: <https://www.guide2research.com/research/american-school-statistics#:~:text=How%20many%20schools%2C%20colleges%2C%20and,schools%2C%20colleges%2C%20and%20universities.>
- History of Education: The United States in a Nutshell. (2019). Erişim adresi: [https://www.leaderinme.org/blog/history-of-Education-the-united-states-in-a-nutshell/.](https://www.leaderinme.org/blog/history-of-Education-the-united-states-in-a-nutshell/)
- Kästle, K. (2020). *Map of the 48 contiguous US States - Nations Online Project.* Retrieved January 2, 2021, Erişim adresi: [https://www.nationsonline.org/oneworld/usa\\_map\\_small.htm](https://www.nationsonline.org/oneworld/usa_map_small.htm)
- Kim Ann Zimmermann. (2017). *American Culture: Traditions and Customs of the United States.*; Live Science.

- Policy- ED.gov. (2017). Erişim adresi: <https://www2.ed.gov/policy/landing.jhtml?src=pn>
- Portrait of the USA (2021). Erişim adresi: <https://usa.usembassy.de/etexts/factor/ch3.htm>
- Preschool Education System in United States of America. (2015). USA. Erişim adresi: [https://www.usa.com.pk/preschool-Education-in-usa.html#:~:text=Preschool%20education%20grasps%20all%20formal,pre%2Dkindergarten\)%20and%20kindergarten.](https://www.usa.com.pk/preschool-Education-in-usa.html#:~:text=Preschool%20education%20grasps%20all%20formal,pre%2Dkindergarten)%20and%20kindergarten.)
- Religion in America: U.S. Religious Data, Demographics and Statistics. (2020). Pew Research Center's Religion & Public Life Project Erişim adresi: <https://www.pewforum.org/religious-landscape-study/>
- Remini, R. (2008). A Short History of The United States of Amerika.
- Roach, E. (2018). Education in the United States of America. WENR. Erişim adresi: <https://wenr.wes.org/2018/06/Education-in-the-united-states-of-america>
- Teacher Pay by State. (2020). Erişim adresi: <https://worldpopulationreview.com/state-rankings/teacher-pay-by-state>
- The NCES- National Center for Education Statistics. (2020)., Erişim adresi: [https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372#:~:text=How%20many%20students%20will%20attend,the%20United%20States%20\(source\).&text=Of%20the%2050.7%20million%20public%20school%20students%20\(source\)%3A](https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372#:~:text=How%20many%20students%20will%20attend,the%20United%20States%20(source).&text=Of%20the%2050.7%20million%20public%20school%20students%20(source)%3A)
- The U.S. Educational System. (2015). EducationUSA. Erişim adresi: <https://Educationusa.state.gov/experience-studying-usa/us-Educational-system>
- TIMSS 2019. (2019). International Reports - TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College Erişim adresi: <https://timss2019.org/reports/>
- United States (Ranked 18th): Legatum Prosperity Index 2021. (2021). Legatum Prosperity Index 2020. Erişim adresi: <https://www.Prosperty.com/globe/united-states>
- US Census Bureau. (2020). Erişim adresi: website: <https://www.census.gov/>
- U.S. History Timeline: The New Millennium- 2000 onward. (2017). Erişim adresi: <https://www.infoplease.com/history/us/us-history-the-new-millennium-2000-onward>
- Urban, WJ, Jennings L. ve Wagoner, J. (2008). Amerikan eğitimi: Bir tarih (4. baskı). New York, NY: Routledge.



# AVUSTRALYA

7,6 milyon kilometrekarelik yüzölçümü ile dünyanın “en büyük adası” ve “en küçük kıtası” olarak tanımlanan Avustralya’nın hiçbir ülkeyle kara sınırı bulunmamaktadır. Arazi yapısı olarak, çoğunlukla alçak plato ve çöllerle kaplı olup, güneydoğusunda verimli topraklar bulunmaktadır. Ülkenin toplam arazisinin yaklaşık %50’si tarımsal işletmeler tarafından kullanılmaktadır. Ülkenin en alçak yeri, deniz seviyesinden 15 metre yüksek olan Eyre Gölü, en yüksek yeri deniz seviyesinden 2.228 metre yüksek olan ve New South Wales (NSW) Eyaleti içinde yer alan Kosciusko Dağı’dır. Avustralya’da ortalama yükseklik 330 metredir. İklim bölgelere göre farklılık göstermektedir. İç kesimler kurak ve yarı kurak, güney ve doğusu ılıman, kuzeyi tropikal iklim özellikleri göstermektedir. Sidney’in içinde bulunduğu New South Wales eyaleti nemli ve ılıman bir iklime sahiptir. Ülkede muhtemel doğal tehlikeler; kıyı bölgelerinde yaşanan fırtınalar, ciddi kuraklık, tabii su kaynaklarının yetersizliği ve mevcut tarım alanlarında görülen toprak kalitesi kaybı olarak belirtilmektedir (BBC, 2020; T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020).

## Siyasî ve İdarî Yapı

Ülkenin resmî adı Avustralya Milletler Topluluğu olup, Federal Demokrasi ile yönetilmektedir. Altı tane eyalet (New South Wales, South Australia, Queensland, Tasmania, Victoria ve Western Australia) bulunmaktadır. Avustralya’da Australian Capital Territory ve Northern Territory adı altında iki özerk bölge bulunmakta, ayrıca, Ashmore, Cartier, Christmas, Cocos (Keeling), Coral Sea, Heard, McDonald ve Norfolk Adaları, ülkeye bağlı kısımları oluşturmaktadır. Devlet başkanı, İngiliz Kraliçesi’dir. Başbakan’ın önerisi ile Kraliçe tarafından bir Genel Vali görevlendirilmektedir. Avustralya’da Genel Vali’nin Anayasal ve resmî görevleri de bulunmakla birlikte, ağırlıklı olarak görevi, resmî törenlerle ilgilidir (BBC, 2020; T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020).

## Nüfus ve İstihdam

Avustralya’da nüfus daha ziyade doğu ve güneydoğu kıyılarında yoğunlaşmış olup, IMF verilerine göre ülkenin nüfusu 2019 yılında 25,6 milyonu geçmiştir. Nüfusun yaklaşık üçte ikisi eyalet başkentlerinde yaşamaktadır. İş gücünün azlığı, kıtanın büyüklüğü, çiftçilik, madencilik ve ticaret alanındaki imkânlar Avustralya’yı bir fırsatlar ülkesi haline getirmiştir. 1788’den 1970’lere kadar göçmenlerin çoğunluğu Avrupa kıtasından gelmişse de günümüzde Avustralya başta Asya olmak üzere her kıtadan göçmen almaktadır ve ulusal göçmenlik istatistiklerine

göre Afrika ve Orta Doğu'dan alınan göçmen sayısı 1996 yılından bugüne yaklaşık iki kat artmıştır. Özetle, bugün Avustralya iş gücü azlığını göç yolu ile karşılamakta, göçmen konusunda belli ölçütlere dayanan ama ayrımcılık gözetmeyen bir politika izlemektedir, çok çeşitli ülkelerden gelen çok milletli ve çok kültürlü bir ülke konumunda bulunmaktadır. Avustralya halkı içinde vatandaşlık hakkı kazanmış göçmenlerin rolü büyüktür. Nüfusun büyük çoğunluğu İngiliz ve İrlanda asıllıdır. Diğerleri ise; İtalyan, Yunan, Çinli, Arap, Vietnamlı, Türk ve Yerliler (Aborjinler)'dir. Ayrıca, Avustralya nüfus istatistiklerine göre göçmenlerin yanı sıra Asya'dan gelen öğrenci sayısında da bir artış gözlemlendiği açıklanmıştır. Yerlilerin oranı çok düşük seviyededir (%1,5'in altında) ve büyük bölümü Kuzey toprakları, Yeni Güney Galler, Queensland ve Batı Avustralya'nın kuzeyinde yerleşiktir. Avustralya İstatistik Bürosu tarafından, Avustralya'da 2019 yılı itibarı ile istihdam edilen kişi sayısı 13 milyon civarındadır. Ayrıca, aynı tarih itibarıyla işsiz sayısı 709.000 civarında olup, işsizlik oranı ise %5,1 olarak belirtilmektedir. Toplam iş gücünün yaklaşık rakamlarla %2,6'sı tarım, ormancılık ve balıkçılık, %1,9'u madencilik, %7,5'i imalat sanayii, %8,8'i inşaat, %77,9'u hizmet sektörlerinde istihdam edilmektedir (BBC, 2020; T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020).

**Tablo 1. Avustralya'ya ait temel bilgiler**

Resmî adı:	Avustralya Milletler Topluluğu
Başkent:	Canberra
Nüfus:	25.743.000 (2020 tahmini)
Alan:	7.692.924 km <sup>2</sup> (Adalar dâhil)
Ana dil:	İngilizce
Başlıca din:	Hristiyanlık
Yaşam beklentisi:	76 yıl (erkek), 81 yıl (kadın)
Para birimi:	ABD doları
Yönetim biçimi:	Federal Demokrasi
Başkan:	Birleşik Krallık Kraliçesi II. Elizabeth
Genel vali:	Vali Sir David Hurley
Kişi başı yıllık geliri:	51.360 ABD Doları
Ortalama yaşam süresi:	Erkek: (2014-2016) 80,4 yıl Kadın: (2014-2016) 84,6 yıl
Kentsel nüfus oranı:	%86 (2018)
Kırsal nüfus oranı:	%14 (2018)

Kaynak: BBC, 2020

Tablo 1’de görüleceği üzere, ülkenin kapladığı alan ile nüfusu oranlandığında nüfus yoğunluğu en az ülkelerden biridir. Ülke olarak teknoloji, bilim ve endüstriyel alanlara yatırımlar artmaktadır. 1990’lardan itibaren yapılan yatırımlarla, dünyanın en iyi 20 ekonomi arasına girmiştir.

### Ülkenin Genel Tarihi

Avustralya’ya ilk olarak 40.000 yıl önce yerli halklar olan Aborjinler tarafından yerleşildi. Keşif Çağı boyunca, arazi İspanyol, Hollandalı ve İngiliz dâhil birçok Avrupalı tarafından keşfedildi ve haritası çizildi. Bununla birlikte, Avustralya, Kaptan James Cook’un doğu kıyılarını keşfettiği ve İngiltere için talep ettiği 1770 yılına kadar gerçekten keşfedilmemişti. Cook buraya New South Wales adını verdi. Avustralya’daki ilk koloni 26 Ocak 1788’de Sidney’de Kaptan Arthur Phillip tarafından kuruldu. Başlangıçta bir ceza kolonisi olarak kabul edildi. Bunun nedeni, ilk yerleşimcilerin çoğunun suçlu olmasıydı. İngiltere bazen suçlularını hapisane yerine ceza kolonisine gönderiyordu. Çoğu zaman, insanların işlediği suçlar küçüktü ve hatta istenmeyen vatandaşlardan kurtulmak için yapılmıştı. Yavaş yavaş, giderek daha fazla yerleşimci hükümlü değildi, sadece İngiltere’de istenmeyen kişilerdi. Avustralya’da altı koloni oluşturuldu: New South Wales, 1788; Tazmania, 1825; Batı Avustralya, 1829; Güney Avustralya, 1836; Victoria, 1851 ve Queensland, 1859. Bu aynı koloniler daha sonra Avustralya Milletler Topluluğu eyaletleri haline geldi. 1 Ocak 1901’de İngiliz Hükümeti, Avustralya Topluluğu’nu oluşturmak için bir yasa çıkardı. 1911’de Kuzey Bölgesi, Commonwealth’in bir parçası oldu. İlk federal Parlamento, Mayıs 1901’de York Dükü tarafından Melbourne’da açıldı. Daha sonra 1927’de hükümet ve parlamento merkezi Canberra şehrine taşındı. Avustralya, İngiltere ve ABD ile müttefik olarak hem Birinci Dünya Savaşı hem de İkinci Dünya Savaşı’na katıldı (Klaus, 2017; Australia History and Timeline Overview, 2021)

### Ülkenin Eğitim Tarihi

Aborijin halkının MÖ 30000 gibi erken bir tarihte Endonezya Takımadalarından Avustralya’ya geldiği düşünülüyor. Adanın ilk sakinleri olan Aborjinler’de genel anlamda bir eğitim sistemi bulunmamaktaydı. Genellikle kültürlerini gelecek nesillere aktarmak ve avcılık teknikleri üzerine ebeveynleri ve yakın akrabaları tarafından çocuklar eğitilirdi. Avustralya’ya ilk yerleşenler İngiltere’den gönderilen suçlular ve onların aileleriydi. Zamanla İngiltere’de istenmeyen kişilerin de bölgeye sürülmesi ile nüfus gitgide artmaktaydı. Bölgenin başpiskoposu Rev Samuel Marsden, 11 Mart 1821 Londra Piskoposu’na yolladığı mektupta şunları dile getirmişti:

- Bu koloninin gelecekteki umutları, yükselen kuşağa bağlıdır. Ahlâksızca yaşlanan hükümlülerden çok az şey beklenebilir, ancak uygun talimatlar altında çocukları için çok şey yapılabilir (Parnell, 2006)

1792’de New South Wales’te tamamen hükümet tarafından desteklenen iki okul açıldı. Bu gecikme büyük ölçüde İngilizlerin çocukların eğitimine kamu parası harcamasına karşı önyargılarından kaynaklanıyordu. İngiliz hükümeti, eğitim ihtiyacının ortaya çıkması durumunda, İngiltere Kilisesi’nin kolonideki çocukların

## Kaynakça

- Australian Association of Special Education | Quality Education for all. (2021). Erişim adresi: <https://aase.edu.au/>
- Acara- Educational goals. (2011). Erişim adresi: <https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/national-report-on-schooling-in-australia-2011/national-policy-context/Educational-goals>
- Australia- History Background. (2021). Stateuniversity.com. Erişim adresi: <https://Education.stateuniversity.com/pages/75/Australia-HISTORY-BACKGROUND.html>
- Australia History and Timeline Overview. (2021). Ducksters.com. Erişim adresi: [https://www.ducksters.com/geography/country/australia\\_history\\_timeline.php#:~:text=The%20first%20colony%20was%20established,initially%20considered%20a%20penal%20colony.&text=Six%20colonies%20were%20formed%20in,1851%3B%20and%20Queensland%2C%201859.](https://www.ducksters.com/geography/country/australia_history_timeline.php#:~:text=The%20first%20colony%20was%20established,initially%20considered%20a%20penal%20colony.&text=Six%20colonies%20were%20formed%20in,1851%3B%20and%20Queensland%2C%201859.)
- Britannica. (2021) : Australia | History, Cities, Capital, Map, & Facts |. In Encyclopædia Britannica. Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/Australia>
- Clarke, M. (2020). Education strategy for schools- Department of Education, Skills and Employment. Erişim adresi: <https://www.dese.gov.au/schooling/Education-strategy-schools#toc--explore-the-australian-school-curriculum-Education-System-in-Australia.>
- Education System in Australia. (2021). Erişim adresi: <https://www.euroEducation.net/prof/austraco.htm#:~:text=The%20main%20purposes%20of%20Australian,the%20application%20of%20knowledge%20and>
- Glavin, C. (2017). Education in Australia | Erişim adresi: <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education-australia>
- Goozee, G. (2001). The development of TAFE in Australia. Erişim adresi: [https://www.ncver.edu.au/\\_\\_data/assets/file/0021/9723/development-of-tafe-in-australia-574.pdf](https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0021/9723/development-of-tafe-in-australia-574.pdf)
- Government Finance Statistics, Education, Australia. (2018). 2018-19 financial year. Erişim adresi: <https://www.abs.gov.au/statistics/economy/government/government-finance-statistics-Education-australia/latest-release>
- Gullaci, D. (2019). *Australia drops in PISA rankings: Should we be worried? - Education Matters*. Education Matters Magazine.
- Legatum Prosperity Index. (2021). Erişim adresi: <https://www.Prosperty.com/globe/australia>
- Lifelong learning communities- Adult Learning Australia. (2015). Adult Learning Australia. <https://ala.asn.au/lifelong-learning-communities/>
- Klaus K. (2017). History of Australia- Nations Online Project. Erişim adresi: <https://www.nationsonline.org/oneworld/History/Australia-history.htm>
- Naplan. (2020). Erişim adresi: <https://www.naplan.edu.au/naplan>
- NSW Education Standards. (2021). Nsw.edu.au. <https://www.educationstandards.nsw.edu.au/wps/portal/nesa/home>
- Parnell, L. (2006) A history of Education in Australia. Education Choices. (6)
- PISA (2018). Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Special Needs Education in Australia- Australia- Angloinfo. (2021). Erişim adresi: <https://www.angloinfo.com/how-to/australia/family/schooling-Education/special-needs#:~:text=In%20Australia%20children%20with%20special,related%20conditions%20or%20learning%20difficulties.&text=Special%20Education%20is%20defined%20as,the%20standard%20Australian%20school%20curriculum.>
- T.C. Ticaret Bakanlığı Dış Temsilcilikler ve Uluslararası Etkinlikler Genel Müdürlüğü (2020); *Avustralya Ülke Raporu*
- TIMSS. (2019) Australia Highlights. Erişim adresi: [https://doi.org/oai:research.acer.edu.au:timss\\_2019-1000](https://doi.org/oai:research.acer.edu.au:timss_2019-1000)
- TIMSS. (2019) Encyclopedia: Australia. Erişim adresi: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/australia.htm>

## AVUSTURYA

Avusturya, resmî adıyla Avusturya Cumhuriyeti'nin başkenti Viyana'dır. Avusturya, dokuz eyalete sahip Güney Orta Avrupa'da yer alan 83.871 km<sup>2</sup> yüz ölçümüne sahip bir ülkedir. Nüfusu 8,86 milyon olan ülkenin doğurganlık oranı 1,46'dır. Para birimi olarak Euro'yu kullanan ülkenin kişi başına düşen GYSİH miktarı 50.380,28 USD'dir (Austria, 2018). Diğer Avrupa ülkeleri gibi sürekli artan ve ortalama bir yaşam süresine sahip ülkenin kadınları 84,2 yıl, erkekleri ise 79,5 yıl yaşamaktadır (Statistik Austria, 2018). Avusturya resmî dili Almanca olmasına rağmen bazı eyaletlerinde bölgede yaşayan azınlıklara göre Slovence, Macarca, Hırvatça, Romancada Almancaya eşit dil olarak kabul edilerek yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Federal bir Cumhuriyet olarak Avusturya, dokuz bağımsız federal eyaletten oluşmaktadır. Bunlar; Burgenland, Karintiya, Aşağı Avusturya, Yukarı Avusturya, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg ve Viyana'dır (The political, administrative and legal systems, 2021).

Avusturya Federal Anayasası, Avusturya'da ikamet eden etnik gruplara saygı ve destek boyutunda önemli bir rol üstlenmektedir. Nüfusunun yaklaşık 30.000 kişisi Hırvat, Avusturya'nın Karintiya eyaletinde 13.000-40.000 kişisini Sloven, Macar, Çek ve Slovak etnik gruplar ve Romanlar oluşturmaktadır. Bu milletler için Avusturya, 1976 Etnik Grup Yasası'nda [Volksgruppengesetz] ve bir dizi başka yasalar oluşturmuştur (Austria, 2021a). Avusturya'da Hristiyanlık dini en yaygın dinlerden biridir. Özellikle Roma Katolikliği, Avusturya'da hâlâ baskın dindir ve uzun ve yoğun bir geleneğe sahiptir. Kiliseler, türbeler, manastırlar ve katedraller ülkede çok yaygın şekilde görülen mimarilerdir. Örneğin; Viyana'nın ünlü simgesi Aziz Stephen Katedrali gibi, Avusturya'nın her yerinde ve genellikle her şehrin merkezinde bulunarak dikkati çekmektedir. Ayrıca Viyana, yüzyıllardır Kutsal Roma İmparatorluğu'nun başkentliğini yapması nedeniyle, Katolik dine olan ilgi, Avusturya nüfusunun %90'ının vaftiz edildiği 1950'lerden beri azalmaktadır. O zamandan beri Katoliklerin sayısı nüfusun %63'üne düştü. Öte yandan, özellikle Türkiye ve Balkanlar'dan gelen göçmen sayısının artmasıyla, toplam nüfusun onda birinden fazlası ya Müslüman (%7) ya da Doğu Ortodoks (%6) nüfusunu oluşturmaktadır (Virtual Vienna, 2015). Avusturya yasasına göre, on dört yaşın üzerindeki her çocuk dinini özgürce seçebilme hakkına sahiptir. 1867'de Vatandaşlarının Genel Hakları Temel Kanunu'nun 14. maddesinde belirtilen ifadeye göre, vicdan ve inanç özgürlüğü anayasal güvencesi bireylere bir hak olarak sağlanmıştır (Austria, 2021b).

## Ülkenin Eğitim Tarihi

1774 yılında İmparatoriçe Maria Theresa tarafından çıkarılan Eğitim Yasası'yla birlikte günümüz Avusturya eğitim sisteminin temelini atılmıştır. 1774 yılında ortaya atılan geleneksel ve parasız eğitimin geçerli olduğu yasa, katı kuralların geçerli olduğu ve üst sınıfa geçerli bir eğitim anlayışı hâkimdi. Pehlivan'a (1991) göre, 1869'da İmparatorluk Eğitim Yasası zorunlu eğitimi düzenlemiş ve zorunlu eğitim süresini altı yıldan yedi yıla çıkarmıştır. Avusturya, I. Dünya Savaşı sonrasında ülkenin içinde bulunduğu olumsuz şartlara rağmen tıpkı Atatürk'ün Kültür-Eskişehir Savaşı sırasında Maarif Kongresini topladığı gibi Avusturya'da savaş dönemi sırasında Viyana Eğitim Yetkilisi Otto Glückel, okul sisteminde pedagojik alanda önemli değişikliklerin adımı niteliğinde bir yapı önermiştir. Otto Glückel, her sınıftan vatandaşın eğitime katılması gerekliliğine değinerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması üzerinde durmuştur. Böylelikle Glückel, 1927'de 14 yaşına kadar olan çocukların zorunlu eğitime dâhil olmasında önemli bir role sahiptir. Yapılan bu çalışmaların ardından Avusturya'da 1962 yılı, eğitimde bir dönüm noktası niteliğine sahip gelişmeler yaşandığı bir yıl olmuştur. Avusturya'nın modern anlamda eğitim sisteminin dayanağını oluşturan 1962 Eğitim Yasası ile birlikte zorunlu eğitim dokuz yıl olmuştur. Hatta 1918 yılında Glückel'in temelini oluşturmak için çalışmalar yaptığı eğitimde dil, din, ırk, cinsiyet ve sınıf farklılıkları gözetimeksizin herkesin eğitime almaya hakkı olduğu belirtilmiştir. 1960'lardan beri benimsenen eğitim anlayışı, bireyin dinî, ahlâkî, etik değerlerini ön planda tutmuştur (Glavin, 2017).

## Eğitimin Yasal Dayanakları

Avusturya'da eğitim sistemi genel olarak 4+4+1 olarak yapılarak dokuz yıllık zorunlu gün süren ve devlet tarafından ücretsiz karşılanmaktadır. Zorunlu eğitime başlama yaşı altıdır. Her çocuğun sosyal statü ve malî durumu ne olursa olsun eğitimden ücretsiz şekilde yararlanabileceği Federal Anayasa'nın 14. maddesinde de belirtilmektedir (RIS-Bundesrecht konsolidiert, 2021). Hatta mecliste eğitime ilişkin konularda yasalar 2/3 oy çoğunluğuyla çıkarılabilmektedir. Ülkede idarî yapılanmalarında da olduğu gibi merkezi bir yönetimin yanında eyaletlerin de eğitimde söz hakkı bulunmaktadır. Eyaletler okul bünyesinde çalışmalarında daha çok eğitim programlarının şekillendirilmesinde aktif bir rol oynamaktadır. Böylelikle ülkede eğitim kurumları da federal, eyalet ve bölge düzeyinde bölümlere ayrılmıştır. Bunlar; Federal Eğitim Bilim, Kültür ve Sanat Bakanlığı, Eyalet Eğitim Kurumları ve İl Eğitim Kurumlarından oluşmaktadır. Üniversiteler akademik alanda özerklerdir. Ancak federal düzeyde bağlı oldukları bakanlık Eğitim Bilim ve Araştırma Bakanlığıdır. Avusturya'da eğitim sistemi geçmişten bu yana anayasal bir hak olarak güvence altına alınmıştır. Federal Anayasa'nın 14. maddesi, 1962 Anayasası zorunlu eğitimin dokuz yıl süreceği hakkında ve 2017 Eğitim Reformu Yasası (Bundesgesetz) ile eğitimde uluslararası bir başarıya ulaşmak için getirilen yeni yöntemlerle toplanmaktadır (Doe, 2017).

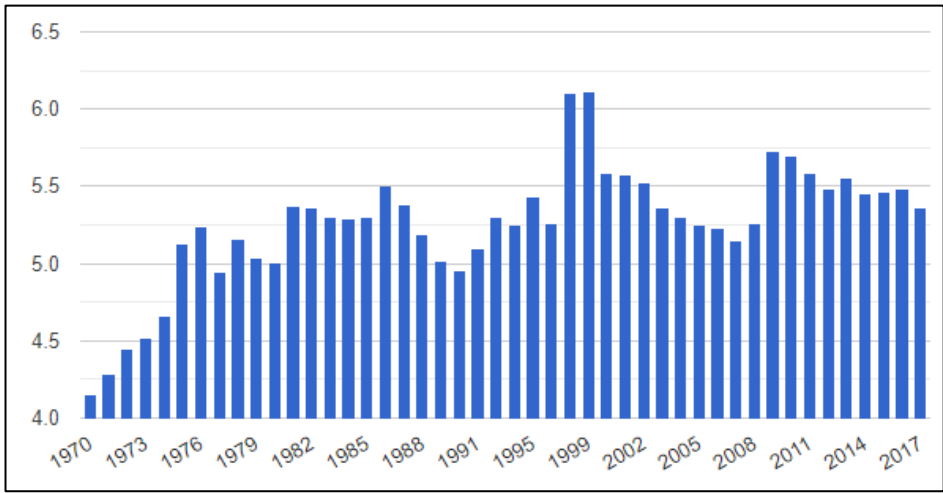
## Eğitimin Amaçları

Avusturya eğitim sisteminde temel amaç eğitim yoluyla kişinin yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi, dinî, sosyal ve etik değerlerinin benimsetilmesi ve kişiye

her alanda gelişme olanakları sağlayacak çok yönlü bireyler yetiştirmektir. Bireyin tek bir alanda değil, her alanda bilgi ve becerilerle donatılması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Okullarının sonunda, gençler kendi kendine yeterli olmalı ve güçlü yanlarını ve yeteneklerini bilmelidir. Dijital çağda, değişen bir toplumda beklentilerini görebilen; özel ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmak için kendilerine sunulan fırsatlardan yararlanan; toplumun aktif bir üyesi olarak, demokratik katılımın ve birlikte belirlenmenin önemini kabul eden bireyler yetiştirilmektir (School system, 2017).

Memduhoğlu'na (2008) göre, Avusturya eğitim sisteminin temel ilkelerinden olan kolaylaştırıcılık ve yardımcı olma ilkesi, toplumda her bireyin sadece kendi yaşamını sürdürmesi için değil, diğer insanların da hayatlarında karşılaştıkları durumda yardımcı olabilmelerini sağlamak adına önemli ilkelere sahiptir.

### Eğitim Finansmanı



**Şekil 1.** Eğitime yapılan kamu harcamaları (GSYİH'nin yüzdesi)

Kaynak: Austria Education spending, percent of GDP - TheGlobalEconomy.com, 2011

Şekilde, Avusturya için 1970'ten 2017'ye kadar eğitime yapılan kamu harcamaları verilmektedir. 2017'de eğitime yapılan kamu harcamaları GSYİH'nin 5.36'sı olmuştur. Ayrıca Avusturya'da 2017 yılında öğrenci başına yapılan kamu harcamaları sırasıyla aşağıdaki tabloda verilmektedir (OECD: Expenditure per student on Education 2017 | Statista, 2017):

**Tablo 1.** 2017 yılında öğrenci başına yapılan kamu harcamaları

İlköğretim	12.754
Ortaöğretim	16.705
Yükseköğretim	19.089

## Kaynakça

- Austria - Eurydice - European Commission.* (2017). Eurydice - European Commission. 12.03.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en) erişildi.
- Austria - Teaching Profession.* (2021). Stateuniversity.com. 12.03.2021 <https://Education.stateuniversity.com/pages/94/Austria-TEACHING-PROFES- SION.html#:~:text=They%20are%20prepared%20in%20Vocational,complete%20a%20probationary%20teaching%20period> erişildi.
- Austria (Ranked 10th) : Legatum Prosperity Index.* (2021). Legatum Prosperity Index 2020. 22.02.2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/globe/austria> erişildi.
- Austria Education spending, percent of GDP - data, chart | TheGlobalEconomy.com.* (2021) erişim adresi: [https://www.theglobaleconomy.com/Austria/Education\\_spending/](https://www.theglobaleconomy.com/Austria/Education_spending/)
- Austria, P. (2021a) (2021). *Austria.* Austria. 12.03.2021 tarihinde <https://www.austria.org/population> erişildi.
- Austria, R. (2021b) (2021). *Austria.* Austria . 15.01.2021 tarihinde. <https://www.austria.org/religion> erişildi.
- Austria.* (2018). Statista; Statista. . 15.01.2021 tarihinde <https://www.statista.com/topics/2419/austria/> erişildi.
- Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung.* (2020). 20.01.2021 tarihinde <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/bm.html> erişildi.
- Corporate-body.EURY: Eurydice. (2018). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe : 2016/17.* Europa.Eu. . 15.01.2021 tarihinde <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4bc4ecf6-d0f2-11e8-9424-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-78274729> erişildi.
- Demirel, Ö (ed.) (2012). *Farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları.* Pegem Akademi, Ankara.
- Eurydice. (2017). *Legislation and Official Policy Documents - Eurydice - European Commission.* Eurydice - European Commission. . 15.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-1\\_en#legB14a](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-1_en#legB14a) erişildi.
- Eurydice. (2017). *Population: Demographic Situation, Languages and Religions - Eurydice - European Commission.* Eurydice - European Commission. . 15.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-1\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-1_en) erişildi.
- Eurydice. (2017a). *Glossary - Eurydice - European Commission.* Eurydice - European Commission. . 15.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/glossary-1\\_en#glyB15](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/glossary-1_en#glyB15) erişildi.
- Eurydice. (2017b). *Statistics on Organisation and Governance - Eurydice - European Commission.* Eurydice - European Commission. 12.02.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-0\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-0_en) erişildi.
- Educational systems.* (2021). Migration.gv.at. 12.03.2021 tarihinde [https://www.migration.gv.at/en/living-and-working-in-austria/children-and-Education/Educational-systems/#:~:text=Schooling%20is%20compulsory%20for%20nine,%20C%20first%20to%20ninth%20grade\).&text=The%20ninth%20school%20year%20\(age,in%20other%20types%20of%20school](https://www.migration.gv.at/en/living-and-working-in-austria/children-and-Education/Educational-systems/#:~:text=Schooling%20is%20compulsory%20for%20nine,%20C%20first%20to%20ninth%20grade).&text=The%20ninth%20school%20year%20(age,in%20other%20types%20of%20school) erişildi.
- Erwachsenenbildung.* (2020). Bmbwf.Gv.At. 15.01.2021 tarihinde <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/eb.html> erişildi.



- Foundation. (2021) Erişim adresi: [https://en.wikipedia.org/wiki/Religion\\_in\\_Austria#Religions](https://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_Austria#Religions) erişildi.
- Glavin, C. (2017). *History of Education in Austria | K12 Academics*. K12academics.com. 12.03.2021 tarihinde <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Austria/history-education-austria> erişildi.
- Glavin, C. (2017a). *General Education | K12 Academics*. K12academics.com. <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Austria/general-Education>
- Humboldt on Education*. (2021). Schillerinstitute.com. 12.03.2021 tarihinde [https://archive.schillerinstitute.com/fid\\_91-96/962\\_humboldt\\_Education.html](https://archive.schillerinstitute.com/fid_91-96/962_humboldt_Education.html) erişildi.
- Kasapçopur, A. (2007). Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi. *Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını*.
- Memduhoğlu, H. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yaz, 6(3), 545-559.
- OECD: *Expenditure per student on Education 2017 | Statista*. (2017). Statista; 28.02.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/238733/expenditure-on-Education-by-country/> erişildi.
- Pehlivan, İ. (1991). Örgütsel stres kaynakları ve verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 791-802.
- RIS - Bundes-Verfassungsgesetz Art. 14 - Bundesrecht konsolidiert*. (2021). Bka.Gv.At. 14.01.2021 tarihinde <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40154560> erişildi.
- RIS - Bundes-Verfassungsgesetz Art. 14 - Bundesrecht konsolidiert*. (2021). 14.01.2021 tarihinde <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40154560> erişildi.
- School system*. (2017). 12.03.2021 tarihinde [https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/school/school\\_syst.html](https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/school/school_syst.html) erişildi.
- Sözen, S. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetistirme sistemlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3).
- STATISTIK AUSTRIA. (2018). *Bevölkerung*. Statistik.At. 14.01.2021 tarihinde [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/index.html) erişildi.
- The political, administrative and legal systems*. (2021). Migration.gv.at. 12.03.2021 tarihinde <https://www.migration.gv.at/en/living-and-working-in-austria/austria-at-a-glance/the-political-administrative-and-legal-systems/> erişildi.
- Teacher Education for inclusive Education | European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. (2016). European-Agency.org. <https://www.european-agency.org/country-information/austria/teacher-Education-for-inclusive-Education#:~:text=The%20minimum%20length%20of%20study,completion%20of%20the%20whole%20degree.>
- The Programme for International Student*. (n.d.). 20.01.2021 tarihinde [http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018\\_CN\\_AUT.pdf](http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_AUT.pdf) erişildi.
- Wikipedia Austria (2021). *Religion in Austria*. Wikipedia; Wikimedia
- Yetişkin eğitimi (2021). (*RIS - Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 14.01.2021, 2021*)
- Yirci, R. (2010). Avrupa birliği üyesi bazı ülkelerde eğitim denetimi sistemlerinin analizi ve Türkiye için öneriler, II. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 23-25.
- Virtual Vienna. (2015). *Religion in Austria | Virtual Vienna*. Virtual Vienna. 12.03.2021 tarihinde <https://www.virtualvienna.net/living-in-vienna/religion/> erişildi.

# BELÇİKA

Belçika Krallığı Avrupa'nın batısında yer alır, doğudan Almanya ve Lüksemburg, güney ve güneybatıdan Fransa, kuzeybatıdan Kuzey Denizi ve kuzeyden Hollanda ile sınır komşusudur. Belçika, Fransa (620 km), Almanya (167 km), Lüksemburg (148 km) ve Hollanda (450 km) ile sınırları paylaşmaktadır. Toplam alan 33990 km<sup>2</sup>, kara alanı 30528 km<sup>2</sup>'dir. Belçika'nın üç ana coğrafi bölgesi: kuzeybatıdaki kıyı ovası ve Orta Plato'nun her ikisi de Anglo-Belçika Havzasına aittir, güneydoğudaki Arden Tepeleri Variscan dağ kuşağının bir parçasıdır. Paris Havzası, Belçika'nın güneyindeki küçük bir dördüncü alana ulaşır. Başkenti Brüksel, içinde yer alan birçok Avrupa Birliği merkezi nedeniyle Avrupa Birliği'nin resmî olmayan başkenti olarak kabul edilir, aynı zamanda Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü'nün (NATO) merkezidir (Embassy of Qatar in Brussel, 2020).

Birinci ve İkinci Dünya savaşları sırasında Almanya tarafından işgal edilen Belçika, son 50 yılda bir Batı Avrupa liberal demokrasisi modeli haline gelmek için ekonomik bir patlama yaşadı. Bugün uluslararası kuruluşların merkezi konumdadır. Brüksel, Avrupa Birliği ve Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü'nün (NATO) genel merkezidir ve burayı uluslararası diplomatlar ve memurlardan oluşan bir ordunun çok dilli yuvası haline getirir (BBC News, 2020). Ülkenin resmî olarak üç dili vardır. Aynı zamanda üç büyük bölüme ayrılmıştır: Flaman Bölgesi, Valon Bölgesi ve Almanca konuşulan bölge.

**Tablo 1.** *Belçika'ya ait temel bilgiler*

Nüfus:	11.492.641 kişi (2019)
Yüzey alanı:	30.688 km <sup>2</sup>
Federal sermaye:	Brüksel
Devlet başkanı:	Kral Philippe
Başbakan:	Alexander De Croo
Ulusal gün:	21 Temmuz
Ulusal diller:	Flemenkçe, Fransızca ve Almanca
Para birimi:	Euro (EUR)

---

Gayrisafi yurt içi hâsıla:	450.506 milyon EUR (2019)
Ortalama yıllık büyüme oranı:	%1,4 (2018)
Nüfus yoğunluğu:	km <sup>2</sup> başına 374 kişi (2019)
İki nokta arasındaki maksimum mesafe:	280 km

---

Kaynak: Statbel, l'office belge de statistique | Statbel, 2020

## Belçika-Ülkenin Genel Tarihi

Belçika'nın tarihini genel hatları ile şöyle sıralayabiliriz (BBC News, 2018):

- 1830- Hollanda'dan bağımsızlık ilanı.
- 1914- 18 Birinci Dünya Savaşı-Almanya işgal etti. Belçika ordusu, 1918'e kadar Yser Nehri'nin arkasında mevzilendi.
- 1920- Belçika tarafsızlığı bıraktı ve Fransa ile askeri ittifak imzaladı.
- 1930- Flanders ve Wallonia yasal olarak tek dilli bölgeler haline geldi.
- 1940- Almanya, Belçika ve Hollanda'yı işgal etti. Belçika hükümeti Londra'ya iltica etti. Kral Leopold, Alman kuvvetlerine teslim oldu.
- 1944- Müttefik Kuvvetler Belçika'yı kurtardı.
- 1950- Belçikalı seçmen Leopold'un dönüşünü oyladı, ancak grevler ve ayaklanmalardan sonra Leopold en büyük oğlu Prens Baudouin'i geçici olarak onun yerine yönetmesi için atadı.
- 1951- Baudouin resmen krallığı üstlendi.
- 1958- Belçika, Hollanda ve Lüksemburg, bölgede işçilerin, malların ve hizmetlerin serbest dolaşımını teşvik etmek için Benelüks Ekonomik Birliği'ni kurdu.
- 1960- Belçika hükümeti, şimdi Demokratik Kongo Cumhuriyeti olan Kongo'ya bağımsızlık verdi.
- 1962- Ruanda-Burundi için bağımsızlık verildi.
- 1992- Belçika, Avrupa Birliği ile ilgili Maastricht Anlaşması'nı onayladı.
- 1993- Anayasa, ülkenin üç idarî bölgeye bölünmesini tanıyacak şekilde değiştirildi: Flanders, Wallonia ve Brüksel.
- 1993- Kral Baudouin öldü, yerine kardeşi II. Albert geçti.
- 2002- Ocak- Euro, Belçika frangının yerini aldı.
- 2003- Temmuz-Mayıs'taki seçimlerin ardından Liberaller ve Sosyalistler, ikinci dönem başbakan olarak Verhofstadt'la koalisyon halinde hükümeti kabul etti.
- 2005- Mayıs- Federal parlamento AB anayasa taslağını onayladı.
- 2010- Eylül- Belçika Katolik Kilisesi, resmî bir araştırmanın, rahipler tarafından çocuklara yönelik yaygın cinsel istismarın on yıllardır yaşandığına dair bulgusuyla sarsıldı.
- 2013- Temmuz- Kral Albert II, oğlu Philippe lehine tahttan çekildi.

- 2020- Ekim- Liberal Flaman Alexander De Croo, Mayıs 2019 seçimlerinden bu yana geçici hükümetler dönemini sona erdiren yedi partili bir koalisyon kurdu.

## Ülkenin Eğitim Tarihi

### 1. Okul Savaşları Dönemi

Önceki yüzyıllarda, Belçika'da eğitim Katolik Kilisesi'nin hâkimiyetindeydi. 1842'de yeni bir eğitim yasası ilkokullarda din eğitimi resmîleştirirken, 1831 Anayasası'nın 17. Maddesinde güvence altına alınan eğitim özgürlüğünü de kabul etti. 1842 Eğitim Yasası'nın 6. Maddesi uyarınca: "İlköğretim, zorunlu olarak din ve ahlâk öğretimini içerir. Din ve ahlâk öğretimi, okuldaki öğrencilerin çoğunluğunun ait olduğu dini inanç görevlilerinin katılımı ile işlenir. İstemeyen öğrenciler muaf sayılır." Uygulamada, yasanın yorumlanması farklıydı ve Belçika nüfusunun büyük çoğunluğu Katolik olduğundan, Kilise'nin okullarda önemli bir etkiye sahipti. Eğitimin kalitesi ve yaygınlığı zayıf kaldı ve 1880'de nüfusun yüzde 39'u okuma yazma bilmiyordu (Schama, 2006).

1 Haziran 1879'da Walthère Frère-Orban yönetimindeki bir Liberal çoğunluk, ilköğretimi lâikleştiren bir Eğitim Yasası geçirmeyi başardı. Din karşıtı inançlarıyla tanınan Frère-Orban, tüm belediyelerde ulusal hükümetin yardımıyla yerel komünler tarafından finanse edilen yeni "tarafsız" okullar kurulacak, Katolik okulları ise hiçbir destek almayacaktı. Kilise, yeni okulların boykot edilmesini teşvik etti (Licet Multa 1881) | XIII. Leo). 1883'e gelindiğinde ülke genelinde 3.885 lâik okul açılmış olmasına rağmen, özel Katolik okullarına devam oranı aslında yüzde 13'ten yüzde 60'ın üzerine çıktı. 1884'teki yeni seçimlerden sonra, Jules Malou'ya bağlı bir Katolik hükümeti, dini okullara kamu desteği sağlayan yeni bir Eğitim Yasasını kabul etti ve 1895'te din eğitimi tüm okullarda zorunlu hale geldi. Liberal anti-Katolik yasalara karşı direniş, Katolik Partiyi yeniden canlandırdı ve 1884'te Malou döneminde yeniden seçilmesine yol açtı ve Katolik Partisi tarafından 1917'ye kadar neredeyse kesintisiz bir hükümet döneminin başlangıcına işaret etti. Papa Leo XIII, krizin çözülmesinden önce Belçika'ya gönderdiği 1881 Genelgesi'nde, Katoliklerin eğitim yasasına muhalefetini övdü. 1914'te ilköğretimin (altı ile 14 yaş arası) zorunlu ve ücretsiz olduğu ilan edildi ve okuma yazma bilmeyenlerin oranı yüzde sekize düştü Hayt ve Galloy, 2004; Eurydice, 2018).

### 2. Okul Savaşları Dönemi

1950 seçimlerindeki zaferin ardından, Belçika'da bir Hristiyan Sosyal Parti (PSC-CVP) çoğunluk hükümeti, II. Dünya Savaşı'nın sonundan bu yana ilk kez iktidara geldi. Yeni eğitim bakanı Pierre Harmel, özel (çoğunlukla Roma Katolik) okullarında öğretmenlere ödenen ücretleri artırmak için PSC-CVP'nin pozisyonunu kullandı ve özel okullar için devlet yardımlarını öğrenci sayısına bağlayan yasalar çıkardı. Bu önlemler, geleneksel olarak Liberaller ve Sosyalistler tarafından, eğitimde geleneksel olarak tartışmalı din meselesine yönelik bir "savaş ilanı" olarak algılandı. 1954 seçimleri PSC-CVP zaferini tersine ve altında iktidara Sosyalistler ve Liberallerin bir koalisyon getirdi. Achille Van Acker; yeni eğitim bakanı Leo Collard, Harmel tarafından alınan önlemleri tersine çevirmeye koyuldu, çok sa-

## Kaynakça

- Aries, J. (2005). *La laïcité histoires nationales- perspectives européennes*. Lyon: J.André
- BBC News. (2020). *Belgium country profile*. BBC News; Erişim adresi: <https://www.bbc.com/news/world-europe-17205436>
- BBC News. (2018). *Belgium profile- Timeline*. BBC News; Erişim adresi: <https://www.bbc.com/news/world-europe-17209277>
- Belgium Education System. (2021). Scholaro.com. Erişim adresi: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Belgium/Education-System>
- Belgium- Preprimary Primary Education (2021). Erişim adresi: <https://Education.stateuniversity.com/pages/153/Belgium-PREPRIMARY-PRIMARY-EDUCATION.html>
- British, P. (2014). *40 Hurt In Brussels Riots (1955)* [YouTube Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=xAO5i5UdZnk>
- Dujardin, V.; Dumoulin, M. (2008). *L'union fait-elle encore la force?* Éd. Le Cri.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2020). *TIMSS 2019 results*. Erişim adresi: <https://www.iea.nl/studies/iea/timss/2019>
- Edulex: de onderwijswetgeving en omzendbrieven (2020). Erişim adresi: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/>
- Embassy of Qatar in Brussel (2020). *General Information about Belgium*. Erişim adresi: <https://brussels.embassy.qa/en/belgium/info>
- EuroEducation.net (2013). *Higher Education System In Belgium- Flemish Community*. Erişim adresi: <https://www.euroEducation.net/prof/belco.htm>
- Eurydice (2017). European Commission- Historical Development of Education in Belgium. Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-3\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-3_en)
- Hayt, F., & Galloy, D. (2003). *La Belgique: des tribus gauloises à l'Etat fédéral*. De Boeck.
- IFC- Institut de la Formation en Cours de Carrière. (2021). Erişim adresi: <http://www.ifc.cfwb.be/default.asp>
- Legatum Prosperity Index (2021). *Belgium (Ranked 23rd)* Erişim adresi: <https://www.Prosperty.com/globe/belgium>
- Licet Multa; XIII. Leo (1881). *Vatican.va*. Erişim adresi: [http://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_03081881\\_licet-multa.html](http://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_03081881_licet-multa.html)
- OECD (2015). *School Education in the Flemish Community of Belgium*. [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org), 29-48. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1787/9789264247598-5-en>
- OECD (2021). *PISA 2018 Results*. Erişim adresi: [https://www.oecd.org/pisa/PISA-results\\_ENGLISH.png](https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png)
- Schama, S. (2006). *The Rights of Ignorance: Dutch Educational Policy in Belgium 1815-30*. *History of Education*, 1(1), 81-89.
- Statbel, l'office belge de statistique | Statbel. (2020). Erişim adresi: <https://statbel.fgov.be/fr>
- Study abroad Market report on Belgium. (2020). Erişim adresi: <https://www.education-fair.nl/market-reports/europe/belgium/>
- Vlaams onderwijs in cijfers (2020). Erişim adresi: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers>
- Wat is kinderopvang? (2021). [Kindengezin.be](http://www.kindengezin.be). Erişim adresi: <https://www.kindengezin.be/kinderopvang/cijfers-en-beleid/wat-is-kinderopvang/>

# BİRLEŞİK KRALLIK

## Demografik, Sosyal ve Siyasal Yapılanma

Galler, İskoçya, İngiltere ve Kuzey İrlanda devletlerinden oluşan Birleşik Krallık (BK), Avrupa kıtasının batısında, Büyük Britanya adasının tamamını ve İrlanda Adası'nın bir kısmını kapsar. Anayasal monarşi ile yönetilen krallık, uluslararası alanda krallığın en büyük ülkesi olan İngiltere ve zaman zaman da üzerinde bulunduğu ada olan Britanya adıyla da anılır. BK'da yaşayanlar da benzer şekilde İngiliz veya Britanyalı olarak adlandırılır (Birleşik Krallık, 2004). Bu çalışmada da yer yer Birleşik Krallık için İngiltere ifadesi kullanılmış, İngiltere'den bir örnek veya durum, Birleşik Krallık'taki durumu ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Nüfusu 66.430.000, yüzölçümü 243.610 km<sup>2</sup> olan BK'nın başkenti Londra, resmî dili İngilizce ve para birimi Sterlin'dir (Ülke Künyesi, 2020). Yakın zamana kadar Avrupa Birliği'nin önemli üyelerinden biri olan, Avrupa'nın ve Euro bölgesinin önemli ülkelerinden olan BK, *Brexit* (British exit-İngilizlerin ayrılması) adı verilen sürecin sonunda 31 Ocak 2020 itibarıyla Avrupa Birliği'nden resmen ayrılmıştır (Press Corner, 2021).

BK'nın etnik ve dini yapısı, barındırdığı göçmen nüfus nedeniyle çeşitlilik arz etmektedir. Krallıkta yaşayanların büyük çoğunluğu (%86,9) Britanyalı olsa da nüfusun geri kalan %13'ünü Hintli, Afrikalı, Pakistanlı, Çinli, Türk gibi farklı uluslar oluşturmaktadır (Ülke Künyesi, 2020). Eurostat tarafından yapılan Eurobarometer araştırmasına (2018) göre krallıkta yaşayanların %53,6'sı Hristiyan, %6,2'si diğer dinlere mensup iken nüfusun önemli bir oranı (%40,2) ise herhangi bir dine inanmadığını belirtmektedir.

Tablo 1'de World Bank (2018 ve 2019) istatistiklerine göre BK'nın ekonomik ve toplumsal ölçütler bakımından uluslararası alandaki konumuyla ilgili bazı veriler gösterilmiştir.

**Tablo 1. Birleşik Krallık'ın ekonomik ve sosyal verileri**

Değerlendirme	Birleşik Krallık
Kişi Başı Yıllık Gelir	42.330 dolar (2019)
Doğurganlık Oranı	1.68 (2018)
Okuryazarlık Oranı	%99 (2018)
Ortalama Yaşam Süresi	81.2

Tablo 1'de yer alan oran ve ortalamalar dikkate alındığında Birleşik Krallık'ın dünyanın gelişmiş ülkelerinden biri olduğu söylenebilir. Türkiye'de yaklaşık 78 olan ortalama yaşam süresi Birleşik Krallık'ta 80 yaşın üzerindedir ki ortalama yaşam süresi ile gelişmişlik düzeyi birbiriyle doğru orantılı olan değerler olarak kabul edilmektedir.

### Birleşik Krallık Tarihi

Birleşik Krallık'ın eğitim tarihinden önce genel tarihine ana hatlarıyla bakmak ülke hakkında daha doğru bir fikir elde edilmesini sağlayacaktır. Aşağıda BK tarihine yön veren, BK tarihini şekillendiren başlıca tarihler ve bu tarihlerde yaşanan gelişmeler (Johnson, 2012) derlenmiştir:

757	Offa, İngiltere'nin yedi Anglosakson krallığından biri olan Mercia'nın kralı oldu.
787	Kayıtlara geçen ilk Viking saldırısı gerçekleşti.
871-899	İngiliz tarihinin en önemli liderlerinden kabul edilen Alfred Wessex Kralı oldu.
924-939	Athelstan tüm İngiltere'nin kralı oldu.
1000	Ünlü Eski İngilizce kahramanlık şiiri <i>Beowulf</i> yazıldı.
1016	Ashingdon Savaşı'nda Danlar zafer ilan etti ve Canute İngiltere Kralı oldu.
1095-99	Kudüs'e ilk haclı seferi düzenlendi.
1170	Thomas Becket öldürüldü.
1215	Magna Carta imzalandı.
1337-1453	İngiltere ve Fransa arasındaki Yüzyıl Savaşları.
1492	Columbus Amerika'yı keşfetti.
1607	Kuzey Amerika'daki ilk İngiliz kolonisi Jamestown kuruldu.
1665	Nüfusun %15'inin ölümüne yol açan Büyük Veba baş gösterdi.

1666	Büyük Londra Yangını.
1776	Amerika, Britanya'dan bağımsızlığını ilan etti.
1825	Buhar lokomotifli dünyanın ilk demiryolu açıldı.
1833	Kölelik yasaklandı.
1863	Dünyanın ilk yeraltı demiryolu açıldı.
1865	<i>Antiseptik cerrahînin babası</i> olarak kabul edilen Joseph Lister bir yarayı dezenfekte etmek için ilk defa karbolik asidi kullandı.
1876	İskoç asıllı Amerikalı bilim insanı Alexander Graham Bell telefonu icat etti.
1882	Charles Darwin'in ölümü.
1884	Greenwich'in dünyanın saat standardı merkezi olarak kabul edilmesi.
1894	Tower Bridge'in açılması.
1897	Kraliçe Victoria görevi bıraktı.
1912	İngiliz yolcu gemisi Titanic'in batması.
1914-1918	Birinci Dünya Savaşı.
1918	Fisher Eğitim Yasası ile 14 yaşına kadar eğitimin zorunlu hale getirilmesi.
1921	İrlanda'nın ayrılması.
1922	BBC kuruldu.
1928	Kadınlara oy hakkı verilmesi.
1939-45	İkinci Dünya Savaşı.
1952-	II. Elizabeth'in tahta geçişi.
1970	Oy verme gibi birçok hakkı ve sorumluluğu etkileyen yetişkinlik yaşınının 21'den 18'e düşürülmesi.
1973	Birtanya Avrupa Ekonomik Topluluğuna üye oldu.
1997	Britanya'nın Hong Kong'u Çin'e iade etmesi.
2012	Kraliçe II. Elizabeth'in görevi bırakması.



## Kaynakça


- BESA. (2019). Key UK Education statistics. [https://www.besa.org.uk/key-uk-Education-statistics/#:~:text=How%20many%20schools%20are%20there,pupil%20referal%20units%20\(PRUs\)](https://www.besa.org.uk/key-uk-Education-statistics/#:~:text=How%20many%20schools%20are%20there,pupil%20referal%20units%20(PRUs).). adresinden erişildi.
- Birleşik Krallık Eğitim Sistemi, (t.y). avys.omu.edu.tr adresinden 10 Şubat 2021 tarihinde erişildi.
- Birleşik Krallık. (2004). *Avrupa'nın kuzeybatı kıyılarında, Kuzey Atlantik'te bulunan ve birkaç ülkeyi kapsayan ada*. Wikipedia.org; Wikimedia Foundation, Inc. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Birle%C5%9Fik\\_Krall%C4%B1k](https://tr.wikipedia.org/wiki/Birle%C5%9Fik_Krall%C4%B1k) adresinden erişildi.
- Department for Education. (2015). *The purpose of Education*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/speeches/the-purpose-of-Education#:~:text=Three%20purposes%20%2D%20empowering%20young%20people,guided%20our%20programme%20of%20reform> adresinden erişildi.
- Doe, J. (2017). Legislation and official policy documents. *Eurydice - European Commission*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-75\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-75_en) adresinden erişildi.
- Gesis: *Zacat*. (2021). Gesis.org. [https://zacat.gesis.org/webview/index.jsp?headers=http%3A%2F%2F193.175.238.79%3A80%2Fobj%2Fvariable%2FZA7556\\_V11&V162slice=1&stubs=http%3A%2F%2F193.175.238.79%3A80%2Fobj%2Fvariable%2FZA7556\\_V162&previousmode=table&V162subset=1+-+14&study=http%3A%2F%2F193.175.238.79%3A80%2Fobj%2FStudy%2FZA7556&charttype=null&V11subset=9&mode=table&v=2&weights=http%3A%2F%2F193.175.238.79%3A80%2Fobj%2Fvariable%2FZA7556\\_V370&analysismode=table&gs=7&V11slice=9&top=yes](https://zacat.gesis.org/webview/index.jsp?headers=http%3A%2F%2F193.175.238.79%3A80%2Fobj%2Fvariable%2FZA7556_V11&V162slice=1&stubs=http%3A%2F%2F193.175.238.79%3A80%2Fobj%2Fvariable%2FZA7556_V162&previousmode=table&V162subset=1+-+14&study=http%3A%2F%2F193.175.238.79%3A80%2Fobj%2FStudy%2FZA7556&charttype=null&V11subset=9&mode=table&v=2&weights=http%3A%2F%2F193.175.238.79%3A80%2Fobj%2Fvariable%2FZA7556_V370&analysismode=table&gs=7&V11slice=9&top=yes) adresinden erişildi.
- Glavin, C. (2017). Education in the United Kingdom. *K12academics.com*. <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education-united-kingdom> adresinden erişildi.
- Government of the UK. (2020). *Education and learning-* Erişim adresi: <https://www.gov.uk/browse/education>
- İngiltere'de Üniversiteye Geçiş Nasıl Yapılır. (2018). İngiltere'de üniversiteye geçiş nasıl yapılır? *York.com.tr*. <https://www.york.com.tr/blog/ingiltere-de-universiteye-gecis-nasil-yapilir> adresinden erişildi.
- Johnson, B. (2012). Timeline of historical events AD 700 to 2012. *Historic UK*. <https://www.historic-uk.com/HistoryUK/HistoryofBritain/Timeline-of-Events-AD-700-2012/> adresinden erişildi.
- Legatum Prosperity Index (2020). 05/03/2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/rankings?pinned=GBR&filter=> adresinden erişildi.
- Long, R., Loft, P. (2019). Religious Education in schools (England). *House of Commons Library*, s.5.
- Millî Eğitim Dergisi. (2021). *Meb.gov.tr*. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-sungu.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/167/index3-sungu.htm) adresinden erişildi.
- Ryan, C. (2010). Private schooling in the UK and Australia. <https://www.ifs.org.uk/bns/bn106.pdf> adresinden erişildi.

- Special Education in the United Kingdom. (2021). Special Education in the United Kingdom. *Wikipedia; Wikimedia Foundation*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Special\\_Education\\_in\\_the\\_United\\_Kingdom#:~:text=Every%20school%20must%20have%20a,in%20mainstream%20schools%20where%20possible](https://en.wikipedia.org/wiki/Special_Education_in_the_United_Kingdom#:~:text=Every%20school%20must%20have%20a,in%20mainstream%20schools%20where%20possible) adresinden erişildi.
- Süngü. H (t.y.). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, s.41.
- Ülke Künyesi, Birleşik Krallık. (2020). *T.C. Dışişleri Bakanlığı*. <http://www.mfa.gov.tr/ingiltere-kunyesi.tr.mfa> adresinden erişildi.
- Press corner. (2021). *European Commission*. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/qanda\\_20\\_104](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/qanda_20_104) adresinden erişildi.
- Life expectancy at birth, total (years) - United Kingdom | Data. (2019). *Worldbank.org*. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.LE00.IN?locations=GB> adresinden erişildi.
- United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. (2021). *Unesco.org*. <http://uis.unesco.org/country/GB> adresinden erişildi.
- Yakar, A. (2015). *İngiltere Eğitim Sistemi*. Anı Yayıncılık. S.250.

## ÇEKYA

Çekya, Avrupa'nın merkezinde, 78.866 km<sup>2</sup>'lik bir alanda, kara ile kuşatılmış bir ülkedir. Kuzey Denizi, Baltık Denizi ve Adriyatik Denizine olan mesafesi eşittir. Sınır uzunluğu Polonya ile 761,8 km, Almanya ile 810,3 km, Avusturya ile 466,3 km ve Slovakya ile 251,8 km'dir (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020). Avrupa'nın kalbindeki konumu sayesinde ülke, tarihi boyunca çeşitli kültürel etkiler ve mimari tarzlarla karşı karşıya kalmıştır. İkinci Dünya Savaşı sırasında ülke çok az hasar gördüğü ve yeniden geliştirme projeleri nedeniyle yıkıma uğradığı için zengin bir kültürel miras korunmuştur (Forrest, 2021). Çekya'ya ait diğer genel bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çekya'ya ait temel bilgiler

Ülke adı:	Çekya (2016'ya kadar Çek Cumhuriyeti)
Çek bayrağı:	 Kırmızı-Beyaz-Mavi
Nüfus:	10 707 839 (Czech Statistical Office, 2020)
Arazi alanı:	78.867 km <sup>2</sup> (30.450 mil kare)
Para birimi:	Çek Korunası (CZK)
Başkent:	Prag; nüfus 1,2 milyon
Resmî dil:	Çekce
Komşu ülkeler:	Almanya, Avusturya, Slovakya, Polonya
Schengen bölgesi üyesi:	2007'den beri
Hükümet:	Devlet başkanı cumhurbaşkanı ve hükümetin başı başbakan olan parlamenter demokrasi
Din:	Ateist / Agnostik %59, Roma Katolik %27, Protestan %2, diğer %12
Resmî tatil:	1 Ocak, Paskalya tatilleri (Kutsal Cuma ve Paskalya Pazar-tesi), 1 Mayıs İşçi Bayramı, 8 Mayıs, 5 Temmuz, 6 Temmuz, 28 Eylül, 28 Ekim, 17 Kasım, 24-26 Aralık
Kişi başı millî gelir:	22.627 \$ (IMF, 2020)

Kaynak: My Czech Republic, 2019

## Ülkenin Genel Tarihi

Çekya'nın genel tarihini genel hatları ile şöyle sıralayabiliriz (A Timeline of Czech Republic, 2021):

- MÖ 400 Boii denen Kelt halkı şu anda Çek Cumhuriyeti olan yerde yaşamaya başladı.
- MS 500 Slav halkı Çek Cumhuriyeti'ne yerleşti.
- 10. Yüzyıl Slav halkı Hristiyan oldu.
- 929 Kral Wenceslas öldürüldü.
- 950 Bohemya (modern Çek Cumhuriyeti), Kutsal Roma İmparatorluğu'nun bir parçası oldu.
- 13. Yüzyıl Germen kabileleri Bohemya'ya (modern Çek Cumhuriyeti) yerleşti. Kasabalar ve ticaret gelişti.
- 14. Yüzyıl Bohemya zengin ve güçlü bir devlet haline geldi.
- 1348 Prag Üniversitesi kuruldu.
- 1412 Reformcu Jan Hus Prag Üniversitesinden atıldı.
- 1415 Jan Hus yanarak öldürüldü.
- 1618 Otuz Yıl Savaşı başladı.
- 1648 Otuz Yıl Savaşı sona erdi. Bohemya yıkıldı.
- 1741-42 Fransız askerleri Prag'ı işgal etti.
- 1848 Devrimi Prag'da patlak verir. Bu arada Çekler sanayileşirler.

### *Modern Çekya*

- 1918 Çekoslovakya bağımsız bir ulus oldu.
- 1933 Çekoslovakya buhran sırasında büyük yokluk yaşadı.
- 1935 Çek ekonomisi toparlanmaya başladı.
- 1938 Çekler Sudetenland'ı Almanya'ya vermek zorunda kaldı
- 1939 Almanya, Çek topraklarının geri kalanını işgal etti.
- 1942 Alman Reinhard Heydrich suikasta kurban gitti.
- 1945 Ruslar Çekoslovakya'ya geldi.
- 1948 Komünistler Çekoslovakya'da darbe yaptı.
- 1953 Bir grev ve gösteri dalgası yaşandı.
- 1968 Dubcek, daha liberal bir rejim getirmeye çalıştı. Ancak Sovyet Rusya müdahale etti.
- 1977 Charter 77 kuruldu. Büyük bir halk hareketine dönüştü.
- 1989 Komünizm Çekoslovakya'da çöktü.
- 1990 Seçimler yapıldı.
- 1993 *Kadife Devrim* gerçekleşti. Çekler ve Slovaklar ayrı ülkeler oluşturdular.
- 1999 Çekler NATO'ya katıldı.
- 2004 Çekler AB'ye katıldı.
- 2013 Miloš Zeman cumhurbaşkanı seçildi.
- 2016 Ülkenin Çek Cumhuriyeti olan ismi resmen Çekya oldu.

## Ülkenin Eğitim Tarihi

Çek eğitiminin tarihi 863 yılında, Moravyalı Rastislav'dan Cyril ve Methodius'a Büyük Moravya'ya gelip Slav dilinde ayin yapmak üzere davetle başlar (Glavin, 2017). 973 yılında St. Vitus Katedrali Okulu kuruldu. 1348 yılında Prag üniversitesi kuruldu. 1592 yılında John Amos Comenius doğdu. 1717 yılında ilk teknik üniversite kuruldu (Vysoké učené technické). 1774 yılında Zorunlu eğitime geçildi (6 yıllık). 1869 yılında zorunlu eğitim 8 yıla çıkarıldı. 1886 yılında lise kademesi düzenlendi. Teknik, Meslekî, Genel lise (Maturite/Abitur zorunlu oldu.) 1886 yılında ise lise devrimi ile öğretmenlerin 4 yıllık yükseköğretim görmesi zorunlu oldu. Teftiş kiliseden resmî görevlilere geçti. 1939 yılında Almanya ülkeyi işgal etti. Nazizm resmî ideoloji olarak öğretildi. Üniversiteler kapatıldı ve kışlaya çevrildi. 1945 yılında Üniversiteler yeniden açıldı. Öğretmen eksikliğini gidermek için Masaryk Üniversitesinde Eğitim Fakültesi açıldı. 1948 yılında İlköğretim zorunlu, ücretsiz ve 9 (dokuz) yıl olarak düzenlendi. 1948 yılında Sosyalizm ve Komünizm resmî ideoloji olarak ders kitaplarına girdi. 1989 yılında Kadife Devrim ile demokratikleşme eğitim kurumlarına yansdı. 13 Aralık 1990'da Çek Ulusal Konseyi tarafından yeni eğitim yasası çıkarıldı. 1990 yılında ise 171 sayılı yasa ile yapılan düzenlemelerle, kilise ve özel girişimciler de okul açabileceklerdir. 1 Eylül 2013'te Temel Eğitim Çerçeve Yasası çıkarıldı (Vlčková, t.b.).

## Eğitimin Yasal Dayanakları

Çek Parlamentosu, eğitimle ilgili kanunlar çıkarır ve eğitim politikasının genel ilkeleri hakkında karar verir. Hükümet ve Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, bu ilkeleri merkezi hükümet düzeyinde ulusal politikaya uygular. Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı eğitim, gençlik konuları ve sporun idaresinden sorumludur. Tüm çocukların eğitim görme hakkı Çek Cumhuriyeti Anayasasında yer almaktadır (Ústava České republiky No. 1/1993). Engelli Kişiler için Eşit Fırsatların Teşviki için Ulusal Plan 2015-2020, engellilerle ilgili en önemli kapsamlı ulusal belgelerden biridir. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'ne (UNCRPD) dayanmaktadır. Kapsayıcı eğitim alanındaki önlemleri kapsayan diğer önemli stratejik belgeler şunlardır (Legislation and policy, 2015):

- 2020 Yılına Kadar Çek Cumhuriyeti Eğitim Politikası Stratejisi
- Çek Cumhuriyeti 2019-2023 Eğitim Politikasının Uzun Vadeli Eğitim ve Geliştirme Planı
- 1998'de onaylanan ve 2012'de değiştirilen İşaret Dili Yasası, işitme engelli öğrencilerin eğitimi için işaret dilinin önemini yasal olarak kabul etmekte ve vurgulamaktadır.
- Çek Cumhuriyeti'ndeki tüm eğitim sistemini düzenleyen Eğitim Yasası, Eylül 2004'te onaylandı ve Ocak 2005'te yürürlüğe girdi.

## Eğitimin Amaçları

Eğitim alanında devlet idaresinden sorumlu organ olarak Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı:

- Eğitim sisteminin durumundan, anlayışından ve geliştirilmesinden sorumludur.
- Mali kaynakları devlet bütçesinden tahsis eder.

## Kaynakça

- A Timeline of Czech Republic. (2021). Erişim adresi: <http://www.localhistories.org/czech-time.html>
- BBC News. (2019). *Czech Republic country profile*. Erişim adresi: <https://www.bbc.com/news/world-europe-17220018>
- Česká řkolnı Inspekce (2018). Eriřim adresi: <https://www.csicr.cz/en/home?lang=en-us>
- Czech Statistical Office. (2020). *Czech Statistical Office | CZSO*. Erişim adresi: <https://www.czso.cz/csu/czso/home>
- Forrest (2021). *Prařskı hrad- Prezident České Republiky*. Eriřim adresi: <https://www.hrad.cz/>
- Higher Education System in the Czech Republic. (2018). Erişim Adresi: <https://www.euroEducation.net/prof/czechco.htm>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2020). *TIMSS 2019 results*. Erişim adresi: <https://www.iea.nl/studies/iea/timss/2019>
- Legatum Prosperity Index (2020). *Czech Republic (Ranked 29th)* Erişim adresi: <https://www.prosperity.com/globe/czech-republic>
- Legislation and policy | (2015). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Erişim adresi: <https://www.european-agency.org/country-information/czech-republic/legislation-and-policy>
- Ministry of Education, Youth and Sports. (2020). Erişim adresi: <https://www.msmt.cz/?lang=2>
- My Czech Republic (2019). *Czech travel, culture, community*. Erişim adresi: <http://www.myczechrepublic.com/>
- Svobodova, K. (2019). *How do Czech schools size up internationally? PISA 2018 results*. Prague Monitor / Czech News in English. Erişim adresi: <https://praguemonitor.com/news/national/04/12/2019/2019-12-04-how-do-czech-schools-size-internationally-pisa-2018-results/>
- OECD (2021). *PISA 2018 Results*. Erişim adresi: [https://www.oecd.org/pisa/PISA-results\\_ENGLISH.png](https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png)
- The Czech Education System (2020). *Embassy of the Czech Republic in Dublin*. Erişim adresi: [https://www.mzv.cz/dublin/en/about\\_the\\_czech\\_republic/Education\\_in\\_the\\_czech\\_republic/](https://www.mzv.cz/dublin/en/about_the_czech_republic/Education_in_the_czech_republic/)
- TIMSS & PIRLS International Study Center (2019). Erişim adresi: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/czech-republic/the-czech-curriculum-in-primary-and-secondary-schools/>
- UNESCO (2018). *Czechia* | Erişim adresi: <http://uis.unesco.org/en/country/cz>
- Vlčkova, K. (t.b.). *Development of The Czech Education*. Eriřim adresi: [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2007/PdZZ\\_CES/um/CDROM\\_DevelopmentEducation\\_EN.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2007/PdZZ_CES/um/CDROM_DevelopmentEducation_EN.pdf)

# ÇİN HALK CUMHURİYETİ

Resmî adı Çin Halk Cumhuriyeti olan ülkenin başkenti Pekin'dir. Asya'nın doğusunda yer alan Çin'in kuzeyinde Moğolistan ve Rusya, batısında Hindistan, Pakistan, Kırgızistan ve Kazakistan yer almaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti (ÇHC), Pekin'in başkentindeki Komünist Parti tarafından yönetilmektedir. Çin'in doğrudan merkezi hükümete bağlı 33 idarî birimi bulunmaktadır; bunlar 22 il, beş özerk bölge, dört belediye (Pekin, Şangay, Tianjin ve Chongqing) ve iki özel idarî bölge (Hong Kong ve Makao) oluşmaktadır (China - Culture, History, Maps, & People | Britannica, 2021). 9,6 milyon km<sup>2</sup> yüzölçümü ile çok sayıda tarihi ve dini yapı, kültürel mirasa, müzeye sahip olan ve 1,40 milyar (2020) nüfusu bulunmaktadır. Aileleri tek çocuk politikasına teşvik eden ve doğurganlık oranı 1.69 olan Çin, dünyanın en kalabalık nüfusuna sahip ülkesidir. Çin'de kişi başına düşen gayrisafi millî hâsıla 10.522 ABD dolarıdır (China, 2017). Resmî dili Çince olan ülkede geçmişten günümüze pek çok millete ev sahipliği yapmıştır. Çok sayıda etnik ve dilsel gruptan oluşan çok uluslu yapıya sahip olmakla beraber en büyük grup olan Han (Çin), Tibet ve Sincan dışından her eyalette veya özerk bölgede azınlık milletlerinden sayıca üstündür. Nüfusunun %91,5'i Han kökenli Çinliler, %1,3'ü Zhuang ve %7,1'i diğer etnik kökenler oluşturmaktadır. Toplamda 56 farklı etnik grubun yıllardır bir arada yaşadığı bu ülkede geleneksel Çin Halk inançları olan Taoizm, Konfüçyanizm ve Çin Budizm'i yaygındır (CIA, 2021).

Çin, kültüründe yazı dilinin merkezi konumundadır. Geçmişten bu yana yapılan incelemeler doğrultusunda bilim adamları tarafından yapılan incelemeler MÖ 4000 yılına ait ideografik yazıtların ortaya çıkışı ve bu yana dilin gelişimi görülmektedir. Kendine özgü yazı dilleri, kültürün korunması ve yayılması için bir araçtır (China - Cultural milieu | Britannica, 2021). Okuryazarlık oranı 96,8 olan Çin, gelişmiş teknolojisi ve sanayisiyle en gözde ülkelerin başında gelmektedir (CIA, 2019). Çin gelişmişliğini yaşam tarzlarına ve yaygın inanışlarına bağlamak mümkün olacaktır. Çalışkanlıkları, disiplinli birer kişilikleri olması hem kişisel yaşamlarına hem de kültürel ortamda bıraktıkları izlere yansımaktadır. Basketbol, beysbol, futbol gibi sporlar milyonlarca katılımcı ve izleyiciyi kendine çekerek oldukça popüler bir konumdadır. Ayrıca Çin'in yerel sporlarından biri olan dövüş sanatları da oldukça uzun bir geçmişe sahiptir (China - Cultural institutions | Britannica, 2021).

## Ülkenin Genel Tarihi

Çin tarihi, fiziksel kanıtlar açısından MÖ 16. yüzyıl gibi erken bir tarihte, Shang Hanedanlığının Sarı Nehir Vadisinde bağlantısız 'şehir devleti' şeklinde bir yerleşim yerine dayanmaktadır. Entelektüel yaşam biçiminin Shang Hanedanlığı döneminde geliştiği ve bir sonraki hanedan olan Zhou'da (MÖ. 1040-256) hâkim anlayış olan ve bu sayede Çin'in düşünce temellerinin atıldığı Konfüçyüsçülük etkisi görülmektedir (The Historical Background of China (Chinapedia), 2016).

Göç, birleşme ve kalkınmanın kesişme noktası, Çin'in tarihinin en eski kökenlerinden karakterize edilmiş ve son 4000 yıl boyunca kendine özgü bir yazı, felsefe, sanat ve sosyal ve politik organizasyon ve uygarlık sistemiyle birlikte varlığını korumaktadır. MÖ 3. yüzyıldan itibaren ve sonraki iki bin yıl boyunca Çin, birbirini izleyen imparatorluk hanedanları altında birlik ve ayrılık dönemleri arasında gidip gelmiştir. Çin yönetimi ilk olarak Qin Hanedanlığı döneminde (MÖ 221-206) merkezileşti ve bir imparatorluk ilan edildi. Kısa ömürlü olmasına rağmen, Qin Hanedanlığı, standartlaştırılmış yasal kodlar, bürokratik izlekler, yazı biçimleri, madeni para ve bir düşünce ve bilim modeli gibi hem kalıcı hem de birleştirici yapılar ortaya koydu. Çin devletleri, Qin öncesi dönemden başlayarak, zamanla bir "Çin Seddi" oluşturan büyük savunma duvarları inşa ettiler. Çin Seddi aslında Qin, Han, Sui (MS 589-618), Jin (1115-1234) ve Ming (1368-1643) dönemlerinde inşa edilen veya yeniden inşa edilen bitişik olmayan duvarlar, kaleler ve diğer savunma yapıları dizisidir. Böylelikle ülke, dışarıdan gelen saldırılara karşı kendi güvenliğini sağlamak adına bu yapı inşa edilmiştir (China's Imperial Period (Chinapedia), 2016).

19. ve 20. yüzyılın başlarında ülke, iç karışıklıklar, büyük kıtlıklar, askerî yenilgiler ve yabancı işgaliyle kuşatılmıştı. Kontrolü ele geçirmek için dış güçlerle, özellikle Japonya tarafından suikast, isyan, iç savaş ve gizli anlaşmaya başvuran emperyal ve yarı-demokratik iddialara sahip savaş ağaları tarafından engellendiler (China's Republican Period (Chinapedia), 2016). 1931-1945 yılları arasında ise Çin, Japonya tarafından işgal edilerek acımasız bir rejim hâkimiyeti altına girdi (BBC News, 2018). II. Dünya Savaşı'ndan sonra, MAO Zedong yönetimindeki Çin Komünist Partisi, Çin'in egemenliğini sağlarken, günlük yaşam üzerinde sıkı kontroller uygulayan ve on milyonlarca insanın hayatına mal olan otokratik bir sosyalist sistem kurdu. 1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti kuruldu. Bu yeni hükümet, Sovyetler Birliği ile güçlü bir ittifak kurdu ve hükümetini Sovyet komünizminden faydalanarak şekillendirdi (China History and Timeline Overview, 2021). 1978'den sonra, diğer liderlerin pazar odaklı ekonomik kalkınma oluşumuna odaklandı ve 2000 yılına kadar üretim dört katına çıktı. Nüfusun çoğu için, yaşam standartları önemli ölçüde iyileşti, ancak siyasî kontroller hâlâ sıkı sıkıya devam etmektedir (CIA, 2021).

## Ülkenin Eğitim Tarihi

Çin eğitim sistemi, 'Halkın gerçek dini' olarak nitelendirilmiş ve Çin geleneğinde her zaman önemli bir rol oynamıştır. Öğrenmeye her zaman çok değer verilmiş ve saygı duyulmuştur. Karmaşık bir ahlâkî, sosyal, politik, felsefî ve yarı dini bir düşünce sistemi olan Konfüçyüsçülük, öğrenmenin erdemli bir girişim olduğunu,



bireyin ve toplumun ahlâkını geliştirip mükemmelleştirebileceği ve ideal toplumun temeli olarak benimsenmiştir. Konfüçyüsçülüğün öğretileri temeli Dört Kitap ve Beş Klasik kitabına dayanıyordu. Dört Kitap ve Beş Klasik, eski Çin'deki feodal toplumda Konfüçyüs kültürünün kabul edilen konularıydı (History of Education in China - China Education Center, 2012).

MÖ 800'den 400'e kadar Çin'de hem *guoxue* (devlet okulları) hem de *xiangxue* (yerel okullar) vardı. Geleneksel Çin'de eğitime, MS 400 civarında gelişmeye başlayan ve Tang Hanedanlığı döneminde (618-896) zirvesine ulaşan *keju* (kamu hizmeti sınav sistemi) hâkim oldu. Esasen *keju*, Konfüçyüsçü düşünce sistemine dayanan kamu hizmeti sınav sistemi, 1000 yıldan fazla bir süredir Çin'in eğitimi seçkinleri için hükümet pozisyonlarının neredeyse tek yolu olarak görülmekteydi (China - History Background, 2021). En eski modern hükümet okulları, Çin'in kendi kültür ve politikasının bütünlüğünü korumak için mühendislik ve askeri kalkınma gibi konularda eğitimin verilmesi amacıyla oluşturuldu. Daha sonra Han Hanedanlığında seçkinler ve halk arasındaki eşitsizliğin kaldırılması adına halk eğitim sistemi oluşturuldu. Sadece üst sınıf ailelerin seçkinlerinin okulda okumakla kalmadığı, aynı zamanda herkesin topluma yararlı birer vatandaş olmasını sağlamak amacıyla eğitim hizmeti sağlanmaktaydı. 1911'de Qing Hanedanı'nın devrimle ortadan kalkması ve cumhuriyetçi bir hükümet biçimini temel alan hükümetin kurulmasıyla birlikte eğitim sisteminde de birtakım değişikliklere gidildi. O sırada hükümet geleneksel eğitim yöntemini tamamen terk etti; Çin, Avrupa, Amerika ve Japonya'da yeni eğitim modelleri kuruldu (History of Education in China - China Education Center, 2012). Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra, yeni Komünist hükümet, Batı taklit sürecini karakterize eden "Sovyetler Birliği'nden öğrenme" hareketini sürdürdü. 1958 Büyük Atılımı, ekonomik kalkınma için kapsamlı bir yeni kitlesel seferberlik stratejisinin parçası olarak eğitim reformlarını başlattı. Tüm ulusal eğitim sistemi Sovyet modeline uyacak şekilde yeniden düzenlendi (China - History Background, 2021).

1978 yılında reform politikasının benimsenmesi ve Çin'in dış dünyaya açılması ile temel eğitim sistemi yeni bir ilerleme dönemine girdi. 1985 yılında, Çin Komünist Partisi Merkez Komitesi, yerel yönetimlerin temel eğitimden sorumlu olması gerektiği ilkesini ortaya koyan "Eğitim Yapısının Reformu Kararını" yayınladı. Yeni politika, özellikle il ve ilçelerdeki yerel yönetimler için bir teşvik görevini görmekteydi. 1986'da Ulusal Halk Kongresi "Çin Halk Cumhuriyeti Zorunlu Eğitim Yasasını" ilan etti ve böylece ülkede dokuz yıllık zorunlu eğitim sistemi de sağlam bir yasal temele oturdu (History of Education in China-China Education Center, 2012).

### **Eğitimin Yasal Dayanakları**

Çin'de eğitimle ilgili birçok yasa ve düzenleme vardır. Bunlar, geniş ve karmaşık bir sistemde uygulamayı yönetmede ve izlemede kolaylık sağlaması amacıyla düzenlenmiş etkili yollar olarak kabul edilmektedir. Hükümet, vatandaşlarının eğitime erişimini korumak ve yüksek kaliteli bir eğitim sistemi garanti etmek için yasa ve yönetmelikleri kullanmaktadır. 1986'da çıkarılan Zorunlu Eğitim Yasası, Çin için bir kilometre taşı oldu. Bu yasaya göre; tüm okul çağındaki çocuklar zo-

## Kaynakça

- BBC News. (2018). *China country profile*. 07.03.2021 tarihinde <https://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-13017877> erişildi.
- China - Cultural institutions | Britannica. (2021). In Encyclopædia Britannica. 02.03.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/China/Cultural-institutions#ref258947> erişildi.
- China - Cultural milieu | Britannica. (2021). In Encyclopædia Britannica. 02.03.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/China/Cultural-milieu> erişildi.
- China - Teaching Profession. (2021). Stateuniversity.com. 09.03.2021 tarihinde <https://Education.stateuniversity.com/pages/277/China-TEACHING-PROFES-SION.html> erişildi.
- China (Ranked 57th): Legatum Prosperity Index. (2021). Legatum Prosperity Index 2020. 09.03.2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/globe/china> erişildi.
- China | Culture, History, Maps, & People | Britannica. (2021). In Encyclopædia Britannica. 02.03.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/China> erişildi.
- China Education Center (2019). *Primary and Secondary Education in China*. 08.03.2021 tarihinde <https://www.chinaeducenter.com/en/cedu/psedu.php> erişildi.
- China History and Timeline Overview. (2021). 07.03.2021 tarihinde [https://www.ducks-ters.com/geography/country/china\\_history\\_timeline.php](https://www.ducks-ters.com/geography/country/china_history_timeline.php) erişildi.
- China: Education spending as a share of GDP 2019 | Statista. (2019). 07.03.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/1113951/china-public-Education-expenditure-as-a-share-of-gdp/> erişildi.
- China: Education spending as a share of GDP 2019 | Statista. (2019). 07.03.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/1113951/china-public-Education-expenditure-as-a-share-of-gdp/> erişildi.
- China: public expenditure on Education 2020 | Statista. (2020). 07.03.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/455492/china-public-expenditure-on-Education/> erişildi.
- China's Imperial Period (Chinapedia). (2016). 07.03.2021 tarihinde <http://www.chinese-outpost.com/chinapedia/historical-background/imperial-period.asp> erişildi.
- China's Republican Period (Chinapedia). (2016). 07.03.2021 tarihinde <http://www.chinese-outpost.com/chinapedia/historical-background/republican-china.asp> erişildi.
- CIA, (2021). China. Cia.gov. 02.03.2021 tarihinde <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/china/#introduction> erişildi.
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(24), 2982-3011.
- Education in China A Snapshot. (2016). 07.03.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/education/education-in-china-a-snapshot.pdf> erişildi.
- Education Law of the People's Republic of China (2021). China.org.cn. 07.03.2021 tarihinde <http://www.china.org.cn/english/Education/184669.htm#2> erişildi.
- History of Education in China - China Education Center (2012). Chinaeducenter.com. 07.03.2021 tarihinde <https://www.chinaeducenter.com/en/chistory.php> erişildi.

- Kritzer, J. (2014). A four country comparison: special Education in the United States, China, India and Thailand. *British Journal of Applied Science & Technology*, 4(23), 3370-3382.
- laws. (2021). Npc.gov.cn. 07.03.2021 tarihinde [http://www.npc.gov.cn/zgrdw/englishnpc/Law/2007-12/11/content\\_1383614.htm](http://www.npc.gov.cn/zgrdw/englishnpc/Law/2007-12/11/content_1383614.htm) erişildi.
- MOE (2019). 2019 Moe.gov.cn. 07.03.2021 [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/s5990/202008/t20200831\\_483697.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s5990/202008/t20200831_483697.html) erişildi.
- OpenLearn (2019). *A brief introduction to the Chinese Education system*. 08.03.2021 tarihinde [https://www.open.edu/openlearn/Education/brief-introduction-the-chinese-Education-system#:~:text=In%20China%2C%20the%20Education%20is,secondary%20Education%20\(three%20years\)](https://www.open.edu/openlearn/Education/brief-introduction-the-chinese-Education-system#:~:text=In%20China%2C%20the%20Education%20is,secondary%20Education%20(three%20years)) erişildi.
- Shanghai-China: Career and Technical Education - NCEE. (2019). 08.03.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-school-to-work-transition/> erişildi.
- Shanghai-China: Education for All - NCEE. (2020). NCEE. 08.03.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-Education-for-all/> erişildi.
- Shanghai-China: Instructional Systems - NCEE. (2018). NCEE. 09.03.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/> erişildi.
- Shanghai-China: System and School Organization - NCEE. (2018). NCEE. 08.03.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-system-and-school-organization/b> erişildi.
- Statista. (2017); Statista: China 02.03.2021 tarihinde <https://www.statista.com/topics/753/china/> erişildi.
- Technical and Vocational Education and Training: Lessons from China. (2018). World Bank. 08.03.2021 tarihinde <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2018/10/30/technical-and-vocational-Education-and-training-lessons-from-china> erişildi.
- The Historical Background of China (Chinapedia). (2016). 07.03.2021 tarihinde <http://www.chinese-outpost.com/chinapedia/historical-background/default.asp#:~:text=China's%20history%20is%20sometime%20marked,dates%20of%20approximately%201500%20BC> erişildi.
- The Programme for International Student: OECD PISA. (2018) 09.03.2021 tarihinde [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_QCI.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_QCI.pdf) erişildi.
- Tsegay, S. M., Kansale, C., & Goll, S. P. (2017). An analysis of early childhood Education policy in China. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(1), 69-84.
- Unesco (2008). *National Report Adult Education And Learning In China: Development And Present Situation Chinese National Commission For Unesco & Chinese Adult Education Association*. 08.03.2021 tarihinde [https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National\\_Reports/Asia%20-%20Pacific/China.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Asia%20-%20Pacific/China.pdf) erişildi.

# DANİMARKA

## Demografik, Sosyal ve Siyasal Yapılanma

Kuzey Avrupa'da yer alan İskandinav ülkelerinden biri olan Danimarka, Jutland Yarımadası ve irili ufaklı 443 adadan oluşmaktadır. Grönland ve Faroe Adaları da Danimarka'ya bağlı özerk bölgelerdir. Anayasal monarşi ile yönetilen ülkenin başkenti Kopenhag, nüfusu 2019 yılı itibariyle 5,8 milyon kişi, yüzölçümü 52.933 km<sup>2</sup>, başkenti Kopenhag, resmî dili Danca ve para birimi Danimarka Kronu'dur (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı [T.C. Dışişleri], 2019).

Danimarka doğuda İsveç, güneyde Almanya ile komşudur. Øresund Köprüsü İsveç'i Danimarka'nın en büyük adası olan Zelanda'ya bağlar. Bir yarımada olan Jutland, Danimarka'yı Almanya'ya bağlar. Danimarka'nın üçüncü büyük adası, Great Belt Köprüsü ile Zelanda'ya ve Küçük Kemer Köprüsü ile Jutland'a bağlanan Funen'dir. Danimarka anayasal bir monarşidir. Kraliçe Margrethe II'nin gerçek bir siyasî gücü yoktur ve parlamento, Folketinget, ülkenin en yüksek otoritesidir. Danimarka, AB üyesidir, ancak para birimi olarak kronu korumuştur. Aynı zamanda NATO üyesidir (Nordic Cooperation, 2020).

- Millî gün: 5 Haziran (Anayasa Günü, 5 Haziran 1849)
- Yönetim biçimi: Anayasal monarşi
- Parlamento: Folketinget (179 koltuk)
- AB üyeliği: 1 Ocak 1973'ten beri
- NATO üyeliği: 4 Nisan 1949'dan beri
- Devlet başkanı: Kraliçe Margrethe II
- Hükümet başkanı (Haziran 2019'dan beri): Başbakan Mette Frederiksen (Sosyal Demokrat)

Yaklaşık 5,8 milyon nüfusuyla Danimarka, İskandinav Bölgesi'ndeki en yoğun nüfuslu ülkedir. Başkent Kopenhag ve çevresinde yaklaşık 1,3 milyon insan yaşıyor. Ülkenin toplam nüfusu 2021 yılındaki 5.840.045'tir (Nordic Cooperation, 2020).

2017 yılında yapılan bir araştırmaya göre Danimarka'da yaşayan insanların sadece %10'u düzenli olarak bir kiliseye giderken nüfusun %55'ini ise kilise bağlantısı olmayan Hristiyanlar oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada nüfusun %30'u herhangi bir dine bağlı olmadığını, %5'i de Hristiyanlık dışındaki diğer dinlerden

birine bağı olduğunu belirtmiştir (Statista, 2017). Ülkenin etnik yapısı incelendiğinde ise Danimarka'da önemli oranda bir göçmen nüfus bulunduğu görülmektedir. %87,5 oranındaki Danimarka kökenli nüfusun dışında kalan neredeyse tüm nüfus (%12, 2) göçmenlerden oluşmaktadır. Danimarka'da ayrıca %0,3 oranında özel statüye sahip Alman azınlık yaşamaktadır (T.C. Dışişleri, 2019).

Tablo 1'de 2018 ve 2019 yıllarındaki verilerine göre ülkelerin gelişmişlik düzeyinin önemli göstergelerinden sayılan değerlendirilmelerde Danimarka'nın konumu verilmiştir.

**Tablo 1.** Danimarka'nın ekonomik ve sosyal verileri

Değerlendirme	Danimarka
Kişi Başı Yıllık Gelir	60.178 dolar (2019)
Doğurganlık Oranı	1.73 (2018)
Okuryazarlık Oranı	%99 (2018)
Ortalama Yaşam Süresi	81.2

Kaynak: World Bank, 2019

Tablo 1'de yer alan oran ve ortalamalar dikkate alındığında Danimarka'nın dünyanın gelişmiş ülkelerinden biri olduğu söylenebilir. Kişi başı yıllık gelir bakımından oldukça iyi bir konumda olan Danimarka, gelişmişlik düzeyinin bir diğer önemli göstergesi olan ortalama yaşam süresi bakımından da 80 yaşın üzerindeki ortalamasıyla gelişmiş ülkeler kategorisinde yer almaktadır.

### Danimarka Tarihi

Danimarka'nın eğitim tarihinden önce genel tarihine ana hatlarıyla bakmak ülke hakkında daha doğru bir fikir elde edilmesini sağlayacaktır. Aşağıda Danimarka tarihine yön veren, Danimarka tarihini şekillendiren başlıca tarihler ve bu tarihlerde yaşanan gelişmeler, Danimarka resmî internet sitesi *denmark.dk*'ya (History of Denmark, 2011) dayanılarak derlenmiştir.

MÖ 10000:	Dan adalarına ilk avcılar yerleşti.
MÖ 3900:	İlk toplum tarım ve hayvancılığa dayalı olarak oluştu.
400 - 700:	Şehirleşme başladı.
866 - 867:	Dan Vikingler York'u ele geçirdi ve York'u İngiltere Viking başkenti ilan etti.
965:	Danimarka Hristiyanlık ile tanıştı.
1015 - 1034:	İngiltere tamamen Dan kontrolüne girdi.
1397 - 1523: ve	Danimarka, Norveç, İsveç, Finlandiya, İzlanda, Grönland, Faroe Adaları Orkney'in oluşturduğu Kalmar Birliği kuruldu.
1479:	Kopenhag Üniversitesi kuruldu.
1523:	İsveç kaybedildi.

- 1536: Reform Hareketleri. Norveç Danimarka ile birleşti.
- 1660 - 1661: Mutlak monarşiye geçildi.
- 1666 - 1917: Karayıplerde Dan sömürgeleri oluşturuldu.
- 1807: İngiliz donanması Kopenhag'ı bombaladı.
- 1814: Norveç kaybedildi.
- 1848: Mutlakiyetçilik kaldırıldı.
- 1849: İlk demokratik anayasa, *Haziran Anayasası*, kabul edildi.
- 1864: Schleswig, Holstein ve Lauenburg düklükleri kaybedildi.
- 1914 - 1918: 1. Dünya Savaşı'nda Danlar tarafsız olduklarını ilan etti.
- 1915: Anayasal reform yapıldı, kadın hakları tanındı.
- 1918: İzlanda, Danimarka'dan bağımsızlığını ilan etti.
- 1920: Kuzey Schleswig oylamayla Danimarka'yla yeniden birleşmeye karar verdi.
- 1940 - 1945: Danimarka, 2. Dünya Savaşı'nda Almanya tarafından işgal edildi.
- 1945: Birleşmiş Milletler'e kurucu üye olarak dâhil oldu.
- 1949: NATO'ya üye oldu.
- 1973: Avrupa Ekonomik Topluluğu'na üye oldu.
- 1993: Avrupa Birliği'ne üye oldu.
- 2011: İlk kadın başbakan, Helle Thorning Schmidt göreve geldi.

### Eğitim Tarihi

Danimarka eğitim sisteminin kökeni Orta Çağ'ın başlarında Roman Katolik Kilisesi tarafından kurulan katedral-manastır okullara dayanır. Bu okullardan 12 ve 13. yüzyılda kurulan yedi tanesi bugün hâlâ varlığını sürdürmektedir. Protestan Reformundan sonra Danimarka, ulusal bir Lüteriyan Kilisesi kuran ilk Avrupa ülkelerinden biriydi ve Kilise, Danimarka eğitimi üzerinde büyük bir tarihsel etkiye sahipti. 1530'ların Reform yasalarından kaynaklanan sistemin temelleri, on dokuzuncu yüzyılın sonuna kadar varlığını sürdürdü. 1536 yılında Devlet, ilkokulları Katolik Kilisesi'nden devralmıştır. Danimarka millî eğitim sisteminin tarihinin bu tarihten itibaren başladığı söylenebilir. Devletin üstünlüğü Lutherciler tarafından kabul edildi ve hatta desteklendi, bunun sonucunda Kilise ve Devlet hiçbir zaman çatışmadı (Stateuniversity, 2021). Devlet okullarında ana hedef öğrencilerin Latince ve Yunanca öğrenmesini sağlayarak onları teolojik alana hazırlamaktır. 1721'de süvari okulları (*Rytterskoler*) kuruldu. 1809'da eski Ruhban Okulları, dönemin ruhuna uygun bir biçimde insani vurgusu daha çok olan, doğal bilimler ve modern dillerle eski Yunanca ve Latin kültürlerinin birlikte öğretildiği kamu okullarına dönüştürüldü (Glavin, 2017).

19. yüzyıl boyunca (hatta bugüne kadar) Danimarka eğitim sistemi din adamları, politikacılar ve eğitim konusundaki özgün yöntemleri savunan ve Danimarka halk liselerinin kuruluşuna ilham veren şair Grundtvig'den önemli ölçüde etkilenmiştir.

## Kaynakça

- Center for Vurdering af Udenlandske Uddannelser. (t.y). The Danish Education system. <https://umsl.edu/~naumannj/Geography%20PowerPoint%20Slides/northern%20europe/Denmark%20-%20Educational%20System.pdf> adresinden erişildi.
- Eurydice. (2017). Funding in Education. *Eurydice - European Commission*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-Education-22\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-Education-22_en) adresinden erişildi.
- Eurydice. (2017). Legislation and official policy documents - Eurydice - European Commission. *Eurydice - European Commission*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-18\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-18_en) adresinden erişildi.
- Eurydice. (2017). *Education System of Denmark*. Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en)
- Eures Kompas. (2020). Das danische Schulsystem - EURES Sønderjylland - Schleswig. <https://eures-kompas.org/das-schulsystem/>
- Glavin, C. (2017). History of Education in Denmark. <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Denmark/history-Education-denmark> adresinden erişildi.
- History of Denmark. (2011). *History of Denmark*. <https://denmark.dk/people-and-culture/history> adresinden erişildi.
- Legatum Prosperity Index*. (2020). 06/03/2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/globe/denmark> adresinden erişildi.
- Koç, Y. (2017). Danimarka eğitim sistemi: Amaç, yapı ve süreç açısından Türkiye ile karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5), 295-208. doi: 10.17121/ressjournal.716
- Ministry of Children and Education of Denmark (MoCED). (2020). *Overview of the Danish Education System*. Erişim adresi: <https://eng.uvm.dk/general--themes-and-projects/overview-of-the-danish-education-system>
- Nordic cooperation. (2020). Facts about Denmark. Erişim adresi: <https://www.norden.org/en/information/facts-about-denmark>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). *Teachers - teachers' salaries*. <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm> adresinden erişildi.
- Stateuniversity. (2021). Denmark - History Background. <https://Education.stateuniversity.com/pages/368/Denmark-HISTORY-BACKGROUND.html>
- Statista, (2017). *Denmark: religious identification, by type 2017*. <https://www.statista.com/statistics/909385/religious-identification-in-denmark-by-type/> adresinden erişildi.
- Statista, (2020). *Denmark: number of private primary schools*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/1112132/number-of-private-primary-schools-in-denmark/> adresinden erişildi.
- Taipale, A. (2012). International survey on Educational leadership, a survey on school leader's work and continuing Education. *Finnish National Board of Education*.

- Türkiye Cumhuriyeti Dışışleri Bakanlığı. (2019). *Danimarka ÷lke künyesi*. <http://www.mfa.gov.tr/danimarka-kunyesi.tr.mfa> adresinden erişildi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2021). *Denmark*. <http://uis.unesco.org/country/DK> adresinden erişildi.
- World Bank, (2020). *GDP per capita, PPP (current international \$) - Denmark* . <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?locations=DK> adresinden erişildi.



## ESTONYA

Estonya resmî adıyla Estonya Cumhuriyeti, Kuzey Avrupa'dadır. Ülkenin güneyinde Letonya ve doğusunda Rusya bulunmaktadır. Yüz ölçümü 45.339 km<sup>2</sup> olan ülkenin 2019 sayımlarında belirlenen nüfusu 1,33 milyondur. Ülkenin doğurganlık oranı 2018'de 1.59 olarak belirlenmesinin ardından günden güne artmakta olup 2019'da 1,67 olarak tespit edilmiştir (Estonia, 2018). Estonya'nın başkenti olan Tallinn en kalabalık nüfuslu olan şehridir. 1 Ocak 2011'den itibaren "Euro" ülkenin para birimi olarak kabul edilmekte ve kişi başına düşen gayrisafi yurt içi hâsıla (GSYİH) 23.757,62 USD olarak belirlenmiştir (Statista, 2019). Resmî dili Estonca olan ülkede çoğunlukla ikinci dil olarak benimsenen İngilizce, ardından Rusça, Almanca ve Fince yaygın olarak kullanılan diller arasındadır. Estonya ortalama yaşam süresi 78,54 yaş olarak belirlenmiştir. Parlamenter demokrasi ile yönetilen ülke, geçmişinde Danimarka, İsveç, Polonya, Almanya ve Sovyet Rusya gibi ülkelerle bağımsızlığını kazanmak adına mücadele etmiştir. Estonya, I. Dünya Savaşı ve Bolşevik İhtilali nedeniyle Sovyet Rusya'nın içinde bulunduğu karışıklığı fırsat bilerek 24 Şubat 1918'de Rus egemenliğinden kurtulmuştur. Estonya bağımsızlığını II. Dünya Savaşı'na kadar elinde tutabilmiştir. Ancak II. Dünya Savaşı'yla birlikte Sovyet Birliği ve Almanya gibi büyük devletler gözlerini yine önceden ellerinde bulundurdukları topraklara yöneltmiştir. 1940 yılında Sovyetler Birliği tarafından Estonya'nın da dâhil olduğu Baltık ülkelerini işgal edilmiştir. Uzun süre SSCB işgali altında varlıklarını sürdüren Estonya, 20 Ağustos 1991 tarihinde SSCB çökmesiyle birlikte bağımsızlığını ilan etmiştir (Estonya Cumhuriyeti | Ülkeler, 2013).

Estonya'nın uzun süre Sovyetler Birliği etkisinde yaşaması milletinin etnik yapısında da etkisini göstermiştir. Nüfusunun %68,7'si Eston, %24,9'u Rus, %1,8'i Ukraynalı, %0,9'u Belarussular, %0,6'sı Finli ve %3,1'i diğer etnik gruplardan oluşmaktadır (Britannica, 2021). Estonya, nüfusunun çoğunluğunu Estonların oluşturduğu ve geri kalan azınlığın da Ruslardan oluşan etnik bir yapıya sahiptir. Tarihsel bağlamda uzun yıllar işgal altında yaşayan Estonya'da dinî inanış biçimi halka zorla benimsetilmeye çalışılmıştır. Ancak günümüzde, Estonya halkının çoğunluğu herhangi bir dine bağlı değildir. Ülkenin 2015 verileri incelendiğinde; %59, 2 Ateist, %17,5 Ortodoks, %11,4 Bilinmeyen, %9,4 Protestan ve diğerlerinden oluşan bir dini yapısı bulunmaktadır (TheARDA, 2015).

Estonyalılar bayramlarına, bayramlarda düzenlenen şenliklere, müziğe ve dansa oldukça önem vermektedir. Estonya yaz gündönümünden (21 Haziran) bir iki

gün sonra, 23 Haziran gecesinde tenhalaşmaya başlamaktadır. Ülkede imkânı olan kişiler, en önemli bayramlarından biri olan Jaanipaev'i (Yaan'ın Günü) kutlamak üzere şehir dışına çıkmaktadır. Estonya'da bir diğer önemli bayram ise kış gündönümünden (21 Aralık) sonra kutlanan Noel Bayramı'dır. Noel bayramı, genellikle tüm dünya ülkelerinde kutlandığı gibi çam ağacına süslemelerin yapıldığı, özenle hazırlanmış sofraların kurulduğu ve ailelerin toplandığı bir bayramdır ('Estonya Hakkında 12 Soru', t.y.) Ayrıca Estonya'nın bağımsızlık uğruna verdiği mücadelelerin sonucu olarak kutlanan 24 Şubat Bağımsızlık Günü sabahında ise Tallinn'de askerler geçit töreni yürüyüşünü sergilemektedir. Törenlerin ve inayışların getirdiği bayramların yanında ülkede İşçi Bayramı ve Paskalya Bayramı da kutlanmaktadır (Estonia - Cultural life | Britannica, 2021).

### Ülkenin Eğitim Tarihi

Estonya, tarih boyunca her zaman öğrenmeye ve nitelikli öğretim hizmetinin gerekliliğinin bilincinde olmaya özen göstermiştir. Sovyet döneminde yaşadığı baskılara rağmen Estonya eğitim sistemi, genel sistemle karşılaştırıldığında değerlerini korumayı başarmıştır. Totaliter bir devlet yönetiminin altında Estonya, dilinin ve kültürünün korunmasına yönelik çalışmalar yürüterek başarılı olmuş bir ülkedir. Estonya'nın uzun süre Sovyet egemenliğinde yaşamış olmasının bıraktığı izlerde, ülkedeki Rus kapsamlı okullarda öğretmenler daha otoriteci ve baskıcı bir eğitim anlayışa sahiptir. Ancak Dal'a (2019) göre, Estonca kapsamlı okullardaki öğretmenler daha genç, gelişmelere ve yeniliklere açıktırlar. Estonya eğitim sisteminin tarihi 13. ve 14. yüzyıllardaki manastır ve katedrallere dayanmaktadır. Estonya'da akademik okulların ve genel olarak örgün eğitiminin ilk temeli 1630 (Tartu) ve 1631 (Tallinn) yıllarında atılmıştır. 1632'de ilk üniversite olan Tartu Üniversitesi kurulmuştur. 17. yüzyılda öğrencilerin kutsal kitaplarını okuyabilmesi ve anadillerinde eğitim alabilmelerini sağlamak amacıyla halk okulları açılmıştır. Ülkenin eğitime verdiği önem giderek artarak 1920'de zorunlu eğitim altı yıla çıkartılmıştır. 1959-1963 yılına gelindiğinde, zorunlu eğitim sekiz yıla ve 1968-1988'de zorunlu eğitim dokuz yıla yükseltildi. Estonya zorunlu eğitimin dokuz yıl ve öğretim dilinin Estonca olduğu bir eğitim sistemine sahiptir. Okullardaki atmosfer ilerici fikirlerden ve demokrasiden etkilenecek, öğrencinin sanat, müzik ve yabancı dil eğitimine önem vererek şekillenmiştir (Estonian Education System, 2016). Estonya eğitim sistemi, 1970-1990 yılları arasında kademeli olarak hâkim olan ideolojiden arınmak ve ulusal eğitim sistemlerinin temelini oluşturmak amacıyla pek çok değişiklik yaptı. Böylelikle ülkenin kendi ders kitaplarını yazma, müfredatlarını oluşturma ve öğretmenlerin de yeniden yetiştirilmesi gibi alanlarda düzenlemelere gidildi. Bağımsızlığın kazanılmasının ardından Sovyet dönemine ait çoğu eğitim kurumu kapatılarak eğitimde çağdaşlaşma yolunda büyük adımlar atılmıştır. Bugün eğitimden sorumlu olan Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, toplumun yaşam boyu öğrenen bir toplum hedefini benimseyerek ilerlemektedir.

## Eğitimin Amaçları

Estonya eğitim sistemi, Estonya Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi 2020 (LLS) eğitim politikalarının geliştirilmesi için kılavuz niteliğindedir. LLS'de temel hedef yer almaktadır. Bunlar aşağıda verilmektedir (School Education in Estonia, 2016):

- ✓ *Öğrenmeye yaklaşımda değişiklik*: Eğitimle birlikte her öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimini, öğrenme becerilerinin edinimini, yaratıcılığı ve girişimini her düzeyde ve her türden desteklenmesidir.
- ✓ *Yetişkin ve motive olmuş öğretmenler*: Maaşların yeterlilik gerekliliklerine ve işle ilgili performansa uygunluğun değerlendirilmesinin de dâhil edilmesi üzerine öğretmenlerin ve müdürlerin varlığı.
- ✓ *Yaşam boyu öğrenmede dijital odak*: Etkili öğrenme ve öğretim sürecinde teknoloji merkezdedir. İnsanların gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır.
- ✓ *Eşit fırsatlar ve hayat boyu öğrenmeye katılımın artması*: Hayat boyu öğrenmede her bireyin katılımı için eşit fırsatlar yaratılmaktadır.

## Eğitimin Yasal Dayanakları

Estonya eğitim sisteminin yasal çerçevesi 1990'lardan itibaren kabul edilen kanunlar ile oluşturulmuştur. Yeni oluşturulan kanunlar Sovyetler Birliği'nin kanunlarından tamamen farklı şekilde düzenlenmiştir. Mevzuatın temel taşı, özel eğitimden yararlanacak çocukların da dâhil olduğu Estonya'da yaşayan tüm çocukların faydalanabileceği yeteneklere, ilgi ve ihtiyaçlara dayanmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim için en önemli yasalar ve yasal düzenlemeler şunlardır:

- ✓ *Estonya Cumhuriyeti Eğitim Yasası (1992)*: Estonya eğitim sisteminin genel ilkeleri belirlenmiştir. Ayrıca Temel Haklar, Özgürlükler ve Ödevler başlıklı bölümde; herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, okul çağındaki çocuklar için zorunlu ve ücretsiz olduğu ve eğitim hizmetleri devlet tarafından denetleneceği ifade edilmektedir (Constitution of Estonia, 1992 akt. Burçin, 2020).
- ✓ *Temel ve Üst Ortaokullar Yasası (1993)*: Okulların kuruluş koşullarını, eyalet ve belediye okullarını ve jimnastik okullarını işletmek ve kapatmak; temel ve genel ortaöğretimi yöneten ilkelere yer verilmiştir.
- ✓ *Ulusal Müfredat (1996)*: Öğretimin temel ilkeleri dilden bağımsız olarak herkes ve tüm öğretim organizasyonu için geçerlidir. Okullar ulusal müfredata bağlı olarak kendi müfredatlarını geliştirirler. Ulusal müfredat her ders için; bir müfredat (konu içeriği listesi) ve çalışma süresi ile zorunlu derslerin bir listesini oluşturmayı sağlamaktadır.
- ✓ *Özel Okullar Yasası (1998)*: Özel şahıslara veya tüzel kişilere ait okulların kurulmasına ilişkin koşulları belirlemektedir.

## Eğitimin Finansmanı

Estonya'da eğitime yönelik yapılan kamu harcamaları GSYİH'nin oranına bakıldığında %5 ile %6 arasında dalgalanmaktadır. Okulların eğitimi için sağlanan finansmanın çoğunu kamu kurumu fonları oluşturmaktadır. Aşağıda Estonya'nın okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için yaptığı harcamalar verilmektedir:

## Kaynakça

- Avan, Ş. K., & Kalenderoğlu, İ. (2020). Türkiye ve Estonya eğitim sistemlerinde ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 137-151.
- Burçin, R. B. Ç., & Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, 4(1), 45-77.
- Dal, s., Tekin, Y. F., & Kıral, B. (2019). Türkiye ile Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda ve Yunanistan öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 94.
- Eurydice. (2017). *Political, Social and Economic Background and Trends - Eurydice - European Commission*. 28.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/eesti/political-social-and-economic-background-and-trends\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/eesti/political-social-and-economic-background-and-trends_en) erişildi.
- Eurydice. (2017a). *4. Early Childhood Education and Care - Eurydice - European Commission*. Eurydice - European Commission. 28.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-Education-and-care-24\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-Education-and-care-24_en) erişildi.
- Eurydice. (2017b). *Organisation and Governance - Eurydice - European Commission*. 28.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-24\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-24_en) erişildi.
- Eurydice. (2017c). *Assessment in Single Structure Education - Eurydice - European Commission*. 28.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-Education-10\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-Education-10_en) erişildi.
- Eurydice. (2017d). *6. Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education - Eurydice - European Commission*. 28.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-Education-10\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-Education-10_en) erişildi.
- Eurydice. (2017e). *7. Higher Education - Eurydice - European Commission*. Eurydice - European Commission. 28.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-Education-24\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-Education-24_en) erişildi.
- Eisenschmidt, E. (2011). Teacher Education in Estonia. Milena Valenčič Zuljan & Janez Vogrinc (Ed.). European dimensions of teacher Education - similarities and differences. *Faculty of Education, University of Ljubljana*.(115-133)
- "Estonya Hakkında 12 Soru" (t.y.). 25.01.2021 tarihinde [https://estinst.ee/wp-content/uploads/2017/02/506\\_tur-sisu-2014\\_VEEB.pdf](https://estinst.ee/wp-content/uploads/2017/02/506_tur-sisu-2014_VEEB.pdf) erişildi.
- Estonia - Cultural life | Britannica. (2021). In *Encyclopædia Britannica*. 28.01.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/Estonia/Cultural-life#ref261370> erişildi.
- Estonia - Eurydice - European Commission. (2017). 25.01.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en) erişildi.
- Estonia - fertility rate 2018 | Statista. (2018).25.01.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/377028/fertility-rate-in-estonia/> erişildi.
- Estonia - Gross domestic product (GDP) per capita 2025 | Statista. (2019) 27.01.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/377170/gross-domestic-product-gdp-per-capita-in-estonia/> erişildi.
- Estonia (Ranked 21st) : Legatum Prosperity Index. (2021). Legatum Prosperity Index 2020. 28.02.2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/globe/estonia> erişildi.
- Estonia | Culture, People, History, & Facts | Britannica. (2021) 28.01.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/Estonia#ref261359> erişildi.

- Estonia Education spending, percent of GDP. (2021) *Erişim adresi*: [https://www.theglobaleconomy.com/Estonia/Education\\_spending/](https://www.theglobaleconomy.com/Estonia/Education_spending/) erişildi.
- Estonia, Religion And Social Profile | National Profiles | International Data | TheARDA. (2015). 26.01.2021 tarihinde [https://www.thearda.com/internationalData/countries/Country\\_77\\_1.asp](https://www.thearda.com/internationalData/countries/Country_77_1.asp) erişildi.
- Estonia. (2018). Statista. 26.01.2021 tarihinde <https://www.statista.com/topics/3920/estonia/> erişildi.
- Estonian Education System. (2021). 26.01.2021 tarihinde [http://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System\\_1990-2016.pdf](http://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System_1990-2016.pdf) erişildi.
- Estonya Cumhuriyeti | Ülkeler. (2013). 26.01.2021 tarihinde <https://www.tarihiolaylar.com/ulkeler/estonya-106> erişildi.
- OECD iLibrary | Home. (2016). Oecd-ilibrary.org. 25.01.2021 tarihinde <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264251731-5-en/index.html?itemId=/content/component/9789264251731-5-en> erişildi.
- OECD: Expenditure per student on Education 2017 | Statista. (2017). 28.02.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/238733/expenditure-on-Education-by-country/> erişildi.
- School Education in Estonia. (2016) 26.01.2021 tarihinde <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264251731-5-en.pdf?expires=1611781360&id=id&accname=guest&checksum=C0F775CF66ACDAC-BECA47DDDCB56A867> erişildi.
- School organisation and operating schools in Estonia. (2016). 28.01.2021 tarihinde <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264251731-8-en.pdf?expires=1611826208&id=id&accname=guest&checksum=3833974BA6654CE6C3FE749876FF5846> erişildi.
- Students - Enrolment rate in early childhood Education - OECD Data. (2020). 27.01.2021 tarihinde <https://data.oecd.org/students/enrolment-rate-in-early-childhood-Education.htm> erişildi.
- Teachers - Students per teaching staff - OECD Data. (2020). 27.01.2021 tarihinde <https://data.oecd.org/teachers/students-per-teaching-staff.htm#indicator-chart> erişildi.
- The Programme for International Student. (2019). 27.01.2021 tarihinde [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_EST.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_EST.pdf) erişildi.
- Yıldırım, M. C. (2008). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 91-110.

## FİNLANDIYA

Avrupa'nın nüfus yoğunluğu en az ülkelerinden biri olan İskandinav ülkesi Finlandiya, yaşam standartlarının ve özellikle de eğitim kalitesinin yüksekliği bakımından tüm dünyada adından sıkça söz ettiren ülkelerden biridir. Ülkenin resmî adı Finlandiya Cumhuriyeti, başkenti Helsinki, resmî dilleri Fince ve İsveççe, para birimi Euro'dur. 338.145 km<sup>2</sup>'lik bir alanda kurulmuş olan Finlandiya'da 5,8 milyon kişi yaşamaktadır. Finlandiya'da yaşayan insanların %71'i Hristiyanlık dinine mensup iken %27,4'ü ise herhangi bir dine inanmamaktadır. Etnik yapı homojen bir görüntüye sahiptir. Ülkenin yaklaşık %90'ı Finlerden oluşurken en büyük azınlık yaklaşık %5 ile İsveçlilerdir (Ülke künyesi, t.y).

Danimarka, İsveç ve Norveç gibi diğer İskandinav ülkeleriyle birlikte ortak bir kültüre sahip olan Finlandiya ayrıca kökleri itibarıyla da Estonya ve Macarlarla benzerdir. Ancak Finlerin kültürel özellikleri doğulu köklerinden çok komşu İskandinav ülkeleriyle benzerlik taşır. Ülkenin hem doğuda hem batıda verdiği tarihi mücadeleler, engebeli arazi ve sert iklim gibi koşullar özgün bir Fin kültürü ortaya çıkarmıştır. Örneğin Fincede cesaret, dayanıklılık ve direnç sözcüklerini potasında eriten bir anlam taşıyan sisu kavramı Fin kültüründe önemli bir yer işgal eder (Finnish Culture, t.y).

Diğer İskandinav kültürlerinde olduğu gibi Fin kültüründe de dakiklik ve düzen çok önemlidir. Riskten kaçınmaya özen gösterirler. Bu yüzden bir Fin'i aşına olmadığı yeni bir şey yapmaya ikna etmek oldukça zordur. Finler, az konuşmaları, düşüncelilikleri ve duygusallıktan uzak olmalarıyla meşhurdur. "Mecbur kalmadıkça konuşmaz." kalıp ifadesi Finler için oldukça uygun görünmektedir. Hatta Fincede "Eğer bir Fin bir şey söylüyorsa o şeyi gerçekten söylüyordur." anlamına gelen bir vecize bile vardır. Cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeklerin toplumsal hayata neredeyse eşit katılım göstermesi Finlandiya'nın öne çıkan diğer kültürel özelliklerindedir.

Tablo 1'de World Bank tarafından elde edilen 2018 ve 2019 yıllarına ait istatistikler ışığında Finlandiya'nın ekonomik ve toplumsal ölçütler bakımından uluslararası alandaki konumuyla ilgili bazı veriler gösterilmiştir.

**Tablo 1.** *Finlandiya'nın ekonomik ve sosyal verileri*

Değerlendirme	Finlandiya
Kişi Başı Yıllık Gelir	48.685 dolar (2019)
Doğurganlık Oranı	1.41 (2018)
Okuryazarlık Oranı	%99 (2018)
Ortalama Yaşam Süresi	81.4

Tablo 1'den de görüleceği gibi Finlandiya ekonomik ve sosyal göstergeler bakımından birçok dünya ülkesinin önünde yer almaktadır. Doğurganlık oranı homojen nüfus yapısının da etkisiyle oldukça düşük, yaşlı nüfus oldukça kalabalıktır. Ortalama yaşam süresinin 81,4 olduğu Finlandiya bu alanda dünyada 21. sıradadır.

### **Finlandiya Tarihi**

Finlandiya'nın eğitim tarihinden önce genel tarihine ana hatlarıyla bakmak ülke hakkında daha doğru bir fikir elde edilmesini sağlayacaktır. Aşağıda Finlandiya tarihine yön veren, Finlandiya tarihini şekillendiren başlıca tarihler ve bu tarihlerde yaşanan gelişmeler (BBC News, 2019) derlenmiştir:

1100'ler - İsveçli haçlılar Finleri yenip Hristiyanlığa geçirdi.

1323 - Bugünkü Finlandiya toprakları İsveç toprağı oldu.

1808 - İsveç'in Ruslar tarafından işgaline Napolyon destek verdi.

1809 - Finlandiya İsveç tarafından Rusya'ya verildi fakat Finlandiya yasal sistem, dini ve askerî anlamda özerkliğini korudu.

1906 - Parlamento Yasası yürürlüğe girdi. Bu yasayla Avrupa'da ilk defa kadınlara seçme ve seçilme hakkı verildi.

1917 - Rus Devrimi Finlandiya'nın bağımsızlığını ilan etmesine izin verdi.

1918 - 30.000 ölüme yol açan iç savaş patlak verdi. Bitter civil war, which leads to some 30.000 deaths.

1919 - Finlandiya, Cumhuriyeti ilan etti; ilk Cumhurbaşkanı Kaarlo Stahlberg oldu.

1939 - İkinci Dünya Savaşı başladı. Finlandiya tarafsız kaldı. Fakat daha sonra Kış Savaşı ile savaşa dâhil olmak zorunda kaldı.

1940 - Moskova Antlaşması'yla Fin topraklarının %10'u Sovyetler Birliği'ne bağlandı.

1941 - Haziran'da Almanya Sovyetler'e saldırdı. Finlandiya da kaybettiği toprakları almak için mücadeleye başladı.

1944 - Sovyet Ordusu ülkeyi işgal etti ve daha çok toprak ve milyonlarca dolar para kaybedildi.

1955 - Finlandiya Birleşmiş Milletler'e katıldı.

1990 - Ekonomik kriz.

1995 - Finlandiya Avrupa Birliği'ne üye oldu.

2000 - Tarja Halonen Finlandiya'nın ilk kadın başkanı oldu.

2002 Ocak - Euro para birimi olarak kabul edildi.

2008 Eylül - 22 yaşında silahlı biri bir okulda 11 kişiyi katletti. Bireysel silahlanmayla ilgili hükümet daha katı kurallar getirdi.

2008 Aralık - Eski Finlandiya cumhurbaşkanlarından Martti Ahtisaari, 2008 Nobel Barış Ödülü'ne layık görüldü.

2010 Temmuz - Finlandiya vatandaşlarına geniş bant internet hakkı veren dünyadaki ilk ülke oldu.

### Eğitim Tarihi

Finlandiya'ya özgü eğitimin tarihi Piskopos Mikael Agricola'nın Martin Luther'den ders alıp Yeni Ahit'i 1548'de Finceye çevirmesi ile başlatılabilir. 18. yüzyılın sonlarında Finlandiya'da okuryazarlık %50'nin üzerindeydi. Bu oran 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde %80-90'a çıkmıştı. Okuma gezici okullar diyebileceğimiz *kiertokoulularda* öğretiliyordu. Where in there were no schools in the municipality, reading was taught in traveling schools (*kiertokoulu*). İsveç yönetimi altındaki ilk eğitim sistemi; İsveççe idi ve okuma yazmanın öğretildiği temel bir "*pedagogio*"dan, Latince, Yunanca, retorik ve diyalekt eğitimi veren bir ortaöğretim okulundan ve üniversiteye hazırlık eğitimi veren üst ortaöğretim okulundan (*gymnasium*) ile üniversiteden oluşuyordu. 19. yüzyılda sistem daha sonra *kansakoulu* (halk okulu) ve *gymnasium*'un (*lukio*) da içinde olduğu, bitiminde üniversiteye devam edilen *oppikoulu* (öğrenme okulu) adı verilen bir sisteme evirildi. 19. yüzyılın ortasında Fince resmî dil haline geldi ve aşamalı olarak İsveççenin yerine öğrenim dili haline geldi (Glavin, 2017).

1898'de herkese *kansakoulu*'lara gidebilme hakkı verildi. 1911'de devam oranı %50 idi. 1921'de *kansakoulu* zorunlu hale getirildi. Eğitim verme işinde belediyeler sorumlu tutuldu. 1948'de ücretsiz okul yemeği uygulaması başladı. 10 yaşında başlanan *oppikoulu* hâlâ isteğe bağlı idi ve bu okullara giriş oldukça zordu. Üniversiteye gitmenin tek yolu *oppikoulu* olduğu ve bu okullara giriş ailelerin statü ve seçimlerine fazlaca bağlı olduğu için sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocukları için imkânlar çok ciddi bir biçimde kısıtlanmış oluyordu. İşçi sınıfının çocukları genelde sadece *kansakoulu* eğitimini bitirip iş gücüne katılıyorlardı. Bu sistem 1972-1977 arasında yapılan düzenlemelerle terk edildi ve 9 yıllık zorunlu eğitimin olduğu mevcut sisteme geçildi. 15 yaşından sonra sistem öğrenciye akademik (*lukio*) ve meslekî (*ammattikoulu*) iki seçenek sunmaktadır. (Eurydice, 2017).



## Kaynakça

- Ateş, H., Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1710-1722.
- Bahçekapılı, M. (2013). Finlandiya'da din eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 889-922.
- BBC News. (2019). Finland profile, timeline. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/world-europe-17292092> adresinden erişildi.
- Education in Finland. (2020). <https://www.statista.com/topics/6722/Education-in-finland/> adresinden erişildi.
- Eurydice. (2017). Organisation and Governance - Eurydice. *Eurydice - European Commission*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-and-governance\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-and-governance_en) adresinden erişildi.
- Eurydice. (2017). *Fundamental principles and national policies*. European Commission. Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/fundamental-principles-and-national-policies\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/fundamental-principles-and-national-policies_en)
- Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (t.y). <https://minedu.fi/en/legislation-general-Education> adresinden erişildi.
- Finnish Culture, (t.y). <http://blog.goinglobal.com/understanding-finnish-culture-is-key-to-thriving-in-finland/> adresinden erişildi.
- Fin Kültürü, (t.y). <https://www.infofinland.fi/tr/finlandiya-hakk-nda-bilgiler/finlandiya-toplumu/yasalar-ve-haklar> adresinden erişildi.
- Glavin, C. (2017). History of Education in Finland *K12academics.com*. <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Finland/history-Education-finland> adresinden erişildi.
- Legatum Prosperity Index. (2021). 07/03/2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/globe/finland> adresinden erişildi.
- Kayman, E. (2017). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora Tezi*.
- Literacy rate in Finland (2020). <https://www.macrotrends.net/countries/FIN/finland/literacy-rate#:~:text=Adult%20literacy%20rate%20is%20the,a%200%25%20increase%20from%202015>. adresinden erişildi.
- OKM-Ministry of Education and Culture, Finland. (2018). *Early childhood Education and care*. Erişim adresi: <https://okm.fi/en/early-childhood-Education-and-care>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020). Teachers' salaries. *The OECD*. <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020) Students per teaching staff. *The OECD*. <https://data.oecd.org/teachers/students-per-teaching-staff.htm> adresinden erişildi.
- Public Holidays. (2020). <https://holidaycalendar.com/tr/takvim/2020/Finlandiya/Suomi?nhol=0> adresinden erişildi.

- Program for International Student Assessment. (2019). [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_FIN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf) adresinden erişildi.
- Sağlam, Ç. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/1, s.27, 2016.
- Statistics Finland. (2019). [https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vasto\\_en\\_html](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vasto_en_html) adresinden erişildi.
- TIMSS 2019 International Reports. (2019). *TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College*. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/> adresinden erişildi.
- Unesco. (2010). *Finland Principles and general objectives of Education*. Erişim adresi: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf)
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. (2019). <http://uis.unesco.org/country/FI> adresinden erişildi.
- Ülke Künyesi. (2019). *T.C. Dışişleri Bakanlığı*. <http://www.mfa.gov.tr/finlandiya-kunyesi.tr.mfa> adresinden erişildi.

# FRANSA

## Demografik Özellikleri

Toprakları ana kara ve deniz aşırı olmak üzere iki bölüme ayrılan Fransa'nın 2020 yılındaki ana kara nüfusu yaklaşık 65 milyondur. 13 adet deniz aşırı topraklarının çoğu binlerce kilometre uzakta yer almaktadır. Fransa'nın ana kara sınırlarının şekli bir altıgene benzetilmektedir. Komşuları Belçika, Lüksemburg, Almanya, İsviçre, İtalya, İspanya, Monako ve Andorra'dır. 2019 yılındaki yurt içi hasılası 2,6 trilyon Amerikan doları iken kişi başına düşen gelir 42,878 Amerikan dolarıdır. Dünyanın en büyük ekonomileri arasında yedinci sıradadır. Fransa'nın bayrağında bulunan renkler (mavi-beyaz-kırmızı) sırasıyla özgürlüğü, eşitliği ve milliyetçiliği temsil etmektedir. Fransa, güneyde Akdeniz'den kuzeyde Manş Denizi ve Kuzey Denizi'ne, doğuda Ren Nehri'nden batıda Atlas Okyanusu'na kadar yayılan topraklarda yer alır. Kuzey Avrupa'yı güneye bağlayan bir köprü konumundadır. Fransa günümüzde 13 tane ayrı bölgeye ayrılmıştır (Brittanica, 2021). Başkent olan Paris ise Ile-de-France bölgesinde yer almaktadır. Ülkedeki en gözde şehri olan Paris'in nüfusu ise 12 milyondur (Statista, 2020). Fransa, dünyanın en çok turist çeken ülkesidir. Özellikle Paris ve Nice sayesinde her yıl toplamda 83 milyon turist bu ülkeye gelmektedir (Worldbank, 2019). Gerek tarihi gerek coğrafi özelliklerinin getirdiği şans ile Fransa adeta bir açık hava müzesidir. Ayrıca 543.956 km<sup>2</sup> alana yayılmasıyla Avrupa'nın yüz ölçümü bakımından ilk sırada gelen ülkesidir. Deniz aşırı toprakları da dâhil edildiğinde toplam yüzölçümü 670,992 km<sup>2</sup>'ye ulaşmaktadır (Eurydice, 2019). Bilim ve sanatın önemli isimlerinin ana vatanı olmak ile birlikte birçok tarihi gelişmeye de kaynaklık etmiş bir ülkedir. Ülkenin hem resmî dili hem de öğretim dili Fransızcadır. Fransızca ayrıca Kanada, Lüksemburg, Kongo ve Belçika gibi diğer ülkelerin de resmî dilidir. Fransa 2002 yılı itibariyle para birimi olarak Euro'yu kullanmaktadır. Cumhuriyet ile yönetilen ülkede cumhurbaşkanı seçimle göreve gelir. Doğurganlık oranı 2018 verilerine göre 1.88 iken ortalama yaşam süresi 82.72'dir (Worldbank, 2019). Etnik yapı açısından çeşitlilik gösteren Fransa'da Cezayirli ve Faslı nüfus, toplam nüfusun %2,2'sini oluştururken çok sayıda İtalyan ve Portekizli de bu ülkede yaşamaktadır (Britannica, 2021).

2014 yılında, Fransız eğitim sistemi yaklaşık 15,4 milyon öğrenciye eğitim sağlamıştır. Bu rakam nüfusun yaklaşık %23'ünü eşdeğerdir. Yine aynı gayrisafi yurt içi hasıladan eğitime ayrılan pay %6,8 oranla toplamda 146 milyar Euro'dur (Eurydice, 2019).

## Fransa Eğitim Tarihi

Fransa'nın 1959, 1963 ve 1975'te gerçekleştirdiği eğitim sistemi reformlarının ortak özelliği eğitimin demokratikleşme sürecine odaklanmasıydı. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra birçok sanayileşmiş devletin gündeminde eğitimin özgürleşmesi ve adaletli bir şekilde verilmesi vardı. 1950'ler sonrası, sosyal bilimlerin evrimi ve esas olarak istatistiğe dayalı neopositivist ve nicel araştırmalar, devletlerin çözmesi gereken sosyal sorunların matematiksel olarak açıklanmasını mümkün kıldı. Fransa'nın öncülüğünde birçok ülkede sosyal sorunlar detaylandırıldı ve sadece politik koşullar değil bilgi üretimini etkileyen her kurum ve alan incelemeye alındı. Örneğin Fransa'da 'fırsat eşitsizliği' sosyal sorunu, önce psikososyal bir yaklaşımla, sonra sosyo-kültürel bir yaklaşımla ve son olarak da sosyal hareketlilik perspektifiyle formüle edildi. Fransa, UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşlara katılımında her zaman istekli oldu ve ekonomik büyümenin eğitimden geçtiği görüşünü her fırsatta belirtti (Resnik, 2007).

1959'da yapılan eğitim reformu, zaman kısıtı ve reformcuların iş birliği yapamamasından kaynaklı olarak zayıf bir reform olarak anılır. Fransız Eğitim Planı'na göre, *eğitim* sosyal sorunları en iyi yansıtan alandı. Sadece birkaç yıl sonra, Fransız reformcular daha içerikli bir plan ile gücünü topladı. 1963 yılında uygulanan reformun etki alanı oldukça genişti. Son olarak, 1975 yılındaki reform ile eğitim büyük ölçüde demokratikleşti. Geçmişte eğitimin iyileşmesi Fransa'da ulusal bir hedef olarak gösteriliyordu. Günümüzde ise küreselleşmiş kuruluşların yoğun faaliyetleri ve dünya çapında karşılaştırmaların (TIMSS ve PISA) etkisi ile Fransız eğitim sisteminde ulusal faktörler göz ardı edilmeye başlandı (Resnik, 2007).

## Eğitimin Yasal Dayanakları

Fransa Eğitim Sistemi'nin temeli 1881 yılına dayanmaktadır. Bu tarihte oluşturulan Jules Ferry yasalarına göre ilk olarak eğitim ücretsiz hale getirildi. Bir sonraki yıl, yasalara lâik eğitim ve ortaöğretime kadar zorunlu eğitim ilkeleri eklendi (Legifrance, 2021). Jules Ferry yasaları ismini, 1880'li yılların tanınmış avukatı ve Eğitim Bakanı olan Jules Ferry'den almaktadır. Bu kişi, Fransa'da cumhuriyetçi okul (l'école républicaine) anlayışının yaygınlaşmasını sağlayan kahraman olarak anılmaktadır. Yaptığı reformlarda önceliğini, devlet okullarındaki din görevlilerini işten çıkarmaya verdi. Bu bakımdan Jules Ferry'nin gerçekleştirdiği reform, geniş kapsamda kilise kanunlarını eğitim sisteminden uzaklaştırdı (Hinkel, 2011).

1882 yılı itibarıyla eğitimin lâik, ücretsiz ve zorunlu olduğu Fransa'da, öğretmen olabilmek için de bir standart oluşturuldu. Ferry, tüm öğretmenlere staj yapmanın yanı sıra devlet onaylı bir lisansa sahip olmak zorunluluğu getirdi (Hinkel, 2011). Ferry sayesinde eğitime olan bakış açısının değiştiğini birçok yazar vurgulamaktadır. 1959'da zorunlu eğitim süresi 10 yıla yükseldi ve eğitim devletin koşulsuz sağladığı bir hizmet olarak değerlendirilmeye başlandı. Fransız Eğitim Sistemi, günümüzdeki haline dönüşmeden önce birçok değişikliğe daha uğradı. Mevcut

eğitim sistemine geçiş açısından uç tarih, önem teşkil etmektedir. Bunlar sırasıyla 1975, 1983 ve 1985 tarihleridir. Bahsi geçen yıllarda yürürlüğe giren yasalarla, eğitimin kademelendirilmesi, merkezileştirilmesi ve meslek eğitimin genişletilmesi vurgulandı (Akbaşlı, 2009).

### **Eğitim Sistemindeki Yetki ve Denetim**

Fransa'da Eğitim Bakanlığı 1945 yılında oluşturulmuştur. 1945 yılı itibariyle eğitimde merkeziyetçilik ve ortak eğitim programları hedeflendi. Fransa eğitim sisteminin yönetiminden ulusal düzeyde Mill Eğitim Bakanlığı sorumludur ve Bakanlık görev bakımından iki bölüme ayrılmıştır. İlki eğitim-ğretim bölümü iken diğeri yükseköğretim ve araştırma bölümüdür. Mill Eğitim Bakanlığı eğitim politikalarını, planlamayı ve yönetimi düzenlerken çeşitli kurul ve komisyonlar ile iş birliği içindedir. Denetleme st Kurulu, okul denetimi, eğitim sisteminin geliştirilmesi dışında Mill Eğitim Bakanlığı ile birlikte projeler yürütüp, fikir alışverişi yapmaktadır (Eurydice, 2019).

Fransa eğitim ile doğrudan ilgili çok sayıda örgüte sahiptir ve bunların büyük çoğunluğu uygulama ve denetimden sorumludur. Meslek Danışma Komisyonu, Okuma için Ulusal Gözlemevi, Okul Değerlendirme Yüksek Konseyi, Yönetimsel Kontrol ve Teftiş Birimi mevcut eğitim sistemini iyileştirme çabasındadır. Bu birimlerde çalışan eğitimciler dışında, genel müfettişler okul teftişlerini gerçekleştirir ve kamu kurumları arasındaki iş birliğini kontrol ederler (Aslam Orkun, Bayırlı ve Bayırlı, 2019).

### **Fransa'da Eğitim Yönetimi**

Fransa'da eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Mill Eğitim Bakanlığı eğitim, araştırma ve iletişim teknolojileri alanlarındaki politikaların tanımlanmasından ve uygulanmasından sorumludur. Bakanlık aynı zamanda kendi sorumluluğu altındaki birçok araştırma kuruluşlarının finansmanı ve koordinasyonunda yetkili makamdır. Mill Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim ve Meslek Yerleştirme Genel Müdürlüğü ile Araştırma Genel Mdrlğn yönetmektedir (Education, 2021). Fransa eğitim sistemi bölgesel düzeyde; niversite, taşra ve mahalli birimler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Fransa'da 28 niversite bölgesi vardır ve bölgeleri rektör yönetmektedir. Mill Eğitim Bakanlığının temsilcileri göreve atanan rektrlerdir (Eurydice, 2019).

### **Eğitim Sisteminin Amaçları**

Fransa Eğitim Sistemi'nin amaçlarına bakıldığında, temel eğitimde verilen önceliklerin öğrencilere okuma ve temel matematik becerisi kazanmalarını sağlamak olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilere eşit fırsatlar sunmak ve onları akademik başarıya gdlmeyi hedefleyen bir sisteme sahiptirler (Eurydice, 2019). Fransız Avrupa ve Dışışleri Bakanlığı, Fransa'nın dış politikasını belirlemek ve uygulamaktan sorumludur. Bu bakanlığın önceliklerinde de eğitim ve kültür yer almaktadır. Fransa'nın fikirlerinin, dilinin, eğitim sisteminin ve kültürünün varlığını dünyaya tanıtma hedefleri arasındadır (Diplomatie, 2021).

## Kaynakça

- About-france 2021 Veri-Fransa (2021) erişim adresi: <https://about-france.com/higher-Education-system.htm>
- Akbaşı, S. (2009). Fransa Eğitim Sistemi ve Fransa'da Öğretmen Yetiştirme. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34(370), 8-14.
- Aslam Orkun, M., Bayırlı, A. ve Bayırlı, S. (2019). Fransa eğitim sisteminin incelenmesi. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2(1) , 1-20.
- Britannica 2021 Veri-Fransa (2021) erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/France>
- Eurydice 2019. France Overview (2021) erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en)
- Eurydice 2017. France (2021) erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/management-staff-early-childhood-and-school-Education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/management-staff-early-childhood-and-school-Education_en)
- Hinkel, T.J. (2011). Jules Ferry and Henri Maret: The Battle of Church and State at the Sorbonne, 1879-1884. Kansas Üniversitesi.
- Legatum Prosperity Index. (2021). Legatum Prosperity Index 2020. (21.02.2021) erişim adresi: <https://www.Prosperty.com/globe/france>
- Ministère de l'Éducation nationale 2021, France (2021) erişim adresi: <https://www.Education.gouv.fr/>
- OECD 2020 Veri - Fransa (2021) erişim adresi: <https://gpsEducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FRA&treshold=10&topic=EO>
- OECD 2020 Veri - Fransa (2021) erişim adresi: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_FRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA.pdf)
- Resnik, J. (2007). The democratisation of the Education system in France after the Second World War. A neo-Weberian glocal approach to Education reforms. British Journal of Educational Studies, 55(2), 155-181.
- Statista 2021. France (2021) erişim adresi: <https://www.statista.com/statistics/779600/number-of-higher-Education-students-schools-france/#:~:text=In%202018%2C%20more%20than%202.6,has%20kept%20rising%20since%20then.>
- Worldbank 2019 Veri. Fransa (2021) erişim adresi: <https://data.worldbank.org/indicator/ST.INT.ARVL>

## GÜNEY KORE

Güney Kore, resmî adıyla Kore Cumhuriyeti, başkenti Seul olan Kore'nin güney kısmını kaplayan bir ülkedir (Güney Kore, 2018). Yönetim şekli başkanlık tipi demokrasi olan Güney Kore'nin yüzölçümü 99.720 km<sup>2</sup> olmakla beraber nüfusu 51,7 milyon (Demographics of South Korea, 2020) olarak kayıtlara geçmektedir. Güney Kore'nin nüfusu oldukça homojen bir yapıya sahiptir. Nüfusun %97,7'sini Koreli, %2'sini Japon ve diğer milletlerin oluşturduğu etnik grup, dini inançta da etkisini göstermektedir. Geçmişte yaşadığı olumsuz etkenlerden dolayı nüfusun büyük çoğunluğu başta ABD ve Kanada olmak üzere başka ülkelere göç etmiştir (Balı, 2020). Nüfusun çoğunluğu Seul'de (9,8 milyon) yaşamaktadır. Pek çok yarımada ve küçük adalarla çevrili olan ülkenin önemli limanları bulunmaktadır. Bu durum genellikle şehirde nüfus yoğunluğu görülmesine neden olmaktadır. Güney Kore'nin ulusal bir dini olmamakla beraber nüfusun %56,9'unu herhangi bir dine inanmayan, %19,7'sini Protestan, %15,5'ini Budizm ve %7,9'unu Katoliklerin oluşturduğu (Britannica, 2021) görülmektedir. Resmî dili Korece olan ülke, para birimi olarak Won kullanmaktadır.

### Ülkenin Genel Tarihi

Kore Cumhuriyeti siyasal anlamda geçmişten bu yana çalkantılı bir süreç geçirmiştir. Uzun yıllar önce Krallık Devri'nden Japonya egemenliğine kadar varlığını sürdürmeye çalışmıştır. Uzun yıllar boyunca Japon egemenliği altında yaşamalarının ardından II. Dünya Savaşı sonucunda Yalta Konferansı'nda ABD ve SSCB tarafından kendi çıkarları doğrultusunda Kuzey Kore ve Güney Kore olarak ikiye ayrılmıştır (Kerimoğlu, 2019). Krallık devri Kore'de gerek siyasal gerekse eğitim alanında ülkenin tarihinin şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Konfüçyüsçülük ve Budizm bu devirde etkisini hissettirmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında ikiye ayrılan Kore Cumhuriyeti, Gümüş'e (2020) göre 1948'den bu yana birleştirilme çabaları ile sık sık gündeme gelen konulardan olmuştur. Ancak her iki taraf da birleşmeden yana bir politika gütmemiştir.

Kore tarihine bakıldığında; ülkenin ikiye bölünmesinden sonra Güney Kore'de askerî yönetimde gücünü hissettiren Amerika'nın etkisiyle özellikle eğitim politikalarında İngilizce öğretimi belirleyici rol oynamıştır (Balbay, 2018). Günden güne gücünü kazanan Güney Kore kendi politikalarını belirlemiş ve güçlü bir devlet konumuna ulaşmıştır.

## Ülkenin Eğitim Tarihi

Güney Kore'nin eğitim tarihinde Üç Krallık devrinden günümüzdeki eğitim sistemine bir yolculuk söz konusudur. Toplumun üst sınıfının eğitimden yararlandığı ve toplumsal bilgiler ışığında verilen bir eğitim sisteminin varlığı söz konusuydu. Genel eğitim sisteminde müfredat, öğrencilerin ahlâkını geliştirmeye ve halkı Konfüçyüsçülük ve Budizm'e dayalı bir eğitim vermeyi hedefliyordu (Ministry of Education, 2021). Kerimoğlu'na (2019) göre, bunların yanında gündelik hayatta gereken işler, tarım ve savaş teknikleri de yaşadıkları toplum içerisinde öğretilmekteydi. Toplumun sosyal hayatta işlerine yarayacak bilgilerin öğretilmesi, devlet adamlarının ve askerî eğitimlerin verilmesi de bu döneme dayanmaktaydı.

### Kuzey-Güney Devletleri

Kuzey-Güney devletleri dönemine ait Pekçe (iÖ 18-İS 660) ve Şila Krallıkları (iÖ 57-İS 935), eğitim kurumlarının yaygınlaşmasını sağlamıştır ve Pekçe Üç Krallık dönemine kadar varlığını sürdürmüştür (Mo, 2019). Kuzey-Güney Devletleri döneminde açılan Kukhak olarak adlandırılan devlet okullarının varlığı görülmektedir (Kerimoğlu, 2019). Dokuz yıllık eğitim programlarına sahip bu okullar eğitim sisteminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. *Koryo Krallığı* döneminden itibaren eğitim kurumlarının sayıları artmaya başlamıştır. Bu dönemde toplumun üst sınıfından herkese açık eğitim kurumlarına geçişin adımlarının atıldığı dönemdir. 1882 Krallık kararnamesi ise birlikte *modern dönemde*, halka açık eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. Amerikan ve İngiliz etkilerinin görülmeye başlandığı dönemde açılan özel okullar ile Kore'de azınlık etkisi hissedilmeye başlanmıştır. Dönemin okulları yani 19. yüzyılda tanıtılan modern okullar, Hristiyan misyonerler ve bağımsızlık hareketinin üyeleri tarafından kurulan ulusal ve özel eğitim enstitülerinden oluşuyordu (Ministry of Education, 2021).

### 1910-1940 Yılları

1910-1940 yılları arasında Japonya'nın sömürgesi altında eğitimde sıkıyönetimin ve katı kuralların etkisi görülmüştür. Meslekî eğitime ağırlık verilen, Korece eğitimin yasaklandığı, tek tip ders kitaplarının okutulduğu bu dönemde Kore, Japon hâkimiyeti altındaydı (Gümüş, 2020). II. Dünya Savaşı'ndan sonra Japon egemenliğinden ABD ve SSCB egemenliği altına giren ülkede bu sefer de sömürgeci devletler Kore eğitiminde değişikliklere gidilmesine zemin hazırlamıştır. Bu anlamda Koreliler tarafından millî benliklerini yeniden diriltmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Amerikalı J. Dewey'in eğitim reformları dikkate alınarak yeni eğitim reformları oluşturulmuştur. 1945 yılında Eğitim Yasası hazırlanmış ve öğrenci merkezli eğitim sistemi adına kanunlar oluşturulmuştur. 1945 yılında oluşturulan Anayasa çerçevesinde eğitim özerkliği ve zorunlu eğitim hakkı vatandaşlara verilmiştir ve demokratik eğitimin temelleri atılmıştır (Ministry of Education, 2021). 17 Temmuz 1948'de Cho'ya (1997) göre, "Bütün halka eğitim fırsatı verilmesi ye ilköğretimin parasız ve zorunlu eğitim olması" Anayasa'nın 16. maddesi olarak kanunlaştırılmıştır.



## 1960-1980 Yılları

1960-1980 yılları arasında öğrenci sayılarının artması ve eğitimde yapılan düzenlemelerin ardından öğretmen yetiştirme okullarına ağırlık verilmiştir. 1960'larda yapılan birtakım yenilikler (Gümüş, 2020):

- Yükseköğretime girişi için standart bir sınavın getirilmesi
- Öğretmen yetiştirme alanında lisansüstü programların açılması
- Öğretmen eğitiminde yeni düzenlemeler
- Ortaöğretime girişte yapılan sınavın kaldırılması

1980'lerden sonra ise eğitimde nicel değişimlerden nitel değişimlere yönelmiştir. Toplumun sağlıklı vatandaşlarını yetiştirmek için eğitimin bir vurgusu olan yaşam boyu eğitim ihtiyacını Anayasa'da şart koşan ve yaşam boyu eğitimi sürdürmek için eğitim yeniliği yapmaya başlayan bir ülke oldu. Ulusal müfredat ve standartların belirlenmesi adına hem öğretmenler hem de okullarda günümüz eğitiminin temelleri oluşturulmuştur. Güney Kore eğitim sisteminin her türlü sorumluluğu Levent'e (2014) göre, 2013 yılından beri "Bilim ve Teknoloji Bakanlığı"ndan ayrılarak "Eğitim Bakanlığı (MOE)" adıyla faaliyet göstermektedir. Eğitim Bakanlığı tarafından her beş ila 10 yıl arasında eğitim programları revize edilmektedir (Learning Systems-NCEE, 2019).

## Eğitimin Amaçları

Güney Kore eğitiminin temel amacı aynı zamana yıllardır ülkenin benimsediği ideolojidir. "Hongik Ingan" ideolojisinin temel gayesi, tüm insanların yani toplumun refahının, demokratik gelişiminin sağlanması ve bireyin kendini geliştirmesinde ulaşabileceği en yüksek noktaya ulaşmasıdır. Gümüş'e göre, Dan Gun isimli bir efsane, Güney Kore eğitim felsefesinin özünü oluşturmaktadır (2020). Bahsi geçen efsaneye göre, bir topluma ait vatandaşların demokratik gelişimine olanak sağlamak ve farkındalık yaratmak tüm dünyanın iyilik ve refah seviyesini artıracaktır. Böylelikle bu felsefelerden etkilenerek oluşan eğitimin amacı, Kore Anayasası'nın 27. maddesinde de belirtildiği üzere (Yalçın, 2020) şunlardır:

- Tüm vatandaşlar eşit bir şekilde eğitim olanaklarından yararlanma hakkına sahiptir.
- Her vatandaş, tüm çocukların eğitim almalarından sorumludur.
- Zorunlu eğitim ücretsizdir.
- Eğitimde özgürlük ve siyasî olarak tarafsızlık esastır.
- Eğitim sistemindeki temel hususlar kanunla düzenlenir.

## Eğitimin Yasal Dayanakları

Güney Kore eğitiminin yasal dayanakları 1949 Eğitim Yasası'na dayanmaktadır. "Hongik Ingan" sloganı eğitimin temel ilkesi olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte eğitimde hâkim olan temel anlayış güçlü, çağdaş ve eşitlikçi bir eğitiminin oluşturulmasıdır. 1949 Eğitim Yasası'nda 6+3+3+4 eğitim planlamasında anaokulu eğitiminden yükseköğretime kadar düzenlemeler yer almaktadır. Hatta

## Kaynakça

- Abi Balı. (2020). *Güney Kore Ülke Raporu*. 15.02.2021 tarihinde [https://www.academia.edu/43546471/G%C3%BCney\\_Kore\\_%C3%9Cİke\\_Raporu](https://www.academia.edu/43546471/G%C3%BCney_Kore_%C3%9Cİke_Raporu) erişildi.
- Balbay, S. & Kilis, S. (2018). A comparative study of the Educational system, teacher Education and English language Education of South Korea and Turkey. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 1- 12.
- Burçin, R. B. Ç., & Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, 4(1), 45-77.
- Çevik, Ö. C. (2015). Güney Kore kalkınmasında meslekî eğitim sisteminin rolü. *İş ve Hayat*, 1(2), 69-92.
- Demographics of South Korea. (2020). Statista; 12.02.2021 tarihinde <https://www.statista.com/topics/5931/demographics-of-south-korea/> erişildi.
- Governance and Accountability - NCEE. (2019, September 30). NCEE. 21.02.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-system-and-school-organization/> erişildi.
- Government expenditure on Education, total (% of GDP) - Korea, Rep. | Data. (2020). Worldbank.org. 12.02.2021 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2016&locations=KR&start=1993> erişildi.
- Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2019). Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Yüksek lisans tezi).
- Gümüş, M. (2020). Güney Kore eğitim, matematik eğitimi ve PISA başarısı: Türkiye için dersler. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 1-47.
- İNSAMER. (2018). Güney Kore - 09.02.2021 tarihinde [https://insamer.com/tr/guney-kore-\\_1931.html](https://insamer.com/tr/guney-kore-_1931.html) erişildi.
- Im, S., Yoon, H. G., & Cha, J. (2016). Pre-service science teacher Education system in South Korea: Prospects and challenges. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(7), 1863-1880.
- Kım, K. Y. (2006). A Way Forward for the Turkish Economy: Lessons From Korean Experiences. Ministry of Finance and Economy Republic of Korea
- Levent, F. & Gökkaya, Z. (2014). "Education Policies Underlying South Korea's Economic Success", *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Levent, F., & Gökkaya, Z. (2014). Güney Kore'nin ekonomik başarısının altında yatan eğitim politikaları. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Ministry of Education. (2015). Moe.go.kr. 20.02.2021 tarihinde <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=040101&s=english> erişildi.
- Ministry of Education. (2016). Moe.go.kr. 13.02.2021 tarihinde <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020104&s=english> erişildi.
- Ministry of Education. (2016b). Moe.go.kr. 13.02.2021 tarihinde <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english> erişildi.

- Ministry of Education. (2016c). Moe.go.kr. 14.02.2021 tarihinde <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020107&s=english> erişildi.
- Ministry of Education. (2021). Moe.go.kr. 10.02.2021 tarihinde <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020101&s=english> erişildi.
- Ministry of Education. (2021a). Moe.go.kr. 13.02.2021 tarihinde <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=050101&page=050101&num=1&s=english> erişildi.
- Mo, J. (2019). *Ulusları markalaştırmak: geç kapitalizm çağında Güney Kore örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edebiyat Fakültesi Bölümü, Türkiye
- OECD, PISA 2018. 21.02.2018 tarihinde [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_KOR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_KOR.pdf) erişildi.
- Peuch, J. (2010). *The Educational system in South Korea: a case study*. 13.02.2021 tarihinde [https://jpeuch.files.wordpress.com/2011/12/jonathan-peuch\\_the-korean-Educational-system-in-globalization.pdf](https://jpeuch.files.wordpress.com/2011/12/jonathan-peuch_the-korean-Educational-system-in-globalization.pdf) erişildi.
- Saracaloğlu, A. S., & Ceylan, V. K. (2016). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye. In *The 4th International Congress on Curriculum and Instruction*.
- South Korea - Constitutional Legal Foundations. (2021). Stateuniversity.com. 12.02.2021 tarihinde [https://Education.stateuniversity.com/pages/1399/South-Korea-CONSTITUTIONAL-LEGAL-FOUNDATIONS.html#:~:text=The%20Constitutional%20Law%20of%20the,Korea%20\(Article%2031\)%20declares%3A&text=All%20citizens%20who%20have%20children,Educational%20is%20free%20of%20charge](https://Education.stateuniversity.com/pages/1399/South-Korea-CONSTITUTIONAL-LEGAL-FOUNDATIONS.html#:~:text=The%20Constitutional%20Law%20of%20the,Korea%20(Article%2031)%20declares%3A&text=All%20citizens%20who%20have%20children,Educational%20is%20free%20of%20charge) erişildi.
- South Korea - Plant and animal life | Britannica. (2021). In *Encyclopædia Britannica*. 13.02.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/South-Korea/Plant-and-animal-life#ref34961> erişildi.
- South Korea - Teaching Profession. (2021). Stateuniversity.com. 13.02.2021 tarihinde <https://Education.stateuniversity.com/pages/1406/South-Korea-TEACHING-PROFESSION.html> erişildi.
- South Korea (Ranked 28th): *Legatum Prosperity Index*. (2021). Legatum Prosperity Index 2020. 21.02.2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/globe/south-korea> erişildi.
- South Korea Population (2021) - Worldometer. 09.02.2021 tarihinde <https://www.worldometers.info/world-population/south-korea-population/> erişildi.
- South Korea: Career and Technical Education - NCEE. (2018). NCEE. <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-school-to-work-transition/>
- South Korea: Learning Systems - NCEE. (2019). NCEE. 10.02.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/#:~:text=Children%20between%20the%20ages%20of,is%20eit->

her%20academic%20or%20vocational.&text=Students%20in%20%E2%80%9Cequalization%20zones%E2%80%9D%20are%20admitted%20to%20school%20by%20lottery erişildi.

South Korea: Learning Systems - NCEE. (2019, August 9). NCEE. 13.02.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/> erişildi.

South Korea: Learning Systems - NCEE. (2019, August 9). NCEE. <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/>

South Korea: Teacher and Principal Quality - NCEE. (2019, September 24). NCEE. <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/>

South Korea: total population 2015-2025 | Statista. (2015). Erişim adresi: <https://www.statista.com/statistics/263747/total-population-in-south-korea/>

Teacher Education in Korea (2021). 20.02.2021 tarihinde [http://matrix.skku.ac.kr/For-ICME-11/ICME/Chap9\(Kwon\).htm](http://matrix.skku.ac.kr/For-ICME-11/ICME/Chap9(Kwon).htm) erişildi.

Yalçın, O. M., & Hanoğlu, E. T. (2020). OECD'nin uluslararası öğrenci değerlendirme programında başarılı ülkeler ile Türkiye'nin eğitim yönetimi ve denetimi açısından karşılaştırılması.

## HIRVATİSTAN

Kuzeyde Macaristan, güneydoğuda Bosna-Hersek ve batıda Slovenya ile komşu olan Hırvatistan Cumhuriyeti; Orta Avrupa, Balkanlar ve Akdeniz'in kesişme noktasında bulunur. 56.594 km<sup>2</sup> yüzölçümüne sahip ülkede 2020 itibarıyla 4,05 milyon kişi yaşamaktadır. Hırvatistan'ın başkenti aynı zamanda en kalabalık şehri olan Zagreb'dir. Para birimi Kuna'dır. Hırvatça, İtalyanca, Macarca, Çekçe, Slovakça ve Almanca'nın konuşulduğu ülkenin resmî dili Hırvatçadır. %97'lik okuryazar oranına sahiptir ve 8 yıllık eğitim zorunludur (6 yaşından 14 yaşına kadar). Ülkede toplam 700 bin öğrenci ve 56 bin öğretmen vardır. Ülkenin küçük yüzölçümüne sahip olması öğrenciler için bir avantajdır. 2009 yılı itibarıyla öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 12'dir. Bu sayı, gün geçtikçe kademeli olarak düşmektedir (Statista, 2012).

Oldukça dindar bir nüfus yapısına sahip Hırvatistan'da Hristiyanlık dinine mensup insanların oranı %90'ın üzerinde iken Avrupa'daki genel eğilimin aksine Hırvatistan'da herhangi bir dine mensup olmayanların oranı yalnızca %4 civarındadır. Hırvatistan, %90'ın üzerindeki Hırvat kökenli nüfusuyla etnik çeşitliliğin de pek bulunmadığı bir ülkedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2016).

Zengin Hırvat kültürü Yunan, Roman ve Bronz Çağı döneminden kalıntılardan oluşan geçmiş geleneklerin bir karışımıdır. Müzik, dans, resim ve mimari gibi alanlarda Rönesans etkisini görmek de mümkündür. Hırvatlar yıllar süren çatışmaların ardından artık güçlü bir ulusal bilinçe sahip olsalar da bölgesel kültürler de ekonomi, mutfak, folklor ve konuşma dili gibi alanlarda farklılıklarını korumaya devam etmektedir. Artık Hırvatistan'da yaşayan Sırp sayısı çok az olsa da ülkede Sırp kültürünün etkileri de varlığını sürdürmektedir (Croatia-History and Culture, 2021).

Tablo 1'de Dünya Bankasının 2018 ve 2019 yılları istatistikleri ışığında Hırvatistan'ın ekonomik ve toplumsal ölçütler bakımından uluslararası alandaki konumuyla ilgili bazı veriler gösterilmiştir.

**Tablo 1.** *Hırvatistan'ın ekonomik ve sosyal verileri*

Değerlendirme	Hırvatistan
Kişi Başı Yıllık Gelir (ppp)	30.140 dolar (2019)
Doğurganlık Oranı	1.47 (2018)
Okuryazarlık Oranı	%99 (2018)
Ortalama Yaşam Süresi	78.5

Tablo 1 incelendiğinde Hırvatistan'ın ekonomik ve sosyal göstergeler bakımından Türkiye ile çok yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Satın alma gücüne (purchasing power parity-ppp) göre oranlanmış kişi başına düşen yıllık gelir ve ortalama yaşam süresi Türkiye'nin (29.000 dolar ve 77,4) çok az üzerindedir. Doğurganlık oranı bakımından ise Hırvatistan, sadece Türkiye'nin değil Avrupa'daki birçok ülkenin de altında bir orana sahiptir.

### **Hırvatistan Tarihi**

Bu bölümde, Hırvatistan eğitim sistemi hakkında daha iyi fikir sahibi olabilmek için Hırvat tarihini de ana hatlarıyla ortaya koymanın yararlı olacağı düşünüldüğünden, Hırvatistan tarihine yön veren, Hırvat tarihini şekillendiren başlıca tarihler ve bu tarihlerde yaşanan gelişmelere (BBC News, 2018) yer verilmiştir:

1918 - Hırvat ulusal meclisi Avusturya Macaristan İmparatorluğu'nun dağılmasından sonra Sırlar, Hırvatlar ve Slovenlerden oluşan yeni krallığa katılmaya karar verdi.

1929 - Krallık, Yugoslavya olarak adlandırıldı.

1941 - Nazi Almanyası'nın işgali.

1967 - Hırvat yazarlar politik, ekonomik, kültürel ve edebi alanlarda özgürlük talepleriyle protestolar başlattı.

1971 - Hırvat Baharı adı verilen özgürlük talebi içeren protestoların ardından Yugoslav otoriteler birçok öğrenci, yazar ve aktivisti tutukladı.

1974 - Yeni bir Yugoslav anayasasıyla birlikte talep edilen özgürlüklerin bir kısmı tanındı.

1980 - Tito öldü.

1989 - Doğu Avrupa'da komünizm çöktü.

1990 - 50 yıl sonra Hırvatistan'da ilk özgür seçimler yapıldı ve muhafazakâr milliyetçi HDZ Franjo Tudjman önderliğinde seçimleri kazandı.

1991 - Hırvatistan bağımsızlığını ilan etti.

1996 - Hırvatistan Avrupa Konseyi'ne katıldı.

- 1999 - Franjo Tudjman öldü.
- 2003 - Hırvatistan Avrupa Birliği'ne (AB) resmî üyelik başvurusunda bulundu.
- 2004 - AB Hırvatistan'la üyelik görüşmelerine başlamayı kabul etti.
- 2009 - Hırvatistan NATO'ya üye oldu.
- 2012 - Hırvatlar AB'ye katılım referandumunu onayladı.
- 2013 - Hırvatistan, AB'nin 28. üyesi oldu.

### **Eğitim Tarihi**

Hırvatistan'da eğitim, İkinci Dünya Savaşı'nın sona erdiği 1945 yılına kadar 1871 Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Eğitim Yasası'na bağlıydı. Söz konusu yasa zorunlu eğitimi 4 yıl olarak öngörüyordu. 1946 yılında yapılan yasal düzenlemeyle birlikte Hırvatistan'da zorunlu eğitim 7 yıla çıkarıldı. 1958 yılında Federal Eğitim Yasası yürürlüğe girdi ve bu yasa zorunlu eğitimi 8 yıl olarak düzenledi. Öte yandan Horbec ve arkadaşları (2017), Hırvatistan eğitim tarihi için aşağıdaki zaman çizelgesini hazırlamıştır.

- 1774 - İlkokullar için temel bir kanun yayımlandı.
- 1777 - Macaristan Krallığı ve bağlı ülkeleri için ortak bir eğitim sistemi düzenlendi.
- 1845 - İlkokul sistemi kuruldu.
- 1848 - Avusturya'da Kamu Öğretiminin Temel İlkeleri Taslağı yayımlandı.
- 1849 - Avusturya'daki ilkokulların ve genel okulların taslak yapısını düzenleyen kanun yayımlandı.
- 1869 - Devlet okulları için eğitim ilkelerini belirleyen 14 Mayıs 1869 tarihli kanun yayımlandı.
- 1871 - Askeri Krajina'nın halka açık sınıflarında öğretimle ilgili düzenlemeler yapıldı.
- 1874 - Hırvatistan ve Slovenya Krallıklarında Devlet Okullarının Kurulması ve Devlet Öğretmenlerinin Eğitimi İçin Hazırlıklara Dair 14 Ekim 1874 tarihli kanun yayımlandı.
- 1874 - Dalmaçya, Hırvatistan ve Slovenya Krallıkları Parlamentosunun Zagreb'deki Francis Joseph I Üniversitesinin organizasyonuna ilişkin 5 Ocak 1874 tarihli yasal maddesi düzenlendi.
- 1883 - 14 Mayıs Kanununun bazı kanunlarını değiştiren 2 Mayıs 1883 tarihli kanun yayımlandı.
- 1888 - 31 Ekim 1888 tarihli, Hırvatistan ve Slovenya krallıklarında devlet öğretmenlerinin; halka açık öğretim ve eğitiminin organizasyonu hakkında kanun yayımlandı.

## Kaynakça

- BBC News. (2018). Croatia profile-Timeline. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/world-europe-17217954> adresinden erişildi.
- Croatia - History and Culture. (2021). *Iexplore.com*. <https://www.iexplore.com/articles/travel-guides/europe/croatia/history-and-culture> adresinden erişildi.
- Croatia Education (t.y). <https://Education.stateuniversity.com/pages/325/Croatia.html> adresinden erişildi.
- Education in Croatia. (t.y.). <https://www.expaticroatia.com/Education-in-croatia/> adresinden erişildi.
- Education System in Croatia. (t.y.). <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Croatia/Education-System> adresinden erişildi.
- Eurydice. (2018). Croatia. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-14\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-14_en) adresinden erişildi.
- Francis, M. (2017). Education system in Croatia. *Slideplayer.com*. <https://slideplayer.com/slide/9697328/> adresinden erişildi.
- Hırvatistan Bilim ve Eğitim Bakanlığı. (2016). [mzo.gov.hr](https://mzo.gov.hr). <https://mzo.gov.hr/about/410> adresinden erişildi.
- Horbec, I., Matasovic, M., Svoger, V. (2017). Od protomodernizacije do modernizacije školstva u Hrvatskoj, <http://histedu.isp.hr/histedu/wp-content/uploads/2015/07/Institut-MODERNIZACIJA-SKOLSTVA1.pdf> adresinden erişildi.
- Legatum Prosperity Index*. (2021). 08/03/2021 tarihinde. <https://www.prosperity.com/globe/croatia> adresinden erişildi.
- Matkovic, T. (2010). Recent developments in the Education system and school-to-work transitions in Croatia. Mannheim Üniversitesi. Mannheim, 2010
- Mirosevic, J. (2007). Inclusive Education in Croatia. *UNESCO International Bureau of Education*. 5-7; Romania.
- Program for International Student Assessment 2018 Worldwide Ranking. (2019). *Fact Maps*. <https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/> adresinden erişildi.
- Religion in Croatia (2012). [https://www.dzs.hr/Eng/censuses/census2011/results/htm/e01\\_01\\_10/e01\\_01\\_10\\_RH.html](https://www.dzs.hr/Eng/censuses/census2011/results/htm/e01_01_10/e01_01_10_RH.html) adresinden erişildi.
- Statista. (2014). *Ratio of pupils to teachers in Croatia from 2003 to 2012*. Statista Research Department. Erişim adresi: <https://www.statista.com/statistics/435096/pupil-to-teacher-ratio-croatia/> Statista. (2012). *Croatian pupil to teacher ratio 2003-2012* | Erişim adresi: <https://www.statista.com/statistics/435096/pupil-to-teacher-ratio-croatia/>
- Study in Croatia (t.y.). Erişim adresi: <http://www.studyincroatia.hr/studying-in-croatia/admissions-and-enrolment/admissions-criteria-and-requirements>
- T.C. Dışişleri Bakanlığında. (2016). T.C. Dışişleri Bakanlığı. <http://www.mfa.gov.tr/hirvatistan-kunyesi.tr.mfa> adresinden erişildi.
- The Constitution of the Republic of Croatia, (t.y.). <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/hr/hr049en.pdf> adresinden erişildi.
- Teaching / Education average salaries in Croatia 2020. <http://www.salaryexplorer.com/salary-survey.php?loc=54&loctype=1&job=50&jobtype=1> adresinden erişildi.
- TIMSS (2020). 2019 international results in mathematics and science *TIMSS&PIRLS International Study Center*. <https://timss2019.org/reports/> adresinden erişildi.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. (2018). Croatia <http://uis.unesco.org/en/country/hr> adresinden erişildi.



## İRLANDA

Batı Avrupa ülkesi olan İrlanda, Britanya Adaları'nın en batıdaki büyük adasının büyük bir bölümünü kaplar. Coğrafi olarak diğer Avrupa ülkelerinden uzak oluşu bu ülkenin zengin kültür ve geleneklere sahip olmasına yardımcı olmuştur. Ülkenin toplam yüzölçümü 70.273 km<sup>2</sup>'dir. İrlanda bayrağında bulunan renkler; yeşil, beyaz ve turuncudur. İrlanda, yüksek yaşam standartlarına ve oldukça köklü bir tarihi geçmişe sahip bir ülkedir. Sömürgecilik dönemlerinden önce İrlanda bugünkü Kuzey İrlanda'ya da sahipti. Günümüzde İngiltere'ye bağlı olan bu topraklara sadece İngiltere vizesiyle giriş yapılabilmektedir. Güney İrlanda resmî adıyla İrlanda Cumhuriyeti ise 1922 yılından itibaren tam bağımsız bir ülke haline gelmiştir. Dünyanın en özgür, en demokratik ve en güvenli ülkeleri arasındadır. İngilizce ve İrlandacanın resmî dil olduğu ülkede nüfusun büyük çoğunluğu İngilizce konuşur (Brittanica, 2021). Başkenti Dublin olan İrlanda yaklaşık 4 milyon 970 bin nüfusa sahiptir (Worldometers, 2021). Başkent Dublin, oldukça genç bir yaş ortalamasına sahip bir şehirdir. Güncel verilere göre kişi başına düşen 79 bin Dolar millî gelir ile dünyada beşinci sıradadır (Tradingeconomics, 2020). İrlandalılar'ın %80'i Hristiyanlık'ın Katolik mezhebindedir. Kelt olarak da bilinen İrlandalılar, gemicilik ve denizcilik alanında çok gelişmişlerdir. 1973 yılı itibariyle Avrupa Birliği'ne girmişlerdir ve para birimleri Euro'dur. Ülke üzerine yapılan araştırmalarda ortalama yaşam süresi erkeklerde 80,5, kadınlarda 84,1'dir. Tarihteki ilk İngiliz sömürgesi İrlanda'dır. Ülke 1845 ve 1852 yıllarında kıtlık yüzünden nüfusun %25'ini kaybetti. Kaybedilen nüfusun 1 milyonu açlıktan ölümler 1 milyondan fazla insan ise Amerika başta olmak üzere farklı ülkelere göç ettiler. O yıllarda geçim kaynağı olarak sadece tarıma bağlı olmaları ülkeyi git gide fakirleştirdi. Ülke nüfusu günümüzde daha 5 milyona ulaşmamışken, dünyadaki İrlanda nüfusunun 80 milyon olması şaşırtıcıdır. İrlandalılar, Avustralya nüfusunun %30'unu, Birleşik Krallık nüfusunun %21'ini, ABD ve Kanada nüfusunun %13'ünü oluşturmaktadır (Brittanica, 2021). Avrupa'da en büyük yazılım üreticisi İrlanda'dır. Microsoft, Apple, Google, Facebook ve IBM gibi güçlü şirketler Avrupa'daki merkezlerini İrlanda'ya açarak ülkeyi teknoloji üssü yapmışlardır. Son yıllardaki ekonomi alanında yükselişi ülkeye olan merakı arttırmıştır. Özellikle 2020 yılında koronavirüs kısıtlamalarına rağmen ekonominin %11'lik rekor bir oranda büyümesi çoğu ülkenin dikkatini çekmiştir (Irishtimes, 2020).

## İrlanda'nın Tarihi

Birçok işgal ve yerleşim örneğine tanıklık etmiş İrlanda tarihi, günümüzde zengin bir soy ve gelenek karışımı ile sonuçlanmıştır. İrlanda, bundan yaklaşık 9bin yıl önce keşfedilmiştir ve 16. ve 17. yüzyıllarda İngiliz egemenliği altında varlığını devam ettirmiştir. İrlanda topraklarının büyük bir kısmına, zamanında hem Protestan İngilizler hem de İskoçlar tarafından el konulmuştur. Bu olaydan sonra, İngiliz hükümdarlar İrlandalıları tamamıyla Protestan yapmaya çalıştılar. Kolonileşme süreci 1689 ve 1691 yılları arasında tepe noktaya vardı. Bu tarihte gerçekleşen halk ayaklanması, İrlanda'nın siyasî bakışı ve kültürü üzerinde kalıcı izler bıraktı. Bütün çabalara rağmen, İrlanda'nın nüfusu çoğunlukta Roma Katolik olarak kaldı. Katolik ve Protestanlar arasında bitmek bilmeyen savaşlar, günümüzde de etkisini göstermektedir (Eurydice, 2018).

Ocak 1919'da İrlanda halkı, İngilizlere karşı bir bağımsızlık savaşı başlattı. İrlanda ordusu, İrlanda Kraliyet Muhafızlarına bir dizi saldırılarda bulundu. Aynı tarihte gerçekleşen genel seçimlerin ardından Dublin'de bir İrlanda parlamentosu kuruldu. Bağımsızlık savaşı 1921 yılında bir ateşkes ile son buldu. Yine de çatışmalar kuzeydoğu bölgesinde bitmemişti. Aralık 1921'de Güney İrlanda özgür bir devlet unvanını alırken Kuzey İrlanda İngiltere'ye bağlı kalmaya devam etti (Eurydice, 2018).

## Eğitimin Yasal Dayanakları

İrlanda Anayasası (Bunreacht na hÉireann) 1937 yılında İrlanda halkı tarafından onaylanan devletin temel yasasıdır. Eğitimle ilgili konular İrlanda Anayasası'nın 42 ve 44. maddelerinde geçmektedir. Anayasası'nın 42. maddesine göre devlet, temel eğitimi ücretsiz olarak sağlamak zorundadır. Devlet, çocuğun ilk ve doğal eğitimcisinin ailesi olduğunu kabul eder. Bu yasaya göre çocukların dini, ahlâkî, entelektüel ve sosyal olarak gelişimi eğitimle sağlanacaktır (Citizensinformation, 2018).

İrlanda'da ilköğretim, ortaöğretim ve yetişkin eğitimi ile ilgili tüm görev ve sorumluluklar 1998 yılındaki Eğitim Kanunu'nda belirtilmiştir. Bu Eğitim Kanunu'na göre, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler dâhil herkese eşit imkânlarda eğitim hakkı sunulmalıdır. Yasa gereğince, okulların veli-öğretmen iş birliğini desteklemesi gerekir. Bunlara ek olarak, her okulda bir yönetim kurulu olması ihtiyacı ortaya çıkmıştır ve öğrenciler kadar velilerin de hakları açıklanmıştır. Son olarak, öğrencilerin okula gitmesini desteklemekten sorumlu Ulusal Eğitim Refahı Kurulu 2000 yılında kurulmuştur ve 2003 yılı itibarıyla faaliyetlerine başlamıştır (Education.ie, 2021).

## Eğitimin Amaçları

1999 yılındaki ilköğretim hedeflerine göre çocuklara yaşları gereğince dolu dolu bir yaşam sunmak ve eşsiz potansiyelinin farkına varmasını sağlamak temel eğitimin ilk amacıdır. İkinci olarak çocuğa sosyal bir birey olarak yaşamasını ve akranlarıyla iş birliği yapmasını öğretmek İrlanda Eğitim Sistemi ilkelerindedir. Son olarak,

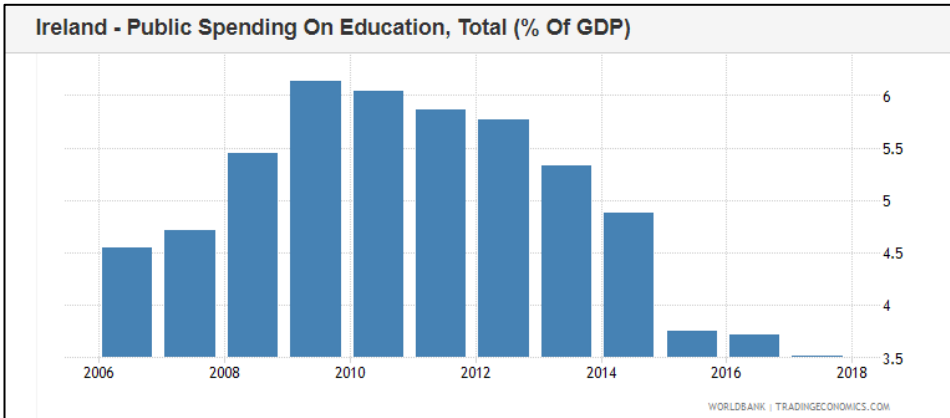
eğitimde her çocuğun topluma faydalı bir bireye dönüşmesi için gerekli hazırlıklar yapılır ve çocuğa yaşam boyu öğrenme duygusu aşılanır (Eurydice, 2018).

Ortaöğretimin genel amaçları; bireysel olarak öğrencilerin her yönüyle gelişmiş olması ve hayata hazırlanmaları için yaratıcı, estetik, kültürel ve duygusal açıdan gelişmeleridir. Ortaöğretim okullarında teorik eğitim ve meslekî eğitim arasında denge sağlanarak kapsamlı bir program uygulamak hedeflenmektedir (Education.ie, 2021).

### Eğitimin Finansmanı

İrlanda'da eğitim merkezi olarak yönetilir ve finanse edilir. Eğitimin temel kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim finansmanında da merkezi kaynaklara ağırlık verilmektedir (Eurydice, 2018). 2021 yılında yayınlanan bir rapora göre, İrlanda'da 2018 yılında gayrisafi yurt içi hasıladan eğitime ayrılan pay %3,5 seviyesine inmiştir (Tradingeconomics, 2021).

**Tablo 1.** İrlanda'da eğitime ayrılan bütçe



Kaynak: *tradingeconomics*, 2021

2010 yılından günümüze bakıldığında yurt içi hasıladan eğitime ayrılan pay sürekli düşmektedir. Tablo 1'deki bu verileri İrlanda'nın ekonomisinin özellikle son 10 yılda hızla büyümesiyle açıklamak yanlış olmayacaktır. Öğrenci sayısının git gide arttığı ülkede özel ilköğretim ve ortaokul ücretlerinin oldukça pahalı olduğunu vurgulayan raporlar da mevcuttur.

### Eğitim Sistemindeki Yetki

İrlanda Eğitim Sistemi'nde devlet ve özel kurumlar uyum içinde çalışırlar. Okul öncesi eğitimde, Çocuklar ve Gençlik Bakanlığı yetkilidir. Ülkedeki yükseköğretim kurumları ise özerk bir şekilde yönetilmektedir. İrlanda Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve ortaöğretim devlet kurumlarının yönetiminden sorumludur. Geçmişte Eğitim Bakanlığı özel sektöre ait kurumlara ışık tutan bir rehber olarak görülüyordu. 1930 yılı itibarıyla eğitim sistemi merkezileşti ve Eğitim Bakanlığı önemli yetkilere sahip oldu. Bakanlık; okulların tanınması, program ve değerlendirmenin kontrolü,

## Kaynakça

- Balıdede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Britannica (2021). Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/Ireland>
- Education.ie, İrlanda Eğitim Bakanlığı (2021). Erişim adresi: <https://www.Education.ie/en/The-Education-System/Early-Childhood/>
- Eurydice (2021). Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ireland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ireland_en)
- Eurydice (2021) erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-37\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-37_en)
- Eurydice, 2019 Ireland - Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education (2021, 10 Şubat) erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-24\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-24_en)
- EducationinIreland, 2021 İrlanda'da Üniversite okumak - (2021, 10 Şubat) erişim adresi: <https://www.Educationinireland.com/en/where-can-i-study-/view-all-universities-colleges/>
- Gov.ie, 2021 Ireland's Open Portal Data (2021) erişim adresi: <https://www.gov.ie/en/publication/0595a4-e/Irish-Times-Gazetesi-2020-Veri> (2021, 10 Şubat) erişim adresi: <https://www.irishtimes.com/business/economy/ireland-on-course-to-be-fastest-growing-economy-in-world-in-2020-1.4427464#:~:text=The%20Irish%20economy%20rebounded%20sharply,in%202020%2C%20Goodbody%20Stockbrokers%20said.>
- Irishstatutebook (2021). Erişim adresi: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2020/si/450/made/en/print>
- Legatum Prosperity Index. (2021) Erişim adresi: <https://www.prosperity.com/globe/irelandStudy.eu>, 2021 İrlanda (2021, 10 Şubat) erişim adresi: <https://www.study.eu/country/ireland>
- OECD, 2019. 2018 PISA sonuçları (2021, 10 Şubat) erişim adresi: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_IRL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_IRL.pdf)
- Tradingeconomics, 2020 Veri- İrlanda (2021, 11 Şubat) erişim adresi: <https://tradingeconomics.com/ireland/gdp-growth-annual>
- Tradingeconomics 2021 Veri - İrlanda (2021, 10 Şubat) erişim adresi: <https://tradingeconomics.com/ireland/public-spending-on-Education-total-percent-of-gdp-wb-data.html>
- Worldometers (2021). 2021 - İrlanda nüfusu. Erişim adresi: <https://www.worldometers.info/world-population/ireland-population/>

## İSPANYA

Resmî adı İspanya Krallığı olan ülke, Avrupa kıtasının güneybatı bölgesinde; İber Yarımadası'nda konumlanmıştır. 498,800 km<sup>2</sup>'lik bir alana yayılan bu ülkenin nüfusu yaklaşık 47 milyondur. Başkent Madrid'in nüfusu ise 3,3 milyona yaklaşmıştır (Worldometers, 2020). İspanya'nın komşuları Portekiz, Fransa, Andora ve Fas'tır. Turistik şehirleriyle dikkat çeken İspanya, Dünya Turizm Örgütünün verilerine göre en çok turist çeken ülkeler listesinin ikinci sırasında yer almaktadır (UNWTO, 2019). Barselona, Valensiya, Zaragoza, Malaga ve Sevilla gözde şehirdir. Ekonomi olarak 1,3 trilyon dolarlık hasılası bulunan İspanya, Avrupa'da beşinci büyük ekonomidir. Ülke vatandaşlarının yıllık geliri 29.352 Amerikan Doları'dır. İspanya'nın iç kesimlerinin dağlık olmasından dolayı coğrafi olarak İsviçre'ye benzetilmektedir (Brittanica, 2021). Parlamenter Monarşi'ye sahip bir ülke olan İspanya'da üç aşamalı bir hükümet vardır. Bu aşamalar; merkezî hükümet, otonom hükümet ve belediyelerdir. Ülkenin Cumhurbaşkanı yoktur ve İspanya Kralı'nın yasal anlamda ülkeye ciddi bir katkısı bulunmamaktadır. İspanya 17 tane özerk bölgeden oluşur ve bu bölgelerin ayrı başbakanı ve parlamentosu vardır. İspanya'daki belediyelerin yetkisi ve görev alanları çok geniştir. Belediyeler, merkezi ve otonom hükümetin yereldeki politikalarının uygulanmasından sorumludur (Spanish-fiestas, 2021).

İspanya'nın resmî para birimi geçmiş yıllarda İspanyol Pasetası iken ülke 2002 yılında Avrupa Birliği'ne katılmıştır. Bu tarihten itibaren İspanya'da sadece Euro kullanılmaya başlanmıştır. İspanya'da dört resmî dil bulunmaktadır. Bu diller kullanım sıklığı sırasına göre İspanyolca, Katalanca, Galiçyaca ve Baskça'dır. İspanyolca aynı zamanda dünyada 20 ülkenin de resmî dilidir. Bu ülkelere örnek olarak Küba, Meksika ve Arjantin'i göstermek mümkündür. İspanyolca, Çince'den sonra dünyada en çok konuşulan ikinci dil olma özelliğine sahiptir. Ortalama yaşam süresiyle dikkat çeken ülkede kadınların ortalama yaşam süresi 85,7, erkeklerin ise 80,3'tür. Bu bağlamda dünyada en uzun yaşayan toplumlar sıralamasında üçüncü ülke İspanya'dır (Brittanica, 2021). Toplumun %68'i Katoликтir ve %25'i bir dine bağlı değildir. Etnik yapı olarak ülkenin kuzeyinde Bask ve doğusunda Katalan milliyetçiliği hâkimdir. Ülkede göçmen sayısı 6 milyona yakındır. Bu göçmen nüfus Faslılar, Romanyalılar ve Çinliler'den oluşur. Son olarak anne başına düşen çocuk oranı 2020 yılı itibariyle 1,3'tür ve bu oran diğer Avrupa ülkelerine kıyasla oldukça düşüktür (Worldometer, 2021). İspanya halkı gerek

ülkenin koşullarından gerekse kültürel yapısı ve zaman içinde geçirdiği değişimlerden dolayı oldukça rahat yaşamaya alışıktır. İspanya kültürünün olmazsa olmaz dansı Flamenko'dur. Rengârenk elbiseler eşliğinde yapılan bu dans, halk ve çingene ezgilerinin karışımı sonucu ortaya çıkmıştır. İspanya mutfağı zeytin yağı, peynir ve kanepe bakımından oldukça zengindir (Brittanica, 2021).

### **İspanya Tarihi**

İspanya'nın tarihi, Roma öncesi halk dönemi olarak adlandırılan Antik Çağ'a kadar uzanmaktadır. Günümüz İspanya topraklarında MÖ 5000 civarında kurulan medeniyetlerin baskın rolü, 16. yüzyıla kadar etkisini sürdürmüştür. 1516'da farklı krallıkların bir çatı altında toplanmasıyla ülke sınırları oluşmaya başladı. 1813'te anayasal monarşiden ilk kez söz edilirken, ülkenin mevcut demokratik anayasaya ulaşması 1978 yılını buldu. 1492'de Atlantik Okyanusu'nu keşfetmeye başlayan o dönemin İspanya kralı, ülkeye Altın Çağ'ını yaşattı. İspanya krallıkları Habsburg yönetimi altında birleşince İspanya, dünyanın en güçlü devletleri arasında konumunu sabitledi. Avrupa'nın süper gücü İspanya'nın başarıları 17. yüzyılın başlarına kadar devam etti. Bu dönem sırasında İspanya; İtalyan Savaşları, Seksen Yıl Savaşları ve 30 Yıl Savaşları'na katıldı. 17. yüzyılın sonunda İspanya'nın gücü, dikey bir düşüşe geçti (Lamoncloa, 2020).

### **Eğitimin Yasal Dayanakları**

İspanya Eğitim Sistemi'nin yasal dayanakları ilk olarak 1978 yılında çıkan İspanya Anayasası'na gönderimde bulunmaktadır. Bu yasaya göre, eğitim yönetiminde özerklik tanımlanmıştır. Ülkenin eğitim sistemindeki yapısı İspanya Anayasası'nın kabulüyle değişikliğe uğrarken yetkilerin özerk topluluklara devredilmesi 1981 yılını bulmuştur. 1985 yılındaki Eğitim Hakları Yasası'na (LODE) göre, eğitim bir hak olarak tanımlanmıştır ve ücretsiz olmuştur. Eğitim yetkililerinin iş birliği ile 1990 yılında zorunlu eğitim, 14'ten 16 yaşına çıkarıldı ve kullanılan eğitim programları esnetildi. Bu yıl içinde meslekî eğitim yeniden planlanıp eğitim sistemi değerlendirilmeye alınmıştır. 2002 yılında ise ilk defa eğitimde eşitlikten söz edildi (Eurydice, 2021). Katalonya özerk bölgesinde eğitim yönetimi farklıdır. 2006 yılına dek Katalanca dili dışında eğitim verilmeyorken, bu tarih itibarıyla İspanyolca zorunlu yabancı dil olarak öğretilmeye başlandı (Catalannews, 2021).

### **Eğitimin Amaçları**

2006 ve 2013 yıllarındaki Eğitim Yasalarını temel alan ilke ve amaçlar aşağıdaki gibidir (Eurydice, 2020):

- 1) Koşulları ne olursa olsun tüm öğrencilere aynı nitelikte eğitim sağlamak
- 2) Öğrencilerin kişiliklerinin gelişimine katkı sağlarken onlara eşit fırsatlar sunmak
- 3) Eğitimde ayrımcılığa son vermek
- 4) Öğrencilere yaşam boyu devam edecek bir eğitim fikri aşılacak
- 5) Eğitimde rolü olan aile, kurum ve idarî birimlerin iş birliği içinde bir bütün olarak çalışmasını sağlamak

## Eğitimin Finansmanı

İspanyol eğitim sisteminde bütçe özerk bölgelere bölünerek yönetilir. Bu bağlamda İspanyol Hükümeti ile özerk bölgeler bir anlaşma içindedir. Bölgelerin yönetim düzeyinde yüksek özerkliğe sahip olması onlara kendi yıllık bütçelerini onaylama ve uygun kaynaklara dağıtma hakkını vermektedir. Eğitime yapılan yatırımın çoğu kamuya ait okullara harcanır. 2017 yılında temel eğitim düzeyinde kamu kurumlarına ayrılan bütçe %87 iken özel kurumlara sadece %12'lik bir bütçe ayrılmıştır (Eurydice, 2020).

Son verilere göre, 2017 yılında gayrisafi yurt içi hasıladan eğitime ayrılan pay %4.21'dir. 116 ülkeden alınan verilere göre eğitime ayrılan pay dünyada %4.45 iken, İspanya yaklaşık altı yıldır ortalamaya yakın bir eğride gitmektedir (theglobeconomy, 2017).

## Eğitim Sisteminde Yetki ve Denetim

İspanyol Eğitim Sistemi, merkezi olmayan bir yönetim ve idare modelini kapsar. Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı sadece ulusal eğitim politikalarını ve stratejik planları belirler. Eğitim sisteminin denetimi, devlet denetimini ve özerk bölgelerin toplumsal denetimini kapsar. Bu nedenle denetimi sağlamak için kullanılan yetki devlet ile yerel yönetimler arasında paylaşılmıştır. Aynı temel yapının korunması şartıyla eğitim alanında tüm özerk bölgelerin kendi özerklik sınırları içinde üstlendikleri yetki ve sorumluluklar vardır. Ayrıca tam özerk olmayan bölgelerde, eğitimde genel yetki ve sorumluluk Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığına aittir. Devlet bakımından bakıldığında ise yetki, Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığına aittir. Devlet, eğitim-öğretim programları, ders planları, öğretim araç ve gereçlerini, okul binalarının yapımı, harcamaları, eğitim-öğretim basamaklarını ve yasalar doğrultusunda belirlenen kurallar çerçevesine uyulup uyulmadığını denetler. Bölgesel denetim ise devletten bazı noktalarda ayrılmış olan özerk bölgelerin kendi yetki alanlarına giren konuların denetimini kapsar. Gerek bakanlık gerekse özerk bölgeler kendi yetki bölgelerinde merkezi ve bölgesel denetim görevini, bölgelerdeki okul denetleme birimleri ile gerçekleştirirler. Bu birimler, okullara ve öğretmenlere danışmanlık hizmeti vermesinin yanı sıra, okullardaki eğitim-öğretimin denetlenmesi, geliştirilmesi ve eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinin sağlanmasında sorumluluk üstlenirler (Eurydice, 2020).

## Okul Sisteminin Yapılanması

İspanya'da 1990 yılında çıkartılan yasa ile zorunlu eğitim süresi 10 yıla çıkartılmıştır. Bu 10 yıl bir öğrencinin 6 yaşından 16 yaşına kadar olan süreyi kapsamaktadır. Okul sistemi yapısı beşe ayırmak mümkündür. Bunlar sırasıyla; okul öncesi, ilköğretim (6 yıl), zorunlu ortaöğretim (4 yıl), ikincil ortaöğretim (2 yıl) ve yükseköğretimdir (Eurydice, 2020).

## Kaynakça

- Britannica 2021. Veri-İspanya (2021) Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/Spain>
- Erkan, S. S. Ş. (2014). Fransa, İtalya ve İspanya Öğretmen Yetiştirme Sistemleri Karşılaştırılması. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (1), 7-15.
- Eurydice 2020. Spain Overview (2021) Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en)
- Expatica 2020. Spanish Education System (2021) Erişim adresi: <https://www.expatica.com/es/Education/children-Education/Education-in-spain-103110/>
- Gültekin, M. (2019). İspanya Eğitim Sistemi. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 26 (1), 249-257.
- Legatum Prosperity Index 2020. (2021) Erişim adresi: <https://www.prosperity.com/globe/spain>
- Lamoncloa, History of Spain. (2021) Erişim adresi: <https://www.lamoncloa.gob.es/lang/en/espana/historyandculture/history/Paginas/index.aspx>
- Spanish-fiestas 2021. Veri İspanya (2021). Erişim adresi: <https://www.spanish-fiestas.com/history/>
- Thelocal, 2019 PISA sonuçları (2021). Erişim adresi: <https://www.thelocal.es/20191203/why-spain-is-failing-in-maths-and-science-teaching>
- Theglobaleconomy (2021). Erişim adresi: [https://www.theglobaleconomy.com/Spain/Education\\_spending/#:-:text=Spain%3A%20Public%20spending%20on%20education%2C%20percent%20of%20GDP&text=The%20latest%20value%20from%202017%20is%204.21%20percent](https://www.theglobaleconomy.com/Spain/Education_spending/#:-:text=Spain%3A%20Public%20spending%20on%20education%2C%20percent%20of%20GDP&text=The%20latest%20value%20from%202017%20is%204.21%20percent)
- Worldometers (2021). Veri İspanya. Erişim adresi: <https://www.worldometers.info/world-population/spain-population/>



## İSVEÇ

İsveç veya resmî adıyla İsveç Krallığı, Kuzey Avrupa'daki İskandinavya Yarımadası'nda yer alan bir ülkedir. Ülkenin sınır komşuları batı ve kuzeyden Norveç, doğudan ise Finlandiya'dır. İsveç bunun dışında güneyinde yer alan Öresund Köprüsü ile Danimarka'ya bağlıdır. Anayasal monarşi ile yönetilen İsveç'in başkenti Stockholm, resmî dili İsveççe, yüzölçümü 449.964 km<sup>2</sup>, nüfusu 9.845.155 kişi, para birimi İsveç Kronu'dur. Herhangi bir dine bağlı olan kişilerin oranının oldukça düşük olduğu İsveç'te en yaygın din Hristiyanlıktır (%52). Bu %52'nin %9'u da düzenli olarak bir kiliseye devam etmemektedir. İsveç'te "Hangi dine inanıyorsunuz?" sorusuna insanların %6'sı Hristiyanlık dışında bir din ile yanıt vermekteyken, %42'si ise "Herhangi bir dine inanmıyorum." yanıtını vermektedir (Statista, 2017).

İsveç'te yaşayanların %86'sı İsveçli, %4,9'u Fin, %1,5'i Iraklı, %1,2'si İranlı, %1,2'si Türkiye kökenli, %5,2'si ise diğer (Boşnak/Sırp/Hırvatlar, Asuri/Süryani/Keldaniler, Romalar, Samiler) etnik kökenlere mensuptur (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2019). İsveç, çok kültürlü yapısı ve sağladığı sosyal haklarla dikkat çeken bir ülkedir. Demokrasi, insan hakları, ortalama yaşam süresi, cinsiyet eşitliği, ifade özgürlüğü gibi kavramların değerlendirildiği araştırmalarda dünyada üst sıralarda yer alır. Dakiklik, sakinlik, bireysellik, çekingenlik, tipik bir İsveçliyi nitelenebilecek sıfatlardandır. Ülkenin en önemli gündem maddelerinden biri geri dönüşümdür. Çöp ithal eden ülke olarak haberlerde sık sık karşımıza çıkar. Çıkarılan bir yasa ile 2025 itibarıyla İsveç'te benzinli araç kullanımı yasaklamaktadır. Doğaya saygı ve doğayla iç içe yaşam da yine İsveç'le karakterize özelliklerdendir. Yarısından fazlası ormanlarla kaplı olan İsveç'te bütün ormanlara, tarlalara, iç sulara erişim, rahatsız etmemek ve zarar vermemek kaydıyla serbesttir. Tablo 1'de İsveç'in ekonomik ve toplumsal ölçütler bakımından uluslararası alandaki konumuyla ilgili bazı veriler, ulaşılabilen en güncel olanları tercih edilme suretiyle gösterilmiştir.

**Tablo 1.** *İsveç'in ekonomik ve sosyal verileri*

Değerlendirme	İsveç
Kişi Başı Yıllık Gelir	55.814 dolar (2019)
Doğurganlık Oranı	1.76 (2018)
Okuryazarlık Oranı	%99 (2018)
Ortalama Yaşam Süresi	82.4

Kaynak: World Bank

Tablo 1'de yer alan oran ve ortalamalar dikkate alındığında İsveç'in dünyanın en gelişmiş ülkelerinden biri olduğu söylenebilir. Türkiye'de yaklaşık 78 olan ortalama yaşam süresi İsveç'te 82,4'tür ki İsveç bu alanda dünyada 13. sıradadır.

### İsveç Tarihi

İsveç'in eğitim tarihinden önce genel tarihine ana hatlarıyla bakmak ülke hakkında daha doğru bir fikir elde edilmesini sağlayacaktır. Aşağıda İsveç tarihine yön veren, İsveç tarihini şekillendiren başlıca tarihler ve bu tarihlerde yaşanan gelişmeler (BBC News, 2018) derlenmiştir:

1905 - İsveç'in 90 yıllık Norveç işgalinin ardından İsveç ve Norveç arasındaki birlik barışçıl bir biçimde bozuldu.

1914 - I. Dünya Savaşı'nda İsveç tarafsız kaldı.

1920 - İsveç Uluslar Ligi'ne katıldı. Sweden joins League of Nations.

1939 - II. Dünya Savaşı'nda da İsveç, diğer İskandinav ülkeleriyle birlikte tarafsız olduğunu ilan etti. Almanya'nın düşmanlarından gelen sınırların geçiş bölgesi olarak kullanılması talebi İsveç tarafından reddedildi.

1946 - İsveç Birleşmiş Milletler'e üye oldu.

1952 - İsveç İskandinav ülkelerinin çıkarlarını korumak için kurulan Nordic Konseyi'nde kurucu üye olarak yer aldı.

1959 - Avrupa Serbest Ticaret Birliği'nde kurucu üye olarak yer aldı.

1975 - Yapılan anayasal reformlarla birlikte monarşinin kalan yetkileri de elinden aldı ve monarşi tümüyle sembolik bir hal aldı.

1986 - Sosyal demokrat başbakan Olof Palme öldürüldü. Katilin bulunması için yapılan çalışmalar ancak Haziran 2020'de sonlandırılabilirdi ve katilin başbakanı sevmeyen ve 2000'de intihar eden Stig Engstrom adında biri olduğu tespit edildi.

1995 - İsveç Avrupa Birliği'ne üye oldu.

2000 - İsveç şehri Malmö ile Danimarka'nın başkenti Kopenhag'ı bağlayan köprü ve tünelin yapımının tamamlanmasıyla İsveç'ten Danimarka'ya 15 dakikada ulaşmak mümkün hale geldi.

2003 - Yapılan referandumla Euro para birimine geçiş reddedildi.

2007 - Ünlü İsveçli sinema yönetmeni Ingmar Bergman 89 yaşında hayatını kaybetti.

### **İsveç Eğitim Tarihi**

1842'de İsveç parlamentosu tarafından İsveç'teki çocuklar için *Folkskola* adlı dört yıllık bir temel eğitim sistemi yürürlüğe sokuldu. 1858'de 1. ve 2. sınıflar *Smaskola* adını aldı ve okula başlama yaşı 7 olarak belirlendi. 1882'de *Folkskola*'ya iki sınıf daha eklendi ve temel eğitim altı yıla çıkmış oldu. Bazı *Folkskola*'larda, *Fortsattningsskola* adı verilen 7 ve 8. sınıflar da vardı. İsveç'te zorunlu eğitim 1930larda 7, 1950lerde ise 8 yıl olarak benimsendi. 1972'den bu yana ise İsveç'te zorunlu eğitimin süresi 7-16 yaş aralığını kapsayacak şekilde 9 yıldır (Glavin, 2017).

*Folkskola*'nın ardından dileyen ve iyi notları olan öğrencilerden ücretini karşılayabilecek durumda olanlar *Högge allmanna laroverket* adlı ortaöğretim kurumlarına devam edebiliyorlardı. Maddî gücü olmamasına rağmen üst düzey başarı gösteren öğrencilerden de bu okullarda burslu olarak okuyanlar olabiliyordu. 1905'te bu okullar 6 yıl süreli alt ortaöğretim (*realskola*) ve 4 yıl süreli üst ortaöğretim (*gymnasium*) olarak ikiye ayrıldı (Glavin, 2017).

### **Eğitimin Yasal Dayanakları**

Anayasa dışında İsveç'in tüm eğitim kademelerindeki eğitimi düzenleyen çatı yasası 2011 yılında yürürlüğe giren *Skollagen*'dir (Eğitim Yasası).

### **Eğitimin Amaçları**

İsveç'te eğitimin genel amacı, sorumluluğunun bilincinde, yurttaşlık bilincine sahip bireyleri diğer tüm bireylerle birlikte yetiştirmek ve öğrencilerin özgüvenlerini ve bağımsız düşünme kabiliyetlerini geliştirmektir (Eurydice, 2020).

### **Eğitimin Finansmanı**

Okul öncesi, temel eğitim ve ortaöğretimin finansmanı merkezi yönetim ve yerel yönetimler tarafından paylaşılırken yükseköğretimin tek finansörü merkezî yönetimdir (Doe, 2017).

### **Eğitim Sisteminde Yetki**

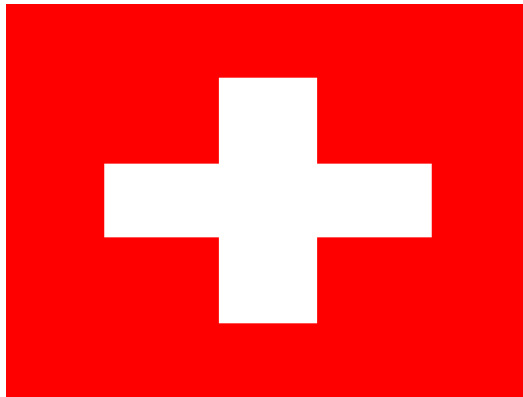
İsveç'te eğitim sisteminde yetki ve sorumluluk merkezi yönetimde İsveç Eğitim ve Bilim Bakanlığı ile yerel yönetimlerde belediyeler ve eğitim kurumları arasında paylaşılmaktadır. Okullar özerktirler (Eurydice, 2020).

## Kaynakça

- BBC News. (2018). Sweden profile- Timeline. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/world-europe-17961621> adresinden erişildi.
- Boztaş, K. Er, K. (2012). An overview of the Swedish Education system and supervision. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 2, 15-31.
- Eurydice. (2017). Funding in Education. *Eurydice- European Commission*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-Education-80\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-Education-80_en) adresinden erişildi.
- Eurydice. (2020). Sweden- *Eurydice- European Commission*. Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en)
- Glavin, C. (2017). History of Education in Sweden. *K12 Academics*. <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Sweden/history-Education-sweden> adresinden erişildi.
- Kasapçopur, A. (2007). Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi. *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı*, s. 110-112.
- Legatum Prosperity Index. (2020). 09/03/2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/globe/sweden> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2018). Education GPS - Sweden - Student performance PISA 2018. *The OECD*. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=SWE&treshold=10&topic=PI> adresinden erişildi.
- Özdemir, Z., Okan, Ö., Aktaş, K., Tinkır, N. (2018). İsveç eğitim sistemi. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*.
- Sweden.se. (2021). The Swedish school system- sweden.se. <https://sweden.se/life/society/the-swedish-school-system>
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2019). Ülke künyesi. 06/03/2021 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/isvec-kunyesi.tr.mfa> adresinden erişildi.
- TIMSS and PIRLS International Study Center. (2019). Countries' Mathematics and Science achievement - TIMSS 2019 international reports. *Timss2019.org*. <https://timss2019.org/reports/achievement/#math-4> adresinden erişildi.
- The European Education Directory. (2020). Education System in Sweden. Erişim adresi: <https://www.euroEducation.net/prof/swedco.htm>
- World Bank. (2019). GDP Per Capita - Sweden. *World Bank*. [https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?locations=SE&most\\_recent\\_value\\_desc=true](https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?locations=SE&most_recent_value_desc=true) adresinden erişildi.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (2018). Sweden. *UNESCO*. 03/03/2021 tarihinde <http://uis.unesco.org/en/country/se> adresinden erişildi.

## İSVİÇRE

İsviçre, Avrupa'da yaklaşık 8,4 milyonluk bir nüfusa sahip, denize kıyısı olmayan bir ülkedir. En büyük şehirleri Zürih, Cenevre ve Basel'dir. Ülke sakinlerinin çoğu kentsel alanlarda yaşamaktadır. İsviçre'de yaşam beklentisi, dünya çapında en yüksek olanlardan biridir ve şaşırtıcı değildir, çünkü İsviçre, sakinleri için en yüksek yaşam standartlarından birine sahiptir. Ekonomik açıdan bakıldığında, İsviçre, son birkaç yıldır oldukça istikrarlı bir GSYİH ile dünyanın en istikrarlı ülkelerinden biridir. Ülke, dünyanın en büyük 20 ekonomisi arasında yer almaktadır. Kişi başına düşen GSYİH, küresel ölçekte dördüncü sıradadır (Statista, 2018). Uluslararası araç plaka kodu CH'dir. İsviçre aynı zamanda "Confoederatio Helvetica" olarak da bilinir, bu nedenle "CH" kısaltmasıdır. "Confoederatio", "konfederasyon" anlamına gelir; "Helvetica", daha sonra İsviçre olan bölgede yaşayan insanların adı olan Latince "Helvetier" kelimesinden türemiştir (Cantons of Switzerland, 2016). Haç, Hristiyanlığı temsil eder, kırmızı renk Hz. İsa'nın kanını temsil eder. Aşağıdaki şekilde de görülebilir İsviçre'de, Birleşmiş Milletler istatistik birimi Worldometer verilerine göre; 31 Ocak 2021 tarihi itibarıyla 8.691.516 kişi yaşamaktadır (Switzerland Population-Worldometer, 2021).



**Şekil 1.** İsviçre Konfederasyonu bayrağı

**Tablo 1.** İsviçre Konfederasyonu-Temel bilgiler

Resmî adı:	İsviçre Konfederasyonu
Başkent:	Bern
Nüfus:	8,3 milyon
Alan:	41.284 km <sup>2</sup> (15.940 mil kare)
Başlıca diller:	Almanca, Fransızca, İtalyanca, Romanca
Başlıca din:	Hristiyanlık
Yaşam beklentisi:	81 yıl (erkek), 85 yıl (kadın)
Para birimi:	İsviçre Frangı

Kaynak: Britannica. 2020

### Ülkenin Genel Tarihi

Başlangıçta Helvetler veya Helvetic Keltler'in yaşadığı, modern İsviçre'yi oluşturan bölge, MÖ 1. yüzyılda Galya Savaşları sırasında Roma egemenliğine girdi ve MS 4. yüzyıla kadar bir Roma eyaleti olarak kaldı. Roma etkisi altında, nüfus yüksek bir medeniyet seviyesine ulaştı. Cenevre, Basel ve Zürih gibi önemli şehirler, aynı zamanda Roma ve kuzey kabileleri arasında ticaret yolu görevi gören askeri yollarla birbirine bağlanmıştı. Roma İmparatorluğu'nun dağılmasından sonra İsviçre, kuzeyden ve batıdan Cermen kabileleri tarafından işgal edildi. Orta ve kuzeydoğu İsviçre'deki Alemanniler ve batı İsviçre'yi yöneten Burgundyalılar gibi bazı kabileler oraya yerleşti. 800 yılında ülke Charlemagne İmparatorluğu'nun bir parçası oldu. Daha sonra imparatorluk egemenliğine tabi küçük dini ve zamansal mülkler şeklinde Kutsal Roma imparatorlarının egemenliğine geçti (Kästle, 2021).

13. yüzyılın başlarında Alpler boyunca yeni önemli bir kuzey-güney ticaret yolunun açılmasıyla, imparatorluğun yöneticileri, doğrudan imparatorluk yönetimi altında bir dereceye kadar özerklik verilen uzak İsviçre dağ vadilerine daha fazla önem vermeye başladılar. Kutsal Roma İmparatoru'nun 1291'de ölümünün ardından çıkan karışıklıklardan korkan Uri, Schwyz ve Unterwaldenli yönetici aileler, halk barışı sağlamak ve özerk idarî ve adlî yönetimi sürdürmek için karşılıklı destek sözü vermek için bir tüzük imzaladılar. Sözleşmenin imzasının yıldönümü (1 Ağustos 1291) bugün İsviçre'nin Ulusal Günü olarak kutlanıyor (Jud, 2021).

1315 ile 1388 arasında İsviçre Konfederasyonları, bölgesel hâkimiyet arzusu ile İsviçre'nin kendi kaderini tayin hakkı ile çatışan Habsburglar'ı üç ezici yenilgiye uğrattı. Bu dönemde, İsviçre Konfederasyonundaki orijinal üç bölgeye beş başka bölge (günümüzün deyimiyile Kantonlar) katıldı. Başarılarıyla canlanan İsviçre Konfederasyonları, askerî yollarla sınırlarını sürekli genişletti ve 1499'da Kutsal Roma İmparatorluğu'ndan resmî bağımsızlık kazandılar. 1515'te Milano yakınlarında Fransızlar ve Venedikliler tarafından yönlendirilen, yayılgımcı politikalardan

vazgeçtiler. O zamana kadar İsviçre Konfederasyonu, söz konusu bölgeleri düzenli olarak toplayan bir şekilde 13 bölgeden oluşan bir birlik haline geldi. İsviçreli paralı askerleri yüzyıllar boyunca diğer ordularda hizmet etmeye devam ettiler; Papa'nın İsviçre Muhafızları bu geleneğin bir yansımasıdır (Kästle, 2021; Britannica, 2021).



**Şekil 2.** Vatikan'ı koruyan İsviçreli muhafızlar

Kaynak: Schweiz Tourismus, 2020

Paralı askerlerdeki trafiğin yanı sıra ağırlıklı olarak Protestan İsviçreli ile Katolik komşuları arasındaki yabancılaşma, İsviçre Konfederasyonunu, 1648 yılında Vestfalya Antlaşması'nda İsviçre tarafsızlığını resmen tanıyan Avrupalı güçlerin savaşlarının dışında tuttu. Birinci Koalisyon'un devrimci Fransa'ya karşı savaşında; Napolyon, konfederasyon yerine merkezî üniter bir devletle değiştirerek 1797-98'de ülkenin çoğunu işgal etti. 1815'teki Viyana Kongresi, eski egemen devletler konfederasyonunu yeniden kurdu ve İsviçre'nin uluslararası hukukta kalıcı silahlı tarafsızlık statüsünü yüceltti. 1848'de, merkezî bir ulusal devlet arayan Protestan liberaller ile eski düzene bağlı kalan Katolik muhafazakârlar arasındaki kısa bir iç savaşın ardından, İsviçre Kantonlarının çoğunluğu, kısmen ABD Anayasası'nı örnek alan bir *federal devleti* seçti. İsviçre Anayasası, bir dizi yurttaşlık özgürlüğü tesis etti ve yenilmiş Katolik azınlığı yatıştırmak ve Kantonal

## Kaynakça

- BBC News. (2021). *Switzerland country profile*. BBC News; BBC News. <https://www.bbc.com/news/world-europe-17980650>
- Bildungsmonitoring. (2011). Erişim adresi: <https://www.edk.ch/dyn/11663.php>
- Britannica (2020). *Switzerland; History, Flag, Map, Capital, Population, & Facts* | in Encyclopædia Britannica. Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/Switzerland>
- Cantons of Switzerland. (2016). *About.ch*. Erişim adresi: <https://www.about.ch/cantons/index.html#cantons>
- Der Bundesrat. (2020). *Entschieden wird an der Bundesratssitzung*. Erişim adresi: <https://www.admin.ch/gov/de/start/bundesrat/aufgaben-des-bundesrates/entscheiden.html>
- Education in Switzerland. (2016). *About.ch*. Erişim adresi: [https://www.about.ch/Education/index.html#CH\\_Edu\\_TOC](https://www.about.ch/Education/index.html#CH_Edu_TOC)
- Eurydice- European Commission. (2020). *Switzerland*. Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland_en)
- Education GPS- (EAG 2020). *Switzerland- Overview of the Education system*. Erişim adresi: [Oecd.org. https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CHE&treshold=10&topic=EO](https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CHE&treshold=10&topic=EO)
- Education System in Switzerland (2021). EuroEducation.net. Erişim adresi: <https://www.euroEducation.net/prof/switzeco.htm>
- Jud, M. G. (2021). *A Timeline of Switzerland's History. Geschichte-Schweiz*. Erişim adresi: <http://history-switzerland.geschichte-schweiz.ch/timeline-Switzerlands-history.html>
- Federal Statistical Office. (2021). *Evolution of religious landscape- 1970-2019 | Diagram* | Federal Statistical Office. Erişim adresi: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/population.assetdetail.15324942.html>
- Fedlex. (2021). *Fedlex Die Publikationsplattform des Bundesrechts*, Erişim adresi: <https://www.fedlex.admin.ch/de/cc/internal-law/1>
- Glavin, C. (2017). *Education in Switzerland | K12 Academics*. Erişim adresi: <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education-Switzerland>
- Janett, A. (2017). *Sonderschulen oder Sonderklassen - SZH. Stiftung Schweizer Zentrum Für Heil- Und Sonderpädagogik*. Erişim adresi: <https://szh.ch/themen/schule-und-integration/sonderschulen-oder-sonderklassen>
- Jenzer, C. (2021). *Development of Education in Switzerland*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/Education/research/1818724.pdf>
- Jud, M. G. (2021). *A Short Paragraph of the History of Switzerland*. *Geschichte-Schweiz.ch*. Erişim adresi: <http://history-Switzerland.geschichte-schweiz.ch/swiss-history-summary.html>
- Kästle, K. (2021). *Brief History of Switzerland*. Nationonline.org. <https://www.nationonline.org/oneworld/History/Switzerland-history.htm>



- Legatum Prosperity Index (2021). Erişim adresi: <https://www.prosperity.com/globe/Switzerland>
- Nationale Bildungsziele. (2011). Erişim adresi: <https://www.edk.ch/dyn/12930.php>
- Privatschulen-schweiz. (2017). Privatschulen-Schweiz.ch. Erişim adresi: <https://www.privatschulen-schweiz.ch/>
- Schweiz Tourismus. (2020). *Gotthard Tunnel Experience* | Erişim adresi: <https://www.mySwitzerland.com/en/experiences/gotthard-tunnel-experience/#:~:text=Measuring%2057%20km%20in%20length,railway%20tunnel%20in%20the%20world.>
- SKBF-CSRE (2018). Erişim adresi: <http://www.skbf-csre.ch/en/>
- Statista (2018): *Topic; Switzerland. Statista*. Erişim adresi: <https://www.statista.com/topics/1614/Switzerland/>
- T.C. Dışışleri Bakanlığı. (2019). Erişim adresi: <http://www.mfa.gov.tr/isvicre-kunyesi.tr.mfa>
- The Global Economy. (2017). Erişim adresi: [https://www.theglobaleconomy.com/Switzerland/Education\\_spending\\_percent\\_of\\_government\\_spending/](https://www.theglobaleconomy.com/Switzerland/Education_spending_percent_of_government_spending/)
- The World Bank- (2015). *Education Statistics*; Erişim adresi: <https://datatopics.worldbank.org/education/country/Switzerland>
- Unesco. (2021). *Switzerland* | Unesco.org. Erişim adresi: <http://uis.unesco.org/en/country/ch>
- Worldometer (2021). *Switzerland Population*. Erişim adresi: <https://www.worldometers.info/world-population/Switzerland-population/>

## JAPONYA

Teknolojide geldikleri seviye düşünöldüğünde başka bir dünya olarak adlandırılan Japonya, geleceğin en parlak ölkeleri arasında yer almaktadır. Ülkenin bayrağında olan kırmızı daire doğmakta olan güneşe gönderimde bulunur. Bununla beraber güneş, Japonya'da millî bir simgedir. Günümüzde Japonya imparatoru, 'Güneşin Oğlu' olarak bilinirken ölkeye verilen isim 'Yükselen Güneş Ülkesi'dir (Piggott, 1997). Japonya, Asya kıtasının doğu kıyısında bulunan, %80 dağlarla kaplı dünyanın en büyük dördüncü ada ülkesidir. Ayrıca ölkeye ait yaklaşık 6bin 800 ada vardır. Genel olarak bu adaların çoğu volkanik yanardağ ve küçük yüzölçümlü olması özelliğiyle seyrek nüfusa sahiptir. Japonların çoğu Tokyo, Yokohama, Kawasaki ve Nagoya şehirlerinde yaşamaktadır (Brittanica, 2021). Bu şehirlerin hepsi de haritada birbirine çok yakındır. Japonya en gücel verilere göre 126 milyon nüfusa ve 377,873 km<sup>2</sup> yüz ölçümüne sahip bir ölkedir (Worldometers, 2020). En kalabalık ölkeler listesinde 10. sırada bulunan ölkeler, dünyada en fazla yaşlı insanın bulunduğu yerdir. Japonya'da 65 yaş ve üzerinde olan insan sayısı toplam nüfusun %29'unu karşılamaktadır (Statista, 2020). Bu bilginin tam zıttı olarak ölkenin doğurganlık oranı 2008'den bu yana oldukça yavaş artmaktadır ve bu oran 2018'de sadece 1.42'dir (Worldbank, 2018). Ortalama yaşam süresi kadınlarda 88,1 iken erkeklerde 81,2'dir. Ölkede yüksek yaşam ortalaması Japonların sağlıklı beslenme alışkanlıklarına, düzenli fiziksel aktivite yapmalarına, iyi yaşam koşullarına sahip olmalarına ve sağlık hizmetlerinin gelişmişliğine bağlanmaktadır (Nature, 2020).

Japonya'da din; doğum, cenaze ve düğün gibi belirli günlerdeki törenlerin uygulanış biçimi dışında günlük hayatta pek önem taşımamaktadır. Buradaki en yaygın iki din Şintoizm (%70,4) ve Budizm (%69,8)'dir. Geriye kalan nüfusun %6,9'u diğer dinlere, %1,5'i de Hristiyanlık dinine mensuptur (Plecher, 2020). Oranlardan da anlaşılacağı üzere Japonya'da aynı anda iki dine mensup olma durumu oldukça yaygındır.

Dünyanın en kalabalık ve en gelişmiş başkentine sahip ölkelerden biri Japonya'dır. Başkent Tokyo'da 37 milyon kişi yaşamaktadır (macro trends, 2020). Japonya yıllardır değişmeyen %100'e varan okuma-yazma oranı ve %50'yi geçen üniversite mezunu nüfusu ile eğitime çok değer veren bir ölkedir. Japonya'da 240 iş günü okula giden öğrenciler, çoğu zaman Cumartesi de okulda vakit geçirirler. Otomotiv, elektronik ve robotik endüstrileri başta olmak üzere birçok alanda dünya birincisi yine Japonya'dır. Japonya'nın para birimi Japon Yeni'dir.

1947 yılında Anayasa'nın kabulünden beri parlamenter monarşi ile yönetilen Japonya'nın başında İmparator, hükümetin başında ise Başbakan bulunur. Japonya'da İmparator'un rolü semboliktir. Ülke 1955'ten beri Liberal Demokrat Parti tarafından yönetilmektedir (Brittanica, 2021).

Yaklaşık 5,2 trilyon Amerikan Doları geliriyle Japon ekonomisi, Amerika ve Çin'den sonra dünyanın en büyük ekonomisidir. 1960 yılından itibaren gayrisafi yurt içi hâsıla ülkede hızlı bir yükselişe geçmiştir. Dünya Bankası verilerine göre kişi başına düşen yıllık gelir 2019 yılında 40.246 Amerikan Doları'dır (Worldbank, 2020).

### **Japonya Eğitim Tarihi**

Bugünkü ulus devlet Japonya'nın eğitim temelleri, Meiji döneminin ilk yarısına denk gelen sürece dayanmaktadır. Japonya'da 19. yüzyılın ortasından itibaren eğitim hizmetinin merkezileşmesinden bahsedilebilir. Aynı dönemde evrensel değerlerin öne çıkması ile eğitimde Batılılaşma süreci başlamıştır. Mevcut eğitim sisteminin oluşumunda Amerikan Eğitim Misyon Heyeti'nin ülkeye yaptığı ziyaretlerin etkisi oldukça büyüktür. Heyetten alınan raporlarla birlikte Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Yasası'nın içeriğinde değişiklikler yapmıştır. Eğitim anlayışının gelenekselci bir kalıptan çıkıp modern dünya ile uyumlu hale getirilmesi zaman almıştır. 19. yüzyıl sonrası itibarıyla Konfüçyüsçü düşünce tarzının hâlâ güçlü izler bıraktığı eğitim anlayışı, daha kolektif bir hale bürünmüştür. Japonların eğitim sisteminde *eski ve yeni arasındaki dengeyi bulma çabası*, kurumların iş birliği içinde çalışmasına olanak sağlamıştır. En son, Eğitim Bakanlığının 2016 yılında getirdiği güncelleme ile eğitimde toplumsal sorunlara odaklanılmış, üniversite sınavının uygulanması değiştirilmiş, eğitim bütçesinin kullanımı detaylandırılmıştır. Yine de Japonya'da eğitim söz konusu olduğunda, 16. yüzyıla dayanan bilgi-ahlâk-beden eğitimi anlayışından asla uzaklaşılmadığı görülmektedir (Özşen, 2020).

### **Eğitimin Yasal Dayanakları**

1947 yılında kabul edilen ve o günden bugüne yürürlükte olan Japon Eğitim Yasası, Japon eğitiminin temel yasal dayanağıdır. Yasa; herhangi bir ayrıma tabi tutulmaksızın tüm vatandaşlara eğitimde fırsat eşitliği tanınması, eğitimin herkes için erişilebilir olması, örgün eğitimin yapısı, zorunlu eğitime başlama yaşı ve zorunlu eğitimin kapsamı/süresi, eğitimde yetki ve sorumlulukların tanımlanması ve kimlere tanınacağı gibi eğitim sistemiyle ilgili genel çerçevenin tamamını belirleyen hususları düzenlemektedir. Bunlarla birlikte yasa gereğince tek bir dine yönelik dini eğitim yasaklandı. Eğitimde bilim ve teknolojiden ayrılmamanın önemi ilk defa bu dönemde vurgulandı. Sadece 15 Aralık 2006'da mevcut kanuna eklemeler olmuştur. Kanunda yapılan küçük değişimler, eğitim ilkelerini daha da detaylandırmıştır (MEXT, 2021).

Eğitim Temel Yasası'nın 1947'deki içeriğine bakıldığında on maddeden oluştuğu görülmektedir. Maddelerin kapsamı; eğitimdeki amaç, izlenecek politikalar, fırsat

eşitliği, zorunlu eğitim, karma eğitim, din eğitimi ve toplum eğitimidir. 9 yıllık zorunlu ve ücretsiz eğitim süreci ve bu süreçteki merkezi-yerel yönetimlerin yükümlülükleri 1947 yılında katı bir biçimde belirlenmiştir (Özşen, 2020).

### **Eğitimin Amaçları**

Japon eğitim sisteminin genel amacı 1947 yılından beri yürürlükte olan Japon Eğitim Yasası'na göre, “barışçıl, bireyi önemseyen, özgüvenli, geleneklerine sadık ve bir o kadar da yeni gelişmelere uyum sağlayabilen vatandaşlar yetiştirmek”tir (Özşen 2020). 2000’li yıllara gelindiğinde Japonya’nın gelişen ekonomisine paralel olarak sanayi alanında çalışacak daha fazla kalifiye elemana ihtiyaç duyulmuştur. Böylelikle meslek okullarının açılmasına öncelik verilmiştir. Değişen ihtiyaçlar doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeye ve daha yüksek nitelikte eğitim arayışına girildi. Niteliği arttırmak için hedeflerde düzenlemelere gidilmiştir. Günümüzde Japonya’da eğitimin amacı öğrencilerde yaşama hazzı oluşturmak, öğrencilerin kendileri için çalışmalarını ve düşünmelerini sağlamak, topluma katkıda bulunacak girişimci ve donanımlı genç insanların gelişimini cesaretlendirmek ve yetişen insanları, uluslararası bir toplumun üyeleri olarak artan bir bilinç ile hayata hazırlamaktır (Ekinci, 2010).

### **Finansman**

Japon okulları; ulusal okullar, yerel okullar ve özel okullar olarak üç sınıfa ayrılabilir. Eğitimin finansmanında da bu ayırım belirleyicidir. Ulusal okulları merkezi yönetim, yerel okulları yerel yönetimler ve özel okulları da özel okulun sahibi olan şahıs veya kuruluşlar finanse etmektedir (Kıral, 2009). 2020 yılı Japonya toplam bütçesinin yaklaşık olarak %8,6’sını eğitime ayırmıştır (MEXT, 2021). Ulusal hükümetin eğitim ve bilim harcamaları için genel hesabının başlangıç bütçesi, bir önceki yıl yaklaşık 6,3 trilyon yen iken 2020’de yaklaşık 5,51 trilyon Japon Yeni olarak belirlendi (statista, 2020). Japonya’da eğitime ayrılan pay, diğer harcamalara kıyasla yüksek orana sahiptir. Eğitime verilen önem devlet harcamalarında katkısını göstermektedir.

### **Eğitim Sistemindeki Yetki ve Denetim**

Japonya’da eğitimin yetki ve sorumluluğu birinci derecede *Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı* (The Minister of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT])’ndadır. Eğitim politikalarını, bütçeyi, programları, kitapları, alt yetkili ve sorumluları MEXT belirler. MEXT ülke genelinde eğitimdeki fırsat eşitliği ve eğitim reformlarından sorumluyken yerel yönetimler bir bölgeye ait alt politikaları belirlemektedir. Yerel yönetimler; MEXT, eğitim kurulları ve belediyeler ile birlikte çalışırlar (Öztürk ve Akkuş, 2020). Japonya’daki üçlü okul sistemi (ulusal, yerel ve özel okullar) içerisinde ulusal okullar doğrudan MEXT yönetimindeyken yerel okulların yetkilileri ise yerel yönetimlerdir (Kıral, 2009).

Ülkede eğitimde doğrudan söz hakkına sahip bir *Merkez Eğitim Kurulu* (The Central Council for Education) vardır. Bu kurul MEXT’in talepleri doğrultusunda eğitimin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenme ve diğer konularla ilgili araştırma ve

## Kaynakça

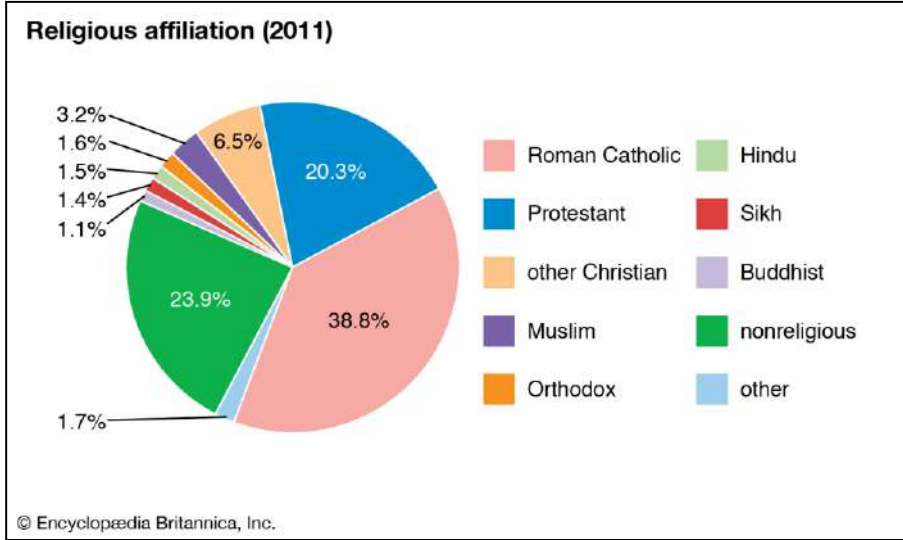
- Criced, 2020. Japan Education system. (2020, 11 Şubat) erişim adresi: [http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai\\_ppe\\_f1.html](http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai_ppe_f1.html)
- Education System of Japan (2020, 11 Şubat) erişim adresi: <https://Education.jnto.go.jp/en/school-exchanges/japanese-education-system/>
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. Millî Eğitim Dergisi. 188, 33-34.
- Gunnarsdóttir, B. (2016). Japan's Educational System. A Few Main Points and Recent Changes in the Educational System. School of Humanities. University of Iceland. <https://skemman.is/bitstream/1946/24408/1/2016.09.05%20final2.pdf>
- Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 63-72.
- Kesinbıçak, H. (2015). Gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 73-84.
- Kıral, B. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 53-65.
- Legatum Prosperity Index 2020. (01.03.2021) erişim adresi: <https://www.prosperity.com/globe/japan>
- Macrotrends 2020 Japan (2021, 10 Şubat) erişim adresi: <https://www.macrotrends.net/cities/21671/tokyo/population>
- MEXT -Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2020). (2021, 10 Şubat) erişim adresi: <https://www.mext.go.jp/en/index.htm>
- MEXT - Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2020). (2021, 1 Mart) erişim adresi: [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317991.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317991.htm)
- Piggott, J. R. (1997). The Emergence of Japanese Kingship. Stanford University Press. 143-144.
- Nature - 2020 Why has Japan become the world's most long-lived country? (2021, 10 Şubat) erişim adresi: <https://www.nature.com/articles/s41430-020-0677-5>
- Plecher, H. (2020). Japan: Religious Affiliations in 2017. Statista. <https://www-statista.com/statistics/237609/religions-in-japan/>
- Öztürk, M. B. ve Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 7(1), 65-79.
- Özşen, T. (2020). Modern Japon Eğitim Sisteminin Tarihi Temelleri Üzerine Değerlendirme: Meiji'den Shōwa'ya 1868-1950 Arası Döneme Bakış. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16 (1), 36-52.
- Song, J. (2016). Inclusive education in Japan and Korea. Journal of Research in Special Educational Needs, 16(1), 643-648.

- Statista Japan. (2020, 11 Şubat). erişim adresi: <https://www.statista.com/topics/2505/japan/>
- The English Farm (2018). 55000-children-wait-nursery (2020, 11 Şubat) erişim adresi: <https://theenglishfarm.com/discussion/55000-children-wait-nursery>
- Unesco, 2011 Japan (2020, 12 Şubat) erişim adresi: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/secondary-Education-regional-information-base-country-profile-for-japan-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/secondary-Education-regional-information-base-country-profile-for-japan-en_0.pdf)
- Wikipedia (2020). Japan Erişim adresi: <https://en.wikipedia.org/wiki/Japan>
- Worldbank 2018 Japonya (2021, 10 Şubat) erişim adresi: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN?locations=JP>
- Worldometers 2020 Japonya (2021, 10 Şubat) erişim adresi: <https://www.worldometers.info/demographics/japan-demographics/>
- Worldbank 2020 Japan GDP per Capita (2021, 11 Şubat) erişim adresi: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=JP>

## KANADA

Resmî adı Kanada Dominyonu (Forsey ve Hayday, 2019) olan Kanada, dünyanın yüzölçümü bakımından en büyük ikinci ülkesidir. Ülke, Amerika kıtasının en kuzeyinde yer almaktadır. Nüfusu otuz beş milyon olan ülkenin başkenti Ottawa, yönetim biçimi ise federal monarşidir. Ülkede hem Fransızca hem de İngilizce resmî dil olarak kullanılmaktadır (Kanada, 2020). Ülkenin para birimi Kanada Doları'dır. Federal yönetimin mevcut olduğu Kanada on eyalet ve üç bölgeye ayrılmıştır. Her bölge ve eyaletin kendi başkenti vardır (Discover Canada, 2012). Ülkenin en büyük şehirleri Toronto, Montreal, Vancouver ve başkent Ottawa'dır (Kanada, 2020).

Şekil 1'de 2011 yılı itibariyle Kanada nüfusunun dini eğilimleri gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Kanada'da din (Britannica, 2011)

Şekil 1'den Kanada'nın dini bakımdan kozmopolit bir yapı arz ettiği görülebilmektedir. Ülkede en fazla mensubu bulunan din tüm mezhepleriyle birlikte Hristiyanlıktır (%66). Nüfusun yaklaşık %24'ü herhangi bir dine bağlı değilken %10'u ise diğer dünya dinlerine inanmaktadır. Kanada'da yaşayan önemli sayıdaki göçmen

nüfus ülkede dini anlamda da bir çeşitliliğe yol açmıştır. Kanada'da yaşayan farklı etnik kökene mensup gruplardan hiçbiri ülkede ezici bir çoğunluğa sahip değildir. Ülkede yaşayanların %19'u İngiliz, %15'i Fransız, %14'ü İskoç, %13'ü İrlandalı, %9'u Alman, %4'ü İtalyan, %4'ü Çinli, %4'ü Kızılderili ve %18'i de diğer etnik kökenlere mensuptur (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2011). Kanada'nın bu etnik köken ve dini çeşitlilik arz eden yapısı ülkede çok renkli bir kültürün var olmasını sağlamıştır. Asya, Avrupa, Afrika gibi topraklardan gelen insanların oluşturduğu renkliliğin yanı sıra Inuitler, Metisler ve İlk Milletler adı verilen üç farklı yerli halk da bugün Kanada'da kültürlerini koruyarak varlıklarını sürdürmektedir.

Öbür yandan Kanada diğer birçok alanda da adı uluslararası toplumda adından çokça bahsettiren bir ülke olmuştur. Örneğin Kanada, birçok değerlendirmede, düşük suç oranları, doğal güzellik, refah düzeyi gibi özellikleri bakımından dünyanın en yaşanabilir ülkeleri sıralamasında ilk sırada gelmektedir (US News, 2020). Ayrıca Kanada Kuzey Işıkları'nın dünyada en net izlenebildiği ülkedir. Kanada; havası, Mars yüzeyindeki soğuk ile karşılaştırılacak kadar soğuk olan, dünyanın en büyük üçüncü petrol rezervlerine sahip, üzerinde bulunan göl sayısı dünyanın geri kalanındaki göllerin toplamından daha fazla olan bir ülkedir (Özlüoğlu, 2017).

Tablo 1'de ülkelerin gelişmişlik düzeyinin önemli göstergelerinden sayılan değerlendirmelerde Kanada'nın konumu verilmiştir.

**Tablo 1.** Kanada'nın ekonomik ve sosyal verileri

Değerlendirme	Danimarka
Kişi Başı Yıllık Gelir (ppp)	51.341 dolar (2019)
Doğurganlık Oranı	1.50 (2018)
Okuryazarlık Oranı	%99 (2018)
Ortalama Yaşam Süresi	82.6

Kaynak: World Bank ve Macro Trends

Tablo 1'deki oran ve miktarlar Kanada'nın dünyanın gelişmiş ülkelerden biri olduğunu göstermektedir. 83 yaşa yakın olan ortalama yaşam süresi ve satın alma gücü değerine göre 50.000 doların üzerindeki kişi başına düşen yıllık geliri bunu destekleyen en önemli verilerdir.

### Kanada Tarihi

İlk Milletler veya Kızılderililer Kanada'nın asıl sakinleriydi ve adı onların dilinden geliyor ve "Köy" veya "Topluluk" anlamına geliyor. 11. yüzyılda gelen ve uzun süre kalmayan Vikingler, Kanada'ya ayak basan ilk Avrupalılardı. 16. yüzyılda daha fazla Avrupalı, kürk ve yerli ürünler karşılığında ticaretini yaptıkları mamul malları getirerek geldi. Bu nedenle yerli halk tarafından hoş karşılandı. Avrupalı yerleşimcilerin iki ana grubu, önce gelen Fransızlar ve ardından İngilizlerdi. Fransa, 1760'ta bir savaşta topraklarının bir bölümünü İngiltere'ye kaptırsa da,



Fransızca konuşan insanların çoğu kaldı. 1867'de Britanya'nın üç kolonisi Konfederasyon adı verilen bir olayda birleşti; bu, kısmen bağımsız bir dört Eyalet devleti yarattı. O zamandan beri altı il ve üç Bölge eklendi ve 1931'de tam bağımsızlık sağlandı. Kanada hâlâ Commonwealth of Nations'a aittir. Kanada, Demokratik bir Federasyondur ve hem Federal hem de Eyalet Hükümetleri vardır. Sorumluluklar ve yetkiler, karmaşık bir siyasî sistem oluşturan Federal ve Eyalet Hükümetleri arasında bölünmüştür (Lingo4you GbR, 2020).

Kanada'nın eğitim sistemini incelemeye geçmeden önce Kanada tarihine genel bir bakışın ülkenin daha iyi tanınması adına yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla Kanada tarihine yön veren ve bugünkü Kanada'nın şekillenmesine yol açan önemli bazı tarihsel olaylar kronolojik olarak aşağıda verilmiştir (BBC News, 2018):

Buz Devri - Kuzey Amerika'ya Asya'dan ilk insanlar geldi.

11. yüzyıl - Amerika'nın Newfoundland adasına gelen kâşifler Amerika'daki ilk Avrupalı yerleşimciler oldu.

1583 - Newfoundland İngiltere'nin ilk deniz aşırı kolonisi oldu.

1600'ler - Fransızlar, İngilizler ve Hollandalılar arasında kürk ticareti rekabeti başladı.

1756 - Fransız sömürgesi New France ile İngiliz sömürgeleri arasında Yedi Yıl Savaşları başladı.

1800'ler - Göç hareketleri yoğunlaştı. Her yıl binlerce İngiliz, İskoç ve İrlandalı Kanada'ya gelmeye başladı.

1885 - Kanada Pasifik tren yolu faaliyete geçti.

1914 - Birinci Dünya Savaşı'nda Kanada İngiltere ve Fransa'nın tarafında yer aldığını duyurdu.

1939 - İkinci Dünya Savaşı'nda Kanada güçleri Avrupalı Atlantik ve diğer cephe-lerde aktif rol aldı.

1947 - Kanada'nın *Commonwealth* içerisinde Büyük Britanya ile eşit statüde olduğu ilan edildi.

1949 - Kanada NATO'da kurucu üye olarak yer aldı.

1950 - Kore Savaşı'nda Kanada güçleri Birleşmiş Milletler savaş gücüne katıldı.

1965 - Bugünkü Kanada bayrağı kabul edildi.

1991 - Kanada güçleri Körfez Savaşı'na katıldı.

1993 - Kim Campbell Kanada'nın ilk kadın başbakanı oldu

1995 - Quebec'in bağımsızlığı için referandum yapıldı ve sadece %1'lik bir farkla bağımsızlık onaylanmadı.

1999 - Inuit yerlilerinin bölgesi olan Nunavut'a özerklik verildi.

## Kaynakça

- Advocacy.ca, S. (2021). Schooladvocacy.Ca. Erişim adresi: [http://www.schooladvocacy.ca/left\\_level3/law\\_policy.html](http://www.schooladvocacy.ca/left_level3/law_policy.html)
- Back to School: The Aims of Education- Canadian Coalition for the Rights of Children. (2017). *Canadian Coalition for the Rights of Children*. Erişim adresi: <http://rightsofchildren.ca/development/back-to-school-the-aimsofeducation/#:~:text=development%20of%20respect%20for%20the%20national%20values%20of%20Canada%2C%20of,friendship%20among%20all%20peoples%3B%20and> adresinden erişildi.
- BBC News. (2018). Canada profile-Timeline. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-16841165> adresinden erişildi.
- Canada: Supporting Equity-NCEE. (2020). NCEE. Erişim adresi: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-Education-for-all/>
- Canada: Governance and Accountability- NCEE. (2019). NCEE. Erişim adresi: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-system-and-school-organization/>
- Canada: Teacher and Principal Quality- NCEE. (2019). NCEE. Erişim adresi: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/>
- Canada Education spending, percent of GDP- data, chart. (2011). *TheGlobalEconomy.com*. [https://www.theglobaleconomy.com/Canada/Education\\_spending/#:~:text=Canada%3A%20Public%20spending%20on%20Education%2C%20percent%20of%20GDP&text=The%20average%20value%20for%20Canada,117%20countries%20is%204.26%20percent.](https://www.theglobaleconomy.com/Canada/Education_spending/#:~:text=Canada%3A%20Public%20spending%20on%20Education%2C%20percent%20of%20GDP&text=The%20average%20value%20for%20Canada,117%20countries%20is%204.26%20percent.) adresinden erişildi.
- Canada life expectancy 1950-2021. (2021). *Macrotrends.net*. <https://www.macrotrends.net/countries/CAN/canada/life-expectancy> adresinden erişildi.
- Canada literacy rate 1990-2021. (2021). *Macrotrends.net*. <https://www.macrotrends.net/countries/CAN/canada/literacy-rate/#:~:text=Adult%20literacy%20rate%20is%20the,a%200%25%20increase%20from%202015.> adresinden erişildi.
- Canada - native peoples. (2021). *In Encyclopædia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Canada/Native-peoples> adresinden erişildi.
- Canada - Pupil teacher ratio. (2017). *Indexmundi.com*. <https://www.indexmundi.com/facts/canada/pupil-teacher-ratio/#:~:text=Pupil%2Dteacher%20ratio%2C%20upper%20secondary%20in%20Canada%20was%209.68%20as,teacher%20in%20upper%20secondary%20school.> adresinden erişildi.
- Canan Y. (2017). Kanada eğitim sistemi. <https://slideplayer.biz.tr/slide/11929632/> adresinden erişildi.
- Copp, D. (2015). Teacher-based reactivity to provincial large-scale assessment in Canada. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Maastricht University*.
- Council of Ministers of Education. (2014). *CMEC*. <https://www.cmec.ca/299/Education-in-canada-an-overview/index.html#:~:text=Schools%20and%20Enrollments,3%2C400%20secondary> adresinden erişildi.
- Discover Canada. (2012). <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/publications-manuals/discover-canada/read-online/canadas-regions.html> adresinden erişildi.

- Draper, J., English, L. (2016). Adult Education in Canada. *The Canadian Encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/adult-Education> adresinden erişildi.
- FactsMaps. (2019). Program for international student assessment 2018 worldwide ranking - average score of mathematics, science and reading. *Facts Maps*. <https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/> adresinden erişildi.
- Forsey E., Hayday M. (2019). Dominion of Canada. *The Canadian Encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/dominion#:~:text=Dominion%20of%20Canada%20is%20the,Dominion%20by%20the%20early%201960s>. adresinden erişildi.
- Kanada. (2020). *Wikipedia*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Kanada> adresinden erişildi.
- World Bank. (2019). Fertility rate, Canada. (2019). *Worldbank.org*. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN?locations=CA> adresinden erişildi.
- World Bank. (2017). Gross domestic product per capita, Canada. *Worldbank.org*. <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=CA> adresinden erişildi.
- Glavin, C. (2017). History of Education in Canada. *K12academics.com*. <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Canada/history-Education-canada> adresinden erişildi.
- Hill, T., Li, N., & Emes, J. (2020). Education Spending in Public Schools in Canada 2020 Edition. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/Education-spending-in-public-schools-2020.pdf>
- Kanada eğitim sistemi. (2014). *Prezi.com*. <https://prezi.com/wdrzawhmrmtq/kanada-egitim-sistemi/?frame=ab9dc1d9f3f161adde865bdccf44c11d47122007> adresinden erişildi.
- Kerr, K. (2018). Primer on private schools. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/canada/Education/article-primer-on-privateschools#:~:text=How%20many%20private%20schools%20are,and%20independent%20schools%20in%20Canada>. adresinden erişildi.
- Legatum Prosperity Index. (2021). 10/03/2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/globe/canada> adresinden erişildi.
- Lingo4you GbR. (2020). General Information on Canada- English speaking Countries. Ego4u.com. Erişim adresi: <https://www.ego4u.com/en/read-on/countries/canada/general>
- Özlüoğlu, L. (2017). Kanada hakkında bilmeniz gereken 9 ilginç bilgi. *Hotcourses-Turkey.com*. <https://www.hotcourses-turkey.com/study-in-canada/destination-guides/kanada-hakkinda-bilmeniz-gereken-9-iliginc-bilgi/> adresinden erişildi.
- Organisation for economic cooperation and development. (2020). Teachers' salaries. *The OECD*. <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm> adresinden erişildi.
- Religious Education. (2021). *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Religious\\_Education#Canada](https://en.wikipedia.org/wiki/Religious_Education#Canada) adresinden erişildi.
- Trends in international mathematics and science study 2019 international reports. (2019). *TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College*. (2019). *Timss2019.org*. <https://timss2019.org/reports/> adresinden erişildi.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2011). Ülke künyesi. <http://www.mfa.gov.tr/kanada-kunyesi.tr.mfa> adresinden erişildi.
- US News. (2020). The countries with the highest quality of life. (2020). *Usnews.com*. <https://www.usnews.com/news/best-countries/quality-of-life-rankings> adresinden erişildi.
- Yavuzkurt, T., Kırıl, B. (2019). Kanada, Bulgaristan ve Türkiye öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 667-684.

## POLONYA

Coğrafi olarak Avrupa'nın merkezinde olan Polonya'nın batısında Almanya, güneybatısında Çek Cumhuriyeti, güneyinde Slovakya, güneydoğusunda Ukrayna, doğusunda Belarus, kuzeydoğusunda Rusya ve Litvanya bulunmaktadır. 3.583 km boyunca uzanan mevcut ülke sınırları 1945 yılında çizilmiştir. Güneydeki dağlık bölgeleri dışında ülke neredeyse tamamen ovalardan oluşur. Ülkenin sadece %30'u orman ile kaplıdır (Brittanica, 2021). Resmî adıyla Polonya Cumhuriyeti, 38 milyon nüfusa sahip olmakla birlikte yüz ölçümü yaklaşık 312 bin km<sup>2</sup>'dir. Nüfusun 18,4 milyonu erkek, 19,6 milyonu kadın olmak üzere doğurganlık oranı 1,46'dır. Ülkede ölüm doğum oranları neredeyse aynı olduğu için nüfus yıllardır sabit kalmıştır (Statista, 2018). Polonyalılar en büyük göçmen milletlerden biridir. Nüfusun etnik yapısı %97'si Polonyalı, %2'lik kısmı Alman, Ukraynalı ve Belarosludur (cia, 2021). Polonya, Avrupa'nın 9. büyük ülkesidir ve 2004'ten beri Avrupa Birliği üyesidir. Başkenti Varşova olan ülkenin resmî dili Lehçe olmakla birlikte gençleri tarafında yaygın şekilde İngilizce konuşulmaktadır. İngilizceden sonra yaygın şekilde konuşulan diller arasında Almanca ve Rusça gelmektedir. Ülkede resmî bir din yoktur. Para birimi Polonya Zlotisi (PLN)'dir. Zlotinin sözlük anlamı Lehçede altın demektir (Brittanica, 2021).

Polonya Anayasal Cumhuriyet'le yönetilmekte ve ülke 16 idarî bölgeden oluşmaktadır. Böylelikle merkezi ve yerel yönetim olarak ikiye ayrılmıştır. Polonya resmî bir dine sahip olmamakla birlikte Avrupa'nın en dindar ülkelerinden birisidir. Polonyalıların %86'sı Katolik'tir ve bu insanlar düzenli olarak Katolik kilisesine giderler. Anayasalarında da çoğunlukla Katolikliğe atıf bulunmaktadır. Ülkede hiçbir kurum resmî olarak Katolikliği reddedemez. Ayrıca okullarda ilköğretim boyunca din derslerine kiliseden gelen din görevlileri girmektedir (Unesco, 2012). Ülkenin ortalama yaşam süresi 77,6'dır (Statista, 2018). 2019'da ise Polonya'da gayrisafi yurt içi hasıladan kişi başına düşen miktar yaklaşık 35.165 Amerikan Doları olarak belirtilmiştir (worldbank, 2019).

### Genel Tarihi

Polonya Devleti'nin başlangıcı, 10. yüzyılın sonunda hüküm süren Piast hanedanına denk gelmektedir. 966 yılında hanedanlığın kurucusu Birinci Mieszko vaf-tiz edildi ve Polonya'ya Hristiyanlığı tanıttı. Bu tarih itibarıyla Polonya, Hristiyan ve Latin gelenekleri alanına girdi. Piastlar, Polonya'nın bugünkü topraklarını kaplayan toprakları kabaca birleştirdi. Sonraki yüzyıllarda Polonya Devleti doğuya

doğru genişlemeye başladı. 1385 yılında Litvanya ile birleştikten sonra, her iki ülke de Baltık Denizi ile Karadeniz arasında yer alan geniş bölgeleri yönetti. Polonya, Avrupa'daki ilklerden biri olan bir anayasal monarşi kurdu ve halkına çok çeşitli hak ve özgürlükler tanıdı. 15. ve 16. yüzyıllarda Polonya Devleti Avrupa'da büyük siyasî ve kültürel öneme sahipti. 17. yüzyılın ikinci yarısında Polonya, Moskova Devleti ile uzun süreli birçok savaşa girdi. Bu savaşlar ülkeyi git gide zayıflattı ve yoksullaştırdı. Mayıs 1791 Anayasası'na dayanan siyasî özgürlük, güçlü aristokrat aileler tarafından sınırlandırılırken, Polonya krallarının yetkisi azaltıldı. Bu yıllarda komşu ülkeler Rusya, Prusya ve Avusturya siyasî güçlerini artırıyorlardı. Polonya, Avrupa haritasından birçok kez silindi. Polonya 1981'e dek Avrupa'da adeta görünmez oldu. Birinci Dünya Savaşı'nda bağımsız bir devlet olarak savaşan ülke, 1939 yılında tekrar işgale uğradı. İkinci Dünya Savaşı Almanya'nın Polonya'yı işgali ile başlamıştır ve Polonya bu savaşta en çok zarar gören ülke oldu. Nazi işgali altında yaşanan ve nüfusun beşte birinin hayatını kaybettiği dramatik mücadelelerden sonra, Polonya 1945'te Sovyet ordusu tarafından Nazi işgalinden kurtarıldı ve Sovyetler Birliği'nde oluşturulan Polonya ordusu yanında savaştı. Sonuç olarak, Polonya 40 yıldan fazla bir süre komünist rejim altında varlığını devam ettirdi. Ülkedeki şehirler, savaş sonrası eskisine sadık kalınacak şekilde yeniden inşa edildi. Polonya'ya merkezi bir ekonomi sistemi getirildi (Eurydice, 2021).

### **Eğitim Tarihi**

Polonya'da eğitimin tarihi 12. yüzyıla kadar dayandırılabilir. 1110 tarihli Krakow Katedral Meclisi'nin kayıtlarında 12. yüzyıl Polonyalı entelektüellerinin Avrupa edebiyatına hâkim oldukları belirtilmektedir. 1364'te Krakow'da Kral III. Casimir tarafından kurulan Jagiellonian Üniversitesi Avrupa'nın en eski üniversitelerinden biridir. Dünyanın ilk eğitim bakanlığı olarak kabul edilen Ulusal Eğitim Komisyonu (Komisja Edukacji Narodowej), 1773'te Kral Stanislaw August Poniatowski tarafından Polonya'da kurulmuştur. Polonya'da ilk zorunlu eğitim fikri 1555 yılında ortaya atılmıştır. Zorunlu eğitimin gerçek anlamda uygulanmaya başlanması ise Prusyalı yetkililerin 1825'te Prusya'ya ait olan Polonya şehirlerindeki, Avusturyalıların da 1555'te Galiçya'daki uygulamalarıyla olmuştur. Rus egemenliği sırasında zorunlu eğitim uygulaması bulunmayan Polonya'da, 1921'deki bağımsızlık ilanı ile birlikte zorunlu eğitim yeniden hayata geçmiştir. İlk yıllarında zorunlu eğitim 7-14 yaş arasını kapsamaktaydı. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra eğitime verilen ağırlıkla birlikte Polonya'da okuryazar oranı hızla yükselmiştir. 1978 yılında Polonya'da okuryazar olmayan nüfusun oranı sadece %1, 2 idi (Glavin, 2017).

### **Eğitimin Yasal Dayanakları**

Polonya'da eğitim için temel yasal dayanak, ilk defa 1997 yılında kabul edilen Polonya Cumhuriyeti Anayasası tarafından sağlanmaktadır. Anayasa hükümlerinde; herkesin eğitim hakkına sahip olduğundan, 18 yaşına kadar eğitim zorunluluğundan, devlet okullarında ücretsiz eğitimden ve veliler çocukları için devlet okulları dışındaki okulları seçmekte özgür olmasından bahsedilir. Kamu yetkilileri vatandaşlara eğitime genel ve eşit erişim sağlar. Yükseköğretim kurumlarının

özerkliği, Parlamento Yasası'nda belirtilen ilkelere uygun olarak sağlanmaktadır. 1 Eylül 2004 tarihinden itibaren 6 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt yaptırmaları zorunlu olmuştur. Günümüzde ülkede var olan eğitim sistemi, 14 Aralık 2016 tarihli yasal düzenlemelere göre yönetilir. Yükseköğretim kurumları ile ilgili yasa ise 20 Temmuz 2018'den beri geçerliliğini korumaktadır (Eurydice, 2021).

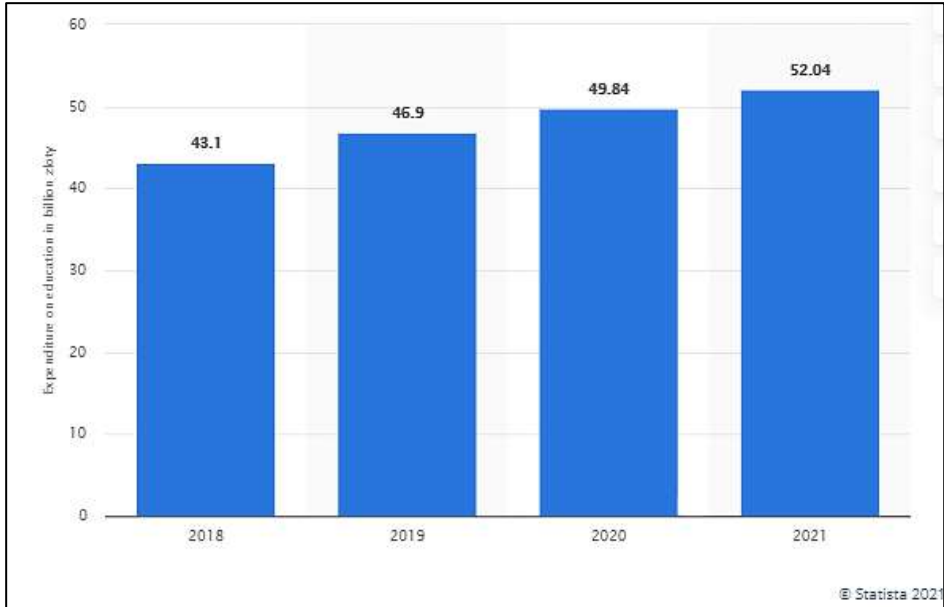
### Eğitimin Amaçları

Polonya'da eğitimin amacı; öğrencilerin bilgi ve becerilerini özgür ve adaletli bir dayanışma ortamı içinde geliştirmektir. Eğitim sektörüne ait tüm çalışanların yenilikçi, girişimci ve sorumluk sahibi olması vurgulanmaktadır. Tüm Polonya halkının yaşam seviyesi yükseltmek eğitimin hedefleri arasındadır. Ailenin eğitim alan çocuğun geleceğinde büyük rol oynadığı ve desteklenmesi gerektiği yasalarca belirtilir (Eurydice, 2021). Bu bağlamda, eğitimde ailevi sorumluluklara vurgu yapan nadir ülkelerden biri Polonya'dır.

### Eğitimin Finansmanı

Polonya'da eğitimin finansmanı büyük oranda Ulusal Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır. Genel, yerel ve bölgesel olarak ayrılan eğitim sisteminde yerel otoritelere de bu bakanlıktan bütçe ayrılmaktadır. Aşağıdaki tabloda Polonya Hükümeti'nin eğitime karşı ayırdığı bütçe verilmektedir.

**Tablo 1.** Eğitime karşı yapılan devlet harcamaları



Kaynak: Poland: Education expenditure 2021 | Statista, 2021

## Kaynakça

- Britannica (2021) Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/Poland>
- Cia.gov. (2021) erişim adresi: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/poland/>
- Çiçek, A. ve Aydoğmuş, M. (2016.). *Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 23, 24
- Eurydice (2021) Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-56\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-56_en)
- Eurydice (2021) Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-Education-and-training-56\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-Education-and-training-56_en)
- Glavin, C. (2017) Education in Poland. K12 Academics. K12academics.com. (2021, 12 Şubat) erişim adresi: <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education-poland>
- Hernik K., Malinowska K., Piwowski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A. (2015). *Polish teachers and principals - an international perspective*. Key Findings of TALIS 2013. Warsaw: Educational Research Institute.
- Konan N., Çetin R. B. ve Bozanoğlu B. (2018). PISA'da Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Okul Müdürlerinin Seçilme, Yetiştirilme Ve Görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 141-157.
- Mavoî. Poland Education System (2021) Erişim adresi: <https://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-Education-and-training-in-europe/poland/>
- Legatum Prosperity Index. (2021) Erişim adresi: <https://www.prosperity.com/globe/poland>
- Parmaksız, R. Ş. ve Yavuz, Ö. (2016). Türkiye ve Polonya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Journal of Karaelmas Educational Sciences* 4 (2016), 59-70.
- Private schools in Poland see increasing numbers of pupils | Instytut im. Felczaka. (2017). Kurier.Plus. (2021) erişim adresi: <http://stary.kurier.plus/en/private-Education#:~:text=Between%20the%20school%20year%20of,of%20National%20Education%20in%20Poland>
- Polandin. Telewizja Polska S.A. (2019). Significant increase of Education budget: Ministry of Education. Polandin.com. <https://polandin.com/45231789/significant-increase-of-Education-budget-ministry-of-Education>
- Statista (2021) Erişim adresi: [https://www.statista.com/topics/2494/poland/#dossierSummary\\_\\_chapter1](https://www.statista.com/topics/2494/poland/#dossierSummary__chapter1)
- Statista (2018) Poland life expectancy. (2021, 15 Şubat) Erişim adresi: <https://www.statista.com/statistics/375681/life-expectancy-at-birth-in-poland/>
- Şirin, S. ve Vatanartıran, S. (2014). PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri. Araştırma Raporu, TÜSIAD
- Tuhtakaya, N. ve Sürmeli, H. (2017). Fen Öğretim Programları ve Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması: Türkiye ve Polonya, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 30, pp. (1953-1973).

UNESCO 2012. World Data on Education. UNESCO-IBE. (2021) Erişim adresi:  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Poland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Poland.pdf)

Wikipedia - Polonya (2021) Erişim adresi: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Polonya>

Worldbank (2021) Erişim adresi: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?locations=PL>



## SİNGAPUR

Singapur, resmî adıyla Singapur Cumhuriyeti, Malay Yarımadası'nın güney ucunda, Asya kıtasının güneydoğu bölgesinde yer almaktadır. Kuzeyinde Malezya ve güneyinde Endonezya ile başkenti kendisi olan Singapur, 5,7 milyon (2019) nüfusa sahip olmakla beraber doğurganlık oranı 1.14'tür (Singapore, 2018). Parlamenter demokrasi ile yönetilen ülke, 728 km<sup>2</sup> büyüklüğünde ada ülkesi özelliği göstermektedir. Singapur etnik ve dinî olarak çeşitlilik ihtiva eden bir ülkedir. Ülkenin renkli bir düzene sahip olması göçmen bir ülke olarak tarihine atfedilebilir. Etnik gruplar %74,3 Çinli, %13,4 Malay, %9 Hint ve %3,3 diğerlerinden oluşmaktadır. Ayrıca ülke dini açıdan da etnik gruplarla paralel olarak %33,2 Budizm, %18,8 Hristiyan, %18,5 inanmayan, %14 Müslüman, %10 Taoizm ve diğerler inançlara sahiptir (Singapore, 2021a). Singapur halkının birbirleri ile uyum içinde yan yana yaşaması, kültürlerin kaynaştığı ve çeşitliliğe saygılı kozmopolit bir ülke olarak kalkınmasını beraberinde getirmiştir. Etnik ve dini çeşitlilik ülkede konuşulan dilleri de etkilemektedir. Ülkenin dört resmî dili bulunmaktadır: İngilizce, Malayca, Çince ve Tamilce. Singapur'da kişi başına düşen gayrisafi yurt içi hâsıla (2019) 65.233,88 ABD Doları olarak kaydedilmiştir (Singapore, 2021b).

Farklı kültürlerin birleşimiyle mozaik bir parça görünümüne sahip olan Singapur, sosyal ilişkilerde son derece sıcakkanlı, samimi, saygılı ve hoşgörülü davranmaktadır. Kültürün anahtar kelimesi uyumdur. Uyum içerisinde yaşayan çeşitli kültürlerin gelenekleri belirli çerçeve içerisinde varlığını sürdürmektedir. Tıpkı Çin mahallesinin eski sokakları, Müslüman özelliklerinin görüldüğü caddelerin varlığı, Serangoon Yolu boyunca uzanan Küçük Hindistan ile Singapur'un hâlâ kendine özgü bir havaya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, şehrin dört bir yanındaki Neo-Klasik yapılarda İngiliz sömürge etkisinin izleri görülmektedir (Singapore Culture & Language, 2020). Singapur "yasaklar ülkesi" olarak anılmaktadır. Yasaklar toplumun uyması gereken kurallar maiyetindedir. Ülkede yaşayanlar için temizlik ve düzen adına yapılmaması gerekenler açık, net şekilde belirlenmiştir (Singaporean Culture-Etiquette, 2016). Singapur'un bir ada ülkesi olması ve bulunduğu coğrafi konum bakımından oldukça yeşil olması dikkat çekmektedir. Ozluoglu'na (2019) göre, yüksek-modern binalar ve gökdelenlerin arasından, camlardan, teraslardan sarkan bitkiler ve ağaçlar Singapur'a yeşil bir görünüm kazandırmaktadır.

## Ülkenin Eğitim Tarihi

Dünyanın hemen hemen her yerinde eğitim, ülkenin geleceği için kilit noktadır. Eğitimin kalitesi ise eğitim programlarına, etkili öğretim stratejilerine ve nitelikli öğretmen varlığına bağlıdır. Singapur'da ülkenin gücünü aldığı kaynak; doğal kaynaklar değil, insanlardır. Eğitimi çağdaşlaştırmak için çalışan Singapur'da insanın eğitim için en değerli varlık olduğu inancı benimsenmiştir (Korucuk, 2019). Singapur eğitim sisteminin tarihi öncelikle İngiliz sömürgesi altında yaşadığı yıllara dayanmaktadır. Sir Thomas Stanford Raffles, 1823'te Singapur Enstitüsü'nü (günümüzdeki Raffles Enstitüsü) kurdu ve böylece İngiliz yönetimi altında Singapur'da eğitime başlandı. İngiliz misyonerleri tarafından idaresi sağlanan okulların öğretim dili İngilizce ve öğrenim ücretliydi (Glavin, 2017). Singapur'un 1965'te kazandığı bağımsızlığından sonra eğitim tarihi dört temel döneme ayrılmıştır:

1. Sömürge Sonrası Eğitim Sistemi: Sosyal Uyum ve Beceri Geliştirme  
Hayatta Kalma Odaklı Eğitim (1965-1978)
2. Endüstriyel Bir Ekonomi İçin Bir Eğitim Sistemi  
Verimlilik Odaklı Eğitim (1979-1997)
3. Bilgiye Dayalı Bir Ekonomi İçin Eğitim Sistemi  
Yetenek Odaklı Eğitim (1997-2011)
4. Sosyal Uyum İçin Bir Eğitim Sistemi  
Öğrenci Merkezli Değerler Odaklı Eğitim (2012-Günümüz)

### ***Hayatta Kalma Odaklı Eğitim (1965-1978)***

Bağımsızlıktan sonraki ilk yıllarda Başbakan Lee Kuan Yew liderliğinde hükümet, temel eğitim sistemi adına okulların açılmasını ve eğitim sistemindeki İngiliz egemenliğini gidermeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Eğitim kurumları (okullar) inşa ederek ve büyük ölçekte öğretmenlerin alımıyla işe başladı. Önceden bireysel etnik girişimlerin yerini hükümet devralarak ulusal bir eğitim sistemi oluşturmak hedeflendi (PISA 2015 Singapore, 2015). Bir başka büyük girişimde 1966'da iki dilli eğitim politikasının uygulanmasıydı. Singapur'da iki dillilik İngilizce ve ana dillerinin (Çince, Malayca, Tamilce) eğitimde zorunlu tutulmasıydı (Tan, 2016).

### ***Verimlilik Odaklı Eğitim (1979-1997)***

Bağımsızlığını kazanan Singapur hayatta kalabilmek için dönemin gelişmelerine ayak uydurmak amaçlı endüstriyel alanda da nitelikli iş gücü oluşturmalıydı. Böylelikle temel eğitimin genişletilmesi, nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanması adına meslekî ve teknik okullar genişletildi. Bu dönemde özellikle meslekî eğitimin kalitesi arttırıldı. 1992 yılında yüksek ve kaliteli teknik eğitim sağlamak adına kurulan Teknik Eğitim Enstitüsü (ITE) kuruldu. Bunun yanı sıra açılan üniversiteler ve politeknikler de endüstriyel gelişmenin eğitimle olacağı inancını kanıtlar nitelikteydi (Singapore, 2015).

## Kaynakça

- Britannica (2021) Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/Poland>
- Cia.gov. (2021) erişim adresi: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/poland/>
- Çiçek, A. ve Aydoğmuş, M. (2016.). *Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 23, 24
- Eurydice (2021) Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-56\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-56_en)
- Eurydice (2021) Erişim adresi: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-Education-and-training-56\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-Education-and-training-56_en)
- Glavin, C. (2017) Education in Poland. K12 Academics. K12academics.com. (2021, 12 Şubat) erişim adresi: <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education-poland>
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A. (2015). *Polish teachers and principals - an international perspective*. Key Findings of TALIS 2013. Warsaw: Educational Research Institute.
- Konan N., Çetin R. B. ve Bozanoğlu B. (2018). PISA'da Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Okul Müdürlerinin Seçilme, Yetiştirilme Ve Görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 141-157.
- Mavoî. Poland Education System (2021) Erişim adresi: <https://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-Education-and-training-in-europe/poland/>
- Legatum Prosperity Index. (2021) Erişim adresi: <https://www.prosperity.com/globe/poland>
- Parmaksız, R. Ş. ve Yavuz, Ö. (2016). Türkiye ve Polonya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Journal of Karaelmas Educational Sciences* 4 (2016), 59-70.
- Private schools in Poland see increasing numbers of pupils | Instytut im. Felczaka. (2017). Kurier.Plus. (2021) erişim adresi: <http://stary.kurier.plus/en/private-Education#:~:text=Between%20the%20school%20year%20of,of%20National%20Education%20in%20Poland>
- Polandin. Telewizja Polska S.A. (2019). Significant increase of Education budget: Ministry of Education. Polandin.com. <https://polandin.com/45231789/significant-increase-of-Education-budget-ministry-of-Education>
- Statista (2021) Erişim adresi: [https://www.statista.com/topics/2494/poland/#dossierSummary\\_\\_chapter1](https://www.statista.com/topics/2494/poland/#dossierSummary__chapter1)
- Statista (2018) Poland life expectancy. (2021, 15 Şubat) Erişim adresi: <https://www.statista.com/statistics/375681/life-expectancy-at-birth-in-poland/>
- Şirin, S. ve Vatanartrın, S. (2014). PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri. Araştırma Raporu, TÜSIAD
- Tuhtakaya, N. ve Sürmeli, H. (2017). Fen Öğretim Programları ve Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması: Türkiye ve Polonya, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 30, pp. (1953-1973).

UNESCO 2012. World Data on Education. UNESCO-IBE. (2021) Erişim adresi:  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Poland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Poland.pdf)

Wikipedia - Polonya (2021) Erişim adresi: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Polonya>

Worldbank (2021) Erişim adresi: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?locations=PL>

## Kaynakça

- Bayirli, A. (2020). Singapur Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Çıkarımlar. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(4), 1104-1132.
- Compulsory Education Act - Singapore Statutes Online. (2021). Agc.gov.sg. 04.02.2021 tarihinde <https://sso.agc.gov.sg/Act/CEA2000> erişildi.
- Culture of Singapore - history, people, traditions, women, beliefs, food, customs, family, social. (2011). Everyculture.com. 03.02.2021 tarihinde <https://www.everyculture.com/Sa-Th/Singapore.html> erişildi.
- Demirel, Ö. (2012). *Gelecek için eğitim farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M., & Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Education Act - Singapore Statutes Online. (2021). Agc.gov.sg. 04.02.2021 tarihinde <https://sso.agc.gov.sg/Act/EA1957#pr7-> erişildi.
- Education in SG. (2021). Education in SG. Base; MOE. 05.02.2021 tarihinde <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg> erişildi.
- Glavin, C. (2017). History of Education in Singapore | K12 Academics. K12academics.com. 04.02.2021 tarihinde <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Singapore/history-Education-singapore#:~:text=Sir%20Thomas%20Stamford%20Raffles%20founded,together%20schools%20and%20English%20schools> erişildi.
- Glavin, C. (2017a). Primary Education | K12 Academics. K12academics.com. 06.02.2021 tarihinde <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Singapore/primary-Education> erişildi.
- Hatipoğlu, G., & Aydan, O. R. D. U. (2019). Singapur, Litvanya, Dominik Cumhuriyeti ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 102-129.
- Jia-Li Huang, Yipeng Tang, He Wenjie, & Li, Q. (2019, February 14). Singapore's School Excellence Model and student learning: evidence from PISA 2012 and TALIS 2013. ResearchGate; Taylor & Francis (Routledge). 09.02.2021 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/331108044\\_Singapore's\\_School\\_Excellence\\_Model\\_and\\_student\\_learning\\_evidence\\_from\\_PISA\\_2012\\_and\\_TALIS\\_2013](https://www.researchgate.net/publication/331108044_Singapore's_School_Excellence_Model_and_student_learning_evidence_from_PISA_2012_and_TALIS_2013) erişildi.
- Korucuk, M. (2019). Farklı ülkelerde öğretmenlik eğitimi veren okulların değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (84), 477-498.
- Levent, F. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (39), 121-143.
- Nurturing Early Learners (NEL) Framework. (2021). Nurturing Early Learners (NEL) Framework. Base; MOE. 06.02.2021 tarihinde <https://www.moe.gov.sg/preschool/curriculum> erişildi.

- Nurturing Early Learners (NEL) Framework. (2021). Nurturing Early Learners (NEL) Framework. Base; MOE. 05.02.2021 tarihinde <https://www.moe.gov.sg/preschool/curriculum> erişildi.
- Ozluoğlu, L. (2019). Singapur Hakkında Bilmeniz Gereken 10 İlginç Bilgi. Hotcourses-Turkey.com. 03.02.2021 tarihinde <https://www.hotcourses-turkey.com/study-in-singapore/destination-guides/singapur-hakkinda-bilmeniz-gereken-10-ilginc-bilgi/> erişildi.
- OECD (2015). 04.02.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-singapore.pdf> erişildi.
- Preschool. (2021). Preschool. Base; MOE. 06.02.2021 tarihinde <https://www.moe.gov.sg/preschool> erişildi.
- Private Education Act - Singapore Statutes Online. (2021). Agc.gov.sg. 05.02.2021 tarihinde <https://sso.agc.gov.sg/Act/PEA2009> erişildi.
- SEAB - PSLE. (2020). Seab.gov.sg. 06.02.2021 tarihinde <https://www.seab.gov.sg/home/examinations/psle> erişildi.
- Singapore - The people | Britannica. (2021a). In Encyclopædia Britannica. 03.02.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/Singapore/The-people#ref52622> erişildi.
- Singapore Culture & Language, Religion of Singapore, Singlish • About Singapore. (2020). Singaporeexpats.com. 03.02.2021 tarihinde <https://www.singaporeexpats.com/about-singapore/culture-and-language.htm> erişildi.
- Singapore. (2018). Statista. 03.02.2021 tarihinde <https://www.statista.com/topics/2721/singapore/> erişildi.
- Singapore: Career and Technical Education - NCEE. (2019). NCEE. 09.02.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-career-and-technical-Education/> erişildi.
- Singapore: Governance and Accountability - NCEE. (2018). NCEE. 05.02.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-governance-and-accountability/> erişildi.
- Singapore: government expenditure on Education by level 2019 | Statista. (2019). 04.02.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/624796/government-expenditure-on-Education-in-singapore-by-type/> erişildi.
- Singapore: government total expenditure on Education 2019 | Statista. (2019). 03.02.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/624666/government-expenditure-on-Education-in-singapore/> erişildi.
- Singapore: Learning Systems - NCEE. (2018). NCEE. 06.02.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-learning-systems/> erişildi.

- Singapore: Teacher and Principal Quality - NCEE. (2019). NCEE.09.02.2021 tarihinde <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-Education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/> erişildi.
- Singaporean Culture - Etiquette. (2016). Cultural Atlas. 03.02.2021 tarihinde <https://culturalatlas.sbs.com.au/singaporean-culture/singaporean-culture-etiquette#singaporean-culture-etiquette> erişildi.
- Singapur Eğitim Sistemi. (2018). MertfatihTuranli.com. 06.02.2021 tarihinde <https://www.mertfatihTuranli.com/singapur-egitim-sistemi/> erişildi.
- Singapur-Cambridge GCE Olağan Seviyesi - Singapore-Cambridge GCE Ordinary Level - qaz.wiki. (2016). 06.02.2021 tarihinde [https://tr.qaz.wiki/wiki/Singapore-Cambridge\\_GCE\\_Ordinary\\_Level](https://tr.qaz.wiki/wiki/Singapore-Cambridge_GCE_Ordinary_Level) erişildi.
- Statista. (2021b). 03.02.2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/378654/gross-domestic-product-gdp-per-capita-in-singapore/> erişildi.
- Tan, C., Koh, K., & Choy, W. (2016). The Education system in Singapore. 04.02.2021 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/311992398\\_The\\_Education\\_system\\_in\\_Singapore](https://www.researchgate.net/publication/311992398_The_Education_system_in_Singapore) erişildi.
- The Programme for International Student. (2019). 09.02.2021 tarihinde [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_SGP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SGP.pdf) erişildi.
- Top Universities. (2018). Top Universities. 09.02.2021 tarihinde <https://www.topuniversities.com/where-to-study/asia/singapore/singapore/guide> erişildi.

# SLOVAKYA

Slovak Cumhuriyeti, Orta Avrupa'da denize kıyısı olmayan bir ülkedir. 1 Ocak 1993'te Çekoslovakya'nın bölünmesi ile kurulmuştur. Slovak Cumhuriyeti'nin Anayasası 3 Eylül 1992'de Bratislava Kalesi Şövalyeler Salonu'nda imzalandı. Slovakya, Çek Cumhuriyeti, Avusturya, Macaristan, Ukrayna ve Polonya ile sınır komşusudur. 1 Mayıs 2004'ten beri Slovakya, Avrupa Birliği üyesi, 21 Aralık 2007'den beri Schengen Bölgesi'nin ve 1 Ocak 2009'dan beri Euro Bölgesi'nin bir üyesidir (President of the Slovak Republic, 2020; slovake.eu- Learn Slovak online for free, 2021). Tablo 1'de Slovakya'ya ait genel bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1.** *Slovakya'ya ait temel bilgiler*

Ülkenin adı:	Slovakya Cumhuriyeti
Başkent:	Bratislava
Resmî dil:	Slovakça
Hükümet biçimi:	Cumhuriyet
Politik sistem:	Parlamentar demokrasi
Cumhuriyetin kuruluş tarihi:	1 Ocak 1993
Devlet başkanı:	Zuzana Čaputová
Başbakan:	Igor Matovič
Alan:	49 035 km <sup>2</sup>
Nüfus:	5,464 milyon (2020)
Nüfus yoğunluğu:	109 / km <sup>2</sup>
Nüfusun etnik yapısı:	Slovak (%85,8), Macar (%9,7), Roman (% 1,7), Çek (% 0,8), Ukrayna, Rus, Alman, Leh ve diğer milletlerden (% 2)
Din:	Roma Katolik (%68,9), Protestan (%6,9), Yunan Katolik (% 4,1), Reform Hristiyan (% 2), Diğer kiliseler (% 1,95), Kayıtsız kiliseler (% 0,14), Ateist (% 13,0), Belirsiz (% 3)
Para birimi:	Euro (€, EUR), 31 Aralık 2008 tarihine kadar Slovak korunası (Sk)



Slovakya'ya ait istatistikî bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** *Slovakya'nın Sosyo-ekonomik göstergeleri*

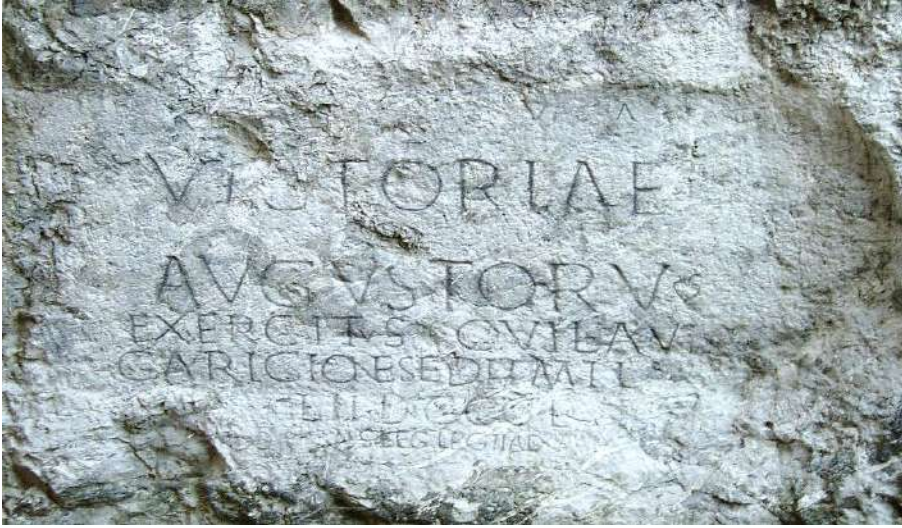
Toplam nüfus (bin olarak)	5.453
Yıllık nüfus artışı (%)	0.10
15-24 yaş arası nüfus (bin olarak)	585
14 yaş ve altı nüfus (bin kişi)	843
Kırsal nüfus (toplam nüfusun yüzdesi)	46
Toplam doğurganlık oranı (kadın başına doğum)	1.50
Bebek ölüm oranı (1000 canlı doğum başına)	5
Doğumda beklenen yaşam süresi (yıl)	77
Yoksul kişi sayısı oranı günde 1,90 dolar (2011 SAGP) (nüfusun yüzdesi)	1.40
Kişi başına GSYİH- SAGP \$	34.178
Yıllık GSYİH büyümesi (%)	2.40
GSYİH- SAGP \$	186

Kaynak: *Slovakia | UNESCO UIS, 2021*

Tablo 2'de görüldüğü üzere yaklaşık 5 buçuk milyona yakın nüfusu, 1,50 doğum oranı ile ve 34.178 kişi başı millî gelire sahip bir Avrupa ülkesidir. Özellikle kırsal nüfus oranı çok yüksektir. Bu da ülkenin kalkınma ve eğitim düzeyine doğrudan etki etmektedir.

### **Ülkenin Eğitim Tarihi**

MÖ 4. yüzyılın sonlarında Keltler adıyla bilinen ilk etnik grup birkaç dalga halinde Slovakya'ya geldi. Varlıklarına dair Roma kaynaklarında bilgiler bulunmaktadır. Keltler bir dizi müstahkem yerleşim yeri inşa etti. Bazılarının, örneğin Bratislava Oppidum'un, o zamandan beri kalıcı olarak yerleşik olduğu kanıtlanmıştır. Ancak Keltler'in çoğu daha küçük yerleşim yerlerinde yaşıyor, ahşap evler inşa ediyor ve kapılarına demir kilitler takıyorlardı. Keltler usta zanaatkârlardı; demirciler, çömlekçiler, madeni paralar, çiftçiler ve tüccarlar. Kültürlerini önemli ölçüde etkileyen Yunan ve Roma medeniyetleriyle yakın temaslarını sürdürdüler. Aşağıdaki şekilde ilk yerleşimcilere ait duvar yazısı görülmektedir (President of the Slovak Republic | Short History, 2020; slovake.eu- Learn Slovak online for free, 2021).



**Şekil 1.** Trencin'deki kale kayası üzerine Roma yazıtı, MS 178-179  
(Wikimedia Common, 2020)

MÖ 1. yüzyılda Daks, Kelt ve Dak nüfusu, kültürlerinin bütünleşmesine neden olan günümüz Slovakya topraklarına geldi. Bununla birlikte, MÖ 10'da Romalılar Daks'ı mağlup ettiler ve Roma İmparatorluğu'nun sınırlarını Tuna'nın merkezine kaydirdılar. Dak nüfusu, MS 1. yüzyılda Slovakya'dan kayboldu. Keltlerin çoğunun kaldırılması, Alman kabilelerinin kuzeybatıdan fetihleri ile tamamlandı. Keltler, MS 2. yüzyıla kadar kuzey Slovakya'daki konumlarını korudular. 4. yüzyılın sonlarında Roma İmparatorluğu derin bir düşüş içindeydi. Roma İmparatorluğu'nun çöküşüne katkıda bulunan uluslar göç etmeye başladı. Slovakya'nın orijinal nüfusunun büyük bir kısmı ülkeyi terk etti veya yeni gelenler tarafından mağlup edildi. Vizigotlar, Ostrogots, Longobardlar ve Gepidi gibi birçok kabile, göçebe Avarların saldırıları nedeniyle Slovakya topraklarından geçti. Bu kabileler, nüfus merkezlerini Slovakya'ya yakın bir yerde, Tisza ve Tuna nehirleri arasında inşa ettiler (President of the Slovak Republic | Short History, 2020; slovake.eu-Learn Slovak online for free, 2021).

### **Slavların Gelişi**

O dönemde birçok dalga halinde ülke içinde hareket eden kabileler arasında Slavlar da vardı. İlk dalgalar bölgeye 5. ve 6. yüzyıllarda geldi. Yeni göçmenler genellikle orijinal nüfus içinde kaldı ve yaşadı. O dönemde Slavlar, bölgenin yalnızca yaklaşık %10'unu kolonileştirirken, geri kalanı hâlâ vahşi bir yaşam sürmekteydi. Arpa, darı, buğday, haşhaş ve keten yetiştirdiler. Tarım ve hayvancılıkla yaşadılar. Usta zanaatkarlardı, özellikle kuyumcular ve çömlekçiler. Batıda yaşayan Slavlar, Frenk İmparatorluğu ile temas kurdu. Slavlar başlangıçta herhangi bir büyük savaşa katılmadıkları için, bu dönemden çok az yazılı referans korunmuştur. 6. yüzyılın ortalarında Avar kabileleri Tuna havzasını işgal etti. Avarlar'ın etkisiyle Slavlar ölümlerini yakmayı bıraktılar ve bunun yerine onları

## Kaynakça

- CVTI SR > Štatistická ročenka - súhrnné tabuľky. (2011). Cvtisr.Sk. [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabuľky.html?page\\_id=9603](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabuľky.html?page_id=9603)
- Celoživotné vzdelávanie | Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2014). Minedu.Sk. <https://www.minedu.sk/celozivodne-vzdelavanie/>
- Compiled by Spectator staff. (2019). PISA test results: Average maths, poor reading and sciences. Spectator.sme.sk; SME.sk. <https://spectator.sme.sk/c/22275461/pisa-test-results-average-maths-poor-reading-and-sciences.html>
- Domov | Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2014). Minedu.sk. <https://www.minedu.sk/>
- Eurydice. (2017). *Historical Development - Eurydice - European Commission*. Eurydice - European Commission. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-72\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-72_en)
- OECD. (2018). Oecd.org. Erişim adresi: <https://gpsEducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=SVK&treshold=10&topic=PI>
- Glavin, C. (2017). *History of Education in Slovakia | K12 Academics*. K12academics.com. <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20Slovakia/history-Education-slovakia>
- Kiselova, M. (t.b.). *System of Education in slovakia structure of school system in slovakia*. [https://www.jfmed.uniba.sk/fileadmin/jlf/Pracoviska/ustav-cudzich-jazykov/EDUCATIONAL\\_SYSTEM\\_IN\\_SLOVAKIA.pdf](https://www.jfmed.uniba.sk/fileadmin/jlf/Pracoviska/ustav-cudzich-jazykov/EDUCATIONAL_SYSTEM_IN_SLOVAKIA.pdf)
- President of the Slovak Republic | Short History. (2020). President of the Slovak Republic. <https://www.prezident.sk/en/page/short-history/>
- Rankings :: Legatum Prosperity Index. (2021). Legatum Prosperity Index. Erişim adresi: <https://www.prosperity.com/rankings?pinned=CHE,DEU,AUS,USA,BEL,SVK,CZE,TUR&filter=>
- Regionálne školstvo | Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2014). Minedu.Sk. <https://www.minedu.sk/regionalne-skolstvo/>
- Salary Secondary School Teacher, Slovak Republic - Platy.sk. (2020). Platy.Sk. <https://www.platy.sk/en/salaryinfo/education-science-research/secondary-school-teacher>
- Slovakia | European portal for youngsters in vocational Education training (MavoieProEurope). (2014). Onisep.fr. [https://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-Education-and-training-in-europe/slovakia/#:~:text=The%20vocational%20pathway%20in%20Slovakia&text=Studies%20at%20high%20school%20\(Gymnasium,courses%20last%20for%204%20years.](https://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-Education-and-training-in-europe/slovakia/#:~:text=The%20vocational%20pathway%20in%20Slovakia&text=Studies%20at%20high%20school%20(Gymnasium,courses%20last%20for%204%20years.)
- Slovaque.eu- Learn Slovak online for free. (2021). Slovaque.Eu - Learn Slovak Online for Free. <https://slovaque.eu/en/intro/slovakia/general>
- Slovakia | UNESCO UIS. (2021). Unesco.org. <http://uis.unesco.org/en/country/sk>
- Štátna školská inšpekcia. (2021). Ssiba.Sk. <https://www.ssiba.sk/default.aspx?text=g&id=33&lang=en>
- The Legatum Prosperity Index (2021). Legatum Prosperity Index. Prosperity.com. <https://www.Proprosperity.com/>
- TIMSS 2019 International Reports - TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College. (2019). Timss2019.org. <https://timss2019.org/reports/>

# SLOVENYA

Slovenya, resmî adıyla Slovenya Cumhuriyeti, Balkan Yarımadası'nda güneydoğu Avrupa'dadır. Kuzeyde Avusturya, kuzeydoğuda Macaristan, güneyde Hırvatistan ve batıda İtalya ve Adriyatik Denizi ile sınırlanmıştır (Culture of Slovenia, 2011). 1991 yılında Sosyalist Yugoslavya Federal Cumhuriyeti'nden ayrılarak tarihinde ilk kez bağımsız bir devlet olan Slovenya'nın başkenti Ljubljana'dır. Etrafı yüksek dağlarla çevrili olan ülkenin yüz ölçümü 20.273 km<sup>2</sup>'dir. Nüfusu 2,07 milyon (2020) olan Slovenya'nın doğurganlık oranı 1,6 olarak belirlenmiştir (Slovenia, 2018). Slovenya adını bölgeye başlangıçta yerleşmiş olan Güney "Slavlar" grubu olan Slovenlerden almaktadır. Geçmiş ve asıl etnik yapısını oluşturan Slavlar ülke nüfusunun büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Nüfusun %94,1 Sloven, %2,6 Boşnak ve Hırvat, %0,6 Sırp, %0,5 Makedonyalı ve diğerlerinden oluşmaktadır. Etnik yapının yanında Slovenya'da yaşayan insanların %69 Katolik, %14 ateist, %4 herhangi bir dini inanca sahip olmayan, %3,7 Ortodoks, %3 Müslüman ve diğerlerinden oluşan bir dini yapısı bulunmaktadır (Serbia - People | Britannica, 2021). Resmî dili Slovence olmasına karşın ülkede etnik yapıda hâkim olan İtalyanca ve Macarca da yaygın konuşulan diller arasındadır. Slovenlerin bir kısmı 1960'ların ve 1980'lerin sonuna kadar birlikte yaşayan milletlerin etkisiyle Sırpça-Hırvatça, Makedonca ve Arnavutça konuşmaktadır (Doe, 2017). Farklı milletleri bünyesinde barındıran Slovenya Cumhuriyeti'nde Slovenya Anayasası'nın 14. maddesinde de belirtildiği üzere; herkesin kanun önünde eşit olduğu ve diğer maddelerde de azınlıkların dilini, dinini ve haklarını özgürce kullanabilecekleri belirtilmektedir (Kalay, 2016). 1991 yılında bağımsızlığını kazanan Slovenya, 2004 yılındaki Avrupa Birliği üyeliğinden üç yıl sonra "Euro"yu para birimi olarak kabul etmiştir. Slovenya parlamenter cumhuriyet ile yönetilen ülkenin kişi başına düşen gayrisafi millî geliri, 25.992,07 \$'dır (Slovenia, 2018). Etnik yapısı açısından bakıldığında Sloven milleti, bağımsızlığını kazanmadan önce farklı devletlerin iç içe olduğu bir toplum yapısına sahipti. Slovenya'nın bir arada yaşadığı Bosna Hersek, Hırvatistan, Makedonya gibi devletlerarasındaki bağ, yapılan göçlerle birlikte kültürlerin taşınmasına da yardımcı olmuştur.

## Ülkenin Genel Tarihi

Slovenya, geçmişten bu yana farklı büyük devletlerin egemenliği altında yaşayan ve kendi benliğini korumaya çalışan bir ülkedir. Slovenya'nın yakın geçmişinden tarihine bakıldığında; II. Dünya Savaşı sırasında, Nazilerle savaşan Slovenler ve

bölgedeki Alman, İtalyan ve Macar işgaline uğrayan bir ülke oldu. Slovenya topraklarının neredeyse tamamı üzerinde genel bir direniş başladı. Çok büyük sayıya ulaşan bir kitle olmada da ülkede kısa sürede bir iç savaş çıktı. Avrupa'da savaşın sona ermesiyle birlikte pek çok devlet büyük devletlerden ayrılmak amacıyla hareketliliğe başladı. Böylelikle savaş sonrasında Slovenya, Kasım 1945'te ilan edilen yeni Yugoslavya Federal Halk Cumhuriyeti'ndeki altı cumhuriyetten biri oldu. Yugoslavya'nın bir parçası olarak Slovenya, işletmelerinin ve endüstrilerinin kamulaştırılmasını ve bunların devlet kontrolü altına yerleştirilmesini belirli bir süre deneyimlemiştir (Slovenia - History Background, 2021). Yugoslavya'nın başında bulunan Tito'nun ölümünün ardından 1980'lerin sonuna gelindiğinde Yugoslavya dağılmaya başladı. Bağımsızlık talep eden halk Nisan 1990'da yapılan serbest seçimlerin ardından Aralık 1990'da bağımsızlık konusunda bir referandum gerçekleştirildi (A History of Slovenia, 2020). Slovenya 1991 yılına gelindiğinde Yugoslav federasyonunun dağılmasıyla birlikte bağımsızlığını kazanmıştır. Slovenya Cumhuriyeti, bağımsızlığını kazandıktan sonra eski Slovenya Sosyalist Cumhuriyeti vatandaşlarının yeni kurulmuş olan devletin vatandaşları olarak sayılacağını beyan etmiş ve böylece Slovenya Sosyalist Cumhuriyeti vatandaşları otomatikman yeni devletin vatandaşlığını kazanmışlardır. Bu nedenle 20.yüzyıla gelindiğinde ülkedeki ekonomik ve sosyal refah, Balkanlardaki milletlerin dikkatini çekerek ülkeye yapılacak göçlere zemin hazırlamıştır (A Brief History of Slovenia, 2021).

### Ülkenin Eğitim Tarihi

Bugünkü Slovenya topraklarındaki eğitimin başlangıcı, 13.yy'da kırsal ve kentsel kilise formundaki okullara dayanmaktadır. Okulların üzerindeki egemenlik 18.yüzyıla kadar kiliselere aitti. 1869'da İlkokul Eğitimi Yasası çıkarılmasıyla birlikte Avusturya'da devlet okullarının kurulması Slovenlerin kültürel gelişmelerini de hızlandırmıştır. İlkokul Eğitimi yasaının yürürlüğe girmesiyle birlikte altı ila on dört yaş arası çocukların eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alındı (Gabric, 2000). Geçmişte büyük devletlere bağlı olan eğitim, Slovenya'nın bağımsızlığını kazanmasıyla birlikte dönüşümlere başladı. Slovenya eğitim sistemi, dönem dönem farklı ülkelerin eğitim politikalarından etkilenmiştir. Eğitim ve eğitim denetimi merkezileştirildi, ancak yerel paydaşlar ve ebeveynler okul yönetimine katılma hakkına da sahipti (Slovenia - Educational System, 2021).

Slovenya eğitim tarihinin ilk dönemi, II. Dünya Savaşı öncesinde meydana gelen değişimlerin ve devletlerin etkilerinin görüldüğü dönemdir. İkinci dönemde ise, II. Dünya Savaşı'nın bitiminden sonra 1991'de Slovenya'nın bağımsızlığına kadar sosyalist Yugoslavya etkilerinin görüldüğü dönemdir. Bu dönemde Slovenya kısmen kendi eğitim politikasını geliştirerek uygulamaya koydu. Ancak tamamıyla özgün bir politika oluşturduğunu söyleyemeyiz. Eğitim bu dönemde her açıdan gelişmenin sağlanabilmesi için tek araç olarak görüldü. 1950'lerin başlarında Slovenya'nın hızlı ekonomik gelişimi ve yeniden inşası, genel eğitim düzeyini iyileştirmek ve meslekî yeterlilikler sağlamak için geniş çapta mevcut eğitim politikaları ihtiyacını doğurdu. Savaşın etkilerinin kaybedilmeye çalışılması ve kadının iş hayatında yerini alması anaokullarına duyulan ihtiyacı da arttırdı. 1958 reformunda ise, sekiz yıllık zorunlu

eğitimi temel alan bir ortaokul sistemi oluşturuldu. Üçüncü dönem ise, 1991 yılında bağımsızlığın kazanılmasıyla birlikte mevcut eğitim sisteminde bir dönüm noktası yaşandı. Yüksek kaliteli bir eğitim sistemi oluşturulması adına okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar uzanan süreci düzenleyen (1993-1996) yeni bir mevzuat çıkarıldı. 1995 yılında çıkarılan *Slovenya Cumhuriyeti Üzerine Beyaz Kitap*, Organizasyon ve Eğitimin Finansmanı Yasası ve eğitimle ilgili beş kanununun kabul edilmesi atılan en önemli adımlardandır. Böylelikle aslında o dönemde yapılan reformlar günümüz Slovenya eğitim sisteminin oluşmasına zemin hazırlamıştır (ştremfel, 2012).

### **Eğitimin Yasal Dayanakları**

Slovenya Cumhuriyeti'nde eğitime dair pek çok düzenleme yapılmıştır. Eğitim sistemlerinin yapısı ve işleyişine yönelik temel, sistematik ve profesyonel alanda yapılması gerekenleri toparlayan "Slovenya Eğitimi Üzerine Beyaz Kitap (2011)" okul öncesi, zorunlu temel eğitim kapsamında uygulanacak adımları içermektedir. Slovenya Anayasası'nın 57. maddesinde; "Eğitim ve Okullaşma" başlığı altında ilköğretim zorunlu olduğu ve kamu fonlarından finanse edilmektedir. Devlet, vatandaşların uygun bir eğitim almaları için fırsatlar yaratarak eğitimi garanti altına almıştır. 58. maddesinde ise; yükseköğretim kurumlarının özerk bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir (Portal DZ - Text, 2016). Yükseköğretim dışında eğitimin tüm kademelerini kapsayan asıl düzenleme Eğitimin Organizasyonu ve Finansmanı Yasası ile belirlenmektedir (Slovenia: Midterm, 2017).

Slovenya Nitelikler Çerçevesi (SQF), Slovenya'da bulunan eğitim ve diğer yeterliliklerin ve farklı yeterliliklerin kıyaslanabildiği ve ana hatlarını çizmeyi amaçlayan Slovenya Cumhuriyetinde tek tip bir yeterlilik sistemidir. Slovenya Nitelikler Çerçevesi Yasası ise çerçevenin tanımına, temel niteliklere atıfta bulunarak güvence altına almaktadır. SQF'nin amacı, uluslararası alanda şeffaflık ve tanınır bir eğitim çerçevesi oluşturmaktır. Temel hedefleri ise yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek, eğitimi geliştirmek ve niteliğini yükseltmektir (Slovenian Education system and Slovenian Qualifications Framework, 2018).

### **Eğitimin Amaçları**

Slovenya'da eğitim, erken çocukluktan üniversiteye kadar süren planlı programlı bir şekilde verilen, bilgiye dayanan bir toplumun oluşturulması amacıyla yaşam boyu eğitim anlayışı üzerine kurulmaktadır. Slovenya eğitim sisteminin birincil amacı, cinsiyet, sosyal ve kültürel geçmiş, dil, din, ırk ve etnik kökene bakılmaksızın bireyin ihtiyaçları doğrultusunda en uygun gelişimini sağlamaktır. Ücretsiz zorunlu eğitim hakkı Slovenya Cumhuriyeti Anayasası'nda yer almaktadır. Anayasa'da belirtilen bir diğer konu ise; eğitimin hükümet tarafından finanse edildiği hakkındadır. Okul öncesi kurumların ve okulların ortak idarî ve malî düzenlemelerinden Eğitimin Organizasyonu ve Finansmanı Yasası'na (1996) tabidir. Eğitimin Organizasyonu ve Finansmanı Yasası kapsamında yapılan 2016/17 düzenlemelerine bakıldığında; yasa, çocuklara yönelik ve çocukların arasında şiddete dair hiçbir harekete tolerans tanımamaktadır. Slovenya'da öğretim dili Slovence'dir. Ancak İtalyan ve Macar asıllı ulusal toplulukları ve etnik açıdan karışık bölgelerdeki vatandaşları kendi dillerinde eğitim alma haklarına sahiplerdir (The

## Kaynakça

- A Brief History Of Slovenia. (2021). Arnes.si. 28.02.2021 tarihinde [http://www2.arnes.si/~krsrd1/conference/Speeches/Granda\\_a\\_brief\\_history\\_of\\_slovenia.htm](http://www2.arnes.si/~krsrd1/conference/Speeches/Granda_a_brief_history_of_slovenia.htm) erişildi.
- A History of Slovenia. (2020). 28.02.2021 tarihinde <http://www.localhistories.org/sloveniahist.html> erişildi.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, (2015). Eğitimde kalite güvencesi: Avrupa'da okul değerlendirmesine ilişkin politikalar ve yaklaşımlar. *Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği'nin Yayınlar Bürosu*. 28.02.2021 tarihinde [http://publications.europa.eu/resource/cellar/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1.0011.03/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1.0011.03/DOC_1) erişildi.
- Compulsory Education - basic school in Slovenia / osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji | Eurydice. (2021). 27.02.2021 tarihinde <https://www.eurydice.si/english/Education-system-of-slovenia/compulsory-education-basic-school-in-slovenia-osnovnosolsko-izobrazevanje-v-sloveniji/> erişildi.
- Education Policy Outlook Slovenia. (2016). 25.02.2021 tarihinde <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Slovenia.pdf> erişildi.
- Education System In Slovenia. (2016). EuroEducation.net. 28.02.2021 tarihinde <https://www.euroEducation.net/prof/Inco.htm> erişildi.
- Education system Slovenia described and compared with the Dutch system. (2015). 27.02.2021 tarihinde <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/Education-system-slovenia.pdf> erişildi.
- Eurydice. (2017). Population: Demographic Situation, Languages and Religions - Eurydice - European Commission. Eurydice - European Commission. 22.02.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-77\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-77_en) erişildi.
- Eurydice. (2017a). Funding in Education - Eurydice - European Commission. Eurydice - European Commission. 22.02.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-77\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-77_en) erişildi.
- Eurydice. (2017b). Statistics on Organisation and Governance - Eurydice - European Commission. 27.02.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-76\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-76_en) erişildi.
- Eurydice. (2017c). Organisation of Upper Secondary Education - Eurydice - European Commission. 27.02.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-upper-secondary-education-56\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-upper-secondary-education-56_en) erişildi.
- Eurydice.(2017d). Administration and Governance at Central and/or Regional Level - Eurydice - European Commission. 28.02.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-andor-regional-level-77\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-andor-regional-level-77_en) erişildi.
- Eurydice. (2017). 27.02.2021 tarihinde <https://www.eurydice.si/english/Education-system-of-slovenia/predsolska-vzgoja-v-sloveniji-nova-zlozenka-eurydice-slovenija/> erişildi.

- Expenditure on Education, Public (% of GDP) (%) | Human Development Reports. (2020). Undp.org. 22.02.2021 tarihinde <http://hdr.undp.org/en/content/expenditure-education-public-gdp> erişildi.
- Gabric, A. (2000). The Education System in Slovenia in the 20th Century. 25.02.2021 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/283147506\\_The\\_Education\\_System\\_in\\_Slovenia\\_in\\_the\\_20th\\_Century](https://www.researchgate.net/publication/283147506_The_Education_System_in_Slovenia_in_the_20th_Century) erişildi.
- Kalay, E. (2016). Ülke incelemesi: Slovenya. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 191-211.
- Portal DZ - Text. (2016). Dz-Rs.si. 22.02.2021 tarihinde [https://www.dz-rs.si/wps/portal/en/Home/PoliticiSistem/UstavaRepublikeSlovenije/besediolo!ut/p/z1/vvJLb4JAEP4r9uCR7KyLEdqlkJTbaoU2YuBddquhQVlhdpfX3pp0hofjUnnNpnvMzn5CCcLwIVSy5dEy0IIWdvHfLC886cz55a6wDybgk8fXGsy6QQWCT6CZg6dAR-aHp9834On-guEX8KHI\\_Wbfyj\\_RDjhQuISv5J49dFZFWKXo9LVEIUxyiKTWgolK1lpz-Luwq3RSJ50tIrs0k2\\_YqbKiRiXX-D1TZdoFIWzWcwaOgUIKjX5qo8EsWxjo-AAiGtOcl-uVcCrki8UXo6Nwp-eIDxC3fPsb3YECiWmJDQIVs8\\_Zzsz-uNz5wAKAA\\_nhuBsMATDYxr3Q4LT-6Vj44F7U2y3K92XC3DUyhNL5rsvjnxJR5GOBm3BtxUDfN\\_Dkfpzm-fuDef9JLu\\_Q!!/dz/d5/L2dBISevZ0FBIS9nQSEh/](https://www.dz-rs.si/wps/portal/en/Home/PoliticiSistem/UstavaRepublikeSlovenije/besediolo!ut/p/z1/vvJLb4JAEP4r9uCR7KyLEdqlkJTbaoU2YuBddquhQVlhdpfX3pp0hofjUnnNpnvMzn5CCcLwIVSy5dEy0IIWdvHfLC886cz55a6wDybgk8fXGsy6QQWCT6CZg6dAR-aHp9834On-guEX8KHI_Wbfyj_RDjhQuISv5J49dFZFWKXo9LVEIUxyiKTWgolK1lpz-Luwq3RSJ50tIrs0k2_YqbKiRiXX-D1TZdoFIWzWcwaOgUIKjX5qo8EsWxjo-AAiGtOcl-uVcCrki8UXo6Nwp-eIDxC3fPsb3YECiWmJDQIVs8_Zzsz-uNz5wAKAA_nhuBsMATDYxr3Q4LT-6Vj44F7U2y3K92XC3DUyhNL5rsvjnxJR5GOBm3BtxUDfN_Dkfpzm-fuDef9JLu_Q!!/dz/d5/L2dBISevZ0FBIS9nQSEh/) erişildi.
- Serbia - People | Britannica. (2021). In *Encyclopædia Britannica*. 25.02.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/Serbia/People#ref214071> erişildi
- Slavica, D., & Černoša, Č. (2007). *Adult Education system adult Education system in slovenia in slovenia*. [http://old.nvf.cz/cei\\_2007/files/prezentace/cernosa.pdf](http://old.nvf.cz/cei_2007/files/prezentace/cernosa.pdf)
- Slovenia - Administration, Finance, Educational Research. (2021). Stateuniversity.com. 22.02.2021 tarihinde <https://Education.stateuniversity.com/pages/1370/Slovenia-ADMINISTRATION-FINANCE-EDUCATIONAL-RESEARCH.html> erişildi.
- Slovenia - Educational System—overview. (2021). 27.02.2021 tarihinde <https://Education.stateuniversity.com/pages/1366/Slovenia-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html> erişildi.
- Slovenia - Eurydice (2017, October 10). 27.02.2021 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovenia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovenia_en) erişildi.
- Slovenia - History Background. (2021). Stateuniversity.com. 28.02.2021 tarihinde <https://Education.stateuniversity.com/pages/1364/Slovenia-HISTORY-BACKGROUND.html> erişildi.
- Slovenia - TIMSS 2015 Encyclopedia. (2015). 28.02.2021 tarihinde <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/slovenia/> erişildi.
- Slovenia (Ranked 26th) :: Legatum Prosperity Index. (2020). Legatum Prosperity Index 2020. 22.02.2021 tarihinde <https://www.prosperity.com/globe/slovenia> erişildi.
- Slovenia Education System. (2021). 27.02.2021 tarihinde <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Slovenia/Education-System> erişildi.
- Slovenia: Midterm 2017 Progress Report On The Implementation Of The Third Phase Of The World Programme For Human Rights Education (2017) 25.02.2021 tari-



hinde [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/thirdphase/ProgressReport/Governments/Slovenia\\_3rdphasemidterm\\_2017.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/thirdphase/ProgressReport/Governments/Slovenia_3rdphasemidterm_2017.pdf) erişildi.

Statista. (2018). Statista. 22.02.2021 tarihinde <https://www.statista.com/topics/3076/slovenia/> erişildi.

Štremfel, U., & Lajh, D. (2012). Development of slovenian Education policy in the european context and beyond. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 6(1).

Teachers, Teacher Education, and Professional Development - TIMSS 2015 Encyclopedia. (2015). 28.02.2021 tarihinde <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/slovenia/teachers-teacher-Education-and-professional-development/> erişildi.

The Education System in the Republic of Slovenia. (2016). 25.02.2021 tarihinde <https://www.eurydice.si/images/publikacije/The-Education-System-in-the-Republic-of-Slovenia-2016-17.pdf> erişildi.

Upper secondary Education in Slovenia / Srednješolsko izobraževanje v Sloveniji | Eurydice. (2018). 27.02.2021 tarihinde <https://www.eurydice.si/english/Education-system-of-slovenia/srednjesolska-vzgoja-v-sloveniji-zlozenka-eurydice-slovenija/> erişildi.

Wikipedia Contributors. (2021). *Religion in Slovenia*. Wikipedia; Wikimedia Foundation. 22.02.2021 tarihinde [https://en.wikipedia.org/wiki/Religion\\_in\\_Slovenia#:~:text=The%20dominant%20religion%20in%20Slovenia,Orthodoxy%20and%20Protestantism%20\(Lutheranism\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_Slovenia#:~:text=The%20dominant%20religion%20in%20Slovenia,Orthodoxy%20and%20Protestantism%20(Lutheranism)) erişildi.

## YENİ ZELANDA

Güney Pasifik Okyanusu'nda yer alan bir ada ülkesi olan Yeni Zelanda, Avustralya'nın yaklaşık 1.600 km güneydoğusunda konumlanmıştır. Dünyanın en güneyindeki yerleşik ülke Yeni Zelanda'dır. Coğrafi olarak iki adet büyük adaya sahiptir. Yeni Zelanda'ya ait birçok küçük ada vardır. Ülke nüfusu 4,9 milyondur. Bu nüfusun %78'ini Avrupalılar, %14'lik kısmını ise Maoriler başka bir deyişle Yeni Zelanda yerlileri oluşturmaktadır. Toplam nüfusun dörtte üçü Kuzey Ada'da yaşamaktayken geri kalan dörtte biri Güney Ada'da oturmaktadır. Ülke yüzölçümü bakımından 268.021 km<sup>2</sup>'lik bir alana yayılmıştır. Yüzölçümü bakımından Japonya ve Birleşik Krallığa eşdeğer bir büyüklüğe sahiptir. Resmî adıyla Yeni Zelanda Milletler Topluluğu'nun başkenti Wellington'dur. Ülkenin diğer önemli şehirleri Auckland ve Dunedin'dir. Yeni Zelanda'da üç adet resmî dil vardır; İngilizce, Maori ve İşaret Dili. Parlamenter demokrasiye sahip anayasal monarşiyle yönetilmektedir. Ülke 2. Elizabeth'e bağlıdır ve Kraliçe tarafından atanan valinin altında Yeni Zelanda Hükümeti vardır (Britannica, 2021).

Maorilerin adaya bundan 850 yıl önce yerleştiği belirtilmektedir. 1642 yılında Hollandalı Abel Tasman tarafından keşfedilen ada, 1840 yılı itibarıyla İngiliz Hâkimiyeti'ne girmiştir. 1852 yılında Yeni Zelanda Hükümeti kurulmuştur. 50 yıl sonra ise İngilizler, Yeni Zelanda'ya bağımsızlık vermiştir (newzealandnow, 2021). Bu yıl 1914 yılına yakın olduğu için 1. Dünya Savaşı'na bu ülkeden çok sayıda Anzak Askeri Çanakkale'ye gönderilmiştir. Ülkede herhangi bir dine mensup olmayan vatandaşlar nüfusun %48,5'ini oluşturmaktadır. Nüfusun %37'i ise Hristiyanlık dinine bağlıdır (Britannica, 2021). Para birimi olarak Yeni Zelanda Doları kullanılan ülke oldukça liberal bir ülkedir. 1893 yılı itibarıyla kadınlara seçme hakkı ve toplumsal cinsiyet eşitliği veren ilk ülkedir (newzealandnow, 2021). Global Peace Index 2020 verilerine göre İzlanda'dan sonra politik olarak en sabit ve barışçıl ülke Yeni Zelanda'dır. Ortalama yaşam süresi 81,1 yıldır. Ülke hayvancılık ve tarım alanında çok gelişmiştir. %30 ormanlarla kaplıdır. Günümüzde ülkenin toplam millî geliri yaklaşık 205 milyar Amerikan Doları'dır (tradingeconomics, 2021). 2019 yılı itibarıyla kişi başına ait satın alma gücü 42.000 Amerikan Doları'dır (data.worldbank, 2020). Yeni Zelanda'nın bayrağında sol üst köşede İngiliz monarşisi sembolünün bulunması ve bu bayrağın Avustralya bayrağına çok benzerliği halk arasında yıllardır tartışma konusu olmuştur. Bu iki sebep dolayısıyla ülkede 2016 yılında bayrak referandumuna gidildi. Halk %57 oranla eski bayrağın kullanılmasına devam edilmesi yönünde karar vermiştir (bbcnews, 2016).

## Yeni Zelanda'nın Tarihi

Yeni Zelanda'nın ilk kez kaç yılında keşfedildiği ve bu insanların nereden geldiğine dair kesin bir kanıt bulunamamakla birlikte, orta Pasifik'teki Polinezyalıların 13. yüzyılda ülkeye ayak bastığı kabul edilmektedir. Bu insanların oldukça uzun bir okyanus yolculuğundan o dönemde nasıl sağ çıktıkları hâlâ merak konusudur. Avrupalıların 17. ve 18. yüzyılda ülkeye varınca karşılaştıkları Maori nüfusunun köken olarak Polinezyalılara dayandığı görüşü yaygındır (Britannica, 2021). Avrupalıların gelişi sırasında Maori kabileleri adanın kuzey bölgesi ağırlıklı olmak üzere tüm adada varlıklarını sürdürmekteydiler. Maori tarihi 18. yüzyılın sonlarına kadar sözlü olarak anlatılıyordu. Yeni Zelanda, 1642'de Hollandalı Abel Tasman tarafından keşfedilmiştir. Ülkenin haritasını 1769 yılında James Cook çizmiştir. Dindar yerleşimciler 1814'ten itibaren Maorilere Hristiyanlığı aşılamaya başladılar. Ülkeye göç eden insanların hepsi daha iyi yaşam, toprak ve ekonomik fırsat arayışındaydılar. En büyük göç dalgası 1841 yılında Yeni Zelanda'nın İngiliz Kolonisi ilan edilmesinden sonra gerçekleşti (familysearch, 2019).

## Eğitimin Yasal Dayanakları

1887'den önce Yeni Zelandalı öğrenciler eyalet veya bir kilise tarafından yönetilen okullara gidiyorlardı. Az gelişmiş bölgelerde yaşayan öğrenciler erken yaşta ülkenin iş gücüne katılıyorlardı. 1900 yılından sonra ortaöğretime katılan öğrenci nüfusu toplam nüfusun %10'u kadardı. Ülke ekonomik olarak güçlendikçe vasıflı çalışana olan ihtiyaç da büyüdü böylece, eğitim önem kazandı. 1914'te çıkarılan ilk eğitim yasası ile ortaöğretime giden öğrenci sayısı %37'ye yükseldi (Teara, 2012).

Yeni Zelanda'da 1989 yılı itibariyle kabul edilen eğitim yasası ile birlikte tüm vatandaşlar 5 yaşından 19 yaşına kadar eğitimden ücretsiz yararlanabilirler ve engeli olan öğrenciler diğer öğrencilerle eşit koşullarda eğitim görürler (Powell, 2012). 1999 yılı sonrası eğitim politikası hükümet politikası haline geldi ve eğitimde standartları iyileştirmek için ülkeye büyük yatırımlar yapıldı. Bu yıl içinde özel okullara devletten büyük ödenekler aldı (Teara, 2012).

## Eğitimin Amaçları

Yeni Zelanda'da eğitimin temel işlevi, öğrencilerin öğrenimine yön vermek ve ders programlarını ülke çapında tasarlarken ilk hedefin öğrencilere rehberlik etmek olmasını sağlamaktır. Ülkede eğitim Maori ve İngiliz temelli olmak üzere iki bölüme ayrılırken eğitim sistemi ortak paydada birleşir. Eğitim sisteminin amacı kritik düşünme ve soru sormayı öğretmektir (nzcurriculum, 2021).

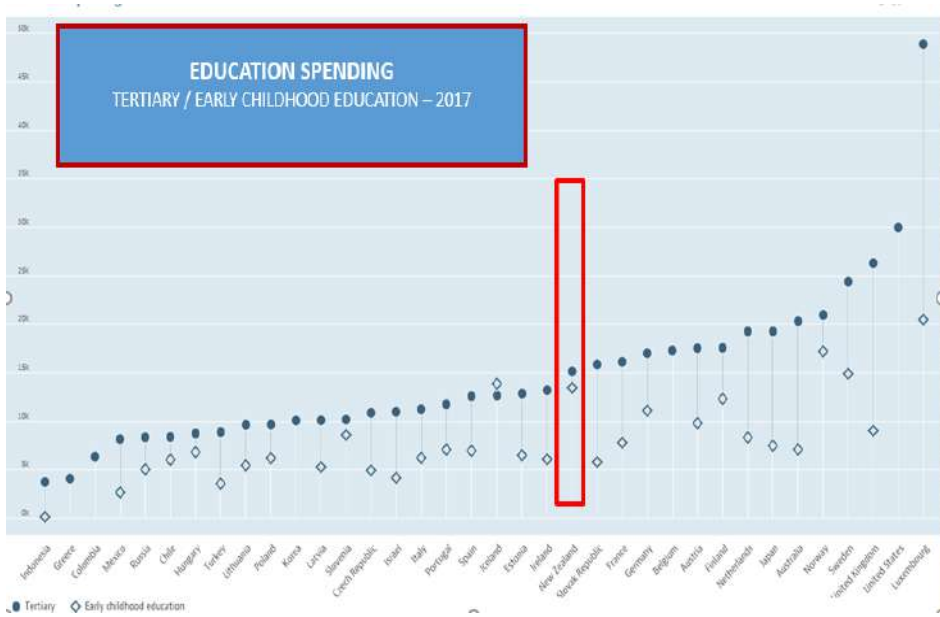
Bütün Yeni Zelandalılara cinsiyet, din, etnik köken, yetenek, sosyal ve kültürel geçmişleri hakkında ayırım yapmadan eşitlikçi eğitim imkânı tanıyan eğitim sistemi, öğrencilere nitelikli eğitim verirken onları yaratıcı düşünmeye teşvik etmeye odaklanır. Yeni Zelanda'da eğitim sistemi son yirmi beş yıl içinde denetim, ölçme ve değerlendirme, nitelik ve ders programları açısından değişikliğe uğramıştır. Altı çizilen yeni yöntemlere göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları

karşılmalıdır. Her birey akademik veya iş hayatıyla potansiyelini ortaya çıkaracaktır (Yaman ve Göçen, 2015). Öğretmenler öğrencilere cesaret katan ve öğrenmeye özendirilen bir rehberdir. Ülkenin eğitim programlarındaki beş temel yetkinlik; düşünme, iletişim, kendini gerçekleştirme, girişkenlik ve faydacılıktır. (nzcurriculum, 2021)

## Eğitim Finansmanı

Yeni Zelandalıların yaşam boyu başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler eğitim yolundan geçmektedir. Eğitime sağlanan finansın çoğu hükümet bütçesinden gelmektedir. Yeni Zelanda, gayrisafi yurt içi hasıladan eğitime ayrılan toplam pay bakımından, OECD ülkeleri arasında en yüksek ikinci orana sahip olan ülkedir. Bu oran, ülkede %6.3'tür ve ilköğretimden yükseköğretime kadar olan bütün seviyedeki okullar için geçerlidir. Yeni Zelanda'da yükseköğretime yapılan harcamalar da oldukça dikkat çekicidir (Tablo.1). Her sene en az %1.7 oranında üçüncül eğitim kurumlarına bütçe ayrılır ve bu oran OECD ülkelerine göre ortalamanın yine üstündedir (OECD, 2017).

**Tablo 1.** Yeni Zelanda'da okul öncesi ve üçüncül eğitime ayrılan bütçe



Kaynak: OECD, 2017

Tablo 1'de görüldüğü üzere Yeni Zelanda'da okul öncesi eğitime ayrılan bütçe neredeyse üçüncül eğitime yaklaşmıştır ve ikisine de verilen önem ülke politikaları içinde yer almıştır. Norveç ve İsveç gibi ülkelerin okul öncesi eğitime vurgu yapması ayırdıkları bütçeden belli olmaktadır. Yeni Zelanda hükümeti de bahsi geçen ülkelere yakın bir yol izleyerek eğitimdeki başarısının okul öncesi eğitimden geçtiğini düşünmektedir.

## Kaynakça

- Britannica - Yeni Zelanda (2021) Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/New-Zealand>
- Britannica New Zealand, early European settlement. (2021) Erişim adresi: <https://www.britannica.com/place/New-Zealand/Early-European-settlement>
- BBC 2016 Veri - Yeni Zelanda (2021) Erişim adresi: <https://www.bbc.com/news/world-asia-35888474>
- Familysearch, New Zealand History (2021) Erişim adresi: [https://www.familysearch.org/wiki/en/New\\_Zealand\\_History](https://www.familysearch.org/wiki/en/New_Zealand_History)
- Legatum Prosperity Index. (2021) Erişim adresi: <https://www.prosperity.com/globe/new-zealand>
- Mete, Y. Ali. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme Ve Atama Politikaları. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 8(12), 859-878.
- Millî Eğitim Girişimcilik Merkezi [NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education)], 2018. (2021) Erişim adresi: <https://ncee.org/3866-2/>
- Newzealandnow, 2021 Veri- Yeni Zelanda (2021) Erişim adresi: <https://www.newzealandnow.govt.nz/living-in-nz/history-government/a-brief-history>
- Powell, D. (2012). A review of inclusive education in New Zealand. Electronic Journal for Inclusive Education, 2(2). <https://teara.govt.nz/en/private-Education>
- OECD (2021) Erişim adresi: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=NZL&treshold=10&topic=EOOECD> (2013). PISA 2012 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Volume IV). Paris: OECD Publishing. (2021, 1 Şubat) erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/key-findings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>
- OnEducation - Yeni Zelanda (2021) Erişim adresi: [https://www.onEducation.net/no-05\\_september-2019/manifestations-of-autonomy-and-control-in-a-devolved-schooling-system-the-case-of-new-zealand/#:~:text=New%20Zealand%20has%20one%20of,primarily%20made%20up%20of%20parents](https://www.onEducation.net/no-05_september-2019/manifestations-of-autonomy-and-control-in-a-devolved-schooling-system-the-case-of-new-zealand/#:~:text=New%20Zealand%20has%20one%20of,primarily%20made%20up%20of%20parents)
- Tradingeconomics (2021). Yeni Zelanda. Erişim adresi: <https://tradingeconomics.com/new-zealand/gdp#:~:text=GDP%20in%20New%20Zealand%20is,according%20to%20our%20econometric%20models>.
- Yaman, H. ve Göçen, G. (2015). Türkiye ve Yeni Zelanda Ana Dili Öğretim Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. UHBAB Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi. 4(13), 1-27.
- Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı / Minister of Education (2021) Erişim adresi: <https://nzcurriculum.tki.org.nz/> ve <https://www.Education.govt.nz/>

---

# Medya Eğitim ve Yönetimi Üzerine Düşünceler

---

Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

Ankara  
2022

## Medya Eğitim ve Yönetimi Üzerine Düşünceler

Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ

ORCID: 0000-0002-2507-2663

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No: 49260

e-ISBN : 978-605-170-714-3

Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU

Mizanpaj : Göksel ÇAKIR

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Medya Eğitim ve Yönetimi Üzerine Düşünceler  
ERKİLİÇ, Turan Akman

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, x+222 sf., 13,5x21 cm

e-ISBN: 978-605-170-714-3

### Eğitim Yönetimi, Eğitim

Medya Eğitimi, Güncel, Toplumsal, İş İlişkileri, Uzaktan Eğitim, Beden Eğitimi ve Spor

Anı Yayıncılık

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi

No: 10/A Çankaya/ ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



On yılların birikimi ve emeği olan bu alışma,

Bizleri okutmaya çalışan babamız **Mahmut ERKILIÇ;**

Yuvamızı toparlayan can annemiz **Nardane YILMAZ ERKILIÇ;**

Köyümüz ve büyük ailemizin ilk okuyanı, örnek insan, aile büyüğümüz **Hulusi ERKILIÇ;** sevgili eşi herkesin ablası yengesi  
**Seher ERKILIÇ;**

Okutamadığımız, yetenek küpü, güzel insan, ablamız **Birsen Gülşen ERKILIÇ SEVİNDİ;**

Baba gidince bizlere baba olan ağabeyim **Kemal ERKILIÇ;**

Anadolu'nun temiz yürekli, güzel insanı anneannemiz **Hatice BAŞ;**

Yufka yürekli, sakın insan büyük babamız, dedemiz **Mustafa BAŞ;**

Eskişehir akademide ve üniversitede bizlere el uzatan akılcı, realist ve demokratik yönetim anlayışının güzel temsilcisi rektör yardımcımız sonrasında rektörümüz  
**Prof. Dr. Akar ÖCAL;**

Hepimizin halası, teyzesi ve anası **Fatma ERKILIÇ;**

Hepimizi kucaklayan, hepimizin halası **Naime ERKILIÇ;**

Büyük ailemizin ilköğretmeni, naçar ellerde halk çocuklarını okutan ağabeyim **Remzi ERKILIÇ'ın**

Aziz hatıraları için başöğretmenimiz **Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK** ile garip, yoksul halk çocuklarının eğitilmesine emek veren tüm **eğitim ve basın yayan emekçilerine** adanmıştır...

Yitirdiklerimize rahmet, şükran ve özlemle...

Kalanlarımıza saygıyla, dostlukla...

**Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ**



Elinizdeki kitap özünde medya, eğitim ve yönetim ilişkilerini güncel olaylar bağlamında aktaran akademik değer yanında güncel anlatım biçimiyle günlük makalelerle bezenmiş bir çalışma. Kitap öz olarak üç farklı değeri yani akademik olmak, günceli yakalamak, teori ile pratiği birleştirmek ilkeleriyle yazılmıştır.

Bu çalışmanın amaçlarından biri, eğitim ve yönetiminde öğrenilenleri pratikle birleştirmesidir. Bir diğeri ise medya gibi kitle iletişim olanaklarından yararlanarak akademik değerlerin en geniş kitlelere ulaştırılmasını sağlamak.

Eserde üç farklı nitelikte yazılar yer almaktadır. İlk bölüm medya, eğitim ve yönetim ilişkilerinin tartışıldığı akademik teorik bağlamlı bir makaleden oluşmaktadır. Yazıların bir kısmı, Eskişehir Anadolu Gazetesinde yayınlanan nesnellik ilkelerine bağlı güncel yazılardan oluşturulmuştur. Yazılar arasında yazarla eğitim ve sorunları ile çözüm önerilerini de içeren bir röportaj da bulunmaktadır.

Kirtap, on yılların birikimiyle akıl, bilim ve demokrasiyle taçlandırılmış daha iyi bir Türkiye daha iyi bir dünya için kaleme alınmış yazılardan oluşmaktadır.

\* Eser, ülke eğitimine adanmış kırk yıla yaklaşan deneyimin ürünüdür.

\* Eser, sevginin, barış ve demokrasinin savunulduğu ve akademik etiğin öne alındığı bir çalışmadır.

\* Eser, akıl ve bilimi önceleyen üretimi ve hakça paylaşımı ortak payda yapan bir felsefi yaklaşımın akademik temsilciliğini yüklenmiştir.

\* \* \*

Eserde kimlerin önerisi katkısı yok ki... Burada saymakla, yazmakla bitirilmesi olanaksızdır. Değerli çalışma arkadaşla-

rımın önerisi, desteği, güdüleme eğilimleri her türlü övgünün üstündedir. Kurumumuzun eski dekanları Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Gül Durmuşoğlu Köse, başkanlarım Prof. Dr. Esmehan Ağaoğlu, Prof. Dr. Adnan Boyacı, Prof. Dr. Ahmet Aypay ile Prof. Dr. Baki Duy'a içten teşekkürler... Sürekli "Hoca dosyayı zamanında getir." diye uyarın dekanımız Prof. Dr. Hatice Ferhan Odabaşı ile dekan yardımcısı Prof. Dr. Ali Ersoy'a ayrıca şükran...

Eserin okunması, düzeltilmesinde emeği olan çalışma arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep Özonay Böcük, Dr. Engin Dilbaz, Uzman Zeki Yıldırım, Mehmet Kuruöz ile Kısmet Nur ve Venara Shıkhkamalova'ya içten sevgiler...

Çalışmanın oluşmasında katkısı nedeniyle Es Grup Medya İletişim ve Reklamcılık A. Ş. Yönetim Kurulu Başkanı Özgür Demirtaş ile Eskişehir Anadolu Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni Kaan Özcan'a ayrıca şükran ve teşekkürler...

Evimizin her şeyi eşim Havva Baş Erkilic ile biricik oğlumuz Çağan Deniz Erkilic ile birlikte tüm büyük Erkilic ailesine de sonsuz teşekkürler...

Tepebaşı-Eskişehir

Şubat 2022

**Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ**



## KİTAP HAKKINDA

---

Elinizdeki kitap akademik alanda öğrenilen, biriktirilen bilimsel edinimlerin, güncel, sosyal, ekonomik, politik ve pedagojik olayların yorumlanmasına ilişkin yazılardan oluşmaktadır.

\* Eser, akademik bakışla güncel olayların teori ile pratiğinin birlikte yorumlanmasını amaçlamıştır.

\* Eser, yazarının üniversitede yıllarca okuttuğu Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Sosyoloji, Eğitim Felsefesi, Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetiminin Felsefi ve Sosyal Temelleri ve Siyaset Bilimi dersleri ile araştırma çalışmalarından biriktirdikleriyle edindiği bilgi, beceri ve tutumların bir bakıma kitlelere aktarılmasını hedeflemiştir.

\* Eser, üç değişik çalışma türünü içermektedir. Yazarın akademik temelli alan taramasına dayalı çalışmaları, yazarın akademik arka planlı röportajı ile akademik nesnellik ve etik değerleriyle bezendirdiği güncel makalelerinden oluşmaktadır.



## İÇİNDEKİLER

---

ÖNSÖZ .....	v
KİTAP HAKKINDA.....	vii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
MEDYA EĞİTİM VE YÖNETİM.....	1
İKİNCİ BÖLÜM.....	31
GÜNCEL TOPLUMSAL KONULAR ÜZERİNE GÖRÜŞLER.....	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	189
İŞ İLİŞKİLERİ VE UZAKTAN EĞİTİM ÜZERİNE YAZILAR.....	189
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	199
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÜZERİNE YAZILAR.....	199
YAZAR HAKKINDA.....	221



## BİRİNCİ BÖLÜM

### MEDYA EĞİTİM VE YÖNETİM

#### Medya, Eğitim ve Yönetim Üzerine...

Medya son yıllarda eskilerin basın yayın organları yerine kullanılan bir terim olarak dikkati çekmektedir. Artık en keskin öz Türkçeci anlayıştan en karmaşık dil kullanımını tercih edene kadar hemen hemen büyük bir çoğunluk medya kavramını kullanıyor demek pek yanlış olmayacaktır. Ancak medyanın eskilerin basın yayın organları dediklerinden çok farklı mecralara yöneldiğini de not etmeliyiz. Gerçekten medya artık ne salt gazete ne salt radyo televizyon ya da internet te değildir. Medya artık bir bakıma yaşam biçem ve biçemlerimizi şekillendiren çoğu işlerin ona göre şekillendirildiği bir bambaşka mecradır.

Medyanın farklı tanımlarının yapılması son derece doğaldır. Çok geniş ve tarihsel süreçte önemli nitel değişim gösteren medya kapsam ve işlevlerine göre tanımlandığı görülebilir. Kapsam bağlamında kısaca medya yazılı, sesli veya görsel kitle iletişim araçlarının tümü için kullanılan bir kavramdır. Medya kelimesi Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'nde (2005) "iletişim ortamı" olarak tanımlanmaktadır. Bir iletişim kurumu olarak medya ise Latince ortada bulunan, aradaki araç anlamına gelen medium sözcüğünden türemiştir (Yılmaz, 2007, s. 45). Medya, insanlar arasında kitlesel haberleşmeye olanak sağlayan her türlü ortamdır. Bu tanımdan yola çıktığımızda medya televizyon, radyo, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarının tamamına verilen isimdir (Özay, 2014). Genel geçer bir yaklaşımla işlevleri için içine katıldığında medya, her türlü bilginin bireylere ya da topluluklara aktarılmasıyla bilgilendirme, eğitime, kamuoyu yaratma temel sorumluluklara dayanan gör-

sel ve işitsel araçlar topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Soydan ve Alpaslan, 2014).

Medya Türleri; medya, tarihsel süreçte toplumsal yapı ile sürekli etkileşim içerisinde kendisini yenileyen ve gelişen bir alandır. Medya zaman içerisinde değişime uğrayarak farklı türlerde toplumda yer almakta; sürekli değişim göstermektedir. Gelişime koşut olarak yirminci yüzyılın son çeyreğinde yirmi birinci yüzyılın ilk dönemi bir bakıma iletişim ve medya çağı olarak belirlenebilir. Bu bağlamda medya türlerine genel geçer bir bakışla bakıldığında, medya türleri **görsel medya, işitsel medya, basılı medya ile internet ve yeni medya** biçiminde sıralanmaktadır (Aziz, 2016).

**Basılı medya:** Yazılı metinler ve fotoğraf, resim, çizim gibi sabit görsel materyallerin bir arada bulunduğu medya türüdür. Medyanın bir bakıma ilk ürünleri olarak değerlendirilebilir. Günlük olarak yayın yapan gazeteler ile belirli periyotlarla (haftalık, aylık) yayımlanan dergi basılı medyanın en temel iki unsurudur. Toplumda gazete ve dergi genel itibarıyla basın olarak adlandırılmaktadır. Yazılı oluşları ile biçim; hitap etkileri duygu açısından görsel niteliklerde taşır (Zillioğlu, 2007). Bu tür medya türü özellikle sınavlara hazırlık materyalleri, köşe yazıları ve haberleriyle eğitim politika ve uygulamalarına ilişkin eleştiri ve önerileri ile öne çıkmaktadırlar. Basılı medyayı anımsatan belgi ise “yazıyor yazıyor gazetemiz yazıyor” biçimindedir.

**İşitsel medya:** Sese dayalı olarak ve sadece kulağa hitap eden yayıncılık türüdür. Diğer adıyla radyo yayıncılığıdır. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak internet, televizyon, cep telefonu ve diğer taşınabilir bilgi iletişim teknolojileriyle radyo yayını yapılabilmektedir (Camdereli, 2008). Televizyon ve internet öncesi yaygın olan radyolar eğitimde okul radyosu gibi programlarla yer edinmiştir. Günümüz dünyasında işitsel medya iletişim piyasasında “aç kulağını iyi dinle” sloganıyla dikkat çekmektedir.

İşitsel medya sadece kulağa hitap yanında kimi özellikleri de şu biçimde ifade edilebilir. Az duyuya hitap öğrenme ve edinimde kimi medya türlerine göre bir olumsuzluk olarak görülse de yalnızlığın paylaşılması, dikkatin toplanması, anlaşılmayanların anlaşılması için farklı araştırmalara yönelme eğilimi gibi noktalar açısından yararlar sağlamaktadır. Eğitim açısından basılılardan sonra ikinci nesil olması bakımından önemli bulunmaktadır. Müzik ve sesle güçlendirilmiş süreçler eğitime nitelik kattığı açıktır. Ayrıca radyo ve benzeri iletişim teknolojisi ile geniş kitlelere ulaşım bakımından da önemli bir aşamadır.

**Görsel medya:** Bu medya türü hareketli görüntü yoluyla yayın yapan medya türüdür. Televizyon ve sinema en yaygın olanıdır. Görsel medyada ses, renk, hareket ve yazı içerikli görüntüler bir araya getirilerek izleyiciye aktarılmaktadır. Çoğunlukla müzik dahil edilerek özel bir yeteneğe gereksinim duyulmaksızın ve zihinsel bir uğraş gerektirmeksizin kullanıcıların hizmetine sunulmaktadır (Aydeniz, 2019). Görsel medya özellikle televizyonun yaygınlaştığı yirminci yüzyılın son çeyreğinde en geniş kitleye ulaşması ile dikkat çekmiş ve fırsat olanak eşitliğinin sağlanmasına etkisi olmuştur. Ayrıca televizyon açık ve uzaktan öğretimin gelişmesine de neden olmuş; Türkiye’de YAY-KUR, Açıköğretim gibi uygulamalara önderlik etmiştir. Görsel medya için popüler iletişim kültüründe “gözün açık olsun” belgisi kullanılmaktadır.

**İnternet ve yeni medya:** Görsel, işitsel ve basılı medyanın bir araya gelerek, yeni medya olarak adlandırdığı medya türünden biri de internettir. “Her medya bir başka medyanın içerdiği” anlayışıyla medya türlerinin birleşim sağladığı yeni alan daha karmaşık daha bütüncül daha işlevsel alanlar yaratılması olanağını doğurmuştur. Anında karşılıklı etkileşim, yeni içerikler yaratma ve etkileşimde kolaylık yeni medyanın kazanımlarından birkaçı olarak sayılmaktadır. “Yeninin ortaya çıkışı”yla birlikte dijital teknolojiler aslında bilginin, deneyimin ve kaynağın kontrolünün kimde olduğu üzerine radikal bir değişimin olacağını sinyali vermiş; bir alt üst oluş yaratmıştır. Kamu

## Kaynakça

- Arslan, Ali (2004) "Türk İktidar Seçkinleri", Akademik Bakış Dergisi, Temmuz Sayı: 3.
- Aydeniz, H. (2019). *Medyayı tanımak*. Ankara: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Aziz, A. (2016). *İletişime giriş*. (6. Basım). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Bulunmaz, B. (2014). Yeni Medya Eski Medyaya Karşı: Savaşı Kim Kazandı Ya Da Kim Kazanacak?  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/e-kiad/issue/49298/629850>.
- Bostancı, M. N. (1998). *Siyaset, medya ve ötesi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Camdereli, M. (2008). *İletişime giriş*. İstanbul: Dem Yayınevi.
- Cerci, S. (2013). Medyanın İşlevi: Gerçeklerin Ötelenmesi Sorunu.  
[https://jasstudies.com/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=26496](https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=26496)
- Ceylan, Y. (2012). Toplumsal Değerler ve Medya Etiği.  
<https://www.researchgate.net/publication/301789914>
- Crossley, N.(2002). Making Sense of Social Movements, Philadelphia, Open University Press
- Çöteli, S. (2019). *Yeni medya ve iletişim*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Duman, K. (2009). Medyanın İşlevleri. <http://iletisimci.blogspot.com/2009/11/medyann-islevleri.html>
- Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2019). *Sosyoloji*. (8. Edisyon) (Çev. E. A. Kayhan). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Göker, G.; Doğan, A. ve Demir, M. (2009) "Basın ve Siyaset Kıskacında Haberde Tarafsızlık İlkesi". Elazığ: 1. Medya ve Etik Sempozyumu.
- Kızılçelik, S. (2008) *Frankfurt okulu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kongar, E. (2008) "Medya Siyaset İlişkileri" Medya Notu-Aydınlanma Yazıları, [www.kongar.org/medyanotu/239\\_Medya\\_Siyaset\\_Iliskileri.php](http://www.kongar.org/medyanotu/239_Medya_Siyaset_Iliskileri.php).
- Kongar, E. (2022). Ergün Babahan'ın Yazdıkları. [https://www.kongar.org/medyanotu/238\\_Ergun\\_Babahan\\_in\\_Yazdiklari.php](https://www.kongar.org/medyanotu/238_Ergun_Babahan_in_Yazdiklari.php)
- Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal Medya Kullanımı Eğitimi ve Bir Eğitim Aracı Olarak Sosyal Medya Kullanımı  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/667072>.
- Özay, C. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Özer, N. P. (2019). *İdeoloji iktidar medya söylem*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Rogers, E. (1986). *Communication technology: the new media in society*. New York: Free Publishing
- Safko, L. ve Brake, D.(2009). *The Social Media Bible*. New Jersey: Wiley.
- Stein, R. (2005). *Media power: who is shaping your picture of the world?*. Lincoln: Universe.
- Soydan, E. ve Alpaslan, N. (2014), *Medyanın Doğal Afetlerdeki İşlevi*, İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi, (7), 53-64.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. (10. baskı). Ankara.
- Vural, A. M. (2000). Medyanın Kültürel Kalkınmayı Sağlama Ve Eğitim İşlevi. [https:// jasstudies. com/ ?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=26496](https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=26496)
- Yanık, A. (2016). Medya Nedir Ne Değildir? [https://eds.s. ebscohost. com/eds/pdfviewer/pdfviewer? vid=0&sid=979fde53-da09-4fdf-991f-7ce5776248cf%40redis](https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=979fde53-da09-4fdf-991f-7ce5776248cf%40redis)
- Yılmaz, N. (2007). *Bilgi toplumunda okul ve medya ilişkisi: Türkiye örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zılhoğlu, M. (2007). *İletişim bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi



## **2021 giderken eğitim ve toplum yönetimi üzerine...**

Her ne kadar yaşlanmıyoruz gibi görünmeye çalışsak da yıllar gelip geçiyor. Artık “Yaşlanıyoruz.” da demiyor “Yaş aldık.” diyerek durumu idare ediyoruz. İşte bir yıl daha... 2021 yılı geldi, geçti, gidiyor. Acısıyla tatlısıyla, güzeliyle çirkiniyle, eğrisiyle doğrusuyla... Şöyle bir uzanıp koskoca yıla bir baksak neler var neler...

Bir önceki yıldan kalma Covid 19 salgını ile başladık yeni yıla. Anumsarsak hepimiz evde-bir bakıma yarı açık cezaevi misali hapisteydik. Kimi gelgitlerle haftalarca âdeta yarı esir gibi ama zorunlu, doğru bir telaş içindeydik. Kimi kısmi kimi tam kapanma derken bir hayli yol aldık. Geciktiğine ilişkin birçok

## İKİNCİ BÖLÜM

### GÜNCEL TOPLUMSAL KONULAR ÜZERİNE GÖRÜŞLER

Gazi Mustafa Kemal Atatürk üzerine...

(10 Kasım 2020)

Ülkeler de bir bakıma aileye benzetilebilir. Aile mahalleye, mahalle ilçeye, ilçeler illere, iller giderek ülkeye... Birer birer büyürler. Kuşkusuz en küçükten en büyüğe giderken ilişkiler ve kimi nitelikler, sorumluluklar değişir ve giderek zorlaşır. Kuşkusuz ki aile ve devlet yönetimi kapsam, işlev, süreç ve nitelikler açısından birbirlerinden farklı. Diğerleri de en küçükten en büyüğe göreceli birçok farklılıkları içerirler. Bir o kadar da ortak noktalar da var tabii ki... Ortak noktalardan biri hepsinde bir yönetime, bir lidere bir öncüle gereksinim olduğu... O nedenle ailede ana baba fonksiyonu, mahallede muhtar, kentte başkan, ülkede politik önderler hep önemli hep gözde...

Bir bakıma ana baba neyse ülke yönetiminde görev alanlar da öyle gibi... Hele bizim için Mustafa Kemal Atatürk bir başka. Adı üstünde ata! Bir ulusun halkın mezalimden kurtuluşunun önderi. Bir halkın geleceği için adanmışlığın ve döneminin onca cehaletine karşı ustaca hem bağımsızlık hem modernleşme mücadelesinin öncülü... Ülkesini çağının çoğu önderiyle kıyaslanamayacak kadar ileri öngörü ve vizyonla ile ileriye taşımak...

**Peki Mustafa Kemal Atatürk sosyal, ekonomik, pedagojik ve politik yönleriyle nasıl anlatılabilir?**

Biraz zor gibi! Evet zor gibi... Peki neden?

Birincisi öncelikle kraldan çok kralcı olmak misali şabloncu ve desinler için Atatürk'e sahip çıkanlar...

İkincisi Atatürk'ü tabu yapanlar O'na başka sıfatlar yükleyenler. Unutmayalım Mustafa Kemal bir insan; fani ve bizim gibi sosyal, psikolojik ve somatik bir varlık...

Üçüncüsü kafadan Atatürk'e karşı olanlar. Onun her yaptığını kötü her yaptığını bu topraklar için zararlı olduğu ifade etmeye çalışan örümcek kafalılar...

Dördüncüsü Mustafa Kemal'le Atatürk'ü ayıranlar. Bu tipler bu toprakların iyiye, güzele, doğruya velhasıl ileriye gitmesine karşı olanlar adına provakatör görevi yüklenenler...

Beşincisi Gazi'nin ilkelerinin bir kısmını kes kopyala yapıştır kendine alıp kullananlar ve diğer bir kısmını da kesip çöpe atanlar...

Altıncısı Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ü anlamaya çalışınlar. Kanımca bize en çok yararlı olacaklar da bunlardır. Kendi sözü de var ya beni görmek demek...

Bu bakışla bakarak Gazi için şu yorumları yapmak mümkündür diyelim sıralayalım...

Öncelikle Gazi Mustafa Kemal mazlum ulusların lideridir. Mustafa Kemal ve yol arkadaşları emperyalizme karşı direnişi temsil ederler ve modernleşmecidirler.

**Gazi Mustafa Kemal ve arkadaşları milliyetçidirler.** Evet ister milliyetçi deyin ulusalcı ne dersiniz deyin odurlar işte... Yani onlarca yıl oradan oraya savrulmuş yarı feodal bir imparatorluktan ulusal devlet oluşturma mücadelesinin hem teorisyenleri hem de uygulamacıdırlar onlar...

**Gazi Mustafa Kemal ve arkadaşları sadece milliyetçi değildirler onlar aynı zamanda devrimcidirler.** Bu iki niteliğin birini öne çıkarmak onları anlamamaktır. Eğer öyle yapılırsa yani devrimcilik bir yana milliyetçilik bir yana bırakılırsa, onlar ve amaçları eksik kalır. O nedenle ben Atatürk'ü seviyorum

çünkü o en büyük milliyetçidir demek boştur. Onun yurtseverliğini tamamlayan ulusu çağdaş uygarlığa taşıyan devrimci eylemi ve yeniden inşa mücadelesidir... Kuşkusuz devirmek kolay ama yapmak zordur. Devrimcilerle anarşistleri ayıran temel değişkenlerden biri, anarşistlerin devirip bırakması; devrimcilerin ise devirip yenisi inşa etmeleridir.

**Gazi Mustafa Kemal ve arkadaşları laiktirler.** Onlar dinin din bezirganları tarafından Cumhuriyet öncesinde de sonrasında da nasıl kullanıldığı yaşayarak büyümüş kuşaktırlar. Bilirler su uyur yobazlık, gericilik ve irtica uyumaz. Dinin kutsal, uhrevi değerlerle bütün olduğunu bilirler. Onlar yüce değerlerin siyaset, ticaret, günlük yaşama ve kamusal yönetime karıştırılmaması gerektiğini çok ama çok iyi bilirler. Kutsal dini inançları ancak ve ancak bu kadar koruyabilmişlerdir...

**Gazi Mustafa Kemal ve arkadaşları cumhuriyetçidirler.** Padişahlığın yerine halkın yönetimini kurmuşlar. Egemenliği oligarşik ve monarşist unsurların elinden kurtarmışlardır. Gazi ve arkadaşları ulusal kurtuluşu bile Meclis'le birlikte yönetmişler; zaferi ulusal bağımsızlık ve Cumhuriyetin ilanıyla taçlandırmışlardır. Birkaç kez çok partili yaşamı denemişler ancak başarılı olunamadığını görmek onları üzmüştür.

**Gazi Mustafa Kemal ve arkadaşları devletçidirler.** Hazinesi boşaltılmış, emperyalizme sosyal ve ekonomik olarak teslim edilmiş toprakları hem askeri olarak kurtarmışlar hem de sosyal ve ekonomik olarak ayağa kaldırmışlardır. Bu amaçla klasik sosyalistlerin aksine devletçiliği ekonomik ve sosyal tükenmişliğe karşı araç olarak kullanma akılcılığını seçmişlerdir. Onlarca fabrika birer sanayileşme, üretim alanları ve sosyal kültürel gelişmişliğin kaleleri olarak inşa edilmişlerdir. Şeker, dokuma, demir çelik, maden, kömür çıkarma işletme ve fabrikaları iktisadi bağımsızlık için genç Cumhuriyetin kazanımları ve gururudurlar.

**Gazi Mustafa Kemal ve arkadaşları halkçıldır.** Osmanlı'dan bize kalan yoksul halk ve perişan ülke. Cumhuriyet kimsesizlerin kimsesi olmaktır diyerek eğitimden ekonomiye halk-

la birlikte halk için çalışmanın örnekleriyle örnektirler. Halk evleri, halk odaları, yardımlaşma sandıkları Osmanlı'dan miras yardımlaşma kurumlarının yeniden yapılandırma yoluyla işlevsel kılınması ve daha nice çalışmalar...

**Gazi Mustafa Kemal ve arkadaşlarını sadece bu ilkelerle anmak onları yeterince anlamamaktır.** Hiçbir dogma şu veya bu bırakmadığını ifade eden bu büyük insanları iyi anlamak için Gazi'nin eğitim ile felsefeye yönelik söylem, anlayış ve eylemlerine bir bakmak gerekir.

**Bir kere akılcı, bilimci ve pozitivist... Çıkarıcı değil; faydacı yararcı...**

Gazi'nin hemen hemen her eylemi stratejik ve taktiksel olarak akılcılık, bilimsellik ve pozitivist anlayışı yansıtmaktadır (Tezcan, 2011). Onun laiklik, milliyetçilik ve devrimcilik anlayışı hiçbir uluslararası niteliklere bire bir benzememektedir. Dikkatle bakılırsa, her başarısızlık eğiliminde hemen koşullara görelilik ilkesine bağlı uygulanabilir bir yol bulunmaya çalışılmıştır.

Kadın hakları, meclisi önemseme, çocukların ve gençlerin geleceğini düşünme. Fabrikaları birer sosyal ve kültürel gelişme aracı olarak da inşa etme...

O yıllarda tek yol göstericinin bilim olmasını savunmak bile başlı başına bir ileri görüşlülüktür.

**Gazi Mustafa Kemal Atatürk muhteşem bir sentezci.** O hem teori ile pratiği birleştiren bir sentezci. O ayrıca Batı ile Doğu'yu birleştiren bir sentezci. O aynı zamanda kapitalist ve sosyalist sistemlerin de sentezi yapan bir pragmatist. Nitekim ilkelerinden milliyetçilik, cumhuriyetçilik ve laiklik Fransız Devriminden etkileri göstermekte. Buna karşılık devrimcilik, devletçilik ve halkçılık ilkelerinde de Sovyet Devrimi'nin etkilerini olduğu ifade edilmektedir (Kışlalı, 2007).

**Gazi ve arkadaşları eğitimi çok önemsiyorlar, öğretmenliği ve öğretmenleri çok seviyorlar.** Daha ulusal bağımsızlık

Bu amaçla eğitimden siyaset ve ekonomiye oradan hukuka tüm kurumlarımızın amaç, yapı ve işleyiş açısından yeniden yapılanmaya tabi tutulması bir zorunluluktur.



## Bir akademisyen gözüyle 12 Eylül ve eğitim

(12 Eylül 2020)

### Ön söz

**Öncelikle bu yazıyı yazıp yazmamak konusunda çok düşündüğümü ifade edeyim.** Çünkü 12 Eylül üzerine ne söylesek ne yazsak tek doğruculara öyle pek bir şey anlatamayacağımızı hep düşünmüşümdür. O dönemle ilgili ne söylesek ne yazsak, **'politik amigolar'** kendilerine özgü tavırlarıyla yığınla söz edecektir. **Hepsini göze alarak bir akademisyen ahlâkıyla gazete yazısı biçimini de dikkate alarak işe koyuldum.**

**Nereden başlasam ne anlatsam ne desem! Onca umut ve idealle birlikte kaygı, sorun acı, keder, elem ve gözyaşı...** Bununla birlikte 12 Eylül'e nereden nasıl geldik sorusu ve aldığımız dersler konumuz olsun dedim. Usta gazeteciler Mehmet Ali Birant, Fikret Bila ve Rıdvan Akar (2010) şöyle diyorlardı durumu aktarmak için. Ülke ekonomiden, siyasete oradan günlük yaşama öyle bir noktaya gelmişti ki askerler siyasilere ya terörü bitiriniz ya da biz... Kuşkusuz söylenecek çok söz var! Kaza geliyorum diyordu hem de göz göre göre... Ağır 24 Ocak kararları, ekonomik yetersizlikler, yokluklar, uzlaşmaz toplu sözleşme görüşmeleri, politik yanlışlar, kan, gözyaşı, elem, kardeş kardeş zulüm...

\* \* \*

**Burada bugünlük 12 Eylül'le ilgili sadece demokrasi siyaset ve eğitim boyutlu olanlarının bir kısmını anlatmaya çalışacağım.** Bir kısmını diyorum çünkü tümünü toparlamak, yazmaya çalışmak yer ve zaman bakımından mümkün değil. Siyasetçiler ile birlikte biz yurttaşların o güne gelene kadar o

## Kaynakça

Alpman, P. S. (21 Aralık 2017). *Kudüs: Simidin ortasındaki boşluk Birikim Dergisi*.

<https://www.birikimdergisi.com/haftalik/8662/kudus-simidin-ortasindaki-bosluk> Erişim tarihi: 1 Eylül 2020.

Birant, M. A.; Bila, H. ve Akar, R. (2010). *12 Eylül Türkiye'nin miladı*. (6. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.



## Bir bayram daha akıp geçip giderken

(24 Temmuz 2021)

Bayramlar özellikle dinî bayramlar çok ama çok özel günlerdir. Bayramlar, genel olarak ulusal, dinî veya sosyal bir kazanıya, elde edilmiş özgü özel günlerdir.

**Evet, bayramlar kimi zaman ulusal kazanışı simgeleyen özel günlerdir.** Örneğin ulusal egemenliğin temsiline ait meclislerin kuruluşu günü gibi. Bu bizde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı olarak kutlanır. Emperyalizme karşı direnişin ve ulusal devletin kuruluş öyküsünün başlangıcının 19 Mayıs Gençlik Bayramı oluşu bir başka örnektir. Kuşkusuz biz ve diğer toplumlar için başka örnekler vermek mümkün.

**Evet, bayramlar kimi zaman sosyal, sınıfsal veya meslekî kazanışı simgeleyen özel günlerdir.** Bu tür günlere kimi örnekleriyle bayram kavramını kullanmayıp “gün” demektiriz. Öğretmenler günü, avukatlar günü gibi. 14 Mart Tıp Bayramı da bir başka meslekî gün olarak değerlendirilir. Sosyal bayramlar içinde en tartışmalı olanı 1 Mayıs İşçi Bayramı. Sosyal yönünden çok politik ve ekonomik yönüyle öne çıkan 1 Mayıs'ın da günden güne tüm toplum kesimleri tarafından daha çok kabul gördüğü bir gerçeklik. 1 Mayıs'ın da eski algı ve hüviyetinde olmamakla birlikte emekçiler açısından hala simgesel ve iş ilişkileri için önemli bir yer tuttuğu açık.

\* Parlatmentoyu güçlendiren düzenlemelere yer vermeliyiz.

\* TK, RTÜK, TRT ve benzeri kurumları aktif siyasetin elinden kurtaracak özerk kurumlar olarak ihdas edecek yol ve yöntemleri bulmalyız.

\* \* \*

Kssadan hisse az zamanda basit iler baarmadık. Baarıklarımızın yanında yapamadıklarımız ve yğınla yanlış ve eksikimiz olduğu çok açık. İçin z, Mustafa Kemal ve arkadaşlarının ifade ettikleri gibi akılcılık ve bilimin yol göstericiliğinde Cumhuriyet'in ikinci yüzyılına Şimdiden iyi hazırlanmalyız...

Bugün vesilesiyle başta Gazi Mustafa Kemal Atatürk yol arkadaşları ve Őehitlerimiz olmak üzere; bağımsızlık, demokrasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişim mücadelemize emek verenlerden yitirdiklerimizi rahmetle; hayattaki büyüklerimizi saygıyla kklerimizizi sevgiyle anyoruz...

Daha nice güzelliklere...



**Anneler candır, bir başka güzelliktir.**

**(7 Mayıs 2021)**

**"Kahraman Türk kadını! Sen yerlerde sürünmeye değil, omuzlar üzerinde yükselmeye layıksın."**

**Mustafa Kemal Atatürk -17 Mart 1923, Tarsus-**

**Annelerimizin annesi Zübeyde Anne'yi, biricik annem ile birlikte yitirdiğimiz tüm annelerimizi rahmetle, hayattaki anneleri saygıyla anyoruz. Anneler gününüz kutlu, yolunuz açık olsun!**

Günlük yaşam akar gider. İyi, güzel ve doğru olan; ondan ders almaktır. Ders alınmayan gün bir bakıma boşa geçen



modelden pragmatik sonuçlar çıkarmaktadır. Türk devrimi Anadolu İhtilali hem ulusal bağımsızlıkçı, toplumcu ve modernleşmeci... Bu noktada unutmamak gerekir ki Batı'dan önce kadın haklarını gören, onlara daha iyi bir gelecek için seçme ve seçilme hakları ile eğitim olanağı sunan Mustafa Kemal hareketinin akılcılığı ve uzak görüşlülüğü açıktır. Bütün sorun bu bilinci yitirmemek, korumak ve geliştirmektir.

**Daha nice anneler gününe sağlıklı, dostlukla, sevgiyle...**

### **Kaynakça**

Cumhuriyet (2016, 8 Mayıs). Google'dan 'Anneler Günü' doodle'ı.

Erişim adresi:

<https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/google-dan-anneler-gunu-doodlei-529580>

Erdem, A. R. (2015). Atatürk'ün kadına ve kadın eğitimine verdiği önem. *Belgi Dergisi*, (9), 1266-1277. Erişim adresi:

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/417362>.

Kışlalı, A. T. (2018). *Siyaset bilimi*. İstanbul: Kırmızı Kedi.



**Biraz basından biraz eğitimden...**

**(8 Nisan 2021)**

Ne konuşursak konuşalım boş gibi geliyorsa işler kötü demektir. Bu bir bakıma yazıyorsun, konuşuyorsun ne oluyor demek; işe yaramazlık duygusu katmak gibi bir şey. Durum böyleyse işler kesat demektir. Ancak buna karşılık nice olumlu olumsuz olayla yüklü zengin geçmişimiz var. Bütün mesele bunlardan ders almak.

Aslında yaşam hep ders. Ne giriş zili ne de çıkış zili olmayan aralıksız nice dersler...

Bakın neler!

Sizler özlemediniz mi?

şüm muhteşem olmuştu! Yazın bir çalış, bir çalış; olmasın yüzün bir karış misali...

**Evet şimdi Covid-19 ve sorunları var. Ancak unutmamak gerekir ki ilkokuldan üniversiteye kadar var olan eğitimi A'dan Z'ye gözden geçirmek zorundayız. Örneğin yaz okullarını yaygınlaştırma, bütünleme sistemine yeniden dönüş, ortaokul ve liselerin sonunda olgunlaşma sınavları, yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerini geliştirme, gelişmekte olan bölgelerdeki öğretmenlere özel statü ve destek gibi yığınla öneri araştırma konferanslarıyla tez elden gözden geçirilmeli.**

**Unutmamak gerekir ki teşekkür, takdir veya onur belgesi dağıtmak marifet değildir. Üniversitede en çok bütünlemeye gidenlerden biri bugün öğretim üyesi. Diploma ortalaması eften püften arkadaşlarımdan birkaçının meslekte çok ama çok başarılı olduklarını gördüğümü de ifade edeyim.**

Kim ne derse desin gün; ülkemize, çocuklarımıza, ailemize ve kendimize sahip çıkma günüdür!

## **Kaynakça**

Yıldız, A. (2020, 14 Mayıs). Öğrenme kaybı ve Covid-19 [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.ahmetyildiz.com/ogrenme-kaybi-ve-covid-19/>



Şöyle böyle ama “abdal”lık bir yol yordam...

(1 Nisan 2021)

**İşler kesat gidiyorsa, çözüm için bir yol yordam bulmalıyız.** Sorunların odağında iktidarın edinimi, sürdürülmesi ve devredilmesi süreçlerini içeren siyaset bulunmaktadır. Evet, siyaset bir ihtiyaçtır. Sıradan yurttaşların büyük bir kısmı siyaset ve siyasetçiye karşı mesafeli ve dargın. Bu nedenle çoğu kamuoyu araştırmasında siyaset kurumu güven açısından olumsuz bir noktada. Ancak toplumsal kurum olarak siyaset ve onun başat ögesi olan siyasetçi bir zorunluluk. Toplumda siyaset ve siyasetçinin olması bir gerçeklik... Ayrıca sosyal, ekonomik ve politik deneyim ile tarih bize **demokratik siyasetin** en iyi, güzel ve doğru seçenek olduğunu öğretmektedir.

\* Her dara düşen demokrasi istiyor. Bakın Cumhuriyet tarihine A'dan Z'ye her çizgi, iş dara zora kaldığında kendine demokrasi istemektedir.

\* Bakın başörtülüye, bakın mini etekliye demokrasiden medet ummuştur, ummaktadır.

\* Bakın tarihte sosyaliste, faşiste, sosyal veya muhafazakâr demokrata; askere, sivile, darbeciye...

Kime bakarsanız bakın İhtiyaç olduğunda **hak, hukuk, adalet** ve **demokrasi** demektedir.

Eğer böylesi bir gerçeklik varsa şu konulara çok ama çok özen göstermeliyiz. Abdal olmalıyız, abdal!

Hepimiz “abdal” olmalıyız. “Nerden çıktı?” demeyin; peynir, ekmeğe yemeyin. Okuyun, derim.

**Abdal’lık bir gelenek ama bir akrostiş denemesi yapalım.**

Abdal sözcüğü farklı anlamlarda kullanılmakta. Eskiden Kök Tengri (yaratıcı) ile iletişim kuranlara zamanla **abdal** denilmiştir. Abdal (derviş), tasavvufi olarak bir bölüm ermişler için

**ABDAL'ın ikinci A'sı ahlâk.** Ahlâk bir bakıma herkesin başına bir bekçi yerine sosyal davranışların kırmızı çizgilerini koyma. Meslekten işe; işten güce her yerde davranışlarımızın ortak duyguyla örüldüğü iyi, doğru ve temiz olma hali. Biz bunu sadece dini, törel algılayıp işimize geldiğince kullanma yanlısına düşüyoruz gibi.

**ABDAL'ın L'si laiklik.** Laiklik bizim toplumda kısaca "din ve devlet işlerini ayırmak" diye bilinir. Buna iki nitelik daha ekleniyor genelde sosyologlarca. Şöyle ki laikliğe göre devlet tüm din ve inançlara eşit uzaklıkta olmalı. Laiklik ayrıca tüm yurttaşların din ve inanç özgürlüklerini kullanabilmesi olanağı. Ancak İslam toplumlarında uygulamanın zorlukları tarihsel bir gerçek. Laiklik ayrıca dinin kutsallığı, onun kendi mecrasında olması ile yüceliğinin koruması bakımından da önemli. Ne yazık ki bizim toplum dini siyasette kullanmanın yığınla örneğiyle dolu. İşin özü laiklik hem dinin özgünlüğünü hem de yüceliğini korumak ve dinleri siyasetin tasallutundan kurtarmaktır bir bakıma...

**Kıssadan hisse... Özünde bu ilkeleri birbirinden ayırmak olanağı yoktur.** Laiklik olmadan demokrasi olmadığı gibi ahlâkın olmadığı yerde de demokrasi olmayacağı açıktır. Akılcılık ve bilimselliğin diğerlerini besleyerek iyi, güzel ve doğru bir yaşam sağlamanın araçları olduğu da bir başka gerçeklik.

**Ne diyelim? İyi, güzel ve doğrular için abdal olalım. İyi abdal'lıklar...**

## **Kaynakça**

Arıcı E. T. ve Güray, C. (2018). Ege ve Orta Anadolu'da Abdallık geleneğinin tarihsel ve kültürel özelliklerinin müzik gelenekleri ve müzikal analiz üzerinden değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Müzik ve Sahne Sanatları Dergisi*, (2), 21-39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/610519>

Eşigil, T. ve Çınar, S. (2018). Abdallığın tasavvufî yönü ve kültürel aktarım aracı olarak abdal müzik geleneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (66), 586-613. Erişim adresi: [https://asosjournal.com/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=35439](https://asosjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=35439)



## Kıssadan hisseler...

(25 Mart 2021)

### İki fıkra doğduğum yerden

#### Trabzonlu öğretmen ile Erzurumlu öğrenci

Rahmetli Hasan Pulur yazmıştı. Trabzonlu öğretmen Erzurum'a tayin olmuş, Türkçe dersinde "gelmek" fiilinin geniş zamanını bir çocuğa sorar. Çocuk başlar:

"Celirem / celirsen / celir

Celirik / celirsiz / celirler."

Trabzonlu öğretmen düzeltir:

"Celiyirum / celiyirsun / celiyi

Celiyiruz / celiyirsunuz / celiyirler."

#### Biraz Tebessüm...

Öyle değil ya... Derler ki hak vaki olmuş, bizim Erzurumlu vefat etmiş, öbür dünyaya gitmiş. Yeniden bu dünyaya dönmüş mü dönmüş.

Sormuşlar buna;

"Ola hele anlat öbür dünyada ne var ne yok" diye.

Bizimki başlamış anlatmaya ama hep cehennemden anlatmış.

Demişler dadaş hele birazda cennetten anlat,

O da demiş ki

"Nerdeee bu dünyada Garşlı'yı görünce gominest diye döğerdiz,

Kış günü herkesin evi barkı olsun.  
Memleket isterim  
Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun;  
Olursa bir şikâyet ölümden olsun.

**Sağlıkla, dostlukla ve sevgiyle bir başka yazıda görüşmek umuduyla...**



**Benim güzel okulum Anadolu Üniversitesi:  
Kısa bir tarihçe ve üniversitelerimiz...**

**(15 Kasım 2020)**

Yıllar önce bir sıcak Ağustos gününde not dağılım çizelgesi almak üzere gittiğim Gazi Eğitim’de bir ilan görerek başlamıştı yolculuğum bu güzel yuvaya... Bir Ekim sabahı Polatlı’dan kalkan motorlu trenle geliş o geliş. Rahmetli Akar Öcal Hoca’yla bir görüşme beni bu güzelim topraklara iyice bağlamıştı. Hani sorarlar nerelisin diye ben hemen uzatırım. Ben ana baba ocağı Erzurum’da dünyaya gelmişim. Sonraları Ankara Polatlı’da büyüdüm İzmir’de askerlik yaptım ama Eskişehir’de ekmek buldum ben Eskişehir’liyim diye bağlarım.

İlk geldiğimden beri yüreğim ısınmıştı bu yuvaya. Zaten eskiden de seviyordum. Gazi Eğitim’de okurken kulakları çınlasın Nurgun Akar Hocam ‘İzlem’ adlı bir yabancı dil öğretim dergisi getirmişti. O zaman şöyle böyle bilgimin yettiğince beğenmişim dergiyi... Zaten Eskişehir Akademî’nin rahmetli Kemal Ağabeyimden ötürü yabancı da değildim. Önceleri zar zor bulduğumuz sobalı ev maceramız, ev arkadaşım Hatay İskenderun’dan Süheyl’le iyice pekişmişti sevgim ilk günlerden bu güzelim Orta Anadolu kentine... Zaten seviyordum Fethi Nihat Ender filelere gönder kırmızı şimşekleri...

\* \* \*

Eskişehir, ellili yılların sonlarında Türkiye’nin Orta Anadolu’da tarım ve önemli birkaç sanayi tesisiyle öne çıkan bir

Kuşkusuz gelişmeler yükseköğretimin sorunları olmadığı anlamına gelmez. Öğretim ve araştırmaların niteliği, piyasa ve çevre iş birliği, yönetimlerin oluşturulması, vizyonların gerçekleştirilmesi gibi birçok sorunu olduğu açık...

### **Ne yapmalı?**

\* Üniversiteler; yönetim esasları, ders programları ve işlevleri bakımından yeniden yapılandırılmalıdır.

\* Özerkliği ve nitelikli akademiye amaçlayan bir üniversite reformuna kesinlikle ihtiyaç vardır.

\* Özerkliğin mihenk taşı üniversite yönetiminin nasıl oluşturulacağı sorunudur. Üniversite yönetiminin oluşturulmasının en kritik konu rektörün atanmasıdır. Rektörlerin atanması ve üniversite yönetiminin oluşturulması atanmayla değil; kendi iç dinamikleriyle oluşturulmalıdır.

\* Yeniden yapılanmada Üniversitelerarası Kurul kendi iç dinamikleriyle akademik ve idarî denetleme kurulları kendi iç dinamikleriyle oluşturulmalıdır. Mali olarak devlet ve milli iradeye hesap verebilir olması sağlanmalıdır.

\* Üniversiteler, kentin politik kişiliklerinden, dernek, vakıf ve benzeri örgütlenmelerin at koşturma alanları olmaktan çıkarılmalıdır.

\* Üniversite bilimsel çalışma, öğretim uygulamalarının kamu yararına aktarılması amaçları taşıyan yükseköğretim kurumlarıdır; aktif siyasetin tasallutundan kurtarılmalıdırlar.

İfade etmeye çalışılan konuların her biri birer araştırma ve tartışma konusu. Başka yazılarda bu konuları tek tek daha detaylı konuşmak dileğiyle bugünlük bu kadar...

### **Kaynakça**

Bozkurt, M. S. (2018). *Bir ömür ki Yılmaz Büyükerşen*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Korkut, H. (1984). *Türk üniversiteleri ve üniversite araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayını.

Taşçı, C. N. (2018). *Yılmaz Büyükerşen zamanı durduran saat*. (5. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.

Topçu, A. (2009). Eskişehir Devlet Mühendislik Mimarlık Akademisi (EDMMA)dan ESOĐÜ Mühendislik Mimarlık Fakóltesi'ne yolculuk  
[http://mmf2.ogu.edu.tr/atopcu/index\\_dosyalar/Tarih/EDMMA\\_MMf\\_tarih.pdf](http://mmf2.ogu.edu.tr/atopcu/index_dosyalar/Tarih/EDMMA_MMf_tarih.pdf). Erişim tarihi 5.11.2020.

AÜEMD (2020). Hakkımızda <http://www.esem.org.tr/aboutus.html>. Erişim tarihi 6.11.2020.



## **En güzel direniş inadına yaşamaktır... Depremden öğreneceklerimiz**

**(5 Kasım 2020)**

Geçmiş olsun İzmir geçmiş olsun Türkiye diyerek başlıyoruz bugünlerde her söze. Ardından yitirdiklerimize rahmet; yaralılara şıfa diliyoruz. Sonra da kalanlara baş sağlığı ve sabır... Ne pahasına olursa olsun tez elden sorunlarımızı çözmek için birlik ve beraberlik mesajları...

Kuşkusuz bunların hepsi ama hepsi güzel... Ancak klasik doğu toplumları örneği bakın neler neler var. Yığınla güzelliğimiz yanında o kadar kolay çözülecek sorunları erteleyerek ve ihmallerle kaza geliyorum dedi...

\* \* \*

O unutulmaz 17 Ağustos 1999 depreminde neler neler öğrenmiştik halbuki...

Deprem değil bina öldürür diyorduk.

İnaaatlarımızı doğru yere akla ve bilime uygun yapmamız zorunlu demiştik...



Eleştiri öz eleştiri ister çokça hazım

Turan'ım vallah billah der ki

Üniversiteye egometer lazım

Bir başka yazıda buluşmak umuduyla esen kalın



## Öğretmenlik ve 5 Ekim Öğretmenler Günü Üzerine

(8 Ekim 2020)

Öğretmenlik hepimiz için başka bir değer taşır. Hepimiz ama hepimiz hadi oradan vazgeçtim ama çoğumuz öğretmenlerimizi hep saygıyla ve özlemlerle anarız. Kuşkusuz her mesleğin yerinde ve zamanında ihtiyaçlarımıza göre farklı bir yeri var. Örneğin bugünlerde sağlık emekçilerine yönelik sevgi başka. Cenazesi olan ev için imamın yeri... Tüm mesleklere saygıyı bir kenara not ederek denilebilir ki bir başka meslektir öğretmenlik. Hepimizin ama hepimizin öğretmenlerle ve okullarla ilgili anısı vardır dilden dile gönülden gönüle aktarılır gider...

Öğretmenlik mesleği adı üstünde öğretmekten geliyor. Öğretmek deyince salt abece anlamıyoruz kuşkusuz. Öğretmen abecedan ahlâka oradan matematik ve kimyaya oradan sosyal bilgileri öğreten oradan ilim irfan işleyen bir ustalık mesleği. Her mesleğin toplumda bir yeri var kuşkusuz ancak her mesleğin bir bakıma yetiştireni öğretmen. Bu nedenle bir parça günlük dille ifade edersek, öğretmenlik mesleklerin mesleğidir yani yetiştirenidir.

**Peki öğretmenliğin bir çalışma alanı olarak meslekî nitelikler açısından durumu nedir ne değildir?**

Öncelikle meslek nedir sorusuna bir bakalım. Belirli bir öğrenim ve deneyime dayalı olarak kazanılan bilgi ve beceriler yoluyla belirli kurallara uyularak edinilenleri icra etme işidir meslek (Kuzgun, 2014). Bu açıdan marangozluk, muhasebeci-

\* Türkiye öğretmen yetiştirme tarihi nice işlevsel ve iyi örnekleriyle doludur. Ders alarak ileriye bakmalıyız ve yeneden yapılandırma planlamalıyız.

\* Öğretmen yetiştirme ve eğitim sorunlarımız; eğitim alanı dışında sosyal, ekonomik ve politik boyutlu tercih ve politikarlardan kaynaklandığı açık... Bu bağlamda salt eğitim kurum ve çalışanlarının sorumlu tutulması bir olumsuzluktur...

**Asla umutsuz olunmamalıdır. Türkiye eğitim sorunlarını büyük bir kısmını çözecek ve daha nitelikli bir sistem oluşturacak insan gücü ve kaynaklara sahiptir.**

**Unutulmamalıdır ki yarınlar bizimdir...**

## **Kaynakça**

Kuzgun, Y. (2014). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özoğlu, M. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Tezcan, M. (2014). *Eğitim sosyolojisi*. (14. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.



**Eylül ayında eğitimle ilgili neler konuştuk?**

**(1 Ekim 2020)**

Eylül’le birlikte eğitim konuları çokça konuşulmaya başlandı. Okullar yarım online yarım yüz yüze de olsa açıldı diyelim. Dolayısıyla eğitim öğretim işlerine ilgi Eylül’le birlikte arttı. Konuşulan konuları sığıdığı kadar bu yazıda dillendirmeye çalışacağız.

## Toplumcu bir sanatçı ve eğitimci olarak Tarık Akan

(20 Eylül 2020)

**Tarık Tahsin Üregül** ya da sahne adıyla **Tarık Akan** 13 Aralık 1949, İstanbul - 16 Eylül 2016, İstanbul, Türk oyuncu, yapımcı ve yazar. Değişik ansiklopedi ya da internet sitelerine bakıldığında, genellikle bu ortak girişle başladığı görülür.

Biz çocukluktan ilk gençliğe geçtiğimiz günlerde salon filmlerinde tanıdık onu.

Kimimiz uzun boyluluğuna kimileri yakışıklığına olur olmaza saldırdı.

Kimimiz yakışıklığını kışkırdı; kızlarımız yakışıklığından ötürü çok ama çok sevdi.

Kimimiz bir anlık sıyrılışına bozuldu. Kimimiz toplumcu çıkışından çok söz etti. Kimimiz politik duruşuna çok bozuldu kimimiz çok sevdi.

Herkesin hesabı veya bakışı farklı farklıydı!

Bakın neler düşündüm bir ölüm yıl dönemi gününde onunla ilgili.

### **Bir emekçi dostu olarak sanatçı Tarık Ağabey!**

Tarık Akan asker bir ailenin çocuğuydu. Oldukça varlıklı sayabileceğimiz biriydi desek yalan olmaz... Buna rağmen işçi ve emekçilerle ilişkisini sürdürmüş toplumcu bir kişilikle dikkat toplamıştı. Onu her zaman her yerde emekçilerin yanında görmek mümkündü. Hem de öylesine tutarlı ki emek düşmanı ya da sözümlü ona emek yanlısı slogancı politik amigolar da pek laf edemediler ona yani...

Bir bakarsın sinemacılarla ve yediden yetmişe tüm emekçilerle 1 Mayıs'ta!

Bir bakarsın filmde emek sermaye mücadelesini işlemektedir özenle, akılla, abartısız. Kimi zaman Doğu'nun feodal

Işıklar içinde olasın. Rahmet saygı ve özlemle...

### Son söz

**Tarık Akan'ı veya başkaları her kim olursa olsun sevmeyebilirsiniz, görüşlerini benimsemeyebilirsiniz. Eleştirebilirsiniz. Ancak saygısızlık yapma hakkınız yoktur. İnsanlık bunu gerektirir. Bu böyle biline...**

### Kaynakça

Akdoğan, A. (2018). Tarık Akan ve Eğitim. Erişim Adresi: <http://politeknik.de/p7107/>

Yıldız, N. (2016). Tarık Akan'ın temel eğitime katkısı özel sektöre örnek olsa. <http://qolumnist.com/tr/2016/09/20/tarik-akanin-temel-egitime-katkisi-ozel-sektore-ornek-olsa/>



## **Devlet, yurttaşlık, gönüllülük, TEGV ve Suna Kıraç**

**(17 Eylül 2020)**

Tarihsel gelişim içinde devletin işlevlerinin değiştiği açık. Ayrıca devletin işlevlerinin tartışılmalı olduğunu da vurgulayalım. Değişik yaklaşımlar devletin işlevlerine yönelik farklı yorumlara sahip kuşkusuz. Karl Marks ve sosyalistler devletin sınıfsal yönünü ifade ederler. İşlevselcilere göre de kurumları düzenli işletme, hizmet ve iş görme vurgulanır (Macionis ve Plumber, 2008). Ancak devlet ister liberal ister Marksçı ister realist bağlarıyla yorumlansın; eninde sonunda devlete kimi görevler yüklenmektedir. Ülke topraklarını korumak kollamak, güvenliği sağlamak ve siyasî düzeni oluşturmak. Hemen bunların ardından eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, politik ve sivil hakları tanımak, korumak, geliştirmek gibi görevleri de eklemeliyiz...

**çuk'la bu kurumda tanışma olanağı bulmuştum.** O zaman işlediğimiz bir konuyla ilgili olarak hem destekleyici hem de eleştirel boyutlu iki sorum dün gibi... **TEGV aktif siyaseti süreçlere bulaştırmama konusunda da iyi bir örnektir ve Suna Abla oradadır...**

**Rahmetli Suna Abla'nın kuşkusuz farklı sıfatları var.** Varlıklı, Türk burjuvazisi, şirket yöneticisi, abla, anne, nine... Bir niteliği de Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı olmaktır. Bu noktada bu ülkeye karşı hem hakları olmuş hem de görevleri bulunmuştur. Oy kullanmak, toplumsal yaşama katılmak, vergi vermek gibi...

**Suna Kıraç denilince şu algılar çağırır bende.** Ülkede kazanan ve kazandıklarının bir kısmını topluma adayan... Ülkesine karşı sosyal sorumluluk bilinciyle görevlerini yerine getiren bir hanımefendi. Bir yanda ülkenin koskoca zenginliklerini yaratma başarısı bir yanda ülke ve cumhuriyete karşı sorumluluk... **Suna Kıraç**, kazanılanı bir bakıma kimi sosyal yarar ve sorumlulukla tekrar ülkesine verebilmenin örneğidir... **Eğitim gönüllüğü de bu bağlamda yerine getirdiği örnek çalışmalarından biridir...**

Suna Kıraç'ın binlerce eğitim gönüllüsü abi ve abla ile birlikte bu toprakların yurttaşlarının yüreklerinde yaşayacağına inancım sonsuzdur. **Rahmetle anıyorum. Ruhunu şad; mekânı cennet olsun!**

Suna Kıraç'ın vefatını duyunca, bu bakışla bir bakalım dedim. Bugünlük bakmak bizden okumak sizden. Başka bir gün siz bakın biz okuyalım...

## **Kaynakça**

Güllüpinar, F. (2020). Yurttaşlık ve Göç. Ed. H. E. Doğru. *Siyaset sosyolojisi* içinde (s.112-145). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Macionis, J. J ve Plumber, K. (2008). *Sociology: a global introduction*. (4th Edition). Harlow: Pearson Prentice Hall.

Güçenmesin bütün yurt bahçelerinden  
Çiçek getirin, çiçek getirin, örtün beni,  
Eğün türkülerinin içine gömün beni.

Ceyhun Atıf KANSU



**Bir eğitimci gözüyle İki Eylül ve  
Eskişehir'e genel bir bakış**

(2 Eylül 2020)

Bilindiği gibi 2 Eylül güzel kentimiz Eskişehir'in kurtuluş günü! Bundan doksan sekiz yıl önce kentimiz ulusal mücadeleyle işgalden kurtarılmış ve bağımsızlık için çok önemli bir destek sağlanmıştır. Bu cümleden olarak **ulusal kurtuluşa önderlik eden Gazi Mustafa Kemal Atatürk ve yol arkadaşları ile emek veren, alın teri döken tüm canlarımızı rahmetle ve saygıyla anıyoruz!**

\* \* \*

**Bizim ulusal kurtuluşumuz tarihsel ve askeri yönüyle de sosyolojik ve politik sonuçlarıyla da dikkat çekicidir.**

Bizim kurtuluş mücadelemiz **hem içe hem de dışa yönelik yönüyle dikkat çekici** bir mücadeledir...

Bizim kurtuluş mücadelemiz, **akılcılık ve bilimsellik üzerine kurgulanmış** bir mücadeledir...

Bizim kurtuluş mücadelemiz, **ideolojik bağnazlığı veya teoriyi mutlaklaştırmayan** bir mücadeledir...

Bizim kurtuluş mücadelemiz, **kavram fetişizmi belasına düşmemiş** bir mücadeledir...

Bizim kurtuluş mücadelemiz, sanayi devrimi ve öncesini kaçırmış bir toplumda **Rönesans, Reform ve ekonomik gelişmeyi** birlikte yapma mücadelesidir...

## Kente emek verenlere sevgiyle saygıyla...

*'Eskişehir'i ve Eskişehirliileri çok iyi tanırım. Millî Mücadele yıllarında büyük vatanseverlik ve üstün bir cesaretle mücadelemizin daima dört yanında olmuş, bu mücadeleye çok geniş yardımlarda bulunmuşlardır... Gördüğüme göre halk aydın ve faaldir. Toprak verimlidir. Az zamanda zayıyatı telafi ve fedakarlıklarıyla iftihar edecektir.'* Mustafa Kemal Atatürk

## Kaynakça

- Bozkurt, M. S. (2018). *Bir ömür ki Yılmaz Büyükerşen*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Taşçı, C. N. (2018). *Yılmaz Büyükerşen zamanı durduran saat*. (5. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Tepebaşı Belediyesi. (2018). *Eskişehir: Kökleri derinde yepyeni bir şehir*. (Yayına Hazırlayanlar. E. Batur ve O. Özdemir). İstanbul: Kırmızı Yayınları.



## Yarın bayram erken kalkın çocuklar...

(30 Temmuz 2020)

Ne zaman bayram gelse aklıma Barış Manço'nun o güzelim 'bugün bayram erken kalkın çocuklar' şarkısı aklıma gelir. Rahmetli Manço bizim kuşağın sanırım yirmili yaşlarda olduğumuz dönemlerde çocukları o sevecen yüzüyle bayrama hazırladığı tatlı mı tatlı bir şarkıydı.

\* \* \*

Bayramların toplum üzerindeki etkileri tüm etkilerden daha baskın daha etkili desek yeridir. Özellikle dini bayramların yeri başka kuşkusuz. Din her şeyden önce sosyolojik bir kurum. Nihayetinde en politik kişiliklerden en apolitik kişiliklere kadar herkesin din ile ilgili algı, görüş veya kabulleri var. Ulusal demokratik devrimin önderi Mustafa Kemal'in de dinle il-

Benim gazetede yazı günüm bugün arife bu nedenle Rahmetli Barış Manço'nun dediğini şöyle uyarlayalım. **Yarın bayram erken kalkın çocuklar...**

**Daha nice bayramlara güzelliklere...**

### **Kaynakça**

Meydan, S. (2016). *Atatürk modernizm din ve Allah bir ömrün öteki hikâyesi*. (10. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Marshall, G. (2020). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

TDK. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Özkalp, E. (2019). *Sosyolojiye giriş*. (29. Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.



## **Demokrasi ve üniversite üzerine**

**(15 Haziran 2020)**

Ben, manevî miras olarak hiçbir ayet, hiçbir dogma, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kural bırakmıyorum. Benim manevî mirasım ilim ve akıldır. **Mustafa Kemal ATATÜRK**

Ülkelerin ekonomi ve demokrasilerinin gelişmişlikleri ile eğitim ilişkileri çokça tartışılan bir konudur. Konu üzerine muhtelif görüşler olmakla birlikte genel kabul, olumlu demokratik kazanım ve göstergelerin güçlü olmasının ekonomi ve üniversiteleri güçlendirdiği şeklindedir. Güçlü ekonomi, en azından alt yapısı güçlü eğitim demektir. Nitelikli üniversite nitelikli eğitim, nitelikli eğitim ise güçlü toplum demektir, kuşkusuz. Bu mantıksal kurgulama basitçe kendi içinde tutarlı olabilir. Ancak deyim yerindeyse kazın ayağı öyle midir, bir bakalım.

Peki, böylesi bir konunun irdelenmesi hangi ölçüt ve sıra dizinine bağlanmalıdır? Bu amaçla önce demokrasi nedir, ne değildir konusuna bir parmak basmak gerekir. Parmak salla-



edilmesi bilimsel yaklaşımı gerektirir. Unutmamak gerekir ki uzlaş, akılcılık ve bilimsellik demokrasi kültürünün belirleyici etkenlerinin bir bölümüdür (Kışlalı, 2018). Görüşler, ideolojiler veya paradigmlar bir gerçekliktir ancak vakit demokrasi için uzlaş vaktidir.

**Üniversitelerde demokrasiyi egemen kılmak farklı değişkenlere bağlıdır.** Ancak bu değişkenler içinde üniversite yönetiminin oluşturulması temel belirleyicidir, denilebilir. Bu nedenle üniversitede akademik ve idarî tüm yönetim kademeleri üniversitenin kendi dinamikleriyle belirlenmelidir. **Rektörlerin aktif siyasî otorite yürütme organı tarafından atanması üniversiteyi içten içe bitirmektedir.** Milli iradenin tecellisi, yürütmenin her şeyi yapma hakkı demek değildir. Milli egemenlik, güçlerin paylaşımını gerektirir. Bu her dönem için geçerlidir. Sizinkiler atayınca kötü, bizimkiler atayınca iyi anlayış akılcı olmadığı gibi etik de değildir.

\* \* \*

Yazıyorsun da ne oluyor diye soruyorlar. Gelin siz de yazın, daha güçlü sesimiz olsun. Birlikten güç doğar. Amaç bağcıyı dövmek değil; üzüm toplamaktır. Tut şunun ucundan gelimselim Abi!

## Kaynakça

- Aktay, Y. (2008, 23 Ağustos). Üniversite ve demokrasi. *Yeni Şafak*. Erişim adresi: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/yasinaktay/universite-ve-demokrasi-12434>
- Bingöl, Y. (2016). Çağdaş yönetim biçimi olarak demokrasi. D. Dursun ve M. Altunoğlu (Ed). *Siyaset bilimi içinde* (s.122-149). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Heywood, A. (2019). *Siyaset*. (20. Baskı). (Çev: F. Bakırcı). Ankara: Felix Kitap.
- Kışlalı, A. T. (2018). *Siyasal sistemler: Siyasal çatışma ve uzlaşma*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Siyaset bilimi*. (17. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.

- Köklügiller, A. (2008). *Laiklik nedir ne değildir?* İstanbul: IQ Kültür ve Sanat Yayıncılık.
- Yayla, A. (2017). *Siyaset bilimi*. (5. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.



## Üniversiteleri olumsuz etkileyen faktörler (9 Haziran 2020)

Üniversiteleri olumsuz etkileyen faktörler üzerine:  
"2P+2N+2T"

Sesimi duyar mısınız acep?  
Diyorsunuz: Hükümetin idarî  
Velayeti fen'lere şamildir.  
Ben derim ki: İdare her hüneri  
Bilmez, çünkü mütehasıs değildir.

Selahiyet, mansip gibi yukarıdan  
Verilmez. Hep ihtisasla alınır.  
Hiçbir âlim nüfuzunu hünkârdan  
Almaz, gerçi alır ondan her nazır.

Ziya Gökalp (Yeni Hayat, 1976)

NOT: Kaynak: (Kaynar ve Parlak, 2005, s. 9).

Türkiye'de son yıllarda yükseköğretimin oldukça gündeme geldiği üzerine tartışılmaktadır. Gazetelerden görsel basına yığınla haber düşmekte, okunmakta, konuşulmaktadır. Ne yazık ki konular üzerine üniversite dışındaki çevreler daha çok konuşmakta, yazmakta ve çizmekte... Konular öylesine ilginçtir ki maalesef aktörleri üniversite yöneticileri olan, hiç ama hiç akademik olmayan tartışma konu ve içerikleri, tutarsız politik amaçlı demeçler, özerklikle çelişen demeçler...

Üniversiteleri olumsuz etkileyen faktörlere bir bakış  
kısaca "2P+2N+2T"

Son dönemde, özelde Anadolu Üniversitesinin düştüğü olumsuz durumunun büyük bir kısmının bazı üniversitelerde

liştirmek için ortak payda yaratmak zorundayız. Unutmayalım; zaman, ülkemiz ve üniversitelerimizin aleyhine çalışmaktadır.

Yeni model öncelikle kayırmacılığa, politik kullanılmaya engel olacak ve özerkliği güçlendirecek öze sahip olmalıdır. Üniversitenin ideolojik olarak biricik seçeneği vardır, o da **akılcılık ve bilimselliktir**. İdeolojik yan tutma, kayırma günlük olarak bazılarımızı rektör, dekan veya kazara akademisyen yapmış olabilir. Ancak özür dileyerek ifade edeyim ki Yunus, Dadaloğlu, Pir Sultan, Emrah, Hacı Bektaş-ı Veli, Sümmani, Mevlana, Hoca Nasrettin ve Âşık Veysel gibi saf, temiz ve yürekli Anadolu insanının gönüllerinde sizler birer hiçsiniz.

### Son Söz

**Yükseköğretim, bir ülkenin gözbebeğidir.** Emrullah Efendi'nin Tuğba Ağacı faraziyesi gereği önce üniversitelerden başlamalıyız sanki. Kökler, ağacın aslında tepesindedir. Yarın, bugünden kurulur. İstanbul'da "Her şey çok güzel olacak!" diyen Berkay kardeşim, Hakkâri Çölemerik'ten hiç tanımadığım Zozan, Tunceli'den alevi Ali Haydar amcam, Maraşlı ülkücü Ökkeş kardeşim, Erzurumlu muhafazakâr hemşerim Seyfullah, Kars Digor'dan kız kardeşim Rojda, Artvinli devrimci küçüğüm Ulaş, Konyalı Hacı Mehmet dayım yarınlara güvenle bakmak istiyor. Bu canları ülke bütünlüğü içerisinde demokratik, üretken ve hakça bölüşen bir Türkiye ortak paydasında toplamak zorunluluktur. Bu sembollerin görüşleri şu an siyasetten bir tarafa çekiliyor olabilir ancak üretmezsek ve daha hakça paylaşamazsak yarınlarımızın iyi olamayacağı açıktır. **Bu nedenle üretken, adil, demokratik ve laik bir gelecek için üniversite toplum ilişkisini işlevsel kılmalıyız.**

### Kaynakça

Akyol, T. (2020, 3 Haziran). Üniversiteler kan kaybediyor! *Karar*. Erişim adresi: <https://www.karar.com/universiteler-kan-kaybediyor-1566836>.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.

Kaynar, M. ve Parlak, İ. (2005). *Her il'e bir üniversite Türkiye'de yükseköğretim sisteminin çöküşü*. Ankara: Paragraf Yayınevi.

Loğoğlu F. (2017, 3 Nisan). Popülizm nedir? İyi midir, kötü müdür? Bizde nasıldır?. *Duvar*. Erişim adresi: <https://www.gazeteduvar.com.tr/forum/2017/04/02/populizm-nedir-iyi-midir-kotu-mudur-bizde-nasildir/>

Tunçbilek, M. M. ve Akkuş, A. (2017). Nepotizm (akraba kayırmacılığı) ve iş tatmini arasındaki ilişki ve Safranbolu Konaklama İşletmelerinde bir araştırma. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (3), 169-197. Erişim adresi: <http://www.yyuiibfdergisi.com/dergi/isl201711fd9e3.pdf>.



## **Akademi, Anadolu Üniversitesi, Özerklik ve Rektörlük** **(1 Haziran 2020)**

**Biz uygarlıktan, ilimden ve fenden kuvvet alıyor ve ona göre yürüyoruz.**

### **M. Kemal Atatürk**

Akademi, bugünün dünyasında genelde objektif ölçütlere dayalı olarak araştırma yapma ve geliştirme faaliyetleri düzenleyen kurumlar karşılığında kullanılır. Kökü Antik Yunan uygarlığına kadar gitmiş olsa da bugünün dünyasında bilgi geliştirme, üniversiter olma karşılığı olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de ise özellikle cumhuriyetin 1960'lı yıllarında üniversiteler dışında kurulan yükseköğretim kurumlarına akademi adı verilmiştir. Bu dönemde güzel sanatlar, iktisat, işletme ve mühendislik alanında birçok yükseköğretim kurumu akademi adını almıştır. İktisadi ve ticari ilimler, mimarlık, mühendislik ve güzel sanatlar akademileri gibi... Bu kurumların ortak noktası yürürlükteki üniversite yasası yerine farklı yasalarla yönetiliyor olmalarıdır. Bir bakıma yükseköğretime olan talep karşısında hükümetlerin üniversiteler dışındaki seçenekleridir. Bir

Pratik göstermektedir ki var olan rektör belirleme süreci demokratik değildir; etkililiği ve verimliliği olumsuz etkilemektedir. Pratik rektörü adeta üniversite ağası yapmakta ve üniversiteyi çiftliğe dönüştürmektedir.

**Bu yazı çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:**

**Yeni bir üniversite yönetimi yasına ihtiyaç vardır.** Yasada üniversite özerkliği, etkililik, verimlilik, adalet ve hesap verebilirlik temel ilkeleri özellikle dikkate alınmalıdır.

**Rektör, dekan ve diğer yönetim görevlilerinin üniversite içinde kendi iç dinamikleriyle belirlenmesi bir gerekliliktir.** Bu durum doğrudan seçim değildir. Seçenekler araştırılması, tartışılması ve en akılcı yol bulunmalıdır.

**Yapmak zor, yıkmak kolaydır.** Yakın dönem birçok üniversite buna ilişkin nice örneklerle doludur. Onlarca yılda oluşturduğumuz gelenek ve kazanımların nasıl yitirildiğine tanık olunmuştur. Kurumları yaşatan değerlerden biri, oluşmuş kurum kültürleridir. Kültürlere çomak sokmak arının bal yapmasını engeller.

**Akademisyenler cesur olmalı ve meslekî etik ile kurumsal kültüre sahip çıkmalıdır.** Başımızı kuma gömerek sorunlarımızı çözemeyiz. Rektöre yakın olan, tanrıya yakın olur basitliği yıkılmalıdır. Kral çıplaktır. Okullarımız, üniversitelerimiz bizimle birlikte ülkenin ve evrensel akademik dünyanıdır.

**Anadolu Üniversitesi bizim ocağımızdır. Gün, ocağımıza sahip çıkma günüdür.**

### **Kaynakça**

- Akbulut, Ö. Ö. (2009). *Siyaset ve yönetim ilişkisi kuramsal ve eleştirel bir yaklaşım*. (2. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Aktan C. C. (2020). Akademik özgürlük [Blog yazısı]. Erişim adresi: <http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozgurluk.htm>
- Bingöl, B. (2013). *Üniversite özerkliği*. Ankara: Sistem Ofset Yayıncılık.

- Macionis, J. J. (2001). *Sociology*. (8th Edition). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Günay, D. (2019). *Üniversite felsefesi*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- YÖK. (1981). Yükseköğretim Kanunu. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat/Metin/1.5.2547.pdf>



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### İŞ İLİŞKİLERİ VE UZAKTAN EĞİTİM ÜZERİNE YAZILAR

#### Şu sendika işleri ve meseleleri

(4 Eylül 2021)

Efendim memur ve emeklilerin yeni dönem zam oranlarının belirlenmesiyle birlikte sendikalar ve sendikacılık yeniden tartışılmaya açıldı. Öncelikle şunu vurgulamak isterim ki ol-  
dum olası işçi-işveren ilişkilerine ilgiliyim. Akademik dünyada da yönetim, insan kaynakları ve sendikalarla yakından ilgilen-  
dim; dersler verdim akademik çalışmalar yaptım. Şimdi bunca  
yıllık deneyim, çalışma ve emeğime dayalı olarak sendika işçi-  
işveren ilişkileri üzerine yazmaya koyuldum.

Sendika deyince bizim aklımıza genelde çalışanların, işçi-  
lerin, memurların örgütlenmesi aklı gelir. Halbuki işveren  
sendikalarımız da var. İşin özü sendika genel anlamda işçi ve-  
ya işveren üyelerinin hak ve çıkarlarını koruma amaçlı oluşturu-  
lmuş dayanışma örgütleri olarak tanımlanırlar. Ancak sen-  
dika denilince bizler daha çok işçi ve memur sendikalarını  
anımsarız.

Tarihsel olarak bakıldığında bugünden kimi farklılıkları  
olmakla birlikte; ilk işçi sendikaları sanayi devrimi sonrası  
emekçilerle işverenler arasındaki güç eşitsizliğine karşı oluşan  
dayanışma örgütleri olarak işlev görmüşler. Ülkeden ülkeye  
gelişim koşulları, evre ve nitelikleri farklı olmakla birlikte yar-  
dımlaşma sandıklarının ve meslekî sendikaların bir bakıma  
loncalara benzer süreçler geçirdikleri bilinmekte. Bugünkü  
sendikacılığa temel olan asıl gelişim İngiltere’de ve Kıta Avru-  
pa’sında gözlenmiş. Bu bağlamda ilk sendikaların emek ile

sermaye arasındaki çelişkiye dayalı sosyalist orijinli olduğu söylenebilir. Nitekim bugünkü sosyal demokrat tandanslı İngiliz İşçi Partisi'nin kökü maden, kömür ve çelik ocaklarında çalışan emekçilerin örgütlenmesine dayandığını ifade edelim.

Dünden bugüne sendikal örgütlenme konusunda vurgulanması gereken noktalar şu biçimde sıralanabilir:

\* Sendikalar salt emekçilere ait bir örgütlenme değil ve işverenlerin de sendikal örgütlenmeleri de var.

\* Sendikal örgütlenmelerin ilk çıkışında dayanışma ve yardımlaşma temaları ağır basmakla birlikte tarihsel gelişim sürecinde sendikalar sosyal, ekonomik ve politik işlev yüklenen demokratik kitle örgütleri olmuşlar.

\* Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası 1970'lerin sonu 80'lerin ilk yarısına kadar dünyada sendikalar önemli güç edinmişler.

\* Sendikaların gelişimde şu faktörlerin rol oynadığı vurgulanır: Birinci faktör, grevli toplu sözleşme hakkı elde edilmiş olmasıdır. İkinci faktör, sosyalist bloka karşı kapitalist dünyanın, sendikal örgütlenmeyi demokrasinin önemli bir kazanımı olarak görmesidir. Üçüncüsü ise kitle ve sınıf sendikacılığı anlayışıyla toplumda örgütlü bir güç oluşturmalarıdır. Nitekim bunun yansımaları bizim toplumda 1970'lerde Karaoğlan Ecevit hareketinin ve sosyal demokrat-demokratik sol ve sosyalist düşüncenin kitleleşmesini doğurmuştur.

\* Türkiye'nin memur sendikacılığı konusunda 1960'larda gösterdiği gelişim ve ortaya koyduğu model özellikle asker ve sağ ideoloji taraflarınca sakıncalı görülmüş ve 12 Mart 1971'deki yeni düzenlemeyle sendikal örgütlenme yasaklanmıştır.

\* Memurların sendikal örgütlenme istekliliği, 1990'larda yeniden yükselmiş 2001 yılında 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu çıkarılarak memurlara grevsiz bir sendikal örgütlenme olanağı verilmiştir.



## Sendikalara ilişkin güncel gelişmeler, saptamalar, meseleler ve yorumlar

\* Dünyada ve Türkiye’de işçilerin sendikal örgütlenme oranı sürekli azalma eğilimindedir. Buna karşılık Türkiye’de memurların sendikal örgütlülüğü önemli bir artış göstermekle birlikte hala düşüktür. Türkiye’de özellikle memur sendikacılığı; emekçi odaklı sosyal, ekonomik kazanım ve kurumsal gelişimden çok siyaset odaklı çalışmaktadırlar.

\* Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK) dışında işçi sendikaları genelde kamuda sarı sendika hüviyetinde sendikalar gibi görünmektedirler. Özel sektörde dirençli ve bedel ödeyerek örgütlenen sendika sanki sadece DİSK’tir. Bunun temel nedeni DİSK’in tarihsel olarak köklerini geleneksel ve ideolojik olarak işçi sınıfı örgütlenmesinden alıyor olmasına dayandırılabilir.

\* Türkiye’de memur sendikacılığı, sendikacılık olmaktan öte politik partililik mücadelesine dönüşmüştür. “Bana sendikamı söyle, sana politik duruşunu söyleyeyim” misali vıcık vıcık politikleştirilmiştir. Sendikaların kimi yöneticileri veya üyeleri kurumlarda atama, yükseltme benzeri iş ve işlemlerde kayırmacılık örnekleriyle zaman zaman basına yansımaktadırlar. Kamu personeli arasında ayırım, kayırma sürekli olarak şikâyet konusu olmuş; sendikalar bu yönüyle daha çok gündeme oturmuştur.

\* Sendikaların sosyal ve ekonomik teorik bir arka planının olması farklı; doğrudan partici veya ideolojik basma kalıpcı olması farklı şeyler. Şöyle ki yaşamda hiçbir şey siyasetten soyut olmaması gerçeği farklı kurumsal veya bireysel her şeye bağnaz ve tek yanlı bakmak farklı şeyler. Türkiye bugün memur sendikaları marifetiyle kamu kurumlarını adeta parti kurumu haline çevirmiş gibidir. Siyaset-yönetim ayırımı ile kamunun kanunlar önünde yurttaşlara eşit hizmet sunma ilkeleri demokratik kamu yönetiminin aşıl topuğudur. Ne yazık ki Cumhuriyet döneminin son memur sendikacılığı, çeyrek yüzyıla yaklaşan uygulamaları ile artık kamu yönetimine zarar ve-

## Kaynakça

- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Büyükerşen, Y. (1973, 18 Eylül). Tv ile Öğretim ve “Açık Üniversite” Milliyet Gazetesi. s.2
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kör, H; Çataloğlu, E. ve Erbay, H. (2013). Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223274>
- Şahin, T. (2017). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin Tarihsel Gelişimi (1982-2015) Kronolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÜZERİNE YAZILAR

**Bir aile öyküsü: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve  
Futbol Takımları (1)**

**(17 Aralık 2020)**

Bugün sizlerle nice okulumuza örnek olacak bir başarı öyküsünü aktarmaya çalışacağım. Aslında okullar özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar dersleri, sosyal ve kültürel etkinlikleri ile örnek kurumlar olmalıdırlar. Eskinin onca eleştirilen öğretmen yetiştirme modeli tüm olumsuzluklarına karşılık bu tür etkinlikleri ile örnektirler. Aslında Türkiye özellikle öğretmen yetiştirmeyi salt girdiler çıktılar gibi otomatiğe bağlamış bir işleyişe indirgemiş gibi görünüyor. Eğitim fakülteleri istisnaları tenzih ederek ifade edelim adeta girdiler dört yılda şu bu ve çıktılar gibi işliyor. Kuşkusuz çok emek var ama sonuç bir türlü istendik değil gibi. Bir eleştiri var ve önemli ölçüde haklı bir eleştiri. Bir bakıma ne yapsak etsek şu öğretmen yetiştirmeyi bir güzel yoluna koysak gibi bir şey...

Genel bir bakışla öğretmen yetiştirmenin üç farklı boyutunun olduğu çoklukla savunulur. Birinci boyut öğretmen adaylarının **alan bilgisi** boyutunda yetişmeleri amaçlanır. Örneğin matematik öğretmenliği programını ele alalım. Matematiğin Temelleri, Matematikte Problem Çözme, İstatistik, Analitik Geometri, Matematik Tarihi, Analiz, Soyut Matematik ve Olasılık gibi dersler bu bağlamdaki kimi derslerdir. Özcesi öğretmen adayının alanında bilgi, beceri ve tutum geliştirmiş bir kişi olması beklenir. Öğretmen yetiştirmede ikinci boyut **öğretmenlik meslek formasyonu** boyutudur. Bu bağlamda öğretmen adayının eğitim bilimleri, eğitim programları öğretim, psikolojik hizmetler, eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme

konularında gerekli davranışları edinmesi amaçlanır. Öğretmen yetiştirmede üçüncü boyut ise **genel kültür** boyutudur. Bu bağlamda ise adayların ulusal ve evrensel ölçekli kültürel beceri ve tutumlar geliştirmesi temel alınır. Bir bakıma müzik, beden eğitimi, resim, tiyatro ve benzeri alanlarda öğretmen adayının becerilere sahip olması amaçlanmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme bugün en büyük sorunu genel kültür bağlamında yaşamaktadır desek yanlış olmaz. Örneğin sınıf öğretmeninin atandığı dağ köyünde ulusal marşı söyletebilmesi gerekliliktir. Ne yazık ki bugün çoğu sınıf öğretmeni adayının bu becerisi yoktur. Sorun ve önerileri sonraya bırakarak şu noktayı vurgulayalım. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde gençler harikalar yaratıyorlar ki sormayın gitsin...

Bakin neler neler! Bu amaçla onlardan bir grupla bir söyleşide bulundum. Bire bir aktarıyorum.

\* \* \*

### **Okuldaki futbol tutkunluğunun vardığı noktaya başlayalım**

Anadolu Üniversitesi’nin çok eskilere dayanan, geleneksel, çalışanlara ve öğrencilere mutluluk veren bir spor kültürü var. Ta Akademi’ye kadar giden. Bilir misiniz bilemem ama Eskişehirspor’un köklerinden biri Akademi spor etkinlikleridir. **Fethi Nihat Ender’li takım özünde bir parçasıyla Eskişehir İktisadi Ticari İlimler Akademisi’nin ürünüdür.** Bu spor etkinliklerinin içerisinde tıpkı ülkemizde olduğu gibi futbolun yeri bir başkadır. Çok uzun yıllardan beri devam eden öğrenci, personel ve 35 yaş üstü turnuvalar, bu büyük Anadolu Üniversitesi ailesinin en önemli sosyalleşme alanlarından birisine dönüşmüştür adeta. Normal şartlarda birbiriyle eğitim aldıkları 4 yıl boyunca belki de hiç karşılaşmayacak öğrenciler ve personel, bu futbol organizasyonu sayesinde dost oluverirler. Çok önemli sayıda öğrenci için günlük olarak futbol maç takvimini kontrol etmek, önemli bir sorumluluktur. Öğlen vakti gelip

dersten çıkıldığında aceleyle yemekhaneye gidilir, çaylar kahveler alınır ve futbol sahasına koşulur. Öyle ki bu futbol tutkunları bazı maçlara 9 kişi çıkan Güzel Sanatlar Fakültesi'nin sağ beki hakkında dahi bilgiye sahiptir. Ya da sonradan bir yelek giydirilerek kaleye sokulan koca göbekli takım sorumlusu abinin kaledeki maharetlerinden haberdardır.

**Ekiple şöyle böyle söyleştiğimde gördüm ki çok anıları var...**

**Evet evet** bu birleştirici ve barıştırmacı geleneğin içindeki çok ilgi çekici öykülerden birini anlatacağım şimdi. Son dönemde hem Üniversite içinde hem dışında adından söz ettiren, zaman zaman dramatik zaman zaman büyük başarılar elde eden bir takımın öyküsünü. Her yıl ülkenin her bir köşesine yüzlerce eğitimci gönderen ve bir şekilde Anadolu Üniversitesi'nde başlayan bu öykünün devamını başka diyarlarda yazmaya devam eden Eğitim Fakültesi'nin evlatlarını biraz daha yakından tanımanız bugün için benim en büyük dileğim. Çünkü çok değil 4-5 yıl sonra her biri öğretmen, akademisyen veya idari sorumlu olacak öğrenciler, buradan edindikleri bilgi birikimini, anıları, yaşanmışlıkları, Anadolu Üniversitesi kültürünü ülkenin her bir noktasına taşıyorlar. Gittikleri her yerde özenle taşıdıkları bu hazineleri sunup saygı görüyor, başarılı ve mutlu oluyorlar. Kendi mutluluklarını bir kenara bırakalım; her biri yüzlerce çocuğun rol modeli oluyor, onları hayata hazırlıyor ve belki de ülkenin kaderine dokunacak kişileri yetiştiriyorlar.

Bu öyküyü en sağlıklı şekilde aktarabilmek için zaten yıllardır kendilerini takip ettiğim, maçlarına gidip izleme şansına sahip olduğum takımın önemli isimleriyle bire bir uzun söyleşide bulundum. Eğitim Fakültesi oluşumunun ilk dönemlerini, yaşanan zorlu ve eğlenceli süreçleri onlardan dinledim...

**Eğitim Fakültesinin yeni antrenör ve ekibi göreve başlar**

2012-2013 öğretim yılında Eğitim Fakültesinin Futbol Takımının antrenör ekibinde oyuncuların büyük bir heves ve ça-

Sağımız da solumuz da ortacımız da ezbercilikten kurtulmalıdır. Sağımızın da solumuzun da bazı gerçeklere rağmen hala fikri sabitlik içinde olduğu bir gerçeklik. Şöyle ki son derece doğru ve ortak konularda bile birliktelik sağlanamaması, anlaşılır değildir. Abdurrahim Karakoç'un dizelelerini türkü eyleyen Musa Eroğlu örneği bize tokat gibi derttir...

**Doğru düşünceleri inatla savunmak başka; inadına yanlışla birlikte yaşanmak başkadır.** Eski tüfek olmak yerine yeni fikirlere açıklık, yanlışlardan ders çıkarmak hem demokratik ve akılcı hem de zihinsel normal oluş için doğru bir yoldur üstelik sağlığa yararlıdır.

**Eğitimden yani bir bakıma okullardan başlamak gerek.** İlk yaşlardan itibaren çocuklarımızı, gençlerimizi sağlıklı spor alışkanlıkları içinde yetiştirmemiz bir gereklilikten öte zorunluluktur. Dostlar alışverişte görsünler ya da desinler diye beden eğitimi dersleri koymak 'muş' gibi yapmak pek bir şey yapmamaktır. Gençlik bizim gibi düşünsün bizim sloganlarımızı atsın, bizim ocağa veya derneğe gelsinler gitsinler hiç mi hiç sağlıklı bir gençlik politikası değildir.

Her şeye rağmen sağlık için spor yapanlarımız düne göre çoğalmakta.

## **Kaynakça**

Boniface, P. (2007). *Futbol ve küreselleşme*. İstanbul: NTV Yayınları



**Evet, futbol da güzeldir ve gereklidir**

**(1 Temmuz 2021)**

Oldum olası futbolu sevmişimdir. Naylon topa ilk vurduğumuzda daha ilkokulun başındaydık. Bilmem kaç kuruşa zar zor biriktirdiğimiz paracıklarımızla bakkaldan aldığımız mavi

**Pedagojik, Sosyal, Ekonomik ve  
Politik Yönleriyle Eğitim**

# **Eğitim Sosyolojisi**

**Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ**

Ankara  
2022

# Pedagojik, Sosyal, Ekonomik ve Politik Yönleriyle Eğitim Eğitim Sosyolojisi

Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

ORCID: 0000-0002-2507-2663

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN : 978-605-170-711-2  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Pedagojik, Sosyal, Ekonomik ve Politik Yönleriyle Eğitim  
Eğitim Sosyolojisi  
ERKILIÇ, Turan Akman

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, x+262 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-711-2

## Eğitim Sosyolojisi, Sosyoloji, Eğitim

Sosyoloji, Kültür, Eğitim, Pedagoji, Toplumsal Kurum, Bilim, Sosyal Süreç, Sosyal Tabakalaşma, Sosyolojik Teoriler, Sosyal Değişim, Siyaset, İdeoloji, Demokrasi, Okul Kültürü, Kültürel Değişme, Ekonomi, Medya, Öğretmenlik Mesleği

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*





On yılların birikimi ve emeği olan bu alışma

Yemeden içmeden bizleri okutmaya çalışan babamız Mahmut ERKILIÇ;

Yuvamızı toparlayan can annemiz sokağımızın nar teyzesi Nardane YILMAZ ERKILIÇ;

Köyümüz ve büyük ailemizin ilk okuyanı örnek insan aile büyüğümüz Hulusi ERKILIÇ;  
sevgili eşi herkesin ablası yengesi Seher ERKILIÇ;

Okutamadığımız yetenek küpü güzel insan ablamız Birsen Gülşen ERKILIÇ SEVİNDİ;

Baba gidince bizlere baba olan ağabeyim Kemal ERKILIÇ;

Anadolu'nun naçar temiz yürekli güzel insanı anneannemiz Hatice BAŞ;

Yufka yürekli sakin insan büyük babamız dedemiz Mustafa BAŞ;

Eskişehir akademide ve üniversitede bizlere el uzatan akılcı, realist ve demokratik yönetim anlayışının güzel temsilcisi rektör yardımcımız sonrasında rektörümüz  
Prof. Dr. Akar ÖCAL;

Hepimizin halası, teyzesi ve anası Fatma ERKILIÇ;

Hepimizi kucaklayan hepimizin halası Naime ERKILIÇ;

Büyük ailemizin ilköğretmeni naçar ellerde halk çocuklarını okutan ağabeyim  
Remzi ERKILIÇ'ın

aziz hatıraları için başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK ile garip, yoksul halk çocuklarının eğitilmesine emek veren tüm eğitim emekçilerine adanmıştır...

Yitirdiklerimize rahmet, şükran ve özlemle...

Kalanlarımıza saygıyla, dostlukla...

Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

## ÖNSÖZ

**Eğitim Sosyolojisi** dersi eğitim yetiştirme sistemi içinde tarihsel olarak eskilere dayanmakla birlikte kesintiler yaşayan bir derstir. Özellikle 1997 öğretmen yetiştirme yeniden yapılanma döneminde kaldırılmış olmasının ardından nihayet 2018-2019 ders yılıyla birlikte öğretmen yetiştirme programlarına tekrar konulmuştur. Uygulamalı bilim alanı olarak eğitim bilimlerinin iki ayağından birinin psikoloji diğeri de sosyoloji olduğu yaygın görüştür. Bu nedenle Eğitim Sosyolojisi, öğretmen yetiştirmede kritik görev ve işlev yüklenen bir ders olarak betimlenebilir.

**Eğitim Sosyolojisi** dersleri eğitimin sosyal, politik, ekonomik, kültürel, demografik ve benzeri yönlerini inceleyen bir çalışma alanı olması nedeniyle dikkat çekmektedir. Eğitimin siyaset, ekonomi, nüfus, din ve hukuk gibi nice makro veya mikro toplumsal kurumlarla ilişkilerini inceliyor olması, **Eğitim Sosyolojisi** dersinin önemini artırmaktadır. Bu kitabın yazılmasında kuşkusuz farklı akademik gereksinimler etkili olmuş olsa da temel amaç; on yıllardır Eğitim Sosyolojisi dersini veren okuma yazma bilmeyen bir anne ile evine ekmek parası kazanan bir tarım işçisi-emekçisinin oğlunun daha güzel bir Türkiye ideali yatmaktadır. Bu kitap yazarın daha Gazi Eğitim’de lisans öğrencisiyken **Yılmaz Saroğlu, Halide Toker, Müzehher Karzek, Nurgun Akar, Battal Arslan, Şenay Can, Hayrinüsa Köni ve Feyzi Öz** gibi yüreği yurt, insanlık ve meslek sevgisi dolu hocalarından öğrendiği ideal olmanın dışı vuruşunun bir eseridir.

Bu kitap; yazarının Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki on yılları aşan meslekî deneyiminin bitmek tükenmek bilmeyen öğretmen yetiştirme idealinin bireşiminin bir fidanıdır. **Eser fidanın büyümesi, dallanması umuduyla yitirdiğimiz aile büyüklerimizin aziz hatıralarına, öğretmen yetiştirmeye emek veren tüm eğitim emekçilerine ve başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk’e adanmıştır.**

Kitap on üniteden oluşmakta ve benzerlerinden göreceli farklılıklar içermektedir. Eser hem araştırmacılara hem ders kitabı niteliği ile öğrencilere yardımcı olabilmesi amacıyla hazırlanmış; ülke ve dünya gerçeğinin kavratılmasına katkı vermesi için tasarlanmıştır. Bu amaçla içerikte; eğitim ve sosyolojiyle ilgili temel kavramlar, sosyolojik kuramlar, sosyal kurumlar ve eğitim kurumu ilişkileri ile öğretmenlik mesleği işlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle eserin Eğitim Sosyolojisi dersi kitabı olmaktan öte daha kapsamlı olması amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak da kitaba **“Pedagojik, Sosyal, Ekonomik ve Politik Yönleriyle Eğitim: Eğitim Sosyolojisi”** adının daha yakıştığı düşünülmüştür.

Çalışmanın üretim sürecinde emeği geçenler ve destek verenler yazmakla tükenmez desek yeridir. Bu bağlamda başta eşim **Havva BAŞ ERKİLİÇ**, biricik oğlumuz **Çağan Deniz ERKİLİÇ** olmak üzere destek veren tüm akrabalarıma sonsuz teşekkürler.

Her yerde yardım elini uzatan öğrencilerim, meslektaşlarım **Ali ERSOY**, **Eren KE-SİM**, **İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK**, **Engin DİLBAZ**, **Mehmet KÜRÜÖZ**, **Kismet NÜR** ve **Burak KAVAK**'a ayrı ayrı şükran...

İdarî ve akademik bağlamda her zaman desteklerini gördüğüm eski yeni dekanlarımız **Gül DURMUŞOĞLU KÖSE**, **Coşkun BAYRAK** ile **Ferhan ODABAŞI**, eski yeni başkanlarımız **Esmahan AĞAOĞLU**, **Baki DUY** ve **Ahmet AYPAY**'a teşekkürler...

Kitabın basımında emeği geçen Anı Yayıncılık yöneticisi **Özer DAŞCAN** ile birlikte tüm Anı Yayıncılık basım yayın emekçilerine teşekkür, şükran ve saygı...

Kitabın tüm okuyuculara yararlı olması umuduyla. Sağlıkla, dostlukla...

Tepebaşı-Eskişehir

Ocak 2022

**Doç. Dr. Turan Akman ERKILKIÇ**

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	v
<b>BİRİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>1</b>
<b>EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR .....</b>	<b>1</b>
EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLARA GİRİŞ .....	2
EĞİTİMİN SOSYOLOJİK BOYUTU VE KÜLTÜR .....	7
SOSYOLOJİK AÇIDAN FORMAL VE İNFORMAL EĞİTİM.....	12
SOSYOLOJİK AÇIDAN ÖĞRETME, ÖĞRENME VE ÖĞRENİM KAVRAMLARI.....	19
SOSYOLOJİK BİR SİSTEM OLARAK OKUL.....	20
SOSYOLOJİK AÇIDAN PROGRAM VE TÜRLERİ .....	22
PROGRAM TÜRLERİ .....	26
MEDYADAN OKULA .....	29
KAYNAKÇA.....	32
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>33</b>
<b>PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİM .....</b>	<b>33</b>
GİRİŞ .....	34
PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİMİN NİTELİKLERİ .....	34
SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE TEMEL KAVRAMLAR .....	37
SOSYOLOJİK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM.....	43
PROGRAM TÜRLERİNİN SOSYOLOJİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ ...	44
OKULA SOSYOLOJİK BAKIŞ - EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE EĞİTİM .....	48
SOSYOLOJİK AÇIDAN EĞİTİMİN İŞLEVLERİNE GENEL BAKIŞ .....	49
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI .....	55
KAYNAKÇA.....	57
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>61</b>
<b>EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR VE TARİHSEL GELİŞİM.....</b>	<b>61</b>
EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE GİRİŞ .....	62
TOPLUMSAL KURUMLAR EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ .....	63
BİR TOPLUMSAL KURUM OLARAK EĞİTİMİN KENDİNE ÖZGÜ YÖNLERİ .....	68

BİR BİLİM ALANI OLARAK SOSYOLOJİ VE GELİŞİMİNE İLİŞKİN TEMEL BAKIŞ .....	72
SOSYOLOJİK YAKLAŞIMLAR VE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ .....	75
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI .....	82
KAYNAKÇA.....	84
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>87</b>
<b>SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE ÖNCÜLLER.....</b>	<b>87</b>
GİRİŞ .....	88
SOSYOLOJİK DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ DÜŞÜNÜRLERİN EĞİTİM VE SOSYOLOJİYE KATKILARI .....	88
YABANCI ÖNCÜLLER YABANCI SOSYOLOGLAR .....	92
TÜRKİYE'DE SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ ÖNCÜLLERİ .....	100
MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ .....	106
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI .....	108
KAYNAKÇA.....	110
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>115</b>
<b>EĞİTİMİN SOSYOLOJİK İŞLEVLERİ VE SOSYOLOJİK SÜREÇLER.....</b>	<b>115</b>
GİRİŞ .....	116
SOSYAL SÜREÇLER VE EĞİTİM .....	122
SOSYAL TABAKALAŞMA.....	122
SOSYAL TABAKALAŞMA TÜRLERİ.....	129
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ .....	131
SOSYAL DEĞİŞİM.....	131
DEĞİŞİM VE DEĞİŞİM TÜRLERİ .....	132
SOSYAL DEĞİŞİMİ ETKİLEYEN MAKRO DEĞİŞKENLER.....	133
SOSYAL DEĞİŞİM BAĞLAMINDA EĞİTİMİN İŞLEVLERİ VE ÇIKARIMLAR .....	136
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI .....	138
KAYNAKÇA.....	139
<b>ALTINCI BÖLÜM.....</b>	<b>141</b>
<b>EĞİTİMİN SİYASAL TEMELLERİ.....</b>	<b>141</b>
GİRİŞ .....	142
SİYASET VE TOPLUMSAL YAŞAM .....	143
TOPLUM YÖNETİMİ VE SİYASETE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR.....	146
SİYASET BİLİMİ AÇISINDAN HAK, HAK TÜRLERİ VE EĞİTİM HAKKI .....	151
SOSYOLOJİK YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN SİYASET EĞİTİM İLİŞKİLERİ..	152

MODERN DÜNYADA TOPLUM YÖNETİM BİÇİMLERİ - İDEOLOJİLER VE EĞİTİM .....	154
DEMOKRASİ VE EĞİTİM.....	159
DEMOKRASİNİN NİTELİKLERİ .....	160
SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR.....	162
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI .....	165
KAYNAKÇA.....	167
<b>YEDİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>169</b>
<b>KÜLTÜR, EĞİTİM VE OKUL KÜLTÜRÜ .....</b>	<b>169</b>
GİRİŞ - KÜLTÜR VE KÜLTÜR TANIMLARI.....	170
KÜLTÜRÜN TEMEL NİTELİKLERİ.....	171
KÜLTÜRÜN ÖGELERİ.....	173
KÜLTÜRE İLİŞKİN KAVRAMLAR .....	177
KÜLTÜRÜN KURAMSAL ANALİZİ VE EĞİTİM.....	178
KÜLTÜR VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ .....	179
KÜLTÜRLEME VE EĞİTİM FELSEFESİ AÇISINDAN İRDELENMESİ .....	181
KÜLTÜR YÖNETİM YAKLAŞIMLARI VE KÜLTÜR DEĞİŞİM İLİŞKİSİ.....	182
KÜLTÜREL DEĞİŞME - NEDENLER VE EĞİTİME ETKİLERİ .....	185
FARKLI PARADİGMALAR AÇISINDAN VE KÜLTÜREL AÇIDAN OKUL .....	186
ÖRGÜT VE OKUL KÜLTÜRÜ .....	188
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI .....	193
KAYNAKÇA.....	194
<b>SEKİZİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>197</b>
<b>EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ.....</b>	<b>197</b>
GİRİŞ .....	198
TEMEL KAVRAMLAR.....	198
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ .....	199
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ .....	201
ÜRETİMİN FAKTÖRLERİ (ETMENLERİ-DEĞİŞKENLERİ) VE EĞİTİM .....	202
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ .....	203
KAPİTALİZM SOSYALİZM EKONOMİK MODEL VE EĞİTİM BOYUTLARINDA KARŞILAŞTIRILMASI .....	203
EKONOMİK AÇIDAN EĞİTİMİN NİTELİKLERİ .....	206
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ .....	208
EĞİTİMİN BİREYSEL VE TOPLUMSAL GETİRİLERİ.....	208
EĞİTİMİN MALİYETİ.....	210
EĞİTİM EKONOMİ İLİŞKİLERİ .....	211

MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI .....	216
KAYNAKÇA.....	219
<b>DOKUZUNCU BÖLÜM.....</b>	<b>221</b>
<b>EĞİTİM VE MEDYA.....</b>	<b>221</b>
GİRİŞ .....	222
MEDYANIN TARİHSEL GELİŞİMİ VE EĞİTİM.....	224
BİR TOPLUMSAL KURUM OLARAK MEDYA .....	231
BİR TOPLUMSAL KURUM OLARAK MEDYANIN KENDİNE ÖZGÜ NİTELİKLERİ.....	231
MEDYANIN EĞİTSEL İŞLEVLERİ .....	233
MEDYA VE KİTLE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİME ETKİLERİ.....	236
KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARI VE EĞİTİM-ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN GETİRDİĞİ YENİLİKLER.....	238
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI .....	240
KAYNAKÇA.....	242
<b>ONUNCU BÖLÜM.....</b>	<b>245</b>
<b>MESLEKLEŞME ÖĞRETMENLİK ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ .....</b>	<b>245</b>
GİRİŞ .....	246
MESLEK VE MESLEKLEŞME KOŞULLARI .....	247
MESLEKLEŞME İLKELERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER.....	249
BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİĞİN KENDİNE ÖZGÜ YÖNLERİ.....	251
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN İŞGÖRÜLERİ .....	252
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE YETERLİKLERİ .....	253
ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ.....	255
ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ VE ÖĞRETMEN .....	257
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI .....	258
KAYNAKÇA.....	260
<b>YAZAR HAKKINDA.....</b>	<b>262</b>

## BİRİNCİ BÖLÜM

# EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR

### AMAÇLAR

- \* Eğitimle ilgili temel kavramların anlamlarını bilme
- \* Eğitimin kendine özgü niteliklerini kavrayabilme
- \* Eğitimin sosyal, ekonomik ve politik boyutlarını kavrayabilme
- \* Kültür ve eğitim ilişkilerini kavrayabilme
- \* Farklı eğitim türlerini yorumlayabilme
- \* Kültür ve eğitim ilişkilerini kavrayabilme
- \* Sistem türleri ve öğeleri açısından eğitim süreçlerini yorumlayabilme
- \* Eğitimde program türleri ve program öğelerini yorumlayabilme

### ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, birey, yaşantı, süreç, davranış, kasıtlılık, istendik  
Kültürleme, kasıtlı kültürleme, gelişigüzel kültürleme, zoraki kültürleme  
Formal eğitim, informal eğitim, örgün eğitim, yaygın eğitim  
Kültürel şok, kültürel gecikme  
Öğrenme, öğrenme süreci  
Öğretim, program, program türleri



## EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLARA GİRİŞ

### İlk soru, neden temel kavramları çalışıyoruz?

Eğitimle ilgili temel kavramlar adı üstünde temel nitelikler taşırlar. Bir bakıma biz eğitimci ve öğretmenler öncelikli olarak bu temel kavramlara anlam vererek anlaşıyoruz. Örneğin bizim kültürde başımızı yukarı kaldırarak 'ıı' demek, 'hayır olmaz' anlamı taşır. Halbuki günlük konuşmalarda el, kol veya baş hareketleri farklı ülke ya da kültürlerde farklı anlamlara gelebilmektedir. Buradan hareketle temel kavramları çalışmamızın temel nedenleri şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Eğitim alanında tüm eğitimci ve öğretmenler ile öğretmen adayları ortak dil ve kavramları aynı karşılıklarıyla kullanmaz.
- Ortak dil, anlaşmayı kolaylaştırır, sorun ve çözümlerine ilişkin ortak kültür yaratır.
- Temel kavramlar alanın tuğlalardır. İyi bina için iyi tuğla kullanmak gerekir.
- Çaya tadını veren demdir. Demli çay için doğru çay ve doğru demleme yöntemine ihtiyaç vardır.
- Sağlıklı yaşam için, doğru beslenme, sağlık için spor gerekir.
- Eğitimde sağlıklı iletişim için kavramların ortak anlamlarda kullanılması bir gerekliliktir.
- Doğru öğretmek için doğruyu öğrenmek gerekir...

### Peki temel kavramların alanda hangi tanımlamaları nasıl bir nitelik göstermektedir?

Eğitimle ilgili kavramların tanımlanmasında genelde -kitaplar değişik olsa da- kavramlar ve tanımları benzeşiktir. Geçmişten günümüze eğitim kavramı ile ilgili çok değişik tanımlar yapılmıştır. Eğitim en genel anlamda bireyin davranış değiştirme sürecidir. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Bu tanımda, önemli olan nokta eğitimin, yeni davranış kazandırma ya da var olan davranış değiştirmesidir. Eğitim ayrıca kasıtlı ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

## ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ

**Eğitimle ilgili tanımlarını gruplamak mümkün müdür? Gruplamalar varsa hangi ölçüte göre yapılmışlardır? Farklı tanımlama gruplarından bir sentez yapınız ve arkadaşlarınızla paylaşınız.**

### Peki bu ne demek açmak gerekirse, neler söylenebilir?

Öncelikle derslerimizin konuları var. Örneğin Sosyal Bilgiler Dersinde Mustafa Kemal Atatürk'ün Hayatı gibi... Bu ders ve konu için amaçlarımızdan biri de şöyle olsun 'Mustafa Kemal Atatürk'ün öz yaşam öyküsünü bilebilme'. Bu amaçta belirtilen Atatürk'ün öz yaşamına ilişkin bilgilerin bilinmesi istenmektedir. Bu bağlamda ifade edilen ve öğrencilerde kazanılması istenen kazanımlara **istendik** denilmektedir. **Kasıtlılıktan** amaç, sürecin amaçlı, planlı ve programlı bir etkinlik olmasıdır. Değişiklik ise süreç sonunda oluşması beklenen farklılıktır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. Baskı). Ankara: Biliş Yayıncılık.
- Aslan, C. (2019). *Sosyolojiye giriş: kavramlar ve kullanımları*. İstanbul: Sözcü Kitabevi.
- Aşılıoğlu, B. (2017). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. M. Arslan Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. Baskı) içinde (s.1-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. H. (2018). *Yönetim Bilimi Fonksiyonlar, Teoriler, Yaklaşımlar*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Aydiner N. (2015). Eğitim Programı ve Öğretim. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçüköğlü Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.21-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, A. (2019). Eğitimle ilgili kavramlar. V. Sönmez (Ed). *Eğitim bilime giriş* (15. Baskı) içinde (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, A. (2016). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Çubukçu, Z. (2011). Eğitim Programı Tasarımı ve Geliştirilmesi. B. Duman Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s.56-106). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö ve Kaya, Z. (2017). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed). *Eğitim bilime giriş* (13. Baskı) içinde (s.1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. (9. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fidan, N. ve Erden M. (1998). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction*. New York: Mc Graw Inc.
- Görgen, İ. (2012). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. H. Şeker (Ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 2-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Hill, M. Gezon, L. ve Kottak, C. (2016). *Kültür*. (Çev. E. Gürsoy ve diğerleri). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İçli, G. (2016). *Sosyolojiye giriş*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. (17. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kumral, O. (2015). Temel Kavramlar. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçüköğlü Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Schaefer, R. T. (2003). *Sociology*. Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology*. New York: West Publishing Company.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özkalp, E. (2016). *Sosyolojiye giriş*. (26. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.
- Tolan, B. (2006). *Sosyoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Vanş, F. (1987). *Eğitim bilimleri eğitim bilimine giriş*. (Ed. A. Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Vanş, F. (1994). *Eğitime bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Vanş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Alkım Kitabevi.
- Zanden, J. ve Vander W. (1991). *Sociology the core*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.

## İKİNCİ BÖLÜM

### PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİM

#### AMAÇLAR

- \* Pedagojik ve sosyolojik yönleriyle eğitimin niteliklerini kavrayabilme
- \* Eğitimin sosyolojik temelleriyle ilgili kavramların anlamlarını bilebilme
- \* Eğitimin sosyal, ekonomik ve politik boyutlarını kavrayabilme
- \* Sosyolojik açıdan eğitim programı sahip olması gereken nitelikleri kavrayabilme
- \* Farklı sistem türlerini öğeleri, işleyişini ve eğitimle ilişkilerini yorumlayabilme
- \* Sosyolojik açıdan okulun öğeleri ve ilişkilerini yorumlayabilme
- \* Sosyolojik açıdan eğitim işlevlerini kavrayabilme

#### ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, toplum, toplumsal yapı  
Toplumsal grup, toplumsal davranış, toplumsal olgu  
Benlik, statü, toplumsal rol  
Değerler, norm, yaptırım, toplumsallaştırma  
Sistem, alt ve üst sistem  
Program, eğitim-öğretim ve ders programı  
Resmî program, örtük program, ekstra program

## GİRİŞ

**Eğitimin** davranış değiştirme ya da insan yetiştirme olarak tanımlanması, eğitimin eğitimci yönüdür. Bununla birlikte eğitim yapma, sadece öğretim etkinliklerini sürme, ders işleme, bilgi aktarma gibi insanın eğitilmesi dışında işlevleri olduğu da bilinmektedir. Bu noktada eğitimin sosyolojik yönü ortaya çıkmaktadır.

**Peki anlaşılın eğitim pedagojik ve sosyolojik iki boyuttan mı oluşuyor?**

**Böylece basitçe iki kategorileştirmek eksik bir yaklaşım olmaktadır.** Eğitim süreci oluşum ve etkileşimde bulunduğu değişkenler açısından daha geniş bakılması gereken bir **sosyal oluşumdur. Özcesi, eğitim çok boyutlu ve karmaşık bir süreç ve sosyal oluşumdur.** Bu süreç ve oluşumun genel özelliklerini yani pedagojik ve sosyolojik yönleriyle eğitimin niteliklerini şöyle sıralayabiliriz.

### PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİMİN NİTELİKLERİ

**Eğitim toplumsal kurumdur.** Eğitim toplumun kültürün devamlılığı sağlama, kazanılması beklenen bilgi, beceri ve tutumlara sahip yetişmiş insan gücünün yetiştirilmesi ihtiyaçlarından ötürü doğar. Oluşan yeni oluşum öğrenci, öğretmen, müdür, müstahdem, usta ve çırak gibi rol ve statüler dağıtır. Ayrıca yeni oluşum yönetimi gerçekleştirmek için norm ve kurallar koyar. Örneğin okulların sınıf geçme yönetmeliği gibi. Tüm bu oluşum ve niteliklerle birlikte oluşan yeni nüve göreceli süreklilikte gösteriyorsa ki gösteriyor. İşte oluşan bu ögeye eğitim kurumu diyoruz.

**Peki eğitim neden bir toplumsal kurum olarak niteleniyor?**

Çünkü toplumsal kurum olma niteliklerini gösteriyor. Neler o nitelikler? Öncelikle insanları **ortak bir amaç veya gereksinim** için bir araya toplayabiliyor mu? Cevap evet! Toplumun kültürünü aktarma, ihtiyaç duyulan meslekî elamanları yetiştirme

İkincisi **sosyal statü dağıtıp rol veriyor mu?** Evet! Öğretmen, müdür, öğrenci veli hepsinin rolleri ve statüleri var.

Üçüncüsü kurumun kendine özgü **norm, kural, gelenek ve görenekleri** var mı? Evet! Okullar ile diğer eğitim kurumlarının yasaları, yönetmelikleri, kurumsal kültürlerine göre gelenekleri görenekleri olduğu açık...

Peki okullar, üniversiteler süreklilik gösteriyor mu? Evet! O halde eğitim bir toplumsal kurumdur. Bu noktada şu konuya da dikkat etmek gerekir. Eğitim, makro düzeyde bir toplumsal kurumdur. Buna karşılık örneğin okul, dershane gibi küçük birimler ise mikro ya da dar anlamda toplumsal kurum olarak bilinmektedir.

**Eğitim; ekonomik, sosyal, politik gelişme ve kalkınma ile doğrudan ilgilidir.** Bu bağlamda eğitimin **sosyolojik** yönü öne çıkmaktadır. Eğitim bu bağlamda geçen tüm sosyal süreç ve kurumlarla doğrudan ve dolaylı etkileşim içindedir. Bu nitelikleriyle eğitimin politik, sosyal ve ekonomik yönü öne çıkar. Sosyolojik açıdan eğitim, politikadan dine oradan aileye oradan ekonomiye kadar tüm kurum ve kuruluşlarla ilişkidir.

Eğitim, **amaçlı, planlı, programlı, tutarlı, sürekli** ve **kapsamlıdır**. Bu noktada eğitim **pedagojik** yönü öne çıkarılmaktadır. Formal eğitim süreçleri amaç ve programlıdır. Kuşkusuz neyin iyi doğru veya güzel olduğu tartışmalı olsa da eğitim süreci belirli ilke teknik ve yöntemlere bağlı olarak sürdürülmesi amaçlanır. Ayrıca eğitim informal, formal ve örtük program öğeleriyle düşünülürse sürelidir ve yaşam boyudur.

Eğitim geniş anlamda, bireyin **toplum standartlarını, inançlarını, yaşam anlayış, yöntem, ilke** ve **yollarını** kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Bu boyutuyla da eğitim ağırlıklı sosyolojik bir boyut kazanır. Yani eğitimin sosyolojik yönü ağırlık kazanır. Din kültürü eğitimi, etik-ahlâk anlayışının kazandırılması, nerede nasıl oturulacağı kalkılacağından anne baba ilişkilerine kadar yığınla gelenek görenek kazanımları formal ya da informal eğitim süreçlerinin kazanımlarıdır.

Eğitim, kişinin yaşadığı toplum içerisinde **değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin bütünüdür**. Eğitim ve süreçleri toplum için değerlerle yüklüdür. Uzak yakın çevremizde okuyan kişiye verilen değer ondan beklenenler önemli bir değer yüklemesidir. Eğitim sürecinde insanlar bir taraftan kendi ilgi ve yeteneklerine göre kendilerini geliştirip kimi davranışları öğrenirler. Yine insanlar diğer taraftan çevreyle etkileşerek yeni tutumlar geliştirirler. Örneğin toplumda kabul gören büyüklere saygı, küçüklere sevgi bu bağlama ilişkin bir örnektir. Ayrıca örneğin bireyin demokrasiye inancı ve başkalarının düşüncesini saygıyla dinlemesi cevap vermesi uygarca tartışması demokratik bir tutumdur. Burada unutulmaması gereken tüm etkileşimsel süreçlerin eğitimin sosyolojik boyutuyla ilgili olduğudur. Bir bakıma bu bağlamdaki örneklerle eğitimin **sosyo-psikolojik** ve **sosyolojik** değer taşıdığı söylenebilir.

Eğitim **seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin** özellikle de **okulun** etkisi altında **sosyal yeterlilik** ve en iyi şekilde **bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir**. Bu niteliği ile eğitimin oluşturulduğu sosyal çevre etkileşimi söz konusu edilmektedir. Bu noktada eğitimin yakın uzak çevresi ile bireyi biçimlendirme işlevi gördüğü ifade edilebilir. Eğitimle bireyde oluşturulmuş özel çevre ile etkileşimiyle sosyal yeterlik ve bireysel gelişmesi sağlanmaya çalışılır. Örneğin bireyin standart ana dili ya da resmi dili konuşma, yazma becerilerini kazanması için okullar birer özel çevredir. Bu bağlamdaki niteliğiyle eğitim yine sosyolojik niteliği öne çıkmaktadır.

**Eğitim kültürle ilişkilidir, iç içedir**. Eğitim hem amaçları hem de süreçleriyle kültürle ilişkilidir. Yani amaçların ne olacağı eğitimin oluşturulduğu toplumun kültüründen etkilenir. Eğitim süreci kullanılan ilke, teknik, yöntem ve stratejiler kültürün birer parçasıdır. Örneğin hangi davranışların kazandırılacağı, kazandırılırken izlenilecek yöntemler kültürün bir yansımasıdır. Büyüklerin elinin öpülmesi örneğin kültürün bir parçasıdır. Eğitimde kültürlenme işleviyle bu davranışı yeni kuşağa aktarma görevi yüklenir. Kültür de sosyolojinin konusudur. Bu nedenle eğitim kültürle iç içe olması **sosyolojik** boyutlu bir konudur.

**Eğitim, her zaman ve her yerde oluşur**. Eğitim zaman ve mekân yönünden sınırlandırılmaz. Eğitim sürelidir. Bugün başlayıp yarın bitmesi söz konusu değildir. Artık zaten 'yaşam boyu öğrenme yaşam boyu eğitim' belgileri sürekli kullanılmaktadır.

çok yüksek beklentiler içinde olmalı, hep beraber eğitimin çok önemli bir şey olduğunu düşünmeli ve **eğitime olan toplumsal ilgiyi arttırarak** toplum olarak eğitime daha fazla değer vermeliyiz. Ve unutmayalım ki ülkemizdeki her şeyin temeli eğitimidir. **Türkiye Hepimizin Eğitim Hepimizin...**

## KAYNAKÇA

- Arslantürk, Z. ve Amman, M. T. (2013). Sosyoloji kavramlar kurumlar süreçler teoriler. (9. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Avcı, N. (2007). Toplumsal değerler ve gençlik bir değerler sosyolojisi denemesi. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydoğan, İ ve Helvacı, M. A. (2011). *Kuram ve uygulamada eğitim bilimi*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (14). 49-68.
- Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri. (3. Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Bozkurt, V. (2015). Değişen dünyada sosyoloji temeller kavramlar kurumlar. (12. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayım.
- Çelikkaya, H. (2014). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi pedagojik formasyon amaçlı*. (7. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirtaş, H. A. (2003). Sosyal Kimlik Temel Kavram ve Kuramı, Varsayımlar. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/23/665/8472.pdf> (21 Eylül 2019)
- Durdu, Z. (2018). Sosyolojide temel kavramlar ve kurucu fikirler. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çetin, H. (2001). Liberalizmin temel ilkeleri. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 2(1). 219-237.
- Çınaroğlu, S. ve Avcı, K. (2013). Yönetim biliminde sistem yaklaşımı ve sağlık alanı özelinde bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*. 17 (1). 83-101.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2015). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Editörler). *Eğitim bilimine giriş* (11. baskı) içinde (1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Durak, Y. (2019). Androgojik ve Pedagojik Yaklaşım [https://www.academia.edu/20049495/Androgojik\\_ve\\_Pedagojik\\_Yaklasim](https://www.academia.edu/20049495/Androgojik_ve_Pedagojik_Yaklasim) 22 Eylül 2019
- Ercan, Đ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, G. & Üncü, Y. (2009). Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*. 40(3), 81-87.
- Erdoğan, T. (2019). Sosyolojinin temel kaynakları. Ç. Özdemir ve A. S. Arslangilay (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* (s. 43-72) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkılıç, T. A. (2011). Eğitim felsefesi akımları. A. Boyacı (Ed.). *Eğitim felsefesi* içinde (49-70). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Eroğlu, E. (2015). Geçmişten Günümüze Sosyal Normlar. *Akademik Bakış Dergisi Sayı: 50 Temmuz - Ağustos 2015 Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*

- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Giddens, A. ve Sutten, P. W. (2013) *Sociology*. (7th edition). Cambridge: Polity Press.
- Güçlü, M. (2019). *Eğitim felsefesi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, B. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (2-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvenç, B. (2016). İnsan ve kültür. (6. Baskı). İstanbul: Boyut.
- İçli, G. (2014). Sosyolojiye giriş (6. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kafesoğlu, İ. (2018). Türk milli kültür. (43. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ken, B. (2005). An introduction to sociology (3rd Edition). Cambridge: Polity Press.
- Kıroğlu, K. (2009). Eğitimin temel kavramları. K. Kıroğlu ve C. Elma (Editörler). *Eğitim bilimine giriş içinde* (1-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçel, T. (2018). İşletme Yöneticiliği (17. Baskı). Ankara: Beta Basım Yayım.
- Macionis, J. J. (2008). *Sociology: a global introduction*. (4th Edition). Harlow: Pearson Prentice Hall
- Macionis, J. J., K. Plummer. (2008). *Sociology: a global introduction*. (4th edition). Harlow: Pearson Prentice Hall.
- Marşap, A. (2010). Buluşçu yönetim sisteminin geleceği yönetsel sistem. Ankara: Gazi kitabevi.
- Neundorf, A. ve Smets, K. (2017). Political socialization and the nmaking of citizens. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935307.001.0001/oxfordhb-9780199935307-e-98> (21 Eylül 2019)
- Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özkalp, E. (2017). *Sosyolojiye giriş*. (27. Baskı). İstanbul: Ekin Yayınevi.
- Özkan R. (2016). Eğitim ve Öğretim İlkeleri Eğitim Sistemlerinin Oluşmasına Etki Eden Faktörler ve Eğitimin İşlevleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. R. Özkan) içinde 33-52.
- Sarıtaş, M. (2006). Eğitimin toplumsal (sosyal) temelleri. K. Keskinlik (Ed.) *Eğitim bilimine giriş içinde* (197-236). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, R. (2016). Temel kavramlar. R. Özkan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (1-32). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ritzer, G. (2018). Introduction sociology. (4th Edition). Los Angeles: Sage.
- Sağlam, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. A. Ç. Sağlam (Ed.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (1-16). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, H. (2011). Eğitim ve Toplumsal Değişme. *Eğitim sosyolojisi*. (Ed. A. Boyacı). İçinde 53-76. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Terzi, A.R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Turhan, M. (2015). *Kültür değişmeleri (sosyal psikoloji bakımından bir tetkik)*. İstanbul: Altınordu Yayınları.
- Watson, J. Ve Hill, A. (2012). *A Dictionary of Communication and Media Studies (8th Edition)*. New York: Bloombury.
- Wiles, J. (2008). *Leading curriculum development*. London: Corwin.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya R. (2019). Eğitim temel kavramları. A. Tannögen ve R. Sarpkaya (Ed) Eğitim bilimine Giriş içinde (1-38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- http-1:** <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 05.07.2019)
- http-13:** <https://www.haberler.com/vehbi-koc/biyografisi/> (Erişim tarihi: 21.05.2019)
- http-14:** <https://www.haberturk.com/vehbi-koc-un-hayati-1851771> (Erişim tarihi: 21.05.2019)
- http-15:** <https://www.sabah.com.tr/vehbi-koc-kimdir-> (Erişim tarihi: 21.05.2019)



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR VE TARİHSEL GELİŞİM

#### AMAÇLAR

- \* Eğitim sosyolojisi ile ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilme
- \* Eğitimin sosyolojik işlevlerini kavrayabilme
- \* Eğitimle diğer toplumsal kurumların ilişkilerini yorumlayabilme
- \* Sosyolojik yaklaşımların temel niteliklerini değerlendirebilme
- \* Eğitimle ilgili konularını sosyolojik yaklaşımlar bağlamında yorumlayabilme

#### ANAHTAR KAVRAMLAR

Sosyoloji, toplum, toplumun öğeleri  
Toplumsal kurumlar, makro-mikro toplumsal kurumlar, toplumsal birimler  
Toplumsal kurumların işlevleri  
Eğitimin kendine özgü yönleri  
Pozitivist sosyoloji, yorumlayıcı sosyoloji, eleştirel sosyoloji  
İşlevselci yaklaşım, çatışmacılar, sembolik etkileşimsel yaklaşım  
Post-modernizm, feminizm

## EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE GİRİŞ

Eğitim Sosyolojisi genel bir ifadeyle eğitimin sosyolojik boyutunun çalışıldığı bir disiplindir. Bir bakıma eğitime sosyolojik bakışın mercek altına alındığı çalışma alanıdır. Bu açıdan Eğitim Sosyolojisi alanında eğitim gerçekleştirildiği alan yani genelde toplum özelde eğitim kurumlarının sosyolojik nitelikleri, eğitimin işlevleri öncelikli çalışma konularıdır. Diğer yandan farklı kurumlara eğitim kurumunun ilişkileri bir başka detaylı çalışma konusudur. Eğitim Sosyolojisi alanı sosyolojinin çalışma konusu olan toplumsal gruplar, kültür, toplumsallaşma, toplumsal tabakalaşma gibi konuları eğitim bağlamında çalışmayı esas alır.

### Eğitim Toplum - Toplumun Ögeleri

Eğitim, genel bir kavrayışla planlı, istendik ve kasıtlı davranış oluşturulması etkinliklerini içerir. Bir başka deyişle eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci biçiminde tanımlanır (Ertürk, 1998, s.12). Ancak öğrenme, salt okul denen formel kurumlarda oluşan etkinliklerle sınırlı değildir. Eğitim, toplumun içinde yaşam boyu süren toplumsal bir süreçtir. Bu toplumsal süreç, "Peki, toplum nedir ve bir insan topluluğunun toplum olabilmesi için hangi ögelere sahip olması gerekir?" sorusunu akla getirir. Bir topluluğun toplum olabilmesi için; öncelikle üyeler, doğal çevre, örgütlenmiş ilişkiler ve kültür öğelerine sahip olması gerekliliği vardır (Başaran, 1994, s.40). Bu anlamıyla *toplum*, üyeleri ortak amaçlar için bir araya gelmiş, doğal bir çevrede etkileşim içinde bulunan insan birlikteliği biçiminde tanımlanabilir. Bu tanımdaki temel öğelerden; *doğal çevre*, sınırları belirlenmiş bir mekân; *örgütlenmiş ilişkiler*, toplumun üyeleri arasında ilişkileri belirleyen ilkeler ve kurallara bağlı iletişim, etkileşim ve işleyiş biçimlerinin tümü; *kültür* ise, üyeler arasında oluşan gelenek, görenek, ideal, sembol, vb. öğelerden oluşan yaşam biçimi şeklinde açıklanabilir (Başaran, 1994, s.40).

Eğitim, toplumsal açık sistem yaklaşımına göre işleyen bir toplumsal kurumdur. Bu olgunun açıklanması için toplumsal kurumun tanımı ve özellikleri ile açık sistem yaklaşımı üzerinde durulmasında yarar görülmektedir. *Kurum*, günlük dilde genellikle bir topluluğa, belirli bir çevre ya da öğeye ilişkin bir işlevi yerine getiren yapılar olarak algılanmaktadır. Örneğin, aile bir kurumdur ve bu kurum "aile" denilen çevreye ilişkin neslin devamı, cinselliğin meşrulaştırılması gibi bir dizi işlevi yerine getirir. Sosyolojik anlamıyla toplumsal kurum; toplumun yapısı ve temel değerlerin korunması bakımından zorunlu sayılan, eşgüdümlü ve örgütlenmiş sürekliliği bulunan inanç, değer, gelenek ve görenek gibi davranışlar ile maddî öğelerden oluşan bütünlüktür (Ozankaya, 1994, s.181). Örneğin, din toplumsal bir kurumdur. Tanıma göre bir toplumsal kurum olarak dinin, kendine özgü gelenekleri, görenekleri, inanç ve değerleri bulunur. İbadet biçim ve biçemleri, büyüklere saygı, küçüklere sevgi gösterilmesi ve ahlâkî erdemler din kurumunun içinde tanımlanır. Bunun yanı sıra tek tanrılı kimi dinlerde tanrı ile kul ve kullar arası ilişkiler gibi örgütlenmiş ilişkiler bulunmaktadır. Din, diğer yandan cami, kilise ya da kutsal mekân donanımları ile maddî öğeler de içermektedir.

Toplumsal kurumların temel özellikleri alanyazında çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte İçli (2002, s.60) ve Ozankaya (1994, ss.181-183)'ya göre genel olarak **toplumsal kurumların şu temel özellikleri** bulunduğu söylenebilir:

1) Toplumsal kurumların amaçları vardır; toplumsal kurumlar belli bir amaç çerçevesinde bir bütünlüğü temsil ederler: Örneğin; siyaset kurumunun toplumun birlik, dirlik ve düzenliğini sağlama, kaynakları kullanma gibi işlevlerinin olması gibi...

2) Varlıklarını görece bir biçimde kısa bir süre ya da sürekli bir biçimde sürdürebilirler. Bir bakıma toplumsal kurumlar süreklilik gösterirler. Herhangi bir kültürde davranış kalıpları, roller, statüler, gelenek ve görenekleri sürekli duruma getirirler (Tezcan, 2012 s. 128). Örneğin "başlık parasının" bir toplumsal kurum olarak evliliklerin ortadan kalkması bu kurumun göreceli olarak kısa bir süre varlığını devam ettirdiğine, oysa ibadetin aynı kurullarla değişmeden sürdürülmesi ise bu kurumun kimi ritüellerinin süreklilik gösterdiğine ilişkin örneklerdir.

3) Ögeleri arasında örgütlenmiş ve eşgüdümlü yapılar içerip belli bir yapısal bütünlük gösterirler. Bir yandan gelenek görenekler diğer yandan formal hukuk düzeni toplumsal kurumların nasıl sürdürüleceğine ilişkin düzeneklerdir. Bir bakıma kurumlar farklı ögeleri içermiş olsalar da bu ögeler parça bütün işleyişi içinde bütünlük içinde olmak durumundadırlar. Aile içinde anne, baba, çocuk ve kardeşler arasında görülen ilişkiler gibi...

4) Değerlerle kurumların yarattığı temel yapı taşlarıdır değerlerle yüklenen kurumlar statü ve rol dağıtırlar. Örneğin, ailede anne ve babanın ebeveynlik; çocukların ise evlatlık rolleri vardır. Bireyler farklı toplumsal kurumlara girince (örneğin; öğretmen baba, okula gidince öğretmenlik rolünü kuşanır) farklı roller edinir.

## TOPLUMSAL KURUMLAR EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

Eğitim Sosyolojisinin çalışma alanı genelde eğitimin sosyolojik boyutu biçiminde özetlenir. Ancak bu tanımlama geneldir ve Eğitim Sosyolojisinin çalışma alanını anlatımda yetersizdir. Eğitim Sosyolojisi, sosyolojiye ilişkin temel kavram, teknik, yöntem ve yaklaşımların eğitim alanına uyarlanması ile toplumsal değişim, kültür, nüfus vb. konuları eğitimle ilişkilendirme ve irdeleme alanıdır. Bir başka boyutta ise eğitim sosyolojisinin temel çalışma alanlarından biri de bir toplumsal kurum olarak eğitimin diğer ise toplumsal kurumlarla ilişkisini incelenmesidir.

Toplumsal kurumlara genel olarak bakıldığında, kurumların ortak amaç ve gereksinimleri karşılanması amacıyla oluşturulmuşlardır. Üyelerine rol ve statü yüklerler, norm ve kurullar koyarlar. Gelenek ve görenekler oluşturarak süreklilik gösterirler. Değerler oluşturup simgelere yer verirler. Toplumsal kurumlara ilişkin genel değerlendirmeye ve görüşler Tablo 3.1'de verilmiştir.

## KAYNAKÇA

- Açba, L. (2010). *Bir çerkes prensinin harem hatıraları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Alıç, M. (1993). Eğitim yönetimine ilişkin temel kavramlar. *Eğitim bilimlerinde çağdaş yaklaşımlar*. Hakan, A. (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- AÜEBF- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2007). *Ziya Gökalp*. 08.10.2007 tarihinde <http://education.ankara.edu.tr/~sozer/ziya.htm> adresinden alınmıştır.
- Aslan S. ve Yılmaz A. (2001). Modernizme Bir Başkaldırı olarak Modernizm. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2, 2.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları Ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1 (1). 27-48.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Basımevi.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.
- Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Bası). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Browne, K. (1998). *An introduction to sociology*. London: Polity Press.
- BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. (2007b). *Prens Sabahattin*. 08. 10. 2007 tarihinde [http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim\\_kimdir/prens\\_sabahattin.htm](http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim_kimdir/prens_sabahattin.htm) adresinden alınmıştır.
- BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. *İsmail Hakkı Baltacıoğlu*. (2007b). 08. 10. 2007 tarihinde [http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim\\_kim\\_dir/ismayil\\_hakki\\_baltacioglu.htm](http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim_kim_dir/ismayil_hakki_baltacioglu.htm) adresinden alınmıştır.
- Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji notları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daft, R. L. (2003). *Management*. Australia: Thomsonsouth Western.
- Dinler, Z. (2015)....*İktisada giriş*. (21. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdem, A. R. ve Sarpkaya R. (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetime Uygulanabilirliği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4, 73-85.
- Erdemir, E. (2000). *Postmodern Yaklaşımın Yönetim ve Örgüt Yapılarına Etkileri: Modern-den Postmoderne Dönüşüm Tartışmalarının Yönetim Teorisine Katkıları*. Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Ergun, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fulcher, J. ve J. Scott. (2011). *Sociology*. (Fourth Edition). New York: Oxford University Press.

- (1999). *Sociology*. Oxford: Oxford University Press. Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction*. New York: Mc Graw, Inc. Giddens, A. (2006). *Sociology*. Manchester: Polity Press. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Güneş, F. (2010). Klasik Sosyolojide Temel Yaklaşımlar I. Sosyoloji Tarihi (Ed. Serap Suğur). içinde 38-65.
- Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Hoy, W. K. ve C. G. Miskel (2001). *Educational administration theory research and practice*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık. Macionis, J. J. ve K. Plummer (1998). *Sociology a global introduction*. London: Prentice Hall Europe. Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi. Ozankaya, Ö. (1994). *Toplumbilim*. Ankara: Cem Yayınevi.
- Kale, N. (1995). *Postmodernizm - Hermeneutik Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28 (2), 281-292).
- Kongar E. (1996). "Ziya Gökalp" Türk Toplum Bilimcileri I (Ed. E. Kongar) içinde 27-73. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurul-Tural, N. (2002). *Eğitimin finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgü, T. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim ekonomisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- . (2011). *Sosyolojiye Giriş*. (19. Basım). Bursa: Ekin Basımevi.
- Öztekin, A. (2016). *Siyaset bilimine giriş*. (10. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Popenoe, D. (1991). *Sociology*. New Jersey: Prentice Hall.
- RSU- Rogers State University. (2007). *Max Weber*. 08. 10. 2007 tarihinde <http://www.faculty.rsu.edu/~felwell/Theorists/Weber/Whome.htm> adresinden alınmıştır.
- Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology*. New York:
- Harper Collins College Publishers. Schaefer, R. T. (2003). *Sociology*. Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology*. New York: West Publishing Company.
- Suzzallo, H. (2007). *Sociology and educational* 08. 10. 2007 tarihinde [http://www.studyplace.org/wiki/index.php/Sociology\\_and\\_Education](http://www.studyplace.org/wiki/index.php/Sociology_and_Education) adresinden alınmıştır.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. Sönmez, V. (Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.
- . (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- . (1991). *Eğitim bilimleri eğitim sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- (2015) *Sosyolojiye giriş*. (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thio, A. (1989). *Sociology: An introduction*. New York: Harper & Row Publishers.

- UTOLEDO-University of TOLEDO (2007). *Educational Zanden, J. ve W. Vander. (1991). Sociology the core.* New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Theory and Social Foundations.* 08.10.2007 tarihinde [http://utoledo.edu/education/programs/Degrees/grad/doctoral/educational\\_theory.html](http://utoledo.edu/education/programs/Degrees/grad/doctoral/educational_theory.html) adresinden alınmıştır.
- Weber, Max. (1985). *Protestan ahlâkı ve kapitalizmin Ruhu.* (Çev. Zeynep Aruoba, İstanbul: Hil Yayıncılık).
- Yıldırım, Ali. Hasan. Şimşek. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (10. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (2002). *Eğitimin tarihsel temelleri. Öğretmenlik mesleğine giriş.* Demirel, Ö. ve Z. Kaya (Ed). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

# SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE ÖNCÜLLER

### AMAÇLAR

- \* Sosyolojik düşüncenin gelişimindeki düşünürlerin sosyoloji ve eğitime katkılarını kavrayabilme
- \* Sosyolojik düşüncenin gelişimindeki düşünürlerin sosyoloji ve eğitime etkilerini yorumlayabilme
- \* Sosyoloji ve eğitim sosyolojisindeki kuramlarla ilgili kavramların anlamlarını tanımlayabilme
- \* Türkiye'de sosyoloji ve eğitim sosyolojisi öncüllerinin sosyoloji ve eğitime ilişkin görüşlerini değerlendirebilme
- \* Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitimle ilgili görüşlerini değerlendirebilme
- \* Eğitimle ilgili konularını sosyolojik yaklaşım öncüllerinin görüşleri bağlamında yorumlayabilme

### ANAHTAR KAVRAMLAR

Sosyolojik düşüncenin gelişimi

Sosyolojik teoriler-kuramlar yaklaşımlar

İşlevselciler, çatışmacı yaklaşım, sembolik etkileşimselciler

Feminizm, yorumsamacı yaklaşım

Auguste Comte, Emile Durkheim, Herbet Spencer, Ken Merton, Karl Marx, Saint Simon,

Mustafa Kemal Atatürk ve eğitim

Ziya Gökalp, Prens Sebahattin, Ethem Nejat,

İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel, Mümtaz Turhan, Nurettin Topçu

## GİRİŞ

Sosyolojiye gerek bir bilim alanı olarak gerekse pratikte katkıda bulunan yabancı ve Türk sosyologları farklı gruplamak olanaklıdır. Bir farklılık ortaya konulması bakımından **sosyolojide öncüller** konusu, a) Sosyolojide yabancı öncüller ve b) Sosyolojide Türk öncüller biçiminde iki alt başlıkta toplanmıştır.

### SOSYOLOJİK DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ DÜŞÜNÜRLERİN EĞİTİM VE SOSYOLOJİYE KATKILARI

Sosyolojik düşüncenin gelişimi çok karmaşık görülmekle birlikte belirli bir tarihsel sürece uygun detaylandırılabilir. Antik Yunan döneminden bu yana birçok düşünür, toplum hakkında görüş belirtmiş olmasına karşın bir sosyolojik bakış ya da görüş belirtenleri sosyolog öncül olarak belirlemek mümkün değildir. Ayrıca sosyolojik düşünce tarihinin daha nesnel ve anlaşılır değerlendirilmesi bakımından sosyolojik perspektifler konusunu özetleyen açıklamalara gereksinim duyulmaktadır. Felsefi olarak bakıldığında sosyolojik perspektifler; (1) yapısalcı, (2) yorumlayıcı/toplumsal eylem yaklaşımları ile Giddens'in (3) "yapılaşma" biçiminde adlandırılan yaklaşımı biçiminde üç grupta toplanmaktadır. Yapısalcı yaklaşımlar, işlevselcilik ve çatışmacı perspektifler olarak iki gruba ayrılırken; çatışmacı yaklaşım Marxizm - Neo-Marxizm ve Marxist olmayan çatışmacı sosyoloji biçiminde iki alt öbekte incelenmektedir. Yorumlayıcı/toplumsal eylem yaklaşımları ise Max Weber, Sembolik Etkileşimselcilik, Fenomenoloji, Etnometodoloji biçiminde alt başlıklarda irdelenmektedir. Giddens'in Yapılaşma adıyla anılan perspektifi ise; yapısalcı, yorumlayıcı/toplumsal eylem yaklaşımları arasındaki farklılıkları çözümlenmeye yönelik bir yaklaşım olarak görülmektedir (Macdonis, 2013).

Sosyolojik perspektiflerin dağılımı, öncüllerin genel görüşleri Tablo 4.1'de verilmiştir.



## Öğretmenlere güvenmeliyiz

Yine bildiğimiz ama inanmadığımız bir diğer gerçek de şu: Her öğretmen özerk olmalı. Maalesef bizim sistemde öğretmenlerin öğreteceği müfredat belli ama Finlandiya'da her okul ve her öğretmen kendi müfredatını kendi hazırlıyor. Çünkü onlar öğretmenlere, yani insana güveniyor. Biz ise insanları kontrol etmek istiyoruz. Onları serbest bırakırsak çalışmaz ve işten kaytarırlar diye korkuyoruz. İnsanın doğasına dair düşüncemizi değiştirmemiz gerekiyor. Öğretmenlerimize güvenmeliyiz. Zaten onlar öğrencileri için en iyisini yapacaktır.

## Her çocuk bir cevherdir

Bunu biz de biliyoruz ama sanırım inanmıyoruz. Her çocuğun bir cevher olduğuna inansak hiçbir çocuğun başarısız olmasına izin vermeyiz. Çocukları yalnızca başarması gereken küçük insanlar olarak değil, hem mutlu olması gereken, hem de ülkenin geleceğini elinde tutan bireyler olarak görürüz. Her çocuğa kendi seviyesinde ve kendi özelliklerine göre ders veririz. Dahası her çocuğu kendi yeteneğine göre eğitiriz. Herkese aynı dersleri vermeyiz. Okulu bir eğitim ve yaşam alanı olarak değil çocukların atlatmaları gereken bir dönem olarak görüyoruz.

## Nüfus bir etken değildir

Tabii bu reformu gerçekleştirebilmek için değiştirmemiz gereken bir düşünce sistemi daha var. Biz zannediyoruz ki nüfusu az olan ülkelerde reform daha kolay gerçekleştirilir. Bu doğru olabilir, ancak mutlak değil. Düşünce sistemimizi değiştirmeliyiz. Nüfusu az olan ülkelerde reform daha kolay gerçekleşebilir ama inanın Finlandiya'nın nüfusu fazla olsa da eğitimleri kaliteli olurdu.

Kısacası, eğitim reformu için bilmediğimiz konular hakkında araştırma yapmamız, bildiklerimizi daha iyi uygulamamız ve en önemlisi de düşünce ve inanç sistemlerimizi değiştirmemiz gerekiyor. O zaman nüfustan bağımsız, eğitimde gerçek reformu gerçekleştirebiliriz.

## KAYNAKÇA

- Açba, L. (2010). *Bir çerkes prensinin harem hatıraları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Aytaç, K. (2009). *Avrupa eğitim tarihi: genel bir bakış*. İstanbul: Doğu Batı Yayınevi
- Akyüz, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Alıç, M. (1993). Eğitim yönetimine ilişkin temel kavramlar. *Eğitim bilimlerinde çağdaş yaklaşımlar*. Hakan, A. (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- AÜEBF- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2007). *Ziya Gökalp*. 08.10.2007 tarihinde <http://education.ankara.edu.tr/-sozer/ziya.htm> adresinden alınmıştır.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aslan S. ve Yılmaz A. (2001). Modernizme Bir Başkaldırı olarak Modernizm. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2, 2.

- Aydın, H. (2006). Eleştirel Akıl Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları Ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1 (1). 27-48.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Basımevi.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayraktar, İ. (2013) <http://www.ibrahimbayraktar.net/2013/11/sosyolojide-temel-yaklasmlar.html> adresinden 10 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.
- Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Bası). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Browne, K. (1998). *An introduction to sociology*. London: Polity Press.
- Budak, Ş. (2003). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.160.
- BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. (2007b). *Prens Sabahattin*. 08. 10. 2007 tarihinde [http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim\\_kimdir/prens\\_sabahattin.htm](http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim_kimdir/prens_sabahattin.htm) adresinden alınmıştır.
- BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. *İsmail Hakkı Baltacıoğlu*. (2007b). 08. 10. 2007 tarihinde [http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim\\_kim\\_dir/ismayil\\_hakki\\_baltacioglu.htm](http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim_kim_dir/ismayil_hakki_baltacioglu.htm) adresinden alınmıştır.
- Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji notları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daft, R. L. (2003). *Management*. Australia: Thomsonsouth Western.
- Dinler, Z. (2015). *İktisada giriş*. (21. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dönmez C. (2006) Atatürk'ün Eğitimle İlgili Görü ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış [http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/cengiz\\_donmez\\_ataturk\\_egitim\\_gorus\\_uygulamalar.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/cengiz_donmez_ataturk_egitim_gorus_uygulamalar.pdf) adresinden 10 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- Erdem, A. R. ve Sarpkaya R. (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetimine Uygulanabilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4, 73-85.
- Erdemir, E. (2000). *Postmodern Yaklaşımın Yönetim ve Örgüt Yapılarına Etkileri: Modern-den Postmoderne Dönüşüm Tartışmalarının Yönetim Teorisine Katkıları*. Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Ergun, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fulcher, J. ve J. Scott. (2011). *Sociology*. (Fourth Edition). New York: Oxford University Press.
- (1999). *Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction*. New York: Mc Graw, Inc.
- Giddens, A. (2000), *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınları.

- , A. (2006). *Sociology*. Manchester: Polity Press. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gönç - Şavran, T. (2010). "Sosyolojide İlk Dönem Gelişmeler" *Sosyoloji tarihi*. (Ed. S. Suğur) içinde (2-35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Görgülü, D. (2020). Türkiye'de Sosyolojinin ve Eğitim Sosyolojisinin Gelişimi. *Eğitim sosyolojisi* (R. Küçükali) içinde ss.81-108. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, . (2010). Klasik Sosyolojide Temel Yaklaşımlar I. *Sosyoloji Tarihi* (Ed. Serap Suğur) içinde (38-65) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Haralambos, M ve M Holborn. (1995). *Sociology: Themes and perspectives*. (4. Basım). Londra: Harper Collins.
- Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Hoy, W. K. ve C. G. Miskel (2001). *Educational administration theory research and practice*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Europe. Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi. Ozan-kaya, Ö. (1994). *Toplumbilim*. Ankara: Cem Yayınevi.
- Kale, N. (1995). *Postmodernizm- Hermeneutik Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28 (2), 281-292).
- Kara, İ. (2013). *Nurettin Topçu hayatı ve bibliyografyası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kenevir, F. (2010). Türkiye'de Din Sosyolojisinin Doğuşu ve Gelişimi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Din ve Felsefe Anabilim Dalı. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kongar E. (1996). "Ziya Gökalp" Türk Toplum Bilimcileri I (Ed. E. Kongar) içinde 27-73. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurul-Tural, N. (2002). *Eğitimin finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Macionis, J. J. ve K. Plummer (1998). *Sociology a global introduction*. London: Prentice Hall.
- Özgü, T. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim ekonomisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- . (2011). *Sosyolojiye Giriş*. (19. Basım). Bursa: Ekin Basımevi.
- Özkul, M. (2009). *Mümtaz Turhan'da batılılaşma anlayışı*. Aramızdan Ayrılışının Kırkıncı Yılında Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Öztekin, A. (2016). *Siyaset bilimine giriş*. (10. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Öztürk, F. D. (2006). Prof. Dr. Mümtaz Turhan'ın Eğitim Görüşlerinin Günümüz Eğitim Sisteminde Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Popenoe, D. (1991). *Sociology*. New Jersey: Prentice Hall.
- RSU- Rogers State University. (2007). *Max Weber*. 08. 10. 2007 tarihinde <http://www.faculty.rsu.edu/~felwell/Theorists/Weber/Whome.htm> adresinden alınmıştır.

- Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology*. New York.
- Harper Collins College Publishers. Schaefer, R. T. (2003). *Sociology*. Boston: McGraw-Hill.
- Shepard, J. M. (1996). *Sociology*. New York: West Publishing Company.
- Şen, H. (2016). Nurettin Topçu'nun Türk Düşünce Sistemindeki Sıra Dışı Yeri. *Kültür dünyamızın mimarları* (Ed. Ü. Bozyer). İçinde ss.35-70. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Suzzallo, H. (2007). *Sociology and educational* 08. 10. 2007 tarihinde [http://www.studyplace.org/wiki/index.php/Sociology\\_and\\_Education](http://www.studyplace.org/wiki/index.php/Sociology_and_Education) adresinden alınmıştır.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (Çev. O. Akınbay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. Sönmez, V. (Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.
- . (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- . (1991). *Eğitim bilimleri eğitim sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- (2012). *Atatürk ve eğitim bilimleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- (2015) *Sosyolojiye giriş*. (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thio, A. (1989). *Sociology: An introduction*. New York: Harper & Row publishers.
- Topses, G. ve M. D. Topses. (2014). *Toplumsal olayların bilimi toplumbilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türer, A. (2012). M. K. Atatürk'ün Eğitim ile İlgili Düşünceleri. <http://www.duzceyerelhaber.com/Ali-Turer/11690-MKAtaturkun-egitim-ile-ilgili-dusunceleri> adresinden 10 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- UTOLEDO-University of TOLEDO (2007). *Educational* Zanden, J. ve W. Vander. (1991). *Sociology the core*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Theory and Social Foundations*. 08.10.2007 tarihinde [http://utoledo.edu/education/programs/Degrees/grad/doctoral/educational\\_theory.html](http://utoledo.edu/education/programs/Degrees/grad/doctoral/educational_theory.html) adresinden alınmıştır.
- Weber, Max. (1985). *Protestan ahlâkı ve kapitalizmin Ruhu*. (Çev. Zeynep Aruoba, İstanbul: Hil Yayıncılık.)
- Yıldırım, Ali. Hasan. Şimşek. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Y. (2010). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılman, M. (2002). Eğitimin tarihsel temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Demirel, Ö. ve Z. Kaya (Ed). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

# EĞİTİMİN SOSYOLOJİK İŞLEVLERİ VE SOSYOLOJİK SÜREÇLER

### AMAÇLAR

- \* Eğitimin sosyolojik boyutuna ilişkin temel kavramları anlamlarını bilebilme
- \* Eğitimin psikolojik, ekonomik, politik ve sosyolojik işlevlerini kavrayabilme
- \* Sosyolojik süreçlerle ilgili kavramları anlamlarını bilebilme
- \* Eğitim sosyolojik süreç ilişkilerini kavrayabilme
- \* Sosyolojik yaklaşımların sosyolojik süreçlere ilişkin görüşlerini değerlendirebilme
- \* Eğitimle ilgili konularını sosyolojik süreçler bağlamında yorumlayabilme

### ANAHTAR KAVRAMLAR

Sosyalleşme, sosyal kontrol, kültürleme  
Sosyal hareketlilik, yatay-dikey sosyal hareketlilik  
Tabakalaşma ve türleri  
Değişim, sosyal değişim, değişim türleri

## GİRİŞ

Kuşkusuz sokakta bir yurttaşa sorsak, eğitimden ne bekliyorsunuz? Cevapların türlü türlü olması olasıdır. Duruma göre niteliğin artırılması, bizim çocuklara iş bulması için gerekli olanlar öğretilmeli, eğitimin yaşama uygun olması gibi cevaplar olabilir. Kimileri ise pratikte kullanacakların öğretilmesini, kimileri din kültürü ve ahlâk öğretimine önem verilmesini, hep öğretim yapılıyor bize yaşamda tutunacağımız şeyler öğretilmesini isteyeceklerdir. Kimi yurttaşlar vatana millete hayırlı evlatlar yetiştirilmesi için eğitimin milli ve manevî değerlere önem vermesini isterler. Kimileri meslek liselerinin daha nitelikli olmasını, kimileri fen ve sosyal bilimler gibi lise daha çok açılıp daha çok öğrenci almasını önerebileceklerdir. Burada daha ifade edilmeyen birçok ama çok değişik cevaplar almamız mümkündür.

### **Peki konuya neden böyle bir giriş yaptık?**

Konuya böyle bir giriş yapmamızın nedeni toplumun eğitimden beklentilerinin farklı olduğudur. İşte bu beklentiler bir bakıma eğitimin sosyolojik işlevlerinin neler olacağını yurttaşların dilindeki karşılıklardır denilebilir.

### **Buradan hareketle eğitimin sosyolojik işlevlerini nasıl gruplayabiliriz?**

Şimdi o zaman sosyolojik işlevlere bir bakalım...

## EĞİTİMİN SOSYOLOJİK İŞLEVLERİ

Eğitimin sosyolojik işlevlerini farklı gruplamak mümkündür. Genel geçer ve yaygın olanları dikkate alındığında eğitimin sosyolojik işlevlerini **sosyalleştirme (sosyalleştirme), sosyal kontrol, toplumsal hareketlilik, beceri meslek kazandırma bağlamı ekonomik işlev, demografik değişim, politik şekillendirme bilinçlenme** biçiminde beş grupta toplanabilir.

### **Peki bunlardan sosyalleştirme ile başlayalım. Sosyalleştirme nedir ve eğitimle ilişkisi nasıl açıklanabilir?**

**Sosyalleştirme**, toplumsallaşma olarak da bilinmektedir. Sosyalleştirme bireyin toplumun bir ferdi olarak kişilik kazandırılmasıdır denilebilir. Bir bakıma sosyalleştirme kişinin toplumun üyesi durumuna gelme süreci veya bir başka deyişle bireyin topluma uyum sağlamasıdır (Tezcan, 2017). Sosyalleştirme sürecinde birey hem psikolojik hem de sosyal bir varlık olarak göstermesi ve **benin bize dönüşmesi** olarak da betimlenir. Bu süreçte bireyin toplumun oluşturduğu değerler, kabulleri ve normları öğrendikten sonra kişiliğinin bir parçası haline getirmesi sürecidir (Celkan, 2020).

### **Peki sosyalleştirme türleri hangileri ve nasıl nitelikler göstermektedirler?**

Evet sosyalleştirme türleri var. Sosyalleştirme **birincil** sosyalleştirme ve **ikincil** sosyalleştirme olarak iki grupta incelenmektedir. Birincil sosyalleştirme gruplarında ilişkilerin süreklilik, içtenlik ve yüz yüze ilişkiler yoğunudur. Aile, akraba ve akran grupları ile okul öncesi eğitim kurumları gibi ortamlarda kendi benliğini tek yönlü geliştirdiği ortamlarda oluşur. İkincil sosyalleştirme gruplarında ilişkiler daha az duygusal, daha resmî ve profesyonel hal alır. Bu gruptaki ilişkiler meslekî kurumlar, dinî, siyasî kurumlarda daha

çok görülür. Bir bakıma bireyin aile, akraba ve akran grupları dışındaki ilişkiler ağırlıklı olarak ikincil sosyalleşme türündedir. Doğumundan itibaren birey adım adım sosyal değerleri, inançları, norm ve kuralları öğrenip kendisinden beklenenlere uygun davranmaya çalışır ki beklentiler **sosyal ben** oluşturulmasında önemlidir (Maisonneuve, 2005).

Sosyalleşme bir bakıma kişi ile toplum arasındaki ilişkiyi ifade eder ve köprüyü kurma işlevi görür. Sosyalleşme çocukluktan başlayan sosyal, psikolojik, politik ve biyolojik yönleriyle çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Bireyin sosyalleşmesinde kalıtımla getirdiği özellikler yanında başta aile olmak üzere çok farklı sosyal, kültürel etmenler rol alır. Çocukluktan itibaren başlayan kişi üzerindeki sosyal etkiler kişiliğin sosyal tutum ve davranışların gelişmesini sağlar.

Genel olarak bakıldığında birincil ve ikincil sosyalleşme türleri sosyalleşmenin süreç ve oluşumuyla ilgili görülebilir. Bunun dışında oluşumu, oluşumdaki tavır, sosyal ortam gibi birçok değişkene bağlı sosyalleşmeler de yaşanır. Bunlar **antizipatorik, tarihi, siyasal, kısmi ile sosyal sınıf ve tabakalara göre sosyalleşmeler**dir (Ergun, 2015)

Antizipatorik, tarihi, siyasî, kısmî ile sosyal sınıf ve tabakalara göre sosyalleşmelerin tanım ve örnekleri Ergun (2015) ve Engin (2018)'den yararlanarak şu şekilde özetlenebilir.

**Antizipatorik sosyalleşme**, bir gruba üye olmayıp o gruba üye olma eğilimindeki bireyin o grubun beklenti, değer ve duruşuna uygun davranmayı benimsemesi öğrenmesidir. Öğrenciliğin bitişinden sonra araştırma görevlisi olan kişinin öğrenciliği döneminden farklı davranması yeni görevinin gereklerini yerine getirmesi deneyimli öğretim elemanlarına ve çalışma arkadaşlarına davranışlarını benzetmesi antizipatorik sosyalleşmeye örnek olarak verilebilir.

**Tarihî sosyalleşme**, insanın yaşadığı dönemin şartlarına göre duruş göstermeleri bilgi, beceri ve davranış oluşturmalarıdır. Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine geçişte insanların davranışlarının değişimi böylesi bir sosyalleşmenin ürünü olarak değerlendirilebilir.

**Siyasal sosyalleşme**, insanların yaşanan politik sistemin ideolojisine ve hayat görüşünün çocuklar ve gençler tarafından içselleştirilmesidir. Burada bireyin pasif olması durumu kuşkusuz daha baskın bu nedenle sosyal siyasal sosyalleştirme kavramı daha yaygın... **Siyasal sosyalleştirme**, eğitim yoluyla topluma hazırlanan bireylerin tutum ve davranışlarını toplumda hâkim olan siyasal ideallerle uyumlu hale getirme işlevidir. Bu bağlamda eğitimin bir diğer işlevi toplumda egemen olan siyasal sistemin sürdürülmesini sağlayacak siyasal seçkinlerin veya liderlerin yetiştirilmesidir. Her siyasal rejimin böylesi bir amaç için eğitim kurumlarını sistemli kullandığı açıktır. Sovyetler Birliği döneminden ani sosyalist rejimden glasnost ve perestrojka ile yeni Rusya döneminde Rusya yurttaşları için görülen sosyalleşme bu grup için örnek olarak verilebilir.

**Kısmî sosyalleşme**, içine girilmek istenen ya da girilen örgütün grubun belediği davranışlarının bir bölümünün kabullenilmesi ya da öğrenilmesidir. Sendika üyesinin

## KAYNAKÇA

- Anderson, M. L. ve Taylor, H. F. (2006). *Sociology: understanding a diverse society.* (4th Edition). Australia: Thomson/Wadsworth
- Bahar, H. İ. (2011). *Sosyoloji.* (4. Baskı). İstanbul: Akademik Hayat.
- Bozkurt, V. (2015). *Değişen dünyada sosyoloji temeller kavramlar kurumlar.* (15. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın.
- Canbay Tatar, H. ve Tatar, T. (2019). Toplumsal Süreçler ve Eğitim. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. M. Ç. Özdemir ve A. S. Arslanglay). İçinde 143-168. Ankara: Pegem Akademi.
- Celkan, H. Y. (2020). *Eğitim sosyolojisi.* (2. Baskı). Elazığ: Asos Yayınları.
- Doğan, İ. (2020). *Eğitim sosyolojisi.* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Engin, G. (2018). Sosyal Süreçler ve Eğitim. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. E. Köse ve S. Z. Genç). İçinde 140-160. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergüneş, Y. (2016). Eğitimin Sosyolojik (Toplumsal) Temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* (10. Baskı). (Ed. N. Saylan). İçinde 91-112. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, F. (1993). *Eğitime giriş.* (3. Baskı). Ankara: Meteksan.
- Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2016). *Sosyoloji.* (7. Edisyon). (Hz. S. Tüfekçioğlu; A. N. Durakbaşa ve Ş. Karapehlivan Şenel). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gönç, T. (2017). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme. *Sosyolojiye giriş.* İçinde 66-103. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kongar, E. (2016). *21.yüzyılda Türkiye: 2000'li yıllarda Türkiye'nin toplumsal yapısı.* (23. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.
- Kongar, E. (2019). *Toplumsal değişme ve Türkiye gerçeği.* (22. Baskı). İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Kumral, O. (2016). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* (Ed. F. Susar Kırmızı ve N. Duban). İçinde 115-135. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Macionis, J. J. (2008). *Sociology.* (12th Edition). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Macionis, J. J. ve Plummer, K. (2008). *Sociology: a global introduction.* (4th Edition). Harlow: Pearson Prentice.
- Maisonneuve, J. (2005). Sosyal Psikoloji. (Çev. L. Aktar). Ankara: Dost Kitabevi.
- Newman, D. M. (2013). *Sociology: exploring the architecture of everyday life: brief edition.* (3rd Edition). Los Angeles: Sage.
- Ozankaya, Ö. (2007). *Toplumbilimi.* (11. Baskı). Ankara: Cem Yayınevi.
- Özkalp, E. (2014). *Sosyolojiye giriş.* (23. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Popeone, D. (1999). *Socology.* (11th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Şimşek, H. (2011). Eğitim ve Toplumsal Değişme. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. A. Boyacı). İçinde 53-76. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş.* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



Tezcan, M. (2012). *Sosyolojiye giriş*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan, M. (2017). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (14. Baskı). (Ed. V. Sönmez). İçinde 83-106. Ankara: Anı Yayıncılık.

## ALTINCI BÖLÜM

### EĞİTİMİN SİYASAL TEMELLERİ

#### AMAÇLAR

- \* Siyaset ile ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilme
- \* Eğitimin siyasal işlevlerini kavrayabilme
- \* Eğitimle ve siyaset arasındaki ilişkilerini yorumlayabilme
- \* Eğitimin siyasal niteliklerini kavrayabilme
- \* Eğitimin siyaset boyutuyla ilgili sorunları yorumlayabilme

#### ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, eğitim siyaset, güç egemenlik meşruiyet

Monarşi, oligarşi, demokrasi

Eğitimin siyasal açıdan nitelikleri

Hak, hukuk, negatif statü hakları, pozitif statü hakları, aktif statü hakları

Siyaset, eğitim hukuk ilişkileri

## GİRİŞ

Genelde defalarca tekrarlandığı gibi eğitim, davranış değiştirme ve insan yetiştirme olarak tanımlanır. Kuşkusuz bu tanımlama “pedagojik” bir değer ve anlam taşır. Bununla birlikte eğitimi sadece davranış değişikliği olarak varsaymak pedagojik olarak doğru ama bütünsellik bakımından eksik bir açıklamadır. Çünkü eğitim daha önceki ünitelerde de çalıştığımız gibi sosyal, hukuksal, psikolojik, ekonomik ve politik boyutlarıyla bir bütündür. Nitekim güçlü bir öğretmen kadronuz ve uygulanabilir bir programınız eğitim süreçlerinin oluşturulması için ilk bakışta yeterli gibi görülebilir. Ancak programda belirtilen amaç, hedef ya da kazanımlar ile kasıtlı ve istendik davranışların nelerin olacağı çok tartışmalı konulardır. Bu tartışmaların özünde çok farklı nedenlerinin olduğu da bilinen bir gerçekliktir. Örneğin fiziksel olarak daha nitelikli okul, eğitim teknolojisi açısından daha nitelikli sınıf eğitimin ekonomik bir boyutunun olduğunu gösterir. Ancak eğitim işleri ve uğraşısı sadece destek hizmetleri ile “iyi” bina, ışık, derslik inşa etmek ya da “iyi” eğitim teknolojisi sağlamak eğitim süreçlerini “iyi” yönetmek için gerek şarttır ama yeter şart değildir. Nitekim çevremiz, eğitim teknolojisi olanaklarından mahrum nice başarılı eğitim uygulamaları ve okul örnekleriyle doludur. Bu durumda özünde eğitimin özellikle hangi davranışların kasıtlı ve istendik olarak kazandırılacağı, tartışmalıdır. Bu tartışma, özünde sosyal, ekonomik, felsefi ve nihayetinde politik yani siyasal bir tartışmadır. Özcesi genelde eğitim sosyologları ve yönetimi ana bilim teorisyenlerince savunulan yanıyla eğitim evet bir davranış değişikliği ve insan yetiştirmedir ancak felsefi ve politik yönü bulunan bir süreçtir.

Eğitimin işlevleri doğurduğu sonuçlar açısından çok tartışmalıdır. Öncelikle işlevlere neye, kime, ne amaçla bakıldığı tartışmaların temel sorun alanıdır. Bu durum sosyal, ekonomik ve politik yönleriyle birçok tartışmayı doğasında taşır. Çünkü eğitim davranış değiştirmedir ve insan yetiştirme olarak pedagojik bir süreç olmakla birlikte sosyal, ekonomik ve politik bir süreçtir. Bu açıdan ikircikli yapı taşır. Bir bakıma bir halının iki yüzü misali zıtlar birliktedir. Bu noktada eğitim bir yandan koruyucu ve muhafazakâr işlev taşıırken diğer yandan değiştirici dönüştürücü bir işlev görür. Sonuç olarak da iki işlev karşılıklı içinde eğitimin doğası gereği çift yönlü zıtları birlikte işletir.

Tüm uzlaş ve birlikteliklere rağmen eğitimin işlevleri yerine getirilirken, **kimin, nerede, neden, nasıl** bir eğitim alacağı, bu süreçlerinin neden, neye göre, nasıl düzenleneceği önemli bir sorun alanıdır. Bu sorular bir bakıma kimin eğitim olanaklarından neden nasıl yaralanacağı, nelerin neden nasıl istendik ve kasıtlı davranışlar olacağı sorunu toplumun idaresi ile ilgili soru ve sorun alanlarıdır. Sorun, eğitim hizmeti sunulurken bu hizmetin kimlere nasıl, ne kadar sunulacağından ve sunan otoriteler ile sunanların yani eğitim çalışanları ile hizmetten yararlananların hukuklarının ne olacağı sorunu da özünde toplumun nasıl idare edileceği yani yönetileceği sorunudur. Bu durum sosyal, ekonomik ve felsefi boyutları bulunan siyaset, eğitim hukuku ile ilişkili karmaşık bir süreçtir. Bu bağlamda, eğitim siyasası yani politikaları şu konularla doğrudan veya dolaylı ilişkilidir. Öncelikle eğitim siyasası, eğitim programıyla nasıl bir insan yetiştirileceği konusu bakımından çok tartışılmalıdır. Siyaset eğitim örgütlerinin, eğitilenlerin, eğitim hizmetinin üretiminden sorumlu olanların,

kamu otoritesi, öğrenci ile veli ilişkilerini hukukla düzenler. Eğitim siyasal boyutuyla işveren ve çalışanların hak, görev ve sorumluluklarını içeren geniş ve karmaşık bir çalışma alanıyla da düzenleyici olarak ilgilidir.

## SİYASET VE TOPLUMSAL YAŞAM

Siyaset kavramının değişik tanım ve betimlemelerinin yapılması mümkündür. Siyaset üç temel ögenin bir araya gelmesinin ürünüdür. Bunlardan birincisi **kişi** yani **birey**dir. İkinci öge kişilerin birlikte yaşamak zorunda olduğu **toplum**dur. Üçüncü öge ise kişi ile toplumun nasıl yönetilmesi, idare edilmesi konusunu içeren **toplum yönetimi**dir. Sosyolojik bağlamda modern toplum terminoloji ile ifade edilirse, **yurttaş, toplum ve yönetim ihtiyacı** siyasetin doğuşun temel nedenleri olarak sayılabilir. Siyasetin **toplu yaşamın** sonucu ortaya çıktığı açıktır. İnsan ve yaşadığı çevrede üç değişik ilişkinin sürdüğü ileri sürülebilir. Bir başka deyişle insanlar günlük yaşamlarında toplumsal bağlamı üç tür ilişki gösterirler. Bu ilişkilerden birinci grup, **insanın diğer insanlarla ilişkileridir**. İkinci grup ilişki ise **insan ile doğa arasındaki ilişki**dir. Üçüncü ilişki türü ise, **insan ile çevresindeki örgütlenmiş otorite toplumuyla ilişkileridir** (Başaran, 2004). Bir öğrencinin bir öğrenci ya da öğretmenle ilişkileri birinci gruba girer. İnsanların belediye parkındaki çimlere ya da ormandaki çamlara yönelik davranışlarımız ikinci grup için örneklerdir. Üçüncü grup ilişkiler için ise trafik kurallarına uyum, okul yönetimi-veli ilişkileri, pazar günlerinin resmî tatil olması nedeniyle işyerimizin kapalı tutulması gibi örnekler verilebilir.

Siyasetin ne olduğu kendi alanyazınında geniş bir yer tutmaktadır denilebilir. Öncelikle iki siyaset bağlamında farklı kültürden iki farklı sözcüğün Türk akademik ve pratik toplumsal yaşamında yer edindiğini belirtelim. Bunlardan biri bu ünitenin de başlığı olan “siyaset”, diğeri ise “politika” sözcüğüdür.

Siyaset sözcüğü Arapçadan Türkçeye geçen bir sözcük olup bu dilde “siyasa” olarak kullanılmaktadır. Siyasa sözcüğü yönetmek, eğitmek, yetiştirmek anlamına gelir. Özgün olarak bu sözcük önce Bedevi toplumlarında hayvanların özellikle at ve develerin terbiye edilmesi karşılığında at ve develeri yetiştiren, tımar eden ve bakanlara verilen “seyis” sözcüğünden türetilmiştir. Nihayetinde tarihsel gelişim süreci içinde siyaset sözcüğü şehirlerin ve insanların yönetimi anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Dursun, 2019). Bu yönüyle siyasetin bir bakıma yönetene **idare etme, yönetme** gücü veren baskın bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Politika sözcüğü ise Yunanca ‘polis’ sözcüğünden türetilmiş olup; kent ülke veya toplum yönetimi anlamına gelmektedir. Daha genel bir ifadeyle politika kent, site, devlet işlerinin kotarılması yönetilmesi olarak belirmiş dolayısıyla oradan giderek ülke veya toplum yönetimi karşılığı olarak kullanılmıştır (Kışlalı, 2016). Bu bağlamda politika **devlet ve ülke yönetimi** karşılığındadır.

Bu genel etimolojik anlayış dışında siyaset ya da politika dünden bugüne pratikte değişik anlayışlara göre Akbulut (2009), Arbaş ve Şimşek (2014) ile Öztekin (2018) yararlanılarak üç farklı alt başlıkta toplanabilir. Bu boyutlar; a) devlet yönetimine iliş-

## KAYNAKÇA

- Akbulut, Ö. Ö. (2009). *Siyaset ve yönetim ilişkisi: kuramsal ve eleştirel bir yaklaşım*. (2. Baskı). Ankara Turhan Kitabevi.
- Anbaşı, K. ve Şimşek, Ü. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenliği için siyaset bilimine giriş*. Konya. Çizgi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayram, A. K. (2016). *Siyasetin Dili: Kavramlar Kurumlar. Siyaset Bilimi (4. Baskı)*. (Eds. D. Dursun ve M. Altunoğlu) içinde 28-57. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dahl, R. A. (2010). *Demokrasi üzerine*. (2. Baskı.) (Çev. B. Kadioğlu). İstanbul. Phonix.
- Dumanlı Kürkcü, D. (2013). *Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşmeye Yönelik Yaklaşımlar* The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC April 2013 (3) (2). [http://tojdac.org/tojdac/VOLUME3-ISSUE2\\_files/tojdac\\_v03i201.pdf](http://tojdac.org/tojdac/VOLUME3-ISSUE2_files/tojdac_v03i201.pdf) adresinden 16 Mart 2020 tarihinde alındı.
- Dursun, D. (2018). *Siyaset bilimi*. (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eagleton, T. (2015). *İdeoloji*. (4. Baskı). (Çev. Muttalip Özcan). Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Erbek, Ç. (2013) *Negatif Pozitif ve Aktif Statü Hakları* [http://www.caglarerbek.com/2013/01/negatif-pozitif-ve-aktif-statü-haklar\\_28.html](http://www.caglarerbek.com/2013/01/negatif-pozitif-ve-aktif-statü-haklar_28.html) 16 Mart 2020 tarihinde alınmıştır.
- Erkılıç, T. A. (2019). *Toplumsal, politik ve Ekonomik Yönleriyle Eğitimin Hukuksal Temelleri. Eğitim bilimine giriş* (Ed. V. Sönmez). (15. Baskı). içinde ss. 265-288. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökulu, G. (2019). *Sembolik etkileşimci teorisinin gündelik yaşam sosyolojisine katkıları*. Ekev Akademi Dergisi Yıl: 23 Sayı: 80 (Güz 2019). [http://www.ekevakademi.org/Makaleler/265021218\\_11%20Gokhan%20GOKULU.pdf](http://www.ekevakademi.org/Makaleler/265021218_11%20Gokhan%20GOKULU.pdf) adresinden 19 Mart 2020 tarihinde alınmıştır.
- Hakyemez, Y. Ş. (2004). *Mutlak monarşilerden günümüze egemenlik kavramı*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Heywood, A. (2019). *Siyasî ideolojiler*. (12. Baskı) (Çev. L. Köker). Ankara: BB101 Yayınları.
- Kapanı, M. (2017). *Politika bilimine giriş*. (56. Baskı). Ankara: BB101.
- Karpat K. H. (2015). *Türk demokrasi tarihi: Sosyal kültürel ekonomik temeller*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kışlalı, A. (2016). *Siyaset bilimi*. (17. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.
- Macionis, J. J. (1997). *Sociology (6th Edition)*. London: Prentice Hall International.
- Özbek, S. (2011). *İdeoloji kuramları*. İstanbul: Notus.
- Özbudun, E. (2015). *Anayasacılık ve demokrasi*. (2. baskı). İstanbul. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztekin, A. (2018). *Siyaset bilimine giriş*. (11. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim. Erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Ankara: Turhan Kitabevi.

- Reich, (2019). What does oligarchy mean? <https://prospect.org/economy/oligarchy-mean/> adresinden 18.3.2020 tarihinde alınmıştır.
- Söğütü, İ. (2012). “Bir örgütlü iktidar olarak devlet ve Siyasal Sistemler” Siyaset Bilimi (Eds. D. Dursun ve M. Altunoğlu) içinde 58-89. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Timur, T. (2016). Mutlak monarşi ve Fransız Devrimi. İstanbul: Yordam Kitap.
- Tolbert, P. P. (2010). Robert Michels and the Iron Law of Oligarchy. <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1404&context=articles>. 21 3. 2020 tarihinde alınmıştır.
- Uygun, O. (2017). Demokrasi tarihsel, siyasal ve felsefi boyutlar. (3. Baskı). İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.
- Yayla, A. (2017). *Siyaset bilimi*. (5. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.

## YEDİNCİ BÖLÜM

### KÜLTÜR, EĞİTİM VE OKUL KÜLTÜRÜ

#### AMAÇLAR

- \* Kültürle ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilme
- \* Kültürün temel niteliklerini kavrayabilme
- \* Kültürün öğelerini bilebilecek ve yorumlayabilme
- \* Farklı sosyolojik yaklaşımlar açısından kültürü yorumlayabilme
- \* Kültür ve eğitim ilişkilerini kavrayabilme
- \* Eğitim felsefeleri bağlamında kültürleme süreçlerini yorumlayabilme
- \* Farklı paradigmlar açısından kültürel açıdan okulu yorumlayabilme
- \* Eğitsel açıdan kültürün işlevlerini bilebilecek
- \* Örgütsel kültürün öğelerini kavrayabilme
- \* Örgütsel kültürün öğeleri açısından eğitim örgütlerini kavrayabilme

#### ANAHTAR KAVRAMLAR

- \* Kültür, alt kültür, üst kültür
- \* Örgütsel kültür, maddî kültür, manevî kültür
- \* Yüksek kültür ve popüler kültür, ideal ve gerçek kültür
- \* Etnosentrizm ve kültürel görelilik
- \* Örgütsel kültür
- \* Semboller, normlar, seremoniler, kahramanlar, dil, tarih, değerler
- \* Kültür eğitim ilişkileri

## GİRİŞ - KÜLTÜR VE KÜLTÜR TANIMLARI

Günlük dilde ve akademik dünyada kültür kavramları farklı anlamlarda kullanılır. Genelde kültürlü deyince çok bilen diğerlerine göre daha modern yaşamı bulunan kişiler anımsanır. Yine günlük sıradan yaşamda kültür; yaşam biçimi, gelenekler, görenekler, tavırlar, davranışlar çağrıştırır. Buna karşılık akademik bilimsel bağlamda kültür, kuşkusuz yer yer benzer içeriğe sahip olmakla birlikte daha özgün bir tanımlamayı içerir. Açık seçik bir tanım yapılmadığına ilişkin görüşler olmakla birlikte kuşkusuz bir tanımlama yapmak da bir gerekliliktir. Daha anlaşılır kılmak adına bir kültür tanımı yapılmadan önce kültür kavramının tarihsel gelişimi ve farklı bağlamlarda ne anlam taşıdığına ortaya konulması daha doğru bir yaklaşımdır.

**Günlük dilde kültür çok kapsamlı bir kavram olarak öne çıkmaktadır.** Eğitimden tarıma; endüstriden edebiyata sinemadan mutfağa kadar çok geniş bir alana yayılmaktadır. Örneğin falanca bölgenin tarım kültürü derken anılan bölgede tarımın nasıl yapıldığını, neler ekilip biçildiği; tarımın hangi niteliklere sahip olduğu anlatılmak istenmektedir. Örneğin Antep'te mutfak kültürü zengindir deyiminde Antep'te hem değişik yemekler yapıldığı hem de bir bakıma lezzetli bir damak tadı zenginliği bulunduğu anlamı taşımaktadır. Bu açıdan kültür ile bir toplumsal kesimde bir alana özgü “yapı, etmeler ve davranışlar” bütününden söz edilmektedir.

**Kültür bir yaşam tasarımı olarak insanların davranışlarını koordine eden ortak anlayıştır:** Her canlı doğduktan sonra beslenme, yaşama, üreme ve yaşamını sürdürme arzusundadır. Bu bağlamda insanoğlu üreme, yaşama ve yaşamını sürdürmeye yönelik ortaya koyduğu davranışlar bir bütünlük oluşturur ki bunun akademik dilde karşılığı kültürdür. Bu durumda da görüldüğü gibi insanoğlunun yarata geldiği bütün yani kültürün bir “öğrenme” ürünü olmasıdır. Hayvanların içgüdüsel davranışlarına karşılık; insanlar ilkin kimi içgüdüsel davranışlarda bulunsa da sonraları öğrenmelere dayalı koordineli kasıtlı ve istendik öğretilmiş ya da öğrenilmiş davranışlar gösterir. Bu açıdan bakıldığında bir bakıma kültür kazandırılan davranış bütünüdür. Buna sosyoloji ve eğitim biliminde toplumsallaştırma denilmektedir. İnsanın topluma bağımlı olarak davranışlar kazandırılması toplumsallaşma bir bakıma ortak anlayışları yani toplum kültürünün edinimi ve yaşam tasarımı demektir (Bozkurt, 2011).

**Kültür bir toplumun bilgi, inanç, sanat, etik, hukuk, yönetimine ilişkin ortak yaşam biçimidir:** İnsan yaşamda bazı değer, inanç ve sosyal ilişkileri öğrenerek toplumsal varlık haline gelir. En basit anlamda kültürün bir başka işlevi insanların çevreye bağlı olarak ne yapıp yapmayacaklarının, nelerin doğru nelerin yanlış olduğunun öğretilmesidir. Örneğin bizler kedi ve köpek eti yemeyiz. Hâlbuki ki bazı kültürlerde bu etler çok değerlidir. Örneğin nasıl giyineceğimiz cinsiyete bağlı olarak nelerin kapalı olacağı toplumdan topluma bazı farklılıklar gösterir. Kültür bir bakıma yaşama dair konulmuş kurallardır (Özkalp, 2014).

**Kültür ulusal; medeniyet uluslararası özelliğe sahiptir:** Bu görüş tartışmalı olmakla birlikte sosyoloji alanında çokça kabul görmektedir. Özellikle Türk ulusal yazınında Ziya Gökalp ve izleyicilerinin ortak görüşü olarak belirlemektedir. Ziya Gökalp



kültür kavramından önce yerine “hars” sözcüğünü kullanmıştır. Medeniyet yani uygarlık evrensel nitelik gösterir, yani “müteaddit milletlerin müşterek malı”dır. Fakat medeniyet her ulusta aldığı şekil ise hars yani kültürdür (Turhan, 1994). Bu bağlamda örneğin bizlerin günlük yaşamda da kullandığımız Batı Uygarlığı ile Sanayi Devrimi sonrası Batı Avrupa ve gelişmiş ülkelerin temsil ettiği kentleşmiş, bireyselleşmiş sanayileşmiş yenedünya ifade edilmekte ve bu tanımlamaya göre “uygarlık” olarak nitelendirilmektedir. Doğu uygarlığı derken genelde iktisadî olarak göreceli geri; tam sanayileşememiş bir dünya söz konusu edilmekte yine Gökalp’in sınıflamasına göre bir başka evrensel nitelik yani uygarlık olarak belirmektedir. Ancak bu görüşe karşıt görüşler de vardır. Örneğin Mustafa Kemal Atatürk’e göre kültür ile medeniyeti birbirinden ayırmak gereksizdir. Sentezci bir anlayışa bakılması daha uygundur. Nitekim Atatürk’e göre medeniyet ile kültürü birleştirmek bilimsel olandır (Kongar, 2003).

Genel olarak ifade edilmeye çalışan betimlemeler çerçevesinde kültüre ilişkin tanımları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Uygur (2013)’a göre, kültür, insanın ortaya koyduğu içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir. Buradan kültürün insan dünyasını taşıyan yani insan varlığında görülen her şey anlaşılabilir. Kültür doğanın insanlaştırılma biçimi, insanlaştırmaya özgü süreç ve verimdir (Alakuş, 2004). Nitekim Karl Marx da kültürü doğaya karşı insanoğlunun yarattığı her şey biçiminde tanımlar. Özetle *kültür insanoğlunun yarattığı her şeydir*.

Bir başka bakışla kültür, bir topluma özgü bilgi, inanç, ahlâk, gelenek, görenek ile bireyin toplumun bir üyesi olarak kazandığı tüm alışkanlık (itiat) ve becerilerden oluşan karmaşık bir bütündür (Turhan, 1994). Bu tanımlama İngiliz antropolog E. B. Tylor ile C. Wissler’in toplum birey etkileşiminin öne çıkardıkları anlayışı yansıtan bir içeriktedir. Bir bakıma bu bağlamda *kültür toplumda egemen yaşam biçimi ve bireyin etkileşiminin ürünüdür*.

Kültür bir boyutuyla da kültür bilim alanında ki karşılığı ile uygarlık, beşerî karşılığı ile eğitim, estetik alanında güzel sanatlar maddî teknolojik boyutta ise üretim, ekin, tarım, çoğalma ve yetiştirmedir (Güvenç, 2015). Bu bağlamda *kültür her alanda geliştirilmiş, yaratılmış, üretilmiş maddî manevî birikimlerdir*.

Tüm betimlemelerden kültürü toplumda insanoğlunun yarattığı her alanda yaratılmış, üretilmiş, maddî manevî birikimlerden oluşan egemen yaşam şekli biçiminde tanımlamak mümkündür.

## KÜLTÜRÜN TEMEL NİTELİKLERİ

*Kültür paylaşılr:* Kültür paylaşılan semboller, gelenekler, değerler ve davranış kalıpları bütünüdür. Bir bakıma kültür paylaşılan davranışlarla kendini gösterir. Örneğin Anadolu’da küçük yerleşim merkezlerinde hemen hemen herkes birbirine selam verir selam alır. Bu durum o yerleşim birimleri için artık kültürün bir parçasıdır. Kuşkusuz büyüyen ve karmaşılaşan büyük kent ve nüfusça ve alan açısından büyük yerleşim yerlerinde ya da ülkelerde ülkenin tümünde aynı davranış kalıplarını görmek

dünya yani 185 ülkede okullar tamamen kapatıldı ve 1,6 milyar çocuk okullardan uzak kaldı. Biz de “yeni normal” ile tanışmış olduk. Tabi şu da bir gerçek ki; eğitim ve okul sistemimizin salgından önce de normal olduğunu söylememiz iyimserlik olur. Artık eski okulun ve ezberlediğimiz eğitim döngüsünün çalışmadığını kabul etmek gerekiyor. Ayrıca bu sisteminin ciddi eşitsizlik yarattığı da bir gerçek. Eğitimin ve okul eğitiminin hayattan kopuk ve çağımızın problemlerine etkili bir yanıtının olmaması da işin bir diğer yanı. Ben sizlere bu konuda üstat John Taylor Gatto’yu okumanızı tavsiye ederim. Eğitimde yeni normal konuşurken eski eğitim modelimizin de pek normal olmadığını hatırlayalım ve salgın vesilesiyle çocuklar, eğitimciler ve aileler için anlamlı bir okul eğitimi nasıl kurgulayacağımızı konuşalım. Zira okulun çocukların özellikle sosyal-duygusal gelişimi açısından ne kadar önemli bir kurum olduğunu bu dönemde daha yakından görmüş olduk. O halde salgından çıkarıldığımız dersler ışığında okulu ve okul eğitimi yeniden nasıl tarif etmeliyiz? Çünkü eski okulun mantığının yürümediği artık aşikâr. Örneğin Stanford Üniversitesi online eğitime geçeceğini duyurunca öğrenciler, “Biz Stanford’a ders için gelmedik. Biz Stanford’un network ve bize yaratacağı ilişki ağı için geldik.” diyerek ayağa kalktılar. Bu kapsamda okul da bildiğiniz okul değil artık.

Peki eğitimi dönüştürmek adına neler yapılabilir; salgının belki bize öğrettiği en önemli şey teknolojinin aslında ne kadar kullanılabilir ve işlevsel olduğunu daha iyi anlamamız oldu. Hem işlerimizi hem de eğitimimizi uzaktan öğrenme araçlarıyla ne kadar kolaylaştırabileceğimizi ve dijital dönüşüm dediğimiz şeyin düşündüğümüz kadar zor ve uçuk bir hedef olmadığını her gün daha iyi deneyimleme fırsatı bulduk. Eğitime teknoloji entegrasyonu veya eğitimde dijital dönüşümün düşündüğümüz kadar zor olmadığını gördüysek ve yararlı olduğunu düşünüyorsak öğrenme kültürümüzü dönüştürmekte neden kullanmayalım? O çok kıymetli okul zamanını çocuğun doğal ihtiyaçları olan, oyuna, sosyalleşmeye, harekete, spora ve sanat gibi etkileşimi yüksek öğrenme deneyimlerine ayırırken geri kalan öğrenme yaşantılarını uzaktan, video ile veya başka araçlarla verebilir miyiz? Okulu sadece bir öğretim kurumu olarak gören yaklaşımı terk etmeliyiz. Okul çocuklar ve yetişkinler için bir yaşam alanı. Çocuklar okulda arkadaşlık kuruyor, oyun ve hareket ihtiyacını gideriyor, sosyalleşiyor, başkaları ile ilişki kurmayı ve daha birçok yaşam becerisini öğreniyor. Gelin fırsat bu fırsat bu dönüşümü cesurca başlatalım. YÖK’ün tüm üniversitelere verdiği %40 + hibrit eğitim imkânını diğer eğitim kademelerine de açalım. Hibrit eğitim ve hibrit okul daha çok sevecek eğitim daha verimli olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Alakuş, A. O. (2004). “Kültür Kavramı Tanımlamalarına İlişkin Bir Analiz”. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/164/alakus.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/alakus.htm) adresinden 1.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Aşan Ö. ve Aydın E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Ankan Basım Yayın Dağıtım
- Aybay, R. ve Aybay A. (1995). *Hukuka giriş*. İstanbul: Aybay Yayınları.
- Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.

- Boovee, C. L.; J. V. Thill.; M. B. Wond ve G. P. Dovel. (1993). *Management*. NewYork: McGraw Hill Inc.
- Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Bası). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Browne, K. (1998). *An introduction to sociology*. London: Polity Press.
- Clegg S., Kornberger M. ve Pitsis T. (2008). *Managing and organizations*. London: Sage.
- Coffey, Cook & Hunsaker, (1994). *Management and organizational behavior*. Sydney: Austen.
- Cole, G. A. (2004). *Management theory and practice*. London: South Western Company.
- Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji notları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, A. (2003). Eğitimin hukuksal temelleri. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve organizasyon*. (12. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Ergün, M. (2009). Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler. V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Esgin, A. (2014). "Sosyalleşme". *Eğitim sosyolojisi*. (Ed. M. Ç. Özdemir) içinde 67-103. Ankara: Pegem Akademi.
- Fulcher, J. ve Scoot J. (2011). *Sociology*. (Fourth Edition). New York: Oxford University Press.
- Fulcher, J. ve Scoot J. (1999). *Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Gatewood, R. D., Taylor, R. R. & Ferrell, O. C. (1995). *Management: Comprehension, analysis and application*. Chicago: Irwin.
- Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction*. New York: Mc Graw, Inc.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Manchester: Polity Press. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., ve Carr, D. (2014). *Introduction to sociology*. New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Gülşen, C. ve Gökyer N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güvenç, B. (2015). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Hitt, M. A.; J. S. Steward ve L. W. Porter (2005). *Management*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hoy, W. K. ve C. G. Miskel (2001). *Educational administration theory research and practice*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçel, T. (2015). *İşleme yöneticisi*. (16. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Kongar, E. (2003). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Macionis, J. J. (2013). *Sociology*.
- Macionis, J. J. ve Plummer, K. (1998). *Sociology a global introduction*. London: Prentice Hall.
- Merchant, K. A. (1998). *Modern mamnagement control systems text & cases*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mondy, R. W. ve Premeaux S. R. (1995). *Management concepts, practices and skills*. (7<sup>th</sup>. Edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji*. (Özet Basım). (Çev. A. Arslan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oktaylar, H. C. (2016). *Eğitim bilimleri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Popenoe, D. (1991). *Sociology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Poyraz, H. (1995). *Dil ve ahlâk*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Schaefer, R. T. (2003). *Sociology*. Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology*. New York: West Publishing Company.
- Seyyar, A. (2003). *Ahlâk terimleri ansiklopedik sözlük*. İstanbul: Betaş Yayıncılık.
- Suzzallo, H. (2007). Sociology and educational 08. 10. 2007 tarihinde [http://www. study-place.org/wiki/index.php/Sociology\\_and\\_Education](http://www.study-place.org/wiki/index.php/Sociology_and_Education) adresinden alınmıştır.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). "Eğitim ve Okulun Kültürel Temelleri" *Eğitim sosyolojisi*. (Ed. A. Boyacı) içinde 113-139. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özalp, İ. (2005). Klasik Yönetim Yaklaşımı. (Ed. C. Koparal) içinde 19-36. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkalp, E. (2007). Örgüt kültürü. *Örgütsel davranış* içinde Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özkalp, E. (2014). *Sosyolojiye giriş*. (19. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.
- Tezcan, M. (2006). *Eğitim sosyolojisi*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2015). *Sosyolojiye giriş*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thio, A. (1989). *Sociology: An introduction*. New York: Harper & Row publishers.
- Turhan, M. (2015). *Kültür değişimleri.(Sosyal psikoloji bakımından bir tetnik)*. İstanbul: Altınordu Yayınları.
- Uygur, N. (2013). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Wagner J. A. ve Hollenbeck J. R. (2005). *Organizational behavior*. Ohio: Thomson South Western.
- Woods, P. (2012). *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*. London. Routledge.
- Zanden, J. ve Vander W. (1991). *Sociology the core*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.

## SEKİZİNCİ BÖLÜM

### EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ

#### AMAÇLAR

- \* Ekonomi ile ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilme
- \* Eğitimin ekonomik işlevlerini kavrayabilme
- \* Eğitimle ekonomi arasındaki ilişkilerini yorumlayabilme
- \* Eğitimin ekonomik niteliklerini kavrayabilme
- \* Eğitimin ekonomik boyutuyla ilgili sorunları yorumlayabilme

#### ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, eğitim ekonomisi  
Serbest mal, kıt mal, ekonomik mal  
Üretimin faktörleri  
Üretim, tüketim  
Eğitimin ekonomik açıdan nitelikleri  
Ekonomik modeller ve eğitim  
Eğitim maliyeti

## GİRİŞ

Eğitim davranış değiştirme ve insan yetiştirme olarak tanımlanır. Kuşkusuz bu tanımlama “pedagojik” bir değer ve anlam taşır. Eğitim davranış değiştirme iş, uğraş ve eylemleridir. Bir bakıma istendik davranışların yerleşip süreklilik kazanması; olumsuz davranışların da sonlandırılması için sistematik ve programlı etkinlikler bütünüdür. Bununla birlikte eğitimi sadece davranış değişikliği olarak bilme eksik bir anlayıştır. Çünkü eğitim daha önceki ünitelerde de çalıştığımız gibi sosyal, psikolojik, politik ve ekonomik boyutlarıyla bir bütündür. Nitekim güçlü bir öğretmen kadronuz ve uygulanabilir bir programınız eğitim süreçlerinin oluşturulması için ilk bakışta yeterli gibi görülebilir. Ancak örneğin fiziksel olarak daha nitelikli okul, eğitim teknolojisi açısından daha donanımlı sınıf, eğitimin ekonomik bir boyutunun olduğunu gösterir. Bireysel açıdan bir öğrencinin bir okula devamı ailesi açısından hiç de azımsanmayacak ekonomik masraflar getirir. İşte ister bireysel ister kurumsal bakılsın eğitimin bir ekonomik boyutu vardır hem de aslında son derece de önemli bir değişken olarak kendini pratikte gösterir.

## TEMEL KAVRAMLAR

İnsanların gereksinimleri sınırsız, buna karşılık bu gereksinimleri karşılamak için gerekli olan nesnelere sınırlıdır. Örneğin biz insanlar beslenmek için yiyecek ararız, seçeriz, besleniriz. Bugün bulduklarımızın yarın hem nicelik hem de nitelik olarak farkını ararız. Beslenme gibi barınma daha sonra daha nitelikli bir ev, yuva beklentimiz başlar. Daha sonraları daha nitelikli eğitim daha güzel bir tatil daha nitelikli bilgisayar gibi gereksinimler açığa çıkar. Bu örneklerde de görülen örnekleri çoğaltmak mümkündür. İşin özü, insanların gereksinimleri sınırsız; ancak bu gereksinimleri karşılayacak mal ve hizmetler sınırlıdır.

**Ekonomik etkinlikler insan gereksinimleri sınırsız, buna karşın bu gereksinimleri giderebilecek kaynakların sınırlı olmasından doğar.** İnsan gereksinimlerinin sınırsızlığı, bu gereksinimlerin diğer canlılardan farklı olarak, düşünen bir beyinde oluşmasından ileri gelir. Yemek, barınma gibi basit biyolojik ihtiyaçlar bile insan beyninde sayısız şekillere bürünür. Oysa yeryüzünde bu ihtiyaçları karşılayabilecek kaynaklar sınırlıdır. Kaynaklarda hem miktar sınırı hem de zaman sınırı vardır (Özgü, 1991).

**Ekonomi** sözcüğü Antik Çağ’da kullanılan ve eski Yunancada “ev çiftlik idaresine ait kurallar” anlamına gelen *oikonomia* sözcüğüne dayanmaktadır. Bir bakıma kıt kaynakların üretimi, tüketimi, bölüşümü ve değişiminde idareli olmak anlamı taşır. Özcesi, ekonomi insan davranışlarından hareketle kıt kaynaklarda sonsuz ihtiyaçların en yüksek seviyede tatmin edilmesinin yollarını ve kurallarını bulma ve uygulamadır. Bilim olarak ise ifade edilen yol ve kuralları bulmayla uğraşan analitik ve nesnel yapıya sahip sosyal bilim alanıdır (Daşdemir, 2014).

Ekonomiyi sadece bir üretim süreci olarak tanımlamak bir eksik tanımlamadır. Ekonomi toplumda mal ve hizmetlerin üretim, tüketim ve bölüşümünü düzenleyen sosyal bir kurumdur. Bu bağlamda ekonomi genel anlamda tahmin edilebilir bir şekilde

iyi ya da kötü çalışabilir. Mallar zorunludan (yiyecek, giysi, barınma gibi) lükse (otomobil, yüzme havuzu, yat) doğru farklılıklar gösteren emtialardır. Hizmetler ise toplumda herkesin yararlandığı faaliyetlerdir (Macdonald, 2013). Örneğin öğretmenlerin eğitim etkinliğinde bulunması, müstahdemlerin okulu temizlemesi, bilişim uzmanının bir konuda bilgisayar programı oluşturması hizmetler için kimi örneklerdir. Mallardan özelden kasıt televizyon, radyo, zeytinyağı gibi somut öğeler nesnelere söz konusudur. Hizmet, insanlar veya üretici varlıklar tarafından yaratılır ve hizmetleri sunan kişi veya varlıklardan bağımsız olarak düşünülemez. Hizmetler insan gereksinimleri tatmin eder; ancak maddî özelliği yoktur. İnsanları tatmin etme özelliği taşıyan fiziksel varlıklara mal denilir (Parasız ve Özer, 2005). Bununla birlikte ekonomi iktisat dilinde mal ve hizmetlerin tümü için genel ortak bir kavram olarak “mal” sözcüğü kullanılmaktadır.

### **Serbest Mallar ve Ekonomik Mallar Nedir?**

Peki insanların gereksinimlerini karşılamak için gereksinilen mal ve hizmetlerin hepsi sınırlı mıdır? Örneğin insanoğlu istediği zaman istediği yerde solunum gereksinimi karşılamak için gereken “hava” istediğimiz yerde istediğimiz zaman bir karşılık ödemeksizin bulunur. İşte bu örnekte de görüldüğü gibi sınırsız olan bu kaynaklara örnek olarak genellikle ‘hava’ gösterilir. Bazı istisnalar dışında hava; her yerde, herkesin dilediği kadar yararlanacağı ölçüde mevcuttur. Bu nedenle hava yine istisnalar dışında ekonomik faaliyetlere konu olmaz. İşte bu tür mallara **serbest mal** diyoruz. Bir başka anlatımla, gereksinimlere oranla bol olan ve elde edilmesi için özveri gerektirmeyen mallara **serbest mal** denilmektedir (Parasız, 2010).

Yukarıda örneği verilen hava örneğinin dışında istenildiğinde istenildiği nicelik ya da nitelikte bulunamayan ya da daha doğru bir ifadeyle karşılıksız edinilemeyen mal ve hizmetler vardır. Örneğin bir radyo ya da cep telefonu aslında vardır ancak edinimi hava gibi karşılıksız olmayan mallardır. İşte anıdan edinilemeyen üretimi, tüketimi ve bölüşümünde akılcı olunması gereken bu tür mallara ‘ekonomik mallar’ denilmektedir. Serbest mal olarak düşünebileceğimiz tüm kaynakların dışında kalanlar ekonomik mallardır.

**Neyin serbest mal, neyin ekonomik mal olduğu duruma görecelidir.** Solunan hava genel olarak serbest mal olarak nitelenirken su altındaki dalgıçlar ve uzayda araştırma yapan astronotlar için birer kıt maldır. Doğada içilebilir bir su kaynağı yanında kamp yapıldığında göreceli serbest mal olarak anılırken bir çölde kaybolduğunuzda kıt mal durumuna düşebilir. Bunların yanı sıra doğada yetişen ve kolayca toplayabileceğiniz meyveler görece serbest mal olabilirler (Parasız ve Özer, 2005).

### **ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ**

**Ekonomik mallar karşılığında ekonomi biliminde kullanılan başka kavram var mıdır? Varsa, hangi, kavram kullanılmaktadır? Eğitim alanıyla ilgili olarak kıt mal örnekleri bulunuz. Bulduğunuz örnekleri arkadaşlarınızla tartışınız.**

## KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2008). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Mehmet Gültekin (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 95-112). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akıncioğlu, N. (2005). Örgütlerde Eğitim Programının Maliyet Etkililik Açısından Değerlendirilmesi: TCMB İçin Bir ROİ Model Uygulaması. (Uzmanlık Yeterlik Tez). Ankara: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- Aren, S. (2014). *100 soruda ekonomi elkitabı*. (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Aydın, M. (2000). *Kurumlar sosyolojisi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Aydın, H.İ. (2016). *Sosyal sermaye ve kalkınma*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Buluç, B.(2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Ekonomik Temelleri. Çağatay Özdemir (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 173-189). Ankara: Ekinoks.
- Çalışkan, Ş.; Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım) Yönetim Bilimleri Dergisi, (11), (21) ss. 29-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46273>
- Campbell, C. P. (1997). Determining The Cost- Effectiveness of Training. *Training & management development methods. XI*. 201-210. New York: MCB University Press.
- Çiftçi C. ve Kangallı, S. G. (2015). Eğitim ve Gelir. Ege Akademik Bakış. 15, (1) ss. 141-152 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/560425>
- Daşdemir, İ. (2014). *Ekonomi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dinler, Z. (2016). *İktisat*.(8. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Dursun, D. (2006). *Siyaset bilimi*. (3. Bası). İstanbul: Beta A.Ş.
- Erdoğan Tosun, G. (2016). *Sosyal demokrasi ve ilkeleri*. Ankara. Alabanda Akademi.
- Göze, A. (2015). *Siyasî düşünce tarihi*. (15. Baskı). İstanbul: Beta A.Ş.
- Gürler, A. Z. (2014). *Genel ekonomi*. (5.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde Modern Özgürleştirici bir Yaklaşım. Alternatif Eğitim e- Dergisi, (1), 14-24
- Karalar, R. (2001). *Genel işletme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karagül, M. (2012). *Sosyal sermaye (kapitalizmin kör noktası)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karagül, M ve Masca, M. (2005). Sosyal Sermaye Üzerine Bir İnceleme. Ekonomik ve sosyal Araştırmalar Dergisi. Bahar, (1), 37-52. [https://www.researchgate.net/publication/277854645\\_Sosyal\\_Sermaye\\_Uzerine\\_Bir\\_Inceleme](https://www.researchgate.net/publication/277854645_Sosyal_Sermaye_Uzerine_Bir_Inceleme).
- Karataş, M. ve Çankaya, E. (2010). İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşerî Sermayeye İlişkin Bir İnceleme. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (2), (3), 29-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181729>
- Karakütük, K. (2019). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (15. Baskı). Ed. V. Sönmez. içinde ss.143-172. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keskin, A. (2011). Ekonomik Kalkınmada Beşerî Sermayenin Rolü ve Türkiye. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. Cilt: 25, Sayı: 3-4.



- Kışlalı, A. T. (2006). *Siyasal sistemler*. (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Nural, E. (2007). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Figen Ereş (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 197-222). Ankara: Maya Akademi.
- Parasız, İ. Özer, M. (2005). *Bugünkü iktisadın temelleri*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Parasız, İ. (2010). *İktisada giriş*. (10. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Parasız, İ. (2015). *İktisadın ABC'si*. (15. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Phillips, J. J. (2003). *Return on investment in training and performance improvement programs improving human resources series*. Burlington MA: Butterworth Heinemann.
- Sen, A. K. K. (2000). *Development as freedom*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Şahin, G. ve Gökdemir, L. (2016). İnsani Gelişme Endeksi Bileşenlerinin Türkiye Ölçeğinde ARDL Sınır Testi İle Sınanması. Gazi İktisat ve İşletme Dergisi, (2), (1), ss. 1-24. [https://dergipark.org.tr/ tr/download/article-file/207465](https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207465)
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Teyfur, M. (2008). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Nevin Saylan (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı) (s. 135-167). Ankara: Anı Yayıncılık
- Ünal, I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar.
- Ünlüöner K. ve A. Tayfun, (2011). *Ekonomiye giriş*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstün, A. (2007). Ekonomik Yapı ve Eğitim İlişkisi. Cevat Celep (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 261-290). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstünel, B. (2005). *Ekonominin temelleri*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- OECD (2010) Overcoming School Failure: Policies That Work, OECDProjecth-  
<http://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>
- Özgü, T. (1991). *Eğitim ekonomisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sırma Demir Şeker, S. Türkiye'nin İnsani Gelişme Endeksi ve Endeks Sıralamasının Analizi, (Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2011), s. 1-2.
- Yıldırım, A. (2019). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (8. Baskı). Ed. A. Tanrıoğen ve R. Sarpkaya. içinde ss.187-213. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yücel R. (2005). Bilgi Dönüşümleri ve Entelektüel Sermaye Açısından Önemi. İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi Sayı: 7.

## DOKUZUNCU BÖLÜM

### EĞİTİM VE MEDYA

#### AMAÇLAR

- \* Eğitim ve medyaya ilişkin temel kavramların anlamlarını bilebilme
- \* Medyanın temel niteliklerini kavrayabilme
- \* Medyanın işlevlerini kavrayabilme
- \* Medya ile eğitim ilişkilerini kavrayabilme
- \* Tarihsel gelişim içinde medya yaklaşımlarını kavrayabilme
- \* Medyanın tarihsel gelişimi ve yaklaşımları ile eğitim ilişkilerini analiz edebilme
- \* Bir toplumsal kurum olarak medyanın niteliklerini değerlendirebilme
- \* Medyanın eğitsel işlevlerini
- \* Medya ve kitle iletişim teknolojilerinin eğitime etkilerini kavrayabilme

#### ANAHTAR KAVRAMLAR

Medya, medya tarihi  
Demokrasi ve medya ilişkileri  
Hipodermik şırınga (iğne) modeli, propaganda modeli  
Sınırlı etkiler kullanımlar, sınırlı etkiler modeli  
İdeolojiler, medya ve eğitim  
Uzaktan eğitim, açıköğretim, hibrit model  
Medya ve eğitim ilişkileri

## GİRİŞ

### Medya Nedir?

Medya, günümüzde her insanın mutlaka bir şekilde içinde olduğu bir alan. Bazen bir ses, bazen bir görüntü veya yazı ile iletişim kurma aracı olan medya artık her an hepimizle birlikte. Çağımız bilgi ve iletişim-bilişim çağı... Her alan her kişi denilebilir ki görsel ve işitsel bilgi ve dokümanlarla her an iç içe... Artık bilgiye ulaşmak zor değil ancak nesnel ve doğru bilgiye ulaşmak, nitelikli verileri elde etmek ve güvenilir kaynaklara ulaşmak sanki pek de kolay değil gibi...

### Peki tüm olumluluk ve olumsuzlukların merkezinde ne var diye sorsak, ...

Medya kısaca **yazılı, sesli ve görsel kitle iletişim araçları** olarak tanımlanır. Ancak günümüzde özgül farklılıklar nedeniyle tanım içine çok geniş; bir o kadar farklı nitelikleri içine almakta... Bu konudaki sav, artık teknolojinin gelişim hızı ile bu kavramı tanımlamak iyice güçleşiyor. Örneğin Katar'daki küçük bir köye neredeyse saniyede ulaşabilme olanağı sağlayan medya araçları, uzaydan bilgi de aktarıyor, siyasilerin gündemlerini anında gözler önüne seriyor ve bir yerde de bir eğlence dünyasına dönüşebiliyor.

Medyanın doğuşu ana kaynağı haberleşmedir. İnsanlar haber alma, haber verme gereksinim ve beklentilerini karşılamak zorundadırlar. Giderek bu gereksinimi karşılama zamanla bilim ve teknolojik gelişimle sadece iletiler ulaştıran değil farklı işlevler yüklenen yeni bir teknolojik, politik, sosyal bir yapı oluşturmuştur. Özcesi iletişimin çıkışı yani kaynağı ile aktarma araçları mecraları genel olarak **medya** olarak betimlenir. İşte tüm gelişmelerin ışığında özcesi Medya, insanlar arasında kitlesel haberleşmeye olanak sağlayan her türlü ortamdır. Bu tanımdan yola çıktığımızda medya televizyon, radyo, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarının tamamına verilen isimdir (Özay, 2014).

### Peki bu noktada medyanın öne çıkan temel nitelikleri nasıl anlatılabilir?

Bu konu ile ilgili değişik görüş ve bilgiler sunulabilir. Bununla birlikte medyanın öne çıkan başlıca nitelikleri şu şekilde ifade edilebilir:

**Medya haber alma ve haber aktarma gereksiniminin bir ürünüdür.** Günlük yaşamda siyaset, edebiyat, sanat, din, ekonomi, sağlık, teknoloji ve benzeri tüm alanların hepsi bilgi, haber, etkinlik paylaşma üzerine kurulurlar. Örneğin bir konser programını izleyen insanlar medya ile iletişim kurarak haberdar olurken, konser düzenleyici organizasyonlar ekonomik kazanç ve imaj için medyadan yararlanır. Yerel, ulusal tüm politikacılar hedef kitleleriyle medya ile iletişim kurup kamuoyu oluşturmaya çalışır. Akademi ve eğitim dünyası hem hedef kitleye ulaşmada hem de algı ve süreç yönetiminde medyadan yararlanır. Bir bakıma medya tüm insanların günlük yaşamının ayrılmaz parçasıdır.

**Medya çeşitlilik göstermektedir.** Farklı ölçütlere göre medya çeşitlilik gösterir. Gelişim kitle iletişim, bilişim teknolojisi ve kullanım biçimleri ve daha birçok değişkene

bağlı olarak medyayı farklı gruplamak mümkündür. Literatürden ortak bir tasnif çıkarmak pek güç değildir. Şöyle ki öncelikle sınıflamayı yayım biçimleri, yayım yerleri (öncelikli hedef kitleleri), referans çerçeveleri biçiminde üç alt başlıkta toplanabilir.

Yayım biçimleri bakımından medyayı **yazılı** (gazete, dergi, bültenler gibi), **sesli** (radyo, teyp), **görsel** (görüntülü - televizyon videolar) ve **sosyal medya** (facebook, twitter, linkedin, youtube) biçimde dört grupta toplanabilir. Yayım yerleri (hedef kitleleri) bakımından **uluslararası**, **yaygın (ulusal)** ve **yerel** medya biçiminde üç grupturlar. Ancak artık gelişen iletişim ve bilişim teknolojisi ile bu sınırlılığın yerle bir olduğu bir gerçeklik... Referans çerçeveleri bakımından politik bakış, yaşam biçimi, tema tercihleri gibi çok farklı alt başlıklara ayrılması mümkündür. Sosyal medya facebook, twitter, linkedin, youtube gibi birçok türüyle toplumda etkili olduğu görülür (Aytekin, (2016).

**Toplumsal gelişime bakıldığında medyanın önlenemez yükselişi bir olgudur.** Bu noktada iki temel gerekçe önemli etkiye sahiptir. İletişim ve bilişim teknolojisinin gelişimi bu nedenle sermayenin medya alanına yatırım yapmasıdır. Eskilerde medya sadece küçük bir ilçede veya ülkede birkaç gazete, dergi ve benzeri yazılı basın dünyasıydı. Artık yazılı, görsel farklı olanaklarla yerelden uluslararası dünyaya sınırsız yayılma olanağı bulunmaktadır. Eskiden az buçuk sermaye ile gazete çıkarılırken şimdi hem çok mecrada çalışmak hem de yüklü sermaye desteği gerekmektedir (Çebi, 1999).

## ARAŞTIRMA TARTIŞMA ÖDEVİ

**Toplumsal kurum türleri başka kitaplarda nasıl işlenmektedir? Toplumsal kurumların kitabımızda işleniş biçimlerini diğer kitaplarda işleniş biçimiyle karşılaştırıp arkadaşlarınızla tartışınız.**

**Olay, görüş, anlayış ve olgular medyayla yayılmakta ve toplum tasarlanmaktadır.** Medya bir yandan haber verir diğer yandan kamuoyu oluşturur. Günümüz dünyasında medya evreni anlamlandırmada kritik rol oynamaktadır (Gökalp, 2010). Bu durum artık olay ve yorumları hakkında kendi günlük deneyimleri dışında medyanın çizdiği sınırlıklar daha geniş bir mecradan öğrenmektedir. Bir bakıma kamuoyunda algı oluşturma, olayın nasıl yorumlanması gerektiği medyaya bağımlıdır. Eskiden çevrenin fısıltı gazetesiyse öğrenilirken artık medya baskındır.

**Medya her siyasetin olmazsa olmazı; demokrasinin dördüncü kuvvetidir.** Medyanın bir başka özelliği politikadaki etkisidir. Geniş kitlelere ulaşması, kamuoyu yaratması ve algıların yönetilmesi gibi nitelikleri nedeniyle toplum yönetiminde etkisi büyüktür. Özellikle iletişim alanında medya yasama, yürütme ve yargı organlarından sonra dördüncü kuvvet olarak betimlenir. Bu bağlamda medya referanslara ve iletişim felsefesine göre farklı nitelik taşıyabilir. Örneğin Falay (1993)'a göre otoriter, sosyal merkezîyetçi, liberal sosyal liberal mülkiyeleri bakımından özel, çok taraflı ve devlet mülkiyetinde bulunabilir. Bu niteliklere göre medyanın yayım politikası ve nasıl bir toplum görüşüne bağlı olarak toplum şekillenmeye çalışılır.

## OKUMA PARÇASI İLE İLGİLİ SORULAR

Şimdi yukarıdaki parçaya bağlı olarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1) Parçanın konusu nedir?

2) Yazar medyanın eğitimde kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?

3) Medya ile eğitim ve yüz yüze eğitim karşılaştırıldığında görüşleriniz nasıldır? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Görüşlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Y. (2020). Medya ve İletişim Araştırmaları: İletişim Sosyolojisi. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Alkan, C. (1996). "Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi" Türkiye I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu (12-15 Kasım 1996) Bildirisi, Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı Yayınları.
- Arslan, A. (2011). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Arslan, M. (2016). Kitle iletişim araçları, medya ve din ilişkisi üzerine. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 5-26.
- Aytekin, M. (2016). *Medya endüstrisi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Aziz, A. (2016). *İletişime giriş*. (5. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Bal, H. (2013). *İletişim sosyolojisi: sosyal iletişim, kitle iletişimi, elektronik iletişim*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Barbier, F ve Laven, C. B. (2001). *Diderot'dan internete medya tarihi*. (Çev. K. Eksen). İstanbul: Okyanus Üs Yayınları.
- Barkan, M. (1994). *Eğitim iletişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cangöz, İ. (2013). İletişim Sosyolojisinde Kavramlar ve Tanımlar. *İletişim sosyolojisi*. (2. Baskı). İçinde ss. 2-30. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Çamdereli, M. (2008). *İletişime giriş*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çebi, M. S. (1999). *Medya'ya yeni düzen devlet-medya ilişkilerinde yeni kuramsal eğilimler*, *Selçuk İletişim*, 1(1): 41-57.
- Çetin Dağdelen, M. (2017). Medya Sosyolojisi Kapsamında Yen Bir Kavram: Medyatokrazi. *The Journal of Academic SociaScience Studies*, 451-463.
- Coşkunserçe, S. (2007). *Medya ile yaşamayı öğrenmek*. (1. baskı). Ankara: Son Nokta Yayıncılık.
- Dağtaş, B. (1999). İngiliz Kültürel Çalışmaları'nda İdeoloji. <http://193.140.22.72/xmlui/bitstream/handle/11421/1437/139470.pdf> Erişim Tarihi. 10.5.2020.
- Dursunoğlu, İ. ve Kömür, G. (2018). Siyasal toplumsallaşma sürecinde kitle iletişim araçları: Geleneksel medyadan sosyal medyaya. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71, 405-418.

- Erdoğan, İ. (2013). *Medya sosyolojisi*. (1. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Falay, N. (1993). Kitle İletişim Teorileri. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000128928/5000118285.pdf>? Erişim Tarihi: 3.5.2020
- Frazer, N.; Arruzza, C. ve Bhattacharya, T. (2021) %99 için feminizm: bir manifesto. (Çev. U. Özmakas). İstanbul: Sel Yayınları.
- Günbay, İ. ve Işık, Ö. (2013). Kitle iletişim araçlarının eğitime etkilerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri: Bir durum çalışması. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (20), 105-139.
- Güngör, N. (2011). *İletişime giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güngör, N. (2020). *İletişim kuramlar - yaklaşımlar*. (5. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gökalp, E. (2010). Medya Kitle İletişimi ve Toplum. *Sosyolojiye giriş*. (Ed. N. Suğur). İçinde 267-301. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gökçe, O. (2017). *İletişime giriş*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Hatıpler, M. (2017). Postmodernizm, Tüketim, Popüler Kültür ve Medya. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/9358/01f0/9547/591b05813df1d.pdf>. Erişim Tarihi: 4.5.2020.
- Işık, Ö. (2011). *Kitle iletişim araçlarının eğitime etkileri hakkında yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnal, K. (2016). *Medya okuryazarlığı el kitabı*. (2. baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Jeanneney, J. N. (2009). Başlangıcından Günümüze Medya Tarihi. (3. Baskı). (Çev. E. Atuk). İstanbul: YKY Yapı Kredi Yayınları.
- Kara, N. (2006). Feminizm(ler)in Toplumsal Hareket Olarak Medyada Yansıma(ma)sı. <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/2638/1/nurten%20kara.pdf>
- Kocadaş, B. (2004). Kitle iletişim araçları eğitim ilişkisi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(3), 129-135.
- McQuail, D. ve Windahl, S. (2017). *İletişim modelleri kitle iletişim çalışmalarında* (4. Baskı). (Çev. K. Yumlu). Ankara: İmge Yayınları.
- Pala, C. (2007). *Medya okuryazarlığı: Kavramlar ve kuramlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poe, M. T. (2015). *İletişim tarihi: konuşmanın evriminden internete medya ve toplum*. (Çev. U.Y. Kaya). İstanbul: İslık Yayınları.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özay, C. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçetin, B. (2018). *Kitle iletişim kuramları: kavramlar okullar modeller*. Ankara: İletişim Yayıncılık.

- Özdoğru, G. (2019). Yeni Medya'ya Yönelik 'Yeni' Yaklaşımlar: Yeni Medya ve Post Yapısalcılık/Postmodernizm. *Etkileşim* 4. 186 - 218.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi. <http://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/616/616>. Erişim Tarihi. 5.5.2020.
- Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. (10. baskı). Ankara.
- Uzun, R. (2013). Teknoloji Merkezli Yaklaşımlar. (Ed. E. Yüksel) içinde, *İletişim Kuramları* (s. 156-182). Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Varlık, R. (2021). *Üniversite öğrencilerinin tüketim davranışlarına sosyal medyanın etkisi: Pamukkale Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaylagül, L. (2017). *Kitle iletişim kuramları: egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. (2. Baskı). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yıldız, V. A. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlâki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, Ş. (2005). *Dil, kültür, iletişim ve medya*. (1. baskı). Ankara: Sinemis Yayınları.
- Yılmaz, N. (2007). *Bilgi toplumunda okul ve medya ilişkisi: Türkiye örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, H. (2018). Kitle İletişimde Haber ve Etki, Liberal ve Eleştirel Yaklaşımlar. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi* (1), 62-77.
- Zafarmand, N. (2010). Halkla İlişkiler Alanında Yeni Mecra ve Uygulamaların Yeri ve Önemi: Sosyal Medya ve Pr2.0. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zafer, C. ve Vardarlı, P. (2019). Medya ve toplum. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul Dergisi*, 22(2), 355-361.

## ONUNCU BÖLÜM

# MESLEKLEŞME ÖĞRETMENLİK ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ

### AMAÇLAR

- \* Meslek ve meslekleşmeyle ilgili kavramların anlamlarını bilebilme,
- \* Meslekleşmenin koşullarını kavrayabilme
- \* Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri değerlendirebilme
- \* Bir meslek olarak öğretmenliğin kendine özgü yönlerini kavrayabilme
- \* Öğretmenlik mesleğinin işgörülerini bilebilme
- \* Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri kavrayabilme
- \* Örgütsel davranış ve öğretmen ilişkisini kavrayabilme

### ANAHTAR KAVRAMLAR

Meslek, meslekleşme  
Meslekleşme koşulları, öğretmenlik mesleği  
Öğretmen yeterlikleri  
Örgütsel davranış ve öğretmenlik mesleği



## GİRİŞ

İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için tüketim, tüketimi karşılamak için de mal ve hizmetlerin üretimi bir zorunluluktur. Üretimin istendik bir biçimde sürdürülebilmesi için emek, sermaye, toprak ve yatırımcı veya müteşebbise ihtiyaç duyulur. Nitelikli bir üretim içinse her bir ögenin istendik ölçülerde işlemesi bir gerekliliktir. Nitelikli bir üretim için nitelikli emeğin; nitelikli emek için de nitelikli bir eğitimin olması bir gerekliliktir denilebilir. İşte meslek sahibi olmak ya da meslekleşme bir işin rastgele yapılması yerine belirli ilke, kural ve uygun yeterliklere sahip kişilerce yapılması, ihtiyacın ürünüdür.

### **Peki meslek nedir ne değildir?**

Öncelikle meslek nedir sorusuna bakalım. Sözlük karşılığı ile meslekle iki farklı boyutta tanımlanmaktadır. Birinci tanım grubuna göre meslek bir kimsenin yaşamını sürdürmek, geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş; zihinsel sanatsal vb. çalışmaya dayalı iştir. Burada meslek iş karşılığı kullanılmaktadır. İkincisi grupta ise deneyim ya da çıraklık eğitimiyle kazanılan iş; birbirine bağlı bilimsel ya da felsefi düşünceler birliği; bir düşün çevresinde toplanmış çeşitli bilgiler, dizge, sistem olarak tanımlanmaktadır. İkinci grup tanımlamalarda mesleğin nitelikleri üzerinde durulmaktadır. Örneğin birinci örnekte eczacılık yapma işi; ikincisinde ise eczacılık işinin nitelikleri üzerinde durulmaktadır.

Meslekler toplumda bir ihtiyacın ürünü olduğu vurgulanabilir. Örneğin insan sağlığı için doktorlara ihtiyaç var. Neden? Nedeni basit! Hasta olduğunda sıradan bir kişi derde deva olabilmekte midir? Hayır! Çünkü sıradan bir kişi derdimize yardımcı olabilir mi? Hayır! O zaman sağlıkla ilgili bilgi beceri ve tutumlara yani yeterliliklere sahip bir kişiye ihtiyaç var ki bu örnekte hekim yani sağlık elemanı ya da doktordur bu kişi ...

Sonuç olarak denilebilir ki meslek bir uğraş alanıdır. Uğraş alanları ile ilgili etkinlikler **iş** ve **meslek** boyutlarında ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) (2020)'ya göre **iş**, bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcıyarak yapılan etkinlik, çalışma; **meslek**, belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır.

### **Peki bir çalışma alanının meslek olabilmesi için koşullar nelerdir?**

Bir çalışma ya da iş alanının meslek olabilmesi için kimi koşulların sağlanmasında ortak noktalarda oldukça güçlü bir anlaşma var. Öncelikle işi yapabilmek için asgari düzeyde kimi bilgi beceri ve tutumlara sahip olmak gerekir. Ancak yirminci yüzyılın son çeyreğinden bugüne bilim, teknoloji, eğitim, iletişim ve bilişim alanlarındaki gelişim, değişim; meslek ve meslekleşme konularında farklılaşma ve yeni tartışmalar yaratmaktadır. Diğer yandan sosyal, ekonomik ve politik birçok değişken mesleklerle ilgili algıyı farklılaştırmaktadır. Örneğin reel sosyalist örneklerin yıkılışı, iki kutuplu dünyadan tek kutuplu sosyoekonomik politik yeni dünya düzenine geçiş meslek ve istihdam olanaklarını etkilemiştir. Ayrıca hızlı nüfus artışı, işveren, işgören ilişki

ve beklentilerine bağlı olarak iş ilişkilerinde değişim söz konudur. İstihdamın daralması meslek ve meslekleşmeye ilişkin algı ve anlayışları farklılaştırmaktadır.

## MESLEK VE MESLEKLEŞME KOŞULLARI

Meslekleşme koşullarına ilişkin kimi farklılıklar olmakla birlikte, meslekleşme ölçütlerini şu şekilde belirlemek olanaklıdır. Meslekleşme ölçütleri, bir konu üzerine **eğitilmişlik ve uzmanlık bilgisine sahip olma, mesleğe giriş denetimi, meslek etiği-ahlâkının oluşturulmuş olması, meslekî kuruluşlar, hizmet-çalışma koşulları ve toplumca meslek olarak tanınmadır** (Tezcan, 1996).

**Meslekleşmenin** ilk koşullarından biri alana ilişkin bir eğitim almış olmaktır. Bir başka ifadeyle işin icra edilmesi için gereksinilen bilgi beceri ve tutuma sahipliktir. Evet işi yapabilmenin ilk şartı gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazanılmış olmasıdır. Eğitim yoluyla kazandırılan bilgi ve becerilerin mesleğin güçlülüğünü göstermektedir (Çeliköz, 2003). Gerçekten bir işin meslekleşmesi o işin yapılabilirliği için gereksinilen bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasının gerekliliğidir. Bilgi, beceri ve tutumlar ne kadar çok ne kadar karmaşık ve edinimi ne kadar zorsa meslekî değer artmaktadır. Ayrıca eğitim düzey ve yeterliklere bakılmaksızın bir işin yapılıyor olması durumu o işin meslek olmasını zayıflatmaktadır.

Öğretmenlik genelde yeni kuşadı yetiştiiren kutsal bir meslek olarak betimlenir. Nitekim günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim alanı ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bir uzmanlık alanıdır. Öğretmenlik ayrıca bir alanın bilgisi ile onun öğretimini temel alan akademik çalışma ve meslekî formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanı olarak tanımlanır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Bir işin meslek olarak nitelendirilebilmesi için gerekli koşullardan bir başkası ise mesleğe **giriş denetimidir**. İşin meslekleşmesi için girişin belirli ölçütlere dayalı olarak **giriş denetiminin** sağlanması bir gereklilik olarak görülmektedir. Girişin denetimi bir bakıma işin icra edilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin ölçütler takımının konulmasıdır. Bu gereklilik diploma, sertifika benzeri belgelerle karşılanır. Ayrıca gelişen iş ilişkileri, mesleğin icrası için meslekî örgütlenmelerle ilgili yürütme organının ortaklaşa ya da ayrı ayrı bir giriş sınavı yapılması gibi uygulamalar getirmiştir. Türkiye’de eğitim alanında yaygın bir biçimde kamusal hizmet olarak sunulmasından ötürü giriş denetimi genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (Terzi, 2008). Özel okul ve diğer eğitim kurumları öğretmenlik ölçütlerini kendileri belirlemektedirler.

Meslekleşmedeki ölçütlerden bir diğeri ise **meslek ahlâkı ve etiğinin** oluşturulmasıdır. Meslek etiği meslekte doğrudan doğruya insanda aranan, uygulanması gereken davranış kuralları olarak tanımlanır (Aydın, 2002). Meslek etiği, meslek sahibinin mesleği icra ederken ‘Hangi davranış iyidir, istendiktir ve desteklenmelidir ve hangi davranıştan kaçınılmalıdır?’ sorularıyla oluşturulan ölçütlerle ilgili davranışlar bütünüdür. Meslekî etik kavramı, bütün meslekî uğraşların iyi ve doğruya yönlendirilmesi

## KAYNAKÇA

- Akgündüz, Y. (2020). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alacapınar, F, G. (2018). Meslek Olarak Öğretmenlik. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. M. Yavuz). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınok, İ. H. *Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen yeterlikleri, ilk ve orta öğretimde fen-fizik eğitimi sempozyumu*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Aşan Ö ve Aydın E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Aybay, R. ve Aybay A. (1995). *Hukuka giriş*. İstanbul: Aybay Yayınları.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetmelik ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ergeneli, A. (2018). *Örgütsel davranış: örgüt ve birey*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.
- Boovee, C. L.; J. V. Thill.; M. B. Wond ve G. P. Dovel. (1993). *Management*. NewYork: McGraw Hill Inc.
- Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Browne, K. (1998). *An introduction to sociology*. London: Polity Press.
- Coffey, Cook & Hunsaker, (1994). *Management and organizational behavior*. Sydney: Austen.
- Cole, G. A. (2004). *Management theory and practice*. London: South Western Company.
- Çeliköz, N. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed. Ç. Özdemir). İçinde 329-390 Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. Ankara: MEB Yayını.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Ergün, M. (2009). Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler. V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Esgin, A. (2014). Sosyalleşme. *Eğitim sosyolojisi*. (Ed. M. Ç. Özdemir) içinde 67-103. Ankara: Pegem Akademi.
- Fulcher, J. ve Scoot J. (2011). *Sociology*. (Fourth Edition). New York: Oxford University Press.
- Gatewood, R. D., Taylor, R. R. & Ferrell, O. C. (1995). *Management: Comprehension, analysis and application*. Chicago: Irwin.
- Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction*. New York: Mc Graw, Inc.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Manchester: Polity Press.
- Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gülşen, C. ve Gökyer N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güvenç, B. (2015). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hacıoğlu F. ve C. Alkan. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Helvacı, M. A. (2008). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. N. Saylan). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Ingersoll, R.M. ve Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. (Eds. J. Ballantine, J. Spade, and J. Stuber) (6th Edition). içinde 199-213. Pine Forge Press: Sage Publications.
- Macionis, J. J. (2013). *Sociology*. (3.Basım). London: Prentice Hall.
- Macionis, J. J. ve Plummer, K. (1998). *Sociology a global introduction*. London: Prentice Hall.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Merchant, K. A. (1998). *Modern management control systems text & cases*. New Jersey: Prentice Hall.
- Poyraz, H. (1995). *Dil ve ahlâk*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Schaefer, R. T. (2003). *Sociology*. Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology*. New York: West Publishing Company.
- Seyyar, A. (2003). *Ahlâk terimleri ansiklopedik sözlük*. İstanbul: Betaş Yayıncılık.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). "Eğitim ve Okulun Kültürel Temelleri" *Eğitim sosyolojisi*. (Ed. A. Boyacı). içinde 113-139. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özalp, İ. (2005).Klasik Yönetim Yaklaşımı. (Ed. C. Koparal) içinde 19-36. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkalp, E. (2007). Örgüt kültürü. *Örgütsel davranış*. İçinde Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özkalp, E. (2014). *Sosyolojiye giriş*. (19. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.
- TDK. (2020). Büyük Türkçe Sözlük. <http://tdkterim.gov.tr/bts/>. Erişim Tarihi 4.5.2020.
- Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Tezcan, M. (2011). *Atatürk ve eğitim bilimleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turhan, M. (2015). *Kültür değişimleri.(Sosyal psikoloji bakımından bir tetnik)*. İstanbul: Altınordu Yayınları.
- Uygur, N. (2013). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Wagner J. A. ve Hollenbeck J. R. (2005). *Organizational behavior*. Ohio: Thomson South Western.
- Woods, P. (2012). *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*. London. Routledge.

# TÜRK VE DÜNYA EĞİTİMCİLERİ

Rasim BAKIRCIOĞLU



ANI KÜLTÜR

# TÜRK VE DÜNYA EĞİTİMCİLERİ

**Rasim BAKIRCIOĞLU**

©Tüm Hakları Saklıdır.

Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'nin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Kapak Tasarımı: Kezban KILIÇOĞLU

Mizanpaj: Göksel ÇAKIR

Dil Kontrol: Göksel ÇAKIR

Yayıncı Sertifika No: 49260

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, xvi+456 sf., 13,5x21 cm

e-ISBN: 978-605-170-709-9

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
0 312 425 81 50 pbx  
[info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>



**ANI KÜLTÜR**

## ÖNSÖZ

Eğitimi bugünkü düzeyine eriştiren yolun taşlarını çok sayıda **eğitimci ve eğitimbilimci** döşedi. Türkiye’de ve dünyada, eski çağlardan günümüze dek, söz konusu eğitimci, eğitimbilimci, bu alana kuram ve uygulama düzeyinde ışık tuttu, katkı sağladı. Onların yanı sıra **Atatürk** gibi önderler, ülkelerinde çağının çağdaşı bir eğitim sistemini kurdu; **Saylan** gibi eğitim öncüleri, avantajsız çocukların, özellikle kız çocuklarının eğitimi için olağanüstü bir çaba gösterdi.

Örgün eğitim dönemi öncesinin plansız, örgütsüz, genel, yaygın ve bireysel eğitim uygulamalarının baskın olduğu ve **eğitim, felsefe, psikoloji, din, ahlâk, dil, edebiyat gibi disiplinlerin birlikte ele alındığı** yılların filozof, düşünür, sanatçı ve edebiyatçıların da eğitime önemli katkıları oldu.

Bunların yanı sıra günümüze dek yaşanan süreçte kimi **düşünürler, sosyal psikologlar, toplumbilimciler, insanbilimciler ve dil kuramcıları**, eğitim için alt yapı oluşturan bilgi ve bulgular ortaya koydu.

Bu kitap, işte **o eğitimci, eğitimbilimci, eğitim önderleri ve öncülerinin öne çıkanlarını** tanıtmaya çalışıyor.

**Bağımsız bir kişilik geliştirmede temel etken olan eğitim**, günümüz insanının tüm yaşamını kuşatan bir gereksinim durumuna geldi. Bu gereksinimini gidermesi için eğitimden yaşamı boyunca, istediği ve çaba gösterdiği sürece, ilgileri yönünde ve yetenekleri ölçüsünde yararlanmak, her birey için temel bir hak oldu. Bu kitap, bireylerin bu haklarını nasıl kullanacaklarına ilişkin görüş ve buluşlar ile uygulamaları da içeriyor.

Kitapta 157 Türk; 125 dünya eğitimcisi, eğitimbilimcisi, eğitime alt yapı sağlayan, eğitim önderi ve öncüsü bulunuyor. Türkiye’de ve dünyada, bu alana çok değerli katkıları olup da kitaba alınamamış birçok adın daha var olduğu, kuşku götürmez. İleride onların da burada yer alacağı umulmaktadır.

Yapıtı üç ek konuldu. Eklerin ilkinde, **Okuma Metinleri** (Metnin ait olduğu ad ve metnin adı) sıralandı.

İkincisinde, “**Türk ve Dünya Eğitimcilerinin Zamandizinsel Sıralaması**”na yer verildi. Sıralamada, **eğitime özgün ve etkili bir yenilik getiren eğitimci, eğitimbilimci, eğitim önderi ve öncüsünün adları, kısaca eğitime katkıları**, koyu harflerle yazıldı. Burada görüleceği gibi köklü eğitim yenileşmeleri, Rönesans’la birlikte yoğunlaşmaya başlıyor; Aydınlanma Çağı’nda hız kazanıyor ve bu hız, günümüze dek sürüyor. Ülkeler, toplumsal ve ekonomik yönden ilerledikçe, gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi ve kişilik gelişimi gibi alanlarda, yeni buluşlar ve kuramlar ortaya konuluyor. Bu gelişmeler oldukça, ailede ve okulda, çocuğun doğasıyla ve toplumun gereksinimleriyle uyumlu bir eğitim gerçekleştirilmeye ve giderek daha sağlıklı kişilikler geliştirilmeye başlıyor.

Bu zamandizinsel sıralama, kimi araştırmalara da yol açabilir. Örneğin, şunlar araştırılabilir:

*Kimi ülke eğitimcileri ve eğitimbilimcileri, eğitime niçin daha çok katkı sağlamıştır?*

*Kimi eğitimci ve eğitimbilimciler, eğitimle ilgili öğrenimlerinin yanı sıra neden psikoloji öğrenimi de yapmak gereğini duymuşlardır?*

*Her eğitim uygulamacısı, niçin genelde yeterli bir psikoloji bilgi ve becerisine; özelde de gelişim ve öğrenme psikolojisine ve kişilik gelişimine ilişkin bilgi ve beceri edinmiş olmalıdır?*

*Hangi bilim dallarıyla ilgili bilgi ve bulgular, eğitimdeki gelişmelere bir alt yapı oluşturmaktadır?*

Eklerin üçüncüsünde, “**Türkiye’de ve Dünyada Çağdaş Eğitime Işık Tutan Yapıtlardan Birkaçı**”na yer verildi. Bunların okunması da çağdaş eğitimi her yönüyle daha yetkinlikle anlayıp içselleştirmeye yardım edecektir.

Dileğim, bu çalışmanın çağdaş eğitim uygulayıcılarına yol göstermesi, yararlı olmasıdır.

*İZMİR-Foça, Şubat 2022*

*Rasim BAKIRCIOĞLU*



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	iii
AÇIKALIN, Aytaç (1935- ).....	1
AÇIKGÖZ, Kâmile Ün (1956- ).....	2
AÇIKGÖZ, Kemal (1949- ) .....	3
ADAMS, Herbert Baxter (1850-1901) .....	4
ÂDEM, Mahmut (1935- ).....	5
AKYÜZ, Yahya (1941- ).....	6
ALAGÖZ, Zehra (1909-1995) .....	7
ALİ SÜAVİ (1839-1878).....	8
ALİYEVA ÇINAR, Minara (1972- ).....	8
ALKAN, Cevat (1929-2007).....	10
ALTUNYA, Niyazi (1942- ) .....	10
ANGİN, Refet (1915-2010).....	12
ANTEL, Sadrettin Celal (1890-1954) .....	12
APAYDIN, Talip (1926-2014).....	15
ARIKAN, M. Baha (1907-1982) .....	16
ARIKAN, Saffet (1888-1947) .....	16
ARISTOTELES (İ.Ö. 384-322).....	18
ARMAN, Hürrem (1909-1989).....	32
ATAMAN, Ayşegül (1947- ).....	33
ATATÜRK, Mustafa Kemal (1881-1938).....	34
AVAR, Sıdika (1901-1979).....	48
AYASBEYOĞLU, Nevzat (1885-1966).....	51
AYATAR, Hazım (1918-1982) .....	52
AYDIN, Mustafa (1933-2016) .....	53
AYŞE SIDIKA HANIM (?-1903) .....	54

AYTAÇ, Kemal (1933- ).....	55
AYTUĞA, Hasip Ahmet (1895-1980) .....	55
BACON, Francis (1561-1626).....	56
BAHADINLI, Yusuf Ziya (1927- ).....	59
BAIN, Alexander (1818-1903).....	59
BAKIRCIOĞLU, Rasim (1937- ).....	62
BALABAN, Mustafa Rahmi (1888-1953).....	64
BALKIR, Süleyman Edip (1902-1978) .....	64
BALTACIOĞLU, İsmayıl Hakkı (1886-1978) .....	65
BASEDOV, Johann Bernhard (ya da) .....	67
Bernard de Nordalbingen (1723-1790).....	67
BAŞARAN, İbrahim Ethem (1930- ).....	69
BAŞOĞLU, Muzaffer Şerif (1906-1988) .....	70
BAYIR, Ferit Oğuz (1920-1998).....	73
BAYKURT, Fakir (1929-1999) .....	74
BAYMUR, Ahmet Fuat (1901-1974) .....	75
BAYMUR, Feriha (1915- ).....	76
BEK, Hüviyet Bekir (1902-?).....	77
BERKTİN, Cezmi Tahir (1903-1979) .....	77
BESTOR, Arthur (1908-1994).....	78
BEUST, Fried, von (1817-1900).....	79
BİLGİN-AKSU, Mualla (1954- ).....	79
BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1925-2013).....	81
BİNYAZAR, Adnan (1934- ) .....	82
BLONSKI, Pavel Petroviç (1884-1941) .....	83
BLOOM, Benjamin Samuel (1913-1999) .....	85
BODE, Body Henry (1873-1953) .....	91
BREWSTER, Kingman Jr. (1919-1988).....	92
BURSALIOĞLU, Ziya (1924-2017) .....	93

BRUNER, Jerome Seymour (1915-?) .....	93
CEVİZCİ, Ahmet (1959-2014).....	95
CHOMSKY, Noam (1928- ).....	96
CIRITLI, H. Hüsnu (1911-2009) .....	102
CİBRAN, Halil (1883-1931) .....	103
COMENIUS, John Amus (1592-1670).....	105
CONDILLAC, Etie Bonn de (1715-1780).....	108
CONDORCET, A.N.M. de (1743-1794) .....	112
ÇAĞLAR, Doğan (1927-2012).....	113
ÇAPLI, Orhan (1925-1982) .....	115
ÇİLENTİ, Kâmuran (1925-2015) .....	115
DALAT, Ziya (1901-1974) .....	116
DECROLY, Y. Ovide (1871-1932).....	116
DEDE KORKUT .....	118
DEMOLINS, Edmond (1852-1907) .....	119
DEWEY, John (1859-1952).....	121
DIESTERWEG, Friedrich Adolf (1790-1866) .....	127
DOĞAN, Hıfzı (1932-1981) .....	128
DOTTRENS, Robert Alexander (1893-1984) .....	129
DÖRFELD, FR. W. (1824-1893) .....	129
DUCASSE, Curt John (1881-1969) .....	130
DURLU, Refik (1908-1979) .....	131
DURSUNOĞLU, Cevat (1892-1970).....	131
DUVIGNAUD, Jean Octave Ouguste Auger (1921- 2007).....	132
EGÜZ, Saip (1920-1981).....	133
ELIAS, Norbert (1897-1990) .....	134
EMRULLAH EFENDİ (1858-1914).....	135
ENÇ, Mithat (1909-1980).....	136
ENGİN, Mehmet Saffet (1897-?).....	137

ERASMUS, Desiderius (1466-1536) .....	137
ERİŐİRGİL, Mehmet Emin (1881-1965).....	139
ERTEM, Fevzi (1906-1996) .....	139
ERTÜRK, Selâhattin (1923-1988).....	140
ETHEM NEJAT (1887-1921).....	141
EXNER, Franz (1802-1853).....	142
EYÜBOĞLU, Sabahattin (1908-1973) .....	143
FARABI (870-950).....	144
FELLENBERG, P.E. (1771-1844).....	145
FERRY, Julles (1823-1893) .....	146
FISHMAN, Joshua A. (1926-2015).....	147
FRANCKE, August Herman (1663-1727) .....	148
FREINET, Gélestin (1896-1966).....	149
FREIRE, Paulo (1921-1997) .....	152
FRENKEL, Edward (1860-2016) .....	154
FRIES, Charles Carpenter (1887-1967) .....	155
FRÖBEL, Fried (1782-1852).....	156
GAGNE, Robert (1916-2002) .....	157
GALİP, Reşit (1897-1934) .....	158
GANSBERG, Fritz (1871-1950) .....	160
GASPIRALI, İsmail (1851-1914) .....	161
GAUDIG, Hugo (1860-1923).....	164
GAZALİ (1058-1111).....	166
GEDİKOĞLU, Şevket (1910-1990).....	170
GEHEEB, Paul (1870-1961).....	170
GÖVSA, İbrahim Alaettin (1889-1949).....	171
GRÖTEFEND, Georg Friedrich (1775-1853).....	172
GÜRLITT, Ludvig (1855-1931).....	173
GÜNDEN, Suat (1931- ).....	174

GÜNDÜZALP, Fuat (1897-1986).....	174
GÜVENÇ, Bozkurt (1926- 2018).....	175
HAEBERLIN, Paul (1878-1960).....	176
HALL, Granville Stanley (1844-1924) .....	178
HARRIS, William Torrey (1835-1909).....	179
HEGEL, Georg Wilhelm Friederich (1770-1831) .....	180
HEINICKE, Samuel (1727-1790).....	187
HELVÉTIUS, Claude-Adrien (1715-1771) .....	188
HERBART, Johann Friedrich (1776-1841) .....	190
HEUSINGER, I.H.G. (1766-1837).....	193
HIZIR, Nusret (1899-1980).....	194
HOOK, Sidney (1902-1989).....	195
ILGAZ, Rifat (1911-1993) .....	196
İBNİ SİNA (980-1037) .....	197
ILLICH, Ivan (1926-2002).....	199
İNAN, M. Rauf (1905-1996).....	201
İNANÇALP, Mehmet Cevdet (1883-1935).....	202
İSMAİL MAHİR EFENDİ (1869-1916) .....	203
JAHN, Friedrich Ludwig (1778-1852).....	204
JAMES, William (1842-1910) .....	205
KANAT, Halil Fikret (1892-1974) .....	208
KANSU; Nafi Atuf (1890-1949).....	211
KANT, Emmanuel (1724-1804) .....	211
KAVCAR, Cahit (1943- ) .....	217
KAŞGARLI MAHMUT (XI. Yüzyıl).....	219
KAYA, Kemal (1903-1985) .....	219
KELLER, Hellen (1880-1968).....	220
KERSCHENSTEINER, George (1854-1932) .....	223
KEY, Ellen (1849-1926).....	226

KILPATRICK, William Heard (1871-1965) .....	228
KIRBY, Fay (1926-1990) .....	229
KLATT, Fritz (1888-1945) .....	230
KOÇER, Hasan Ali (1929-1993) .....	231
KONFÜÇYÜS (İ.Ö. 552-479).....	231
KONGAR, Emre (1941- ).....	232
KÖYMEN, Nusret (1903-1964).....	233
KRIECK, E. (1882-1947) .....	234
KROEBER, Alfred Louis (1876-1960).....	235
KRUPSKAYA, Nadejda Konstantinova (1869-1939) .....	237
KUBAN, Doğan (1926-2021) .....	239
KUÇURADI, İonna (1936- ) .....	239
KÜÇÜKAHMET, Leyla (1948- ).....	240
LAAS, Ernst (1837-1885) .....	241
LANCASTER, J. (1778-1838).....	241
LANGE, Helene (1848-1930) .....	244
LAVISSE, Ernest (1842-1922) .....	245
LICHTWARK, A. (1854-1914) .....	246
LIETZ, Hermann (1868-1919).....	247
LITT, Theodor (1880-1962) .....	250
LOCKE, John (1632-1704) .....	251
MAKAL, Mahmut (1933-2018) .....	254
MAKARENKO, Anton Semyonoviç (1888-1939).....	256
MAN, Horas (1796-1859) .....	257
MELANCHTHON, Philip (1897-1960) .....	258
MENG-TSEU (İ.Ö. 372-289).....	259
MEUMANN, E. (1862-1915) .....	261
MEVLÂNÂ CELALEDDİN RUMÎ (1207-1273).....	261
MILL, John Stuart (1806-1879).....	263

MONTAIGNE, Michel de (1533-1592) .....	265
MONTESSORI, Maria (1870-1952) .....	268
MUSTAFA NECATİ (1892-1929) .....	272
NAMIK KEMAL (1840-1888) .....	273
NATORP, Paul (1854-1924) .....	275
NASRETTİN HOCA (1208-1284) .....	277
NASUHOĞU, Rauf (1915-1996) .....	280
NEILL, Alexander Sutherland (1883-1973) .....	282
NIETZSCHE, Friederich (1844-1900) .....	289
NOHL, Hermann (1879-1960) .....	292
OKAN, Kenan (1928- 2017) .....	293
OKÇABOL, Rifat (1941- ) .....	294
OKTAY, Ayla (1942- ) .....	295
ONGÜN, Cemil Sena (1894-1981) .....	295
ONÜR, Bekir (1944- ) .....	296
OTTO, Berthold (1859-1933) .....	297
ÖĞÜŞ, İhsan (1920-2015) .....	301
ÖNCÜL, Naciye (1920-2014) .....	302
ÖNCÜL, Remzi (1909-2007) .....	302
ÖRS, Hayrullah (1905-1987) .....	303
ÖSTREICH, Paul (1878-1959) .....	303
ÖYMEN, Hıfzırrahman Raşit (1899-1979) .....	307
ÖZDEMİR, Emin (1931-1917) .....	308
ÖZGEN, Bekir (1936- ) .....	309
ÖZGÖNENÇ, Fikret (1908-?) .....	310
ÖZGÜ, Halis (1909-1982) .....	310
ÖZGÜR, İbrahim N. (1913-?) .....	312
ÖZKUCUR, Abdullah (1922- ) .....	312
ÖZLER, İsmail Safa (1885-1940) .....	313

ÖZSOY, Yahya (1926-1996).....	313
PAPE-CARPENTIER, Marie (1815-1878) .....	315
PARKER, Francis (1817-1902) .....	315
PARKHURST, Helen (1887-1973) .....	316
PARS, Vedide Baha (1907-1958).....	318
PAULSEN, Fried (1846-1908) .....	319
PAVLOV, Ivan Petroviç (1849-1936) .....	320
PESTALOZZI, Johann Reinrich (1746-1827).....	324
PETER, Laurence (1919-1990) .....	328
PETERSEN, Peter (1884-1952).....	329
PIAGET, Jean (1896 1980) .....	334
PLATON (İ.Ö. 428-347) .....	340
QUINTILIANUS, Marcus Fabrius (49-120).....	344
RATKE, Wolfgang (1571-1635).....	345
RAZON, Norma (1946- ) .....	346
REIN, W. (1847-1929).....	347
RISSMANN, R. (1851-1913).....	348
ROCHOW, F.E. von (1734-1805).....	349
ROUSSEAU, Jean Jacques (1712-1778).....	349
RUSSEL, Bertrand (1872-1970).....	353
SAFFET PAŞA (Mehmet Esat) (1814-1883) .....	356
SAKAOĞLU, Necdet (1939- ).....	357
SALWÜRK, Ernst V. (1839-1926).....	358
SALZMAN, Chr. G. (1744-1811).....	358
SANER, Ferit (1906-1992) .....	359
SATI BEY (1880-1968).....	360
SAYLAN, Türkân (1935-2009).....	362
SCHARRELMANN, Heinrich (1871-1940).....	364
SCHULZ, Heinrich (1872-1932) .....	365



SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel (1768-1834) .....	367
SCHWAR, E. (1831-1917).....	368
SEIDEL, Robert (1850-1933) .....	368
SEL, Ruhi (1915-?).....	370
SELÇİKOĞLU, H. Şükrü (1916-1973) .....	371
SELEN, Fevzi (1901-?) .....	371
SELİM SABİT EFENDİ (1829-1910) .....	372
SENECA, Lucius Annaeus (İ.Ö. 4- İ.S. 65).....	373
SENEMOĞLU, Nuray (1956- ).....	375
SOKRATES (İ.Ö. 470-İ.Ö. 399).....	376
SÖNMEZ, Veysel (1943- ).....	378
SPENCER, Herbert (1820-1903) .....	380
SPRANGER, Eduard (1882-1963) .....	383
SUNGU, İhsan (1883-1946) .....	384
ŞEMİN, Refia (1909-?).....	384
TAN, Hasan (1922-2018).....	385
TANER, Ali Haydar (1883-1956) .....	386
TANİLLİ, Server (1931-2011) .....	387
TARCAN, Selim Sırnı (1874-1956) .....	388
TARDU, Reşat (1902-1976).....	389
TAYMAZ, Haydar (1931-2009) .....	390
TEVFİK FİKRET (1867-1915).....	391
THORNDIKE, Edward Lee (1874-1949).....	395
TİTİZ, Mustafa Tınaz (1942- ) .....	397
TOLSTOY, Lev Nikolayeviç Kont (1828-1910) .....	398
TONGUÇ, İsmail Hakkı (1897-1960).....	403
TOPÇU, Nurettin (1909-1975) .....	406
TUINÇ, Mustafa Şekip (1886-1958).....	407
TÜRKOĞLU, Adil (1949- ).....	408

TÜRKÖĞLÜ, Pakize (1027- )	410
TÜRKYILMAZ, Şevket (1913-1983)	410
TÜTENGİL, Cavit Orhan (1921-1979)	411
UÇAN, Ali (1941- )	414
UYANIK, Muvaffak (1905-1975)	415
UZEL, Rüştü (1891-1965)	415
ÜLKEN, Hilmi Ziya (1901-1974)	416
ÜLKÜ, Sıral (1935- )	418
VARIŞ, Fatma (1927-2014)	418
VOLKOV, Gennadi Nikandroviç (1927-2010)	419
WASBURN, Carleton Wolsey (1889-1968)	421
WASHINGTON, Booker T. (1856-1915)	424
WYNEKEN, Gustav (1875-1964)	425
YADA, Sait (1912-1968)	427
YILDIRIM, Cemal (1925-2009)	428
YÖNETKEN, Halil Bedii (1899-1968)	428
YUSUF HAS HÂCİB (XI. yüzyıl)	429
YÜCEL, Hasan Âli (1897-1961)	430
ZİYA GÖKALP (1876-1924)	431
ZÜLLİGER, Hans (1893-1965)	433
<b>EKLER</b>	<b>435</b>
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>455</b>

## AÇIKALIN, Aytaç (1935- )

### Türk eğitimbilimcisi

Açıklalın, 1947'de Çemişgezek İlkokulunu, 1952'de Arapkir Ortaokulunu, 1955'te Diyarbakır İlköğretmen Okulunu bitirdi. İki yıllık ilkokul öğretmenliğinden sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümüne girdi. Okulu bitirdikten sonra 1958'den 1971'e dek Akçadağ-Van ve Kastamonu İlköğretmen Okullarında öğretmen ve yönetici; 1971-1974'te Hatay; 1974-1975'te Edirne Milli Eğitim Müdürü olarak görev yaptı. 1975-1977'de, orta dereceli okullarda öğretmen olarak çalıştı. 1976'da Türkiye Orta-doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Uzmanlık Programını tamamladı.

1977-1981'de Ankara Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Merkezinde plan-proje uzmanı olarak bulundu. 1977'de Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması Dalında yüksek lisans; 1980'de doktora derecesini aldı. 1981-1983'te öğretim görevlisi; 1983-1989'da Yard. Doçent olarak çalıştı. 1989-1995'te Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Anabilim Dalında doçent; 1995-2002'de de profesör olarak görev yaptı. 2002'de emekli oldu.

Açıklalın, pek çok proje ve alan çalışmasında yer aldı. Emekliliğinde, "insan kaynağının geliştirilmesi" alanında, öğrenciler, öğretmenler, anne babalar, okul, eğitim yöneticileri ile AÇÖ (Aile-Çocuk-Okul) Birlikte Başarım çalışmalarını sürdürdü.

**Başlıca Yapıtları:** *Kurumlarda Savurganlık*, 1985; *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi* (3. Baskı), 1997; *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği* (4. Baskı), 1998; *İnsan Kaynağının Geliştirilmesi* (3. Baskı), 2002; *Kundaktan Okula Çocuklarımız* (2. Baskı), 2006; *İnsan Olarak Okul Müdürü*, 2007; *Okuldaki Çocuklarımız*, 2008; *Okullarda Etkili İletişim* (Selahattin Turan ile), 2011

## AÇIKGÖZ, Kâmile Ün (1956- )

### Türk eğitimbilimcisi

Hacettepe Üniversitesinde 1978'de, İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında Lisans; 1980'de Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans, 1984'te doktora çalışmalarını tamamladı. 1990'da Eğitim Programları ve Öğretim alanında doçent, 1996'da profesör oldu. Hacettepe ve İnönü Üniversitelerinde çalıştı. ABD'de Minnesota Üniversitesinde Fulbright, Almanya'da Tübingen Üniversitesinde DAAD Profesörü olarak araştırma, yayın ve eğitim etkinliklerine katıldı. Hollanda'da Nijmegen, Almanya'da Bremen, Hamburg, Koblenz-Landau, İtalya'da Palermo, İsveç'te Stockholm üniversitelerinde alanıyla ilgili çalışmalar yaptı. Rheinland-Pfalz Eyaleti Eğitim Bakanlığının çağrılısı olarak Almanya'da, Ulusal Eğitim Bakanlığının çağrılısı olarak İsveç'te öğretmenlere; Bremen Kültür Derneğinin çağrılısı olarak Almanya'da anne babalara; Hogeschool Gelderland'ın çağrılısı olarak Hollanda'da öğretmen adaylarına eğitim verdi. YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde ve Avrupa Konseyi Adalet Teşkilatını Yeniden Yapılandırma Projesinde Eğitim Programları ve Öğretim uzmanı olarak görev aldı.

Açıkgöz, ayrıca araştırma projesi yöneticiliği yaptı; birçok yüksek lisans, doktora tezi, tezsiz yüksek lisans projesi yönetti. Pek çok konferans, panel ve bilimsel toplantıya katıldı. İngilizce ve Almanca biliyor.

“Aktif öğrenme, öğrenme stilleri, eğitimcilerin eğitimi, çatışmaların çözümü, etkili sınıf yönetimi, etkili öğretmen eğitimi, öğrencilerin güdülenmesi, çoklu zekâ kuramı ve uygulanması, öğrenme stratejileri ve çalışma becerileri (öğrenmeyi öğrenme), üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilmesi, çocuğun çok yönlü geliştirilmesi, çocuğumuzun başarısının artırılması, zihin geliştirme ve etkili düşünme, aile-içi iletişim” konularında araştırma, yayın, danışmanlık; öğrenci, öğretmen, müfettiş, yönetici, ana baba eğitimi çalışmaları gerçekleştirdi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Başkanlığından, 2008'de emekli oldu.

## KAYNAKÇA

- Akar, İlhan. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim ve Kültür Görüşleri zerine Bir Araştırma. Siyasal Kitabevi. Ankara, 1994
- Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. Gözden Geirilmif 14, Baskı Pegem Akademi. Ankara, 2009
- Altunya, Niyazi. **Türkiye'de Eğitimin Son 100 Yılı**. Eğitim-İş Yayınları. Ankara, 2020
- Ana Britanica**. 22 Cilt. Ana Yayıncılık. İstanbul, 1986
- Ana Britanica Ana Yıllık 1990**. Ana Yayıncılık. İstanbul, 1990
- Ana Britanica Ana Yıllık 1991**. Ana Yayıncılık. İstanbul, 1991
- Ansiklopedik Sözlük. İlk basımı hazırlayan: İbrahim Alettin Gvs. İkinci basımı hazırlayan: Yazarlar Kurulu. Milliyet Yayınları. İstanbul, 1967
- Aytaç, Kemal. **ağdaş Eğitim Akımları (Yabancı lkelerde)**. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları. Ankara, 1976
- Bakırcıoğlu, Rasim. **Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü**. Geliştirilmif 2. Baskı. Anı Yayıncılık. Ankara, 2016
- Binbaşıoğlu, Cavit. **ğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**. Mill Eğitim Bakanlığı Yayınları. İstanbul, 1995
- Binbaşıoğlu, Cavit. **Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi**. Anı Yayıncılık. Ankara, 2005
- Büyük Larousse-Sözlük ve Ansiklopedi-** Milliyet Yayınları. İstanbul, ?
- Cemal, Ahmet. **ağdaş Dünya Edebiyatı Ansiklopedisi**. Milliyet Sanat Dergisi Eki
- Fancher, Raymond E. **Ruhbilmin ncleri**. İdea Yayınları. İstanbul, 1990
- Foulqut, Paul. **Pedagoji Sözlüğü**. Türkçesi: Cenap Karakaya. Sosyal Yayınlar. İstanbul, 1991
- Gündüzalp, Fuat. **Meslekler Kılavuzu Cilt 1**
- Gündüzalp, Fuat. **Meslekler Kılavuzu Cilt 2**

- Gündüzalp, Fuat. **Meslekler Kılavuzu Cilt 3**
- Gündüzalp, Fuat. **Meslekler Kılavuzu Cilt 4**
- Gündüzalp, Fuat. **Meslekler Kılavuzu Cilt 5**
- Gündüzalp, Fuat. **Meslekler Kılavuzu Cilt 6**
- Meydan Larousse** 12 Cilt. Yayımlayanlar: Safa Kılıçoğlu, Nezihe Araz, Hakkı Devrim. Meydan Yayınevi. İstanbul, 1969
- Meydan Larousse Ek 1.** Yayımlayan: Safa Kılıçoğlu. Meydan Yayınevi. İstanbul, 1976
- Meydan Larousse Ek 2.** Yayımlayan: Safa Kılıçoğlu. Meydan Yayınevi. İstanbul, 1985
- Necatigil, Behçet. **Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü.** Eklerle 15. Basım. Varlık Yayınları, İstanbul, 1993
- Neill, A.S. **Bir Eğitim Mucizesi.** Çeviren: Güler Dikmen. Hürriyet Yayınları. İstanbul, 1978
- Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü.** Editör: R.G. Arıkan. Bir Yayınevi, İstanbul, 1952
- Özön, Mustafa Nihat vd. **Ansiklopedik Sözlük.** (İlk basımı hazırlayan: İbrahim Alâettin Gövsa) Milliyet Yayınları. İstanbul, 1967
- Saydur, Mehmet. **Köy Enstitülerinin Düşün Babası İsmail Mahir Efendi.** Kaynak Yayınları. İstanbul, 2018
- Schultz, Duane P.; Sydney Ellen Schultz. **Modern Psikoloji Tarihi 2.** Basım. Türkçesi: Yasemin Aslay. Kaknüs Yayınları, 2002
- Smith, W.O. Lester. **Çağdaş Eğitim** Çeviren: Nurettin Özyürek. Varlık Yayınları. İstanbul, 1967
- Türk ve Dünya Ünlüleri Ansiklopedisi** 10 Cilt. Anadolu Yayıncılık. İstanbul, 1983
- Tütengil, Cavit Orhan. **Temeldeki Çatlak-Denemeler-Makaleler.** Çağdaş Yayınlar. İstanbul, 1975
- Yalman, Ahmet Emin. **Yarının Türkiye'sine Seyahat-Yeni Türk Akıncılarının Aleminden Notlar.** İstanbul, 1944

# ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞUN YAŞAM ÜÇGENİ

Bahçeşehir Üniversitesi Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Programı

Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI

Ankara  
2022

## ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞUN YAŞAM ÜÇGENİ

Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI

ORCID: 0000-0002-8186-4593

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-718-1  
e-ISBN : 978-605-170-719-8  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞUN YAŞAM ÜÇGENİ

KAPLAN SAYI, Aysin

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, xiv+154 sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-718-1  
e-ISBN: 978-605-170-719-8

### Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Eğitim

Zekâ Kuramları, Zekâ Testleri, Kalıtım, Cinsiyet, Hafızayı Geliştirmek, Üstün Yetenekli Çocuklar, Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme, Yaratıcılık, Sosyal Duygusal Gelişim, Mükemmeliyetçilik, Stres, Depresyon, Online Eğitim, Online Psikolojik Danışmanlık

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi





Her zorlukta arkamda dağ gibi duran, kahramanım anneme,  
Acil durumlardaki kurtarıcım, can simidim babama,  
Hayatta bana yeni bakış açıları kazandıran ve hep önümü aydınlatan sevgili eşime,  
Oyun zamanlarından alarak, akademik çalışmalar yürüttüğüm oğullarıma,  
Beni ben yapan herkese...

## SUNUŞ

Üstün yetenekli çocuklar hem yeteneklerinin keşfedilmesi hem de eğitimleri konusunda özel bir ilgiyi hak ediyor. Çalışmalarını ilgiyle takip ettiğim Aşın hocamız, yıllardır üstün yetenekli çocuklara yönelik öğretmen ve öğrenci eğitimleri ve program hazırlama alanında başarılı çalışmalar yürütmektedir. Hocamız yıllardır emek, zaman ve çaba harcadığı bu alanda edindiğı deneyimi bu kitapla kısmen bizimle de paylaşıyor. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde temel ilkeleri akıcı bir dille anlatarak, uygulamalar ile örneklendirerek; üstün yetenekliler eğitimine ilişkin açık bir çerçeve çiziyor. Teori ve pratiğı harmanlayan bu kitabın, üstün yetenekliler alanındaki öğretmen, uzman ve araştırmacılara yol gösterici olacağına inanıyorum.

Sinem Vatanartıran, Rektör

Bay Atlantic Üniversitesi, Washington, D.C.

## ÖN SÖZ

Mısır'da ünü şehirleri aşmış, Nun adında suffi bir bilge yaşarmış. Genç, cahil bir adam hem Nun ve diğer bilge suffiler hakkında bilip bilmeden ileri geri konuşuyormuş. Nun bu adama küçük bir ders vermek için, onu yanına çağırılmış. Parmağındaki yüzüğü çıkarıp adama vermiş ve demiş ki:

Al bu yüzüğü pazara git ve bir dirheme (gümüş sikke) sat!

Genç adam, suffinin dediğini yapmış. Pazara gitmiş yüzüğü bir akçeye satmaya çalışmış gel gör ki kimse yüzüğe bir dirhem dahi vermemiş. Genç adam üzgün bir şekilde Nun'un yanına geri dönmüş ve pazarda olanları anlatmış.

Bunun üzerine Nun, ona şöyle demiş:

Şimdi bir de kuyumcuya git ve yüzüğün değerinin aslında ne kadar olduğunu sor!

Genç adam kuyumcuya gitmiş. Yüzüğün fiyatını sormuş. Kuyumcu böyle değerli bir yüzüğü nereden bulduğunu sorarak; yüzüğe tam 10 dinar (altın sikke) değer biçmiş. Genç adam şaşkınlık içinde Nun'un yanına geri dönmüş ve kuyumcudaki olanları anlatmış.

Nun, genç adama son olarak şu sözleri söylemiş:

Senin suffiler hakkındaki bilgi, pazardaki insanların bu yüzük hakkındaki bilgisi kadardır.

Bu sebeple hayat akarken, ne kadar yetenekli, değerli olursa da bilgisizliğin ve ön yargıların hâkim olduğu bir toplulukta hak edilen değer hiçbir zaman görülmeyebilir.

İbn'i Haldun'a ait olup olmadığı konusunda tartışmalı bir söz vardır. "Coğrafya, kaderdir." Gerçekten coğrafya kader midir? Bu ülkenin üstün yetenekli çocuklarının şanssızlığı, bu coğrafyada doğmuş olmak mıdır? Ya da biz öğretmenlerin şanssızlığı böyle bir coğrafyada öğretmen olmak mıdır? Zira çağımızda gelişmiş ülkeler insanı en önemli potansiyel olarak görüp, en büyük yatırımı insana yaparken aynı durumu ülkemizde görmek maalesef mümkün değildir. Tarihe not düşmek adettendir. Bu satırlar yazılırken Rusya Ukrayna Savaşı, Elon Musk'ın Nörolink projesi, petrol ve doğalgaz fiyatları dünya gündemindedir. Tüm bu gündem içinde benim en büyük tedirginliklerim ise ülkemizin ve çocuklarımızın geleceği, olası yaşanabilecek küresel afet ve krizlerdir. Sonuç olarak geldiğim nokta; bu krizlerin iyi beyinler ve iyi kalplerle çözüleceğidir. Bu sebeple üstün yeteneklerin ve üstün yetenekli çocukların desteklenmesi inanıyorum ki tüm dünyaya iyi gelecektir!

Elinizdeki bu eserin amacı, üstün yetenekli çocuklara sıkışık kaldıkları eğitim ortamlarında bir yaşam üçgeni oluşturmak, onların nefes almasına destek olmaktır. Üstün yetenekli çocukların tanınması ve eğitimine ilişkin gerekli ve temel bilgileri sunan bu eser, 18 yıllık bir alan **deneyimi ve birikimini içermektedir. Keyifle okumanız ve okutmanız dileğiyle...**

Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI

## KİTAP HAKKINDA

Bu kitabın amacı; üstün yetenekli bir çocukla çalışan öğretmen veya bu alanda akademik çalışma yürüten araştırmacılara zekâ tanımları, zekâ kavramının tarihsel süreç içindeki değişimi, temel zekâ kuramları ve zekâ testleri hakkında bilgi vererek, zekâyâ ilişkin sağlam ve teorik bir alt yapı sunmaktır. Bu sebeple temel kavramlar açıklandıktan sonra, zekâyı etkileyen faktörler ele alınarak; 1939’da doğan Jim kardeşler üzerinden zekânın üzerindeki kalıtım ve çevre etkisinden bahsedilmiştir. Eğitimin zekâ üzerindeki olumlu etkisi araştırmalarla desteklenerek, kadın ve erkek beyni arasındaki farklılıklar ele alınmıştır. Zekânın geliştirilmesi konusu da çağlar boyu insanlığın dikkatini çeken bir konu olmuş; bu kitapta da egzersiz yapmaktan, hafızayı geliştirmeye ve hafıza tekniklerine, ‘brain gym’ hareketleri denilen, beyni çalıştıran vücut hareketlerine ve sosyalleşmeye kadar zekâyı destekleyen faktörler araştırmalarla desteklenerek sunulmuştur. Üstün yetenekli çocukların daha iyi tanınması ve anlaşılması amacıyla bebeklikten itibaren sergiledikleri özelliklere ve genel olarak eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken noktalara değinilmiştir. Öğretimsel müdahalelerin üstün yetenekli çocuklarla nasıl kullanılacağı ve bunların sonuçları, Kim Ung-Yong ve Alia Sabur’un yaşam öyküleri ile zenginleştirilerek sunulmuştur. Bu müdahalelerde yeni bir kavram olan dijital farklılaştırma ve ülkemizde üstün yetenekli çocuklarda çok başvurulmayan bireyselleştirilmiş eğitime yer verilmiştir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde daha odak bir yapı sunmak amacıyla; üstün yetenekli çocukların yaşamında en önemli üç faktör olan düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi üzerinde durulmuştur. Bu sebeple düşünme ve eleştirel düşünme becerileri, basamakları sistematik olarak sunulurken açıklanmış; yaratıcılık, yaratıcı düşünme ve önemli olduğu düşünülen yaratıcı düşünme tekniklerine yer verilmiştir. Düşünme, eleştirel düşünme basamakları ve yaratıcı düşünme tekniklerinin entegre edildiği ders planları paylaşılarak; hem öğretmenlerin hem de araştırmacıların kafasındaki “Üstün yetenekli çocuğa uygun içerik nasıl olmalıdır?” sorusunun yanıtı netleştirilmeye çalışılmıştır. Sosyal Duygusal Gelişimin desteklenmesi bölümünde ise üstün yetenekli çocukların sorun yaşadıkları veya desteklenmesi gereken; benlik saygısı, aşırı duyarlı olma, asenkronize gelişim vb. özellikler üzerinde durularak, bir sosyal duygusal gelişim programının hangi bileşenlerden oluşması gerektiği ele alınmıştır. Bu kısımda üstün yetenekli öğrencinin sosyal duygusal açıdan nasıl yönlendirilmesi gerektiği ve örnek etkinlikler ile okul/ev ortamında ne tür etkinliklerin yapılabileceği belirtilmiştir.

Bahsedilen düşünme-eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi üçgenine ek olarak, bu alanları destekleyebilecek dijital fırsatlara yer verilmiş, bu fırsatlara ilişkin kaynaklar paylaşılmıştır. Verimlilik araçları, e-kitaplar, online eğitim programları, podcastler, online mentorluk programları bu fırsatlardan bazılarıdır.

## İÇİNDEKİLER

<b>SUNUŞ .....</b>	<b>v</b>
<b>ÖN SÖZ .....</b>	<b>vii</b>
<b>KİTAP HAKKINDA.....</b>	<b>ix</b>
<b>1. Zekâ Tanımları.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Zekâ Kavramının Tarihi Gelişimi.....</b>	<b>3</b>
2.1. Francis Galton (1822-1911).....	4
2.2. Alfred Binet (1857-1911).....	4
2.3. Lewis Madison Terman (1877-1956).....	5
2.4. Charles Spearman (1863-1945).....	8
2.5. Louis Leon Thurstone (1887-1955).....	10
<b>3. Temel Zekâ Kuramları.....</b>	<b>12</b>
3.1. Cattel Akıcı ve Kristalize Zekâ Modeli .....	12
3.2. Guilford Zekâ Yapısı Modeli .....	12
3.3. Sternberg Başarılı Zekâ Teorisi .....	15
3.4. Cattel-Horn-Carrol Kuramı.....	18
<b>4. Zekâ Testleri.....</b>	<b>24</b>
4.1. WISC-R IV Testi .....	24
4.2. CAS Testi.....	25
<b>5. Zekâyı Etkileyen Faktörler.....</b>	<b>27</b>
5.1. Kalıtım.....	28
5.2. Çevre .....	30
5.3. Eğitim .....	32
5.4. Cinsiyet .....	33
5.5. Doğum Sırası .....	34
5.6. Sonuç.....	35
<b>6. Zekânın Geliştirilmesi.....</b>	<b>35</b>
6.1. Düzenli Egzersiz Yapmak.....	36
6.2. Doğru ve Derin Nefes Almak/Meditasyon Yapmak .....	38

6.3. Beslenmeye Dikkat Etmek.....	38
6.4. Öğrenmek ve Öğrenmeye Devam Etmek.....	39
6.5. Okumak ve Günlük Tutmak.....	39
6.6. Hafızayı Geliştirmek.....	40
6.7. Oyun Oynamak.....	41
6.8. Öğrenmeye Yardımcı Olması İçin Vücudu Kullanmak.....	42
6.9. Enstrüman Çalmak.....	43
6.10. Sosyalleşmek.....	43
<b>7. Üstün Yetenekli Çocuklar.....</b>	<b>44</b>
7.1. Üstün Yetenekli Çocukların Bebeklikte Gösterdiği Özellikler.....	48
7.2. Üstün Yetenekli 4-5-6 Yaş Grubu Çocukların Özellikleri.....	49
7.3. Üstün Yetenekli Çocukların Zihinsel Özellikleri.....	50
7.4. Üstün Yetenekli Çocukların Duygusal Özellikleri.....	52
7.5. Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Özellikleri.....	53
7.6. Üstün Yetenekli Çocukların Fiziksel Özellikleri.....	53
7.7. Üstün Yetenekli Çocukların Sezgisel Özellikleri.....	54
<b>8. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi.....</b>	<b>55</b>
8.1. Üstün Yetenekli Çocuklara Uygulanacak Programın Özellikleri.....	55
8.2. Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretimsel Müdahaleler.....	57
8.2.1. Hızlandırma.....	57
8.2.2. Gruplama.....	62
8.2.3. Zenginleştirme.....	64
8.2.4. Farklılaştırma ve Dijital Farklılaştırma.....	66
8.2.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim.....	72
<b>9. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Üç Temel Alanın Desteklenmesi.....</b>	<b>74</b>
9.1. Düşünme.....	75
9.2. Düşünme Becerileri Basamakları.....	78
9.3. Eleştirel Düşünme.....	79
9.4. Eleştirel Düşünme Becerileri Basamakları.....	81
9.5. Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin Eğitim Programına Entegrasyonu.....	83
9.6. Yaratıcılık.....	102

9.6.1. Yaratıcılık Tanımları .....	103
9.6.2. Wallas'ın Yaratıcılık Süreci Modeli .....	105
9.6.3. Yaratıcı Düşünme Yetenekleri .....	105
9.6.4. Yaratıcı Düşünme Yöntem ve Teknikleri .....	107
9.7. Üstün Yetenekli Çocuklarda Sosyal Duygusal Gelişim .....	112
9.7.1. Benlik Saygısı .....	113
9.7.2. Aşırı Duyarlı Olma .....	115
9.7.3. Asenkronize Gelişim .....	115
9.7.4. Soyutlanma (Dışlanma ve Yalnızlık) .....	116
9.7.5. Mükemmeliyetçilik .....	117
9.7.6. Stres .....	119
9.7.7. Depresyon .....	120
9.7.8. Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleyecek Etkinlikler .....	120
<b>10. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Dijital Fırsatlar .....</b>	<b>129</b>
10.1. Verimlilik Araçları .....	130
10.2. e-Kitaplar .....	130
10.3. Online Eğitim Platformları .....	131
10.4. Podcastler .....	131
10.5. Sanal Sergi ve Müzeler .....	132
10.6. Mentorluk Programları .....	132
10.7. Gönüllülük Programları .....	133
10.8. Online Psikolojik Danışmanlık Programları .....	134
10.9. Online Fiziksel Egzersiz Uygulamaları .....	134
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>135</b>

## 1. Zekâ Tanımları

Bu bölümde zekâ tanımları ele alınarak, zekânın net bir biçimde anlaşılması hedeflenmektedir. Bu sebeple yakından uzağa mantığıyla önce güncel bir zekâ türü olan yapay zekâ kısaca ele alınarak, sonrasında ise zekâ kavramı üzerinde durulacaktır. Yapay zekâ, görevleri yerine getirmek için insan zekâsını taklit eden bir sistemdir. Bu sebeple görevleri yerine getirirken sadece kendisine kodlanan verilerle kalmamakta, aynı zamanda o konuyla ilgili bilgi toplayarak kendini geliştirmektedir. Günlük hayatta da artık birçok biçimde kullanılan yapay zekâ uygulamaları mevcuttur. Örneğin telefonda haberleri okuyorsak, daha önce okuduğumuz haberlerden yola çıkarak, sürekli bize o konularla ilgili haberlerin düşmesi bir yapay zekâ uygulaması olan öneri motorlarının işidir. Ya da telefonda mesaj yazarken kelimelerin, telefon tarafından tanımlanması da öneri motorlarının görev alanındadır. Aynı şekilde, herhangi bir siteye girdiğimizde “Size nasıl yardımcı olabilirim?” sorusunu soran sohbet robotları, doğal dil işleme özelliğinin kullanıldığı bir yapay zekâ uygulamasıdır. Sonuç olarak; yapay zekâ, herhangi bir özel biçim veya işlevden ziyade süper güçlendirilmiş düşünce ve veri analizi süreciyle ilgilidir. Bu sebeple yapay zekânın, verileri analiz etme, yorumlama ve bu verilere dayanarak öngöründe bulunma yeteneklerinin altını çizdiği söylenebilir. Peki, insan zekâsı da sadece bu yeteneklerle mi sınırlıdır?

Zekânın net bir şekilde tanımlanması, hem üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanımlanmasında rol oynadığı için hem de okul ve hayat başarısını yordadığı için çok önemlidir (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). Çünkü zekânın tam olarak ne olduğunun bilinmesi, süreç içerisindeki değişimi ve/veya dönüşümü hakkında fikir sahibi olmak açısından önemlidir. Zekâ kavramı İngilizcedeki tanımıyla “işlenmemiş, ham bilgiyi edinme süreci olarak ifade edilebilirken; Türkçeye Arapçadan girmiş bir sözcük olup parlamak ve keskin kavrama yeteneği anlamlarına gelmektedir. Tarihsel olarak ele alındığında ise Galton (1869) zekâyı; duyu yoluyla bilgi edinme ve duyulardan elde edilen bilgiyi işleme kapasitesi olarak tanımlarken; Binet, zekâyı farklı zihinsel bileşenlerden oluşan; karmaşık işlevlerde daha fazla değişkenlik gösteren bir mekanizma olarak tanımlamaktadır (Sak, 2010). Görüldüğü üzere zekâ, önce bilgiyi işleme kapasitesi gibi genel bir eylem üzerinden tanımlanmış, sonrasında ise zekânın karmaşık bir yapı olduğu üzerinde durulmuştur. Binet ve Simon (1916) zekâda; iyi mantık yürütme, pratiklik, inisiyatif kullanma, uyum yani kişinin şartlara adaptasyonunu içeren “yargılama yeteneğinin” en önemli etmen olduğunun altını çizmişlerdir. Terman (1916) ise zekâyı ezberleme, anlama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, mantık yürütme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel fonksiyonları içeren bir mekanizma olarak tanımlamaktadır. Spearman (1923) zekâyı; birbirinden farklı ve ilişkili yeteneklerden oluşan bir yapı olarak tarif etmiştir. Süreç içerisinde zekâda yargılama yeteneği önem kazanmış, sonrasında daha üst düzey bilişsel süreçler de işin içine girmiştir. Cattell (1963) ise zekâyı, akıcı ve kristalize zekâ olarak iki şekilde ele almış; akıcı zekâyı zekâ testlerinin



ölçtüğü, doğru akıl yürütme stratejilerini yansıtan temel ve genel bir yetenek olarak; kristalize zekâyı ise günlük hayatta ve okul faaliyetlerinde karşılaşılan problemleri çözerken kullanılan zekâ olarak açıklamıştır (Van Tassel- Baska, 1998). Cattell (1963)'in bu tanımıyla zekâda deneyimlerin ve yaşantıların önemi gün yüzüne çıkmıştır. Thurstone (1938) zekâyı; birincil yetenekler olarak adlandırdığı sözcük akıcılığı, sözlü anlama, mekânsal görselleştirme, sayılarla işlemler, ilişkisel hafıza, akıl yürütme ve algılama hızı gibi yedi bağımsız yeteneği içeren bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Guilford (1956) ise zekâyı; değişik biçimlerde ve farklı türlerde bilginin işlenmesi için işlevlerin ya da yeteneklerin sistematik bir toplamı olarak tanımlamıştır. Bu tanımda yetenek terimi, bireysel farklılıklar; işlevler ise bireysel davranışlar bağlamında kullanılmaktadır. Her temel yetenek üç değişkenin birleşimiyle tanımlanır. Her bir yetenek, zekânın boyutları olan işlem, içerik ve ürünün tek bir türünün birleşmesi ile ortaya çıkmaktadır. Gardner (1983) zekâyı; yeni bilginin edinilmesi için temel ve bireyin gerçek bir problemi çözmesi, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesini sağlayan, etkili bir ürün ortaya koymayı içeren, problemleri bulma ve problem yaratma gibi bir dizi problem çözme becerisini içeren yapı olarak tanımlamaktadır (Akt: Maker, 2006). Gardner (1983) tanımında problem çözme ve yaratıcılık üzerinde durmuş; ayrıca zekâda sadece problem çözmeye değil; problem bulma ve problem yaratmaya da odaklanmıştır. Nitekim bugün gelişmiş ülkelerin veya zeki diye tabir ettiğimiz insanların en önemli özelliklerinden birisi de problem yaratmalarıdır. Sternberg (1991) ise zekâyı; analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç boyutta ele almış; analitik zekâyı bileşenler alt kuramıyla, yaratıcı zekâyı deneysel alt kuramla, pratik zekâyı ise bağlamsal alt kuramla açıklamıştır (Akt: Van-tassel Baska, 1998). Carrol (1993)'in zekâ tanımı ise en üstte genel zekâ faktörünün bulunduğu, bir alt katmanda 8 adet geniş beceri kümesini ve en alt katmanda ise 80'den fazla özgün beceriyi içeren hiyerarşik bir yapı şeklindedir. Görüldüğü üzere Thurstone'dan (1938) sonraki süreçte zekâdaki farklı yeteneklere odaklanılmış; zekânın çok boyutlu yetenekleri içinde barındıran bir yapı olduğunun altı çizilmiştir.

Buradan yola çıkılarak zekâ tanımlarının ve zekâyı ilişkin bilgilerin sürekli değiştiğini söylemek mümkündür. 1921 yılında, 14 ünlü psikoloğa zekânın tanımı sorulmuş ve sonuçta tanımların özellikle iki kapasiteye vurgu yaptığı görülmüştür. Bunlar; insanın deneyimlerinden öğrenme kapasitesi ve çevreye uyum sağlama yeteneğidir. Buradan yola çıkıldığında çocuklar ve yetişkinler için yeni ortamları, durumları ve becerileri deneyimlemenin; bu ortamlara uyum göstermek üzere çaba sarf etmenin, zekânın gelişimi için önemli olduğu söylenebilir. 1986 yılında Sternberg ve Detterman tarafından, zekâ üzerine çalışan 24 psikoloğa zekâyı ilişkin aynı soru sorularak; zekânın ne olduğunu tanımlamaları istenmiştir. Bu kez uzmanlar, deneyimlerden öğrenme ve çevreye uyum sağlama sürecini daha geri plana iterek, üst bilişin yani insanların düşüncelerini izleme, değerlendirme ve düzenleme becerileri üzerinde durmuşlardır. Bu, zekâ tanımlarına ilişkin devrim niteliğinde bir ilerlemedir. Çünkü artık uzmanlar kişinin zekâda kendisinin ve düşüncelerinin farkındalığına ve bunların iyileştirilmesine vurgu yapmışlardır.

Uzmanlar, zekânın tanımında özellikle kültürün rolü üzerinde de durmaktadırlar. Çünkü bir kültürde çok zeki bulunan başka bir kültürde zeki bulunmayabilmektedir. Ya da kültürlerin zekâ olarak tabir ettikleri davranışlar onların ihtiyacı olan davranışlar ola-

bilmektedir. Örneğin, 1992'de yapılan bir araştırmada, Kenyalı ebeveynlerin zekâyı, çiftlikte ne yapılması gerektiği söylenmeden yapabilme yeteneği olarak tanımladıkları bulunmuştur (Harkness ve Super 1992). Zekâ konusunda Amerika ve Avrupa kültüründe hıza yapılan vurgu göz önüne alındığında, bazı Ugandalıların zeki insanları düşünce ve eylemde yavaş olarak tanımladıklarını (Wober, 1971) belirtmek gerekir. Ülkemizde üstün zekâ; Allah vergisi olarak görülürken; üstün zekâlı birey sayısal alanlarda yetenekli, ileri düzeyde bilişsel yeteneklere sahip, başarılı, çalışkan, farklı ve asosyal olarak algılanmaktadır (Bayar, Arslan ve Avcı Doğan, 2020; Kaya vd., 2015).

Bu anlayış ve yaklaşım farklılıklarına rağmen zekâ, deneyimlerden öğrenme kapasitesi, öğrenmeyi arttırmak için üst biliş süreçlerini kullanma, farklı sosyal ve kültürel bağlamları da kapsayan çevreye uyum sağlama kapasitesi olarak açıklanabilir (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). Tüm bu söylenenlerin ışığında, zekâyı kısmen genetik mirasın, aktarımın oluşturduğu, çevre ve bu genetik miras arasındaki etkileşim ile artan bir zekânın veya birden çok zekânın olduğunu söylemek mümkündür (Akt: Van-Tassel Baska, 1998).

Öğrenme, yaşantılar ve zenginleştirilmiş bir çevrenin, farelerin beyin yapısını değiştirerek, beyinlerinde yeni bağlantılar oluşturduğunu ortaya koyan deneyler mevcuttur (Beaulie ve Colonnier, 1987; Turner ve Greenough, 1985).

İlk olarak farelerde gözlenen bu değişimler daha sonra kedilerde, maymunlarda, kuşlarda da gözlemlenmiştir ve büyük bir çoğunluğu insanlarda da gözlemlenebilmektedir. Diğer yandan Beaver ve arkadaşları (2014), ebeveyn tutumlarının ve yetiştirilen ortamın, ergen ve genç yetişkinlerin sözel IQ'ları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun için, evlat edinilmiş genç bir örneklemle çalışmışlardır. Evlat edinilenlerden oluşan örneklem, genetik özellikleri tam olarak kontrol edilebilmektedir. Araştırmanın sonucunda, ebeveynliğin ergenlik ve genç erişkinlik döneminde çocukların IQ'su üzerinde yalnızca tutarsız ve zayıf bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu zayıf ilişki hem ulusal örneklemde hem de evlat edinilen alt örneklemde tespit edilmiştir. Beaver ve arkadaşları (2014) bu bulguyu; hepimizin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu, bazılarımızın başarılı olmak için diğerlerinden daha çok çalışması gerektiği anlamına geldiği şeklinde yorumlamaktadır. Ayrıca bazı durumlarda, belirli şeylerde bazı insanlar her zaman bizden daha iyi olacaktır. Burada önemli olan bireyin, neyi iyi yaptığını ve neyi sevdiğini bulmasıdır. Ardından, olabileceğimizin en iyisi olmak için elimizden gelenin en iyisini yapmamız; hem hayatta kalmanın hem de başarılı olmanın yegâne yolu olarak gösterilmektedir.

## 2. Zekâ Kavramının Tarihi Gelişimi

Zekâ tanımları ele alındıktan sonra, zekâ kavramının tarih içerisindeki değişiminden bahsedilecektir. Bu bölümün amacı, tarihsel süreçte zekânın değişimini net bir biçimde görebilmektir.

## KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. and Parker, W. D. (1997). Parent's achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 651-667.
- Ağrasoy, M. (2003). *4-5 Yaş çocuklarının zihinsel gelişimlerinin değerlendirilmesinde renkli raven progressive matrislerinin kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alberta Education (2006). *Individualized program planning*. 09.12.2021 tarihinde <https://education.alberta.ca/media/384992/individualized-program-planning2006.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Alisi, L., Cao, R., De Angelis, C., Cafolla, A., Caramia, F., Cartocci, G., ... & Fiorelli, M. (2019). The relationships between vitamin K and cognition: a review of current evidence. *Frontiers in Neurology*, 10, 239.
- Allen, G. (2002). The measure of a Victorian polymath: Pulling together the strands of Francis Galton's legacy to modern biology. *Nature*, 145(3), 19-20.
- Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review*, 25(3), 118-127.
- Altun, F. & Yazıcı, H. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Özyeterlik İnançları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 319-334.
- Anderson L.W., Krathwohl, D.R., Airasian P.W, Cruikshank K.A, Mayer R.E, Pintrich P. R., Rath J., and Wittrock M.C. (2003). *A Taxonomy for Learning Teaching and Assessing*. Addison Wesley Longman Inc., USA.
- Anwar, M. N., Shamim-ur-Rasool, S., & Haq, R. (2012). A comparison of creative thinking abilities of high and low achievers secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 1-6.
- Arida, R. M., & Teixeira-Machado, L. (2021). The contribution of physical exercise to brain resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 279.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). (2015). *A nation empowered, volume 2: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. University of Iowa Press.
- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekâli çocuk ile yaşamak. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 56, 72.
- Ateş, A. (2020). *Davranışsal genetik ve ikiz araştırmaları: Aynı genler, aynı kişilikleri yaratır mı?* 31.10.2021 tarihinde <https://evrimagaci.org/davranissal-genetik-ve-ikiz-arastirmalari-ayni-genler-ayni-kisilikleri-yaratir-mi-7825> adresinden erişilmiştir.
- Avrupa Komisyonu (2009). *Creative learning and innovative teaching*. 15.06.2018 tarihinde [ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC52374\\_TN.pdf](ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC52374_TN.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Baker, J. A. (2004). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. In S. Moon (Ed.), *Social emotional issues, underachievement and counseling of gifted*

- and talented students* (sf.21-31). USA: Corwin Press and National Association for Gifted Children.
- Baltacı, R. (2016). Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Geliştirme1. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(1), 33-41.
- Banerjee, P. & White, D. A. (2015, January 5). Clinical assessment of organization strategy: An examination of healthy adults. *Psychological Assessment*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000077>
- Barrett, K. C., Ashley, R., Strait, D. L., & Kraus, N. (2013). Art and science: how musical training shapes the brain. *Frontiers in Psychology*, 713.
- Basso, J. C., McHale, A., Ende, V., Oberlin, D. J., & Suzuki, W. A. (2019). Brief, daily meditation enhances attention, memory, mood, and emotional regulation in non-experienced meditators. *Behavioural brain research*, 356, 208-220.
- Bayar, S., Arslan, D., & Doğan, G. A. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstün Zekâ Kavramına Yönelik Algısı. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(3), 232-253.
- Baymur, F. (1993). *Genel Psikoloji*, İnkılâp Yayınları: İstanbul.
- Beaver, K. M., Schwartz, J. A., Al-Ghamdi, M. S., Kobeisy, A. N., Dunkel, C. S., & Van der Linden, D. (2014). A closer look at the role of parenting-related influences on verbal intelligence over the life course: Results from an adoption-based research design. *Intelligence*, 46, 179-187.
- Bell, L. K., Hendrie, G. A., Hartley, J., & Golley, R. K. (2015). Impact of a nutrition award scheme on the food and nutrient intakes of 2-to 4-year-olds attending long day care. *Public Health Nutrition*, 18(14), 2634-2642.
- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 249-292.
- Bergeman, C., & Plomin, R. (1988). Parental mediators of the genetic relationship between home environment and infant mental development. *British Journal of Developmental Psychology*, 6(1), 11-19.
- Berger, S. L., Kouzarides, T., Shiekhattar, R., & Shilatifard, A. (2009). An operational definition of epigenetics. *Genes & development*, 23(7), 781-783.
- Berger, S. L., Kouzarides, T., Shiekhattar, R., & Shilatifard, A. (2009). An operational definition of epigenetics. *Genes & development*, 23(7), 781-783.
- Berger, S. L. (1991). Differentiating Curriculum for Gifted Students. ERIC Digest# E510.
- Bergin, D. A., & Cizek, G. J. (2001). Alfred Binet. *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*, 160-164.
- Bergman Nutley, S., Soderqvist, S., Bryde, S., Thorell, L. B., Humphreys, K., & Klingberg, T. (2011). Gains in fluid intelligence after training non-verbal reasoning in 4-year-old children: A controlled, randomized study. *Developmental Science*, 14, 591-601.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. Washington: *International Society for Technology in Education*.
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short-and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain connectivity*, 3(6), 590-600.

- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs*. Unpublished dissertation, University of Connecticut.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. *L'Année Psychology*, 191-244.
- Bisht, B.(2021). Kim Ung-Yong - A former child prodigy who secured his ph.d. at 8 28.01.2022 tarihinde <https://gcpawards.com/blog/kim-ung-yong-a-former-child-prodigy-who-secured-his-ph-d-at-8/> adresinden erişilmiştir.
- Blau, Z. S. (1981). *Black children/White children: Competence, socialization, and social structure*. Free Press.
- Boring Edwin, G. (1923). Intelligence as the tests measure it. *New Republic*, 36, 35-37.
- Bouchard, T. J. (2013). The Wilson effect: the increase in heritability of IQ with age. *Twin Research and Human Genetics*, 16(5), 923-930.
- Brody, L. E., Assouline, S. G., & Stanley, J. C. (1990). Five years of early entrants: Predicting successful achievement in college. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 138-142.
- Brody, N. (1999). What is intelligence? *International Review of Psychiatry*, 11(1), 19-25.
- Bynum, W. F. (2002). The childless father of eugenics. *Science*, 296, 472.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies* (No. 1). Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies* (No. 1). Cambridge University Press.
- CAST (2012). 26.01.2022 tarihinde <http://www.cast.org/our-work/learning-tools.html#VrdgOkumIxl> adresinden erişilmiştir.
- CAST(2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, 23.12.2021 tarihinde [http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines\\_theorypractice](http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice) adresinden edinilmiştir.
- Cattell, R. B. (1940). A culture-free intelligence test. *Journal of Educational Psychology*, 31(3), 161.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52(10), 1051.
- Chaffe, J. (1994). *Thinking critically*. Boston: Houghlon Mifflin Company.
- Çiğerci, Z. C. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkaları tarafından algılanma ve psikolojik belirtilerin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted* (6th ed). Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.
- Clark, B.(2008). *Growing up Gifted*. (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Clayes, G. (2001). Introducing Francis Galton, 'Kantsaywhere' and 'The Donoghues of Dunno Weir.' *Utopian Studies*, 12(2), 188-190.
- Clutterbuck, D. (1991). *Everyone Needs a Mentor*. London: Hyperion Books.
- Colangelo, N. Ve Assouline S (2009). Acceleration: Meeting The Academic And Social Needs Of Students In L.V. Shavinina (Ed.) *International Handbook On Giftedness* (sf. 1085-1099) Amsterdam: Springer.
- Coleman, J. M. & Fults, B. A. (1982). Self- concept and the gifted classroom: the role of social comparisons, *Gifted Child Quarterly*, 26 (3), 116-120.
- Columbus Group. (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*, Columbus, OH.
- Connors, C. K. (1989). *Manual for Connors Rating Scales*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Coon, H., & Carey, G. (1989). Genetic and environmental determinants of musical ability in twins. *Behavior Genetics*, 19(2), 183-193.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self Esteem*. San Francisco: Freeman and Company.
- Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Zuo, L.& Bandalos, D. (2005). A report on the 40-year follow-up of the torrance tests of creative thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49 (4), 283-292.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and The Psychology Of Discovery And Invention* (1st ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı* (3. bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, H. (2002). İlköğretim okullarında düşünme eğitimi-cumhuriyet dönemi. Diyarbakır, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dabrowski, K & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development* (Vols.1 & 2). Oceanside, NY: Dabor Science. (Out of print).
- Das, J. P. (1980). Planning: Theoretical considerations and empirical evidence. *Psychological Research*, 41(2), 141-151.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar, Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Davaslıgil, Ü. (2006). *Yaratıcılık* (Ders Notu). İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.

- Davaslıgil, Ü. (2007). Üstün Zekâlıların Eğitiminde Yönetimsel Önlemler (Ders notu). İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.
- Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's brain: Neuroplasticity and meditation [in the spotlight]. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1), 176-174.
- Davis, G.A. (2006). *Gifted Children, Gifted Education*. Great Potential Press. Scottsdale. USA.
- De Bono, E. (2007). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. Ankara Remzi Kitapevi.
- De Bono, E. (2012). *Six Thinking Hats. Book 1-2-3-4*. HawkerBrownlow Education. Cheltenham, Victoria.
- DeGroot, A. D. (1951). War and the intelligence of youth. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(4), 596.
- Delisle, J. R., & Lewis, B. A. (2003). *The Survival Guide For Teachers Of Gifted Kids*. USA: Barnes and Noble Publishing.
- Delong, M. D., Summers, R. B., & Thorp, J. H. (1993). Influence of food type on the growth of a riverine amphipod, *Gammarus fasciatus*. *Canadian Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, 50(9), 1891-1896.
- Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (1997). *Brain Gym: Aprendizaje De Todo El Cerebro*. Ediciones Robinbook.
- Dewey, J. (1910). *What is thought?*
- Dickens, W. T., & Flynn, J. R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: the IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108(2), 346.
- Douthitt, V. C. (1992). A comparison of adaptive behaviour in gifted and nongifted children. *Roeper Review*, 14 (3), 149-151.
- Douville, P. (2004). Use mental imagery across the curriculum. *Preventing School Failure*, 49, 36-39.
- D'souza, D. M. (1994). *An investigation study of the relationship between intellectual ability and psychosocial adjustment in early adolescence*. Unpublished dissertation, University of Texas, Austin
- Elder, L., & Paul, R. (1995). Critical Thinking: Content is thinking/thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34.
- Elder, L & Paul, R.(2003,2004). *A Miniature Guide for Students and Faculty to Analytic Thinking. - /The Thinker's Guide Series*. Foundation for Critical Thinking, USA.
- Erbaş, D. (2004). Var Olan Performans Düzeyinin Belirlenmesi ve Yazılması, (Ed.)Oğuz Gürsel, *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ergin, T. (2003) Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System - CAS): Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi-Seçilmiş Makaleler. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul*.

- Evans, I. E., Llewellyn, D. J., Matthews, F. E., Woods, R. T., Brayne, C., Clare, L., & CFAS-Wales Research Team. (2018). Social isolation, cognitive reserve, and cognition in healthy older people. *PLoS one*, 13(8), e0201008.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report).
- Fancher, R. E. (1985). *The intelligence men: Makers of the IQ controversy*.
- Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, 8(3), 231-247.
- Fisher, B. (1995). *Thinking and Learning Together: Curriculum and Community in a Primary Classroom*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.
- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63.
- Floyd, R. G., Clark, M. H., & Shadish, W. R. (2008). The exchangeability of IQs: Implications for professional psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39, 414-423.
- Fox, L. (2013). *5 Experts Answer: Can Your IQ Change?* 10.02.2022 tarihinde <https://www.livescience.com/36143-iq-change-time.html> adresinden erişilmiştir.
- Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up*. London: David Fulton Publications; Philadelphia: Taylor and Francis.
- Freud, S. (1959). *Group Psychology and The Analysis Of The Ego* (J. Strachey, Trans.). New York: Liveright.
- Furnham, A., & Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity, *Personality and Individual Differences*, 45, 613-617.
- Gagne, F. (1999). Is there any light at the end of the tunnel? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 191- 234.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Galton, F. (1869). The comparative worth of different races.
- Gardner, H. (1983). *The Theory of Multiple Intelligences*. London: Heinemann.
- Gartland, D. (2007). *The documentation disconnect for students with learning disabilities: Improving access to postsecondary disability services*. A report from the National Joint Committee on learning disabilities. 265-274.
- Gibb, B. E. (2002). Childhood maltreatment and negative cognitive styles: A quantitative and qualitative review. *Clinical Psychology Review*, 22, 223-246.
- Gogul, E. M., McCumsey, J., & Hewett, G. (1985). What parents are saying. *G/C/T*, 8(6), 7-9.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The Development of Creative Capacity*. Harper.
- Gray, J. R., & Thompson, P. M. (2004). Neurobiology of intelligence: science and ethics. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(6), 471-482.



- Gross, M. (2004). Radical Acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (Vols. I And II, Pp. 87-96). Iowa City, IA.
- Gross, M. U. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 91-99.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge.
- Grossberg, I. N. (1985). *Relationships between iq and emotional adjustment in gifted latency age children*. Unpublished dissertation. Wayne State University.
- Gudde, H. B., Griffiths, D., & Coventry, K. R. (2018). The (spatial) memory game: Testing the relationship between spatial language, object knowledge, and spatial cognition. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, (132), e56495.
- Gudde, H. B., Griffiths, D., & Coventry, K. R. (2018). The (spatial) memory game: Testing the relationship between spatial language, object knowledge, and spatial cognition. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, (132), e56495.
- Guilford, J.P.(1959). *Three Faces of Intellect*. *Amer, Psychologist*, 14, 469-479.
- Guilford, J. P. (1956). *The structure of intellect*. *Psychological bulletin*, 53(4), 267.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologist*, 52(10), 1091.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (4th edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hannaford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning Is Not All in Your Head*. Great Ocean Publishers, Inc., 1823 N. Lincoln St., Arlington, VA 22207-3746 (paperback: ISBN-0-915556-27-8, \$15.95; hardback: ISBN-0-915556-26-X, \$24.95).
- Harkness, S., & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. *Parental belief systems: The Psychological Consequences for Children*, 2, 373-392.
- Harris, J. L., & De Qualls, C. (2000). The association of elaborative or maintenance rehearsal with age, reading comprehension, and verbal working memory performance. *Aphasiology*, 14(5-6), 515-526.
- Halsted, J. W. (1990). Guiding the gifted reader. (ERIC Document Reproduction Service No. E481).
- Hayirserver, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (2010). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Simon and Schuster.
- Herting, M. M., & Nagel, B. J. (2012). Aerobic fitness relates to learning on a virtual Morris Water Task and hippocampal volume in adolescents. *Behavioural Brain Research*, 233(2), 517-525.
- Hollingworth, H. L.(1943). *Leta Stetter Hollingworth, A biography*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1943.

- Holmes, J., Gathercole, S. E., & Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12, F9-F15.
- Hopkins Medicine. *What is intelligence*. 20.12.2021 tarihinde <https://www.hopkinsmedicine.org/news/articles/qa--what-is-intelligence> adresinden erişilmiştir.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Horn, J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. In Wollman, B. B. (Ed.), *Handbook of Intelligence*. New York: Wiley.
- Howard, D. D. (1994). *A naturalistic study of the psychosocial development of highly gifted young girls*. Unpublished dissertation, University of Denver.
- Institute for Research and Policy on Acceleration (IRPA). (2009, November). Guidelines for developing an academic acceleration policy. Co-authored by IRPA, the National Association for Gifted Children, and the Council of State Directors of Programs for the Gifted. Iowa City, IA: Author. 25.12.2021 tarihinde [http://www.accelerationinstitute.org/Resources/Policy\\_Guidelines/](http://www.accelerationinstitute.org/Resources/Policy_Guidelines/) adresinden erişilmiştir.
- Isaacs EB, Gadian DG, Sabatini S, Chong WK, Quinn BT, et al. (2008). The effect of early human diet on caudate volumes and IQ. *Pediatr Res* 63(3): 308-314.
- İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-7.
- Jacobs, H. H. & Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 159-163.
- Jansen, A. G. Mous, S. E. White, T. Posthuma, D. & Polderman, T. J. (2015). What twin studies tell us about the heritability of brain development, morphology, and function: a review. *Neuropsychology Review*, 25(1), 27-46.
- Jensen, A. R. (1972). Genetics and Education.
- Jensen, A.,ü R.(1980) *Bias in Mental Testing Board Book*. New York: Free Press.
- Jensen, A. R. (1994). Spearman, Charles Edward. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of intelligence (Vol. 1, pp. 1007-1014)*. New York: Macmillan.
- Jensen, E. (2000). Brain-based learning: A reality check. *Educational leadership*, 57(7), 76-80.
- Jensen, A. (2002). Galton's legacy to research on intelligence. *Journal of Biosocial Science*, 34, 145-172.
- Jensen, A. R. (2011). The theory of intelligence and its measurement. *Intelligence*, 39(4), 171-177.
- Jones, S. C. (1973). Self-and interpersonal evaluations: esteem theories versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, 79(3), 185.
- Kail, R., & Pellegrino, J. W. (1985). *Human Intelligence: Perspectives and Prospects*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

- Kane, H., & Brand, C. (2003). The importance of Spearman's g. As a psychometric, social, and educational construct. *The Occidental Quarterly*, 3(1), 7-30.
- Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E. (1993). Copout or burnout? Counseling strategies to reduce stress in gifted students. *School Counselor*, 40(4), 247-252.
- Kaplan, S. (2004). Layering differentiated curriculum for the gifted and talented. In Karnes, F., Bean, S. (Eds.), *Methods and Materials for Teaching The Gifted*. (sf. 107-131.). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Kaplan, S.N. (1986). The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted in Systems and Models for Developing for The Gifted And Talented. Connecticut: Creative Learning Press, Inc.
- Kaplan, A. (2008). *Raven'in matrisler plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekâli olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan Sayı, A. (2021). Üstün Zekâli ve Yeteneklilerin Eğitimi. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Üstün Zekâli Çocuklar ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu İlişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 54-68.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kargın, T. (2009). Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP, (Ed.) Gönül Akçame-te, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde, (sf.77-112), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karnes, F. A., & Oehler-Stinnet, J. J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 23(4), 406-414.
- Kaufman, A. S. (2013). Intelligent testing with Wechsler's fourth editions: Perspectives on the Weiss et al. studies and the eight commentaries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(2), 224-234.
- Kaufman, F. A., & Sexton, D. (1983). Some implications for home-school linkages. *Roeper Review*, 6(1), 49-51.
- Kaya, F., Ogurlu, Ü., Taşdemir, B., & Toprak, Y. (2015). Social representations of giftedness in Turkey/Türkiye'de üstün zekâya ilişkin sosyal temsiller. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 742-765.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kerr, B. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity And Talent*. California: Sage Publications.
- Kim, K. H., Cramond, B. & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.). *Handbook of Creativity* (sf.395-412). Cambridge University Press.
- Kinsbourne, M. (1992). Development of attention and metacognition. *Handbook of neuropsychology*, 7, 261-261.

- Klein, B. S. (2006). *Raising Gifted Kids: Everything You Need to Know to Help Your Exceptional Child Thrive*. New York: Amacom.
- Kokot, S., (1999) *Help. Our Child is Gifted!*. Revised Edt. Radford House Publication. Republic of South Africa.
- Konyalıoğlu, A. P., & Varlı, M. F. (2009). *Üstün ve normal zekâlı çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir.
- Korkmaz, B.,(2000). *Pediyatrik Davranış Nörolojisi*, İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fak. Yayın No: 230.
- Koshy, V. (2002). *Teaching Gifted Children: A Guide for Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Kovas, Y., Haworth, C. M., Dale, P. S., Plomin, R., Weinberg, R. A., Thomson, J. M., & Fischer, K. W. (2007). The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 1-156.
- Köksal, A., & Davaslıgil, Ü.(2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kramer, H. J. (1988). *Anxiety, perfectionism and attributions for failure in gifted and non-gifted junior high school students*. Unpublished dissertation, Catholic University of America.
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzu, A. ve Kahraman, M. (2010). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde e-mentorluk*, International Educational Technology Conference, 26-28 April 2010, Türkiye: İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, s.677-682.
- Kuzu, A. Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentorlukte Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentorluk. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 12(4).
- Kweldju, S. (2015). Neurobiology Research Findings: How the Brain Works during Reading. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 50, 125-142.
- Lafee, S. (2013). Flipped learning. *Education Digest*, 79(3), 13-18.
- Lakes, K. D., & Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 283-302.
- Leana, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Lehrke, R. G. (1997). *Sex linkage of intelligence: The X-factor*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Levin, J. R. (1994). Memory strategies and classroom learning: A twenty-year report card. *The Elementary School Journal*, 94, 235-244.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Loeb, R. C. & Jay, G. (1987). Self concept in the gifted children: Differential impact in boys and girls, *Gifted Child Quarterly*, 31, 4-9.
- Lohman, D. F. (1989). Human Intelligence: An Introduction to Advances in Theory and Research. *Review of Educational Research*, 59(4), 333-373.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity Development in Gifted Children. *Rooper Review*, 20(2), 90-94.
- Lubinski, D., Webb, R.M., Morelock, M.J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86, 718-729.
- Lucas A (2005) Long-term programming effects of early nutrition -- implications for the preterm infant. *J Perinatol* 25(suppl 2): S2-S6.
- Luders, E., Narr, K. L., Thompson, P. M., & Toga, A. W. (2009). Neuroanatomical correlates of intelligence. *Intelligence*, 37(2), 156-163.
- Lynn, R. (1994). Sex differences in intelligence and brain size: A paradox resolved. *Personality and Individual Differences*, 17(2), 257-271.
- Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484.
- Mackintosh, N. (2011). *IQ and Human Intelligence*. Oxford University Press.
- Maker, C. J. (2006). 1.3 Creativity, intelligence, problem-solving and diversity1. *Diversity in Gifted Education: International Perspectives on Global Issues*, 28.
- Maker, J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (sf. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.
- Makharia, A., Nagarajan, A., Mishra, A., Peddisetty, S., Chahal, D., & Singh, Y. (2016). Effect of environmental factors on intelligence quotient of children. *Industrial Psychiatry Journal*, 25(2), 189.
- Mandolesi, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P., & Sorrentino, G. (2018). Effects of physical exercise on cognitive functioning and wellbeing: biological and psychological benefits. *Frontiers in Psychology*, 9, 509.
- Marsh, H. W. & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self concept: A cross cultural (26-country) test of negative effects of academically selective schools, *American Psychologist*, 58, 364-376.
- Martorell R (1998) The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures In: Neisser U (Ed.), *Nutrition and the worldwide rise in IQ scores*. *American Psychological Association*, xv, 415, Washington, DC, pp. 183-206.
- Maslow, A. H. (1963). The creative attitude. *The Structurist*, (3), 4.
- Matyas, N., Aschenberger, F. K., Wagner, G., Teufer, B., Auer, S., Gisinger, C., ... & Gartlehner, G. (2019). Continuing education for the prevention of mild cognitive impairment and Alzheimer's-type dementia: a systematic review and overview of systematic reviews. *BMJ open*, 9(7), e027719.
- McCoach, D. B & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students, *Rooper Review*, 25 (2), 61-65.

- McGrew, K. S., Flanagan, D. P., Keith, T. Z., & Vanderwood, M. (1997). Beyond g: The impact of Gf-Gc specific cognitive abilities research on the future use and interpretation of intelligence tests in the schools. *School Psychology Review*, 26(2), 189-210.
- McGuiness, C. (2000). *ACTS: a methodology for enhancing children's thinking skills*. In ESRC TLRP First Programme Conference, Leicester University, November (Vol. 3).
- McMorris T, Mielcarz G, Harris RC, Swain JP, Howard A (2007) Creatine supplementation and cognitive performance in elderly individuals. *Neuropsychol Dev Cogn B Aging Neuropsychol Cogn*14 (5): 517-528.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [The Policy of Special Education]* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2007), *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2013-2017) [Strategic Plan on Gifted Education 2013-2017]*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 18.11.2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTerTip=5> adresinden erişilmiştir.
- Mehr SA, Schachner A, Katz RC, Spelke ES (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PLoS One* 8(12): e82007.
- Metin, E. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Özaşama Yayıncılık, Ankara.
- Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). *Review of The Literature on Individual Education Plans*. Christchurch: University of Canterbury, College of education.
- Morelock, M.J. (1992). Giftedness: The View From Within, *Understanding Our Gifted*, 4, 11-15.
- Moreno S, Bidelman GM (2014) Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training. *Hear Res* 308: 84-97.
- Mortensen, L. H., Sørensen, T. I., & Grønbaek, M. (2005). Intelligence in relation to later beverage preference and alcohol intake. *Addiction*, 100(10), 1445-1452.
- NAGC (2012) What is giftedness. 14.11.2020 tarihinde <http://www.nagc.org/WhatisGiftedness.aspx> t adresinden erişilmiştir.
- NAGC (1990). Giftedness and the gifted: what's it all about. *Eric Digest*.
- Naglieri, J. A., & Bornstein, B. T. (2003). Intelligence and achievement: Just how correlated are they?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(3), 244-260.
- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). The relationship between creativity and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 36-39.
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. Unpublished dissertation, University of Northern Colorado.

- Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.), *Designing Services and Programs for High Ability Learners: A Guidebook for Gifted Education*(sf. 112-124). California: Corwin Press.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & ina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77.
- Oddy, W. H., Kendall, G. E., Blair, E., De Klerk, N. H., Stanley, F. J., Landau, L. I., ... & Zubrick, S. (2003). Breast feeding and cognitive development in childhood: a prospective birth cohort study. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 17(1), 81-90.
- OECD (2012). Education at a Glance. 04.11.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/education/highlights.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Gifted education programs and procedures. *Handbook of Psychology*, 487-510.
- OSYM (2020). YKS Değerlendirme Raporu. 18.12.2021 tarihinde <https://www.cnnturk.com/egitim/yks-degerlendirme-raporu-yayimlandi> adresinden erişilmiştir.
- Oosthoek, S.(2014). IQ is in the genes. 20.12.2021 tarihinde <https://www.sciencenewsforstudents.org/article/iq-genes> adresinden erişilmiştir.
- Özden, Y. (2003).*Öğrenme ve Öğretme*, (5.Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özyaprak, M., & Deringöl, Y. (2013). Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Çocukların Depresyon Puanlarının Karşılaştırılması. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 143-154.
- Papanastasiou, E. C. (1999). Intelligence Theories And Testing. In *Eric Resarch Education Center*.(sf. 1-28).
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). When less is more: Effects of grade skipping on adult STEM productivity among mathematically precocious adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 176.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 194-199.
- Parks, S.& Black, H. (1997). *Building Thinking Skills (1-5)*. The Critical Thinking Company, Midwest Publications, USA.
- Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 21-39.
- Paul, R., & Elder, L. (2007). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of developmental education*, 31(1), 36.
- Pellegrini, A. D., & Holmes, R. M. (2006). *The Role of Recess in Primary School*. Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. Oxford, UK: Oxford.
- Pepler, D. J., & Ross, H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 1202-1210.

- Pescitelli, D. (1996). An analysis of Carl Rogers' theory of personality.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- PISA (2018). PISA 2018 results. 18.19.2019 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> adresinden erişilmiştir.
- Plomin, R., & Spinath, F. M. (2004). Intelligence: genetics, genes, and genomics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 112.
- Pontifex, M. B., Saliba, B. J., Raine, L. B., Picchietti, D. L., & Hillman, C. H. (2013). Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Pediatrics*, 162(3), 543-551.st
- Porter, L. (2020). *Gifted Young Children: A Guide or Teachers and Parents*. Routledge.
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Psychology Today. *What is intelligence*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/hidden-and-see/201811/what-is-intelligence>
- Pyryt, M.C. & Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents, *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 299-305.
- Rae C, Digney AL, McEwan SR, & Bates T.C. (2003) Oral creatine monohydrate supplementation improves brain performance: a double-blind, placebo-controlled, cross-over trial. *Proc Biol Sci* 270(1529): 2147-2150.
- Ramphal, C.(1961).*An investigation into the performance of Indian children in intelligence and scholastic tests in relation to delayed entrance to school*. Project III of unpublished Ph. D. thesis: A study of three current problems of Indian education, Department of Educational Psychology, University of Natal, 1961. Ramphal is preparing a detailed report for publication in book form.
- Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Shakeshaft, C., Seghier, M. L., & Price, C. J. (2013). The influence of reading ability on subsequent changes in verbal IQ in the teenage years. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6, 30-39.
- Rathod, R., Kale, A., & Joshi, S. (2016). Novel insights into the effect of vitamin B12 and omega-3 fatty acids on brain function. *Journal of Biomedical Science*, 23(1), 1-7.
- Renzulli S.J.(1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. 14.12.2021 tarihinde [http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the\\_threering\\_conception\\_of\\_gifedness.pdf](http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the_threering_conception_of_gifedness.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta Kappan*, 60(3), 180.



- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. (1998). Self esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 393-398.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102.
- Ritchie, S. J., & Tucker-Drob, E. M. (2018). How much does education improve intelligence? A meta-analysis. *Psychological Science*, 29(8), 1358-1369.
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 241-259.
- Robinson, A., ve Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An Exceptionality Examines, [On-line serial] *Annual Review of Psychology*, 49, 211 - 230.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Rogers, M. T. (1986). *A comparative study of developmental traits of gifted and average children*. Unpublished dissertation, University of Denver.
- Rogers, K.B. (2002) *Re-Forming Gifted Education: How Parents and Teachers Can Match the Program to the Child*. Great Potential Press Inc. Scottsdale.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rothenberg, A. (1990). *Creativity and Madness: New Findings and Old Stereotypes*. Johns Hopkins University Press.
- Runco, M. A. (2004). Creativity: theories and themes: research, development and practise. *Annual Reviews of Psychology*, 55, 1-31.
- Ruzgis, P., & Grigorenko, E. L. (1994). Cultural meaning systems, intelligence and personality. *Personality and Intelligence*, 248-270.
- Sak, U.,(2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Eğitimleri ve Tanılanmaları*. Maya Akademi Yayınevi, Ankara.
- Sak, U. (2020). *Yaratıcılık Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Vizetek Yayınları.
- Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASİS Uygulayıcı Kitabı*.
- Santisteban, J. A., Brown, T. G., Ouimet, M. C., & Gruber, R. (2019). Cumulative mild partial sleep deprivation negatively impacts working memory capacity but not sustained attention, response inhibition, or decision making: a randomized controlled trial. *Sleep health*, 5(1), 101-108.
- Santrock, J. W. (2011). *Educational Psychology*. (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sawyer E, Roylance R, Petridis C, Brook MN, Nowinski S, et al. (2014) Genetic predisposition to in situ and invasive lobular carcinoma of the breast. *PLoS Genet* 10(3): e1004285.
- Sayler, M. (1994). *Raising Champions: A Parents' Guide for Nurturing Their Gifted Children*. Prufrock Press.
- Schellenberg EG (2005) Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology* 98(2): 457-468.
- Schneider, J., & McGrew, K. (2012). The Cattell-Horn-Carroll (CHC) model of intelligence v2. 2: a visual tour and summary. *Institute for Applied Psychometrics (IAP)*, 1, 03-13.
- Schoenthaler, S. J., Amos, S. P., Doraz, W. E., Kelly, M. A., & Wakefield Jr, J. (1991). Controlled trial of vitamin-mineral supplementation on intelligence and brain function. *Personality and Individual Differences*, 12(4), 343-350.
- Schuler, P. A. (2003). Gifted kids at risk: Who's listening? [Online]. 20.04.2020 tarihinde [http://www.sengifted.org/articles\\_social/Schuler\\_GiftedKidsAtRiskW](http://www.sengifted.org/articles_social/Schuler_GiftedKidsAtRiskW) adresinden erişilmiştir.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- N. L. Segal, . (2000). *Entwined Lives: Twins And What They Tell Us About Human Behaviour*. Plume Publishers.
- Seligman, D. (2002). Good breeding. *National Review*, 54(1), 53-54.
- Semerçi, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127).
- Shechtman, Z. & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers, *Roeper Review*, 34, 63-72.
- Siegler, R. S. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental Psychology*, 28(2), 179.
- Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper Review*, 13(3), 122-123.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling Gifted & Talented*. USA: Colorado, Love publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993). The Gifted Individual. In: L. K. Silverman (Ed) *Counseling The Gifted and Talented* (ss. 3-28). Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204-210.
- Simonton, D. K. (1990). Creativity in the later years: Optimistic prospects for achievement. *The Gerontologist*, 30(5), 626-631.
- Simonton, D. K. (2003). Francis Galton's Hereditary Genius: Its place in the history and psychology of Science. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Anatomy of Impact: What Makes The Great*.
- Snow, R. E. (1980). Intelligence for the year 2001. *Intelligence*, 4(3), 185-199.
- Som, İ., Türkan, A., & Altun, S. (2016). UbD modeline göre eğitim bilimlerine giriş dersinin tasarlanması: Öğretmen adaylarının başarı, tutum ve derse ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1341-1351.

- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1923). *The Nature of Intelligence and The Principles of Cognition*. Macmillan.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. London: Macmillan.
- Stanley, L. (1997). *Knowing Feminisms: on Academic Borders, Territories and Tribes*. Sage.
- Starko, A. J. (2018). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight* (6th ed.) Routledge
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Stein AD, Behrman JR, DiGirolamo A, Grajeda R, Martorell R, et al. (2005)ç Schooling, educational achievement, and cognitive functioning among young Guatemalan adults. *Food Nutr Bull* 26(2 Suppl 1): S46-S54.
- Stein Z, Susser M, Saenger G, et al (eds) (1975). *Famine and Human Development*. The Dutch Hunger Winter of 1944±45. Oxford University Press, Oxford New York
- Sternberg R.J. (1995). Styles of thinking and learning. *Language Testing*. 12(3):265-291.
- Sternberg, J. R., Jarvin, J. Grigorenko L., E. (2011). *Explorations in Giftedness*, Cambridge University Press New York.
- Sternberg, R. J. (1977). Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, 84(4), 353-378.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627.
- Sternberg, R. J. (1991). Theory-based testing of intellectual abilities: Rationale for the triarchic abilities test. In H. A. H. Rowe (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement* (pp. 183-202). Lawrence Erlbaum Associates, Inc; Australian Council for Educational Research.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316.
- Sternberg, R. J. ve Detterman, D. K.(1986). *What is Intelligence?* Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). Practical intelligence and its development. In R. Baron & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application At Home, School, and in The Workplace* (sf. 215-243). Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (sf. 3-15). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1982). *Understanding Intelligence: What's in It for Educators?* National Commission on Excellence in Education (ED), Washington.
- Sternberg, R.J. & Williams, W.M. (2001). Teaching for creativity: Two dozen tips. In R.D. Small & A.P. Thomas (Eds.) *Plain Talk About Education* (sf.153-165). Covington, LA: Center for Development and Learning.

- Sternberg, R.J. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher*, 13, 5-15.
- Sternberg, R.J. (2003a). WICS: A model for leadership in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 2, 386-401.
- Stevens, A., P.(2016). What is IQ — and how much does it matter? 20.12.2021 tarihinde <https://www.sciencenewsforstudents.org/article/what-iq-and-how-much-does-it-matter> adresinden erişilmiştir.
- Stevenson, H. W., Lee, S. Y., Chen, C., Stigler, J. W., Hsu, C. C., Kitamura, S., & Hatano, G. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, i-119.
- Strang, R. M. (1960). *Helping your gifted child*. Dutton.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Suwabe, K., Byun, K., Hyodo, K., Reagh, Z. M., Roberts, J. M., Matsushita, A., ... & Soya, H. (2018). Rapid stimulation of human dentate gyrus function with acute mild exercise. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(41), 10487-10492.
- T. J. Bouchard, et al. (1990). Sources Of Human Psychological Differences: The Minnesota Study Of Twins Reared Apart. *Science*,sf: 223-228.
- Team Leverage Edu(2021). Alia Sabur: World's Youngest Professor. 25.02.2022 tarihinde <https://leverageedu.com/blog/alia-sabur/> adresinden erişilmiştir.
- Ten Brinke, L. F., Best, J. R., Chan, J. L., Ghag, C., Erickson, K. I., Handy, T. C., & Liu-Ambrose, T. (2020). The effects of computerized cognitive training with and without physical exercise on cognitive function in older adults: an 8-week randomized controlled trial. *The Journals of Gerontology: Series A*, 75(4), 755-763.
- Terman, L. M. (1916). The uses of intelligence tests. *The measurement of intelligence*, 3-21.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children (1)*. Stanford University Press.
- Terman, L.M. (1925-1929). *Genetic Studies of Genius Vols I-V*, Stanford: Stanford University Press.
- Thurstone, L. L. (1924/1973). *The Nature of Intelligence*. London: Routledge.
- Thurstone, L. L. (1938). The perceptual factor. *Psychometrika*, 3(1), 1-17.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomlinson, C.A.,(1995). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C.A. (2007) *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim*. Çev. Diye Kültürlerarası İlet. Red House Kitapları. İstanbul.
- Trivedi, K., & Bhargava, R. (2010). Relation of creativity and educational achievement in adolescence. *Journal of Psychology*, 1(2), 85-89.
- Trotter, R. J. (1971). Self-image. *Science News*, 130-131.

- Turner, A. M., & Greenough, W. T. (1985). Differential rearing effects on rat visual cortex synapses: I. Synaptic and neuronal density and synapses per neuron. *Brain Research*, 329(1-2), 195-203.
- UNDP (2015). Sustainable Development Goals. 20.01.2022 tarihinde [https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-goals.html#:~:text=The%20Sustainable%20Development%20Goals%20\(SDGs,peace%20and%20prosperity%20by%202030](https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-goals.html#:~:text=The%20Sustainable%20Development%20Goals%20(SDGs,peace%20and%20prosperity%20by%202030) adresinden erişilmiştir.
- UNESCO (2014). Nurturing creative thinking. 20.05.2018 tarihinde [http://www.eklavya.org/edu-practices\\_25\\_eng.pdf](http://www.eklavya.org/edu-practices_25_eng.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Van Tassel-Baska, J. (1989). Appropriate Curriculum for Gifted Learners. *Educational leadership*, 46(6), 13-15.
- Van Tassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. (2. Edition). Massachusetts: Ally and Bacon.
- Van Tassel-Baska, J. (1998). A critique of the talent searches. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(3), 139-144.
- Van Tassel-Baska, J., (2005). *Acceleration: Strategies for Teaching Gifted Learners*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Vernon, A.(2006). *Thinking, Feeling, Behaving. An Emotional Curriculum for Children 1-6 Grades*. Revised Edition. Research Press.
- Vinkhuyzen, A. A., Van der Sluis, S., Posthuma, D., & Boomsma, D. I. (2009). The heritability of aptitude and exceptional talent across different domains in adolescents and young adults. *Behavior Genetics*, 39(4), 380-392.
- Vogel, S. A. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities, and academic achievement in students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 44-52.
- Voss, M. W., Heo, S., Prakash, R. S., Erickson, K. I., Alves, H., Chaddock, L., ... & Kramer, A. F. (2013). The influence of aerobic fitness on cerebral white matter integrity and cognitive function in older adults: Results of a one-year exercise intervention. *Human Brain Mapping*, 34(11), 2972-2985.
- Vural, R. A. Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Waldman, I. D., Sternberg, R. J., Grigorenko, E., & Abraham, C. (1997). *Unresolved questions and future directions in behavior-genetic studies of intelligence*.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York. Harcourt Brace.
- Ward, T. B. (2018). Creativity as a Continuum. *The Nature of Human Creativity*, 335.
- Watson, G., Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual*, New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Webb, J. T., & Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. *Testing Young Children*, 383-407.

- Webb, J., Gore, J., Amend, E., & Devries, A. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Weiler, E. (2009). *Critical Thinking Skills Set (1-17)*. Gander Publishing, USA.
- Weinberg, R. A. (1989). Intelligence and IQ: Landmark issues and great debates. *American Psychologist*, 44(2), 98.
- Weinberg, R. A., Scarr, S., & Waldman, I. D. (1992). The Minnesota Transracial Adoption Study: A follow-up of IQ test performance at adolescence. *Intelligence*, 16(1), 117-135.
- Weisse, D. E. (1990). Gifted adolescents and suicide. *School Counselor*, 37(5), 351-359.
- Welsch, P. K. (1980). *The nurturance of creative behavior in educational environments: A comprehensive curriculum approach*. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan, Michigan.
- Whitmore, J. R. (1985). *Developing Individualized Education Programs (IEPs) for the Gifted and Talented*. 1985 Digest, Revised.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. USA: ASCD.
- Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L. & Yearsley, T. (1999). Use of elaboration strategies by students in grades two, four, and six. *The Elementary School Journal*, 99, 221-231.
- Wikipedia. *Alia Sabur'un Hayatı*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Alia\\_Sabur](https://en.wikipedia.org/wiki/Alia_Sabur)
- Wober, J. M. (1971). *Towards an understanding of the Kiganda concept of intelligence*. Social Psychology Section, Department of Sociology, Makerere University.
- Woodward, J. C., & Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25(100), 977-988.
- Woolfolk, A. E. (2013). *Educational Psychology*. (12th ed.). Boston: Pearson.
- Wright, L. (1990). The social and nonsocial behaviours of precocious preschoolers during free play. *Roeper Review*, 12(4), 268-274.
- Wyver, S. R., & Spence, S. H. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.
- Yolton, K., Dietrich, K., Auinger, P., Lanphear, B. P., & Hornung, R. (2005). Exposure to environmental tobacco smoke and cognitive abilities among US children and adolescents. *Environmental Health Perspectives*, 113(1), 98-103.
- Zajonc, R. B., & Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82(1), 74-88.
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597-605.
- Željeznov Seničar, M. (2016). The challenges of planning individualized programmes for gifted students. *Research in Pedagogy*, 6(2), 138-153.

# YAŞAM BOYU ÖĞRENME

---

Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

3. Baskı

Ankara  
2022

## YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No: 49260

Matbaa Sertifika No: 49363

ISBN : 978-605-170-452-4

e-ISBN : 978-605-170-453-1

Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU

Mizanpaj : Göksel ÇAKIR

Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR

Baskı : Sözkesen Matbaası

Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40

Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

YAŞAM BOYU ÖĞRENME

SARIGÖZ, Okan

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

2022, 3. Baskı, xii+76 sf., 13,5x21 cm

**ISBN: 978-605-170-452-4**

**e-ISBN: 978-605-170-453-1**

### Öğrenme, Eğitim

Yaşam Boyu Öğrenme, Anadilde İletişim, Yabancı Dilde İletişim, Yeterlik, Matematiksel Yeterlik, Bilimsel Yeterlik, Dijital Yeterlik, Öğrenme Yeterliği, Kültürel Farkındalık, Okuryazarlık, Motivasyon, Eğitim Programı

Anı Yayıncılık

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*





**Eğitim, Yaşam Boyu Her Zaman ve Her Yerde  
Beşikten Mezara Kadar**

*Eşim Şule'ye  
Çocuklarım Belinay, Kubilay ve Türkay'a  
Sevgilerimle...*

## ÖN SÖZ

---

Dünyada eğitim alanındaki köklü değişikliklerden birisi de geçtiğimiz yıllarda öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesiyle yaşandı. Okulların öğrenci merkezli eğitime geçmesinin hemen ardından, bireyselleştirilmiş eğitimsel faaliyetler ve bireyselleştirilmiş öğrenme yöntemleri hızlı bir şekilde eğitim alanında kullanılmaya başlandı. Bununla beraber eğitimin sadece okullarda gerçekleşmediği, hayatın her aşamasının eğitimin içinde olduğu görüşünün yaygınlaşmasıyla beraber de toplumun her yaş grubuna hitap eden Yaşam Boyu Öğrenme felsefesi, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da benimsenmiş oldu.

Yaşam Boyu Öğrenme felsefesi sayesinde eğitim ve öğrenmenin, zaman-mekân yönünden sınırlandırılmadan, öğrenme veya öğrenme isteğinin olduğu her yerde gerçekleşebileceği tüm eğitim camiası tarafından kabul edildi. Yaşam Boyu Öğrenmenin; erken çocukluk döneminde aileden öğrenilenleri, okul öncesi dönemi ve eğitimin diğer tüm aşamalarını, ileri yaşlılık dönemi boyunca kazanılan öğrenmeleri, kısacası bireyin beşikten mezara kadar olan tüm öğrenmelerini hatta hayat ve iş tecrübelerine dayalı öğrenmeleri de kapsadığı benimsendi. Böylesine eğitimle iç içe ve bireyin hayatının her aşamasını etkileyen Yaşam Boyu Öğrenme yaklaşımı son yıllarda eğitim fakültelerinde seçmeli ders olarak da okutulmaya başlandı. Kitabın tüm akademisyen, öğretmen ve öğrenciler ile eğitime gönül vermiş herkese Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili faydalı olması ve fikir kazandırması dileğiyle...

Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

Hatay-2020

## YAZAR HAKKINDA

---

Osmaniye ilinin Kadirli ilçesinde 1975 yılında doğdu. İlkokul, ortaokul ve liseyi Kadirli'de tamamladıktan sonra Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Bölümü Kimya Anabilim Dalından mezun oldu. Daha sonra fark derslerini de vererek Sınıf Öğretmenliği Sertifikası aldı. Yüksek lisansını İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında tamamladıktan sonra doktora öğrenimini Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında tamamladı. Çeşitli özel kurumlarda öğretmenlik ve kurum müdürlüğü yaptıktan sonra Hakkari Üniversitesinde Öğretim Görevlisi, Akdeniz Üniversitesinde Dr. Öğretim Görevlisi olarak çalıştı. Halen Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Yazar, evli ve üç çocuk babasıdır.

# İÇİNDEKİLER

---

ÖN SÖZ .....vii

YAZAR HAKKINDA ..... ix

**1. Yaşam Boyu Öğrenme ..... 1**

**2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi ..... 17**

**3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi .. 19**

**4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı..... 22**

**5. Yaşam Boyu Öğrenmenin İlkeleri ..... 27**

**6. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ..... 33**

6.1. Anadilde İletişim Yeterliği .....33

6.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği .....34

6.3. Matematiksel Yeterlik, Bilimsel Yeterlik ve  
Teknolojide Temel Yeterlikler .....34

6.4. Dijital Yeterlikler .....35

6.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği .....35

6.6. Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri .....36

6.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yeterliği .....36

6.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Etme Yeterliği .....37

**7. Yaşam Boyu Öğrenmenin Bileşenleri ..... 38**

7.1. Okuryazarlık.....39

7.2. Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) .....42

7.3. Ekonomi ve Politika .....43

7.4. Beceri.....43

7.5. Yeterlik.....44

7.6. Yaş.....44

7.7. Motivasyon.....45

7.8. Tutum.....	45
7.9. Deneyim.....	46
7.10. Eğlenerek Öğrenme .....	46
7.11. Rol Model Olarak Öğretmen.....	46
7.12. Kültürel Yapı .....	47
<b>8. Yaşam Boyu Öğrenme ile Eğitim Programı Arasındaki İlişki .....</b>	<b>48</b>
<b>9. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar .....</b>	<b>52</b>
KAYNAKÇA.....	65

## 1. Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitim, toplumların gelişmesinde hem sosyal ve kültürel hem de ekonomik yönden önemli bir yere sahiptir. Eğitim seviyesi yüksek olan toplumların ekonomileri de eğitim seviyelerine bağlı olarak gelişmiştir. Toplumlar gelişirken, modernleşirken, çağa ayak uydururken, her alanda ilerlerken ve bireylerini eğitirken kültürel yapılarını bozmadan tüm bireylerinin ve toplumunun gelişimi için özellikle eğitim alanında sürekli olarak eğitim programlarını revize etmeli, geliştirmeli ve modernleştirmelidirler. Ergün (1992)'e göre eğitimin klasik iki fonksiyonu vardır. Bunlardan birincisi; eğitimin, toplumların bozmadan kültürünü gelecek kuşaklara aktarması ve benimsetmesi, yani toplumun bozulmadan sürekliliğini sağlaması ikincisi ise toplumun, geleceğini güven altına alabilmek için eleştirci, yaratıcı, buluş yapmaya çalışan ve toplumsal değişmeyi sağlayabilecek kuşaklar yetiştirmesidir. Dolayısıyla toplumlar her türlü geleceklerini güvence altına alabilmek için önce eğitimlerine ve eğitim programlarına güvenmelidir.

Eğitim; tüm dünya ülkeleri için en önemli sorunlardan veya konulardan biridir. Tüm dünyanın gelişmesini sağlayan eğitimin kavramsal olarak bazı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları; Senemoğlu (2002)'na göre eğitim, istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir. Good (1993)'a göre eğitim seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir. Ertürk (1972)'e göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Sönmez (2005)'e göre fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir. Demirel (1996)'e göre eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir.

Tanımlara dikkat edildiğinde tüm tanımların birbirine benzediği, aynı kavramları ifade ettiği ve tanımlardaki ortak noktalar ele alındığında özellikle eğitimin bireyde meydana gelen kasıtlı, olumlu ve istenilen yönde meydana gelen değişikliklerle ilgili olduğu görülmektedir.

Bireydeki davranışların olumlu ve istenilen yönde değişebilmesi öncelikle bireye gerek ailesi gerekse de çevresi ve öğretmenleri tarafından hazır bulunuşluk evresinde bazı temel bilgilerin doğru öğretilmesiyle olabilir. Bu nedenle özellikle öğretim kavramı da eğitimin temelinde var olan en temel kavramlardan biridir. Öğretim, okullarda gerçekleştirilen planlı, denetimli ve örgütlenmiş öğretme etkinlikleridir (Fidan, 1996). Demirel (2011)'e göre öğretim, bireyde meydana gelecek davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Varış (1996)'a göre öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi, bireyde istenilen davranışların gerçekleşmesi ve bireyde istenilen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Duman (2009)'a göre ise öğretim, bireyin kendi biyolojik, fizyolojik, kimyasal, duygusal ve bilişsel yapısından başlayan, gündelik hayatla ilişkili, şansa bırakılmayan ve örgütlere dayalı olan gerçekleştirilmelerdir. Bir anlamda öğretim, bir öğretmenin öğrenecek bireylere öğretilmesi gereken konuları veya davranışları planlı bir şekilde, belirli zamanda, belirli bir mekânda, belirli kurallar çerçevesinde öğretme sürecidir.

Eğitim, öğretim ve öğretme sürecindeki tüm fonksiyonlar genellikle başkaları tarafından genellikle de bir kılavuz tarafından verilirken, öğrenme işini veya öğrenme sürecini sadece bireyin kendisi gerçekleştirebilmektedir. Özellikle son zamanlarda tüm dünya ülkelerinin eğitim alanında üzerinde durdukları konu bireyin tek başına öğrenmesi bir kılavuza ya da öğretilene ihtiyaç duymadan kendi kendine öğrenmesi üzerindedir.



O halde Şişman (2012)'a göre öğrenme, bireyin dış çevreden aldığı uyaranlara bağlı olarak oluşturduğu kalıcı izli değişimlerdir. Fidan & Erden (2001)'e göre bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci, Binbaşıoğlu (1994)'na göre öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre yaşantılar aracılığıyla davranışlarını değiştirme ya da yeni davranış geliştirme sürecidir.

Özellikle günümüz eğitim dünyasında, okullarında ve eğitim sisteminde öğrenme işini öğrenenin kendisinin oluşturması arzu edilmektedir. Bu nedenle eğitim alanında gelişmiş ülkelerin eğitim programları öğrenmeyi öğrenme, kendi kendine öğrenme veya tek başına öğrenme yönünde geliştirilmiştir veya geliştirilmektedir. Buna sebep ise öğrenme sürecinin sadece okullardan ibaret olmaması kişinin okul hayatı bittikten sonra da yaşamı boyunca öğrenmeye devam etmesidir. İnsanların hayatları boyunca öğrenmeyi bir kenara bırakmamları ve her zaman, her yerde, her konumda ve her durumda öğrenebilmeleri ve öğrenme fırsatlarını değerlendirebilmeleri için eğitimciler tarafından gittikçe önemi artan Yaşam Boyu Öğrenme kavramı geliştirilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ), bireylerin gerek sosyo-kültürel gerekse de mesleki olarak devamlı her yaşta gelişmesini amaçlayan bir kavramdır. Toprak ve Erdoğan (2012)'a göre YBÖ, Avrupa toplumlarının yarım yüzyıldır mekanizmalarını geliştirmeye, eğitim ve mesleki gelişim politikalarını somutlaştırmaya ve insan kaynakları odaklı olarak kurgulamaya çalıştıkları bir olgudur. Güleç, Çelik ve Demirhan (2012)'a göre YBÖ, kişisel, sivil, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir bakış açısı

# KAYNAKÇA

---

- AECT, Association for Educational Communication and Technology. (1998). *Information literacy standards for student learning*. Chicago: American Library Association.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALA, (1989). *American library association presidential committee on information literacy: Final report*. <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html> Erişim Tarihi: 15.07.2018.
- Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. (1995). *Experience-based learning: Contemporary issues*. (Ed. G. Foley), Understanding Adult Education and Training, Sydney.
- Avrupa Komisyonu, (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, brussels, June 2002.
- Avrupa Komisyonu, (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the council of on key competences for lifelong learning*. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> Erişim Tarihi: 17.09.2017.

- Avrupa Komisyonu, (2007). *Key competences for lifelong learning European reference framework*. ec.europa.eu/...learning/keycomp\_en.pdf Erişim Tarihi: 18.07.2018.
- Aydın, (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Ayhan, S. (2005). *Yaşam Boyu Öğrenme*. (Hazırlayanlar: Fevziye Sayılan & Ahmet Yıldız), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *The Journal of Knowledge Economy, Knowledge Management*, 5, 113-126.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Borat, O. (2010). Hayat Boyu Öğrenme kapsamında eğitim sektöründe beklenen gelişmeler. Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi, *Projeler Dergisi*,(2), 32-44.
- Bostan, S. & Tabak, R. S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 459-468.
- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.

- Candy, P. C., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through under graduate education* (Commissioned Report No. 28). Canberra: National Board of Employment, Education and Training.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Cresson, C. J. & Dean, G. J. (2000). *Lifelong learning and adult educators beliefs: implications for the oryand practice*. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. 205(9), 87-98. [www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF2000/](http://www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF2000/) Erişim Tarihi: 13.09.2018.
- Demiralay, R. & Karadeniz, Ş. (2008). Developing in formation literacy skills for lifelong learning in elementary education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim programlarına Yaşam Boyu Öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, 1-3 Mayıs, Çanakkale, 1-25.
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 75-91.
- DPT, (2001). *Hayat boyu eğitim ve örgün olmayan eğitim, özel ihtisas komisyon raporu*. Ankara.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- EC, (2003). *Implementing lifelong learning strategies in Europe: progress report on the follow-up to the council resolution of 2002 on lifelong learning*. Brussels.
- EC, (2010a). *Lifelong learning programme general call for proposals 2011-2013 strategic priorities*. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm) Erişim Tarihi: 05.09.2018.
- EC, (2010b). *Conclusions, I. Europe 2020: A new European strategy for jobs and growth, EUCO 7/10, 25/26 March*. [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/press-data/en/ec/113591.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/press-data/en/ec/113591.pdf) Erişim Tarihi: 05.02.2019.
- EC, (2011). *Education and training, strategic frame work for education and training*. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm) Erişim Tarihi: 21.02.2014.
- Erdamar, G. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. (Ed. Özcan Demirel), Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve toplum*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- EURYDICE, (2000). *Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European Union: results of the EURYDICE survey. EURYDICE European unit for the Ministerial conference to launch the Socrates II, Leonardo Da Vinci II and Youth Programmes, Lisbon*. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/35/50.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/35/50.pdf) Erişim Tarihi: 03.04.2019.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

- Fidan, N & Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gallagher, M. S. & Ihanainen, P. (2015). Aesthetic Literacy: Observable Phenomena and Pedagogical Applications for Mobile Lifelong Learning (mLLL). *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(1), 15-34.
- Gencil, E. İ. (2013). Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.
- Gheblawi, A. E., Goolamally, N. & Ahmad J. (2011). Lifelong learning in Malaysia: Have we achieve our goals. *Paper Presented to International Lifelong Learning Conference (ICLLL)*, Kuala Lumpur.
- Good, D. J. (1993). Coaching practice in the business-to-business environment. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 8(2), 53-60.
- Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme, *Sakarya University Journal of Education*, 2(3): 34-48.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliğine üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak Yaşam Boyu Öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu İş Dergisi*, 7(2).
- Hondson, A. & Spours, K. (2013). Three versions of localism: implications for upper secondary education and lifelong learning in the UK. *Journal of Education Policy*, 27(2), 193-210.
- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

- Ireland Ministry of Education and Science, (2000). *Learning for life: white paper on adult education, july*. [http://www.irishtimes.com/newspaper/special/2000/whitepaper/adult\\_educ.pdf](http://www.irishtimes.com/newspaper/special/2000/whitepaper/adult_educ.pdf) Erişim Tarihi: 02.01.2019.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Kaya, E. H. (2014). Küreselleşme sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Kaya, Z. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. Ö. Demirel & Z. Kaya), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kazu, Y. İ. & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 15(3), 838-854.
- Knapper, C. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education* (Ed: Third). London: Kogan Page.
- Koç, G. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. (Ed. Özcan Demirel), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(4), 723-747.
- Kurubacak, G. & Canbek G. N. (2008). University-community partner ships in adult education: A frame work for life-long learning (in Turkish). *8. International Educational Technology Conference* (pp. 423-429). Eskişehir, Turkey.

- Litzinger, T., Wise, J., Lee, S., Simpson, T. & Joshi, S. (2001). *Assessing readiness for lifelong learning. Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition.* <http://openedpractices.org/files/Engineering%20and%20LLL%20at%20Penn> Erişim Tarihi: 08.03.2019.
- MEGEP, (2007). *Hayat boyu öğrenme stratejisi belgesi.* Ankara: MEGEP İş Piyasası Ekibi.
- Mouzakitis, G. S. & Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 12(1), 166-173.
- Nicolaescu, C. (2012). Lifelong Learning: English Studied through Online Practices. *International Conference ICT for Language Learning 5<sup>th</sup> Edition*, 3(4), 92.
- OECD, (1996). Lifelong learning for all: meeting of the education committee at ministerial level. 16-17 January, Paris.
- OECD, (2000). Motivating students for lifelong learning, *What Works in Innovation in Education Series*, OECD, Paris.
- OECD, (2005). How well do schools contribute to lifelong learning?, *Education Policy Analysis 2004 Edition*. Chapter 3, Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2010). Lifelong learning and adults. *Education Today 2010: The OECD Perspective*, Chapter 5, Paris: OECD Publishing.
- Otten, H. & Ohana, Y. (2009). *The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate frame work with in which to develop the competence of trainers it the field of Europe an youth work or just plain politics?* IKAB. Erişim Tarihi: 19.04.2019, From: [http://www.salto-youth.net/downloads/4-171881/Trainer\\_%20Competence\\_study\\_final.pdf](http://www.salto-youth.net/downloads/4-171881/Trainer_%20Competence_study_final.pdf)



- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 11(1), 101-121.
- Özçiftçi, M. & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Educational Technology Theory and Practice*, 5(1), 1-19.
- Özünü, M. (2011). *Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: AB hayat boyu öğrenme politikaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.
- Parkinson, A. (1999). Developing the attribute of lifelong learning. 29. *ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, November 10-13, San Juan, Puerto Rico.
- Polat, C. & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 143-151.
- SCANS (1991). What work requires of schools: a SCANS report for America 2000. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U. S. Department of Labor. <http://www.uni.edu/darrow/frames/scans.html> Erişim Tarihi. 11.03. 2019.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Senemoğlu, N. (2002). *Kuramdan uygulamaya gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Singh, M. (2002). *The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO*. (Ed. Harney, K., Heikkinen, A., Rahn, S. & Schemmann M.) Frankfurt: Peter Lang.

- Soran, H., Akkoyunlu, B. & Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Steffens, K. (2015). Competences, learning theories and MOOCs: Recent developments in lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 41-59.
- Steward, A. (2009). *Continuing your Professional development in lifelong learning*. London, GBR: Continuum International Publishing.
- Şenyuva, E. (2013). Hemşirelikte Yaşam Boyu Öğrenme: Algılar ve gerçekler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(1), 69-75.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Teyfur, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Torres, R. M. (2001). *Lifelong learning in the north, education for all in the south, international conference on lifelong learning, beijing*. [www.unesco.org/education/ue/news/beijing.shtml](http://www.unesco.org/education/ue/news/beijing.shtml)Erişim Tarihi: 05.04.2019.
- UNESCO, (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ültanır, E. & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: kuram ve teknikler*. Ankara: Alkim Yayıncılık.
- Wain, K. (2000). The learning society: post modern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53.
- Watson, L. (2004). Lifelong learning in Australia: A policy failure. *Refereed Conference Paper Delivered to the Australian Association for Research in Education (AARE) National Conference*, 28 November-3 December 2004, Melbourne, Australia.
- World Bank, (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Yenice, N. & Tunç, G. A. (2019). Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 753-765.
- Yılmaz, R. & Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.

# Psikoloji Kuramları ve İnsan Gelişimi

U l a ş K A P L A N

Ankara

2022

## Psikoloji Kuramları ve İnsan Gelişimi

Ulaş KAPLAN

ORCID: 0000-0002-4926-0669

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-813-3  
e-ISBN : 978-605-170-814-0  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5  
Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

#### Psikoloji Kuramları ve İnsan Gelişimi

KAPLAN, Ulaş

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, x + 446 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-813-3S  
e-ISBN : 978-605-170-814-0

#### Psikoloji, Psikoloji Kuramları, Gelişim

Psikoloji, Psikoloji Kuramları, Gelişim, Psikososyal Gelişim, Savunma Mekanizmaları  
Duygu Bilimi, Evrimsel Psikoloji, Pozitif Psikoloji

---

Anı Yayıncılık  
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızıllırmak Caddesi,  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İ Ç İ N D E K İ L E R

Giriş-----	1
<b>1. BÖLÜM</b>	
Psikodinamik Yaklaşım ve Psikanaliz-----	5
<b>2. BÖLÜM</b>	
Davranışçılık ve Sosyal Öğrenme-----	57
<b>3. BÖLÜM</b>	
İnsancıl Psikoloji -----	71
<b>4. BÖLÜM</b>	
Doğustancılık -----	85
<b>5. BÖLÜM</b>	
Bilişsel Gelişim ve Bilişsel Bilim -----	99
<b>6. BÖLÜM</b>	
Psikososyal Gelişim-----	137
<b>7. BÖLÜM</b>	
Duygu Bilimi -----	169
<b>8. BÖLÜM</b>	
Robert Kegan ve Bilincin Evrimi -----	209
<b>9. BÖLÜM</b>	
Deci ve Ryan'ın Kendini Belirleme Kuramı-----	235

## **10. BÖLÜM**

Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın Benlik Gelişimi ve Aile Değişimi Kuramları:  
Değişen Ailede Benlik Gelişimi-----247

## **11. BÖLÜM**

Evrimsel Psikoloji: Atalarımızdan Günümüze Uyum Mekanizmaları -----263

## **12. BÖLÜM**

Sistem Yaklaşımları-----279

## **13. BÖLÜM**

George Vaillant: Savunma Mekanizmalarına Gelişimsel Yaklaşım -----337

## **14. BÖLÜM**

Pozitif Psikoloji-----381

**Kaynakça**-----393

**Terimler Sözlüğü**-----425

**Konu Dizini** -----437

**İsim Dizini**-----444

# T E Ő E K K Ü R

İnsanın öğrenmesinde doğrudan etkiler kadar dolaylı etkilerin de yeri vardır. Dolaylı etkilerin bazıları, yıllar sonra ortaya çıkacak bir ürünün altyapısına önemli katkılar yapmıştır. Uzun yıllar sonucunda tamamlanan bu kitabın altyapısındaki öğrenme ve anlayışa katkıda bulunan öğretmenlerimi anmak istiyorum. İTÜ’den Seçkin Polat, Haluk Erkut, Mehmet Tanyaş, Ahmet Fahri Özok, Ziya Soyuçok ve rahmetli İlhami Karayalçın gerek engin bilgileri, gerekse eğitimci duruşları ve öğrenciye yaklaşımlarıyla endüstri mühendisliği öğrenimine insan unsurunu yansıtarak anlam katmışlardı. Yönünü arayan bir mühendislik öğrencisiyken tanıştığım rahmetli Doğan Cüceloğlu’nun gönülden ve büyük desteği, kariyer alanları olarak psikolojiye ve insan gelişimine yönelmemdeki dönüm noktasıydı. Kendisine özellikle şükran borçluyum.

Yüksek Lisans öğrenimim sırasında Boğaziçi Üniversitesi Psikoloji Bölümü’nden Diane Sunar, İşletme Bölümü’nden Selda Fikret Paşa, Felsefe Bölümü’nden Gürol Irzık ve Cornell Üniversitesi Tıp Fakültesi’nden rahmetli psikolog David Clayson’ın destekleri çok değerliydi. Doktora eğitimimde derslerini aldığım araştırmacılardan özellikle Robert Kegan, rahmetli Charles Ducey, Robert Selman, Howard Gardner, Marcelo Suárez-Orozco ve rahmetli Kurt Fischer özgün bakış açılarıyla öğrenimimde iz bıraktılar. Öğrenciliğim sırasında öğretim kadrolarında bana yer veren Robert Kegan, Brian Little ve Charles Ducey ile birlikte çalışmak da bu kitabın altyapısındaki birikimi sağlamaştırmıştı. Doktora öğrenimim sırasında ve sonrasında uzun yıllar boyunca desteğini ve katkılarını esirgemeyen Terrence Tivnan’a özellikle minnettarım.

Doktora sonrası araştırmalarımnda New York Üniversitesi’nde birlikte çalışmalar yürüttüğüm Bruce Homer ve Hollanda’nın Groningen Üniversitesi’nde birlikte çalışma fırsatı bulduğum Paul van Geert ve Saskia Kunnen gelişim bilimindeki bakış açımı zenginleştirdiler. Boston’dan meslektaşım Michael Siegell psikolojideki engin bilgi birikimiyle uzun yıllar süren büyük desteğinin yanı sıra, Erik ve Joan Erikson ile olan dostluğu ve çalışmaları sayesinde bu kitaba doğrudan katkılar yaptı.

Yıllar önce bu kitabın şekillenmesi sürecinde yararlı önerilerde bulunan psikolog Bahar Bozbıyık’a, kitabın kendi çalışmalarıyla ilgili bölümünü özenle gözden geçirip geliştiren rahmetli Çiğdem Kağçıbaşı’na ve yakın zamanda bazı Türkçe terimlerle ilgili yardımcı olan psikolog Fatma Nur Bayram’a da teşekkür borçluyum.



Pamukkale Üniversitesi'nden Profesör Süleyman İnan'a, Anı Yayıncılık sahibi Özer Daşcan'a ve yayın koordinatörü Özge Yüksek'e de kitabın yayımlanmasındaki yardımları için teşekkür ederim.

Ailemin yaşam boyu özverisi olmaksızın ne lisansüstü öğrenim görebilirdim ne de bu kitabı tamamlayabilirdim. Her şey annem Betül Kaplan, kardeşim Eylem Kaplan ve rahmetli babam Sami Kaplan'ın varlıkları ve destekleri ile mümkün oldu...

# Y A Z A R H A K K I N D A

*Ulaş Kaplan* 1973 yılında Denizli’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Denizli, İzmir ve İstanbul’da tamamladıktan sonra İTÜ’de Endüstrü Mühendisliği okudu. Boğaziçi Üniversitesi’ndeki sosyal psikoloji yüksek lisansının ardından 1999 yılında doktora için ABD’ye gitti. Harvard Üniversitesi’nde ‘insan gelişimi ve psikoloji’ alanında doktorasını tamamladı. Harvard’da ayrıca ‘akıl, beyin ve eğitim’ alanında yüksek lisans yaptı. ABD’nin çeşitli üniversitelerinde psikoloji ve gelişim biliminin farklı alanlarında lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri verdi. New York Üniversitesi (NYU), New York Şehir Üniversitesi (CUNY) ve Hollanda’nın Groningen Üniversitesi’nde doktora sonrası araştırmacı olarak bulundu. Uluslararası bilimsel dergi, kitap ve ansiklopedilerde araştırma makaleleri yayımlandı. ABD’de 2016’da doçent, 2021 yılında gelişim bilimi alanında profesör oldu. Halen Boston’daki Lesley Üniversitesi’nde ‘insan gelişimi ve öğrenme’ doktora programında öğretim üyesi olarak çalışmakta ve araştırmalarını sürdürmektedir.



*Doğan Cüceloğlu'nun anısına...*



# G İ R İ Ő

13. ve 14. yüzyıl İtalyan ozamı Dante Alighieri insan hayatının akışını günün seyrine benzetmişti. Dante yaşam boyu gelişim sürecinde bir günün farklı zamanlarına denk gelen dört ana evre gördü. Bebeklikten 25 yaşa kadar süren ilk evre hayatın sabahıdır. Sabah uyanıştır, hayata merhaba demek, dünyayı öğrenmeye başlamaktır. 25'ten 45 yaşa kadarki ikinci evre ise hayatın öğleden sonrasındır. Bu evrede ölçülü olmak, yüreklilik, sevgi, nezaket ve sadakat gibi niteliklerin egemenliği olasıdır. İkinci evrenin ortası, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirselleştirdiği gibi, Dante'ye göre yaşam serüveninin orta noktasıdır: 35 yaş!

45'ten 75 yaşa kadar süren üçüncü dönem ise bilgelik ve olgunluk çağıdır. Hayatın akşamı olan bu evrede bilgeliğin yanı sıra, adalet, cömertlik ve neşe gibi nitelikler yaşantıya egemen olabilir. Dante 75'ten sonrasını yıpranmışlık ve eksilme dönemi olarak görmüştür. Yaşam serüveninin gece vaktinde insan, geçmiş yaşantısına şükranla bakabilir ve bir tür eve dönüş yolculuğu olarak ölüme hazırlanır. Dante'ye göre insan yaşantısı bu sırayı izler. (Campbell, 2004; Reynolds, 2006)

Dünya mitolojileri uzmanı Joseph Campbell (1904-1987) Seattle'da verdiği bir seminerde Dante'nin bu gelişim evrelerinden söz etmişti. Toplantının sonunda genç bir bayan Campbell'ın yanına gelip itiraz eder: "Bay Campbell, sizin yeni nesilden haberiniz yok. Biz bebeklikten bilgiğe geçiyoruz doğrudan!" Campbell şöyle karşılık verir: "Bu harika bir şey! Tek kaçırdığın şey hayattır!" (Campbell, 2004, s. 107-108; Campbell vd., 1990, s. 207)

Genç öğrencinin sabırsız tutumuna karşılık Campbell'ın yanıtı şu gerçekleri yansıtır: yaşam yolculuğu bir ruhsal gelişim sürecidir. Gelişim zaman ve emek ister; süreç içindeki yaşam deneyimleri sayesinde gerçekleşir. Gelişim belli kavramların zihinsel olarak kavranmasından ibaret değildir.

Campbell'ın yanıtına yansıyan bakış açısı aynı zamanda şu ilkeyi temsil ediyor: insanın gelişim serüveni belli bir düzen dahilinde işlemektedir. Yüzyıllar boyu filozoflar ve sanatçılar bu düzeni anlamaya ve anlatmaya çalıştılar. Ardından psikoloji biliminin doğması ve ilerlemesi ile insan gelişimi bilimsel olarak incelenmeye ve açıklanmaya başladı. Yakın zamanda ise psikoloji başta olmak üzere farklı disiplinlerin katkılarıyla *gelişim bilimi* doğdu ve güçlendi. Gelişim bilimi insanın gelişim sürecinin ayrıntılarını inceleyen bilim dalıdır.

İnsanların ortalama yaşam süresi Dante'nin zamanına göre çok arttı. Robert Kegan'ın (1994) vurguladığı gibi yaklaşık son 150 yılda yaşam süresi bir kuşaklık bir artış gösterdi. Yani yeni bir kuşağın doğmasına yetecek süre kadar daha uzun yaşıyoruz. Öyle ki 150 yıl kadar önce ortalama insan ömrünün sonu olarak bilinen kırklı ya da ellili yaşları bugün orta yaş olarak kabul ediyoruz. Sonuç olarak, insanlık tarihinde 65 yaş ve üzerini görmüş insanların üçte ikisinin bugün hayatta olduğu öne sürülmüştür. (Kegan, 2013)

Dolayısıyla Dante'nin öne sürdüğü gelişim evrelerinin yaş sınırları bugün geçerli olmayabilir. Günümüzde çocukluk ile yetişkinlik arasında ergenlik ve ilk yetişkinlik dönemleri önemlidir. Ayrıca eskiye göre orta yetişkinlik döneminin üretkenliği çok daha uzun sürmekte, yaşlılık daha geç başlamaktadır. Hatta yaşlılığı yetişkinlikten ayıran kesin ve standart bir yaş sınırı yoktur. Öte yandan Dante'nin modeline yansıyan bazı nitelikler gelişim bilimi tarafından doğrulanmıştır ve ayrıntıyla incelenmektedir: gelişim aşamalı olarak, evreler boyunca gerçekleşir ve önceki deneyimler üzerine inşa edilir. Bebeklikten bilgelığe atlamak mümkün değildir! Gelişim gün ışığının seyri gibi süreklilik arzeder; yine de –sabah ile akşam nasıl farklıysa– gelişim dönemleri arasındaki nitel ayrımlar vardır.

Bilimsel olarak giderek daha fazla kabul edilmektedir ki yetişkinlik, hatta yaşlılık dönemi önemli gelişim olasılıklarını ve fırsatlarını barındırır. Oysa daha 30-40 yıl öncesine kadar gelişim psikolojisi, çocuk ve ergen psikolojisi ile neredeyse özdeş görülüyordu. Anlayış değişmiştir. Türkiye'deki yapıtlar arasında Bekir Onur'un (2017) *Gelişim Psikolojisi* kitabı da bu farkındalığı yansıtmaktadır. Gelişim biliminin ufku ergenliğin ötesindeki yaşam boyu ruhsal dönüşüm olasılıklarını içerecek kadar genişlemektedir. Robert Kegan'ın Harvard'da uzun yıllardır verdiği *yetişkin gelişimi* dersi de bu anlayış değişikliğini yansıtmaktadır. Kegan bu dersi tanıtırken öğrencilerine şöyle der: bu derste ergenlikten sonra hayat olup olmadığını inceleyeceğiz! Bu kitap da da çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dahil yaşam boyu gerçekleşen ruhsal gelişim deneyimlerini ve fırsatlarını açıklamaktadır.

İnsan gelişimini anlamamıza ve desteklememize yardım eden belli başlı bilimsel kuramlar bu kitapta açıklanmıştır. Gelişen insanı iyi anlamak için ayrıca, akli ve davranışı bütünsel olarak, farklı bakış açılarından incelemekte yarar vardır. Dolayısıyla kitapta insan davranışıyla ilgili, gelişim kuramları dışında yer alan bazı temel kuram ve araştırmalar da yer almaktadır.

Kitapta gelişim sürecinin bütünlüğünü anlamak için önemli olduğunu düşündüğüm, hem geleneksel hem de çağdaş kuramlardan kesitler bulunmaktadır. Piaget, Vygotsky ve Erikson gibi öncü gelişimcilerin çalışmalarının yanı sıra Vaillant, Kegan ve Gardner gibi yakın zamandaki kuramcılarının çalışmalarını tanıtmayı amaçladım. Ayrıca sistem yaklaşımlarının günümüzdeki gelişim biliminde özel bir yeri vardır. Bronfenbrenner, Gottlieb, van Geert, Thelen ve Overton gibi bilim insanlarının kuramlarıyla ilerleyen sistem yaklaşımları gelişim bilimine büyük katkılar yapmıştır. Bu yaklaşımlar gelişim biliminin öncülerinin yaktığı meşaleyi, yeni bilimsel gerçeklerin ışığında taşımaktadır.

Kitapta ayrıntıyla incelediğim Kendini Belirleme Kuramı gelişim odaklı bir güdülenme kuramıdır. Bu kuramın özerklik gelişimine verdiği önem kültürler arası birçok görgül araştırmaya yansımıştır. Ayrıca, özerkliği kültürler arası çalışmalarıyla incelemiş olan Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın benlik gelişimi ve aile gelişimi kuramları da kitapta tanıtılmaktadır. Kağıtçıbaşı'nın çalışmaları, insan gelişiminde kültürel bağlamı ve evrensel süreçleri birlikte anlayabilmemiz için yol göstermektedir.

Kitapta ayrıca insan davranışının önemli yönlerini anlamamıza yardım eden psikanaliz, davranışçılık, doğuştancılık, sosyal bilişsel kuram gibi yaklaşımlar açıklanmıştır. Bu yaklaşımların hem ana hatlarını, hem de gelişim ile bağlantılarını açıklamaya çalıştım. Bunlara ek olarak, bilişsel bilim, duygu bilimi, insancıl psikoloji, evrimsel psikoloji ve Pozitif Psikoloji gibi 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan çalışma alanlarının, insanı ve gelişimi anlamamıza nasıl katkı yaptıklarını da okuyabilirsiniz.

Bu kitap insan doğası ve gelişimi ile ilgili belli başlı kuramları yakın zamandaki bilimsel gelişmelerle birlikte Türk okuruna sunmaktadır. Kitabın öncelikli amacı ve doğrudan işlevi insan gelişimini inceleyen öğrencilere ve bilim insanlarına kapsamlı bir Türkçe kaynak sunarak Türkiye’de gelişim bilimine katkı yapmaktır. Bununla birlikte kitap insanın psikolojisi ve gelişimiyle ilgili bilgisini artırmak isteyen herkese hitap etmektedir. Yaşam pratiğini gelişimsel ve bilimsel bakış açılarıyla güçlendirmek isteyen herkes bu kaynaktan yararlanabilir. Bilim insanlarının yanı sıra, lise ve üniversite öğrencilerinin, anababaların ve eğitimcilerin özellikle yararlanabileceklerini umuyorum.

Gelişim süreçleri hayatın her alanında her gün yaşanmaktadır. Dolayısıyla konu insan gelişimi olunca, öğrenciler, eğitimciler, anababalar ve iş insanları dahil, kendisinin ve başkalarının gelişimine bilinçli katkı yapmak isteyen herkes bilimsel kuramlardan yarar sağlayabilir. İnsanı anlatan kuramların iyi anlaşılması –aile, okul, işyeri ve devlet yönetimi gibi– çok farklı alanlarda pratik yaşamı zenginleştirebilir. Gelişim biliminin öncülerinden Kurt Lewin’in (1943) ünlü sözü bu kitabı okurken yardımcı olabilecek önemli bir hatırlatmadır: “İyi bir kuram kadar pratik bir şey yoktur” (s. 118).





# 1 . B Ö L Ü M

## PSİKODİNAMİK YAKLAŞIM VE PSİKANALİZ

*“Viyana’lı profesör Freud, sinir bozukluğu [nevroz] alanında ilk keşiflerini yaptığında şunu bildirmişti: histeri [kontrolsüz duygulanım bozukluğu] ve sinir bozukluğu terimleri altında sınıflanan çeşitli belirtiler –çoğunlukla hastanın bilgisi dışında ve başlıca cinsel içgüdüyle ilgili– doyuma ulaşmamış arzu ve isteklerden kaynaklanmaktadır. Bu rağbet görmeyen ve şiddetle saldırıya uğrayan kuramın insan yaşamını anlamada ne kadar uzun soluklu ve geniş kapsamlı bir etki yapacağı o zaman fark edilmemişti. . . . Psikanaliz, bireyin gizli derinliklerine ulaşmış ve tutumlarının altında yatan güdüleri ve belirleyici etkenleri gün ışığına çıkarmak; eylem ve tepkilerin ardındaki –gelişimi etkileyen ve yaşamla ilişkileri belirleyen– bilinçaltı eğilimleri açığa vurmak için geliştirilmiş yöntemin adıdır.”*

Beatrice Hinkle, 1916b, s. vii

Dr. Charles Dana ile birlikte Cornell Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde Amerika’nın ilk psikoterapi kliniğini kuran ve daha sonra Viyana’ya gidip bir süre Freud ile birlikte çalışan Dr. Beatrice Hinkle psikanaliz kuramını yukarıdaki gibi tanımlamıştı. İnsanın bilinç yüzeyinde kabul edemediği, farkına varmak istemediği, sorumluluğunu üstlenmeye razı olmadığı güdüler ve arzular vardır. Bunların cinsellikle ilgili olanları Freud’un klinik çalışmalarında ve kuramında ön plana çıkmıştır.

Freud’un düşüncelerinin derin etkisi, 20. yüzyıl boyunca tartışmalı ve çalkantılı biçimde olsa da sürmüştür, 21. yüzyıla uzanmıştır. Bu zaman zarfında bilim ve psikoterapi çevrelerinde şu kavram yaygınlaşmıştır: cinsel dürtüler ve sorunlar insanın güdülenmesi, ruh sağlığı ve gelişiminde Freud’un öne sürdüğü kadar merkezi bir rol oynamaz. Yine de Freud’un fikirleri bilim ve terapi dünyasında büyük etki yapmış, bu fikirlerden bazıları zamanın testine dayanarak araştırmalarla desteklenmiştir.

Psikolojideki ve psikiyatrideki psikodinamik yaklaşım içsel güdülere özel önem verir. Bu yaklaşımda insan deneyimi farklı enerjilerin devinimi ve etkileşimi bağlamında açıklanır. Psikodinamik yaklaşımın öncüsü olan Sigmund Freud’un geliştirdiği kuramın ve terapik uygulamanın adı psikanalizdir. Freud’un çalışmalarından esinlenen Carl Jung, Alfred Adler, Karen Horney ve Erik Erikson gibi bilim insanlarının kuramları da psikodinamik yaklaşımın farklı örnekleri olarak görülebilir.

## 1.1. O KÜÇÜK ÇOCUK SEN MİYDİN?

Lisans öğrenimini Harvard'da ekonomi ve felsefe dallarında 1919'da tamamlayan Gordon Allport, üniversite mezuniyetinin ardından bir iş fırsatı için İstanbul'a gelir. Allport 1919-1920 öğretim yılında Robert Kolej'de İngilizce ve Sosyoloji dersleri verir. Ardından Harvard'da psikolojide lisansüstü öğrenim için ABD'ye dönecektir. Dönüşünden önce Viyana'yı kapsayan bir Avrupa gezisine çıkmayı planlar. Sigmund Freud'un Viyana'da yaşadığını bilen Allport, bu ünlü bilim insanıyla tanışmak ister. Viyana'ya gitmeden önce Freud'a cüretkâr bir mektup yazar. Viyana'ya geleceğini belirterek Freud'a kendisiyle görüşme fırsatı vermek istediğini ima eden bir ifade kullanır! Freud ise nazik bir yanıt yazarak Allport'a randevu verir. (Feist vd., 2013)<sup>N1</sup>

Allport Freud'un ofisine gittiğinde başlangıçta sessizlik hakimdir. Freud Allport'un konuşmasını beklemektedir. Allport, bu ünlü adamla tanışma merakı dışında tam olarak niçin orada olduğundan emin değildir. Tuhaf sessizliğin sonunda aklına, yolda ilgisini çeken bir olay gelir. Ve konuşmaya başlar. Bindığı tramvaydaki bir küçük çocuk Allport'un dikkatini çekmiştir. Yaklaşık dört yaşındaki bu erkek çocuk, annesine sık sık tramvayın içindeki kirden yakınmaktadır. O kadar küçük bir çocuğun kirlilik fobisine benzer bir rahatsızlık göstermesi, nasıl açıklanabilir? Allport bu konuda fikir yürütür ve aklına gelenleri Freud ile paylaşır. Durumu çocuğun baskıcı görünen annesinin tutumuyla ilişkilendirir. Freud, kendisini sessizce dinler. Entelektüel bir karşılık ve kuramsal bir tartışma bekleyen genç Gordon şaşırtıcı bir yanıt alır. Allport, Freud'un verdiği karşılığı şöyle anlatmıştır:

- Nazik bakışlı terapik gözlerini bana dikti ve dedi ki: "Ve o küçük çocuk sen miydin?"

### **Bilinçaltını bilinçli kılmak**

Freud Allport'u utandıran bu kısa ve özlü yanıtıyla ne demek istemiştir? Bu karşılıkta aslında Freud'un insana bakış açısının ve psikanaliz kuramının bazı ilkeleri gizlidir. Bu yanıt psikanaliz bağlamında yorumlayacak olursak Allport'a belki de şöyle demektedir:

- Sen bana o küçük çocuktan bahsetmek ve kuramsal bir tartışmaya girmek istiyorsun. Gözlemlediğin bu olay dikkatini çekiyor ve bunu benimle konuşmak istiyorsun. Bunun altında senin ruh hâlinle ilgili bir şey yatıyor olmasın? O çocuğun kirlilik fobisi, kendinle ilgili, farkında olmadığın benzer bir sorunu yansıtıyor olmasın? Böylece o çocuktan söz ederek bana aslında bilinçaltı bir arzuyla kendinden söz etmek, dolaylı olarak kendi kirlilik fobinden söz etmek, kendi sorununu aktarmak istiyor olmasın?

Bu bakış açısı psikanalizin çok bilinen bir gelişim ve terapi ilkesini yansıtır: *bilinçaltını bilinçli kılmak*. Kendisini rahatsız eden iç dinamiklerin (duygu, düşünce, inanç vb.) farkına varan insan iyileşip gelişerek iç dünyasında bütünlüğü bulabilir. Freud'a göre bilinçsiz ızdırabın bilinçle yaşanan ızdıraba dönüşebilir. Bu dönüşüm sayesinde bireyin sağlığı artabilir, yaşam enerjisi çalışmaya ve sevmeye sevk edilebilir.

## Sorumluluk almak

Rahatsızlıklarımızdan dış unsurları sorumlu tutma eğilimi, gelişimi engellebilir, ızdırabı pekiştirebilir. Çözüm bu tutumun tersine çevrilmesinde yatar. Bu bağlamda Freud'un Allport'a yanıtı, günlük yaşamda uygulanabilirliği yüksek olan bir psikanaliz ilkesini de yansıtmaktadır: *sorumluluk almak*. Freud'un ima ettiği ve Allport'un yazılarında reddettiği yoruma göre, Allport tam olarak yüzleşmeden ve sorumluluk almadan kendi sorununu aktarmak istemektedir. Oysa gelişim yolu kendi iç dünyamızın gerçekleriyle, kendi tutumlarımızla yüzleşmekten ve onların sorumluluğunu almaktan geçer.

Freud insanın gelişim ve iyileşmesini bir sorumluluk alma süreci olarak görmüştür. Çünkü hastalarında bu değişime doğrudan tanık olmuştur. Bu süreç içinde birey yaşadığı sıkıntılardan kendisi dışındaki etmenleri sorumlu tutmaktan vazgeçmeye başlar. Kendi sorumluluğunu hisseder ve üstlenir. Acizlik zihniyetini aşarak sorumlulukla eyleme geçebilir. Sorun olarak gördüğü deneyimlerdeki kendi payımızı fark edebilir. Yaşadığı ızdırapta kendi duygu, düşünce ve davranışlarının belirleyiciliğini görebilir. Böylece dertlerinin oluşmasında ve sürmesinde olduğu gibi, ızdırabı aşmak için de devreye sokabileceği yaratıcı gücü üstlenmiş olur. Freud, bu ilkeyi kısaca şöyle ifade etmiştir:

*Onun olduğu yere ben geçeceğim!*

ya da

*Onun olduğu yerde ben oluşacağım!*

Burada “o” bireyin rahatsızlığından sorumlu tuttuğu herhangi bir dış etken olabilir: anababa, eş, çocuklar, öğretmen, patron, siyasi iktidar... Sağaltım ise kendisini sorumluluk ve güç kaynağı olarak görmekten geçer. Sorunun kaynağını kendi tutum ve seçimleri olarak görebilmek insanı çözüme ve esenliğe yaklaştırabilir. Bu dönüşüm yolunda insan kendisini hayatın kurbanı değil, yaşamının etkin bir belirleyicisi olarak görmeye başlayabilir. Bu süreçte yaşam koşullarını ve acı veren durumları tümenden değiştiremese de en azından elinden geleni yapabilir. Kendi iç dünyasının kumandasını mümkün olduğunca kendi eline alabilir. Böylece gereksiz ızdırap çekmeyi aşmaya başlar. Terapi sürecinin evrensel tanımlarından biri de budur: *gereksiz ızdırabın ortadan kaldırılması*.

Freud'un Allport'a karşılığı, sorumluluk alma ilkesi ışığında şunu ifade eder: Kirlilikten yakınan çocuğun olduğu yerde sen olmayasın? Belki de o çocuk senin kişiliğinin bir parçasını yansıtıyor. Belki de bunu hissediyorsun ve aslında o yüzden bu olay sana çarpıcı geliyor!

Freud ile olan bu görüşmesini yazı ve konuşmalarında defalarca anlatan Allport, psikanalize dayalı bu yorumu reddetmiştir. Kendi anlatımına göre Allport, bilinçaltı bir güdülenme ile değil, bilinç yüzeyindeki bir arzu ile Freud'a o çocuktan söz etmiştir. Freud'un tramvaydaki bu olayla ilgili görüşlerini merak etmiştir. Bu farklı bakış açısı yıllar sonra Allport'un kişilik psikolojisi kuramının temel taşların-

# 2 . B Ö L Ü M

## DAVRANIŞÇILIK VE SOSYAL ÖĞRENME

### 2.1. DAVRANIŞÇILIK

İnsan davranışının anlaşılmasında psikanalizin yetersiz kaldığı bazı konularda davranışçılık ve davranışsal öğrenme yaklaşımları devreye girmiştir. Psikolojide *birinci güç* olarak bilinen psikanaliz içsel enerji dinamiklerine dayanır. Davranışçılık ise insan deneyimini nesnel, gözlenebilir ve ölçülebilir dış etmenlere indirger. *İkinci güç* olarak beliren davranışçılık psikolojinin ancak bu şekilde somut bir bilime dönüşebileceği inancına dayanır. Davranışçılık bilinçaltı gibi iç dünya olgularını reddeder. Rusya’da Ivan Pavlov’un köpekler üzerindeki klasik koşullanma deneylerinin etkisiyle, Amerika’da John Watson ve Edward Thorndike’in öncülüğünde kurulan bu akım, B. F. Skinner’in araştırmalarıyla doruk noktasına ulaşmıştır.

Watson’un (1924) şu ünlü sözleri davranışçılığın çevresel etkilere verdiği önemin aşırıya kaçan bir ifadesidir: “Bana bir düzine sağlıklı, tam gelişmiş bebek verin ve onları, kendi belirleyeceğim niteliklerdeki bir çevrede yetiştireyim. Garanti ederim ki, herhangi birini rassal olarak alıp seçeceğim herhangi bir çeşit uzman olarak eğitirim: yetenek, eğilim, beceri ve atalarının ırkı ne olursa olsun, onu doktor, avukat, sanatçı, tüccar ve evet dilenci ya da hırsız dahil ne istersem o işin uzmanı yapabilirim.” Watson’ın fikirleri ders kitapları dahil birçok yerde bu noktaya kadar alıntı yapılarak verilmiş ve aslından daha aşırı görünmüştür. Oysa Watson, bu sözlerin hemen ardından kasıtlı olarak abarttığını belirtmiştir: “Elimdeki veri ve gerçekleri aştığımı kabul ediyorum, ama zıt görüşün savunucuları da böyle yapıyorlar ve bunu binlerce yıldır yapmaktalar.” (s. 82)

### Klasik koşullanma

Pavlov’un ortaya çıkardığı ve Watson’ın çalışmalarıyla meşhur ettiği klasik koşullanma, refleks biçimindeki otomatik tepkilere dayanan bir öğrenme sürecidir. Birçok doğal uyarım otomatik olarak tepki oluşturur. Organizmanın, doğası gereği, öğrenmeye gerek kalmadan tepki verdiği her uyarım *koşullanmamış uyarım*dır. Örneğin elinizi yakan kızgın bir nesnenin yüksek ısıyı koşullanmamış uyarımdır. Tepki olarak anında elinizi çekersiniz. Koşullanmamış uyarım, söz konusu tepkiyi daha önce uyandırmamış yeni bir uyarım ile eşleşirse klasik koşullanma başlar. Bu eşleşme yinelenidikçe klasik koşullanma oluşur.

Koşullanmamış uyarım doğal uyarımdır. Başlangıçta tarafsız uyarım olan koşullanmamış uyarım ise öğrenme süreciyle birlikte koşullanmış uyarım hâline gelir.

Doğal uyarım ile defalarca eşleşen yeni uyarım, bu eşleşmenin sonucunda doğal uyarım olmaksızın aynı tepkiyi tetikleyecek duruma gelir.

Klasik koşullanma yoluyla, mevcut bir refleks (tepkinin) hemen öncesinde defalarca sunulan yeni bir çevresel uyarım aynı refleksi tetiklemeye başlar. Böylece tarafsız (yeni) uyarım, koşullanmış uyarıya dönüşür. Mevcut tepki de koşullanmış uyarım karşılığında üretildiği için koşullanmış tepki adını alır. Uyarımların sırası önemlidir. Koşullanmanın başarısı için yeni uyarımın koşullanmamış uyarımdan hemen önce sunulması gerekir. Uyarımların bu sıradaki eşleşmesi sayesinde organizma ne zaman yeni uyarıya maruz kalsa koşullanmamış uyarımı bekler ve öngörür. Aynı tepkiyi bu beklenti sonucu yeni uyarıya karşılık vermeye başlar; doğal uyarıya artık maruz kalmasa bile...

Klasik koşullanma insanların ve hayvanların eski tepkileri, yeni uyarımlara karşılık üretmeyi öğrenmesidir. Ayrıca otomatik tepkiler, kaynaktaki (doğal) uyarım ile belli benzerlik gösteren yeni uyarımların karşılığında da üretilebilir. Bu da uyarımın genellenmesi sürecidir. Genelleme sürecinde yeni uyarımın eski uyarıya benzerliği esastır. Bu benzerlik sayesinde söz konusu tepki, uyarımların eşleşmesine gerek kalmaksızın yeni uyarıya karşılık ortaya çıkabilir.

Günlük yaşamımızda klasik koşullanma çok yaygındır. John Watson'ın akademiden ayrıldıktan sonra reklam sektöründe çalışması da klasik koşullanmanın günlük yaşamdaki yaygın uygulanabilirliğinin bir yansımasıdır. Medyadaki birçok reklamın başarısı kısmen de olsa klasik koşullanma sürecine bağlıdır. Doğal olarak arzu ve ilgi uyandıran çekici bir genç kadın, ya da sevinç ve huzur uyandıran mutlu aile imgeleri, satışı istenen ürün ya da hizmetlerle bir arada sunulmaktadır. Amaç, doğal uyarımın işlevi olarak otomatik yaşanabilen duygu ve eğilimlerin, koşullanma sonucu yeni nesneye (örn., cep telefonu hizmetine ya da bir araba marka-sına) karşılık yaşanmaya başlamasıdır. Klasik koşullanma o kadar güçlü olabilir ki, eşleşen uyarımlar arasında matiksel hiçbir bağlantı olmasa bile birçok kişi ürüne yönelik, istemsiz olarak duyusal ve otomatik bir beğeni geliştirebilir.

Klasik koşullanma ile bebekler, çocuklar ve yetişkinler eski korkuları yeni uyarımlara karşılık yaşamayı öğrenebilirler. Öğretmenin ya da okul müdürünün öğrencilere bağırmasının korku uyandırdığını düşünelim. Bu olay yeterince yinelen-dikten sonra öğretmen ya da yöneticinin –bağırmaksızın– öğrencilere görünmesi bile korku uyandırmaya yetebilir.

### **Edimsel koşullanma**

İnsanlar ve hayvanlar yalnızca otomatik tepki yoluyla değil, davranışlarının sonuçlarıyla da öğrenirler. Thorndike ve Skinner'ın öncülüğünde araştırılan *edimsel koşullanma* sürecinde organizma istenen sonuçları getiren davranışları artırmaya, istenmeyen sonuç getiren davranışları da azaltmaya çalışır. Böylece klasik koşullanmadaki gibi yalnızca çevresine otomatik tepki vermekle kalmaz; aynı zamanda alabileceği sonuçlara göre davranışına yön verir. Edimsel koşullanmada birey klasik

koşullanmaya göre daha etkin durumdadır. Yine de büyük ölçüde çevresel etkenlerin güdümünde görülür. Davranışçılık insan davranışını genel olarak çevrenin ürünü olarak değerlendirir. Davranışı değiştirmek için de çevreyi değiştirmek gerekir.

Davranışın ardından gelen tatmin edici bir sonuç pekiştirici işlev görür. Bireyi rahatsız edici sonuç ise ceza işlevi görür. Pekiştirme davranışı güçlendirir; ileride davranışın yeniden görülme olasılığını artırır. Ceza ise davranışı zayıflatır; onun ileride yeniden görülme olasılığını azaltır. Bu Thorndike'in (1927) etki yasasıdır.

Bilimsel verilerle doğrulanan edimsel koşullanma süreci, eğitim ve terapi gibi alanlarda etki yapmıştır. Edimsel koşullanma ayrıca toplulukları etkilemek ve biçimlendirmek isteyen kişilere de araç ve yöntemler sunmuştur. Skinner'ın olumlu toplum ve insan yaratma yönünde büyük bir arzusu vardı. *Walden Two* adlı ütopyik roman bu arzuyu yansıtır. Bu romanda Skinner (1948), insanların huzur içinde yaşadıkları bir topluluğun edimsel koşullanma ilkeleriyle nasıl kurulacağını ve işleyeceğini anlatır.

Edimsel koşullanma sürecinde, birey için arzulanan sonuçlar getiren davranışlar pekişir. Bu davranışların yeniden gerçekleşme olasılığı artar. Başarılı sınav sonuçları ve çevrenin takdiri öğrencinin ders çalışmasını pekiştirebilir. Ama bireye ve topluma pek yararlı olmayan davranışlar da aynı süreçle pekişebilir. Örneğin uyuşturucu, kumar ya da saldırganlık gibi davranışların artmasında bazı bireyler için arzulanan sonuçlar doğurmalarının payı vardır.

Edimsel koşullanma, rahatsız edici sonuçlar doğuran (cezalandırılan) davranışların azalmasını öngörür. Davranış değişimi programları, sonuçların değiştirilmesi ilkesine dayanır. Arzulanan sonuçlar, azaltılmak istenen davranışları yeterli sıklıkla ve tutarlılıkla izlerse, davranışlar azalabilir hatta sonlanabilir. Ama ceza, davranış değişikliği için –bazen gerekli olsa– da yeterli değildir (Yavuzer, 2000). Bu gerçeği hem anababalar hem de öğretmenler gözlemişlerdir.

Edimsel koşullanmanın en çarpıcı örneklerinden biri Skinner'ın ve Erich Fromm'un katıldığı bir bilimsel toplantıda yaşanmıştır. İnsancıl Psikoloji'nin ileri gelenlerinden ve *Sevme Sanatı* kitabının yazarı Erich Fromm, Skinner'ı en yoğun eleştirenlerden biriydi. Fromm eleştirilerini bu toplantıda da sürdürürken insanların Skinner'ın güvercinleri gibi koşullanarak kontrol edilemeyeceğini öne sürmüştür. Masanın karşı tarafında oturan Skinner, Fromm'un belli bir kol hareketini fark eder ve tartışma sırasında bu hareketi pekiştirerek koşullandırmaya karar verir.

“[Skinner] Arkadaşlarından birine şu notu uzatır: ‘Fromm’un sol elini izle. Bir kesme hareketi şekillendireceğim.’ Fromm sol elini ne zaman kaldırsa, Skinner doğrudan ona bakar. Fromm’un sol kolu bir kesme hareketine girerse, Skinner gülümser ve onaylarcasına başını eğer. Fromm kolunu nispeten sabit tutarsa, Skinner başka yöne bakar ve Fromm’un konuşmasından sıkılmış izlenimi verir. 5 dakika süren bu seçici pekiştirmenin ardından Fromm kolunu öylesine kuvvetle sallamaya başlamıştır ki kol saati sürekli elinden kayıp durmuştur.” (Feist vd., 2013, s. 469-470)

# 3 . B Ö L Ü M

## İNSANCIL PSİKOLOJİ

Davranışçılık psikolojiyi bilimsel ve öznel temellere oturtmaya çalıştı. Öte yandan, bu uğurda insanın iç dünyasını ve seçim gücünü göz ardı etmekle eleştirildi. Bu yüzden birçok eğitimci ve davranış bilimcisi davranışçılığı büyük ölçüde yetersiz bulmuştur. Psikoloji Freud'un öznel ve karamsar bakışından kaçınırken, insanı çevrenin güdümünde gören bir akımın güdümüne girmişti.

20. yüzyılın ortalarında ne psikanalizin ne de davranışçılığın indirgemeci yaklaşımından hoşnut olan bazı bilim insanları bireyin gelişim potansiyeline değinmeye başladılar. *İnsan Potansiyeli Hareketini* oluşturan bu bilim insanları doğal bir organizma olarak insanın temel gereksinimlerine ve içten gelen gelişim eğilimine vurgu yaptılar. Böylece *İnsancıl (Hümanist) Psikoloji* akımı, psikolojideki *üçüncü güç* olarak doğdu. İnsancıl psikoloji hem kuramsal çalışmalar hem de klinik uygulamalar yoluyla ortaya çıktı ve ilerledi. Bu akımın öncüleri insanın kendini gerçekleştirme güdüsüne özel önem verdiler.

Abraham Maslow ve Carl Rogers'ın öncülük ettiği bu akıma göre, doğası gereği her insan kendini gerçekleştirme eğilimine sahiptir. Rogers'a göre, *tümüyle işlevsel insan*, kendini gerçekleştirme *yolunda* olandır (Feist vd., 2013). Rogers'ın bu tanımında mükemmeliyetçilik yoktur; *sabit bir durum* değil, bir gelişim *süreci* temsil edilmektedir. Erişilmesi olanaksız bir ideal değil, gerçek potansiyeller temelinde pratik ve gerçekçi bir süreç söz konusudur. İnsanın kendisini gerçekleştirme yoluna girmesine olanak tanıyacak bilinçlenmeyi yaşaması mümkündür. Bu bilinçlenme sayesinde insan gelişim ve esenlik potansiyelini gerçekleştirebilir. Bu yolda potansiyel yetiler gerçekleştirmeye başlayarak yaşam uyumuna hizmet eden işlevsel yetkinlik hâline gelebilir. Söz konusu süreç çevreden yalıtılmış değildir. Bu yolda çevrenin önemli rolü insanın içindeki yapıcı eğilimleri destekleyen koşulların sağlanmasındadır.

### 3.1. MASLOW'UN GÜDÜLENME KURAMI

Abraham Maslow (1954) insan deneyimini farklı gereksinimler temelinde açıklamıştır. Maslow'a göre dört ayrı gereksinim çeşidi vardır (Feist vd., 2013).

- A. Güdüsel gereksinimler (temel gereksinimler)
- B. Estetik gereksinimler
- C. Bilişsel gereksinimler
- D. Nörotik gereksinimler



## A. Güdüsel gereksinimler (Gereksinimler hiyerarşisi, temel gereksinimler)

Maslow'un (1954) güdülenme kuramına göre insan, hayatı boyunca aşağıdaki öncelik sırasına göre 5 ayrı gereksinim türünü karşılaşamak üzere hareket eder. Bu kurama göre, önceki gereksinimler karşılandığı ölçüde organizma onların gdmn aşarak daha yüksek gereksinimleri karşılamaya yönelebilir:



### 1. Fizyolojik gereksinimler

Bu gereksinim grubu bedenın –açlık ve uyku gibi– doğal dürtüleriyle ilgilidir. Bu gereksinimlerin başında beslenme gelir. Bedenin sağlıklı ve dengeli işlemesi için gerekli besinleri alması fizyolojik gereksinimlerin ana işlevi olarak görülebilir.

### 2. Güvenlik gereksinimleri

Fizyolojik gereksinimlerin yeterli düzeyde karşılanmasıyla birlikte insanın güdülenmesinde önceliği ruhsal güvenlik gereksinimleri almaya başlar. Bunlar, bireyin kendisini güvende hissetmesi temelindeki gereksinimlerdir. Yaşantıda belli bir tutarlık, sağamlık, dayanıklılık ve düzen olması, güvence duygusu, kargaşanın azlığı ve korunma duygusu bu gruba dahildir.

Güvenlik gereksinimlerinin güdümündeki kişi hayatta her Şeyden önce güvence arayışındadır. “Pratikte her Şey güvenlik ve korunmaktan daha az önemli görünür” (Maslow, 1954, s. 39). Maslow bu evrede beslenme gibi temel fizyolojik gereksinimlerin bile kişinin gözünde güvence kadar önem ve öncelik sahibi olmadığını vuguluyor. Daha önce yeterince doyuma erişen fizyolojik gereksinimler, eskisi kadar önem arz etmez. Fizyolojik gereksinimler, yeterli doyuma eriştikten sonra kişinin yaşamında arka plana geçmiş, yerlerini güvenlik gereksinimlerine bırakmıştır. Bu geçiş sürecinde güvenlik gereksinimleri giderek daha güçlü hissedilmektedir. Maslow'a göre bir gereksinim grubundan diğerine geçişteki bu mekanizma piramit boyunca geçerlidir.

Fizyolojik gereksinimler hangi ölçüde karşılanmalıdır ki güvenlik gereksinimleri öncelikli olarak devreye girebilsin? Bu sorunun yanıtındaki belirsizlik, Maslow'un kuramını tartışmaya açık ve eleştiriye maruz bırakan noktalardandır. Maslow'un kuramına göre, gereksinim hiyerarşisi evrenseldir. Ama bir sonraki gereksinimin merkeze geçmesi için bir önceki gereksinimin tam olarak ne kadar karşılanması gerektiğinin bir ölçüsü ya da standardı yoktur. Herkes için geçerli bir doyum oranı söz konusu değildir.

### 3. Sevgi ve bağlılık gereksinimleri

Bu düzeyde söz konusu olan, kişinin diğer insanlar tarafından sevilme ve kendisinden büyük bir sosyal oluşuma ait olma gereksinimidir. 3. güdülenme düzeyine erişen kişi yaşantısının farklı boyutlarını sevgi ve bağlılık gereksinimleri merkezinde düzenler:

*“Hem fizyolojik hem de güvenlik gereksinimleri oldukça iyi doyurulursa, sevgi, sevecenlik ve bağlılık [ait olma] gereksinimleri doğacaktır. İnsan artık arkadaşların, bir sevgilinin, bir eşin ya da çocukların yokluğunu daha önce hiç olmadığı kadar duyacaktır. İnsanlarla genel olarak sevecenlik dolu ilişkilere –yani grubunda ya da ailesinde bir yere– açlık duyacaktır. Ve bu hedefine erişmek için büyük yoğunlukla çabalayacaktır.”*

Maslow, 1954, s. 43

### 4. Saygı ve saygınlık gereksinimleri

Dördüncü gereksinim grubu Maslow'a göre –birbiriyle bağlantılı– iki altgruba ayrılır:

- (a) bireysel başarı, güç, yetkinlik, özerklik ve özgürlük kazanma ve bunu dünyaya gösterme arzusu;
- (b) sosyal dünyada saygınlık, prestij, tanınma, önemsenme ve takdir edilme.

*“Özsaygı gereksiniminin karşılanması özgüven, değer, güç, yetenek, yeterlik ve dünyada yararlı ve gerekli olma duygularını kazandırır. Ama bu gereksinimlerin engellenmesi de aşağılık, zayıflık ve acizlik duygularını üretir. Bu duygular da ya insanın temelden hevesinin kırılmasına ya da telaflı amaçlı veya nörotik eğilimlere yol açarlar. Temel özgüven gerekliliğinin önemini kavramak ve aciz insanların ondan nasıl yoksun olduğunu anlamak şiddetli travmatik sinir bozukluğunu incelemekle mümkündür.”*

Abraham Maslow, 1954, s. 45

Bununla birlikte Maslow (1954), “özsaygıyı, gerçek kapasite, yetkinlik ve görevde yeterlik yerine başkalarının görüşlerine dayanarak inşa etmenin tehlikelerine” dikkat çekiyor. Bu bağlamda özsaygının ve saygınlığın gerçek başarı ve yetkinliğe

# 4 . B Ö L Ü M

## DOĞUŞTANCILIK

### 4.1. DOĞUŞTANCILIĞIN AYIRT EDİCİ NİTELİKLERİ

Psikolojideki üç akımın (psikalaniz, davranışçılık ve insancıl psikoloji) ilerlemesi 20. yüzyılın ikinci yarısında önemli ölçüde ivme kaybetti. Bu dönemde yıldızı parlayan iki farklı akım (doğuştancılık ve bilişsel bilim) bilimsel psikolojide ön plana çıktı. Her iki yaklaşımı da benimseyen ve çalışmalarında birleştiren bilim insanları vardır (örn., Chomsky, 1980, 1986, 2006; Pinker, 1997, 2002). Bu araştırmacılar insan aklının işleyişinde doğuştan gelen evrensel yetilerin ve mekanizmaların ağırlığını vurgulamakta, bu mekanizmaları aydınlatmaya çalışmaktadırlar.

Amerikalı dilbilimci Chomsky'ye göre (1980) insan aklının yapısı belirli alanlarda işlev göstermek üzere özelleşmiş *kurallara ve zihinsel temsillere* dayanır. Nasıl ki beden belli işlevlere adanmış organlara sahipse, insan aklı da yaşam uyumuna hizmet etmek üzere bazı *zihinsel organlara* doğuştan sahiptir. Benzer biçimde Pinker (1997) insan aklının birbirinden bağımsız ve belirli görevlerde yüksek derecede özelleşmiş birimlere sahip olduğunu vurguladı. Pinker aklın bu karmaşık ve kapsamlı düzenini şu olguya bağladı: insan beyni evrim sürecinin, yani doğal ayıklanmanın ürünüdür. Beynin farklı görevlere odaklı birimleri uyumsal avantaj sağladıkları için doğal ayıklanma yoluyla seçilegelmiştir.

Chomsky ve Pinker'a göre aklın organları, zihinsel birimlerdir; bilişsel dünyamızın temel yapı taşlarıdır. Zihinsel organların her biri, özelleşme alanına göre belli bir kurallar ve simgeler (temsili unsurlar) dizisi içerir. Bu kurallar ve simgelerin özü ve biçimi, insan doğasının biyolojik yapısı gereği doğuştan belirlenmiştir. Buna *önoluşumsal* görüş denir. Yaşam süresi boyunca çevre ile etkileşim, doğuştan gelen kapasitelerin belirli yetiler ve beceriler olarak ortaya çıkmasına olanak tanımaktır.

Dil yetisi insan aklının en evrensel ve ayırt edici niteliklerinin başında gelir. Bu yeti başlı başına anlaşılması gereken, incelenmesi değerli bir olgudur. Chomsky'ye (2006) göre dili bilimsel olarak araştırmak ve anlamak genel olarak aklın yapısını ve işleyişini kavrayabilmemiz için önemlidir (ayrıca bkz. Carroll, 2008).

#### Platon'un problemi

Nasıl oluyor da insanlar çok az veriye sahipken çok şey biliyorlar? Bu durumu nasıl açıklayabiliriz? Chomsky (1986) buna *Platon'un problemi* adını vermiştir. İn-

sanın bilgileri ile deneyimleri arasındaki fark Platon'un problemini oluşturur. Bil-diklerimiz, deneyimsel olarak elde ettiğimiz verilerin çok ötesinde olabiliyor. İnsan doğrudan deneyim ve somut bulgu dayanağından yoksun olduğunda bile birçok şeyi bilmektedir. Bu nasıl mümkündür?

Bu problem Sokrates yoluyla Platon'un *Meno* adlı yapıtında işlenmiştir. Sokrates'in *Meno* ile söyleşisinin odağındaki soru şudur: erdem öğretilir mi? Sokrates *Meno*'nun bu sorusuna doğrudan yanıt vermez; onunla söyleşiye ve incelemeye koyulur. Bu konudaki fikrini sergilemek için ahlak alanı dışındaki bir konuya, geometriye odaklanır. İlk bakışta pek bir şey bilmediği izlenimi veren bir çocuk ile soh-bete başlar Sokrates. Bazı geometri kurallarına odaklanan sohbet sırasında ilginç bir *öğrenme* süreci yaşanır.

Başlangıçta çocuğun geometriye ilişkin bilgi dağarcığı çok zayıf görünür. Oysa Sokrates söyleşi boyunca sorduğu sorularla çocuğun anlayışının ortaya çıkma-sına olanak tanır. Sokrates çocuğa bilgi vermez; yalnızca sorular sorar ve onu yön-lendirir. Sonuçta ortaya çıkar ki çocuk aslında geometrinin temel ilkelerini bilmek-tedir. Sokrates yalnızca bu bilginin ortaya çıkmasına, bilinçli duruma gelmesine yar-dım etmiştir. Doğrudan öğretim almamış olan çocuğun aklında kayda değer bir bilgi birikimi olduğu ortaya çıkar. Bu birikime, kapsamlı bir anlayış ya da sezgisel ve pratik bir kavrayış da diyebiliriz. Başlangıçta çocuk biliyordu, ama bildiğini bilmi-yordu. Sokrates ile söyleşisi sayesinde bildiğinin ayırda vardı ve ifade edebilir hâl e geldi. Freud'un *serbest çağrışım* yöntemini uygulamasından yaklaşık 23 yüzyıl önce Sokrates kendi yöntemiyle bilinçaltını bilinçli kılmanın değerini göstermişti.

### **Aklın evrensel yapı taşları**

Sokrates'e göre herkes birçok bilginin özüne sahip olarak doğar. İnsan bir başkasından öğrenemez; hâlihazırda bildiği şeyleri anımsamak için yardım alabilir. Platon bu düşüncüyü *Timaeus* adlı yapıtında da işlemiştir. Platon'a göre insan akli ve doğası, evrensel bilgi yapılarına doğuştan sahiptir. Platon varlığın özünü oluşturan bu yapılara *formlar* demiştir. Bunlar bilginin ve varlığın soyut ve değişmez ruhsal yapı taşlarıdır. Bir insanın bir başkasına yapabileceği en değerli yardımlardan biri ise onu kendi doğasında mevcut olan bu evrensel yapılarla yeniden tanıştırmaktır (Campbell ve Tomms, 2005). Bu yaklaşıma göre öğrenme ve gelişim dış uyarılara değil doğuştan gelen iç kaynaklara dayanır.

## **4.2. DİL YETİSİNİN DOĞUŞTANLIĞI**

Çevresel etmenler insan davranışını ve gelişimini açıklamada yetersiz kalmış-tır. Bu yönde ortaya çıkan anlayış doğuştancılığı güçlendirmiştir. Bireyler arasındaki davranışsal ve gelişimsel farklar da yalnızca çevresel unsurlarla açıklanamayacak kadar fazladır. İnsan yaşantısının, dil ve kişilik gibi temel yapı taşlarında elbette çev-renin katkısı vardır. Ama 20. yüzyılın ortalarında anlaşıldı ki, bu tür işlevlerin olu-

şumunda çevresel unsurların ağırlığı sanıldığı kadar değildir. Böylece davranışçılığın gücü azaldı. Bu süreçte Noam Chomsky'nin MIT'deki (Massachusetts Institute of Technology) çalışmalarının payı büyüktür. Chomsky'nin (1959) davranışçılığa karşı kuramsal saldırısı doğuştancılığın güçlenmesinde önemli etki yapmıştır.

*Sözel Davranış* kitabında Skinner (1957) insanların dil becerilerini sosyal pekiştirme yoluyla öğrendiklerini öne sürmüştü. Davranışların pekiştirilmesinde dil önemli rol oynuyordu. Her davranış çevrenin ürünü olduğuna göre sözel davranış da sözel ortamın ürünüydü. Skinner'a göre (1957, 1986) dil, sözel davranış doğuran sözel ortamdı. Sözel davranış dil yoluyla pekiştirilerek ortaya çıkar ve gelişir. Dil geliştikçe pekiştirme yoluyla daha kapsamlı davranışlara olanak tanır.

Skinner'a göre dil gelişimi insan aklında mevcut herhangi bir yapının ya da mekanizmanın değil, çevrenin işlevi olarak gerçekleşiyordu. Her türlü davranış gibi dil becerileri de koşullanmanın sonucuydu. Chomsky'ye göre ise davranışçılığın temel varsayımları bilimsel dayanaktan yoksundu, sağlam verilere dayanmıyordu. Chomsky (1959) Skinner'ın *Sözel Davranış* kitabını davranışçılığın çok iyi bir temsilcisi olarak niteledi. Bu çalışma davranışçılığın ne kadar temelsiz olduğunun göstergesiydi.

### **Uyarım yoksunluğu**

Chomsky (1986) dünyanın her yerinde insanların ana dillerini çevresel destek çok azken bile kolayca öğrendiklerini vurguladı. Bu teze göre edinilen dil becerilerinin zenginliğine kıyasla öğrenme sürecindeki çevresel uyarımlar çok azdır. Öğrenme sürecinde dil öğrenimini açıklamaya yetecek kadar çevresel uyarım yoktur. Anadil, davranışçılığın vurguladığı pekiştirmeye bağlı olmadan öğrenilir. Çocuklar özel bir donanımla doğdukları için dili çok kolay öğrenirler. Nasıl ki görme ve yürüme gibi yetiler genetik temellere sahipse, Chomsky'ye göre dil gelişimi de kalıtsal bir biyolojik mekanizmaya dayanır. Anadili öğrenirken çevreden aldığımız öğretimi ve uyarımlar, öğrendiğimiz ve kullandığımız dilin kapsamı ve karmaşıklığıyla karşılaştırıldığında zayıf kalmaktadır. *Uyarım yoksunluğu* olarak nitelenen bu olgunun öne sürülmesi, gözlem ve bulgularla desteklenmiş, davranışçılığın gözden düşmesinde rol oynamıştır.

### **Evrensel dilbilgisi ve dil edinim aygıtı**

Chomsky'ye (1980) göre insanın hangi bilişsel sistemleri geliştirebileceği genetik olarak belirlenmiştir. Bu demektir ki evrimsel ve evrensel olarak biyolojik insan doğası aklın yapısı ve işleyişi üzerinde belirleyicidir. Bilişsel sistemlerden biri olan dil için de durum böyledir. Chomsky insan biyolojisinin dili belirleyen özelliklerine *evrensel dilbilgisi* demiştir.

Öğrenilen anadil karmaşık bir kurallar sistemidir. Edinilen bilgi ve becerinin kapsamı hesaba katıldığında, dilbilgisinin ayrıntısı ve tamlığı göz önüne alındığında,

# 5 . B Ö L Ü M

## BİLİŞSEL GELİŞİM VE BİLİŞSEL BİLİM

### 5.1. JEAN PİAGET

İsviçreli bilim insanı Jean Piaget bireyin kendi deneyimini etkince yapılandırıldığına dikkat çekti. Piaget'ye göre insan yaşama uyum sürecinde etkin bir varlıktır. Ne çevre ne de biyoloji tek başına belirleyicidir. Gelişim, çevre ve biyolojinin sürekli etkileşimi yoluyla gerçekleşir. Bireyin kendi deneyimine anlam verme çabası çevre ile biyolojinin gelişimsel etkileşimine olanak tanımaktadır.

Piaget'ye göre aklın ve gelişiminin motoru çevre ya da kalıtım değildir. İtici güç organizmanın *etkin yapılandırma* eğilimidir (Kegan, 1982; Piaget, 1950, 1954a, 1983; Piaget ve Inhelder, 1969). Bu eğilim çevrenin ve biyolojinin etkileşimi temelinde gelişime yön verir. Hayatta ve insan aklında *sürekli yaratıcılık* vardır (Fischer ve Kaplan, 2003a).

### Yapılandırmacı-gelişimci yaklaşım

Piaget biyolojinin gelişim sürecini felsefenin yapılandırmacı yaklaşımıyla birleştirerek yeni bir psikoloji yaratmıştır. Yapılandırmacı-gelişimci psikoloji şu görüşe dayanır: insan gelişimi bireyin kendi deneyimine etkin biçimde anlam verme çabasıyla gerçekleşir (Kegan, 1982). Yapılandırmacı bakış açısının psikolojideki etkilerini Piaget'den önce vatandaşı Carl Jung'da görmekteyiz. Jung yapılandırmacı yaklaşımın, insan deneyimini geçmişten kaynaklanan nedenlerle açıklamaya çalışan indirgemeci anlayıştan farkını vurgulamıştır. Bu fark Piaget'yi Freud'dan çok Jung'a yaklaştırır. Jung'un iki ayrı kitabından aktardığım aşağıdaki görüşleri de buna örnektir ve Piaget'nin yapılandırmacı felsefesini anlamamıza yardım edebilir:

*“Akıl yalnızca bir yanıyla ‘olmuş’ bir şeydir ki bu yönüyle nedensel ilkeye tabidir. Öte yandan akıl, yalnızca bireşimci ya da yapılandırmacı biçimde kavranabilecek ‘süregelen bir oluşum’dur. Nedensel bakış açısı aklın bugünkü durumuna nasıl ulaştığını sorar. Yapılandırmacı bakış açısı ise şunu sorar: bu mevcut ruhsal durumdan kendi geleceğine bir köprü kurmanın yolu nedir?”*

Carl Jung (1916a, s. 341)

*“Ben terapik amaçların mümkün olduğunca saf deneyim tarafından belirlenmesine olanak tanırım. . . . Benim amacım hastanın kendi doğasıyla deneyler yapmaya başladığı bir ruh hâli yaratmaktır. Bu, artık ‘ebediyen sabit ve ümitsizce ürkütücü’ hiçbir şeyin olmadığı bir akışkanlık, değişim ve gelişim hâlidir.”*

Carl Jung (1933, s. 61, 67 ve 68)

Piaget'nin yapılandırmacı-gelişimci yaklaşımı yukarıdaki görüşlerle örtüşür. Piaget'ye göre deneyim hem insanın kendi etkinlikleri yoluyla belirlenir (yapılandırmacılık) hem de belli bir gelişim düzeni içinde aşamalı olarak değişir (gelişimcilik). Yapılandırmacı-gelişimci yaklaşım insan doğasına yönelik bu iki bakış açısını birleştirir (Kegan, 1982). Kısacası Piaget'ye göre insan kendi gelişimine yön veren etkin bir varlıktır. Gelişim süreci de bu etkin yapılandırma eğilimi temelinde anlaşılmalıdır.

Yapılandırmacı-gelişimci yaklaşım birçok bilimsel kuram, araştırma ve uygulamaya esin vermiştir. Örneğin Piaget'den etkilenerek ahlak gelişimi kuramını geliştiren Lawrence Kohlberg'e (1963, 1969) göre ahlak yargısı bilişsel yapılandırma sayesinde oluşmaktadır. Kohlberg (1968) gelişim sürecindeki çocuğu *bir ahlak filozofu* olarak görmüştür ki bu bakış açısı çocuğun yapılandırmacı bilişsel etkinliğine dayanmaktadır.

### **Evrimsel bakış açısı ve zihinsel uyum**

Piaget kendisini öncelikle bir psikolog olarak değil, *gelişimsel epistemolog* olarak görmüştür. Gelişimsel epistemoloji bilginin kökenlerini ve evrimini inceleyen bilim alanıdır. İnsanlığın on bin yıllar boyu süregelen biyolojik evrimi süresinde geçirdiği bilgi ve zekâ aşamaları, çocuk ve ergen gelişiminde kısa dönemde kendini göstermektedir. Çocuk gelişimi insanlığın varlığını ve gelişimini anlamak için çok değerli bir süreçtir. Bu bakış açısına göre insanlığın geçirdiği evrimsel süreçler bebek ve çocuk gelişiminde hızlandırılmış biçimde görülebilir. Evrimsel gelişim ile yaşam boyu gelişim arasında koşutluk vardır. Piaget de bu koşutluğa dikkat çekmiştir. Piaget ayrıca Darwin'in kuramıyla uyumlu olarak, aklın işleyişini ve zekânın gelişimini biyolojik ve ruhsal bakımdan *yaşama uyum süreci* olarak görmüştür.

Gelişim süreci boyunca karmaşıklık artar. Bu karmaşıklıklaşma insanın hem iç dünyasında hem de çevresiyle etkileşiminde yaşanır. Artan karmaşıklıklaşma uyum mekanizmalarını da daha kapsamlı ve etkili hâle gelmeye zorlar. Mevcut uyum mekanizmaları evrilir, yeni uyum mekanizmaları doğar. Dolayısıyla gelişim sürecinde yaşama uyum güçlenir. Gelişim *içsel yeterliğe* dayanır (Kohlberg ve Mayer, 1972). Gelişimsel uyum temel olarak insanın çevrede karşılaştığı zorlukları, problemleri ve olguları anlayabilme ve çözebilme sürecidir. Birey birçok kez çevresi ile bilişsel olarak *dengesizlik* hâlinindedir (Inhelder ve Piaget, 1959, s. 28; Piaget, 1950, s. 36, 39). Bu dengesizlik aklın mevcut işleyiş tarzının çevrenin sunduğu problemleri ya da uyum zorluklarını çözmeye tam olarak yetmemesidir. Bu bilişsel dengesizlik, düşünceyi değişime teşvik eder, zekâyı geliştirmeye zorlar (Piaget, 1950).

İnsan organizması yaşam uyumu için önemli problemleri çözerek bilişsel olarak makul bir dengeye erişmeye çalışır. Denge konumu bireyin çevresine ve deneyimine bilişsel olarak yeterli ölçüde (tatmin edici biçimde) anlam verebilmesidir. Bireyin yaşam uyumunu gözetken bu süreç dengeleme sürecidir. Piaget'ye göre dengeleme biyolojide de görülen iki mekanizma ile gerçekleşir: özümseme ve yerleştirme.

## Özümseme ve yerleştirme

Özümseme ve yerleştirme biyolojik olarak hücrelerin işleyişinde ve gelişiminde çalışan süreçlerdir. Bilişsel olarak da insanın öğrenme ve gelişim sürecinde saptanabilir. Özümseme çevreden gelen uyarım ve bilgileri aklın mevcut yapısına (örneğin, kişinin mevcut düşünme tarzına) uyarlamaktır. Yerleştirme ise, aklını değiştirerek yeni bilgilere ve deneyimlere uyarlamaktır. Aklın işleyişi ve gelişimi özümseme ve yerleştirme süreçlerinin etkinliği ve etkileşimiyle gerçekleşir. Zekânın çalışması ve gelişimi sırasında bir yandan dış gerçekliğe ve dış dünya koşullarına uyum (yerleştirme) yaşanır. Diğer yandan birey dış gerçekliği benliğin gereksinimlerine uyacak biçimde dönüştürür (özümseme).

Piaget ve Inhelder (1969, s. 57-58) çocuğun büyüklerin dünyasına uyum talepleriyle karşı karşıya olduğunu vurguladılar. Diğer bir deyişle çocuk sosyalleşme sürecinde *yerleştirme* baskısı yaşar. Bu yerleştirme talebi eğer çocuğun kendi benliğinin gereksinimleri temelindeki bir özümseme ile dengelenmezse ağır bir yük olarak hissedilebilir. Wordsworth'un (1904) *İlk Çocukluğun Anımsanması Yoluyla Ölümsüzlüğe Yaklaşım* adlı şiirindeki şiirindeki ünlü dizesi bu bağlamda gelişimsel bir tehlikeyi simgeliyor:

*“Hapishanenin gölgeleri büyüyen çocuğun üzerine çökmeye başlar.”*

William Wordsworth

Bu dizede simgelenen tehlike sosyalleşme sürecinin bireyi robotlaştırarak kendi doğaçlama deviniminden alıkoyması, iç dinamiklerine dış sınırlar dayatmasıdır. Gelişimsel olarak bu durum, özümseme olmaksızın yerleştirme taleplerinin, özümseme ile dengelenmeyen yerleştirmenin tehlikesi olarak görülebilir. Bu tehlikeye işaret eden Piaget ve Inhelder'in saptamaları dikkat çekicidir. Bu saptamalar anababaların ve öğretmenlerin çocuk gelişimindeki temel dengeyi gözetmeleri için bir gelişimsel uyarı işlevi görür:

*“Çocuk ilgileri ve kuralları kendisinin dışında kalan bir yetişkinler dünyasına ve çok az anladığı bir fiziksel dünyaya sürekli uyum sağlamak zorunda hissediyor. Kendi duygusal hatta zihinsel gereksinimlerini bu uyum yollarıyla biz yetişkinler gibi karşılamayı başaramıyor. Bu yüzden çocuğa, güdülenmesi [dış] gerçekliğe uyum değil, hiçbir zorlama ve yaptırım olmaksızın gerçekliğin benliğe özümsemesi olan bir etkinlik alanı sunmamız çocuğun duygusal ve zihinsel dengesi için zorunludur.”*

Piaget ve Inhelder, 1969, s. 58

Yukarıdaki gelişimsel gerçeklerin bilinciyle hareket eden anababalar artıkça sağlıklı büyüyen ve ruhsal sağlamlığı yüksek olan çocukların ve gençlerin oranı da artacaktır. Piaget ve Inhelder'in çocuğa sunulmasını gerekli gördükleri “etkinlik alanı” bir çeşit özgürlük alanıdır. Piaget ve Inhelder bu yaratıcı özgürlük alanının *oyun* olduğunu vurguladılar. Oyun yoluyla “gerçeklik, benliğin gereksinimlerinde özümsemek üzere dönüştürülür” (Piaget ve Inhelder, 1969, s. 59). Nitekim



# 6 . B Ö L Ü M

## PSİKOSOSYAL GELİŞİM

### 6.1. ERİK ERİKSON

Erik Erikson'ın yaşam serüveni geliştirdiği kuram ile ilginç benzerlikler gösterir. Annesi Karla Abrahamsen Kopenhag kökenli Yahudi bir aileden gelmekteydi. Erik doğmadan önce annesiyle babası ayrılır. Annesi de Danimarka'yı terk edip arkadaşlarının bulunduğu Almanya'ya göç eder. Erik böylece 1902 yılında Frankfurt yakınlarında dünyaya gelir. Annesi daha sonra Erik'le birlikte, bazı tanıdıklarının bulunduğu Karlsruhe'ye gider. Üç yaşındayken hastalanınca annesi onu bir çocuk doktoruna götürür. Erik'i iyileştirecek ve Karla'ya aşık olacak olan bu doktor Theodor Homburger'di. Karla ve Theodor bir süre sonra evlenirler ve Erik üvey babasının soyadını alır. (Coles, 1970, s. 13).

Erik Homburger öz babasını tanımadan, onunla ilgili gerçekleri pek bilmeden büyür. Erik uzun boylu, sarışın ve mavi gözlüydü. Mahallesindeki Yahudi kökenli çocuklardan çok farklı görünümü yabancılaşma hissini artırmış olsa gerek. Okulda da Yahudi olduğu için küçümsenir ve rahatsız edilirdi. Bir yere ait olamama hissiyle, kim ve ne olduğuna yönelik belirsizlik içinde büyüyen Erik'in yaşadığı kimlik çatışması, geliştireceği kuramının temel olgularından biri olacaktır. (Butler-Bowdon, 2007; Feist vd., 2013)

Erik Karlsruhe'de altı ile on yaşları arasında ilkökula, 10 ile 18 yaşları arasında da Gymnasium'a gider. Almanya'da ortaokul ve lise öğrenimine denk gelen Gymnasium'da Latince ve Yunanca'nın yanı sıra, Alman edebiyatı, antik tarih ve sanat okur. Antik tarih ve sanat derslerinde özellikle başarılıdır. Liseyi bitirmeye yaklaştığında ne yapacağını bilmeyen, boşluktaymiş gibi hisseden, çevresine yabancılaşmış bir hali vardır. Üniversiteye gitmek yerine Avrupa'da gezinir. Almanya'nın güneybatısındaki Kara Orman boyunca yürür ve ardından Konstanz Gölü'ne varır. Bu gölün kıyısında okumaya ve aklındakileri defterine yazmaya zaman ayırır ve çevredeki sayfiye yerlerini dolaşır. Yaklaşık bir yıllık gezgin hayatının ardından sanatçı olma niyetiyle Karlsruhe'ye döner ve bir sanat okuluna kaydolar. Bir yıl sonra burada rahat edemeyince Münih'e gidip başka bir sanat okuluna kaydolar. Burası ünlü Kunst-Akademie adlı okuldur. Burada çizim ve ağaç oyma sanatı gibi uğraşlarını sürdürür. Çalışmaları Münih'te önemli bir sergide sergilenir. Münih'teki iki yılın ardından Floransa'da yaşamaya gider. Tarihiyle, sanatıyla zengin Floransa'yı çok sever. Floransa'nın tarih kokan eski sokaklarında bu uzun boylu sarışın kuzeyli adam kısa zaman içinde kolayca tanınan, seçilen birisi olacaktır. Karlsruhe'den Gymnasium yıllarından, Amerikan asıllı arkadaşı Peter Blos da İtalya'da bir süre birlikte vakit geçirdiği arkadaşları arasındadır. Floransa'daki gezginciliğinin ardından Karlsruhe'ye dönen Erik artık 25 yaşına gelmiştir. (Coles, 1970, s. 14-16)

Erik sanat eğitimine devam etmekte ve sanat öğretmeye hazırlanmaktadır. O sırada yakın arkadaşı Peter Blos'tan bir mektup alır ki bu hayatında bir dönüm noktası olacaktır. Erik gibi serüven ruhlu olan Peter Blos Viyana'da okumaktadır. Burada Amerikalı bayan Dorothy Burlingham ile tanışmıştır. New York'taki varlıklı bir aileden gelen ve kocası avukat olan Burlingham dört küçük çocuğuyla birlikte Viyana'dadır. Sigmund Freud ve kızı Anna Freud ile tanışıp psikanaliz çalışabilmek için Viyana'ya gelmiştir, o yıllardaki birçok Amerikalı gibi. Bayan Burlingham çocuklarına temel bilimler ve Almanca dersleri vermesi için Peter Blos'u tutmuştu. Burlingham ailesiyle birlikte kalan Peter bu süre içinde Sigmund ve Anna Freud'u da şahsen tanımıştı. İki yıla yakın bir zamanın artık Peter görevini tamamlayıp kendi yoluna gitmeye hazırlanıyordu. Bu zeki ve yaratıcı genç adamı yitirmek istemeyen Dorothy Burlingham ve Anna Freud ona kolay reddedemeyeceği bir teklif sundular: öğretim vermeye devam edeceğin yeni bir okul kurmaya ne dersin? Bu okulda hem Burlingham'ın çocuklarına öğretmenlik yapmaya devam edecek hem de aileleriyle birlikte psikanaliz sürecinde olan diğer Amerikalı ve İngiliz çocuklara öğretim verecekti. Teklifi kabul eden Peter işe koyulur. Öğrenci olarak yaklaşık 20 çocuk kaydolur. Öğretim işinde Peter'in yardımı gereksinimi vardı. Anna Freud'a ve Dorothy Burlingham'a Karlsruhe'deki özgür ruhlu, iyi bir sanatçı olan, yaratıcı, çok kitap okumuş, tarihi iyi bilen ve henüz kariyerinde bir bağlılığı bulunmayan arkadaşından söz eder. Freud ve Burlingham da tanımak istedikleri Erik'i Peter'in Viyana'ya davet etmesini istediler. Arkadaşının davetini alan Erik Viyana'nın yolunu tutar. (Coles, 1970; Friedman, 1999)

Viyana serüveni 1927'de başlayan Erik sanatçı duyarlılığıyla, psikanaliz dünyasının ileri gelenlerinin kısa sürede beğenisini kazanır. Viyana'nın Hietzing semtinde kurulan okulda öğretim tümüyle Erik ve Peter'in kişiliklerinin ve seçimlerinin yansımasıdır. O dönemin katı kurallara dayalı Avrupa kültüründen ve eğitimin sisteminden farklı olarak Hietzing Okulu'nda öğrenciler için büyük özgürlük ortamı vardır. Meraklanmaya, incelemeye, sorgulamaya dayanan eğitim sürecinde öğrenciler etkindir, söz sahibidir. Öyle ki Anna Freud bu kadar serbestliğin fazla olduğunu ve öğrencileri gerçek hayatın zorluklarına karşı korunaksız bırakacağını düşünerek kaygılanır. Peter ve Erik ise öğrencilerin düzen gereksinimini göz ardı etmez, ama korkuya ve otorite baskısına dayalı olarak değil, kendi özgür istençleri temelinde öğrenip gelişmelerini, kendi deneyimlerinin sahibi olmalarını isterler. Çocukların ayrıca okulda ve hayatlarında sorumluluk geliştirmelerini arzularlar. Peter ve Erik için çocuklar okulda, kendi deneyimlerine ve okulun işleyişine yön veren eşit yurttaşlardı. (Coles, 1970; Friedman, 1999)

Çocukların 'Herr Erik' öğretmeni onlara çizim ve resim öğretir. Derslerde şiirler ve şarkılar kullanır, dünya tarihinden örnekler anlatır. Çocuklar Eskimoları, Amerikan yerlilerini okuyup öğreniyorlar, öğrendiklerini yazıya ve resme döküyorlardı. Coğrafyayı, antik tarihi, mitolojiyi, klasik ve modern çeşitli sanatları öğreniyorlardı. Asılan çok uzun bir listeden istedikleri konuyu seçen çocuklar o konuda özgürce, istedikleri uzunlukta ve tarzda yazı yazıyorlardı. Peter ve Erik'in bakış açısı ve uygulamaları zamanın Avrupasına egemen olan, uysal ve itaatkâr çocuklar yetiştirme hedefinden çok farklıydı. Egemen anlayışa göre çocuklar kontrol edilmeleri

gereken, canlı olsalar da özgür istençten yoksun, sahiplenilen bir mal gibi görülen varlıklardı. Aslında hem Freud'un kuramı hem de Peter ve Erik'in yaklaşımları bu anlayışla taban tabana zıttı. Freud'un bilinçaltı ve cinsellikle ilgili görüşleri zaten yeteri kadar rahatsız ediciydi; bunun üstüne çocukları tutku dolu, hatta yetişkinler gibi duygu dolu insanlar olarak görmesi neredeyse Avrupa kültürüne bir başkaldırıydı. Kendi çocuğu olmayan ama çocukların gelişim ve esenliğine profesyonel olarak yakın ilgi duyan Anna Freud için Hietzing Okulu eşsiz bir gözlem yeri idi. Dolayısıyla bu çocukların deneyimleri de Anna Freud gibi psikanalistler için çok değerli bir öğrenme merkezi işlevi görüyordu. Anna Freud'un öncülüğünde çocuk psikanalizi, yeni bir bilimsel ve uygulamalı disiplin olarak doğacaktı. Babasının liderliğindeki psikanaliz yetişkinlerin çocukluklarına odaklanıyordu. Psikanalizde çocuk gelişimi kuramsal olarak önem taşımakla birlikte terapi uygulamaları yetişkinler üzerindeydi. Anna Freud'un çalışmaları da bu açığı kapatacak ve çocukların da psikanalizden doğrudan yararlanmalarını sağlayacaktı. (Coles, 1970, s. 18-20)

Bazı öğrenciler psikanalistlerin çocuklarıydı. Bazı öğrenciler de analiz sürecine girmişlerdi. Erik de analize katıldı ve Anna Freud'dan terapi almaya başladı. Bu, Erik'in profesyonel psikanaliz eğitiminin başlangıcıydı. Erik yine de kendisini bir sanatçı olarak görüyor, ne analist ne de öğretmen olarak yaşam boyu bir kariyer düşünüyordu. Buna karşılık bir yandan sık sık çocukların deneyimlerini gözlemliyor diğer yandan Anna Freud'un klinik odasında analiz görüyordu. (Coles, 1970; Friedman, 1999)

Viyana yılları boyunca Erik'in, kendisinden 7 yaş büyük olan Anna Freud ile iletişimi giderek güçlenir. Kendisi de öğretmenlik eğitimi almış olan Anna yetişkin danışanlara odaklanan babası Sigmund Freud'un fazla üzerinde durmadığı çocuk psikanalizi alanında uzmanlaşmıştı. Anna Freud, çocuklarla doğal olarak çok iyi anlaşan Erik'in de çocuk psikanalizine yönelmesini önerir. Erik'e bir gün teklif sunar: Anna'nın analistliği altında Erik çocuk psikanalisti olarak yetişmek üzere eğitim görmek ister miydi? Erik ise kendisini geleceğin psikanalisti değil, her daim sanatçı olarak görmektedir. Erik gönül insanıdır, özgür ruhlu bir sanatçıdır; ona göre psikanaliz ise fazlasıyla entelektüel bir uğraştır. Anna'nın teklifine tereddütle yaklaşır. Onun istediği, sanatla uğraşmak; çizim yapmak, resim yapmaktır. Ondaki psikanalist potansiyelini gören Anna'ya psikanalizin bir meslek olarak kendisine pek uygun olmadığını belirtir. (Coles, 1970; Friedman, 1999)

Erik hep sanatçıydı ve sanatçı kalacaktı. Anna'ye göre ise psikanaliz sanatla bağdaşabilir, bütünleşebilir. Psikanalizde bu potansiyelin bulunduğunu, Erik'in de bu iki uğraşı bir araya getirebileceğini düşünen Anna Freud şöyle karşılık verir: "Sen bizim insanların *görmelerini* sağlamamıza yardım edebilirsin." Erikson'un anıyı bir başka aktarışına göre bu etkileyici yanıt Sigmund Freud'dan gelmiştir. Anna, Erik'in itirazına yanıt vermeden önce babasıyla konuşmak ister: "Ertesi gün [Anna] geldi ve dedi ki 'Ne dediğini babama söyledim, babam da, ona söyle o bizim insanların *görmelerini* sağlamamıza yardım edebilir, dedi'. Bu harika bir ifadeydi." İster doğrudan Anna'dan isterse babası Sigmund'dan da gelmiş olsun, bu karşılık Erik'i derinden etkilemişti: "Böyle bir deneyim senin kimliğini belirleyebilir" diye aktarmıştır bu

# 7 . B Ö L Ü M

## DUYGU BİLİMİ

### 7.1. DUYGULARIN ÖNEMİ VE DUYGUSAL DEVRİM

*“Duygular sağ kalmamız ve varoluşumuz için temeldir. Duygular olmadan –sevinç, üzüntü, öfke ve suçluluk duyma yetisi olmaksızın– hiçbir şekilde insan olamazdık. Duygular insan olmanın ne demek olduğunu tanımlamaya yarar. Aynı derecede önemli olan, insanın empati yoluyla duyguları dolaylı olarak yaşayabilme yetisi ve duyguları adlandırabilme ve tartışabilme yetisidir. İnsan türünün evriminde duygular yeni güdülenme türleri ve yeni eylem eğilimleri sunmak üzere, ayrıca çevrenin ve hayatın istemleriyle başa çıkmak için daha çeşitli davranışlar sağlamak üzere ortaya çıkmıştır.”*

Carroll Izard, 1991, s. 8-9

Psikanalizde duygular önemliydi. Ama davranışçılığın ve bilişsel bilimin egemenliğindeki onyıllar boyunca duygular göz ardı edildi, bir bilim alanı olarak değer görmedi. Bilişsel devrimi izleyen yıllarda bilişsel bilim insan aklının anlaşılmasına önemli katkılar yaparken duyguları ihmal etti. Duygu araştırmalarının dikkat çekmeye başladığı 1970’li ve 80’li yıllarda bu durum değişti. Bilimdeki duygusal boşluğu doldurmak üzere duygu araştırmaları 20. yüzyılın son çeyreğinde ivme kazandı ve önemli katkılar yaptı (Frijda, 1988). Böylece duygular bilim dünyasında yeniden öncelik kazanmaya başladı. Duygulanımın insan yaşantısındaki önemi psikanalizin yükseldiği 20. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra ilk kez, hem de çok daha geniş bir bilimsel katılımı kabul görmeye başladı.

İnsan bilimi yarım yüzyıldan uzun bir süre boyunca duyguları es geçmiş, ancak dolaylı ya da ikincil etkiler bağlamında kayda değer görmüştür. Görgül bugulara dayalı inceleme bakımından psikoloji biliminin ilk yüz yılı boyunca duyguları ihmal ettiği öne sürülebilir (Izard, 1991). Duyguların insan deneyiminin en temel unsurları arasında olduğu dikkate alındığında böyle bir ihmalin ne kadar tuhaf olduğu görülebilir: “Öne sürülebilir ki en önemli konusunu ihmal eden bir bilim olarak psikolojinin ilk yüz yılı bir paradokstur.” (Izard, 1991, s. 1). 20. yüzyılın sonlarına doğru durum değişmeye başladı. Duygular bilimsel meşruluk kazanmakla kalmadı, araştırma programlarının merkezine doğru ilerlemeye başladı (Fischer ve Tangney, 1995; ayrıca bkz. Southam-Gerow ve Kendall, 2002).

Bilim dünyasında duygularla ilgili değişime duygu devrimi demenin isabetli olup olmadığı tartışılabilir. Bilişsel devrimdeki kadar kısa sürede olmasa da köklü bir değişim gerçekleşti. Uzun zamana yayılan, birikimli etkiler oldu. Duyguları doğrudan ve öncelikli olarak inceleyen *duygu bilimi* ortaya çıktı. İnsan aklıyla ilgili farklı

bilim dallarında duygu biliminin etkileri artmakta, duygulara yönelik farkındalık güçlenmektedir. Örneğin dilbilim araştırmalarının da duygu devriminden yararlanması gerektiği vurgulanmıştır (Caldwell-Harris, 2008). Benzer biçimde eğitim bilimlerinde duygulara yönelik farkındalık yakın zamanda ortaya çıkmaktadır (Pekrun, 2006; Plass ve Kaplan, 2016).

Duyguların bilimsel meşruluğu artık tartışma götürmez. Duygu bilimi çok disiplinli bir bilim alanı hâline gelmiştir. Psikolojinin yanı sıra sinirbilim, bilişsel bilim, bilgisayar bilimleri ve eğitim bilimleri gibi disiplinlerden araştırmacılar bu alanda çalışarak insan duygulanımının anlaşılmasına katkıda bulunmaktadırlar. Yine de önümüzde uzun bir yol vardır. Gelişimi, eğitimi ve esenliği duygular bağlamında anlamak ve açıklamak yolunda bilim dünyası henüz başlangıç evresindedir.

### **Darwin'in rolü ve evrimsel bakış açısı**

İnsan biliminin diğer alanlarında olduğu gibi, duygu biliminin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde de Darwin'in rolü vardır. Darwin'in (1872) *Duyguların İnsanda ve Hayvanda İfadesi* adlı başyapıtının ardından duygu biliminin doğması için yüz yıl kadar bir süre geçmiş olsa da bu bilim alanı büyük ölçüde Darwin'in mirasına sahip çıkmıştır. Çünkü evrimsel süreçlerin insan psikolojisiyle bağlantılarının aydınlanmaya başlaması duyguların açıklanması için yararlı olmuştur. Gerek evrimsel psikolojinin kurucularından John Tooby ve Leda Cosmides (1990) gerekse duygu biliminin öncülerinden Paul Ekman (1994) duyguların kökenlerinin insanlığın evrimsel tarihinde olduğunu vurguladılar. Bu bakış açısına göre duygular yaşam uyumunu gözeten ve güçlendiren mekanizmalar olarak ortaya çıkmıştır.

Ekman duyguların yaşam görevlerinin üstesinden gelmeye yarayan mekanizmalar olduğuna dikkat çekti: duygular yaşam uyumu açısından değerli oldukları için evrilmiştir. Doğal ayıklanma yoluyla seçilen duygular insan yapısına biyolojik olarak işlenmiş ve günümüze kadar aktarılmıştır.

Duyguların oluşumuna önemli katkı yapan deneyimlerden biri olayları nasıl algıladığımız ve yorumladığımızdır. Tooby ve Cosmides'e göre günümüzün uyum mekanizmaları bugünün değil, evrimsel geçmişin ürünüdür. Dolayısıyla evrimin sonucu olarak, günümüz insanların duygularındaki algı ve yorum tarzı atalarımızın geçmiş ortamlarının niteliklerine göre şekillenmiştir. Her uyum mekanizması gibi, çeşitli duyguların niçin ve nasıl yaşandığının iyi kavranması için evrim sürecine bakmak yararlıdır. Atalarımızın yaşadıkları uyum zorlukları anlaşılmalıdır. Evrimsel ortamlarda bu zorlukları aşmak için gereken davranışların ve çözümlerin anlaşılması önemlidir. Benzer bir görüşü, insan duygularını evrimin ve beynin ürünleri olarak inceleyen Victor Johnston (1999) vurguladı: "bilinç deneyimlerimiz evrilmiş sinirsel süreçlere dayanır; [şimdiki] dünyanın o süreçleri etkinleştiren olaylarına değil" (s. vii).

Duygusal sinirbilimin öncülerinden Joseph LeDoux da şu görüşü savunmuştur: duygular evrimsel süreçlerin ve beyin işlevlerinin ürünleridir. LeDoux'ya göre

evrim yoluyla seçilen ve aktarılan genler insanlarda (ve hayvanlarda) duyguları ortak uyum mekanizmaları olarak ortaya çıkarırlar. Dolayısıyla duyguların evrimsel tabanının bir yansıması şudur: duygular insanlığın ortak deneyimleridir. Ama LeDoux'ya göre bu durum madalyonun bir yüzüdür. Diğer yanda duygulanım bireyler arasında büyük çeşitlilik gösterir.

LeDoux (1996) çeşitliliğin de benzerlik gibi genlerin ürünü olduğunu öne sürdü. Genlerdeki çeşitlilik farklı davranış eğilimlerine yol açabiliyor. Öte yandan LeDoux sosyal değişkenlerin ve ruhsal etkinliklerin rolünü de vurguladı. “Genlerimiz bize duygularımızı üzerine inşa edeceğimiz hammaddeleri verir.” LeDoux'ya göre sinir sistemimizin ve zihinsel süreçlerimizin nitelikleri genler tarafından belirlenir; ama “belli bir ortamda tam olarak nasıl davrandığımız, düşündüğümüz ve hissettiğimiz birçok etken tarafından belirlenir ve genlerimizde önceden kararlaştırılmış değildir. . . . İnsan doğası ve çevre duygusal yaşamda ortaklaşa çalışır. Marifet her birinin özgün katkılarını saptamaktır.” (s. 137)

### **Sinirbilim araştırmalarının katkılarında bir örnek**

Joseph LeDoux duygularla ilgili araştırmalarında korkuya özel önem verdi. Korku duygusu insanın tehlikelerden çabucak ve etkili biçimde uzaklaşmasına yardım eder (Tomkins, 1963). Yaşam uyumuna hizmet ettiği için de evrimsel olarak seçilegelmiştir. LeDoux'nun bilim dünyasına yaptığı en belirgin katkı beynin limbik sistemindeki amigdala yapısının işleyişiyle ilgilidir. Limbik sistemi genel olarak duygulanım ile, amigdala da özellikle tehdit algısı ve korku ile yakından ilgilidir. Duygusal sinirbilim araştırmaları amigdalanın “duygu belleğinin edinimi, depolanması ve ifadesinde kullanılan sistemin önemli bir bileşeni” olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalar “uyarımların amigdalaya nasıl girdiğini, amigdala boyunca nasıl yol aldığını ve amigdaladan nasıl çıktığını ayrıntıyla açığa kavuşturmuştur” (Ledoux, 2000, s. 155).

LeDoux'nun bulgularından önce sinirbilim alanında amigdalanın işleyişiyle ilgili yaygın kanı şu yöndeydi: Duyu organlarından beyne gelen iletiler talamustan – anlam verilmek üzere– beynin üst kısmı olan kortekse geçiyor ve ancak daha sonra amigdalaya geçiyor. Korteksin bilgi işlem sürecinden sonra, uygun değerlendirme ve komut amigdalaya iletiliyor. Bu bilgi ve komut ardından beynin ve bedeninin ilgili bölgelerine aktarılıyor. Dolayısıyla eski anlayışa göre duyu organları yoluyla çevreden gelen bir ileti ancak kortekste işlendikten sonra amigdalaya geçebiliyor ve uygun davranışa dönüşebiliyordu.

LeDoux ise farelerle yaptığı çalışmalar sonucu bu uzun yolun tek yol olmadığını saptadı (LeDoux, 1995; LeDoux vd., 1985). Korteksi atlayan bir kısa yol mevcuttu. Bir grup sinir hücresi vardı ki duyu organlarından talamusa gelen iletiyi doğrudan amigdalaya aktarabiliyordu. Böylece çevreden alınan iletinin davranışa dönüşmesi daha çabuk oluyordu. Bu zaman kazancı salisellerle ifade edilse bile evrimsel olarak büyük avantaj sağlamış olmalıydı.

# 8 . B Ö L Ü M

## ROBERT KEGAN VE BİLİNCİN EVRİMİ

### Yapılandırmacılık ve etkin anlam yaratma

Robert Kegan Harvard Eğitim Fakültesi'ndeki çalışmaları sırasında yaşam boyu gelişim kuramını oluşturdu. Kegan'ın kuramı Piaget ve Erikson'ın bireşimi olarak görülebilir. Kegan ayrıca Lawrence Kohlberg ile birlikte çalıştı ve Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramından da etkilendi. Piaget'nin yapılandırmacı-gelişimsel anlayışını benimseyen Kegan bu anlayışı kendi kuramının merkezine yerleştirdi. Kegan öğrencilerine yapılandırmacılık düşüncesini anlatırken, filozof Aldous Huxley'nin (1933) şu sözünü örnek gösterir: “Deneyim bir insanın başına gelen şey değil, başına gelen şeyle ne yaptığıdır” (s. 5).

*“Deneyim Çanakkale Boğazı'nda yüzmüş, dervişlerle dans etmiş ya da bir barakada uyumuş olmak değildir. [Deneyim] Bir duyarlı algılayış ve sezış, önemli şeyleri görmek ve duymak, doğru anlarda dikkat etmek ve anlamak ve eşgüdümlemek olayıdır. . . . [Deneyim] Varoluşun kazalarıyla başa çıkma hüneridir, kazaların kendileri değildir.”*

Aldous Huxley (1933, s. 5)

Psikoloji biliminde Jean Piaget'nin öncülüğünü yaptığı yapılandırmacılık görüşünün felsefe tarihinde kaynakları vardır. Örneğin MS 55 yılında Anadolu'da Hierapolis (Pamukkale) yöresinde köle olarak doğan Yunan filozof Epiktetus tarafından yapılandırmacılık anlayışını şöyle dile getirmişti: “İnsanları rahatsız eden, olaylar değil, olaylar hakkındaki görüşlerdir” (Sterne, 1983, s. 540).

Yapılandırmacı bakış açısına göre gelişim, çevresel olayların güdümüyle gerçekleşmez; insanın kendi ruhsal etkinliğiyle (duygu, düşünce ve davranışlarıyla) şekillenir. İnsan dış dünyayı olduğu gibi kopyalayan bir varlık değildir. Yaşadıklarına ve gözlediklerine etkin olarak anlam veren bir varlıktır. Kegan'a göre yaşam boyu ruhsal gelişimin lokomotifini insanın deneyimine etkin anlam verme sürecidir. Anlam hazır ve sabit bir şey değildir; yapılandırılarak oluşur ve gelişir. Ruhsal gelişim sürecini anlamak ve desteklemek için de anlam yaratma sürecine dikkat etmek gerekir.

İnsanın dünyadaki ruhsal deneyimini ve zorluklarını anlamak için, yaşadıklarına nasıl şekil verdiğine odaklanmak yararlı olacaktır. Çevreden duyu organlarımıza gelen uyarımlar aklımızda işlendikçe anlamlı deneyime dönüşür. Immanuel Kant'ın (1787) yaklaşımı bu bakış açısıyla uyumludur. Öyle ki Kant için zaman ve uzam boyutları insan aklından bağımsız mutlak gerçekler değil, aklın işlevleridir. Zaman ve uzam boyutlarında algıladığımız nesnelere ve deneyimlere de aklın yapılandırmasıdır.

Kant *seziş* olgusunu “aklın izlenimleri almaya açıklığı”; *anlayış* olgusunu da “zihinsel temsilleri kendiliğinden üretmek, ya da bilişin doğaçlaması” olarak tanımladı (s. 45). Ayrıca sezginin, doğası gereği duyumsal ve algısal olduğunu vurguladı. Bu bağlamda *anlayış* nedir? Kant’a göre anlayış “duyumsal sezginin nesnesini düşünme yetisidir” (s. 46). Kant’a göre bu iki işlevin (anlayış ve seziş) birbirine üstünlüğü ya da önceliği yoktur; deneyimin bütünlüğü için her ikisi de gereklidir: “İçeriksiz düşünceler boştur; kavramsız sezgiler ise kördür” (s. 46).

Kant bu yüzden insan aklının bir yandan “kavramlarını duyumsallaştırması” gerektiğini belirtti. Bu demektir ki kavramlar havada kalmamalı, sezdiğimiz, duyumsadığımız, algıladığımız nesnelere ilişkilendirilerek yaşam bulmalıdır. Akıl diğer yandan “sezgilerini anlaşılabilir kılmalıdır” (s. 46); bu da demektir ki sezdiğimiz, duyumsadığımız ve algıladığımız şeyleri kavramların şemsiyesi altına getirmeliyiz (ayrıca bkz. Deely, 2001).

Elbette yalnızca bilişsel kavramları değil, ayrıca hissettiğimiz yaşam enerjisini ve duyguları da kullanarak bu yapılandırmacı anlam yaratma sürecine katılıyoruz. “Bu dünya, yaşam enerjisini nesnelere yönelterek onları canlı ve güzel kılmayı bilmeyen için boştur. Güzellik nesnelere değil, onlara verdiğimiz duygulardadır.” (Jung, 1916b, s. 193). Bu sözün sahibi Jung, aynı bakış açısını farklı bir ifadeyle şöyle vurgulamıştır:

*“Asla unutmamalıyız ki dünya öncelikle öznel bir olgudur. Bu olaylardan aldığımız izlenimler de kendi üretimimizdir. İzlenimler bize koşulsuzca dayatılmazlar; kendi yaradılışımız bu izlenimlere değer verir. . . . Duyarlı bir kişi, daha az duyarlı biri üzerinden etkisizce gelip geçen olaylara yönelik daha derin bir izlenim edinecektir.”*

Carl Jung, 1915, s. 91

### **Bilinç, yapılandırma etkinlikleriyle gelişir; bu süreçte ayrışma ve bütünleşme birlikte yaşanır**

Kegan’a göre insanın yapılandırmacı etkinlikleri sayesinde yaşam boyu gelişen temel yetisi bilincidir. Gelişim boyunca insan bilinci giderek kapsamlı hâle gelir; bilincin bileşenleri arasında giderek artan bir ayrışma ve bütünleşme yaşanır. Bir yandan deneyimin (örn. kişiliğin) bileşenleri belirginleşir; diğer yandan bu bileşenler birbirleriyle daha sıkı bağlantıya geçer. Gelişimi bir ayrışma ve bütünleşme süreci olarak görmek, organizma odaklı kuramların ortak yönlerinden biridir. Bu kuramlar insanın doğal bir organizma oluşuna vurgu yapar. Ruhsal gelişim de biyolojik gelişime benzer biçimde, organizmanın izlediği bir sistemsel değişim süreci olarak görülür.

Bu görüşün öncülerinden biri olan Heinz Werner (1957) gelişimin temel olarak ayrışma ve bütünleşme süreçlerine dayandığını öne sürmüştü. Bu yaklaşım Wer-



ner'in *ortogenetik* ilkesini yansıtır, Piaget'nin gelişim kuramıyla da örtüşür. Ortogenetik ilkeye göre insan aklının ya da duygusal sisteminin bileşenleri gelişim boyunca ayrışarak belirginleşir. Gelişimin bu yönü ayrışmayı temsil eder. Ama aynı zamanda bu bileşenler arasında daha güçlü bağlar kurulabilir (bütünleşme) ve sistemin genel olarak bütünlüğü artar. Bu ilke birçok gelişim kuramına yansımıştır.

Werner'in gelişimi ayrışma ve bütünleşme olarak açıklamak için verdiği örneklerden biri insanın bir resim tablosunu algılama sürecidir. Bir tabloya baktığınız ilk saniyelerde onu önce ayrışsımsız bir bütün olarak algıyorsunuz. Saniyeler geçtikçe resmin farklı yönlerini, farklı bileşenlerini ayırt edersiniz. Resme odaklandıkça bu bileşenler arasındaki bağlantıları algılamaya başlarsınız. Giderek hem bileşenlerin ayrı ayrı varlıklarını hem de tablonun bütünlüğü içinde birbirleriyle bağlantılarını fark edersiniz. Algı sürecinizde bileşenleri ayırt ederken, diğer yandan tablonun temsil ettiği öykünün, olgunun, ya da sürecin bütünlüğünü kavrsınız. Son durumdaki algınız hem ayrışmış hem de bütünleşmiştir. Elbette bakmaya devam ederseniz, önceden görmediğiniz ayrıntıları ve bu ayrıntıların bütün içindeki yerlerini fark edebilirsiniz. Dikkatinizi verdiğiniz deneyim ya da nesne üzerinde algı sürecinizdeki ayrışma ve bütünleşme sürüp gider. Ayrışma ve bütünleşmenin birlikteliğine ruhsal gelişimin her alanında tanık olabilirsiniz.

### **Bilgilenme ve dönüşüm**

Kegan'ın kitaplarında ve derslerinde vurguladığı temel konulardan biri bilgilenme ile dönüşümün ayrımıdır. Bilgilenme çok sık yaşadığımız bir öğrenme sürecidir. Bu, Piaget'nin biyolojiye dayanarak öne sürdüğü *özümseme* sürecine denk gelir; aklın çevreden bilgi edinmesini temsil eder. Kegan (2000) bu bilgilenme sürecini bir kabın içini maddelerle doldurmaya benzeterek anlatmıştır. Bilgilenme ile dönüşümün ayrımını anlamak için kabaca bir benzetmeyle insan aklını bir kap olarak düşünelim.

# 9 . B Ö L Ü M

## DECI VE RYAN'IN KENDİNİ BELİRLEME KURAMI

### Kendini belirleme eğilimi

Rochester Üniversitesi'nden Edward Deci ve Richard Ryan (1985, 2000) tarafından geliştirilen Kendini Belirleme Kuramı (KBK) özünde bir güdülenme kuramıdır. Bununla birlikte bir gelişim kuramı olarak da görülebilir. Kuramı anlamaya adından başlayalım. Niçin *kendini belirleme*? Kuram insanın deneyimini her zaman kendisinin belirlediğini mi öne sürüyor? Yaşamının denetiminin sürekli bireyin elinde olduğunu mu savunuyor? Hayır. Bu kuramın temel önermelerinden biri şöyle ifade edilebilir:

*İnsan, doğası gereği kendi deneyimini belirleme eğilimine sahiptir; bu eğilim yaşama geçtiği ölçüde esenlik güçlenir. Birey ruhsal deneyimine (duygu, düşünce ve davranışlarına) yönelik seçim, denetim ve yönetim gücü buldukça yaşam uyumunu artırır.*

### Üç temel gereksinim: Özerklik, bağlılık, yetkinlik

Nasıl ki bir bitki büyümesine uygun unsurları barındıran toprak, hava ve gün ışığına gereksinim duyarsa, insanın ruhsal olarak çiçek açması için de belli gereksinimleri vardır. Deci ve Ryan üç temel gereksinim saptadı:

a) Özerklik: insanın kendi duygu, düşünce, karar ve davranışlarına egemen olabilmesi, onları etkin ve verimli yönetebilmesi. (Önemli not: özerklik başkalarından ayrı ya da bağımsız olmak demek değildir).

b) Bağlılık (sosyal yakınlık): ait olma duygusu; insan ilişkilerinde yakınlık görmek ve hissetmek; içten ilişkiler kurmak.

c) Yetkinlik: insanın uğraştığı işleri, kendisinin ve çevresinin değer verdiği işleri başarabilmesi; becerikli olma duygusu.

İnsanlar içinde buldukları ortamlarda bu üç gereksinimi ne kadar iyi karşılayabilirlerse esenlikleri o kadar artar ve başarımları o kadar yükselir. Bu temel varsayım birçok araştırmancının bulgusu ile doğrulanmıştır. Aile, okul, işyeri, oyun alanı, arkadaşlık ortamları dahil farklı alanlarda birey bu gereksinimleri ne kadar karşılayabiliyor? Bu gereksinimlerin karşılanması ne ölçüde destekleniyor?

İnsanların esenlik ve başarımları düzeyleri büyük değişkenlik gösterir. Hem tek bir kişinin deneyimindeki (bireyiçi) hem de bireyler arasındaki değişkenlik yüksektir. KBK'na göre esenlik ve başarımdaki değişkenliğin önemli bir kaynağı temel gereksinimlerin desteklenmesidir.

KBK bir yandan Freud'un ve Piaget'nin kuramları gibi organizma esaslıdır. Davranışı, insan organizmasının iç organizasyonuna dayanarak açıklar. Öte yandan bu kuram sosyal ve kültürel ortamların önemini çok daha fazla vurgular. Bireylerin içinde yaşadıklarını ortamların, temel gereksinimleri karşılamaya uygun ve destek verici olması, ruh ve beden sağlıklarını ve gelişimlerini doğrudan etkiler.

### **Üç temel gelişim süreci: İç kaynaklı güdülenme, içselleştirme, duygusal bütünleşme**

KBK gibi organizma odaklı yaklaşımlar insan organizmasının içsel düzenlenişine dayanırlar. Piaget *özümseme*, *yerleştirme* ve *dengeleme* süreçlerini vurgulamıştı. Freud'a göre *ego* kişiliğe düzen veren ve yaşam uyumunu gözeten güçtür. Maslow ve Rogers bireyin *kendini gerçekleştirme* eğilimini öne sürdüler. Jung, Horney ve Assagioli için *benliğin gerçekleşmesi* temel bir gelişim süreci ve eğilimdir. Dinamik Sistemler yaklaşımı *özdüzenleniş* sürecini temel almaktadır. Bu eğilimlere koşut olarak KBK üç ana güdülenme süreci öne sürdü:

a) İç kaynaklı (içkin) güdülenme: insanın kendiliğinden, doğaçlama olarak hoşnutsuzluk duyduğu için etkinlikte bulunması. İç kaynaklı güdülenen davranışlar herhangi bir dış hedef ya da kazanım amacıyla değil, keyif verdikleri için yapılan davranışlardır.

b) İçselleştirme: Kökenleri ve başlangıçları bakımından benliğin dışında olan davranışların giderek daha fazla benimsenmesi. Dışsal nedenlerle başlayabilen davranışlar içselleştirme süreci yoluyla giderek daha fazla özümsebilir. Öğrenme ve sosyalleşme süreçleri önemli ölçüde içselleştirmeye dayanır.

c) Duygusal bütünleşme: Bireyin duygu, dürtü ve gereksinimlerini fark etmesi, tanınması ve istemli olarak yönetebilmesi süreci. Bu iç güçler fark edilmez ve iyi yönetilmezse birey içsel olarak bölünmüş hâlde yaşayabilir. Sonuç olarak esenlik zarar görebilir, enerjiler boşa harcanabilir. Duygusal deneyimlerin farkında varılması ve iyi yönetilmesi mümkündür. Duygusal bütünleşme sürecindeki bireyin iç dünyasında yüksek derecede bütünlük hissetmesi, yaşamda bir bütün olarak var olması muhtemeldir. İnsan çok boyutlu bir varlıktır; içinde farklı ve bazen çatışan güdülenmeler vardır. Çok parçalı olmak başlı başına bir sorun değildir; hatta zenginlik olabilir. Ama *parçalanmış* olmak ve hissetmek esenliğe ve gelişime darbe vurabilir. Çok parçalı yaşarken parçalanmışlığı aşmak duygusal bütünleşme sayesinde mümkün olabilir.

Organizma odaklı farklı kuramların vurguladıkları diğer süreçler gibi bu üç gelişim süreci de bir yandan kendiliğinden, doğal olarak çalışır. Bu süreçler diğer yandan istemli olarak yönlendirilebilir; istence ve çevresel deneyime bağlı olarak

değişir ve etkinleşebilir. KBK'nın vurguladığı gelişim süreçleri dinamikdir. Dinamikliğin bir gereği zaman içinde değişime tabi olmaktır. Dinamikliğin diğer bir yansıması şudur: bu süreçlerin çalışması çevreye duyarlıdır (Ryan, 1995). Çevresel etkenler esenlik ve gelişim süreçlerine destek ya da köstek olabilir. Bu bağlamda KBK'nın diğer bir temel önermesi şudur:

*İnsanın bulunduğu çevrede üç temel gereksinim (özerklik, bağlılık ve yetkinlik) ne kadar çok desteklenirse, iç kaynaklı güdülenme, içselleştirme ve duygusal bütünleşme o kadar iyi çalışır.*

### **Çocuklukta temel gereksinimlerin karşılanmaması → yetişkinlikte kontrol eğilimi**

KBK'nın uzun dönemde gelişimle ilgili önemli bir savı şudur: çocuklukta temel gereksinimleri karşılanmamış kişiler, ilişkilerde *kontrol eğilimi* geliştirirler ve gösterirler. Kontrol eğilimi bireyin çevresindeki insanları kontrol etmeye çalışmasıdır. Kişilik gelişimi için büyük önemi olan çocukluk yıllarında temel gereksinimleri doyumsuz kalan kişiler, bu eksikliği başka insanları kontrol ederek gidermeye çalışmaya yatkın olabilirler. Böyle bir kontrol alışkanlığı ancak geçici ve yüzeysel tatmin getirebilir. Kontrol eğilimi temel gereksinimlerin karşılanmasını daha da güçleştireceğinden, bireyin gerginliğini, doyumsuzluğunu ve çatışmalarını körükler.

### **Toplumun önemi**

Amaç ve değerlerin türü ve içeriği

KBK'nın insan esenliği bakımından somut bulgularla ortaya çıkardığı olgulardan biri şudur: her amaç eşit değerde değildir (Kasser ve Ryan, 1996; Ryan ve Deci, 2000b; Ryan vd., 1996, 1999). Ruhsal gelişim ve anlamlı insan ilişkileri gibi bazı *iç kaynaklı* amaçlar ve değerler insan doğasına ve gelişimine daha uygundur. Bu tür değer ve amaçlar esenliğe katkıda bulunur. Bireysel üstünlük, şan, şöhret ve ihtişam gibi *dış kaynaklı* amaçlar ise esenlik ile ters orantılı bulunmuştur. Ailede ve toplumun genelinde ne tür değer ve amaçlar ağırlıktadır? Kültür hangi değer, amaç ve alışkanlıkları daha fazla vurgulamakta ve pekiştirmektedir? Kültürde teşvik edilen değer ve amaçlar, insan doğası ile ne ölçüde uyumludur?

İnsan topluma uyum sağlama gereksinimindedir. Dolayısıyla ailede ve toplumun genelinde ne tür değer ve amaçların pekiştirildiği ve teşvik edildiği, bireylerin esenlikleri üzerinde önemli etki yapacaktır. Güdülenmenin şiddetini yükseltmek (insanların motivasyonunu artırmaya çalışmak) başlı başına yeterli bir uğraş değildir. Bireylerin ve toplulukların öncelikli değer ve amaçlarının farkında olmaları ve esenlik ile uyumlu değer ve amaçlar seçmeleri önemlidir.

# 10 . B Ö L Ü M

## ÇİĞDEM KAĞITÇIBAŞI'NIN BENLİK GELİŞİMİ VE AİLE DEĞİŞİMİ KURAMLARI: DEĞİŞEN AİLEDE BENLİK GELİŞİMİ

### 10.1. ÇOCUĞUN DEĞERİ, AİLE YAPISI VE ÖZERKLİK

#### Türkiye’de ve dünyada çocuğun değeri

Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın 1970’li yıllarda Türkiye’de gerçekleştirdiği *Çocuğun Değeri* araştırması yıllar geçtikçe uluslararası boyut kazanmış ve en az 14 ülkeyi kapsayan bir projeye dönüştü. Bu araştırmanın Türkiye ayağında 1975 ile 2003 arasında elde edilen bazı bulguların incelenmesi ülkemizin yaşadığı kültürel ve ruhsal değişimin önemli boyutlarını gözler önüne seriyor. Temel bir değişim, Türk insanının aşağıdaki soruya yanıtında göze çarpmaktadır:

Niçin çocuk sahibi olmak isteriz?

1970’li yıllarda çocuk sahibi olma nedenleri arasında ruhsal güdülenmeler ile maddi ya da pratik güdülenmeler benzer büyüklük ya da yoğunlukta görülmekteydi. Ruhsal doyum nedenleri arasında çocukların büyümesine tanık olmaktan duyulan zevk, çocuklarla bir arada olmanın getirdiği sevinç ve heyecan, ayrıca sevip bakacağınız birisinin bulunmasını istemek yer almaktadır. Maddi ve pratik güdülenmeler arasında ise çocukların ev işlerine yardım etmesi, aile ekonomisine katkıda bulunmaları vurgulanmaktadır. Ayrıca birçok aile için erkek çocuk sahibi olma arzusu da çocuk sahibi olmada önemli bir güdülenmedir. Bu da hem maddi ve pratik hem de sosyal saygınlık boyutlarını yansıtmaktadır.

1975’te Türk toplumunda bu çeşitli güdülenmelerin büyüklüğü birbirine çok yakınken 2003’e gelindiğinde büyük bir değişim yaşandığı göze çarpmaktadır. Aradaki 30 yıla yakın sürede çocuk sahibi olmanın ruhsal güdülenmelerinde büyük bir artış yaşanmış, maddi güdülenmelerin gücü ise azalmıştır. Kağıtçıbaşı (2012d) bu değişimi toplumda artan kentleşmeye koşut olarak değişen yaşam tarzlarına bağladı.

#### Çocuğunuzun büyüyünce size minnettar olmasını ister misiniz?

Türkiye’deki bir araştırma katılımcılara bu soruyu yöneltti (Kağıtçıbaşı, 2012d). Eğitim ve gelir düzeyi düşük anababaların bu soruya evet yanıtı verme olasılığı belirgin biçimde daha yüksek çıktı. Çocuklarını büyütürken harcadıkları emeğin ve gösterdikleri özverinin karşılığını görebilmek, bu anababalar için öncelikli bir

beklentiydi. Bu bağlamda çocuğun minnettarlığı yalnızca bir duygusal ifade değildi; somut olarak maddi bağlılık ve yardıma dönüşmesi beklenen bir deneyimdi.

Eğitim düzeyi yüksek anababalar ise şöyle bir yanıt verme eğilimindeydiler: çocuklarının bana minnettar kalmalarını değil, duygusal olarak yakın olmalarını bekliyorum. Çocukların anababaya yönelik gönül bağı, eğitim düzeyi yüksek anababalar için daha öncelikliydi.

### **“Sosyal değişimle birlikte aile de değişiyor”**

Kağıtçıbaşı bu sözünün anlamını açıklarken ailedeki kuşaklar arası dinamiklerin nasıl değiştiğini ortaya koyuyor. Bu değişime göre kuşaklar arasındaki ekonomik bağlar zayıflarken ruhsal/manevi bağlılık artıyor. Geleneksel aile yaşantısında çocuklar ve büyükler arasındaki mutlak ya da topkeyün bağımlılık giderek yerini daha özel bir bağlılığa bırakıyor. Bu da güçlenerek belirginleşen ruhsal bağlılıktır.

20. yüzyılın son çeyreğinde Türk toplum yapısı değiştikçe görülmektedir ki çocuklar ve büyükler birbirlerine manevi bakımdan daha bağlı hâle geliyorlar. Maddi olanaklar ve bağımsızlık arttıkça kuşaklar arasındaki ekonomik bağımlılık azalmaktadır. Artan kentleşmeyle birlikte kız çocukların büyüünce toplumdaki işgücüne daha fazla katılması bu değişimin bir yönüdür.

Kağıtçıbaşı’na göre maddi bağımlılığın azalmasına karşın manevi bağlılığın sürmesinin önemli bir nedeni Türkiye’deki ilişkiler kültürü ya da toplulukçu kültürdür. Böyle bir kültürde insanlar (farklı benlikler) birbirlerine yakından bağlıdır. Bu bağlılık zaman içinde daha da güçlenmektedir. Dünya nüfusunun yaklaşık dörtte üçünü oluşturan toplulukçu kültürlerde ruhsal olarak bağımsızlığa doğru bir değişim görülmemektedir. Bu olgu Kağıtçıbaşı’nın öngörüsünü destekleyen bir saptamadır.

### **Ruhsal bağlılık ile özerklik bir arada geliyor**

Kağıtçıbaşı’nın öncülüğünü yaptığı araştırmalar gösteriyor ki evrensel olarak insanların gelişimi Batı toplumlarının idealleştirdiği bireyciliğe doğru gerçekleşmiyor. Bu bağlamda bireycilik ile toplulukçuluk arasında bir alternatif gelişim yolu ortaya çıkıyor. Bu yol ruhsal bağlılık ile özerkliği birleştiriyor. Toplum ve aile yapısı, manevi olarak güçlenen ilişkilere doğru değişiyor. Bu süreçte bireyler de hem özerkliğin hem de ruhsal bağlılığın arttığı bir gelişim süreci yaşıyor. Dolayısıyla Kağıtçıbaşı’nın çalışmaları gösteriyor ki aile düzeyinde karşılıklı manevi bağlılık yönünde bir değişim yaşanıyor; birey düzeyinde ise hem özerklik hem de ruhsal bağlılık artıyor.

### **Özerkliğin toplumdaki değeri niçin artıyor?**

Toplulukçu kültürlerin değişen toplumsal yapısında ilişkilerin önemi korunurken ya da artarken, özerkliğin değeri zayıflamıyor, güçleniyor. Kağıtçıbaşı (2012d) özerkliğin değerindeki yükselmenin iki nedenini vurguladı:

1. Değişen aile yapısında çocuğun özerkliğinin aile bütünlüğüne bir tehdit olarak algılanma olasılığı azalıyor. Bunda ailenin çocuğa olan ekonomik bağımlılığının azalmasının belirgin payı var.

2. Değişen yaşam tarzları ve artan kentleşme ile birlikte özerklik toplumda yükselmek ve başarılı olmak için yararlı bir nitelik olarak görülmeye başlıyor. Modern dünyanın, kapsamı giderek artan ekonomik ve toplumsal yapısında “yalnızca kurallara uymak genç insanı fazla ilerletmiyor.”

Hem özerkliğin hem de ruhsal bağlılığın giderek önem kazandığı bir kültürel bağlamda insan gelişimi bu iki yetinin ve gereksinimin kesişiminde doruğa çıkıyor. Dolayısıyla *özerk-bağlı* benliğin gelişimi giderek önem kazanıyor. Bu, hem özerkliğin hem de ruhsal bağlılığın yüksek olduğu bir benlik deneyimini temsil ediyor. Bireyler gelişim süreçlerinde her iki temel gereksinimi de karşılayabilecek biçimde yapılandırma eğilimine giriyorlar.

## 10.2. AİLE, BENLİK VE KÜLTÜR

### Ailenin benlik ile sosyal-kültürel bağlam arasındaki köprü işlevi

Benlik, kültür ve aile arasındaki yakın bağları anlamının bir yolu, Kağıtçıbaşı'nın (2012a) vurguladığı gibi aileyi benlik ile kültürün etkileşimini düzenleyen bir sistem olarak görmektir. Çocuk yetiştirme ya da aile sistemi benlik ve kültürel bağlam arasında köprü işlevi görür. Örneğin son 30 yılda Türkiye'de ve dünyada hızla artan kentleşmenin benlik üzerindeki etkilerinin önemli bir bölümü değişen yaşam tarzları ve değişen aile yoluyla gerçekleşmektedir.

### Üç Ayrı Aile Yaklaşımı

Kağıtçıbaşı'nın aile değişimi kuramı üç ayrı aile modelini birbirinden ayırıyor:

#### 1. Topyekün bağlılığa dayanan aile

Topyekün bağlılığın görüldüğü aile modeli sanayileşme öncesi ve toplulukçu toplumlarda yoğunlukla yaşanıyor. Bu topluluklar hem maddi hem de manevi açıdan sıkı aile bağlarına dayanıyor. Bu ailelerde “çocuklar ekonomik olarak kıymettir; ailenin yaşam çevrimi boyunca aile ekonomisine katkı yaparlar ve yaşlı ebeveynlerine yaşlılık güvencesi sunarlar. İtaat yönelimli çocuk yetiştirme, çocuğun ebeveyne bağımlılığını güvenceye alır. Bu bağımlılık ileride yaşlı ebeveynin yaşlılık güvencesi için yetişkin çocuğa olan bağımlılığı olarak tersine çevrilecektir.” (Kağıtçıbaşı, 2013b, s. 227) Bu tür bağımlılıkların önemi nedeniyle çocuğun özerkliği bu modelde aile bütünlüğüne bir tehdit olarak görülür.

#### 2. Bağımsızlığa dayanan aile

Bu aile modeli bireyci ve sanayileşmiş Batı toplumlarındaki orta sınıfta yoğun olarak görülür. Çocukluktan başlayarak aile bireylerinin etkileşimlerinde bireysel sınırlara özel önem verilir. Bireylerin birbirlerinin özel alanlarına müdahale etmemesi

# 11 . B Ö L Ü M

## EVİRİMSEL PSİKOLOJİ: ATALARIMIZDAN GÜNÜMÜZE UYUM MEKANİZMALARI

*“Uzak gelecekte daha önemli araştırmalar için açık alanlar görüyorum. Psikoloji yeni bir temel üzerine; her bir zihinsel gücün ve yeterliğin aşamalı olarak ediniminin gerekleri üzerine oturacaktır.”*

Charles Darwin, 1859

(Buss, 2012, s. 2)

### 11.1. UYUM MEKANİZMALARI, DOĞAL AYIKLANMA VE CİNSEL AYIKLANMA

#### Evrim yoluyla seçilemiş uyum mekanizmaları

20. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bilim alanlarından biri evrimsel psikolojidir (Barkow vd., 1992; Cosmides ve Tooby, 1987, 1989). Psikolojinin bu dalı, insan davranışını anlamak için on binlerce yıllık zaman dilimindeki biyolojik evrimi temel alır. İnsanlığın evriminde günümüzdeki davranışına kadar uzanan bir zincir vardır. Bu evrimsel zincir zaman ve uzam içinde oluşmuştur. Evrimsel psikoloji de bu zincirin anlaşılması için bilim dünyasında eksik kalan halkaları tamamlamak üzere ortaya çıkmıştır (Cosmides ve Tooby, 1987).

Evrimsel psikoloji günümüz dünyasında yaşadığımız uyum zorluklarına, kullandığımız uyum mekanizmalarına ve davranış eğilimlerine odaklanır. Bu zorlukları, mekanizmaları ve eğilimleri biyolojik evrim sürecine dayanarak açıklamaya çalışır. Bu açıklama sürecinde temel sorulardan biri şudur: günümüz insanı, evrim yoluyla nasıl bir ruhsal ve biyolojik donanım miras almıştır? Evrimsel psikoloji böylece, uzak atalarımızın başa çıkmak zorunda oldukları yaşam sorunlarıyla günümüz insanının deneyimleri arasında bağlantılar kurar.

Evrimsel psikolojinin odağında evrim yoluyla seçilemiş ruhsal uyum mekanizmaları vardır. Evrim süreci boyunca belli nitelikleri taşıyan bireylerin hayatta kalma ve üreme olanakları daha yüksekti. Hayatta kalma ve soyunu sürdürme yolunda avantaj sağlayan fiziksel ve ruhsal nitelikler doğal ayıklanma yoluyla seçildi. Bu niteliklere sahip olmayan bireylerin üreyene kadar hayatta kalabilme olanakları daha azdı. Bu bireyler (ve sahip oldukları genler), topluluklarda kuşaklar boyu daha az temsil edilir oldular. Bireylerin yaşam uyumlarını artıran nitelikler ise genler yoluyla kuşaktan kuşağa aktarıldı. Evrimsel zaman içinde insan toplulukları evrimsel



avantaj sağlayan niteliklerin ortaya çıkmasına olanak tanıyan genlere sahip bireylerle doldu. Yaşam uyumunu artıran nitelikler böylece seçilegeldi. Bu niteliklere sahip bireylerin oranı giderek arttı.

### **Kesintisiz atalar zinciri: Her birey evrimsel başarı öyküsüdür!**

Şu anda yaşayan her insan bir evrimsel başarı öyküsüdür. Her bireyin –istisnasız olarak– tüm ataları soyunu sürdürmesine yardım edecek uygun bir eş seçene kadar hayatta kalmıştır. Günümüzdeki tüm insanlar kesintisiz bir atalar zincirinden gelmektedir. On binlerce yıl boyunca birçok insan ise bu olanağı yakalayamadan elenip gitmiştir. Elenenler soylarını sürdürememişlerdir. Atalarınız ve genleriniz bu doğal ayıklanma sürecinden başarıyla çıktıklarından dünyaya geldiniz. Evrimsel süreçte elenenler ile seçilenler arasındaki farklar nelerdir? Bu farkları yaratmış nitelikler nelerdir ve günümüzde nasıl işlev görmektedirler? Hangi uyum mekanizmaları atalarımızın yaşam uyumlarını nasıl artırmış ve seçilerek günümüze kadar gelmiştir? Evrimsel psikoloji böylece, atalarımızın uyum zorluklarını aşmada kullandıkları evrimsel niteliklere bakarak günümüz insanının deneyimine ışık tutmaktadır.

### **Evrimsel uygunluk: Sağ kalma, eş seçimi ve üreme yeterliğinin ölçüsü**

Biyolojik evrimin başlıca para birimi evrimsel uygunluktur (Buss, 2012). Evrimsel uygunluk, bireyin sağ kalma, eş seçimi ve üreme yeterliği bakımından yaşam olanaklarının zenginlik derecesi ya da gücü olarak görülebilir. Evrimsel uygunluğu güçlendiren koşullar ve deneyimler, bireyin genlerinin yeni kuşaklara aktarılma olasılığını artırır. Çağlar boyunca ve günümüzde insan davranışının temel bir güdüsü evrimsel uygunluğu artırmaktır. Genetik tabanlı bu eğilim çoğunlukla bilinçaltı çalışır. Eş seçiminden çocuk yetiştirmeye, yardımlaşmadan saldırganlığa yaşamın hemen her alanında çeşitli davranışlar bu eğilimden etkilenecek şekilde ortaya çıkar ve değişir.

### **Evrimsel Psikoloji'nin 4 temel sorusu**

Teksaas Üniversitesi Austin'deki psikoloji profesörü David Buss (2012, s. 2-3) evrimsel psikolojide araştırılan dört temel soruyu şöyle sıraladı:

1. İnsan aklı *niçin* mevcut yapısındadır; hangi nedensel süreçler aklı mevcut biçimine sokarak yaratmış ve şekillendirmiştir?

2. İnsan aklı *nasıl* tasarlanmıştır? Aklın yapısal tasarımı tam olarak nedir? Aklın temel mekanizma ve bileşenleri nelerdir ve nasıl düzenlenmiştir?

3. Aklın bileşenlerinin ve onların düzenli yapısının *işlevleri* nelerdir? Akıl neyi gerçekleştirmek üzere tasarlanmıştır?

4. Mevcut çevreden gelen girdiler aklın tasarımıyla *nasıl* etkileşerek insan davranışına yol açar?

## Doğal ayıklanma

Yukarıdakilere benzer soruları Charles Darwin kariyerinin başlarında hayvanların fiziksel özellikleri için incelemiştir. Bu amaçla 1831 ve 1836 yılları arasında bir gemide dünyayı dolaşarak sistemli gözlemler yapan Darwin, Galapagos Adaları'ndan birçok hayvan numunesi topladı. Darwin Galapagos'un farklı adalarındaki ispinoz türlerinin birbirinden farklı olduğunu saptadı. Türler adaya göre çeşitleniyordu. Bu ispinoz türleri ortak bir atadan gelmekteydi, ama her bir adaya özgü çevre koşulları nedeniyle belli fiziksel farklılıklar geliştirmişti. Darwin bu farklılıklara yol açan mekanizmayı açıklamak istiyordu. Çevreye uyum mekanizması türlerin kökeni bakımından nasıl açıklanabilirdi? Darwin sonunda geçerli bulduğu bir açıklama geliştirdi. Kilit süreç doğal ayıklanmaydı.

Çevrenin sınırlamaları göz önüne alındığında hayvan toplulukları hayatta kalıp üreyebilecekleri sayının çok üzerinde var oluyordular. Belli bir hayvan topluluğunun nüfusu, içinde bulunduğu ekosistemde soyunu sürdürebilecek birey sayısından çok daha fazlaydı. Diğer saptama ise şuydu: hayvan topluluğu içindeki bireyler tektip değildi; farklılıklar gösteriyorlardı. Belli bir ekolojik sistemde hayatta kalma ve üreme savaşımında avantajlı farklılıklara (niteliklere) sahip olanlar soyunu sürdürebiliyor, diğerleri de eleniyor olmalıydı. Avantajlı özelliklerin genetik kaynaklı olanları bir kuşaktan diğerine aktarılıyordu. Kuşaktan kuşağa yinelenerek süren bu *doğal ayıklanma* süreci evrimsel zaman içinde yeni bir hayvan türünün ortaya çıkmasına yol açıyordu.

## Cinsel seçim, cinsel ayıklanma

Darwin farkına vardı ki yalnızca doğal ayıklanmaya dayalı bir kuram, hayvanların belirgin bazı belirgin özelliklerini açıklamak için yeterli değildi; hatta bu özelliklerin varlığıyla çelişiyordu. Tavus kuşlarının büyük ve renkli kuyruklarını düşünelim. Bu kuyruklar tavus kuşunun hareket yetisini zayıflatır kadar büyüktür; yırtıcı hayvanlara kolayca yem olmalarına yol açacak kadar çarpıcıdır. Böyle bir özellik nasıl olur da evrim yoluyla seçilebilir? Bu çelişki yüzünden, Darwin tavus kuşunun heybetli kuyruğunu gözleyip durmanın kendisini hasta ettiğini söylemiştir! (Buss, 2012).

Darwin sonunda bu tür birçok özelliğin evrimsel varlığını anlamamıza yarayan makul bir açıklama geliştirdi. Bazı özellikler doğrudan cinsel eş seçiminde avantaj sağladıkları için evrimsel olarak seçilmekte ve kuşaklar arasında aktarılmaktaydı. Dişi tavus kuşları uzun ve renkli kuyruklara sahip erkekleri tercih ediyor olmalıydılar. Renkli ve uzun kuyruklar daha çekiciydi. Daha kısa ve gösterişsiz kuyruklara sahip tavus kuşlarının eş seçiminde başarılı olma şansı az olduğu için evrimsel rekabette elenme olasılıkları yüksekti.

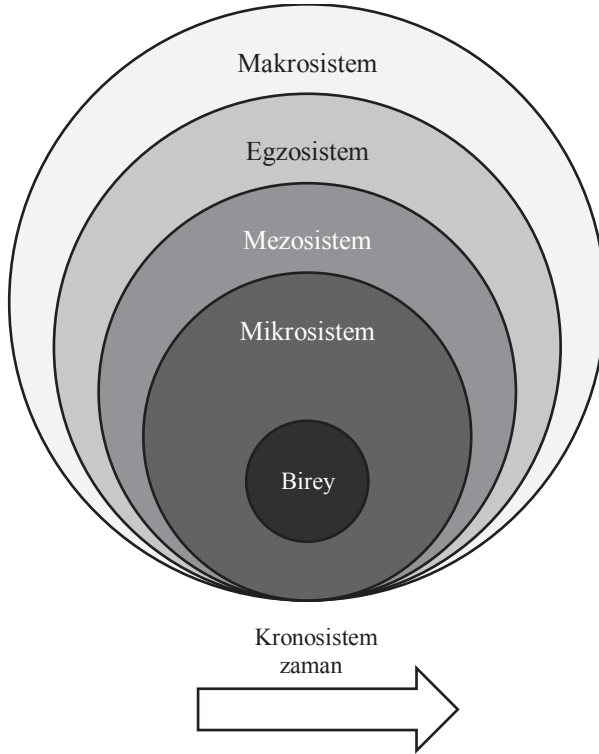
Evrimsel olarak seçilmiş olan bazı nitelikler hayatta kalmayı zorlaştırıyordu. Bu niteliklerin seçilmesinde farklı bir güç egemen olmalıydı. Darwin böylece cinsel

# 12 . B Ö L Ü M

## SİSTEM YAKLAŞIMLARI

### 12.1. URİE BRONFENBRENNER'İN EKOLOJİK GELİŞİM KURAMI: ÇEVRESEL SİSTEMLER

Urie Bronfenbrenner'a (1977) göre davranış ve gelişim tek bir kaynağın güdümünde değil, iç içe geçmiş çevresel sistemlerin etkisiyle şekillenir. İnsan davranışını ve gelişimini kavramak ve olumlu yönlendirmek için etkileşim içindeki çevresel sistemleri dikkate almak gerekir. Bu yaklaşım insan gelişimine yönelik *ekolojik* bakış açısidir. Bronfenbrenner (1986) bireyin gelişiminin iyi anlaşılması için *ailenin ekolojisine* özel önem verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ailenin ekolojisi, aileyi etkileyen ve çevreleyen sistemler bütünüdür. İnsanın içinde bulunduğu sosyal, kültürel, politik ve tarihsel süreçlerin etkileri anlaşılmalıdır. Bronfenbrenner bu bakış açısıyla 5 ayrı etki sistemi öne sürdü.



Bronfenbrenner'ın modeli

## 1. Mikrosistem

Çevresel sistemlerin ilki olan mikrosistem bireyin yakın çevresiyle etkileşimlerinden oluşur. Çocuğun aile bireyleriyle, okulda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimleri mikrosistemin dinamikleridir. Bireyin akli, bedeni, davranışı, düşünceleri, duyguları, tutumları ve etkileşimde olduğu yakın çevre (örn. aile) mikrosistemin bileşenleri olarak görülebilir.

## 2. Mezosistem

Mikrosistemin bileşenlerinin ilişkileri (örn. aile ile okul arasındaki bağlantılar) mezosistemin birimlerini oluşturur. Çocuğun ailesinin öğretmenler ve okul müdürü ile görüşmesi mezosistemin örneğidir. Mezosistem ayrıca egzosistem ile mikrosistem arasındaki bağlantıları içerir.

## 3. Egzosistem

Bu sistem bir yandan çocuğun arkadaşlarının aileleri, ailesinin arkadaşları, diğer yandan, sosyal güvenlik birimleri, milli eğitim bakanlığı, ülkedeki basın, yasa, yargı ve yürütme organları gibi *dolaylı etkileri* barındırır.

Benzer biçimde, çocuğun doğrudan etkileşim içinde bulunduğu öğretmenlerinin ve yöneticilerin davranışları dahil okuldaki etkileri düşünelim. Bu doğrudan etkiler mikrosistemi temsil ederler. Öte yandan, hükümetlerin kendi önceliklerine göre sık sık değişen bir eğitim sistemi düşünelim. Eğitim sistemi egzosistemin bileşenidir. Değişen eğitim sistemi (egzosistem), okuldaki öğretmen ve yöneticilerin davranışlarını (mikrosistem) etkileyecektir. Öğretmenlerin davranışı ve ruh hâli çocuğa doğrudan etki yaptığından mikrosistemin bileşenleridir. Eğitim sisteminin değişmesi, mikrosistemin bu tür bileşenlerini etkileyecektir. Egzosistemin mikrosistem üzerindeki bu etkileri, aradaki mezosistem yoluyla gerçekleşir.

## 4. Makrosistem

Egzosistemin çevresinde daha kapsamlı ve soyut bir sistem olan makrosistem vardır. Makrosistem egzosistemi çevreler ve doğrudan etkiler. Kültürün değer yargıları ve temel inançları makrosistemin bileşenleri arasındadır. Topluma yön veren ideolojiler de makrosisteme dahildir.

## 5. Kronosistem

Kronosistem genel olarak bireyin içinde bulunduğu çevrenin zaman içindeki değişimlerle ilgilidir (Bronfenbrenner, 1986). Çevredeki bu değişimler bireyin yaşantısı üzerinde etkilidir. Bu genel tanım kapsamında farklı kronosistem türlerinden söz edilebilir.

Bronfenbrenner (1986) kronosistemin en basit türünün yaşam geçişleriyle ilgili olduğunu belirtti. Kronosistem bağlamında, okula başlangıç, ergenlik, iş hayatına atılmak, evlilik, emeklilik gibi *düzensel* yaşam geçişlerinin yanı sıra bir yakınını yitirmek, boşanmak ya da şehir değiştirmek gibi *düzensel* geçişlere değindi. “Böyle geçişler yaşam çevrimi boyunca böyle geçişler olur ve gelişimsel değişim için doğrudan itici güç işlevi görür”. Bronfenbrenner kronosistemin daha gelişkin bir biçim-

mini ayırt etti: “hayatın geniş bir dönemine yayılan gelişimsel geçiş dizisinin bütünü” bireyin ve ailenin yaşantısı üzerinde birikimli etkiye sahip olabilir. “Bireysel ve tarihsel yaşam olayları” da bu etkilere dahildir. (s. 724)

Tarihsel bağlam ile ilgili olan kronosistem ülkedeki ve dünyadaki tarihsel olayları ve dönemleri içerir. Fransız devrimi, Amerikan bağımsızlık bildirgesi, Kurtuluş savaşı ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu, ardından gelen devrimler, Amerika’da 1930’lu yılların başındaki ekonomik buhran, birinci ve ikinci dünya savaşları, 11 Eylül terörist saldırısı, Türkiye’deki 1960, 1970 ve 1980 askeri darbeleri kronosistem etkilerine örnektir. Bunlar, belli ülkelerdeki insanların yaşayış ve gelişimlerini kuşaklar boyu etkileyen, hatta etkileri küresel çapta duyulabilen ve toplumların tarihine yön veren kronosistem olaylarıdır.

Bronfenbrenner (1977) bu kuramı yoluyla, gelişim biliminin ilerlemesi için kapsamlı bir vizyon öne sürmüştür. Bu vizyona göre “yaşam süresi boyunca, gelişen insan organizması ile bu organizmanın gerçekten içinde yaşadığı ve geliştiği –değişen– çevreler arasındaki” ilişkilere ve etkilere önem verilmelidir (s. 513). İnsan gelişimi ayrıca, bireyi ve aileyi etkileyen farklı kapsamdaki sistemlerin birbirleriyle etkileşimlerini hesaba katarak incelenmelidir. Bu bütünsel yaklaşım Bronfenbrenner’in esin kaynaklarından biri olan gelişim bilimci Kurt Lewin’in (1936, 1946, 1951) sistem dinamikleri temelindeki bakış açısıyla uyumludur.

## 12.2. GILBERT GOTTLIEB’İN GELİŞİM SİSTEMLERİ KURAMI: ETKİLEŞİM HÂLİNDEKİ 4 SİSTEM

Sistemsal ve bütünsel yaklaşımlı diğer bir gelişim kuramını Gilbert Gottlieb sunmuştur. Genetik unsurların insan davranışının açıklanmasında gereğinden fazla vurgulandığını fark eden Gottlieb, genlerin başlıca etmen olmadığını, ancak bir grup sistemin bütünü içinde etki gösterdiğini ve anlam kazandığını vurguladı. Bu bağlamda Gottlieb (2000) biyolojide ve psikolojide yaygın bir yanlıya dikkat çekerek *merkezi dogma* adını vermiştir (s. 93). Bu yanlış kanı, genlerin ve çevrenin insan organizması üzerinde birbirinden ayrı etkilere sahip olduğu, *ayrıştırılabilir* katkılar yaptığı önermesidir. Gerçekte ise gelişim sürecinin hemen her adımında genler ile çevrenin etkileşimi ve işbirliği vardır. Gelişim sürecinin her türlü sonucu genler ve çevrenin ortaklaşa ürünüdür. Gelişsel deneyimlerin bir bölümünü genetik kaynaklı diğer bölümünü de çevre kaynaklı diye ayırmak, gelişim sürecinin bütünsel ve etkileşimli doğasına aykırıdır.

“Genler gelişim üzerinde şüphesiz sınırlayıcı bir rol oynasalar da, bu kısıtlamaların gerçek sınırları oldukça geniştir” (Gottlieb, 2000, s. 96). Gottlieb ayrıca vurgulamıştır ki genlerin gelişim olasılıkları üzerindeki kısıtlayıcı etkisinin sınırları önceden ve tam olarak belirlenemez. Gelişim süreci genlere ek olarak üç farklı sistemin daha etkisindedir: sinirsel etkinlik (nöronların etkinliği), davranış ve çevre. Bu dört sistem sürekli etkileşim içinde gelişimin sınırlarının ve şeklinin oluşmasına katkı yapar:

# 13 . B Ö L Ü M

**GEORGE VAILLANT:**

## **SAVUNMA MEKANİZMALARINA GELİŞİMSEL YAKLAŞIM**

*Altın ateşte, insan mihnette belli olur.*  
Türk atasözü

*“Yaşama uyum süregelen gelişim demektir.”*  
George Vaillant (1977, s. 105)

Harvard Tıp Fakültesi profesörü, psikiyatrist George Vaillant (1993) *Egonun Bilgeliği* kitabında, günlük yaşamda kullanılan farklı ve daha olumlu bir ego kavramı sundu. Walter Cannon'ın (1932) tıp alanında büyük yankı uyandıran *Bedenin Bilgeliği* adlı yapıtından esinlenen Vaillant insan egosunu da özünde iyi niyetli ve olumlu görüyor. Bu yaklaşıma göre insan egosu yaşama uyum amaçlı bir mekanizmadır. Ego eğer, kaygı verici ve zorlu deneyimlere bilinç yüzeyinden çözümler bulamazsa bilinçaltı çözüm çabalarına yöneliyor. Örneğin başkalarından yardım almak ya da bilinçli sorun çözme stratejileri yeterli ya da mümkün görünmüyorsa bilinçaltı yöntemler devreye girebiliyor. Bu bilinçaltı çözüm çabalarına egonun savunma mekanizmaları deniyor.

Bireyi savunma mekanizmalarına götüren süreci Carl Jung'un ifadesiyle şöyle anlayabiliriz:

*“Uyum süreci içindeki yaşam enerjisi ne zaman bir engelle karşılaşırsa bir birikim oluşur; bu da engeli aşmak için artan bir çabaya yol açar. Ama engel başa çıkılmaz görünürse ve birey onu aşma çabasından vazgeçerse birikmiş yaşam enerjisi geri dönüş yapar. Artan çaba yolunda kullanılmak yerine yaşam enerjisi artık şimdiki görevi bırakır; önceki ve daha ilkel bir uyum tarzına döner. Bu geri dönüşün en iyi örneklerini, aşktaki ya da evlilikteki bir hayal kırıklığının sinir bozukluğuna yol açtığı vakalarda görüyoruz.”*

Carl Jung, 1916a, s. 231-232

Vaillant'ın 20. yüzyılın sonlarına doğru yaptığı araştırma ve gözlemler Jung'un bu saptamalarıyla bazı farklılıklar içerse de genel olarak tutarlıdır. İki yaklaşım arasındaki benzerlik şu yönde ortak bir anlayıştır: savunma mekanizmaları (zararlı görünen mekanizmalar dahil) yaşama uyum sürecinde engellerle başa çıkma

güçlükleri sonucu ortaya çıkar. Vaillant (1977) ayrıca “savunma mekanizmalarının ani gerilemesinin [örn. kişinin daha zararlı mekanizmalar kullanmaya başlamasının] ruh hastalığı olarak adlandırdığımız süreçte tamamlayıcı bir rol oynadığını” saptamıştır (s. 87-88). Bu saptama da Jung’un gerilemeye yönelik bakış açısıyla uyumludur.

Buna karşılık Jung’un egoya bakışı Vaillant’ın bakışından farklıdır. Vaillant savunma mekanizmaları aşırıya kaçtıklarında yarattığı zararları vurgulamış, ama Jung’a kıyasla egoya daha olumlu bir anlam yüklemiştir. Vaillant’a göre savunma mekanizmaları gerilemeyi temsil etmek zorunda değildir. Egonun bazı savunma mekanizmaları yüksek gelişimi ve bilgeliği temsil edebilir. Jung ise bilgeliğin kökenini egoda değil, daha derindeki benlikte görmüştür. Jung benliği ego ile özdeşleştirmemiş, egodan ayırmıştı. Jung’un insanın içindeki bilgeliği ego ötesinde bir benlikte görmesi, Yunus Emre’nin (“bir ben vardır bende, benden içeri”) ünlü deyişi ile örtüşmektedir.

Vaillant egoyu, Freud’un yaptığı gibi kişiliğin ve gelişimin merkezine oturtmuştur. Jung’un bakışıyla yaklaşıldığında bu bir yanılgı, insan potansiyeli açısından da sınırlayıcı bir anlayış olarak görülebilir. Bu kısıtlamalara karşın, Vaillant’ın araştırmalarından ve gelişimsel modeli aydınlatıcıdır. Psikanalizin egoya bakışındaki bazı kısıtlamaları taşımaya karşın Vaillant, geçerliliği ve pratik yararı yüksek bir model sunmuştur. Bu gelişimsel model güçlü bulgularla desteklenmiştir. Vaillant savunma mekanizmalarını güncellemiş ve onlara yönelik anlayışımızı hayatın dinamik devinimine yaklaştırmıştır. Vaillant’ın modeli ve araştırma bulguları insan ruhunun zor koşulları aşma çabasındaki yaratıcılığını ve özündeki gelişim istencini ortaya koymaktadır.

Egonun savunma mekanizmalarını Sigmund Freud keşfetmişti. Kızı Anna Freud yaptığı önemli çalışmalarla bunların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Vaillant (1977, 1993, 2002) ise savunma mekanizmalarını, yaşam boyu gelişim bakış açısıyla bilimsel bulgularla inceledi. Vaillant’ın saptamaları büyük ölçüde Grant araştırmasına dayanmaktadır. Grant araştırması erkek katılımcıların gelişimsel ve uyumsal deneyimlerine odaklanan boylamsal bir çalışmadır. Bu araştırma hayırsever girişimci William T. Grant’in 1937 yılında Harvard Sağlık Merkezi Müdürü Dr. Arlie V. Bock ile buluşmasının ardından 1938’de başlamış ve 68 yıl sürmüştür.

Araştırma kapsamında bir grup katılımcı Harvard öğrencilerinden, diğer grup ise Boston’ın ekonomik bakımdan sıkıntılı mahallelerinde yaşayan gençlerden oluşuyordu. Her iki grup da araştırmaya katılımlarından itibaren onyıllar boyu düzenli ölçümlerle takip edildi. Bu süreçte katılımcıların kullandıkları savunma mekanizmaları ile birlikte, belli başlı uyum göstergeleri (eselik, beden sağlığı ve sosyal uyum düzeyleri) saptandı. Vaillant ayrıca Lewis Terman’ın kadın katılımcılara yönelik boylamsal araştırmasından bir örnekleme ulaştı. Böylece analizlere kadınların deneyimleri de eklendi. Analizlerin sonucunda ortaya çıktı ki kullanılan savunma mekanizmalarının türleri ile yaşam uyumu arasında önemli ilişkiler vardır.

## Savunma mekanizmalarının temel nitelikleri

Araştırmaları sonucu Vaillant savunma mekanizmalarının kapsamlı bir gelişimsel listesini sundu. Savunma mekanizmalarının çoğunun Sigmund Freud'un çalışmalarıyla saptandığını belirten Vaillant (1977), yine Freud'un belirlediği aşağıdaki özellikleri aktardı.

Savunma mekanizmaları:

- a) İçgüdüleri ve duyguları yönetmenin başlıca yollarındandır.
- b) Bilinçaltı yoluyla çalışırlar.
- c) Birbirlerinden ayrılmış durumdadırlar. (Her birinin kendine özgü, ayırt edici nitelikleri vardır.)
- d) Birçok durumda psikiyatrik sorunların belirleyici unsurlarıdır, ama dinamik biçimde değışkendirler ve geri çevrilebilirler.
- e) Bireyin yaşam uyumunu artırabildikleri gibi zedeleyebilirler de.

Grant çalışması başta olmak üzere araştırmalar göstermiştir ki savunma mekanizmaları arasında insanın gelişimi ve esenliği bakımından büyük farklar vardır. Savunma mekanizmalarının bazıları daha yıkıcı, diğerleri daha yapıcıdır. Vaillant (1993) savunma mekanizmalarının niteliklerini gelişimsel ve yaşama uyum odaklı bir bakış açısıyla, şöyle açıkladı:

Savunma mekanizmaları, genel olarak:

- İnsanın uyum sağlamasına yöneliktirler. Yaşam uyumu için olumlu, yapıcı işlev görürler. Egonun başka türlü çözümediği sorunlarla, gideremediği kaygılarla, geçici de olsa, ideal olmasa da bir şekilde başa çıkma yolu sunarlar.

- Gerçeği çarpıtırlar. İnsanın aklında egoya daha kabul edilebilir gelen, daha az kaygı uyandıran yeni bir gerçeklik yaratırlar.

- Yaratıcı bir sentez teşkil ederler. Ego, insanın sorunlarıyla başa çıkarken kendine özgü ve yaratıcı çözümler bulur.

- Bilincimiz dışında çalışırlar. Oluşum ve işleyişlerinde bilinçaltının ağırlığı vardır. Farklı mekanizmaların bilinçsizlik düzeyleri farklı olabilir. Bazı mekanizmalarda bilinçli işleyiş daha yüksektir. Yadsıma (inkâr etme) ve çarpıtma gibi mekanizmalar büyük ölçüde bilinçaltı çalışırken, denetimde tutma, beklenti, şakaya vurma ve yüceltim gibi olgun mekanizmaların bilinçaltı ağırlığı çok daha az, bilinç gücü yüksektir.

- Evrilir ve gelişirler. Yoğunlukla bilinçaltı işleyen yıkıcı mekanizmalar, aşamalı olarak, daha bilinçli ve daha az zararlı mekanizmalara dönüşürler. Bir mekanizma evrilerek yerini başka bir mekanizmaya bırakabilir. [Burada eklemek gerekir ki, insanın belli bir mekanizmanın işleyişine yönelik bilinci ve özerkliği de artabilir.]

- Aşağıdaki dört çatışma kaynağından en az biriyle insanın bağlantısını değıştirir, zedeler, çarpıtır ya da koparırlar:



# 14 . B Ö L Ü M

## POZİTİF PSİKOLOJİ

*“Eziyet ve ızdırap üzerine çalışmayı sürdürmekte sakınca yok. Ama psikolojinin insan olgusunu bütünüyle kavrayabilmesi yolunda, güç ve erdemden söz etmek, yaşamın güçlendiren ve olanak sağlayan koşullarından söz edebilmek için ciddi bir bilimsel tabana gereksinimimiz vardı.”*

Martin Seligman<sup>31</sup>

Pozitif Psikoloji 20. yüzyılın sonunda Martin Seligman (2002), Christopher Peterson (2000), Daniel Gilbert (2006) ve Mihaly Csikszentmihalyi (1990) gibi araştırmacıların katkılarıyla doğan ve gelişen bir bilim alanıdır. Peterson (2008) Pozitif Psikoloji’yi “hayatı en çok yaşamaya değer kılan şeylerin bilimi” olarak tanımlamıştır. Pozitif Psikoloji’nin araştırma odağı insanın esenliğidir.

İnsan yaşamı, hayatta kalmak ya da dertlerle başa çıkmaktan ibaret değildir. Doyumlu ve anlamlı bir yaşam sürmek de önemli olduğuna göre bilimsel olarak incelenmelidir. Olumlu deneyimlerinin önemine yönelik bilim dünyasındaki bu anlayış yaygınlaşmaktadır. Böylece Pozitif Psikoloji bilimsel psikolojinin bir alanı hâline gelmiştir. Seligman’a (2004) göre, psikoloji bilimi Pozitif Psikoloji’nin vizyonu uyarınca kapsamını genişletmelidir.

“Olumlu öznel deneyimin, olumlu kişisel özelliklerin ve olumlu kurumların bilimi” olarak Pozitif Psikoloji hem “yaşam kalitesini yükseltmeyi” hem de “yaşam donuk ve anlamsızken ortaya çıkan patolojileri önlemeyi vaad etmektedir” (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5). Bu vizyon doğrultusunda Seligman (2004) bir bilim dalı olarak psikolojinin aşağıdaki üç koşulu yerine getirecek biçimde değişmesi gerektiğini öne sürdü. Psikoloji:

1. İnsanın zayıflıklarıyla ilgilendiği kadar güçleriyle de ilgilenmelidir.
2. İnsanın uğradığı hasarları gidermekle ilgilendiği kadar yaşam gücünü ve kalitesini yükselten şeyleri artırıp teşvik etmekle ilgilenmelidir.
3. Ruhsal bozuklukları iyileştirmekle ilgilendiği kadar olağan insan yaşamının kalitesini artırmakla ve üstün yetenekleri besleyip geliştirmekle ilgilenmelidir.

Pozitif Psikoloji’ye katkı yapan birçok bilim insanının çalışmalarıyla bu vizyon gerçeğe dönüşmektedir. Bu alandaki araştırmalar insanın esenliğine, potansiyelini gerçekleştirmesine, hayal ve hedeflerine, anlamlı ve mutlu bir yaşam sürmesine

odaklanmaktadır. Bu bilim alanı ayrıca insanın gelişimi ve sağlığı için olumlu duygusal deneyimlerin önemini ortaya koymaktadır. Verilerin işaret ettiği gibi, şefkat, empati, takdir ve minnettarlık gibi duygular insanın sağlığını, esenliğini ve gelişimini artırma potansiyeline sahiptir.

Seligman (2002) *has mutluluk* kuramı çerçevesinde mutluluğu üç temelde inceledi: olumlu duygu, bütünlük meşguliyet ve anlam (ayrıca bkz. Schueller ve Seligman, 2010). Has mutluluk bireyin kendisine özgü duygu ve deneyimler yoluyla içtenlikle yaşadığı bir deneyimdir. Bireyin iç dünyasındaki öznellik ve özgünlük bu deneyim için önemlidir ve belirleyicidir. Seligman'ın bu has mutluluk vurgusu, Daniel Gilbert'in (2004) öne sürdüğü *bireşimci mutluluk* kavramıyla uyumludur.

Gilbert'a (2006) göre mutluluk hissini nesnel olaylara değil öznel ve yapılandırıcı anlam etkinliğine dayanır. Mutluluk çabasında etkin bir anlam verme etkinliği vardır. Mutluluk öznedir ve imgelemin etkisiyle yapılandırılır. Belirleyici olan, insanın başına gelen –‘iyi’ ya da ‘kötü’– olayların herhangi bir nesnel ölçüsü değil, bireyin yaşadıklarına ve beklentilerine anlam veren yapılandırıcı etkinliktir. Dışarıdan bakınca çok talihsiz bir durumda görünen kişi kendi yaşantısına anlam verme etkinliği sayesinde kendisini mutlu hissediyor olabilir.

Seligman has mutluluk kuramının temel alan kitabının tanıtımıyla ilgili bir röportajda, çocuk yetiştirmede olumlu çevre yaratmanın önemine değindi:

*“Bunun nedeni de şu: Evrimsel olarak, olumsuz duygular yapımıza öyle işlenmiş ki sinmemize ve kapanmamıza yol açarak, yetkinliği ve yeni keşiflere yönelik araştırma eğilimini azaltıyor, bilineni yineleyerek bizi basmakalıp yöntemlere geri götürüyor. Oysa olumlu duygu genişletir, yapıcıdır, kurucudur, araştırmaya teşvik eder, yetenekli olduğun alanları bulmaya sevk eder. Bu yüzden bana göre çocukluğun ilk birkaç yılı mümkün olduğunca olumlu bir çevre yaratmakla ilgilidir. Burada koşulsuz olumluluktan söz etmiyorum. Çocuğun yaptıklarına bağlı bir olumluluktan söz ediyorum. Asgari çaba gösterince çocuğu övmezsiz.*

*Çocuklar bolca araştırıp kendi özgün güçlerini keşfetmelerinin ardından 5 ya da 6 yaşına geldiklerinde yapılacak olan ise o güçleri adlandırmaktır. Pozitif Psikoloji alanının nasıl başladığının öyküsünü anlatayım. Nikki adında bir kızım var. Bu olay 5. doğum gününden iki hafta kadar sonra gerçekleşti. Birlikte bahçede toprak işliyoruz. İtiraf etmeliyim ki, çocuklar üzerine kitap yazsam da çocuklarla aram çok iyi değildir. Ben acil zaman ve hedef odaklı biriyim. Yabani otları ayıklıyorum. Nikki ise otları havaya fırlatıyor, dans ediyor, koşuşturuyor ve şarkı söylüyor! Ben de ona bağırdım. Bana baktı, uzaklaştı, geri geldi ve dedi ki:*

*Nikki: Baba, seninle konuşmak istiyorum.*

*Martin Seligman: Evet Nikki?*

*N: Baba, hatırlıyor musun 5 yaşından önce bir mızızdım. Her gün mızızlanırdım.*

*MS: Evet Nikki, gerçekten yaramazdın.*

*N: Fark ettin mi Baba, 5. yaşgünümde beri mızızlanmadım.*

*MS: Evet Nikki, yaklaşık üç haftadır mızızlanmadın.*

*N: Baba, 5. yaşgünümde bir daha mızızlanmamaya karar verdim. Bu şimdiye kadar yaptığım en zor şeydi. Baba eğer ben mızızlanmayı bırakabiliyorsam, sen de bu kadar dırdırcı olmayı bırakabilirsin!”*

Martin Seligman<sup>32</sup>

(Ayrıca bkz. Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000)

Kızının bilgece tavrı Seligman için esin kaynağı olmuş. O dönemde Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) başkanı olan Seligman böylece Pozitif Psikoloji alanının kurulması ve yerleşmesi için çalışmaya başlamış.

Seligman Pozitif Psikoloji'nin başlangıç döneminde şu temel soruları bilimsel olarak araştırmayı ve bu tür araştırmaları desteklemeyi misyon edinmiş:

- Olumlu duygular nelerdir; onları nasıl geliştiririz?
- Güç ve erdemler nelerdir; onları nasıl geliştiririz?
- Olumlu kurumlar nelerdir; onları nasıl geliştiririz?

*“O anda Pozitif Psikoloji'yi kurmasının yanı sıra, Nikki, daha önce hiç görmediğim bir özgün gücü olduğunu bize söylemiştir: İnsanın ruhunun içini görmek, sosyal zekâ, ya da bir başkasıyla konuşabilmek gibi bir şey... Bir baba olarak benim görevim, düzeltici değildi. Hatasını düzeltmeyi kendisi yapmıştı. Benim görevim, Nikki'nin henüz sergilediği şeyi adlandırmak ve güçlendirmektir. Görevim, bu özgün güç merkezinde bir yaşam sürmesine ve o gücü, karşısına çıkacak sıkıntılara karşı tampon olarak kullanmasına yardım etmektir. Böylece inanıyorum ki, son çocukluktan başlayan dönem, çocuğunuzun özgün güçlerinin ne olduğunun ortaya çıkarılması için bir uygulama dönemidir.”*

Martin Seligman<sup>33</sup>

Seligman'a göre, çocuğun temel güç ve yetilerinin belirlenmesinden sonra ebeveyn için öne çıkan soru şu olmalıdır: çocuğun günlük yaşamını nasıl düzenleyebilirim ki çocuk bu yetileri en iyi geliştirme ve yapıcı biçimde ifade etme olanağı bulabilsin?

# KAYNAKÇA

Kitaplar, Makaleler ve Bilimsel Sunuşlar

- Abbey, A. (1982). Sex differences in attributions for friendly behavior: Do males misperceive females' friendliness? *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5), 830-838. doi:10.1037/0022-3514.42.5.830
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 32-48. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49
- Ainsworth, M., D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40(4), 969-1025. doi:10.2307/1127008
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale". *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.001>
- Ali, S. (2019). *İçimizdeki şeytan*. Yapı Kredi Yayınları. (Özgün eser 1940'ta yayımlanmıştır.)
- Arkış, N. (2012). *Mümkün*. Final Kültür Sanat.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.
- Aronson, E. (2012). *The social animal* (11<sup>th</sup> ed.). Worth Publishers
- Assagioli, R. (1973). *The act of will*. Penguin Books.
- Bain, A. (1868). *Mental and moral science*. Longmans, Green, and Co.
- Baldwin, J. M. (1895). *Mental development in the child and the race: Methods and process*. Macmillan.
- Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology*. Macmillan. (Reprinted by Arno Press, 1973)
- Baldwin, J. M. (1902). *Development and evolution*. Macmillan. (Reprinted by AMS Press, 1976)
- Bandura, A. (Ed.). (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Transaction Publishers.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A., & McDonald, F. J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(3), 274-281. doi:10.1037/h0044714
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, D. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 63(3), 575-582. doi:10.1037/h0045925
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, D. A. (1963a). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 66(1), 3-11. doi:10.1037/h0048687

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, D. A. (1963b). Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 67(6), 601-607. doi:10.1037/h0045550
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt, 1963.
- Barkow, J. H., Cosmides, L., & Tooby, J. (1992). *The adapted mind. Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press.
- Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds. *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 28-58. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x
- Barrett, L. F. (2009). Variety is the spice of life. A psychological construction approach to understanding variability in emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1284-1306. doi:10.1080/02699930902985894
- Barrett, L. F., Lindquist, K., A., Bliss-Moreau, E., Duncan, S., Gendron, M., Mize, J., & Brennan, L. (2007). Of mice and men: Natural kinds of emotions in the mammalian brain? A response to Panksepp and Izard. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 297-312. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00046.x
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1999). The structure of current affect: Controversies and emerging consensus. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 10-14. doi:10.1111/1467-8721.00003
- Basch, M. (1988). *Understanding psychotherapy: The science behind the art*. Basic Books.
- Bassano, D., & van Geert, P. (2007). Modeling continuity and discontinuity in utterance length: A quantitative approach to changes, transitions and intra-individual variability in early grammatical development. *Developmental Science*, 10(5), 588-612. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00629.x
- Batson, C. D., & Coke, J. S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping? In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives* (pp. 167-211). Erlbaum.
- Baumrind, D. (1986). Sex differences in moral reasoning: Response to Walker's (1984) conclusion that there are none. *Child development*, 57(2), 511-521. doi:10.2307/1130606
- Bekman S., & Aksu-Koç A. (Ed.) (2013). *İnsan gelişimi, aile ve kültür: Farklı bakış açıları*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Belsky, J. (2010). Childhood experience and the development of reproductive strategies. *Psychothema*, 22, 28-34.
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). The nature (and nurture?) of plasticity in early human development. *Perspectives in Psychological Science*, 4(4), 345-351. doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01136.x
- Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62, 647-670. doi:10.2307/1131166
- Belsky, J., Steinberg, L., Houts, R. M., Halpern-Felsher, B. L., & the NICHD Early Child Care Research Network (2010). The development of reproductive strategy in females: early maternal harshness → earlier menarche → increased sexual risk taking. *Developmental Psychology*, 46(1), 120-128. doi:10.1037/a0015549.
- Bergson, H. (1911). *Creative evolution* (A. Mitchell, Trans.). Henry Holt and Company.

- Berntson, G. G., Norman, G. J., & Cacioppo, J. T. (2011). Laterality and evaluative bivalence: A neuroevolutionary perspective. *Emotion Review*, 3(3), 344–346. doi:10.1177/1754073911402401
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3(2), 178–210. doi:10.1016/0273-2297(83)90029-1
- Blasi, A. (1994). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128-139). John Wiley. 29(1), 1-19. doi:10.1111/1468-5914.00088
- Blasi, A. (2004) Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 335-347). Erlbaum.
- Blasi, A. (2005). Moral character: A psychological approach. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 67-100). University of Notre Dame Press.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Volume 1: Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Brewer, M. B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation. A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86(2), 307-324. doi:10.1037/0033-2909.86.2.307
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bruner, J. S. (1974). From communication to language - A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287. doi:10.1016/0010-0277(74)90012-2
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, 2(1), 1-19. doi:10.1017/S0305000900000866
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press
- Buss, D. M. (2003). *The evolution of desire: Strategies of human mating*. Basic Books.
- Buss, D. M. (2008). Human nature and individual differences: Evolution of human personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 29-60). Guilford Press.
- Buss, D. M. (2012). *Evolutionary psychology: The new science of the mind* (4<sup>th</sup> ed.). Pearson.
- Butler-Bowdon, T. (2007). *Fifty psychology classics*. Nicholas Brealey Publishing.
- Caldwell-Harris, C. L. (2008). Language research needs an “emotion revolution” and distributed models of the lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 169-171. doi:10.1017/S1366728908003301
- Campbell, J. (1949/2008). *The hero with a thousand faces*. New World Library.
- Campbell, J. (2004). *Pathways to bliss: Mythology and personal transformation*. New World Library.

- Campbell, J., Cousineau, P., & Brown, S. L. (1990). *The hero's journey: Joseph Campbell on his life and work*. New World Library.
- Campbell, J., & Moyers, B. (1991). *The power of myth*. Random House.
- Campbell, J., & Toms, M. (2005). *The wisdom of Joseph Campbell*. Hay House.
- Calvo, R. A. (2010). Latent and emergent models in affective computing. *Emotion Review*, 2(3), 288-289. doi:10.1177/1754073910368735
- Cannon, W. B. (1932/1967). *The wisdom of the body*. The Norton Library.
- Carroll, D. W. (2008). *Psychology of language* (5<sup>th</sup> ed.). Thomson Wadsworth.
- Ceyhun, D. (1984). *Çağımızın Nasrettin Hocası: Aziz Nesin (Anılar)*. Milliyet Yayınları.
- Chapman, H. A., & Anderson, A. K. (2011). Varieties of moral emotional experience. *Emotion Review*, 3(3), 255-257. doi:10.1177/1754073911402389
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, (84)1, 97-110. doi:10.1037/0022-3514.84.1.97
- Centonze, D., Siracusano, A., Calabresi, P., & Bernardi, G. (2004). The Project for a Scientific Psychology (1895): a Freudian anticipation of LTP-memory connection theory. *Brain Research Reviews*, 46, 310–314
- Chomsky, N. (1959). A review of Skinner's verbal behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt Brace.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. Its nature, origin, and use*. Praeger.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3<sup>rd</sup> edition). Cambridge University Press.
- Clore, G. L., & Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, or never. In R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 24-61). Oxford University Press
- Colby, A., & Damon W. (1992). *Some do care. Contemporary lives of moral commitment*. Free Press.
- Colby, A., & Damon W. (1995). The development of extraordinary moral commitment. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 342-370). Cambridge University Press.
- Coleman, P. G., Ivani-Chalian, C., & Robinson, M. (1999). Self and identity in advanced old age: validation of theory through longitudinal case analysis. *Journal of Personality*, 67(5), 819-849. doi:10.1111/1467-6494.00074
- Coles, R. (1970). *Erik H. Erikson: The growth of his work*. Little, Brown.
- Commons, M. L., & Richards, F. A. (2003). Four postformal stages. In J. Demick & C. Andreoletti (Eds.), *Handbook of adult development* (pp. 199-219). Springer.
- Commons, M. L., Richards, F. A., & Armon, C. (Eds.). (1984). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. Praeger.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (1987). From evolution to behavior: Evolutionary psychology as the missing link. In J. Dupre (Ed.), *The latest on the best: Essays on evolution and optimality*. MIT Press.

- Cosmides, L., & Tooby, J. (1989). Evolutionary psychology and the generation of culture, part II: Case study: A computational theory of social exchange. *Ethology and socio-biology*, 10(1-3), 51-97. doi:10.1016/0162-3095(89)90013-7
- Crews, F. (1996). The verdict on Freud. *Psychological Science*, 7(2), 63-67. doi:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00331.x
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Harper & Row Publishers, Inc.
- Curtiss, S., Fromkin, V., Krashen, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The linguistic development of Genie. *Language*, 50(3), 528-554. doi:10.2307/412222
- Cushman, F. A. (2011). Moral emotions from the frog's eye view. *Emotion Review*, 3(3), 261-263. doi:10.1177/1754073911402398
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. G. P. Putnam's Sons.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.
- Darwin, C. (1871a). *The descent of man, and selection in relation to sex* (Vol. I): D. Appleton and Company.
- Darwin, C. (1871b). *The descent of man, and selection in relation to sex* (Vol. II): D. Appleton and Company.
- Darwin, C. (1872/1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford University Press.
- Davidson, R. J., & Fox, N. A. (1989). Frontal brain asymmetry predicts infants' response to maternal separation. *Journal of Abnormal Psychology*, 98(2), 127-131. doi:10.1037/0021-843X.98.2.127
- Davis, K. L., Kahn, R. S., Ko, G., & Davidson, M. (1991). Dopamine in schizophrenia. A review and reconceptualization. *The American Journal of Psychiatry*, 148(11), 1474-1486.
- Dawkins, R. (1982). *The extended phenotype. The gene as the unit of selection*. Freeman.
- Dawkins, R. (1976/2006). *The selfish gene*. Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deely, J. (2001). *Four ages of understanding. The first postmodern survey of philosophy from ancient times to the turn of the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Dennett, D. C. (1995). *Darwin's dangerous idea: Evolution and the meanings of life*. Simon & Schuster.
- Dennett, D. C. (2003). *Freedom evolves*. Penguin.
- Dennett, D. C. (2012, April). *Free will as moral competence*. 2012 Barry Taylor and David Lewis Philosophy Lecture, University of Melbourne, Australia. <https://www.youtube.com/watch?v=zwbngqOrAEM>



- Derryberry, D., & Tucker, D. M. (1994). Motivating the focus of attention. In P. M. Niedenthal & S. Kitayama (Eds.), *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (pp. 167-196). Academic Press.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. La Salle, IL: OpenCourt Press.
- Diessner, R. (2008). *Classic edition sources: Human development* (3<sup>rd</sup> ed.). Dubuque, IA: McGraw-Hill.
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-181). Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371. doi:10.1037/0012-1649.39.2.349
- Dunlop, B. W., & Nemeroff, C. B. (2007). The role of dopamine in the pathophysiology of depression. *Archives of General Psychiatry*, 64(3), 327-337. doi:10.1001/archpsyc.64.3.327
- Durak, T. (2011). Okulöncesi çocuk ve ilk öğretmeni. M. Ormalıoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz (Ed.), *Okulöncesi çocuk ve...* (s. 23-44). Nobel.
- Durbin, C. E. (Ed.). (2009). *Current directions in abnormal psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). Pearson
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Blackwell.
- Edelman, G. M. (1987). *Neural Darwinism: The theory of neuronal group selection*. Basic Books
- Edelman, G. M. (1993). Neural Darwinism: Selection and reentrant signaling in higher brain function. *Neuron*, 10(2), 115-125. doi:10.1016/0896-6273(93)90304-A
- Ehlman, K., & Ligon, M. (2012). The application of a generativity model for older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 74(4), 331-344. doi:10.2190/AG.74.4.d
- Eisenberg, N. (2005). The development of empathy-related responding. In C. Gustavo & C. P. Edwards (Eds.), *Moral motivation through the life span* (pp. 73-117). University of Nebraska Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 646-718). Wiley.
- Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119. doi:10.1037/0033-2909.101.1.91
- Ekman, P. (1971). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, 207-283.
- Ekman, P. (1992a). Are there basic emotions?. *Psychological Review* 99(3), 550-553. doi:10.1037//0033-295x.99.3.550
- Ekman, P. (1992b). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. doi:10.1080/02699939208411068
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American psychologist*, 48(4), 384-391. doi:10.1037//0003-066x.48.4.384
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books.
- Ekman, P. (1994). All emotions are basic. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 15-19). Oxford University Press.

- Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of personality and social psychology*, 17(2), 124-129. doi:10.1037/h0030377
- Ekman, P., & Rosenberg, E. L. (2005). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS)* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford University Press.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364-370. doi:10.1177/1754073911410740
- Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. MIT Press.
- Ellis, B. J., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G.S., & Bates, J. E. (1999). Quality of early family relationships and individual differences in the timing of pubertal maturation in girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 387-401. doi:10.1037/0022-3514.77.2.387
- Emerson, R. W. (1856). *The works of Ralph Waldo Emerson: English Traits, The Conduct of Life, V. I*. The Jefferson Press.
- Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*, 137(5), 535-544.
- Engel, G. L. (1997). From biomedical to biopsychosocial: Being scientific in the human domain. *Psychosomatics*, 38(6), 521-528. doi:10.1016/S0033-3182(97)71396-3
- Ergin, H., & Yıldız, A. (Ed.). *Gelişim psikolojisi*. Nobel.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.
- Erikson, E. H. (1962). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Youth and crisis*. Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. Norton.
- Erikson, E., & Erikson, J. (1981). On generativity and identity: From a conversation with Erik and Joan Erikson. *Harvard Educational Review*, 51(2), 249-269.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. Norton.
- Fancher, R. (1973). *Psychoanalytic psychology: The development of Freud's thought*. Norton.
- Farthing, G. W. (1992). *The psychology of consciousness*. Prentice-Hall.
- Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T. (2013). *Theories of personality (8<sup>th</sup> ed.)*. McGraw-Hill.
- Fikret, T. (1984). *Bütün şiiirleri*. Asım Bezirci (hazırlayan ve sadeleştiren). Can Yayınları.
- Fischer, K. W. (1981). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchical skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531. doi:10.1037/0033-295X.87.6.477
- Fischer, K. W. & Bidell, T. (2006). Dynamic development of action and thought. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 1: Theoretical models of human development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 313-399). John Wiley & Sons. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0107
- Fischer, K., & Kaplan U. (2003a). Piaget, Jean. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (Vol. 3, pp. 679-682). Macmillan Reference Limited.

- Fischer, K., & Kaplan U. (2003b). Piagetian theory. Development of conceptual structure. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (Vol. 3, pp. 683-687). Macmillan Reference Limited.
- Fischer, K. W., & Tangney, J. P. (1995). Self-conscious emotions and the affect revolution: framework and overview. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 3–22). Guilford Press.
- Fisher, A. J., Newman, M. G., & Molenaar, P. G. M. (2011). A quantitative method for the analysis of nomothetic relationships between idiographic structures: Dynamic patterns create attractor states for sustained posttreatment change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(4), 552-563. doi:10.1037/0033-295X.113.3.666
- Flynn, J. R. (2007). *What is intelligence?* Cambridge University Press.
- Ford, D. H., & Lerner, D. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage.
- Frank, R. H. (2011). The strategic role of emotions. *Emotion Review, 3*(3), 252-254. doi:10.1177/1754073911402375
- Frankl, V. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Beacon Press.
- Freud, S. (1913). *The interpretation of dreams*. (A. A. Brill, Trans.). The MacMillan Company.
- Freud, S. (1920). *A general introduction to psychoanalysis*. (G. S. Hall, Trans.). Horace Liveright.
- Freud, S. (1921). *Dream psychology: Psychoanalysis for beginners*. (M. D. Eder, Trans.). The James A. McCann Company.
- Freud, S. (1955a). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Vol. II (1893-1895): Studies on hysteria by Josef Breuer and Sigmund Freud* (J. Strachey, A. Freud, A. Strachey, & A. Tyson, Eds. & Trans.). The Hogarth Press.
- Freud, S. (1955b). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Vol. XVIII (1920-1922): Beyond the pleasure principle, group psychology and other works*. (J. Strachey, A. Freud, A. Strachey, & A. Tyson, Eds. & Trans.). The Hogarth Press.
- Freud, S. (1961). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Vol. XIX (1923-1925): The ego and the id and other works* (J. Strachey, A. Freud, A. Strachey, & A. Tyson, Eds. & Trans.). The Hogarth Press.
- Freud, S. (1966). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Vol. I (1886-1899): Pre-psycho-analytic publications and unpublished drafts*. (J. Strachey, A. Freud, A. Strachey, & A. Tyson, Eds. & Trans.). The Hogarth Press.
- Friedman, L. J. (1999). *Identity's architect: A biography of Erik. H. Erikson*. Scribner.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist, 43*(5), 349-358. doi:10.1037/0003-066X.43.5.349
- Frijda, N. H. (1992). The empirical status of the laws of emotion. *Cognition and Emotion, 6*(6), 467-477. doi:10.1080/02699939208409699
- Frijda, N. H. (1994). Emotions require cognitions, even if simple ones. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 197-202). Oxford University Press.
- Frijda, N. H. (2005). Emotion experience. *Cognition and Emotion, 19*(4), 473-497. doi:10.1080/02699930441000346

- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Erlbaum
- Frijda, N. H. (2008). The psychologists' point of view. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3<sup>rd</sup> ed., 68-87). The Guilford Press.
- Frijda, N. H., Manstead, A. S., & Bem, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. In N. H. Frijda, A. S. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts* (pp. 1-9). Cambridge University Press.
- Frijda, N. H., & Swagerman, J. (1987). Can computers feel? Theory and design of an emotional system. *Cognition & Emotion*, *1*(3), 235-257. doi:10.1080/02699938708408050
- Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the "critical period". *Brain and Language*, *1*(1), 81-107. doi:10.1016/0093-934X(74)90027-3
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, *9*(2), 103-110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103
- Garber, J., & Seligman, M. E. P. (1980). *Human helplessness*. Academic Press.
- Gardner, H. (1981). *The quest for mind. Piaget, Levi-Straus and the structuralist movement*. University of Chicago Press.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. Basic Books.
- Gardner, H. (1983/2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science. A history of the cognitive revolution*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999b). *Intelligence reframed*. Lecture at Cambridge Forum, Cambridge, MA.
- Gilbert, D. (2004). The surprising science of happiness. TED Conference, The Pursuit of Happiness, Monterey, California. [https://www.ted.com/talks/dan\\_gilbert\\_the\\_surprising\\_science\\_of\\_happiness](https://www.ted.com/talks/dan_gilbert_the_surprising_science_of_happiness)
- Gilbert, D. (2006). *Stumbling on happiness*. Random House.
- Goldfried, M. R. (1971). Systematic desensitization as training in self-control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *37*(2), 228-234. doi:10.1037/h0031974
- Goleman, D. (1995/2006). *Emotional intelligence* (10<sup>th</sup> anniversary edition). Bantam.
- Goleman, D. (2003). *Destructive emotions: A scientific dialogue with the Dalai Lama*. Bantam Dell.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Random House Digital, Inc.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & MacKee, A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Harvard Business School Press.
- Gottlieb, G. (1992). *Individual development and evolution. The genesis of novel behavior*. Oxford University Press.
- Gottlieb, G. (2000). Environmental and behavioral influences on gene activity. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(3), 93-97. doi:10.1111/1467-8721.00068
- Gottlieb, G. (2003). On making behavioral genetics truly developmental. *Human Development*, *46*(6), 337-355.
- Gottlieb, G. (1996). A systems view of psychobiological development. In D. Magnusson (Ed.), *Individual development over the lifespan: Bio-logical and psychosocial perspectives* (pp. 76-103). Cambridge University Press.

- Gottlieb, G., Wahlsten, D., & Lickliter, R. (2006). The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 210-257). Wiley.
- Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve şiddet*. Gazi Kitabevi.
- Gözütok, D., Karacaoğlu, C., & Er, K. O. (2007). Çocuklar evde de okulda da dövülüyor. A. Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 133-149). Hegem Yayınları.
- Granott, N. (2002). How microdevelopment creates macrodevelopment: Reiterated sequences, backward transitions, and the zone of current development. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 213-242). Cambridge University Press.
- Granott, N., & Parziale, J. (2002). *Microdevelopment. Transition process in development and learning*. Cambridge University Press.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4(3), 269-288. doi:10.1080/02699939008410799
- Gray, J. A. (1994). Three fundamental emotion systems. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 243-247). Oxford University Press.
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (2003). *The neuropsychology of anxiety* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford University Press.
- Greenberg, G. (2011). The failure of biogenetic analysis in psychology: Why psychology is not a biological science. *Research in Human Development*, 8(3-4), 173-191.
- Greenberg, G., & Partridge, T. (2010). Biology, evolution, and psychological development. In R. M. Lerner (Editor-in-Chief), & W. F. Overton (Vol. Ed.), *The handbook of lifespan development: Vol. 1. Cognition, biology, and methods across the lifespan*. (pp. 115-148). Wiley.
- Grolnick, W., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 135-161). John Wiley and Sons.
- Hall, G. S. (1912). *Founders of modern psychology*. Appleton.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., pp. 553-617). John Wiley & Sons
- Harter, S., Waters, P. L., Whitesell, N., Kofkin, J., & Jordan, J. (1997). Autonomy and connectedness as dimensions of relationship styles in men and women. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(2), 147-164. doi:10.1177/0265407597142001
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. University of Chicago Press.
- Havighurst, R. J. (1956). Research on the developmental-task concept. *The School Review*, 64(5), 215-223. <http://www.jstor.org/stable/1083328>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3<sup>rd</sup> ed.). David McKay.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Hegel's Phenomenology of spirit*. (A. V. Miller, Trans.). Oxford University Press. (Original work published 1807)
- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(9), 9-46. doi:10.1177/0022167803259645
- Herman, J. (1992). *Trauma and recovery. The aftermath of violence – from domestic abuse to political terror*. Basic Books.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in American life*. Free Press.

- Horney, K. (1945). *Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis*. Norton.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth. The struggle towards self-realization*. Norcross.
- Howe, M. L., & Lewis, M. D. (2005). The importance of dynamic systems approaches for understanding development. *Developmental Review*, 25(3-4), 247-251. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2005.09.002>
- Hudlicka, E. (2003). To feel or not to feel: The role of affect in human-computer interaction. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59(1-2), 1-32. doi:10.1016/S1071-5819(03)00047-8
- Huxley, A. (1933). *Texts and pretexts. An anthology with commentaries*. Harper & Brothers.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American psychologist*, 60(6), 581-592. doi:10.1037/0003-066X.60.6.581
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence* (A. Parsons & S. Milgram, Trans.). Routledge
- Itard, J. M. G. (1962). *The wild boy of Aveyron*. Appleton.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.
- Izard, C. E. (1984). Emotion-cognition relationships and human development. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 17-37). Cambridge University Press.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100(1), 68-90. doi:10.1037/0033-295X.100.1.68
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288-299. doi:10.1037/0033-2909.115.2.288
- Izard, C. E. (2007a). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260-280. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x
- Izard, C. E. (2007b). Emotion feelings stem from evolution and neurobiological development, not from conceptual acts: Corrections for Barrett et al. (2007). *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 404-405. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00053.x
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163539
- Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion-cognition interactions. *Emotion Review*, 3(4), 371-378. doi:10.1177/1754073911410737
- Izard, C. E., Ackerman, B. P., Schoff, K. M., & Fine, S. E. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion-cognition relations. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 15-36). Cambridge University Press.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 19, 188-205.
- James, W. (1902). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Longmans, Green, and Co.
- Johnston, V. S. (1999). *Why we feel: The science of human emotions*. Perseus Books.

- Jones, E. (1955). *The life and work of Sigmund Freud. Volume 2. Years of maturity. 1901-1919*. Basic Books.
- Jung, C. G. (1915). *The theory of psychoanalysis*. The Journal of Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Jung, C. G. (1916a). *Collected papers on analytical psychology*. (C. E. Long, Trans.). Balliere, Tindall and Cox.
- Jung, C. G. (1916b). *Psychology of the unconscious. A study of the transformations and symbolisms of the libido. A contribution to the history of the evolution of thought*. (B. M. Hinkle, Trans.). Moffat, Yard and Company.
- Jung, C. G. (1924). *Psychological types*. Harcourt Brace.
- Jung, C. G. (1933/2001). *Modern man in search of a soul*. (C. F. Baynes, Trans.). Routledge.
- Jung, C. G. (1959/1990). *The archetypes and the collective unconscious*. (R. F. C. Hull, Trans.). Bollingen Foundation.
- Jung, C. G. (1961). *Memories, dreams, reflections*. (R. Winston & C. Winston, Trans.). A. Jaffe (Ed.). Random House.
- Jung, C. G., & von Franz, M.-L. (1964). *Man and his symbols*. Doubleday.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44(4), 68-674. doi:10.1037/0003-066X.44.4.668
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240, 167-171. doi:10.1126/science.3353713
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri: Türkiye’de değerler ve doğurganlık*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist*, 1(3), 180-186. doi:10.1027/1016-9040.1.3.180
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Cultural contextualism without complete relativism in the study of human development, In A. L. Comunian & U. Gielen (Eds.), *International perspectives on human development* (pp. 97-115). Rome: Pabst.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. doi:10.1177/0022022105275959
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Giriş: Türkiye’de Kadın ve Eğitim. H. Durudoğan, F. Gökşen, B.E. Oder & D.Yükseker (Ed.), *Türkiye’de toplumsal cinsiyet çalışmaları* (9-19). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012a). Sociocultural change and integrative syntheses in human development: Autonomous-related self and social-cognitive competence. *Child Development Perspectives*, 6(1), 5-11. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00173.x
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012b). *Benlik, aile ve insan gelişimi. Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012c). Kültür ve ana babalık: Kuram ve uygulama çıkarsamaları. M. Sayıl & B. Yağmurlu (Ed.), *Ana babalık: Kuram ve araştırma* (61-79). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012d, March). *Autonomy-relatedness dynamics in adolescence. What is optimal?* Roberta Grodberg Simmons Prize Lecture. The 14<sup>th</sup> Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, Vancouver, BC, Canada. <http://www.youtube.com/watch?v=k9Xogm8GTY8>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013a). *Günümüzde insan ve insanlar*. Evrim.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013b). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is optimal? *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 223-235. doi:10.1111/jora.12041
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 317-338. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00213.x
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., & Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar. Çok amaçlı eğitim modeli*. Ya-Pa Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Biricik, D. (2011). Generational gains on the draw-a-person IQ scores: A three-decade comparison from Turkey. *Intelligence*, 38(5), 351-356.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361. doi:10.1016/S0193-3973(01)00071-5
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early intervention in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764-779. doi:10.1016/j.appdev.2009.05.003
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kamaraj, I. (2011). Okulöncesi çocuk ve arkadaşlık ilişkileri. M. Ormalioğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz (Ed.), *Okulöncesi çocuk ve...* (s. 67-94). Nobel.
- Kandel, D., & Lesser, G. S. (1969). Parent-adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family*, 31, 348-359. doi:10.2307/349952
- Kant, I. (1889). Fundamental principles of the metaphysics of morals. In (T. K. Abbot, Trans.), *Kant's critique of practical reason and other works on the theory of ethics* (pp. 1-84). Longmans, Greens, & Co. (Original work published 1785)
- Kant, I. (1872). *Critique of pure reason*. (J. M. D. Meiklejohn, Trans.). Bell & Daldy. (Original work published 1781 & 1787)
- Kaplan, U. (1999). *Psychological well-being as a function of human values and aspirations* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Kaplan, U. (2014). Moral judgment is not based on a dichotomy between emotion and cognition: Commentary on Bazerman et al. (2011). *Emotion Review*, 6(1), 86. doi:10.1177/1754073913495299
- Kaplan, U., Crocket, C. E., & Tivnan, T. (2014). Moral motivation of college students through multiple developmental stages. Evidence of intrapersonal variability in a complex dynamic system. *Motivation and Emotion*, 38(3), 336-352. doi:10.1007/s11031-013-9391-0
- Kaplan, U., & Epstein, G. N. (2011-2012). Psychophysiological coherence as a function of mental imagery practice. *Imagination, Cognition and Personality*, 31(4), 297-312. doi:10.2190/IC.31.4.d
- Kaplan, U., Epstein, G. N., & Sullivan Smith, A. (2014). Microdevelopment of daily well-being through mental imagery practice. *Imagination, Cognition and Personality*, 34(1), 73-96. doi:10.2190/IC.34.1.f
- Kaplan, U., & Tivnan, T. (2014a). Moral motivation based on multiple developmental structures: An exploration of cognitive and emotional dynamics. *The Journal of Genetic Psychology. Research and Theory on Human Development*, 175(3), 181-201. doi:10.1080/00221325.2013.838936



- Kaplan, U., & Tivnan, T. (2014b). Moral motivational pluralism: Moral judgment as a function of the dynamic assembly of multiple developmental structures. *Journal of Adult Development*. Advance online publication. doi:10.1007/s10804-014-9191-0
- Kaplan, U., & Tivnan, T. (2014c). Multiplicity of emotions in moral judgment and motivation. *Ethics & Behavior*, 24(6), 421-443. doi:10.1080/10508422.2014.888517
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23(2), 95-147. doi:10.1016/0010-0277(86)90040-5
- Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in cognitive sciences*, 2(10), 389-398. doi:10.1016/S1364-6613(98)01230-3
- Karmiloff-Smith, A., & Inhelder, B. (1974-1975). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, 3(3), 195-212. doi:10.1016/0010-0277(74)90008-0
- Kasser, T., & Ryan R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287. doi:10.1177/0146167296223006
- Kauffman, S. (1995). *At home in the universe. The search for the laws of self-organization*. Oxford University Press.
- Kaytaz, M. (2005). *A cost-benefit analysis of preschool education in Turkey*. AÇEV.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self. Problem and process in human development*. Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads. Mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Kegan, R. (1998). Epistemoogy, expectation, and aging: A developmental analysis of the gerontological curriculum. In J. Lomranz (Ed.), *Handbook of Aging and Mental Health: An integrative approach* (pp. 197-216). Plenum Press.
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow and Associates (Eds.) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kegan, R. (2013). *The further reaches of adult development: Thoughts on the self-transforming mind*. Talk given at The RSA (Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce). <https://www.youtube.com/watch?v=BoasM4cCHBc>
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. Norton.
- Kılıçaslan Çelikkol, A. (2012). Gelişimle ilgili temel kavramlar. H. Ergin & A. Yıldız (Ed.). *Gelişim psikolojisi* (s. 31-37). Nobel.
- Kim, M., & Sankey, D. (2009). Towards a dynamic systems approach to moral development and moral education: A response to the *JME* Special Issue, September 2008. *Journal of Moral Education*, 38(3), 283-298. doi:10.1080/03057240903101499
- Klahr, D. (1982). Nonmonotone assessment of monotone development: An information processing analysis. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 63-86). Academic Press.
- Kloos, H., & Van Orden, G. C. (2009). Soft-assembled mechanisms for the unified theory. In J. P. Spencer, M. Thomas, & J. McClelland (Eds.), *Toward a unified theory of development? Connectionism and dynamics systems theory reconsidered* (pp. 253-267). Oxford University Press.

- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of moral thought. *Human Development*, 6(1-2), 11-33. doi:10.1159/000269667
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology Today*, 25-30.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Rand, McNally.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496. doi:10.17763/haer.42.4.kj6q8743r3j00j60
- Kosslyn, S. M. (1980). *Image and mind*. Harvard University Press.
- Kosslyn, S., Thompson, W., & Ganis, G. (2006). *The case for mental imagery*. Oxford University Press.
- Köpping, K. P. (2005). *Adolf Bastian and the psychic unity of mankind: The foundations of anthropology in nineteenth century Germany*. LIT Verlag.
- Kunnen, E. S. (2006). Are conflicts the motor in identity change? *Identity*, 6, 169-186. doi:10.1207/s1532706xid0602\_3
- Kunnen, E. S. (2010). Characteristics and prediction of identity conflicts concerning career goals among first-year university students. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10, 222-231. doi:10.1080/15283488.2010.495908
- Kunnen, E. S. (2012). *A dynamic systems approach to adolescent development*. Psychology Press.
- Kunnen, E. S., & Klein Wassink, M. E. (2003). An analysis of identity change in adulthood. *Identity*, 3(4), 347-366. doi:10.1207/S1532706XID0304\_03
- Kunnen, E.S., Sappa, V., van Geert, P. L. C., & Bonica, L. (2008). The shapes of commitment development in emerging adulthood. *Journal of Adult Development*, 15, 113-131. doi:10.1007/s10804-008-9042-y
- Kunzendorf, R. G., & Reynolds, K. (2004-2005). On the cognitive function of visual images and the development of individual differences. *Imagination, Cognition and Personality*, 24(3), 245-257.
- Kunzendorf, R. G., & Sheikh, A. A. (2010). Mental imagery. In I. B. Weiner & W. E. Craighead. (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (pp. 983-985). Wiley.
- Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R. & Felix, S. (1988). *A guide to the subject-object interview: Its administration and analysis*. Harvard Graduate School of Education.
- Lane, H. (1976). *The wild boy of Aveyron*. Harvard University Press.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application in psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144(4), 133-143.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372-385. doi:10.1037/0003-066X.50.5.372
- Larsen, R. J. & Buss, D. M. (2014) *Personality psychology. Domains of knowledge about human nature* (5<sup>th</sup> ed.). McGraw Hill.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harvard University Press.
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W. J. Arnold (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 15). University of Nebraska Press.

- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019–1024. doi:10.1037/0003-066X.37.9.1019
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1994). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, 270(6), 50-57.
- LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209-235. doi:10.1146/annurev.ps.46.020195.001233
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184. doi:10.1146/annurev.neuro.23.1.155
- LeDoux, J. E., Ruggiero, D. A., & Reis, D. J. (1985). Projections to the subcortical forebrain from anatomically defined regions of the medial geniculate body in the rat. *The Journal of Comparative Neurology*, 242(2), 182-213. doi:10.1002/cne.902420204
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley
- Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. *Science*, 164, 635-643.
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 1-17). Wiley.
- Lerner, R. M., Fisher C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Towards a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71(1), 11-20. doi:10.1111/1467-8624.00113
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1943). Psychology and the process of group living. *The Journal of Social Psychology*, 17, 113-131.
- Lewin, K. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 791-844). Wiley.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Ed.). Harper & Row.
- Lewis, M. D. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, 38(2), 71-102. doi:10.1159/000278302
- Lewis, M. D. (1996). Self-organising cognitive appraisals. *Cognition and Emotion*, 10(1), 1-25. doi:10.1080/026999396380367
- Lewis, M. D. (2000a). Emotional self-organization at three time scales. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 37-69). Cambridge University Press.
- Lewis, M. D. (2000b). The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development. *Child Development*, 71(1), 36-43. doi:10.1111/1467-8624.00116
- Lewis, M. D. (2002). Interacting time scales in personality (and cognitive) development: Intentions, emotions, and emergent forms. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Micro-development: Transition processes in development and learning* (pp. 183-212). Cambridge University Press.

- Lewis, M. D. (2005). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(2), 169-194. doi:10.1017/S0140525X0500004X
- Lewis, M. D. (2008). Emotional habits in brain and behavior: A window on personality development. In A. Fogel & S. Shanker (Eds.), *Human development in the twenty-first century: Visionary policy ideas from systems scientists* (pp. 72-80). Cambridge University Press.
- Lewis, M. D. (2010). Desire, dopamine, and conceptual development. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 175-199). American Psychological Association.
- Lewis, M. D., & Douglas, L. (1998). A dynamic systems approach to cognition-emotion interactions in development. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 159-188). Plenum.
- Lewis, M. D., & Liu, Z. (2011). Three time scales of neural self-organization underlying basic and nonbasic emotions. *Emotion Review*, 3(4), 416-423. doi:10.1177/1754073911410748
- Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, E.S., & van Geert, P. (2009). Here we go again. A dynamic systems perspective on emotional rigidity across parent-adolescent conflicts. *Developmental Psychology*, 45(5), 1364-1375. doi:10.1037/a0016713
- Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, E. S., & van Geert, P. (2010). Adolescent girls' perceptions of daily conflicts with their mothers: Within conflict paths and their relationship to autonomy. *Journal of Adolescent Research*, 25(4), 527-556.
- Lichtwarck-Aschoff, A., van Geert, P., Bosma, H., & Kunnen, S. (2008). Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, 28(3), 370-400. doi:10.1016/j.dr.2008.04.001
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2009). *The development of children* (6<sup>th</sup> ed.). Worth Publishers.
- Lomranz, J. An image of aging and the concept of aintegration: Coping and mental health implications. In J. Lomranz (Ed.), *Handbook of Aging and Mental Health: An integrative approach* (pp. 217-250). Plenum Press.
- Louv, R. (2008) *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder* (2<sup>nd</sup> ed.). Algonquin books.
- Lucy, J. A., & Wertsch, J. V. (1987). Vygotsky and Whorf: A comparative analysis. In M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 67-85). Academic Press.
- Luenberger, D. (1979). *Introduction to dynamic systems: Theory, models, and applications*. Wiley.
- Macmillan, M. (1991). *Freud evaluated: The completed arc*. Advances in Psychology, 75 (G. E. Stellmach & P. A. Vroon, Eds.). North Holland, Elsevier.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3-46. doi:10.1037/0096-3445.105.1.3
- Manning, M. L. (2002). Havighurst's developmental tasks, young adolescents, and diversity. *The Clearing House*, 76(2), 75-78.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. doi:10.1037/h0023281
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (159-187). J. Wiley & Sons.

- Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Olofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychological research* (pp. 22-41). Springer.
- Martin, C. L., & Fabes, R. (2009). *Discovering child development* (2<sup>nd</sup> ed.). Houghton Mifflin.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242. doi:10.1037/1528-3542.1.3.232
- Mayer, B., Trommsdorff, G., Kağıtçıbaşı, Ç., & Mishra, R. C. (2012). Family models of independence/interdependence and their intergenerational similarity in Germany, Turkey, and India. *Family Science, 3*(1), 64-74. doi:10.1080/19424620.2011.671503
- McCormick, C. M., I-Chun Kuo, S., & Masten, A. S. (2011). Developmental tasks across the life span. In K. L. Fingerman, C. A. Berg, J. Smith, & T. C. Antonucci (Eds.), *Handbook of life-span development* (pp. 117-140). Springer
- Merriam, S., & Mullins, L. (1981). Havighurst's adult developmental tasks: A study of their importance relative to income, age and sex. *Adult Education Quarterly, 31*(3), 123-141. doi:10.1177/074171368103100301
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5-12. doi:10.1002/ace.7401
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J.
- Mezirow and Associates (Eds.) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, G. (2000). *The mating mind: How sexual choice shaped the evolution of human nature*. Random House.
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(3), 141-144. doi:10.1016/S1364-6613(03)00029-9
- Minsky, M. (2007). *The emotion machine: Commonsense thinking, artificial intelligence, and the future of the human mind*. Simon & Schuster.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *The Journal of Personality and Social Psychology, 54*(4), 687-696. doi:10.1037/0022-3514.54.4.687
- Morton, N., & Browne, K. D. (1998). Theory and observation of attachment and its relation to child maltreatment: a review. *Child abuse & neglect, 22*(11), 1093-1104. doi:10.1016/S0145-2134(98)00088-X
- Mutran, E., & Burke, P. J. (1979). Personalism as a component of old age identity. *Research on Aging, 1*(1), 37-63. doi:10.1177/016402757911003
- Nakamura, J., & Csikzentmihalyi, M. (2003). The construction of meaning through vital engagement. In C. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (83-104). American Psychological Association.
- Narvaez, D. (2010a). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science, 5*(2), 163-181. doi:10.1177/1745691610362351

- Narvaez, D. (2010b). The embodied dynamism of moral becoming: Reply to Haidt (2010). *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 185-186. doi:10.1177/1745691610362353
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. doi:10.1080/15298860309027
- Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101. doi:10.1080/15298860390129863.
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human development*, 52(4), 211-214. doi:10.1159/000215071
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality*, 41(1), 139-154. doi:10.1016/j.jrp.2006.03.004
- Nesin, A. (1988). *İnsanlar konuşa konuşa*. Nesin Yayinevi.
- Nicolis, G., & Prigogine, I. (1977). *Self-organization in nonequilibrium systems: From dissipative structures to order through fluctuations*. Wiley.
- Nietzsche, F. (1913). *The genealogy of morals*. (H. B. Samuel, Trans.). Boni and Liveright.
- Nietzsche, F. (1999) *Thus spake Zarathustra. A book for all and none*. (T. Common, Trans.). The Electronic Classics Series.
- Nisbet, R. A. (1969). *Social change and history*. Oxford University Press.
- Nisbett, R. E., & Cohen, D. (1995). *The culture of honor: The psychology of violence in the South*. Boulder, CO: Westview Press.
- Norman, G. J., Norris, C. J., Gollan, J., Ito, T. A., Hawkley, L. C., Larsen, J. T., . . . Berntson, G. G. (2011). Current emotion research in psychophysiology: The neurobiology of evaluative bivalence. *Emotion Review* 3(3), 349-359. doi:10.1177/1754073911402403.
- Onur, B. (2017). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm* (11. baskı). İmge Kitabevi.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M. (2011). Okulöncesi çocuk ve oyun. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz (Ed.), *Okulöncesi çocuk ve...* (s. 95-101). Nobel.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press.
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions?. *Psychological review*, 97(3), 315-331. doi:10.1037//0033-295x.97.3.315
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning. Educational vision for the 21<sup>st</sup> century*. Zed Books.
- O'Sullivan, E. (2003). Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27(4), 326-330. doi:10.1046/j.1470-6431.2003.00327.x
- O'Sullivan, E. V., Morrell, A., & O'Connor, M. A. (Eds.). (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. Palgrave.
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 18-88). Wiley.
- Overton, W. F. (2007). A coherent metatheory for dynamic systems: Relational organicism-contextualism. *Human Development*, 50, 154-159. doi:10.1159/000100944

- Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational-developmental systems. *Applied Developmental Science, 17*(2), 94-107. doi:10.1080/10888691.2013.778717
- Overton, W. F. (2015). Processes, relations and relational-developmental-Systems. In R. M. Lerner (Series Ed.), W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Vol. Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 1. Theory and method* (7<sup>th</sup> ed., pp. 9-62). Wiley.
- Overton, W. F., & Lerner, R. M. (2014). Fundamental concepts and methods in developmental science: A relational perspective. *Research in Human Development, 11*(1), 63-73. doi:10.1080/15427609.2014.881086
- Overton, W. F., & Reese, H. W. (1973). Models of development: Methodological implications. In J. R. Nesselroade & H. W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology: Methodological issues* (pp. 65-86). Academic Press.
- Panksepp, J. (1992). A critical role for "affective neuroscience" in resolving what is basic about basic emotions. *Psychological Review, 99*(3), 554-560. doi:10.1037/0033-295X.99.3.554
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience. The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2007a). Affective consciousness. In M. Velmans & S. Schneider (Eds.), *The Blackwell companion to consciousness* (pp. 114-129). Blackwell.
- Panksepp, J. (2007b). Neurologizing the psychology of affects: How appraisal-based constructivism and basic emotion theory can coexist. *Perspectives on Psychological Science, 2*(3), 281-296. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00045.x
- Parker, W. C. (Ed.) (1996). *Educating the democratic mind*. State University of New York Press.
- Partridge, T. (2011). Methodological advances toward a dynamic developmental behavioral genetics: Bridging the gap. *Research in Human Development, 8*(3-4), 242-257.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D., (2011). *A child's world: Infancy through adolescence* (12<sup>th</sup> ed.). McGraw Hill.
- Paul, G. L., & Shannon, D. T. (1966). Treatment of anxiety through systematic desensitization in therapy groups. *Journal of Abnormal Psychology, 71*(2), 124-135. doi:10.1037/h0023172
- Peck, R. (1956). Psychological development in the second half of life. In J. E. Anderson (Ed.), *Psychological aspects of aging* (pp. 42-53). American Psychological Association.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(4), 238-255. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: a study in evidence*. University of California Press.

- Perry, W. (1970). *Forms of ethical and intellectual development in the college years*. Holt, Rinehart & Winston.
- Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological Inquiry*, 2(1), 1-10. doi:10.1207/s15327965pli0201\_1
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55. doi:10.1037/0003-066X.55.1.44
- Peterson, C. (2008). What is Positive Psychology, and what is it not? *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-good-life/200805/what-is-positive-psychology-and-what-is-it-not>
- Peterson, C., & Bossio, L. M. (1991). *Health and optimism*. Free Press.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1978). Explanatory style and illness. *Journal of Personality*, 55(2), 237-265. doi:10.1111/j.1467-6494.1987.tb00436.x
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374. doi:10.1037/0033-295X.91.3.347
- Peterson, C., Seligman, M. E., & Vaillant, G. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 23-27. doi:10.1037/0022-3514.55.1.23
- Powell, G. F., Brasel, J. A., Raiti, S., & Blizzard, R. M. (1967). Emotional deprivation and growth retardation simulating idiopathic hypopituitarism – endocrinologic evaluation of the syndrome. *The New England Journal of Medicine*, 276(23), 1279-1283. doi:10.1056/NEJM196706082762302
- Piaget, J. (1932/1948). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Lowe and Brydone Limited.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Norton.
- Piaget, J. (1954a). *The construction of reality in the child*. Routledge.
- Piaget, J. (1954b/1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development* (T. A. Brown & C. E. Kaegi, Trans. and Eds.). Annual Reviews Monograph.
- Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. Random House.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Norton.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen & W. Kessen (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 1: History, theory, and methods* (4<sup>th</sup>, ed., pp. 103-128). Wiley
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). Basic Books.
- Picard, R. W. (2010). Emotion research by the people, for the people. *Emotion Review*, 2(3), 250-254. doi:10.1177/1754073910364256
- Picard, R. W., & Klein, J. (2002). Computers that recognise and respond to user emotion: theoretical and practical implications. *Interacting with computers*, 14(2), 141-169. doi:10.1016/S0953-5438(01)00055-8
- Picard, R. W. (2003). Affective computing: challenges. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59(1), 55-64. doi:10.1016/S1071-5819(03)00052-1



- Picard, R. W., Vyzas, E., & Healey, J. (2001). Toward machine emotional intelligence: Analysis of affective physiological state. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 23(10), 1175-1191. doi:10.1109/34.954607
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. William Morrow and Company.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. Norton.
- Pinker, S. (2002). *The blank slate: The modern denial of human nature*. Penguin.
- Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature: Why violence has declined*. Penguin.
- Pinker, S. (2013, May). *The better angels of our nature: A history of violence and humanity*. Annual Gifford Lecture, University of Edinburgh, UK.
- Plass, J., & Kaplan, U. (2016). Emotional design in digital media for learning. In S. Tettegah & M. Gartmeier (Eds.), *Emotions, Technology, Design and Learning* (pp. 131-162). Elsevier.
- Plato (1984). *Euthyphro, Apology, Crito, Meno, Gorgias, Menexenus: The dialogues of Plato. Volume 1* (R. E. Allen, Trans.). Vail-Ballou Press.
- Plato (2008). *Timaeus and Critias* (R. Waterfield, Trans.). Oxford University Press.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos. Man's new dialogue with nature*. Bantam.
- Prosch, H. (1964). *The genesis of twentieth century philosophy*. Doubleday.
- Reinhart, J. B., & Drash, A. L. (1969). Psychosocial dwarfism: Environmentally induced recovery. *Psychosomatic Medicine*, 31(2), 165-172. [http://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Abstract/1969/03000/Psychosocial\\_Dwarfism\\_\\_Environmentally\\_Induced.9.aspx](http://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Abstract/1969/03000/Psychosocial_Dwarfism__Environmentally_Induced.9.aspx)
- Reis, D. L., & Gray, J. R. (2009). Affect and action control. In E. Morsella, J. A. Bargh, & P. M. Gollwitzer (Eds.) *Oxford Handbook of Human Action* (pp. 277-297). Oxford University Press.
- Reisman, J. M. (1991). *A history of clinical psychology* (2<sup>nd</sup> edition). Brunner-Routledge.
- Ressler, K. J., & Nemeroff, C. B. (2000). Role of serotonergic and noradrenergic systems in the pathophysiology of depression and anxiety disorders. *Depression and Anxiety*, 12(S1), 2-19. doi:10.1002/1520-6394(2000)12:1+<2::AID-DA2>3.0.CO;CO2-4
- Reynolds, B. (2006). *Dante: The poet, the political thinker, the man*. L. B. Tauris & Co.
- Riegel, K. (1973). Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16(5), 346-370. doi:10.1159/000271287
- Riegel, K. F. (1975). Toward a dialectical theory of development. *Human development*, 18(1-2), 50-64. doi:10.1159/000271475
- Riegel, K. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31(10), 689-700. doi:10.1037/0003-066X.31.10.689
- Ricks, M. H. (1985). The social transmission of parental behaviour: attachment across generations. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research, Monograph of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209), 211-227. doi:10.2307/3333834
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. doi:10.1037/h0045357

- Rogers, C. (1959a). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Study 1, Volume 3: Formulations of the person and social context* (pp. 184-256). McGraw Hill.
- Rogers, C. (1959b). The essence of psychotherapy: A client-centered view. *Annals of psychotherapy: Monograph, 1*, 51-57
- Rogers, C. (1961/2012). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology. Vol 5: Emotions, relationships, and health* (pp. 11-36). Sage.
- Roseman, I. J. (2011). Emotional behaviors, emotivational goals, emotion strategies: Multiple levels of organization integrate variable and consistent responses. *Emotion Review, 3*(4), 434-443. doi:10.1177/1754073911410744
- Rosenfeld, H. (1988). A clinical approach to the psychoanalytic theory of the life and death instincts: an investigation into the aggressive aspects of narcissism. In E. B. Spillius, (Ed.), *Melanie Klein today. Developments in theory and practice. Volume 1: Mainly theory* (pp. 239-255). Routledge.
- Rothbart, M. K. (1973). Laughter in young children. *Psychological Bulletin, 80*(3), 247-256. doi: 10.1037/h0034846
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(6), 1161-1178. doi:10.1037/h0077714
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*(1), 145-172. doi:10.1037/0033-195X.110.1.145
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called *emotion*: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(5), 805-819. doi:10.1037/0022-3514.76.5.805
- Rutherford, H. J. V., & Lindell, A. K. (2011). Thriving and surviving: Approach and avoidance motivation and lateralization. *Emotion Review 3*(3), 333-343. doi:10.1177/1754073911402392
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education, 11*(2), 161-180. doi:10.1007/s11218-007-9040-0
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*(3), 397-427. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(12), 1509-1524. doi:10.1177/01461672992510007
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), 319-338. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_03

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivations. Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1016/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60(2), 340-356. doi:10.2307/1130981
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp.7-26). Guilford.
- Sagan, C., Druyan, A., & Soter, S. (Writers) (1980). Blues for a red planet [TV series episode]. In G. Andorfer & McCain R. (Producers), *Cosmos* (Episode 5). Public Broadcasting Service. Arlington, VA. [http://www.dailymotion.com/video/x10bi90\\_cosmos-carl-sagan-a-personal-voyage-episode-5\\_tech](http://www.dailymotion.com/video/x10bi90_cosmos-carl-sagan-a-personal-voyage-episode-5_tech)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., Bracket, M. A., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. Dude Publishing.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 48-81). Academic Press.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379-399. doi:10.1037/h0046234
- Shackelford, T. K. (2005). An evolutionary psychological analysis of cultures of honor. *Evolutionary Psychology*, 3, 381-391.
- Schueller, S. M., & Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253-263. doi:10.1080/17439761003794130
- Schopenhauer, A. (1909). *The world as will and idea, Vol. 1*. (R. B. Haldane ve J. Kemp, Trans.). Kegan Paul. (Original work published 1819)
- Shaffer, F., McCraty, R., & Zerr, C. L. (2014). A healthy heart is not a metronome: an integrative review of the heart's anatomy and heart rate variability. *Frontiers in psychology*, 5(1040), 1-19. doi:10.3389/fpsyg.2014.01040
- Shlain, L. (2003). *Sex, time and power: How women's sexuality shaped human evolution*. Penguin.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness. Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2004). *The new era of positive psychology*. TED Conference, The Pursuit of Happiness, Monterey, California. [http://www.ted.com/talks/martin\\_seligman\\_on\\_the\\_state\\_of\\_psychology?language=en](http://www.ted.com/talks/martin_seligman_on_the_state_of_psychology?language=en)

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 242-247. doi:10.1037/0021-843X.88.3.242
- Seligman, M. E. P., Castellon, C., Cacciola, J., Schulman, P., Luborsky, L., Ollove, M., & Downing, R. (1988). Explanatory style change during cognitive therapy for unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(1), 13-18. doi:10.1037/0021-843X.97.1.13
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shakespeare, W. (1896). *Shakespeare. As you like it* (S. Thurber, Ed.). Allyn and Bacon.
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2015). *Life-span Human Development* (8<sup>th</sup> ed.). Cengage Learning.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978-986.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford University Press.
- Siegler, R. S. (2002). Microgenetic studies of self-explanations. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 31-58). Cambridge University Press.
- Siegler, R. S. (2006a). Microgenetic analyses of learning. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 2: Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 464-510). Wiley.
- Siegler, R. S. (2006b). Inter- and intra-individual differences in problem solving across the life span. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (pp. 285-296). Oxford University Press.
- Simmel, E. (1944). Self-preservation and the death instinct. *The Psychoanalytic Quarterly*, 13(2), 160-185. doi: 10.1080/21674086.1944.11925566
- Skinner, B. F. (1948). *Walden two*. Macmillan.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1986). The evolution of verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45(1), 115-122. doi:10.1901/jeab.1986.45-115
- Smith, L. B. (2005). Cognition as a dynamic system: Principles from embodiment. *Developmental Review*, 25(3-4), 278-298. doi:10.1016/j.dr.2005.11.001
- Smith, L. B. & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(8), 343-348. doi:10.1016/S1364-6613(03)00156-6
- Sneed, J. R., & Whitbourne, S. K. (2001). Identity processing styles and the need for self-esteem in middle-aged and older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 52(4), 311-321. doi:10.2190/A9M0-TRR6-PVEQ-05ND

- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: The role of maternal support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 299-311. doi:10.1177/0146167206296300
- Solak A. (2007). *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. Hegem Yayınları.
- Soucie, K. M., Lawford, H., & Pratt, M. W. (2012). Personal stories of empathy in adolescence and emerging adulthood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 141-158. [http://muse.jhu.edu/journals/merrill-palmer\\_quarterly/v058/58.2.soucie.html](http://muse.jhu.edu/journals/merrill-palmer_quarterly/v058/58.2.soucie.html)
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189-222. doi:10.1016/S0272-7358(01)00087-3
- Spinoza, B. (1677/1955). *Ethics* (R. H. M. Elwes, Trans.). Dover Books.
- Spitz, R. A. (1945). Hospitalism – An inquiry into the genesis of psychiatric conditions of early childhood. *Psychoanalytic study of the child*, 1, 53-74. from <http://www.pep-web.org/document.php?id=psc.001.0053a>
- Spitz, R. A. (1946). Hospitalism: a follow-up report on investigation described in Volume I, 1945. *The psychoanalytic Study of the Child*, 2, 113-117. <http://www.pep-web.org/document.php?id=psc.002.0113a>
- Steenbeek, H., & van Geert, P. (2002). Variations on dynamic variations. *Human Development*, 45(3), 167-173. doi:10.1016/j.dr.2005.10.003
- Steenbeek, H. & van Geert, P. (2008). The empirical validation of a dynamic systems model of interaction. Do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play interactions? *Developmental Science*, 11(2), 253-281. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x
- Sterne, L. (1983/1998) *The life and opinions of Tristram Shandy, gentleman*. Oxford University Press.
- Sue, D., Sue, D. W., Sue, D., & Sue, S. (2014). *Essentials of understanding abnormal behavior*. Wadsworth.
- Sullivan, H. S. (1940). *Conceptions of modern psychiatry*. Havistock Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Sage.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. doi:10.1207/s15327965pli1501\_01
- Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15(2), 255-283. doi: 10.1080/10481881509348831
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.
- Thelen, E., & Smith, L.B. (2006). Dynamic systems theories. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol 1, pp. 258-312). Wiley.
- Thelen, E., & Ulrich, B. D. (1991). Hidden skills: A dynamical systems analysis of treadmill stepping during the first year. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56 (1, Serial No. 223).

- Thomson, J. J. (1985). Double effect, triple effect and the trolley problem: Squaring the circle in looping cases. *Yale Law Journal*, 94(6), 1395-1415.
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *The American Journal of Psychology*, 39(1/4), 212-222.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness. Vol. 1: The positive affects*. Springer.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, consciousness. Vol 2: The negative affects*. Springer.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environment. *Ethology and Sociobiology*, 11(4-5), 375-424. doi:10.1016/0162-3095(90)90017-Z
- Tornstam, L. (1994). Gero-transcendence: A theoretical and empirical exploration. In L. E. Thomas & S. A. Eisenhandler (Eds.), *Aging and the religious dimension* (203-225). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Tornstam, L. (1997). Gerotranscendence in a broad cross sectional perspective. *Journal of Aging and Identity*, 2(1), 17-36.
- Tornstam, L. (1999). Gerotranscendence and the functions of reminiscence. *Journal of Aging and Identity*, 4(3), 155-166.
- Tornstam, L. (2003) *Gerotranscendence from young old age to old old age*. Online publication from The Social Gerontology Group, Uppsala. <http://www.soc.uu.se/publications/fulltext/gtransoldold.pdf>
- Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A developmental theory of positive aging*. Springer.
- Tornstam, L. (2011). Maturing into gerotranscendence. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 43(2), 166-180. <http://www.atpweb.org/jtparchive/trps-43-11-02-166.pdf>
- Toulmin, S., & Goodfield, J. (1965). *The discovery of time*. Harper & Row.
- Troyat H. (1967). *Tolstoy*. Doubleday
- Tucker, D. M. (2007). *Mind from body: Experience from neural structure*. Oxford University Press.
- Turaşlı Kuru, N. (2011). Okulöncesi çocuk ve arkadaşlık ilişkileri. M. Ormalioğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Ed.), *Okulöncesi çocuk ve...* (s. 45-56). Nobel.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Harvard University Press.
- Vaillant G. E. (1993). *The wisdom of the ego*. Harvard University Press.
- Vaillant G. E. (2002). *Aging well: Surprising guideposts to a happier life from a landmark Harvard Study of Adult Development*. Little, Brown.
- van der Maas, H. L. J. (1998). The dynamical and statistical properties of cognitive strategies: Relations between strategies, attractors, and latent classes. In K. M. Newell & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Application of nonlinear dynamics to developmental process modeling* (pp. 161-176). Erlbaum.
- van Geert, P. (1991). A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological Review*, 98(1), 3-53. doi:10.1037/0033-295X.98.1.3
- van Geert, P. (1993). A dynamic systems model of cognitive growth: Competition and support under limited resource conditions. In L. Smith & E. Thelen (Eds.), *A dynamic systems approach to development: Applications* (pp. 265-331). MIT Press.
- van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development. Change between complexity and chaos*. Harvester.

- van Geert, P. (1998a). A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky and beyond. *Psychological Review*, *105* (4), 634–677. doi:10.1037/0033-295X.105.4.634-677
- van Geert, P. (1998b). We almost had a great future behind us: The contribution of non-linear dynamics to developmental-science-in-the-making. *Developmental Science*, *1*(1), 143-159.
- van Geert, P. (2002). Developmental dynamics, intentional action and fuzzy sets. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 319-343). Cambridge University Press.
- van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. In J. Valsiner & K. J. Conolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 640-672). Sage.
- van Geert, P. (2009a). Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology. In S. Guastello, M. Koopmans, & D. Pincus (Eds.), *Chaos and complexity in psychology: The theory of nonlinear dynamical systems* (pp. 242-281). Cambridge University Press.
- van Geert, P. (2009b). Transmission, self-organization, and the emergence of language: A dynamic systems point of view. In U. Schonpflug (Ed.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (pp. 48-69). Cambridge University Press.
- van Geert, P. (2009c). Complex dynamic systems of development. In R. A. Meyers (Ed.), *Encyclopedia of complexity and system science. Vol. 2: Applications of physics and mathematics to social science* (pp. 1872-1916). Springer.
- van Geert, P., & Fischer, K. W. (2009). Dynamic systems and the quest for individual-based models of change and development. In J. P. Spencer, M. Thomas, & J. McClelland (Eds.), *Toward a new grand theory of development? Connectionism and dynamic systems theory reconsidered* (pp. 313-336). Oxford University Press.
- van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). Explaining after by before: Basic aspects of a dynamic systems approach to the study of development. *Developmental Review*, *25*(3-4), 408-442. doi:10.1016/j.dr.2005.10.003
- van Geert, P., & Steenbeek, H. (2008). Understanding mind, brain, and education as a complex, dynamic developing system: Measurement, modeling and research. In A. M. Battro, K. W. Fischer, & P. Léna (Eds.), *The educated brain: essays in neuro-education* (pp. 71-94). Cambridge University Press.
- van Geert, P., & van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior & Development*, *25*(4), 340-374. doi:10.1016/S0163-6383(02)00140-6
- von Bertalanffy, L. (1967). *Robots, men and minds*. George Braziller.
- von Bertalanffy, L. (1968a). General system theory: Foundations, development, applications. Braziller.
- von Bertalanffy, L. (1968b). *Organismic psychology and systems theory*. Clark University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language* (E. Hanfmann, G. Vakar, & A. Kozulin, Eds. & Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)

- Ward, R. D., & Marsden, P. H. (2004). Affective computing: problems, reactions and intentions. *Interacting with Computers*, 16(4), 707-713. doi:10.1016/j.intcom.2004.06.002
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. People's Institute.
- Weinstein, N., DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2010). Attributing autonomous versus introjected motivation to helpers and the recipient experience: Effects on gratitude, attitudes, and well-being. *Motivation and Emotion*, 34(4), 418-431. doi:10.1007/s11031-010-9183-8
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222-244. doi:10.1037/a0016984
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris (Ed.), *The concept of development: An issue in the study of human behavior* (pp. 125-148). University of Minnesota Press.
- Werner, H. (1961). *Comparative psychology of mental development*. International Universities Press.
- Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin*, 124(3), 333-371. doi:10.1037/0033-2909.124.3.333
- Westerhof, G. J., Whitbourne, S. K., & Freeman, G. P. (2012). The aging self in a cultural context: The relation of conceptions of aging to identity processes and self-esteem in the United States and the Netherlands. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(1), 52-60. doi:10.1093/geronb/gbr075
- Whitbourne, S. K. (1986). *Adult development*. Praeger.
- Whitehead, A. N. (1966). *Modes of thought*. Free Press. (Original work published 1938)
- Whitehead, A. N. (1978). *Process and reality: Corrected edition*. Free Press. (Original work published 1929)
- Whitehead, A. N. (2004). *The concept of nature*. Cambridge University Press. (Original work published 1920)
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press.
- Wilson, D. S., & Sober, E. (1994). Reintroducing group selection to the human behavioral sciences. *Behavioral and Brain Sciences* 17(4), 585-654. doi:10.1017/S0140525X00036104
- Wilson, R. A., & Keil, F. C. (1999). *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. MIT Press.
- Wilson, R. S. (1983). The Louisville Twin Study: Developmental synchronies in behavior. *Child Development*, 54(2), 298-316. doi:10.2307/1129693
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. International Universities Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Basic Books.
- Witherington, D. C. (2011). Taking emergence seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development. *Human Development*, 54(2), 66-92.
- Wolpe, J. (1961). The systematic desensitization treatment of neuroses. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 132(3), 189-203.



- Wolpe, J. (1968). Psychotherapy by reciprocal inhibition. *Conditional Reflex: A Pavlovian Journal of Research & Therapy*, 3(4), 234-240. doi:10.1007/BF03000093
- Wordsworth, W. (1904). Intimations of immortality from recollections of early childhood. In *The complete poetical works of William Wordsworth* (pp. 353-356). Houghton Mifflin.
- Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve suç*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yeats, W. B. (1997). *The Collected works of W. B Yeats. Volume I: The Poems* (Revised 2<sup>nd</sup> ed.). R. J. Finneran (Ed.). Scribner.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175. doi:10.1037/0003-066X-35.2.151
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39(2), 117-123. doi:10.1037/0003-066X.39.2.117
- Zajonc, R. B. (2000). Feeling and thinking: Closing the debate over independence of affect. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*. (pp. 31-58). Cambridge University Press.
- Zajonc, R. B., & McIntosh, D. N. (1992). Emotions research: Some promising questions and some questionable promises. *Psychological Science*, 3(1), 70-74. doi:10.1111/j.1467-9280.1992.tb00261.x

# VİDEOLAR, GÖRSELLER, GAZETE HABERLERİ VE İNTERNET KAYNAKLARI

1. Carl Rogers: <https://www.youtube.com/watch?v=NFT89grAUOI>
2. Noam Chomsky: <https://bigthink.com/videos/noam-chomsky-on-languages-great-mysteries/>
3. Noam Chomsky: <http://www.youtube.com/watch?v=Zg1bHzBoggk>
4. Jerome Kagan: <https://www.youtube.com/watch?v=CVJBzvaylH8>
5. Louisville İkiz Araştırması: <https://www.youtube.com/watch?v=Ji6edLCfV60>
6. McGraw-Hill Media resources for Teaching Psychology CD-ROM/DVD
7. Erik Erikson: <http://www.nndb.com/people/151/000097857/>
8. Rene Spitz, bebeklikte duygusal yoksunluk: <https://www.youtube.com/watch?v=iW3UHcYfCPI>
9. Aziz Nesin: <https://www.youtube.com/watch?v=u2naIkHBPug>
10. Nurdoğan Arkış: <https://www.youtube.com/watch?v=bKOL0ziHoi4>
11. Gandhi Filmi. Attenborough, R. (Director). (1982). Columbia Pictures. UK: Goldcrest Films & International Film Investors. <http://www.youtube.com/watch?v=0adv8zQsa9I>
12. Gandhi Filmi. <http://www.youtube.com/watch?v=G0RZLseVx8E>
13. Dinamik sistemlerdeki çekim merkezlerinin temsili: [https://www.researchgate.net/figure/Cellular-reprogramming-as-navigation-through-a-complex-attractor-landscapeIn-a-complex\\_fig1\\_26797458](https://www.researchgate.net/figure/Cellular-reprogramming-as-navigation-through-a-complex-attractor-landscapeIn-a-complex_fig1_26797458)
14. Dr. Michio Kaku, Dr. Dave Thayer, Büyük Kanyon: [https://www.youtube.com/watch?v=NpW\\_Q\\_J4HF4](https://www.youtube.com/watch?v=NpW_Q_J4HF4)
15. Arizona'daki Büyük Kanyon: <https://photos.com/featured/grand-canyon-national-park-arizona-javier-hueso.html?product=art-print>
16. Escher'in Çizen Eller yapıtı: [https://mcescher.com/gallery/back-in-holland/#iLightbox\[gallery\\_image\\_1\]/32](https://mcescher.com/gallery/back-in-holland/#iLightbox[gallery_image_1]/32)
17. ABD Başkanı Dwight Eisenhower'ın veda konuşması: [https://www.youtube.com/watch?v=CWiIYW\\_fBfY](https://www.youtube.com/watch?v=CWiIYW_fBfY)
18. Eisenhower'ın veda konuşması: <http://www.c-span.org/video/?15026-1/eisenhower-farewell-address>
19. Why We Fight belgeseli: Shipman, S. (Producer), & Jarecki, E. (Director). (2005). *Why we fight* [Documentary]. USA: Sony Pictures Classics.
20. Üstün Dökmen, Küçük Şeyler: <http://www.youtube.com/watch?v=uz3esABJN7M>
21. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/dogarken-agladi-insan-22150873>
22. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/dokuz-aylik-hamile-karisini-olduren-katil-yine-vurdu-21751564>
23. <http://sozcu.com.tr/copten-bebek-cesedi-cikti.html>

24. <http://sozcu.com.tr/vahsette-sok-ifadeler.html>
  25. <http://sozcu.com.tr/2013/gunun-icinden/9-aylik-hamile-kadini-balkondan-atti.html>
  26. <http://sozcu.com.tr/2013/gunun-icinden/karsiliksiz-ask-cinneti.html>
  27. <https://www.haberturk.com/gundem/haber/928211-muglada-vahset>
  28. Doğan Cüceloğlu ile İnsan İnsana programı: <https://www.youtube.com/watch?v=B4rSaPC4J94>
  29. Michael Jordan: [https://www.youtube.com/watch?v=D21\\_l4Tjvi8](https://www.youtube.com/watch?v=D21_l4Tjvi8)
  30. Boğaziçi Caz Korosu: [https://www.youtube.com/watch?v=a\\_48C1Jilgo](https://www.youtube.com/watch?v=a_48C1Jilgo)
  31. Martin Seligman'ın bu sözü yıllar önce Templeton Vakfı'nın internet sitesinde geçici olarak yer almıştır (<http://templeton.org/>). Seligman aynı düşünceyi Flourish adlı kitabı dahil farklı kaynaklarda dile getirmiştir.
  32. Martin Seligman ile Authentic Happiness ve Pozitif Psikoloji üzerine bir TV programcısının söyleşisi.
  33. Stephen Post: <http://bigthink.com/videos/the-science-of-compassion> Not
- N1. Kitap boyunca paragraf sonunda nokta işaretinden sonra verdiğim referans bilgisi (Yazar, yıl, sayfa numarası) tüm paragrafı temsil etmektedir.

Vaka ve Araştırma Örnekleriyle  
**Psikolojik Danışma  
ve Rehberlikte  
Konsültasyon**

Dr. Abdullah Mücahit ASLAN - Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Ankara

2022

# Vaka ve Araştırma Örnekleriyle Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Konsültasyon

Dr. Abdullah Mücahit ASLAN  
ORCID: 0000-0001-7468-6103

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN  
ORCID: 0000-0002-0134-7562

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-799-0  
e-ISBN : 978-605-170-800-3  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Vaka ve Araştırma Örnekleriyle  
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Konsültasyon

ASLAN, Abdullah Mücahit – GÜVEN, Mehmet

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye  
2022, 1. Baskı, x + 188 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-799-0  
e-ISBN : 978-605-170-800-3

### **Psikolojik Danışma, Rehberlik, Konsültasyon**

Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Konsültasyon, Okul Temelli Konsültasyon,  
Psikolojik Danışman, okul Psikolojik Danışmanı, Etik

---

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# İ Ç İ N D E K İ L E R

KISALTMALAR LİSTESİ.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
YAZARLAR HAKKINDA.....	ix

## I. BÖLÜM

KONSÜLTASYONA GİRİŞ.....	1
Giriş.....	1
Konsültasyonun Tanımlanması.....	1
Konsültasyonun Temel Özellikleri.....	7
Konsültasyonun Önemi.....	7
Konsültasyonun Ortaya Çıkışı.....	8
Konsültasyonun Eğitim Sürecindeki Yeri.....	9
Konsültasyonun Bireye Sunulan Diğer Hizmetlerle Karşılaştırılması.....	10
Konsültasyon ve İşbirliği.....	11

## II. BÖLÜM

KONSÜLTAN OLARAK OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI.....	13
Giriş.....	13
Etkili Konsültanların Özellikleri.....	13
Konsültan Rollerini.....	15
Konsültan Becerileri.....	18
Konsültanın Eğitimi ve Yetiştirilmesi.....	24

## III. BÖLÜM

KONSÜLTASYON SÜRECİ.....	27
Giriş.....	27
Konsültasyon Süreci.....	27
Giriş Aşaması.....	28
Tanılama Aşaması.....	34
Uygulama Aşaması.....	44
Sonlandırma Aşaması.....	53

## IV. BÖLÜM

KONSÜLTASYON TÜRLERİ.....	61
Giriş.....	61
Konsültasyon Türleri.....	61
Katılımcı Sayısına Göre Konsültasyon.....	62
Modlara Göre Konsültasyon.....	63
Doğasına Göre Konsültasyon.....	67
Odağına Göre Konsültasyon.....	69

## V. BÖLÜM

KONSÜLTASYON MODELLERİ.....	73
Giriş.....	73
Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli (RSKM).....	74
RSKM'nin Temel Özellikleri.....	75
RSKM'nin Psikodinamik Temeli.....	75
RSKM'de Konsültasyon Türleri.....	76

Okul bağlamında RSKM.....	84
RSKM’de Konsültasyon Süreci .....	85
Davranışçı Konsültasyon Modeli (DKM) .....	87
DKM’nin Temel Özellikleri .....	88
DKM’de Davranış Değişimi .....	89
DKM’nin Türleri .....	89
Davranışçı Konsültasyon Süreci .....	95
Sosyal Bilişsel Konsültasyon Modeli (SBKM) .....	98
SBKM’nin Varsayımları .....	99
Konsültasyon Sürecinde Motivasyonun Rolü .....	99
SBKM’de Konsültasyon Süreci .....	100
Adleryan Konsültasyon Modeli (AKM) .....	104
Adleryan Konsültasyonun Varsayımları.....	104
AKM’de Konsültasyon Süreci .....	107
Okullarda AKM’nin Uygulanması .....	108

## VI. BÖLÜM

<b>OKUL TEMELLİ KONSÜLTASYONDA TARAFLAR.....</b>	<b>111</b>
Giriş.....	111
Okul Yöneticileriyle Konsültasyon .....	111
Öğretmenlerle Konsültasyon .....	112
Vaka Konsültasyonu .....	115
Öğretmen “C” Grupları .....	115
Öğretimsel (Instructional) Konsültasyon.....	115
Öğretmenlerin Konsültasyon Arayışlarının Gereçekleri.....	116
Öğretmenlerin Konsültasyondan Önceki Girişimleri .....	117
15 Dakika Konsültasyonu .....	118
Öğretmenlerle Konsültasyonda Bazı İpuçları.....	120
Ailelerle/Ebeveynlerle Konsültasyon .....	123
Ebeveyn Eğitimi .....	125
Ebeveyn “C” Grupları.....	126
Aile Konsültasyonunun Avantajları .....	127

## VII. BÖLÜM

<b>KONSÜLTASYONDA DİRENÇ.....</b>	<b>129</b>
Giriş.....	129
Konsültasyonda Direncin Anlamı .....	129
Konsültasyonda Direncin Kaynağı .....	130
K.A.K. nin Kaygı ve Sorunlarının Sonucu Olarak Direnç .....	130
Konsültanın Tarzına Bir Tepki Olarak Direnç .....	137
Konsültasyon İlişkisinin Doğası Kaynaklı Direnç .....	139
K.A.K.’nin Direnciyle Çalışma .....	146

## VIII. BÖLÜM

<b>KONSÜLTASYONDA ETİK.....</b>	<b>151</b>
Giriş.....	151
Konsültasyonda Etik.....	151
Konsültanla İlgili Etik Konular .....	153
Konsültasyon İlişkisiyle İlgili Etik Konular .....	163
Konsültasyon Süreciyle İlgili Etik Konular .....	173
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>178</b>

# K I S A L T M A L A R L İ S T E S İ

ACA	American Counseling Association	Amerikan Psikolojik Danışma Derneği
ACCA	Australian Community Counseling Association	Avustralya Toplum Psikolojik Danışma Derneği
ASCA	American School Counselor Association	Amerikan Okul Danışmanları Derneği
APA	American Psychology Association	Amerikan Psikoloji Derneği
BACP	British Association for Counselling Profession	İngiliz Psikolojik Danışmanlık Mesleği Derneği
CACREP	Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs	Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Konseyi
K.A.K.	Konsültasyon Alan Kişi	
MEB	Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı	
NASP	National Association of School Psychologists	Ulusal Okul Psikologları Derneği
TDK	Türk Dil Kurumu	
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu	





# Ö N S Ö Z

Bireyin hem eğitim ve hem de günlük yaşamında akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişiminin desteklenmesi, karşılaştığı sorunlarla baş etmesine yardımcı olunması ve kendini gerçekleştirmesinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli bir yeri vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili literatür ve çalışmalar incelendiğinde, bu hizmetlerin bir kısmının doğrudan bireye (öğrenciye) yönelik hizmetler olduğu, bir kısmının da bireye dolaylı yardımı içeren ve hizmetlerin geliştirilmesi ve etkililiğinin artırılmasına yönelik hizmetler olduğu görülmektedir. Bu hizmetler içinde yer alan konsültasyon (müşavirlik) hizmetleri, bireyin eğitimi ve yetiştirilmesinden sorumlu kişilerin doğru ve ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalarında ve bireyin gelişimine katkı sağlamalarında önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle bu kitap, günümüzde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içinde önemli bir yeri olan konsültasyon hizmetleri ve uygulamalarının daha iyi anlaşılması, etkililiğinin artırılması ve bu konuda alana bilimsel bir katkı sağlanması amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın, psikolojik danışman adaylarının lisans ve lisansüstü eğitimlerinde yararlanılabilecek bir kaynak olmasının yanında, alanda çalışan psikolojik danışmanlara da konsültasyon hizmetleri konusunda bilgi ve beceriler kazandırması beklenmektedir. Ayrıca bu konuda araştırma ve çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar için de bilimsel bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

Psikolojik danışma ve rehberlikte konsültasyon hizmetleriyle ilgili Türkiye'de bu ilk telif kitabın hazırlanmasında konuyla ilgili birçok araştırma, yayın ve uygulamalar incelenmiş ve kitapta yer alan içerik, özellikle ülkemizdeki bu konudaki ihtiyaç dikkate alınarak oluşturulmuştur. Kitapta konularla ilgili vaka örnekleri ve araştırmalara da yer verilmiştir. Kitapla ilgili görüş ve önerilerinizi bizimle paylaşmanız kitabın geliştirilmesine katkı sağlayacak ve bizi memnun edecektir.

Kitabın basım ve dağıtımını gerçekleştiren ve kitabı okuyucularla buluşturan Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Dr. Abdullah Mücahit ASLAN

e-posta: mehmetguven09@hotmail.com

e-posta: abduhahmucahit71@hotmail.com



# Y A Z A R L A R H A K K I N D A

## **Dr. Abdullah M¼cahit ASLAN**

Lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak¼ltesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda (2014); yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında (2017); doktora eğitimini ise Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında (2022) tamamlamıştır. Akademik alışma hayatına 2014 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda Araştırma G¼revlisi olarak başlamıştır. Daha sonra lisans¼st¼ eğitim amacıyla gittiği Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fak¼ltesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda 2014-2022 yılları arasında Araştırma G¼revlisi olarak çalışmıştır. Araştırmacı, şu anda Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda öğretim elemanı olarak çalışmaktadır.

## **Prof. Dr. Mehmet G¼VEN**

Lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak¼ltesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler B¼l¼m¼nde (1985); yüksek lisans eğitimini İnön¼ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Psikolojik Danışma ve Rehberlik programında (1990); doktora eğitimini ise Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında (1996) tamamlamıştır. 1986-1987 yılları arasında Amasya Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde psikolojik danışman, İnön¼ Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesinde sırasıyla araştırma g¼revlisi (1987-1992), öğretim g¼revlisi (1992-1997) ve öğretim üyesi (1997-2003) olarak çalışmıştır. 2003 yılında Gazi niversitesinde Yrd. Doç. Dr. olarak g¼reve başlayan yazar, doçentliğini 2005 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında almış ve 2011 yılında aynı alanda profes¼rl¼k kadrosuna atanmıştır. H¼len Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fak¼ltesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.



# I . B Ö L Ü M

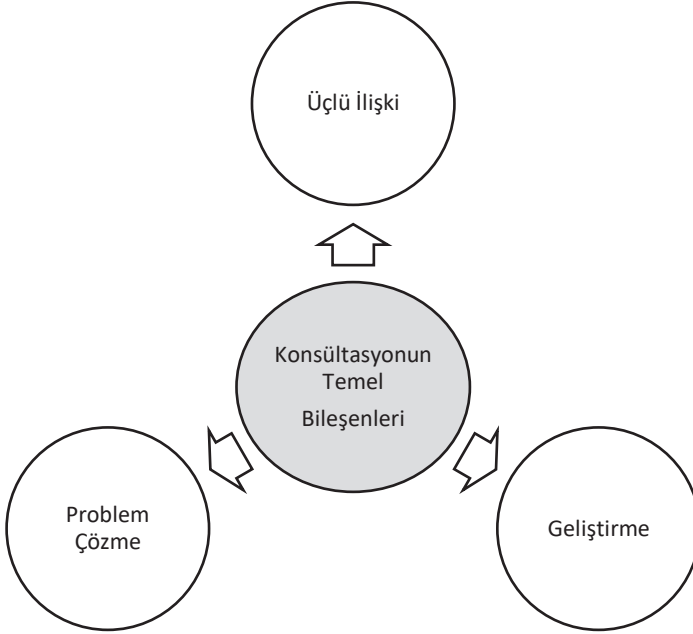
## KONSÜLTASYONA GİRİŞ

### Giriş

Okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal alanlardaki gelişimlerine katkıda bulunması okul psikolojik danışmanları kadar öğrencinin yetişmesinden sorumlu olan diğer tarafların da (öğretmen, okul yöneticisi, aile v.b.), sürece katılımını ve katkısını gerektirmektedir. Öyle ki okullarda PDR hizmetlerini sunmakla görevli olan psikolojik danışmanlar, ne kadar donanımlı olurlarsa olsunlar okul PDR hizmetlerini tek başlarına yürütmeye çalıştıklarında bazı güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu noktada, öğrencinin yaşamında önemli etkileri olan yetişkinlerin ve meslek elemanlarının ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmaları oldukça önemlidir. Paydaşların ortak bir rehberlik anlayışına sahip olması okul PDR hizmetlerinin etki alanını genişleterek bu hizmetlerin daha çok sayıda öğrenciye ve daha geniş çevrelere ulaşmasını sağlayacaktır. Bu süreçte ortak rehberlik anlayışının taraflara kazandırılmasında ve bu anlayışa uygun olarak öğrencinin gelişiminin sağlanmasında dolaylı bir rehberlik hizmeti olan konsültasyon (müşavirlik), önemli bir işleve sahiptir. Öyle ki konsültasyon hizmeti, okul psikolojik danışmanlarının okuldaki zamanlarının önemli kısmını ayırdıkları bir rehberlik hizmeti olduğundan konsültasyon hizmetinin tanınması ve açıklanması önemli görülmektedir. Bu bağlamda I. bölümde, konsültasyon hizmetini temel noktalarıyla tanıtmak ve açıklamak amaçlanmıştır.

### Konsültasyonun Tanımlanması

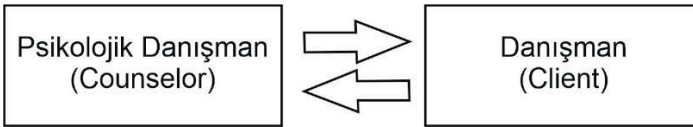
Konsültasyonla ilgili literatür incelendiğinde konsültasyona ilişkin çeşitli tanımlar bulunmakla birlikte genel olarak üzerinde fikir birliğine varılmış bir konsültasyon tanımı bulunmamaktadır. Bu nedenle konsültasyonun tanımından önce aşağıda Şekil 1.1'de sunulan konsültasyona ait temel bileşenler (üçlü ilişki, problem çözme ve geliştirme) üzerinde durulmuş daha sonra da literatürde öne çıkmış bazı tanımlara yer verilmiştir.



Şekil 1.1. Konsültasyonun temel bileşenleri

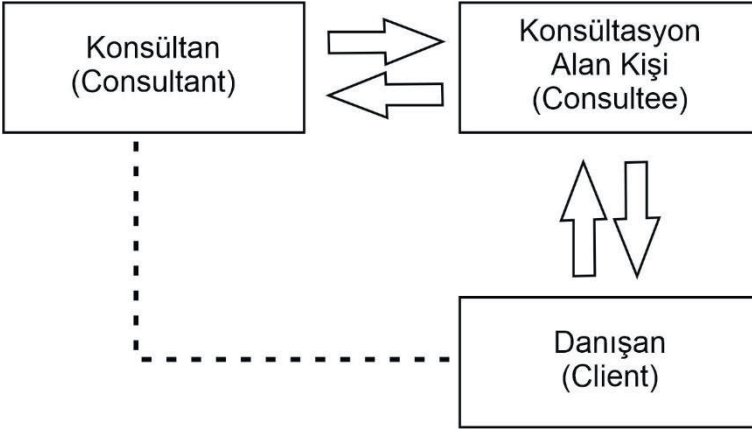
**Üçlü İlişki.** Konsültasyonun temel bileşenlerinden birincisi üçlü ilişki doğasıdır. Her konsültasyon süreci konsültan (consultant), konsültasyon alan kişi (consultee/ K.A.K.) ve danışan (client) olmak üzere üç taraftan oluşmaktadır. Konsültasyon süreci genellikle K.A.K. tarafından başlatılmaktadır. Konsültanlar ise genellikle mevcut probleme ilişkin olarak K.A.K. nin ihtiyaç duyduğu özel bilgi ve yeteneğe sahip kişilerdir. Konsültasyon sürecinde konsültan, K.A.K. ye doğrudan hizmet verirken, danışana ise K.A.K. aracılığıyla dolaylı bir hizmet sunmaktadır (Schmidt, 1999). Konsültasyon, bu üçlü ilişki doğası ile psikolojik danışma sürecindeki psikolojik danışman ve danışanın oluşturduğu doğrudan hizmet modeline sahip ikili yardım ilişkisinden net olarak ayrılmaktadır (Parsons & Kahn, 2005).

Psikolojik danışma sürecinde taraflar arasında kurulan doğrudan ve ikili ilişki Şekil 1.2'de gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Psikolojik danışma sürecinde taraflar arasındaki ilişki

Konsültasyon sürecinde taraflar arasındaki ilişki ise Şekil 1.3’de gösterilmiştir. Şekildeki oklar doğrudan sunulan yardımı ifade ederken kesikli çizgiler ise dolaylı olarak sunulan yardımı ifade etmektedir.



Şekil 1.3. Konsültasyon sürecinde taraflar arasındaki ilişki

Okul-temelli konsültasyon sürecinde psikolojik danışmanlar konsültan rolündeyken, K.A.K. rolünde ise okul yöneticisi, öğretmen, ebeveynler, okul yardımcı personelleri, sosyal çalışmacılar, sağlık çalışanları gibi öğrencinin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlayacak kişiler olmaktadır. Yardımın dolaylı olarak ulaştırıldığı danışan tarafında ise çoğunlukla bir ya da bir grup öğrenci bazı durumlarda okulda uygulanan bir ruh sağlığı programı, bir sistem olarak okul yer almaktadır. (Dinkmeyer & Carlson, 2006; Dougherty, 2000). Parsons ve Kahn’a (2005) göre bu üçlü ilişki yapısı konsültanların çoklu bakış açılarını koordine etme ve anlama, farklı kavramlar ve kaygıları algılama-yönetme, güç kullanımı ve yönetimi gibi yeni beceriler geliştirmelerini gerektirmektedir.

**Problem Çözme.** Konsültasyon sık sık problem çözme süreci olarak karakterize edilir. Ancak problem her zaman yanlış ya da hatalı bir şeyi ifade etmez. Bazen dikkat edilmesi gereken bir durumu da ifade edebilmektedir. Konsültasyon sürecinde yardımı sunan kişi (consultant/konsültan), sadece dolaylı olarak hizmet alan kişilerin (client/danışan) ya da grupların problemlerine ilişkin olarak konsültasyon alan kişiye (consultee/K.A.K.) hizmet sunmaz. Aynı zamanda konsültasyon alan kişinin problemin nasıl ortaya çıktığını anlamasına, ihtiyaçları tanımlamasına, bu ihtiyaçları karşılayacak kaynakları keşfetmesine ilişkin yeteneklerini güçlendirmesine de katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle konsültasyon çok geniş bir problem çözme sürecini içermektedir (Dougherty, 2000). Ayrıca konsültasyonda işle ilgili problemler (work-related problem) üzerinde çalışılmaktadır. Bir başka deyişle konsültasyonda kurum ya da K.A.K. nin görevleriyle (eğitim ve öğretim, ebeveynlik, okul yönetimi v.b.) ilgili problem alanlarında çalışılmaktadır. K.A.K. nin kişisel problemleriyle çalışılmamaktadır (Parsons & Kahn, 2005).



# II . B Ö L Ü M

## KONSÜLTAN OLARAK OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI

### Giriş

Okul-temelli konsültasyon hizmetleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içerisinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte bu hizmetlerin okul psikolojik danışmanları tarafından ne derece etkili olarak sunulduğu da oldukça önemlidir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon çalışmalarını etkili bir şekilde sunabilmeleri için belirli özelliklere ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özellik ve becerilerin belli bir kısmı psikolojik danışmanlık becerileriyle benzerlik göstermesine karşın konsültasyonun doğasından kaynaklı bazı bilgi ve bilgi ve beceriler de gerekmektedir. Yetkin bir konsültan aynı zamanda konsültasyon sürecinde belli rolleri üstlenmeli ve bu rollerin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Konsültanlara bu bilgi ve becerileri kazandırmanın en önemli aracı da şüphesiz eğitimidir. Bu bölümde etkili konsültanların özellikleri, konsültan becerileri, konsültan rolleri ve konsültan eğitimine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

### Etkili Konsültanların Özellikleri

Alanyazında konsültasyon sürecini başarılı bir şekilde yürüten ve sonuçlandıran etkili konsültanların ne gibi özelliklerinin olması gerektiğine ilişkin bazı görüşler bulunmaktadır. Bunlardan Dougherty (2000) tarafından ortaya konulan görüşe göre konsültanlar şu üç özelliğe sahip olması gerekmektedir: (a) *Kişisel ve mesleki gelişim yönelimi*, (b) *konsültasyon ve insan davranışı bilgisi*, (c) *konsültasyon becerileri*.

Konsültanın *kişisel gelişim yönelimi*, bir birey olarak onun gelişime ve değişime istekli olmasıyla ilgilidir. Bu, konsültanın kişisel gelişimi için bireyle ya da grupla psikoterapi veya psikolojik danışma almasından, belli bir sürede belli bir mesafeyi yürüme gibi kendine hedefler koymasına kadar değişen, yaşamının herhangi bir yönündeki kendini geliştirme çabasını içerebilmektedir. Yani kişisel gelişim, aynı zamanda insanlara daha etkili bir şekilde yardımcı olmayı sağlayacak yetenek ve beceriler kazanmayı sağlayan yaşama ilişkin takınılan bir tutumdur. Konsültanların böyle bir özelliğe sahip olması, konsültasyon sürecinin değişimi gerektirmesi dolayısıyla K.A.K. ler ve danışanlar için değişimi ve gelişimi modellemelerini sağlayacaktır. *Mesleki gelişim yönelimi* ise konsültanların konsültasyon uygulamalarının etkililiğini artırmak için çeşitli aktivitelere katılımını ifade etmektedir. Bu bağlamda konsültanlar çalıştaylara, eğitim programlarına, akademik kurslara ve süpervizyon uygulamalarına katılabilir ve mesleki bakımdan güncel gelişmeleri izleyebilir ve gelişimlerini sürdürebilirler.

Etkili konsültanların aynı zamanda *konsültasyon bilgisine ve insan davranışı bilgisine* sahip olması gerekmektedir. Yeterli konsültasyon bilgisine sahip olmayan konsültanlar, süreçte vakaya uygun model, yöntem, teknik, stratejilerin, müdahalelerin ve sürecin etkililiğinin belirlenmesinde mesleki sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Ancak konsültasyona ilişkin eğitim almış ve yeterli bilgiye sahip konsültanlar, konsültasyon sürecine ve çeşitli konsültasyon tür ve modellerine hakim olmaktadır. Bunun bir sonucu olarak konsültasyon uygulamalarından başarılı sonuçlar elde etmektedirler. Etkili konsültanlar aynı zamanda bireysel ve grup davranışlarına ilişkin insan davranışı bilgisine sahiptirler. Bu bağlamda konsültanların kişilik kuramları, normal ve normal dışı davranışlar, kişilerarası ilişkiler ve insan iletişimine ilişkin temel bilgilere sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında konsültanların çalışmalarını görev yaptıkları kurumla ilgili bazı faktörler de etkilemektedir. Bu bakımdan grup dinamikleri ve kurum/örgüt teorisine ilişkin temel bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Konsültanların bu bilgilere sahip olması müdahalelerinin etkililiğini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktadır.

Kişisel ve mesleki gelişim ile konsültasyon ve insan davranışı bilgisine sahip olmasının yanında konsültanların etkili çalışmalar yürütebilmeleri için konsültasyon becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Becerileri bilmek kadar uygulamak da oldukça önemlidir. Bu bakımdan etkili konsültanların temel iletişim becerilerinden karmaşık problem çözme becerilerine kadar bir dizi beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Konsültan becerilerine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda yer alan “Konsültan Becerileri” başlığı altında daha detaylı şekilde sunulmuştur.

Etkili konsültanın özelliklerine ve niteliklerine ilişkin önemli tespitlerde bulunan diğer araştırmacılardan Dinkmeyer ve Carlson’a (2006) göre ise etkili bir konsültan Şekil 2.1’de sunulan nitelik ve yeteneklere sahip olmalıdır:

❖Diğer insanların nasıl hissettikleri ve dünyalarını nasıl deneyimlediklerine ilişkin bir anlayışa ve empatiye sahip olma

❖Çocuklarla ve yetişkinlerle güvene dayalı, zamanı etkili kullanma ve amaca dönük etkili çalışma ilişkileri kurma yeteneğine sahip olma

❖İnsanların ihtiyaçlarına duyarlı ve onların karşılanmasında kolaylaştırıcı rol oynama

❖İnsan davranışlarının amacı, motivasyonları ve psikolojik dinamiklerinin farkında olma

❖Eğitim kurumlarındaki grup dinamiklerinin (yönetici, ebeveynler ve öğretmenler gibi) ve bunun etkilerine ilişkin bir anlayışa sahip olma

❖Karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkiler kurabilme kapasitesine sahip olma

❖Önemli konularda risk alma, yaşama karşı cesur olma, hatalarını fark ederek kabullenme ve bunlardan ders çıkarabilme gibi yetilere sahip olma

❖Yardım ilişkisi için gerekli koşulları sağlayabilme amacıyla yaratıcı, spontan, hayal gücü yüksek, esnek ve çeşitli beklentilerle (yöneticinin verdiği görevler ile öğrencinin ihtiyaçları gibi) aynı anda çalışabilme yeteneğine sahip olma

❖Hem okul yöneticileri hem ebeveynler hem öğretmenler hem de öğrenciler gibi çeşitli taraflarla çalışırken liderlik yapabilme yetisine sahip olma

### Şekil 2.1. Etkili konsültanların özellikleri

Yukarıda etkili konsültanlar için tanımlanan tüm bu nitelik, yetenek veya özelliklerin hiçbiri kolay ulaşılabilir nitelikler olmayıp sadece bir eğitimin ya da bir kursun sonunda tamamen kazanılacak özellikler de değildir. Kişisel ve mesleki gelişim hiç şüphesiz bir süreçtir. Etkili konsültanlara ait bu özellikler okul psikolojik danışmanları tarafından basmakalıp ifadeler olarak görülmemeli, fark edilmeli, bunlara ulaşmak için çaba gösterilmelidir.

### Konsültan Roller

Konsültasyon sürecinde konsültanlar, konsültasyon hizmetini nasıl yürüttüklerine göre değişen farklı rollere girerler. Bu roller yaygın olarak avukat/savunucu, uzman, eğitimci, işbirlikçi, süreç uzmanı gibi rollerdir (Dougherty, 2000). Konsültan olarak okul

# B Ö L Ü M I I I

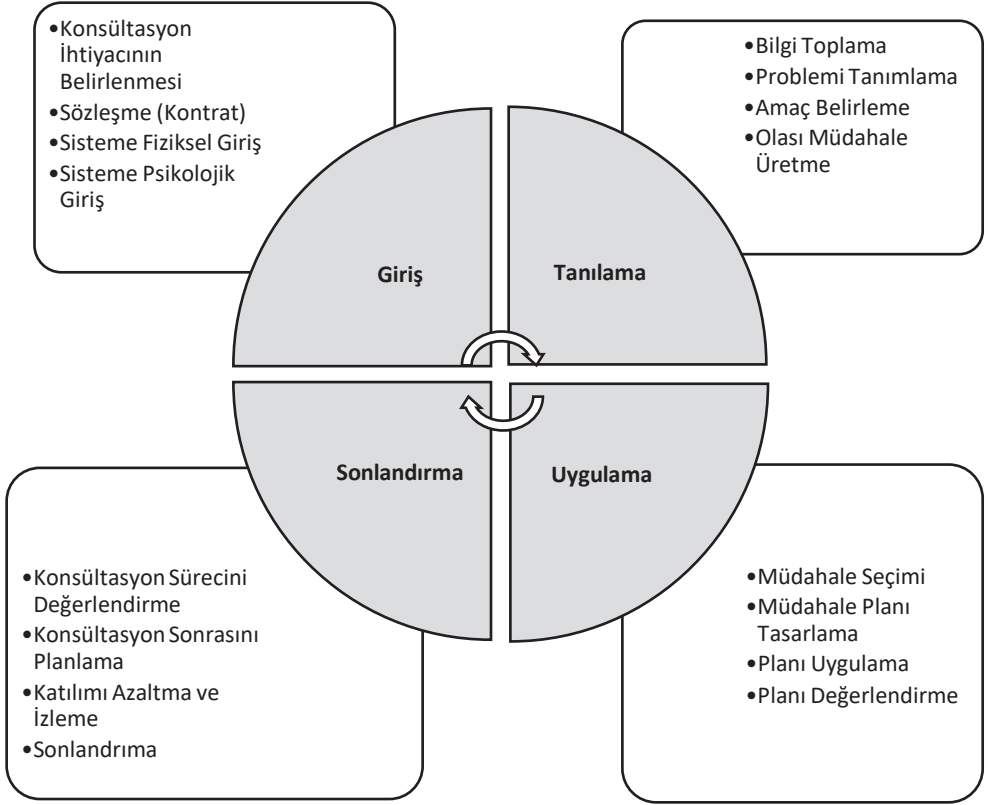
## KONSÜLTASYON SÜRECİ

### Giriş

Okul temelli konsültasyon süreci, konsültan ile K.A.K. nin danışanın ya da danışan sisteminin sorunlarının çözümü için eş güdüm içerisinde çalıştıkları bir problem çözme sürecidir. Konsültasyon sürecin belli aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamalar konsültan ve K.A.K. için birer yol haritası niteliğindedir. Öyle ki bu aşamalara göre yapılandırılan konsültasyon sürecinde hangi aşamada nelerin yapılması gerektiği açık ve nettir. Konsültasyon çalışmalarında bu aşamaların takip edilmesinin kanıta dayalı müdahalelerin kullanımını ve müdahalelerin etkililiğini artıracakı düşünülmektedir. Alanyazında konsültasyon sürecinin aşamalarına ilişkin çeşitli görüşler yer almakla birlikte bu kitapta, kapsamlı ve sistematik bir şekilde yapılandırılmış olması dolayısıyla Dougherty (2000) tarafından öne sürülen genel konsültasyon süreci benimsenmiştir.

### Konsültasyon Süreci

Dougherty (2000) tarafından geliştirilen süreç yaklaşımında konsültasyonun dört aşamasının olduğu ve her aşamanın da dört fazdan (alt aşama) oluştuğu ileri sürülmektedir. Bu aşamalar Şekil 3.1'de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Konsültasyon sürecinin aşama ve fazları

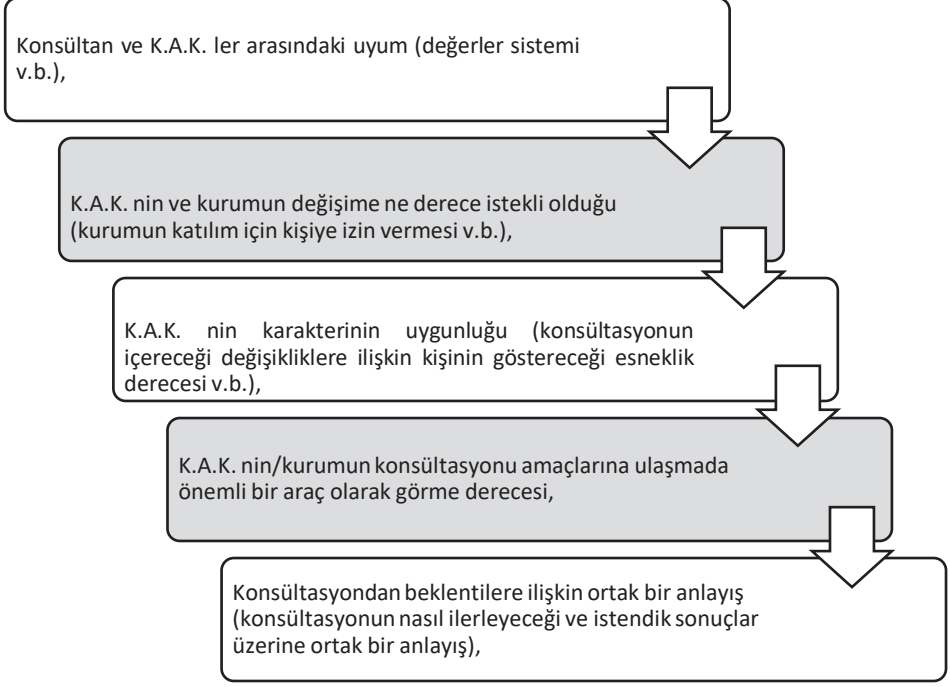
Aşağıda bu aşama ve fazların her birine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmektedir.

### Giriş Aşaması

Giriş aşaması konsültasyon sürecinin ilk aşamasıdır. Dolayısıyla K.A.K. ile ilk temasın kurulduğu aşamadır. Bu aşama konsültasyon talebini incelemeyi ve bunun sonucunda konsültasyonun gerekli olup olmadığını belirlemeyi, güçlü bir çalışma ilişkisi oluşturmayı gerektiren bir aşamadır. Başlangıç aşaması olmakla birlikte bu aşamanın aynı zamanda konsültasyonun genelini başarısını belirleyici bir aşama olduğu ifade edilebilir. Çünkü konsültasyonun başarısının giriş aşamasındaki başlangıç aktivitelerinin ne derece başarılı olduğuna bağlı olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda giriş aşamasını oluşturan dört faz ve bu fazlarda yapılması gereken iş ve işlemlere ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

### Faz-1: Konsültasyon İhtiyacının Belirlenmesi

Bu fazda konsültasyona ihtiyaç olup olmadığı ya da K.A.K. ile gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bunun için Şekil 3.2’de sunulan kriterlerin değerlendirilmesi gerekmektedir (Cherniss, 1976; Gallesich, 1982; Mann, 1983; Matthews, 1983) :



Şekil 3.2. Konsültasyon ihtiyacının değerlendirilmesinde kullanılan kriterler

Bu fazda konsültanın yapabileceği hatalar arasında gerçek problemi belirlemede başarısızlık, çok fazla söz verme, konsültan ve K.A.K. nin rollerini yeterli bir şekilde belirginleştirmede başarısızlık, probleme ilişkin yeterli eksikliğini fark etmeme gibi durumlar yer almaktadır (Ford, 1974). K.A.K. ise bu fazda konsültandan tam olarak ne beklediğini açıkça belirtmeyebilir ve problemi doğru bir şekilde tanımlayamayabilir (Dougherty, 2000). Tüm bu olasılıklar konsültan tarafından göz önünde bulundurulmalı ve gereken önlemler alınarak bu hatalardan kaçınılmalıdır.

### Faz-2: Kontrat (Sözleşme)

Bir önceki fazda yapılan değerlendirme sonucunda konsültasyona ihtiyaç olduğu kararına varıldığında taraflar konsültasyonun koşullarını tartışıp müzakere edebilir ve böylece ikinci faz başlamış olacaktır. Konsültasyon sözleşmesi konsültan ve K.A.K./kurum arasındaki konsültasyon ilişkisinin özellik ve parametrelerini tanımlayan; taraflara

# B Ö L Ü M I V

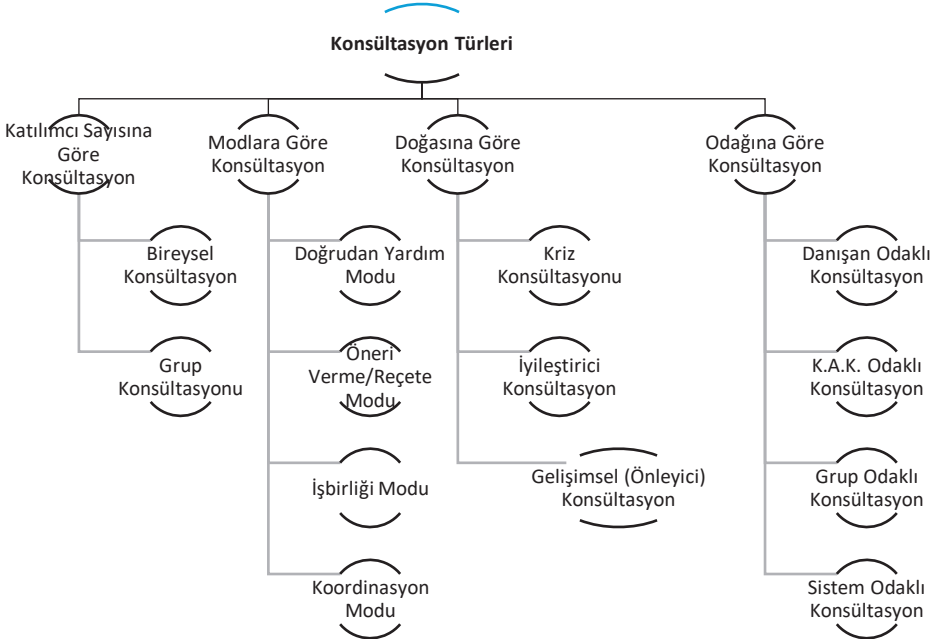
## KONSÜLTASYON TÜRLERİ

### Giriş

Okul-temelli konsültasyon geniş uygulama alanına sahip bir PDR hizmetidir. Bu geniş uygulama alanlarının bir göstergesi olarak çeşitli konsültasyon türleri bulunmaktadır. Konsültasyon türleri, konsültasyonun farklı durum ve koşullarda nasıl uygulanabileceğini göstermektedir. Yetkin bir konsültanın konsültasyon bilgisi kapsamında konsültasyonun türlerine ilişkin bilgilere de sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Böylece konsültan karşılaştığı farklı konsültasyon vakalarına en uygun türün hangisi olduğunu belirleyerek bu kapsamda konsültasyon müdahalelerini tasarlayabilecektir.

### Konsültasyon Türleri

Literatür incelendiğinde, konsültasyonun türlerine ilişkin farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Alanyazında konsültasyona ilişkin çeşitli kategoriler ve bu kategorilere göre konsültasyon türleri tanımlanmıştır. Aşağıda bunlara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir. Şekil 4.1’de konsültasyon türleri şematize edilmiştir.



Şekil 4.1. Konsültasyon türleri

## **Katılımcı Sayısına Göre Konsültasyon**

Bu sınıflamada, konsültasyon sürecine katılan bireylerin sayısı temel alınmaktadır. Bireysel ve grup konsültasyonu olarak iki türü bulunmaktadır (Akman, 2002; Gladding, 2015; Myrick, 1997).

### ***Bireysel Konsültasyon***

Konsültasyonun bu türünde konsültan ya da psikolojik danışman, öğrencinin sorununun çözümüne yönelik olarak öğrencinin yetişmesinden sorumlu (anne, baba, öğretmen v.b.) yalnızca bir kişi ile ikili bir etkileşim içerisinde konsültasyon sürecini yürütmektedir (Akman, 2002). Bireysel konsültasyon daha çok grup müdahalesinin uygun ya da mümkün olmadığı, sorunun bireysel müdahaleye uygun olması veya bireysel değişimin daha etkili olacağı durumlarda kullanılmaktadır (Fuqua ve Newman, 1985).

Bireysel konsültasyonun avantajı, süreçte az kişi olması ve ele alınacak daha az dinamik bulunması nedeniyle yardım sürecini hızlandırmasıdır (Myrick, 1997). Ayrıca Myrick'e (1997) göre bireysel konsültasyon, düzenlenmesi daha kolay olduğu ve müdahaleye ilişkin daha çabuk dönüt alınabildiği için avantajlıdır.

Fuqua ve Newman'a (1985) göre bireysel konsültasyonun bazı dezavantajları bulunmaktadır (a) bireysel müdahale, yalnızca bir tek K.A.K. nin sürece katılımını mümkün kıldığından sorunun sahiplenilmesini sınırlandırmaktadır, (b) bireysel olarak K.A.K. lerin, grup konsültasyonu alanlara kıyasla müdahalenin etkisini genişletebilmeleri daha az olasıdır, (c) bireysel konsültasyon, problem tanımlanması ve problemin çözümü sürecinde, konsültanın rolünü ve sorumluluğunu daha çok vurgulamaktadır, (d) bir müdahale stratejisi olarak bireysel konsültasyon, değişime katkıda bulunacak diğer kişilerin sürece katılımını sınırlamaktadır.

### ***Grup Konsültasyonu***

Grup konsültasyonu okul düzeyinde konsültanın, bir öğrenciyi ya da öğrenci grubuna ait soruna ilişkin öğrencinin yetişmesinden sorumlu ve konuyla ilgili olan yetişkin grubuyla çalışması (Akman, 2002) şeklinde kullanılmaktadır. Ya da iş ortamında birden fazla birey benzer problemi yaşadığında kullanılmaktadır (Gladding, 2015). Kurpius'a (1985) göre grup konsültasyonunda grubun problem çözmeye ya da bireylere odaklanabileceğini belirtmektedir. Problem çözme gruplarında konsültan daha çok katalizör ve kolaylaştırıcı rolü üstlenirken; kişi odaklı gruplarda ise konsültan, grup üyelerinin problemi anlamaları ve çözmeleri için bir ekip oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Gladding, 2015).

Myrick'e (1997) göre grup konsültasyonu, bireysel konsültasyonla kıyaslandığında daha etkilidir, aynı zamanda konsültanın zaman ve enerjisi açısından da daha ekonomiktir. Ayrıca grup konsültasyonunda grup üyeleri, ortak bir amaca yönelik olarak ve



ortak çaba göstererek birbirlerine probleme yönelik düşünme, destek, anlayış ve deneyimlerini sunmaktadırlar (Myrick, 1997). Bu nedenle Myrick'e (1997) göre grup konsültasyonu, bireysel konsültasyona göre daha zengin bir potansiyele sahiptir.

Grup konsültasyonlarına örnek olarak Adleryen yaklaşım temelli *C grupları* verilebilir. *C grupları*; iş birliği (collaboration), konsültasyon (consultation), açığa çıkarma (clarification), yüzleştirme (confrontation), ilgi (concern), gizlilik (confidentiality) ve kendini adama (commitment) gibi *C* ile başlayan boyutları içermektedir (Dinkmeyer ve Carlson, 2006). *C grupları*, yetişkinlerden, ağırlıklı olarak da ebeveynlerden oluşmaktadır. Bu gruplar, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde etkili gruplardır. *C grupları*, psikolojik danışma amaçlarından daha ziyade bilgi paylaşımı ve ortak destek için kullanılmaktadır (Gladding, 2015).

Okullarda sunulan grup konsültasyonu hizmetleri ise genellikle aile seminerleri, öğretmen seminerleri, vaka çalışma grupları, aile-öğretmen konsültasyon grupları şeklinde düzenlenmektedir.

### **Modlara Göre Konsültasyon**

Konsültasyonun sunum tarzı konsültanın süreçte oynadığı rollere göre farklılaşmaktadır ve bu farklı sunum tarzları konsültasyon modları olarak adlandırılmıştır. Konsültasyon modları, Kurpius (1978) tarafından tanımlanmıştır. Genel olarak konsültanın (a) danışana direk yardım sunmasına, (b) K.A.K. ye problem çözümü için yol göstermesine, (c) K.A.K. ye problemin çözümü için müdahale planının oluşturulmasında destek sunmasına, (d) problemin çözümünde sorumluluk almasına ilişkin dört farklı rolü temel almaktadır (Gibson & Mitchell, 1995). Konsültasyon modları, doğrudan yardım (provision), öneri verme/reçete (prescription), işbirliği yapma (collaboration) ve aracılık (mediation) modları (Kurpius, 1978; Parsons ve Kahn, 2005) olarak dört farklı moddan oluşmaktadır. Aşağıda modlara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

#### ***Doğrudan Yardım Modu***

Doğrudan yardım modu genellikle K.A.K. problemle karşılaştığında, olası çözüm yollarını tanımlama, problem çözme stratejilerini uygulama ve değerlendirmeye ilişkin yeterliğe, ilgiye ve zamana sahip olmadığında kullanılan bir konsültasyon modudur (Kurpius, 1978). Bu modda konsültan kendisine sevk edilen danışana, yukarıdaki nedenlerden dolayı K.A.K. nin hiç bir müdahalesi olmaksızın doğrudan hizmet sunmaktadır.

Örneğin konsültanın, danışanı psikolojik danışma sürecine alması veya öğretmenin sınıfına girerek öğrencilere pekiştirme sistemini uygulaması gibi. Bu tür bir uygulamada konsültasyonun üçlü ilişki doğası (konsültan, K.A.K. ve danışan arasındaki dolaylı ilişki) bozulmaktadır. Bundan dolayı bu modun kullanımına yalnızca doğrudan müdahale en iyi seçenek olduğunda yer verilmekte ve uygulamaya konsültan ile K.A.K. nin fikir birliği ile karar verilmesi gerekmektedir. (Kurpius, 1978). Bu modun en önemli dezavantajı ise eğer sorun çözülmez ya da daha iyiye gitmezse konsültanın suçlanacak olmasıdır (Gladding, 2015).

# B Ö L Ü M V

## KONSÜLTASYON MODELLERİ

### Giriş

Konsültasyon alanyazını, konsültan ve K.A.K. lere süreçte izleyebilecekleri çeşitli yol haritaları sunan çeşitli modelleri içermektedir. Tıpkı psikolojik danışma hizmetlerindeki kuramlar gibi. Öyle ki bu bölümde ele alınacak konsültasyon modellerinin önemli bir kısmını, psikolojik danışma kuramlarına dayalı olan, onların konsültasyona uyarlanmış formları oluşturmaktadır.

Kuram, insanların neden öyle davrandıklarını, onlara nasıl yardım edilebileceğini, değiştirmek istedikleri yönlerini nasıl değiştirebileceklerini açıklamaktadır (Murdock, 2012). Ayrıca kuramlar, psikolojik danışmanların hangi uyarıcıya dikkat edeceklerini ya da hangisini arka plana iteceklerini göstermektedir ki bu yönüyle kuramlar, tıpkı bilgileri organize etmeyi ve onları etkili bir şekilde işlemeyi sağlayan şemalara benzemektedirler (Murdock, 2012). Boy ve Pine (1983), kuramın şu altı işleve sahip olduğunu ifade etmektedir: (a) çeşitliliğin içerisinde bütünlüğü bulmaya yardımcı olur, (b) göz ardı edilebilecek ilişkilerin incelenmesini sağlar, (c) çalışılacak işlevsel esaslar sunar ve profesyonel gelişimi değerlendirmeye yardım eder, (d) ilgili verilere odaklanmaya yardımcı olur ve neyin aranması gerektiğine işaret eder, (e) etkili bir davranış değişikliğinin nasıl sağlanacağına yardım eder, (f) eski ve yeni yaklaşımların değerlendirilmesine yardım eder. Bütün bu işlevleri ile düşünüldüğünde kuramların aslında bir yol haritası sunduğu ve bu haritalardan yararlanmayan psikolojik danışmanların ya da konsültanların yollarını bulmakta güçlük çekecekleri söylenebilir. Kuramlar, nerede bulunduğu ve nereye, nasıl, en iyi hangi yoldan gidilebileceğinin bilgisini vererek var olan milyarlarca bilgi arasından hangisinin önemli olduğunu ve bunların nasıl organize edilebileceğini göstermektedir (Murdock, 2012).

Etkili bir psikolojik danışma için temel olan kuramlar, aynı zamanda konsültasyon için de önemli ve gereklidir. Konsültasyon sürecinde kuramlardan daha çok *kuram temelli modeller* öne çıkmaktadır. Bu modeller genellikle bir psikoterapi kuramını temel alarak onun dolaylı bir formunu temsil etmektedirler. Örneğin davranışçı psikoterapi kuramını temel alan davranışçı konsültasyon modeli gibi. Konsültasyon modelleri, K.A.K. nin işiyle ilgili problemlerle baş edebilmesi için problem çözme süreçlerini kullanarak yardım sağlamaktadır. Her bir modelin problem çözme tarzı ise temel aldığı kurama göre değişmektedir.

Literatürde yaygın olarak ele alınan (Dougherty, 2000; Crothers, Hughes & Morine, 2008; Erchul & Martens, 2010; Parsons & Kahn, 2005; Brown & Srebalus, 2003) konsültasyon modelleri arasında Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli (RSKM), Davranışçı Konsültasyon Modeli (DKM), Adleryen Konsültasyon Modeli (AKM) ve Sosyal Bilişsel Konsültasyon Modeli (SBKM) yer almaktadır. Bu modellerin hepsi bir psikoterapi kuramını temel alarak konsültasyonun dolaylı yapısına uyarlanmış modellerdir. Galleich'e

(1982) göre bu modeller beş ana unsur bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bunlar (a) problemin kavramsallaştırılması, (b) amaçlar, (c) yöntem ve varsayımlar, (d) konsültan rolleri ve (e) mesleki değerlerdir.

Bu bölümde kuram temelli modeller olarak RSKM, DKM, AKM ve SBKM üzerinde durulacaktır. Konsültasyon modelleri; modelin tanıtılması, modelin varsayımları, modelin öne sürdüğü konsültasyon süreci, modelin türleri gibi başlıklar altında ele alınacaktır. Ayrıca her bir modelin sonunda bu modele ilişkin bir örnek vaka sunumuna yer verilecektir.

### **Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli (RSKM)**

Psikiyatrist Gerald Caplan, konsültasyona ilişkin ilk çalışmaları yapan ruh sağlığı çalışanı olarak bilinmektedir (Crothers vd., 2008). Caplan, II. Dünya Savaşı sonrasında 1949 yılında İsrail'deki çocuk rehberlik merkezinde, göçmen çocuklara ruh sağlığı hizmeti vermek için görevlendirilmesi sonucunda çocuklara doğrudan geleneksel terapi yardımı sunmak yerine onların eğitiminden ve bakımından sorumlu kişilere (öğretmenlerine, bakıcılarına v.b.) destek sunma yöntemini kullanmıştır (Caplan, 1970). Böylece bakım veren kişiler aracılığıyla çok sayıda çocuğa yardım sunmuş ve aynı zamanda geniş bir problem yelpazesini yönetmiştir (Caplan, 1970). Caplan'ın bu çalışması ruh sağlığı konsültasyonu (mental health consultation) olarak adlandırılmıştır. Dougherty (2000), Caplan'ın konsültasyon hizmetini yardım hizmetleri alanına getiren kişi olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. RSKM, konsültasyonun bir psikolojik yardım sunma yaklaşımı olarak gelişmesine temel oluşturan ve toplumun ruh sağlığının konsültanların çabalarıyla ilerletilebileceği fikrini temel alan bir modeldir (Dougherty, 2000). Caplan'a (1970) göre konsültasyon, her biri kendi alanında uzman olan iki kişi arasındaki gönüllüğe dayalı, hiyerarşik olmayan bir ilişkidir. Uzmanlardan birisinin ise ruh sağlığı alanında uzman olması gerekmektedir (Caplan, 1970). Bu ilişkide, K.A.K., ruh sağlığı alanına giren ve bu alanda uzmanlık gerektiren bir problem getirmektedir. Bu problem, danışana ait olan ruhsal bir bozukluk ya da kişilik bozukluğu olabileceği gibi, işle ilgili ele alınması gereken kişiler arası sorunlar da olabilmektedir (Crothers vd., 2008). Caplan (1970), konsültasyonun danışanın sorunlarının çözümüne K.A.K. aracılığıyla katkı sağlamaya dönük amacının yanında, diğer bir önemli amacının da K.A.K. nin gelecekte benzer problemlerle daha etkili baş edebilmesine yönelik işlevini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Öyle ki bu ikincil amaca yaptığı vurgu, RSKM'yi diğer modellerden ayıran temel noktalardan birisidir. Caplan'a (1970) göre konsültasyon sürecinde K.A.K. ye verilen öneriler, onun iş performansını artırmayı amaçlamaktadır. Ancak iş performansının artmasıyla, K.A.K. nin iyi oluşu (well-being) da artmakta ve böylece konsültasyon, terapötik bir yaşantı da sunmuş olmaktadır (Caplan, 1970). Fakat Caplan (1970)'e göre, konsültasyon sürecinde doğrudan bir terapötik müdahaleye yer verilemez.

RSKM, psikodinamik bir temele sahiptir (Dougherty, 2000). Modelde, K.A.K. nin bazı sorunlara sahip olabileceği ve bu sorunların bir kısmının da psikodinamik temelinde olduğu (Caplan, 1970) kabul edilmektedir. Öyle ki K.A.K. nin bazı bilinçdışı duygu ve düşüncelerinin, onun danışanı objektif olarak görmesine engel olacağı ve işlevini olumsuz olarak etkileyeceği fikri savunulmaktadır (Crothers vd., 2008). Konsültan, K.A.K. nin bu

sorunlarını dolaylı bir yaklaşım tarzı ile ele almaktadır (Erchul & Martens, 2010). RSKM, oldukça geniş bir kullanım alanına sahiptir. Bu alanlar arasında eğitim, tıp, hemşirelik, halk sağlığı, endüstri gibi çalışma alanları bulunmaktadır (Dougherty, 2000).

### **RSKM'nin Temel Özellikleri**

RSKM'nin temel özellikleri, aşağıda maddeler halinde sunulmuştur Caplan (1970):

1. Ruh sağlığı konsültasyonu, iki profesyonel (konsültan ve danışan) tarafından kullanılan bir yöntemdir.
2. K.A.K. nin çalışma problemi, ruh sağlığı alanında olmalıdır. Bu problemler; (a)danışanın ruhsal ya da kişilik bozukluklarıyla, (b)danışanın ruh sağlığının iyileştirilmesiyle, (c)danışanın çalışma ortamındaki kişiler arası sorunlarıyla ilgili olabilir. Konsültan bu problemlere ilişkin uzmanlık bilgisine sahip olmalıdır.
3. Konsültanın, konsültasyon müdahalesinin sonuçlarına ilişkin bir sorumluluğu bulunmamaktadır.
4. K.A.K. nin, konsültanın öneri ya da görüşlerini kabul etmek gibi bir sorumluluğu bulunmamaktadır.
5. Konsültasyon sürecindeki ilişki hiyerarşik değil, eşitlikçi bir ilişki türüdür.
6. Konsültasyonun ikiz amacı, K.A.K. nin mevcut çalışma problemini anlamasını ve ele almasını iletmeye yardım etmek ve bu sayede gelecekte karşılaşabileceği benzer problemleri yönetme kapasitesini artırmaktır.
7. Konsültasyonda amaç, K.A.K. nin iyi oluşundan ziyade iş performansını iletmektir. Ancak iki alan birbiriyle bağlantılıdır. Şöyle ki başarılı bir konsültasyon sonucunda K.A.K. nin iyi oluşu da artacaktır. Diğer bir ifade ile başarılı bir konsültasyon, K.A.K. için ikincil terapötik bir etkiye sahip olmaktadır.
8. Konsültasyon sürecinde, K.A.K. nin kişisel problemlerine ve duygularına açıkça odaklanılmamaktadır. Konsültan, bu tür kişisel ve özel materyalin tartışılmasına izin vermemektedir. Ancak bu tutum, konsültasyonda K.A.K. nin duygularına dikkat edilmediği anlamına gelmemektedir. Konsültanlar, K.A.K. nin işinde yaşadığı sorunlara, kişisel problemlerinin de neden olduğunu bilmektedirler. Konsültanlar, K.A.K. nin kişisel problemlerini, danışanın vakasına ve çalışma ortamına aktardığını varsayarak dolaylı ve özel bir şekilde bu tür problemleri ele almaktadırlar.

### **RSKM'nin Psikodinamik Temeli**

Sigmund Freud'un çalışmalarından yoğun bir şekilde etkilenen Caplan, RSKM'de psikodinamik yaklaşımı temel almıştır. RSKM, davranış değişimine ilişkin intrapsişik görüşe dayanmaktadır (Meyers, 1981). RSKM'nin psikodinamik oryantasyona sahip olması ise onu en karmaşık model haline getirmektedir (Conoley & Conoley, 1992). Psikodinamik yaklaşıma göre davranış, bilinçdışı motivasyonun bir sonucudur ve kişisel sorunlar erken çocukluk deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu erken yaşantılar, davranışları

# B Ö L Ü M V I

## OKUL TEMELLİ KONSÜLTASYONDA TARAFLAR

### Giriş

Konsültasyon çalışmalarının yoğun bir şekilde yürütüldüğü ortamlardan birisi de toplum hayatının mikrokosmu olan okullardır. Okul temelli konsültasyon, okul danışmanı ile K.A.K. arasında işbirliğine dayalı olarak sistematik problem çözme sürecinin işletilerek sunulduğu psikolojik ve eğitimsel bir hizmettir (Zins, 1993). Okul temelli konsültasyonun amacı, öğrencinin iyi oluşunu ve performansını artırmak; öğretmen ve yöneticilerin öğrenciye yardımcı olmalarını sağlayacak güçlü yöntemler öğrenmelerini sağlamak; ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamına katılmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Riley, 1996). Böylece okullarda yürütülen konsültasyon çalışmalarıyla okul ve ev iklimi pozitif olarak etkilenmekte, okul psikolojik danışmanlarının etki alanları genişlemektedir (Dougherty, 1992).

Okul psikolojik danışmanları ne kadar donanımlı olurlarsa olsunlar öğrencilere psikolojik yardım ulaştırmada okul yöneticisi, öğretmen, ebeveyn ve diğer ilgili kişilerin desteğine ve işbirliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Okul temelli konsültasyonda bu taraflarla ilgili olarak detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

### Okul Yöneticileriyle Konsültasyon

Okullarda konsültasyon çalışmalarının ne derece kabul edileceğinde ve uygulanacağında okul yöneticisinin rehberlik hizmetlerine ilişkin algıları önemli bir rol oynamaktadır. Genellikle psikolojik danışmanın rollerine ilişkin geleneksel bir anlayışa sahip yöneticilerin konsültasyon çalışmalarına direnç göstermesi muhtemeldir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanları sadece yöneticileri konsültasyon hizmetine ilişkin bilgilendirmekle kalmamalı aynı zamanda bu hizmetlere onların katılımını da sağlamalıdır (Bramlett & Murphy, 1998). Bu amaca dönük olarak psikolojik danışmanlar, okul yöneticileriyle öncelikli olarak pozitif bir çalışma ilişkisi kurmalıdır. Sonrasında yöneticilere konsültasyon kapsamında düzenlenen ebeveyn eğitim gruplarının, sınıf yönetimi becerileri için verilen öğretmen eğitimlerinin, okul personelinin öğrenciye ilişkin tutumlarının istedik yönde gelişimi için gerçekleştirilen eğitim ve seminerlerin çocuğun başarısı üzerindeki etkisi anlatılmalıdır (Brigman vd., 2005). Bu çalışmaların sonucunda yöneticiler, konsültasyon uygulamalarının okulun öğrenme iklimi üzerine olumlu etkilerinin olduğunu, öğretmenlerinin yeterliklerinin artmasına katkıda bulunduğunu, psikolojik danışmanların zamanlarını daha etkili olarak kullanmalarını sağladığını anlamakta ve konsültasyon çalışmalarına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmaktadır (Muro & Kottman, 1995).

Psikolojik danışmanlar, okul yöneticisine belli öğrencilere ilişkin konsültasyon hizmeti verdikleri gibi, okullarda yürütülen programlarla ilgili olarak da konsültasyon hizmeti vermektedir (Dougherty, 2000). Bu süreçte psikolojik danışman, aile ve öğretmenlerle konsültasyon sürecinde kurdukları ilişkiye benzer bir ilişki kurarak yöneticilerle çalışmaktadır. Bu ilişki, işbirliğine ve eşgüdüme dayalı olarak gerçekleşmekte ve bir takım olarak problem tanımlanmakta, analiz edilmekte ve çözümlenmektedir. Problem, ortak hipotezler ve öneriler doğrultusunda holistik bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca konsültasyon sürecine, gerektiğinde problemi farklı açılardan ele almak üzere başka uzmanlar da dahil edilebilmektedir (Muro & Kottman, 1995).

Okullarda yöneticilerle yürütülebilecek konsültasyon çalışmalarından bazıları şunlardır (Kepçeoğlu, 1994):

- Okuldaki tüm olanakların psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine uygun olarak kullanılmasında okul yöneticileriyle çalışmak,
- Okul eğitim programının ve günlük çalışma planlarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişmelerine daha uygun hale getirilmesi için çalışmak,
- Okul içindeki ve çevredeki eğitim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlamak,
- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili genel açıklama, bülten, araştırma ve inceleme raporu, değerlendirme raporu, istatistiksel bilgi ve grafik gibi dokümanları hazırlama ve bunları yöneticilerle paylaşmak gibi.

Yukarıdakilere ek olarak öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal/duygusal alanlardaki gelişmelerini etkileyen faktörleri ve destekleyen çalışmaları okul yönetimiyle görüşmek, okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili etkinliklerin uygulanması konusunda okul yönetiminin desteğini almak gibi konsültasyon çalışmalarına da yer verilebilir.

#### **Araştırma 6.1.**

Kagey ve Martin (1982) tarafından yapılan çalışmada okul müdürleri için yenilikçi bir konsültasyon programı geliştirilmiştir. Bölgedeki 95 okul müdüründen 45'i programa katılmıştır. Programda okul müdürlerine sağlanan hizmetler bireysel konsültasyon, destek grupları ve konferanslardır. Programın değerlendirilmesi için okul müdürlerinden alınan görüşlere göre bireysel konsültasyon diğer hizmetlerden daha değerli olarak algılanmıştır. Ayrıca genel olarak programın müdürlerin izolasyonunu azaltmaya yardımcı olduğu ve onlara yeni fikir ve eylemler için bir araç sağladığı sonucuna varılmıştır.

### **Öğretmenlerle Konsültasyon**

Okullardaki konsültasyon çalışmalarının büyük bir bölümünü öğretmenlerle yapılan konsültasyon çalışmaları oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan bu çalışmaların amacı genel olarak, hatalı inançları tespit ederek onların yerine yerleştirilebilecek alternatif inanç ve davranışları önermektir (Dinkmeyer & Carlson, 2006). Ayrıca amaç olarak

öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmak ve psikoeğitimsel müdahalelerin etkisini genişletmek de ifade edilmektedir (Dougherty, 2000). Öğretmenlere yönelik yürütülen konsültasyon çalışmalarında öğretmenlerin etkili ebeveyn konferanslarını yürütme (Johns, 1992), öğrencilerin benlik kavramını geliştirme (Braucht & Weime, 1992), öğretim yöntemlerini seçme (Margolis, 1990), çatışma çözümü ile uğraşma (McFarland, 1992) gibi yetileri kazanmaları da amaçlanmaktadır.

Dinkmeyer ve Carlson'a (2006) göre öğretmenlerle yürütülen konsültasyon çalışmalarını zaman zaman öğretmenlerin psikolojik danışmanlara ilişkin sahip olduğu algılar olumsuz olarak etkilemektedir. Genellikle öğretmenler konsültan olarak hizmet veren psikolojik danışmanları, öğretmenlerin uygulamalarını etkisiz olarak gören; çocuğa bir birey olarak davranılması, çocuğa ilgi ve sevgi gösterilmesi gibi klişe öğütler veren; çocukların savunucusu rolündeki kişiler olarak görmektedir. Bu algı ise öğretmenlerde konsültasyon alma konusundaki motivasyonu azaltmaktadır. Buna engel olmak için psikolojik danışmanların, öğretmenlerin algısal alanlarına girmeleri gerekmektedir. Bunun için ise ulaşılabilir olmaları ve öğretmenlerin genellikle buldukları alanlar olan öğretmenler odasına girmeleri gerekmektedir. Böylece onlarla yakın bir etkileşim geliştirebilmekte ve aralarındaki yapay engelleri ortadan kaldırebilmektedirler. Bu çabaların sonunda ise konsültan, öğretmenlere "konsültasyon, öğretmenlerin daha az stres ve gerilimle sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır" mesajını verebilmelidir.

Psikolojik danışmanlar öğretmenlere yönelik bir konsültasyon süreci planlayacaklarında öğretmenlerin yoğun ders programları olması dolayısıyla öncelikle konu ile ilgili öğretmenlerin katılabileceği uygun bir gün ve zamanın belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca okul yönetiminin konsültasyon faaliyetine ilişkin bilgilendirilmesi önemlidir. Konsültasyon oturumlarının haftada bir kez olması ve 45 dakika ile bir saati geçmemesi önerilmektedir (Dougherty, 2000). Her bir oturumda ise öğretmenlerin yeni öğrendikleri fikirler, kavramlar ya da yöntemlere ilişkin soruları cevaplanmalı, oturumun sonunda öğretmenlerden öğrendikleri şeyleri özetlemeleri istenmesi tavsiye edilmektedir. Konsültasyon sürecinde psikolojik danışmanlar daha çok kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler.

Öğretmenlerle konsültasyonda Davranışçı Konsültasyon Modeli (DKM) ve Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli (RSKM) olmak üzere çeşitli modellerden yararlanılabileceği gibi Dougherty (2000) tarafından Adleryen Konsültasyon Modeli (AKM) ve tekniklerinin kullanımı önerilmektedir. AKM, öğretmenlerle konsültasyonda Şekil 6.1'de sunulan şu varsayımlara dayanmaktadır:

# V I I . B Ö L Ü M

## KONSÜLTASYONDA DİRENÇ

### Giriş

Psikolojik danışma ilişkisinde danışman ve danışan arasında olduğu gibi konsültasyonda da konsültan ve K.A.K. ler arasında direnç gerçekleşebilmektedir. Direncin gelişmesi ilk bakışta konsültanlar için kabullenilmesi zor ve hayal kırıklığı oluşturan bir durum olsa da konsültasyon ilişkisinde doğal ve beklenen bir durumdur. Dirençle karşılaşıldığında bunun sonucunu belirleyen en önemli değişken konsültanın tepkisidir. Eğer konsültan dirençle çalışmaya hazır veya yetkin değilse ya konsültasyonu sonlandıracak ya da direnci kırmak için güç kullanmaya kalkacaktır. Her iki durumda da konsültasyonun sonucu olumsuz olmakla kalmayacak aynı zamanda K.A.K. ile gelecekte konsültasyon ilişkisi kurma olasılığı ortadan kalkacaktır. Ancak konsültan, dirençle karşılaşmanın bireye sunulan tüm yardım hizmetlerinde olduğu gibi konsültasyonda da olağan bir durum olduğunun ve eğer yönetilebilirse eşsiz bilgiler sağlayacak bir olgu olduğunun farkındalığına sahip olursa dirençle çalışabilecektir. Dirençle çalışma sonucunda ise konsültasyonun doğasını, K.A.K. nin davranışlarını anlayabilecek ve verimli bir işbirliği mümkün olacaktır. Bundan dolayı yetkin konsültanların direnci görmezden gelmek, konsültasyonu sonlandırmak ya da direnci kırmak yerine sahip olduğu becerilerle dirençle çalışarak direncin doğasını anlayabilmesi gerekmektedir. Aşağıda konsültasyonda direncin nasıl geliştiği, türleri ve nasıl çalışılabileceğine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

### Konsültasyonda Direncin Anlamı

Direncin temelinde değişim bulunmaktadır. Değişim, belirsizlik ve bilinmezliği içerdiğinden bir öngörülemezlik söz konusudur. Bu durum ise bireyde kaygı uyandırarak işbirliği sürecine gerekli ve yeterli katılımı engellemektedir (Parsons & Kahn, 2005). Direnç genel olarak sonuç ve sürecin başarılı olma olasılığını engelleyen herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Cormier & Cormier, 1991). Konsültasyonda direnç ise K.A.K. nin problem çözme sürecine aktif olarak katılmadaki başarısızlığı olarak tanımlanmaktadır (Parsons & Kahn, 2005).

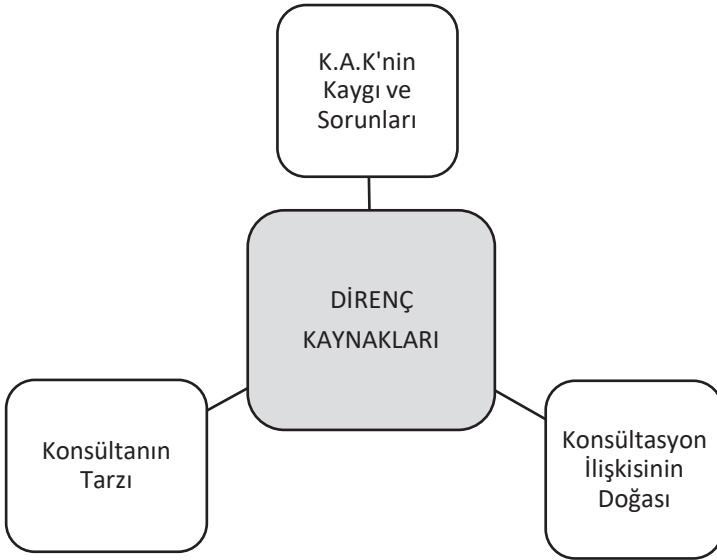
Direnç olmaması gereken bir durum değildir. Öyle ki bazen K.A.K. nin direnci işlevsel sonuçlar doğuran ve anlaşılması gereken mantıklı bir tepki olabilmektedir. Örneğin, K.A.K.'nin direnci, konsültasyonla gelecek değişikliğin çok riskli ya da çok tehlikeli olduğunu bildirebilir. Eğer konsültan, K.A.K. nin direnç tepkisini doğru bir şekilde okuyabilirse hem K.A.K. yi hem de sistemi koruyabilmektedir. Böylece K.A.K. nin gösterdiği direnç koruyucu bir işlev görmüş olmaktadır. Bazı durumlarda ise K.A.K., kendini rahat



veya güvende hissetmediğinde direnç geliştirebilir. Bu rahatsızlık da konsültanın duyarsızlığının bir sonucu olabilir. Örnek olarak konsültanın tarzı ve yaklaşımından dolayı K.A.K. aşağılanmış, dinlenmemiş, küçük düşürülmüş veya öfkeli hissetmiş olabilir (Parsons & Kahn, 2005). Böyle bir durumda konsültanın kendini ve iletişim tarzını gözden geçirmesi gerekmektedir. Özetle direncin işlevsel olduğu durumlar da olabilir ve bunların konsültanlar tarafından doğru bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

### **Konsültasyonda Direncin Kaynağı**

Konsültasyonun üçlü ilişki doğası nedeniyle direnç olgusu psikolojik danışma ilişkisine kıyasla kompleks bir durumu içermektedir. Direncin üç kaynağı bulunmaktadır (Parsons & Kahn, 2005). Bunlar Şekil 7.1'de gösterilmiştir.



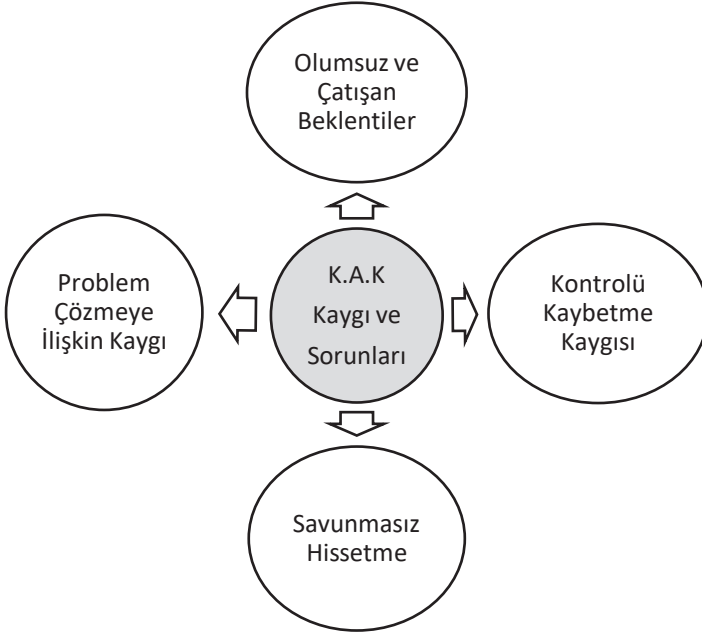
Şekil 7.1. Konsültasyonda direncin kaynakları

Konsültan için tehdidin kaynağını belirlemek direnci en iyi şekilde ele alabilmek için önemli ve gereklidir. Direncin kaynaklarına ilişkin aşağıda detaylı bilgilere yer verilmiştir.

### **K.A.K. nin Kaygı ve Sorunlarının Sonucu Olarak Direnç**

Konsültasyon ilişkisinde direncin kaynaklarından birisi K.A.K. nin kaygı ve sorunlarıdır. K.A.K.'nin konsültasyon süreci öncesindeki beklenti veya ön kabulleri ile konsültasyon sürecinde yaşananları anlamlandırmaya ilişkin ürettiği duygu ve düşünceler, kon-

sültasyonda işbirliğiyle ve eşgüdümle çalışmayı tehdit ederek dirence sebep olabilmektedir. Şekil 7.2'de K.A.K.'den kaynaklı direnç türleri sunulmuş ve sonrasında detaylı bilgilere yer verilmiştir.



Şekil 7.2. K.A.K. kaynaklı direnç türleri

### Olumsuz ve Çatışan Beklentiler

Direncin bu türü, konsültasyon sürecinde konsültan ve K.A.K. nin problemin varlığı, problemin doğası, konsültasyonun gerekliliği, amaçlar, müdahaleler ile değerlendirme ve sonuçlar bakımından fikir birliğine varamamasını, çatışma yaşamasını ifade etmektedir (Piersel & Gutkin, 1983). Konsültasyon süreci ve sonucuna ait bu konularda K.A.K. ile ne derece uyumlu bir yaklaşım geliştirilebilir, ne derece uzlaşmacı bir karara varılırsa direnç yaşama olasılığı o derece azalmaktadır. Bu bağlamda gelişebilecek direnci önlemenin en önemli yollarından birisi konsültasyonun giriş aşamasında hazırlanacak kontratin, tarafların katılımı ve işbirliği ile fikir birliği çerçevesinde hazırlanmasıdır (Parsons & Kahn, 2005). Böylece taraflar sürecin en başında beklentilerini konuşup tartışarak, sonradan direnç kaynağı haline gelebilecek örtük bir beklentiye yer bırakmadan, süreci baştan netleştirmiş olacaktır. Bu noktada hazırlanacak kontrat ne kadar yapılandırılmış olursa direnç olasılığı o derece azalacaktır.

Beklentilerle ilgili bir diğer nokta ise konsültasyonun maliyetlerine ilişkindir. Konsültasyon sürecinin katkılarının yanı sıra K.A.K. için belli maliyetleri bulunmaktadır. Bu maliyetlerin başında zaman, enerji ve kaynaklar gelmektedir. Konsültasyonda özellikle verilerin toplanmasında, müdahalelerin uygulanmasında ve belli eğitimlerin alınmasında K.A.K. için önemli düzeyde süre ve enerji maliyetleri bulunmaktadır. Parsons ve

# V I I I . B Ö L Ü M

## KONSÜLTASYONDA ETİK

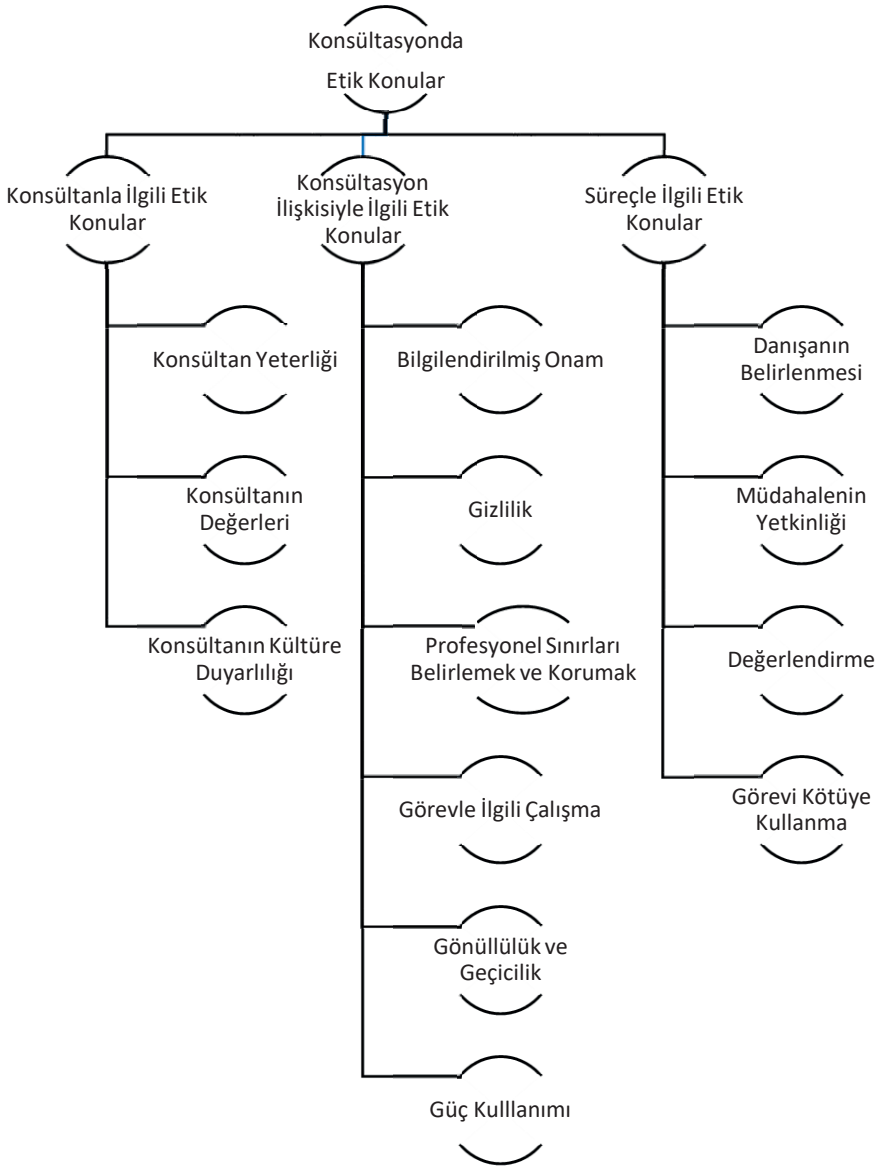
### Giriş

Etik, bir meslek grubunun üyelerinin uyması ve kaçınması gereken davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Etik ilkeler ise bir meslekte çalışanların doğru karar verebilmeleri ve verdikleri kararların sağlam nedenlere dayanması için hazırlanan ölçütleri ifade etmektedir (Corey, 2008). Etik ilkeler, meslek elemanları tarafından mesleğin yüksek standartlarda uygulanmasını sağlarken bunun yanında karşılaştıkları etik ikilemlerin çözülmesinde de önemli yol göstericiler olarak hizmet etmektedirler. Konsültasyonda, daha geleneksel ve doğrudan yardım modellerine (psikolojik danışma gibi) kıyasla daha karmaşık etik ikilemlerle karşılaşılabilir. Dougherty'e (1992) göre bu durumda konsültasyonun üçlü ilişki doğası, çoklu K.A.K. ve danışan olasılığı, konsültanın savunucu rolü ve alışlagelmişin dışında, yenilikçi bir yardım örüntüsüne sahip olması etkili olmaktadır.

Etik konuların konsültasyondaki önemi doğrultusunda bu bölümde, konsültan olarak okul psikolojik danışmanlarının bu bağlamda nelere dikkat etmeleri, ne tür bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerektiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Konsültasyonda Etik

Alanyazında konsültasyon sürecinde konsültanların uymaları ve göz önünde bulundurmaları gereken etik konular tanımlanmış olup (Amerikan Psikolojik Danışma Derneği [American Counseling Association-ACA], 2014; Brigman vd. 2005; Dougherty, 2000; Gallessich, 1980; Harrison, 2004; Parsons & Kahn, 2005) bunlar Şekil 8.1'de şematize edilerek sunulmuştur.



Şekil 8.1. Konsültasyonda etik konular

Şekil 8.1’de sunulan konsültasyonda etik konulara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

## **Konsültanla İlgili Etik Konular**

Konsültasyonda konsültanla ilgili etik konular konsültanın yeterliği, değerleri ve kültürel hassasiyeti ile ilgilidir. Aşağıda bu konulara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Konsültanın Yeterliği/Yetkinliği**

Mesleki yeterlik sadece psikolojik danışma ve rehberlik alanı meslek mensuplarına has bir etik ilke olmayıp tüm meslek grupları tarafından kabul edilen ve uyulması gerekli görülen bir etik ilkedir (Parsons & Kahn, 2005). Bu nedenle en temel etik ilkelerden birisi olarak ifade edilebilir. Konsültanın yeterliği, konsültanın verdiği konsültasyon hizmetlerinde aldığı mesleki eğitim düzeyine uygun veya eğitiminin kendisine tanıdığı sınırlar içerisinde hizmet vermesini ifade etmektedir. Bir başka deyişle konsültan bu temel etik ilke gereğince eğitim düzeyi ve formasyonunun sınırlarının farkında olarak ve bu sınırları aşmadan konsültasyon hizmetini vermesi anlamına gelmektedir. ACA (2014) tarafından belirlenen D.2.a. etik kodunda, konsültan olarak psikolojik danışmanların konsültasyon hizmeti sunacaklarında gerekli kaynak ve yeterliklere sahip olduklarından emin olmaları gerektiği önemli bir etik ilke olarak tanımlanmıştır. Türk PDR Derneği (2011) tarafından yayınlanan Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar kitapçığı ve MEB (2020) tarafından yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Etik Yönergesi'nde de yeterlik, psikolojik danışmanların uymaları gereken temel etik ilkelerden birisi ve verilen hizmetlerin en üst düzeyde sunulmasının bir gereği olarak kabul edilmektedir. Bu etik ilke doğrultusunda hareket eden bir konsültanın, yeterlik sınırlarını aşan bir konuda konsültasyon talebi geldiğinde buna "hayır" demesi ve bu konuda uzman bir meslektaşına K.A.K. ve danışanı yönlendirmesi gerekmektedir. Böylece konsültan, etik bir tepki vermiş olacaktır.

Konsültan yeterliği diğer bir taraftan konsültanın kendi mesleki yeterliklerini geliştirmesini, mesleki gelişmelerden haberdar olmasını ve kendisini mesleki olarak güncel tutmasını da içermektedir. Konsültanlar bilimsel ve mesleki düzeylerini yükseltmek için yetersiz oldukları alanlarda eğitim, süpervizyon ve konsültasyon gibi kaynaklara başvurabilmektedirler (Dougherty, 2000; ACA, 2014; ASCA, 2022). Bu bağlamda konsültanların uzmanlık alanları dışında gelen konsültasyon taleplerine tepkileri yalnızca hayır demekle ve alandaki bir uzmana refere etmekle sınırlı kalmamalı aynı zamanda gelecekte benzer vakalarla karşılaşabileceğini düşünerek kendini ilgili konuda geliştirmenin yollarını araştırmalıdır ki, bu tutum da yeterlik ilkesinin bir gereğidir.

Parsons & Kahn (2005) tarafından tanımlanan etik bir konsültanın yeterlik ilkesi kapsamındaki sorumlulukları Şekil 8.2'de sunulmuştur.

# KAYNAKLAR

- Abidin, R. R. (1975). Negative effects of behavioral consultation: "I know I ought to, but it hurts too much." *Journal of School Psychology, 13*(1), 51–57.
- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- Australian Community Counseling Association. (2019). *Code of ethics and practice*. <https://acca.asn.au/the-acca-code-of-conduct/> sayfasından erişilmiştir.
- Achinstein, B., & Barrett, A. (2004). (Re) framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers college record, 106*(4), 716-746.
- Akman, Y. (1994, Nisan). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde verilen konsültasyon hizmetlerinin yeri ve önemi*. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alderman, G. L., & Gimpel, G. A. (1996). The interaction between type of behavior problem and type of consultant: Teachers' preferences for professional assistance. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 7*(4), 305–314.
- Algozzine, B., Ysseldyke, J. E., Christenson, S., & Thurlow, M. L. (1983). A factor analysis of teachers' intervention choices for dealing with students' behavior and learning problems. *The Elementary School Journal, 84*(2), 189–197.
- Alpert, J. L. (1976). Conceptual Bases of Mental Health Consultation in the Schools. *Professional Psychology, 7*(4), 619–626.
- Allen, S. J., & Graden, J. L. (2002). Best Practices in Collaborative Problem Solving for Intervention Design. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* içinde (s. 565–582). National Association of School Psychologists.
- Anderson, B. S. (1996). *The counselor and the law*. Alexandria, VA: American Counseling Association
- Anderson, W.R., Frieden, B.J., & Murphy, M.J. (1977). *Managing human services*. Washington, DC: ICMA
- Ansbacher, H. L. & Ansbacher, R. R. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: a systematic presentation in selections from his writings*. Oxford, England: Basic.
- Anton-LaHart, J. & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*, 41-62.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/> adresinden erişilmiştir.
- American School Counselor Association. (2004). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. American School Counselor Association.
- American School Counselor Association. (2022). *Ethical standards for school counselors*. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/44f30280-ffe8-4b41-9ad8-f15909c3d164/EthicalStandards.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Aslan, A. M. (2017). *Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, A. M. (2022). *Okul temelli konsültasyon eğitim programının okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, A. M. & Güven, M. (2017). Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon süreci ve modelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 118-131.

- Aslan, A. M. & Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 109- 148.
- Aslan A.M. & Güven, M. (2021). Okul temelli konsültasyon hizmetlerinin telekomünikasyon teknolojileriyle entegrasyonu: Telekonsültasyon. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 7(1), 17-31.
- Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman iş birliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 55-65.
- Auster, E. R., Feeney-Kettler, K. A., & Kratochwill, T. R. (2006). Conjoint behavioral consultation: application to the school-based treatment of anxiety disorders. *Education & Treatment of Children*, 29(2), 243–256.
- Babcock, N. L., & Pryzwansky, W. B. (1983). Models of consultation: Preferences of educational professionals at five stages of service. *Journal of School Psychology*, 21(4), 359–366.
- British Association for Counselling Profession (2018). Ethical framework for the counselling professions. <https://www.bacp.co.uk/media/3103/bacp-ethical-framework-for-the-counselling-professions-2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Baker, S. B. (2000). School counseling for the twenty-first century. New Jersey: Prentice Hall.
- Balcı, S. & Topkaya, N. (2021). Gizlilik ve kayıtların saklanması. F.E. İkiz, A. Uz-Baş & Ü.Arslan (Ed.), *Psikolojik danışma etik kodları* içinde (s.32-42). Ankara: Türk PDR Derneği
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344–358.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Barnett, D., VanDerHayden, A. and Witt, J. (2007) Myth 11: Achieving science-based practice through response to intervention: What it might look like in preschools, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (1), 31-54.
- Beer, M. (1980). *Organization change and development: A systems view*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Bell, C. R. & Nadler, L. (1985). Clients and consultants: Meeting and exceeding expectations, Houston, TX: Gulf.
- Bergan, J. R. (1977). *Behavioral consultation*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. New York: Plenum.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: West Ed.
- Bittel, L. R (1972). The nine master keys of management. New York: McGraw-Hill.
- Block, P. (1981). *Flawless consulting: A guide to getting your expertise used*. Austin, TX: Learning Concepts.
- Boss, R. W. (1985). The psychological contract: A key to effective organization development consultation. *Consultation: An International Journal*, 4(4), 284–304.
- Bozkur, B., & Kaya, A. (2021). Adaptation of The Consultation Self-Efficacy Scale into Turkish and investigation of the consultation self-efficacy of school counselors. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 49–96.
- Bramlett, R. K., & Murphy, J. J. (1998). School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 9(1), 29–55.

- Braucht, S., & Weime, B. (1992). The school counselor as consultant on self-esteem: An example. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26(3), 229–236.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press
- Brehm, J. W. (1972). *Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance*. General Learning Press.
- Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., & White, J. (2005). *School counselor consultation*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2006). *Psychological consultation and collaboration: Introduction to theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Brown, D., & Schulte, A. C. (1987). A social learning model of consultation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 283–287.
- Brown, D., & Srebalus, D. J. (2003). *Introduction to the counseling profession*. Allyn & Bacon.
- Büyüksayın, B. N. (2019). *Liselerde görevli okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caplan, G., Caplan, R.B., & Erchul, W. P. (1994). Caplanian mental health consultation: Historical background and current status. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 46, 2-12.
- Carlson, J. & Thorpe, C. (1984). *From the Growing Teacher: How to Become the Teacher You've Always Wanted to Be*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cherniss, C (1976). Preentry issues in consultation. *American Journal of Community Psychology*, 4(1), 13–24.
- Clayton, S., & Bongar, B. (1994). The use of consultation in psychological practice: Ethical, legal, and clinical considerations. *Ethics & Behavior*, 4(1), 43–57.
- Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (1991). Collaboration for child adjustment: Issues for school- and clinic-based child psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), 821–829.
- Conoley, J.C., & Conoley, C.W. (1992). *School consultation: Practice and training*. Boston: Allyn & Bacon.
- Conroy, E., & Mayer, S. (1994). strategies for consulting with parents. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(1), 60–66.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2009). *2009 standards*. <http://www.cacrep.org/doc/2009%20Standards.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*, (Çev. Ed. T. Ergene). Ankara: Mentis.
- Corey, G., Corey, M. S., Corey, C., & Callanan, P. (2014). *Issues and ethics in the helping professions, updated with 2014 ACA codes*. Cengage Learning.
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1991). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole



- Crothers, L. M., Hughes, T. L., & Morine, K. A. (2008). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Crum, T. F. (1987). *The magic of conflict*. New York: Simon & Schuster
- Curtis, M. J., & Stollar, S. A. (2002). Best practices in system-level change. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* içinde (s. 223–234). National Association of School Psychologists.
- Darling-Hammond, L., Berry, B. T., Haselkorn, D., & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* içinde (s. 183-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, K. M. (2003). Teaching a course in school-based consultation. *Counselor Education and Supervision, 42*, 275-286.
- Davis, K. M. (2005). School-based consultation. C. S. Sink (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research and practice* içinde (s. 297-326). Boston: Lahaska.
- Dinkmeyer, D. (1968). The counselor as consultant: Rationale and procedures. *Elementary School Guidance and Counseling, 3*, 187-194.
- Dinkmeyer, D., Jr. (1987). Consultation competency preferences from school teachers. Unpublished manuscript.
- Dinkmeyer, D., & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions*. New York: Taylor & Francis.
- Dobson, T. (1980). *When push comes to shove: Handling problem people*. Burlington, VT: Workshop Materials.
- Doll, B., & Kratochwill, T. (2010). Treatment of parent-adolescent conflict through behavioral technology training: a case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*(4), 281-300.
- Dougherty, A. M. (1992). Ethical issues in consultation. *Elementary School Guidance & Counseling, 26*(3), 214–220.
- Dougherty, A.M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Dougherty, A. M., Tack, F., Fullam, C. and Hammer, L. 1996. Disengagement: A neglected aspect of the consultation process. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 7*(3): 259–274.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom: A manual for teachers*. New York: Harper and Row
- Edwards, N. A., Sullivan, J. M., Meany-Walen, K., & Kantor, K. R. (2010). Child parent relationship training: Parents' perceptions of process and outcome. *International Journal of Play Therapy, 19*(3), 159–173.
- Egan, G. (1985). *Change agent skills in helping and human service settings*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole.
- Egan, G. (2010) *The Skilled helper: A problem management and opportunity development approach to helping*. Belmont: Brooks/Cole.
- Erchul, W. P. (1993). Selected interpersonal perspectives in consultation research. *School Psychology Quarterly, 8*(1), 38–49.
- Erchul, W. P., & Martens, B.K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. New York: Springer.

- Erchul, W. P., & Schulte, A. C. (1993). Gerald Caplan's contributions to professional psychology: Conceptual underpinnings. W. P. Erchul (Ed.), *Consultation in community, school, and organizational practice: Gerald Caplan's contributions to professional psychology* içinde (s. 3–40). Taylor & Francis.
- Ervin, R. A., & Ehrhardt, K. E. (2000). Behavior analysis and school psychology. J. Austin & J. E. Carr (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* içinde (s. 113–135). Context Press/New Harbinger Publications.
- Ford, C. H. (1974). Developing a successful client-consultant relationship. *Human Resource Management*, 13(2), 2.
- French, W.L. & Bell, C.H. (1999) Organization development: Behavioural science interventions for organization improvement. Prentice-Hall, Upper Saddle River.
- French ve Raven (1959)
- Fuqua, D. R., & Newman, J. L. (1985). Individual Consultation. *The Counseling Psychologist*, 13(3), 390–395.
- Gallessich, J. (1980). Consultation. U. Delworth, G. R. Hanson (Ed.), *Handbook of student services* içinde (s. 313-330). San Francisco: Jossey-Bass
- Gallessich, J. (1982). *The profession and practice of consultation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gallessich, J. (1985). Toward a meta-theory of consultation. *The Counseling Psychologist*, 13(3), 336–354.
- Galloway, J., & Sheridan, S. M. (1994). Implementing scientific practices through case studies: Examples using home-school interventions and consultation. *Journal of School Psychology*, 32(4), 385–413.
- Gibson, R.L. & Mitchell, M. (1995). *Introduction to counseling and guidance*. Englewood Cliffs, N.J. : Merrill
- Gibbs, J. T. (1980). The interpersonal orientation in mental health consultation: Toward a model of ethnic variations in consultation. *Journal of Community Psychology*, 8(3), 195–207.
- Girgin, G. (2016). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Alim Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 1-33). Ankara: Anı
- Gladding, S. T. (2015). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek*, (Çev. Ed. N.V. Acar). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Glaser, E. M. (1981). Ethical issues in consultations practice with organizations. *Consultation*, 1(1), 12-16.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory a new psychology of personal freedom*. New York. Harper Collins.
- Greene, L., Kamps, D., Wyble, J., & Ellis, C. (1999). Home-based consultation for parents of young children with behavioral problems. *Child & family behavior therapy*, 21(2), 19-45.
- Gresham, F. M., & Lopez, M. F. (1996). Social validation: A unifying concept for school-based consultation research and practice. *School Psychology Quarterly*, 11(3), 204–227.
- Gutkin, T. B. (1981). Relative frequency of consultee lack of knowledge, skills, confidence, and objectivity in school settings. *Journal of School Psychology*, 19(1), 57–61.
- Gutkin, T.B., & Curtis, M.J. (1999). School-based consultation theory and practice: The art and science of indirect service delivery. C.R. Reynolds & T. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* içinde (s. 577-611). New York: Wiley.
- Gültekin, F., & Arıcıoğlu, A. (2007). Okullarda konsültasyon hizmetleri: Türkiye'deki durum. F. Korut-Owen, R. Özyürek ve D. W. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* içinde (s. 251-269). Ankara: Nobel.

- Güven, M. (2016). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetler. A.Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (s.55-81). Ankara: Anı.
- Güven, M. & Küçükbasmacı, Y. (2015). *Okul psikolojik danışmanlarının okuldaki konsültasyon hizmetleriyle ilgili görüşleri*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde. Güven, 2016
- Güven, M., Kılıç, S., Hayran, Y., & Büyüksevindik, B. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 308-322
- Harrison, T. C. (2004). *Consultation for contemporary helping professionals*. Boston: Pearson Education
- Hawryluk, M. K., & Smallwood, D. L. (1986). Assessing and addressing consultee variables in school-based behavioral consultation. *School Psychology Review*, 15(4), 519-528.
- Hayes, S. C., Barlow, D. H., & Nelson-Gray, R. O. (1999). *The scientist practitioner: Research and accountability in the age of managed care*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hazel, C. E., Laviolette, G. T. & Lineman J. M. (2010). Training professional psychologists in school-based consultation: What the syllabi suggest. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(4), 235-243.
- Henning-Stout, M. (1993). Theoretical and empirical bases of consultation. J. E. Zins, T. R. Kratochwill, & S. N. Elliott (Eds.), *Handbook of consultation services for children: Applications in educational and clinical settings içinde* (s. 15-45). Jossey-Bass.
- Henning-Stout, M. (1994). Consultation and connected knowing: What we know is determined by the questions we ask. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 5(1), 5-21.
- Hintze, J. M., Volpe, R. J., & Shapiro, E. S. (2002). Best Practices in the Systematic Direct Observation of Student Behavior. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV içinde* (pp. 993-1006). National Association of School Psychologists.
- Huckabay, M.A. (2002). The Issue of dependency in organizational consultation: A response to avrum weiss's article. *Gestalt Review*, 6 (1), 18-25.
- Huhn, R., & Zimpfer, D. G. (1984). The role of middle and junior high school counselors in parent education. *School Counselor*, 31(4), 357-365.
- Hughes, J. N. (1986). Ethical issues in school consultation. *School Psychology Review*, 15(4), 489-499.
- Hughes, J. N., & Falk, R. S. (1981). Resistance, reactance, and consultation. *Journal of School Psychology*, 19(2), 134-142.
- Işık, Ş., Çarkıt, E., & Aslan, A. M. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının hesap verebilirlik uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 450-469.
- İkiz, F. B., Topkaya, N. & Sağlam, A. (2021). Temel değerler ve prensipler. F.E. İkiz, A. Uz-Baş & Ü.Arslan (Ed.), *Psikolojik danışma etik kodları içinde* (s. 6-19). Ankara: Türk PDR Derneği
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Jackson, D. N., & Hayes, D. H. (1993). Multicultural issues in consultation. *Journal of Counseling & Development*, 72(2), 144-147.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.
- Johns, K. M. (1992). Lowering beginning teacher anxiety about parent-teacher conferences through role-playing. *School Counselor*, 40(2), 146-152.
- Kagey, J.R. & Martin, E.C. (1982). Consultation to educational administrators. *Journal of Primary Prevent*, 2, 153-164

- Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keller, H. R. (1981). Behavioral consultation. J. C. Conoley (Ed.), *Consultation in schools: Theory, research, and procedures* içinde (s. 59-99). New York: Academic Press.
- Kelley, R.E. (1981). *Consulting: The complete guide to a profitable career*. New York: Scribner's.
- Kelly, J. G. (1993). Gerald Caplan's paradigm: Bridging psychotherapy and public health practice. W. P. Erchul (Ed.), *Consultation in community, school, and organizational practice: Gerald Caplan's contributions to professional psychology* içinde (s. 75–85). Taylor & Francis.
- Kenton, S. B. (1989). Speaker credibility in persuasive business communication: A model which explains gender differences. *The Journal of Business Communication* (1973), 26(2), 143-157.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara, Özerler.
- Kerr M. M. (2001). High school consultation. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 10(1), 105–115.
- Kottman, T. (1995). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy*. American Counseling Association.
- Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Carrington Rotto, P. (1995). Best practices in school-based behavioral consultation. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-III* içinde (pp. 519–537). Washington, DC: National Association for School Psychologists.
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2000). Empirically supported interventions and school psychology: Conceptual and practice issues—Part 2. *School Psychology Quarterly*, 15(2), 233–253.
- Kurpius, D. (1978). Consultation theory and process: An integrated model. *Journal Of Counseling and Development*, 56(6), 335-338.
- Kurpius, D. J. (1985). Consultation interventions: Successes, failures, and proposals. *The Counseling Psychologist*, 13(3), 368–389.
- Kurpius, D. J., & Lewis, J. E. (1988). Introduction to consultation: An intervention for advocacy and outreach. D. J. Kurpius & D. Brown (Ed.), *Handbook of consultation: An intervention for advocacy and outreach* içinde (s. 1-4). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel.
- Lentz, F. E., Allen, S. J., & Erhardt, K. E. (1996). The conceptual elements of strong interventions in school settings. *School Psychology Quarterly*, 11, 118–136.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Lippitt, G.L., Langseth, P., & Mossop, J. (1985) *Implementing organizational change*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Lippitt, G. L., & Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action*. La Jolla, CA: University Associates.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that Works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MacNealy M. S. (1999). *Strategies for Empirical Research in Writing*. Boston: Allyn and Bacon
- Maher, C. A. (1981). Interventions with school social systems: A behavioral-systems approach. *School Psychology Review*, 10(4), 499-510.

- Mann, P. A. (1983). Transition points in consultation: Entry, transfer, and termination. *The mental health consultation field*, 99-105.
- Margolis, H. (1990). Helping to implement co-operative learning. *School Psychology International*, 11(4), 309-318.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Martens, B. K., & Ardoin, S. P. (2002). Training school psychologists in behavior support consultation. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 147-163.
- Mascari, J. B., & Webber, J. M. (2006). Salting the slippery slope: What licensing violations tell us about preventing dangerous ethical situations. G. R. Walz, J. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *VISTAS: Compelling perspectives on counseling* içinde (s. 165- 168). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Matthews, J. B. (1983). *The Effective Use of Management Consultants in Higher Education*. Boulder, CO: NCHEMS.
- McFarland, W. P. (1992). Counselors teaching peaceful conflict resolution. *Journal of Counseling & development*, 71(1), 18-21.
- Meyers, J. (1973). A consultation model for school psychological services. *Journal of School Psychology*, 11(1), 5-15.
- Meyers, J. (1995). A consultation model for school psychological services: Twenty years later. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 6(1), 73-81.
- Meyers, J. (2002). A 30 year perspective on best practices for consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(1-2), 35-54.
- Meyers, J., Freidman, M. P., Gaughan, E. J., & Pitt, N. (1978). An approach to investigate anxiety and hostility in consultee-centered consultation. *Psychology in the Schools*, 15(2), 292-296.
- Meyers, J., Parsons, D., & Martin, R. (1979). *Mental health consultation in the schools*. San Francisco: Jossey-Bass
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete, Sayı: 31213. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri etik yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/31230349\\_RPDH\\_Etik\\_Yonergesi\\_.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230349_RPDH_Etik_Yonergesi_.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Miranda, A. H. (1993). Consultation with culturally diverse families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(1), 89-93.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools: A practical approach*. Dubuque: Wcb Brown & Benchmark.
- Myrick, R.D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis: Educational Media.
- National Association of School Psychologists (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Bethesda, MD: Author. <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-practice-model> sayfasından erişilmiştir.
- National Board for Certified Counselors (2016). *Code of ethics*. <https://www.nbcc.org/assets/Ethics/NBCCCodeofEthics.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Newman, J. L. (1993). Ethical issues in consultation. *Journal of Counseling & Development, 72*(2), 148–156.
- Newman, J.L. & Robinson, S. E. (1991). In the best interests of the consultee: Ethical issues in consultation. *Consulting Psychology Bulletin, 43*, 23-29.
- Newman, D. S., Barrett, C. A. & Hazel, C. E. (2015). School consultation practices in the early career: Does training matter? *Consulting Psychology Journal, 67*(4), 326–347
- Noell, G. H., & Gresham, F. M. (1993). Functional outcome analysis: Do the benefits of consultation and prereferral intervention justify the costs? *School Psychology Quarterly, 8*(3), 200–226.
- Osterweil, Z. O. (1987). A structured process of problem definition in school consultation. *School Counselor, 34*(5), 345–352.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Sistem ofset
- Parsons, R. D. (2001). *The ethics of professional practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Parsons, R. D., & Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation*. Belmont: Thomson
- Parsons, R.D., & Meyers, J. (1984). *Developing consultation skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piersel, W. C., & Gutkin, T. B. (1983). Resistance to school-based consultation: A behavioral analysis of the problem. *Psychology in the Schools, 20*(3), 311–320.
- Pryzwansky, W. B., & Noblit, G. W. (1990). Understanding and improving consultation practice: The qualitative case study approach. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 1*(4), 293–307.
- Remley, T. P., Jr. (1993). Consultation contracts. *Journal of Counseling and Development, 71*, 772-775.
- Riley, R. W. (1996). Improving America's schools. *School Psychology Review, 25*, 477- 484.
- Ritchie, M. H. (1982). Parental consultation: Practical considerations. *School Counselor, 29*, 402-410.
- Rogawski, A. S. (1978). The caplanian model. *The Personnel and Guidance Journal, 56*(6), 324-327.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Rosenfield, S. (1985). Teacher Acceptance of Behavioral Principles: An Issue of Values. *Teacher Education and Special Education, 8*(3), 153–158.
- Rosenfield, S. A. (1987). *Instructional consultation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenfield, S. (1992). Developing school-based consultation teams: A design for organizational change. *School Psychology Quarterly, 7*(1), 27–46.
- Rosenfield, S. (1995). Instructional consultation: A model for service delivery in the schools. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 6*(4), 297–316.
- Russell, M. L. (1978). Behavioral consultation: Theory and process. *The Personnel and Guidance Journal, 56*(6), 346-350.
- Safran, S. P. (1991). The communication process and school-based consultation: What does the research say? *Journal of Educational & Psychological Consultation, 2*(4), 343–370.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College.
- Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in school*. Boston: Allyn & Bacon
- Scriven, M. (1967). The Methodology of evaluation. R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* içinde (s. 39-83). Chicago: Rand McNally.

- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Andrew-Garbacz, S., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23-46.
- Sheridan, S. M., & Colton, D. L. (1994). Conjoint behavioral consultation: A review and case study. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 5(3), 211-228.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30(2), 117-139.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. Springer Science & Business Media.
- Skinner, C. H., Dittmer, K. I., & Howell, L. A. (2000). Direct observation in school settings: Theoretical issues. E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Eds.), *Behavioral assessment in schools: Theory, research, and clinical foundations* içinde (s. 19-45). The Guilford Press.
- Snow, D. L., & Gersick, K. E. (1986). Ethical and professional issues in mental health consultation. In F. V. Mannino, E. J. Trickett, M. F. Shore, M. G. Kidder, & G. Levin (Eds.), *Handbook of mental health consultation* (s. 393-431). Rockville, MD: National Institute of Mental Health.
- Stenger, M. K., Tollefson, N., & Fine, M. J. (1992). Variables that distinguish elementary teachers who participate in school-based consultation from those who do not. *School Psychology Quarterly*, 7(4), 271-284.
- Stroh, L.K., & Johnson, H.H. (2006). *The basic principles of effective consulting*. Psychology Press.
- Strong, S. R. (1968). Counseling: An interpersonal influence process. *Journal of Counseling Psychology*, 15(3), 215-224.
- Strother, J., & Jacobs, E. (1986). Parent consultation: A practical approach. *The School Counselor*, 33(4), 292-296.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of counseling & development*, 70(4), 477-486.
- Swartz, D., & Lippitt, G. (1975). Evaluating the consulting process. *Journal of European Training*, 4, 120-133
- Swenson, L. C. (1997). *Psychology and law for the helping professions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Taylor, L., & Adelman, H. S. (1998). Confidentiality: Competing principles, inevitable dilemmas. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9(3), 267-275.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Thompson, R. (1992). *School counseling renewal: Strategies for the twenty-first century*. Indiana: Accelerated Development.
- Tuzgöl-Dost, M. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 389-407
- Türk PDR Derneği (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
- Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V. (2001). *Interactive teaming: Enhancing programs for students with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Tilly, D.W. (2002). Best practices in school psychology as a problem-solving enterprise. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology IV* içinde (s. 21-36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Upah, K.R., & Tilly, D.W. (2002). Best Practices in Designing, Implementing, and Evaluating Quality Interventions. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology IV* içinde (s. 483-502). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Vernberg, E. M., & Reppucci, N. D. (1986). Behavioral consultation. F. V. Mannino, E. J. Trickett, M. F. Shore, M. G. Kidder, & G. Levin (Eds.), *Handbook of mental health consultation* içinde (s. 49–80). National Institute of Mental Health.
- Wallace, W. A., & Hall, D. L. (1996). *Psychological consultation: Perspectives and applications*. Brooks/Cole.
- Warwick, D. P., & Kelman, H. C. (1973). Ethical issues in social intervention. G. Zaltman, (Ed.), *Processes and Phenomena of Social Change* içinde (s.417-477). New York: Wiley-Interscience.
- Watson, T. S. & Robinson, S. L. (1996). Direct behavioral consultation: An alternative to traditional behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 11, 267-278.
- Wizda, L. (2004). An instructional consultant looks to the future. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 15(3-4), 277–294.
- Yaycı, L. (2014). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. M. Güven (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 69-86). Ankara: Anı.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik\\_ve\\_Psikolojik\\_Danismanlik\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Zins, J. E. (1993). Enhancing consultee problem-solving skills in consultation. *Journal of Counseling and Development*, 72(2), 185-190.
- Zins, J. E., & Erchul, W. P. (2002). Best Practices in School Consultation. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* içinde (s. 625–643). National Association of School Psychologists.



# Türkiye'de Yükseköğretim ve Yönetimi

Yaklaşımlar, Görüşler ve Yorumlar

Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

Ankara  
2022

## Türkiye'de Yükseköğretim ve Yönetimi

Yaklaşımlar, Görüşler ve Yorumlar

Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

ORCID: 0000-0002-2507-2663

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No: 49260

e-ISBN : 978-605-170-725-9

Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU

Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

#### Türkiye'de Yükseköğretim ve Yönetimi

Yaklaşımlar, Görüşler ve Yorumlar

ERKILIÇ, Turan Akman

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, x + 286 sf., 16 x 24 cm

e-ISBN : 978-605-170-725-9

#### Yükseköğretim, Eğitim, Yönetim

Yönetim Yaklaşımları, Araştırma Geliştirme Çalışmaları, Eğitim ve Öğretim Hizmetlerinin Yönetimi, Tarihsel Gelişim ve Yükseköğretim

---

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# Ö N S Ö Z

Elinizdeki kitap; Türkiye’de yükseköğretim yönetimi, değişimi ve dönüşümü üzerinedir. Kitapta, bu temelde Türk Anayasa Hukuku gelişimi odağında yükseköğretimin hukuksal temeli ve değişimi de incelenmektedir. Yedi bölümden oluşan kitap; yükseköğretime giriş, temel kavramlar, yükseköğretimde değişim, dönüşüm, yönetim yaklaşımları ve yükseköğretim, hukuksal tarihçe, kimi araştırmalarda yükseköğretim ile yükseköğretim üzerine yapılmış tezlerin incelendiği bir araştırma ve sonuçlar ile yorumlar bölümlerini içermektedir.

Yükseköğretim her ülke için kritik, tartışmalı ancak ülkelerin ‘biricik’ öğretim, araştırma ve topluma hizmet kurumları olarak görülmektedir. Yükseköğretim kurumları tüm tartışma ve eleştirilere karşın ülkelerinin göz bebekleridir. Bu nedenle üstlerine titremeli, akademik değerler yıpratılmamalı ve özenle gelişmelerine çaba gösterilmelidir. İşte bu anlayış ve yaklaşıma bağlı olarak çalışılan bu kitap yazarın akademik çalışmalarının bir bölümünü oluşturmaktadır.

Eser; yazarın Gazi Eğitim Fakültesi’nde öğrenciyken tartıştığı, üzerine konuştuğu özerk ve demokratik üniversite mücadelesi idealiyle başlayan yolculuğun bir başka durağıdır. Görünen o ki yolculuk devam etmektedir. Temel amacımız Türkiye’de daha işlevsel, daha demokratik, daha üretken bilimsel ve akademik değerlerle mücehhez bir yükseköğretim oluşturulup geliştirilmesidir. Bu amaçla eser bir bakıma, hiçbir şeyin politikadan soyutlanmaz gerçekliğiyle “politize” edilmiş akıl, bilim ve demokrasiyle çözümleyen anlayışın savunulması sevdasının ürünüdür.

\* \* \*

Eserde kimlerin önerisi, katkısı yok ki... Burada saymakla, yazmakla bitirilmesi olanaksızdır. Değerli çalışma arkadaşlarımla önerisi, desteği, güdüleme eğilimleri her türlü övgünün üstündedir. Kurumumuzun eski dekanları Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, Gül DURMUŞOĞLU KÖSE, başkanlarımla Prof. Dr. Esmehan AĞAOĞLU, Ahmet AYPAY, Adnan BOYACI ile Baki DUY’a içten teşekkürler... Sürekli “Hoca dosyayı zamanında getir.” diye uyarayan dekanımız Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI ile dekan yardımcısı Prof. Dr. Ali ERSOY’a ayrıca şükran...

Eserin okunması, düzeltilmesinde emeği olan öğrencim, kardeşim ve çalışma arkadaşlarımla Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK, Dr. Engin DİLBAZ, Mehmet TURHAN, Mehmet KURUÖZ ve Kısmet NUR’a içten sevgiler...

Bir başka teşekkür evimizin her şeyi eşim Havva Baş ERKİLİÇ ve biricik oğlumuz Çağan Deniz ERKİLİÇ ile birlikte tüm büyük ERKİLİÇ ailesine...

Tepebaşı, Eskişehir - 18 Şubat 2022

Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ



# İ T H A F

On yılların birikimi ve emeği olan bu çalışma;

- \* Yemeden içmeden bizleri okutmaya çalışan Polatlı Devlet Üretim Çiftliği'nin yorulmayan tarım işçisi emekçisi babamız Mahmut ERKİLİÇ;
- \* Sokağımızın nar teyzesi, yuvamızın toparlayıcı can annemiz Nardane YILMAZ ERKİLİÇ;
- \* Köyümüzün ve büyük ailemizin ilk okuyanı örnek insan, aile büyüğümüz Hulusi ERKİLİÇ ve kıymetli eşi hepimizin ablası, yengesi Seher ERKİLİÇ;
- \* Okutmadığımız yetenek kupa güzel insan ablamız Birsen Gülşen ERKİLİÇ SEVİNDİ;
- \* Baba ana gidince bize baba olan ağabeyimiz Kemal ERKİLİÇ;
- \* Anadolu'nun naçar temiz yürekli güzel insanı anneannemiz Hatice BAŞ;
- \* Yufka yüreği ile büyük babamız, dedemiz Mustafa BAŞ;
- \* Hepimizin anası Fatma ERKİLİÇ;
- \* Hepimizi kucaklayan, hepimizin halası Naime ERKİLİÇ;
- \* Büyük ailemizin ilk öğretmeni naçar ellerde halk çocuklarını okutan ağabeyimiz Remzi ERKİLİÇ;
- \* Daha güzel yarınlarımız için üniversitede ders verirken demokrasi, ülke, yurt ve insanlık düşmanlarınca katledilen Doç. Dr. Orhan YAVUZ, Prof. Dr. Cavit Orhan TÜTENGİL, Prof. Dr. Bedri KARAFAKİOĞLU, Doç. Dr. Bedrettin CÖMERT;
- \* Hukukun üstünlüğü, bitmek bilmeyen çalışma azmi, naifliği ile akademi ve üniversitede halk çocuklarının yer ve iş bulmasını sağlayan güzel örnek insan eski rektör yardımcımız, sonraları rektörümüz Prof. Dr. Akar ÖCAL'ın aziz hatırasına; başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK ile özerk, demokratik ve üretken üniversiteye emek veren yükseköğretim emekçilerine adanmıştır.

Yitirdiklerimize rahmet, saygı ve özlemlerle...

Kalanlara saygıyla, dostlukla...

Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ



# İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>İTHAF</b> .....	<b>v</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
YÜKSEKÖĞRETİM - ÜNİVERSİTE VE YÖNETİMİNE GİRİŞ .....	1
GİRİŞ .....	1
ÜNİVERSİTENİN İŞLEVLERİ .....	2
ÜNİVERSİTENİN KENDİNE ÖZGÜ YÖNLERİ .....	3
KAVRAMSAL OLARAK YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ .....	8
KARAR VERME SÜREÇLERİ AÇISINDAN ÜNİVERSİTE YÖNETİMİ .....	10
ÖRGÜTSEL OLUMLU İŞ KÜLTÜRLERİ VE İKLİMLER AÇISINDAN YÜKSEKÖĞRETİM .....	15
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	27
YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR .....	30
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>35</b>
YÖNETİM YAKLAŞIMLARI VE YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ .....	35
GİRİŞ .....	35
YÖNETİM YAKLAŞIMLARINA GENEL BİR BAKIŞ .....	35
BİLİMSEL YÖNETİM YAKLAŞIMI .....	36
BÜROKRATİK YÖNETİM YAKLAŞIMI .....	38
YÖNETİM SÜRECİ YAKLAŞIMI .....	40
NEO-KLASİK YAKLAŞIMLAR .....	43
MODERN YAKLAŞIMLAR .....	46
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	58
YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR .....	64

<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>69</b>
YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI VE YÜKSEKÖĞRETİMDE FELSEFİ ETKİLER ÜZERİNE .....	69
GİRİŞ.....	69
SORUNLAR, ELEŞTİREL BAKIŞ VE YÜKSEKÖĞRETİM .....	69
SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	84
YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR .....	87
* BİR FIKRA BİR HİSSE.....	89
BEKRİ MUSTAFA VE ÜNİVERSİTE NEREYE! .....	89
SEÇTİKLERİMDEN .....	90
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>91</b>
YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞİM ULUSLARARASILAŞMA VE ÖZERKLİK ÜZERİNE TARTIŞMALAR .....	91
GİRİŞ.....	91
SOSYO-EKONOMİK KURUMSAL YÖNETİM BOYUTLU DEĞİŞİM.....	93
YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA.....	108
EĞİTİM VE ÖĞRETİM HİZMETLERİNİN YÖNETİMİ.....	115
ARAŞTIRMA GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ YÖNETİMİ BOYUTUNDA DEĞİŞİM .....	117
TOPLUMA HİZMET YÖNETİMİ BOYUTUNDA DEĞİŞİM .....	119
DEĞİŞİM VE ÜNİVERSİTE ÖZERKLİĞİ .....	120
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	129
YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR .....	133
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>139</b>
CUMHURİYET DÖNEMİNDE YÜKSEKÖĞRETİM .....	139
HUKUKSAL ANAYASAL DAYANAKLAR VE TARİHSEL GELİŞİM .....	139
TOPLUMSAL EKONOMİK VE POLİTİK YÖNLERİYLE HUKUK VE YÜKSEKÖĞRETİM.....	140
ANAYASA HUKUKU BAĞLAMINDA TARİHSEL GELİŞİM .....	143
1960 SONRASI YÜKSEKÖĞRETİM .....	148



12 EYLÜL 1980 SONRASI YÜKSEKÖĞRETİM.....	170
SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	188
YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR .....	197
<b>ALTINCI BÖLÜM .....</b>	<b>203</b>
YÜKSEKÖĞRETİM, YÜKSEKÖĞRETİMİNİN YÖNETİMİ ÜZERİNE.....	203
AKADEMİK ÇALIŞMALAR VE BİR ARAŞTIRMA .....	203
YÜKSEKÖĞRETİM, YÜKSEKÖĞRETİMİNİN YÖNETİMİ İLE İLGİLİ AKADEMİK ÇALIŞMALAR.....	203
YÜKSEKÖĞRETİME İLİŞKİN YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA.....	240
YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR .....	263
<b>YEDİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>269</b>
SONUÇ, DEĞERLENDİRME VE YORUMLAR.....	269
YÜKSEKÖĞRETİMİN KAPSAMI, YÜKSEKÖĞRETİM YÖNETİMİ SORUN VE ÇÖZÜMLERİNE BİR BAKIŞ .....	269
ÖZERKLİK ÜZERİNE TARTIŞMALAR VE NOTLAR.....	273
TARİHSEL GELİŞİM VE YÜKSEKÖĞRETİM .....	277
ÜNİVERSİTELERDE YÖNETİM NASIL OLUŞTURULMALI?.....	282
TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERDE İŞLEV FARKLILAŞMASI .....	283
YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR .....	286



# BİRİNCİ BÖLÜM

## YÜKSEKÖĞRETİM - ÜNİVERSİTE VE YÖNETİMİNE GİRİŞ

*“Uygarlığımızın geleceği bilimsel düşünme alışkanlığımızın gitgide yayılmasına ve derinleşmesine bağlıdır.”*

**John Dewey**

*“İktidarın işleyişi sürekli olarak bilgi yaratır ve aksi yönde, bilgi de iktidar etkilerine yol açar.”*

**Michel Foucault**

*“Dünya artık emek-yoğun, malzeme yoğun, enerji-yoğun değildir; bilgi yoğun olmaktadır.”*

**Peter Drucker**

## GİRİŞ

Üniversite üzerine çok farklı tanımlamalar yapmak olanaklıdır. Üniversite her şeyden önce bir kurumdur. Bu nedenle kuşkusuz bir kurum olmanın kendine özgü niteliklerini taşır. Üniversite yükseköğretim veren bir kuruluş olmanın ötesinde araştırma, inceleme, geliştirme ile eğitim ve öğretimin bütünleştirildiği kurumdur. Üniversite üzerine farklı tanım ve anlayışların olduğu kimi örnekler de bulunmaktadır. Bu işlevlerine ayrıca topluma hizmet görevi de eklenir. Türk Dil Kurumu ile yaygın sözlüklerin üniversite tanımlarının ortak noktaları, üniversitelerin yüksek eğitim verme, bilimsellik, farklı birimlerden oluşma, özerklik ve kamu tüzel kişiliğe sahip olmalarıdır. Nitekim TDK (2018) üniversiteyi; yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırmalar ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri birim ve bölümlerden oluşan, bilimsel özerkliği ve kamu tüzel kişiliği bulunan öğretim kurumu olarak tanımlamaktadır. Ayrıca köken ve anlamına ilişkin olarak Hız (2010) üniversite için sözcüğün yaygın söylenenin aksine “**universe**” ve “**city**” kelimelerinin birleşmesinden değil; Latince “**universitas**” sözcüğünden gelmektedir. **Universitas bütünlük, evrensellik** anlamına gelmektedir. Bu tanımlardan üniversitenin ortaya çıkan nitelikleri;

- \* Yükseköğretim ve eğitim kurumu olma,
- \* Bilimsel araştırma ve geliştirme yapılan kurum olma,
- \* Yüksekokul, fakülte, enstitü gibi farklı alt sistemleri barındırma,
- \* Akademik, yönetsel ve mali özerkliğe sahip olma,
- \* Kamu tüzel kişiliğe sahiplik biçiminde sıralanabilir.

Yukarıda sıralanan nitelikler tüm ülkeler için genel ortak değerler olarak evrensel nitelik gösterirler. Bu noktada üniversite ve yükseköğretim için Bingöl'ün (2012) görüşlerinden yararlanarak şu nitelikleri de eklemek olanaklıdır.

Üniversite;

- \* Soyut, kavramlaştırılmış, kurumsal bilgilerin üretildiği ve aktarıldığı bir kurumdur.
- \* Bilgi üretimi ve aktarımı işi, bu işi sürekli meslek edinmiş kişilerce gerçekleştirilir.
- \* Kurumsal olarak kendi ihtiyacı olan gelecekteki üyelerini de eğiterek, bilimsel üretim ve aktarımı kişisel eylem olmaktan çıkarır ve bu işi sürekli bir kurumsal etkinlik haline getirirler. Bu durum asistan, araştırma, görevlisi ve uzman yetiştirme ve yetiştirilenin kurumsallaşmasıdır.
- \* Meslek edinmek ve iş edinmek için söz konusu kurumların bitirilmesinin toplum içindeki belli mesleklerin icrasında ve belli sorumlulukların yüklenilmesinde bir ön koşul haline gelmesi bir zorunluluktur. Bu durum iş yaşamı, istihdam ve iş gücü piyasası ilişkisi bakımından karşılıklı etkileşimi göstermektedir.
- \* Eğitimin belli bir amacı gerçekleştirmesi için yapılması dolayısıyla programlı sistemle bir süreç izlenir.

## ÜNİVERSİTENİN İŞLEVLERİ

Üniversiteler işlevleri bakımından geniş bir yelpazeye sahiptirler. Bu noktada genel geçer işlevleri sıralanacak olursa; **eğitim öğretim hizmeti üretme, araştırma ve geliştirme işleri, ülkenin sosyal, ekonomik, politik ve pedagojik gelişimi için topluma hizmet sunma** biçiminde özetlenebilir. Üniversitelerin işlevleri denilince, genelde üzerinde anlaşılan işlev üçlemesi olarak bilinen klasiği üzerinde durulur. Özcüsü üniversiteler **araştırma geliştirme, eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirme ve topluma hizmet** işlevlerini yüklenmiş yükseköğretim kurumlarıdır. Bu noktada iş ve işlemlerin belirli ilke, kural ve işleyişe göre yapılması gereken yönetsel süreçleri gerektirir. Üniversiteler ayrıca evrensel nitelikte iş ve işlemlerden sorumlu olmak gibi bir amacı yüklenmiştirler. Yönetim ise örgütün elindeki insan madde ve insan kaynaklarını kurumsal amaçlara yönelik sevk ve yöneltme süreci olarak tanımlanır. Bu noktada önemli sorun, üniversitelerin bu işlevleri yerine getirirken nasıl yönetileceği, iş ve işlemleri kısaca görevleri hangi esaslara göre yerine getireceği hep tartışmalı olagelmıştır. Bu noktada anlaşılması gereken; üniversitelerin üst düzey bilgi, araştırma ve hizmet üretmekle yükümlü olmaları nedeniyle **farklı bir yönetme ve yönetilme biçimine ihtiyaç duyulduğudur.**

Üniversitenin tanım ve özerkliği üzerine değinen Bilgili (2016), temel değerlerden biri olan **bilimsel özerklik ve özgürlük** kavramlarının anlamı ve ifade ettiği ıstılah içeriği üzerinde durulması gerektiğini ifade etmektedir. Yazarın ıstılah

olarak kullandığı sözcüğün günümüz Türkçe karşılığı “herkesin anlamadığı özel anlamda kullanılan” anlamı taşımaktadır. Bu durum bilimsel özerklik ve özgürlük kavramlarının değişik taraflarca ve bağlamlarda nasıl kullanıldığı biçiminde yorumlandığı söylenebilir. Özerklik çalışmalarında öncelikle özerkliğin farklı kişi, kurum ve anlayışlara göre tanımlarına yer verilerek, özerkliği açıklamak için Avrupa Üniversiteler Birliği'nin, 2009 ve 2011 yıllarında yayımladığı “University Autonomy in Europe I” ve “University Autonomy in Europe II” isimli çalışmalarında verilen özerklik anlayışına değinilmektedir. Bu bağlamda Yavuz (2012), üniversite özerkliğini ele aldığı dört türe değinmiştir. Buna göre üniversitenin; **kurumsal** özerklik, **malî** özerklik, **personel istihdamında** özerklik ve **bilimsel (akademik)** özerklik olmak üzere dört temel boyutu olduğu belirtilmiştir.

**Ancak burada salt özerklikten söz edilmesinin üniversiteyi tanımlamakta ve açıklamakta yeterli olmadığı açıktır. Bu noktada şöyle bir soru sorulabilir: Bir toplumsal kurum olarak üniversite kendine özgü hangi niteliklere sahiptir?**

**Evet, hangi niteliklere sahiptir?**

Öncelikle belirtilmelidir ki, üniversite de bir eğitim kurumu olarak eğitimin kendine özgü niteliklerini gayet tabii ki belirli bir ölçüde göstermektedir. Bununla birlikte üniversite Aydın'ın (2014) belirttiği klasik bir eğitim kurumunun kendine özgü niteliklerinden kuşkusuz kimi farklılıklar gösterir.

## **ÜNİVERSİTENİN KENDİNE ÖZGÜ YÖNLERİ**

Üniversite çok yönlü çalışan, çok boyutlu işlevler yerine getiren bir kurumdur. Örneğin üniversite öğretim, araştırma, topluma hizmet, bilgi ve sosyal etkinlikler üretir. Ayrıca formal ve informal boyutlarıyla kültürel değer yaratma gibi çok yönlü iş ve işlemler gerçekleştirir. Böylesi bir kurumun niteliğinin ve kendine özgü yönlerinin kuşkusuz çok yönlü olması olasıdır.

Üniversitelerin temel ayırt edici niteliklerini şu biçimde sıralamak olanaklıdır: Öncelikle bir okul olarak üniversitelerin de hedef kitlesi insandır ve insanın yetiştirilmesi işlevini yüklenir. Üniversiteler aile, siyaset, ekonomi, din ve eğitim gibi makro temel toplumsal kurumlar adına görev yapar ancak bilim kurumudur. Üniversitelerin hem eğitim hem araştırma hem de maddi manevi ve kültürel üretim merkezleri olarak ürün ve üretimlerini ölçmek oldukça güçtür. Üniversiteler iktidarın oluşumu ve sistemin yeniden üretiminde kritik ögedir. Üniversiteler sürekli olarak toplumun tüm kesimlerince eleştiri altındadırlar. Üniversiteler ayakları yerel, ulusal topraklara basan evrensel kurumlardır. Üniversiteler her bir ana bilim veya uygulama alanında uzmanlaşmayı temel alırlar. Üniversiteler salt okul değil; aynı zamanda araştırma, geliştirme ve düşünce kurumlarıdır. Üniversitenin temel işlevlerini yerine getirmek için özerk yönetim ve demokrasi gereksinimi temeldir.

## YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR

- Adair, J. (2003). *Etkili karar vermek*. (2. Baskı). (Çev. S. F. Güneş). İstanbul: Babıali Kültür.
- Akbulut, Ö. Ö. (2009). *Siyaset ve yönetim ilişkisi kuramsal ve eleştirel bir yaklaşım*. (2. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Aksakal, H. (2013). Türkiye'nin Üniversite Sorunu Üzerine Bazı Gözlemler. <https://www.Muhafazakar.com/uploads/articles/35/10.pdf>
- Aksay, K. (2011). *Yenilikçilik kültürünün örgütsel yenilikçilik üzerine etkisi: Konya ilinde faaliyet gösteren özel hastanelerde bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, C. C. (2020). Akademik özerklik. <http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm>
- Al, H. (2019). Woodrow Wilson ve idarenin incelenmesi: Reform bağlamında yeniden okumak. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2 (3), 538-545.
- Aslan, A. (2019). *Felsefeye giriş*. (27. Baskı). Ankara: Serbest Akademi.
- Aslan, H. (2018). *Epistemik cemaat bir bilim sosyolojisi denemesi*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Atar, Y. (2017). *Türk anayasa hukuku*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Aybek, Ş. (2017). Nasıl Bir Yükseköğretim ve Üniversite. <https://www.egitimajansi.com/sahin-aybek/nasil-bir-yuksekogretim-ve-universite-kose-yazisi-853y.html>
- Aydın, İ. (2001). *Yönetmelik, mesleki ve örgütsel etik*. (2.basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2019). *Akademik etik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, O. (2012). Yeni YÖK Yasası Üzerine. <http://www.egitimtercihi.com/yazar/oktay-aydin/5573-yeni-yoek-yasas-uezerine.html>
- Ayman-Güler, B. (2020). Yönetim Bilimi ya da Kamu Yönetimi: Yöntembilimsel Özellikler Üzerine. [https://www.academia.edu/17640899/Y%C3%B6netim\\_Bilimi\\_ya\\_da\\_Kamu\\_YC3%B6netimi\\_Y%C3%B6ntembilimsel\\_%C3%96zellikler\\_%C3%9Czerine\\_Birg%C3%BCI\\_A\\_G%C3%BCler](https://www.academia.edu/17640899/Y%C3%B6netim_Bilimi_ya_da_Kamu_YC3%B6netimi_Y%C3%B6ntembilimsel_%C3%96zellikler_%C3%9Czerine_Birg%C3%BCI_A_G%C3%BCler)
- Aytaç, Ö. (2015). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 249-278.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi- klasik ve neo-klasik yönetim ve örgüt teorileri*. (3. Baskı). İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul sistemi*. (2. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Batuhan, H. (1994). Bilimde Aldatmacalar. Dünyada ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite. TÜBA. Bilimsel Toplantı Serileri: 1. ss.77-82.
- Batuhan, H. (1999). *Bilim ve şarlatanlık*. (5. Baskı). İstanbul: Bulut Yayınları.

- Bilgili, A. S. (2016). Üniversitelerde Bilimsel/Akademik Özerklik ve Özgürlük Hakkında Bir Değerlendirme. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 20, 1. ss. 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226847>
- Bingöl, B. (2012). Üniversite Özerkliğinin Değişen Tanımı ve Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması. Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi, 2, 2. Ss.39-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/701335>
- Birnbaum, R. (1991). *How colleges work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büte, M. (2021). *Örgüt kültürü*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi AZUEF Yayınları. [http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/isletme\\_au/orgutkulturu.pdf](http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/isletme_au/orgutkulturu.pdf).
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö. ve Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. (8. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. ve Tülübaş, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, Z. ve Gür, B. S. (2104). Yükseköğretim Sistemlerinin Yönetimi ve Üniversite Özerkliği: Küresel Eğilimler ve Türkiye Örneği. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (4), (1), ss. 18- 27. [http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf\\_HIG\\_1630.pdf](http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1630.pdf)
- Cevizci, A. (2007). *Felsefe*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Çetin, F., Hazır, F. ve Basım, H. N. (2013). Destekleyici örgüt kültürü ile örgütsel psikolojik sermaye etkileşimi: Kontrol odağının aracılık rolü. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 31-52.
- Çetinkaya, M. A. (2013). Yine Yeniden: Yükseköğretim Kanunu Yeniden Yazılırken. <https://www.muhamazakar.com/uploads/articles/35/11.pdf>
- Daft, Richard L. (2004). *Organization theory and design*. Ohio: South Western.
- Dalay, İ. (2013). Neo-klasik (Davranışsal) Yönetim Teorileri. <http://ismaildalay.blogspot.com/2013/11/neoklasik-davranssal-yonetim-teorileri.html>
- Daşdemir, İ. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, F. (2011). Bürokratik kültür. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, (2), 153-178.
- Demir, R. (2008). *Üniversitenin bugünü ve yarını*. (Yeni Eklerle Güncelleştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Diñçer, Ö. (2014). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. (9. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Doğramacı, İ. (2000). *Günümüzde rektör seçimi ve atama krizi Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimine bir bakış*. Ankara: Meteksan.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan A. Ş.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi 5 özerk üniversite dönemi 1946-1981*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Draft, R. L. ve Benson, A. (2016). *Management*. Australia: Cengage Learning.
- Draft, R. L. ve Marcic, D. (2009). *Management: The new workplace*. (6th Edition). Australia: South-Western Cengage Learning.
- Eren, E. (2020). *Organizasyon ve yönetim: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Genç, G. ve Karadirek, K. Y. (2020). *Örgüt kültürü*. Ankara: Astana Yayınları.
- Genç, N. (2019). *Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon*. (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gözler, K. (2019). Akademinin Değersizleşmesi Üzerine. <https://www.anayasa.gen.tr/degersizlesme.htm>
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güngör, E. (1995). *Türk kültürü ve milliyetçilik*. (11. Basım). İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim (tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Güvenç, B. (2015). *Kültürün abc’si*. İstanbul: Yapı Kredi Bankası Yayınları.
- Hız, G. (2010). 1980 Sonrasında Türkiye’de Yükseköğretimde Piyasalaştırma ve Özelleştirmedeki Gelişmeler. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23515/250547>.
- Hitt, M. A., Black, J. S. ve Porter, L. W. (2005). *Management*. Upper Saddle River N.J.: Pearson Prentice.
- Hofstede, G. (2001). *Culture’s consequences*. London: Sage Publications.
- Karabay, M. E. (2015). *İşletmelerde etik ve etik liderlik, sigortacılık sektöründe bir araştırma*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (31. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. (5. Baskı). Ankara: Set Ofset Ltd. Şti.
- Kışlalı, A. T. (2018). *Siyasal sistemler: siyasal çatışma ve uzlaşma*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan üniversite*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurt, T. (2015). *Yükseköğretim yönetiminde mütevelli heyetleri*. İstanbul: SETA.
- Küçükcan, T. ve Gür B.S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Vakfı.
- Mannheim, K. (2017). *Kültür sosyolojisi*. (Çev: M. Yalçınkaya). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Mardin, Ş. (2004). *Türk modernleşmesi*. (Der. T. Önder). İstanbul: İletişim Yayınları.



- Martin, J. (2002). *Organizational culture: Mapping the terrain*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mertek, S. (2020). Bilgi ve iktidar kıskacında üniversiteler ve sosyal bilimler: Foucaultcu bir yaklaşım. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 78-95.
- Mücen, B. (2016). Dipnotlarda "Fikirlerle Yaşamak". *Paylaşımlar üniversite, bilgi, üretim*. (Der. B. Mücen, Ç. Topal ve E. Yıldırım) içinde (ss. 397-418). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Nacaroğlu, A. (2015). Ülkemizde Üniversite Var mı? <https://www.evrensel.net/yazi/75322/ulkemizde-universite-var-mi>
- Okçabol, R. (2007). *Yükseköğretim sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ortaş, İ. (2021). Üniversite ve Bilim İnsanı Sorumluluğu. <https://dosder.org.tr/universite-ve-bilim-insani-sorumlulugu/>
- Oyman, N. (2016). *Türk yükseköğretim kurumlarındaki güç ilişkilerinin alan kuramı ve dramaturjik yaklaşım bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbudun, E. (2019). *Türk anayasa hukuku*. (19. Baskı). Ankara: Yetkin Yayınları.
- Özdemir, Ç. (2002). *Üniversiteden toplumsal sorunlara bakış*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Özdemir, S. (2019). "Üniversite eleştirisi... Binalar hoş içleri boş". <https://www.memurlar.net/haber/855582/universite-elestirisi-binalar-hos-icleri-bos.html>
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öztekin, A. (2006). *Yönetim bilimi*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Plunkett, W. R., Raymond, F. A. ve Gemmy, S. A. (2008). *Management: Meeting and exceeding customer expectations*. (9th Edition). Australia: Thomson Southwestern.
- Reynolds, M. ve Holwell S. (2010). Introducing systems approaches. In: (Ed. Reynolds, Martin and Holwell, Sue). *Systems Approaches to Managing Change: A Practical Guide* içinde (1-23). London: Springer.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2009). *Management*. (10th edition). Upper Saddle River, N.J. : Pearson.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. (3rd edition). San Francisco: Jossey- Bass.
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması*. (Genişletilmiş ve gözden geçirilmiş 16. Baskı). (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sökmen, A. (2016). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Şengül, M. (2015). Türkiye'de Üniversite ile İktidar İlişkileri ve Taşra Halleri. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id>
- Şimşek, N. (1999). *Öğretim yazılımları*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2019). *Yönetim ve organizasyon*. (21. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tan Kılıç, N. (2019). Yükseköğretimde örgüt yapısı ve örgüt kültürü. H. Arslan (Ed.), *Yükseköğretimin yönetimi* içinde (s.21-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tauguiniené, L., Gaižauskaitė, I., Glendinning, I., Kravjar, J., Ojsteršek, M., Ribeiro, L., Odiņeca, T., Marino, F., Cosentino, M., Sivasubramaniam, S. ve Foltýnek, T. (2018). Glossary for Academic Integrity. [https:// www. academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2019/08/ Translated\\_ Glossary. pdf](https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2019/08/Translated_Glossary.pdf)
- Thornton, P. H. (2004). *Markets from culture: Institutional logics and organizational decisions in higher education publishing*. Stanford, Calif.: Stanford Business Books.
- Tuncay, S. (2000). Türkiyede gençlik sorunlarının psikolojik boyutu. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1 (1), 231-257.
- Tunçay, M. (1984). YÖK. *Cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi, cilt III* içinde (ss. 680-688). İstanbul: İletişim.
- Tunçer, K. (2019). Yükseköğretimde karar alma yaklaşımları ve süreçleri. H. Arslan (Ed.), *Yükseköğretimin yönetimi* içinde (s. 161-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tural, N. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turhan M. ve Kalaycı Türk, Y. (2021). Yaratıcılık ve Yenilikçilik. *Yükseköğretimde 21. Yüzyıl becerileri*. (Ed. A. Aypay). içinde (ss.1-32). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yavuz, M. (2012). Neden Yükseköğretim Reformu? Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2, ss.1-5. [http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf\\_HIG\\_1571.pdf](http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1571.pdf).
- Yıldız, G. (2018). Türk Kamu Yönetiminde Siyasetin Bürokrasiyi Şekillendirmesi Üzerine Bir Değerlendirme. [https://ufuk.edu.tr/uploads/page/enstituler/sosyal-bilimler/ensdergi/say-13/sayi\\_p091-108.pdf](https://ufuk.edu.tr/uploads/page/enstituler/sosyal-bilimler/ensdergi/say-13/sayi_p091-108.pdf)
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberalizm ve Eğitim Politikası. <https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2010/01/01/neo-liberalizm-ve-egitim-politikasi/>
- Yurtsever, E. (2021). Bilim Etiği ve Araştırmada Dürüstlük İlkeleri. <https://bilimakademisi.org/bilim-etigi-ve-arastirmada-durustluk-ilkeleri/>

# İKİNCİ BÖLÜM

## YÖNETİM YAKLAŞIMLARI VE YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ

### GİRİŞ

Üniversite bir eğitim kurumu olmakla birlikte kimi kendine özgü nitelikleri bulunan yükseköğretim araştırma ve yayma işlevi bulunan akademik kurumlardır. Klasik eğitim kurumlarının kimi niteliklerini içermekle birlikte ayrıca şu ayırt edici özelliklere dikkat çekmek gerekir: Üniversite entelektüel sermayenin en azından bir kısmını elinde bulundurur. Araştırma ve işleviyle en doğru bilgiyi bulma ve geliştirme işleviyle epistemolojik güçlülüğü temsil eder. Üniversiteler, genç bir kuşağı sosyalleştirmesi işlevi ile eğitilmiş işgücüne sahipliği nedeniyle ülkede iktidarın oluşturulması, sürdürülmesi ve sistemin yeniden üretimi açılarından kritik ögedir. Bu nedenlerden ötürü sürekli yönlendirilme, baskılanma ve politik men-genede sıkıştırılma olasılığı yüksektir. Bunlara bağlı olarak üniversiteler sürekli olarak toplumun değişik sosyal katman, güç ve iktidarlarının eleştirileri altındadır. Bunlara karşı üniversitelerin, referans, üretim alanları, çalışma biçemi ve yönetimleri ile evrensel kurumlar olmaları beklenir.

Genelde yükseköğretim kurumlarının, özelde üniversitelerin kuşkusuz birer eğitim kurumu olmakla birlikte kendine özgü yönleri nedeniyle, yönetim süreçlerinde göreceli farklılıklar göstermesi olasıdır. Kurumların yönetimi kuşkusuz farklı değişkenlere bağımlılık gösterir. Yönetim süreçleri, işe koyulan teknikler, kurumsal yapı ve niteliklere göre göreceli farklılıklar göstermesi olağandır. Bununla birlikte, genel geçer yönetim yaklaşımlarının yükseköğretim kurumlarına da uyarlanması benzer nitelik ve uygulamaların yükseköğretim pratiklerinde görülmesi olanaklıdır.

### YÖNETİM YAKLAŞIMLARINA GENEL BİR BAKIŞ

İster kurum ister örgüt diyelim insanların bir araya geldiği her oluşum özü gereği, idare işleri yol yordama sokma gereksinimi doğurur. En basit örnek, iki kişinin bir araya gelmesinde bile bir idare yöneltmenin olduğunu görmek olasıdır. Ancak genel bir kümenin, grubun veya geniş karşılığı ile örgütlerin “idare edilmesi” eylemi kuşkusuz farklı bir değer ifade eder.

**Peki, bu noktada kurumların yönetimiyle ilişkili tarihsel gelişimde neler olagelmış bunlara bir bakmak gerekmez mi?**

Evet, gerekir ki tarihsel olarak kurumların yönetimine ilişkin gelişmeler farklı cenahlarda süregelmiş farklı anlatımlar olmakla birlikte ortak paydalar bulmak

olanaklıdır. Örgütleri ya da kurumları kabaca mal ya da hizmet üreten örgütler biçiminde iki ana öbekte toptasak da yönetim teorileri aslında tümüne yöneliktir denilebilir. Tarihsel gelişime bakıldığında, yönetim yaklaşımlarının genellikle **klasik, neo-klasik ve modern yönetim yaklaşımları** biçiminde üç grupta toplandığı görülür (Kaya, 1993). Kuşkusuz bu yaklaşımları bütünüyle çalışmak bu çalışmanın amacı dışındadır. Şunu ifade edelim ki; üniversite yönetimiyle ilişkilendirme amacıyla kimi kritik noktaların çalışılması bir zorunluluktur.

**Klasik yaklaşımlar**, örgütlerin kendi temel amaçları üzerine kurgulanmış yaklaşımlardır denilebilir. Örgütler için temel amaç örgütün etkili ve verimli çalışmasıdır. Günlük dille ifade edersek, ne yapıp edip örgütün üretmesi gereken mal ve hizmeti hem çok hem de en az maliyetle üretmektir. Bizim kültürümüzde “Ayinesi iştir kişinin lafa bakılmaz.” deyiminin tam yeridir dense yanlış olmaz. Akademik bir ifadeyle klasik yaklaşımlar ağırlıkla üretimi, üretimin istendik ölçütlere uygunluğunu ve ekonomik üretimi esas almaktadır. Kuşkusuz insanı tümüyle hiçe saymamışlar. Ancak ikincil yani tali hem de çok tali plana öteledikleri bir gerçektir (Sökmen, 2016).

**Klasik yaklaşımın tarihsel süreçte farklı temaları öne çıkaran alt kategorileri, bölüğüleri yani yaklaşımları da bulunmaktadır.** Bunlardan **bilimsel yönetim, bürokratik, yönetim ilkeleri yaklaşımları** öne çıkanlardır. Bu yaklaşımların gerek mal gerekse hizmet üreten örgütler için tarihsel olarak kazanımları çığır açıcudur.

Klasik yaklaşımların ilke, yöntem, teknik, stratejileri, öncülleri, öncüllerinin görüşleri ve yönetim süreçlerine kazandırdıkları ile eğitim ve yükseköğretimin yönetimine etkilerinin özetlenmesi bilimsel yönetim yaklaşımı alt başlığıyla şu biçimde yapılabilir:

## **BİLİMSEL YÖNETİM YAKLAŞIMI**

**Bilimsel yönetim yaklaşımı**, yaklaşım öncülü Frederich Wilson Taylor; örgütün bilimsel ilkelere uygun yönetilmesi durumunda etkili ve verimli çalışacağı görüşündedir. Verimliliğin sağlanması için eğitim önemlidir. İşler verimlilik amacıyla parçalara ayrılmış, iş bölümü temel alınmıştır. Bilimsel çalışmada düşük verimlilik değil en yüksek verimlilik esastır. Dışsal güdülenme yani ‘X’ güdülenme yaklaşımı dikkate alınır. Parça başına ödeme ve sıkı disiplinli çalışma temel alınmalıdır (Robbins ve Coulter, 2009; Genç, 2019).

Yönetimin insanlık tarihi kadar eski olduğu ifade edilmekle birlikte, yönetimin bilimsel olarak ele alınmasının öncülleri olarak Frederick Winslow Taylor ve arkadaşları bilinir. Taylor ve izleyicileri yönetimin belirli ilkelere göre icra edilesi gerektiği ifadesiyle başlayan ve yıllar süren çalışmalar sonucu bilimsel yönünü açığa çıkarmışlardır. Taylorizm akımının bulgu ve önerilerinin bugünün modern dünyasında da yöneticiler ve yönetim süreçleri için başvuru kaynakları olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu akımın temel argümanı iş ve iş süreçlerinin bilimsel

esaslara göre düzenlenmesinin temel alınmasıdır (Taylor, 2018). Bilimsel yönetim yaklaşımının genel geçer ilkelerinin şu biçimde özetlenmesi olanaklıdır: (Koçel, 2020; Keskin, 2020; Öztekin, 2006; Şimşek ve Çelik 2019).

- \* İş ve iş süreçleri en etkili sonuç alacak bir biçimde düzenlenmelidir.
- \* Personelden iyi sonuç almak amacıyla iş başında sürekli eğitim temel alınmalıdır.
- \* Parça başı ödem ile personelin daha nitelikli ve nicelikli iş çıkarması sağlanabilir.
- \* Örgütsel faaliyetlerin yerine getirilmesinde çalışanlar ile yöneticiler bilimsel ilkelere uygun şekilde çalışmalıdırlar.
- \* Örgütsel etkinlikler tutarlı ve uyumlu bir şekilde icra edilmelidir.
- \* Çalışanlar birbirlerinden bağımsız ve kişisel çalışma yapmak yerine iş birliği içinde faaliyet göstermelidirler.
- \* Her işin alt parçaları olabilmeli; işler tecrübe ve deneyime göre değil bilimsel esaslara göre düzenlenmelidir.
- \* İşe uygun kişinin seçilmesine özen gösterilmeli yeterlikler esas alınmalıdır.
- \* İşe alıştırma ve geliştirme eğitimleri yapılmalıdır.
- \* Her birimin işi için uzmanlaşma sağlanmalıdır.
- \* Verimliliği teşvik edecek ücret politikasına yer verilmelidir.
- \* Sürekli denetim yapılmalı, olası yanlış ve eksiklikler bilimsel yöntemle giderilmeye çalışılmalıdır.

**Bilimsel yönetim yaklaşımı özümü yönetimin bilimsellik kazandığı 'ilk çağ' desek pek yanlış olmayacaktır.** Bilimsel yönetim yaklaşımı, Sanayi Devriminin bütün zor ve olumsuz koşullarına rağmen örgütleri nasıl verimli yaparız düşüncesine odaklanan yaklaşımdır diye nitelendirilebilir. Örgütlerde merkezi bir yönetim anlayışın egemen olması temel alınır. Bunun yanında işgörenlerin 'bilimsel' ilkeler doğrultusunda eğitiminin sağlanması, örgütlerde hiyerarşik bir yapının oluşturulması temel alınır. Ayrıca işe uygun personelin 'bilimsel' yöntemlerle seçilmesi ilkelerini benimsemektedirler (Draft ve Benson, 2016).

**Peki, bu yaklaşımdan yükseköğretimin yönetimi bağlamında hangi dersler çıkarılabiliriz?**

Taylor ve takipçileri yaygın deyişle yol arkadaşları bizlere şunları söylemektedirler. İşin özü etkili ve verimli olmalısınız. **'Çok laf az iş' yerine 'Az laf çok iş'** anlayışıyla çalışmalısınız. İş bölümü daha çok iş çıkarmak için bir gerekliliktir. Yöneticiler çalışanlarının dış faktörlere göre çalıştıklarını akıldan çıkarmamalıdırlar. Bu noktada kurumsal disiplin ve dış güdüleyici olarak ücret ve benzeri değişkenler önemlidir.

## YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR

- Akbulut, Ö. Ö. (2009). *Siyaset ve yönetim ilişkisi kuramsal ve eleştirel bir yaklaşım*. (2. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Aksakal, H. (2013). Türkiye'nin Üniversite Sorunu Üzerine Bazı Gözlemler. <https://www.muhamfazakar.com/uploads/articles/35/10.pdf>
- Aktan, C. C. (2020). Akademik Özerklik. <http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm>
- Al, H. (2019). Woodrow Wilson ve İdarenin İncelenmesi: Reform Bağlamında Yeniden Okumak. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/917610>
- Aybek, Ş. (2017). Nasıl Bir Yükseköğretim ve Üniversite. <https://www.egitimajansi.com/sahin-aybek/nasil-bir-yuksekogretim-ve-universite-kose-yazisi-853y.html>
- Aydın, İ. (2001). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. (2. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2019). *Akademik etik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, O. (2012). Yeni YÖK Yasası Üzerine. <http://www.egitimtercihi.com/yazar/oktay-aydin/5573-yeni-yoek-yasas-uezerine.html>
- Ayman-Güler, B. (2020). Yönetim Bilimi ya da Kamu Yönetimi: Yöntembilimsel Özellikler Üzerine. [https://www.academia.edu/17640899/Y%C3%B6netim\\_Bilimi\\_ya\\_da\\_Kamu\\_Y%C3%B6netimi\\_Y%C3%B6ntembilimsel\\_%C3%96zellikler\\_%C3%9Czerine\\_Birg%C3%BCI\\_A\\_G%C3%BCler](https://www.academia.edu/17640899/Y%C3%B6netim_Bilimi_ya_da_Kamu_Y%C3%B6netimi_Y%C3%B6ntembilimsel_%C3%96zellikler_%C3%9Czerine_Birg%C3%BCI_A_G%C3%BCler)
- Aytaç, Ö. (2015). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 249-278.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi-klasik ve neo-klasik yönetim ve örgüt teorileri*. (3. Baskı). İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul sistemi*. (2. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö. ve Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. ve Tülübaş, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çetinkaya, M. A. (2013). Yine Yeniden: Yükseköğretim Kanunu Yeniden Yazılırken. <https://www.muhamfazakar.com/uploads/articles/35/11.pdf>
- Daft, Richard L. (2004). *Organization theory and design*. Ohio: South Western.
- Delay, İ. (2013). Neo-klasik (Davranışsal) Yönetim Teorileri. <http://ismaildalay.blogspot.com/2013/11/neoklasik-davranssal-yonetim-teorileri.html>
- Diñçer, Ö. (2014). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. (9. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Doğramacı, İ. (2000). *Günümüzde rektör seçimi ve atama krizi Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimine bir bakış*. Ankara: Meteksan.

- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan A. Ş.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi 5 özerk üniversite dönemi 1946-1981*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Draft, R. L. ve Benson, A. (2016). *Management*. Australia: Cengage Learning.
- Draft, R. L. ve Marcic, D. (2009). *Management: The new workplace*. (6th edition). Australia: South-Western Cengage Learning.
- Eren, E. (2016). *Organizasyon ve yönetim: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. (12. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Genç, G. ve Karadirek, K. Y. (2020). *Örgüt kültürü*. Ankara: Astana Yayınları.
- Genç, N. (2019). *Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon*. (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gözler, K. (2019). Akademinin Değersizleşmesi Üzerine. <https://www.ana-yasa.gen.tr/degersizlesme.htm>
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güngör, E. (1995). *Türk kültürü ve milliyetçilik*. (11. Basım). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim (tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Hitt, M. A., Black, J. S. ve Porter, L. W. (2005). *Management*. Upper Saddle RiverN.J.: Pearson Prentice.
- Hofstede, G. (2001), *Culture’s consequences*. London: Sage Publications.
- Karabay, M. E. (2015). *İşletmelerde etik ve etik liderlik, sigortacılık sektöründe bir araştırma*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (31. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. (5. Baskı). Ankara: Set Ofset Ltd. Şti.
- Keskin, U. (2020). *Yönetimin felsefi ve bilimsel temeli*. Ankara: Ekin Yayınevi.
- Kışlalı, A. T. (2018). *Siyasal sistemler: Siyasal çatışma ve uzlaşma*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Koçel T. (2020). *İşletme yöneticiliği*. (18. Baskı). İstanbul: Beta.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan üniversite*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurt, T. (2015). *Yükseköğretim yönetiminde mütevelli heyetleri*. İstanbul: SETA.
- Küçükcan, T. ve Gür B.S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Vakfı.
- Mannheim, K. (2017). *Kültür sosyolojisi*. (Çev: M. Yalçınkaya). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

- Mardin, Ş. (2004). *Türk modernleşmesi*. (Der. T. Önder). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mertek, S. (2020). Bilgi ve iktidar kıskacında üniversiteler ve sosyal bilimler: Foucaultcu bir yaklaşım. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 78-95.
- Okçabol, R. (2007). *Yükseköğretim sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ortaş, İ. (2021). Üniversite ve Bilim İnsanı Sorumluluğu. <https://dosder.org.tr/universite-ve-bilim-insani-sorumlulugu/>
- Oyman, N. (2016). *Türk yükseköğretim kurumlarındaki güç ilişkilerinin alan kuramı ve dramaturjik yaklaşım bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbudun, E. (2019). *Türk anayasa hukuku*. (19. Baskı). Ankara: Yetkin Yayınları.
- Özdemir, Ç. (2002). *Üniversiteden toplumsal sorunlara bakış*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Özdemir, S. (2019). "Üniversite eleştirisi ...Binalar hoş içleri boş". <https://www.memurlar.net/haber/855582/universite-elestirisi-binalar-hos-icleri-bos.html>
- Özer, M. A. (2013) Weber'in Bürokrasisi Karşısında Yönetimde Yeniden Yapılandırma Arayışları, *Global Journal of Economics and Business Studies*, 2(4), 43-57.
- Öztekin, A. (2006). *Yönetim bilimi*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2009). *Management*. (10th Edition). Upper Saddle River, N.J. : Pearson
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması*. (Genişletilmiş ve gözden geçirilmiş 16. Baskı). (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sökmen, A. (2016). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Şengül, M. (2015). Türkiye'de Üniversite ile İktidar İlişkileri ve Taşra Halleri. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&ld>
- Şimşek, N. (1999). *Öğretim yazılımları*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2019). *Yönetim ve organizasyon*. (21. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tan Kılıç, N. (2019). Yükseköğretimde örgüt yapısı ve örgüt kültürü. H. Arslan (Ed.), *Yükseköğretimin yönetimi içinde* (s.21-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tauguiniené, L., Garžauskaitė, I., Glendinning, I., Kravjar, J., Ojsteršek, M., Ribeiro, L., Odiñeca, T., Marino, F., Cosentino, M., Sivasubramaniam, S. ve Foltýnek, T. (2018). Glossary for Academic Integrity. [https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2019/08/Translated\\_Glossary.pdf](https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2019/08/Translated_Glossary.pdf)
- Taylor, F. W. (2018). *Bilimsel yönetimin ilkleri*. (4. Baskı). (Çev: H. B. Akın). İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Thornton, P. H. (2004). *Markets from culture: institutional logics and organizational decisions in higher education publishing*. Stanford, Calif.: Stanford Business Books.



- Tuncay, S. (2000). Türkiyede gençlik sorunlarının psikolojik boyutu. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1 (1), 231-257.
- Tunçay, M. (1984). YÖK. *Cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi, cilt III* içinde (ss. 680-688). İstanbul: İletişim.
- Tunçer, K. (2019). Yükseköğretimde karar alma yaklaşımları ve süreçleri. H. Arslan (Ed.), *Yükseköğretimin yönetimi* içinde (s. 161-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tural, N. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yıldız, G. (2018). Türk Kamu Yönetiminde Siyasetin Bürokrasiyi Şekillendirmesi Üzerine Bir Değerlendirme. [https://ufuk.edu.tr/uploads/page/enstituler/sosyal-bilimler/ensdergi/say-13/sayi\\_p091-108.pdf](https://ufuk.edu.tr/uploads/page/enstituler/sosyal-bilimler/ensdergi/say-13/sayi_p091-108.pdf)
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberalizm ve Eğitim Politikası. <https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2010/01/01/neo-liberalizm-ve-egitim-politikasi/>
- Yurtsever, E. (2021). Bilim Etiği ve Araştırmada Dürüstlük İlkeleri. <https://bilimakademisi.org/bilim-etigi-ve-arastirmada-durustluk-ilkeleri/>

# ÜÇ ÜNCÜ BÖLÜM

## YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI VE YÜKSEKÖĞRETİMDE FELSEFİ ETKİLER ÜZERİNE

*"Eğer bir üniversiteden çıktıktan sonra öğrenilecek daha çok şey olduğunu öğrenebilenler için, yükseköğrenim yapmanın bir zararı yoktur."*

**Van Loon**

### GİRİŞ

Yaşam sorunların çözümü üzerine kuruludur dense hiç de yanlış olmayacaktır. İnsanoğlunun yaşamı kısaca özetlenirse; doğar, yaşar, ölür denilir. Doğum ile ölüm arasındaki onca hengâme, olay, iyi-kötü gün, oluşan sorunlara çözüm üretmekle geçmekte olduğu bir gerçek. Aynı durum kurumlar için de geçerli kuşkusuz. Akademik bir dille ifade edilirse; örgütlerin yaşamı da, toplumların yaşamı da kimi farklılıkları ile oluşma, yönetme-yönetilme ve yok oluşuyla sürüp gitmektedir. Burada makro düzeyde toplumsal kurumların sürekliliği not edilmeli kuşkusuz. Genelde yükseköğretim kurumları, özelde üniversiteler varlıklarını sorunları ortaya koyma ve çözümleri üzerine oturturlar. Sorunlar ve çözüm uğraşları hem insanların hem de örgütlerin doğal yaşamlarının birer parçalarıdır. Hele hele üniversiteler, özellikle iç ve dış paydaş ve etkileşimli oldukları tüm kurum ve örgütlerin sürekli eleştirileri altındadırlar. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarına yönelik eleştiri ve sorunlar bağlamında bir dizi eleştiri ve sorunlarla onlara yönelik olası çözüm ve tartışmalar bu bölümde çalışılmıştır.

### SORUNLAR, ELEŞTİREL BAKIŞ VE YÜKSEKÖĞRETİM

Eleştiri genel bir bakışla bir konu üzerine yapılan kritikler olarak tanımlanır. Türk Dil Kurumu (TDK) (2018), eleştiriye bir insanı, bir konuyu, bir yapıtı, doğru ve yanlış yönlerini bulup göstermek ereğiyle inceleme işi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca eleştiri sözcüğünün eleştirmek eyleminden türetildiği, eski Türkçe'de "tenkit" sözcüğü kullanıldığı da eklenmektedir. Bunun yanı sıra eleştiri, genelde bir incelemeye dayanarak yanlış görülenleri belirtme işi olarak da betimlenmektedir.

Eleştiri toplumda genel olarak olumsuz anlam yüklenen bir sözcüktür. Bu nedenle eleştirel yaklaşım, eleştiri, kritik, tenkit sözcükleri duyulduğunda genelde olumsuz çağrışımlar ve tek yanlı saptamalar akla gelir. Toplumda oluşan bu kanı veya algının aksine sanat, edebiyat ve akademik dünyada eleştiri olay, olgu, duruma çok yönlü bakışı olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle değerlendirmek amaçlanır. Tüm bunlara karşılık yine de değerlendirme, eleştiri amaçlı toplantı ve çalışmaların baskın niteliği, sorunları görme genelde olumsuz bakma yönelimlidir.

Türkiye’de yükseköğretim ve üniversitelere yönelik eleştiriler sürekli yapılagelmıştır. Kuşkusuz, eleştirinin demokratik bir hak olduğu ve gerekliliği de açıktır. Evrensel nitelikte iş ve işlemlerden sorumlu olmak gibi bir amacınız varsa eleştirileri kurumsal olmazsa olmaz olarak kabullenmek bir gerekliliktir. İçinde eleştiri ve öz eleştiri süreçlerine en çok yer vermesi gereken kurumların başında üniversiteler gelmelidir. Eleştiri ve öz eleştiri; daha iyi, doğru, güzel ve iyinin bulunması bakımından son derece önemli araçlardır. Bu noktadan hareketle üniversitelerin kimi sorunları soru-yanıt ya da kimi zaman da bağımsız paragraflar içinde eleştiri ve öz eleştiri biçiminde tartışılması üzerine kurgulanmıştır. O zaman gelsin ilk sorumuz; üniversite nedir?

### **Üniversite nedir? Ne anlama geliyor ve üniversiteye hangi anlamlar yükleniyor?**

Üniversite Latince “universitas”, İngilizce “universe”, Fransızca “université” sözcüklerinden türetilmiştir. En çok kabul gören genel nitelikleri ile üniversite, bilimsel bilgi üretilen en üst düzeyde eğitim yapılan yükseköğretim kurumlarıdır (Hız, 2010). Ülkeden ülkeye isim, işlev ve süre ile amaçları farklı olsa da meslek okulları, yüksekokul, akademi, araştırma merkezleri, enstitüler ile fakültelerden oluşur. Eğitim, öğretim, araştırma ve geliştirme görevleri bulunup sertifika ve diploma verme, derecelendirme yetkilerine sahip eğitim öğretim ve araştırma kurumlarıdır.

Şöyle bir sözlükçe çalışması yapıldığında sonuç şu biçimde görülmektedir. Üniversite TDK (2018) tarafından, “Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğe sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumu” olarak tanımlanmaktadır. Bir başka sözlük Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü’ne göre üniversite; bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim öğretim, bilimsel araştırma; yayın ve danışmanlık yapan fakülte enstitü, yüksekokul ve benzeri birimlerden oluşan yükseköğretim kurumudur (Demirtaş ve Güneş, 2002; Demirel ve Ün, 1987).

Sözlüklerdeki tanımların ortak noktaları ele alındığında şu saptamalar yapılabılır. Üniversiteler a) eğitim öğretim ve araştırma yapmakla yükümlüler, b) özerkliğe sahip kamu tüzel kişiliğe sahip olmak durumundalar, c) değişik adları ve statüleri olan yükseköğretim kurumudurlar. Özetle, bu nitelikler üniversitelerin olmazsa olmaz nitelikleridir diyebiliriz. Burada bu nitelikler, üniversiteyi ve niteliklerini açıklamak için kuşkusuz yeterli değildir.

## **Öyleyse peki, üniversitelerin işlevleri nelerdir, bu konuda akademik dünyada görüşler nasıldır, nasıl bir panorama oluşturmaktadır?**

Üniversitelerin işlevleri konusunda akademik dünyanın bir şablonu bulunmaktadır. Genelde yaygın olarak üniversitelerin işlevleri **eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet** biçiminde üç maddede toplanır (Erdem, 2013). Buna kısaca “üniversite üçlemesi” desek pek yanlış olmayacaktır. Üniversiteler ile ilgili konular tartışılırken belki de en kolayca ifade edilen konu budur. Bir tekerleme söyler gibi her akademisyen bu üçlüyü hemencecik söyleyiverir. Ancak üniversiteyi sadece bu üçlü işleve sıkıştırmanın büyük bir eksiklik olacağı belirtilmelidir. O halde üniversite; işlevleri, işleyişi, sorunları ve çözümleriyle daha detaylı ele alınması bir ihtiyaçtır. Ayrıca işlevlerin yerine getirilişine ilişkin farklı paradigmalardan nasıl bakmakta olduğu bir başka sorun alanıdır. Buradan hareketle üniversite konusuna değişik bağlamlarla bakarsak...

### **Evet, bakarsak... Nasıl bir üniversite, üniversite nedir, ne değildir? Sorularına bir bakalım.**

İşlevlerin sınıflanmasında genel geçer bir uzlaşının olduğunu söylemek pek yanlış olmayacaktır. Ancak bu işlevlerin toplumsal yaşamda nasıl hayat bulduğu, işlediği doğurgularının nasıl olduğu ve üniversite genel olarak nasıl olmalıdır konusunda çok değişik tartışmalara tanık olunmaktadır.

#### **Nasıl mı?**

Şöyle ki öncelikle işlevlerin işleyişi ve nasıl bir üniversite ya da üniversite hangi niteliklere sahip olmalıdır konularında doğrudan bir grüplama yapmanın güç olduğunu ifade ederek başlayalım. Ancak yaşam pratiği ve deneyi ile gözlemler göstermektedir ki, ülke akademik dünyasına ilişkin görüşler üç grupta toplanabilir. Bu grupları birinci grup **‘sosyal kontrol ve korumacı’** grup, ikinci grup **‘radikal eleştirel’** grup, üçüncüsü ise **‘dengeci, uzlaştırmacı ve geliştirmeci’** grup adlarıyla sınıflandırmak mümkündür.

#### **Şimdi bu gruplara, görüşlerine ve tartışmalara bir bakalım...**

Birinci grup **‘sosyal kontrol ve korumacı’** grup, genellikle var olan sistemin sosyal, ekonomik ve politik yön ve değerleriyle uzlaşma içinde bulunanlar bu gruba oluşturmaktadırlar. Bununla birlikte bu grup üyeleri epeyce çeşitlilik gösterirler. Türkiye’nin klasik muhafazakârları, mütedeyyin kitleleri, liberallerden laiklik karşıtı gruplara oradan milliyetçi gruplara kadar oldukça geniş bir kesim bu gruba oluşturmaktadırlar. Ekonomik dünya görüşleri genelde piyasa için üretim ve gelecekçilik odaklı görüşlerdir. Politik bakışları ise seçimli demokrasi, muhafazakâr değerleri koruyucu, yaşatıcı güçlendirilmiş bir anlayışla milliyetçi ve liberal anlayışın sentezidir. Bir benzetme ile bu gruba tam olmasa da Türkiye’nin klasik sağ koalisyonunun akademik izdüşümleri demek pek yanlış olmayacaktır.

Yönetim sosyolojisi açısından bakıldığında bu grubun görüşleri; yapısalcı, koruma ve statüko ağırlıklı gibi görünmektedir. Bu grup, Emile Durkheim ve August

## YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR

- Aktan, C. C. (2004). *Nasıl bir üniversite*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Bakioğlu, A. (2015). *Üniversitenin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Beneton, P. (1991). *Muhafazakârlık*. (Çev: C. Akalın). Ankara: İletişim Yayınları.
- Bingöl, B. (2013). *Üniversite özerkliği*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi-5 özerk üniversite dönemi 1946-1981*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi Toplumunda Üniversitenin Değişen Roller ve Görevleri. [http://www.yuksekogretim.org/Port\\_Doc/YOD\\_2013002/YOD\\_2013002006.pdf](http://www.yuksekogretim.org/Port_Doc/YOD_2013002/YOD_2013002006.pdf)
- Günay, D. (2019). *Üniversite felsefesi*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Gürüz, K. (1994). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim bilim ve teknoloji*. Ankara: TÜSIAD.
- Hız, G. (2010). 1980 Sonrasında Türkiye’de Yükseköğretimde Piyasalaştırma ve Özelleştirmedeki Gelişmeler. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23515/250547>.
- James, W. (2015). *Pragmatizm*. (Çev. T. Karakaş). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Heywood, A. (2019). *Siyasi ideolojiler*. (12. Baskı). (Çev: L. Köker). Ankara: BB101 Yayınları.
- Kışlalı, A. T. (2018). *Siyasal sistemler: Siyasal çatışma ve uzlaşma*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Kongar, E. (2012). *21. yüzyılda Türkiye*. (23. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurt, N. (2020). Pozitif Bilim Ne Demek? <https://necmikurt.com/pozitif-bilim-ne-demektir>
- Mumcu, A. (2000). *Tarih açısından Türk devriminin temelleri ve gelişimi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Oran, B. (1990). Üniversite nedir ne değildir Türk Üniversiteleri ve YÖK. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36606>
- Öztürk, S. (2019). *Üniversite özerkliği: Üniversite özerkliğinin göstergeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim felsefesi*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Türer, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkoğlu, A. (1996). *Doksan dokuz soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Ural, Ş. (2013). *Positivist felsefe*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Üredi, L. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. L. Kiroğlu ve C. Elma (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.46-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Yayla, A. (2014). *Liberal bakışlar*. İstanbul: Profil Kitap.

# D Ö R D Ü N C Ü B Ö L Ü M

## YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞİM, ULUSLARARASILAŞMA VE ÖZERKLİK ÜZERİNE TARTIŞMALAR

### GİRİŞ

Üniversiteler öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevleriyle kamuoyunun sürekli eleştirel bakışları altındadırlar. Eleştiriler farklı boyutlarda toplanabilir. Buna karşılık eleştirilerin çoğunluğunu, rektörlerin atanması, objektiflik, araştırma ve yayın bağlamında uluslararası sıralamalarda gerilerde kalınması, kontenjanlar, derslerin bilimselliği, eğitimin niteliği, akademisyen atama ve yükseltmelerinde olumsuzluklar ve şikâyetler biçiminde sıralamak mümkündür. Tüm bunların yanında özellikle akademisyen ve entelektüeller arasında en çok tartışılan konuların üniversitelerde değişim ve özerklik konularının olduğu söylenebilir.

Dünyada yükseköğretim nasıl bir değişim göstermektedir, değişimin eğilimi farklı çevrelerce nasıl değerlendirilmektedir gibi kimi soruların yanıtlanması gerekir. Ayrıca özerklik nedir, özerkliğin boyutları var mı, özerklik indeksi diye bir şey olur mu, özerklik nasıl sağlanacaktır gibi sorular da üniversitelere ilişkin başka sorulardır. Gerçekten akademik dünyanın eğitim, araştırma ve topluma hizmet boyutlarında evrensel değerler üretilmesi ve üst sıralarda yer almaları için çalışılması bir gerekliliktir. Bu noktada, bu çalışma içinde üniversite tartışılırken temel tartışma konularından olan özerklik sorununu deyim yerindeyse **soru ve yanıt** yöntemiyle masaya yatırılması amaçlanmıştır.

**Öncelikle şu soruyla başlayalım; dünyada her şey değişmektedir. Peki, yükseköğretimde değişim eğilimi nasıl seyrediyor ve nasıl ele almak gerekiyor?**

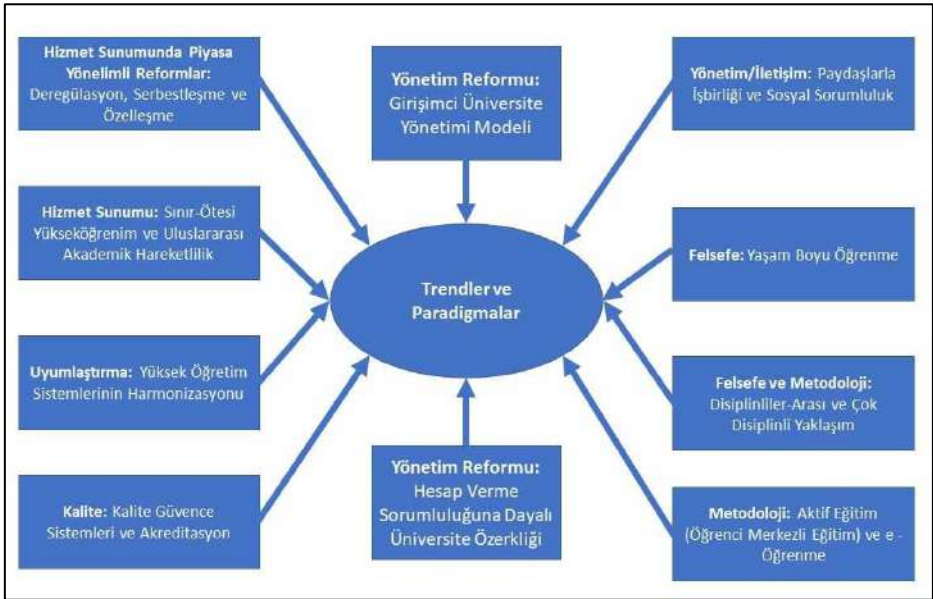
Evet, dünyada her şey değişmekte; kuşkusuz buna bağlı olarak yükseköğretim de değişmekte ve farklılaşmaktadır. Önce konuyu nasıl ele almamız gerektiği üzerinde duralım. Değişim ve farklılaşma konusunun uluslararası -dünya ve ulusal- ülke üzere iki boyutta ele alınması bir gerekliliktir. Böylece değişim ve eğilimleri, iki boyutlu irdeleme ve çalışma olanağı bulunabilecektir. Şöyle ki, böylece dünya nereye ülke nereye ya da birlikte nereye gibi soruları yanıtlama, karşılaştırma ve ileriye yönelik öngörüler sunabilme olanağı bulunabilir.

Yükseköğretimde değişim ve farklılaşma hangi boyutlarda ele alınmalı konusu için şunlar söylenebilir: Öncelikle değişimin değişik boyutlarda farklı eğilimler gösterdiği vurgulanmalıdır. Değişim konularına ilişkin şu konular öne çıkmak-

tadır: Üniversitenin kurumsal yönetimi, mal ve hizmet üretimi, işlevlerinin yorumlanması, yönetim tarzı bir grup değişim boyutudur. Öğretim sürdürülmesi bağlamında öğretim ilke teknik ve yöntemleri, eğitim teknolojileri, öğrencilerin derse ilgileri bir başka değişim boyutudur. Araştırma ve geliştirme boyutunda araştırma geliştirme çalışmalarının nitelikleri, süreçleri; yeni araştırma yaklaşımları ile bilim etiği konularındaki değişim söz konusudur. Tarihsel gelişim sürecinde öğretim elemanı algıları ile öğrenci profiline uzanan geniş ve uzun bir değişim listesi yapmak mümkündür.

### Değişimin boyutlarına ilişkin bir gruplama yapılsa değişimi nasıl gruplayabiliriz?

Gruplamanın çok zor olduğunu belirterek başlayalım. Daha önceki izlenim, deneyim ve tartışmalara dayanarak şunlar ifade edilebilir. Çok zor çünkü konular tartışılırken binışmeler olabilmekte, yer yer tekrarlamalara neden olmaktadır. Bununla birlikte Aktan (2009) tarafından yükseköğretimde değişim, eğilim boyutları ile ilişkili paradigmlar şu biçimde ifade edilmektedir. Yükseköğretimde Trendler ve Paradigmlar Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Yükseköğretimde Trendler ve Paradigmlar (Aktan, 2009).

Şekil 4.1 incelendiğinde Aktan’a (2009) göre; gelişim, değişim eğilimleri **hizmet sunumunda piyasa yönelimli reformlar, uyumlaştırma ve kalite, yönetim reformu, felsefe ve metodoloji** biçiminde dört alt başlıkta toplanabilir. Bu alt başlıklarda çalışma veya gelişim eğilimleri şu biçimdedir. **Hizmet sunumunda piyasa yönelimli reformlar** bağlamında deregülasyon, serbestleşme ve



özelleşme, sınır ötesi yükseköğrenim ve uluslararası akademik hareketlilik öne çıkmaktadır. **Uyumlaştırma ve kalite** boyutunda yükseköğretim sistemlerinin harmonizasyonu kalite güvence sistemleri ve akreditasyon uygulamaları gelişim eğilimindedir. **Yönetim reformu** boyutunda girişimci üniversite yönetimi modeli, hesap verme sorumluluğuna dayalı üniversite özerkliği, paydaşlarla iş birliği ve sosyal sorumluluk eğilimleri dikkat çekmektedir. **Felsefe ve metodoloji** boyutunda yaşam boyu öğrenme disiplinlerarası ve çok disiplinli yaklaşım ile metodolojik olarak aktif eğitim (öğrenci merkezli eğitim) ve e-öğrenme gibi değişim örnekleri yer almaktadır.

Bu çalışmada olası durumları vurgulayarak çalışmada genel geçer bir anlayışla değişim şu dört boyutta incelenebilir: Birinci boyut, **makro sosyo-ekonomik kurumsal yönetim**, ikinci boyut, **eğitim ve öğretim hizmetlerinin yönetimi**, üçüncü boyut **araştırma geliştirme çalışmalarının yönetimi**, dördüncü boyut **topluma hizmet yönetimi** boyutlarıdır.

## **SOSYO-EKONOMİK KURUMSAL YÖNETİM BOYUTLU DEĞİŞİM**

Bu boyutta üniversitede sosyal, ekonomik politik ve yönetsel bağlamı değişim ve dönüşüm üzerinde durulacaktır. Burada sosyal, ekonomik, yönetsel ve politik boyutlu etkilerin makro düzeyde olup temel belirleyici oldukları vurgulanmalıdır. Şöyle ki; ister işlevselci, ister çatışmacı açılardan bakılsın, sosyal ve ekonomik dolayısıyla yönetsel politik anlayışların toplum yönetiminde olduğu gibi örgütlerin yönetiminde en etkili makro sistemler olduğu bir gerçektir. İşlevciler açısından parça bütün işleyiş içinde baskın oldukları ifade edilebilir. Çatışmacılar açısından ekonomik üretim ilişkileri zaten alt yapı kurumu olarak temel belirleyicidir (Aren, 2014). Ayrıca unutmamak gerekir ki, yaklaşımların genel olarak nesnel olmak kaygısı yanı başında pratikte tek doğru olamamak gibi gerçeklikleri vardır. Bu nedenle tekçi bir anlayış yerine çok yönlü nesnel ve analitik, diyalektik ve eleştirel bakmak bilimsel olmanın bir ilkesidir.

Sosyo-ekonomik kurumsal yönetim boyutunda değişim konularını şu biçimde gruplamak mümkündür. Ağırlıklı olarak serbest piyasa yönelimli değişim söz konusudur. Tekelleşmenin kırılması bir başka değişim odağıdır. Kuralsızlaştırma, serbestleşme ve özelleştirme yükseköğretiminde değişimin bir başka değişen yönüdür. **Desentralizasyon** bir başka ifadeyle **yerelleşme** uluslararası dünyada kendini gösteren bir başka değişim boyutudur. Kurumsal çeşitlilik yani işlevlerden bir kısmına yoğunlaşma gözlenen bir başka değişim eğilimidir. Diplomaların denkliği, çok farklı alanlarda çift diploma, girişimci üniversite modeli ile hesap verebilirlik bu noktada ileri çıkan değişim boyutları olarak sayılabilir.

## YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR

- Abalı, H. G. (2019). Anaakım Eğitim Ekonomisi: "Eleştirel Bir Çözümleme". <https://books.google.com.tr/books?id>
- Adair, J. (2003). *Etkili karar vermek*. (2. Baskı). (Çev: S. F. Güneş). İstanbul: Babıali Kültür.
- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akgün, M. (2016). Yükseköğretimde ideal öğretim elemanı nasıl olmalıdır? *Kaygı Ulu-dağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (26), 197-204.
- Aktan, C. C. (2004). *Nasıl bir üniversite*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Aktan, C. C. (2009). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 39-48.
- Aktan, C. C. (2020). Akademik Özerklik. <http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm>
- Aren, S. (2014). *Ekonomi dersleri*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Atalay, S. (2019). Akademik Taylorizm, performans yönetimi ve akademik üretimde niceliğin önemi: Akademisyenler üzerine niteliksel bir çalışma. *SEFAD*, (42), 291-322.
- Atanur Baskan, G. ve Gün, F. (2020). Yükseköğretimin Batı'daki tarihsel gelişimi. G. Atanur Baskan ve N. Cemaloğlu (Ed.). *Yükseköğretim üzerine düşünmek* içinde (s.1-13). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ataunal, A. (1993). *Cumhuriyet döneminde yükseköğretimdeki gelişmeler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
- Aydın, M. (2020). *Eğitim yönetimi*. (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakioğlu, A. ve Ülker, N. (2017). *Üniversitede akreditasyon*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Türk Yükseköğretim Yönetim Sisteminde YÖK İle Yaşanan Paradigmatik Dönüşüm: Vakıf Üniversiteleri Çelişkisi. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/ acarindex-1423879563.pdf>.
- Bauman, Z. (2016). *Küreselleşme ve toplumsal sonuçları*. (6. Baskı). (Çev: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Beech, D. (2018). Change Is Coming: How Universities Can Navigate Through Turbulent Political Times. <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/Policy-Note-7-Paper-June-2018-2.pdf>
- Bilgili, A. S. (2016). Üniversitelerde Bilimsel/Akademik Özerklik ve Özgürlük Hakkında Bir Değerlendirme. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 20, 1. ss. 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226847>
- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 39-75.
- Bovens, M. (2003). Public accountability. In Handbook of public administration (B. G. Peters & J. Pierre, eds. pp. 182–208). London: Sage.

- Brown, J. (2015). Perestroika: Reform That Changed The World. <https://www.bbc.com/news/world-europe-31733045>
- Bulut, Ç. ve Aslan, G. (2014). Üniversitelerde gerçekleşen girişimcilik faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10 (22), 119-129.
- Celep, C. ve Tülübaş, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, B; Hancı Yanar, B; Yolcu, O. ve Ceylan V. K. (2016). Türkiye'de Yükseköğretimde Program Geliştirme Bağlamında Uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33) ss. 35-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/266158>
- Çelik, Z. ve Gür, B. S. (2104). Yükseköğretim Sistemlerinin Yönetimi ve Üniversite Özerkliği: Küresel Eğilimler ve Türkiye Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (4), (1), ss. 18- 27. [http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf\\_HIG\\_1630.pdf](http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1630.pdf)
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme Eğitim ve Gelecek. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/131904-20120418165420-cinar-2.pdf>
- Demir, E. (2019). Bilimsel Araştırma Paradigmaları. [https://www.researchgate.net/publication/331223767\\_Bilimsel\\_Arastirma\\_Paradigmaları](https://www.researchgate.net/publication/331223767_Bilimsel_Arastirma_Paradigmaları)
- Demir, Ö. ve Acar, Ö. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. (6. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Demirtaş H. ve Güneş H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğaner, A. (2014). *Girişimcilik okulu*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Doğramacı, İ. (2000). *Günümüzde rektör seçimi ve atama krizi Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimine bir bakış*. Ankara: Meteksan.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi-3 darülfünun'dan üniversiteye geçiş (tasfiye ve yeni kadrolar)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Duust, E. ve Winthop, R. (2019). Top 6 Trends In Higher Education. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/01/10/top-6-trends-in-higher-education/>
- Erdem, A. R. (2012). Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41250/498258>
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite Özerkliği: Mali, Akademik ve Yönetmelik Açısından Yaklaşım. [http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf\\_HIG\\_1609.pdf](http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1609.pdf)
- Erdoğan, İ. (2005). The role of the Private Universities in Turkish Higher Education System in 2000's. [https://www.researchgate.net/publication/345896265\\_The\\_Role\\_of\\_the\\_Private\\_Universities\\_in\\_Turkish\\_Higher\\_Education\\_System\\_in\\_2000s](https://www.researchgate.net/publication/345896265_The_Role_of_the_Private_Universities_in_Turkish_Higher_Education_System_in_2000s).
- Erhan, Ç. (2017). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma. <http://cagrierhan.net/2017/06/04/yuksekogretimde-uluslararasilasma-turkiye-gazetesi/>

- Erkut, E. (2013). Üniversite Olmadan Girişimcilik Olmaz. <http://erhanerkut.com/egitim/harvard-business-review-universite-olmadan-girisimcilik-olmaz/>
- Hız, G. (2010). 1980 Sonrasında Türkiye’de Yükseköğretimde Piyasalaştırma ve Özelleştirmedeki Gelişmeler. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23515/250547> .
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41247/498219>
- Görmez, K. (2005). *Küreselleşme ve yerelleşme*. İstanbul: Odak Yayınları.
- Güler, A. (1993). *Türkiye’de üniversite reformları*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Günay, D. (2019). *Üniversite felsefesi*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Güneyan G. (2020). *Nepotizm hipotezi sosyal dışlanma ve yoksunluk*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Gürüz, K.; Şuhubi, E.; Şengör, C.; Türker, K. Ve Yurtsever E. (1994). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Karaboğa, M. (2018). Küreselleşme sürecinin eğitim kurumları üzerindeki etkilerine yönelik bir tartışma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 134-144.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve Eğitim. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/163/karaman>
- Kasalak, G. (2013). Öğretim elemanlarının Erasmus personel ders verme hareketliliğine ilişkin görüşleri: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 133-141.
- Kavas, A. (2021). *Üniversite ve akademisyen işlevler, özgürlükler, görev ve sorumluluklar*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Kaya, A. İ. ve Çalışkan, Z. (2016). Ekonomik özgürlüklerin sağlık ve eğitime etkisi: Panel veri analizi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 81-102.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. (5. Baskı). Ankara:Set Ofset Ltd. Şti.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. (17. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkut, F. ve Mızıkacı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna süreci ve Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 99-122.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan üniversite*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA
- Mulgan, R. (2000). Accountability: An ever-expanding concept?. *Public Administration*, 78(3), pp. 555–573.

- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev: S. Özge). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Okçabol, R. (2013). *AKP iktidarında eğitim-eğitimin piyasalaşması ve gericileşmesi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Örnek, A. (1992). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Meram Yayınları.
- Özer, E. (2014). Küreselleşmenin Gözdesi: Piyasalaşmış Eğitim Hizmeti. <http://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/erdener-ozer/kuresellesmenin-gozdesi-piyasalaşmis-egitimhizmeti-40215>
- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 22 (6), 3732-3747.
- Selviboyu, A. ve Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (4), 803-823.
- Taşçılar, A. M. (2019). *Neoliberalizm yerelleşme ve Türkiye*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel bağlamı içinde Türkiye'de yükseköğretimin ve YÖK'ün tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tezcan, M. (2006). *Eğitim sosyolojisi*. (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomlinson, J. (2013). *Küreselleşme ve kültür*. (Çev: A. Eker). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Topçu, İ. (2011). Avrupa Birliği eğitim programlarından Erasmus programına katılan akademisyenlerin izlenimleri. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 8-17.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-91.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ulusal Ajans. (2012). Hayat Boyu Öğrenme Programı. <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&bid=7> Ulusal Ajans [UA]
- Vardar, Ö. (2018). Bu Alanların Üniversitedeki Yeri ve Önemi Nedir?. <http://www.oktemvardar.com/yuksekogretim/bu-alanlarin-universitedeki-yeri-ve-onemi-nedir/>
- Yavuz, M. A. (2012). Neden Yükseköğretim Reformu? [https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Yavuz-4/publication/324112830\\_NedenYuksekogretim\\_Reformu/links/5abe5d060f7e9bfc04\\_599\\_aa/Neden-Yuksekoegretim-Reformu.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Yavuz-4/publication/324112830_NedenYuksekogretim_Reformu/links/5abe5d060f7e9bfc04_599_aa/Neden-Yuksekoegretim-Reformu.pdf)
- Yayla, A. (2005). Piyasa Ekonomisi: Efsaneler ve Gerçekler. <http://www.liberal.org.tr/sayfa/piyasa-ekonomisi-efsaneler-ve-gercekler-atilla-yayla,279.php>
- Yayla, A. (2012). *Siyaset teorisine giriş*. (3. Baskı): İstanbul: Kesit Yayınları.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: Kavramsal bir analiz. *Turkish Studies*, 8 (8), 1523-1539.

- Yolcu, H. (2010). Neo-liberalizm ve Eğitim Politikası. [https://bilimvegelecek.com. tr/index.php/ 2010/01/01/neo-liberalizm-ve-egitim-politikasi/](https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2010/01/01/neo-liberalizm-ve-egitim-politikasi/)
- YÖK (2017). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022. [https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde\\_Uluslararasılaşma\\_Strateji\\_Belgesi\\_2018\\_2022.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf).
- Zajda, (2006). Decentralisation and Privatisation in Education. The Role of the State. [https:// link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-3358-2\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-3358-2_1).

## B E Ő İ N C İ B Ö L Ü M

### CUMHURİYET DÖNEMİNDE YÜKSEKÖĞRETİM HUKUKSAL ANAYASAL DAYANAKLAR VE TARİHSEL GELİŞİM

Eğitim kurumları amaç ve etkinliklerini gerçekleştirmek için politik, sosyal, felsefi ve hukuki destek bulmak durumundadırlar. Bu bağlamda genelde hukuk da olduğu gibi eğitim hukukunda da toplumsal yaşam kuralları öne çıkar. Toplumsal yaşam bir dizi amaç ve işlevin yerine getirilmesi ile mümkündür. Bu ise dirlik ve düzenin sağlanması için kuralları zorunlu kılar. Kurallar sosyal, ahlaki, dini ya da bir başka emredici hükme dayalı birer zorunluluktur. Toplumsal yaşamın birlik, dirlik ve düzenlik içinde sürdürülebilmesi için bireylerin uyması beklenen kurallara **toplumsal davranış kuralları** ya da **toplumsal düzen kuralları** denilmektedir. Toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar literatürde genel olarak **dinsel kurallar, ahlak kuralları, görgü kuralları ve hukuk kuralları** biçiminde dört grupta toplanmaktadır (Aybay, Aybay ve Pehlivan, 2020). Toplumsal düzen kuralları içinde hukuk kuralları yeri, orijini, geçerliliği ve yaptırımları bakımından diğer toplumsal kurallardan kritik değerde farklılıklar gösterir ve önemlilik görülmür. Çünkü hukuk kuralları herkes için temel belirleyici ve kamu otoritesince yaptırım gücü bulunan temel düzenleyici kurallardır.

Genel olarak bakıldığında hukuk kuralları Şu nitelikleriyle öne çıkmaktadır. Hukuk kuralları toplumsal yaşamda kişilerin birbirleri ve devletle olan ilişkilerini düzenleyen maddi yaptırımlı, devlet otoritesi ile desteklenmiş kurallardır (Akıntürk, 2009). Bu durum hukuk alanında hukuk kurallarını, diğer toplumsal davranış kurallarından ayıran en temel özellik, hukuk kurallarının egemen bir otorite tarafından konulmuş olması ve maddi yaptırıma sahip olması biçiminde ifade edilir. Nitekim Yiğit Koyunkaya (2019) ve Fendoğlu (1997) hukuk kurallarını, bireyler arasında ya da birey ile toplum arasında ilişkileri düzenleyen ve yaptırımı bulunan kurallar bütünü olarak nitelemekte ve nitelikleri Şu biçimde sıralamaktadırlar. (1) Hukuk kuralları, toplumun huzur ve güven içinde yaşamasını ilgilendirir. (2) Kurallara aykırı hareketler, topluma ve bireye zarar verebilir. Böyle durumlarda devlet harekete geçer. (3) Devlet tarafından güvenceye alınmıştır ve zorlanmış yaptırımlara sahiptir. Buna bağlı olarak da hukuk kurallarının temel özellikleri Şu şekilde sıralanmaktadır: (a) Hukuk kuralları emredici ve yaptırım gücüne sahiptir, (b) Hukuk kuralları genel, soyut ve nesneldir, (c) Hukuk kuralları dışa vurulmuş etkinlik ve ilişkileri konu edinir (Akı, 2010; Çicek Sağlam, 2009). Bu bağlamda hukuk kurallarının orijin, içerik, yaptırım, geçerlik ve diğer nitelikleri nedeniyle formal eğitim süreçlerinin tümünde önemli ve farklı etkisi olduğunu anımsatalım.

## TOPLUMSAL EKONOMİK VE POLİTİK YÖNLERİYLE HUKUK VE YÜKSEKÖRETİM

Hukukun sadece hak ve görevler dağıtım amaçlı yönetsel metinler bütünü olarak görülmesi eksik bir anlayıştır. Hukuk salt yazılı yönetsel metinler olmadığı gibi sadece değer, yargı ve toplumsal algılar da değildir. Hukukun bu iki değişik boyuttan açıklanması yani toplumca kabul edilmiş geleneksel değerler veya salt teorik hukuki metinler olarak görülmesi önemli bir eksiklik ve yanlışlıktır. Hukuk insanların topluma, toplumun da insanlara yönelik karşılıklı etkileşimi içinde görev, yetki, hak ve sorumlulukların belirlenmesi, uygulanması ve sonuçlarıyla ilgilidir. Hukuk sözcüğü Arapça "hak" kökünden gelir ve "hak" sözcüğünün çoğulu olarak bilinmektedir. Arapçada "hak" sözcüğü hukuk kelimesinin tekil halidir. Sözlük karşılığı ile hukuk sözcüğü **toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaların bütünü** olarak tanımlamaktadır (Püsküllüoğlu, 2012). Bunun dışında hukukun "haklar" anlamı da vardır. Mecazi anlamda ise, ahbaplık, dostluk anlamında da kullanılır. Hukuk toplumun genel menfaatini veya fertlerin, toplumun ortak iyiliğini sağlamak maksadıyla konulan ve kamu gücüyle desteklenen kaide, hak ve kanunların bütünüdür. Daha yaygın bir tanımıyla hukuk, adalete yönelmiş toplumsal yaşama düzenidir (Anayurt, 2018).

İnsan ve hukuk iç içedir. İnsan toplumsal bir varlık; hukuk bu varlığın gereksinimlerinin bir karşılığıdır. Nihayetinde toplumsal yapı ve işleyiş gözden geçirildiğinde bir topluluğun varlığını sürdürebilmesi için topluluk içinde, kurallar içinde yaşamak durumunda olması gerekliliği doğru bir saptamadır.

Hukuk ayrıca toplu yaşamın da bir gerekliliğidir. Toplu yaşam, iş bölümü, farklı görev yüklenenler arasında birliktelik ve uyum olmasını zorunlu kılar. Bu gereklilik ile toplumda gereksinimleri karşılamaya yönelik olarak insan-insan ve insan-doğa ilişkileri zamanla süreklilik gösterip norm ve değer yaratan; rol ve statü dağıtan **toplumsal kurumları** oluşturur (Tezcan, 2019). Aile, ekonomi, siyaset, din ve eğitim en temel makro toplumsal kurumlardır. Genelde kapsamlı, çok yönlü ve grift düzeyde işlev gören makro toplumsal kurumlar **geniş anlamda toplumsal kurumlar** olarak da adlandırılır. Bu kurumların işlevlerini yerine getirirken alt sistem öğeleri gibi göreve koştuğu alt birimler de dar anlamda toplumsal kurumlar olarak adlandırılır (İçli, 2012). Bu bağlamda hukuk, bir bakıma iktidarın oluşumu, paylaşımı amaçlı toplum yönetimi yani siyasetin iş görü yüklediği bir mikro toplumsal kurum olarak görülebilir. Hukuk bir arada yaşayan insanların toplumsal dayanışma içinde huzurlu ve güvenli bir hayat sürebilmelerini sağlar. Hukuk, olası ihtilafları âdil bir şekilde çözebilmeleri için gerekli olan sosyal düzen kurallarının ve yaptırıma sahip olanlarını kendisine konu edinen disiplindir (Kozak, 2018).

Tanım, betimleme ve sosyal gerçeklikten hareketle hukukun bir toplumsal kurum olduğu tartışmasızdır. Tartışmalı olan hukukun dar ya da geniş anlamda bir toplumsal kurum olarak ele alınıp alınmamasıdır. Bu tartışma hukukun temel işlev ve işleyişi açısından çok önemli anlamlı sonuçlar ve farklılıklar doğurmamaktadır. Bu noktada bir toplumsal kurum olarak nitelikleri nedir, diğer toplumsal kurumlarla ilişkileri nasıldır soruları eğitim hukuk ilişkileri bakımından



önemlidir. Bu bağlamda bakıldığında hukuk ile diğer toplumsal kurum ilişkilerinin irdelenmesi bir gerekliliktir. Ancak bu noktada tüm toplumsal kurumlar ile hukuk ilişkilerinin incelenmesi bu çalışmanın kapsamı bakımından geniş olacağından sadece siyaset, toplumsal yapı ve ekonomi ile hukuk ilişkileri incelenmiştir.

Siyaset farklı tanımlanabilir. Akademik alanda yaygın olarak siyasetin konusu; toplumu yönetmek üzere iktidarın edinimi, sürdürülmesi, paylaşımı ve devredilmesiyle ilgili her konu biçiminde ifade edilir. Bütün yaklaşımların nihayetinde ortak noktası ideal olarak siyaset, insanların yaşamlarını düzenleyen genel kuralları yapmak, korumak ve değiştirmek için gerçekleştirilen faaliyetlerdir (Turan, 2014). Bir başka tanım ise siyasetin ülke, yurt, toplum yönetimi olduğu biçimindedir (Öztekin, 2018; Çam, 2005). Ancak bu tanımlar siyasetin pratikteki iş görüleri ve hukukla ilişkilerinin anlatılması bakımından yetersizdir. Siyaset pratikte iktidarın edinimi ve sürdürülmesi ile ilişkili olması bakımından toplumda maddi ve manevi değer ve kıymetlerin dağıtılmasını içerir. Değer, kıymet ve refahın paylaşılması “çıkar” ilişkileri, farklı sosyal katmanlar ve ideolojiler arasında mücadelelere sahne olunması sonucunu doğurur. Bu açıdan hukuk ve siyaset ilişkileri karmaşık ve tartışmalı bir konudur. Toplumsal kurumlar karşılıklı etkileşim halindedir demek sorunu yeterince açıklamamaktadır. Bu bağlamda siyaset hukuk ilişkileri açısından şu görüşler ortaya konulabilir:

**Siyaset ve hukuk karşılıklı etkileşim halindedirler.** Hukuk ve siyasetin farklı işlevleri olmakla birlikte **düzen sağlama, değer oluşturma** gibi örtüşen işlevleri bulunmaktadır. Hukuk ile siyaset ilişkileri karmaşık ve ağırlıklı çatışarak uzlaşa sağlayan bir nitelik gösterirler. Hukuk siyaset ilişkilerinde en önemli sorun alanı **siyaset yönetim ilişkilerinin nasıl olacağı sorunudur.** Siyasetin devlet yönetimi olduğu; hukukun da düzeni sağlama ile hak ve adalet dağıtma işlevleri oluşu farklı pratikte çatışma ve tartışmalara neden olmaktadır. Bu noktada yönetim biliminde tartışılan siyaset bilimi yaklaşımı çerçevesinde tartışmalardan hareketle şu noktalar öne çıkmaktadır. Wilson, Goodnow, Willougby ve White gibi Amerikalı siyaset bilimciler **bağımsız bir yönetim bilimi geliştirmeye yönelerek siyaset yönetim ayrımını** savundular. **Siyaset bilim yaklaşımı** adıyla anılan bu yaklaşıma göre kamu politikaları oluşturmak, genel amaçlar koymak siyasal organların işi; bu amaçların işe dönüştürülmesi ise yönetimin işidir. Bu görüşten hareketle siyaset yönetim ayrı olmalıdır (Kaya, 1993). Bu noktada karşıt görüş ise bu idealin olmayacağı görüşüdür. Dwight Waldo ve takipçileri bunun olanaksızlığını savunmuşlardır (Sayman, 2006). Tartışmanın özü; siyaset, hukuk, eğitim kamu yönetimine ne derece etki etmelidir? Etki hakkı var mıdır? **Kamu yönetiminin tarafsızlığı, objektifliği, hukukun üstünlüğü nasıl sağlanacaktır? sorularında saklıdır.** Bu bağlamda yasama, yürütme ve yargı organlarının ayrıklığı; güçler ayrımı çok önemli tartışma ve çatışma konularıdır (Akyürek, 2011). Bu noktada hukuka önemli görevler düştüğü açıktır. Demokrasinin tüm kurum ve kuruluş ve ilkeleriyle işleyişi ancak hukukun üstünlüğü ile sağlanabilir. İşleyiş Şekil 5.1’de verilmiştir.

## YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR

- Açıkada, C. (1997). *Türkiye’de spor eğitimi veren kuruluşların yapılanması ve hakemli çalışmaların gelişimi*. [http://www.sbd.hacet-tepe.edu.tr/fulltext/1997\\_1\\_2.pdf](http://www.sbd.hacet-tepe.edu.tr/fulltext/1997_1_2.pdf).
- Ahmad, F. (2010). *Demokrasi sürecinde Türkiye 1945-1980*. (4. Baskı). İstanbul: Hil Yayınları.
- Akbulut, Ö. Ö. (2009). *Siyaset ve yönetim ilişkisi kuramsal ve eleştirel bir yaklaşım*. (2. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Akı, E. (2010). *Hukukun temel kavramları*. (9. Basım). İzmir: Barış Yayınları
- Akıntürk, T. (2009). *Hukuka giriş*. (23. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aktan, C. C. (2009). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 39-48.
- Akyol, T. (2021). *Kuvvetler ayrılığı olmayınca: Otoriter demokrasi: 1946-1960*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Akyürek, S. (2011). *Demokratik açılım ve toplumsal algılar*. İstanbul: Bilgesam.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2016*. (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Algan, B. (2007). *Ekonomik, sosyal ve kültürel hakların korunması*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Amca, H. (2011). Üniversitelerin tercihi edilmesini etkileyen faktörler. <http://www.emu.edu.tr/amca/>
- Anayurt, Ö. (2018). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları*. (18. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Arıkan, İ. (2011). *Türk anayasa hukukunda yükseköğretim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. (2004). *Kısır döngü Türkiye’de üniversite ve siyaset*. İstanbul: Truva Yayınları.
- Ataunal, A. (1998). *Türkiye’de yükseköğretim*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
- Aybay, A., Aybay, R. ve Pehlivan, A. (2020). *Hukuka giriş*. (23. Baskı). Ankara: Der Yayınları.
- Aydın, T. (2022). Bir Çağdaşlaşma Projesi: Mekteb-i Sanayi-i Nefise-i Şâhâne / Güzel Sanatlar Akademisi ve Mimarlık Eğitimi. <https://www.arkitera.com/etkinlik/bir-cagdaslasma-projesi-mekteb-i-sanayi-i-nefise-i-sahane-guzel-sanatlar-akademisi-ve-mimarlik-egitimi/>
- Ayiter, K. (1968). Anayasanın Özerk Kuruluşları. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/632060>
- Baskan, A. G. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 21-32.

- Belge, M. (2000). *12 yıl sonra 12 Eylül*. (4. Baskı). İstanbul: Birikim Yayınları.
- Bingöl, B. (2013). *Üniversite özerkliği*. Ankara: Sistem Ofset Basım Yayıncılık.
- Birand, M. A., Bila H. ve Akar, R. (1999). *12 Eylül Türkiye'nin miladı*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Birand, M. A., DüNDAR, C. ve ÇAPLI B. (2007). *12 Mart ihtilalin pençesinde demokrasi*. (7. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bottomore, T. (2020). *Siyaset sosyolojisi*. (Çev. E. Mutlu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cem, İ. (2009). *Tarih açısından 12 Mart nedenleri yapısı sonuçları*. İstanbul. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çam, E. (2005). *Siyaset bilimine giriş*. (9.Basım). İstanbul: Der Yayınları.
- Çiçek Sağlam, A. (2009). Eğitimin hukuki ve politik temelleri. A. Çiçek Sağlam (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.41-61). Ankara: Maya Akademi.
- Derdiman, C. (2014). *Anayasa hukuku temel bilgiler*. Bursa: Alfa Akademi Basım Yayın Akademi.
- Doğramacı, İ. (2000). Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimine Bir Bakış. Erişim adresi: [www.dogramaci.org/r-main.html](http://www.dogramaci.org/r-main.html).
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi- 4 İstanbul Üniversitesi (1933- 1946)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dölen, E. (2010a). *Türkiye üniversite tarihi- 5 özerk üniversite dönemi (1946- 1981)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Duman, F. (2003). Din ve siyaset. M. Türköne (Ed.), *Siyaset* içinde (s.523-589). Ankara: Lotus Yayınevi.
- Dursun, D. (2005). *12 Eylül darbesi hatıralar gözlemler düşünceler*. İstanbul: Şehir Yayınları.
- Eğitim Sen (2004). Üniversite ve Akademisyen Yetiştirme. 4. Demokratik Eğitim Kurultayı: Eğitim Hakkı içinde 307-336
- Erdoğan, M. (2003). *Anayasalar ve siyaset*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Erdoğan, M. (2009). *Anayasa hukuku*. (5. Baskı). Ankara: Orion Kitabevi.
- Erim, N. (2007). *12 Mart anıları*. (Yay. Haz. R. Çavaş). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Erkılıç, T. A. (2019). Toplumsal, politik ve ekonomik yönleriyle eğitimin hukuksal temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.265-288). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğul, C. (2012). *Anatüzeeye giriş (Anayasa hukukuna giriş)*. (14. Baskı). İstanbul: İmaj Yayıncılık.
- Esen, S. (2015). Osmanlı-Türk anayasal gelişmeleri. S. Esen ve B. Yücel (Ed.), *Türk anayasa hukuku* içinde (s.2-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Eşme, İ. (2003). *Yüksek öğretmen okulları*. (2. Baskı). İstanbul: Bilgi Başarı Yayınevi.
- Fendoğlu, H. T. (1997). *Hukuk bilimine giriş*. (2. Basım). İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Giritli, İ., Bilgen, P. ve Akgüner, T. (2001). *İdare hukuku*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gök, F. (1998). Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim sistemi ve üniversiteler. *İktisat Dergisi*, 383, 75-80.
- Gölbaşı, Ş. (2011). Düzenlemeden yeni düzenlemeye: Bildiğimiz üniversitenin sonu. F. Ercan ve S. K. Kurt (Ed.), *Metalaşma ve iktidarın baskısındaki üniversite içinde* (s. 523-554). İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Gözler, K. (2000). *Türk anayasa hukuku*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Gözler, K. (2010). *Türk anayasa hukukuna giriş*. (4. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Gözübüyük, Ş. (2006). *Anayasa hukuku anayasa metni ve Avrupa insan hakları sözleşmesi*. (14. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gözübüyük, Ş. ve Tan, T. (2019). *İdare hukuku cilt I*. (13. Basım). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Güler, A. (2004). *Türk eğitim politikalarının tarihsel süreci*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Günay, D. (2019). *Üniversite felsefesi*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Günday, M. (2002). *İdare hukuku*. (6. Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Gürsoy, G. (2020, 1 Haziran). Üniversite Tasfiyeleri ve 147'ler. Erişim adresi: <https://t24.com.tr/yazarlar/gencay-gursoy/universite-tasfiyeleri-ve-147-ler,26833>
- Gürüz, K. (2008). *Yirmi birinci yüzyılın başında Türk milli eğitim sistemi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Güvemli, O. (2003). *İktisadi ve ticari ilimler akademileri tarihi*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Hatiboğlu, M. T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi*. (2. Baskı). Ankara: Selvi Yayınevi.
- İba, Ş. (2018). *Türk anayasa hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- İçli, G. (2012). *Sosyolojiye giriş*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnce, M. (2017). *Darbeler ve demokrasi: Öncesi sonrası ve sonuçlarıyla 27 Mayıs-12 Mart-12 Eylül*. İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- İzveren, A. (1994). *Hukuk felsefesi*. (2. Basım). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kasalak, K. ve Büyükboyacı, Ş. (2018). Süleyman Demirel döneminde (1965-1971) üniversitelerde fiziki kapasitenin artırılmasına yönelik çalışmalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (44), 26-39.
- Karataş, K ve Erkan G. (2005). Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitiminin Tarihçesi. [https://www.researchgate.net/publication/349829002\\_Turkiye'de\\_Sosyal\\_Hizmet\\_Egitiminin\\_Tarihcesi](https://www.researchgate.net/publication/349829002_Turkiye'de_Sosyal_Hizmet_Egitiminin_Tarihcesi)

- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi. Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. (5. Baskı). Ankara: Ofset Matbaacılık.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz: politika, eğitim, kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Kayabaşı, M. (2017). Yüksek İşlam Enstitüleri (1959- 1983). Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Keskin, Y. Z. (2020). Türkiye siyaseti ve devlet rgtlenmesinde 12 Mart muhtırasının etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade zel Sayısı), 1-15.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan niversite*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kozak, H. E. (2018). *Hukuk felsefesi ve sosyolojisi*. Konya: Palet Yayınları.
- Kuzu, B. (2018). *Türk anayasa metinleri ve ilgili mevzuat*. (13. Baskı). İstanbul. Filiz Kitabevi.
- Macmillan Dictionary, (2021). Teachers in College or University. <https://www.macmillan-dictionary.com/thesaurus-category/british/teachers-in-college-or-university>
- Mumcu, U. (1999). *12 Eylül adaleti*. Ankara:UM:AG Araştırmacı Gazetecilik Vakfı.
- Okçabol, R. (2007). *Yükseköğretim sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Okçabol, R. (2010). Anadilde Eğitim. Erişim adresi: <http://haber.sol.org.tr/yazarlar/ri-fat-okcabol/anadilde-egitim>.
- Ortaş, İ. (2004). "niversite zerkliği Nedir? <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=179>, Erişim Tarihi: 02 Haziran 2015.
- zbudun, E. (2021). *Türk anayasa hukuku*. (21. Basım). Ankara: Yetkin Yayıncılık.
- Öcal, M. (2015). *Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- ztekin, A. (2018). *Siyaset bilimine giriş*. (11. Baskı). Ankara: Siyasal kitabevi.
- Püsküllüoğlu, A. (2012). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sayman, C. (2006). *Dwight Waldo ve yönetim yazını*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sargut, S. (2009). Türkiye'de İşletme Yönetimi Eğitiminin Kurumsal Çerçevesi: Çeşitlilikten Eşbiçimliliğe. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oguiibf/issue/56499/785685>.
- Soysal, M. (1987). *100 soruda anayasanın anlamı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Tanilli, S. (2014). *Uygurlık Tarihi*. (29. Baskı). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Tanr, B. (1994). *İki anayasa 1961- 1982*. (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Tekeli, İ. (2019). Modern Türkiye'de bilim ve niversite (1923-2019). A. şimşek (Ed.), *Modern Türkiye tarihi* içinde (s.283-311). Ankara: PEGEM Akademi.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Teziç, E. (2007). *Anayasa hukuku: Genel esaslar* (12.Basım). İstanbul: Beta.
- Timur, T. (2000), *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Turan, E. (2014). *Siyaset bilimine giriş*. Konya: Palet Yayınları.
- Utku, C. (2021). *27 Mayıs 1960 anıları ihtilal mektupları*. İstanbul: Halk Kitabevi.
- Ünal, L. I. (2011). Yükseköğretimin finansmanı: Neoliberal “çözüm” ve tehditler. F. Ercanve S. K. Kurt (Ed.), *Metalaşma ve iktidarın baskısındaki üniversite* içinde (s. 93-120). İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Üniversiteler Kanunu 1750 SK. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14587.pdf>
- Yazıcı, S. (2021). Uzaktaki Bir Hayal: Özerk Üniversite. Erişim adresi: <https://www.perspektif.online/uzaktaki-bir-hayal-ozerk-universite/>
- Yıldırım, A. (1998). *Türkiye üniversite tarihi*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Yiğit Koyunkaya, M. (2019). Eğitimin Hukuksal Temelleri. Erişim adresi: [http://melike-yigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/6\\_e%C4%9Fitimin\\_hukuksal\\_temelleri.pdf](http://melike-yigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/6_e%C4%9Fitimin_hukuksal_temelleri.pdf).
- Yürük T ve Karakul, S. (1998). Çağdaş toplumda kamu özgürlüklerinin hukuksal rejimi. *Çağdaş yaşam çağdaş insan* içinde (s. 51-75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

## ALTINCI BÖLÜM

### **YÜKSEKÖĞRETİM, YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ ÜZERİNE AKADEMİK ÇALIŞMALAR VE BİR ARAŞTIRMA**

Çalışmanın bu bölümünde üniversiteler üzerine taramaya dayalı makaleler, kitaplar, araştırmalar ve yükseköğretim üzerine 2000 yılından sonra yapılan tezlerin tematik incelenmesini temel alan bir araştırmaya yer verilmiştir. Araştırmalara yer verilirken araştırmaların genel giriş ile konusu, amaçları, yöntem, bulgular, yorumlar ile sonuç ve önerileri özetlenmeye çalışılmıştır. Taramaya dayalı çalışmalardan ise seçme yapılarak özellikle üniversite yönetimi, özerklik ve rektörlerin atanması boyutlu çalışmalarla sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Bu bölüm ile amaç, yapılan araştırma ve teorik çalışmalardan yararlanarak çalışmanın yorum ve tartışma bölümlerini zenginleştirmek ve daha geniş örnekler üzerinden tartışılmasına olanak sağlamaktır.

### **YÜKSEKÖĞRETİM, YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ İLE İLGİLİ AKADEMİK ÇALIŞMALAR**

**Korkmaz ve Bağçeci (2013)** tarafından “Lise Öğrencilerinin “Üniversite” Kavramına İlişkin Metaforik Algıların İncelemesi” başlığı ile yapılan araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak biçiminde belirlenmiştir.

Betimsel ve nitel bir çalışma olarak desenlenen araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Anadolu öğretmen lisesinde öğrenim gören 54 kız (%52.4) ve 49 (%47.6) erkek olmak üzere toplam 103 öğrenciden elde edilen verilerle oluşmaktadır. Araştırma mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik betimsel (tasvir edici) bir araştırmadır. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya ilişkin yöntem, bulgu ve sonuçlara ilişkin veriler şu biçimde özetlenebilir:

- \* Öğrencilerin üniversite kavramına yönelik ne tür algılamalara sahip olduklarını ortaya çıkarmak için “Üniversite... gibidir, çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmış ve veriler içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir.
- \* Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre toplam 103 öğrenci geçerli 76 metafor üretmiştir.

- \* Söz konusu metaforlar, bir takım analiz işlemine tabi tutularak ortak özelliklere sahip 6 kategoride değerlendirilmiştir.
- \* Yapılan araştırma sonucunda lise öğrencilerinin “üniversite” kavramını %20.4’ü “özgürlüğün ifadesi” olarak; %17.3’ü “mekan” (Köprü, tarla v.b); %22.4’ü “bir süreç olarak”; %16.3’ü “gelecek” olarak; %9.1’i “kültürel çeşitlilik” olarak; %12.2 “karamsarlığın bir ifadesi” olarak gördükleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak metaforların lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin algılarını açıklamada önemli bir araştırma aracı olarak kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre şu yorumlar yapılabilir: Öncelikle öğretmen yetiştiren kurumun öğrencilerinin ortaöğretim düzeyinde oldukları da akılda tutularak, öğrencilerin üniversiteyi olumlu sıfatlarla nitelendirmeleri olumlu bir imajdır. Şöyle ki, öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin (%20.4) özgürlüğün ifadesi; bir başka grup ise yaklaşık altıda birinin (%16.3) gelecek; yaklaşık onda birinin (%9.1) kültürel çeşitlilik olarak yorumlamaları üniversite algısı açısından ‘iyi’ bir algı olarak yorumlanabilir.

\* \* \*

**Beltekin ve Radmard (2013)** tarafından “**Türkiye’de Lisansüstü Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerinin Üniversiteye İlişkin Görüşleri**” konulu araştırmalarında üniversitelerinin uluslararasılaşmasının öğretim boyutu sorun alanı olarak seçilmiştir. Araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi’nde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin üniversitenin akademik iklimine, akademik süreçlere, fiziksel ortama ve üniversitenin akademik niteliğine ilişkin görüşlerini saptamak biçiminde belirtilmiştir.

Araştırmaya ilişkin yöntem, bulgu ve sonuçlara ilişkin veriler şu biçimde özetlenebilir:

- \* Araştırma tarama modelini esas almaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi’nde öğrenim gören uluslararası lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninden “uygun örnekleme yöntemi” ile seçilen 119 öğrenci, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri SPSS programı ile frekans ve yüzde değerlerine göre hesaplanmıştır.
- \* Araştırma sonucunda elde edilen yüzde ve frekanslara göre; öğrencilerin akademik yaşantı alt boyutlarına göre olumlu bulma derecesi farklılaşmaktadır.
- \* Alt boyutların genelinde, grubun yargısı olumludur. Grup, öğretim elemanlarına yönelik “ilgi”, “yardım” ve “iletişim” ile “yeterli materyal kullanma”, “etkili öğretim yöntemlerini kullanma”, “adil ve tarafsız değerlendirme” konularında olumsuz yargılara sahiptir.
- \* Üniversitenin; “kütüphane” ve “bilgisayar, fotokopi, internet, vb. destek hizmetleri sayı ve hizmetin sürekliliği” açısından yetersiz olduğuna, “mesleki



gelişim” ve “eğitimin niteliği” konularında ise olumsuz algı içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya evren, örneklem, problem durumu ve sonuçları bağlamında baktığında şu yorumlar yapılabilir: Türkiye’de yabancı öğrencilerin alt boyutlarda ağırlıklı yargılarının olumlu olması sevindiricidir. Ancak kimi boyutlarda olumsuz bulmaları düşündürücüdür. Özellikle öğretim niteliği ile ilgili boyutlarda örneğin **yeterli materyal kullanma, etkili öğretim yöntemlerini kullanma, adil ve tarafsız değerlendirme** konularında olumsuz algı, akademik öğretim açısından dikkate değerdir. Bu durum evrensel bağlamda ders işleyişimizin olumsuz puan aldığı biçiminde olarak not edilebilir.

\* \* \*

**Cerit (2006)** tarafından **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversitenin Örgütsel İmaj Düzeyine İlişkin Algıları** başlıklı araştırma, eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmadır. Araştırmanın amacı öğrenci görüşlerine dayalı olarak üniversitenin örgütsel imaj düzeyini belirlemek biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmaya ilişkin yöntem, bulgu ve sonuçlara ilişkin veriler şu biçimde özetlenebilir:

- \* Araştırmada veriler, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden elde edilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Ankette 5’li likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri “(1) Hiç”, “(2) Az”, “(3) Orta”, “(4) Çok”, “(5) Tam” şeklinde sıralanmıştır.
- \* Yapılan faktör analizinde varimax rotasyon sonucunda anketin üç boyut altında ele alınabileceği tespit edilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, birinci faktör (Akademik çevre) 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 12. maddelerden; ikinci faktör (Fiziksel ve sosyal çevre) 16, 17, 18, 19 ve 20. maddelerden; üçüncü faktör (Toplumsal Algılanma) 7, 8, 9, 14 ve 15. maddelerden oluşmuştur.
- \* Cerit (2006) araştırmasında çalışma grubunu, 2005-2006 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 955 öğrenciden oluşturduğu görülmektedir. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen örgütsel imaj ölçeği ile elde edilmiştir. Hazırlanan ölçeğe faktör analizi uygulanarak akademik çevre, fiziksel ve sosyal çevre, toplumsal algılanma olarak adlandırılan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.
- \* Araştırma bulguları öğrencilerin, üniversitenin orta düzeyde olumlu bir imaja sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları bölümlere göre farklılık göstermiş ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Akademik çevre, fiziksel ve sosyal çevre boyutlarında öğrencilerin örgütsel imaj algıları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiş, ancak toplumsal algılanma boyutunda farklılık görülmemiştir.

## YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR

- Abak, E. (2007). Üniversite-sanayi iş birliği olmazsa hiçbir Japon firması 50 yıl sonrasını göremez. <[http://bilgicagi.com/Yazilar/443universite\\_sanayi\\_isbirligi\\_olmazsa\\_%20hicbir\\_%20japon\\_%20f%20irmasi\\_50\\_yil\\_sonrasini\\_goremez.aspx](http://bilgicagi.com/Yazilar/443universite_sanayi_isbirligi_olmazsa_%20hicbir_%20japon_%20f%20irmasi_50_yil_sonrasini_goremez.aspx)>
- Ağdemir, Z. (2020). Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya'da Yükseköğretimin Gelişimi ve Finansmanı: Anarko Liberalizm ve Ordo-Liberalizm Çerçevesinde Bir Karşılaştırma. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mulkiye/issue/59990/866393>
- Aktan, C. C. (2020). Akademik özerklik. <http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm>. Erişim tarihi 20.3. 2020.
- Akbulut Yıldırımış, M. (2018). Higher Education Governance: Perceptions of Rectors, Council of Higher Education Members, and Government Representatives. (Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=2-uf1kD3HSCZVTsaasZ9vA&no=HjRNelzKLqtMeKHdH6eA> (T 2).
- Alkan O. (2019). The Transformation of Higher Education in Turkey Between 2002-2018: An Analysis of Politics and Policies Of Higher Education. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12623959/index.pdf>. (T 1).
- Arslan, H. (Ed.). (2019). *Yükseköğretimin yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aspfors, J., ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Aydın, F. (2019). Ulusal Yenilik Sistemlerinde Yükseköğretim Kurumlarının Rolü Ve Uluslararası Sıralamalara Olan Etkileri Açısından Türk Yükseköğretim Kurumları Üzerine Bir Değerlendirme. (Yüksek Lisans Tezi). Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. Medipol Üniversitesi. <https://acikerisim.medipol.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12511/6237>. (T 5)
- Aydın Turan, Ş. (2013). Üniversite Yeni Yönetim Uygulamaları Ve Ortaya Çıkan Yönelimsel Kontrol Anlayışı. <http://www.itobiad.com/tr/download/article-file/92700>.
- Ayrancı, E. (2018). Yükseköğretim Hizmetlerinde Etkinlik Arayışları ve Reformlar: Yükseköğretim Sistemleri İçin Dinamik Bir Veri Zarflama Analizi Olarak Malmquist-Luenberger Endeksi Uygulaması. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Hacettepe Üniversitesi [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=LLzmE4C2\\_oQrvSG-KUEa6eQ&no=9b161s4\\_MsXry0XE3UxYIBw](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=LLzmE4C2_oQrvSG-KUEa6eQ&no=9b161s4_MsXry0XE3UxYIBw). (T 10).
- Bağcı, A. (2019). Yükseköğretimde Piyasalaşma Üzerine Amerika Birleşik Devletleri Ve Türkiye'deki
- Yükseköğretim Yöneticilerinin Görüşleri. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=3PB-ycAjsrie7nc3Fmhbsg&no=Eq4-5KNABEvKVQstupdJGg>. (T 8).

- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Türk Yükseköğretim Yönetim Sisteminde YÖK İle Yaşanan Paradigmatik Dönüşüm: Vakıf Üniversiteleri Çelişkisi. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/ acarindex-1423879563.pdf>.
- Baskan, G. A. ve Cemaloğlu, N. (Ed.). (2020). *Yükseköğretim üzerine düşünmek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayhan, S. (2009). Recontextualisation of Higher Education in Turkey: A Discourse Analysis of Higher Education Strategy Report for Turkey. (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/324454>. (T4).
- Beltekin, N. ve Radmard, S. (2013) Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerinin Üniversiteye İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), (43), ss. 250- 269. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=c312e8b9-8e31-4133-966f-338e60d54114%40sessionmgr102>.
- Bilgili, A. S. (2016). Üniversitelerde Bilimsel/Akademik Özerklik ve Özgürlük Hakkında Bir Değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20, 1. ss. 1-15. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226847>
- Bingöl, B. (2012). Üniversite Özerkliğinin Değişen Tanımı ve Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2, 2. Ss.39–75. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/701335>
- Bondas, T., ve Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasyntesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bural, İ. N. (2007). Avrupa Birliği Yükseköğretim Politikaları ve Türkiye (Avrupa Yükseköğretim Alanı, Erasmus ve Türkiye İlişkileri). (Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Atılım Üniversitesi. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=P7X51\\_blsaasQCX3g\\_VQNg&no=TO6LXvOgc2xb9BcV1hCrw](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=P7X51_blsaasQCX3g_VQNg&no=TO6LXvOgc2xb9BcV1hCrw). (T 14).
- Cengiz, E. (2014). Üniversite-Sanayi İşbirliği Üzerine Değerlendirmeler. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/598435>
- Cerit, Y. (2006). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversitenin Örgütsel İmaj Düzeyine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Yaz, (47), ss. 343-365. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108336>.
- Çalık, T. (2019). Türk Yükseköğretim Sisteminin Uluslararasılaşma Bağlamında Değerlendirilmesi. [http://devlet.com.tr/makaleler/y366TURK\\_YUKSEKOGRETIM\\_SISTEMININ\\_ULUSLARARASILASMA\\_BAGLAMINDA\\_DEGERLENDIRILMESI.html](http://devlet.com.tr/makaleler/y366TURK_YUKSEKOGRETIM_SISTEMININ_ULUSLARARASILASMA_BAGLAMINDA_DEGERLENDIRILMESI.html)
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, B; Hancı Yanar, B; Yolcu, O. ve Ceylan V. K. (2016). Türkiye'de Yükseköğretimde Program Geliştirme Bağlamında Uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33) ss. 35-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/266158>

- Çelik, Z. ve Gür, B. S. (2104). Yükseköğretim Sistemlerinin Yönetimi ve Üniversite Özerkliği: Küresel Eğilimler ve Türkiye Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (4), (1), ss. 18- 27. [http://higheredu-sci. beun.edu.tr/pdf/pdf\\_HIG\\_1630.pdf](http://higheredu-sci. beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1630.pdf)
- Çetinkaya, R. (2017). Yükseköğretimin Finansmanı; Türkiye'deki Yükseköğretimde Eğitim Harcamalarının Etkinliğini Arttırmaya Yönelik Bir Model Önerisi. (Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çankırı: Çankırı Karatekin Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=bMyX7tsdTsM3pUm3dUoUfA&no=6kLdAO1Iri60NCve-7YVmA>. (T 9).
- DeWitt-Brinks, D., ve Rhodes, S. C. (1992). Listening instruction: A qualitative meta-analysis of twenty-four selected studies (Rep. No. Clearinghouse: CS507954). US: Michigan.
- Erdem, A. R. (2012). Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekokretim/issue/41250/498258>.
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite Özerkliği: Mali, Akademik ve Yönetmelik Açısından Yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* (3), (2). ss. 97- 107.
- Erdoğan, A. (2019). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Çerçevesinde Yükseköğretim Kurumlarında Akademik ve İdari Personele Uygulanan Disiplin Soruşturmasının Hukuki Niteliği ve Usulü. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=GyVuaD2MD0TXGYDnRxoMLA&no=yTfLmCXP16ZkcsWocjnpAQ>. (T 7).
- Erdoğan, İ. (2005). The role of the Private Universities in Turkish Higher Education System in 2000's. [https://www.researchgate.net/publication/345896265\\_The\\_Role\\_of\\_the\\_Private\\_Universities\\_in\\_Turkish\\_Higher\\_Education\\_System\\_in\\_2000s](https://www.researchgate.net/publication/345896265_The_Role_of_the_Private_Universities_in_Turkish_Higher_Education_System_in_2000s).
- Gök, E. ve Yaylacı, A. F. (2019). Yükseköğretim Alanında Türkiye'de Yayımlanan Dergilerdeki Makalelerin Konu Alanı ve Kapsam Açısından İncelenmesi. [https://www.researchgate.net/publication/338449665\\_Yuksekokretim\\_Alaninda\\_Turkiye'de\\_Yayinlanan\\_Dergilerdeki\\_Makalelerin\\_Konu\\_Alani\\_ve\\_Kapsam\\_Acisindan\\_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/338449665_Yuksekokretim_Alaninda_Turkiye'de_Yayinlanan_Dergilerdeki_Makalelerin_Konu_Alani_ve_Kapsam_Acisindan_Incelenmesi)
- Gölpek, F., ve Uğurlugelen, K. (2013). Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de Yükseköğretime Giriş Sistemleri. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(5), 64-77. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/370683>.
- Günay, D. (2019). *Üniversite felsefesi*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Günay, D. (2019a). *Türkiye'nin üniversite sorunu trajik bir yolculuk*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Hakan Kuzu, Ö. (2013). Yükseköğretimde Değişen Değerler Bağlamında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilik Düzeyi Algısı: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Uygulama. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya Selçuk Üniversitesi. <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/985>. (T 13).

- Hız, G. (2010). 1980 Sonrasında Türkiye’de Yükseköğretimde Piyasalaştırma ve Özelleştirmedeki Gelişmeler. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23515/250547>.
- Işık, M ve Bahat, İ. (2021). Yükseköğretim Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.927240>.
- Kartal, S. (2009). Üniversiteye Girişte Bölgeler Arası Fırsat Eşitsizliği <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/875898>.
- Karsantık, İ. (2019). Yükseköğretimde Akademik Liderlik, Yükseköğretim Kültürü Ve Akademik Kimlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul: Marmara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=NhP3b-ptWurllkxhh9NrVw&no=p6DZyqHWH4QT8KCbu4NDUw> (T 6).
- Kongar, E. (2016). *21. Yüzyılda Türkiye 2000’li yıllarda Türkiye’nin toplumsal yapısı. İstanbul: Remzi Kitabevi*
- Korkmaz, F. ve Bağçeci, B. (2013). Lise Öğrencilerinin “Üniversite” Kavramına İlişkin Metaforik Algıların İncelenmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2), (1), ss. 187- 204. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3812/51101>.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yükseköğretim*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köksal, S. (2014). Regional Internationalization Of Turkish Higher Education: Turkey’s Higher Education Policies Towards Kosovo, Macedonia And Bosnia And Herzegovina. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/23918>. (T 3)
- Kuyucu, M. (2018). Akademisyenlerin Sorunları Dağları Aşıyor. <https://gazetebirlik.com/haber/akademisyenlerin-sorunlari-daglari-asiyor-139/>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis* (2nd Edition). California: Sage.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Öztürk, S. (2019). *Üniversite ve özerklik üniversite özerkliğinin göstergeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Parlak, İ ve Kaynar, M. K. (2005). *Her ile bir üniversite/ Türk yükseköğretiminin çöküşü*. İstanbul: Paragraf Yayın.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education, 4(1), 52-64
- Senay, H. H.; Şengül, M. ve Seggie, F. N. (2020). Türkiye’de Yükseköğretim Çalışmaları: Eğilimler ve Öneriler. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1051854>.
- Şahin, F. (2017). Yükseköğretim Kurumlarında Güncel Gelişmeler Ve İlişkisel Pazarlamanın Kaynak Avantajı Teorisi Bakış Açısıyla Yükseköğretim Kurumlarında Etkileri: Uşak Üniversitesi. (Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=S2-kjg3HjHZQPHL\\_jNZJnQ&no=5Ep\\_vxfNvX1xsgun2\\_pRhqwA](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=S2-kjg3HjHZQPHL_jNZJnQ&no=5Ep_vxfNvX1xsgun2_pRhqwA). (T 11).

- Şahin, M. ve Alkan, R. M. (2016). Yükseköğretimde Değişim Dönüşüm ve Üniversitelerin Genişleyen Rollerini. [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/29a.menekse\\_sahin.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/29a.menekse_sahin.pdf).
- Şenay, H. H.; Şengül, M. ve Seggie, F. N. (2020). Türkiye’de Yükseköğretim Çalışmaları: Eğilimler ve Öneriler. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1051854>.
- TDK. (2007). Güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Telli Yamamoto, G. (2018). Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi Üzerine Düşünceler. Üniversite Araştırmaları Dergisi, Aralık 2018, Cilt 1, Sayı 3, Sayfa: 132-138 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/598853>
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel bağlamı içinde Türkiye’de yükseköğretimin ve yök’ün tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Umar, B. (2008). *Üniversite öğreniminde başarı tekniği*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Unay, C. (1982). *Eğitimin iktisadi kalkınma ve üzerindeki etkileri*. İstanbul. Ar Basım Yayım ve Dağıtım A.Ş.
- Yavuz, M. (2012). Neden Yükseköğretim Reformu? Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2, ss.1-5. Erişim Adresi: [http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf\\_HIG\\_1571.pdf](http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1571.pdf).
- Yöndem, E. (2015). Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale Üniversitesi Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri: Erciyes Üniversitesi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/368913>. (T 12).
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.

# YEDİNCİ BÖLÜM

## SONUÇ, DEĞERLENDİRME VE YORUMLAR

Kitabın bu bölümünde, kitabın önceki bölümlerinde söz konusu edilen görüş, saptama ve bulgulardan yararlanılarak yükseköğretim ve yönetimi ile ilgili sorun ve olgulara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Çalışma süresince elde edilen bilgi ve deneyimlere dayalı olarak değerlendirmeler ve yorumlar yapılmıştır.

## YÜKSEKÖĞRETİMİN KAPSAMI, YÜKSEKÖĞRETİM YÖNETİMİ SORUN VE ÇÖZÜMLERİNE BİR BAKIŞ

Yükseköğretim basit bir anlatımla en üst düzeyde bir öğretim, eğitim ve araştırma kurumudur. Bu durum yükseköğretime kritik değerlerde işlevler yükler ve toplumda farklı, başat öge olarak nitelenmesine neden olur. Yükseköğretim kurumları birer eğitim ve araştırma kurumları olarak, ayakları yerel ve ulusal topraklara basan evrensel eğitim ve araştırma kurumları işlevini yüklenirler. Bu açıdan bakıldıklarında coğrafi dağılım ve yerleşke itibarıyla yerel, ulusal nitelikleri yanında evrensel niteliğe sahip olmak durumundadırlar. Nitekim genel geçer bir yaklaşımla tartışmalara tanık olunmakla birlikte üniversitelerin tarihsel süreç içinde günümüzde beş temel işlev yükledikleri bir gerçekliktir. Bu işlevler; **eğitim, araştırma, ulusallaşma, demokratikleşme** ve **kamu hizmetidir** (Antalyalı, 2007).

Bu bağlamda ister okulculuk ister araştırmacılık nitelikleriyle öne çıksınlar, yükseköğretim kurumlarının şu temel niteliklere sahip olması bir gereklilikten öte zorunluluktur.

\* **Yükseköğretim kurumları genel olarak eğitim ve araştırma temeline dayalı olarak üç temel işlev üzerine yoğunlaşırlar.** Bu bağlamda, genelde yükseköğretim kurumlarının işlevleri eğitim, araştırma ve topluma hizmet biçiminde üç farklı öbekte toplanır (Korkut, 2001). Buna karşılık yükseköğretimi üniversiteler ve meslek okulları biçiminde iki farklı öbekte toplayarak var olan işlevlerin daha etkili gerçekleştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu boyuttaki sorunlardan öncelikli ve kritik olanı yükseköğretimin hangi işlevlere nasıl yöneleceği sorunudur.

\* **Türk yükseköğretim sisteminin işlevlere ilişkin temel sorunu işlerde bölünme ve güç yitirilmesidir.** Yükseköğretim kurumları işlevlerine yönelik çalışmalarını yerine getirirken bölünmekte ve nitelik yitirmektedir. Bu durum bir bakıma araştırmacı ya da öğretimiçi olma sorunudur. Türkiye’de üniversitenin ve öğretim elemanlarının öğretim görevi mi, akademik araştırma görevi mi yerine getireceği ikilemi içinde kalmaktadır. İkilem öğretim elemanlarını zorunlu bir seçmeye götürmekte ve pratikte akademik araştırmayı seçme eğilimini baskın

kılmaktadır. Bu somut durum, araştırmacılığı görece yüksek bir kurum yaratırken ğretim pratiği ve meslek elemanı yetiştiriciliği zayıf bir yükseköğretim yaratılmasına neden olmaktadır.

**\* İşlev bölünmesi sorununa akademik açıdan bakıldığında şu noktalar vurgulanabilir.** ncelikle araştırma ve öğretimin ayrılmaz bir bütün olduğu açıktır. Kuşkusuz akademik çalışmanın iki ayağından biri ğretim diğerı araştırmadır. Bu noktada sorun sınırlı insanın ülke, yurt ve toplum gereksinimlerine göre en akılcı biçimde işe koşulmasıdır. Bu bağlamda bir iş bölümü, koordinasyon ve iş birliği için yeniden yapılanmaya gereksinim bulunmaktadır. Sorunun bütünüyle üzülmesi olanaksız olabilir. Ancak unutmamak gerekir ki, kurumların etkili ve verimli çalışmak için akılcı ve pragmatik olması bir zorunluluktur.

**\* Yükseköğretim kurumlarının işlev farklılıklarına dayalı yeniden yapılandırılması bir zorunluluktur.**

Bu bağlamda sorunu en aza indirmek, dolayısıyla etkili ve verimli niversite oluşturmak için şu önerilere yönelik araştırmalar yapılması planlanabilir:

\* ncelikle sorun ve zme yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapılmalı, araştırma konferansları düzenlenmelidir. Bu noktada edinimlere dayalı olarak şu öneriler sıralanabilir:

\* Fakülte ve yüksekokullar “ğretim” ve “araştırma” kurumları biçiminde iki öbeğe ayrılabilir. Bu yükseköğretim kurumunun ğretim veya araştırma görevi olmayacak biçiminde yorumlanmamalıdır. Yeniden yapılanmada her bir yükseköğretim kurumu, her bir işleve göre ğretim elemanı istihdamı, özlük hakları ve koşulları hukuksal olarak yeniden düzenlenmelidir. Araştırma veya ğretim işlevli kurumların belirlenmesi ya da bu işlevlerin yükseköğretim kurumlarına yüklenmesi araştırmalara dayalı olarak YÜK ve AK tarafından katılımcı bir anlayışla işlev, işevurukluk ve iş grrlk ltlerine dayalı belirlenmesi temel alınmalıdır. Bu noktada ğretim elemanlarının işe alma, yetiştirme, geliştirme, yükseltme ile görev ve yetkileri yeniden yasal dayanaklara kavuşturulmalıdır.

Bu soruna bağlı olarak ğretmen yetiştirme alanı için deneyimlere dayalı olarak şu nokta özellikle vurgulanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar ğretim ağırlıklı olmalıdır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinin uygulama ağırlıklı mesleki okullar olarak yeniden yapılandırılması araştırılmalıdır.

Üniversitelerin işlevleri değişik sosyal, ekonomik ve politik modellere göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda farklı işlevlere yer verilebilmekle birlikte genel sosyolojiden yararlanarak yaklaşımları üç grupta toplanabilir. Bu yaklaşımlar; işlevselci yaklaşım, çatışmacı ve sembolik etkileşimsel yaklaşımlardır.

Yaklaşımlara geçmeden önce niversite ve eğitiminin bugünkü anlamda gelişimine beşiklik eden birkaç tarihsel olayın vurgulanması gerekir. Üniversitelerin kökeni Antik Yunan uygarlığına kadar gitmektedir. Akademi adı alan ilk niversite Palton tarafından ihdas edilmiş; ağırlıklı olarak felsefe, tarih, bilim ve sanatla ilgili kişilerin toplantı ve syleşilerinden oluşmuştur. Akademi bir bakıma çıkan sorun-



ların tartışıldığı ve çözümlerin ortaya konulduğu yerler olarak tanımlanabilir. Tarihsel gelişim süreci içinde Abbasiler, Roma uygarlığı dönemlerinde kimi yükseköğretim kurumları olduğu ifade edilse de, bunların bugünkü anlamda üniversite olmadıkları ifade edilir (Verger ve Charle, 2005). Genel olarak bakıldığında Doğu ve Batı toplumlarının tümünde bir bakıma din odaklı üst düzey tahsil veren kurumlar, adı üstünde yüksek eğitim-öğretim kurumları olarak tanımlanabilir. Ancak unutmamak gerekir; bu kurumların bugünkü anlamda üniversite olarak tanımlanması olanaksızdır. Bugünkü anlamda üniversite bir bakıma Reform, Rönesans, Aydınlanma ve Sanayi Devrimi'ne ulaşan yüzyılların eseri olarak görülebilir. Tarihsel gelişim içinde üniversitelerin temel işlevlerinin öncelikli olarak Sanayi Devrimi ürünü olan yeni endüstrinin gereksinim duyduğu üst düzey meslek elemanını yetiştirme odaklı olduğu görülmektedir.

\* **İşlevselci yaklaşım**, örgütlerin parça-bütün iş birliği içinde ortak amaca yönelik tüm öğelerin birlikte çalışması ve işlemlerini temel alır. Temel olarak işlev, uzlaşma ve denge kavramlarının öne çıktığı bu yaklaşım, çatışmayı öteleyen bir anlayışı savunur. Açık ve kapalı işlevler yoluyla kurumların nitelikli çalışması etkili ve verimli olması temel alınır (Newman, 2013). Okulların bilgi, kültür aktarma, temel beceri değerleri öğretme, gelecekteki iş yaşamları için yetiştirilme gibi işlevleri bulunur (Kamer, 2020). Yükseköğretim kurumlarının da **ulusal ve evrensel amaçlara uygun olarak araştırma, öğretim ve sosyal ekonomik gelişime katkı işlevlerini** yerine getirmesi beklenir.

**İşlevselci yaklaşımın** temel nitelikleri göz önünde tutularak üniversiteye ilişkin görüşler işlevselci yaklaşım bağlamında şu biçimde özetlenebilir:

- \* Öğretim, araştırma ve topluma hizmet yükseköğretimin temel açık işlevleridir.
- \* Çevre oluşturma, arkadaş ve dost edinme gibi kimi örnekler kapalı işlevlerdir.
- \* Yükseköğretimin tüm parçaları bütünlük ve uzlaşma içinde etkili ve verimli çalıştırılmalıdır.
- \* Eğitim doğru planlanırsa sosyal hareketliliğe olumlu katkı verir ki yükseköğretim bu noktada en etkili eğitim kurumlarıdır.
- \* Tüm eğitim süreçlerinde olduğu gibi yükseköğretim kurumları da eğitim süreçleri ve yönetiminde uzlaşma, denge ve gelişimi öne almalıdır.

**Çatışmacı yaklaşım** ise olay, olgu ve sorunların kaynağında sınıflar mücadelesi ve çatışması olduğunu vurgulamaktadır. Çatışmacı yaklaşım, sosyoloji ve siyaset bilim literatüründe sosyalist ideoloji odaklıdır. Çatışmacı yaklaşım, değişim ve gelişimin sınıflar çatışması sonucu doğacağı savındadır. Eğitim ve süreçlerin sınıfsal analize göre kavranması gerektiği görüşündedir. Eğitimde politenik modeli savunarak eğitimin üretim amaçlı işletilmesi gerektiğini vurgular (Braham, 2013). Bu görüşlere bağlı olarak yükseköğretimin sınıfsal olduğu ve **üniversitelerin egemen ideolojiye göre işlediği** savındadır. Eğitim, hukuk, siyaset, din ve

## YARARLANILAN VE ÖNERİLEN KAYNAKLAR

- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 25-40.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 23-49.
- Bahadır, O. (2019). 1933 Üniversite Reformuna Bir Bakış. Erişim adresi: <https://sarkac.org/2019/07/1933-universite-reformuna-bir-bakis/>
- Birant M. A., Dündar, C. ve Çaplı, B. (2007). *12 Mart/ ihtilalin pençesindeki demokrasi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Braham, P. (2013). *Key notes in sociology*. Los Angeles: Sage.
- Cem, İ (2009). *Tarih açısından 12 Mart*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Doğramacı, İ. (1985). *The higher education reform in Turkey: Results after three years*. Bilkent Üniversitesi Kütüphanesi: Ankara.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi-4, İstanbul Üniversitesi (1933-1946)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Erdem, S. (2020). Yapısal sembolik etkileşimcilik ve kimlik teorisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12 (1), 50-65.
- Ertuğrul, H. (1992). *Çağdaş eğitim çağdaş üniversite hakkında Atatürk Üniversitesi'nin görüşü, çağdaş eğitim çağdaş üniversite*. Ankara: T.C. Başbakanlık Basımevi.
- Geçkil, H. (2016). Bir Üniversitede Yönetim Nasıl Olmalı? Nasıl Olmamalı?. Erişim adresi: <https://bilimblogum.wordpress.com/2016/04/09/bir-universitede-yonetim-nasil-olmalı-nasil-olmamalı/>
- Günay, D. (2019). *Üniversite felsefesi*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Günay, D. (2004). Üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. International Congress On Higher Education Edu 2004, İstanbul, May 27-29. <http://www.durmusgunay.com/linkler/12>.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2011). *YÖK'ün 30 yılı*. Seta Üniversite Raporu. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126134636\\_seta-seta-yokun\\_30\\_yili.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126134636_seta-seta-yokun_30_yili.pdf)
- Hernes, T. (2008). *Understanding organization as process: theory for a tangled world*. London: Routledge.
- Heywood, A. (2019). *Siyasi ideolojiler*. (12. Baskı). (Çev: L. Köker). İstanbul: BB101.
- Kamer, T. (2020). *Eğitimin sosyal, kültürel temelleri kavramlar, olgular ve olaylar*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mazıcı, N. (1995). Öncesi ve Sonrasıyla 1933 Üniversite Reformu. Erişim adresi: <https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/sayi-76-agustos-1995/2274/oncesi-ve-sonrasiyla-1933-universite-reformu/2767>.
- Newman, D. M. (2013). *Sociology: Exploring the architecture of everyday life*. (Brief edition). Los Angeles: Sage.
- Nicholas A., Stephen H. ve Bryan S. T. (2006). *The Penguin dictionary of sociology*. (5th edition). London: Penguin.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2009). *Management*. (10. baskı). Upper Saddle River, N.J.:Pearson.
- Szyliowicz, J. S. (1994). Education and political development. M. Heper ve A. Evin (Ed.), *Politics in the third Turkish republic* içinde (s.147-159). Boulder, CO: Westview.
- Terzioğlu, T. (2003). *Eğitimin geleceği (üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması)*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Verger, J. ve Charle, C. (2005). *Üniversitelerin tarihi*. (Çev: İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi.

SAGLIK

# PSIKOLOJISI

**Yazar/Editör**

Doç. Dr. Seda BAYRAKTAR

**Yazar**

Canberk BAYRAKTAR

Ankara

2022

## SAĞLIK PSİKOLOJİSİ

Yazar/Editör: Doç. Dr. Seda BAYRAKTAR  
Yazar: Canberk BAYRAKTAR

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-751-8  
e-ISBN : 978-605-170-752-5  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Sözkesen Matbaacılık  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.  
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

### SAĞLIK PSİKOLOJİSİ

Yazar ve Editör: BAYRAKTAR, Seda  
Yazar: BAYRAKTAR, Canberk

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, x + 358 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-751-8  
e-ISBN : 978-605-170-752-5

### Sosyoloji, Psikoloji, Eğitim

Sağlık Modelleri-Kuramları, Sağlık ve Sağlık Psikolojisi ile İlişkili Kavramlar  
Sağlık Psikolojisinde Güncel Konular, Sağlık Uygulamalarının Tarihi ve Sağlık Psikolojisi

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>  
*A harfinin evrimi*



*Bu kitabı, içinde bulunduğu koşullar ne olursa olsun yaşama azmini ve umudunu kaybetmeyen tüm hastalara ithaf ediyorum.*

Seda Bayraktar  
Ağustos 2022 - Antalya

# İÇİNDEKİLER

YAZARLAR	ix
<b>1. BÖLÜM</b>	<b>1</b>
GİRİŞ VE AMAÇ	1
<b>2. BÖLÜM</b>	<b>3</b>
SAĞLIK UYGULAMALARININ TARİHİ VE SAĞLIK PSİKOLOJİSİ	3
<b>3. BÖLÜM</b>	<b>9</b>
SAĞLIK MODELLERİ-KURAMLARI	9
3.1. Başlıca Modeller	10
3.2. Yükleme Kuramları	12
3.3. Biyomedikal Model (BMM)	14
3.4. Biyopsikososyal Model (BPSM)	15
<b>4. BÖLÜM</b>	<b>19</b>
DİJİTAL SAĞLIK UYGULAMALARI	19
<b>5. BÖLÜM</b>	<b>23</b>
GELENEKSEL, ALTERNATİF, TAMAMLAYICI VE FONKSİYONEL TIP UYGULAMALARI	23
<b>6. BÖLÜM</b>	<b>31</b>
SAĞLIK VE SAĞLIK PSİKOLOJİSİ İLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR	31
6.1. Sağlık	31
6.2. Stres	38
6.3. Kriz	53
6.4. Trafik Kazaları	57
6.5. Sağlıkta İletişim	59

6.6. Sağlık Okuryazarlığı	66
6.7. Yaşam Kalitesi	68
6.8. Yaşlılık	71
<b>7. BÖLÜM</b>	<b>77</b>
SAĞLIK PSİKOLOJİSİNDE GÜNCEL KONULAR	77
7.1. Kronik (Süreçen) Hastalıklar	77
7.2. Yaşamın Son Dönemi (Palyatif - Terminal - Destekleyici) Hasta Bakımı	80
7.3. Ölüm	83
7.4. Kötü Haber Verme	88
7.5. Yas	91
7.6. Nadir Hastalıklar	96
7.7. Hastalıklarda Belirsizlik, Tıbben Açıklanamayan Durumlar ve Tanı Hataları	99
7.8. Akılcı İlaç Kullanımı	101
7.9. İlaçların Yan Etkileri	102
7.10. Ağrı	103
7.11. Ampütasyon ve Fantom Ağrısı	107
7.12. Cerrahi Girişimler ve Psikoloji	114
<b>8. BÖLÜM</b>	<b>117</b>
BAĞIMLILIKLAR	117

<b>9. BÖLÜM</b> -----	<b>145</b>
SAĞLIK PSİKOLOJİSİ ÖZELİNDE FİZİKSEL SAĞLIK SORUNLARI, SİSTEMLER VE HASTALIKLARI-----	145
9.1. Bağışıklık Sistemi (İmmün Sistem-Psikoimmünoloji)-----	145
9.2. Kadın Hastalıkları ve Doğum-----	151
9.3. Enfeksiyon Hastalıkları-----	159
9.4. Sinir Sistemi ve Hastalıkları-----	167
9.5. Hareket (İskelet) Sistemi ve Hastalıkları-----	182
9.6. Deri (Cilt) Hastalıkları-----	187
9.7. Akciğer Hastalıkları-----	188
9.8. Endokrin Sistem ve Hastalıkları-----	190
9.9. Kalp Damar Sistemi Hastalıkları-----	205
9.10. Sindirim Sistemi ve Hastalıkları-----	208
9.11. Üriner Sistem ve Kronik Böbrek Yetmezliği-----	212
9.12. Kanserler-----	213
9.13. Doku ve Organ Nakilleri-----	227
9.14. Estetik - Rekonstrüktif Cerrahi ve Uygulamalar-----	241
9.15. Cerrahi Dışı Tıbbi Estetik (Kozmetik) Uygulamalar-----	244
<b>10. BÖLÜM</b> -----	<b>249</b>
FİZİKSEL HASTALIKLAR, RUHSAL BOZUKLUKLAR VE MÜDAHALE YÖNTEMLERİ-----	249
10.1. Ruhsal Bozukluklar-----	249
10.2. Psikosomatik Hastalık (Somatizasyon-Somatoform Bozukluklar): --	250
10.3. Anksiyete Bozukluğu-----	251
10.4. Depresyon-----	252



10.5. Çevrim İçi (Online) Psikoterapi -----	253
10.6. Grup Terapileri-----	256
<b>11. BÖLÜM -----</b>	<b>259</b>
SANAT VE DİĞER DESTEKLEYİCİ UYGULAMALAR-----	259
<b>12. BÖLÜM -----</b>	<b>267</b>
ENGELLİLİK-----	267
<b>13. BÖLÜM -----</b>	<b>293</b>
SPOR/AKTİVİTE/EGZERSİZ/ÇEVRE VE SAĞLIK-----	293
<b>KAYNAKÇA -----</b>	<b>305</b>
<b>DİZİN -----</b>	<b>355</b>

## YAZARLAR

### **Bölüm 1-10**

#### **Seda BAYRAKTAR**

Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü

ORCID: 0000-0001-9498-0887

### **Bölüm 11-13**

#### **Canberk BAYRAKTAR**

Fizyoterapist, Kadir Has Üniversitesi Film ve Drama Yüksek Lisans Programı

ORCID: 0000-0002-0550-7914

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ VE AMAÇ

Bu kitap, klasik bilgi ve uygulamaların yanı sıra güncel bilgilerin ve uygulamaların ele alınmasından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Psikoloji ve sağlık kavramlarının alanları ve içerikleri oldukça geniş olduğundan sağlık psikolojisinin sınırlarını da tam olarak çizmek mümkün değildir. Bu kitapta sistemlerden kısa ve öz olarak bahsedilmiş, her sistem içinde örnek olarak sık görülen birkaç hastalığın anlatımı ile yetinilmiştir. Psikoloji alanında çalışanlara yönelik olarak sağlık, hastalık, hastalıkların nedenleri, tetikleyicileri, tanıları, tedavileri ve korunma yöntemleri hakkında bilgi vermek için genel bir çerçeve çizilmiş, ana konulardan uzaklaşmadan uygulamalar ve sistemler işlenmeye çalışılmıştır.

İnsanın bedensel yapısı ile psikolojik (ruhsal) yapısının sınırlarını fiziksel bir alan sınırı belirler gibi belirlemek mümkün değildir. İnsan, beden ve ruh olarak bir bütündür. Bedende yaşanan olumsuzluklar ruhsal yaşantı üzerinde, ruhsal dünyada yaşanan olumsuzluklar da bedensel yaşantı üzerinde etkili olmaktadır. Yani “bedensiz ruh ve ruhsuz da beden olmaz”. Sağlığın her alanında olumlu ya da olumsuz psikolojik etkenler yer almaktadır. Kitabın amacı, sağlık sorunları ile başa çıkmada psikolojinin lokomotif bir rolünün olduğu ve organik bir hastalığın tanısı ne olursa olsun, hastalara yönelik psikolojik uygulamaların değişik düzeylerde yararlı etkilerinin olacağı inancının ortaya konmasıdır.

Hayatım boyunca koşulsuz destekleriyle her zaman yanımda hissettiğim Anem ve Babam’a, kendisini tanımış olmaktan şeref duyduğum ve bu kitabın basımında emeği geçen Anı Yayıncılık Genel Müdürü Sayın Özer Daşcan ile Anı Yayıncılığın çok değerli ekibinden Kezban Kılıçoğlu, Özge Yüksek ve tüm çalışanlara teşekkürlerimi sunarım.

## 2. BÖLÜM

### SAĞLIK UYGULAMALARININ TARİHİ VE SAĞLIK PSİKOLOJİSİ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ-WHO) 1948 yılında sağlığı: “Yalnızca hastalık veya sakatlığın olmaması hali değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali” olarak tanımlamıştır (Taylor,2003).

Bir tıp tarihi eserinin ön sözünde: “İnsanoğlunun beden açısından kaynaklanan ilk çığığının hekim çağırın ilk ses olduğu, ancak bu sese ne zaman cevap verildiğinin tam olarak bilinemediği” belirtilmektedir. Sağlık alanındaki tedavi edici uygulamaların, insanlık tarihinin ilk yıllarından beri değişik zamanlarda ve bölgelerde, günün koşullarına göre bireylerin ve toplumların gereksinimleri doğrultusunda karşılanmaya çalışıldığı görölmektedir. Antik Çağ’dan 19.yüzyıla kadar olan süreçte sağlık alanındaki bilgiler değişik klasik eserler içinde yer almış, zaman içinde insanlar; doğada var olan faydalı ve zararlı bitkilerin hayvanlar tarafından ayırt edilebildiğini fark etmiş, hasta hayvanların hangi bitkileri yediklerini gözlemlemiş ve gözlemleri sonucunda elde ettikleri bilgileri kendi hastalıklarında da uygulamaya başlamışlardır. İlk insanlar, kendilerinin hem hekimi hem de eczacısı olmuş, yaralarını kapatmak için kullandıkları ağaç yapraklarını bitki lifleri ile bağlamış, kırıklarını ağaç dalları ve çamurla tespit etmiş, ağrıyan yerlerini ise güneşte ısıttıkları taşları koyarak tedavi etmişlerdir. Binlerce yıldır doğayla iç içe yaşayan insanlar, bitki ve madenlerin hangi hastalıklarda kullanılacağını “Siyatür(İşaret) Teorisi” ile açıklamaya çalışmışlar ve bu düşünceden hareketle; incir gibi beyaz sütlü bitkileri anne sütünü artırmada ve boğumlu yapısından dolayı da bambu kamışını omurga hastalıklarında kullanmışlardır (Bayat, 2016).

Eski Mısır’da bulunan Thebai şehrinin hekimlik uygulamalarının ilk başladığı yer olduğu kabul edilmekte olup, tarihte bilinen ilk hekimin milattan önce (M.Ö.) 3 000’li yıllarda yaşamış olan Imnohep olduğu belirtilmektedir. Thebai şehrinin totemi yılan olup, yılanın tıp sembolü olarak ilk kullanımı Sümerler’e dayanmaktadır. Antik Yunan’da ise tıp tanrısı, Apollon’un oğlu Asklepios’dur (Hancı, 2005). Mısırlılar, kişisel ve toplumsal hijyen kurallarına çok önem vermiş, bunları dini kuralları arasında günlük yaşamlarında uygulamışlar, bedenlerinin, evlerinin ve yiyeceklerinin temiz olması için azami gayreti göstermişlerdir. Hastalıkların büyük bir kısmının fazla yemekten kaynaklandığı düşüncesi yer almış ve M.Ö. 90-30 yılları arasında yaşamış olan Diodorus: “Yediklerimizin 1/4’ü ile vücudumuzu, kalan 3/4’ü ile de hekimleri besleriz” demiştir (Bayat, 2016).

Yunan Mitolojisi’nde tıbbın ve sağlığın tanrısı olan Asklepios’un ölümünden sonra kızı Hygieia ve oğulları hekimlik sanatını, “Asklepiades” olarak adlandırdıkları bir lonca düzeni içinde sürdürmüşlerdir. Hygieia, hastalıklardan korunma ve temiz-

lik tanrıçasıdır. Daha sonraki süreçlerde Eski Yunan hekimleri olan rahipler, kendilerinin Asklepios'un mirasçıları olduklarını ileri sürerek, O'nun görevini ve iyileştirme uygulamalarını devam ettirmişlerdir. Asklepios adına, "Asklepron" adı verilen çok sayıda tapınak kurulmuş ve bu tapınaklar İlk Çağ'ın hastaneleri olarak kullanılmıştır. Bu tapınakların giriş kapılarının üzerine: "Buraya ölümün girmesi yasaktır" ibaresinin yazıldığı görülmektedir. Asklepios'a inanarak tapınaklara şifa bulmaya gelenlerin tedavisi; öncelikle temizlenmeye dayanmakta olup, iyileşme amacıyla tanrıya dua edilip adak adandıktan sonra uykuya yatılması, uyku esnasında görülen rüyanın/rüyaların yorumlanması ve telkin yoluyla tedavi uygulamalarına dayanmaktaydı. Ayrıca şifalı su, kaplıca, fizik tedavi, temiz hava, telkin, eğlence ve müzik gibi tedavi yöntemlerinin de uygulanıyor olması, o zamanki sağlık uygulamalarının düzeyini göstermektedir (Aldırmaz Ağartan, 2009).

Din, büyü ve tıp arasında geçmişten günümüze uzanan süreçte çok sıkı bir ilişki bulunmaktadır. İlkel toplumlarda, insanlara güven ve direnme gücü veren ampirik tedavi yöntemi olarak başarıyla uygulanmış olan büyü'nün etki mekanizmasını ve gücünü anlamadan tıbbi anlamak mümkün değildir. Bilgi seviyeleri arttıkça hastalıkların nedenlerini düşünmeye başlayan insanlar, gözle görülebilen etkenlerden kaynaklanmayan sağlık sorunlarını anlamakta ve açıklamakta aciz kalmış, bunları yılların durumu, güneş tutulması, ay tutulması, şimşek çakması gibi doğa olaylarıyla açıklamaya çalışmışlardır. Bu türden inançlar, insanların su, ağaç ve toprak gibi bazı nesnelere tabulaştırmasına yol açmış; totem sembolü olarak yaptırılan muskalar ve dövmeler, hastalığa neden olduğu düşünülen kötü ruhların bedenden uzaklaştırılması için tedavi yöntemi olarak kullanılmıştır (Bayat, 2016).

Yazının bulunmasıyla, o güne kadar dilden dile, nesilden nesile aktarılan tıbbi bilgiler kaydedilmeye başlamış ve sosyal yaşamın merkezindeki tapınaklarda koruma altına alınmış, tabletlerin tapınak dışına çıkartılmaları yasaklanmış, rahipler dışında çok az kişinin yazıyı bilmesinden dolayı da tıbbi uygulamalar din adamlarının kontrolü altında kalmıştır. Geleneksel tıp, ilk insanların doğa olayları karşısında takındıkları davranışlardan kaynaklanmış olup, ilkel toplumlarda hastalıkların doğaüstü güçler tarafından ceza olarak verildiğine inanılmıştır. Kötü güçler insana musallat olduklarında devreye giren rahip hekimler, büyücüler, şamanlar vb.leri doğaüstü güçlerle temasa geçerek onların gazabından insanları korumuşlardır (Bayat, 2016).

Çinlilerin dini ve felsefi inanç sistemi olan "Taoizm" e göre; evren, varlık ve madde birbirine zıt, fakat birbirini tamamlayan, " ying ve yang" olarak adlandırılan iki büyük gücün eseridir. İnsan bedeninin, yin ve yang zıtlığından ortaya çıktığı kabul edilmiş olup, beden ve ruh bir bütün olarak ele alınmıştır. Hint felsefesine göre, yakalandıkları hastalıklardan kurtulmak isteyen insanlar adına yedi bilge, Himalaya Dağları'nın eteklerinde bulunan tanrılardan yardım istemeye gitmiş; BaşTanrı Brahma, bilgelere 100 bin mısradan oluşan ve yaşamın her alanında mükemmel bir gelişmeyi amaçlayan "ayur veda-yaşam bilgisi" sırlarını vermiştir. Ayur veda metinlerinin, kozmik yasalarla uyum içinde olan dünyanın sağlıklı yaşam biçimlerini, beden-zihin-ruh sağlığını korumak için yapılması gerekenleri ve hastalıkların tedavi yöntemlerini içerdiği belirtilmektedir (Bayat, 2016).

# 3. BÖLÜM

## SAĞLIK MODELLERİ-KURAMLARI

Türk Dil Kurumu sözlüğünde kuram: “Uygulamadan bağımsız olarak ele alınan bağımsız bilgi. Belirli bir konudaki düşüncelerin, görüşlerin bütünü, sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü, nazariye, teori” olarak tanımlanmaktadır (Akalin ve ark., 2011). Amerikan Psikoloji Derneği (APA) kuramı: “Birbirleriyle bağlantılı olguları açıklayan ya da açıklamaya çalışan ilke ya da ilkelerin bütünü” olarak tanımlamıştır. Psikoloji alanında ortaya çıkan fikir ve uygulamaların kuram olarak kabul edilebilmesi için belli temel özellikleri içermesi gerekmektedir. Fawcett (1999) ve Sharf (2004)’e göre bu temel özellikler:

1. Kesinlik ve açıklık: Kuram/Kuramlar, açıkça ifade edilebilir ve anlaşılabilir özelliklere sahip olmalıdır.
2. Kapsamlılık: Kuramın/Kuramların içerik olarak genel bir gruba hitap etmesi ve farklı danışan gruplarında da uygulanabilir olması gerekir.
3. Denenebilirlik: Kuram/Kuramlar her zaman denenebilir ve uygulanabilir olmalı, ileri sürdüğü ilke ve varsayımlar bilimsel çalışmalarda ele alınabilmeli ve sınanabilir olmalıdır.
4. Yararlılık: Kuramın/Kuramların ileri sürdüğü fikir, varsayım ve görüşlerin bir yararı olmalı, yeni ileri sürülen kuramlar daha önceki kuramlarda yer almayan eksikliklerin giderilmesi için oluşturulmalıdır. Kuramların uygulanabilirliği, doğruluğu ve yararı, zaman ve zemine göre değişiklik gösterebilmelidir (Terzi ve Tekinalp, 2013).

Tarihsel süreçte sağlık hizmetlerinin odak noktası (merkezi-temeli) farklı zamanlarda ve toplumlarda değişkenlik göstermiş olup, sağlık sisteminin programlanmasında belirleyici rol oynamıştır. Bunlar arasında en iyi bilinenler biyomedikal ve biyopsikososyal modellerdir. Hastalık ve sağlık durumuna ilişkin algulamaları belirleyen bu modeller insan ve insanın sağlık durumuna ilişkin farklı yaklaşımlara sahiptir.

Genel olarak sağlık hizmetlerinin sunumu dört noktada odaklanmaktadır:

1. Hastalık merkezli sağlık yaklaşımı: Bu yaklaşımda sağlık profesyonelinin görevi, hastalığın tanımlanması, açıklanması, nedenlerinin ortaya konması ve takip eden süreçte tedavi etmesidir.

2. Hasta merkezli sağlık yaklaşımı: Bu yaklaşım, hasta memnuniyetini artırma ve tedavi sonuçlarını iyileştirme amacı güder. Hastalar kendi tedavi süreçlerin-

de aktif katılımcı rol alır. Hastanın istek, gereksinim ve önceliklerinin dikkate alındığı bir yaklaşım olup, hekim, hasta ve hasta yakını işbirliğinin önemi üzerinde durulmaktadır.

3. Toplum merkezli sağlık yaklaşımı: Bu yaklaşım topluma ve çevresine odaklanmış bir sağlık hizmetini ifade etmektedir.

4. İnsan merkezli sağlık yaklaşımı: Bu yaklaşım hastalığa odaklanmaktan çok hastaya/bireye, ailesine ve sosyal çevresine odaklanmayı tanımlar. Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre: "İnsan merkezli sağlık hizmetlerine ilişkin genel vizyon bireylerin, ailelerin ve toplulukların gereksinimlerine insani ve bütüncül yollarla cevap veren güvenilir bir sistem oluşturulmasıdır" (Demir, 2020).

Sağlık modelleri, sağlık uygulamalarının başlatılması ve sürdürülmesinde önemli olan elemanların belirlenmesini ve uygulanacak olan müdahale programlarında davranış değişikliği için bunların nasıl kullanılması gerektiğini tartışır. Sağlık davranışlarını açıklayan model ve kuramların bir kısmı bireylerin bilişsel etkenlerini inceleyerek, onların gelecekteki sağlık davranışlarını yordamaya ve açıklamaya çalışır. Bu modellerin başında: Sağlık İnanç Modeli, Nedenli Eylem Kuramı, Planlı Davranış Kuramı ve Koruma Güdüsü Kuramı gelir. Sağlık davranışlarını açıklamaya çalışan modellerin bir kısmı ise sağlık davranışlarını değiştirmenin bir süreç olduğunu ileri sürerek, sağlık davranışlarının birbirini takip eden süreçler sonucunda geliştirilip sürdürüldüğünü savunurlar. Bunlar arasında: Sağlık Eylem Süreci Yaklaşımı, Transteoretik Model ve Önlem Uyarılma Sürec modelleri bulunmaktadır (Niyazi, 2013).

### 3.1. Başlıca Modeller

**3.1.1. Sağlık İnanç Modeli (The Health Belief Model-HBM):** Bireylerin tutum ve davranışlarının nedenini açıklayan Sağlık İnanç Modeli (SİM), Mccord 1997'ye göre: Sağlığı koruyan ve geliştiren davranışların yanı sıra değişik sorunlar karşısında hastanın tedaviye uyumunu neyin/nelerin motive ettiğini ya da engellediğini açıklamada ve ölçmede etkin bir yaklaşımdır. Bu modele göre, bireylerin sağlık alanında gösterecekleri davranışlar inanç, değer ve tutumlarından etkilenmektedir (Gözüm ve Çapık, 2014).

SİM, 1950 yılında Hochbaum, Leventhal, Kegeles ve Rosenstock tarafından geliştirilmiş olup, istenilen olumlu sağlık davranışının kazanılması, uygulanması, geliştirilmesi ve devamlılığının sağlanmasında yol gösterici olarak kullanılmaktadır (Tuncay ve ark., 2019). SİM'e göre kişilerin sağlığını: Bireysel özellikleri (demografik), algıları (duyarlılık, durumun ciddiyeti, yarar, engeller, öz etkinlik) ve eyleme geçiricilerin (hazır oluşluk) etkilediği belirtilmektedir (Kılıç ve Gür, 2018). Rohleder 2012'ye göre SİM: Algılanan hassasiyet/duyarlılık, ciddiyet, yarar, motivasyon, engel, tehdit, davranışın etkinliği ve eyleme geçme olasılığı olmak üzere sekiz bileşenden oluşmaktadır (Gözüm ve Çapık, 2014).

SİM, birçok sağlık davranışını yordamada kullanılmış ve kullanılmaktadır. Bunlar arasında, koruyucu sağlık davranışları kazandırmaya (kanser taraması çalışmaları, diş fırçalama alışkanlığı, motosiklet binerken kask kullanma, arabada

# 4. BÖLÜM

## DİJİTAL SAĞLIK UYGULAMALARI

Günlük yaşamın tüm alanlarında sunulan hizmetlerde dijital teknoloji kullanımını dünyanın her yerinde olmazsa olmaz uygulamalar arasında yer almaya başlamıştır. Dijital teknolojinin sağlık alanındaki uygulamaların yaygınlaşmasında, artan beklentiler, hizmetlerin sürdürülebilirliğinin artırılması, daha hızlı sonuç/sonuçların alınması ve daha verimli hizmet sunumu gibi birçok etkenin rolü vardır. Dijital sağlık kavramı, bireylere fayda sağlarken, sağlık hizmetlerinin daha güncel, verimli ve kaliteli sunulmasında önemli rol oynamaktadır (Uysal ve Ulusinan, 2020). Sağlık hizmetlerinin sunumu tüm dünyada kademeli olarak dijital teknolojilere dönüştürülmektedir. Bu süreçte “dijital sağlık” olarak bir kavram ortaya çıkmış olup, bunun tanımı konusunda dünya genelinde tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Fatchi ve arkadaşları tarafından 1527 kaydın incelenmesi sonucunda, 95 ayrı dijital sağlık tanımı analiz edilmiş, bulguların literatürde kullanıldığı gibi dijital sağlığın, teknoloji kullanımından ziyade sağlık hizmeti kullanımıyla ilgilendiğini ortaya koymuşlardır. Literatür, dijital sağlık uygulama sisteminin bileşenlerini; e-sağlık, m-sağlık, tele sağlık, tele tıp, halk sağlığı surveyansı, kişiselleştirilmiş tıp, sağlığı geliştirme stratejileri, kendini izleme, giyilebilir cihazlar ve sensörler, genomik, tıbbi görüntüleme ve bilgi sistemleri olarak tanımlanmaktadır (Fatchi ve ark., 2020).

Amerika Birleşik Devletleri’nde dijital teknoloji ürünlerinin gelişim hızıyla doğru orantılı olarak sağlık alanındaki kullanım gereksinimleri de hızlı bir şekilde artmaktadır. Dijital teknoloji kullanımı artışlarında uygulamaların klinisyenler, sağlık kuruluşları ve hastalar tarafından benimsenmesinin önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Agboola ve ark., 2016). Dijital teknoloji, bu teknolojiye sahip olan ve iyi kullanan bireyler için e-sağlık uygulamaları kolay, eğlendirici ve heyecan verici olabilir (Eysenbach, 2001). E-sağlık, sağlık hizmetlerinin sunumunda hastaların hem tıbbi bilgilere ulaşmasında hem de kendilerine sunulacak sağlık hizmetlerinin şekillenmesinde, hekimlere sağlık hizmeti üretim sürecinde, tanı ve tedavi aşamalarında büyük bir kolaylık sağlamakta olup, güncel sağlık bilişim uygulamaları arasındaki yerini almıştır (Uysal ve Ulusinan, 2020).

E-sağlığın içerdiği temel konular arasında, e-sağlığın **10 e’si** olarak adlandırılan ve hepside İngilizce “ e “ harfi ile başlayan konular yer almaktadır. Bunlar:

1. Verimlilik (Efficiency): Gereksiz işlemlerden kaçınmak, verimliliği artırmak ve maliyetleri azaltmak.

2. Bakım kalitesini artırmak (Enhancing quality of care): Hastaların bakım kalitesinin artırılması esastır.



3. Kanıta dayalı işlemler (Evidence based): Her türlü müdahaleyi etkinlik ve verimlilik içinde kanıta dayalı bir şekilde gerçekleştirmek.
4. Tüketici ve hastaların güçlendirilmesi (Empowerment of consumer and patients): Hasta odaklı yeni uygulamalar yaparak, tüketici ve hastaların güçlendirilmesi.
5. Teşvik (Encouragement): Hasta ve hekim arasında alınacak kararları teşvik etmek.
6. Eğitim (Education): Çevrim içi kaynaklar aracılığıyla hekimlere ve hastalara eğitim fırsatı sağlamak.
7. Bilgi sağlama (Enabling information): Sağlık kurumları arasında bilgi alışverişinde bulunma.
8. Sağlık bakım kapsamının genişletilmesi (Extending the scope of health-care): Sağlık bakım ve uygulama alanlarının genişletilmesi.
9. Etik kurallar (Ethics): E-sağlık, hasta-hekim iletişim/etkileşim biçimi ve aydınlatılmış onam, gizlilik ve eşitlikler gibi konularda yeni etik sorunlar ortaya çıkarmaktadır.
10. Eşitlik (Equity): E-sağlık hizmetlerinin temelinde eşitlik kavramı varken, kentlerde ve kırsallarda yaşayanlar, zenginler ve fakirler, gençler ve yaşlılar arasında dijital olanak ve kullanım açısından büyük farklılıklar yer almaktadır (Eysenbach, 2001).

Tüm dünyada, sağlık teknolojileri kullanılarak geleneksel sağlık sistemleri ile bütünleşen evrensel bir sağlık sistemi ağı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu sistemin temel amacı: Tedavi edici hizmetlerin yüksek olan maliyetlerini azaltmak ve toplum sağlığını geliştirerek yaşam kalitesini artırmaktır. Özellikle dikkat çeken sağlık teknolojileri arasında: Tele-tıp, mobil cihazlar, yapay zekâ, giyilebilir teknolojiler ve bulut bilişim sistemleri başta gelmektedir. İnsanların her yerden ve her zaman tıbbi bilgi, danışma, tıbbi bakım hizmeti almasının kolaylığı ve rahatlığı, sağlık bilişimi, sensör teknolojileri ve mobil cihazlardaki gelişmelerle mümkün olmaktadır. Bu yaklaşımın merkezinde, “kişinin/kişilerin sağlıklı, kaliteli ve refah içinde yaşaması ve yaşamını sürdürmesi” ilkesi yer almaktadır (Şimşir ve Mete, 2021).

Sağlıkta dönüşüm programının temel amaçlarından birisi, “ insan odaklı hizmet” anlayışıdır. Tele tıp uygulamaları arasında: Teleradyoloji, tele dermatoloji, tele patoloji, tele konsültasyon, tele psikiyatri, tele evde bakım/sağlık ve tele cerrahi işlemleri yer almaktadır. Tele cerrahi, tele tıp uygulaması yoluyla uzaktan yardım, uzaktan cerrahi rehberlik ve tele robotik cerrahi uygulamaları biçiminde gerçekleşmektedir (Korkmaz ve Hoşman, 2018). Robotik cerrahi dünya çapında “tele cerrahi” gibi çok farklı bir perspektif sunmaktadır. 2001 yılında Marescaux ve arkadaşları tarafından New York’tan 6115 km uzaklıkta olan Strasbourg’taki bir hastaya Zeus Robotik Sistemi ile “ transatlantik robotik kolesistektomi (safra kesesi çıkarılması)” ameliyatı yapılmıştır. Günümüzde en çok kabul görmüş robotik sistem olan “Master Slave Sistemi” cerrahın uzaktan kumanda konsolunda oturarak robotu yönlendirmesi şeklindedir (Erbin ve ark., 2016).

# 5. BÖLÜM

## GELENEKSEL, ALTERNATİF, TAMAMLAYICI VE FONKSİYONEL TIP UYGULAMALARI

İnsanlık tarihi ile başlayan ve genellikle de sözlü olarak kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen halka ait sağlık bilgi ve uygulamaları “geleneksel tıp” olarak tanımlanmaktadır. Tarihi süreç içinde halka ait sağlık bilgileri çerçevesinde uygulanan tedavi yöntemleri çeşitli biçimlerde ve yeniden üretilerek varlığını sürdürmüş, insanlar da bu sağlık yöntemlerini uygulamaktan vazgeçmemişlerdir. Geleneksel (yerel, halk tipi) tıp, sağlık ve hastalığa ilişkin bilgi ve uygulamaların kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla oluşan, her aktarımı ile birlikte yeniden üretilen sözlü sağlık bilgilerini içerirken; modern tıp, sağlık konusunda eğitim görmüş kişiler tarafından sağlık sorunlarına çözüm önerileri getiren, hastalıkları bilimsel yöntemlerle teşhis ve tedavi eden, deney ve araştırmaya dayalı olarak ortaya konan ve uygulanan bilimsel uygulamaların bütünüdür (Kaplan, 2010).

Antik Çağlardan beri insanoğlu, hastalıklarla baş etmek için kendi oluşturduğu geleneksel yöntemleri kullanmış ve halen de modern tıpla birlikte kullanmaya devam etmektedir. Dünya nüfusunun 2/3'ünün klasik tıp dışındaki kaynaklardan sağlık hizmeti aldığı ya da almak için arayış içinde olduğu tahmin edilmektedir (Pal, 2002; Khan ve ark., 2014). Bu kaynaklar arasında: Kendi kendine ilaç tedavisi uygulama, geleneksel tıp uygulamaları, geleneksel tıp uygulayıcıları tarafından verilen hizmetler, Çin tıbbı, Hawai tıbbı, yerli Amerikan tıbbı gibi uygulamalar bulunmaktadır. Farklı coğrafi bölgelerde yaşayan insanların, farklı kültür, dil, inanç ve dünya görüşleri olmasına rağmen insanlar bölgesel olanakları doğrultusunda geleneksel tıbbi uygulamaktadır. Geleneksel tıbbin genel kullanım amaçları arasında:

1. Birden fazla bitkisel ürünü içeren karmaşık maddelerin kullanılması.
2. Hastaların bireyselleştirilmiş teşhis ve tedavisi.
3. Hastalık tedavisine karşı hastalığın önlenmesine vurgu yapılması.
4. Vücudun doğal iyileştirme yeteneklerini en üst düzeye çıkarma.
5. Tek bir patolojiye karşı hastanın bir bütün olarak tedavi edilmesi bulunmaktadır.

Genellikle, geleneksel tedavilerin ana çerçevesinin dışında kalan, şifa felsefesi yaklaşımları ve tedaviler, tamamlayıcı ve alternatif tıp (Complementary Alternative Medicine-CAM) olarak bilinmektedir. Bu alana yönelen hastaların sayısı her geçen gün artmaktadır (Pal, 2002).

Hekimliğin ilk ve en temel ilkesi “önce zarar verme” diye başlar. Hekimlik mesleği uygulamaları bilimsel yöntemlerle kanıtlanmış yararlılık ve zararsızlık üzerine kurulmuştur. Geleneksel tıp uygulamaları insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen 1990’lı yıllardan sonra “Geleneksel Alternatif Tamamlayıcı Tıp-GATT) olarak adlandırılan uygulamalar ülkemizde dramatik bir biçimde artış göstermiştir. Dünya Sağlık Örgütü 2000 yılı verilerine göre GATT uygulamalarının bazı ülkelerdeki kullanım sıklığı: Afrika ülkelerinde % 80, Kanada’da % 70, Fransa’da % 49, Avustralya’da % 48 ve ABD’de % 42 olup, bu uygulamalarda bitkisel ürün kullanımı birinci sırada yer almaktadır. İnsanların GATT uygulamalarına yönelmelerinin nedenleri arasında: Ekonomik daralma, ekonomik olarak gelir getirici bir alan olması, umut/umutların yitirilmesi, kendi içinde anlaşma çabaları, sağlık hizmetlerine ulaşamama, sağlık hizmetlerinin dağılımında eşitsizlik, sağlık kuruluşlarından yeterli ve tatmin edici hizmet alamama, doğal olan tedavi ürünlerinin daha etkili ve zararsız olacağı inancı, medya etkinliği ve reklamlar, bazı hastalıkların tedavisinde klasik tıbbın yetersiz kalması ve bireysel arayışlar bulunmaktadır (Tütüncü, 2017).

Dünya Sağlık Örgütü, GATT konusundaki uygulamaları “ Geleneksel Hekimlik” olarak adlandırmakta ve “ farklı kültürlerde uygulama teorileri, inançlar ve deneyimlerden yararlanan uygulamaların bütünü” olarak tanımlamaktadır. Bu uygulamalar, klasik tıbbi uygulamalarla birlikte kullanılıyorsa “Tamamlayıcı Tıp”, eğer klasik tıbbi uygulamaların yerine kullanılıyorsa “Alternatif Tıp” olarak adlandırılmaktadır. Tıbbın alternatifi olamayacağı konusundaki çalışmalar ve eleştiriler artınca “alternatif” kavramı kaldırılıp, “Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp - GETAT” tanımı kullanılmaya başlamıştır (Tütüncü, 2017).

Tamamlayıcı Alternatif Tıp (TAT-CAM), genel olarak yedi kategoriye ayrılarak incelenebilir.

1. Zihin-beden tıbbı: Zihin beden sistemi, zihin beden yöntemleri (yoga, meditasyon, hipnoz), din ve maneviyat (dua), sosyal ve bağlamsal alanlar.

2. Alternatif tıbbi sistemler: Akupunktur, geleneksel yerli sistemler (ayurvedik, kızıl derili tıbbı), geleneksel olmayan batı tıbbi sistemleri (fonksiyonel tıp, çevre tıbbı) ve naturopati.

3. Yaşam tarzı ve hastalıkların önlenmesi: Klinik önleme uygulamaları, yaşam tarzı terapileri, sağlığın teşviki ve geliştirilmesi.

4. Biyolojik tabanlı tedaviler: Fitoterapi (sarımsak, zerdeçal, kırmızıbiber, arı poleni), özel diyet uygulamaları (vejetaryen beslenme), ortomoleküler uygulamalar (vitaminler, probiyotikler, biotin, folik asit), farmakolojik, biyolojik ve araçsal müdahaleler (ozon, enzim, nöral terapi uygulamaları).

5. Manipülasyon ve vücut temelli sistemler: Karyopraktik uygulamalar, masaj, osteopati, kinezyoloji, geleneksel olmayan fizik tedavi uygulamaları (hidroterapi, diatermi, ışık ve renk, ısı ve elektro terapi).

6. Biyoenerji alanları: Terapötik dokunuşlar ve reiki.

7. Biyoelektromanyetik alanlar: Tıbbi amaçlar için kullanılan alanlardır (Pal, 2002).

# 6. BÖLÜM

## SAĞLIK VE SAĞLIK PSİKOLOJİSİ İLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

### 6.1. Sağlık

Dünya Sağlık Örgütü 1948 yılında sağlığı: “Yalnızca hastalık ve sakatlık durumunun olmayışı değil kişinin bedenen, ruhen ve sosyal yönden tam bir iyilik hali” olarak tanımlamıştır. O yıllarda çığır açıcı bir özellik taşıyan bu tanımlamanın zaman içinde yetersiz kaldığı görülmektedir (Taylor, 2003; Huber ve ark.,2011). Ayrıca, bu tanımlama o zaman için geçerli ve başarılı olan “Biyomedikal Model” uygulaması ile de uyumludur. Sağlık ve hastalık konusunda; doğa, insan (beden, ruh ve zihin) ve psikososyal çevre üçlemesi iç içe girmiş olup, sağlık, hastalık ve ölümün uğramadığı hiçbir ev yoktur.

Dünya Sağlık Örgütü'nün 1986 yılı, Sağlığı Geliştirme Ottawa Sözleşmesi'nde, sağlığın sadece bir durum değil aynı zamanda günlük yaşam için bir kaynak olduğu da belirtilmiştir. Sağlık, fiziksel kapasitelerin yanı sıra sosyal ve kişisel kaynakları vurgulayan olumlu bir kavramdır. Sağlık kavramını temel insan haklarından biri olarak ele alan 1986 yılı Ottawa Sözleşmesi sağlık için; refah, beslenme, barınma, yeterli ekonomik kaynak, istikrarlı bir eko sistem ve sürdürülebilir kaynak kullanımını da içeren bazı ön koşulların gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu koşulların kabul edilmesi konusunda, fiziksel çevre, sosyal ve ekonomik koşullar, bireysel yaşam tarzları ve sağlık arasındaki kaçınılmaz bağlantıları öne çıkarmaktadır. Sağlığın teşviki ve geliştirilmesi, insanların kendi sağlıkları üzerindeki kontrollerini artırmalarını ve sağlıklarını geliştirmelerini sağlama sürecidir. Ottawa Sözleşmesi'nde sağlığın teşviki ve geliştirilmesine yönelik olarak üç temel yöntem belirlenmiştir. Bunlar: Sağlığın desteklenmesi, insanların sağlıklarının en üst düzeye erişiminin sağlanması ve sağlık arayışı sürecinde toplumdaki farklı çıkar grupları arasında arabuluculuk yapılmasıdır (Erkoç ve ark., 2011).

Sağlığı geliştirme yöntemleri, bireylerin yetenek ve becerilerini geliştirmeye, birey ve toplumun sağlığını etkileyen sosyal, çevresel ve ekonomik koşulları değiştirmeye odaklanır. Onun için de sağlığı geliştirme uygulamalarını şekillendiren temel yaklaşım bireysel, toplumsal ve kurumsal düzeyde güçlendirme yaklaşımlarının yanı sıra kapasite geliştirme ve sektörler arası işbirliğinden oluşmaktadır (Şimşek, 2013). Sağlık hizmetlerinin uygulanmasında amaca ve odak noktasına dönük olarak değişik yaklaşımlar sergilenmektedir. Bunlar:

1. Hastalık merkezli sağlık yaklaşımı: Genel olarak hastaların tıbbi durumlarına ilişkin raporları hastalık süreçlerinin ifadesi olarak değerlendirmekte ve klinik

yöntem olarak da hastalıkları sayısal verilere dayanarak tanımlamaya odaklanmaktadır.

2. Hasta merkezli sağlık yaklaşımı: Amaç, hastaların kendi tedavi süreci ve bakımlarında aktif katılmalarını sağlamaktır.

3. Toplum merkezli sağlık yaklaşımı: Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, toplum odaklı sağlık hizmeti hastalık durumundan ziyade topluma ve çevresine odaklanmış sağlık hizmeti anlamına gelmektedir.

4. İnsan merkezli sağlık yaklaşımı: Bireylerin, ailelerin ve toplulukların gereksinimlerine insani ve bütüncül yollarla cevap veren güvenilir bir sistem tasarımıdır (Demir, 2020).

Sağlık, bireylerin yaşamına anlam ve değer katan etkenlerin başında gelmektedir. Her insanın sağlık ve hastalık konusundaki algılayış biçimi, bedensel ya da ruhsal yapısındaki normal dışı belirtilere verdiği tepki/tepkiler farklılık göstermektedir. Sağlık ve sağlık hizmetlerine verilen önem kişiden kişiye değişebildiği gibi, toplumdan topluma da değişiklik gösterebilmektedir. Bu değişkenler toplumsal değerler ve bu değerlere dayanan hükümet politikalarına göre şekillenmektedir. Sağlık sistemlerinin temel amacı, toplumun sağlığını geliştirmek ve korumaktır. Bazı bireyler diğerlerine göre daha fazla sağlık kurumlarını kullanma eğilimi göstermektedir. Bu eğilim, belli bir hastalık belirtisi veya hastalığın ortaya çıkışından önce var olan kişisel belirleyiciler tarafından şekillendirilmektedir. Hazırlayıcı etkenler, kişinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, geçmişte yaşadığı rahatsızlıklar), sosyoekonomik özellikleri (eğitim, etnik köken, meslek, statü, gelir düzeyi) ile sağlık ve sağlık hizmetlerine ilişkin tutum ve davranış özelliklerini içermektedir (Gökkaya ve Erdem, 2017). Genel anlamda, kadınların erkeklere göre daha fazla hastalandıkları, sağlık sisteminden daha fazla yararlandıkları, bunun için de sağlık kuruluşlarına daha fazla gittikleri, erkeklerin ise kadınlara göre daha az yaşadıkları belirtilmektedir. Her türden toplumsal değişimler bireylerin ve toplumun sağlığını değişik düzey ve şekillerde etkilemektedir (Cirhinlioğlu, 2001).

Bir ülkedeki sağlık uygulamalarının ve sorunlarının durumu, o ülkenin ekonomik gelişmişlik düzeyi ile ilgili genel bilgiler verirse de tüm gelişmiş ülkeler, sağlık sorunlarını çözebilmemiş değildir. Toplumsal etkenlerle, hastalıklar arasında kurulan bağ/bağlar değişik modellere göre açıklanmaktadır. Bunlar arasından iki tanesi ön plana çıkmaktadır.

1. Stres Modeli: Stres kaynaklarının bireyler üzerinde gerilime neden olmasının yanı sıra, bireyin psikolojik ve fizyolojik hassasiyetlerini artırdığını öngörmektedir.

2. Çevresel/Davranışsal Model: Bu model çevresel koşullara daha fazla önem vermekte olup, buna göre; toplumsal yaşam, iş ve ev yaşantısı, sigara, alkol, madde kullanımı, beslenme, egzersiz ve öz bakım sağlıklı bir yaşamın sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Cirhinlioğlu, 2001).

Maslow, 1943 yılında halen geçerliliğini sürdüren bir "ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi" ortaya koymuştur. Bu piramidin sıralaması temel gereksinimler doğrultusunda alttan üste doğru şu şekildedir:

# 7. BÖLÜM

## SAĞLIK PSİKOLOJİSİNDE GÜNCEL KONULAR

### 7.1. Kronik (Süreğen) Hastalıklar

Kronik hastalıklar, genellikle patolojik değişiklikler sonucu oluşan, yavaş ilerleyen, tıbbi girişimlerle tam olarak tedavi edilemeyen, hastalığın derecesini azaltmak ve öz bakımında bireyin işlevini ve sorumluluğunu en üst düzeye çıkarmak için, düzenli ve istikrarlı tedavi, bakım ve takip gerektiren, yaşam kalitesini düşürebilen, geri dönüşü olmayan kalıcı yetersizlik, özürlülük veya engellilikle sonuçlanan hastalıklardır (Durualp ve ark., 2010; Özdemir ve Taşçı, 2013; Kumsar ve Yılmaz, 2014; Aigbogun ve Osuegbv, 2019). Kanser, kalp yetmezliği, diyabetes mellitus, romatoid artrit ve obstruktif akciğer hastalıkları bu türden hastalıklar arasında yer almaktadır.

Her hastalık kronikleşmeye gidecek ve kronikleşen her hastalık da yetersizlik, özürlülük ya da engellilikle sonlanacak diye bir kural yoktur. Bağlantı Modeli, normal işleyen bir mekanizmanın bozulmasının normalden bir sapma olduğunu ve algılanan sonuçlara göre mutlaka işlevsel bir sınırlama olması gerektiğini vurgulamaktadır. Kronik hastalık ve sakatlık arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu varsaymak her zaman doğru değildir. Ancak, kronik bir hastalıktan kaynaklanan bozulmanın şiddeti oluşabilecek sakatlığın düzeyini tanımlayabilir; tedavilerle kontrol altına alınamayan diyabetes mellitus hastalığının yarattığı komplikasyonların sonuçları gibi (Aigboun ve Osuegbv, 2019).

Yaşlı bireylerde ortaya çıkan kronik hastalıkların, yaşam kalitesini ve bakım veren gücünü olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra, erken ölüm olasılığını da artırmaktadır. Kronik hastalıkların yönetimi, yaşlılıkta görülen fizyolojik ve psikolojik değişiklikleri, sosyokültürel ve ekonomik değişiklikleri, sağlık profesyonellerinin bilgi düzeyleri ve tutumlarıyla birlikte, iletişim ve sağlık sistemlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Kronik hastalıkların tedavisinde temel amaç; Kronik hastalığı bildiğince tedavi etmek, hastalıkla yaşamasını öğrenmesi için hastayı bilgilendirmek, eğitmek, öz yönetim becerilerini geliştirmek ve yaşam kalitesini artırmak, hasta ve hasta yakınları ile sağlık profesyonelleri arasında düzenli iletişimin kurulması ve mevcut hastalıklar dışında ortaya çıkabilecek hastalıkların zamanında tedavi edilmesidir (Kumsar ve Yılmaz, 2014; Bakır ve Akın, 2019). Psikososyal alanda yapılacak olan destek ve destek girişimleri hastanın ve çevresinin yaşam kalitesinin artmasında ve hastalık sorunları ile başa çıkmada gerekli olan uyum ve becerilerin geliştirilmesinde ciddi anlamda yarar sağlamaktadır (Özdemir ve Taşçı, 2013).

Hastalık, kişinin günlük yaşamının akışı ve gelecek planları üzerinde ne kadar etkiliyse hastalığa karşı olan tepki de o kadar ciddi olacaktır. Bu tepki basit bir uyum bozukluğundan, ciddi düzeyde bir ruhsal bozukluğa varan geniş bir yelpaze içinde yer almaktadır. Bireyin hastalığa uyum çabaları ve tepkileriyle ilgili olan değişkenler arasında:

1. Hastalığın özellikleri: Hastalığın tanısı, genel durumu bozma özelliği, yerleşim yeri, uygulanan tedaviler, kronik ağrının varlığı ve düzeyi.

2. Hastanın özellikleri: Yaş, cinsiyet, eğitim, kültürel yapı, kişilik yapısı, hastalık öncesi hastanın uyum düzeyi, başa çıkma becerileri ve kullandığı yöntemler.

3. Sosyal çevre: Aile yapısı ve desteği, arkadaş desteği, desteklerin uygulanabilirliği, rol işlevlerinde bozulma, bozulan ya da kaybedilen işlevlerin yakın çevresi tarafından tamamlanabilme özelliği bulunmaktadır (Metz, 2008).

İnsanların ve ülkelerin ekonomik durumunun iyileşmesiyle doğru orantılı olarak, alt yapı ve sağlık sorunlarının düzelmesi sonucunda yaşam kalitesi ve süresi artmıştır. Yaşam süresinin artışı beraberinde “kronik hasta - kronik hastalık” ve “bakım veren yükü” kavramlarını da getirmiştir. Bakım veren yükü kavramı, kronik hastalığı olan ve başkalarının bakımına muhtaç olan kişilerin bakımını yapanların yaşayabilecekleri ya da yaşadıkları fiziksel, psikososyal ve ekonomik durumları ifade etmek için kullanılmaktadır. Toplumsal, kültürel ve aile yapısıyla yakından ilgili olan özellikler, sağlık bakım sistemlerindeki farklılıklar, bakım koşullarını etkileyen etkenler arasında yer almaktadır. Bakım verenin yaşı, cinsiyeti, hastaya olan yakınlığı, bakım verme konusunda istekli olup olmaması, eğitim durumu ve bakım konusundaki bilgi ve tecrübesi, herhangi bir hastalığının olup olmaması, ekonomik durumu, etnik kökeni ve yaşadığı toplumun kültürel özellikleri bakım verenin yük algılaması ile ilişkili kişisel etkenler arasında yer almaktadır. Bakım vermenin getireceği yük, bakım gereksinimi olanların nitelikleriyle de yakından ilişkilidir (Atagün ve ark., 2011). Ayağa kalkamayan felçli bir hasta ile yardımla ayağa kalkan ve ortezle hareket edebilen hastanın bakım yükleri farklıdır. Kronik hastalıklar sadece yaşlılarda ya da yetişkinlerde değil çocuklarda da görülebilmektedir.

Kronik hastalıklı çocuk denilince: Gelişim sürecinde, bireyin sürekli olarak bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle, sosyal uyumunun ve eğitim performansının olumsuz yönde etkilenmesi anlaşılmaktadır. Çocukların kronik hastalıkları arasında, doğuştan var olan anormallikler, kalp hastalıkları, kronik böbrek yetmezliği, epilepsi, çeşitli kanser türleri, talasemi, hemofili, astım vb.leri bulunmaktadır. Ülkemizde 2011 yılı Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre, toplam nüfusun % 6,6'sının en az bir engeli olduğu, en az bir engeli olan 3 ve daha üst yaşta bulunanların oranının ise % 6,8 olduğu belirtilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve üniversiteler arasında yapılan protokole göre, hastanede yatan çocuklar için açılan “hastane okulları” veya “ hastane sınıfları” sistemi, hastanede yatan okul dönemi çocuklarının okul yaşantılarının kesintiye uğramadan devam etmesi amacıyla kurulmuştur. Hasta ve hastanede yatan çocuklar arasında parmak emme, inkâr, korku, fobi, kaygı, saldırganlık, öfke, apati, sevgi yoksunluğu, hayal kırıklığı, kıskançlık, yeme ve uyku bozuklukları, depresyon, içe kapanma, idrar ve dışkı sorunları sıklıkla görülmektedir (Yılmaz Bolat, 2018).

# 8. BÖLÜM

## BAĞIMLILIKLAR

Bağımlılıklar iki ana grup altında toplanabilir.

### I. Madde bağımlılıkları

- a. Merkezi sinir sistemi yatıştırıcıları: Alkol, sedatifler, hipnotik ve anksiyolitikler.
- b. Merkezi sinir sistemi uyarıcıları: Kokain, amfetamin, kafein.
- c. Algı değiştirici maddeler: Uçucular, esrar, halüsinojenler (fensiklidin).
- d. Narkotikler: Opiyatlar.
- e. Nikotin.
- f. Diğerleri: Kortikosteroidler ve diğer ilaçlar (APA, 2013).

### II. Davranışsal (Madde dışı) bağımlılıklar

- a. Kumar bağımlılığı.
- b. Yeme (Gıda) bağımlılığı.
- c. Alışveriş bağımlılığı.
- d. Tutku (Aşk ve ilişki) bağımlılığı.
- e. Cinsel içerikli mesajlaşma (Sexting) bağımlılığı.
- f. Seks bağımlılığı.
- g. İnternet bağımlılığı.
- h. Telefon bağımlılığı.
- ı. Egzersiz bağımlılığı vb. leri (Ögel, 2010).

### I. Madde Bağımlılıkları

#### a. Merkezi sinir sistemi yatıştırıcıları

**Alkol Kullanımı:** Alkol kullanımı ve onunla ilgili sorunlar, insanlık tarihinin ilk yıllarına kadar uzanmaktadır. Bir davranış biçimi olan alkol kullanımının bir yanında kişilik ve öte yanında da alkol alt kültürü yer almaktadır. Ülkemizdeki alkol alt kültürünün oluşumunda ve gelişiminde meyhane geleneği önemli bir yer tutmaktadır (Öncü ve ark., 2001).



Amerikan Psikiyatri Birliği'nin belirlediği DSM-5 tanı ölçütlerine göre: "Alkol bağımlılığı, 12 aylık bir süre içinde, aşağıdaki belirtilerden en az iki tanesi ile kendini gösteren, kişinin günlük yaşantısında belirgin bir sıkıntı ve işlevsellikte azalmaya yol aĉan, sorunlu bir alkol kullanım durumudur."

Alkol bağımlılığının temel belirtileri arasında:

1. Alkol kullanımını kontrol etme mekanizmalarının bozulması, istendiğinden daha ĉok ya da daha uzun süre alkol alınması.

2. Alkol kullanmayı bırakma ya da denetim altında tutmak/tutabilmek için sürekli bir istek ya da sonuç vermeyen gayretlerin olması.

3. Alkol elde etmek, alkol kullanmak ya da yarattığı etkilerden kurtulmak için ĉok zaman harcamak.

4. Okulda, işte ve evde konumu gereği yerine getirmesi gereken yükümlülüklerinde aksamalar.

5. Alkolün zararlı veya olumsuz sonuçlarıyla karşılaşmasına rağmen alkol kullanmak için ĉaba gösterme.

6. Alkolün etkilerinin yol açtığı ya da aevlendirdiği, sürekli ya da yineleyici toplumsal ya da kişilerarası sorunlar olmasına rağmen alkol kullanımını sürdürme.

7. Alkol kullanımından dolayı önemli bazı toplumsal ve işle ilgili etkinliklerin bırakılması ya da azaltılması.

8. Alkol kullanımının yol açtığı geçici veya sürekli kişilerarası ya da toplumsal sorunlar olmasına karşın alkol kullanımının sürdürülmesi.

9. Yineleyici bir biçimde tehlikeli olabilecek durumlarda bile alkol kullanma.

10. Aşağıdakilerden birisiyle tanımlandığı üzere, tolerans gelişmiş olması:

a. İstenen etkiyi sağlamak için belirgin olarak artan ölçülerde alkol kullanma gereksinimi.

b. Aynı ölçüde alkol kullanılmasına karşın belirgin olarak daha az etki sağlaması.

11. Aşağıdakilerden birisiyle tanımlandığı üzere, yoksunluk gelişmiş olması:

a. Alkole özgü yoksunluk sendromu.

b. Yoksunluk belirtilerinden kurtulmak ya da kaçmak için alkol ya da benzeri madde alma (APA, 2013).

Sanayi devrimi sonrasında batı toplumlarında alkol kullanımı ve alkol kullanımına bağlı olarak ortaya ĉıkan olumsuzluklar hızla artmıştır. Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde görülen ĉarpık kentleşme, eğitim, sağlık ve ekonomi alanlarındaki hızlı ve düzensiz gelişim ve değişimlerle doğru orantılı olarak alkol tüketimi ve alkol tüketimine bağlı olumsuzluklarda artışlar görülmektedir. Alkol, mide bağırsak sistemi mukozasından kolayca emilerek kana karışır, tüm bağımlılık yapıcı maddelerde olduğu gibi davranış ve duygudurum üzerinde etkilidir. Hem uyarıcı; g, neşe, canlılık veren, ĉkknlđ, yorgunluğu gideren hem de yatıştırıcı; uyku

# 9. BÖLÜM

## SAĞLIK PSİKOLOJİSİ ÖZELİNDE FİZİKSEL SAĞLIK SORUNLARI, SİSTEMLER VE HASTALIKLARI

### 9.1. Bağışıklık Sistemi (İmmün Sistem-Psikoimmünoloji)

Bağışıklık sistemi, vücudun enfeksiyonlarla mücadelesi başta olmak üzere, diğer zararlı iç ve dış uyaranlarla mücadelesinde, sinir sistemi, endokrin sistem ve diğer sistemlerin fizyolojik işlevlerini yerine getirmesinde, doku onarımı, metabolizmanın düzenlenmesi, ısı ayarlaması, uyku düzeni, genel dinginlik ve ruh sağlığı gibi süreçlerin yanı sıra, kronik hastalık oluşum riskleri üzerinde de koruyucu ve kollayıcı etkisi olan bir yapıdır. Canlı organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için, adeta bir devletin güvenliğini sağlayan iç işleri ve ordu teşkilatı gibi çalışmaktadır.

İmmün sistemin temel elemanı olan timüs bezi, bağışıklık sisteminin işlevsel gelişiminde T-hücrelerinin olgunlaşmasını sağlayan primer lenfoid dokudur. Timüs kelimesi Eski Yunanca kökenli “timos” kelimesinden gelmekte olup, timos; ruh, öz, yürek, yaşam enerjisi ve ruhun yuvası gibi anlamlar ifade etmektedir (Akgül ve Temel, 2019).

Timüs ve kemik iliği, T-lenfositlerinin üretildiği ve farklılaştırıldığı yapılardır. Bağışıklık cevabının gelişiminde antijenlere yönelik tepki veren iki ana hücre grubu T ve B lenfositleridir. T-lenfositleri gelişim süreci ve işlevleri yönünden farklı özellikler taşımaktadır. Timüs bezi, T-lenfositlerinin farklılaştırıldığı, taşıdığı reseptörler ve cevap vereceği uyaranlara göre seçilerek eğitildiği yerdir. Gelişimleri kemik iliğinde başlayan T-lenfositleri, timüs bezinde uyarılma mekanizmalarının gerektirdiği biçimde pozitif bir seçime uğrar ve bazıları ölürken seçilen hücreler yaşar. Bunun yanı sıra potansiyel olarak zararlı olan T- lenfositlerinin yok edildiği negatif seçim aşaması da timüs bezinde gerçekleşir. Ergenlik dönemine kadar aktif olarak çalışan bu timik süreç, hayat boyu düşük tempoda işlevini sürdürmektedir. Timüs bezinde T-lenfosit gelişiminde ortaya çıkan yetersizlik ya da uygunsuzluk, bağışıklık yetmezliğinin yanı sıra otoimmünite oluşumuna yol açar (Yentür ve ark., 2019).

Timüs bezi, doğu tıbbının uygulama ve öğretilerinde önemli yeri olan bir yapıdır. Reiki öğretisinde kalp çakrasını dengelemek için yapılan terapiler, kinesiyojide (hareket eden kaslardaki enerji akışının kontrolü) timüs bezi çevresine parmaklarla yapılan vuruşların, bu bezi harekete geçirerek çeşitli ruhsal ve bedensel rahatsızlıkları tedavi edici bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Anadolu'da ağıt yakan kadınlar ritmik olarak elleriyle göğüslerine vururlar, bu hareket refleks kaynaklı basit bir hareket olmayıp, beynin otomatik olarak gerçekleştirdiği bir davranıştır. Kişi göğsüne vururken, timüs bezini aktive eder ve üzüntü kaynaklı olarak ortaya

çıkan ya da çıkacak olan bağışıklığın azalmasının önüne geçmeye çalışır. Timüs bezinin patolojik işlevleri ile bağlantısı olan hastalıklar arasında; nöromusküler (Myastenia Gravis hastalığı), hematolojik (lösemi, lenfoma, bazı anemiler), gastro-intestinal sistem (ülseratif kolit), endokrinolojik (Cushing Sendromu, hipertiroidi) ve romatolojik (romatoid artrit, sistemik lupus eritamatozis) hastalıklar sayılabilir (Akgül ve Temel, 2019).

Bağışıklık sisteminin temel işlevi; iç ve dış tehlikelere karşı koymak ve vücudu savunmaktır. Bu savunma hücrenel düzeyde olduğu gibi, doku ve organların ayrı ayrı veya birlikte katıldığı akut ve kronik cevaplar olarak gerçekleştirilir (Cansız ve Selvi, 2020). Psikoimmünoloji; beyin, nöroendokrin sistem ve bağışıklık sistemi arasında nöropeptidler ve hormonlar aracılığıyla kurulan dinamik ilişkileri araştıran yeni bir çalışma disiplini olup, zihinsel ve psişik etkenlerin bağışıklık sistemini ve genel sağlığı ne şekilde etkilediğini açıklamaya çalışmaktadır (Altunay, 2010).

Bağışıklık sistemi organlarına (yapılarına) lenfatik sistem ya da lenfatik organlar denilmektedir. Bu yapılar arasında bulunan kemik iliği ve timüs birincil bağışıklık organları olarak adlandırılırken; dalak, karaciğer, lenf düğümleri, bademcikler, adenoidler, peyer plakları, apandisit, lenf yolları ve diğer mukozal ilişkili yapılar (solunum yolları, mide bağırsak sistemi yolları, ürogenital sistem yollarının mukozaları) ise ikincil bağışıklık organları/yapıları olarak adlandırılmaktadır. Bağışıklık hücrelerinin taşınması lenf dolaşımı ve kan dolaşımı yoluyla sağlanmakta olup, bağışıklık hücreleri vücudun her yerinde bulunmaktadır. Bağışıklık sistemi kendi içinde özel bir bağlantı ve iletişim ağına sahiptir (Sarafino, 2006; McComb ve ark., 2019). Lenfatik sistem; kapiller yapısı, damarları, nodülleri ve lenf damarları içinde dolaşan sıvı kısmı ile kompleks bir görev yapar. Dalak, kandaki antijenleri süzer, bakterileri, ölü hücreleri ve yaşlanmış olan kan hücrelerini yok eder, B ve T lenfositleri için toplanma alanı olarak işlev görür (Taylor, 2003; Songu ve Katılmış, 2012).

Antijen: Vücuda girdiğinde antikor oluşumuna yol açan, virüs, bakteri, mantar, parazit, toksin gibi alerjenlerin yanı sıra bazı fiziksel ve kimyasal maddelerdir (Sarafino, 2006).

Antikor: Doğal bağışıklık sisteminin yok edemediği mikroorganizma veya maddeye karşı B-lenfositleri tarafından üretilen çözünür proteinlerdir (Nicholson, 2016).

İnsan vücudu, dışarıdan gelen bakteri, virüs, parazit, yabancı maddeler ve içerde oluşan bazı uyarılara karşı değişik mekanizmalarla korunmaktadır. Bu koruma işlevi; fiziksel bariyerler, kan ve dokulardaki fagositik hücreler ile kanda bulunan çeşitli moleküller tarafından sağlanmaktadır. Bu koruma mekanizmaları birbirleriyle bağlantılı çalışan iki savunma sisteminden oluşmaktadır (Songu ve Katılmış, 2012). Vücudun savunma sistemleri:

I- Doğal (Non spesifik- Özgül olmayan-Kalıtıl) bağışıklık sistemi: Vücudun doğuştan getirdiği güçlü bir savunma sistemi olup, bir çok zararlı uyarı kazanılmış bağışıklık sistemi devreye girmeden önce bertaraf eder. Bu sisteme ait olan elemanlar, organizmaya ait olan yapılarla olmayan yapıları ayırt ederler, fakat ya-

# 10. BÖLÜM

## FİZİKSEL HASTALIKLAR, RUHSAL BOZUKLUKLAR VE MÜDAHALE YÖNTEMLERİ

### 10.1. Ruhsal Bozukluklar

Dünyada her dört kişiden biri hayatı boyunca bir ya da daha fazla ruhsal ve davranışsal sorunlar yaşamaktadır. Ruhsal bozukluklar toplumlarda yarattıkları ruhsal ve ekonomik sorunların yanı sıra fiziksel hastalık riskini de artırmaktadır (Gültekin, 2010).

Beden ve ruh birbirleriyle iç içe girmiş tamamlayıcı yapılar olup, bedensel sağlık ve hastalıklarında olduğu gibi, ruh sağlığı ve hastalıkları da birbirlerinden etkilenen psikolojik, sosyal ve biyolojik etkenler tarafından belirlenmektedir. Ruh sağlığı, hayatın her aşamasında ve alanlarında görülen davranışlarla yakın ilişki içindedir. Depresyon ve kalp hastalıkları arasındaki ilişkinin araştırıldığı birçok çalışmada, fiziksel ve ruhsal sağlığın değişik etkenler yoluyla birbirlerine bağlı oldukları ortaya konmuştur. Bir toplumun genel sağlık durumunun değerlendirilmesinde “ruhsal sağlık” anahtar rolü oynamaktadır.

Ruh sağlığının belirleyici etkenleri iki başlık altında toplanabilir:

1. Bireysel etkenler: Cinsiyet, sosyal sınıf, eğitim düzeyi, eğitime erişim durumu, barınma durumu, destekleyici etkenler, sigara, alkol ve madde gibi alışkanlıklar.
2. Toplumsal etkenler: Sosyokültürel durumlar, çalışma ve iş ortamları, yaşanılan ortam ve ortamın özellikleri (Taycan ve Coşkun, 2020).

Bireysel ve toplumsal yönden ruh sağlığının önemi:

1. Ruh sağlığı bireyin iyilik hali ve işlevselliği için gereklidir.
2. Ruh sağlığının iyi olması bireyler, aileler, topluluklar ve uluslar için önemli bir kaynaktır.
3. Ruh sağlığı genel sağlığın bölünmez bir parçası olarak toplumsal işleyişe katkıda bulunur ve genel verimlilik üzerinde olumlu katkılar sağlar.
4. Ruh sağlığı günlük yaşantımızda, evde, okulda, iş yerinde, sosyal ortamlarda, parklarda, doğada vb. yerlerde herkesi, her yerde ilgilendirir.
5. Ruh sağlığı her toplumun sosyal, kültürel, insani ve ekonomik durumuna katkıda bulunur, olumlu maneviyat ruh sağlığını güçlendirir (Taycan ve Coşkun, 2020).

Her hasta değerlendirilirken biyolojik, psikolojik ve sosyal etkenlerin bütüncül etkileşimi içinde ele alınmalıdır. Her zaman ruhsal belirtiler ruhsal hastalıklarda, fiziksel belirtiler de fiziksel hastalıklarda görülmez, bazen ruhsal bir hastalık fiziksel bir belirti ile ortaya çıkarken, bazen de fiziksel bir hastalık ruhsal bir belirti ile ortaya çıkabilir (Özkan, 1993).

Hastalık, kişinin var olan dengesini sarsar, bozulan dengenin yeniden oluşturulması için yeni uyum çabaları gerektirmektedir. Hastalıkla ilgili olarak ortaya çıkan sorunlar, hastalığa uyumdan ruhsal bozukluklara kadar geniş bir yelpaze içinde yer alır. Uyum çabaları sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar arasında:

1. Gerileme: Hasta, bir çocuk gibi davranabilir, ailesinden ve sağlık personeline ayrılmak istemeyebilir.

2. Yansıtma: Hasta inançlarını sorgular, hastalığına inkâr eder ya da önerilen tedavilere uymaz.

3. Ciddi bedensel hastalığı olan bir hastada, kendine zarar verici davranışlar, açıklanamayan fiziksel belirtiler, alkol madde kullanım bozukluğu, uygun olmayan hastalık davranışı ve tedavi önerilerine uymama gibi davranışlar görülüyorsa mutlaka psikiyatrik yönden değerlendirilmelidir. Yapılan çalışmalarda, tip-II diyabet, kanser, koroner kalp hastalıkları, hipertansiyon, nörolojik hastalıklar, solunum sistemi hastalıkları, artritler ve cilt hastalıkları gibi kronik hastalığı olanlarda % 20-80 arasında değişen oranlarda depresyon görüldüğü belirtilmektedir (Mete, 2008).

Kronik fiziksel hastalığı nedeniyle hastaneye yatırılan ve psikiyatri konsültasyonu istenen hastalar arasında yapılan bir çalışmada: Hastaların % 74, 3'ünde daha önceden tanısı konulmamış psikiyatrik bozukluk olduğu belirlenmiş, tanılar arasında en çok anksiyete bozukluğu, depresyon ve deliryumun yer aldığı görülmüştür. Kronik fiziksel hastalık ve ruhsal bozukluklar arasındaki bağlantı biçimleri:

1. Kronik fiziksel bozukluk/bozukluklar kişiyi ruhsal bozukluğa yatkınlaştırabilir.

2. Ruhsal sorunlar, fiziksel hastalığın/hastalıkların kronikleşmesinde rol oynayabilir.

3. Kronik fiziksel hastalığı olan hastalarla karşılaşan doktorların psikiyatri konsültasyonu istemeye daha fazla eğilimli olması.

4. Kronik hastalığı olan hastalar daha uzun süre hastanede yattıkları için bu süre içinde ruhsal sorunları fark edilmiş olabilir (Yıldız ve ark., 2002).

## **10.2. Psikosomatik Hastalık (Somatizasyon-Somatoform Bozukluklar)**

Somatizasyon, psikolojik sıkıntılarının bedensel bulgular olarak yaşanması çevreye yansıtılması olarak tanımlanabilir. Abartılı algılama, bedensel duyumlara karşı aşırı dikkat kesilme, bedensel ve somatik duyumları yoğun ve rahatsız edici olarak algılama ile kendini gösterir. Bu süreçlerin anksiyete bozukluğu ve depresyon oluşumunda önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Sayar ve Ak, 2001).

# 11. BÖLÜM

## SANAT VE DİĞER DESTEKLEYİCİ UYGULAMALAR

Bu alanda değişik bölgelerde sosyal, kültürel, eğitim, ekonomik, coğrafi ve gereksinimler doğrultusunda birçok uygulamalar yapılmaktadır. Burada uygulamaların bazıları hakkında kısaca bahsedilecektir.

**Hipnoz:** Hipnoz yöntemi psikiyatristler tarafından bazı psikolojik rahatsızlıkların nedenlerini anlamak ve tedavi etmek amacıyla kullanılır. Hipnoz uyku ile uyanıklık arasında bir klinik tablo olup telkinle yönlendirmeyi kolaylaştıran bir durumdur. Hipnoz altında bulunan kişi, kendisini hipnotize eden kişi dışında herkesin etkisine kapalıdır ve bilinç değişikliği oluşabilir. Bazı psikoaktif maddelerin kullanılmasıyla da bilinç durumunda bazı farklılaşmalar oluşabilmektedir. Hipnoza yatkınlık durumu her bireyde farklıdır ve hipnoza yatkın olan bireyler hipnozun telkinleri karşısında daha itaatkâr davranmaktadırlar (Dumanlı ve ark., 2015). Klinik ve araştırma alanlarında bilimsel anlamda hipnoz 1846 yılından beri uygulanmaktadır. Özellikle travma sonrası stres bozukluğu ve anksiyete durumlarında başarılı olduğu belirtilmektedir (Wester ve Mammond, 2011).

Hipnoz, ameliyat öncesinde ameliyat korku ve anksiyetesinin giderilmesinde, ameliyat sonrasında ağrı ile başa çıkmada, tanısız ve girişimsel işlemler sırasında, gebelik ve doğum sürecinde, yeme bozuklukları ve obezite tedavisinde, sigara ve alkol bıraktırma tedavilerinde, depresyon, anksiyete, stres, işlevsel bozukluklar ve diş hekimliğinde kullanılmaktadır (Öztürk ve Öztürk, 2019).

Klinik kullanımda bastırılmış anıların ortaya çıkması ve iyileşmesinde etkili olmaktadır. Ancak, hipnoz yoluyla elde edilen bilgiler her zaman güvenilir bilgiler değildir, çünkü bellekteki bilgiler bastırılabilir, zamanla kaybolabilir ya da bulanıklaşabilir. Hipnozla elde edilen bilgiler bazı deneklerde temaruz edilmiş ya da yalan söylenmiş olabilir, kafa karışıklığı yaratabilir ve hipnozu yapanın yönlendirmeleri ile denek sahte anılar üretebilir (Waxman, 1983).

**Yoga:** Sanskritçe “yug” kökünden gelen yoga (Duyan, 2007), Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre “ruhsal yaşama ve bedene egemen olmayı amaçlayan Hint felsefe sistemi” anlamında kullanılmaktadır (Akalın ve ark., 2011). Yoganın temel felsefesi, bireyin özündeki mutluluğu geri kazanmaktır, kişinin bazı sorunlarını aşmasında binlerce yıldan beri kullanılan bir yöntemdir. Beden, ruhu ve zihni eğitir (Duyan, 2007).

İlk olarak Hindistan’da uygulanmaya başlayan bu yöntem dünyada yaygın olarak kullanılmaktadır. Yoga, bedeni, ruhu ve zihni eğiten, kişinin kendisini tanımasını sağlayan en eski kişisel gelişim yöntemlerinden birisidir. Psikolojik ve fiziksel

aktiviteyi artırdığı düşünölen bir egzersiz türü olup, dikkati geliştirme, bazı hareketlerin ve duruşların belirli bir sıra içinde uygulanmasını içeren yoga; aynı zamanda nefes kontrolünü, meditasyonu, gevşemeyi, diyete uymayı ve belirli bir felsefi bakış açısını içerir (Briere ve Scott, 2016; Köyüstü ve Kırık, 2021). Zihin ve beden durumunu birbirine yakındır, zihin rahatlırsa bedendeki kaslar gevşer, kas kuvveti, duruş, nefes, esneklik, kan dolaşımı ve oksijen akımının yanı sıra hormon işlevleri de gelişir ve değişir, otonom sinir sistemini dengeleyerek stresi azaltır ve stresle başa çıkmayı kolaylaştırır (Parshad, 2004).

Yoga zihni sakinleştirir, fiziksel gücü, kapasiteyi ve esnekliği artırarak stresi azaltır, konsantrasyon, benlik kaygısı ve öz güven düzeylerini iyileştirir, mutluluk ve yaşam kalitesini artırır, anksiyete, depresyon ve yorgunluğu azaltıcı etkisinin olduğu belirtilmektedir (Briere ve Scott, 2016; Güvenkaya, 2019; Köyüstü ve Kırık, 2021).

**Meditasyon:** Meditasyon ve yoga iç içe girmiş kavramlar olup, yoganın beş prensibinden birisidir. Hindistan coğrafyasından kaynaklanan ve binlerce yıldır uygulanan bir yaşam tarzıdır. Meditasyon yapan kişi, dikkatini bir konuda uzun süre sürdürmeyi öğrenir, dikkati dağıtan duygu ve düşünceler fark edildikten sonra tüm dikkat odaklanılan konu üzerinde yoğunlaştırılır. Yoga uygulamaları içe yönelik uygulamalardan oluşan geniş bir yelpazeyi içerir; belirli bir pozisyonda oturmak, uzanmak, yürümek, nefes kontrolü, bir içsel algı veya sürece odaklanmak gibi (Briere ve Scott, 2016).

Değişik konulara odaklanmış olan meditasyon türleri arasında; transandantal meditasyon, vipassana meditasyon (bir iç görü meditasyonudur), klinik olarak standartlaştırılmış meditasyon, gevşeme tepkisi, farkındalık meditasyonu, basit meditasyon, yürüyüş meditasyonu, vibrasyon meditasyonu, vücut tarama meditasyonu, nefes ve göbek meditasyonu, merkezi kanal meditasyonu ve mikrokozmik yürünge (çakra) meditasyonu bulunmaktadır (Pathath, 2017).

Meditasyonun yararları arasında, kalp işlevlerini düzenleme, kan basıncını ayarlama, akciğer kapasitesini ve diyafram solunumunu artırma, kandaki kolesterol düzeyini düşürme, stres, endişe, kaygı ve depresyonu azaltma, beyin işlevleri, hafıza ve öğrenme kapasitesini artırma, duygusal istikrarı sağlama, mutluluğu ve öz güveni artırma, manevi olarak zindeleşme ve öz farkındalık gelişimi yer almaktadır (Briere ve Scott, 2016; Pathath, 2017).

**Sanat:** Sanat, insanın yaşantılarını düzenlenmesinin bir parçasıdır, kişinin içsel dünyasının anlamlandırılması ve duyguların dışı vurumunu sağlamasına yardımcı olmasının yanı sıra yaratıcı problem çözme becerilerini de harekete geçirir. Kişinin içsel sürecinde yaşadığı duygu durumunu somut biçimlerde yansıtması ve bir nevi boşalma/rahatlama durumudur. Duygusal olarak bloke olmuş bir kişi ya da ortama karşı duygularını ifade edemeyen hastalarda semboller yüksek düzeyde suçluluk duygusu yaratmadan ilgili durumların ortaya çıkmasına sağlayabilir. Levin sanatı: "İnsanların kim olduklarını göstermeye geldikleri yer" olarak ifade etmiştir. Sözel olarak ifadesi mümkün olmayan bazı durumlarda sanat, kişinin duygu kaynaklarına aktif olarak kullanılmasına yardımcı olabilir. Sanatın iletişim, rahatlama ve tedavi aracı olarak kullanımının Antik Bergama'da başladığı belirtilmektedir. Disiplinlerarası bir çalışma olan sanatın amacı: Bilinçaltına gönderilmiş duygu ve dü-

# 12. BÖLÜM

## ENGELLİLİK

Tarih boyunca insanlar yeni doğan bebeklerde gördükleri çeşitli varyasyonlara bağlı olarak ortaya çıkan beden yapısındaki anormalliklerden ve davranışlarında görülen sıra dışı değişikliklerden etkilenmişler, bu etkilenmeler sonucunda da değişik öyküler ortaya çıkmış ve bu öyküler zaman içinde efsaneleşerek günümüze kadar gelmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda; küçük denizkızı, kurt adam ve vampir insan gibi öykülerin tamamen hayal ürünü olmadığı ve bu öykülerin o zaman ki teknolojik koşullarda nedeni açıklanamamış hastalıklara bağlı olarak görülen klinik tablolar olduğu ortaya konmuştur. Küçük denizkızı → yapışık bacaklı doğan çocuk, kurt adam → aşırı kıllanma olan insan ve vampir insanın da → porfiriya hastası olduğu tespit edilmiştir (Büyükpastırmacı ve ark., 2007).

Engellilik, insan varlığı ile başlayan bireysel ve toplumsal boyutları olan bir realite olup, tarihi süreç içinde engelliliğe bakışlar dinlere ve kültürlere göre farklılıklar göstermiştir. Klasik Antik Yunan şehir devletlerinden olan Sparta'da engelli çocukların ölmeleri için dağlara bırakıldığı, Orta Çağ Avrupası'nda akıl hastaları ve zihinsel engellilerin engizisyon mahkemelerinde yargılandıkları, onların cadı ve büyücü oldukları gerekçesiyle öldürüldükleri, Sanayi Devrimi öncesinde de engelli kişilerin değişik ortamlarda hapsedildikleri belirtilmektedir. Din, temel hizmetlerin sağlanmasında ve engellilere yönelik tutumların şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Tevrat'ta engellilerin ortadan kaldırılması engellenmiş ve onların tanrının gazabı sonrasında olduğu kabul edilmiştir. Hristiyanlarda ise engelli bireyler yardım ve sadaka ilişkisi içinde değerlendirilmiş, o dönemde engelliler dilencilik ve soytarılık yaparak geçinmeye çalışmışlardır. İslam'da engelli bireylere gözetme ve bakma sorumluluğu topluma ve devlete verilmiştir, İslam toplumlarında engelli bireylerle ilgili çalışmalarda tıp alanının ağırlığı görülmektedir, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki darülacezeler gibi (Güloğlu, 2021).

Tarihi süreç içinde engellilikle ilgili yaklaşım modellerinde de değişiklikler görülmüştür. Bunlar:

1. Ahlak Modeli: Batı toplumlarında Antik Dönem'den Feodal Dönem'e kadar olan süreçte toplum, engellilere karşı olumsuz bir tavır takınmış ve engelliliği ilahi bir ceza olarak niteleyen yaklaşım benimsenmiştir.

2. Tıbbi Model: Bu model 1800'lü yıllarda ortaya çıkmış olup, engelliliği normalden sapma olarak değerlendirmiş, sosyal etkenler dikkate alınmamış ve sadece kişinin bireysel tıbbi yetersizliği ile ilgilenilmiştir.

3. Sosyal Model: 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış olan bu model, engelliliğin bireysel yetersizliklerden ziyade engelli bireyin içinde yaşadığı toplumun ön yargıları ve ayrımcılık temelli sosyal bariyerlerin bir ürünü olduğu yaklaşımı ile şekillenmiştir.



4. İnsan Hakları Modeli (Hak Temelli Yaklaşım): Bu model, engelli bireyin yetersizlikleri yerine engellere veya farklılıklara bakılmaksızın, tüm insanlar için vazgeçilmez olan eşitlik üzerine odaklanmaktadır (Erarslan ve Coşgun, 2021).

Engellilik konusundaki akademik çalışmaların 1960'lı yıllarda ABD'deki Engellilik Hareketi'nin başlamasıyla yakından ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Günümüzde dünya genelinde engelli hakları savunucularının ve Birleşmiş Milletler'in öncülüğünü yaptığı engelli hakları yaklaşımı sosyal modelden yola çıkılarak düzenlenmiştir. Engelliliği yardım gerektiren tıbbi bir durum değil, toplumsal zenginliğin bir elemanı olarak değerlendiren bu yaklaşım, engelli bireylerin tüm hizmet ve olanaklara toplumun diğer kesimleri ile eşit koşullar altında erişme hakkı olduğunu savunmaktadır. Engellilik konularındaki çalışmalarda tıbbi modelden sosyal modele geçiş ve ardından da hak temelli yaklaşımlara yönelik çok kısa süre içinde ortaya çıkmıştır. Tıp tarihçileri engelliliği tıbbi açıdan yetersiz olan hasta birey olarak ele alırken, engellilik tarihçileri ise engelliliği eylemleri ve düşünceleri olan birey olarak ele almaktadır (Yelce, 2020).

Tarih boyunca engelli insanlar için genellikle yatılı kurumlar ve özel okullar gibi kendilerini toplumdan ayıran çözümlere başvurulmuş olup, engellilere yönelik müdahaleler 1970'lerden sonra değişmeye başlamıştır. Engelliliğin bir insan hakları sorunu olduğu, Engellilere İlişkin Dünya Eylem Programı (1982), Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) ve Birleşmiş Milletler Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar (1993) da işlenmiştir. Günümüzdeki uygulamalar, toplumsal ve eğitimsel bütünlendirici uygulamalar ile tıbbi çözümlerin yanı sıra etkileşimli yaklaşımlara doğru kaymaktadır. Engellilik, insan olmanın bir parçası olup, herkes hayatının herhangi bir döneminde geçici veya kalıcı engelli olabilir ve ilerleyen yaşlarda bir ya da birden fazla sistemde işlev kayıpları görülebilmektedir. Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşmenin yürürlüğe girmesiyle birlikte engellilik, giderek daha fazla bir insan hakları sorunu olarak anlaşılmaya başlamıştır. Engellilik aynı zamanda kültürel ve ekonomik kalkınma sorunudur (Dünya Engellilik Raporu, 2011).

Engelliler yaşadıkları toplum içinde ve fiziksel çevrede sayılamayacak kadar çok engellemeler, güçlükler ve dışlanmalarla karşılaşmaktadırlar. 1990'lı yıllarda engellilik çalışmaları belli bir disiplin içinde artmıştır. Bu disiplinler:

1. Engelli çalışmaları bağımsız yaşam hareketi inancını yansıtır. Bu inanç, engelli insanları teknoloji ve hizmetler için müşteri olarak görmekten ziyade tüketici olarak görmeyi, onların özerkliklerini artırmayı, sosyal, eğitsel ve politik alana tam bir erişimi ve dahil edilme arzusunu içerir.

2. Engellilik çalışmaları daha ziyade sosyal model üzerinde yoğunlaşmakta olup, güç, baskı, siyasi ve ekonomik katılımın yanı sıra sivil haklar konularında da vurgu yapmaktadır.

3. Engellilik çalışmaları, engelli geçmişini ve kültürünü de dikkate alarak, engelliliği insani bir değer olarak kabul etmektedir.

4. Engelli çalışmaları, engelli insanların damgalanmasının ve marjinalleşmesinin önlenmesi ya da ortadan kaldırılması için çaba sarfetmektedir (Olkin ve Pledger, 2003).

# 13. BÖLÜM

## SPOR/AKTİVİTE/EGZERSİZ/ÇEVRE VE SAĞLIK

Egzersiz, fiziksel aktivite ve spor kavramlarının kendi alanlarında farklı anlamları olsa da toplum içinde çoğunluk tarafından eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu eylemlerin temelinde, sağlığı korumak, geliştirmek ve sürdürülebilmek için bireysel veya toplu olarak yapılan hareketler yer almaktadır. Buradaki amacımız sağlık ve sağlığın korunması alanında yapılması gerekenler olduğundan profesyonellik alanlarından bahsedilmeyecek ve bu kavramlar da eş anlamlı olarak kullanılacaktır. Sağlıklı bir yaşam için yapılması gereken bu hareketlerin çocukluk çağında başlayıp belli bir disiplin içinde yaşam boyu devam etmesi gerekmektedir. Yeni teknolojiler, ulaşım araçları ve iletişim alanında ortaya çıkan gelişmeler insanların yaşamlarını kolaylaştırırken, beraberinde de fiziksel aktivitelerde azalma ve bunun sonucu olarak da değişik sağlık sorunlarının ortaya çıkmasında hazırlayıcı rol oynamıştır.

Egzersiz: Planlı, yapılandırılmış, istemli, fiziksel bir ya da birkaç unsuru geliştirmeyi amaçlayan sürekli yapılan aktivitelerdir. Fiziksel aktivite: Bazal metabolizma düzeyinin üstünde enerji harcamayı gerektiren ve iskelet kaslarının kasılması ile yapılan bedensel hareketler olarak tanımlanabilir (Ardıç, 2014).

Spor denilince ilk akla gelen “beden ile yapılan bir eylem” olmaktadır. Spor, beden ile yapılan bir eylem olmanın ötesinde kas gücü bakımından fiziksel; disiplin, azim ve kararlılık gerektirdiği için psikolojik; insanları bir araya getirme ve ortak duygular geliştirme yönünden sosyolojik boyutu olan multidisipliner bir alandır. Günümüzde spor konusunda: Eğitim, sağlık (hekimlik, fizyolojik, farmakolojik), psikoloji, sosyoloji, felsefe, ekonomi, iletişim, hukuk ve değişik teknoloji alanlarında çok yönlü çalışmalar yapılmaktadır. Spor, bir beden olayı olmasına rağmen bedeni çok aşar ve diğer yönleri onu insan yaşamının vazgeçilmez bileşeni yapar. Spor, geçici olarak bir oyalanma ve zaman geçirmek için yapılan bir davranış değil; yaşamın her alanında sürekli gelişim, değişim ve dinamizm sağlamak amacıyla yaşam boyu yapılması gereken bir etkinlik olmalıdır (Erdemli, 1996).

Araştırmacılar, tarih öncesi zamanlarda bile insanların acılarını dindirmek için egzersiz ve benzeri uygulamalar yaptıklarına dair kanıtlar bulmuşlardır. Yazılı kaynaklar, tedavi edici egzersizlerin M.Ö. 1000 yıllarında Çin'deki Taoist rahipler tarafından “Cong Fu Egzersizleri” adı altında vücudu pozisyon verme ve solunum işlevlerinde kullanıldığını göstermektedir. M.Ö. 500 yılında Antik Yunan'da Herodotus, “Jimnastik Sanatı” adlı eserinde bazı egzersizlerin detaylı olarak tanımını yap-

mıştır. M.Ö. 400 yılında Hipokrat, egzersiz kullanımı ile kas güçlenmesi arasındaki ilişkiyi fark etmiş ve hastalarına kas egzersizleri öneren ilk hekim olmuştur. M.S. 2. yüzyılda Galen, egzersizlerin vücudu güçlendirdiğini, vücut ısısını artırdığını, cilt gözeneklerinin açılmasını sağladığını ve ruhsal iyilik halini geliştirdiğini belirtmiştir. Nicolas Andry (1723), egzersiz hareketlerini kas iskelet sistemi ile ilişkilendiren ilk bilim insanı olup, egzersizlerin birçok işlevsel bozukluğu tedavi edebileceğini ifade etmiş ve 1800'lü yıllarda Per Henrik Ling, "İsveç Jimnastik Hareketini" başlatarak fiziksel egzersizlerin kullanım alanlarının gelişmesinde katkı sağlamıştır. 1934 yılında Goldwait ve arkadaşları, "vücut mekaniğinin esasları" adlı kitap yazmışlar, 1938 yılında Dr. DJ. Leithauser, apendisit ameliyatı yaptığı ve ameliyat sonrasında yatak istirahati kurallarını uymayan bir hastasının günlük aktivitelere daha kısa sürede döndüğünü fark ettikten sonra, ameliyat ettiği tüm hastalarını erken ayağa kaldırmaya ve hastalarında fiziksel aktivite uygulamaya başlamıştır. Egzersizlerin gelişimine en büyük katkı 1948 yılında ABD'li Dr. T. Delorme tarafından olmuştur. Diz ameliyatını takiben egzersiz yaptırılan kaslara uygulanan direnci artırarak, diz bölgesi kaslarının kısa zamanda eski güçlerini yeniden kazandığını ortaya koymuştur. Sonraki yıllarda sağlığın her alanında kullanılan egzersizler, sağlık uygulamalarının olmazsa olmazları arasındaki yerini almış, düzenli olarak yapılan egzersizlerin/aktivitelerin sağlığı koruduğu, geliştirdiği ve hastalıkları belli oranlarda önlediği kanıtlanmıştır (Drebeen-İrma, 2017).

Düzenli egzersiz yapmanın bir yaşam tarzı olarak benimsenmesi yaşam kalitesinin artması ile paralel gitmektedir. Tarihin ilk çağlarında ilkel insan yaşamını sürdürürebilmek için avlanması gerektiğini biliyordu, avını yakalamak için onun peşinden koşuyor, bazen de avcı iken av olmaktan kurtulamıyordu. Bu çağın insanları yaşamak için beslenmenin gerekli olduğunu biliyorlardı, fakat bilmeden de olsa beslenme kadar önemli olan fiziksel aktivite gereksinimlerini avlarının peşinde koşarak karşılamış oluyorlardı. Zaman içinde teknolojik gelişmelerle doğru orantılı olarak insanın/insanların fiziksel aktiviteleri azalmış ve bir telefonla ya da internet mesajı ile her şey ayağına kadar gelmeye başlamıştır. Bu kadar rahat ve kolay yaşamının keyfini çıkararak insanoğlu, fiziksel aktivitenin canlıların vazgeçilmez işlevi olduğunu unutmaya başlamıştır. İş alanlarında geçmiş 100 yıl ile kıyaslandığında; geçmişte işlerin % 95'i kas gücü ile % 5'i teknolojik ve mekanik güçle yapılırken, günümüzde işlerin % 95'i teknolojik ve mekanik güçle, % 5'i ise kas gücü ile yapılmaktadır. Bu değişimin sonucu olarak fiziksel gücün azalmasının yanı sıra, zihinsel ve psikolojik baskıların artmasıyla orantılı olarak stres ve stresli yaşantıların da artmasından dolayı insan sağlığı üzerinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaya başlamıştır (Tuncel, 1994). Sanayileşme ve teknolojik gelişmeler insan yaşamını kolaylaştırırken, fiziksel aktivitelerin azalması sonucunda zaman içinde vücut sistemleri ile ilgili değişik sağlık sorunları ortaya çıkmaya başlamış ve ortaya çıkan olumsuz sonuçlar da insanların büyük bir kısmının yaşam kalitesini düşürmüştür (Bulut, 2013; Çetiner, 2019). Dünün insanları fazla hareket etmekten yorulup dinlenmek isterken, günümüz insanları da dinlenmekten yorulup hareket etmek istemektedirler. Canlı varlıkları cansızlardan ayıran en büyük özellik, canlının kendi iradesi ile yer değiştirebilmesidir. Hareket etmeden olduğu yerde oturan insanların yaşantısı, rüzgarın etkisi ile dalları sallanıp yaprakları dökülen ağaçlar gibidir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, A., Böber, E. & Büyükgebiz, A. (2007). Tip-1 diyabet. *Güncel Pediatri*, 5, 1 - 10.
- Abide, Ç.Y., Çöğendez, E., Kumru, P., Ergen, E.B. & Kılıççı, Ç. (2018). Gebelikte kullanılan sigara dozunun maternal ve fetal sonuçlar ile ilişkisi. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, 49 (1), 31 - 35.
- Adak, N. (2010). Sosyal bir problem olarak işsizlik ve sonuçları. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 21 (2), 105 - 116.
- Adams, J.C. (1986). *Outline of Orthopaedics* (10th ed.). ELBS English Language Book Society/ Churchill Livingstone.
- Adams, R.C., Sedgmond, J., Maizey, L., Chambers, C.D. & Lawrenve, N.S. (2019). Food addiction: Implications for the diagnosis and treatment of overeating. *Nutrients*, 11 (9), 2086.
- Adesina, M.A. & Olajire, T.I. (2020). Physical and psychological complications of mastectomy: The role of physiotherapy. *World News of Natural Sciences*, 29 (3), 212 - 224.
- Adler, A. (2017). Yaşamın anlam ve amacı. K. Şipel (Çev.). (13. baskı). Say. İstanbul.
- Adwas, A.A., Jbireal, J.M. & Azab, A.F. (2019). Anxiety: Insights into signs, symptoms, etiology, pathophysiology and treatment. *The South African Journal of Medical Sciences*, 2 (10), 80 - 91.
- Agboola, S.O., Bates, D.W. & Kvedor, J.C. (2016). Dijital health and patient safety. *JAMA*, 315 (16), 1697 - 1698.
- Aigbogun, E.O. & Osuegbu, O. (2019). Chronic illness, impairment and disability: The sociomedical perspective. *EC Clinical and Experimental Anatomy ECO.01* (2019), 1 - 7.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planet behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (1), 179 - 211.
- Ak, B. (2013). Sağlıkta yeni hedef: Dijital hastaneler. *Akademik Bilişim 2013-XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, s. 971-976, 23 - 25 Ocak 2013, Akdeniz Üniversitesi Antalya.
- Akalın, Ş.H., Toparlı, R., Argunşah, M., Demir, N., Gözaydın, N., Özyetkin, M. ve ark. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. baskı). TDK. Ankara
- Akan, K.H. (2015). Diyabetik ayakta amputasyon. *TOTBİD Dergisi*, 14, 421 - 432.
- Akbaş, G.E. & Mutlu, E. (2016). Madde bağımlılığı tedavisi gören kişilerin bağımlılık ve tedavi deneyimleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27 (1), 101 - 122.
- Akbayır, E., Şen, M., Ay, U., Şenyar, S., Tüzüner, E. & Küçükali, C.İ. (2017). Parkinson Hastalığının etyopatogenezi. *Deneyisel Tıp Dergisi*, 7 (13), 1 - 23.
- Akçakaya, R.Ö. & Erden, S.Ç. (2014). Stres ve stresle baş etmede psikiyatrik yaklaşım. *Turkish Family Physician*, 5 (2), 18 - 25.
- Akçalı, D. (2018). Çocukluk çağı ağrı tedavisi. *Ağrı Bülteni*, 2. Türk Algoloji Derneği Yayın Organı.
- Akçamete, G. (1993). İşitme engellilerde dil ve konuşma. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (3), 2 - 9.
- Akdemir, N., Bostanoğlu, H., Yurtsever, S., Kutlutürkan, S., Kapuca, S. & Özer, Z.C. (2011). Yatağa bağımlı hastaların evde yaşadıkları sağlık sorunlarına yönelik bakım gereksinimleri. *Dicle Tıp Dergisi*, 38 (1), 57 - 65.
- Akdoğan, M. & Yöntem, M. (2018). Sitokinler. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 36 - 45.

- Aker, A.T. (2000). Temel sağlık hizmetlerinde psikososyal travmaya yaklaşım. Mutludoğan Ofset. İstanbul.
- Aker, A.T. (2012). Temel sağlık hizmetlerinde travmaya yaklaşım. Türkiye Psikiyatri Derneği Ruhsal Travma ve Afet Psikiyatrisi Çalışma Birimi Yayını. Ankara.
- Akgemici, T. (2001). Örgütlerde stres ve yönetimi. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 15 (1 - 2), 301 - 309.
- Akgül, B.M. (2011). Farklı kültürlerdeki bireylerin boş zaman aktivitelerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi: Ankara-Londra örneği. T.C. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara.
- Akgül, Ö., Çalışkan, R. & Öner, Y.A. (2018). HIV/AIDS: Güncel yaklaşımlar. Tıp Fakültesi Klinikleri, 1 (1), 19 - 31.
- Akgül, A.G. & Temel, Ü. (2019). Timus hastalıkları içeren sendromlar. K. Dural, B. Özkan ve B. Özpolat (Ed.), Timus hastalıkları ve tedavisi (s. 98 - 107). Nobel Kitabevleri. Ankara.
- Akın, G. (2014). İnsan sağlığı ve çevre etkileşimi. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 54 (1), 105 - 116.
- Akkuş, Ü. (2007). Müziğin insan sağlığı üzerindeki yeri ve önemi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1, 98 - 103.
- Akman, S. (2004). Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar. Türk Psikoloji Bülteni, 34 - 35, 40 - 55.
- Aksan, A. & Özdemir, A. (2016). Endokrin bozucular. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3 (2), 1 - 14.
- Aktaş, A.M. (1997). Grup süreci ve grup dinamikleri. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Aktaş, A. & Korkut, Y. (2019). Sağlık bilimlerine psikolojinin büyük bir katkı yapacağı bir alan: Sağlık psikolojisi. ACU Sağlık Bilimleri Dergisi, 10 (4), 563 - 566.
- Akyol, E.Y. & Öztemel, K. (2021). Genç yetişkinlerin romantik ilişkilerinde cinsel içerikli mesajlaşma (sexting). Bir derleme çalışması. Aile Psikolojik Danışmanlık Dergisi, 4 (19), 1- 20.
- Akyüz, S. (2004). Sanatla terapi ve Crispin Green. Asklepios Tıp Kültürü Dergisi, 5, 97 - 105.
- Aldemir, S., Erpolat, S., Dalbudak, E., Tan, S. & Topçu, M. (2015). Diffüz alopesili kadınlarda öfke, anksiyete ve depresyon. Dicle Tıp Dergisi, 42 (3), 335 - 341.
- Aldırmaz Ağartan, C. (2009). Sanat eserlerinde yaşayan bir mit: Sağlık tanrısı Asklepios ve kızı Hygicia. Zeynep Kamil Tıp Bülteni, 40(1), 49 - 52.
- Aldridge, J.O. (2006). The experiences of children living with and caring for parents with mental illness. Child Abuse Review, 15 (2), 79 - 88.
- Alican, F. (1997). Kanser (2. baskı). Avrupa Tıp Kitabevi. İstanbul.
- Alizadeh, A., Dyck, S.M. & Karimi - Abdolrezaee, S. (2019). Traumatic spinal cord injury: An overview of pathophysiology models and acute injury mechanisms. Front Neuro, [https:// doi.org/ 10.3389/fneur.2019.00282](https://doi.org/10.3389/fneur.2019.00282).
- Almourad, M.B., Mcalaney, J., Skinner, T., Pleva, M. & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. Psikologija, Online First, 1 - 17.
- Alolabi, N., Augustine, H. & Thoma, A. (2017). Hand transplantation: Current challenges and future prospects. Transplant Research and Risk Management, 9, 23 - 29.
- Alparslan, N. (2012). Kornea nakli. Klinik Gelişim, 25, 35 - 39.
- Alpay, N., Karamustafaoğlu, N. & Kükürt, R. (1995). Madde bağımlılarında suç. Düşünen Adam, 8 (2), 16 - 17.

- Alsancak, S. & Altunkaynak, H. (2003). Fantom hissi, fantom ağrısı ve ağırlı güdük. Ankara Üniversitesi Dikimevi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Yıllığı, 4 (1), 21 - 24.
- Alsancak, F. (2018). Sağır ailelerin çocuklarının psikososyal sorunları. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 5 (25), 2118 - 2129.
- Altındış, M. (2017). İnsan mikrobiyom projesi ve mikrobiyotasının geleceği. Mikrobiyota Çalıştayı Sonuç Bildirgesi, s. 6 - 8. 10 Mayıs 2017. Sakarya.
- Altıntaş, N. (2013). Kalıtsal retinopatilerde retina pigment epitelinin önemi ve tünelin sonundaki ışık: Retinitis pigmentosa/Leber Congenital Amaurosis'in genetiği. Van Tıp Dergisi, 20 (2), 116 - 124.
- Altuğ, F., Yağcı, N., Kitişı, A., Bükler, A. & Cavlak, U. (2009). Evde yaşıyan yaşlılarda yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi, 1, 48 - 60.
- Altunay, İ.K. (2010). Psikoimmünoloji ve multifaktöriyel psikodermatolojik hastalıklar. Türkderm, 44 (Özel sayı - 1), 10 - 15.
- Altunkaynak, B.Z.B. & Özbek, E. (2005). Yağ dokusu endokrin bir organ mıdır? Dicle Tıp Dergisi, 32 (4), 211 - 217.
- Altuntaş, Y. & Öztürk, F.Y. (2015). Prediyabetin önemi ve tedavi yaklaşımı. Şişli Etfal Eğitim Araştırma Hastanesi Tıp Bülteni, 49 (4), 238 - 242.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı, yeniden gözden geçirilmiş dördüncü baskı (DSM-IV-TR). Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington 2000'den çev. Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği. Ankara. 2001.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, ruhsal bozuklukların tanısal ve sayısal el kitabı. Beşinci baskı (DSM - 5). Tanı ölçütleri başvuru el kitabı'ndan çev. Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği. Ankara. 2013.
- Anaforoğlu, B. & Erbahçeci, F. (2012). Ampütelerde fantom ağrısı. Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 11 (1), 25 - 31.
- Anderson, E. & Durstine, J.L. (2019). Physical activity, exercise, and chronic diseases: A brief review Sports medicine and Health Science, 1 (1), 3 - 10.
- Anil Kumar, B.N. & Kumar Matto, S. (2015). Organ transplant & the psychiatrist: An overview. The Indian Journal of Medical Research, 141 (4), 408 - 416.
- Apaydın, S. (2017). Kayıp ve yas. Ö. Erdur Baker ve İ. Aksöz Efe (Ed.), Yas danışmanlığı (s. 1 -50). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Aras, A. & Telci, H. (2009). Kronik obstrüktif akciğer hastalığı olan hastalarda algılanan sosyal destek ve ilişkili faktörlerin belirlenmesi. Türk Toraks Dergisi, 10, 63 - 68.
- Arsıl, T. (2014). Yaşam boyu kas iskelet sisteminin yaşlanması. Türk Osteoporoz Dergisi Özel Sayısı, 2014; 20.5. Ulusal Osteoporoz Sempozyumu, 5 - 9 Kasım 2014. KKTC.
- Araz, A., Harlak, H. & Meşe, G. (2007). Sağlık davranışları ve alternatif tedavi. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 6 (2), 112 - 122.
- Ardıç, F. (2014). Egzersiz reçetesi. Türk Fiz Tıp Rehab Derg. 60 (Özel sayı - 2), 1 - 8.
- Argüder, E. (2012). Kronik öksürüğün tanı ve tedavisi. Solunum Dergisi, 14 (3), 117 - 126.
- Argüder, E. (2016). Pasif içicilik. Güncel Göğüs Hastalıkları Serisi, 4 (1), 56 - 68.
- Arıcı, T. & Üzuner, B. (2020). Algoloji kliniğine başvuran hastaların tanı ve tedavilerinin değerlendirilmesi. Orta Doğu Tıp Dergisi, 12 (2), 159 - 164.
- Arıcı, M. (2019). Tanı yöntemleri. Y. Yeniçerioglu, Ö. Güngör ve M. Arıcı (Ed.), Temel Nefroloji (s. 43 - 46). Güneş Kitabevi. Ankara.
- Arıkan, R.N. (2001). Travmatik bir yaşantı: Meme kanseri ve mastektomi. Kriz Dergisi, 9 (1), 39 - 46.

- Arifoğlu, B. (2020). T¼rkiye’de k¼rtajın etik açıdan incelenmesi. TBB Dergisi, 150, 123 - 135.
- Arisanti, N., Sasongko, E.P.S., Pandia, V. & Hilmanto, D. (2019). Implementation of palliative care for patients with terminal diseases from the viewpoint of healthcare personel. BMC Res Notes, 12, 217. <https://doi.org/10.1186/s13104-019-4260-x>
- Arkonaa, S.A. (1998). Psikoloji zihin s¼releri bilimi (2. baskı). Alfa. İstanbul.
- Armstrong, L., Dauncey, G. & Wordsworthy, A. (2009). Kanser salgınını önlemek için 101 öz¼m önerisi. E. Topuzlu (ev.). (1. baskı). Alfa. İstanbul.
- Arslan, Ő. & Gökçe Kutsal, Y. (1999). Geriatriye yaşam kalitesinin değerlendirimi. Geriatri, 2 (4), 173 - 178.
- Arslan, S., Okçu, G., Coşkun, A.M. & Temiz, F. (2019). Kadınların gebeliği algılama durumu ve bunu etkileyen faktörler. Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 6 (1), 179 - 192.
- Arslan, Ő. & Gökçe Kutsal, Y. (2015). Geriatrik rehabilitasyon. H. Oğuz (Ed.), Tıbbi Rehabilitasyon (3. baskı, s. 1105 - 1118). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Arvas, A. (2004). AŐılamada yapılan hatalar. Türk Pediartri Arşivi, 39, 9 - 13.
- Asghar, F. & Zhu, Z. (2018). Overview of pancreas transplantation. JOP. journal of Pancreas (online), 129 (2), 65 - 69.
- Aslan, Ő. & Güzel, S. (2018). Duygusal zekâ, problem odaklı stresle başa çıkma, iyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri. Yönetim Bilimleri Dergisi, 16 (3), 59 - 82.
- Aslan, Y. (2020). İlaç kaynaklı tıbbi hata/olay bildirimlerinin Dünya Sağlık Örgüt¼ “Hasta Güvenliği Uluslararası Sınıflandırmasına” göre değerlendirilmesi. Sağlık Bilimleri ve Tıp Dergisi, 3 (1), 20 - 25.
- Aslantürk, H., Derin, M. & Arslan, S. (2019). Nadir hastalıkların aileler üzerindeki psikososyal, fiziksel ve ekonomik etkileri. Tıbbi Sosyal Hizmetler Dergisi, 14, 80 - 94.
- Ataç, Ö. & Aker A.A. (2014). AŞı karşıtlığı. Sağlık Düş¼nce ve Tıp K¼lt¼r¼ Dergisi, İlkbahar, 41 - 47.
- Atag¼n, M.İ., Balaban, Ö.D., Atag¼n, Z., Elagöz, M. & Özpolat, A.Y. (2011). Kronik hastalıklarda bakım veren yük¼. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3 (3), 513 - 552.
- Atag¼n, M.İ., Altınok, Ü., Balaban, Ö.D., Atag¼n, Z., Yalıncaya, E. & ÖneŐ, K. (2012). Omurilik felçli hastalarda travma sonrası stres bozukluğu ve ilişkili faktörler. Klinik Psikiyatri, 15, 92 - 102.
- Atalay, M.A., Durusoy, E.E. & T¼feki, M. (2013). Menopozda hormon tedavisini terk etmeli miyiz? Türk Jinekoloji ve Obstetrik Derneği Dergisi, 10 (4), 242 - 249.
- Atalay, O. (2020). Madde bağımlılığı ve bağımlılığla m¼cadelede sivil toplumun rol¼. İHH İnsani Yardım Vakfı Saha Raporu. Ocak 2018 - Aralık 2020. İstanbul.
- Atamer, T. (2003). Kemik iliği transplantasyonu. G. Dinçol, Y. Pekelen, T. Atamer, D. Sargın, M. Nalçacı, M. Aktan ve S. BeŐiŐik (Ed.), Klinik hematoloji(s. 329 - 346). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Atıcı, E. (2007). Hasta - hekim ilişkisi kavramı. Uludağ Üniversitesi Tıp Fak¼ltesi Dergisi, 33 (1), 45 - 50.
- Avis, N.E., Crawford, S. & Manuel, J. (2003). Psychosocial problems among younger women with breast cancer. Psycho - Oncology, 13 (5), 295 - 308.
- Ayaydın, A. (2020). Psikoloji ve sanat etkileşimi üzerine. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi, 4 (1), 8 - 12.
- Aydın, N. & Kırpınar, İ. (2001). Psikiyatrik bozukluklar ve otoimm¼nite. Güncel Psikiyatri Yazıları - 1. Erzurum Yayınları

- Aydın, B., Gelal, A (2012). Akıllı ilaç kullanımı: Yaygınlaştırılması ve tıp eğitiminin rolü. *Do-kuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 57 - 63.
- Aydın, B. & Eryılmaz, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde kafein tüketimi. *Kıbrıs Türk Psiki-yatri ve Psikoloji Dergisi*, 1 (Özel sayı - 1), 19 - 23.
- Aydiner Boylu, A. & Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi ve göstergeleri. *Akademik Araş-tırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 8 (15), 137 - 150.
- Aydoğan, S. & Metintaş, S. (2017). Türkiye'ye gelen dış göç ve sağlığa etkileri. *Türk Dün-yası Uygulama ve Merkezi Halk Sağlığı Dergisi*, 2 (2), 37 - 45.
- Aydoğdu, H. & Çam, M.O. (2013). Madde kullanım bozukluğu olan ve olmayan ergenlerin bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve sosyal destek algıları yönünden karşılaştırıl-ması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4 (3), 134 - 144.
- Aydoğdu, S., Güler, K., Bayram F., Altun, B., Derici, Ü., Abacı, A. ve ark. (2019). Türk hi-pertansiyon uzlaşma raporu. *Türk Kardiyoloji Derneği Araştırma Dergisi*, 47 (6), 335 - 346.
- Aydoğmuş, Ç. & Şiraneci, R. (2010). İmmün yetmezlikte tanısız yaklaşım. *JOPP Dergisi*, 2 (2), 52 - 54.
- Aygan, I., Tuncay, I., Tosun, N. & Vural, S. (1999). Ampütasyonlar: Nedenleri ve seviyeleri (Retrospektif klinik çalışma). *Artroplasti ve Artroskopik Cerrahi Dergisi*, 10 (2), 179 - 183.
- Aytaç, Ö. & Kurttaş, M.Ç. (2015). Sağlık-hastalığın toplumsal kökenleri ve sağlık sosyolojisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (1), 231 - 250.
- Ayvad, E. (2011). Yaşlılarda fiziksel aktivite ve performansı değerlendiren ölçümlerin karşı-laştırılması. T. C. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Fizik Tedavi ve Re-habilitasyon Programı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Ayvad, P.Ü., Aydın, O.N. & Oğurlu, M. (2011). Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Algoloji Polikliniğine başvuran hastaların sosyodemografik özellikleri ve ağrı prevalansı. *Ağrı*, 23 (1), 28 - 39.
- Ayvazlıoğlu, B.A., Aksu, M., Ünübol, H. & Sayar, G.H. (2019). Alışveriş bağımlılığı. *Etkileşim*, 4, 44 - 64.
- Babaoğlu, E. & Öz, F. (2003). Terminal dönem kanser hastasına bakım veren eşlerin duy-gusal ve sosyal sorunları arasındaki ilişki. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 2, 24 - 33.
- Badur, S. (2020). Gummy Smile'de etkin çözüm: Botoks. *Uluslararası Diş Hekimliği Bilimler-i Dergisi*, 3, 17 - 24.
- Bağcaz, A. (2017). Ankara'da yakın kaybı sonrası yas belirtilerinin yaygınlığı ve yordayıcı etmenler (Sosyodemografik özellikler, yakın kaybının özellikleri, anksiyete duyarlılığı ve yetişkin aylık anksiyetesi ile ilişkisi). T.C. Hacettepe Üniversitesi Tıp fakültesi Ruh sağ-lığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı. Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Bahar, A. (2018). Uyuşturucu madde kullanımının nedenleri ve bağımlılık oluşum sürecinde iletişimsel yaklaşımların rolü ve önemi: Polis kayıtları üzerinden olgusal bir inceleme. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 55, 1 - 36.
- Baile, W.F., Bucman, R., Lenzi, R., Glober, G., Beale, A.E. & Kudelka, A.P. (2000). Spikes - A six step protocol for delivering bad news? Application to the patient with cancer. *Oncologist*, 5, 302 - 311.
- Bakım, B., Özçelik, B. & Karamustafalıoğlu, K.O. (2005). HIV ile enfekte hastalarda görülen psikiyatrik bozukluklar. *Düşünen Adam*, 18 (3), 149 - 156.
- Bakır, G.K. & Akın, S. (2019). Yaşlılıkta kronik hastalıkların yönetimi ile ilişkili faktörler. *Sağlık ve Toplum*, 29 (2), 17 - 25.



- Balcı, S.Y., Erarslan, M. & Temel, A. (2015). Glokom, Parkinson hastalığı ve nörodejenerasyon. *Marmara Medical Journal*, 28, 8 - 12.
- Balcı, S., Kızıl, H., Savaşer, S., Dur, Ş. & Mutlu, B. (2019). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı güçlüklerin ve aile yükünün belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 10 (2), 124- 130.
- Baldwin, B.A. (1978). A paradigm for the classification of emotional crisis: Implications for crisis intervantion. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48 (3), 538 - 551.
- Baltaş, Z. (2004). Sağlık psikolojisi halk sağlığında davranış bilimleri (2. Baskı). Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Baltaş, A. & Baltas, Z. (2000). Stres ve başa çıkma yolları (20. baskı). Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Bakırcı, G. & Üstü, Y. (2017). Aile hekimliğinde nadir hastalıklara yaklaşım. *Ankara Medical Journal*, 17 (3), 174 - 178.
- Banerjee, D. (2020). How covid-19 is overwhelming our mental health: *Natura India*. Available from: [www.natureasia.com/en/nindia/article/10.1038/nindia.2020.46](http://www.natureasia.com/en/nindia/article/10.1038/nindia.2020.46).
- Baran Aksakal, F.N. (2019). Sağlık okuryazarlığı halk sağlığının temeli. S. Özkan(Ed.), Sağlık okuryazarlığı. *Türkiye Klinikleri* (1. baskı, s. 1 - 5). Ankara.
- Barthel,H., Schroeter, M.L., Hoffmann, K.T. & Sabri, O. (2015). PET/MR in dementia and other neurodegenerative diseases. *Seminars in Nuclear Medicine*, 45 (3), 224 - 233.
- Başar, S. & Sarı, İ. (2018). Düzenli egzersizin depresyon, mutluluk ve psikolojik iyi oluş üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 25 - 34.
- Başarer, T. (2008). Fonksiyonel (organik olmayan) görme kayıpları. *T. Oft. Gaz.* 38, 438 - 442.
- Başbuğ, F. (2020). Modern sanatın inşa sürecinde kavramsal imge yapısı üzerine bir değerlendirme. *İdil*, 75, 1642 - 1649.
- Başkan, E.B. (2013). T hücre immünitesi. *Türkderm*, 47 (özel sayı - 1), 18 - 23.
- Başlar, Z. (2003). Sık kullanılan ilaçların hematolojik yan etkileri. XXX. Ulusal Hematoloji Kongresi, kongre kitabı ( s. 25 - 33). 11 - 14 Ekim 2003. İstanbul.
- Başoğlu, S., Polat, Ü. & Güngör, C. (2020). HIV/AIDS hastalığı ile yaşam: Öz yönetim ve psikososyal uyum. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi*, 2 (3), 183 - 190.
- Başol, E. (2018). Hasta ile sağlık çalışanları (doktor ve hemşire) arasındaki iletişim sorunları ve çözüm önerileri. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 4 (1), 76 - 93.
- Başıyigit, İ. (2010). KOAH tanımı ve klinik özellikleri. *TTD Toraks Cerrahisi Bülteni*, 1 (2), 102 - 104.
- Bayat, A.H. (2016). Tıp tarihi. (3. baskı). Zeytinburnu Belediyesi. İstanbul.
- Baykara, O. (2016). Kanser tedavisinde güncel yaklaşımlar. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 154 - 165.
- Bayraktar, S. (2011a). Trafik kazası geçirmiş kişilerde travma sonrası stres belirtileri ve travma sonrası gelişim ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. T.C. İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı. Doktora Tezi. İstanbul.
- Bayraktar, S. (2011b). Korkulu rüyamız kanser. *Nobel Tıp Kitabevleri*. İstanbul.
- Bayraktar, S. (2013). Organ nakli ve psikolojik yaklaşım. *Nobel Tıp Kitabevleri*. İstanbul.
- Bayraktar, S. (2018). Geleneksel ve travmatik krizler bağlamında yaşlılık "hasat zamanı". Ö. Arun (Ed), *Yaşlanmayı aşmak* (s. 121 - 134). Phoenix. Ankara.

- Baysal, A. & Criss, W. (2004). Kanserli tanıyalım. Hatiboğlu Yayınları. Ankara.
- Beard, K.W. (2005). Internet addiction: A review of current assessment techniques and potential assessment questions. *Cyberpsychology & Behavior*, 8 (1), 7 - 14.
- Beary, Ill. J.F. & Luggen, M.E. (2000). Osteoarthritis. S.A. Paget, A. Gibofsky, J.f. Beary, Ill. (Eds.), *Manuel of rheumatology and outpatient orthopedic disorders, diagnosis and therapy* (4th ed. p. 192 - 229). Lippincott Williams & Wilkins. Philadelphia.
- Beghi, E., Maria, G.D., Gobbi, G. & Veneselli, E. (2007). İlk epileptik nöbetin tanı ve tedavisi. *İtalyan Epilepsi Ligi Klavuzu. Epilepsi*, 13 (1), 33 - 40.
- Beğner, T. & Yavuzer, H. (2012). Yaşlılık ve yaşlılık epidemiyolojisi. *Klinik Gelişim*, 25, 1 -3.
- Bekaroğlu, E. & Yılmaz, T. (2020a). Nomofobi: Ayrırcı tanı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12 (1), 131 - 142.
- Bekaroğlu, E. & Yılmaz, T. (2020b). Covid-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8 (18), 573 - 584.
- Bektaş, H., Keser, İ. & Akcan, A. (2013). Astımlı hastaların yaşadıkları güçlükler. *İzmir Göğüs Hastalıkları Dergisi*, 27 (3), 145 - 158.
- Belloc, N. & Breslow, L. (1972). Relationship of physical health status and health practices. *Preventive Medicine*, 1 (3), 409 - 421.
- Benjamin, M., Doris, P. & Madeline, S. (1978). Social support in health and illness the concept and its measurement. *Cancer Nursing*, 1 (5), 365 - 372.
- Benzies, K.M., Margill-Evans, J.E., Hayden, K.A. & Ballantyne, M. (2013). Key komponentes of early intervention programs for preterm infants and their parents: A systematic review and meta-analysis. *BMC Pregnancy Childbirth*, 13 (supp,1): S10. doi:10.1186/1471-2393-13-S1-S10.
- Berczik, K., Szabo, A., Griffiths, M.D., Kurimey, T., Kun, B., Urban, R. & Demetrovics, Z. (2012). Exercise addiction: Semptom, diagnosis, epidemiology and etiology. *Substance Use & Misuse*, 47 (4), 403 - 417.
- Berhili, S., Ouabdelmoumen, A., Kebani, T., Benjagfar, N., Şbay, A. & Mezouar, L. (2019). Radical mastectomy increases psychological distress in young breast cancer patients: result of a cross - sectional study. *Journal Clinical Breast Cancer*, 19 (1), 160 - 165.
- Bernardon, L., Gazarian, A., Packham, T., Guillot, M., Guigal, V., Morelon, E. et al. (2015). Bilateral hand transplantation: Functional benefits assessment in five patients with a mean follow up of 7,6 years (range 4 - 13 years). *Journal of Plastic Reconstructive & Aesthetic Surgery*, 68 (9). Doi:10. 1016/j.bjps.2015.07.007.
- Berto, R. (2014). The rol of nature in coping with psycho-physiological stres: A literature review on restorativeness. *Behavioral Sciences*, 4 (4), 394 - 409.
- Beyaz, F. (2004). T lenfositlerinin gelişimi, fonksiyonları ve histokimyasal özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 61 - 66.
- Bhargava, D. & Trivedi, H. (2018). A study of causes of stres and stres management among youth. *IRA - International Journal of Management & Social Sciences*, 11 (3), 108 - 117.
- Bhowmik, D., Kumar, S., Srivastava, S., Paswan, S. & Dutta, A.S. (2012). Depression - Symptoms, causes, medications and therapies. [www.thepharmajournal.com](http://www.thepharmajournal.com), 1 (3), 41 - 55.
- Bilgi, E., Özdemir, H.H. & Bulut, S. (2013). Multipl sklerozlu hastalarda depresyon ve kognitif fonksiyon bozukluğu sıklığının belirlenmesi. *Türk Nöroloji Dergisi*, 19, 11 - 14.
- Bilgiç, A. & Bilgiç, Ö. (2012). Çocuk ve ergenlerde psikofizyolojik kökenli psikodermatozlar. *Selçuk Tıp Dergisi*, 28 (4), 264 - 266.

- Billig, N. (2000). Üçüncü bahar yaşlılık ve bilgelik. G. Yazgan (Çev). Evrim. İstanbul.
- Birben, A.Ö., Kutlubay, Z., Engin, B. & Serdaroğlu, S. (2020). Dermatolojik dolgu uygulamaları ve komplikasyonları. *Dermatoz*, 11 (2), 14 - 20.
- Black, C.J. & Ford, A.C. (2021). Best management of irritable bowel syndrome. *Fortline Gastroenterology*, 12 (4), 303 - 315.
- Blanco, C., Moreyra, P., Nunes, E.V., Sáiz - Ruiz, J. & Ibáñez, A. (2001). Pathological gambling: addiction or compulsion? *Seminars in Clinical Neuropsychiatry*, 6 (3), 167 - 176.
- Blumenthal-Barby J (2007). Facial Allograft Transplantation, Personal Identity, and Subjectivity. *Journal of Medical Ethics* 33(8), 449-453.
- Blümel, J.E., Levin, P., Vallejo, M.S. & Sarrá, S. (2013). Menopause or climacteric just a semantic discussion or has it clinical implications? *Climacteric*, 17 (3), 838948.
- Boettcher, J., Rozental, A., Anderson, G. & Carlbring, P. (2014). Side effects in internet - based interventions for social anxiety disorder. *Internet Interventions*, 1 (1), 3 - 11.
- Bodur, Ş. & Sosyal, Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sted*, 13 (10), 394 - 398.
- Bodur, B. (2011). Dünyada ve Türkiye’de osteoartrite güncel bakış: Epidemiyoloji ve sosyoekonomik boyut. *Türk Geriatri Dergisi, özel sayı - 4*, 7 - 14.
- Bogaerde, B.V.D. & Baker, A. (2016). Children of deaf adults. G. Gertz & P. Boudreault (Ed.), *The sage deaf studies Encyclopedia* (p. 119 - 120). Publishers: Sage
- Borah G, Rankin M, Wey P. (1999). Psychological complications in 281 plastic surgery practices. *Plast Reconstr Surg* ;104:1241-6.
- Borrell - Carrió, F., Suchman, A.L. & Epstein, R.M. (2004). The biopsychosocial model 25 years later: A principles, practice and scientific inquiry. *The Annals of Family Medicine*, 2 (6), 576 - 582.
- Boruchovitch, E. & Mednick, B.R. (2002). The meaning of health and illness: Some considerations for health psychology. *Psico - USF*, 7 (2), 175 - 183.
- Boscaglia, N., Skouteris, H. & Wertheim, H.E. (2003). Changes in body image satisfaction during pregnancy: A comparison of high exercising and low exercising women, Australian and New Zealand. *Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 43, 41 - 45.
- Bostancı, K., Eberhard, R. & Herth, F.J.F. (2011). Amfizem tedavisinde endoskopik akciğer hacim küçültme işleminin rolü. *Türk Göğüs Kalp Damar Cerrahisi Dergisi*, 19 (1), 116 - 126.
- Bostancıoğlu, B. & Kahraman, N. (2017). Sanat terapisi yönteminin ve tekniklerinin sağlık iyileştirme gücü üzerindeki etkisi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 5 (2), 150 - 162.
- Bozkurt, İ. (2013). Psikolojik yardım uygulamalarında yeni trend: Online terapiler. *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 130 - 146.
- Bozoklar, A. (2013). Organ nakli ve organ bağıışı. S. Bayraktar (Ed), *Organ nakli ve psikolojik yaklaşım* ( s. 67 - 80). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Boztaş, M.H. & Abatan, E. (2013). Sigara bırakmada ilaç tedavisi. *Klinik Psikiyatri*, 16, 110 - 119.
- Boztilki, M. & Ardıç, E. (2017). Maneviyat ve sağlık. G.O.P Taksim E.A.H. JAREN, 3 (ek sayı), 39-45.
- Börekcı, S., Bilir, N., Karlıkaya, C. & TÜSİAD Tütün çalışma Grubu (2015). Yeni bir mücadele alanı: Elektronik sigara. *Eurasion J Pulmonol*. DOI:10.5152/ejp.2015.65375
- Bragazzi, N.L. & Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM - V. *Psychology Research Behavior Management*, 7, 155-160.

- Brandt, H.E., Delien, S.L., Ooms, M.E., Steen, J.T.V.D., Wal, G.V.D. & Ribb, M.W. (2005). Symptoms, signs, problems and diseases of terminally ill nursing home patients, a nationwide observational study in the Netherlands. *Arch Intern Med*, 165 (3), 314-320.
- Briere, J.N. & Scott, C. (2016). Travma terapisinin ilkeleri, belirtiler, değerlendirme ve tedavi için bir klavuz. DSM - 5 için güncellenmiş. B.D. Genç (Çev.). Bilgi Üniversitesi, 567. İstanbul.
- Brock, A.C. (2019). History of the history of psychology. To be published in: W. Pickren (Ed.). *Oxford Encyclopedia of the history of psychology*. New York: Oxford University Press.
- Brown, G.K. & Nicossio, P.M. (1987). Development of questionnaire for the assessment of active and passive coping strategies in chronic pain patients. *Pain*, 31 (1), 53 - 64.
- Bruce, I., Harrow, J. & Obolenskaya, P. (2007). Blind and partially sighted people's perceptions of their inclusion by family and friends. *British Journal of Visual Impairment*, 25 (1), 68 - 85.
- Brüssow, H. (2013). What is health? *Microbial Biotechnology*, 6 (4), 341 - 348.
- Buldukoğlu, K., Bademli, K., Karakaya, D., Göral, G. & Keser, İ. (2011). Ruhsal hastalığı olan ebeveynlerle yaşamak. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (4), 683 - 703.
- Bulut, Y. & Göktuğ, T.H. (2006). Sağlık bulma yönünde çevresel bir etken olarak iyileştirme bahçeleri. *GOÜ Ziraat Fakültesi*, 23 (2), 9 - 15.
- Bulut, S. (2013). Sağlıkta sosyal bir belirleyici: Fiziksel aktivite. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 70 (4), 205 - 2014.
- Bulut, F. & Civaner, M.M. (2016). Modern tıp insancıl özünü yitiriyor: "Artık hasta yok, hastalık var!" *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 3 (2), 66 - 73.
- Bulut, Ş. (2019). Yaratıcılık, dahilik ve hayal kırıklığı kavramlarının sanatçıların üretimine etkilerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Kültür ve Sanat Dergisi*, 5 (1), 52 - 59.
- Bulut, F. (2021). "Lorenzonun yağı" filminin etik açısından analizi. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 8 (1), 49 - 51.
- Butel, M.J. (2014). Probiotics, gut, microbiota and health. *Medecine et Maladies Infectieuses*, 44 (1), 1 - 8.
- Büken, N.Ö. (2020). Covid - 19 pandemisi ve etik konular. *Sağlık ve Toplum (Covid - 19 özel sayı)*, 15 - 26.
- Bülbül, S.H. & Ceyhun, A.G. (2006). Pasif sigara içiciliği. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 10 (3), 123 - 128.
- Büyükpastırmacı, M.N., Eminağa, F. & Susam, H.T. (2007). Her duyduğuna inanma: Efsanelerin tıbbi gerçeklerle aydınlatılması. III. Tıpta İnsan Bilimleri Kongresi, özet kitabı (s. 18). 5 - 6 Nisan 2007 Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Can, G. (2005). Antineoplastik ilaçların yan etkileri ve hemşirelik yaklaşımı. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (2), 8 - 15.
- Canarslan, H. & Ahmetoğlu, E. (2015). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 13 - 31.
- Candan, H.D. & Küçük, L. (2019). Lise öğrencilerinde yeme bağımlılığı ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 10 (1), 12 - 19.
- Canetti, L., Bachar, E. & Berry, E.M. (2002). Food and emotion. *Behavioral Process*, 60, 157 - 164.
- Cannon, W.B. (1935). Stress and strains of homeostasis. *American Journal of Medical Science*, 189, 1 - 4.

- Cansız, A. & Selvi, Y. (2020). Psikolojik stres ve bağışıklık sistemi. K. Şahin (Ed.), Bağışıklık, beslenme ve yaşam tarzı raporu (s. 209-214). Türkiye Bilimler Akademisi Raporları no: 42. Ankara
- Carithers, R.L. (2000). Liver transplantation. *Liver Transplantation*, 6 (1), 122 - 135.
- Carson, S.A. & Kallen, A.N. (2021). Diagnosis and management of infertility. *JAMA*, 326 (1), 65 - 76.
- Castellini, G., Triosolini, F. & Ricca, V. (2014). Psychopathology of eating disorders. *Journal of Psychopathology*, 20, 461 - 470.
- Cavkaytar, Ö., Soyer, Ö.U. & Şekerel, B.E. (2013). Türkiye’de hava kirliliğinden kaynaklanan sağlık sorunları. *Hava Kirliliği Araştırmaları Dergisi*, 2, 101 - 111.
- Cavlak, U., Başaslan, U., Yağcı, N. & Altuğ, F. (2015). Kronik muskuloskeletal ağrının fizyoterapi - rehabilitasyon ile yönetimi. *Türkiye Klinikleri J. Psysiother Rehabil-Special Topics*, 1 (1), 70 - 90.
- Cavlin, A., Tezcan, S. & Ergöçmen, B. (2012). Kadınların bakış açısından kürtaj. *Nüfus bilim Dergisi*, 34, 51 - 67.
- Cesur, G. & Akçimen, A. (2012). Yağ dokusunun işlevsel sorunları. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 47 - 53.
- Cesur, G. (2012). Yetişkinlerde travmatik yasin ve travma sonrası büyümenin psikososyal belirteçleri. T.C. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Ceylan, B. & Özerdoğan, N. (2015). Factor affecting age of onset of menopause and determination of quality of life in menopause. *Turkish Journal of Obstetrics and Gynecology*, 1, 43 - 49.
- Chambers, R., Wall, D. & Campbell, I. (1996). Stresses, coping mechanisms and job satisfaction in general practitioner. *British Journal of General Practise*, 46 (407), 343 - 348.
- Chaudhuri, A. (2019). Pathophysiology of stres: A review. *International Journal of Research & Review*, 6 (5), 199 - 213.
- Chen, K., Tarn, J.M. & Han, B.T. (2004). Internet dependency: Its impact online behavioral patterns in E - commerce. *Human Systems Management*, 23 (1), 49 - 58.
- Cimete, G. (2002). Yaşam sonu bakım ölümcül hastalıklarda bütüncül yaklaşım. Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul.
- Cimili, C. (2001). Cerrahide anksiyete. *Klinik Psikiyatri*, 4, 182 - 186.
- Cimili, C., Baykara, B. (2001). HIV enfeksiyonu ve AIDS’in psikiyatrik yönleri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 175 - 181.
- Cin, F.M., Aslan Aydın, M. & Ar, E. (2017). Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (31), 19 - 23.
- Cirhinlioğlu, Z. (2001). Sağlık sosyolojisi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Civaş, E. (2014). Saç ekiminde yenilikler, uygulamalar. *Türkdern*, 48 (özel sayı - 1), 70 - 73.
- Clark, D.B., Lesnick, L. & Hegedus, A.M. (1997). Traumas and other adverse life events in adolescents with alcohol abuse and depence. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36 (12), 1744 - 1751.
- Clark, M. & Calleja, I.C. (2008). Shopping addiction: A preliminary investigation among Maltese University students. *Addiction Research & Theory*, 16 (6), 633 - 649.
- Compas, C., Jaser, S., Dunn, M.J. & Rodriguez, E.M. (2011). Coping with chronic illness in childhood and adolescence. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8 (1), 455 - 480.

- Copelan, E.A. (2006). Hematopoietic stem cell transplantation. *The New England Journal of Medicine*, 354, 1813 - 1826.
- Copoğlu, U.S., Kokaçya, M.H. & Demircam, C. (2015). Gebelik ve laktasyon dönemlerinde ruhsal bozukluklar ve tedavisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Tıp Dergisi*, 6 (14), 43 - 53.
- Coşkun, B. (2018). Bir bilimsel disiplin olarak sanat terapisi. *The Journal of Turkish Family Physician*, 9 (3), 93 - 96.
- Coşkun, A.M., Arslan, S. & Okçu, G. (2020). Gebe kadınlarda gebelik algısının stres, demografik ve obstetrik özellikler açısından incelenmesi. *Koç Üniversitesi Hemşirelik Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 17 (1), 1 - 8.
- Crevecoeur, G.U. (2016). A system Approach to the General Adaptation Syndrome. *ResearchGate.net*, 13 pages. DOI:10.13140/RG.2.1.2112.9200 (PDF) A system approach to the General Adaptation Syndrome (researchnet).
- Csikszentmihalyi, M. (2005). Akış mutluluk bilimi. S.K. Akbaş (Çev.). HYB Yayıncılık. Ankara.
- Cunha - Mello, J.R. & Costa, G. (2014). Intestinal transplantation and current status. *Medical Express*, 1 (6), 307 - 312.
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları. (10. baskı). Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Çağın, Ö. & Koca, B. (2020). Evaluation of high school students' smartphone addiction and insomnia level. *Journal of Turkish Sleep Medicine, Supp.* 45 - 51.
- Çakmak, Ö., Biçer, İ. & Demir, H. (2020). Sağlıkta sanat terapisi kullanımı: Literatür taraması. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 12 - 21.
- Çakır, L. & Can, H. (2012). Gebelikte sosyodemografik değişkenlerin anksiyete ve depresyon düzenleriyle ilişkisi. *Turkish Family Physician*, 3 (2), 35 - 42.
- Çakmak, S. & Tamam, L. (2018). Kumar oynama bozukluğu. Genel bir bakış. *Bağımlılık Dergisi*, 19 (3), 78 - 97.
- Çalık, K.Y. & Aktaş, S. (2011). Gebelikte depresyon; sıklık, risk faktörleri ve tedavisi. *Psikiyatrik Güncel Yaklaşımlar*, 3 (1), 141 - 162.
- Çalımlı, Z.G., Kuru, A.Ç. & Salderay, B. (2020). Alternatif tedavi yöntemleri içerisinde kullanılan görsel sanatların kemoterapi alan hastaların kaygı düzeyleri üzerine etkileri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 25, 153 - 173.
- Çalışkan, N. & Karadağ, E. (2005). Drama beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 103 - 113.
- Çataloğlu, S. (2018). Yaşlılık, değer ve teknoloji. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 25 - 33.
- Çebiş, A. & Yılmaz, G. (2017). Etik ile ilgili konular. İzmir Üniversiteleri Platformu Engelsiz Üniversite Kurulu. Engellilikve etik (1.baskı, s.10 - 17). Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları. İzmir.
- Çekmece, Ç. & Dursun, N. (2015). İş ve uğraş tedavisi. H. Oğuz (Ed.), *Tıbbi rehabilitasyon* (3. baskı, s. 351 - 358). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Çelebi, V. & İnal, A. (2020). Covid 19 pandemisini felsefi açıdan değerlendirmek ve anlamak. *Turkish Studies*, 6 (15), 297 - 322.
- Çelik, E. (2003). Çağdaş Türk tıp şiiirleri seçki. TTB Yayınları. Ankara.
- Çelik, S. & Sayıl, I. (2003). Patolojik yas kavramına bir yaklaşım: travmatik yas. *Kriz Dergisi*, 11 (2), 29 - 34.
- Çelik, C. & Özdemir, B. (2010). Esansiyel hipertansiyonda psikolojik etmenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2 (1), 52 - 65.

- Çelik, M.A. (2012). Resim eğitimi. S.Kızılkaya, O. Gündüz (Ed.), *Özürülüler yerel hizmet rehberi İSOM Modeli* (s. 201 - 227). İstanbul Büyükşehir Belediyesi sağlık ve Sosyal Hizmet Daire Başkanlığı Özürülüler Müdürlüğü. İBB basımevi. İstanbul.
- Çelik, F. & Gündüz, N. (2020). Covid 19 pandemisinde yas. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23 ( Ek 1), 99 - 102.
- Çeliker, A. & Bolat, D. (2021). Bağımlılık yapan maddelerin gebelik döneminde kullanımının değerlendirilmesi. *FABAD Journal of Pharmaceutical Sciences*, 46 (2), 225 - 250.
- Çerikan, F.U. & Alanko, M.R. (2016). "Dövme"nin çeşitli dillerdeki etimolojisi ve kısa tarihçesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 166 - 193.
- Çetiner, H. (2019). Sağlık rekreasyonu kapsamında terapatik rekreasyon uygulamaları. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 6 (4), 405 - 411.
- Çınar, N., Topal, S. & Altunkaynak, S. (2015). Gebelikte sigara kullanımı ve pasif içiciliğin fetüs ve yenidoğan sağlığı üzerine etkileri. *Journal of Human Rhythm*, 1 (2), 52 - 57.
- Çınar, E., Şengül, H., Çapar, H., Çakmak, C. & Bilge, Y. (2018). Sağlık haberleri algısı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *G.O.P Taksim E.A.H JAREN*, 4 (3), 166 - 171.
- Çınar, Ç.Y. & Mutlu, E (2019). İnternet bağımlılığının benlik saygısı, dikkat, gelişmeleri kaçırma korkusu, yaşam doyumu ve kişilik özellikleri ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 20 (3), 133 - 142.
- Çınar, D., Yıldırım, Y. & Aykar, F.S. (2020). Kanser tanılı hastanın Merley Mishel'in hastalıkta belirsizlik kuramına göre hemşirelik bakımı: Olgu sunumu. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11 (3), 553 - 559.
- Çınar, A. & Akkır, E. (2021). Rahim nakliyle dünyaya gelen bebek, adaşı Ömer Özkan'ın kucağında. *Medimagazin*. DHA. 29. 09. 2021. Erişim. 21. 06. 2022.
- Çoban, A.İ. (2002). Özürülü bir bireye sahip olan ailelerin ihtiyaçları. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2 (1), 103 - 110.
- Çoban, D.A. (2007). Müzikoterapinin biyolojik, psikolojik ve sosyal etkileri. 38. KANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları) Kongre kitabı (s. 171 - 178). 10 - 15 Eylül 2007. Ankara.
- Çoban, T. & Özcebe, H. (2019). Engelliliğe genel bakış ve engelli çocukların sağlık davranışları. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13 (14), 553 - 566.
- Çolak, M. & Özer, Y.E. (2015). Sosyal politikalar anlamında aktif yaşlanma politikalarının ulusal ve yerel düzeydeki analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (55), 115 - 124.
- Dabak, G. & Şenbakkavacı, Ö. (2020). Akciğer transplantasyonunun tarihçesi. *Güncel Göğüs Hastalıkları Serisi*, 8 (1), 7 - 19.
- Dağ, G., Algın, D.İ. & Erdinç, O.O. (2016). Epilepsi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (özel sayı - 1), 35 - 41.
- Dalgard, F.J., Gieler, U., Thomas aragones, L., Lien, L., Poot, F., Jemec, G.B.E. et al. (2015). The psychological burden of skin diseases: a cross-sectional multicenter study among dermatological out-patients in 13 European countries. *Journal of Investigative Dermatology*, 135 (4), 984 - 991.
- Danışmaz Sevin, M. & Erbay, E (2019). AMATEM'de ikinci kez tedavi gören madde bağımlılarının madde kullanımına ilişkin yaşam deneyimleri. *The Turkish Journal on Addiction*, 6, 689 - 714.
- Davis, C., Curtis, C., Levitan, R.D., Carter, C.J., Kaplan, S.A. & Kennedy, J.L. (2011). Evidence that " food addiction" is a valid phenotype of obesity. *Appetite*, 57, 711 - 717.
- Dawkins, L., Turner, J., Robers, A. & Soar, K. (2013). 'Vaping' profiles and preferences online survey of electronic cigarette users. *Addiction*, 108 (6), 1115 - 1125.

- Dedeli, Ö. & Karadeniz, G. (2009). Kanser ağrısının kontrolü ile psikososyal-spiritüel modelin birleştirilmesi. *Ağrı*, 21, 45 - 53.
- Değerli, H. & Tüfekçi, D. (2018). Toplumun sağlık okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6 (15), 467 - 488.
- Değirmenci, T. (2006). Obez erişkinlerde benlik saygısı, yaşam kalitesi, yeme turumu, depresyon ve anksiyete. T.C. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı. Uzmanlık Tezi. Denizli.
- Değirmenci, T., Kalkan Oğuzhanoğlu, N., Sözeri Varma, G., Özden, O. & Fenkçi, S. (2015). Psychological symptoms in obesity and related factors. *Arch Neuropsychiatr*, 52, 42 - 46.
- Demir, G., Akkoca, Ö., Doğan, R., Saryal, S. & Karabıyıklıoğlu, G. (2003). KOAH'da dispne ve yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Tüberküloz ve Toraks Dergisi*, 10, 63 - 68.
- Demir, B. (2020). Sağlıkın kavramsallaştırılması ve insan odaklı sağlık hizmetlerinde kalite ve akreditasyon perspektifi. *İnsan & İnsan*, 7 (24), 62 - 83.
- Demirbaş, H. (2018). Beden uygulamaları (dövme - piercing) ve estetik cerrahinin psikolojisi. Ü. Gül, L. D. Kozacı ve H. İ. Hancı (Ed.), *Adli kozmoloji* ( 1. baskı, s. 135 - 167). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Demirdel, S. & Bayramlar, K. (2014). Ampütasyondan sonra normal yaşama yeniden katılım sürecinin yaşam kalitesi ve fonksiyonel düzey ile ilişkisinin incelenmesi. *Türk Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 25 (3), 93 - 99.
- Demirli Yıldız, A., Sevil Gülen, Ö. & Erdur Baker, Ö. (2021). Kriz, kriz tepkileri ve kriz danışmanlığı. Ö. Erdur baker ve T. Doğan (Ed.), *Kriz danışmanlığı* (5. baskı, s. 3-26). PE-GEM Akademi. Ankara.
- Demirtaş, Ş., Güngör, C. & Demirtaş, R.N. (2017). Sağlıklı yaşlanma ve fiziksel aktivite: Bireysel, psikososyal ve çevresel özelliklerin buna katkıları. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 39, 100 - 108.
- Demirel, H. & Akın, S. (2020). Egzersiz ve bağışıklık sistemi. K. Şahin (Ed.), *Türkiye Bilimler Akademisi bağışıklık, beslenme ve yaşam tarzı raporu* (s.194-206). Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları. Ankara.
- Dening, T. & Saldinyan, M.B. (2015). Dementia: Definitions and types. *Nursing Standard*, 29 (37), 38- 42.
- Devivo, M.J, Krause, J.S. & Lammertse, D.P. (1999). Recent trends in mortality and causes of death among persons with spinal cord injury. *Archives Physical Medicine and Rehabilitation*, 80, 1411 - 1419.
- Dholakia, S., Oskrochi, Y., Easton, G. & Papalois, V. (2016). Advances in pancreas transplantation. *Journal of Royal Society of medicine*, 109 (4), 141 - 146.
- Diaz-Garcia, C. & Pellicer, A. (2018). Uterus transplantation from a deceased donor. *The Lancet*, 392 (10165), 2657 - 2658. doi:10.1016/s0140-6736(18)32106-8
- Dimsdale, J.E. (2008). Psychological stress and cardiovascular disease. *Journal of American College of Cardiology*, 51 (13), 1237 - 1246.
- Diniz, G., Tuğmen, C. & Sert, İ. (2019). Türkiye ve dünyada organ transplantasyonu. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 29 (1), 1 - 10.
- Dinleyici, M. & Dağlı, F.Ş. (2018). Kronik hastalığı olan çocukların sağlıklı kardeşlerinde yaşam kalitesi değerlendirilmesi. *Türk Pediatrı Arşivi*, 53, 205 - 213.
- Divaasini, D. & Zhooriyati, S.M. (2019). Psychological effects and coping strategies after major surgery in adults. *Jurnal Psikologi Malasia*, 33 (2), 37 - 48.



- Doğan, M. (2011). Enerji kullanımının coğrafi çevre üzerindeki etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 36 - 52.
- Doğan, R. (2016). Kadının üreme hakkı, kürtaj, çocuk düşürme ve düşürtme. *TBB Dergisi*, 127, 73 - 120.
- Doğan Kaya, Y. (2019). Huzursuz bağırsak sendromu. *The Journal Turkish Family Physician*, 10 (4), 205 - 213.
- Doğan Şahin, H. (2019). Pulmoner rehabilitasyonda yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Güncel Göğüs Hastalıkları Serisi*, 7 (1), 57 - 66.
- Doğulu, C. & Uğurlu, N.S. (2015). Dehşet yönetimi kuramı üzerine bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18 (35), 33 - 47.
- Dokuzcan, D.A., Aydoğdu, N.G. & Kılınc, O. (2020). Yoksulluk kapsamında gebelikte sigara kullanımı ve sigara bırakma yöntemleri. *Koç Üniversitesi Hemşirelik Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 17 (ek sayı), 77 - 81.
- Donalton, S.I., Sussman, S., Mackinnon, D.P., Severson, H.H., Glynn, T., Murray, D.M. & Stonee, E.J. (1996). Drug abuse prevention programing do we know what content Works. *American Behavioral Scientist*, 39 (7), 868 - 883.
- Dökmen, Ü. (2002). İletişim çatışmaları ve empati (18. baskı). Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Dönmez, İ.H., Taşmurat, T. & Yurdakul, H. (2020). Hekim - Hasta/ Hasta yakını arasındaki iletişimi etkileyen kültürel ve kişisel faktörler: Teorik bir çerçeve. *Uluslararası Türk Kültür ve Sanat Sempozyumu Bildiri Kitabı* ( s. 283 - 306). 29 - 30 Ekim 2020, Etimesgut - Ankara.
- Dreben İrma, O. (2017). Fizyoterapi teknikleri için fizyoterapiye giriş. B. Erhan ( Ed.). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Du, Y.S., Jiang, W. & Wance, A. (2010). Longer term effect of randomized, controlled group cognitive behavioral therapy for internet addiction in adolescent students in Shanghai. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 44, 125 - 134.
- Dumanlı, G.C., Karadeniz, D. & Hancı, İ.H. (2015). Adli Hipnoz. Seçkin Yayıncılık. Ankara
- Duncombe, D., Wertheim, E.H., Skouteris, H., Paxton, J.S. & Kelly, L. (2008). How well do women adapt to changes in their body size shape across the course of pregnancy? *Journal of Health Psychology*, 13 (4), 503 - 515.
- Duong, V., Ho, S., NGO, K.C., Greer, C.L. & Weeks, D.L. (2014). Side effects of commonly prescribed analgesic medications physical medicine and rehabilitation. *Clinics of North America*, 25 (2), 457 - 470.
- Durdu, M., Bozca, C. & Koçer, N.E. (2017). Dolgu reaksiyonları: Olgu sunumu ve literatürün gözden geçirilmesi. *Türk J. Dermatol*, 11, 131 - 138.
- Durduran, Y. & Bodur, S. (2009). Engellilerin engellilikleri dışındaki sağlık sorunları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Tıp Dergisi*, 25 (2), 69 - 77.
- Durmuşkâhya, C. (2006). Bitkisel hayat. TÜBİTAK Yayınları. Ankara.
- Durna, Ü. (2005). A tipi ve B tipi kişilik yapıları ve bu kişilik yapılarını etkileyen faktörlerle ilgili bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19 (1), 275 - 290.
- Durstine, J.L., Gordon, B., Wang, Z. & Luo, X. (2013). Chronic disease and the link to physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 2 (1), 3 - 11
- Dursun, N. & Sade, İ. (2015). Serebral palsi rehabilitasyonu. H. Oğuz (Ed.), *Tıbbi Rehabilitasyon* ( 3. baskı, s. 819 - 836). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Duruoalp, E., Kara, F.N., Yılmaz, V. & Alaybeyoğlu, K. (2010). Kronik hastalığı olan ve olmayan çocukların ve ebeveynlerinin görüşlerine göre yaşam kalitelerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 63 (2), 55 - 63.

- Durukan, İ. & Türkbay, T. (2010). Savant sendromu: Klinik ve nöropsikolojik özellikleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2 (2), 237 - 253.
- Durusu Tanrıöver, M., Yıldırım, H.H., Demiray Ready, F.N., Çakır, B. & Akalın, H.F. (2014). Türkiye sağlık okuryazarlığı araştırması (1. baskı). Sağlık - Sen Yayınları. Ankara.
- Duyan, E.C. (2007). İş ve yaşam tatmininde yoga'nın etkileri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (1), 25 - 34.
- Eccleston, C., Morley, S.J. & Williams, A.C. (2013). Psychological approaches to chronic pain management: Evidence and challenges. *British Journal of Anaesthesia*, 111 (1), 59 - 63.
- Ege, R. (1989). Travmatoloji: Kırıklar ve eklem yaralanmaları. Kadioğlu Matbaası. Ankara.
- Ege, R. (2005). 2004 yılı Türkiye'si. *Ufuk Üniversitesi Yayınları*, 5 - 6. Ankara.
- Eiser, C. & Morse, R. (2001). The measurement of quality of life in children: Past and future perspectives. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 22 (4), 248 - 256.
- Ejzenberg, D., Andraus, W., Baratelli Carelli Mendes, LR., Ducatti, L., Song, A. & Tanigawa, R, et.al. (2019). Live birth after uterus transplantation from a deceased donor in a recipient with uterine infertility. *Lancet*, 392(10165): 2697-2704.
- Eke, E., Çelik, R. & Çetin, B. (2018). Mobil sağlık uygulamalarının güvenliğine ilişkin haberler aracılığıyla yaşanan etik sorunların değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (3), 129 - 142.
- Eker, E. (1998). Yaşlılık psikiyatrisi. C. Güleç ve E. Koroğlu (Ed.), *Psikiyatri temel kitabı* (s. 1263 - 1290). Hekimler Yayın Birliği. Ankara.
- Ekinci, Ö. & Toros, F. (2013). Epilepsi tanılı çocuk ve ergenlerde ruhsal bozukluklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5 (1), 60 - 77.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3), 169 - 200.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. T. Dalgleish & M.J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* ( p. 45 - 60). John Wiley & Sons Ltd.
- Ekşi, A. (2015). Türkiye'de ve beş kıt'ada gençler. Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Ekşi, A. (2019). İslam hukuku bakımından organ nakli etrafındaki tartışmalar. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 383 - 397.
- Elbi, H. (2017). Kronik ağrıda psikiyatrik değerlendirme. *TOTBİD Dergisi*, 16, 169 - 173.
- Elmagd, M.A. (2016). Benefits need and importance of daily exercise. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 3 (5), 22 - 27.
- Elmas, İ. & Tepehan, S. (2016). Beyin ölümü kavramı ve organ transplantasyonu. *Türkiye Klinikleri J Foren Med-Special Topics*, 2 (1), 8 - 11.
- Emanuel, E.J. & Emanuel, L.L. (1992). For models of the physician - patient relation ship. *JAMA*, 267 (16), 22211 - 2226.
- Emanuel, R. (2015). The truth about smartphone addiction. *College Student Journal*, 49 (2), 291 - 299.
- Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196 (4286), 129 - 136.
- Engel, G.L. (1978). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *The New York Academy of Sciences*, 310 (1), 169 - 181.
- Engin, E.A., Yıldırım, F. & Purutçuoğlu, E. (2021). Kronik hastalığa sahip çocukların psikososyal sorunları; pediatrik sosyal hizmet müdahaleleri odağında derleme. *The Journal Current Pediatrics*, 19, 271 - 279.

- Eagleman, D. (2021). Canlı devre durmaksızın değişen beynin iç yüzü. Z. Anıktozar (Çev.). Domingo, İstanbul.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 49, 155 - 168.
- Epik, M.T. & Öztürk, M. (2020). Sağlık hizmetlerinde psikososyal riskler. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25 (4), 451 - 467.
- Erarlan, E. & Coşgun, M. (2021). Engellilerin toplumsal entegrasyonunda siyasi temsil üzerine bir deneme: Türkiye özürlüsü ile mutludur partisi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11 (17), 5764 - 5790.
- Eratay, A. & Öner, F. (2001). Aşilar ve aşı adjuvanları, FABAD Journal of Pharmaceutical Sciences. 25, 21 - 33.
- Eraşar, H. (2020). Rekreasyonun psikolojik iyilik ve yaşam tahminine etkisi. İKSAD. Ankara.
- Erbaydar, T. (2003). Halk sağlığı açısından sağlık iletişimi. C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi, 25 (4 - özel eki), 45 - 51.
- Erbin, A., Özgör, F. & Binbay, M. (2016). Robotik cerrahi. Teknolojik gelişmeler ve ürolojik cerrahideki yeri. Haseki Tıp Bülteni, 54, 127 - 132.
- Erdem, G., Eke, C.Y., Ögel, K. & Taner, S. (2006). Lise öğrencilerinde arkadaş özellikleri ve madde kullanımı. Bağımlılık Dergisi, 7 (3), 111 - 116.
- Erdem, M., Akarsu, S. & Gülsün, M. (2013). Plasebo etkinin nörobiyolojisi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5 (3), 299 - 312.
- Erdem, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde alkol kullanımını yordayan koruyucu etkenlerin bağlamsal kuram üzerinden araştırılması. Türk Psikoloji Dergisi, 34 (84), 19 - 33.
- Erdemli, A. (1996). İnsan, spor ve olimpizm. Sarmal Yayınevi. İstanbul.
- Erden, N. (2009). Kronik inme hastalarında duyu fonksiyonlarının: Motor fonksiyonlar, yaşam kalitesi ve fonksiyonel değerlendirmeye etkileri. T. C. Sağlık Bakanlığı İstanbul Fizik Tedavi Rehabilitasyon Eğitim ve Araştırma Hastanesi. Uzmanlık Tezi. İstanbul.
- Erden, C. & Turan Koyuncu, F. (2014). Kalkınma ve çevresel sağlık riskleri: Türkiye için ekonomik bir analiz. Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6 (2), 9 - 23.
- Erden, Ş. & Boz, H. (2018). Türkiye’de yaşlı istismarı ve ihmal. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 7 (3), 100 - 105.
- Erdim, L., Bozkurt, G. & İnal, S. (2006). Annelerin çocuklarının hastaneye yatışından etkilenme durumlarının araştırılması. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 9 (3), 36 - 43.
- Erdine, S. (2003). Ağrı sendromları ve terapisi (2. baskı). Sanovel. İstanbul.
- Erdoğan, N. (2002). Sağlık hizmetlerinin konusu: “Plasebo ve plasebo etkiler.” Ankara Eczacılık Fakültesi Dergisi, 31 (4), 273 - 284.
- Erdoğan, D. (2015). Enterik sinir sistemi (ESS) ve insan sağlığındaki rolü. Bilimsel Tamamlayıcı Tıp Regülasyon ve Nöroterapi Dergisi, 9 (3), 9 - 16.
- Eren, İ. & Erdi, Ö. (2003). Obez hastalarda psikiyatrik bozuklukların sıklığı. Klinik Psikiyatri, 6, 152 - 157.
- Eren, İ., Erdi, Ö. & Çivi, İ. (2004). Tip-2 diyabetes mellitus hastalarında yaşam kalitesi ve komplikasyonların yaşam kalitesine etkisi. Klinik Psikiyatri, 7, 85 - 94.
- Erer, S. & Atıcı, E. (2010). Seçuklu ve Osmanlıda müzikle tedavi yapılan hastaneler. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 36 (1), 29 - 32.

- Erkoç, Y., Çom, S., Keskinlik, B. & Karakaya, B. (2011). Sağlıkın teşviki ve geliştirilmesi sözlüğü. T.C Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Bakanlık Yayın no: 814. Anıl Matbaacılık. Ankara.
- Erkol, A. & Khorshid, L. (2004). Obezite; predispozan faktörler ve sosyal boyutun değerlendirilmesi. SSK Tepecik Hastanesi Dergisi, 14 (2), 101 - 107.
- Eroğlu, M.Z. & Tamam, L. (2016). Geç başlangıçlı bir kompulsif seks bağımlılığı olgusu. Journal of Mood Disorders, 6(4), 234 - 237.
- Eroğlu, N. (2018). Diyabetes mellitus komplikasyonları. İzmir Democracy University Health Sciences Journal, 1 (2), 6 - 12.
- Ersoy, R. (2016). Türklere ölüm ve ölü ile ilgili rit ve ritüeller. <http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/41.php> 31.01.2016. Erişim: 15.06.2022.
- Ertaş, M. & Tuğlular, I. (1991). Plasebo- Nesebo. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 1 (3), 58 - 64.
- Eryiğit Bader, A. (2019). Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'da kürtaj. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2 (1), 116 - 141.
- Esch, T., Stefano, G.B., Frichione, G.L. & Benson, H. (2002). Stress in cardiovascular disease medical science monitor. International Medical Journal of Experimental and Clinical Research, 8 (5), 93 - 101.
- Esin, K. & Sanlier, N. (2012). Çocukluk çağı obezitesinin psikososyal etkileri. Beslenme ve Diyet Dergisi, 40 (2), 101 - 107.
- Eskiyurt, N. & Akyüz, G. (2003). Osteoporoz ve tedavisi. Y. Karaaslan ve F. Oksel (Ed.), Romatizmal hastalıklar ve tedavi el kitabı ( s. 186 - 194). MD Yayıncılık. İstanbul.
- Eyigör, S. (2007). İnmeli hastalarda genel rehabilitasyon prensipleri, yaşam kalitesi ve son durum değerlendirilmesi. Türkiye Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Dergisi, 53, (özel sayı - 1), 19 - 25.
- Eysenbach, G. (2001). What is e-health? J Med Internet res, 3 (2). e20 doi:10.2196/jmir.3.2.e20. PMID: 11720962. PMCID: PMC1761894.
- Fagerström, K. (2002). The epidemiology of smoking: Health consequences and benefits of cessation. Drugs, 62 (2 - supp. 2), 1 - 9.
- Fatchi, F., Samadbeik, M. & Kazemi, A. (2020). What is digital health? Review of definitions. Integrated citizen centered digital health and social care. A. Värri et al. (Eds). DOI: 10.3233/STHI200696.
- Faulkner, J., O'Brien, W.J., Mcgrane, B., Wadsworth, D., Batten, J., Askew, C.D. et al. (2021). Physical activity, mental health and well - being of adults during initial covid - 19 containment strategies: A multi-country cross-sectional analysis. Journal of Science and Medicine in Sport, 24 (4), 320 - 326.
- Fehr, S.S. (2000). Grup terapisine giriş. F. Zengin (Çev.). Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Feifel, H. (1990). Psychology and death: Meaningful rediscovery. American Psychologist, 45 (4), 537 - 543.
- Ferdous, H.S., Afsana, F., Qureshi, N.K. & Rouf, R.S.B. (2015). Osteoporosis: A Review. Birdem Medical Journal, 5 (1), 30 - 36.
- Fernandes, S., Natu, S. (2016). Internet addiction: Can cognitive behaviour therapy help? The International Journal of Indian Psychology, 4 (1), 53 - 71.
- Fettaoğlu, E.Ç. (2014). Primer psikolojik bozukluklarla ilişkili saç kayıpları. Türkderm, 48 (özel sayı - 1), 52 - 55.

- Fişkın, G., Şahin, N.H. & Kaya, İ.G. (2017). Menapozal dönemdeki kadınların bu yaşam dönemine ilişkin bakış açılarının kalitatif analizi. *G.O.P Taksim E.A.H JAREN*, 3 (3), 122 - 128.
- Fidan, M. & Yetiş, A. (2018). Sağlık iletişimde algı: Kamu spotları üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 11 (2), 159 - 178.
- Fink, G. (2016). Stress, definitions, mechanisms and effects outlined lessons from anxiety. G. Fink ( Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior*, volum 1 of the handbook of stres series (p. 3 - 11). San Diego: Elsevier Inc.
- Fişek, N. (1982). Sağlık hizmetleri ve işçi sağlığı ailelerinin sağlık sorunları. Modern yönetim semineri. Türk - İş Yayınları, 144. Ankara.
- Frader, J.E. (2007). Asley's case. *Pediatric Research*, 61 (5), 617.
- Freedman, J.L., Sears, D.O. & Carlsmith, J.M. (1998). Sosyal psikoloji. A. Dönmez (Çev. 3. baskı). İmge Kitabevi. Ankara.
- Gainsbury, S.M. (2015). Online gambling addiction: The relationship between internet gambling and disordered gambling. *Current Addiction Reports*, 2 (2), 185 - 193.
- Ganley, R.M. (1989). Emotion and eating in obesity. A review of the literature. *International Journal of Eating Disorders*, 8 (3), 343 - 361.
- Ganong, W.F. (2002). Tıbbi fizyoloji. Çeviri: Türk Fizyoloji Bilimleri Derneği. 20. Baskı. Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- García Arroyo, J.M. & Dominquez Lopez, M.L. (2011). Psychological problems derived from mastectomy: A qualitative study. *International of Surgical Oncology*. 2011.132461. 10. 1155/2011/132461.
- Garipağaoğlu, M. & Kuyrukçu, N. (2009). Çocuk sağlığı ve kafein. *Çocuk Dergisi*, 9 (3), 110-115.
- Garret, C. & Doherty, A. (2004). Diabetes and mental health. *Clinical Medicine*, 14, 669 - 672.
- Gençer, E. & Apay, S.E. (2020). Gebeliğin istenme durumuöznel mutluluğu etkiler mi? *Psikiyatri Hemsireliği Dergisi*, 11 (2), 88 - 97.
- Geçtan, E. (1976). Tiyatro yoluyla ruhsal tedavi "psikodrama." *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7 (7), 103 - 112.
- Gencer, Z.T., Daşlı, Y. & Biçer, E.B. (2019). Sağlık iletişimde yeni yaklaşımlar: Dijital medya kullanımı. *Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 22 (1), 42 - 52.
- Gençer, A.G. & Hocaoğlu, Ç. (2019). İnme sonrası nöropsikiyatrik durumlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11 (4), 419 - 437.
- Gensler, H.C. (2010). Bazı etik kuralların normları ışığında kürtaj. M.E. Kala (Çev.). *DEÜİFD*, 32, 235 - 241.
- Germani, F. & Biller Andorno, N. (2021). The anti-vaccination infodemic on social media: A behavioral analysis. *PLOS ONE*, 16 (3), e0247642.
- Gilbert, H.A. (1965). Smokeless non tobacco cigarette. *Google Partients*: 1965.
- Girgin, M.C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1), 15 - 28.
- Gold,L.M., Kirkpatrick, B.S., Fricker, F.J. & Zitelli, B.J. (1986). Psychosocial issues in pediatric organ transplantation: The parents' perspective. *Pediatrics*, 77 (5), 738 - 744.

- Gómez García, G., Romera Rodriguez, J.M., Rodriguez Jimenez, C. & Navas Parajo, M.R. (2020). Sexting among university students: links to internet addiction and psychological variables. *Journal of Drug and Alcohol Research*, 9, 1 - 16.
- Goniewicz, K., Goniewicz, M., Pawlowski, W. & Friedor, P. (2015). Road accident rates: Strategies and programmes for improving road traffic safety. *European Journal of Trauma and Emergency Surgery*, 42 (4), 433 - 438.
- Goodman, M. (2016). Geleceğin suçları digital dünyanın karanlık yüzü. Y. Türk (Çev.). *Ti-maş Yayınları*. İstanbul.
- Göde, H.A. & Tatlıcan, N. (2019). Türk halk anlatılarında ölüme ilişkin tabu ve kaçınmalar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, (Prof. Dr. Fuat Sezgin özel sayısı), 113 - 127.
- Gök, E.A. & Yorulmaz, O. (2021). Psikoterapideki tabu: Olumsuz etkilere dair sistemik bir gözden geçirme. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 5 (3), 289 - 303.
- Göka, E. (2002). Plasebo kavramı ve plasebo etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 58 - 64.
- Gökalp, P.G. (2000). Yaygın anksiyete bozukluğu. R. Tükel (Ed.), *Anksiyete bozuklukları* (s. 137- 156). *Çizgi Tıp Yayınları*. Ankara.
- Gökalp, N. (2017). Bağımlılığa felsefi bir bakış. *Bağımlılık Dergisi*, 18 (2), 59 - 64.
- Gökçek, Ö., Hüzmelî, E.D. & Katayfçı, N. (2019). Kronik obstrüktif akciğer hastalarında dispnenin yaşam kalitesi ve depresyona etkisi. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 84 - 88.
- Gökkaya, D. & Erdem, R. (2017). Sağlık hizmetleri kullanımına etki eden faktörlerin hastalık şiddeti algısıyla değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (1), 149 - 184.
- Gökler, R. & Işıtan, İ (2012). Modern çağın hastalığı: Stres ve etkileri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 154 - 168.
- Göksel, H. (1978). Hasta ve hekim ilişkisi. M.N. Küçüksoy ve S.A. Ruacan ( Ed.), *Klinik Onkoloji* ( s. 15 - 216). *Türk Kanser Araştırma ve Savaş Kurumu Yayınları*. Ankara.
- Göktaş, S., Önsüz, M.F., Işıklı, B. & Metintaş, S. (2018). Elektronik sigara (e - sigara). *Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi*, 3 (3), 55 - 62.
- Göktepe, A. (2015). *Sanat terapi*. Nesil Basım Yayın. İstanbul.
- Gören, T. (2005). Kardiyolojik hastalıklar. S. Özkan (Ed.), *Konsültasyon liyezon psikiyatrisi*. *Psikosomatik tıp 2002 - 2004 kitabı* ( s. 182 - 187). İstanbul.
- Görgel, E.B. & Çakıroğlu, F.P. (2007). Menapoz döneminde kadın. *Ankara Üniversitesi Basımevi*. Ankara.
- Görgülü, Ü. & Fesci, H. (2011). Epilepsi ile yaşam: Epilepsinin psikososyal etkileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26 (1), 27 - 32.
- Gövsâ, İ.A. (2003). Sigara. F. Gürsoy Naskali (Ed.), *Tütün* ( s. 521 - 535). *Kitabevi*. İstanbul.
- Gözüm, S. & Çapık, C. (2014). Sağlık davranışlarının geliştirilmesinde bir rehber: Sağlık inanç modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi*, 7 (3), 230 - 237.
- Graham, H.K., Rosenbaum, P.L., Paneth, N., Dan, B., Lin, J.D., Domiano, D.L. & ark. (2016). Cerebral palsy. *Nature Reviews Disease Primers*, 2 (1), 15082
- Greenberg, N., Carr, J.A. & Summers, C., (2002). Causes and consequences of stres. *Integrative and Comparative Biology*, 42 (3), 508 - 516.
- Gulam, A. (2016). Regreation need and impotence in modern society. *International of Physiology, Nutrition and Physical Education*, 1 (2), 157 - 160.

- Gupta, V. & Garg, R. (2009). Probiotics. *Indian Journal of Medical Microbiology*, 27 (3), 202 - 209.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 91 - 109.
- Gül, F. (2013). İnsan - Doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17 - 21.
- Gülbaş, G.G., Yalınbaş, D. & Yüksel, H.F. (2007). Benim çocuğum. III. Tıpta İnsan Bilimleri Kongresi, özet kitabı ( s. 23). 5 - 6 Nisan 2007. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Gülbetekin, E., Bayraktar, S., Özkan, Ö. & Özkan, Ö. (2016). Bir yüz nakli hastasının yüz algısı diğer kişilerin yüz algısından farklı mıdır? *Uluslararası Kognitif Nörobilim Kongresi*, özet kitabı ( s.59 - 60). 19 - 22 Mayıs 2016. Üsküdar Üniversitesi. İstanbul.
- Gülbetekin, E. (2020). Duygular ve sinirbilim. E. İnan ve E. Yücel (Ed.), *Psikoloji penceresinden duygular kuramdan uygulamaya* (1. basım, s. 69 - 120). Nobel Akademik. Ankara.
- Gülen, M., Ay, M.O., Avcı, A., Acehan, S. & İçme, F. (2014). Oftalmolojik aciller. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 23 (2), 303 - 327.
- Güllüpinar, F. (2013). Toplumsal ilişkiler kıskacında zihin engelli olan bireyler ve aile yapıları: Eskişehir'de engelli ailesi hakkında sosyolojik bir alan çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24 (1), 41 - 64.
- Gülmez, H. (2013). Çalışanların yaşam kalitesini etkileyen faktörler. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7 (4), 74-82.
- Güloğlu, F.K. (2021). Tarihi süreçte dünyada ve Türkiye'de engelliğin değişimi ve gelişimi. T. Güloğlu ve E.S. Kala(Ed.), *Değişen dünyada sosyal politika* ( s. 187 - 202). Ekin Yayınevi. Bursa.
- Gültekin, B.K. (2010). Ruhsal bozuklukların önlenmesi: Kuramsal çerçeve ve sınıflandırma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2 (4), 583 - 594.
- Gülüm, I.V. (2012). Psikoterapilerin olası olumsuz etkileri. *Psikiyatrik Güncel Yaklaşımlar*, 4 (4), 506 - 519.
- Gün, K. ve Karamehmetoğlu, S.Ş. (2015). Rehabilitasyon açısından özürüllüğün epidemiyolojisi. Ed. H. Oğuz, *Tıbbi Rehabilitasyon* (3. Baskı) s. 15-22. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Gündüz, A. (2016). Boyanmanın toplumsal işlevi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6 (1), 147 - 167.
- Gündüz, E.S. & Akyolcu, N. (2020). Böbrek nakli yapılan hastaların psikososyal deneyimleri: Nitel bir araştırma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12 (supp. - 1), 204 - 2018.
- Güneş, D., Oytun, M.G. & Saydam, G. (2016). Hematopoetik kök hücre nakli komplikasyonları. *FNG & Bilim Tıp Transplantasyon Dergisi*, 1 (2), 92 - 96.
- Güneri, E., Üney, R. & Demirci, O.O. (2018). Kişilerarası etkili iletişim. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları*, 56. İstanbul.
- Güngör, Ö., Alp, A., Pembegül, İ. & Tokgöz, B. (2017). Böbrek naklinde kullanılan yeni immünosupresif ilaçlar. *Türk Nefroloji Diyaliz ve Transplantasyon Dergisi*, 26 (3), 239 - 245.
- Günüş, S. & Doğan Keskin, A. (2016). Çevrim içi alışveriş bağımlılığı: Belirtiler, nedenler ve etkiler. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3, 339 - 364.
- Gür, E. (2019). Aşı kararsızlığı - Aşı reddi. *Türk Pediatri Arşivi*, 54 (19), 1 - 2.

- Gürboğa, Ç. & Kargın, T. (2003). İşitme engelli yetişkinlerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim yöntemlerinin/becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36 (1), 51 - 64.
- Gürer, A., Çırpan, F.K. & Özen, N.A. (2019). Yaşlı bakım hizmetleri. *Journal of Health Services and Education*, 3 (1), 1 - 6.
- Gürgöze, M. (2006). Omurilik yaralanmalarında rehabilitasyon (1. baskı). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Gürler, G. (2018). Estetik cerrahi müdahale görmüş bireyler üzerine bir alan araştırması. *Sosyoloji Dergisi*, 38, 141 - 172.
- Güven, T. (2007). Diyabetes mellituslu hastalarda yaşam kalitesi ve depresyon etkisinin araştırılması. T.C. Sağlık Bakanlığı Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği. Uzmanlık Tezi. İstanbul
- Güvenkaya, L. (2019). Yoga yapan ve yapmayan bireylerin algılanan sters ve yaşam memnuniyetlerinin karşılaştırılması. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşe.
- Haas, C.F., Champion, A. & Secar, D. (2008). Motivation factors for seeking cosmetic surgery. *Plastic Surgical Nursing*, 28 (4), 177 - 182.
- Hacıoğlu, G. (2017). Omurilik yaralanmalı hastalara bakım verenlerin bakım verici yükü ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki. T.C. İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Hadımlı, A., Sert, E. & Karaca Saydam, B. (2021). Genital estetik cerrahide Ex-PLISSIT modeli ile danışmanlık ve bakım. *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences*, 6 (11), 29 - 38.
- Hagger, M. & Orbell, S. (2003). A meta-analytic review of the common sense model of illness representations. *Psychology and Health*, 18 (2), 141 - 184.
- Hanafy, A., Diaz-Garcia, C., Olausson, M.E. & Brannstrom, M. (2012). Uterine transplantation. *Obstetric Anesthesia Digest*, 32 (2), 88 - 89.
- Hancı, H. (2005) Yılan hikayesi,. *Sted*, 14 (8), 1 - 9.
- Hanley, T. & Reynolds, D.J. (2009). Counselling psychology and the internet: A review of the quantitative research into online outcomes and alliances withing text based theory. *Counselling Psychology Review*, 24 (2), 4 - 13.
- Harcourt, D., Rumsey, N., Ambler, N. & Cowthorn, S.J. (2003). The psychological effect of mastectomy with or without breast reconstruction: A prospective, multicenter study. *Plastic & Reconstructive Surgery*, 111 (3), 1060 - 1068.
- Hasırcı, S.U. & Arvas, M.Ö. Dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık." İ.H. Dikmen ve M. Açar (Ed.). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, yayın no. 7308. ISBN.978 - 975 - 5476 - 5. Ofşar Ofset. Ankara. Erişim. 15.06.2022.
- Hassoy, H. (2016). Sığınmacılara ilişkin genel durum. I. Ergin (Ed.). Savaş, göç ve sağlık (s.16 - 19). Türk Tabipleri Birliği Yayınları. Ankara.
- Hatemi, H. (2001). Artrit ve sanat. C. Mumcu (Ed.). Artrit ve sanat(s. 33). Okuyan Us Yayını. İstanbul.
- Hatzimichael, E. & Tuthil, M. (2010). Hematopoietic stem cell transplantation. *Stem Cells and Cloning: Advances and Applications*, 3 (1), 115 - 117.
- Havelka, M., Lucanin, J.D. & Lucanin, D. (2009). Biopsychosocial model - the integrated approach to health and disease. *Collegium Antropologicum*, 33 (1), 303 - 310.



- Heller, K.W. & Swinchart Jones, D. (2003). Supporting the educational needs of students with orthopedic impairments. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 22 (1) 3 - 24.
- Hendekçi, A. & Uğur, H.G. (2020). Bakım personelinin yaşadığı sorunlar ve bakımdan etkilendirme durumları. *JAREN*, 6 (3), 538 - 544.
- Hermer, L. & Brody, H. (2010). Defensive medicine, cost containment and reform. *Journal of General Internal Medicine*, 25 (5), 470 - 473.
- Hezer, H. & Karalezli, A. (2019). Sigaraya psikolojik bağımlılığın sigara içme arzusu ve nikotin yoksunluk semptomlarına etkisi. *Ankara Medical Journal*, 4 (1), 700 - 707.
- Hill, A. (1999). Phantom limp pain. A review of the literature on attributes and potential mechanisms. *Journal of Pain Symptom Management*, 17, 125 - 142.
- Hirschfeld, R.M. (2001). The comorbidity of major depression and anxiety disorders: Recognition and management in primary care. *Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 3, 244 - 254.
- Hocaoğlu, A., Berk, H.Ö.S. & Ketenci, A. (2019). Ağrıyla baş etme envanteri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ağrı*, 3(1), 32 - 41.
- Holdsworth, J.K. (2018). Daha iyi bir yarın? Yaşlı bakımında ailelerin karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaçları. Ö. Arun (Ed.), *Yaşlanmayı aşmak* ( s. 73 - 87). Phoenix. Ankara.
- Holland, J.S. (1998). *Biology of cancer for the psycho-oncologist*. J.S. Holland (Ed), *Psycho-oncology* ( p. 16 - 23). Oxford University Press. New York.
- Holmes, T.H. & Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213 - 218.
- Holmes, S. & Dickerson, J. (2003). The quality of life: Design and evaluation of a self-assessment instrument for use with cancer patients. *International Journal of Nursing Studies*, 40 (5), 515 - 520.
- Hopman, P. & Rijken, M. (2015). Illness perceptions of cancer patients: Relationships with illness characteristics and coping. *Psycho-oncology*, 24 (1), 11 - 18.
- Horgan, O. & Maclachlan, M. (2004). Psychosocial adjustment to lower limb amputation: A review. *Disability and Rehabilitation*, 26 (14 - 15), 837 - 850.
- Hovardaoğlu, S. (1999). Yükleme kuramı açısından sağlık davranışları. Ü.H. Okyayuz (Ed.), *Sağlık psikolojisi giriş* ( 1. baskı, s. 19 - 35). Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.
- Huber, M., Knottnerus, J.A., Green, L.W., Horst, H.V.D., Jadat, A.R., Kromholit, D. et al. (2011). How should we define health? *BMJ*, 343, d4163.
- Hunter, D.J., March, I. & Chew, M. (2020). Osteoarthritis in 2020 and beyond: A lancet commission. *The Lancet*, 396 (10264), 1711 - 1712.
- Ingram, A.J. (1980). Miscellaneous affections of the nervous system. Eds. A.S, Edmonson & A.H, Crenshav ( Eds.), *Campbell's operative orthopaedics* (6th, p. 1567 - 1641). The C.V. Moeby Company. ST Louis, Toronto, London.
- Işık, T. (2019). Sağlık iletişimi bağlamında kullanım şekilleri açısından dijital algı ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (özel sayı), 1979 - 1994
- Işık, S. (2020). Covid 19 salgınının psikolojik sorunları ve etkili başa çıkma yöntemleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Yayını*. 01 Haziran 2020. Ankara.
- İçelli, İ. (2006). Müzik ve toplum. 42. Ulusal Psikiyatri Kongresi, özet kitabı (s.130). 1 - 5 Kasım 2006. İstanbul.
- İlhan, M.N., Aydemir, Ö., Çakır, M. & Aycan, S. (2014). Akılcı olmayan ilaç kullanım davranışları: Ankara'da üç ilçe örneği. *Turk J Public Health*, 12 (3), 188 - 200.

- İnan, S., Peker, G.C., Tekiner, S. & Filiz, D.Z. (2013). Engellilik Türkiye’de engellilerin durumu ve sağlık hizmeti sunumuna bir bakış. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 12 (6), 723 - 728.
- İnce, İ. (2007). “Organ nakli”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 33, 373 - 397. TDV Yayınları . İstanbul.
- İskit, A.B. (2006). Akılcı ilaç kullanımı. Sted, 15 (7), 4 - 5.
- İskit, A.B. (2017). Bilime karşı yalancı bilim (pseudobilim) örneği: Homeopati. S. Tütüncü & N. Etiler Ed.), Tıbbın alternatifi olmaz! Geleneksel alternatif ve tamamlayıcı tıp uygulamaları ( s.133- 140). Türk Tabipleri Birliği Yayınları. Ankara.
- İslamoğlu, A.H. (2019). X’e bağlı adrenolökodistrofi (ALD) hastalığı ve tedavi sürecinde Lorenzo’nun yağı kullanımı. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1, 154 - 159.
- İzci, F. (2016). Epilepsi hastalarında aleksitimi, mizaç ve karakter özellikleri. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8 (1), 64 - 75.
- İzci, F., Kulacaoglu, F. & Beştepe, E.E. (2021). Covid - 19 pandemisinde toplum ve sağlık çalışanlarının ruh sağlığı ve koruyucu önlemler. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 13 (1), 124 - 136.
- Jain, S., Srivastava, A.S., Werma, R.P. & Maggu, G. (2019). Caffeine addiction: Need for awareness and research and regulatory measures. Asian Journal of Psychiatry, 41, 73 - 75
- Jankovic, J. (2008). Parkinson’s disease: Clinical features and diagnosis. Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 79, 368 - 376.
- Johnson, L. Syd. M. (2011). Kürtaj: Ahlaki perspektifler. K. Tıbbık (Çev.). Dini Araştırmalar Dergisi, 14 (39), 139 - 160.
- Johnston, M., Weinman, J. & Chater, A. (2011). A healthy contribution. Psychologist, 24 (12), 890 - 902.
- Kaba, R. & Sooriakumaran, P. (2007). The evolution of the doctor-patient relationship. International Journal of Surgery, 5 (1), 57 - 65.
- Kadan Lottick, N.S., Wanderverker, L. C., Block, S.D., Zhang, B. & Prigerson, H.G. (2005). Psychiatric disorders and mental health service use in patients with advanced cancer. Cancer, 104, 2872 - 2881.
- Kadıgil, S. (2012). Engelli haklarında yeni bir olgu: Ashley tedavisi. Sağlık Hukuku Makaleleri ( s. 131 - 152). İstanbul Barosu. İstanbul.
- Kafes, A.Y. (2021). Depresyon ve anksiyete bozuklukları üzerine bir bakış. Humanistic Perspective, 3(1), 186 - 194.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Kalra, G. & Desousa, A. (2011). Psychiatric aspects of organ transplantation. International Journal of Organ Transplantation Medicine, 2 (1), 9 - 18.
- Kalick, S.M. (1978). Toward and interdisciplinary psychology of appearances. Psychiatry, 41, 443 - 453.
- Kameroğlu, Z. & Kara, O. (2013). Küresel krizlerin sosyal yaşam üzerindeki etkisi: Van il’i örneği. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31, 35 - 48.
- Kandemir, G. & Ak, İ. (2013). Tıbben açıklanamayan belirtilerin psikiyatrik yönü. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5 (4), 479 - 506.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbance of affective contact. Nervous Child, 2, 217 - 250.

- Kansu, E. (2007). Kök hücre biyoloji ve plastisitesinde güncel kavramlar. 4. Ulusal Kemik iliği Transplantasyonu ve Kök Hücre Tedavileri Kongresi, kongre özet kitabı ( s. 1 - 7). 1 - 4 Mart 2007. Uludağ - Bursa.
- Kantar, R.S., Alfonso, A.R., Diep, G.K., Berman, T.P., Rifkin, W.C., & Diaz Siso, J. R. et al. (2021). Facial transplantasyon: Principles and evolving concepts. Plastic and Rekonstruktive Surgery: 1022e, 2021, 147 (6), 1022 - 1038.
- Kantarcıoğlu, A.Ç., Demirkaya, M. & Sevinir, B.B. (2019). Kanser tanısı alan ergenlerde hastalık algısı ve duyu durumunun incelenmesi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 26 (2), 81 - 88.
- Kaplan, M. (2010). Geleneksel tıbbın yeniden üretim sürecinde kadın. Ankara kent örneğinde kuşaklar arası çatışma. Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, 257. Ankara.
- Kaplan, Y.C., Uysal, N., Arslan, E.K., Acar, S. & Harvey, C. (2019). Emzirme döneminde ilaç kullanımı. Türk Aile Hekimliği Dergisi, 23 (4), 176 -185.
- Kapp, P., Raynur, D.K. & Berry, D.C. (2004). Comparison of two methods of preseting risk information to patients about the side effect of medicines. Qual Saf Healty Care, 13, 176 - 180.
- Kara. D. & Oruç, G. (2020). Birey doğa ilişkisinin yeniden kurgulanması bağlamında ekoterapötik mekânlar. Tasarım Kuram, 16 (3), 257 - 277.
- Karaaslan, Y. (2003). Osteoartrit tedavisi. Y. Karaaslan ve F. Oksel (Ed.), Romatizmal hastalıklar ve tedavi el kitabı (s. 34 - 44). MD Yayıncılık. İstanbul.
- Karabudak, R. (2014). Parkinson hastalığı. Beyin yılı aktiviteleri çerçevesinde hazırlanmış broşür. R. Karabudak (Ed.). Türk Nöroloji Derneği. [www.noroloji.org.tr](http://www.noroloji.org.tr)
- Karadağ, M.G., Türközü, D. & Kapucu, D. (2013). Bitkiler ve ilaç etkileşimleri. Göztepe Tıp Dergisi, 28 (4), 164 - 170.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş.B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N. & Şahin, B.M. ( 2016). Sanal dünyanın kronolojik bağımlılığı: Sosyotizm (Phubbing). The Turkish Journal on Addictions, 3 (2), 223 - 269.
- Karagülle, Ç. & Çiçek, S.C. (2020). Kronik obstrüktif akciğer hastalığı olan bireylerin hastalık algısının yaşam kalitesine etkisi. Türk Fen ve Sağlık Dergisi, 1 (2), 36 - 49.
- Karakuş, G., Özpoyraz, N., Zengin, M., Tamam, L., Vural, A. & Koç, F. (2012). Parkinson hastalığı sırasında ortaya çıkan psikotik özellikli manik atak: Olgu sunumu. Klinik Psikiyatri, 15, 248 - 258.
- Karakuş, G., Öztürk, Z. & Tamam, L. (2012). Ölüm ve ölüm kaygısı. Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 21 (1), 42 - 79.
- Karamızrak, N. (2014). Ses ve müziğin organları iyileştirici etkisi. Koşuyolu Health Journal, 17 (1), 54 - 57.
- Karayağmurlu, A., Naldan, M.E., Temelli, Ö. & Coşkun, M. (2021). Ebeveyni kanser olan çocukların depresyon, anksiyete ve yaşam kalitesi açısından değerlendirilmesi; olgu kontrol çalışması. Klinik Psikiyatri Dergisi, 24 (1), 5 - 14.
- Kardaş, A. (2017). Türkiye’de yaşlı bakım hizmetleri ihtiyacı ve gelecek perspektifi. İ.B. Akçakaya ve E. Özmete (Ed.), Türkiye aktif ve sağlıklı yaşlanma zirvesi 2017 ( s. 46 - 51). T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü ve Ankara Üniversitesi Yaşlılık Çalışmaları ve Uygulama Merkezi. Ankara.
- Kasar, K.S., Ünal, E., Çapacı, S., Yılmaz, C.K. & Aşiret, G.D. (2020). Yaşlı bireylerin ağrıya yönelik tamamlayıcı ve alternatif tedavi kullanım durumu ve tutumu. Hacettepe Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Dergisi, 7 (3), 271 - 277.

- Katz, G. & Lazcano Ponce, E. (2008). Intellectual disability; definition, etiological factors, classification, diagnosis, threatment and prognosis. *Salud Publica Mex.* 50 ( 2 - supp.), 132 - 141.
- Kaur, A. & Guan, Y.X. (2018). Phantom limp pain: A literature review. *Chinese Journal of Traumatology (English edition)*, 21 (6), 366 - 368.
- Kav, S., Hanoğlu, Z. & Algier, L. (2008). Türkiye'de kanserli hastalarda tamamlayıcı ve alternatif tedavi sistemlerinin kullanımı: Literatür taraması. *Uluslararası Hematoloji - Onkoloji Dergisi*, 18 (1), 32 - 38.
- Kavradım, S.T. & Özer, Z.C. (2014). Kanser tanısı alan hastalarda umut. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6 (2), 154 - 164.
- Kaya, N., Akpınar, Z. & Çilli, A.S. (2003). Multipl sklerozda yaşam kalitesinin depresyon ve anksiyete ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4, 220 - 225.
- Kaya, B. & Kaya, M. (2007). 1960' lardan günümüze depresyon epidemiyolojisi. Tarihsel bir bakış. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 19 (6), 3 - 10.
- Kaya, H., Kaya, Ö.B. & Dilbaz, N. (2017). Alkol kullanım bozukluğunun genetiği. *Güncel Bağımlılık Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 33 - 46.
- Kaya, B. (2020). Pandeminin ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikiyatri*, 23, 123 - 124.
- Kayaalp, İ.V. (2000). Otizm ve iletişim problemi olan çocukların eğitimi (1. baskı). Evrim Yayınevi. İstanbul.
- Kean, S. (2018). İnsan beyninin gizemi. Travma, delilik ve iyileşme hikâyeleriyle bir beyin araştırma tarihi. B. Kılınçer (Çev.). ( 5. baskı). Kolektif kitap. İstanbul.
- Kemp, N.J. (1981). Social psychological aspects of blindness: A review current. *Psychological Reviews*, 1, 69 - 89.
- Kennedy, P. & Rogers, B.A. (2000). Anxiety and depression after spinal cord injury: A longitudinal analysis. *Arch Phys Med Rehabil.* 81, 932 - 936.
- Keogh, A. (2004). Calcineurin inhibitors in heart transplantation. *The Journal of Heart and Lung Transplantation*, 23 (5 - supp.), 202 - 206.
- Keven, K. & Aktürk, S. (2016). Transplantasyona hazırlık verici. A. Türkman (Ed.), Transplantasyon nefrolojisi, Türk Nefroloji Derneği pratik uygulama ve önerileri ( s. 9 - 25). Buluş Tasarım ve Matbaacılık. Ankara.
- Khan, G.J., Khan, F.K., Khan, R.A., Jamshaid, M., Tajdin, F. & Sojid, M.İ. (2014). Alternative medicine: The tendency of using complimentary alternative medicine in patients of different hospitals of Lahore, Pakistan. *The Professional Medical Journal*, 21 (6), 1178 - 1184.
- Kılıç, C. (2009). Felsefe diyarından hikmet yurduna bilgelik hikâyeleri (46. baskı). İnsan Kitap. İstanbul.
- Kılıç, E. & Gür, K. (2018). Okul yaralanmalarını önlemede sağlık inanç modeli temelli girişimlerin etkisi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5 (3), 467 - 475.
- Kılınç, A.S. (2019). Burdur'da 65 yaş ve üzeri nüfusun yaşam kalitesi ve yalnızlık durumu ile ilişkili etmenler. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara.
- Kılınçaslan, A. (2007). Duyusal yetersizlik ve çocuk. D. Ü. Tüzün ve S. Hergüner (Ed.), Çocuk hastalıklarında biyopsikososyal yaklaşım (1. baskı, s. 385 - 402). Epsilon Yayınları. İstanbul.
- Kırca, N. & Pasinlioğlu, T. (2013). İnfertilite tedavisinde karşılaşılan psikososyal sorunlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5 (2), 162 - 178.

- Kırpınar, İ., Deveci, E., Çamur, D.Z. & Kılıç, A. (2014). Somatoform bozukluğu olan hastalarda erken dönem uyumsuz şemalar. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 84 - 93.
- Kışlak, P. & Genç, F. (2019). Osteoporoz ve tedavisi. *Lectio Scientific Journal of Healty and Natural Sciences*, 3 (1), 1 - 18.
- Kızılök, G.E. (2021). Cinsel bağımlılık: Tanımı, etiolojisi ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13 (3),394 - 411.
- Kickbucsh, Ilona, Pelikan, Jürgen M, Apfel, Franklin & Tsouros, Agis D. (2013). Health literacy: The solid facts. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326432>.
- Kiştir, A. (2011). Sağlık çalışanları için etkili iletişim: Hekim - Hasta iletişiminde temel noktalar. *Sağlık Düşünce ve Tıp Kültürü Dergisi*, 18, 72 - 77.
- Kim, V. & Criner, G. (2012). Chronic bronchitis and COPD. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 187 (3), 228 - 237.
- Kimyai - Asadi, A. & Usman, A. (2001). The role of the psychological stress in skin disease. *Journal of Cutaneous Medicine and Surgery*, 5 (2), 140 - 145.
- King, A.L.S., Guedes, E., Neto, J.P.S., Leite, F. & Nardi A.E. (2017). Nomophobia: Clinical and demografic profile of social network excessive users. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 8 (6), 1 - 6.
- Kirkengen, A.L., Ekeland, T.J., Getz, L., Hetlevic, I., Schei, E., Ulvestad, E. & Vetlesen, A.J. (2015). Medicine's perception of reality a splint Picture: Critical reflections on apperent anomalies witting the biomedical theory of science. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 22, 496 - 501.
- Kneebone, I. & Lincoln, N.B. (2012). Psychological problems after stroke and their management state of of knowledge. *Neuroscience & Medicine*, 3 (1), 83 - 99.
- Koca, E. & Koç, F. (2008). Çalışan kadınların giysi seçimleri ve renk tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24), 171 - 2000.
- Koca, N.T., Sepici, V., Tosun, A.K. & Koca, G. (2011). Diz osteoartriti hastalarımızda risk faktörleri ve ve osteoartrit - osteoporoz ilişkisi. *Türk Osteoporoz Dergisi*, 17, (1), 0 - 0.
- Kocatürk, P.A. (2000). Strese cevap. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53 (1), 49 - 56.
- Koç, E., Güler, S. & Aslan, D. (2015). Diyabet- şeker hastalığı. HUTF Halk Sağlığı Anabilim Dalı. Toplum eğitim sunumları. [http://www.halksagligi.hacettepe.edu.tr/diger/topluma\\_yonelik.php](http://www.halksagligi.hacettepe.edu.tr/diger/topluma_yonelik.php). Erişim. 15 Ocak 2022.
- Koç, V. & Kafa, G. (2019). Dehşet yönetimi kuramı çerçevesinde benlik saygısı ve bağlanmanın rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11 (1), 129 - 139.
- Koçak, A. (1999). Davranışların nedenlerini algılama: Yükleme kuramları. *Seçuk İletişim*, 1 (1), 108 - 120.
- Koçyiğit, P. & Güner, M.A. (2015). Kozmotik ve cerrahi uygulamalar için yüz anatomisi. *Turkish Journal of Dermatology*, 3, 115 - 122.
- Kolukısa,Ş., Başkan, A.H. & Dönmez, K.H. (2019). Yürüme egzersizi yapan bireylerin egzersiz yapma beklentilerinin araştırılması. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 1 (1), 1 - 7.
- Kooijman, C.M., Dükstra, P.U., Geertzen, J.H., Elzinga, A. & Vander Schans,C.P. (2000). Phantom pain and Phantom sensations in upper limb amputees: An epidemiological study. *Pain*, 87, 33 - 41.

- Koon, H.W. & Pothoulakis, C. (2006). Immunomodulatory properties of substance P: The gastrointestinal system as a model. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1088 (1), 23 - 40.
- Koponen, A., Ullamajja, S., Kai, E., Pirkko, N., Antti, U., Matti, S et al. (2007). Social functioning and psychological well being of 347 young adults with epilepsy only - population - based, controlled study from Finland. *Epilepsia*, 48 (5),907 - 912.
- Koptagel-İlal, G. (2000). Psikonevroz, psikosomatik, psikoterapi. İstanbul Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Korkmaz, L. (2012). İçimdeki müzik. *Pivolka*, 22 (7), 5 - 8.
- Korkmaz, G. & Şimşek, Ç. (2017). Sigara bağımlılığına yönelik müdahaleler. *G.O.P Taksim E.A.H JAREN*, 3 (ek sayı), 14 - 23.
- Korkmaz, S. & Hoşman, İ. (2018). Sağlık sektöründe tele tıp uygulamaları: Tele tıp uygulama boyutlarını içeren bir araştırma. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 4 (3), 251 - 263.
- Korucu, K.S., Söylemez, S.Ç. & Oksay, A. (2021). Biyopsikososyal yaklaşım ve gelişim süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12 (30), 689 - 700.
- Kotlega, D., Golap Janowska, M.M., Masztalewiz, M., Ciéwicz, S. & Nowacki, P. (2016). The emotional stress and risk of ischemic stroke. *Neurologia: Neurochirurgia Polska*, 50 (4),265 - 270.
- Kotloff, R.M. & Thabut, G. (2011). Lung transplantation. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 184, 159 - 171.
- Kovatcheva Datchary, P., Tremaroli, V. & Bäckhed, F. (2013). The gut microbiota. E. Rosenberg et al.(Eds.), *The prokaryotes human microbiology* ( p. 3 -24). Springer - Verlag, Berlin, Heidelberg.
- Koz, M., Akgül, M.Ş. & Atıcı, E. (2016). Egzersizin endokrin sistem üzerine etkileri ve hormonal regülasyonlar. *Türkiye Klinikleri, J. Physiother Rehabil - Special Topics*, 2 (1), 48 - 56.
- Köküöz, A.N. (1995). Multipl sklerozla birlikte yaşamak. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 28 (322), 60 - 63.
- Köyüstü, S. & Kırık, A. (2021). Yogaya genel bir bakış ve yoga sağlık ilişkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10 (28), 123 - 139.
- Kramer, G.P., Bernstein, D.A. & Phares, K. (2014). Klinik psikolojiye giriş. İ. Dağ (Ed.). *Metis Yayıncılık*. Ankara.
- Kruk, J. (2009). Physical activity and health. *Asian Pacific journal of Cancer Prevention*, 10, 721 - 728.
- Kulu, M., Özsoy, F. & Baykara, S. (2018). Bağımlılıkta düzenli egzersizin benlik saygısına etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19 (3), 244 - 249.
- Kumbasar, A. (2016). Sağlık politikaları. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Sağlık Yönetimi Ön Lisans Programı. e - kitap. İstanbul.
- Kumsar, A.K., Olgun, N. & Korel, Ö.K. (2009). Multipl sklerozlu hastalarda yorgunluğun değerlendirilmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2 (2), 100 - 103.
- Kumsar, A.K. & Yılmaz, F.T. (2014). Kronik hastalıklarda yaşam kalitesine genel bakış. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 62 - 70.
- Kurlansık, S.L. & Maffei, M.S. (2016). Somatic symptom disorder. *American Family Physician*, 93 (1), 49 - 55.

- Kurt, E. & Tunca, Y. (2016). Temel etik ilkeler çerçevesinde gebeliğin sonlandırılmasındaki etik ikilemlere bir bakış. Haseki Tıp Bülteni, 54, 57 - 61.
- Kurtz, S., Silverman, J. & Draper, J. (1998). Tıpta iletişim teknikleri. S. Yeniçeri, A. Yurdaçalış ve M. Yaşarlar (Çev.). Beyaz Yayınları. İstanbul.
- Kushalnagar, R. (2019). Deafness and hearing loss. DOI: 10.1007/978-1-4471-7440-0\_3.
- Kutlu, R. (2018). Çevresel faktörlerin mekân kalitesi ve insan sağlığına etkileri. The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 8 (1), 67 - 78.
- Kutlu, H.H. & Altındış, M. (2018). Aşı karşıtlığı. Flora, 23 (2), 47 - 58.
- Kübler Ross, E. (1997). Ölüm ve ölmek üzerine. B. Büyükkal (Çev.). Boyner Holding Yayınları. İstanbul.
- Küçük, V. & Koç, H. (2004). Psikososyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9, 1-11.
- Küçük, L. (2015). Diyabetin ruhsal boyutu. Okmeydanı Tıp Dergisi, 31(ek sayı), 52 - 56.
- Küçükardalı, Y. (2008). Komaya yaklaşım. Yoğun Bakım Dergisi, 8 (3), 121 - 130.
- Küçükler, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. Özel Eğitim Dergisi, 1 (3), 23 - 29.
- Küçükkaya, P.G. (2011). Estetik cerrahinin psikososyal etkileri ve hemşirelik girişimi. Hemşirelik Araştırma Geliştirme Dergisi, 13 (3), 71 - 77.
- Küçükkömürler, S. (2017). Belirsizliğin psikolojik etkileri. Nesne Psikoloji Dergisi, 5 (10), 329 - 344.
- Kürtüncü, M. & Arslan, N. (2019). Sağlıklı ergen ve engelli kardeşler arasındaki ilişkilerin aile işlevlerinden etkilenme durumunun incelenmesi. Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 6 (2), 366 - 379.
- Lam, L.T. & Peng, Z.W. (2010). Effect of pathological use of the internet on adolescent mental health: A perspective study. Archives of Pediatrics/Adolescent Medicine, 164 (10), 901 - 906.
- Lam, D., Rad, S.K., Ratra, V., Liu, Y., Mitchell, P., & Kina, J. et al. (2015). Cataract. Nature Reviews Disease Primers, 1(1), 15014.
- Lane, J.M. & Healey, S.H. (2000). Osteoporosis. S.A, Paget., A. Gibovski. & J.F. Beary (Eds.), Manuel of rheumatology and out patient orthopedic disorders, diagnosis and therapy ( 4th ed.). Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Lane, N.E. (2006). Epidemiology, etiology and diagnosis of osteoporosis. American Journal of Obstetrics and Gynecology, 194. 3 - 11.
- Lanosi, E.S., Alexandra, C. & Jimborean, G. (2015). Obesity Treatment Strategies. Acta Medica Marisensis, 61 (4), 361 - 366.
- Lantieri, L., Hilvelin, M., Audard, V., Benjoar, M.D., Meningaud, J.P., Bellivier, F. et al. (2011). Feasibility, reproducibility, risks and benefits of face transplantation: A prospective study of outcomes. American Journal of Transplantation, 11 (2), 367 - 378.
- Larsen, J.L. (2004). Pancreas transplantation: Indications and consequences. Endocrine Reviews, 25 (6), 919 - 946.
- Laurino Neto, R.M. & Herbella, F.A.M. (2019). Effects of psychological problems on surgical outcomes. Revista da Associação Médica Brasileira, 65 (5), 586 - 588.
- Lavandira, A. (2002). Orphan drugs: Legal aspects, current situation. Haemophilia, 8 (3), 194 - 198.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. Springer publishing company, inc, 200 Park Avenue South. New York.

- Lee, I.M., Shiroma, E.S., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S.N. & Katzmarzyk, P.T. (2012). Effect of physical inactivity on major non communicable diseases worldwide: A analysis of burden of diseases and life expectancy. *Lancet*, 380, 219 - 229.
- Lee, J. (2015). Sport, physical activity and health. R. Giulianotti (Ed.), *Routledge handbook of sociology of sport* ( p. 283 -292). Publisher. Routledge.
- Lee, S.A. (2020). Corona virus anxiety scale: A brief mental health screener for covid - 19 related anxiety. Pages:393 - 401. Publish online. 16 April 2020.
- Lehman, B.J., David, D.M. & Gruber, J.A. (2017). Rethinking the biopsychosocial model of health: Understanding health as a dynamic system. *Social Personal Psychology Compass*, 11(8), 1 - 17. e 12328.
- Lindford, A.J., Mäkisalo, H., Jalanko, H., Lauronen, J., Anttila, V.J., Juteau, S. et al. (2019). The Helsinki approach of face transplantation. *Journal of Plastic Rekonstructive & Aesthetic Surgery*, 72, 173 - 180.
- Lindsey, E. (2003). *Hemşire ve ebeler için HIV/AIDS el kitabı*. F. Doğan ve Ş.O. Toker (Çev.). (1. baskı). Ege Üniversitesi. Bornova.
- Lo, H.Y. & Harvey, N. (2012). Effects of shopping addiction on consumer decision - making: Web - based studies in real time. *Journal of Behavioral Addictions*, 1 (4), 162 - 170.
- Loo, L., Vrakas, G., Reddy, S. & Allan, P. (2017). International transplantasyon: A review. *Current Opinion Gastroenterology*, 33 (3), 1.
- Louv, R. (2010). Doğadaki son çocuk çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü. C. Temürçü (Çev.). TÜBİTAK popüler bilim kitapları, 317. Ankara.
- Lync, H.T. (1980). Assessment of risk factor genetics, etiology and human cancer. *Preventive Medicine*, 9 (2), 231 - 243.
- Majumdar, A. & Saleh, S. (2012). Psychological aspects of hysterectomy & postoperative care. A. Al Hency & M. Sabry, (Eds.). *Hysterektomy* ( p. 365 - 392). DOI:10.5772/31227
- Malm, C., Jakobsson, A. & Isaksson, A. (2019). Physical activity and sports - real health benefits: A review with insight into the public health of Sweden. *Sports*, 127, 1 - 28.
- Mamatoğlu, N. & Tasa, H. (2018). Engelliye yönelik ayrımcılık ve iş yerinde engelli. *Türkiye Klinikleri J Psychol Special Topics*, 3 (1), 1 - 10.
- Maralcan, G., Kuru, İ., Aydın, Ü.Y., Altinel, L., Bozan, M.E. & Ellidokuz, H. (2004). Afyon'un Çay ilçesinde ortopedik özürlülerin sıklığı. *Acta Orthopaedica et Traumatologica Turcica*, 35 (5), 343 - 347.
- Maraz, A., Griffiths, M.D. & Demetrovics, Z. (2015). The prevalence of compulsive buying: A meta - analysis. *Addiction*, 111(3), 1 - 34.
- Marks, I. (1990). Behavioural (non chemical) addictions. *British Journal of Addiction*, 85, 1389 - 1394.
- Marks, D.F. (2002). Freedom, responsibility and power: Contrasting approaches to healthy psychology. *Journal of Health Psychology*, 7, 5 - 19.
- Marks, D.F., Murray, M. & Estacio, E. (2020). *Health psychology: Theory, research and practice* (6th ed.). Sage publications.
- Martini, J., Knappe, S., Beesdo Baum, K., Liebre, R. & Witche, H.V. (2010). Anxiety disorders before birth and self perceived distress during pregnancy: associations with maternal depression and obstetric, neonatal and early childhood outcomes. *Early Human Development*, 86 (5), 305 - 310.



- Marvanova, M. (2016). Introduction to Parkinson disease (PD) and its complications. *Mental Health Clinician*, 6 (5), 229 - 235.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50,370 - 396.
- Matarazzo, J.D. (1980). Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health psychology. *American Psychologist*, 35 (9), 807 - 817.
- Mbogoni, M. & Me, A. (2002). Revising the United Nations Sensus Recommendations on disability. First meeting of the Washington group on disability statistics Washington. ( p. 1 - 30). 18 - 20 February 2002.
- Mccomb, S., Thiriot, A., Akache, B., Krishnan, L. & Stark, F. (2019). Introduction to the immun system. K.M. Fulton. & S. M. Twine (Eds.), *Immunoproteomics: Methods and Protocols, methods in molecular biology*, vol. 2024. ( p. 1- 24). Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Natura 2019.
- Medved, V., Medved, S. & Hanzěk, M.S. (2019). Transplantation psychiatry: An overview. *Psychiatria Danubina*, 31 (1), 18 - 25.
- Melzack, R. (1999). Pain-an overview. *Acta Anesthesiologica Scandinavica*, 43 (9), 880 - 884.
- Menezes, A., Lavie, C., Milani, R., O'keefe, J. & Lavia, T.J. (2011). Psychological risk factors and cardiovascular disease: is it all in your head? *Postgraduate Medicine*, 123 (5), 165 - 176.
- Mete, H.E. (2008). Kronik hastalık ve depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 11 ( ek - 3), 3 - 18.
- Metin, T.C., Katurcı, H., Yüce, A., Sarıçam, S. & Çabuk, A. (2017). An inventory study on the categorization and types of recreational activities. *International Journal of Social Sciences*, 59, 547 - 561.
- Metin, A. (2019). Yüz ifadeleri ve duygular: Derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (10), 2027 - 2055.
- Mevorach, D. & Paget, S.A. (2000). Rheumatoid arthritis. S.A. Paget. & A. Gibofsky (Eds.), *Manual of Rheumatology and out patient orthopedic disorders, diagnosis and therapy* ( 4th, p. 192 - 229). Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Michie, S. (2002). Causes and management of stres at work. *Occup Environ Medicine*, 59, 67 - 72.
- Miller, G., Chen, E. & Cole, S.W. (2009). Health psychology: Developing biologically plausible models linking the social world and physical health. *Annual Review of Psychology*, 60 (1), 501 - 524.
- Minaire, P. (1992). Disease, illness and healty. Theoretical Models of the disablement process. *Bulletin of the World Health Organization*, 70 (3), 373 - 379.
- Miral, M. & Beji, N.K. (2017). Gebelikte ilaç kullanımı ve danışmanlık. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4 (2), 142 - 148.
- Miyamoto, T., Tsujimura, A., Miyagava, Y., Koh, E., Namiki, M. & Sengoku, K. (2012). Male infertility and its causes in human, Hindawi Publishing corporation *Advances in urology*. Article. ID 384520, 7, 1 - 7.
- Mohammadi, M. (2021). Brief note on multiple sclerosis. *Journal of Multipl Sclerosis*, 8 (1), 1 - 8.
- Mollaoğlu, M., Özkan Tuncay, F. & Kars Fertelli, T. (2011). İnmeli hasta bakım vericilerinde bakım yükünü etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi*, 4 (3), 125 - 130.
- Mommaerts, J.L. & Devroey, D. (2012). The placebo effect: How the subconscious fits in. *Perspectives in Biology and Medicine*, 55 (1), 43 - 58.

- Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L. & Chirumbolo, A. (2017). Sexting behaviors and cyber pornography addiction among adolescents: The moderating role of alcohol consumption. *Sexuality Research and Social Policy*, 14 (2), 113 - 121.
- Morris, R. (2011). The psychology of stroke in young adults: The roles of service provision and return to work. *Stroke Research Treatment*, 2011:534812, 10 pages. <https://doi.org/10.4061/2011/534812>
- Morrison, J. (2016). DSM-5'i Kolaylaştıran " klinisyenler için tanı rehberi."M. Şahin (Ed.), H.Ü. Kural (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Moulton, S.J. & Power, I.C.G. (2018). Psychosocial predictors of body image dissatisfaction in patients referred for NHS aesthetic surgery. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*, 71 (2), 149 - 154.
- Mowbray, C.T., Bybee, D., Oyserman, D., Allenmeares, P., Macfarlane, P. & Harth Johson, T.(2004). Diversity outcomes among adolescent children of mothers with mental illness. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (4), 206 - 221.
- Mucci, N., Giorgi, G., Ceratti, S.P., Fiz Perez, J., Mucci, F. & Arcangeli, G. (2016). Anxiety, stress- related factors, and blood pressure in young adults. *Frontiers in Psychology*, 7, 1682. published online 2016 Oct 28. doi: 10. 3389/fpsyg.2016.01682.
- Mumcu, N. & Mumcu, H.E. (2019). Sporun stres ve mutluluk üzerine etkileri. Son Çağ Matbaası. Ankara.
- Murali, V., Ray, R. & Shaffiullha, M. (2012). Shopping addiction. *Advances in Psychiatric Treatment*, 18, 263 - 269.
- Murray, J. (1998). The lived experience of childhood cancer: One sibling's perspective. *Issues in comprehensive. Pediatric Nursing*, 21 (4), 217 - 227. Published online: 10 jul. 2009.
- Muslu, L., Ardahan, M. & Günbayı, İ. (2017). Tıp - 2 diyabetes mellituslu hastaların psiko-sosyal uyum sürecine ilişkin görüşleri: Femomenolojik bir araştırma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9 (1), 75 - 100.
- Nazlıkul, H. & Acarkan, T. (2014). Bağırsak ve enterik sinir sisteminin regülasyondaki önemi. *Bilimsel Tamamlayıcı Tıp Regülasyon ve Nöralterapi Dergisi*, 8 (1), 1 - 6.
- Neimeyer, R.A., Prigerson, H.G. & Davies, B. (2002). Mourning and meaning. *American Behavioral Scientist*, 46 (2), 235 - 251.
- Nelson, M.A. (1995). Gelişimsel beceriler ve çocuk sporları. *Spor ve Tıp*, 3 (1), 11 - 15.
- Nemeroff, C. (2004). Neurobiological consequences of childhood trauma. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65, 18 - 28.
- Nguyen, N.T. & Varela, E. (2017). Bariatric surgery for obesity and metabolic disorders: State of the art. *Gastroenterology & Hepatology*, 14 (3), 160 - 169.
- Nicholson, L.B. (2016). The immune system. *Essay in Biochemistry*, 60 (3), 275 - 301.
- Niyazi, A. (2013). Sağlık davranışı değişimine yönelik modeller. Ü.H. Okyayuz ( Ed.), Sağlık psikolojisi ( s. 18 - 40). Türk Psikologlar Derneği Yayını. Ankara.
- Noll,J.G., Zeller, M.H., Tickkett, P.K. & Autnam, F.W. (2007). Obesity risk for female victims of childhood sexual abuse. *Pediatrics*, 120 (1), 61 - 67.
- Obermeyer, C. (2000). Menopause across cultures: A review of the evidence. *Menopause*, 7 (3), 184 - 192.
- O'brien, C. (2016). Children of deaf adults in Ireland: Bilingualism in iris sing language and English, and biculturalism in hearing and deaf cultural communities. August 2016. Project: MSC in Applied Linguistics and Second language Requisition.

- Obrochta, C.A., Chambers, C. & Bandoli, G. (2020). Psychological distress in pregnancy and postpartum. *Women and Birth*, 33 (6), 583 - 591.
- Ogawa, N. & Ueki, H. (2007). Clinical importance of caffeine dependence and abuse. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 61 (3), 263 - 268.
- Ogden, J. (2016). Sağlık psikolojisi. G. Dirik (Ed.). Nobel Akademi. Ankara.
- Oğuz, M. & Erden, G. (2005). Ampütasyonun psikososyal boyutu. *Ankara Üniversitesi Dikimevi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 7 (1), 27 - 33.
- Ok, E. & Işıl, Ö. (2019). Kronik böbrek hastalarının ruhsal durumlarının değerlendirilmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 10 (3), 181 - 189.
- Oktay, A.S. (2019). Kant'ın ölümsüzlük varsayımı bağlamında ölümden sonraki hayatın felsefi gerekçesi olarak ahlak. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 5- 26.
- Okyayuz, Ü.H. (2002). Ölümçül hastalık tanısı almak: Bir yaşam krizi kötü haber verilmeli mi? *Kriz Dergisi*, 11 (3), 29 - 35.
- Olders, H. (1989). Mourning and grief as healing processes in psychotherapy. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34 (40), 271 - 278.
- Olkin, R. & Pledger, C. (2003). Can disability and psychology join hands? *American Psychologist*, 58 (4), 296 - 304.
- Oloo, M.O., Kweyu, I. & Sabiri, E. (2017). Exercise and chronic disorders. *International Journal of Science and Research*, 6 (10), 588 - 599.
- Olusanya, B.O., Davis, A.C. & Hoffman, H.J. (2019). Hearing loss grades and the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Bulletin of the World Health Organization*, 97 (10), 725 - 728.
- Onul, B. (1974). İnfeksiyon hastalıkları ( 5. baskı). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Otpin'ski, M. (2012). Anti - vaccination monoment and parental refusals of immunization of children in USA. *Pedatria Polska*, 87 (4), 381 - 385.
- Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Walrave, M., Ponnet, K., & Peeters, E. (2016). Sexting: adole' perceptions of the applications used for, motives for, and consequences of sexting. *Journal of Youth Studies*, 20, 446 - 470.
- Ögel, K. (2005). Madde kullanım bozuklukları epidemiyolojisi. *Türkiye Klinikleri J Int Med Sci*, 1(47), 61 - 64.
- Ögel, K. Armağan, E., Eke, C.Y., Taner, S. (2007). Madde deneyen ve denemeyen ergenlerde sosyal aktivitelere katılım: İstanbul örnekleme. *Bağımlılık Dergisi*, 8 (1), 18 - 23.
- Ögel, K. (2010). Sigara, alkol ve madde kullanım bozuklukları, tanı, tedavi ve önleme. *Yeniden Yayınları*. İstanbul.
- Ögel, K. (2014). Sigara, alkol ve madde bağımlılığı tedavi programı (SAMBA) - uygulamalar için kaynak kitapçık ( 2. baskı). *Yeniden Yayınları*. İstanbul.
- Ömeroğlu, H. (2010). Kas iskelet sisteminde temel anatomik oluşumların yapısı, işlevi, iyileşmesi ve kemik metabolizması. *TOTBİD Dergisi*, 9 (2), 78 - 84.
- Öncü, F., Ögel, K. & Çakmak, D. (2001). Alkol kültürü-1: Tarihsel süreç ve meyhane kültürü. *Bağımlılık Dergisi*, 2 (3), 133 - 138.
- Öncü, G. & Karakaya, S. (2013). Gıda bağımlılığı. *Akademik Gıda Dergisi*, 11 (1), 97 - 101.
- Önder, A., Kavurma, C., Çelmeli, G., Sürer Adanır, A. & Özatalay, E. (2018). Obezite tanılı çocuk ve ergenlerde psikopatoloji, yaşam kalitesi ve ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 8 (1), 51 - 58.

- Örçen, T. & Kalay, İ.B. (2012). Müzik eğitimi. S. Kızılkaya ve O. Gündüz (Ed.), Özürlüler yerel hizmet modeli (İSÖM). ( s. 185 - 200). İBB Sağlık ve Sosyal Daire Başkanlığı Özürlüler Müdürlüğü. İBB Basımevi. İstanbul.
- Örüm, H., Tulumtaş, Ö.S. & Akın, A. (2020). Kansere hastaları bağlamında risk gruplarının covid-19' dan korunması ve dikkate alınması gereken bazı hususlar. Sağlık ve Toplum Covid - 19 Özel sayı, 98- 102.
- Öyekçin, D.G. & Deveci, A. (2012). Yeme bağımlılığının etiyojisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4 (2), 138 - 153.
- Özbay, Y., Yılmaz, S., Büyüköztürk, Ş., Aliyev, R., Tomar, İ.H., Eşici, H. ve ark. (2018). Madde bağımlılığı: temiz bir yaşam için bireyin güçlendirilmesi. *Addicta: The Turkish Journal of Addictions*, 5, 81 - 132.
- Özcan, M. (2018). Renklerin tüketimde ve sağlıkta önemi. *Black Sea Journal of Agricultura*, 1 (3), 83 - 88.
- Özcebe, H. (2008). Çocuklar ve sigara. Sağlık Bakanlığı Yayını, 731. <https://Sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/t23.pdf>. Erişim: 04. 02. 2022.
- Özel, Y. & Özkan, B. (2020). Kayıp ve yasa psikososyal yaklaşım. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12 (3), 352 - 367.
- Özçürümez, G., Tanrıverdi, N. & Zileli, L. (2003). Kronik böbrek yetmezliğinin psikiyatrik ve psikososyal yönleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14 (1), 72 - 80.
- Özdemir, S. & Kaya, B. (2009). Compared effects of surgical and natural menopause on climacteric symptoms, osteoporosis and metabolic syndrome. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 106 (1), 57 - 61.
- Özdemir, Z. & Şenol Çelik, S. (2011). Terminal dönemde olan hastanın bakımı. *Türkiye Klinikleri, J. Nurs Sci.* 3 (2), 81 - 88.
- Özdemir, Ü. & Taşçı, S. (2013). Kronik hastalıklarda sosyal sorunlar ve bakım. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 57 - 72.
- Özdemir, A. & Vural, B.K. (2015). Yaşlıların doğal bahçe algıları üzerine bir araştırma: Denizli örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5 (11), 65 - 77.
- Özdemir, B. (2021). Presbiakuzi: Patofizyoloji, değerlendirme ve güncel yaklaşımlar. *IGU-SABDER*, 15, 657 - 668.
- Özden, A. (1992). Krize müdahalenin psikiyatrideki yeri. *Kriz Dergisi*, 1 (3), 158 - 165.
- Özen, M. & Doğan, N. (2012). Aşı - hastalık ilişkisi: Söylenti mi, gerçek mi? *Klinik Gelişim*, 25, 16 - 20.
- Özener, K. (2016). Otistik ve zihinsel engelli çocukların annelerinin otistik belirtiler gösterme eğilimleri. T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Aile Danışmanlığı ve Eğitim Anabilim Dalı Aile Danışma ve Eğitim Yüksek Lisans Programı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Özer, S. (1996). Duyguları işitebilme becerisi etkin dinleme. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 29 (347), 56 - 60.
- Özer, M.A. (2012). Çalışanlar için verimlilik anahtarı: Stres yönetimi. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 24 (1 -2), 45 - 66.
- Özer, Ö. (2015). Türkiye sağlık sisteminde finansal sürdürülebilirlik: Paydaş görüşleri ve değerlendirilmeleri. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sağlık Kurumları Yönetimi Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara.
- Özer, K. & Aslan, Ş. (2020). Defansif tıp uygulamalarının belirlenmesi: Karma yöntem araştırması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23 (4), 639 - 664.

- Özgunaer, H. (2004). Doğal peyzajın insanların psikolojik ve fiziksel sağlığı üzerine etkileri. Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, seri A (2), 97 - 107.
- Özkan, S. (1993). Psikiyatrik tıp: Konsültasyon - liyezon psikiyatrisi. Roche. İstanbul.
- Özkan, S., Armay, Z. (2007). Psiko - Onkoloji. Novartis. İstanbul.
- Özkan, Ö., Demirhan, F., Özkan, Ö., Dinçkan. A., Hamidioğlu, N., Tüzüner, S. ve ark. (2011). The first (double) hand transplantation in Turkey. Transplantation Proceedings, 43 (9), 3557 - 3560.
- Özkan, Ö., Doğan, N.Ü., Özkan, Ö., Mendilcioğlu, İ., Doğan, S., Aydınuraz, B. et al. (2016). Uterus transplantation: From animal models through the first heart beating pregnancy to the first human live birth. Women's Health, 12 (4), 442 - 449.
- Özkan, Ö., Özkan, Ö., Doğan. N.Ü., Bahçeci, M., Mendilcioğlu, I., Boynukalın, K. et al. (2022). Birth of a healthy baby 9 years after surgicall succesful deceased donor uterus transplant. Annal of Surgery, 275 (5), 825 - 832.
- Özmen, D. & Çetinkaya. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 28 (3), 35 - 49.
- Öznur, T. (2013). Çatışmayla ilişkili travmatik ampütasyonların fiziksel rehabilitasyon sürecinde eşlik eden psikiyatrik sorunlar. Gülhane Tıp Dergisi, 55, 332 - 341.
- Özsoy, İ. & Okyayuz, Ü.H. (2016). Ampütasyon geçirmiş kişilerin baş etme becerileri: Olgu sunumu. Klinik Psikiyatri, 19, 45 - 51.
- Öztek, Z. (2020). Pandemi mücadelesi ve yan kazanımlar. Sağlık ve Toplum, Covid - 19 Özel sayı, 6 - 14.
- Öztuna, F. (2008). Gebelikte sigara bırakma tedavisi. Tüberküloz ve Toraks Dergisi, 56 (2), 232 - 235.
- Öztürk, O. (1978). Ruhsal açıdan kanser. M.N. Küçüküsu ve Ş.A. Ruacan ( Ed.), Klinik onkoloji (s. 205-213). Türk Kanser Araştırma ve Savaş Kurumu Yayınları. Ankara.
- Öztürk, M. (2007). Kronik hastalık ve çocuk. D.Ü. Tüzün ve S. Hergüner (Ed.), Çocuk hastalıklarında biyopsikososyal yaklaşım ( s. 49 - 60). Epsilon Yayıncılık. İstanbul.
- Öztürk, M. (2011). Türkiye'de engelli gerçeği. A. Serenli (Ed.), MÜSİAD cep kitapları, 30. Ajansvista Matbaacılık. İstanbul.
- Öztürk, F.Y. & Altuntaş, Y. (2015). Gestasyonel diyabetes mellitus. Şişli Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Bülteni, 49 (1), 1 - 10.
- Öztürk, Ü.C. (2015). Bağlantıda kalmak ya da kalmamak işte tüm korku bu: İnternetsiz kalma korkusu ve örgütsel yansımaları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (37), 629 - 638.
- Öztürk, S., Aytaç, G., Kızılay, F. & Sindel, M. (2017). Multipl skleroz. Akdeniz Tıp Dergisi, 3, 137 - 147.
- Öztürk, Z. (2018). Gebelikte ilaç kullanımı ve risk değerlendirmesi: Beni kategorize etme. Zeynep Kamil Tıp Bülteni, 49 (1), 109 - 112.
- Öztürk, A.Ö. & Öztürk, G. (2019). Tıbbi hipnozun klinik uygulamaları. Journal Biotechnol and Strategic Health Research, 3 (özel sayı), 119 - 130.
- Pace, O. (2012). Complementary and alternative medicinefacts and figures (part-1). The Journal of The Malta College of Family Doctors, 18 (1), 18 - 24.
- Pak, M. (2020). Engelli kardeşi olan çocukların anneleri ile ilişkileri üzerine bir alan çalışması. Turk J ChildAdolesc. Ment health, 27 (1), 33 - 39.
- Pal, S. (2002). Complementary and alternative medicine. Current Science, 82 (5), 518 - 524.

- Palacios, S., Henderson, V.W., Siseles, N., Ton, D. & Villaseca, P. (2010). Age of menopause and impact of climacteric symptoms by geographical region. *Climacteric*, 13 (5), 419 - 428.
- Panksepp, J. (2017). *Affektif nörobilim*. S. Ünal ve V.K. Ölmez Toprak (Çev.). Alfa Yayınları. İstanbul.
- Pariante, C.M. & Miller, A.H. (2000). Chapter 7 Stress and the immune system. *Principles of Medical Biology*, 14, 135 - 153. DOI:10. 1016/S1569 -2582 (00)80009 - 4.
- Park, C.L. & Helgeson, V.S. (2006). Introduction to the special section: Growth following highly stressful life events - current status and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (5), 791 - 796.
- Parshad, O. (2004). Role of yoga in stress management. *The West Indian Medical Journal*, 53 (3), 191 - 194
- Patel, A. (2020). Benign and malignant tumors. *Jama Oncology*, 6 (9), 1488.
- Pathath, A.W. (2017). Meditation: Techniques and benefits. *International Journal of Current Research in Medical Sciences*, 3 (6), 162 - 168.
- Perna, R. & Le, J.M.S. (2018). Psychosocial issues associated with stroke. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 9 (5), 482 - 483.
- Peters, E.M.J. (2016). Stress skin? A molecular psychosomatic update on stress - causes and effects in dermatologic diseases. *Journal der Deutschgn Dermatologisschen Gesellschaft*, 14 (3), 232 - 252.
- Peters, E.M.J., Schedlowski, M., Watzl, C. & Gimsa, U. (2021). To stress or not stress: Brain - behavior - immune interaction may weaken or promote the immune response to SARS - COV-2. *Neurobiology of Stress*, 14 (770 -8):100296.
- Pinquart, M. & Shen, Y. (2011). Behavior problems in children and adolescents with chronic physical illness: A meta - analysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 36 (9), 1003 - 1016.
- Pi - Sunyer, X. (2000). Obesity-criteria and classification. *Proceedings of the Nutrition Society*, 59 (4), 505 - 509.
- Poonia, R.C., Gupta, M.K., Abunadi, İ., Albraikan, A.A., Al-Wesabi, F.N. & Hamza, M.A. et al. (2022). Intelligent diagnostic prediction and classification models for detection of kidney disease. *Healthcare*, 10, 371. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020371>.
- Potenza, M., Wareham, J., Steinberg, M.A., Rugle, L., Cavallo, D., & Krishnansarin, S. et al. (2011). Correlates of at risk/preblem internet gambling adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50 (2), 150 - 159.e3.
- Pracek, J.T. & Eberhardt, T.L. (1996). Breaking bad news. A review of the literature. *JAMA*, 276 (6), 496 - 502.
- Prochaska, J.O. & Diclemente, C.C. (1982). Transteoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19, 276 - 288.
- Pochaska, J.O., Diclemente, C.C. & Norcross, J.C. (1992). In search of how people change, application to addicting behaviors. *American Psychologist*, 47, 1102 - 1114.
- Rabipoor, S. & Abedi, M. (2020). Perceived stress and prenatal distress during pregnancy and its related factors. *Journal of Research Development in Nursing and Midwifery*, 17 (1), 67 - 80.
- Rai, S., Pathak, A. & Sharma, I. (2015). Postpartum psychiatric disorders: Early diagnosis and management. *Indian Journal of Psychiatry*, 57 (supp - 2), 216 - 221.

- Ramazanoğlu, P. (2013). Beyin ölümü tanısı ve tarihçesi. H. Uysal (Ed.), *Beyin ölümü. Korut Yaltkaya VI.Klinik Nörofizyoloji Sempozyumu kitabı* ( s. 11 - 16). Palme Yayınları. Ankara.
- Randolph, T.G. (1956). The descriptive features of food addiction. *Addictive eating and drinking. Quarterly Journal of Studies an Alcohol*, 17 (2), 198 - 224.
- Rankin, M. & Mayers, P.M. (2008). Core curriculum for plastic surgical nursing: Psychological care of the plastic surgical patient. *Plastic Surgical Nursing*, 28 (1), 12 - 24.
- Reddy Mukku, S.S. & Chaturvedi, S.K. (2017). Psychosocial issues in dermatology. *European Medical Journal Dermatology*, 5 (1), 83 - 89.
- Reşit, H. (2001). Çeliğe hapsedilmiş yaşam; Frida Kahlo. C. Mumcu ( Ed.), *Sanat ve artrit* ( s. 17 - 24). Okuyan Üs Yayını. İstanbul.
- Revenson, T.A. (2000). Psychosocial aspects of the rheumatic disease. S.A. Paget, A. Gibofsky & J.F. Beary (Eds.), *Manuel of rheumatology and outpatient orthopedic disorders* ( 4th, p. 388 - 399). Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Ritchie, K. (1995). The International classification of impairments, disabilities and handicaps: A mental health perspective. *International Psychogeriatrics*, 7 (1), 3 -7.
- Roberts, A.R. & Ottens, A.J. (2005). The seven - stage crisis intervention model: A road map to goal attainment, problem solving, and crisis resolution. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5 (4), 329 - 339.
- Robinson, A.M. (2018). Let's talk about stres: History of stres research. *Review of General Psychology*. Advance online publication. 2018 February 1. <http://dx.doi.org/10.1037/gpr0000137>.
- Robson, N., Razack, A.H. & Dublin, N. (2010). Review paper: Organ transplants: Ethical, social and religious issues in multicultural society. *Asia - Pacific Journal of Public Health*, 22 (3), 271 - 278.
- Roche, N., Blandeel, P., Lierde, K.V. & Vermeer, S.C.N. (2015). Facial transplantation: History and update. *Acta Chirurgica Belgica*, 115 (2), 99 - 103.
- Rosen. R.D. & Sapra, A. (2000). *TNM classification in statpearls*. Treasure Island (FL): Statpearls Publishing.
- Rowland, J.H. & Massie, M.J. (1998). Breast cancer. J.C. Holland ( Ed.), *Psycho- Oncology* ( p. 380 - 401). Oxford University Press. New York. Oxford.
- Rozental, A., Kottora, A., Boettcher, J., Anderson, G. & Carlbring, P. (2016). Negative effects of psychological treatment. An exploratory factor analysis of the negative effects questionnaire for monitoring and reporting adverse and unwanted events. *Plos ONE*, 11 (6), e0157503.
- Ruzek, J., Brymer, M.J., Jakobs, A.K., Layne, C.M., Vernberg, E.M. & Watson, P.J. (2007). Psychological first aid. *Journal of Mental Health Counseling*, 29 (1), 17 - 49.
- Sağkal, T., Demirel, S., Odabaşı, H. & Altınok, E. (2013). Kırsal kesimde yaşayan yaşlı bireylerin tamamlayıcı ve alternatif tedavi yöntemlerini kullanma durumları. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 27 (1), 19 - 26.
- Sağocak, M.D. (2005). Ergonomik tasarımda renk. *Trakya Üniv J Sci*, 6 (1), 77 - 83.
- Sahu, A. (2016). Psychological effects at amputation: A review of studies from India. *Industrial Psychiatry Journal*, 25 (1), 4 - 10.
- Sahu, K.K. & Sahu, S. (2012). Substance abuse causes and consequences. *Bangabasi Academic Journal*, 9, 52 - 59.
- Saini, A., Kumar, M., Bratt, S., Saini, V. & Malik, A. (2020). Cancer causes and treatments. *International Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 11 (7), 3121 - 3134.

- Sales, E. (1991). Psychological impact of the phase of cancer on the family. An updated Review. *Journal of Psychological Oncology*, 9 (4), 1 -18.
- Santrock, J.W. (2012). Yaşam boyu gelişim gelişim psikolojisi. G. Yüksel ( Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Saraç, A. (2021). Psikolojik danışman adaylarının iletişim becerileri ve kendini açma düzeyleri: Grupla psikolojik danışma yaşantısı. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 1043 - 1055.
- Saraçoğlu, A. & Demiryürek, A.T. (2021). Spinal muskuler atrofi (SMA) tedavisinde yeni yaklaşım ve onaylı ilaçlar. *Journal of Current Pediatrics*, 19, 248 - 258.
- Sarafino, E.P. (2006). *Health psychology biopsychosocial interactions* ( 5th ed.). John Wiley & Sons, Inc. USA.
- Sarıkaya, B. & Börekçi, M. (2016). İşitme engelli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Erzurum İli örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 20 (66), 177 - 194.
- Sarıkaya, N.A., Sukut, O. & Ayhan, C.H. (2017). Alzheimer hastalarında görülen davranışsal sorunları yönetme. *G.O.P. Taksim E.A. H JAREN*, 3 (ek sayı), 33 - 38.
- Sarıyıldız, M.A., Batmaz, İ., Kaya, M.C., Bozkurt, M., Okçu, M., Yıldız, M. ve ark. (2013). Diz osteoartritli hastalarda uyku kalitesinin ağrı, radyolojik hasar, fonksiyonel durum ve depresif semptomlar ile ilişkisi. *Journal of Clinical and Experimental Investigations*, 4 (2), 189 - 194.
- Sarp, N. (2000). Hekim ve stres yönetimi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53 (2), 133 - 137.
- Satman, İ., Güdük, Ö., Yemenici, M. & Ertürk, N. (2019). Nadir hastalıklar raporu. 13 Eylül 2019, İstanbul. [orph.net/national/data/TR-TR/www/uploads/YÜSEB - Nadir - Hastalıklar - raporu.pdf](http://orph.net/national/data/TR-TR/www/uploads/YÜSEB - Nadir - Hastalıklar - raporu.pdf). Erişim: 10. 07. 2021.
- Sauter, E.R. (2018). Breast cancer prevention: Current approaches and future directions. *European Journal of Breast health*, 14, 64 - 71.
- Savaş, S. (2011). Geriatrik grupta egzersiz reçetelenmesi. *Türk Geriatri Dergisi*, 14 (3), 281 - 288.
- Savaşan, A. & Ayakdaş, D. (2013). Bir AMATEM kliniğinden taburcu olan bağımlı hastaların yaşam tarzı değişiklikleri ve nüks durumları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4 (2), 75 - 79.
- Savaşır, I. (1999). Yaşlılık. Ü.H. Okyayuz (Ed.), *Sağlık psikolojisi giriş* (s. 201 - 219). Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Savcı, S., Bilir, E.E., Candemir, İ., Coşkun, E., Uysal, F. & Çobanoğlu, A. (2018). Göğüs hastalıklarında fiziksel aktivite ve egzersiz. G.S. Güven., Ş. Gülöz. ve N. Ergun (Ed.), *Erişkin için kronik hastalıklarda fiziksel aktivite rehberi* ( s. 1 - 14). Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü Yayını, 1088. Ankara.
- Savic, G., Devivo, M.J., Frankel, H.L., Jamous, M.A., Soni, B.M. & Charlifue, S. (2017). Long term survival after traumatic spinal cord injury: A 70 year British Study. *Spinal Cord*, 55 (7), 651 - 658.
- Savran Oğuz, F. (2016). Transplantasyon immünolojisi. A. Türkmen. (Ed.), *Transplantasyon Nefrolojisi Pratik Uygulama Önerileri*, (s. 27-36). Türk Nefroloji Derneği Yayını, İstanbul.
- Sayar, K. & Ak, İ. (2001). The predictors of somatization : A review. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 11 (4), 266 - 271.
- Sayıl, I. (1992). Olağanüstü koşullarda krize müdahalenin yeri ve önemi. *Kriz Dergisi*, 1 (1), 4 - 7.



- Sazak, Y., Kanadlı, K.A. & Olgun, N. (2021). Yoğun bakım hastalarında müzik uygulamasının fizyolojik ve psikolojik etkileri: Sistematik derleme. HÜHEMFAD - JOHUFON, 8 (2), 203 - 212.
- Schmitt, J. (2015). Attribution theory. 10.1002/9781118785317.weom090014.
- Schneiderman, N., Ironson, G. & Siegel, S.D. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. Annual Review of Clinical Psychology, 1 (1), 607 - 628.
- Schneidert, M., Hurst, R., Miller, J. & Üstün, P. (2003). The role of environment in the international classification of functioning, disability and health (ICF). Disability and Rehabilitation, 25 (11 - 12), 588 - 585.
- Schwarzêr, R. & Gutinérnez - Doná, B. (2000). Health psychology. K. Pawlik & M.R. Rosenzweig (Eds.), International handbook of psychology (1th ed. p.452 - 465). Publisher Sage Publications.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (2007) Modern psikoloji tarihi. Y. Aslay (Çev). Kaknüs Yayınları. İstanbul.
- Schwarzer, R. (2001). Social cognitive factors in changing health related behaviors. Current Directions in Psychological Science, 10 (2), 47 - 51.
- Schwarzer, R., Lippke, S. & Luszczynska, A. (2011). Mechanisms of health change in persons with chronic illness or disability: The health action process approach. Rehabilitation Psychology, 56 (3), 161 - 170.
- Seçkin, Ş. & Hasanoğlu, A. (2017). Çocukta rezilyans esneklik ve toparlanabilme becerisi (1. Baskı). Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Segestrup, S.C. & Miller, G.E. (2004). Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 year of inquiry. Psychological Bulletin, 130 (4), 601 - 630.
- Sekiöz, H. (2013). Multipl sklerozlu hastaların stresle baş etme tarzlarının ve psikiyatrik belirtilerinin değerlendirilmesi. T.C. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Selimoğlu, E. (2014). Trafik kazalarının nedenleri, sonuçları ve kazaların önlenmesine ilişkin öneriler. Ziraat Mühendisliği Dergisi, 361, 51 - 54.
- Seloğlu, Z. (2019). Türkiye’de engellilikle ilgili sosyal politikaların sosyolojik açıdan değerlendirilmesi. T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. British Medical Journal, June 17, 4667 -4676.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. Journal of Human Stress, 1 (2), 37 - 44.
- Serin, Y. & Şanlıer, N. (2018). Duygusal yeme, besin alımını etkileyen faktörler ve temel hemşirelik yaklaşımları. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 9 (12), 135 - 146.
- Sertöz, Ö. Ö. (2017). Kronik ağrılı hastada psikiyatrik tedaviler. TOTBİD Dergisi, 16, 174 - 179.
- Sevil, Ü. & Bulut, S. (2007). Histerektomi ve benlik saygısı. Dirim Dergisi, 82 (2), 350 - 356.
- Sevinç, Ş., Aslan, F. & Özkan, B. (2015). İşitme engelliler için öğretmen klavuz kitabı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Sevinçer, G.M. (2016). Türkiye’de obezite cerrahisinde psikiyatrik değerlendirme: Ulaşma ve klavuz gereksinimi. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17 (ek sayı - 2), 5 - 45.

- Sezgin,U., Yüksel, Ş., Topçu, Z. & Dişçigil, A.G. (2004). Ne zaman travmatik yas tanısı konur? Ne zaman tedavi başlar? Klinik psikiyatri, 7, 167 - 175.
- Shmerling, R.H. (2016). The placebo effect: Amazing and reel. <https://www.health.harverd.edu>. Erişim. 15.12. 2021.
- Shores, S.T., Imbriglia, J.E. & Lee, A. (2011). The current state of hand, transplantation. The Journal of Hand Surgery, 36 (11), 1862 - 1867.
- Shree, A. & Shukla, P.C. (2016). Intellectual disability: Definition, classification, causes and characteristics. Learning Community - An International Journal of educational and social Development, 7 (1), 9 - 20.
- Siemionow,M., Papay, P., Alam, D., Bernard,S., Djohan, R., Gordon, C. et al. (2009). Near - total human face transplantation for a severely disfigured patient in the USA. www.the lancet.com. 374, 201 - 208. July 18, 2009.
- Singh, J. & Gupta, P.K. (2017). Drug addiction: Current trends and management. The International Journal of Indian Psychology, 5 (1), 186 - 201.
- Sirigatti, S. & Casala, S. (2008). Health psychology and clinical psychology or clinical health psychology. Psicologia Della Saluta, 3, 47 - 58.
- Smith, K. (2014). Mental health: A world of depression. Nature, 515, 180 - 181.
- Sobsey, D. (2009). Cutting edge treatment pain and survey in the Ashley X case. Developmental Disabilities Bulletin, 37 (1 - 2), 63 - 90.
- Somasundaram, O., Balakrishnan, S., Ravindran, O.S. & Shanmugasundaram, T.K. (1992). A psychological study of spinal cord injured patients involved in the madras paraplegia Project. Paraplegia, 30, 799 - 800.
- Soner, S. & Aykut, S. (2017). Alzheimer hastalık sürecinde bakım veren aile üyelerinin yaşadıkları güçlükler ve sosyal hizmet. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (2), 375 - 389.
- Songu, M. & Katılmış, H. (2012). Enfeksiyondan korunma ve immün sistem. Journal of Medical Updates, 2 (1), 31 - 42.
- Sonnentag, S. & Frese, M. (2012). Stress in organizations. I.B. Weiner (Ed.), Handbook of psychology. Chapter 21 ( 2nd ed., p. 560 - 592). John Wiley & Sons. Inc.
- Sosyal, A. (2018). Aşı karşıtlığı. Madde, Diyalektik ve Toplum, 3, 263 - 271.
- Soykan, A. & Kumbasar, H. (1999). Kronik ağrı tedavisinde psikiyatrik yaklaşımlar. Klinik Psikiyatri, 2, 109 - 116.
- Soykan, İ., Yıldız, P., Özişler, Z., Şencan, İ., Acar, E. & Arslan, S.S. (2018). Kronik gastroenterolojik hastalıklarda fiziksel aktiviteve egzersiz. G.S. Güven, Ş. Gülöz ve N. Ergun (Ed.), Erişkin için kronik hastalıklarda fiziksel aktivite rehberi ( s. 152 - 159). Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü Yayını, 1088. Ankara.
- Soyuçen, E. (2020). Nadir hastalıklar ve insan metabolizmasını anlamak. H. Uysal ( Ed.), Nadir hastalıklar Pompe, Fabry ve TTR - FAP ( s.1 - 3). Korkut Yaltkaya XIII. Klinik Nörofizyoloji Sempozyumu, 21 -23 Aralık 2018. Antalya. Palme Yayınevi. Ankara.
- Sözay, S. & Saraççıl Coşar, S.N. (2015). Mobilizasyonun genel ve lokal etkisi. H. Oğuz (Ed.), Tıbbi rehabilitasyon ( 3. baskı, s. 409 - 417). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Sözer, Y. (1992). Psikiyatride kriz kavramı ve krize müdahale. Kriz Dergisi, 1 (1), 8 - 12.
- Sparrenberger, F., Cichelero, F., Ascoli, A., Fonceka, F.P., Weiss, G., Berwanger, O. et al. (2008). Does psychological stres cause hypertension? A systematic review of observational studies. Journal of Human Hypertension, 23 (1), 12 - 19.

- Steed, L., Cooke, D. & Newman, S. (2003). A systematic review of psychological outcomes following education, self management and psychological interventions in diabetes mellitus patient. *Education and Counselling*, 51 (1), 5 - 15.
- Steptoe, A. & Kivimäki, M. (2013). Stress and cardiovascular disease: An update on current knowledge. *Annual Review of Public Health*, 34, 337 - 354.
- Strain, E.C., Mumford, G.K. & Silverman, K. (1994). Caffeine dependence syndrome evidence from case histories and experimental evaluations. *JAMA*, 272 (13), 1043 - 1048.
- Subaşıoğlu, F. & Atayurt Fengi, Z.Z. (2019). Dünyada ve Türkiye’de görme engellilik: Zaman çizelgesi. *Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 59 (1), 595 - 645.
- Sukantarat, K., Greer, S., Brett, S. & Williamson, R. (2010). Physical and psychological sequelae of critical illness. *British Journal of Health Psychology*, 12 (1), 65 - 74.
- Sulu, M. (2016). Ötonazi üzerine. *MÜHF - HAD*, 22 (2), 551 - 574.
- Sung, H., Ferlay, J., Siegel, R.L., Laversanne, M., Soerjomataram, I., Jemal, A. et al. (2021). Cancer statistics 2020 globocan. Estimator of incidence and mortality worldwide for 36 cancer in 185 countries, CA: A Cancer Journal for Clinicians, 71 (3), 209 - 249.
- Suurmeijer, T.P., Reuvekamp, M.F. & Aldenkamp, B.P. (2001). Social functioning, psychological functioning and Quality of life in epilepsy. *Epilepsia*, 42 (9), 1160 - 1168.
- Sümer, N., Kahya, Y. & Çapar, T. (2015). Bağlanma ve bağımlılık: Kuramsal çerçeve ve derleme çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, 16 (4), 192 - 209.
- Sürmeli, A. (1997). Anksiyete kavramı ve anksiyete bozukluklarına genel bir bakış. C. Güleç ve E. Koroğlu (Ed.), *Psikiyatri genel kitabı* ( s. 446 - 460). Hekimler Yayın Birliği. Ankara.
- Swaab, D. (2010). Beynimiz neyse biz oyuz. Anne karnından Alzheimer’a beyin nörobiyografisi. E.Ü. Akhan ve B.S. Haktanır (Çev.), *Akılçelen Kitapları*. Ankara.
- Szabo, S., Tache, Y. & Smog, A (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief “letter” to the editor of nature. *Stress*, 15 (5), 472 - 478.
- Şahan, D. & İlhan, M.N. (2019). Geleneksel ve tamamlayıcı tıp uygulamaları ve halk sağlığı açısından değerlendirilmesi. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 12 - 19.
- Şahan, C., Tur, MB. & Demiral, Y. (2020). Sağlık çalışanlarında psikososyal risklerin uyku bozukluğu ile ilişkisi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, 3, 201 - 206.
- Şahin, S. & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 55 - 66.
- Şahin, B. & Alçalı, Ö. (2020). Defansif tıp kavramı ve defansif tıp uygulamalarının hekimin hukuki sorumluluğu kapsamında değerlendirilmesi. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 11 (41), 483 - 510.
- Şanlıtürk, D., Owayolu, N. & Kes, D. (2018). Hemodiyaliz hastalarında sık karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri. *Türk Nefroloji, Diyaliz ve Transplantasyon Hemşireleri Derneği Nefroloji Hemşireliği Dergisi*, 13 (1), 17 - 25.
- Şar, V. (2005). Psiko travmatoloji ve psikoterapi: KLP perspektifinden bakış. S. Özkan (Ed.), *Konsültasyon liyezon psikiyatrisi psikiyatrik tıp 2002 - 2004* (s. 454 - 468). Kavuk Gazetecilik ve Matbaacılık. İstanbul.
- Şeker, M., Özer, A., Tosun, Z., Korkut, C. & Doğrul, M. (2020). Türkiye Bilimler Akademisi Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu. No: 34. 17 Nisan 2020. Ankara. [www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/Covid-19\\_raporu - Final+.pdf](http://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/Covid-19_raporu_Final+.pdf).

- Şen, Z., Ersoy, A., Serel, S., Emiroğlu, M., Gültan, S. & Soykan, A. (2003). Plastik ve rekonstrüktif cerrahi girişimlerin psikiyatrik yönleri. *Türk Plastik Rekonstrüktif Estetik Cerrahi Dergisi*, 11 (2), 117 - 122.
- Şenbakar, K. (2021). Çocuklar ve fiziksel aktivite. *Spor Eğitim Dergisi*, 5 (1), 22 - 28.
- Şendur, N. & Karaman, N.C. (2000). Androjenetik alopesi. *Adnan Menderes Tıp Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 39 - 45.
- Şenel, F. (2003). Yeni ufuklara ölümsüzlük. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, Nisan 2003, 425 (ek).
- Şenel, F. (2008). Hormonlar. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 493, 96 - 97.
- Şenelmiş, H. (2006). Ankara Üniversitesi kriz merkezine başvuran yas olguları üzerine bir çalışma. T.C. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Disiplinlerarası Sosyal Psikiyatri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Şengönül, M., Arancioğlu, İ.Ö. & Maviş, Ç.Y. (2019). Obezite ve psikoloji. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 1 - 12.
- Şenol, S. (2007). Alkol ve madde kötüye kullanım bozuklukları. A.S. Aysev ve Y.I. Taner (Ed.), *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları* ( s. 677 - 692). Janssen - Cilag a Division of Johnson and Johnson. İstanbul.
- Şenol, G. (2010). Psikodramanın kısa tanımı. *Psikodrama Dr. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Dergisi*, 2, 7 - 15.
- Şentürk, Ü. (2012). Tüketim toplumu bağlamında boş zamanların kurumsallaştırıldığı bir mekân: Alışveriş merkezleri (AVM). *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 63 - 77.
- Şimşek, Z. (2013). Sağlığı geliştirmenin tarihsel gelişimi ve örneklerle sağlığı geliştirme stratejileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12 (3), 343 - 358.
- Şimşek, H., Akvardar, Y., Doğanay, S., Pekel, Ö. & Günay, T. (2014). Sigara ve sigara bırakmaya ilişkin görüşler: Kalitatif bir araştırma. *Türk Toraks Dergisi*, 15, 18 - 22.
- Şimşek, T.T., Taşçı, M. & Karabulut, D. (2015). Kronik engelli çocuğu olan ailelerde başka çocuk yapma isteği ve anne baba birlikteliğine etkisi. *Türk Pediatri Arşivi*, 50, 163 - 169.
- Şimsir, İ. & Mete, B. (2021). Sağlık hizmetlerinin geleceği: Dijital sağlık teknolojileri. *Journal of Innovative Healthcare Practices*, 2 (1), 33 - 39.
- Tahira, S. (2019). Classification of speech disorders. DOI: 10. 13140/RG.2.215096.19203. December 2019 conference: 5th Education Conference ( speech & lanuguage disorders: Issues and challenges) scholars form, University of Karachi. Project: Classification of speech disorders.
- Tamam, L. (2011). Ölümünden dönme yaşantıları. *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji Dergisi*, 1 (3), 46 - 54.
- Tamarit, A., Schoeps, K., Montseriat, P. & Montoya Castilla, I. (2021). The impact of adolescent internet addiction on sexual online victimization: The mediating effects of sexting and body self - esteem. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (8), 4226.
- Tan, S. & Aldemir, S. (2012). Ergenlerde stresle başa çıkma tarzlarının atılganlık düzeyleri ve sosyodemografik özellikler açısından incelenmesi. *New/ yeni Symposium Journal*, 50 (1), 23 - 30.
- Tanakol, A., Kutlubay, Z., Engin, B. & Serdaroğlu, S. (2019). Botulinum toksini. *Dermatoz*, 10 (4), 107 - 110.

- Tannöver, M.D., Serteser, M., Ünsal, İ. & Akalın, E. (2016). Tanı hataları, güvenli ve yüksek kaliteli bir sağlık sistemi için öncelikli iyileştirme alanı. Acıbadem Üniversitesi Yayını. İstanbul.
- Tarhan, P. & Yılmaz, T. (2016). Gebelikte sigara kullanımı ve etkileyen faktörler. Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 3 (3), 140 - 147.
- Tasiigiorgos, S., Kollari, B., Krezdorn, N., Bueno, E.M., Tullius, S.G. & Pomahac, B. (2018). Face transplantation - current status and future developments. Transplant International, 31 (7), 677 - 688.
- Taş Bora, S. & Buldukoğlu, K. (2020). Hastalıkta belirsizlik kuramına göre bakım verene bakım verme: Olgu sunumu. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 11 (1), 70 - 77.
- Taşkın, E.O. (2004). Damgalanma, ayrımcılık ve akıl hastalığı. 3 P Dergisi, 12 (Ek - 3), 5 - 12.
- Taşkıran, E., Akar, H., Yıldırım, M. & Erbaş, O. (2016). Karaciğer nakli: Endikasyonlar, kontrendikasyonlar, rejeksiyon ve uzun dönem takip. FNG & Bilim Tıp Transplantasyon Dergisi, 1 (2), 59 - 66.
- Taukeni, S.G. (2019). Introductory Chapter: Bio- psychosocial model of health. S.G. Taukeni (Ed.), Psychology of health: Biopsychosocial approach ( p. 1 - 8). London: Intechopen.
- Taukeni, S.G. (2020). Biopsychosocial model of health. Psychological Psychiatry, 4 (1), 1 - 3.
- Tavel, M.E. (2014). The placebo effect: The good, the bad and the ugly. The American Journal of Medicine, 127 (6), 484 - 488.
- Taycan, O. & Coşkun, B. (2020). Ruh sağlığı güçlendirme, kavramlar, kanıtlar, uygulamalar özet raporu. O. Taycan, B. Coşkun (Ed.), Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları. BAYT. Ankara.
- Taylor, S.E. (2003). Health psychology. Fifth edition. Published by McGraw Hill. New York.
- Tedeschi, R.G. & Calhoun, L.G. (1995). Trauma and transformation. Growing in the aftermath of suffering. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Tedeschi, R.G., Park, C.L. & Calhoun, L.G. (1998). Posttraumatic growth: Conceptual issues. R.G. Tedeschi, C.L. Park & L.G. Calhoun (Eds.), Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis ( p. 1- 23). Lawrence Erlbaum Associates. London.
- Tedeshci, R.G., Shakespeare - Finch, J., Taku, K. & Calhoun, L.G. (2018). Posttraumatic growth Theory, Research, and Applications ( 1st ed.). Routledge. New York.
- Tekgül, H. (2017). Beyin felcinde patogenez ve patofizyolojisi. S. Hepgüler ve S. Gökben (Ed.), Serebral palsi Serebral felç beyin felci (s. 11 - 14). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Tel, H., Demirkol, D., Kara, S. & Aydın, D. (2012). KOAH'lı hastaların bakım vericilerinde bakım yükü ve yaşam kalitesi. Türk Toraks Dergisi, 13, 87 - 92.
- Tereci, D., Turan, G., Kasa, N., Öncel, T. & Aslansoyu, N. (2016). Yaşlılık kavramına bir bakış. Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 16 (1), 84 - 116.
- Terzi, Ş.I. & Tekinalp, B.E. (2013). Psikolojik danışmada güncel konular (1. baskı). Pegem Akademi. Ankara.
- Tezcan, B. (2009). Obez bireylerde benlik saygısı, beden algısı ve travmatik geçmiş yaşantılar. T.C. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Prof. Dr. Mashar Osman Ruh sağlığı ve Sninir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi 2. Psikiyatri Kliniği. Uzmanlık Tezi. İstanbul.

- Thiruchelvam, P., Willicombe, M., Hakim, N., Taube, D. & Papalois, V. (2011). Renal transplantation BMJ Clinical Research, 343: d7300. Doi: 10.1136/bmj.d7300.
- Thursby, E. & Juge, H. (2017). Introduction to the human gut microbiota. *Biochemical Journal*, 474 (11), 1823 - 1836.
- Tıkız, C. (2017). Ortezler. S. Heggüler ve S. Gökben (Ed.), *Serebral palsi, Serebral felç Be-yin felci* ( s.147 - 167). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.
- Toklu, H.Z. & Dülger, G.A. (2011). Akılcı ilaç kullanımı ve eczacının rolü. *Marmara Pharma-ceutical Journal*, 15 (3), 89 - 93.
- Tokyay, H. (2020). Sağlık sektöründe dijitalleşmeyi engelleyen faktörler. T.C. Maltepe Üni-versitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Tomczyk, L. & Soleki, R. (2019). Problematic internet use and protective factors related of family and free time activities among young people. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19 (3), 1 - 3.
- Tooms, R.E. (1980). Amputations. A.S. Edmonson & A.H. Crenshaw (Eds.), *Campbell's operative orthopaedics* ( 6th, p. 821 - 872). The C.V. Mosby Company. St Louis, To-ronto, London.
- Top, M.Ş., Özden, S.Y. & Sevim, M.E. (2003). Psikiyatride yaşam kalitesi. *Düşünen Adam*, 16 (1), 18 - 23.
- Top, F.Ü. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: Niteliksel araştırma. *Çocuk Dergisi*, 9 (1), 34 - 42.
- Topçu, Y. & Aydın, K. (2018). Serebral palsi: Epidemiyoloji, etiyoloji ve patoloji. *TOTBİD Dergisi*, 17, 402 - 404.
- Toprak, R. & Aktürk, N. (2004). Gürültünün insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 61 (1,2,3), 46 - 58.
- Tot, Ş. (2004). Menopozun psikiyatrik yönleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 114 - 119.
- Tözün, M. & Sözmen, M.K. (2014). Halk sağlığının tarihsel gelişimi ve temel kavramları. *Smyrna Tıp Dergisi*, 58 - 62.
- Trede, R.D., Rief, W., Barke, A. & Aziz, Q. (2019). Chronic pain as a symptom or disease: The IASP classification of chronic pain forthe International Classification Diseases (ICD - 11). *Pain*, 160 (1), 19 - 27.
- Treloar, L.L. (2012). Engellilik, dini inançlar ve kilise: Engelli yetişkinlerin ve aile bireylerinin deneyimleri. M. Bahçekapılı (Çev.). İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 27, 211 - 230.
- Truelsen, T., Rod, N.H., Boysen, G. & Grønbaeck, M. (2003). Self reported stres and risk of stroke. The Copenhagen city heart study. *Stroke*, 34, 856 - 862.
- Tuğcular, S. (2019). Etiyopatogenez, tanı ve değerlendirme. Y. Yeniçerioglu, Ö. Güngör veM. Arıcı (Ed.), *Temel nefroloji* ( s. 291 - 300). Güneş Kitabevi. Ankara.
- Tuncay, S.Y., Demirhan, İ., Şahin, Ş. & Kaplan, S. (2019). Sağlık inanç modeli örneği: Tütün bağımlısı gebe. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 38 - 46.
- Tuncer, M. (2007). Diyaliz ve nakil hastaları için soru ve cevaplarla böbrek nakli. Roche. İstanbul.
- Tunç, T. & Özen Kutaniş, R. (2015). Doktor ve hemşirelerde kaygı ve nedenleri: Bir üniver-site hastanesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6 (13), 62 - 71.
- Turhan, E., İnandı, T., Özer, C. & Akoğlu, S. (2011). Üniversite öğrencilerinde madde kulla-nımı, şiddet ve bazı psikolojik özellikler. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 9 (1), 33 - 44.
- Tsutsumi, A. & Istlikawa, S. (2011). Impact of occupational stress on stroke across occupa-tional classes and genders. *Social Science & Medicine*, 72 (10), 1652 - 1658.

- Tuncel, F. (1994). Sağlıklı yaşam düzenli egzersiz. TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi, 27 (322), 60 - 63.
- Tuzgöl, K. (2020). Online psikoterapi ve danışmanlıkta etik. Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 3 (6), 67 - 86.
- Tükel, R. (2020). Covid - 19 pandemi sürecinde ruh sağlığı. Türk Tabipleri Birliği, covid - 19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu ( s. 607 - 628).
- Türel, B. (2019). Fonksiyonel tıp nedir? J Biotechnol and Strategic Health Res, 3 (özel sayı), 150 - 154.
- Türk, G.D. & Bayrakçı, S. (2019). Sosyal medya ve toplumda değişen estetik yaptırma algısı. AJIT -e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi, 10 (39), 118 - 135.
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanınal ilişkileri. Klinik Psikiyatri, Ek - 4, 12 - 16.
- Türkçapar, A.F. & Türkçapar, M.H. (2011). premenstrual sendrom ve premenstrual disforik bozuklukta tanı ve tedavi: Bir gözden geçirme. Klinik Psikiyatri, 14, 241 - 253.
- Türksoy, N. (2003). Psikolojik travma ve tanım sorunları. T. Aker ve M.E. Önder ( Ed.), Psikolojik travma sonuçları ( s. 9 - 21). 5 ÜS Yayınları. İstanbul.
- Türsen, Ü. & Türsen, B. (2013). Göz tutulumu yapan dermatolojik hastalıklar. Dermatoz, 4 (4), 153 - 162.
- Tütüncü, R. & Günay, H. (2011). Kronik ağrı, psikolojik etmenler ve depresyon. Dicle Tıp Dergisi, 38 (2), 257 - 262.
- Tütüncü, S. (2017). Geleneksel, alternatif ve tamamlayıcı tıp uygulamalarına genel bir bakış. S. Tütüncü ve N. Etiler ( Ed.), Tıbbın alternatifi olmaz! Geleneksel, alternatif ve tamamlayıcı tıp uygulamaları ( s. 11 - 53). Türk Tabipleri Birliği Yayınları. Ankara.
- Tüzün, F. & Dinç, A. (2003). Kemik eklem dekadında sırt ağrıları ve yumuşak doku romatizmaları. Roche. İstanbul.
- Uğurluoğlu, Ö. & Çelik, Y. (2005). Sağlık sistemleri, performans ölçümü, önemi ve Dünya Sağlık Örgütü yaklaşımı. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 8 (1), 3 - 29.
- Ulusoy, Y. (2020). Spor ve immün sistem. G. Özen ve T. Çivil (Ed.), Sporun kavramsal temelleri - 5, sağlık (1. baskı s. 157 - 175). Efe Akademi Yayınevi. İstanbul.
- Ulutaş, M. (2020). Affetme teorisi. Y.A. Ünvan ve F. Kalay (Ed.), İktisadi ve idari bilimlerde güncel araştırmalar (1. baskı, s. 884 - 896). İvpe. Çetince - Karadağ.
- Umay, Z. (2016). Sanatın hayat hayatın sanat ile ortaklığı. İdil Dergisi, 5 (23), 1009 - 1018.
- Uyar, M.& Korhan, E.A. (2011). Yoğun bakım hastalarında müzik terapinin ağrı ve anksiyete üzerine etkisi. Ağrı, 23 (4), 139 - 146.
- Uysal, S. & Ercan, T.E. (2005). Epilepsi, spor, psikososyal yaşam. Türk Pediartri Arşivi, 40 (2), 68 - 72.
- Uysal, F.G. & Başaran, S. (2009). Diz osteoartriti. Türk Fiz Tıp Rehab Derg, 55 (özel sayı - 1), 1 - 7.
- Uysal, Y. & Akpınar, E. (2013). Tıp - 2 diyabetli hastalarda hastalık algısı ve depresyon. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 38 (1), 31 - 40.
- Uysal, B. & Ulusinan, E. (2020). Güncel dijital sağlık uygulamalarının incelenmesi. Selçuk Sağlık Dergisi, 1, 46 - 60.
- Uzan, M., Bozkuş, H., Hancı, M., Dashti, R. & Çıplak, N. (1997). Kafa travması sonrası oluşan bitkisel hayatın prognozu. Türk Nöroşirurji Dergisi, 7, 60 - 64.
- Uzbaş, İ.T. (1996). Madde bağımlılığı. TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi, 19 (347), 20 - 26.

- Üzbay, İ.T. (2004). Psikofarmakolojinin temelleri ve deneysel araştırma teknikleri. Çizgi Tıp Yayınevi. Ankara.
- Uzun, Ş. & Arslan, F. (2008). İlaç uygulama hataları. Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 28, 217 - 222.
- Ülger, E., Alacacıoğlu, A., Gülseren, A.Ş., Zincir, G., Demir, L. & Tarhan, M.O. (2014). Kanserde psikososyal sorunlar ve psikososyal onkolojinin önemi. DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 28 (2), 85 - 92.
- Ümmet, D. & Ekşi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: Yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. The Turkish Journal of Addictions (Addicta), 3 (1), 31 - 55.
- Ünal, M. & Özpoyraz, N. (1997). Alkol kullanımı ile ilişkili bozukluklar. C. Güleç ve E. Köroğlu (Ed.), Psikiyatri genel kitabı (s. 265 - 298). Hekimler Yayın Birliği. Ankara.
- Ünal, H. Ü. (2012). İrritabl bağırsak sendromu. Güncel Gastroenteroloji Dergisi, 16 (3), 213 - 217.
- Ünal, A., Mavioğlu, H., Altunrende, B., Kale İçen, N. & Ergün, U. (2018). Multipl sklerozda tanı ve ayırıcı tanı. H. Efendi ve D. Yardım Kuşçu (Ed.), Multipl skleroz tanı ve tedavi klavuzu ( s. 9 - 28). Galenos Yayınları. İstanbul.
- Ünal, A. & Güven, Z.T. (2020). Dentritik hücre uygulamaları. O. Bilgir (Ed.), Hematolojik malign hastalıklarda immünoterapi (1. baskı, s. 33 - 38). Türkiye Klinikleri. Ankara.
- Üstün, K. (2020). Engelleri edebiyatla aşmak: Engelli yazarların Türk edebiyatı tarihine katkıları. Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi, 8 (21), 93 - 104.
- Üzer, D. (2019). Kırsal alanda engelli birey olma (Antalya örneği). T.C. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Antalya.
- Vardar, E. (2012). Egzersiz bağımlılığı. Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 21 (3), 163 - 173.
- Vardar, O., Özkan, S. & Serçekuş, S. (2020). Menopoz ve adipoz: Benzerlikler ve farklılıklar. Androloji Bülteni, 22, 129 - 136.
- Varma, V., Mehta, N., Kumaran, V. & Nundy, S. (2011). Indications, and contra indications for liver transplantation. International Journal of Hepatology, 2011 (2090 - 3448): 121862. DOI: 10.4061/2011/121862.
- Varma, G.S., Karadağ, F., Oğuzhanoğlu, N.K. & Özden, O. (2017). Depresyon tedavisinde grup psikoterapisi ve psikodramanın yeri. Klinik Psikiyatri, 20, 308 - 317.
- Vento, S., Cainelli, F. & Vallone, A. (2018). Defensive medicine: It is time to finally slow down an epidemic. World Journal of Clinical Cases, 6 (11), 000 - 000. DOI:10.1299/wjcc.v6.i11.406.
- Vinogradov, S. & Yalom, I.D. (1996). Grup terapisi kısa klavuzu. Compos Mentis Yayınları. Ankara.
- Vlaeyen, J.W.S., Crombez, G. & Goubert, L. (2007). The psychology of chronic pain and its management. Physical Therapy Reviews, 12, 179 - 188.
- Wade, D.T. & Halligan, P.W. (2017). The biopsychosocial model of illness: A model whose time has come. Clinical Rehabilitation, 31 (8), 995 - 1004.
- Wareham, J.D. & Potenza, M.N. (2010). Pathological gambling and substance use disorders. The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 36 (5), 242 - 247.
- Watson, C.J.E. & Dark, C.H. (2012). Organ transplantation: Historical perspective and current practice. British Journal of Anaesthesia, 108 (supp- 1), 29 - 42.
- Waxman, D. (1983). Use of hypnosis in criminology; discussion paper. Journal of Royal Society of Medicine, 76, 480 - 484.



- Weiner, B. (2010). Attribution theory international encyclopedia of education vol. 6. PP: 558 - 563. In book. Corsini Encyclopedia of Psychology. DOI: 10. 1002/9780470479216. corpsy0098.
- Weinstein, N.D., Sandman, P.M. & Blalock, S.J. (2008). The precaution adoption process model. K. Glanz, B.K. Rimer & K. Viswanath (Eds.), Health behavior and health education (4th ed. p. 123 - 147). Jossey - Bass. San Francisco.
- Wester, W.C. & Hammond, D.C. (2011). Solving crimes with hypnosis. The American Journal of Clinical Hypnosis, 53 (4), 255 - 269.
- White, S.A., Shav, J.A. & Sutherland, D.A. (2009). Pancreas transplantation. The Lancet, 773 (9677), 1808 - 1817.
- Whyte, A.S. & Niven, C.A. (2001). Psychological distress in amputees with phantom limb pain. Journal of Pain and Symptom Management, 22 (5), 938 - 946.
- Winkelman, S.B., Smith, K.V., Brinkley, J. & Knox, D. (2014). Sexting on the college campus. Electronic Journal Human Sexuality, 17, 3 February 2014. [www.ejhs.org](http://www.ejhs.org).
- Wong, L.P. & Arumugam, K. (2012). Physical, psychological and sexual effects in multi - ethnic Malaysian women who have undergone hysterectomy. Journal of Obstetrics and Gynaecology Research, 38 (8), 1095 - 1105.
- Worden, J.W. (2009). Grief counseling and grief therapy. A handbook for the mental health practitioner. Springer Publishing Company, LLC.
- Yağdı, T., Engin, C. & Özbaran, M. (2014). Türkiye'de kalp transplantasyonunun güncel durumu. Türk Kardiyoloji Derneği Arşivi, 42 (8), 771 - 778.
- Yakar, H.K. & Pınar, R. (2013). Kanserli hastalara bakım veren aile üyelerinin yaşam kalitesi ve yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. Hemşirelik Araştırma Geliştirme Dergisi, 15 (2), 1 - 16.
- Yalçın, Ş. & Sarı, E. (2015). Kanserde bireyselleştirilmiş tedavilere bakış. Nükleer Tıp Seminerleri, 2, 128 - 135.
- Yalnız, H., Türkmen, H., Saydam, B.K., Canan, F., Geçici, Ö. & Kuloğlu, M.M. (2016). Gebelik ve psikiyatrik hastalıklar. Uluslararası Hakemli Kadın Hastalıkları ve Anne Çocuk Sağlığı Dergisi, özel sayı, 7, 1 - 20.
- Yalom, I.D. (2001). Varoluşçu psikoterapi. A. Tangör ve Z. İyidoğan Babayiğit (Çev.). (3. baskı). Kabalıcı Yayınevi. İstanbul.
- Yalom, I.D. (2002). Bağışlanan terapi. Z. İyidoğan Babayiğit (Çev.). (2. baskı). Kabalıcı Yayınevi. İstanbul.
- Yanardağ, M.Z., Bilge, M. & Yanardağ, U. (2020). Davranış bağımlılığı ve sosyal hizmet uygulamaları üzerine bir inceleme. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Enstitüsü Dergisi, 7 (4), 551 - 560.
- Yapıcı, A., Güvenç, C., Ceylan, M.E., Kılıç, E. & Oğuz, N. (2003). Epilepsili hastalarda psikiyatrik bozukluklar. Düşünen Adam, 16 (4), 240 - 248.
- Yardım, S. & Şenol, Y. (2018). Kötü haber vermede iletişim becerileri. Tıp Eğitimi Dünyası, 53, 60 - 68.
- Yasak, Y. (2002). Trafik kazaları ile ilgili sürücü tutum ve davranışları. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara.
- Yavral, F. & Güngör, H.A. (2016). Demansta klinik bulgular. Nükleer Tıp Seminerleri, 3, 134 - 138.
- Yavuz, M., İlçe, A.Ö., Kaymakçı, Ş., Bildik, G. & Dramalı, A. (2007). Meme kanserli hastaların tamamlayıcı ve alternatif tedavi yöntemlerini kullanma durumlarının incelenmesi. Türkiye Klinikleri J Med Sci, 27, 620 - 628.

- Yazıcı, Y. & Erkan, D. (2003). Romatoid artrit: tanı ve tedavisi. Y. Karaarslan ve F. Oksel (Ed.), Romatizmal hastalıklar ve tedavi el kitabı ( s. 53 - 63). MD Yayıncılık. İstanbul.
- Yazıcı, D.N. & Durmuşoğlu, M.C. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı sorunlar ve beklentilerinin incelenmesi. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30 (2), 657 - 681.
- Yazıcıoğlu, R. (2004). Ölümsüzlük inancının dayandığı temeller. Marife, 4 (2), 289 - 294.
- Yazır, E.M.H. (2006). Hak dini Kur'an dili meali. Sadeleştirilenler: L. Cebeci, S. Kılıç. (2. Baskı). Akçağ Yayınları. Ankara.
- Yelce, N.Z. (2020). Engellilik tarihi araştırmalarına genel bir bakış. R. Aydın, I.Keskin ve N.Z. Yelce (Ed.), Engellilik tarihi yazıları ( s. 3 - 19). İstanbul Üniversitesi Yayınevi. İstanbul.
- Yentür, S., Topuz, T. & Direskeneli, G.H. (2019). Timüs ve fizyolojik önemi. K. Dural, B. Özkan ve B.Özpolat ( Ed.), Timüs hastalıkları ve tedavisi (s.1-10). Nobel Kitabevleri. Ankara.
- Yerli, G. (2017). Yaşlılık dönemi özellikleri ve yaşlılara yönelik sosyal hizmetler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (52), 1278 - 1287.
- Yeşilipek, M.A. (2014). Çocuklarda hematopoetik kök hücre nakli. Türk Pediatri Arşivi, 49, 91 - 98.
- Yeşilkaya, E. (2008). Endokrin bozucular. Güncel Pediatri, 6, 76 - 82.
- Yetim, B. (2018). Yaşam memnuniyeti ve yaşam kalitesinin belirleyicileri: Sağlık hizmetlerinden memnuniyet ve sağlık statüsünün rolü. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yıldız, M., Tural, Ü., Kesepara, C., Aydın, M. & Etus, H. (2002). Fiziksel hastalıklara eşlik eden ruhsal bozukluklar: Bir üniversite hastanesinde psikiyatri konsültasyonu sonuçlarının değerlendirilmesi. Düşünen adam, 15 (1), 21 - 24.
- Yıldız, D. (2008). Doğum sonrası dönemde annelerin bebek bakımı konusunda danışmanlık gereksinimleri ve yaklaşımlar. Gülhane Tıp Dergisi, 50, 294 - 298.
- Yıldız, G.K. & Balcı, S. (2016). Kayıp ve yas sürecinde kardeşler. Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 3 (3), 208 - 215.
- Yıldız, S., Taşkın, C. & Armutçu, F. (2018). Spor yapan işitme engelli bireyler ile spor yapmayan işitme engelli bireylerin bazı psikolojik özelliklerinin karşılaştırılması. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6 (84), 238 - 245.
- Yıldırım, M. (2016). Temel nöroanatomi. Nobel Tıp Kitabevleri. (3. Baskı). İstanbul.
- Yıldırım, A., Aşilar, R.H. & Karakurt, P. (2012). Engelli çocukların annelerinin ruhsal durumlarının belirlenmesi. İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 20 (3), 200 - 209.
- Yıldırım, S. & Kışoğlu, A.N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: Nomofobi, netlessfobi, fomo. SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 25 (4), 473 - 480.
- Yıldırım, T. & Fişgın, N.F. (2016). HIV bilgilendirme kitabı. HIVÇB, KLİMİK. <https://www.klimik.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/HIV.BILGILENDIRME.KITABI.pdf>
- Yılmaz, Z. & Buzlu, S. (2012). Antipsikotik kullanan hastalarda ilaç yan etkileri ve ilaç uyumu. İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 20 (2), 93 - 103.
- Yılmaz Bolat, E. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. Milli Eğitim, 218, 163 - 186.
- Yılmaz, M. & Cüceler, S. (2019). Alkol bağımlılığı ve damgalanma. Bağımlılık Dergisi, 20 (3), 167 - 174.
- Yiğit, Ö. & Karaaltın, A.B. (2012). İşitme kayıpları. Klinik Gelişim, 25, 66 - 72.

- Yiğit, G. & Arıcioğlu, F. (2015). Günümüz ve gelecekte Parkinson hastalığı için farmakolojik tedavi yaklaşımları. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (4), 265 - 275.
- Yorulmaz, H., Tatar, A., Saltukoğlu, G. & Soylu, G. (2013). Diyabetli hastalarda hastalık algısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 2, 367 - 384.
- Yorulmaz, O., Derin, S., Yorulmaz, E.G., Gültekin, G. & Baş, S. (2020). Çevrim içi psikolojik müdahale ve uygulamalar için telepsikoloji klavuzu. *Türk Psikologlar Derneği Yayını*. Ankara.
- Young, K.S. (2007). Cognitive behavior therapy with internet addict. *Treatments outcomes and implications. Cyberpsychology and Behavior*, 10 (5), 671 - 676.
- Yuan, K., Qin, W., Wang, G., Zeng, F., Zhao, L., Yang, X et al. (2011). Microstructure abnormalities in adolescents with internal addiction disorder. *PLOS ONE*, 6 (6), e20708.
- Yusufoğlu, Ö.Ş. (2017). Boş zaman faaliyeti olarak akıllı telefonlar ve sosyal yaşam üzerine etkileri. *Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2414 - 2434.
- Yüncü, Z., Gürçay, E., Kabasakal, Z.T., Özbaran, B., Tamar, M. & Aydın, C. (2009). Madde kullanım bozukluğu olan ergenlerde ayrılma birleşme süreci. *New/Yeni Symposium Journal*, 47 (4), 225 - 234.
- Zam, W., Sailari, R. & Sijari, Z. (2018). Overview on eating disorders. *Progress in Nutrition*, 20 (2- Supp.),29 - 35.
- Zengin, O. & Yıldırım, B. (2017). Hemodiyaliz hastalarının psikososyal sorunlarına ilişkin algıları. *Türk Nefroloji Diyaliz ve Transplantasyon Dergisi*, 26 (1), 67 - 73.
- Zhang, W., Moskowitz, R.W., Nuki, M.B., Abramson, S., Altman, R.D., Arden, N.K et al. (2008). OARSI recommendations for the management of hip and knee osteoarthritis, part II: OARSI evidence - based, expert consensus guidelines. *Osteoarthritis and cartilage*, 16 (2), 137 - 162.
- Ziauddeen, H. & Fletcher, P.C. (2013). Is food addiction a valid and useful concept? *Obesity reviews*, 14 (1), 1928.

## DİĞER KAYNAKLAR

- Biochemistry of hormones. (2015). Textbook for independent work at home and in class for students of medical faculty Speciality: 7.120 10001, General Medicine, 7. Eds. K. V. Aleksandrova, S.V. Lexich, D.G. Ivanchenko. -Zaporizhzhie: ZSMU 2015. - 77p.
- Dünya Engellilik Raporu 2011. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. DSÖ kütüphanesi ve yayın kataloğu veriler. ISBN 978 92 4 156418 2. Group Matbaası. Ankara. [https://www.who.int/about/licensing/copyright\\_form/en/index.html](https://www.who.int/about/licensing/copyright_form/en/index.html)
- Health and development through physical activity and sport. World Health Organization Noncommunicable Diseases and Mental Health Noncommunicable Disease Prevention and Health Promotion, 2003. <http://whqlibdoc.who.int>>
- International Classification of Functioning. <https://www.cdc.gov>. The ICF: An overview - CDC WHO. 2001. Erişim: 15.02. 2022.
- International Society of Aesthetic Plastic Surgery (ISAPS). (2020). ISAPS International Survey on Aesthetic/ Cosmetic Procedures performed in 2019. <https://www.isaps.org/wp-content/uploads/2020/12/Global-Survey-2019.pdf> Erişim: 10. 02. 2022.
- Karayolları Trafik Kazası İstatistikleri.(2020). TÜİK 1 Haziran 2021 tarih ve 37436 sayılı bülten. <https://data.tuik.gov.tr>.
- Kompozit Doku Nakilleri Raporu. (TTB, 2012). TTB Yayınları. Ankara. <http://ttb.org.tr/kutuphane/kompozitrpr.pdf>
- Kuruluşlararası Daimi Komite (IASC) (2007). IASC acil durumlarda ruh sağlığı ve psikolojik destek klavuzu: IASC. K. Kurtul (Ed.), K. Kurtul, E. Aydın, A.F. Çelik ve B. Altay (Çev.). 2017. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Dil ve Konuşma Bozuklukları. 2016. Ankara.
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetler Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, Nisan 2021b. [eyhgm\\_istatistik\\_bulteni\\_Nisan\\_2021.pdf](http://eyhgm_istatistik_bulteni_Nisan_2021.pdf).
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetler Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, Mayıs 2021a. [eyhgm\\_istatistik\\_bulteni\\_Mayis\\_2021.pdf](http://eyhgm_istatistik_bulteni_Mayis_2021.pdf).
- T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü Bulaşıcı hastalıklar ve Erken Uyarı Dairesi HIV-AIDS istatistikleri. (2022). <https://hsgm.saglik.gov.tr>hiv-aids>. Erişim: 03. 04. 2022.
- T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Türkiye Kronik Hava Yolu Hastalıkları (Astım- KOAH) Önleme ve Kontrol Programı (2009 - 2013) Eylem Planı. ISBN 998-775-590-287-6. 2009. Ankara.
- The Asia - Pacific perspective redefining obesity and its treatment February 2000. World Health Organization Western Pacific Region IASO. International Association for the Study of Obesity, International Obesity Taskforce.
- Turkey-The Global Cancer Observatory - All Rights reserved - March 2021. <https://gco.iarc.fr>population>. pdf. Turkey. Source: Globocan. Summary Statistic 2020. Erişim: 15.02.2022
- Türkçe Tıp Dili Klavuzu(TTDK). (2007). Türkçe Tıp Dili Kurulu Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi. ( 2. baskı). Kocaeli Üniversitesi Basımevi. Kocaeli.

- Türkiye Endokrin ve Metabolizma Derneği (TEMĐ). (2020). Diyabetes mellitus ve komplikasyonlarının tanı, tedavi ve izleme klavuzu. (14. baskı). Çevrimiçi yayın. BAYT.
- Türkiye Diyabet Vakfı Ulusal Diyabet Konsensu Grubu (TDV(İDKG)). (2019). Diyabet tanı ve tedavi rehberi. (9. baskı). Türkiye Diyabet Vakfı Yayını. İstanbul.
- Obezite tanı ve tedavi klavuzu (OTTK). (2019). Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği Yayını. (8. baskı). Ankara.
- Uzaktan Sağlık Hizmetlerinin Sunumu Hakkında Yönetmelik, 10.02.2022 tarih 31776 sayılı Resmi Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr>. Erişim: 15.02.2022.
- WHO/World Health Organization <https://www.who.int>. Tobacco. 21 July 2021.
- WHO/World health Organization <https://www.who.int>. Tobacco. 26 July 2021.
- Worldmeters Covid-19 Statistics, <https://www.worldmeters.info>. 2022. Erişim: 3.04. 2022
- Yaşamın son döneminde tıbbi tedavide karar verme sürecine ilişkin klavuz (Avrupa Konseyi Klavuzu, 2014). Avrupa Konseyi. Çev. Y.I. Ülman. 2014. İstanbul.
- 2019 Yılında 194 ülke bulaşıcı olmayan hastalıklarla ilgili DSÖ çalışması. Yaşamın son dönemi için gerekli fon. <https://www.who.int> 2020. 21 July 2021
- 2238 Sayılı Organ ve Doku Alınması, Saklanması, Aşılması ve Nakli Hakkındaki Kanun. [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr)> 1. 5. 2238. pdf. Erişim: 16. 02. 2022.
- 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun. [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr)>1.5.5378. pdf. Erişim: 16.02.2022.

# Sosyal Bilgiler Eğitiminde Dijital Öğretim Teknolojileri

## Editör

Dr. Öğr. Üyesi Hafize ER TÜRKÜRESİN

## Yazarlar

Doç. Dr. İbrahim SARI

Dr. Derya BAŞER

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Hafize ER TÜRKÜRESİN

Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Funda ERDOĞDU

Dr. Sercan BURSA

Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN

Doç. Dr. Turgay ALAKURT

Uzm. Veysi AKTAŞ

Doç. Dr. Genç Osman İLHAN

Prof. Dr. Bülent AKSOY

Doktora Öğrencisi Muhammed ŞAKAR

Ankara

2022

# SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Hafize ER TÜRKÜRESİN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye’deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.’ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN : 978-605-170-741-9  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

### Sosyal Bilgiler Eğitiminde Dijital Öğretim Teknolojileri

Editör:  
ER TÜRKÜRESİN, Hafize  
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, x + 250 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-741-9

### Eğitim, Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler, Teknoloji, Animasyon, Artırılmış Gerçeklik, Bulmaca, Çevrim İçi Harita, Dijital Hikâye, Harmanlanmış Öğrenme, İnfografik, Oyun ve Oyunlaştırma, Sanal Müze, Zihin Haritası

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



## ÖN SÖZ

---

Dünya her geçen gün değişmekte ve bu değişimin en önemli faktörünü teknoloji oluşturmaktadır. Teknoloji her alanda olduğu gibi bireyin yaşamı üzerinde de etkilidir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların yaşam standartları sağlıktan, eğitime, iletişimden ekonomiye birçok alanda farklılaşmıştır. Bu etkiye bağlı olarak her yeni neslin teknolojiyle tanışma yaşı bir öncekine göre oldukça öne çekilmiş ve bu doğrultuda teknolojinin insanlara sağladığı içerik ve olanaklar fazlalaşmıştır.

Son yıllarda okullarda teknolojik alt yapının gelişmesi nedeniyle eğitim teknoloji bütünleşmesi hız kazanmıştır. Bunda yeni yetişen neslin dijital yerliler olması ve daha çok dijital yollarla öğrenmesi de etkilidir. Yeni neslin öğrenme biçimindeki farklılaşma öğretim materyallerinin değişmesine neden olmuş ve dijital öğretim teknolojileri gibi geniş bir alanın oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Dijital öğretim teknolojileri birden çok duyu organına hitap etmesi, yaratıcılığı desteklemesi, öğrencileri aktif öğrenmeye yönlendirmesi, kolaylıkla hazırlanabilmesi, etkileşimli olarak kullanılabilmesi, zaman-mekân sınırını ortadan kaldırması gibi nedenlerle sıklıkla tercih edilmektedir. Bunun yanında ülkemiz dâhil olmak üzere tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ve dijital öğretim teknolojileri sayesinde eğitim ayakta kalabilmiştir. Yaşanan tüm bu süreç eğitim teknoloji entegrasyonunun ne kadar önemli olduğunu bir kez daha göstermiştir. Çünkü değişen dünyaya ayak uydurabilmek için teknolojiye olan ihtiyaç tartışma götürmez bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle ülkemizde öğretim programları, ders kitapları başta olmak üzere birçok alanda değişiklik yapılmıştır. Bu derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir.

Tarih, coğrafya, vatandaşlık, antropoloji, sosyoloji gibi birçok disiplinden oluşan sosyal bilgiler dersinin içeriğinin önemli bir bölümünü soyut konular oluşturmaktadır. Ayrıca dersin yapısının disiplinlerarası olması nedeniyle farklı disiplinlere ait kavram sayısı oldukça fazladır. Sosyal bilgiler dersi konularının çoğunluğunun geçmiş zamana dayanması, soyut olması ve kavram öğretiminin fazla olması nedeniyle sosyal bilgiler dersi öğrenciler tarafından sıkıcı bir ezber dersi olarak algılanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde dijital öğretim teknolojileri kullanılarak ders daha eğlenceli, somut ve anlaşılır hale getirilebilir. Eğitimde teknoloji kullanımının bir tercihten ziyade zorunluluk halini almaya başladığı günümüzde bu kitabın başta öğretmen yetiştiren kurumlar olmak üzere, öğretmenlere, öğrencilere ve diğer tüm paydaşlara faydalı olacağı düşünülmektedir.



Kitapta yer alan konuların bir kısmı 2021 yılında uygulanan (Proje No: 121B331, Proje Adı: Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yenilikçi Eğitim Uygulamaları: Web 2.0 Araçları) TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları projesinin teorik bilgilendirmelerinin yapıldığı birinci aşamasından seçilmiştir.

Bu nedenle öncelikle projede uzman olarak yer alan ancak iş yoğunluğu nedeniyle kitap çalışmasına katılamayan Doç. Dr. Ahmet BAŞAL'a teşekkür ederim. Yine bu kitabın ortaya çıkmasındaki katkı ve desteklerinden ötürü tüm bölüm yazarlarına, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) ve Anı Yayıncılık ekibine teşekkürü bir borç bilirim.

Dr. Öğr. Üyesi Hafize ER TÜRKÜRESİN

Ağustos, 2022

# İÇİNDEKİLER

---

ÖNSÖZ-----iii

## BÖLÜM 1

### SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Giriş-----	1
Teknoloji Nedir-----	3
Teknoloji Eğitim İlişkisi-----	5
Teknoloji Kullanımında Öğretmenin Rolü-----	8
Teknolojinin Sınıf Ortamında Kullanımı-----	14
Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı-----	16
Kaynakça-----	21

## BÖLÜM 2

### SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ANİMASYON KULLANIMI

Giriş-----	29
Animasyon Nedir-----	30
Animasyonların Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Yeri-----	31
Geliştirilmiş Animasyonlara Erişim-----	34
Animasyon Tasarım İlkeleri-----	35
Animasyon Oluşturma Süreci-----	37
Web 2.0 Animasyon Oluşturma Araçları-----	39
Kaynakça-----	44

## BÖLÜM 3

### SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK

Giriş-----	49
Artırılmış Gerçeklik-----	51

Eğitimde Artırılmış Gerçeklik -----	55
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik -----	57
Örnek Artırılmış Gerçeklik Araçları -----	59
Kaynakça -----	64

## **BÖLÜM 4**

### **SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE BULMACA KULLANIMI**

Giriş-----	69
Bulmacaların Tarihsel Gelişimi-----	70
Bulmaca Türleri -----	73
Bulmacaların Faydaları ve Sınırlılıkları -----	74
Web 2.0 Bulmaca Oluşturma Araçları -----	75
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bulmaca Örnekleri -----	84
Kaynakça -----	86

## **BÖLÜM 5**

### **SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ÇEVİRİM İÇİ HARİTA KULLANIMI**

Giriş-----	91
Gelenekten-Geleceğe Haritanın Dönüşümü -----	92
Dijital ve Çevrim içi Haritalar -----	96
Çevrim içi Haritaların Kullanılabilirliği: Avantaj ve Dezavantajları --	100
Eğitimde Çevrim içi Harita Kullanımı -----	102
Sosyal Bilgiler Dersinde Çevrim içi Harita Kullanımı -----	104
Sosyal Bilgilerde Çevrim içi Harita Kullanıma İlişkin	
Örnek Uygulamalar -----	106
• Google Earth Uygulamaları -----	107
• Diğer Uygulamalar -----	112
Kaynakça -----	118

## **BÖLÜM 6**

### **SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMA**

Giriş-----	125
Öğretim Materyali Olarak Dijital Hikâye-----	125
Dijital Hikâyenin Bileşenleri -----	126
Dijital Hikâye Oluşturma İşlem Basamakları-----	126
Eğitimde Dijital Hikâye Kullanımının Faydaları -----	127
Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Karşılaşılabilecek Sıkıntılar -----	129
Dijital Hikâye Oluşturmak için Kullanılan Bir Web 2.0 Aracı: Powtoon-----	129
Dijital Hikâye Geliştirme Süreci ve Örnek Ders Tasarımı-----	132
ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli -----	132
Dijital Hikâye Değerlendirme Formu -----	134
Kaynakça-----	137
Ek-1 -----	141

## **BÖLÜM 7**

### **SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME**

Giriş-----	143
Harmanlanmış Öğrenme-----	144
Harmanlanmış Öğrenmenin Modelleri -----	150
Ters-Yüz Sınıf Modeli-----	156
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ters-Yüz Sınıf Modeli -----	160
Ters-Yüz Sınıf Modelinde Web 2.0 Araçları-----	162
Kaynakça-----	168

## **BÖLÜM 8**

### **SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE İNFOGRAFİK (BİLGİ GRAFİĞİ) KULLANIMI**

Giriş-----	175
------------	-----

İnfografik Nedir?-----	176
İnfografiğin Tarihi -----	179
Eğitim Ortamlarında İnfografik Kullanımı Niçin Önemlidir?-----	180
Etkili Bir İnfografik Nasıl Hazırlanır? -----	181
Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnfografik Kulllanımı -----	184
Online İnfografik Hazırlama Araçları -----	187
Sonuç -----	191
Kaynakça -----	193

## **BÖLÜM 9**

### **SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OYUNLAŞTIRMA**

Giriş-----	197
Oyun ve Oyunlaştırma -----	198
Eğitimde Oyunlaştırma -----	200
Eğitimde Oyunlaştırma Araçları-----	201
Kahoot! Hakkında Bilinmesi Gerekenler -----	203
Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Kahoot Hazırlama Örnekleri-----	206
Kaynakça -----	209

## **BÖLÜM 10**

### **SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE SANAL MÜZE**

Giriş-----	213
Sanal Müze ve Eğitim-----	216
Öğretmenin Sanal Müze Deneyimi -----	218
Uygulama Süresi-----	220
Uygulama Örneği-----	221
Kaynakça -----	224

## BÖLÜM 11

### SOSYAL BİLGİLERDE WEB 2.0 ARAÇLARIYLA ZİHİN HARİTASI UYGULAMALARI

Giriş-----	227
Zihin Haritaları ve Web 2.0 Araçları-----	229
Bubbl.us-----	230
Coggle-----	233
Spiderscribe -----	236
Popplet-----	238
Mindmup -----	238
Canva -----	239
Cacoo-----	239
Mindmeister -----	240
Gitmind-----	240
Mindmanager -----	241
Xmind -----	241
Draw.io -----	242
Creatly -----	242
Mindomo-----	243
Groupmap -----	243
Gliffy -----	244
Miro-----	244
Lucidchart-----	245
Sonuç -----	245
Kaynakça-----	247

# B Ö L Ü M 1

## SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

---

Doç. Dr. İbrahim SARI

*Dumlupınar Üniversitesi*

### GİRİŞ

Bilim, umumiyetle dünyanın yapısının ve hareketlerinin gözlem ve deney vasıtasıyla düzenli bir biçimde incelenmesi ve kanunlar biçiminde izah edilmeye çalışılması olarak açıklanabilir. Bilimin menşei çok eskilere dayanmasına rağmen, medeniyetin bir mahsulü olan bilim, esasında yeni bir ifadedir. İlkçağlardan beri dini inanç, felsefe ve efsane gibi manevi kültürü ilgilendiren ve el sanatları gibi gündelik işleri karşılamaya yönelik maddi kültürün haricinde günümüzde bilim olarak nitelendirilen ve esasında gözlem ve imgelemeye dayalı bir bilim algılayışından bahsetmek güçtür. Ancak bu uğraşlar neticesinde meydana gelen yöntem, kavram ve bilgi birikimi ileriki zamanlarda oluşacak bilime kaynaklık edecektir (Yörükoğulları, 2013).

Farklı bir şekilde ifade edilecek olursa, insan, yaradılışından beri temel ihtiyaçlarını gidermek ve faaliyetlerini basitleştirmek amacıyla türlü materyalleri ve metotları keşfetmiştir. Çeşitli alet edevattan yararlanabilme ve daha da ötede bunları yapabilme mahareti onu diğer yaratıklardan farklı kılan asıl sebep olmuştur. Mağaralardaki resimler, süs eşyaları ve kap kaçaklar gibi beşeriyetin maddi kültürünü ortaya çıkaran muhtelif kalıntılarla beraber, manevi kültürün içerdiği her çeşit, teknolojik verinin tabanını yapılandırmaktadır (Aksoy, 2003; Yiğit, 2011).

Doğrusu bilimsel düşüncenin ve buluşun temelinde bilinmezlikleri çözme düşüncesi ile hayatı konforlu ve emniyetli hale getirmek gibi iki gereksinim bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, tarihte nesilden nesile devredilen türlü yaşanmışlık ve yetenek formlarını içeren bir yöntem teamülünü, diğeri ise insanın duygu, inanış ve görüşlerini içerisinde barındıran ruhi deneyimi oluşturmuştur. Bu iki görenek ilk andan itibaren ayrı kulvarlarda ele alındıkları için birbiriyle iletişime geçememişlerdir. Ancak yeniçağın başlamasıyla birlikte

etkileşime girmişlerdir. Bu iki yaklaşımın beraberce ele alınması sonucunda tam manasıyla bilim ortaya çıkmaya başlamıştır denilebilir ( Yörükoğulları, 2013).

Bilimsel bilginin fazlalaşmasıyla bilimin insan hayatındaki rolü çoğalmış, bilimin değeri daha iyi anlaşılmuş ve bilime gittikçe daha fazla değer verilmeye başlanmıştır. Bilhassa son birkaç yüzyıl bilimin üzerine başarılı işler almasının çok fazla örnekleri ile doludur. Bugün teknoloji bilimin tatbik alanı olarak görülmekte ve teknoloji daha çok uygulamalı bilim tabiri ile ifade edilmektedir. Hakikaten, bilimi günlük gereksinimlerimizi karşılamak için kullanabiliyorsak, bu yalnızca bilimsel bilginin teknoloji kalıplarına dökülmesi ile sağlanmaktadır. Bilim ve teknoloji arasındaki bu dayanışmayı son birkaç yüzyılda görmek olanaksızdır. Daha eski çağlarda bilim ile teknolojinin genellikle birbirlerinden bağımsız olarak yetiştikleri ve bilimsel gelişmeden teknolojinin yalnızca ara sıra yararlanabildiği görülmektedir (Sayılı, 2014).

Günümüzde yaşamın her alanında ağırlığını artırarak gittikçe vazgeçilmez öğelerinden biri haline gelen teknoloji (Dere ve Ateş, 2020; Güllüpnar, Kuzu, Dursun, Kurt ve Gültekin, 2013; Tarman ve Baytak, 2011; TÜİK, 2010) insanların yaptıkları faaliyetleri daha da kolaylaştırmaktadır (Ayaydın, 2014). Teknolojik araçlar kişiye amacı doğrultusunda destek olur. Hali hazırda söz konusu bu destek öyle büyümüştür ki yeni teknolojilerin tümünü takip etmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Shaver'ında (1999) belirttiği gibi değişim o kadar hızlıdır ki, bir kişi, yayınlanması beş yıldan daha eski olan bir makaleden elde edilen verilerin veya bilgilerin hala geçerli olup olmadığını merak etmek zorundadır. Newsweek'teki bir köşe yazısında, teknolojinin icat edilmesinden ABD nüfusunun dörtte biri tarafından kullanılmasına kadar geçen süreye ilişkin verilerle de bu noktaya değinilmiştir. Örneğin; Elektrik için 1873'ten 1919'a kadar 46 yıllık bir süre; telefon için, 1876-1911 arası 35 yıl; radyo için, 22 yıl, 1906-1928; televizyon için, 26 yıl, 1926-1952; kişisel bilgisayar için, 16 yıl, 1975-1991; ve Web için, 7 yıl, 1991-1998 zaman gerekmiştir. Ayrıca teknolojinin sadece oyun özelinde 1980' de çıkan Pacman oyunundan geleceğin teknolojisi ve trendi olan Metaverse'e kadar geldiği aşama da çok düşündürücüdür. Bu tarihsel veriler, yalnızca yenilikçi elektronik teknolojilerin mevcut ve gelecekteki uygulamalarının hızını görmek için topluma bir çerçeve sağlamaktadır (Shaver, 1999).

Sonuç olarak denilebilir ki, modern dünyamızda ve ileri seviyedeki toplumlarda, eğitim öğretimde ve genel olarak kültür işlerinde oluşturulan değerler ve edinilen başarılardan başka, diğer alanlarda da bilim yolunda yürünmekte ve bilime güvenilmektedir (Sayılı, 2014).



## KAYNAKÇA

- Adams, E., Wurzburg, E., & Kerr, S. (2021). The tip of the iceberg: Immaterial labor, technoskepticism and the teaching profession. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 21(1), 126-154.
- Akkoyunlu, B., Altun, A., & Soylu, M. Y. (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Maya Akademi.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, 1(4), 4-23.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Amrute, S. (2019). Of techno-ethics and techno-affects. *Feminist Review*, 123(1), 56-73.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT- TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168.
- Angers, J., & Machtmes, K. (2005). An ethnographic-case study of beliefs, context factors, and practices of teachers integrating technology. *The Qualitative Report*, 10(4), 771-794.
- Ayaydın, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin hizmet-içi ve hizmet-öncesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F., & Kara, F. N. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: ölçek geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(4), 103- 118.
- Bahar, E., & Kaya, F. (2013). Meslek yüksekokulu sosyal programlar öğrencilerinin bilgi teknolojileri kullanımlarına yönelik tutumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 70-79.
- Baytekin, Ç. (2005). *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bennett, L., & Scholes, R. (2001). Goals and attitudes related to technology use in a social studies method course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(3), 373-385.
- Berson, M. J. (2002). Reflecting on technology in the social studies: Past, present, and future perspectives. *The International Social Studies Forum*, 2(2), 159-161.
- Berson, M. J., & Balyta, P. (2004). Technological thinking and Practice in the social studies: Transcending the tumultuous adolescence of reform. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4) 141-150.
- Bolick, C., Berson, M., Coutts, C., & W. Heinecke (2003). Technology applications in social studies teacher education: A survey of social studies methods faculty. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(3), 300-309.
- Bull, G., Bell, R., Mason, C. L., & Garofalo, J. (2002). Information Technology and Elementary/Secondary Education. *Handbook on information technologies for*

- education and training* (pp. 543-556). In H.H. Adelsberger, B. Collis, & J.M. Pawlowski (Ed.). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Bülbül, T. (2017). Yenilik yönetimi. İçinde H. B. Memduhoğlu, K. Yılmaz (Ed.) *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s. 44-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Carlson, S., & Gadio, C.T. (2003). Teacher professional development in the use of technology. [Online]. *Technologies for Education*. Available: www.TechKnowLogia.org
- Crocco, M., & Cramer, J. (2005). Technology use, women, and global studies in social studies teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(1), 38-49.
- Crocco, M., Thornton, S. J. and Chandler, T. (2015). Can Computer Use Change Teachers' Conceptions of Social Studies Subject Matter and Method? Research · July 2015 doi: 10.13140/RG.2.1.4825.8406.
- Crocco, M.S. (2001). Leveraging constructivist learning in the social studies classroom: A response to Mason, Berson, Diem, Hicks, Lee, and Dralle. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(3), <https://citejournal.org/volume-1/issue-3-01/social-studies/article2-htm-16>.
- Çakır, R., & Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.
- Çelik, T. (2020). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 211-229.
- Çepni, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çoban, A., & İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 194-213.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Dere, İ., & Ateş, Y. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı: Bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 496-514.
- Diem, R. A. (1997). Information technology and civic education. In R H. Martorella (Ed.), *Interactive Technology and the Social Studies: Emerging Issues and Applications* (pp. 91-110). Albany, NY: State University of New York Press.
- Doolittle, P., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 31, 72-104.
- Dusick, D. M. (1998). What social cognitive factors influence faculty members' use of computers for teaching? A literature review. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(2), 123-140.
- Dwyer, C. (2000) *Teachers and techno-literacy*. New South Wales: Allen & Unwin.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255- 284.

- Ertmer, P. A., Addison, P., Lane, M., Ross, E., & Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(1), 54-72.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & Tondeur, J. (2015). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Eds.), *International handbook of research on teacher beliefs* (p. 403-418). Routledge.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of preservice teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers and Education*, 130, 81-93.
- Fidan, K. N. (2008). İlköğretimde araç-gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *AKÜ Eğitim Fakültesi, Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Gilbert, W. M. (1996). Resistance to computers and computer experience: A new look at an old relationship. *Journal of Educational Computing Research*, 14(3), 261-271.
- Güllüpcinar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A., & Gültekin, M. (2013). Milli Eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 20-28.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Harris, J. , Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issue in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Heinich, R. (1984). The proper study of instructional technology. *ECTJ*, 32(2), 67- 88.
- Hicks, D., & Van Hover, S. (2014). Revisiting the "sleeping giant" metaphor: Is it still sleeping in the Commonwealth of Virginia, and is it still really a giant?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14(2), 141-157.
- Hicks, D., Lisanti, M., & Van Hover, S. (2020). Shifting the gaze: (Mis)using actor-network-theory to examine preservice teachers' uses of digital technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(4), 730-742.
- Hofer, M., Swan, K.O. (2005). Digital image manipulation: a compelling means to engage students in discussion of point of view and perspective. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3/4), 290-299.
- Hu, P.J., Clark, T. H. K., & Ma, W.W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: A longitudinal study. *Information & Management*, 41, 227-241.

- İpek, C., & Acuner, H. Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jang, S. J., & Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers & Education*, 59(2), 327-338.
- Jonassen, D. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*, 35(4), 60-63.
- Kartal, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3) 189-205.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kellenberger, D. W., & Hendricks, S. (2000). Predicting teachers' computer use for own needs, teaching and student learning. *Journal of Educational Computing Research*, 16(1), 53-64.
- Kılıçer, K. (2008). Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesini arttıran etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 209-222.
- Kline, S. J. (1985). What is technology? *Bulletin of Science, Technology & Society*, 5(3), 215-218.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kormos, E. (2019). An examination of social studies educators to facilitate preservice teacher development of technology integration. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(1), 45-61.
- Krutka, D. G., Heath, M. K., & Mason, L. E. (2020). Editorial: Technology won't save us – A call for technoskepticism in social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 108-120. 108.
- Krutka, D. G., Heath, M. K., & Willet, K. B. S. (2019). Foregrounding technoethics: Toward critical perspectives in technology and teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27(4), 555-574.
- Kumar, N., Che Rose, R., & D'Silva, J. L. (2008). Teachers' readiness to use technology in the classroom: An empirical study. *European Journal of Scientific Research*, 21(4), 603-616.
- Lindstrom, D., Jones, G., & Price, J. (2021). Can you picture this? Preservice teachers' drawings and pedagogical beliefs about teaching with technology. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 21(3), 813-833.

- Mason, C., Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Lee, J., & Dralle, T. (2000). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 1(1), 107-116.
- McDermott, J. (1997). *Technology: The opiate of the intellectuals* (Ed. Teich, A. H.). Technology and Man's Future. New York: St. Martin's Press.
- MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4.5.6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Yayınları.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-341.
- North Central Regional Educational Laboratory. (2002). Breaking down the digital walls: Learning to teach in a post-modern World. [Online]. *Educational Technology*. Available: [www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/tecnogy/te1000](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/tecnogy/te1000).
- O'Brien, J. (2008). Are we preparing young people for 21st century citizenship with 20th - century thinking? a case for a virtual laboratory of democracy. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(2), 125-157.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. Keskin, S. Keskin, Y. (2004). İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanım durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 107-120.
- Öztürk, C., İnan, N.U. (1998). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak bazı bilgisayar yazılımlarının değerlendirilmesi. IV. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 15 - 16 Ekim:1-11, Denizli, Özel Sayı.
- Pearcy, M. (2013). A Year of Reflection: The More Things Change. *Contemporary Issues In Technology And Teacher Education*, 13(4), 1-12.
- Pearson, G. (2006). Approaches to assessing technological literacy: The challenge of developing assessments for students, teachers, and out-of-school adults in a content area as complex and relatively unknown as technological literacy will be significant. *The Technology Teacher*, 66(1), 24-28.
- Polly, D., Mims, C., Shepherd, C. E., & Inan, F. (2010). Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 863-870.
- Regan, K., Evmenova, A. S., MacVittie, N. P., Leggett, A., Ives, S., Schwartz, J., Mastropieri, M., & Rybicki-Newman, M. P. (2019). A case of early adopters of technology in a social studies classroom. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(3), 439-468.
- Rice, M., Wilson, E. K. (1999). How technology aids constructivism in the social studies classroom. *The Social Studies*, 90(1), 28-33.

- Rogers, P. L. (2003). *Designing instruction for technology-enhanced learning*. London: IRM Press.
- Rovai, A. P., & Childress, M. D. (2003). Explaining and predicting resistance to computer anxiety reduction among teacher education students. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(2), 226-235.
- Saçlı, A. (2009). *Uluslararası çevre politikaları çerçevesinde çevre-teknoloji ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. V., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Sayılı, A. (2014). *Bilim tarihi hayatta en hakiki mürşit ilimdir*. Gündoğan Yayınları: İstanbul.
- Shaver, J. P. (1999). Electronic technology and the future of social studies in elementary and secondary schools. *Journal of Education*, 181(3), 13-40.
- Sheffield, C. C. (2011). Navigating access and maintaining established practice: Social studies teachers' technology integration at three Florida middle schools. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(3), 282-312.
- Stryker, C. (2000). *Teaching successful telecourses*. Bozeman, MT, National Teachers Enhancement Network: Montana State University.
- Semseddin, G., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitimde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Şimşek, Ü. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Tarman, B., & Baytak, A. (2011). Teknolojinin eğitimdeki yeni rolü: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 891 -908.
- Taş, M., & Düz, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1), 180-188.
- Tekin, M., Güleş, H. K., & Burgess, T. (2000). *Değişen dünyada teknoloji yönetimi*. Konya: Damla Ofset.
- Thieman, G. Y. (2008). Using technology as a tool for learning and developing 21st century citizenship skills: An examination of the NETS and technology use by preservice teachers with their K-12 students. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(4), 342-366.
- Tondeur, J., Roblin, P., Van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2017) Preparing beginning teachers for technology integration in education: ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157- 177.
- TÜİK, (2010) Türk İstatistik Kurumu Bilgi Teknolojileri Kullanımı Anketi. [http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb\\_id=60&ust\\_id=2](http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=60&ust_id=2)

- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2011). A new ICT curriculum for primary education in Flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Educational Technology & Society*, 14(2), 124-135.
- Whitworth, S. A., & Berson, M. J. (2003). Computer technology in the social studies: an examination of the effectiveness literature (1996-2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 471-508.
- Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yörükoğulları, E. (2013). Tarih öncesi çağlarda bilim ve teknoloji. E. Yörükoğulları & E. İhsanoğlu (Eds) *İçinde Bilim ve teknoloji tarihi* (s. 2-27) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Yurdakul Kabakçı, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 397- 408.

### **İnternet Kaynakları**

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a95d21522f9a7.03615207](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a95d21522f9a7.03615207) (Erişim tarihi: 17 Mayıs 2022).

# B Ö L Ü M 2

## SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ANİMASYON KULLANIMI

---

Dr. Derya BAŞER

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

### GİRİŞ

Çoklu ortam teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonunun olumlu etkileri olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Mayer, 1999). Eskiden bir kez çizildiğinde değiştirilemeyen hareketsiz resimler kullanılırken, hızla gelişen teknoloji ile artık manipüle bile edilebilen, hareketin yansıtılabildiği animasyonlar da kullanılabilir (Hegarty, 2004). Günlük hayatımızda kullandığımız televizyon, çevrim içi ortam, sinema ve bilgisayar oyunlarında sıkça karşılaştığımız (Pollmüller ve Sercombe, 2011) çoklu ortam biçimlerinden biri olan animasyonlara, pek çok alan öğretiminde eğitim materyali olarak da başvurulmaktadır.

Animasyonlar, eğitimde öğrencilerin konuyu derinlemesine öğrenmelerini teşvik ederken (Mayer ve Morino, 2002) aynı zamanda öğrenme etkinlikleri ile daha istekli bir şekilde meşgul olmalarını sağlayabilmektedir (Pollmüller ve Sercombe, 2011). Öğrencilere gerçek hayatta göremeyecekleri bir olguyu göstererek, o konuyu anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Mansor, Zakaria, Rashid, Arifin, Abd Rahim, Zakaria ve Razak, 2020). Bu yüzden, öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği konuların sunumunda bu hareketli görsellerin kullanımı artarak önem kazanmaktadır (Plass, Homer ve Hayward, 2009; Xiao, 2013).

Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki bazı kavram ve konuların soyut kaldığı, öğrencilerin kalıcı bir şekilde öğrenemedikleri ya da öğrenmekte zorluk yaşadıkları, öğretmenler tarafından belirtilen, sık yaşanan zorluklardandır (Değirmenci, 2019; Soylu ve Memişoğlu, 2019; Tangülü ve Çıdaçlı, 2014). Animasyonların, öğrencilerin soyut kavramları algılamalarına ve dolayısıyla



kalıcı bir şekilde öğrenmelerine katkı sağladığı savunulmaktadır (Aktürk, Yazıcı ve Bulut, 2013). Ayrıca, animasyon yolu ile sınıf ortamında gerçekleştirilemeyecek deney ve etkinlikler öğrencilere gösterilebilir, öğrencilerin detaylı bir şekilde gözlem yapabilmesi sağlanabilir (Çelik, 2007). Bu yüzden, Sosyal bilgiler dersinde bahsedilen öğrenme zorluklarının üstesinden gelebilmek, öğrenme ortamını daha verimli hale getirebilmek için öğretim materyali olarak animasyon tercih edilebilir.

Yapılan birçok araştırma (Berney ve Bétrancourt, 2016; Stebner, Kühl, Hoeffler, Wirth ve Ayres, 2017; Yarden ve Yarden, 2010; Wong vd., 2009) animasyonların durağan resimlerle kıyaslandığında, öğrencilerin öğrenme performanslarını anlamlı şekilde olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Statik resimler sadece görsel-uzamsal bilgileri gösterirken, animasyonlar aynı zamanda bu bilginin zaman içinde değişimini de gösterdiği için araştırmaların olumlu sonuçları beklenen bir durum gibi görünmektedir. Fakat, animasyonların öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu yönde bir fark yaratmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Tversky, Morrison ve Betrancourt, 2002). Bu yüzden, olumlu etkinin görülebilmesi için animasyonların tasarımı, doğru yerde ve uygun şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu bölümde, animasyonun tanımı, animasyonun sosyal bilgiler eğitimindeki yeri ve sosyal bilgiler alanında kullanılabilecek animasyonlara erişim ile ilgili bilgi verildikten sonra, animasyon tasarım ilkeleri ve animasyon geliştirme süreci sunulacak ve son olarak da öğretmenlerin animasyon geliştirmek için rahatlıkla kullanabilecekleri Web 2.0 araçları tanıtılacaktır.

## ANİMASYON NEDİR?

Türk Dil Kurumu sözlüğüne (<https://sozluk.gov.tr>) göre canlandırma anlamına gelen animasyon, nesnelerin aralıksız bir şekilde hareket ediyor gibi görünmesini sağlayan çoklu ortam teknolojisidir (Berney ve Bétrancourt, 2016). Animasyonlar, görüntü karelerinin birbiri arkasına eklenerek, her bir karenin bir önceki karede oluşan değişikliği yansıtması için, bir dizi karenin hızlı geçişi ile kesintisiz hareketin algılanmasını sağlayan uygulamalardır (Baek ve Layne, 1988). Böylece, kullanıcıların gerçeğe daha uygun zihinsel modeli oluşturabilmesinde yardımcı olurlar (Gonzales, 1996; Karasahinoğlu, 2013).

Animasyonlar bilgisayarda iki boyutlu (2B) ve üç boyutlu (3B) şekilde geliştirilebilmektedir. 2B animasyonlar, X ve Y düzleminde derinlik olmadan çizilen vektör grafiklere geleneksel animasyon teknikleri ile hareket verilerek oluşturulur (Allela, 2013; Telli, 2019). 3B animasyonlarda ise, derinlik

## KAYNAKÇA

- Abidoye, J. A., & Omotunde, C.T. (2015). Effects of computer animation package on senior secondary school students' academic achievement in Geography in Ondo State, Nigeria. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 3(02), 123-127.
- Akaydın, B. B., & Kaya, S. (2018). Sosyal bilgiler dersinde animasyon içeren ve içermeyen 5E modelinin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 171-179.
- Aktürk, V., Yazıcı, H., & Bulut, R. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 1-17.
- Allela, M. A. (2013). *Using animation to enhance learning: A case study on primary school mathematics* (Unpublished master thesis). School of the Arts and Design, University of Nairobi, Nairobi.
- Arıcı, N., & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: Bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421-430.
- Baek, Y.K., & Layne, B.H. (1988). Color, graphics, and animation in a computer-assisted learning tutorial lesson. *Journal of Computer-based Instruction*, 15, 131-135.
- Berney, S., & Bétrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 101, 150-167.
- Bétrancourt, M. (2005). The animation and interactivity principles in multimedia learning. In R.E. Mayer, *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 287-312). New York, NY: Cambridge University Press.
- Branch, R. M. (2018). Characteristics of foundational instructional design models. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed., pp. 23-30). New York, NY: Pearson.
- Çelik, E. (2007). *Orta öğretim coğrafya derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Değirmenci, Y. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3286-3305.
- Dikmenli, Y., Danabaşı, F., Çelik, B. B., & Tekin, Ö. (2018). Effects of animation film use on earthquake knowledge level of 4th grade students. *Participatory Educational Research*, 5(1), 86-95.
- Gonzales, C. (1996). *Does animation in user interfaces improve decision making?* Proceedings of Computer Human Interaction (pp. 27-34). Vancouver, BC Canada: ACM Press.

- Gürgil, F. (2019). Effects of using WebQuest and animation on academic achievement and retention in Social Studies Education. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 728-749.
- Harrower, M. A. (2002). *Visual benchmarks: Representing geographic change with map animation* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, US.
- Hegarty, M. (2004). Dynamic visualizations and learning: Getting to the difficult questions. *Learning and Instruction*, 14(3), 343-351.
- Huk, T. Steinke, M., & Floto, C. (2003). *Computer animations as learning objects: what is an efficient instructional design, and for whom?* Proceedings of the IADIS International Conference www/Internet (pp. 1187-1190). Algarve, Portugal.
- Karavaşinoğlu, Ş. (2013). *E-öğrenme uygulamalarında animasyon kullanımı ve temel hentbol oyun kurallarını anlatan bir animasyon uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, E., & Yeşiltaş, E. (2021). Effectiveness of values education with animations in social studies teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1370-1387.
- Kim, S. I., Yoon, M., Whang, S. M., Tversky, B., & Morrison, J. B. (2007). The effect of animation on comprehension and interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 260-270.
- Kühl, T. (2021). Prerequisite knowledge and time of testing in learning with animations and static pictures: Evidence for the expertise reversal effect. *Learning and Instruction*, 73, 101457.
- Large A., Beheshti J., Breuleux A., & Renaud A. (1996) The effect of animation in enhancing descriptive and procedural texts in a multimedia learning environment. *Journal of the American Society for Information Science*, 47, 437-448.
- Lowe, R. K. (1999). Extracting information from an animation during complex visual learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 225-244.
- Mansor, N. R., Zakaria, R., Rashid, R. A., Arifin, R. M., Abd Rahim, B. H., Zakaria, R., & Razak, M. T. A. (2020). A review survey on the use computer animation in education. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 917, No. 1, 012021). IOP Publishing.
- Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31, 661-624.
- Mayer, R. E. (2005a). Principles for managing essential processing in multimedia learning: Segmenting, pretraining, and modality principles. In R.E. Mayer, *The Cambridge handbook of multimedia learning* (287-312). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2005b). Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal

- contiguity principles. In R.E. Mayer, *The Cambridge handbook of multimedia learning* (287-312). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2014). Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 279-315). Cambridge: Cambridge University Press
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14(1), 87-99.
- McCoy, J. D. (2003). *Animated, interactive maps in middle level social studies* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon, US.
- Musa, S., Ziatdinov, R., & Griffiths, C. (2013). Introduction to computer animation and its possible educational applications. In M. Gallová, J. Gunčaga, Z. Chanasová, M.M. Chovancová (Eds.), *New challenges in education: Retrospection of history of education to the future in the interdisciplinary dialogue among didactics of various school subjects* (pp. 177-205). Ružomberok, Slovakia: Verbum.
- Oruç, S., & Teymuroglu, B. (2011). The effects of using cartoon in teaching social sciences on attitudes of students against to social science course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3211-3215.
- Park O. C., & Gittelman S. S. (1992) Selective use of animation and feedback in computer-based instruction. *Educational Technology, Research, & Development*, 40, 27-38.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Hayward, E. O. (2009). Design factors for educationally effective animations and simulations. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(1), 31-61.
- Pollmüller, B., & Sercombe, M. (2011). *The teachers' animation toolkit*. London, NY: Bloomsbury Publishing.
- Russell, W. B. (Ed.). (2013). *Digital social studies*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Soylu, T. & Memişoğlu, H. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(4) , 464-484.
- Stebner, F., Kühl, T., Hoeffler, T. N., Wirth, J., & Ayres, P. (2017). The role of process information in narrations while learning with animations and static pictures. *Computers & Education*, 104, 34-48.
- Tangülü, Z., & Cıdaçı, T. (2014). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersine giren branş öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 227-242.
- Telli, E. (2019). *Eğitimde animasyon, simülasyon ve video kullanımı*. In Y. K. Türel, *Öğretim Teknolojileri* (pp. 255-294). Ankara: Asos Yayınları.
- Tversky, B., Morrison, J. B., & Betrancourt, M. (2002). Animation: can it facilitate? *International Journal of Human-Computer Studies*, 57(4), 247-262.

- Xiao, L. (2013). Animation trends in education. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(3), 286.
- Yarden, H., & Yarden, A. (2010). Learning using dynamic and static visualizations: Students' comprehension, prior knowledge and conceptual status of a biotechnological method. *Research in Science Education*, 40(3), 375-402.
- Wang, H. C., Chang, C. Y., & Li, T. Y. (2007). The comparative efficacy of 2D-versus 3D-based media design for influencing spatial visualization skills. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1943-1957.
- Wells, P. (2002). *Animation: Genre and authorship*. London: Wallflower Press.
- Wong, A., Marcus, N., Ayres, P., Smith, L., Cooper, G. A., Paas, F., & Sweller, J. (2009). Instructional animations can be superior to statics when learning human motor skills. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 339-347.

### **İnternet Kaynakları**

<https://sozluk.gov.tr/>

[www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr)

[www.youtube.com](http://www.youtube.com)

[www.mozaweb.com](http://www.mozaweb.com)

[www.okulistik.com](http://www.okulistik.com)

[www.powtoon.com](http://www.powtoon.com)

[www.animaker.com](http://www.animaker.com)

[www.pictramap.com](http://www.pictramap.com)

# B Ö L Ü M 3

## SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK

---

Dr. Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ

*Aksaray Üniversitesi*

### GİRİŞ

Geçmişten günümüze bilgi ve iletişim teknolojileri toplumlar üzerinde büyük etkilere sahip olmuş, özellikle yeni iş fırsatları ve sosyal hayatta verimliliği ve iletişimi arttırması nedeniyle geniş çapta kabul görmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin evrimi her seferinde yeni sayılabilecek ilerlemeleri içermektedir. Bu ilerlemeler neticesinde bilgi hızlı bir şekilde yayılmaya ve kitlelere ulaşmaya başlamış, neticesinde “bilgi toplumu” kavramı ortaya çıkmıştır. Günümüzde bilgi, gelişmiş ülkelerin ekonomik kalkınmasının anahtarı haline gelmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sonucu eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanılan teknolojiler ve eğitim gereksinimleri de değişmektedir. Tarihsel süreç içerisinde ders kitapları, gazete ve dergi gibi basılı materyaller öğretim süreçlerinde kullanılırken; zamanla radyo, televizyon ve filmler gibi dijital teknolojiler bu süreçlerde yerini almıştır. En köklü değişikliklerin kişisel bilgisayarların öğretim süreçlerine dâhil edilmesiyle beraber görüldüğü ifade edilebilir. Daha sonraları ise bunu mobil teknolojilerin takip ettiği söylenebilir. Günümüzde özellikle mobil teknolojiler sıklıkla eğitim süreçlerine dâhil edilmekte ve bu teknolojilerin avantajlarından faydalanılmaktadır. Süreç içerisindeki teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda, internetin keşfiyle eğitimde hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşandığı söylenebilir. Topluma etkisi bakımından, internet, matbaa ve televizyon gibi iletişim şeklimizi en çok etkileyen keşiflerle eşit tutulabilir. Dolayısıyla, internet eğitim ve öğretim ortamları açısından pek çok fırsatı beraberinde getirmektedir. İlk zamanlar bilginin sunumunda tek taraflı bir role sahip olan internet, zamanla

kullanıcıların etkileşime girebildiği bir ortama dönüşerek farklı türde Web 2.0 araçlarını içermeye başlamıştır.

Web 2.0 teknolojileri, ortaya çıktığı 2005 yılından bu yana gerek günlük hayatımızı gerekse akademik ve eğitim hayatımızı etkilemektedir. O'Reilly (2005) tarafından ortaya atılan bu kavram, yeni nesil webi ifade etmektedir. Bu gelişmeyle beraber, kullanıcılar tüm içerikler üzerinde kontrol sahibi olmuştur. O'Reilly'e (2005) göre Web 2.0 teknolojileri uygun maliyetli, ortak geliştiriciler olarak kullanıcılara güvenen, kolektif zekâyı kullanan basit kullanıcı ara yüzlerine sahip sistemlerdir. Web 2.0 araçlarının eğitim ve öğretim ortamları açısından pek çok avantajı bulunmaktadır. Hem geleneksel hem de yenilikçi öğrenme ortamlarında kullanılabilen, sıfır/düşük maliyetli, kullanımı kolay olan bu araçların (Harris ve Rea, 2009), pedagojik alanlarda kullanımına yönelik çok fazla çalışma mevcuttur (Deng, Li ve Lu, 2018; McLoughlin ve Lee, 2010; Zelick, 2013). Çeşitli araştırmalara göre Web 2.0 araçlarının eğitim uygulamalarına sağladığı avantajlar,

- öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması (Huang, Hood ve Yoo, 2014),
- öğrenme performansını iyileştirmesi (Solomon ve Schrum, 2007),
- öğrencinin kendi kendini düzenlediği öğrenme süreçlerine olanak tanınması (McLoughlin ve Lee, 2010) şeklindedir.

Değişen Öğrenci Deneyimine Yönelik Sorgulama (The Inquiry into the Changing Learner Experience [CLEX], 2009) tarafından hazırlanan bir rapora göre ise, Web 2.0 teknolojileri iletişim, işbirliği, yaratıcılık, liderlik ve teknoloji yeterliliği gibi 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlamaya yardımcı olur. Web 2.0 teknolojileri pek çok metin, görsel ve işitsel tabanlı araçları kullanıcılara sunmakta; işbirliğine yönelik, çoklu ortamların kullanılabilirdiği, dijital hikâyelerin, animasyonların ve web sitelerinin oluşturulabilirdiği geniş bir aralıkta çeşitli seçenekler içermektedir. İnternet yazılım ve donanım teknolojilerindeki gelişmelerin yanı sıra bağlantı hızı ve alt yapıdaki ilerlemeler, farklı türden etkileşimleri mümkün kılmaktadır ve dolayısıyla Web 2.0 sürekli bir iyileşme halinde olduğu için farklı araçlar geliştirilmekte ve kullanılmaktadır. Güncel bir örnek olarak, Web 2.0 araçları içerisinde "artırılmış gerçeklik" uygulamaları yer almaktadır. Artırılmış gerçeklik, içerik sunumunda ve öğrenciyi teşvik etme noktasında sayısız olanaklar sunmaktadır (Tanner, Karas ve Schofield, 2014).

Özetle, etkili eğitim ortamları yaratmak ve değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla eğitim teknolojileri kullanılmakta ve etkililikleri araştırılmaktadır. Özellikle, ilgi uyandırmak ve öğrenmeyi teşvik etmek, yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirmek, konuyu öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmek, bilgiye erişme ve değerlendirme fırsatları sunmak gibi farklı nedenlerden ötürü eğitimde teknolojinin sıklıkla

## KAYNAKÇA

- Arıkan, A. (2001). *Yedi on iki yaş arası çocuklara çizgi film yöntemi ile müze eğitiminin verilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ashford-Rowe, K. (2019). *Augmented and Mixed Reality: The Why, When, and How of Situating Learning in Authentic Contexts*. (Eds. B. Alexander, K. Ashford-Rowe, N. Barajas Murphy, G. Dobbin, J. Knott, M. McCormack). EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition.
- Azuma, R. A. (1997). Survey of augmented reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Azuma, R.T., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *Computer Graphics & Applications, IEEE*, 21(6), 34-47.
- Barfield, W., & Caudell, T. (2001). Basic concepts in wearable computers and augmented reality. In W. Barfield and T. Caudell (Eds.), *Fundamentals of wearable computers and augmented reality* (pp. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Behzadan, A. H., Dong, S., & Kamat, V. R. (2015). Augmented reality visualization: A review of civil infrastructure system applications. *Advanced Engineering Informatics*, 29(2), 252-267.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented reality in education-cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.
- Bronack, S. C. (2011). The role of immersive media in online education. *Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 113-117.
- Buchner, J., Buntins, K., & Kerres, M. (2022). The impact of augmented reality on cognitive load and performance: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 285-303.
- Chang, Y. L., Hou, H. T., Pan, C. Y., Sung, Y. T., & Chang, K. E. (2015). Apply an augmented reality in a mobile guidance to increase sense of place for heritage places. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(2), 166-178.
- Chang, H. Y., Wu, H. K., & Hsu, Y. S. (2013). Integrating a mobile augmented reality activity to contextualize student learning of a socio scientific issue? *British Journal of Educational Technology*, 44(3), E95-E99.
- Chao, W.-H., & Chang, R.-C. (2018). Using augmented reality to enhance and engage students in learning mathematics. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(12), 455-464.
- The Inquiry into the Changing Learner Experience (CLEX). (2009). *Higher education in a Web 2.0 world: Report of an independent Committee of Inquiry into the impact on higher education of students' widespread use of Web 2.0 technologies*. Bristol, UK: CLEX. Retrieved from [http://clex.org.uk/CLEX\\_Report\\_v1-final.pdf](http://clex.org.uk/CLEX_Report_v1-final.pdf)
- Deng, L., Li, S. C., & Lu, J. (2018). Supporting collaborative group projects with Web 2.0 tools: A holistic approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 724-734.



- Di Serio, A., Ibanez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22.
- Dunleavy, M. & Simmons, B. (2011). Assessing Learning and Identity in Augmented Reality Science Games. In L. Annetta & S. Bronack (Eds.), *Serious educational games assessment* (pp. 221- 240). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Estapa, A., & Nadolny, L. (2015). The effect of an augmented reality enhanced mathematics lesson on student achievement and motivation. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 16(3), 40-48.
- Gelenbe, E., Hussain, K. F., & Kaptan, V. (2005). Simulating autonomous agents in augmented reality. *The Journal of Systems & Software*, 74 (3), 255-268.
- Harris, A. L., & Rea, A. (2009). Web 2.0 and virtual world technologies: a growing impact on IS education. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 137-144. <https://pdfs.semanticscholar.org/e5e9/6d93721a99e95dca685f1c659f98bd8f88d7.pdf>
- Huang, W. H. D., Hood, D. W., & Yoo, S. J. (2014). Motivational support in Web 2.0 learning environments: A regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 631-641.
- Hussain, K. F., & Kaptan, V. (2004). Modeling and simulation with augmented reality. *International Journal on Operations Research*, 38(2), 89-103.
- ITacitus (2014). *Intelligent tourism and cultural information through ubiquitous services*. Retrieved from <http://www.itacitus.org>.
- Klopfer, E., & Yoon, S. (2004). Developing games and simulations for today and tomorrow's tech savvy youth. *TechTrends*, 49(3), 33-41.
- Lewicka, M. (2005). Ways to make people active: Role of place attachment, cultural capital and neighborhood ties. *Journal of Environmental Psychology*, 4, 381-395.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalized and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovation pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43. <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software. Retrieved from <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Panagiotidis, P. (2021). Augmented and mixed reality in language learning. *European Journal of Education*, 4(2), 28-44.

- Schiavi, B., Gechter, F., Gechter, C., & Rizzo, A. (2018, March). *Teach me a story: an augmented reality application for teaching history in middle school*. In 2018 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces (VR) (pp. 679-680). IEEE.
- Schrier, K. L. (2005). *Revolutionizing history education: Using augmented reality games to teach histories* (Doctoral dissertation). Massachusetts Institute of Technology, Department of Comparative Media Studies, Massachusetts.
- Sheppard, L. (2001). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. Retrieved from <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/publications/TECH517.pdf>
- Solomon, G., & Schrum, L. (2007). *Web 2.0: New tools, new schools*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Taharim, N. F., Lokman, A. M., Hanesh, A., & Aziz, A. A. (2016). Feasibility study on the readiness, suitability and acceptance of M-learning AR in learning history. *Proceedings of the Applied Mathematics in Science and Engineering Proceedings 1705, 020009*. doi: 10.1063/1.4940257
- Tanner, P., Karas, C., & Schofield, D. (2014). Augmenting a child's reality: Using educational tablet technology. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 13*, 45-54.
- Woods, E., Billinghamurst, M., Looser, J., Aldridge, G., Brown, D., Garrie, B., & Nelles, C. (2004, June). Augmenting the science centre and museum experience. In *Proceedings of the 2nd international conference on Computer graphics and interactive techniques in Australasia and South East Asia* (pp. 230-236).
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education, 62*, 41-49.
- Yoh, M. S. (2001). *The reality of virtual reality* [Conference session]. Proceedings Seventh International Conference on Virtual Systems and Multimedia, Berkeley, CA, IEEE. 666-674
- Zelick, S. A. (2013). The perception of Web 2.0 Technologies on teaching and learning in higher education: A case study. *Creative Education, 4*(7), 53-93.

### **İnternet Kaynakları**

- <https://hackernoon.com/the-difference-between-ar-vr-mr-xr-and-how-to-tell-them-apart-45d76e7fd50>
- [https://www.solomonalexis.com/downloads/ar\\_edu.pdf](https://www.solomonalexis.com/downloads/ar_edu.pdf)
- <https://istanbulakademi.meb.gov.tr/mebar/MEBAR>
- <https://quivervision.com/>
- <https://justaline.withgoogle.com/>
- <https://arloopa.com/>
- <https://www.blippar.com/>
- <http://www.theroar>

# B Ö L Ü M 4

## SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE BULMACA KULLANIMI

---

Dr. Öğr. Üyesi Hafize ER TÜRKÜRESİN

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*

### GİRİŞ

Geçmişte daha çok gazete ve dergilerde yer alan ve eğlence amacıyla kullanılan bulmacalar son yıllarda eğitim ortamlarında kullanılan bir öğretim materyaline dönüşmüştür. Farklı şekillerde düzenlenebilen bulmacalar, eğlendirirken öğreten özelliği nedeniyle her yaşta insanın ilgi odağı olmuştur. Bulmacalar eğitim ortamlarında kullanıldıklarında öğrencilere birçok açıdan fayda sağlamaktadır. Eğlenceli olmasının yanında öğrencilerin dikkat sürelerini artıran bulmacalar, çoklu düşünme ve problem çözme yeteneklerini de geliştirir. Özellikle kavram öğretiminde etkili olan bulmacalar, derslerde sunulan bilişsel bilginin geri çağrılmasında da faydalıdır (Bilgin ve Bekiroğlu, 2021). Daha birçok açıdan öğrenmeyi destekleyen bulmacalar, sağladığı bu avantajlar nedeniyle öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi disiplinler arası yapısı nedeniyle birçok sosyal ve beşeri bilimin içerik ve yöntemini kullanmaktadır (Zarrillo, 2008). Geniş bir içeriğe sahip olan sosyal bilgiler dersinde sosyal bilimlere ait olgusal bilgilerin aktarılmasında birçok kavram kullanılmaktadır (Akşit ve Dinç, 2015; Tokcan ve Alkan, 2013). Çeşitli alanlara ait temel kavramların öğretimini yapıldığı sosyal bilgiler dersinde bazı kavramlar soyut nitelik taşımaktadır (Brophy, 1990; Memişoğlu ve Tarhan, 2016; Ünal ve Er, 2017). Öğrencilerin anlamakta zorlandığı bu kavramlar öğrencilerin derse karşı bakış açılarını olumsuz olarak etkilemekte ve önyargı oluşturmaktadır.

Bu sebeple kavram öğretiminde etkili olan ve dersi daha eğlenceli kılan bulmacaların sosyal bilgiler eğitiminde de katkısı bulunmaktadır (Adedoja, Abidoye ve Afolabi, 2013; Alkış, 2008; Duran ve Bitir, 2018; Fakokunde, 2021; Ismayenti, Anwar ve Khairani, 2018; Kaymakçı, 2012; Tokcan ve Yesari, 2019). Geçmişte daha çok elle hazırlanan bulmacalar günümüzde teknoloji alanındaki gelişmelere paralel olarak Web 2.0 araçları ile daha hızlı, kolay, etkileşimli ve etkili olarak hazırlanabilir. Web 2.0 bir yazılım ya da programdan ziyade kullanıcıların çoğunlukla ücretsiz olarak içerik oluşturabilmesi, paylaşabilmesi ve bu içeriklere ulaşabilmesini sağlayan bir konsepttir (Lehimler ve Çınar, 2019). Kullanıcılarına birçok uygulama yapma (bulmaca, animasyon, dijital hikâye, artırılmış gerçeklik vb.) olanağı sağlayan Web 2.0 araçlarından bulmaca oluşturmada da faydalanabilir.

Bu bölümde bulmacaların tarihsel gelişimi, bulmaca türleri, bulmacaların faydaları ve sınırlılıkları, sosyal bilgiler eğitiminde bulmaca oluştururken kullanılabilecek Web 2.0 araçları ve bazı uygulama örnekleri bölümlerine yer verilmiştir.

## **BULMACALARIN TARİHSEL GELİŞİMİ**

Bulmacaların tarihi gelişimi incelendiğinde antik çağlardan beri farklı bulmaca türleri olduğu bilinmektedir. İlk bulmacaların M.Ö.25000'lü yıllarda Sümer metinlerinde olduğu ve bu bulmacaların daha çok mantıksal ve matematiksel türde olduğu görülmektedir (Danesi, 2002; Falkner, Soorimurthi ve Michalewicz, 2012). Roma İmparatorluğu ve Eski Mısır'da da kelime karelerine dayanan çeşitli kare bulmacaları olduğu bilinmektedir (Saxena, Nesbitt, Pahwa ve Mills, 2009).

Bilinen modern anlamdaki ilk bulmaca örneği ise 1913 yılında New York World gazetesinde çalışan Arthur Wynne tarafından yapılmıştır. Artur Wynne'nin bulmaca geliştirme sebebi gazete editörünün kendisinden Pazar eğlencesi olarak bir oyun yazması isteği üzerine şekillenmiştir. Wynne "word-cross" adını verdiği bu oyunu küçükken büyük babasıyla oynadığı sihirli kare (magic square) isimli oyundan esinlenerek geliştirmiştir. Wynne'nin 1913'de tasarladığı (Akt. Tikbaş, 2011).ve New York World gazetesinde yayınladığı bulmaca aşağıdaki gibidir.

## KAYNAKÇA

- Adedaja, G., Abidoye, J. A., & Afolabi, A. K. (2013). Effects of two puzzle-based instructional strategies on primary school pupils' learning outcomes in social studies in ondo state, Nigeria. *African Educational Research Journal*, 1(2), 58-63.
- Akşit, İ., & Dinç, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde iskân kavramının öğretimi üzerine bir eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 78-87.
- Alkış, S. (2008). Sosyal bilgiler programı "insanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanıyla ilgili kavram bulmacaları. *Milli Eğitim*, 37(180), 68-79.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61
- Arnot, M. (1981). *What's Gnu. A history of the crossword puzzle*. New York: Vintage Book.
- Aslan, S. (2012). 8. Sınıf T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aydemir, E. (2012). Çevirim içi bulmaca kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydemir, E., & Genç, Z. (2017). Çevrimiçi dinamik bir çarpaz bulmaca üretme algoritması ve performansı. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 3(4), 10-21.
- Berry, D. C., & Miller, M. G. (2008). Crossword puzzles as a tool to enhance athletic training student learning part I. *Athletic Therapy Today*, 13(1), 29-31.
- Bilgin, D., & Bekiroğlu, N. (2021). Ortaokul Türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(76), 485-495.
- Bouteliaten, A. (2010). *The effectiveness of using crossword puzzles as a teaching strategy to enhance students' knowledge of vocabulary. The case of 1st year students, University of Constantine* (Unpublished master thesis). Mentouri University-Constantine Faculty of Letters and Languages Department of Languages, Constantine.
- Brophy, J. (1990). Teaching social studies for understanding and higher-order applications. *The elementary school journal*, 90(4), 351-417.
- Civelek, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi için yazılan ders kitaplarındaki bulmacaların işlevleri ve çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 25-50.
- Collins, G. (1989). Crossword puzzles: Playing to win or learn?. *Hospitality Education and Research Journal*, 13(2), 65-67.

- Danesi, M. (2002). *The puzzle instinct: The meaning of puzzles in human life*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press
- Duran, E., & Bitir, T. (2018). Bulmaca tekniği ile kelime öğretimi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 14-40.
- Emiroğlu, K. (2002). Gündelik hayatımızın tarihi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56(1), 181-182.
- Fakokunde, J. B. (2021). Effects of gender and cognitive style on students' learning retention in social studies using computer-based instructional puzzle. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), 91-101.
- Falkner, N., Sooriamurthi, R., & Michalewicz, Z. (2012). Teaching puzzle-based learning: Development of basic concepts. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 10(1), 183-204.
- Ismayenti, I., Anwar, S., & Khairani, K. (2018, April). Improvement of activity and social science learning outcomes through teams game tournament using crossword puzzle. In *International Conferences on Educational, Social Sciences and Technology* (pp. 807-815). Fakultas Ilmu Pendidikan UNP.
- Karakuş, İ. (2005). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Can Yayıncılık.
- Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersinde bulmaca kullanıyorum. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 2(2), 86-99.
- Lehimler, E., & Çınar, Ü. (2019). Mesleki Müzik eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. H. Arapgirlioğlu ve S. Akkaş (Ed.), *Güzel Sanatlar Alanında Yeni Ufuklar* içinde (47-77). Ankara: Gece Akademi.
- Li, G., Sun, P., Wang, Q., Zhao, X., & Li, D. (2014, June). The effect of translating specialized vocabulary into plain English in the courses of food fermentation and brewing. In *The 2014 3rd International Conference on Science and Social Research* (pp. 565-570). Paris, France: Atlantis Press.
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 6-20.
- Millington, R. (1977). *Crossword puzzles. Their History and Their Cult*. New York: Pocket Books.
- Özdemir, S. M. (2014). Sosyal bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3. baskı). (ss. 18-48), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Resimli Mecmua (1925). Cilt:1, Sayı: 4. İstanbul: Babıâli Matbaası.
- Saxena, A., Nesbitt, R., Pahwa, P., & Mills, S. (2009). Crossword puzzles: Active learning in undergraduate pathology and medical education. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine*, 133(9), 1457-1462.
- Swift, O., & Dursun, O. (2015). Halkın bulmacaları: kare bulmacalar ve bilgi politikaları. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 22, 171-192.

- Şahent Erkan, S. S. (2015). Bilmecelerle yabancı dil eğitimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 200-209.
- Şengül, H., & Akçin, N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1-26.
- Tıkbaş Apak, F. (2016). Kültür eğitimi ve bulmacalar. *Dede Korkut*, 11(5), 121-126.
- Tıkbaş, F. (2011). *Kültür, eğitim ve kültür ekonomisi kapsamında bulmacaların işlevleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokcan, H., & Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-19.
- Tokcan, H., & Yesari, B. (2019). Kavram bulmacalarının 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 523-534.
- Ünal, F., & Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(1), 6-24.
- Yanpar, T. (2005). Öğretim materyal ve teknolojileri. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 327-364). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zarrillo, J. (2008). *Teaching elementary social studies*. Ohio: Pearson.

### **İnternet Kaynakları**

- <https://crosswordlabs.com/>
- <https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/>
- <https://learningapps.org/>
- <https://www.puzzlefast.com/>
- <https://wordmint.com/puzzles>
- <https://wordwall.net/>

# B Ö L Ü M 5

## SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ÇEVİRİM İÇİ HARİTA KULLANIMI

---

Arş. Gör. Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

*Anadolu Üniversitesi*

### GİRİŞ

Mekânsal bilgi, nesnelerin coğrafi konumu ile ilişkili bir disiplin olarak ele alınmış ve bireylerin farklı alanlarda bilgi sağlamasına kaynaklık etmiştir. Başlangıçta çizimler kullanılarak sunulan mekânsal bilgi zamanla değişen kalitede haritalar kullanılarak bireylere sunulmaya başlanmıştır (Król, 2020).

Harita; yeryüzünün tümünün ya da bir bölgesinin bir ölçek yardımıyla belirli bir oranla küçültülerek bir düzlem üzerine aktarılması olarak tanımlanabilir (İzbırak, 1992). Diğer bir deyişle, yeryüzünde herhangi bir bölgenin ya da bir parçanın, belirli bir amaca dayalı olarak kuşbakışı görünümünü belirli derecelerde küçültme, büyütme ya da özel işaretlerle düzlem üzerinde gösterilmesi *harita* olarak adlandırılmaktadır.

Tarih ve coğrafya konu alanları başta olmak üzere pek çok bilim dalında ve derste haritalardan yıllardır yararlanılmaktadır. Nitekim tarihsel sürecin yanında gelişen ve değişen dünyada teknolojinin ilerlemesi, yeni öğretim teknolojilerinin ve materyallerinin kullanılmaya başlanmasına yol açmıştır. Bu değişim ve dönüşümden eğitimde kullanılan başlıca materyallerden olan haritalar da etkilenmiş ve kullanılan basılı haritaların yerini farklı amaçlar için hazırlanan yeni web harita uygulamaları almıştır. Web haritalama hizmetlerinde haritalar, bazen basılı haritaların görsellerinin belirli web sitelerinde gömülmesi şeklinde bazen de uydu görüntülerinden alınan bilgiler ve verilerle oluşturulması şeklinde kullanıcıların karşısına çıkmaktadır. Genelde ücretsiz olan ama belirli noktalarda da sınırlılığa sahip olan web haritalama hizmetleri, hazır bilgiyi kullanmada, bilgiyi yapılandırmada ve



başka kişilerle etkileşimde bulunmada kullanıcılara çeşitli kolaylıklar sunmaktadır.

Bu bölümde, eğitimde teknolojinin kullanımı ve web haritalama hizmetleri kapsamında çevrim içi haritalar ve web haritalama uygulamalarının kapsamı, eğitimde kullanılmasının önemi ve Sosyal Bilgiler eğitimi temelinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bazı uygulama örneklerine yer verilmiştir.

## GELENEKTEN-GELECEĞE HARİTANIN DÖNÜŞÜMÜ

Haritalar, genellikle coğrafya alanında ya da coğrafi konularını ele alan tarih, ekonomi, sosyoloji, vb. diğer alanlarda mekânsal bilgiyi basılı, (dijital) sayısal ve dokümental yollarla ileten bir nevi iletişim aracı olarak kullanılan materyallerdir. Bir bölgeye, alana ya da yere ait farklı özelliklerin, mekânın, bilginin, verinin aktarımı genellikle farklı yöntemlerde ve çeşitli formlarda üretilmiş haritalarla sağlanmaktadır (Demiralp, 2009). Coğrafi konumların görüntülenmesi konusunda önemli kaynaklar olan haritalarda kullanılan yazı, işaret, renk ve çeşitli semboller haritanın bireye ne ifade ettiğinin anlaşılmasında önemli görülmektedir (Robinson, 1995). Bu nedenle, haritaların doğruluk, tamamlık, amaca uygunluk, estetik, açıklık ve anlaşılabilirlik gibi bazı özellikleri kapsamı gerekmektedir (Buğdaycı ve Bildirici, 2009).

Haritalar; konularına (topografik ve tematik haritalar), ölçeklerine (büyük/orta/küçük ölçekli haritalar) ve bilgilerin elde edilme biçimine (temel ve türetme haritalar) göre farklı farklı gruplara ayrılmaktadır (Abbak, 2016). Ayrıca, geleneksel olarak tabir edilen basılı ve sayısal olarak tabir edilen dijital haritalar olmak üzere farklı uygulamaları da söz konusudur. 1990'ların ortalarından itibaren, geleneksel (basılı) haritaların yerini kademeli olarak hem vektör tabanlı hem de raster tabanlı, aynı zamanda da hibrit olarak üretilen dijital haritalar almıştır. Basılı haritalar, düzenleme ve karto grafik çoğaltma işlemiyle oluşturulurken bir dijital harita görüntü dosyası olarak kaydedilebilir ve çevrim içi olarak kullanılabilir hale getirilebilir (Król, 2020). Özellikle internet ağlarının kullanımının gelişmesi, dijital haritalama sistemlerinin birçok bilgiye erişiminin daha kolay olması ve daha hızlı sonuçlar vermesi, bugün "geleneksel" diye tabir edilen basılı haritalarla arasında büyük fark yaratmaya başlamıştır. Genel olarak çevrim içi haritaların basılı haritalardan farkları şu şekilde sıralanabilir (Król, 2020; Veenendaal, 2016):

1. *Dijitalleşme fırsatı ve veri toplama:* Dijital haritalama sistemleri mal ve ürün hizmeti sunan kişi ve kurumlara, dijital görünürlüğü artırma ve aynı sistemde bulunan farklı kişi ve kurumlara ulaşma fırsatı sağlar.

## KAYNAKÇA

- Abbak, A. (2016). *Sosyal bilgiler dersi harita okuma ve yorumlama becerisinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aghaei, S., Nematbakhsh, M. A., & Farsani, H. K. (2012). Evolution of the world wide web: From WEB 1.0 TO WEB 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology*, 3(1), 1-10.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2(1), 43-49.
- Anderson, R. E. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In Voogt, J., & Knezek, G. (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 5-22). New York: Springer Science Business Media LLC.
- Bednarz, S. W., Acheson, G., & Bednarz, R. S. (2006). Maps and map learning in social studies. *Social Education*, 70(7), 398-432.
- Black M.A., & Cartwright, W. E. (2005). Web cartography & Web-enabled geographic information systems (GIS). New possibilities, new challenges. *The 22nd International Cartographic Conference*, A Coruña, Spain.
- Buğdaycı, İ., & Bildirici, İ. Ö. (2009). Harita kullanımının coğrafya eğitimindeki önemi. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, Ankara.
- Cerba O., & Cepicky J. (2012). Web services for thematic maps. In M.P. Peterson (Ed.) *Online maps with APIs and webservices* (pp. 141-155). Berlin: Heidelberg.
- Crampton J. W. 2002. Interactivity types in geographic visualization *Cartography and Geographic Information Science*, 29(2), 85-98.
- Committee on the Support for Thinking Spatially (2005). *The Incorporation of Geographic Information Science across the K-12 Curriculum*, Committee on Geography, Washington D.C.: National Academy Press.
- Çener, E. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Darakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 15-31.
- Demiralp, N. (2009). Haritalarla öğrenme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(4). 955-973.

- Doolittle P. E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 72-104.
- Elwood, S. (2006). Negotiating knowledge production: The everyday inclusions, exclusions, and contradictions of participatory GIS research. *Professional Geographer*, 58(2), 197-208.
- Fuchs C., Hofkirchner W., Schafranek M., Raffl C., Sandoval M., & Bichler R. (2010). Theoretical foundations of the web: cognition, communication, and co-operation. Towards an understanding of Web 1.0, 2.0, 3.0. *Future Internet*, 2(1), 41-59.
- Geller, T. (2007). Imaging the world: The state of online mapping. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 27(2), 8-13.
- Global Digital Map Market Report 2017-2021 (2017). *Global digital map market outlook*. <https://www.expertmarketresearch.com/reports/digital-map-market>
- Goodchild, M. F. (2007). Citizens as sensors: The world of volunteered geography. *GeoJournal*, 69(4), 211-221.
- Hall W., & Tiropanis T. (2012). Web evolution and Web science. *Computer Networks*, 56, 3859-3865.
- ISTE [International Society for Technology in Education] (2007) *Explore the ISTE student standards*. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students>.
- İzbirak, R. (1992). *Coğrafya terimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kambil, A. (2008). What is your Web 5.0 strategy? *Journal of Business Strategy*, 29(6), 56-58.
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-342.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189- 205.
- Kocaman-Karoğlu, A., Bal-Çetinkaya, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- Kraak M.-J. (2001). Settings and methods for web cartography. In M.-J. Kraak, & A. Brown (Eds.) *Web cartography* (pp. 1-9). London–New York: Taylor & Francis.
- Kraak, M.-J. & Brown A. (2001) *Web cartography*. London–New York: Taylor & Francis.
- Król K. (2015a). Evaluation of selected techniques of creating interactive location maps of spatial objects. *Acta Scientiarum Polonorum. Formatio Circumiectus*, 14(4), 49-59.
- Król K. (2015b). Creating a static maps of spatial objects using query string parameters - comparative analysis [Tworzenie statycznych map obiektów przestrzennych z wykorzystaniem metody parametryzacji adresu zasobu sieciowego - analiza porównawcza]. *Acta Scientiarum Polonorum. Formatio Circumiectus*, 14(4), 61-73.

- Król K. (2018). Wizards and generators in teaching information technologies to students of engineering. *Engineering for Rural Development*, 17, 1260-1269.
- Król, K. (2020). Evolution of online mapping: from Web 1.0 to Web 6.0. *Geomatics, Landmanagement and Landscape*. 1, 33-51.
- Król K., & Prus B. (2017). Dynamic presentation of static maps using GIS and jQuery JavaScript tools taking data of soil maps in Poland as an example. *Geographic Information Systems Conference and Exhibition "Gis Odyssey" 2017*, 203-212.
- Król K., & Prus B. (2018). Application of interactive charts in the evaluation of socio-economic development of regions. The case of Poland. *Acta Scientiarum Polonorum. Formatio Circumiectus*, 17(3), 141-151.
- Li D., & Shao Z. (2009). The new era for geo-information. *Science in China Series F Information Sciences*, 52(7), 1233-1242.
- Luchetta, S. (2017). Exploring the literary map: An analytical review of online literary mapping projects. *Geography Compass*, 11(1), 1-17.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2010). Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Murakoshi, S. (2006). Digital map use and evaluation from university students. *Map, Journal of the Japan Cartographers Association*, 44(4), 9-14.
- Murakosshi, S., & Mitsushita, K. (2019). Usability problems and literacy of online maps. *29th International Cartographic Conference (ICC 2019)*.
- Narin, B. (2018). Evrensel tasarım ilkelerinin mayınlı alanı: Dijital haritalar ve gazetecilik. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 163-177.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2017). *Bir bakışta eğitim 2017: OECD göstergeleri*.
- Okamoto, K. (2002). Survey of use status of maps. In Report of Grant-in-Aid for Scientific Research B(1)H11-12: Study on communication of spatial information and spatial mobility using maps (Wakabayashi, Y.), 5-22 (in Japanese).
- P21 [Partnership Forum for 21st-Century Skills]. (2009). *P21 framework definitions*. Washington, DC.
- Peterson M. P. (2003). Maps and the Internet: An Introduction. In M.P. Peterson (Ed.) *Maps & the Internet*, Oxford: Elsevier Science.
- Peterson, M. P. (2021). Evaluation of large scale online maps. *30th International Cartographic Conference (ICC 2021)*. Florence, Italy.
- Plewe B. (2007). Web cartography in the United States. *Cartography and Geographic Information Science*, 34(2), 133-136.
- Robinson, A. H. (1995). Elements of cartography // Review. *Cartographica*, 32(3), 58-59.

- Siejka M., Ślusarski M., Zygmunt M. (2014). 3D+time Cadastre, possibility of implementation in Poland. *Survey Review*, 46(335), 79-89.
- TÜBİTAK Bilgem. (2019). *Dijital dönüşüm nedir?* <https://dijitalakademi.bilgem.tubitak.gov.tr/dijital-donusum-nedir>
- Türker, H. & Yaylak, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 162-177.
- Wagner, J. (2015). *Top 10 Mapping APIs: Google Maps, Microsoft Bing Maps and MapQuest*. ProgrammableWeb. <https://www.programmableweb.com/news/top-10-mapping-apis-google-maps-microsoft-bing-maps-and-mapquest/analysis/2015/02/23>.
- Wakabayashi, Y. (2003). The pattern of map use by university students and factors affecting its variation. *Map, Journal of the Japan Cartographers Association*, 41(1), 26-31.
- Wakabayashi, Y. (2018). *Theory of map revolution: The future of geographical information and human*. Tokyo: Sogensha. (in Japanese).
- WeAreSocial. (2021). *Digital in 2021 global overview report*. We Are Social: <https://weare-social.com/digital-2021>
- Veenendaal, B. (2016). Eras of Web mapping developments: Past, present and future. *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing & Spatial Information Sciences*, 41, 247-252.
- Yaşar, Ş., & Gültekin, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde araç- gereç kullanımı. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss. 309-342) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek bilgisayar yazılımları. Refik Turan, Ali Murat Sünbül, & Hakan Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* (ss.190-203) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif ortam ve bilgisayar kullanımı. Ramazan Sever & Erol Koçoğlu (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s. 105- 130) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. (2021). Coğrafya eğitiminde web teknolojileri ve kullanımı. E. Artvinli & Y. Değirmenci (Ed.) *Uygulama örnekleriyle coğrafya eğitiminde yeni yaklaşımlar-I* (s. 87-113) içinde. Ankara: Nobel.
- Yeşiltaş, E., & Pehlivan, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde çevrim içi haritaların kullanımının akademik başarıya etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(11), 1621-1636.
- Zenrin (2018). Survey of use status of maps. Zenrin (in Japanese). <https://www.zenrin.co.jp/product/article/map-18/index.html>
- Zygmunt, M. (2017). Circular arc approximation using polygons. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 322, 81-85.

## **İnternet Kaynakları**

<https://www.google.com/intl/tr/earth/studio/>  
<https://earthengine.google.com/timelapse/>  
<https://arvr.google.com/earth/>  
<https://earth.google.com>  
<https://maps3d.io>  
<https://www.atlapedia.com/online/countries/turkey.htm>  
<https://www.3d-map-generator.com/>  
<https://www.natgeomaps.com/wall-maps>  
<https://www.tripline.net>  
<http://www.vtility.net/>  
[webrazzi.com](http://webrazzi.com)

# B Ö L Ü M 6

## SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMA

---

Dr. Öğr. Üyesi Funda ERDOĞDU

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*

### GİRİŞ

Öğretmenler, 21. yüzyıl öğretim-öğrenme ortamlarında öğrencilerini öğrenme sürecine dâhil edebilmek için etkileşimli öğretim materyallerine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretim-öğrenme ortamlarında tercih edilen etkileşimli öğretim materyallerinden biri dijital hikâyelerdir. Bu bölümde dijital hikâyenin eğitim amaçlı kullanımından bahsedilecektir. Dijital hikâye ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş, Sosyal bilgiler alanında çalışanlara, öğretmenlerine yol göstermek amaçlanmıştır. İlk olarak dijital hikâye tanımlanmıştır. Dijital hikâyenin bileşenlerinden, dijital hikâyenin eğitimde kullanımından ve dijital hikâye oluşturma işlem adımlarından bahsedilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programından belirlenen bir kazanıma uygun dijital hikâye etkinlik planı hazırlanmıştır. Öğretmenlerin hazırladıkları dijital hikâyeyi değerlendirmeleri için bir değerlendirme formuna da yer verilmiştir. Böylece öğretmenler hazırladıkları dijital hikâyede tamamlanması gereken noktaları tespit edip tamamlama imkânı bulacaklardır.

### ÖĞRETİM MATERYALİ OLARAK DİJİTAL HİKÂYE

Günümüz öğretim-öğrenme ortamlarında bilginin aktarılmasından ziyade öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında ve elde ettikleri bilgiyi yapılandırılmalarında öğretmenlerin rehberliği önem kazanmıştır. Öğretmenler öğretim-öğrenme sürecinde öğrencilerinin; derse katılımını, motivasyonunu, başarılarını arttıracak öğretim materyallerine ihtiyaç duymaktadırlar (Chinien ve Boutin, 1994). Öğretim-öğrenme ortamlarında tercih edilen etkileşimli öğretim

materyallerinden biri dijital hikâyelerdir. Dijital hikâye yazılan bir öyküye video, resim, müzik gibi çoklu ortam öğeleri eklemeye imkân tanımaktadır (Dupain ve Maguire, 2005). Dijital hikâyeler, öğrenenlerin bilişsel ve dilsel becerileri ile görsel ve işitsel unsurları birleştiren (Uslupehlivan, Erden ve Cebesoy, 2017) uygulamalardır. Bir başka tanıma göre dijital hikâye, oluşturulan bir senaryo metninin resim, ses ve video gibi çoklu ortam biçiminde sunulması olarak tanımlanmaktadır (Robin, 2006; Alexandar, 2011). Barrett'e (2009) göre dijital hikâye 400 kelimelik bir öykü metni yazıp seslendirmeye başlamaktadır. Devamında ise uygun görseller ve müzikle desteklenerek dijital hikâye halini almalıdır. Dijital hikâyelerin süresinin uzun olması durumunda öğrencilerin sıkılabileceği ve uzun olması ile etkileyici olması arasında ilişki olmadığı bu nedenle en fazla 5 dakika olmak üzere yaklaşık 2-3 dakikalık uzunluğa sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (Lambert, 2013).

## **DİJİTAL HİKÂYENİN BİLEŞENLERİ**

Etkili bir dijital hikâyede yedi bileşenden söz edilebilir. Bunlar bakış açısı, çarpıcı bir soru, duygusal içerik, ekonomi, ritim, müzik ve sestir. Bakış açısı, hikâyenin amacını anlatır. Anlatan ve dinleyici arasında iletişimi sağlayan mesaja da denilebilir. Dijital hikâyede verilmek istenen mesaj nedir? Bu hikâyenin anlatılış amacı nedir? Sorularına yanıt aranan öğedir. Çarpıcı soru, hikâyenin sonunda yanıtı bulunan ve dinleyeni merakta bırakan sorudur. Hikâyenin giriş ve gelişme bölümünü dinleyen kişinin kafasında soru oluşmaktadır. Hikâyenin sonuç bölümüne kadar yanıtlanmayan soru dinleyicide merak duygusunu oluşturur. Dinleyici sonuç bölümünde sorunun yanıtını bulur. Duygusal içerik, dinleyicinin dikkatini çeken ve duygusal olarak dinleyiciyi hikâye çeken öğedir. Ekonomi, dijital hikâyenin az sayıda video ve resimden oluşmasıdır. Ayrıca hikâye metni üç ile 5 dakika arasında olması gerekir. Ritim, hikâyenin yavaş ya da hızlı tempoya sahip olmasıdır. Hikâyenin bakış açısına uygun seçilen müzik anlatım gücünü artırır. Hikâyenin anlatan tarafından seslendirilmesi, kolay anlaşılmayı sağlamaktadır. Ayrıca doğru gramer ve dil kullanımı da dijital hikâye de önemlidir (Lambert, 2007).

## **DİJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMA İŞLEM BASAMAKLARI**

Dijital hikâye oluşturma sürecini Tolisano (2008) üç aşamada tanımlamıştır. Birinci aşama dijital hikâye oluşturmak için hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada, hikâye metninin yazılması, hikâyede kullanılacak fotoğraf, grafik, video gibi çoklu medya öğelerinin seçilmesi adımları bulunmaktadır. İkinci aşamada



## KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Altun, A., & Yılmaz, S.M., (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Maya Akademi.
- Albano, G., & Pierri, A. (2014). Digital storytelling for improving mathematical literacy. In S. Carreira, N. Amado, K. Jones ve H. Jacinto (Eds), *Proceedings of the Problem@Web international conference: technology, creativity and affect in mathematical problem solving*, 23-34. Faro: Universidade do Algarve.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: creating narratives with new media*. PRAEGER, ABC-CLIO: Santa Barbara, CA, US.
- Arslan, P.Y. (2020). *Eğitimde dijital öykü kullanımı. Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*, Ed: Göktaş, Y, Çağıltay, K., Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Barrett, H. (2009). Creating your digital story: a sequence of activities how to create simple digital stories. <http://electronicportfolios.org/digistory/howto.html> adresinden 01.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D., & Çelik, S. (2017). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik algısını belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYAÖ) geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 187-208.
- Chinien, C., & Boutin, F. (1994). A framework for evaluating the effectiveness of instructional materials. *Performance Instruction*, 33(3), 15-18.
- Diñçer, B., & Yılmaz, S. (2019). Matematik dersinde dijital hikaye anlatımının açıklık kavramı öğretimine etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(2), 49-57.
- Dupain, M., & Maguire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *In 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, 6, 1-4.
- Duman, B., & Göçen, G. (2015) The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20(1- 2). 215-222.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Goral, M. B., & Gnadinger, C. M. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1), 4.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A Project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Incikabi, L. (2015). Teaching history of mathematics through digital stories: A technology integration model. In J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on educational technology integration and active learning* (pp.162-176.). Hershey, PA: IGI Global.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikayecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının Fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., & Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Kurtoğlu Erden, M., & Uslupehlivan, E. (2016). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital öykü kavramına yönelik algılarının incelenmesi*, M. Elmas ve diğerleri (Ed.), *International Conference on Quality in Higher Education Bildiriler Kitabı içinde* (s. 244-253), Sakarya.
- Karoğlu, A. C. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: Dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Korucu, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370.
- Kurudayıoğlu, & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*, New York: Routledge
- Lambert, J. (2007). *The digital storytelling cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling/Digital Diner Press.
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- MEB. (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yeterlikleri ve Kalite Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Sosyal Bilgiler.  
<https://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlilikleri/icerik/257> adresinden 1 Şubat 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Nilsson, M. (2008). *Digital storytelling as a tool in education*. In Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues, ed.T. Hansson, 131-145. Hershey, PA: IGI Global.
- Özerbaş, M. A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özpinar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210.
- Reigeluth, C.M., (1992). Elaborating the elaboration theory. *Educational Technology, Research and Development*, 40(3), 80-86.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. in society for information. Technology & Teacher Education International Conference. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf> adresinden 12.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Sever, T. (2014). *Dijital öykücülüğün öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerine etkisine dair bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tatlı, Z., & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152.
- Tolisano, S. (2008). Digital storytelling part II. Langwitches <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/> adresinden 1 Şubat 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Uslupehlivan, E., Erden, M. K., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, (ERTE Özel Sayısı), 1-22.
- Yılmaz Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254 - 275.
- Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011 (1264-1271). Chesapeake, VA: AACE.

# B Ö L Ü M 7

## SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME

---

Arş. Gör. Dr. Sercan BURSA

*Eskişehir Anadolu Üniversitesi*

### GİRİŞ

Eğitim etkinlikleri yürütülürken genel olarak amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyut gözetilmektedir. Bu boyutlar dinamik bir yapıya sahip olup pek çok faktör doğrultusunda gelişim ve değişimler göstermektedir. Her bir boyut akademik araştırmalar, toplum ve bireyin gereksinimleri ile teknolojik gelişmeler doğrultusunda farklı yönere evrilebilmektedir. Yaşanan bu değişim ve gelişimlerde öğretim programlarının kendine özgü yapıları da etkili olmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, yapısı gereği pek çok sosyal bilim disiplini bütüncül bir bakışla bir araya getirerek ortaokul öğrencilerine sunan ve böylelikle başta vatandaşlık yeterlikleri olmaz üzere öğrencilerin pek çok alanda gelişim göstermelerini sağlayan bir derstir. Bu dersin öğretim programı da disiplinlerarası bir bakış doğrultusunda hazırlanmaktadır. Öğretim programları ya da ders kitapları değişse de sosyal bilgiler eğitiminin pek çok amacı sabit kalmaktadır. Buna karşın güncellik ilkesi gereğince sosyal bilgiler dersinin içeriği ile öğrenme-öğretme süreçleri ise sıklıkla değişmekte ve yeni unsurlar bu boyutlara dâhil olmaktadır. Özellikle 2000'li yıllardan sonra eğitimde ön plana çıkan ve eğitim etkinliklerinin etkililiği konusunda belirleyici unsurlardan biri olan eğitim teknolojileridir. Eğitim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine olan etkisi giderek artış göstermektedir. Kimi zaman eğitimde teknolojiden yararlanmanın bir araç değil başlıca amaca dönüştüğü durumlara da rastlanılmaktadır. Eğitim teknolojilerine verilen önemin artış göstermesi sosyal bilgiler eğitimi de etkilemektedir. Sosyal bilim disiplinleri ve günlük yaşama ilişkin bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde eğitim teknolojilerinden oldukça etkin bir şekilde yararlanılmaktadır. Sosyal bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerinde

eğitim teknolojileri desteğinden yararlanmaya imkân tanıyan pek çok model ve yöntem bulunmaktadır. Yüz yüze ve çevrim içi eğitimin birleşimi olarak tanımlanan harmanlanmış öğrenme bunlar arasındadır. Harmanlanmış öğrenmenin pek çok deseni bulunmaktadır. Bu desenlerden eğitimde sıklıkla kullanılanlardan biri ters-yüz sınıf modelidir. Eğitim teknolojileri, ters-yüz sınıf modelinde önemli bir yer tutmaktadır. Ters-yüz sınıf modelinin gelişim süreci, eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere paralel bir şekilde ilerlemiştir. Bilgisayar ve internetin eğitim etkinliklerinde kullanılması ve yaygınlaşması ile beraber eğitimde farklı modellerin uygulanabilme imkânı doğmuştur. Özellikle çevrim içi iletişim teknolojilerinin kullanımının kolaylaşması ve ekonomik hale gelmesi eğitimde sınıf dışı süreçlerin ön plana çıkışını beraberinde getirmiştir. Ters-yüz sınıf modelinin temel özelliği sınıf dışında kuramsal bilgi kazanımı ve tartışmalara yer vermesi, sınıf içinde ise ağırlıklı olarak etkin katılıma dayanan pekiştirme, genişletme ve yaratıcılığı ön plana çıkararak çalışmalar yapılmasıdır. Dolayısıyla ters-yüz sınıf modelinin özellikle sınıf dışı bölümünde eğitim teknolojilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. İçeriğın hazırlanması, seçilmesi, paylaşılması, dönütlerin verilmesi, öğrenci takibinin sağlanması, tartışma gruplarının oluşturulması ve yönetilmesi gibi pek çok sınıf dışı süreç yoğun olarak eğitim teknolojilerinin desteği ile gerçekleştirilmektedir. Bu süreçlerde kullanılabilecek pek çok eğitim teknolojisi uygulamaları bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda sayıları hızlı bir şekilde artış gösteren web 2.0 uygulamaları bu araçların en yaygın olanlarıdır. Kullanım kolaylığı, ücretsiz olması ve görsel, işitsel desteğin yoğun olması gibi faktörler web 2.0 uygulamalarının tercih sebepleri arasındadır. Bu noktada sosyal bilgiler eğitimini ters-yüz sınıf modeline uygun bir şekilde gerçekleştirirken kullanılabilecek pek çok uygulama bulunmaktadır. Kitabın bu bölümünde harmanlanmış öğrenme ve modelleri, ters-yüz sınıf modeli ve uygulama sürecine ilişkin bilgi verilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler eğitiminde ters-yüz sınıf modelinin yeri ve uygulamada yararlanılabilecek bazı web 2.0 uygulamalarının tanıtılması da bu bölümün temel amaçları arasında yer almaktadır.

## HARMANLANMIŞ ÖĞRENME

Günümüzde bireylerin öğrenmeleri mekânlar ile sınırlandırılmayacak derecede genişlemiştir. İnternet ve akıllı cihazların herkes tarafından kullanılır hale gelmesi ile beraber bireyler düzenli olarak bilgi akışıyla karşılaşmaktadır. Aynı zamanda gündelik yaşamın her anında çok sayıda farklı uyarılara maruz kalmaktadırlar. Günlük yaşamda ortaya çıkan bu durum eğitim ortamlarında da benzer şekilde kendini göstermektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini sadece sınıf içinde gerçekleştirdiği anlayış hızla

## KAYNAKÇA

- Arifin, A. Z., Ibrahim, S., Medida, V. A., & Purnomo, A. (Aralık, 2019). Zero waste through blended learning based learning for social studies education students in Malang State University. *International Conference on Islamic Education (ICIED)* konferansında sunulmuş sözlü bildiri, 311-314, Endonezya.
- Ashiru, M. A., & Zakari, H. (2020). Effect of blended learning on social studies students' academic achievement in Zaria Education Zone, Kaduna State, Nigeria. *Fudma Journal Of Educational Foundations*, 3(2), 90-95.
- Barger, A. P. (2016). *Teachers' perceptions of contextual influences on instructional decision-making regarding the use of educational technology in secondary social studies* (Unpublished doctoral dissertation). The College of William and Mary, US.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Brooke, E. (2017). Four keys to success using blended learning implementation models. *Lexia Learning*, 22, 2-7.
- Bursa, S., & Çengelci Köse, T. (2020). The effect of flipped classroom practices on students' academic achievement and responsibility levels in social studies course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 143-159.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies: A (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125.
- Crochet, M. (2015). *Exploring preservice teacher education that connects technology use and historical thinking in the social studies classroom: A case study*. (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, US.
- Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a değişen eğitim öğretim paradigmaları. *Turkish Studies*, 13(15), 148-171.
- Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Downes, S. (2005). *E-learning 2.0*. Erişim tarihi: 13 Aralık 2020, <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>.
- Ducote, A. F. (2019). *An examination into the motivations and methods of technology use in social studies classrooms*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisiana, US.
- Duffy, C. M. (2016). *The impact of flipped learning on student achievement in an eighth grade earth science classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Wilkes University, US.

- Dursunlar, E. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Unpublished master's thesis). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging Technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3), 1-16.
- Eastman, P. (2015). *Blended learning design guidelines*. Washington: Office of the State Superintendent of Education Charter School Incubator Initiative.
- Ebner, M., Holzinger, A., & Maurer, H. (2007). Web 2.0 technology: Future interfaces for technology enhanced learning? *Universal Access in Human Computer Interaction*, 4556, 559-568.
- El Hajji, M., Bouzaidi, E., Drissi, R., Douzi, H., & Khouya, E. H. (2016). New blended learning strategy based on flipped-learning for vocational work-linked training. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 126-130.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı*. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Farisi, M. (2016). Developing the 21st-century social studies skills through technology integration. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 16-30.
- Ganiyu, A. A., & Ojewale, K. A. (2018). Blended learning approach to social studies teaching and learning as a tool of reducing the menace of corruption and materialism among Nigerian youths. *Nigerian Journal of Social Studies*, 21(1), 258-276.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. New York: John Wiley & Sons.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Gloria, A., & Oluwadara, A. (2016). Influence of mobile learning training on pre-service social studies teachers' technology and mobile phone self-efficacies. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 74-79.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems definition, current trends, and future directions. C. J. Bonk ve C. R. Graham, (ed.), *The handbook of blended learning global perspectives, local design içinde* (s.3-21). New York: John Wiley & Sons.
- Graham, C. R., Borup, J., Short, C. R., & Archambault, L. (2019). *K-12 blended teaching: A guide to personalized learning and online integration*. New York: EdTechBooks.
- Hayirsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.

- Hilton, J. T. (2016). A case study of the application of SAMR and TPACK for reflection on technology integration into two social studies classrooms. *The Social Studies*, 107(2), 68-73.
- Kipp, K. (2013). Teaching on the education frontier: Instructional strategies for online and blended classrooms grades. New York: John Wiley & Sons.
- Knapp, W. M. (2017). *The impact of TPACK and teacher technology efficacy on social studies teachers' use of technology in the classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, US.
- Kushon, R. (2016). *Secondary social studies teachers' knowledge, perceptions, attitudes, and experiences regarding the use of digital technology integration in instruction*. (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, US.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Le, B., Lawrie, G. A., & Wang, J. T. (2022). Student Self-perception on Digital Literacy in STEM Blended Learning Environments. *Journal of Science Education and Technology*, 31(3), 303-321.
- Maguth, B. M., List, J. S., & Wunderle, M. (2015). Teaching social studies with video games. *The Social Studies*, 106(1), 32-36.
- Maloy, R., Trust, T., Kommers, S., Malinowski, A., & LaRoche, I. (2017). 3D modeling and printing in history/social studies classrooms: Initial lessons and insights. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(2), 229-249.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7-11.
- Mullins, R., Hall, C., Painter, J., Davis, M., & Vos, J. (2019). Recording the world: The potential of using wearable technologies to teach social studies. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* sunulan sözlü bildiri, 134-137, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. (Unpublished doctoral dissertation). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. Erişim tarihi: 12 Aralık 2020, <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Ossiannilsson, E (2018). *Blended learning in continuous vocational training (C-VET), and continuous professional development (CPD) within the Technical Innovation in Blended Learning (TIBL)* (Rapor no. 2017-1-ES01-KA202-038256). Strategic Partnerships for Vocational Education and Training Project.



- Phillips, A. (2018). *High school students' experiences with social studies inquiry and technology in two history classrooms*. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University, US.
- Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., & Welch, K. R. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education, 75*, 185-195.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education, 144*, 1-17.
- Rinehardt-Cline, M. (2018). *The effects of blended learning on student achievement, interaction levels, and online readiness skills in the high school social studies classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Charlotte, NC: University of North Carolina, US.
- Saukko, P. (2018). *Methodologies for cultural and social studies in an age of new technologies*. Los Angeles: The SAGE Handbook of Qualitative Research.
- Schneider, B. (2017). *Virtual civic engagement: Exploring technology, secondary social studies, and problem based learning with TPACK*. (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University, US.
- Shin, S. (2015). *The uses of technology-enhanced cases in teacher education: A case study of a social studies methods course*. (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, US.
- Sögüt, M. (2019). *Sosyal bilgiler 5.sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin öğrencilerin akademik başarıya etkisi*. (Unpublished master's thesis), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Spicer, K. D. (2016). *A qualitative study: Practitioners' perspectives on the influence of tablet technology on student engagement in high school social studies classrooms*. (Unpublished doctoral dissertation). Lamar University.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.
- Şahin, İ. (2021). *Ters yüz sınıf uygulamalarının 6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. (Unpublished master's thesis). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Şengün, A. (2021). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisi*. (Unpublished master's thesis). Bartın Üniversitesi.
- Şerefli, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli: Akademik başarıya, tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri*. (Unpublished master's thesis). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tawfik, A. A., & Lilly, C. (2015). Using a flipped classroom approach to support problem-based learning. *Technology, Knowledge and Learning, 20*(3), 299-315.

- Uzun, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim dağıtım ve tüketim ünitesinde uygulanmasının akademik başarıya etkisinin incelenmesi*. (Unpublished master's thesis). Aksaray Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Wilson, D., & Smilanich, E. M. (2005). *The other blended learning: A classroom-centered approach*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Winter, J. W. (2016). *Flipped learning in a middle school classroom: Analysis of the individual and group learning spaces*. (Unpublished doctoral dissertation). Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Yayi, T. O., Yusuf, A., & Jarimi, M. M. (2018). Effectiveness of blended learning on the ability level of upper-basic students in social studies in Ogbomoso, Nigeria. *International Journal of Innovative Technology Integration in Education*, 2(1), 41-47.

### **İnternet Kaynakları**

- <https://stories.linways.in/top-5-blended-learning-models-6ea114b2816d>
- <https://www.blendedlearning.org/models/>
- [https://sowiso.nl/images/blog/2021/april/Infographic\\_Flex\\_Model.jpg](https://sowiso.nl/images/blog/2021/april/Infographic_Flex_Model.jpg)
- [https://miro.medium.com/proxy/0\\*w8CQpNDSvKiq1AvU](https://miro.medium.com/proxy/0*w8CQpNDSvKiq1AvU)
- [https://miro.medium.com/proxy/0\\*fINdTIKODNftXbDc](https://miro.medium.com/proxy/0*fINdTIKODNftXbDc)
- [https://miro.medium.com/proxy/0\\*29TcenTqeZVcNgVS](https://miro.medium.com/proxy/0*29TcenTqeZVcNgVS)
- [https://miro.medium.com/proxy/0\\*AnPXT8TgMEuzOKWE](https://miro.medium.com/proxy/0*AnPXT8TgMEuzOKWE)
- <https://docplayer.biz.tr/12342842-Web-araclari-ve-uzaktan-egitim-ceit357-4-hafta.html>

# B Ö L Ü M 8

## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE İNOGRAFIK (BİLGİ GRAFIĞI) KULLANIMI

---

Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN

*Dumlupınar Üniversitesi*

### GİRİŞ

Günümüzde bireyler daha hızlı ve karmaşık bir dünyada yaşamakta, bilgiyi daha kesin ve akıllı bir şekilde görmeyi ve almayı tercih etmektedirler. Bilginin elde edilmesi, oluşturulması, sunumu, paylaşımı, yeniden yapılandırılmasında bilişsel işlemeyi destekleyen araçlara ihtiyaç vardır. Bu nedenle, öğrenme ve problem çözmede büyük miktarda ve karmaşık yapıdaki bilgi ile başa çıkarken, bilgi yapılarını belirgin hale getirmek veya bireylere sahip olduğu bir görevle ilgili bilgi öğelerini etkili bir şekilde arama ve bulma konusunda yardımcı olmak için görselleştirme teknikleri kullanılmaktadır. Nitekim görselleştirmenin, bireylerin özellikle yoğun bilgi ve enformasyon bulunduğu durumlardaki karmaşıklıkla başa çıkabilmeleri için öğrenme ortamlarında kullanılan etkili stratejilerden biri olduğu kanıtlanmıştır (Keller ve Tergan, 2005). Bilginin daha görünür hale getirilmesi olarak da ifade edilen bilginin görselleştirilmesi onun daha erişilebilir, tartışılabilir, yönetilebilir olması anlamına gelmektedir (Sparrow, 1998; Akt. Eppler ve Burkhard, 2004). Bu nedenle eğitim ortamlarında bilgiyi açık ve daha iyi kullanılabilir kılmak, bilgi yapılarını öğrencilerin daha kolay anlamlandırabilmesini ve bilgi öğeleri arasındaki ilişkilerin görülmesini sağlamak için görselleştirme önemlidir (Keller ve Tergan, 2005).

Grafik, resim, fotoğraf, çizim, tablo, diyagram vb. birçok araç bilginin görselleştirilmesi için kullanılabilir. Bu farklı araçları bir arada kullanan ve farklı görsel formlar ile bilgiyi sunan infografikler ise günümüz eğitim ortamlarının yeni trendleri arasındaki yerini almıştır (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Aydın, 2014). Bilgisayar teknolojilerinin günümüzdeki konumu nedeniyle artık eğitimde, öğrencilerin öğrenme daha kolay öğrenmesini sağlayabilecek

pek çok görsel materyal hızlıca tasarlanabilmektedir. Bu kapsamda dijital medya kuruluşları ve pazarlama şirketleri tarafından hedef kitleleriyle iletişim kurmak içinde yaygın biçimde kullanılan infografikler eğitimde teknoloji entegrasyonunun artışına bağlı olarak gelişen Web 2.0 teknolojileri birlikte eğitim ortamlarında da kolaylıkla kullanılabilir hale gelmiştir. Yoğun ve karmaşık bilgi ve verileri kolay ulaşılabilen ve anlaşılır hale getiren, kullanıcılara bilgiyi organize etme ve etkili biçimde sunma imkânı sağlayan (Meeusah ve Tangkijviwat, 2013) infografikler çoğu zaman yoğun ve soyut içeriğiyle öne çıkan sosyal bilgiler dersinin öğretiminde de kullanılabilir önemli materyallerden biridir. Bu kapsamda bu çalışmada öncelikle infografik kavramı ve tarihçesi açıklanacak, ardından eğitim ortamlarında infografik kullanımın yararları irdelenerek etkili bir infografik hazırlamada dikkat edilmesi gereken ilkeler ele alınacaktır. Son olarak sosyal bilgiler dersi içerisinde infografik kullanımının yeri tartışılarak günümüzde yaygın olarak kullanılan online infografik hazırlama programları incelenecektir.

## İNOGRAFIK NEDİR?

İnfoğrafikler kelime olarak alışkın olmadığımız bir terim olsa da etkilerinden ötürü günümüzde çok çeşitli kişi ve kuruluşlar tarafından kendi iletişimlerini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Küçük işletmeler, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar veya büyük şirketler, bilgilerini hedef kitleleri için daha ilginç ve erişilebilir kılmak için infografik kullanmaktadır. Yine benzer şekilde gazete, dergi ve çeşitli medya araçları ve ortamlarında da sıkça karşımıza çıkmaktadır (Lamb ve Johnson, 2014; Smiciklas, 2012).

Bilgi (information) ve grafik (graphic) kelimelerinin birleşiminden oluşan infografik (bilgi grafikleri) kısaca bilginin görsel biçimde temsili olarak tanımlanabilir. Görsel bir iletişim aracı (Siricharoen, 2015; Akt. Alyahya, 2019) olarak görülen infografikler belirli bir akışa uygun olarak bilginin çeşitli gösterim ve metinler aracılığıyla görsel bir formda sunumu olarak açıklanabilir (Schroeder, 2004). İnfoğrafikler görsel öğrenmeyi sağlamak için verileri tasarımla birleştirir (Smiciklas, 2012). Sanatsal bakış açısının estetik duyarlılığı ile sayısal verilerin nicel kesinliğini hem anlaşılır hem de görsel biçimde bir araya getirir (Lester, 1995). Yani sadece sanatsal görüntüler olmanın ötesinde karmaşık bilginin iletilmesini olanaklı kılan araçlardır (Albers, 2015). Kullanım amacına göre veri görselleştirme, bilgi tasarımı, bilgi mimarisi ya da bilgi grafikleri olarak da adlandırılmaktadırlar (Nuhoğlu Kibar, 2016; Smiciklas, 2012). Smiciklas (2012) tipik bir infografiğin temel yapısını Şekil 1'deki gibi göstermiştir.

## KAYNAKÇA

- Albers, M. (2015). Infographics and communicating complex information. In Marcus A. (Ed.) *Design, user experience, and usability: Users and interactions* içinde (s.267-276). Springer.
- Altınışık, S., & Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 41-49.
- Alyahya, D. (2019). Infographics as a learning tool in higher education: The design process and perception of an instructional designer. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(1), 1-15.
- Beegel, J. (2014). *Infographics for dummies*. Wiley. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Benzer, A. (2019). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Borucu, A. (2015). *Güzel sanatlar liselerinde grafik dersinin işlenişinde infografik'in, öğretme yöntemine katkısı* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 104-120.
- Çifçi, T. (2016). Effects of infographics on students achievement and attitude towards geography lessons. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 154-166.
- Damman, O. C., Vonk, S. I., van den Haak, M. J., van Hooijdonk, C. M., & Timmermans, D. R. (2018). The effects of infographics and several quantitative versus qualitative formats for cardiovascular disease risk, including heart age, on people's risk understanding. *Patient education and counseling*, 101(8), 1410-1418.
- Davis, M., & Quinn, D. (2014). Visualizing text: *The new literacy of infographics*. *Reading Today*, 31(3), 16-18.
- Dick, M. (2013). Interactive infographics and news values. *Digital Journalism*, 2(4),1-17.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleriyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgilerin doğasına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler Kitabı* içinde (s. 153-165). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2016) Getting graphic about infographics: design lessons learned from popular infographics, *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 42-59.
- Eppler, M. J., & Burkhard, R. A. (2004). *Knowledge visualization: Towards a new discipline and its fields of application*. <https://www.researchgate.net/publication/33682085>
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1946-1955.
- Gülrenk, K. (2015) *Görsel iletişimde bilgi mimarlığı ve infografik tasarımlar* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi, İstanbul.
- İnel Ekici, D., & Boyacı, R. (2020). Bilgi grafikleri ile zenginleştirilmiş fen öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine ve motivasyonlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 200-232.

- Jacob, R. (2020). Visualising global pandemic: a content analysis of infographics on covid-19. *Journal of Content, Community & Communication Amity School of Communication*, 11(6), 116-123.
- Kayalı, H. (2000). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 183-194.
- Keller, T., & Tergan, S. O. (2005). Visualizing knowledge and information: An introduction. T. Keller, & S. O. Tergan (Ed.), *Knowledge and information visualization* içinde (s. 1-23). Springer.
- Krum, R. (2014). *Cool infographics: Effective communication with data visualization and design*. John Wiley&Sons.
- Lamb, A., & Johnson, L. (2014). Infographics Part 1: invitations to inquiry. *Teacher Librarian*, 41(4), 54-58.
- Lammons Busey, C. (2013). *The Latina/o student's experience in social studies: A phenomenological study of eighth-grade students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida, Florida.
- Lankow, J., Ritchie, J., & Crooks, R. (2012). *Infographics: The power of visual storytelling*. John Wiley & Sons
- Lester, P. M. (1995). *Visual Communication: Images with messages*. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company.
- Meeusah, N., & Tangkijiwat, U. (2013) Effect of data set and hue on a content understanding of infographic. <http://www.repository.mutt.ac.th/xmlui/handle/123456789/1263>
- Memişoğlu, H., & Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120.
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (Özel Sayı), 6-20.
- Naparin, H., & Saad, A. B. (2017). Infographics in education: Review on infographics design. *The International Journal of Multimedia & Its Applications (IJMA)*, 9(4/5/6), 15-24.
- Nuhoğlu Kibar, P. (2016). *Bir öğrenme stratejisi olarak infografik oluşturma sürecinin modellenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Nuhoğlu Kibar, P., & Akkoyunlu, B. (2015). Eğitimde bilgi görselleştirme: Kavram haritalarından infografiklere. B. Akkoyunlu, A. İşman, & H. F. Odabaşı (Ed.). *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (s. 271-289). The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Özdamlı, F., Kocakoyun, Ş., Şahin, T., & Akdağ, Ş. (2016). Statistical reasoning of impact of infographics on education. *Procedia Computer Science* 102, 370- 377.
- Rajamanickam, V. (2005, October). *Infographics seminar handout*. The Industrial Design Centre, Indian Institute of Technology, Bombay. [http://www.schrockguide.net/uploads/3/9/2/2/392267/infographic\\_handout.pdf](http://www.schrockguide.net/uploads/3/9/2/2/392267/infographic_handout.pdf)
- Schroeder, R. (2004). Interactive Info Graphics in Europe--added value to online mass media: A preliminary survey. *Journalism Studies*, 5(4), 563-570.
- Scott H., Fawkner S., Oliver C., & Murray A. (2016). Why healthcare professionals should know a little about infographics. *British Journal of Sports Medicine*, 50(18), 1104-1105.

- Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics: Using pictures to communicate and connect with your audiences*. Que Publishing.
- Taspolat, A., Kaya, O. S., Sapanca, H. F., Beheshti, M., & Ozdamli, F. (2017). An investigation toward advantages, design principles and steps of infographics in education. *Ponte: International Journal of Sciences and Research*, 73(7), 157-166.
- Topçu Özçelik, D. (2017) *Türk basınında haberin fotoğraf ve infografikle anlatımının okunabilirliğinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Tünkler, V. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 200-232.
- Yuan Dur, B. İ. (2014). Data visualization and infographics in visual communication design education at the age of information. *Journal of Arts and Humanities (JAH)*, 3(5), 39-50.
- Ünal, F., & Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın University Journal of Educational Research*, 1(1), 6-24
- Ware, C. (2012). *Information visualization: Perception for design*. Waltham, MA: Elsevier.
- Wright, A. (2016) Tools for the creation and sharing of infographics, *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 13(2), 73-76.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (22.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yanık A. (2008). *Bilgilendirme amaçlı etkileşimli ortamlarda grafik arayüz: Bir DVD kamera için sayısal kullanım kılavuzu* (Sanatta yeterlilik tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yeşiltaş, E., & Cevher, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif infografik kullanımının etkililiği. *Journal of World of Turks*, 10(3), 218-231.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Aydın, M. (2014). Bilgi grafiği (infografik) oluşturma sürecine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 247-255.
- Yıldırım, Y. S. (2018). *Eğitimde interaktif infografik kullanımının öğrenci başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

### **İnternet Kaynakları**

- <https://www.canva.com/>  
<https://piktochart.com/>  
<https://tr.venngage.com/>  
<https://infogram.com/>

# B Ö L Ü M 9

## SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OYUNLAŞTIRMA

---

Doç. Dr. Turgay ALAKURT

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*

### GİRİŞ

Oyun oynamayı herkes sever. Geçmiş yüzyıllarda sokakta başlayan oyun kültürü yakın zamanda kutu oyunları, bilgisayar oyunları, konsol oyunlar ve mobil oyunlar ile büyük bir değişim geçirmekte. Günümüzde tablet ve mobil cihazların yaygınlaşmasıyla geniş bir yaş aralığına sahip kitleler tarafından uzun zamanlar oynan dijital oyunlar yeni sektörlerin doğuşuna yol açmakta. Bu sektörler yazılım, donanım, oyun geliştirici, bilgi ve iletişim teknolojileri, çevrim içi platform sağlayıcılar, yayımcılar, interaktif medya araçları vb. ile sınırlı kalmamakta. Son yıllarda büyük bir ekosistemin parçası olarak küresel pazarda geleneksel spor karşılaşmaları yanında Spor endüstrisinin kitleleri önünde sürükleyen yükselişine de tanıklık etmekteyiz. Biz eğitimcilerin, öğretmenlerin, insan daha iyi nasıl öğrenir sorusunu soran herkesin bireyi eğlendiren, keyif almasını sağlayan, kitleleri peşinden sürükleyen bu olgunun (oyun) öğretme ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi adına sağlayıcı katkıyı göz ardı etmemiz oldukça üzücü olurdu. 2000'li yıllardan sonra giderek yaygınlaşan ve popüler olan oyunlaştırma kavramı bizlere bakış açımızı değiştirmek için önemli fırsatlar sunmakta. Oyunlaştırma, genel olarak oyun öğelerinin oyun dışı ortamlarda kullanılması olarak ifade edilmektedir. Bulut tabanlı teknolojik altyapının gelişmesi ile paralel özellikle 2010 yılından sonra bu kapsamda pek çok web tabanlı uygulamanın ortaya çıktığını görüyoruz. Bu uygulamalar öğrencilerin sınıfta tatlı bir rekabet içinde keyifli ve eğlenceli derin öğrenmelerine yardımcı olacak ilham verici yenilikçi yollar sunmakta. Bu bölümde öncelikle oyun ve oyunlaştırma kavramı açıklanarak eğitimde oyunlaştırma ile bu alanda popüler ve yaygın olan oyunlaştırma araçlarına değinilecektir. Ardından oyunlaştırma sektörünün en önemli aktörü olan Kahoot platformu hakkında bilgiler verilerek Kahoot hazırlanması sürecinde



dikkat edilmesi gereken noktalara değinilecektir. Sosyal bilgiler içinde farklı disiplinleri barındıran, oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Oyunlaştırma yaklaşımına sosyal bilgiler eğitiminde daha fazla yer verilmesinin derse yeni bir soluk getireceği inancındayım.

## OYUN VE OYUNLAŞTIRMA

Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlükte “Oyun” kelimesi diğer gerçek ve mecaz anlamları yanında “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” ve “bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Türkçede “Oyun” kelimesine yüklenen bu farklı anlamlara karşılık İngilizcede iki ayrı kelime bulunmaktadır. Oxford Learner’s Dictionary sözlüğüne göre “genellikle kuralları olan, kaybedilebilecek ya da kazanılabilecek, eğlenmek için yapılan etkinlik” “Game” kelimesi (örn. video game, computer game, online game) ile ifade edilmektedir (“Game”, n.d.). Aynı sözlüğe göre “Play” kelimesi ise “işten ziyade eğlence amaçlı, çocukların yaptığı gibi zevk için bir şeyler yapmak” anlamının karşılığı olarak kullanılmaktadır (“Play”, n.d.). “Game” ve “Play” kelimeleri ortak olarak eğlenme, keyif alma, zevk alma duygularını barındırmalarına karşın kazanıp kaybetme ve kuralların varlığı bağlamında birbirinden ayrılmaktadır. “Game” kelimesinden türetilerek 2000’li yılların başında alanyazına kazandırılan “oyunlaştırma - gamification” günümüzde pek çok alan ve sektörde çalışanların iş deneyimlerini, üretkenliğini ve işe bağlılıklarını arttırmak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Oyunlaştırmanın yaygın olarak kullanıldığı alanlardan biri de eğitim alanıdır.

Alanyazında oyunlaştırma kavramına ilişkin farklı tanımlara rastlanmaktadır. Örneğin Deterding, Khaled, Nacke ve Dixon (2011) oyunlaştırmayı geniş bir çerçevede oyun tasarım öğelerinin ve oyun mekaniklerinin oyun dışı bağlamlarda kullanılması olarak ifade ederken Werbach ve Hunter’da (2012) oyun dışı bağlamlarda oyun öğelerinin ve oyun tasarım tekniklerinin kullanımı olarak tanımlamaktadır. Kapp (2012) ise insanları meşgul etmek, motive etmek, öğrenmeyi teşvik etmek ve problem çözmek amacıyla oyun tabanlı mekaniklerin, estetiklerin ve oyun düşüncesinin kullanılması olarak ifade etmektedir. Kapp tanımında oyun düşüncesini merkeze koyarak oyunlaştırmanın öğrenmeyi teşvik edici bir araç olmasına odaklanmaktadır. Şahin ve Samur’da (2017) oyunlaştırma tanımlarını inceledikleri çalışmalarında “oyun elementlerinin oyun dışı ortamlarda kullanılması” ifadesinin en çok karşılaşılan tanım olduğunu belirtmektedir.

## KAYNAKÇA

- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bunchball, I. (2010). Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior. Retrieved from <http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf>
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Fremont, CA, USA: Octalysis Media
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. In: *Proceedings of the CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. Presented at CHI 2011*. Vancouver, BC: ACM.
- Eyal, N. (2014). *Hooked: How to build habit-forming products*. NY: Penguin.
- Fiş Erümit, S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: tasarım tabanlı bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Game [Feb. 8]. (n.d.) In Oxford Learner's Dictionary. Retrieved: from: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/game\\_1?q=game](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/game_1?q=game)
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 4(1), 1722-1726.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA; Pfeiffer.
- Kim, B. (2015). Game mechanics, dynamics, and aesthetics. *Library Technology Reports*, 51(2), 17-19.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Opwis, K., & Tuch, A. N. (2013). Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements. In *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications*. NY, USA: ACM.
- Nah, F. F. H., Zeng, Q., Telaprolu, V. R., Ayyappa, A. P., & Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of education: A review of literature. In *International conference on HCI in business* (pp. 401-409). Springer, Cham.
- Play [Feb. 8]. (n.d.) In Oxford Learner's Dictionary. Retrieved: from: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/play\\_1?q=play](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/play_1?q=play)
- Şahin, M., & Samur, Y. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 1-27.

Şimşek, E. (2021). *Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma Uygulamalarının Etkilerine Yönelik Bir Meta-Sentez* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Türk Dil Kurumu [TDK], (2022). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326.

# B Ö L Ü M 1 0

## SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE SANAL MÜZE

---

**Veysi AKTAŞ**  
*Milli Eğitim Bakanlığı*

**Doç. Dr. Genç Osman İLHAN**  
*Yıldız Teknik Üniversitesi*

### GİRİŞ

Gerçek dünya ile dijital dünya arasındaki keskin sınırların gittikçe silinmeye başlamasıyla birlikte eğitim ve kültür artık sanal ortamlarda daha sıklıkla yürütülmeye başlanmıştır. Bilişim teknolojisinde yaşanan ilerlemeler doğrultusunda bir değişim süreci yaşayan müzeler insanlar için bir tık ötesi kadar yakına gelmiştir. Güncel ve yeni bir müzecilik türü olan sanal müzeler internet teknolojisinin günden güne gelişmesiyle yeni formlarla bireylere sunulmuştur. Böylece sanal ortama taşınan müzeler, envanterindeki eserler bakımından kültürel ve sanatsal bir etki yaratmanın ötesinde toplumsal ve bireysel etki alanlarında kendini hissettirmeye başlamıştır. Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın web sitesinde birçok sanal müze linki yer almaktadır (Görsel 1).



### Görsel 1.

#### *Sanal Müzelerden Örnekler*

1947’de André Malraux’un “Duvarsız Müze” olarak isimlendirip literatüre kattığı sanal müze; bilindik ve geleneksel müzecilik anlayışından farklı bir form olarak kültür/sanat sahasında yerini almıştır. Daha ileri bir tarihte Andrews Schweibenz’e göre sanal müze “birbirine bağlı ve çeşitli erişim noktaları sağlama kapasitesi nedeniyle, iletişim ve etkileşim kurma yöntemleri ile çeşitli medyalardan oluşan mantıksal olarak ilişkili bir dijital nesne koleksiyonu” biçiminde ifade edilmiştir. Böylece müze koleksiyonlarının veya kültürel, sanatsal, bilimsel değer taşıyan eserlerin dijital bir biçimde yeniden tasarlanıp dijital ortama aktarılmasıyla fiziki gerçeklikten uzak ama insanlara daha yakın ve ekonomik bir mekân oluşturulmuştur. Söz konusu soyut ve duvarsız mekan, yenilikçi teknolojiler vasıtasıyla günün herhangi bir anında bireylerin sınırsız erişimine imkân tanımaktadır. Doğru ve güvenilir bir kaynak olarak gösterilen sanal müzeler genel ağ üzerinden sınırsız ziyaretçiyle dünyanın farklı yerlerindeki yüzlerce koleksiyonu görebilme, inceleyebilme, gözlemleyebilme olanağı tanımaktadır.

Uluslararası literatürde “virtual museum” olarak isimlendirilen sanal müze için günümüzde “dijital müze”, “web müze”, “on-line müze”, “elektronik müze”, “e-müze” gibi terimler de kullanılmaktadır. Sanal müzelerin içerik ve amaç bakımından farklı bölümlerden oluştuğunu vurgulayan bilim insanları mevcuttur. Nitekim Schweibenz 1998 yılında, sanal müzeleri kendi bünyesinde içerikleri açısından dört farklı bölüme ayırmıştır. Söz konusu bölümler şöyledir:

## KAYNAKÇA

- Aktaş, V. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Aktaş, V., Yılmaz, A., & İbrahimoglu Z. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294-1313.
- Arslan, K., & Arı, A. G. (2021). Online science teaching supported by web 2.0 tool: virtual museum event. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 286-315.
- Bulut, P., & Uzun, E. B. (2021). Sanal müzeler ve yaratıcı drama için bir atölye önerisi: müze sınıfa geliyor! *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(1), 131-156.
- Çınar, C., Utkugün, C., & Gazel, A. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımına hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 174-194.
- Çolak, C. (2006). Sanal Müzeler. inet-tr 06 XI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri, 311-312.
- Ekinci, B. (2021). Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi gerçekleştirilen müze eğitimi ve uygulamaları dersindeki öğrenci ürünlerinin incelenmesi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 3(1), 56-73.
- Elbay, S. (2022). Distance Education Experiences of Middle School 7th Grade Students in the Turkey during Covid-19 Pandemic: Virtual Museum Example. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(1), 237-256.
- İlhan, G. O., Tokmak, A., & Aktaş, V. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze deneyimleri. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 3(1), 74-93.
- McKenzie, J. (1997). Building a Virtual Museum Community. *Museums and the Web 1997: Proceedings*. Los Angeles, California, March 16-19, 77-86, Toronto: Archives & Museum Informatics.
- Okumuş, M. (2021). Kültürel diplomasi bağlamında sanal müzeler. *Selçuk İletişim*, 14(4), 1972-2002
- Okumuş, O., & Vurgun, A. (2021). Pre-service history teacher's opinions about the use of virtual museum applications in history courses. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 122-137
- Sağdıç, R. O. (2008). *Abidin Elderoğlu sanal müzesi tasarımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schweibenz, W. (1998). The "Virtual Museum": new perspectives for museums to present objects and information using the internet as a knowledge base and communication system. *Proceedings des 6. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 1998)*, 185-200.
- Turan, İ. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sanal müze ve turlar. S. Kaymakçı & A. Şimşek (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi içinde* (s. 189-203). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# B Ö L Ü M 1 1

## SOSYAL BİLGİLERDE WEB 2.0 ARAÇLARIYLA ZİHİN HARİTASI UYGULAMALARI

---

Prof. Dr. Bülent AKSOY

*Gazi Üniversitesi*

Muhammed ŞAKAR

*Gazi Üniversitesi*

**“Bütün parçaların toplamından daha fazladır.”**

**Gestalt Psikoloji**

### GİRİŞ

Bilgi çağındaki insan bilgiyi keşfeden, üreten, kullanan ve bu bilgilerden yeni bilgiler meydana getiren, kendini gerçekleştiren, çok boyutlu düşünen, farklı yollar, metotlar bulan ve kullanan bir birey olmak zorundadır. (Akbaba ve Aksoy, 2019). İnsanların öğrenme kapasiteleri sonsuz olmasına rağmen öğrenmelerde zorlukların meydana gelmesinin sebebi öğrenme yöntemlerimizle bağlantılıdır. Örneğin çocuklar okul sürecine gelinceye kadar birçok farklı şekillerle karşılaşır. Parklarda, yollarda, mobilyalarda, oyuncaklarda birçok alanda bu şekilleri görürler. Okulda öğretmen geometrik şekil konusu işleneceği zaman, bu şekilleri tahtaya çizerek tanımını öğrencilerin defterlerine yazdırır. Tahtaya yazılan bu tanım çocuğun daha önce karşılaştıklarından kopuk farklı ve yeni bir bilgidir. Öğrenci, mevcut semalarının içine bu yeni bilgiyi yerleştirmek için ayrı bir gayret göstermesi gerekir. Bundan dolayı anlamlı bir öğrenme meydana gelmez. Öğrenciler bu şekilde birbiriyle bağlantısız bilgileri ezberlemek, sınavlarda da tekrar etmek zorunda kalmaktadır. Bu yöntemle edinilen bilgiler kısa bir zaman sonra hatırlanmamaktadır. Ancak karmaşık yaşantılar beyne yeni bilgiler kazandırır ve öğrenilen ile öğrenenin daha önceden bildikleri arasında bağlantı kurarlar. Öğrenciler öğrenme malzemesi üzerinde; ne kadar çok okur, yazar, konuşur,

değerlendirir, gözler vb. yani kısaca ne kadar çok yaşantı geçirirse o kadar iyi öğrenir (Ün Açıkgoz, 2003: 47-48). Bu özelliklere sahip öğrencileri yetiştirmenin yolu yine aynı özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmek, salt bilgiden ziyade uygulamaya yönelik öğretim programları tasarlamak ve bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerini gerçekleştirmeyi zorunlu kılmaktadır (Akbaba ve Aksoy, 2019).

Eğitimin tanımında bulunan “davranış değiştirme süreci” ifadesi davranışın nasıl değiştirileceği sorusunu akıllara getirmekte cevap olarak ise kısaca “bir takım uygulamalar yaparak” şeklinde olmaktadır. Başka bir ifadeyle eğitimin gerçekleşmesi için birtakım uygulamaların yapılması gerekmektedir. Örneğin “ Sosyal Bilgiler Öğretiminde hangi düzeydeki öğrenciler nasıl bir öğrenme ortamında ne tür bir içerikle etkileşmelidir?” sorusunun yanıtı bir takım uygulamaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Burada önemli olan öğretim ve öğrenme ile ilgili problemleri çözerken bilimsel yöntemle elde edilmiş bilgiden yararlanarak uygulamaların geliştirilmesiyle eğitimin meydana gelmesi beklenmektedir. Teknolojinin bilimsel bilginin uygulanması olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitimin de daha çok bir teknoloji disiplini olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim öğrenme sorunlarını çözmeye odaklanır ve aynı teknoloji gibi insan müdahalesi ile meydana gelir (Şendağ 2021: 16).

Eğitimde teknoloji kullanıma yönelik yatırımlar her geçen gün artmakta olup, eğitim kurumlarındaki sınıflar bu teknolojilere yer verilmekte ve her öğrencinin yeni teknolojik araç gereçlerle tanışmasına yönelik fırsatlar sağlanmaktadır. Bu bakımdan bilişim teknolojilerinden faydalandığı, öğrenme ortamlarının hızlı bir şekilde yaygınlaştırıldığı ve bununla ilgili çalışmaların ilerleme sağladığını söylemek mümkündür ( Önal, 2018: 2). Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı birçok yeni uygulamayı da beraberinde getirmiştir. Bu yeniliklerden bir tanesi de eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımudur. Her düzeyde katılımcının rahatlıkla kullanabileceği Web 2.0 araçları kullanıcılara iletişim, etkileşim, bilgiyi gönderme, bilgiye ulaşma, kabaşık içerik oluşturma, içerik paylaşma, içeriği depolama, değerlendirme, görselleştirme vb. fırsatlar sunar. Bundan dolayı Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımının öğrenci ve öğretmenler için faydalı olduğu ifade edilebilir (Tanık Önal, 2018: 44). Öğretmen ve öğrencilerin birçoğu Web 2.0 araçlarını güncel yaşamlarında aktif olarak kullanmaktadır. Bu bakımdan eğitsel odaklı Web 2.0 araçları da öğrenme ve kullanma konusunda kolay uyum sağlayabilmektedir. Bu araçlar ayrıca öğrencilere yeni etkileşim ve iletişim yolları oluşturmada büyük imkânlar sunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin güncel Web 2.0 araçlarını takip etmeleri, gerek materyal üretmede gerekse öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda bu teknolojilerden yararlanmaları önemli ve faydalı



## KAYNAKÇA

- Akbaba, B. ve Aksoy, B. (2019). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. B. Aksoy, B. Akbaba, B. Kılcan (Editörler), Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. Ankara: Pegem Akademi. ss. IX- XII.
- Aksoy, B., Karaçalı, H. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritasında Türk Dünyası Algısı. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 1-14.
- Buzan, T., Keene, R., (1996). Dehanın El Kitabı. (çev. Sinem Gül), : İstanbul: Birleşik Basın Dağıtım.
- Buzan, T., (2009). Akıl Haritaları, İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Buzan, T., Buzan, B., (2011). Zihin Haritaları. (çev: Güntülü Tercanlı), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Evrekli, E., Balım, A. G. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 2, s.: 76-98.
- Filiz, O. (2020). Eğitimde web 2.0 araçları. A. A. Kurt (Editör), Öğretim Teknolojilerinin Temelleri, (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık ss. 115-144.
- Kahveci, G., (2004). Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi İle Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şendağ, S. (2021). Öğretim teknolojilerinde temel kavramlar. S. Şendağ, (Editör). Öğretim teknolojileri, (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. ss. 1-32.
- Tanık Önal, (2018). Bilgisayar destekli kavram haritası oluşturma araçları. N. Önal, (Editör), Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. ss. 44-65.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). Aktif öğrenme. (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

### İnternet Kaynakları

- Bubbl.us, 9 Mart 2022 tarihinde <https://bubbl.us> adresinden erişildi.
- Coggle, 10 Mart 2022 tarihinde <https://coggle.it> adresinden erişildi.
- Spiderscribe, 10 Mart 2022 tarihinde <https://www.spiderscribe.net> adresinden erişildi.
- Popplet, 12 Mart 2022 tarihinde <https://www.popplet.com> adresinden erişildi.
- Mindmup, 12 Mart 2022 tarihinde <https://www.mindmup.com> adresinden erişildi.
- Canva, 12 Mart 2022 tarihinde [https://www.canva.com/tr\\_tr](https://www.canva.com/tr_tr) adresinden erişildi.

Canva, 12 Mart 2022 tarihinde [https://www.canva.com/tr\\_tr/sema/zihin-haritasi](https://www.canva.com/tr_tr/sema/zihin-haritasi) adresinden erişildi.

Cacoo, 12 Mart 2022 tarihinde <https://cacoo.com> adresinden erişildi.

Cacoo, 12 Mart 2022 tarihinde <https://cacoo.com/examples/mind-map-software> adresinden erişildi.

Mindmeister, <https://www.mindmeister.com> adresinden erişildi.

Gitmind, 14 Mart 2022 tarihinde <https://gitmind.com> adresinden erişildi.

Mindmanager, 14 Mart 2022 tarihinde <https://www.mindmanager.com/en> adresinden erişildi.

Xmind, 14 Mart 2022 tarihinde <https://www.xmind.net> adresinden erişildi.

Xmind, 14 Mart 2022 tarihinde <https://www.xmind.net/whats-new> adresinden erişildi.

Drawio, 16 Mart 2022 tarihinde <https://drawio-app.com> adresinden erişildi.

Drawio, 16 Mart 2022 tarihinde <https://drawio-app.com/examples> adresinden erişildi.

Creately, 16 Mart 2022 tarihinde <https://creately.com> adresinden erişildi.

Creately, 16 Mart 2022 tarihinde <https://creately.com/templates> adresinden erişildi.

Mindomo, 16 Mart 2022 tarihinde <https://www.mindomo.com> adresinden erişildi.

Mindomo, 16 Mart 2022 tarihinde <https://www.mindomo.com/mind-maps-for-education> adresinden erişildi.

Groupmap, 16 Mart 2022 tarihinde <https://www.groupmap.com> adresinden erişildi.

Groupmap, 16 Mart 2022 tarihinde <https://www.groupmap.com/maptemplates/group-mind-mapping> adresinden erişildi.

Gliffy, , 23 Mart 2022 tarihinde <https://www.gliffy.com> adresinden erişildi.

Gliffy, , 23 Mart 2022 tarihinde <https://www.gliffy.com/blog/how-to-draw-a-mindmap> adresinden erişildi.

Miro, 23 Mart 2022 tarihinde <https://miro.com> adresinden erişildi.

Miro, 23 Mart 2022 tarihinde <https://www.gliffy.com/blog/how-to-draw-a-mindmap> adresinden erişildi.

Lucidchart, 23 Mart 2022 tarihinde <https://www.lucidchart.com/pages> adresinden erişildi.

Kerim Demirci

---

TOPLUMSAL DİLBİLİM  
DİYALEKTOLOJİ  
VE  
AĞIZBİLİM  
SÖZLÜĞÜ

2. Baskı

Ankara  
2022

## TOPLUMSAL DİLBİLİM DİYALEKTOLOJİ VE AĞIZBİLİM SÖZLÜĞÜ

Kerim Demirci

ORCID: 0000-0001-6489-9690

© Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-691-7  
e-ISBN : 978-605-170-692-4  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TOPLUMSAL DİLBİLİM DİYALEKTOLOJİ VE AĞIZBİLİM SÖZLÜĞÜ

Demirci, Kerim

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, xii + 388 Sf., 13,5 x 19,5 cm

ISBN : 978-605-170-691-7

e-ISBN : 978-605-170-692-4

### Dilbilim, Toplumsal Dilbilim, Diyalektoloji, Ağızbilim

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

### A harfinin evrimi



Tertemiz yaşıyıp çok erken giden **Hatice Demirci**,  
**Kemal Daşcıoğlu** ve diğer gök biçilen ekinlerin aziz  
hatıralarına Şehriyâr'ın âvâzıyla;

*Senden sora heyata men  
Şirindise zay demişem*

## Y A Z A R H A K K I N D A

---

### **Doç. Dr. Kerim Demirci**

*Erzurum'un Olur ilçesine bağlı Atlı Köyü'nde doğdu. KTÜ'de lisansını tamamladı. ODTÜ ve Indianapolis Butler University'de İngilizce hazırlık okudu. Yüksek lisansını The Ohio State University'de, doktorasını University of Wisconsin-Madison'da bitirdi. University of Wisconsin-Madison'da ve Ahmet Yesevi Üniversitesi'nde öğretim elemanıı yaptı. Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı, Türkoloji İçin Dilbilim, Kelime Bilgisi El Kitabı, Zamirler, Unutulmayan Mısralar El Kitabı ve Oxford'un Öküzü gibi kitapları var. Dilbilimsel ve teorik yaklaşımların, köklü Türkiye Türkolojisinde daha fazla yer almasına katkı amaçlı çalışmalara yoğunlaşmakta. Trabzonspor ve Ohio State Buckeyes taraftarı.*

## Ö N S Ö Z

---

Karanlık bir odayı, ışığı yakarak aydınlatmak veya sönük bir balonu havayla genişletmek gibi, kavramlarla düşünmek de zihnimizi aydınlatır ve düşünce evrenimizi alabildiğine genişletir. Kavramlar sayesinde muhayyilemizin sınırlarını zorlayıp düşünce ufkumuzun enine ve derinlemesine mümkün olan en uç ve en derin noktalarına ulaşırız. Öğrendiğimiz her yeni kavramla zihnimizde yeni bir düşünce ve anlam alanı açılır; nereye genişlediğini bilmediğimiz evren gibi zihnimiz de devâsa bir genişleme yaşar. Zihinlerde tasavvur hâlinde bulunan kavramların sınırlarının belirlenip somutlaştırılarak adlarının konması ve dil ile ifade edilmeleri, terimleri ortaya çıkarır. Terimler, kavramların kelimelere büründürülerek formüleştirilip adları konmuş biçimleridir. Kendine has terminolojisi olmayan bir alan bağımsız bir disiplin olmaz. Terimleştirme işini çoğunlukla bilim insanları ve düşünürler yapar. Kavramlar ekseriyetle kendilerinden içerik olarak bahsedenlerin değil, adını koyanların isimleriyle anıldığı için terimleştirme ile eşdeğer olan adlandırma meselesi oldukça mühimdir. Biz de kavramlaştırmanın, kavramların ve terimlerin öneminden hareketle, dilin toplumla ilişkisini her açıdan inceleyen *toplumsal dilbilim*, toplumsal dilbilimle bağlantılı olup dildeki varyantlaşmaları inceleyen *diyalektoloji* ve bilhassa Türkiye Türkolojisinde diyalektolojinin bir alt dalı olarak gelişen *ağızbilim* disiplinleriyle ilgili terimleri içeren bu geniş kapsamlı sözlüğü hazırladık.

Max Weinreich'in bir konferansında, bir dinleyici tarafından söylenmesine rağmen Weinreich'a mal edilen *A language is a dialect with an army and navy* 'Dil; kara kuvvetleri ve deniz kuvvetleri olan bir lehçedir' şeklindeki cümle, dilbilim dünyasında neredeyse atasözü hâline gelmiştir. Genişleterek söyleyecek olursak, dil; kara, hava ve deniz kuvvetlerinden oluşan bir ordu gibi birbirinden bazı yönlerden farklı hâle gelmiş lehçelerden oluşan bir bütündür. Bu cümle, bırakın *lehçe-ağız* ayrımı yapmayı, *dil-lehçe* ayrımının bile çok anlamlı olmadığını, her dilin aslında bir lehçe olduğunu ima etse de her konuda en ince ayrıntılara inilen bilim dünyasında, biz de şu ince noktalara dikkat çek-

mekte fayda görüyoruz. Temel dilbilim eserlerinde ekseriyetle ya toplumsal dilbilimi diyalektolojinin kapsamında veya diyalektolojiyi toplumsal dilbilimin kapsamında inceleme temayülünün hâkim olduğu görülür zira *diyalekt* kelimesi *sosyal veya coğrafi her türlü dil çeşitlenmesi* anlamı kazanmıştır. Bizim de geleneğe uyararak bu konudaki kitabımızda ve bu sözlüğümüzde iki alanı birlikte ele almamıza rağmen ileride bunların yalnızca kendi içeriklerini yansıtan müstakil çalışmalarda incelenmeleri muhtemeldir. Yazılı eserlerde, toplumsal dilbilim ile diyalektolojinin ayrılması, ağzibilim ile diyalektolojinin ayrılmasından daha gereklidir. Hâlihazırda ilk ayrıma yönelik, *geleneksel diyalektoloji* ve *kentsel diyalektoloji* gibi terimler mevcut olsa da bu terimlerin hâlâ hem toplumsal dilbilim hem de diyalektoloji çalışmalarında bir arada kullanıldığını görürüz. Evet, *toplumsal dilbilim*, *diyalektoloji* ve *ağzibilim* gibi kavramların farkları göz önünde bulundurulunca dilde görülen coğrafi çeşitlenmeler ile özellikle şehir ölçeğindeki sosyal yaşama bağlı çeşitlenmeleri birbirinden ayırmak, diyalektoloji ile ağzibilimi birbirinden ayırmaktan daha öncelikli olmalıdır. Zira lehçebilim ile ağzibilim arasındaki fark, önemli bir oranda ülke içi ve ülkelerarası fiziki mesafeler ile konuşurların özerk veya bağımsız yönetimlerinin olup olmamasıyla ilgili teknik durumlardan kaynaklanırken toplumsal dilbilimin içeriği temelde insan ilişkilerindeki kibarlık, kabalık, saygı, toplumsal norm, gelenek, görenek, meslek vs. gibi dengelere bağlı sosyokültürel, psikososyal ve sosyoekonomik olgularla ilgilidir. Çok basite indirgeyerek şöyle ifade edelim. Toplumsal dilbilim, ilk karşılaştığınız birine *Naber lan?* yerine *Nasılınsız efendim?* demenin sosyopsikolojik farkını; diyalektoloji, *ötken jıldar* (Kazak Türkçesi) yerine *geçen yıllar* (Türkiye Türkçesi) demenin farkını inceler. Buna mukabil ağzibilim, *gidiyorum* (Standart Türkçe) yerine *gideyirum* (Trabzon), *gidirem/cidirem* (Erzurum), *gediyerım* (Artvin), *gidipban/gidipdurun/gidibatırın* (Denizli) farklarını araştırır. Söz gelimi, Denizli ilimiz müstakil bir Türk devleti olsaydı onun diline, ağız yerine lehçe diyecektik zira *gidiyorum* anlamındaki *gidipban/gidipdurun/gidibatırın* kullanımlarının diğer ağızlardan farkı en az *ötken jıldar-geçen yıllar* farkı kadar büyüktür. Dolayısıyla, *ağız-lehçe* ayrımı kolay olmadığından, diyalektoloji ve ağzibilim terimleri birbirlerinin yerine kullanılabilecek nitelikteyken toplumsal



dilbilim ve diyalektoloji terimleri birbirlerinin yerine rahatlıkla kullanılamaz. Netice itibarıyla; ağızbilim, diyalektolojinin detayıdır. Nitekim, dünya genelinde yaygın olan modern dilbilim, Türkiye Türkolojisinde mevcut olan *ağız*, *şive*, *lehçe* vb. ayrımlar üzerinde durmadan bunların tümünü ağırlıklı olarak *diyalekt* 'dialect' kabul edip *diyalektoloji* 'dialectology' adı altında inceler. Dilbilimin ve Türkolojinin bu farklı yaklaşımları, terminoloji sorunlarını da beraberinde getirir. Biz bu sözlükte, çok az sayıdaki terimin İngilizce karşılığı için *local dialect* 'ağız', *subdialect* 'şive' ve *dialect* 'lehçe' gibi üç ayrı ifade kullanmış olsak da dilbilim literatürüne iyice yerleşmiş terimlerin ekseriyetinde *ağız*, *şive* ve *lehçe* yerine yalnızca *dialect* kelimesini kullanmak zorunda kaldık. Bakış açılarının çokluğu nedeniyle *ağız*, *şive*, *lehçe*, *dil* kavramlarını kesin bir biçimde tanımlayıp bunlara sınır çizme tartışmalarının kesin bir çözüme kavuşma ihtimali hayli zor görünmektedir. Amacımız, dilbilim ve Türkoloji gibi disiplinlerin tartışmalı meselelerini çözüme kavuşturmak değil, ortaya atılan tüm terimleri mümkün olduğunca tanıtmaktır. Çalışmamıza konu olan sahalardaki her terimin tanınıp tanıtılmaya değer olduğunu düşünmekteyiz. Bu bir terminoloji sözlüğü olduğu ve hâlihazırda birçok bilimsel tasnif bulunduğu için örneklerdeki değinmelerimizin haricinde Türkçenin diyalektolojik bir tasnifini yapmadık.

Bu meseleye dikkat çektikten sonra, dilbilimi oluşturan dalların genişim noktalarının fazlalığı nedeniyle sözlüğümüzde *fonoloji*, *morfoloji*, *leksikoloji*, *sentaks*, *anlambilim*, *pragmatik*, *yabancı dil öğretimi*, *egitimsel dilbilim*, *tarihsel dilbilim*, *antropoloji*, *belagat*, *sömürgecilik*, *söylem analizi*, *sosyal psikoloji* gibi birçok alanı ilgilendiren çok sayıda terimin olduğunu belirtelim. Özellikle sosyaldilbilimsel prensipler ve parametreler gereği, sözlüğün büyük bölümü tüm dillerde görülen, evrensel nitelikli kavramları ihtiva etse de *cevap-yanıt kavgası*, *sel-sal kavgası*, *Yeşilçam Türkçesi*, *Zeki Müren Türkçesi*, *yarlıg bitig*, *ötüg bitig* vb. kavramlar Türkiye'ye veya Türkçeye özgüdür. Oldukça geniş konu yelpazesine rağmen, sözlüğümüze adını veren ana alanların sınırları içerisinde kalarak maksat eksemimizden uzaklaşmamaya gayret ettik.

Geleneksel olarak diyalektolojiye ve onun alt dalı olan ağızbilime, son zamanlarda ise toplumsal dilbilime yoğun bir ilgi olduğu hâlde,

Türkiye’de yalnızca bu alanlara hitap eden bir terminoloji sözlüğü yoktur. Doğrusu, dünya genelinde de sadece bu konular için hazırlanmış fazla sözlük bulunmaz. Biz, İngilizce yazılmış yalnızca iki sözlük tespit edebildik. Bunlar, Peter Trudgill’in dar kapsamlı sözlükçesi *A Glossary of Sociolinguistics* (2003) ile Joan Swann’ın diğer üç dilbilimciyle yazdığı geniş kapsamlı *A Dictionary of Sociolinguistics* (2004) adlı sözlüktür. Ülkemizde bu alanların terimlerine ancak yabancı ve yerli genel dilbilim sözlüklerindeki terimlerin tümü veya önceden yazılmış makale özetlerindeki anahtar kelimeler ile konu başlıkları taranarak ulaşılabilmektedir. Başka bir yol ise toplumsal dilbilim, diyalektoloji, uygulamalı dilbilim, antropoloji ve birbirleriyle bağlantılı diğer alan kitaplarının indekslerini taramaktır. Zaman ve enerji kaybı anlamına gelen bu temel sorunu giderebilmek ve zikredilen alanlarda ortak bir Türkçe terminolojinin oluşmasına katkıda bulunmak maksadıyla Türkiye’deki bu ilk sözlüğü hazırlamış olmaktan mutluluk duyuyoruz. Ayrıca, 2020 yılında ilk baskısı yapılan *Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı* adlı çalışmamızı terim yönünden takviye etmiş olduk. Gayemiz, bu disiplinler üzerine çalışan araştırmacıların hizmetine, geniş kapsamlı, sade dilli ve kolay anlaşılabilir bir terimler sözlüğü sunmaktır.

Sözlüğe yalnızca hâlihazırda kullanımda olanları değil, ele aldığımız alanların akademik anlamda terminolojisine henüz girmemiş birçok terimi dâhil ettik. Önerdiğimiz terimlerden bazıları şunlardır: *aforizma dürtüsü, aksan pragmatizmi, antistandart tutum, araya konuşmak, arz-rica hiyerarşisi, asimetri ihlali, atasözü kullanımını özendirme, bireysel dil-bağımsız dil çizgisi, dereceli kibarlık, deyim kullanımını özendirme, dil dostluğu, dilinden utanma, diyalektolojik görünüm yanılması, duygu ekleri, edimsel atmosfer, hitap değiştirme zorluğu, inandırıcılık değeri, ithalat etkisi, kurum çaresizliği, Mobil Olmayan Yaşlı Kırsal Kadınları [MOYKKA ‘NORF’], ontolojik haksızlık, ortaya konuşmak, sen deme eşiği, ses-tip uyumu beklentisi, sosyaldilbilimsel muafiyet, standartlaşma paradoksu, şanslı kelimeler, şanssız kelimeler, toplumsal değişke hiyerarşisi, yanıltıcı dil kullanımı, sosyaldilbilimsel anekdot, uygun ses beklentisi, yabancı rahatlığı, yanıltıcı akrabalık hitapları, yazım sembolizmi, yörüklük vurgusu, zoraki dezavantaj vs. Geleşimin ve değışimin kaçınılmaz olduğı dünyada bilim var olduğı müd-*

detçe, yeni bakış açılarıyla toplum, dil, kültür, psikoloji, mekân, coğrafya vb. konuların birbirleriyle ilişkisinden doğan yepyeni terimler ortaya çıkacak ve literatürdeki yerlerini alacaktır. Bizim önerdiklerimizle birlikte sözlüğümüzde yer alan terimlerin birçoğu, üzerinde müstakil çalışmalar yapılabilecek konu başlıkları niteliğindedir. Genç araştırmacıların, sözlüğümüzde madde başı olan bu kavramlar üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapmalarını umuyoruz.

Terimler sözlüğü hazırlamanın ne denli zor olduğunun farkındayız çünkü her bir kavram için eski tabirle *efrâdını câmi ayyârını mâni* bir tanım yapmak gerekir. Başka bir ifadeyle, ideal bir tanımlamada, konuyla ilgili her şeyin ifade edilip alakasız şeylerinse dışarıda bırakılması icap eder. Ne kadar itina göstermiş olsak da bu hassas dengeyi tutturabildiğimizi söyleyemeyiz. Ele aldığımız her kavramı, farklı kelimelerle yeniden tanımlamak mümkündür. Terimlerde kullanılacak kelimeleri seçerken eş anlamlılığın sorun teşkil ettiğini de ifade edelim. *Toplumsal* ile *sosyal*, *diyalektoloji* ile *lehçebilim*, *nezaket* ile *kibarlık* bunlardan bazılarıdır. Ayrıca biz Nevin Selen gibi, alan ismi için *toplumsal dilbilim* demeyi tercih ediyoruz çünkü *sociolinguistics* isminin Türkçe karşılığı *içtimai dilbilim* yahut *toplumsal dilbilim* olmalıdır. Ne var ki, bu ismi, niteleme sıfatı olarak kullanırken *toplumsal dilbilimsel* yerine *sosyal-dilbilimsel* demeyi tercih ettik zira *toplumsal dilbilimsel çalışma*, *toplumsal dilbilimsel yaklaşım* vs. dendiğinde *-sal* ve *-sel* morfemlerinin tekrarı kakofoni oluşturmaktadır. Bu ve benzeri durumlarda, yoğunluklu olarak *sosyaldilbilimsel çalışma*, *sosyaldilbilimsel yaklaşım* gibi kullanımları tercih ettik. Sözlükte tespit edilen her türlü kusurun tarafımıza bildirilmesi bizi mutlu edecektir.

Sözlüğümüzün *toplumsal dilbilim*, *diyalektoloji* ve *ağızbilim* çalışmalarına faydalı olmasını temenni ediyoruz.

Kerim Demirci  
Ekim, 2022  
Bağlıca, Ankara



# İÇİNDEKİLER

---

ÖNSÖZ	v
A	1
B	34
C	50
Ç	54
D	61
E	115
F	132
G	134
H	148
I	155
İ	156
J	168
K	168
L	207
M	214
N	225

O	229
Ö	234
P	242
R	250
S	255
Ş	291
T	295
U	310
Ü	314
V	318
W	320
Y	321
Z	336
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>340</b>
<b>TÜRKÇE - İNGİLİZCE İNDEKS</b>	<b>347</b>

## A

**abartılı aksan (exaggerated accent):** Ana dilinin standart versiyonunu veya yabancı bir dili konuşurken telaffuz, vurgu ve tonlama gibi dilin ses yönünü ilgilendiren hususlarda takınılan ve muhatapları tarafından yapay olduğu düşünülen tavır. Standart dili kusursuz konuşma veya yabancı bir dilin ana dil konuşurları gibi konuşabilme isteğine bağlı olarak uygulanan en çok çaba yasasından kaynaklanır. Yabancı dilleri kritik dönemden sonra öğrenenlerin sıkça sergilediği bu durum argoda *aksan yapmak*, *aksan kasmak*, *ağzını eğme* vb. şekillerde adlandırılır. Aksan yapmayı yapay bulanlar, dilde esas amacın anlaşılabilirlik olduğunu savunur. Abartılı aksan, aşırıdüzeltmecilik ile benzer özelliklere sahiptir. Kişi kendi doğal aksanından uzaklaşır, ana dili konuşurlarının aksanını da tutturamaz ve neticede yapaylıkla birlikte hatalar ortaya çıkar. Bkz. aksan, en çok çaba yasası, aşırıdüzeltmecilik.

**Abstand diller (Abstand languages, Abstandsprache):** Alman dilbilimci Heinz Kloss (1904-1987) tarafından kullanılan terim (1967) aynı kökten gelse bile birçok dilbilimsel açıdan akrabaları dâhil diğer tüm dillerden farklı özellikleri olan müstakil dil anlamındadır. Mesela, Almanca için bu dilin akrabaları olmayan Türkçe, Arapça, Baskça ve Çince gibi diller abstand diller olduğu gibi akrabası olduğu hâlde karşılıklı anlaşılabilirliği olmayan diğer Hint-Avrupa dilleri de abstand dillerdir. Almanca *abstand* /*abstant*/ kelimesi *mesafe*, *uzaklık* anlamlarındadır. Dolayısıyla bu dillere *uzak diller* denebilir. Abstand diller, Ausbau diller terimi ile zıt anlam ilişkisi içerisinde kullanılır. Bkz. Ausbau diller, karşılıklı anlaşılabilirlik, karşılıklı anlaşılmazlık.

**adabımuâşeret (good manners):** Aile içinde veya toplumda bireyin kendisinin ve muhataplarının saygınlığını koruyup mevcut ahlaki düzenin devamını sağlamak için hâl, hareket, dil kullanımı vs. gibi aktiviteleri düzenleyen yüceltilmiş kurallar bütünü. Adabımuâşeret; yeme-içme, giyim-kuşam, ziyaret, konuşma, dinleme, selamlaşma, ortak iş yapma vb. birçok konuyu kapsar.

**adçılık (nominalism):** İnsanların kullandığı dilsel ve dildışı sembollerin veya göstergelerin kendi varlıkları nedeniyle değil, insanların onlara yüklediği anlamlar nedeniyle anlam ve değer kazandıkları görüşü. Adçılık fikri isim-cisim bağlantısından, yani, varlıklara ve kavramlara verilen adların onların doğasını yansıtip yansıtmadığı tartışmasından kaynaklanır. Adçılığa göre toplumlar için sosyokültürel değere sahip olan varlık ve kavramların değeri kerameti kendinden menkul değerler değil toplumsal uzlaşıyla ortaya çıkmış değerlerdir. Bu bakımdan mesela, 100 liralık bir banknotun değeri, kâğıdının değerinden değil ekonomik durumun ona atfettiği değerden kaynaklanır. Bu itibari değere *nominal değer* adı verilir.

**açık prestij (overt prestige):** Bir dilin konuşurlarının ekseriyeti tarafından o dilin bir versiyonuna atfedilip diğer versiyonlardan esirgenen itibar. Bu versiyon çoğunlukla standart dildir. İtibar, bazen dilin tümüne değil, kimi kelimelerin telaffuzu veya gramer yapılarının kullanımı gibi daha kısmi özelliklere de atfedilebilir. Açık prestijli dil; gramatik doğruluk, etki, güç, saygınlık, kibarlık, tahsil vs. göstergesi olarak kabul edilir. Karşıtı için bkz. gizli prestij.

**ad değıştirme (name change):** Bireylerin sosyal, psikolojik, kültürel, dini, siyasi, sanatsal, hukuki, etnik ve benzeri sebeplerle kendilerine doğumda verilmiş olan adları bırakarak yeni ad almaları. İsim değıştirmenin temel sebepleri yeni topluma uyum sağlama, yeni bir dine geçme, eski adın kötü anlam kazanması, kendisini gizleme vs. olabilmektedir. Bazen adla birlikte soyadı da değıştirilir. Bkz. soyadı değıştirme.

**adli dilbilim (forensic linguistics):** Dilbilimin sunduğu tüm imkân ve yöntemlerin hukuki durumlar, soruşturmalar ve yargılamalar gibi polisiye veya adli bağlamlarda kullanılmasını inceleyen alan. Dilbilim disiplininin alt dalı olarak gelişmesi çok eski değildir. Son yıllarda Türkiye’de adli dilbilime ilgi çalışmalar belirgin bir oranda artmıştır.

**adli sesbilgisi (forensic phonetics):** Fonetik biliminin bilgi, teori ve yöntemlerinin polis soruşturmalarında veya mahkemelerde kanıt maksadıyla kullanılmasına dayanan alt alan.



**adli yazıbilim (forensic graphology):** Yazıbilim bilgi, teori ve yöntemlerinin polis soruşturmalarında veya mahkemelerde kanıt maksadıyla kullanılmasına dayanan alt alan. Adli yazıbilimde el yazıları büyük önem taşır. Yazıbilimciler el yazılarını incelerken şu önemli noktalar üzerinde dururlar: *boyut, plan, çizgilerin yönü, bağlantılar, yazma hızı, düzen, harf şekilleri, açığı, kalınlık incelik derecesi, dokümanlardaki yazıların şekil tutarlılığı vs.*

**adstrata (adstrata):** Bkz. yan katman dilleri.

**aforizma (aphorism):** Bkz. vecize.

**aforizma dürtüsü (aphorism urge):** Sıradan insanların, önceden doğal akışında söylenmiş özlü sözlerle özenerek hikmetli ve kalıcı sözler söyleme arzusu. Facebook, twitter, instagram vb. internet tabanlı sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birçok insan, sahip olduğu fikri derinliğin çok üstünde sözler paylaşmaktadır. Sıradan insanlar tarafından aforizma dürtüsüyle söylenen sözler ekseriyetle zorlama sözlerdir zira aforizmalar kısa sürede popüler olsun diye söylenmiş olmayıp kendi alanında yetkin kişiler tarafından derin tecrübeler sonucunda doğal bir seyir içerisinde ifade edilmiş sözlerdir. Bilgi ve tecrübe derinliği olmadan sarf edilen sözler sahibine geçici bir tatmin hissi verse de kalıcı değildir. Bkz. vecize.

**Afro-Amerikan İngilizcesi, AAI, Afro-Amerikan Yerel İngilizcesi, AAYİ (Afro-American English, AAE, African-American Vernacular English, AAVE):** ABD’de tarihi olarak kölelik tecrübesi yaşayan Afrika kökenli insanların kendi aralarında geliştirdikleri, standart İngilizceden sapmalar gösteren, dilbilimsel seviyelerde tutarlı kurallara sahip olan ve bu nedenle İngilizcenin bir varyantı olarak kabul edilen dil. Kendisine has fonolojik, leksikal ve dilbilgisel özellikleri olan AAVE’yi ağırlıklı olarak işçi sınıfı ve bazı orta sınıf mensubu Afro-Amerikanlar konuşur. ABD’de kölelik geçmişine sahip Afrika kökenli insanların tamamı bu dili konuşmadığı gibi kölelik dönemi sonrasında Afrika’dan ABD’ye yerleşen Afrikalılar da AAVE’yi kullanmaz. William Labov’un bu dil varyantı üzerine yaptığı *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular [Şehirçiği Dil: Siyahi İngilizcesi Çalışmaları]* (1972) adlı eseri *aykırılık kuramı* olarak bilinen teoriyi doğurmuştur. Ann Arbor davası

aracılığıyla Afro-Amerikan İngilizcesinin İngilizcenin farklı bir varyantı olduğu hukuki olarak da kabul edilmiştir. Bkz. Ann Arbor davası, Ebonik, aykırılık kuramı.

**ağ gücü (network strength):** James Milroy ve Lesley Milroy tarafından kullanılan terim, toplumsal tabakalar veya sosyal ağ üyeleri arasındaki bağın derecesini ifade eder. Grup mensupları arasındaki ortak noktaların azlığı veya çokluğu ağ içerisindeki gücün derecesini belirler. Mesela, aynı sosyal tabakaya veya sosyal ağa mensup olan bireyler aynı zamanda akraba olup aynı inanca/ideolojiye sahipse ağ gücü üst seviyededir. Bu bakımdan ağ gücü, *güçlü* ve *zayıf* olarak gruplanır. Bkz. çokkatmanlı ilişki, tekkatmanlı ilişki.

**ağır aksan (heavy accent, thick accent, strong accent):** Sonradan öğrenilen dillerin, önceden edinilmiş olan ana dilin ses özelliklerini normal seviyenin çok üzerinde hissettirici bir biçimde konuşulmasıyla ortaya çıkan aksan. Ağır Rus aksanı, ağır Alman aksanı, ağır Çin aksanı vs. Ağır aksanlar iletişimi güçleştirdiği için konuşurlar bazen bilinçli olarak aksan azaltma yoluna gider. Bkz. aksan azaltma.

**ağız (local dialect):** Aynı dili konuşan toplulukların, coğrafi olarak yakın mesafelere dağılmaları sonucunda dillerinde meydana gelen küçük çaplı fonolojik, morfolojik, leksikal veya sentaktik farklar nedeniyle oluşan her bir varyant. Ağızlarda yalnızca bireysel 'segmental' veya parçalarüstü sesbilgisel 'suprasegmental' seviyelerde farklar olduğu tezi doğru değildir zira ağızlar arasında ses öncelikli olmak üzere bütün dilbilimsel seviyelerde farklılıklar görülebilir. Dünyanın her yerinde, her insan diğerinden farklı konuştuğu gibi her yerleşim birimi de ötekenden az da olsa farklı konuşur. Bu nedenle yerleşim açısından ağız mekânlarının en alt birimini köy olarak alırsak, dünyadaki ve Türkiye'deki her köy diğer köyden biraz farklı konuşur. Bu sebeple, insanların, en yakınlarındaki köylerin dilinin kendi konuştuklarından farklı olduğunu iddia etmeleri doğrudur ve gerçekte her dilin yüzlerce ağızı vardır. Tersten söyleyecek olursak, yeryüzündeki hiçbir köyün dil varyantı öteki köyünki ile yüzde yüz örtüşmez. Ağız konuşurlarının birbirlerini anlama oranı, lehçe konuşurlarının birbirlerini anlama oranından daha yüksektir. Dillerin çeşitlenmelerini ifade etmek amacıyla kullanılan terimler konusunda ortak bir görüş olmadığından terimler sıklıkla

iç içe girer. Bazı dilciler *ağız* ile *şiveyi* aynı görerek ikisinin yerine de *ağız* terimini kullanırlar. Böylece dil varyantlaşmasında *şiveye* yer vermeden yalnızca *ağız-lehçe-dil* ayrımı yaparlar. Dilbilimciler ise, çok büyük bir oranda, doğrudan *lehçe* ve *dil* ayrımı yaparlar. Ağız da lehçenin içindedir. Belki de bu sorun; derecelendirme gösteren *yakın ağız-uzak ağız*, *yakın lehçe-uzak lehçe* ayrımıyla aşılabilir. Bu çözüm, dilde hem bir tür ara *varyant* hem *aksan* anlamıyla iyice yerleşmiş olan *şive* kelimesini ortadan kaldırmaya bile onun konumunu kavramamıza yardımcı olur. Önsözde belirttiğimiz gibi, modern dilbilim geleneğinde *dil* ve *lehçe* ayrımı çok yaygın olup *ağız* ile *lehçe* ayrımına pek rastlanmaz. *Şive* de *ağız* ve *lehçe* ile eş anlamlı sayılır. Dolayısıyla *ağız*, *şive* ve *lehçe* terimleri bütünüyle *lehçe* 'dialect' olarak adlandırılır. Ağızların kendilerine mahsus yazı sistemleri yoktur. Mesela, Trakya veya Rize ağzının kendine has bir alfabesi bulunmaz. Ağızlar, bilimsel çalışmalarda standart alfabeyle bazı IPA karakterleri eklenerek yazıya geçirilir. İster standart dili konuşsunlar isterse başka varyantları konuşsunlar, insanlar ağzılara karşı olumlu veya olumsuz tavır sergileyerek onlara kaba, bozuk, güzel vs. gibi bazı nitelikler atfeder. Temelde öznel olan bu durum toplumsal dilbilim açısından dikkat çekici ve incelemeye değerdir. Diyalektoloji ile toplumsal dilbilimin iç içe geçmesinin temel nedeni budur. Coğrafi farklar coğrafya biliminden sosyolojiye taşınır. Ayrı ayrı incelenmemiş olsa bile her ağzın tıpkı standart dil gibi fonetik, fonoloji, morfoloji, sentaks vs. açısından tutarlı bir gramer sistemi vardır. Ağızlar kusurlu dil varyantları değildir. Aksine, hakikatte ağızlar standartlaşmamış ancak kendi başlarına, konuşurlarının tüm iletişim ihtiyaçlarını karşılayan dört başı mamur birer dildir. Her ağız, şartlar oluştuğu takdirde standartlaşabilecek bir varyanttır. (**Uyarı:** Terminolojik açıdan İngilizce *accent* kelimesinin *ağız*, *telaffuz farkı* (*şiveyle* konuşma) ve *vurgu* olmak üzere üç farklı anlamı olduğunu unutmayalım.) Bkz. yakın ağız, uzak ağız, şive, lehçe, bireysel dil-bağımsız dil çizgisi.

**ağız anlaşılabilirliği (local dialect intelligibility):** Aynı dilin ağızlarını konuşanların birbirlerini anlayıp anlayamama durumu. Bir dilin coğrafi bakımdan en yakın ağızları birbirlerini daha kolay ve büyük oranda anlayabildiği hâlde uzak ağızlarda bu oran azalır. Mesela, Aydın'ın birinin

Denizlili veya Muğlalı birini anlayabilme oranı Giresunlu, Trabzonlu veya Rizeli birini anlama oranından daha yüksektir. Bkz. karşılıklı anlaşılabilirlik, karşılıklı anlaşılmazlık, yakın ağız, uzak ağız.

**ağız anlaşılabilirliği testi (dialect intelligibility test):** Bireylere, konuştukları ağıza yakın farklı ağız örnekleri sunularak onların bu ağızları ne dereceye kadar anladıklarını ölçme testleri.

**ağız atlası (dialect atlas):** Bkz. dil atlası.

**ağız bölgesi (dialect area):** Bir ağızın yoğun olarak kullanıldığı coğrafi alan. Ağız bölgelerini birbirinden ayıran net çizgiler olmamakla birlikte bu bölgeleri birbirinden ayıran en belirgin kriter izoglas demetleridir. Ağız bölgeleri idari bölgelerle örtüşme durumunda değildir. Mesela, Teke Yöresi diye adlandırılan ağız bölgesi Afyonkarahisar, Denizli, Isparta, Burdur, Muğla ve Antalya gibi birçok idari bölgeye yayılır. Yine, Bayburt ili, eskiden beri ağırlıklı olarak Erzurum ağızını konuştuğu hâlde il olmadan evvel büyük oranda Karadeniz ağızı konuşan Gümüşhane ilinin sınırları içerisindeydi. Bkz. izoglas, izoglas demeti, lehçe zinciri, idari sınır.

**ağız doğumu (dialect birth):** Bir topluluğun kalıcı olarak yeni bir yerleşim biriminde ikamet etmeye başlamasıyla, beraberlerinde getirdikleri dilin belirli oranlarda ana dilden uzaklaşıp temasa geçtiği dilden etkilenmesiyle oluşan yeni ağız. Kanada’da konuşulan Fransızca, Avustralya ve Güney Afrika Cumhuriyeti’nde konuşulan İngilizceler vs. bu şekilde doğmuş yeni ağızlardır. Almanya’da Misafir İşçi Almancasının ortaya çıkışı Almancanın yeni bir ağızı olduğu gibi Almanya’da konuşulan Türkçenin ortaya çıkışı da Türkçe için bir ağız doğumu örneğidir. *Ağız ölümü* ile tezat teşkil eder. Bkz. Misafir İşçi Almancası, dil doğumu, ağız ölümü.

**ağız dokümantasyonu (dialect documentation):** Dilleri belgelemek suretiyle muhafaza etme amacı taşıyan dil dokümantasyonunun bir türüdür. Üzerinde çeşitli akademik çalışmalar yapılarak bir ağıza ait dilbilgisel, folklorik, antropolojik veya sosyaldilbilimsel özelliklerin tespit edilebilmesi, hiçbir zaman yazıya geçirilmemiş ağızların kaybolma tehlikesine karşı kayıt altına alıp muhafaza edilmesi gibi nedenlerle ağızların konuşulduğu yerlerde çeşitli yöntemlerle kayıt çalışmaları

## KAYNAKLAR

---

- Akar, Ali (2006). "Ağız Araştırmalarında Yöntem Sorunları", *Turkish Studies*, Volume 1/2 Fall 2006, Pp. 37-53.
- Aksan, Doğan (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arkoğlu, Ekrem (2009). "Nostratik Dil Teorisi İçerisinde Altay Dilleri", *Turkish Studies*, Volume 4/8 Fall 2009, Pp. 177-184.
- Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller (Eds.) (2003). *The Handbook of Linguistics*, Blackwell Publishing.
- Attardo, Salvatore (Ed.) (2014). *Encyclopedia of Humor Studies*, SAGE Publications, Inc.
- Auer, Peter et al. (2005). *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ay, Sıla (2017). "Cinsel Yönelim Algısı ve Ses Özellikleri İlişkisi", *MEUDED*, 2017; 14 (1), 61-85.
- Boberg, Charles, John Nerbonne and Dominic Watt (Eds.) (2018). *The Handbook of Dialectology*, Wiley Blackwell.
- Boz, Erdoğan (2011). "Ağızbilimi Terimleri Sözlüğü Üzerine", *Diyalektolog*, Yaz Summer 2011, Sayı Number 2, Sayfa Page 1-6.
- Buran, Ahmet (2015). *Türklük Bilimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bussmann, Hadumod (2006). *Dictionary of Language and Linguistics*, London and New York: Routledge.
- Campbell, Lyle and Mauricio J. Mixco (2007). *A Glossary of Historical Linguistics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chambers, J. K. (1995). *Sociolinguistic Theory*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Chambers, J. K. and Peter Trudgill (2004). *Dialectology*, Cambridge University Press.
- Cipollone, Nick et al. (1998). *Language Files*, Columbus: Ohio State University Press.
- Clark, P. Virginia et al. (1985). *Language*, New York: St. Martin's Press.
- Coates, Jennifer (2004). *Women, Men and Language*, London and New York: Routledge.
- Collins, C., S. Moody & P. M. Postal (2008). "An AAE Camouflage Construction", *Language*, 84 (1), 29-68.
- Coulmas, Florian (2000). *The Handbook of Sociolinguistics*, Blackwell Publishers.

- Coupland, Nikolas and Adam Jaworski (1997). *Sociolinguistics: A Reader*, New York: Macmillan Education.
- Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Crystal, David (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuddon, J. A. (1992). *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, Penguin Books.
- Çağlar König, Güray (1991). "Toplumdilbilim Açısından 'Dil' ve 'Dil Türleri' Kavramları Üzerine", *Dilbilim Araştırmaları*, Volume 2, Issue, 59-70.
- Davies, Alan (2007). *An Introduction to Applied Linguistics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- De Saussure, Ferdinand (1966). *Course in General Linguistics*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Demir, Nurettin (2006). "Türkiye'de Dil-Lehçe-Şive-Ağız Tartışmaları", *Türkiye'de Dil Tartışmaları*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Derleyenler: Astrid Menz-Christoph Schroeder).
- Demirci, Kerim (2021). *Türkoloji İçin Dilbilim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirci, Kerim (2020). *Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı*, İstanbul: Paradigma Akademi.
- Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press.
- Efe, Kürşat (2019). "Beyaz Yakalılar Dünyasının Dili: Plaza Türkçesi", *ZfWT [Zeitschrift für die Welt der Türken]*, Vol. 11, No. 3, 103-126.
- Ercilasun, Ahmet B. (2007). "Sözbaşı", *Türk Lehçeleri Grameri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ercilasun, Ahmet Bican (2018). "Dil-Lehçe-Şive", <https://millidusunce.com/dil-lehce-sive/> (30.05.2021).
- Ercilasun, Ahmet Bican (2017). "Türkçemize sızan çirkinlik: sel/sal ekleri", <https://www.youtube.com/watch?v=gCq8Y81AUQU> (21.12.2021). (Bu başlık, Kök Bilig isimli Yotube kanalının tercihidir).
- Finegan, Edward (1999). *Language Its Structure and Use*, New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Fishman, Joshua A. (Ed.) (1968). *Readings in the Sociology of Language*, The Hague: Mouton Publishers.
- Fought, Carmen (2006). *Language and Ethnicity*, Cambridge New York: University Press.
- Fromkin, Victoria and Robert Rodman (1993). *An Introduction to Language*, Harcourt Brace College Publishers.

- Gemalmaz, Efrasiyap (1999). "Ağız Bilimi Araştırmaları Üzerine Genellemeler", Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gökdağ, Bilgehan Atsız (2012). "Bir Yemin Olarak Evlilik Törenleri ve Evlenmeye İlgili Pratikleri İfade Ederken Kullanılan Kelimelere Dair: Beşik Kertmek, Söz Kesmek, Nikâh Kıymak", *Karadeniz Araştırmaları*, Cilt: 9, Sayı: 33, Ss: 109-116.
- Gülensoy, Tuncer vd. (2003). *Türkiye Türkçesi Ağızları Bibliyografyası*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gülsevin, Güner (2004). "Türkiye'de Dialektoloji Yayınlarında Yöntem Sorunu", Workshop on Turkish Dialects Orient Instute, 19-20 November 2004, İstanbul.
- Günşen, Ahmet (2009). "Dil Etkileşimi Açısından Makedonya ve Kosova Türk Ağızları", *Turkish Studies*, Volume 4/8, Fall 2009, Pp. 225-254.
- Gürsoy-Naskali, Emine (1997). *Türk Dünyası Gramer Terimleri Kılavuzu*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürsoy-Naskali, Emine (2000). "Ağız Çalışmalarının Diğer Disiplinlerle İlişkisi", *Türkçenin Ağızları Çalıştayı Bildirileri*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. (Hazırlayanlar: A. Sumru Özsoy-Eser E. Taylan).
- Hogg, A. Michael and Graham M. Vaughan (2007). *Sosyal Psikoloji*, Ankara: Ütopya Yayınevi. (Çevirenler: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez).
- Holmes, Janet (2013). *An Introduction to Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.
- Holmes, Janet and Nick Wilson (2017). *An Introduction to Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.
- Holtgraves, Thomas (2002). *Language as Social Action*, New Jersey&London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Holzman, P. S., Berger, A., & Rousey, C. (1967). "Voice confrontation: A bilingual study", *Journal of Personality and Social Psychology*, 7 (4, Pt. 1), 423-428.
- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- Ide, Sachiko (1992). "On the Notion of Wakimae: Toward an Integrated Framework of Linguistic Politeness". *Mosaic of Language: Essays in Honour of Professor Natsuko Okuda*. Mejiro Linguistic Society (MLS), 298-305.
- İmer, Kâmile vd. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- İmer, Kâmile (1987). "Toplum Dil Biliminin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri", *DTCF Dergisi*, Cilt 31, Sayı 1-2, Ss. 213-230.
- İmer, Kamile (2000) "Türkçenin Ağızlarının Sınıflandırılmasında Temel Alınan Ölçütler", *Türkçenin Ağızları Çalıştayı Bildirileri*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, Ss. 5-16.
- Jahr, Ernst Håkon (Ed.) (1999). *Language Change: Advances in Historical Sociolinguistics*, Berlin&New York: Mouton de Gruyter.
- Jourdan, Christine and Kevin Tuite (2006). *Language, Culture, and Society*, Cambridge University Press.

- Kaplankıran, Dilek (2017). "Kavram Alanları Açısından Kazak Türkçesinde 'Tört Tülik' Kapsamında Yer Alan Hayvan Adları", *TÜRÜK*, Yıl: 5, Sayı: 9, Sayfa: 38-58.
- Karaağaç, Günay (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, Leylâ vd. (2018). *Ağız Atlası Kılavuz Kitabı*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, Leylâ (2000). "Ağız Araştırmalarında Sorunlar", *Türkçenin Ağızları Çalışmayı Bildirileri*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. (Hazırlayanlar: A. Sumru Özsoy-Eser E. Taylan).
- Karahan, Leylâ (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kerswill, Paul (2007). "Social Class", C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell içinde, *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, Oxon: Routledge Taylor&Francis Group.
- Kıran, Zeynel (1996). *Dilbilim Akımları*, Ankara: Onur Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep (2008). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kozan, Olena (2014). *Kültürdilbilim: Temel Kavramlar ve Sorunlar*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Köksal, Aydın (1980). *Dil ile Ekin*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kramsch, Claire (2009). *Language and Culture*, Oxford University Press.
- Labov, William (2001). *Principles of Linguistic Change Volume 2: Social Factors*, Blackwell Publishers.
- Llamas, Carmen et al. (2007). *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.
- Malmkjaer, Kirsten (1996). *The Linguistics Encyclopedia*, New York: Routledge.
- Matras, Yaron and Jeanette Sakel (2007). *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective*, Berlin&New York: De Gruyter Mouton.
- Matthews, P. H. (1997). *Concise Dictionary of Linguistics*, Oxford and New York: Oxford University Press.
- McCrorry Calarco, Jessica (2013). *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*, SAGE Publications Inc. (Edited by: James Ainsworth).
- McLeod, S. A. (2007). *Social psychology*. Simply Psychology. [www.simplypsychology.org/social-psychology.html](http://www.simplypsychology.org/social-psychology.html) (17.12.2021).
- Mesthrie, Rajend (Ed.) (2001). *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*, Elsevier.
- Meyerhoff, Miriam (2006). *Introducing Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.
- Milroy, Lesley and Matthew Gordon (2003). *Sociolinguistics Method and Interpretation*, Blackwell Publishing.
- Newmeyer, Fredrick J. (1990). *Linguistics: The Cambridge Survey*, Cambridge: Cambridge University Press.



- Ogbu, John U. and Herbert D. Simons (1998). "Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education", *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 29, No. 2 (Jun., 1998), Pp. 155-188.
- O'Grady, William et al. (1997). *Contemporary Linguistics*, New York: St. Martin's Press.
- Öztürk-Dağabakan, Fatma (2019). *Toplumdilbilim*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Palmer, Gary B. (1996). *Toward a Theory of Cultural Linguistics*, Austin: University of Texas Press.
- Pearce, Michael (2007). *The Routledge Dictionary of English Language Studies*, London and New York: Routledge.
- Pei, Mario (1966). *The Story of Language*, Mentor Book.
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press.
- Pupavac, Vanessa (2012). *Language Rights*, Palgra and Macmillan.
- Richards, Jack C. and Richard Schmidt (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London and New York: Longman.
- Richter, Borbála (2006). *First Steps in Theoretical and Applied Linguistics*, Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Romaine, Suzanne (2000). *Language in Society*, New York: Oxford University Press.
- Sarıçoban, Arif (Ed.) (2014). *Linguistics for English Language Teaching Studies*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schneider, Edgar W. (2011). *English Around the World*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Selen, Nevin (2001). *Toplumsal Dilbilime Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Seydi Ertek, Müberra (2016). "Dil Algısı Bağlamında Ağız Konuşurlarının Olası Tutumları: ANADOK Örneği", *Turkish Studies*, Volume 11/4 Winter 2016, Pp. 829-844.
- Shin, Sarah J. (2013). *Bilingualism in Schools and Society*, New York: Routledge.
- Simpson, James (Ed.) (2011). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, Routledge.
- Spolsky, Bernard (2003). *Sociolinguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard and Francis M. Hult (Ed.) (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- Stockwell, Peter (2002). *Sociolinguistics: A Resource Book for Students*, London and New York: Routledge.
- Strazny, Philipp (2005). *Encyclopedia of Linguistics*, New York-Oxon: Fitzroy Dearborn.
- Sujoldzic, Anita (2009). *Linguistic Anthropology*, Oxford: Eolss Publishers Co. Ltd.
- Swann, Joan et al. (2004). *A Dictionary of Sociolinguistics*, Scotland: Edinburgh University Press.

- Thomas, Linda et al. (2004). *Language, Society and Power*, London&New York: Routledge.
- Trask, R. L. (2015). *Historical Linguistics*, New York: Routledge.
- Trask, R. L. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics*, London and New York: Routledge.
- Treis, Yvonne (2005). "Avoiding Their Names, Avoiding Their Eyes: How Kambaata Women Respect Their In-Laws", *Anthropological Linguistics*, Vol. 47, No. 3 (Fall, 2005), Pp. 292-320.
- Trudgill, Peter (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*, London: Penguin Books.
- Trudgill, Peter (2003). *A Glossary of Sociolinguistics*, Oxford University Press.
- Tsunoda, Tasaku (2004). *Language Endangerment and Language Revitalization: An Introduction*, Berlin&New York: Mouton de Gruyter.
- Van Herk, Gerard (2012). *What is Sociolinguistics?*, UK&USA: Wiley-Blackwell.
- Van Keymeulen, Jacques et al. (2019). "The Dictionary of the Southern Dutch Dialects (DSD): Designing a Virtual Research Environment for Digital Lexicological Research", *Dialectologia*, Special issue, 8, 93-115.
- Vardar, Berke (2002). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Wardhaugh, Ronald (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Wardhaugh, Ronald and Janet M. Fuller (2015). *An Introduction to Sociolinguistics*, Wiley Blackwell.
- Winthrop, Robert H. (1991). *Dictionary of Concepts in Cultural Anthropology*, New York: Greenwood Press.
- Yule, George (1996). *Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.
- <http://en.wikipedia.org>
- <http://tr.wikipedia.org>
- <https://www.definitions.net/definition>
- <http://www.ello.uos.de>
- <https://www.dictionary.com>
- <https://www.thoughtco.com>
- <https://dictionary.cambridge.org>
- <https://www.merriam-webster.com>
- <https://www.lexico.com>
- <https://eksisozluk.com>
- <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>
- <https://glossary.sil.org>
- <https://www.encyclopedia.com>
- <https://routledgeetextbooks.com/textbooks/9781138845015/glossary.php> (11.11.2021).
- <https://kcj.osu.cz/en/research/> (14.11.2021).
- <https://www.nisanyansozluk.com/?k=tiki> (13.06.2021).

<https://aslstem.cs.washington.edu/topics/view/7846> (13.06.2021).  
<http://www.radikal.com.tr/radikal2/mustafa-sandal-yikiliyo-869311/>  
(09.11.2021).  
<http://www.pulearningfirst.com/language/research/milroy.html> (10.03.2021).  
<https://www.uni-due.de/ELE/LinguisticGlossary.html#GlossG> (11.11.2020).  
<https://www.youtube.com/watch?v=EXmzKB-Lduc> (17.03.2020).  
<https://www.questionpro.com/semantic-differential-scale.html> (26.03.2021).  
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/language-aptitude#:~:text=Langu-age%20aptitude%20refers%20to%20the,have%20with%20a%20new%20langu-age.> (07.04.2021).  
<https://www.accentonbusiness.net/what-is-accent-reduction/> (07.04.2021).  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic\\_landscape#/media/File:Fishing\\_warning\\_sign\\_Israel.JPG](https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic_landscape#/media/File:Fishing_warning_sign_Israel.JPG) (27.04.2021).  
<https://blogonlinguistics.wordpress.com/2015/08/23/independent-and-dependent-variables/> (20.10.2021).  
<https://www.youtube.com/watch?v=dsIgQW0Jqtc> (17.05.2021).  
<https://www.youtube.com/watch?v=ji6vURnWfrk> (28.05.2021).  
<https://www.ethnologue.com/about/language-status> (08.06.2021).  
<https://www.verbling.com/tr/articles/post/sociocultural-knowledge>  
(10.06.2021).  
<https://www.superduperinc.com/handouts/pdf/312%20Language%20Sample.pdf> (16.06.2021).  
<https://www.proz.com/kudoz/english/linguistics/688125-referential-language.html> (05.08.2021).  
<http://www.glottopedia.org/index.php/Interference> (10.08.2021).  
<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/sexist-language>  
(12.08.2021).  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic\\_purism](https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic_purism) (27.08.2021).  
<https://www.ohchr.org/en/issues/women/wrgs/pages/genderstereotypes.aspx>  
(03.09.2021).  
<https://www.youtube.com/watch?v=lup1gJq0dsE> (04.10.2021).  
<https://www.osmosis.org/answers/glossophobia> (25.10.2021).  
<https://www.ldoceonline.com/dictionary/accent> (22.12.2021).  
<https://web.stanford.edu/class/pwr3-25/group2/projects/chris/chris-3.html>  
(07.01.2022).  
[https://tr.wikipedia.org/wiki/Abdurrahman\\_Palay](https://tr.wikipedia.org/wiki/Abdurrahman_Palay) (02.03.2022).  
<https://www.mynet.com/kagizmanda-yasmak-tutmak-180100047967>  
(03.03.2022).  
<https://www.thoughtco.com/what-is-biased-language-1689168> (21.09.2022).  
<https://www.igi-global.com/dictionary/running-speech/69299> (08.10.2022).

# Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim

## Editör

Kenan ÖZCAN

## Yazarlar

Ali Çağatay KILINÇ

Ali Ekber GÜLERSOY

Ali İLHAN

Arife İLHAN

Aslan BAYRAM

Aydın BALYER

Aygen KOÇ KOCA

Cavidan Gül VARIŞ

Çiğdem SABBAĞ

Esen TURAN ÖZPOLAT

Fatmanur ÖZEN

Gülay ÖZCAN

Gülseren KORKMAZ

Hakkı TOY

Kenan ÖZCAN

Kayhan BOZGÜN

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

Mustafa ÇELİK

Mustafa GÜNDÜZ

Ankara

2022

# Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim

Editör: Kenan ÖZCAN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No: 49260

Matbaa Sertifika No: 49363

ISBN : 978-605-170-758-7

e-ISBN : 978-605-170-759-4

Mizanpaj : Anı Yayıncılık

Kapak : Anı Yayıncılık

Baskı : Sözkese Matbaacılık

Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.

No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 21 10

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Editör: ÖZCAN, Kenan

**Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim**

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, xii + 404 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-758-7

e-ISBN : 978-605-170-759-4

### Eğitim, Sürdürülebilir Kalkınma

Yoksulluk ve Eğitim, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Küresel İklim Değişikliği, Demokrasi Eğitimi,

Çocuk İşçiliği ve Eğitim Hakkı, Uluslararası Göç, Kapsayıcı Eğitim, Ekolojik Çevre ve Biyoçeşitlilik

---

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# BÖLÜMLER VE YAZARLAR

## Eğitim, Ekonomi ve Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Bir Çözümleme

Hakkı TOY

Millî Eğitim Bakanlığı-Öğretmen

ORCID: 0000-0002-2440-825X

---

## Yoksulluk, Eğitim ve Sürdürülebilir Kalkınma

Aydın BALYER

Yıldız Teknik Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4157-1155

---

## Gıda Güvenliği ve Beslenme Eğitimi

Çiğdem SABBAĞ

Adıyaman Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-1538-9437

---

## Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Sürdürülebilir Kalkınma

Gülseren KORKMAZ

Millî Eğitim Bakanlığı-Öğretmen

ORCID: 0000-0001-5991-0656

Gülay ÖZCAN

Millî Eğitim Bakanlığı-Öğretmen

ORCID: 0000-0002-3441-9358

---

## Bilgi Çağında Ekonomi ve Yenilikçi Üretim

Kenan ÖZCAN

Adıyaman Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2106-0972

Mustafa ÇELİK

Millî Eğitim Bakanlığı-Öğretmen

ORCID: 0000-0003-0619-8495

---

## Toplumsal Barış, Adalet ve Demokrasi Eğitimi

Mustafa GÜNDÜZ

Başkent Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-7015-6751

## **Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenekliler ve Sürdürülebilir Kalkınma**

Aygen KOÇ KOÇA  
Adıyaman Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-9667-7099

---

## **Sürdürülebilir Kalkınma Perspektifinde Küresel İklim Değişikliği Eğitimi**

Ali Ekber GÜLERSOY  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
ORCID: 0000-0003-0338-1366

---

## **Sürdürülebilir Okul Gelişimi ve Liderlik**

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ  
Adıyaman Üniversitesi  
ORCID: 0000-0003-1281-4493

Ali Çağatay KILINÇ  
Karabük Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-9472-578X

---

## **Sürdürülebilir Kalkınma Bağlamında Türkiye’de Çocuk İşçiliği ve Eğitim Hakkı**

Aslan BAYRAM  
Artvin Çoruh Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-2863-6735

---

## **Küresel Rekabet ve Uluslararası Göç Sorunu**

Aydın BALYER  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-4157-1155

Kenan ÖZCAN  
Adıyaman Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-2106-0972

Kayhan BOZGÜN  
Amasya Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-9239-2547

---

## **Doğal Kaynakların Korunması ve Çevre Eğitimi**

Ali İLHAN  
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-6989-8048

Arife İLHAN  
Millî Eğitim Bakanlığı-Öğretmen  
ORCID: 0000-0001-6099-9934

---

**Yaşam Boyu Öğrenme**

Esen TURAN ÖZPOLAT  
Adıyaman Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-0692-7953

---

**Kapsayıcı Eğitimin Etkinliğini ve Hesap Verebilirliğini Sürdürülebilirlik Açısından Yeniden Düşünmek**

Fatmanur ÖZEN  
Giresun Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-3232-7484

---

**Sürdürülebilir Ekolojik Çevre, Biyoçeşitliliğin Korunması ve Tarım Eğitimi**

Cavidan GÜL VARİŞ  
Adıyaman Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-4713-9718





## İÇİNDEKİLER

<b>Bölümler ve Yazarlar.....</b>	<b>iii</b>
<b>Ön söz.....</b>	<b>ix</b>
Eğitim, Ekonomi ve Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Bir Çözümleme.....	1
Yoksulluk, Eğitim ve Sürdürülebilir Kalkınma.....	15
Gıda Güvenliği ve Beslenme Eğitimi .....	39
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Sürdürülebilir Kalkınma.....	69
Bilgi Çağında Ekonomi ve Yenilikçi Üretim.....	105
Toplumsal Barış, Adalet ve Demokrasi Eğitimi .....	127
Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenekliler ve Sürdürülebilir Kalkınma .....	153
Sürdürülebilir Kalkınma Perspektifinde Küresel İklim Değişikliği Eğitimi.....	185
Sürdürülebilir Okul Gelişimi ve Liderlik.....	235
Sürdürülebilir Kalkınma Bağlamında Türkiye’de Çocuk İşçiliği ve Eğitim Hakkı .....	263
Küresel Rekabet ve Uluslararası Göç Sorunu.....	281
Doğal Kaynakların Korunması ve Çevre Eğitimi.....	301
Yaşam Boyu Öğrenme .....	321
Kapsayıcı Eğitimin Etkinliğini ve Hesap Verebilirliğini Sürdürülebilirlik Açısından Yeniden Düşünmek .....	345
Sürdürülebilir Ekolojik Çevre, Biyoçeşitliliğin Korunması ve Tarım Eğitimi. ....	375



## Ön Söz

“Sürdürülebilir Kalkınma”, dört yıl önce Yükseköğretim Kurulunca eğitim bilimleri-eğitim fakültelerinde lisans öğretiminde tüm bölümler ve birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar tüm sınıflar için seçmeli olarak okutulmak üzere konulan bir derstir. Bu dersin bir kitabının olmaması, dersi lisans düzeyinde de okutan kitabın editörü Prof. Dr. Kenan Özcan’ı bu gereksinimi karşılamak üzere harekete geçirerek bu kitabın hazırlanmasını sağlamıştır.

“Sürdürülebilir Kalkınma” kavramının ve dersinin ortaya çıkmasındaki arka planla ilgili birkaç noktaya değinmek yararlı olacaktır. Fakülte öğrenciliğimiz sırasında 1980 yılında o zamanki adıyla Ankara Üniversitesi Eğitim (1982’den sonra Eğitim Bilimleri) Fakültesinde birinci sınıfta genel kültür dersleri arasında tüm öğrencilerin almak zorunda olduğu derslerden birisi olan “Ekonomi (İktisat)”, iki kitaptan oluşuyordu; bunlardan birisi mikro ekonominin konularını diğeri ise makro ekonominin konularını içeriyordu. Makro ekonominin konuları arasında para, geniş ve dar anlamda istihdam, kalkınma-büyüme, dış ödemeler dengesi; dış ödemeler bilançosu, dış ticaret gibi konular yer alıyordu. İkinci sınıfta seçtiğim derslerden birisi ise “Kalkınma Ekonomisi” idi. Bu ders için önerilen “Kalkınma Ekonomisi”, “Gelişme Ekonomisi” gibi isimlerle yayınlanmış kitaplar da makro ekonominin ele aldığı büyüme-kalkınma konularını daha geniş bir içerikte ele alıyordu. Gerek makro ekonomide gerek kalkınma ekonomisinde gelişme, sanayileşme kavramlarıyla eş anlamda kullanılan kalkınma, kalkınmamış ülkeler için kullanılırken; büyüme kavramı kalkınmasını tamamlamış ülkeler için kullanılmaktaydı. Kalkınma ekonomisi kalkınma-büyüme kuramları ve kalkınma sorunları, geri kalmışlık kısır döngüsü, dünya ülkelerinin belli göstergelere göre gelişmiş-az gelişmiş, kalkınmış-kalkınmamış gibi sınıflandırılması -bazı yazarların bir de “gelişmekte olan”, “kalkınmakta olan” gibi bir sınıflandırma ile kalkınma çabası içinde olan ülkelere olumlu bir tanımlama getirdikleri görülmektedir- konuları ele alınmaktaydı. Kalkınma kavramının sağlık, beslenme, ekonomik, toplumsal, kültürel, eğitimsel, siyasal boyutlarda bir yapısal dönüşüm gerçekleştirmeyi gerekli kıldığı, ekonomik olarak da kişi başına düşük gelir nedeniyle tasarrufların yapılamaması, tasarrufların yapılamaması nedeniyle yatırımların yapılamaması, yatırımların yapılamaması nedeniyle yeni bina-yeni işyerlerinin yapılamaması-ek kapasitenin yaratılamaması dolayısıyla geniş ve dar anlamda istihdamın sağlanamaması nedeniyle gelirin düşük kalması biçiminde özetlenecek sürecin çembersel olarak yinelenmesinin yapısal (nitel ve nicel) olarak kırılmasını öngörmektedir. Oysa büyüme kavramı kalkınmasını gerçekleştirmiş (gelişmiş ülkelerde) örneğin kişi

başına düşen ulusal gelirin artırılması gibi nicel göstergelerde iyileşme sağlanmasını hedeflemektedir. O yıllarda üniversitelerimizde okutulan ekonomi derslerinin içeriği yine kapitalist ekonominin konuları olmasına karşın kalkınma ekonomisi geri kalmış ülkelerin gelişmiş ülkeler düzeyine çıkarılması için bir çabayı simgelemektedir. “Kalkınma” kavramının “sürdürülebilir kalkınma” kavramına evrilmesinin daha açık biçimde görülebilmesi için kapitalist ekonominin gelişimine kısaca tarihsel süreçte bakılması gerekmektedir.

Sanayi devrimi ile birlikte 1800’lü yıllarda üretimde yeni örgütlenme modelinin kurulmasıyla, o güne kadar hanehalkları yalnızca kendi gereksinimleri için mal üretirken, mallar-hizmetler başkalarının-toplumun gereksinimini karşılamak üzere üretilmeye başlanmıştır. Daha önce gerekli olduğunda başkalarıyla değiş-tokuş (trampa) ile hanehalkının üretmediği mallar elde edilirken, sanayi devrimi üretilen malların parayla değişimi (satılarak karşılığında para alınması), yeni üretim örgütlerinde işveren-işçi sınıflarının oluşumuna yol açmıştır. Kısaca belirtmek gerekirse sanayi devrimi ile birlikte kapitalist ekonomik sistemin uygulamaları yaygınlaşmıştır. Ancak, kapitalist ekonomik sistemin dayandığı tam rekabet koşullarının (piyasanın) sağlanamaması, özellikle üretilen ürünlerin satılamaması gibi nedenlerle işçilerin işten çıkarılması, ekonomik daralmaya gidilmesi başta olmak üzere kapitalist ekonominin bunalımlara (krizlere) ilk yıllardan (1870’ler) başlayarak girmesi, Birinci Dünya Savaşı, Dünya Ekonomik Bunalımı (1929), İkinci Dünya Savaşı, 1973’lerde dünya petrol bunalımının yaşanması ve 2000’li yıllardan sonra bu bunalımların süregelen biçime gelmesi kalkınma kavramına farklı bir bakış açısı getirilmesine yol açmıştır. Bu tarihsel süreçte belirtilmesi gereken bir durum da 1917’den sonra Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nde uygulanan sosyalist ekonomi ve kalkınma planlarıyla ulaşılan başarılar, felsefi olarak planlamaya karşı olan tüm kapitalist ülkelerde planlamaya olumlu yaklaşılmasına ve planlamayı kalkınmanın bir aracı olarak uygulamaya başlamalarına yol açmıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşında nitelikli-yüksek nitelikli insangücünün savaşta kaybedilmesi, Almanya, Fransa, İngiltere gibi dünyanın en gelişmiş ekonomilerinin savaşta büyük yıkıma uğraması, savaş sonrasında savaşın etkilerini azaltmak, ekonominin gereksinim duyduğu insangücünün yetiştirilmesini sağlamak, demokratik yollarla yeniden bir kalkınma çabasına girmek için sosyal devlet kavramı ve uygulamalarını ön plana çıkarmıştır. Böylece tüm ülkelerde 1973’lerdeki dünya petrol bunalımına kadar sosyal devlet uygulamaları ile kalkınma çabası yaygınlaşmıştır. Ancak petrol bunalımından sonra özellikle 1990’larda Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin (“doğu blokunun”) dağılması ve iki kutuplu bir dünyadan Amerika Birleşik Devletleri’nin başı çektiği tek kutuplu dünyaya geçilmesi kapitalist ekonomi uygulamalarını güçlendirmiş ve onun yeni söylemi olan neoliberal ekonomi politikaları uygulanmaya başlanmıştır. Ancak kapitalist ekonominin uygulandığı ilk yıllardan başlayarak yaşadığı bunalımların (krizlerin) çözümlenmemesi ve süregelenleşmesi nedeniyle kapitalist ekonominin varsayımlarından

birisi olan “devletin ekonomiye karışmaması (müdahale etmemesi)” varsayımı “devletin gerektiğinde ekonomiye karışabileceği” anlayışının kabul edilmesine ve başka yeni arayışlara yol açmıştır. Bu arayış ve uygulamalar içinde bazı kavramlara yeni anlamlar ve içerikler yüklenmesi de vardır. Örneğin “kalkınma” kavramı “sürdürülebilir kalkınma”, “yönetim” kavramı “yönetişim”, “planlama” kavramı “stratejik planlama” olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda Birleşmiş Milletler’in “Bin Yıllık Kalkınma Hedeflerinde” sürdürülebilir kalkınmanın toplumsal, çevresel, ekonomik, yer (mekânsal) ve kültürel boyutları olan bir kavram olduğu, sürdürülebilir kalkınma ile insan ve doğa arasında bir denge kurulması, doğal kaynakların tüketilmeden bugünün ve geleceğin kalkınmasının planlanması öngörülmektedir. Kuşkusuz sürekli olarak tüketimin özendirildiği ve öngörüldüğü, eşitsizliklere yol açan bir ekonomik sistemde kaynakların tüketilmeden kalkınmanın sağlanmasının, ülke içinde ve ülkeler arasındaki eşitsizliklerin azaltılmasının, her türlü yoksulluğun ve açlığın azaltılmasının nasıl gerçekleştirilebileceği, üzerinde tartışılması gereken önemli bir konudur. Kalkınma hızının düşmesi, üretimin dolayısıyla gelirin azalması bunun sonucunda da o ülkede ekonomik ve toplumsal sorunların yaşanması anlamına gelmektedir. Bu nedenle kalkınma hızının belirli oranlarda gerçekleşmesi, en azından düşmemesi gerekir. Bu da kalkınmanın sürekli diğer deyişle sürdürülebilir olmasını gerektirmektedir. Kalkınma kavramının geri kalmış ülkelerin kalkınması için kullanılan bir kavram olmasına karşın sürdürülebilir kalkınmanın gelişmiş ülkeleri de kapsadığı gözlenmektedir.

Bu değerlendirme ışığında Birleşmiş Milletler’in sürdürülebilir kalkınma ile ilgili 17 hedef belirlediği, bu hedeflerin açlığın-yoksulluğun bitirilmesinden herkese sağlıklı bir yaşam ve yaşamboyu nitelikli eğitim sunmaya, gıdadan göçe kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığı görülmektedir. Bu kitap Birleşmiş Milletler’in sürdürülebilir kalkınma ile ilgili hedeflerini kapsayacak içerikte 15 bölüm olarak hazırlanmıştır.

Kitabın bölümleri, yazarları ve bölüm başlıkları şöyledir: 1. Dr. Hakkı Toy “Eğitim, Ekonomi ve Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Bir Çözümleme”. 2. Prof. Dr. Aydın Balyer “Yoksulluk, Eğitim ve Sürdürülebilir Kalkınma”. 3. Prof. Dr. Çiğdem Sabbağ “Gıda Güvenliği ve Beslenme Eğitimi”. 4. Öğretmen Gülseren Korkmaz ve Öğretmen Gülay Özcan “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Sürdürülebilir Kalkınma”. 5. Prof. Dr. Kenan Özcan ve Öğretmen Mustafa Çelik “Bilgi Çağında Ekonomi ve Yenilikçi Üretim”. 6. Prof. Dr. Mustafa Gündüz “Toplumsal Barış Adalet ve Demokrasi Eğitimi”. 7. Dr. Aygen Koç “Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenekliler ve Sürdürülebilir Kalkınma”. 8. Prof. Dr. Ali Ekber Gülersoy “Sürdürülebilir Kalkınma Perspektifinde Küresel İklim Değişikliği Eğitimi”. 9. Doç. Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş ve Prof. Dr. Ali Çağatay Kılınç “Sürdürülebilir Okul Gelişimi ve Liderlik”. 10. Doç. Dr. Aslan Bayram “Sürdürülebilir Kalkınma Bağlamında Türkiye’de Çocuk İşçiliği ve Eğitim Hakkı”. 11. Prof.

Dr. Aydın Balyer, Prof. Dr. Kenan Özcan ve Dr. Öğretim Üyesi Kayhan Bozgün “Küresel Rekabet ve Uluslararası Göç Sorunu”. 12. Dr. Öğretim Üyesi Ali İlhan ve Öğretmen Arife İlhan “Doğal Kaynakların Korunması ve Çevre Eğitimi”. 13. Doç. Dr. Esen Turan Özpolat “Yaşam Boyu Öğrenme”. 14. Doç. Dr. Fatmanur Özen “Kapsayıcı Eğitimin Etkinliğini ve Hesap Verebilirliğini Sürdürülebilirlik Açısından Yeniden Düşünmek”. 15. Dr. Öğretim Üyesi Cavidan Gül Varış “Sürdürülebilir Ekolojik Çevre, Biyoçeşitlilik-Korunması ve Tarım Eğitimi”.

Bilimin gelişmesinin en önemli aşamalarından birisi, bilginin-araştırmaların yayınlanmasıdır. Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma konusunda ilk kitap olma özelliği taşıyan bu kitabın başta editörü Prof. Dr. Kenan Özcan olmak üzere tüm yazarlarını, emekleri için ayrı ayrı içtenlikle kutlarım. Bu kitabın eğitim bilimleri-eğitim fakültelerindeki Sürdürülebilir Kalkınma dersleri için ders kitabı gereksinimini karşılaması yanında, kalkınma-sürdürülebilir kalkınma kavramının gündeme getirilerek tartışılması, bu konuda araştırmaların yapılması, kalkınma politikalarının geliştirilmesi ve özellikle eğitimsel kalkınmanın sağlanmasına ışık tutmasını dilerim.

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Ankara, 09.09.2022

# Eğitim, Ekonomi ve Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Bir Çözümleme

---

## Giriş

Toplumbilimlerinde kullanılan kavramların genelleştirilmesi, değerden bağımsız hale getirme ve tarihsiz bir içerikle kullanıldıklarında toplumsal olguları derinlemesine açıklamayı olanaksız duruma gelebilmektedir. Söz gelimi eğitim, planlama, ekonomi, kalkınma, büyüme ve sanayileşme gibi kavramlar değer yüklü kavramlardır; tarihsel, toplumsal ve politik koşullara göre farklı anlamlara gelebilmektedir. Bu kavramların geçmişteki kullanımına göre anlamları ve toplumsal olguları açıklama güçleri, bugünün gerçeklerini açıklamakta yetersiz kalabilir.

Kalkınma kavramı, öncelikle endüstri devriminden başlayarak son yüzyıl içinde modernleşme sürecindeki ülkelerin, toplumsal ve ekonomik olarak belirlenen hedeflere ulaşma çabalarına ve politikalarına gönderme yapar. Kalkınma kavramına ilişkin en çok yaygın olan diğer bir anlam ise “kamusal yarar/ortak yarar”ı artırma olduğu söylenebilir. Kavram, tarihsel süreçte ise 2. Dünya Savaşından sonra ekonomik büyüme ile neredeyse özdeş olarak kullanılmış ve bir yirmi yıl kadar süre içinde ekonomi politik olarak dünya çapında benimsenmiştir. 1970’lerden sonraki yıllarda, önünde “sürdürülebilir” nitelemesiyle kullanılan kalkınma kavramı, bu defa küresel kapitalizm ve ortaya çıkardığı iklim sorunlarıyla birlikte gündeme oturmuştur. Kalkınma kavramının tarihsel süreç içinde değişen ve dönüşen anlamına benzer biçimde eğitim ile kalkınma arasında kurulan ilişki ve eğitimin anlam ve değeri kısaca eğitim yaklaşımı da güncel olarak bu defa sürdürülebilir kalkınma politikaları çerçevesinde; insani gelişme göstergesi çerçevesinde ele alınmaktadır.

Eğitim, bireysel ve toplumsal yönlerden çok sayıda yarar üreten etkinlik, etkinlikler dizisi olmasının yanında toplumsal bir dizgeye (politik dizge, ekonomik dizge, kültürel dizge vb.) de karşılık gelir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitim, ekonomik toplumsal ve kültürel vb. birden çok amaca yöneltilmiş, temelinde insan gereksinimlerini karşılamak üzere örgütlenmiş bir yapı ve aynı zamanda bir hizmettir. Eğitim hizmetinin üretimi, ekonomik yaşamda mal/hizmet üreten birimler veya işletmelere benzer biçimde yapıda gerçekleştirilir. Eğitimde ve ekonomide gerçekleştirilen üretim için örgütlenmelerin birbirine benzemesi, ekonomi alanında kullanılan bilimsel yöntem ve yaklaşımların eğitim bilimleri disiplinlerinde de denenmesine olanak sunmuştur.



Eğitimsel üretimin kendine özgü amaçlarından dolayı pek çok açıdan ekonomik üretimden ayrışır. Söz gelimi, pazar ekonomisinde öncül amaç kâr elde etmekken, eğitimin öncül amacı bu olamaz. Eğitimin amaçları, içinde bulunduğu toplumun gereksinimleri ve bu anlamda eğitimden beklentilerine göre belirlenir. Eğitim amaçları, söz gelimi demokratik yönetime sahip bir toplumda, politik davranışı ve sürekliliği sağlama, iyi ve nitelikli üreten bireyler yetiştirme, bilgi (teknoloji) üretme ve yaygınlaştırma, toplumsal ve kültürel gereksinimleri karşılama olabilir. Eğitimin amaçları, toplumlara, tarihsel dönemlere, coğrafik koşullara ve olanaklara, benimsenen ekonomi politikalarına göre değişebilmektedir. Hangi hedefler ve amaçlar için yapılırsa yapılsın eğitim, içinde bulunulan toplumun yönetim biçiminden, kültüründen ve geçerli ekonomisinden kısaca üretim süreçlerinden bağımsız olmamıştır. Örneğin ülkemizde kuruluşundan itibaren konulan modernleşme hedefi doğrultusunda, ekonomik kalkınma ve kültürel dönüşümü gerçekleştirmek üzere eğitim işe koşulmuştur.

Toplumsal ve bireysel gönenci artırma etkisi nedeniyle eğitim ile ekonomi arasında çoğu zaman sıkı bir ilişkisellik olduğu düşünülmektedir. Eğitim dizgesi, toplumbilimin toplumsal dizgeler yaklaşımına göre ekonomik, kültürel ve politik dizgelerle birlikte var olduğu toplumu sürekli kılmak üzere görevler yerine getirmektedir. Başka bir deyişle bir toplumun sürekliliği, toplumu oluşturan ana ve alt dizgelerinin birbiri ile olan ilişkilerinde kendilerinden beklenen işlevleri/görevleri yerine getirmeleri gerekir. Bu anlamda söz gelimi eğitim dizgesi, toplumun dilini ve yaşam tarzını da içine alan kültürünü yeni nesillere taşıyarak ve eğitime katılanları birer yurttaş yaparak toplumsal görevini yerine getirir. Eğitim dizgesinin politik görevi, içinde bulunduğu toplumun yönetim biçimini bilen ve tanıyan bu yönetim biçimini içselleştirmiş ve buna uygun politik davranışı bilen, yönetme ve yönetilme, oy verme gibi karar alma süreçlerine katılan yurttaşlar yetiştirmek olduğu söylenebilir. Eğitimin ekonomik görevi ise toplumu oluşturan bireylerin, ana gereksinimleri; başta beslenme, barınma, giyinme, iletişim, ulaşım, güvenlik vb ekonomik mal/ürün ve hizmetlerin üretilmesi, dağıtılması vb. ekonomik etkinlikleri gerçekleştirebilecek yeterliğe ve niteliğe sahip insan gücünü yetiştirmektir.

Eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkiyi sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı ekseninde daha derinlikli bir tartışmaya başlamadan önce günümüzde geçerli ekonomi bilimi kavram ve yaklaşımlarına ve ekonomi anlayışına ilişkin bir dizi tanımla yapmakta yarar görülmektedir.

## **Ekonomiye İlişkin Bazı Kavramlar ve Yaklaşımlar**

Ekonomi biliminin kavram ve kavram setleri denildiğinde öncelikli olarak akıllara; kıtlık, üretim, üretim etmenleri, üretimin örgütlenmesi, kaynak

## Seçilmiş Kaynaklar

- Başkaya, F. (2002). Kalkınma: Bir Efsanenin Sonu. *Özgür Üniversite Forumu-Sürdürülebilir Kalkınma*, Temmuz-Eylül (19), 7-26.
- Kurul, N., ve Gümüş, A. (2011). *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor?* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Toy, H. (2019). Eğitimin Dışsallıklarına İlişkin Öğretim Elemanları ve Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin Çözümlemesi. Ankara: Doktora Tezi.

## Kaynaklar

- Balcı, E., ve Özcan, S. (2019). İnsani Gelişmişlik ve Büyüme Arasındaki İlişki: OIC Ülkeleri Üzerine Bir Analiz. *Sakarya İktisat Dergisi*, 8 (3), 222-235.
- Başkaya, F. (2002). Kalkınma: Bir Efsanenin Sonu. *Özgür Üniversite Forumu-Sürdürülebilir Kalkınma*, Temmuz-Eylül (19), 7-26.
- Berman, M. (1992). Modernlik Dün, Bugün ve Yarın. (A. Ü., Dü.) *Birikim Dergisi*, Şubat (34), 43-44.
- Case, K. E., Fair, R. C., ve Oster, S. M. (2012). *Ekonominin İlkeleri*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Denison, E. F. (1962). *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before Us*. New York: Committee for Economic Development.
- Eğilmez, M. (2014). *Örneklerle Kolay Ekonomi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ercan, F. (1996). *Modernizm, Kapitalizm ve Azgelişmişlik*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Hicks, N. L. (1987). Education and Economic Growth. G. Psacharopoulos içinde, *Economics of Education Research and Studies* (s. 101-107). Pergamon Press.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Kurul, N., ve Gümüş, A. (2011). *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor?* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., ve Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth*. Washington DC: Universe Books.
- Öney, E. (1983). *İktisadi Planlama*. Ankara: SBF ve BBYYO Basımevi.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, Vol 1 (March).
- Toy, H. (2019). Eğitimin Dışsallıklarına İlişkin Öğretim Elemanları ve Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin Çözümlemesi. Ankara: Doktora Tezi.

- Türk, İ. (1970). *İktisadi Planlamanın Prensipleri*. Ankara: Emel Matbaası.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Torun Matbaası.
- Üstünel, B. (1997). *Ekonominin Temelleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- WCED, W. C. (1987). *Energy*. Berlin.

# Yoksulluk, Eğitim ve Sürdürülebilir Kalkınma

---

## Giriş

Son yıllarda tüm dünyada gelir dağılımında artan çarpıklık insanların yaşam kalitelerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. İnsanlar, artan gelir adaletsizliği sonucunda en temel ihtiyaçları olan beslenme, barınma, eğitim ve diğer birçok sosyal haklarına erişimlerinde önemli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu kapsamda Dünya'da 80 ülke, su sıkıntısı çekmekte, 844 Milyon insan, içme suyu hizmetine erişememekte ve Dünya nüfusunun dörtte birinden fazlası olan 2,1 milyar insan temiz suya ulaşamamakta ve 4 Milyar insan, yılda en az bir ay, şiddetli su kıtlığı yaşamaktadır (UNICEF, 2021). Yine küresel nüfusun %11,7'sinin ciddi düzeyde gıda güvensizliği ile karşı karşıya kaldığı, Dünya çapında sağlıklı beslenmeye gücü yetmeyen insan sayısının da 112 milyon artarak neredeyse 3,1 milyara ulaştığı ve daha fazla insanın güvenli, besleyici ve yeterli gıdaya erişemediği görülmektedir (UNICEF, 2022). Ayrıca bugün dünya çapında milyonlarca çocuk için eğitim erişilemez bir hak olmaya devam etmektedir. Bu anlamda 72 milyonu aşkın ilköğretim çağındaki çocuk okula gidemekte, 759 milyon yetişkin okuma yazma bilmemekte ve hem kendi hem de çocuklarının yaşam koşullarını iyileştirmek için gerekli bilince sahip bulunmamaktadır (UNICEF, 2022).

Tüm bu veriler; milyonlarca insan ve çocuğun beslenme, barınma ve eğitim gibi en temel haklarına ulaşmalarının önünde büyük bir engelin bulunduğu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Toplumsal hareketlilik açısından büyük bir önem arz eden eğitim hizmeti de bu artan gelir çarpıklığından nasibini almaktadır. Eğitime erişememe durumu, özellikle yoksul halk çocuklarının eğitim yoluyla bir alt ekonomik ve sosyal statüden bir üst statüye yükselme şanslarını da böylelikle ellerinden almaktadır.

Tüm bu çarpıklıklara neden olan liberal kapitalist düzenin savunucularının yoksulluğu insanlara kader gibi anlatma çabasına karşı yükselen itirazlar da tikel kalmakta ve bu itirazlar da bu savunucularca devletlerin güvenlik aygıtlarını yedeklerine alarak şiddetle bastırılmaktadır. Sonuç itibariye bu çarpıklıkların daha iyi anlaşılabilmesi ve sürdürülebilir bir dünya ve eğitim bakımından bu bölümde yoksulluk, yoksulluk türleri, eğitim, eğitim-yoksulluk ilişkisi, sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim konuları ele alınacaktır.

## Yoksulluk

Yoksulluk günümüz dünyasında uzun zamandır süregelen en önemli sorunlardan biridir. Geleneksel olarak gelir yoksulluğu açısından tanımlanan yoksulluk insanların temel gereksinimlerini karşılayamama durumudur. Temel ihtiyaçların karşılanmaması anlamında değerlendirildiğinde yoksulluğu dar anlamda yoksulluk ve geniş anlamda yoksulluk olarak tanımlamak mümkündür. Bu anlamda dar anlamda yoksulluk, açlıktan ölme ve barınacak yeri olmama durumu olarak tanımlanırken, geniş anlamda yoksulluğun gıda, giyim ve barınma gibi olanakları yaşamlarını devam ettirmeye yettiği halde toplumun genel düzeyinin gerisinde kalma durumu olarak tanımlandığı görülmektedir (Erdoğan, 2002).

Yoksulluk sınırı, belirlenen minimum kalorili gıdayı satın almak için gereken gelir düzeyi göz önünde bulundurularak ulusal düzeyde tanımlanmaktadır. Buna göre yoksulluk, kişilerin toplam gelirlerinin yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli olan yiyecek ve giyecek gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamaması durumu olarak açıklanabilir. Bununla birlikte insanların en temel haklardan birisi olan eğitime erişememe ve sosyal güvencesiz olma durumu da yoksulluk içerisinde tanımlanmaktadır. Bu da yoksulluğun yalnızca maddi ya da parasal olarak değerlendirilmediğini göstermektedir.

Yoksulluğun birçok farklı nedeni bulunmaktadır. Bu anlamda yoksulluğun bazı önemli nedenleri genel anlamda; işsizliğin artması, gelir dağılımındaki eşitsizlikler, iç ve dış göçler, enflasyon ve sosyo-ekonomik krizlerdir (Altan, 2004; Şenses, 2001: 149). Yoksul bireylerin daha çok kalabalık ailelerde olduğu söylenebilir. Bunun önemli nedenlerinden birisi ailede gelir getirecek kişi sayısıdır. Buna göre bu tür kalabalık ailelerde haneye gelir getirecek kişi sayısı azdır ve bu kişiler de genellikle düşük ücretlerle istihdam şansı bulabilmektedirler. Yoksulluk bu tür aileler için aileden çocuğa aktarılan bir miras haline gelebilmektedir çünkü bu tür aileler gelir kaynağına ihtiyaç duyduklarından çocuklarını çalıştırma yoluna gidebilmektedirler. Bunun sonucunda da yoksul aile çocukları eğitime erişmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum, söz konusu ailelerin hayatta kalabilmeleri için belki kısa vadede bir çözüm olarak görülebilir ancak uzun vadede yoksulluğun yoksul aile çocukları için bir süreklilik arz etmesini kaçınılmaz hale getirebilmektedir. Bu da aile içinde bir döngü oluşturmakta, yoksul bir ailede doğan ve büyüyen çocuk eğitim alamamakta, o ailenin sonraki kuşakları da yoksulluğu yaşamaya devam edebilmektedir. Bu anlamda yoksulluk, yalnızca yoksulları değil aslında tüm insanlığı, ülkeyi ve ülkeleri yakından ilgilendirmektedir.

## Seçilmiş Kaynaklar

Dumanlı, R. (1995). Yoksulluk kavramı, ölçülmesi ve gelir dağılımı ilişkileri. *Yeni Türkiye Dergisi*, 1(6), 211-229.

Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*, Seçkin Yayınları.

## Kaynakça

Altan, B. İ. (Ed.). *Yoksulluk I. Cilt*. İstanbul: Deniz Feneri Yayınları.

Altan, Ö. Z. (2004). *Sosyal Politika Dersleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aktan, C. C. ve İstiklal, Y. V. (2002). *Yoksulluk, temel kavramlar ve ölçüm yöntemleri*, Coşkun Can Aktan (Ed.), Yoksullukla Mücadele Stratejileri, Hak-İş Konfederasyonu Yayınları, Ankara.

Arabacı, İ.B. (2011). Türkiye’de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 100.112.

Boussetta, A. (2021). Microfinance, poverty and education. *Comparative Economic Studies* (2022) 64, 86–108 <https://doi.org/10.1057/s41294-021-00145-4>

Başaran, A. A. (2013). Türkiye’de subjektif yoksulluk profili: 2003-2008. *Sosyoekonomi*, 130(12), 243-262.

Büyükaslan, A. M. (1995). Toplumsal kalkınma ve eğitim. *Eğitim Yönetimi*, 1(4), 1-10.

Connelly, R., Sullivan, A., & Jerrim, J. (2014). *Primary and secondary education and poverty review*. London: Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education, University of London.

Çalışkan, Ş. (2010). Türkiye’de gelir eşitsizliği ve yoksulluk. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 59(2), 89–132.

Çalgüner, T. (1990). Sürdürülebilir Kalkınma mı? Danışılabilir Kalkınma mı? *Çevre Ve İnsan*, 43, 56-57.

Çanakçı, D., & Tutar, F. (2004). *Eğitimin ekonomik büyümeye katkısı*. <http://www.bilgiyone-timi.org/>

Çoban, O. (2004). Beşeri sermayenin iktisadi büyüme üzerine etkisi: Türkiye örneği. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 30, 131-142.

de Pauw, J.B; Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development, *Sustainability* 7, 15693-15717; doi:10.3390/su71115693

Dessallien, R. L. (2019). *Review of poverty concepts and indicators*, [http://www.undp.org/poverty/publications/pov\\_red/Review\\_of\\_Poverty\\_Concepts.pdf](http://www.undp.org/poverty/publications/pov_red/Review_of_Poverty_Concepts.pdf), sf. 2-21

Dumanlı, R. (1995). Yoksulluk kavramı, ölçülmesi ve gelir dağılımı ilişkileri. *Yeni Türkiye Dergisi*, 1(6), 211-229.

Dumanlı, R. (1996). *Yoksulluk ve Türkiye’deki Boyutları*. Ankara: DPT Uzmanlık Tezi.

- Eğitim-Sen (2022). *MEB Örgün Eğitim İstatistikleri Işığında Eğitimin Durumu*. Ankara Eğitim-Sen Yayınları.
- Erdoğan, G. (2002). *Türkiye’de ve dünyada yoksulluk ölçümleri üzerine değerlendirmeler. Yoksullukla Mücadele Stratejileri*, Ankara: Hak-İş Konfederasyonu Yayını.
- Erdoğan, S., & Yıldırım, D. Ç. (2009). Türkiye’de eğitim-iktisadi büyüme ilişkisi üzerine ekonometrik bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 4(2), 11-22.
- Erikli, S. (2014). *Yoksul lise son sınıf öğrencilerinde eğitim algısı: Mamak örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fisunoğlu, M. (1990). *Sürdürülebilir kalkınma ve ekonomi. Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı 29-30 Kasım 1989*, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara.
- Gough, S. R. (2002). Answers or wrong problems? Towards a theory of change for environmental learning. *Trumpeter*, 18(1), 15-18.
- Gövdeli, T. (2016). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: Yapısal kırılmalı birim kök ve eşbütünlük analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 223-238.
- Gündoğan, N. (2008). *Türkiye’de yoksulluk ve yoksullukla mücadele*. Ankara: Ankara Sanayi Odası.
- Hopkins, C. (2012). Twenty years of education for sustainable development. *Journal of Education For Sustainable Development*, 6, 1-4.
- İnaç, H., Güner, Ü., & Sarısoy, S. (2006). Eğitimin ekonomik büyüme ve kalkınma üzerindeki etkileri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), 59-70.
- Jabareen, Y. (2008). A new conceptual framework for sustainable development. *Environment, Development and Sustainability*, 10, 179-192.
- Karayılmazlar, E., & Güler, A. (2015). Yoksulluk, yoksulluğun nedenleri, sosyo-ekonomik etkileri, Türkiye ve dünyada yoksulluğun boyutları. *Vergi Raporu*, 193, 24-44.
- Kılıçaslan, S. C., & Güven, S. (1990). Sürdürülebilir Kalkınma Ve Kadın, *Çevre Ve İnsan*, 45, 51-55.
- Mart, Ö.A., Kartal, S. (2021). Türkiye’deki eğitim harcamalarının değerlendirilmesi, *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 37-53.
- MEB (2021). *Milli Eğitim istatistikleri*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- NCCS (2009). *U.S. Partnership for Education for Sustainability, National Education for Sustainability K-12 Student Learning Standards, Version 2* (September 2008), available at <http://www.uspartnership.org>.
- OECD (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

- Oxaal, Z. (1997). *Education and poverty: A gender analysis*. Report prepared for the Gender Equality Unit, Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA), Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Ören, K., Negiz, N., & Akman, E. (2012). Kadınların yoksullukla mücadele aracı mikro kredi: deneyimler üzerinden bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 313-338.
- Özcan, K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547.
- Reboratti, C. E. (1999). *Territory, scale and sustainable development*. In: E. Becker, & Th. Jahn (Eds.), *Sustainability and the social sciences: A cross-disciplinary approach to integrating environmental considerations into theoretical reorientation* (pp. 207–222). London: Zed Books.
- Rose, P., & Dyer, C. (2008). *Chronic poverty and education: a review of the literature*. Chronic Poverty Research Centre.
- Sallan Gül, S. (2002). *Türkiye’de yoksulluk ve yoksullukla mücadelenin sosyolojik boyutları: Göreliden mutlak yoksulluğa*. Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları, Der: Yasemin Özdek, Ankara: TODAİE Yayını.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital, *American Economic Review*, 51(1), 1–15.
- Sipahi, E. B. (2006). Yoksulluğun küreselleşmesi ve kentsel yoksulluk: ekonomik ve sosyal boyutlarıyla Konya örneğinde yoksulluk. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(11), 172-189.
- Summers, M., & Childs, A. (2007). Student science teachers’ conceptions of sustainable development: An empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research Science Technology Education*, 25, 307–327.
- Şengür, M. (2011). *Yoksulluk ve Yoksullukla Mücadele Politikası Olarak Mikro Kredi (Eskişehir Grameen Bank Analizi)*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şenses, F. (2006). *Küreselleşmenin öteki yüzü: Yoksulluk*. İstanbul: İletişim Yayınları TED-MEN (2021). *Bir Bakışta Eğitim 2021: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tilak, J. B. G. (2002). Education and poverty, *Journal of Human Development*, 3, 2, 191-207.
- Tilak, J. B. G. (1989). *Education and its relation to economic growth, poverty, and income distribution: Past evidence and further analysis*. World Bank Discussion Paper 46. Washington, D. C: World Bank.
- The Cloud Institute (2022). Educating for a sustainable future. <http://www.sustainabilityed.org>.
- The Global Gender Gap Report (2020) [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf)



- Türkmen, F. (2002). *Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve Türkiye’de eğitim ekonomik büyüme ilişkisinin araştırılması*. Ankara: DPT Uzmanlık Tezleri Yayın No: 2655.
- UNDP (2000). *Overcoming human poverty: Poverty report 2000*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO (2008). *DESD Draft Implementation Plan*. 1 (Paris: UNESCO, 2004), [http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/03f375b07798a2a55dc39db7aa8211Final+IIS.pdf](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/03f375b07798a2a55dc39db7aa8211Final+IIS.pdf).
- UNESCO (2015). *ESD—Building a better, fairer world for the 21st century*. Available online: <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/esd.pdf>.
- UNICEF (2021). *WASH in the new UNICEF Strategic Plan 2022-2025*. New York: USA.
- UNICEF (2022). *The State of the World series of the Food and Agriculture Organization of the United Nations*. New York: USA.
- UNICEF (2022). *Right to Education : Situation around the world*. New York: USA.
- World Bank (1980b). *Poverty and human development*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank (1990). *World development report 1990*. New York: Oxford University Press.
- World Bank (2000). *Attacking poverty: World development report 2000/2001*. Oxford: Oxford University Press.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. New York: Oxford University Press.
- Venkataraman, B. (2009). Education for sustainable development. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*. 51(2), 8-10.
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 223-229.
- Yıldırım, A. (2019). Türkiye’de yoksulluk ve yoksullukla mücadele. *İktisadi ve İdari Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 15-33.
- Yıldırım, A., & Karaman, Z. (2018). *Ailenin yoksulluğu/zenginliği ile eğitim/akademik başarı arasındaki ilişki: PISA 2015 verileri ile ampirik bir çalışma*. *Journal of Academic Value Studies (JAVStudies) Dergisi*, 4(19), 343-350.

# Gıda Güvenliği ve Beslenme Eğitimi

## Giriş

İklim değişikliği, bulaşıcı hastalıklar, küreselleşme, kentleşme, üretim, işleme, dağıtım, pazarlardaki teknolojik değişiklikler, artan nüfus, demografik değişimler, yeme alışkanlıklarındaki değişiklikler, afetler, enerji kullanımındaki artış gıda güvenliği ile dolaylı ve doğrudan bağlantılı olup toplumları olumsuz yönde etkilemektedir (Ojokoh vd., 2022; Trivellone vd., 2022). Bu olumsuzluklar sadece gıda güvenliğini değil aynı zamanda toplumların binlerce yıldır oluşturduğu yemek kültürlerini de tehdit edecektir (Sabbağ, 2022a)

Antroposen olarak adlandırılan insanlığın çoğunlukla çevreyi olumsuz yönde etkilediği sanayi devrimi sonrası dönemde aşırı nüfusun artışıyla birlikte gıda güvenliğinin sağlanması insanlığın başlıca sorunlarından biri olmuştur (Willett vd., 2019). Günümüze en yakın küresel boyutta olan gıda krizleri 1974-1976, 1980-1982, 1988-1990, 1995-1997 ve 2007-2008 tarihlerinde yaşanmıştır. Her kriz yaklaşık 2 yıl sürmüş ve bu yıllarda gıda güvencesizliği zirveye ulaşmıştır (Sharma ve Konandreas, 2008). Aç insan sayısının 800 milyonu aştığı günümüzde 2050 yılına kadar 2 milyar insanın da yetersiz beslenmesi eklendiğinde neredeyse 3 milyar insanın beslenme sorunları olacağı nettir (Diana ve Mihaela, 2019). Diğer bir tanımla insanlık hiç olmadığı kadar tehlikeli bir gıda güvenliği sorunu yaşamaktadır. Bu nedenle her geçen gün artan açlığın azaltmasına yönelik ulusal, uluslararası ve küresel düzeyde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar içinde tüm dünyayı kapsayan ve insanların refahını amaç edinen 2030 yılında ulaşılması planlanan Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleridir (SKH). Toplam 17 amacın olduğu hedeflerden ikincisi “Açlığa Son”<sup>2</sup>

---

2 BM Sürdürülebilir Kalkınmanın 2. amacı olan “Açlığa Son” amacına ulaşmak için belirlenen hedefler:

2.1. 2030'a kadar açlığın sona erdirilmesi ve özellikle yoksullar ve çocuklar da dâhil kırılgan durumda olan kişiler başta olmak üzere herkesin bütün yıl boyunca güvenli, besleyici ve yeterli miktarda besine erişiminin güvence altına alınması

2.2. 2030'a kadar yetersiz beslenmenin tüm biçimlerinin ortadan kaldırılması (2025'e kadar, 5 yaş altı çocukların büyümelerini engelleyen unsurlar konusunda üzerinde anlaşmaya varılan uluslararası hedeflerin gerçekleştirilmesi de buna dâhildir) ve genç kızlar, hamile kadınlar, emziren anneler ve daha yaşlı insanların beslenmeyle ilgili ihtiyaçlarının ele alınması

2.3. 2030'a kadar tarımsal verimliliğin ve özellikle kadınlar, yerli halklar, çiftçilikle uğraşan aileler, göçebe çobanlar ve balıkçılar olmak üzere küçük çaplı gıda üreticilerinin toprağa, diğer verimli kaynaklara ve girdilere, bilgiye, finansal hizmetlere, piyasalara ve değer temini ve tarım dışı istihdam olanaklarına güvenli ve eşit erişiminin sağlanması aracılığıyla gelirlerinin iki katına çıkarılması

2.4. 2030'a kadar sürdürülebilir gıda üretimi sistemlerinin güvence altına alınması ve üretimi ve üretkenliği artıran, ekosistemlerin sürdürülmesine yardımcı olan, iklim değişikliğine, aşırı hava koşullarına, kuraklığa, sellere ve diğer felaketlere uyum sağlama kapasitesini güçlendiren ve toprak kalitesini devamlı olarak artıran dayanıklı tarım uygulamalarının hayata geçirilmesi

(<https://www.kureselamaclar.org/amaclar/acliga-son/>) hedefi açılışı bitirmek, gıda güvenliği ve iyi beslenmeyi sağlamak ve sürdürülebilir tarımı desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında başta nüfusun kırılgan kesimini oluşturan yoksul, çocuk ve kadınlar olmak üzere herkesin yeterli ve dengeli beslenmeleri için sürdürülebilir gıda güvenliğinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmek için tarımsal üretimde yer alan küçük ölçekli üreticiler ve çiftçilerin gıda güvenliklerini korumak ve garanti altına almak amacıyla insanların tarım ve tarım dışı gelir kaynaklarını artıracak her türlü bilgi ve kaynaklara erişime eşit düzeyde ulaşımı sağlanması öngörülmektedir. Ayrıca hane halkının gıda güvenliğinin sürdürülebilir olmasını sağlamak amacıyla doğal kaynakların iklim krizlerine ve insanlardan kaynaklı olumsuzluklara karşı (yanlış arazi kullanımı gibi) bilinçlendirme, geleneksel bilginin ve ekosistemin korunmasına yönelik faaliyetlerin yapılması da hedeflenmektedir (<https://sdgs.un.org/goals/goal2>). Ancak dünya, yaşanan iklim olayları, nüfus artışı, ekonomik istikrarsızlık, pandemi gibi durumlar nedeniyle insanların güvenli, besleyici ve yeterli gıdaya erişim sağlamayı amaçlayan SKH'lerine ulaşmasında ne yazık ki yeterince ilerleme sağlayamamıştır. Özellikle Afrika, Güney Amerika ve Asya'daki bazı bölgelerde durum her geçen gün kötüleşmektedir (FAO, IFAD, UNICEF, WFP ve WHO, 2021). Küresel Gıda Krizleri Raporu (GRFC, 2022)'na göre 193 milyona yakın insan akut gıda güvenliğinden yoksun ve 53 ülke/bölgenin acil yardıma ihtiyacı bulunmaktadır. FAO's Strategic Framework 2022-31 (2021)'na göre açılığa son hedefine ulaşmak amacıyla:

1. Dünyada sürdürülebilir geçim kaynakları ile ekosistemlerin oluşmasının sağlanması,
2. Kırsalda yaşayan savunmasız nüfuslara yatırım yaparak gıda ve tarım alanında bir dönüşümün yaşanması gerektiği belirtilmiştir.

---

2.5. 2020'ye kadar tohumların, kültür bitkilerinin, çiftlik hayvanlarının ve evcilleştirilmiş hayvanların ve onların vahşi türlerinin ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeylerde etkin bir biçimde yönetilen ve çeşitlendirilen tohum ve bitki bankaları aracılığıyla genetik çeşitliliğinin sürdürülmesi ve uluslararası olarak üzerinde anlaşmaya varıldığı üzere, genetik kaynakların ve ilgili geleneksel bilginin kullanımından elde edilen kazanımlara erişimin ve bu kazanımların adil ve hakkaniyetli biçimde paylaşılmasının desteklenmesi

2.a. Özellikle en az gelişmiş ülkeler olmak üzere, gelişmekte olan ülkelerde tarımsal üretim kapasitesinin artırılması için geliştirilmiş uluslararası işbirliği aracılığıyla, kırsal altyapı, tarımsal araştırma ve yayım hizmetleri, teknoloji geliştirme ve bitki ve hayvan gen bankaları alanlarına yatırımın artırılması

2.b. Tarımsal ihracat sübvansiyonlarının her türünün ve eş etkili mali yüklerle birlikte bütün ihracat önlemlerinin paralel olarak ortadan kaldırılması yoluyla, Doha Kalkınma Turu'na uygun olarak, dünya tarım piyasalarındaki ticari kısıtlamalar ve aksaklıkların düzeltilmesi ve önlenmesi

2.c. Gıda hammadde piyasalarının ve türevlerinin etkin bir biçimde işlemelerini sağlamak için önlemler alınması ve gıda fiyatlarındaki aşırı değişkenliği sınırlandırmaya yardımcı olmak için gıda rezervleriyle ilgili bilgileri de kapsayan piyasa bilgilerine zamanında erişimin kolaylaştırılması

planlarının gerçekçi çözümlere ulaşmasını sağlamak öncelik olmalıdır. Çünkü gıda güvenliği konusunda etkin çözümler önermesine karşın çoğu eylem planı veya politikanın izleme ve değerlendirmesi yeterli düzeyde olmadığından günümüz dünyasında gıda güvenliği hala bir sorun olarak yaşamaya devam etmektedir.

### **Seçilmiş Kaynaklar**

- Cheeseman, J. (2016). Food security in the face of salinity, drought, climate change, and population growth. In *Halophytes for food security in dry lands* (pp. 111-123). Academic Press.
- Chilton, M., Knowles, M., Rabinowich, J., & Arnold, K. T. (2015). The relationship between childhood adversity and food insecurity: 'It's like a bird nesting in your head'. *Public health nutrition*, 18(14), 2643-2653.
- Kerr, R. B., Madsen, S., Stüber, M., Liebert, J., Enloe, S., Borghino, N., Parros, P., Mutyambai, M.D., Prudhon, M., & Wezel, A. (2021). Can agroecology improve food security and nutrition? A review. *Global Food Security*, 29, 100540.
- Okolie, C. C., & Ogundeji, A. A. (2022). Effect of Covid-19 on agricultural production and food security: A scientometric analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-13.
- Pachapur, P. K., Pachapur, V. L., Brar, S. K., Galvez, R., Le Bihan, Y., & Surampalli, R. Y. (2020). Food security and sustainability. *Sustainability: Fundamentals and Applications*, 357-374.
- Polsky, J. Y., & Garrigué, D. (2022). Household food insecurity in Canada early in the Covid-19 pandemic. *Health Reports*, 33(2), 15-26.

### **Kaynaklar**

- Abdulkadyrova, M. A., Dikinov, A. H., Tajmashanov, H. È., Shidaev, L. A., & Shidaeva, E. A. (2016). Global food security problems in the modern world economy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5320-5330.
- Akça, E., Büyük, G., İnan, M., & Kırpık, M. (2022). Sustainable management of land degradation through legume-based cropping system. In *Advances in Legumes for Sustainable Intensification* (pp. 267-280). Academic Press.
- Alexandratos N, Bruinsma J (2012) World agriculture towards 2030/2050: The 2012 revision. ESA Working paper No. 12-03. FAO.
- Alsaffar, A. A. (2016). Sustainable diets: The interaction between food industry, nutrition, health and the environment. *Food science and technology international*, 22(2), 102-111.

- Aranceta-Bartrina, J., Pe' rez-Rodrigo, C. (2019). Dietary Guidelines: Pyramids, Wheels, Plates and Sustainability in Nutrition Education, (Ed: Ferranti, P., Berry, B.M., Anderson, J.R.) Encyclopedia of Food Security and Sustainability, Elsevier
- Avana-Tientcheu, M. L., & Tiambo, C. K. (2020). Breeding and Productivity in Ending Hunger and Achieving Food Security and Nutrition. In Zero Hunger (pp. 130-146). Cham: Springer International Publishing.
- Bajura, T. (2016). Food security in Conditions of Financial And Economic Crisis. *Economy and Sociology*, 41-46.
- Bandumula, N. (2018). Rice production in Asia: Key to global food security. Proceedings of the National Academy of Sciences, India Section B: Biological Sciences, 88(4), 1323-1328.
- Behera, B. K., Rout, P. K., & Behera, S. (2019). Move towards zero hunger. In Move Towards Zero Hunger (pp. 1-35). Springer, Singapore.
- Béné, C., Bakker, D., Chavarro, M. J., Even, B., Melo, J., & Sonneveld, A. (2021). Global assessment of the impacts of Covid-19 on food security. *Global Food Security*, 31, 100575.
- Bernal, J., Frongillo, E. A., & Rivera, J. A. (2016). Food insecurity reported by children, but not by mothers, is associated with lower quality of diet and shifts in foods consumed. *Maternal & Child Nutrition*, 12(3), 546-557.
- Berry, E. M., Dermuni, S., Burlingame, B., Meybeck, A., & Conforti, P. (2015). Food security and sustainability: can one exist without the other?, *Public Health Nutrition*, 18(13), 2293-2302.
- Boko, M., Niang, I., Nyong, A., Vogel, C., Githeko, A., Medany, M., Osman-Elasha, B., Tabo, R., & Yanda, P. (2007). In Parry ML, Canziani OF, Palutikof JP, Van Der Linden PJ, Hanson CE (Eds.), Impacts, adaptation, and vulnerability. Contribution of working group II to the fourth assessment report of the intergovernmental panel on climate change. Cambridge: Cambridge University Press, pp. (433-467).
- Bonow, P. R. M., & Dinnézt, P. (2014). Mountain agriculture at the crossroads, biodiversity, culture, and modernization, conflicting and interacting interests. In 11th European IFSA Symposium, Farming Systems Facing Global Challenges: Capacities and Strategies, Proceedings, Berlin, Germany, 1-4 April 2014 (pp. 893-904). International Farming Systems Association (IFSA) Europe.
- Bowdren, C. F., & Santo, R. (2019). Sustainable diets for a food-secure future. In Environmental Nutrition (pp. 285-303). Academic Press.
- Burlingame, B., & Hoffmann I. (2012). Animal Genetic Diversity and Sustainable Diets (82-92p), Sustainable diets and biodiversity: Directions and solutions for policy, research and action. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), Rome, Italy.

- Bühler, D., Hartje, R., & Grote, U. (2018). Matching food security and malnutrition indicators: Evidence from Southeast Asia. *Agricultural Economics*, 49(4), 481-495.
- Cole, M. B., Augustin, M. A., Robertson, M. J., & Manners, J. M. (2018). The science of food security. *npj Science of Food*, 2(1), 1-8.
- Contento, I.R. (2011). *Nutrition Education: Linking Research, Theory, and Practice*, second ed. Jones and Bartlett, Sudbury, MA.
- Cowan, A. E., Jun, S., Tooze, J. A., Eicher-Miller, H. A., Dodd, K. W., Gahche, J. J., Guenther, P.M., Dwyer, J.T., Potischman, N., Bhadra, A., & Bailey, R. L. (2020). Total usual micronutrient intakes compared to the dietary reference intakes among US adults by food security status. *Nutrients*, 12(1), 38.
- Çilek, A., Berberoğlu, S., Akça, E., Dönmez, C., Erdoğan, M. A., Kapur, B., & Kapur, S. (2020). Soil Degradation: Global Assessment. In *Managing Soils and Terrestrial Systems* (pp. 217-234). CRC Press.
- De Onis, M., & Branca, F. (2016). Childhood stunting: a global perspective. *Maternal & Child Nutrition*, 12, 12-26.
- Dernini, S. (2019). Sustainable Diets: A Historical Perspective, (Ed: Ferranti, P., Berry, B.M., Anderson, J.R.) *Encyclopedia of Food Security and Sustainability*, Elsevier
- Diana, G. E., & Mihaela, B. I. (2019). The Impact of Food Insecurity on The World's Population. *Agricultural Management/Lucrari Stiintifice Seria I, Management Agricol*, 21(3).76-83.
- Diallo, A., Donkor, E., & Owusu, V. (2020). Climate change adaptation strategies, productivity and sustainable food security in southern Mali. *Climatic Change*, 159(3), 309-327.
- Din, M. S. U., Mubeen, M., Hussain, S., Ahmad, A., Hussain, N., Ali, M. A., Sabagh, A.E., Elsabagh, M., Shah, G.M., Qaisrani, S.A., Tahir, M., Javeed, R.H.M., Anwar-ul-Haq, M., Ali, M., & Nasim, W. (2022). World nations priorities on climate change and food security. In *Building Climate Resilience in Agriculture* (pp. 365-384). Springer, Cham.
- Durgannavar, N. A., & Hulamani, S. (2021) Reverse Migration And Food Security: A View Through Covid-19 Lenses. (Ed: Mehere, B.A., Pantawane, P.K., Kahate, P.M., Yadav, K.) *Covid 19: Impact And Response Volume IV*, 43.
- Dünya Bankası (The World Bank) (2020). <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/06/08/Covid-19-to-plunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-war-ii>
- FAO, (2006). *Food Security, Policy Brief, Issue:2, June:2006*. Rome: FAO. [https://www.fao.org/fileadmin/templates/faoitally/documents/pdf/pdf\\_Food\\_Security\\_Cocept\\_Note.pdf](https://www.fao.org/fileadmin/templates/faoitally/documents/pdf/pdf_Food_Security_Cocept_Note.pdf) (Erişim Tarihi:21.05.2022)
- FAO, (2009). *Global agriculture towards 2050* [https://www.fao.org/fileadmin/user\\_upload/lon/HLEF2050\\_Global\\_Agriculture.pdf](https://www.fao.org/fileadmin/user_upload/lon/HLEF2050_Global_Agriculture.pdf)

- FAO, (2014). Nutrition, Education And Awareness Raising For The Right To Adequate Food, <https://www.fao.org/3/i3895e/i3895e.pdf>
- FAO, (2016). Migration, Agriculture and Rural Development, <https://www.fao.org/3/i6064e/i6064e.pdf>
- FAO, (2021), FAO's Strategic Framework 2022-31 (2021). 38p. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations. Available online: <https://www.fao.org/3/cb7099en/cb7099en.pdf>
- FAO, (2022). World Food Situation. <https://www.fao.org/worldfoodsituation/food-pricesindex/en/>
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP & WHO. (2020). In Brief to The State of Food Security and Nutrition in the World 2020. Transforming food systems for affordable healthy diets. Rome, FAO. <https://doi.org/10.4060/ca9699en>
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP & WHO. (2021). The State of Food Security and Nutrition in the World 2021. Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all. Rome, FAO. <https://doi.org/10.4060/cb4474en>
- Farooq, M., Rehman, A., & Pisante, M. (2019). Sustainable agriculture and food security. In *Innovations in sustainable agriculture* (pp. 3-24). Springer, Cham.
- Gitz, V., Meybeck, A., Lipper, L., Young, C. D., & Braatz, S. (2016). Climate change and food security: risks and responses. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) Report, 110, 2-4.
- Gomiero, T. (2016). Soil degradation, land scarcity and food security: Reviewing a complex challenge. *Sustainability*, 8(3), 281.
- GRFC, (2022). The Global Report on Food Crises 2022 in brief.
- GSP. 2017 Global Soil Partnership Endorses Guidelines on Sustainable Soil Management <http://www.fao.org/global-soil-partnership/resources/highlights/detail/en/c/416516/> (2017)
- Gupta, G. S. (2019). Land degradation and challenges of food security. *Rev. Eur. Stud.*, 11, 63.
- Hamdy, A., & Aly, A. (2014). Land degradation, agriculture productivity and food security. In *Proceedings of the Fifth International Scientific Agricultural Symposium, Agrosym* (pp. 708-717).
- Hanson K.L., Connor L.M. (2014). Food insecurity and dietary quality in US adults and children: a systematic review. *American Journal of Clinical Nutrition*, 100(2):684–92
- Hendriks, S.L. (2017). The Food Security Continuum: A Novel Tool for Understanding Food Insecurity as a Range of Experiences, (Ed: Hassan, A.) *Food Security and Child Malnutrition The Impact On Health, Growth, And Well-Being*, Apple Academic Press Inc.

- Hernandez, D. C., Reesor, L. M., & Murillo, R. (2017). Food insecurity and adult overweight/obesity: Gender and race/ethnic disparities. *Appetite*, 117, 373-378.
- Hussain, S., Huang, J., Huang, J., Ahmad, S., Nanda, S., Anwar, S., Shakoor, A., Zhu, C., Zhu, L., Cao, X., Jin, Q. & Zhang, J. (2020). Rice production under climate change: adaptations and mitigating strategies. In *Environment, climate, plant and vegetation growth* (pp. 659-686). Springer, Cham.
- IPBES, (2018). Summary for policymakers of the assessment report on land degradation and restoration of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. IPBES secretariat, Bonn, Germany.
- IPCC, (2018). Summary for Policymakers. In IPCC, M. Allen, M. Babiker, Y. Chen, H. de Coninck, S. Connors, et al. (Eds.), *Global Warming of 1.5°C: An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty* (pp. 1–32). Geneva: World Meteorological Organization.
- Islam, M. S., Okubo, K., Islam, A. H. M., & Sato, M. (2022). Investigating the effect of climate change on food loss and food security in Bangladesh. *SN Business & Economics*, 2(1), 1-24.
- Jun, S., Cowan, A. E., Dodd, K. W., Tooze, J. A., Gahche, J. J., Eicher-Miller, H. A., Guenther, P.M. Dwyer, J.T., Potischman, N., Bhadra, A., Forman, M.R., & Bailey, R. L. (2021). Association of food insecurity with dietary intakes and nutritional biomarkers among US children, National Health and Nutrition Examination Survey (NHANES) 2011–2016. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 114(3), 1059-1069.
- Kalkuhl, M., Von Braun, J., & Torero, M. (2016). Food price volatility and its implications for food security and policy (p. 626). Springer Nature.
- Karl, M. (2009). Inseparable: The crucial role of women in food security revisited. *Women in Action*, 1(1), 8-19.
- Keenan, D. P., Olson, C., Hersey, J. C., & Parmer, S. M. (2001). Measures of food insecurity/security. *Journal of Nutrition Education*, 33, S49-S58.
- Khamzina, A., Lamers, J.P.A., Börner, J. (2017). Land resources and the SDGs, (Ed: Vlek, P. L., Khamzina, A., & Tamene, L. D.) *Land degradation and the Sustainable Development Goals: Threats and potential remedies*, CIAT Publication No. 440. International Center for Tropical Agriculture (CIAT), Nairobi, Kenya. 67 p
- Laborde, D., Martin, W., Swinnen, J., & Vos, R. (2020). Covid-19 risks to global food security. *Science*, 369(6503), 500-502.
- Lacirignola, C., Adinolfi, F., & Capitanio, F. (2015). Food security in the Mediterranean countries. *New Medit*, 14(4), 2-10.



- Lairon, D. (2012). Biodiversity and sustainable nutrition with a food-based approach. Sustainable diets and biodiversity. e International Scientific Symposium Biodiversity and Sustainable Diets United Against Hunger 3–5 November 2010 FAO Headquarters, Rome <https://www.fao.org/3/i3004e/i3004e.pdf>
- Massawe, F., Mayes, S., & Cheng, A. (2016). Crop diversity: an unexploited treasure trove for food security. *Trends In Plant Science*, 21(5), 365-368.
- Mishra, J., Mishra, P., & Arora, N. K. (2021). Linkages between environmental issues and zoonotic diseases: with reference to COVID-19 pandemic. *Environmental Sustainability*, 4(3), 455-467. <https://doi.org/10.1007/s42398-021-00165-x>
- Molotoks, A., Smith, P., & Dawson, T. P. (2021). Impacts of land use, population, and climate change on global food security. *Food and Energy Security*, 10(1), e261.
- Mortazavi, Z., Dorosty, A. R., Eshraghian, M. R., Ghaffari, M., & Ansari-Moghaddam, A. (2021). Nutritional education and its effects on household food insecurity in Southeastern Iran. *Iranian Journal of Public Health*, 50(4), 798.
- Nelson, G., Bogard, J., Lividini, K., Arsenault, J., Riley, M., Sulser, T. B., Mason-D'Croz, D.,
- Power, B., Gustafson, D., Herrero, M., Wiebe, K., Cooper, K., Remans, R., & Rosegrant, M. (2018). Income growth and climate change effects on global nutrition security to mid-century. *Nature Sustainability*, 1(12), 773-781.
- Nkonya, E., Mirzabaev, A., & Von Braun, J. (2016). Economics of land degradation and improvement—a global assessment for sustainable development (p. 686). Springer Nature.
- O'Hara, S., & Toussaint, E. C. (2021). Food access in crisis: Food security and COVID-19. *Ecological Economics*, 180, 106859.
- Ojokoh, B. A., Makinde, O. S., Fayeun, L. S., Babalola, O. T., Salako, K. V., & Adzitey, F. (2022). Impact of COVID-19 and lockdown policies on farming, food security, and agribusiness in West Africa. In *Data Science for Covid-19* (pp. 209-223). Academic Press.
- Pe´rez-Rodrigo, C., Aranceta-Bartrina, J. (2019). National Diet Recommendations, (Ed: Ferranti, P., Berry, B.M., Anderson, J.R.) *Encyclopedia of Food Security and Sustainability*, Elsevier
- Prosekov, A. Y., & Ivanova, S. A. (2018). Food security: The challenge of the present. *Geoforum*, 91, 73-77.
- Rahmann, G., Grimm, D., Kuenz, A., & Hessel, E. (2020). Combining land-based organic and landless food production: a concept for a circular and sustainable food chain for Africa in 2100. *Organic agriculture*, 10(1), 9-21.
- Raimondo, M., Nazzaro, C., Marotta, G., & Caracciolo, F. (2021). Land degradation and climate change: Global impact on wheat yields. *Land Degradation & Development*, 32(1), 387-398.

- Raza, H., Bilal, H., Raza, A., Shoukat, M. B., Tariq, R., Rasheed, A., Shahid, M., Sharif, M.U., Maqsood, M. & Ramzan, M. (2021). Impact of Climate Change on Agriculture and Food Security: A Review. *Indian Journal of Pure & Applied Biosciences*, 9(3), 110-118.
- Sabbağ, Ç. (2022a). The Present and Future of Gastronomy Against Global Threats (Chapter 7), *Gastronomy, Hospitality, and the Future of the Restaurant Industry: Post-Covid-19 Perspectives*, IGI Global, (Ed. Ana Pinto Borges; António Lopes de Almeida, Elvira Pacheco Vieira, Rui Rosa Dias, Paula Rodrigues), 139-164. DOI: 10.4018/978-1-7998-9148-2
- Sabbağ, Ç. (2022b). Nutrition in Learning Environments During and After the Pandemic: Limitations and Opportunities (Chapter 1, 1-21p.), *Policies and Procedures for the Implementation of Safe and Healthy Educational Environments: Post-COVID-19 Perspectives*, (Ed. Malika Haoucha) IGI Global, 297p. DOI: 10.4018/978-1-7998-9297-
- Searchinger, T., Waite, R., Hanson, C., Ranganathan, J., Dumas, P., Matthews, E., & Klirs, C. (2019). *Creating a sustainable food future: A menu of solutions to feed nearly 10 billion people by 2050*. WRI and Princeton University. Washington, Dc
- Sharma, R. & Konandreas, P. (2008). *WTO Provisions in the Context of Responding to Soaring*
- Shetty, P. (2006). Malnutrition and undernutrition. *Medicine*, 34(12), 524-529.
- Suresh, B. (2009). Global economic crisis and nutrition security in Africa. *African Journal of Food, Agriculture, Nutrition and Development*, 9(9), 1797-1806.
- Swaminathan, M. S. (2010). Achieving food security in times of crisis. *New Biotechnology*, 27(5), 453-460.
- Swinnen, J., McDermott, J. (2020). *COVID-19: Assessing impacts and policy responses for food and nutrition security*, Covid-19 Global Food Security, International Food Policy Research Institute (IFPRI), USA.
- Thompson, B. (2019). *Impact of the Financial and Economic Crisis on Nutrition—Policy and Programme Responses*. FAO: Nutrition and Consumer Protection Division.
- Trivellone, V., Hoberg, E. P., Boeger, W. A., & Brooks, D. R. (2022). Food security and emerging infectious disease: risk assessment and risk management. *Royal Society Open Science*, 9(2), 211687.
- Türkeş, M. T. (2020). İklim Değişikliğinin Tarımsal Üretim ve Gıda Güvenliğine Etkileri: Bilimsel Bir Değerlendirme. *Ege Coğrafya Dergisi*, 29(1), 125-149.
- UN. (2019). <https://www.un.org/development/desa/en/news/population/international-migrant-stock-2019.html#:~:text=The%20number%20of%20international%20migrants%20globally%20reached%20an%20estimated%20272,by%20the%20United%20Nations%20today.>

- UN/DESA Policy Brief, (2021). <https://www.un.org/development/desa/dpad/publication/un-desa-policy-brief-102-population-food-security-nutrition-and-sustainable-development/>).
- UNCCD. 2022. The Global Land Outlook, second edition. United Nations Convention to Combat Desertification, Bonn
- Van Dijk, M., Morley, T., Rau, M. L., & Saghai, Y. (2021). A meta-analysis of projected global food demand and population at risk of hunger for the period 2010–2050. *Nature Food*, 2(7), 494-501.
- Vásquez, F., Vita, G., & Müller, D. B. (2018). Food security for an aging and heavier population. *Sustainability*, 10(10), 3683.
- Verhagen, W. (2022). Unpacking the Impacts of COVID-19 on Long-Term Food Security. Available at SSRN 4107891.
- Von Braun, J., Chichaibelu, B. B., Torero Cullen, M., Laborde, D., & Smaller, C. (2021). Ending hunger by 2030—policy actions and costs.
- Wells, J. C., Briend, A., Boyd, E. M., Berkely, J. A., Hall, A., Isanaka, S., Webb, P., Khara, T., & Dolan, C. (2019). Beyond wasted and stunted—a major shift to fight child undernutrition. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(11), 831-834.
- WFP (World Food Programme), (2020). Annual performance report for 2020, Annual session Rome, 21–25 June 2021, <https://www.wfp.org/publications/annual-performance-report-2020>
- WFP (World Food Programme). (2022). 2020 Hunger Map. World Food Program. <https://www.wfp.org/publications/hunger-map-2020>
- WHO, (2020a). Children: improving survival and well-being, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/children-reducing-mortality#:~:text=Malnourished%20children%2C%20particularly%20those%20with,under%2D5%20years%20of%20age.>
- WHO, (2020b). Microsoft Word - Responding to COVID-19 CommunityTransmission 2020-03-07\_en\_10MAR2020\_marissa.DOCX (who.int) (Accessed date: 18.06.2021).
- WHO, (2021). UN report: Pandemic year marked by spike in world hunger, <https://www.who.int/news/item/12-07-2021-un-report-pandemic-year-marked-by-spike-in-world-hunger>
- WHO, UNICEF & World Bank. (2021). Levels and trends in child malnutrition: UNICEF / WHO / The World Bank Group joint child malnutrition estimates: key findings of the 2021 edition. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341135>
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., ... & Murray, C. J. (2019). Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393(10170), 447-492.

- World Bank (Dünya Bankası). (2014). The World Bank Group and the Global Food Crisis: An Evaluation of the World Bank Group Response. The World Bank.
- Yadav, S. S., Hegde, V. S., Habibi, A. B., Dia, M., & Verma, S. (2019). Climate change, agriculture and food security. Yadav SS, Redden RJ, Hatfield JL, et al., DH (ed) Food security and climate change, First Edit. John Wiley & Sons Ltd.
- Zhang, W., Persoz, L., Hakiza, S., Biru, L., & Girmatsion, L. (2022). Impact of COVID-19 on Food Security in Ethiopia. *Epidemiologia*, 3(2), 161-178.
- Ziadat, F. M., Zdruli, P., Christiansen, S., Caon, L., Monem, M. A., & Fetsi, T. (2022). An Overview of Land Degradation and Sustainable Land Management in the Near East and North Africa. *Sustainable Agriculture Research*, 11(1), 1-11.

### **Kısaltmalar**

**Covid-19:** Coronavirus Disease-2019

**FAO:** Food and Agriculture Organization of the United Nations

**IPCC:** Intergovernmental Panel on Climate Change

**SKH:** Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

**UN:** United Nations

**UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund

**WFP:** World Food Programme

**WHO:** World Health Organization

### **Sözlük Çalışması**

- 1. Arazi Bozulumu:** Doğal süreçler ve insan kaynaklı faaliyetler nedeniyle ekili arazilerin kalitesinin ve üretim kapasitesinin bozulması veya kaybıdır.
- 2. İklim Değişikliği/Krizi:** Küresel ortalama iklim olaylarında meydana gelen değişiklikler sonucunda aşırı hava olaylarının meydana gelmesiyle ekosistemin zarar görmesi olayıdır.
- 3. Malnütrisyon:** Yaşa ve cinsiyete göre yetersiz ve dengesiz beslenmedir. Aşırı veya yetersiz enerji alımına neden olan beslenme durumudur.
- 4. Mikrobesein:** Gıdalarda bulunan, enerji sağlamayan ancak enerji üretimine yardımcı olan vitamin ve minerallerdir.
- 5. Pandemi:** Bir hastalığın veya bulaşıcı ajanın dünyanın birçok yerinde sınır ötesi yayılmasıdır.
- 6. Sürdürülebilir Diyet:** İnsan sağlığını koruyan ve çevre üzerinde olumsuz etkisi düşük olan diyetlerdir.

# Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Sürdürülebilir Kalkınma

*“Kadınlar insandır, biz erkekler ise insanoğlu.”*

Neşet ERTAŞ

## Giriş

İlk çağlardan beri insanları tanımlayabilmek için yaş, statü, cinsiyet, dil, din ve ekonomik güç gibi değişkenler kullanılarak sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan biri de insanın doğumundan önce bile davranışlarını, yaşam koşullarını ve imkân ve olanaklara ulaşma şansını belirleyen cinsiyettir (Akkaş, 2019). Cinsiyet kavramı; insanın kadın veya erkek olarak göstermiş olduğu genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri kapsayan kadın ve erkek arasındaki farklılıklara dayanan sınıflandırmadır (Gedik, Yılmaz, 2019; 2021). Toplumsal cinsiyet ise kadınların ve erkeklerin toplumla, zamanla, kültürle etkileşimi sonucu şekillenen kadının ve erkeğin toplumca nasıl algılandığı ile ilgili bir kavramdır (Üner, 2008). Bu kavramı kadın ve erkek arasındaki ayrımı belirginleştirmek için ilk kez Robert Stoller “Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet” adlı kitabında kullanmıştır (Yılmaz, 2019). Stoller’a göre toplumsal cinsiyet temelini kadınların ve erkeklerin yaşam tecrübelerinin oluşturduğu bir inşa sürecidir (Akkaş, 2019).

Feminist hareketlerin 1960’lı yıllarda yükselmesiyle ortaya çıkan (Akkaş, 2019) toplumsal cinsiyet kavramı toplumun ve kültürün etkisiyle şekillenmiş, zaman içerisinde kalıplaşmış önyargılara da zemin hazırlamıştır (Artar, 2020). Daha anne rahmindeyken bebeğin cinsiyeti üzerinde etkisini göstermeye başlayan kültür toplumdan topluma değişiklik gösterse de bütün toplumlarca kanıksanmış bazı düşünceler mevcuttur. Erkeklerin fiziksel açıdan güçlü olmasının erkeği koruyucu, kadının ise narin olarak algılanması veya erkeklerin daha akılcı kadınların ise daha duygusal olarak nitelendirilmesi gibi. Bu özellikler kadının veya erkeğin doğuştan edindiği özellikleri olmamasına rağmen kültür bunları normalleştirerek sorgulanmadan kabul görmesine yol açmıştır (Gedik, 2021). Kadının ve erkeğin nasıl davranması, konuşması, hissetmesi ve hatta nasıl düşünmesi gerektiğinin belirlenmesi (Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları Kılavuzu, 2016) cinsiyeti toplumsallaştırmakta ve bu zihniyet erkeğin duygusallaşmasını yadırgayarak “kız gibi ağlama” veya “erkek adam ağlamaz” söylemlerini, kadının güçlü, kendi ayakları üzerinde durmasını ise “erkek gibi kız”, “erkek Fatma” şeklindeki söylemlerini normalleştirmektedir.

Cinsiyetlerinin bilincinde olmadan dünyaya gelen bebekler, toplumun ve ailenin kız ve erkek bebeğe yükledikleri anlamlarla ve cinsiyet rolleriyle hangi

cinsiyete mensup olduklarını öğrenirler. Hitap ederken kullanılan kelimeler, alınan kıyafetlerin renkleri, oyuncaklar, verilen isimler bebeğin toplumca kazanması beklenen toplumsal cinsiyet rolüne bürünmesine sebep olmaktadır. Bu öğeler ve daha fazlası sebebiyle birey biyolojik cinsiyetine yakıştırılan davranışları zaman içerisinde edinir ve içselleştirir (Akkaş, 2019). Kız ve erkek çocuğu olarak dünyaya gelen insanlar geçen zamanla ve yaşantıyla “kadın” ve “erkek” bireylere dönüşürler (Üner, 2008). Bu dönüşüm her iki cinsiyeti de toplumun kalıplaşmış önyargılarıyla ve rolleriyle karşı karşıya bırakır. Önceden de değinildiği üzere kadına ve erkeğe biçilen bu roller erkeğin kadından daha üstün daha güçlü bir yapıda algılanmasına yol açmakta ve bu algı iki cinsiyet arasında yaşanan eşitsizliği ve ayrımcılığı ortaya çıkarmaktadır (Artar, 2020).

*“Eşitlik, bütün farklılıklara rağmen insanları eşitleyebilmektir (Atauz, 2013). Kadın veya erkek olmaktan kaynaklanan ayrımcılık ise esasında farklılıklara dayanmaktadır. Kendi tercihleri dâhilinde olmayan X ve Y kromozomlara bağlı olarak sahip oldukları cinsiyet hem erkek hem de kadın için eşitsizliklere yol açmaktadır. Toplumsal cinsiyetle ilgili yapılan çalışmalarda her ne kadar kadının erkeğin karşısında yaşadığı ayrımcılığı eşitsizliği ele alınmış olsa da 1980’lerin sonlarına doğru kadınlar kadar olmasa da toplumsal cinsiyetin erkekleri de etkilediği fark edilmiştir (Üner, 2008).*

Sandra Lipsitz Bem’in geliştirdiği toplumsal cinsiyet kuramı da kadın ve erkek özelliklerinde kültürün etkisi olduğunu savunmaktadır. Bilişsel gelişim ve sosyal öğrenme kuramlarını birleştiren Bem, cinsel kimliğin bilişsel yapıyla aynı şekilde ilerlediğini ve cinsiyet rollerin sosyal öğrenme kuramında olduğu gibi öğrenildiğini ileri sürmektedir. Temel ögesi “etiketlendirme” olan bu kurama göre birey davranışları, nesnelere, insanları dişil ve eril olarak sınıflandırmaktadır (Yılmaz, 2019). Örneklendirmek gerekirse, “nazik, duygusal, bülbül” gibi ifadeler kadınsı sınıfta yer alırken “atılgan, kartal, aslan” gibi ifadeler ise erkeksi sınıfta yer almaktadır (Özdemir Yılmaz, 2019).

Bir toplumun kültürel değerlerini yansıtan dil, kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet rollerinden de izler taşımaktadır (Polat, 2010). Dünyada olduğu gibi ülkemizde de kültürün ve toplumsal önyargıların söylemleri, deyimleri ve atasözlerini etkileyerek bir süre sonra kanıksanmış davranışlara ve düşüncelere dönüştürmektedir (Artar, 2020). Bu önyargıların etkisinde ortaya çıkan atasözleri; “kızını dövmeleyen dizini döver”, “kız doğuran tez kocar”, “kız beşikte çeyiz sandıkta”, “oğlan doğuran övünsün, kız doğuran dövünsün” dür. Bu atasözleri kız evlat sahibi olmanın aşağılayıcı bir durum olduğunu, kızlar için erken evliliğin kaçınılmaz olduğunu düşündürmektedir (Kamer Vakfı, 2007). Bu atasözlerinin yanı sıra toplumda sıkça kullanılan bazı söylemler ve deyimler de vardır ki bunlar ya kadının sahip olduğu kişilik özelliklerini aşağılayıcı nitelikte ya da erkeğin

## Seçilmiş Kaynaklar

- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Çerçevesinde Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi*.
- Berktaş, F. (2011). *Feminist Teoride Açılımlar*. Y. Ecevit & N. Karkıner (ed.). Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları içinde (s. 2-23). Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Erdirencelebi, M., & Karakuş, G. (2018). Kadın Çalışanların Cam Tavan Sendromu Algılarının İş Tatminleri ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisini Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3) 95-119.

## Kaynakça

- Açıl, O. (2016). İlk Türk Devletlerinde Kadın Algısı ve Kadın Hakları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 63-72.
- Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. İletişim Yayınevi: Ankara.
- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Çerçevesinde Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi*.
- Arslan Ö. Ö. (2010). *Türk Romanında Kadın (1872-1990)*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artar, T. (2020). *Türkiye’de Cinsiyet Eşitliği Söylemi ve Uygulamaları: Karşılaştırmalı Analiz*. [Yüksek Lisans Tezi]. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataman, M. (2009). Feminizm: Geleneksel Uluslararası İlişkiler Teorilerine Alternatif Yaklaşımlar Demeti. *Alternatif Politika*, 1 (1).
- Atauz, A. (2013). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetin Önlenmesi Projesi*.
- Bardakçı, Ş.; Oğlak, S. (2022). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi ve Türkiye. *Toplumsal Politika Dergisi*, 3 (1), 71-90.
- Berktaş, F. (2011). *Feminist Teoride Açılımlar*. Y. Ecevit & N. Karkıner (ed.). Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları içinde (s. 2-23). Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Bingöl, D. , Aydoğan, E. , Şenel, G. & Erden, P. (2011). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Hiyerarşik Yükselmelerindeki Engeller: Tc. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı Örneği . *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi* , 12 (1) , 115-132.
- Birgün Gazetesi (2022). “Kız çocukları okullasmiyor” . <https://www.birgun.net/haber/kiz-cocuklari-okullasmiyor-388785>

- Bolat, B. S. ( 2014). 1930- Kadınlara İntihap (Seçme- Seçilme) Hakkı Verilmesine Yönelik Tutumlar. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 10 (19).
- Börü, Ş. P. (2017). Kadının Korunmasına İlişkin Uluslararası Sözleşmeler ve Türkiye'nin Konumu. *TBB Dergisi*.
- Cumhuriyet Gazetesi (2022). "İl milli eğitim müdürleri iktidarın bakışına ayna tuttu: 81 isimden 77'si erkek." <https://www.cumhuriyet.com.tr/egitim/il-milli-egitim-mudurleri-iktidarın-bakisına-ayna-tuttu-81-isimden-77si-erkek-1959962>
- Çalışkan, A. (2012). *Kamu Sektöründe İstihdam Edilen Kadınların Kariyer Engellerini ve Cam Tavan Sendromunu Algılamalarına İlişkin Bir Araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çocuğa Karşı Şiddeti Önleme ve Toplumsal Cinsiyet Politika Belgesi, (2013). <http://www.cocugasiddetionluyoruz.net/storage/app/uploads/public/5ba/8d4/119/5ba8d41198a92728342500.pdf>
- Çocuklar için Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması için Ailelerin Güçlendirilmesi Projesi, (2012). İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, [http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2020/02/Toplumsal\\_Cinsiyet\\_Esitligi\\_egitim\\_oturumlari.pdf](http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2020/02/Toplumsal_Cinsiyet_Esitligi_egitim_oturumlari.pdf)
- Değer, C.A. (2016). *Cam Tavan Bağlamında Türkiye'de Kadın Çalışanların Sorunları: Mardin İli Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, A. (2021). Yerli Yapım Çizgi Filmlerde Toplumsal Cinsiyet Eşit(siz)liği . *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (43) , 6942-6979.
- Economist, (2019). The glass-ceiling index. <https://infographics.economist.com/2019/glass-ceiling/>
- Erdirençelebi, M., & Karakuş, G. (2018). Kadın Çalışanların Cam Tavan Sendromu Algılarının İş Tatminleri ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisini Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3) 95-119.
- Eroğlu, F., Çoban, H., & Koç, M. (2015). Toplumsal Kalkınma ve Kadın Girişimciliği Üzerine Bir Araştırma. *International Conference On Eurasian Economies*.
- Erbaş, S. (2019). Küçük Zihinlere Yerleştirilen Toplumsal Cinsiyet Rollerini. *Mavi Atlas* , 7 (1), 185-210.
- Eurostat ( 2017). *Eğitimden Erken Ayrılma Oranları*. [https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg\\_04\\_10&plugin=1](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_10&plugin=1)
- Gazeteduvar, (2022). "2021 yılında kadın cinayetleri tablosu: En az 367 kadın katledildi." <https://www.gazeteduvar.com.tr/2021-yilinda-kadin-cinayetleri-tablosu-en-az-367-kadin-katledildi-haber-1547806>



- Gedik, E. (2021). *Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet. Eğitim Sosyolojisi*. Vizetek Yayıncılık, Ankara.
- Gedik E., & Kadayıfçı E. P. (2011). Feminist M¼cadelede Mikro Dayanışmalar Kız Kardeşliklerin Önemi. *Amarđi Feminist Dergi*. (23).
- Gök, M. (2014). *Kadının Kalkınması Ve Güçlenmesi Bağlamında Sivil Toplum Kuruluşları. Türk Dünyası Sivil Toplum Zirvesi*.
- Güner, E.S.Ö. (2018). *Kadın Çalışanlarda Cam Tavan Sendromu Ve Kariyer Planlaması. İstanbul İli Üzerine Bir Araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleç, M. (2015). *Kadın Çalışanlarda Cam Tavan Sendromunun Örgütsel Vatandaşlığa Etkileri Kuşadası 4 Ve 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama*. [Yüksek Lisans Tezi], Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Independent (2022). "Afganistan'da kadınlar, Taliban'dan sonra hangi hakları kaybetti?". <https://www.indyturk.com/node/507036/d%C3%BCnya/afganistanda-kad%C4%B1nlar-talibandan-sonra-hangi-haklar%C4%B1-kaybetti>
- Independent Turkey (2022). Türkiye'de 2021'in 365 gününde 367 kadın öldür¼ld¼. [indyturk.com/node/455296/haber/turkiyede-2021in-365-gununde-367-kadin-oldurildi](https://www.indyturk.com/node/455296/haber/turkiyede-2021in-365-gununde-367-kadin-oldurildi)
- Kadının İnsan Hakları Eğitimi, (2016). *Kadına Yönelik şiddet Katılımcı Kitapçığı*. [https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2018/08/KIHYC\\_ILO\\_Oturum\\_6\\_Kitapcik.pdf](https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2018/08/KIHYC_ILO_Oturum_6_Kitapcik.pdf)
- Kalaycı, N. (2015). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Bir Çizgi Film Çöz¼mlemesi: PEPEE. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 243-270.
- Kamer Vakfı, (2007). *Kız Olmak, Oğlan Olmak*. Kamer Vakfı Yayın Kurulu.
- Karaca, A. (2007). *Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaypak, ř., & Kahraman, M. (2016). Türkiye'de Kadının İnsan Hakları ve Anayasal Yanması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 298-315.
- Kemal, O. (1976). *Vukuat Var*. İstanbul: Tekin Yayınevi
- Kozlu, D. (2009). Modernizm Sonrası Postmodern Hareket İçinde Kadının Yeri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fak¼ltesi Hakemli Dergisi*.
- Kurnaz, R., & Durualp, E. (2022). Çocuk Gelişimci Gözüyle "Çocuk Gelinler": Nitel Bir Çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (128), 102-120.
- Menteşe, S. (2014). Siyasette Kadının Yeri Ve Önemine İlişkin Bir Araştırma: Tunceli İl Örneği. *Dokuz Eyl¼l Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1).

- Mutlu, A. ( 2017). Niteliksel Bağlamda Kadının Siyasetteki Yeri ve Anlamı. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9).
- OECD (2017). *Employment and unemployment rate by gender*. <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54741>
- OECD (2019 ). *Violence against women*. <https://data.oecd.org/inequality/violence-against-women.htm>
- Orçan, M., & Kar, M. (2008). Türkiye'de erken yaşta yapılan evlilikler ve risk algısı: Bismil örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 97-112.
- Ormrod, J. E. (2018). *Öğrenme Psikolojisi*. Nobel Akademik: Ankara.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14 (33).
- Örücü, E., Kılıç, R. & Kılıç, T. (2007). “Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği”. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14 (2), 117-135.
- Özdemir Yılmaz, E. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersi İle Bütünleştirilmiş Toplumsal Cinsiyet Temelli Etkinliklerin Toplumsal Cinsiyete Dayalı Meslek Seçimine Yönelik Tutumlara Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi] Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2017).Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Algısı Üzerine Kavramsal Bir Çalışma. *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*
- Pamuk, M. Ş. ( 2017). Kadın Çalışanların Kariyer Engelleri ve Cam Tavan Sendromu Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği). [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, B. M. (2019). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Türk Çizgi Filmlerinde Anne ve Baba Temsili Üzerine Bir Çalışma . *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi* , 1 (2) , 15-27 .
- Polat, S. (2010). *Eğitimde ve Sınıf İçi Süreçlerde Cinsiyetçi Yaklaşımlar*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sancar, S. ( 2018). *Siyasal Kararlara Katılımda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Haritalama ve İzleme Çalışması Geniş Özet*, Ceid Yayınları.
- Sarıkaya E. (2019). *Kadının Siyasal Hakları Tarihçesi*. , TAÇESE Yayınları, Ankara.
- Sayılan, F. ( 2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. Dipnot Yayıncılık. Ankara.
- Soysal, A. (2010). Türkiye'de Kadın Girişimciler: Engeller ve Fırsatlar Bağlamında Bir Değerlendirme . *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (01) , 83-114 .

- Sumbas, A. (2015). *Kadın ve Siyaset*. <http://ka-der.org.tr/wp-content/uploads/2020/12/Kad%C4%B1n-ve-Siyaset-Sosyolojisi.pdf>
- Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarında İlerleme Toplumsal Cinsiyete Hızlı Bir Bakış 2021, (2021). <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2021-12/Progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2021-tr.pdf>
- Şahin, H., Çakmak, A., Erdem, Y. ( 2021). Pandemiin Kadına Yönelik Şiddet Üzerine Etkisinin Yazılı Basına Yansıyan Olgular Üzerinden İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 ( 43).
- Şahin, M. K.; & Çoban, A. (2019). Türkiye’de Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyet Üzerine Yapılmış Çalışmalara Toplu Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12(64).
- Şeker, A. ( 2017). Türk Romanında Toplumsal Cinsiyet Açısından Kadın Temsillerine Yönelik Sosyolojik Bir Çözümleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (54), 641-652.
- Şengül, G.O. (2018). *Kadın Odaklı Reklamlarda Kadınlık Sunumu*. [Yüksek Lisans Tezi] Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenol, D. , Erdem, S. , Uzun, Z. & Erdem, E. (2016). Toplumsal Cinsiyetin Bir Aktarım Aracı Olarak Çizgi Filmler: Sindirella ve Pamuk Prenses Örneği . *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi* , 2 (2) , 0-0 . DOI: 10.21798/kadem.2017225030
- Tan, M. G. (2018). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması. Türkiye’de Katılımcı Demokrasinin Güçlendirilmesi: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin İzlenmesi Projesi*, CEİD Yayınları.
- Taş, G. (2016). Feminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analizi, Tarihsel Süreçleri Ve Dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler*
- Taşkın, L. (2004). Uluslararası Sözleşmeler Işığında Kadının Durumu. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8 (2).
- Toksöz, G., Özkazanç, A. Poyraz, B. ( 2001). Kadınlar, Kalkınma ve Sosyal Adalet. *Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi*.
- Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları Kılavuzu, (2016). *Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi*.
- TÜİK (2021). *İstatistiklerle Çocuk*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/GetBultenPdf?id=37228>
- TÜİK (2021). Türkiye Aile Yapısı Araştırması (TAYA) Raporu. [https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/turkiye\\_aile\\_yapisi\\_ara%C5%9Ftirmasi\\_2021.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/turkiye_aile_yapisi_ara%C5%9Ftirmasi_2021.pdf)
- UNESCO (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies. 5 Şubat 2009 tarihinde UNESCO Web sitesinden erişildi: [http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico\\_en.pdf/mexico\\_en.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf)

- UNICEF (2022). Çocuk yaşta evlilik. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-ya%C5%9Fta-evlilik>
- Üner, S. (2008). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadele Projesi, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.*
- WEF (World Economic Forum), 2022. *Global Gender Gap Report.*
- Yanık, A., Hanbaba, Z., Soygür, S., Ayaltı, B., & Doğan, M. (2014). Kadına Yönelik Şiddet Davranışlarının Değerlendirilmesi: Türkiye’den Kanıt. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 104-111.
- Yardım, H. & Demir, M. (2022). Romantik İlişkilerde Algılanan Sosyal Destek, Bağlanma ve Kadına Yönelik Şiddet Tutumu . *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1) , 67-79.
- Yılcıoğlu, N. (2014). *Üç Kadın Üç Hayat.* Kadın Sorunları Araştırma Ve Uygulama Merkezi, Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, F. & Gül, H. (2021). Uluslararası kalkınma politikaları ve kadınların güçlendirilmesi üzerine bir değerlendirme. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 679-695.
- Yıldız, N. (2020). Uluslararası kuruluşlar açısından kadının güçlendirilmesine bakış. *HAKİŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 9 (25), 224-245.
- Yılmaz, C. (2019). *Toplumsal Cinsiyet Algısının Kadınların Çalışma Yaşamı Üzerindeki Etkileri; Artvin Örneği.* [Yüksek Lisans Tezi] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, S. (2019). *Kadınların İş Hayatında Karşılaştıkları Cam Tavan Sendromu Üzerine Nitel Bir Araştırma.* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yürüt, B. (2017). Tanzimat Sonrası Osmanlı Kadın Hareketi ve Hukuki Talepleri, *TBB Dergisi.*

# Bilgi Çağında Ekonomi ve Yenilikçi Üretim

## Giriş

Ulusal ekonomilerin küresel rekabet gücü, bilgiyi üretme ve kullanma yeteneklerini göre değişiklik gösterir. Çünkü bilgi, eğitim ve inovasyon küreselleşen bir dünyada ekonomik büyümenin ana göstergeleridir. Birçok gelişmiş ülke, bilgi üretimi ve ekonomilerinin büyümesini teşvik edecek politikalar geliştirdiler. Son yirmi yılda, bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin ekonomik yaşamın yapısında bazı değişikliklere sebep olduğu görülmektedir. Bilgiye dayalı ekonomi kavramı benimsenmiştir. Bilgi, iş ve sermaye sonrası üretimde ana faktör haline gelmiş ve katma değer oluşturmada önemli rol oynamaktadır (Jellenz, Bobek ve Horvat, 2020). Bu durum, bilgi ve bilgi teknolojisinin sermayenin yerini aldığı ve ekonomik büyüme için önemli roller üstlendiğini göstermektedir. Yiyecek, giyecek ve barınak bir zamanlar insanların en önemli ihtiyaçları iken, şimdi insanlar daha kaliteli bir hayat yaşayabilmek için çalışmaktadır. Akıllı telefonlar, internet ve sosyal medya gibi modern iletişim araçlarının ortaya çıkmasıyla insanların yaşamları daha hızlı ve konforlu hale gelmiştir. İnsanlar şimdilerde uzaktan alışveriş yapmakta, uzaktan eğitim almakta, uzaktan çalışabilmekte ve hatta artık bir doktor başka bir ülkedeki bir hastayı internet aracılığıyla ameliyat edebilmektedir.

Günümüzde makinelere, robotlara ve yazılım sistemlerine olan güvenin artması, insanların konfor ve yaşam beklentilerini artırmaktadır. Ayrıca yapay zekâ, 3D baskı, büyük veri aktarımı vb. gelişmeler insanların yaşamdan beklentilerini tamamen değiştirmektedir (Jellenz, Bobek ve Horvat, 2020). Bu dönüşüm, bireylerin eğilimlerinde ve alışkanlıklarında meydana geldiği gibi, üretimin önceliğinde de meydana gelmektedir. Microsoft, Apple, Amazon, Facebook, Alibaba gibi teknik ve hizmet sektörlerindeki şirketler gibi ekonomik sahnenin ön saflarında yer alan yeni karakterlere sahip şirketler ortaya çıkmıştır. Bu dönüşümden sonra, fiziksel sermaye çarpıcı bir şekilde küçülmüş ve yerini insan sermayesine bırakmıştır. İnsan sermayesinin gelişmesini doğrudan etkileyen en önemli etken tabii ki ülkelerin eğitim sistemi ve eğitimin kalitesidir.

Eğitim harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki, iktisat literatüründe açık bir şekilde dikkat çekmiş, aralarındaki ilişkiyi incelemeye çalışan birkaç uygulamalı çalışmaya çevrilmiştir. Bu çalışmalar birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri içermektedir. Ancak bunların ampirik sonuçları hakkında net bir model bulunmamaktadır (Mohamed, Liu ve Nie, 2022). Hicks çalışmasında en yüksek ekonomik büyüme oranlarına ulaşan ülkelerin, örneğin Kuzey Kore'nin eğitimde en yüksek kayıt oranlarına sahip olduğunu doğrulamıştır (Cantu-Martinez, 2017). Jeffrey Kouton'un çalışması, 1970'ten 2015'e kadar olan dönemde Fildişi Sahili'nde eğitim harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki

ilişkiyi analiz etmiştir. Kounton'un çalışmasında yöneticilerin eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerinde uzun vadeli olumsuz bir etkisi olduğu kısa vadede ise devletin eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Kuruluşlar ve şirketler fiziksel mallardan ziyade entelektüel varlıklardan değer kazanmaktadır. Bütün bunlara rağmen, bilginin genel görüşü değişmiş ve kendisi için talep edilen bir meta haline gelmiştir (Chang, Sabatini-Marques, Moreira da Costa, Selig ve Yigitcanlar, 2019). Bilgi, çağdaş ekonominin ve dolayısıyla sivil sistemin ana bileşeni haline gelmiştir. Bu bağlamda, bilginin çekirdek ve ana itici güç olduğu dijital ekonomi ve e-ticaret kavramları ortaya çıkmıştır. Bilgi ekonomisinin ekonomik büyümedeki ana rolünü ve bilginin şu anda dünyada meydana gelen büyük gelişmenin temeli olduğunu ve uzun vadede ekonomik büyümenin sürdürülmesinde ana faktör olduğu söylenebilir. Özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında artan dijital bölünme ve bilgi uçurumunun yanı sıra, farklı ülkeler arasında farklı şekillerde etkili olan bilgi ekonomisi ile ilgili daha fazla özellik ve avantajın ortaya çıkması, bilgi ekonomisinin gelişmekte olan ülkelerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri haline gelmesine neden olmuştur.

### **Bilgi Ekonomisi Kavramı**

Bilgi ekonomisi açısından anahtar terim bilgidir. Bilgi, teorisyenlerin dikkatini çeken karmaşık bir terimdir (Alai ve Leidner, 2001). Bilgi bazen mevcut ekonomide beşinci üretim faktörü olarak kabul edilir ve ekonomik performansta kritik bir rol oynar (Rajnoha, Štefko, Merková ve Dobrovič, 2016). Bununla birlikte, bilgi ekonomisinin ana sermayesi olan bilgi üzerine inşa edildiği tartışmasızdır. Ekonominin fiili işleyişi, bilginin mal olarak üretilmesine dayanır (Bencsik, Juhász ve Csanádi, 2019). Bilgi yönetimi önemlidir, çünkü bilgi, kârlılıkta sürekli artışlara yol açabilecek en stratejik araçtır.

Bir ekonomik sistem olan bilgi ekonomisi 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Bilgi ekonomisi terimi ilk olarak Peter Drucker'in 1968'de yayınlanan *'The Age of the Gap (Boşluğun Çağı)'* adlı kitabında ortaya çıkmıştır. Bilgi ekonomisine olan ilgi, Dünya Bankası'nın dört temel göstergeye ("eğitim", "araştırma ve geliştirme", "bilgi sistemi ve yasal sistemler" ve "mevzuat") dayanarak bilgi ekonomisine erişmek için temel standartları kabul etmesinden sonra artmıştır. Bilgiye dayalı bir ekonomi, bilgi üretme ve yatırım yapma süreçlerinin, ulusların zenginliğini oluşturmada ve tüm ekonomik sektörlerin verimliliğini artırmada temel ve sürdürülebilir bir rol oynamaktadır (Alavi ve Leidner, 2001). Maamari-Al ve Balushi-Al'a göre bilgi ekonomisi, bi-

## Seçilmiş Kaynaklar

Bilgi Ekonomisi ve Bilgi Ekonomisinin Türkiye Açısından Değerlendirilmesi (Yrd. Doç. Dr. Süreyya YILDIRIM)

Bilgi Ekonomisinde İnovasyon Kavramı ve Temel Göstergeleri (Çiğdem KAVAK)

Bilgi Ekonomisi (Süleyman KEVÜK)

United Nations Development Programme (UNDP) and Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation (MBRF), (2020). *Global Knowledge Index 2020*.

(<https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP-MBRKnowFoundation-Global-Knowledge-Index-2020-EN.pdf>)

YASED International Investors Association/ Uluslararası Yatırımcılar Derneği. (<https://www.yased.org.tr/>)

## Kaynakça

Acar, 2000. "Bilgi Çağı ekonomisine Teorik Bir Yaklaşım", Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, 15, s 87-101.

Alavi, M.; Leidner, D.E. Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Q.* 2001, 25, 107–136.

Arıkan, 2008. Evaluating the dynamics of innovation in Turkey: The impact of innovation on business performance, Boğaziçi University, Business Administration, PhD Thesis, İstanbul.

Asia Society, 2015.<http://asiasociety.org/education/learning-world/what-pisa-and-why-does-it-matter> adresinden 02 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

Batagan, L. Indicators for Knowledge Economy. *Inform. Econ.* 2007, 11, 60–63.

Bencsik, A.; Juhász, T.; Mura, L.; Csanádi, Á. Formal and Informal Knowledge Sharing in Organisations from Slovakia and Hungary. *Entrep. Bus. Econ. Rev.* 2019, 7, 25–42.

Bhutia, P.W.; Phipon, R. Application of AHP and TOPSIS Method for Supplier Selection Problem. *J. Engine* 2012, 2, 43–50.

Bigelow, B. and Peterson, B. (eds) (2002) *Rethinking Globalization. Teaching for Justice in an Unjust World*. Wisconsin: Rethinking Schools.

Cantu-Martinez, P.C. Economy of Knowledge for Sustainability. *Rev. Econ. Soc.* 2017, 22, 71–83.

Chang, D.L.; Sabatini-Marques, J.; Moreira da Costa, E.; Selig, P.M.; Yigitcanlar, T. Knowledge-based, smart and sustainable cities: A provocation for a conceptual framework. *J. Open Innov. Technol. Mark. Complex.* 2018, 4, 1–17.

- Collison, C.; Parcel, G. *Knowledge Management*; CP Press: Brno, Czech Republic, 2005.
- Gazete, R. (2019). On Birinci Kalkınma Planının (2019-2023) Onaylandığına İlişkin Karar. *TC Resmî Gazete* (30840, 23.07. 2019).
- Greiner, M.E.; Böhmman, T.; Krcmar, H. A strategy for knowledge management. *J. Knowl. Manag.* 2007, 11, 3–15.
- Habertürk Gazetesi, 16.10.2018, <https://www.haberturk.com/uber-in-piyasa-degeri-120-milyar-dolara-yukseldi-2181193-ekonomi>, Erişim: 13.08.2022.
- Hadad, S. The geographic distribution of Knowledge Economy (KE) within the European Union (EU). *Manag. Mark. Chall. Knowl. Soc.* 2018, 13, 1089–1107.
- Hallinger, P. and Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369.
- Jellenz, M., Bobek, V., & Horvat, T. (2020). Impact of education on sustainable economic development in emerging markets—the case of Namibia’s tertiary education system and its economy. *Sustainability*, 12(21), 8814.
- Işık 2012, The economic analysis of R&D, innovation, patent and information technologies which influence the establishment of competitive advantage in knowledge economies: An application on Turkey’s Economy, Atatürk University Social Sciences, Economics, PhDThesis, Erzurum.
- Kaynak, 2011. "Avrupa Birliği Yolunda Bilim Ve Teknoloji Bağlamında Türkiye’nin Ab-27 Ülkeleri Karşısındaki Mevcut Durumu", *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, Cilt: VI Sayı: II
- Koçak, S. (2020). Eğitim Yönetimi. N. Cemaloğlu, & M. Özdemir içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 553-585). Ankara: Pegem Akademi.
- Kianto, A.; Andreeva, T.; Pavlov, Y. The impact of intellectual capital management on company competitiveness and financial performance. *Knowl. Manag. Res. Pract.* 2013, 11, 112–122.
- Lynas, B. (2000) ‘Globalisation’, *One World Links* 27: 1.
- Memişoğlu, 2012. Knowledge-based economy and economic growth: Empirical analysis of BRICST Countries, Boğaziçi University Social Sciences International Trade Department, Economics, Master’s Thesis, İstanbul
- Mohamed, M. M. A., Liu, P., & Nie, G. (2022). Do Knowledge Economy Indicators Affect Economic Growth? Evidence from Developing Countries. *Sustainability*, 14(8), 4774.
- Morey, D., Maybury, M. and Thuraisingam, B. (2002) *Knowledge Management: Classic and Contemporary Works*. Cambridge, MA: MIT Press.



- Mushynska, N.; Kniazian, M. Social Innovations in the Professional Training of Managers under the Conditions of Knowledge Economy Development. *Balt. J. Econ. Stud.* 2019, 5, 137–143.
- OECD, 1996. OECD, The Knowledge Based Economy, No. General Distribution OECD/GD (96) 102, Paris.
- OECD, 2015. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> adresinden 02 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Ohmae, K. (2005) *The Next Global Stage: Challenges and Opportunities in Borderless World*. Bergen County, NJ: Wharton School Publishing.
- Özcan, 2007. The case of organizations in Turkey from the perspective of knowledge economy, Afyon Kocatepe University, International Trade Department, Business Administration, Phd Thesis, Afyon
- Rajnoha, R.; Štefko, R.; Merková, M.; Dobrovic, J. Business intelligence as a key information and knowledge tool for strategic business performance management. *Econ. Manag.* 2016, 19, 183–203.
- Sakız, B. ve Sakız, S. (2016). Yenilik ve eğitim açısından bilgi ekonomisi ve Türkiye. *Uluslararası Avrasya Ekonomileri Konferansı 2015'te* ( s. 95-104).
- Schwab, K.; World Economic Forum. The Global Competitiveness Report 2017–2018. <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index-2017-2018/> adresinden 02 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Senge, P.M. (2006) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Sydney: Randon House.
- Sharabati, A.; Jaward, S.; Bontis, N. Intellectual capital and business performance in the pharmaceutical sector of Jordan. *Manag. Decis.* 2010, 48, 105–131.
- Shih, H.; Shyur, H.; Lee, E. S. An extension of TOPSIS for group decision making. *Math. Comput. Model.* 2007,45, 801–813.
- Shiva, V. (2000) 'Is There any Alternative to Globalisation?', *Globalisation Guide*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143208100302> adresinden 23 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.
- Slabbert, J. (2003) 'Globalisation', *Managing Employment Relations in South Africa: Service Issue 4*. London: LexisNexis.
- Stiglitz, J.E. (2002) *Globalisation and its Discontents*. New York: W.W. Norton.
- T.C Başbakanlık Türkiye Yatırım Destek ve Tanıtım Ajansı, 2014, <http://www.invest.gov.tr/tr-tr/sectors/Pages/ICT.aspx> . adresinden 02 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyonu (2018). [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden 02 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Development Programme (UNDP) and Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation (MBRF), (2020). *Global Knowledge Index 2020*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP-MBRKnowFoundation-Global-Knowledge-Index-2020-EN.pdf> adresinden 23 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.
- Van Schalkwyk, M. (2005) 'Challenges in Energy and the Environment', *Discourse* 33(1): 6&ndash;2005.
- World Bank, 2003. *Lifelong Learning for a Global Knowledge Economy*, Washington, DC.
- World Bank, 2004. "Turkey Knowledge Economy Assessment Study", [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IB/2007/04/06/000310607\\_20070406113501/Rendered/PDF/393650TR0Knowledge0economy01PUBLIC1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IB/2007/04/06/000310607_20070406113501/Rendered/PDF/393650TR0Knowledge0economy01PUBLIC1.pdf) adresinden 02 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- World Bank, 2010. *Knowledge Assessment Methodology*, <http://www.worldbank.org/kam>. adresinden 02 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- YASED International Investors Association, 2014, <https://yased-api.yased.org.tr/Uploads/Reports/b31e584e-0e17-4c9c-a560-31565c0713fe.pdf> adresinden 05 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Yıkılmaz, R. F. (2011). *Sürdürülebilir kalkınmanın ölçülmesi ve Türkiye için yöntem geliştirilmesi:(uzmanlık tezi)*. DPT.

# Toplumsal Barış, Adalet ve Demokrasi Eğitimi

---

## Giriş

Toplumsal yaşamın nasıl mümkün olduğu ve içinde yer alan insanları bir arada tutan şeylerin neler olduğu konuları düşünce tarihinin önemli uğraşı alanlarının başında yer almaktadır. İnsanları bir araya getiren ve birlikte yaşamalarını sağlayan nedenlere bağlı birbirinden farklı açıklamalar vardır. İnsanın biyolojik yetersizlikleri üzerinde durup nedenlerin zorlayıcılığına yönelenler olduğu gibi, bunların da etkisiyle zorunlu olarak sosyal bir varlık olmasının sonuçlarıyla ilgilenenler de bulunmaktadır. İnsanı sosyal bir varlık olarak tanımlamak, onun kendi dünyasını kendisinin inşa ettiğini kabul etmektir. Sosyal dünyanın kuruluşu ile birlikte asıl, içinde yaşayanların memnun ve mutlu olacakları koşulları nasıl sağlayacakları ve sürdürecekleri önemlidir. Sosyal dünya insan eliyle ve aklıyla kurulup işlemektedir.

İnsanların içine doğdukları doğal ve sosyal dünyanın zamana ve koşullara bağlı olarak sunduğu olanakların yanı sıra her bir insanın yapıp etmeleri de içinde yaşadıkları dünyayı şekillendirmektedir.

İnsan eliyle ve aklıyla inşa edilen sosyal dünyanın içindeki her bir insanın mutluluğunu en az düzeyde gerçekleştirmeye yönelik her türden düzenleme insanın zorunlu olarak sosyal olmasından kaynaklanmaktadır. Yeryüzünde hiçbir insan tek başına mutlu olamaz. Mutluluk duygusu bile ancak diğer insanların tepkilerine bağlı olarak taşınır ve yaşanır.

Bütün bu bakımlardan insanoğlu hem türünün devamını hem de bir arada yaşamanın koşullarını belirlemeye ve bunu değişen koşullara uyarlamaya çabalamıştır. Doğal dünya gibi sosyal dünya da sürekli değişmektedir. Değişme, bir durumdan başka bir duruma geçiştir. Fiziki dünyadaki değişimin yönünü ve boyutlarını birkaç ölçüye dayandırarak açıklamak mümkündür. Doğanın içindeki insanın inşa ettiği sosyal dünyadaki değişimi anlamak ve açıklamak için ise başka birçok faktörün çok boyutlu olarak hesaba katılması gerekir. Değişimin istenilir olup olmadığı veya boyutlarının ve yönünün ne olacağı konusunda bir fikir birliğine ulaşmak pek mümkün değildir. Çünkü toplumu oluşturan bireylerin, grupların ve örgütlerin çıkarları, anlayışları ve görüşleri birbirinden farklıdır. Buna rağmen bütün insanları ve insan topluluklarını doğrudan kapsayan, herkesi ilgilendiren ve hep birlikte daha iyi yaşam koşullarına erişmeyi vadeden düzen ve değişmeye yönelik fikirler ortaklaşa paylaşılabilir. Bu fikirlerin düzenleyeceği davranış alanlarının belirlenmesi ve bireylere kazandırılması giderek daha fazla önemsenmektedir.

Toplumsal yaşamı mümkün kılan kurallar ve nispeten bu kurallara bağlı insan ilişkilerini düzenleyen kurumların iyi işleyebilmesi önemlidir. Böylelikle sağlanan düzenin kurulup, korunup değişen koşullara uyarlanması için en başta doğum veya göç yoluyla topluma yeni katılanlara kazandırılması gerekir. Bunun için kurum ve süreç olarak eğitim şarttır. Eğitim, toplumsal yaşamın temel ve insanlığın en eski kurumlarından biridir. Toplumlara, zaman ve koşullara bağlı olarak işlese de hedefi bireylere istedik yönde davranış kazandırmaktır.

Günümüz toplumlarının daha iyi yaşama koşullarına erişme yönündeki çabalarının ana dayanağı eğitimidir. Eğitim sayesinde içinde yaşamaktan az çok memnun ve mutlu olacak bireylerin yetiştirileceği umudu sürmektedir. Bir yandan kurulu düzenin korunması, diğer yandan insanın değerini artıracak yönde toplumsal yaşam koşullarına erişilmesi hedefinin ana aracı eğitim olarak görülmektedir.

Eğitim kurumundan beklenen bu genel hedeflere, insanların kurallara, ilkelere ve değerlere bağlı davranışlar kazanması ve sürdürmesiyle ulaşılabilir. Çağdaş dünyanın toplum halinde yaşamının bir gereği olarak öne sürdüğü ve gerçekleşmesi yönünde çabaladığı her biri birbiriyle doğrudan ilişkili kurallar, kavramlar ve düzen tasarımları vardır. Bu bölümde her biri insanlığın tümünü kapsama yeteneğine sahip Toplumsal Barış, Adalet ve Demokrasi olmak üzere üç kavram ve bunların eğitim ile ilişkileri üzerinde durulacaktır.

Toplumsal Barış, Adalet ve Demokrasi kavramlarının ne anlama geldiği ve toplumsal yaşamda nasıl mümkün olacağı tartışmaları insanlık tarihi kadar eskidir. Kavramların içeriklendirilmesi ve somut yaşama uyarlanmasıyla ilgili sorunlar sürmektedir. Zaten, birbirleriyle karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan bu kavramların birinin yokluğu veya değişimi diğerini de doğrudan etkilemektedir. Barış, adalet ve demokrasi insan aklıyla oluşturulan ve birbirini de kendi anlam çerçevesiyle olması gereken değere dönüştüren birer temel ilkedir, ülküdür. İnsanlığın bu ülküsünün somut toplumsal yaşama aktarılmasının bilinen en geçerli yolu eğitimden geçmektedir. Bu bakımlardan hem bu kavramların çerçevesi hem de eğitim ile ilişkilerine aşağıda yer verilmektedir.

## **Toplumsal Barış**

En genel anlamda barış, insan ilişkilerinde karşılıklı uyuma dayalı oluşan ortamdır. Oluşan bu ortamda çatışma yoktur. Oysa insan ilişkilerinde çatışma ve uzlaşma her durumda birbirinin varlık nedenidir. Çatışmaların çözümü uzlaşma, uzlaşmanın sona ermesi de çatışmaya yol açar. Bu bir süreçtir. Bu durumu, Harris ve Morrisson, (2013, s. 133) insanların ilişkilerinde saygılı, işbirli-

## Seçilmiş Kaynaklar

- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. M. Salih Otaran (Çev.). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Memişoğlu, H. , Çatlak, İ. H. (2016). Barış ve Barış Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16 (US-BES Özel Sayı II), 1543-1571.
- Şatıroğlu K., F.. (2021). İlk ve Ortaokul Öğretim Programlarında Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 11/28, s. 4269-4301.
- Gündüz, M. ve Gündüz F. (2007). *Yurttaşlık Bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

## Kaynakça

- Apple, M. W. and Beane J. A. (Eds.) (1995). *Democratic Schools: Lessons From The Chalk Face*. Buckingham: Open University Press.
- Aspeslagh, R., Burns, R. J. (1996). Approaching Peace Through Education: Background, Concept and Theoretical Issues. Robin J. Burns and Robert Aspeslagh (Ed.), *Three Decades of Peace Education Around the World*. (25- 70). London: Garland Publishing.
- Bar-Tal, D. (2001). The Elusive Nature Of Peace Education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles, And Practices Around The World* (pp. 27-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Besseling, R. Tiphaine, C., Sebastian, S., and Meghann, V. (Ed.). (2014). *Barış Eğitimi Yayımlaştırma - Metodolojiler, Yaklaşımlar ve Vizyonlar: Uygulama Kılavuzu*. European Intercultural Forum e. V. Almanya. İstanbul: Habitat Kalkınma ve Yönetişim Derneği (Çev.).
- Burns, McNall Edward. (1984). *Çağdaş Siyasal Düşünceler 1850-1950*. Alaeddin Şenel (Çev.). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Castro, L., and Galace, J. (2010). *Peace Education: A Pathway To A Culture Of Peace Quezon City*. Center For Peace Education.
- Chetkow-Yanoov, B. (1996). Conflict Resolution Skills Can Be Taught. *Peabody Journal of Peace Education*, 71(3), 12-28.
- Cook, S. ve Westheimer, J. (2006). Introduction: Democracy And Education. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 347-358.
- Coşkun, Y.. (2012). *İlköğretim Programlarında Barış Eğitimi ve Barış Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Çam T., F. (2021). Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet Ve Eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(3), 348-368.

- Davies, L. (1999). Comparing Definitions Of Democracy İn Education. *Compare* 29(2), 127-140.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. M. Salih Otaran (Çev.). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Doehring, Karl (2002). *Genel Devlet Kuramı*. Ahmet Mumcu (Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Demokrasi ve Eğitim: Kavramsal Bir İnceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı), 159-171.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNİCEF*. New York: Programe Division UNİCEF.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing Social Justice İn Education: Mapping The Territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Gündüz, M. Ve Gündüz F. (2007). *Yurttaşlık Bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güriz, Adnan. (1992). *Hukuk Felsefesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Harber, C. ve Mncube, V. (2012). Democracy, Education And Development: Theory And Reality. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), 104-120.
- Harris, I. M., Morrison, M. L. (2013). *Peace Education*. Jefferson, NC: McFarland.
- Hicks, D. (1987). Education For Peace: Principles İn Opractice. *Cambridge Journal of Education*, 17(1), 3-12.
- İzveren, Â (1980). *Toplumsal Törebilim (Sosyal Ahlâk)*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İililer Akademisi Yayını.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2010). "Peace Education İn The Classroom: Creating Effective Peace Education Programs". In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook On Peace Education* (pp. 223-240). New York: Psychology Press.
- Kelsen, H.. (1960) What is Justice? *Justice, Law, and Politics in the Mirror of Science Collected Essays*. Ali Acar (Çev.). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Koval, Ms. Oksana. (2019). *What is Peace?* Independently Published: London.
- Lıpset, S. M. (1986). *Siyasal İnsan*. Mete Tunçay (Çev.), Ankara: V Yayınları.
- Lıpson, L.. (2005). *Siyasetin Temel Sorunları*. Fügen Yavuz (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lum, B. J. (2013). Peace Education: Past, Present, And Future. *Journal of Peace Education*, 10(3), 215-229.
- MacIntyre, A.. (2001). *Erdem Peşinde*. Muttalip Özcan (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Memişoğlu, H. , Çatlak, İ. H. (2016). Barış ve Barış Eğitime Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16 (US-BES Özel Sayı II), 1543-1571.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. Basic Boks.
- Parekh, B. C. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity And Political Theory*. UK: MacMillan Press.
- Parmar, R. M. (2014). Role Of Teacher For Peace Education. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 1-8.
- Perkins, D. (2002). Paradoxes Of Peace And The Prospects Of Peace Education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles, And Practices Around The World* (Pp. 37-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*, Chambridge: Chambridge University Press.
- Rawls, J. (1993). *A Theory Of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Reardon, A. Betty. (2001). *Hoşgörü: Barışa Açılan Kapı*. İstanbul. Unesco Yayını İtikah Yayını, 2001.
- Reardon, B. and Snauwaert, D. T. (2015). *Betty A. Reardon: A Pioneer İn Educa-Tion For Peace And Human Rights*. Basel: Springer International Publis-hing.
- Şatıroğlu K., F. (2021). İlk ve Ortaokul Öğretim Programlarında Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 11/28, s. 4269-4301.
- Young, I., M. (2006). Education İn The Context Of Structural İnjustice: A Symposium Response. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 93-103.
- Galtung, J. (1976). "Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking and Peacebuilding", J. Galtung (der.), *Peace, War and Defence: Essays in Peace Research*. Copenhagen: Ejlers.

# Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenekliler ve Sürdürülebilir Kalkınma

---

## Giriş

Bu bölümde, sürdürülebilir kalkınma ve gelişme kavramlarının tarihsel arka planı, eğitimle ve özel yetenekli çocuklarla ilişkisi üzerinde durulmuştur. Bir düşünce olarak ortaya çıkan “sürdürülebilirlik” kavramı zamanla gelişerek ulusal ve uluslararası bağlamda toplumların destekledikleri ve ülkelerin amaçları olan bir kavram haline gelmiştir. Bu bağlamda dünya genelinde birçok konferans düzenlenmiştir. Stockholm Konferansı veya Bruntland Raporu gibi gelişmelerle “İnsani Çevre Bildirgesi” gibi kuşaklararası hakkaniyeti gözeten, ekonomik ve sosyal gelişmeyi temele alan kalkınma politikaları kabul edilmiştir. Bu durum sürdürülebilirlik düşüncesinin kısa süre içerisinde ulusal ve uluslararası çevre hareketlerinde ve iktisat teorilerinde kendine önemli bir yer edinmesini sağlamıştır. Diğer yandan akılcı eylem planları geliştirilerek hem bugünün hem de gelecek kuşakların ihtiyaçlarının karşılanması için gayretli ve azimli çalışmalar yürütülmüştür. Tüm bu sorumluluklar konunun eğitim alanına da taşınmasına neden olmuş ve bu durumun yeryüzünün ve insanlığın korunması bağlamında ele alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, konunun eğitimle ilişkisi ele alınmış, özellikle erken çocukluk döneminde eğitim ortamlarına yansıtılmasının etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Son olarak çalışmaların oldukça yetersiz olduğu özel yetenekli çocukların sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yapabilecekleri katkılara da değinilmiştir.

## Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi

Sürdürülebilir kalkınma kavramı esasında “Sürdürülebilir Gelişme” kavramıyla hayat bulmuştur. Kökeni oldukça eski zamanlara dayanmaktadır. Ancak ilk ne zaman veya nerede ortaya çıktığı bilinmemektedir. Sürdürülebilirlik kavramının ortaya çıkışı ve gelişimi bazı kaynaklarda “Ortaçağ’a” hatta “Eski Yunan Mitolojisine” kadar uzanmaktadır. Tarihinin bu denli eski olması aslında insanlığın ilk zamanlarından bu yana öncelikle tarım, ormancılık, balıkçılık gibi yenilebilir kaynaklar konusunda çevreye gösterdikleri özen ve önemi ortaya çıkarmaktadır. 19. yüzyılın başlarına gelindiğinde artık sürdürülebilirlik kavramının somut olarak kendisini göstermeye başladığı görülmektedir. O dönemlerde tarımsal arazilerin komünal sistemle işlenmesinden bireysel sistemlere geçişle birlikte ürün miktarında artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ortaya



çıkan verimlilik sürdürülebilirlik kavramının ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Almanya’da Baden bölgesinde yer alan ormanların yok edilmemesine yönelik uygulamaya konulan yasalar da ormancılık alanında kendisini gösteren sürdürülebilirlik kavramına yönelik yapılan faaliyetlere örnek teşkil etmektedir. Diğer yandan 1950’li yıllarda ortaya çıkan balıkçılık sektörünün azami faaliyet düzeylerini düzenleyen planlı ve düzenli faaliyetler balıkçılık alanında sürdürülebilirlik kavramının gelişmeye başladığını göstermektedir. Sonraki yıllarda kalkınma adına ortaya çıkan mevcut sanayileşme süreçlerinin neden olduğu çevre tahribatı “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramına geçiş yapılmasına neden olmuştur.

Dünya genelinde hızlı sanayileşmenin yarattığı çevre kirliliği, ülkeler arası dengesiz gelir dağılımı, hızlı nüfus artışı gibi insanlığın geleceğini tehdit eden unsurların sanayi devriminden bu yana hızla artış göstermesi, yaşadığımız çevrenin olumsuz etkilenmesine ve kaynakların hızla tükenmesine neden olmaktadır. Bu durum günümüzde kalkınma ile çevre arasındaki dengenin sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınması gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle 1987’de Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, ortaya çıkan bu olumsuz durumları içeren raporunda çevrenin ve kaynakların korunması için “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramına vurgu yapmıştır. Raporda bu kavram *“gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini tehlikeye atmadan bugünkü kuşakların ihtiyaçlarını karşılayabilen kalkınma”* olarak tanımlanmaktadır (Ortak Geleceğimiz Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, 1987). Bu durum insan ile doğa arasında dengenin kurularak doğal kaynakların tüketilmeden kullanılmasını, aynı zamanda da gelecek nesillerin ihtiyaç duyabileceği doğal kaynakların karşılanmasına imkân verecek şekilde bugünkü ve yarınki yaşamın ve kalkınmanın planlanmasının yapılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda yapılacak planlamalar sosyal, ekonomik, mekânsal, ekolojik ve kültürel bağlamdaki farklı boyutları içermektedir.

Zamanla ortaya çıkan ciddi çevre sorunları Bileşmiş Milletlerin 1972 yılında Stockholm’de gerçekleştirdiği Çevre Konferansı’nda tartışılmış, dünya genelinde bu durumun önüne geçilmesine yardımcı olabilecek önlemler ele alınmıştır. Böylece çevre ve kaynakların bilinçli kullanımı ile ilgili politikalar geliştirilerek ulusal ve uluslararası bağlamda çeşitli örgütlenmeler yardımıyla kalkınma için evrensel bir çerçeve ortaya konmuştur. Ele alınan küresel hedefler gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkelerin işbirliği içinde çalışmasını sağlayan bir araç haline gelmiştir. Aksi taktirde birbiriyle iletişim halinde olmayan bir dünyada sürdürülebilir kalkınma bağlamında çevrenin ve ekolojik sistemin geleceği için alınacak ortak ve üst düzey hedefler anlamlı olmayacaktır. Bu durum sürdürülebilir kalkınma ilkelerinin ulusal politika ve programlarla uyumlulaştırılmasını gerektirmektedir. Böylece çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması

## Seçilmiş Kaynaklar

- Elgin, İ. (2012). Sürdürülebilirlik için eğitim, alternatif eğitim yöntemleri, sorunları ve uygulamaya ilişkin değerlendirmeler. *Unpublished doctoral dissertation*. Ankara University, Ankara, Turkey.
- Şahin, E. & Ertepinar, H. & Teksöz, G. (2009). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik yeşil bir müfredat uygulaması için göstergeler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37: 123-135.
- Yapıcı, M. (2003). "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim". Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, V(1), 223-230.

## Kaynakça

- Abramovich, A., & Loria, Y. (2015). The long-term impact of an education for sustainability course on Israeli science and technology teachers' pro-environment awareness, commitment and behaviour. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(2), 264-279.
- Aini, M., & Laily, P. (2010). Preparedness of Malaysian pre-school educators for environmental education. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 18(2), 271-283.
- Aktaş, F. (2019). İlköğretim Programlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından, Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Boyutunda İncelenmesi.
- Anderson, K. (2000). Gifted and talented students: Meeting their needs in New Zealand schools. *Wellington, New Zealand: Learning Media Limited*.
- Andersson, K. (2017). Starting the pluralistic tradition of teaching? Effects of education for sustainable development (ESD) on pre-service teachers' views on teaching about sustainable development. *Environmental Education Research*, 23(3), 436-449.
- Arı, M., Ustun, E. Akman, B. ve Etikan, İ. (2000). "4-6 "Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi". Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8): 1-9.
- Ataman, A. (2003). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*.
- Ärlemalm Hagsér, E. (2014). Participation as 'Taking Part in': Education for Sustainability in Swedish Preschools. *Global Studies of Childhood*, 4 (2).
- Balaban, E., (2017). Türkiye' de Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar (Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Barram, R. A., & Roid, G. H. (2004). *Essentials of Stanford-Binet intelligence scales (SB5) assessment*. John Wiley & Sons.
- Barrett, P.M., Cooper, M., & Teoh, A.B. (2014). When time is of the essence: a rationale for earlier early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 133-140.
- Baykoç-Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim. İçinde Neçate Baykoç-Dönmez. *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*, 1, 13-25.

- Bently, D., & Reppucci, A. (2013). I think they all felt distressed: Talking about complex issues in early childhood. *Childhood Education*, 89(1), 9-14.
- Bertua, C., Anderson, N., & Salgado, J. E. (2005). kKS of Occupational and Organizational Psychology; Sep 2005; 78, ABI/INFORM Global. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 387-409.
- Boutte, G. (2008). Beyond the illusion of diversity: How can early childhood teachers can promote social justice. *The Social Studies*, 99(4), 165-173.
- Brown, E., Avery, L., Van Tassel-Baska, J., Worley, B. B., & Stambaugh, T. (2006). A five-state analysis of gifted education policies. *Roeper Review*, 29(1), 11-23.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American psychologist*, 19(1), 1.
- Buchanan, L. B., & Crawford, E. O. (2015). Teaching for sustainability in a social studies methods course: Opportunities and challenges. *Social Studies Research and Practice*.
- Bullmore, E., Serra-Grabulosa, J., Romero-Garcia, R., Vilaseca, G., Adan, A., Vilaró, N., & Bargalló, N. (2019). Structural brain network of gifted children has a more integrated and versatile topology.
- Burmeister, M., & Eilks, I. (2013). Using participatory action research to develop a course module on education for sustainable development in pre-service chemistry teacher education. *CEPS journal*, 3(1), 59-78.
- Burmeister, M., Schmidt-Jacob, S., & Eilks, I. (2013). German chemistry teachers' understanding of sustainability and education for sustainable development – An interview case study. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(2), 169-176.
- Bursalı, O. (2022, 17 Ocak). Sadece tek aşı, Alman milli gelirini 0.5 büyüttü: İşte bilimin gücü, Cumhuriyet Gazetesi, <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/orhan-bursali/sadece-tek-asi-alman-milli-gelirini-05-buyuttu-iste-bilimin-gucu-1900564>
- Christy, T. C. (2013). Vygotsky, Cognitive Development and Language. *Historiographia linguistica*, 40.
- Clark, A. (2013). *Early recollections: Theory and practice in counseling and psychotherapy*. Routledge.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6. Baskı). Merrill: Upper Saddle River, NJ.
- Cross, T. (2017). *On the social and emotional lives of gifted children*. Sourcebooks, Inc.
- D'Cruz, B. ve Osipova, D. O. (2011). Education for sustainable development and global citizenship (Esdgc): The implications for higher education institutions in the Russian Federation. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects / Sovremennaia Vysshiaia Shkola: Innovatsionny Aspect*, V(2), 43-48.
- Dąbrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. J. & A. Churchill.
- Davis, G. A. (2014). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi: öğretmenler ve ebeveynler için el kitabı. Müjde Işık Koç (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları*, 105-122.
- Davis, J. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood? In Pramling-Samuellson, I. & Kaga, Y. (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (18-24). Paris: UNESCO.

- Davis, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuelson, I., Siraj-Blatchford, J., & Vallabh, P. (2009). Early childhood education for sustainability: Recommendations for development. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 113-117
- Didonet, V. (2008). Early childhood education for a sustainable society. I. Samuelsson & Y. Kaga, (Eds.). In *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*. Paris: UNESCO, (pp. 25-30).
- Eilks, I., & Hofstein, A. (2014). Combining the question of the relevance of science education with the idea of education for sustainable development. In I. Eilks, S. Markic & B. Ralle (Eds.), *Science education research and education for sustainable development* (pp. 3-14). Aachen: Shaker.
- Elgin, İ. (2012). Sürdürülebilirlik için eğitim, alternatif eğitim yöntemleri, sorunları ve uygulamaya ilişkin değerlendirmeler. *Unpublished doctoral dissertation*. Ankara University, Ankara, Turkey.
- Fırat, E., Ürün, E., & Aydın, A. (2015). Kalkınma ve Eğitim İlişkisi: İnsani Gelişme Endeksinde Göre Türkiye'nin Eğitim Düzeyinin Değerlendirilmesi. In *International Conference on Eurasian Economies* (pp. 876-883).
- Fien, J., & Parker, J. (2010). Education for sustainable development lens: a policy and practice review tool. UNESCO, Paris.
- Foster, J. (2001). Education as sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153-165.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think&How Schools Should Teach*, New York: Basic Books Published.
- Genç, H., & Dağhoğlu, H. E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ve oyun. *Eğitim ve toplum araştırmaları dergisi*, 5(1), 180-204.
- Gökdağ, D. (1994). Ortaöğretim programında çevre. *Cogito*, 2.
- Gräsel, C., Bormann, I., Schütte, K., Trempler, K., Fischbach, R. (2013). Outlook on Research in Education for Sustainable Development. *Policy Futures in Education*, 11 (2).
- Grigorenko, E. L. (2019). Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*, 55(1), 116-132.
- Gross, M.U.M. (1993). *Exceptionally gifted children*, London: Routledge.
- Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Habibah L., & Punitha, M. (2012). Amalan pengajaran pendidikan alam sekitar di Institut Pendidikan Guru, Kampus Pulau Pinang. *Geografia-Malaysian Journal of Society and Space*, 8(2), 1-6.

- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.
- Heller, K.A., Perleth, C. ve Lim, T.K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R.J. Sternberg ve J.E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. Baskı, syf. 147–170). New York: Cambridge University Press.
- Jensen, A. R. (2002). Galton's legacy to research on intelligence. *Journal of Biosocial Science*, 34(2), 145-172.
- Kahrman-Ozturk, D., Olgan, R., & Guler, T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: how preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 12(4), 2987-2995.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-91). Springer, Boston, MA.
- Kılıç, F., & Sevinç, M. (2020). Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 108-124.
- Liu, J. (2009). Education for sustainable development in teacher education: Issues in the case of York University in Canada. *Asian Sosyal Science*, 5(5), 46-49.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 27-31.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20(2), 90-94.
- Lozano, F. J., & Lozano, R. (2014). Developing the curriculum for a new Bachelor's degree in Engineering for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*, 64, 136-146.
- Mackintosh, N. (2011). *IQ and human intelligence*. Oxford University Press.
- Marland, S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U.S. commissioner of education and background papers submitted to the U.S. office of education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36).
- McDonald, J. T., & Dominguez, L. A. (2010). Professional preparation for science teachers in environmental education. In *The inclusion of environmental education in science teacher education* (pp. 17-30). Springer, Dordrecht.
- Menzel, S., & Bögeholz, S., 2010. Values, beliefs and norms that foster Chilean and German pupils' commitment to protect biodiversity. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 5(1), 31-49.
- Moore, A. D. (1992). Gifted and talented children and youth (Ed. L. M. Bullock). *Exceptionalities in Children and Youth*. USA: Allynand Bacon Inc. s. 420-448
- Nousheen, A., Zai, S.A., Waseem, M., & Khan S.A., (2020). Education for sustainable development (esd): Effects of sustainability education on pre-service teachers' attitude towards sustainable development (sd). *Journal of Cleaner Production*, Cilt:250

- Oğuz, İ. H. (2019). Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma ve mikro temelli sürdürülebilir kalkınma uygulamaları. Orion Akademi,
- Ömeroğlu, E., & Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (151).
- Özbay, Y., & Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 89-108.
- Özsoy, R. (2019). An investigation on the turkish science teachers’ views related to education for sustainable development (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ üniversitesi. Ankara
- Öztürk, D. K., & Olgan, R. (2016). Analysis of Pre-School Teachers' Views on the Importance of Education for Sustainable Development by Means of Location and Household Type in Childhood. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 6303-6313.
- Petrovici M., & Dodoaca M. (2010). Biodiversity conservation management in the protected natural areas by educating the local community, *Journal of educational sciences*, 12(2), 85-88.
- Pfeiffer, S. I. (2008). Handbook of giftedness in children: Psycho educational theory, research and best practices. FL, USA; Springer.
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales—Preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.
- Piaget, J. (1952). Introduction: The biological problem of intelligence.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103-118.
- Räsänen, A., Tirri, K., & Nokelainen, P. (2006). The moral and religious reasoning of gifted adolescence. In *Nordic perspectives on religion, spirituality and identity* (pp. 97-111). University of Helsinki.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity, In: R.J. Stenberg ve J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, 53-92, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Rhode, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92.
- Richardson, K., & Norgate, S. H. (2015). Does IQ really predict job performance?. *Applied Developmental Science*, 19(3), 153-169.
- Robinson, N. M. (2008). Early childhood. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 179-194). Waco, TX: Prufrock Press.

- Roeper, A., & Silverman, L. K. (2009). Giftedness and moral promise. In *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 251-264). Springer, Boston, MA.
- Ryan, A. (2011). Education for sustainable development and holistic curriculum change. *UK: The Higher Education Academy*.
- Santone, S., Saunders, S., & Seguin, C. (2014). Essential elements of sustainability in teacher education. *Journal of Sustainability Education, 6*(5), 1-15.
- Sausa, D. A. (2009/ *How the gifted brain learns*. (eBook. 2nd pub.) Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Schmidt, F. L., Hunter, J. E., & Locke, E. A. (2003). Select on intelligence. *The Blackwell handbook of principles of organizational behavior, 3-14*.
- Scott, W. (2011). Sustainable schools and the exercising of responsible citizenship—a review essay. *Environmental Education Research, 17*(3), 409-423.
- Siegle, D., Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2018). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Pearson Education.
- Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., & Samuelsson, I.P. (2010). Education for sustainable development in the early years. OMEP, World Organization for Early Childhood Education.
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology, 15*, 72-101.
- Spearman, M., & Eckoff, A. (2012). Teaching young learners about sustainability. *Childhood Education, 8*(6), 354-359.
- Spreacker, A. (2001). Educating for moral development. *Gifted education international, 15*(2), 188-193.
- Stapf, A. (2003). *Hochbegabte Kinder (Highly gifted children)*. München: C.H. Beck.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (Vol. 2). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg RJ (1985) *Beyond IQ*. New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2005). The WICS model of giftedness. R. Sternberg & J. Davidson (Edt.), *Conceptions of Giftedness* (s. 327-342). Cambridge: Cambridge University
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist, 52*(10), 1030.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. (1995). What we do mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly, 39*(2), 88-94.
- Sutherland, M. J. (2008). *Developing the gifted and talented young learner*. London: Sage.
- Şahin, E. & Ertepinar, H. & Teksöz, G. (2009). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik yeşil bir müfredat uygulaması için göstergeler. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*: 123-135.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitim Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şirin, R. S. (2016). İtiraz Et, Hayal Kur, İlerle! TEDxİstanbul, <https://www.youtube.com/watch?v=SA5C0zifeTU>, Erişim: 20.08.2022.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 23-53.
- Tekin, Z. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin değer ve inançlarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University).
- Thorndike, E. L. (1909). A note on the accuracy of discrimination of weights and lengths. *Psychological Review*, 16(5), 340.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329-337.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. Chicago: Univer.
- Tomas, L., Girgenti, S., & Jackson, C. (2017). Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: Implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research*, 23(3), 324-347.
- Topses, G. (1992). Eğitim Sürecinde İnsan ve Psikolojisi. Ankara: Gazi, 154.
- Torrance, E. R. (1990). The Torrance tests of creative thinking. *Norms-technical manual*.
- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.
- Türkiye Çevre Sorunları Vakfı, Ortak Geleceğimiz Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara 1987, 3. Baskı, s.31-67.
- Uğraş, M., & Zengin, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 298-315.
- UNESCO. (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability. UNITWIN/UNESCO Chair For Reorienting Teacher Education to Address Sustainability, York University, Toronto and the International Network of Teacher-Education Institutions.
- UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> adresinden erişildi.
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 199-215.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. & DeVries, A. R. (2007). A parent's guide to gifted children. Scottsdale, AZ: Great Potential Press. 390p.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A. ve Tolan, S. S. (2003). Guiding the gifted child. Gifted Psychology Press, Arizona, USA: Scottsdale.
- Wensing, E.J., & Torre, C. (2009). The ecology of education: Knowledge systems for Sustainable development and sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11(1), 3-17. doi: 10.2478/v10099-009-0028-z.
- Yapıcı, M. (2003). "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim". Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, V(1), 223-230.



# Sürdürülebilir Kalkınma Perspektifinde Küresel İklim Değişikliği Eğitimi

## Giriş

Dünyanın ve insanların belleğinde silinmez izler bırakan küresel iklim değişikliğinin bir yalan olduğunu söyleyenler yanında, Altıncı Yok Oluş (Antroposen)<sup>8</sup>’un<sup>8</sup> asıl tetikleyicisi (Zizek, 2012) olarak görenler de vardır. Nitekim Kar Kırmızı (2020) filminde savcı: “Bir gün çok arayacağız bu karı. Baksana buzullar bile eriyor. Küresel ısınma, iklim değişikliği. Ben korkuyorum valla. Güneş bekliyorsun kar yağıyor, kar bekliyorsun güneş açıyor. Dünyanın içine ettiler” derken, başçavuş: “Ben hiç aramam. Kar, mar aramam. Küresel ısınma olacak, olsun. Kemiklerimiz ısınsın” şeklinde karşılık vermektedir. Filmdeki bu diyalog, küresel iklim değişikliğine bakışın öznel olduğunu ifade etmektedir. Ancak bir gerçek var; dünya karaları ve denizleri ısınıyor, ekstrem hava olayları artıyor.

Gazete manşetlerinde 28.07.2022 itibariyle Dünya'nın 2022 yılında ürettiği doğal kaynakları tükettiğimiz ve 29.07.2022 tarihinden itibaren gelecek yıla borçlanarak yaşayacağımız (Sözcü, 2022a); İsviçre-İtalya sınırındaki buzulların iklim değişikliği nedeniyle eridiği ve sınırın yeniden tespit edildiği (Sözcü, 2022b) gibi haberler (Ahaber, 2022a; Aydınlık, 2022; Birgün, 2022; Elmacı, 2022; HaberTürk, 2022a; HaberTürk, 2022b; Milliyet, 2022a; Öztürk, 2022; Sabah, 2022; Şahin & Özev, 2022; TRTHaber, 2022; Yeni Şafak, 2022) iklim değişikliği meselesini daha hayati bir düzlemde tartışmamız gerektiğini düşündürmektedir. Nitekim günümüz üretim ve tüketim seviyesini devam ettirebilmek için 2-3 gezegene daha gereksinim duyulmaktadır. Başka bir deyişle söz konusu durum “bir metabolik sürdürülemezlik” anlamına gelmektedir (Başkaya, 2020). Brecher (2020) ise ‘İklim Direnişi: Bir Hayatta Kalma Stratejisi’ başlıklı kitabında Paris İklim Anlaşması dâhil bütün küresel işbirliği anlaşmalarının vb. tam olarak çözümü içermediğini ve politikacıların kar odaklı kapitalizmi adeta kutsayarak iklim krizi başta olmak üzere ekolojik krizleri görmezden geldiklerini ifade etmektedir. Nitekim iklim kaygısı ve gençlerle ilgili şimdiye kadarki (Brezilya, Fransa, Avustralya, Finlandiya, Hindistan, Nijerya, Filipinler, Portekiz, İngiltere ve ABD’de yaklaşık 10 bin gencin katılımıyla) en büyük bilimsel çalışmaya göre; 16 ve 25 yaşları arasında her on gençten yaklaşık altısı iklim değişikliği hususunda çok veya aşırı

---

<sup>8</sup> Birinci Yok Oluş (Ordovisyan Sonu, 443,5 milyon yıl önce), İkinci Yok Oluş (Geç Devoniyen, 375 milyon yıl önce), Üçüncü Yok Oluş (Permiyen Sonu, 252,3 milyon yıl önce), Dördüncü Yok Oluş (Trias sonu, 201,3 milyon yıl önce), Beşinci Yok Oluş (Kretase Sonu, 66 milyon yıl önce).

derecede endişeli olup, birçoğu hükümetlerin eylemlerinin hayal kırıklığı yarat-  
tığını düşünmektedir. Ayrıca on gençten dördü iklim krizi nedeniyle çocuk sa-  
hibi olmaktan korkmaktadır” (Açık Radyo, 2021). Demirsoy (2011) ise insanların  
küresel iklim değişikliğini “lükslerinin veya konforlarının azalmasına neden  
olan bir felaket” şeklinde algıladıklarını, oysaki çoğunun yaşadıkları kaygı de-  
lip batırdıklarının farkında olmadıklarını belirtmektedir.

Durum böyleyken iklim değişikliğiyle ilgili tutum ve farkındalıkların ye-  
terli olduğunu söylemek de oldukça zordur (Küren Buran, 2018; Mahanoğlu,  
2019; Gülersoy vd., 2020; Gülsoy & Korkmaz, 2020; Arslan & Görgülü Arı, 2021).  
Nitekim Duran & Çelik (2022) araştırmalarında insanların iklim değişikliğinin  
toplumsal boyutlarını görmezden geldiklerini ve yalnızca fiziksel sebepleri  
önemsediklerini ifade etmektedirler.

Bu kitap bölümünde kompleks ve tartışmalı bir fenomen haline dönüşen  
küresel iklim değişikliği meselesini sürdürülebilir kalkınma-eğitim perspekti-  
finde irdelemeye çalışacağız.

Küresel iklim değişikliği entropik bir yok oluş süreci olarak nitelendirile-  
bilir ki, bunun köklerini Sanayi Devrimi’nde hatta hiyerarşi ve tahakkümün or-  
taya çıktığı Neolitik dönemde aramak yanlış olmayacaktır. Nitekim kendi tü-  
rünü tahakküm altına alan insan, doğayı da tahakküm altına almaya çalışmıştır  
ve çalışmaktadır. Sanayi Devrimi ise bu entropik sürecin asıl kırılma noktasıdır.  
Geçen bin yıl içerisinde kuzey yarımkürede sıcaklığın düzensiz olmasına ve so-  
ğuma eğilimi göstermesine karşın 20. ve 21. yüzyıllardaki sıcaklık artışı bir şey-  
lerin yolunda gitmediğinin açık bir kanıtıdır (Kadıoğlu, 2001; Altın, 2007).

Bilindiği gibi 2015’te, 2030’a kadar üç önemli işi başarmak için Birleşmiş  
Milletler Kalkınma Programı’nca (United Nations Development Programme  
(UNDP)) belirlenen ve 17 başlık altında toplanan Sürdürülebilir Kalkınma He-  
deleri içerisinde “İklim değişikliği ve etkileri ile mücadele etmek için acil olarak  
harekete geçmek (Hedef 13)” dikkat çekmektedir. Hedef 13’ün somutlaşması ve  
anlam kazanmasında eğitimin daha doğru ifadeyle küresel iklim değişikliği eği-  
timinin rolü oldukça önemlidir.

Sürdürülebilir kalkınma perspektifinde küresel iklim değişikliği eğitimi  
günümüzde kendi kimliğini inşa etmeye başlamış bir yaklaşımdır. Ülkelerin ge-  
neli UNESCO’nun daveti kapsamında küresel iklim değişikliğine, iklim değişik-  
liği eğitimi yaklaşımı çerçevesinde öğretim programlarında yer vermeye çalış-  
maktadır.

## Seçilmiş Kaynaklar

- Kadioğlu, M. (2001). *Bildiğiniz Havaların Sonu, Küresel İklım Değişimi ve Türkiye*, İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- Reimers, F.M. (2021). *Education and Climate Change The Role of Universities*, Gewerbestrasse; Springer.
- Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017). What is Climate Change Education? *Curriculum Perspectives*, 37, 67–71.
- Trkeş M. (2008). Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler, *İklım Değişikliği ve evre*, 1, 26-37.
- Vaughter, P. & Pham, N. (2021). *Tackling Climate Action at the Local Level: Education for Sustainable Development Projects from the Global RCE Network*. Tokyo: United Nations University.

## Kaynakça

- ABI (2004). *A Changing Climate for Insurance*, London: Association of British Insurers.
- Açık Radyo (2021). Gençler iklim krizi nedeniyle ocuk sahibi olmaktan korkuyor, <https://acikradyo.com.tr/gezegenin-gelecegi/gencler-iklim-krizi-nedeniyle-cocuk-sahibi-olmaktan-korkuyor>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- AHaber (2022a). Birleşmiş Millet kuraklık felaketi için tarih verdi! Raporda dikkat çeken Türkiye detayı, Erişim Tarihi: 17.06.2022.
- AHaber (2022b). 30 yıllık meslek hayatında binlercesinin hayatını kurtardı! Kan kusarak lmesinler diye, <https://www.ahaber.com.tr/yasam/2022/08/03/30-yillik-meslek-hayatinda-binlercesinin-hayatini-kurtardi-kan-kusarak-olmesinler-diye>, Erişim Tarihi: 03.08.2022.
- Ahrens, C.D. (1991). *Meteorology Today*, 9th edition, New York: West Publishing Company.
- Akbulut, M. & Kaya, A.A. (2020). Bir Afet Olarak Küresel İklım Değişikliği ve İlkokul ğretmenlerinin İklım Değişikliği Farkındalığının İncelenmesi: Gümüşhane İli rneği, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 112-124.
- Albayrak, A.N. & Atasayan, . (2017). Yerel Düzeyde İklım Değişikliği Farkındalığı Analizi / Gebze rneği, *TÜBAV Bilim Dergisi* 10(4), 1-10.
- Alexandru, A., Ianculescu, M., Tudora, E., & Bica, O. (2013). ICT challenges and issues in climate change education. *Studies in Informatics and Control*, 22(4), 349-358.
- Altın, V. (2007). *İklım Dinamikleri*, Bilim ve Teknik Dergisi, Yeni Ufuklara şubat Ayı Eki, Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

- Altınok, S., Fırat, E. & Soyu, E. (2015). Küresel İklim Değişikliği Sorununun Çözümü İçin Yeni Bir Sürdürülebilir Kalkınma Anlayışı, International Conference on Eurasian Economies 9-11 Eylül 2015, Kazan, Rusya, s. 620-627. <https://www.avekon.org/papers/1393.pdf>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Alper, D., & Anbar, A. (2008). İklim Değişikliğinin Finansal Sektör Üzerindeki Etkileri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergi, 7(23), 223-253.
- Anderson, A. (2010). Combating climate change through quality education. Washington, DC: Brookings Global Economy and Development.
- Anderson, A. (2012). Climate change education for mitigation and adaptation. Journal of Education for Sustainable Development, 6(2), 191-206.
- Ankara Ticaret Odası (2022). Eko İklim Zirvesi/ Fuarı 2022, [https://www.atonet.org.tr/Ice-rikDetay/203\\_eko-iklim-zirvesi-fuari-2022/e](https://www.atonet.org.tr/Ice-rikDetay/203_eko-iklim-zirvesi-fuari-2022/e), Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Arkeofili (2022). Antik Anadolu, İklim Değişikliğine Nasıl Uyum Sağladı? <https://arkeofili.com/antik-anadolu-iklim-degisikligine-nasil-uyum-sagladi/>, Erişim Tarihi: 29.06.2022.
- Arslan, K. & Görgülü Arı, A. (2021). İklim Okuryazarlığına Yönelik Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerini Algılama Düzeyleri, Sürdürülebilir Çevre Dergisi, 1 (2), 1-12.
- Atasoy, E. (2019). İnsan-Doğa Etkileşimi ve Çevre İçin Eğitim, Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Avrupa Birliği Sivil Düşün Programı (2019). Üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği politikalarına entegrasyonu için eğitim düzenleniyor, <https://www.sivildusun.net/universite-iklim-degisikligi-egitim/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Aydınlık Gazetesi (2022). İklim aktivistleri bu kez 'Son Akşam Yemeği'ni hedef aldı, Erişim Tarihi: 06.07.2022.
- Bagoly-Simó, P. (2013). Tracing sustainability: An international comparison of ESD implementation into lower secondary education. Journal of Education for Sustainable Development, 7(1), 95-112.
- Bamber, P., Bullivant, A., Glover, A., King, B., & McCann, G. (2016). A comparative review of policy and practice for education for sustainable development/education for global citizenship (ESD/ GC) in teacher education across the four nations of the UK. Management in Education, 30(3), 112-120.
- Bangay, C., & Blum, N. (2010). Education responses to climate change and quality: Two parts of the same agenda? International Journal of Educational Development, 30(4), 359-368.
- Barak, B. & Gönencgil, B. (2020). A comparison of secondary school curricula in terms of climate change education in the world and Turkey. Coğrafya Dergisi, 40, 187-201.
- Baş, G. (2011). Çoklu Zekâ Kuramında Bir Adım Daha: Ekolojik Zekâ, Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim, 134, 7-10.

- Başcan, G. (2022). Dünya kuraklık tehdidi altında: "2040 kritik tarih", <https://www.birgun.net/haber/dunya-kuraklik-tehdidi-altinda-2040-kritik-tarih-392123>, Erişim Tarihi: 17.06.2022.
- Başka Bir Okul Mümkün Derneği (2019). İklim Değişikliğini Anlamak ve Aktarmak, İstanbul: Başka Bir Okul Mümkün Derneği, Model Geliştirme Çalışmaları-Ekoloji Çemberi.
- Başkaya, F. (2020). Gençlerle Baş Başa: İklim Krizi ve Ekolojik Yıkım, İstanbul: Yordam Kitap.
- Becker, G. (2018). Climate Change Education for Sustainable Development in Urban Educational Landscapes and Learning Cities. Experiences Perspectives from Osnabrück. In: Azeiteiro, U., AKERMAN, M., Leal Filho, W., Setti, A., Brandli, L. (eds) Lifelong Learning and Education in Healthy and Sustainable Cities. World Sustainability Series. Springer, Cham.
- Berkeley Earth (2022). Global Temperature Report for 2021. <https://berkeleyearth.org/global-temperature-report-for-2021/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022
- Birgün Gazetesi (2022). İklim krizi dünyayı bunaltyyor, <https://www.birgun.net/haber/iklim-krizi-dunyayi-bunaltyyor-396176>, Erişim Tarihi: 22.07.2022.
- Bodlalo, L. H., Sabbaghan, M., & Jome, S. M. R. E. (2013). A comparative study in green chemistry education curriculum in America and China. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 288-292.
- Brecher, J. (2020). İklim Direnişi: Bir Hayatta Kalma Stratejisi, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Brown, L.R. (2003). *Eko-Ekonomi: dünya için yeni bir ekonomi kurmak*, İstanbul: TEMA Vakfı Yayınları.
- Chang, C. H., & Pascua, L. (2017). The state of climate change education – reflections from a selection of studies around the world, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(3), 177-179.
- Choi, S., Niyogi, D., Shepardson, D., & Charusombat, U. (2010). Do earth and environmental science textbooks promote middle and high school students' conceptual development about climate change? Textbooks' consideration of students' misconceptions. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 91(7), 889-898.
- CNNTürk (2022). Uzman isim uyardı: Önlem alınmazsa su kıtlığı kapıda, <https://www.cnnturk.com/turkiye/uzman-isim-uyardi-onlem-alinmazsa-su-kitligi-kapida>, Erişim Tarihi: 12.06.2022.
- Çakır, G. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma Adına İklim Değişikliğinin Küresel Ölçekte İr-delenmesi, Adem Erdem Erbaş, Selin Gündeş, Sema Ergönül (Ed.), *Yeşil Çağ II / 2. Uluslararası Sempozyum Bildiriler Kitabı 26-27 Nisan 2012 Bildiriler Kitabı*, s. 448-457, İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Yayınları.

- Çakır, O. (2022). İklim krizinde öncü belediye!, <https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/onur-cakir/iklim-krizinde-oncu-belediye-6764062>, Erişim Tarihi: 31.05.2022.
- Çankaya Belediyesi (2021). Minikler iklim krizinin farkında, <https://www.skb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/Minikler-Iklim-Krizinin-Farkinda.pdf>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Çetin, M. (2006). Teori ve Uygulamada Bölgesel Sürdürülebilir Kalkınma, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 7(1), 1-20.
- da Rocha, V.T., Brandli, L.L., Mazutti, J., Moro, L.D., Gasperina, L.D., Kalil, R.M.L. (2020). Teacher's Approach on Climate Change Education a Case Study. In: Leal Filho, W., Tortato, U., Frankenberger, F. (eds) Universities and Sustainable Communities: Meeting the Goals of the Agenda 2030. World Sustainability Series. Springer, Cham.
- Dawson, A.G. (1992). Ice Age Earth, London & Newyork: Routledge.
- Demir, İ. (2006). Kyoto Protokolü Amaçlarına Ulaşabilme Yolunda Dünya Enerji Kullanımında Meydana Gelebilecek Değişiklikler, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8(2), 241-251.
- Demir, R. (2022). Çocukluk hayali için 5 milyon harcadı! Çölün ortasında orman kurdu, <https://www.milliyet.com.tr/gundem/cocukluk-hayali-icin-5-milyon-harcadi-cölün-ortasında-orman-kurdu-6765187>, Erişim Tarihi: 01.06.2022.
- Demircan, M., Soydam, M., Çetin, S., Gürkan, H., Arabacı, H., Coşkun, M., Türkoğlu, N. ve Çiçek, İ. (2018). Türkiye'de Sel Afetinin Aylık Eğilimleri, G. Koçak (Ed.), İçinde Türkiye Ulusal Jeodezi ve Jeofizik Birliği Bilimsel Kongresi (30 Mayıs-2 Haziran 2018, İzmir) Bildiri Kitabı, s. 249-253, Ankara: Harita Genel Komutanlığı.
- Demirsoy, A. (2011). Küresel ısınmaya jeo-biyolojik bakış, Ali Meydan (Ed.). İçinde Beyşehir Doğa Eğitimi Bilim ve Doğa İle Baş başa 12 Gün, s. 67-83, Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Derman, M. (2015). Farklı ülkelerin ilköğretim ve ortaöğretim fen bilimleri öğretim programlarında çevre eğitiminin karşılaştırmalı incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diken (2022). Araştırma: İklim değişikliği nedeniyle 4 bin yeni virüs yayılacak, <https://www.diken.com.tr/arastirma-iklim-degisikligi-nedeniyle-4-bin-yeni-virus-yayilacak/>, Erişim Tarihi: 29.04.2022.
- DHA (2021). İklim Değişikliği Zirvesi'nde eğitim, hukuk ve teknoloji başlıkları ele alındı, <https://www.dha.com.tr/egitim/iklim-degisikligi-zirvesi-nde-egitim-hukuk-ve-teknoloji-basliklari-ele-alindi-1865133>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- DPT (2000). İklim Değişikliği Özel İhtisas Komisyon Raporu, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara.

- Duran, V. & Çelik, M. A. (2022). Analyzing attitudes towards climate change and environmental problems by using various methods. . International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 46, 79-103.
- Duvar (2022a). Türkiye'nin ilk iklim davası kurutulan Marmara Gölü için açıldı, <https://www.gazeteduvar.com.tr/turkiyenin-ilk-iklim-davasi-kurutulan-marmara-golu-icin-acildi-haber-1557745>, Erişim Tarihi: 23.03.2022.
- Duvar Gazetesi (2022b). Araştırma: Afrika orman filleri iklim kriziyle mücadelede yardımcı oluyor, <https://www.gazeteduvar.com.tr/arastirma-afrika-orman-filleri-iklim-kriziyle-mucadelede-yardimci-oluyor-haber-1561327>, Erişim Tarihi: 13.07.2022
- Duvar Gazetesi (2022c). Bir balina ekosistem için 2 milyon doların üzerinde değere sahip, <https://www.gazeteduvar.com.tr/bir-balina-ekosistem-icin-2-milyon-dolarin-uzerinde-degere-sahip-haber-1574501>, Erişim Tarihi: 23.07.2022.
- Duvar Gazetesi (2022d). Araştırma: Dünyada kuşların nüfusu son 50 yılda 3 milyar azaldı, <https://www.gazeteduvar.com.tr/arastirma-dunyada-kuslarin-nufusu-son-50-yilda-3-milyar-azaldi-haber-1563514>, Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- Education International (2021). Education International, the OECD and UNESCO join forces to support teacher collaboration on climate education, <https://www.ei-ie.org/en/item/25127:education-international-the-oecd-and-unesco-join-forces-to-support-teacher-collaboration-on-climate-education>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Eğitim Kolektifi (2020). Okulunuzda İklim Değişikliğini Öğretmek İçin 7 Fikir, <https://egitimkolektifi.com/okulunuzda-iklim-degisikligini-ogretmek-icin-7-fikir/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Eğitim Şart (2022). COP27'ye doğru iklim değişikliği eğitimi-I, <https://egitim-sart.blog/cop27ye-dogru-iklim-degisikligi-egitimi-i/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- EKOIQ (2021). Ders kitaplarında iklim değişikliği konusu ele alınmıyor, <https://ekoIQ.com/2022/08/bm-temiz-saglikli-ve-surdurulebilir-cevreye-erisim-evrensel-insan-hakki-ilan-etti/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- EKOIQ (2022). COP26'da iklim değişikliği eğitimi alanında neler yaşandı?, <https://ekoIQ.com/2022/01/cop26da-iklim-degisikligi-egitimi-alaninda-neler-yasandi/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Elmacı, M. (2022). Aşırı hava olaylarının iklim kriziyle nasıl bir bağlantısı var?, <https://www.haberturk.com/asiri-hava-olaylari-iklim-kriziyle-nasil-iliskili-3476131>, Erişim Tarihi: 09.07.2022.
- Emine Örnek (2019). 3. ve 4. sınıf öğrencileri “küresel ısınma ve iklim değişikliği” eğitimi aldı, <https://www.emineornek.com/tr/haber/3ve-4sinif-ogrencileri-kuresel-isinma-ve-iklim-degisikligi-egitimi-aldi->, Erişim Tarihi: 13.07.2022.

- Erdoğan, M., Kostova, Z., & Marcinkowski, T. (2009). Components of Environmental Literacy in Elementary Science Education Curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(1), 15-26.
- Erdinç, R. (2022). Enerji depolamada son nokta: Kum piller üretildi!, <https://shiftdelete.net/kum-pil-ile-enerji-depolama>, Erişim Tarihi: 06.07.2022
- Erlat, E. (2010). İklim Sistemi ve İklim Değişiklikleri, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Eroğlu, M & Erbil, A.Ö. (2021). İklim Değişikliği Odaklı Politika Üretim ve Planlama Süreçlerinde Bilim-Politika Arayüzlerinin Yeri: İstanbul ve İzmir Kalkınma Ajansları, *Planlama*, 31(2), 321-336.
- Gautier, C. (2014). Petrol, su ve iklim. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Gayretli, A. & Akkaya, B. (2021). İklim Kriziyle Mücadele Konusunda Afrika Birliği'nin Rolünü Anlamak, <https://www.tuicakademi.org/iklim-kriziyle-mucadele-konusunda-afrika-birliginin-rolunu-anlamak/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- German Advisory Council on Global Change (2007). World in Transition: Climate Change as a Risk Security, [https://www.wbgu.de/fileadmin/user\\_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2007/pdf/wbgu\\_jg2007\\_kurz\\_engl.pdf](https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2007/pdf/wbgu_jg2007_kurz_engl.pdf), Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Gezegen24 (2021). Eğitimde iklim krizi: Canavarı sakladıkça bu oyuna devam ediyoruz, <https://gezegen24.com/egitimde-iklim-krizi-canavari/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Global Footprint Network (2022). Ecological Deficits and Reserves, [https://data.footprint-network.org/#/?\\_ga=2.71190992.1128352007.1659704326-1907904785.1659704326](https://data.footprint-network.org/#/?_ga=2.71190992.1128352007.1659704326-1907904785.1659704326), Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Gönençgil, B. (2017). Küresel İklim Değişikliği ve Atmosferik Afetler, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Coğrafya Lisans Programı Ders Notu, İstanbul.
- Green Network (2022). Green Network Guide, [https://green-eu.net/wp-content/uploads/2017/02/green\\_guide\\_tr\\_klein.pdf](https://green-eu.net/wp-content/uploads/2017/02/green_guide_tr_klein.pdf), Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Gul, S. (2022). Exploring Traditional Ecological Knowledge (TEK) as an urgent action to combat climate change in Turkey. *Cografya Dergisi*, 44, 289-306.
- Gülersoy, A.E. (2019). İnsan-Doğa İlişkiselliğinde Sürdürülebilirliğin Yeniden Düşünülmesi. Nurettin Özgen, Mustafa Kahyaoğlu (Ed.). İçinde Sürdürülebilir Kalkınma, 301-338, Ankara: Pegem Akademi.
- Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. & Dural, D. (2020). Nasıl Bir Çevre Eğitimi? Çağdaş Yaklaşımlar Çerçevesinde Bazı Öneriler. *Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398.



- Gülersoy, A. E., Yener, H., Turgut, T., Özşahin, D. M. & Açıkgöz, D. A. (2021). Kaos çağında ideal bir çevre eğitimi politikası için bazı öneriler. *Turkish Studies*, 16(5), 1495-1552.
- Gülsoy, E., Korkmaz, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algıları üzerine etkileri. *Turkish Journal of Forestry*, 21(4), 428-437.
- HaberTürk Gazetesi (2022a). Antarktika'da New York büyüklüğünde parça koptu, <https://www.haberturk.com/antarktika-da-new-york-buyuklugunde-parca-koptu-3388510>, Erişim Tarihi: 26.03.2022.
- HaberTürk (2022b). Prof. Kurnaz: İklim değişikliği yoğun yağışlar ve orman yangınlarına neden olacak, <https://www.haberturk.com/son-dakika-prof-kurnaz-iklim-degisikligi-yogun-yagislar-ve-orman-yanginlarina-neden-olacak-3470237>, Erişim Tarihi: 16.06.2022.
- Hacettepe (2022). İklim Değişikliği Farkındalık Eğitimi, <https://yasamboyu.hacettepe.edu.tr/egitimler/iklim-degisikligi-farkindalik-egitimi/>, Erişim Tarihi: 21.07.2022.
- Haslett, S. K., Skellern, A., Chilcott, M., & Longman, D. (2010). Pedagogy of Climate Change. In S. K. Haslett, D. France & S. Gedye (Eds.), *Climate change education through a blended learning Google Earth exercise* (pp. 112-127), Publishing Higher Education Academy.
- Henden Şolt, H. B. (2022). Awareness of the people of Fenerbahçe Neighborhood on the urban effects of climate change. *Journal of Architectural Sciences and Applications*, 7 (Special Issue), 129-142.
- Ho, L. C., & Seow, T. (2015). Teaching controversial issues in geography: Climate change education in Singaporean schools. *Theory & Research in Social Education*, 43(3), 314-344.
- Hoath, L. & Dave, H. (2022) Sustainability and Climate Change Education: Creating the Foundations for Effective Implementation-Report Summary. Leeds Trinity University and the Teacher Development Trust.
- Huai-xin, Z., & Dillon, J. (2001). Education for sustainable development: A Sino-English comparative study in environmental education. *Journal of Zhejiang University-SCIENCE A*, 2(3), 342-347.
- Hüdavendigâr, M.N. & Atasoy, E. (2021). Ortaöğretim coğrafya eğitimi kapsamında ekolojik ayak izi uygulamaları, Eyüp Artvinli, Yavuz Değirmenci (Ed.). *İçinde Uygulama Örnekleriyle Coğrafya Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar II*, s. 299-327, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Independent Türkçe (2021). Türkiye bir taraftan kuraklık diğer taraftan müsülaj gibi çevre sorunlarıyla uğraşılıyor... Prof. Dr. Yaşar: Küresel ısınmadan ziyade soğumadan korkun, <https://www.indyaturk.com/node/375386/%C3%A7evre/t%C3%BCrkiye->

- bir-taraftan-kurakl%C4%B1k-di%C4%9Fer-taraftan-m%C3%BCsilaj-gibi-  
%C3%A7evre-sorunlar%C4%B1yla. Erişim Tarihi: 26.12.2021.
- iklimBU (2022). Küresel Isınma mı, Küresel İklım Değişikliği mi? <http://climatechange.boun.edu.tr/kuresel-isinma-mi-kuresel-iklim-degisikligi-mi/#>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- İklım Gazetesi (2021a). Karbon ayak izini çocuklara anlatabilen bir fenomen: İklım Abla, <https://iklimgazetesi.com/iklim-abla/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- İklım Gazetesi (2021b). Okullarda temel iklim değişikliği eğitim modüllerine ihtiyacımız var, <https://iklimgazetesi.com/okullarda-temel-iklim-degisikligi-egitim-modullerine-ihtiyacimiz-var/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- İklım Haber (2019). Naomi Klein: İklım Kriziyle Mücadele Adına Değişmeliyiz, <https://www.iklimhaber.org/naomi-klein-iklim-kriziyle-mucadele-adina-degis-meliyiz/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Johnson, R. (2011). Climate change education in K-12: Teacher preparation, understanding, needs and concerns. Slingerlands, NY: National Earth Science Teachers Association.
- Kadıoğlu, M. (2001). Bildiğiniz Havaların Sonu, Küresel İklım Değişimi ve Türkiye, İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- Kadıoğlu, M., nal, Y. İlhan, A. ve Yrk, C. (2017). Türkiye’de İklım Değişikliği ve Tarımda Sürdürülebilirlik, İstanbul: Türkiye Gıda ve İçecek Sanayii Dernekleri Federasyonu Yayını.
- Kagawa, F., & Selby, D. (2012). Ready for the storm: Education for disaster risk reduction and climate change adaptation and mitigation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(2), 207-217.
- Karabulut, M. (2012). Doğu Akdeniz’de ekstrem maksimum ve minimum sıcaklıkların trend analizi, *KS Doğa Bilimleri Dergisi zel Sayısı*, 37-44.
- Karabulut, M. (2018). Küresel İklım Değişikliğinin Türkiye’ye Olası Etkileri ve Sürdürülebilir Kalkınma İlişkisi. İçinde F. Arslan, A. Karadağ, P. Aksak (Ed.). *Sürdürülebilir Kalkınma*, s. 55-83. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karakaş, G. (2022). Gençler ‘30Altı İklım Zirvesi’nde buluştu, <https://www.milliyet.com.tr/gundem/gencler-30alti-iklim-zirvesinde-bulustu-6771024>, Erişim Tarihi: 11.06.2022.
- Karataş, A.B. (2022). Fotosentez Yapan Bilgisayar retildi: Pili Bitmeden Günlerce çalışabiliyor!, <https://www.webteknoloji.com/fotosentez-yapabilen-bilgisayar-uretildi-gunlerce-calisiyor-h123820.html>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Kaya, M. F. & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi oğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.

- Khalid, T. (2003). Pre-service high school teachers' perceptions of three environmental phenomena, *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50.
- Kılıç, C. (2009). Küresel İklim Değişikliği Çerçevesinde Sürdürülebilir Kalkınma Çabaları ve Türkiye, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10 (2), 19-41.
- Konak, N. (2011). Küresel iklim değişikliği ve gençlerin katılımı, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1), 77-86.
- Küren Buran, S. (2018). Öğretmen ve Lise Öğrencilerinin İklim Değişikliğine Karşı Tutum Düzeylerinin Araştırılması, *Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çevre Eğitimi ve Yönetimi Ana Bilim Dalı*.
- Læssøe, J., Schnack, K., Breiting, S., Rolls, S., Feinstein, N., Goh, K. C., & Jensen, B. B. (2009). Climate change and sustainable development: The response from education. A Cross-National Report, International Alliance of Leading Education Institutes. University of Aarhus, Denmark.
- Mahanoğlu, S. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Küresel Isınmaya Yönelik Bilgi ve Algılarının İncelenmesi, *Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı*.
- Makrakis, V., Larios, N., & Kaliantzi, G. (2012). ICT-enabled climate change education for sustainable development across the school curriculum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 54-72.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE p ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117-128.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2010). Rethinking climate change education. *Green Teacher*, (89), 17.
- McKibbin, W.J. & Wilcoxon, P.J. (2002). The Role of Economics in Climate Change Policy, *The Journal of Economic Perspectives*, 16(2), 107-129.
- Miller, G.T. (1991). *Environmental Science: Sustaining the Earth*, 3rd Edition. London: International Thomson Publishing.
- Milliyet Gazetesi (2022a). Küresel ısınma artık her yerde!, <https://www.milliyet.com.tr/gundem/kuresel-isinma-artik-her-yerde-6784431>, Erişim Tarihi: 04.07.2022.
- Milliyet Gazetesi (2022b). Havadaki nemi emip temiz suya dönüştüren jel üretildi, <https://www.milliyet.com.tr/dunya/havadaki-nemi-emip-temiz-suya-donusturen-jel-uretildi-6765821>, Erişim Tarihi: 02.06.2022.
- Mochizuki, Y., & Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4-26.

- Munasinghe, M. (1992). Environmental Economics and Sustainable Development, Paper presented at the 1992 United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) Earth Summit, Rio de Janeiro, Brazil, World Bank Environment Paper Number 3, Washington: World Bank.
- Munasinghe, M. & Swart, R. (2005). Primer on climate change and sustainable development: facts, policy analysis and applications, Cambridge: Cambridge University Press.
- Müze Gazhane (2022). İklim Müzesi, <https://muzegazhane.istanbul/mekanlar/iklim-muzesi/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Mynet (2021). 10 bin öğrenciye iklim değişikliği eğitimi, <https://www.mynet.com/10-bin-ogrenciye-iklim-degisikligi-egitimi-180105439061>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- NASA (2022). Why does the temperature record shown on your "Vital Signs" page begin at 1880? <https://climate.nasa.gov/faq/21/why-does-the-temperature-record-shown-on-your-vital-signs-page-begin-at-1880/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- National Research Council. (2011). Climate change education: Goals, audiences, and strategies: A workshop summary. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nazir, J., Pedretti, E., Wallace, J., Montemurro, D., & Inwood, H. (2011). Reflections on the Canadian experience with education for climate change and sustainable development. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 11(4), 365-380.
- Niepold, F., Herring, D., & McConville, D. (2008) The role of narrative and geospatial visualization in fostering climate literate citizens. Physical Geography, 29 (6), 529-544.
- NTV (2022a). Kanada'da bir profesör ozon tabakasında büyük bir delik bulunduğunu açıkladı: İnsanlar için yıkıcı sonuçları olacak, [https://www.ntv.com.tr/galeri/dunya/kanadada-bir-profesor-ozon-tabakasinda-buyuk-bir-delik-buldu-gunu-acikladi-insanlar-icin-yikici-sonuclari-olacak,OG\\_myLeE-o\\_iqJV7Hj7w/8yQ9x9Z7ZEmYqKyS92vANQ](https://www.ntv.com.tr/galeri/dunya/kanadada-bir-profesor-ozon-tabakasinda-buyuk-bir-delik-buldu-gunu-acikladi-insanlar-icin-yikici-sonuclari-olacak,OG_myLeE-o_iqJV7Hj7w/8yQ9x9Z7ZEmYqKyS92vANQ), Erişim Tarihi: 06.07.2022
- NTV (2022b). Küresel ısınma, balıklarda daha önce hiç görülmeyen bir cilt tümörü salgınına neden oldu, [https://www.ntv.com.tr/galeri/dunya/kuresel-isinma-baliklarda-daha-once-hic-gorulmeyen-bir-cilt-tumoru-salginina-neden-oldu,e6JoPrvs\\_EmqA9fteb8caw/b0izLxIQ\\_UWGcny7MqOgNA](https://www.ntv.com.tr/galeri/dunya/kuresel-isinma-baliklarda-daha-once-hic-gorulmeyen-bir-cilt-tumoru-salginina-neden-oldu,e6JoPrvs_EmqA9fteb8caw/b0izLxIQ_UWGcny7MqOgNA), Erişim Tarihi: 04.07.2022.
- NTV (2022c). İklim Değişikliği Başkanlığı kuruldu, <https://www.ntv.com.tr/turkiye/iklim-degisikligi-baskanligi-kuruldu,xxJcmjJq8kaPScsuMvHPug>, Erişim Tarihi: 28.06.2022.
- NTV (2022d). İklim Şurası kararları açıklandı, <https://www.ntv.com.tr/turkiye/iklim-surası-kararlari-aciklandi,UlFhWdB-BEqNJyY3YxGj7Q>, Erişim Tarihi: 28.06.2022.

- Nussbaum, E. M., Owens, M. C., Sinatra, G. M., Rehmat, A. P., Cordova, J. R., Ahmad, S., Harris, F. C., & Dascalu, S. M. (2015). Losing the Lake: Simulations to promote gains in student knowledge and interest about climate change. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(6), 789-811.
- Oversby, J. (2015). Teachers' learning about climate change education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 167, 23-27.
- Özata, Y. ve Özkan, M. (2013). 2013 Fen bilimleri programının 2005 fen ve teknoloji programıyla çevre konuları açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 237-266.
- Öztürk, Ş. (2022). 8 milyar kişiyi barındıran yerküre çevre kirliliği, iklim değişikliği, gıda kriziyle boğuşuyor, <https://www.cumhuriyet.com.tr/cevre/8-milyar-kisiyi-barindirani-yerkure-cevre-kirliligi-iklim-degisikligi-gida-kriziyle-bogusuyor-1956647>, Erişim Tarihi: 11.07.2022.
- Pittock, A.B. (2005). *Climate Change Turning Up The Heat*, London: Routledge.
- Posta Gazetesi (2022). İnsanlığın yeni kabusu bu mikroplar olabilir, <https://www.posta.com.tr/dunya/insanligin-yeni-kabusu-bu-mikroplar-olabilir-2537710>, Erişim Tarihi: 07.07.2022.
- Pruneau, D., Khattabi, A., & Demers, M. (2010). Challenges and possibilities in climate change education. *Online Submission*, 7(9), 15-24.
- Pruneau, D., Liboiron, L., Vrain, É., Gravel, H., Bourque, W., & Langis, J. (2001). People's ideas about climate change: A source of inspiration for the creation of educational programs. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 121-138.
- Randell, H.F. & Gray, C. (2016). Climate variability and educational attainment: Evidence from rural Ethiopia, *Global Environmental Change* 41(1-2), 111-123
- REC (2022). Çevre eğitimi için çok kapsamlı bir eğitim programı, <https://rec.org.tr/pro-jearsivi/yesilkutu/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Robinson, Z. (2011). Pedagogy of Climate Change. In S. K. Haslett, D. France & S. Gedye (Eds.), *Teaching climate change in higher education: barriers and opportunities* (pp. 36-50). Publishing Higher Education Academy.
- Sabah Gazetesi (2022). Avrupa'da kırmızı kodlu sıcaklık alarmı! İşte ülke ülke son durum!, <https://www.sabah.com.tr/galeri/dunya/son-dakika-avrupada-kirmizi-kodlu-sicaklik-alarmi-iste-ulke-ulke-son-durum>, Erişim Tarihi: 18.06.2022.
- Saigo, B. & Cunningham, W. (1999). *Environmental Science: A Global Concern*, 5th Edition, Boston: Mc Graw-Hill Publishers.
- SDG4kids (2022). Gezegene duyarlı, yaratıcı çocuklar için Dünyanın Geleceği Oyunu, <https://sdg4kids.com/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.

- Shepardson, D. P., Niyogi, D., Roychoudhury, A., & Hirsch, A. (2012). Conceptualizing climate change in the context of a climate system: Implications for climate and environmental education. *Environmental Education Research*, 18(3), 323-352.
- SonDakika (2022a). Küresel ısınmaya kedi kumu çözümü! Proje için 2 milyon dolar kaynak verildi, <https://www.sondakika.com/haber/haber-kuresel-isinmaya-kedi-kumu-cozumu-proje-icin-2-14955617/>, Erişim Tarihi: 20.05.2022.
- Sözcü Gazetesi (2022a). Dünya'nın limiti aşıldı: Yarından itibaren gelecek yıldan tüketilecek, <https://www.sozcu.com.tr/2022/dunya/dunyanin-limiti-asildi-yarından-iti-baren-gelecek-yıldan-tuketilecek-7275197/>, Erişim Tarihi: 28.07.2022
- Sözcü Gazetesi (2022b). Buzullar eridi, İtalya-İsviçre sınırı kaydı, <https://www.sozcu.com.tr/2022/teknoloji/buzullar-eridi-italya-isvicre-siniri-kaydi-7272222/>, Erişim Tarihi: 27.07.2022.
- Sözcü Gazetesi (2022c). Avrupa Merkez Bankası'ndan iklim kriziyle mücadele adımı, <https://www.sozcu.com.tr/2022/ekonomi/avrupa-merkez-bankasindan-iklim-krizi-yle-mucadele-adimi-7231508/>, Erişim Tarihi: 04.07.2022.
- Srbnovski, M., Erdogan, M., & Ismaili, M. (2010). Environmental literacy in the science education curriculum in Macedonia and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4528-4532.
- Stats Chat (2022). Graphs: when zero is not a relevant value. <https://www.statschat.org.nz/2015/12/15/graphs-when-zero-is-not-a-relevant-value/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022
- Swart, R., Robinson, J. and Cohen, S. (2003) Climate change and sustainable development: expanding the options, *Climate Policy*, 3(1), 19-40, DOI: 10.1016/j.climpol.2003.10.010.
- Şahin, H. (2022). 'Fidan dede' 35 yılda 550 bine yakın fidanı toprakla buluşturdu, <https://www.aa.com.tr/tr/yasam/fidan-dede-35-yilda-550-bine-yakin-fidani-toprakla-bulusturdu/2540501>, Erişim Tarihi: 20.03.2022.
- Şahin, E. & Özev, K. (2022). Prof. Dr. Mikdat Kadioğlu'ndan iklim değişikliği uyarısı, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/prof-dr-mikdat-kadioglundan-iklim-degisikligi-uyarisi-42085257>, Erişim Tarihi: 16.06.2022.
- Şanlıurfa Belediyesi (2022). Büyükşehir'den Harran'da Çevre Bilinci ve İklim Değişikliği Eğitimi, <http://sanliurfa.bel.tr/icerik/13557/21/buyuksehir-den-harran-da-cevre-bilinci-ve-iklim-degisikligi-egitimi>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Şen, Ö.L., Bozkurt, D., Göktürk, O.Z., DüNDAR, B. ve Altürk, B. (2013). Türkiye'de İklim Değişikliği ve Olası Etkileri 3. Ulusal Taşkın Sempozyumu 29-30 Nisan 2013, [https://www.researchgate.net/publication/322099836\\_Turkiye'de\\_Iklim\\_Degisikligi\\_ve\\_Olasi\\_Etkileri](https://www.researchgate.net/publication/322099836_Turkiye'de_Iklim_Degisikligi_ve_Olasi_Etkileri) Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Şen, Z. (2017). İklim Değişikliğinin Su Kaynaklarına Etkileri, İklim Değişikliği Bülteni, Sayı: 3, İstanbul: Su Vakfı.

- T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2016). İklim Sınıfı/İklim Değişikliği Eğitici El Kitabı, Yayına Hazırlayanlar: E.K. Savaş, G. Ata ve D.Ş. Tapan. Ankara: T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü, İklim Değişikliği Dairesi Başkanlığı.
- T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (2019). İklim Değişikliği Eğitim Modülleri Tamamlandı, <https://cygm.csb.gov.tr/iklim-degisikligi-egitim-modulleri-tamamlandi-haber-253452>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (2022a). Paris Anlaşması, <https://iklim.csb.gov.tr/paris-anlasmasi-i-98587>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (2022b). Bakan Murat Kurum: “iklim kanunu hazırlıklarının büyük kısmı tamamlandı”, <https://www.csb.gov.tr/bakan-murat-kurum-iklim-kanunu-hazirliklarinin-buyuk-kismi-tamamlandi-bakanlik-faaliyetleri-32072>, Erişim Tarihi: 21.03.2022
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 6, 7 veya 8. Sınıflar), Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Tekeli, İ. (2009). Kültür Politikaları ve İnsan Hakları Bağlamında Doğal ve Tarihi Çevreyi Korumak. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TEMA (2013). TEMA ve TURMEPA'nın “Geleceğimiz Erimesin!” Eğitimleri Yollarda, <https://www.tema.org.tr/basin-odasi/bizden-haberler/tema-ve-turmepanin-geleceğimiz-erimesin-egitimi-yollarda>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- TEMA (2022). İklim Değişirken Eğitimi Yeniden Tasarlamak, <https://www.tema.org.tr/basin-odasi/basin-bultenleri/iklim-degisirken-egitimi-yeniden-tasarlamak#:~:text=Mill%C3%AE%20E%C4%9Fitim%20Bakan%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20i%C5%9F%20birli%C4%9Finde%20hayata%20ge%C3%A7irece%C4%9Fi%20%E2%80%9C%C4%B0klim%20De%C4%9Fi%C5%9Fikli%C4%9Fi%20E%C4%9Fitim,s%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir%20ya%C5%9Fam%20becerileri%20kazanmalar%C4%B1n%C4%B1%20ama%C3%A7%C4%B1yor>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- TOÇEV (2008). Yarının İzleri (2008), <https://www.tocev.org.tr/yarinin-izleri-2008/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Tong, T. M. T., Shaw, R., & Takeuchi, Y. (2012). Climate disaster resilience of the education sector in Thua Thien Hue Province, Central Vietnam. *Natural Hazards*, 63(2), 685-709.
- Toprak, D. (2006). Sürdürülebilir Kalkınma Çerçevesinde Çevre Politikaları ve Mali Araçlar, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(4), 146-169.
- TRTHaber (2022). Şili'de iklim değişikliği, <https://www.trthaber.com/foto-galeri/silide-iklim-degisikligi/47631/sayfa-1.html>, Erişim Tarihi: 13.06.2022.

- Türkeş, M., Sümer, M.U. ve Çetiner, G. (2000a). Kyoto Protokolü Esneklik Mekanizmaları, *Tesisat Dergisi*, 52, 84-100.
- Türkeş, M., Sümer, M.U. ve Çetiner, G. (2000b). Küresel iklim değişikliği ve olası etkileri, Çevre Bakanlığı, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları, 7-24, Ankara: ÇKÖK Genel Müdürlüğü.
- Türkeş M. (2008). Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler, *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1, 26-37.
- Türkeş, M. (2016). Küresel İklim Değişiklikleri ve Başlıca Nedenleri ile Dünyada ve Türkiye’de Gözlenen ve Öngörülen İklim Değişiklikleri ve Değişkenliği. İçinde M. Somuncu (Ed.). *Küresel İklim Değişikliği ve Etkileri (Engin Ural Anısına)* (s. 71-115). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı.
- Türkeş, M. (2022). İklim diplomasisi ve iklim değişikliğinin ekonomi politikası, *Bilim ve Ütopya*, 332, 31-45.
- T24 (2022). Bakan Kirişçi: İklim değişikliğini bir türlü anlamakta güçlük çekiyoruz, <https://t24.com.tr/haber/bakan-kirisci-iklim-degisikligini-bir-turlu-anlamakta-gucluk-cekiyoruz,1039998>, Erişim Tarihi: 11.06.2022.
- TV100 (2022). Sakın dokunmayın görünce hemen kaçın! Türkiye'ye geldi: Şiddetli ağrı ve yaralara yol açıyor, <https://www.tv100.com/sakin-dokunmayin-gorunce-hemen-kacin-marmara-denizine-geldi-istanbula-yaklasti-siddetli-agri-ve-yaralara-yol-aciyor-haber-611084>, Erişim Tarihi: 31.05.2022.
- UN (2000). United Nations Millennium Declaration, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- UNDP (1994). Article 6: Education, training and public awareness. United Nations Framework Convention on Climate Change. New York: Publishing UN.
- UNEP (2006). Raising awareness of climate change: A handbook for government focal points. Switzerland: Publishing UNEP/DELC.
- UNESCO (1992). Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development; Rio Declaration on Environment and Development; Statements of Forest Principles; the Final Text of Agreements Negotiated by Governments at the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). 3-14 June 1992, Rio de Janeiro/Brazil: Publishing United Nations Department of Public Information.
- UNESCO (2009a). International seminar on climate change education: report. 27-29 July 2009, Paris/France.
- UNESCO (2009b). Education for sustainable development and climate change. Policy Dialogue 4: ESD and Development Policy. ED- 2009/WS/10, Paris, France: Publishing UNESCO.



- UNESCO (2015). Not just hot air: Putting climate change education into practice. Paris/France: Publishing UNESCO.
- UNESCO (2022). UNESCO Associated Schools Network, <https://www.unesco.org/en/education/aspnet>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- UNESCO & UNEP (2011). Climate change starter's guidebook: an issues guide for educational planners and practitioners. Paris/France: Publishing UNESCO/UNEP.
- UNFCCC (2019). UNESCO: Education for Sustainable Development (ESD), <https://unfccc.int/sites/default/files/resource/2%20UNESCO.pdf>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- UN SDSN [Sustainable Development Solutions Network] Türkiye (2022). SDSN Türkiye, <https://www.unsdsn.org/turkey>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- USGCRP (2009). Climate literacy: the essential principles of climate science. Washington, DC.
- Wise, S. B. (2010). Climate change in the classroom: Patterns, motivations, and barriers to instruction among Colorado science teachers. *Journal of Geoscience Education*, 58(5), 297-309.
- Yakar, H., & Karakuş, U. (2019). Investigation of the social studies curricula in Turkey (1968-2018) with regards to the climate literacy principles. *Universal Journal of Educational Research*, 7(5), 1216- 1225.
- Yeni Şafak Gazetesi (2022). Çare yapay ada: Böyle giderse Maldivler diye bir ülke kalmayacak, <https://www.yenisafak.com/foto-galeri/dunya/kuresel-isinmanin-tehdit-ettigi-maldivler-careyi-yapay-adalarda-ariyor-2066535?page=14>, Erişim Tarihi: 06.07.2022
- Yiğitbaşoğlu, H. (2016). Dünyanın Oluşumundan Günümüze Kadar Yaşanan İklim Değişiklikleri, Nedenleri ve Etkileri. İçinde M. Somuncu (Ed.). *Küresel İklim Değişikliği ve Etkileri (Engin Ural Anısına)* (s. 43-69). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı.
- Yolcu, O. (2014). Cumhuriyetten (1923) günümüze (2013) ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının "çevre eğitimi" açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yuva Derneği (2021). İklim Okuryazarlığı Eğitimi (26-27 Haziran 2021), <https://www.yuva.org.tr/2627haziran21/>, Erişim Tarihi: 13.07.2022.
- Zizek, S. (2012). Antroposen'e Hoşgeldiniz (Çev: M. Budak). İstanbul: Encore Yayınevi.

# Sürdürülebilir Okul Gelişimi ve Liderlik

---

## Giriş

Etkileme sanatı olarak ifade edilen liderlik, insanlığın ihtiyaç duyduğu önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Birden fazla insanın bir araya gelmesi sonucu meydana gelen toplumsal yapı, içerisinde etkileyenleri veya etkilenenleri barındırmaktadır. Bu nedenle tarih boyunca hangi devlet, kurum, toplum veya sosyal grup olduğuna bakılmaksızın insanın bulunduğu yerde lider ve liderlik davranışı her zaman önemli olmuştur. Nitekim tarih araştırmaları büyük ölçüde liderlik davranışlarına odaklanmaktadır. Bu çalışmalarda çoğunlukla devletlerin başında yer alan liderlerin ne yaptıklarına ve devleti nasıl yönettiklerine odaklanılmıştır (Bass, 1998).

Bilinen ilk liderlik tartışmaları Antik Yunana dayansa da günümüzde lidere olan ihtiyaç ve liderlik vurgusu tarihin zirvesinde yer almaktadır. Bugün artık örgütlerin başarısı büyük ölçüde liderin çaba ve performansı ile ilişkilendirilmektedir (Bolden, 2004). Eğitim, sağlık, ekonomi, güvenlik ve politika gibi alanlarda elde edilen önemli çıktılar büyük oranda liderlere atfedilmektedir. Bu nedenle, her başarılı örgütün veya sosyal yapının başında liderin, liderlerin veya bir liderlik yapısının olduğu ileri sürülebilir (Yammarino, 2013).

Liderlik insanlık açısından bu kadar büyük bir öneme sahip olmasına rağmen liderliğe ilişkin herkesin hemfikir olduğu ortak bir tanım bulmak mümkün değildir. Liderlik doğası gereği karmaşık ve tanımlanması zor bir olgudur (Antonakis ve Day, 2018). Zaman zaman hissedilse bile liderliğin tam olarak tanımlanamayan (hatta tanımlanmaması gereken) bir olgu olduğu yönünde ifadelere alanyazında rastlanmaktadır (Rowe, 2006). Gerçekte liderliğin onu tanımlayan kişi adedince tanımı bulunduğu iddia edilmektedir (Stogdill, 1974). Bununla birlikte en genel anlamda lider; yönlendiren, motive eden, harekete geçiren, ikna eden ve etkileyen kişi olarak ifade edilmiştir (Khatri, 2005). Liderliği sistematik bir derleme sonucunda tanımlamaya çalışan Winston ve Patterson (2006), liderlik konusunda üretilen 160 makale ve kitap bölümünden yararlanarak ortaya çıkardığı 1000'in üzerindeki kavramı birleştirip tasnif ettikten sonra aşağıdaki gibi genel bir tanıma ulaşmıştır.

Lider; farklı ilgi, yetenek ve becerilere sahip olan takipçilerin sahip oldukları ruhsal, duygusal ve fiziksel enerjiyi koordine eden ve örgütün misyon ve hedeflerini gerçekleştirmek üzere bu kişileri seçen, yetiştiren, eğiten ve etkileyen bir veya birden fazla kişidir (Winston ve Patterson, 2006; s. 7).

Tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de liderlik olmazsa olmaz bir çalışma alanıdır. Eğitim yönetiminin işletme yönetiminden ayrıldığı ve bağımsız bir çalışma alanı olarak ortaya çıktığı 1950'li yıllardaki kuram hareketlerinden bu yana eğitimde liderlik konusunda çok sayıda araştırma yapılmış ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar makale, kitap, tez veya bildiri olarak farklı platformlarda sunulmuştur. Özellikle 1980 sonrası tüm dünyada ve Türkiye'de hakim olan neo-liberal politikalar, öğrenci çıktılarına ve dolayısıyla liderliğe olan vurguyu güçlendirmiştir. Çünkü deneysel ve boylamsal araştırmaları da kapsayacak bir biçimde eğitim yönetimi alanında yapılan birçok araştırma, eğitim kurumlarında güçlü liderliğin örgütün gelişimi ve olumlu çıktılarının elde edilmesi konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan bu çalışmalar yalnızca okul gelişiminin başlatılmasında değil, elde edilen başarıların sürdürülebilmesinde de güçlü okul liderlerine duyulan ihtiyacı vurgulamış ve bu liderlerin sürdürülebilir bir gelişim için sergiledikleri pratikleri (liderlik uygulamalarını) ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmada amacımız, sürdürülebilir bir okul gelişimini sağlamada etkili olan liderlik pratiklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, öncelikle liderlik kavramının tarihsel evrimini ana hatlarıyla tartıştık. Ardından okul geliştirme ve sürdürülebilir okul geliştirme kavramlarına odaklandık. Son olarak bu bölümün asıl amacı olan sürdürülebilir okul gelişimi sürecinde etkili olan liderlik pratiklerine yoğunlaştık.

## **Liderlik Teorileri**

### ***Büyük Adam ve Özellik Teorileri***

Liderlik konusu tarihsel akışı içinde incelendiğinde, karşımıza ilk olarak "büyük adam" veya "güçlü adam" gibi kavramlar çıkmaktadır. Bu kavramlar liderliğe ilişkin ilk tanımların temelini oluşturmakla birlikte liderliğin nasıl algılandığını anlamada yol gösterici bir rol oynamaktadır. Büyük adam fikri ilk olarak 1840'larda Thomas Carlyle'in tarihsel kahramanların dünyanın kaderini nasıl değiştirdiklerini anlattığı öğretileriyle ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılın ortalarına kadar liderliğe ilişkin algıları şekillendiren 'büyük adam' teorisine göre, lider olan kişiler lider olarak doğarlar; yani lider olarak doğmayan birinin sonradan lider olarak ortaya çıkması mümkün değildir. Tanrı tarafından özel bir hediye olarak seçilen bu kişiler, dünyayı aydınlatmak ve insanlığı güçlendirmek için gönderilmiştir (Spector, 2016). Güçlü siyasi kişiler ve dinlerin kuruculuğunu yapmış peygamberlerin bu teoriye en uygun kişiler olduğu ileri sürülebilir. Çoğu kez büyük adam teorisine ilişkilendirilen, liderliğin ilk teorilerinden bir diğeri ise 'liderin özellikleri' kuramıdır. Bu kurama göre bir kişinin lider olmasında en etkili faktörler, onun farklı kategorilerde sahip olduğu özelliklerdir. Bunlar; fiziksel özellikler (ör. boy, kilo, dış görünüş), kişilik özellikleri (ör.

## Seçilmiş Kaynaklar

- Antonakis, J., & Day, D. V. (2018). Leadership: Past, present, and future. In J. Antonakis & D. V. Day (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 3–26). Sage Publications.
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776–814.
- Buluç, B. (2016). Geleneksel liderlik yaklaşımları. İçinde Güçlü, N. ve Koşar, S. (Eds.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

## Kaynaklar

- Antonakis, J., & Day, D. V. (2018). Leadership: Past, present, and future. In J. Antonakis & D. V. Day (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 3–26). Sage Publications.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London: Sage.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207–218.
- Bellibaş, M. Ş. (2016). Who are the most disadvantaged? Factors associated with the achievement of students with low socio-economic backgrounds. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 691–710.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2019). A systematic review of educational leadership and management research in Turkey: Content analysis of topics, conceptual models, and methods. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 731–747.
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776–814.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1986). *Leaders: The strategies for taking charge* (1. ed.). New York: Harper & Row.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?* Exeter: Centre for Leadership Studies, University of Exeter

- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E. L., Luppescu, S. S., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. The University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Buluç, B. (2016). Geleneksel liderlik yaklaşımları. İçinde Güçlü, N. ve Koşar, S. (Eds.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bush, T. (2022). Challenges facing school principals: Problems and solutions. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 533–535.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, G. D., & York, R. L. (1966). *Equity of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15–24.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Goldring, E. (1986). The school community: Its effects on principals' perceptions of parents. *Educational Administration Quarterly*, 22(2), 115–132.
- Goldring, E. (1990). Elementary school principals as boundary spanners: Their engagement with parents. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 53–62.
- Gumus, S., Bellibaş, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25–48.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., & Pietsch, M. (2022). School leadership and achievement gaps based on socioeconomic status: A search for socially just instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 419–438
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management, 30*(2), 95–110.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217–247.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal, 96*(5), 527–549.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies, 55*(2), 202–214.
- Heck, R., Larson, T., & Marcoulides, G. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly, 26*(2), 94–125.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. basım) (Çev Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Khatri, N. (2005). An alternative model of transformational leadership. *Vision-the Journal of Business Perspective, 9*(2), 19–26.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 19–39.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration, 28*(4), 5–31.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, England: National College of School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & Management, 40*(1), 5–22.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea: A short history of the old idea. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership: According to the evidence* (pp. 1–14). New York, NY: Routledge.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The Four Paths Model. *Educational Administration Quarterly, 56*(4), 570–599.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly, 54*(4), 501–528.

- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Organ, D. W. (1996). *Leadership: The great man theory revisited*. *Business horizons*, 39(3), 1–4.
- Öztürk, İ. (2020). Liderliğe özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı. İçinde K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-araştırma-uygulama* (ss. 7–43). Ankara: Pegem Akademi.
- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration* (pp. 99–122). New York: Longman.
- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504–532.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rowan, B., Dwyer, D., & Bossert, S. (1982, April). *Methodological considerations in the study of effective principals*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Rowe, J. (2006). Non-defining leadership. *Kybernetes*, 35(10), 1528-1537.
- Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. B & MBC Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB, England, United Kingdom
- Spector, B. A. (2016). Carlyle, Freud, and the great man theory more fully considered. *Leadership*, 12(2), 250–260.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6–66
- Yammarino, F. (2013). Leadership: Past, present, and future. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 149–155.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

# Sürdürebilir Kalkınma Bağlamında Türkiye’de Çocuk İşçiliği ve Eğitim Hakkı

## Giriş

Ülkelerin çocuğa bakış açısı gelişmişlik düzeyleri ve kültürel yapılarıyla doğrudan ilişkilidir. Düşük işsizlik ve yoksulluğun olmadığı, sosyal devlet ilkesinin görece tüm toplumu kapsayacak şekilde işlediği gelişmiş ülkelerde çocuklar, aile için geleceğe hazırlanması düşünülen, çalışmadan uzak tutulan bireyler olarak görülmektedir. İşsizliğin ve yoksulluğun yüksek olduğu, sosyal devlet ilkesinin işlemediği, milli gelirden düşük pay alan ülkelerde ise çocuk ucuz işgücü olarak görülmekte ve yaşlandığında anne-babasına bakacak bir sigorta olarak görülmektedir. Çocuk hakları günümüz dünyasında çeşitli nedenlerle ihmal ve istismarla ihlal edilmekte ve hak ettikleri yaşama kavuşmamaktadır.

Çocuk işçiliğinin toplumsal bir sorun olarak ortaya çıkması kapitalizmin ortaya çıkışıyla neredeyse aynı zamana denk düşmektedir. Bu sorunun çözüm önerileri genel olarak gündemde olmuş olması da; önemini koruyarak varlığını sürdürmekte olan işçi çocukların varlığı, toplumun genel bir problemi haline dönüşmüştür (Gün, 2017). Uluslararası Çalışma Örgütü’nün- International Labour Organization (ILO) hazırladığı 2021 çocuk işçiliği raporunda dünya genelinde 160 milyon çocuk işçi bulunmakta ve bunların 79 milyonu tehlikeli işlerde çalışmaktadır. Bu konuyla ilgi yapılan araştırmaların birçoğunda, çocuk işçiliğinin temel sebebinin yoksulluk, işsizliğin artması, göç ve ekonomik eşitsizlikle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Çobaner, 2016; Erbay, 2013; DİSK, 2017).

Yoksulluk çocuk işçiliğinde en önemli problem olarak görülmektedir. Yoksullukla birlikte, eğitime erişimin zorluğu, göç hareketi, yetişkinlerin işsizliği ve aile gelirinin düşük olması, ailenin geleneksel bakışı, yasalardaki eksiklikler ve uygulanmaması ile işverenlerin çocuk işgücüne gereksinimleri gibi nedenler çocuk işçiliğinin varlığını sürdürmesine neden olmaktadır (Semerci, Erdoğan ve Durmuş, 2017).

Temel insan hakkı olan eğitimin, bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkı sağlayacak ve bireyi özgürleştirecek bir süreç olması gerekmektedir. Çeşitli uluslararası belgelerde (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, vb.) eğitimin, hiçbir ayırım gözetmeksizin her bireye sunulması gerektiğini ve bu durumun devletler tarafından güvence altına alınmasını istemektedir. Birçok uluslararası belgede eğitim hakkı en temel hakların başında yer almaktadır. Eğitim hakkın ve eğitime erişim konusunda birçok engelin olduğu bir gerçektir. Böylece eğitimde eşitsizlik söz konusu olmaktadır. İstatistiki veri toplama ve güvenilirlik ülkelerin gelişmişlik düzeyinin bir göstergesi sayılmaktadır.



Bu durumda Türkiye’de veri toplama güçlüğü anlamlı hale gelmektedir. Örneklenenecek olursa Türkiye’de zorunlu eğitim on iki yıl olmasına karşın bir milyona yakın çocuğun okula kayıtlı olmadığı ve neden eğitim hakkından yararlanamadığı bilinmemektedir. Buradaki hak kaybının doğru tanımlanmasını ve uygun politikalar üretilmesini sağlayacak nicel ve nitel veriler toplanamamaktadır (Eğitimsen, 2008).

Çocuk işçiliğinin birçok boyutu vardır. Bunlar; ekonomik, kültürel, sosyal, psikolojik ve fiziksel boyutlardır ki, bu durum çocuk istismarını ortaya çıkarabilen sosyal bir sorundur. (Erbay, 2013, s. 157). Ülkenin gelişmişlik düzeyi ile arasında kısır döngü bulunan çocuk işçiliği gelişmemiş veya az gelişmiş ülkelerde daha sık görülen bir durum olsa da tüm ülkelerde görülen büyük bir sosyo-ekonomik sorundur. Çocuklar küçük yaşta çalışma yaşamı içinde yer alırken, yetişkinlerin yapması gereken işlerin çocuklara yaptırılması, fiziksel anlamda bir yetişkin gelişiminde olmamaları nedeniyle çeşitli hastalıklar, riskler ve zararlarından daha fazla etkilenmeleri söz konusudur (Şahin, 2012, s. 104). Okul yerine işe gitmek zorunda kalan ve işgücü piyasasında yer alan çocuklar, eğitimin kazandıracağı bilgi, beceri yetkinliklerini geliştirememektedir. Tunçcan’a (2000) göre, eğitime erişemeyen çocukları yüksek getiri sağlayan işlerde gelecekte çalışma olanağı bulamayacaklardır. Çocuk işçiliğinin önlenemesinin yolu nitelikli ve erişilebilir eğitimden geçmektedir.

### **Çocuk İşçiliği Nedir?**

ILO’ya göre çocuk işçiliği “Çocukluklarını yaşamasını engelleyen, onların yeteneklerini ve saygınlıklarını azaltan, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine zarar veren işler” olarak tanımlanmaktadır (ilo.org/ankara,2022). Eğitimde Reform Girişimi (ERG) ise, Çocuğun çocukluğunu ve tüm yönleriyle sağlıklı gelişimini engelleyen her türlü aktiviteyi çocuk işçiliği olarak tanımlanmaktadır (ERG, 2019). Yukarıdaki tanımlardan yola çıkılacak olursa çocuk işçiliği, sosyolojik bir sorun olarak tanımlanabilir. Çocuğun fizyolojik ve psikolojik gelişimini etkileyen bir neden olduğu söylenebilir. Dünyada ve Türkiye’de çocuk işçiliğini ortadan kaldırmanın yolu çocuk işçiliğini ortaya çıkaran nedenlerin ortadan kaldırılmasıyla olanaklıdır.

### **Çocuk İşçiliğinin Nedenleri**

Çocuk işçiliğini devletler çeşitli yasal metinlerle ve uluslararası sözleşmelerle engellemeye çalışmaktadır. Ancak çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması yasal mevzuatlarla mümkün görünmemektedir. Çocuk işçiliğine neden olan et-

## Seçilmiş Kaynaklar

- Semerci, P., Erdoğan, E., Durmuş, G. (2017). *Çalışan çocuk: Bağcılar ve Küçükçekmece pilot araştırması*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. İstanbul
- Sunal, O. (20029). Gelir Düzeyi ve Çocuk Emeği Arasındaki İlişki: Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Şahin, L. (2012). Geçmişten Günümüze Çocuk İşçiliği. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 103-118

## Kaynakça

- Avşar, Z. ve Öğütoğulları, D. Ö. E. (2012). Çocuk İşçiliği ve Çocuk İşçiliği Mücadele Stratejileri. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1).
- Aykaç, M ve Murat, G. (2018). Sürdürülebilir kalkınma 2030 gündemi bağlamında çocuk işçiliğinin önlenmesinde sosyal koruma tabanları, Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, CEEİK 2018 Özel Sayısı International Journal of Management Economics and Business, CEEİK 2018 Special Issue.
- Boybek, S. (2009). Sosyal Yardım Uygulamaları ve Çocuk İşçiliği Arasındaki İlişki: Keçiören Örneği. Ankara: Yayımlanmış Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
- Dayıoğlu, M. (2006). The impact of household income on child labour in urban Turkey. *Journal of Development Studies*, 42(6)
- DİSK (2015). *Türkiye’de Çocuk İşçiliği Gerçeği Raporu*. <http://disk.org.tr/2015/04/disk-arkurkiyede-cocuk-isciligi-gercegi-raporu-2015>.
- ERG (2019). *Eğitim İzleme Raporu 2019 | Öğrenciler ve Eğitime Erişim*. <http://bit.ly/32je9MI> , Eğitim İzleme Raporu 2019 | Öğrenciler ve Eğitime Erişim
- Erbay, E. (2008). *Çocuk İşçi Olmak*. (1. Baskı). Ankara. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayınları.
- Gülcan, M. G. (2020). *Çocuk İşçiliği ve Eğitim: Öğretmen El Kitabı*. T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Genel Yayın No:72
- Gülçubuk, B. (2012). Tarımda Çocuk Emeği Sömürüsü ve Toplumsal Duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, 2.
- Gün, S. (2017). Toplumsal Bir Sorun: Sokakta Çalışan Çocuklar. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. Sayı:62-63.
- Günöz, M. (2007). Türkiye’de Çocuk İşçiliği Sorunu ve Çözüm Önerileri. Ankara: ÇSGB Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü Uzmanlık Tezi. <https://media.iskur.gov.tr/15621/mustafa-gunoz.pdf>

- Eğitim-Sen (2008), *Demokratik eğitim kurultayı*. Ankara
- ILO (2017). Global Estimates of Child Labour, Results And Trends, 2012-2016. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_575499.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_575499.pdf)
- ILO (2021). Global Estimates of Child Labour, Results And Trends, 2021. <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public>
- İlgazi, A. (1996). Dünya’da ve Türkiye’de Çocuk İstihdamı. İstanbul: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (2005). Türkiye’de Çocuk İşçiliği Sorun Bizim Bilgilendirme Materyali 1. Kitap. Ankara: ÇSGB Genel Yayın No: 121.
- Karaman, B ,& Özçalık, M. (2007). Türkiye’de Gelir Dağılımı Eşitsizliğinin Bir Sonucu: Çocuk İşgücü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (1) 25-41.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf)
- Öztürk, M. (2010). Türkiye’de iç göçe katılanların kent yaşamına ve kentsel emek piyasalarına etkileri. *Journal of Social Policy Conferences*, 0 (52) , 245-264. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/889/9880>
- Semerci, P., Erdoğan, E., & Durmuş, G. (2017). *Çalışan çocuk: Bağcılar ve Küçükçekmece pilot araştırması*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. İstanbul
- Sunal, O. (20029). Gelir Düzeyi ve Çocuk Emeği Arasındaki İlişki: Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Şahin, L. (2012). Geçmişten Günümüze Çocuk İşçiliği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 103-118
- Tunçcan Olgan, N. (2017). Kapitalizm ve Çocuk Emeği. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. Sayı:62-63.
- Tunçcan, N. (2012). Çocuk İşçiliği: Nedenleri, Boyutları ve Küreselleşen Dünyadaki Konumu. *Journal of Social Policy Conferences*, 0 (43-44)
- TÜİK (2006). Çocuk işgücü anketi, 2006 Haber Bülteni. Ankara. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=482>
- TÜİK (2012). Çocuk işgücü anketi, 2012 Haber Bülteni. Ankara. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659>
- TÜİK (2020). Çocuk işgücü anketi, 2019 Haber Bülteni. Ankara. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33807>

<https://www.unicef.org/turkiye/basin-bultenleri>

<https://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/child-labour/lang--tr/index.htm>

<https://egitimsen.org.tr/cocuk-isciligi-sorunu-derinliyor/>

<https://www.ttb.org.tr/MSG/images/files/dergi/62-63/62-63.pdf?>

<https://egitimsen.org.tr/egitim-hizmetlerinin-ozellestirilmesi-ve-neo-liberalizm-turkiye-deneyimi/>

# Küresel Rekabet ve Uluslararası Göç Sorunu

---

## Giriş

Küreselleşme (globalleşme) ve teknolojik değişimler sonucunda toplumların ve ülkelerin yaşam tarzlarında değişiklikler yaşanmaktadır. Küreselleşme kavramının sıklıkla kullanıldığı günümüzde finans sektörünün, rekabetin, iletişimde, ulaşımda ve bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişimlerin tüm dünyayı etkilemesi kaçınılmazdır. Nitekim uzak mesafeleri yakınlaştıran, hayatı kolaylaştıran değişimlerle birlikte teknolojinin yaşamın bir parçası haline gelmesi küresel rekabet kavramını ortaya çıkarmıştır.

Başta firmalar olmak üzere, eğitim kurumları, üniversiteler, yerel ve küresel rakipleri ile rekabet edebilmek için verimliliği temel alan yeni ürün ve hizmetler sunmalıdır. 50 yıl öncesinin işgücü gereksinimleri ile bugünün gereksinimleri her anlamda örtüşemeyebilmektedir. Örneğin tarım devriminde insan gücünden faydalanılırken, endüstri devrimi ve bilgi çağında makineler insanların yapacağı işlerin bir kısmını yaparak işgücü taleplerinin azalmasına neden olmuştur. Küreselleşmenin meydana getirdiği bu yenilikler, ülkeler arasındaki rekabette makasın daha da açılmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda özellikle gelişmekte olan ülkelerde bireylerin yeterli iş imkanları bulamadığı zamanlarda toplumsal sorunlar olmaya başlamıştır. Bu olumsuz durum insanların iç göç ve dış göçlere başvurmasına yol açmıştır.

İnsanoğlunun toprağı işlemeyi öğrenmesiyle göçebe düzenden yerleşik hayata geçmeye başlamıştır. Ancak insanların farklı bölgeler, yerleşim alanları, ülkeler arasındaki yer değiştirme hareketleri farklı sebeplerden dolayı oluşmuş ve günümüzde de bu oluşum sürmektedir. Küreselleşme ile değişen bu düzende ekonomik ilişkilerin uluslararası boyutta kazandığı yaygınlık, ulaşım ve iletişimde gelişen teknolojiler, insanların göç olarak tanımlanan uzun süreli yerleşim hareketlerini artırmış durumdadır. Ülkeler ucuz işgücünden faydalanmak için uluslararası göç ile ülkelerine gelen göçmenleri fabrikalarında ve işletmelerinde çalıştırmayı tercih edebilmektedir. Günümüzde dünyanın küreselleşmeye doğru evrilmesi ve uluslararası göçün sahip olduğu boyut sayesinde, farklı kültürlerde doğup yetişen birçok insanın karşılaşmasını, birlikte çalışmasına ve yaşamasını sağlamaktadır (Aksoy, 2012).

Eskiden sadece gelişmemiş ülkelere doğru bir göç hareketi bulunmaktaydı. Günümüzde ise iletişim ve ulaşım teknolojilerinin gelişmesi sonucunda insanlar, hizmetler, mallar, sermayeler yatırımlar ülkeler arası dolaşıma açık hale gelmiştir. Artık sadece gelişmekte olan ülkelere değil; aynı zamanda gelişmiş ülkelere de

göç akımları başlamıştır. Küreselleşme ve onun meydana getirdiği küresel rekabet bu uluslararası göçün farklılaşmasına ve yeni biçimlere evrilmesine yol açabilmektedir (Aksoy, 2012).

Bu bölümde ilk olarak küresel rekabetin tanımlaması ve özellikleri açıklanmış, sonrasında bu rekabetin etkilediği uluslararası göç kavramı ayrıntılı bir şekilde işlenmiştir.

## **Küresel Rekabet**

Rekabet, Türk Dil Kurumu (TDK, 2011) sözlüğünde aynı amacı güden kimseler arasındaki yarış, yarışma ve çekişme anlamına gelmektedir. Burada kullanılan kimseler, herhangi bir grup, ülke veya toplum da olabilir. Rekabetin temel amacı rakipler arasında üstünlük sağlanmasıdır. Günlük konuşma dilinde belirli bir çıkar sağlamak için başkalarını geçmeye çalışma ve üstünlük elde etmek amacıyla başkalarıyla yarışmak olarak adlandırılmaktadır (Karabıçak, 2009). Günümüzde rekabet, spor, sanat, iktisat, kalkınma, çevrebilim, teknoloji ve işletme alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Literatürde de rekabetin sadece iktisadi yönü olarak değil; aynı zamanda kuralları konulan, yasal çerçevesi çizilen etik kuralların eklendiği bir yapıya evrildiği belirtilmektedir (Altay, 2017).

İktisadi açıdan rekabet, stratejik ve piyasa yapısını niteleyici şekilde ele alınmaktadır. Stratejik olarak rekabet, dışarıdan engel olunmadan, sınırlandırılmadan herhangi bir kişi veya girişimin ekonomik faaliyetlerini etkin bir şekilde sürdürebildiği bir ortamın olmasıdır. Piyasa yapısını niteleyici rekabet ise, büyük şirketlerin piyasadaki fiyatları etkileyerek piyasaya yön vermesidir (Türkkan, 2001). Rekabetin asıl gayesi rakip mallara göre fiyatın düşürülmesi ve kaliteyi artırma çabalarıdır.

Rekabet gücünün ana hatları uluslararası alanda öncelikle Adam Smith ve David Ricardo tarafından ortaya atılan teorilerle sunulmuştur. Buna göre mutlak üstünlük teorisinde Smith, bir ülkenin üretmediği veya farklı ülkelerden daha ucuza mal edemediği ürünlerin ithal edilmesini savunmaktadır. Serbest piyasalarda rekabetin de serbest olacağını düşünmektedir. Ricardo karşılaştırmalı üstünlük teorisinde mutlak üstünlüğe sahip olduğu alanlarda uzmanlaşarak ülkenin küresel rekabette avantajlı konuma gelebileceğini vurgulamaktadır (Palacioğlu, 2018; Topuz ve Coşkun, 2018). Ancak Karl Marx, rekabet olgusunu, insanların tüketimlerinde özgürlüklerinin ve değerlerinin sömürülmesine yol açtığı için tümüyle red etmiştir.

Rekabetin yoğun yaşandığı ülkelerde üreticinin durumu ön planda olur. Üreticilerin daha üretken olmalarını sağlaması ve maliyetleri daha aşağı çekme

## Seçilmiş Kaynaklar

- Banhabib, S. (2018). *Ötekilerin hakları: Yabancılar, yerliler, vatandaşlar*. İletişim Yayınları.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. (Çev. B. U. Bal & İ. Akbulut). İstanbul Bilgi Üniversitesi.

## Kaynaklar

- Aktan, C. C. & Vural, İ. Y. (2004) Rekabet gücü ve rekabet stratejileri. *Rekabet Dizisi 2*, Yayın no: 254.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20), 292-303.
- Altay, A. (2017). Dünya Ekonomik Forumu ve küresel rekabet politikaları üzerindeki etkileri. *Gümrük ve Ticaret Dergisi*, (10), 25-34.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. (Çev. B. U. Bal & İ. Akbulut). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Cengiz, O. & Tekeoğlu, M. Küresel göçün değişen yapısı karşısında devlet müdahaleciliğinde pragmatik dönüşüm. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 895-924.
- Cizreli, B. (2015). Dünya sistemleri kuramı bağlamında batının göç haritası. *Sosyoloji Dıvanı*, 6, 31-40.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 67-91.
- Çalışkan, N. (2022). Türkiye’de Bilim Yapmak (1): Beyin göçü krizi | “2022’de 2 binin üzerinde hekim ülkeyi terk edebilir” <https://medyascope.tv/2022/05/31>, Erişim: 20.08.2022.
- Çivi, E. Erol, İ., İnanlı, T., & Erol, E. D. (2008). Uluslararası rekabet gücüne farklı bakışlar. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 1-22.
- de Tapia, S. (2003). *New patterns of irregular migration to Europe*. Council of Europe Publishing.
- Demir, İ. (2001). *Türkiye beyaz eşya sanayinin rekabet gücü ve geleceği*. Devlet Planlama Teşkilatı, Yayın no: 2571.
- Demir, Ö. (1998). Dünya Ticaret Örgütü’nün yeni çalışma konusu: Ticaret ve rekabet politikaları arasındaki ilişki. *Dış Ticaret Dergisi*, 3, 48-72.
- Güllüpınar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-85.
- Hünler, A. (2021). Küresel rekabet endeksi ve Türkiye. <https://kalkinmagun-cesi.izka.org.tr/index.php/2021/01/27/kuresel-rekabet-endeksi-ve-turkiye/>

- Karabıçak, M. (2009). Uluslararası yabancı sermaye akımlarının Türkiye ekonomisinin küresel rekabet gücü üzerindeki etkileri. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 14(1), 137-149.
- Kazgan, G. (1997). *Küreselleşme ve yeni ekonomik düzen: ne getiriyor? ne götürüyor? nereye gidiyor?* Altın Kitaplar.
- Kibritçioğlu, A. (1996). Uluslararası rekabet gücüne kavramsal bir yaklaşım. *MPM Verimlilik Dergisi*, 96(3), 109-122.
- Koçak, Y. & Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Kolukırık, S. (2014). Uluslararası göç ve Türkiye: yerel uygulamalar ve görünüm. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2).
- Koyuncu, A. (2016). Nimet mi? Külfet mi? Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıları ve göç ekonomisi üzerine bir derkenar. İçinde *Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyeliler: Tespitler ve öneriler. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı (WALD). Ed. Adem Esen, Mehmet Duman, İstanbul: WALD yayı, 107, 130.*
- Köşk, U. C., & Özbek, Ç. (2017). Küreselleşme ve uluslararası göç ilişkisinde değişen göçmen algısı. *Researcher: Social Science Studies*, 5(1), 247-265.
- Kurtuluş, C., & Karaman Akgül, A. (2021). Girişimcilik, inovasyon ve ekonomik büyümenin küresel rekabet üzerine etkisi: Panel veri analizi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(2), 765-777.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (2014). Uluslararası göç kuramlarının bir değerlendirmesi. *Göç Dergisi*, 1(1), 11-46.
- Memişoğlu, F. & Yiğit, C. (2019). Uluslararası göç ve kalkınma: teori ve güncel meseleler, *YILDIZ SOCIAL SCIENCE REVIEW* vol. 5 no. 1  
<https://doi.org/10.51803/yssr.595809>
- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye: Kurumsal ve ampirik bir alan araştırması-Denizli/Tavas*. Çantay kitabevi.
- Nurdoğan, A. K. & Şahin, M. (2019). Türkiye’ye yönelen uluslararası göç işsizliğin bir nedeni mi? *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2201-2223.
- Palacıoğlu, T. (2018). Mutlak üstünlük ve bazı dış ticaret teorileri. *İTO Bilgiyi Ticarileştirme ve Araştırma Vakfı İstanbul Düşünce Akademisi*.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Skeldon, R. (2011). China: An emerging destination for economic migration. *Migration Policy Institute*, 31.



- Topuz, H., & Coşkun, A. (2018). Ricardo'nun karşılaştırmalı üstünlükler teorisi: Türkiye, Kolombiya ve Güney Kore üçlüsünün sektörel bazda uygulamalı bir analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(25), 672-685.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkkan, E. (2001). *Rekabet teorisi ve endüstri iktisadı*. Turhan Kitabevi.
- URL 1: [https://www.tisk.org.tr/yayin/46476\\_dunya-ekonomik-forumu-kuresel-rekabet-cilik-raporu-2019.pdf](https://www.tisk.org.tr/yayin/46476_dunya-ekonomik-forumu-kuresel-rekabet-cilik-raporu-2019.pdf).
- UNITED NATIONS. (2017). International Migration Report 2017. New York: United Nations. <https://www.un.org/development/desa/publications/international-migration-report2017.html>
- World Economic Forum (WEF). 2019. The Global Competitiveness Report 2019, s.2.
- Yılmaz Hava, Z. (2020). Çin'in göçmenleri ve göç yönetimi: Küreselleşme çağında ulusal ve uluslararası göç hareketleri. A. Cihan, İ. Ermağan, H. Genç (Ed.), *Dünyada Göç Yönetimi ve Türkiye'nin Göçmenleri: Göçü Nasıl Yönetmeli? İçinde* (195-218. ss). Akademik Yayınlar.

# Doğal Kaynakların Korunması ve Çevre Eğitimi

## Giriş

Doğal kaynaklar ve çevre yaşamın devamı açısından elzem olan bileşenlerdir. Doğal kaynaklar olmadan yaşamın devam etmesi olası değildir. Doğa, insan yaşamı için gerekli yaşam koşulları sunmak yanında ekonomik sürdürülebilirlik için gerekli olan kaynakları da sağlamaktadır. Örneğin doğal kaynaklarımızdan biri olan su biyo-çeşitlilik açısından ekosistem ana bileşenlerinden biridir. Bunun yanında balıkçılık ve turizm faaliyetleri nedeniyle önemli gelir kaynaklarından birini oluşturmaktadır. İçecek, enerji, çimento, tekstil gibi birçok sanayi dalında kullanılan ana girdi malzemelerinden biridir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde doğal kaynakların yaşantımızda çok önemli yeri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Nüfus ve tüketimin giderek artması ile doğal kaynaklar ve çevre üzerindeki baskı giderek artmaktadır. Çevre bozunumu ile doğal dengenin bozulması, iklim değişikliği, kuraklık, bazı bitki ve hayvan türlerinin tehdit altına girmesi vb. ile kalıcı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Artan nüfus etkisiyle tüketimin artması bu değişimin hızlanmasına neden olmaktadır.

Yeryüzünde var olan doğal kaynaklar hızlı bir şekilde tükenmektedir. Uluslararası Enerji Ajansı enerji üretimi temelli su tüketiminin, 2035 yılında 2012 verileri ile oranlandığında %85 artacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde aynı dönemde enerjiye olan talebin 3/1 kadar artacağı ifade edilmektedir. Bu örnekler bize mevcut ekonomik faaliyetlerin sürdürülmesinin doğal kaynakların sürdürülebilirliği üzerinde ciddi risk teşkil ettiğini göstermektedir. Doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde yönetimi, bilinçsiz tüketimden kaçınılması, doğal kaynakların uzun vadeli ekonomik, sosyal ve çevresel unsurlar arasında denge gözetilerek yönetilmesi ile çevrenin korunması sağlanabilir (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. ix-x).

Sürdürülebilirlik kavramı 1970'li yıllardan bire literatürde yer almaktadır. 1987 yılında Dünya Ekonomik Kalkınma Komisyonu (WCED) göre sürdürülebilir kalkınma gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılama yeteneğini riske atmadan günümüz nüfusunun ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde ifade etmiştir. 1992'de Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda yayınlanan Rio Deklarasyonu sürdürülebilir kalkınmanın küresel düzeyde benimsenmesini sağlamıştır. Sürdürülebilir üretim ve tüketim, çevre ve ekonomik gelişmeyi ayırıştırma (decoupling), düşük karbonlu büyüme, yeşil ekonomi, iklim değişikliğinin etkilerini azaltma ve iklim değişikliğine uyum" gibi kavramlar günümüz

literatüründe yaygın olarak kullanılan sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili olan kavramlardan bazılarıdır. Doğal kaynaklar ve çevrenin korunması açısından önemli olan sürdürülebilir kalkınma anlayışı 2015'te Birleşmiş Milletler'in yayınladığı 2030 Gündemi Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile küresel ölçekte kalkınma stratejilerinin ana gündem konularından biri olmuştur (Gedik, 2020, s.197-202). Böylece doğal kaynaklar ve çevrenin korunması konusunda küresel ölçekte farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de doğal kaynaklar ve çevreden sürdürülebilir bir şekilde yararlanma anlayışı gelişme aşamasında olup nüfus ve kentleşme hızlı bir şekilde artmakta dolayısıyla ekonomik faaliyetlerde hızlı bir artış görülmektedir. Türkiye'nin Gayri Safi Yurtiçi hasılası (GSYH) 2022 yılı birinci çeyreğinde (Ocak-Mart, 2022) bir önceki yılın aynı çeyreğine göre %7,3 artış göstermiştir. Bu oran 2016'da %3,2'dir. Benzer şekilde sanayi sektörü 2016 yılında %4,3 katma değeri ile en fazla artışın meydana geldiği sektördür. İstanbul Sanayi Odası'nın Temmuz 2021'de (İSO) açıkladığı "Türkiye'nin En Büyük 500 Kuruluşu" ve "Türkiye'nin En Büyük İkinci 500 Kuruluşu" araştırması sonuçlarına göre en Türkiye'de yüksek katma değer, tütün ürünleri imalatı (%15,9), akaryakıt imalatı (%14,4), motorlu kara taşıtları imalatı (%10,5), ana metal sanayi (%8,5) ile gıda ürünleri imalatında (%8,2) meydana geldi. Bu durum aynı zamanda kaynakların tüketiminin de arttığını göstermektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s.x; Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK), 2022; Independent, 2021). Bu kapsamda doğal kaynakların korunması ve bilinçli kullanımı açısından çevre eğitimi önem kazanmaktadır.

Doğal kaynakların korunması ve çevre eğitimi ilişkisinin ele alındığı bu çalışmada öncelikle doğal kaynaklar ve sınıflandırılması yapılacaktır. Daha sonra doğal kaynakların özellikleri belirtilecek ve doğal kaynakların kalkınmadaki önemi ve korunması vurgulanacaktır. Sonraki süreçte çevre eğitimi ve özellikleri üzerinde durulup doğal kaynakların korunması ve çevre eğitimi ilişkisi açıklanacaktır.

### **Doğal Kaynaklar ve Sınıflandırılması**

Doğal yollarla oluşan ve günümüzde giderek önem doğal kaynaklardan artan nüfusun her türlü ihtiyacının giderilmesinde yararlanılmaktadır. Su, toprak, madenler gibi doğal kaynakların tükenmesi veya azalması durumunda nüfusun ihtiyaçları karşılanamaz ve ülkelerin ekonomik kalkınması gerçekleşmez. Doğal kaynaklar kökeni, çevresi, beslenmedeki rolleri ve işletilebilirlik göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadırlar (Tablo 1).

## Seçilmiş Kaynakça

- Anuşlu, M. D. & Fırat, S. Ü. (2020). Ülkelerin endüstri 4.0 seviyesinin sürdürülebilir kalkınma düzeylerine etkisinin analizi. *Endüstri Mühendisliği*, 31, 44-58.
- Gkiolmas, A. S. & Skordoulis, C. D. (Eds.). (2020). *Towards critical environmental education: Current and future perspectives*. Springer.
- Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D., & Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(5), 2357-2398.
- Hastürk, H.G. (Ed.). (2019). *Çevre eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- İbrahim, A. L. (2019). Sürdürülebilir kalkınma ve yeşil ekonomi: Türkiye için bir endeks önerisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 112-124.
- Kariman Pamuk, D. (Ed.). (2021). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik*. Anı Yayıncılık.
- Narin, M. & Taşdoğan, C. (2019). *Doğal kaynaklar ve çevre ekonomisi*. Gazi Kitabevi.
- Özgen, N. (Ed.). (2021). *Sürdürülebilir kalkınma*. Pegem Akademi.
- Reid, A. (Ed.). (2019). *Curriculum and environmental education: Perspectives, priorities and challenges*. Routledge.
- Uzunöz, A. Seyihoğlu, A., Akbaş, Y., & Gençtürk, E. (Eds.). (2012). *Doğa eğitimi: ders dışı öğretim faaliyetlerine örnek*. Anı Yayıncılık.

## Yararlanılan Kaynaklar

- Anadolu Ajansı (2021). 2050'lerde 10 milyara çıkacağı öngörülen dünya nüfusunu birçok zorluk bekliyor. Retrieved from <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/2050lerde-10-milyara-cikacagi-ongorulen-dunya-nufusunu-bircok-zorluk-bekliyor/2300163#>
- Anadolu Ajansı (2022). *Dünyada her dört hayvan ve bitki türünden biri yok olma tehlikesi altında*. Retrieved from <https://www.aa.com.tr/tr/cevre/dunyada-her-dort-hayvan-ve-bitki-turunden-biri-yok-olma-tehlikesi-altinda/2520700#>
- Başol, K., Durman, M. & Çelik, M.Y. (2005). Kalkınma sürecinin lokomotifini; doğal kaynaklar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 61-71.
- Çınar, S. (2016). Doğal kaynaklar ve ekonomik büyüme ilişkisi: gelişmekte olan ülkeler örneği. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 37 (2), 171-190. Doi: 10.14780/iibd.20480
- Demir, E. & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (2), 7-18.
- Doğanay, H. & Altaş, N. T. (2022). *Doğal kaynaklar* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Erkol, M. & Erbasan, Ö. (2018). Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 810-825. Doi: 10.17556/erziefd.446125
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, 65/66. Retrieved from <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~serten/makaleler/cevre.pdf>
- ESİAD (1993). *Ege bölgesinin doğal ortam koşulları ve doğal kaynakları*, İzmir: ESİAD Yayını, No:93.
- Fuchs, D.A. & Lorek, S. (2005). Sustainable consumption governance: a history of promises and failures. *Journal of Consumer Policy*, 28, 261-288.
- Gedik, Y. (2020). Sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarla sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 196-215.
- Halis, B. (2012). Tüketicinin değişen yüzü: elektronik ticaret uygulamaları ve sosyal paylaşım ağlarının rolü. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 149-160.
- Hayta, A.B. (2009). Sürdürülebilir tüketim davranışının kazanılmasında tüketici eğitiminin rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 143-151.
- Hürriyet (2021). *Ergene'nin su analiz raporu açıklandı: Zehir saçıyor!* Retrieved from <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/ergenenin-su-analiz-raporu-aciklandi-zehir-saciyor-41919998#:~:text=Y%C4%B1d%C4%B1z%20Da%C4%9Flar%C4%B1'ndan%20do%C4%9Fan%20ve,su%20kali-tesi%204.%20s%C4%B1n%C4%B1f%20%C3%A7%C4%B1kt%C4%B1>.
- Independent (2021). Katma değerın yarından fazlası 5 sektörden. Retrieved from <https://www.indytrk.com/node/384841/ekonomi%CC%87/katma-de%C4%9Ferin-yar%C4%B1dan-fazlas%C4%B1-5-sekt%C3%B6rden-sigara-ve-akar-yak%C4%B1t-en-ba%C5%9Fta>
- Kalkınma Bakanlığı (2018). *Çevre ve doğal kaynakların sürdürülebilir yönetimi*. Retrieved from [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/Cevre\\_ve\\_Dogal-KaynaklarınSurdurulebilirYonetimiCalismaGrubuRaporu.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/Cevre_ve_Dogal-KaynaklarınSurdurulebilirYonetimiCalismaGrubuRaporu.pdf)
- Karaca, S. (2018). Yaşam tarzının sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10/3, 403-425.
- Karalar, R. ve Kiracı, H. (2011). Çevresel sorunlara karşı bir çözüm önerisi olarak sürdürülebilir tüketim düşüncesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 63-76.
- Kuyucuklu, N. (1998). *Doğal kaynaklar ve çevre ekonomisi*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Koçak, F. (2022). *Çevre eğitimi*. Retrieved from [https://acikders.ankara.edu.tr/plugin-file.php/118370/mod\\_resource/content/0/1.%20Hafta%20%C3%87evre%20E%C4%9Fitimi.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/plugin-file.php/118370/mod_resource/content/0/1.%20Hafta%20%C3%87evre%20E%C4%9Fitimi.pdf)
- Koray, B. (1991). *Doğal Kaynaklar Ekonomisi*. İzmir: Akşelim Basımevi.

- Lanquar, R. (2015). *Tourism in the Mediterranean*. In Rym Ayadi, Marek Dabrowski, Luc De Wulf (Eds.) *Economic and Social Development of the Southern and Eastern Mediterranean Countries* (pp.111-126), Springer. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-11122-3.pdf>
- Muşmul, G. Ve Yaman, K. (2018). Çevre ve ekonomi ilişkisi üzerine genel bir değerlendirme. *Ekonomi, İşletme ve Yönetim Dergisi*, 2/3, 66-86.
- Nar, M.S. (2015). Küreselleşmenin tüketim kültürü üzerindeki etkisi: teknoloji tüketimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 941-954).
- NTV (2022). *İngiltere’de aşırı sıcaklar pisti eritti: Uçuşlar askıya alındı*. Retrieved from <https://www.ntv.com.tr/dunya/ingilterede-asiri-sicaklar-pistieritti-ucuslar-askiya-alindi,0Mvwm8X6kUmLwS59WseqVg>
- Savaş, H. (2012). Tüketim Toplumu, çevre performans indeksi ve Türkiye’nin çevre performansının indekse göre değerlendirilmesi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 132-148.
- Türkiye Çevre Sorunları Vakfı (1984). *Türkiye’nin Yeni ve Temiz Enerji Kaynakları*. Ankara: TÇS Vakfı Yayını. 1984.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Dönemsel gayrisafi yurt içi hasıla, I. Çeyrek: Ocak-Mart, 2022. Retrieved from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Donemsel-Gayrisafi-Yurt-Ici-Hasila-I.-Ceyrek:-Ocak---Mart,-2022-45549>
- United Nations (1970). *Natural Resources of Developing Countries*. United Nations Press, New York.
- United Nations (1972). Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment Stockholm, 16 June 1972. Retrieved from <https://legal.un.org/avl/ha/dunche/dunche.html>
- United Nations (2022). World Population Prospects 2022. Retrieved from [https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022\\_summary\\_of\\_results.pdf](https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf)
- Wikipedi (2022). *Doğal kaynak*. Retrieved from [https://tr.wikipedia.org/wiki/Do%C4%9Fal\\_kaynak](https://tr.wikipedia.org/wiki/Do%C4%9Fal_kaynak)
- Worldometers (2022). *Dünya nüfusu*. Retrieved from tarihinde <https://www.worldometers.info/tr/>
- WWF (2022). *Atmosferdeki karbondioksit miktarı kritik seviyeye ulaştı*. Retrieved from <https://www.wwf.org.tr/?1860/atmosferdekikarbondioksitmiktarikritikseviyeye-ulasi#:~:text=istisna%20olmaktan%20%C3%A7%C4%B1kacak,-Karbondioksit%20oran%C4%B1n%C4%B1n%20art%C4%B1C5%9F%C4%B1%20devam%20ederse%2C%20rekor%20s%C4%B1cakl%C4%B1klar%2C%20karakl%C4%B1klar%2C%20a%C5%9F%C4%B1r%C4%B1,ya%C5%9Fam-sal%20bir%20zorunluluk%20oldu%C4%9Funu%20belirtiyor.>
- Yılmaz Çıldam, S. (2022). Günümüz çevre sorunlarına yönelik nitel bir araştırma: Siirt örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, (46), 20-39. DOI: 10.32003/igge.978653

# Yaşam Boyu Öğrenme

---

## Giriş

İnsan doğumundan itibaren yaşadığı sürece, yaşama uyum sağlamak ve dahası kaliteli bir yaşam sürebilmek gibi amaçlarla sürekli bir öğrenme faaliyeti içindedir. Tüm bu öğrenmeleri gerçekleştirmek ise istemli ve istemsiz olabilmektedir. İnsanlar bilinçli ve istemli olarak öğrenmelerini çoğunlukla o öğrenmeye ihtiyaç duymak ve ona ilişkin merak duygusu ile harekete geçmek yoluyla sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda ise planlı öğrenmeleri kapsayan örgün ve yaygın eğitimlerden yararlanılabilmektedir. İstemsiz (informal) öğrenmeler ise daha çok plansız ve bir takım çevresel yollarla gerçekleşebilmektedir. Bu öğrenmeler aile eğitimi, akraba, akran, mahalle ortamı ve hatta günümüzde internet aracılığı ile gerçekleşebilmektedir. İnsanların öğrenmelerini bilinçli, planlı ve faydalı içeriklerle gerçekleştirebilmeleri önemli bir unsurdur. Zira plansız bile olsa öğrenmelerin faydalı olabilmesi amacıyla gerekli bir takım önlemlerin alınması da yine bir plan gerektirmektedir. Bu plan, etkili bir öğrenme açısından yaşam boyu öğrenmenin de gereklilikleri arasındadır. Bu bölümde “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramı, “Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Hedefleri” arasında bulunan “Herkes için kapsayıcı ve adil bir nitelikli eğitimi sağlamak ve herkese yaşam boyu öğrenme fırsatlarını özendirmek” hedefi kapsamında yer alan “yaşam boyu öğrenme fırsatlarını özendirmek” maddesi doğrultusunda ele alınacaktır. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme ile yaşam boyu öğrenme fırsatlarının neler olduğu ve hem ülkemizde hem de dünyada bu fırsatları özendirmeye yönelik yapılanlar ile yapılması gereken adımlara bu bölümde yer verilecektir.

Yaşam boyu öğrenme kavramının detaylarından ve gerekliliklerinden bahsedilecek olan bu bölümde, öncelikle onu çevreleyen, destekleyen, iç içe olan ve beraberinde birçok beceri gerektiren önemli bir dönemi de anlatmak yerinde olacaktır. Bu dönem ve gerektirdiği beceriler aşağıdaki gibidir:

## 21. Yüzyıl Becerileri

Özellikle içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl ile birlikte, karşı konulamaz şekilde gelişen bilim ve teknoloji ve bunun paralelinde elde edilen bilgi ve becerilerin sadece örgün eğitim çatısı altında, belirli bir zaman dilimi içine sığdırılarak tamamlanamayacak kapasitede olması düşüncesi net bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu sebeple özellikle gelişmiş ülkeler başta olmak üzere gelişmekte olan

ülkelerde de artık çağın bilgi ve becerilerinin çok farklı olduğu inancı yaygınlaşmıştır. Bu doğrultuda ise öncelikle Amerika'da bireylerin bu çağda elde etmesi gereken 21. yüzyıl becerileri belirlenmiştir.

21. yüzyıl becerilerinin eğitim ve işyerlerine tanımlanması ve uygulanmasının Amerika Birleşik Devletleri'nde başladığı ancak zamanla Kanada'ya, Birleşik Krallık'a ve Yeni Zelanda'ya Asya Pasifik Ekonomik İşbirliği (Asia-Pacific Economic Cooperation-APEC) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (*Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD*) gibi ulusal ve uluslararası kuruluşlar aracılığıyla yayıldığı belirtilmektedir (en.wikipedia.org). "21. Yüzyıl Eğitimi İçin Müfredatın Yeniden Tasarlanması" adlı Center for Curriculum Redesign (CCR) Vakfı Teknik Raporu'nda (2015), 21. yüzyılda insanların toplumsal alanda (iklim değişikliği, mali istikrarsızlık), ekonomik alanda (küreselleşme, inovasyon) ve kişisel düzeyde (istihdam edilebilirlik, mutluluk) pek çok önemli zorlukla yüzleştiği belirtilmektedir. Raporunda ayrıca, teknolojinin büyük bir hızla gelişmesi, otomasyon ve işlerin ülke dışına gönderilmesi ile bu zorluklarının hızla katlanarak, toplumsal düzeyde karışıklığa yol açtığı ve eğitimin, Endüstri Devrimi'nde olduğu gibi, teknolojik ilerlemelerin gerisinde kaldığı ifade edilmektedir.

Gelecekte sahip olunması gereken becerilere ilişkin farklı bir takım örgüt ve kuruluşların geliştirmiş oldukları çerçeveler OECD beceriler çerçevesi, 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırma ve Değerlendirme (Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework-ATSC21) beceriler çerçevesi, 21. yüzyıl öğrenme ortaklığı projesi (Partnership for 21st Century Learning-P21) kapsamındaki 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi, Wagner'in beceriler çerçevesi, NRC beceriler çerçevesi şeklinde sıralanmaktadır (Cansoy, 2018). Bu kuruluşlardan biri olan OECD (2018), OECD Öğrenme Pusulası 2030'u geliştirerek, dünyamıza katkıda bulunmak ve daha iyi bir geleceği şekillendirmek için öğrencilerin ihtiyaç duyduğu üç "dönüştürücü yetkinliği" tanımlamaktadır. Bu yetkinliklerin birincisi yeni değer yaratma, ikincisi gerilimleri ve ikilemleri uzlaştırma ve son olarak üçüncüsü ise sorumluluk almaktır. Zira OECD'ye (2018) göre 21. yüzyılın zorluklarını aşmak amacıyla öğrencilerin kendileri, başkaları ve gezegen için esenlik ve sürdürülebilirliğin mümkün olduğu bir dünyayı şekillendirmeye yardımcı olabileceklerini hissetmeleri gerekmektedir.

Yeni değer yaratmanın, her öğrencinin gelecek için ihtiyaç duyduğu bir yeterlilik olduğu ve bunun özellikle gelecek vaat eden bilim adamları için geçerli olduğu belirtilmektedir (Yamanaka, 2019). Yenilik yapmak anlamına gelip yaşamı daha iyi şekillendirmek, yeni işler, işletmeler ve hizmetler yaratmak ve yeni bilgi, anlayışlar, fikirler, teknikler, stratejiler ve çözümler geliştirmek ve bunları hem eski hem de yeni sorunlara uygulamak şeklinde açıklanmaktadır. Yine gerilimlerle ve ikilemlerle uzlaşma da görünüşte çelişkili veya uyumsuz



## Seçilmiş Kaynaklar

- Ereş, F. (Ed.). (2021). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Miser, R. (Ed.). (2020). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

## Kaynakça

- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Ateş, H, & Alsal, K. (2012). The Importance of Lifelong Learning has been Increasing. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 4092-4096.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188016>
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı-UNDP (t.y.). [https://www.undp.org/?utm\\_source=EN&utm\\_medium=GSR&utm\\_content=US\\_UNDP\\_PaidSearch\\_Brand\\_English&utm\\_campaign=CENTRAL&c\\_src=CENTRAL&c\\_src2=GSR&gclid=Cj0KCQjwqPGUBhDwARIsANNwjV53vy-Gwy8Ip1LOFKy5aEOA6wYhnTx6EmtsquoCjrl3I7beP807dmmU-aAge6EALw\\_wcB](https://www.undp.org/?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=Cj0KCQjwqPGUBhDwARIsANNwjV53vy-Gwy8Ip1LOFKy5aEOA6wYhnTx6EmtsquoCjrl3I7beP807dmmU-aAge6EALw_wcB)
- Bozkurt, V. (2005). Turkey, at the Transtion Phase to Knowledge Society. *Third International Symposium on Society, Management, Administrator and Leaders within the Light of Information Era and Technological Developments*. (s.95) içinde, Ankara: Sarem Yayınları.
- Bulduk, H., & Köker, K. (2017). Yeni çağa adaptasyon için PIAAC sonuçları nasıl okunmalı? *Ulakbilge*, 5(15), 1487-1497. Doi: 10.7816/ulakbilge-05-15-06
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçvelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi (İTOBİAD)*, 7(4): 3112-3134.
- Chukwuedo, S.O., Mbagwu, F.O., & Ogbuanya, T.C. (2021). Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning. *Learning and Motivation*, 74, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101729>
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı-ÇSGB (2016). *Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları (Türkiye Ülke Notu)*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf>

- Duman, A. (1998). İnternet, Öğrenme ve Eğitim Üzerine Bir Deneme. *Bilim ve Ütopya*, 62-64.
- European Commission. (2000, October). *Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels. Erişim adresi: [https://www.hsu-hh.de/wb/wp-content/uploads/sites/647/2017/10/Anthology-Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning-EU-2000.pdf](https://www.hsu-hh.de/wb/wp-content/uploads/sites/647/2017/10/Anthology-Memorandum_on_Lifelong_Learning-EU-2000.pdf)
- European Commission (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning: Fifteen Quality Indicators*. Report Based on the work of the Working Group on Quality Indicators. Brussels, Erişim adresi: [http://www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EU/report\\_qual%20LLL.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf)
- Field, J. (2010). Lifelong Learning. P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds.), In *International Encyclopedia of Education* (3rd. Edition, pp. 89-95), Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00016-6>.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Habitat Derneği. (2022). *Dijital Okuryazarlık Eğitimi*. Erişim adresi: <https://habitatdernegi.org/blog/dijitalde-hayat-kolay-projesi-dijital-okuryazarlik-egitimi/>
- In Brief Transformative Competencies for 2030. Erişim adresi: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/in\\_brief\\_Transformative\\_Competencies.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/in_brief_Transformative_Competencies.pdf)
- Jõgi, L. (2012). Understanding lifelong learning and adult education policy in Estonia: Tendencies and contradictions. *Journal of Adult and Continuing Education*. 18(2), 44-60. <http://dx.doi.org/10.7227/JACE.18.2.4>
- Kalenda, J., Kočvarová, I., & Vaculíková, J. (2020). Determinants of participation in non-formal education in the Czech Republic. *Adult Education Quarterly*, 70(2), 99-118. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741713619878391>
- Keskinkılıç Kara, B. (2021). Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı, Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi. F. Ereş (Ed.), *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* (3. Baskı, s. 95-108) içinde. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, H. E. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Koç, S. (2017). *Çalışanların Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Korkmaz, N. (2022). *Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında Türkiye’de Yetişkinlerin Mesleki Eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lucio-Villegas, E. (2012). What’s going on? An overview of adult education policies in Spain. *Journal of Adult and Continuing Education*. 18(1), 77-89. <http://dx.doi.org/10.7227/JACE.18.1.7>
- MEB. (2019). *MEB 2019-2023 Strateji Planı*. Erişim adresi: [https://www.meb.gov.tr/stratejik\\_plan/](https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/)
- MEB. (2022a). *Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi*. Erişim adresi: <https://hbo.meb.gov.tr/portal/index.php?SayfaKodu=1>
- MEB. (2022b). *Hayat Boyu Öğrenen Mahalle*. Erişim adresi: <https://hbogm.meb.gov.tr/www/hayat-boyu-ogrenen-mahalle/icerik/1146>
- Miser, R. (2020). Yaşamboyu ve Yaşamgenişliğinde Öğrenme. *Yaşamboyu ve Yetişkin Eğitimi* (1. Baskı, s. 3-16) içinde. Ankara: Nobel Yayınevi.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- OECD. (2019) *The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion*. Third Edition. *OECD Skills Studies*, Paris: OECD Publishing. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1787/f70238c7-en>.
- OECD. (2022). Öğrenme Pusulası 2030. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Tam, M. (2013). Increasing professionalization and vocationalization of continuing education in Hong Kong: Trends and issues. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 741-756. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.774066>
- TEDMEM. (2016). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/download/oecd-yetiskin-becerileri-arastirmasi-turkiye-ile-ilgili-sonuclar?wpdmurl=1688&refresh=62c7266e492941657218670>
- TEDMEM. (2022). *Eğitimin ve Becerilerin Geleceği: OECD Öğrenme Pusulası 2030*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimin-ve-becerilerin-gelecegi-oecd-ogrenme-pusulasi-2030#:~:text=OECD%20%20C3%96%20%20Pusulas%20%20202030%20%20OECD,geli%20%20C5%9Fmeye%20%20C3%A7%20%20B1k%20%20C3%B6%20%20C3%A7er%20%20C3%A7evesidir.>
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı/2014-2018*. Erişim adresi: [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/20025555\\_hbostratejibelgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf)

- Sağlam, M., Çıray, F. ve Özüdoğru, F. (2011, Haziran). Türkiye'deki Üniversitelerin Sundukları Yaşamboyu Öğrenme Uygulamaları ve Olanaklarının İncelenmesi. 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Sarıgöz, O. (2020). Yaşam Boyu Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- UNDP- Sustainable Development Goals (t.y). Erişim adresi: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu (t.y.). Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Hedefleri İhtisas Komitesi. Erişim adresi: <https://www.unesco.org.tr/Pages/108/219/S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir-Kalk%C4%B1nma-2030-Hedefleri-%C4%B0htisas-Komitesi>
- World Bank (2019). Lifelong learning. World Bank (Ed.). *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. (s.70-89) içinde. World Bank Group e-library. Erişim adresi: [https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/978-1-4648-1328-3\\_ch4](https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/978-1-4648-1328-3_ch4)
- Yamanaka, S. (2019). *Transformative Competencies: Creating New Value*. Erişim adresi: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Thought\\_leader\\_written\\_statement\\_Yamanaka.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Thought_leader_written_statement_Yamanaka.pdf)
- Yirmibirinci Yüzyıl Becerileri. Erişim adresi: 21. yüzyıl becerileri - Vikipedi (wikipedia.org)
- Yirmibirinci Yüzyıl Eğitimi İçin Müfredatın Yeniden Tasarlanması Raporu (Center for Curriculum Redesign-CCR) (2015). Erişim adresi: 21.-Yüzyıl-Eğitimi-İçin-Müfredatın-Yeniden-Tasarlanması-CF.pdf (curriculumredesign.org)

# Kapsayıcı Eğitimin Etkinliğini ve Hesap Verebilirliğini Sürdürülebilirlik Açısından Yeniden Düşünmek

## Giriş

Eğitimi birey, toplum, ülke, dünya için işlevleri açısından farklı biçimlerde tanımlamak mümkündür. Eğitim Okçabal'ın (2005, s. 126) tanımıyla bireylerin "insancillaştırılması, bireyselleştirilmesi, iyi yurttaş olmaları, evrensel değerler" kazanmalarıdır. Bir başka tanımda Armstrong ve Barton (1999, s. 214) eğitimi "sosyal imkânları kullanabilme yetisi edinmeyi sağlayan bir imkân" olarak tanımlamaktadır. Böylece eğitim kişinin yaşam becerilerini geliştirmesi yanında, yaşamı anlama, değerini fark etme ile de ilgilidir. Eğitimin işlevlerini (somut anlamda okullaşma yoluyla elde edilenleri) beş başlık altında özetlemek mümkündür. Birinci işlev "toplumsallaşma"dır. Okullar kültürel değerler ve normlar öğretir. İkincisi "kültürel yenilik"tir. Okul yoluyla aktarılan pozitif, toplumsal ve beşeri bilimlerin araştırma bulguları ve güzel sanatlardaki yenilikler kültürel gelişime neden olur ve toplumun yaşam biçimini, estetik görüntüsünü şekillendirir. Eğitimin üçüncül işlevi "toplumsal bütünlük" sağlamaktır. Eğitim farklı toplumsal grupları norm ve değer paylaşan tek bir topluma (millete) dönüştürür. Böylece eğitimin bir anlamda *kültürel asimilasyon* sağladığı değerlendirilebilir. Eğitimin nihai işlevi ise "toplumsal konumlandırma"dır. Okullar becerileri açığa çıkarır, bilgi ile yeteneği eşleştirir. Yetenek ve sıkı çalışma ödüllendirilerek işte liyakat esası (yani meritokrasi) geliştirilir bu da yukarı yönlü toplumsal hareketliliği sağlar (Macionis, 2012, s. 520). Eğitimin işlevleri için Macionis'in (2012) yaptığı bu betimleme kapsamlı görünse de eğitimden beklenenleri ulusal, yerel ya da ülkesel beklentilerle sınırlandırdığı değerlendirilebilir. Betimleme küreselleşmeden kaynaklanan kimi neoliberal beklentileri içermediği gibi dünya kaynaklarının her bir topluluğa eşit dağıtıldığını ve sonsuz sınırsız kaynaklar olduğunu varsayan ancak, ekolojistlerin onaylamadığı bir dünya varlığı üzerine savlandığı da söylenebilir. Bugün Okçabal'ın (2005, s. 126) tanımında yer alan "insancillaşma ve evrensel değerler kazandırma" eğitimden daha mikro düzeyde okullaşmadan beklenenlerde daha da çok ön plana çıkarılması beklenmektedir.

Çağın yeni kavramlarından olan sürdürülebilirliğin (sustainability) Oxford Languages elektronik sözlüğünde iki tanımı bulunmaktadır. Birinci tanım "belirli bir oranda veya seviyede muhafaza edilebilme", ikinci tanım ise "ekolojik bir dengeyi korumak için doğal kaynakların tükenmesinden kaçınma" şeklindedir. Balcı (2010, s. 203) sürdürülebilirlik için daha yönetsel, sistematik

ve daha kapsamlı bir tanım sağlamaktadır. Sürdürülebilirlik “insan ve doğal çevrenin her ikisi için şimdi ve gelecekte en iyi ürünlerin sağlanması girişimidir. .. insan toplumunun ve insan dışı çevrenin ekonomik, sosyal, kurumsal ve çevresel yönlerinin sürekliliği ile ilgilidir. ..bu ekosistem, biyolojik çeşitliliğin korunması ve ideallerin sürdürülmesi için planlı eylemler” gerektirir. Tanım sürdürülebilirlik için işbirliği, uzun vadeli planlı eylemler ve bunların gerçekleştirilmesi için çevresel, ekonomik, sosyal ve kurumsal süreklilik gerektiğinin altını çizmektedir. Ekolojik düşüncenin ürünü olan sürdürülebilirlik, insanlığın refahı için kurgulanan, bu refahın sağlanması için dünya kaynaklarının sonsuz olduğunu varsayan sanayiciliğin ve onu destekleyen kapitalizmin aksine dünyanın, kapalı bir sistem olarak görülmesini sağlar. “İnsanlar ne kadar akıllı ya da dikkatli davranırsa davranırsınlar Dünya, Güneş ve bütün gezegen ve yıldızlar tükenemez ve ölecektir.” (Heywood, 2014, ss. 259, 266-269). Bu nedenle insanların istekleri ve maddi hayatla ilgili rüyaları sınırlandırılmalı, ekosistemdeki bütün canlı ve cansızların eşit ahlaki değer taşıdığı, birbirine bağlı bir bütünün parçası oldukları görülmelidir (Yavuz, 2010). Naess ve Rothenberg’in (1989, s. 157) betimlediği biçimi ile “yaşamak ve yeşermek için eşit haklar” olduğu kabul edilmelidir. Sürdürülebilirlik kavramı 1987 yılında Birleşmiş Milletlerin (BM) yayınladığı Brundtland Raporu olarak da bilinen Ortak Geleceğimiz Raporu ile hayatımıza girmiş görünse de Kennet Boulding’in Dünya kaynaklarının sınırlı ve tükenen zenginlikler olduğunu ifade etmek için kullandığı “uzay mekiği Dünya” mecazı, yine Herman Daly’nin (1974) insan etkinliklerinin çevre için yıkıcı etkisini betimlemek için kullandığı “büyüme tutkusu (growthmania)” içinde de vurgulanmıştır (akt. Heywood, 2014, s. 267). Ancak kavramın ilk kullanımı Almanca “nachhaltigkeit”dir. Hans Carl von Carlowitz’in (1645-1714) 1713 yılında yayınladığı tez çalışmasının içinde “doğal bir kaynağın uzun vadeli sorumlu kullanımı” anlamındadır (akt. Çil, 2014). Bu gün bu tanım tarafların sorumluluğuna yaptığı vurgu nedeniyle önemlidir.

Sürdürülebilirlik denildiğinde akla ilk çevresel/ekolojik anlamı gelse de, kavram sosyal ve ekonomik bileşenleri de kapsamakta böylece, bütünsel bir bakış açısını ifade etmektedir. Ekolojik anlamda çevresel sürdürülebilirlik, “doğada yer alan doğal kaynakların bir gün tükeneceğini ve bu kaynakların akıllı bir biçimde kullanılması gerektiğine odaklanmakta”dır. Sosyal sürdürülebilirlik “eğitim, sağlık, refah, güvenli yaşam, yaşam kalitesi vb. alanlarda toplumsal koşulların sürdürülebilirliği”ni içermektedir. Ekonomik sürdürülebilirlik ise “üretim ve tüketim dinamiklerinin sürdürülebilirliği ile ekonomik devamlılığı sağlaması” bağlamında kalkınma için oldukça önemli bir uygulamaya işaret eder (BM, 1987, ss. 348-352). Böylece sürdürülebilirliğin sürdürülebilir yaşam pratik ve tercihlerinin birer beceri olarak bireye kazandırılması, hem de çevre ahlaki bilincinin edinimi boyutlarıyla değer eğitiminin de güncel temaları arasında yer

## Seçilmiş Okuma Kaynakları

- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29. doi: 10.1501/Fe0001\_0000000185
- Foucault, M. (2002). *The Order of Things*. London&New York: Roudledge.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethical, Democracy and Civic Courage*. Maryland, USA: Rowman&Littlefield.
- Ölçer-Özünel, E. (2017). İnsanlar, gezegen ve refah için bir eylem planı: Somut olmayan kültürel miras ve 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine eleştirel yaklaşım. *Millî Folklor*, 29(116), 18-32.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1-11. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342997>
- Rawls, J. (2020a). *Bir Adalet Teorisi*. V. A. Coşar (Çev.). Ankara: Phoenix.
- Rawls, J. (2020b). *Hakkaniyet Olarak Adalet*. O. Baş (Çev.). İstanbul: Pinhan.

## Kaynaklar

- Acar, M. (2002). *Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulaması*. TUSİAD. Yayın No: TUSİAD-T/2002-12/349.
- Accountability. (t.y). Merriam-Webster Dictionary içinde. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/accountability?src=search-dict-box> Erişim: 20.07.2022
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.
- Amstrong, F., & Barton, L. (1999). Is there anyone there concerned with human rights? Cross-cultural connections, disability and the struggle for change in England. F. Amstrong & L. Barton, L (Edts). In *Disability, Human Rights and Education Cross-cultural Perspectives* (pp. 210-229). Buckingham: Open University.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in Education*. Education Policy Series. France: IIEP.
- Bakioğlu, A., & Keser, S. (2019). Eğitimde eşitlik, kapsayıcılık ve eğitimin finansmanı. A. Bakioğlu & M. Korumaz (Edt.). *Eğitim Politikaları Kuramlar, Yöntemler, Göstergeler, Etkiler ve Uygulamalar* içinde (ss. 291-314). Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2003). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı. A. Balcı, A. Nohutçu, N. K. Öztürk, B. Coşkun. (Edt.), *Kamu Maliyesinde Çağdaş Yaklaşımlar* içinde (ss. 115-133). Ankara: Seçkin.
- Balcı, A. (2010). *Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: PegemAkademi.

- Balyer, A., & Özcan, K. (2020). Teachers' perceptions on their awareness of social roles and efforts to perform these roles. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-9. <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v40n2a1723>
- Barber, M. (2004). The virtue of accountability: system redesign, inspection, and incentives in the era of informed professionalism. *Journal of Education*, 185(1), 7-38. doi: 10.1177/002205740518500102
- Bateman, B., & Linden, M. A. (2012). *Better IEPs: An Updated Guide to Understanding IEPs*. Verona, Wisconsin: Attainment.
- Beyene, G., & Tizazu, Y. (2011). Attitudes of teachers towards inclusive education in Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1), 89-96. doi: 10.4314/ejesc.v6i1.65383
- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu Performans Yönetimi*. Ankara: TODAİE.
- Birleşmiş Milletler (BM). (1987). *Our Common Future*. Oxford, UK: Oxford University.
- BM. (2015a). Paris Agreement. [https://unfccc.int/sites/default/files/english\\_paris\\_agreement.pdf](https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf) Erişim: 18.07.2022
- BM. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> Erişim: 19.07.2022
- Boyle, R. (2001). İrlanda kamu idaresinde yönetim ve hesap verme sorumluluğu (Government and accountability in the Irish civil service). S. Yörüker (Çev.). *Sayıştay Dergisi*, 12(40), 1-31.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal* 25(2), 157-77. doi: 10.1080/0141192990250203
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29. doi: 10.1501/Fe0001\_0000000185
- Çil, F. (2014, 20 Ekim). Sürdürülebilirlik kavramının kökleri. <https://www.finansgundem.com/yazarlar/surdurulebilirlik-kavraminin-kokleri-yazisi/466640> Erişim: 17.06.2022
- Engelbrecht, P., Kriegler, S. M., & Booyesen, M. (1996). *Perspectives on Learning Difficulties: International Concern and South African Realities*. Pretoria: J. L. Van Schaik.
- Epstein, T. & Elias, M. (1996). To reach for the stars: how social/affective education can foster truly inclusive environments. *The Phi Delta Kappan*, 78(2), 157-162.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162. doi: 10.1080/136031100284867



- Forlin, C., & Rose, R. (2010). Authentic school partnerships for enabling inclusive education in Hong Kong. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 13–22. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01139
- Foucault, M. (2002). *The Order of Things*. London&New York: Roudledge.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethical, Democracy and Civic Courage*. Maryland, USA: Rowman&Littlefield.
- Global Education Monitoring World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford, New York: Oxford University.
- Gong, B. Blank, R. K., & Manse, J. G. (2002). *Designing School Accountability System: Towards a Framework and Process*. Washington D.C: Council of Chief State School Officer.
- Guiding, P. (2020, 26 May). It will get darker before the dawn. <https://www.paulgilding.com/cockatoo-chronicles/it-will-get-darker-before-the-dawn> Erişim: 10.10.2020
- Heim, M. (1996). *Accountability in Education: A primer for School Leaders*. Honolulu: Hawaii State Department of Education.
- Heywood, A. (2014). *Siyasi İdeolojiler*. Ş. Akın (Çev.). Ankara: Liberte.
- Heward, W. L. (2020). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Hogg, M. A., & Vaughnan, G. M. (2017). *Sosyal Psikoloji*. İ. Yıldız & A. Gelmez (Çev.). Ankara: Ütopya.
- Jenkins, A. A., & Sileo, T. W. (1994). The content mastery program: Facilitating students' transition into inclusive education settings. *Intervention in School and Clinic*, 29(2), 84-90. doi: 10.1177/105345129403000204
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241–255. doi: 10.1080/1034912x.2011.598397
- Linn, R. L. (2003). Accountability: responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 332(7), 3-13.
- Li, K. M. & Cheung, R. Y. M. (2019). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: the roles of attitudes, sentiments, and concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259–269. doi: 10.1080/1034912x.2019.1678743
- Macionis, J. J. (2012). *Sosyoloji*. V. Akan (Çev. Edt.). Ankara: Nobel.

- Mitchell, D. R. (2010). *Hand in Glove: The Challenge of Making Inclusive Education Work*. Proceedings of the College of Education Prestige Lecture Series. Christchurch: University of Caterbury.
- Naess, A. & Rothenberg, D. (1989). *Ecology, Community and Lifestyle*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Ütopya.
- Ölçer-Özünel, E. (2017). İnsanlar, gezegen ve refah için bir eylem planı: Somut olmayan kültürel miras ve 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine eleştirel yaklaşım. *Millî Folklor*, 29(116), 18-32.
- Özen, F. (2015). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 190-223.
- Özen, F., & Abdüsselam, M. S. (2021). The emergency remote teaching a state university experience. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 289-308. <https://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.20>
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1-11. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342997>
- Rawls, J. (2020a). *Bir Adalet Teorisi*. V. A. Coşar (Çev.). Ankara: Phoenix.
- Rawls, J. (2020b). *Hakkaniyet Olarak Adalet*. O. Baş (Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Rieser, R. (2012). *Implementing Inclusive Education: A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. London: Commonwealth Secretariat.
- Rivzi, F. & Lingard, B. (2016). *Küreselleşene Eğitim Politikası*. B. Balkar ve H. Özgan (Çev. Edt.). Ankara: PegemAkademi.
- Rose, R. (2010). Understanding inclusion: interpretations, perspectives and cultures. R. Rose (Edt.). In *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 1-7). Oxon: Routledge.
- Rothtein, R., Wider, T., & Jacobsen, R. (May, 2007). Balance in the balance. *Educational Leadership*, 64(8), 8-14.
- Sharp, K. G. & Pitasky, V. M. (2002). *The Current Legal Status of Inclusion*. Horsham, PA: LRP.
- Stecher, B. M. & Kirby, S. N. (2004). *Organizational Improvement and Accountability: Lessons for Education From Other Sectors*. Santa Monica: The Rand.
- Sustainability. (t.y.). Oxford Languages sözlüğü içinde. <https://languages.oup.com/research/oxford-english-dictionary/>

- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. doi: 10.31592/aeusbed.563388
- Toraman, Ç. ve Korkmaz, G. (2022). The great barrier to teaching profession technicism rethinking the meaning of professionalism through teachers experience. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1), 486–505.
- United Nations (UN). (1987). *Our Common Future*. Oxford, UK: Oxford University.
- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> Erişim: 19.07.2022
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1990). *World Declaration on Education for All*. Jomtien, Thailand. [https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco\\_world\\_declaration\\_on\\_education\\_for\\_all\\_jomtien\\_thailand.pdf](https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco_world_declaration_on_education_for_all_jomtien_thailand.pdf) Erişim: 15.07.2022
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> : 16.07.2022
- UNESCO. (2005a). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf> Erişim: 13.07.2022
- UNESCO. (2005b). *UN Decade of Education for Sustainable Development*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629> Erişim: 18.07.2022
- UNESCO. (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-English.pdf) Erişim: 14.07.2022
- UNESCO. (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514> Erişim. 18.07.2022
- UNESCO. (2017a). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> Erişim: 18.07.2022
- UNESCO. (2017b). *Inclusive Education and Accountability Mechanisms*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259577> Erişim: 20.12.2021
- UNESCO. (2020). *Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> Erişim: 01.07.2022
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> Erişim: 12.07.2022

- UNESCO. (2022a). *UNESCO Strategy on Education for Health and Well-being*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453> Erişim: 10.06.2022
- UNESCO. (2022b). Transforming Education Together for just and Sustainable Futures: Statement from the International Commission on the Futures of Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381984> Erişim: 10.06.2022
- Wolff, L. A. (2020). Sustainability education in risks and crises: lessons from Covid-19. *Sustainability*, 12(12), 5205, 1-6. doi: 10.3390/su12125205 doi:
- Wöbmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence From PISA 2003*. OECD Education Working Papers, Number 13. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/246402531617
- Yavuz, V. A. (2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından sürdürülebilir üretim stratejileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 63-86.
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects*, 49, 97-101. doi: 10.1007/s11125-020-09520-y
- Zoniou-Sideri, A. & Vlashou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. doi: 10.1080/13603110500430690

# Sürdürülebilir Ekolojik Çevre, Biyoçeşitliliğin Korunması ve Tarım Eğitimi

## Giriş

Dünya üzerinde insanla beraber diğer biyolojik varlıkların, iklim ve doğa olaylarının etkisiyle, yaşadığı ekolojik çevrede, doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanarak gelecek nesillere aktarılması 21. yüzyılın en önemli insanlık sorunu haline gelmiştir. Dünya nüfusunun 7 milyar 970 milyona ulaştığı günümüzde (WOM, 2022) nüfus artışı, plansız şehirleşme, sanayileşme, altyapı yatırımları, tarımda yaygın ilaç ve kimyasal gübre kullanımı, insanların yeni alışkanlıkları (Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik Bakanlığı [ TCCŞB], 2019), beraberinde birçok küresel sorunu da getirmektedir. Bu sorunların bazıları şunlardır: Kaliteli gıda kaynaklarının yetersizliği, eğitim ve sağlık sorunlarındaki artış, temiz su ve enerji kaynaklarının azalması, çevre kirliliği, ekolojik sorunlar, sürdürülebilir şehir yaşantısı sorunları, biyoçeşitliliğin korunması ve artan ekonomik sorunlar. Birleşmiş Milletler (BM), 2015 yılında bu küresel problemleri çözmek amacıyla 2030 yılına kadar dünyadaki insanların barış ve refahını sağlamak adına evrensel bir eylem çağrısı olan 17 maddelik Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH)'ni kabul etmiştir. SKH bugün toplumlarımızı yöneten finansal, ekonomik ve politik sistemlerin, tüm dünya insan haklarını garanti altına alacak şekilde dönüştürmesi, küresel çabalarla bu dönüşümlerin günümüz ve gelecek nesillere kadar ulaştırma sözünü vermektedir. Kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirliğini dengelemek amacıyla SKH, bir alandaki eylemin diğer alanlardaki eylemlerin sonuçlarını da etkileyebileceği düşünülerek 17 madde ile entegre edilmiştir. Bunlar; dünyadaki açlık ve yoksulluğun bitirilmesi, sağlık koşullarının iyileştirilmesi, kaliteli eğitim, cinsiyette eşitlik, kaliteli su kaynakları ve sanitasyonu, temiz ve ekonomik enerji kaynakları, sürdürülebilir iş, istihdam ve ekonomik büyüme, sanayi, inovasyon, altyapı yatırımları, gelir eşitsizliğinin azaltılması, sürdürülebilir kentsel planlama ve yönetimin iyileştirilmesi, değişen üretim ve tüketim alışkanlıkları, iklim değişikliği, iklim değişikliğiyle mücadele, su altındaki ve karadaki yaşam, güçlü kurumlar ve insan haklarının korunduğu daha adil-barışçıl bir dünya yaşamı, küresel ortaklık ve işbirlikleri şeklinde özetlenebilir (UNDP, 2022). SKH'nin 13., 14. ve 15. maddelerinde dünya üzerinde yaşayan tüm canlıları ilgilendiren ekolojik, biyoçeşitlilik ve beşerî olayların korunmasıyla ilgili alanlar ele alınmıştır. Bu olaylar, sırasıyla; iklim, sulardaki yaşam ile karadaki yaşamsal faaliyetlerdir.

Bu bölümde; canlı çeşitliliğine zarar veren her türlü faktör ve eylemin önlenmesi ve bu konuda toplumsal bilincin oluşturulması, farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Yaşadığımız ekosistem ve bileşenleri hakkında yeterli teknik bilginin olmaması, kaynakların verimli kullanılmaması, bilinçsiz tüketim, nüfus artışı, artan şehirleşme ve sanayileşmeye bağlı olarak çevreye zarar veren atıkların artışı, bilerek ya da bilmeyerek doğaya verilen zararlar küresel tahribatın nedenlerinden bazılarıdır. Doğada bir denge vardır ve canlılar ekolojik dengeyle yaşamlarını sürdürür. Fakat diğer canlılardan farklı olarak insan; doğal dengeyi değiştirebilecek düşünme, öğrenme, öğretme ve üretebilme yeteneğine sahip bir varlıktır. Dolayısıyla insanlarda farkındalık yaratma ve insana verilen eğitimle doğal yaşamın mevcut sorunları çözülebilir, bozulan unsurları da düzeltilir. Yeryüzündeki ekosistem ve ekosistemin içindeki biyolojik yaşamı tanımak, önemini anlamak, mevcut nesil ve gelecek nesillerin gıda ihtiyaçlarına sürdürülebilir bir şekilde cevap verecek miktar ve kalitede tarımsal üretimin yapılabilmesi için ekolojik çevre ve biyoçeşitliliğin korunması oldukça önemlidir. İnsanlara aile eğitimi ve diğer eğitim süreçlerinde bu çevre bilinci sağlanabilir. Kaliteli bir eğitim ise öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki bilgi, beceri ve birikimin olmasına bağlıdır. Bu çalışma; tüm okuyuculara sürdürülebilir kalkınma süreçlerinde, biyoçeşitlilik, ekosistem, ekolojik tarım, çevre, bu unsurların korunmasıyla ilgili farkındalıklarına katkı sağlamak ve kaynak oluşturmak amacıyla yapılmıştır.

### **Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Biyoçeşitlilik İlişkisi**

Son yıllarda kırsaldan kentlere olan göçler ve nüfus artışı kentleşmenin yanında sanayileşmeyi de artırmıştır. Doğada sınırlı olan kaynakların 20. yüzyılda verimsiz ve aşırı kullanımı hem mevcut hem de gelecek kuşakların ihtiyaçlarının sürdürülebilir, dengeli, yeterli şekilde karşılanmasını güvence altına almak amacıyla SKH oluşturulmuştur. Yeryüzündeki canlılığın devamı için gerekli en önemli unsurlarından biri olan biyoçeşitlilik; ekosistem, gen ve tür çeşitliliğini kapsamaktadır (Uyanık vd., 2012). SKH'nin birçok maddesi biyoçeşitliliği dolaylı etkilemesine rağmen, 13, 14, 15. hedeflerle doğrudan bağlantılıdır.

Hedef 13'de; küresel ısınmadan kaynaklı iklim değişikliği ve olumsuz etkileriyle mücadele etme, tehditlere karşı önlem alma konularında eğitim, bilinçlendirme, insani ve kurumsal kapasiteyi geliştirme, afetlerin etkilerini en aza indirecek afet risk önlemleri, sürdürülebilir doğal kaynak yönetimi ve insan güvenliğini ulusal politika, planlama ve kalkınma stratejilerine entegre edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Hedef 14'de su altındaki yaşam detaylandırılmıştır. Dünya yüzeyinin dörtte üçünü okyanuslar kaplar ve hacim olarak gezegenimizdeki yaşam alanının %99'unu temsil eder. Ayrıca okyanuslar, tanımlanmış 200.000 tür içermesine rağmen gerçek biyoçeşitliliği milyonlarca olabilir. Sadece

## Seçilmiş Kaynaklar

- Demirayak, F. (2002). TUBITAK, ARALIK 2002 VIZYON 2023, Biyolojik Çeşitliliğin Korunması ve Sürdürülebilir Kalkınma Paneli Raporu, syf. 28. Ankara.
- EU. (2022a). AB Biyoçeşitlilik Stratejisi Eylem İzleyici, link: <https://dopa.jrc.ec.europa.eu/kcbd/actions-tracker/> Erişim tarihi: (14.08.2022)
- Kalem. S., (2020). WWF (2020) Yaşayan Gezegen Raporu 2020 – Biyolojik Çeşitlilik Kaybını Tersine Çevirmek Almond, R.E.A., Grooten M. ve Petersen, T. WWF, Gland, İsviçre.
- Pretty, J., vd. (2009). “The Intersections of Biological Diversity and Cultural Diversity: Towards Integration.” *Conservation and Society* 7(2):100–112. doi: 10.4103/0972-4923.58642.

## Kaynakça

- Akbay, B. (2022). UNDP Türkiye, (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı Türkiye). 14.08.2022 tarihinde 14.08.2022 tarihinde ; <https://www.undp.org/turkiye/press-releases/undp-joins-hands-sweden-fight-people-and-planet> adresinden alındı.
- Başar, H , Yücel, A. (2019). Manisa-Spil Dağı’ndaki biyolojik çeşitli- liği korumanın ekonomik değerinin belirlenmesi. *Ormanlık Araştırma Dergisi*, 6 (1), 59-71. DOI: <https://doi.org/10.17568/ogmoad.446331>.
- BMT. (2022). Birleşmiş Milletler Türkiye, Uluslararası Biyolojik Çeşitlilik Günü mesajı. 14.08.2022 tarihinde <https://turkiye.un.org/tr/47053-uluslararasi-biyolojik-cesitlilik-gunu> adresinden alındı.
- Cavicchioli, R. at all. (2020). Mikrobiyologlardan İnsanlığa Uyarı: Mikroorganizmalar ve İklim Değişikliği. 10.08.2022 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/187264421-Mikrobiyologlardan-insanliga-uyari-mikroorganizmalar-ve-iklim-degisikligi.html>. adresinden alındı.
- Çağatay, A.; Terzioğlu, E.; Ekmen, Z. İ.; Erdoğan, E. (2013). Biyolojik Çeşitliliği İzleme ve Değerlendirme Raporu 2012. Ankara: T.C. Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü.
- Çakır, G., vd. (2005). “Biyoçeşitlilik ve Çok Amaçlı Planlama (İğneada - Bulanıkdere Uygulama Örneği) Biodiversity And Multiple Use Forest Management Planning (A Case Study Of İğneada - Bulanıkdere) Korunan Doğal Alanlar Sempozyumu, 8-10 Eylül 2005, SDÜ, Isparta.
- Demirayak, F. (2002). TUBITAK, ARALIK 2002 VIZYON 2023, Biyolojik Çeşitliliğin Korunması ve Sürdürülebilir Kalkınma Paneli Raporu, syf. 28. Ankara.
- Dennings, K., vd. (2022). “Public Perceptions on Population: U.S. Survey Results.” *The Journal of Population and Sustainability* 75–97. doi: 10.3197/jps.63772236608057.

- Efe, R. (2010). *Biyocoğrafya*. 2. Basım. Bursa: MKM Yayıncılık. ISBN 978-605-5911-21-8
- EU. (2022). *EU Biodiversity Strategy for 2030*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Link: [https://environment.ec.europa.eu/strategy/biodiversity-strategy2030\\_en#:~:text=The%20EU's%20biodiversity%20strategy%20for,contains%20specific%20actions%20and%20commitments](https://environment.ec.europa.eu/strategy/biodiversity-strategy2030_en#:~:text=The%20EU's%20biodiversity%20strategy%20for,contains%20specific%20actions%20and%20commitments) (08.08.2022)
- EU. (2022a). *AB Biyoçeşitlilik Stratejisi Eylem İzleyici*, link: <https://dopa.jrc.ec.europa.eu/kcbd/actions-tracker/> Erişim tarihi: (14.08.2022)
- Güneş, E. vd. (2022). *TASAM, Türkiye'nin Stratejik Vizyonu 2023, Tarım, Gıda ve Hayvancılık Kongresi Sonuç Raporu (7. Oturum-Biyo - Çeşitlilik ve GDO'lu Ürünler, Arz ve Gıda Güvenliği 2023)*. sayfa: 27. İstanbul.
- Harman, G.;Yenikalaycı, N., (2021). "Pre-Service Science Teachers' Awareness Towards Biodiversity." *Anadolu Journal Of Educational Sciences International (AJESI)* 11(1):1-25. doi: 10.18039/ajesi.745397.
- Kalem, S. (2020). *WWF (2020) Yaşayan Gezegen Raporu 2020 – Biyolojik Çeşitlilik Kaybını Tersine Çevirmek* Almond, R.E.A., Grooten M. ve Petersen, T. WWF, Gland, İsviçre.
- Küreç, A.; Korkut, G.; Bulut, M.; Seçer A. (2020). *Sustainable Agriculture Perception and Tendency of Çukurova University Faculty of Agriculture Students*. *BSJ Pub Soc Sci*, 3(2): 75-81.
- Pretty, J., vd. (2009). "The Intersections of Biological Diversity and Cultural Diversity: Towards Integration." *Conservation and Society* 7(2):100-112. doi: 10.4103/0972-4923.58642.
- Selim, C.; Songül, S. M.; Serdar, S. (2015). "Kentsel Alanlarda Biyolojik Çeşitliliğin Sürdürülebilirliği ve Koruma Yaklaşımları." *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 8(1):38-45. 2015 ISSN: 1308-0040, E-ISSN: 2146-0132, [www.nobel.gen.tr](http://www.nobel.gen.tr)
- Shumka, S., vd. (2022). "Assessing the Relationship between Biodiversity Conservation and Slow Food Culture in Selected Protected Areas in Albania." *Biodiversitas* 23(3):1319-26. doi: 10.13057/biodiv/d230316.
- TCCMBS. (2017). *Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Mevzuat Bilgi Sistemi*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Biyoçeşitlilik Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği link: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23844&MevzuatTur=8&MevzuatTertip=5> Erişim tarihi: 18.08.2022.
- TCCMBS. (2018). *Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Mevzuat Bilgi Sistemi*. Atatürk Üniversitesi Biyoçeşitlilik Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği link: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24580&MevzuatTur=8&MevzuatTertip=5> Erişim tarihi: 18.08.2022.



- TCCMBS. (2019). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Mevzuat Bilgi Sistemi. Hakkâri Üniversitesi Biyolojik Çeşitlilik Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği  
link::<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=31487&MevzuatTur=8&MevzuatTertip=5> Erişim tarihi: 18.08.2022.
- TCCMBS. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Mevzuat Bilgi Sistemi. Iğdır Üniversitesi Biyolojik Çeşitlilik Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği link:  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=34654&MevzuatTur=8&MevzuatTertip=5> Erişim tarihi: 18.08.2022.
- TCCSBB. (2022). Türkiye Cumhuriyeti, Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Hedef 15: Karasal Yaşam, link:  
<http://www.surdurulebiliriralkalkinma.gov.tr/amaclari/karasal-ekosistemleri-korumak-yenilemek-ve-surdurulebilir-kullanimini-tesvik-etmek/>
- TCCSBB. (2022a). Türkiye Cumhuriyeti, Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri. Link:  
<http://www.surdurulebiliriralkalkinma.gov.tr/#top> Erişim tarihi: 15.07.2022
- TCCŞB. (2019). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. 2019. Samsun Kızılırmak Deltası Doğal Sit Alanları Sulak Alan ve Kuş Cenneti 2019-2023 Yönetim Planı. Ankara.
- TCCŞB. (2019). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. 2018 © Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Mevzuatlar, <https://tvk.csb.gov.tr/kanunlar-i-83464> (28.07.2022)
- TCCŞB. (2022). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. 2018 © Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Tür ve Habitat Koruma Şube Müdürlüğü görevleri link: <https://tvk.csb.gov.tr/birimler/tur-ve-habitat-koruma-sube-mudurlugu/816> Erişim tarihi: (18.08.2022).
- TCCŞB. (2022a). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. 2018 © Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Tür ve Habitat Koruma Şube Müdürlüğü Projeleri link: <https://tvk.csb.gov.tr/tur-izleme-projeleri-i-412> Erişim tarihi: (18.08.2022).
- TCCŞB. (2022b). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. 2018 © Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Yönetim Planları ve İzleme Şube Müdürlüğü görevleri link: <https://tvk.csb.gov.tr/birimler/yonetim-planlari-ve-izleme-sube-mudurlugu/818> Erişim tarihi: (18.08.2022).
- TCCŞB. (2022c). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. 2018 © Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Tabiat Koruma Genel Müdürlüğü Özel Koruma Yönetim Planları link: <https://tvk.csb.gov.tr/yonetim-planlari-i-4551> Erişim tarihi: (18.08.2022).

- TCÇŞB. (2022d). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. 2018 © Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Özel Çevre Koruma Bölgeleri Şube Müdürlüğü görevleri link: <https://tvk.csb.gov.tr/birimler/ock-bol-geleri-ve-dogal-miras-alanlari-sube-mudurlugu/813> Erişim tarihi: (18.08.2022).
- TCÇŞB. (2022e). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. 2018 © Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Özel Çevre Koruma Bölge projeleri link: <https://tvk.csb.gov.tr/projeler> Erişim tarihi: (18.08.2022).
- TCÇŞB. (2022f). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. 2018 © Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, İklim Değişikliği Şube Müdürlüğü görevleri link: <https://tvk.csb.gov.tr/birimler/iklim-degisikligi-sube-mudurlugu/819> Erişim tarihi: (18.08.2022).
- TCÇŞB. (2022g). Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. 2018 © Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Doğal Sit Alanları projeleri link: <https://tvk.csb.gov.tr/dogal-sit-alanlari-projeleri-i-89201> Erişim tarihi: (18.08.2022).
- TCDB. (2022). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. Biyoçeşitlilik, link: <https://www.mfa.gov.tr/biyolojik-cesitlilik.tr.mfa> Erişim tarihi: 17.08.2022
- TCTOB. (2022). Türkiye Cumhuriyeti, Tarım Orman Bakanlığı, Doğa Koruma Genel Müdürlüğü, © 2022
- TCTOB. (2022a). Türkiye Cumhuriyeti, Tarım Orman Bakanlığı, Doğa Koruma Genel Müdürlüğü, Biyolojik Çeşitlilik Daire Başkanlığının Görevleri, © 2022 link: <https://www.tarimorman.gov.tr/DKMP/Menu/16/Teskilat-Yapisi> Erişim tarihi: (18.08.2022)
- TCTOB. (2022b). Türkiye Cumhuriyeti, Tarım Orman Bakanlığı, Doğa Koruma Genel Müdürlüğü, Koruma ve izleme daire Başkanlığı görevleri, © 2022 link: <https://tvk.csb.gov.tr/birimler/koruma-ve-izleme-dairesi-baskanligi/815> (Erişim Tarihi: 17.08.2022)
- T. C. Ulusal Biyolojik Çeşit. Kor. K. Genelge. (2019). “Cumhurbaşkanlığından :” Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete 1. (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/CumhurbaskanligiGenelgeleri/20190802-15.pdf>).
- TSV. (2014). Türkiye'nin Stratejik Vizyonu (TVS) 2023 Projesi, Stratejik Lokomotif Sektörler “Tarım, Gıda ve Hayvancılık” Stratejik Vizyon Belgesi (Taslak). Tarım, Gıda, Hayvancılık Raporu, Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi (TASAM), sayfa: 4-5. Link: [file:///C:/Users/pc/Downloads/hayvancilikraporu%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/hayvancilikraporu%20(1).pdf) (Erişim tarihi: 16.08.2022).
- UNDP. (2022). UNDP © 2022 United Nations Development Programme (Birleşmiş Milletler Kalkınma Hedefleri) link: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals> (Erişim tarihi: 17.07.2022)

- Uyanik, M.; Kara, Ş. M ve Gürbüz, B. (2012). "Sürdürülebilir Kalkınmada Biyoçeşitliliğin Önemi." Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi ISSN: 1308-0040, E-ISSN: 2146-0132 5(2):125-27.
- Yüce, Z. ve Önel, A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğe ilişkin kavramsal ilişkilendirme düzeyleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 326-341.
- WOM. 2022. (Dünya Nüfusu, Worldometers) <https://www.worldometers.info/tr/> 16.08.2022



# SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN

Ankara

2022

## SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN

ORCID NO: 0000-0002-8684-1235

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-733-4  
e-ISBN : 978-605-170-734-1  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Türkçe Redaksiyon : Zerrin GÜNEY  
Kapak : Sevda KARASEYFİOĞLU PAÇALI  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

## SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM

KÖYBAŞI ŞEMİN, Fatma

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, vi + 114 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-733-4  
e-ISBN : 978-605-170-734-1

### Eğitim, Sürdürülebilir Eğitim

Eğitimin Metalaştırılması, Eğitimin Demokratikleşmemesi, Sanatın Eğitimdeki Yeri  
Öğretmen Eğitiminde Nitelik, Sürdürülebilir Eğitimde Okullar

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İÇİNDEKİLER

<b>Kısaltmalar</b> -----	<b>iv</b>
<b>Ön Söz</b> -----	<b>v</b>
<b>GİRİŞ</b> -----	<b>1</b>
<b>1. SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞME</b> -----	<b>2</b>
1.1. Sürdürülebilirlik Nedir?-----	3
1.1.1. Çevresel Sürdürülebilirlik-----	6
1.1.2. Ekonomik Sürdürülebilirlik-----	8
1.1.3. Sosyal Sürdürülebilirlik-----	10
1.2. Sürdürülebilir Gelişmede Eğitimin Önemi-----	14
<b>2. SÜRDÜRÜLEMEZ EĞİTİM VE NEDENLERİ</b> -----	<b>15</b>
2.1. Eğitimin Metalaştırılması-----	18
2.2. Eğitimin Demokratikleşmemesi-----	24
2.3. Sanatın Eğitimdeki Yeri-----	29
2.4. Öğretmen Eğitiminde Nitelik-----	35
2.4.1. Öğretmen Eğitiminin Üst Sistemi Olarak Üniversiteler-----	36
2.4.2. Öğretmen Eğitimi Etkileyen Bir Unsur Olarak Üniversitelerin Yapısı, Yönetimi ve Kültürü-----	38
2.5. Akademisyen Niteliği-----	44
2.5.1. Eğitim Bilimleri Akademisyen Adaylarının Lisansüstü Eğitimleri-----	45
2.5.2. Eğitim Bilimcilerin Mesleki Çalışmalarında Nitelik-----	48
2.6. Öğretmenlik Mesleğinin Niteliğini Belirleyen Unsurlar-----	51
2.6.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü-----	51
2.6.2. Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimleri-----	55
2.6.3. Tarihsel Dönemden Kaynaklı Eğitimin Konumu-----	57
2.6.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi-----	61

<b>3. SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM</b> -----	<b>65</b>
3.1. Sürdürülebilir Eğitimde Okullar-----	73
3.1.1. Sürdürülebilir Eğitimde Okulun Fiziksel Yapısı -----	73
3.1.2. Sürdürülebilir Eğitimde Okul Kültürü-----	74
3.1.3. Sürdürülebilir Eğitimde Okul Yönetimi-----	77
3.2. Sürdürülebilir Eğitim Programı -----	78
3.2.1. Sürdürülebilir Eğitim Programının Özellikleri ve Hedefleri-----	78
3.2.2. Sürdürülebilir Eğitim Programının İçeriği-----	80
3.2.3. Sürdürülebilir Eğitim Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci -----	81
3.2.4. Sürdürülebilir Eğitim Programının Ölçme ve Değerlendirme Süreci -----	85
<b>4. SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ</b> -----	<b>86</b>
<b>KAYNAKÇA</b> -----	<b>91</b>

## **KISALTMALAR**

akt.	: Aktaran
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SKH	: Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

## ÖN SÖZ

Son yüzyılın en önemli sorunlarından biri olarak kabul edilen küresel ısınma, dünyanın yaşanabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Küresel ısınma dünyaya ve insana zarar verdiği gibi diğer canlı türleri ile evrene de ciddi oranda zarar vermektedir. Eğer geri dönüşü mümkün olmayan bir sınıra ulaşırsa evren kendini yeniden yapılandırma sürecine girebilir ve bu durumda bazı canlı türleri tamamen yok olabilir. Dünyanın geçmişte beş kez yok oluşundan yola çıkılarak bu düşünceyi öngörmek mümkündür. Yeniden yaşam koşulları oluştururken evrende hangi canlı türünün hayatta kalabileceği ve insanların bu zamana kadar oluşturduğu medeniyeti koruyup koruyamayacağı ise belirsizdir. Günümüzde çoğu canlı türü yok olma eşiğine gelmiştir. Bu tür tehlikeli sonuçları doğuran sorunların nedenleri arasında ekonomi yer almakla birlikte doğanın katledilmesine doğru giden bu eylemler sorunun kaynağına inmede önemli bir başlangıç noktasıdır. Bu anlamda çevresel sorunlar ve iklim krizi dünyanın algılanış şeklinin, ekonomiye ve medeniyet yarışına atfedilen değerın ölçüsünün kaçırılmasının bir sonucudur.

Ekonomiyle birlikte sosyal boyutta ve özellikle iyi yönetişimin sürdürülebilirliği sağlayan uygulamalarla yürütülmesi gerektiği anlaşılmıştır. Farklı disiplin alanlardaki sorunların anlamlandırılması ve önlem alınması için eğitimin farkındalığı artırma ve sorumluluk almayı sağlama gücünden yararlanılması gerektiği düşüncesi bu kitabın odak noktası olmuştur. Eğitimin sürdürülebilir olması amacıyla bu çalışmada iddia edilen kuramsal çerçeve, çoğu eğitimcinin fark ettiği ve üzerinde önemle durulması gerektiğine inandığı unsurlardandır. Eğitim sisteminin günceli yakalayamaması, işlevini tam gerçekleştirememesi, sürekliliği olmayan politikalar ve inandırıcı olmayan uygulamalar eğitimle ilgili sorunları azaltmada veya önlemede yetersiz kalmıştır. Bu bakımdan çalışmada, sürdürülebilir eğitim amacıyla programa ekolojik sorunların çözülmesine yönelik bir ders eklenmesinin ötesinde yeni bir paradigmaya bürünmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Sürdürülebilir eğitimin ne olup olmadığı ve nasıl gerçekleştirilebileceği konusundaki düşünceler, kavramlar ve uygulamalar kapsamlı bir şekilde ortaya konmuştur.

Sürdürülebilirlik konusunda pek çok araştırma yapılmakla birlikte *sürdürülebilir eğitim* ile ilgili farklı bir yaklaşım sunan bu çalışmanın sonraki araştırmalara da örnek olmasını ve yeni bir bakış kazandırmasını umuyorum. Sürdürülebilirlik konusuna ilgi duyan, araştıran ve yeni yaklaşımlar sergilemek isteyen herkese katkı sağlamasını diliyorum.



Bu kitabın yazım aşamasında bana yol gösteren, eleştirilerini sunan ve görüşlerini belirten değerli meslektaşlarım C. Teyyar Uğurlu, Soner Doğan, Hatice Yıldız ve Sevda Karaseyfoğlu Paçalı'ya teşekkür ederim. Ayrıca yazım hataları ve Türkçe redaksiyon konusunda bilgi ve tecrübesiyle bana yardımcı olan Zerrin Güney'e de teşekkür ederim. Kitabı yazma sürecimde gösterdiği sabırdan ve bana inanarak desteğini her zaman hissettiren sevgili eşim K. Umut Şemin'e teşekkür ederim.

**Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN**  
**Mayıs 2022**

## GİRİŞ

İnsanlar doğup büyüdüğü ve etkileşime girdikleri çevreyi, kültürü, düşünme alışkanlıklarını benimser ve kişiliklerine temel oluştururlar. Alınan eğitimle birlikte toplumların refahını belirleyen bileşenlerden doğa, insan kaynakları, bilgi birikimi ve teknoloji düzeyi (Pigou, 1920) bir araya gelince kendisine özgü bir bakış açısı oluşur. Toplumunu inşa eden ve biçimlendiren süreç, paylaştığımız ortamın kişisel tercihlere ve değerlere ne kadar açıklık sağladığı ile ilgilidir. Toplum koşulları izin vermese de kendi değerlerini ve tercihlerini yaşamaya çalışan bireyler mutlaka olacaktır ve olmalıdır. Fakat bu durum istisnai örneklerin olacağını gösteren bir gerçektir. Çoğunluk, toplumun genel değerleri ve kabulleri üzerine şekillenmektedir. Bu durum da birbirinden ayrı coğrafyalarda farklı ekonomik, hukuk ve eğitim sistemleri ile sosyal yaşam alışkanlıkları gibi kültüre temel oluşturan yapıları inşa etmektedir.

Medeniyet tarihi incelediği zaman ulusların birbirinden farklı olmasında kültür, coğrafya, din, cehalet düzeyi algısı gibi faktörler etkili olsa da asıl nedenin siyaset ve bu siyasetin devamlılığını sağlamada temel kaynağın ise eğitim sistemi olduğu daha olası bir yaklaşımdır. Çünkü dolaylı yönden etkisi olan kültür, coğrafya, din vb. diğer nedenler genellenebilir özellikte olmayıp istisnai örnekleri tam olarak açıklayamamaktadır. Diğer yandan siyaset, bir ulusun gelişmesinde ve kalkınmasında en öncelikli araç olarak hizmet görebilmektedir. Ayrıca siyaseti yürütenlerin ve siyasi gücün yükselmesine kaynaklık eden kesimlerin (elitlerin) kapsayıcı ekonomik sistemi ve devletin merkezi güç olarak kontrol etme yetkisini benimsemesi hem ekonomik boyutta gelir dağılımının görece eşit dağılmasına hem de ülkenin gelişmişliğine katkı sağlayacaktır (Acemoğlu ve Robinson, 2012). Bu durumun tam tersi ise otoriter yönetim veya her türlü ekonomik kaynağın devlet elinde toplanması şeklinde idame ettirilen yönetimde eşitsizlik, adaletsizlik ve ülkelerin gelişmesine engel durumları doğuracaktır.

Günümüze kadar her ulusun kendi kararlarını farklı yönetim anlayışları ile devam ettirmesi, ekonomik kalkınmada fark yaratan öncül değişken olarak değerlendirilirken küresel ısınmanın dünyanın yaşam alanını tehdit etmesi sorunu ekonomik sistemlerin sorgulanmasına aracı olmuş ve ekonominin sürdürülebilirlik bağlamında gelişmesi düşüncesini doğurmuştur. İster çoğulcu ekonomik sistemi isterse hiyerarşik ekonomik sistemi temel alan yönetim olsun altında yatan gizli etken halkın bilinçliliğini ve dayanıklılığını gösteren eğitimle oluşan bilgi, beceri, davranış ve tutum özellikleridir.

Eğitim sistemi bir ¼lkenin iş g¼c¼n¼ yeterli sayıda ve nitelikli kılmada ekonomik olarak g¼çlendirirken sosyal bağlamda ¼lkenin s¼rd¼r¼lebilir yaşamı garantiye almasında felsefi, sanatsal ve k¼lt¼rel yapısını beslemektedir. Ayrıca mi-mari, end¼striyel ve bilişim hizmetleri gibi maddi boyutu içeren, bilim ve teknolojiyi şekillendiren, fiziksel ve çevresel bağlamda refah d¼zeyini g¼steren eğiti-min yansımaları da izlenir.

G¼ney Kore'nin ve Çin'in son on yıldaki ekonomik kalkınmasında hızlı bir ivme kazanması, ekonomik yapılanmalarının yanında eğitim sistemlerindeki gelişmelerin yansımasıdır. OECD raporlarına g¼re Çin ve G¼ney Kore PISA sınavlarında matematik, okuma becerileri ve fen okuryazarlığında ortalama puanın ¼st¼nde olup (Çin'in ilk sırada olması) T¼rkiye'nin oldukça ¼st¼nde yer almaktadırlar (OECD, 2019). Bu başarıyı yakalamak ve devam ettirmek ancak s¼rd¼r¼lebilir eğitimle m¼mk¼n olabilir. Yıkıcı bir yapılanma ile değişime ve gelişime hazırlayan s¼recin belirli politikaları gerektirmesi, bu politikaların uygulanmasında yerleşik, k¼hneleřmiř ve bilimsel olmayan sistemlerin yerine daha s¼rd¼r¼lebilir, ağı yakalayan ve bilimsel olan sistemlere yer açılması gerektiği ulusal bir sorun olmanın ¼tesinde uluslararası bir boyuta d¼n¼řm¼řt¼r. Bir diğer ifadeyle eğitimde niteliği artırmak, s¼rd¼r¼lebilir gelişmenin anahtarlarından biridir. Nitelikli eğitimle kişilerin ¼ğrendiklerini anlamlandırması, yaşamlarında kul-lanabilmesi ve yaptıklarının topluma etkisi olduğu bilinciyle harekete geçmesini sağlayan hedeflerin s¼rd¼r¼lebilirliđi temel alan ¼zelliklerle b¼t¼nleřtirilerek gerçekleştirilmesi *s¼rd¼r¼lebilir eğitimin* ¼nemli olduğu kadar evrensel d¼zeyde bir gereklilik olduğunu da g¼stermiřtir.

Bu verilerden yola çıkılarak hazırlanan ve d¼rt b¼l¼mden oluşan bu kitabın birinci b¼l¼m¼nde s¼rd¼r¼lebilirliđin ne olduğu, s¼rd¼r¼lebilir gelişmenin boyutları ve s¼rd¼r¼lebilirliđin eğitimle olan ilişkisi ele alınmıştır. İkinci b¼l¼mde s¼rd¼r¼lemez eğitimin nedenleri ¼zerinde durulmuştur. ¼¼nc¼ b¼l¼mde s¼rd¼r¼lebilir eğitimin d¼ř¼nce boyutundan kavrama geçmesi için nasıl yapılandırılacağı ve somutlaştırılacağı g¼sterilmeye çalışılmıştır. Son olarak d¼rd¼nc¼ b¼l¼mde ise s¼rd¼r¼lebilir eğitim için bir model ¼nerisinde bulunulmuştur.

## 1. S¼RD¼R¼LEBİLİR GELİŞME

İkellikten modernliğe doğru gelişen insanlık tarihinde yaşanan bilimsel, teknolojik, sosyal ve k¼lt¼rel değişmeler d¼nyanın dengesinde farklılıklar meydana getirmiştir. İlk ağlardaki avcılık-toplayıcılık, modernizm çağına gelene kadar ara gelişmelerle birlikte bilişim-teknoloji ağı olarak evrimleşmiştir. B¼y¼me ve gelişme ile birlikte hesaplanamayan, ¼ng¼r¼lemeyen veya umursanmayan sorunlar da g¼r¼n¼r h¼le gelmeye başlamıştır. Her geçen g¼n ormanların, buzulların ve biyoçeşitliliğin azaldığı, insan pop¼lasyonunun arttığı ve ekolojik dengede bozulmanın yaşandığı gerçeğiyle karşılaşılmaktadır.

21. y¼zyıl insanlığın t¼ketim toplumuna d¼n¼řt¼đ¼, ulaşımın ve iletişimin teknoloji ile daha kolay h¼le geldiği ve bunun için ¼denen bedellerin giderek arttığı değişen modern d¼nyanın çağıdır. Modern ağda bilimsel ve teknolojik

gelişmeler belki de hiç olmadığı kadar hayata katkı sağlamıştır. Hatta keşfedilemeyen, henüz açıklanamayan olguların anlaşılabilmesi ve yordanabilmesi için bilimin ve teknolojinin gelişmeye devam etmesi gerekmektedir. Bu kapsamda var olan sorun, bilimin ve teknolojinin aldığı yoldan ziyade nasıl kullanıldığı ve hayata nasıl uyarlandığıdır. Öyle buluşlar ve icatlar vardır ki insanın gücü ele geçirmesi ve bireysel amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanması sonucunda, gelişme olarak görülen yenilikler tehlikeli hâle gelebilmektedir. Hangi buluş ve icatların nasıl bilinçsizce kullanıldığı, şu an dünyanın bunu durdurabilmek için sürdürülebilir yaşamı sağlama yollarını aramakta olduğu dikkate değer bir gerçektir.

### 1.1. Sürdürülebilirlik Nedir?

Latince kökenli *Sustinere* kelimesinden gelen ve çoğunlukla *devam ettirmek, varlığını sürdürmek, sağlamak* anlamlarında kullanılan sürdürülebilirlik (Onions, 1964), zarar verici yönü bulunmayıp desteklenebilir olan hukuki ve bilimsel olarak doğruluğu ispatlanabilir özelliklerin korunabilmesidir (Ratiu, 2013). Kuşaklar arası eşit hakların dağıtılmasına dayanan sürdürülebilirlik, doğal hayatı devamlı kılma ve daha iyi yaşam seviyesine ulaşma fırsatı yaratmaktır (Özkök ve Gümüş, 2009: 53). Hepsinden öte sürdürülebilirlik, iyi yaşama hayalini temsil etmekle birlikte çevre ve çevrede yaşayan diğerleri ile dinamik bir denge, farklılıklar arasındaki uyumdur (Gadotti, 2010).

Sürdürülebilirlik, ilk kez 1982 yılında Dünya Doğayı Koruma Birliği (IUCN) tarafından kabul edilen Dünya Doğa Şartı belgesinde ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilirlik, temeli çevre bilime dayanmakla birlikte ekolojik sistemlerin işlevlerini ve döngüsel hareketliliğini geleceğe aktarma yeteneği olarak (Chapin, Torn ve Tateno, 1996) sınırlandırılmış; sonrasında yapılan çalışmalar ve uluslararası bilimsel toplantılarla disiplinlerarası bir kavram olarak kabul edilmiştir. Dünya Doğayı Koruma Birliği Komisyonu, durumun üstesinden gelmek için öneriler ortaya atmış ve 1987’de *Ortak Geleceğimiz* adı altında Brundtland Raporu ile sürdürülebilir kalkınmayı vurgulayan bir rapor yayımlamıştır. Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonunun 1987 yılı raporuna göre “*İnsanlık, gelecek kuşakların gereksinimlerine cevap verme yeteneğini tehlikeye atmadan, günlük ihtiyaçlarını temin ederek kalkınmayı sağlamalıdır.*” (akt. Myers, 2015).

1992’de yapılan Dünya Zirvesi sırasında, Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı’nda *Gündem 21* olarak belirlenen çevresel düzenin kendisini toparlaması için “Sürdürülebilir Kalkınma”ya yönelik birtakım hedefler ve öneriler sunulmuştur. Rio Deklarasyonu (1992) tüm sürdürülebilir kalkınma programlarında,

- i. *Çevre (fiziksel çevrenin kaynakları ve kırılganlığı)*
- ii. *Toplum (kültür, katılım, kamuoyu ve medya dâhil)*
- iii. *Ekonomi (ekonomik büyüme, bunların toplum ve çevre üzerindeki etkileri)*

olmak üzere sürdürülebilirliğin bu üç boyutunun göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuştur. Avrupa Birliği 5. Eylem Programı 1992 yılında, yerel yönetimlerin hükümetle iş birliği içerisinde ortak sorumluluk alarak sürdürülebilirliğe doğru yol alacaklarını kabul eden bir program hazırlamıştır (Bozdoğan, 2005). 1995 yılında Kahire’de, sürdürülebilirliği sağlamada nüfusun planlanması konusundaki politikalara dikkat çekilmeye çalışılmıştır (Birleşmiş Milletler, 1995).

1997’de Japonya’nın Kyoto kentinde, 84 ülke (ABD hariç) tarafından sera gazı emisyonlarının azaltılmasını amaçlayan bir protokol imzalanmıştır. 2002’de sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyini belirleyen sivil toplum ve özel sektör kuruluşlarının da katılımıyla bir değerlendirme toplantısı yapılmıştır (Bozdoğan, 2005). Kyoto Protokolü’nün 2020 yılında sona erecek olması nedeniyle 2015 yılında Fransa’nın Paris kentinde gerçekleştirilen 21. Taraflar Konferansı’nda (COP21), 2020’den sonra geçerli olacak Paris Anlaşması kabul edilmiştir (T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2021).

Görünürde yaklaşık 40 yıl önce başlayan sürdürülebilir bir dünya oluşturma nın uluslararası çabaları, sürdürülebilirliğin evrensel bir sorun olduğunu ve çözümün de evrensel düzeyde gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Her iki ila üç yılda bir yapılan sürdürülebilirlik amaçlı uluslararası toplantılarda alınan kararların uygulanması uzun vadede olumlu değişimler sağlayabilecekken bir taraftan küresel sıcaklıktaki artış da devam etmektedir. Sürdürülemez bir yaşama yol açan en temel etkenlerden biri ekonominin çevreye tercih edilmesidir. Aynı zamanda ekonomik büyümenin sağlanması için bilim ve teknoloji den yararlanılarak dünyanın sınırlarını zorlayan bir sürece girilmesidir. Sürdürülebilir yaşamı mümkün kılmanın yolu aynı paralellikte bilim ve teknoloji den geçse de toplumsal yapıya da odaklanması gerekmektedir.

Sürdürülebilirlik; çevresel yıkıma yol açan nedenlere, iklim değişikliğine, çevre kirliliğine, nüfus artışına ve tüketimin gereğinden fazla olmasına yoğunlaşarak dikkatleri üzerine çekmeyle başlamış olsa da kapsamını çevrenin yanı sıra ekonomik ve sosyal boyutlarla belirlemiştir. Gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılayabilme becerisini sınırlamadan günümüzün bozulmamış bir çevre, sosyal adalet ve ekonomik refah ihtiyaçlarını karşılayabilecek gelişmeyi açıklayan (Finkbeiner, Schau, Lehmann ve Traverso, 2010) sürdürülebilir kalkınma fikridir. Bu amaçla 2015’te Birleşmiş Milletler tarafından *Dönüşen Dünyamız: 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi* yayımlanmıştır. Oldukça iddialı ve dönüşücü bir vizyonu temsil eden bu gündemdeki hedefler Şekil 1’de gösterilmiştir.



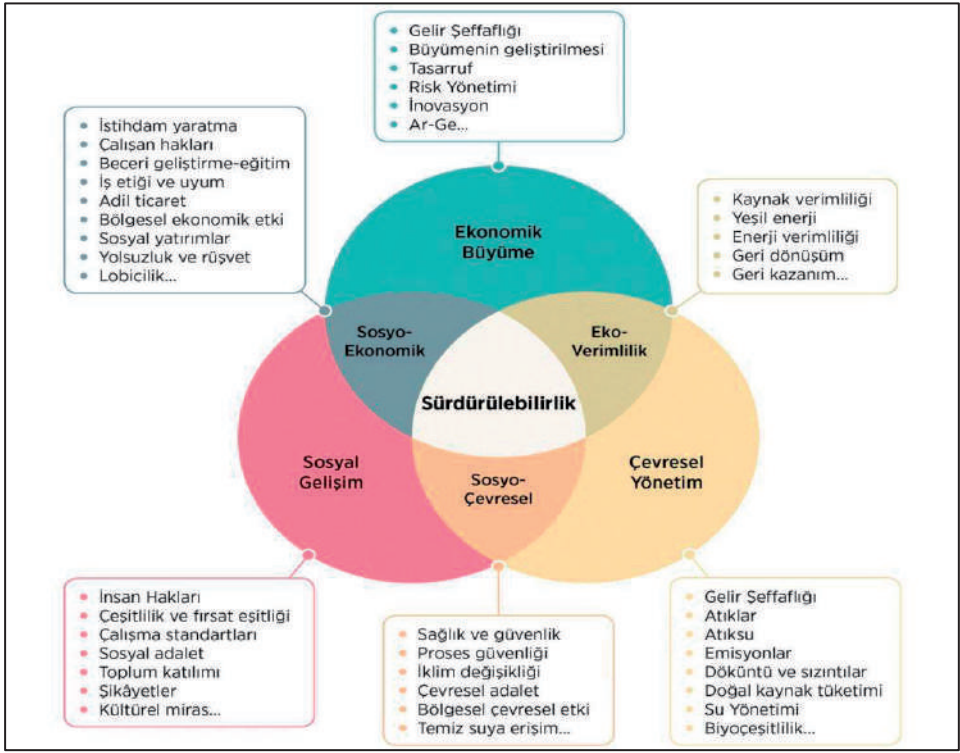
**Şekil 1:** Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) (Birleşmiş Milletler, 2015).

**Kaynak:** Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

Şekil 1’de, istatistiksel verilerle dünya ölçeğinde sorun olduğu belirlenen konular üzerinde 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi istenen hedefler yer almaktadır. Küresel düzeyde sürdürülebilir kalkınma hedeflerini kabul eden ülkeler, ilgili kurum ve kuruluşların ulusal plan ve programlarında SKH’ye yönelik amaçları sağlamaya çalışmaktadırlar. Açlık, yoksulluk, sağlıklı yaşam standartlarına ulaşma, ekolojik dengiyi sağlama, kapsayıcı ekonomik büyüme ve barışçıl politikalarla adaleti sağlama gibi düzenlemeler bir bütün olarak sürdürülebilirliğin kapsayıcı boyutları olarak değerlendirilebilir.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, son derece kapsamlı bir bakışla evren değerlendirilerek gezegeni koruyacak ve insanların yaşam standartlarının nitelikli olmasını sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Sürdürülebilirlik ekolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarının yanı sıra ilişkili olduğu tüm alanlar (sosyal, çevresel, ekonomik) arasında birbiriyle bağlantılı ve etkileşim içerisindedir (Blowers, 1997; Sachs, 1997). Bu etkileşimin olduğu alanlar ve birbirleriyle bağlantılı olduğu boyutlar Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2: Sürdürülebilirliğin Bileşenleri**

**Kaynak:** <https://ekolojist.net/surdurulebilirlik-nedir/>

Şekil 2’de üç temel boyutun birbiriyle etkileşimi ile sosyal-çevre, çevresel ekonomi ve ekonomik-sosyal boyutlar yer almaktadır. Sürdürülebilirliğin boyutları ve boyutların kendi aralarındaki etkileşimi ile ilgili açıklamalar aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### 1.1.1. Çevresel Sürdürülebilirlik

Çevresel sürdürülebilirlik; biyolojik çeşitliliğin, atmosferik dengenin ve diğer ekosistem işlevlerinin korunması ile küresel ısınmanın ve doğal kaynakların tükenmesinin engellenmesini içeren sürdürülebilirlik çeşididir. Holmberg ve Sandbrook (1992)’a göre çevresel olarak sürdürülebilir bir sistem yenilenebilir kaynaklara ağırlık vermeli, çevresel yatırım fonksiyonlarının istismarından kaçınılmalı ve yenilenemeyen kaynaklardan yalnızca yatırımlarla yerine yeterince konulmuş olanları tüketmelidir. İhtiyaç duyulan kadarının doğal kaynaklardan sağlanarak fazlasının veya lükse kaçan kaynakların yerine konabilecek şekilde üretilmesi, üretilmiyorsa da lükse ve fazlasına artık dur denilmesi gerektiği küresel ısınmanın etkilerinden anlaşılabilir.

Küresel ısınmayı (atmosferdeki CO<sub>2</sub>'nin artması) etkileyen en temel faktörlerden biri, fosil yakıtlar (özellikle uçakların, jet motorların vb. taşıtların yakıt tüketimi) sonucu ortaya çıkan CO<sub>2</sub> gazının sera etkisi oluşturmasıdır. Bu durum dünyanın gittikçe ısınarak buzulların erimesine, deniz seviyesinin yükselmesine, sel ve kuraklığın artmasına, ormanların yok olmasına, hayvan ve bitki türlerinin azalmasına neden olmaktadır. Doğal yaşamın ve ekolojik dengenin bozulmasına neden olan etkenlerden bir diğeri de CO<sub>2</sub>'nin artışıyla karbonik asitin okyanuslarda asitlenmeye yol açmasıdır. Bu durum deniz canlılarının, özellikle kabuklular ve çok küçük planktonların yaşamını tehdit altına almaktadır. Diğer ekolojik bazı nedenler arasında üst atmosferdeki ozon düzeyinin tükenmesi, kimyasal gübre kullanımından kaynaklı azot, fosfor ve diğer minerallerin havaya karışması ve doğal dengede değişikliklere neden olması yer almaktadır. Tatlı su kaynaklarının aşırı kullanımı, ormanlık alanların araziye dönüştürülmesi, çevreye verilen zararlardan ötürü (bilinçsiz avcılık, sanayi atıkları, çevre kirliliği vb.) azalan biyoçeşitlilik de iklim krizinin yaşanmasına neden olan etkenler arasındadır. Ayrıca aerosol yükü denen fosil yakıtlar havaya küçük parçacıklar bırakarak hava kirliliğine yol açmakta ve kimyasal kirlenme (petrokimya, çelik, madencilik vb.) ile birçok canlı türünü tehdit etmektedir (Sachs, 2019).

Bütün bu olumsuzluklara, hayvanların (özellikle büyükbaş hayvanların) çıkardığı metan gazının azımsanmayacak derecede çok olan küresel ısınmaya yönelik etkisi de eklenebilir. Metan gazı CO<sub>2</sub>'den 20 kat daha etkili bir ısı tuzaklayıcısıdır. Dolayısıyla tahilla beslenen bir ineğin bir günde havaya saldığı metan gazının 100 litreye ulaşması (Caldicott, 2009) küresel ısınmada oldukça önemli bir paya sahiptir. Bu durumda metan gazının artmasından inekler sorumluymuş gibi görünse de arka plandaki gerçek, besi sığırıcılığının ekonomik getirisiidir. Ne kadar çok inek olursa o kadar çok kâr elde edilir düşüncesiyle inek sayısının doğal olmayacak şekilde arttırılması, ineklerden daha iyi verim alabilmek için verilen hormonlar, kimyasal maddeler ve erken kesim gibi işlemler bu sorunun insan faktörüne dayandığını göstermektedir.

Bu kapsamda küresel ısınmaya neden olan etkenlerin çoğunun insan kaynaklı olduğu söylenebilir. Hem artan nüfus yoğunluğuyla doğaya kaldıramayacağı oranda yük bindirmek hem de konforu ve zenginliği en üstte tutmak için tüketimi bilinçsizce devam ettirmek sürdürülemez bir yaşamın temelini oluşturmaktadır. İnsanlığın karşılaştığı bu felaketi durdurmak için çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması gerekmektedir. Çevresel sürdürülebilirliği sağlamak için (doğal kaynakların kullanımı, ekolojik yönetim, kirliliği önleme, küresel ısınmaya neden olan etkenlerin azaltılması) yapılacak olan çalışmalara ciddi anlamda yoğunlaşılması umut vadetmektedir. Bununla birlikte çevresel sürdürülebilirliğin ekonomiyle birleşiminden doğan enerji verimliliği ve doğal kaynakların kullanımındaki sübvansiyon teşviklere yönelmek de önemli gelişmeler arasındadır.

Klasik enerji kaynakları yerine daha temiz ve sürdürülebilir yöntemlere geçiş için doğal kaynaklardan (rüzgâr ve güneş enerjisi) elde edilen enerjilerin kullanımını arttırmak ve daha ucuz olacak şekilde üretimini sağlamak sürdürülebilir çevre için gereklilik taşımaktadır. Ancak ekonomik nedenlerle veya alışkanlıklarımızla daha ucuz ve kolay ulaşılabilir kaynaklara yöneldiğimiz, belli bir



## KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- Acemoğlu, D. & Robinson, J. A. (2012). *Ulusların Düşüşü*. İstanbul: Doğan.
- Acosta, S., & Hsu, H. Y. (2014). Shared academic values: testing a model of the association between Hong Kong parents' and adolescents' perception of the general value of science and scientific literacy. *Educational Studies*, 40(2), 174-195.
- Adler, A. (2012). On the origin of striving for superiority and social interest. In J. Carlson & M. Maniaci (Eds.), (pp. 47-56). New York, NY: Routledge.
- Akcan, A. T., Malkoç, S., & Kızıltan, Ö. (2018). Akademisyenlere göre akademi ve akademik kültür. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 569-591.
- Akgeyik, T. (2017). Lisansüstü programlara öğrenci seçiminde sübjektiflik eğilimi: Giriş mülakatlarına ilişkin bir araştırma, *Journal of Higher Education*, 7(2), 1-7.
- Akıncı, Ş. (2018). Ortadoğu ve Kuzey Afrika'da yoksulluk sorunu: Ekonometrik bir değerlendirme (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aksu, M.B., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(9), 17-42.
- Akyol, B., Yılmaz, K., Çavuş, B., & Aksoy, V. (2018). Akademisyen yöneticilerin görüşlerine göre Türkiye'de yükseköğretimin sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 111- 131.
- Akyüz, Y. (2010). Türk eğitim tarihi, MÖ 1000-MS 2010, Ankara: Pegem Akademi.
- Al, U. ve Soydal, İ. (2014). Akademinin atıf dizinleri ile savaşı, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31(1), 23-42.
- Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.

- Alhas, A. (2006), Lisansüstü eğitim yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aliusta, G. O., Özer, B., & Kan, A. (2015). Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki okullarda uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 77-91.
- Anderson, Tom (2003). *Art Education for Life The International Journal of Art and Design Education*, 22(1), 58-66. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-5949.00339>.
- Appel, M. (2020). Performativity and the demise of the teaching profession: the need for rebalancing in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 301-315.
- Arslan, Y. (2011). Eğitim fakültelerinin öğrenci sayısı ve öğretim üyesi sayısı değişkenlerine göre incelenmesi, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 8-10 Eylül 2011, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Aslan, A. K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.
- Aslanargun, E., & Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 50-64.
- Attard, A., E. Di Lorio, K. Geven, and R. Santa. 2010. Student-centred Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions. Brussels: European Students Union. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf>.
- Ayboğa, E. (2010). *Yaşam hakkı olarak su*. İstanbul: Sosyal Değişim Derneği.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 397-420.
- Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development-Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Aykaç, N., Bilgin, H., & Toraman, Ç. (2015). Pedagojik formasyon programının öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 127-148.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bakioğlu, A. (2014). Karşılaştırmalı eğitim yönetimi/PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri, Ankara: Nobel Yayın.
- Balı, O., & Dönmez, B. (2018). Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 284-309.

- Ball, S. J. (2018). Commercialising education: profiting from reform. *Journal of Education Policy*, 33(5), 587-589.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How The World's best performing school systems come out on top. London: McKinsey and Company.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2010). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 129-135.
- Bayram Jacobs, D. (2012). Japonya'da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde Japon yaklaşımı: "Ders Araştırması". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 33-54.
- Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Bıkmaz, F. (2020). Pedagojik formasyon kaldırıldı mı? <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/pedagojik-formasyon-kaldirildi-mi-formasyon-icin-bakan-selcuktan-aciklama-hak-kaybi-olmayacak-41565363>.
- Biesta, G. (2010). Good education in age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta, G. (2015a). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*, 14(2), 194-210.
- Biesta, G. (2015b). How does a competent teacher become a good teacher? On judgment, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3-22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Biesta, G. (2015c). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.
- Biesta, G. (2019). What if? Art education beyond expression and creativity. *The International Encyclopedia of Art and Design Education*, 1-10.
- Binder, M. (2016). "... Do it with joy!"—Subjective well-being outcomes of working in non profit organizations. *Journal of Economic Psychology*, 54, 64-84.
- Blackmore, C. (2009). Social learning and environmental responsibility. In The environmental responsibility reader, (Ed. M. Reynolds, C. Blackmore, and M.J. Smith). 229-235. London: Zed Books.
- Blair, T. (1999). Foreword to A Better Quality of Life, the UK's first Sustainable Development Strategy, London: The Work Foundation.
- Blandy, D. (2011). Sustainability, participatory culture, and the performance of democracy: Ascendant sites of theory and practice in art education. *Studies in Art Education*, 52(3), 243-255.

- Blowers, A. (1997). *Environmental Planning for Sustainable Development*. In Blowers, A. and Evans, B., (eds.), *Town Planning Into the 21st Century*, London: Routledge, 33-54.
- BM. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Erişim tarihi: 17.03.2020.
- Bocking, P. (2015). Why Do Governments Adopt Neoliberal Education Policies? Critical Theory on Policy Movement in the Context of Contemporary Reform in Mexico. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, 26, 74-100.
- Bogotch I. ve Shields C. M. (Ed.) (2014). *International Handbook of Educational Leadership Social (In)Justice*, New York London: Springer, ISBN 978-94-007-6555-9 (eBook).
- Bonnett M (2002) Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental education research*, 8(1), 9-20.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *ScienceDirect*, 39(3), 370-380. doi:10.1016/j.system.2011.07.009.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409.
- Boydak Özan, M. B., Şener, G. ve Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Bozdoğan, R. (2005). Sürdürülebilir Gelişme Düşüncesinin Tarihsel Arka Planı, *Journal of Social Policy Conferences*, 50, 1011-1028.
- Bozyiğit, S. (2017). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. 2 nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS). 521-543.
- Braedley, S., & Luxton, M. (Eds.). (2010). *Neoliberalism and everyday life*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press
- Burford, G., Hoover, E., Velasco, I., Janoušková, S., Jimenez, A., Piggot, G., Podger, D. & Harder, M. K. (2013). Bringing the "missing pillar" into sustainable development goals: Towards intersubjective values-based indicators. *Sustainability*, 5(7), 3035-3059.
- Burroughs, E. A., & Luebeck, J. L. (2010). Pre-service teachers in mathematics lesson study. *The Mathematics Enthusiast*, 7(2-3), 391-400.
- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: Curriculum implications. In E. Fisk (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning*, 35-46. Washington, DC: The Arts Education Partnership and the President's Committee on the Arts and the Humanities.

- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). Sanat eğitimi ve öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caldicott, H. (2009). *If You Love This Planet: A Plan to Save the Earth (Revised and Updated)*. New York: WW Norton & Company.
- Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). Education System Alignment for 21st Century Skills: Focus on Assessment. Washington: *Center for Universal Education at The Brookings Institution*.
- Carlozo, L. (2012). Why college students stop short of a degree? <https://www.reuters.com/article/us-attn-andrea-education-dropouts/idUSBRE82Q0Y120120327>
- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 343-365.
- Ceylan, M. ve Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- Chaaban, Y. (2017). Examining changes in beliefs and practices: English language teachers' participation in the School-based Support Program. *Professional development in education*, 43(4), 592-611.
- Chalkley, B., Haigh, M., & Higgitt, D. (2013). *Education for sustainable development: papers in honour of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. New York: Routledge.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Chapin III, F.S., Torn, M.S. ve Tateno, M. (1996). "Principles of Ecosystem Sustainability". *American Naturalist*, 148(6), 1016-1037.
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932-950.
- Chiu, M. M. & McBride-Chang, C. (2010) Family and reading in 41 countries: Differences across cultures and students, *Scientific Studies of Reading*, 14, 514-543.
- Circle of Blue, (2009). Ten Things to Know about Water; <https://www.circleofblue.org/2009/world/infographic-ten-things-you-should-know-about-water/>
- Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press.
- Connell, R. (2013) The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences, *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112.
- Conner, C. D. (2009). *A people's history of science: Miners, midwives, and low mechanics*. UK: Hachette.
- Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for higher education*, 31(3), 15-22.

- Croteau, D. & Hoynes, W. (2003). *Media Society: Industries, Images and Audiences* Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cunningham, J. (2017). Rhetorical tension in the bureaucratic university. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(3), 305–331. Retrieved from <http://www.jceps.com/archives/3632>.
- Çelik, K., & Erdem, A. R. (2012). Üniversitede çalışan idari personele göre “kayırmacılık” *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (11), 23-30.
- Çirkin, Z., & Göksel, T. (2016). Mutluluk ve gelir. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(2), 375-400.
- D'Agrosa, E. (2008). Making music, reaching readers: Making powerful connections possible for young students. *General Music Today*, 21(2), 6-10.
- Dahlstrom, L. (2007). When eagles are allowed to fly: a global and contextual perspective on teacher education in Ethiopia. *International Journal of Progressive Education*, 3(3), 6-19.
- Daly H.E., Cobb J.C. & Cobb, C. W. (1989). *For the common good: redirecting the economy toward community, the environment, and a sustainable future*. Boston: Beacon Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher Professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- De Vries, S., Van de Grift, W. J. C. M. ve Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(3), 338-357. doi:10.1080/13540602.2013.848521.
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.
- Derya, H. (2015). Almanya ve Japonya'nın sanayileşme sürecinde korumacı politikaların önemi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 97-117.
- Diamond, J. (2019). *Çöküş, toplumlar başarı ve başarısızlığı nasıl seçerler?* İstanbul: Pegasus.
- Diener E. (2009) Subjective Well-Being. In: Diener E. (eds) *The Science of Well-Being*. Social Indicators Research Series, Springer, Dordrecht. (11-58).
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 3-9.
- Disch, S. E.H. (2020). *Teachers' Perceptions of the Contribution of Core Features of Professional Development to Learning and Teaching Practice*. (Doctoral Dissertattion). Grand Canyon University, Arizona, USA.

- Doğan, C. D., & Demir, E. (2017). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel makalelerin atıf alma düzeyinin ve h indeksinin yıllara göre incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 60, 110-123.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 108-116.
- Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkın, B., Sarı, M., Karakuş, M.; Saduk, F.& Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 1-21.
- Donaldson, G. (2011). Teaching Scotland's Future: Report of a Review of Teacher Education in Scotland. Scotland: Scottish Government. [https://dera.ioe.ac.uk/2178/7/0110852\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/2178/7/0110852_Redacted.pdf).
- Donaldson, G. (2014). Teacher Education and Curriculum Change in Scotland. *European Journal of Education*, 49(2), 178-191.
- Durkheim, E. (2016). Eğitim ve sosyoloji. (P. Ergenekon, Ç.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Dünya Ekonomik Forum (2014). The global gender gap report 2014. Insight Report. [http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR\\_CompleteReport\\_2014.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR_CompleteReport_2014.pdf).
- Eisner, E. (2009). The Lowenfeld Lecture 2008: What Education Can Learn from the Arts, *Art Education*, 62:2, 6-9.
- Eisner, E. W. (2005). Opening a shuttered window: An introduction to a special section on the arts and the intellect. *Phi Delta Kappan*, 87(1), 8-10.
- Engemann, K., Pedersen, C. B., Arge, L., Tsiogiannis, C., Mortensen, P. B., & Svenning, J. C. (2019). Residential green space in childhood is associated with lower risk of psychiatric disorders from adolescence into adulthood. *Proceedings of The National Academy of Sciences*, 116(11), 5188-5193.
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 97-107.
- Erdem, R. (2019). Üniversiteler nereye gidiyor? Akademiye arka sokaklar (Ed. Ramazan Erdem), 1-18. Ankara: Nobel.
- Eren Deniz, E. (2013). Summerhill Özgürlük okulunun kamusal eğitime sağlayacağı katkılar üzerine bir deneme. (der., Nejla Kurul, Tuğba Öztürk, İhsan Metinnam) Kamusal Eğitim, ss. 241-252., Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Eret, E. ve Ok, A. (2010). Prospective English teachers' views on the physical environment, human resources, and program of their departments. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 533-540.
- Esteves, M. H. (2016). Initial Teacher Education in Europe: shaping teachers for the 21st century. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 05, pp. 1-8.
- Fagan, G. (2009). Citizen engagement. In *The handbook of sustainability literacy-Skills for a changing world*, ed. A. Stibbe, 199-203. Dartington: Green Books.

- Finkbeiner, M., Schau, E. M., Lehmann, A., & Traverso, M. (2010). Towards life cycle sustainability assessment. *Sustainability*, 2(10), 3309-3322.
- Fischetti, J. C. (2014). Issues in education: The rubber duckies are here: Five trends affecting public education around the World. *Childhood Education*, 90(4), 316-318.
- Friere (2009). Dönüşümün riskleri ve hissettirdiği korkular. (Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu ).
- Eleştirel Pedagoji Söyleşileri İçinde (169-204). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Fukuyama, F. (2017). *The Great Disruption*. Profile Books.
- Fullan, M. (2013). *Great to Excellent: Launching the Next Stage of Ontario's Education Agenda*.[http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/FullanReport\\_EN\\_07.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/FullanReport_EN_07.pdf).
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). Towards a new end: New pedagogies for deep learning. Seattle, WA: Collaborative Impact.
- Funk, R. (2020). Ben ve biz: Postmodern insanın psikanalizi, (Çev: Çağlar Tanyeri), İstanbul: YKY.
- Gadotti, M. (2010). Reorienting education practices towards sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 203-211.
- Gadotti, M. (2016). Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development, Green Theory & Praxis The Journal of Ecopedagogy, 4(1), 1-12.
- Gardner, H. (2018). Eğitilmemiş zihin, (Çev, Merve Özenç Kasımoğlu), İstanbul: Alfa.
- GATS (GENERAL AGREEMENT ON TRADE IN SERVICES). (1994). Hizmet Ticaret Genel Antlaşması. [https://www.wto.org/english/docs\\_e/legal\\_e/26-gats.pdf](https://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats.pdf).
- Gençaydın, Z. (2002). Sanat eğitimcisi yetiştirmede güzel sanatlar eğitim fakültesi, resim iş bölümünün yeri ve bugünkü durumu. Gazi Üniversitesi 1. "Sanat Eğitimi Sempozyumu". Ankara, 25-30.
- Getenet, S., Trimble, A., & Nailon, D. (2013). Perspectives on professional development in Australian education: Some realities of standards-based professional development. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2(12), 34-48.
- Giesinger, J. (2018). The independence of education. On Education. *Journal for Research and Debate*, 1(1), 1-3.
- Girgin, D. (2007). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ders yüklerinin bilimsel çalışma ve araştırma yapma üzerine etkisi üzerine bir durum çalışması. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. Eskişehir.
- Giroux, H. A. (2009). Dil/Kültürel incelemeler bağlamında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? (Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu ). Eleştirel Pedagoji Söyleşileri İçinde (1-7). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.



- Gracey, M. (2003). Child health implications of worldwide urbanization. *Reviews on environmental health*, 18(1), 51-64.
- Graham Mark A. (2007) Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-based Pedagogy, *Studies in Art Education*, 48, 4, 375-391.
- Gregory, D. (2017). Let's get rid of art education in schools. *Phi Delta Kappan*, 98(7), 21-22.
- Grunwald, M. (2006). **Billions for an inside game on reading**. The Washington Post (October 1, 2006).
- Güçlü, A. (2020). Üniversitesinin önemi. <http://www.egitimistanbul1sube.org.tr/universitenin-onemi-abbas-guclu/>.
- Günel, S. Ö. (2006). Yükseköğretimde yönetim sorunları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Günay, D. (2006). Türkiye'nin üniversite sorunu. *SOBE Sosyal Bilimler Evi Bilimsel Düşünce Dergisi*, 3, 7-20.
- Güner P. ve Akyüz D. (2017). Ders imcesi mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452.
- Gürol, M.; Türkan, A. & Som, İ (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65),103-122.
- Hämäläinen, T. (2013). *Towards a sustainable well-being society*. Helsinki, Finland: Sitra. [http://www.sitra.fi/julkaisut/muut/Towards\\_a\\_Sustainable\\_Wellbeing\\_Society.pdf](http://www.sitra.fi/julkaisut/muut/Towards_a_Sustainable_Wellbeing_Society.pdf). Erişim tarihi:17.03.2020.
- Hanoğlu, M. (2017). Üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi gelirlerinden kimler faydalanır. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 197-202.
- Heick, T. (2018). The 6 stages of a teaching career. [https://www.teachthought.com/pe-dagogy/6\\_stages-teaching-career/](https://www.teachthought.com/pe-dagogy/6_stages-teaching-career/).
- Helbich, M., de Beurs, D., Kwan, M.-P., O'Connor, R.C., Groenewegen, P.P. (2018). Natural environments and suicide mortality in The Netherlands: a cross-sectional, ecological study. *Lancet Planet. Heal.* 2, e134-e139.
- Hickel, J.(2019). A Response To Max Roser: How Not To Measure Global Poverty, <https://www.jasonhickel.org/blog/2019/2/6/response-to-max-roser>.
- Holmberg, J. ve Sandbrook, R. (1992). Sustainable development: what is to be done? J. Holmberg (Ed.), *Policies for a Small Planet*, (pp. 19-38), London: Earthscan.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Huber, S. G., & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM)-an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65-88.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2004) The literacy achievement of Norwegian minority students, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 307-324.

- Hyman, J. (2010). Art and neuroscience. In *Beyond mimesis and convention* (pp. 245-261). Springer, Dordrecht.
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193.
- Inwood, H., & Kennedy, A. (2020). Conceptualising Art Education as Environmental Activism in Preservice Teacher Education. *International Journal of Art & Design Education*, 39(3), 585-599.
- İbiş, E. (2014). Lisansüstü Eğitimin Sorunları. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 117-123.
- İnal, K., Aksoy, N., Ural, A., Albayrak, M.B, Özmen, Ü., Kaymak, M. Ve Atakan, Ö. (2013).
- Eğitimi demokratikleştirmek, (der., Nejla Kurul, Tuğba Öztürk, İhsan Metinnam) Kamusal Eğitim, ss. 211-239, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Jean-Marie, G., & Normore, A. H. (Eds.). (2010). Educational leadership preparation: Innovation and interdisciplinary approaches to the Ed.D. and graduate education. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197.
- Jokela, T., & Coutts, G. (2017). *Relate North: Culture, community and communication*. Lapland University Press.
- Jokela, T., & Coutts, G. (2018). The north and the Arctic: A laboratory of art and design education for sustainability. *Relate North: Art and Design Education for Sustainability; Jokela, T., Coutts, G., Eds*, 98-117.
- Jorgenson, S., & Shultz, L. (2012). Global citizenship education (GCE) in post-secondary institutions: What is protected and what is hidden under the umbrella of GCE? *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1), 1-22.
- Jotia, A.L. (2010). Democratizing education for the enhancement of education for sustainable development: A challenge in Botswana. *International Journal of Scientific Research in Education*, 3(2): 113-12.
- Kabaran, G. G., & Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- Kahyaoğlu, M., & Yetişir, M. İ. (2016). Doğa kavramı ve Çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 159-170.
- Kamerāde, D., & McKay, S. (2015). Is there a subjective well-being premium in voluntary sector employment?. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(6), 2733-2754.
- Kandel, E. R. (2016). *Belleğin peşinde. Yeni bir zihin biliminin doğuşu*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- Kane, R. (2005). Initial teacher education policy and practice. Final report, Wellington: New Zealand Ministry of Education and New Zealand Teachers Council.
- Karaca, E. (2018). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21,61-80.
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 2(1), 3-14.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Karsenti, T. ve Collin,S.(2013). Why are new teachers leaving the profession? results of a canada-wide survey, *Education*, 3(3), 141-149.
- Kayıkcı, K., & Ercan, B. (2013). The Evaluation of Educational Administration and Supervision Graduate Programs in Turkey: A Case Study/Türkiye'deki Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisansüstü Programlarının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 74-94.
- Kellner, D. (2003). Toward a critical theory of education. *Democracy & Nature*, 9(1), 51-64.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of educational research*, 86(4), 945-980.
- Kenning, D. (2019). Art world strategies: neoliberalism and the politics of professional practice in fine art education. *Journal of Visual Art Practice*, 18(2), 115-131.
- Kenny, J. (2018). Re-empowering academics in a corporate culture: An exploration of workload and performativity in a university. *Higher Education*, 75(2), 365-380.
- Kırılmaz, H. ve Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve Postmodernizm Süreçlerinin Tüketim Kültürüne Yansımaları, *İnsan & İnsan*, 3 (8), 32-58.
- Kieran, C., Krainer, K. & Shaugnessy, J.M. (2013). Linking research and practice: Teachers as key stakeholders in mathematics education research. In M.A. Clements, A. Bishop, C.
- Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leung (Eds.), Third international handbook of mathematics education (pp. 361-392). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309-323.
- Kiraz, Z., & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları [The perceptions of teacher candidates regarding the pedagogical formation training they receive]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 1008-1028.

- Kleinhenz, E. and Ingvarson, L. 2004. Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research Papers in Education*, 19(1): 31-49.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). New York: Waxmann Publishing Co.
- Kocabaş, İ. (2019). Öğretmenlik meslek kanunu ile ilgili ilk değerlendirmeler. <http://www.yarimadagazetesi.com/yazi/ogretmenlik-meslek-kanunu-ile-ilgili-ilk-degerlendirmeler/>
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals, *The Journal of Environmental Education*, 51:4, 280-291.
- Kouritzin, S. (2019). Extent and Consequences of Faculty Members' Workload Creep in Three Canadian Faculties of Education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 1092-1120.
- Köse, A. (2017). Pedagojik Formasyon Eğitiminde Görevli Akademisyenlere Göre Pedagojik Formasyon Uygulaması: Sorunlar, Çözüm Önerileri. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 18(2).709-732.
- Kösterelioğlu, İ., Demir, F., Özgürler, S., Ayra, M., Karaman, H., & Cansız, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinin özel alan yeterliklerini kazandırmasına yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 668-674.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Ceylan, N. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre üniversitenin örgütsel imajının değerlendirilmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 885-896.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- Kurowicka-Roman E. (2020). Analysis of changes in the education system in contemporary societies on the example of Poland and Finland. *Journal of Education, Health and Sport*, 10(8): 490-498.
- Kurul, N. (2013). Kamusal eğitim toplantısının ardından kamusallığın dışladıkları üzerine. der., Nejla Kurul, Tuğba Öztürk, İhsan Metinnam) *Kamusal Eğitim*, ss. 1-9, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kurul, N. (2020). Başka bir eğitim hikayesi, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000) Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice, *Journal of Education for Teaching*, 26:2, 117-126.
- Lawrence, S., & Sharma, U. (2002). Commodification of education and academic labour-using the balanced scorecard in a university setting. *Critical perspectives on accounting*, 13(5-6), 661-677.
- Lenz, C., (2013). Sürdürülebilir demokratik toplumlar için eğitimin kilit rolü. (Çev. Tamer, M. G.). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 103-110.

- Lin, M. H., Chuang, T. F. ve Hsu, H. P. (2014). The relationship among teaching beliefs, student-centred teaching concept and the instructional innovation. *Journal of Service Science and Management*, 7, 201-210.
- Lindberg, C. (2007). The need to take responsible and Long-term Decisions. In: *Unesco Today, Journal of the German Comission for UNESCO*, pp. 37-40. Bonn.
- Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about Teaching: Persistent or Malleable? A Longitudinal Study of Prospective Student Teachers' Beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104-113.
- Lubienski, C., Scott, J., & DeBray, E. (2011). The rise of intermediary organizations in knowledge production, advocacy, and educational policy. *Teachers College Record*, 22(1), 1-3.
- Marx, K. ve Engels, F. (1978). *The Marx-Engles Reader*. (edit. Robert C. Tucker). New York: Norton.
- Matoba, M. & Sarkar A. M. R. (2006) Ethnography for Teachers' Professional Development: Japanese Approach of Investigation on Classroom Activities, In: *Comparative Education in Teacher Training*, 4, (Edited by N. Popov, C. Wolhuter, C. Heller & M. Kysilka, Bulgarian Comparative Education Society & Bureau for Educational Services), 116-125.
- Maurer, H., Mehmood, R. and Korica-Pehserl, P. (2013), "How dangerous is the web for creative work?", *Journal of Computing and Information Technology*, Vol. 21 No. 2, pp. 59-69.
- Maurer, M. J. (2000). Professional development in career and technical education. *Professional Development in Career and Technical Education*. In Brief: Fast Facts for Policy and Practice No. 7. Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education, The Ohio State University (ED 448 318).
- Maxey, L., Luna, H. (Eds.), *The Sustainable University: Progress and Prospects*. (pp. 43-76). London: Routledge.
- Maya (2020). <https://www.maya.k12.tr/kurumsal/mayamiz/tarihce>.
- Maya, İ. (2013). Akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara ilişkin algıları (ÇOMÜ eğitim fakültesi örneği). *Turkish Studies*, 8(6), 491-509.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- McComb, V., & Eather, N. (2017). Exploring the Personal, Social and Occupational Elements of Teacher Professional Development. *Journal of education and Training Studies*, 5(12), 60-66.
- McCormick, R. (2017). Does Access to Green Space Impact the Mental Well-being of Children: A Systematic Review. *Journal of Pediatric Nursing*, 37, 3-7.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev. Mustafa Yusuf Eryaman ve Hasan Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432-440.

- Meabon Bartow, S. L. (2013). *Teaching with Social Media: A Multiple Case Foucaudian Discourse Analysis of Participatory and Egalitarian Potential* (Doctoral dissertation, Miami University).
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRET\\_ENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET_ENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf).
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 14-20.
- Merry, J. J. (2013). Tracing the US deficit in PISA reading skills to early childhood: Evidence from the United States and Canada. *Sociology of Education*, 86(3), 234-252.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- MetLife (2013). *The MetLife Survey of the American teacher*. New York: MetLife.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1992). Öğretmen yetiştirmede koordinasyon. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mokhele, M. L., & Jita, L. C. (2012). When professional development works: South African teachers' perspectives. *The Anthropologist*, 14(6), 575-585.
- Moses, İ. (2017). Planning for Quality in Graduate education. Ryan, Y., & Zuber-Skerritt, O. (Eds.). In *Quality in postgraduate education*, Chapter 1, Routledge.
- Mtika, P. ve Gates, P. (2010). Developing learner-centred education among secondary trainee teachers in Malawi: The dilemma of appropriation and application. *International Journal of Educational Development*, 30, 396-404.
- Mudiappa, M. & Kluczniok, K. (2015) Visits to cultural learning places in the early childhood, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, 200-212.
- Mücevher, M. H., & Özdemir, S. (2019). Akademide Olumsuz Davranışlar. *Akademide Arka Sokaklar*, (Ramazan Erdem, Ed.) 149-188, Ankara: Atlas Akademi.
- Myers, D. G. (2015). *Sosyal psikoloji*. (Serap Akfırat, Çev.). Ankara: Nobel.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundation of positive psychology* (pp. 239-263). Netherlands: Springer Science + Business Media.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 199-222.
- Ng, P. T. (2020). The paradoxes of student well-being in Singapore. *ECNU Review of Education*, 3(3), 437-451.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67(2), 130-159.

- NSCD (2010). National Scientific Council on the Development Child and National Forum on Early Childhood Policy and Programs. The Foundations of Lifelong Health are Built in Early Childhood. Cambridge, Mass: Harvard University Center on The Developing Child.
- Nwosu, M. C., & Chukwukaikae, C. O. (2018). Commercialisation of Secondary Education and Effective Staff Management in Private Secondary Schools in Aba Education Sub Zone Abia State. *Journal of Teacher Perspective*, 13(1), 81-93.
- (NSCDC). National Scientific Council on the Developing Child and the National Forum on Early Childhood Policy and Programs (2007). The Science of Early Childhood Development. [https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/05/Science\\_Early\\_Childhood\\_Development.pdf](https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/05/Science_Early_Childhood_Development.pdf).
- OECD. The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Effective Policies, Successful Schools. <https://www.oecdilibrary.org/docserver/ca768d40en.pdf?expires=1612953822&id=id&accname=guest&checksum=26A5577EE7C0B300F0638184BC1BBDC5>.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OECD. The Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). Students' well-being report. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-5-en.pdf?expires=1579853014&id=id&accname=guest&checksum=3654E639E8B8897F7D54887180FFD11>.
- OECD (2019). Pisa 2018 Results What Students Know And Can Do. <https://www.oecdilibrary.org/docserver/5f07c754en.pdf?expires=1642430336&id=id&accname=guest&checksum=E25CB1F67B66C41D5B48F25195663CB7>. Erişim Tarihi: 17.01.2019.
- Ogawa, M. (2002). How are the Novice Getting to be the Expert?: A Preliminary Case Study on Japanese Science Teachers. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 22 (5), (Special Issue), 1082-1102.
- Ogura, Y. & Hatogai, T. (2001). Kagaku kyoiku kaikaku in muketa chugakko rikakyoshi no ishiki to katsudo no jittai: Chosa hokokusho. (Status quo of lower-secondary science teachers' awareness and activities toward science education reform: Research Report), National Research Institute for Educational Policy: Tokyo. (in Japanese).
- Okvuran, A., & Metinnam, İ. (2013). Sanat ve eğitim ilişkisi: Türkiye'de ilköğretim okullarında sanat eğitimi, N. *Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Der.) Kamusal Eğitim*, 341-353.
- Onions. C.T. (1964). The shorter Oxford English dictionary. Oxford: Clarendon Press. Ontario Ministry of Education (2009). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: The Arts*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf>.

- Orhan, E. E. (2017). Türkiye’de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Oruç, K. O., Çekin, E., & Tenderis, A. E. (2010). Türkiye’deki devlet üniversitelerinde öğretim elemanlarının ders yükü. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 213-238.
- Ören, F. Ş., Yılmaz, T., & Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 189-201.
- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) (2020). Kamu personeli seçme sınavı lisans ve Öğretmenlik alan bilgisi testi sonuçları. <https://www.osym.gov.tr/TR,8837/hakkinda.html>.
- Özçakır Sümen, Ö. ve Çağlayan, T. K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Özkök, F., & Gümüş, F. (2009). Sürdürülebilir turizmde bilginin önemi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 51-72.
- Özsoy, S., Ünal, L.I., Güngör, S., Özdemir, Y., Buyruk, H. & Demir, N. (2013). *Türkiye’de eğitim bilimci olmak: Bir kimlik araştırması*, Ankara: A Pegem.Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16.
- Paksoy, S., & Aydoğdu, M. H. (2010). Bölgesel kalkınmada girişimciliğin geliştirilmesi: GAP-GİDEM örnekleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 113-134.
- Pang, H. (2018). How does time spent on WeChat bolster subjective well-being through social integration and social capital?. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2147-2156.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American educational research journal*, 44(4), 921-958.
- Perera, L. D. H. (2014). Parents' attitudes towards science and their children's science achievement. *International Journal of Science Education*, 36(18), 3021-3041.
- PIRLS (2011). Progress in International Reading Literacy Study, <https://timssand-pirls.bc.edu/pirls2011/index.html>.
- Pigou, A. (1920). *Income*. Lodon: Macmillian.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. Chicago: Chicago Üniversitesi Yayınları.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 249-262.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act?. *Journal of educational change*, 12(1), 1-23.



- Pruitt, D. G. (1998). Social conflict. D. Gilbert, S. T. Fiske ve G. Lindzey, (Ed.), Handbook of social psychology: Vol: 2 içinde (470-503). New York: McGraw-Hill.
- Ramachandran, V. S. and Hirstein, W. (1999), "The Science of Art: A Neurological Theory of Aesthetic Experience", Journal of Consciousness Studies 6, 6/7: 15-51.
- Ratiu, D. E. (2013). Creative Cities and/or Sustainable Cities: Discourses and Practices, City, Culture and Society, 4: 125-135.
- Resmî Gazete (2004). Umuma açık yerler ve içkili yerler ile resmî veya özel öğretim kurumları arasındaki uzaklıkların belirlenmesine dair yönetmelik, Tarihi: 03.04.2004, Sayısı: 25422. [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_09/04015713\\_umumaacikyonnetmelik.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/04015713_umumaacikyonnetmelik.pdf).
- Resnick, L. B., & Hall, M. W. (1998). Learning organizations for sustainable education reform. *Daedalus*, 127(4), 89-118.
- Rikap, C. (2017). The Differentiated Market-University: Is Commodification Equally Affecting All Universities?. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(3), 266-304.
- Rinaldi, L., & Karmiloff-Smith, A. (2017). Intelligence as a developing function: A neuro-constructivist approach. *Journal of Intelligence*, 5(18), 1-26.
- Rio Deklarasyonu (1992). Declaration of the 1992 Rio Conference on Environment and Development. [https://en.wikipedia.org/wiki/Agenda\\_21](https://en.wikipedia.org/wiki/Agenda_21) Retrieved on: 26 May 2019.
- Roberts, T. G., & Dyer, J. E. (2004). Inservice needs of traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(4), 57-70.
- Robertson, S. (2008). Remaking the world: neoliberalism and the transformation of education and teachers' labor. In M. Compton, & L. Weiner (Eds.), The global assault on teaching, teachers and their unions (pp. 11e36). New York: Palgrave Macmillan.
- Rodopman Arman, A. (2018). Okul Yaşamında Ergen ve Sorunları. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi-Özel Konular*, 4(2), 153-158.
- Rosenthal, E. (2008) China Increases Lead as Biggest Carbon Dioxide Emitter, New York Times. [http://www.nytimes.com/2008/06/14/world/asia/14china.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2008/06/14/world/asia/14china.html?_r=0)
- Rosovsky, H. (2011). Üniversite: Bir dekan anlatıyor. (S. Ersoy, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Ross, E. W. (2019). Society, Democracy, and Economics: Challenges for Social Studies and Citizenship Education in a Neoliberal World. 4th Annual Meeting of the Society for Socio Economic Education and Science, , February 20. 2020, Vienna, Austria.
- Russell, B. (2019). Bilimsel bakış. (Funda Sezer, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Russell, B. (2019). *Sorgulayan denemeler*. (Nermin Arık, Çev.). İstanbul: Say Yayınları
- Russell, B. (2013). Eğitim üzerine. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Russell, B. (2020). Aylıklığa övgü. (Mete Ergin, Çev.). İzmir: Cem Yayınevi.

- Sachs, W. (1997). Sustainable Development, in Redclift, M. and Woodgate, G. (eds.), *The International Handbook of Environmental Sociology*, , 71-80, United Kingdom: Edward Elgar Publications.
- Sachs, W. (2019). *Sürdürülebilir Kalkınma Çağı*, (Barış Gönülşen, Çev.). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınları.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Schlesinger, L., & Jentsch, A. (2016). Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations. *ZDM Mathematics Education*, 1-12.
- Schlosberg, D., & Collins, L. B. (2014). From environmental to climate justice: climate change and the discourse of environmental justice. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 5(3), 359-374.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill.
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development*, 31(5), 425-432.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Sellar, S. & Lingard, B.(2013) The OECD and global governance in education, *Journal of Education Policy*, 28:5, 710-725.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi*, 1(1), 35-47.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.
- Serin, H. ve Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 495-513.
- Shahjahan, R. A. (2015). Being 'lazy'and slowing down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 488-501.
- Shi, L., Delahunty, J., & Gao, X. (2019). Constraints preventing Chinese EFL teachers from putting their stated beliefs into teaching practice. *Professional Development in Education*, 45(5), 774-789.
- Shin, R. (2010). Taking digital creativity to the art classroom: Mystery box swap. *Art Education*, 63(2), 38-42.
- Slaughter, S., & Taylor, B. J. (2016). Introduction. In *Higher Education, Stratification, and Workforce Development: Competitive Advantage in Europe, the US, and Canada*. London: Springer.

- Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37.
- Solow, R. M. (1986). On the intergenerational allocation of natural resources. *The Scandinavian Journal of Economics*, 88(1), 141-149.
- Sözcü (2020). Torpili olana engel yok. <https://www.sozcu.com.tr/2020/gundem/torpili-olana-engel-yok-6025921/>.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Speth, J. G. (2008). Forward. In A. A. Leiserowitz & L. O. Fernandez, Towards a new consciousness: Values to sustain human and natural communities. New Haven: Yale School of Forestry & Environmental Studies.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L.H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S. and. Toia, R (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 181-189.
- Steensen, J. (2006). Global trends on local grounds e the case of teacher education in Denmark and Sweden. Umeå University. In L. Dahlström, & J. Mannberg (Eds.), Critical educational visions and practices in neo-liberal times (pp. 91e102). Sweden: Global South Network Publisher.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings 6. Cambridge: Green Books.
- Sterling, S. (2008). Sustainable education-towards a deep learning response to unsustainability. *Policy & Practice-A Development Education Review*, (6), 63-68.
- Sterling, S. (2010). Sustainable education. In *Science, Society and Sustainability* (pp. 127-140). New York: Routledge.
- Sterling, S. (2013). The sustainable university: Challenge and response. In *The sustainable university* (pp. 43-76). London: Routledge.
- Stevenson, A., & Robins, B. (2012, March 12). Principals want more power but no strings. *Sydney Morning Herald* [www.smh.com.au/national/education](http://www.smh.com.au/national/education) (<http://www.smh.com.au/national/education>).
- Suizzo, M., & Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology*, 27(4), 533-556.
- Svinicki, M. D. (2004). Learning and motivation in the postsecondary classroom. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Şahin, İ., & Beycioğlu, K. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50.
- Şeker, M. (2009). Mutluluk ekonomisi. *Sosyoloji Konferansları*, (39), 115-140.
- Şemin, K. F. (2020). Developing Sustainable Education Disposition Scale and Teacher Views regarding the Education Disposition. *Journal of Education and Future*, (17), 65-81.

- Şişman, M., Güleş, A. & Dönmez, H. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2021). Paris Antlaşması, <https://iklim.csb.gov.tr/paris-anlasmasi-i-98587>.
- Talim ve Terbiye Kurul Kararları (2020). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları ile ekli çizelgede değişiklik yapılması, <https://www.memurlar.net/haber/914340/meb-formasyonun-kaldirdigini-duyurdu.html>.
- Tan, C. Y. (2017). Do parental attitudes toward and expectations for their children's education and future jobs matter for their children's school achievement?. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1111-1130.
- Tao, S. S., Lau, E. Y. H., & Yiu, H. M. (2019). Parental Involvement After the Transition to School: Are Parents' Expectations Matched by Experience?. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 637-653.
- Taşdan, M., & Çuhadaroğlu, E. O. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme ilişkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 5(10), 209-224.
- Taşdemir, M., Taşdemir, Ö. G. F., Dağdelen, B. U. S., Kılıç, B. U. E., Şahin, B. U. C., & Dağıstan, B. U. A. (2018). Veli algısı ve beklentisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 27-39.
- Tatto, M. T., & Plank, D. (2007). The dynamics of global teaching reform. In T. Tatto (Ed.), *Reforming teaching globally* (pp. 267e278). Oxford, UK: Symposium Books.
- Taylor, A. (2019). *Democracy may not exist, but we'll miss it when it's gone*. New York, NY: Metropolitan Books.
- TEDMEM. (2018). 2017 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM değerlendirme dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin Epik, M., (2020), Psikososyal bir risk olarak işyeri intiharı, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(2): 175-197.
- Tezişçi, S. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitelerinin örgütsel imajına ilişkin algıları. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education*, 7, 3, 245-264.
- Thompson, M.W. **Bush brother's firm faces inquiry over purchases**, New York Times (November 7, 2007).
- Tilbury, D. (2014). Education for sustainability in higher education. Report commissioned by UNESCO ESD secretariat to inform the 3rd Global DESD report and global action programme.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood*. New York, NY: Atria Books.

- Uğurluoğlu, D., Şenol, O., & Tüfekçi, N. (2019). Teoriden pratiğe lisansüstü eğitim süreci. (Ramazan Erdem, Ed.). Akademide Arka Sokaklar, Ankara: Nobel, 95-126.
- Ujir, H., Salleh, S. F., Marzuki, A. S. W., Hashim, H. F., & Alias, A. A. (2020). Teaching Workload in 21st Century Higher Education Learning Setting. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(1), 221-227.
- Uljens, M. (2005). Finlandiya'da PISA sonuçları. Başarı ile ilgili perspektifler ve açıklamalar.
- Vaisa'daki Åbo Akademi Üniversitesi'nde "Küresel bir perspektiften Finlandiya-İsveç okulu" PISA konferansında sunum, Mart 2005.
- Uljens, M. (2005). The hidden curriculum of PISA- the promotion of neo-liberal policy by educational assessment, The Presentation in e FERA congress in Vasa, 22-23.11.2007.
- Uluöz, E., Yılmaz, C. Y., & Dinç, Z. F. (2017). Farklı fakültelerde görev yapan akademisyenlerin fiziksel aktiviteye katılım durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(Special Issue 2), 326-336.
- UNESCO (2002). Education for Sustainability – From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004). Education for All: The Quality Imperative (EFA Global Monitoring Report 2005). Paris: UNESCO. UNESCO. (2009). Education for sustainable development.
- [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php.URL\\_ID=23295&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php.URL_ID=23295&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2016).
- United Nations (1995). Conference on Population and Development: Cairo Action Plan, pp. 8-10. United Nations. (2008). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Transmitted to the General Assembly as an Annex to document A/42/427. <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm> (Erişim Tarihi: 17.03.2020).
- Uptin, J. (2020): Changing Australian Education. How policy is taking us backwards and what can be done about it, *Journal of Educational Administration and History*, (Book Review) DOI: 10.1080/00220620.2020.1834363.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 72-92.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12.

- Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *school effectiveness and school improvement*, 23(3), 285-304.
- Van Hartesveldt, C., & Giordan, J. (2008). Impact of Transformative Interdisciplinary Research and Graduate Education on Academic Institutions. Workshop Report. *National Science Foundation*.
- Veenhoven, R., & Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk: Bugün daha mutlu muyuz?. Dumludağ, D., Gökdemir, O., Neyse, L. & Ruben, E. (Eds) 'İktisatta davranışsal yaklaşımlar (Behavioral approaches in economics)', 201-230. Ankara: İmge Kitabevi.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Villegas-Reimers, E., & Reimers, F. (2000). Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it. *Board on International Comparative Studies in Education (BISCE) of the National Research Council, Washington DC*.
- Vivien, Franck, D. (2008). "Sustainable Development: An Overview of Economic Proposals", *Sapiens*, 1(2), 1-8.
- Vos, T., Allen, C., Arora, M., Barber, R. M., Bhutta, Z. A., Brown, A., ... & Coggeshall, M. (2016). Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 310 diseases and injuries, 1990–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015. *The Lancet*, 388(10053), 1545-1602.
- Walden, R. (2015). The school of the future: conditions and processes—Contributions of architectural psychology. In *Schools for the Future* (pp. 89-148). Springer, Wiesbaden.
- Ward, T.B. and Sonneborn, M.S. (2009) Creative Expression in Virtual Worlds: Imitation, Imagination, and Individualized Collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 211-221.
- Watts, R. E. (2015). Adler's Individual Psychology: The original positive psychology. *Revista de Psicoterapia*, 26, 123-131.
- Wei, L., Gao, F. (2017). Social media, social integration and subjective well-being among new urban migrants in China. *Telematics Inf.* 34, 786-796.
- Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell, Victoria: Acer Press.
- Wheeler, K. A., & Bijur, A. P. (2000). *Education for a sustainable future: a paradigm of hope for the 21st century* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
- WHO (2012). World Health Organization [https://www.who.int/mental\\_health/management/depression/wfmh\\_paper\\_depression\\_wmhd\\_2012.pdf](https://www.who.int/mental_health/management/depression/wfmh_paper_depression_wmhd_2012.pdf), Erişim Tarihi: 17.03.2020.

- Wike, R., Silver, L., Castillo, A. 2019. *Many Across the Globe Are Dissatisfied With How Democracy Is Working*. Washington, DC: Pew Global Research.
- Wikipedia (2020). <https://en.wikipedia.org/wiki/Sustainability>.
- Wilson, M. C., & Wu, J. (2017). The problems of weak sustainability and associated indicators. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 24(1), 44-51.
- Wiseman, A. W., & Zhao, X. (2020). Parents' expectations for the educational attainment of their children: A cross-national study using PIRLS 2011. *PROSPECTS*, 1-22.
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university: Managing the university in transition*. Edward Elgar Publishing.
- Yalçın İncik, E., & Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: Mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1653-1676.
- Yalçın, Ö. (2011). Kaybettiren bencillik: Toplumsal ikilemler konusunda bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 18-34.
- Yavuz, V. A. (2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından sürdürülebilir üretim stratejileri/Concept Of Sustainability And Sustainable Production Strategies For Business Practices. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 63-86.
- Yazar, T., Aslan, T., & Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593-605.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu). (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar. [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim\\_ogretim\\_daire\\_bsk/pedagoji-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagoji-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx).
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- YÖK (2020). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/pamukkale-uni-rektor-karar.aspx>.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2019). Üniversite adayları öğrencilerin tercih süreciyle ilgili görüş, beklenti ve eğilimleri. [https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/Haber%20%C4%B0%C3%A7erisindeki%20Belgeler/Dosyalar/2018/yok\\_un\\_tercih\\_anketi\\_sonuculandi.pdf](https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/Haber%20%C4%B0%C3%A7erisindeki%20Belgeler/Dosyalar/2018/yok_un_tercih_anketi_sonuculandi.pdf)
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-faulteleri.pdf>.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2020). Türkiye'de bulunan eğitim fakülteleri, <https://istatistik.yok.gov.tr/>.

- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1544-1552.
- Zeichner, K., & Ndimande, B. (2008). Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the U.S.A. and Namibia. *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 331-343.
- Zeki, S. (1999). *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, E. (2009) Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice, *Studies in Art Education*, 50:4, 382-399.



# Süreç ve Tür Odaklı OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİ

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN

3. Baskı

“İÜC Cumhuriyet’in 100. Yılına 100 Kitap Projesi kapsamında yayımlanmıştır.”



Ankara

2022

## Süreç ve Tür Odaklı OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİ

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN  
ORCID: 0000-0002-4094-5215

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın, satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekânîk, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-342-8  
e- ISBN : 978-605-170-749-5  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

DİLİDÜZGÜN, Şükran  
Süreç ve Tür Odaklı  
OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİ

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye  
2022, 3. Baskı, x+270 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-342-8  
e- ISBN : 978-605-170-749-5

### Dil Bilgisi, Türkçe, Eğitim

Dil, Dil Öğretimi, Sözlü Anlatım, Yazılı Anlatım, Metin, İletişim, Bağlam, Bağlaşıklık, Bağlaşıklık, Yazma, Yazma Eğitimi, Süreç Odaklı, Tür Odaklı, Anlatım Biçimleri, Tanımlama, Örnekleme, Alıntı Yapma, Benzetme, Nesnel, Öznel, Yazma Becerisi, Okuma, Paragraf, Bağlam, Yazma Süreci, Konu, Biçem, Ana Düşünce

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



Annem Gülseren ve babam Cemal Kahraman'a  
minnetle...



## ÖN SÖZ

Ana dili ediniminde bireylerin sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini edindikleri görülür. "Yazma; dil becerileri içinde insanların yapmaktan çekindiği, sevmediği ve en çok korktuğu beceridir." desek yanlış olmaz sanırım. Türkçe derslerinde müfredatın yetiştirilmesi için en az zamanın, Türkçe ders kitaplarında da en az yerin ayrıldığı beceri, yazma becerisidir. Evet, gerçekten de yazma beceresi dil becerileri içinde geliştirilmesi en zor olan beceridir; bu görüşe sanırım kimse karşı çıkmayacaktır. Okumada zihni harekete geçiren hazır bir uyarıcı varken, yazmanın uyarıcısı bellek ve çağrışımlarla zihnimiz tarafından üretilir. Zihnin ürettiği bu çağrışım ve düşünceleri alıcının anlayacağı şekilde kurgulamak, doğru ve tam ifadeleri bulabilmek büyük bir bilişsel çaba gerektirmektedir. Bununla birlikte dilin ve düşüncenin gelişmesinde en büyük katkısı sağlayan beceri de yazma becerisidir. Dil kullanımı yazmayla pekiştirilir, dil becerisindeki yetkinlik ve eksiklikler yazma sürecinde ortaya çıkar, yazmada düşünce ve dil keşfedilir, bu bağlamda yeni stratejiler geliştirilir ve yenilenip değiştirilir.

Bireysel, toplumsal, eğitsel ve meslekî alanda herkes bir şekilde yazılı metin üretme durumundadır. Üretilen her metin de belli bir türün temsilcisidir. Bireylerin sözcük dağarcığı ve dilbilgisi yetileri bu metin türlerini üretmeleri için yeterli değildir. Dil kullanımında dilsel yapıların bağlam içinde seçilmeleri, bir araya getirilmeleri ve uygun bir şekilde dizilerek hedeflenen iletişimsel amaçları yerine getirmeleri önemlidir. Her iletişimsel amaç farklı dilsel öğeler ve metin yapıları ile oluşturularak metin türleri oluşturulur. Sözcüklerin ve tümcelerin bağlam dışında anlamlandırılmaları mümkün olmadığı için dil öğretiminde de bağlam dışlanamaz. Dil öğelerinin bağlam içinde anlam kazanmasıyla da metin oluşur; yani metin oluşturmadan ya da çözümlemeden iletişime katılmak mümkün değildir. Her metin de belli bir türün temsilcisi olduğu için (Türsüz metin olmaz.) anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin metin çözümleme ve metin oluşturma becerilerinin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. O halde, normal olarak, dil öğretiminin ana maddesini metin türleri oluşturmalarıdır.

Bireyin metin üretmesi metin üretme koşullarını içselleştirmesi ile olanaklıdır. Nitelikli bir metnin özellikleri nelerdir, metin nasıl yazılır, okurun beklentileri nelerdir, yazarın tüm bu soruların bilincinde olması gerekir. İletişim amacına uygun olarak, iletişim bağlamıyla uyumlu, bütünlük taşıyan, tutarlı bir metin nasıl oluşturulur? Türkçe

derslerinde bu bilgiler öğrencilere kuramsal olarak verilmekte, daha sonra da öğrencilerin böyle metinler oluşturmaları istenmektedir. Türkçe dersi bilgi değil beceri dersidir. Dolayısıyla ders esnasında öğrencileri kendi başına bırakıp ve belli bir zaman verip "Atasözünü açıklayan ya da B konusunda düşündüklerini anlatan bir yazı yazınız." denilerek sadece öğrencilerin yazılarının toplandığı, çoğu zaman da öğrenciye dönüt verilmediği bir kompozisyon yazma saati ile yazma becerisinin geliştirilemeyeceği açıktır. Dil dersi düşünme dersidir, öğrencileri dili kullanarak bilişsel süreçlere girebilecekleri etkinlikler içine sokmak gerekir. Türkçe dersini tüm diğer derslerden ayıran ve "Türkçesi iyi olmayanın diğer dersleri de iyi olmaz. Türkçe, derslerin anasıdır." sözlerinin hakkının verildiği Türkçe dersleri böyle etkinliklerle gerçekleştirilir. Öğrenciler iletişimi yani iletişimin somut göstergelerini çözümlyerek dil ve dil kullanımını çözebilir ve tüm dil becerilerinde başarıya ulaşabilirler.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için okuma becerisinin geliştirilmesi ön koşuldur. Öğrenciler farklı amaçlarla farklı türlerde kurgulanmış metin türlerinin yapılarını çözümlenebilecekleri okuma etkinlikleri ile ne ve nasıl yazmaları gerektiğini anlayabilirler. Okuma etkinliklerinin amacı ne olmalıdır? Çağdaş dilbilimsel araştırmalar sonucu okuma eylemi söylemi, çözümlene eylemi olarak ele alınmaktadır. Metinler de söylemin somut ve durağan yansımalarıdır. Metin çözümlene yani metnin genel anlamını çıkarma; metnin kime, hangi ortamda, hangi amaçla yazıldığı ve nasıl oluşturulduğunun (hangi bölümleri, dil yapılarının bulunduğu ve bunların nasıl düzenlendiği) belirlenmesidir. O zaman, yapılan her okuma etkinliği metin yapısının bir yönünü ortaya çıkaracak nitelikte olmalıdır; aksi takdirde yapılan etkinliğin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir işlevi olması mümkün olmaz. Yapılan bir etkinlikle öğrenciler çok eğlenebilir (Örneğin; drama türü bir çalışmadır, ama metin edinci için katkı sağlayıcı bir içerik taşıyamaz.) ya da öyküleyici metinler/bilgi iletilen metinler için metnin yüzeysel yapısında yer alan 5N1K soruları vb. ile çok sıkılabilirler. Türkçe dersi de her ders aynı etkinliklerin yapıldığı tek düze bir derse dönüşür, oysa Türkçe dersi öğrencilerin keşfederek öğrenme yetilerini geliştirebilecekleri potansiyele sahip bir derstir.

Bu düşünceler ışığında hazırlanan bu kitapta kuramsal bilgi vermekten ziyade öğrencilerin metinlerle düşünerek ve uygulamalar yaparak okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklere ağırlık verilmiştir. Okuma ve yazma becerilerinin temelini metin türü ve öğrencilerin bu becerileri geliştirmeleri için geçirmiş oldukları süreç oluşturmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin metin türlerinin amaçlarını, yapılarını ve farklı iletişimsel amaçların hedef kitleye göre nasıl gerçekleştirildiğini çözümlenmeleri üzerine odaklanılmıştır. Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi başlıklı bu kitap, öğrencilerin okumadan yazmaya nasıl bir yolculuğa çıkmaları gerektiği konusunda alanda çalışanlara bir öneri niteliğindedir. Bu nedenle kitapta çağdaş görüşler bağlamında dil anlayışı, anlama ve anlatma becerileri, yazılı ve sözlü anlatım

farklılıkları, iletişimde metin, metin gerçeği, yazma eğitiminde metin ve metin türlerinin önemini ele alan kuramsal bölümlerden sonra sınıf içi uygulamalara yer verilmiştir. Konuların ve metinlerin anlatımından çok, uygulama ile nasıl öğrenileceği konusuna, düşünerek kuramsal bilgiye varılmasına ve bu bilgilerin içselleştirilmesine ağırlık verilmiştir.

Okumadan yazmaya doğru giden dil becerilerinin geliştirilmesinde öncelikle okuma metinlerinin tür bağlamında amaçları, hedef kitleleri, biçemleri ve kurguları (yapıları) bağlamında çözümlenerek nasıl oluşturulduklarının keşfedileceği etkinlikleri içeren bir bölüm (5. bölüm) oluşturulmuştur. 6. bölümde ise öğrencilerin; bilgi ekleyerek/çıkararak, biçemini değiştirerek yani metne müdahale ederek metin üzerine üretme çalışmaları ile metinle yarı bağımlı şekilde çalışmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Kitabın son bölümü olan 7. bölümde öğrencinin süreç odaklı yazma aşamalarını yaşayarak öğreneceği, her aşamada yetkinlik kazanabilmesini amaçlayan etkinlikler düzenlenmiştir. İster okuma ister yazma etkinlikleri olsun tüm çalışmalarda, doğal olarak, metni araştırma konusu yapan metindilbilimin ilkeleri temel alınmıştır.

Elinizdeki kitap, yine *Anı Yayıncılık*'ta baskısı yenilenen *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi-Uygulamalı Bir Yaklaşım* (2017) kitabımın devamı niteliğini de taşımaktadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında yaptığım derslerde öğrencilerle paylaştığım, tartıştığım ve ürettiğim etkinliklerin bu kitapla herkese ulaşabilecek bir duruma gelmesinden ayrıca büyük mutluluk duyuyorum. Bu çalışma; alanda çalışan öğretmen, akademisyen ve öğretmen adaylarında bir kıvılcım oluşturabilirse ne mutlu bana...

**Prof. Dr. Şükran Dilidüzgün**

**İstanbul, 2021**





# İÇİNDEKİLER

Ön Söz -----v

## 1. BÖLÜM:

### DİL VE DİL ÖĞRETİMİ -----1

1. Dilin Tanımı ----- 2

2. Dil Öğretimi -----3

3. Anlama ve Anlatım -----5

3.1. Anlatımın Amacı ----- 6

3.2. Anlatımın Özellikleri -----7

3.2.1. Doğallık -----7

3.2.2. İlginçlik ----- 8

3.2.3. Yalınlık ----- 9

3.2.4. Tutarlılık ----- 9

3.2.5. İnanırcılık ----- 10

3.2.6. Akıcılık ----- 10

3.2.7. Özlülük ----- 10

3.2.8. Duruluk ----- 11

3.2.9. Açıklık ----- 11

3.2.10. Özgünlük ----- 13

## 2. BÖLÜM:

### ANLATIM YOLLARI -----15

1. Sözlü Anlatım ----- 16

2. Yazılı Anlatım ----- 17

3. Sözlü ve Yazılı Dilin Tipik Özellikleri ----- 18

4. Yazma Becerisi ----- 21

4.1. "Yazma" ve "Yazmak" ----- 21

4.2. Yazmanın İnsan Yaşamındaki Yeri ----- 23

4.3. Okuma ve Yazmanın Ayrılmaz Bütünlüğü -----26

## 3. BÖLÜM:

### METİN VE YAZMA BECERİSİ ----- 31

1. İletişim ve Metin ----- 32

2. Anlama ve Anlatmada Metin Edinci ----- 33

3. Metin Oluşturma Ölçütleri ----- 34

3.1. Metin Odaklı Ölçütler ----- 34

3.1.1. Bağlaşıklık ----- 34

3.1.2. Bağdaşıklık ----- 36

3.2. Bağlam Odaklı Metin Oluşturma Ölçütleri ----- 38

3.2.1. Amaca Uygunluk ----- 38

3.2.2. Kabuledilirlik ----- 39

3.2.3. Duruma Uygunluk ----- 40

3.2.4. Bilgisellik ----- 41

3.2.5. Metinlerarasılık .....	41
4. Metin Türleri ve Yazma .....	43

#### 4. BÖLÜM:

#### YAZMA EĞİTİMİ .....

Yazma Eğitimi .....	50
1. Yazma Eğitiminin Amaçları ve Bileşenleri .....	50
2. Yazma Stratejileri .....	55
3. Yazma Eğitimi ve Metin Türü/Yapısı .....	56
4. Yazma Öğretiminde Temel Yaklaşımlar .....	60
4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı .....	60
4.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı .....	60
4.2.1. Süreç Odaklı Yazma Aşamaları .....	63
4.3. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı .....	65
4.4. Süreç ve Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı .....	66
5. Anlatım Biçimleri .....	70
5.1. Açıklayıcı Anlatım .....	70
5.2. Tartışmacı Anlatım .....	73
5.3. Betimleyici Anlatım .....	77
5.4. Öyküleyici Anlatım .....	82
6. Düşünceyi Geliştirme Yolları .....	84
6.1. Tanımlama .....	85
6.2. Örneklemeye .....	86
6.3. Karşılaştırma .....	87
6.4. Tanık Gösterme ve Alıntı Yapma .....	87
6.5. İstatistiklerden Yararlanma/Sayısal Verilerden Yararlanma .....	88
6.6. Benzetme .....	89
7. Metin Türü ve Anlatım Biçimi .....	91
7.1. Nesnel Anlatım .....	91
7.2. Öznel Anlatım .....	92

#### 5. BÖLÜM:

#### YAZMA BECERİSİ VE OKUMA ETKİNLİKLERİ .....

Giriş .....	96
1. Başlık/İçerik İlişkisini Araştırma .....	100
2. Amaç/Sözce İlişkilerini Araştırma .....	104
2.1. Yapıyı Ana Düşünce ile İlişkilendirme .....	104
2.2. Yazarın Değindiği Noktaları Anlamaya Yönelik Doğru/Yanlış Soruları Sorma .....	111
2.3. Belli Metin Türlerinin Amacını Bulma .....	112
2.4. Aynı Konunun Farklı Bakış Açılılarıyla Yazıldığı Metinlerdeki Düşünceler ve Yazarın Bunu Hangi Dilsel Ögelerle Nasıl Vurguladığını Karşılaştırma .....	114
2.5. Bakış Açısını Belirleme .....	116
2.6. Paragrafların Anlatım Biçimlerini Bulma .....	120
2.7. Farklı Metinlerde Metne Giriş Yöntemlerini Bulma .....	120
3. Bağlam/Sözce İlişkilerini Araştırma .....	122

3.1. Metindeki Boşlukları Doldurma	122
3.2. Metni Belirli Yerlerde Kapama ve Tahmin Görevleri	124
3.3. Aynı Konuda Yazılmış Metinleri Karşılaştırma	127
3.4. Okuyucu Kitlesini Değerlendirme	128
4. Düzenlemeyi Araştırma	129
4.1. Okunan Metinlerde Bağlılık Bağlantılarını Bulma	129
4.2. Metnin Paragraflarını Doğru Sıralama	133
4.3. Metinden Çıkarılan Tümceleri Uygun Yerlere Koyma	135
4.4. Bir Metindeki Düşünce Geliştirme Yollarını Ayırt Etme	138
4.5. Diyagramla/Grafiklerle Gösterme	141
4.6. Ayrıntılı Plan Çalışmaları	151
4.7. Konu Değişimi Belirleyicilerini Bulma	157
4.8. Farklı Türlerdeki Metinleri Karşılaştırma	162

## 6. BÖLÜM:

### YAZMA BECERİSİ VE METİN ÜZERİNE ÜRETME ÇALIŞMALARI ----- 175

Giriş	176
1. Bilgi Ekleme	176
2. Metinden Bilgi Çıkarma	181
3. Metni Tekrar Düzenleme	188
4. Biçemi Değiştirme	193
5. Bakış Açısını Değiştirme	199

## 7. BÖLÜM:

### YAZMA SÜRECİ ÇALIŞMALARI ----- 201

Giriş	202
1. Yazma Öncesi/Hazırlık	202
1.1. Konu Seçimi	204
1.2. Konu Sınırlandırılması	207
1.3. Ana Düşünce Belirleme	209
1.4. Amaç Belirleme	211
1.5. Biçem Belirleme	213
1.6. Düşünce Üretme	214
1.6.1. Beyin Fırtınası	214
1.6.2. Soruları Kullanma	215
1.6.3. Kümeleme	217
1.6.4. Not Alma	218
1.6.5. Serbest Yazma	218
1.6.6. Güçlü Yazma	219
1.6.7. Görselleri Kullanma	219
1.6.8. Sosyal Medyayı Kullanma	220
1.7. Odaklanma	220
1.8. Tasarım/Plan Yapma/Düşünceleri Sıralama/Düzenleme	223
1.9. Ayrıntılı Plan Hazırlamak	224
1.10. Başlık Tasarlama	226
2. Taslak Yazma	229

2.1. Giriş Paragrafı .....	231
2.2. Gelişme Paragraf(lar)ı .....	232
2.2.1. Paragraf Yapısı .....	233
2.2.2. Gelişme Paragraflarında Sıralama .....	235
2.3. Sonuç Paragrafı .....	238
3. Yazma Sonrası .....	239
3.1. Gözden Geçirme .....	242
3.1.1. Bütünlük .....	245
3.1.2. Destek ve Detay .....	247
3.1.3. Tutarlılık .....	249
3.2. Düzeltme .....	252
3.3. Anlatım Bozuklukları .....	256
<b>Kaynakça .....</b>	<b>263</b>

# 1. BÖLÜM

## DİL VE DİL ÖĞRETİMİ

1. Dilin Tanımı

2. Dil Öğretimi

3. Anlama ve Anlatım

3.1. Anlatımın Amacı

3.2. Anlatımın Özellikleri

3.2.1. Doğallık

3.2.2. İlginçlik

3.2.3. Yalınlık

3.2.4. Tutarlılık

3.2.5. İnanırcılık

3.2.6. Akıcılık

3.2.7. Özlülük

3.2.8. Duruluk

3.2.9. Açıklık

3.2.10. Özgünlük

## 1. Dilin Tanımı

Dil, insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliktir. Çıkardığı seslere farklı boğumlama şekilleriyle anlamlar kazandırma sadece insanoğluna has bir yetidir. Hayvanların da birbirleriyle anlaştıkları bazı iletişim biçimleri vardır. Ancak bunlar kendilerinin yarattıkları bir dil değil sezgisel haykırışlardır, bu haykırışlar onlar için bir niyet belirtisi sayılabilir: sevinme, kızma, uyarma vb. Özdemir (2012: 20) işitme dilini ikiye ayırmıştır: ses dili ve söz dili. Bir boğumlamaya uğramayan, söze dönüşmeyen ses dilidir. Davulun sesi gibi hayvanların bağırması, böğürmeleri, çığlıkları da bu tür dile girebilir. Söz dili ise seslerin boğumlanarak bir anlam kazandırıldığı, söyleyiş ya da konuşmayla gerçekleştirilen dildir. Sesler saymaca da olsa sözcüklere dönüşür.

Aslında diğer varlıklar bilişsel açıdan nasıl doğdularsa yine aynı yetilerle ölürlere. Bilişsel bağlamda doğduğu şekilde ölmeyen tek varlık insandır. Bilişsel yetenekler dil yoluyla gelişir ve insan kendini dil yoluyla geliştirir. Dünyayı dil ile tanıyan, kavrayan ve kontrol edebilen insan gelişimin ya da tam tersi bozulmanın tek sorumlusudur. Tabiat dengesi içinde tüm hayvanlar ve bitkiler; yaşam döngüsü içindeki her şey belli bir düzenin parçasını oluşturmaktadır. Bunlardan birisinin tükenmesi düzeni bozacaktır. Örneğin; arıların yok olması ele alınırsa, Einstein "Arılar yok olursa, insanın sadece 4 yıl ömrü kalır" diyerek ilerleyen yıllarda arılarla birlikte insan neslinin de yok olacağını söyler. Arılar tozlaşma ile bitkilerin çoğalmasını sağlamaktadır, onların ortadan kaybolması halinde dünyanın besin kaynaklarının ciddi oranda azalacağı bir gerçektir. O zaman bazı şeylerden daha çok kazanmak için bazı şeyleri heba etmek gerekir. Örneğin, tarım ilaçları gibi arılara zarar verecek maddeler dikkatli ve hesaplı kullanılmalıdır. Dünyadaki denge insanların akıl ve mantık dengesine bağlıdır. Akıl ve mantık düşünmenin bir ürünüdür; düşünmenin aracı da dildir. İnsanlar dillerinde ne kadar yetkin iseler, kavram zenginliği ve kavramlar arasında kurdukları ilişkiler bağlamında bu dengeleri koruyabilirler. Özdemir'e (2012:16) göre, "Bizi öteki canlılardan üstün kılan yanımdır düşünme, tasarlama, akıl yürütme ve anlatma gücümüzdür."

Konuşma ilk temel beceridir ve düşünmenin dil bağlamında ilk ürünüdür. Konuşmak düşünmek demektir. Aristo, "Konuşma sanatını bilen bir kişi düşündüklerinin hepsini söylemez, fakat söylediklerini düşünerek söyler." diyerek konuşma ve düşünme arasındaki ilişkiyi açıklar. Daha sonra kalıcılığı sağlama ve uzak mesafede anlaşma vb. nedenlerle bu farklı boğumlanmalarla anlamlandıran ifadeler biçimlerle gösterilmeye başlanmış ve yazı dili ortaya çıkmıştır. Boileau "Yazmadan önce düşünmeyi öğreniriz." demiştir. "Belleğimizin bir konuda; sonuca varmak amacıyla bilgileri inceleyerek, bilgiler arası karşılaştırmalar yaparak, ilgiler kurarak yeni sonuçlar üretme çalışması vardır düşünmede" (İleri, 2004b: 142). İşitilmeyen konuşma olarak da adlandırılır düşünme.

Duygu ve düşüncelerin sözcüklerle ve kavramlarla ifade edilebilecek şekilde kayıt edilmesi biçimindeki yazı, kaynaklara göre M.Ö. 3000'lere doğru Mezopotamya'da, M.Ö. 3500'lü yıllarda Sümerler tarafından, hemen sonra da Mısır'da ortaya çıkar. "Bugünkü Lübnan çevresinde MÖ 2000 yıllarında yaşayan Fenikelilerin geliştirdiği yazı sistemi (alfabe), deniz ticareti yoluyla Yunanlılara geçmiş ve Yunanlıların bu sisteme ünlüleri de dâhil etmesiyle mevcut alfabe daha da gelişmiştir." (Akçay, 2005: akt. Beyreli, Çetindağ ve Çelepoğlu, 2012:17). Yazının M.Ö. 15000'lerde petroglif adı verilen ve kayaların üzerine çizilmiş işaretlerden doğduğunu kabul eden teoriler de vardır. Yazı dili yazının bulunmasıyla başlar, 1439 yılında matbaanın bulunmasıyla da büyük bir atılım yapar. Son zamanlarda görsel okuma/sunu da yaygın ve pratik bir iletişim biçimi olarak önem kazanmıştır.

Dil, çok yönlüdür; çünkü birçok işleve sahiptir. Öncelikle insanların toplu yaşamaalarının zorunluluğu olarak ortaya çıkan bir *iletişim* aracıdır. Dille ortaya çıkan kavramlaştırma; yani bir şeyi görmeden de ses ve yazı imgesiyle hayal edebilme insanların bunlar hakkında düşünebilmelerini ve düşünce üretmelerini sağlar; dil bir *düşünme* aracıdır. "Ses duyulabilir; oysa sesimgesi konuşmaya dönüştürülmesi de zihnimizde vardır. Sesimgesi, gösterdiği kavram kadar zihinseldir. Düşünme sesle değil sesimgesiyle gerçekleşir." (Adalı, 2003: 97). Dil yaşamın kodlanmasıdır. Bir toplumun gelenek ve görenekleri, değerleri, alışkanlıkları, yaşayış biçimleri, inanışları dili yönlendirir ve geliştirir. Toplumdaki her yenilik dile yansır. Bireyler dillerini öğrenirken kültürlerini de öğrenirler. Her dil belli bir kültürün birikimi, yansıtıcısı ve aynı zamanda geliştiricisidir. Yabancı bir dil öğrenmek de farklı bir kültür öğrenmek anlamına gelmektedir. Çünkü bir dil öğrenmek başka bir dildeki sözcüğün yerine diğer dildeki anlamını koymak değildir; farklı bir bakış açısıyla dünyaya bakmaktır. Bir lisan bir insan demek bir lisan başka bir dünya demektir. Bu nedenle dil aynı zamanda bir kültür aktarım aracıdır. İletişim araçlarından en etkili olan sözlü ve yazılı anlatım ile *kültür aktarımı* daha etkili ve kolay bir biçimde yapılmaktadır (Ungan, 2007).

## 2. Dil Öğretimi

Dil öğrenmenin genel amacı hedef dili akıcı (tereddütsüz), doğru ve edimsel olarak etkili (alıcıcıyı rencide etmeden) bir şekilde kullanabilmektir (Ellis, 2003). Dili akıcı kullanmak, anlamı tam olarak ifade eden sözcükleri amaca uygun olarak diğer sözcüklerle doğru ilişkilendirmeyi gerektirir. Birbiri ardına dizilen tümceler biçim ve içerik olarak birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Söylenen şeyler mantıklı bir şekilde sebep-sonuç, amaç-sonuç, önem vb. ilişkileriyle sıralanmalıdır. Düşünceler kodlanmaktadır aslında. Dili kullanan 'metin üreticisi' her birey, dile yerleşmiş düşünce

## 2. BÖLÜM

### ANLATIM YOLLARI

1. Sözlü Anlatım
2. Yazılı Anlatım
3. Sözlü ve Yazılı Dilin Tipik Özellikleri
4. Yazma Becerisi
  - 4.1. "Yazma" ve "Yazmak"
  - 4.2. Yazmanın İnsan Yaşamındaki Yeri
  - 4.3. Okuma ve Yazmanın Ayrılmaz Bütünlüğü



## 1. Sözlü Anlatım

Sözlü anlatım duygu, düşünce ve isteklerin söz ile anlatılması, konuşmadır, en etkili iletişim yoludur. Kitle iletişim araçları ile sözü en uzak yerlere ulaştırma olanaklarıyla beraber sözlü anlatımın insanın yaşamındaki yeri önemlidir. Sözün önemi ile ilgili birçok atasözü, deyim ve özdeyiş vardır. "Tatlı dil yılanı deliğindin çıkarır, maksadı sözünü aşmak vb. " Ancak, Yunus Emre'nin aşağıda yer alan dizeleri bunu çok etkili olarak anlatır.

*Sözünü bilen kişinin*

*Yüzünü ak ede bir söz*

*Sözü pişirip diyenin*

*İşini sağ ede bir söz*

*Söz ola kese savaşı*

*Söz ola kestire başı*

*Söz ola ağılu aşı*

*Balıla yağ ede bir söz*

*Kişi bile söz demini*

*Demeye sözün kemini*

*Bu cihan cehennemini*

*Sekiz uçmağ ede bir söz*

Yazılı kültür sözlü kültürler tarafından temellendirilir. Konuşmada iletişimin sağlanması için içten davranılması, hazırlanan metnin yeterince bilgilendirici olması, uygun ve yeterli dil düzeneklerinin kullanılması gerekir (İleri, 2004: 104). Bu bağlamda sözlü iletişim dille iletişim ve dil-ötesi iletişim olarak iki türde incelenir (Çotuk-söken; 2013:218): Dille iletişimde, kişiler bilgi ve iletilerini doğrudan ve dolaylı biçimde, araçlar yardımıyla karşısındakilere iletebilirler; dille iletişimde nelerin söylendiği önemlidir. Dil-ötesi iletişimde, sesin niteliği önem kazanır; sesin tonu, şiddeti, hızı, vurgulamalar, duraklamalar, ezgilemeler; neler söylendiğini değil de nasıl söylendiğine ilişkin ipuçları verir bize. Dil-ötesi iletişim görüldüğü gibi dilin bürünsel düzenekleri, diğer bir deyişle parçalarüstü birimleriyle ilişkilidir. İnsanın kılık kıyafeti, fiziksel görünüşü ne olursa olsun gerçek kimliği konuşunca ortaya çıkmaktadır. Köken, yaşayış, değerler, kültürünüz size ait her şeyi konuşmanız ele verebilmektedir. "İnsan giyimiyle karşılaşır, aklıyla uğurlanır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2012: 142)" sözü bunu çok iyi ifade etmektedir. Çünkü konuşma düşüncemizi ve mantığımızın somut göstergesidir. Konuşma da eğitimle geliştirilebilen bir beceridir.

Paul Grice, İşbirliği İlkesi'ne göre karşılıklı konuşmadaki alt ilkeleri şöyle belirlemiştir; tabii ki konuşma eğitiminde de bu ilkeler göz önüne alınmalıdır:

1. *Nitelik (Quality)*: Konuşmada doğru bilgiler sunulmalı, yanlış olduğuna inanılan ya da dayanağı olmayan hiçbir şey söylenmemelidir.
2. *Nicelik (Quantity)*: Konuşmaya katkının 'bilgiselliği', gerektiği kadar olmalıdır. Bilgisellik, yeri geldiğinde yeni ya da tahmin edilemeyecek bilgiyi iletmekle ilgilidir.
3. *Bağlantı (Relation)*: 'İlgili olma' iki noktayı işaret eder: Hangi bilgilerin konuyla ilgili olduğu ve amaca ulaşmak için hangi bilgilerin faydalı olduğu.
4. *Tarz (Manner)*: Bu ilkeyi uygulamaya koymanın yolları şunlardır:
  - Amaçlarınızı, söylediklerinizle yalın bir şekilde sunun.
  - Belirsiz açıklamalardan kaçının, yani seçilmiş ve düzenlenmiş içeriği yüzeysel yapıya aktarmada belirsizlik yaratacak noktalara dikkat edin.
  - Dilsel açıklamalar farklı durumlarda farklı anlamlara gelebildiği için yanlış anlaşılmaktan (ambiguity) kaçının.
  - Söyleyeceğiniz kısa zaman alsın.
  - Anlatacaklarınızı, kolay anlaşılmasını sağlayacak bir sıraya dizin. (Beaugrande ve Dressler, 1981:118-122)

## 2. Yazılı Anlatım

Çocuklar; yaratılışlarından gelen dil öğrenme edinçleriyle, belli bir süre dile dinleme boyutunda maruz kaldıktan sonra iletişim gereksinimleri güdülemesiyle bu iletişim kodunu çözerler ve sesleri söyleyebilme kabiliyetleri doğrultusunda bazı söyleyiş bozukluklarıyla da olsa konuşmaya başlarlar. Sesler dilin ilk yapı taşlarıdır ve konuşma da en temel dil becerisidir. Çocukların konuşmalarının biçimi ve içeriği yakın çevrelerindeki insanlara ve diğer uyaranlara göre değişir ve gelişir. Özel bir engeli olmadıktan sonra öyle ya da böyle konuşamayan insan yoktur. Okuma ve yazma bilmeden yaşamını sürdüren insanların olduğu gerçeği de yadsınamaz. Okuma-yazma öğrenmek okuma ve yazma becerisinin aracıdır. Yetkin okuryazarlar olmak ise bu becerileri öğrenmekle değil içselleştirmekle mümkündür. İçselleştirmek, burada, yetkin bir okuyazarın sahip olması gereken özellikleri eyleme dökülebilmek anlamına gelmektedir. Toplumsal yaşamda da bazı durumlarda bir şeyler (dilekçe, özel mektup, kısa mesaj, bir not vb.) yazma gereksinimi doğar; okuma-yazma bilmeyenler, hatta okuma-yazma bilip de bazı durumlarda gerekli metinleri (CV, dilekçe vb.) yazamayanlar yardım almak zorunda kalırlar. Konuşmak ve yazmak üretici dil becerileridir.

## 3. BÖLÜM

### METİN VE YAZMA BECERİSİ

1. İletişim ve Metin
2. Anlama ve Anlatmada Metin Edinci
3. Metin Oluşturma Ölçütleri
  - 3.1. Metin Odaklı Ölçütler
    - 3.1.1. Bağlaşıklık (Bağdaşıklık)
    - 3.1.2. Bağdaşıklık (Tutarlılık)
  - 3.2. Bağlam Odaklı Ölçütler
    - 3.2.1. Amaca Uygunluk
    - 3.2.2. Kabuledilirlik
    - 3.2.3. Duruma Uygunluk
    - 3.2.4. Bilgisellik
    - 3.2.5. Metinlerarasılık
4. Metin Türleri ve Yazma

## 1. İletişim ve Metin

Yazılı ve sözlü anlatımda kullanılan temel araç dildir. Ancak sözcüklerin anlamlarını bilmek ya da o dilin dilbilgisi yapılarına hâkim olmak o dili anlamak ya da o dilde üretmek için yeterli değildir. Yabancı dil öğrenirken sadece sözcükleri ezberleme ve dilbilgisine yönelik yapısal etkinliklerle öğrencilerin iletişime giremedikleri görülmüştür. Bu tür bir dil eğitiminde dilin anlamsal, toplumsal, kültürel ve edimsel boyutu göz ardı edilir. Çünkü sözcüklerin tek başlarına anlamları yoktur. Bir ses, bir sözcük, hatta bir tümce ancak bağlam içinde anlam kazanır.

Sizin herkesin içinde “A” harfini sesletmenizin bir anlamı yoktur; herkes dönüp bakar ve ne yapmaya çalıştığınızı anlamaya çalışır. O zaman seslerin tek başına bir anlamı yoktur. Arkadaşınıza durduk yere “ceviz” deseniz, şaşkın bir şekilde suratınıza bakar. O zaman sözcüklerin de iletişimsel bir anlamları yoktur tek başlarına. “*Dışarı çık*” tümcesine bakıldığında ise bu tümcenin bağlama göre farklı anlama geldiği, tek başına anlamı olmadığı görülmektedir. “A” sesi bağlama göre şaşkınlık, sevinç, ikaz, azar anlamı taşıyabilir. “Ceviz” sözcüğüne bakıldığında dışarıdan gelen eşine “ceviz” diyen diğer eş, evde eksik olan ve daha önce konuştukları bir şeyin alınıp alınmadığını “Ceviz?” diye sorabilir. “Dışarı çık” tümcesi öğretmen tarafından öğrenciye söylen-diyse bir azar, evde sıkılan birine söylendiyse “Git hava al” ya da bir işadamına söy-lendiyse “Yurtdışına açıl” anlamına gelebilir. O halde iletişimin birimi nedir?

Dilsel iletişim belli bağlamlarda duruma uygun dil öğelerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilir. Bağlama uygun dil kullanımı ile metinler oluşur. Metin en küçük anlamlı iletişim birimidir. Metin olmadan iletişim gerçekleştirilemez. Bir ses, bir sözcük, bir tümce ya da paragraf(lar) bağlam içinde belli bir anlam kazanıyorsa metindir. Dil, içinde seçenekler bulunduran sanal bir sistem iken, metin, dil repertuarlarında bulunan seçeneklerin belli bir yapı içinde kullanıldıkları gerçek bir sistemdir (Beaugrande ve Dressler, 1981:35). Dil kullanımı metinlerle somutlanır ve dil incelemeleri metinler üzerinde gerçekleştirilir. Bilgi vermek, uyarmak, coşku yaratmak gibi belli bir iletişimsel işlev taşıyan mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel açıdan bağlantılı bir bütünlüktür. “Metinler, dilsel alanın dışında oluşmuş ve birikmiş bilginin taşıdığı kültürel, toplumsal ve bir anlamda bireysel özü dilsel öğeler yoluyla alıcısına yansıtan göstergelerdir. Daha açık bir deyişle metin, dilsel olmayan bilgi ile dilsel kullanımın birbirine eklemlendiği bir düzlemdir” (Yalınkılıç, 2019:49). O halde iletişimsel yaklaşımın benimsendiği bir dil öğretiminin de metinler üzerinden gidilerek düzenlenmesi gerekir.

## 2. Anlama ve Anlatmada Metin Edinci

Metin, iletişimsel amacın hedef kitleye yansıtıldığı dil kullanımlarıdır. O zaman iletişimin gerçekleştirilmesi için iletişimde alıcı kanal olarak metinlerin anlaşılması, verici kanal olarak da metin üretilmesi gereklidir. Anlama becerileri metin çözümlenme, anlatma becerileri de metin üretmekle ilgilidir. Okunan, dinlenen söylemlerin anlaşılması metin çözümlenme bilgisini; konuşma ve yazma metin üretme yetisini geliştirmeyi gerektirir. Metin edinci; neyin metin olduğu neyin olmadığını ve nitelikli metin ile nitelikli olmayan metni ayırt etmek, metinlerin amaçlarını belirleyebilmek ve iletişimsel amaçlara uygun metin üretebilmek anlamına gelmektedir.

Metin olmanın temel şartı iletişimsel bir amaç taşımasıdır. Amacı olmayan metin olmaz. Her metin de iletişimsel amaçlarıyla koşut bir takım zorunlu dil öğelerini barındırır. Benzer dil öğelerini bulunduran metinler benzer amaçlara hizmet etmekte ve belli bir metin türü altında da birleşmektedirler. Bir yazının yazarın amacı doğrultusunda oluşan biçimsel ve içeriksel özelliklerine göre girdiği sınıfa ise metin türü denir. Her tür; sezgisel olarak, farklı sosyal ve kültürel amaçları karşılayan farklı bir metin türü altında sınıflandırılmasını sağlayan kendine özgü niteliklere sahiptir (Martin, 1989: akt. Epstein, 2005:351). Metin türleri, bir toplumun bireyleri için benzer iletişim durumlarına cevap verme yollarını sağlarlar; dahası belli iletişimsel olayları yorumlamaları ya da oluşturabilmeleri için bir çerçeve sunarlar (Dilidüzgün, 2017). Yazıların türü kalıplaşmış, demirbaş biçimler değildir. İnsan düşüncesiyle beraber türler de gelişir, değişir, bazen de yok olurlar.

Amacı olmadan hiç kimse ağızını açmaz ya da bir şeyler yazmaz; yine amacı olmadan hiç kimse bir şeyler okumaz ya da dinlemez; diğer bir deyişle metin tüketmez ya da metin üretmez. Amaçsız metin oluşamayacağı gibi türsüz metin de olmaz; her metin mutlaka bir metin türünün temsilcisidir. Öğrenciye metin aracılığıyla kazandırılmak istenen dil becerilerine ilişkin etkinlikler, metinlerin türlerine özgü sözbilimsel, sözdizimsel, biçimsel ve anlamsal yapı özelliklerinin ortaya konulmasıyla iletişimsel işlevlerinin belirlenmesine yönelik olmalıdır. Böylece, öğrenciler içgüdüsel bir biçimde metinleri sınıflandırabildikleri 'metin türü edinci'ni kazanacaklardır (Dilidüzgün, 2017). Bhatia, metin türü edincinin gerçek dünyadaki etkileşimlerde neler olduğunu anlama ve böylelikle de gerçek dünyadaki iletişimsel durumlara katılabilme kabiliyeti olduğunu söyleyerek dil öğretiminde tür bilgisi öğretiminin önemini vurgulamıştır (Paltridge, 2001:7). Metin türü, okuyucuları yönlendiren ve yazarlara yol gösteren, devamlı değişen sosyo-kültürel bir olgudur (Cope and Kalantzis, 1993; Martin, 1989: Akt. Epstein, 2005: 352).

# 4. BÖLÜM

## YAZMA EĞİTİMİ

1. Yazma Eğitiminin Amaçları ve Bileşenleri
2. Yazma Stratejileri
3. Yazma Eğitimi ve Metin Türü/Yapısı
4. Yazma Eğitiminde Temel Yaklaşımlar
  - 4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı
  - 4.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı
    - 4.2.1. Süreç Odaklı Yazma Aşamaları
  - 4.3. Süreç Odaklı Yazma Aşamaları
  - 4.4. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı
  - 4.5. Süreç ve Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı
5. Anlatım Biçimleri
  - 5.1. Açıklayıcı Anlatım
  - 5.2. Tartışmacı Anlatım
  - 5.3. Betimleyici Anlatım
  - 5.4. Öyküleyici Anlatım
6. Düşünceyi Geliştirme Yolları
  - 6.1. Tanımlama
  - 6.2. Örnekleme
  - 6.3. Karşılaştırma
  - 6.4. Tanık Gösterme ve Alıntı Yapma
  - 6.5. İstatistiklerden Yararlanma /Sayısal Verilerden Yararlanma
  - 6.6. Benzetme
7. Metin Türü ve Anlatım Biçimi
  - 7.1. Nesnel Anlatım
  - 7.2. Öznel Anlatım

## Yazma Eğitimi

Bir konuyla ilgili duygu ve düşünceleri aktarmak, yaşanılan bir olayı anlatmak, gözlemleri yazarak paylaşmak için yazar olmak, bu konuda ayrı bir yetenek sahibi olmak gerekmez. Falih Rıfkı Atay “*Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakilere derli toplu anlatabilmek ne meslek, ne de sanattır* (Akt. Güneş, 2004: 91 ).” diyerek herkesin gerekli donanımı edindikten sonra yazabileceğini vurgular. Epstein (2005:355) 1991-2002 yılları arasında farklı üniversitelerde, kolejlerde uygulanan bir projede (Epstein-Jannai, 1996) her hafta öğrencilere bir yazma görevi verildiğini ve bu görevlerde oluşturulan metinlerin çözümlenip üzerinde tartışıldığını söyler. Öğrenciler bu şekilde donanımlı hale gelip yazma becerileri gelişmiştir. Öğrencilerin yazdıkları üzerine tartışılmadığı sürece öğrenci kendinden ne beklediği konusunda bir netliğe ulaşamaz.

### 1. Yazma Eğitiminin Amaçları ve Bileşenleri

- Öğrencilerin belli bir amaç ve kendi özellikleri doğrultusunda, doğru ve etkili bir biçimde yazılı olarak kendilerini ifade etmelerini sağlamak,
- Etkili ve doğru yazmanın özelliklerini öğrencilere tanıtmak ve kazandırmak,
- Öğrencilerin düşünce üretme ve yazma güçlerini geliştirmek,
- Öğrencilere kendi yazdıklarını; içerik, dil bilgisi, yazım ve noktalama kuralları bakımından inceleyerek gerekli düzenlemeleri yapma beceri ve alışkanlığını kazandırmak (Belet, 2008: 111).

Anlatma becerilerinden konuşma dilin doğuşuyla ilişkilendirilir, insanlar eğitim almadan da konuşabilirler, ancak bu beceri konuşma eğitimiyle daha da geliştirilebilir (İşcan, 2011). Öğrenciler tarafından yazma becerisinin “ilham”la ilgili olduğu düşünülür. Yazılı anlatım derslerinde başarısız olmanın sebebi “ilham gelmedi” diye açıklanır. Öğrencilere bir özlü söz ya da atasözü verilir ve bunun üzerine giriş gelişme ve sonuç bölümü olan bir yazı yazmaları için öğretmen tarafından zaman verilir, öğretmen öğrencilerin yazmalarını bekler ve kâğıtlarını toplayıp pek de belirgin olmayan değerlendirme ölçütleriyle değerlendirir. Kompozisyon yazmak öğrencilerin zorlandıkları hatta yapmayı hiç istemedikleri bir değerlendirme şeklidir. Oysa öğretmen yazma derslerinde bir otorite değil bir rehber konumunda olmalıdır.

Demirel’e göre (2002) yazma becerisi dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olduğundan yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir. Buradan hareketle yazma becerisinin geliştirilebilmesi bireyin diğer dil becerileri yardımıyla kendini geliştirmesine ve yazmaya hazır hâle getirilmesine bağlıdır denilebilir (Akt. Maden, Dinçel, Maden, 2015:749). Yazma

becerisi düşüncelerin kümelenmesini, ilişkilendirilmesini ve belli bir iletişimsel amaca göre kurgulanmasını içeren ve öğretilmesi gereken bir beceridir.

Konuşmanın öğrenilebilmesi için dilin, yazmanın öğrenilmesi için de elin işleme gerekir; yani uygulama yapmak şarttır. Rijlaarsdam ve Van Den Bergh (2005:), yazma ile yazmayı öğrenmenin aynı şeyler olduğunun bilinmesi üzerine dikkat çekerekler. Öğrenciye bir atasözü/özlü söz vererek bunu açıklayan giriş, gelişme, sonuç bölümleri olan, mantık sıralaması gözetilen bir kompozisyon yazmalarını istemek yazma öğretimi değildir; bu ancak becerinin sınanması amacıyla kullanılır. Rijlaarsdam ve Van Den Bergh'e göre (2005:4), yazma gerçekten karmaşıktır ve bir hayli çaba gerektirir; içeriği oluşturma, bilgiyi yapılandırma, bilgiyi sözcüklere dökme, gözden geçirme ve dilbilgisel olarak kontrol etme gibi alt aşamalarla uygulama esnasında öğrenciler fazla bir şey öğrenemezler, çünkü bu şekilde öğrenciler öğrenecekleri bir durumda değillerdir. Çok az sayıda öğrencinin güzel yazabilmesinin ise söz konusu durumlarda yazma yapan bazı aktif öğrencilerin üstbilişsel ve üstiletişimsel becerilerini işe katmalarıyla mümkün olduğunu belirtirler. Yazma modellerinin birçoğunda bilişsel süreçlerden yola çıkılır. Bunun nedenini, Bayat (2019: 11), bir problem çözme stratejisi olarak ele alınan yazmaya bilişsel psikoloji alanında çalışan Flower ve Hayes (1981), Breteiter ve Scardamalia (1987), Kellog (1996) gibi araştırmacıların yazarın yazma sırasındaki bilişsel süreçlerinde olup bitenlere ilgi duymalarına bağlamaktadır.

Yazma çözümlenebilen ve betimlenebilen kontrollü yaratıcı yazmadır; uygulamacılar yazmanın öğretileneğine inanır. Öğretmenler her aşamada yazma süreci tasarlamalı ve anlamlı sınıf etkinlikleriyle özel yazma stratejileri öğretmelidirler, böylece öğrenciler farklı yazma aşamalardan geçerken her aşamada ne tür ürün beklediğini anlarlar (Seow, 2002). Yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip değiştirilmesi olarak görülür. Yazmanın iletişim becerisi olduğu kadar öğrenme ve gelişmenin bir yolu olduğu da vurgulanır. Çünkü bu yaklaşım, yazmadan önce ve yazım esnasında keşif ve buluşlar için stratejiler öğretir; öğretmenler içeriği üretme ve amacı bulmada öğrenciye yardım ederler. Bu nedenle bilişsel psikoloji gibi dallarla bilgilendirilir. Sözbilimsel temellidir; okuyucu, amaç ve durum yazının içerik ve biçimini belirlemede rol oynar, bu nedenle yalnız anlatımsal değil açıklama, tartışma gibi her tür anlatım biçimini kapsar.

Vanmaele ve Lowyck'ta (2004: 394), bilgiyi sınıflamanın ve düzenlemenin önemli bir rolünün olduğu bilgi iletilen metinlerde bilgi ile yazma arasındaki etkileşimin çok belirgin olduğu söylenmektedir. Yazma dilini oluşturmak için içerik ve söylemsel bilgiyi kapsayan kavramsal bilgi yöntem bilgisinden ayrılır. İçerik bilgisi yazarın yazdığı konu hakkındaki bilgisidir. Söylemsel bilginin doğası ise; sözcük bilgisi, tümce bilgisi, metin yapısı gibi dilsel ve hedef kitle/amaca göre içerik ve dili ayarlama gibi biçimseldir. Bir görevi yerine getirmek için ise yöntem bilgisi şarttır; bu da stratejik bilgi ve üstbilişsellik gerektirir.



## 5. BÖLÜM

### YAZMA BECERİSİ VE OKUMA ETKİNLİKLERİ

#### Giriş

1. Başlık/İçerik ilişkisini Araştırma
2. Amaç/Sözce ilişkilerini Araştırma
  - 2.1. Yapıyı Ana Düşünce ile İlişkilendirme
  - 2.2. Amaca ve İçeriğe Yönelik Doğru/Yanlış Soruları Sorma
  - 2.3. Belli Metin Türlerinin Amacını Bulma
  - 2.4. Aynı Konunun Farklı Bakış Açılılarıyla Yazıldığı Metinlerdeki Düşünceler ve Yazarın Bunu Hangi Dilsel Ögelerle Nasıl Vurguladığını Karşılaştırma
  - 2.5. Bakış Açısını Belirleme
  - 2.6. Paragrafların Anlatım Biçimlerini Bulma
  - 2.7. Farklı Metinlerde Metne Giriş Yöntemlerini Bulma
3. Bağlam/Sözce ilişkilerini Araştırma
  - 3.1. Metindeki Boşlukları Doldurma
  - 3.2. Metni Belirli Yerlerde Kapama ve Tahmin Alıştırmaları
  - 3.3. Aynı Konudaki Metinleri Karşılaştırma
  - 3.4. Okuyucu Kitleliğini Değerlendirme
4. Düzenlemeyi Araştırma
  - 4.1. Okunan Metinlerde Bağlılık Bağlantıları Bulma
  - 4.2. Metnin Paragraflarını Doğru Sıralama
  - 4.3. Metinden Çıkarılan Tümceleri Uygun Yerlere Koyma
  - 4.4. Bir Metindeki Düşünce Geliştirme Yollarını Ayırt Etme
  - 4.5. Diyagramla/Grafiklerle Gösterme
  - 4.6. Ayrıntılı Plan Çalışmaları
  - 4.7. Konu Değişimi Belirleyicilerini Bulma
  - 4.8. Farklı Türlerdeki Metinleri Karşılaştırma

## Giriş

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yazma sürecinde farklı yaklaşımları işe koymayı içselleştirebilecekleri etkinlikler düzenlemek gerekir. Öğrenciler; yazma görevleri verildiğinde birçok etkinlikte aynı şekilde algılanan *derin, yüzeysel* ve *stratejik* yaklaşımlar olarak tanımlanabilecek farklı yaklaşımlar benimserler (Biggs, 1987; akt. Taylor & Drury, 2004: 562) ve yazma etkinliklerini bu yaklaşımlardan yola çıkarak gerçekleştirirler. Yüzeysel yaklaşımlarda bilginin tekrar üretilmesi söz konusudur, öğrenci bildiği şeyleri uygulayarak daha çok öğrenci konumunda yapısal odaklı alıştırmaları gerçekleştirir. Derin yaklaşım ise tekrar üretilmekten öteye anlamın soyutlandığı, öğrenmenin dönüştürücü uç noktasındadır (Brockbank & McGill, 1998; akt. Taylor & Drury, 2004: 562). Öğrenci metinlerin nasıl oluşturulduğunu kavramıştır ve iletişimsel amaçlarına uygun metinler üretebilir. Öğrenmeye stratejik bir yaklaşım ise değerlendirme ölçütlerini karşılama üzerine odaklanır (Entwistle, 1998; akt. Taylor & Drury, 2004: 563); yani amaçlar; materyalleri düzenleme ve her şeyiyle hesaplanmış ve iyi düzenlenmiş bir yaklaşıma sahip olma gibi belirteçleri en üst düzeye taşıyacak stratejileri ve öğrenme davranışlarını kapsar.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri, her iletişim ortamına uygun etkili ve yeterli metinler oluşturabilmeleri için önce metin yapısını tanımaları gereklidir. Raimes (1996: 269) öğrencilerin metinlere ayrı anlam iplikleri olarak değil dokunmuş bir kumaş olarak bakmaları gerektiğini söylemiştir. Öğrenciler dilsel öğelerle anlamın nasıl oluşturulduğu, birbirleri arasında nasıl ilişkiler kurulduğu, metne nasıl başlanıp nasıl bitirildiği, metin boyunca bütünlüğün nasıl sağlandığı, metnin nasıl bölümlendiği ve bölümlerin hangi ilişkilerle sıralandığı; metin türlerinin zorunlu biçim ve içerik bileşenleri konularında farkındalık geliştirirler. Okuma metinleriyle yapılan mantıksal, dilbilgisel ve sözcüksel bağlaşıklık düzenekleriyle ilgili etkinlikler yazdıklarına eleştirel yaklaşımlarına, yazma-düzeltilme-tekrar yazma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlayacaktır (Byrne, 1988: 6). Eleştirel okuma; demokratik toplumların gereksinim duyduğu düşünen duyarlı bireylerin edinmesi gereken bir beceridir (Sever, 2003: 19). Daha sonra kendi metinlerini oluşturabilmeleri için bu bilgileri uygulayabilecekleri, tartışabilecekleri, geliştirebilecekleri, öğretmenlerin rehberliğinde eksikliklerini tamamlayabilecekleri ve kendi yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirebilecek düzeye gelebilecekleri bir yazma süreci içine girerler. Proje tabanlı öğrenme uygulamalarının çoğu da zaten okuma ve yazma bileşenlerini içerir (Bell, 2010; Jakobson, 2018: 25).

Bu bulgu, yapılan meta-analiz araştırmalarının sonucu en etkili yöntem olarak belirlenen paylaşımlı ve güdümlü yazma yöntemleriyle de uyuşmaktadır; Hillocks, bunu, yeni yapıların, modellerin, ölçütlerin sunumu ve onların kullanımının çeşitli yazma görevleriyle gerçekleştirilmesi olarak tanımlar (Beards, 2005). Araştırma

ve problem çözme yöntemiyle problemler tespit edilir; örneğin, öğretmen öğrencilerin dikkatini bilgilendirici metinlere çekebilir, bu metinlerin ayırt edici özelliklerini saptamalarına yardımcı olabilir ve onlara bu bilgileri kendi bağımsız yazmalarında uygulayabilecekleri görevler sağlayabilir. 1990'larda yapılan çalışmalar yazma etkinliklerinin sadece öğrenci tarafından gerçekleştirilemeyeceğine aynı zamanda devamlı içeriksel, söylemsel ve stratejik olarak gerekli bilgi bağlamında belirginleştirilmesi ve açıklanmasına işaret eder. Modelleme yapılarak, aşamalı olarak ve rehberlik edilerek, dönütler verilerek öğrenciler gerekli bilgiyi deneyimlerle edinirler. Cavkaytar (2010, s.332) tarafından yapılan araştırmada da yazma sürecinin açıklanması ve aşamalara model olunmasının öğrencilerin yazma sürecini daha etkin kullanmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Callaghan ve Rothery tarafından ortaya atılan modelde, paylaşımlı okuma, metin türlerini ve özelliklerini örneklemek için kullanılır. Tartışmalar metnin hangi amaç için kullanıldığı, nasıl düzenlendiği ve dili (tümceler ve sözcükler) üzerine yoğunlaşır. Daha sonra aynı türdeki yeni bir metin öğretmen ve öğrenciler tarafından paylaşımlı yazma ile oluşturulur. Bir sonraki aşamada öğrenciler aynı türde yeni metni taslak yazarak, öğretmen ve arkadaşlarına danışarak gözden geçirerek, yayımlayarak, değerlendirerek ve geleceğe dönük planlar yaparak kendi başlarına oluştururlar. Model, İngiltere'de Lewis ve Wray (1995) tarafından, belli metin türlerinde görülen tümce başlangıçları, bağlantı öğeleri ve niteleyiciler gibi genel çerçevelerle öğrencilerin yazma eylemlerinin nasıl geliştirilebileceği üzerine odaklanılarak daha da geliştirilmiştir.

Bu model benimsenerek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme süreci; okuma metinleriyle yapılan **çözümleme** çalışmalarıyla başlatılacaktır; metinleri doğru okuyabilen doğru metinler oluşturabilir ancak. Daha sonra da süreç odaklı yazma aşamaları boyunca öğrencinin **üretmen**in her aşamadaki becerini geliştirmek için aşamalara özgü etkinlikler düzenlenecektir. Bu nedenle yazma sürecine yönelik etkinlikler iki ana başlık altında ele alınacaktır. Okuma metinleriyle yapılan çalışmalar ve yazma süreci etkinlikleri. Okuma metinleriyle yapılan çalışmalar da kendi arasında metin üzerine yapılan çözümleme etkinlikleri ve metin üzerine yapılan üretme etkinlikleri olarak iki alt başlık altında gerçekleştirilecektir.

#### I. Okuma metinleriyle yapılan çalışmalar

1. Metin üzerine yapılan çözümleme etkinlikleri
2. Metin üzerine yapılan üretme etkinlikleri

#### II. Yazma süreci etkinlikleri

Bu etkinliklerin hazırlanmasında Broukal (2004), Byrne (1988), Harmer (2004) ve White and Arndt (1991) ve Tansel'in (1978) düşüncelerinden yararlanılmıştır.

## 6. BÖLÜM

# YAZMA BECERİSİ VE METİN ÜZERİNE ÜRETME ÇALIŞMALARI

1. Bilgi Ekleme
2. Metinden Bilgi Çıkarma
3. Metni Tekrar Düzenleme
4. Biçemi Değiştirme
5. Bakış Açısını Değiştirme

## Giriş

Metin üzerine yapılan üretme etkinlikleri söylem temelli bir yaklaşımla yeniden farklı amaçlarla düzenlenmesine yönelik etkinliklerdir. Metinlerin çözümleme aşamasında sözce – amaç - bağlam ilişkileri açısından irdelenen metinlere bunlarla uyumlu bilgi ekleme, bilgi çıkarma ve metni tekrar düzenleme çalışmaları yapılabilir.

## 1. Bilgi Ekleme

Paragraf da küçük bir metindir, bütünlüktür. Onun da giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır. Paragrafın konu tümcesi ile paragraftaki destekleyici düşünceler arasında ilişki vardır. Sonuç tümcesi de paragrafı özetleyen, değerlendiren bir tümce olarak yer alır; aynı zamanda ara paragraflarda ise diğer paragraflara bağlayıcı içerikler bulundurabilir. Öğrencilerin paragrafta bütünlük oluşturma yetilerini geliştirmek için, metinlerle tanışırken öğrencilerin hem metni anlamaları hem metin bilgilerini arttırmaları hem de anlamlı okuma, yani bir amaç için okuma yapabilmeleri için bu bağlamda farklı çalışmalar yapılabilir.

**Görev: Verilen üç seçenek arasından paragrafın konusuna göre en uygun konu tümcesini seçiniz.**

\_\_\_\_\_ . Annemin seçtiği dostluklar ve gitmek zorunda kaldığı yerler. Annemin gönlünce kurduğu dostlukları severdim ben. Çoğu dünyadan elini eteğini çekmiş kimselerdi. Öyle yerlere gideceğimizde annemin ince kıvrımlarla biçimlenmiş dudakları sevinçle çözülüyor, ruj, dudaklarda hafifçe gezinip kızıla dönüştürüyor kırmızısını. Kapıdan kedi adımları ile çıkıyoruz. Annem, dikkatle sokak kapısını kilitliyor. Sokak yazsa daha bir iç açıcı serinlikte, sonbahar yaşıyorsak iyicene iliklerimize ısıtan ılık güneşle dolardı. (Selim İleri. Gelinlik kız. Güzel Hikâyeler 2. TDK, 1996)

- a) Annem her yere gitmezdi.
- b) Çocukken gidilen evler iki türlüydü
- c) Annem gittiği yerler için özenle hazırlanırdı.

**Yanıt: b**

**Görev: Bos bırakılan yerlere uygun gelebilecek konu tümcelerini yazın.**

1. \_\_\_\_\_ . Kendiniz gibi olma/kalma savaşı veriyorsunuz sağa sola çekilmeden. İnsansınız nitekim, çok sevenlerden de, nefret edenlerden de etkileniyorsunuz. Ama sevenlere veya nefret edenlere göre yazmaya ve düşünmeye kalkarsanız, büyük tehlike! Kendinizi kaybedersiniz. İnsan kendi olmazsa, olmaz. Olmuyor da. Eleştiri insanı eğitir, nefsinin terbiye ediyor. Sınır yönetimi denen şeyi de sürekli yapmanız gerekiyor. Adam gibi tartışmayı deniyorsunuz. Kavgasız öğrençleşmeden... Aynı zamanda da şımarmamak için sürekli kendinizi çimdikleme şart tabii! (Yonca Tokbaş. <http://www.hurriyet.com.tr/agir-ama-guzel-elestiri-2253086a>)

**Önerilen Yanıt:** Çok faydalı bir şey eleştiri.

2. \_\_\_\_\_ . Ağlamak, sanılanın aksine çaresizlik, zayıflık, güçsüzlük demek değildir bence. Gariptir belki... Ama ben ne zaman ağlayan birini görsem, içim gerçekten acısa dahi bir miktar da sevinirim. Çünkü üzölmeyi becerebilen bir kişi, sevmeyi de bir o kadar iyi becerebilir. Çünkü ağlayabilen bir insan gülmenin o mükemmel kıymetini belki de daha iyi anlıyabilir.

**Önerilen Yanıt:** Bir ikilidir ağlamak ve gülmek.

**Görev:** Verilen metinde paragrafların eksik olan giriş ve sonuç tümcelerini tahmin ediniz.

(Öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre yanıtlar karışık olarak verilir ve metindeki boşluklarla eşleştirmeleri istenebilir.)

### NİÇİN ROMAN, NİÇİN ŞİİR OKURUZ?

\_\_\_\_\_ (1). Nereye giderseniz gidiniz, en çok onun okunduğunu görürsünüz. Şiir için de böyledir. Yaşamak için çalışıp didinmelerimizden fırsat bulduk mu elimize aldığımız şey ya bir roman ya da bir şiir kitabıdır. Bir geziye çıktığımız zaman, çantamızın bir köşesine yerleştirmeyi unuttuğumuz yine onlardır. Daha okul sıralarındayken çalışma saatlerinden arttırılmış sayılı dakikaları, sevdiğimiz bir şaire veya romancıya verdiğimiz, bu yetmeyince yataktan alına karardığında geç saatlere kadar gizlice okumaya koyduğumuzu kim hatırlamaz?

\_\_\_\_\_ (2). Bilmem bu soru üzerinde hiç durdunuz mu? Bana öyle geliyor ki bu ilginin sebebi çok derinlere inmektedir. İnsan, çocukluk çağından kurtuldu mu deride yaşamaya başlar ve yaşadığı günlerle, gelecek günleri kıyaslamaktan kendini alamaz. Bu kıyaslama, daima yaşanan günlerin zararına olmuştur. Böyle de olsa bu geçen günlerin güzelleşmesi, özlem buğularıyla örtölmesi, beklenen günlerde aradığımızı bulamadığımız içindir. Hayat bir akıştan başka bir şey değildir. İnsan bu akış, bu oluşum içinde, başka insanların halleriyle de ilgilenmekten kendini alamaz. Hayatın biteviliğinden kurtulmaya çalışırken başkalarının çabalarından da dikkatini ayıramaz. Kendi alın yazısının başkalarınınkinden ayırlamayacağı kanısındadır. Yaşanan anlardan kurtuluş, düşün zenginliği nispetinde gerçekleşir. Bu dünyanın ötesinde düşsü bir dünya, uzaktan çağırılmaya başlar. Her varıştan sonra yine bir çağırış duyulur. Yaşanan anların boşluğunda aydın, dolu noktalar da olsa insan çoğu zaman bunun farkında olmaz olsa da onların görünmesiyle kaybolması o kadar birdir ki!

Hatıraların şiddetlendirdiği, sonu gelmeyen bu gelecek gün özlemi insanlarda aradıkların bulamamış, yaşadıkların iyi yaşayamamış olmanın verdiği bir eksiklik duygusu uyandırmıştır. Şimdi niçin roman, niçin şiir okuduğumuzu cevaplandırabiliriz. Ama daha önce şu soru üzerinde bir an duralım: Romancı romanım, şair şiirini niçin yazar? Ün almak için mi para kazanmak için mi? Birtakım doğruları yaymak, topluma düzen vermek için mi? Böyleleri de bulunabilir. Her şeyin sömürücüleri olduğu gibi edebiyatın da sömürücüleri vardır.

\_\_\_\_\_ (3).

Gerçek şudur ki romancı da şair de iç içe giren geçmişin özlemi ile geleceğin umudunu kişi olarak toplum olarak bütün yoğunluğu ile yaşamakta, yazdığını bu iç yaşayışın etkisi altında yazmaktadır. Yaşadığı biricik güzel bir anı ebedileştirmek, yaşanıp duran birbirine benzer günlerin renksizliğinden kurtulmak, geçmişle güzelleşen günleri daha da güzelleştirmek, özlemini taşıdığı bir dünya canlandırmak, onu bütün insanlarla paylaşmak, içindeki ağırlıkları atmamak için yazar.

# 7. BÖLÜM

## YAZMA SÜRECİ ÇALIŞMALARI

1. Yazma Öncesi/Hazırlık
  - 1.1. Konu Seçimi
  - 1.2. Konu Sınırlandırılması
  - 1.3. Ana Düşünce Belirleme
  - 1.4. Amaç Belirleme
  - 1.5. Biçem Belirleme
  - 1.6. Düşünce Üretme
    - 1.6.1. Beyin Fırtınası
    - 1.6.2. Soruları Kullanma
    - 1.6.3. Kümeleme
    - 1.6.4. Not Alma
    - 1.6.5. Serbest Yazma
    - 1.6.6. Güçlü Yazma
    - 1.6.7. Görselleri Kullanma
    - 1.6.8. Sosyal Medyayı Kullanma
  - 1.7. Odaklanma
  - 1.8. Tasarım/Plan Yapma/Düşünceleri Sıralama/Düzenleme
  - 1.9. Ayrıntılı Plan Hazırlamak
  - 1.10. Başlık Tasarlama
2. Taslak Yazma
  - 2.1. Giriş Paragrafı
  - 2.2. Gelişme Paragraf(lar)ı
    - 2.2.3. Paragraf Yapısı
    - 2.2.4. Gelişme Paragraflarında Sıralama
  - 2.3. Sonuç Paragrafı
3. Yazma Sonrası
  - 3.1. Gözden Geçirme
    - 3.1.1. Bütünlük
    - 3.1.2. Destek ve Detay
    - 3.1.3. Tutarlılık
  - 3.2. Düzeltme
  - 3.3. Anlatım Bozuklukları

## Giriş

Özdemir (2013) anlatımı iki tür öge bileşeni olarak tanımlamıştır: sesler, sözcükler, tümceler ve paragrafların oluşturduğu anlatımın dilsel ögeleri yani *malzemesi* ve konu, amaç, içsel örüntü (içerik) ve düşünsel düzenin (plan) oluşturduğu anlatımın *içeriksel ögeleri*. Okuma eğitiminde anlatımın içeriksel ögelerinin neler olduğu ve anlatımın dilsel ögeleri ile bunların nasıl oluşturulduğunun yani kurgulandığının sezdirilmesi gerekir. Diğer bir deyişle bir yazıya metinsellik özelliklerinin nasıl kazandırıldığına çözümlemesinden sonra öğrenciler kendi yazılarının hangi beklentileri karşılaması gerektiği ve bunların nasıl gerçekleştirileceği konusunda bilgi sahibi olurlar. Yazarın düşüncelerini belirtirken gittiği yolu ve dili kullanma şeklini (metin oluşturmayı) okuma sürecinde keşfettikten sonra kendi metinlerini yazmak için donanımlı hale gelmiş sayılırlar. Ancak, öğrenciler aynı okuma eğitiminde olduğu gibi, yazma eğitimini de aşamalı bir şekilde almalıdırlar. Öğretmen yine uygulamalarla öğrencilerin yazma aşamalarında uzmanlaşmaları için her yazma aşamasına uygun etkinlikler yaptırır. White ve Arndt'ın (1991:131) Graves'ten örneklediği gibi öğretmen yazmadan önce; ne hakkında yazacaksın, konuna nasıl karar verdin, kâğıda nasıl dökceksin, hangi problemlerle karşılaşabilirsin; yazma sırasında nasıl gidiyor, taslağında neredesin, yönünü nasıl değiştirdin, yeni bir bilgiyi nasıl yapacaksın, yazdıktan sonra nasıl geçti, değişiklik yaptın mı, bu metin hakkında ne düşünüyorsun gibi sorularla öğrenciyle tartışmalıdır.

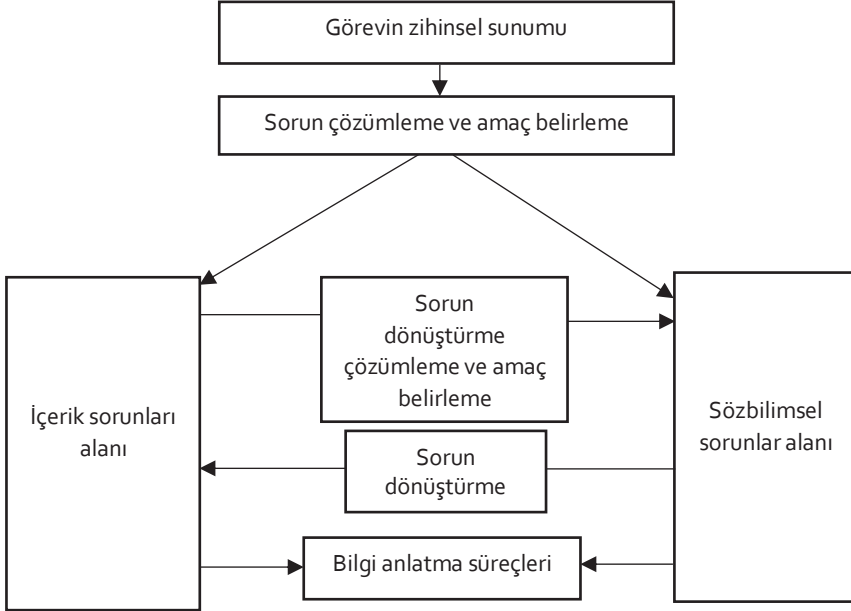
Süreç odaklı yaklaşım aşamaları farklı kaynaklarda farklı bölümlemelerle ya da farklı detaylarla belirtilse de temelde aynı işlemler uygulanır. Jules Verne anlatısına başlamadan önce giriş, gelişme ve sonucu somut olarak tasarlamış. Harmer'a göre (2004: 4), yazma sürecinin 4 temel bileşeni vardır. Planlama (amaç, dinleyici, içerik yapısı), taslak yazma, gözden geçirme (özellikle diğer kişiler tarafından) ve son şekli verme. Planlı yazmanın aşamalarını Hedge ise (2005) güdüleme, düşünce geliştirme, plan yapma, not alma, ilk taslağı yazma, tekrar gözden geçirme, plan yapma ve taslak oluşturma, düzenleyerek yayıma hazırlama diye sıralamaktadır. Sonuçta bu sınıflamalar ana kategoriler altında birleşeceklerinden temelde işleyen süreç aynıdır.

## 1. Yazma Öncesi/Hazırlık

Yazma öncesi konunun belirlendiği; zaman, amaç, hedef okur ve yazarın ön bilgisi kapsamında konunun sınırlandırıldığı, düşünce üretme yolları kullanılarak içeriğin saptandığı, eksik bilgilerin araştırıldığı ve ayrıntılı planın yapıldığı aşamadır. Yazma aşamasında plana göre taslak yazılır, metinsellik ve biçim bağlamı da gözden geçirilip düzeltilir, metnin son şekli bir daha yazılır. Ancak yazma öncesi aşaması, yazma sürecindeki en önemli aşamadır. Murray'e göre (1972), öğrencinin en iyi ürün elde edilinceye ve en etkili olana kadar tüm potansiyelini ve kapasitesini kullandığı,



düşünceleri topladığı, seçtiği, dengelediği ve birleştirdiği, yazma sürecinin % 85'ini kaplayan zamandır. Bazı öğrenciler ön yazma aşamasını işletmeden doğrudan yazmaya başlarlar. Böyle, yazma sırasında farklı zamanlarda kendiliğinden gelen alakasız fikirlerle yazmaya başlamak, yazının açıklığını ve tutarlılığını tehlikeye atar. Cameron ve Moshenko (1996; akt. Hamzadayı, 2019: 226) yazmada yetkin olmayan öğrencilerin yazmaya başlamadan önce planlama için ortalama iki dakika zaman ayırdıklarını belirtmektedir. İyi yazarlar yazmaya başlamadan önce söylemek istediklerini tam olarak iletişimsel amaçları doğrultusunda iletebilmek için, Breteiter ve Scardamalia'nın yazma modelindeki iki stratejiden yetkin olmayan yazarların yaptığı gibi yalnızca bilgi verme stratejisinde kalmayıp yetkin yazarlara özgü bilgiyi dönüştürme aşamasına geçerler. İçerik ve biçim yani dil kullanımı konusunda bir seçim ve planlama yaparlar (Şekil 8).



Şekil 8. Bilgi dönüştürme stratejisi (Breiter ve Scardamalia, 1987; akt. Bayat, 2019: 21)

Amaç belirlendikten sonra, içerik bağlamında bilgi aktarılırken söylem düzeyinde yer alan sözbilimsel ve edimsel noktalar gözden kaçırılmaz. "Yetkin yazarların metin üretme sürecinde okuru etkilemek için çaba harcamalarına karşın yetkin olmayan yazarlar, yazılarının okuru nasıl etkileyeceği üzerinde çok durmadan konu hakkındaki bilgilerini yazıya aktarmaya odaklanırlar. Eğer yazarlar sözbilimsel sorunu oluşturan konu, okur, yazarın rolü gibi kavramları dikkate almadan metin üretirlerse ya da bu kavramlar üzerinde yeterince durmazlar ve bu kavramları yeteri kadar geliştirmelerse yazılı metin yoluyla elde edilmek istenen amaçlara ulaşma olası olmaz"

## KAYNAKÇA

- Abdullah Tansel, F. (1978). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri* (3. Basım). İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Adalı, O. (1982). *Yükseköğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Aydın Yayınevi, İzmir.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara.: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). Okuma, A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Alvarado, M. & De la Garza, A. L. (2004). Composing a Summary. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Vol. Eds.), *Studies in writing, Volume 14, Effective learning and teaching of writing, edition, Part 3, Studies in writing-to-learn*, 469 - 479.
- Andaç, F. (2011). *Yazarın Kitabı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Aydın, S. (2019). Yazmanın Planlanması. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (91-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing, *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bahşi, N. ve Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyi üzerinde etkili olan değişkenler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 553-573
- Bayat, N. (2019). Yazma Modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (9-47). Ankara: Anı Yayıncılık.
- BBC (2019). <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50639723>
- Beard, R. (2005). Teaching writing. G. Rijlaarstam, H. Van Der Bergh, M. Couzijn (Eds). Amsterdam: *Kluwer Academic Publicans Using Research to Inform Practice*. Effective Learning and Teaching of Writing.
- Beaugrande, R. de., Dressler W.U. (1981). *Introduction to Textlinguistics*, Longman, London.
- Beaugrande, R. de. (1991). Toward a Science of Text and Discourse. *New Foundations for a Science of text and Discourse in the Series Advances in Discourse Processes* (21-68). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, ,
- Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. In. A, Horning and A. Becker (Eds, Revision: *History, theory and practice* (25-49). West Lafayette, Indiana: Parlor Press,
- Belet, Ş. D. (2008). Yazma Öğrenme Alanı. H. Pilancı (Ed.). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anadolu Üniversitesi.
- Berchini, C. (2015). Speaking My Mind: To Teach Writing, You Too Must Get Your Ass Kicked. *The English Journal*, 105 (2), 133-135.
- Bereiter, C., Scardamalia M. (1996). Does learning to write have to be so difficult? *Learning to write: First Language/Second Language*. A. Freedman, I Pringle, J. Yalden (Ed.). Sixth Impression. London and New York: Longman.
- Beyreli, L., Çetinkaya, Z. ve Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (7. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bıyık, M. (2018). İkna Edici Metin Yazmanın Öğretimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi* (188-213). Ankara: Pegem Akademi.
- Blanchard, K. & Root, C. (2004). *Ready to Write More: from paragraph to essay* (2nd Ed.). USA: Longman.
- Borch, J. (2019). *Embracing Social Media to Engage Students and Teach Narrative Writing*. *English Teaching Forum*. 2019, 26-31.
- Broukal, M. (2004). *Weaving It Together (Connecting Reading and Writing)*. USA: Heinle.
- Byrne (1988). *Teaching Writing Skills*. London and New York: Longman.

- Calp, M. (2005). Yazılı Anlatımda Planlama. M. Calp (Ed.) *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (184-191). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Chen, Y. ve Su, S. (2012). A genre-based approach to teaching EFL summary writing. *ELT Journal*. Volume 66, 2. doi:10.1093/elt/ccro61. Oxford University Press. <http://eltj.oxford.org/content/66/2/184.full.pdfhtml>. (e.t. 14 Kasım 2012).
- Christie, F. (2006). Literacy Teaching and Current Debates over Reading. In R. Whittaker, M. O'Donnel&A. McCabe (Eds.) *Language and Literacy, Functional Approaches* (pp. 45-65). London: Continuum.
- Çetin, M., Gözcü, L. Ve Özalp, K. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Etkinliklerine Öğrencilerin Bakışı (Bosna Hersek Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 30, Eylül 2016, s. 509-521.
- Çetinkaya, G. (2019). Gözden Geçirme ve Düzeltme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Aslandağ, B. (2019). Taslak Metin Geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çotuksöken, Y. (2013). *Uygulamalı Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım* (2. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demir, S. (1985). *Örneklerle Kompozisyon Yazma Sanatı* (10. Baskı). İstanbul: Hakan Ofset.
- Dilidüzgün Ş. ve Genç, Ş. (2014) Metin Türü Odaklı Özet Çıkarma Çalışmalarının Özet Çıkarma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi Kamil İşeri vd. (Ed.). *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün Ş. ve Genç, Ş. (2015). Improving the Summarizing Skills Through Text Structure Based Strategies. *Antropologist*, 20(1), 69-76.
- Dilidüzgün, Ş. (2011a). İlköğretim Türkçe Derslerinde Süreç Odaklı Yazma Çalışmalarının Yeri ve Önemi. *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (.....). V.D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin, F. Yıldız (Ed.). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Dilidüzgün, Ş. (2011b). İlköğretim Türkçe Metin Çalışmalarında Metin Türü Farkındalığı. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language*. Die Blau Eule.
- Dilidüzgün, Ş. (2013a). Ortaokul Türkçe Derslerinde Okuma dan Özet Yazma ya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68.
- Dilidüzgün, Ş. (2013b). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 171-192.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). İlköğretim Türkçe Derslerinde Öykülerin Anlamsal Büyük Yapılarını Algılama Sorunu ve Metindilbilimsel Çözüm Önerileri. N. K. Yetkiner, D. Duman (Ed.). *Çeviribilim Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları*. İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi, Editör.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi. Uygulamalı Bir Yaklaşım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma Becerisinin Önemi. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (187-223). Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. ve Genç, Ş. (2019a). Metin Yapısına Dayalı Okuma Öğretimine İlişkin Ölçütler Önerisi. S. Olkun vd. (Ed.), *İlköğretim Çalışmaları Bütünsel Açından Çocuk* (427-451). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. ve Genç, Ş. (2019b). Ortaokul Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinin Okuma Eğitimi Kapsamında metindilbilimsel Bağlamda Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 7 (2), (107-126).

- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğlu, D. ve Karagöz, M. (2019). Türkçe Öğretiminde Metin Türüne Uygun Okuma Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1). 165-185.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Flower Linda and John R. Hayes College Composition and Communication Vol. 32, No. 4 (Dec., 1981), pp. 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1> (11.12.2019)
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göktürk, A. (1980). *Okuma Uğraşı*, 2. Bası, Çağdaş yayınları, İstanbul.
- Grabe B. (1997). Discourse Analysis and Reading Instruction. *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*. T. Miller (Ed.) Washington: English Language Programs.
- Günay, D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). Anlatma Teknikleri 2. *Uygulamalı Yazma Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımları ve Modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, Z. (2004). Konuşma, Okuma ve Yazma Arasındaki İlişki. Ü. Girgin. (Ed.) *Konuşma ve Yazma Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hairstone M. (1994). The Winds of Change. Thomas Kuhn and the Revolution in the teaching of Writing. *Landmark Essays on Writing Process*. Sondra Perl (Ed.). USA: Hermagoras Press.
- Hamzadayı, E. (2019). Yazmaya ilişkin Yanılgılar ve Yaygın Hatalar. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (223-248). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harmer J. (2004). *How to Teach Writing*. Longman.
- İleri, C. (2000). Yazılı Anlatım Nedir? Ü. Girgin (Ed.) *Konuşma ve Yazma Eğitimi* (133-153). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- İleri, C. (2004a). Anlatım Nedir?. Ü. Girgin (Ed.) *Konuşma ve Yazma Eğitimi* (95-111). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- İleri, C. (2004b). Yazılı Anlatım Nedir?. Ü. Girgin (Ed.) *Konuşma ve Yazma Eğitimi* (133-153). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi*. İstanbul: Morpa.
- İşcan, A. (2011). İletişim, Konuşma ve Konuşmayla İlgili Temel Kavramlar, A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.) *Konuşma Eğitimi* (ss. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 155, 104-117.
- Jaelani, S. R. (2017). Treating of Content-Based Instruction to Teach Writing Viewed from EFL Learners' Creativity. *English Language Teaching*, 10 (11), 156-161.
- Jakobson, B. (2018). Now We're Trying to Teach the Public": Writing and Project-Based Learning in General Education. *Cultivating Collaborative Writing Space*. Essays. Santana: Morton-Aiken.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve Yazma Eğitimi*. A. Benzer (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011a). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (ed.), *Yazma Eğitimi* (21-43). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011b). 4+1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047.
- Kavcar, C. , Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kıran Z. ve Kıran, A. (2001). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

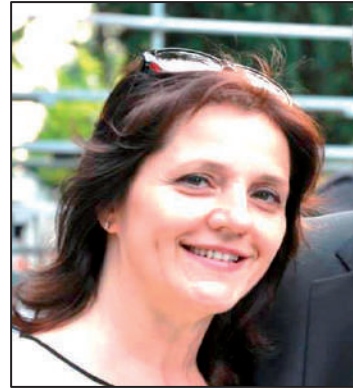
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory and application*. Oxford: Permagon Press.
- Maden, S., Dinçel, Ö., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/2 2015 s. 748-769*.
- Maltepe, S. (2011). Türkçe Derslerindeki Yazma süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi, G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.) *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching* (ss. 295-313). Essen: Die Blaue Eule.
- McCabe, A.&Whittaker, R. (2006). An introduction to language and literacy. In R. Whittaker, M. O'Donnel&A. McCabe (Eds.), *Language and Literacy, Functional Approaches* (pp. 1-12). London: Continuum.
- MEB. (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: Sebit Eğitim ve Bilgi Teknolojileri A.Ş.
- Meriç Yazan, Ü. (1994). *Babam Cemil Meriç*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Murray, D. M. (1972). Teaching writing as a process not product. *The Leaflet (November)*, 11-14.
- Oostdam, R. (2004). Assessment of argumentative writing. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Vol. Eds.), *Studies in writing*. Vol. 14, Effective learning and teaching of writing, Edition, Part 2, Studies in how to teach writing, 427-442.
- Oral, G. (2002). *Yine yazı yazıyoruz okulda/işyerinde/evde*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öntaş, T. (2012). *Cemil Meriç Bir Dünyanın Eşiğinde Ders Notları*. Özel Ankara Maya İlk ve Orta Okulu.
- Özdemir, E. (1991a). Yazma Öğretimi. B. Özer (Ed.) *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* (114-149). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi.
- Özdemir, E. (2004). Yazılı Anlatım Bilgileri. H. Pılandı (Ed.) *Türk Dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, E. (2012). *Anlatım Sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2016). *Yazma Sanatı*. İstanbul: Form Kitap.
- Özdemir, O. (2019). Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç -Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları, *GEFAD / GÜJGEF* 39 (1), 545-573.
- Özkan, M. ve diğ. (2001). Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özmen, E. R. (2011). Bir Metin Yapısı Örneği: Evrensel Dünya Problemlerine İlişkin Problem Çözüm Yapısı. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8 (16), 49 – 62.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*, The University of Michigan Press.
- Pascual, D. (2019). Learning English With Travel Blogs: A Genre-Based Process-Writing Teaching Proposal. *Issues Teach. Prof. Dev.*, 21(1), 157-172.
- Raimes A. (1996), Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. *Learning to write: First Language/Second Language*. A. Freedman, I Pringle, J. Yalden (Ed.). Sixth Impression. London and New York: Longman.
- Raimes, A. (2002). Ten Steps in Planning a Writing Course and Training Teachers of Writing. In J. C. Richards&Willy A. Renandya. (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp.306-314). USA: Cambridge University Press.
- Rijlaarsdam & Van Den Bergh (2005). Effective Learning And Teaching of Writing. Student Involvement in The Teaching Of Writing. Rijlaarstam, H. Van Der Bergh, M. Couzijn (Eds). *Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education*, (1-17). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers Using.

- Sarig, G. (2004). Fostering reflective writing by structuring writing-to-learn tasks. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Vol. Eds.), *Studies in writing*, Volume 14, Effective learning and teaching of writing, edition, Part 3, Studies in writing-to-learn, 499- 517.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing-to-learn: Conducting a process log. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Vol. Eds.), *Studies in writing*, Volume 14, Effective learning and teaching of writing, edition, Part 3, Studies in writing-to-learn, 533 – 546.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı.
- Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. In J. C. Richards & W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (315-327). USA: Cambridge University Press.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Smart, K. L., Hicks N. and Melton J. (2012). *Using Problem-Based Scenarios to Teach Writing. Business Communication Quarterly* 76(1). 72 –81.
- Süreya, C. (1976). *Şapkam Dolu Çiçekle* (Denemeler). İstanbul: Ada Yayınları.
- Taylor, C. E., & Drury, H. (2004). The effect of student prior experience, attitudes, and approaches on performance in an undergraduate Science Writing Program. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Vol. Eds.), *Studies in writing*, Volume 14, Effective learning and teaching of writing, edition, Part 3, Studies in writing-to-learn, 561-573.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. (4. Baskı). New Jersey: Pearson.
- Tompkins, G.E. (2006) *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. (4. baskı). New Jersey: Pearson.
- Tozlu, N. (2005). Sözlü Anlatım. M. Calp (Ed.). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (303-321). İstanbul: Lİsans Yayıncılık.
- Uluçam, A. I. (2007). İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları. *Dil Dergisi*, 135, 28-44.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uygur, N. (1999). *Denemeli, Denemesiz*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uzun Subaşı L. (2007). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları . S. Sever (Ed.). *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Uzun-Subaşı, L. (2000). Yazma Edimi, C. İleri (Ed.) *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* (ss. 61-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Uzun-Subaşı, L. (2003). "Yazma Süreci ve Öğretimi", *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Ed.: Canan İleri, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1293, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 715, Eskişehir, , s.74-94.
- Ülper, H. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler. H. Ülper (Ed.) *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (55-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülper, H. (2019). Yazma Süreci. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (73-90). Ankara: Anı Yayıncılık.
- van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context*, Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse, Longman, London and New York.

- van Dijk, T. A. (1980). Macrostructures- An Interdisciplinary Study of Global Structures in *Discourse, Interaction, and Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
- van Dijk, T.A., Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, Inc., Orlando, Florida,.
- Vanmaele, L. & Lowyck, J. (2004). Fostering novices' ability to write informative texts. Rijlaarsdam, G. (Series Ed.) & Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Couzijn, M. (Vol. Eds.) (2004). *Studies in writing*. Vol. 14, Effective learning and teaching of writing, Edition, Part 2, Studies in how to teach writing, 393 - 415.
- White R. and Arndt V. (1991). *Process Writing*. London: Longman.
- Xiwen Xu, X. & Li, X. (2018). Teaching Academic Writing through a Process-Genre Approach: A Pedagogical Exploration of an EAP Program in China. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 22(2), 1-21.
- Yalınkılıç, K. (2019). Metin Yapılandırma Modeli. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (47-72). Ankara: Anı Yayıncılık.

### Özgeçmiş

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Bölümünden 1988 yılında mezun olduktan sonra yüksek lisansını 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler' başlıklı teziyle 1995 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında; doktora eğitimini de 'Türkçe Öğretimine Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım' başlıklı teziyle aynı Enstitünün Türkçe Öğretimi Programında 2008 yılında tamamlamıştır. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümüne 1988 yılında İngilizce okutmanı olarak göreve başlayan Dilidüzgün, 2009-2014 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında Yardımcı Doçent olarak çalışmıştır. 2014 yılında Türkçe Eğitimi alanında Doçent, 2021 yılında Profesör unvanını alan Dilidüzgün, 2018 yılından beri İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında çalışmalarını sürdürmektedir. Çalışmalarının çoğunluğunu metindilbilim temelli olarak oluşturan Dilidüzgün'ün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma eğitimi, yazma öğretimi, dinleme öğretimi, Türkçe ders kitaplarının incelenmesi, görev odaklı Türkçe öğretimi, aktif öğrenme vb. konularda çok sayıda bildiri, makale, kitap bölümü ve ayrıca 'Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi-Uygulamalı Bir Yaklaşım' adlı bir kitabı bulunmaktadır.



Kerim Demirci

---

TOPLUMSAL DİLBİLİM  
DİYALEKTOLOJİ  
VE  
AĞIZBİLİM  
SÖZLÜĞÜ

Ankara

2022



## TOPLUMSAL DİLBİLİM, DİYALEKTOLOJİ VE AĞIZBİLİM SÖZLÜĞÜ

Kerim Demirci

ORCID: 0000-0001-6489-9690

© Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-691-7  
e-ISBN : 978-605-170-692-4  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### **KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**

TOPLUMSAL DİLBİLİM, DİYALEKTOLOJİ VE AĞIZBİLİM SÖZLÜĞÜ

Demirci, Kerim

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, xii + 388 Sf., 13,5 x 19,5 cm

ISBN : 978-605-170-691-7

e-ISBN : 978-605-170-692-4

### **Dilbilim, Toplumsal Dilbilim, Diyalektoloji, Ağızbilim**

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

### **A harfinin evrimi**



Tertemiz yaşayıp çok erken giden **Hatice Demirci**,  
**Kemal Daşcıoğlu** ve diğer gök biçilen ekinlerin aziz  
hatıralarına Şehriyâr'ın âvâzıyla;

*Senden sora heyata men  
Şirindise zay demişem*

## Y A Z A R H A K K I D A

---

### **Doç. Dr. Kerim Demirci**

*Erzurum'un Olur ilçesine bağlı Atlı Köyü'nde doğdu. KTÜ'de lisans eğitimini bitirdi. ODTÜ ve Indianapolis Butler University'de İngilizce hazırlık okudu. The Ohio State University'de yüksek lisans, University of Wisconsin-Madison'da doktora yaptı. University of Wisconsin-Madison'da ve Ahmet Yesevi Üniversitesi'nde öğretim elemanılığı yaptı. Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı, Türkoloji İçin Dilbilim, Kelime Bilgisi El Kitabı, Zamirler, Unutulmayan Mısralar El Kitabı ve Oxford'un Öküzü gibi kitapları var. Dilbilimsel yaklaşımların, köklü Türkiye Türkolojisinde daha fazla yer almasına katkı amaçlı çalışmalar yapmakta. Trabzonspor ve Ohio State Buckeyes taraftarı.*

## ÖNSÖZ

---

Karanlık bir odayı, ışığını yakarak aydınlatmak veya sönük bir balonu havayla genişletmek gibi, kavramlarla düşünmek de zihnimizi aydınlatır ve düşünce evrenimizi alabildiğine genişletir. Kavramlar sayesinde muhayyilemizin sınırlarını zorlayıp düşünce ufukumuzun mümkün olan en uç ve en derin noktalarına ulaşırız. Öğrendiğimiz her yeni kavramla zihnimizde yeni bir düşünce ve anlam alanı açılır; nereye genişlediğini bilmediğimiz evren gibi zihnimiz de devâsa bir genişleme yaşar. Zihinlerde tasavvur hâlinde bulunan kavramların sınırlarının belirlenip somutlaştırılarak adlarının konması ve dil ile ifade edilmeleri, terimleri ortaya çıkarır. Terimler, kavramların kelimelere büründürülerek formüleştirilip adları konmuş biçimleridir. Bu işi, çoğunlukla bilim insanları ve düşünürler yapar. Kavramlar ekseriyetle kendilerinden içerik olarak bahsedenlerin değil, adını koyanların isimleriyle anıldığı için terimleştirme ile eşdeğer olan adlandırma meselesi oldukça mühimdir. Biz de kavramlaştırmanın, kavramların ve terimlerin öneminden hareketle, dilin toplumla olan ilişkisini her açıdan inceleyen *toplumsal dilbilim*, toplumsal dilbilimle bağlantılı olup dildeki varyantlaşmaları inceleyen *diyalektoloji* ve bilhassa Türkiye Türkolojisinde diyalektolojinin bir alt dalı olarak gelişen *ağızbilim* disiplinleriyle ilgili terimleri içeren bu geniş kapsamlı sözlüğü hazırladık.

Max Weinreich'in bir konferansında, bir dinleyici tarafından söylenmesine rağmen Weinreich'a mal edilen *A language is a dialect with an army and navy* 'Dil, kara kuvvetleri ve deniz kuvvetleri olan bir lehçedir' şeklindeki cümle, dilbilim dünyasında neredeyse atasözü hâline gelmiştir. Genişleterek söyleyecek olursak, dil; kara, hava ve deniz kuvvetlerinden oluşan bir ordu gibi birbirinden bazı yönlerden farklı hâle gelmiş lehçelerden oluşan bir bütündür. Bu cümle, bırakın *lehçe-ağız* ayrımı yapmayı, *dil-lehçe* ayrımının bile çok anlamlı olmadığını, her dilin aslında bir lehçe olduğunu ima etse de her konuda en ince ayrıntılara inilen bilim dünyasında, biz de şu ince noktalara dikkat çekmekte fayda görüyoruz. Temel dilbilim eserlerine bakıldığında ekseriyetle ya toplumsal dilbilimi diyalektolojinin kapsamında veya diyalektolojiyi toplumsal dilbilimin kapsamında inceleme temayülünün

hâkim olduğu görülür zira *diyalekt* kelimesi *sosyal veya coğrafi her türlü dil çeşitlenmesi* anlamı kazanmıştır. Bizim de geleneğe uyararak bu konudaki kitabımızda ve bu sözlüğümüzde iki alanı birlikte ele almaya rağmen ileride bunların yalnızca kendi içeriklerini yansıtan müstakil çalışmalarda incelenmeleri muhtemeldir. Yazılı eserlerde, toplumsal dilbilim ile diyalektolojinin ayrılması, ağızbilim ile diyalektolojinin ayrılmasından daha gereklidir. Hâlihazırda ilk ayrıma yönelik, *gele- nksel diyalektoloji* ve *kentsel diyalektoloji* gibi terimler mevcut olsa da bu terimlerin hâlâ hem toplumsal dilbilim hem de diyalektoloji çalışmalarında bir arada kullanıldığını görürüz. Evet, *toplumsal dilbilim, diyalektoloji* ve *ağızbilim* gibi kavramların farkları göz önünde bulundurulunca dilde görülen coğrafi çeşitlenmeler ile özellikle şehir ölçeğinde bir arada mevcut olan toplum içi çeşitlenmeleri birbirinden ayırmak, diyalektoloji ile ağızbilimi birbirinden ayırmaktan daha öncelikli olmalıdır. Zira lehçebilim ile ağızbilim arasındaki fark, önemli bir oranda ülke içi ve ülkelerarası fiziki mesafeler ile konuşurların özerk veya bağımsız yönetimlerinin olup olmamasıyla ilgili teknik durumlarından kaynaklanan meselelerken toplumsal dilbilimin içeriği temelde insan ilişkilerindeki dengelere bağlı kibarlık, kabalık, saygı, toplumsal norm, gelenek, görenek, meslek vs. gibi sosyokültürel, psikososyal ve sosyoekonomik olgularla ilgilidir. Çok basite indirgeyerek şöyle ifade edelim. Toplumsal dilbilim, ilk karşılaştığımız birine *Naber lan?* yerine *Nasılınsız efendim?* demenin sosyopsikolojik farkını; diyalektoloji, *ötken jıldar* (Kazak Türkçesi) yerine *geçen yıllar* (Türkiye Türkçesi) demenin farkını inceler. Buna mukabil ağızbilim, *gidiyorum* (Standart Türkçe) yerine *gideyirum* (Trabzon), *gidirem/cidirem* (Erzurum), *gediyerim* (Artvin), *gidipban/gidipturun/gidibatırın* (Denizli) farklarını araştırır. Söz gelimi, Denizli ilimiz müstakil bir Türk devleti olsaydı onun diline, ağız yerine lehçe diyecektik zira *gidipban/gidipturun/gidibatırın* kullanımlarının diğer ağızlardan farkı en az *ötken jıldar-geçen yıllar* farkı kadar büyüktür. Dolayısıyla *ağız-lehçe* ayrımı kolay olmadığından, diyalektoloji ve ağızbilim terimleri birbirlerinin yerine kullanılabilecek nitelikteyken toplumsal dilbilim ve diyalektoloji terimlerinin birbirlerinin yerine rahatlıkla kullanılamaz. Ağızbilim, diyalektolojinin detayıdır. Nitekim, dünya genelinde yaygın olan modern dilbilim, Türkiye Türkolojisinde mevcut olan *ağız, şive, lehçe* vb. ayrımlar üzerinde

durmadan bunların tümünü ağırlıklı olarak *diyalekt* 'dialect' kabul edip *diyalektoloji* 'dialectology' adı altında inceler. Dilbilimin ve Türkolojinin bu farklı yaklaşımları, terminoloji sorunlarını da beraberinde getirir. Biz bu sözlükte, çok az sayıdaki terimin İngilizce karşılığı için *local dialect* 'ağız', *subdialect* 'şive' ve *dialect* 'lehçe' gibi üç ayrı ifade kullanmış olsak da dilbilim literatürüne iyice yerleşmiş terimlerin ekseriyetinde *ağız*, *şive* ve *lehçe* yerine yalnızca *dialect* kelimesini kullanmak zorunda kaldık. Bakış açılarının çokluğu nedeniyle *ağız*, *şive*, *lehçe*, *dil* kavramlarını kesin bir biçimde tanımlayıp bunlara sınır çizme tartışmalarının kesin bir çözüme kavuşma ihtimali hayli zor görünmektedir. Amacımız, dilbilim ve Türkoloji gibi disiplinlerin tartışmalı meselelerini çözüme kavuşturmak değil, ortaya atılan tüm terimleri mümkün olduğunca tanıtmaktır. Çalışmamıza konu olan sahalardaki her terimin tanınıp tanıtılmaya değer olduğunu düşünmekteyiz. Bu bir terminoloji sözlüğü olduğu ve halihazırda birçok bilimsel tasnif bulunduğu için örneklerdeki değinmelerimiz dışında Türkçenin diyalektolojik bir tasnifini yapmadık.

Bu meseleye dikkat çektikten sonra, dilbilimi oluşturan dalların keşişim noktalarının fazlalığı nedeniyle sözlüğümüzde *fonoloji*, *morfoloji*, *leksikoloji*, *sentaks*, *anlambilim*, *pragmatik*, *yabancı dil öğretimi*, *tarihsel dilbilim*, *antropoloji*, *belagat*, *söylem analizi*, *sosyal psikoloji* gibi birçok alanı ilgilendiren çok sayıda terimin olduğunu belirtelim. Özellikle sosyaldilbilimsel prensipler ve parametreler gereği, sözlüğün büyük bölümü tüm dillerde görülen, evrensel nitelikli kavramları ihtiva etse de *cevap-yanıt kavgası*, *sel-sal kavgası*, *Yeşilçam Türkçesi*, *Zeki Müren Türkçesi*, *yarlıg bitig*, *ötüg bitig* vb. kavramlar Türkiye'ye veya Türkçeye özgüdür. Oldukça geniş konu yelpazesine rağmen, sözlüğümüze adını veren ana alanların sınırları içerisinde kalarak maksat eksemizden uzaklaşmamaya gayret ettik.

Geleneksel olarak diyalektolojiye ve onun alt dalı olan ağızbilime, son zamanlarda ise toplumsal dilbilime yoğun bir ilgi olduğu hâlde, Türkiye'de yalnızca bu alanlara hitap eden bir terminoloji sözlüğü hazırlanmamıştır. Doğrusu, dünya genelinde de sadece bu konular için hazırlanmış fazla sözlük yoktur. Biz İngilizce olarak yazılmış yalnızca iki sözlük tespit edebildik. Üç alanın konularını da içeren bu çalışmalar,

Peter Trudgill'in dar kapsamlı sözlükçesi *A Glossary of Sociolinguistics* (2003) ile Joan Swann'ın diğer üç dilbilimciyle yazdığı daha geniş kapsamlı *A Dictionary of Sociolinguistics* (2004) adlı sözlüktür. Ülkemizde bu alanların terimlerine ancak yabancı ve yerli genel dilbilim sözlüklerindeki terimlerin tümü veya önceden yazılmış makale özetlerindeki anahtar kelimeler ve konu başlıkları taranarak ulaşılabilmektedir. Başka bir yol ise toplumsal dilbilim, diyalektoloji, uygulamalı dilbilim, antropoloji ve birbirleriyle bağlantılı olan diğer alan kitaplarının indekslerini taramaktır. Bu yöntemler gayet meşakkatlidir. Zaman ve enerji kaybı anlamına gelen bu temel sorunu giderebilmek ve zikredilen alanlarda ortak bir Türkçe terminolojinin oluşmasına katkıda bulunabilmek maksadıyla hareket ettik. Ayrıca 2020 yılında ilk baskısı yapılan *Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı* adlı çalışmamızı terim yönünden takviye etmiş olduk. Gayemiz, bu disiplinler üzerine çalışan araştırmacıların hizmetine, geniş kapsamlı ve kolay anlaşılabilir bir terimler sözlüğü sunmaktır. Bunu yaparken, dilimizin sade ve üslubumuzun okuyucu dostu olmasına özen gösterdik.

Sözlüğe yalnızca halihazırda kullanımda olanları değil, ele aldığımız alanların akademik anlamda terminolojisine henüz girmemiş birçok terimi dâhil ettik. Önerdiğimiz terimlerden bazıları şunlardır: *Arz-rica hiyerarşisi, inandırıcılık değeri, standartlaşma paradoksu, zoraki dezavantaj, dilinden utanma, aforizma dürtüsü, aksan pragmatizmi, uygun ses beklentisi, sen deme eşiği, şanslı kelimeler, şanssız kelimeler, duygu ekleri, yazım simbolizmi, antistandart tutum, yörelik vurgusu, atasözü kullanımını özendirme, deyim kullanımını özendirme, diyalektolojik görünüm yanılması, bireysel dil-bağımsız dil çizgisi, kurum çaresizliği, edimsel atmosfer, dil dostluğu, Mobil Olmayan Yaşlı Kırsal Kadınları [MOYKKA 'NORF'], yanılıcı akrabalık hitapları, ortaya konuşmak, toplumsal değişke hiyerarşisi, asimetri ihlali, yabancı rahatlığı* vs. Değişimin ve gelişimin kaçınılmaz olduğu dünyada bilim var olduğu müddetçe, yeni bakış açılarıyla toplum, dil, kültür, psikoloji, mekân, coğrafya vb. konuların birbirleriyle ilişkisinden doğan yepyeni terimler ortaya çıkacak ve literatürdeki yerlerini alacaktır. Bizim önerdiklerimizle birlikte sözlüğümüzde yer alan terimlerin birçoğu, üzerinde müstakil çalışmalar yapılabilecek konu başlıkları niteliğindedir.

Genç araştırmacıların sözlükte madde başı olan bu kavramlar üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapmalarını umuyoruz.

Terimler sözlüğü hazırlamanın ne denli zor olduğunun farkındayız çünkü her bir kavram için eski tabirle *efrâdını câmi ağyârını mâni* bir tanım yapmak gerekir. Başka bir ifadeyle, ideal bir tanımlamada, konuyla ilgili her şeyin ifade edilip alakasız şeylerinse dışarıda bırakılması icap eder. Ne kadar itina göstermiş olsak da bu hassas dengeyi tutturabildiğimizi söyleyemeyiz. Ele aldığımız her kavramı, farklı kelimelerle yeniden tanımlamanın mümkün olduğunu belirtmeliyiz. Terimlerde kullanılacak kelimeleri seçerken eş anlamlılığın sorun teşkil ettiğini de ifade edelim. Mesela, Türkçe kökenli *toplumsal* kelimesiyle Fransızca-dan aldığımız *sosyal* kelimesinin birbirinin yerine kullanılabiliyor olması bazen iki farklı terim varmiş algısı yaratsa da bu tür eş anlamlı terimlerin, *sosyal sınıf* ve *toplumsal sınıf* örneğinde olduğu gibi, tek kavrama karşılık geldiğini belirtelim. *Diyalektoloji* ile *Lehçebilim* gibi diğer bazı kelimeler için de aynı durum geçerlidir. Ayrıca biz Nevin Selen gibi, alan ismi için *toplumsal dilbilim* demeyi tercih ediyoruz çünkü *sociolinguistics* isminin Türkçe karşılığı *içtimai dilbilim* yahut *toplumsal dilbilim* olmalıdır. Ne var ki, bu birleşik ismi, niteleme sıfatı olarak kullanırken *toplumsal dilbilimsel* yerine *sosyaldilbilimsel* demeyi tercih ettik zira *toplumsal dilbilimsel çalışma*, *toplumsal dilbilimsel yaklaşım* vs. dendiğinde *-sal* ve *-sel* morfeplerinin tekrarı kakofoni oluşturmaktadır. Bu ve benzeri durumlarda, yoğunluklu olarak *sosyaldilbilimsel çalışma*, *sosyaldilbilimsel yaklaşım* gibi kullanımları tercih ettik. Sözlükte tespit edilen her türlü kusurun tarafımıza bildirilmesinden memnuniyet duyacağımızı belirtelim.

Sözlüğümüzün *toplumsal dilbilim*, *diyalektoloji* ve *ağızbilim* alanlarına faydalı olması temennisiyle.

Kerim Demirci  
Mart, 2022  
Bağlıca, Ankara





# İÇİNDEKİLER

---

<b>ÖNSÖZ</b> .....	v
A.....	1
B.....	33
C.....	49
Ç.....	53
D.....	61
E.....	114
F.....	132
G.....	134
H.....	148
I.....	155
İ.....	156
J.....	167
K.....	168
L.....	205
M.....	213
N.....	224
O.....	229
Ö.....	234
P.....	242

R.....	250
S.....	256
Ş.....	292
T.....	295
U.....	311
Ü.....	315
V.....	319
W.....	322
Y.....	322
Z.....	338
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>341</b>
<b>TÜRKÇE - İNGİLİZCE İNDEKS.....</b>	<b>348</b>

## A

**abartılı aksan (exaggerated accent, affectation):** Ana dilinin standart versiyonunu veya yabancı bir dili konuşurken telaffuz, vurgu ve tonlama gibi dilin ses yönünü ilgilendiren hususlarda takınılan ve muhatapları tarafından yapay olduğu düşünülen tavır. Standart dili kusursuz konuşma veya yabancı bir dilin ana dil konuşurları gibi konuşabilme isteğine bağlı olarak uygulanan en çok çaba yasasından kaynaklanır. Yabancı dilleri kritik dönemden sonra öğrenenlerin sıkça sergilediği bu durum argoda *aksan yapmak*, *aksan kasmak*, *ağzını eğme* vb. şekillerde adlandırılır. Aksan yapmayı yapay bulanlar, dilde esas amacın anlaşılabilirlik olduğunu savunurlar. *Abartılı aksan*, aşırıdüzeltmecilik ile benzer özelliklere sahiptir. Kişi kendi doğal aksanından uzaklaşır, ana dili konuşurlarının aksanını tutturamaz ve neticede yapaylıkla birlikte hatalar da ortaya çıkar. Bkz. en çok çaba yasası, aşırıdüzeltmecilik.

**Abstand diller (Abstand languages, Abstandsprache):** Alman dilbilimci Heinz Kloss (1904-1987) tarafından kullanılan terim (1967) aynı kökten gelse bile birçok dilbilimsel açıdan akrabaları dâhil diğer tüm dillerden ayırt edici özellikleri olan müstakil dil anlamındadır. Mesela, Almanca için bu dilin akrabaları olmayan Türkçe, Arapça, Baskça ve Çince gibi diller abstand diller olduğu gibi akrabası olduğu hâlde karşılıklı anlaşılabilirliği olmayan diğer Hint-Avrupa dilleri de abstand dillerdir. Almanca *abstand* kelimesi */abstant/* şeklinde telaffuz edilir ve *mesafe*, *uzaklık* anlamlarındadır. Dolayısıyla bu dillere *uzak diller* denebilir. Abstand diller, Ausbau diller terimi ile zıt anlam ilişkisi içerisinde kullanılır. Bkz. Ausbau diller, karşılıklı anlaşılabilirlik, karşılıklı anlaşılabilirlik.

**adabımuâşeret (good manners):** Aile içinde veya toplumda bireyin kendisinin ve muhataplarının saygınlığını koruyup sürdürerek mevcut ahlaki düzenin devamını sağlamak için hâl, hareket, dil kullanımı vs. gibi aktiviteleri düzenleyen yüceltilmiş kurallar bütünü. Adabımuâşeret; *yeme-içme*, *giyim-kuşam*, *ziyaret*, *konuşma*, *dinleme*, *selamlaşma*,

*ortak iş yapma* vb. birçok konuyu kapsar. Japon kültüründeki karşılığı için bkz. wakimae.

**adçılık (nominalism):** İnsanların kullandığı dilsel ve dildışı sembollerin veya göstergelerin kendi varlıkları nedeniyle değil, insanların onlara yüklediği anlamlar nedeniyle anlam ve değer kazandıkları görüşü. Adçılık fikri isim-cisim bağlantısından, yani, varlıklara ve kavramlara verilen adların onların doğasını yansıtıp yansıtmadığı tartışmasından kaynaklanır. Adçılığa göre toplumlar için sosyokültürel değere sahip olan varlık ve kavramların değeri kerameti kendinden menkul değerler değil toplumsal uzlaşıyla ortaya çıkmış değerlerdir. Bu bakımdan mesela, 100 liralık banknotun değeri onun kâğıdının değerinden değil ekonomik çevrelerin o banknota atfettiği değerden kaynaklanır. Buna *nominal değer* adı verilir.

**açık prestij (overt prestige):** Bir dilin konuşurlarının çoğunluğu tarafından o dilin bir versiyonuna atfedilip diğerlerinden esirgenen itibar. Bu versiyon çoğunlukla standart dildir. Açık prestijli dil; gramatik doğruluk, etki, güç, saygınlık, kibarlık ve tahsil göstergesi olarak kabul edilir. Karşıtı için bkz. gizli prestij.

**ad değiştirme (name change):** Bireylerin sosyal, psikolojik, kültürel, dini, siyasi, sanatsal, hukuki, etnik ve benzeri sebeplerle kendilerine doğumda verilmiş olan adları bırakarak yeni ad almaları. İsim değiştirmenin temel sebepleri yeni topluma uyum sağlama, yeni bir dine geçme, eski adın kötü anlam kazanması, kendisini gizleme vs. olabilmektedir. Bazen adla birlikte soyadı da değiştirilebilmektedir. Bkz. soyadı değiştirme.

**adli dilbilim (forensic linguistics):** Dilbilimin sunduğu tüm imkân ve yöntemlerin hukuki durumlar, soruşturmalar ve yargılamalar gibi polisiye veya adli bağlamlarda kullanılmasına dayanan bilim. Dilbilim disiplininin alt dalı olarak gelişmesi çok eski değildir. Son yıllarda adli dilbilime ilgi belirgin bir oranda artmıştır.

**adli sesbilgisi (forensic phonetics):** Fonetik biliminin bilgilerinin, teorilerinin ve yöntemlerinin polis soruşturmalarında veya mahkemelerde kanıt amacıyla kullanılmasına dayanan alt alan.

**adli yazıbilim (forensic graphology):** Yazı biliminin bilgilerinin, teorilerinin ve yöntemlerinin polis soruşturmalarında veya mahkemelerde kanıt maksadıyla kullanılmasına dayanan alt alan. Adli yazıbilimde el yazıları büyük önem arz eder. Yazıbilimciler el yazılarını incelerken üzerinde durdukları önemli noktalar şöyle sıralanır: *boyut, plan, çizgi-lerin yönü, bağlantılar, yazma hızı, düzen, harf şekilleri, aç, kalınlık incelik derecesi, dokümanlardaki yazıların şekil tutarlılığı* vs.

**adstrata (adstrata):** Bkz. yan katman dilleri.

**aforizma (aphorism):** Bkz. vecize.

**aforizma dürtüsü (aphorism urge):** İnsanların önceden söylenmiş özlü sözlerle öykünerek hikmetli ve kalıcı sözler söyleme arzusu. Facebook, twitter, instagram vb. internet tabanlı sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte birçok insan, sahip olduğu fikri derinliğin çok üstünde sözler paylaşmaktadır. Aforizma dürtüsüyle söylenen sözler ekseriyetle zorlama sözlerdir zira aforizmalar kısa sürede popüler olsun diye zorlamayla söylenmiş sözler olmayıp kendi alanında yetkin kişiler tarafından derin tecrübeler sonucunda doğal bir akış içerisinde ifade edilmiş sözlerdir. Bilgi ve tecrübe derinliği olmadan sarf edilen sözler sahibine geçici bir tatmin hissi verse de kalıcılıktan uzaktır.

**Afro-Amerikan İngilizcesi, AAİ, Afro-Amerikan Yerel İngilizcesi, AAYİ (Afro-American English, AAE, African-American Vernacular English, AAVE):** ABD’de tarihi olarak kölelik tecrübesi yaşayan Afrika kökenli insanların kendi aralarında geliştirdikleri, standart İngilizceden sapsular gösteren, dilbilimsel seviyelerde tutarlı kurallara sahip olan ve bu nedenle İngilizcenin bir varyantı olarak kabul edilen dil. Kendine has fonolojik, leksikal ve dilbilgisel özellikleri olan AAVE’yi ağırlıklı olarak işçi sınıfı ve bazı orta sınıf mensubu Afro-Amerikanlar konuşur. ABD’de kölelik geçmişine sahip Afrika kökenli insanların tümü bu dili konuşmadığı gibi kölelik dönemi sonrasında Afrika’dan ABD’ye yerleşen Afrikalılar da AAVE’yi kullanmaz. William Labov’ın bu dil varyantı üzerine yaptığı *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular [Şehiriçi Dil: Siyahi İngilizcesi Çalışmaları]* (1972) adlı eseri *aykırılık kuramı* olarak bilinen teoriyi doğurmuştur. Ann Arbor davası aracı-

lııyla Afro-Amerikan İngilizcesinin İngilizcenin farklı bir varyantı olduğu hukuki olarak da kabul edilmiştir. Bkz. Ann Arbor davası, Ebonik, aykırılık kuramı.

**ağ gücü (network strength):** James Milroy ve Lesley Milroy tarafından kullanılan terim, toplumsal tabakaların üyeleri arasındaki bağın derecesini ifade eder. Grup mensupları arasındaki ortak noktaların azlığı veya çokluğu ağ içerisindeki gücün derecesini belirler. Mesela, aynı sosyal tabakaya mensup olan bireyler aynı zamanda akraba olup aynı ideolojiye sahiplerse ağ gücü üst seviyededir. Bkz. çokkatmanlı ilişki, tekkatmanlı ilişki.

**ağır aksan (heavy accent, thick accent, strong accent):** Sonradan öğrenilen dillerin, ana dilin ses özelliklerini normal seviyenin çok üzerinde hissettirici bir biçimde konuşulması. Ağır Rus aksanı, ağır Alman aksanı, ağır Çin aksanı vs. Ağır aksanlar iletişimi güçleştirdiği için bazen aksan azaltma yoluna gidilir. Bkz. aksan azaltma.

**ağız (local dialect, accent):** Aynı dili konuşan toplulukların, coğrafi olarak yakın mesafelere dağılmaları sonucunda dillerinde meydana gelen küçük çaplı fonolojik, morfolojik, leksikal veya sentaktik farklar nedeniyle oluşan her bir varyant. Ağızlarda yalnızca bireysel 'segmental' veya parçalarüstü sesbilgisel 'suprasegmental' seviyelerde farklar olduğu tezi doğru değildir zira ağızlar arasında ses öncelikli olmak üzere bütün dilbilimsel seviyelerde farklılıklar görülebilir. Dünyanın her yerinde, her insan diğerinden farklı konuştuğu gibi her yerleşim birimi de ötekenden az da olsa farklı konuşur. Bu nedenle yerleşim açısından ağız mekanlarının en alt birimini köy olarak alırsak, dünyadaki ve Türkiye'deki her köy diğer köyden farklı konuşur. Bu sebeple dillerin yüzlerce ağızı vardır. Tersten söyleyecek olursak hiçbir köyün dil varyantı öteki köy ile yüzde yüz örtüşmez. Bu durum bütün dünya dilleri için geçerlidir. Ağız konuşurlarının birbirlerini anlama oranı lehçe konuşurlarının birbirlerini anlama oranından yüksektir. Dillerin çeşitlenmelerini ifade etmek amacıyla kullanılan terimler konusunda ortak bir görüş olmadığından terimler sıklıkla iç içe girer. Bazı dilciler *ağız* ile *şiveyi* aynı görerek ikisinin yerine de *ağız* terimini kullanırlar. Böylece dil varyantlaşmasında şiveye yer vermeden yalnızca *ağız-lehçe-dil* ayırımı yaparlar. Dilbilimciler ise çok büyük bir oranda, doğrudan *lehçe*

ve *dil* ayrımı yaparlar. Belki de bu sorun; *yakın ağız-uzak ağız*, *yakın lehçe-uzak lehçe* ayrımıyla aşılabılır. Bu çözüm, dilde hem bir tür ara varyant hem *aksan* anlamıyla iyice yerleşmiş olan *şive* kelimesini ortadan kaldırmaya bile onun konumunu kavramamıza yardımcı olur. Önsözde belirttiğimiz gibi, modern dilbilim geleneğinde *dil* ve *lehçe* ayrımı daha yaygın olup *ağız* ile *lehçe* ayrımına pek rastlanmaz. Dolayısıyla *ağız*, *şive* ve *lehçe* terimleri bütünüyle *lehçe* 'dialect' olarak adlandırılır. Ağızların kendilerine mahsus yazı sistemleri yoktur. Mesela, Trakya veya Rize ağzının kendine has bir alfabesi bulunmaz. Ağızlar, bilimsel çalışmalarda standart alfabeyle bazı IPA karakterleri eklenerek yazıya geçirilir. İster standart dili konuşunlar isterse başka varyantları konuşunlar, insanlar ağzılara karşı olumlu veya olumsuz tavır sergiler. Yazılmamış yahut incelenmemiş olsa bile her ağzın tıpkı standart dil gibi fonetik, fonoloji, morfoloji, sentaks vs. açısından tutarlı bir gramer sistemi vardır. Hakikatte ağızlar standartlaşmamış ancak kendi başlarına, konuşurlarının tüm iletişim ihtiyaçlarını karşılayan dört başı mamur birer dildir. (**Uyarı:** Terminolojik açıdan İngilizce *accent* kelimesinin *ağız*, *telaffuz farkı* (şiveyle konuşma) ve *vurgu* olmak üzere üç farklı anlamı vardır.) Bkz. yakın ağız, uzak ağız, şive, lehçe, IPA, bireysel dil-bağımsız dil çizgisi.

**ağız anlaşılabilirliği (local dialect intelligibility):** Aynı dilin ağızlarının birbirlerini anlayıp anlayamama durumu. Bir dilin birbirine çoğunlukla coğrafi olarak en yakın olan ağızları birbirlerini daha kolay ve büyük oranda anlayabildiği hâlde uzak ağızlarda bu oran azalmaktadır. Mesela, Aydınlı birinin Denizlili veya Muğlalı birini anlayabilme oranı Giresunlu, Trabzonlu veya Rizeli birini anlama oranından daha yüksektir. Bkz. karşılıklı anlaşılabilirlik, karşılıklı anlaşılmazlık.

**ağız anlaşılabilirliği testi (dialect intelligibility test):** Bireylere konuştukları ağıza yakın farklı ağız örnekleri sunularak onların bu ağızları ne dereceye kadar anladıklarını ölçme testleri.

**ağız atlası (dialect atlas):** Bkz. dil atlası.

**ağız bölgesi (dialect area):** Bir ağzın yoğun olarak kullanıldığı coğrafi alan. Ağız bölgelerini birbirinden ayıran net çizgiler olmamakla birlikte bu bölgeleri birbirinden ayıran en belirgin kriter izoglas demetleridir.



Ağız bölgeleri idari bölgelerle örtüşme durumunda değildir. Mesela, Teke Yöresi diye adlandırılan ağız bölgesi Afyon, Denizli, Isparta, Burdur, Muğla ve Antalya gibi birçok idari bölgeye yayılır. Bkz. izoglas demeti, izoglas, lehçe zinciri, idari sınır.

**ağız doğumu (dialect birth):** Bir topluluğun kalıcı olarak yeni bir yerleşim biriminde ikamet etmeye başlamasıyla, beraberlerinde getirdikleri dilin belirli oranlarda ana dilden uzaklaşmasıyla oluşan yeni ağız. Almanya’da konuşulan Türkçe, Yeni Zelanda’da konuşulan İngilizce, Kanada’da konuşulan Fransızca vs. bu şekilde doğmuş yeni ağızlardır. Almanya’da Misafir İşçi Almancasının ortaya çıkışını da ağız doğumu örneği olarak görmek mümkündür zira bu dil Almancanın yeni bir ağızı durumundadır. Bkz. Misafir İşçi Almancası.

**ağız dokümantasyonu (dialect documentation):** Dilleri belgelemek suretiyle muhafaza etme amacı taşıyan dil dokümantasyonunun bir türüdür. Üzerinde çeşitli akademik çalışmalar yapılarak bir ağıza ait dilbilgisel, folklorik, antropolojik veya sosyaldilbilimsel özelliklerin tespit edilebilmesi, hiçbir zaman yazıya geçirilmemiş ağızların kaybolma tehlikesine karşı kayıt altına alıp muhafaza edilmesi gibi nedenlerle ağızların konuşulduğu yerlerde çeşitli yöntemlerle kayıt çalışmaları yapmak. Dillerde ağız olgusu tamamen ortadan kalkmasa bile bazı ağızlar konuşurlarının yok olmasıyla beraber ebediyen yok oldukları için ağız dokümantasyonu özel bir öneme sahiptir. Ağız dokümantasyonu masabaşı bir iş olmayıp coğrafi anlamda alana inerek derleme yapmak gibi fiziki gayret gerektiren bir çalışma türüdür. Bkz. dil dokümantasyonu.

**ağız edebiyatı (dialect literature):** Anlatımın temelini bir dilin standart olmayan varyantlarının oluşturduğu edebiyat türü. Özellikle halk edebiyatı alanında bazı halk şiirlerinin ve fıkraların dilini tamamen standart olmayan ağızlar oluştururken hikâye ve roman gibi uzun anlatımlı türlerde standart olmayan ağızlar kısmen kullanılır.

**ağız grubu (local dialect group):** Bir dilin ağızları arasında birbirlerine dilbilimsel özellik ve coğrafi bakımdan daha yakın olanların meydana getirdiği öbekler. Büyük ölçekte, bir dile ait lehçelerin benzerlikleri ve

ayrılıkları nedeniyle kendi aralarında gruplara ayrılması gibi daha küçük ölçekte ağızlar da kendi aralarında gruplar oluşturur. Aralarında kesin sınırlar olmadığı için ağızları tartışmasız biçimde gruplandırmak güç olsa da bazı araştırmacılar Türkiye Türkçesini Doğu grubu, Kuzeydoğu grubu ve Batı grubu şeklinde tasnif edip bunları da gruplara ayırmaktadır. Mesela, Batı grubu daha büyük bir öbek iken Aydın, Burdur, Denizli, Isparta, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla ağızları ortaklaşa daha küçük seviyede bir alt ağız grubu oluşturur. Bkz. alt ağız grubu.

**ağız hakları (dialect rights):** İnsanların temel dil hakları bağlamında standart dilin yanında kendi ağızlarını veya dil varyantlarını koruyup kullanma özgürlüğü.

**ağız haritası (dialect map):** Bkz. dil haritası.

**ağız işlevleri (functions of local dialects):** Standart dilin resmîyet, ciddiyet ve tektipliğine karşı, standart dışı varyantlar olarak adlandırılan ağızların arkaik unsurları muhafaza etme, yerel kültür unsurlarını koruyup aktarma, mizah ve eğlence malzemesi olma, konuşurları arasında dostluk ve dayanışma unsuru olma, yerel kimlik bilinci aşılama, aidiyet duygusu verme, sayıca çeşitlilik, samimiyet ve doğallık göstergesi olma gibi işlevler. Bu işlevleri nedeniyle ağızlar bir dilin ve kültürün, her zaman keşfedilmeye açık, şaşırtıcı şeyler bulunabilecek hazinesi yahut arkeoloji alanı gibidir.

**ağız katmanı (local dialect layer):** Bir dile ait farklı ağızların özelliklerinin aynı yerleşim biriminde veya coğrafi bölgede katmanlar şeklinde bulunması. Mesela, Ankara'nın bir semtinde Çorumluların, Trabzonluların ve Erzurumluların ağız özelliklerinin aynı anda bulunması.

**ağız mesafesi (local dialect distance):** Bir dile ait ağızların fonolojik, morfolojik, leksikal ve sentaktik açılardan yakınlık ve uzaklık durumu. Bu yakınlık ve uzaklıkların fiziki mesafelerle de bağlantısı vardır.

**ağız ölümü (local dialect death, dialect death):** Bir ağızın konuşulduğu yerdeki insanların tümünün ölmesi veya o yeri kalıcı olarak terk etmeleriyle konuşurlarının bir daha topluca yaşamak için bir araya gelme-

yeceği biçimde birbirlerinden uzaklaşmaları veya başka bir dil varyantına geçmeleri sonucunda, o ağızın zaman içinde yok olması. Mesela, Artvin ilinin Ardanuç ilçesine bağlı bir köyün göçler nedeniyle tamamen boşalması ve insanların köylerine bir daha kalıcı olarak geri dönmeleri neticesinde o köye özgü ağız, dağınık hâlde yaşayan konuşurlarının ölümü veya başka bir ağızı benimsemeleriyle kaybolur. Ağızları en küçük konuşma yerleşim birimi olan köyler bazında ele alıp her köyün ağızının diğerinden farklı olduğu düşünülünce boşalan her köy bir ağızının ölümü demektir.

**ağız metinleri (local dialect texts):** Bir ağıza ait dilbilgisel, folklorik, antropolojik veya sosyaldilbilimsel özelliklerin tespit edilebilmesine imkân sağlayan yazılı veya kayıtlı kaynaklar.

**ağız monografisi (local dialect monograph):** Tek bir ağızı ele alarak onun tüm dil özelliklerini inceleyen çalışma.

**ağız sınırı (local dialect boundary):** İki ağızı birbirinden ayıran çizgi. Bu çizgiler kesin değil kademeli geçiş hâlinindedir. Bkz. lehçe sınırı, izoglas demeri.

**ağız sözlüğü (local dialect dictionary):** Bir dilin mahalli bir varyantına ait söz varlığını ihtiva eden sözlük. İnternetin insan hayatına iyice girmesiyle birçok amatör araştırmacı özellikle kendi köy, kasaba ve ilçeleri için hazırladıkları web sitelerinde bu yerleşim yerlerine ait söz varlığını listelemektedirler. Birçoğu TDK'nın Derleme Sözlüğü'nde bulunan bu kelimeler hızlı şehirleşmeyle birlikte kaybolan mahalli kelimelerin muhafazası için önemlidir. Türkiye'de akademik anlamda ağız çalışmaları oldukça yaygın olsa da matbu ağız sözlükleri hazırlama henüz bir gelenek hâline gelmemiştir.

**ağız tanıma (local dialect identification, local dialect recognition):** İnsanların kendilerine sunulan örneklerin hangi ağıza ait olduğunu tanımaları. Ağız tanıma özellikle telaffuzun belirleyici bir etkisi vardır.

**ağız tasnifi (local dialect classification):** Bir dile ait ağızların ses bilgisi, sesbilim, morfoloji, leksikoloji, sentaks ve benzeri dilbilimsel kriterlerle gruplar hâlinde tasnif edilmesi.

## KAYNAKLAR

---

- Akar, Ali (2006). "Ağız Araştırmalarında Yöntem Sorunları", *Turkish Studies*, Volume 1/2 Fall 2006, Pp. 37-53.
- Aksan, Doğan (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arikoğlu, Ekrem (2009). "Nostratik Dil Teorisi İçerisinde Altay Dilleri", *Turkish Studies*, Volume 4/8 Fall 2009, Pp. 177-184.
- Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller (Eds.) (2003). *The Handbook of Linguistics*, Blackwell Publishing.
- Attardo, Salvatore (Ed.) (2014). *Encyclopedia of Humor Studies*, SAGE Publications, Inc.
- Auer, Peter et al. (2005). *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ay, Sıla (2017). "Cinsel Yönelim Algısı ve Ses Özellikleri İlişkisi", *MEUDED*, 2017; 14 (1), 61-85.
- Boberg, Charles, John Nerbonne and Dominic Watt (Eds.) (2018). *The Handbook of Dialectology*, Wiley Blackwell.
- Boz, Erdoğan (2011). "Ağızbilimi Terimleri Sözlüğü Üzerine", *Diyalektolog*, Yaz Summer 2011, Sayı Number 2, Sayfa Page 1-6.
- Buran, Ahmet (2015). *Türklük Bilimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bussmann, Hadumod (2006). *Dictionary of Language and Linguistics*, London and New York: Routledge.
- Campbell, Lyle and Mauricio J. Mixco (2007). *A Glossary of Historical Linguistics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chambers, J. K. (1995). *Sociolinguistic Theory*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Chambers, J. K. and Trudgill, Peter (2004). *Dialectology*, Cambridge University Press.
- Cipollone, Nick et al. (1998). *Language Files*, Columbus: Ohio State University Press.
- Clark, P. Virginia et al. (1985). *Language*, New York: St. Martin's Press.
- Coates, Jennifer (2004). *Women, Men and Language*, London and New York: Routledge.
- Coulmas, Florian (2000). *The Handbook of Sociolinguistics*, Blackwell Publishers.
- Coupland, Nikolas and Adam Jaworski (1997). *Sociolinguistics: A Reader*, New York: Macmillan Education.

- Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Crystal, David (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuddon, J. A. (1992). *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, Penguin Books.
- Çağlar König, Güray (1991). "Toplumdilbilim Açısından 'Dil' ve 'Dil Türleri' Kavramları Üzerine", *Dilbilim Araştırmaları*, Volume 2, Issue, 59-70.
- Davies, Alan (2007). *An Introduction to Applied Linguistics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- De Saussure, Ferdinand (1966). *Course in General Linguistics*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Demir, Nurettin (2006). "Türkiye'de Dil-Lehçe-Şive-Ağız Tartışmaları", *Türkiye'de Dil Tartışmaları*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Derleyenler: Astrid Menz-Christoph Schroeder).
- Demirci, Kerim (2021). *Türkoloji İçin Dilbilim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirci, Kerim (2020). *Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı*, İstanbul: Paradigma Akademi.
- Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press.
- Efe, Kürşat (2019). "Beyaz Yakalılar Dünyasının Dili: Plaza Türkçesi", *ZfWT [Zeitschrift für die Welt der Türken]*, Vol. 11, No. 3, 103-126.
- Ercilasun, Ahmet B. (2007). "Sözbaşı", *Türk Lehçeleri Grameri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ercilasun, Ahmet Bican (2018). "Dil-Lehçe-Şive", <https://millidusunce.com/dil-lehce-sive/> (30.05.2021).
- Ercilasun, Ahmet Bican (2017). "Türkçemize sızan çirkinlik: sel/sal ekleri", <https://www.youtube.com/watch?v=gCq8Y81AUQU> (21.12.2021). (Bu başlık, Kök Bilgi isimli Youtube kanalının tercihidir).
- Finegan, Edward (1999). *Language Its Structure and Use*, New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Fought, Carmen (2006). *Language and Ethnicity*, Cambridge New York: University Press.
- Fromkin, Victoria and Robert Rodman (1993). *An Introduction to Language*, Harcourt Brace College Publishers.
- Gemalmaz, Efrasiyap (1999). "Ağız Bilimi Araştırmaları Üzerine Genellemeler", *Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gökdağ, Bilgehan Atsız (2012). "Bir Yemin Olarak Evlilik Törenleri ve Evlenmeyle İlgili Pratikleri İfade Ederken Kullanılan Kelimelere Dair: Beşik

- Kertmek, Söz Kesmek, Nikâh Kıymak”, *Karadeniz Araştırmaları*, Cilt: 9, Sayı: 33, Ss: 109-116.
- Gülensoy, Tuncer vd. (2003). *Türkiye Türkçesi Ağızları Bibliyografyası*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gülsevin, Gürer (2004). “Türkiye’de Dialektoloji Yayınlarında Yöntem Sorunu”, Workshop on Turkish Dialects Orient Institute, 19-20 November 2004, İstanbul.
- Günşen, Ahmet (2009). “Dil Etkileşimi Açısından Makedonya ve Kosova Türk Ağızları”, *Turkish Studies*, Volume 4/8, Fall 2009, Pp. 225-254.
- Gürsoy-Naskali, Emine (1997). *Türk Dünyası Gramer Terimleri Kılavuzu*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürsoy-Naskali, Emine (2000). “Ağız Çalışmalarının Diğer Disiplinlerle İlişkisi”, *Türkçenin Ağızları Çalıştay Bildirileri*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. (Hazırlayanlar: A. Sumru Özsoy-Eser E. Taylan).
- Hogg, A. Michael and Graham M. Vaughan (2007). *Sosyal Psikoloji*, Ankara: Ütopya Yayınevi. (Çevirenler: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez).
- Holmes, Janet (2013). *An Introduction to Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.
- Holmes, Janet and Nick Wilson (2017). *An Introduction to Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.
- Holtgraves, Thomas (2002). *Language as Social Action*, New Jersey&London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Holzman, P. S., Berger, A., & Rousey, C. (1967). “Voice confrontation: A bilingual study”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 7 (4, Pt. 1), 423-428.
- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- Ide, Sachiko (1992). “On the Notion of Wakimae: Toward an Integrated Framework of Linguistic Politeness”. *Mosaic of Language: Essays in Honour of Professor Natsuko Okuda*. Mejiro Linguistic Society (MLS), 298-305.
- İmer, Kâmile vd. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- İmer, Kâmile (1987). “Toplum Dil Biliminin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri”, *DTCF Dergisi*, Cilt 31, Sayı 1-2, Ss. 213-230.
- İmer, Kamile (2000) “Türkçenin Ağızlarının Sınıflandırılmasında Temel Alınan Ölçütler”, *Türkçenin Ağızları Çalıştay Bildirileri*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, Ss. 5-16.
- Jahr, Ernst Håkon (Ed.) (1999). *Language Change: Advances in Historical Sociolinguistics*, Berlin&New York: Mouton de Gruyter.

- Jourdan, Christine and Kevin Tuite (2006). *Language, Culture, and Society*, Cambridge University Press.
- Kaplankıran, Dilek (2017). "Kavram Alanları Açısından Kazak Türkçesinde 'Tört Tülik' Kapsamında Yer Alan Hayvan Adları", *TÜRÜK*, Yıl: 5, Sayı: 9, Sayfa: 38-58.
- Karaağaç, Günay (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, Leylâ vd. (2018). *Ağız Atlası Kılavuz Kitabı*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, Leylâ (2000). "Ağız Araştırmalarında Sorunlar", *Türkçenin Ağızları Çalıştayı Bildirileri*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. (Hazırlayanlar: A. Sumru Özsoy-Eser E. Taylan).
- Karahan, Leylâ (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kerswill, Paul (2007). "Social Class", C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell içinde, *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, Oxon: Routledge Taylor&Francis Group.
- Kıran, Zeynel (1996). *Dilbilim Akımları*, Ankara: Onur Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep (2008). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, Aydın (1980). *Dil ile Ekin*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kramsch, Claire (2009). *Language and Culture*, Oxford University Press.
- Labov, William (2001). *Principles of Linguistic Change Volume 2: Social Factors*, Blackwell Publishers.
- Llamas, Carmen et al. (2007). *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.
- Malmkjaer, Kirsten (1996). *The Linguistics Encyclopedia*, New York: Routledge.
- Matras, Yaron and Jeanette Sakel (2007). *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective*, Berlin&New York: De Gruyter Mouton.
- Matthews, P. H. (1997). *Concise Dictionary of Linguistics*, Oxford and New York: Oxford University Press.
- McCrorry Calarco, Jessica (2013). *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*, SAGE Publications Inc. (Edited by: James Ainsworth).
- McLeod, S. A. (2007). *Social psychology*. Simply Psychology. [www.simplypsychology.org/social-psychology.html](http://www.simplypsychology.org/social-psychology.html) (17.12.2021).
- Mesthrie, Rajend (Ed.) (2001). *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*, Elsevier.
- Meyerhoff, Miriam (2006). *Introducing Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.

- Newmeyer, Fredrick J. (1990). *Linguistics: The Cambridge Survey*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, William et al. (1997). *Contemporary Linguistics*, New York: St. Martin's Press.
- Öztürk-Dağabakan, Fatma (2019). *Toplumdilbilim*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Palmer, Gary B. (1996). *Toward a Theory of Cultural Linguistics*, Austin: University of Texas Press.
- Pearce, Michael (2007). *The Routledge Dictionary of English Language Studies*, London and New York: Routledge.
- Pei, Mario (1966). *The Story of Language*, Mentor Book.
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press.
- Pupavac, Vanessa (2012). *Language Rights*, Palgra and Macmillan.
- Richards, Jack C. and Richard Schmidt (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London and New York: Longman.
- Richter, Borbála (2006). *First Steps in Theoretical and Applied Linguistics*, Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Romaine, Suzanne (2000). *Language in Society*, New York: Oxford University Press.
- Sarıçoban, Arif (Ed.) (2014). *Linguistics for English Language Teaching Studies*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schneider, Edgar W. (2011). *English Around the World*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Selen, Nevin (2001). *Toplumsal Dilbilime Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Seydi Ertek, Müberra (2016). "Dil Algısı Bağlamında Ağız Konuşurlarının Olası Tutumları: ANADOK Örneği", *Turkish Studies*, Volume 11/4 Winter 2016, Pp. 829-844.
- Shin, Sarah J. (2013). *Bilingualism in Schools and Society*, New York: Routledge.
- Simpson, James (Ed.) (2011). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, Routledge.
- Spolsky, Bernard (2003). *Sociolinguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard and Francis M. Hult (Ed.) (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing.
- Stockwell, Peter (2002). *Sociolinguistics: A Resource Book for Students*, London and New York: Routledge.
- Strazny, Philipp (2005). *Encyclopedia of Linguistics*, New York-Oxon: Fitzroy Dearborn.



- Sujoldzic, Anita (2009). *Linguistic Anthropology*, Oxford: Eolss Publishers Co. Ltd.
- Swann, Joan et al. (2004). *A Dictionary of Sociolinguistics*, Scotland: Edinburgh University Press.
- Thomas, Linda at al. (2004). *Language, Society and Power*, London&New York: Routledge.
- Trask, R. L. (2015). *Historical Linguistics*, New York: Routledge.
- Trask, R. L. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics*, London and New York: Routledge.
- Treis, Yvonne (2005). "Avoiding Their Names, Avoiding Their Eyes: How Kambaata Women Respect Their In-Laws", *Anthropological Linguistics*, Vol. 47, No. 3 (Fall, 2005), Pp. 292-320.
- Trudgill, Peter (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*, London: Penguin Books.
- Trudgill, Peter (2003). *A Glossary of Sociolinguistics*, Oxford University Press.
- Van Herk, Gerard (2012). *What is Sociolinguistics?*, UK&USA: Wiley-Blackwell.
- Van Keymeulen, Jacques et al. (2019). "The Dictionary of the Southern Dutch Dialects (DSDD): Designing a Virtual Research Environment for Digital Lexicological Research", *Dialectologia*, Special issue, 8, 93-115.
- Vardar, Berke (2002). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Wardhaugh, Ronald (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Winthrop, Robert H. (1991). *Dictionary of Concepts in Cultural Anthropology*, New York: Greenwood Press.
- Yule, George (1996). *Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.
- <http://en.wikipedia.org>  
<http://tr.wikipedia.org>  
<https://www.definitions.net/definition>  
<http://www.ello.uos.de>  
<https://www.dictionary.com>  
<https://www.thoughtco.com>  
<https://dictionary.cambridge.org>  
<https://www.merriam-webster.com>  
<https://www.lexico.com>  
<https://eksisozluk.com>  
<https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>  
<https://glossary.sil.org>  
<https://www.encyclopedia.com>  
<https://routledgetextbooks.com/textbooks/9781138845015/glossary.php>  
(11.11.2021).  
<https://kcj.osu.cz/en/research/> (14.11.2021).  
<https://www.nisanyansozluk.com/?k=tiki> (13.06.2021).

<https://aslstem.cs.washington.edu/topics/view/7846> (13.06.2021).  
<http://www.radikal.com.tr/radikal2/mustafa-sandal-yikiliyo-869311/>  
(09.11.2021).  
<http://www.putlearningfirst.com/language/research/milroy.html> (10.03.2021).  
<https://www.uni-due.de/ELE/LinguisticGlossary.html#GlossG> (11.11.2020).  
<https://www.youtube.com/watch?v=EXmzKB-Lduc> (17.03.2020).  
<https://www.questionpro.com/semantic-differential-scale.html> (26.03.2021).  
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/language-aptitude#:~:text=Language%20aptitude%20refers%20to%20the,have%20with%20a%20new%20language.> (07.04.2021).  
<https://www.accentonbusiness.net/what-is-accent-reduction/> (07.04.2021).  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic\\_landscape#/media/File:Fishing\\_warning\\_sign\\_Israel.JPG](https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic_landscape#/media/File:Fishing_warning_sign_Israel.JPG) (27.04.2021).  
<https://blogonlinguistics.wordpress.com/2015/08/23/independent-and-dependent-variables/> (20.10.2021).  
<https://www.youtube.com/watch?v=dsIgQW0Jqtc> (17.05.2021).  
<https://www.youtube.com/watch?v=ji6vURnWfrk> (28.05.2021).  
<https://www.ethnologue.com/about/language-status> (08.06.2021).  
<https://www.verbling.com/tr/articles/post/sociocultural-knowledge>  
(10.06.2021).  
<https://www.superduperinc.com/handouts/pdf/312%20Language%20Sample.pdf> (16.06.2021).  
<https://www.proz.com/kudoz/english/linguistics/688125-referential-language.html> (05.08.2021).  
<http://www.glottopedia.org/index.php/Interference> (10.08.2021).  
<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/sexist-language>  
(12.08.2021).  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic\\_purism](https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic_purism) (27.08.2021).  
<https://www.ohchr.org/en/issues/women/wrgs/pages/genderstereotypes.aspx>  
(03.09.2021).  
<https://www.youtube.com/watch?v=lup1gJq0dsE> (04.10.2021).  
<https://www.osmosis.org/answers/glossophobia> (25.10.2021).  
<https://www.ldoceonline.com/dictionary/accent> (22.12.2021).  
<https://web.stanford.edu/class/pwr3-25/group2/projects/chris/chris-3.html>  
(07.01.2022).  
[https://tr.wikipedia.org/wiki/Abdurrahman\\_Palay](https://tr.wikipedia.org/wiki/Abdurrahman_Palay) (02.03.2022).  
<https://www.mynet.com/kagizmanda-yasmak-tutmak-180100047967>  
(03.03.2022)

# **TOPLUMSAL EKOLOJİ KURAMININ SOSYOLOJİK ANALİZİ**

**Çağrı ERYILMAZ**

Ankara

2022

## TOPLUMSAL EKOLOJİ KURAMININ SOSYOLOJİK ANALİZİ

Çağrı ERYILMAZ

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 47479

ISBN : 978-605-170-815-7

e-ISBN : 978-605-170-816-4

Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık

Mizanpaj : Anı Yayıncılık

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

### **KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**

---

ERYILMAZ, Çağrı

## TOPLUMSAL EKOLOJİ KURAMININ SOSYOLOJİK ANALİZİ

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, viii + 312 sf., 135 x 210 mm

ISBN: 978-605-170-815-7

e-ISBN: 978-605-170-816-4

### **Sosyoloji, Antropoloji**

Sosyoloji, Toplum, Çevre, Toplumsal Tabakalaşma, Toplumsal Ekoloji  
Çevre Sorunları, Teknoloji ve Kapitalizm, Sınıf, Hiyerarşi

---

Anı Yayıncılık

Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

info@aniyayincilik.com.tr

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



## **Çağrı ERYILMAZ**

İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde doçent. 1978 Ankara doğumlu. 2002'de ODTÜ Malzeme Mühendisliği Bölümünü bitirdi. Yüksek lisansını 2005'te Hacettepe Üniversitesi Antropoloji Bölümünde ve doktorasını 2012'de ODTÜ Sosyoloji Bölümünde tamamladı. 2001-2009 yılları arasında Doğal Hayatı Koruma Vakfı'nda gönüllü ve profesyonel olarak çeşitli doğa koruma projelerinde çalıştı. 2011'den itibaren Artvin Çoruh, Sinop ve İzmir Bakırçay Üniversiteleri Sosyoloji Bölümlerinde araştırma görevlisi, yardımcı doçent ve doçent olarak görev yaptı. Çevre sosyolojisi ve toplumsal hareketler alanlarında ulusal ve uluslararası ölçekte yayınları bulunmaktadır. Diğer ilgi alanları arasında metodoloji, kır sosyolojisi ve sosyoloji kuramları yer almaktadır.



# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ----- vii

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ----- 1

## İKİNCİ BÖLÜM

TOPLUM, DOĞA VE EKOLOJİ ----- 9

Toplum-Çevre Etkileşimi ----- 18

Evrim ----- 23

Birinci Doğa ve İkinci Doğa ----- 31

Üçüncü Doğa ----- 43

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇEVRE VE ÇEVRE SORUNLARI -----47

Çevre mi Doğa mı? ----- 47

Çevre Sorunları ve Ekolojik Kriz ----- 52

Teknoloji ve Kapitalizm ----- 62

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TOPLUMSAL TABAKALAŞMA -----75

Doğa Durumu ----- 75

Organik Toplum ----- 81

Tahakküm ----- 95

Sınıfın Ötesindeki Tüm Tahakkümler ----- 105

Hiyerarşi ----- 116

## BEŞİNCİ BÖLÜM

EKONOMİ----- 133

Kapitalizm ----- 133

Kapitalizme Karşı Önerilen Çözümler ----- 152

## **ALTINCI BÖLÜM**

<b>MARX VE MARKSİZM ELEŞTİRİSİ</b> -----	<b>157</b>
Marksizm ve Tahakküm-----	158
Ekonomik İndirgemecilik-----	164
Marx'ın Doğaya Bakışı-----	171
Eko-Marksizm Eleştirisi-----	181
Marksizm ve Anarşizm-----	185
Marx'ın Katkıları-----	189

## **YEDİNCİ BÖLÜM**

<b>TOPLUMSAL HAREKETLER VE ÇEVRE HAREKETİ</b> -----	<b>193</b>
Devrimci Özne Olarak Sınıf-----	195
Yeni Sol-----	201
Reformist ve Radikal Hareketler-----	208

## **SEKİZİNCİ BÖLÜM**

<b>ÇEVRE HAREKETİ</b> -----	<b>223</b>
Biyomerkezcilik, Derin Ekoloji ve Türçülük-----	226
Liberal Çevrecilik-----	245
Toplumsal Ekoloji-----	256

## **DOKUZUNCU BÖLÜM**

<b>ELEŞTİREL BİR KURAM OLARAK TOPLUMSAL EKOLOJİ</b> ----	<b>269</b>
--	------------

## **ONUNCU BÖLÜM**

<b>SONUÇ</b> -----	<b>285</b>
--------------------	------------

<b>KAYNAKÇA</b> -----	<b>306</b>
-----------------------	------------



# ÖNSÖZ

Bu kitabın temeli 1998’de ODTÜ’de; Doğa Topluluğu’nun Perşembe toplantıları ve doğa yürüyüşlerinde atıldı. Kampüsün çimlerinde; çınar, sedir ve iğde ağaçlarının altında yapılan sosyoloji ve toplumsal ekoloji okumalarında geliştirildi. Kitapta yer alan konular, okul sonrasındaki gönüllü ve profesyonel çevrecilik yıllarında uygulamayla karşılaştırıldı ve sorgulandı. Son on bir yılda üniversitede verilen sosyoloji kuramları, metodoloji ve çevre sosyolojisi derslerinde akademik bir çerçeveye kavuştu.

Şüphesiz ki toplumsal ekoloji kuramını genelde sosyoloji ve özelde çevre sosyolojisiyle karşılaştırmayı amaçlayan bu kitap, çevre hareketinden akademiye geçen yazarın bağlamı ve perspektifiyle sınırlıdır. Kitabın amacı, kendisini aşacak bir biçimde sürekli geliştirilmesini, genişletilmesini ve yenilenmesini gerektirmektedir. Farklı deneyim, disiplin ve ilgi alanlarından gelecek yazarların toplumsal ekolojiye dair farklı metinler ortaya koyacağı açıktır ve ihtiyaç duyulmaktadır.

Kitap boyunca fırsat buldukça Bookchin’in yazılarından doğrudan alıntılar kullanıldı. Okuyuculara eleştirel gelenekten esinlenen Bookchin’in etkili ve tutkulu sesini aracısız duyurmak hedeflendi. Çok çeşitli konuları farklı düşünürlerin yaklaşımlarıyla karşılaştırarak anlatmak, metnin akıcılığını azaltmış olabilir. Dahası, bu çeşitlilik konuya yabancı okurun argümanları anlamasını zorlaştırabilir. Bu kaygı nedeniyle, metin boyunca sosyoloji kavramları ve ilgili kuramların -akıcılığı azaltmak pahasına- özetlenmeye çalışıldı.

Kitabın, çevre sorunlarına ve günümüzün popüler kavramı ekolojiye yönelik toplumsal ve eleştirel bir perspektif sunan toplumsal ekoloji kuramının tanınmasına ve sosyolojik bir çerçevede anlaşılmasına katkı sağlaması durumunda, mutlu olacağım.

Her Şey için aileme ve kitaba katkılarından ötürü değerli hocalarım Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik ile Prof. Dr. Ahmet Talimciler'e teşekkür ederim. Ayrıca lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi boyunca ısrarla toplumsal ekoloji çalışan değerli öğrencim Sibel Yol'a, yıllarca ertelediğim bu kitaba nihayet başlama fikrini verdiği için müteŐekkirim.

ağrı Eryılmaz

İzmir, 2022 Aralık

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu kitabın amacı, toplumsal ekoloji kuramını incelemek; sosyoloji ve çevre sosyolojisinin temel kuramları ve konuları çerçevesinde tartışmaktır.

Toplumsal ekoloji kuramı 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan ekolojik krizin nedenlerini ve muhtemel çözümlerini ortaya koymak için Murray Bookchin (1921-2006) tarafından geliştirilmiştir. Toplumsal ekoloji çevre hareketi içinde özgün bir yere sahiptir. Zira ekoloji kavramını içermesine rağmen dünyadaki yaşamı tehdit eden çevre sorunlarına karşı biyolojinin ve çevre mühendisliğinin ötesinde toplumsal, siyasal ve ekonomik bir analiz sunmaktadır.

Toplumsal ekoloji bir sosyal bilim kuramından önce çevre hareketi içinde eleştirel ve özgürlükçü bir kuram olarak ortaya çıkmıştır. Marksist ve anarşist gelenekler ile ekoloji hareketinden gelen kurucusu Bookchin'in etkisiyle toplumsal ekoloji mevcut çevre sosyolojisi kuramlarından daha geniş bir içeriğe sahiptir. Zira tabakalaşma, kapitalizm, Marksizm, kentleşme, teknoloji, siyaset ve toplumsal hareketler gibi sosyolojinin ve çevre sosyolojisinin temel konularını kapsamaktadır.

Toplumsal ekoloji kuramının özgün tarafı, günümüzde bir ekolojik kriz haline gelmiş çevre sorunlarının nedenlerinin toplumsal olduğunu (Bookchin 1999b:28-29) iddia etmesidir. Çevre sorunlarını nüfus artışı ve teknolojiye bağlayan yaygın görüşe göre, çözümün adresi biyoloji ve ekoloji gibi doğa bilimleri ile mühendislik gibi teknik disiplinlerde aranmalıdır. Buna karşın Bookchin, insana biyolojik bir tür yerine toplumsal bir varlık olarak bakmakta; çevre sorunlarının olduğu kadar çözümlerinin de toplumsal içeriğini vurgulamaktadır. Sosyoloji, antropoloji, iktisat ve siyaset bilimi

gibi sosyal bilimlerin ekolojik kriz tartışmalarına dahil olmasını istemektedir.

Bookchin, Eleştirel Okul geleneğine dayanmaktadır. Eserlerinde Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) ve Karl Marx'ın (1818-1883) etkisi sıklıkla görülmektedir. Bookchin, onlardan hem etkilenmekte hem de onları sert bir biçimde eleştirmektedir. Hegel etkisine örnek olarak; diyalektik bir yaklaşımla sabit ve kalıcı bir varlık anlayışı yerine ilerleyen, gelişen ve bir amaca erişen varlık sürecine dikkat çekmektedir. Örneğin, sosyal bilimlerdeki ve çevre hareketindeki temel konulardan biri olan insan-doğa ayrımına dair organik evrim anlayışı geliştirmiştir. Buna göre insan ne insan dışı doğadan ayrıdır ne de insan dışı doğayla aynıdır. Organik evrim sürecinde çeşitlilik, farklılaşma ve karmaşıklaşma ilkeleri doğrultusunda insan dışı doğadan (birinci doğa) insan toplumu (ikinci doğa) ortaya çıkmıştır. Böylece insan toplumu özbilince; doğanın kendisinin farkına varan ve eyleyebilen bir parçası olabilme kapasitesine ulaşmıştır.

Bookchin'in eserleri Marx'a yönelik uzun ve sert bir polemik olarak okunabilir. Bir yandan Bookchin'in kavramlarında Marx'ın etkisi görülürken diğer yandan da Marx'ı aşma çabası dikkat çekmektedir. Öncelikle Marx'ın sınıf kavramı yerine Bookchin tahakküm ve hiyerarşiyi koyar; ilkel komünal toplum yerine organik toplumu temel alır ve çözüm olarak komünist toplum yerine ekolojik bir toplum önerir. Marx'ın ekonomik indirgemeci ve sınıf çatışması odaklı anlayışını aşip ortaya koyduğu toplumsal ve tahakküm odaklı yaklaşım ise Eleştirel Okul'un etkisini göstermektedir. Bu çerçevede Marx'ın doğaya hâkim olarak üreten; önce kendini ve sonra toplumu dönüştüren *homo faber* anlayışının karşısında Bookchin, organik evrim sürecine dönmüş ve doğayla uyumlu yaşayan ekolojik bir toplum hayal eder. Böylece Bookchin, modern dünyanın sorunları karşısında Eleştirel

# İKİNCİ BÖLÜM

## TOPLUM, DOĞA VE EKOLOJİ

Bu bölümde önce günümüz toplumunun sorunları karşısında, Bookchin'in yaklaşımı ile Durkheim, Bauman ve Beck'in yaklaşımları karşılaştırılmaktadır. Sonra Dunlap ve Catton'un ortaya koyduğu ve toplum-çevre etkileşimini vurgulayan yeni ekolojik paradigma çerçevesinde Bookchin ile Comte, Saint-Simon, Spencer ve Marx'ın görüşleri toplumsal evrim teması üzerinden incelemektedir. Devamında hem çevre hareketinin hem de sosyal bilimlerin temel sorularından olan insan ile doğa arasındaki ilişkiye dair Bookchin'in birinci, ikinci ve üçüncü doğa kavramları Eckersley ve Durkheim'in görüşleri ve sosyalizasyon kavramıyla tartışılmaktadır.

Macionis (2012:88) toplumu "belirli bir bölgede, birbirleriyle etkileşime giren ve bir kültürü paylaşan insanlar" olarak tanımlamaktadır. Çevre sosyolojisi ve toplumsal ekoloji bu insan odaklı tanıma çevre ve/veya doğa olgularını eklemeyi amaçlar. Çevre sosyolojisinin öncülerinden Catton ve Dunlap'ın geliştirdikleri yeni ekolojik paradigma çerçevesinde, toplumun çevreyle etkileşim halinde olduğu ve çevrenin toplumu sınırlandırdığı vurgulanmıştır (1978). Toplumsal ekoloji ise toplum-çevre etkileşimini evrimsel bir süreç içinde değerlendirmektedir.

### *Toplum ve doğa*

Bookchin, geliştirdiği eleştirel ve toplumsal ekoloji kuramını, bir tür olarak insanlığa değil sosyolojik analize uygun olarak topluma dayandırmaktadır. Ayrıca Catton ve Dunlap'ın yeni ekolojik paradigmasına uygun olarak toplum-çevre etkileşimi, çalışmalarının temelinde yer alır. Bu çerçe-

vede toplumun doğanın içinde geliştiğini ve farklı bir niteliği kavuştuğunu vurgular (Bookchin 1999b:53):

“Toplum, mevcut toplumu toplumun ta kendisiyle özdeşleştiren, ezenleri ve ezilenleri *homo sapiens* adı altında tek bir türde toplayan ve hepsini birden ekolojik krizden eşit ölçüde sorumlu ilân eden gerici güçlerin kolayına geldiği gibi donmuş bir görüntü değil, aksine değişik toplumsal oluşumları ve olanaklarıyla birlikte toplumsal gelişimin tarihidir. Nasıl bedenlerimiz doğal tarihi taşımaktalarsa, kültürel olarak da toplumsal tarihin taşıyıcılarıyız. Çoğu zaman bilincinde olmaksızın, doğaya ve birbirimize karşı son derece geriletici görüşleri körükleyen geniş bir inançlar, alışkanlıklar, tavırlar ve duygular bütünü taşıyız”.

Bookchin günümüzde hâkim olan “insanlık” kavramına, toplumun yerine insan türünün öne çıkarılmasını “biyolojik indirgemecilik” ve “türcülük”<sup>1</sup> olarak tanımlar. Toplumdaki eşitsizlikleri ve ekolojik krizdeki sorumluluk farklarını yadsıyan bu türcü anlayışa karşı -tarihsel ve hatta evrimci bir çerçeve içinde- toplumsal gelişimi ve kültürel birikimi öne çıkarır. Toplumsal eşitsizliklere olan vurgusu ve tarihsel yaklaşımı dikkat çekicidir. Bu bağlamda günümüz toplumlarına yönelik seslendirdiği eleştiriler çerçevesinde, kendi çözüm önerisini ortaya koyar. Marx’a ve eleştirel sosyal bilim yaklaşımına (Neuman 2010:140-152) paralel olarak önce ekolojik krizin aslında ne olduğunu göstermekte, sonra da çevre sorunlarına dair çözümlerin ne olması gerektiğini açıklamaktadır. Zira diyalektik anlayışa göre tarih toplumların değiştiğini ve yine değişebileceğini göstermektedir:

“Toplumun kurumsal, değişken, şekil verilebilir ve yenilikçi doğasını ne kadar vurgulasam azdır” (Bookchin 2018:28).

---

<sup>1</sup> Bkz. s. 226.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## ÇEVRE VE ÇEVRE SORUNLARI

Önceki bölümde toplum ve doğa ilişkisi kavramları açıklandı. Bu bölümde ise çevre sorunları ve ekolojik kriz konularında toplumsal ekolojinin yaklaşımı ortaya koyulmaktadır. Bu çerçevede öncelikle çevre ve doğa kavramlarını tanımlamak gerekmektedir. Devamında ekolojik kriz seviyesine çıkmış çevre sorunlarının nedenleri olarak kabul edilen nüfus ve teknoloji konusu irdelenmektedir. Mühendislik ve biyoloji odaklı bu anlayışa karşı Bookchin eleştirel, sosyolojik ve tarihsel bir perspektif sunmaktadır. Son olarak, teknolojinin farklı toplumsal organizasyonlara göre doğaya zararlı veya uyumlu olabileceği önermesi, alternatif enerji kavramı üzerinden açıklanmaktadır.

### Çevre mi Doğa mı?

Doğanın tanımlanmasında “doğal kaynak odaklı çevre” ile “yaşam odaklı doğa” arasında bir ayrım vardır. Günümüz toplumundaki yaygın anlayışın aksine insan, diğer canlılarla ve ekosistemlerle kaçınılmaz bir etkileşim halindedir. Doğa kavramının insan-doğa bütünlüğüne dikkat çekmesine karşın çevre kavramı, insanı doğadan ayrı ve bağımsız olarak gösterir. Çevre-doğa ayrımı, ikinci bölümde açıklanan Dunlap ve Catton’un (1978) insan istisnacılığı ve yeni ekolojik paradigmaları ayrımını göstermektedir. İnsan istisnacılığı paradigmasına ve Bookchin’in (1996a:62) çevre tanımına göre doğa, insan çıkarı için kullanılabilir pasif bir alan, “faydalı hale getirilmeleri gereken dışsal nesnelere ve güçlerden oluşan bir yığın” olarak görülür. Bu bağlamda, Bookchin doğanın tanımlanmasındaki kültürel etkilere ve gerçeklikle olan çelişkiye dikkat çeker:

“Doğa da her ne kadar bakir ve ‘yaban’ olsa da, bir orta sınıf yazlığının penceresinden izlenen manzara kadar zamana çakılı, dinamizmden uzak ve ebedi değildir. Doğaya ilişkin bu imge temelde banliyö kültürüne aittir; doğanın doğurganlığıyla, değişimin çeşitliliği ve gelişmenin zenginliği ile çelişir. ...doğanın kendisi baş döndürücü bir etkinlik içindedir” (1999b:106).

Bookchin’e göre, doğa manzara, durağan bir gerçeklik, “ihtimamlı bir ana”, “madde ve hareket” döngüler toplamı değildir. Doğa, ancak organik evrim süreci çerçevesinde anlaşılabilir:

“Doğa bir resim çerçevesinde görüp beğendiğimiz bir görüntü, dondurulmuş bir manzara ya da durağan bir panorama değildir. Doğayı böylesi ‘manzaralar’ olarak görmek tinsel olarak yüceltici olabilir, ancak ekolojik olarak düş kırıcıdır. Sabit bir zamana ve yere mihlanan bu tahayyül, doğanın statik bir yaşam görüntüsü değil, uzun süreli gelişiminin uzun, kümülatif tarihi olduğunu unuttur. Bu tarih hem organik hem inorganik görüngü alanlarının evrimini içerir. İster bir ovada ister bir ormanda ya da bir dağın zirvesinde olalım, ayağımızın bastığı yerde çağlar sürmüş bir gelişmenin izleri olan yer katmanları, uzun süre önce tükenmiş canlı türlerinin fosilleri, yeni ölmüş canlıların çürüyen kalıntıları ya da dünyaya yeni gelen bir yaşamın başlangıçları vardır. Doğa bir ‘kişi’, bir ‘ihtimamlı ana’ ya da geçen yüzyılın kaba maddeci diliyle söylersek, ‘madde ve hareket’ değildir. Ya da kimi ‘süreç felsefeleri’nin savduklarının aksine, doğa yalnızca mevsim değişiklikleri gibi yinelenen döngüleri, oluşan ve çözünen metabolik etkinlik süreçlerini içeren toplam bir ‘süreç’ değildir. Doğal tarih, çeşitlenmiş, farklılaşmış karmaşık oluşumlara ve ilişkilere doğru ilerleyen kümülatif bir evrimdir” (1999b:47-48).



# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

## TOPLUMSAL TABAKALAŞMA

Bu bölümde, eleştirel gelenekten esinlenen Bookchin'in sosyolojinin temel konularından olan toplumsal tabakalaşmaya yaklaşımı incelenmektedir. Öncelikle toplumsal eşitsizliklerin ortaya çıkışını açıklamada kullanılan "doğa durumu" ve Bookchin'in alternatif önerisi olan "organik toplum" açıklanacaktır. Sonra toplumsal tahakkümlerin, hiyerarşilerin, ulus-devletin ortaya çıkışı ve çözülüşü konuları toplumsal ekoloji çerçevesinden ve antropoloji çalışmalarına dayanarak sunulacaktır. Bookchin'in Marksizme karşıt olarak sınıf dışındaki tahakkümleri tarihsel perspektifte ortaya koyması, toplumsal ekolojinin sosyolojik niteliğini göstermektedir. Toplumsal tahakkümleri doğaya tahakkümün ve böylece ekolojik krizin nedeni olarak ortaya koyması, toplumsal ekolojinin Eleştirel Okul ile ekolojiyi etkin bir biçimde entegre ettiğini işaret etmektedir.

### Doğa Durumu

Ünal'a göre kölelik, kast, zümre ve toplumsal sınıf olarak dört temel toplumsal biçimi vardır (2011:8). Bookchin de sosyal tabakalaşmanın kökenlerine dair bütüncül ve tarihsel bir kavrayış sunar. Öncelikle çevreci düşüncedeki ilkel toplulukları idealize eden yaklaşımlara karşı çıkar. Sonra da günümüz toplumunun hiyerarşilerini meşrulaştırmak için "kurgusal bir ilkel topluluk tasavvuru" sunan liberal ve Marksist yaklaşımları eleştirir. Bu çerçevede Bookchin, sıklıkla antropoloji çalışmalarına referans vererek ilkel topluluklara yönelik derinlikli bir analiz geliştirir. İlkelciliğe dair kafa karışıklığına dikkat çeker, Hobbesçu savaş durumunun bir kurgu olduğunu ve ilkel toplulukların barışçıl niteliklerinin öne çıkarılması gerektiğini vurgular:

“Bugün ilkelciliğin üzerini bir esrar perdesiyle örten geniş bir literatür var. Düşünen insanlara, insanlığın “herkesin herkesle savaş halinde olduğu” Hobbesçu bir dünyaya doğmadığını, iki cinsin bir zamanlar birbirini kültürel olduğu kadar ekonomik olarak da tamamladığını, erken dönem organik toplumlarının temel normlarının biriktirmeme, hediye verme, indirgenemeyen minimum ve fiili eşitlik olduğunu, insanın aynı topluluğun içinde toplumsal uyum koşullarında yaşadığı için doğayla uyumlu bir ilişki sürdürdüğünü anımsatmak gerekiyor. Öte yandan, hiyerarşi doğrultusundaki iç yönelimler ve kendisini savaşçı seçkinlerin boyunduruğu altına sokan istilacılar karşısında zayıf kalan bu masum dünyanın insanların, onları potansiyellerini tümüyle gerçekleştirmekten alıkoyan büyük kusurları olduğunu göz ardı edemeyiz” (1999b:85).

Bookchin’in tabakalaşma eleştirisini anlamak için toplumsal ekoloji kuramının temel kavramlarından biri olan organik toplumu açıklamak gerekir. Marx’ın ilkel-komünal toplumunu “organik toplum” olarak tanımlayan Bookchin, Aydınlanma düşünürlerinin “doğa durumu” anlayışına karşı çıkar. Zira ilkel toplumlara dair bugünkü algımızın oluşmasında Hobbes’un doğa durumu tanımı etkilidir. “Herkesin herkesle savaş halinde olduğu” bir ilkel toplum düşüncesi aslında organik toplumların dayanışmacı ve eşitlikçi özelliklerini yadsımaktadır. Bu anlayışın kökeninde burjuva ve Marksist düşüncenin paylaştığı doğal kıtlık algısı, mülkiyet kaygısı ve hakimiyet kavgası yer almaktadır (Bookchin 1994:166-167). Doğa durumunu açıklayan toplum sözleşmesi anlayışı Hobbes ve Locke’a dayanır. Rousseau’nun özlem duyduğu ilkel ve eşitlikçi toplum tasavvuruna karşı Hobbes, doğa durumunu “insan insanın kurdudur” olarak tanımlar. İnsanların canlarını ve mallarını diğer insanlardan korumak ve böylece doğa durumundan çıkabilmek için kurguladığı toplum sözleşmesi tasavvuru günümüz siyaset ve toplum düşüncesini etkilemektedir.

# BEŞİNCİ BÖLÜM

## EKONOMİ

Bookchin'e göre, kapitalizm topluma ve bireye olduğu kadar da doğaya zararlıdır. Bu bölümde öncelikle Bookchin'in kapitalizmin sanayi toplumu adı altında gizlendiği önermesi ortaya konmaktadır. Sonra kapitalizmin topluma ve birey verdiği zararlara dair sırasıyla Lukács, Weber, Marx, Simmel, Tönnies, Habermas ve Coleman'ın yaklaşımlarıyla karşılaştırılacaktır. Devamında Bookchin'in kapitalizmin doğaya verdiği zararların kaynağı olarak kapitalizmin sürekli büyümek zorunda oluşu ve bu nedenle doğaya zarar vermesinin kaçınılmaz olduğuna dair saptaması açıklanacaktır. Bu saptamayla çevre sosyolojinin koşu bandı üretimi ve kapitalizmin ikinci çelişkisi kuramları karşılaştırılmaktadır.

### **Kapitalizm**

Ekolojik krizin sorumlusu olarak temel olarak doğaya tahakküm edilmesi olarak gören Bookchin'e göre öncelikli sorun kapitalizmdir. Ancak günümüzde kapitalizmin ne anlama geldiği konusunda kafa karışıklığı vardır. Bookchin'e göre kapitalizmin gelişmesinde teknik yenilikler değil emek sürecinin yoğunlaşması etkili olmuştur; teknolojinin gelişmesi değil ücret, emek ve mülksüzleştirme gibi "kapitalizmin getirdiği yeni toplumsal ilişkiler" önemlidir. Bakunin ve Marx'ın kapitalizmin tarihsel bir süreç sonunda ortaya çıktığı fikrine Bookchin katılır. Ancak kapitalizmin farklı aşamalardan geçtikten sonra son aşamada krize girip yok olacağı beklentisine de karşı çıkar. Ekolojik krizin nedeni olan kapitalist toplumun "sanayi toplumu" olarak adlandırılması ise kapitalizmin rolünü gizler. Zira eleştirel sosyal bilim yaklaşımına ve Lukács'ın "şeyleşme" kavramına uygun olarak, sanayi toplumu kavramının kullanılması kapitalizmin doğa-

daki ve toplumdaki tahakküm ilişkilerinin üzerini örter (1999b:98, 130-131):

“Kapitalizm yerine ‘sanayi toplumu’ gibi sözcükler kullanmak son derece yanıltıcı olabilir. ‘Sınai’ kapitalizm, aslında Sanayi Devrimi’ni öncelemiştir. Venedik’in meşhur silahhanesinde geniş bir emek gücü son derece geleneksel gereçlerle çalışıyordu. İngiltere’deki ilk fabrikalarda emek gücü basit makinalar ve teknikler çevresinden örgütlenmişti. Bu fabrikalar şaşırtıcı teknik yenilikler getirmediler, ancak emek sürecini yoğunlaştırdılar. Teknik yenilikler sonradan geldi. Kapitalizmin getirdiği yeni toplumsal ilişkilere, yani ücret, emek ve mülksüzleştirilmiş bir proletaryaya değinmeden ‘sanayi toplumu’ndan bahsetmek, teknolojiye mistik güçler ve aslında sahip olmadığı bir özerklik atfeder” (Bookchin 1999b:98).

Eleştirel gelenekten gelen Bookchin toplumsal ve kültürel illüzyonlara dikkat çekerek, tarihsel tahakküm yapılarına dikkat çekmektedir. Kapitalizmin sanayi toplumu olarak sunulmasına Bookchin Lukács’ın “şeyleşme” kavramı<sup>46</sup> üzerinden karşı çıkar. Zira günümüzde çevre sorunlarının ekolojik krize dönüşmesi, küresel tabakalaşma ve kapitalizm arasında bir ilişki görülmemektedir. Marksizm ve Eleştirel Okul etkisindeki Bookchin, ekolojik krizin en önemli sorumlusu olarak gördüğü kapitalizmin doğal ve normal görülmesine; sanayi toplumu adı altında gizlenmesine itiraz etmektedir. Önce kapitalizmin çatışmalı yapısı ve tarihsel süreç içinde oluşmasını vurgulamakta, sonra da ekolojik krize çözüm olarak önereceği ekolojik topluma (üçüncü doğa) dönüşümün mümkün olduğunu göstermeye çalışmaktadır.

Bu bölümde öncelikle Marx’ın kapitalizmin oluşumu ve gelişimini zorunlu görmesine dair Bookchin’in eleştirileri

<sup>46</sup> Bkz. s. 64.

# ALTINCI BÖLÜM

## MARX VE MARKSİZM ELEŞTİRİSİ

“Marksçı bir aile, feminizm ya da ekoloji teorisi olamaz, çünkü Marx bu konuların ortaya attığı sorunları yok sayar ya da daha kötüsü, onları ekonomik sorunlara indirger. Bundan dolayı, Marksçı bir feminizm formüle etme çalışmaları “ev kadınları için ücret”e, Marksçı bir psikoloji Marcusevari bir Freud yorumuna, Marksçı bir ekoloji ise “kirletme karlıdır anlayışına doğru alçalacaktır. Devrimci projenin tanımlanmasına yardımcı olabilecek konuları açığa çıkarmaktan uzak bu melezleme çabaları onları gizler; bunu “yönetici sınıf” kadınlarının “yönetici sınıf” erkekleri tarafından yönetildiğini, Freud’un yalnızca Marx’ın öteki ben’i olduğunu, ekolojik dengenin Marksizm’den çok farklı, onunla taban tabana zıt yeni bir duyarlılık ve etiği öngerektirdiğini görmemizi engelleyerek yapar” (Bookchin 1996a:201).

Gençliğinde önce Bolşevik sonra da Troçkist olan Bookchin (Biehl 2015:10-24) Marx ile Marksizm’i sürekli ve sert bir biçimde eleştirmektedir. Bookchin Marx ile Marksizm’i ayırmaz; Marksizmin kötü uygulanmasının kaynağını Marx’ın düşüncelerinde bulur (Hay 2002:292). Bookchin, Marx’ı tahakkümcü olması, hiyerarşiyi ve doğayı sömürmeyi desteklemesi nedeniyle “burjuva sosyolojisi” olarak tanımlar. Ayrıca ekonomik indirgemecilik ve sınıf odaklı anlayış da Marksizm’e dair eleştirileri içinde yer alır. Neo-Marksizm’in tutarsızlığı, zayıflaması ve akademiyle sınırlanması da Bookchin’in sert eleştirilerinden nasibini alır. Bütün eleştirilerine karşın Bookchin, kapitalizmin anlaşılması konusunda Marx’ın yetkinliğini vurgulamaktan çekinmez.

## Marksizm ve Tahakküm

Bookchin'in Marx'a en önemli eleştirisi tahakküm konusundadır. Eleştirileri ekonomik belirlenimcilik, insan öznesinin edilgenliği, bilimsel sosyalizmin pozitivizmi ve tahakkümün olumlanması başlıklarına odaklanır. Bookchin'e göre, Marx'ın bilimsel sosyalizm yaklaşımı nedeniyle devrim mücadelesi "tüm etik içeriğinden ve amaçlarından soyut"lanmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısında öne çıkan kültürel çalışmalarının aksine Marx'ta ekonomik içerik baskındır. Marx kapitalizmin doğal yasalarına odaklanırken insan, kültür ve etik öğeleri etkisiz kalır. Zira ekonomiyi belirleyici güç olarak kabul etmektedir. Bookchin Marx'ın özne anlayışını edilgen bulmaktadır. Örneğin *Kapital*'in Önsöz'ünde insan etik ve iradesinden soyutlayıp "ekonomik kategorilerin kişileşmiş hali, özel sınıf çıkarlarının taşıyıcıları" olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel sosyalizmin insan öznesini bilimsel yasalara tabi tutarak tahakkümün meşrulaştırılmasını Bookchin "bilim yalnızca toplumu tanımlamanın bir aracı değil, aynı zamanda toplumun kaderi haline gelmişti" sözleriyle eleştirmektedir. Dahası, bilimsel sosyalizm yaklaşımı sosyalist devrim ve nihayet komünizme giden süreci belirlemektedir. Artık bilimsel yasalara uymak zorunda kalan bireyler özgürlüğe; sosyalist devrime ve komünizme ulaşmak için tahakkümü kabul etmek zorundadır. Özgürlüğe ulaşma sürecinin, Aydınlanmacı pozitivist geleneğe uygun bir biçimde özneyi yok etmeye ve tahakkümün olumlanmasına dönüşmesine Bookchin karşı çıkar (1996a:186-192):

"Bütün teori etiğin yasaya, özneliğin nesnelige, özgürlüğün zorunluluğa teslimiyetidir. Artık tahakkümün özgürlüğün bir 'önkoşulu' olarak, merkezileşme adem-i merkezileşmenin bir 'önkoşulu' olarak, kapitalizm sosyalizmin bir önkoşulu olarak, devlet komünizmin bir önkoşulu olarak kabul edilebilir hale gelir".

# YEDİNCİ BÖLÜM

## TOPLUMSAL HAREKETLER VE ÇEVRE HAREKETİ

*Eski sola karşı yeni sol*

Bu bölüm, Bookchin'in Marksizm'den ekoloji hareketine doğru yol alırken sınıf, öncü parti ve proletarya gibi eski toplumsal hareket aktörlerine yönelttiği sert eleştiriler ile başlamaktadır. Devamında, eski sola karşı 60'larda ortaya çıkan Yeni Sol ve karşı kültürün etkinliği ve zayıflamasına dair Bookchin'in görüşleri, Wallerstein, Post-Marksizm, postmodernizm ve mekânsal Marksizm ile karşılaştırılmaktadır.

Bookchin eski sol geleneğe; özellikle proleter sosyalizm ve Bolşevizme dair eleştirileri ile yeni toplumsal hareketleri destekler, ancak hiçbir zaman çevre hareketinin sınırlarına hapsolmaz. Ekolojik kriz seviyesine gelmiş çevre sorunlarına yönelik geliştirdiği çözüm önerisinde eski toplumsal hareketlerin devrimciliği ile yeni hareketlerin etik değerlerini sentezler.

68 Hareketi'ne Paris'te doğrudan katılan ve ABD'deki olayları yakından izleyen Bookchin açık, sert ve hatta kışkırtıcı bir biçimde sınıf hareketi çerçevesinde Marksizm ve Bolşevizm'e karşı çıkar. Klasik Marksizmin vurguladığı işçi sınıfına dayanan proletaryanın ve Bolşevizmin öncü partisi gibi araçların, 20. yüzyılın ikinci yarısında geçerli olmadığını vurgular. Sınıf mücadelesi ve öncü parti odaklı eski toplumsal hareketlerin zemininin kalmadığını ve yeni bir siyaset gerektiğini belirtir. Bu amaçla yazdığı "Dinle Marksist" (Bookchin 1969, 2021) başlıklı metni harekete katılanlara broşür olarak dağıtır. Bookchin, ertesi sene yazdığı metinde de 68 Hareketi'nin heyecanı ve sıcaklığı içindedir; işçi sınıfına dayalı eski toplumsal hareketler ile maddiyatın ötesinde etik talepleri ortaya koyan yeni toplumsal hareketler çizgisinin

üzerinde durur. Eskiye temsil eden sosyalist hareketin değişime ayak uyduramayıp Yeni Sol hareketi engellemesine şiddetle karşı çıkar. Sınıf temelli eski toplumsal hareket vizyonunun dayandığı kıtlık toplumu 2. Dünya Savaşı sonrası ekonomik büyüme ve maddi refah döneminde artık mümkün değildir (Eryılmaz 2019a). Zira bu dönemde teknolojinin gelişmesiyle maddi refah sağlandığında maddi kıtlık toplumlarının değerleri olan çalışma etiği, rekabet ve tamahkârlık ve farklı değerler ortadan kalkmaya başlamıştır (Bookchin 1996a:155).

Kendi toplumsal değişim önerisini geliştirmek isteyen Bookchin, öncelikle Marx'a ve sınıf hareketine eleştirilerini ortaya koyar. Bu eleştiriler içinde ilk sırayı Marx'ın belirlemci maddeci tarih anlayışı yer alır. Bu yaklaşımın temelinde yer alan proletaryanın kapitalizmi yok edeceğine dair beklentiyi ve böylece Marx'ın tarihi tek bir yola sokmaya çalışmasını sert bir biçimde eleştirir:

“Marx'ın 'bir embriyo gibi gelişme' efsanesi tarihin anlaşılmasını güçleştirecek ve onun temel bileşenlerinden kendiliğindenliği ortadan kaldıracaktı. Böyle bir kuramda temel olarak pek çok alternatif gelişme yolu değil, bir tek gelişme yolu olabilirdi. Toplumsal evrimde seçimin oynadığı rol son derece önemsizdi. Kapitalizm, ulus-devlet, teknolojik yenilikler, bir zamanlar bir toplumsal sorumluluk duygusu veren tüm geleneksel bağların çökmesi gibi olgulara yalnızca kaçınılmaz değil, istenir gözüyle bakılıyordu. Tarihte insana son derece küçük bir özerklik tanınıyordu. Marx 'insanlar kendi tarihlerini kendileri yaparlar' diye yazmıştı. Kültüre ağırlık veren Marksistler bu bariz ifadeyi Marx'ın ölümünden çok sonra, Marx'ın kuramlarıyla nesnel gerçeklik arasındaki çelişkilerin giderek arttığı bir ortamda ele alacaklardı. Ancak Marx'ın bu sözü söylerken aslında vurguyu tümcenin son kısmına yaptığını unutacaklardı: '...ama tarihi kendi seçtikle-



# SEKİZİNCİ BÖLÜM

## ÇEVRE HAREKETİ

Bu bölümde Bookchin'in çevre hareketine dair eleştirileri liberal çevrecilik ve derin ekoloji çerçevesinde açıklandıktan sonra ekolojik krize yönelik geliştirdiği toplumsal ekoloji kuramı değerlendirilecektir. Bookchin günümüzün hâkim çevreci eğilimlerine karşı eleştirel bir yaklaşım ortaya koymaktadır (1996a:77-78):

“Ekoloji artık pek moda, pek revaçta oldu; ve bu cıvık popülerlik sayesinde yeni bir çevrecilik hevesi doğdu. Hiyerarşi ve tahakküme hiç olmazsa karşı çıkış vaadini taşıyan bir görüş ve hareketin içinde mevcut kurumları, toplumsal ilişkileri, teknoloji ve değerleri değiştirmek yerine, onlara biraz çeki düzen vermeyi esas alan bir tür çevrecilik doğdu. ‘Çevrecilik’ sözünü ekolojiye, özellikle de toplumsal ekolojiye karşıt olarak kullanıyorum. Toplumsal ekoloji, bana göre, insanlığın doğa üzerindeki tahakkümünü ortadan kaldırmayı hedeflerken, çevrecilik doğayı yalnızca edilgen bir yaşam ortamı, insanların kullanımına, bu kullanımın ne olduğuna bakılmaksızın ‘hizmet edebilecek’ bir dışsal nesnelere ve güçler yığını olarak gören ‘araççı’ ya da teknik eğilimi yansıtmaktadır... ..Çevrecilik doğayı yalnızca edilgen bir yaşam ortamı, insanların kullanımına, bu kullanımın ne olduğuna bakılmaksızın ‘hizmet edebilecek’ bir dışsal nesnelere ve güçler yığını olarak gören ‘araçsal’ ya da teknik eğilimi yansıtmaktadır. Çevrecilik aslında çevre mühendisliğinden başka bir şey değildir”.

### *İki karşıt eğilim*

Bookchin bir yandan ekoloji hareketinin parçasıyken diğer yandan da yaygın ve hâkim çevreciliği sert ve kapsamlı bir biçimde eleştirmektedir. Bookchin’e göre, modern çevre

hareketi başlangıçta ikiye ayrılmaktaydı: Reformist ve insansevmezci çevrecilik. Kapitalizmin gelişmesiyle kötü yaşam ve çalışma koşulları yaygınlaştı ve toplum sağlığı olumsuz etkilendi. Bu durum çevre-sağlık ilişkisini gündeme getirdi ve reformist çevrecilik ortaya çıktı. Sağlıksız ortamların düzeltilmesi, temizlik ve iyi beslenme odaklı çevrecilik Batı dünyasında “bir reform hareketi” niteliğindedir. İnsansevmezci çevrecilik ise ABD’de güçlüydü ve “John Muir gibi Amerikan muhafazakârları”nın ve Rousseau’nun paylaştığı insan dışı bir yaban yaşam tutkusunu içeriyordu. Arkadyan olarak tanımlanan bu yaklaşım özgürlük, estetik güzellik, canlı türlerinin önemi ve doğal düzen vurgulanırken aslında insanın bir tür olarak reddine, toplumun olumsuzlanmasına ve “hiç gereği yokken yaban doğa ile medeniyetin karşı karşıya getirilmesine”<sup>69</sup> neden oluyordu. Bu insansevmezci ve türcü yaklaşıma Bookchin karşı çıktı; insanlar yerine kapitalizm gibi farklı toplumsal örgütlenmelere dikkat çekti (Bookchin 1999b:153-4). Ekolojik krizin toplumsal çerçevede analiz eden Bookchin için çevre sorunlarının insanı, toplumu, aklı ve medeniyeti yok sayılarak çözüleceği iddiası kabul edilemez.

Toplumsal ekolojinin en güçlü yanlarından biri, çevrecilik eleştirisidir. Bookchin, günümüzün hâkim çevre hareketini “duygusuz, insansevmez bir ‘ekolojicilik’ ve müşkülpesent bir liberal çevrecilik” olarak iki kutup ve seçenek arasında sıkışmış olarak tanımlar. Üçüncü bir seçeneğe ulaşmak mümkündür; bunun için toplum ile teknolojinin mutlak ve

<sup>69</sup> Bookchin’in çevre hareketinde karşı çıktığı ve hareket içinde yaygın olan insanın, toplumun, aklın ve medeniyetin reddi eğilimlerini Arkadyan söylem bünyesinde toplamaktadır. Ekosistem ve çevresel adalet gibi önemli çevre söylemleri içinde yer alan ve çevrecilikte kökleri endüstrileşme dönemine kadar uzanan Arkadyan söylemini (Hannigan 2006:39-42), bu nedenle Bookchin “insansevmezci” olarak nitelendirmektedir. Arkadyan söylemi içeren filmlerin analizi için bkz. Eryılmaz 2017a.

# DOKUZUNCU BÖLÜM

## ELEŞTİREL BİR KURAM OLARAK TOPLUMSAL EKOLOJİ

Toplumsal ekoloji kuramını sosyal bilim metodolojisi çerçevesinde değerlendirilmesi, Bookchin'in yaklaşımının sosyolojik niteliğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Metodoloji, paradigma ve sosyal bilim yaklaşımları kavramları sosyal bilimlerde ontoloji, epistemoloji sorularının yanı sıra sosyal bilimcilerin topluma, insana, kendilerine ve araştırmalarına dair temel sorularına yönelik temel sorularını içermektedir. Kuram, metot, ontoloji ve epistemoloji konularını içeren sosyal bilimlerde temelde üç ve toplamda beş temel sosyal bilim yaklaşımından bahsedilebilir: Pozitivist, yorumlayıcı, eleştirel, feminist ve postmodernist. Bu yaklaşımlar insan doğasına, insan eylemliliğine, araştırma amacına, değer yargılarına ve toplumsal gerçekliğe dair temel açıklamaları içeren ideal tiplerdir. Bir araştırmacının yaklaşımın tüm özelliklerine birden uyması çok ender görülür. İlk ortaya çıkan ve doğa bilimlerine öykünen pozitivist yaklaşım statükocu ve makro bir perspektife sahiptir. Pozitivizme karşı gelişen yorumlayıcı gelenek ise bireylerin anlam dünyalarını ve buna göre gelişen anlamlı toplumsal eylemlerini temel alır. Eleştirel gelenek ise hem pozitivist hem de yorumlayıcı geleneğe yönelik eleştiriler çerçevesinde ortaya çıkar; toplumsal eşitsizlikleri göstermeye ve düzeltmeye çalışır (Neuman 2010:117-158). Richter de benzer bir biçimde sosyolojide üç temel paradigma ortaya koymaktadır: Materyalist-eleştirel, sistem odaklı ve eylem odaklı (2013:23). Collins (2015) ise pozitivist yaklaşımı ikiye ayırarak toplamda dört geleneğin altına çizer: Rasyonel/faydacı ile Durkheimci, çatışma ve mikro-etkileşimci. Bu çerçevede Bookchin'in toplumsal ekoloji kuramı, Eleştirel Okul etkisin-

deki eleştirel sosyal bilim yaklaşımının özelliklerini göstermektedir. Hegel, Marx ve Eleştirel Okul'un etkisindeki Bokchin için şaşırtıcı olmayan bu durum, aşağıda on madde üzerinden örneklerle açıklanmaktadır.

### *Araştırma nedeni*

Pozitivist sosyal bilim yaklaşımı toplumu etkileyen doğal yasaları bulup toplumu yönetmek ve kontrol etmek iken "hermeneutik" odaklı yorumlayıcı sosyal bilim bireyin anlam dünyası ve "anlam sistemi" çerçevesinde toplumu anlamayı ve anlatmayı hedefler. Bunlara karşın eleştirel sosyal bilim yaklaşımın amacı, toplumsal gerçekliğin yüzeyinde görünen illüzyonları, mitleri, ideolojiyi göstermek ve bunların gizlediği yüzeyin altındaki toplumsal gerçekliği ve tahakküm yapılarını göstermektir. Dahası bu çelişkiyi ortaya koyan bir "açıklayıcı eleştiri" ile bireylere ve topluma değişim için gerekli araçları sağlamak; onları bu doğrultuda bilinçlendirip yönlendirmektir (Neuman 2010:122, 130, 142-143). Bu bağlamda liberal çevrecilik toplumdaki çevre duyarlılığını reformist çözümlere yönlendirmek ve çevreciliği kapitalizme entegre etmeyi amaçladığı için pozitivist paradigmaya yakındır. Çevre sosyolojisi içinde yer alan koşu bandı üretimi ve kapitalizmin ikinci çelişkisi gibi Marksist kuramlar da eleştirel paradigma için yer alır. Benzer bir biçimde toplumsal ekolojinin amacı ise eleştirel sosyal bilim yaklaşımına uymaktadır. Zira günümüz toplumundaki çatışmaları örten, toplumsal sorunların bireysel seviyeye indiren, tarih bilgimizi yok edip toplumu belleksizleştiren nihilist ve postmodernist anlayışa karşı çıkar ve sorunlarımızı örten "esrar perdesini" kaldırmaya çağırır:

"Yaşadığımız çağ bu bölünmeleri (hiyerarşiler) son derece kurnaz bir biçimde sömürür. Onların *üzerini örter*. Bölünmelere toplumsal değil, kişisel meselelermiş gibi bakılır. İnsanlar arasındaki gerçek çatışmalar, toplumsal 'uyum' çağ-

# ONUNCU BÖLÜM

## SONUÇ

Bu kitabın amacı, toplumsal ekoloji kuramını incelemek; sosyoloji ve çevre sosyolojisinin temel kuramları ve konuları çerçevesinde tartışmaktır. Kitabın sonunda ortaya çıkan sonuçlar, beş maddede özetlenebilir.

- Öncelikle Bookchin'in çevre sorunlarına yönelik, derin ekolojinin türcü ve liberal çevreciliğin teknik yaklaşımlarına karşın toplumsal bir yaklaşım geliştirdiği dikkat çekmektedir. Bu nedenle toplumsal ekoloji kuramı, genelde sosyoloji ve özelde çevre sosyolojisi alanına dahil edilebilir.
- Kuramsal olarak toplumsal ekoloji, ekolojik krize tahakküm, hiyerarşi ve kapitalizm gibi makro bir çerçeveden yaklaşmaktadır. Bu nedenle mikro değil, makro bir kuramdır.
- Bookchin'in yoğun ve sert bir biçimde Marx'a, Marksizme ve Eleştirel Okul üyelerine yönelttiği eleştirilere rağmen toplumsal ekoloji kuramının eleştirel geleneği takip ettiği açıktır.
- Toplumsal ekoloji kuramı 20. yüzyılın ikinci yarısındaki geç kapitalizm döneminde geliştirilmiştir. Eleştirel Okul'un vurguladığı sınıf ötesi tahakkümlerin ve hiyerarşilerin yanı sıra ekolojik krizi temel almaktadır. Toplumsal ekoloji kuramı, eleştirel geleneğin ekolojik ve ütopyacı bir versiyonudur.
- Toplumsal ekoloji kuramı, çevre sorunlarının toplumsal niteliğini ve ekolojik krize dönüşmesini göstermede etkilidir. Ancak, eleştirel geleneğin ötesine geçip geçerli bir çözüm önerisi geliştirme çabasında ise yetersizdir; ütopyacı çerçeveyi aşmamaktadır.

Bu bölümde öncelikle Bookchin'in sosyolojik yaklaşımı, metodu, eleştirel niteliği değerlendirilmektedir. Devamında Marksizm eleştirisi, tabakalaşma, kapitalizm, teknoloji ve çevre hareketi bölümleri özetlenmektedir. Son olarak toplumsal ekoloji kuramına yönelik iki temel eleştiri sunulmaktadır.

### *Türçülüğe ve çevre mühendisliğine karşı sosyolojik bakış*

Toplumsal ekolojinin sosyoloji ve çevre sosyolojisine en önemli katkısı, ekolojik krizin toplumsal niteliğini ortaya koymasındır. Çevre sorunlarını nüfus artışı ve teknolojiye bağlayan yaygın çevreciliğe göre çözümler biyoloji, ekoloji gibi doğa bilimleri ile mühendislik gibi teknik disiplinlerde aranmalıdır. Buna karşın, Bookchin hem çevre sorunlarının hem de çözümlerinin toplumsal içeriğini ve de özellikle toplumsal tabakalaşmayla ilişkisini vurgulamaktadır. Sosyoloji, antropoloji, iktisat ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlerin çevre konusunda dışlanmak yerine sürece etkin bir biçimde dahil olmaları gereklidir. Ekolojik krizi çevre sorunlarına, türçülüğe ve çevre mühendisliğine indirgeyen yaklaşımlara karşı toplumsal bir perspektif ortaya koymaktadır.

Toplumsal ekolojinin çevre sorunlarının toplumsal içeriğini ortaya koyması, çevre sosyolojinin kurucu isimlerinden Dunlap ve Catton'un (1978) ortaya attığı yeni ekolojik paradigmayla uyushmaktadır. Bookchin, ekoloji kavramına biyolojinin ötesinde toplumsal bir yaklaşım getirmektedir. Hem çevre sosyolojisi hem de toplumsal ekoloji doğanın sınırlılığını, insan ile doğa arasındaki etkileşimin önemini ve tüm sosyal bilimlerin bu etkileşimi dikkate alması gereğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, toplumsal ekoloji kuramı, çevre sosyolojisi alanına dahil olmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Batavia, Chelsea ve Michael Paul Nelson. 2017. "For Goodness Sake! What is Intrinsic Value and Why Should We Care?" *Biological Conservation* (209):366-376.
- Bakır, Hasan ve Görkem Bahtiyar. 2013. "Ekolojik Modernleşmeye Karşı Risk Toplumu". *II. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi, Bildiriler Kitabı*, ss. 1355-1366.
- Bauman, Zygmunt. 2018. *Akışkan Hayat* (Çev. Akın Emre Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Beck, Ulrich. 2011. *Risk Toplumu – Başka Bir Modernliğe Doğru* (Çev. Kazım Özdoğan ve Bülent Doğan). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Biehl, Janet. 1998. *The Politics of Social Ecology – Libertarian Municipalism*. New York: Black Rose Books.
- Biehl, Janet. 2015. *Ecology or Catastrophe*. New York: Oxford University Press.
- Bookchin, Murray. 1969. "Listen, Marxist!" ([https://archive.org/details/ListenMarxist\\_201804](https://archive.org/details/ListenMarxist_201804)) Erişim Tarihi: 19.02.2021.
- Bookchin, Murray. 1986. "Municipalization – Community Ownership of The Economy." *Green Perspectives* (2):1-8.
- Bookchin, Murray. 1994. *Özgürlüğün Ekolojisi: Hiyerarşinin Ortaya Çıkışı ve Çözülüşü* (Çev. Alev Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bookchin, Murray. 1996a. *Ekolojik Bir Topluma Doğru*. (Çev. Abdullah Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bookchin, Murray. 1996b. *Toplumsal Ekolojinin Felsefesi* (Çev. Rahmi G. Ögdül). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Bookchin, Murray. 1999a. *Kentsiz Kentleşme* (Çev. Burak Özyalçın). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bookchin, Murray. 1999b. *Toplumu Yeniden Kurmak* (Çev. Kaya Şahin). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bookchin, Murray. 2005. *Toplumsal Anarşizm mi Yaşamtarzı Anarşizm mi?*. (Çev. Deniz Aytaş). İstanbul: Kaos Yayınları.
- Bookchin, Murray. 2012a. *Köylü İsyanlarından Fransız Devrimine* (Çev. Sezgin Ata). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Bookchin, Murray. 2012b. *Fransız Devriminden İkinci Enternasyonele* (Çev. Devrim Sezgin). Ankara: Dipnot Yayınları.

- Bookchin, Murray. 2013a. *Devrimci Halk Hareketleri Tarihi, 1905'ten 1917'ye Rus Devrimleri*, (Çev. Ali İhsan Başgül). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Bookchin, Murray. 2013b. *Toplumsal Ekoloji ve Komünalizm*. İstanbul: Sümer Yayınevi. TEVK
- Bookchin, Murray. 2014. *Spartakistlerden İspanya İç Savaşına* (Çev. Akın Sarı). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Bookchin, Murray. 2018. *İnsanlığı Yeniden Büyülemek* (Çev. Gökhan Demir ve Dünya Ahtem Öztogay). İstanbul: Sümer Yayıncılık.
- Bookchin, Murray. 2021. *Kıtlık Sonrası Anarşizm* (Çev. Umut Kocagöz). İstanbul: Sümer Yayıncılık.
- Can, Özge ve Defne Gönenç. 2022. "Ege Bölgesi'ndeki Çevreci Sivil Toplum Kuruluşları: Örgütsel Özellikler ve İlişkiler". *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 20(44):329-356.
- Catton, William R. ve Riley E. Dunlap. 1978. "Environmental Sociology: A New Paradigm", *The American Sociologist*, 13:41-49.
- Catton, William R. Jr. 2002. "Has the Durkheim Legacy Misled Sociology?" In R. E. Dunlap, F. H. Buttell, P. Dickens, & A. Gijswift (Eds.), *Sociological Theory And The Environment: Classical Foundations, Contemporary Insights* (Ss. 91-115). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Collins, Randall. 2015. *Sosyolojide Dört Ana Gelenek*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Coser, Lewis. 2011. *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları – Tarihsel ve Toplumsal Bağlımlarında Fikirler* (Çev. Himmet Hülür, Serhat Toker ve İbrahim Mazman). Ankara: De Ki.
- Çelebi, Nilgün. 2004. *Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DÇKK – Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu. 1987. *Ortak Geleceğimiz* (Çev. Belkis Çorakçı). Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı.
- Delibaş, Kayhan. 2017. *Risk Toplumu*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Demir, Gökhan. 2014. *Postmarksizm ve Radikal Demokrasi*. İstanbul: Patika Kitap.
- Des Jardins, Joseph R. 2006. *Çevre Etiği – Çevre Felsefesine Giriş* (Çev. Ruşen Keleş). Ankara: İmge Kitabevi.
- Dunlap, Riley. 2016. "Sociology's Engagement with the Environment (Part I)". "Immersion Distinguished Scholar Workshop: Socio-



- logy" toplantısında (11-14.01.2016, Annapolis/ABD) sunuldu. <http://www.sesync.org/> (21.09.2021).
- Dunlap, Riley ve William R. Catton. 1979. "Environmental Sociology." *Annual Review of Sociology*, 5, 243-273.
- Dunlap, Riley ve William R. Catton. 2007. "What Environmental Sociologists Have in Common (Whether Concerned with "Built" or "Natural" Environments)". *Sociological Inquiry*, 53(2), 113-135.
- Durkheim, Emile. 2010. *Dinsel Yaşamın İlk Biçimleri* (Çev. Özer Ozankaya) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Durkheim, Emile. 2014. *Toplumsal İsbölümü* (Çev. Özer Ozankaya). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Durkheim, Emile. 2016. *Sosyolojik Yöntemin Kuralları* (Çev. Özcan Doğan). Ankara: Doğu Batı.
- Eckersley, Robyn. 1992. *Environmentalism and Political Theory - Toward an Ecocentric Approach*. New York: State University of New York Press.
- Engels, Friedrich. (1845) 2013. *İngiltere'de Emekçi Sınıfın Durumu* (Çev. Oktay Emre). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Engels, Friedrich. (1873) 1977. "Otorite Üzerine" Ss. 448-452. Edt. Karl Marx ve Friedrich Engels. *Seçme Yapıtlar, İkinci Cilt* (Çev. Kolektif). Ankara: Sol Yayınları.
- Eryılmaz, Çağrı. 2016. "Üçüncü Doğa için Üçüncü Devrim." *Doğu Batı* 79:125-159.
- Eryılmaz, Çağrı. 2017a. "Çevre Söylemlerine Göre Çevre Konulu Filmlerin Analizi" *Bilgi Dergisi* 34: 117-148.
- Eryılmaz, Çağrı. 2017b. "Sosyal Bilim Paradigmaları Çerçevesinde Çevre Sosyolojisinin Kuramları ve Kavramları." *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 27(1):159-174. DOI: 10.18069/firatsbed.346440.
- Eryılmaz, Çağrı. 2018a. "Antroposen Kavramının Toplumsal İnşası: Nesnel Bilim, Popüler Kültür ve Çevreci Politika", *Doğu Batı* 93: 211-237.
- Eryılmaz, Çağrı. 2018b. "Tolkien'in Yüzüklerin Efendisi Eserinin Çevreci Analizi: Yıkıcı Endüstriye Karşı Kır Yaşamı." *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16(1/2): 93-108.
- Eryılmaz, Çağrı. 2018c. "Türkiye'de Çevreci Örgütlerin Dönüşümü: Merkezi Profesyonel Lobici Örgütler ve Yerelde Gönüllü Protes-

- tocular." *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 73(1): 49-76.
- Eryılmaz, Çağrı. 2019a. "68 Hareketi ve Yeni Toplumsal Hareketler: Modern Çevre Hareketinin Doğuşu". Ss. 230-258 içinde Ayhan Bilgin (ed.), *68'e Bugünden Bakmak*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Eryılmaz, Çağrı. 2019b. "Durkheim'da Toplum-Çevre Etkileşimi: Dışlayıcı Toplumsal Olgulara Karşı Çevreci Potansiyel." *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(1): 135-157.
- Eryılmaz, Çağrı. 2020. "Çevresel İnşacılık Açısından Sanal Dünya: Instagram'da Çevreci Kimlik Sunumu." *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 30(1):383-398.
- Eryılmaz, Çağrı. 2021. "Çevre Hareketinin Ekolojik Toplum Ütopyası – Callenbach'ın Ekotopya Romanı Üzerine Bir İnceleme", *Sosyologca* 21:225-244.
- Ewing, Jeffrey A. 2017. "Hollow Ecology: Ecological Modernization Theory and Death of Nature". *Journal of World-Systems Research* 23(1):126-155.
- Foster, John Bellamy. 2012. *Marksist Ekoloji* (Çev. Barış Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Foster, John Bellamy. 2015. "Marx ve Doğanın Evrensel Metabolizmasındaki Çatlak". Ss. 7-38 içinde Hakan Tanıtturan (ed.), *Marx, Doğa ve Yıkımın Ekolojisi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giddens, Anthony. 2012. *Sosyoloji* (Çev. Kolektif). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gould Kenneth A., David N. Pellow ve Allan Schnaiberg. 2003. "Interrogating The Treadmill of Production: Everything You Wanted to Know About The Treadmill, But Were Afraid to Ask." "Çevre ve Koşu Bandı Üretimi" Sempozyumunda (31.10-01.11 2003, Wisconsin/ABD) sunuldu.
- Gönç-Şavran, Temmuz. 2013. "Sosyolojide İlk Dönem Gelişmeler." Ss. 32-61 içinde *Klasik Sosyoloji Tarihi*, edt. Serap Suğur. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gunderson, Ryan. 2015. "Environmental Sociology and the Frankfurt School 1: Reason and Capital", *Environmental Sociology*, DOI:10.1080/23251042.2015.1054022.
- Güllüoğlu, Fuat. 2011. "Postmarksizm ve Radikal Demokrasi" Ss. 142-173 içinde *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. Edt. Aylin Görgün-Baran ve Serap Suğur. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Hampson, Norman. 1991. *Aydınlanma Çağı* (Çev. Jale Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Hannigan, John. 2006. *Environmental Sociology*. Londra: Routledge.
- Harvey, David. 2013. *Asi Şehirler* (Çev. Ayşe Deniz Temiz). İstanbul: Metis Yayınları.
- Harvey, David. 2017. " 'Listen, Anarchist!' A Personal Response to Simon Springer's 'Why a Radical Geography Must Be Anarchist' ". *Dialogues in Human Geography* 7(3):233-250.
- Hay, Peter. 2002. *Western Environmental Thought*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heywood, Andrew. 2011. *Siyasi İdeolojiler* (Çev. Kolektif). Ankara: Liberte Yayın Grubu.
- Hobsbawm, Eric. 1998. *Devrim Çağı 1789-1848* (Çev. Bahadır Sina Şener). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Hobsbawm, Eric. 2017. *İmparatorluk Çağı 1875-1914* (Çev. Vedat Ulvi Aslan). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Hobsbawm, Eric. 2019. *Sermaye Çağı 1848-1875* (Çev. Bahadır Sina Şener). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Huston, Shaun. 2002. "Murray Bookchin on Mars! The Production of Nature in Kim Stanley Robin'on's Mars Trilogy". Ed. Rob Kitchin ve James Kneale. *Lost in Space: Geographies of Science Fiction*. Londra: Continuum.
- Keyder, Çağlar ve Zafer Yenal. 2013. *Bildiğimiz Tarımın Sonu – Küresel İktidar ve Köylülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kızılcıkelik, Sezgin. 2018. *Frankfurt Okulu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kottak, Conrad Phillip. 2002. *Antropoloji – İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış* (Çev. Kolektif). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kropotkin, Pyotr. 2001. *Karşılıklı Yardımlaşma* (Çev. Işık Ergüden ve Deniz Güderi). İstanbul: Kaos Yayınları.
- Laclau, Ernesto ve Mouffe, Chantal. 2017. *Hegemonya ve Sosyalist Strateji – Radikal Demokratik Bir Politikaya Doğru* (Çev. Ahmet Kardam). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Le Guin, Ursula K. 2019. *Hep Yuvaya Dönmek* (Çev. Cemal Yardımcı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Leff, Enrique. 1998. "Murray Bookchin and The End of Dialectical Naturalism". *Capitalism Nature Socialism*, 9:4, 67-93, DOI: 10.1080/10455759809358834.

- Macionois, John J. 2012. *Sosyoloji* (Çev. Ed. Vildan Akan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Marshall, Gordon. 2020. *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. Osman Akinhay ve Derya Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marx, Karl ve Friedrich Engels. 1875/1969. *Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi* (Çev. M. Kabagil). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, Karl ve Friedrich Engels. 1848/2005. *Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri* (Çev. Muzaffer Erdost). Ankara: Sol Yayınları.
- Merchant, Carolyn. 2005. *Radical Ecology – The Search for a Livable World*. New York: Routledge.
- Morris, Brian. 2019. *Ekolojik İnsancılığın Öncüleri – Mumford, Dubos ve Bookchin* (Çev. Burak Esen). İstanbul: Sümer Yayıncılık.
- Neuman, W. Lawrence. 2010. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri – Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (Çev. Sedef Özge). Ankara: Yayıncıodası.
- O'Connor, James. 1988. "Capitalism, Nature, Socialism: A Theoretical Introduction." *Capitalism, Nature, Socialism* 1(1):11-38.
- Ökmen, Mustafa. 2000. "Çevre Sorunlarının Sistemler-Üstü Niteliği ve Orta Asya". *Bilgi* 14 (Yaz):17-29.
- Paker, Hande, Fikret Adaman, Zeynep Kadirbeyoglu and Begüm Özkaynak. 2013. "Environmental Organisations in Turkey: Engaging the State and Capital." *Environmental Politics*, 22(5):760-778.
- Pepper, David. 1995. *Eco-Socialism: From Deep Ecology to Social Justice*. New York: Routledge.
- Pepper, David. 1996. *Modern Environmentalism*. New York: Routledge.
- Plumwood, Val. 2004. *Feminizm ve Doğaya Hükmetmek* (Çev. Başak Ertür). İstanbul: Metis Yayınları.
- Richter, Rudolf. 2013. *Sosyolojik Paradigmalar* (Çev. Necmettin Doğan). İstanbul: Küre Yayınları.
- Ritzer, George. 2013. *Klasik Sosyoloji Kuramları* (Çev. Himmet Hülür). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Ritzer, George ve Jeffrey Stepnisky. 2014. *Sosyoloji Kuramları* (Çev. Himmet Hülür). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Roussopoulos, Dimitri. 2017. *Politik Ekoloji – İklim Krizi ve Yeni Toplumsal Gündem* (Çev. Fuat Dara Elhüseyni). İstanbul: Sümer Yayıncılık.

- Simmel, Georg. 2015. *Bireysellik ve Kültür* (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis.
- Springer, Simon. 2014. "Why a Radical Geography Must Be Anarchist?". *Dialogues in Human Geography* 4(3):249-270.
- Spaargaren, Gert. 2000. "Ecological Modernization Theory and Domestic Consumption". *Journal of Environmental Policy & Planning*, 2:323-335.
- Staggenborg, Suzanne. 2012. *Social Movements*. Toronto: Oxford University Press.
- Suğur, Serap. 2011. "Tamamlanmamış Bir Proje Olarak Modernite: Jürgen Habermas". Ss. 22-49 içinde *Sosyolojide Yakın Dönem Gelişmeler* Ed. Serap Suğur ve Aylin Görgün-Baran. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Swingewood, Alan. 2010. *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi* (Çev. Osman Akinhay). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Szelenyi, Ivan. 2014. "Marx's Theory of Historical Materialism" dersi *Foundation of Modern Social Theory with Ivan Szelenyi*, Yale Courses. Erişim: 28.01.2021 (<https://www.youtube.com/watch?v=Yu8Os4EWBI8&t=510s>).
- Şenel, Alâeddin. 2017. *Siyasal Düşünceler Tarihi*. Ankara: Dafne Kitap.
- Temiz, Ayşe Deniz. 2013. "Sunuş". Ss. 9-28 içinde *Asi Şehirler* (Çev. Ayşe Deniz Temiz), David Harvey. İstanbul: Metis Yayınları.
- Tokar, Brian. 2008. "On Bookchin's Social Ecology and its Contributions to Social Movements", *Capitalism Nature Socialism*, 19(1):51-66.
- Ünal, Ahmet Zeki. 2011. *Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik – Olgular, Kavramlar ve Kuramlar*. Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Yeşildal, Hatice. 2011. "Dünya Sistemi Kuramı: Immanuel Wallerstein". Edt. Aylin Görgün-Baran. *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Watson, David. 1996. *Beyond Bookchin – Preface for a Future Social Ecology*. Autonomedia: New York.
- Welsh, Craig. 2021. "Gelecek Elektrikte – Yeşil Arabalar Üzerine Bir Bahis". *National Geographic Türkiye*, Ekim Sayısı:54-56.

ÖRNEK EĞİTİM  
DURUMLARIYLA  
**TÜRKÇE - TÜRK DİLİ**  
**VE EDEBİYATI**  
**ÖĞRETİMİ**

Prof. Dr. Canan ASLAN

**2. Baskı**

Ankara  
2022

ÖRNEK EĞİTİM DURUMLARIYLA

## TÜRKÇE - TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Canan ASLAN

ORCID: 0000-0002-0015-286X

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-785-3  
e-ISBN : 978-605-170-786-0  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5  
Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

ÖRNEK EĞİTİM DURUMLARIYLA

## TÜRKÇE - TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ

ASLAN, Canan

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xii + 156 sf., 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-785-3  
e-ISBN : 978-605-170-786-0

### Türkçe Öğretimi, Dil ve Edebiyat Öğretimi

Türkçe Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Özerk Benlik,  
Düşünme Becerileri, Dilbilgisi, Güldürü Fıkraları, Kısa Filmler

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



*Canım oğullarım Taylan'la İnan'a...*





SUNUŞ .....	ix
ÖNSÖZ .....	xi

## I. BÖLÜM

### TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI, ÖNEMİ VE İLKELERİ

Giriş .....	1
Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Amaçları ve Önemi .....	1
Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Göz Önünde Bulundurulması Gereken Temel İlkeler .....	3

## II. BÖLÜM

### TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA ÖZERK BENLİKLİ BİREY YETİŞTİRME

Giriş .....	9
Birey ve Özerk Benlikli Birey .....	10
Özerk Benlikli Birey Yetiştirmek Neden Önemlidir? .....	13
Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi .....	14
Birey Yetişmesine Katkıda Bulunacak Dil ve Edebiyat Öğretmenleri Hangi Özellikleri Taşımali, Öğretimde Nelere Dikkat Etmelidir? .....	14
Derslerde Kullanılan Metinler Nasıl Olmalı, Hangi Özellikleri Taşımalıdır? .....	15
Çocuk ve Gençlik Edebiyatı .....	19
Sorular Nasıl Olmalıdır? .....	22
Etkinlikler Nasıl Olmalıdır? .....	23
Öğretimde Kullanılan Araç-Gereçler (Materyal) Nasıl Olmalıdır? .....	23
Dilbilgisi Öğretimi Nasıl Yapılmalıdır? .....	24
Öğretimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Nasıl Olmalıdır? .....	26
Yazılı Anlatım Çalışmaları Nasıl Yapılmalıdır? .....	27
Farklı Sanatların Olanakları Nasıl Kullanılmalıdır? .....	28
Ders Kitapları ve Öğretim Programı Nasıl Olmalıdır? .....	29

Nasıl Ödevler Verilmeli ve Değerlendirmede Nelere Dikkat Edilmelidir? .....	30
Sonuç.....	31
KAYNAKLAR.....	33

### III. BÖLÜM

#### TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRME

Giriş .....	37
Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi ...	38
Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Eğitim Durumu.....	39
Amaç.....	41
Yöntem .....	41
Ders Planı.....	43
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	64
KAYNAKLAR.....	67

### IV. BÖLÜM

#### TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Dilbilgisi ve Bölümleri .....	71
Dilbilgisi Öğretimi ve Gerekçeleri .....	72
Türkçe Dilbilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar .....	74
Dilbilgisi Öğretimi Nasıl Yapılmalıdır? .....	74
Metin Temelli Dilbilgisi Öğretiminin Gerekliliği.....	78
Dilbilgisi Öğretiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtlarının Önemi.....	81
Bir Öykü Üzerinden Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi.....	83
Önceki Yıllarda Öğrenilen Dilbilgisel Kuralları Anımsatmaya Yönelik Çalışmalar.....	95
Sonuç.....	102
KAYNAKLAR.....	105

## V. BÖLÜM

### TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA GÜLDÜRÜ FIKRALARI

Giriş .....	109
Bir Metin Türü Olarak Güldürü Fıkraları ve Özellikleri .....	110
Güldürü Fıkralarının Türsel Özelliklerini ve Önemini Etkili Biçimde Öğretmenin Öğrenci Açısından Önemi .....	111
Nasreddin Hoca ve Fıkraları .....	112
Amaç.....	115
Yöntem .....	115
Ders Planı.....	116
Sonuç.....	137
Değerlendirme .....	138
KAYNAKLAR.....	140

## VI. BÖLÜM

### TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA KISA FİMLER

Giriş .....	143
Kısa Film ve Özellikleri .....	144
Kısa Film - Edebiyat İlişkisi .....	146
Türkçe ve Edebiyat Öğretmenleri Kısa Filmlerden Hareketle Öğretimin Amacına Uygun Ne Tür Etkinlikler Yapabilirler?.....	147
KAYNAKLAR.....	152



Okul türü öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğrencilerin duygu, düşünce ve tasarılarını yaparak yaşayarak sınavabilecekleri, kendilerini dilin anlatım olanaklarıyla gerçekleştirebilecekleri ortamların yaratılması büyük önem taşır. Bu amaca ulaşabilmek için Türkçe ve edebiyat öğretimi, temel bir sorumluluk üstlenmelidir.

Her edebiyat yapıtı, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin sanatçı duyarlılığı ile örülmüş öznel bir gerçeklik sunar. Bu öznel gerçeklikte, insanoğlunun tüm serüvenleri, sanatçının yaratıcı anlatım gücüyle kurmaca bir niteliğe dönüşür. Yazarın duygu, düşünce ve düşleriyle beslediği, dilin anlatım olanaklarını kullanarak okura sunduğu bu anlam evreninde, insan ve yaşam gerçekliğinin tüm gizleri saklıdır. Dil ve anlam evrenine uygun bir edebiyat metninin sezinletici iletileriyle karşılaşan her öğrenci de doğal bir duygu ve düşünce eğitiminin içine çekilir.

Okur, yazarın kurmaca evrenini, kendi duygu ve düşünce birikimini devindirek yeniden yaratır. Bu süreç, okur açısından insanı tanımaya, anlamaya ve kültürel bilinçlenmeye olanak sağlar. Bu sürecin belirgin özelliği, okuru insana ulaştırması, öbür insanların yaşamına tanıklık etmesine, onlarla iletişim kurmasına fırsat yaratmasıdır. Bu fırsat, okuru insana, insanı okura yaklaştırır; okuru bireysel liğin kısır döngüsünden kurtarır.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin de öncelikli amacı öğrencileri, kendi duygu ve düşünce birikimlerini kullanarak insan ve yaşam gerçekliğine ulaştırmak olmalıdır. Türkçe ve edebiyat öğretimi; “doğrudan öğretmek değil, duyumsatmak; doğrudan bilgilendirmek değil, sezinletmek” üzerine yapılandırılmalıdır.

Doç. Dr. Canan ASLAN’ın bilimsel bir duyarlıkla hazırladığı “Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi” adlı çalışmanın birinci bölümünde; Türkçe ve edebiyat öğretiminin amaçları ve önemi, eğitim ortamlarının yapılandırılmasında göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler belirlenmiş, ikinci bölümünde ise “Verimli bir Türkçe ve edebiyat öğretimi için neler yapılması gerekir?” sorusuna, inceleme ve araştırma çalışmalarıyla yanıt aranmıştır.

Dil ve edebiyat öğretimi, bilgiden çok beceri kazandırmayı amaçlayan bir öğretimdir. Öğrencilerin, anlama ve anlatma becerileri uygulamalarla; yaparak, yaşayarak gelişir. Dr. Aslan çalışmasında, edebiyat metinlerinin kılavuzluğunda, Türkçe ve edebiyat öğretiminin bu temel anlayışını somutlayan ‘eğitim durumları’ örnekleri verilmiştir.

Doç. Dr. Canan ASLAN'ın "Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi" adlı çalışmasının başarılı, verimli bir Türkçe ve edebiyat öğretimini amaçlayan öğretmenlere, öğretmen adaylarına, araştırmacılara kılavuz olacağını düşünüyor; sevgili meslektaşım Doç. Dr. Canan ASLAN'ı içtenlikle kutluyorum.

**Prof. Dr. Sedat SEVER**

**Ankara, Şubat, 2017**

Edebiyat; duyguların, düşlerin, düşüncelerin, tasarıların, özelemlerin, insana ve yaşama ilişkin her durumun sanatçı tarafından özgün bir kurguyla, estetik bir dille ve etkileyici biçimde anlatılması sanatıdır. Edebiyat yapıtları birçok olanak sunar okurlarına. Farklı yaşamlarla ve farklı karakter özellikleriyle buluşturarak onların ufuklarını genişletir; bakış açılarını ve genel kültür düzeylerini geliştirir. Ulusal ve evrensel düzeyde toplumsallaşmalarını, dilsel yönden yetkinleşmelerini sağlar. Kurgu içinde farklı farklı düşünme biçimleriyle buluşturarak düşünme becerilerini geliştirir. Güzellikleri, çirkinlikleri, doğruyu, yanlış, iyiyi, kötüyü, evrensel değerleri duyumsatarak beğenilerini eğitir. Çeşitli duygu durumlarını yaşatarak, farklı duyularını harekete geçirerek kişileri duyarlık eğitiminden geçirir. Bu nedenle çocukları ve gençleri nitelikli edebiyat yapıtlarıyla erken yaşlardan başlayarak buluşturmak ve yapıtın özüne inmelerini sağlayıcı etkinliklerde bulunmak ailenin ve eğitimcilerin öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır.

Çeşitli makalelerimin ve bildirilerimin derlenmesiyle oluşan bu kitapta, altı bölüm bulunmaktadır. Kitabın birinci bölümünde Türkçe ve edebiyat öğretiminin (dil ve edebiyat öğretiminin) amaçlarına ve önemine değinilmiş, bu ortamlarda göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler ortaya konmaya çalışılmıştır. “Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Özerk Benlikli Birey Yetiştirme” adlı ikinci bölümde, öncelikle özerk benlikli bireyin sahip olduğu özellikler ile bu özelliklere sahip olmanın kişinin kendisi ve toplum yaşamı açısından taşıdığı önem ele alınmıştır. Ardından birey yetiştirme sürecinde çağdaş anlayışla yapılandırılmış Türkçe ve edebiyat öğretiminin önemi ve tüm boyutlarıyla nasıl yapılması gerektiği üzerine odaklanılmıştır. Bu amaçla Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında kullanılması uygun olan metinlerden sorulara, etkinliklerden çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarına, dilbilgisi öğretiminden öğretimde kullanılması gereken araç-gereçler ile yöntem ve tekniklere, yazılı anlatım çalışmalarından diğer sanatların olanaklarına, ders kitaplarından ödevlere ve değerlendirmeye kadar konunun birçok önemli boyutu irdelenmiştir. “Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Düşünme Becerilerini Geliştirme” adlı üçüncü bölümde, düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmenin önemi ile düşünme becerileri gelişmiş bireylerin özellikleri üzerinde durulmuş; bir sanat eğitimi süreci olan Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında dilsel becerilerin yanı sıra düşünsel becerilerin de geliştirilmesine katkıda bulunabileceği düşünülen bir eğitim durumu örneği hazırlanmıştır. “Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Dilbilgisi Öğretimi” adlı dördüncü bölümde dilbilgisi öğretiminin ilkeleri ortaya konmuş, bir çocuk edebiyatı metni üzerinden metin odaklı dilbilgisi öğretimi anlayışını somutlayan bir eğitim durumu örneği hazırlanmıştır. “Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Güldürü Fıkraları” adlı beşinci bölümde güldürü fıkralarının türsel özellikleri ile Nasreddin Hoca fıkralarının temel özellikleri üzerinde durulmuş; ar-



dından Nasreddin Hoca fıkralarından etkili biçimde yararlanarak güldürü fıkralarının işlevsel biçimde öğretilmesini somutlayacak bir eğitim durumu örneği hazırlanmıştır. “Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kısa Filmler” adlı altıncı ve son bölümde ise görsel sanatların olanaklarının, özellikle Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında ağırlıklı olarak yer almasının ve bu bağlamda özellikle “kurgusal nitelikli kısa filmler”den de yararlanılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ayrıca, Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında kısa filmlerden hareketle öğretimin amacına uygun ne tür etkinlikler yapılabileceği örneklendirilmiştir.

“Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi” adlı bu kitapta, Türkçe ve edebiyat öğretimi konulu daha önce başka dergilerde ve kitaplarda yayımlanmış çalışmalarımın yanı sıra yeni çalışmalarım da bulunmaktadır. Daha önce başka dergilerde ve kitaplarda yayımlanan çalışmalarımın kaynak bilgileri her bir bölümün ilk sayfasında dipnot bilgisi olarak verilmiş; yazılarda küçük düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmalarımı özellikle Türkçe ve edebiyat öğretmenleri, Türkçe ve edebiyat öğretmeni adayları, bu alanda bilimsel çalışma yapanlar, yüksek lisans/doktora ve formasyon eğitimi öğrencileri için derli toplu bir kaynak olması amacıyla bir kitapta toplama gereği duydum. Elbette eksikleri bulunmakla birlikte, bu kitabın yararlananlara katkı getirmesini gönülden diliyorum.

Başta yetişmemde ve bugüne gelmemde çok emeği olan, bilgilerinden hâlâ beslendiğim Sevgili Hocam Prof. Dr. Sedat SEVER’e, yazılarından ve düşüncelerinden çokça yararlandığım Prof. Dr. Cahit KAVCAR’a, Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN’e, Adnan BİNYAZAR’a ve Emin ÖZDEMİR’e, beni yüreklendiren sevgili arkadaşlarım Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ’ye, Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ’ye, Doç. Dr. Hülya YAZICI OKUYAN’a, Doç. Dr. Hakan ÜLPER’e ve Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE’ye, araştırma görevlilerimizden Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU’na, Demet GÜLÇİÇEK ESEN’e, Erhan ŞEN’e, İlke ALTUNTAŞ’a, Özlem KANAT SOYSAL’a, Sedat KARAGÜL’e ve Sevilay BULUT’a, tüm öğrencilerime ve kitabın basımında emeği geçen Anı Yayıncılık çalışanlarına çok teşekkür ediyorum. Ayrıca beni hep anlayışla karşılayan ve özverisini hiç eksik etmeyen canım annem Hatice ARSLAN’a, canım oğullarım Taylan ile İnan’a ve sevgili eşim İsmet ASLAN’a da teşekkürü borç bilirim.

Sevgi, saygı, barış ve dostluk dilekleriyle...

**Doç. Dr. Canan ASLAN**

**Ankara, Şubat, 2017**

# I. BÖLÜM

## TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI, ÖNEMİ VE İLKELERİ

### Giriş

Bu başlık altında Türkçe ve edebiyat öğretiminin amaçları ve önemi üzerinde durulmuş, bu ortamlarda göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler tartışılmıştır.

### Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Amaçları ve Önemi

Türkçe ve edebiyat öğretiminin temel amacı çeşitli türdeki metinler aracılığıyla öğrenciyi dilinin tüm olanaklarıyla, zenginlikleriyle, eğilim, incelik ve güzelliğiyle buluşturmak, böylece onun dilini hem geliştirmesini hem sevmesini hem de güvenle kullanır duruma gelmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra öğrencinin, dilinin farklı bağlamlardaki kullanım alanlarını ve olanaklarını görmelerini sağlayarak tüm yaşamı boyunca gereksinim duyduğu anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini kazandırmaktır. Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında temel araçlar çeşitli türdeki metinlerdir. Özellikle yazınsal nitelikli metinlerde; başka bir deyişle edebiyat yapıtlarında dil tüm olanaklarıyla, farklı bağlamlardaki kullanım alanlarıyla, kurallarıyla, zenginlikleriyle, eğilimleri ve incelikleriyle estetik bir biçimde kendini gösterir. Bu nitelikteki metinlerin okunması, üzerinde anlama ve anlatma çalışmalarının yapılması yoluyla öğrencinin dilin (sözcüklerin, tümcelerin vb.) farklı bağlamlardaki kullanım alanlarını görmesi, aldığı farklı görünümü kavraması sağlar. Dilsel yönden yetkinleşen öğrenci, yazılı kültürle etkileşime girme eğilimi içinde olur; bilimsel, kültürel ve sanatsal kaynaklara ilgi duyar, bunları okuyup anlayabilecek yetkinliğe ulaşır. Okuma alışkanlığı ve zamanla okuma kültürü edinir. Dilsel becerileri yetkinleşen insan, okuduğunu/dinlediğini/izlediğini doğru ve eksiksiz anlar; kendini karşısındakine doğru ve

## II. BÖLÜM

# TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA ÖZERK BENLİKLİ BİREY YETİŞTİRME

Bu başlık altında yazarın “Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi”<sup>1</sup> adlı makalesi sunulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında özerk benlikli birey yetiştirme konusuna genel bir giriş yapılmış, daha sonra birey ve özerk benlikli birey kavramları, özerk benlikli birey yetiştirmenin önemi, özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde Türkçe ve edebiyat öğretiminin yeri ve önemi, birey yetişmesine katkıda bulunacak Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin taşıması gereken özellikler ve öğretim ortamında göz önünde bulundurması gereken ilkeler ele alınmıştır.

### Giriş

Toplumunu oluşturan kişilerin özerk birey niteliğini kazanması çok önemlidir; çünkü bireylerin aldığı kararlar o toplumda yaşayan insanların yaşam standartlarını ve koşullarını belirler. Toplumlar özerk benlik duygusu gelişmiş bireyler yetiştir(e)mezlerse toplum yaşamını belirleyen önemli konularda taraflı, güdümlü, ezber, bilinçsizce ve doğal olarak yanlış kararlar alınır. İnsanın özerk birey olabilmesinde çağdaş anlayışla yapılandırılmış Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamları, kullandığı araçlardan ve doğasından kaynaklı önemli katkılar sağlayabilir. Okuduğunu/dinlediğini tam ve doğru anlayan, kendini doğru ve etkili anlatan, okuma kültürü edinmiş, düşünme becerileri gelişmiş, yaratıcı, bireyleşme sürecini tamamlamış kişiler yetiştirmek çağdaş Türkçe ve edebiyat öğretiminin ulaşmak durumunda

---

<sup>1</sup> Bu makale, “Aslan, C. (2016) Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), s.723-741.” kimlik bilgisiyle “İlköğretim Online Dergisi”nde yayımlanmıştır.

- Adalı, O. (2003) **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adams, J. F. (1995) **Ergenliği Anlamak**. (Çeviren: A. Dönmez, B. Onur) Ankara: İmge Yayıncılık.
- Aslan, C. (2006) "Türkçe Ders Kitaplarında 'Türkçe Olmayan Sözcükler'in Kullanımı Üzerine Bir İnceleme". **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**, 133, s.7-19.
- Aslan, C. (2010a) "Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları -Bir Eğitim Durumu Örneği-" **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (13)24, s.127-152.
- Aslan, C. (2010b) "An Analysis of Turkish and French Literature Textbooks' Outer Structure and Visual Elements". **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 2, s.880-889. (Science Direct Journal). Published by Elsevier Ltd.
- Aslan, C. (2011a) "A Study of the Questions Asked by Mother Tongue Teachers in Examinations in Terms of Developing High Level Thinking Skills" (Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi). (Editörler: G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt) **Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching** (Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar), Essen: Die Blaue Eule, s.431-444.
- Aslan, C. (2011b) "Sanatsal Bir Uyarın Olarak Kısa Filmlerin Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kullanılması -Bir Kısa Film ve Etkinlik Önerileri-". **Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No:319, s.193-204.
- Aslan, C. (2014) "Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların (Sensitive Issues) Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım". **Eleştirel Pedagoji**, 6(32).
- Bayraktaroğlu, S. (2015) **Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi-Beklentiler, Gerçekler, Öneriler**. Ankara: Öğretmen Dünyası Yayını.
- Binyazar, A. (1983) "Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım". **Türk Dili**, 379-380, s.57-72.
- Coşkun, H. (1996) "Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları". **Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları**. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi No:11.
- Cüceloğlu, D. (1998) **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, T. (2011) **Dil ve Edebiyat Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çotuksöken, Y. (2002) **Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştiriler**. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- De Beaugrande, R. ve Dressler, W. (1981) **Introduction to Text Linguistics**. London and New York: Longman Inc.

- Durmuşçelebi, M. (2007) "Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011) "Dilbilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler". **Turkish Studies (6)**, s.1030-1041.
- Erkmen, N. (1996) "Çağdaş Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalı? Ders Kitabını Mükemmel Yapan Nitelikler". **Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları**. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, No:11.
- Freire, P. (1995) **Ezilenlerin Pedagojisi** (Çevirenler: D. Hattatoğlu ve E. Özbek.) İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- Gander, M.J., Gardiner, H.W. (1998) **Çocuk ve Ergen Gelişimi** (Çevirenler: A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur) Ankara: İmge Kitapevi.
- Göğüş, B. (1978) **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1990) "Anadili Eğitiminde Yetersizliklerimiz". **Çağdaş Türk Dili**, (III)30-31, s.870-873.
- Göktürk, A. (1989) **Sözün Ötesi. Yazılar**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Günay, D. (2001) **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, D. (2006) "Liselerdeki Yazın Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım". **Milli Eğitim Dergisi**, 34(169).
- Güngör, Ö. (1998) "1. Sınıf Fransızca ve Türkçe Kitaplarının Karşılaştırılması". **Dünyada ve Türkiye'de Anadili Eğitimi**. Ankara Üniversitesi TÖMER, s.45-49.
- Güneşli, A., Özder, H., Konedralı, G. ve Arsan, N. (2010) "İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe ile Diğer Ders Başarıları Arasındaki İlişki". **Mediterranean Journal of Educational Research**, 7, s.60-72.
- İcmeli, M. (1996) "Türkiye'de İlköğretim Kitaplarında Fiziksel Yapı, Tasarım ve İllüstrasyon Sorunları". **Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları**. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi No:11.
- İnam, A. (2016) "Bilinç Üzerine Düşünceler". **Orta Doğu Teknik Üniversitesi Online Yayınları**. (Bu makaleye 23.02.2016 tarihinde <http://phil.metu.edu.tr/ahmet-inam/bilinc.htm> ağ adresinden ulaşılmıştır.)
- İpşiroğlu, Z. (1991) "Yazma Eylemi". **Yazma Uğraşı**. ÇYDD Yayını 3. İstanbul: Cem Yayınevi, s.21-30.
- İpşiroğlu, N. (2000) **Alımlama Boyutları ve Çeşitlemeleri**: Resim. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- İşeri, K. (2003) "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler için Çizilen Resimlerin İncelenmesi". **Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz**. Anaçev Yayını.
- Kagan, M. (1993) **Estetik ve Sanat Dersleri**. (Çeviren: Aziz Çalışlar) Ankara: İmge Kitabevi.
- Karagül, S. (2012) "Özerk Benlik Gelişimi ve Yabancı Dilde Eğitim". **Çağdaş Türk Dili**, 288, s.725-733.
- Kavcar, C. (1999) **Edebiyat ve Eğitim**. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kavcar, C. (2008) "Türkçenin Güncel Sorunları". **Çağdaş Türk Dili** (244), s.152-158.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2003) **Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Kuntay, N. (1998) "5. Sınıf Türkçe ve Fransızca Anadili Kitaplarının Karşılaştırılması". **Dünyada ve Türkiye'de Anadili Eğitimi**. Ankara Üniversitesi TÖMER, s.61-65.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010) **Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme**. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı, 2009.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı, 2009.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2009.
- Morin, E. (2013) **Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi**. (Çeviren: Hüsnü Dilli) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını, No: 21.
- Nadi, N. (1974) **Sokakta Gürültü Var**. İstanbul: Çağdaş Yayıncılık.
- Özbay, M. (2002) "Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi". **Prof. Dr. Sadık Tural Armağanı** (Haz.: İ. Karakuş). Ankara.
- Özbay, M. (2006) **Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özdemir, E. (1990) "Anadili Öğretimimizdeki Ölü Nokta". **Çağdaş Türk Dili**, (III)30-31, s.856-860.
- Öztürk, O. (2009a) "Bilim Adamının Kimlik Sorunu ve Dil Bilinci" (Bu makaleye 01.02.2016 tarihinde [http://www.ayorum.com/haber\\_oku.asp?haber=1453](http://www.ayorum.com/haber_oku.asp?haber=1453) adresinden ulaşılmıştır.)
- Öztürk, O. (2009b) "Benlik Özerkliği". (Bu makaleye 01.02.2016 tarihinde [http://www.ayorum.com/haber\\_oku.asp?haber=1600](http://www.ayorum.com/haber_oku.asp?haber=1600) adresinden ulaşılmıştır.)
- Öztürk, O. (2013) **Özerk Benlik, Kul Benlik**. İstanbul: Okuyan Us Yayını.
- Power, B. M. ve Hubbard, R. S. (2002) **Language Development, A Reader for Teacher**. Merrill Prentice Hall, Pearson Education.
- Rogers, C. R. (1951) **Client Centered Therapy**. Boston: Houghton Mifflin.
- Sağır, M. (2002) **Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (2002) "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar". **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 34(1-2), s.11-22.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İzmir: TUDEM Yayını.
- Sever, S. ve Aslan, C. (2009) "Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İşlevi Üzerine Bir Çözümleme". **Türkiye'de Çocuk Yetiştirme, Yaklaşımlar, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler**. VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. (Yay. Haz.: M. Artar). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 17, s.231-250.
- Sever, S. (2008) **Çocuk ve Edebiyat**. İzmir: Tudem Yayıncılık.

- Strickland, D. S., Galda, L. ve Cullinan, B. E. (2004) **Language Arts Learning and Teaching**. Thomson Learning, Wadsworth Publishing.
- Şimşek, N. (1997) **Derste Eğitim Teknolojilerinin Kullanımı**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013) "6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi". **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(2), s.147-169.
- Temizkan, M. (2012) "Metin Temelli Dilbilgisi Öğretimi ve Uygulamaları" (Editör: M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010) **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Ülper, H. (2011) "Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi". **Turkish Studies**, 6(4), s.849-863.
- Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010) "Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü". **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3(12).
- Yazar, İ. (2003) "Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarına Görsel Açıdan Bir Yaklaşım". **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Yılmaz, E. (2010) **Uygulamalı Metin Bilgisi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Yörükoğlu, A. (2004) **Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar**. İstanbul; Özgür Yayıncılık.

## **Sözlükler**

- Dil Derneği (2012) **Türkçe Sözlük**. Ankara
- Türk Dil Kurumu (2015) **Güncel Türkçe Sözlük**.
- Türkiye Bilimler Akademisi (2013) **Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü**.

### III. BÖLÜM

## TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

## ORTAMLARINDA

## DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRME

Bu başlık altında yazarın “Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları -Bir Eğitim Durumu Örneği-”<sup>2</sup> adlı makalesi sunulmuştur. Düşünme, üst düzey düşünme becerileri ve bu becerilere sahip bireylerin özellikleri konusuna genel bir giriş yapıldıktan sonra düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarının önemi ve bu ortamlarda kullanılmak üzere hazırlanacak eğitim durumlarında nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği tartışılmıştır. Bu tartışmalar ışığında dilsel becerilerin yanı sıra düşünsel becerileri de geliştireceği düşünülen örnek bir eğitim durumu hazırlanmıştır.

### Giriş

Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer yollarla elde edilen bilgilerin kavramsallaştırılması, uygulanması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesinin düzenlenerek denetlenmiş biçimidir (Özden, 1998). Bilgiler arasında bağlantı kurma işidir (Lipman, 1994); dünyayı anlamanın/yorumlamanın yoludur (Chaffee, 1991). Üst düzey düşünme ise karmaşık, kapsamlı zihinsel etkinliklere gereksinim duyan, kavramsal olarak zengin, tutarlı düzenlenmiş, araştırma ve sorgulamaya dayalı, yorumlama ve özdüzenleme yapmayı gerektiren ve sonuçların bulgulara dayandırılarak sunulduğu düşünme biçimidir (Haladayna, 1997; Lipman, 1994; Paul, 1995; Resnick, 1987). Anlama, sorun çözme, karar verme, eleştirel ve ilişkisel düşünme, yaratıcılık, çözümlenme (analiz), bireşim (sentez), değerlendirme, sorgulama, açıklama yapma, doğru kestirim ve çıkarımda bulunma, özdüzenleme, hüküm çıkarmaya yönelik düşünme (tümevarım / tümdengelim), soru sorma, bilim-

---

<sup>2</sup> Bu makale, “Aslan, C. (2010) Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları –Bir Eğitim Durumu Örneği- *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13)24, s.127-152.” kimlik bilgisiyle “Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi”nde yayımlanmıştır.



- Adalı, O. (2003) **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akın, G. (2001) **Şiiri Düzde Kuşatmak**. İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık.
- Aksan, D. (1995) **Şiir Dili ve Türk Şiir Dili**. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Artut, K. (2001) **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2006) "Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, C. (2007) "Research on Self-Perceptions of Pre-Service Turkish Language Teachers in Turkey with Regard to Problem Solving Skills" **International Journal of Social Sciences**, 2(4), s.250-256.
- Aslan, C. (2008) "Ayla Çınaroğlu'nun 'Mago' Adlı Kitabının Yazınsallık ve Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi". **III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi: Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu Bildiriler**. (Yay. Haz.: A. Gültekin, M. Semerci ve F. Koşmak). İstanbul: Uçanbalık Yayınları, s.35-48.
- Aslan, C. (2009) "Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi" **II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı**. 2-4 Temmuz 2009, Ürgüp.
- Aslan, C. (2010) "Sanatsal Bir Uyarın Olarak Kısa Filmlerin Anadili Eğitim Ortamlarında Kullanılması -Bir Kısa Film ve Etkinlik Önerileri-" **Prof. Dr. Cahit KAVCAR Türkçe Öğretimi Çalıştayı**. 13-14 Mayıs 2010, Ankara Üniversitesi.
- Aytaç, G. (1995) "Edebiyat Üzerine" **LITTERA: Edebiyat Yazıları** (Yay. Haz.: C. Erten), Cilt:6, Ankara: Ürün Yayıncılık.
- Bayrav, S. (1999) **Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi**. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Beyer, B. K. (1983) Common Sense about Teaching Thinking Skills. **Educational Leadership**, (41)3 s. 44-49.
- Beyer, B. K. (1987) **Practical Strategies for the Teaching of Thinking**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bloom, B., Hastings, T. J. and Madaus, G. F. (1971) **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. New York: McGraw-Hill.
- Boostrom, R. (1992) **Developing Creative and Critical Thinking**. Chicago, Illinois: National Textbook Company.

- Carol, T. M. (1989) "Critical Thinking: Promoting it in the Classroom". ERIC Education Resources Information Center (ERIC Document Reproduction Service No: ED306554). <http://www.eric.ed.lzov/>.
- Caulfield-Sloan, Maryrose B. ve Ruzicka, Mary F. (2005) "The Effect of Teachers' Staff Development in the use of Higher-Order Questioning Strategies on third Grade Students' Rubric Science Assessment Performance". **Planning and Changing**, 36 (3-4), s.157-175.
- Chaffee, J. (1991) **Thinking Critically**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Çotuksöken, Y. (2002) Edebiyat Dersleri Üzerine Gözlemler. Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? **Edebiyat Eğitimi Çalıştayı**. İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2001) **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002) **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Eggen, P. D. ve Kauchak, D. P. (1996) **Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills**. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006) **Eleştirel Düşünmenin Öğretimi**. İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. (Editör: A. Şimşek) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erinç, S. (2004) **Sanat Psikolojisine Giriş**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Facione, P. A. (1998) **Critical Thinking: What it is and what it Counts?** California: California Academic Press.
- Göktürk, A. (2001) **Okuma Uğraşı**. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.
- Güzel, A. (2006) "Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve Örnek Uygulamalar" **Milli Eğitim Dergisi**, 169, s.85-106.
- Haladyna, T. M. (1997) **Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking**. London: Allyn & Bacon.
- Harper, R. (2003) "Enhancing Creativity and Thinking Skills in Studio Art at the Secondary Level" ED479394. [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage).
- Henderson, J. G. (2001) **Reflective Teaching-Professional Artistry through Inquiry**. Third Edition. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Hirose, S. (1992) **Critical Thinking in Community Colleges**. ED348128. Clearinghouse for Junior Colleges Los Angeles CA (ERIC Document Reproduction Service No: ED348128). <http://www.ericdilZests:/1992-2/critical.htm>.
- İnce, Ö. (2002) **Yazınsal Söylem Üzerine**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayını.
- İpşiroğlu, Z. (2002) **Düşünme Korkusu. Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri**. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

- İpşiroğlu, Z. (2004) **Eğitimde Yeni Arayışlar**. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Kagan, M. (1993) **Estetik ve Sanat Dersleri** (Çeviren: A. Çalışlar) Ankara: İmge Kitabevi.
- Kalaycı, N. (2001) **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kavcar, C. (1999) **Edebiyat ve Eğitim**. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kazancı, O. (1989) **Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi**. Ankara: Kazancı Yayınları.
- Keenan, K. (1997) **Sorun Çözme Yöneticinin Kılavuzu**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Koberg, D. ve Bagnall, J. (1981) **The Universal Traveler**. California: Kaufman Inc.
- Lipman, M. (1994) **Thinking in Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nas, R. (2003) **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Oğuzkan, A. F. (1993) **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006) **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010) **Türkçe Öğretimi Yazıları**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1983) "Anadili Öğretimi". **Türk Dili**, 379-380, AÜ Basımevi, s.18-30.
- Özden, Y. (1998) **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Akademi.
- Patrick, J. J. (1986) "Critical Thinking in the Social Studies" ED272432. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. ERIC Digest No. 30.
- Paul, R. ve Elder, L. (2001) **Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life**. NJ, Prentice Hall.
- Paul, R. (1995) Critical Thinking: Basic Questions and Answers. In J. Wilsen & A.J. A. Binker (Eds.) **Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Chancing World** (pp. 489-500). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Potts, B. (1994) "Strategies for Teaching Critical Thinking". **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 4(3). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=3>
- Püsküllüoğlu, A. (2005) **Arkadaş Türkçe Sözlük**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Resnick, L. (1987) "Education and Learning to Think". Washington, D.C.: National Academy Press. Ruggiero, V.R. (1988). **Teaching Thinking across the Curriculum**. New York: Harper & Row Publishers.
- Ruggiero, V.R. (1984) **The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thinking**. New York: N.Y: Harper & Row.
- Senemoğlu, N. (2003) **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sever, S. Dilidüzgün, S., Öztürk, A., Adıgüzel, Ö. (2002) **Çocuk Edebiyatı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Sever, S., Dilidüzgün, S., Neydim, N. ve Aslan, C. (2009) **İlköğretimde Çocuk Edebiyatı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Sever, S. (2002) "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 34 (1-2), s.11- 22.
- Sever, S. (2004) **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sever, S. (2010) "Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kısa Film ve Karikatür". **Prof. Dr. Cahit KAVCAR Türkçe Öğretimi Çalıştayı**. 13-14 Mayıs 2010, Ankara.
- Smith, C. B. (1991) **A Commitment to Critical Thinking**. Grayson Bernard Publishers.
- Sönmez, V. (2007) **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tsui, L. (1999) "Courses and Instruction Affecting Critical Thinking". **Research in Higher Education**, 40 (2), s.185-200.
- Ünalın, Ş. (2006) **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wade, C. (1995) "Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking". **Teaching of Psychology**, 22 (1), s.24-28.
- Walker, D.F. ve Soltis, J.F. (1997) **Curriculum and Aims**. New York: Teachers College Press.
- Woolfolk, A. E. (1998) "Should Schools Teach Critical Thinking and Problem Solving?". **Educational Psychology**, s.316-324. Boston: Allyn & Bacon.
- Wright, I. (2002) "Challenging Students with the Tools of Critical Thinking". **Social Studies**, 93 (6), s. 257-261.
- Zohar, A. ve Dori, Y. J. (2003) "Higher Order Thinking Skills and Low-Achieving Students: are they Mutually Exclusive?" **The Journal of the Learning Sciences**, 12 (2), s.145-181.

## IV. BÖLÜM

# TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Bu başlık altında yazarın “Dilbilgisi Öğretiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları” adlı makalesi sunulmuştur. Dilbilgisi ve dilbilgisinin bölümleri ile konuya giriş yapıldıktan sonra dilbilgisi öğretimi ve gerekçeleri ile Türkçe dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorunlara değinilmiştir. Ardından dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği tartışılmış, metin temelli dilbilgisi öğretiminin gerekliliği ve bu konuda çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının önemi üzerinde durulmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında Ayla ÇINAROĞLU’nun “Olmayan Zamanda Bir Ada” adlı öyküsünden yola çıkılarak metin odaklı dilbilgisi öğretimi anlayışını somutlayan bir eğitim durumu örneği hazırlanmıştır.

### Dilbilgisi ve Bölümleri

Dilbilgisi (Alm. Grammatik, Fr. grammaire, İng. grammar), “Bir dilin seslerini, sözcük türlerini, bunların yapılarını, tümce olarak dizilmelerini, sözdizimsel öbeklenişini, tümce içindeki görevlerini, çekimleriyle ilgili kurallarını inceleyen bilim dalıdır (Göğüş, 1978:337; Göğüş, 1998:43). Dilin dizgesini ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı biçimde açıklamayı amaçlayan bir çalışma alanıdır (Adalı, 2003:53). Sever, Kaya ve Aslan (2008)’a göre dilbilgisi konu alanı; sesler, sözcük türleri ve sözcük yapıları, sözcüklerin tümce olarak dizilmeleri, sözcüklerin tümce içindeki görevleri ve çekimleri ile ilgili kuralları inceler. Gencan (1979:9) dilbilgisini; dillerin doğuşları, gelişmeleri ve yapılaş özellikleri gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümü olarak tanımlar. Korkmaz (1992:75)’a göre dilbilgisi ise bir dili ses, biçim ve tümce yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir.

- Adalı, O. (2003) **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akbaba, N. (2007) "Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Çalışma" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akkaya, A. (2011) "Karikatürlerle Dilbilgisi Öğretimi" **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Aksan, D. (1990) **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Altas, S. (2009) "Türkçe Dilbilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dilbilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Aslan, C. (2008a) "Ayla Çınaroğlu'nun 'Mago' Adlı Kitabının Yazınsallık ve Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi" **III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi: Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu Bildiriler** (Yay. Haz.: A. Gültekin, M. Semerci ve F. Koşmak) İstanbul: Uçanbalık Yayınları, s.35-48.
- Aslan, C. (2008b) "Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından 100 Temel Eser'deki Öyküler Üzerine Bir Çözümleme" **4th International Children and Communication Congress & 4th International Children Films Festival & Congress 'Children Under Risk'**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, (I), s.85-98. Edited by N. Pembecioğlu Öcel.
- Aslan, C. (2013a) "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Temel İşlevleri" **Eğitimci Öğretmen Dergisi**, Sayı: 17, s.6-9.
- Aslan, C. (2013b) "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme" **Kum Edebiyat Dergisi**, 72-73, s.11-18.
- Aslan, C. (2013c) "Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı" **Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi**, (12), s.29-32.
- Aslan, C. (2010) "Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları –Bir Eğitim Durumu Örneği-" **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (13)24, s.127-152.
- Aslan, C. (2014) "Barış Eğitiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı" **7. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Okul Kültürü ve Çocuk**. Yay. Haz.: T. Şener. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, No: 20, 381-399.

- Aslan, C. (2016) "Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi" **İlköğretim Online**, 15(3), s.723-741.
- Aslan, C., Karaman-Kepenekci, Y., Karagül, S. ve Güldenoğlu Doğan, B. (2016) **Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Eğitimi**. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını, Araştırma-İnceleme Dizisi 4.
- Aşılıoğlu, B. (1993) "Ortaokullarda Türkçe Öğretimi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Ö. (1997) "Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi" **Dil Dergisi**, Sayı: 81, s.23-29.
- Aydın Yılmaz, Z. ve Mahiroğlu, A. (2013) "Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkililiği" **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1.
- Baş, B. (2012) "Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi." (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, M. (2002) **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
- Blumenreich, M., ve Siegel, M. (2006) "Innocent Victims, Fighter Cells, and White Uncles: A Discourse Analysis of Children's Books about AIDS" **Children's Literature in Education**, (37), 1, pp 81-110.
- Cemiloğlu, M. (1995) **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayını.
- Cemali, Z. (2010) **Öykü Öykü Gezen Kedi**. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Türnüklü, A. (2016) "Barış Eğitimi Kapsamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi" (Ed. S. Dilidüzgün) **Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınaroğlu, A. (2013) **Olmayan Zamanda Bir Ada**. Resimleyen: Mustafa Delioğlu. Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Dağlarca, F. H. (1979) **Yaramaz Sözcükler**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003) **Türk Dili El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Demirtaşlı, N. (2016) "Hesapverebilir Eğitim Sisteminde Bir Paydaş Olarak Öğretmenlerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Uygulamasına Yönelik Görüşleri" **5. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi**. 1-3 Ekim 2016 tarihinde sözlü bildiri olarak sunuldu. Antalya, Türkiye.
- Dilaçar, A. (1971) "Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi".
- TDAY Belleten**. Ankara: TDK Yayını.

- Dilidüzgün, S. (2003) **İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları**. İstanbul: Morpa Yayını.
- Erdem, İ. (2007) "İlköğretim İkinci Kademe Dilbilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, İ. (2012) "Konuşma Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi." (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (2001) **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Çev. B. Onur. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gencan, T. N. (1979) **Dilbilgisi**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Göçer, A. (2015) "Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dilbilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım" **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, (4)1.
- Göğüş, B. (1978) **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, B. (1998) **Anlatım Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Ofset Basımevi.
- Huber, E. (2008) **Dilbilime Giriş**. İstanbul: Multilingual Yayını.
- İnce, Ö. (2002) **Yazınsal Söylem Üzerine**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayını.
- İpşiroğlu, Z. (2004) **Eğitimde Yeni Arayışlar**. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005) "İlköğretim İkinci Kademe Dilbilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri" **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (5)1, s.299-308.
- Kabaağaçlı, C. Ş. (2002) **Gülen Ada**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karahan, L. (2009) "Dilbilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi" **Turkish Studies**, 4/8.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2004) **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016) **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2001) **Dilbilime Giriş**. Ankara: Onur Yayınevi.
- Kıran, Z. (1996) **Dilbilim Akımları**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (1992) **Grammer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Kurudayıoğlu, M. (2012) "Dünyada ve Türkiye'de Dilbilgisi Öğretiminin Temel Problemleri". (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.



- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Projesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 2011. <http://otmg.meb.gov.tr/yeterlikdos>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Projesi, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 2008. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler>.
- Norton, D., ve Norton, S. (2010) **Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature**. Boston, MA: Prentice-Hall.
- Nuhoğlu, M. M., Özsoy, T., Aydı, A. (2008) **Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2001) **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006) **Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özbay, M. (2012) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Riecken, T. J., & Miller, M. R. (1990) "Introducing Children to Problem Solving and Decision Making by Using Children's Literature" **Social Studies**, 81 (2), s.59-64.
- Russell, D. L. (1997) **Literature for Children**. New York: Longman.
- Sever, S. (2010) **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağır, M. (2002) **Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İzmir: TUDEM Yayını.
- Şahbaz, N. K. (2012) "Dilbilgisi Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Etkinlikler" (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2012) "Metin Temelli Dilbilgisi Öğretimi ve Uygulamaları" (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uzun, N. E. (1998) **Dilbilgisinin Temel Kavramları**. Ankara.
- Ünalın, Ş. (2001) **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vardar, B., Güz, N., Öztokat, E., Rifat, M., Senemoğlu, O., Sözer, E. (1980) **Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Yıldız, C. (2003) **Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.

## V. BÖLÜM

# TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA GÜLDÜRÜ FIKRALARI

Bu başlık altında yazarın “Güldürü Fıkralarının Türsel Özelliklerini ve Önemi Öğretimde Nasreddin Hoca Fıkraları -Bir Eğitim Durumu Örneği-”<sup>6</sup> adlı bildiri si sunulmuştur. Çalışmaya; metin, metin türleri, metinlerin türsel özelliklerinin Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında işlevsel biçimde öğretilmesinin gereklili ği konularıyla giriş yapıldıktan sonra bir metin türü olarak güldürü fıkraları ve tür sel özellikleri üzerinde durulmuştur. Güldürü fıkralarının türsel özelliklerinin ve öneminin etkili biçimde öğretilmesinin öğrenci açısından önemine değinildikten sonra Nasreddin Hoca fıkralarının özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında güldürü fıkralarının türsel özelliklerinin ve öneminin Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanılarak öğretilmesini somutlayacak bir eğitim durumu örne ği hazırlanmıştır.

### Giriş

*“Nasreddin Hoca mizahı, Türk halkının yüzyıllar boyunca derdine ortak olmuş, cemiyet sorunlarına dayalı, değerli ve yapıcı bir gülmece dir” (Kurgan, 1986:24).*

Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen, bildirişim değeri taşıyan eyleme yönelik devingen bir dil dizgesi bütünüdür (Günay, 2003). İlgili alanyazında metin türleri konu uzmanlarınca; kurgu ve kurgu olmayan metinler (Akyol, 2006), öğretici ve yazınsal metinler (Aktaş ve Gündüz, 2008), olaya dayalı (öykü, roman, tiyatro, masal, efsa-

---

<sup>6</sup> Bu çalışmanın bir bölümü, Anadolu Üniversitesi'nin ev sahipliğinde Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÜDAM) ile Türk Dünyası Vakfı'nın 30 Eylül-2 Ekim 2016 tarihinde ortaklaşa düzenledi ği “Uluslararası Nasreddin Hoca Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ne, destan, fabl, anı ve gezi), düşünceye dayalı (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri ve inceleme), duyguya dayalı (şiir) metinler (Cemiloğlu, 2001) olmak üzere çok farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Günay (2003), metin türleri konusunda kesin bir sınıflama yapmanın olanaksız olduğunu belirterek anlatı türü, şiirsel metinler, söyleşimsel metinler, basın metinleri, özel bilgilendirici metinler, işlevsel metinler, öğretici metinler, çözümlene ile ilgili metinler, meslekî metinler, haberleşme metinleri, uyarıcı yazılar, panolar, pankartlar, el ilanları ve afişler gibi metin türleri üzerinde durmuştur.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin en önemli araçları olan metinlerin türsel özellikleri ile öneminin işlevsel biçimde öğretilmesi gerekir. Oysa Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında metin türü öğretiminde de daha çok ezbere ve bilgi vermeye dönük öğretim anlayışının yürütüldüğü, tür öğretimine dönük çalışmaların etkili ve işlevsel biçimde yapılmadığı bilinmektedir. Öğrencilerin yaşamdaki çeşitli iletişim gereksinimlerini karşılayabilmeleri için yazınsal ve öğretici metinlerin yanı sıra günlük yaşamın farklı alanlarında ortaya çıkan gereksinimlere yönelik metin türlerini ve bunların özelliklerini de öğrenmeleri/ayırt edebilmeleri, bunları gerektiği ortamlarda başarılı bir biçimde kullanabilmeleri son derece önemlidir.

Düzyazısal metin türlerinden “öğretici yazı” türüne giren fıkra, “gazete fıkraları” (köşe yazıları) ile küçük öykü niteliğindeki “nükteli ve güldürü fıkraları” olmak üzere ikiye ayrılır. Gazete fıkraları, gazetelerde sürekli yazarların günlük olayları yorumlayıp değerlendirmek amacıyla yayımladıkları kısa, özlü, etkili, kamuoyunu bilgilendirmek için ölçülü bir gülmece bakışıyla işleyen yollardan gerçeğe yöneldikleri bir düşünce yazısıdır (Mutluay, 1979:349). Gazete ve dergilerin belirli sütunlarında yayımlanan, siyasal ve toplumsal sorunları ayrıntılara inmeden işleyen, başlıklı, imzalı yazı türüdür. Konusu ve esin kaynağı güncel olaylardır, günübürlük yazılardır. Bu tür yazılar düşünsel bir planla oluşur. Girişte ele alınan sorun sergilenir, sonra bu sorun açıklanır. Sorun açıklanırken yazar kanıtlayıcı ya da doğrulama yoluna gitmek zorunda değildir. Yayımlanmasından sonra etkisi yitip gider. Anlatımları da olabildiğince yalın ve yoğundur. Fıkracının, zengin bir kültür ve bilgi birikiminin olması gerekir (Özdemir, 1983:94-96).

### **Bir Metin Türü Olarak Güldürü Fıkraları ve Özellikleri**

Gazetelerin, dergilerin bulunmadığı çağlarda ve yerlerde halkın toplumsal eleştiri ve yergi gereksinimini karşılayan halk edebiyatı çeşitleri içinde güldürü fıkraları en başta gelir. Fıkraların yapıları, konuları, güldüren ve etkileyen nükte motifleri ulusların ortak malıdır. Halk fıkraları halkın psikolojisini, zihniyetini, insanların birbirini nasıl gördüklerini öğretir. Ünlü tiplerin adlarına bağlanan ya da kişileri belli halk tipleri olan fıkralar, belli bir tip, ünlü bir kişi söz konusu olmaksızın insanların güldürücü maceralarını konu edinen fıkralar, anonim fıkralar, adsız fıkraları gibi türleri

- Aça, M. ve Ercan A. M. (2006) "Anonim Halk Edebiyatı", (Editör: M. Öcal Oğuz) **Türk Halk Edebiyatı El Kitabı**, IV. Bölüm, s.113-167. Ankara: Grafiker Yayını.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008) **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı**. Ankara: Akçağ Yayınları
- Akyol, H. (2006) **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayınevi.
- Aslan, C. (2010) "Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları –Bir Eğitim Durumu Örneği–" **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (13)24, s.127-152.
- Başgöz, İ. (2005) **Geçmişten Günümüze Nasreddin Hoca**. İstanbul: Pan Kitabevi.
- Binyazar, A. (1982) **Türk Dilinde 25 Ünlü Eser**. İstanbul: Varlık Yayını.
- Boratav, P. N. (1982a) **Folklor ve Edebiyat 1**. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Boratav, P. N. (1982b) **Folklor ve Edebiyat 2**. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Boratav, P. N. (1982c) **100 Soruda Türk Halk Edebiyatı**. İstanbul: Gerçek Yayını.
- Brenifier, O. ve Millon, İ. (2012) **Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek**. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Büyükmeriç, E. (2009) **Nasreddin Hoca –Karikatür-**. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Cemiloğlu, M. (2001) **İlköğretim Okullarında Türkçe öğretimi**. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Çotuksöken, Y. (2003) **Anadolu ve Dünya Bilgesi Nasreddin Hoca ve Fıkraları**. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Ender, M. (1992) **Manzum Nasreddin Hoca**. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Fuat, M. (2002) **Nasreddin Hoca Fıkraları**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayını.
- Göktürk, A. (2001) **Okuma Uğraşı**. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.
- Günay, D. (2003) **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Güney, E. C. (1966) **Folklor ve Eğitim**. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Yayını. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güney, E. C. (1971) **Folklor ve Halk Edebiyatı**. Ankara: Milli Eğitim Yayını.
- Güney, E. C. (1957) **Nasreddin Hoca Fıkraları**. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Hengirmen, M. (1994) **Nasreddin Hoca Fıkraları**. Ankara: Engin Yayıncılık.

- Ilgaz, R. (1990) **Hoca Nasreddin ve Çömezleri**. 3. Basım. İstanbul: Çınar Yayınları.
- Kurdakul, Ş. (1989) **Şairler ve Yazarlar Sözlüğü**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Kurgan, Ş. (1986) **Nasreddin Hoca**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını: 695. Türk Büyükleri Dizisi: 21.
- Mutluay, R. (1979) **100 Soruda Edebiyat Bilgileri**. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Necatigil, B. (1991) **Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü**. İstanbul: Varlık Yayını.
- Özdemir, E. (1983) **Yazı ve Yazınsal Türler**. İstanbul: Varlık Yayını.
- Özer, K. (2008) **Şiirlerle Nasreddin Hoca**. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Özkırımlı, A. (1990) **Türk Edebiyatı Ansiklopedisi**. Cilt 2. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Püsküllüoğlu, A. (1993) **Nasreddin Hoca**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Püsküllüoğlu, A. (1993) **Nasreddin Hoca**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sakaoğlu, S. (1992) **Türk Fıkraları ve Nasreddin Hoca**. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayını.
- Sever, S. (2004) **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Tokmakçioğlu, E. (1981) **Bütün Yönleriyle Nasreddin Hoca**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınevi.
- Yağcı, Ö. (1994) **Nasreddin Hoca**. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Yıldırım, D. (1992) **Fıkra, Türk Dünyası El Kitabı**. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayını.

# VI. BÖLÜM

## TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA KISA FİLMLE

Bu başlık altında yazarın “Sanatsal Bir Uyarın Olarak Kısa Filmlerin Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kullanılması -Bir Kısa Film ve Etkinlik Önerileri-”<sup>8</sup> adlı bildirisi sunulmuştur. Yazıya, Türkçe ve edebiyat öğretiminde öğrencilerin görme ve işitme duyularına seslenen araç-gereçlerin kullanılması gerekliliğiyle giriş yapılmış, kısa filmin özellikleri ve edebiyatla arasındaki ilişkiye değinildikten sonra Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında kısa filmlerden hareketle öğretimin amacına uygun ne tür etkinlikler yapılabileceği “Strangers” (Yabancılar) adlı kısa filminden hareketle örneklendirilmiştir.

### Giriş

Türkçe ve edebiyat öğretiminin (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) temel amacı öğrenciye dilimizi sevdirmek, güzel yazılardan hoşlanma zevkini kazandırmak; yazılı kültürle etkili iletişime girebilen, dilsel becerileri gelişmiş, duyarlı insan yetiştirmektir (Marshall, 1994; Kavcar, 1999; Sever, 2002). Çağdaş Türkçe ve edebiyat öğretiminin ulaşmak durumunda olduğu en genel amaçlardan biri de öğrencilerin bakış açılarını, yaratıcı güçlerini ve düşünme becerilerini geliştirmektir (Aslan, 2011). Anılan amaçların gerçekleştirilebilmesi; öğretim programının, öğretmenin, eğitim ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra kullanılan araç-gereçlerin niteliğiyle de yakından ilgilidir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde görme ve işitme duyularının önemli bir yeri vardır. Bu nedenle Türkçe ve edebiyat öğretmenleri, öğretim ortamlarında öğrencilerin görme ve işitme duyularına seslenen

---

<sup>8</sup> Bu makale, “Aslan, C. (2011) Sanatsal Bir Uyarın Olarak Kısa Filmlerin Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kullanılması –Bir Kısa Film ve Etkinlik Önerileri- Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No:319, s. 193-204.” kimlik bilgisiyle “Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı Bildiri Kitabı”nda yayımlanmıştır.

grafik, harita, yazı tahtası, resim, fotoğraf, karikatür, saydam, levha, pano, radyo, teyp, ses bantları, video, CD, MP3 gibi görsel/işitsel araç-gereçleri de kullanmalıdır (Demirel, 2002; Özbay, 2006; Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Sever (2002)'in "dil dersliği" olarak tanımladığı Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında anılan araç-gereçlerin yanı sıra kamera, televizyon, bilgisayar, yazıcı, fotokopi ya da baskı makinesi, klasik müzik, şiir, öykü vb. kasetleri, duvar panoları, yazar ve çizerlerin fotoğrafları, usta ressamlar tarafından yapılmış resimler, mikrofon sistemi, değişik yaşam durumlarını ve sanatçıları konu alan kısa filmler de bulunmalıdır. Kısa süreli olması, tür olarak edebiyatla yakınlıklarının bulunması (Albek, 1996; Ayça, 1996; Kabil, 1996; Onaran, 1996), çarpıcı, işlevsel ve öğrencileri derse katılmaya güdüleyecek görsel/işitsel ve sanatsal bir araç olması bakımlarından Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında "kurgusal nitelikli kısa filmler"den de yararlanılmalıdır.

### **Kısa Film ve Özellikleri**

Sinemanın başlangıcı kısa filmidir ve bu filmler endüstrileşmeyle birlikte bugünkü sinemaya dönüşmüştür. Kısa film, bir sorunu fazlaca yan öyküye girmeden, tek bir izleği en kısa sürede ve en çarpıcı biçimde anlatmayı becerebilen filmidir (Aksu, 1996; Etikan, 2010). Kısa zamanda çok şey anlatma temeline dayanır, başlı başına bir sinemadır (Güzeloğlu, 2010). Kültür Bakanlığının "Sanatsal İçerikli Filmlerin Desteklenmesi, Yaptırılması ve Satın Alınması"na ilişkin yönetmeliğine göre kısa film; deneysel, kurmaca, belgesel, canlandırma, video-art gibi başlıklarda anılan ve süresi 30 dakikadan fazla olmayan filmler ile süresi 30 ile 60 dakika arası olan filmlerden, değerlendirme kurulunca kısa film olduğuna karar verilenlerdir. Kısa film; anlatım biçimi, kurgusu, senaryosu ve çekim tekniğiyle yönetmenin kendisini kısa sürede anlatma ve tanıtmaya biçimidir. Bu nedenle filmin tekniği de anlatımı kadar önemlidir (Çölaşan, 2010).

Etikan (2010)'a göre, "Çok başarılı kısa filmlerin kâğıt üzerinde bir senaryosu da olmuyor; bu, yönetmenin filmi çekerken oluşturduğu bir zekâdır. Bu ortamı yaratabilmek için de sanatçı olmak gerekiyor. Kısa film basit, yalın ve zekidir, zekicedir. Basit bir yolla eleştirir; ancak ders vermez, vermemelidir. Daha zekice, denenmemiş, klasik olmayan, bilinmeyen yöntemlerle, uygun bir sinema diliyle olaylara yön vermek gerekir. Klişeleşmiş simgelerin kullanılmaması gerekir. Önemli olan filmi izledikten sonra insanların filmde ne kadar etkilendikleridir. Uzun metrajlı filmlerin dili ile kısa metrajlı filmlerin dili birbirinden bütünüyle farklı değildir. Sonuçta sinema dili belli bir noktada buluşuyor ikisinde de. Yalın ve zeki olması kısa filmin en önemli özelliğidir."

Kısa film, algılama biçimlerine göre belgesel ve diğer yapımlardan çok farklıdır. Yönetmen, kendi içinden geçenleri izleyiciye aktarır. Gerçekler tüm çıplaklığıyla değil sanatsal bir dille anlatılır (Balkenhol, 2010). Kısa film yapmak, anlatılmak isteneni yoğunlaştırarak sinema diline dönüştürmektir. Bunu başarabilmek

- Adalı, B. (1996) "Türk Sinemasında Kısa Film için Yanıtlar" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Ahıskalıoğlu, S. (2010) "Kısa Film de Ne Ola ki?" (Bu bilgi, 11 Nisan 2010 tarihinde <http://kisafilmsitesi.wordpress.10/02/09/kisa-film-hakkinda-detaylibilgitarihce> adresinden alınmıştır.)
- Akalın, N. (1996) "Kısa Film" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Aksu, Y. (1996) "Sinemanın Başlangıcı Kısa Filmdir" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Albek, A. (1996) "Görmeyi Bilmek" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Aral, U. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "<http://www.kameraarkasi.org/kisafilm/cesitleri/kisafilm>" adresinden adresinden alınmıştır.)
- Artut, K. (2001) **Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2011) "A Study of the Questions Asked by Mother Tongue Teachers in Examinations in Terms of Developing High Level Thinking Skills" (Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi). (Editörler: G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt) **Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching** (Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar), pp. 431-444, Essen: Die Blaue Eule.
- Aslan, C. ve Karaman - Kepenekci, Y. (2008) "Human Rights Education: A Comparison of Mother Tongue Textbooks in Turkey And France" **Mediterranean Journal of Educational Studies**, 13(1), s.101-124.
- Ayça, E. (1996) "Alışkanlıklar ve Teknoloji" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Balkenhol, T. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "<http://www.kameraarkasi.org/kisafilm/cesitleri/kisafilm>" adresinden alınmıştır.)
- Binyazar, A. (1996) "Anadili Kitaplarında Yazınsal Metinlerden Yararlanarak Duyarlık Eğitimi Gerçekleştirme" (Almanya'da Hazırlanan Anadili Kitaplarından Örnekler) **Tür-**



- kiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları.** Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi: 11, s.98-104.
- Bulut, A. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "<http://www.kameraarkasi.org/kisafilm> adresinden alınmıştır.)
- Carter, C. C. (2004) "Whither Social Studies? In Pockets of Peace at School" **Journal of Peace Education**, 1(1), pp.77- 87.
- Çölaşan, H. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "<http://www.kameraarkasi.org/kisafilm/cesitleri/kisafilmnedir>" adresinden alınmıştır.)
- Demirel, Ö. (2002) **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.
- Derin, S. (1996) "Gözetlemek" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık; No: 1.
- Eriñç, S. M. (2004) **Sanat Psikolojisine Giriş.** Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Eryılmaz, M. (1996) "Kısa Film" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Etikan, H. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "<http://www.kameraarkasi.org/kisafilni/cesitleri/kisafilmnedir>" adresinden alınmıştır.)
- Güngör, Ş. (1996) "Kısa Metraj Film Kısa Film" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Gürel, M. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "<http://www.kameraarkasi.org/kisafilni/cesitleri/kisafilmnedir>" adresinden alınmıştır.)
- Güzeloğlu, O. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "<http://www.kameraarkasi.org/kisafilm/cesitleri/kisafilmnedir>" adresinden alınmıştır.)
- Irmak, Ç. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "<http://www.kameraarkasi.org/kisafilni/cesitleri/kisafilmnedir>" adresinden alınmıştır.)
- İpşiroğlu, N. (2000) **Alımlama Boyutları ve Çeşitlemeleri 1: Resim.** İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Kabil, İ. (1996) "Mikrokozmu" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

- Kagan, M. (1993) **Estetik ve Sanat Dersleri** (Çev.: A. Çalışlar) Ankara: İmge Kitabevi.
- Karakaya, S. (2010) "Kısa Filmde Nicelik Patlaması/Nitelik Erozyonu" (Bu bilgi, 6 Nisan 2010 tarihinde "www.kisafilm.com/serdarkarakaya.doc" adresinden alınmıştır.)
- Karslıoğlu, E. (1996) "Kısa Film Hakkında" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Kavcar, C. (1999) **Edebiyat ve Eğitim**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kas, N. (2005) "Müfredat 'Barış Eğitimi' Dersi Konulsun" **Tempo Dergisi Online** (Bu bilgi, 07.04.2008 tarihinde <http://www.tempodergisi.com.tr/toplum-politika/06915/> internet adresinden alınmıştır.)
- Kırıçoğlu, O.T. (2002) **Sanatta Eğitim**. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıçoğlu, O.T. (2009) **Sanat, Kültür, Yaratıcılık**. Ankara: Pegem Akademi.
- Marshall, J. (1994) **Anadili ve Yazma Öğretimi** (Çev.: C. Külebi) Ankara: Başak Yayıncılık.
- Mert, E. (2010) "Kısa Film Sinemanın ABC'si" (Bu bilgi, 23 Şubat 2010 tarihinde "http://www.mimarizm.com/isDisi/Makale.aspx?id=691&sid" adresinden alınmıştır.)
- MINCAVA Electronic Clearinghouse (1995) "Peace and Non-Violence Curriculum" Social Studies for Grades 1-6 (Bu bilgi, 12.04.2008 tarihinde <http://www.mincava.unin.edu/documents/pnvGUrl-6/pnvcur6.html> adresinden alınmıştır.)
- Morgan, M. ve Shermis, M. (1989) "Critical Thinking, Reading and Writing" ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Indiana: Indiana University.
- Onaran, O. (1996) "Kısa Film" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Özbay, M. (2006) **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap.
- Peace Education (2008) (Bu bilgi, 10.01.2008 tarihinde "http://exchanges.state.gov/FORUM/JOURNAL/peaintro.htm" adresinden alınmıştır.)
- Pehlivanoğlu, S. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "http://www.kameraarkasi.org/kisafilin/cesitleri/kisafilmnedir" adresinden alınmıştır.)
- Polat, D. ve Aslan, C. (2008) "An Analysis on the Existence of Peace in Primary Turkish Curriculum" **The WCCI 131h World Conference in Education (2nd Biennial World Conference "Creating a Global Culture of Peace: Strategies for Curriculum Development and Implementation"** 2-7 September Antalya, Turkey.

- Sander, S. (1996) "Türk Sinemasında Belgesel" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Schulz, M. (2008) "Reconciliation Through Education Experiences from the Israeli Palestinian Conflict" **Journal of Peace Education**, 2(11), pp.33-48.
- Scognamillo, G. (1996) "Kısa Filmin Dünü Yok Gibi" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Seban, D. (2008) "Promoting Peace Education Through Literacy". **13th World Conference in Education on Creating a Global Culture of Peace: Strategies for Curriculum Development and Implementation**, 2-7 September, Antalya, Turkey, 529-540.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sever, S. (2002) "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, (34)1-2, s.11-22.
- Sever, S. (2007) "Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyarıcı Olarak Karikatürün Kullanılması" **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Kitapçığı** (s.222-229) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşçıyan, A. (1996) "Kısa Filmde Umuda Yolculuk" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.
- Teach Peace (2009) "In Our Schools for Teachers" (Bu bilgi 16.09.2010 tarihinde "<http://www.globaled.org/e4p/brochure.pdf>" adresinden alınmıştır.)
- Yeres, N. (1996) "Kısa Film Bilinci" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

# Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

**Editör**

Gökhan ÇETİNKAYA

**Yazarlar**

Ahmet PEHLİVAN

B. Ümit BOZKURT

Derya YAYLI

Derya YILDIZ

Ergün HAMZADAYI

Ferit KILIÇKAYA

Gökhan ÇETİNKAYA

Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ

Hakan ÜLPER

İbrahim Seçkin AYDIN

Kadir YALINKILIÇ

Nihat BAYAT

Özlem YOLCUSOY

Şükran DİLİDÜZGÜN

Ankara

2022

## Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

Editör: Gökhan ÇETİNKAYA

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-820-1  
e-ISBN : 978-605-170-819-5  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5  
Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

#### Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

Editör: ÇETİNKAYA, Gökhan

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xx + 400 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-820-1  
e-ISBN : 978-605-170-819

#### Türkçe Eğitimi, Türkçe Eğitimi Süreci, Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Temel Kavramlar, Dinleme Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Sınav Kaygısı, Okuma Okuryazarlığı

---

Anı Yayıncılık  
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



---

# Bölümler ve Yazarları

---

- Bölüm: Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar ve İlkeler**  
*Derya YAYLI* - Pamukkale Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-4938-0687
- Bölüm: Dinleme Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**  
*Gökhan ÇETİNKAYA* - Pamukkale Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-7676-6852
- Bölüm: Konuşma Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**  
*B. Ümit BOZKURT* - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
ORCID: 0000-0003-2532-9104
- Bölüm: Okuma Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**  
*Hakan ÜLPER* - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-7067-599X
- Bölüm: Yazma Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**  
*Nihat BAYAT* - Akdeniz Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-1452-285X
- Bölüm: Dilbilgisi Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**  
*Şükran DİLİDÜZGÜN* - İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
ORCID: 0000-0002-4094-5215
- Bölüm: Sözcük Bilgisi ve Dağarcığı Kazanma Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**  
*Hakan ÜLPER* - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-7067-599X
- Bölüm: Tamamlayıcı Değerlendirme**  
*Derya YILDIZ* - Necmettin Erbakan Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-5419-8986
- Bölüm: Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Döngüsel Etki**  
*Özlem YOLCUSOY* - Pamukkale Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-9282-9964  
  
*Gökhan ÇETİNKAYA* - Pamukkale Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-7676-6852

- 10. Bölüm: Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Teknoloji Kullanımı**  
*Ferit KILIÇKAYA* - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-3534-0924
- 11. Bölüm: Sınav Kaygısı**  
*Ergün HAMZADAYI* – Gaziantep Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-8353-2779
- 12. Bölüm: Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Psikolojik Etmenlerin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi**  
*Ahmet PEHLİVAN* - Doğu Akdeniz Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-5987-6475  
  
*İbrahim Seçkin AYDIN* - Dokuz Eylül Üniversitesi  
ORCID: 0000-0003-0610-863X
- 13. Bölüm: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme**  
*Kadir YALINKILIÇ* - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
ORCID: 0000-0003-0452-5421
- 14. Bölüm: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programları: Okuma Okuryazarlığı**  
*Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ* - Ege Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-7165-7312

---

# İçindekiler

---

BÖLÜMLER VE YAZARLARI	iii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
ÇİZİMLER LİSTESİ	xvii
ÖNSÖZ	xix

## 1. BÖLÜM

### ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR VE İLKELER

Giriş	1
Ölçme ve Değerlendirme	2
Ölçme	2
Değerlendirme	3
Ölçme Araçlarında Kullanılan Madde Türleri ve Hazırlanması	6
Nitelikli Ölçme ve Değerlendirmenin Özellikleri	7
Geçerlik	8
Güvenirlilik	9
Kullanışlılık	10
Yararlı Sonuçlar	10
Ölçme Aracının/Sınavın Döngüsel Etkisi	10
Geribildirim	11
Okuryazarlık Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	11
Sonuç	14
Kaynakça	15

## 2. BÖLÜM

### DİNLEME EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş	17
Dinleme Ediminde Bilişsel İşleme	18
Dinleme Sınavının Zorluk Düzeyini Belirleyici Etmenler	24
Dinleme Görevinin Özellikleriyle İlgili Etmenler	24
Dinleme Görevi Girdisi	24
Dinleme Sınavı Görevi Süreç İşlemleri	26
Dinleme Sınavı Görevi Çıktısı	27
Dinleyicinin Özellikleriyle İlgili Etmenler	29



Sınav Katılımcısının Bilişsel Özelliklerine İlişkin Etmenler -----	30
Sınav Katılımcısının Dilsel Özelliklerine İlişkin Etmenler -----	32
Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması -----	33
Sonuç -----	43
Kaynakça -----	45

### 3. BÖLÜM

#### KONUŞMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş -----	49
Dil Kullanımının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi -----	50
Konuşmanın Değerlendirilmesinde Temel Yaklaşımlar -----	51
Konuşmanın Değerlendirilmesinde Genel İlkeler -----	52
Konuşma Becerisinin Bileşenleri ve Değerlendirme Çerçevesi -----	54
Puanlama ve Derecelendirme -----	57
Gözlem, Öz ve Akran Değerlendirme ve Değerlendirmecinin Rolü -----	62
Konuşma Türleri ve Konuşma Görevleri -----	65
Görüşmeler -----	68
Rol Yapma -----	69
Sözlü Sunum -----	70
Tartışma ve Karar Verme Görevleri -----	70
Anlatı Görevleri -----	70
Yönerge Görevleri -----	71
Açıklama ve Kestirim Görevleri -----	72
Sonuç -----	73
Kaynakça -----	75

### 4. BÖLÜM

#### OKUMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş -----	77
Ölçme Araçları -----	81
Sözcük Tanımaya İlişkin Ölçme Araçları -----	83
Abece Bilgisi -----	83
Sesbirimsel (Fonolojik) Ayrımsındalık -----	83
Hızlı Söyleme -----	84
Sözcük Tanıma -----	86
Akıcılığa İlişkin Ölçme Araçları -----	88

İşlelemeye İlişkin Ölçme Araçları -----	90
Anlamaya İlişkin Ölçme Araçları -----	92
Boşluk Doldurma-----	93
Metinsel Birimleri Sıralama -----	95
Metne Başlık, Başlığa Metin Belirleme-----	97
Çoktan Seçmeli Sorular -----	99
Karşıt Yanıtlı Sorular -----	101
Kısa Yanıtlı Sorular -----	103
Serbest Çağrışım-----	106
Metni Yeniden Yazma Soruları -----	106
Metni Eleştirme ve Değerlendirme Soruları-----	106
Yaratıcı Okuma Soruları -----	107
Bilgi Aktarma Soruları -----	108
Özetleme-----	113
Sonuç -----	114
Kaynakça -----	115

## 5. BÖLÜM

### YAZMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş -----	119
Yazmanın Değerlendirilmesine İlişkin Genel İlkeler -----	120
Geçerlilik ve Yazma-----	120
Güvenilirlik ve Yazma -----	122
Diğer İlkeler -----	123
Yazma Becerisini Değerlendirme Yöntemleri -----	124
Bütüncül Değerlendirme-----	125
Çözümlemeli Değerlendirme-----	129
Özellik Odaklı Değerlendirme-----	131
Yazılı Ürünleri Değerlendirme Teknikleri-----	134
Diğer Değerlendirme Teknikleri -----	135
Portfolyo Değerlendirmesi -----	135
Sesli Düşünme Tutanağı -----	135
Günlükler-----	135
Konferanslar ve Görüşmeler -----	136
Gözlemler -----	136
Özdeğerlendirme ve Akran Değerlendirmesi-----	136

Yazma Değerlendirmesinde Geribildirim -----	137
Doğrudan Geribildirim-----	138
Dolaylı Geribildirim-----	138
Üstdösel Geribildirim -----	139
Ödak ve Ödak Dışđ Geribildirim-----	139
Elektronik Geribildirimler-----	139
Yeniden Yapılandırma -----	139
Sonuç-----	140
Kaynakça -----	141

## 6. BÖLÜM

### DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş -----	145
Dilbilgisinin Tanımı-----	146
Dilbilgisinin Değerlendirilmesi -----	149
Dilbilgisi Değerlendirilmesinde Yaklaşımlar-----	150
Türkçe Öğretim Programlarında Dilbilgisini Ölçme ve Değerlendirme -----	152
Dilbilgisinin Değerlendirilmesinde Yenilikler-----	156
Dilbilgisinin Değerlendirmesi İçin Ölçme Araçları Geliştirme -----	157
Dilbilgisinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları ve Yöntemleri ----	159
Seçmeli Yanıt Görevleri-----	159
Sınırlı Üretim Görevleri -----	163
Genişletilmiş Üretim Görevleri -----	168
Üst Düzey Düşünme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme -----	171
Sorun Çözme-----	171
Eleştirel Düşünme-----	172
Performansa Dayalı Değerlendirme -----	176
Sonuç-----	178
Kaynakça -----	180

## 7. BÖLÜM

### SÖZCÜK BİLGİSİ VE DAĞARCIĞI KAZANMA SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş -----	183
Sözcük Dağarcığı Türleri -----	185
Üretici ve Alıcı Sözcük Dağarcığı-----	185

Derinliğine ve Genişliğine Sözcük Dağarcığı-----	185
Ölçme Araçları-----	186
Sözcüksel Derinliği Ölçme Araçları -----	187
Sözcük İlişkilendirme Ölçme Aracı -----	187
Sözcük Bilgisi Ölçme Aracı -----	188
Sözcüksel Genişliği Ölçme Araçları -----	190
X_Lex Ölçme Aracı-----	190
Sözcük Düzeyi Ölçme Aracı-----	192
Sözcük Genişliğini Ölçme Aracı-----	194
Üretici Sözcük Dağarcığını Ölçme Araçları -----	195
Sözcüksel Varsıllığı Ölçme-----	195
Sözcüksel Yoğunluğu Ölçme-----	196
Sözcüksel Çeşitliliği Ölçme -----	198
Sözcüksel Sıklık Görünümü ve Seyrekliği Ölçme -----	199
Sonuç-----	201
Kaynakça -----	203

## 8. BÖLÜM

### TAMAMLAYICI DEĞERLENDİRME

Giriş -----	207
Tamamlayıcı Değerlendirme Görev Biçimleri-----	209
Performans Değerlendirme -----	209
Proje-----	210
Öğrenci Ürün Dosyası-----	211
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç -----	213
Ağ Dizge -----	214
Kavram Haritaları-Zihin Haritaları-----	216
Sözcük İlişkilendirme -----	218
Drama-----	220
Gözlem -----	220
Görüşme-----	221
Sunum -----	222
İki Aşamalı Sınavlar-----	223
Öz, Akran ve Küme Değerlendirme -----	224
Denetim Dizelgesi-Dereceleme Ölçekleri-----	226
Sonuç-----	230
Kaynakça -----	234

## 9. BÖLÜM

### ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE DÖNGÜSEL ETKİ

Giriş	239
Döngüsel Etki Kavramı	239
Döngüsel Etkinin Boyutları ve Bağlımsallığı	241
Döngüsel Etki Modelleri	243
Sonuç	256
Kaynakça	258

## 10. BÖLÜM

### ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Giriş	261
Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Teknolojik Ortam ve Araçlar	262
Ders Yönetim Sistemleri	264
Eşzamanlı Toplantı/Ders Araçları	265
Sınav/Alıştırma Oluşturma ve Uygulama Siteleri	265
Sınav/Alıştırma Oluşturma Yazılımları	268
Kaynak Siteler	270
Teknoloji Kullanımının Ölçme ve Değerlendirmedeki Yararları	271
Teknolojinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullanım Sıklığı	273
Öneriler	275
Sonuç	276
Kaynakça	277

## 11. BÖLÜM

### SINAV KAYGISI

Giriş	281
Sınav Kaygısı	282
Sınav Kaygısının Nedenleri	283
Öğrenme Eksikliği	283
Başarısızlık Korkusu ve Hatalı Düşünme Biçimi	283
Aile ve Öğretmen Baskısı	284
Mükemmeliyetçilik	285
Sınav Kaygısına Yönelik Önlemler	285
Sonuç	288
Kaynakça	290

## 12. BÖLÜM

### DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE PSİKOLOJİK ETMELERİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş	293
Psikolojik Etmenlerin Araştırılması	293
Tutum	295
Türkçe Öğretiminde Tutuma Yönelik Ölçme Araçları	297
Kaygı	304
Türkçe Öğretiminde Kaygıyla İlgili Ölçek Çalışmaları	306
Güdü	308
Türkçe Öğretiminde Güdüyle İlgili Ölçek Çalışmaları	310
İnanç	310
Özyeterlik	312
Türkçe Öğretimiyle İlgili Özyeterlik Ölçekleri	312
Psikolojik Etmenlerin Ölçülmesi	313
Ölçek Geliştirme İşlemleri	314
Veri Girişi ve Çözümleme Teknikleri	316
Verilerin Çözümlemesi	319
Sonuç	320
Kaynakça	322

## 13. BÖLÜM

### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Giriş	331
Yabancılarla Türkçe Öğretimi Sürecinde Farklı Değerlendirme Yaklaşımları	332
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kullanılan Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme Araçları	336
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Görev Biçimleri	336
Çıkartmalı İşlem	336
Boşluk Doldurma	337
C-test	338
Tümce Tamamlama	338
Kısa Yanıtlı Soru	339
İki Bileşenli Maddeler (Doğru/Yanlış, Evet/Hayır, Var/Yok)	340
Hata Bulma	341
Serbest Çağrışım	342

Özetleme-----	342
Bilgi Aktarımı-----	342
Çoktan Seçmeli Madde-----	342
Eşleştirme-----	344
Kümelere Ayırma -----	344
Betikselsel Parçaları Sıralama ve Betikselsel Boşluk-----	344
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Görev Biçimleri-----	344
Ürün Seçki Dosyası Değerlendirmesi -----	345
Öz, Akran ve Küme Değerlendirme -----	347
Proje Temelli Öğrenme ve Değerlendirme -----	347
Ders Sunumları -----	348
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme ---	348
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme -----	348
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme -----	351
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme-----	353
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme-----	355
Sonuç-----	357
Kaynakça -----	359

## 14. BÖLÜM

### ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMLARI:

#### OKUMA OKURYAZARLIĞI

Giriş -----	363
PISA Nedir?-----	364
PISA'da Okuma Becerisinin Boyutları-----	368
Metin Türleri -----	368
Bilişsel Süreçler -----	371
Sorular -----	372
PISA 2018 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri-----	372
PISA Örnek Sorular -----	376
PIRLS Nedir? -----	379
PIRLS Okuma Amaçları ve Anlama Süreçleri -----	381
PIRLS Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri-----	382
Sonuç-----	384
Kaynakça -----	385
YAZAR ÖZGEÇMİŞLERİ-----	387

---

# Çizelgeler Listesi

---

## 2. BÖLÜM

Çizelge 1. Bloom'un özgün aşamalı sınıflandırma düzeyleri -----	33
Çizelge 2. Bloom'un yenilenmiş aşamalı sınıflandırma düzeyleri -----	34
Çizelge 3. Bloom'un yenilenmiş aşamalı sınıflandırmasındaki aşamalara yönelik eylemler ve örnek soru kökleri -----	41

## 3. BÖLÜM

Çizelge 1. Konuşma yapısını tanımlamak için bir çerçeve -----	55
Çizelge 2. Genel konuşma becerileri için bütüncül dereceli puanlama anahtarı-----	58
Çizelge 3. Konuşma becerisi için çözümlenmeli derecelendirme ölçeği -----	60
Çizelge 4. Tartışma görevi için sayısal derecelendirme ölçeği -----	61
Çizelge 5. Sınıf içi genel gözlem çizelgesi -----	62
Çizelge 6. Sözlü üretimde dilsel davranışları gözleme çizelgesi -----	62
Çizelge 7. Öz değerlendirme ölçeği örneği -----	64
Çizelge 8. Sözlü raporlar için örnek akran değerlendirmesi -----	64
Çizelge 9. Görev tasarlama süreci için kavramsal çerçeve -----	66
Çizelge 10. Öykü oluşturma/anlatma başarısının değerlendirilmesi -----	71
Çizelge 11. Yönerge görevlerinin/sözlü yönlendirmenin değerlendirilmesi -----	72
Çizelge 12. Değerlendirme yöntemlerini gözden geçirme çizelgesi -----	73

## 4. BÖLÜM

Çizelge 1. Soru ulamları -----	82
Çizelge 2. Soru sözcükleri dağılımı -----	82
Çizelge 3. Ses ve seslem silme etkinlik örnekleri -----	84

## 6. BÖLÜM

Çizelge 1. Dilbilgisel biçim, dilbilgisel anlam ve kullanım ilişkisi -----	148
Çizelge 2. Biçim, anlam, işlev ve bağlam arasındaki ilişki-----	148
Çizelge 3. Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) beceriler altında yer alan dilbilgisi kazanımları (1-8. sınıflar)-----	153
Çizelge 4. Dilbilgisi değerlendirmede görev biçimleri -----	159



## 7. BÖLÜM

Çizelge 1. Sözcük ilişkilendirme yaklaşımı -----	187
Çizelge 2. Sözcük ilişkilendirme yaklaşımı -----	188
Çizelge 3. X-Lex testi -----	190
Çizelge 4. Düzeylere göre X-Lex değerleri -----	191
Çizelge 5. Sözcüksel sıklık görünümü -----	200

## 8. BÖLÜM

Çizelge 1. Geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin özellikleri -----	208
Çizelge 2. Ağ dizge-----	215
Çizelge 3. Sözcük ilişkilendirme -----	219
Çizelge 4. Eğretileme -----	220
Çizelge 5. İki aşamalı sınav -----	224
Çizelge 6. Öz değerlendirme formu -----	225
Çizelge 7. Dinleme becerileri ve izlemlerine ilişkin denetim dizelgeleri ve gözlemler -----	227
Çizelge 8. Çözümleyici dereceleme ölçeği -----	229
Çizelge 9. Bütüncül dereceleme ölçeği -----	230

## 9. BÖLÜM

Çizelge 1. Açıklayıcı döngüsel etki modeli -----	244
--	-----

## 10. BÖLÜM

Çizelge 1. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik dijital araçlar -----	263
---	-----

## 12. BÖLÜM

Çizelge 1. Kimi değişkenler ve bu değişkenlerin çözümlenmesinde kullanılan istatistik teknikleri -----	320
---	-----

## 13. BÖLÜM

Çizelge 1. Ortak başvuru düzeyleri-----	334
---	-----

## 14. BÖLÜM

Çizelge 1. PISA döngülerinde yer alan birincil alan ve ikincil alanlar -----	366
Çizelge 2. PISA araştırmasının bileşenleri -----	367

Çizelge 3. PISA 2018 uygulamasındaki bilişsel süreçler ve soruların yaklaşık dağılımı-----	372
Çizelge 4. PISA 2018 okuma becerileri yeterlik düzeyleri-----	373
Çizelge 5. Türkiye'nin PISA 2018 okuma becerileri alanında yeterlik düzeylerine göre başarımı -----	374
Çizelge 6. PIRLS 2016 okuma becerileri yeterlik düzeyleri -----	383
Çizelge 7. PIRLS 2001 değerlendirmesi sonuçları -----	384



---

# Çizimler Listesi

---

## 1. BÖLÜM

Çizim 1. Değerlendirme öğeleri -----	4
Çizim 2. Geçerlik türleri -----	8

## 2. BÖLÜM

Çizim 1. Dinlemede alt düzey işlemler -----	19
Çizim 2. Dinleme ediminde anlam yapılandırma -----	23
Çizim 3. Dil ve görev alanlarında karmaşıklık ve zorluk-----	25

## 3. BÖLÜM

Çizim 1. Dil kullanımının değerlendirilmesi-----	51
Çizim 2. Sözlü üretim alt türleri -----	65
Çizim 3. Sözlü etkileşim alt türleri -----	65

## 4. BÖLÜM

Çizim 1. Gough modeli -----	78
Çizim 2. Aşamalı ölçme araçları dizgesi -----	79
Çizim 3. Öykü haritası -----	112

## 6. BÖLÜM

Çizim 1. Dilbilgisi öğretim yöntemleri -----	150
--	-----

## 8. BÖLÜM

Çizim 1. Tanılayıcı dallanmış ağaç-----	214
Çizim 2. Kavram haritası -----	217
Çizim 3. Zihin haritası -----	218

## 9. BÖLÜM

Çizim 1. Temel döngüsel etki modeli-----	245
--	-----

Çizim 2. Döngüsel etki kuramı için genel taslak -----	247
Çizim 3. Sınava özgü ve bağlamsal döngüsel etki modeli -----	248
Çizim 4. Döngüsel etki yönü, değişkenliği ve yoğunluğu modeli -----	249
Çizim 5. Döngüsel etki modeli-----	251
Çizim 6. Büyük ve küçük düzey döngüsel etki modeli -----	253
Çizim 7. Dış, iç ve sınav etmenleri modeli-----	254
Çizim 8. Öğrenme süreci üzerindeki döngüsel etki modeli -----	255

### **13. BÖLÜM**

Çizim 1. AOBM tanımlayıcı şemasının yapısı-----	333
Çizim 2. Ürün seçki dosyası değerlendirme adımları -----	246

### **14. BÖLÜM**

Çizim 1. PISA 2018’de okuma becerilerinin boyutları -----	368
Çizim 2. PISA 2018’de metinlerin sınıflandırılması -----	368
Çizim 3. PISA 2018’de metinlerin kaynak boyutuna göre sınıflandırılması -----	369
Çizim 4. PISA 2018’de metinlerin etkileşim biçimi boyutuna göre sınıflandırılması -	369
Çizim 5. PISA 2018’de metinlerin metnin biçimi boyutuna göre sınıflandırılması ----	370
Çizim 6. PISA 2018’de metnin türü boyutuna göre sınıflandırılması-----	371
Çizim 7. PISA 2018’de soru türleri -----	372
Çizim 8. PISA 2022 değerlendirme alanları -----	375
Çizim 9. PIRLS değerlendirmesinin bileşenleri -----	380
Çizim 10. PIRLS 2021 değerlendirmesinde okuma amaçları ve anlama süreçleri ----	381

---

# ÖNSÖZ

---

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme için değerlendirme ya da öğrenmeyi değerlendirme amacıyla gerçekleştirilebilir. Her iki değerlendirme sürecinin de amacına ulaşabilmesi için yetkin bir biçimde tasarlanması, yapılandırılması ve işletilmesi gerekir. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme sürecini yapılandıracak ve gerçekleştirecek uzman, ölçeceği becerinin özelliklerinden sınav katılımcısının bilişsel, dilsel, duyuşsal özelliklerine değin birçok değişkeni göz önünde bulundurmalıdır. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin etkin bir ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri açısından çok boyutlu bilgi ve becerileri edinmiş olmalarını gerekli kılar.

Eğitim fakültelerinde Türkçe, matematik, fen bilgisi, sınıf eğitimi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin tümü aynı amaç ve içeriği olan ölçme ve değerlendirme dersini almaktadır. Bu derste ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler, eğitimde kullanılan ölçme araçları, öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar, ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler gibi daha çok genel konuları içeren bir izleni yürütülmektedir. Hatta birçok fakültede bu dersin sınavı aynı sorularla tüm anabilim dallarını kapsayacak biçimde gerçekleştirilmektedir. Bu ders öğretmen adayının ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri ve yaklaşımları gibi genel konularını öğrenmeleri açısından önemlidir. Ancak bu derse katılan öğretmen adayının alanında ölçme ve değerlendirmeyi yetkinlikle gerçekleştirebileceği varsayılmaz. Her öğrenim alanının kendine özgü nitelikleri bulunduğundan bir öğretmen adayının ölçme ve değerlendirmeyi yetkinlikle yapabilmesi için öğrenim alanının nitelikleriyle uyumlu bir ölçme ve değerlendirme eğitimi alması gerekir. Bu gereklilikten yönelimle bu kitabın içeriği Türkçe öğretmeninin sınıf içi değerlendirme sürecinde gereksinim duyacağı bilgi ve beceriler göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır.

Kitabın temel amacı, Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirmeye ilgili kuramları, modelleri, yaklaşımları, araçları özetlemek böylece okura hem uygulama hem araştırma için çıkarım ve bakış açıları sunmaktır. *Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme*, dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimi, dilbilgisi eğitimi, sözcük bilgisi ve dağarcığı kazanma, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konularına genel bakış sağlayan bir kitaptır. Bunun yanında, kitapta ölçme ve değerlendirme sürecinde döngüsel etki, teknoloji kullanımı, psikolojik etmenlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları kuram ve uygulama ile çerçeveselendirilerek Türkçe eğitimi özelinde ele alınmıştır. Günümüz koşullarında sınav kaygısının üstesinden gelinmesi gereken yaygın bir duygu durumu olduğu söylenebilir. Bu yüzden kitapta, nedenleri ve alınacak önlemlerle birlikte sınav kaygısı konusuna da yer verilmiştir. Kitapta yer verilen diğer bir konu da uluslararası öğrenci değerlendirme programlarıdır. Bu bağlamda PISA ve PIRLS sınavlarının özelliklerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Kitabın önemi Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunu içeren lisans ve lisansüstü derslere ve öğretim ortamlarına yapacağı olası katkı açısından belirginleşmektedir. Ayrıca, araştırmacıların ve lisansüstü öğrencilerin çalışmalarının kuramsal çerçevesini tasarımları, ölçme aracını geliştirmeleri için de kaynak aracı olarak kullanılabilir. Kitabın bölüm yazarlarına, Anı Yayıncılık'a ve düzenleme sürecindeki katkılarından dolayı doktora öğrencim Salih KESİCİ'ye teşekkür ederim.

Editör:

Gökhan ÇETİNKAYA

Aralık, 2022

---

# BİRİNCİ BÖLÜM

---

## ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR VE İLKELER

Derya YAYLI

Pamukkale Üniversitesi

### 1.1. Giriş

Öğrenme ve bilgiye ulaşma biçimlerinin bilimsel yöntemle buluşması doğal olarak öğrenme/öğretme süreçlerinin bilimsellikle buluşmasını sağladı. Bu durum, işleyen tüm süreçlerin işe yarayıp yaramadığını/hedefleri ne ölçüde yakaladığını sına gereksinimi doğurdu. Sonuçta ölçme ve değerlendirme kavramları tüm bilim alanlarında olduğu gibi eğitim bilimlerinde de bilimsel yöntemin bir parçası oldu.

Bir gözlemden elde edilen sonuçların sayı ve simgeler yoluyla tanımlanması olarak bilinen ölçme, birçok bilim alanına katkı sağlayan ve bilim dallarının gelişmesine yardımcı olan bir süreç ya da süreçler toplamıdır (Turgut, 1977; Baykul, 2000). Bu alanların içinde eğitim bilimleri de önemli bir yer tutar. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin sayısal olarak ifade edilmesi; süreçlerin betimlenmesi, yorumlanması önlem ve gelişim adına gerekli adımların atılması bakımlarından değerlidir (Çüm, 2021). Ölçmenin salt amacı öğrenciye not vermek değildir. Öğrenme öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirilecek olan ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecini gözlemeye yardımcı olur. Sayılara ve simgelere dönüştürülmüş gözlem sonuçlarının eğitimin herhangi bir bölümüyle ilgili karar vermeye dönüşmesi, ölçmenin değerlendirmeyle birleştirilmesi anlamına gelir ve verilen kararlar sonucunda eğitimde (öğrenci, öğretmen, program, politika vb. boyutlarında) bir nitelik denetimi gerçekleştirilmiş olur.

Ölçme ve değerlendirme iyi tasarlanmış, nitelikli öğrenme ve öğretme süreçlerinin hesap verme yeteneğini artırır (Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2014). Ölçme ve değerlendirme içermeyen süreçler hem öğrenci gelişimi hem sürecin değerlendirmesi hem de öğrencilerin ve öğretmenlerin bir yansıtma yapmaları yönünden eksik kalacaktır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin ne olduğunu (ve olmadığını) iyi bilmek, süreçleri, araçları, olanakları, ilkeleri ve sınırlıkları yakından tanımak ve dolayısıyla yanlış ya da yerinde olmayan uygulamalardan kaçınmak gerekir.

Dil ve okuryazarlık öğrenimi, içinde barındırdığı değişkenlere ve ögelere bağlı olarak oldukça karmaşık bir süreç olarak görülür (Lightbown ve Spada, 1999). Bu yüzden süreci bütün yönleriyle tanımlayabilecek ortak bilgiye ve deneyime ulaşmak neredeyse olanaksızdır. Okuryazarlık gelişimi çok sayıda bilim dalını (disiplini) ilgilendirmektedir. Yani bir kişinin anadili ya da ikinci dil edinme/öğrenme süreçlerinden



söz etmek aslında sürecin dilbilim, göstergebilim, eğitim, ruhbilim, toplumbilim, sinirbilim ve edimbilim gibi birçok bilim dalını ilgilendiren bileşeninden de söz etmek anlamına gelir.

Okuryazarlık eğitiminin tüm bu karmaşık bileşenleri sürecin tasarlanmasını da zorlaştıracaktır. Bu tasarımın her bir aşamasında yer alması beklenen ölçme ve değerlendirme de doğal olarak zor bir işlemler toplamı olarak görülür ve bunları etkileyen sayısız değişken özenle ele alınır. Anadili ya da ikinci/yabancı dil öğretim programları nitelikli bir ölçme ve değerlendirme bilgisi üzerine kurabilmek için hem ölçme ve değerlendirme ilkeleri hem de dil edinim/öğrenme süreçleri bilgisi ve deneyimi gereklidir.

Bu amaçla bu bölümde *ölçme ve değerlendirme, ölçme araçlarında kullanılan madde türleri ve hazırlanması, nitelikli ölçme ve değerlendirmenin özellikleri, okuryazarlık alanında ölçme ve değerlendirme ve sonuç başlıklarına yer verilmiştir.*

## 1.2. Ölçme ve Değerlendirme

### 1.2.1. Ölçme

Ölçme, bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen gözlem sonucunun, başarımın sayı ya da simgeler yardımıyla gösterilmesi, belirtilmesidir (Turgut, 1977; Turgut ve Baykul, 2010; Kilmen, 2014). Daha yalın bir deyişle gözlenen niteliğin nicelik olarak dile getirilmesi ya da bir ölçün belirleme (Aybek, 2020) işlemidir.

Ölçme davranışı üç farklı yolla gerçekleştirilebilir (Kilmen, 2014):

1. Doğrudan
2. Dolaylı
3. Türetilmiş

*Doğrudan* yapılan ölçmede, ölçülecek özellik ya da değişken doğrudan gözlemle yani araya başka bir değişken karıştırmadan gerçekleştirilir. Bir kişinin kardeş sayısı, boyunun uzunluğu, Ankara-İstanbul arası yolun uzunluğu doğrudan yapılan ölçmeye örnek gösterilebilir.

*Dolaylı* ölçmede ise doğrudan ölçülemeyen bir özellik ya da değişken, onunla ilişkisi olduğu düşünülen ya da bilinen diğer bir özellik ya da değişken yardımıyla (aracılığıyla) gerçekleştirilir. Okullarda uygulanan sınavlar, tutum ve kaygı ölçümleri, zekâ sınavları bu yolla yapılan ölçmeye örnek gösterilebilir. Bir öğrencinin başarısını onu gözleyerek anlamayacağından, başarıyı ölçmek için bir başarı sınavı kullanmak gerekir. Bu da dolaylı bir ölçme yoludur.

*Türetilmiş* ölçme birden fazla değişkenin işe koşulmasıyla yapılan bazı işlemler sonucunda gerçekleştirilir. Örneğin bir kurumda eğitim gören kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranını belirleyebilmek için kadın öğrenci sayısı ve erkek öğrenci sayısı ayrı ayrı belirlenir. Daha sonra bu iki sayı (değişken) birbirine oranlanarak bir matematiksel bölme işlemi gerçekleştirilir. Böylece hedeflenen ölçme sonucuna ulaşılmış olur.

## Kaynakça

- Akın Arıkan, Ç. (2021). Değerlendirme ve not verme. M.D. Şahin (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.261-294). Ankara: Nobel
- Aybek, E. C. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. B. Tüfekçi-oğlu (Ed.), içinde, *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* (ss.361-378). Ankara: Pegem Akademi
- Aybek, E. C. (2021). Ölçme araçlarının temel özellikleri. M.D. Şahin (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.75-98). Ankara: Nobel
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cheng, L., & Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom: Teachers supporting student learning*. London, UK: Palgrave MacMillan.
- Çıkrıkçı Demirtaşlı, R. N. (2014). Öğrenme, öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkiler. R.N. Çıkrıkçı Demirtaşlı (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 1-27). Ankara Edge Akademi.
- Çüm, S. (2021). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. M.D. Şahin (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.1-21). Ankara: Nobel
- Göçer Şahin, S. (2021). Ölçme araçlarının temel özellikleri: Geçerlik ve kullanılabilirlik. M.D. Şahin (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.99-121). Ankara: Nobel
- Grabowski, K. C. & Dakin, J. W. (2014). Test development literacy. In A. J. Kunnan (ed.), *The companion to language assessment* (pp.751–68). Chichester: John Wiley & Sons.
- Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing: Language in action*. New York: Routledge
- Gültekin, S. (2014). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve planlaması. R.N. Çıkrıkçı Demirtaşlı (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 159-238). Ankara Edge Akademi.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kilmen, S. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. R.N. Çıkrıkçı Demirtaşlı (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.29-64). Ankara Edge Akademi.
- Köse, İ. A. (2014). Ölçmede güvenilirlik. R.N. Çıkrıkçı Demirtaşlı (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.85-109). Ankara Edge Akademi.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

- McKay, P. (2008). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB
- Shohamy, E. (1996). Language testing: Matching assessment procedures with language knowledge. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.) *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp.142-160). Boston: Kluwer Academic Publishing
- Stiggins, R. (1991). *Assessment literacy*. *Phi Delta Kappan*, 72, 534–539.
- Stiggins, R. (2014). *Improve assessment literacy outside of schools too*. *Phi Delta Kappan*, 96, 65–72.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA

---

# İKİNCİ BÖLÜM

---

## DİNLEME EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Gökhan ÇETİNKAYA

Pamukkale Üniversitesi

### 2.1. Giriş

Dinleme, sözlü girdinin çözümlenmesi ve anlamlandırılması sürecinde birçok bilişsel işlem yapmayı gerekli kılan bir edimdir. Dinlediğini anlamaya yönelik modeller sözlü girdinin çözümlenmesi ve anlamlandırılması sürecindeki işlemleri *alt düzey* ve *üst düzey* bilişsel işlemler olmak üzere iki ulamda çerçeveler (Cutler ve Clifton, 1999; Field, 2013). Dinlediğini anlama becerisinin değerlendirilmesi sürecinin içeriğini ve yönünü belirleyen temel olgu, bu kavramsal çerçevedir. Örneğin, bu çerçevede betimlenen bilişsel işlemler bireyin dinlediğini anlayabilmesi için gereken alt becerileri açıkça gösterir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin içeriğini de bu alt beceriler oluşturur.

Dinlediğini anlama becerisini geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirmenin ön koşulu, ölçme aracının dinleme ediminin kuramsal çerçevesinin yapısına uygun bir biçimde geliştirilmesidir. Bu nedenle ölçme aracını geliştirecek bireyin dinleme ediminin kuramsal ve kavramsal çerçevesini bilmesi gerekir. Ölçme aracı geliştirilirken dinleme görevinin ve dinleyicinin özellikleriyle ilgili etmenler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Dinleme görevinin özellikleri arasında; dinleme görevi girdisi, dinleme sınavı görevi süreç işlemleri, dinleme sınavı görevi çıktısı temel alanları altında birçok etmen vardır. Bu etmenler dinleme sınavının amaca uygunluğunu belirleyici niteliktedir. Öte yandan sınav katılımcısının bilişsel ve dilsel özellikleri de sınavın amaca uygunluğunu belirleyici en temel etmenlerdir. Anılan tüm bu özellikler sınavın amaca uygunluğu yanında zorluk düzeyini de belirleyici niteliktedir.

Ölçme ve değerlendirme, amacına göre biçimlendirici ve özetleyici olmak üzere iki ulamda tanımlanır. Yani değerlendirme süreci hem öğrenme sürecini beslemek hem de öğrenme durumunu izlemek için işe koşulabilir. Ölçme aracı yapılandırılırken işe koşulan görev biçimlerinin niteliği ve soruların bireyin hangi bilişsel alanına karşılık geldiği, sürecin yetkinliğini belirler. Örneğin, yalnızca çoktan seçmeli madde görev biçimleriyle yapılandırılan bir ölçme aracı sınav katılımcısının belirli bilişsel alanlarını devindirir ve katılımcının gelişimine sınırlı bir katkıda bulunur. Öte yandan so-

ruların hangi bilişsel alana göre yapılandırıldığı da öğrencinin gelişiminin desteklenmesi ve izlenmesi açısından önemlidir. Bunun için Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması işe koşulabilir.

Bu bölümde sırasıyla; *dinleme ediminde bilişsel işleme*, *dinleme sınavının zorluk düzeyini belirleyici etmenler* ve *Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması* başlıklarına yer verilmiştir.

## 2.2. Dinleme Ediminde Bilişsel İşleme

Daha önce de anıldığı gibi, dinleme ediminde bilişsel işlemler, *alt düzey* ve *üst düzey* olmak üzere iki temel ulamda ele alınır. Field (2013), dinlemede alt düzey ve üst düzey işlemleri betimleyen iki model geliştirmiştir. Bu modeller beş düzey içerir. Beş düzeyden üçü alt düzey işleme modelinde yer alır. Field'ın (2013) geliştirdiği alt düzey işleme modeli Çizim 1'de yer almaktadır.

Alt düzey terimi, ruhdilbilimsel bağlamlarda, bir ileti dilde düzgülenirken (code) gerçekleşen dinleme süreçlerine gönderimde bulunmak için yaygın olarak kullanılır. Daha yüksek düzey süreçler, anlam oluşturma ile ilişkilidir. Soldaki oval paneller, bu üç düzeyi besleyen dilsel bilgi kaynaklarını göstermektedir. İşitsel girdiden sesbilimsel bir dizilime, bir dizi sözcük anlamına ve son olarak soyut bir önermeye evrilen iletinin dönüşüm biçimi belirtilmektedir. Dinlemeye ilişkin erken bir bakış açısı, bu ilerlemeyi her biçimin kendisinden önce gelen biçime bağımlı olduğu doğrusal bir oluşum olarak betimler (Field, 2013). Bu durum aşağıdaki gibi somutlanabilir.

## Kaynakça

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: Abridged edition*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R. & Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and non-native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning*, 62 (Supplement 2), 49–78.
- Bachman, L.F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Berne, J. E. (1993). The role of text type, assessment task and target language experience in L2 listening comprehension assessment. *Paper presented at the Annual Meetings of the American Association of Applied Linguistics and the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, Cancun, Mexico, August 9–13, 1992. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358737.pdf>
- Berne, J. E. (1995). How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension?. *Hispania*, 78(2), 316–329.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bloomfield, A., Wayland, S.C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2011). What makes listening difficult?: Factors affecting second language listening comprehension. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2). <https://doi.org/10.21236/ada550176>
- Bozorgian, H. (2014) Less-skilled learners benefit more from metacognitive instruction to develop listening comprehension. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(1), 3-12. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2014.748>
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brunfaut, T. & Révész, A. (2015). The role of listener- and task-characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly*, 49(1), 141–168.
- Brunfaut, T. (2016). Assessing listening. In D. Tsagari, & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 97-112). (Handbooks of Applied Linguistics; Vol. 12). Mouton de Gruyter.
- Cao, Z. & Lin, Y. (2020). A study on metacognitive strategy use in listening comprehension by vocational college students. *English Language Teaching*, 13(4), 127-139.
- Chung, Jing-mei. 2002. The effects of using two advance organizers with video texts for the teaching of listening in English. *Foreign Language Annals*, 35(2), 231–241.
- Cohen, A. D. (1984). On taking language tests: what the students report. *Language Testing*, 1, 70-81.

- Cutler, A., & Clifton, Jr., C. (1999). Comprehending spoken language: A blueprint of the listener. In C. M. Brown, & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 123-166). Oxford University Press.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve eğitimi* (ss.313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198.
- Çetinkaya, G., Yolcusoy, Ö. ve Bayındır, Z. N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve anlama becerisine yönelik sınıf içi tamamlayıcı değerlendirme: Öğretim elemanı uygulamaları üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 10(4), 1-16.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Field, J. (2013) 'Cognitive validity'. In Geranpayeh, A. & Taylor, L. (eds.) *Examining listening* (pp.77-151). Cambridge: Cambridge University Press
- Florit, E., Roch, M., Altoè, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 935-951. <https://doi.org/10.1348/026151008x397189>
- Green, R. (2017). *Designing listening tests: A practical approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Griffiths, R. T. (1990). Speech rate and NNS comprehension: A preliminary study in time-benefit analysis. *Language Learning*, 40, 311-336.
- Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve eğitimi* (s.1.12). Ankara: Anı Yayıncılık.
- In'nami, Y. & Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: Focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing*, 26(2), 219-244. <https://doi.org/10.1177/0265532208101006>
- Koyama, D., Sun, A., & Ockey, G. J. (2016). The effects of item preview on video-based multiple-choice listening assessments. *Language Learning & Technology*, 20(1), 148-165.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview, *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Landmarkoutreach (2022). *Revised Bloom's Taxonomy-verbs, sample question stems, potential activities and products*. Retrieved from [http://www.landmarkoutreach.org/wp-content/uploads/blooms\\_revised.pdf](http://www.landmarkoutreach.org/wp-content/uploads/blooms_revised.pdf)

- Li, M., Cheng, L., & Kirby, J. R. (2012). Phonological awareness and listening comprehension among Chinese English-immersion students. *International Education, 41*(2), 46-65.
- Lu, D. B. (2021). *The application of metacognitive strategies in computer-assisted listening comprehension class*. Proceedings of the AsiaCALL International Conference, 533 (978-94-6239-343-1), 149–158. <https://doi.org/10.2991/as-sehr.k.210226.019>
- Matthews, J. (2018). Vocabulary for listening: Emerging evidence for high and mid-frequency vocabulary knowledge. *System, 72*, 23-36.
- Mjoun, K. & K.A. Rosentrater. (2012). Co-Products of the United States biofuels industry as alternative feed ingredients for aquaculture. In *Biofuel co-products as livestock feed: Opportunities and challenges* (pp. 417–435). [http://lib.dr.iastate.edu/abe\\_eng\\_pubs/278/](http://lib.dr.iastate.edu/abe_eng_pubs/278/).
- Pallotti, G. (2019). An approach to assessing the linguistic difficulty of tasks. *Journal of the European Second Language Association, 3*(1), 58–70. <https://doi.org/10.22599/jesla.61>
- Révész, A. & Brunfaut, T. (2013). Text characteristics of task input and difficulty in second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition, 35*(1), 31–65.
- Robillos, R. J., & Bustos, I. G. (2022). Learners' listening skill and metacognitive awareness through metacognitive strategy instruction with pedagogical cycle. *International Journal of Instruction, 15*(3), 393-412. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15322a>
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Seo, K. (2002). Research note: The effect of visuals on listening comprehension: A study of Japanese learners' listening strategies. *International Journal of Listening, 16*(1), 57–81. doi:10.1080/10904018.2002.10499049
- Ülper, H. (2021). Akıcı dinleme. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve Eğitimi* (ss.245-272). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, G., Özge, D. & Marinis, T. (2020) Assessing complex working memory in Turkish-speaking children: The listening span task adaptation into Turkish. *Front. Psychol. 11:1688*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01688>
- Wagner, E. (2013). An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly, 10*(2), 178–195.
- Webb, N. (1997). *Research monograph number 6: Criteria for alignment of expectations and assessments on mathematics and science education*. Washington, D.C.: CCSSO.
- Yolcusoy, Ö. (2022). Task formats in assessing listening comprehension: A comparative study on teaching Turkish as a foreign language textbooks and preferences of instructors. *Journal of Language Education and Research, 8*(2), 371-395.



- Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021a). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), içinde, *Sorularla Türkçe eğitimi* (ss.115-166). Elazığ: Asos Yayınları.
- Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021b). Yabancı dil öğretimi/öğrenimi tartışmaları ve Türkçe öğretimi alanına yansımaları-etkinlik örnekleri. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Eds.), içinde, *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi-kuramdan uygulamaya* (ss.23-56). Ankara: Nobel Yayıncılık.

---

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

---

## KONUŞMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

B. Ümit BOZKURT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

### 3.1. Giriş

Genellikle öğrencileri karşılaştırmak, öğrencilerin ulusal ya da uluslararası ölçütlere ulaşip ulaşmadığını belirlemek ya da öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmek/izlemek için yapılan değerlendirme, öğretim sürecinin temel yürütücü işlemlerinden biridir. Değerlendirmenin birçok yolu olmakla birlikte en yaygın değerlendirme araçları sınavlardır. Bunlar *yeterlilik sınavları* (öğretim programından bağımsız olarak genel bir yeterlik ölçününe ulaşmayı sınama), *başarı sınavları* (özel veya genel amaçlara/hedeflere ulaşmayı sınama) ve *yerleştirme sınavları* (kullanılan ölçütlere bağlı olarak başarı ve yeterlik sınavlarının karışımı) olarak sınıflandırılır. Ancak öğrenmeyi değerlendirmek için tek yol sınav değildir.

Değişen dünya koşulları değerlendirmeye yönelik farklı bakış açılarının geliştirilmesine neden olmuştur. *Öğrenmenin değerlendirilmesi* (assessment of learning) ile *öğrenme için değerlendirme* (assessment for learning) ayrımı yapılarak bu iki yaklaşımın birleşiminin kullanılmasına ilişkin çalışmalar artmaktadır. Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için yapılan değerlendirmelerdir. Öğrenme için değerlendirme ise öğrencilerin öğrenmelerini izleme amaçlıdır ve süreçte öğrencilerin belirlenen hedefin neresinde olduklarına ve hedefe en iyi nasıl ulaşacaklarına karar vermek için kullanılır. Öğrenme için değerlendirmede, değerlendirmenin bir alt kümesi olan sınavlar, öğrenciye özgünlük, güdüleme ve geribildirim sağlamak için yapılır. Brown (2003) dil öğretiminde değerlendirmenin; güdülenmeyi artırdığını, öğrenilenlerin pekiştirilmesine yardımcı olduğunu, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkardığını, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almalarına ve öz değerlendirme yoluyla özerklik kazanmalarına katkı sağladığını belirtir. Bu yaklaşımla değerlendirmenin her geçen gün ders tasarımının bir parçası olması olasıdır artmaktadır.

Çoğu dil sınavı kişinin dili gerçekleştirme becerisini ölçer. Bu süreçte önce hedef dil kullanımlarının örnekleri (görevler) seçilir. Öğrencinin bu örnekleri kullanıp kullanamayacağı ölçülür. Daha sonra bu bir puana dönüştürülerek nicelleştirilir. Başka bir deyişle, *başarım* ya da *edim* (performance) sayılara dönüştürülür (Baxter, 1997). Başarıma/edime dayalı sınavlar, sınava giren kişinin gerçek dil kullanımını örnekler.

Sınav yöneticisi bu örneklerden yola çıkarak genel yeterliliği çıkarımlar. Ancak sınavda gerçekleştirilen edim, öğrencinin gerçek dil kullanım düzeyini her zaman en iyi biçimde temsil etmeyebilir. Bir konuşma sınavı da birkaç konuşma görevinden oluşur ve bu görevler, dil öğrenen kişinin genel konuşma becerisinin küçük bir örneğidir. Sınav görevlisi bu örneklerden yola çıkarak belirli bir düzeyde genel konuşma becerisiyle ilgili sonuca varır (Brown, 2003). Değerlendiricinin vardığı sonuç gerçek edimin değerini yansıtamazsa geçerli ve güvenilir bir ölçme-değerlendirmeden söz edilemez. Bu nedenle dil becerilerinin değerlendirilmesi konusunda her geçen gün artan çalışmalar, öğretmenlerin ve değerlendiricilerin geçerli ve güvenilir sınavlar/değerlendirmeler yapmasına katkı sağlamayı amaçlar. Söz konusu çalışmalar özellikle *değerlendirme çerçevesi* (assessment framework), sınav görevleri (tasks) ve güvenilir *puanlama ve derecelendirme* (scoring & rating) üzerinde durmaktadır. Bu doğrultuda bu bölümde konuşmanın ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öncelikle dil kullanımının değerlendirilmesi açısından çerçevelenmiştir. Daha sonra konuşmanın değerlendirilmesinde temel yaklaşımlar ve değerlendirme ilkeleri ele alınmış, konuşmanın yapısal bileşenleri üzerinden değerlendirme çerçevesine odaklanılmıştır. Ayrıca puanlama ve derecelendirmeye, öz/akran değerlendirmeye değinilmiş ve son olarak konuşma türleriyle konuşma görevleri tanıtılmıştır.

### 3.2. Dil Kullanımının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Dil becerileri, yaygın olarak dört beceri biçiminde ele alınır: Dinleme, okuma, konuşma ve yazma. Birçok sınav ve değerlendirme çerçevesi de dört beceriye ek olarak sözcük bilgisi ve dilbilgisi üzerine kuruludur. Doğrusu, üretici ve alıcı beceriler olarak sınıflandırılan dört beceri, dil becerilerini tanımlamakta yetersiz kalır. Örneğin geniş ölçüde farklı dil kullanım görevlerini içeren etkinlikler, tek bir "beceri" altında sınıflandırılır. Her ikisi de dinlemeyi içerse bile, karşılıklı konuşmadaki dinleyici rolü ile bir haber yayınındaki dinleyici rolü birbirinden farklıdır. Yine yazılı olarak elektronik posta tartışmasına katılmak ile bir gazete okumak arasında fark vardır. Yazılı tartışma, sözlü bir söyleşinin gerektirdiği işlemleri de barındırır.

Dil kullanımı belirli bağlamlara yerleştirilmiş görevlerin yerine getirilmesiyle gerçekleşir. *Amaç, katılımcılar, ortam* gibi pek çok etkenin işe koşulduğu görevleri, belirli bir beceriyle sınırlamak güçtür. Bu nedenle "dil becerileri" kavramından daha işlevsel görünen ve belirli bağlamlara yerleştirilmiş görevlerin yerine getirilmesi işlemini, *dil kullanımı* olarak ele almak yararlıdır. Böylece değerlendirme sürecinde belirli dil kullanım görevlerinin yerine getirilmesinde, dili kullanma becerisinin bağlamsal olarak gerçekleştirilmesi hedeflenir. Özelde "konuşma"yı, konuşma etkinliğini içeren belirli bir dil kullanım görevi olarak tanımlamak olasıdır (Bachman ve Palmer, 1996).

Baxter (1997) tek tek dil bileşenleri yerine "dil kullanımı"na odaklanmak gerektiğini vurgular. Bir tümce oluşturmak için bir araya getirilen öğeleri, yani bir dilin bileşenlerini ya da öğrencinin dili gerçekten kullandığında (yani konuşma, dinleme,

## Kaynakça

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bailey, A. L., Heritage, M., Silva, N., Cardenas, G., & Lozano, O. (2008). Assessing listening and speaking skills. in Bailey, A. L. & Heritage, M. (Eds.). *Formative assessment for literacy, grades K-6*. Corwin press.
- Baxter, A. (1997). *Evaluating your students*. London: Richmond publishing.
- Bozkurt, B. Ü. ve Arıca-Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 416-436.
- Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson/Longman.
- Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cheng, L. & Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom: Teachers supporting student learning*. Palgrave.
- Çelik, S., Kırkgöz, Y., Çopur, D., İrgin, P. ve Erbay Çetinkaya, Ş. (Çev.) (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme– Tamamlayıcı cilt*. Millî Eğitim Bakanlığı. 04.08.2022 tarihinde [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf) adresinden erişmiştir.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Routledge.
- Goh, C. C. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing: Language in action*. Routledge.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knight, B. (1992). Assessing speaking skills: A workshop for teacher development. *ELT Journal*, 46(3), 294-302.
- Luoma, S. (2009). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- McKay, P. (2009). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press.

- Public Schools of North Carolina (PSNC) (2001). *Oral language assessment in the foreign language class: Planning, conducting, and managing*. Department of Public Instruction. 24.06.2020 tarihinde [https://archive.org/details/ERIC\\_ED454738](https://archive.org/details/ERIC_ED454738) adresinden erişilmiştir.
- Saskatchewan Ministry of Education (SME) (2011). *Assessing, evaluating, and reporting student progress*. 24.06.2020 tarihinde <https://124.im/e2> adresinden erişilmiştir.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking?* Pearson Education.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Palgrave MacMillan.
- Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), içinde, *Sorularla Türkçe eğitimi* (ss.115-165). Ankara: Asos Yayınları.

---

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

---

## OKUMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

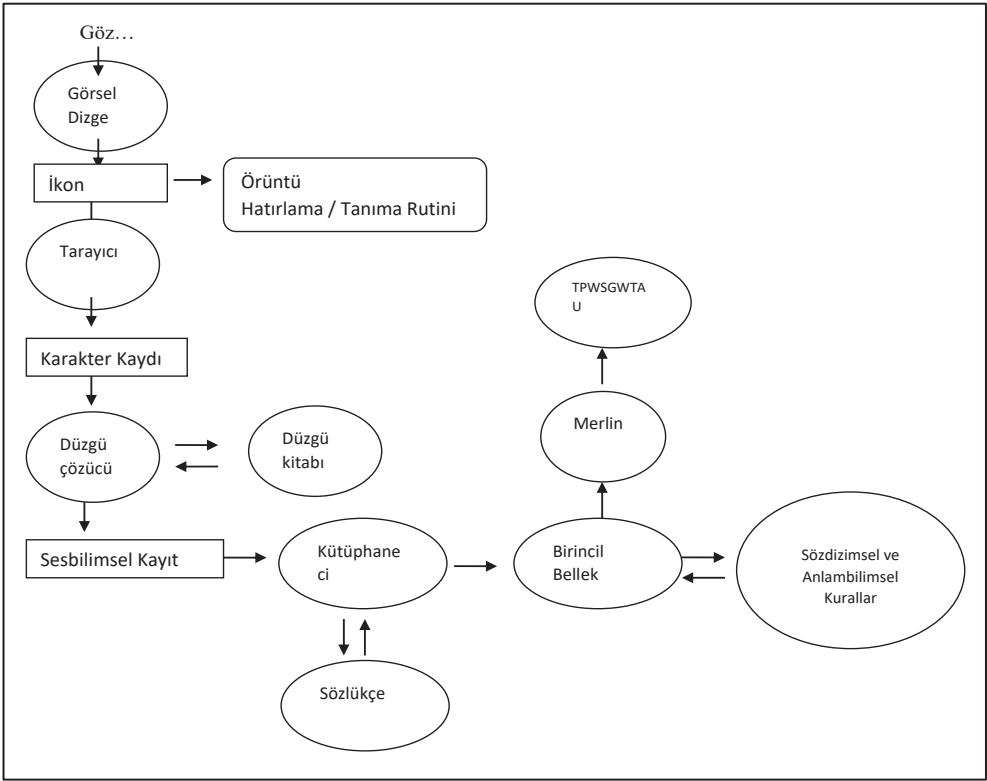
Hakan ÜLPER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### 4.1. Giriş

Okuma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, gerçekleştirilen okuma eğitimi sürecinin ve sonucunun ne denli istenen düzeyde olduğunu belirleyebilmek için son derece önemlidir. Genel olarak bakıldığında alan bilgisi ve uygulama bilgisi yanında eğitim öğretim sürecini oluşturan sacayaklarından biri de ölçme ve değerlendirmedir. Okuma becerisine ilişkin bir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için okuma olgusunun ne olduğunu, nasıl işlediğini bilmek son derece önceliklidir. Ölçme ve değerlendirme işleminin yapılacağı alan olarak okumanın ne olduğunu bilmeden yapılacak olan bir ölçme ve değerlendirme işlemi ile okuma arasında olması gereken bağlantı kurulamayacağı için bu işlemin sağlıklı sonuçlar ortaya koyması beklenemez. Bu bakımdan öncelikle okumayı kuramsal çerçevede açıklayarak ölçme konusunu bu kuramsal açıklamalar bağlamında ele almak yerinde olacaktır.

Okuma sürecini açıklamak amacıyla çok sayıda kuram geliştirildiği göze çarpmaktadır. Bu yazıda amaç bu kuramları tartışmak olmadığı için tüm kuramları ele alarak okumaya bir açıklama getirmek yerine bu yazının amacına uygun bir kuram temel alınarak ölçme ve değerlendirme konusu o kuram çerçevesinde ele alınacaktır. Bu bağlamda bu yazının amacıyla örtüşür nitelikte olması bakımından okuma kuramlarından Gough modeli temel alınacaktır. Bu modelin çizimi şöyledir:



Çizim 1. Gough modeli

Bu modelde harfleri tanımaktan metni kavramaya dek uzanan aşamalı bir süreç vardır. Sürecin başında göz, metindeki harfleri görsel özellikleriyle ayırmsayarak görselin hangi harf olduğuna ilişkin saptama yapar. Ardından harfler ilgili seslerle eşleştirilir ve düğü çözüme süreci başlar. Düğü çözüme işlemi gerçekleştikçe sözcükler tüm sözcüklerin anlamlarının bulunduğu sözlükte yer alan anlamlarıyla eşleştirilir. Bu sözcüksel boyuta ilişkin işlemlerin tamamlanmasıyla birlikte birincil bellekte tümceler yapılandırılmaya başlar. Bu sırada Merlinde sözdizimsel ve anlambilimsel kural işlemcisi kaynakları kullanılarak tümcelerin anlamı yorumlanır. Son olarak, tümceler TPWSGWTAU'ya yani "tümcelerin anlaşıldığında taşındığı yere" gider (akt. Akkök, 2018).

Bu model, okuma sürecini harf ses eşleşmesi gibi en alt düzeyden alarak metne dek gelişen süreci açıklaması ve sözcükleri merkeze alması bakımından önemlidir. Bu bağlamda bu kuramsal çerçeveye dayanarak okuma anlama sürecinin ölçme ve değerlendirilmesinde sözcük düzeyi, tümce düzeyi ve metin düzeyi olarak aşamalı bir yapı temel alınabilir. Bu bağlamda kullanılabilecek olan ölçme araçları temelinde şöyle bir dizgeden söz edilebilir.

## Kaynakça

- Akkök, E. (2018). Bilişsel işleme yaklaşımları. H. Ülper (Çev. Ed.), içinde, *Okumaya genel bir bakış* (ss.159-200). Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyıldız, M. ve Karadağ, N. (2018). Farklı soru türlerinin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 112-122.
- Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 125-141.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Faisca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868-ss.
- Babayigit, S. ve Konedrali, G. (2009). KKTC'deki ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili uygulamalar ve bunlara ilişkin öğretmen görüş ve değerlendirmeleri [Teacher views and evaluations related to the elementary reading instruction practices in the Turkish Republic of Northern Cyprus]. Project Report. University of the West of England. [Unpublished].
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23(5), 539-568.
- Bailey, A., L. & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. USA: Corwin Pres.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri: Basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Caldwell, J. S. (2008a). *Comprehension assessment: A classroom guide*. Guilford Press.
- Caldwell, J. S. (2008b). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. Guilford Press
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), içinde Türkçe ders kitabı çözümlemeleri (ss.141-156).. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 17(2), 176-198. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.20021>



- Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2016). Dil öğretimi ve çıkartmalı işlem. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu, 25-27 Mayıs 2016, Bildiri kitabı Cilt 1, s. 239-242*, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Doğan, N. (2007). Kısa yanıtli sınavlar. H. Atılğan [Ed.], içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (ss-ss)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farrall, M. L. (2012). *Reading assessment: Linking language, literacy, and cognition*. John Wiley & Sons.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. ASCD.
- Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 196-205.
- Karakaya, İ. ve Şata, M. (2022). Açık uçlu maddeler. İ. Karakaya (Ed.), içinde, *Açık uçlu soruların hazırlanması uygulanması ve değerlendirilmesi* (s.28-39). Ankara: Pegem Yayınları.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formal olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1*(1), 108-124.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2000). Yazınsal okuma süreçleri: Dilbilim, göstergebilim ve yazınsal yöntemleriyle çözümlemeler. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders, 25*, 51-64.
- Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 453- 464.
- Klauda, S., L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 310-321.
- Komisyon (2021). Ezberbozan KPSS, ALES, DGS paragraf soru bankası. Ankara: Pegem Yayınları.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford University Press.
- Nutku, Ö. (1998). *Oyun, çocuk, tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- O'Connor, R. E., Swanson, H. L., & Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: influences on word and comprehension skills. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 1-19.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Rasinski, T.V. (1990). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly, 14*(3), 37-44.

- Razı, S. (2007). Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Torgensen, J., K.; Wagner, R., K., & Rashotte, C., A. (1999). Test of word reading efficiency. Teksas: Pro-Ed An International Publisher.
- Ülper, H. (2020). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), ss-ss.
- Ülper, H., & Akkök, E. A. (2010). The effect of using expository text structures as a strategy on summarization skills. E. Kattington (Ed.), In *Handbook of curriculum development* (pp. 303-328). New York: Nova Science Publication.
- Ülper, H ve Uyar, Ş. (yayımlanmamış çalışma). Eksilti ölçeğinin geliştirilmesi.
- Ülper, H ve Demirkaya, A. S. (2022). Türkçe gönderimsel işleme becerisi ölçme aracının geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 810-828.
- Weir, C. J. (2005). Language testing and validation. *Hampshire: Palgrave MacMillan*, 10, 9780230514577.
- Weir, C., J. (1990). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall International Ltd.
- Woodcock, R. W. (1998). Woodcock reading mastery test-revised/normative update, circle pines. MN: American Guidance Service.

---

# BEŞİNCİ BÖLÜM

---

## YAZMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Nihat BAYAT

Akdeniz Üniversitesi

### 5.1. Giriş

Dilsel bir üretim biçimi olarak yazma, diğer becerilere oranla önemli ölçüde hatasızlık ve doğruluk gerektiren bir beceri türüdür. Sözlü üretimde konuşan ve dinleyenin anlık etkileşimine karşın yazılı üretimde yazar ve okurun aynı zaman ve uzamda yer almaması her yönüyle iyi yapılmış bir metni zorunlu kılar. Karşılıklı konuşma içindeki bireyler sözlü iletişim anında belirsiz kalan noktaları açıklığa kavuşturma şansına sahipken yazar böyle bir olanaktan yoksundur. Dolayısıyla yazılı metin, nitelikleri tam olarak bilinmeyen ancak bir ölçüde kestirilebilen düşsel bir okurun anlayışında belirecek soruları öngörerek ve yanıtlayarak üretilmek durumundadır.

Yazılı üretim, metnin anlaşılabilirliğini sağlamak için birçok bileşeni dikkate almayı gerektirir. Hayes (2012) bu bileşenleri *kaynak, süreç ve kontrol* düzeyleri olarak çok katmanlı biçimde ele alır. Yazılı üretim her katmanda yer alan birçok birimle ilgili metinsel tutarlılığı oluşturacak biçimde gerçekleştirilmelidir. Sözelimi kaynak düzeyinde yer alan *dikkat, çalışma belleği, uzun süreli bellek ve okuma* gibi etmenler yazılı üretimde gözetilecek gücül değişkenler olarak belirir. Yazma sırasında bunlarla baş etmek güç bir iş olduğu için bu beceri öğrenilmesi en çok çaba gerektiren dil becerisi olarak tanımlanır (Hyland, 2003). Yazma becerisinin doğasında bulunan güçlük onun gerçekleştirilmesi kadar değerlendirilmesi aşamasına da yansır.

Yazma becerinin değerlendirilmesine neden olan güçlüklerin kaynakları da aynı biçimde çok ve çeşitlidir. Yazma ediminin gerçekleştirildiği bağlama ilişkin değişkenler ve öğrenciler arasındaki düzey farklılığı bunlardan biridir (Brown, 2001; Hyland, 2003; Neff-Lippman, 2012). Yazma sürecini yönlendiren değişkenler değerlendirme sürecinde öğretmenlerin dikkat edeceği ölçütleri yapılandırır. Dolayısıyla bu noktada işleyen ve nitelikleri birbirinden farklı değişkenlerin fazla olması sözü edilen karmaşıklığın da temel nedenidir. Bunun yanında değerlendirme için geliştirilen ölçme aracını kullanarak yapılan puanlamalarda metnin ilgili boyutlarının belirlenen ölçütü ne derece karşıladığı da genellikle bir değerlendirici yorumuyla ortaya konulur. Diğer ölçme biçimlerindeki çoktan seçmeli sorularla ya da çeşitli değerlendirme araçlarıyla elde edilen nesnellik yazma bağlamında yerini insan yorumuna bırakarak görece azalmış olur. Bu ayrıntılar dikkate alındığında yazılı bir ürünü hatasız biçimde değerlendirmenin neden karmaşık ve güç bir iş olduğu daha açık biçimde anlaşılabilir.

Yazılı ürünlerin değerlendirilmesindeki güçlüğü aşmak için araştırmacılar bir metinde hangi boyutlara odaklanılacağına belirlenmesi ve sınırlandırılması gerektiği görüşünü ileri sürmüş ve belli noktalara vurgu yapmıştır. Yazma amacının, türünün ve biçiminin çeşitliliği yanında metne ilişkin verilen yargıların yanlılığı bu çerçevede üstünde düşünülmesi gereken boyutlardır (Weigle, 2002; Williams, 2003). Öğretmenlerin ya da değerlendiricilerin kendi yazma bilgilerindeki, yeterliliklerindeki ve bakış açılarındaki farklılık sözü edilen sorunun düzeyini genellikle artırır. Dolayısıyla nitelikli bir değerlendirmede belirtilen yanıltıcıların denetim altında tutulması ve değerlendirmenin yazma becerisinin doğası yanında ölçme alanının genel ilkeleriyle tutarlı biçimde yürütülmesi son derece önemli bir konudur.

Belirtilen bu görünüme bağlı olarak bu bölümde yazma becerisinin değerlendirilmesiyle ilgili genel ilkeler, değerlendirme yöntemleri, değerlendirme teknikleri ve geribildirim gibi konular üstünde durulacaktır.

## 5.2 Yazmanın Değerlendirilmesine İlişkin Genel İlkeler

Her disiplin gibi yazma alanı da ölçme ve değerlendirme işlemleriyle ilgili genel gereklilikleri taşımak durumundadır. Yazma öğretiminin gelecekteki uygulamalarını doğru ve güçlü kılabilmek için bu nokta zorunludur. Değerlendirme süreçlerine genel olarak bakıldığında iki önemli ilke göze çarpar. Bunlardan birincisi toplanan veriyi ya da gözlemlenen yapıyı açıklayan uygun bir dilin kullanılması ilkesidir. İkincisi ise özgün bir bağlamda özgün bir yöntemle elde edilen yine özgün verilere gereksinim duyulmasıdır (Peha, 2011). Bu ilkeler diğer alanlarda olduğu gibi yazma için de son derece önemlidir. Bu noktaların dikkate alınması, değerlendirme süreçlerinde bulunması beklenen diğer gereklilikler için de temel oluşturacaktır. Bu gereklilikler geçerlilik, güvenilirlik ve diğer ilkeler olarak ortaya konulabilir.

### 5.2.1. Geçerlilik ve Yazma

Geçerlilik, ölçme ve değerlendirme işlemlerinde yer alan başat ilkelerden biridir. Bu kavram, basit bir yaklaşımla bir değerlendirme aracının ya da işleminin ölçmek istediği içeriği gerçekten ölçüp ölçmediğini imler (Cohen, 2001). Dolayısıyla tasarlanan değerlendirme işleminin geçerli olup olmadığı yazma gibi farklı güçlükler içeren bir alanda üstünde özenle düşünülmesi gereken bir konudur. Hyland'a (2003) göre yazılı metinlerin değerlendirilmesindeki geçerlilik iki nokta üstünden yapılandırılır: Aracın ya da işlemin 1. *ölçmeyi öngördüğü şeyi ölçmesi* ve 2. *öğretilen içeriği ölçmesi*. Bu noktaların dışına çıkan ölçme etkinliklerinin geçerlilik düzeyi düşük olacaktır.

Öğretim etkinlikleri kapsamında çoğunlukla metin yapısı üstünde duran bir öğretmenin sınavlarda dilbilgisel kullanımlara odaklanan bir değerlendirme yapması geçerlilik ilkesine aykırı bir durumdur. Aynı biçimde öğretilenlerin dışında farklı bir türde metin yazdırılması, yeterli zamanın verilmemesi ya da beceriyi ikinci plana atan

## Kaynakça

- Al-Ghazo, A. (2021). Evaluation and grading of students' writing: Holistic and analytic scoring rubrics. *Journal for the Study of English Linguistics*, 9(1), 77-93.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. Boston: Heinle and Heinle.
- Bargainnier, S. (2003). Fundamentals of rubrics. In S. W. Beyerlein, C. Holmes, & D. K. Apple (Eds.) *Faculty guidebook: A comprehensive tool for improving faculty performance* (pp. 75-78). Pacific Crest.
- Becker, A. (2011). Examining rubrics to be used to measure writing performance in U.S. intensive English programs. *CATESOL Journal*, 22(1), 113-130.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in Support of Written Corrective Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bitchener J. & Knoch U. (2010). The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193-214.
- Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An Interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman Inc. NY: Longman.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, G. T. L., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, 9(2), 105–121.
- Campbell, D. M., Melenzyer, B. J., Nettles, D. H., & Wyman, R. M. Jr. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carmines, E.G., Zeller, R.A. (1982). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Cohen, A.D. (2001). Second language assessment. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 515-534). Boston: Heinle.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*, 2nd ed. Boston: Newbury House / Heinle & Heinle.
- Crehan, K. (1997). A discussion of analytic scoring for writing performance assessments. Paper presented at *the Arizona Education Research Association, Phoenix, AZ*.
- Crusan, D. (2010). *Assessment in the second language writing classroom*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Dahl, K., & Farnan, N. (1998). *Children's Writing: Perspectives from Research*. Newark, DE: International Reading Association.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., and McNamara, T. (1999). *Dictionary of language testing*. Cambridge: CUP/UCLES.

- Drid, T. (2018). The fundamentals of assessing EFL writing. *Psychological & Educational Studies*, 11(1), 292-305.
- East, M. (2008). *Dictionary use in foreign language writing exams: Impact and implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Elliot, N., Plata, M., & Zelhart, P. (1990). *A program development handbook for the holistic assessment of writing*. Baltimore: University Press of America.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. London: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63(2): 97-107.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., and Takashima, H. (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback on Japanese University Students' Use of English Articles in Narratives. *System*, 36, 353-371.
- Ferris, D.R. & Roberts, B. (2001). Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Needs to be?. *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Ferris, D. R. (2005). *Treatment of Errors in Second Language Student Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gould, J., & Roffey-Barentsen, J. (2014). *Achieving your diploma in education and training*. London: Sage Publications Ltd.
- Harris, M. & McCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann Publishers.
- Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3) 369–388.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hamp-Lyons, L. (1995). Rating nonnative writing: The trouble with holistic scoring. *TESOL Quarterly*, 29, 759-762.
- Hamp-Lyons, L. (ed). (1991). *Assessing second language writing in academic context*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. London: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isernhagen, J. ve Kozisek, J. (2000). Improving student's self-perceptions as writers. *Journal of School Improvement*, v(2), 3-4. EJ623675
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Longman Pearson.
- Johnson, R.L., Penny, J., Fisher, S., & Kuhs, T. (2003). Score resolution: An investigation of the reliability and validity of resolved scores. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 299-322.

- Johnson, R.L., Penny, J., Gordon, B., Shumate, S.R., & Fisher, S.P. (2005). Resolving scorer differences in the rating of writing samples: Does discussion improve the accuracy of scores?, *Language Assessment Quarterly*, 2(2), 117-146.
- Keh C.L. (1996). "Feedback in the Writing Process: A Model and Methods for Implementation". Eds. T. Hedge & N. Power Whitney. *Practice and Pedagogy*, 271-282. Oxford.
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(2), 275-304.
- Laurian, S. & Fitzgerald, C.J. (2013). Effects of using rubrics in a university academic level Romanian literature class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 431-440.
- Mazloomi, S. & Khabiri, M. (2016). The impact of self-assessment on language learners' writing skill. *Innovations in Education and Teaching International*. 1-10. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1214078>.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London: Addison Wesley Longman.
- Mertler, C.A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 276-282. <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Myford, C. M., & Wolfe, E. W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, 4(4), 386-422.
- Nakamura, Y. (2004). *A comparison of holistic and analytic scoring methods in the assessment of writing*. Retrieved from <https://jalt.org/pansig/2004/HTML/Nakamura.htm>
- Nation, I.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge
- Neff-Lippman, J. (2012). Assessing writing. In I.L. Clark et al (Eds). *Concepts in composition: Theory and practice in the teaching of writing* (pp. 145-167). New York: Routledge.
- Noel, E. (2017). From a Culture of Testing to a Culture of Assessment: implementing Writing Portfolios in a Micro Context. In R. Al-Mahrooqi, C. Coombe, F. Al-Mamari & V. Thakur (Eds). *Revisiting EFL assessment: Critical perspectives* (pp.221-236). Switzerland: Springer.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basım.
- Peha, S. (2011). *Assessing writing, assessing writers*. <http://www.ttms.org/PDFs/09%20Writing%20Assessment%20v001%20%28Full%29.pdf> adresinden alınmıştır.
- Peñaflorida, A. H. (2002). Non-traditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. In J.C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 344-353). Cambridge: Cambridge University Press.
- Penny, J. (2003). My life as a reader. *Assessing writing*, 8, 192-215.
- Perkins, K. (1983). On the use of composition scoring techniques, objective measure, and objective tests to evaluate ESL writing ability. *TESOL Quarterly*, 17(4), 651-67.

- Richard, J.C. & Schmidt, R. (Eds.). (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Schafer, L. (2004). *Rubric*. Retrieved February 9, 2015, from <http://www.etc.edu.cn/eet/articles/rubrics/index.htm>
- Steineger, M. (1996). A way with words. *Northwest Education*, 2(1), 20-24.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford, UK: Macmillan Education.
- Truscott, J. & Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292–305.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-136.
- Wahyuni, S. (2017). The effect of different feedback on writing quality of college students with different cognitive styles. *Dinamika Ilmu*, 17(1), 39-58.
- Weigle, S.C. (2012). Assessment of writing. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-7). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- White, E. (1994). *Teaching and assessing writing*. San Francisco: Jossey Bass.
- Williams, J. (2003). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Wiseman, C. S. (2012). A comparison of the performance of analytic vs. holistic scoring rubrics to assess L2 writing. *Iranian Journal of Language Testing*, 2(1), 59-92.
- Wisnu, C. & Pradana, S.A. (2020). Students' self-assessment in article writing class. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 13(1), 15-31.
- Wolcott, W., & Legg, S. (1998). *An overview of writing assessment: Theory, research, and practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. ERIC doc#: ED423541.
- Yeh S. W. & Lo J. J. (2009). "Using Online Annotations to Support Error Correction and Corrective Feedback". *Computers and Education: An International Journal*, 52/2, 882-892.
- Zhang, B., Johnson, L., & Kilic, G. B. (2008). Assessing the reliability of self-and-peer rating in student group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 329–340 <https://doi.org/10.1080/02602930701293181>.



---

# ALTINCI BÖLÜM

---

## DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Şükran DİLİDÜZGÜN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

### 6.1. Giriş

Dilbilgisinin dil kullanımı ve dil öğretimindeki yeri ve işlevi sürekli araştırılan konulardan biridir; çünkü bu belirleme, dilbilgisi öğretiminde yeni yapının sunulmasından değerlendirilmesine kadar uzanan süreçte araç, sınıf içi etkinlik ve sınav boyutlarındaki düzenlemeler için temel oluşturur. Dilbilgisi sözcüğünün genelde kullanıldığı anlamlardan üçü şöyledir: “*Bir dile ilişkin kuralların yazılı olduğu kitap*”, “*kişinin bilinçli olarak bilmesi gereken dil kurallarının tümü*” ve “*kişinin bilinçaltında bildiği dil kurallarının tümü*”. Bunlara bağlı olarak dilbilgisi öğretiminin de üç ayrı anlama geldiği söylenebilir: “*Dil kurallarının yazılı olduğu kitabı öğrencilere okutma, belki ezberletme*”, “*öğrencilere dilin kurallarını aktararak o dilde iletişim kurmalarını sağlama*” ve “*öğrencilerin bilinçaltında bildikleri kuralları bilinç düzeyine çıkarma*” (Sezer, 1991, s.229). Birinci anlamda öğrenciler dili edinç düzeyinde öğrenir, ama kullanamazlar, üçüncü anlamda ise dili gerçekte kullandıkları için öğrenmelerine gerek yoktur. İkinci anlama bakıldığında ise dilbilgisi öğretiminin gerekli olduğu görülür; çünkü dilin ortaya çıkış nedeni ve temel işlevi iletişimi sağlamaktır.

İletişimin özü, konuşmacının gerçek ve amaçlanan anlamlarının dilbilgisel biçimler aracılığıyla anlatımıdır (Purpura, 2004, s.58). Dilbilgisi önceleri dili yapılandırma ve kullanma bağlamında sözde doğru yolları belirleyen bir kurallar dizisi olarak ele alınır; ancak bu geleneksel dilbilgisi görüşü, dilin devingen ve gelişen doğasına her zaman uygulanamayacağı için dilbilimciler tarafından sınırlayıcı olarak değerlendirilir. Sonuç olarak, dilbilgisi günümüzde dil kullanımına uygulanabilen devingen bir kavram olarak görülür. Batstone da (1994, s.16) bunu “Dili kullanarak iletişime geçerken kullanıma hazır anlamlarıyla paketlenmiş dilbilgisi öğelerini raftan kolay bir biçimde seçmeyiz. Belirli bir bakış açısını aktararak kendimizi dile getirmek amacıyla dili biçimlendirir ve seçeriz.” sözleriyle açıklar. Dilbilgisi dilin kodudur ve yapısal bir zank gibi her ne kadar konuşma, yazma, okuma, dinlemeyi kapsasa da dil kullanımının kalbinde yer alır (Purpura, 2004, s.ix). Bu nedenle, dilbilgisi günümüzde düzenli dil kalıpları ve bu kalıpların belirli bağlamlar veya kültürlerde anlam oluşturma yollarını tanımlama biçimi olarak görülür (Ahmad, 2006, s.5). Çünkü dilbilgisel beceri ya da yokluğu beceri kullanımındaki başarının ne olacağını sınırlar (Hughes, 1992, s.142).

Dil öğretiminde amaç, dilsel ortamda sözlü ve yazılı kanallarda dile getirilen düşünceleri anlayabilme ve benzer biçimde kendi düşüncelerini de doğru ve anlaşılır bir biçimde aktarabilme yetisini kazandırmaktır. Bu nedenle dilbilgisi beceri edinimi için bir araç olarak kabul edilmelidir. Dilbilgisinin öğretilip öğretilmemesi gerektiği konusundaki tartışma, artık “Öğrenciler en çok hangi dilbilgisi öğelerine gereksinim duyarlar, dilbilgisi öğretimi en etkili biçimde nasıl yapılır, dilbilgisi kuralları en iyi tüm dengeli mi yoksa tümevarımlı olarak mı öğretilir?” gibi sorular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Richards ve Renandya, 2002, s.145). Bireyin dili iletişimsel ortamlarda kullanabilmesi için dilbilgisi bağlamında ne bilmesi gerektiği dil sınavlarını hazırlayanlar için de bir anahtar oluşturur.

Kitabın; *Dilbilgisi Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme* başlığını taşıyan bu bölümünde sırasıyla *dilbilgisinin tanımı*, *dilbilgisinin değerlendirilmesi*, *Türkçe Öğretim Programlarında dilbilgisi ölçme ve değerlendirme*, *dilbilgisinin değerlendirilmesinde yenilikler*, *dilbilgisinin değerlendirilmesi için ölçme araçları geliştirme* alt başlıklarına yer verilecektir.

## 6.2. Dilbilgisinin Tanımı

Türkçe bağlamında dilbilgisi sınavlarında sınanacak ya da ölçmeye temel olacak başlıca dilbilgisi konuları; yazım kuralları ve bunların uygulanışı, noktalama işaretlerinin kullanılışı, tümce çözümlenmesi, bir sözcüğün/bir tamlamanın/bir tümceciğin bir tümcede öge olarak kullanılışı, belirtme ve yargı kümelerinin tümcede öge olarak kullanılışı, sözcüklerin yapıları, tümcelerin kuruluş yönünden türleri, yanlış kurulmuş tümcelerin düzeltilmesi ve belirteçlerin/bağlaçların/(ilgeçlerin) kullanılışı olarak ele alınır (Göğüş, 1991, s.250).

Ancak, geleneksel dilbilgisinde bu şekilde “kurallar bütünü” olarak varsayılan dilbilgisi, dizgeci-işlevsel dilbilgisi yaklaşımında anlam oluşturma kaynağı olarak varsayılır ve yapı ile anlamın ilişkili olduğu üzerine yoğunlaşılır. Sözdizimsel dilbilgisi yapılarının gösterimi olarak alınan yazılı ve sözlü metinlerin dil kaynaklarının bağlam içinde anlam oluşturma işlevleri vurgulanır. Geleneksel dilbilgisi dil kurallarına metinden daha çok önem verirken dizgeci-işlevsel dilbilgisi dil dizgesini metin/değerlerle ilişkilendirir ve dil öğrenimini kuralların edinilmesi değil dil kaynaklarını bağlam içinde anlam oluşturmaya için kullanma olarak değerlendirir. Ölçme ve değerlendirme de bu bağlamda ayrılık gösterir. Geleneksel dilbilgisinde dil yapılarının doğruluğuna bakılıp anlam yapıdan bağımsız olarak değerlendirilirken işlevsel dilbilgisinde dil yapılarının bağlam içinde kullanılarak anlamın oluşturulduğu “metin” değerlendirilir (Mohan, Leun ve Slater, 2010, s.229). Bu nedenle de dilbilgisinin bileşenleri zaman içinde sayıca artmıştır.

Purpura (2004, s.50-57) dil bileşenleri ile ilgili yapılan araştırmaları özetle şöyle açıklar: 1960’larda Lado yapısal kuram etkisinde dilbilgisini üç beceride sesbilgisi, yapı ve sözcük bilgisi olarak tanımlar. 1968’lerde biçim ve anlamın örtüştüğü düşüncesinde olan Carroll ise bu bileşenleri sesbilgisi, dilbilgisi, yazım ve sözcük bilgisi

## Kaynakça

- Ahmad, M. (2006). *Aspects of grammar a handbook of writing assessment*. New South Wales Department of Education and Training.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Cem Değer, A., Çetin, B. ve Oflaz Köleci, E. (2017). *Kuramdan uygulamaya yabancılarla Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Demir, E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “sınav” hazırlama. A. Sarıçoban (Ed.), içinde, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (ss. 287-331). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilber, E. (2015). Dilbilgisi öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), içinde, *Dil öğretimi* (ss. 371-390). Ankara: Pegem Akademi.
- Douglas, H. G. (2003). *Language assessment principles and classroom practice*. NY: Pearson Education.
- Ellis, R. (2002). Grammar teaching-practice or consciousness-raising? In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching / an anthology of current practice* (s. 167-174). New York: Cambridge University Press.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Golynskaia, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metindilbilimsel kuram ve uygulamalar final ödevi*. Ş. Dilidüzgün (Öğretim Üyesi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Yüksek Lisans Programı. İstanbul.
- Göğüş, B. (1991). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde ölçme ve değerlendirme. B. Özer (Ed.), içinde, *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (ss.243-257). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hughes, A. (1992). *Testing for language teachers* (Fourth Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karaman, F. (2020). Almanca dilbilgisi derslerinde ölçme ve değerlendirme. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8(1), 176-193.
- Köse, D. (2019). Dil kullanıcısı ve ölçme ve değerlendirme. A. Asutay Ahmet ve A. Fişekçioğlu. (Eds.), içinde, *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (ss.501-523). Ankara: Nobel Yayın.

- Kutlu, Ö. & Doğan, C. D. (2017). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (Beşinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M. Long & C. Doughty (Eds), *The handbook of language teaching* (pp.518-542). Malden M.A: Blackwell.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar. In M.Celce-Murcia, D.M. Brinton & M.A.Snow (Eds.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp.279-296). Boston, M.A.: National Geographic Learning.
- Linn, R.& Gronlund, N. E. (2001). *Measurement and assessment in teaching measurement and assessment in teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6,7,8. Sınıflar, Taslak Basım). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2007). Program geliştirme ve ölçme değerlendirme birimi. Ankara. <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>, erişim tarihi 15.05.2020.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. N.J: Pearson Education.
- Mohan, B., Leung, C. & Slater, T. (2010). Assessing language and content: A functional perspective. In A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 217-241). Bristol-Buffalo- Toronto: Multilingual Matters
- Nunan, D. (1991). *Language teaching pedagogy*. Sydney: Prentice Hall.
- Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Race, P. (2007). *Lecturer's tool kit (3rd Edition)*. London and New York: Roudledge.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarıboyacı, M.O. (2019). *Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Scriviener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to english language teaching*. New York City: Macmillan.
- Sezer, A. (1991). Dilbilgisi öğretimi. B. Özer (Ed.), içinde, *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (ss.228-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Longman

- Uyanıktürk, G. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metindilbilimsel kuram ve uygulamalar final ödevi*. Ş. Dilidüzgün (Öğretim Üyesi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Yüksek Lisans Programı.
- Uyumaz, G. ve Bayat, N. (2020). Dilbilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Eds.), içinde, *Dil bilgisi öğretimi* (ss.259-280). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Ö. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

---

# YEDİNCİ BÖLÜM

---

## SÖZCÜK BİLGİSİ VE DAĞARCIĞI KAZANMA SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Hakan ÜLPER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### 7.1. Giriş

Dünyada çok sayıda dil ve bu dillerin milyonlarca sayıda kullanıcısı vardır. Dil kullanıcıları konumundaki kişiler ister anadili ister yabancı dil olarak olsun bir dili öncelikle ve genellikle iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanır. Bunun yanında dillerin düşünsel, ekinsel ve toplumsal olarak da birçok işlevinden söz edilebilir. Dillerin tüm bu işlevlerini yerine getirebilmesinde en temel dilsel birimlerden biri olarak karşımıza sözcükler çıkar. Dillerin iye olduğu sözcükler olmadan diğer bakış açısıyla söylemek gerekirse kişilerin söz konusu dillerdeki sözcükleri en azından belirli oranda içselleştirmeden iletişim ve etkileşim içinde olabilmeleri, ekinsel ve toplumsal bir belleğe iye olabilmeleri olanaklı görünmemektedir. Bu açılarından sözcükler bir dil için en temel konumdaki birimlerdir. Dolayısıyla kişiler sözcük dağarcıkları bakımından ne denli ileri düzeyde olurlarsa bilişsel, dilsel ve ekinsel açıdan da o denli ileri düzeyde olacaklardır. Bu gerçeklik, her dilde ayrı sayılarda karşımıza çıksa da sözcük dağarcığının ne denli önemli olduğuna gönderimde bulunmaktadır.

Bu bağlamda sözcük dağarcığı kavramı anlama ve anlatma becerileri açısından da son derece önemlidir. Alanyazında anlama becerisi bakımından ileri sürülen Araçsalıcı (instrumentalist) Varsayım, Bilgi Varsayımı, Erişim Varsayımı vb. gibi birçok varsayım sözcük dağarcığının anlama bakımından önemini belirginleştirmektedir. Buna göre geniş sözcük dağarcığına iye olmak, sesbilimsel ve biçimbilimsel ayrılmadılık sağlar, konuyla ilgili artalan bilgilerini etkinleştirir ve yeni bilgi eski bilgi etkileşimine olanak sağlar. Diğer yandan sözcük dağarcığı geniş olan bir okurun okuma sürecinde sözcüklerin anlamına anlaksal sözlükçeden kolay bir biçimde erişmesi olanaklı olur. Böylece okurun sözcük dağarcığı genişse bu onun daha iyi bir okuyucu durumuna gelmesini sağlar (Anderson ve Freebody, 1981; Anderson ve Freebody, 1985; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Moody vd. 2018).

Aynı durum dinleme becerisi için de geçerlidir. Milton ve Masrai (2021) bu durumu şöyle aktarmaktadır: Dinleme sürecinde sözcüklerin sınırları belirgin değildir. Yazılı metinlerde sözcüklerin her biri tek tek boşluklarla ayrılır ve bu da anlamada önemli bir üstünlük sağlar. Buna karşın bu sözcük sınırları konuşmalarda yoktur. Çünkü sözcükler ardıl bir biçimde çizgisel olarak sesle aktarılırken diğer sözcüklerin

hemen sonrasında ara vermeden gelişleriyle sözcük tanımada yanlışlıklar ya da karışıklıklar olabilir. Buna bir de sözcüklerin sesletiminin bağlama ve seslendirme hızına göre uygunsuz biçimde değişebilmesi de eklenebilir. Bu nedenle hızlı işlem yapma gereksiniminden doğan ayrıca bir zorluk da söz konusudur. Bununla birlikte dinleme-anlama için sözcük dağarcığı son derece önemlidir. Alanyazındaki bir dizi çalışma sözcük dağarcığı ile dinleme arasında, yazılı becerilerde bulunanlara eşdeğer düzeyde güçlü ilişkilerin bulunabileceğini öne sürmektedir.

Sözcük dağarcığının önemi yanında metinlerdeki sözcüklerin ne oranda bilinmesi gerektiği de bir diğer açıdan ayrıca önemli görünmektedir. Bu konuda çalışanlar (Laufer, 1989; Hu ve Nation, 2000; Carver, 1994; Ülper ve Kiraz, 2017) genellikle bir metnin yeterli düzeyde anlamlandırılabilmesi için metindeki sözcüklerin %95-100'ü arasında bilinmesi gerektiğini ileri sürer. Bu oranları yakalayabilmek için kaç sözcüğün bilinmesi gerekmektedir, sorusu da önemlidir. Yapılan araştırmalara göre romanlarda %98 sözcük kapsamına ulaşmak için yaklaşık 8.000-9.000 sözcük ailesi ve özel adların bilinmesi gerekmektedir. 2.000 sözcük ailesi yalnız %83 oranında; 4.000 sözcük ailesi ve özel adlar %95 oranında ve 8.000 sözcük ailesi ve özel adlar ise %98 oranında bir kapsam sağlamaktadır (Nation 2006). Dinlemede ise bu sayıların biraz daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Yani 6000-7000 sözcük ailesi %98'e ulaşmak için yeterli görünmektedir (van Zeeland ve Schmitt, 2013).

Dil dizgesinin işleyişinin temelinde seçme ve birleştirme işlemlerinin yer aldığı bilinmektedir. Bu bağlamda dil kullanıcıları yazılı ya da sözlü bir anlatım gerçekleştirirken bir dizi oluşturan sözcükler arasından uygun olanını seçerek bunları sözdizimsel olarak birleştirir. Bu nedenle kişilerin iye oldukları sözcük dağarcığı son derece önemlidir. Çünkü yeterli sözcük dağarcığına iye olmayan bir kişi uygun sözcük seçemeyeceği ya da anlaksal sözlükçesinden uygun bir sözcük bulamayacağı için anlatım sorunları yaşayacaktır. Bu bakımdan sözcük dağarcığının yeterliliği etkili bir anlatım için de son derece önemlidir.

Yukarıda belirtildiği gibi, anlama için genellikle 8000-9000 dolayında sözcük ailesi dağarcığına iye olmak gerekmektedir. Buna karşın gerek sözlü gerekse yazılı anlatımları etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için daha geniş etkin sözcük dağarcığına iye olunması gerektiği açıktır. Bunun için Goulden ve diğerlerine (1990) göre 17.000 sözcük ailesine gereksinim vardır. Türkçede ise günlük yaşam için gereken sözcük sayısı Şahin ve Ülper'e (2021) göre alışveriş ortamlarında 869, beslenme ve barınma ortamlarında 263, gezi ve eğlence ortamlarında 966, kamu kurumlarında ve özel kuruluşlarda 348, sağlık ve kişisel bakım ortamlarında 899 ve ulaşım ortamlarında 463 sözcük çeşidi dolayındadır. Toplamda kullanılan sözcük çeşidi sayısı ise 2137'dir. Bu sözcük sayısının düşük olması yalnız günlük yaşamla sınırla olmasıyla ilişkilidir. Daha başka alanlar ve konular eklenince bu sayının artacağı da açıktır.

Buraya dek yapılan açıklamalar kişilerin hem anlama hem de anlatma becerilerini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için yeterli sözcük dağarcığına iye olmalarının ne denli öncelikli olduğunu, bunun için de çok sayıda sözcük bilmek gerektiğini göstermektedir. Burada göze çarpan olgulardan biri anlama ve anlatma becerisi için gereken sözcük dağarcığı sayısının ayrı olduğu, anlatma için daha çok sayıda ve ayrı

## Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Ufuk, U. (2017). A frequency dictionary of Turkish: Core vocabulary for learners. Newyork: Routledge
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R.C., & Freebody, P. (1985). Vocabulary knowledge. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and process-es of reading* (3rd ed., pp. 343–371). Newark, DE: International Reading Association.
- Ateş, A. ve Sis, N. (2016). İkinci dil olarak Türkçe öğretimi için kelime bilgisi ölçeği uyarlaması. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 95-106.
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26, 413–37.
- Celen, K. M., & Yalçın, Ş. (2021). The effects of vocabulary resource use on lexical richness in L2 writing. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 1039-1058.
- Coxhead, A., Nation, P., & Sim, D. (2015). Measuring the vocabulary size of native speakers of English in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(1), 121-135.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (Eds.). (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goulden, R., Nation, I. S. P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11(4), 341-363.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Halliday, M.A.K. 1985. Spoken and written language. Victoria: Deakin University Press.
- Hu, M. & I. S. P. Nation (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 23, 403–430.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working Papers*, 53, 61-79.
- Karami, H. (2012). The development and validation of a bilingual version of the vocabulary size test. *RELC Journal*, 43(1), 53-67.
- Komisyon (2016). *Ezberbozan paragraf soru bankası*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kyle, K. (2020). Measuring lexical richness. In S. Webb (Ed) *The Routledge handbook of vocabulary studies*, (pp. 454-475). New York: Routledge.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text lexis is essential for comprehension?' in C. Lauren and M. Nordman (eds), *Special Language: From Humans Thinking To Thinking Machines. Multilingual Matters*, pp. 316–23.



- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development* (pp. 16-30). New York: Palgrave Macmillan.
- Milton, & Masrai, A. (2021). Vocabulary and listening. In Clenton J, Booth P (Eds.), *Vocabulary and the four skills: Pedagogy, practice, and implications for teaching vocabulary* (pp.73-90). Routledge, Abingdon.
- Milton, J. (2006). Language lite? Learning French vocabulary in school. *Journal of French Language Studies*, 16(2), 187-205.
- Milton, J. (2009). Measuring second language vocabulary acquisition. In *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters.
- Moody, S., Hu, X., Kuo, L.-J., Jouhar, M., Xu, Z., & Lee, S. (2018). Vocabulary instruction: A critical analysis of theories, research, and practice. *Education Sciences*, 8(4), 180-?.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82.  
<https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2000) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakhill, J., Cain, K & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady ve T. Huckin (Eds). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, (pp174-200), Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9-29.
- Pavivic, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Şahin, M. ve Ülper, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük yaşamda bilmeleri gereken sözcük sayılarının belirlenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(3), 258-279.

- Şirin, A. N. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilinmeyen sözcüklerin içselleştirilme durumunun belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülper, H. ve Kiraz, E. (2017). *Metni kavramada belirleyici olan bilinmeyen sözcük oranı eşikleri: Ortaokul öğrencileri açısından bir durum belirleme çalışması*. 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Ülper, H. ve Kiraz, E. (2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler açısından gazeteleri okuyabilmek için gereksinim duyulan sözcük sayısının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 708-722.
- Ülper, H. ve Şahin, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki sözcüklerin bilinirlik durumu. *EJER Bildiri Özetleri Kitabı*.
- van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *System*, 41(3), 609-624.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40.
- Yanagisawa, A., & Webb, S. (2019). Measuring depth of vocabulary. In Stuart, W. (Ed.). (2020). *The Routledge handbook of vocabulary studies* (Vol. 2), (pp.371-386). London: Routledge.

---

# SEKİZİNCİ BÖLÜM

---

## TAMAMLAYICI DEĞERLENDİRME

Derya YILDIZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

### 8.1. Giriş

Eğitimde kazandırılmak istenen davranışların ne derecede kazandırıldığının belirlenmesi için bu davranışların, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerekir. Böylece kazanımların gerçekleşme derecesi ve eğitimin niteliği anlaşılabilir. Bu bağlamda ölçme-değerlendirme etkinlikleri eğitim sürecinin tamamlayıcısıdır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme; geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri olarak iki ulamda ele alınır.

Geleneksel değerlendirme, kâğıt ve kalemle sınıf ortamında yapılır ve genellikle doğru/yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli vb. görev biçimlerini içerir. Tamamlayıcı değerlendirme ise gerçek yaşam deneyimlerine dayanır. Yani öğrencinin günlük yaşamında üstesinden gelmesi gereken görevlerin değerlendirme sürecine uyarlanmış biçimidir. Geleneksel değerlendirme görev biçimlerinden ayrılan yanı öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve görevin üstesinden gelmek için işe koşulan stratejilere ilişkin değerlendirme yapabilmeye olanağı tanımasıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğrenci merkezli yaklaşımda, bireyin yeni bilgiyi kendine özgü biçimde yapılandırdığını bu nedenle de öğrenme sürecinde işe koşulan öğretim yöntemlerinin varılması gerektiği vurgulanır. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleriyle öğrenciye bilgi, beceri ve tutumunu sergileyebilecekleri değerlendirme olanakları tanımlanabilir (Chang ve Wu, 2011).

Tamamlayıcı değerlendirme ile öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşabileceği sorunları çözebilme becerisi kazandırılabilir. Ayrıca tamamlayıcı değerlendirme sürecinde öğrenci daha başarılı olduğu alanları keşfedebilir (Stiggins, 2007). Tamamlayıcı değerlendirmede öğrencinin düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmek temel amaçtır. Hem sürece hem de ürüne önem verilir. Tamamlayıcı değerlendirme; öğrencinin ne bildiği ve ne yapabildiği konusunda bilgi verir ve başarıyı değerlendirme olanağı tanır (Gummer ve Shepardson, 2001). Proje ve sunum gibi tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleriyle öğrencilerin becerilerini ortaya çıkarılabildiği için ölçünlü değerlendirme görev biçimleriyle ölçülemeyen duyuşsal ve üst düzey bilişsel becerileri ölçülebilir. Buna göre tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri öğrenci merkezlidir. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleriyle ürün ile süreç birlikte değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencinin kendisini dile getirmesine olanak tanıdığından üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilebilmesini de sağlar.

Anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi çok boyutlu olduğu için üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını gerektirir. Bu da öğrenci başarısını ölçmede güçlükleri doğurur. Tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri öğrenciyi merkeze alarak öğrenciye sorumluluk alma, ölçütleri belirleme, kendi kendini değerlendirme gibi etkin katılım sağladığı için ölçme-değerlendirme gerçekleşirken de öğrencinin gelişimine katkı sunar. Shakoor (2006), tamamlayıcı ölçme-değerlendirmede, öğrencilerin kıyaslanmasından çok bireysel gelişimleri üzerinde durulduğunu belirtir. Bu gelişim süreci de çoklu değerlendirme olanakları ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanda özelliklerini sergileyebilmelerine dayanır. Kocaarslan (2012), tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinde öğrencilerin geçirdiği zihinsel süreçler ve varsıl yaşantılarla bilginin edilgen alıcısı değil, etkin üreticisi olduğunu vurgular. Geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (Anderson, 1998; Korkmaz, 2004):

Çizelge 1. Geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin özellikleri

<b>Geleneksel Değerlendirme</b>	<b>Tamamlayıcı Değerlendirme</b>
Doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma vb. ölçünleştirilmiş değerlendirme görev biçimleri vardır.	Edim (performance) temelli, gerçekçi ve uygulanabilir görev biçimleri vardır. Ölçünleştirilmemiş görev biçimleri yeğlenir.
Öğrencinin bilişsel alanda kazandığı davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi amaçlanır.	Öğrencinin yeterlikleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler bağlamında değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirmenin amacı sınıflamak veya sıralamak değildir. Bilişsel ve duyuşsal beceriler arasında bağlantı olduğu benimsenir.
Öğrencinin kazandığı bilgi ve içselleştirdiği beceriden çok ölçme aracında belirlenen hedeflere yönelik başarımına odaklanılır.	Öğrenme bireyseldir. Her öğrenci farklı hızda gelişir ve öğrenir. Öğrencinin gerçekte ne bildiği ve içselleştirdiği önemlidir. Ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğrenciler öğrenmeleri ile ilgili geribildirim olarak ilerleme gelişim gösterir.
Sonuç değerlendirilir.	Öğrenme süreklidir. Öğrenciler yaptıkları bir işi süreç içerisinde sürekli geliştirir. Ürün/sonuç kadar süreç de önemlidir ve her ikisi de değerlendirilir.
Daha çok anımsama düzeyi ölçülür.	Ölçme ve değerlendirmenin amacı üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir.
Ölçme ve değerlendirme öğretmenin sorumluluğudur.	Her öğrenci kendi gelişiminden ve başarısından sorumludur. Öğrenci değerlendirme sürecine katılır. Öğretmenler öğrencilerin neyi ne kadar öğreneceği ile ilgili kararları öğrencilerle birlikte alır.
Ölçme ve değerlendirme araçları sınıfta öğrenilenlere dayalı olarak geliştirilir.	Sınıf dışı etkinlikler ve öğrenme süreci de değerlendirme kapsamındadır. Öğrenme yaşamın doğal ve ayrılmaz bir parçasıdır.

## Kaynakça

- Acquative, S. P. & Tice, C. (2013). Peer review in a social policy course: Lessons Learned. *Advances in Social Work, 14*(2), 629-641.
- Alıcı, D. (2014). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), içinde, *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme* (ss.131-174). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning, 74*, 5-16.
- Atılğan, H. (2013). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.349-395). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykutlu, I. ve Şen, A. İ. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analogi kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 275-288.
- Bachman, L. F. (2002). Alternative interpretations of alternative assessments: some validity issues in educational performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice, 21*(3), 5-18.
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1*(1), 23-28.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Akademi.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? klasik ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri: fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2010). *Otantik öğrenme*. Ankara: PegemA Akademi.
- Benli, N. (2010). *İlköğretim 1. kademedeki verilen performans görevlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Birgin, O. ve Küçük, M. (2012). Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri. M. Küçük & Y. Geçit (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.159-220). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Boley, D. A. (2008). Use of premade mind maps to enhance simulation learning. *Nurse Educator, 33*(5), 220-223.
- Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment, *Cambridge Journal of Education, 46*(1), 97-111.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chang C. C. & Wu M. F. (2011). Comparisons of reliability and validity between teacher assessment, student self-assessment, and peer-assessment in a web-based portfolio assessment environment. *Journal of Educational Media & Library Sciences* 49(1),135-170.
- Chun, M. (2010). *Taking teaching to (performance) task: Linking pedagogical and assessment practices*. CAE (Council for Aid to Education), New York.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve eğitimi* (ss.313-364). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 934-951.
- D'Antoni, A. V., Zipp, G. P. & Olson, V. G. (2009). Interrater reliability of the mind map assessment rubric in a cohort of medical students. *BMC Medical Education*, 19(9), 1-8.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 7(1), 953-968.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Erdin Y. (2010). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının verimli çalışma alışkanlıkları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikler algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gömleksiz, M. N. ve Koç, A. (2010). Bilgisayar okuryazarlığı becerisi ediniminde e-portfolio sürecinin öğrenen performansına ve tutumlarına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2),75-96.
- Gummer, E. S. & Shepardson, D. P. (2001). The NRC standards as a tool in the professional development of science teachers assessment knowledge and practice. In D.P. Shepardson (Ed.), *Assessment in Science* (pp.39-51). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, M. ve Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 59-68.
- Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 53-70.
- Hill, T. (2016). Do accounting students believe in self-assessment?. *Accounting Education*, 25 (4), 291-305.
- Hosseini, H. & Ghabanchi, Z. (2014). The effect of portfolio assessment on efl learners' reading comprehension and motivation. *English Language Teaching*, 7(5). 110-119.
- Jackson, C. W. & Larkin, M. J. (2002). Rubric teaching students to use grading rubrics. *Teaching Exceptional Children*, 35, 40-45.
- Janisch, C., Liu, X. & Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles. *The Educational Forum*, 71(3), 221-230.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.
- Kalhor, M. & Shakibaei, G. (2012). Teaching reading comprehension through concept map. *Life Science Journal*, 9(4), 725-731.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(116), 133-144.
- Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 328-340.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Karakaş Öztürk, B. (2015). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 10(11), 949-970.
- Kaya, T. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Kilmen, S. ve Kösterelioğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin CHAID analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 256-273.
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 269-279.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lawrenz F., Huffman D. & Welch W. (2001). The science achievement of various subgroups on alternative assessment formats. *Science Education* 85(3), 279-290.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme: Etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mintzes, J.J., Wandersee, J.H. & Novak, J.D. (2001). Assessing understanding in biology. *Journal of Biological Education*, 35(3), 118-124.
- Nartgün, Z. (2014). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömlüksiz (Eds.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 144-196). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 103-130.
- Özçelik, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Özer, B. ve Karaoğlu, A. (2017). Fen ve teknoloji derslerinde kullanılan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 129-141.
- Özsevgeç, T. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar. Ö. Taşkın (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.365-419). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,
- Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 159-172.



- Petre, A. L. (2017). The impact of alternative assessment strategies on students. *Scientific Research and Education in The Air Force*, 19(2), 157-160.
- Shakoor, Waheedah, A. (2006). *Alternative assessments for determining the English language proficiency level of english language learners for placement purpose*. Doctora Thesis George Washington University, United States.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes, *Educational Leadership*, 64(8) 22-26.
- Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türktaş, R. (2011). *Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Ustaoglu, A. ve Aytaç, B. (2014). Kelime ilişkilendirme testi. Savaş Baştürk (Ed.), içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.28-43). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uysal, M., Öztürk, H. ve Döş, İ. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel Yayıncılık.
- Whittaker, C. R., Salend, S. J., & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classroom, *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 8–13.
- Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2014). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri: Erzurum örnekleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 164-197.
- Yılmaz, İ. (2018). Yabancılara Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1623-1641.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), içinde, *Sorularla Türkçe eğitimi* (ss.115-166). Elazığ: Asos Yayınları.

---

# DOKUZUNCU BÖLÜM

---

## ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE DÖNGÜSEL ETKİ

Özlem YOLCUSOY  
Pamukkale Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA  
Pamukkale Üniversitesi

### 9.1. Giriş

Ölçme ve değerlendirme dil öğretiminin en başat bileşenlerinden biridir. Ölçme ve değerlendirme, tasarlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, öğrencilerin hedef kazanımları elde edip etmediği, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğuna ilişkin bilgi sağlar. Sağladığı geribildirimlerle öğretim sürecinin daha başarılı olması için gerekli önlemlerin alınmasına olanak tanır. Sınavlar en sık kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarındandır.

Sınavlar genellikle öğrencilerin dil becerileri ve sonraki başarılarıyla ilgili yordamda bulunmak, onlarla ilgili kararlar vermek amacıyla kullanılır. Bu nedenle sınav sonuçlarının kullanımı genel anlamda toplum, eğitim yapısı ve bireyleri etkiler (Saif, 1999). Sınavlar öğretim yöntemlerini, izlenceyi, ders araç gereçlerini, öğretme ve öğrenme izlemlerini, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları vb. etkiler. Sınavların öğrenme ve öğretme üzerindeki bu olumlu ya da olumsuz etkisine döngüsel etki denir.

Bu bölümde sırasıyla, *döngüsel etki kavramı*, *döngüsel etkinin boyutları ve bağlamsallığı* ve *döngüsel etki modelleri* başlıklarına yer verilmiştir.

### 9.2. Döngüsel Etki Kavramı

Daha öncede belirtildiği gibi, sınavların öğretim ve öğrenme üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkisi döngüsel etkidir. Öğretmenler sınavı öğrencilerin geleceği açısından önemli görüyorsa ve başarısının göstergesi olarak kullanıyorsa sınıf içi etkinliklerini sınavın gereklerine göre düzenler. Bu durum döngüsel etki olarak tanımlanır (Buck, 1988). Döngüsel etkinin yalından karmaşığa birçok tanımı vardır. Bu tanımlarda öğrencilere, öğretmenlere, eğitim öğretimin genel yapısına ya da toplumun geneline odaklanıldığı görülür. Bazı tanımlarda döngüsel etkinin tasarlanmış bir yapısının olduğu bazı tanımlarda ise öngörülemez bir yapısının olduğu vurgulanır (Bailey, 1999). Tasarlanmış döngüsel etki olumluyken öngörülemez döngüsel etki olumlu ya

da olumsuz olabilir (Saville, 2009). Daha ayrıntılı tanımlar sınavdan etkilenen öğretmenler, öğrenciler, ders hazırlayanlar, ders aracı hazırlayanlar, yetkililer vb. diğer paydaşları da kapsar (Bailey, 1999; Cheng ve Curtis, 2008). Genel olarak döngüsel etki; *sınav*, *öğretme* ve *öğrenme* arasındaki etkileşimdir.

Sınavlar genel olarak sınıfta olan biteni olumlu ya da olumsuz yönde etkiler (Alderson ve Wall, 1993). Sınav başarılı bir biçimde hazırlandıysa olumlu, zayıf bir biçimde hazırlandıysa olumsuz döngüsel etkiden söz edilebilir. İyi hazırlanmış sınavların olumlu etkisi vardır ve olumlu öğrenme çıktılarının oluşmasını sağlar (Alderson ve Wall, 1993; Saville, 2009). İyi hazırlanmamış sınavlar uzun süreli öğrenme hedefleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen ve öğrencileri çok yararı olmayan uygulamalara yönlendirir. Sınav süreci ile gerçek yaşam dil kullanımı arasındaki ayırım ne kadar büyükse sınavın olumsuz döngüsel etkisi de o kadar artar. Bu durum öğrenciyi öğrenmek istemediği içeriğe yönlendirirken öğretmeni de öğretmek istemediği içeriğe yönlendirir. Sınav, istedik öğrenme ilkelerini ya da ders hedeflerini yansıtmaz (Cheng ve Curtis, 2008; Green, 2013).

Döngüsel etki varsayımı öğretmen ve öğrencilerin sınav nedeniyle yapmayacakları şeyleri yaptığını varsayar. Kötü bir sınavın öğrenciler üzerinde olumlu etkisi de olabilir. Böyle bir sınav, öğrencilerin ödevleri yapmasını, sınanan konuyu daha çok önemsemesini, öğretmenlerin ve öğrencilerin derse daha iyi hazırlanmasını, daha önce yapmadığı olumlu davranışlar sergilemesini vb. sağlayabilir. Benzer biçimde öğrencilerin sınavda başarısız edim göstermesi, öğretmen ve öğrencilerin başarısızlık korkusu ve bundan kaynaklanan kaygı sınavların olumsuz etkisine örnek verilebilir. Bu durum izlencenin daraltılmasına ve sınav odaklı öğretmeye neden olur (Alderson ve Wall, 1993). İzlencenin daraltılması öğretmenlerin izlenceyi sınav içeriğine göre uyarlamasıdır (Saville, 2009). Öğretmenler yalnızca sınav için gerekli olan bilgi ve becerilere odaklanıp diğer bilgi ve becerileri göz ardı edebilir. Sınavda başarılı olma zorunluluğu öğretmen ve öğrencileri kısa süreli izlemler benimsemeye yönlendirir. Bu durum temel ilkelerin anlaşılması yerine içeriğin ezberlenmesinin öncelenmesine neden olur (Green, 2013). Ancak öğrenciler yalnızca not alıyor, sınavlar öğrenciler için önemli bir karara varmıyorsa döngüsel etkiden söz edilemez (Brown, 2003). Sınav sonuçları öğrencilerin eğitim, iş ya da özel yaşamlarına yön veriyorsa döngüsel etkiden söz edilebilir (Cheng, 2005).

Alderson ve Wall (1993) sınavların paydaşların tutumları, öğrenme ve öğretme üzerindeki etkileri arasında ayırım yapan ve döngüsel etkiyi yeniden kavramsallaştıran on beş varsayım geliştirmiştir. Bu varsayımlar şöyledir:

1. Sınav öğretimi etkiler.
2. Sınav öğrenmeyi etkiler.
3. Sınav öğretmenlerin ne öğrettiğini etkiler.
4. Sınav öğretmenlerin nasıl öğrettiğini etkiler.
5. Sınav öğrencilerin ne öğrendiğini etkiler.
6. Sınav öğrencilerin nasıl öğrendiğini etkiler.

## Kaynakça

- Abdussayed, M. (2021). *The washback effect of self and peer assessment in second language writing*, Unpublished thesis of doctor of philosophy, The University of Memphis, Memphis.
- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does washback exist?. *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Alqahtani, F. (2021). The impact of language testing washback in promoting teaching and learning processes: A theoretical review. *English Language Teaching*, 14(7), 21-26.
- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13, 257-279.
- Bailey, K. M. (1999). Washback in language testing. *TOEFL Monography Series*, 15, 1-46.
- Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson ESL.
- Buck, G. (1988). Testing listening comprehension in Japanese university entrance examination. *JALT Journal*, 10, 15-42.
- Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study*. M. Milanović & C. Weir (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, L., & Curtis, A. (2008). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp.3-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coombe, C. (2007). Fundamentals of language assessment. *Journal of NELTA*, 12(1), 36-46.
- Green, A. (2007). *IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education* (Vol. 25). Cambridge University Press.
- Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 39-51.
- Hughes, A. (1993). *Washback and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript. University of Reading.
- Mahmud, N. (2018). *Investigating the washback effect of the MUET as a university entry test on students in Malaysia*. Unpublished thesis of doctor of philosophy, University of York.
- Manjarres, N. B. (2005). Washback of the foreign language test of the state examinations in Colombia: A case study. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 12, 1-19.
- Saif, S. (1999). *Theoretical and empirical considerations in investigating washback: A Study of ESL/EFL learners*. Unpublished PhD dissertation, University of Victoria.

- Saville, N. D. (2009). *Developing a model for investigating the impact of language assessment within educational contexts by a public examination provider*. Unpublished thesis of doctor of philosophy, University of Bedfordshire, United Kingdom.
- Shih, C. M. (2007). A new washback model of students' learning. *Canadian Modern Language Review*, 64(1), 135-161.
- Pan, Y-C. (2008). A critical review of five language washback studies. A critical review of five language washback studies from 1995-2007: *Methodological Considerations*. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 12(2), 2-16.
- Zhan, Y. (2009). *Washback and possible selves: Chinese non-English-major undergraduates' English learning experiences*. Unpublished thesis of doctor of philosophy, University of Hong Kong, Hong Kong.

---

# ONUNCU BÖLÜM

---

## ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Ferit KILIÇKAYA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### 10.1. Giriş

Ölçme ve değerlendirmenin, öğrenme ve öğretim sürecinin önemli öğelerinden biri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Değerlendirme süreci, “öğrencilerin öğrenme durumunun izlenmesi ve öğretim izlencesinin başarı durumu konusunda önemli bir veri kaynağıdır (Katz, 2014). Değerlendirme, en yalın tanımıyla öğrencilerin eğitim deneyimlerine dayalı olarak elde ettikleri bilgi ve becerilerin belirlenmesi ve ölçülmesi sürecidir. Bu süreçte çeşitli teknik ve araçlar kullanılır (Grabe, 2009; Brown ve Abeywickrama, 2019). Etkili öğrenme ve öğretim tekniklerinin ve araçlarının kullanılmasının yanı sıra, bu teknik ve araçların öğretim ve öğrenme sürecine katkılarının ve bu süreçte karşılaşılan eksikliklerin giderilmesi ve güçlü yanların belirlenmesinde de ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimi, uygulanması ve değerlendirilmesi önemlidir.

Ölçme ve değerlendirmenin odağı yalnızca öğrenme sürecinin sonu değildir, bilgi geliştirme sürecine de odaklanır. Çünkü ölçme ve değerlendirme temel bir öğretim aracıdır (Williams, 2003). Biçimlendirici değerlendirme ve özetleyici değerlendirme olmak üzere iki temel değerlendirme türü vardır. Biçimlendirici değerlendirme süreç odaklıdır. Bu değerlendirme türü öğrenme süreci boyunca öğrencinin öğrenme kazanımını ne kadar iyi edindiğini, güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek için ve bir öğretim aracı olarak kullanılır (Heritage, 2007; Abrar-ul-Hassan ve Douglas, 2020). Ölçüm birimi olmalarının yanı sıra, değerlendirme amacıyla yapılan geribildirim sağlar ve dersin verimliliğini gösterir. Öte yandan, özetleyici değerlendirme öğrenme sürecinin sonunda öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek ve notla tanımlamak için kullanılır.

Araştırmacılar, gelişen teknoloji ile birlikte dil eğitimine ilişkin çalışmalarda hem öğretim hem de değerlendirme açısından teknolojinin sunduğu olanaklara yoğunlaşmaktadır (Nguyen ve Hegelheimer, 2016; Kessler, 2018; Reinders, 2018; Warschauer vd., 2019; Godwin-Jones, 2021). İster biçimlendirici ister özetleyici değerlendirme türü olsun ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve teknikler, teknolojik gelişmelerden (Zhang ve Zou, 2022), doğrudan etkilenmiştir ve gelişen ve değişen teknolojik araçlara ve uygulamalara uyum sağlamıştır. El yordamıyla hazırlanan sınav kâğıtlarının yerini sözcük işlemcileri ile hazırlanan ve yazıcılardan çıktı alınan sınavlar almış ve sınav kâğıtlarının kopyalanarak çoğaltılmasında büyük gelişmeler elde

edilmiştir. Zamanla ölçme ve değerlendirmede soruların yazılması/oluşturulması, çoğaltılması ve paylaşılması kullanılan bilgisayarlar, bilgisayar (internet) ağının yaygınlaşması, göreceli de olsa tablet ve cep telefonu gibi araçların daha kolay ulaşabilir olması ve *Android* gibi mobil işletim sistemlerinin bu araçlara uyarlanması sınavların doğrudan bu araçlar yoluyla yapılmasını olanaklı kılmıştır. Ayrıca mobil uygulamaların sayısında önemli bir artış olmuştur (Çetin ve Kılıçkaya, 2022).

Önceleri bilgisayar laboratuvarında öğrenciler bilgisayar başına oturarak ekrandaki çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı soruları yanıtlar ve sınav sonuçları bu bilgisayarlara kaydedilirdi. Günümüzde ise zaman, yer ve kullanılan teknolojik araçlardan bağımsız olarak öğrencilerin istedikleri zaman ve/veya uygun zaman aralığında, sınıf ortamında bulunmadan eşzamanlı veya eşzamansız geleneksel veya tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla bilgi ve beceri ölçülebilmektedir. Ancak teknolojinin sunduğu çeşitli yararların yanı sıra göz önünde bulundurulması gereken sınırlılıklar da bulunmaktadır. Bu bölümde sırayla, *ölçme ve değerlendirmede kullanılan teknolojik ortam ve araçlar, teknoloji kullanımının ölçme ve değerlendirmedeki yararları, teknolojinin ölçme ve değerlendirmede kullanılmasıyla ortaya çıkan sorunlar* alt başlıklarına yer verilecektir.

## 10.2. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Teknolojik Ortam ve Araçlar

Gelişen teknoloji ile birlikte çoklu ortam uygulamalarını ve araçlarını barındıran sınıf dışı dijital ortamların sayısında ve özelliklerinde göze çarpan bir artış olmuştur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanabileceği ücretli ve ücretsiz yüzlerce uygulamaya ve araca bilgisunarda ulaşmak geçmişe göre daha da kolaylaşmıştır. Bu araçlar beş ana ulamda ele alınabilir. Bu ulamlar şöyledir:

1. Ders Yönetim Sistemleri
2. Eşzamanlı Toplantı/Ders Araçları
3. Sınav/Alıştırma Oluşturma ve Uygulama Siteleri
4. Sınav/Alıştırma Oluşturma Yazılımları
5. Kaynak Siteler

Yukarıda anılan 5 ulama ilişkin araçlar ve bağlantıları aşağıda Çizelge 1’de toplu biçimde verilmiştir.

## Kaynakça

- Abrar-ul-Hassan, S., & Douglas, D. (2020). Assessment and good language teachers. In C. Griffiths, & Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers* (pp. 107–120). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108774390>
- Aksu Dünya, B., Şahin, M. D., ve Aybek, E. C. (2021). Yükseköğretimde uzaktan ölçme ve değerlendirme deneyimleri: Türkiye’den üç devlet üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 7(1), 232–244. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.804016>
- Aksu Dünya, B. (2022). Yabancı dil becerilenin ölçülmesinde teknoloji kullanımı. E. Şimşek, & A. B. Üstün (Eds.), içinde, *Yabancı dil öğretiminde teknoloji uygulamaları* (ss.103–126). Nobel.
- Alonso, A. N. (2022). Online translators in online language assessments. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 23(3), 115–135. <http://callej.org/journal/23-3/Alonso2022.pdf>
- Ataş, U. ve Balıkcı, G. (2021). Linking theory and practice in an ELT program: An evaluation of materials, testing and practicum courses. *Journal of Narrative and Language Studies*, 9(17), 211–226. <https://nalans.com/index.php/nalans/article/view/345>
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., Saddiqui, S., & van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: a survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1837–1856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788>
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.
- Csizér, K., & Albert, A. (2022). Trait and state perspectives of individual difference research In T. Gregersen & S. Mercer (Eds.), *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching* (pp. 339–349). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-31> 339
- Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde YouTube’un kullanımı: Yabancılar Türkçe öğretmenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 63–80. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009040>
- Çetin, K. ve Kılıçkaya, F. (2022). Yabancı dil öğretimine dönük mobil uygulamalar. E. Şimşek, & A. B. Üstün (Eds.), içinde, *Yabancı dil öğretiminde teknoloji uygulamaları* (ss.103–126). Nobel.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, O. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirme dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176–198. <https://www.hayefjournal.org/en/standardized-task-formats-to-evaluate-reading-comprehension-a-comparison-of-turkish-language-textbooks-16701>



- Denkci Akkaş, F., Aydın, S., Baştürk Beydilli, A., Türnüç, T., ve Saydam, İ. (2020). Test anxiety in the foreign language learning context: A theoretical framework. *Focus on ELT Journal (FELT)*, 2(1), 4–19. <https://doi.org/10.14744/felt.2020.00014>
- Fitch, M. L., Drucker, A. J., & Norton, J. A., Jr. (1951). Frequent testing as a motivating factor in large lecture classes. *Journal of Educational Psychology*, 42(1), 1–20. <https://doi.org/10.1037/h0056095>
- Giraldo, F. (2021). Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533>
- Godwin-Jones, R. (2021). Godwin-Jones, R. (2021). Big data and language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 25(1), 4–19. <http://hdl.handle.net/10125/44747>
- Götz, S. (2023). Learner corpora to inform testing and assessment. In R. R. Jablonkai & E. Csomay (Eds.), *The Routledge handbook of corpora and English language teaching and learning* (pp. 311–325). Routledge.
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 519–535. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Harper, R., Bretag, T., & Rundle, K. (2021). Detecting contract cheating: examining the role of assessment type. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 263–278. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1724899>
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do. *Phi Delta Kappa International*, 89(2), 140–145. [http://www.pdkmembers.org/members\\_online/publications/Archive/pdf/k0710her.pdf](http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0710her.pdf)
- Hubbard, P. (2022). Bridging the gap between theory and practice: Technology and teacher education. In N. Ziegler & M. González-Lloret (Eds.), *Routledge handbook of second language acquisition and technology* (pp.21–35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351117586>
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Isik, A. (2021). Exploring How ELT teachers perceive and practice English language assessment. *Journal of Language and Education*, 7(1), 109–126. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.10296>
- Katz, A. (2014). Assessment in second language classrooms. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 320–337). National Geographic.

- Kavasoglu, B. R. (2020). *Web 2.0 araçları (eğitimciler için)*. İksad Publishing House. <https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2020/12/WEB-2.0-ARACLARI-Egitimciler-Icin.pdf>
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–18. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
- Kılıçkaya, F. (2016, February). Kahoot!: Game-based learning tool for language teachers. *The AATSEEL Newsletter*, 59(1), 7–9. [http://www.aatseel.org/100111/pdf/february\\_2016\\_aatseel\\_newsletter\\_final.pdf](http://www.aatseel.org/100111/pdf/february_2016_aatseel_newsletter_final.pdf)
- Kılıçkaya, F. (2017a). Improving formative assessment in language classrooms using GradeCam Go! *The Journal of Teaching English with Technology*, 17(4), 78–92. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159096.pdf>
- Kılıçkaya, F. (2017b). The effects of pre-lecture online quizzes on language students' perceived preparation and academic performance. *PASAA Journal*, 53(1), 59–84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153673.pdf>
- Kılıçkaya, F. (2017c). Infusing action mazes into language assessment class using Quandary. In H. Asutay (Ed.), *Balkan Educational Studies* (pp.223–231). Trakya University Publication. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577586.pdf>
- Kılıçkaya, F. (2021). Reconsidering language assessment courses in teacher training programs during and after the COVID-19 pandemic. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 45(3), 45–55. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2021.45.1.45-55>
- Kukulka-Hulme, A. (2021). Moving language teaching and learning from the known to the unknown. In L. Miller & J. G. Wu (Eds.), *Language learning with technology: Perspectives from Asia* (pp.3–12). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-2697-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-2697-5_1)
- Lai, C. (2022). Learner autonomy and technology. In N. Ziegler & M. González-Lloret (Eds.), *Routledge handbook of second language acquisition and technology* (pp. 370–381). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351117586>
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Marczak, M., Krajka, J., & Malec, W. (2016). Web-based assessment and language teachers: From Moodle to WebClass. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 26(1), 44–59. <https://dx.doi.org/10.1504/IJCEELL.2016.075048>
- Mavridi, S. (2022). *Language teaching experiences during covid-19*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/language-teaching-experiences>
- Nguyen, P., & Hegelheimer, V. (2016). New technologies in second language spoken assessment. In T. Haug, W. Mann, & U. Knoch (Eds.), *The handbook of language assessment across modalities* (pp. 405–416). Oxford University Press.

- Öncül, G. (2017). Frequent testing: What are the real impacts of frequent quizzes on students, teachers, and instruction? *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 2(1), 1–19. <http://www.tojelt.com/upload/TOJELT%202-1.pdf>
- Pitt, E., & Winstone, N. (2020). Towards technology enhanced dialogic feedback. In M. Bearman, P. Dawson, R. Ajjawi, J. Tai, & D. Boud (Eds.), *Re-imagining University Assessment in a digital World: The enabling power of assessment* (pp.79–94). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-41956-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-41956-1_7)
- Rolim, C., & Isaias, P. (2019). Examining the use of e-assessment in higher education: Teachers and students' viewpoints. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1785–1800. <https://doi.org/10.1111/bjet.12669>
- Syafriyadin, S., Pratiwi, V. U., & Wardhana, D. E. C. (2021). Pre-service English teachers' experience with various CALL applications: Hindrances and reflection. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 99–114. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i1.17609>
- Şenel, S. (2020). Ölçme ve değerlendirmede teknoloji kullanımı. A. M. Güneş & E. Yünkül (Ed.) içinde, *Dijital çağda lider sınıf öğretmeni olmak* (ss.223–271). Nobel.
- Üstünoğlu, E. (2013). Dil öğrenmede özerklik: Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 148–169. <https://dergipark.org.tr/pub/eku/issue/5450/73844>
- Vu, D. C., Llian, A.-P., & Siriyothin, P. (2022). Integrating natural language processing and multimedia databases in CALL software: Development and evaluation of an ICALL application for EFL listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 23(3), 41–69. <http://callej.org/journal/23-3/Vu-Lian-Siriyothin2022.pdf>
- Warschauer, M., Yim, S., Lee, H., & Zheng, B. (2019). Recent contributions of data mining to language learning research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 93–112. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000023>
- Yılmaz, M. B. (2017). Dijital değerlendirme araçlarının ortaokul öğrencilerinin derse bağlılıklarına etkisi: İki farklı okulda durum. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1606–1620. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338850>
- Zhang, C., Yan, X., & Wang, J. (2021). EFL teachers' online assessment practices during the COVID-19 pandemic: Changes and mediating factors. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 499–507. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00589-3>
- Zhang, R., & Zou, D. (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 696–742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>

---

# ON BİRİNCİ BÖLÜM

---

## SINAV KAYGISI

Ergün HAMZADAYI

Gaziantep Üniversitesi

### 11.1.Giriş

Sınavlar, bireylerin öğrenim yaşamlarının ilk yıllarından başlayarak sıklıkla karşılaştıkları bir olgudur. Birey; belirli bir konudaki bilgisini, yetkinliğini kanıtlamak üzere okulda ve okul yaşamının sonrasında birçok sınava girmektedir. Alanında ilerleyebilme, toplumsal bir rol edinebilme ya da beklentileri karşılayabilme güdüsüyle girdiği bu sınavlarda bireyin başarısını etkileyen birçok değişken bulunur. Bu değişkenlerden biri de sınav kaygısıdır.

Sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşanabilen kaygı, başarıma baskısının olduğu ya da değerlendirmenin belirleyici olduğu durumlarda duyumsanan bir duygudur. Sınava yeterince çalışmamak, sınavı gerektiğinden çok önemsemek, olumsuz deneyimler, aile ve öğretmen baskısı gibi etmenler sınav kaygısına yol açabilen nedenler arasındadır. Araştırmalarda (Ellis, 1994; Jalongo ve Hirsh, 2010) kaygının amaca yönelik güdüleyici, uyarıcı işlevine vurgu yapılmakla birlikte yüksek kaygı düzeyinin bireylerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birçok soruna da yol açtığı sıklıkla vurgulanır.

Sınav kaygısı yaşayan bireylerde terleme, kalp atışının hızlanması, baygınlık, baş ağrısı gibi fiziksel belirtilerin yanında öfke, mutsuzluk, çalışma isteğinin olmaması, sınavlardan kaçma, özgüven eksikliği gibi duyuşsal belirtiler (Cüceloğlu, 2012) yaygın olarak görülür. Sınava odaklanamama, dinlediğini ve okuduğunu anlayamama gibi bilişsel belirtiler de sınav kaygısının yol açtığı yaygın sorunlardır. Bu sorunlara doğru çözümler sunabilmek için sınav kaygısının nedenlerini bilmek gerekir. Bu bağlamda sınav kaygısına yol açan etmenleri tanılamak bu bölümün temel amaçlarından birini oluşturmaktadır.

Rekabetin yoğun olarak yaşandığı günümüzde her bir öğrenci girdiği sınavlarda kendini kanıtlamak, yetkinliğini ya da yeterliğini ortaya koymak zorundadır. Temelde bu başarıma zorunluluğun yarattığı sınav kaygısının yol açtığı olumsuz belirtilerin üstesinden gelebilmede öğretmenlere ve ailelere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerden -onların kendi gerçeklikleriyle örtüşmeyen- yaşama geçiremeyecekleri beklentiler içinde olmaları öğrencilerde baskı oluşturabilmekte, bu da onların sınava ve giderek okula yönelik olumsuz bir tutum oluşturmalarına neden olabilmektedir. Bu etmenlerin ortadan kaldırılmasında aileye, öğretmene ve bireyin kendisine birtakım görevler düşer. Bu bağlamda sınav kaygısını engelleme

ya da azaltma konusunda temelde öğretmenlere olmak üzere ailelere ve öğrencilere yönelik öneriler sunmak bu bölümün bir diğer amacıdır. Sözü edilen amaçlar doğrultusunda bu bölümde ilk olarak sınav kaygısının ne olduğu açıklanıp boyutları üzerinde durulacak, ardından sınav kaygısını azaltmak ya da denetimde bulundurmak için öğretmen, aile ve öğrencilere öneriler sunulacaktır.

## 11.2. Sınav Kaygısı

Bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutları olan kaygı insanın en temel duygularından biridir. Alanyazında kaygı; tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendirilmeye verilen duygusal tepki (Beck ve Emery, 2011), bireyin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu (Özdemir ve Gür, 2011), ruhsal gerilimin yol açtığı üzüntü ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler (Spielberger, 1971, akt. Büyüköztürk, 1997) bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu (Aydın ve Zengin, 2008) olarak farklı biçimlerde tanımlanır. Her bir tanımda kaygının farklı görünümü ve boyutları öncelenmiş olsa da tanımların tamamının kaygının hoşla gitmeyen bir duygusal durumu betimlemeye yönelik oldukları kesinlenebilir.

Alinyazında (Spielberger, 1971; Öner ve Compte, 1983; Şeyhoğlu, 2005; Yaman, 2014) kaygı, süresine göre durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki ulamda tanımlanır. Durumluk kaygı; tehlikeli, istenmeyen bir durumla karşılaşıldığında ortaya çıkan kaygıdır. Sürekli kaygı ise ortada nesnel bir neden yokken de var olan ve böyle bir neden olduğunda da orantısız biçimde beliren uzun süreli ve şiddetli olan kaygıdır (Gökçe ve Dündar, 2008, s.26). Durumluk kaygı, öznel gerilim ve korku duygusu gibi ayırıcı özellikleri olan geçici duygusal bir durum; sürekli kaygı ise, görelilik olarak bireyde var olan kaygı eğilimi olup, durumluk kaygının yoğunlaşmış sürekli kazanması durumudur (Büyüköztürk, 1997).

Durumluk kaygı olarak değerlendirilmesi gereken sınav kaygısı (Allen, 1970); bir sınav veya değerlendirme sürecinde yaşanan, bireyin gerçek başarımını gösterebilmesini engelleyen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutları bulunan ve bireyde gerginlik oluşturan duygu durumudur (Spielberger, 1972). Dünya üzerinde görülme oranı gittikçe yaygınlaşan sınav kaygısı temel eğitim ve orta öğretimde bulunan öğrencilerin yaklaşık beşte birini etkilemekte, bu öğrenciler sınav kaygısının yol açtığı önemli sorunlarla yaşamlarını sürdürmektedir (Zeidner, 1998; Baltas, 2002).

Yoğun kaygı usa vurmaya ve soyut düşünmeye yönelik bilişsel işleme süreçlerini bozmakta ve bu durum akademik başarıyı da olumsuz yönde etkilemektedir (Culler ve Holahan, 1980; Erözkan, 2004). Akademik başarısızlığın yanında diğer birçok soruna da yol açan sınav kaygısına çözüm üretmek her zaman kolay değildir. Nitekim sınav kaygısına yol açan nedenler duruma ve kişiye göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu olası nedenlerin ortaya konması çözüm üretebilme açısından önem taşımaktadır. Aşağıda sınav kaygısına yol açan olası nedenler üzerinde durulmuş ve çeşitli yönleriyle değerlendirilmiştir.

## Kaynakça

- Allen, G. J. (1970). Effect of three conditions of administration on trait and state measures of anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34*(3), 335-359.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(1), 81-94.
- Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Başpınar, P. (2007). *Kaygının bilişsel ve fizyolojik bileşenlerine yönelik tedavilerin etkinliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Bruch, M. A., Pearl, L., & Giordano, S. (1986). Differences in the cognitive processes of academically successful and unsuccessful test-anxious students. *Journal of Counseling Psychology, 33*(2), 217.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today, 14*(6), 34-52.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and instruction, 14*(6), 569-592.
- Culler, R. E., & Holahan, C. I. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology, 72*(1), 16-20.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları* (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deffenbacher, J. L., & Hazaleus, S. L. (1985). Cognitive, emotional, and physiological components of test anxiety. *Cognitive therapy and Research, 9*(2), 169-180.
- Deffenbacher, J. L., & Shelton, J. L. (1978). Comparison of anxiety management training and desensitization in reducing test and other anxieties. *Journal of Counseling Psychology, 25*(4), 277-282.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders, 227*, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*, 13-38.

- Gökçe, T. ve Dündar, C. (2008). Samsun Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi'nde çalışan hekim ve hemşirelerde şiddete maruziyet sıklığı ve kaygı düzeylerine etkisi. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, 15(1), 25-28.
- Güleç, S., Kahraman, P. B. ve Sezer, G. O. (2013). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik başarılarına göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 343-358.
- Gülen, S. (2020). Majör depresif bozuklukta mükemmeliyetçilik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 562-574.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Hagtvet, K. A., Man, F., & Sharma, S. (2001). Generalizability of self-related cognitions in test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1147-1171.
- Hanımoğlu, A. G. E. ve İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Educational Journal*, 37(6), 431-435. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0381-5>
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi: Afyonkarahisar İli örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kırkık, M. (2020). *Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları.
- Özer, B. U. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2( 2), 12-19.
- Öztürk, O. (2002). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Yayınları.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American psychologist*, 39(4), 386.

- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of adolescence*, 27(6), 645-662.
- Rasor, L. T., & Rasor, R. A. (1998). Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, gender, and age. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED415942>
- Spielberger, C. (1972), *Theory and research in anxiety*, New York: Academic Press.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), içinde, *Sorularla Türkçe eğitimi* (ss.115-165). Ankara: Asos Yayınları.
- Zeidner, M. (2004) Test anxiety. *Encyclopedia of Applied Psychology*, cilt(sayı), 545-556.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY: Kluwer Academic Publishers.



---

# ON İKİNCİ BÖLÜM

---

## DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE PSİKOLOJİK ETMENLERİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet PEHLİVAN

Doğu Akdeniz Üniversitesi

İbrahim Seçkin AYDIN

Dokuz Eylül Üniversitesi

### 12.1. Giriş

Dil eğitiminde öğretim sürecinin niteliğin öğrenmeye etkisinin yanı sıra tutum, güdü, kaygı, inanç gibi psikolojik etmenler de öğrenci başarısını etkiler. Psikolojik etmenlerin öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılan çalışmaların sonuçları, tutum, güdü, kaygı, inanç gibi etmenlerin dil öğreniminin önemli bölümünü açıklayabildiği yönündedir. Dil öğrenen bireylerin; dil öğrenme gereksinimlerinin, öğrendiği dile karşı ilgi, tutum, inanç ve güdülerinin bilinmesi öğretim sürecinde etkili bir biçimde tasarlanmasına da katkıda bulunur.

Bu bölümde öncelikli olarak Türkçe öğretiminde tutum, kaygı, güdü ve inanç gibi psikolojik etmenlerin araştırılması ve belirlenmesi üzerinde durulacaktır. Gerek ana-dili eğitimi gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tutum, kaygı, güdü ve inançların ölçülmesi ile ilgili bilgiler verilip ilgili alanlarda geliştirilen ya da uyarlanan Türkçe ölçme araçları bunlarla ilgili işlemler tanıtılacaktır.

### 12.2. Psikolojik Etmenlerin Araştırılması

Gerek ana-dili eğitiminde gerekse yabancı dil öğretiminde algı, güdü, tutum, inanç gibi olgular doğrudan gözlemlenemeyen ama öğretime yön veren etmenler arasındadır. Bu tür etmenlerin gözlemlenememesi nedeniyle ilgili psikolojik etmenleri inceleyen araştırmacılar, büyük ölçüde dil öğrenenlerin görüşlerinden yararlanır. Araştırmacılar tarafından dilin nasıl öğrenildiği ya da öğretildiği ile ilgili bu düşünceler, önemli bulunmaktadır (Wesely, 2012).

Psikolojik etmenler ile ilgili çalışmaların kendine özgü özellikleri vardır. Bu etmenlerin doğaları gereği araştırılmasında birtakım güçlükler yaşanmaktadır. Doğru-

dan gözlemlenememe, olgunun hangi yönüne odaklanılacağını belirleyememe, araştırılan tutum, inanç, güdü, kaygı gibi etmenlerin ölçütlerini yeterince iyi saptayamama gibi zorluklar ortaya çıkabilmektedir.

Dörnyei ve Ushioda (2011, s.193-212), güdü araştırmalarının kendine özgü zorluklarını belirlemiş ve ortaya koymuştur. Yazarların güdü araştırmaları için ortaya koyduğu bu belirlemeler, diğer psikolojik etmenlerin araştırılması için de uyarlanabilir. Bu çalışmada, Dörnyei ve Ushioda'nın (2011, s.193-212) güdü araştırmaları için ortaya koyduğu temel zorluklar; tutum, kaygı, inanç gibi diğer psikolojik etmenleri temel alan araştırmalarda geçerli olacak biçimde düzenlenmeye çalışılmıştır. Psikolojik etmenlerle ilgili iyi ve sağlıklı bir araştırma yürütmek için aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Neyi araştırdığımızı bilmeliyiz. Bu türden etmenlerin ölçülmesinde önem verilmesi gereken nokta ölçülecek etmenin diğer kavramlarla ilişkilisidir. Bunların arasında kavram yanlışları olduğu, ilgili kavramların birbirlerinin yerine kullanıldığı ve birbirleriyle karıştırıldığı görülmektedir. Bu da ölçme hatalarına neden olmaktadır (Garrett, Coupland ve Williams, 2003, s.9). MacIntyre, MacKinnon ve Clément (2009) de bilim insanlarına "adlandırma sorunu" olarak ortaya çıkabilecek durumların çoğalmasından kaçınmalarını önermektedir (akt. Wesely, 2012, s.111).
2. Tutum, kaygı, inanç, güdü vb. psikolojik etmenler soyuttur ve doğrudan gözlemlenemez. Bu tür olguların soyutluğu, araştırmaların yürütülmesinde engel oluşturmaktadır.
3. Güdü, tutum, inanç gibi olguların çok boyutlu bir yapısı vardır. Dolayısıyla kolaylıkla belirlenemez. Psikolojik olguların -genel olarak- bileşenlerinin çok çeşitliliği nedeniyle bu alandaki herhangi bir araştırmanın başlangıç noktası açıkça belirlenmelidir. Amaçlanan inceleme konusu, olabildiğince özel bir biçimde tanımlanmalıdır. İlgili etmenlere yön verebilecek etmenler belirlenmeli ve belirlenen bu etmenler arasından öncelikli olanlar seçilmelidir. Ayrıca çalışmalarda kullanılan tüm dizinler öznel ve araştırmacının en zor görevlerinden biri de bu öznel düzeyini denetim altında tutabilmektir.
4. Kaygı, güdü, inanç gibi psikolojik nitelikler devingen olgulardır. Psikolojik etmenler, kişisel ilerlemenin yanı sıra çevresel etmenler ve diğer bireysel değişkenlerle çok boyutlu etkileşimlerin bir sonucu olarak zaman içinde devingen olarak değişmektedir. Tutum, inanç, algının ölçülmesinde kesinliğin değişebilirliği göz önünde bulundurulmalıdır (Bayat, 2014). Bu yüzden uzun süreli bir davranış dizisinin incelenmesi gerekebilir.
5. Psikolojik etmenleri belirlemek için yapılan birçok araştırmanın amacı bağımlı değişkenlerde gözlenen değişimi açıklamaktır. Dolayısıyla bağımlı değişken ve ilgili etmenlerin ilişkileri araştırılırken özenli olunmalıdır. Çünkü tutum, güdü, kaygı vb. etmenlerle değişkenler arasında doğrudan bir bağlantıyı varsaymak kolay değildir. Beklenen bazı sonuçların çıkmaması seçilen yanlış ölçütlerden kaynaklanabilir. Mills, Pajares ve Herron (2006) ölçme araçlarının "katılımcıların bazen gerçek inançlarından çok beklendiğine inandıklarını bildirmeleri" konusunda istenmeyen bir durum oluşturabileceğini belirtir.

## Kaynakça

- Aiken, L. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs: Theories, assessment, and research*. California: Sage Publications.
- Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 246-261.
- Allport, G. (1935). *Attitudes*. In C. Murchison (ed.), *A Handbook of Social Psychology 2*. Worcester: Clark University Press.
- Alptekin, K., T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 302-314.
- Altunkaya, H. ve Boylu, E. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik güdü engelleri ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 186-203.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi (Editör: Selahattin Dilidüzgün). *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anderson, L. W. (1991). Tutumların ölçülmesi. (N. Çıkrıkçı Çev.). *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 241-250.
- Arslan, A. ve Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için "Türkçe dersine yönelik güdü ölçeği" geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249. <https://doi.org/10.18009/jcer.565717>.
- Aydın, S., Kaya, S. N. ve Bayraktar, U. (2015). Türkçe öğretiminde öğrenci tutumlarına yönelik yazılan makaleler üzerine meta-analiz çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 95-118.
- Ayrancı, B. B. ve Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Bahşi, N. ve Sis, N. (2021). Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of History School*, 52, 2009-2027.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

- Bartholomay, E. M., ve Houlihan, D. D. (2016). Public speaking anxiety scale: preliminary psychometric data and scale validation. *Personality and Individual Differences*, 9(4), 211-215.
- Baştuğ, M. ve Keskin, K., H. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 295-311.
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve Likert ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- Bernat E. ve Gvozdenko I. (2005) Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 21
- Brown, D., H. (2007). *Principles of language learning and teaching (5th edition)*. Pearson Education ESL.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Ünal, T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Chen, S-Y. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.
- Çabuker, D., N., Çelik, B., S. ve Aldemir, A. (2020). Topluluk önünde konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1601-1610.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Çarkıt, C. ve Altun, K. (2020). Eleştirel dinleme/izleme özyeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3) 711-717.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1),97-107.
- Çerçi, A. ve Derman, S. (2016). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 461-473.
- Çocuk, E., H., Alıcı, D. ve Çakır, Ö. (2015). Türkçe öğretmenliği özyeterlilik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1-18.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar, tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri, bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Dawaele, Jean-Marc (2005). Sociodemographic, psychological and political-cultural correlates in Flemish students' attitudes towards French and English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, 118-137.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. In C.N. Candlin & D. Hall (Eds.), *Applied linguistics in action series*. London: Pearson.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2012). Türkçe dersi özyeterlik algısı ölçeği (TDÖAÖ): Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 164-173.
- Eagly, H., A. ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Edwards, J. (1982). *Language attitudes and their implication among English speakers*. In E. B. Ryan and H. Giles (eds), *Attitudes towards Language Variation*. London: Edward Arnold.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10(4), 7- 25
- Er, K. ve Ünal, T. F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 343-356.
- Eroğlu, A. (2019). Hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(6), 3111-3124, <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.39896>
- Eroğlu, A. (2020). A validity and reliability study of story writing anxiety scale. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 120-135. <https://doi.org/10.19126/suje.592408>.
- Fazilatfar, M., A., Damavandi, R., R., Sani, H., R. ve Heirati, K., J. (2015). Learners' belief changes about language learning. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 1-19.

- Fidan, M. ve Eren, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum görünüşleri ile eğitime ilişkin güdüleri arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 480-493.
- Gardner, R. C. (1985). *Socialpsychologyand second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Garrett, P., Coupland, N. ve Williams, A (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gazioğlu, M. ve Karakuş, N. (2021). Developing attitude scale towards the effect of listening skills of tales: A validity and reliability study. *Ulakbilge*, 59, 493-503, <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-59-01>
- Genç Köylü, S. ve Işık, A.D. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 167-181. <https://doi.org/10.29250/sead.754276>.
- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Gömlüksiz, N.M. (2004) Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536.
- Guthrie, J. T. ve Klauda, A. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*. 49(4), 387-416.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Horwitz, E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 8(4), 333-340.
- Horwitz, E. (1987). *Surveying student beliefs about language learning*. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.119-132). New York: Parentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Javid, Z. C. (2014). Measuring language anxiety in an EFL context. *Journal of Education and Practice*, 5(25), 180-192.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113 – 140.

- Karagöz, Y. (2016). *İstatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karahan, Ü., B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375179>
- Karasakaloğlu, N. (2018). Grammar attitude scale: A study of validity and reliability. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 14-21.
- Karatay, H., Destebeşi, F., Tezel, V., K. ve Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Millî Eğitim*, 220, 105-131.
- Katranç, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Katranç, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665.
- Kayşı, K., E. ve Özbay, M. (2016) Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Kear, Dennis J.; Coffman, G. A.; McKenna, M. G. ve Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Kelly, D. (1980). *Anxiety and emotions: physiological basis and treatment*. IL: Springfield.
- Kırmızı, S., F, Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444.
- Kırmızı, S., F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Kikuchi, K. ve Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31(2), 183-204.
- Kinay, İ ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kleinmann, H., H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Krech, D. ve Crutchfield, R., S. (1967) *Sosyal psikoloji; teori ve sorunlar* (E. Güçbilmez, O.Çev.), Ankara: Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları.

- Kuzu, S., T. ve Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies*, 10(15), 771-786.
- MacIntyre, D., P ve Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D., MacKinnon, S. P. ve Clément, R. (2009). *The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research*. In Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s.43-65). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Marcia R. O.; Guttinger, H. I. ve Morris, C. M. (1984). *Validation of a writing attitude scale*. Paper presented at the thirteenth annual meeting of the mid-south educational research associations, November 14-16, New Orleans, Louisiana.
- Mckenna, M. C., Condari, K., Lawrence, C., Jang, B. G., ve Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- McKenna, M., ve Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 43, 626-639.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 852-876.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(3), 389-404.
- Mills, N., Pajares, F., ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39, 276-295.
- Ömeroğlu, A. F. ve Onan, B. (2021). Türkçe dil bilgisi tutum ölçeğinin (TDTÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 978-992.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 632-651.
- Özbay, M. ve Zorbaz, Z.K. (2011). Daly-Miler'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33 - 48.
- Özdemir, S. ve Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Millî Eğitim*, 203, 55-73.



- Özdil, G. B. ve Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528-547. <https://doi.org/10.35675/befdergi.666071>.
- Özgülven, İ. E., (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2018). Dil bilgisine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 636-651.
- Öztürk, E. ve Aydemir, İ. Z. (2013). Metinlere yönelik okuma güdüsü ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Papapavlou, Andreas (2005). "Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: Sociolinguistic implications". *Contemporary sociolinguistic issues in Cyprus*. Thessaloniki, University Studio Press. 53-64.
- Pehlivan, A., Aydın, S. İ. ve Uyumaz, G. (2018). Developing attitude scale and determining Its psychometric qualities in learning grammar. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(9), 254-267.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Polatcan, F., Alyılmaz, S. ve Er, O. (2019). İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 384-401.
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik güdü: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 65, 567-586.
- Shammem, N. (2004). Language attitudes in multilingual primary schools in Fiji. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 154-172.
- Şahin, E. ve Öztahtalı, İ. (2019). Etkili okuma özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2685-2703.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1113.
- Tanrıku, L. ve Kocataş, L.G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında güdü çalışmaları alanyazın taraması. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 99-110.
- Taşkın, Y. (2017). Öğretmen adayları için eleştirel dinleme tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy, Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı*, 5(2), 116-128.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Tavşanlı, F., Ö., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282.
- Tayşi, E. K. ve Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Tayşi, K. E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Tayşi, K., E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 1033-1050.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Uysal, H., Sakız, G., Birkan, Z., G. ve Akman, A. (2019). İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygısı: bir ölçek geliştirme çalışması. 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi*, 23-27 EKİM 2019 MUĞLA, 1346-1353.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ünal, T. F. ve Özer, D. (2017). Konuşma becerisi tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *EJER Bildiri Özetleri Kitabı*, 1871-1881.
- Ünal, T., F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 141-154.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 1060-1081.
- Wesely, P. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 5(1), 98-S117.
- Woodrow, L. (2006). *Anxiety and speaking English as a second language*. <http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/308> (Erişim tarihi: 12.10.2011).

- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma güdüsü ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3379>.
- Yurdakal, H., İ. ve Kırmızı, S., F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 137-159.
- Yurdakal, H., İ. ve Susar, F. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(2), 714-733.

---

# ON ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

---

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Kadir YALINKILIÇ  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### 13.1. Giriş

Yaşamın birçok alanında gün geçtikçe artan bilgi ve beceri gereksinimi bireyleri çok yönlü yeni kazanımlar elde etme konusunda güdülemektedir. Yabancı dil öğrenimi bu gereksinimlerin başında gelmektedir. Tek dilli olmak günümüz koşulları içinde birçok bağlam için artık yeterli değildir. İçinde bulunduğumuz ve sınırları geleneksel okuryazarlığın çok ötesine geçmiş çoklu okuryazarlık dönemi, bireyleri ana dillerinin dışında yeni diller öğrenmeye itmektedir. Birçok farklı iletişim kurma olanağının bulunduğu ve çok seçenekli bağlamlarda gerçekleşen bireyler arası düşünce aktarımı, özgün düşünceleri algılama, kültürlerarası etkileşime girme gibi iletişimsel beceriler bireylerin yabancı ya da ikinci bir dil yetkinliğine sahip olmalarını gerektirmektedir (Purpura, 2016). Böylesi bir ortamda bireylerin kendine yer edinebilmek ve güncel durumun gerisinde kalmamak için, bilgiyi işleme, us yürütme, karar verme, iş birliği yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilere anadili dışında ikinci bir dilde de sahip olduklarını göstermeleri oldukça önemlidir.

Diller ve kültürlerarası etkileşimin hızla yoğunlaştığı ve ülkeler arası yarışın arttığı günümüz koşullarında eğitimden ticarete, iş yaşamından günlük yaşama değin birçok alanda bireylerin yabancı/ikinci dil yetkinliklerini belirlemek için çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılır. Artan ilgi ve beklentilere bağlı olarak ülkeler dil planlamalarını güncellemekte ve çokdilli bağlamların gereklerine uygun davranmaya çalışmaktadır. Bu anlamda dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi ile dil politikaları arasında çok güçlü bir ilişki bulunduğu unutulmamalıdır (McNamara, 2007). Ülkeler bu ilişkiden yönelimle gerek anadili gerekse yabancı dilde bireylerin sahip olması gerektiğine inandıkları dil yetkinlikleri ile ilgili ulusal ve uluslararası tanınırlığı ve geçerliliği olan sınavları düzenlemektedir. Her yıl milyonlarca kişi bu sınavlara katılarak kendi dil yetkinliklerini belgelendirmeye çalışmaktadır.

Türkçe, diğer büyük dünya dilleri gibi, ekonomi, ticaret, eğitim vb. birçok alanda yüksek bir saygınlığa sahip gerek yurt içi gerekse yurt dışında öğrenme gereksinimi duyumsanan güçlü bir dil durumundadır. Türkçeye ilişkin gittikçe yükselen ilgi Türkçe öğretim merkezlerinin birçok yerde kurulmasını gerektirmiştir. Türkçe öğretim merkezlerinin sayısı bu gereksinime uyumlu olarak her geçen yıl artmaktadır. Bu

kurumlar Türkçenin öğretiminin farklı kur düzeylerinde gerçekleştirilmesi, öğrenenlerin Türkçe yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenenin ulaştığı düzeyin belgelenmesi görevini üstlenmiş durumdadırlar. Türkçe öğretim merkezleri düzey belirleme, kur ve yeterlik sınavlarını düzenleyerek Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde öngörülen tanımlayıcılara uygun bir biçimde davranmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin Kaşgarlı Mahmud'u imleyen bir geçmişi olsa da kurumsal anlamda öğretilmeye başlanması yakın bir geçmişe dayanır. Kurumsal olarak Türkçe öğretimi birçok bileşenin eşgüdümlü bir biçimde süreçte etkinleşmesiyle gerçekleştirilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme gereksinimi bu bağlamda öğrenenlerin artan ilgisi ile birlikte Türkçe öğreticilerinin yetiştirilmesini ve öğretim süreçlerindeki tüm bileşenlerin bilimsel yollarla araştırılmasını da gerekli kılmıştır. Özellikle Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü çalışmaların günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretime doğru eğilmesi bu anlamda önemli ve olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretime ilişkin gittikçe yükselen ilgi her ne kadar sevindirici olsa da artan gereksinimi karşılama noktasında nitelikli bir Türkçe öğretimi ve nitelikli bir ölçme değerlendirme sürecinin olgunlaşmış olgunlaşmadığı da bir o kadar kuşkuludur. Yabancılara Türkçe öğretiminin genel sorunları içinde ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin kısa ve çözümü öncelleyen, yalnızca durumu betimleyen değinilerle karşılaşmaktadır. Buradan yönelimle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme boyutunu irdeleyen çalışmaların istedik düzeyde yoğunlaştığını söylemek güçtür (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Bunun yanında özellikle eğitimcilerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına dil becerileri boyutunda eğilen ve ders araçlarında geleneksel ölçme değerlendirmenin yanı sıra tamamlayıcı ölçme tekniklerinden yararlanma durumlarına yönelik çalışmaların son dönemlerde görülmeye başlaması ölçme ve değerlendirme sorunlarının çözüme kavuşturulabilmesi açısından umut vericidir.

Bu bölüm yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde başvuru ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ve dil becerilerine yansıyan farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini ele almayı amaçlamaktadır. Bu bakış açısından yönelimle bölümde sırasıyla, *yabancılara Türkçe öğretimindeki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi süreçlerine* değinilecektir.

### **13.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi Sürecinde Farklı Değerlendirme Yaklaşımları**

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni yabancı dil öğretiminin hangi ölçütlerle gerçekleştirilmesine ilişkin tüm dilleri kapsayacak bir rehberdir. Ortak Başvuru Metni'nde genel dil yeterlikleri belirli başlıklara ayrılarak çeşitli kur düzeylerinde farklı genel ve iletişimsel dil yetkinlik düzeylerine erişilmesi tasarlanır. Ayrıca öğrenenlerin iletişimsel dil etkinliklerinin alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık gibi iletişimsel dil izlemleri yoluyla geliştirilmesi amaçlanır. Bu yolla geleneksel dil becerileri öğretiminin ötesine geçilerek görev temelli bir dil öğretim yaklaşımıyla

## Kaynakça

- Alderson, J. Charles. (2000). *Assessing reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Brunfaut, T., & Harding, L. (2014). Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: Insights from professional practice across diverse fields. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amt046>
- Alyousef, H. S. (2005). Teaching reading comprehension to esl/efl learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 143-154.
- Aplaeva, J. (2017). Project method as an innovative technology for teaching English. ICT for language learning, 10th edition, pp. 445-448.
- Bachman, Lyle F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing* 17(1), 1-42.
- Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An integrated approach to language pedagogy*. White Plains: Longman.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Allyn & Bacon.
- Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment, principles and classroom practices (2nd ed.)*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, A., Iwashita, N., & McNamara, T. (2005). *An examination of rater orientations and test-taker performance on English for academic purposes speaking tasks*. TOEFL Monograph Series MS-29. Princeton: Educational Testing Service.
- Brunfaut, T. (2016). Assessing listening. In, D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp.97-112). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Brunfaut, T., & Revesz, A. (2015). The role of listener and task characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly*, 49(1), 141-168.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G., Tatsuoka, K. (1998). Application of the rule-space procedure to language testing: Examining attributes of a free response listening test. *Language Testing* 15(2), 119-157.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Chung, J. (2002). The effects of using two advance organizers with video texts for the teaching of listening in English. *Foreign Language Annals*, 35(2), 231-241.
- Cohen, A. D. & Upton, T. (2006). *Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks*. TOEFL-MS-33. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), içinde, *Dinleme ve eğitimi* (ss.313-364). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davidson, P. & Lloyd, D. (2005). Guidelines for developing a reading test. In D. Lloyd, P. Davidson & C. Coombe (Eds). *The fundamentals of language assessment: A practical guide for teachers in the Gulf. TESOL Arabia*, Dubai.
- Delett, J. S., Barnhardt, S., & Kevorkian, J.A. (2001). A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 34, 559-568.
- Douglas, D. (2014). *Understanding language testing (Second Edition)*. New York, USA: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2012). *Motivation in language learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Eckes, T., Müller-Karabil, A., & Zimmermann, S. (2016). Assessing writing. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 147-164). De Gruyter.
- Elkhafaifi, H. (2005). The effects of prelistening activities on listening comprehension in Arabic learners. *Foreign Language Annals*, 38(4), 505-513.
- Elliott, M., and Wilson, J. (2013). Context validity in examining listening: Research and practice in assessing second language listening. Vol. 35. eds. A. Geranpayeh and L. Taylor (Cambridge: Cambridge University Press), 152–241.
- Field, J. (2013). Cognitive validity. In A. Geranpayeh & L. Taylor (eds.), *Examining listening* (pp.77-151). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work (Second edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Fulcher, G. (2015). Assessing second language speaking. *Lang. Teaching*, 48, 198–216.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- Gattullo, F. (2000). Formative assessment in ELT primary (elementary) classrooms: An Italian case study. *Language Testing*, 17 (2), 278–288.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELTJournal* 58(4), 363-374.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Grabe, W. (2009). Teaching and testing reading. In: Michael L. Long and Catherine J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp.441–462). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Guariento, W. & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347- 353.
- Hamp-Lyons, L. (2009). Principles for large-scale classroom-based teacher assessment of English learners' language: An initial framework from school-based assessment in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 43(3), 524–529.
- Harding, L. (2012). Accent, listening assessment and the potential for a shared-L1 advantage: A DIF perspective. *Language Testing* 29(2), 163–180.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2001). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isaacs, T. (2016). Assessing speaking. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp.131–146). Berlin: DeGruyter Mouton.
- Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*. Austin: University of Texas Dissertation.
- Kirsch, I. (2001). *The international adult literacy survey: Understanding what was measured*. RR-01-25. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Lee, K. L., & Norbaizura, M. N. (2016). Assessment for learning: Students' perception on peer review in a private university. In S. F. Tang, & L. Logonatkan (Eds.), *Assessment for learning within and beyond the classroom: Taylor's 6th teaching and learning conference 2015 proceedings* (pp.199-210). Singapore: Springer Nature.
- Leung, C. (2007). Dynamic assessment: Assessment for and as teaching? *Language Assessment Quarterly*, 4(3), 257–278.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Macaro, E., Vanderplank, R. ve Graham, S. (2005). *A systematic review of the role of prior knowledge in unidirectional listening comprehension*. London: EPPI-centre.
- MacMillan, F. (2016). Assessing reading. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp.113-129). Berlin: DeGruyter Mouton.
- McNamara, T. (2007). Language assessment in foreign language education: The struggle over constructs. *The Modern Language Journal*, 91(2), 280-282.
- Norris, J., Bygate, M. & Van den Branden, K. (2009). Task-based language assessment. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. M. Norris (eds.), *Task based language teaching: A reader* (pp.431-434). Amsterdam: John Benjamins.
- Ockey, G. J., & Wagner, E. (eds.) (2018). *Assessing L2 listening: Moving towards authenticity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Özdemir, C. (2018). *Assessing the speaking skill: An investigation into achievement tests of the 9 th grade students in Anatolian high schools*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.



- Phongsirikul, M. (2018). Traditional and alternative assessments in ELT: Students and teachers perceptions. *EFLectons*, 25(1), 61-84.
- Purpura, James E. (2016). Second and foreign language assessment. *The Modern Language Journal*. 100, 190-208.
- Revesz, A., Brunfaut, T. (2013). Text characteristics of task input and difficulty in second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 31-65.
- Rosenhouse, J., Haik, L., & Kishon-Rabin, L. (2006). Speech perception in adverse listening conditions in Arabic-Hebrew bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 10(2), 119-135.
- Rost, M. (2011). Teaching and researching listening. Harlow: Longman.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology & Learning*, 23, 20-27.
- Staehr, L.S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a Foreign Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 577-607.
- Swan, M. (1985). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal* 39(2), 76-87.
- Taguchi, N. (2005). Comprehending implied meaning in English as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 89(4), 543-562.
- Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2(1), 74-78.
- Uyumaz, G. ve Bayat, N. (2021). Dilbilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Pehlivan ve İ. S. Aydın. (Eds), içinde, *Dil bilgisi öğretimi* (ss.259-279). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülper, H. (2019). Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (ed.), içinde, *Yazma ve eğitimi* (ss.159-174). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal*, 90(1), 6-18.
- Weir, C. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Winke, P., Gass, S. & Myford, C. (2013). Raters' L2 background as a potential source of bias in rating oral performance. *Language Testing*, 30(2), 231-252.
- Ying-hui, H. (2006). An investigation into the task features affecting EFL listening comprehension test performance. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 33-54.

---

# ON DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

---

## ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMLARI: OKUMA OKURYAZARLIĞI

Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ  
Ege Üniversitesi

### 14.1. Giriş

Ölçme-değerlendirme öğrenme ve öğretme sürecinin temel bileşenidir. Dizgesel bir süreç olan ölçme-değerlendirme öğrenme ve öğretme sürecinin ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılır. Öğrencinin gelişim derecesini görünür kılar. Böylece hem öğretmen hem de öğrenci yeni hedefler belirleyebilir. Öğrenme sürecinin farklı aşamalarında öğrencilerin ön bilgileri denetlenebilir, ön bilgileri ile öğrendiği yeni bilgileri birleştirmesi ya da yeni bir ürün yaratması istenebilir. Ölçme-değerlendirmede süreç değerlendirilerek öncelikle öğrencinin güçlü ve zayıf alanları belirlenmeli ve gerekli destek sağlanmalıdır.

Ölçme-değerlendirme ulusal ölçekte merkezi sınavlarla gerçekleştirilir. Bu tür sınavlarda öğrencilerin aynı ülkedeki öğrenciler arasındaki yerini belirlemek olanaklıdır ancak yalnızca aynı öğretim izlencesi ve eğitim dizgesi çerçevesinde eğitim alan öğrenciler değerlendirilir. Uluslararası değerlendirmelerde ise pek çok ülkenin öğrencileri uygulamaya katılır ve her ülke uluslararası ortalamaya göre hem öğrencilerini hem de öğretim izlencelerini ve eğitim dizgelerini değerlendirebilir.

Uluslararası öğrenci değerlendirme alanlarından biri de okuma okuryazarlığıdır. Bu alandaki uluslararası öğrenci değerlendirme programlarının birinci aşamasında bilişsel sınavlar yer alır. Bu değerlendirmede temel alınan kazanımlardan bazıları şöyledir:

- Metinlerin ana düşüncesini belirleme
- Destekleyici düşünceleri belirleme
- Yazarın amacını belirleme
- Farklı bakış açılarını karşılaştırma
- Metinler arası bilgileri karşılaştırma
- İleri düzeyde çıkarımlar yapma
- Farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanma
- Karmaşık bilgileri/önemli ayrıntıları ayırt etme ve yorumlama
- Olayları sıralamak için bilgileri yorumlama
- Görsel ve metinsel öğeleri değerlendirme
- Dil özelliklerinin kullanımı ve dil seçimlerinin ayırımına varma

Uluslararası öğrenci değerlendirme programlarında bilişsel sınavların yanı sıra çeşitli sormacalar da uygulanır. Değerlendirmeye katılan öğrencilere öğrenci sormacası, öğrencilerin ailelerine veli sormacası, öğrencilerden sorumlu öğretmenlere öğretmen sormacası ve okul müdürlerine okul sormacası uygulanan sormacalardan bazılarıdır. Bunun yanı sıra bilgi ve iletişim sormacası, eğitim sormacası, öğretim izlencesi sormacası vb. sormacalar da isteğe bağlı olarak uygulanabilir. Bu sormacaları uygulamanın amacı öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve eğilimlerini belirlemek ve çevresel etmenlerin okumayı nasıl etkilediğini ortaya koymaktır.

Geçmişte kâğıt tabanlı yapılan uluslararası değerlendirmeler günümüzde teknolojinin de ilerlemesiyle yerini bilgisayar tabanlı değerlendirmelere bırakmaya başlamıştır. Sınavların dijital formunu uygulamak için yeterli alt yapıya sahip olmayan ülkeler kâğıt tabanlı uygulamayı sürdürmektedir. Ayrıca dijital ortamda uygulanabilen uyarlamalı sınavlar tasarlanmıştır. Her öğrencinin beceri düzeyine uyarlanan uyarlamalı sınavda, öğrenci başarı düzeyine göre ilerleyebilmektedir.

Uluslararası öğrenci değerlendirme programları belirli döngülerle düzenlenir. Örneğin PISA her üç yılda bir, PIRLS ise her beş yılda bir gerçekleştirilir. Fakat Covid-19 salgını nedeniyle PISA 2021 döngüsü 2022'ye ertelenmiştir. Döngülerin düzenli ve dünya çapında olması önemli bir özellik olarak görülür.

Okuma okuryazarlığını uluslararası düzlemde ölçen PISA ve PIRLS'ün ele alındığı bu bölümde sırayla *PISA nedir?*, *PISA'da Okuma Becerisinin Boyutları*, *PISA 2018 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri*, *PISA Örnek Sorular*, *PIRLS Nedir?*, *PIRLS'te Okuma Amaçları ve Anlama Süreçleri* ve *PIRLS'te Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri* alt başlıklarına yer verilmiştir.

## 14.2. PISA Nedir?

PISA (Programme for International Student Assessment) uluslararası öğrenci değerlendirme programıdır. OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından 2000 yılından bu yana üç yılda bir düzenlenen PISA, dünya çapında 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki bilgi ve becerilerini gerçek yaşamdaki zorluklarla başa çıkmak için kullanma becerilerini ölçen uluslararası öğrenci değerlendirme programıdır. 40 orta gelirli ve 4 düşük gelirli ülke içinde olmak üzere yaklaşık 80 ülke/ekonomi, okul dizgelerinin gençleri yaşama ve çalışmaya ne kadar iyi hazırladığını karşılaştırmak için bu programa katılım gösterir. PISA, okulların ve okullardaki öğrencilerin örneklenmesi konusunda katı uygulamalı ölçütler işletir. Aynı zamanda örneklem belirleme yöntemlerinin düzgünlük güvencesi vardır. PISA, katılımcı ülkelerin/ekonomilerin hükümet yetkililerinin, genellikle eğitim bakanlıklarının doğrudan katkılarıyla finanse edilir (The Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2022).

PISA, katılımcı ülkeleri/ekonomileri okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki başarımlarına göre sıralar. Tüm alanlar için toplam bir puan vermez; bunun

## Kaynakça

- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2022). *PIRLS 2021*. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *PIRLS 2021 broşürü*. [https://pirls.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_01/12204200\\_PIRLS\\_2021\\_BroYuru.pdf](https://pirls.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/12204200_PIRLS_2021_BroYuru.pdf) adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022a). *PIRLS nedir?* <https://pirls.meb.gov.tr/www/pirls-nedir/icerik/2> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022b). *PISA 2022 tanıtım kitapçığı*. [https://pisa.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/26105818\\_PISA\\_2022\\_TanYtYm\\_KitapcYYY.pdf](https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYYY.pdf) adresinden erişildi.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Gonzalez, U.J. (2004). *International Achievement in the Processes of Reading Comprehension*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001/pdf/Processes.pdf> adresinden erişildi.
- The Educational Research Centre (2022). *What is PISA?* <https://www.erc.ie/studies/pisa/what-is-pisa/> adresinden erişildi.
- The National Center for Education Statistics (2022) *What were the components of the 2016 ePIRLS assessment?*. The Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/faq.asp> adresinden erişildi.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (2022). *PISA, Frequently asked questions*. <https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/> adresinden erişildi.
- The Oxford University Centre for Educational Assessment (2022). *What is PIRLS?*. Oxford's Department of Education. <http://oucea.education.ox.ac.uk/research/recent-research-projects/pirls/what-is-pirls/> adresinden erişildi.
- TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College (2021). *PIRLS 2021 Brochure*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/downloads/P2021\\_PIRLS\\_Brochure.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/downloads/P2021_PIRLS_Brochure.pdf) adresinden erişildi.
- TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College (2022). *Performance at International Benchmarks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/performance-at-international-benchmarks/>

TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College (2017). *Restricted Use Passages, Questions, and Scoring Guides, Pirls 2016 International Results in Reading*.

[http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wpcontent/uploads/structure/PIRLS/11.-appendices/H\\_restricted-use-passages-questions-and-scoring-guides.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wpcontent/uploads/structure/PIRLS/11.-appendices/H_restricted-use-passages-questions-and-scoring-guides.pdf) adresinden erişildi.

# ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞUN YAŞAM ÜÇGENİ

Bahçeşehir Üniversitesi Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Programı

Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI

2. Baskı

Ankara  
2022

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞUN YAŞAM ÜÇGENİ  
Dr. Öğr. Üyesi Aşşın KAPLAN SAYI  
ORCID: 0000-0002-8186-4593

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-718-1  
e-ISBN : 978-605-170-719-8  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

#### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞUN YAŞAM ÜÇGENİ  
KAPLAN SAYI, Aşşın

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 2. Baskı, xiv+218 sf., 13,5x21 cm

ISBN: 978-605-170-718-1  
e-ISBN: 978-605-170-719-8

**Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Zekâ Kuramları, Zekâ Testleri, Kalıtım, Cinsiyet, Hafızayı Geliştirmek, Üstün Yetenekli Çocuklar, Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme, Yaratıcılık, Sosyal Duygusal Gelişim, Mükemmeliyetçilik, Stres, Depresyon, Online Eğitim, Online Psikolojik Danışmanlık**

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



Her zorlukta arkamda dağ gibi duran, kahramanım anneme,

Acil durumlardaki kurtarıcım, can simidim babama,

Hayatta bana yeni bakış açıları kazandıran ve hep önümü aydınlatan  
sevgili eşime,

Oyun zamanlarından alarak, akademik çalışmalar yürüttüğüm  
oğullarıma,

Beni ben yapan herkese...





## SUNUŞ

Üstün yetenekli çocuklar hem yeteneklerinin keşfedilmesi hem de eğitimleri konusunda özel bir ilgiyi hak etmektedir. Çalışmalarını ilgiyle takip ettiğim Aysin hocamız, yıllardır üstün yetenekli çocuklara yönelik öğretmen ve öğrenci eğitimleri ve program hazırlama alanında başarılı çalışmalar yürütmektedir. Hocamız yıllardır emek, zaman ve çaba harcadığı bu alanda edindiğı deneyimi bu kitapla kısmen bizimle de paylaşmaktadır. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde temel ilkeleri akıcı bir dille anlatarak, uygulamalar ile örneklendiren; üstün yetenekliler eğitimine ilişkin açık bir çerçeve çizmektedir. Teori ve pratiğı harmanlayan bu kitabın, üstün yetenekliler alanındaki öğretmen, uzman ve araştırmacılara yol gösterici olacağına inanıyorum.

Sinem Vatanartıran, Rektör

Bay Atlantic Üniversitesi, Washington, D.C.



## ÖN SÖZ

Mısır'da ünü şehirleri aşmış, Nun adında sufi bir bilge yaşarmış. Genç, cahil bir adam hem Nun ve diğer bilge sufler hakkında bilip bilmeden ileri geri konuşuyormuş. Nun bu adama küçük bir ders vermek için, onu yanına çağırılmış. Parmağındaki yüzüğü çıkarıp adama vermiş ve demiş ki:

Al bu yüzüğü pazara git ve bir dirheme (gümüş sikke) sat!

Genç adam, sufinin dediğini yapmış. Pazara gitmiş yüzüğü bir dirheme satmaya çalışmış gel gör ki kimse yüzüğe bir akçe dahi vermemiş. Genç adam üzgün bir şekilde Nun'un yanına geri dönmüş ve pazarda olanları anlatmış.

Bunun üzerine Nun, ona şöyle demiş:

Şimdi bir de kuyumcuya git ve yüzüğün değerinin aslında ne kadar olduğunu sor!

Genç adam kuyumcuya gitmiş. Yüzüğün fiyatını sormuş. Kuyumcu böyle değerli bir yüzüğü nereden bulduğunu sorarak; yüzüğe tam 10 dinar (altın sikke) değer biçmiş. Genç adam şaşkınlık içinde Nun'un yanına geri dönmüş ve kuyumcudaki olanları anlatmış.

Nun, genç adama son olarak şu sözleri söylemiş:

Senin sufler hakkındaki bilgin, pazardaki insanların bu yüzük hakkındaki bilgisi kadardır.

Bu sebeple hayat akarken, ne kadar yetenekli, değerli olursa da bilgisizliğin ve ön yargıların hâkim olduğu bir toplulukta hak edilen değer hiçbir zaman görülmeyebilir.

İbn'i Haldun'a ait olup olmadığı konusunda tartışmalı bir söz vardır. "Coğrafya, kaderdir." Gerçekten coğrafya kader midir? Bu ülkenin üstün yetenekli çocuklarının şanssızlığı, bu coğrafyada doğmuş olmak mıdır? Ya da biz öğretmenlerin şanssızlığı böyle bir coğrafyada öğretmen olmak mıdır? Zira çağımızda gelişmiş ülkeler insanı en önemli potansiyel olarak görüp, en büyük yatırımı insana yaparken aynı du-

rumu ülkemizde görmek maalesef mümkün değildir. Tarihe not düşmek adettendir. Bu satırlar yazılırken Rusya Ukrayna Savaşı, Elon Musk'ın Nörolink projesi, petrol ve doğalgaz fiyatları dünya gündeminindedir. Tüm bu gündem içinde benim en büyük tedirginliklerim ise ülkem ve çocuklarımızın geleceği, olası yaşanabilecek küresel afet ve krizlerdir. Sonuç olarak geldiğim nokta; bu krizlerin iyi beyinler ve iyi kalplerle çözüleceğidir. Bu sebeple üstün yeteneklerin ve üstün yetenekli çocukların desteklenmesi inanıyorum ki tüm dünyaya iyi gelecektir!

Elinizdeki bu eserin amacı, üstün yetenekli çocuklara sıkışıp kaldıkları eğitim ortamlarında bir yaşam üçgeni oluşturmak, onların nefes almasına destek olmaktır. Üstün yetenekli çocukların tanınması ve eğitimine ilişkin gerekli ve temel bilgileri sunan bu eser, 18 yıllık bir alan **deneyimi ve birikimini içermektedir. Keyifle okumanız ve okutmanız dileğiyle...**

Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI

İstanbul, 2022

## KİTAP HAKKINDA

Bu kitabın amacı; üstün yetenekli bir çocukla çalışan öğretmen veya bu alanda akademik çalışma yürüten araştırmacılara zekâ tanımları, zekâ kavramının tarihsel süreç içindeki değişimi, temel zekâ kuramları ve zekâ testleri hakkında bilgi vererek, zekâyâ ilişkin sağlam ve teorik bir alt yapı sunmaktır. Bu sebeple temel kavramlar açıklandıktan sonra, zekâyı etkileyen faktörler ele alınarak; 1939'da doğan Jim kardeşler üzerinden zekânın üzerindeki kalıtım ve çevre etkisinden bahsedilmiştir. Eğitimin zekâ üzerindeki olumlu etkisi araştırmalarla desteklenerek, kadın ve erkek beyni arasındaki farklılıklar ele alınmıştır. Zekânın geliştirilmesi konusu da çağlar boyu insanlığın dikkatini çeken bir konu olmuş; bu kitapta da egzersiz yapmaktan, hafızayı geliştirmeye ve hafıza tekniklerine, 'brain gym' hareketleri denilen, beyni çalıştıran vücut hareketlerine ve sosyalleşmeye kadar zekâyı destekleyen faktörler araştırmalarla harmanlanarak sunulmuştur. Üstün yetenekli çocukların daha iyi tanınması ve anlaşılması amacıyla bebeklikten itibaren sergiledikleri özelliklere ve genel olarak eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken noktalara değinilmiştir. Öğretimsel müdahalelerin üstün yetenekli çocuklarla nasıl kullanılacağı ve bunların sonuçları, Kim Ung-Yong ve Alia Sabur'un yaşam öyküleri ile zenginleştirilerek sunulmuştur. Bu müdahalelerde yeni bir kavram olan dijital farklılaştırma ve ülkemizde üstün yetenekli çocuklarda çok başvurulmayan bireyselleştirilmiş eğitime yer verilmiştir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde daha odak bir yapı sunmak amacıyla; üstün yetenekli çocukların yaşamında en önemli üç faktör olan düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi üzerinde durulmuştur. Bu sebeple düşünme ve eleştirel düşünme becerileri, basamakları sistematik olarak sunulmuş; yaratıcılık, yaratıcı düşünme ve önemli olduğu düşünülen yaratıcı düşünme tekniklerine yer verilmiştir. Düşünme, eleştirel düşünme basamakları ve yaratıcı düşünme tekniklerinin entegre edildiği ders planları paylaşarak; hem öğretmenlerin hem de araştırmacıların kafasındaki "Üstün yetenekli çocuğa uygun içerik nasıl

olmalıdır?” sorusunun yanıtı netleştirilmeye çalışılmıştır. Sosyal Duygusal Gelişimin desteklenmesi bölümünde ise üstün yetenekli çocukların sorun yaşadıkları veya desteklenmesi gereken; benlik saygısı, aşırı duyarlı olma, asenkronize gelişim vb. özellikler üzerinde durularak; bir sosyal duygusal gelişim programının hangi bileşenlerden oluşması gerektiği ele alınmıştır. Bu kısımda üstün yetenekli öğrencinin sosyal duygusal açıdan nasıl yönlendirilmesi gerektiği ve örnek etkinlikler ile okul/ev ortamında ne tür etkinliklerin yapılabileceği belirtilmiştir.

Bahsedilen düşünme-eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi üçgenine ek olarak, bu alanları destekleyebilecek dijital fırsatlara yer verilmiş, bu fırsatlara ilişkin kaynaklar paylaşılmıştır. Verimlilik araçları, E-kitaplar, online eğitim programları, podcastler, online mentorluk programları bu fırsatlardan bazılarıdır.

## İÇİNDEKİLER

<b>SUNUŞ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>vii</b>
<b>KİTAP HAKKINDA</b> .....	<b>ix</b>
<b>1. Zekâ Tanımları</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Zekâ Kavramının Tarihî Gelişimi</b> .....	<b>5</b>
2.1. Francis Galton (1822-1911).....	5
2.2. Alfred Binet (1857-1911).....	6
2.3. Lewis Madison Terman (1877-1956) .....	8
2.4. Charles Spearman (1863-1945) .....	11
2.5. Louis Leon Thurstone (1887-1955).....	14
<b>3. Temel Zekâ Kuramları</b> .....	<b>17</b>
3.1. Cattel Akıcı ve Kristalize Zekâ Modeli .....	17
3.2. Guilford Zekâ Yapısı Modeli .....	18
3.3. Sternberg Başarılı Zekâ Teorisi .....	20
3.4. Cattel-Horn-Carrol Kuramı .....	25
<b>4. Zekâ Testleri</b> .....	<b>33</b>
4.1. WISC-R IV Testi .....	34
4.2. CAS Testi.....	35
4.3. ASİS Testi.....	37
<b>5. Zekâyı Etkileyen Faktörler</b> .....	<b>38</b>
5.1. Kalıtım.....	39
5.2. Çevre .....	42



5.3. Eğitim.....	45
5.4. Cinsiyet.....	46
5.5. Doğum Sırası .....	48
5.6. Sonuç.....	49
<b>6. Zekânın Geliştirilmesi .....</b>	<b>49</b>
6.1. Düzenli Egzersiz Yapmak .....	51
6.2. Doğru ve Derin Nefes Almak/Meditasyon Yapmak .....	53
6.3. Beslenmeye Dikkat Etmek .....	54
6.4. Öğrenmek ve Öğrenmeye Devam Etmek.....	55
6.5. Okumak ve Günlük Tutmak .....	55
6.6. Hafızayı Geliştirmek.....	56
6.7. Oyun Oynamak.....	58
6.8. Öğrenmeye Yardımcı Olması İçin Vücudu Kullanmak .....	60
6.9. Enstrüman Çalmak .....	61
6.10. Sosyalleşmek .....	61
<b>7. Üstün Yetenekli Çocuklar .....</b>	<b>62</b>
7.1. Üstün Yetenekli Çocukların Bebeklikte Gösterdiği Özellikler.....	68
7.2. Üstün Yetenekli 4-5-6 Yaş Grubu Çocukların Özellikleri .....	69
7.3. Üstün Yetenekli Çocukların Zihinsel Özellikleri.....	71
7.4. Üstün Yetenekli Çocukların Duygusal Özellikleri .....	73
7.5. Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Özellikleri .....	75
7.6. Üstün Yetenekli Çocukların Fiziksel Özellikleri .....	76
7.7. Üstün Yetenekli Çocukların Sezgisel Özellikleri.....	76

<b>8. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi .....</b>	<b>77</b>
8.1. Üstün Yetenekli Çocuklara Uygulanacak Programın Özellikleri .....	77
8.2. Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretimsel Müdahaleler .....	80
8.2.1. Hızlandırma .....	81
8.2.2. Gruplama .....	88
8.2.3. Zenginleştirme .....	91
8.2.4. Farklılaştırma ve Dijital Farklılaştırma .....	94
8.2.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim .....	103
<b>9. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Üç Temel Alanın Desteklenmesi .....</b>	<b>106</b>
9.1. Düşünme.....	107
9.2. Düşünme Becerileri Basamakları.....	111
9.3. Eleştirel Düşünme.....	113
9.4. Eleştirel Düşünme Becerileri Basamakları .....	115
9.5. Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin Eğitim Programına Entegrasyonu.....	119
9.6. Yaratıcılık .....	145
9.6.1. Yaratıcılık Tanımları .....	146
9.6.2. Wallas'ın Yaratıcılık Süreci Modeli .....	148
9.6.3. Yaratıcı Düşünme Yetenekleri .....	149
9.6.4. Yaratıcı Düşünme Yöntem ve Teknikleri .....	151
9.7. Üstün Yetenekli Çocuklarda Sosyal Duyusal Gelişim .....	159
9.7.1. Benlik Saygısı .....	161
9.7.2. Aşırı Duyarlı Olma .....	162
9.7.3. Asenkronize Gelişim.....	163
9.7.4. Soyutlanma (Dışlanma ve Yalnızlık).....	165
9.7.5. Mükemmeliyetçilik .....	166

9.7.6. Stres .....	169
9.7.7. Depresyon .....	170
9.7.8. Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleyecek Etkinlikler .....	171

## **10. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Dijital Fırsatlar ..... 182**

10.1. Verimlilik Araçları .....	184
10.2. E-Kitaplar .....	185
10.3. Online Eğitim Platformları .....	185
10.4. Podcastler .....	186
10.5. Sanal Sergi ve Müzeler .....	186
10.6. Mentorluk Programları.....	187
10.7. Gönüllülük Programları .....	188
10.8. Online Psikolojik Danışmanlık Programları.....	190
10.9. Online Fiziksel Egzersiz Uygulamaları .....	190

## **KAYNAKÇA ..... 191**

## 1. Zekâ Tanımları

Bu bölümde zekâ tanımları ele alınarak, zekânın net bir biçimde anlaşılması hedeflenmektedir. Bu sebeple yakından uzağa mantığıyla önce güncel bir zekâ türü olan yapay zekâ kısaca ele alınarak, sonrasında ise zekâ kavramı üzerinde durulacaktır. Yapay zekâ, görevleri yerine getirmek için insan zekâsını taklit eden bir sistemdir. Bu sebeple görevleri yerine getirirken sadece kendisine kodlanan verilerle kalmamakta, aynı zamanda o konuyla ilgili bilgi toplayarak kendini geliştirmektedir. Günlük hayatta da artık birçok biçimde kullanılan yapay zekâ uygulamaları mevcuttur. Örneğin telefonda haberleri okuyorsak, daha önce okuduğumuz haberlerden yola çıkarak, sürekli bize o konularla ilgili haberlerin düşmesi bir yapay zekâ uygulaması olan öneri motorlarının işidir. Ya da telefonda mesaj yazarken kelimelerin, telefon tarafından tanımlanması da öneri motorlarının görev alanındadır. Aynı şekilde, herhangi bir siteye girdiğimizde “Size nasıl yardımcı olabilirim?” sorusunu soran sohbet robotları, doğal dil işleme özelliğinin kullanıldığı bir yapay zekâ uygulamasıdır. Sonuç olarak; yapay zekâ, herhangi bir özel biçim veya işlevden ziyade süper güçlendirilmiş düşünce ve veri analizi süreciyle ilgilidir. Bu sebeple yapay zekânın, verileri analiz etme, yorumlama ve bu verilere dayanarak öngöründe bulunma yeteneklerinin altını çizdiği söylenebilir. Peki, insan zekâsı da sadece bu yeteneklerle mi sınırlıdır?

Zekânın net bir şekilde tanımlanması, hem üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanımlanmasında rol oynadığı için hem de okul ve hayat başarısını yordadığı için çok önemlidir (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). Çünkü zekânın tam olarak ne olduğunun bilinmesi, süreç içerisindeki değişimi ve/veya dönüşümü hakkında fikir sahibi olmak açısından önemlidir. Zekâ kavramı İngilizcedeki tanımıyla “işlenmemiş, ham bilgiyi edinme süreci olarak ifade edilebilirken; Türkçeye Arapçadan girmiş bir sözcük olup parlamak ve keskin kavrama yeteneği anlamlarına gelmektedir. Tarihsel olarak ele alındığında ise Galton (1869) zekâyı; duyarlar yoluyla bilgi edinme ve duylardan elde edilen bilgiyi işleme kapasitesi olarak tanımlarken; Binet, zekâyı farklı zihinsel bileşenlerden oluşan; karmaşık işlevlerde daha fazla değişkenlik gösteren bir mekanizma olarak tanımlamaktadır (Sak, 2010). Görüldüğü üzere zekâ, önce bilgiyi işleme kapasitesi gibi genel

bir eylem üzerinden tanımlanmış, sonrasında ise zekânın karmaşık bir yapı olduğu üzerinde durulmuştur. Binet ve Simon (1916) zekâda; iyi mantık yürütme, pratiklik, inisiyatif kullanma, uyum yani kişinin şartlara adaptasyonunu içeren “yargılama yeteneğinin” en önemli etmen olduğunun altını çizmişlerdir. Terman (1916) ise zekâyı ezberleme, anlama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, mantık yürütme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel fonksiyonları içeren bir mekanizma olarak tanımlamaktadır. Spearman (1923) zekâyı; birbirinden farklı ve ilişkili yeteneklerden oluşan bir yapı olarak tarif etmiştir. Süreç içerisinde zekâda yargılama yeteneği önem kazanmış, sonrasında daha üst düzey bilişsel süreçler de işin içine girmiştir. Cattell (1963) ise zekâyı, akıcı ve kristalize zekâ olarak iki şekilde ele almış; akıcı zekâyı zekâ testlerinin ölçtüğü, doğru akıl yürütme stratejilerini yansıtan temel ve genel bir yetenek olarak; kristalize zekâyı ise günlük hayatta ve okul faaliyetlerinde karşılaşılan problemleri çözerken kullanılan zekâ olarak açıklamıştır (Van Tassel- Baska, 1998). Cattell (1963)’in bu tanımıyla zekâda deneyimlerin ve yaşantıların önemi gün yüzüne çıkmıştır. Thurstone (1938) zekâyı; birincil yetenekler olarak adlandırdığı sözcük akıcılığı, sözlü anlama, mekânsal görselleştirme, sayılarla işlemler, ilişkisel hafıza, akıl yürütme ve algılama hızı gibi yedi bağımsız yeteneği içeren bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Guilford (1956) ise zekâyı; değişik biçimlerde ve farklı türlerde bilginin işlenmesi için işlevlerin ya da yeteneklerin sistematik bir toplamı olarak tanımlamıştır. Bu tanımda yetenek terimi, bireysel farklılıklar; işlevler ise bireysel davranışlar bağlamında kullanılmaktadır. Her temel yetenek üç değişkenin birleşimiyle tanımlanır. Her bir yetenek, zekânın boyutları olan işlem, içerik ve ürünün tek bir türünün birleşmesi ile ortaya çıkmaktadır. Gardner (1983) zekâyı; yeni bilginin edinilmesi için temel ve bireyin gerçek bir problemi çözmesi, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesini sağlayan, etkili bir ürün ortaya koymayı içeren, problemleri bulma ve problem yaratma gibi bir dizi problem çözme becerisini içeren yapı olarak tanımlamaktadır (Akt: Maker, 2006). Gardner (1983) tanımında problem çözme ve yaratıcılık üzerinde durmuş; ayrıca zekâda sadece problem çözmeye değil; problem bulma ve problem yaratmaya da odaklanmıştır. Nitekim bugün gelişmiş ülkelerin veya zeki diye tabir ettiğimiz insanların en önemli özelliklerinden birisi de problem denilebilir. Bu sebeple zekâ söz konusu olduğunda, problem yaratmanın da zekâyı ilişkin

önemli bir beceri olduğunun altı çizilebilir. Sternberg (1991) ise zekâyı; analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç boyutta ele almış; analitik zekâyı bileşenler alt kuramıyla, yaratıcı zekâyı deneysel alt kuramla, pratik zekâyı ise bağlamsal alt kuramla açıklamıştır (Akt: Van-tassel Baska, 1998). Carrol (1993)'ın zekâ tanımı ise en üstte genel zekâ faktörünün bulunduğu, bir alt katmanda 8 adet geniş beceri kümesini ve en alt katmanda ise 80'den fazla özgün beceriyi içeren hiyerarşik bir yapı şeklindedir. Görüldüğü üzere Thurstone'dan (1938) sonraki süreçte zekâdaki farklı yeteneklere odaklanılmış; zekânın çok boyutlu yetenekleri içinde barındıran bir yapı olduğunun altı çizilmiştir.

Buradan yola çıkılarak zekâ tanımlarının ve zekâyâ ilişkin bilgilerin sürekli değiştiğini söylemek mümkündür. 1921 yılında, 14 ünlü psikoloğa zekânın tanımı sorulmuş ve sonuçta tanımların özellikle iki kapasiteye vurgu yaptığı görülmüştür. Bunlar; insanın deneyimlerinden öğrenme kapasitesi ve çevreye uyum sağlama yeteneğidir. Buradan yola çıkıldığında çocuklar ve yetişkinler için yeni ortamları, durumları ve becerileri deneyimlemenin; bu ortamlara uyum göstermek üzere çaba sarf etmenin, zekânın gelişimi için önemli olduğu söylenebilir. 1986 yılında Sternberg ve Detterman tarafından, zekâ üzerine çalışan 24 psikoloğa zekâyâ ilişkin aynı soru sorularak; zekânın ne olduğunu tanımlamaları istenmiştir. Bu kez uzmanlar, deneyimlerden öğrenme ve çevreye uyum sağlama sürecini daha geri plana iterek, üst bilişin yani insanların düşüncelerini izleme, değerlendirme ve düzenleme becerileri üzerinde durmuşlardır. Bu, zekâ tanımlarına ilişkin devrim niteliğinde bir ilerlemedir. Çünkü artık uzmanlar kişinin zekâda kendisinin ve düşüncelerinin farkındalığına ve bunların iyileştirilmesine vurgu yapmışlardır.

Uzmanlar, zekânın tanımında özellikle kültürün rolü üzerinde de durmaktadırlar. Çünkü bir kültürde çok zeki bulunan başka bir kültürde zeki bulunmayabilmektedir. Ya da kültürlerin zekâ olarak tabir ettikleri davranışlar onların ihtiyacı olan davranışlar olabilmektedir. Örneğin, 1992'de yapılan bir araştırmada, Kenyalı ebeveynlerin zekâyı, çiftlikte ne yapılması gerektiği söylenmeden yapabilme yeteneği olarak tanımladıkları bulunmuştur (Harkness ve Super 1992). Zekâ konusunda Amerika ve Avrupa kültüründe hıza yapılan vurgu göz önüne alındığında, bazı Ugandalıların zeki insanları düşünce ve

eylemde yavaş olarak tanımladıklarını (Wober, 1971) belirtmek gerekir. Ülkemizde üstün zekâ; Allah vergisi olarak görülürken; üstün zekâlı birey sayısal alanlarda yetenekli, ileri düzeyde bilişsel yeteneklere sahip, başarılı, çalışkan, farklı ve asosyal olarak algılanmaktadır (Bayar, Arslan ve Avcı Doğan, 2020; Kaya vd., 2015).

Bu anlayış ve yaklaşım farklılıklarına rağmen zekâ, deneyimlerden öğrenme kapasitesi, öğrenmeyi arttırmak için üst biliş süreçlerini kullanma, farklı sosyal ve kültürel bağlamları da kapsayan çevreye uyum sağlama kapasitesi olarak açıklanabilir (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Tüm bu söylenenlerin ışığında, zekâyı kısmen genetik mirasın, aktarımın oluşturduğu, çevre ve bu genetik miras arasındaki etkileşim ile artan bir zekânın veya birden çok zekânın olduğunu söylemek mümkündür (Akt: Van-Tassel Baska, 1998).

Öğrenme, yaşantılar ve zenginleştirilmiş bir çevrenin, farelerin beyin yapısını değiştirerek, beyinlerinde yeni bağlantılar oluşturduğunu ortaya koyan deneyler mevcuttur (Beaulie ve Colonnier, 1987; Turner ve Greenough, 1985).

İlk olarak farelerde gözlenen bu değişimler daha sonra kedilerde, maymunlarda, kuşlarda da gözlemlenmiştir ve büyük bir çoğunluğu insanlarda da gözlemlenebilmektedir. Diğer yandan Beaver ve arkadaşları (2014), ebeveyn tutumlarının ve yetiştirilen ortamın, ergen ve genç yetişkinlerin sözel IQ'ları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun için, evlat edinilmiş genç bir örnekleme çalışmışlardır. Evlat edinenlerden oluşan örneklemin, genetik özellikleri tam olarak kontrol edilebilmektedir. Araştırmanın sonucunda, ebeveynliğin ergenlik ve genç erişkinlik döneminde çocukların IQ'su üzerinde yalnızca tutarsız ve zayıf bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu zayıf ilişki hem ulusal örnekleme hem de evlat edinilen alt örnekleme tespit edilmiştir. Beaver ve arkadaşları (2014) bu bulguyu, genetik özelliklerimizin IQ üzerinde daha belirleyici olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Onlara göre hepimizin güçlü ve zayıf yönleri vardır ve bazılarımız başarılı olmak için daha çok çalışmak zorundadır. Ayrıca bazı durumlarda, belirli şeylerde bazı insanlar her zaman bizden daha iyi olacaktır. Burada önemli olan bireyin, neyi iyi yaptığını ve neyi sevdiğini bulmasıdır. Ardından, olabileceğimizin en iyisi olmak için elimizden gelenin en iyisini yapmamız; hem hayatta kalmanın hem de başarılı olmanın yegâne yolu olarak gösterilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. and Parker, W. D. (1997). Parent's achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 651-667.
- Ağrasoy, M. (2003). 4-5 Yaş çocuklarının zihinsel gelişimlerinin değerlendirilmesinde renkli raven progressive matrislerinin kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alberta Education (2006). *Individualized program planning*. 09.12.2021 tarihinde <https://education.alberta.ca/media/384992/individualized-program-planning2006.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Alisi, L., Cao, R., De Angelis, C., Cafolla, A., Caramia, F., Cartocci, G., ... & Fiorelli, M. (2019). The relationships between vitamin K and cognition: a review of current evidence. *Frontiers in Neurology*, 10, 239.
- Allen, G. (2002). The measure of a Victorian polymath: Pulling together the strands of Francis Galton's legacy to modern biology. *Nature*, 145(3), 19-20.
- Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review*, 25(3), 118-127.
- Altun, F. & Yazıcı, H. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz-Yeterlik İnançları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 319-334.
- Anderson L.W., Krathwohl, D.R., Airasian P.W, Cruikshank K.A, Mayer R.E, Pintrich P. R., Raths J., and Wittrock M.C. (2003). *A Taxonomy for Learning Teaching and Assessing*. Addison Wesley Longman Inc., USA.
- Anwar, M. N., Shamim-ur-Rasool, S., & Haq, R. (2012). A comparison of creative thinking abilities of high and low achievers secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 1-6.
- Arida, R. M., & Teixeira-Machado, L. (2021). The contribution of physical exercise to brain resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 279.



- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). (2015). *A nation empowered, volume 2: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. University of Iowa Press.
- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 56, 72.
- Ateş, A. (2020). *Davranışsal genetik ve ikiz araştırmaları: Aynı genler, aynı kişilikleri yaratır mı?* 31.10.2021 tarihinde <https://evrimagaci.org/davranissal-genetik-ve-ikiz-arastirmalari-ayni-genler-ayni-kisilikleri-yaratir-mi-7825> adresinden erişilmiştir.
- Avrupa Komisyonu (2009). *Creative learning and innovative teaching*. 15.06.2018 tarihinde [ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC52374\\_TN.pdf](ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC52374_TN.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Baker, J. A. (2004). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. In S. Moon (Ed.), *Social emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (sf.21-31). USA: Corwin Press and National Association for Gifted Children.
- Baltacı, R. (2016). Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Geliştirme1. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(1), 33-41.
- Banerjee, P. & White, D. A. (2015, January 5). Clinical assessment of organization strategy: An examination of healthy adults. *Psychological Assessment*. *Advance online publication*. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000077>
- Barrett, K. C., Ashley, R., Strait, D. L., & Kraus, N. (2013). Art and science: how musical training shapes the brain. *Frontiers in Psychology*, 713.
- Basso, J. C., McHale, A., Ende, V., Oberlin, D. J., & Suzuki, W. A. (2019). Brief, daily meditation enhances attention, memory, mood, and emotional regulation in non-experienced meditators. *Behavioural brain research*, 356, 208-220.
- Bayar, S., Arslan, D., & Doğan, G. A. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstün Zekâ Kavramına Yönelik Algısı. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(3), 232-253.
- Baymur, F. (1993). *Genel Psikoloji*, İnkılâp Yayınları: İstanbul.
- Beaver, K. M., Schwartz, J. A., Al-Ghamdi, M. S., Kobeisy, A. N., Dunkel, C. S., & Van der Linden, D. (2014). A closer look at the role of parenting-

- related influences on verbal intelligence over the life course: Results from an adoption-based research design. *Intelligence*, 46, 179-187.
- Bell, L. K., Hendrie, G. A., Hartley, J., & Golley, R. K. (2015). Impact of a nutrition award scheme on the food and nutrient intakes of 2-to 4-year-olds attending long day care. *Public Health Nutrition*, 18(14), 2634-2642.
- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 249-292.
- Bergeman, C., & Plomin, R. (1988). Parental mediators of the genetic relationship between home environment and infant mental development. *British Journal of Developmental Psychology*, 6(1), 11-19.
- Berger, S. L., Kouzarides, T., Shiekhattar, R., & Shilatifard, A. (2009). An operational definition of epigenetics. *Genes & development*, 23(7), 781-783.
- Berger, S. L., Kouzarides, T., Shiekhattar, R., & Shilatifard, A. (2009). An operational definition of epigenetics. *Genes & development*, 23(7), 781-783.
- Berger, S. L. (1991). Differentiating Curriculum for Gifted Students. ERIC Digest# E510.
- Bergin, D. A., & Cizek, G. J. (2001). Alfred Binet. *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*, 160-164.
- Bergman Nutley, S., Soderqvist, S., Bryde, S., Thorell, L. B., Humphreys, K., & Klingberg, T. (2011). Gains in fluid intelligence after training non-verbal reasoning in 4-year-old children: A controlled, randomized study. *Developmental Science*, 14, 591-601.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement. Washington: *International Society for Technology in Education*.
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short-and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain connectivity*, 3(6), 590-600.
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs*. Unpublished dissertation, University of Connecticut.

- Binet, A., & Simon, T. (1916). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. *L'Année Psychology*, 191-244.
- Bisht, B. (2021). Kim Ung-Yong - A former child prodigy who secured his ph.d. at 8 28.01.2022 tarihinde <https://gcpawards.com/blog/kim-ung-yong-a-former-child-prodigy-who-secured-his-ph-d-at-8/> adresinden erişilmiştir.
- Blau, Z. S. (1981). *Black children/White children: Competence, socialization, and social structure*. Free Press.
- Boring Edwin, G. (1923). Intelligence as the tests measure it. *New Republic*, 36, 35-37.
- Bouchard, T. J. (2013). The Wilson effect: the increase in heritability of IQ with age. *Twin Research and Human Genetics*, 16(5), 923-930.
- Brody, L. E., Assouline, S. G., & Stanley, J. C. (1990). Five years of early entrants: Predicting successful achievement in college. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 138-142.
- Brody, N. (1999). What is intelligence? *International Review of Psychiatry*, 11(1), 19-25.
- Bynum, W. F. (2002). The childless father of eugenics. *Science*, 296, 472.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies* (No. 1). Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies* (No. 1). Cambridge University Press.
- CAST (2012). 26.01.2022 tarihinde <http://www.cast.org/our-work/learning-tools.html#.VrdgOkum1xl> adresinden erişilmiştir.
- CAST(2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, 23.12.2021 tarihinde [http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines\\_theorypractice](http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice) adresinden edinilmiştir.
- Cattell, R. B. (1940). A culture-free intelligence test. *Journal of Educational Psychology*, 31(3), 161.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52(10), 1051.
- Chaffe, J. (1994). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Çiğerci, Z. C. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkaları tarafından algılanma ve psikolojik belirtilerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted* (6th ed). Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.
- Clark, B.(2008). *Growing up Gifted*. (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Clayes, G. (2001). Introducing Francis Galton, 'Kantsaywhere' and 'The Donoghues of Dunno Weir.' *Utopian Studies*, 12(2), 188-190.
- Clutterbuck, D. (1991). *Everyone Needs a Mentor*. London: Hyperion Books.
- Colangelo, N. Ve Assouline S (2009). Acceleration: Meeting The Academic And Social Needs Of Students In L.V. Shavinina (Ed.) *International Handbook On Giftedness* (sf. 1085-1099) Amsterdam: Springer.
- Coleman, J. M. & Fults, B. A. (1982). Self- concept and the gifted classroom: the role of social comparisons, *Gifted Child Quarterly*, 26 (3), 116-120.
- Columbus Group. (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*, Columbus, OH.
- Conners, C. K. (1989). *Manual for Conners Rating Scales*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Coon, H., & Carey, G. (1989). Genetic and environmental determinants of musical ability in twins. *Behavior Genetics*, 19(2), 183-193.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self Esteem*. San Francisco: Freeman and Company.
- Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Zuo, L.& Bandalos, D. (2005). A report on the 40-year follow-up of the torrance tests of creative thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49 (4), 283-292.

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and The Psychology Of Discovery And Invention* (1st ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı* (3. bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, H. (2002). İlköğretim okullarında düşünme eğitimi-cumhuriyet dönemi. Diyarbakır, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dabrowski, K & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development* (Vols.1 & 2). Oceanside, NY: Dabor Science. (Out of print).
- Das, J. P. (1980). Planning: Theoretical considerations and empirical evidence. *Psychological Research*, 41(2), 141-151.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar, Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.
- Davaslıgil, Ü. (2006). *Yaratıcılık* (Ders Notu). İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.
- Davaslıgil, Ü. (2007). Üstün Zekâlıların Eğitiminde Yönetimsel Önlemler (Ders notu). İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.
- Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's brain: Neuroplasticity and meditation [in the spotlight]. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1), 176-174.
- Davis, G.A. (2006). *Gifted Children, Gifted Education*. Great Potential Press. Scottsdale. USA.
- De Bono, E. (2007). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. Ankara Remzi Kitabevi.
- De Bono, E. (2012). *Six Thinking Hats. Book 1-2-3-4*. HawkerBrownlow Education. Cheltenham, Victoria.
- DeGroot, A. D. (1951). War and the intelligence of youth. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(4), 596.

- Delisle, J. R., & Lewis, B. A. (2003). *The Survival Guide For Teachers Of Gifted Kids*. USA: Barnes and Noble Publishing.
- Delong, M. D., Summers, R. B., & Thorp, J. H. (1993). Influence of food type on the growth of a riverine amphipod, *Gammarus fasciatus*. *Canadian Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, 50(9), 1891-1896.
- Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (1997). *Brain Gym: Aprendizaje De Todo El Cerebro*. Ediciones Robinbook.
- Dewey, J. (1910). *What is thought?*
- Dickens, W. T., & Flynn, J. R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: the IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108(2), 346.
- Douthitt, V. C. (1992). A comparison of adaptive behaviour in gifted and nongifted children. *Roeper Review*, 14 (3), 149-151.
- Douville, P. (2004). Use mental imagery across the curriculum. *Preventing School Failure*, 49, 36-39.
- D'souza, D. M. (1994). *An investigation study of the relationship between intellectual ability and psychosocial adjustment in early adolescence*. Unpublished dissertation, University of Texas, Austin
- Elder, L., & Paul, R. (1995). Critical Thinking: Content is thinking/thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34.
- Elder, L & Paul, R.(2003,2004). *A Miniature Guide for Students and Faculty to Analytic Thinking. -/The Thinker's Guide Series*. Foundation for Critical Thinking, USA.
- Erbaş, D. (2004). Var Olan Performans Düzeyinin Belirlenmesi ve Yazılması, (Ed.)Oğuz Gürsel, *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ergin, T. (2003) Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System - CAS): Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2004). Üstün zekâli ve üstün yetenekliler. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi-Seçilmiş Makaleler*. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Evans, I. E., Llewellyn, D. J., Matthews, F. E., Woods, R. T., Brayne, C., Clare, L., & CFAS-Wales Research Team. (2018). Social isolation, cognitive reserve, and cognition in healthy older people. *PLoS one*, 13(8), e0201008.

- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report).
- Fancher, R. E. (1985). *The intelligence men: Makers of the IQ controversy*.
- Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, 8(3), 231-247.
- Fisher, B. (1995). *Thinking and Learning Together: Curriculum and Community in a Primary Classroom*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.
- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63.
- Floyd, R. G., Clark, M. H., & Shadish, W. R. (2008). The exchangeability of IQs: Implications for professional psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39, 414-423.
- Fox, L. (2013). *5 Experts Answer: Can Your IQ Change?* 10.02.2022 tarihinde <https://www.livescience.com/36143-iq-change-time.html> adresinden erişilmiştir.
- Freeman, J. (2001), *Gifted Children Grown Up*. London: David Fulton Publications; Philadelphia: Taylor and Francis.
- Freud, S. (1959). *Group Psychology and The Analysis Of The Ego* (J. Strachey, Trans.). New York: Liveright.
- Furnham, A., & Bachtar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity, *Personality and Individual Differences*, 45, 613-617.
- Gagne, F. (1999). Is there any light at the end of the tunnel? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 191- 234.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Galton, F. (1869). The comparative worth of different races.
- Gardner, H. (1983). *The Theory of Multiple Intelligences*. London: Heinemann.
- Gartland, D. (2007). *The documentation disconnect for students with learning disabilities: Improving access to postsecondary disability servi-*

- ces. A report from the National Joint Committee on learning disabilities. 265-274.
- Gibb, B. E. (2002). Childhood maltreatment and negative cognitive styles: A quantitative and qualitative review. *Clinical Psychology Review, 22*, 223-246.
- Gogul, E. M., McCumsey, J., & Hewett, G. (1985). What parents are saying. *G/C/T, 8*(6), 7-9.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synecetics: The Development of Creative Capacity*. Harper.
- Gray, J. R., & Thompson, P. M. (2004). Neurobiology of intelligence: science and ethics. *Nature Reviews Neuroscience, 5*(6), 471-482.
- Gross, M. (2004). Radical Acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (Vols. I And II, Pp. 87-96). Iowa City, IA.
- Gross, M. U. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 91-99.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge.
- Grossberg, I. N. (1985). *Relationships between iq and emotional adjustment in gifted latency age children*. Unpublished dissertation. Wayne State University.
- Gudde, H. B., Griffiths, D., & Coventry, K. R. (2018). The (spatial) memory game: Testing the relationship between spatial language, object knowledge, and spatial cognition. *JoVE (Journal of Visualized Experiments), 132*, e56495.
- Gudde, H. B., Griffiths, D., & Coventry, K. R. (2018). The (spatial) memory game: Testing the relationship between spatial language, object knowledge, and spatial cognition. *JoVE (Journal of Visualized Experiments), 132*, e56495.
- Guilford, J.P.(1959). *Three Faces of Intellect*. *Amer, Psychologist, 14*, 469-479.
- Guilford, J. P. (1956). *The structure of intellect*. *Psychological bulletin, 53*(4), 267.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.



- Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologist*, 52(10), 1091.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (4th edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hannaford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning Is Not All in Your Head*. Great Ocean Publishers, Inc., 1823 N. Lincoln St., Arlington, VA 22207-3746 (paperback: ISBN-0-915556-27-8, \$15.95; hardback: ISBN-0-915556-26-X, \$24.95).
- Harkness, S., & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. *Parental belief systems: The Psychological Consequences for Children*, 2, 373-392.
- Harris, J. L., & De Qualls, C. (2000). The association of elaborative or maintenance rehearsal with age, reading comprehension, and verbal working memory performance. *Aphasiology*, 14(5-6), 515-526.
- Halsted, J. W. (1990). Guiding the gifted reader. (*ERIC Document Reproduction Service No. E481*).
- Hayirserver, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (2010). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Simon and Schuster.
- Herting, M. M., & Nagel, B. J. (2012). Aerobic fitness relates to learning on a virtual Morris Water Task and hippocampal volume in adolescents. *Behavioural Brain Research*, 233(2), 517-525.
- Hollingworth, H. L.(1943). *Leta Stetter Hollingworth, A biography*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1943.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., & Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12, F9-F15.
- Hopkins Medicine. *What is intelligence*. 20.12.2021 tarihinde <https://www.hopkinsmedicine.org/news/articles/qa--what-is-intelligence> adresinden erişilmiştir.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Horn, J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. In Wollman, B. B. (Ed.), *Handbook of Intelligence*. New York: Wiley.

- Howard, D. D. (1994). *A naturalistic study of the psychosocial development of highly gifted young girls*. Unpublished dissertation, University of Denver.
- Institute for Research and Policy on Acceleration (IRPA). (2009, November). Guidelines for developing an academic acceleration policy. Co-authored by IRPA, the National Association for Gifted Children, and the Council of State Directors of Programs for the Gifted. Iowa City, IA: Author. 25.12.2021 tarihinde [http://www.accelerationinstitute.org/Resources/Policy\\_Guidelines/](http://www.accelerationinstitute.org/Resources/Policy_Guidelines/) adresinden erişilmiştir.
- Isaacs EB, Gadian DG, Sabatini S, Chong WK, Quinn BT, et al. (2008). The effect of early human diet on caudate volumes and IQ. *Pediatr Res* 63(3): 308-314.
- İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-7.
- Jacobs, H. H. & Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 159-163.
- Jansen, A. G. Mous, S. E. White, T. Posthuma, D. & Polderman, T. J. (2015). What twin studies tell us about the heritability of brain development, morphology, and function: a review. *Neuropsychology Review*, 25(1), 27-46.
- Jensen, A. R. (1972). Genetics and Education.
- Jensen, A.,ü R.(1980) *Bias in Mental Testing Board Book*. New York: Free Press.
- Jensen, A. R. (1994). Spearman, Charles Edward. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of intelligence (Vol. 1, pp. 1007-1014)*. New York: Macmillan.
- Jensen, E. (2000). Brain-based learning: A reality check. *Educational leadership*, 57(7), 76-80.
- Jensen, A. (2002). Galton's legacy to research on intelligence. *Journal of Biosocial Science*, 34, 145-172.
- Jensen, A. R. (2011). The theory of intelligence and its measurement. *Intelligence*, 39(4), 171-177.
- Jones, S. C. (1973). Self-and interpersonal evaluations: esteem theories versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, 79(3), 185.

- Kail, R., & Pellegrino, J. W. (1985). *Human Intelligence: Perspectives and Prospects*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Kane, H., & Brand, C. (2003). The importance of Spearman's g. As a psychometric, social, and educational construct. *The Occidental Quarterly*, 3(1), 7-30.
- Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E. (1993). Copout or burnout? Counseling strategies to reduce stress in gifted students. *School Counselor*, 40(4), 247-252.
- Kaplan, S. (2004). Layering differentiated curriculum for the gifted and talented. In Karnes, F., Bean, S. (Eds.), *Methods and Materials for Teaching The Gifted*. (sf. 107-131.). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Kaplan, S.N. (1986). The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted in Systems and Models for Developing for The Gifted And Talented. Connecticut: Creative Learning Press, Inc.
- Kaplan, A. (2008). *Raven'in matrisler plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekâli olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan Sayı, A. (2021). Üstün Zekâli ve Yeteneklilerin Eğitimi. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Üstün Zekâli Çocuklar ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 54-68.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kargın, T. (2009), Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP, (Ed.) Gönül Akçamete, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde*, (sf.77-112), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karnes, F. A., & Oehler-Stinnet, J. J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 23(4), 406-414.
- Kaufman, A. S. (2013). Intelligent testing with Wechsler's fourth editions: Perspectives on the Weiss et al. studies and the eight commentaries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(2), 224-234.

- Kaufman, F. A., & Sexton, D. (1983). Some implications for home-school linkages. *Roepfer Review*, 6(1), 49-51.
- Kaya, F., Ogurlu, Ü., Taşdemir, B., & Toprak, Y. (2015). Social representations of giftedness in Turkey/Türkiye'de üstün zekâya ilişkin sosyal temsiller. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 742-765.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kerr, B. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity And Talent*. California: Sage Publications.
- Kim, K. H., Cramond, B. & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.). *Handbook of Creativity* (sf.395-412). Cambridge University Press.
- Kinsbourne, M. (1992). Development of attention and metacognition. *Handbook of neuropsychology*, 7, 261-261.
- Klein, B. S. (2006). *Raising Gifted Kids: Everything You Need to Know to Help Your Exceptional Child Thrive*. New York: Amacom.
- Kokot, S., (1999) *Help. Our Child is Gifted!*. Revised Edt. Radford House Publication. Republic of South Africa.
- Konyalıoğlu, A. P., & Varlı, M. F. (2009). *Üstün ve normal zekâlı çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir.
- Korkmaz, B.,(2000). *Pedriatrik Davranış Nörolojisi*, İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fak. Yayın No: 230.
- Koshy, V. (2002). *Teaching Gifted Children: A Guide for Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Kovas, Y., Haworth, C. M., Dale, P. S., Plomin, R., Weinberg, R. A., Thomson, J. M., & Fischer, K. W. (2007). The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. *Monographs of the Society for research in Child Development*, i-156.
- Köksal, A., & Davaslıgil, Ü.(2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kramer, H. J. (1988). *Anxiety, perfectionism and attributions for failure in gifted and non-gifted junior high school students*. Unpublished dissertation, Catholic University of America.
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzu, A. ve Kahraman, M. (2010). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde e-mentorluk*, International Educational Technology Conference, 26-28 April 2010, Türkiye: İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, s.677-682.
- Kuzu, A. Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentorlukta Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentorluk. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 12(4).
- Kweldju, S. (2015). Neurobiology Research Findings: How the Brain Works during Reading. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 50, 125-142.
- Lafee, S. (2013). Flipped learning. *Education Digest*, 79(3), 13-18.
- Lakes, K. D., & Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 283-302.
- Leana, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Lehrke, R. G. (1997). *Sex linkage of intelligence: The X-factor*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Levin, J. R. (1994). Memory strategies and classroom learning: A twenty-year report card. *The Elementary School Journal*, 94, 235-244.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Loeb, R. C. & Jay, G. (1987). Self concept in the gifted children: Differential impact in boys and girls, *Gifted Child Quarterly*, 31, 4-9.
- Lohman, D. F. (1989). Human Intelligence: An Introduction to Advances in Theory and Research. *Review of Educational Research*, 59(4), 333-373.

- Lovecky, D. V. (1997). Identity Development in Gifted Children. *Rooper Review*, 20(2), 90-94.
- Lubinski, D., Webb, R.M., Morelock, M.J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86, 718-729.
- Lucas A (2005) Long-term programming effects of early nutrition -- implications for the preterm infant. *J Perinatol* 25(suppl 2): S2-S6.
- Luders, E., Narr, K. L., Thompson, P. M., & Toga, A. W. (2009). Neuroanatomical correlates of intelligence. *Intelligence*, 37(2), 156-163.
- Lynn, R. (1994). Sex differences in intelligence and brain size: A paradox resolved. *Personality and Individual Differences*, 17(2), 257-271.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484.
- Mackintosh, N. (2011). *IQ and Human Intelligence*. Oxford University Press.
- Maker, C. J. (2006). 1.3 Creativity, intelligence, problem-solving and diversity1. *Diversity in Gifted Education: International Perspectives on Global Issues*, 28.
- Maker, J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (sf. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.
- Makharia, A., Nagarajan, A., Mishra, A., Peddisetty, S., Chahal, D., & Singh, Y. (2016). Effect of environmental factors on intelligence quotient of children. *Industrial Psychiatry Journal*, 25(2), 189.
- Mandolesi, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P., & Sorrentino, G. (2018). Effects of physical exercise on cognitive functioning and wellbeing: biological and psychological benefits. *Frontiers in Psychology*, 9, 509.
- Marsh, H. W. & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self concept: A cross cultural (26-country) test of negative effects of academically selective schools, *American Psychologist*, 58, 364-376.
- Martorell R (1998) The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures In: Neisser U (Ed.), *Nutrition and the worldwide rise in IQ scores*. *American Psychological Association*, xv, 415, Washington, DC, pp. 183-206.
- Maslow, A. H. (1963). The creative attitude. *The Structurist*, (3), 4.

- Matyas, N., Aschenberger, F. K., Wagner, G., Teufer, B., Auer, S., Gisinger, C., ... & Gartlehner, G. (2019). Continuing education for the prevention of mild cognitive impairment and Alzheimer's-type dementia: a systematic review and overview of systematic reviews. *BMJ open*, 9(7), e027719.
- McCoach, D. B & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students, *Roeper Review*, 25 (2), 61-65.
- McGrew, K. S., Flanagan, D. P., Keith, T. Z., & Vanderwood, M. (1997). Beyond g: The impact of Gf-Gc specific cognitive abilities research on the future use and interpretation of intelligence tests in the schools. *School Psychology Review*, 26(2), 189-210.
- McGuinness, C. (2000). *ACTS: a methodology for enhancing children's thinking skills*. In *ESRC TLRP First Programme Conference*, Leicester University, November (Vol. 3).
- McMorris T, Mielcarz G, Harris RC, Swain JP, Howard A (2007) Creatine supplementation and cognitive performance in elderly individuals. *Neuropsychol Dev Cogn B Aging Neuropsychol Cogn*14 (5): 517-528.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [The Policy of Special Education]* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2007), *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2013-2017) [Strategic Plan on Gifted Education 2013-2017]*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 18.11.2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Mehr SA, Schachner A, Katz RC, Spelke ES (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PLoS One* 8(12): e82007.
- Metin, E. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Özaşama Yayıncılık, Ankara.

- Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). Review of The Literature on Individual Education Plans. Christchurch: University of Canterbury, College of education.
- Morelock, M.J. (1992). Giftedness: The View From Within, *Understanding Our Gifted*, 4, 11-15.
- Moreno S, Bidelman GM (2014) Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training. *Hear Res* 308: 84-97.
- Mortensen, L. H., Sørensen, T. I., & Grønbaek, M. (2005). Intelligence in relation to later beverage preference and alcohol intake. *Addiction*, 100(10), 1445-1452.
- NAGC (2012) What is giftedness. 14.11.2020 tarihinde <http://www.nagc.org/WhatIsGiftedness.aspx> t adresinden erişilmiştir.
- NAGC (1990). Giftedness and the gifted: what's it all about. *Eric Digest*.
- Naglieri, J. A., & Bornstein, B. T. (2003). Intelligence and achievement: Just how correlated are they?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(3), 244-260.
- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). The relationship between creativity and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 36-39.
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. Unpublished dissertation, University of Northern Colorado.
- Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.), *Designing Services and Programs for High Ability Learners: A Guidebook for Gifted Education*(sf. 112-124). California: Corwin Press.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Ina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77.
- Oddy, W. H., Kendall, G. E., Blair, E., De Klerk, N. H., Stanley, F. J., Landau, L. I., ... & Zubrick, S. (2003). Breast feeding and cognitive development in childhood: a prospective birth cohort study. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 17(1), 81-90.



- OECD (2012). Education at a Glance. 04.11.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/education/highlights.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Gifted education programs and procedures. *Handbook of Psychology*, 487-510.
- OSYM (2020). YKS Değerlendirme Raporu. 18.12.2021 tarihinde <https://www.cnnturk.com/egitim/yks-degerlendirme-raporu-yayimlandi> adresinden erişilmiştir.
- Oosthoek, S.(2014). IQ is in the genes. 20.12.2021 tarihinde <https://www.sciencenewsforstudents.org/article/iq-genes> adresinden erişilmiştir.
- Özden, Y. (2003).*Öğrenme ve Öğretme*, (5.Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özyaprak, M., & Deringöl, Y. (2013). Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Çocukların Depresyon Puanlarının Karşılaştırılması. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 143-154.
- Papanastasiou, E, C. (1999). Intelligence Theories And Testing. In *Eric Research Education Center*.(sf. 1-28).
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). When less is more: Effects of grade skipping on adult STEM productivity among mathematically precocious adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 176.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 194-199.
- Parks, S.& Black, H. (1997). *Building Thinking Skills (1-5)*. The Critical Thinking Company, Midwest Publications, USA.
- Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 21-39.
- Paul, R., & Elder, L. (2007). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of developmental education*, 31(1), 36.
- Pellegrini, A. D., & Holmes, R. M. (2006). *The Role of Recess in Primary School*. Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. *Oxford, UK: Oxford*.

- Pepler, D. J., & Ross, H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 1202-1210.
- Pescitelli, D. (1996). An analysis of Carl Rogers' theory of personality.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- PISA (2018). PISA 2018 results. 18.19.2019 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> adresinden erişilmiştir.
- Plomin, R., & Spinath, F. M. (2004). Intelligence: genetics, genes, and genomics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 112.
- Pontifex, M. B., Saliba, B. J., Raine, L. B., Picchietti, D. L., & Hillman, C. H. (2013). Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Pediatrics*, 162(3), 543-551.st
- Porter, L. (2020). *Gifted Young Children: A Guide or Teachers and Parents*. Routledge.
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Psychology Today. *What is intelligence*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/hide-and-seek/201811/what-is-intelligence>
- Pyryt, M.C. & Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents, *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 299-305.
- Rae C, Digney AL, McEwan SR, & Bates T.C. (2003) Oral creatine monohydrate supplementation improves brain performance: a double-blind, placebo-controlled, cross-over trial. *Proc Biol Sci* 270(1529): 2147-2150.
- Ramphal, C.(1961).*An investigation into the performance of Indian children in intelligence and scholastic tests in relation to delayed entrance to school*. Project III of unpublished Ph. D. thesis: A study of three cur-

- rent problems of Indian education, Department of Educational Psychology, University of Natal, 1961. Ramphal is preparing a detailed report for publication in book form.
- Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Shakeshaft, C., Seghier, M. L., & Price, C. J. (2013). The influence of reading ability on subsequent changes in verbal IQ in the teenage years. *Developmental Cognitive Neuroscience, 6*, 30-39.
- Rathod, R., Kale, A., & Joshi, S. (2016). Novel insights into the effect of vitamin B12 and omega-3 fatty acids on brain function. *Journal of Biomedical Science, 23*(1), 1-7.
- Renzulli S.J.(1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. 14.12.2021 tarihinde [http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the\\_threering\\_conception\\_of\\_gifedness.pdf](http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the_threering_conception_of_gifedness.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 21*(2), 227-233.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan, 42*(7), 305-310.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. (1998). Self esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 393-398.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science, 7*(1), 91-102.
- Ritchie, S. J., & Tucker-Drob, E. M. (2018). How much does education improve intelligence? A meta-analysis. *Psychological Science, 29*(8), 1358-1369.
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the “F” in gifted: Academically gifted adolescents’ physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted, 17*, 241-259.

- Robinson, A., ve Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An Exceptionality Examines, [On-line serial] *Annual Review of Psychology*, 49, 211 - 230.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Rogers, M. T. (1986). *A comparative study of developmental traits of gifted and average children*. Unpublished dissertation, University of Denver.
- Rogers, K.B. (2002) *Re-Forming Gifted Education: How Parents and Teachers Can Match the Program to the Child*. Great Potential Press Inc. Scottsdale.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rothenberg, A. (1990). *Creativity and Madness: New Findings and Old Stereotypes*. Johns Hopkins University Press.
- Runco, M. A. (2004). Creativity: theories and themes: research, development and practise. *Annual Reviews of Psychology*, 55, 1-31.
- Ruzgis, P., & Grigorenko, E. L. (1994). Cultural meaning systems, intelligence and personality. *Personality and Intelligence*, 248-270.
- Sak, U.,(2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Eğitimi ve Tanınamaları*. Maya Akademi Yayınevi, Ankara.
- Sak, U. (2020). *Yaratıcılık Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Vizetek Yayınları.
- Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASİS Uygulayıcı Kitabı*.
- Santisteban, J. A., Brown, T. G., Ouimet, M. C., & Gruber, R. (2019). Cumulative mild partial sleep deprivation negatively impacts working memory capacity but not sustained attention, response inhibition, or decision making: a randomized controlled trial. *Sleep health*, 5(1), 101-108.
- Santrock, J. W. (2011). *Educational Psychology*. (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sawyer E, Roylance R, Petridis C, Brook MN, Nowinski S, et al. (2014) Genetic predisposition to in situ and invasive lobular carcinoma of the breast. *PLoS Genet* 10(3): e1004285.
- Sayler, M. (1994). *Raising Champions: A Parents' Guide for Nurturing Their Gifted Children*. Prufrock Press.
- Schellenberg EG (2005) Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology* 98(2): 457-468.
- Schneider, J., & McGrew, K. (2012). The Cattell-Horn-Carroll (CHC) model of intelligence v2. 2: a visual tour and summary. *Institute for Applied Psychometrics (IAP)*, 1, 03-13.
- Schoenthaler, S. J., Amos, S. P., Doraz, W. E., Kelly, M. A., & Wakefield Jr, J. (1991). Controlled trial of vitamin-mineral supplementation on intelligence and brain function. *Personality and Individual Differences*, 12(4), 343-350.
- Schuler, P. A. (2003). Gifted kids at risk: Who's listening? [Online]. 20.04.2020 tarihinde [http://www.sengifted.org/articles\\_social/Schuler\\_GiftedKidsAtRisk\\_W\\_hosListening.shtml](http://www.sengifted.org/articles_social/Schuler_GiftedKidsAtRisk_W_hosListening.shtml) adresinden erişilmiştir.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- N. L. Segal. (2000). *Entwined Lives: Twins And What They Tell Us About Human Behaviour*. Plume Publishers.
- Seligman, D. (2002). Good breeding. *National Review*, 54(1), 53-54.
- Semerçi, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127).
- Shechtman, Z. & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers, *Roeper Review*, 34, 63-72.
- Siegler, R. S. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental Psychology*, 28(2), 179.
- Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper Review*, 13(3), 122-123.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling Gifted & Talented*. USA: Colorado, Love publishing Company.

- Silverman, L. K. (1993). The Gifted Individual. In: L. K. Silverman (Ed) *Counseling The Gifted and Talented* (ss. 3-28). Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204-210.
- Simonton, D. K. (1990). Creativity in the later years: Optimistic prospects for achievement. *The Gerontologist*, 30(5), 626-631.
- Simonton, D. K. (2003). Francis Galton's Hereditary Genius: Its place in the history and psychology of Science. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Anatomy of Impact: What Makes The Great*.
- Snow, R. E. (1980). Intelligence for the year 2001. *Intelligence*, 4(3), 185-199.
- Som, İ., Türkan, A., & Altun, S. (2016). UbD modeline göre eğitim bilimlerine giriş dersinin tasarlanması: Öğretmen adaylarının başarı, tutum ve derse ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1341-1351.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1923). *The Nature of Intelligence and The Principles of Cognition*. Macmillan.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. London: Macmillan.
- Stanley, L. (1997). *Knowing Feminisms: on Academic Borders, Territories and Tribes*. Sage.
- Starko, A. J. (2018). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight* (6th ed.) Routledge
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Stein AD, Behrman JR, DiGirolamo A, Grajeda R, Martorell R, et al. (2005)ç Schooling, educational achievement, and cognitive functioning among young Guatemalan adults. *Food Nutr Bull* 26(2 Suppl 1): S46-S54.

- Stein Z, Susser M, Saenger G, et al (eds) (1975). *Famine and Human Development*. The Dutch Hunger Winter of 1944±45. Oxford University Press, Oxford New York
- Sternberg R.J. (1995). Styles of thinking and learning. *Language Testing*, 12(3):265-291.
- Sternberg, J. R., Jarvin, J. Grigorenko L., E. (2011). *Explorations in Giftedness*, Cambridge University Press New York.
- Sternberg, R. J. (1977). Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, 84(4), 353-378.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627.
- Sternberg, R. J. (1991). Theory-based testing of intellectual abilities: Rationale for the triarchic abilities test. In H. A. H. Rowe (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement* (pp. 183-202). Lawrence Erlbaum Associates, Inc; Australian Council for Educational Research.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316.
- Sternberg, R. J. ve Detterman, D. K.(1986). *What is Intelligence?* Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). Practical intelligence and its development. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application At Home, School, and in The Workplace* (sf. 215-243). Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (sf. 3-15). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1982). *Understanding Intelligence: What's in It for Educators?* National Commission on Excellence in Education (ED), Washington.
- Sternberg, R.J. & Williams, W.M. (2001). Teaching for creativity: Two dozen tips. In R.D. Small & A.P. Thomas (Eds.) *Plain Talk About Education* (sf.153-165). Covington, LA: Center for Development and Learning.
- Sternberg, R.J. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher*, 13, 5-15.

- Sternberg, R.J. (2003a). WICS: A model for leadership in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 2, 386-401.
- Stevens, A., P.(2016). What is IQ — and how much does it matter? 20.12.2021 tarihinde <https://www.sciencenewsforstudents.org/article/what-iq-and-how-much-does-it-matter> adresinden erişilmiştir.
- Stevenson, H. W., Lee, S. Y., Chen, C., Stigler, J. W., Hsu, C. C., Kitamura, S., & Hatano, G. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, i-119.
- Strang, R. M. (1960). *Helping your gifted child*. Dutton.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Suwabe, K., Byun, K., Hyodo, K., Reagh, Z. M., Roberts, J. M., Matsushita, A., ... & Soya, H. (2018). Rapid stimulation of human dentate gyrus function with acute mild exercise. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(41), 10487-10492.
- T. J. Bouchard, *et al.* (1990). Sources Of Human Psychological Differences: The Minnesota Study Of Twins Reared Apart. *Science*,sf: 223-228.
- Team Leverage Edu(2021). Alia Sabur: World's Youngest Professor. 25.02.2022 tarihinde <https://leverageedu.com/blog/alia-sabur/> adresinden erişilmiştir.
- Ten Brinke, L. F., Best, J. R., Chan, J. L., Ghag, C., Erickson, K. I., Handy, T. C., & Liu-Ambrose, T. (2020). The effects of computerized cognitive training with and without physical exercise on cognitive function in older adults: an 8-week randomized controlled trial. *The Journals of Gerontology: Series A*, 75(4), 755-763.
- Terman, L. M. (1916). The uses of intelligence tests. *The measurement of intelligence*, 3-21.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children (1)*. Stanford University Press.
- Terman, L.M. (1925-1929). *Genetic Studies of Genius Vols I-V*, Stanford: Stanford University Press.
- Thurstone, L. L. (1924/1973). *The Nature of Intelligence*. London: Routledge.
- Thurstone, L. L. (1938). The perceptual factor. *Psychometrika*, 3(1), 1-17.



- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomlinson, C.A.,(1995). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C.A. (2007) *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklaştırılmış Eğitim*. Çev. Diye Kültürlerarası İlet. Red House Kitapları. İstanbul.
- Trivedi, K., & Bhargava, R. (2010). Relation of creativity and educational achievement in adolescence. *Journal of Psychology, 1*(2), 85-89.
- Trotter, R. J. (1971). Self-image. *Science News, 130*-131.
- Turner, A. M., & Greenough, W. T. (1985). Differential rearing effects on rat visual cortex synapses: I. Synaptic and neuronal density and synapses per neuron. *Brain Research, 329*(1-2), 195-203.
- UNDP (2015). Sustainable Development Goals. 20.01.2022 tarihinde [https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-gals.html#:~:text=The%20Sustainable%20Development%20Goals%20\(SDGs,peace%20and%20prosperity%20by%202030](https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-gals.html#:~:text=The%20Sustainable%20Development%20Goals%20(SDGs,peace%20and%20prosperity%20by%202030) adresinden erişilmiştir.
- UNESCO (2014). Nurturing creative thinking. 20.05.2018 tarihinde [http://www.eklavya.org/edu-practices\\_25\\_eng.pdf](http://www.eklavya.org/edu-practices_25_eng.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Van Tassel-Baska, J. (1989). Appropriate Curriculum for Gifted Learners. *Educational leadership, 46*(6), 13-15.
- Van Tassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. (2. Edition). Massachusetts: Ally and Bacon.
- Van Tassel-Baska, J. (1998). A critique of the talent searches. *Journal of Secondary Gifted Education, 9*(3), 139-144.
- Van Tassel-Baska, J., (2005). *Acceleration: Strategies for Teaching Gifted Learners*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Vernon, A.(2006). *Thinking, Feeling, Behaving. An Emotional Curriculum for Children 1-6 Grades*. Revised Edition. Research Press.
- Vinkhuyzen, A. A., Van der Sluis, S., Posthuma, D., & Boomsma, D. I. (2009). The heritability of aptitude and exceptional talent across different domains in adolescents and young adults. *Behavior Genetics, 39*(4), 380-392.

- Vogel, S. A. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities, and academic achievement in students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 44-52.
- Voss, M. W., Heo, S., Prakash, R. S., Erickson, K. I., Alves, H., Chaddock, L., ... & Kramer, A. F. (2013). The influence of aerobic fitness on cerebral white matter integrity and cognitive function in older adults: Results of a one-year exercise intervention. *Human Brain Mapping*, 34(11), 2972-2985.
- Vural, R. A. Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Waldman, I. D., Sternberg, R. J., Grigorenko, E., & Abraham, C. (1997). *Unresolved questions and future directions in behavior-genetic studies of intelligence*.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York. Harcourt Brace.
- Ward, T. B. (2018). Creativity as a Continuum. *The Nature of Human Creativity*, 335.
- Watson, G., Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual*, New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Webb, J. T., & Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. *Testing Young Children*, 383-407.
- Webb, J., Gore, J., Amend, E., & Devries, A. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Weiler, E. (2009). *Critical Thinking Skills Set (1-17)*. Gander Publishing, USA.
- Weinberg, R. A. (1989). Intelligence and IQ: Landmark issues and great debates. *American Psychologist*, 44(2), 98.
- Weinberg, R. A., Scarr, S., & Waldman, I. D. (1992). The Minnesota Transracial Adoption Study: A follow-up of IQ test performance at adolescence. *Intelligence*, 16(1), 117-135.
- Weisse, D. E. (1990). Gifted adolescents and suicide. *School Counselor*, 37(5), 351-359.
- Welsch, P. K. (1980). *The nurturance of creative behavior in educational environments: A comprehensive curriculum approach*. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan, Michigan.

- Whitmore, J. R. (1985). *Developing Individualized Education Programs (IEPs) for the Gifted and Talented*. 1985 Digest, Revised.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. USA: ASCD.
- Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L. & Yearsley, T. (1999). Use of elaboration strategies by students in grades two, four, and six. *The Elementary School Journal*, 99, 221-231.
- Wikipedia. *Alia Sabur'un Hayati*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Alia\\_Sabur](https://en.wikipedia.org/wiki/Alia_Sabur)
- Wober, J. M. (1971). *Towards an understanding of the Kiganda concept of intelligence*. Social Psychology Section, Department of Sociology, Makerere University.
- Woodward, J. C., & Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25(100), 977-988.
- Woolfolk, A. E. (2013). *Educational Psychology*. (12th ed.). Boston: Pearson.
- Wright, L. (1990). The social and nonsocial behaviours of precocious preschoolers during free play. *Roeper Review*, 12(4), 268-274.
- Wyver, S. R., & Spence, S. H. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.
- Yolton, K., Dietrich, K., Auinger, P., Lanphear, B. P., & Hornung, R. (2005). Exposure to environmental tobacco smoke and cognitive abilities among US children and adolescents. *Environmental Health Perspectives*, 113(1), 98-103.
- Zajonc, R. B., & Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82(1), 74-88.
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597-605.
- Željeznov Seničar, M. (2016). The challenges of planning individualized programmes for gifted students. *Research in Pedagogy*, 6(2), 138-153.

# AKADEMİK ETİK VE LİYAKAT

A K A D E M İ D E N B İ R B A K I Ş

Merve OKAN  
İlknur ŞENTÜRK

Ankara  
2022

# AKADEMİK ETİK VE LİYAKAT

## AKADEMİDEN BİR BAKIŞ

Merve OKAN  
ORCID: 0000-0003-0655-1818

İlknur ŞENTÜRK  
ORCID: 0000-0002-2096-614X

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-826-3  
e-ISBN : 978-605-170-827-0  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5  
Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

#### AKADEMİK ETİK VE LİYAKAT

##### AKADEMİDEN BİR BAKIŞ

OKAN, Merve  
ŞENTÜRK, İlknur

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, viii + 304 sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-826-3  
e-ISBN : 978-605-170-827-0

#### Etik, Akademik Etik, Liyakat

Etik, Ahlak, Akademik Liyakat, Akademisyenin Etik Sorumluluklar, Akademik Alanlarda Etik İhlaller, Etik Dışı Davranışlar, Akademik Etiğin Unsurları, Etiğin Önemli Unsurları

---

Anı Yayıncılık  
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR-----vii

## BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş----- 1

## İKİNCİ BÖLÜM

Kavramsal/Kuramsal Çerçeve----- 5

Etik----- 5

    Etiğin Önemli Unsurları-----15

        Ahlak-----15

        Değerler-----16

Akademik Etik-----17

    Akademik Etik İlke ve Değerler-----21

    Akademik Etik İhlalleri-----24

        Eğitim ve Öğretimde Etik İhlalleri-----25

        Öğrenciye ve Meslektaşına Karşı Etik İhlalleri-----25

        Kuruma Karşı Etik İhlalleri-----28

        Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İhlalleri-----28

Liyakat Kavramı-----30

    Liyakat İlkesi-----31

Akademik Liyakat-----33

    Akademik Liyakat Sistemi İçin Temel Koşullar-----35

        Aday İlanları-----36

        Adaylar İçin Eşit Şartlar-----36

        Adayın Göreve Uygunluğu-----36

        Adaya Karşı Tarafsızlık-----37

        Adayı Değerlendirme-----37

        Değerlendirmenin İspatlanabilirliği-----38

Liyakat Dışı Uygulamalar-----38

    Kayırmacılık (Favorizm)-----39

        Nepotizm (Akraba Kayırmacılığı)-----40

Kronizm (Eş-Dost Kayırmacılığı) -----	41
Cinsiyet Kayırmacılığı -----	41
Tribalizm (Kabilecilik) -----	42
Partizancılık (Siyasal Kayırmacılık) -----	42
Patronaj -----	43
Klijantalizm -----	44
Hizmet Kayırmacılığı -----	44
Ayrımcılık -----	45
Rüşvet -----	46

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Akademik Etik ve Akademik Liyakat Kavramına Akademiden Bir Bakış (Bir saha araştırması) -----	49
Etik Kavramının Tanımı -----	49
Akademik Etiğin Unsurları -----	53
Akademisyenin Etik Sorumlulukları -----	59
Mesleğine Karşı Etik Sorumlulukları -----	59
Kimliğine Karşı Etik Sorumlulukları -----	71
Meslekteşa Karşı Etik Sorumluluklar -----	75
Topluma Karşı Etik Sorumluluklar -----	77
Kuruma Karşı Etik Sorumluluklar -----	80
İdari ve Teknik Personele Karşı Etik Sorumluluklar -----	81
Akademik Etik İhlalleri -----	82
Akademisyenin Etik İhlalleri -----	82
Bilirkişilik Etiği İhlalleri -----	99
İdare Erkinin Etik İhlalleri -----	102
Yayın Ticareti/Dergi Piyasası -----	104
Akademik Alanlarda Maruz Kalınan ya da Gözlemlenen Etik İhlalleri -----	107
Akademik Zorbalık -----	108
Akademik Hırsızlık -----	116
Bilimsel Üretim Elbirliğiyle Metalaştırılması -----	119
Bilirkişi Etiği İhlalleri -----	121

Etik Kurul İzni Almadan Araştırmaya Başlamak -----	123
Yazarlık Hakları İhlalleri -----	124
Kayırmacılık -----	126
Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde İhmalkarlık -----	127
Diğer Etik İhlalleri -----	128
Akademik Camianın Etik Dışı Davranışlar Karşısındaki Duruşları ----	129
Akademik Camia Etik İhlallerine Neden Sessiz Kalıyor? -----	130
Karşı Durma Davranışı -----	134
Duruşunu Koruyan Akademisyenler Ne Çeşit Bir Baskıyla Sinanıyor? -----	138
Akademik Alanlarda Etik İhlallerini Tetikleyen Faktörler -----	141
Bireysel Faktörler -----	142
Kültürel Faktörler -----	147
Kurumsal Faktörler -----	150
Sistemsel Faktörler -----	153
Ekonomik Faktörler -----	156
Zamansal Faktörler -----	156
Akademik Alanlarda Etik İhlallerine Karşı Alınması Gereken Önlemler -----	158
Bütüncül Bir Normallik Algısı Değişimi -----	159
Akademik Etik Kültürün Yerleştirilmesi -----	160
Denge Denetleme ve Etkin Ceza Mekanizmaları-----	172
Trendi Kıracak Sıçramalar -----	182
Akademik Faaliyetler İçin Uygun Koşulların Sağlanması -----	186
Akademisyenlerin Öğrencilerle İlişisini Düzenleyecek Bir Sistem	187
Akademik Liyakat -----	188
Akademik Liyakatin Tanımı ve Önemi -----	189
Akademik Alanlarda Mevcut Liyakat Sisteminin Niteliği -----	191
Akademik Liyakat Sisteminde Bozulmaların Sebepleri -----	194
Otorite Figürlerinin Gayri Meşru Özgürlükleri -----	195
Esasa ve Usule Uygun Olmayan Liyakat Kriterleri ve Değerlendirmeleri -----	205
Akademik Kadro Oluşturmak İçin Açılan Üniversiteler -----	210



Üniversitelerin Orantısız Niceliksel Artışına Orantılı Niteliksiz Kadroların Oluşması -----	211
Sosyokültürel Kodların Liyakat Olgusu Üzerindeki Hakimiyeti-----	212
Yayın, Atıf ve Unvan Avcısı Akademik Anlayış -----	215
Piyasa Ruhunun Üniversitelere Sirayet Etmesi -----	216
Üniversite, Akademisyen ve Öğrenci Sayısının Fazlalığı -----	218
Nitelikli Bir Şekilde Uygulanmayan Akademik Liyakat Sisteminin Sonuçları -----	219
Kendini Besleyen ve Büyüten Liyakatsızlık Sarmalı -----	220
Menfaat Birliğinin Meşrulaşmasıyla Biat Kültürünün Yerleşmesi --	224
Yozlaşma -----	226
Motivasyonun Sekteye Uğraması -----	228
Üniversite ve Akademisyen Kimliğinin Zedelenmesi -----	229
Akademik Faaliyetlerde Kriz -----	231
Nitelikli İnsan Sermayesi Kaybı -----	232
Öğrenci/Meslektaş Yetiştirmede Zafiyet-----	234
Akademik Liyakat Sisteminin Nitelikli ve İstikrarlı Bir Şekilde İşlemesine İlişkin Öncelikli Faktörler-----	236
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>	
Sonuç, Tartışma ve Öneriler-----	265
<b>KAYNAKÇA</b> -----	<b>292</b>

## ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında kuşkusuz pek çok insanın emeği var. Bu eserin, “Akademik Etik ve Akademik Liyakat Hakkında Akademisyen Görüşleri” isimli tez çalışmamızdan kitaplaştırılması sebebiyle, çalışmamız süresince her daim pozitif enerjisiyle beni motive eden, destekleyen, inanan, katkılarını hiç esirgemeyen, öğrencisi olmanın gurur duyduğum, duruşuna, öğrencisine verdiği değere, eğitimi ve entelektüel kimliğine hayran olduğum en büyük şansım olan danışman hocam Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK’e, tez savunma jürisinde bulunan ve tez çalışmamıza ayırdıkları zaman, gösterdikleri özen, verdikleri emek ve değerli katkıları için Doç. Dr. Taner ATMACA ve Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU’ya yürekten teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde, görüşmeyi kabul ederek zaman ayıran, emek veren, açık yüreklilik ve samimiyetle soruları yanıtlarak önemli katkılar sunan tanımandan büyük kıvanç duyduğum duruşları, zarafetleriyle kendilerine hayran bırakan, üniversitelerde var olmaları en büyük motivasyonum olan fakat etik kurallar gereği isimlerini açıklayamayacağım değerli hocalarıma hepsine sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca tez çalışmamızı fikirleriyle besleyen, çalışmalarından yararlandığım, çalışmaya yön verme aşamasına ışık tutan ve kaynakçada belirttiğim tüm araştırmacılara, değerli hocalarımıza teşekkürü bir borç bilirim.

Beni her daim destekleyen gücümü onlardan aldığım canım ailem, çocukları için sonsuz fedakârlıklarda bulunan, kendilerini geliştirmeleri ve gerçekleştirmeleri için her türlü olanağı sunan, çocuklarını duruş sahibi, muhalif, hak aramaya gönüllü ve tüm ayrıksılıklara, fikirlere ve haklara saygılı yetiştirmeye gayret eden canım annem ve canım babam başta olmak üzere, benim en güzel dostlarım, hayatımdaki güçlü kadınlar, her daim birbirimize güç kuvvet olduğumuz canımın içi kız kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

Hiç şüphesiz desteklerini ve emeğini göz ardı edemeyeceğim, bana karşı her daim sabırlı olan, zekâsına, zarıflığına ve bilgeliğine hayran olduğum değerli hocam Ahmet Mete UYSAL'a, her daim sorularımı nezaketle yanıtlayan ve materyal desteklerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Önder TURAN'a yürekten teşekkür ederim. Çalışmam boyunca beni destekleyen hayatımdaki tüm güçlü kadınlara ve onlara ayırmam gereken zamandan feragat eden, desteklerini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Merve OKAN

Aralık, 2022

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

Eğitim ve bilim dünyaya açılan bir yaşam penceresidir. Dünya toplumlarını ayakta tutan, varoluşu açıklamak, var olmayı devam ettirebilmek adına ve kolektif bir refah için eğitim ve bilimin önemi yadsınmaz. Her iki alan da yaşamsal boyutta insanlık adına bu denli önemliyen ve üniversiteler işlevsel bir eğitim kanalı olmada ve üretken bir toplum yaratmada en etkili aracı kuruluşlarken, üniversiteleri eğitim ve bilim yuvasına dönüştürerek ideal bir üniversite, bilinçli ve üretken bir toplum yaratma görevi ise akademisyenlere düşmektedir. Dolayısıyla akademisyenlerin istihdamında liyakat sisteminin istikrarının korunması ve etik değerlerin içselleştirilmesi eğitimin ve bilimin güvencesidir.

Felsefi bir disiplin olan etik, en genel anlamıyla doğru ve yanlış davranışın teorisi olarak tanımlanmaktadır (Billington, 2011, s. 46). Uzun yıllardır araştırmalara konu olan etik, akademik alanlarda da tartışılmaktadır. Akademik etiğin, üniversite paydaşları arasında özenle uyulması gereken, toplumsal ve bilimsel sorumluluklara ilişkin temel değerler olduğu üzerinde duran Önen Büken (2021, s. 3) akademisyenlerin, toplumla etkileşim içinde olarak toplumu doğrudan etkilemesi bakımından etik ilke ve değerleri içselleştirmesi ve yaşatmasının önem arz ettiğine dikkat çekmektedir. Benzer bir şekilde, bilim insanlarının toplumla doğrudan ilişkisi olduğuna dikkat çeken Resnik (2004, s. 59) toplumun bilim insanlarına güvenmesi ve topluma yarar sağlama noktasında etik ilkelere uygun davranılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Akademik etik değerler ise bir problem veya ihtiyaç durumunun belirlenmesi sürecinden başlayarak, elde edilen bilgilerin paylaşılmasına kadar süren ve bu süre zarfında dikkat edilmesi gereken davranış örüntüleridir (Sevim, 2014, s. 945). Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri bildirisinde (2014, s. 3-4) akademik alanlarda uyulması gereken temel değer ve ilkeler; *akademik özgürlük, akademik özerklik, akademik*

*dürüstlük, akademik liyakat, başkalarına saygı, sorumluluk ve hesap verebilirlik, temel hak ve özgürlüklerin korunması ve güçlendirilmesi olarak tanımlanmıştır.*

Liyakat, kelime olarak yeterlilik ve layık olma anlamlarını karşılamaktadır. Liyakat sistemi, göreve alınacak kişilerin hiçbir ayırım yapılmadan ve iltimas edilmeksizin bilgi, beceri, deneyim ve mesleki alanda uzmanlıklarına bakılarak seçilmesi ya da yükselmesidir (Özkal Sayan, 2016, s. 675). Akademik liyakat sistemini ise, yükseköğretim kurumlarına, lisansüstü öğrenci alımlarında ve akademik personel atamaları ve yükselmelerinde önceden belirlenmiş, ilan edilmiş, açık ve adil kriterler ekseninde, bilgi, beceri, alan uzmanlığı gibi niteliklerin esas alınması olarak tanımlamak mümkündür.

Etik kavramının sınırları içerisinde olan liyakat ilkesi, kanun yoluyla güvence altına alınmış olsa da özellikle günümüzde, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşma avantajını sağlayan iletişim teknolojileri, basın ve medya, sosyal ağ platformları sayesinde, kamu kuruluşlarıyla ilgili giderek artan usulsüzlük haberleri, yetkili mercilerin hizmete alımda liyakat ilkesini göz ardı eden karar ve uygulamaları, profesyonel olmayan uygulamaların olduğunu çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu durum, liyakat ilkesinin istismar edildiğini göstermekle birlikte, etik ihlale de işaret etmektedir. Dolayısıyla etik kavramı, akademik etik ve akademik etik değerler, etkili bir değerlendirme yapabilmek için araştırmaya dâhil edilmiştir. Öte yandan akademik alanların liyakat ehli olmayan akademisyenlerce beslenmesi durumu, eğitim öğretim faaliyetleri, bilimsel faaliyetler, entelektüel faaliyetler gibi üniversitenin temel işlevlerinin yerine getirilmesi noktasında etik değerler ve ilkelere ne derece bağlı kalındığı ve uygulandığına dair farklı sorgulamaları da beraberinde getirmektedir. Akademik alanlarda etik ihlalleri olduğunun dünya genelinde bilindiğini belirterek bu ihlallerin azaltılmasına ilişkin evrensel etik ilkelerin olduğuna dikkat çeken Aydın, Alkın Şahin ve Demirkasımoğlu(2014) akademisyen görüşleri doğrultusunda üniversitelerde etik ihlallerinin neler olduğu ve etik ihlallerini bertaraf etmek için neler yapılması gerektiğini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, bilimsel faaliyetler, eğitim öğretim faaliyetleri, meslektaş, öğrenciye, üniversiteye ve topluma karşı olmak üzere farklı boyutlarda etik ihlallerinin yaşandığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Türkiye’de, kamu kurum ve kuruluşlarına personel alımıyla ilgili, toplumun geneli ve araştırmacılar tarafından kabul edilen ortak kanının birtakım aksaklıkların ve usulsüzlüklerin yaşandığı yönünde olması, araştırmacıları, bu konuyu bir sistem olarak ele almalarına dolayısıyla sistemin hangi kısmında usulsüzlüklerin yaşandığına dair sorular sormaya yönlendirmiş; bu usulsüzlüklerin neler olduğunu tespit etmeye, sebeplerini bulmaya ve çözüm önerilerine yönelik çalışmalar yapmaya sevk etmiştir. Yapılan araştırmalar (Örn. Aydoğan, 2012; Altun, Sayer ve Barutçu, 2013; Özkanan ve Erdem, 2014; Keskinlikç Kara, 2017; Yazıcı ve Can, 2020; Ören Büken, 2021; Yılmaz ve Çakıcı, 2021; Aytaç ve Fırat 2021) zemininde değerlendirildiğinde, yapılan usulsüzlüklerin cinsiyet, mezhep, unvan, ideolojik görüş ve inanç temelli ayrımcılıklar, rüşvet ve bilhassa da kayırmacılık sistemi üzerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin bir üniversitede idari personele göre kayırmacılığı araştıran Çelik ve Erdem (2012) terfi, işe alma, tüm karar alma ve uygulama süreçlerinde kayırmacılığın olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Aydoğan (2012) üniversitelerde rektörler tarafından, dekan, müdür, bölüm başkanı, öğretim kadrosu gibi tüm atama ve yükseltmelerde, materyal ve kaynakların temin edilmesinde, fakülte kurullarının oluşturulması, yeni bölüm ve birimlerin açılması gibi tüm süreçlerde kayırmacılığın olduğunu tespit etmiştir.

Favorizm olarak da adlandırılan kayırmacılık sistemi, kimi zaman eş-dost, akraba kayırmacılığı kimi zaman da siyasal eksenli kayırmacılık olarak karşımıza çıkmakta ve etik sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Etik bir uygulama olarak algılanan liyakat, karıştı olan kayırmacılığın da etik bakımından yerini belirlemektedir (Hatipoğlu, 2019, s. 277). Nitelikli bir yönetimin ve akademik kadronun oluşturulmasında, en önemli esas, liyakat ilkesiyken, atamalar ya da yükselmelerde, kayırmacılığın baskın bir olgu olarak, eğitim, tecrübe ve uzmanlık gibi kriterlere gereken önem verilmeksizin, bireysel ilişkiler ve menfaat ilişkilerinin göz önünde bulundurulması yükseköğretim kurumlarının önündeki en büyük sorunlardan biridir. Eğitim ve bilim yuvası olarak adlandırılan yükseköğretim kurumlarının, üniversitelerin temel dinamiği olan akademisyenlerin istihdamında, liyakat ilkesine bağlı kalmadan seçim yapması yönetsel ve yapısal birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu kitapta, alan yazın taramasıyla ulaşılan bilgiler doğrultusunda, toplumsal bir sorun olarak karşımıza çıkan etik ve liyakate, kavramsal bir çerçeve çizilerek, akademik alanlarda liyakat ve etik dışı uygulamaların neler olduğu, etik değerler farkındalığıyla liyakat ilkesinin

# İKİNCİ BÖLÜM

## 2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu kısımda kitabın ana bileşenleri olan etik ve liyakatle ilgili, alan yazın incelemesi sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, kavramsal bir çerçeve çizilmiş olup akademik etik ve akademik liyakat kavramlarının ihlaline sebep olan unsurların ve istikrarını sağlayan koşulların neler olduğuna ilişkin düşünceler sunulmuştur.

### 2.1. Etik

İnsanlar, ilkel komünal toplumlardan beri kolektif bir yaşamı kolaylaştırmak ve anlamlandırmak için birtakım kurallara ihtiyaç duymuştur. Bu kurallar, insanın hem kendi türü hem de doğa ve diğer tüm canlılarla arasında dengeyi sağlamada insana rehber olmuştur. Kolektif yaşamdan beri bu topluluklar sürekli olarak kendine has bir kültür, ortak yaşam ve davranış biçimleri, ortak değerler geliştirmiş olsa da insanlığın düşünsel tarihine bakıldığında bu durumun kavramsal ve kuramsal olarak ele alınması ve incelenmesi çok sonralara dayanmaktadır. İnsanların bu ortaklık bağı, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kavramların sorgulanmasıyla başlayarak etik ve ahlak kavramlarının temellerini atmıştır.

Dolayısıyla etik, ilkel insanın dünyayı anlama ihtiyacından doğar ve açıkça medeniyetin önemli bir kurucusudur. İnsanlığın dünyayı anlamlandırmak için bir yapıya ihtiyaç duymasından dolayı bilgiyi toplayarak düzenleyip sınıflandırır ve etik, bu uçsuz bucaksız, anlaşılması güç olan evrenin şifresinin çözülmesine yardımcı olması ve hatta bu şifre çözme savaşının bir parçası olması bakımından da önemlidir (Boone, 2019, s. 16). Aynı zamanda, etik, insan varlığının varoluşsal krizler yaşamasının önünde de bir barikat oluşturur. Kişi etik değerlerle şekillenip, sağlıklı bir şekilde hayata katılabilir hem kendi hem de diğerleri üzerinde düşünme kapasitesini geliştirebilirse, etik bir varoluşu da sürdürebilir (Erol Işık, 2003, s. 26).

Etik, köklü bir tarihe sahip olmakla birlikte günümüzde hala önemle üzerinde durulan kavramlardan biri olup pek çok filozof ve araştırmacı (Örn. Sokrates, Platon, Aristoteles, Kant, Mengüşoğlu, Kuçuradi, Pieper, Cevizci, Özlem) tarafından ele alınmış, incelenmiş ve hala da incelenmektedir. Günlük yaşantıda, insan eylemleri, davranışları, düşünce veya tutumlarının değerlendirildiği durumlarda dile yerleşik bir hal alarak bir ekol haline gelmiştir.

Etik, meslek etikleri ekseninde de tartışılmaktadır. Örneğın, Türk Dil Kurumu sözlüğünde (tdk.gov.tr) etikle ilgili olarak, *farklı meslek dallarında, kişilerin uyması veya imtina etmesi gereken davranışların bütünü* olduğu şeklindeki bir tanımlamaya yer verilmiştir. Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri bildirisine (2014, s. 2) göre ise, *etik, kişilerin, kurumların ve meslek sahiplerinin, davranışlarına kılavuzluk eden, değerler, ilkeler ve standartlar bütünüdür*. Esasında etik “meslek ilkeleri” ya da “davranış standartları” tanımlamalarından çok fazla, daha kapsamlı, zihinsel faaliyetleri içeren bir şeydir. Ne yapıldığı ya da ne yapılması gerektiğii başka bir ifadeyle olan ya da olması gerekeni tanımlamakla sınırlı değildir. Daha ziyade bunun üzerine düşünme-bilme, sorgulayabilme gibi süreçleri kapsar. Çotuksöken’e(2003, s. 14) göre, etik varlıksal, düşünsel ve dilsel kısaca bilgisel bir etkinlik olarak davranışın, eylemin varoluşunun bilinme koşullarının bilgisidir. Pieper (1999, s. 28) ise bu süreci, “etik iyi olanın ne olduğunu söylemekten ziyade, bir şeyin iyi olduğuna nasıl karar verildiğiiyle ilgilenir” şeklinde tanımlamaktadır.

Meslek etikleri esasında felsefi etikten ayrı bir saha olsa da temelde bağılılıkları vardır. Zira bir mesleğın, uygulamada meslek bilgisi dışında, etik ve değer bilgisine de sahip olmak gereklidir. Meslek etikleriyle ilgili tartışılmalı konular, felsefenin de incelediğii etik sorunlardan bağımsız değildir. Bilim camiasında da bir fenomen olan etik, araştırma yapma, bilim üretme ve yaymada, araştırmacılar tarafından bilinmesi ve içselleştirilmesi gereken “etik ilkeler” olarak mevcut durumunu korumaktadır. Araştırmacıların “etik ilkelere” uyma sorumluluğunu belirleyen veya denetleyen mekanizmalar olarak ise “etik kurulların” varlığının söz etmek mümkündür.

Uzun yıllardır araştırmalara konu olan etik, pek çok filozof ve araştırmacı tarafından farklı yorumlanmaktadır dolayısıyla etik kavramının özüne ilişkin fikir ayrılıkları olduğundan söz etmek mümkündür.



Bu fikir ayrılıkları etik kavramıyla yüzleşmeye ve etiğin ne olduğu, belirleyicilerinin neler olduğu, bir eylemi değerlendirmede, eylemin etik olup olmadığını ortaya koyan unsurların neler olduğu, nasıl bir yaşantının etik bir yaşantı olacağı ve bunun bilgisine nasıl ulaşılabileceği gibi pek çok sorunun yanıtını bulmaya yöneltmektedir. Etik, aslında çok kapsamlı ve fazlaca tartışılan, insanların günlük yaşam sorunlarını çözme motivasyonu ile farklı alanlarda karşımıza çıkan dolayısıyla farklı pek çok sınıflandırılması yapılan bir alandır. Nitekim kavramsal olarak da hala tartışılması itibarıyla etiğin ne olduğunu netleştirmek güçleşmektedir. Karmaşa yaratan fikirlerin odağında, özellikle etiğin evrensel nitelikte mi yoksa göreceli mi olduğu sorusu bulunmaktadır. Ayrıca etiğin ahlak, değer, norm gibi başkaca kavramların yerine kullanılması ve bu kavramlara yüklenen anlamlar, bu tartışmalı görüşlerin temelinde kavramların bilinmezliği ve *değerlerle ilgili bilgi eksikliği* bulunduğu dair ipuçları vermektedir. Etik nedir? Evrensel midir yoksa göreceli midir? Kurallar mı koyar yoksa insanların eylem olasılıklarını değerlendirme üzerine bakış açıları mı sunar? İnsandan bağımsız olarak mı vardır? Kaynağı nedir? Eylemin kendisiyle mi yoksa sonuçlarıyla mı ilgilidir? Ana hatları ile kitapta bu sorulara cevap aranmaktadır.

Etimolojik olarak incelendiğinde etik kavramı, Yunanca kökenli olup “karakter” ve “davranış” anlamlarını karşılayan “ethos” kelimesinden türetilmiş felsefenin ahlaki değerlerini araştıran bir disiplindir (Alev & Genç, 2015, s. 137). Bir başka tanımlama ise “ethos” kelimesinin “alışkanlık” ve “gelenek” sözcüklerine karşılık geldiğidir (Boone, 2019, s. 82).

Antik çağa kadar uzanan etik, dönemin filozoflarının yaşamın amacını sorgulaması ve mutluluk arayışında olmalarıyla şekillenmeye başlar. Yaptıkları çalışmalar günümüzde de önemini korumakta ve pek çok araştırmacı tarafından incelenmektedir. Etik tarihinde, *değer göreceliliğinin temsilcisi olarak kabul edilen sofistlerin* her şeyin ölçüsünün insan olduğunu dolayısıyla da hakikatin kişiden kişiye değişeceğini savunmasına karşılık, etik kuramının kurucusu olarak bilinen Yunan filozof Sokrates, *ahlaksal yaşamda tümel doğrular olduğunu, bunların diyalektik ve maiotik yollarla açığa çıkabileceğini* savunarak Platon’la birlikte etik evrenselciliğinin temsilcileri olurlar (Özlem, 2004, s. 20). Sokrates’in kaleme aldığı bilinen bir eser olmaması sebebiyle Sokrates’i ancak öğrencisi olan Platon tarafından yazılmış eserler üzerinden tanı-

mak mümkündür. Bu eserler, Sokrates'in fikirlerine dair geniş bir perspektif sunmaktadır. Sorgulayıcı tavrından taviz vermeyen Sokrates, bilginin değişmezliği ve kesinliğinin en radikal savunucularındandır. Sokrates'in etik görüşü, mutluluk üzerine inşa edilir çünkü *mutluluk, tüm insani istek ve arzuların nihai amacıdır ve insan hayatı ve varoluşunun en yüksek hedefidir* (Cevzici , 2002, s. 40). Ayrıca bu görüş, bilginin değişmezliği ve her insanın özünde iyi olduğu kaynaklarından beslenir. Ona göre ahlak yasaları evrenseldir yani insan eylemlerini değerlendirdiğimiz bu ahlaki yasalar kesindir ve insandan bağımsız bir şekilde vardır. Bu yüzden Sokrates sorular sorarak ahlaki yaşamı şekillendiren 'iyilerin' ne olduğunu ve bunların evrensel tanımlarını bulma çabasıdır.

Platon'un, Sokrates'in düşüncelerini kaleme aldığı eserlerinde iyi-kötü, doğru-yanlış, cesaret gibi değerlerin diyalektik söyleşiyle erdemli bir yaşama ulaşmak için bir insanın nasıl davranması gerektiği çözümlenmesiyle karşılaşılır. Sokrates 'en yüksek iyinin' erdem olduğu kanaatinde. Ayrıca mühim olan, insanın erdemli bir yaşam sürme bilincinde olması gerektiği ve bunu sağlayan değerlerin değişmezliğidir (Platon, 2020, s. 51-59). Dolayısıyla erdem bilgidir ve hiçbir insan isteyerek kötülük yapmaz, iyiliğe, erdeme ilişkin ne varsa doğuştan gelir fakat eğitimle kişinin ruhunda ortaya çıkartılması gerekir (Bezirci & Konuşkan Bayraktar, 2017, s. 56). Sokrates'e göre, eğer bir kişi yanlış bir şey yapıyorsa bunun nedeni, ahlaki zayıflık değil, entelektüel hatadır (MacIntyre, 2001, s. 29).

Platon'un, etikle ilgili tezinin temel dayanağı ise, hocası Sokrates'in görüşüyle tutarlı bir şekilde iyiliğin insanın özünde var olduğudur. Mutlu bir toplum yaratmak için ideal bir devlet ütopyasını işlediği 'Devlet' adlı eserinde, mutluluğun kaynağı erdemdir ve erdem, ancak bilgelik, cesaret, ölçülülük, doğruluk ve adalet değerleriyle var olur. Ona göre, iyilik eylemin kendisinden ya da sonucundan ziyade insanın zihnindedir fakat bilgiyle açığa çıkar bu ise ancak, kusursuz bir eğitim ve öğretimle olur (Platon, 2020, s. 120-133). Dolayısıyla kötülük, bilgi eksikliğinden ileri gelir.

M.Ö. 4. yy'da, etik anlayışına ilk defa kavramsal bir çizgi kazandırarak kuramsal felsefeden ayrı bir felsefe disiplini haline getiren ise Aristoteles'tir. (Akca, 2019, s. 18). Aristoteles aynı zamanda Platon'un da öğrencisidir. Aristoteles, ahlaki sorumluluk beklenen bir bireyin öncelikle özgür olması gerektiğini savunur (Bezirci & Konuşkan Bayrak-

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## **Akademik Etik ve Akademik Liyakat Kavramına Akademiden Bir Bakış (Bir Saha Araştırması)**

Akademik alanlarda etik ve liyakat olgularının varlığı, kapsamı, niteliği, ihlalleri ve ihlal nedenleri, bu ihlalleri bertaraf etmek için neler yapılması gerektiğini belirlemeyi amaçlayan saha araştırmasında 2 farklı üniversitede toplam 105 akademisyenin görüşü alınarak toplanan verilerin çözümlemesi doğrultusunda temalar ve kategorilerden oluşan tablolar ve doğrudan alıntılarla birlikte “etik kavramının tanımı”, “akademik etiğin unsurları”, “akademisyenin etik sorumlulukları”, “akademik etik ihlalleri”, “akademik alanlarda maruz kalınan ya da gözlemlenen etik ihlalleri”, “akademik camianın etik dışı davranışlar karşısındaki duruşları”, “akademik alanlarda etik ihlallerini tetikleyen faktörler”, “akademik alanlarda etik ihlallerine karşı alınması gereken önlemler”, “akademik liyakat”, “akademik liyakat sisteminde bozulmaların sebepleri”, “nitelikli bir şekilde uygulanmayan akademik liyakat sisteminin sonuçları” ve “akademik liyakat sisteminin nitelikli ve istikrarlı bir şekilde işlemesi için öncelikli faktörler” olmak üzere 12 başlık altında sunulmuştur.

### **3.1. Etik Kavramının Tanımı**

Katılımcılara “akademik etik” ve “akademik liyakate” ilişkin sorular sorulmadan önce etik kavramını nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Bu doğrultuda etiğin tanımına ilişkin “ahlak”, “ahlak felsefesi”, “mesleki/akademik ahlak”, “kurallar ve ilkeler”, “değerler manzumesi”, “yaşam biçimi/vicdan” olmak üzere farklı görüşler mevcuttur. Etiğin evrensel olduğu ya da toplumdaki topluma değiştiği noktada görüş ayrılıkları olmakla birlikte, etiğin yazılı kuralları olup olmadığı yönünde de farklı görüşler mevcuttur. Bu durum akademisyenlerin ifadelerine şu şekilde yansımaktadır;

Örneğin saha araştırtmasına katılan bir akademisyen etiği ahlak olarak tanımlamış ve şu şekilde ifade etmiştir; (Görüşmeciler G1,G2,G3....şeklinde kodlanarak görüşlerine yer verilmiştir.)

*“Ahlak. Bence daha fazla kelime kullanmak kafa karıştırıp anlamını yitirmesine sebep olur.” (G3)*

Etiği ahlak felsefesi olarak tanımlayan ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenleme amacıyla iyinin ve doğrunun mahiyeti, ne olduğu gibi hususları sorgulayan felsefi bir disiplin olduğu yönünde görüş bildiren akademisyenler kendilerini şu sözlerle ifade etmişlerdir;

*“Bir insanın davranışlarını, toplum veya insanlık gibi üyesi olduğu bileşenlerin iyiliği için nasıl düzenlemesi gerektiği üzerine sorular soran felsefe alanıdır.” (G44)*

*“İnsanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen, neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirlemeye yardımcı olan felsefi bir disiplindir. Bunun yanında etik yaşanabilir bir hayat için kanaatimce gerekli ve zorunludur.” (G50)*

*“Etik kavramını kısaca ahlak felsefesi diye tanımlıyoruz. Onu da iyinin doğası mahiyeti, iyinin ne olduğu, iyiye ilişkin ölçülerimizin, kriterlerimizin ne kadar rasyonel, temellendirilebilir olduğu bunun nesnel mi öznel mi olduğu gibi meta etik de dediğimiz bir takım sorunlar ama etik her şeyden önce şey toplumda kişiler, bireyler arasındaki davranışları düzenleyen normlar, bu ahlak oluyor tabi ki de bu normların ne kadar rasyonel olduğu ne kadar temellendirilebilir olduğunu ne kadar anlamlı olduğunu da etik inceliyor.” (G52)*

Mesleki/akademik ahlak olarak tanımlamalara ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

*“Kısaca meslek ahlakı olarak tanımlarım.” (G16)*

*“Toplumsal adalet normlarının spesifik bir alana/mesleğe/göreve/ilişkiye indirgenerek, davranış ve tercihlere yansımalarının bütünü benim için etik demektir.” (G17)*

*“Etik kavramını, akademik ahlak olarak tanımlarım. Bu da eşittir de insana, topluma, doğaya saygılı, yapılan çalışmalarda onlara*

*zarar vermeyecek bir yaklaşım benimsenmesi olarak ifade edebilirim.” (G78)*

G76 etiği insanların bir arada yaşamasını mümkün kılan kurallar ve/veya ilkeler bütünü olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu kuralların toplumsal genel kurallardan ayrılmayacağını belirtirken bireylerin özgürlük alanını da maksimize edecek şekilde ortaya koyulduğu yönünde görüş bildirmiştir. G48 bu kuralların yazılı ya da toplum tarafından kabul edilmiş sözlü kurallar da olabileceğini belirtirken bu yazılı ya da sözlü kurallara uymanın etik davranış olarak tanımlanabileceğini vurgulamıştır. G26 ise etiği yazılı kuralları olan bir alan olarak tanımlamıştır. G102 ise etiği ilkeler bütünü olarak tanımlarken etiğin evrenselliğini vurgulamıştır.

*Etik yazılı kuralları olan, ahlak ise toplumun genel geçeri için kabul edilmiş bir şey. (G26)*

*“Etik, toplumsal yani belirli bir alanda zaman içerisinde oluşmuş üzerinde konsensüs sağlanmış normlara ve kurallara uyma davranışı; bu kuralların illa ki yazılı olmasına gerek yok; toplum tarafından yazılı ve yazısız olarak üzerinde belli bir konsensüse varılmış kurallara uyma yönündeki davranışları etik olarak tanımlıyorum. Daha doğrusu etik bir olgu ve bu kurallara uyma da etik davranış olarak tanımlanabilir, bu şekilde ifade edebilirim.” (G48)*

*“İnsanların, toplumun bir arada yaşayabilmesi için ortaya koyulması gerektiği ve toplumun genel kurallarından ayrılmayacak fakat insanların, bireylerin kendi özgürlük alanlarını da maksimize edecek biçimde ortaya koyulan bir kurallar bütünü.” (G76)*

*“Etik aslında bence bir ilkeler bütünü, ahlaktan biraz daha farklı, ahlak topluma, kültüre, aileden aileye bile değişebilen bir olguyken etik bana biraz daha bilimsel bir yaklaşım gibi, evrensel bir bakış olduğunu biliyorum. Evrensel doğruyu ortak akıl yoluyla bulma yöntemi diyebilirim.” (G102)*

Değerler manzumesi kapsamında tanımlamalara ilişkin örnek ifadeler;

*“Etik, insanın kendisi dâhil tüm varlıklarla tek yönlü veya iki yönlü etkileşim içinde olduğunda bilinçli veya öğrenilmiş/edinilmiş (acquired) bir alışkanlıkla göz önünde bulundurduğu değerler manzumesidir (system).” (G19)*

*“Bana göre, karşılıklı saygı ve hoşgörüyü gerektiren, empati duygusunu geliştiren ve emeğe verilmesi gereken önemi ifade eder.” (G31)*

*“Hal ve durumlarda ahlaki değerlerle de karşılık bulan, fakat evrensel ilkeleri kapsayan ve hukuka en yakın değerler manzumesi olduğu kanaatindeyim.” (G47)*

G64, G80 ve G99 etiği insani değerleri referans alan bir yaşam şekli, bir duruş olarak tanımlarken vicdan ile ilişkilendirmişlerdir. Bu doğrultuda G80 evrensel temel değerleri vurgularken G99 etik olarak görülen ya da görülmeyen şeylerin kişiden kişiye dahi değişebileceğini belirtmiştir.

*“Etik bana göre düşüncede, bilimlerde, sanatta; bu üç ana entelektüel alanda, insanın kendi gövdesindeki güçleri özgürce ve haysiyetlice işe koşmasıyla ilgilidir büyük ölçüde. Kudretle haysiyeti, kuvveyle vicdanı bir arada işe koşmayan bir ahlakın yenilik üretmesi de evrensel bir yarar üretmesi de kendi dar dünyasının dışındaki aydınlık bir geleceği görmesi de tahayyül etmesi de kurması da imkân dahilinde değildir, diye düşünüyorum. (...) Etikte haysiyetin, insanlık onurunun, bu gibi başlangıçta soyut görünen kavramların yanı sıra duyarlılığın da payı birincildir; ahlak duyarsızlaştırıyorsa, ahlak değildir. Etikte bilgeliğin de bir payı olsa gerek; ancak bilgeliği eril anlamlarından da pozitivist muadillerinden de sıyrarak dile getirmek ne kadar güç, günümüzde. Yüksek ve gerçek bir tevazuun varlığını hissettiğimizde, bilgeliği de görebilir, bulgulayabiliriz, yeterince dikkatli bakarsak, diye düşünüyorum.” (G64)*

*“Sana nasıl davranılmasını istiyorsan sen de öyle davran. Dünyanın her yerinde, hatta dünya dışında da geçerli temel değerleri bilerek ve onlara saygılı davranarak yaşama biçimi.” (G80)*

*“Etik aslında, bir duruş bence, hani davranışlar bütünü, tutumlar bütünü şimdi herkes baktığında ahlaklıdır ama her ahlak ya da etik tanımı veya etik olarak görülen görülmeyen şeyler bırak*

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Akademik alanlarda etik, liyakat ve liyakat sisteminin varlığı, kapsamı ve niteliğini ortaya koyarak, mevcut aksaklıkları tespit edip bertaraf etmek için neler yapılması gerektiğine ilişkin öneriler getirmeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları, üniversitelerde etiğin çeşitli boyutlarda kritik derecede ihlal edildiğini, üniversiteleri kendi dizginleri altında tutmak isteyen otoritelerin istila edercesine liyakati olmayan nice insanı akademilerde çeşitli kadrolara yerleştirdiğini, bu sistemde duruşunu koruyan, korumaya çalışan akademisyenlerin kariyerlerinin sabote edilmeye çalışıldığını, akademik dürüstlüğün yerine akademik hırsızlığın, akademik liyakat yerine ölçütsüzlüğün, tevazuunun yerine akademik zorbalığın hâkim olduğunu, akademik liyakat sistemi yerine ise baskın bir şekilde kayırmacılık sisteminin işlediği noktasında önemli ipuçları vermektedir.

Akademik etik, akademik ilişkiler ve akademik faaliyetler noktasında referans alınması gereken etik değer ve ilkeleri kapsamaktadır. Akademik ilişkiler tüm paydaşlar arasındaki etkileşim, akademik faaliyetler ise bilimsel faaliyetler ve eğitim öğretim faaliyetlerini içermektedir. Ayrıca akademik etiğin en üst taraftan savunularak örnek olunması, uyulup uyulmadığının denetlenmesi ve ihlal durumlarında gerekli yaptırımların uygulanması noktasında karar alıcı ve uygulayıcıların da akademik etikten sorumlu oldukları üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla akademik alanlarda faaliyet gösteren, kararları alan ve uygulayan herkesin farklı boyutlarda akademik etikten sorumlu olduğuna dikkat çekilmiştir. Örnek Büken (2006) akademik etiğin araştırma ile sınırlı olmadığını, bilginin üretilmesi, teknolojiye dönüşmesi, yayılması ve öğretilmesiyle bir bütün olduğu üzerinde durmuş ve akademik etiğin paydaşlarının akademisyenler, yönetim, teknik personel, öğrenci olduğuna dikkat çekerek bundan yarar sağlayan kurum ya da kişilerin de etikten sorumlu olduğunu belirtmiştir.

Akademisyenin etik sorumlulukları mesleğine, kimliğine, topluma, meslektaşına, kuruma, idari ve teknik personel karşı olmak üzere farklı temalarda ele alınmıştır. Akademisyenin mesleğine ilişkin etik sorumlulukları, insan yetiştirmek, anlamlı ve güvenilir bilimsel üretim yapmak, eğitim öğretim faaliyetlerine ve öğrenciye temel değer ve ilkeler çerçevesinde gereken önemi ve emeği vermektir. Katılımcılar, insan yetiştirmenin önemli bir etik sorumluluk olduğunu, iyi mesleki eğitim almış, mesleklerine ilişkin etik değer ve ilkeleri benimsemiş, bir duruş, bir perspektif sahibi öğrenci yetiştirilmesi ve etik farkındalığa sahip olarak değerleri yaşatma noktasında öğrencilere örnek olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Sağlık, eğitim, ekonomi, politika, inşaat, teknoloji gibi çeşitli alanların üniversitelerce beslendiği düşünüldüğünde, mezun olacak öğrencilerin iyi mesleki eğitim almamış olması son derece tehlikeliyken, iyi eğitim almış olması da yeterli değildir. Zira mesleğini insani değerler ve etik ilkeler çerçevesinde icra etmeyen insanların ne derece zafiyete sebep olacağı aşikârdır. Dolayısıyla bir üniversite öğrencisinin iyi mesleki eğitim almış olması, mesleğinin etik değerler ve ilkeleriyle donanımlı olması akademisyenin en öncelikli etik sorumluluklarından biridir. Öyleyse akademisyenin mesleğine duyduğu saygı gereği bu sorumluluklarını yerine getirmesi, topluma karşı olan etik sorumluluğunun da bir parçasıdır. Öte yandan katılımcılar, çoğu akademisyenin bu sorumluluğunun farkında olmadığını, kişisel çıkarların ön planda tutulduğunu ve eğitim öğretim faaliyetlerinde ciddi ihmalkârlıklar olduğunu belirtmişlerdir. Dersler çok fazla önemsenmeyerek, kolaycılığa kaçılmakta ve akademik olarak öğrenciye hakkı olan verilmemektedir. Oral, Avcı ve Tösten(2017) yaptıkları çalışmada eğitim öğretim faaliyetlerinde en sık karşılaşılan etik ihlalinin dersleri ihmal etmek olduğu ve öğrenciye yeterince değer verilmediği, taraflı davranıldığı ve öğrencilerin kişisel işlerde çalıştırıldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu noktada 2017 yılında yapılan bir çalışmayla sonuçların benzerlik göstermesi farklı uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Başarının nicel ölçütlerle ilişkilendirilmesi, unvan ve makamı prestij olarak gören bir zihniyeten meydan bulan unvan, atıf ve yayın avcısı bir akademik anlayışın hakimiyetini görünür ve güçlü kılmaktadır. Dolayısıyla sistemin buna götürülen yolda yayın yapmayı önceleme, eğitim öğretim faaliyetlerinin ihmal edilmesini de beraberinde getirmektedir. Fakat bu sadece sistemden kaynaklanan bir sorun olarak görülmemiştir, aynı zamanda kişinin karakter özellikleri ve yükselme hırısı gibi bireysel faktörlerin de bunu tetiklediği üzerinde durulmuştur. Zira kendini gerçekleştirmiş insanların bu yönde bir eğilimi olmayacağı da açıktır. Şüphe götürmez bir gerçektir



ki, bilimsel bir üretim yapmak oldukça önemlidir fakat gerçek hayata bir katkısı olmadığı sürece anlamlı bir üretim olamayacaktır. Tunç (2007) yaptığı çalışmada, akademisyenlerin toplumsal yararı göz ardı etmesi, çalışmaların niteliğinin düşmesi ve üniversitede eleştirel düşüncenin gelişmemesinde unvan, atama ve yükseltme sürecinin etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Mevcut kriterlerin nitelikten ziyade niceliği ön plana çıkardığı, unvanın güce ulaşma aracı olarak görüldüğü ve bir an önce “güce” ulaşmak istenildiği fakat aynı zamanda da yükselmeye orantılı bilgi ve becerinin gelişmediği ve çalışmaların niteliğinin yükselmediği sonucuna ulaşmıştır. Rawat ve Meena (2014) “yayın yap ya da yok” baskısının kritik derecede olduğuna işaret ederek sistemin atama ve yükseltme süreçlerinde nicel kriterleri önçeleme, akademisyenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini ihmal etmesine ve bilimsel yayın etiği ihlallerine yönelmesine sebep olduğunu ve bunun sonucunda ortaya çıkan çalışmaların ise araştırma israfı, niteliksiz ve anlamsız bir üretim olduğunu belirtmektedir. Öte yandan sistemin bu halinden faydalanmak isteyenlerin dergicilik faaliyetlerine yöneldiği ve böylece dergilerin piyasa haline gelerek sayılarının hızla artmasına karşın bilimsel anlamda bir ilerleme kaydedilmediğini vurgulamaktadır.

Dikkat çeken bir başka nokta ise, maddi menfaatler uğruna dersi üzerine almak için çok fazla kavgaların olduğudur. Fakat ders ücreti için kavga eden bir zihniyetin akademik bir gayeyle, iyi öğrenci yetiştirmek için bir gayreti olacağı şeklen oldukça şüphelidir. Tüm bunlar öğrenci hakkı sorunu doğurması sebebiyle aynı zamanda öğrenciye karşı yapılan bir etik ihaldir. Bunun yanı sıra katılımcılar, bazı akademisyenlerin öğrencilerinin çalışmalarını kendilerine mal ettiklerini ve güç farkından dolayı öğrencilerin bir şey diyemediği gibi, haberleri olmaksızın öğrencilerin ödevlerinin birleştirilerek makaleleştirildiği ya da kitap olarak derlendiği ve fakat akademisyenlerin kendi isimleriyle yayınladığı, dolayısıyla akademik olarak istismarın da söz konusu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere karşı ayrımcı ve kayırmacı tutumların olduğu, öğrenciye mobbing uygulandığı ve yetkisini öğrenci üzerinde bir tehdit aracı olarak kullandığı için öğrencinin itiraz edemediği, öğrenci notlarına iyi ya da kötü müdahale edildiği, bazı hocaların sınav ya da ödevleri okumadan puanlandığı, öğrenciye neyi yanlış neyi doğru yaptığı noktada geri dönüt verilmediği, öğrencilerle ilişkilerin medeni ve profesyonel bir şekilde yürütülmediği sıklıkla karşılaşılan etik ihlalleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin kendi hakkını arama özgürlüğünü elinden

## KAYNAKÇA

- Abramo, G., D'Angelo, C. A. & Rosati, F. (2014). Relatives in the same university faculty: nepotism or merit? *Scientometrics*, 101(1), 737-749. Doi:10.1007/s11192-014-1273-z
- Ahmed, A., Khuwaja, F. M. ve Othman, I. B. L. (2017). Meritocracy and innovation: A synergy for organizations in Pakistan. *Asian Journal of Multi-disciplinary Studies*, 5(1), 3-9.
- Altun, M., Sayer, A., ve Barutçu, A. (2013). Kamu görevlileri etik kurulu kararları ışığında kamuda görülen etik dışı davranışlar ve yolsuzluklar. *Sayıştay Dergisi*, (91), 33-55.
- Akca, H. (2019). *Kamu yönetimi eğitimi ve öğretimi içerisinde etik eğitiminin yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aktan, C. C. (2003). *Özlenen Üniversite/Yaşanan Üniversite*. Ankara: Yeni Türkiye.
- Aktan, C. C. (2021). Akademik meritokrasi'den akademik medokrası'ye (Kaybolan akademik liyakat, değersizleşen akademik unvanlar, yok olan akademik itibar). [https://www.researchgate.net/publication/348659639\\_AKADEMİK\\_MERITOKRASI'DEN\\_AKADEMİK\\_MEDOKRASI'YE\\_Kaybolan\\_Akademik\\_Liyakat\\_Degersizlesen\\_Akademik\\_Unvanlar\\_Yok\\_Olan\\_Akademik\\_Itibar](https://www.researchgate.net/publication/348659639_AKADEMİK_MERITOKRASI'DEN_AKADEMİK_MEDOKRASI'YE_Kaybolan_Akademik_Liyakat_Degersizlesen_Akademik_Unvanlar_Yok_Olan_Akademik_Itibar) adresinden alındı.
- Aktan, C. C., Öztürk, N. K. ve Acar, O. K. (Ed.), (2021). *Kamu Yönetiminde Liyakat*. İzmir: SOBİAD Hukuk ve İktisat Araştırmaları.
- Akyüz, A. M. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik mobbing uygulamalarının tespiti, olumsuz etkilerinin incelenmesi ve engellenmesine yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 8(1), 1-42.
- Alev, B., ve Genç, F. N. (2015). Türkiye'de üniversite etik kurulları üzerine bir inceleme. *Akdeniz İ.İ.B.F Dergisi*, 15(31), 135-182.
- Araslı, H., ve Tümer, M. (2008). Nepotism, favoritism and cronyism: A study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of North Cyprus. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1237-1250.
- Aristoteles. (1999). *Eudemos'a Etik*. (S. Babür, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
- Ay, F. (2017). Öğretim üyesinin etik sorumluluğu. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 267-271. DOI: 10.17681/hsp.281915

- Aydemir, E. (2019). Akademik personel performans değerlendirmesinde bir karar destek sistemi önerisi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 12(2), 131-140. DOI: 10.17671/gazibtd.484509.
- Aydın, İ. (2019). *Akademik Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ., Alkın Şahin, S., & Demirkasimoğlu, N. (2014). Üniversitelerde karşılaşılan etik dışı davranışlara ilişkin akademisyen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*(43).
- Aydoğan, İ. (2012). The existence of favoritism in organizations. *African Journal of Business Management*, 6(12), 4577-4586. Doi:10.5897/AJBM11.2692
- Aytaç, Ö. ve Fırat, M. (2021). Rüşvet: Sosyo-kültürel bir perspektif. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11 (3), 1548-1565. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.944320>.
- Balcı, A. ve Tuncel, G. (2017). Öğretmen adaylarının önyargı ve ayrımcılığa ilişkin deneyimlerinin fenomenolojik analizi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 95-115.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Başkaya, F. (2002). "Reel üniversite"nin sefaleti. *Özgür Üniversite Forumu* (17), 5-17.
- Başkaya, F. (2007). *Paradigmanın İflası: Resmi İdeolojinin Eleştirisine Giriş* (12. basım). Ankara: Özgür Üniversite.
- Berg, B. L., ve Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (A. Arı, Çev. Ed.) Konya: Eğitim.
- Bezirci, M., ve Konuşkan Bayraktar, M. (2017). *Etik İlkeler ve Etik Eğitimi Dört Kutsal Kitap Çerçevesinde*. Konya: Çizgi.
- Biber, M. (2016). *Kamunun Etik Çıkmazı: "Kayırmacılık"*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Bilim Akademisi, <https://bilimakademisi.org/> adresinden alındı.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi Yaşamak*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Boone, B. (2019). *Etik 101: Altruizm ve Faydacılıktan Biyoetik ve Politik Etiğe, Etik Hakkında Bilmeniz Gereken Herşey*. (S. Aktuyun, Çev.) İstanbul: Say.
- Bruhn, J. G. (2008). Value dissonance and ethics failure in academia: A causal connection? *Journal of Academic Ethics*, 17-32.

- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Paradigma.
- Chadka, M. & Jain, A. K. (2020) Ethical issues while reporting in scientific journals. *Indian Spine Journal*, 3(1), 1-3. Doi: 10.4103/isj.isj\_2\_20
- Clarke, C. (2009). An introduction to interpretative phenomenological analysis: A useful approach for occupational therapy research. *British Journal of Occupational Therapy*, 72(1), 37-39.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal.
- Çakır, M. (2014). Bürokrasi ve suç olgusu. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 18-24.
- Çelik, H., Başer Baykal, N., ve Kılıç Memur, H. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çelik, K. ve Erdem, A. R. (2012). Üniversite'de çalışan idari personele göre "kayırmacılık". *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* (11), 23-30.
- Çotuksöken, B. (2003). Felsefe açısından etik: tanımlar-sınırlar. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 48(423), 12-16.
- Çögenli, M. Z., ve Asunakutlu, T. (2016). Akademide mobbing: Adım üniversiteleri örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 17-32.
- Demir, E., Göloğlu Demir, C., ve Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 12-23. doi:10.5961/jhes.2017.179
- Demir, M. (2011). İş yaşamında ayrımcılık: Turizm sektörü örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 760-784.
- Demir, M. ve Demir, Ş. Ş. (2012). Yükseköğretim kurumlarında örgütsel sessizlik: Turizm lisans eğitimi kurumları örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 184-199.
- Demir, S. B. (2018). Predatory journals: Who publishes in them and why? *Journal of Informetrics*, 12(4), 1296-1311. doi:10.1016/j.joi.2018.10.008

- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi.* (Doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin kayırmacılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 367-381.
- Devlet Memurları Kanunu. (1965).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> adresinden alındı
- Diler, K. İ. (2018). *Kamu personel hukukunda liyakat ilkesi.* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, A. (2019). *Türk eğitim sisteminde yönetici atama yönetmeliği ve liyakat sistemine eğitim yöneticilerinin bakış açıları: Bir durum çalışması.* (Yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Eminoğlu, Ö. (2019). *Türkiye'de kamu hizmetine girme hakkı ve liyakat ilkesi açısından sözlü sınavlar: Bir kamu kurumu örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Erol Işık, N. (2003). Bilim, etik ve eğitim ilişkisi üzerine. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 48(423), 25-26.
- Ersoy, M., ve Keskinok, H. Ç. (2011). *YÖK'ün üniversitelere ilişkin gelişme politikalarının tarihsel değerlendirilmesi.* 5. Üniversite Kurultayı. Ankara: ODTÜ.
- Fındıkçı, L. (2013). *Yerel yönetimler etik ve patronaj.* Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 2(4), 62-87.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research.* London: Sage.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algı düzeyleri (Muğla ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Gençoğlu, M. (2015). *Öğretim elemanlarının akademik etik kapsamındaki davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri.*(Yüksek lisans tezi), Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Gilani, D. (2020). Creating connections: the role of universities in enhancing graduates' social capital and challenging nepotism. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(1), 14-18.  
<https://doi.org/10.1080/13603108.2019.1678528>
- Gökberk, M. (tarih yok). *Felsefe Tarihi.* İstanbul: Remzi.

- Gönülaçar, Ş. (2014). İnsan Kaynakları Yönetiminde Kayırmacılık Kuşatması ve Liyakatsızlık Çıkmazı. [www.academia.edu/documents/35880199](http://www.academia.edu/documents/35880199) adresinden alındı
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 363-381.
- Günay, D. (2004). Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. *International Congress on Higher Education*, İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Günay, D., ve Günay, A. (2017). Türkiye'de yükseköğretim tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 156-178.
- Günbayı, İ., Kasalak, G., ve Özçetin, S. (2013). Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışlar: Bir durum çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 100-104.
- Hatipoğlu, O. G. (2019). Kamu yönetiminde liyakat dışı uygulamalar: Kamu etiği kuramlarına göre bir değerlendirme. *Akademik Hassasiyetler*, 6(12), 269-290.
- Hobbes, T. (2007). *Leviathan*. (S. Lim, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- İnci, O. (2015). Bilimsel yayın etiği. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 282-295.
- İzci, F., ve Yıldız, M. Ş. (2017). Türkiye'de kamu personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine geçiş: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 397-412.
- James, P. (2006). *Globalism, Nationalism, Tribalism: Bringing Theory Back in*. London: SAGE.
- Kant, I. (1999). *Pratik Aklın Eleştirisi*. (İ. Kuçuradi, Ü. Gökberk , ve F. Akatlı, Çev.) Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (2018). *Eğitim Üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.) Ankara: Say.
- Kaplan, Ç. (2009). Kamu yönetiminde etik ve kamu çalışanlarının etik kavramını algılayışları. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 343-355.
- Kartal , M., ve Yıldırım, Y. T. (2019). İş hayatında uygulanan kronizm davranışlarının algılanan kurumsal itibar üzerindeki etkisi. *II. International Conference on Empirical Economics and Social Science (ICEESS' 19)*, (s. 1131-1142).
- Kayıhan, B. (2020). Emek, çalışma koşulları ve iletişim pratikleri açısından Türkiye'deki araştırma görevlileri üzerine bir değerlendirme. *Mülkiye Dergisi*, 44(3), 431-456.

- Keklik Okul, F. (2021). Liyakat mı? Adamım mı?: Örgütsel Kayırmacılık. F. Üstün ve A. İ. Koca Ballı (Ed.), *Örgütsel Davranış Şimdi Bu Konular Konuşuluyor* içinde (s. 195-212). Ankara: Detay.
- Kendir, H. (2020). Türkiye'de üniversitelerin dönüşümü: Küreseli yakalamak ya da ulusal ve yerelle bütünleşerek taşralaşmak. *Toplum ve Hekim*, 35(5), 389-400.
- Kepir Savoly, D. D., Ulaş, Ö., ve Demirtaş Zorbas, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin çiftler arası şiddeti kabul düzeylerini etkileyen etmenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 42(5), 173-183.
- Kerr, C. (1989). The academic ethic and university teachers: a "disintegrating profession"? *Minerva*, 27(2/3), 139-156.
- Kerr, C. (1994). Knowledge ethics and the new academic culture. *Taylor & Francis*, (26)1, 8-15.
- Keskinkılıç Kara, S. B., (2017). Üniversitelerde unvan ayrımcılığı, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 85-101.
- Kızılkın, Ö. (2019). *İnsan kaynakları yönetiminde kamu çalışanlarının siyasi kayırmacılık ve liyakatsizlik algısı: Konunun Siirt özelinde analizi*. (Yüksek lisans tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kuçuradi, İ. (2004). Felsefe ve etik. *Yunus Aran Birlikteği Konferansı*. İstanbul.  
[http://www.aysuerden.org/yunusaran/pdf/Etik\\_iona.pdf](http://www.aysuerden.org/yunusaran/pdf/Etik_iona.pdf) adresinden alındı
- Kuçuradi, İ. (2015). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kurnaz, Z. (2016). *Türkiye'de siyasi korku ve akademik hayatın inşası*. (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kültigin, A. (2019). Kronizm, örgütsel sapma davranışını tetikler mi? Bir yerel yönetim çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1331-1345.
- Lewis, L. S. ve Doyno, V. (1983). The definition of academic merit. *Higher Education*, 12(6), 707-719.
- Looi L. M, Wong L. X ve Koh C. C. (2015) Scientific misconduct encountered by APAME journals: an online survey. *Malays J Pathol*, 37(3), 213-218.
- MacIntyre, A. (2001). *Ethik'in Kısa Tarihi Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla*. (H. Hünler, Çev.) İstanbul: Paradigma.
- Maya, İ. (2013). Akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara ilişkin algıları (ÇOMÜ eğitim fakültesi örneği). *Turkish Studies* -

- Memduhoğlu, H. B. (2007). Bilimsel araştırma ve yayın etiği. *Milli Eğitim*, (173). 27- 38.
- Mengüšođlu, T. (1958). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Remzi.
- Meriac, J. P. (2015). Examining relationships among work ethic, academic motivation and performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35(5), 523–540. doi: 10.1080/01443410.2014.895291
- Mertek, S. (2020). Bilgi ve iktidar kıskacında üniversiteler ve sosyal bilimler: Foucaultcu bir yaklaşım. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(1), 78-95.
- Meydan, S., Çetinkaya Büyükbodur, A. ve Bulut, S. (2015). Yerel yönetimlerde klientalist bakış açısının hak temelli sosyal hizmet yaklaşımı çerçevesinde incelenmesi. *8.Ulusal Sosyal Hizmet Kongresi*.
- Mora, N. (2008). Kendi-öteki iletişimi ve etnomerkezcilik. *Selçuk İletişim*, 5(2), 206-218.
- Naagarazan, R. S. (2006). *A test book on professional ethic and human values*. New Delhi: New Age International.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I*. (S. Özge, Çev.) Ankara: Yayın Odası.
- Okumuş, K. ve Yurdakul, İ. H. (2017). Akademisyenlerin akademik teşvike ilişkin görüş ve düşünceleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (58), 145-156. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7057>
- Oral, B., Avcı, Y. E., ve Tösten, R. (2017). Öğretim elemanlarının mesleki hayatlarında karşılaştıkları etik olmayan davranışlar: Dicle üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1230-1241.
- Öngün, E., ve Ünsal, G. (2018). Üniversite yaşamında yakın ilişkiler ve istismar. *Jaren/Hemşirelik Akademik Araştırma Dergisi*, 4(1), 52-58.
- Örnek Büken, N. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37(3), 164-170.
- Örnek Büken, N. (2021). Akademik etik ve akademik etik kurulları/ Hacettepe örneğinde. *Akademik Etik: Teori ve Uygulama*, 1(1), 1-14.
- Özbilgin, M. F., Küçükaltan, B., ve Açar , A. (2019). Akademik yaşamda liyakatı aşındıran bir unsur olarak yağcılık. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(5), 2828-2850.



- Özdemir, M. (2008). Kamu yönetiminde etik. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 179-195.
- Özdemir, S. ve Erdem, R. (2020). Akademinin yeşil gözlü canavarı: kıskançlığın nedenleri ve sonuçları üzerine fenomenolojik bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(1), 19-39.
- Özdemir Taştan, İ. ve Ördek, A. (2019). *Türkiye’de akademik özgürlükler araştırması raporu*. Ankara: KAGED.
- Özer, B., Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 822-836.
- Özgan, H. ve Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelerine etkileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 33– 49.
- Özkal Sayan, İ. (2016). Türkiye’de kamu personel sisteminde sorun alanları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(3), 669-691.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 179-206.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2015). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(4), 7-28.
- Özlem, D. (2004). *Etik-Ahlak Felsefesi-*. İstanbul: İnkilap.
- Özsemerci, K. (2003). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri*. Sayıştay Yayın İşleri Müdürlüğü.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (third edition). California: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün , ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem.
- Pehlivanlı, E. A. (2019). *Akademik etik değerlerin, işkoliklik ve psikolojik sözleşme ihlali ile ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. (V. Atayman, ve G. Sezer, Çev.) Ankara: Ayrıntı.
- Platon. (2020). *Devlet*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Platon. (2020). *Sokrates’in Savunması*. Ankara: Dorlion.

- Rawat, S. ve Meena, S. (2014). Publisherperish: Where are we heading? *Journal of Research in Medical Sciences*, 19(2), 87–89.
- Resnik, D. B. (2004). *Bilim Etiği*. (V. Mutlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Riesman, D. (1983). Some personal thoughts on the academic ethic. *Minerva*, 21(2/3), 265-284.
- Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler. *Gazi Tıp Dergisi*, 16(4), 147-149.
- Ruona, W. E. (2005). Analyzing Qualitative Data. R. A. Swanson, ve E. F. Holton III (Ed.), *Research in Organizations Foundations and Methods of Inquiry* içinde (s. 233-263). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Russel, B. (2018). *Eğitim Üzerine*. (A. Uğur, Çev.) İstanbul: Cem.
- Saat, M. M, Jamal N. M ve Othman A. N. (2004) *Lecturers' and students' perceptions on ethics in academia and lecturer-student interaction*. Universiti Teknologi Malaysia.  
<http://eprints.utm.my/id/eprint/2745/1/71989.pdf> adresinden alındı.
- Sert, Ö ve Akkoyunlu Wigley, A. (2015). Üniversitelerde bezdiriyi dillendirmek. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(51), 8-32.
- Sevim , O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 943-957.
- Shekhawat, K. S. (2019). Nepotism, favoritism and cronyism in faculty hiring among institutions providing higher education. *South-East Asian Journal of Medical Education*, (13)1, 53-54.
- Spinoza, B. (2011). *Etika*. (H. Z. Ülken, Çev.) Ankara: Dost.
- Şahin, B. (2016). Kamu personeli sisteminde işe girme ve yükselme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 231-242.
- Şengül, M. (2014). Türkiye’de üniversite ile iktidar ilişkileri ve taşra halleri. *Toplum ve Demokrasi*, 8(17-18), s. 79-104.
- T. C. Anayasası (1982).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden alındı.
- Tekin, S. (2019). *Üniversitenin olağanüstü hali akademik ortamın tahribatı üzerinde bir inceleme*. İzmir: Türkiye İnsan Hakları Vakfı.

- Tekinsoy, M. A., ve Mısıır, M. B. (2012). Öğretim üyeliğine atanma sürecinin başlangıcı, ek koşullar ve jüri raporları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(1), 351-382.
- Telli, S. G. (2018). Türkiye’de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 132-138. DOI: 10.32329/uad.482681.
- Terzioğlu, T. (2003). Sunuş. O. N. Babüroğlu (Ed.), *Eğitimin Geleceği Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması* içinde (s. 1-8), (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Tulunay, C. (2013). Liyakat, yolsuzluk ve soygun. <http://www.klinikfarmakoloji.com/aci-ilac/liyakat-yolsuzluk-ve-soygun> adresinden alındı.
- Tunç, B. (2007). *Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tunçer, M. (2017). *Stratejik insan kaynakları yönetimi ve liyakat ilkesi: Ege Üniversitesi tıp fakültesi örneği*. (Yüksek lisans tezi), İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- Turhan, R. (2016). *Nepotizm, kronizm ve patronaj eğilimlerinin kurumsallaşma algısı bağlamında analizi*. (Yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Türk Ceza Kanunu (2004). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf> adresinden alındı.
- Türkçe Etimoloji Sözlüğü, <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/liyakat> ve <https://www.etimolojiturkce.com/arama/nepotizm> adresinden alındı.
- Uncu, F. (2016). *Küçük ve orta büyüklükteki hizmet işletmelerinde kayırmacılık algısının çalışanların motivasyonu üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Uz, A. (2011). Anayasal bir hak olarak kamu hizmetine girme hakkı ve liyat ilkesi. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(1), 59-94.
- Ültay, E., ve Ültay, N. (2018). Akademik teşvik ödeneğinin bilimsel faaliyetlere etkisi hakkındaki akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 162-171. doi:10.5961/jhes.2018.258
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Varol, A., ve Şeker, S. (2008). Öğretim elemanlarının etik ihlalleri. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalışması*, 719-734.

- Vatansever, A. ve Gezici Yalçın, M. (2016). *Ne ders olsa veririz: Akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü*. İstanbul: İletişim.
- Vurucu, İ. (2019). Bilimsel araştırma-yayın etiği ve akademik teşvik. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education And Society In The 21st Century*, 8(23), 247-295.
- Williams, R. J. (2005). *Dünya hekimler birliği Tıp etiği elkitabı*. (M. Civaner, Çev.) Ankara: Türk Tabipler Birliği.
- Yazıcı, M. ve Can, S. (2020). Etik problem olarak kurumlarda örgütsel kayırmacılık. *ARHUSS*, (2020), 3(2), 212-244.
- Yeşiltaş, M., Arslan, Ö. E. ve Temizkan, R. (2012). İş gören seçiminde ve örgüt içi iş yaşamında siyasi ayrımcılık: Otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 94-117.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Tokgöz, A. (2020). Kayırmacılık algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Alanya Akademik Bakış*, 4(3), 541-560.
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380.
- Yıldız, G. (2016). Türk kamu yönetiminde liyakat ilkesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 140-180.
- Yıldız, M. L., Eti İçli, G. ve Gegez, A. E. (2013). *Perceived academic code of ethics: A research on Turkish*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 99 (2013), 282- 293.
- Yıldız, S. ve Gizir, S. (2018). Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik ve bilimsel araştırma kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 743-762. doi:10.16986/HUJE.2018036944
- Yılmaz, F. ve Çakıcı, A. (2021). Kamu çalışanlarının liyakat sistemi algısı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 375-386.
- Yılmazöz, M. (2009). Türkiye’de kamu personel yönetimi. *Maliye Dergisi*, (157), 293-302.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- Yuvalı, E. (2018). Hak temelli sosyal yardım ve klientalizm. *TBB Dergisi*, (135) 383-404.

Yüçetürk, E. E. (2021). Türk Kamu Yönetiminde Meritokratik Sorunlar. Aktan, C. C., Öztürk, N. K. ve Acar, O. K. (Ed.), *Kamu Yönetiminde Liyakat* içinde (s. 25-52). İzmir: SOBİAD Hukuk ve İktisat Araştırmaları.

Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri (2014). <https://cdn.istanbul.edu.tr/statics/istanbultip.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2014/11/Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim-Kurumlar%C4%B1-Etik-Davran%C4%B1%C5%9F-%C4%B0lkeleri.pdf> adresinden alındı.

Zhang, Z. (2015). Crowding out meritocracy? – Cultural constraints in Chinese public human resource management. *Australian Journal of Public Administration*, 74(3), 270–282. Doi:10.1111/1467-8500.12146.

# Okul Tiyatrosu

Öğretmen Yönetmenlere Başvuru Kitabı

Metin Akyüz



ANI KÜLTÜR

# Okul Tiyatrosu

## Öğretmen Yönetmenlere Başvuru Kitabı

**Editör:** Tuğba Çelik

**Yazar:** Metin Akyüz

©Tüm Hakları Saklıdır.

Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.nin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Kapak Tasarımı: Anı Yayıncılık  
Mizanpaj: Anı Yayıncılık

Yayıncı Sertifika No: 49260  
Matbaa Sertifika No: 47479

Baskı: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel: 0 312 395 85 71

*Anı Kültür, Anı Yayıncılık'ın bir alt markasıdır.*

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, x + 126 sf., 13,5x21 cm  
ISBN: 978-605-170-824-9  
e-ISBN: 978-605-170-825-6

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
0 312 425 81 50 pbx  
[info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>



*İlk yönetmenim ve OMİTİT'in ağabeyi Hüseyin Ayçiçek,  
değerli hocam Prof. Dr. İnci San  
ve  
canım annem Fatma Akyüz'ün  
aziz hatıralarına...*



# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ----- vii

GİRİŞ----- 1

## 1. BÖLÜM

**OKUL TİYATROSU**----- 3

Okul Tiyatrosunun Yararları----- 5

Okul Tiyatrosu Çalışmalarında Karşılaşılan  
Sorunlar----- 8

Öğrenci Odaklı Sorunlar ----- 8

Eğitimci Odaklı Sorunlar ----- 9

Çalışma Koşulları Odaklı Sorunlar-----10

Metin Seçimi Odaklı Sorunlar-----11

**OKUL TİYATROSUNUN BİLEŞENLERİ**-----12

Öğretmen Yönetmen-----14

Öğretmen Yönetmenin Özellikleri -----16

**ÖĞRETMEN YÖNETMENİN ANLAMA VE ANLATMA  
SERÜVENİ** -----17

Anlamak-----17

Oyun Metni-----19

Okul Tiyatrosu ve Metin Düzeyleri-----20

Dramatik Metinlerin Özellikleri -----24

Biçimsel Kurucular -----25

Sahne-----25

Perde -----26

Anlamsal Kurucular -----26

Öykü -----26

Kişi-----27

Mekân (Yer)-----28

Zaman -----29

Olay Örgüsü -----30

Başlangıç Durumu-----30

Dönüştürücü Öge	31
Olaylar	31
Çatışma (Karşıtlıklar)	32
Sonuç	33
Aksiyon Planı	33
Atmosfer	34
İleti (Önerme)	35
Tema	35
Metinlerarasılık	36
Leitmotif	36
Yazar	37
<b>ANLATMAK</b>	37
Sahneleme	38
Dekor – Kostüm (Sahne Kurmak)	39
Oyuncu	49
Işık (çı)	55
Müzik ve Ses (çi)	56
Seyirci	58
Tiyatro Dışı Bildirim Araçları	59
Afiş	59
Bilet	62
Broşür	63
<b>2. BÖLÜM</b>	
<b>UYGULAMALAR</b>	65
Örnek Oyun Çözümlemesi	67
<b>EĞİTİM VE OYUNA HAZIRLIK ÇALIŞMALARI</b>	84
SON SÖZ	114
KAYNAKÇA	116
<b>OKUL TİYATROSU İÇİN OYUN ÖNERİLERİ</b>	119
İlkokullar İçin Oyun Önerileri	120
Ortaokullar İçin Oyun Önerileri	121
Liseler İçin Oyun Önerileri	123
DİZİN	125

Kişisel gelişimin kişisel gelişim kitaplarıyla değil de hayatın renklendirilmesiyle gerçekleşeceğine inananlardanım. Hayatın renklerine ise ancak etkinlik ve uygulamalarla farkına varılabilir. Tiyatro, bu renkliği içinde en çok barındıran alanlardan biridir. Tiyatro ile ilgilenme serüvenim “kendimi nasıl geliştirebilirim” sorusuyla başlamıştı. 1991 yılında Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünü kazanmıştım. Okumayı çok seviyordum ama konuşmaya gelince aynı duygular içinde değildim. Hatta konuşma konusunda hiç iyi durumda değildim. “Konuşamayan, derdini anlatamayan bir edebiyat öğretmeni adayı...” Mümkün mü böyle bir şey... Sorunun farkında olmak çözümün bulunmasını da kolaylaştırıyor şüphesiz.

Konuşma sorununu tiyatro ile aşabileceğimi düşünerek 19 Mayıs Üniversitesi Tiyatro Topluluğuna (OMİTİT) üye oldum. Beş yıl boyunca bu topluluğun bir üyesi olarak çalıştım. Öğrenci odaklı, yaparak yaşayarak öğrenmenin ilk deneyimlerini OMİTİT’le edindim. Anlama ve anlatmaya dayalı bir sanat alanı içinde çalışmalar yapmanın kişisel gelişim için biçilmiş bir kaftan olduğunu tecrübe ettim. Birbirinden farklı bölümlerden gelen ve çok farklı becerilere sahip öğrencilerden oluşan bu topluluk, tam bir deneyim atölyesiydi. Beş yıl süren atölyede yaptığım çalışmalar ve deneyimler, sorunumun çözümlmesine büyük katkılar sağladı. Tiyatro çalışmaları hem kişisel olarak özgüvenimin yerine gelmesine hem de etkili ve güzel konuşma becerileri kazanmam konusunda etkili oldu. OMİTİT benim için ikinci bir okul olmuştu.

Mezun olup öğretmen olarak görev yapmaya başladığımda da OMİTİT’in eğitim süreçlerinden edindiğim deneyimleri öğrencilerimle paylaşmaya başladım. İlk görev yerim dört bin nüfuslu küçük bir ilçe idi. Türkeli Lisesi’ne edebiyat öğ-

retmeni olarak atanmışım. İlçenin en yüksek eğitim kurumunda öğretilmişim. Öğrencilerin kişisel becerilerine katkı sağlamak, kültürel ve sanatsal yönlerini güçlendirebilmek için de tiyatrodan yararlanmayı düşündüm. Orada görev yaptığım iki yıl boyunca çocuklara, gençlere ve yetişkinlere olmak üzere üç oyun sahneye koydum. Her bir oyun en az dört beş defa sahnelendi. Sahnelenen bu oyunların öğrencileri zihinsel, duygusal ve davranış bakımından geliştirdiğini gözlemledim. Bu deneyimler eğitimde tiyatronun çok önemli bir yer tuttuğunu kavramamı sağladı. 1997 yılında Ankara Üniversitesinde yüksek lisans eğitimim sırasında değerli hocam rahmetli Prof. Dr. İnci San aracılığıyla tanıştığım yaratıcı drama sayesinde eğitim ile oyun kavramına bakış açım değişti ve gelişti.

1998 yılında görev yerim değişti. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Türk Dili Dersi Okutmanı olarak görev yapmaya başladım. Ortak Türk Dili dersleri çok farklı öğrencilerle tanışmamı sağladı. Yine Bolu'da üniversite öğrencilerinin sosyal, kültürel ve sanatsal ihtiyaçlarının karşılanamadığını görünce bu açığı şehrin en yüksek eğitim kurumunun gidermesi gereğinden hareketle 2000 yılında Yaratıcı Drama Topluluğu'nu kurdum. Bu topluluk kurulduğu günden beri kesintisiz bir biçimde etkinliklerine devam etmektedir.

Bir taraftan Yaratıcı Drama Topluluğu ile çalışmalara devam ederken bir taraftan da Eğitim Fakültesi'nde kurulan Türkçe Öğretmenliği Bölümü'ndeki Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi çalışma alanlarıma bir yenisini kattı. Türkçe son sınıf öğrencileri ile yürüttüğüm bu derslerde tiyatronun öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkılarını gözlemledim. Her bir grupla gerçekleştirdiğim tiyatro çalışmalarında büyük bir istek ortaya çıkabildiğini gördüm. İlerleyen zamanlarda öğretmen olarak atanan öğrencilerimden de okullarında tiyatro çalışmaları yapmak istediklerine dair geri dönüşler almaya başladım. Fakat bu konudaki en büyük sıkıntının öğretmenlere

kılavuzluk edecek bir kaynağın olmamasıydı. Mevcut çalışmalar daha çok oyuncu olmak isteyenlere dönüktü. Sürece dayalı temel bir kaynağın olmaması beni bu kitabı yazmaya yöneltti.

Bu kitap, öğrencileriyle tiyatro çalışması yapmak isteyen öğretmenlere kılavuz olması için hazırlandı. Kuramsal dayanakları olmakla birlikte daha çok alıştırma ve uygulamalara yer verilmiştir. Şüphesiz yaratıcılık ve sanat, özgün olanın peşindedir. Bu da tek bir yol düşüncesini reddetmekten geçer. Bu çalışmalar içinde yer alan uygulamalar düşünce kurgum içinde ve çalışmanın sınırlılıkları içinde ortaya çıktı. Bu kitap bu bağlamda satrançtaki taşların hareket biçimlerini anlatıyor diyebilirim. O hareket biçimleriyle çok farklı oyunlar kurmak nasıl mümkünse öğretmen yönetmen de çok farklı uygulamalar yoluyla farklı kurgulara ulaşabilir.

Bu kitapta anlatılanların etkili olabilmesi için örnek uygulamalar teknolojiyle desteklenmiştir. İlk bakışta okur, elinde yazılıp tamamlanmış bir kitap olduğunu düşünecektir. Ancak kitapta yer alan bağlantı linkleri ile sürekli yenilenen, güncellenen ve etkileşimli (interaktif) bir okuma imkânı sağlamaktadır. Bağlantı linkleri, daha iyi daha başarılı örneklerle ulaşıldığında güncellenerek öğretmen yönetmene daha kaliteli örnekler sunabilecektir.

Bu kitabın oluşmasında adları geçmezse de katkıları olan çok değerli yol arkadaşlarım var. Öncelikle tiyatro yolculuğuna beraber çıktığım başta Kamil Sönmez olmak üzere bütün OMİTİT'li dostlarıma, Yaratıcı Drama Topluluğu ile Tiyatro ve Drama Uygulamaları derslerinde birlikte çalıştığım öğrencilerime, kitabın teknolojik kurgusunda desteğini esirgemeven sevgili dostum Doç. Dr. Sedat Akayoğlu'na ve kitabın editörlüğünü yapan değerli Tuğba Çelik'e sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

Oyun oynayabilmek insanın en önemli özelliklerindedir. Oyun oynama isteği insan doğasının bir yansımasıdır. Bu özelliklerinden dolayı bilim insanları insan için Homo Ludens (oynayan insan) tanımlamasını yapmıştır. Oyun, bebeklikten başlayarak insan ömrünün önemli bir parçasını oluşturur. Oyun kavramı kâğıt oyunlarından satranca, bireyselden takım sporlarına, evcilikten tiyatroya kadar çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Kişilik özellikleri ve becerilerine göre de her insanın sevdiği bir oyun vardır. Oynamak istenmeyen oyunlarda kişilerin yetersizliklerinin önemli bir payı vardır. Bu durum da çok doğaldır. Herkes başarılı, iyi olduğu alana doğru yönelir. Söz gelimi düğünlerde, eğlence ortamlarında dans etmekten çekinenler olur. Oyunu sevmediğini söyleyen kişi kendisini müziğin ritminden alıkoyamaz ve oturduğu yerden ritim tutar. Sevmemesinin nedeni o oyunu beceremeyişidir ya da izlenme psikolojisinden duyduğu rahatsızlıktır. Oysa oyun, insan doğasına uygun, onu sarıp sarmalayan mutlu eden ve geliştiren bir olgudur.

Tiyatro da oyun gibi insanla birlikte var olmuştur. Bu doğrultuda tiyatronun kaynaklarına ilişkin farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşlerden ilkini taklit oluşturur. Bu anlayış tiyatronun dil öncesi dönemde, insanın yaşadıklarını anlatmak için bir iletişim aracı olarak kullanılmasından çıktığını ileri sürer: “Dram ve tiyatro insanın bir yönüyle kendini anlatmak içgüdüsünden ortaya çıkmıştır.”<sup>1</sup>. İkinci yaklaşım ise ritimden hareket eder. Bir diğer yaklaşım ise tiyatronun kaynaklarını ritüellere dayandırır. Hemen hemen bütün toplumların inanç dizgesi içinde yer alan ve doğanın ölüp dirilmesi dönemlerinde gerçekleştirilen etkinlik, tören ve ayinler tiyatronun kaynağında önemli bir yer tutar. Tiyatronun iki temel kolu olan tra-

---

<sup>1</sup> Adıgüzel, Ömer (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama, Yapı Kredi Yayınları. İstanbul. s.311

gedya ve komedyanın doğuşunda bu acı ve sevinç durumlarının önemli olduğu söylenebilir. Bu durumu Özdemir Nutku, "Dionisos acı çekme ve ölümün, sevinç ve yaşam ikileminin tanrısıydı; onun için de tragedya ve komedyanın yaratıcısıydı"<sup>2</sup> biçiminde ifade eder. Bu ritüellerin bir kolu uzun zaman dilimi içinde değişim göstererek tiyatro sanatına dönüşürken diğer kolu da daha az değişim geçirerek hala halk kültürleri içinde bir gelenek ve eğlence aracı olarak yaşamaya devam etmektedir.

Sanata dönüşen tiyatro anlayışının ilk örneklerine Antik Yunan'da rastlanır. Bu dönemde tiyatroların oynanması için özel mimari yapılar oluşturulmuş ve yine bu mekânlarda düzenli olarak gösteriler yapılması için oyunlar yazılmaya başlanmıştır. Yazılı oyun metinleri ile birlikte oyunlar kalıcı hale gelmeye başlamıştır.<sup>3</sup> Tiyatronun bir sanat haline gelişinde ve güçlü bir tiyatro edebiyatının oluşmasında bu dönem uygulamaları önemli bir yer tutar. Daha sonraki dönemlerde ise gerek sözlü gerek yazılı edebiyat/ sanat olarak tiyatro, bütün toplumların içinde o ya da bu biçimde yer almıştır. Tiyatro diğer sanatlardan farklı olarak alıcısıyla doğrudan iletişim kuran bir sanat olduğu için toplumsal değişimi sağlama ve halk eğitimini gerçekleştirmek için bir araç olarak da kullanılmıştır.

---

<sup>2</sup> Nutku, Özdemir(1985). Sahne Bilgisi, Kabalcı Yayınları. İstanbul. s.30

<sup>3</sup> Fuat, Memet (1984) Tiyatro Tarihi, Mitos Boyut. İstanbul. s.15

## OKUL TİYATROSU

Bir sanat dalı olarak üretildiği dönemlerden itibaren tiyatro hem öğretme hem de eğlendirme işlevleriyle var olmuştur. Bu özelliklerinden dolayı tiyatroyu tarihin değişik dönemlerinde her düşünce, ideoloji ve inanç dizgesi kendi anlayışı doğrultusunda kullanmıştır. Antik Yunan tragedyelerindeki katharsis insanın arınmasını amaçlar. Duygusal denge ve adalet bilincinin oluşmasını sağlayarak insanın eğitime katkı sağlamayı amaçlar. Ortaçağ'da kilise tiyatroyu kendine dindar bir nesil yetiştirmek için kullanırken Tanzimat aydını da halkı bilinçlendirme aracı olarak kullanmıştır. Tiyatro, insanı yaşamda kuşatan bir sanat alanı olduğu için yaşamsal pratikleri denemesi onun doğrudan doğruya öğreticilikle bütünleşmesini sağlar. Tiyatronun eğitime ve öğretme amacı yazarla başlar. Mimesis estetiğinden beri tiyatro sanatının en önemli amacının çevresine ayna tutmak olduğu söylenebilir. Aynada kendisini ve çevresini gören kişiden kendine çekidüzen vermesi beklenmiştir. Bu amaçla da gerek geleneksel gerekse modern eğitim dizgelerinde tiyatrolardan yararlanılmıştır. Tiyatronun bir eğitim aracı olarak görülmesi neden-siz değildir elbet. Onu bir eğitim aracı olarak öne çıkaran şey sahip olduğu güç kaynaklarıdır. Bu güç kaynaklarını Nutku şu şekilde ortaya koymaktadır: "Tiyatronun güç kaynakları resim, müzik, yazın, sinema, fotoğraf, mimarlık, yontu, grafik, dans, vb gibi sanat; toplumbilim, ruhbilim, tarih, felsefe, dil, halkbilim, göstergebilim vb. gibi bilim; dekor, giysi, ışıklama, oyunculuk vb gibi estetik-teknik dallardır."<sup>4</sup> Görüldüğü üzere iletişimden kültürel düzleme kadar insanı tüm yönleriyle sarıp sarmalayan bir sanat olan tiyatronun eğitimin her aşamasında kullanılması doğaldır.

---

<sup>4</sup> Nutku, Özdemir (2001). Dram Sanatı- Tiyatroya Giriş, Kabalıcı Yayınları, İstanbul. s. 19



İnsan doğasına bu kadar yakın olan bir uygulama alanı eğitimcilerin de gözünden kaçmamıştır. Oyun, eğlenerek öğrenme özelliği bakımından modern eğitim yaklaşımlarının da gözdesi olmuştur. Bu doğrultuda bir yöntem olarak dramatisasyon, yaratıcı drama ve okul tiyatrosu gibi uygulamalar eğitim öğretim alanlarında kullanılmaya başlanmıştır. Okul tiyatrosunu, okul ortamında gerçekleştirilen tiyatro olarak tanımlayabiliriz. Adıgüzel, “Okul tiyatrosu, okulun şartları altında, öğrencilerin öğrencilere tiyatro eserlerini sahnelemesidir. Bu sahnelemeler, aynı zamanda yine öğrencilerden öğrencilere dönük kurulan sanatsal iletişimin geliştirilmesinde, okul kültürünün önemli bir ögesini de oluşturur”<sup>5</sup> diyerek okul tiyatrosu tanımına açıklık getirmektedir. Okul tiyatrolarının amacı sanat yapmak ya da sanatçı yetiştirmek değildir. Tiyatronun tüm bileşenleri öğrencinin gelişimine katkı sağlamak için kullanılır.

Günümüzde okul, anaokulundan başlayarak üniversiteyi de içine alan bir eğitim öğretim sürecini içermektedir. Bu, yükseköğretimle birlikte yaklaşık on sekiz yıl süren uzun bir dönemi içermektedir. Bu da okul öncesinden ilkokula, ortaokuldan liseye ve üniversiteye kadar birbirinden farklı birçok değişik öğrenme ve öğretme düzeylerini kapsamaktadır. Bu durumda tek bir okul kavramından söz etmek doğru olmaz. Okul kavramı eğitim ve öğretim dönemine göre farklılıklar gösterir. Burada değişkenin okul kavramı olduğunu gözden kaçırmamak gerekir. Okul kavramı okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olarak değişirken tiyatro kavramının sabit kaldığını, düzey ne olursa olsun sanatsal bir süreç içinde hareket edilmesi gereği unutulmamalıdır. Okul tiyatrosu çalışmalarında uygulama yapılacak okulun hangi okul olduğunun belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Her şeyden önem-

---

<sup>5</sup> Adıgüzel, Ömer (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama, Yapı Kredi Yayınları. İstanbul. s. 342

lisi oynayacak olan eğitim kademesinin özelliklerine uygun bir çalışma sistemi kurmayı gerektirir.

Yaş düzeyi değiştikçe öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları da değişir. Doğal olarak her eğitim öğretim kademesinde öğrenci farklı özellikler gösterir. Bu özellikler göz ardı edilerek başarılı bir çalışmanın gerçekleştirilmesi söz konusu değildir. Tiyatro çalışmalarında küçük yaş grupları için (okul öncesi ve ilkokul) metinsiz, dramaya dayanan oyunların hazırlanması öneriliyor. Bu dönem için gösteriden çok kendilerini ifade edici, yaratıcılıklarını geliştirici çalışmalara yer verilmelidir. Üst sınıflara doğru metin kullanılmaya başlanmalı, metinlerin uzunluğu ile sınıflar arasında koşutluk gözetilmelidir. On yaş sonrasında metin odaklı çalışmalar önerilir. Yine oynanacak olan oyunların süresi de eğitim kademesine göre değişiklik göstermelidir. Okul tiyatroları ister metne bağlı olarak hazırlansın isterse doğaçlamaya dayansın seyirci odaklı olarak hazırlanır.

Okul tiyatroları oyuncu yetiştirme amacını taşımaz, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayan uygulamalardır. Bu etkinliklerin en önemli amacı tiyatro kültürü ve bilincine sahip seyirciler yetiştirmektir. Oynayanların yanında izleyenlere de deneyim kazandırmayı amaçlar.

### **1.1. Okul Tiyatrosunun Yararları**

*Okul beyinleri tiyatro yürekleri eğitir.*

*Moses Goldberg*

Okul tiyatroları tiyatro eğitimi almamış olan öğrencilerle ya da amatör olan kişilerle yapılır. Tiyatronun sahip olduğu güç kaynakları öğrencilerin farklı düzlemlerde gelişimine katkı sağlar. “Güzel sanatların tümünü içeren tiyatro çocuğun genel olarak sanatla karşı karşıya gelip sanatın yücelten büyüsunün

tadına ulaştığı bir kurumdur.”<sup>6</sup> Bundan dolayı okul öncesinden üniversiteye kadar bütün eğitim öğretim kademelerinde okul tiyatrolarından yararlanılmalıdır. Okul tiyatrolarında bir tiyatroyu sahnelemek amaçlanır. Bir öğretmen/ yönetmenin öğrencilerden oluşan bir grupla sahnelemeye giden sürecin nasıl şekillendiğini, tiyatronun nasıl ortaya çıktığını uygulayarak gösteren bir uygulamadır. Okul tiyatroları öğrencinin birçok beceri açısından eğitilmesini de amaçlar.

Okul tiyatrolarının yararları iki açıdan değerlendirilebilir: Oyunda etkin bir biçimde yer alan oyuncular ve izleyiciler. Tiyatro sanatı seyirciyle var olduğundan hem oyuncu hem seyirci üzerinde etkisi vardır.

İnsan merkezli bir sanat olduğu için tiyatro bileşenlerinden herhangi birinde görev alan öğrenci estetik ve bilişsel beceriler açısından gelişim gösterir.

Oyun kavramı, insanın özünü yansıtan bir kavram olması bakımından oyun kurgusu içinde yer alan herkes kişisel ve toplumsal bakımdan gelişim gösterir.

Tiyatro çalışmaları yaparak, yaşayarak öğrenme anlayışının en güzel örneklerindedir. Süreç tamamlandığında bir işin yapılabilirliği ortaya konulmuş olur. Tekrar edilen gösteriler ise eksikliklerin giderilmesi ve çalışmanın olgunlaşmasını sağlar.

Katılımcıların dil ve iletişim becerilerini geliştirir.

Katılımcıların ezber becerilerini geliştirir.

Dramatik düşünme yoluyla katılımcıların problem çözme becerileri geliştirilir.

---

<sup>6</sup> Engindeniz, Nilbanu (2006). Okulda Tiyatro. Bu Yayınevi. İstanbul. s. 13

## UYGULAMALAR

Bu bölümde yapılan çalışmalar ve anlatılanlar tamamen uygulamalardan oluşmaktadır. Uygulama bölümünde Savaş Aykılıç tarafından yazılan *Troya Geçilmez* adlı oyununun Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yaratıcı Drama Topluluğu tarafından sahneleme hazırlıklarından oluşmuştur. Pandemi ile birlikte iki yıl sürdürülen uzaktan eğitimle tiyatro deneyimine sahip oyuncularımızın neredeyse tamamı mezun olmuştur. Deneyimli olan dört öğrencinin dışında kalan yirmi bir oyuncu tiyatro geçmişi olmayan, farklı fakülte ve bölümlerde okuyan istekli öğrencilerden oluşmuştur. Çalışmalar haftada iki gün üçer saatlik uygulamalar biçiminde sürdürülmüştür. Öğrencilerin tamamı örgün öğretimde oldukları için çalışmalar ders bitiminden sonra 17.30'dan sonra başlatılmıştır. Oyunun yönetmenliği topluluğun en deneyimli olan oyuncusuna Şevval Ulutürk'e verilmiştir.

“Yetenek değil, istek” sloganı, yirmi iki yıldır faaliyet gösteren Yaratıcı Drama Topluluğunun temel anlayışını oluşturmaktadır. Üniversite içinde stantlar kurulup tanıtımlar yapılarak yeni üye kayıtları gerçekleştirilmiştir. İlk toplantıdan itibaren yoklama alınarak eğitim çalışmalarına başlanmıştır. İlk çalışmalardaki katılımcı sayısının ilerleyen çalışmalarda yarı yarıya düştüğü görülmüştür. Bu durum her sene aynı şekilde olmaktadır. Herkes oynamak ister ancak çok az kişi oynamak için gereken çabayı gösterir. Eğitim çalışmaları ile hem oyuncular tanınmış hem de oyunculuk eğitimi verilmiştir. Kararlı olan öğrenciler netleşince repertuarımızda bulunan oyunlardan kadroya ve oyunculara uygun bir oyun olan *Troya Geçilmez* oyunu seçilmiştir. Oyunun oynanabilmesi için yazar Savaş Aykılıç'tan izin alınmıştır. (Oyununun oynanmasına hiçbir karşılık almadan izin veren Savaş Aykılıç'a topluluk ve şahsım

adına teşekkür ediyorum.) Bir taraftan oyun okuma ve değerdendirilmesi yapılırken diğerd taraftan da oyuncu eğitimi ve tanıma çalışmalarına devam edilmiştir. Bu çalışmalar rol dağılımları gerçekleşinceye kadar devam etmiştir. Bu bölümde bir oyunun bütün aşamaları çalışma çalışma anlatılıp yer yer de yapılan çalışmalar QR kodlarla gösterilmiştir.

# Örnek Oyun Çözümlemesi

## Troya Geçilmez

*"Troya Savaşının destanı İlyada ile ne başlar ne de biter."*<sup>50</sup>

### I. OYUNUN KÜNYESİ

Yazan: Savaş Aykılıç

Yayınevi: Mitos Boyut

Yazım Tarihi: 2003

### II. OYUNUN ANALİZİ

Oyunun Türü: Komedi

Oyunun Öyküsü

#### I. Perde

Birinci perde 12 sahneden oluşmaktadır. Sahneler yazar tarafından numaralandırılarak belirgin bir biçimde oluşturulmuştur. Her sahne ile bir kesit kurgulanmıştır. Birinci perdenin öyküsü sahne sahne şu şekilde gelişmektedir.

##### 1. Sahne:

Troya kraliçesi Hekabe düşünde karnından çıkan bir ateş topunun bütün Troya'yı yakıp yok ettiğini görür. Bu düşü aynı zamanda kızı olan kâhin Cassandra'ya yorumlatır. Cassandra, doğacak olan çocuğun büyük bir savaşa neden olarak Troya'yı yok edeceği kehanetinde bulunur. Savaş alanında Troya'yı yenemeyen düşmanlar, hile ve içerdikilerin ihanetiyle yeneceklerdir. Bunun üzerine Hekabe, Troya için çocuğunu gözden çıkarır. Doğan çocuk Troya'dan uzaklaştırılır.

---

<sup>50</sup> Erhat, Azra (1988). İlyada Önsözü. s. 30

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Naturel Yay.
- Aktulay Çakır, T. M. (2015). Tiyatroda Dekor ve Sahne Tasarımı. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Aktulum, K. (2000). Metinlerarası İlişkiler. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Akyüz, M. (2020). Bir Okuma Biçimi Olarak Tiyatro-Türlerarası İlişkiler-. Ankara: Ürün Yayınları.
- Akyüz, M. (2019). "...Ve Değirmen Dönerdi Üzerine Bir Dramaturji Denemesi". TEKE (Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi) S.: 7/4, s. 2313-2323
- Akyüz, M. (2019). "Sanatsal Bir Uyarıcı olarak Çocuk Tiyatroları". Anadili Eğitimi Dergisi, S.7 (4) s. 1164-1178.
- Akyüz, M. (2015). Haldun Taner Tiyatrosunda Metinlerarası Okuma. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Ö.S.II s. 291-298
- Alan, S. – Alan, Y. (2017). Bir Cihan Padişahını Sahnede Seyretmek- A. Turan Oflazoğlu'nun Yavuz Selim Adlı Tiyatrosu Üzerine Düşünmek. Uluslararası Mercidabık'tan Günümüze 500 Yılda Orta Doğu Sempozyumu Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Matbaası.
- Arıkan, Yılmaz (2014). Gençler İçin Tiyatro ve Drama Eğitimi. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Arıkan, Yılmaz (2014). Uygulamalı Tiyatro Eğitimi. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Aristoteles (1987). Poetika (Çev.: İsmail Tunalı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aykılıç, S. (2003). Bütün Oyunları 2. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları
- Bakhtin, M. M. (2016). Söylem Türleri ve Başka Yazılar. İstanbul: Metis Yayınları.
- Barthes, R. (1993). Göstergebilimsel Serüven. (Çev.: Mehmet Rifat Sema Rifat). İstanbul: YKY.
- Çalışlar, A. (1998). Tiyatro Ansiklopedisi. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Denizer, T. (2007). Yönetmen-Tiyatronun Biçimi Yoktur. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

- Eagleton, T. (1985). Eleştiri ve İdeoloji (Çev. Esen Tarım-Serhan Öztöpebaş) . İstanbul: İletişim Yayınları.
- Efe, F.(1993). Dram Sanatı, Göstergebilimsel Bir Yaklaşım. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Edgü, F. (2001). Yazmak Eylemi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Engindeniz, N. (2006). Okulda Tiyatro. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Erkek, H. (2016). Çocuk ve Gençlik Tiyatrosu, İstanbul: Opus Yay.
- Erkek, H. (2016). Çocuk ve Gençlik Tiyatrosu Sahnesi, İstanbul: Opus
- Esslin, M. (1996). Dram Sanatının Alanı (Çev. Özdemir Nutku). İstanbul:YKY
- Fuat, M. (1984). Başlangıcından Bugüne Dünya ve Türk Tiyatro Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goldberg, M. (2008). Tiyatro ve Çocuk (Çev. Funda Özşener). İstanbul: Mitos Boyut Yay.
- Gooch, S. (1998). Oyun Yazmak (Çev. Filiz Ofluoğlu). İstanbul: Mitos Boyut Yay.
- Huyugüzel, Ö. F. (2019). Eleştiri Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Keskin, H. (2017). "Müzikli Oyun Hazırlık Çalışmalarının Müzik Eğitimi Almayan Bireylerde Ezgi Tekrarı Becerisine Etkileri". SED Journal of Art Education. 5 (1), s.19 -35
- Korukçu, M. M. (2016). Oyun Analizi. İstanbul: Mitos Boyut Yay.
- Kuyumcu, N. (2000). Çocuk Tiyatrosu. İstanbul: Mitos Boyut Yay.
- Levent, T. (2017). İnsanlığı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor? İstanbul: Dramatik Yayınları.
- Levent, T. (2021). "Niçin Tiyatro"dan "Sanata Evet"e. İstanbul: Artshop.
- Merter, F. (2004). İlköğretim Okullarına Tiyatro. Ankara: Piramit Yayıncılık.
- Nutku, H. (2000). Dramaturgi. İstanbul: Mitos Boyut Yay.
- Nutku, H (2016). "Dramaturginin Yeni Yaklaşım Biçimi: Metinlerarasılığın Önemi", Tiyatroyla Düşünmek (Ed. Yavuz Pekman). İstanbul: Habitus Yayıncılık.



- Nutku, H. (2017). Oyun Yazarlığı. İstanbul: Eksik Parça Yayınları.
- Nutku, Ö. (1998). Gösterim Terimleri Sözlüğü.
- Nutku, Ö. (2001). Dram Sanatı- Tiyatroya Giriş. İstanbul: Kabalcı Kitabevi.
- Nutku, Ö. (2004). Yeni Başlayanlar için Oyuncunun Çalışması. İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Oruç, Kemal (2013). Drama ve Okul Tiyatrosu. İstanbul: Mitos Boyut.
- Özakman, T. (2001). Oyun ve Senaryo Yazma Tekniği. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özcan, C. (2018). Çağdaş tiyatrodaki anlatı-Tiyatro Üzerine Bir İnceleme. İstanbul: Mitos Boyut Yay.
- Özsoysal, F. (2002). Tiyatro Metinlerinde Alımlama ve Metin Stratejileri. İstanbul: Altkitap.
- Rifat, M. (1994). Homo Semioticus. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sağlam, T. (2007). Kendi Oyununu Kendin Yap. Ankara: Deniz Kitabevi.
- Sazyek, H. (2015). Roman Terimleri Sözlüğü. Ankara: Hece Yayınları.
- Sezgin, B. (2015). Oyun-Tiyatro- Drama İlişkisi. İstanbul:BGST Yay.
- Sezgin, B. (2020). Çocuklar ve Gençlerle Drama ve Tiyatro. İstanbul: BGST Yay.
- Shakespear, W. (2020). Hamlet (Çev. Bülent Bozkurt). İstanbul:Remzi itabevi.
- Ural, A. A. (2001). Posta Kutusundaki Mızıkacı. İstanbul: Şule Yayınları.

## OKUL TİYATROSU İÇİN OYUN ÖNERİLERİ

Tiyatro edebiyatı ve yayınları diğer türlere göre sınırlı bir okur kitlesi tarafından takip edilmektedir. Ülkemizde yalnızca tiyatro üzerine yayın yapan bir iki yayınevi bulunmaktadır. Bunun dışında her yayınevinin az ya da çok tiyatro türünde yayınları bulunmaktadır. Ancak bu yayınların tekrar basım sıklığı çok düşüktür. Hatta bazı metinler hiç kitap haline getirilmemiştir. Devlet Tiyatroları'nın oyun arşivleri bu türden metinlerle doludur. Bu durum da ister istemez oyun metinlerine ulaşma konusunda sıkıntılar yaşanmasına neden olmaktadır. Oyun metinlerine ulaşma konusunda basılı kitapların yanında Devlet Tiyatrolarının arşivlerinden de yararlanılabilir.

Oyun önerilerinde eser isimlerinin yanında, oyuncu sayıları, konusu ve yayınevleri ya da metin erişimleri yerleri de verilmiştir. Çalışma grubunun durumuna göre oyunlardaki kişi sayıları azaltılıp, artırılabilir. Özellikle ilkokul düzeyindeki oyunlarda hayvan ve bitki karakterlere sıklıkla yer verilmektedir. Bu türden metinlerde rol dağılımlarında cinsiyet gözetilmeyebilir.

## İlkokullar İçin Oyun Önerileri

- Akal, A. - Özenç A. (2006). **Üç sihirli Öpücük**, Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları
- Akal, A. - Özenç A. (2006). **Ormandaki Apartman**, Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları
- Akal, A. - Özenç A. (2006). **Bana Bir Rüya Ver**, Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları
- Akal, A. - Özenç A. (2006). **Reklamları İsteyen Çocuk**, Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları
- Akal, A. - Özenç A. (2006). **Uzaylı Çocuğun Ödevi**, Aç Perdeyi Ben Geldim. İstanbul: Uçanbalık Yayınları
- Çakıcıoğlu, E. (2009). **Zamanda Yolculuk**. Akvaryum Yay.: İstanbul. :Eleştirelilik (13K -12 E=25).
- Dökmen, Ü. (2010). Pepe Mi Sobe Mi? Remzi Kitapevi: İstanbul.: Medya Eleştirisi (3K-6E=9)
- Dökmen, Ü. (2010). Durunun Yıldızları Remzi Kitabevi: İstanbul.: Bilimsel Düşünce (8)
- Fodor, M. (2019). **Küçük Çoban** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yayınevi (2019)Çalışkanlık (15)
- Kis, T. (2019). **Çingene Peri Doja**, Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.: Barış (20-25)
- Kovaks, E. (2019). **Kahve Makinesi** (Eva) Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.: (4K-10 E=14) Adalet
- Nemeth, E. (2019). **Szeben Müzisyenleri**, Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.: Dostluk (18)
- Petko, J. (2019). **Bir Varmıştan Komediler**, Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.:Eşitlik (5K-10E 15)
- Sönmez, S.İ. (2009). Sarı Kehribar. Akvaryum Yay.: İstanbul. Akılcılık (1K – 5E).

- Szabo, M. (2019). **Fasulye Berci Şehirde**, Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay. :: Çirkin ördek Yavrusu Uyarlaması (13K +13E=25)
- Ungar, M. (2019). **Sardunyalı Şapka** (Mariann) Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay. : (9 Kişi)
- Varhidi, A. (2019) **En Becerikli Kim?** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay. : Dürüstlük (4 Kişi)
- Varhidi, A. (2019). **Ratottaki Tay Yumurtası** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay. : Akılcılık (8 kişi)
- Varhidi, A (2019).**Becse'nin Değirmencileri** Çocuk ve Gençlik Tiyatro Oyunları. (Çev. Leyla Önal) İstanbul: Yeniinsan Yay.: Dayanışma (13)

### **Ortaokullar İçin Oyun Önerileri**

- Ayvaz,Ü. (1993). **Yaşasın Gökkuşuğu** (Ülkü): Dostluk (1K 9E=10). Artı Dersanesi Yayınları: İstanbul.
- Altun, D. Y. (2004). **Benim Güzel Papuçlarım**, Epsilon Yay.:İstanbul: Emek (11K).
- Altun, D. Y. (2004). **Doğ Güneşim Doğ**, Epsilon Yay.:İstanbul: Akılcılık (6K-11E=17)
- Altun, D. Y. (2004). **Gökyüzü Hepimizin**, Epsilon Yay.:İstanbul: Birlik beraberlik (4K-5E=9)
- Altun, D. Y. (2004). **Uçan Adam**, Epsilon Yay.:İstanbul: Akılcılık (3K-5E=8)
- Altun, D. Y. (2004). **Parmaklarım Konuşuyor**, Epsilon Yay.:İstanbul: Sağlıklı yaşam (3K-4E=7)
- Aysever, E. (2002). **Renkler Cumhuriyeti**, Epsilon Yayıncılık: İstanbul.: Farklılıklar (2002).
- Ayvaz, Ü. (1993). **Kuklacı**: İnsan olmak(7K - 9E=16). Artı Dersanesi Yayınları: İstanbul.
- Buhara, M. (1993). **Ayının Fendi Avcıyı Yendi**. Artı Dersanesi Yayınları: İstanbul.:Doğa bilinci.(4K -6E=10).

- Çelenk, S. **Zaman Fırfırıyla Yolculuk**, Devlet Tiyatroları Arşivi: Sağlıklı yaşam (2K-7E=9)
- Danyal, H. A. **Çocuk ve Balık** Devlet Tiyatroları Arşivi: Dostluk.(3K-6E=9)
- Engindeniz, N. (2003). **Burnunu Kaybeden Palyaço**, Bu Yay. : İstanbul. İşbirliği (8 E)
- Engindeniz, N. **Gökkuşağının Altında**, Devlet Tiyatroları Arşivi: Yardımlaşma (2k -3e= 5).
- Engindeniz, N. (2003). **Kral Olmak İstemeyen Aslan**, Bu Yay. : İstanbul. İşbirliği (8 E)
- Erkek, H. **Yaşasın Barış**, Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Barış (2K -11 E=13)
- Gülebenzer, G. (2008). **Şahmeran**, Mitos Boyu Yay.: İstanbul. : Doğruluk ve dürüstlük. (3K-9E=12) (2008).
- Güner, O. (1996). **Sevdalı Bulut**, Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Paylaşım. (3K-4E=7)
- Kalyon, S. **Uçtu Uçtu Midas Uçtu** Devlet Tiyatroları Arşivi: Özgürlük (20 K-2 E= 22)
- Kalyon, S. (1993). **Bir Şeftali Bin Şeftali**: Paylaşım (7 K - 6E= 13). Artı Dersanesi Yayınları: İstanbul.
- Köksal, Ü. (2008). **Sırça Köşk**, Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Birlik beraberlik (3 K – 8 E = 11).
- Köksal, Ü. (2008). **Barış Gezegeni**, Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Barış (4K -8E=12).
- Meriç, A. **Çıtır Köy** Devlet Tiyatroları Arşivi: Çalışkanlık (2K-5E=7).
- Nesin, A. (2015). **Pırltatan Bal**, ). Nesin Yayınevi: İstanbul. : Paylaşım (18 K -4 E= 22)
- Önel, A. **Şarkıyla Sallanan Salıncak**, Devlet Tiyatroları Arşivi: Paylaşım. (2K-4E=6)
- Özakman, T. (2008). **Ak Masal Kara Masal**, Bilgi yayınevi: Ankara : İyilik kötülük çatışması (4 K – 9E =13).
- Özşener, F. **Güle Güle Arkadaşım**, Devlet Tiyatroları Arşivi: Arkadaşlık (7K-8E=15).

- Terzi, F. (2008). **Barış Ormanında Yarış**, Mitos Boyut Yay.: İstanbul. Dostluk. (20 kişi)
- Vos, E. (2001). **Dans Eden Eşek**, Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Yetenek (2K-3E=5) (2001).

## Liseler İçin Oyun Önerileri

- Ali Bey (2013). **Ayyar Hamza**: Mitos Boyu Yay. : İstanbul. Gençlik sorunları(4K- 6E= 10)
- Aykılıç, S. (2008). **Ah Şu Büyükler**. Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Genç-yetişkin çatışmaları (10K-10E= 20).
- Dilmen, G. (1998). **Delî Dumrul**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Haya-tın değeri. (5K-7 E=12)
- Dilmen, G. (1998). **Midas'ın Kulakları**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Sır tutmak (5K- 10 E=15).
- Dilmen, G. (1998). **Midas'ın Altınları**. Mitos Boyut Yay.: Servet düş-künlüğü. (6 K- 12 E= 18)
- Dilmen, G. (1998). **Midas'ın Kördüğümü**. Mitos Boyut Yay.: Hurafe ve gerçekler (8K- 8E =16)
- Dökmen, Ü. (2010). **Komşu Köyün Delisi**. Remzi Kitapevi:İstanbul.: Akılcılığın önemi. (4K-17 E= 21)
- Dökmen, Ü. (2010). **Tangramım Nerede?**. Remzi Kitapevi:İstanbul.: Gençlik sorunları. (5K-5E=10)
- Erkek, H. (1997). **Bir Gençlik Şarkısı**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Gençlik sorunları. (1 K-4E=5)
- Kılıcıoğlu, A. C. (2011). **Televizyon Cumhuriyeti**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul: Medya eleştirisi (20).
- Levent, T. (1997). **Ya Tutarsa**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Hoşgörü. (8K-13E).
- Özakman, T. (2008). **Ah Şu Gençler** Bilgi yayınevi:Ankara: Gençlik sorunları. (10K-10E=20)
- Özakman, T. (2008). **Ocak**. Bilgi yayınevi: Ankara.: Değişen değerler (3K-4E=7)
- Özakman, T. (2008). **Kanaviçe**. Bilgi yayınevi: Ankara.: Kuşak çatışma-sı (4K-2E=6)

- Özakman, T. (2008). **Deliler Bayramı**. Bilgi yayınevi: Ankara.: Toplumsal sorunlar. (7K -13E=20)
- Sertdemir, Y. (1997). **Medeniyet Tiyatrosu**. Mitos Boyut Yay. : İstanbul.: Sanata yaklaşımlar.
- Sümer, D. (1997). **Memur Oğlu Memur**. Mitos Boyu Yay. : İstanbul. Dürüstlük, çalışkanlık.(8 K- 11E=18)
- Sümer, D. (2003). **Ali Ayşe'yi Seviyo** . Mitos Boyu Yay. : İstanbul. Gençlik Sorunları (3K-4E= 7)
- Sümer, G. (2006). **Aşk Bir Masaldır**. Mitos Boyu Yay. : İstanbul.: Gençlik Sorunları. (3K-5E= 8)

# Eğitim Yönetimi

Bilimsel Temelleri, Kapsamı ve İçeriği

## Editör

Kamil YILDIRIM

## Yazarlar

Kamil YILDIRIM  
Şenyurt YENİPİNAR  
Burcu YAVUZ TABAK

Ankara  
2022



## EĞİTİM YÖNETİMİ

Bilimsel Temelleri, Kapsamı ve İçeriği

**Editör:** Kamil YILDIRIM

ORCID: 0000-0002-5212-3905

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 47479

ISBN : 978-605-170-794-5

e-ISBN : 978-605-170-795-2

Kapak : Anı Yayıncılık

Mizanpaj : Anı Yayıncılık

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

### EĞİTİM YÖNETİMİ

Bilimsel Temelleri, Kapsamı ve İçeriği

**Editör:** YILDIRIM, Kamil

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

1. Baskı 2022, vi + 126 sf., 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-794-5

e-ISBN : 978-605-170-795-2

### Eğitim Yönetimi

Eğitimde Yönetim, Örgüt, Örgütleme, Liderlik, Motivasyon, Örgütleme, Liderlik, Okul Geliştirme

### Anı Yayıncılık

Kızılırmak Caddesi No: 10/A

Kavaklıdere-Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



## ÖN SÖZ

Bu kitabın temel amacı, bilimsel bir disiplin olarak eğitim yönetimini ana hatları ile tanıtmaktır. Eğitim yönetimi hakkında, okuyucunun kolaylıkla fikir sahibi olmasını sağlayacak bir çerçeve oluşturulmuştur. Bilimsel temelleri, tarihsel gelişimi, kapsamı ve içeriği tanıtılırken aynı zamanda konuların hem uluslararası hem de ulusal bağlamı da birlikte sunulmaktadır. Böylece eğitim yönetimini bütünsel şekilde kavrama imkânı verilmektedir.

Eğitim yönetimi, eğitimle ilişkili herhangi bir konuya kapısını kapatamaz. Bu sebeple oldukça geniş bir kapsama alanı ve zorlayıcı derinlikte içeriğe sahiptir. Eğitim yönetimi alanına yeni girenler için öncelikle manzaranın genelini görmek, konular arasında ilişki kurma ve bilinçli derinleşme fırsatı verebilir. Uygulamaları anlamlandırabilme, değerlendirebilme ve uygun davranışlar sergileyebilme adına eğitim yönetimiyle ilgili temel kavramları tanıtmaya, ilgili kuramsal yönü sunma ve mevcut durumu verme ve yakın gelecek kestirimlerinde bulunarak okuyucunun öncelikli ihtiyaçlarını karşılama çabası gösterilmiştir. Okuyucu, bu temel çerçeveden hareketle eğitim yönetimi alanına hâkimiyetini artırma yönünde kendine güven duygusunu geliştirebilir ve derinleşme yönünde girişimlerini daha etkili şekilde yapabilir.

Gelişmenin ön koşulu eleştiriye açık olmaktır. Okuyucu, eleştiri ve önerilerini sundukça yalnızca bu kitabın geliştirilmesine değil aynı zamanda eğitim yönetiminin gelişimine de katkı yapacaktır. Buradan hareketle siz değerli okuyucuların kitabı incelerken eleştirel gözle bakmalarını ve görüşlerini iletmelerini ümit ediyoruz. Kitabın eğitimle ilişkili, ilgili herkese faydalı olmasını diliyoruz.

Kamil YILDIRIM (Edt.)  
Şenyurt YENİPINAR  
Burcu YAVUZ TABAK  
Aksaray, 2022

# İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	iii
<b>I. BÖLÜM: EĞİTİM YÖNETİMİNİN BİLİMSEL TEMELLERİ, KAPSAMI VE İÇERİĞİ .....</b>	<b>1</b>
Öz .....	1
Giriş .....	2
Bilimsel Süreçler ve Eğitim Yönetimi .....	3
<i>Bilim Nedir</i> .....	3
<i>Bilimin Temel Amaçları</i> .....	5
<i>Bilim Nasıl Çalışır?</i> .....	6
<i>Teori ve Uygulama İlişkisi</i> .....	9
<i>Bilimsel Bir Disiplin Olarak Eğitim Yönetimi</i> .....	11
Yönetim Alanındaki Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları .....	12
<i>Yönetim Alanındaki Tarihsel Gelişim</i> .....	12
<i>Eğitim Yönetimi Alanındaki Tarihsel Gelişim</i> .....	13
<i>Eğitim Yönetiminin Uygulama Sahası Olarak Okullar</i> .....	16
Eğitim Yönetiminin Kapsamı ve İçeriği .....	17
<i>Eğitim Yönetiminin Kapsamı</i> .....	17
<i>Planlama</i> .....	17
<i>Öğretim</i> .....	18
<i>Ekonomi</i> .....	19
<i>Denetim</i> .....	20
<i>Eğitim Yönetiminin İçeriği</i> .....	21
<i>Okul Etkililiği</i> .....	21
<i>Liderlik</i> .....	21
<i>Adalet ve Fırsat Eşitliği</i> .....	22
<i>Stratejik Yönetim ve Hesapverebilirlik</i> .....	23
Türkiye’de Eğitim Yönetimi .....	25
KAYNAKÇA .....	29
<b>II. BÖLÜM: ÖRGÜTLEME .....</b>	<b>33</b>
Öz .....	33
Giriş .....	34
Örgüt ve Örgütleme .....	34
Yapıyı Kurmak .....	36
Örgüt Yapısı ve Boyutları .....	37
Örgüt Yapılarına Göre Modeller .....	41
Örgütsel Yapı Biçimleri .....	43
Örgüt Şemaları .....	46
<i>Dikey Örgüt Modeli</i> .....	47
<i>Yatay Örgüt Modeli</i> .....	47
<i>Dikey ve Yatay Örgüt Modeli</i> .....	48
<i>Matris Örgüt Modeli</i> .....	48
Millî Eğitim Bakanlığı Örgüt Yapısı .....	49
Okulun Örgütsel Yeri .....	51
Bürokratik Sistemler Olarak Okullar .....	52
KAYNAKÇA .....	54
<b>III. BÖLÜM: LİDERLİK VE MOTİVASYON .....</b>	<b>57</b>
Öz .....	57
Giriş .....	58

Liderlik .....	58
Liderliğin Tarihi Gelişimi ve Liderlikle İlgili Tartışmalar.....	59
Geleneksel Liderlik Kuramları .....	61
Özellikler Kuramı.....	61
Davranış Kuramı .....	62
Durumsallık Kuramı .....	62
Eğitim Yönetimi ve Liderlik.....	63
Eğitim Alanında Öne Çıkan Liderlik Kuramları.....	64
Öğretimsel Liderlik.....	64
Dönüşümcü Liderlik .....	66
Etik Liderlik .....	67
Katılımcı Liderlik.....	68
Yönetimsel Liderlik .....	69
Post-modern Liderlik.....	70
Kişiler Arası Liderlik.....	71
Durumsal Liderlik.....	71
Eğitimsel Liderlik.....	72
Motivasyon .....	73
Liderlik ve Motivasyon İlişkisi.....	74
Eğitim Örgütlerinde Motivasyon .....	75
Motivasyon Kuramları .....	76
Kapsam Kuramları .....	76
İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	76
Varlık-İlişki-Gelişme Kuramı .....	77
X ve Y Kuramı .....	78
Çift Faktör Kuramı.....	79
Yönelim Tipleri Kuramı .....	80
Süreç Kuramları .....	81
Amaç Belirleme Kuramı .....	81
Beklenti Kuramı .....	82
Davranış Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı .....	83
Eşitlik Kuramı .....	84
Atfetme (İlişkilendirme ya da Yükleme) Kuramı .....	86
Öz Yeterlik Kuramı.....	88
Sosyal Bilişsel Kuram.....	89
ARCS Kuramı .....	90
KAYNAKÇA.....	94
<b>IV. BÖLÜM: OKUL GELİŞTİRME.....</b>	<b>97</b>
Öz .....	97
Giriş .....	98
Okul Geliştirme .....	98
Okulda Öğretimi Geliştirme .....	98
İklim ve Kültür Boyutu.....	107
Fiziki Çevre.....	108
Teknoloji.....	110
Özerklik, Hesapverebilirlik ve Örgütsel Öğrenme .....	115
Özerklik.....	115
Hesapverebilirlik.....	116
Örgütsel Öğrenme .....	118
Kaynakça .....	121

# I. BÖLÜM

## EĞİTİM YÖNETİMİNİN BİLİMSEL TEMELLERİ KAPSAMI VE İÇERİĞİ

Kamil YILDIRIM / ORCID: 0000-0002-5212-3905

Aksaray Üniversitesi

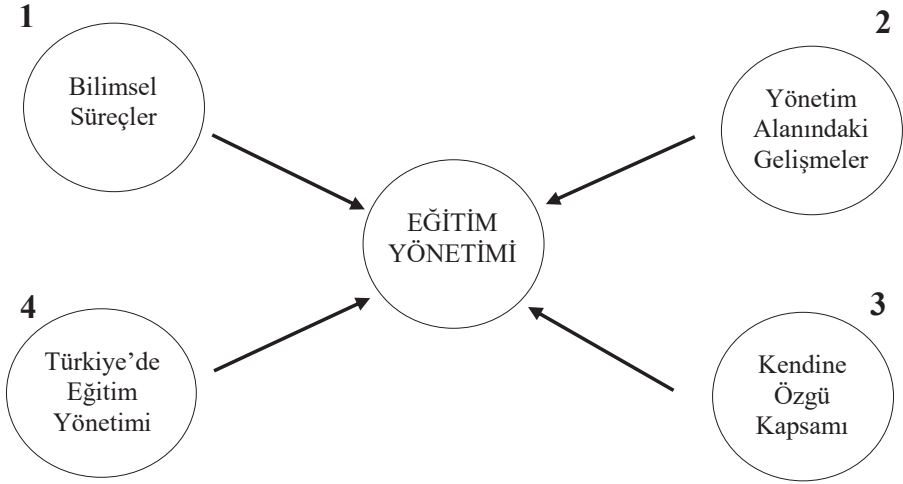
### Öz

Bu bölümün temel amacı, Eğitim Yönetimi alanına ilişkin genel bir fikir verebilmektir. Bütünü görmek, parçaların daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitim alanına uygulanması ile ortaya çıkmış ve bağımsız bir bilim alanı olmaya çalışan bir disiplindir. Hem yönetim alanından kaynaklanan hem de eğitimin kendisinin psikoloji, sosyoloji gibi alanlarla ilişkisinden kaynaklanan çoklu disiplinler olma özelliği bulunmaktadır. Öncelikle bilimsel süreçler uygulandığından bu bölümün ilk kısmında eğitim yönetiminde bilimsel süreçlerin uygulanmasına odaklanılmıştır. Ardından alanın gelişmesinin tarihsel serüveni, önemli değişim dilimleri ve gelecek eğilimleri incelenmiştir. Eğitim yönetiminin kapsamı ve odaklanılan konular hem uluslararası hem de ulusal düzeyde ele alınmıştır. Son kısımda ise Türkiye özelinde eğitim yönetiminin gelişimi ve gelecek eğilimler ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim yönetimi, kuram-uygulama, kapsam-içerik, Türkiye'de eğitim yönetimi

## GİRİŞ

Eğitim yönetimi bilimsel bir disiplin alanıdır. İçerik açısından yönetim alanından etkilenmekle birlikte bu alanın birikimini eğitim alanına aktararak kendine özgü bir içerik oluşturmuştur. Örneğin *etkililik* yönetim alanının temel kavramlarından biri olsa da *okul etkililiği* artık eğitim yönetiminin tipik bir konusudur. Eğitim yönetiminin gelişimi etkileşimsel bir alandır. Etkileşimde bağlamsal faktörlerin payı hem kuramsal hem de uygulama açısından dikkate alınmaktadır. Bu çerçevede eğitim yönetiminin gelişiminde uluslararası edinimlerin Türkiye'deki yansımaları ayrıca incelenmeye değerdir. Bu bölümde eğitim yönetiminin temel boyutları incelenmektedir. Şekil 1.1. bu boyutları göstermektedir.



Şekil 1.1. Bu Bölümde Odaklanılan Eğitim Yönetiminin Boyutları

Bilimsel süreç boyutunda bilimin nitelikleri bilimsel süreçler ve teori (kuram) üretilmesi konularına değinilmiştir. Eğitim yönetiminin, bilimsel bir disiplin olarak hem ürün (bilgi birikimi) hem de süreç (bilimsel yöntem) yönleri vardır. İlk aşamada bilimsel süreç yönüne ardından içerik-ürün-bilgi birikimi yönüne odaklanılmıştır. Bu bölümün ikinci boyutunda, yönetim bilimindeki gelişmelerin eğitim yönetimine yansımaları ve eğitim yönetiminin kendi içindeki tarihsel gelişimi ele alınmıştır. Üçüncü boyutta eğitim yönetiminin kapsamı ve içeriğine odaklanılmıştır. Dördüncü boyutta ise eğitim yönetimi alanında tartışma noktaları, gelecek yönelimler, etkili unsurlar ve Türkiye'de eğitim yönetiminin dünü, bugünü ve geleceği üzerinde durulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Acar, M. (2013). Eğitimde hesapverebilirlik. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (381-410). Ankara: PegemA
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: PegemA.
- Alderfer, C. P. (1977). Organization development. *Annual Review of Psychology*, 28(1), 197-223.
- Arabacı, İ.B., Namlı, A., Zincirli, M. ve Özer, M. (2015). Eğitim kurumlarının stratejik plan geliştirme ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1453-1470.
- Araşkal, S., & Kılınç, A. Ç. (2019). Öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi: nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(3), 419-468.
- Argyris, C. (1993). *The individual and the organization: Some problems of mutual adjustment*. New York: Irvington.
- Aslanargun, E. (2012). Principals' values in school administration. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1339-1344.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA
- Balcı, A. (2005). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: PegemA
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: PegemA.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaa
- Benson, C. (1987). Educational Financing. In Psacharopoulos, G. (Ed.) *Economics of Education Research and Studies* (347-381). New York: Pergamon Press.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Issues in theory development and practice in educational administration. *Educational Administration: Theory & Practice*, 47(47), 317-342.
- Brunori, P., Ferreira F.H.G. & Peragine, V. (2013). *Inequality of opportunity, income inequality and economic mobility* (Report number: 6304). Washington, DC: World Bank Publication
- Buchanan, D.A. & Huczynski, A.A. (2017). *Organizational behaviour*. London: Pearson.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA.
- Bush, T. (1989). School management structures – Theory and Practice. *Educational Management and Administration*, 17, 3-8.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları [Theories of educational leadership & management]*, (Trans. Ed. R. Sarpkaya). Ankara: PegemA.
- Bülbül, M & Demirbolat, A. O. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili Türk Milli Eğitim Sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 174, 39-52.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567.
- Coleman, J. S. (1968, Winter). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 7-22.
- Demirhan, G., Aypay, A. & Yücel, C. (2018). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigma: Ontolojik ve epistemolojik kabuller. *Turkish Studies, Educational Sciences*, 13(11), 467-486.
- Drucker, P. F. & Maciariello, J. (2012). *Yönetim* (İ.Gülfidan, Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları

- English, F. W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. California: Sage.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.
- EURYDICE (2018). *National education systems: Ongoing reforms and policy developments*. Retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/14-ongoing-reforms-and-policy-developments\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/14-ongoing-reforms-and-policy-developments_en)
- Evers, C., W. & Lakomski, G. (2012). Science, systems, and theoretical alternatives in educational administration: The road less travelled. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 57-75.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Fraenkel, J.R. Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Getzels, J.W. & A. Guba. (1957). Social behaviour and administrative process. *The school review* 65 (4): 423-441.
- Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: PegemA.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational management administration & leadership*, 46(1), 5-24.
- Hanushek, E.A., Ludger Wößmann (2007). *The role of education quality in economic growth*. (World Bank Policy Research Working Paper 4122). Washington, DC.
- Hesapçıoğlu, M. (2003). School, New Public Management and Total Quality Management. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1), 159-165.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: the moral art*. Albany: State University.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi*. İstanbul: Beta
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: Theory, research and practice*. NY: McGrawHill.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması*. Ankara: PegemA.
- Kardaş, D.P. (2016). *Eğitimde hesap verebilirliğe ilişkin model önerisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (Ed.) Ankara: Adım Ajans
- Kaya, Y.K. (1999). *Eğitim yönetimi: kuram ve uygulama*. Ankara: Bilim Yayın.
- Keedy, J.L. (2005). Reconciling the theory and practice schism in educational administration through practitioner-developed theories in practice. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 134-153.
- Kısa, N., Badavan, Y., & Houchens, G. (2020). Reasons for theory-practice gap in the field of educational administration. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1629-1645, <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3626>
- Küçükali, R. (2011). *Yönetim felsefesi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Levacic, R. ve Vignolles A. (2002). *Researching the links between school resources and student outcomes in the UK: a review of issues and evidence*. Education Economics, vol. 10, No: 3.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2022). *Educational Administration*. Sixth edition. New York: Wadsworth.



- Maclachlan, J. (2002). *Children of Prometheus: A History ve Science and Technology*. Toronto: Wall&Emerson.
- Marks, G.N. Cresswell, J. Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: the role of home and school factors. *Educational Research And Evaluation*, 12(2), 105–128.
- MEB TKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2021). Öğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişilmiştir.
- MEB-Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı
- Miles, J. A. (2012). *Management and Organization Theories*. San Francisco: Wiley.
- Mintzberg, H. (1976). *The structuring of the organizations*. Englewood Cliffs.
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Özdemir, M. (2017). Archaeology of epistemic crisis in educational administration. *Educational Administration: Theory & Practice*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2020). Eğitim yönetiminin alanı ve kapsamı. İçinde S.Özdemir, F. Sezgin, S. Koşar (Editörler), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (7-52)*. Ankara: PegemA
- Özdemir, S., Çoban, Ö., & Bozkurt, S. (2020). Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 399-426. <http://dx.doi.org/10.14527/pegogog.2020.014>
- Parkes, J. & Stevens, J.J.(2003) Legal issues in school accountability systems. *Applied Measurement in Education*, 16(2), 141-158.
- Popper, K. (2005). *The logic of scientific discovery*. London: Taylor and Francis.
- Posner, B. Z., & Kouzes, J. M. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Resmi Gazete (2014). MEB okulöncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği [Yönetmelik]. MEB mevzuatı (29072).
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2015). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson.
- Sarpkaya, R. (2021). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31, DOI:10.1080/09243453.2013.858754
- Schein, V. E., & Greiner, L. E. (1978). Can organization development be fine tune to bureaucracies? *Organizational Dynamics*, 5(3), 48-61.
- Senge, P. (2013). *Beşinci Disiplin*. 10. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şahin, F. (2019). Yönetime ilişkin temel kavramlar ve eğitim yönetimi. İçinde N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Edr.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama (1-16)*. Ankara: PegemA.
- Şişman, M., & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tortop, N., İşbir, E.G., Aykaç, B., Yayman, H., Özer, M.A. (2010). *Yönetim bilimi*. Ankara: Nobel

- Tural, N.K. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2016). *Gençlerin iş gücü piyasasına geçişi*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21865>
- Türk Dil Kurumu-TDK (2022). Hesapverebilirlik. [tdk.gov.tr](http://tdk.gov.tr) kaynağından 28.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2017). *E2030: Education and skills for the 21<sup>st</sup> century*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng) sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2018). *Handbook on measuring equity in Education*. Montreal: UIS publication
- Uslu, T., & Aslan, M. (2020). Öğrenci Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenlik Çalışması. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(3), 1181-1196.
- Ünal, A. & Gülmez, D. (2019). Eğitimde denetim. İçinde Cemaloğlu, N.& Özdemir, M. *Eğitim Yönetimi*. 697-725. Ankara: PegemA.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14, 361–84.
- World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1.
- Yenipinar, Ş., Göksoy, S., & Bal Kuscacı, S. (2016). Okullarda stratejik yönetim uygulamaları. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 5-24.
- Yıldırım, K. (2014). Mekanik-organik örgütsel yapı değişkenleri perspektifiyle 6528 sayılı kanunun okulların örgütsel yapısında yaratabileceği değişimin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (3), 359-391.
- Yıldırım, K. (2018). Okulda insan kaynaklarının yönetimi. içinde Cemaloğlu, N.& Gürkan, M.G. *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi*. 187-218. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, K. (2019). Eğitim planlaması ve ekonomisi. İçinde Cemaloğlu, N.& Özdemir, M. *Eğitim Yönetimi*. 263-292. Ankara: PegemA.
- Yıldırım, K., & Yenipinar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesapverebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 151-162. doi:10.24106/kefdergi.2420

## ÖZGEÇMİŞ

**Kamil YILDIRIM**, Bu bölümün yazarı 1987 yılında bir köy öğretmeni olarak öğretmenlik mesleğine başlamıştır. 1991-1995 arasında bir yandan öğretmenliği sürdürürken aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. 1996-2001 yılları arasında Belçika Flaman Bölgesinde Türkçe ve Türk Kültürü Ders öğretmeni olarak görev yapmış ve bu süreçte Brüksel Üniversitesinde Eğitim Araştırmaları bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır. 2001-2010 arasında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Hayat Boyu Öğrenim Genel Müdürlüğü ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nde görev yapmıştır. 2002-2004 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetiminde ikinci yüksek lisansını tamamladıktan sonra 2005-2009 arasında Gazi Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetiminde doktorasını yapmıştır. 2010 yılından beri Aksaray Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında akademik hayatını sürdürmektedir. Yazar, ağırlıklıla eğitim kalitesi, öğretmenlerin mesleki iyiliği, öğretim kalitesi, eğitim finansmanı, eğitim planlaması, kaynak yönetimi ve liderlik konuları üzerinde çalışmaktadır.

**E-posta:** kamilyildirim@aksaray.edu.tr

## II. BÖLÜM

### ÖRGÜTLEME

Burcu YAVUZ TABAK / ORCID: 0000-0002-8153-2767  
Aksaray Üniversitesi

#### Öz:

Bu bölümün temel amacı yönetim süreçlerinden biri olan örgütleme sürecini incelemektir. Yönetimsel amaçları gerçekleştirecek olan yapıyı kurma sürecini anlamak için örgüt ve örgüt yapısı ile ilgili temel açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Alan yazında yaygın olarak kullanılan yapı ve modeller üzerinde durulmuştur. Örgütlerin ne yaptığıyla ilgili olan, örgütlerin amaçları ile uyumlu yapıların özellikleri mekanik ve organik örgütlerin karşılaştırılması şeklinde analiz edilmiştir. Son olarak, kitabın amacına yönelik olarak eğitim sistemi ve okulların örgütsel yapıları ile ilgili temel çerçeve sunulmuştur. Eğitim örgütleri, kendine özgü yönleri ile diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Okullar bürokratik yapı ile birlikte profesyonelliğin de olduğu, organik örgüt yapısının önem kazandığı bir özellik göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütleme, örgüt yapısı, örgüt modelleri, okul yapısı

## GİRİŞ

Günlük yaşamda kurum, kuruluş, organizasyon olarak da ifade edilen örgütler aslında bireylerin hayatının her alanında yer almaktadır. Farkında olmasak da çalıştığımız, alışveriş yaptığımız ve yaşadığımız diğer birçok faaliyeti gerçekleştirdiğimiz birçok örgütün parçasıyız. Tıpkı Aksaray Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı gibi PTT ve şehirdeki herhangi bir hastane ya da pastane de bir örgüttür. Bir örgütten bahsettiğimizde ne demek istediğimizi düşünmeyiz, doğrudan o konu ile ilgili örgütler üzerinde düşünürüz. Herhangi bir zamanda, kişi birçok örgütle ilişkilendirilir ve/veya onlardan etkilenir. Bu göz önüne alındığında, toplum hayatını anlamak için örgütler hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Ne olduğuna bakıldığında birçok tanımı olmakla birlikte niçin ve nasıl oluştukları daha kapsamlı bir perspektif sağlar. Bu bölümde şu soruların cevabı verilmeye çalışılmıştır: Örgüt nedir? Örgütlemek ne demek? Neden ve nelerden oluşur? Bunlar nasıl değişir?

### 2.1. Örgüt ve Örgütleme

Örgütler, ortak bir hedefe veya bir dizi hedefe ulaşmak için kasıtlı olarak oluşturulmuş, yeniden yapılandırılmış faaliyet sistemleri olan ve nispeten tanımlanabilir bir sınırı olan sosyal birimlerdir (Etzioni, 1964; Daft, 2009; Robbins, 1990). Örgütler, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş, belirli görevlere sahip insanlardan oluşmaktadır. Başka bir deyişle, bir kuruluş, ayrı ayrı çalışabileceklerinden daha iyi bir şeyi başarmak için birlikte çalışan bir insan topluluğudur. Örgütler, çevrelerini etkileyen ve çevrelerinden etkilenen ve içindeki bireylerin davranışlarını etkileyen sosyal aktörlerdir (Brayden, Teppo ve David, 2010).

Üst yönetim, kuruluşun amacını veya misyonunu tanımlayarak, bu amaca ulaşmak için hedefler belirleyerek ve hedeflere ulaşmak için stratejiler formüle ederek örgütün yönünü belirler (Jones, 2010). Amaçların belirlenmesi, tanımlanan amacı belirli, ölçülebilir performans hedeflerine dönüştürür. Örgütsel hedefler, yönetimin amacına hizmet eden hedeflerdir. Hedefler insanları birlikte çalışmaya motive eder, üyelerin dikkatini ve eylemlerini odaklayarak örgütte işlerin yolunda gitmesini sağlar. Hedefler ve misyon, kuruluşun çevresine göre sınırlarını belirler, örgüt büyüklüğünün yanı sıra teknoloji seçimini de etkiler. Bu seçimler ise stratejiye bağlıdır. Strateji genellikle hedeflere ve misyona en yakın bağlantıya sahiptir. Stratejiler, örgütün amaçlarını sağlayan spesifik eylem planlarıdır. Bir stratejiyi takip etmek, bir örgüt yapısı ve örgütün işini yapacak süreçleri geliştirmeyi içerir (Burton ve Obel,1995).

Sanayi devrimi ile birlikte atölyelerde yapılan işlerin yerini makineler ve fabrikalar almıştır. Bu durumda daha büyük ve daha çok insanın çalıştığı örgütler oluşmuş, zamanla daha fazla ve farklı görevler yapılması gerekmiştir. Örgütlerin büyümesi ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin karmaşıklığı, görevlerin bölünmesi, bu görevlerin alt görevlere bölünmesi yönetim faaliyetleri koordine etme ihtiyacını yaratmıştır. Bütün görevlerin tek başına yerine getirilemeyişi konularında uzmanlaşmış bireylerin yaptıkları işin diğer parçalarla bütünleştirilmesi gerekmektedir. İşte yöneticilerin, insan kaynaklarını örgütün amaçlarını yerine getirmek üzere yapılandırmalarına örgütleme adı verilmektedir (Simon, 1996). Yönetimin temel işlevlerinden biri olan örgütleme, (i) bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan fiziki ve maddi kaynağı (mekân, fiziki donanım ve insan kaynağı gibi) sağlamak, (ii) kaynakların belli bir sistem içinde bir araya getirilmesi gibi yöntemleri belirlemek ve (iii) kişiler ile birimler arasında görev ve yetki dağılımının yapılması gibi örgütsel yapıyı kurma etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Ambrose ve Schminke, 2003; Buluç, 1996).

Örgütlenme, belirlenmiş hedefleri gerçekleştirecek alt birimleri oluşturan formal bir yetki yapısının tanımlanması ve düzenlenmesi sürecidir. Diğer bir ifade ile örgüt içinde yer alan görevler, sorumluluklar ve otorite ilişkilerini belirleyen bir örgüt yapısının seçilmesi sürecidir (Daft, 2009). Örgütlenme, planlama sürecinde belirlenen amaçların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin yapıyı kurar (Plunkett ve Attner, 1991). Örgütlenme sürecinin örgüte beklenen yararı sağlayabilmesi ve diğer yönetim işlevlerine temel oluşturabilmesi için belli ilkelere uyulması gerekir. İyi bir biçimde örgütlenmiş yapı, yani örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların karşılıklı ilişkilerinin iyi olması, gerek örgüte gerekse çalışanlara pek çok yarar sağlayabilir. İşlevsel bir örgüt yapısı da örgütün amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir. Örgütlenmiş bir yapının sağladığı yararlar farklı yazarlar (Aydın, 2010; Tortop, 1990) tarafından farklı şekilde incelenmiş olmakla birlikte genel olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- 1) Görev, yetki ve sorumlulukların sınırlarının belirlenmesini ve dağılımını sağlar.
- 2) Çalışanlar arasındaki hiyerarşik ilişkileri düzenleyerek onların yönetimini kolaylaştırır.
- 3) Çalışanlar örgütsel amaçları ve kendisinden beklenen görevleri kavrar.
- 4) Süreç sonucunda ortaya çıkan yapı, görev ve sorumluluk hususlarında bireyler arasında oluşabilecek çatışmayı azaltır ve ortak çaba oluşturur.
- 5) Örgütsel amaçların en ekonomik biçimde gerçekleştirilmesi kolaylaşır.
- 6) İşin küçük parçalara bölünmesi ve uzmanlaşma yoluyla çalışanlar arasında işbirliği gerçekleştirilir.
- 7) Örgütün tüm kaynaklarının bir arada örgütsel faaliyetler için işe koşulması sağlanır.
- 8) Birimler ve bölümler arasında işlevsel rekabete yol açar.
- 9) Örgütün içinde ve dışında meydana gelen gelişmelerin ve yeniliklerin daha etkin bir biçimde takip edilmesini sağlar.

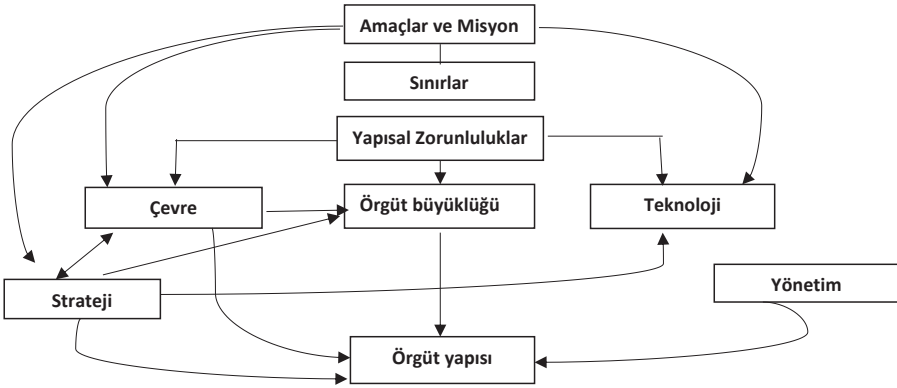
Örgütlenme sürecinin informal yanı örgütün insani boyutunu yönetebilmeyi ifade ederken formal yanı yapı kurma, kadrolama ve donatma faaliyetlerini ifade eder (Bursalıoğlu, 2002). Örgütlenme süreci faaliyetlerinin her biri de belirli aşamalardan oluşmaktadır. Örgütlemeye ilişkin ilk karar *ne tür bir örgütlenme* yapılacağına ilişkin karar vermektir. Sürekli değişen bir ortamda hayatta kalabilmek için en iyi örgütlenme tasarımını bulmak önemlidir. Öncelikli konu, belirli bir örgüt için bu noktada hangi örgüt biçiminin doğru olduğunun nasıl belirleneceği ve örgütün gelecek için konumlandırılacağıdır. Örgütlenme sürecine ilişkin kararlarda göz önünde tutulması gerekenler örgütün şu temel özellikleridir (Tortop, 1990):

- 1) Örgüt amaçlarının niteliği ve niceliği
- 2) Kuruluş yeri ve fiziki olarak alana nasıl yayıldığı
- 3) Örgütün diğer kurum ve kuruluşlarla olan ilişkisinin doğası
- 4) İhtiyaç duyduğu kaynakların çeşitliliği
- 5) Sahip olduğu personel, personelin işi yerine getirebilmek için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduğu
- 6) Örgütün yasal dayanakları ve bu yasal dayanakların sağladığı olanaklar ve çizdiği sınırlar
- 7) Örgütün sürekli olup olmadığı
- 8) Örgütün büyüme ve genişleme politikası

Drucker'a (1989) göre, örgütsel performansın belirlenmesinde en önemli iş yapının doğru tasarımıdır. İyi organizasyon yapısı tek başına iyi performans üretmez. Ancak zayıf bir organizasyon yapısı, yöneticiler bireysel olarak ne kadar iyi olursa olsun, iyi performansı imkânsız hale getirir.

## 2.2. Yapıyı Kurmak

Yapı, organize bir bütünün bileşenleri arasındaki ilişkileri ifade eder. Böylece yapı kavramı her şey için kullanılabilir. Örneğin bir bina, temel, tavan ve duvar arasındaki ilişkinin bir yapısıdır. İnsan vücudu, kemikler, organlar, kan ve dokular arasındaki ilişkilerden oluşan bir yapıdır. Örgütsel yapı, hedeflere ulaşmak için çaba sarf eden işler, sistemler, çalışma süreci, kişi ve gruplar arasındaki ilişkilerin çerçevesidir. Örgütsel yapının boyutları belirlenirken örgütün içsel uyumu dikkate alındığı gibi örgütün durumuyla da bir uyum göstermesi de dikkate alınmalı, o şekilde belirlenmelidir (Mintzberg, 1983). Durumsallık yaklaşımında, her yerde uygulanabilecek ve tüm bireyler için geçerli tek bir etkili yapı olmadığını ifade edilmektedir. Bu sebeple yöneticilerin örgütün içindeki ve dışındaki şartları inceleyerek örgüt için en uygun ve etkili yapıyı belirlemeleri gerekmektedir (Dunham ve Pierce, 1989). Örgütün büyüklüğü, teknoloji, çevre ve amaçlar – stratejiler örgütsel yapıyı etkileyen durumsal faktörlerdendir. Bu süreçler Şekil 2.1'de özetlenmiştir (Burton ve diğerleri, 1998).



Şekil 2.1. Örgütsel Bağlam

Örgütler yönetimsel amaçlara ulaşmak için oluşturulur. Bu hedefler, işlerin temeli olarak görevlere ayrılmıştır. İşler sınıflandırılarak bölümlere ayrılmıştır. Her bölüm içinde, insanların yaptığı işler arasında daha da fazla ayırım bulunabilir. Bölümler arasındaki bağlantılar aynı zamanda örgütün yapısını oluşturur (Nelson ve Quick, 2011). Nasıl belirlenmiş olursa olsun, hedefler, örgütün çalışmasının yönlendirildiği amaçlara hizmet eder. Örgütün çalışması, farklı boyutlarda ve değişen katılımcılar tarafından gerçekleştirilir. Örneğin bir okula tayin olan öğretmen bir süre görev yaptıktan sonra başka bir okula tayin olup gidebilir. Onun yerine bir başka öğretmen gelip okulun örgüt olarak varlığını sürdürmesine katkı sağlayabilir. Örgütsel çalışma, temel ve destekleyici bir takım görevler tarafından tanımlanır. Bu görevleri yapmak için gereken bilgi, beceri ve donanım yani teknolojik bilgisi basitten karmaşığa, net anlaşılır olmaktan belirsiz ve karmaşık olmaya doğru değişir. Bu görevler, fiziksel ve sosyal boyutlardan oluşan bir örgüt yapısı aracılığıyla anlam kazanır ve koordine edilir. Örgüt yapısı, fiziksel işbölümüne; koordinasyon ise bu işler arasında uyum sağlamak için kullanılan eşgüdüm mekanizmalarına atıfta bulunur (Connolly ve diğerleri, 2018).

## KAYNAKÇA

- Ambrose, M. L., & Schminke, M. (2003). Organization structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of applied psychology, 88*(2), 295.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Başaran, İ.E.(2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Blau P. M. and Schoenherr R. A. (1971). *The Structure of Organizations*. New York: Basic Books
- Blau, P. M., Herman, J. L., Blau, M., & Schoenherr, R. A. (1971). *Structure of organizations* (Vol. 10). New York: Basic Books.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. John Wiley & Sons.
- Brayden G.K, Teppo F., & David A.W. (2010). Perspective—Finding Organization in Organizational Theory: A Meta-Theory of the Organization as a Social Actor. *Organization Science, 21*(1), 290–305,
- Buluç, B. (1996). Yönetimde örgütlenme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(4), 513-522.
- Burns, L.R., & Wholey, D.R. (1993). Adoption and abandonment of matrix management programs: Effects of organizational characteristics and interorganizational networks. *Academy of management journal, 36*(1), 106-138.
- Burns, T., & Stalker, G.M. (1961). *The management of innovation*. London: Tavistock.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (17. Basım). Ankara: PegemA.
- Burton, R.M., Obel, B., Hunter, S., & Håkansson, D.D. (1998). *Strategic organizational diagnosis and design: Developing theory for application* (Vol. 2). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal.
- Charles W.L.H., & Gareth R.J. (2010). *Strategic Management: An Integrated Approach*, Mason, OH: South-Western Cengage Learning
- Child, J. (1972). Organization structure and strategies of control: a replication of the aston study. *Administrative Science Quarterly, 17*(2), 163-177.
- Child, J. (1984). *Organization: A guide to problems and practice*. London: Athenaeum.
- Child, J. (2005), *Organization: Contemporary Principles and Practice*, Blackwell Publishing p. 399.
- Connolly, M., Eddy-Spicer, D.H., James, C., & Kruse, S.D. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of school organization*. Sage.
- Daft R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization theory and design*. Seng Lee.
- Daft, R.L. (2009). *Organization theory and design*. USA: Nelson.
- Dinçer, Ö. (2008). *Örgüt geliştirme teori, uygulama ve teknikleri* (2. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Drucker, P.F. (1989). *The Practice of Management*, Portsmouth: Heinemann Professional
- Dunham R.B., & Pierce J.L. (1989). *Management*. New York: Scott Foresman.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Galbraith, J.R. (2005). *Designing the customer - centric organization a guide to strategy, structure, and process*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galbraith, J.R. (2009). *Designing matrix organizations that actually work how ibm, procter & gamble, and others design for success*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Galbraith, J.R. (2010). The multi-dimensional and reconfigurable organization. *Organizational Dynamics*, 39(2), 115-125.
- Gareth R. J. (2007). *Organizational Theory, Design, and Change*. NJ: Pearson Prentice Hall.
- George, J.M., & Jones, G.R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior* (5th edition). New Jersey: Pearson
- Greenberg, J. (2011). *Behavior in organizations* (10th ed.). NJ: Prentice Hall
- Hage J., & Aiken M. (1967). Relationship of centralization to other structural properties. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 72-92.
- Hall, R. H. (1962). Intraorganizational structural variation: application of the bureaucratic model. *Administrative Science Quarterly*, 7(3), 295-308.
- Hall, R. H. (1968). Professionalization and bureaucratization. *American Sociological Review*, 33(1), 92-104.
- Hoy, W.K., & Sweetland, S.R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational administration quarterly*, 37(3), 296-321.
- Jones, G. (2010). *Organizational theory, design and change* (6th edition). New Jersey: Pearson
- Judge, T.A., & Robbins, S.P. (2012). *Essentials of organizational behavior*. New Jersey: Pearson.
- Kimberly J.H. (1976). Organizational Size and the Structuralist Perspective: A Review, Critique, and Proposal. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 571-597.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul. Beta.
- Krokosz-Krynke Z. (1998). Organizational structure and culture: Do individualism/collectivism and power distance influence organizational structure. In: *Accademy of Business and Administrative Sciences*. International Conference Proceedings, pp.13-15, Budapest, Hungary,
- Lunenburg, F.C. (2012). Organizational structure: Mintzberg's framework. *International journal of scholarly, academic, intellectual diversity*, 14(1), 1-8.
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. London: Sage Publications.
- Mescon, M.H., Albert, M., & Khedouri, F. (1985). *Management: Individual and organizational effectiveness*, (2nd ed.), New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1980) Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management science*, 26(3), 322-41.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives designing effective organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mullins, L.J. (2005). *Management and organizational behaviour*. London: Pearson.
- Nelson, D.B., & Quick, J.C. (2011). *Understanding organizational behavior*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Newstrom, W.J., & Davis, K. (1993). *Organizational behaviour: Human behavior atwork*. New York: McGraw-Hill.
- Plunkett, W.R., & Attner, R.F. (1992). *Introduction to management*. Mason OH: Thomson South-Western.
- Pugh, D.S., Hickson, D.J., & Hinings, C.R. (1969). An empirical taxonomy of structures of work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 14(1), 115-126.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., & Turner, C. (1968). Dimensions of organization structure. *Administrative Science Quarterly*, 13(1), 65-105.
- Ranson, S., Hinings, B., & Greenwood, R. (1980). The structuring of organizational structures. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 1-17.
- Reimann, B.C. (1973). On the dimensions of bureaucratic structure: an empirical reappraisal. *Administrative Science Quarterly*, 18(4), 462-476.



- Resmî Gazete, (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Sarpkaya, R. (2021). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Slevin, D.P., & Covin, J.G. (1990). Juggling entrepreneurial style and organizational structure. *MIT Sloan Management Review*, 31(2), 43.
- Şimşek, M. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Damla.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Thompson, V.A. (1961). Hierarchy, specialization, and organizational conflict. *Administrative science quarterly-JSTOR*, 5(4), 485-521.
- Tortop, N. (1990). *Yönetim biliminin temel ilkeleri*. Ankara: TODAİ

## ÖZGEÇMİŞ

**Burcu YAVUZ TABAK**, Bu bölümün yazarı lisans eğitimini 2008 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği Bölümünde, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Farklı fakültelerde lisans düzeyinde ders yürütmekte olan Dr. Yavuz Tabak 2011-2017 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2018 yılından bu yana Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları demokratik okul kültürü ve öğrenme ortamları, eğitim politikası, yönetsel davranış konularına odaklanmaktadır.

**e-Mail:** burcutabak@aksaray.edu.tr

# III. BÖLÜM

## LİDERLİK VE MOTİVASYON

Şenyurt YENİPİNAR / ORCID: 0000-0002-0568-876X  
Aksaray Üniversitesi

### Öz

İnsanın olduğu tarihi dönemlerin tamamında liderlik önemli ve etkili olmuş, bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanmasında gerekli olan yön belirleme ve işbirliğinin oluşturulmasında biçimlendirici rol üstlenmiştir. Liderlik bilgi ve becerilerine sahip olanlar gücün merkezi konumuna gelerek insanları ve toplumları yönlendirmiştir. Örgüt başarısında liderliğin olumlu etkilerinin anlaşılması ile araştırmacılar liderliğin ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceği üzerinde çalışmaya başlamışlar; yönetim ve eğitim yönetimi alanlarında liderlik kuramları geliştirmişlerdir. Liderlikle doğrudan ilişkili motivasyon kavramı da ilgi odağı olmaya devam etmektedir. Çağdaş anlamda lider, insanları etkilemek ve harekete geçirebilmek için motivasyonu kullanmaktadır. Lider ve lider adaylarının motivasyon kuramlarını bilmeleri; bireyleri örgüt amaçları doğrultusunda yöneltme ve başarılı olmalarını sağlamada etkili bir araçtır. İnsani gelişimin önemli aşamalarından olan eğitim sisteminde yönetici ve öğretmenlerin liderlik ve motivasyon kuramlarını bilmesi kendilerinin ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için önemli bir unsurdur. Onlara, sürekli karşılaştıkları farklı kişi ve durumlar karşısında doğru karar vermede seçenekler sunar. Kararların doğruluk düzeyini artırabilir. Liderlik konusunda daha derin araştırma ve gelişim için temel bir kavrayış geliştirebilir. Bu çalışmada liderlik becerilerini geliştirme ve bu becerilerin gelişimine katkıda bulunmak amacıyla liderlik kavramları, ilkeleri, kuramları, motivasyonla ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Bölümü inceleyenler liderlik kavramı, tarihsel gelişimi, eğitimde liderlik uygulamaları, motivasyon kuramları, liderlik ve motivasyon konularında bilgi sahibi olmanın yanı sıra bir liderlik perspektifi de oluşturabilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetim, eğitim yönetimi, kuram, liderlik, motivasyon.

## GİRİŞ

Günümüzde değişimin hızlı olması belirsizlik durumları ile daha çok ve sık karşılaşılmasına, bu durumla baş edebilecek bilgi, beceri ve deneyimleri olan, hesaplanmış risk alabilen liderlere olan ihtiyacı artırmıştır. 21. Yüzyılda önceki zamanlarda hiç görülmemiş sayıda ve farklı alanlarda lidere ihtiyaç vardır. Bu nedenle bireysel ve toplumsal anlamda lider ve liderliğin öneminin arttığı söylenilebilir. Bu bağlamda toplumun geleceğini şekillendirme görevini üstlenen eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri öğrencilerin liderlik niteliklerini ve bunu uygulamaya geçirme düzeylerini geliştirmektir. Bu görev tam anlamıyla eğitim kurumlarının nitelikli liderlere sahip olması ile gerçekleştirilebilir. Liderlik özellikleri gösterilmeden öğrenci ve diğer bireylerin gelişimleri tam olarak sağlanamayacağı gibi öğrencilere ve çalışanlara esinlenebilecekleri yakın bir model de sunulamamış olur. Öğrencilere, çalışanlara ve yöneticilere liderlik yapma ortamı oluşturamayan, liderlik potansiyeli olanlara adil yarışma fırsatı veremeyen bir eğitim sisteminden; öğrencileri istenen liderlik özellikleri ile donatmasını beklemek olası bir durum değildir.

## Liderlik

Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde yaşamak zorunda olması, bireysel gelişimini toplum içinde sağlayabilmesi, ihtiyaç ve beklentilerinden bazılarını kendi güç/ yetenekleri ile karşılayamaması; grup halinde hareket etmeyi zorunlu hale getirir. Bu durum insanın gruplar ve topluluklar halinde yaşamasının temel sebebidir. İnsanların belirli amaç ya da amaçlar için bir arada bulunması; grup verimi, hedefe ulaşma, insanlar arası iletişim, insan gücünün yönetimi gibi birçok kavramın organizasyonunu gerektirir. Grup içinde bireysel hedef ve amaçlarla; grup hedef ve amaçlarının birbirlerini destekleyecek şekilde koordine edilmesi, oluşabilecek çatışmaların çözülmesi liderliğin önemli görevleri arasındadır. Bireylerin harekete geçirilmesi, güdülenmesi, geliştirilmesi, değerlendirilmesi her insanda kolay bulunmayan beceri ve yetenekleri gerektirir. Bazı insanlar bu işleri diğerlerinden daha etkili şekilde yapabilir. Bu nedenle yönetici ve lider kavramları oluşmuştur (Eren, 2008, s. 431).

Tarihsel olarak insanlığın var oluşuna kadar götürülebilen lider kavramı farklı bölge, kültür ve devirlerde farklı kelimelerle anlatılmıştır. Lider kelimesinin İngiliz dilinde görülmesi 1300'lü yıllara kadar gider. Liderlik kelimesinin kullanımına ise daha sonradır, 19. yüzyılın başlarından itibaren İngiliz Parlamentosunun siyasi etki ve kontrolünü anlatmak için kullanıldığı görülmektedir (Bass, 1981, s. 7). İngilizce "lead" kelimesi fiil kökü olarak yön göstermek, yol göstermek, kılavuzluk etmek, öncülük etmek, rehberlik yapmak anlamına gelir. "Leader" kelimesi ise; rehber, kılavuz, önder, baş, lider anlamlarında kullanılır. Goleman'a (2011) göre lider: diğer bireyler tarafından rol model alınan, bireylere belirli bir yön verebilen, dönüşüm ve farklılıkları planlayabilen, sorunları çözebilen kişilerdir. Bass ve Bass (2008, s. 41) lideri, başkalarını bir görevi başarmaya teşvik etmek için gerekli özelliklerin birleşimine sahip olan kişi olarak tanımlar. Kouzes ve Posner'a (1995) göre lider mevcut süreci sorgular, paylaşılan bir vizyon oluşturur, astların harekete geçmesini sağlar, astlardan beklediği davranışları kendisi model olarak uygular ve duygulara hitap ederek içsel isteklilik oluşturur.

Bass'a (1985) göre liderlik, insan topluluklarını ortak amaç/amaçlar doğrultusunda etkileyebilmektir. Adair'e (2005) göre liderlik, kişilerin belirlenen hedefe ulaşması amacıyla yönlendiren davranışlardır. Bush ve Glover'a (2003) göre liderlik, istenen amaçlara ulaşılmasına yol açan bir etkileme sürecidir. Bunlarında dışında değişik bölge, kültür ve alanlarda yapılmış birçok liderlik tanımına rastlanabilir.

Liderlik tarih boyunca önemsenen, üzerinde çalışılan bireysel ve sosyal bir konudur. Edebiyat, tiyatro ve sanatın konusu olmuş, siyaset, sosyoloji, antropoloji, teoloji ve fiziğe kadar çeşitli disiplinler aracılığıyla incelenmiştir. Tarihin her devrinde kendine ve gruba başarılı liderlik yapabilenler, bireysel ve toplumsal değişim ve gelişimde yönlendirici olmuş, olayların, insanların ve toplumların geleceğini belirlemede önemli etkilerde bulunmuştur. Liderlik yetenek ve becerileri olan bireylerin belirlenmesi, bunların geliştirilmesi ve kullanılacakları imkânlar verilmesi, ortamlar oluşturulması ortak fayda adına iyi bir seçenektir (Muijs, 2011). Liderin birey ve grup üzerine etkisinin fark edilmesi konu üzerindeki çalışmaların yoğunlaşmasını beraberinde getirmiştir. Günümüzde liderlikle ilgili en fazla çalışmanın, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan özellikle gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilmesi bu durumun tesadüf olmadığını gösteren kanıtlarından biri olabilir (Gümüş, Bellibas, Esen, ve Gümüş, 2018).

## **Liderliğin Tarihi Gelişimi ve Liderlikle İlgili Tartışmalar**

Dünya tarihinde insanın bulunduğu andan itibaren liderlik önemli konulardan biri olmuş, yetenekli liderlere sahip olmak önemsenmiştir. Farklı coğrafya ve kültürlerdeki mit, destan, masal, hikâye ve dini metinlerde liderlik ve öneminden bahsedilmiş, liderin özellikleri belirlenmeye çalışılmış ve geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği anlatılmıştır. Eski Mısır, Anadolu, Mezopotamya, Antik Yunan, Çin, Hindistan, Roma ve Orta Asya medeniyetlerinde, liderlik önemsenmiş ve geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Alan yazında lider kavramının ortaya çıkışı 1300'lü yıllara kadar gitmektedir. 19. Yüzyılın başlarında ise İngiliz parlamentosunun kontrol ve politik etkisini konu alan yazılarda liderlik kavramının kullanıldığı görülür. 20. Yüzyılın başından itibaren liderliğin öneminin giderek arttığı, birey ve toplumların bu konulara ilgi duyduğu, liderliğin geliştirilmek istendiği buna bağlı olarak liderlik araştırmalarının arttığı görülmektedir (Akbaba ve Erenler, 2008; Bass ve Bass, 2008).

Liderlik, içeriği bir toplumdan diğerine göre farklılık gösterebilen, sürekli değişen ve gelişen bir kavramdır. Bush'a (2008, s. 18) göre: bir toplumdaki bireysellik anlayışı, kadın ve erkek rollerinin birbirilerinden farklılaşma düzeyi, güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma isteği liderliğin toplumdan topluma farklılaşmasının önemli değişkenlerindedir. Buna göre Amerika, İngiltere ve Avustralya gibi batı toplumlarında liderlik kavramında bireysel vurgular öne çıkarken Türkiye, Tayland ve Malezya gibi doğu toplumlarında daha çok toplumsal vurgular ön plandadır. Batı toplumlarında bireysel ihtiyaçlara ve bireyselliğe daha çok önem verilirken, doğu toplumlarında toplumsal gereklilikler daha ön plandadır.

Örgüt kuramlarında liderlik yaklaşımlarının temelde iki şekilde açıklanmaya çalışıldığı söylenebilir. Birincisi liderliği otokratiklikten demokratikliğe doğru sıralayan anlayış; diğeri, insan ve ilişkileri ya da üretime ilişkin sonuçlar yönünden açıklayan anlayıştır. Durumsal ya da ihtimal kuramları olarak adlandırılabilen bu teoriler lider ve çevresinin karşılıklı etkileşimine vurgu yapar. Lider, çevrenin yapısını ve ihtiyaçlarını anlayıp; ödül-ceza birleşiminden oluşan etkin cevaplar verebildiğinde başarılı olabilir. Bunun için liderin çevreyi iyi analiz etme ve anlama becerileri geliştirilmelidir. Bu kuramlara göre: başarılı liderlik yaklaşım ve davranışı farklı durumlarda değişik şekiller alabilir.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de lider ve liderlik üzerindeki tartışmalar devam etmektedir. Liderliğin ne olduğu, birey, kurum ve sektör başarısındaki rolü ve etkili liderlikle ilgili konular en önemli tartışmalar arasındadır. Kavram, tarihsel süreçte sosyal, ekonomik, siyasi, askeri vb. her tür değişimden etkilenmiş; değişimler, liderlik anlayış ve tanımlarına yansımıştır. Alan yazında liderliğin tanımı, özellikleri ve türlerine ilişkin bir

çok kuram ve ampirik yazın bulunmasına, çok araştırılan ve tartışılan bir konu olmasına rağmen, kavramsal ve kuramsal açıdan liderliğin tam olarak açıklığa kavuştuğu söylene-  
mez. Yazar ve araştırmacılar tarafından farklı açılardan yapılan tanımlamalar bulunmak-  
la birlikte, üstünde uzlaşılmış tek bir liderlik tanımı bulunmamaktadır. Ancak, liderlik  
araştırmalarında kritik dönüm noktası, akademisyenlerin liderliği yalnızca belirli bireyle-  
rin nüfuz ve otorite uygulanması olarak tanımlanmak yerine; bir süreç olarak görmeye  
başladıklarında gerçekleşmiştir (Komives ve Wagner, 2016, s. 46).

Lider ve liderlik tanımları incelendiğinde temelinde *insan, etki ve amaç* olmak üze-  
re üç temel kavramın olduğu görülür. Lider ve takipçilerin özellikleri; amaç/amaçların  
nitelikleri, bunların belirlenme ve paylaşım süreçleri; birey ya da bireylerin diğer insan-  
ları etkilemesi, yönlendirmesi temel olgulardır (Yıldırım, 2013). Bu nedenle etkileme ve  
yönlendirmenin nasıl yapıldığı, bunları etkileyen faktörlerin neler olduğunun açıklanma-  
sı liderliği anlamaya ve geliştirmeye yardımcı olabilir. Araştırmalar genel olarak, liderin  
bireyleri neden ve nasıl etkilediği; etkilemede hangi unsurların yer aldığı ve süreçlerin  
nasıl uygulandığı, liderlerin kullandığı güç kaynakları üzerine yapılmaktadır. Bahsedilen  
nedenler tespit edildiğinde: bunların desteklenmesi ile liderlik özelliklerinin bireylerde  
geliştirilebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle liderlik yapmak isteyenlerin iki  
sorunun cevabını vermede gelişim sağlamalarının önemli olduğu söylenilebilir. Bu soru-  
ların cevapları içinde bulunulan çevre ve kültüre göre değişebilir. Dolayısı ile her durum  
için doğru bir cevabın olduğu söylenemez ancak genel cevaplar verilebilir. Lider adayları  
içinde buldukları çevre ve kültürü dikkate alarak aşağıdaki soruların doğru cevaplarını  
bulmak durumundadır. Bu sorularla yüzleşmek ve doğru seçimler yapmak lider adayları  
ve liderlerin temel zorluğudur denilebilir. Verilen cevapların zamanlaması ve doğruluğu  
liderliği düzeyini belirlemede önemli etkenlerdir. Bu sorular:

- 1) İnsanlar nasıl etkilenebilir?
- 2) İnsanlar *amaçlar* doğrultusunda nasıl yönlendirilebilir?

Senge (2013), bireyleri etkileme ve yönlendirmede eylemin ve model olmanın reto-  
rikten daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Manz'a göre (1986) "Başkalarına liderlik  
yapabilmek için önce kendimize liderlik yapmamız gerekir." Bu bağlamda eğitim yöneti-  
cileri ve öğretmenler öğrencileri ve diğer paydaşları etkilemek, liderlik yapabilmek için  
öncelikle kendi düşünce, tutum ve davranışlarını değiştirip geliştirebilmelidir. Bu alan-  
lardaki değişimin niceliği ve niteliği bireyleri ve öğrencileri etkileme ve yönlendirmenin  
derecesini belirlemede önemli olur. Birey düşünce, tutum ve davranışlarını değiştirip  
amaçlara bağlılığı ve çalışmayı artırdıkça diğer bireyleri ve öğrencileri etkileme ve yön-  
lendirme derecesinin artacağı söylenilebilir. Aksi durumda lider olma ya da liderlik yap-  
ma düşüncesi bir iddiadan öteye geçemeyeceği gibi tam tersi duygu ve düşüncelere  
de yol açabilir. Adair'e (2005) göre insanları harekete geçirebilmek için liderin, kararları  
paylaşması, girişimci, yılmaz, mizah duygusuna sahip, ince düşünen, merhametli ve bü-  
tün bir kişiliğe sahip olması gerekir. Bu özellikler grup üyelerini amaçlar doğrultusunda  
harekete geçirebilmek için uygun şekiller de kullanılabilir. Liderliği oluşturmak ve sür-  
dürebilmek için bireysel ve sistemsel kapasite sürekli geliştirilmelidir. Bunu yapabileme  
yollarından biri pozitif baskıdır. Pozitif baskı aşağılayıcı (küçültücü) değildir. Başarının  
temelinde kapasitenin olduğunu kabul eder. Bunun için kapasite oluşturma stratejileri-  
nin farkında olunmasını, deneyimlerin paylaşılmasına açıklığı, sonuçların incelenmesini  
ve hesap verebilirliği destekler (Fullan ve Lyn, 2007).

## KAYNAKÇA

- Adair, J. (2003). *Etkili motivasyon*. İstanbul: Babiali Kültür Yayınları.
- Adair, J. (2005). *Etkili stratejik liderlik*. (Çev. F. Beşenek). İstanbul: Babiali Kültür Yayınları.
- Adair, J. (2005). *Management and Leadership*. London: Thorogood.
- Anık, C. (2016). *Siyasal ikna*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Aslan, M., & Doğan: (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bateman, T. S., & Snell: A. (2016). *Yönetim* (Çev. S. Besler ve C. Erbil). Ankara: Nobel.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bayrakçeken: Oktay, Ö. Samancı, O. & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları*. Ankara: PegemA.
- Bush, T., & Bell, L. (Eds.). (2002). *The principles and practice of educational management*. London: Sage.
- Bush, T., & Coleman, M. (2008). *Leadership and strategic management in education*. London: Sage
- Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: concepts and evidence—a review of the literature. *Full Report*. Nottingham: National College of School Leadership—accessed via <http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217.pdf>.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Çetin, A. F. (2020). *Etik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinde ahlaki gelişim düzeyinin etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çetin, Ü. (2007). *ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımı ile yapılan öğretimle geleneksel öğretimin öğrencilerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Davies, B. (2007). *Developing sustainable leadership*. London: Sage
- Demir, C., Yılmaz, M. K. & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Demirkaya, H. (2006). Tarım toplumundan bilgi toplumuna insan kaynakları yönetiminde değişim. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27, 1-23.
- Demirtaş, E. & Şama, E. (2016). Okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 275-298.
- Derue, D.S., Nahrgang, J.D., Wellman, N.E.D. & Humphrey, S.E. (2011) Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personal Psychology* 64(1), 5-7.
- Dessler, G. (2013). *Fundamentals of human resource management*. New York: Pearson.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2002), School leadership in context – societal and organisational cultures, içinde Bush, T. ve Bell, L. (Eds), *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Chapman.
- Engin, A. O., Calapoğlu, M., Seven, M. A., & Yörük, A. (2008). Davranışlarımızın genetik ve çevresel boyutları. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 37-56.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 51-57.
- Eren, E. (2008). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (11. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Fullan, M., & Lyn S., (2007). Sustaining leadership in complex times: an individual and system solution. B. Davies (Ed). *Developing sustainable leadership* (pp. 116-136). London: Sage.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. Northampton: More Than Sound. LLC.

- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Gül, H., & İnce, M. (2014). Etik liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Academic Review of Economics & Administrative Sciences*, 7(2), 127-150.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Heider, F., & Weiner, B. (2002). Attribution theory. *The Motivation Handbook*, 31. Los Angeles: University of Columbia
- İmamoğlu, A. F. & Yerlisu, T. (2003). Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yöneticilik ve liderlik becerilerinin değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 61-71. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/27975/304893>
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 443-465.
- Karslı, Ü. (2015). ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu başarı ve tutumlarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezinden edinilmiştir.
- Kaya, İ. & Karadağ, E. (2016). Okul müdürlerinin durumsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik düzeylerini yordama gücü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 175-194. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22656/241966>
- Keough, T., & Tobin, B. (2001, May), *Postmodern leadership and the policy lexicon: From theory, proxy to practice* [Paper presentation] Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec-Canada.
- Kış, A., & Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- Kızgın, Y., & Dalgın, Ö. G. T. (2012). Atfetme teorisi: öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 61-78.
- Kirkpatrick : A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Perspectives*, 5(2), 48-60.
- Komives, R., & Wagner, W. (Eds.). (2016). *Leadership for a better world: Understanding the social change model of leadership development*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Lamm, K. W., Carter, H. S., & Lamm, A. J. A. (2016). Theory based model of interpersonal leadership: An integration of the literature. *Journal of Leadership Education*, 15 (4), 183-205.
- Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-9.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*, Buckingham: Open University Press.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi (Çev. Edt. Arastaman, G.)*. Ankara: Nobel
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management review*, 11(3), 585-600.
- Mengüloğlu, M. A., & Serinkan, C. (2021). Ahlâki liderlik ve bir yansıması olan erdemli liderlik. *Yeni Fikir Dergisi*, 13(27), 23-30.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. New Jersey: Prentice Hall
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60.
- Öğretir Özçelik, A.D. & Tuğluk, M.N., (2018). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri*. Ankara: PegemA

- Önen, M., & Kanayran, H.G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Revsans, R. (1982). *The origins and growth of action learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.
- Robbins: P., Deconzo, D. A., & Coulter, M. (2016). *Yönetimin esasları temel kavramlar ve uygulamalar*. (A. Ögüt, Çev. Ed.) (8. baskı). Ankara: Nobel.
- Senge, P. (2013). *Beşinci disiplin*. (10. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness, *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46, DOI: 10.1080/1360312980010104
- Seviçin, A. (2006). Kaynaklara dayalı stratejik insan kaynakları yönetimi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 183-197.
- Southworth, G. (2002), Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence, *School Leadership and Management*, 22 (1), 73-92.
- Şişman, M. (2004). Öğretim liderliği (2. basım). Ankara: PegemA
- Taslak, S. & Dalgın, T. (2015). Çalışanların atfetme eğilimlerinin örgütsel sinizm davranışları üzerindeki etkisi: sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 16(3), 139-158.
- Taşdemir, S. (2013). Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu ölçeğinde bir model önerisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara
- Tatloğlu, S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1) , 15-30.
- Tofur, S. (2018). Sinematografik anlatıda Hersey-Blanchard durumsal liderlik modelinin eğitimde kullanılabilirliği: Koro filmi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 822-837.
- Töremen, F. (2000). Yönetimsel motivasyon: Okul yöneticisinin kritik rolü. *Eğitim ve Bilim*, 25, 116.
- Uçar, H. & Kumtepe, A. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 37-54.
- Yıldırım, K. & Yenipinar, Ş. (2021). Examining the role of contextual conditions and leadership status of school principals from multiple perspectives. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 207-226
- Yıldırım, K., & Yenipinar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesapverebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 151-162.
- Yıldırım, S. (2013). Üniversitelerin beden eğitimi ve spor ile ilgili akademik birimlerinde dönüşümcü liderlik ve örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişkinin analizi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (2018). Examination of motivation levels of elementary school students towards their teachers in terms of ARCS motivation model. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8(4), 355-366.
- Yıldız, V.A., Baydaş, Ö. & Göktaş, Y. (2019). ARCS motivasyon modeli: 1997-2018 yılları arasında yapılmış uygulamalı makalelerin içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 723-741.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.

## ÖZGEÇMİŞ

**Şenyurt YENİPINAR**, Yenipinar, uzun yıllar öğretmen, okul yöneticisi, eğitim müfettişi olarak görev yapmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi alanında doktorasını tamamladıktan sonra 2012 yılından itibaren Aksaray Üniversitesi Eğitim Yönetimi ana bilim dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaya başlamıştır. Halen doçent olarak bu bölümde çalışmalarını sürdürmektedir. Yenipinar, eğitim politikaları, stratejik yönetim, eğitimde hesapverebilirlik, eğitim kurumlarında örgütlenme, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, zümre ve liderlik üzerine çalışmaları yoğunlaşmaktadır.

**Eposta:** yenipina@gmail.com



# IV. BÖLÜM

## OKUL GELİŞTİRME

Kamil YILDIRIM/ORCID: 0000-0002-5212-3905  
Aksaray Üniversitesi

### Öz

Bu bölümün temel amacı, okul geliştirme yaklaşımını çeşitli boyutlarıyla incelemektir. İçerik ve yöntem olmak üzere iki temel bakış açısı benimsenmiştir. İçerik boyutunda öğretim, iklim ve kültür ile okulun fiziki çevresi ve teknoloji olmak üzere dört temel alan ele alınmıştır. Bu alanlarda okulun gelişmesini sağlayacak temel stratejiler ise özerklik, hesapverebilirlik ve örgütsel öğrenme şeklinde incelenmiştir. Stratejilerin içeriğe uygulanmasıyla oluşan matrisin her bir hücresindeki konunun öncelikle kavramsal temelleri sunulmuş ve ardından okul geliştirme açısından yeri ele alınmıştır. Türkiye'nin bağlamsal koşulları da dikkate alınarak okul geliştirme yaklaşımı incelenmiştir. Dışarıda kalan ve ayrıntısı verilmeyen konular bulunmakla birlikte bu bölümde okul geliştirme yaklaşımının temel çerçevesinin sunulması, okuyucunun bu alandaki genel çerçeveyi görmesine hizmet edebilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul geliştirme, öğretim, iklim-kültür, fiziki çevre, özerklik, hesapverebilirlik, örgütsel öğrenme

## GİRİŞ

Bu bölümde okulun öğretim, ortam, fiziki çevre ve teknoloji boyutlarında gelişimi ele alınmaktadır. Gelişim sağlanmasında temel stratejiler ise okul özerkliği, hesapverebilirlik ve örgütsel öğrenme olarak dikkate alınmıştır.

### 4.1. Okul Geliştirme

Okul geliştirme, okulu mevcut durumundan daha iyi ve daha olumlu bir duruma getirmektir. Geliştirme kavramı 'olumlu değişim' şeklinde ifade edilebilir. 'Olumlu, iyi, güzel' kavramları görece kavramlar olduğundan üzerinde uzlaşılan ortak referanslara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede en başta felsefe, bilim ve teknolojinin birlikteliği dikkate alınmaktadır. Eğitim bilimleri alanında bilimsel ve alanında uzman kişilerce kabul edilen durumlar (iyi, doğru, faydalı, olumlu) standart, ölçüt ya da referans işlevi görmektedir.

Okul geliştirme, okuldaki bireylerin ortak çaba ve katkısının temsilcisidir. Tekil olarak kişilerin performansının daha ötesinde bir ekip olarak elde edilen gelişimi açıklamaktadır. Ekip, takım ya da grup olarak çalışma doğal olarak içeride işbirliğini, dışarıda ise rekabeti beraberinde getirir. Okul yöneticileri, bireylerle uğraşmak yerine okul için geleceğe yönelik ulaşılabilecek ve okuldakiler tarafından benimsenen ortak hedefler belirlemelidir. Bu yaklaşım okul yöneticilerinin liderlik yönüne katkı sağlar.

Okulun temel yapısal boyutları öğretim, iklim-kültür, fiziki çevrenin yönetimi-işletilmesi ve teknolojidir. Bu üç boyutta da olumlu değişim yaratabilmek okul geliştirme kapsamını oluşturmaktadır. Aslında okul geliştirme yaklaşımı, kendi içinde geniş alt modülleri içermektedir. Bu modüller özerklik, hesapverebilirlik ve örgütsel öğrenme şeklinde sıralanabilir. Bu modülleri öğretim boyutuna uygulamak mümkün olduğu gibi okulun fiziki çevresinin yönetim işlerine ve okul iklimine de uygulamak mümkündür. Böylece ortaya çıkan bir matrisin (Tablo 4.1) parçaları arasındaki bütünsel uyum okul geliştirme girişimini oluşturmaktadır.

**Tablo 4.1.** Okul Geliştirme Yaklaşımının Boyutları ve İçeriği

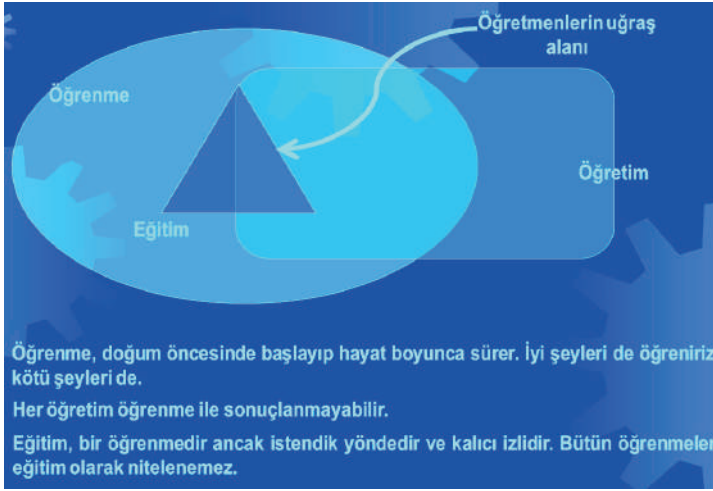
İçerik	Boyutlar		
	Özerklik	Hesapverebilirlik	Örgütsel Öğrenme
Öğretim İklim Fiziki çevre Teknoloji	Kesişim yerleri okul geliştirme girişiminin kapsamını ve boyutlarını oluşturmaktadır.		

#### 4.1.1. Okulda Öğretimi Geliştirme

Öğretim kavramını, öğrenme ve eğitim ile ilişkilendirerek ele almak okul geliştirme kapsamında öğretimi geliştirme anlamını fark etmede destekleyici olabilir. Şekil 4.1 ile eğitim, öğretim ve öğrenme arasındaki ilişkiler görselleştirilmektedir.

Öğrenme, organizmadaki kalıcı izli her tür değişiklik şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2011). Kişiseldir, her bir bireyin öğrenmesi kendinde gerçekleşir ve kendine göredir. Öğrenme, doğum öncesinden başlayan ve ölünceye kadar devam eden bir süreçtir. İyi şeyleri de kötü şeyleri de öğrenebiliriz. Öğrenme doğal, kendiliğinden ve hayatın akışı içinde bir kasıt olmadan da gerçekleşebilir. Televizyondaki futbol maçında bir futbolcunun topa vuruş tekniğini gözlemleyerek bunu top oynarken yapan çocuk doğal ve kendiliğinden öğrenmeyi gerçekleştirir. Bir sohbet sırasında bir kelimenin anlamını

öğrenip kendisi de bu kelimeyi kullanan biri de kendiliğinden öğrenme gerçekleştirir. Öğrenmelerimizin tamamını kendimiz doğal yollarla gerçekleştirmeyiz aynı zamanda bir öğretim süreciyle de öğrenmelerimizi gerçekleştiririz.



Şekil 4.1. Öğrenme, Öğretim ve Eğitim İlişkisi

Kaynak: Yıldırım (2022)

Öğretim en az iki taraflıdır. Öğretici ile öğrenen arasında gerçekleşir. Öğretim kasıtlıdır. Her öğretim öğrenmeyle sonuçlanmayabilir. Ayrıca öğretim ile iyi şeyler öğretilbileceği gibi kötü şeyler de öğretilir.

Eğitim ise istedik öğrenmelerdir. Eğer olumlu, iyi, faydalı bir şey öğrenilmiş ise buna eğitim denilmektedir. Olumsuz edinimler sadece öğrenmedir. O halde öğrenme ile eğitim arasındaki temel fark *eğitimin yalnızca olumlu, istedik öğrenmeler olmasıdır*. Öğrenme gerçekleşmemişse eğitim gerçekleşmemiştir. *Eğitimin ön koşulu öğrenmenin gerçekleşmesidir*. Eğitim, beşeri sermayeyi geliştirmenin en önemli aracıdır. Şekil 4.2 makro düzeyde eğitim sisteminin işlevini görselleştirmektedir. Beşeri sermaye, bir coğrafyada yaşayan insanların neleri bilip, neleri yapabildiğidir. İnsanların bilgi ve becerileri arttıkça refah düzeyleri, hayat kaliteleri ve zenginlikleri de artmaktadır. Eğitimli kişi, öğrendikleri ile başkalarının hayatına da olumlu etkilerde bulunmaktadır. Bulunduğu apartmanda, sokakta, mahallede, trafikte, hayatın her alanında davranışlarıyla, açıklamalarıyla, tutumlarıyla olumlu katkılar yapmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Acar, M. (2013). Eğitimde hesapverebilirlik. İçinde Özdemir, S. (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (381-410). Ankara: PegemA.
- Argyris, C. & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. New York: Addison-Wesley.
- Bakioğlu, A. & Sarıkaya Kirişçi A. (2015). *Eğitimde Özelleştirme*. Ankara: Nobel
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: PegemA.
- Baysal, E.A. & Ocak, G. (2020). Covid 19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimi ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 172-201.
- Bierly, P.E., Kessler, E.H. & Christensen, E.W. (2000). Organizational learning knowledge and wisdom. *Journal of Organizational Change Management*, 13(6), 595-618.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multi-dimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- Bozkuş, K., & Karacabey, M.F. (2019). FATİH Projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32. DOI: 10.33308/26674874.201933191
- Buluç, B. (2013). Okul kültürü ve iklimi. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*, 101-130. Ankara: PegemA.
- Bümen, N.T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. doi:10.24106/kefdergi.2450
- Cangelosi, J.S. (2014). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students’ cooperation*. Hoboken NJ: Wiley.
- CAO-The Cabinet Office of Japan Government (2021). *What is society 5.0?* [https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5\\_0/index.html](https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html) 31.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Carroll, J. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Coşkun, F., & Deniz Gülleroğlu, H. (2021). Yapay zekanın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 947-966. DOI: 10.30964/auebfd.916220.
- Çelik, Z. Gümüş, S. & Gür, B. S. (2017). *Moving beyond a monotype education in Turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead*. In Cha, Y.K. Gundara, J., Ham, S.H. and Lee, M. (eds.), *Multicultural education in glocal perspectives*, (pp. 103-119). Singapore: Springer.
- Çelikten, M., Ayyıldız, K. ve Yeni-Çelikten, Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2847-2866. DOI: 10.26466/opus.607124
- Dean, J. (2000). *Improving children’s learning: Effective teaching in primary school*. London: Routledge.
- De Gues, A. (1998). Planning as Learning *Harvard Business Review*. March/April pp. 70-74.
- Drucker, P.F. (2018). *Management: Revised edition*. Washington, DC: HarperCollins ebook.

- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publication.
- Ekinci, A. & Karakuş, M. (2011). İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1849-1867.
- Ertan-Kantos, Z. (2010). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesapverebilirlik modeli [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EURYDICE-The European Education and Culture Executive Agency (2022). *National education systems*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en)
- Field, L. (1997). Impediments to empowerment and learning within organisations. *The Learning Organization*, 4(4), 149-158.
- Fiol, M. & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Fisher, N. (2007). *50 templates for improving teaching and learning*. Cooksbridge UK: Connect.
- Garratt, B. (1999). The learning organization 15 years on: Some personal reflections. *The Learning Organization*, 6(5), 202-206.
- Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD Publication. DOI: 10.1787/9789264270695-en
- Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: PegemA.
- Hancock, R.J., & Fulwiler, J. (2015). Technology for 21st century educational leaders: A new standard for success. In *Teaching Leaders to lead teachers, Emerald Insights*, 10, 41-56. DOI: 10.1016/S1479-3660(07)10003-2
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hoy, K.W. & Miskel, G.C. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İşçi, T.G., & Demir, S.B. (2015). The use of tablets distributed within the scope of FATİH Project for education in Turkey (Is FATİH Project a fiasco or a technological revolution?). *Universal Journal of Educational Research*, 3(7), 442-450.
- Jashapara, A. (2005). Cognition, Culture And Competition: An Empirical Test Of The Learning Organization. *The Learning Organization*, 10(1), ABI/INFORM Global.
- Jones, S. (1996). *Developing a learning culture-Empowering people to deliver quality, innovation and long-term success*. New York: McGraw-Hill.
- Kahyaoglu, R.B. & Karataş, S. (2018). Milli Eğitim Bakanlığının Özel Okullara Teşvik Yardımına İlişkin Mevcut Durum Analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 585-626.
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of Covid 19 Pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30.
- Keleş, H.N., Atay, D. & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (1), 155-174.
- Kılınç, A.Ç. (2014). Örgüt kültürüyle ilişkili kavramlar. İçinde N. Güçlü (Ed), *Okul Kültürü*, 95-114.

- Kuru Çetin, S. (2019). Eğitim yönetiminde etkililik ve örgüt geliştirme. İçinde Cemaloğlu, N. ve Özdemir M. (Edt) *Eğitim Yönetimi*, 417-450.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2022). *Educational Administration*. New York: Sage
- Marzano, R.J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- MEB. (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> 28 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Nitkin, D. (2018). *Technology-based personalization: Instructional reform in five public schools* (PhD Diss). Columbia University, USA.
- Nusche, D., Radinger, T., Falch, T. & Shaw, B. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en>.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education at a glance 2020*. Paris: OECD Publication. doi: 10.1787/69096873-en.
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2017). *Education At a Glance*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2016). *Trends shaping Education*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy: A systematic approach to technology-based school innovations*. Paris: OECD Publication.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,10(1), 39-46.
- Özen, F. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesapverebilirlik [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk Çalikoğlu, H. (2018). *Türkiye’de özel öğretim kurumları için uygulanan “eğitim ve öğretim desteği” politikasının analizi* [Yayınlanmamış doktora tezi], Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). *The learning company*. London: McGraw Hill.
- Rogers, B. (2003). *Effective supply teaching: Behaviour management, classroom discipline and colleague support*. London: Sage.
- Salokangas, M. & Ainscow, M. (2018). *Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend*. London: Routledge
- Sahin, A. (ed.) (2015). *A practice based model of STEM teaching STEM students on the stage (SOS)*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through Professional learning and policy reform: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publication.
- Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA.

- Senge, P. (2003). *Beşinci Disiplin* (10. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1984). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *International Journal of Education Research*, 21(2), 141-157.
- Spencer, G. (2020). *Schools after COVID-19: From a teaching culture to a learning culture*. <https://news.microsoft.com/apac/features/technology-in-schools-from-a-teaching-culture-to-a-learning-culture/> 21.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Stringer, E.T., Christensen, L.M. & Baldwin, S.C. (2010). *Integrating teaching, learning and action research: Enhancing instruction in the K-12 Classroom*. London: Sage.
- Şener, M. (2018). Özel okullarda işletmecilik alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul
- Şık, Demirtaş (2022). Okul yöneticilerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9, 43-64.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA.
- Taylor, G.R. & MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in classroom: Theories and teaching practices*. New York: Rowman&Littlefield Education.
- TEDMEM (2019). *2018 Eğitimi Değerlendirme Raporu*. Ankara: TEDMEM
- Tejada, D.L. (2018). *A phenomenological study of teachers' experience regarding leadership strategies used by school management to improve student learning in the Dominican Republic* [Unpublished PhD dissertation], Colorado Technical University, Colorado, USA.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one* [Unpublished doctoral dissertation], METU, Ankara.
- Turan, S. (2020). Covid 19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 175-199.
- UNESCO-United Nations Education, Science and Culture Organization (2019). *International standard classification of Education*. 07.08.2019 tarihinde <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx> adresinden erişildi.
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good*. Paris: UNESCO Publication
- UNESCO (2014). *Education for All. Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO Publication.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. & Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publication.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. & Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom?* Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264311671-en
- Walczak, S. and Taylor, N.G. (2018). Geography learning in primary school: Comparing face-to-face versus tablet –based instruction method. *Computers & Science*, 117, 188-198.
- Wang, C.L. & Pervaiz K. A. (2003). *Organisational learning: A critical review*. *The Learning Organization*, 10(1), 8-17. ABI/INFORM Global.

- Windrum, P. (2008). Innovation and entrepreneurship in public services. In P. Windrum & P.M. Koch (Eds), *Innovation in public sector services: Entrepreneurship, creativity and management*, 3-20.
- Wiseman, D.G. & Hunt, G.H. (2014). *Best practice in motivation and management in the classroom*. Illinois: Charles C. Thomas.
- World Bank (2014). *School-Based Management: Lessons from international experience and options for Turkey*, Report No. 93113-EN, Washington: World Bank Report.
- World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Yıldırım, K. (2018). Okulda insan kaynaklarının yönetimi. içinde Cemaloğlu, N.& Gürkan, M.G. *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi*. 187-218. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, K. & Aslan, A. (2019). Instruction Management in Primary Education in Digital Era. In Bernd Vogler (Ed), *Teaching Practices: Implementation, Challenges and Outcomes (182 sayfa)*. USA: Nova Publishing.
- Yıldırım, K., & Yenipinar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesapverebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Education Journal [Kastamonu Educational Journal]*, 27(1), 151-162. doi:10.24106/kefdergi.2420
- Yıldırım, K. (2022). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*. <https://www.youtube.com/watch?v=MCDnQE-3viGs> 16.09.2022 tarihinde erişilmiştir.



# HASTA YAKINLARI İÇİN ALZHEIMER BİLGİLENDİRME KİTABI

## Editörler

Şahin KAPIKIRAN  
Arzum İŞİTAN

## Yazarlar (Alfabetik Sırayla)

Aniello GERVASIO  
Arzum İŞİTAN  
Ayşe ÇAKIR  
Evren ÇAĞLARER  
Gratiela Dana BOCA  
İbrahim ÇAKIR  
Sonnur İŞİTAN  
Şaban VAROL  
Şahin KAPIKIRAN  
Volkan CESUR

Denizli  
2022

\* *Hasta Yakınları için Alzheimer Bilgilendirme Kitabı" Erasmus+ Ana Eylem 2. Stratejik Ortaklık kapsamında Türkiye Ulusal Ajans tarafından desteklenen 2019-1-TR01- KA204-074782 numaralı "Unutmuşsan Tıkla/click me if you forgot/REMEM projesinin bir çıktısı olup ücretsizdir.*

\*\**Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz.*

\*\*\* *Yayınlanan bölümlerin içeriklerinin sorumluluğu yazarlarına aittir.*

## HASTA YAKINLARI İÇİN ALZHEIMER BİLGİLENDİRME KİTABI

Editörler: Dr. Şahin KAPIKIRAN, ORCID: 0000-0002-9693-7660

Dr. Arzum İŞİTAN, ORCID: 0000-0002-5228-9788

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Erasmus+ Ana Eylem 2. Stratejik Ortaklık kapsamında Türkiye Ulusal Ajans tarafından desteklenen 2019-1-TR01- KA204-074782 numaralı "Unuttuysan Tıkla/click me if you forget/REMEM projesine aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 47479

ISBN : 978-605-170-792-1

e-ISBN : 978-605-170-793-8

Kapak : Anı Yayıncılık

Mizanpaj : Anı Yayıncılık

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

#### Hasta Yakınları İçin Alzheimer Bilgilendirme Kitabı

KAPIKIRAN Şahin, İŞİTAN Arzum

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

1. Baskı, 2022, xii + 228 sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-792-1

e-ISBN : 978-605-170-793-8

#### Alzheimer, Tanı ve Tedavi

Alzheimer, Demans, Tanı ve Tedavi, Acil Durumlar, Hastalarla İletişim, Yemek ve Beslenme, Fiziksel Aktiviteler, Hastanın Ruhsal Durumu

#### Anı Yayıncılık

Kızılırmak Caddesi No: 10/A

Kavaklıdere-Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	ix
REMEM PROJESİ .....	xi
<b>BÖLÜM 1: ALZHEIMER NEDİR?</b> .....	1
Bunama (Demans) Nedir? .....	2
Alzheimer Hastalığı Nedir? .....	2
Alzheimer Hastalığına Ne Sebep Olur? .....	2
Alzheimer'ın Belirtileri Nelerdir? .....	3
Alzheimer Hastalığının Belirtileri Nelerdir? .....	3
Alzheimer Hastalığının Aşamaları.....	5
KAYNAKÇA .....	8
<b>BÖLÜM 2: ALZHEIMER'IN TANI VE TEDAVİSİ</b> .....	9
Giriş .....	10
Alzheimer ile Tipik Yaşa Bağlı Değişiklikler Arasındaki Fark Nedir? .....	10
Alzheimer Hastalığının Teşhisi .....	11
Alzheimer Tedavisi .....	12
Diğer Alzheimer Tedavileri ve Terapileri .....	12
Beslenme .....	12
Fiziksel Aktivite ve Egzersiz .....	13
Beyin Egzersizi .....	14
Tamamlayıcı ve Holistik Tıp Tedavileri ve Terapileri .....	14
KAYNAKÇA .....	15
<b>BÖLÜM 3: HASTANIN RUHSAL DURUMU NEDİR VE NASIL BAŞA ÇIKILIR?</b> .....	17
Giriş .....	18
Demansla İlgili Duygusal Problemlerle Başa Çıkmak .....	18
Öfke ve Hayal Kırıklığı .....	18
Depresyon .....	20
Demansla İlgili Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkmak .....	25
Saldırganlık ve Öfke .....	25



Çevresel Faktörler .....	26
Halüsinasyonlar .....	27
İstifçilik .....	29
Tekrarlama .....	29
Uyku Sorunları .....	30
Diğer Hususlar .....	32
Duygusal ve Davranışsal Sorunlarla Başa Çıkmanın Diğer İpuçları .....	34
KAYNAKÇA .....	39
<b>BÖLÜM 4: ALZHEIMER HASTALARI İLE İLETİŞİM .....</b>	<b>41</b>
Hastaya Hastalığını Nasıl Anlatabilirim? .....	42
Hastamla Nasıl İletişim Kurabilirim? .....	43
İletişimi Nasıl Daha Kolay Hale Getirebiliriz? .....	44
KAYNAKÇA .....	46
<b>BÖLÜM 5: ACİL DURUMLAR VE İLAÇ KULLANIM SORUNLARI .....</b>	<b>47</b>
Giriş .....	48
Nefes Darlığı .....	48
Halsizlik .....	48
Kabızlık .....	49
İshal .....	51
İdrar Kaçırma .....	52
Karın Ağrısı .....	53
Zehirlenme .....	54
Düşme Sonucu Yaralanma .....	55
Basınç Ülserleri ve Yatak Yaraları .....	56
Boğulma .....	59
Acil Durum Kiti Oluşturun .....	63
KAYNAKÇA .....	65
<b>BÖLÜM 6: GÜVENLİK SORUNLARIYLA NASIL BAŞA ÇIKARIZ? .....</b>	<b>67</b>
Giriş .....	68
Ev Güvenliği .....	69
Sokak Güvenliği .....	72
KAYNAKÇA .....	74



<b>BÖLÜM 7: BELLEK SORUNLARI NELER, HASTA DENEYİMLERİ NELERDİR VE BUNUNLA NASIL BAŞA ÇIKARIM?</b>	75
Günlük Hayatta Ne Yapmalılar?	76
Alzheimer Hastalığının Sorunlarıyla Başa Çıkmak İçin Pratik İpuçları	78
Hangi Zihinsel Aktiviteleri Yapabiliriz?	83
Kelime Oyunları	83
Oyunlar ve Bulmacalar	84
Okuma	85
Ellerin Kullanımını İçeren Faaliyetler	85
Fiziksel Egzersiz ve Sağlıklı Yaşam Tarzı	85
Zihinsel Olarak Keskin Olmanıza Yardımcı Olacak 15 Beyin Egzersizi	86
Renkli Görüntüler ve Kelimeler	89
KAYNAKÇA	92
<b>BÖLÜM 8: HASTANIN KİŞİSEL BAKIMI</b>	93
Kim Sorumlu Olacak?	94
Hastanın Kişisel Temizliği	94
Diğer Hijyen Sorun Türleri	97
Giyinme	99
KAYNAKÇA	103
<b>BÖLÜM 9: YEMEK VE BESLENME SORUNLARI</b>	105
Giriş	106
İyi Beslenmenin Önemi	108
Yaygın Beslenme Sorunları	109
KAYNAKÇA	111
<b>BÖLÜM 10: DEMANS VE ALZHEIMER BİREYLERLE EVDE GÜNLÜK YAŞAM AKTİVİTELERİ</b>	113
Giriş	114
Evdeki Aktiviteler İçin 10 İpucu	115
Basit İşlere Yardımcı Olmak	116
Diğer Ev İçi Yapılabilecek Etkinlikler	118
KAYNAKÇA	122



<b>BÖLÜM 11: HANGİ FİZİKSEL AKTİVİTELERİ YAPABİLİRİZ? .....</b>	<b>123</b>
Giriş .....	124
Fiziksel Aktivitelerin Yararları .....	124
Hangi Egzersizleri Nasıl ve Ne Kadar Yapmalıyız? .....	126
Alzheimer İçin Güvenli Egzersizler .....	126
Egzersiz Reçetesi .....	129
Yaşlı Yetişkinler İçin İlave Egzersizler .....	130
En İyi Egzersiz Nedir? .....	131
KAYNAKÇA .....	132
<b>BÖLÜM 12: BAKICILARIN SORUNLARI .....</b>	<b>133</b>
Giriş .....	134
Bakıcıların Yaşadığı Olası Sorunlar .....	134
Duygusal Sorunlar .....	134
Depresyon .....	134
Kaygı ve Stres .....	136
Gevşeme Teknikleri .....	141
Endişeli Olduğunuzda Deneyebileceğiniz Nefes Egzersizleri ....	145
KAYNAKÇA .....	148
<b>BÖLÜM 13: ÇOCUKLARLA YAŞLILAR HAKKINDA KONUŞMAK:</b>	
<b>ÇOCUKLARA ALZHEIMER HASTALIĞINI NASIL ANLATALIM? .....</b>	<b>149</b>
Çocukların Gözünden Yaşlı Bireyler .....	150
Çocuklara Hastalık Kavramını Açıklama .....	151
Çocuklarla Alzheimer Hakkında Konuşmak .....	153
Sonuç ve Öneriler .....	156
Endişeli Olduğunuzda Deneyebileceğiniz Nefes Egzersizleri ....	145
KAYNAKÇA .....	157
<b>BÖLÜM 14: İNTERNET VE MOBİL UYGULAMA KULLANIMI .....</b>	<b>159</b>
Giriş .....	160
İnternet ve Mobil Uygulamalarının Faydaları .....	160
İnternet Ortamının Sosyal Yaşama Katkısı .....	161
Mobil Uygulamalarda Neler Olmalı? .....	162
Hangi Mobil Uygulamalar Kullanılabilir? .....	164
REMEM .....	164



Medication Reminder .....	165
Life 360 – Family Locator GPS Tracker .....	165
MyTherapy Pill Alarm & Reminder, Health Assistant .....	166
Elevate Brain Training Games.....	167
Lumosity Brain Training .....	167
Colorfy Colouring for Adults.....	168
Relaxing Sounds .....	169
Headspace Meditation .....	169
Shoothing Sleep Sound .....	170
Memory Box.....	171
MindMate .....	171
A Walk Though Dementia .....	172
My ALZ Team.....	173
YoTeCuido Alzheimer.....	174
KAYNAKÇA .....	176
<b>BÖLÜM 15: ALZHEIMER HASTA HAKLARI VE YASAL KONULAR .....</b>	<b>177</b>
Giriş .....	178
Kişisel Kimlik ve Farkındalık Sorunu .....	178
Teşhis ve Teşhisin İletişimi .....	179
Tedavi .....	181
Hukuk ve Ruh Sağlığı .....	181
Temsil Yetkisi .....	184
Alzheimer Hasta ve Hasta Yakınları İçin Haklar .....	185
Alzheimer Hasta hakları ve Yasal Konulara İlişkin Yasa Maddeleri.....	185
A- Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme .....	186
Türkiye Cumhuriyeti Anayasası .....	186
Türk Medeni Kanunu .....	186
Turkish Criminal Code .....	187
Ceza Muhakemesi Kanunu .....	187
KAYNAKÇA .....	189
<b>BÖLÜM 16: HANGİ KURUMLARDAN YARDIM ALABİLİRİM? .....</b>	<b>191</b>
Giriş .....	192
İtalya'da Ulusal Düzeyde Durum: Ulusal Demans Planı.....	194
Bilişsel Bozukluklar ve Demans Merkezleri (CDCD) .....	198



Gündüz Merkezleri/Entegre Gündüz Merkezleri.....	198
Konut Olanakları .....	198
Bölgesel Düzeyde Düzensiz Durum .....	199
Kritik Noktalar ve Ailelerin Rolü .....	200
Derneklerin Rolü, Alzheimer İtalya Federasyonu Örneği .....	200
Diğer Ana Dernekler .....	202
AIMA: İtalyan Alzheimer Hastalığı Derneği .....	202
Alzheimer Uniti Italia Onlus .....	203
Manuli Vakfı .....	203
Türkiye’de Ulusal Düzeyde Durum .....	204
Türkiye Alzheimer Derneği .....	204
Gündüz Yaşam Merkezleri.....	205
Alzheimer Gündüz Yaşam Evi .....	205
İzmir Büyükşehir Belediye Başkanlığı Alzheimer ve Demans Merkezi .....	206
Eskişehir Tepebaşı Alzheimer Konuk Evi.....	206
Kadıköy Alzheimer Gündüz Bakım Evi ve Sosyal Yaşam Merkezi .....	207
Mersin Yaşlı Yaşam Merkezi/Mersin Özel Demans-Alzheimer Engelli Bakım Merkezi .....	207
Konya Karatay Belediyesi/Yaşlı Bakım-Eğitim Uygulama ve Alzheimer Yaşam Merkezi .....	207
Antalya Mavi Ev – Alzheimer Hasta ve Hasta Yakını Buluşma Merkezi .....	208
Manisa Alaşehir Alzheimer Hastalığı Danışma Merkezi .....	208
Huzur Evleri.....	209
Belediyelere Ait Huzurevleri.....	209
Özel Engelli Bakım Merkezleri .....	209
Özel Huzurevi ve Huzurevi Yaşlı Bakım Merkezleri.....	209
KAYNAKÇA .....	211
<b>EK 1: 13.05.2009 tarihli Uluslararası Sözleşme: Madde 1, Madde 19 ve Madde 26 .....</b>	<b>212</b>
<b>EK 2: Alzheimer ve Benzeri Engelliler İçin Türk Medeni Kanunu.....</b>	<b>214</b>
<b>EK 3: Türk Ceza Muhakemesi Kanunu.....</b>	<b>225</b>



## ÖN SÖZ

Bir demans türü olan Alzheimer, dünyadaki yaşlı nüfusa paralel olarak artmaktadır. Bugün dünyada 55 milyon demans hastası bulunmaktadır. Neredeyse her ülkede yaşlıların nüfus içindeki oranı artarken, bu sayının 2030'da 78 milyona, 2050'de ise 139 milyona ulaşması beklenmektedir. Demans hastalarının %60 ila %70'i Alzheimer hastasıdır. Alzheimer, hastanın bilişsel işlevini giderek azaltan ilerleyici bir nörodejeneratif bozukluktur. Alzheimer hastalarının sayısındaki artış beraberinde duygusal, sosyal ve ekonomik sorunları da getirmektedir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde Alzheimer hastaları ve yakınları ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca bu hastaların bakımı çok zordur. Hastanın bakım sorumluluklarının büyük bir kısmını hasta yakınları karşılamaktadır. Hastalar arasında bakım yükünün en yüksek olduğu hastalıklardan biri olan Alzheimer hastalarına bakmanın getirdiği yük nedeniyle duygusal, sosyal ve ekonomik pek çok sorun yaşayan bakım verenlerin ve hasta yakınlarının temel sorunlarından biri de bu sorunlarla nasıl başa çıkılacağını bilmemeleridir. Diğer bir sorun ise bakım yerlerinin eksikliğidir. Her ilde önemli bir ihtiyaç olan bakımevlerinin yetersizliği hasta yakınlarının sıkıntılarını artırmaktadır. Hasta yakınlarına önemli bir bakım yükü getirmektedir. Bu kitap, demans ve Alzheimer hastalarına bakım veren bakıcılara ve yakınlarına faydalı olması amacıyla yazılmıştır. Bu kitabın hasta yakınlarına ve bakıcılarına önemli destek sağlayacağı düşünülmektedir. Kitapta hasta yakınlarına hastalığın ne olduğu, hastaların duygusal ve davranışsal sorunları ile nasıl baş edebilecekleri, hastalarla nasıl iletişim kurulacakları, kişisel bakımları, beslenme sorunları, acil sorunlarla nasıl başa çıkılacağı, ev ve sokak güvenliğinin nasıl sağlanacağı, zihinsel ve fiziksel güçlenme için neler yapabilecekleri, hangi kurumlardan destek alabilecekleri ve yasal hakları konularında bilgi verilmektedir. Ayrıca bu kitapta, sevdiklerinin bakım yükünün ağır olması nedeniyle yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunlarla nasıl baş edebilecekleri ile ilgili bir bölüm de bulunmaktadır.

Bu kitap, Pamukkale Üniversitesi koordinatörlüğünde Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenen Erasmus+ KA2 Yetişkin Eğitimi projesi olan REMEM'in bir parçasıdır. Kitap Türkçe ve İngilizce olarak basılmıştır. Kitap ücretsizdir ve herkese açıktır. Kitap hem basılı hem de elektronik ortamda yayınlanmaktadır. Kitabın Alzheimer hastalarının birçok yakınına ve bakıcısına ulaşacağı düşünülmektedir.

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN  
Denizli, 2022

## REMEM PROJESİ

Erasmus+ Anahtar Eylem 2 Stratejik Ortaklık kapsamında Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenen 2019-1-TR01-KA204-074782 numaralı “Unuttuysan Tıkla / REMEM” Projesinin (KA204) çıktılarında biri olan Hasta Yakınları İçin Alzheimer Bilgilendirme Kitabını okumaktasınız.

REMEM Projesi’nde koordinatör kurum olarak Pamukkale Üniversitesi ve yararlanıcı kurumlar olarak Türkiye’den Kırklareli Üniversitesi ve Denizli İnovasyon Derneği, İtalya’dan Cosvitec ve Romanya’dan Cluj-Napoca Teknik Üniversitesi yer almıştır.

Alzheimer hastalığı dünya çapında giderek daha fazla insanı etkilemektedir. Özellikle Batı Avrupa’da Alzheimer ve bunama hastalıklarının tüm dünyaya kıyasla en sık görülen hastalıklar olduğu araştırmacılar tarafından bildirilmektedir. Alzheimer hastaları ile aynı evde yaşayan bireyler, hastanın bakım yükü ve hastaların nasıl tedavi edilmesi gerektiği konusunda pek çok sorun ve belirsizlik yaşarlar. Hasta bakımından sorumlu kişilerin %40’ından fazlası duygusal streslerinin yüksek veya çok yüksek olduğunu bildirmektedir. Bu nedenlerle depresyon, yoğun stres ve zorlanma hasta yakınlarında en sık görülen olumsuzluklardır. Hasta yakınlarını bilgilendirme kitabı, bu olumsuzlukların azalmasına yardımcı olacaktır. Hem Dünya Sağlık Örgütü’nün ortaya koyduğu rakamlar hem de Avrupa Birliği’nin stratejik hedefleri, bu konuda acil ve etkili önlemler alınması ve stratejiler geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Bu amaçla hem Türkçe hem de İngilizce olarak elektronik ortamda bir kitap hazırlanmıştır. Kitapların elektronik versiyonları,

<https://remem.eu/> proje web sitesinde mevcuttur.

Kitabımızı tamamlamanın mutluluğu ile;

Türkiye Ulusal Ajansı Başkanlığı’na projemize desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Pamukkale Üniversitesi Rektörü ve Proje Müdürü Prof Dr Ahmet KUTLUHAN’a iki yıldır değerli desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Pamukkale Üniversitesi proje ekibi üyeleri olarak Prof Dr Şahin Karpıkıran ve Osman Han Arslan’a teşekkür ederiz.

Değerli emekleri ve yazıları için tüm yazarlara teşekkür ederiz: Kırklareli Üniversitesi’nden Dr. Evren Çağlarler; Cluj-Napoca Üniversitesi’nden Dr. Gratiela Dana Boca; COSVITEC’ten Dr Aniello Gervasio; Denizli İnovasyon Derneği’nden Ayşe Çakır, İbrahim Çakır, Şaban Varol ve Volkan Cesur. Balıkesir Üniversitesi’nden Doç. Dr. Sonnur Işıtan’a verdiği destek ve bu hastalığın çocuklara nasıl anlatılacağını yazdığı bölüm için teşekkür ederiz. Prof Dr Veliddin KALINKARA ve Sunay KALINKARA’ya kitapta yer alan fotoğraflar için çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Arzum IŞITAN  
Proje Koordinatörü

# BÖLÜM 1

## ALZHEIMER NEDİR?

### Yazarlar

Doç. Dr. Gratiela Dana BOCA, *Technical University of Cluj Napoca*  
ORCID: 0000-0003-3684-2384

Aniello GERVASIO, *COSVITEC*  
ORCID: 0000-0002-1578-670X

### **Bölüm İçeriği**

- *Demans Nedir?*
- *Alzheimer Hastalığı Nedir?*
- *Alzheimer Hastalarının Her Aşamadaki Özellikleri Nelerdir?*





## Bunama (Demans) Nedir?

Bunama, beyindeki patolojik bir süreç olarak tanımlanır. Bunama teşhisi - Alzheimer hastalığı veya ilgili bir durum, bir hastaya zayıflamış bir hafıza, bozulmuş düşünceler ve davranış bozuklukları belirtileri olduğunda yapılır. Ailenin fark ettiği ilk belirtiler, yakın zamanda yaşananları hatırlamada veya basit, iyi bilinen aktiviteleri gerçekleştirmede güçlükler olabilir. Hastalar ayrıca zihinsel karışıklık, kişilik veya davranış değişiklikleri, muhakeme bozukluğu, kendi kelimelerini bulmakta zorluk, tutarsız fikirler ve bozulmuş yönelim yaşayabilirler. Vasküler kökenli bunamada da aynı derecede yaygındır.

## Alzheimer Hastalığı Nedir?

Alzheimer hastalığını ilk keşfettiğimizden bu yana 110 yıldan fazla mı geçti. Bu nörodejeneratif hastalığı anlamamızda çok ilerleme kaydetmiş olsak da, hala bir tedaviyi beklemekte ve umut etmekteyiz. Alzheimer hastalığı, yavaş bir biçimde önemli hafıza kaybına neden olan ve zihinsel işlevi etkileyen bunamanın en iyi bilinen şeklidir. Bir süre önce buna yaşlılık bunaması da deniyordu. Ayrıca vasküler bunama, Lewy vücut bunaması, ön temporal bunama da mevcuttur. Hastalık genellikle 65 yaşından sonra kendini göstermeye başlasa da 40-50'li yaşlardan sonra ortaya çıktığı durumlar da vardır. [1].

Alzheimer hastalığı bunamanın en yaygın nedenidir [2]. Vasküler kökenli bunama da aynı derecede yaygındır; bu hastalık, küçük beyin bölgelerine kan temininin yetersiz olduğunda ve bu durumun bu bölgelerdeki hücrelerin tahrip olmasına neden olduğunda ortaya çıkar.

Alzheimer hastalığı, düşünme, hafıza ve dili kontrol eden beyin bölgelerini etkiler. Aşamalı olarak başlar ve hastanın durumu genellikle yavaş yavaş bozulur. Şu anda hastalığın nedeni bilinmemektedir ve her zaman etkili bir tedavi yoktur. Bu anormallikler Alzheimer hastalığının karakteristiğidir. Bu hastalık tüm sosyal sınıflarda bulunur, cinsiyet, etnik köken veya coğrafi bölgeye bağlı değildir.

## Alzheimer Hastalığına Ne Sebep Olur?

Alzheimer hastalığının nedenleri bilim adamları tarafından henüz keşfedilmemiştir. Bilinen tek şey beyin hasarı sonucu oluştuğudur. Henüz kesin nedeni bilmesek de kalp hastalığı, yaş, baş ağrısı veya genetik gibi bazı önemli faktörler var. Küçük kalp krizlerine, kan damarlarını parçalayabilen yüksek tansiyon veya yetersiz kan çıkışı ile damarları tıkayan kan pıhtıları neden olabilir.

*Genetik faktör önemli bir rol oynar: vakaların yaklaşık %5-15'i kalıtsaldır.* Birkaç spesifik genetik anormallik söz konusu olabilir. Bunlardan bazıları, yalnızca bir ebeveyn anormal gene sahip olduğunda kalıtsal olabilir. Yani anormal gen baskındır. Hastalıktan etkilenen bir ebeveynin anormal geni her çocuğa geçirme şansı %50'dir. Bu çocuk



ların yaklaşık yarısı 65 yaşından önce Alzheimer hastalığına yakalanır. Genetik bir değişiklik, kolesterolü dolaşıma taşıyan bazı lipo-proteinlerin bir protein bileşeni olan apolipoprotein E'yi (apo E) etkiler. Bununla birlikte, apo E için yapılan genetik testler, belirli bir kişinin Alzheimer hastalığına yakalanıp yakalanmayacağını ortaya çıkarmaz. Bu nedenle, bu tür araştırmalar rutin olarak önerilmemektedir.

### **Alzheimer'ın Belirtileri Nelerdir?**

Alzheimer, yavaş yavaş varlığını hissettiren, ancak zamanla semptomları kötüleşen ve yaşlıların güvenliğine damgasını vuran bir hastalıktır. Hastalar hem kendileri hem de çevrelerindeki insanlar için tehlikeye oluşturabilirler.

#### *Alzheimer hastalığı belirtileri:*

- Oryantasyon ve koordinasyon problemleri;
- Konsantrasyon problemleri;
- İletişim problemleri;
- Organizasyonel problemler;
- Hafıza kaybı;
- Depresyon;
- Enerji eksikliği.

### **Alzheimer Hastalığının Belirtileri Nelerdir?**

Alzheimer hastalığının belirtileri hastadan hastaya değişir. Etkisi, kişinin hastalık başlamadan önceki durumuna, kişiliğine, fiziksel durumuna ve önceki yaşam biçimine bağlıdır. Alzheimer hastalığının belirtilerini tanımlamak için aşamalara göre bir sınıflandırma yapmak en iyisidir: başlangıç aşaması, ortalama evrim aşaması ve evrimleşmiş aşama. Daha önce de belirtildiği gibi, tüm hastalar aynı semptomlara sahip değildir; hastadan hastaya değişkendir.

Alzheimer hastalığının aşamalar halinde sınıflandırılması, yakınlarının hastalığın ilerlemesine ve olası sorunlara ilişkin sonuçları zamanında değerlendirmesine ve gelecekteki ihtiyaçları karşılamak için gerekli önlemleri zamanında planlamasına olanak tanır.

Otonomi kaybı için erken ve zamanında teşhisin hem tıbbi açıdan hem de bunmalı kişi ve ailesi açısından topyekün bir yaklaşımı içermesi çok önemlidir. Tıbbi müdahaleye direnç gösteren, kontrolü sürdürme ve kontrole direnme çabası olarak yorumlanan, değerlendirilmek istemeyen veya bir değerlendirme varsa da sonucu bilmek istemeyen, hastalığı inkâr etmek yerine böyle bir değerlendirme ile ilişkili damgalamaya direnen kişilerin olduğu gösterilmiştir.

Yakınları ve bakım verenler de aşamaları bilmelidir ki, hastalara kısa süreli berraklık evreleri sunabilsinler.

# BÖLÜM 2

## ALZHEIMER'IN TANI VE TEDAVİSİ

Yazar

Dr. Öğr. Üyesi Evren ÇAĞLARER, *Kırklareli Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-1343-4751

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- Alzheimer İle Tipik Yaşa Bağlı Değişiklikler Arasındaki Fark Nedir?
- Alzheimer Hastalığının Teşhisi
- Alzheimer Tedavisi
- Diğer Alzheimer Tedavileri Ve Terapileri



## Giriş

Beyinde 100 milyar sinir hücresi (nöron) vardır. Her sinir hücresi, iletişim ağları oluşturmak için diğerleriyle bağlantı kurar. Sinir hücresi gruplarının özel görevleri vardır. Bazıları düşünme, öğrenme ve hatırlama ile ilgilidir. Diğerleri görmemize, duymamıza ve koklamamıza yardımcı olur.

Beyin hücreleri işlerini yapmak için minik fabrikalar gibi çalışır. Beslenirler, enerji üretirler, ekipman yaparlar ve atıktan kurtulurlar. Hücreler ayrıca bilgileri işler ve depolar ve diğer hücrelerle iletişim kurar. Her şeyi çalışır durumda tutmak, büyük miktarda besin ve oksijenin yanı sıra koordinasyon gerektirir.

Bilim insanları, Alzheimer hastalığının bir hücre fabrikasının bazı bölümlerinin iyi işlemediğini engellediğini, sorunun nerede başladığını da bilinmediğini belirtiyor. Gerçek bir fabrika gibi, bir sistemdeki yedeklemeler ve arızalar diğer alanlarda sorunlara neden olur. Hasar yayıldıkça, hücreler işlerini yapma yeteneklerini kaybeder, beyinde geri dönüşü olmayan değişikliklere neden olur ve sonunda ölür [1,2].

## Alzheimer İle Tipik Yaşa Bağlı Değişiklikler Arasındaki Fark Nedir?

Alzheimer ile tipik yaşa bağlı değişiklikler arasındaki farklar Tablo 1'de basitçe açıklanmıştır. Her unutkanlık demans, her demans Alzheimer olarak algılanmamalıdır [3]. Ancak iyi bir hekim muayenesi ve tetkikler sonucunda teşhis koymak doğru olacaktır.

**Tablo 1.** Alzheimer ve tipik yaşa bağlı değişiklikler arasındaki farklar [3]

Alzheimer ve Demans Belirtileri	Tipik Yaşa İlgili Değişiklikler
Kötü muhakeme ve karar verme	Arada bir kötü karar vermek
Bütçe yönetememe	Aylık ödeme eksik
Tarihin veya mevsimin izini kaybetmek	Hangi gün olduğunu unutup sonra hatırlamak
Konuşma yapmada zorluk	Bazen hangi kelimeyi kullanacağını unutmak
Bir şeyleri yanlış yerleştirmek ve onları bulmak için gereken adımları geri alamamak	Zaman zaman bir şeyler kaybetmek



## Alzheimer Hastalığının Teşhisi

Alzheimer hastasını teşhis etmenin tek ve kesin bir yolu olmadığı gibi kolay değildir. Ancak doktorunuz, zihinsel yetenekleri değerlendirmek, bunamayı teşhis etmek ve diğer koşulları ekarte etmek için başka muayene ve testleri kullanarak teşhis edebilir.

Bir kişinin Alzheimer hastalığına sahip olup olmadığını belirleyebilecek tek bir teşhis testi yoktur. Doktorlar (genellikle nörologlar, nöropsikologlar, geriatristler ve geriatrik psikiyatristler gibi uzmanların yardımıyla) tanı koymaya yardımcı olmak için çeşitli yaklaşımlar ve araçlar kullanırlar. Doktorlar, bir kişide bunama olup olmadığını hemen her zaman belirleyebilse de kesin nedeni belirlemek zor olabilir.

Doktorunuz teşhisi belirlemek için muhtemelen birkaç test yapacaktır. Bunlar zihinsel, fiziksel, nörolojik ve görüntüleme testleri olabilir.

Doktorunuz bir zihinsel durum testi ile başlayabilir. Bu onların kısa süreli hafızasını, uzun süreli hafızasını, yer ve zaman yönelimini değerlendirmede yardımcı olabilir. Örneğin, hastaya, bugün hangi gün, devlet başkanı kim ya da kısa bir kelime listesini hatırlamak için sorular sorabilirler.

Daha sonra, muhtemelen fiziksel bir muayene yapacaktır. Örneğin, kan basıncınızı kontrol edebilir, kalp atış hızınızı değerlendirebilir ve ateşinizi ölçebilirler. Bazı durumlarda, laboratuvarında test etmek için idrar veya kan örnekleri toplayabilirler.

Doktorunuz ayrıca enfeksiyon veya inme gibi akut tıbbi bir sorun gibi diğer olası teşhisleri dışlamak için nörolojik bir muayene yapabilir. Bu muayene sırasında hastanın reflekslerini, kas tonunu ve konuşmasını kontrol ederler.

Doktorunuz ayrıca beyin görüntüleme çalışmaları da isteyebilir. Beynin resimlerini oluşturacak bu çalışmalar şunları içerebilir [1,4]:

- *Manyetik rezonans görüntüleme (MRI):* MRI'lar, iltihaplanma, kanama ve yapısal sorunlar gibi önemli belirteçleri tespit etmeye yardımcı olabilir.
- *Bilgisayarlı tomografi (BT) taraması:* BT taramaları, doktorunuzun beyinde anormal özellikler aramasına yardımcı olabilecek X-ışını görüntüleri alır.



# BÖLÜM 3

## HASTANIN RUHSAL DURUMU NEDİR VE NASIL BAŞA ÇIKILIR?

**Yazar**

Dr. Öğr. Üyesi Evren ÇAĞLARER, *Kırklareli Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-1343-4751

### ***Bölüm İçeriği***

- *Giriş*
- *Demansla İlgili Duygusal Problemlerle Başa Çıkmak*
- *Demansla İlgili Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkmak*
- *Diğer Hususlar*
- *Duygusal ve Davranışsal Sorunlarla Başa Çıkmanın Diğer İpuçları*



## Giriş

Alzheimer hastalığının ve diğer ilişkili demansların belirtileri, tipik olarak hafıza ile ilgilidir, ancak ruh hali ve davranış değişiklikleri, zihinde bilgi işleme kötüleştiğe ortaya çıkar.

Bir kişinin yaşam tarzının, günlük rutininin ve sosyal yaşamının bilişsel gerileme nedeniyle kesintiye uğraması ve kalıcı olarak değiştirilmesi yıkıcı olabilir. İletişim becerisinin kaybı, anılara erişim ve genel işlevselliğin azalması öfke, hayal kırıklığı ve kaygı gibi çeşitli duygularla sonuçlanır. Demans, ayrıca şüpheye neden olur çünkü durumların anlaşılması zorlaşır. Ve hastalık, bir kişinin duygularını ifade etmedeki engellerini azaltır, kızgınlıklara, öfke patlamalarına ve hatta aşırı kahkahaya neden olur [1].

## Demansla İlgili Duygusal Problemlerle Başa Çıkmak

Duygusal problemlerle başa çıkmak için öncelikle, duygusal ve davranışsal sorunların arkasındaki nedenleri anlamak, sevdiklerinize yardım etmek ve onun iş birliğini kazanmak için önemli bir adımdır.

Demans, bir dizi duygusal sorunla ilişkilidir. Sorunlar, hastalığın beyindeki doğrudan etkilerinden değil, aynı zamanda yaşam koşullarındaki değişiklikler, rutin ve sosyal ilişkiler gibi dolaylı kaynaklardan da meydana gelebilir. Demanslı kişiler ve bakıcılarının yaşadığı yaygın duygusal sorunlar aşağıdakileri içerir (ancak bunlarla sınırlı değildir) [2]:

- Öfke ve Hayal Kırıklığı
- Depresyon
- Kaygı

## Öfke ve Hayal Kırıklığı

Öfke genellikle korkmuş, hüsrana uğramış, utanmış veya aşağılanmış hissetmeye bir yanıt olarak ortaya çıkar. Rastgele saldırganlık gibi görünen şey, ortamdaki bir şeyin sonucu olabilir. Örneğin, Yabancılarla dolu yeni yerleri ziyaret etmek demanslı bireyler için korkutucu ve bunaltıcı olabilir. Aynı şekilde, aktivite ve gürültü ile çevrili olmak dikkat dağınık veya üzücü olabilir. Demanslı bazı insanlar, bir bakıcı onlara yardım etmeye çalıştığında kızabilir veya hayal kırıklığına uğrayabilir çünkü bir görevi kendi başlarına başarılı bir şekilde yerine getiremezler.

Alzheimer ve bunama hastalarında öfke ile baş etmenin ilk adımı, öfkelerinin nereden kaynaklandığını anlamaktır. Kızgın veya saldırgan



davranış, zihinsel veya hafıza bozukluklarından mustarip kişilerde bazen kendiliğinden görünebilirken, genellikle bir temel neden veya birden çok nedenden kaynaklanabilir. Sevdiklerinizin öfkesinin tetikleyicilerini ve nedenlerini daha iyi anlamak, saldırgan davranışları önlemenize ve öfkeli durumları yatıştırmayı kolaylaştırmanıza yardımcı olacaktır [1,3].

Alzheimer ve bunama hastalarında öfke şunlarla ilgili olabilir:

### **1- Fiziksel Tetikleyiciler**

Kişi rahatsızlık, ağrı, baş dönmesi, mide bulantısı veya bitkinlik nedeniyle öfkeli olabilir veya basit fiziksel görevleri yerine getirememesi nedeniyle hüsrana uğrayabilir.

### **2- Duygusal Tetikleyiciler**

Kişi aşırı uyarılma veya can sıkıntısı nedeniyle kızabilir. Bunalmış olma, yalnız olma ya da sıkılma duygularının tümü öfke ya da saldırganlığı tetikleyebilir.

### **3- Zihinsel Tetikleyiciler**

Zihinsel karışıklık, Alzheimer ve bunama hastalarında öfke ve saldırganlığın önde gelen nedenlerinden biridir. Zihinsel karışıklık, kayıp düşünce zincirleri, karışık anılar veya bir bakıcıdan diğerine geçiş gibi ortamdaki ani bir değişiklik ile tetiklenebilir [4].

### **Ne yapabiliriz?**

- Bakıcılar, bunama hastası sevdiklerini bunaltıcı veya sinir bozucu hale getirmekten kaçınmak için karmaşık görevleri daha küçük yönetilebilir adımlara bölmeye çalışmalıdır. Hatırlanması zor olabilecek daha fazla talimat vermeden önce her adımı gerçekleştirmeye odaklanın.
- Sıkıntıların nedenini belirleyebilirsiniz, sorunu hafifletmenin veya çözmenin mümkün olup olmadığına bakın.
- Kişisel güvenliğiniz veya bir başkasının güvenliği tehdit altında olmadığı sürece fiziksel temastan kaçının ve şiddete ASLA güç kullanarak tepki vermeyin. Demans hastasının fiziksel kontrolünü ele geçirmeye çalışmak genellikle öfkesini ve saldırganlığını artırır.
- Sakin bir ses tonu kullanın ve dışa dönük sıkıntı, üzüntü, öfke veya korku gösterilerinden kaçının. Bu işaretler genellikle öfkeli kişi tarafından tespit edilir ve muhtemelen kendi sıkıntılarını ve gerginliklerini daha da kötüleştirecektir.



Her zaman nazik ve güven verici olun. Kişiyle tartışmaya veya mantık yürütmeye çalışmayın. Bunun yerine, sempatik olun ve öfkelerini ve hayal kırıklıklarını kabul edin.

Alzheimer, bunama ve diğer hafıza bozukluklarından mustarip kişilerin öfke veya saldırgan davranışları nedeniyle cezalandırılmaması gerektiğini unutmayın. Bu, sevdiğiniz ve eğitimsiz bakıcılar tarafından yapılan en yaygın hatalardan biridir. Unutmayın: Sevdiğiniz kişi, kontrol edemeyeceği bir rahatsızlıktan acı çekmektedir. Dahası, neden cezalandırıldıklarını veya kınandıklarını anlamaları pek olası değildir. Aslında, birçok hasta öfke patlamalarını hemen veya olduktan hemen sonra unuttur.

Mümkünse kendinizi odadan veya ortamdan çıkın. Kendinize ve kişiye sakinleşmesi için zaman verin. Bu, tepki vermenizi kolaylaştırır ve öfkelerini yatıştırabilir veya giderebilir.

Son olarak, her şey başarısız olursa, sevdiğiniz kişiye sakinleşmesi için bir şans verin [1,3,4].

## **Depresyon**

Depresyon, özellikle erken ve orta evrelerde Alzheimer hastalarında çok yaygındır. Tedavi mevcuttur ve yaşam kalitesinde önemli bir fark yaratabilir. Demans hastalarında depresyon yaygındır.

Demansın ilerlemesiyle birlikte gelen sosyal izolasyon hissi ve kontrol kaybı, depresyon ve yalnızlığa katkıda bulunabilir. Bakıcıların depresyonu demanstan ayırması bazen zor olabilir, çünkü ilgisizlik (dikkat dağınıklığı), odaklanamama, hafıza kaybı veya uyumakta zorluk gibi bazı belirtiler aynıdır. Demanstan kaynaklanan depresyonun belirtilerini izleyin. Depresyon, ruh halindeki değişikliği, sanrılar, huzursuzluk ve anksiyeteyi içerir. Suçluluk, intihar düşünceleri ve düşük benlik saygısı gibi genellikle depresyonla ilişkili diğer belirtiler o kadar yaygın değildir [1,3,4].

### ***Depresyon belirtileri***

Uzmanlar, Alzheimer hastalığı olan kişilerin yüzde 40'ına kadarının önemli depresyon belirtileri gösterdiği tahmin ediyor.

Demans aynı belirtilerin bazısına neden olabileceğinden, Alzheimer'lı bir kişide depresyonu tanımlamak zor olabilir. Hem depresyon hem de bunama için ortak olan semptom örnekleri şunları içerir [1,3,5,6]:



- İlgisizlik,
- Aktivitelere ve hobilere ilgi kaybı,
- Sosyal geri çekilme,
- İzolasyon,
- Odaklanmada zorluk,
- Bozulmuş düşünme,
- Ek olarak, Alzheimer hastalarının yaşadığı bilişsel bozukluk, üzüntü, umutsuzluk, suçluluk ve depresyonla ilişkili diğer duygularını ifade etmelerini genellikle zorlaştırır.

Alzheimer'daki depresyon, Alzheimer'ı olmayan kişilerde her zaman depresyona benzemez. Alzheimer'lı bir kişide depresyonun farklı olabileceği bazı yollar şunlardır:

- Daha az şiddetli olabilir.
- Uzun sürmeyebilir ve belirtiler gelip gidebilir.
- Alzheimer'lı kişinin intihar hakkında konuşma veya intihar girişiminde bulunma olasılığı daha düşük olabilir

**Bir bakıcı olarak**, depresyon belirtileri görürseniz, bunları demanslı kişinin birincil doktoruyla görüşün. Alzheimer'lı bir kişide depresyon teşhisinin içerdiği karmaşıklıklar nedeniyle, yaşlı erişkinlerde depresyonu tanıma ve tedavi etme konusunda uzmanlaşmış bir geriatrik psikiyatriste danışmak faydalı olabilir.

### **Ne yapabiliriz?**

Alzheimer'da depresyon için en yaygın tedavi, ilaç, danışmanlık ve mutluluk getiren faaliyetlere ve insanlara kademeli olarak yeniden bağlanmanın bir kombinasyonunu içerir. Alzheimer'lı kişiye basitçe "neşelenmesini", "kendini bırakmasını" veya "daha çok denemesini" söylemek nadiren yardımcı olur. Alzheimer'lı ya da Alzheimer'sız depresif insanlar, nadiren ya da çok fazla destek, güvence ve profesyonel yardım almadan kendilerini iyileştirebilirler.

### **İlaç dışı yaklaşımlar**

- Destek grupları çok yardımcı olabilir, özellikle Alzheimer hastaları için teşhislerinin farkında olan ve yardım aramada veya başkalarına yardım etmede aktif rol almayı tercih eden erken evre bir grup ile danışmanlık, özellikle gruplarda rahat olmayanlar için de bir seçenektir.



## KAYNAKÇA

- Behavior, Mood & Emotional Challenges with Dementia and Strategies for Coping. Available at: <https://www.dementiacarecentral.com/caregiverinfo/coping/emotions/#sundowning>
- Changes in personality and behavior. <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/alzheimers-disease/symptoms-causes/syc-20350447>
- Alzheimer's Caregiving Coping with Agitation and Aggression in Alzheimer's Disease. <https://www.nia.nih.gov/health/coping-agitation-and-aggression-alzheimers-disease>
- Alzheimer's Care Challenges: Handling Dementia & Anger. <https://www.visitingangels.com/knowledge-center/senior-health-and-well-being/alzheimers-care-challenges-handling-dementia-anger/86>
- The psychological and emotional impact of dementia. <https://www.alzheimers.org.uk/about-dementia/symptoms-and-diagnosis/tips-dementia-depression-anxiety>
- <https://www.alz.org/media/Documents/alzheimers-dementia-related-behaviors-ts.pdf>
- Tips for supporting a person with dementia who has depression or anxiety. <https://www.alzheimers.org.uk/about-dementia/symptoms-and-diagnosis/tips-dementia-depression-anxiety>
- Anxiety and dementia. <https://www.alzheimers.org.uk/about-dementia/symptoms-and-diagnosis/anxiety-dementia#content-start>
- <https://www.dementia.org.au/national/support-and-services/carers/taking-care-of-yourself>
- <https://www.alzheimers.org.uk/about-dementia/symptoms-and-diagnosis/anxiety-dementia#content-start>
- <https://www.dementiacarecentral.com/caregiverinfo/coping/emotions/#sundowning>
- 10 Ways to Manage Sundown Syndrome. <https://www.aarp.org/caregiving/health/info-2017/ways-to-manage-sundown-syndrome/>
- Alzheimer ilaçları. <https://alzheimer.gen.tr/alzheimer-ilaclari.html>
- Alzheimer Hastalığında İlaç Reddi. <https://www.youtube.com/watch?v=oR0whKYTVas>
- <https://www.health.qld.gov.au/news-events/news/dementia-signs-symptoms-recognise-what-to-do>
- How Alzheimer's Caregivers Can Cope With Dementia Mood Swings. <https://www.healthgrades.com/right-care/alzheimers-disease/how-alzheimers-caregivers-can-cope-with-dementia-mood-swings>
- <https://www.alzheimers.net/stages-of-alzheimers-disease/>
- <https://www.brightfocus.org/alzheimers/Madde/informing-your-loved-one-about-their-alzheimers-diagnosi>



<https://www.alzheimers.net/dementia-when-do-you-announce-a-diagnosis/>

<https://www.alz.org/help-support/caregiving/daily-care/incontinence>

<https://www.alz.org/media/Documents/alzheimers-dementia-related-behaviors-ts.pdf>

<https://www.healthgrades.com/right-care/alzheimers-disease/how-alzheimers-caregivers-can-cope-with-dementia-mood-swings>

[https://www.health.harvard.edu/newsletter\\_Madde/the-emotional-side-of-alzheimers-disease](https://www.health.harvard.edu/newsletter_Madde/the-emotional-side-of-alzheimers-disease)

[https://www.aarp.org/caregiving/health/info-2017/ways-to-manage-sun-down-syndrome.](https://www.aarp.org/caregiving/health/info-2017/ways-to-manage-sun-down-syndrome)

<https://alzheimer.gen.tr/alzheimer-ilaclari.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=oR0whKYTVas>

# BÖLÜM 4

## ALZHEIMER HASTALARI İLE İLETİŞİM

Yazar

Dr. Öğr. Üyesi Evren ÇAĞLARER, Kırklareli Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1343-4751

### Bölüm İçeriği

- *Hastaya Hastalığını Nasıl Anlatabilirim*
- *Hastamla Nasıl İletişim Kurabilirim?*
- *İletişimi Nasıl Daha Kolay Hale Getirebiliriz?*







## Hastaya Hastalığını Nasıl Anlatabilirim?

Klinik uygulamada, doktorlar arasında hastalarını Alzheimer teşhisi konusunda bilgilendirmeme eğilimi olmuştur. 16.000 kişinin verilerini içeren 2008- 2010 yıllarına ait Medicare verilerine bakıldığında ve Alzheimer tedavisi gören hastalarla görüşülen bir çalışma, doktorların sadece %45'inin hastalarına Alzheimer olduğunu söylediği sonucuna varmıştır. Hekimler hastalarına açıklama yapmamak için nedenleri vardı: Örneğin, bazı hastalar için söylemenin çok travmatik veya kafa karıştırıcı olacağına inanmış olmalarıydı.

Hasta hakları ve bilgi edinme kavramlarının önemli olduğu bir dönemde yaşadığımız için, bu düşünce şaşırtıcı gelebilir. Ancak, sevilen birine Alzheimer veya diğer demans türleriyle teşhis edildiğini bildirmenin hem artıları hem de eksileri vardır. Sevdiklerinin akrabaları bununla nasıl başa çıkacakları konusunda yardımcı olmaları güç olabilir.

### **Yakınlarınızı hastalık hakkında bilgilendirmeme nedenleri:**

Öncelikle, bir aile üyesinin neden Alzheimer teşhisi hakkında bilgi veremeyeceğine bakalım.

Bilmek bir umutsuzluk duygusunu harekete geçirebilir. Onlara söylemek duygusal strese neden olabilir. Bilmemek, bir kişinin ailesi üzerinde bir yük gibi hissetmesini engelleyebilir. Kendi kendinize “Hiç fark etmeyebilir” diye düşünebilirsiniz.

### ***Neden sevdiğimiz birine Alzheimer olduğunu söyleyelim?***

Teşhis ne olursa olsun, bilmeye hakları var. Yapılması gereken en dürüst şey budur.

Sevdiğiniz kişi bir şeylerin ters gittiğinden şüphelenebilir. Bilmek bir rahatlama hissi getirebilir.

Bilmek, Alzheimer hastası bir kişinin ve ailesinin uzun süreli bakım için bir plan oluşturmasına izin verir. Bu, gelişmiş bakım belgelerini, aileyi veya profesyonel bakıcıları tanımlamayı veya her ikisinin bir kombinasyonu ile hastanın bundan sonraki yaşamını planlamak için olanak verir.

Bunların hepsi, Alzheimer teşhisini söylemek veya söylememek için olası nedenlerdir. Teşhisi açıklamayı tercih ederseniz, onu nasıl açıklayacağınızı da düşünün, böylece sevdiklerinize ihtiyaç duydukları desteği vermiş olursunuz.



**Tanıyla açıklamaya karar verirsiniz**, öğrenirken sevdiğiniz kişileri desteklemek gerekir.

Alzheimer veya diğer demans türlerine sahip kişiler, bu hastalıktan ötürü anlatılanları akılda tutamayacak kadar veya anlayamayacak kadar unutkan bir aşamadadırlar. Teşhisi anlayabilen bir durumda iseler, bilgiyi en iyi nasıl sunabilir ve sevdiğimiz kişilere nasıl destek verebiliriz?

- Tıbbi teşhis ve tıbbi tedavi için mevcut seçenekleri açıklamak için sevdiğiniz kişinin doktorunu da dâhil edin.
- Açıklamanızı sevdiğiniz kişinin anlayış düzeyine göre düzenleyin.
- Pozitif kalın sevdiğiniz kişilere, bu hastalıkta onu desteklemek için elinizden gelen her şeyi yapacağınızı hatırlatarak destekleyin.
- Uygun terminolojiyi seçin. “Alzheimer hastalığı” veya “demans” etiketlerine bir alternatif, “hafıza sorunları” olabilir. Yani, “Senin bazı unutkanlıkların var” deyin.
- Bilgili bir bakıcı olun. Yerel ve ulusal kuruluşlar, çevrimiçi ve kitaplar aracılığıyla bol miktarda bilgi bulunmaktadır.

Bir Alzheimer bakıcısı olarak zaman geçtikçe, kendinize destek bulun. Özellikle tek kişilik bir ekipseniz, ekibinizi tamamlamak için ek bakıcılar düşünün. Üst düzey hizmet sağlayıcılar, yerel sağlık merkezleri gibi profesyonel sağlık hizmeti veren kurum ve kuruluşlardan destek alın [1].

## **Hastamla Nasıl İletişim Kurabilirim?**

Alzheimer hastalığı olan insanlar için iletişim zordur çünkü hatırlamakta güçlük çekerler. Kelimeleri bulmakta zorlanabilir veya söylemek istediklerini unutabilirler. Sabırsız hissedebilir ve istediklerini söylemelerini dileyebilirsiniz, ama yapamazlar.

Alzheimer hastası;

- Doğru kelimeyi bulmak veya konuşurken düşünce zincirini kaybetmek
- Kelimelerin ne anlama geldiğini anlamak
- Uzun sohbetler sırasında dikkat etmek
- Yemek pişirmek, fatura ödemek veya giyinmek gibi genel faaliyetlerdeki adımları hatırlamak
- Radyo, TV veya görüşmelerden gelen arka plan seslerini engelleme

# BÖLÜM 5

## ACİL DURUMLAR VE İLAÇ KULLANIM SORUNLARI

### Yazarlar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-5228-9788

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- Nefes Darlığı
- Halsizlik
- Kabızlık
- İshal
- İdrar Kaçırma
- Karın Ağrısı
- Zehirlenme
- Düşme Sonucu Yaralanma
- Basınç Ülserleri ve Yatak Yaraları
- Boğulma
- Acil Durum Kiti Oluşturma



## Giriş

Most patients with Alzheimer's have many chronic diseases due to their advanced age. Since the patient is often unaware of his/her own disease, it becomes difficult to understand the disease when the disease does not reach an advanced level. Most patients cannot express their illness. We can understand that he is sick by the uneasiness he experiences. Also, patients may have difficulty expressing their daily needs. In order to understand that he/she has the disease, we need to consider some symptoms. Below are examples of some diseases and symptoms of patients.

### Nefes Darlığı

#### *Belirtileri*

Nefesin hızlı ve yüzeysel olması, göğüste sıkışma hissi, hava açlığı, boğulma hissi, dudaklarda, ellerde morarma, nefes alıp verme esnasında hırıltı olması, çarpıntı, nefes darlığına bağlı kesik kesik konuşma, uzun cümle kuramama, baş ağrısı, baş dönmesi, halsizlik belirtileri gösterebilirler. Ancak bu gibi belirtiler başka hastalıkların da belirtileri olabilir. Bu nedenle zaman geçirmeden bir hekime görünmesi gerekir.

#### *Acil olarak yapılacaklar*

- Opening windows
- Raising the head of the bed
- Humidification of the environment with the humidifier
- The patient should see a physician without delay [1].

### Halsizlik

Eğer hastada uzun süreli bir halsizlik belirtisi varsa ciddi bir hastalığın öncülü olarak görülebilir. Ancak kısa süreli halsizlikler için telaşlanmaya gerek yoktur. Eğer hasta 2 günden daha uzun süre halsizlik çekiyorsa bir hekime görünmek gerekebilir.

#### *Ne yapmalı?*

- Halsizlik için yapılması gerekenler arasında açık havada yürüyüş yapmak,
- Sık ve az beslenmek,
- Şeker oranı düşük besinlerle beslenmek,
- C vitamini ağırlıklı besinlerle beslenmek ve bunun yanında kuru kayısı, kuru badem, fındık, ceviz, kuru üzüm, kuru incir faydalı olabilir [2].



## Kabızlık

Kabızlık, bağırsak hareketlerinin yavaş olması sebebiyle haftada üç veya daha az sayıda dışkılama durumuna verilen isimdir. Dışkılama güçlüğü, dışkının tam boşalamaması, ağırlı dışkılama ve şişkinlik gibi olumsuz durumlara yol açan kabızlık, bağırsak bozuklukları arasında yaygın olarak ortaya çıkmaktadır. Kabızlık bazen tıkaçıcı tipte bazen de bağırsak hareketlerinde yavaşlama olarak görülebilmektedir.

### ***Kabızlık belirtileri nelerdir?***

- Dışkının çok sert olması
- Çok az olması
- Zorlanarak çıkarılması
- Sıklığının az olması

### ***Kabızlık nedenleri***

Dışkılama zorluğu olarak tanımlanan kabızlığın oluşmasında sindirim sistemi hastalıklarıyla birlikte sağlıksız beslenme ve diyet alışkanlıkları, hareketsiz yaşam, ilaç kullanımı gibi faktörler yer almaktadır. Kabızlık neden olur? sorusuna verilebilecek diğer yanıtlar ise şu şekilde sıralanabilir:

- Tuvalet ihtiyacını ertelemek
- Katı gıdalarla beslenmek
- Rektumda ya da kolonda darlık veya tıkanıklık
- Rektum ya da kolon çevresindeki sinirlere ait anormallikler
- Hormonal hastalıklar
- Dışkılamada rolü olan kaslara ait işlev bozuklukları

### ***Kabızlığa neden olan yiyecekler nelerdir?***

Kabızlığa yol açtığı bilinen bazı yiyecekleri tüketmekten kaçınmak ya da bu yiyecekleri mümkün olduğunca sınırlamak gerekmektedir. Muz, Makarna, Pirinç lapası, Pilav, Fazla süt tüketimi ve Fast food yiyeceklerinden kaçınmak gerekir.

Beslenme düzenine ve hareketli yaşam tarzına dikkat edilmiş olmasına rağmen hala kabızlık sorunu yaşıyorsa, kabızlık tedavisi için doktora başvurmak gerekmektedir.

# BÖLÜM 6

## GÜVENLİK SORUNLARIYLA NASIL BAŞA ÇIKARIZ?

### Yazarlar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-5228-9788

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- Ev Güvenliği
- Sokak Güvenliği



## Giriş

Alzheimer hastalarının günlük yaşam içinde güvenlik sorunları yaşama olasılığı oldukça yüksektir. Alzheimer hastalarının hafıza kayıpları, dalgınlık, el göz iş birliği ve bedenini sağlıklı kullanımına yönelik olarak güçlükler yaşarlar. Bu bağlamda ev içinde ve sokakta büyük tehlikelerle karşı karşıyadırlar. Alzheimer hastalarının bu tehlikelerle karşılaşmalarının en önemli nedeni bellek kaybıdır. Bellek kaybının yanı sıra bu hastalarda görme kaybı, işitme kaybı görülebilmektedir. Beden sorunlarından bir diğeri de bu hastaların göz el iş birliğindeki kayıptır. Bu hastalar bu kayıplarının bir sonucu olarak, yanma, bir yerlerini kesme, zehirlenme, ev içi yangınlar, düşme, elektrik çarpması, gaz patlaması gibi tehlikelere maruz kalabilirler. Bu nedenle bu hastaların erken dönemleri dahil olmak üzere bir bakıcıyla yaşaması gerekmektedir. Bakıcının olmasına rağmen bu tehlikeleri yok etmek için ev içinde bazı düzenlemelere gereksinim vardır. Hastaların ev içinde kendilerini güvende hissetmeleri için alınacak önlemler bir ölçüde hastanın bu tehlikelerden uzaklaşmasını sağlayabilir. Özellikle bu hastaların bellek ve fiziksel kayıplarından dolayı kendilerini güvende hissetmezler. Onun için çevresindeki her şeyi yeniden öğrenmesi gerekebileceği düşünülmelidir. Bu nedenle endişeleri çok fazladır. Nereye gidecek ne yapacak, nasıl yapacaklarını bilmezler. Onların ne hissettiğini anlamadığımız ve ona yönelik uygun olmayan ifadeler kullandığımız zaman kendilerini daha da güvensiz hissedebilirler. Güvenlik önlemleri alınırsa, Alzheimer'lı bir birey, kendi evinin veya bir bakıcının evinin rahatlığında yaşayabilir. Hastalık ilerledikçe, kişinin yetenekleri değişecektir. Ancak biraz yaratıcılık ve esneklikle ev, bu değişiklikleri destekleyecek şekilde uyarlanabilir. Sizin oluşturabileceğiniz önlemlerle hastanızın hem güvenli hem de kişinin sosyal etkileşimini ve anlamlı aktivite ihtiyaçlarını destekleyen bir ev yaratabilirsiniz [1,2].

Hastalığın çeşitli dönemlerinde ev ortamındaki gerekli değişiklikleri yapmak fiziksel yaralanma tehlikesini azaltabilir. Bu durum hem hastanın hem de bakıcının kaygılarını azaltabilir.

Alzheimer hastalığı, beyinde ve vücutta güvenliği etkileyebilecek birtakım değişikliklere neden olur. Hastalığın evresine bağlı olarak, şunları içerebilir [1]:

- **Karar:** ev aletlerinin nasıl kullanılacağını unutmak
- **Zaman ve mekân duygusu:** kendi sokağında kaybolmak
- **Davranış:** kolayca kafası karışır, şüphelenir veya korkar



- **Fiziksel yetenek:** denge ile ilgili sorun yaşamak
- **Duyular:** görme, işitme, sıcaklıklara duyarlılık veya derinlik algısında değişiklikler yaşamak.

## Ev Güvenliği

### *Güvenlikle ilgili olarak ne yapabiliriz?*

Hastanızın güvenli bir ortamda olmasını sağlamak için bir **Evde Güvenlik Kontrol Listesi** oluşturmanız gerekmektedir. Aşağıda sizin ev güvenliği için oluşturacağınız bir liste ve bu konuda yapacaklarınıza ilişkin öneriler bulunmaktadır:

Çevrenizi değerlendirin. Demansla yaşayan bir kişi, evin belirli alanlarında veya dışarıda güvenlik tehlikelerine daha yatkın olabilir. Aletlerin, kimyasalların, temizlik malzemelerinin ve diğer potansiyel olarak tehlikeli maddelerin bulunma olasılığının daha yüksek olduğu garajları, çalışma odalarını, bodrumları ve dış alanların güvenli olup olmadığına bakılmalıdır.

**Mutfakta güvenlik tehlikelerinden kaçının.** Otomatik kapanma özelliği olan cihazları kullanın. Örneğin bir elektrikli çay makinesi kaynaması oluştuktan sonra kendiliğinden kapanmasını sağlayacak bir alet kullanın. Ocak kullanılmadığında düğmeleri çıkararak veya gazı kapatmalıyız. Güvenli olmayan sobaların da kullanımını önleyin. Hastamız gerçek yiyeceklerle karıştırılabilecekleri için zehirli bitkileri ve dekoratif meyveleri atın. Vitaminleri, reçeteli ilaçları, şeker türünde yiyecekleri ve baharatları mutfak masasından ve tezgâhlarda bulundurmayın.

**Güvenlik cihazlarının çalışır durumda olduğundan emin olun.** Karbon monoksit ve duman dedektörlerinin ve yangın söndürücülerin mevcut olduğundan ve düzenli olarak denetlendiğinden emin olun.

**Kilitleri görünmeyecek şekilde takın.** Tüm kapılara göz seviyesinin üstüne veya altına bir mandal veya sürgü yerleştirin. Demanslı kişinin kendilerini kilitlemesini önlemek için iç kapılardaki kilitleri çıkarın.

**Yürüyüş yollarını ve odaları iyi aydınlatın.** Işık seviyelerindeki değişiklikler kafa karıştırıcı olabilir. Girişlere, dış sahanlıklar, odalar, merdivenler ve banyolar arasındaki alanlara ekstra ışıklar ekleyerek eşit bir seviye oluşturun. Koridorlarda, yatak odalarında ve banyolarda gece lambaları kullanın.

**Evde silah varsa evden çıkarmayı veya kilitli bir dolapta saklamayı düşünün.** Evdeki birinin Alzheimer veya başka bir bunaması varsa, ateşli silahlar herkes için önemli bir risk oluşturabilir. Örneğin hastalık



# BÖLÜM 7

## BELLEK SORUNLARI NELER, HASTA DENEYİMLERİ NELERDİR VE BUNUNLA NASIL BAŞA ÇIKARIM?

Doç. Dr. Gratiela Dana BOCA, *Technical University Cluj Napoca*

ORCID: 0000-0003-3684-2384

Aniello GERVASIO, *COSVITEC*

ORCID: 0000-0002-1578-670X

### Bölüm İçeriği

- *Günlük Hayatta Ne Yapmalılar?*
- *Hangi Zihinsel Aktiviteleri Yapabiliriz?*





## Günlük Hayatta Ne Yapmalılar?

Alzheimer hastalığı demansın en bilinen şeklidir. Hastalığın 65 yaşından sonra başlaması yaygın olsa da 40-50 yaşından sonra ortaya çıktığı durumlar da vardır [1]. 7 farklı aşamada Alzheimer hastalığı yavaş yavaş beynin düşünme, hafıza ve dili kontrol eden bölgelerini etkilemeye başlar ve hastanın durumu genellikle yavaş yavaş kötüleşir. Bu nörodejeneratif hastalık için kesin bir tedavi yoktur.

Mevcut Alzheimer tedavileri hastalığın ilerlemesini engelleyemese de demans semptomlarının kötüleşmesini yavaşlatabilir ve Alzheimer hastaları ve bakıcıları için yaşam kalitesini iyileştirebilir. Bugün, hastalığı tedavi etmenin yollarını bulmak, hastalığın başlangıcını geciktirmek ve gelişmesini önlemek için dünya çapında büyük bir çaba bulunmaktadır [2].

Alzheimer hastalığı olan bir hasta ile günlük yaşam organizasyonu genellikle çok zordur. Ancak, bu durumla başa çıkmanın yolları vardır:

**Rutin hayatı kolaylaştırır:** Rutin, vermeniz gereken kararların sayısını azaltabilir ve aksi takdirde kaotik olacak olan günlük yaşama düzen ve yapı getirebilir. Alzheimer hastalığı olan bir hasta için rutin, güvenle eş anlamlı hale gelebilir. Öte yandan, mümkün olduğunca normal bir yaşam sürdürmek önemlidir.

**Hasta özerkliğinin korunması:** Hastanın özerkliğini mümkün olduğu kadar uzun süre koruyabilmesi önemlidir. Bu, değersizleşme hissini önler ve işinizi kolaylaştırır.

**Hastanın onurunu korumasına yardımcı olun:** Baktığınız hasta duygularını gösteren bir insandır. Çalışmanız aracılığıyla ona bir güvensizlik duygusu verebilirsiniz. Onun yanında hastalık hakkında konuşmaktan kaçınınız.

**Çatışmalardan kaçınınız:** Herhangi bir çatışma, hasta için olduğu kadar sizin için de gereksiz bir strestir. Hatalarını göstermekten kaçınınız ve sakin olun. Bunun bir hastalık olduğunu ve hatalardan hastanın kendisinin sorumlu olmadığını asla unutmayın.

**Hayatı kolaylaştırın:** Hastanın hayatını olabildiğince basitleştirin. Ona çözülmesi imkânsız şeyler vermektan kaçınınız.

**Mizah duygusuna sahip olmak:** Hastayla gülün, ona değil. Mizah, zorluklarla başa çıkmanıza yardımcı olur.

**Güvenlik:** Fiziksel ve hafıza bozuklukları nedeniyle hasta kaza riskine girer. Optimum güvenliği sağlamanız gereklidir.

# BÖLÜM 8

## HASTANIN KİŞİSEL BAKIMI

### Yazarlar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-5228-9788

### Bölüm İçeriği

- *Kim Sorumlu Olacak?*
- *Hastanın Kişisel Temizliği*
- *Diğer Hijyen Sorun Türleri*
- *Giyinme*



## Kim Sorumlu Olacak?

Alzheimer hastaları ilk teşhis koyulduğu andan itibaren günlük yaşamlarını tek başına sürdürmede güçlükler yaşar. Bu bakımdan hastaların yalnız bırakılmaması bir bakıcı ile birlikte yaşaması gerekmektedir. Ancak çoğu zaman en temel sorunlardan birisi bakıcının kim olacağıdır. Bakıcı konusunda belli bir ücret ödeme gücü olanlar hastanın evinde bakımını sağlayabilirler. Bunun dışında özel bakım yurtlarında kalması da sağlanabilir. Ancak birinci aşamadaki bir hastanın bakım yurdunda kalması önemli bir sorun kaynağı olabilir. Eğer sağlıklı bir eş varsa çoğunlukla bakıcı konumunda olur. Olanak varsa her zaman hastanın evinde bakılması önerilir. Hastanın kendi evinin dışında bazı sorunlar yaşayabilir. Bir diğer çözüm yolu da hastanın yakınlarından birinin evinde yaşamasıdır. Bu belki de en büyük sıkıntılı durumlardan birisidir. Ancak bu düzeydeki hastaların yalnız başına kalamayacakları düşünüldüğünde hastadan kim ya da kimlerin sorumlu olacakları belirlenmelidir.

Yukarıda da değinildiği gibi hastaların ilk aşamasında evdeki güvenliğin alınması şartıyla kısa süreli olarak yalnız bırakılmasında bir sorun olmaz.

## Hastanın Kişisel Temizliği

Hastanın kişisel bakımı özellikle orta ve ileri aşamada en büyük güçlüklerden birisidir. Banyo yapma, giyinme ve idrar kaçırma demansın erken evrelerinde bozulmaya başlar. Bu nedenle, Alzheimer hastalarının kendi fiziksel geri bildirimlerine güvenleri azalabilir.

## Banyo Yapma

Yıkamak ve giyinmek mahremiyet gerektiren özel faaliyetlerdir. Birçok insan başkalarının önünde soyunmak istemez. Ayrıca başkasından yardıma ihtiyaçları olduğu için utanabilir veya aşağılanmış hissedebilirler. Özellikle idrarını tutamıyorlarsa utanabilirler ve sorunu gizlemek için banyo yapmayı veya kıyafetlerini değiştirmeyi reddedebilirler.

## Bu durumda ne yapılmalı? [1]

- Mahremiyet hissi yaratmak için panjurları aşağı çekin veya perdeleri ve kapıları kapatın
- Kendilerini tanımıyorlarsa aynaları örtün.
- Demansı olan kişi kendini rahatsız hissedebilir. Oda çok sıcak veya soğuk olabilir veya klostrrofobi hissi yaratabilir. Her gün



banyo yapmak veya duş almak istemezler. Geçmişte birçok insan bugün olduğu kadar sık banyo yapmıyordu. Kişinin ne sıklıkla yıkanması gerektiği konusunda kendi değerlerinizi ona kabul ettirmemeniz önemlidir. Banyonun yeterince sıcak olup olmadığından ve kişinin ne kadar aralıklarla banyo yapmayı isteyip istemediğinden emin olun.

- Özellikle akşam saatlerinde banyoda yeterli aydınlatma sağlayın.
- Sakinleştirici ve rahatlatıcı bir atmosfer yaratmak için arka planda yumuşak bir müzik olması faydalı olabilir.
- Hastanıza göre günün en rahat olduğu saat ve alışkın olduğu banyo, duş veya kullandığı sünger türlerini düşünün.
- Demans hastası için soyunmak, yıkanmak ve diş fırçalamak gibi faaliyetler birçok adımı gerektiren karmaşık görevler olabilir. Demansı olan bazı kişilerde, beynin “iç termostatı” düzenleyen bölgesinin hasar görmesi nedeniyle sıcak ve soğuk su algısı değişmiş olabilir. Sudan farklı bir his hissedebilirler.
- Her adımı nazikçe açıklayarak görevleri basit adımlara ayırın. Basit, saygılı bir dil kullanın.
- Sınırlı seçenekler sunmayı deneyin – örneğin, “*Banyo yapmak mı, duş almak mı istersin?*” veya “*Banyonuzu şimdi mi yoksa yatmadan önce mi yapmak istersiniz?*”
- Banyoya girmeden önce kişinin suyu hissetmesine izin verin. Bazen ellerinin üzerine hafifçe su dökmek, suyun çok sıcak olmadığını anlamalarını sağlar. Kişiye “*bu sıcaklık iyi mi?*” diye sormak güven verici ve sakınleştirici olabilir.
- Kişinin kendisi ile ilgili birçok şeyi üstelenmesi için teşvik edin. Ancak çok ısrarcı olmayın.
- Sabun, el bezi, havlu ve temiz kıyafetleri gerektiği gibi kullanabilmeleri için sırayla yerleştirin.
- Bazı hastalarda su ile ilgili korkular olabilir. Su korkusu bazen bir sorun olabilir. Demansı olan bir kişi suyun derinliğini veya sıcaklığını ölçemeyebilir ve içine adım atmaktan korkabilir. Düşme korkusu olabilir. Kontrolünden çıkmış ve güçsüz hissetmek, kişinin banyo yapma konusunda iş birliği yapmasını engelleyebilir. Demansı olan kişi, özellikle başından su geçiyorsa boğulmaktan korkabilir.

- Banyoyu önceden hazırlayın. Su seviyesini kontrol edin. Bazı insanlar banyoda sadece az miktarda su tercih ederler; diğerleri daha çok tercih eder.
- Saç yıkamayı banyodan ayırmayı deneyin. Demanslı bazı kişiler banyo yapmayı saçlarını yıkamakla ilişkilendirir ve başlarına su dökülmesi onları korkuttuğu için üzülür.
- Kişinin becerilerini korumasına yardımcı olmak için bolca zaman ve cesaret verin.
- El ile duş yapabileceği bir duş başlığı çeşmeye takılabilir.
- Korkuluk gibi özel banyo armatürleri olan bir yerin olması banyo yapmayı kolaylaştırabilir.

## Diş Bakımı

Kötü diş sağlığı, kişinin konforunu, görünümünü, yemek yemesini, beslenmesini, davranışını ve genel sağlığını etkileyebilir. Demansı olan her kişiye bunama teşhisi konulur konmaz, diş bakımına yönelik bireyselleştirilmiş bir önleyici yaklaşıma ihtiyaç duyar.

Demansı olan kişiler, aşağıdakiler de dahil olmak üzere bir dizi nedenden dolayı diş problemlerine karşı hassastır:

- **Azalan tükürük:** Tükürük bezlerinin tükürük üretimini azaltan ilaçlar almak. Tükürük, sağlıklı bir ağız korumak ve diş çürümesi ve diğer ağız lezyonlarının başlamasını önlemek için gereklidir. Hasta ilaç almıyorsa bile tükürük akışı azalabilir.
- **Kişinin bol su içmesine yardımcı olun veya bir sprey şişesi kullanılarak ağızına su püskürtün.** Yardımcı olabilecek bazı ilaçlar ve ürünler mevcuttur. Bunları doktor ve diş hekimi ile konuşun.

## Demansı olan birinin diş sağlığını nasıl koruruz? [1]

- Diş bakımında yardım: İnsanlara diş fırçalama ve takma diş bakımını hatırlatmak ve yardımcı olmak.
- Şeker alımını azaltın. Doğal dişleri olan kişiler için gerektiğinde şeker alımını izleyin ve azaltın.
- Florür kullanın. Doğal dişlerde düzenli olarak florür kullanın. Buna florürlü musluk suyu, diş macunları, ağız gargaraları ve jeller dâhildir. Florür diş macunlarında mevcuttur.
- Tüm dişlerin tüm yüzeyleri özellikle yanak yüzeyleri yumuşak bir diş fırçası ile fırçalanmalıdır.

# BÖLÜM 9

## YEMEK VE BESLENME SORUNLARI

### Yazarlar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-5228-9788

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- İyi Beslenmenin Önemi
- Yaygın Beslenme Sorunları



## Giriş

Yemek saatleri bize ailemiz ve arkadaşlarımızla vakit geçirmenin yanı sıra birlikte yemek paylaşma fırsatı sunar. Demanslı birine bakarken yemek saatleri bazen stresli olabilir. Hafıza kaybı ve muhakeme sorunları, demanslı birçok insan için yeme ve beslenmeyle ilgili zorluklara neden olabilir. Durumu iyileştirmenin birçok yolu vardır.

### İştah kaybı [1]

Çiğnemeyi ve yutmayı unutmak, tam oturmayan protezler, yetersiz fiziksel aktivite ve zorluklardan utanmak iştah kaybına neden olabilir.

### Ne yapmalı? [1,2,3]

- Akut hastalık veya depresyon gibi iştahsızlık için tedavi edilebilir bir neden olmadığından emin olmak için doktora danışın.
- Her gün düzenli saatlerde yemek sunun.
- Kişinin acıktığında yemesine izin verin.
- Fiziksel egzersizi teşvik edin.
- Kabızlığı önlemek için dengeli yemekler sağlayın.
- İlaçlar izin veriyorsa, iştahı açmak için yemekten önce bir bardak meyve suyu gibi sıvılar deneyin.
- Bilinen yiyecekleri, özellikle favori yiyecekleri, bildik şekillerde hazırlamaya çalışın.
- Bir sonrakine geçmeden önce bir yiyeceğin tamamını veya çoğunu yemeyi teşvik edin: tatlar ve dokular değiştiğinde bazı insanların kafası karışabilir.
- Yemek zamanlarını basit, rahat ve sakin hale getirmeye çalışın. Yemek için yeterli zaman ayırdığınızdan emin olun. Çok engelli bir kişiye yardım etmek bir saat kadar sürebilir.
- Belirgin bir kilo kaybı varsa doktora başvurun (6 haftada 2.5kg gibi).
- Vitamin takviyeleri hakkında doktora danışın.

### Aşırı yeme veya doyumsuz iştaha sahipse, ne yapmalı? [1]

- Abur cuburları masada bırakmak bazılarını tatmin etmek için yeterli olabilir.
- Her gün 5-6 küçük öğün deneyin.





- Elma ve havuç gibi düşük kalorili atıştırılabilirler bulundurun.
- Yürüyüşler veya artan sosyal temaslar gibi diğer etkinliklerin yardımcı olup olmayacağını düşünün.
- Gerekirse bazı yiyecekleri dolaplara kilitleyin.

### **Tatlı isteği çok fazla varsa, ne yapmalı? [1]**

- İlaçları yan etkiler açısından kontrol edin. Bazı antidepresan ilaçlar tatlı isteğine neden olabilir.
- Milk shake, yumurta likörü veya düşük kalorili dondurmaya deneyin.

### **Ağız, çiğneme ve yutma sorunları**

Yeme ile ilgili sorunların bazı nedenleri ağızla ilgili olabilir. Ağız kuruluğu veya diş eti hastalığından veya uygun olmayan takma dişlerden kaynaklanan ağız rahatsızlığı yaygın problemlerdir.

### **Ne yapmalı?**

- Diş etleri, dişler ve takma dişlerin diş muayenesini yaptırın.
- Ağız kuruluğu sorunlarına neden oluyorsa, yiyecekleri soslar ve soslarla nemlendirin.
- Çiğneme sorunları için, dudaklara veya çenenin altına hafif baskı yapmayı deneyin, kişiye ne zaman çiğnemesi gerektiğini söyleyin, çiğnemeyi gösterin, yiyecekleri nemlendirin veya her seferinde bir tane olmak üzere küçük ısırıklar verin.
- Yutma sorunları için kişiye her lokmada yutkunmasını, boğazını hafifçe vurmasını, yutulup yutulmadığını ağızını kontrol etmesini, yutması zor yiyecekler vermemesini, daha küçük ısırıklarla yemesini ve yiyecekleri ıslatmasını hatırlatın.
- Boğulma sorunları gelişirse doktora danışın.

### **Masadaki sorunlar [4]**

Bir kase çorbaya bir bardak meyve suyu dökmek, peçeteye yağ sürmek veya tatlıyı bıçakla yemek demanslı bir kişinin yemek masasında zorluk çektiğini gösterir.

### **Ne yapmalı? [4]**

- Her seferinde bir yemek servis edin ve fazladan çatal-bıçak bardakları veya masa süslemeleri gibi diğer dikkat dağıtıcı öğeleri masadan kaldırın.
- Tabakların düz olduğundan ve düz masa örtüsünden farklı bir renk olduğundan emin olun.



- Çatal bıçak takımı kullanımı çok zorsa, elle gıda servisi yapın.
- Demanslı kişiyle birlikte yiye ki sizi taklit etsinler.
- Yemek yerken göz teması kurun ve gülümseyin.
- Aceleye getirilmediğinden emin olun.
- Ortamdaki gürültüyü ve faaliyetleri minimumda tutun.
- Yeterli aydınlatma olduğundan emin olun.
- Tanıdık yiyecekler servis edin.

### **Diğer Hususlar**

Basit yemeye devam edin. Bu zorlaşıyorsa, tüm yiyecekler çatal bıçakla yemek zorunda değildir. Atıştırma yiyecekler besleyici ve kolay bir alternatif olabilir. Bir kişinin yemekle ilgili geçmişini aklınızda tutun. Her zaman küçük bir iştahları olmuş, doymak bilmez bir şekilde yemek yiyor olabilir. Yemek sıcaklıklarını izleyin. Sıcak yemek daha iştah açıcı olsa da bunaması olan bazı kişiler, yemeğin sıcak veya soğuk olduğunu yargılama yeteneğini kaybetmiştir. Sadece ısıyı uzun süre tutmakla kalmayan, aynı zamanda kolayca devrilen strafor kapları kullanmamaya dikkat edin.

### **Ne yapmalı?**

- Bozulan yiyecekleri saklamak veya düzenli olarak yememek, yalnız yaşayan birinin daha fazla desteğe ihtiyacı olduğunun işaretleri olabilir.
- Demanslı olan birçok kişi, içmeyi unutabileceği veya artık susuzluk hissini tanımayabileceği için yeterli sıvı alamaz. Sıvı kaybını önlemek için düzenli olarak su, meyve suyu veya diğer sıvı içecekleri verdiğinizden emin olun.
- Birçok yeme sorunu geçicidir. Ancak kişinin yetenekleri kötüleştiğinde yemek sorunları da artacaktır.
- Yemek yeme konusunda destek sağlarken saygınlık, saygı ve seçime özen gösterin. Genel olarak, demanslı kişilerin, örneğin kendilerine seçenek sunulduğunda, başkalarıyla birlikte ve sessiz, rahatlatıcı ve ev ortamı gibi bir ortamda yemek yerse, ağız sağlığını korursa, uyarlanabilir yiyecek ve mutfak eşyaları sağlandığında, yemek yeme olasılığı daha yüksektir.

### **İyi Beslenmenin Önemi**

Yediğimiz yiyeceklerin türü sağlığımızı ve yaşam kalitemizi etkiler. Yetersiz beslenen insanlar daha sık hastalanırlar ve yaralanmalardan

# BÖLÜM 10

## DEMANS VE ALZHEIMER BİREYLERLE EVDE GÜNLÜK YAŞAM AKTİVİTELERİ

### Yazarlar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*  
ORCID: 0000-0002-5228-9788

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- Evdeki Aktiviteler İçin 10 İpucu
- Diğer Ev İçi Yapılabilecek Etkinlikler



## Giriş

Alzheimer veya demanslı kişinin her zaman yeteneklerinin en iyi şekilde çalışmasını sağlamak ve teşvik etmek bakım için önemlidir. Kendileri için (belki de sizin rehberliğinizle) mümkün olduğunca çok şey yapmalarına izin vermek gerekir. Onlara sadece özgüven ve bir şeyler yapma isteklerini pekiştiren bir güven duygusu vermekle kalmaz, yeteneklerini mümkün olduğunca uzun süre korumalarına yardımcı olur. Onlar için yapabilecekleri şeyleri yapmaya başlarsanız, yapma yeteneklerini kaybederler. Buna “aşırı sakatlık” denir. Bu, yetenek kaybına demanstan başka bir şeyin neden olduğu anlamına gelir.

Örneğin, kişi gömleğinin düğmelerini iliklemede zorlanıyorsa ve siz onun için düğmelerini iliklerseniz, o kişi gömleği iliklemeyi bırakabilir. Hâlâ gömleğinin düğmelerini ilikledebilmelerine rağmen (yavaş olsa da), zamanla ilgili adımları artık kullanmadıkları için artık hatırlamayabilirler. Kaybın fizyolojik bir nedeni yoktur, uygulama eksikliğinden kaynaklanır. Bu aşırı bir sakatlıktır. Bunu en aza indirmek için, sinir bozucu olsa bile, mümkün olduğunca kendileri için yapmalarına izin vermeniz önemlidir.

Demansı olan kişinin kendi başına bir şeyler yapmaya devam etmesini mümkün olduğunca kolaylaştırmak için evin çevresinde çok şey yapılabilir. Kişi bir görevle ilgili sorun yaşıyorsa, onu elinden almak yerine, onu yapılabilir hale getirmek için yapabileceğiniz bir şey olup olmadığına bakın [1].

Örneğin, kişi çamaşırları her zaman yıkadıysa, devam etmeden önce onu ayırmasına yardım etmeniz gerekebilir. Kişi her zaman masayı kuruyorsa, belki de çatal bıçak takımını çekmeden seçmesini sağlamak yerine bir tepsiye koymanız gerekir [2].

Kişi gerekli malzemeleri bulamadığı için bir şey yapamıyor gibi görünüyorsa, onlara yardımcı olmak için işaretler ve etiketler kullanmayı deneyin. Kahve fincanlarını bulmakta zorlandıklarını ve bu nedenle kendi fincanlarını koymadıklarını görürseniz, fincanların bulunduğu dolabı etiketlemeyi deneyin. Bu, kişinin tekrar harekete geçmesine yetecek kadar yardımcı olabilir. Kahve Kupaları” etiketi işe yaramazsa, bunun yerine bir kahve kupası resmini deneyebilirsiniz. Kişi, çamaşır makinesindeki kadranları ayarlamakta zorlanıyorsa, makineye doğru konumu gösteren bir ok iliştirebilir [3].

Ev içi aktiviteleri yapmak ile hastanızın ve sizin günü daha verimli ve mutlu geçirmesini sağlarsanız hastalıktan kaynaklanan olumsuz



davranışlar azalabilir ya da bazen de yok olabilir. Günlük uğraşlar ayrıca onun kalan becerilerini korumasına, kendisine güven duymasına, daha ilgili olmasına da yardımcı olabilir. Ayrıca yakının hastayla iletişim kurmasına, yakınlaşmasına katkı sağlarlar.

Alzheimer veya diğer ilerleyici demansı olan bir kişi günü organize etmek için bir bakıcının yardımına ihtiyaç duyacaktır. Yapılandırılmış ve hoş aktiviteler genellikle huzursuzluğu azaltabilir, ruh halini iyileştirebilir, zamanını yapılandırabilir, bağlılık, yararlılık, başarı ve saygınlık duygusu sağlar, güvenlik ve birliktelik duygularını artırır ve dolaşmak gibi davranışları azaltmaya yardımcı olur [3].

Ev içi aktiviteleri yapmak ile hastanızın ve sizin günü daha verimli ve mutlu geçirmesini sağlarsanız hastalıktan kaynaklanan olumsuz davranışlar azalabilir ya da bazen de yok olabilir. Günlük uğraşlar ayrıca onun kalan becerilerini korumasına, kendisine güven duymasına, daha ilgili olmasına da yardımcı olabilir. Ayrıca yakının hastayla iletişim kurmasına, yakınlaşmasına katkı sağlarlar.

Alzheimer veya diğer ilerleyici demansı olan bir kişi günü organize etmek için bir bakıcının yardımına ihtiyaç duyacaktır. Yapılandırılmış ve hoş aktiviteler genellikle huzursuzluğu azaltabilir, ruh halini iyileştirebilir, zamanını yapılandırabilir, bağlılık, yararlılık, başarı ve saygınlık duygusu sağlar, güvenlik ve birliktelik duygularını artırır ve dolaşmak gibi davranışları azaltmaya yardımcı olur [4].

### **Evdeki Aktiviteler için 10 İpucu [1,4,5] (Aşağıdaki etkinlikler erken ve orta evre Alzheimer hastaları için uygundur)**

- 1. Esnek ve sabırlı olun.
- 2. Günlük hayata katılımı teşvik edin.
- 3. Kişiyi düzeltmekten kaçının.
- 4. Kişinin mümkün olduğunca bağımsız kalmasına yardımcı olun.
- 5. Seçim yapma fırsatları sunun.
- 6. Talimatları basitleştirin.
- 7. Tanıdık bir rutin oluşturun.
- 8. Kişinin duygularına yanıt verin.
- 9. Basitleştirin, yapılandırın ve denetleyin.
- 10. Teşvik ve destek sağlayın.

## Evdaki Aktiviteler için 10 İpucu

Alzheimerli hastanın ev işlerini yapması konusunda ilk orta ve ileri aşamalarında farklı yetenek ve becerilere sahip olduğunu göz önünde bulundurun. Alzheimer'in erken evresinde, Alzheimer'li hasta günlük ev işlerinde temizlik, yemek yapma, kahvaltı hazırlama gibi etkinlikleri bakıcıyla birlikte yapabileceği işlerdir. Hastaya dur yapma ben yapayım demeyin. Onun yapacağı etkinlikleri kendisi yapmaya başlarsa engel olmayın. Yaptığı işlerde yeterince iyi olmadığı zaman onu eleştirmeyin. Ya da artık ben bunları iyi yapamıyorum dediğinde iyi yapabildiğini ancak biraz yardıma ihtiyaç duyduğunu söyleyin.

### Basit İşlere Yardımcı Olmak

#### Bulaşıkları Yıkamak

**Malzemeler:** Ilık, sabunlu su kabı, yıkama bezi, kurutmak için havlu, kurutma rafı için emici mat ve "kirli" bulaşık seti.

**Uygulama:** Yıkama ve kurutma malzemelerini "kirli" bulaşıklarla birlikte masaya koyun. Kişiden bulaşıkları yıkayarak yardım etmesini isteyin. Uygunsa, ikinci bir kişiden bunları kurutmasını isteyin.

#### Çamaşır Ayırma ve Katlama

Daha yaşlı bir yetışkinden çamaşırları katlamanıza yardım etmesini istemek, onları meşgul etmenin, kendilerini başarılı hissedebilecekleri bir aktivite vermenin ve eve katkıda bulduklarını hissetmelerine yardımcı olmanın harika bir yoludur.

**Malzemeler:** Katlamak için çeşitli çamaşırları içeren sepet.

**Uygulama:** Çamaşırları ayırmak ve katlamak ütüye hazırlık için gerekli bir iştir. Hastanın önüne, yüz bezi veya havlu, çocuk gömleği ve pantolonu, boxer şortu, gecelik, yastık kılıfı ve çarşaf koyun. Küçük oldukları ve kolayca katlandıkları için el havlularını kullanmak en iyisidir. Katladığı çamaşırların düzgün olması çok önemli değildir. Amaç sadece onları mutlu bir şekilde meşgul etmek. Havlular ne kadar iyi veya kötü katlanmış olursa olsun, mesele şu ki, yaşlı yetışkininiz aktivite konusunda kendini iyi hissediyor. Müdahale de bulunmayın. Bu işlemleri birlikte yapın [3,6].

#### Çorap Eşleştirme

**Malzemeler:** Hastanızın önüne çorapları koyun.

**Uygulama:** Birlikte eşleştirme yapın. Bazen eş olmayanları da eşleştirse müdahalede bulunmayın. Önemli olan hastanızla keyifli dakikalar geçirmenizdir [7].



## KAYNAKÇA

- Personal care Assisting a Person with Middle- or Late-stage Dementia with Daily Needs. Available at: [https://www.alz.org/national/documents/brochure\\_personalcare.pdf](https://www.alz.org/national/documents/brochure_personalcare.pdf)
- At Home Activities A selection of meaningful activities for people with dementia, families and carers. Available at: <https://www.hse.ie/eng/services/news/newsfeatures/covid19-updates/partner-resources/at-home-activities-for-people-with-dementia-families-and-carers.pdf>
- Daily Life at Home with Someone with Dementia. Available at: <https://keepingbusy.com/learning-center/daily-life-at-home-with-dementia/>
- Daily Care, Activities. Available at: <https://www.alz.org/help-support/caregiving/daily-care/activities>
- Alzheimer's and dementia care: Tips for daily tasks. Available at: <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/caregivers/in-depth/alzheimers-caregiver/art-20047577>
- Alzheimer hastalarına kolay ev işleri verin. Available at: <https://www.acibademhayat.com/alzheimer-hastalarina-kolay-ev-isleri-verin>
- Doing household chores such as cleaning and tidying could help prevent dementia, study claims. Available at: <https://www.dailymail.co.uk/science-tech/Madde-9479395/Household-chores-help-prevent-dementia-study-claims.html>
- Yurtseven, S., Kütmeç, C., Mutluay, E., Yüce, U. Ö. & Yanpar, S. (2015). Alzheimer Hastaları için Yaşamı Kolaylaştıracak bir Başucu Kitabı. Türkiye, Alzheimer Derneği Mersin Şubesi Yay. Mersin.
- How to Help a Person With Dementia Continue to Enjoy Their Hobbies. Available at: <https://www.alzheimers.net/help-a-person-with-dementia-continue-to-enjoy-their-hobbies>
- 10 Stimulating Activities for Alzheimer's. Available at: <https://www.alzheimers.net/2014-03-06-stimulating-activities-for-alzheimers-patients>
- 5 Great Activities for Keeping a Senior with Alzheimer's Occupied. Available at: <https://www.austinhomocareassistance.com/things-that-can-keep-elderly-with-alzheimers-engaged/>
- Alzheimer's Activities/Huge List of Dementia Activities. Available at: <https://adventuresofacaregiver.com/75-stimulating-activities-for-alzheimers-dementia-patients/>
- 10 Fun, No-Fail Activities for People with Dementia. Available at: <https://dailyaring.com/activities-for-people-with-dementia-10-fun-no-fail-ideas/>
- 20 Practical Activities For People Living With Alzheimer's Disease. Available at: <https://www.goldencarers.com/20-practical-activities-for-people-living-with-alzheimers-disease/3778/>
- Kulaksızoğlu-Baran & Yücel, N. (2013). Alzheimer Hastası ile Yaşamak, Günlük Yaşam Aktiviteleri. Yelken Basım Yay. İstanbul.

# BÖLÜM 11

## HANGİ FİZİKSEL AKTİVİTELERİ YAPABİLİRİZ?

### Yazarlar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Doç. Dr. Arzum IŞITAN, Pamukkale Üniversitesi  
ORCID: 0000-0002-5228-9788

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- Fiziksel Aktivitelerin Yararları
- Hangi Egzersizleri Nasıl ve Ne Kadar Yapmalıyız?
- Egzersiz Reçetesi
- Yaşlı Yetişkinler İçin İlave Egzersizler
- En İyi Egzersiz Nedir?





## Giriş

Bu bölümde yaşlı ve Alzheimer hastaları için güvenilir fiziksel egzersizlerin ne olduğu ve bu egzersizlerin faydaları ve ne kadar süre yapmamız gerektiği konusunda bilgi verilecektir.

Hastalığın henüz tedavisi ve aşısı yoktur. Ancak hastalığın yavaşlatılması ve hastanın yaşam kalitesini artırması bakımından alınacak bazı önlemler vardır. Alınacak önlemlerin başında egzersiz gelir. Bugüne kadar yapılan birçok çalışmada fiziksel egzersizin hastalığın oluşmasını azaltılabileceği veya ertelenebileceği sonuçları elde edilmiştir [1]. Etkili çalışmalar sonucunda, hafif fiziksel aktivitenin bile daha sonraki yaşamda bilişsel bozulma riskini azalttığını göstermiştir. Son araştırmalar, genç yetişkinlik döneminde, günde en az dört saat televizyon izlemek gibi hareketsiz davranışın, orta yaşlarda belleğin zayıflamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, fiziksel egzersiz ileri yaştaki kişilerin demans ve kronik hastalıkların oluşumunu da engellemektedir. Hastanın yaşam kalitesini düşüren olgulardan birisi de serbest bir şekilde sosyal yaşamını sürdürmede yaşayacağı güçlüklerdir. Hastaların serbest hareket etmesini engelleyen en önemli olgulardan birisi hareket kısıtlılığıdır. Hareket kısıtlılığı bireyin hem duygusal bakımdan hem de sosyal bakımdan ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Hareket kısıtlılığı nedeniyle hastanın yaşayacağı bir diğer sorun da bireyin zihinsel ve fiziki sorunlardır. Uzun süre hareketsiz kalan hastanın zaten yaşa bağlı olarak kaslarda zayıflamalar meydana gelmektedir. Sosyal, zihinsel ve fiziksel uyarımın kombinasyonu, sağlıklı bir yaşam için en iyi ilaçtır. Alzheimer teşhisi konulduktan sonra bile, zevkli faaliyetlere devam etmeli ve gerektiğinde bunları değiştirmelisiniz. Düzenli egzersiz bu bozukluğun olumsuz etkileriyle daha iyi başa çıkmanıza yardımcı olabilir [2].

Sonuç olarak, hastanın günlük yaşamının en büyük güçlüğü olan önceki öğrenmelerinin kaybı ve günlük yaşamın gereklerini yerine getirmesini engelleyen unutmalarını yavaşlatmak için fiziksel aktiviteler önemlidir.

### Fiziksel Aktivitelerin Yararları

Konuyla ilgili çalışmalar yürüten bilim insanlarına göre, Alzheimer hastalarında egzersizin faydalarının, hastalığı geliştirme riski en yüksek olanlar için bile geçerli olabilmektedir.

Güvenilir bazı kaynaklar, egzersizin Alzheimer hastalığına yakalanma riskinin azalttığını bulmuşlardır. Bu, egzersizin sağlıklı kişilerde, bunama riski taşıyanlarda ve hâlihazırda buna sahip olanlarda bilişsel



düşüş oranını yavaşlatmak da dâhil olmak üzere yararlı etkileri olduğuna dair geçmiş çalışmalardan gelen önerileri desteklemektedir [3,4].

- **Bilişsel düşüşü geciktirir.** Bilişsel kayıp başladıktan sonra bile, fiziksel aktivite daha fazla kaybı geciktirebilir. Hafıza şikayetleri olan yaşlı yetişkinlerde fiziksel egzersiz yapanların (orta düzeyde fiziksel egzersiz) fiziksel egzersiz yapmayanlara göre bilişsel bozulma ölçümlerinde önemli bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Egzersiz program bittikten sonra bile kazanımlar bir buçuk yıl daha sürmüştür [2].
- Egzersiz yapan bireylerin kardiyovasküler sağlığı (Kalp damar sağlığı) daha iyi olmaktadır.

Kalp atış hızı ve nefes almanın uzun bir süre boyunca arttırır. Bunun, beyne giden küçük kan damarlarının performansındaki düşüşü azaltmak ve oksijenin vücuda daha etkili bir şekilde pompalanmasını arttırır. Bu da beyin sağlığı için önemlidir. Amerikan Alzheimer Derneği'nde bilimsel çalışmaların yöneticisi olan Dr. Baker, "Sağlıklı tansiyon ve iyi kardiyovasküler sağlığı beyne gerçekten faydalı olduğunu gösteren bazı kanıtlarının olduğunu belirtmiştir. Ona göre, Egzersiz bireyin beyinde sinaps bağlantılarının sayısını artırarak, daha iyi besin alışıverisi sağlamak için hücre duvarlarını ve damar sağlığını iyileştirerek bunama ile savaşabilmeyi sağlamaktadır [2,3,5,6,9,10].

- Kan basıncını düzenlemeye yardımcı olur ve kandaki yağ seviyelerini düşürür. Bu hem kalbi hem de beyni etkileyen hastalık risklerini olumlu yönde etkileyebilir.
- Metabolizmayı düzenler. İnsülin duyarlılığı korunduğunda, diyabet gelişmesinin olasılığını azaltabilir.
- Egzersiz ayrıca vücuttaki iltihaplanma tepkilerini azaltır. Son zamanlarda yapılan araştırmalardan, iltihabın kalp hastalığı, hızlı yaşlanma, depresyon ve büyük nörolojik bozukluklara (geçmişte bunama dediğimiz şeyi içeren yeni terim) zemin hazırladığı bilinmektedir.
- Kas ve kemik sağlığını korur. Kaslarımız güçlendiğinde kemik sağlığımız da korunur.
- Egzersiz yapan kişiler daha fazla sosyal yaşama katılırlar. Yeni dostluklar arkadaşlıklar kuracakları kişilerle karşılaşılırlar. Daha fazla sosyal yaşamı olan bireylerin hem ruhsal hem de bilişsel yönde daha iyi hissederler.

- Birçok hastalığa zemin hazırlayan kiloyu önler
- Kaygıyı azaltmaya yardımcı olur.
- Bireyin daha enerjik olmasını sağlar,
- Uyku sorunlarını giderir
- Dolaşım sorunlarına iyi gelir
- Bireyin daha dayanıklı olmasını sağlar,
- Kabızlığı önlemeye yardımcı olur;
- Motor becerileri olarak adlandırılan el ayak ve bedeninin diğer bölgelerini etkin bir şekilde kullanmasını sağlar,
- Birey üzerinde sakinleştirici bir etki yaratır.
- Birlikte egzersiz yaptığı kişi ile duygusal bağı artırır.
- Depresyon belirtilerini azaltır.
- Egzersiz yapan AH hastalarda yüksek düşme ve kırık risklerini azaltır
- Düşük yaşam kalitesini azaltır.

## Hangi Egzersizleri Nasıl ve Ne Kadar Yapmalıyız?

Aşağıda, bir kişinin yapabileceği egzersiz türlerine ilişkin bazı örnekler verilmiştir. Bu hiçbir şekilde ayrıntılı bir liste değildir- herhangi bir egzersiz şekli fayda sağlayabilir. Egzersiz, Alzheimer teşhisi konmuş yetişkinlere büyük ölçüde fayda sağlayabileceğinden, sevdiğiniz kişinin bu tür egzersizleri güvenli bir şekilde yapması önemlidir.

### Alzheimer İçin Güvenli Egzersizler

#### Yürüme

Sevilen biriyle dışarıda veya gözetim altında bir koşu bandında her gün 30-45 dakika yürümek, istenen etkiyi sağlayabilir. Sürekli egzersiz ilk başta zor geliyorsa, yürüyüşü mini seanslara bölebilirsiniz.

Yürüyüş herkese uygun bir aktivitedir. Ücretsizdir, özel ekipman gerektirmez ve her yerde yapılabilir. Yürümek için harcanan mesafe ve zaman fitness seviyelerine göre değiştirilebilir. Bazı yerel eğlence merkezleri ve diğer kuruluşlar tarafından organize edilen ve bir yürüyüş lideri tarafından desteklenen çeşitli mesafelerdeki grup yürüyüşlerine katılabilirsiniz. Bu tür yürüyüş etkinlikleri aynı zamanda sosyal ilişkileri artırır.



## KAYNAKÇA

- <https://www.healthline.com/health-news/how-exercise-can-help-prevent-alzheimers-disease#Why-exercise-is-effective>
- Ellison, J. M. (2021). Diet and Alzheimer's Disease. Available at: <https://www.brightfocus.org/alzheimers/Madde/diet-and-alzheimers-disease>
- <https://www.healthline.com/health-news/how-exercise-can-help-prevent-alzheimers-disease#Why-exercise-is-effective>
- <https://www.fivestarseniorliving.com/blog/safe-exercises-for-adults-with-alzheimers>
- Arkin, S. M. (2003). Student-led exercise sessions yield significant fitness gains for Alzheimer's patients. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*®, 18(3), 159-170.
- <https://www.cdc.gov/aging/aginginfo/alzheimers.htm#treated>
- [https://agebold.com/blog/muscles-you-can-exercise-during-chair-orkouts/?-gclid=EAlaIqobChMIq9SHz-n08wIVSuJ3Ch27KwSyEAAYAAEgKdaPD\\_BwE](https://agebold.com/blog/muscles-you-can-exercise-during-chair-orkouts/?-gclid=EAlaIqobChMIq9SHz-n08wIVSuJ3Ch27KwSyEAAYAAEgKdaPD_BwE)
- <https://www.fivestarseniorliving.com/blog/safe-exercises-for-adults-with-alzheimers>
- <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/Maddes/10.1186/s12889-019-7027-38>

# BÖLÜM 12

## BAKICILARIN SORUNLARI

Yazar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-9693-7660

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- Bakıcıların Yaşadığı Olası Sorunlar
- Duygusal Sorunlar
- Gevşeme Teknikleri





## Giriş

Alzheimer hastalığı bireyin bilişsel ve fiziksel kayıpları ile kendini gösteren nörodejenaratif bir hastalıktır. Bugün hastalığın ilerlemesini önleyecek veya durduracak bir tedavi henüz yoktur. Ancak Alzheimer hastalığının önlenmesi ve durdurulmasına yönelik bazı deneme çalışmaları bulunmakla beraber tedavi aşamasına geçmemiştir. Alzheimer'ın ilk evresinde henüz unutmalar ile kendini gösterirken ilerleyen zamanlarda hasta engelli bir birey olmaya başlar. Dolayısıyla, bakıcı konumundaki kişilerin daha fazla sorumluluk almasına neden olur. Aile üyeleri, Alzheimer hastalarına bakmanın en büyük yükünü taşımaktadır. Hastanın aileleri giderek daha fazla sorumlu olmaya zorlanırlar. Bu nedenle, hastanın aile üyelerinin uzun süreli bakımdan kaynaklanan olumsuz sonuçlarının azaltılması çok önemlidir.

## Bakıcıların Yaşadığı Olası Sorunlar

Araştırmalar, Alzheimer'lı bir aile üyesine bakmanın yorgunluk, depresyon, anksiyete, zayıf bağışıklık fonksiyonu ve fiziksel hastalık gibi ciddi olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir. Alzheimer hastalarının karıları veya kocaları olan bakıcılar için hastalık özellikle ağır bir sorumluluktur. Bakıcıların çoğu yaşlıdır ve birçoğu artan yaşla birlikte daha yaygın olan kronik hastalıklar yaşamaktadırlar. Kendilerini, hastalanmadan önce sosyal desteklerinin temel dayanağı olan kişiye bakım sağlarken buluyorlar [1].

## Duygusal Sorunlar

### Depresyon

Birçok bakıcı depresyon yaşar. Belirtiler yaşıyorsanız, yalnız olmadığınızı ve yardımla bu sorunun üstesinden gelineceğini bilin. Depresyon ciddi bir durumdur, ancak tedavi edilebilmektedir.

### Depresyon belirtileri

Bakım vermek zordur ve stres, suçluluk, öfke, üzüntü, izolasyon ve depresyon duygularına yol açabilir. Depresyon farklı insanları farklı şekillerde ve farklı zamanlarda etkiler. Örneğin, bir kişi aile üyelerine Alzheimer teşhisi konduktan hemen sonra depresyon yaşayabilir. Diğer bakıcılar, Alzheimer ilerledikçe ve Alzheimer'lı kişinin bilişsel yetenekleri azaldıkça bunu yaşayabilir. Depresyon belirtileri ve belirtileri şunları içerir [2]:

- Kolayca öfkelenme veya hüsrana uğramak
- Değersizlik veya suçluluk duyguları



- Umutsuzluk duyguları
- Ölüm, ölme veya intihar düşünceleri
- Rahat uyuyama
- Yorgunluk veya enerji kaybı
- Olağan faaliyetlere ilgi veya zevk kaybı
- Düşünme veya konsantre olma zorluğu
- İştah ve kilo değişiklikleri
- Baş ağrısı, sindirim bozuklukları ve ağrı gibi tedaviye yanıt veremeyen fiziksel belirtiler (DSM).

### Depresyonla baş etme

Depresyonda olabileceğinizden endişeleniyorsanız, mümkün olan en kısa sürede doktorunuza görünün. Bazı ilaçlar ve bazı tıbbi durumlar depresyonla aynı semptomlara neden olabilir. Bir doktor, tıbbi muayene ve laboratuvar testleri yaparak bu olasılıkları ekarte edebilir. Depresyon tedavi edilmezse duygusal ve fiziksel sorunlara yol açabilir. Alzheimer veya bunama hastası olan kişiye sağlayabileceğiniz bakımın kalitesini de etkileyebilir.

Tedavi için doktora görünmeniz halinde size iki tür tedavi uygulayabilir. Bunlardan birisi ilaçlı tedavidir. Diğer danışmanlık yardımı almaktır. Bazen her iki yöntem de birlikte uygulanabilir.

**İlaç.** Doktorun verdiği çeşitli depresyon ilaçlarını kullanmanız halinde duygu durumunuzda düzelme olur. Doktorunuzun size verdiği ilaçları alıp almama konusunda kendiniz karar vermeyin. Doktorunuzun ilaçları kullanmaya dönük önerileri doğrultusunda hareket edin.

**Danışmanlık.** Doktorunuz sizi danışman, psikolog, psikiyatrist veya sosyal hizmet uzmanı gibi bir ruh sağlığı uzmanına sevk edebilir. Danışmanlık, depresyon tedavisinde çok etkili olabilir ve karşılaştığınız sorunlarla başa çıkmanıza yardımcı olabilir. Tedavi gördüğünüz profesyonelle rahat olmanız önemlidir, bu nedenle iyi bir uyum için danışmanla görüşmeyi düşünün.

### Depresyonla diğer başa çıkma yolları

Bir profesyonelden yardım almanın yanı sıra, kendinize yardımcı olacak adımlar atabilirsiniz [2]:

- Ailenizin ve arkadaşlarınızın size yardım etmesine izin verin. Başkalarının yardım tekliflerini kabul edin ve ihtiyacınız olduğunda yardım isteyin.



- Bakıcı desteği arayın. Eğer olanağınız varsa bir bakıcı yardımı alın. Bakıcı yardımı almada yerel Alzheimer dernekleri, belediyeler ve sosyal hizmet kurumlarında tam zamanlı ya da saatlik bakıcı yardımı alabilirsiniz. Ayrıca bulunduğunuz yerde gündüz bakım merkezleri varsa belirli zamanlarda hastanızı bu merkezlere bırakabilirsiniz.
- Dinlenme hizmetlerini, yerel bir bakıcı destek grubunu veya çevrimiçi topluluklar varsa bu topluluklar ile iletişimde olmanız sizi rahatlatır. Özellikle benzer sorunları yaşayan kişilerle konuşmak rahatlatıcıdır. Ayrıca her bir bakıcının farklı deneyimlerinden yararlanmanızı sağlar. Bir destek ağı oluşturmak, kendinizi yalıtılmış hissetmekten alıkoyabilir.
- Günlük tutmayı deneyin. Duygularınızı (hem olumsuz hem de olumlu) bir günlükte ifade etmek ruh halinizi artırabilir.
- Rahatlamamanın ve stresi yönetmenin yollarını öğrenin. Bakıcı stresini azaltmaya yardımcı olmak için meditasyon veya yoga yapmayı deneyin.
- Kendinize zaman ayırın. Zevk aldığınız aktivitelere katılın.

## Kaygı ve Stres

Alzheimer hasta bakıcıları sıklıkla yüksek düzeyde stres yaşadıklarını bildirirler. Alzheimer veya diğer bunama hastalığı olan bir sevdiğinizize bakmak çok zor olabilir, ancak çok fazla stres ikiniz için de zararlı olabilir [3].

## Bakıcıların stres belirtileri

- Hastalık ve teşhis konan kişi üzerindeki etkisi hakkında inkâr etmek. Örneğin *“Annemin iyileşeceğini biliyorum”*.
- Alzheimer’lı kişiye öfke ya da eskiden yapabildikleri şeyleri yapamadığı için hayal kırıklığına uğrama. Örneğin. *“Nasıl giyineceğini biliyor- sadece inatçı”*.
- Arkadaşlardan ve kendinizi iyi hissettiren aktivitelerden sosyal olarak uzaklaşmak. Örneğin. *“Artık komşuları ziyaret etmek umurumda değil”*.
- Gelecek kaygısı ve başka sıkıntılı başka bir günle yüzleşme. Örneğin *“Bugün tüm bu işlerin altında kalkabilir miyim”*.
- Ruhunuzu kıran ve başa çıkma yeteneğinizi etkileyen depresyon. Örneğin *“Artık hiçbir şey umurumda değil”*.





## KAYNAKÇA

- Mittelman, M. S. (2002). Family caregiving for people with Alzheimer's disease: Results of the NYU spouse caregiver intervention study. *Generations: journal of the American Society on Aging*, 26(1), 104-106.
- Caregiver Depression. Available at: <https://www.alz.org/help-support/caregiving/caregiver-health/caregiver-depression>
- Be a Healthy Caregiver. Available at: [https://www.alz.org/help-support/caregiving/caregiver-health/be\\_a\\_healthy\\_caregiver](https://www.alz.org/help-support/caregiving/caregiver-health/be_a_healthy_caregiver)
- Caregiver Stress. Available at: <https://www.alz.org/help-support/caregiving/caregiver-health/caregiver-stress>
- Changes to Your Relationship. Available at: <https://www.alz.org/help-support/caregiving/caregiver-health/relationship-changes>
- Six relaxation techniques to reduce stress. Available at: <https://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/six-relaxation-techniques-to-reduce-stress>
- Dereceli Gevşeme Tekniği, Stresten Arınmak İçin Etkili Bir Yöntem. Available at: <https://www.nkfu.com/dereceli-gevseme-teknigi-stresten-arinmak-icin-etkili-bir-yontem/>
- Breathing Exercises to Try When You Feel Anxious. Available at: <https://www.healthline.com/health/breathing-exercises-for-anxiety#takeaway>

# BÖLÜM 13

## ÇOCUKLARLA YAŞLILAR HAKKINDA KONUŞMAK: ÇOCUKLARA ALZHEIMER HASTALIĞINI NASIL ANLATALIM?

Yazar

Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN, *Balıkesir Üniversitesi*

ORCID: 0000-0002-1998-0446

### Bölüm İçeriği

- *Çocukların Gözünden Yaşlı Bireyler*
- *Çocuklara Hastalık Kavramını Açıklama*
- *Çocuklarla Alzheimer Hakkında Konuşmak*
- *Sonuç ve Öneriler*





## Çocukların Gözünden Yaşlı Bireyler

Küçük çocuklar, yaşları ve yaşlı bireyler ile olan ilişkilerine bağlı olarak yaşlı insan-yaşlılıkla ilgili oldukça farklı tutumlara sahip olabilirler. Alan yazında küçük çocukların algılama ve kavram gelişimleriyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda “Çocukların yaşlı yetişkinlere yönelik tutumları ve algıları nasıl şekilleniyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Var olan çalışma sonuçlarına göre ise çocukların yaşlanma sürecine yönelik tutumları genellikle olumsuzdur. Ancak çocukların yaşlı yetişkinlere karşı genel olarak tutumları ise olumludur. Çocuklar çalışmalarda yaşlanmanın olumlu ve olumsuz yönlerini fark ettiklerini belirtmişler ve bununla birlikte yaşlanma sürecinin her yönüne ve yaşlı bireylere karşı uygun duygusal tepki sergilediklerini söylemişlerdir. *Marks ve arkadaşları* yaptıkları araştırma sonuçlarına dayanarak, çocukların yaşlı bireylere karşı olan tutumlarının ötesine ve bu tutumların altında yatan nedenlere bakmanın gerektiğini öne sürmektedir (*Marks, Newman ve Onawola, 1985; Newman, Faux, ve Larimer, 1997*).

Genel olarak çocuklar, yaşlı yetişkinlerle olan ilişkileri iyi ise yaşlı yetişkinlerle olan etkileşimlerinden olumlu bir şekilde etkilenirler. Böylelikle yaşlanmanın fiziksel belirtilerini olumsuz olarak görmezler. Ancak yaşlanmayla ilişkili bazı hoş olmayan durumlara olumsuz tepki verebilirler.

Günümüzde yaşlı bireylerin yaşadıkları sorunları azaltmak ve toplumun diğer bireyleriyle etkileşime geçmelerini ve bütünleşmelerini sağlamak çok önemlidir. Bu konuda farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bunlardan biri pek çok ülkede yaşlılık politikalarından biri olan “*Kuşaklararası dayanışma*”dır. “Kuşaklararası dayanışma” için ülkeler bazında farklı kültürel özellikler nedeniyle farklı uygulamalar olsa da hepsinde temel amaç; toplumdaki tüm bireylerin dayanışmasını sağlamaktır. Çeşitli modeller arasından özellikle “*Okul temelli dayanışma modeli*” farklı yaş grubundan insanların (yaşlı, çocuk, genç) bir araya gelip kaynaşmasını, dayanışmasını sağlayan etkili bir modeldir (*Yıldırım, 2015*).

Okul temelli dayanışma modelinde çocuklara farklı materyaller sunulabilir. Eğitim ortamında çocuklara yaşlı bireyleri ve bu bireylerin yaşadıkları sorunları anlatmada çocuk kitaplarında da faydalanabilir. Çocuk kitapları, çocukların kendilerine benzeyen, kendilerine benzer duygu ve deneyimlere sahip karakterleri görmeleri için ayna görevi görür. Kitaplar ayrıca çocukların yakın çevrelerinin ötesine bakarak ve diğer topluluklarda veya dünyanın başka yerlerinde meydana gelen karakterleri ve olayları görerek dünya hakkında yeni pencereler



açmalarını sağlamaktadır (*Rudman, 1995*). Bu nedenle okul öncesi-ilkokul yıllarında çocukları yaşlanma konusunda eğitmeye ve ilerideki uzun yaşama hazırlamaya yardımcı olabilecek kaynaklardan biri çocuk edebiyatı eserleridir. Bu eserler çocuklara yaşlanmaya ilişkin bütünsel bir bakış açısı sağlayabilir, onlara yaşlanma ve yaşlanma sürecini öğretebilir, yaşlanmaya ilişkin olumlu tutumları teşvik edebilir ve olumlu yaşlanmayı teşvik edebilir. Özetleyecek olursak erken dönemden itibaren çocuklara yaşlılık kavramını anlatan, çocukların yaş ve gelişimlerine uygun nitelikli edebiyat eserleri sunulabilir (*McGuire, 2016*).

Yaşlı bireyleri anlatan çocuk kitaplarında mevcut duruma bakıldığında “yaşlı olma” kavramının temsili açısından yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Örneğin, çocuk kitaplarında “yaşlılık” kavramı olarak özellikle yaş ayrımcılığının yapıldığı görülmüştür. Kitaplarda yaşlılara yönelik ayrımcılık yapılması, hikayedeki yaşlı kişinin önemli bir rolünün olmaması ve önemsiz biri gibi gösterilmesi gibi durumlar yaşlılara yönelik algıyı olumsuzlaştırabilmektedir. Çünkü çocuklar genel olarak yaşlıları; heyecan verici olmayan, ifadesiz, düz, tek boyutlu, hayal gücünden yoksun, yaratıcı olmayan ve sıkıcı olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca kitaplarda, yaşlı insanları tanımlamak için sürekli olarak kullanılan terimlerin başında “yaşlı”, “üzgün” ve “fakir” şeklinde tanımlar yer almaktadır (*Aktaran; McGuire, 2003*).

Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı yaşlı bireyleri ve yaşamlarını anlatan edebiyat eserlerinde karakter temsili ve resimlemeleri önemlidir. Çünkü çocuklar kitaplarda geçen yaşlı karakter resimlemeleri ve onlarla ilgili ifadelerden etkilenecektir. Bu sebeple yaşlanma, yaşlılık hakkında çocuk kitabı yazarken veya seçerken aşağıdaki ölçütleri dikkate almak önemlidir: Kitaplarda;

- yaşlı karakterler stereotipik olmayan bir şekilde tasvir edilmeli,
- yaşlı karakterler; toplumun değerli ve katkıda bulunan üyeleri olarak gösterilmeli,
- yaşlı karakterler hikayede önemli bir rol oynamalı,
- yaşlı karakterler kitapta bağımsız ve aktif olarak gösterilen kişi olmalıdır (*McGuire, 2003*).

## **Çocuklara Hastalık Kavramını Açıklama**

Çocuklara önemli hastalıkları açıklamak hassas bir konudur. Çocuklar kendilerinin ya da yakınlarının hastalığından psikolojik ve sosyal olarak etkilenebilirler. Bu süreçte çocuklara hastalıklar anlatılırken



## KAYNAKÇA

- Alzheimer's Caring Tips. Helping kids understand Alzheimer's illness. NIH July 2012. Html-1. <https://www.alzoc.org/wp-content/uploads/2015/11/RELATIONSHIPS-Helping-Kids-Understand-AD-NIH-7.12-exp-6.2016-1.pdf>.
- Alzheimer's Illness Resource Agency of Alaska. Talking With Children About Alzheimer's Illness. Html-2. <http://www.alzaska.org/wp-content/uploads/2013/09/Talking-with-Children-about-AD-with-header.pdf>
- Blendon, R. J., Benson, J. M., Wikler, E., M, Weldon, K. J., Georges, J., Baumgart, M. & Kallmyer, B. A. (2012). The Impact of experience with a family member with Alzheimer's illness on views about the illness across five countries. *International Journal of Alzheimer's Illness*. Madde ID 903645. doi: 10.1155/2012/903645
- British Psychological Society. (2020). Advice. Talking to children about illness. BRE26d/23.03.2020. Html-4. <https://www.bps.org.uk/sites/www.bps.org.uk/files/Policy/Policy%20-%20Files/Talking%20to%20children%20about%20illness.pdf>
- Buchanan-Barrow, E., Barrett, M. & Bati, M. (2003). Children's understanding of illness: The generation of illness according to examples. *Journal of Health Psychology*, 8(6), 659-670. doi: 10.1177/13591053030086001
- Kucmanski, L. S., Zenevicz, L., Geremia, D. S., Madureira, V. S. F., Silva, T. G. & Souza, P. S. (2016). Alzheimer's illness: Challenges faced by family caregivers. *Rev. bras. geriatr. gerontol.* 19, (06), 1022-1029. <https://doi.org/10.1590/1981-22562016019.150162>
- Lyon, T.D. & Flavell, J. H. (1994). Young children's understanding of "remember" and "forget". *Child Development*, 65, (5), 1357-1371. Doi: 10.2307/113150
- McGuire, P. L. (2016). Early children's literature and aging. *Creative Education*, 7, 2604-2612. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.717245>
- McGuire, P. L. (2003). Growing up and growing older. Books for young readers. *Childhood Education*, 79, 145-149. <http://dx.doi.org/10.1080/0009405.2003.10522214>
- Newman, S., Faux, R., & Larimer, B. (1997). Children's views on aging: Their attitudes and values. *The Gerontologist*, 37(3), 412-417. <https://doi.org/10.1093/geront/37.3.412>
- Rudman, M. (1995). *Children's literature: An issues approach* (3rd edition). New York: Longman.
- Sakai, E. Y., Carpenter, B. D. & Rieger, R. E (2012). What's wrong with grandma?: Depictions of Alzheimer's illness in children's storybook. *American Journal of Alzheimer's Illness & Other Dementias*, 27(8) 584-591. doi: 10.1177/1533317512459796
- St. Columba's Hospice Care (2020). How to explain incurable illness to children. Version 1.0 Updated 9/4/2020. Html-5. <https://stcolumbashospice.org.uk/assets/images/files/How%20to%20explain%20incurable%20illness%20to%20children.pdf>



- Whaley, B. B. (1999). Explaining illness to children: Advancing theory and research by determining message content. *Health Communication, 11*(2), 185-193, doi: 10.1207/s15327027hc1102\_4
- Winters, P. (2003). Alzheimer's illness from a child's perspective. *Geriatric Nursing, 24*(1), 36-39. doi:10.1067/mgn.2003.14
- Yıldırım, F. (2015). Çocukların dünyasına yaşlıları dahil etmek: Okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri. [Including the elderly in the world of children: School-based models of intergenerational solidarity.] *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi [Journal of Social Research of Türkiye] 19* (1), 275-296.

# BÖLÜM 14

## İNTERNET VE MOBİL UYGULAMA KULLANIMI

### Yazarlar

Ayşe ÇAKIR, *Denizli İnovasyon Derneği*  
ORCID: 0000-0002-2353-5265

İbrahim ÇAKIR, *Denizli İnovasyon Derneği*  
ORCID: 0000-0003-1614-0537

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- İnternet ve Mobil Uygulamalarının Faydaları
- İnternet Ortamının Sosyal Yaşama Katkısı
- Mobil Uygulamalarda Neler Olmalı?
- Hangi Mobil Uygulamalar Kullanılabilir?





## Giriş

Demans hastalarında iletişim zorlukları yaygındır, ancak etkili iletişim demanslı kişilerin yaşam kalitesini iyileştirir. Demans nedeniyle bir kişinin iletişim yeteneğini tehlikeye attığının erken bir işareti doğru kelimeleri özellikle de nesne isimlerini bulamamasıdır. Kişi yanlış bir kelimeyi değiştirebilir veya hiçbir kelimeyi bulamayabilir. Hastalık ilerledikçe, iletişim zorlukları gittikçe daha şiddetli hale gelir ve sonunda tamamen iletişim kuramamasına yol açar.

Teknolojinin ve internetin kullanımıyla anlamlı iletişim girişimleri, bu semptomların hafifletilmesine ve belki de belirtilerin şiddetinin azaltılmasına yardımcı olabilir. Demans hastalarının yaklaşık yüzde 30'u sanırlar yaşayabilir. Algılamadaki bu değişim hem hastalar hem de bakıcılar için özellikle rahatsız edici olabilir. Hastanın resim gösterme, tanıdık televizyon programlarının YouTube klipleri, vb. gibi teknolojiyi kullanarak hafızayı yeniden yönlendirmesini sağlamak, korkmuş ve kafa karışıklığından bunalan bir hastayı yatıştırılmaya yardımcı olabilir [1].

## İnternet ve Mobil Uygulamalarının Faydaları

Teknoloji sağlıklı olan veya sağlık sorunları olan yaşlıların mutluluğuna katkı sunabilir. Bu bağlamda sosyal ağlar, video görüşmeler ve oyunlar çok iyi çözümler önermektedir. Torununun resimlerini sosyal medya sitesi aracılığıyla gören yaşlılar mutlu olmaktadır. İnternette uzakdaki çocuklarını video görüşme yoluyla görme ve onlarla görüşme imkânı bulması yaşlı bireyleri çok mutlu etmektedir [2].

Bu sebeple Alzheimer hastalarında internet kullanımı daha önceden yapmayı sevdikleri şeyleri tekrar yapmak için veya onları motive edecek yeni uygulamaları bulmak için kullanılmalıdır. Akrabaları veya tanıdıkları insanlar ile internet aracılığı ile yüz yüze görüşmesi simaların unutulmamasını sağlayabilir.

Sevdikleri sanatçıların şarkılarını dinlemek ve filmlerini izlemek onları kendi hatıralarından birine götürebilir. İnternet ve teknoloji kullanımı kendilerini motive etmek veya hafıza egzersizleri yapmak için kullanılmalıdır.

Akıl oyunlarının ve diğer bilgisayar tabanlı simülasyon terapisinin kullanımı sağlık uzmanlarına, bakıcılara ve hastaların kendilerine yeni bir ışık tutabilir.





Yenilikçi Teknolojilerin Rolü Demanstan mustarip bireylerin bilişsel bozukluklarına yönelik olarak bakım sağlanan ortamları uyarlamak için kullanılan teknolojiler ya da demanstan mustarip bireyler ve bakım sağlayan yakınlarını desteklemek için kullanılan tele-bakım gibi yenilikçi teknolojiler demans bakımını kolaylaştırabilir. Ayrıca;

- Bağımsızlık ve özerkliği teşvik etme
- Demanstan mustarip bireyin kendine güven ve yaşam kalitesini artırma
- Evde ve ev çevresindeki potansiyel risklerin yönetilmesine yardımcı olma
- Demanstan mustarip bireye kendi evinde daha uzun süre yaşayabilmesi yolunda destek olma
- Hafıza ve hatırlamaya yardımcı olma
- Demanstan mustarip bireyin kimi yetilerini muhafaza etmesine destek olma
- Bakıcılara rahatlama sağlama ve daha az stres hissetmelerine yardımcı olma

## **İnternet Ortamının Sosyal Yaşama Katkısı**

Her yaştan insanın gündelik hayatının bir parçası olan internet ortamı, diğer bir ifadeyle, sanal dünya kişilerarası iletişimin pek çok unsurunu da içeriğinde barındırmaktadır.

Yeni kişiler tanıma, sohbet etme, fikirlerini paylaşma, çeşitli gruplara üye olma gibi kişilerarası iletişimi artırabilir.

Günümüzde, insanlar arkadaş ya da akrabalarla sohbet etmek, fikirlerini paylaşmak ya da çeşitli gruplara üye olabilmek gibi çoğu durumda mekânsal olarak bağımlılıktan kurtulmuş, gün içerisinde istedikleri an ve mekânda internete bağlanarak bu gereksinimlerini karşılayabilirler.

Yaşlılığın getirdiği sağlık sorunları nedeniyle mekânsal bağımlılıkları olan ve evden çıkmakta zorlanan yaşlılar için de internet kullanımının, kendilerini ifade etme ve sosyal çevre ile iletişim kurma bağlamında birtakım imkânlar sunabilir.

İnternet kullanımının yaşlılara gündelik hayatın içerisinde kalabilme, sosyal çevre ile iletişimi sürdürübilme, yüz yüze iletişim imkânı olmayan arkadaş ya da akrabalar ile görüşme, haber kaynaklarına ulaşma, bilgi edinme gibi avantajlar sağlayabilir [1,3]:



- Yaşlılarda internet kullanımıyla yaşam doyumları artabilir.
- Yalnızlıkları azalabilir
- Kendilerine güvenlerini artırabilir
- Teknoloji, bilişsel engellilerin yaşam kalitesini iyileştirmek için hastalar ve çevresindeki insanlar ile arasındaki uçurumu kapatmaya yardımcı olabilir.
- iPod'lar gibi teknoloji araçları demans hastalarının bilişsel yön-  
deki sorunları giderebilir.

Yardımcı teknolojilerin kullanımı kayda değer potansiyel faydaların yanı sıra kendine has zorluklar da barındırmaktadır. Yardımcı teknoloji asla insan temas ve etkileşiminin yerini tutamaz. Bu yönde kullanım, demanstan mustarip bireyde izolasyon ve yalnızlaşma hissiyatlarına sebep olabilecektir. Bu nedenle uzun süre internet ve teknoloji kullanımına da dikkat edilmelidir.

### **Mobil Uygulamalarda Neler Olmalı?**

Kimi yardımcı teknolojiler (örn. telebakım veya uzaktan izleme), güvenliği artırıp riski azaltma amacına odaklıdır. Ürünler demanstan muzdarip bireylerin özel ihtiyaçları göz önüne alınarak tasarlanmamış olabilir ki bunun sonucu olarak bu konuda daha az odaklanma mümkün olabilir. Bundan ötürü teknolojinin demanstan muzdarip bireye uyumlu olmasından ziyade, bireyin teknolojiye uyması beklenilmektedir. Demanstan mustarip bireyin, görüşlerini dinlemeksizin kendini uyarlamasını beklemek teknolojiyi kullanma istekliliklerini etkileyecektir. Bu da uygulamanın ne kadar başarılı olduğu üzerinde etkili olacaktır. Yardımcı teknolojiler, özellikle de daha ileri teknoloji cihazlar yine özellikle kendi bakımlarını kendileri ödeyen yaşlı insanlar için fazlasıyla pahalı olabilir. Bu nedenle ücretsiz uygulamaların geliştirilmesine gereksinim vardır [3]

Teknoloji kullanımının yaşlıların yaşam kalitesinin yükseltilmesinde önemli rolü vardır. Alzheimer hastalarına ve yaşlılar yönelik internet ve bilgisayar uygulamaların geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Hazırlanan mobil uygulamalarda bilişsel düşünme, iletişim kurma, mantıklı kararlar alma, net bir şekilde davranma ve hafızayı aktif kullanma becerilerinin artırılması hedeflenmelidir [1,4-8]:

- Demans hastalarının bilişsel becerilerini arttırmaya yönelik **oyunlar** olmalı



## KAYNAKLAR

- 2013 IEEE Long Island Systems, Applications and Technology Conference (LISAT)  
<https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6578252>
- Ekici, S. K., & Gümüş, Ö. (2016). Technology usage in older ages. *Ege J Med*, 55, 26-30.  
<https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/9332/demans-bak%C4%B1m-mode-li-projekitab%C4%B1.pdf>
- 2018 Fifth International Conference on Parallel, Distributed and Grid Computing (PDGC)  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/Maddes/PMC6878101/>  
<https://www.uksmobility.co.uk/blog/2016/07/25-useful-apps-for-dementia-patients-and-carers/>
- Biological Forum—An International Journal ISSN No. (Online):2249-3239. Mobile Health Applications and Android Toolkit for AlzheimerPatients, Caregivers and Doctors
- Studies Involving People With Dementia and Touchscreen Technology: A Literature Review [https://rehab.jmir.org/2016/2/e10/iutm\\_campaign=JMIR\\_TrendMD\\_0&utm\\_medium=cpc&utm\\_source=TrendMD](https://rehab.jmir.org/2016/2/e10/iutm_campaign=JMIR_TrendMD_0&utm_medium=cpc&utm_source=TrendMD)
- <https://dergipark.org.tr/en/download/Madde-file/907864>
- <https://remem.eu/>
- <https://www.medisafeapp.com/>
- <https://life360.tr.uptodown.com/android/download>
- [https://play.google.com/store/apps/details?id=eu.smartpatient.mytherapy&hl=en\\_US&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=eu.smartpatient.mytherapy&hl=en_US&gl=US)
- <https://apps.apple.com/us/app/elevate-brain-training/id875063456#:~:text=Elevate's%20games%20are%20designed%20in,training%20program%20for%20each%20user.>
- <https://www.lumosity.com/en/>
- [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fungamesforfree.colorfy&hl=en\\_US&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fungamesforfree.colorfy&hl=en_US&gl=US)
- <https://apps.apple.com/us/app/relax-sounds-relaxing-nature-ambient-melodies-help/id782361353>
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.getsomeheadspace.android&hl=tr&gl=US>
- <https://apps.apple.com/us/app/soothing-sleep-sounds/id880195209>
- <https://apps.apple.com/us/app/memorybox-app/id1033303683>
- <https://www.mindmate-app.com/>
- <https://www.alzheimersresearchuk.org/campaigns/awtd/#::~:~:text=A%20Walk%20Through%20Dementia%20is,dementia%20has%20on%20people's%20lives.>
- <https://www.myalzteam.com/>

# BÖLÜM 15

## ALZHEIMER HASTA HAKLARI VE YASAL KONULAR

### Yazarlar

Doç. Dr. Gratiela Dana BOCA, *Cluj Napoca Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0003-3684-2384*

Aniello GERVASIO, *COSVITEC*

*ORCID: 0000-0002-1578-670X*

Şaban VAROL, *Denizli İnovasyon Derneği*

*ORCID: 0000-0002-9490-8743*

Volkan CESUR, *Denizli İnovasyon Derneği*

*ORCID: 0000-0003-4904-1834*

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- Kişisel Kimlik ve Farkındalık Sorunu
- Teşhis ve Teşhisin İletişimi
- Tedavi
- Hukuk ve Ruh Sağlığı
- Temsil Yetkisi
- Alzheimer Hasta ve Hasta Yakınları İçin Haklar
- Alzheimer Hasta Hakları ve Yasal Konulara İlişkin Yasa Maddeleri





## Giriş

Demans, kişinin yetişkin olma sürecinde edindiği tüm bilgi ve becerileri bozarak yetersiz hale getirir. Bu sayede hastalar yavaş yavaş korunmaya muhtaç hale gelirler. Artık sıradan bireyler değillerdir. Haklarının korunması için özel korumaya ve düzenlemelere ihtiyaçları vardır. Yasal düzenlemeler, çeşitli nedenlerle diğerlerine göre yetersiz olan bireyler için özel koruma hükümleri getirmiştir. Bu düzenlemelerle sağlanmaya çalışılan şey, engellilerin engelsiz bir yaşam standardına ulaşmasıdır. Çocuklar, akıl hastalığı olanlar, akıl zayıflığı olanlar ve benzerleri bu gruptadır. Hukuki düzenlemelerde bazen hepsini kapsayan genel ifadeler, bazen de kanunun “karşılaştırma” yoluyla getirdiği imkanlar, engellileri aynı çizginin kapsamına alarak korumaktadır. Aşağıda konuyla ilgili mevcut yasal düzenlemeler incelenmeye çalışılmıştır. Bu düzenlemelerde hedef kitleyi anlatan ifadelerin bu açıklamalar ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu bölüm biyoetik ve yasal yönlere odaklanmaktadır. Biyoetik yönler, özellikle önemli olan biyoetik yönlerle ilgilidir: kişisel kimlik ve farkındalık, teşhisin iletilmesi (semptomatik öncesi ve semptomatik bir düzeyde), terapötik ilişki (bilgilendirilmiş onam, ağrı tedavisi ile ilgili olarak), kapsamlı semptomatik tedavi teması gıda (doğal ve yapay), sosyal ve sağlık hizmetleri ve yeni teknolojiler, bilgi ve sosyal eğitimidir.

Hukuk alanında ise sorun, genel hukuk ve ruh sağlığı bağlamında ele alınmaktadır. Özellikle bunama çeşitlerinin korunmasına yönelik yasal araçlar (destek idaresi, yasaklama, iş göremezlik), zorunlu sağlık tedavisine ilişkin mevzuata da atıfta bulunularak analiz edilmektedir. İleri tedavi beyanlarının olasılığı, tıbbi tercihlerde bilgilendirilmiş onayı güçlendiren bir araç olarak, ilerlemiş anlama ve isteme yetersizliği ve rıza gösteremeyen kişilerle klinik denemeler konusu beklentisiyle de analiz edilir.

## Kişisel Kimlik ve Farkındalık Sorunu

Yapısal düzeydeki ilerlemiş gerileme ve buna bağlı olarak serebral düzeydeki işlevsel bozulma (saldırgan belirtilere de yol açabilen belirgin davranış değişiklikleriyle birlikte), hastanın kişiliğinde, aile üyelerinin ve tanıdıkların bazı durumlarda gerçek bir kayıp duygusu olarak özel ağırlık biçimini alabilen duygusal bağı sürdürme zorluğunun acısı ile birlikte artık hastalığı tanımamasına yol açacak önemli değişiklikleri belirler. Buna paralel olarak, bunama teşhisi konan hasta, eğer Alzheimer tipiyse, uzaysal oryantasyon bozukluğunun belirtilerini de belirlemek gibi, ilerlemiş ancak önlenemez bir hafıza işlev bozukluğuna maruz kalır (denek, çok tanıdık bir yer olmasına rağmen içinde bulunduğu ortamı tanımayabilir) geçici ve yanlış tanımlamada bulunabilir (örneğin, aile üyelerini diğer insanlarla ve hatta yabancılarla karıştırmak).



Bu, hastada, hastalığın ilk evresinden itibaren, ciddi psikolojik ıstırap, bağımlılık korkusu ve özerklik ve karar verme kapasitesinin kayıpla bağlantılı gelecek kaygısından, giderek artan “tanıma” zorluklarından kaynaklanan varoluşsal yönelim bozukluğuna yol açar.

Bunama hastasının, bilişsel koşullardaki değişime, kademeli veya ani veya kişilik ve davranış değişikliğine bakılmaksızın, hastalığın her aşamasında bir kişi olarak tanınması gerekliliğine inanılır: bu tanıma, doktorlar, aile ve toplum tarafından yapılan tedavi ve yardımı haklı çıkarır. Bilinç kaybı veya kademeli bilinç kaybı durumu ve zorluğu, hastanın etik bir değerlendirmesi ve onurun tanınmasında bir azalma için bir gerekçe olarak kullanılmamalıdır. Bu, her insanın belirli kapasitelere sahip olma ya da reddetme temelinde eşit onuru tanıyan eşitlik ilkesini- insan haklarının temel taşı- ihlal eden tehlikeli ayrımcılık biçimlerini ortaya çıkaracaktır.

Bunun hastanın öznel kimliği anlamında bir değişikliği içerip içermediği, yani psikolojik duyguların (bilişsel ve duygusal) öznel farkındalığının ve hem iç hem de dış dünyalara yönelik algısal bildirimlerin içerip içermediği konusu bir soru olarak kalır. Bu bağlamda;

- birey üzerindeki dış ve iç uyaranları algılama yeteneği (kendini algılama),
- gerçekleştirilen eylemleri hatırlama ve kendini izleme ve takip etme, öz-eylem davranışları,
- bedeni kendisine ait olarak algılama, aynadaki görüntüsünü tanıma, kendini kişinin kendi deneyimlerinin öznesi olarak tanıma (kendini tanıma ve kendi kendine sahip olma) ve
- tutarlı bir kendilik temsilini inşa etme yeteneği sonuçlarını tahmin etme yeteneği gibi öz farkındalığın çeşitli bileşenleri ayırt edilebilir.

Bunama hastalarındaki bu üst-bilişsel işlevler genel olarak derin değişikliklere uğrarlar. Beyin travması veya felç gibi diğer durumlardan farklı olarak, bunamada “farkındalık” kaybı geri döndürülemez ve giderek derinleşir.

## Teşhis ve Teşhisin İletişimi

Daha önce kısaca bahsedildiği gibi, bugün yenilikçi teknikler kullanarak erken tespit algoritmaları geliştirmeye yönelik gittikçe büyüyen bir uluslararası eğilim bulunmaktadır.

Bu yaklaşımın bariz ve acil avantajı, hastanın yaşam kalitesini ve hastalığın seyrini iyileştirebilecek hedefe yönelik önleme müdahalelerinin yanı sıra terapötik ve yardımcı tedavileri planlama olanağına imkân vermesidir. Bununla birlikte, bu aynı zamanda riskler taşır ve bazı



temel soruları açık uçlu bırakır: semptomların ilk ortaya çıkmasıyla bir teşhis formüle etmek gerçekten faydalı mıdır? Hastaya kaçınılmaz bir mahkûmiyet olarak deneyimlenebileceği bir gerçekliği “sunma” riski yok mudur? Geriye bu gibi aşamalarda erken gelişmiş teşhisin kime (hukuk sistemimizin gerektirdiği mahremiyet hakkı sınırları dahilinde sadece hastaya veya aile üyelerine mi?) iletileceğini belirlemek kalmaktadır. Hastalığın belirtiler öncesi semptom evrelerinde tanısall hipotezleri ilerletmeye izin veren bazı araçların her zaman kesin cevaplar vermediğinden (dolayısıyla klinisyenin yorumu için geniş alan bıraktığından) ve sübjektif faktörleri dikkate almadığından bahsetmiyorum bile. Ayrıca, araştırmayı tanısall beklenti doğrultusunda ahlaki olarak artırmanın uygun olup olmadığı ve eğer öyleyse, araştırmanın bu anlamda somut fırsatlar sunduğu ve zorunlu taramalar yoluyla veya yalnızca bilimsel topluluk tarafından paylaşılan tıbbi endikasyonlar temelinde hastalığa daha duyarlı olanlara bile semptom öncesi tanı erişiminin gerekli ve ne ölçüde açılacağı tartışılmaktadır. Bu etik tartışma, her şeyden önce ekonomik-sağlık düşüncesiyle iç içedir. Tedavi edilemez bir hastalık için -malîyetler açısından (enstrümantal muayeneler ve biyolojik / nörolojik tahminler için)- sağlık sisteminin ne kadar desteklemeye istekli olduğu ve bunun nasıl yapılacağı ve bu masrafları terapötik yardım maliyetlerine göre nasıl dengeleneceği merak edilmektedir

Doktorun, hastanın dayanabileceğini ve temel bir etik ve tıp etiği ilkesine göre, ‘hastalık hakkı’ını “umut hakkı” ile birlikte birleştirmeyi başarabileceğini bilmenin ‘ağırlığını’ anlamaya çalıştığı diyalog ile yapılan bir bağlamda yer alan bir teşhis iletişimi hastanın kendi deneyimini anlaması, uygun hizmetlere erişme fırsatı, kişinin kendi yaşamını planlaması gibi sayısız fayda sağlayabilir. Mahremiyetin değeri bilinmekle birlikte, aile üyelerinin hastaların bakımına gerekli katılımı göz önüne alındığında, teşhisten haberdar olmaları önemlidir. Doktor, hastayı, hastalığını anlaşılabilir bir suskunluk içinde olsa da aileye bildirmesi için teşvik etmelidir.

Hastanın aile üyelerini bilgilendirmeyi bilinçli olarak reddetmesi durumunda genel kuralın istisnaları olabilir.

İletişim şekli zordur ve özel beceriler, psikolojik, empatik kapasite, derin insan duyarlılığı gerektirir. Tanıyı iletmede göz önünde bulundurulması gereken yöntemler ve hususlar hakkında bilgi veren birçok yazar vardır ve psikolojik destek sağlamak, hastalara ve aile üyelerine mevcut kaynaklar ve tedaviler hakkında güvence vermek, hastalığın seyri hakkında bilgi vermek, konuşma sırasında empatik bir tutum benimseyerek olumsuz tepkileri önlemek için bireyin kişiliğinin bir değerlendirmesinin yapılması ihtiyacı üzerine bir fikir birliği vardır [1]. Doğru ve net bir şekilde sağduyu tarafından dikte edilen bu endikas-



## KAYNAKÇA

- Q. Turnbull et al., Attitudes of elderly subjects toward “truth telling” for the diagnosis of Alzheimer’s disease, “Journal of geriatric psychiatry and neurology”, 2003, 16 (2), pp. 90-93.
- <https://www.alzheimer-europe.org/Policy/Country-comparisons/2010-Legal-capacity-and-proxy-decision-making/Germany>
- This law is applicable in Italy*; however, the law could vary from country to country especially procedures to appoint a guardian for patients who are unable to exercise their rights. The following website page: <https://www.alzheimer-europe.org/Policy/Country-comparisons> offers a panoramic of legal capacity and proxy decision making for each European country.
- <https://www.inps.it/prestazioni-servizi/come-richiedere-un-sostegno-economico-per-invalidita-civile>
- <https://www.alz.org/help-support/caregiving/financial-legal-planning/legal-documents>
- <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>
- Eşsiz, Ö. Ö. (2012). *Demansın Hukuki Boyutları* (Doctoral dissertation, İstanbul Bilgi Üniversitesi).



# BÖLÜM 16

## HANGİ KURUMLARDAN YARDIM ALABİLİRİM?

### Yazarlar

Doç. Dr. Gratiela Dana BOCA, *Technical University Cluj Napoca*  
ORCID: 0000-0003-3684-2384

Aniello GERVASIO, *COSVITEC*  
ORCID: 0000-0002-1578-670X

Şaban VAROL, *Denizli İnovasyon Derneği*  
ORCID: 0000-0002-9490-8743

Volkan CESUR, *Denizli İnovasyon Derneği*  
ORCID: 0000-0003-4904-1834

### Bölüm İçeriği

- Giriş
- İtalya'da Ulusal Düzeyde Durum: Ulusal Demans Planı
- Türkiye'de Ulusal Düzeyde Durum





## Giriş

2019 Dünya Alzheimer Raporu (Uluslararası Alzheimer Federasyonu tarafından hazırlanmıştır) her 3 saniyede bir yeni bir demans vakasına ve 2050'de 152 milyona tekabül edecek şekilde dünyada 50 milyondan fazla insan olduğunu belirtmektedir [1]. Alzheimer hastaları bilişsel işlevlerini yerine getirmekte güçlük çekmektedirler. 2015 Kendi Kendine Yeterli Olmayanlar Ağı'nın 5. Raporu'nun önsözünde de vurgulandığı gibi, kendi kendine yeterli olmayan yaşlılara yardım, sürdürülebilirliği garanti etmek için gerçek reformları öngören Fransa, Almanya ve İspanya gibi ülkelerde olanların aksine, kendilerine yönelik kamu hizmetleri sisteminde reform yapılmasına müdahalede gecikme olması veya daha doğrusu müdahale edilmemesi nedeniyle, İtalyan toplumunun karşı karşıya olduğu bir zorluktur. Nüfustaki artan yayılma, mevcut tedavilerin sınırlı ve her halükarda belirleyici olmayan etkinliği, gerekli kaynaklar (duygusal, organizasyonel ve ekonomik) açısından muazzam yatırım, demans dünyasının sosyal etkisi en ciddi hastalıklardan biri haline getirmektedir. Aslında demans, doğası gereği, yalnızca sağlıkla ilgili olmayan, kişinin yaşam ortamını önemli ölçüde etkileyen ve demanslı kişinin ailesine özellikle günlük bakım konusunda değişiklikler ve yorucu adaptasyonlar getiren ihtiyaçlar yaratır. Bununla başa çıkmak için, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2017'de Demansa Halk Sağlığı Müdahalesine İlişkin Küresel Eylem Planı 2017-2025'i başlattı ve bu da hükümetleri demans konusunda daha fazla farkındalık, risk azaltma, teşhis ve teşhis konularında yardım, aile üyeleri ve bakıcılar için destek ve araştırma gibi belirli hedeflere ulaşmaya davet ediyor.

Hastalığın ilk aşamasında hastalar, genellikle daha fazla duygusal ve sosyal desteğe ihtiyaç duyarlar. Ayrıca erken dönemlerde oluşan hafıza karmaşası nedeniyle bilişsel işlevlerinde sorunlar yaşarlar. Hastaların daha sonra bu fonksiyonlarını kaybedebilirler ve daha kaliteli bir yaşam kavuşabilmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır. Hastaların bakım ve gözetimini çoğu zaman hastaya en yakın kişi başlatır. Hastaların daha bağımsız hareket etmek için bilişsel işlevlerini daha iyi kullanmalarına ihtiyaçları vardır. Hastalığın ileri evresinde hastaların duygusal, sosyal ve günlük öz bakım becerilerini sağlayacak bir bakıcıya ihtiyacı vardır. Türkiye'de hastanın bakımını daha çok hasta yakınları üstlenmektedir. Alzheimer hastaları günün her saatinde bakıma ihtiyaç duyar. Yakınları ve aileleri de dahil olmak üzere birçok kişinin bu süreçten etkilenmesine neden olmaktadır. Araştırmalar hasta yakınlarının birçok duygusal ve sosyal sorun yaşadığını göstermiştir. Ayrıca hasta yakınları, hasta-



ların nasıl tedavi edileceği ve bilişsel işlevlerini sağlamak için ne tür çalışmalar yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmaya bilir. Dolayısıyla hasta yakınlarının yaşadığı bu zorluklar hem hastaların hem de hasta yakınlarının yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle birçok hastanın yakınları da ruhsal sorunlar yaşayabilmektedir. Bu zorlukların aşılabilmesi için öncelikle hasta yakınlarının ve hastaların eğitilmesi gerekmektedir. Öte yandan, hastaların nitelikli bakımı için uygun kurumların varlığına ihtiyaç vardır. Yaşlı nüfusun artışına paralel olarak demans hastaları da her geçen gün artmaktadır.

TÜİK (2020) [2] verilerine göre, Türkiye’de, yaşlı nüfus olarak kabul edilen 65 ve daha yukarı yaştaki nüfus, 2015 yılında 6 milyon 495 bin 239 kişi iken son beş yılda %22,5 artarak 2020 yılında 7 milyon 953 bin 555 kişi oldu. Yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı ise 2015 yılında %8,2 iken, 2020 yılında %9,5’e yükseldi. Yaşlı nüfusun 2020 yılında %44,2’sini erkek nüfus, %55,8’ini kadın nüfus oluşturdu (3). Çalışma çağındaki yüz kişiye düşen yaşlı sayısını ifade eden yaşlı bağımlılık oranı, 2015 yılında %12,2 iken bu oran 2020 yılında %14,1’e yükseldi. Nüfus projeksiyonlarına göre, yaşlı bağımlılık oranının 2025 yılında %16,4, 2030 yılında %19,6, 2040 yılında %25,3, 2060 yılında %37,5 ve 2080 yılında %43,6 olacağı öngörülmektedir (3).

Nüfus tahminlerine göre 2020 yılı için dünya nüfusunun 7 milyar 693 milyon 348 bin 454 kişi, yaşlı nüfusun ise 729 milyon 887 bin 660 kişi olduğu tahmin edildi. Bu tahminlere göre dünya nüfusunun %9,5’ini yaşlı nüfus oluşturdu. En yüksek yaşlı nüfus oranına sahip ilk üç ülke sırasıyla %33,5 ile Monako, %28,5 ile Japonya ve %22,9 ile Almanya oldu. Türkiye, 167 ülke arasında 66. sırada yer aldı (3).

**İtalya’da** her 3 saniyede bir yeni bir demans vakasına ve 2050’de 152 milyona tekabül edecek şekilde dünyada 50 milyondan fazla insan olduğunu belirtiliyor. Demans prevalansı altmış dört yaşından büyüklerde %5,9 ile %7,1 arasında değişmektedir ve bu nedenle hem İtalya’daki hem de Avrupa’daki çalışmalara göre farklılık göstermektedir [4]. Son nüfus sayımında bu yaştaki İtalyanların sayısı 13 milyondan fazla olduğu için yaklaşık bir milyon insandan bahsediyoruz [5]. Nüfusumuz yaşlanıyor, demans hastalarının yaşlara göre dağılımına bakıldığında bu sayının artması beklenmektedir. Bu çoğunluğun içinde Alzheimer da var. 2015 Kendine Yetememe Ağının 5. Raporunun önsözünde de vurgulandığı gibi, kendine yetemeyen yaşlılara yardım, İtalyan toplumunun karşı karşıya olduğu bir zorluğu temsil ediyor. Bunun nedeni, sürdürülebilirliği garanti etmek için gerçek reformları



öngören Fransa, Almanya ve İspanya gibi ülkelerde olanların aksine, onlara yönelik kamu hizmetleri sisteminde reform yapılmasında müdahalede gecikilmesi veya daha doğrusu müdahale edilmemesidir. Nüfustaki artan yayılma, mevcut tedavilerin sınırlı ve her halükarda belirleyici olmayan etkililiği, gerekli kaynaklar açısından (duygusal, organizasyonel ve ekonomik) muazzam yatırım, demansı dünyanın en ciddi sosyal etkisi olan hastalıklardan biri haline getirmektedir. Aslında demans, doğası gereği, yalnızca sağlıkla ilgili olmayan, kişinin yaşam ortamını önemli ölçüde etkileyen ve özellikle günlük bakım açısından demanslı kişinin ailesi için değişiklikler ve yorucu adaptasyonlar getiren ihtiyaçlar yaratır. Bununla başa çıkmak adına, Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 2017'de Demansa Karşı Halk Sağlığı Tepkisine İlişkin Küresel Eylem Planı 2017-2025'i başlatmıştır. Bu plan, hükümetleri demans konusunda daha fazla farkındalık, risk azaltma, teşhis ve yardım, aile üyeleri ve bakıcılar için destek ve araştırma cephesinde belirli hedeflere ulaşmaya davet etmektedir.

**Romanya'da** vaka sayısı yaklaşık 270-300.000 kişidir ve tanı oranı ise %10-15 arasındadır. Bu duruma yönelik ulusal bir strateji geliştirilmediği için demansın bir halk sağlığı sorunu olduğu henüz kabul edilmemiştir. Sadece Alzheimer demansı vakaları düşünüldüğünde ve 3-4 kişinin başka bir demans hastası ile ilişkisi olması ile Romanya'da en az 1 milyon kişinin yaşam kalitesi derinden bozulmaktadır. Avrupa ortalamasının çok üzerinde, Alzheimer teşhisi konan 300.000 hasta var ve bunlara aile tarafından bakılan ve teşhis konulmayanlar da ekleniyor. Giderek yaşlanan bir nüfusa sahip olan Romanya, diğer bunama türlerinden muzdarip olanların da eklendiği, hafızası olmayan büyük bir insan rezervi olma riskiyle karşı karşıyadır. 2012 yılında Romanya'da 270.304 demans hastası vardı. Bu, 21.387.517 olan toplam nüfusun %1.26'sını temsil etmektedir. Nüfusun yüzdesi olarak bunaması olan kişilerin sayısı, AB ortalaması olan %1,55'in biraz altındadır.

Tüm bu verilere dayanarak yaşlı nüfusun artmasıyla birlikte Alzheimer hastalarının sayısı da artmaktadır. Bu nedenle günlük yaşam evlerine olan ihtiyaç artmaktadır.

### **İtalya'da Ulusal Düzeyde Durum: Ulusal Demans Planı**

İtalya'da bilişsel bozuklukları ve demansı olan kişiler için farklı türlerde sağlık ve sosyal sağlık hizmetleri mevcuttur. Sağlık Bakanlığı ile mutabakata varılarak, Istituto Superiore di Sanità (ISS) demansa ayrılmış tüm sağlık ve sosyal sağlık hizmetlerine dair (kamu ve/veya bağlı veya sözleşmeli) ulusal bir nüfus sayımı gerçekleştirmiştir [6]. Bu ça-



## KAYNAKÇA

Alzheimer's Disease International. World Alzheimer report 2019: attitudes to dementia. London: Alzheimer's Disease International (ADI) 2019

<https://yaslihaklaridernegi.org/istatistiklerle-yasliilar-tuik-2020-raporu/>

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yasliilar-2021-45636>

Tognoni G, Ceravolo R, Nucciarone B, et al. From mild cognitive impairment to dementia: a prevalence study in a district of Tuscany, Italy. Acta Neurol Scand 2005;112:65-71

[www.istat.it/it/censimenti-permanenti/censimenti-precedenti/popolazione-e-abitazioni/popolazione-2011](http://www.istat.it/it/censimenti-permanenti/censimenti-precedenti/popolazione-e-abitazioni/popolazione-2011)

On <https://demenze.iss.it/mappaservizi/> is available a map with all the national facilities and centers which offer health services for dementia.

Testo integrale PND pubblicato in GU Serie generale n. 9 del13-1-2015. [www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-01-13&atto.codiceRedazionale=15A00130&elenco30giorni=false](http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-01-13&atto.codiceRedazionale=15A00130&elenco30giorni=false)

[https://www.salute.gov.it/portale/temi/p2\\_6.jsp?lingua=italiano&iid=4231&area=demenze&menu=vuoto](https://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?lingua=italiano&iid=4231&area=demenze&menu=vuoto)

Istituto Superiore di Sanità. Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno alle persone con demenza nell'attuale scenario della pandemia di COVID-19. Versione del 23 ottobre 2020. Tavolo per il monitoraggio e implementazione del Piano Nazionale delle Demenze 2020, iii, 56 p. Rapporto ISS COVID-19 n. 61/2020.

On <https://demenze.iss.it/mappaservizi/> is available a map with all the national facilities and centers which offer health services for dementia.

Each residential facility is mentioned on the map of services on Dementia Observatory of the Istituto Superiore di Sanità website, divided per region.

[https://ec.europa.eu/eip/ageing/sites/eipaha/files/results\\_attachments/mapping\\_dfcs\\_across\\_europe\\_final.pdf](https://ec.europa.eu/eip/ageing/sites/eipaha/files/results_attachments/mapping_dfcs_across_europe_final.pdf)



## EK 1:

### 13.05.2009 tarihli Uluslararası Sözleşme: Madde 1, Madde 19 ve Madde 26

**Madde 1- Amaç** - Bu Sözleşme'nin amacı, engellilerin tüm insan hak ve temel özgürlüklerinden tam ve eşit şekilde yararlanmasını teşvik ve temin etmek ve insanlık onurlarına saygıyı güçlendirmektir.

Engelli kavramı diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılımlarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluğu bulunan kişileri içermektedir.

**Madde 19- Bağımsız Yaşayabilme ve Topluma Dahil Olma** -İşbu Sözleşmeye Taraf Devletler tüm engellilerin diğer bireylerle eşit koşullar altında toplum içinde yaşama hakkına sahip olduğunu kabul eder ve engellilerin bu haktan eksiksiz yararlanabilmeleri ve topluma tam katılımlarını kolaylaştırmak için gerekli tedbirleri etkin bir şekilde alır. Bu çerçevede aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir:

(a) Engelliler diğer bireylerle eşit koşullar altında ikametgahlarını ve nerede ve kiminle yaşayacaklarını seçme hakkına sahiptirler ve özel bir yaşama düzenine zorlanamazlar;

(b) Engellilerin kişisel destek dahil olmak üzere toplum içinde yaşamak ve topluma dahil olmak için ihtiyaç duydukları konut içi, kurum içi ve diğer toplumsal destek hizmetlerine erişimleri sağlanmalı ve engellilerin toplumdaki tecridi ve ayrı tutulması önlenmelidir;

(c) Kamusal hizmet ve tesisler engellilere diğer bireylerle eşit şekilde açık olmalı ve onların ihtiyaçlarına yanıt verebilmelidir.

#### **Madde 26- Habilidadasyon ve Rehabilitasyon -**

1. Taraf Devletler engellilerin azami bağımsızlığını, tam fiziksel, zihinsel, sosyal ve mesleki becerilerini elde etmelerini ve yaşamın her alanına tam katılımlarını sağlamak için akran desteği dahil uygun tedbirleri etkin bir şekilde alır. Bu bakımdan Taraf Devletler özellikle sağlık, istihdam, eğitim ve sosyal hizmetler alanlarında kapsamlı habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetlerini sunar; mevcut hizmetleri güçlendirir ve genişletir. Bunun için şöyle bir yol izlemelidirler:



a) *Habilitasyon ve rehabilitasyon hizmet ve programları mümkün olan en erken evrede başlamalıdır ve bireylerin ihtiyaçlarının ve güçlü olduğu yönlerin çok-disiplinli bir çerçevede değerlendirilmesine dayanmalıdır;*

b) *Engellilerin topluma katılımını ve toplumla bütünleşmesini destekleyen habilitasyon ve rehabilitasyon hizmet ve programlarına katılmaya dayalı olmalıdır ve bu hizmet ve programlar kırsal alanlar dahil olmak üzere, engellilerin yaşadıkları yerlerin mümkün olduğu kadar yakınında sunulmalıdır.*

2. *Taraf Devletler habilitasyon ve rehabilitasyon hizmetlerinde çalışan profesyoneller ve personel için, temel ve sürekli eğitim programları geliştirilmesini destekler.*

3. *Taraf Devletler engelliler için hazırlanmış, habilitasyon<sup>1</sup> ve rehabilitasyonla<sup>2</sup> ilgili yardımcı cihazlar ve teknolojilerin erişilebilirliğini, bunlara ilişkin bilgiyi ve bunların kullanımını teşvik eder.*

- 1 **Habilitasyon**, engellilere özel bir kavramdır. Engellinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilmesini ve yaşamını bağımsız bir şekilde sürdürebilmesini sağlamayı amaçlayan fiziksel, sosyal, zihinsel ve mesleki beceriler kazandırmaya yönelik hizmetlere habilitasyon denir.
- 2 **Rehabilitasyon** ise bir kimsenin iş yapmaya engel olan sakatlığını ya da hastalığını gidermek, onu iş yapabilecek, çalışabilecek duruma getirmek için uygulanan sağaltım, bakım ve eğitim işidir.

## EK 2:

# Alzheimer ve Benzeri Engelliler İçin Türk Medeni Kanunu

### 1. Hak Ehliyeti

*Madde 8- Her insanın hak ehliyeti vardır. Buna göre bütün insanlar, hukuk düzeninin sınırları içinde, haklara ve borçlara ehil olmada eşittirler.*

### 2. Fiil Ehliyeti

#### 1. Kapsamı

*Madde 9 - Fiil ehliyetine sahip olan kimse, kendi fiilleriyle hak edebilir ve borç altına girebilir.*

#### 2. Koşulları

##### a. Genel olarak

*Madde 10 - Ayırt etme gücüne sahip ve kısıtlı olmayan her ergin kişinin fiil ehliyeti vardır.*

##### d. Ayırt etme gücü

*Madde 13 - Yaşının küçüklüğü yüzünden veya akıl hastalığı, akıl zayıflığı, sarhoşluk ya da bunlara benzer sebeplerden biriyle akla uygun biçimde davranma yeteneğinden yoksun olmayan herkes, bu Kanuna göre ayırt etme gücüne sahiptir.*

### 3. Fiil Ehliyetsizliği

#### 1. Genel olarak

*Madde 14 - Ayırt etme gücü bulunmayanların, küçüklerin ve kısıtlıların fiil ehliyeti yoktur.<sup>3</sup>*

3 Hak sahibi olmakla, bunun gereğini yapmaya ehil olmak aynı şey değildir. Anayasa ile güvence altına alınan "dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetler" ancak "ayırt etme gücüne sahip" "tam ehliyetli" bireyler tarafından



---

# İZMİR'DEKİ SURİYELİ SİĞİNMACILAR

Sorunlar, Beklentiler ve Çözüm Önerileri

---

Prof. Dr. Özkan YILDIZ

Ankara  
2022

## İZMİR'DEKİ SURİYELİ SİĞINMACILAR

Sorunlar, Beklentiler ve Çözüm Önerileri

Prof. Dr. Özkan YILDIZ

ORCID: 0000-0001-7579-8369

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 47479

ISBN : 978-605-170-768-6

e-ISBN : 978-605-170-769-3

Kapak : Anı Yayıncılık

Mizanpaj : Anı Yayıncılık

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge

1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

## İZMİR'DEKİ SURİYELİ SİĞINMACILAR

Sorunlar, Beklentiler ve Çözüm Önerileri

YILDIZ, Özkan

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, xviii + 118 sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-768-6

e-ISBN : 978-605-170-769-3

### Mülteciler, İzmir'deki Suriyeli Sığınmacılar

Türkiye'de Göç, Mülteci, Sığınmacı, Suriyeli Sığınmacı, Sığınmacı Nüfusu, Okula Erişim, Sağlık Hizmetleri, İstihdam, Çalışma Hayatı, Komşuluk İlişkileri

#### Anı Yayıncılık

Kızılırmak Caddesi No: 10/A

Kavaklıdere-Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

info@aniyayincilik.com.tr

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	v
<b>TÜRKİYE’DEKİ SURİYELİLER VE ULUSLARARASI KORUMA ALANINDA YAKIN DÖNEM KRONOLOJİSİ.....</b>	<b>vii</b>
ÖZET.....	ix
ÖN SÖZ.....	xv
<b>BÖLÜM 1: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 2: GÖÇ OLGUSUNA GENEL BAKIŞ.....</b>	<b>5</b>
Tarihsel Perspektifte Göç .....	5
Kavramsal ve Kuramsal Olarak Göç.....	6
Göç Türleri .....	7
Göç Modelleri .....	9
<b>BÖLÜM 3: TÜRKİYE’DE GÖÇ OLGUSU.....</b>	<b>11</b>
<b>BÖLÜM 4: MÜLTECİ HUKUKU VE TÜRKİYE’NİN ULUSLARARASI KORUMA MEVZUATI .....</b>	<b>15</b>
Mülteci ve Sığınmacılara İlişkin Uluslararası Hukuk .....	15
Suriyeli Sığınmacıların Statüsü .....	18
Türkiye’deki Suriyelilerin Genel Özellikleri .....	23
İzmir’deki Suriyeliler .....	32
<b>BÖLÜM 5: ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ .....</b>	<b>35</b>
Araştırmanın Problemi.....	35
Araştırmanın Amacı .....	36
Araştırma Evreni ve Örneklem .....	37
Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci .....	38
Araştırma Ekibi.....	38
Verilerin Analizi .....	39
<b>BÖLÜM 6: ARAŞTIRMA BULGULARI.....</b>	<b>41</b>
Suriyeli Sığınmacı Nüfusun Demografik ve Sosyo-Ekonomik Özellikleri .....	41

Göç Öncesi ve Göç Sonrası Türkiye’de Yaşam .....	48
Çalışma Hayatı, İstihdam ve Sorun Boyutları .....	53
Türk Vatandaşlarının Tutumu, Güvenlik ve Gelecek Kaygısı .....	61
Eğitim: Çağ Nüfus, Okula Erişim, Uyum ve Sorunlar .....	64
Sağlık Hizmetleri .....	67
Gündelik Hayat ve Komşuluk İlişkileri .....	74
Suriye’ye Gidip Gelme ve Suriye’yle İletişim .....	82
Suriyelilerin Türkiye’de Tercih Edecekleri Statü, Vatandaşlık ve Gelecek Beklentisi .....	84
<b>GENEL DEĞERLENDİRME.....</b>	<b>98</b>
<b>ÇÖZÜM ÖNERİLERİ .....</b>	<b>107</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>115</b>
<b>İNTERNET KAYNAKÇA .....</b>	<b>117</b>

## KISALTMALAR

---

- AB: Avrupa Birliği
- AFAD: T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
- BM: Birleşmiş Milletler
- BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
- GEM: Geçici Eğitim Merkezi
- GİGM: İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
- IOM: Uluslararası Göç Örgütü
- KOBİ: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
- GİB: Göç İdaresi Başkanlığı
- STK: Sivil Toplum Örgütü
- SUY: Sosyal Uyum Yardımı
- ŞEY: Şartlı Eğitim Yardımı
- YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

## TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİLER VE ULUSLARARASI KORUMA ALANINDA YAKIN DÖNEM KRONOLOJİSİ

**25 Mart 2005** İltica ve Göç Alanındaki Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Eylem Planı kabul edildi.

**Mart 2011** Suriye'de mevcut yönetim karşıtı gösteriler başladı.

**2011** Türkiye'de uluslararası koruma altında/başvurusu yapmış kişi sayısı: 58.018

**15 Mart 2011** Suriye'de Dera'da demokrasi yanlısı, yönetim karşıtı gösteriler başladı.

**29 Nisan 2011** Suriye'den Türkiye'ye sığınan 252 kişilik ilk grup Hatay'ın Yayladağ sınırından Türkiye'ye ulaştı.

**252"** çıkacaktır.

**26 Nisan 2011** Suriye ordusu, ayaklanmanın fitilinin ateşlendiği Dera'ya girdi.

**Ekim 2011** Türkiye'deki Suriyeliler için fiili "Geçici Koruma" rejimi uygulanmaya başlandı. (Geçici Koruma statüsü Ekim 2014'te resmîyet kazandı.)

**30 Mayıs 2012** Türkiye, Suriye'nin tüm diplomatik personelinin ülkeden ayrılmasını talep etti.

**30 Haziran 2012** BM destekli Suriye Eylem Grubu öncülüğünde ilk Cenevre Görüşmesi yapıldı.

**11 Nisan 2013** Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu yürürlüğe girdi.

**14.11. 2013** Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Taşra Teşkilatı Kuruluş, Görev ve Çalışma Yönetmeliği çıkarıldı.

**16 Aralık 2013** Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Birliği arasında İzin-siz İkamet Eden Kişilerin Geri Kabulüne İlişkin Anlaşma imzalandı.

**22 Ocak 2014** İkinci Cenevre Görüşmeleri başladı.

**11 Nisan 2014** 6458 Sayılı Kanunda öngörüldüğü gibi, yürürlükten tam bir yıl sonra Göç İdaresi Genel Müdürlüğü faaliyete geçti.

**22 Nisan 2014** Kabul ve Barınma Merkezleri ile Geri Gönderme Merkezlerinin Kurulması, Yönetimi, İşletilmesi, İşlettilmesi ve Denetimi Hakkında Yönetmelik çıkarıldı.

**11 Haziran 2014** DAEŞ T.C. Musul Başkonsolosluğunu ele geçirdi.

**28 Haziran 2014** DAEŞ İslam Devletini ve Hilafetini ilan etti.

**Eylül 2014** Göç İdaresi taşra teşkilatı oluşturulmaya başlandı.

**22 Ekim 2014** Geçici Koruma Yönetmeliği yürürlüğe girdi.

**Kasım 2014** DAEŞ'in Kobani'ye saldırısı gerçekleşti.

**18 Nisan 2015** Emniyet Genel Müdürlüğü Yabancılar Şube birimleri tarafından yerine getirilen iş ve işlemleri ve kanunda belirtilen diğer iş ve işlemleri yerine getirmek üzere İl Göç İdaresi Müdürlükleri görevlendirildi.

**Eylül 2015** Aylan Kurdi'nin ölümü

**Ocak 2016** Suriye ile Türkiye serbest vize anlaşması sonlandırıldı.

**15 Ocak 2016** Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik yürürlüğe girdi.

**25 Ocak 2016** Üçüncü Cenevre Görüşmeleri başladı.

*Kaynak: Erdoğan, 2021: 19-20*

## ÖZET

*“Türkiye’nin güvenliğini gaye tutan, hiçbir milletin aleyhinde olmayan bir barış istikameti bizim daima prensibimiz olacaktır”.*

**Mustafa Kemal Atatürk**

---

Türkiye, coğrafi konumu nedeniyle, ana göç rotaları üzerinde bulunduğundan tarih boyunca Anadolu’ya ve Anadolu üzerinden Balkanlara ve Avrupa’ya kitlesel göçlere sahne olmuştur. 600 yıllık Osmanlı İmparatorluğu çok etnili, çok dinli ve çok dilli bir yapıya sahipti. İmparatorluğun çöküşü ve ardından Cumhuriyetin kuruluş yıllarında Anadolu’ya mübadele göçleri oldu. Balkanlar’ın dışından Kafkasya’dan, Kırım’dan, İran’dan, Irak’tan, eski Yugoslavya’dan Türkiye’ye farklı sebeplerle göç yaşandı. Örneğin, Suriyelilerden önce Türkiye’ye kitlesel göç Bulgaristan’dan geldi. 1989 yılında, Türk azınlığa baskı ve asimilasyon politikası uygulayan Bulgar Rejiminden kaçıp gelen binlerce soydaşımız oldu. Gelenlerin Türk toplumuna uyumu uzun sürmedi.

Türkiye’nin gelişmiş Batı ülkelerine geçiş (göç) rotasında bulunması; emperyalist güçlerin müdahalesi, iç savaş ve karışıklıklar, Irak, Libya, Suriye ve Afganistan’da görece devlet düzenin ortadan kaybolmasıyla sonuçlanan iç çatışmalar ve siyasi istikrarsızlıklar; sığınmacı ve mülteci hareketliliğini tetiklemiştir.

2011 yılında Dera kentinde başlayan ve sonra ülke geneline yayılan, dış güçlerin müdahaleleriyle derinleşen ve karmaşıklaşan Suriye iç savaşı, kısa sürede büyük insanlık krizine dönüştü. İç savaşta, binlerce insan öldü. Milyonlarca insan yerinden edildi. 7 milyona yakın Suriyeli başta Türkiye olmak üzere, komşu ülkelere sığındı.

Göç İdaresi Başkanlığı’nın 2022 yılı verilerine göre 3,7 milyon Suriyeli Türkiye’de yaşamaktadır. Türkiye’nin göç ve sığınmacı tarihinde bu görülen bir ilktir. Türkiye nüfusuna adeta yeni bir ülke nüfusu eklenmiştir. 11. yılını dolduran süreçte Suriyelilerin ülkemizde gettolaşarak içine kapanması, geleceğinin belirsizliği kamuoyunun, siyasetin ve medyanın merkezi konusunu oluşturmaktadır.

Mevcut hükümetin komşu ülkelerle dış politikası başlangıçta ‘sıfır sorun’ ilkesine dayanıyordu. Komşularla sıfır sorun politikasından ‘değerli yalnızlığa’ uzanan dış politika yaklaşımındaki keskin dönüşüm Cumhuriyetin geleneksel ‘yurtta barış, dünyada barış’ politikası ve ulusal çıkarlarla uyuşmamaktaydı. Hükümetin 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşında siyasi muhalefete ‘taraf’ bir pozisyon üstlenmesi, yetkililerin rejim karşıtı konuşmaları, Türkiye’nin sınır kentlerinde kamplar inşa etmesi Suriyeli sığınmacıların göç kararında etkili olmuştur.



Suriye iç savaşının hem bölgeye hem de Türkiye'ye olumsuz yansımaları olmuştur. Halep ve Şam üzerinden Ortadoğu Arap dünyasına açılan ulaşım yolları kapanmıştır. Türk iş dünyasının bölgedeki ticaret hacmi düşmüştür. IŞİD vb. radikal terör örgütlerinin Türkiye'de kanlı saldırıları olmuştur. ABD'nin himayesinde PKK, YPG PYD yapılanması Kuzey Suriye bölgesinde çok denklemlili, çok boyutlu ve karmaşık bir hale dönüşmüştür. Türkiye'nin milli savunma giderleri katlanarak artmıştır. İç savaşla birlikte "Açık Kapı" politikasının teşvikiyle milyonlarca Suriyeli akın akın Türkiye'ye sığınmıştır. Sığınmacı nüfusa hazineneden milyarlarca lira kaynak aktarılmıştır. Suriye iç savaşının etnik ve mezhepsel boyutlar taşıması nedeniyle Türkiye'nin Hatay gibi kozmopolit illerinde bazı olumsuz durumların yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Hatay ve sınıra yakın kentlerde ciddi olumsuzlukların yaşandığı hatırlanmalıdır. Örneğin Ankara Altındağ Mahallesi ve İzmir Torbalı ilçesi bu gerilimlerin yaşandığı yerleşim yerleridir.

### **Amaç ve Hedef**

Bu çalışma Türkiye'de bulunan Suriyeli sığınmacıların, yerel halkla birlikte yaşama kapasitesini, beklentileri, sorunları, kaygıları ve sosyal uyum süreçlerini ortaya koyma amacıyla yapılmıştır. Suriyeli sığınmacıların kim oldukları, Suriye'nin hangi bölgelerinden geldikleri, nasıl bir aile kompozisyonuna sahip oldukları, ne tür sorunlarla karşılaştıkları, Suriye'yle temas ve iletişimleri, gelecek hayalleri, beklentileri ve Türkiye'ye yönelik nasıl bir algıya sahip oldukları İzmir ölçeğinde yapılan bu akademik çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın birkaç hedefi bulunmaktadır. Türkiye'de sayıları 4 milyona yaklaşan Suriyeliler konusunda bilimsel ve güncel verinin elde edilmesi ilk hedeftir. Medyada ve kamuoyunda yapılan tartışma ve analizlerde gözlemlenen bilgi eksikliğinin giderilmesi, akademik çalışmalarda veri temelli bilginin sağlanması, sığınmacılar konusunda merkezi ve yerel yönetimlerin veri temelli politika geliştirmesine katkı sağlaması, İzmir'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların hangi koşullarda yaşadıkları, görüş, sorun ve beklentilerinin tespit edilmesi çalışmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

### **Yöntem**

Bu araştırma saha çalışmasına dayalı nicel (quantitative) bir çalışmadır. Araştırma tekniklerinden yüz yüze soru kâğıdı (anket) uygulaması yapılmak suretiyle veriler toplanmıştır. Ayrıca alanda gözlem tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın örneklemi Buca, Konak ve Torbalı ilçelerinde yaşayan Suriyeli sığınmacılardan oranlı tabakalı örnekleme tekniği yardımıyla

rastsal/tesadüfî olarak belirlenmiştir. Buca ve Konak İzmir'in merkez metropol ilçeleri olup gecekondulu ve kayıt dışı sektörün yoğunlaştığı ilçelerdir. Torbalı ise İzmir'in dış çeperinde yer alan tarım ve sanayi kollarının gelişmiş olduğu 'banliyöleşme' sürecinde olan ilçedir. Torbalı'da tarımda mevsimlik işlerin büyük kısmı Suriyeliler tarafından yapılmaktadır.

Araştırmanın saha çalışmasında 10 Arapça bilen anketör kullanılmıştır. Anketörler, 3 günlük bir eğitime tabi tutulmuştur. Yaş, cinsiyet ve eğitim değişkenlerine dayalı olarak verilerin çapraz (crosstab) analizleri yapılmıştır. Saha çalışması bitip hatalı görüşme formları ayıklandıktan sonra veriler SPSS paket programına yüklenmiştir.

Saha kapsamına giren 4 ilçede 10'ar adet pilot anket çalışması yapılmıştır. Soru formu pilot uygulamalarla yeniden revize edilerek son haline getirilmiştir. Toplamda 493 hanede "yüzyüze görüşme" yapılmıştır. Saha çalışması ve anket uygulaması, Temmuz, Ağustos ve Eylül 2021 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir.

### **Bulgular**

Bu çalışmada, Suriyeli sığınmacıların sosyo-ekonomik ve kültürel yapıları, hane ve aile bilgileri, Türkiye'ye gelmeden önceki durumları ve Türkiye'de geçen süre içinde yaşadıkları deneyimler, çalışma hayatı ve istihdam, çocukların eğitim durumları, devletten ve diğer kurumlardan yardım alıp almadıkları, alınan yardımların değerlendirilmesi, sosyal uyum ve birlikte yaşamın çerçevesi, sağlık hizmetlerine erişim ve memnuniyet, Suriye'ye gidip gelme durumu, Suriye'deki aile ve akrabalarıyla kurulan iletişim, Türkiye'de yaşam memnuniyeti, karşılaşılan gündelik sorunlar, vatandaşlık talepleri, Suriye'nin kuzeyinde inşa edilecek 'güvenli bölgelere' gitme arzuları, Suriye'ye dönme imkan, istek ve eğilimleri; Suriye'nin geleceğine dair algılar bu araştırmanın ilgi alanını oluşturmaktadır.

Bu çerçevede İzmir'de yaşayan Suriyelilerin eğitim, sağlık, çalışma yaşamı ve istihdam, vatandaşlık, toplumsal uyum ve gelecek planları vb. konularda verilere ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılanların çok büyük kısmı Kuzey Suriye bölgesi illerinden gelmiştir. Halep ili ilk sırada gelmekte, bunu Deyrizor ve İdlip takip etmektedir.
- Türkiye'de ortalama (4-7 yıl arası) yaşayanlar ilk sırada gelmektedir. Her üç Suriyeliden birisi ortalama (8 yıl ve üzeri) Türkiye'de yaşamaktadır.
- Katılımcıların İzmir'e geliş sebepleri arasında ilk sırada 'akrabaların olması', ikinci sırada 'kendi tercihi' üçüncü sırada ise 'mevsimlik işler' gelmektedir.

- Hanede ortalama 5-7 kişi yaşayanların oranı (%40,8) ilk sırada gelmektedir. 8-10 kişi yaşayan hanelerin oranı ise %17,2'dir.
- Herhangi bir işte çalışmadığını belirten Suriyelilerin oranı %32,7'dir.
- Katılımcıların %53,7'si çalışmasına engel bir nedenin olmadığını ifade etmiştir.
- Her iki Suriyeliden biri çalıştığı işten memnun olduğunu belirtmiştir.
- Çalışan Suriyelilerin Türkiye ortalamasının çok altında ücret aldığı görülmektedir.
- Ankete katılan Suriyelilerden büyük çoğunluğu (%78,6) devlet/resmi kurumlardan yardım almaktadır. Her iki katılımcıdan birisi aldığı resmi yardımı yeterli bulmamaktadır. Geçinmek için daha fazla yardım verilmesi gerektiğini belirtenlerin oranı %31,1'dir.
- Türkiyeli komşularından yardım görmediğini söyleyenlerin oranı %46,3'dür.
- Katılımcıların %29,8'i iyi ilişkilere sahip Türk komşularının olduğunu, %32'si ise 'kısmen' iyi ilişkilere sahip Türk komşularının olduğunu ifade etmiştir.
- Katılımcıların %39,2'si Türki komşularıyla bazen sorunlar yaşadığını belirtmiştir.
- Suriyeli ailelerin çocuklarının buldukları semtte 'Türk çocuklarla arkadaşlık kurmaması' ('nadiren' diyenler %37,5 ve 'Hiç' diyenler %31,4) araştırmanın dikkat çeken önemli bulgusudur.
- Türk komşularıyla ev ziyaretinde bulunmadığını söyleyen Suriyelilerin oranı %43,7'dir.
- Katılımcıların boş zamanlarında en sık yaptığı etkinlik Suriyeli arkadaşlarıyla bir arada olmaktır. Hiçbir etkinlik yapmadığını söyleyenlerin oranı %31,4'dür.
- Her iki katılımcıdan birisi devletin verdiği eğitim hizmetlerinden memnun olmadığını ifade etmektedir.
- Suriyeli hanelerde okul çağında olan çocuk oranı %71,2'dir. 'Çocukların hiçbiri okula gitmiyor' ifadesini kullanan katılımcıların oranı %37,7'dir.
- Ekonomik sebepler nedeniyle okula gidemediğini belirtenler ilk sırada gelmektedir.

- Bedelsiz sağlık hizmetlerinden yararlandiğını söyleyenlerin oranı %70,6'dır. Her iki Suriyeliden birisi devletin ücretsiz verdiği sağlık hizmetlerinden memnun olduğunu ifade etmiştir.
- Katılımcıların neredeyse tamamına yakını Suriye'deki akraba ve yakınlarıyla iletişim içindedir. Suriye'deki siyasi ve ekonomik durumu takip edenlerin oranı %65,4'dür.
- İnternet yoluyla Suriye'deki akraba ve yakınlarıyla iletişim içinde olduğunu belirtenler (74,1) ilk sırada gelmektedir.
- Suriye iç savaşında yakınıni kaybedenlerin oranı %65,4'dür.
- Katılımcıların %66'sı Suriyelilere Türkiye vatandaşlığı verilmesini istemektedir.
- Türkiye vatandaşlığı verilmesi halinde Türkiye'de kalmak istediğini belirtenlerin oranı %81,9'dur.
- Her iki Suriyeliden birisi Türkiye'de yaşam koşullarının iyileşeceğini düşünmektedir. Bu oran kadınlara nazaran erkeklerde ve eğitimi yaş diliminde daha yüksektir.
- Her iki Suriyeliden birisi çocuklarına Türkiye'de iyi bir gelecek olacağına inanmaktadır.
- Suriyeliler için Türkiye'de yaşamının olumlu yanı, 'savaşın olmaması ve kendini güvende hissetmesi' gelmektedir.
- Dil bilmemek, iş bulamamak, geçim zorluğu ise Suriyelilerin Türkiye'de karşılaştığı en önemli sorunlardır.
- Katılımcıların %40'ı Suriye'nin yakın zamanda refaha ve huzura kavuşmayacağıni düşünmektedir. %38,2'si de bu konuda 'kararsız' olduğunu belirtmiştir. Yakın zamanda Suriye iç savaşının bitmeyeceğini düşünenlerin oranı %55,7'dir.
- Her iki Suriyeliden biri Suriye'nin kuzeyinde planlanan 'Güvenli Bölgelere' gitmek istemediğini belirtmektedir. Ankete katılanlar içinde 'Güvenli Bölgelere' gitmem diyenlerin oranı yüzde 49, 'kararsız' olanların oranı yüzde 22'dir.
- 'İç etnik parçalanma', 'dış güçlerin müdahalesi' ve 'ulusal birliğin sağlanamaması' gelecekte Suriye'yi bekleyen en önemli risk olarak gösterilmektedir.
- Suriye'de savaş sona erse dahi 'Türkiye'de kalırım dönmem' diyenlerin oranı %43,4'dür.
- Her iki Suriyeliden birisi, Suriye'de Esad Rejimi sonrası, 'Türkiye tarzı laik devlet modelini' arzuladığını ifade etmektedir.

## ÖN SÖZ

---

2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı, 11 yılın sonunda, binlerce ölüme, başka ülkelere sığınan milyonlarca insana, ülkenin tamamına yakın kısmının yerle yeksan olmasına yol açtı. Rusya ve ABD'nin vesayet savaşına dönen Suriye'de bugün çok boyutlu, çok aktörlü ve üç parçaya bölünmüş manzara görülmektedir.

Birleşmiş Milletler (BM), Suriye'yi dünya üzerinde en fazla sayıda insanı etkileyen ve en hızlı ilerleyen 'yerinden edilme' krizinin yaşandığı ülke olarak tarif etmiştir. Savaştan kaçan insanlar, başta Türkiye olmak üzere Irak, Lübnan, Ürdün, Mısır vb. komşu ülkelere sığınmıştır. Türkiye Suriyeli sığınmacılara, mevcut mülteci mevzuatından farklı olarak 'açık kapı' politikası uygulamıştır. Bu uygulama kapsamında gelen sığınmacılar için önce Suriye sınırına yakın illerde, kamplar kurulmuştur. Kurulan kamplara alınan Suriyelileri "geçici koruma statüsü altındaki kişiler" olarak kabul etmiştir. Savaşın ülkenin her sathına yayılması, kitlesel göç dalgasını daha da kontrolsüz hale getirmiştir. Kurulan kamplar yetersiz kalmaya başlayınca Suriyeli sığınmacılar kendi imkânlarıyla ülkenin her yanına dağılmaya başlamıştır. Türkiye'nin ne redeyse her ilinde Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır.

Türkiye, mülteci statüsünü düzenleyen 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi'ne coğrafi şerh koymuştur. Şerh notunda, Türkiye'ye Avrupa Birliği ülkeleri dışında kalan ülkelerden sığınma talebiyle gelen kişilere 'mülteci statüsü' verilmemektedir. "Devlet kaynaklı şiddet ya da iç çatışma nedeniyle söz konusu üçüncü ülkelerden kaçarak ülkemize gelen kişilere, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesi uyarınca 'Geçici Koruma' sağlanmaktadır. 2014 yılında Bakanlar Kurulu kararı ile çıkan söz konusu yönetmelik ülkelerinden ayrılmaya zorlanmış, ülkelerine dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak için sınırlarımıza ya da sınırlarımızı geçerek ülkemize gelenleri ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancıları kapsamaktadır" (Yabancılar ve Uluslararası Koruma kanunu: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat-metin/1.5.6458.pdf>). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacılara 'açık kapı' politikası uygulaması yukarıda özetlendiği gibi ulusal ve uluslararası mevzuatla örtüşmemektedir. Bu durum, her ne kadar daha sonra çıkarılan yönetmeliklerle düzenlenmeye çalışılmışsa da Suriyelilerin statüsüne ilişkin mevzuat 'yamalı bohçaya' dönüşmüş izlenimi uyandırmaktadır.

Türkiye 4 milyona yaklaşan Suriyeliye ev sahipliği yapmaktadır. Göç İdaresinin (Temmuz 2022) verilerine göre Suriyelilerin sayısı 3.650.651'dir. Bu sayı Türkiye nüfusunun yaklaşık % 5'ine tekabül etmektedir. Türkiye 10 yıl içinde dünyanın en fazla sığınmacı barındıran ülkesi olmuştur. Sahada aktif yer alan sivil toplum kuruluşları (STK), araştırma merkezlerinin çalışmaları ve projeksiyonları ülkemizde kayıt altına alınmamış çok sayıda Suriyeli olduğuna işaret etmektedir.

Suriyeli sığınmacıların önemli bir bölümünün Türkiye'de yaşamlarını sürdürecekleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle sorunun orta ve uzun vadeli perspektifte; ekonomiyi, istihdamı, çalışma yaşamını, sosyal-kültürel ve demografik uyumu, eğitim, sağlık, barınma ve güvenlik gibi temel sorun ve hizmet alanlarını kapsayan entegre ve sürdürülebilir bir göç politikasına ihtiyaç vardır

Ülkemizde bulunan Suriyelilerin sayısı, sirkülasyonu, kayıtlı ve kaçak olanların istatistiği, vatandaşlık alanların güncel bilgileri hakkında muğlaklık söz konusudur. Var olan resmi verilerde karmaşıklık ve tutarsızlık dikkat çekmektedir. Dünyanın ve de Türkiye'nin gördüğü en ciddi insani kriz olarak görülen Suriyeli sığınmacılar sorununun yönetilmesi ve sürdürülebilirliği çözümü önümüzdeki dönemde yoğun uğraş verilmesi gereken ayrıcalıklı bir konudur.

Suriye'de rejim, Rusya, İran ve Hizbullah'ın desteğiyle ülkenin büyük bölümünde kontrolü sağlamış durumdadır. Ülkemizde bulunan Suriyeliler savaş sona erse de büyük çoğunluğu Türkiye'de kalacaktır. Bu nedenle, bu nüfusun toplumla bütünleşmesi sürecinde ortaya çıkan sorunların çözümü ancak 'geçicilikten kalıcılığa' dönük politikaların geliştirilmesiyle mümkün görünmektedir. Her ne kadar, bu konuda, Türk hükümeti önemli adımlar atmış olsa da, uzun dönemde resmi ve kurumsal kapasiteyi geliştirecek düzenlemelerin yapılması kaçınılmaz görünmektedir.

Türkiye'nin neredeyse her iline yayılan Suriyeliler, İzmir'de de önemli sayıya ulaşmıştır. Göç İdaresi Başkanlığı verilerine göre İzmir'de 150.117 Suriyeli yaşamaktadır. Bu sayı kent nüfusunun yüzde 3,3'üne tekabül etmektedir. Türkiye'de Suriyeli sığınmacı barındıran iller sıralamasında İzmir sekizinci sırada gelmektedir.

Bu çalışmada, İzmir'de ikamet eden Suriyelilerin sorun, beklenti, gelecek algısının tespitiyle beraber geleceğin planlaması açısından alınması gereken politika önerileri üzerinde durulacaktır.

Türkiye'de yaşayan Suriyeliler hakkında 10 yıllık zaman zarfında görece akademik bir literatür oluşmuştur. Yapılagelen çalışmalar ağır-

*lıklı olarak Türk halkının Suriyelilere bakışına odaklanmıştır. Suriyeli sığınmacılara yönelik çalışmalar diğer çalışmalara oranla nispeten daha azdır.*

*Bu çalışma, İzmir’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların demografik profilini, aile yapılarını, sorunlarını, beklentilerini, yaşam memnuniyetini, gelecek planlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın bulguları, ulusal göç politikalarının belirlenmesinde, akademik çalışmalarda, yerel yönetim ve mülteci hizmet planlamasında, sivil toplum kuruluşlarının, meslek örgütlerinin ve özel sektörün konu ile ilgili çalışmalarına önemli katkı yapacağını düşünüyorum. Özetle, ulusal göç ve sosyal uyum çalışmalarında bu araştırma raporunun İzmir özelinde katkı üreteceğine inanıyorum.*

*Bu araştırmanın gerçekleşmesinde ve kitabın ortaya çıkmasında bir çok kimsenin katkısı oldu. İzmir Büyükşehir Belediye Başkanı sayın Tunç Soyer’e, Torbalı Belediye Başkanı sayın Mithat Tekin’e ve Torbalı Kaymakamı sayın Ercan Öter’e destek ve katkıları için çok teşekkür ederim.*

*Çalışmama önerileriyle yol gösteren ve her zaman yanımda olan kıymetli hocam Prof. Dr. Mustafa Gündüz’e; göç ve mülteciler alanında çok saygın çalışmaları ve kıymetli eserleri bulunan Prof. Dr. Murat Erdoğan’a, Doç. Dr. Gazanfer Kaya’ya ve Doç. Dr. Ayselin Yıldız’a şükranlarımı sunarım. Öğrencilerim, genç sosyologlar ve meslektaşlarım Samet Öter, Esra Uğural ve Oğuzhan Tatlı’ya, saha ekibinde yer alan Suriyeli anketörlere, veri istatistik ve analizleri yapan Oğuz ve Kevser Güneş’e emek ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.*

*Anı Yayınlarından Özer Daşcan’a çalışmanın yayınlanması için verdiği desteğe; yayınevi çalışanlarından Nurgül Çakır ve Özge Yüksek’e emeklerinden ötürü teşekkür ederim.*

Prof. Dr. Özkan YILDIZ  
İzmir- 2022

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

*“Günümüz, sığınmacı, yerinden edilmişler ve kitlesel göç çağıdır”*

Edward Said

---

17 Aralık 2010 yılında Tunuslu genç Muhammed Bouazizi'nin kendini yakması sonucu ülkede başlayan olaylar sadece Tunus'ta değil, Arap dünyasında siyasal rejimlerin değişeceğinin habercisi oldu. 'Arap Baharı' olarak da adlandırılan değişim dalgası, Tunus'un ardından Mısır, Libya ve Yemen'de devam etti. Bu ülkelerde uzun süredir iktidarda olan diktatör liderlerin devrilmesi ve rejim değişimleri elbette sancısız olmadı. Söz konusu ülkelerde, iç savaşlarda, binlerce insan öldü ve milyonlarcasıya yerinden edildi. Dış güçlerin müdahalesiyle, iç karışıklıklar yıllarca sürdü ve sürmeye devam ediyor. Arap Baharı'nda rejim karşıtı gösterilerin ve kanlı iç savaşın son durağı malum ülkemize en uzun kara sınırı olan Suriye oldu.

Suriye, 1946 yılında siyasi bağımsızlığına kavuştu. İç ve dış politikada karşılaştığı sorunları her zaman dengeli diplomasiyle çözdü. 'Baas Rejiminin' sabık önderi Hafız Esat'ın 1970'de iktidara gelmesi Suriye siyasi tarihinde önemli bir kırılma noktasıdır. (bknz. Mercan, 2012: 75). Esat, içerde rejimin güvenliği ve istikrarını esas alırken, dış politikada diplomasi ve denge siyaseti güttü. 2000 yılında ölümünün ardından yerine geçen oğlu Beşşar Esat, rejimin devamlılığının yanı sıra, toplumsal ve siyasal yapıda birtakım reform girişimlerini başlattı. Ancak bu girişimler, ülkede derinleşmiş iktisadi ve toplumsal eşitsizliği gideremedi. Ülkenin kırsal bölgelerinde yaşanan yoksulluğa kalıcı çözümler getirmede. 'El Muhaberat' eliyle içerde katı bir baskı ve kontrol, dışarda ise Arap Dünyası ve emperyalist güçler arasında stratejik ve taktiksel diplomasiyle ayakta kalmayı başardı.

2011 Mart ayında, Suriye'de ilk rejim karşıtı eylem Dera kentinde başladı. Esat ve rejim karşıtı eylemler kısa süre içinde tüm ülkeye yayıldı. Rejim güçleri, bu eylemlere çok sert karşılık verdi. Eylemlerde çok sayıda insan öldü. IŞID vb. radikal-selefi dinci örgütlerin dâhil olmasıyla iç savaş çok aktörlü ve çok boyutlu yapıya dönüştü. İnsanlığın daha



önce hiç tanık olmadığı vahşi katliamlar sosyal medyanın en izlenen görüntüleri oldu. Savaşın başlamasıyla ilk 252 kişilik Suriyeli sığınmacı kafilesi Yayladağı sınır kapısından geçerek Türkiye'ye sığındı. AFAD ve KIZILAY öncülüğünde önce '**Çadır Kamplar**' sonra da '**Konteyner Kamplar**' kuruldu. Dönemin başbakanı kısa süre içinde başkan Esat'ın gideceğini, Suriye'de yeni bir dönemin başlayacağını ve ülkemizde geçici olarak barınan Suriyelilerin ülkelerine döneceğini ifade etti. Rusya, İran ve diğer güçlerin Suriye yönetimine destek vermesi Türkiye'nin Suriye'deki rejim değişikliğine dair yakın dönem öngörülerini boşa çıkardı. 2011'den bu yana çok boyutlu, çok aktörlü, bölgesel ve küresel bir denkleme dönüşen Suriye iç savaşı sona ermedi ve çözüm bulunamadı.

2011'de 22,5 milyon nüfusu olan Suriye'den ülke dışına kaçanların sayısını BMMYK 6.7 milyon, ülke içinde yer değiştirmek zorunda kalanların sayısını ise 6.1 milyon olarak vermektedir. Bugün Suriyelilerin büyük çoğunluğu Türkiye'de yaşamakla birlikte, Lübnan, Ürdün ve Irak'ta da Suriyelilerin yaşadığı bilinmektedir. Almanya, İsveç, İngiltere ve Fransa gibi Avrupa ülkelerine sığınan Suriyelilerin sayısı görece düşüktür.

Türkiye'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların, hem Suriye'deki durum belirsizliği ve istikrarsızlığı hem de ülkemizde kurdukları yaşamın kökleşmesi nedeniyle ülkelerine dönme isteği azalmaktadır. Türkiye'de Suriyeli sığınmacıların yoğun olarak yaşadığı illerin sosyal, ekonomik, siyasal ve demografik yapılarında gerilimli dönüşümlerin yaşanmakta olduğu bir gerçektir.

'Geçici Koruma' statüsü altında yaşayan Suriyelilerin sayısı T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığının verilerine göre 16.06. 2022 itibari ile 3.724.240 olarak açıklanmıştır. Türkiye'deki Suriyelilerin oranı ülke nüfusunun yüzde %5'ni oluşturmaktadır. Son yıllarda geri dönüşlere rağmen, Suriyeli nüfusun artış hızı devam etmektedir. Türkiye'de kayıtlı ve kayıtsız olanlar sığınmacılar, Suriye'ye geri dönenler ve vatan daşlığa alınanların sayısı hakkında verilen çelişik rakamlar ve belirsizlik kamuoyunda endişe yaratmaktadır.

Türkiye dünyada en fazla 'mülteci' barındıran ülke konumundadır. Bu derece büyük hacimli mültecinin sebep olacağı sorunların yaratacağı sosyal, ekonomik ve kültürel tahribatı ön görmek güç değildir. Özellikle yerel yönetimler olarak Belediyeler, sığınmacılar nedeniyle sosyal, ekonomik, demografik, güvenlik, uyum ve yerleştirme vb. sorunlar açısından büyük zorluklar yaşamaktadır.

Suriye'den Türkiye'ye sığınanların göç kararında dönemin başbakanının beyanatları önemli rol oynamıştır. Kamplardaki Suriyeliler araştırmamızda (Yıldız, 2013: 159) Suriyeli sığınmacıların Türkiye'yi; birinci sırada *“Recep Tayyip Erdoğan'a duyulan güvenden ötürü”* tercih etmiştir. Sığınma kararında, *“Türkiye'nin sınıra yakın olması”* ve *“Türkleri kendilerine yakın görmesi”* etki eden diğer faktörlerdir.

Suriye'den kaçan her iki mülteçiden birisi Türkiye'ye sığınmıştır. Savaş nedeniyle Suriye dışına çıkmak zorunda kalan 6 milyon 650 bin Suriyelinin 3 milyon 700 bini, yani yurtdışına kaçmak zorunda kalanların toplamının %54,1'i Türkiye'de yaşamaktadır. Türkiye'yi %15,8 ile Lübnan (919.578), %10,4 ile Ürdün (654.266), %3,8 ile (Kuzey) Irak (246.592), %1,9 ile Mısır (126.027) takip etmektedir. Suriyeli sığınmacıların yaklaşık %15'i Avrupa Birliği, diğer Avrupa ülkeleri, Kanada, ABD, gibi ülkelerde yaşamaktadır. Avrupa'da Almanya 532,100; İsveç 109,300; Avusturya 49,200; Hollanda 32,100; Yunanistan 23,900; Danimarka 19,700; Bulgaristan 17,200; İsviçre 16,600; Fransa 15,800; Ermenistan 14,700; Norveç 13,900; İspanya ise 13,800 Suriyeliye ev sahipliği yapmaktadır” (Erdoğan 2020:2 2019). Zengin körfez Arap ülkelerinin bu süreçte yük ve sorumluluk paylaşımına girmemesi özellikle dikkat çekmektedir. Oysa başta Katar ve Birleşik Arap Emirlikleri olmak üzere Suudi Arabistan'ın savaş sürecinde 'mezhebi' bakış açısıyla radikal unsurlara destek verdiğini silah ve lojistik temininde buldukları bilinmektedir. İç savaşın insani krize dönüşmesi, uzaması ve vesayet savaşlarına alan açmasının temel nedenlerinden birisi de söz konusu körfez Arap ülkelerinin tarafgir ve müdahaleci tutumudur.

# BÖLÜM 2

## GÖÇ OLGUSUNA GENEL BAKIŞ

---

### **Tarihsel Perspektifte Göç**

Göç sadece 'insanlara özgü' bir hareket değildir. Zoolojide göç, bir grup kuşun belli mevsimlerde ya da sürekli olarak yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Örneğin kuşbilimcilere göre her yıl 50 binin üzerinde kuş göç etmektedir.

Göçün insanlık tarihiyle birlikte başladığını Karpaz (2003: 3) şu şekilde açıklar: "Semai dinlerde Adem ile Havva'nın cennetten kovularak dünyaya gönderilmesi bile bir çeşit göçtür. Yine İslam takvimine başlangıç eden olayın, Hazreti Muhammed'in Mekke'den Medine'ye göçü olduğu bilinmektedir".

Göçebe kavramı da göç kavramıyla ilintilidir. Göçebe kişinin ya da bir grubun eşyası, ailesi ve sürüsüyle birlikte yılın belli dönemlerinde (mevsimsel değişikliklere göre) göç etmesidir. Avcılık ve toplayıcılık devrinde, göçebe yaşam biçimi, ilk sosyal örgütlenme şekli olarak görülmektedir. Doğal afetlerden kaçış, kuraklık, açlık, iklim değişiklikleri ve diğer uygarlıkların saldırıları nüfus yer değiştirmelerine birer tarihsel örnektir. Bunların yanı sıra, İnkalar, Yahudiler ve Türkler gibi çeşitli uygarlıkların geçmişe dayalı göç mitleri olduğunu da unutmamak gerekir (Cohen, 1996: XI).

İnsanlık tarihi boyunca farklı kültürel evrelerde nüfus hareketleri yaşanmış, göçler toplumların, hatta uygarlıkların şekillenmesinde kritik rol oynamıştır. İnsanlık, kültür tarihi boyunca sırasıyla,

1. Avcılık-toplayıcılık
2. Tarım-hayvancılık
3. Endüstri-kent evrelerini yaşamıştır. Bu evreler içinde üçüncü evre insanlık/uygarlık tarihine damgasını vurmuştur.

15. yüzyıldan sonra Kıta Avrupası'nın sosyal ve ekonomik çehresini dönüştüren sanayi devrimi göçün seyrine de etkide bulunmuştur. Sanayileşme hamleleri, 16. ve bilhassa 17. yüzyılda Avrupa toplumların-

da (başta İngiltere ve Fransa) eşi benzeri görülmemiş bir toplumsal dönüşüm yaratmıştır. Bu dönemde sanayileşme ilk elden kır-kent nüfus dengesini tersine çevirmiştir. Kentlerin sanayi devrimiyle ortaya çıktığı refah, eğitim, sağlık, bilim teknoloji alanına yansımış bu da göçün doğrultusunda tayin edici rol oynamıştır. Göçün Avrupa toplumlarının sosyal ve ekonomik kalkınmasına ciddi katkıları olmakla birlikte, büyük metropol kentlerde uyum sorunlarını da beraberinde getirmiştir.

### **Kavramsal ve Kuramsal Olarak Göç**

Göç çok boyutlu, inter-disipliner bir olgudur. Göçün demografik, sosyolojik, ekonomik, psikolojik, antropolojik ve siyasal boyutları bulunmaktadır.

Castles ve Miller'e (2008) göre ise göç toplumsal değişimin neden olduğu kolektif bir eylemdir. Bu eylem, göç alan ve göç veren iki toplumu da etkiler. Göç süresince göçmenler sadece buldukları fiziksel mekânı değiştirmezler. Kendileri ve ailelerinin hatta sonrasında gelecek olan kuşaklarının hayatlarında köklü bir değişim sürecini başlatırlar (Castles ve Miller, 2008: 29).

Yalçın'a göre (2004: 11) göç, "Ekonomik, siyasi, ekolojik, veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli, yerleşim hedefi güden coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir."

Göç, toplumsal bir hareket veya bir devinimdir. Toplumsal değişimin, modernleşme ve şehirleşmenin alt yapısını oluşturan göç hareketleridir. Göç, Doğanay'a göre (1991: 589) nüfusun devamlı yaşama bölgelerini kişisel olarak, aileler veya gruplar halinde terk edip geçici veya sürekli olarak yaşamak amacıyla bir yerden başka yere gitmesi hareketine denilmektedir. Bu hareket çift yönlü bir etki bırakmaktadır. Göç edenler göç sürecinden etkilendiği gibi katıldıkları ya da dahil oldukları toplumu da değiştirmeye zorlamaktadır.

Faist'in (2003: 41) göç tanımı sosyal bilimciler arasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Göçmen ağlar üzerine kurulmuş olan bu tanıma göre göç "Bir mekândan diğerine, bir toplumsal veya siyasal birimden diğerine doğru akış olup yaşanılan yerin daimi veya yarı-daimi olarak genellikle bir çeşit idari sınırın dışına doğru değiştirilmesidir". Bu tanımda görüleceği üzere göç sadece mekânsal bir yer değiştirme hareketi değil, aynı zamanda siyasal ve toplumsal bir akıştır da.

Tekeli (2008: 18) göçü, bir yerde yaşayanların, kendi özgür iradesiyle, yaşam alanlarını uzun süreliğine başka yerlerde yaşamak üzere yer değiştirmeleri ve yeni yaşam alanlarına eklemeleri süreci olarak tanımlamaktadır. Yaşanan nüfus hareketliliği, fiziksel bir hareketlilikten çok, toplumsal bir süreçtir. Çünkü bu hareketliliğin, yer değiştirmenin toplumsal yapıda gözlenen sonuçları bulunmaktadır. Göçün özellikle büyük kentlerde doğurduğu yığılmanın yarattığı olumsuzluklar (alt kültür, gecekondulaşma, işsizlik, anomi vb) toplumsal değişme, ekonomik gelişme ve mekansal ayrışma açısından da değerlendirilmektedir.

Araştırmalar ortaya koymuştur ki, göç edenlerin kentle bütünleşmesi daha ziyade, teknolojik-maddi boyutta gerçekleşmektedir. Oysa kent kültürünü özümseme, kentli kimliği edinme süreci yani sosyal ve manevi bütünleşme daha geç ve güç gerçekleşmektedir. Esasında bu durumu W. Ogburn kültürel gecikme (boşluk) kavramıyla ifade etmektedir. Yazara göre, maddi kültür ve manevi kültür arasındaki değişme hızlarından kaynaklanan bir gecikme veya boşluk söz konusudur. Maddi kültür öğeleri manevi kültür öğelerine göre daha hızlı değişir. Bu süreç toplumda bir boşluk yaratır ki bu durum hızlı göç sürecini yaşayan tüm toplumlarda olduğu gibi Türkiye toplumu içinde geçerlidir.

### Göç Türleri

Göç üzerinde çalışan sosyal bilimciler insanlık tarihi kadar eski olan göçün türleri üzerinde farklı açıklamalar yapmışlardır. Örneğin Güvenç'e göre, (1984:161) insanoğlu, günümüze kadar üç kültürel evreden geçmiş ve iki önemli devrim gerçekleştirmiştir. Bunlar: **Paleolitik**: Eski taş, yontma taş ya da üretim öncesi evre (2 milyon yıllık süreç), **Neolitik**: Yeni taş, cilalı taş ya da üretim evresi (10 bin yıllık bir süreç), **Endüstri**: Makine, enerji ya da yoğun üretim evresi (2 asırlık süreç).

Petersen (1996) göçü bireysel ve sınıfsal farklılıkları göz önüne alarak beş kategoride ele almıştır:

- a. **İlkel (Primitive) Göçler**: Özellikle göçebe topluluklarda yaygın olan ve doğal çevrenin yarattığı itme etkisiyle oluşan göçlerdir. Kuraklık, sel gibi iklim ve doğal çevrenin yarattığı fiziksel güçlüklerin sonucu oluşan toplu göçler bu göç türüne örnek olarak verilebilir.

# BÖLÜM 3

## TÜRKİYE’DE GÖÇ OLGUSU

---

Türkiye’de göç ve kentleşmeye ilişkin çalışmalar genel hatlarıyla iki dönemde ele alınmaktadır. Birincisi özellikle 1960 ve 70’li yıllarda daha yaygın olarak yapılan araştırma ve değerlendirmelerdir. Bunlar da genellikle kentleşmeyle modernleşmenin özdeş tutulduğuna ve kentleşmenin insanlar arası ilişkilerde kente özgü değişikliklerin meydana geldiği bir süreç olarak ele alındığına tanık olmaktayız. İkinci dönem ise, özellikle 1980 ve 90’lı yıllarda başta büyük kentlerde yaygınlaşan cemaatleşme eğilimleri üzerinde duran araştırma ve incelemelerin artış gösterdiği dönemdir. Bu araştırma ve incelemelerde kentleşme ile modernleşme özdeşliği sorgulamaları sık sık karşımıza çıkmaktadır (Peker, vd, 1997; Tezcan, 2011). Kanımca, üçüncü bir evre olarak, Türkiye’de 1990’ları izleyen dönemde, post-Fordist üretim sistemleri, iletişim ve bilgi teknolojilerinin küreselleşmesi, kent yapılarında yeni sınıfsal, toplumsal ve mekânsal yapılanmaların ortaya çıkması kentsel dinamikler üzerinde yeniden düşünmemizi zorunlu kıldı.

Türkiye’de ‘göç’, ‘kentleşme’ ve ‘gecekondulaşma’ alanında çalışmalar yürüten yazarlar göçün nedenlerine ilişkin analizlerde ağırlıklı olarak *“itme (push)” ve “çekme (pull)”* faktörleri üzerinde durdular. Söz konusu dikotomide, iten (push) nedenler, kırdan ya da köyde artan nüfus baskısı, tarımda makineleşme, toprakların miras yoluyla parçalanması, doğal afetler, kan davaları, töre ve namus cinayetleri, güvenlik, işsizlik vb. gösterildi. İş bulma umudu, kaliteli yaşam beklentisi, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik hizmetlerine daha kolay erişim, sosyal ve kültürel olanaklar ise çeken (pull) nedenler arasında yer aldı.

Elbette göçün nedenlerini sadece iten ve çeken faktörlerle açıklamak mümkün değildir. Bunun yanı sıra dünyada ve Türkiye’de küresel ölçekte uygulanan neo-liberal politikaların kırdan kente, küçük kentlerden büyük kentlere, az gelişmiş veya gelişmede geri kalmış ülkelere gelişmiş ülkelere yönelik göç hareketleri üzerinde tetikleyici rolü bulunmaktadır.

Türkiye’de dönemlik ya da mevsimlik işgücü göçü de yaygın olarak görülen bir göç türüdür. Bu göçler yılın belli dönemlerinde kısa ya da uzun süreli gerçekleşir. Tarım işçiliği olarak tanımlanan bu göçün temel özelliği iş olanakları ve buradan elde edilen gelirdir. Yılın belirli aylarında ağırlıklı olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden Akdeniz, İç Anadolu ve Karadeniz Bölgesi’ne tarım işçiliğine gidenler genel olarak erkekler olup özelde de ailenin tümü çalışmaktadır. Mevsimlik göçler sürekli göçü de beraberinde getirebilmektedir. Küreselleşen ekonomik dönüşüm, tarımda yaşanan çözümler (makinalaşma, tarım ürünleri girdilerinin maliyetinin yükselmesi, topraksızlık vb.) işgücünün mevsimsel ritmini etkileyebilmektedir.

Türkiye’de doksanlı yıllarda Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde şiddetli giderek artan güvenlik sorunları ve çatışmalar ülke genelinde yaşanan göçün hızında, niteliğinde ve doğrultusunda belirleyici olmuştur. Söz konusu dönemde ortaya çıkan yeni göç dalgası büyük kentlerin sosyal ve ekonomik çehresini kökten dönüşüme uğratmıştır. Kuşkusuz bu dönüşüm sadece toplumsal, kültürel, fiziksel bir dönüşüm değil, aynı zamanda siyasal-kimlikli bir dönüşümü de beraberinde getirmiştir. Kozmopolit metropoller, göçle gelenlerin kimlik ve tanınma taleplerine de yanıt verme uğraşısı içine girmiştir. Çoğul kültürlerin, kimliklerin, kent ortamında birlikte bir arada yaşamasının demokratik zemini, farklı kimlik gruplarının yurttaşlık bağıyla kent toplumuna eşit katılım şansı ile olanaklı görünmektedir.

Göçün kentlerde sosyal, ekonomik, kültürel, mekânsal ve siyasal etkileri bulunmaktadır. Göçün hem olumlu hem de olumsuz etkileri mümkündür. Ayhan Kaya’ya (2009; 9) göre göçün ortaya çıkardığı olumsuzluklar, alt yapı sorunları olabileceği gibi, sosyo-kültürel uyum sorunları da olabilir. Bugün büyük kentlere, farklı ülkelere göç eden insanları “belirsizlik, güvensizlik, yoksulluk, eşitsizlik, yalnızlık, iletişimsizlik, korku ve arzuların gücü” karşısında çözümler üretmeye çalışmaktadırlar.

Türkiye, iç göç sorunlarını tam olarak çözüme kavuşturamamıştır. Büyük kentlerde gecekondulu nüfusun kentle bütünleşme sorunlarında yerel yönetimler çok büyük güçlükler yaşamaktadır. İşsizlik ve yoksulluk başta olmak üzere alt yapı sorunlarını yıllar geçse de hala tam anlamıyla çözüme kavuşturamadı. ‘Kentleşmenin (kent sayısının artması) yoğunlaştığı ama ‘kentlileşmenin’ (kentli davranışlar sergileme) zayıf kaldığı büyük kentlerde sonradan gelenler yoksulluk, eğitimsizlik,

alt kültür vb nedenlerinin yol açtığı 'sosyal dışlanma' süreci yaşamaktadır. Kontrolsüz göç dalgalarının büyük şehirlerde sebebiyet verdiği, kentsel yoksulluk, marjinal sektör, gettolaşma, artan suç ve şiddet olayları, intihar, sokak çocukları, madde bağımlılığı, gecekondulaşma sorunları şiddeti azalsa da devam etmektedir.

Kent yoksullarının son 15-20 yıl zarfında sosyal yardımlarla yaşamlarını idame ettirdikleri bir gerçektir. Sosyal yardım ekonomisinin yok-sulun en yoksulla mücadelede temel gelir kaynağı olması gerekirken tamamen yardımlara bağımlı genç bir nüfusun sürdürülebilirliği uzun dönemde ciddi riskler içermektedir. Bu nedenle vasıfız ve yoksul insanların işsizlik riskinin azaltılmasına dönük kurumsal çalışmalar önem kazanmaktadır.

Bu bağlam içinde düşünüldüğünde, Türkiye'nin göç, kentleşme ve gecekondulaşma sorunlarını yerli yerine oturtmadan, 4 milyona yakın Suriyelinin hiçbir plan ve program yapılmadan Türkiye'ye gelmesi, sosyal ve ekonomik sorunları derinleştirerek kronikleştirmektedir. Suriyelilerin çok sayıda çocuk yapma alışkanlığı, nüfus planlaması programlarının olmaması, çocuğa yüklenen anlam noktasındaki bilinçsizlik 'kayıp kuşak' olgusunu doğurduğu gibi, 'demografik yapı' üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Her ne kadar enformel iş piyasasında güvencesiz ve düşük ücretlerle çalışıyor olsa da yeni bir Suriyeli sosyolojisinin artık kentlerimizin gerçeği olduğu unutulmamalıdır.



# BÖLÜM 4

## MÜLTECİ HUKUKU VE TÜRKİYE’NİN ULUSLARARASI KORUMA MEVZUATI

---

### **Mülteci ve Sığınmacılara İlişkin Uluslararası Hukuk**

10 Aralık 1948 tarihli ‘İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ mülteci müktesebatının en eski temelini oluşturmaktadır. Beyannamenin 14. maddesi ‘Herkesin zulüm altında başka ülkelere sığınma ve sığınma olanaklarından yararlanma hakkı vardır’ ilkesi, ulusal ve uluslararası hukukun ana çerçevesini oluşturmaktadır.

Uluslararası hukuka bağlı kalarak, bütün devletlerin mültecilere uluslararası koruma sağlama ve sorunlarına çözüm bulma konusunda genel yükümlülükleri bulunmakta ve sorumluluk uluslararası toplum adına Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından yerine getirilmektedir. Uluslararası Göç Örgütü sığınmacıyı şu şekilde tanımlamaktadır: Zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi. Mülteci ve sığınmacı kavramları sıklıkla birbirinin yerinde kullanılmaktadır. Türkiye’de bu durum Suriyeli akınıyla başlayan süreçte kamuoyunda ve medyada daha tartışılır hal aldı. Mülteci ve sığınmacı terimleri tartışılırken hükümet Suriyeli gruba özgü yeni bir statü belirleme durumuna gitti.

Uluslararası hukuk bakımından sığınmacılar ve mülteciler konusundaki hukuki zemin, 1951 tarihli “Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi” ve bunu tamamlayan ‘Mültecilerin Hukuk Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü’ ile düzenlenmiştir. Bu protokole göre, Mülteci; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıstır. Sığınmacı; kendi ülkesini terk ederek ikinci bir ülkeye gidip uluslararası

koruma talep eden ancak mülteci statüsü kazanmaya henüz uygun bulunmayan kişiye verilen addır. Kaynak: Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme, 1. Bölüm, Madde 1 (2). <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/179-199.pdf> (Erişim: 24.07.2022).

Dünyada 70,8 milyon zorla yerinden edilmiş kişi bulunmaktadır. Bu sayı içinde 25.9 milyon kişi 'mülteci' statüsüne sahipken, 4 milyona yakın insan 'vatansız' olarak yaşamlarını sürdürmekte, geri kalanı ise farklı statülere sahiptir. Dünyadaki mülteci sayısı ne yazık ki her geçen gün artmaktadır. Dünyada her 1 dakikada 30 kişi daha zorla yerinden edilmektedir. Tüm bu veriler Birleşmiş Milletlerin ilgili kurumlarının tespit edebildiği rakamlardır. BMMYK bu sayıların hesaplanandan daha büyük olduğunu ifade etmektedir. Bütün bu gerçekler içinde bir başka gerçek de mülteci ve sığınmacılardan kaynaklanan sorumluluk ve yük paylaşımındaki adaletsizliktir. Adil yük paylaşımı ve mülteci barındıran ülkelerle daha fazla dayanışma konusunda 2016 sonrasında BM öncülüğünde ortaya konulan çabalar, "Mülteciler Üzerine Küresel Mutabakat" metnine dönüşmüştür. Küresel dengesizliğin giderilmesi konusunda bu tür çabaların farkındalık yaratılmasında önemli rol oynamasına rağmen, uygulamada etkisinin sınırlı olacağı da bilinmektedir' (Erdoğan, 2020: 4).

Mülteci, sığınmacı ve düzensiz göçmenlerden kaynaklanan sorumluluk ve işbirliğindeki dayanışmanın küresel ölçekte yetersizliği uluslararası kamuoyunun ortak kabulüdür. Makul yük paylaşımı ve mülteci barındıran ülkelerle koordinasyon ve eşgüdüm içinde çalışmadığı gerçeği Suriyeli sığınmacılar dolayısıyla bir kez daha görülmüştür. Oysa iç savaşların çıktığı ülkelerde savaşan tarafları kışkırtıp '*böl parçala yönet*' anlayışıyla kaosa sürükleyenler hep emperyalistler olmuştur. Türkiye'nin de içinde bulunduğu coğrafyada iç savaşlarla parçalanmış, ulusal bütünlüğü sağlanamayan kaynakları sömürülen ülkelerin ulus-devlet olmaları hep tehlikeye girmiştir. Filistin, Libya, Irak, Suriye ve Afganistan'da çıkan olaylar, iç bölünme ve parçalanma sürecinin emperyalist devletlerin çıkarlarından bağımsız değildir. Dikkat edilirse bu ülkelerde devletin ulusal kontrolü ve otoritesi ortadan kalkmıştır. Sığınmacı ve mülteci hareketliliğinin bu sarmalla bağlantılı olduğu unutulmamalıdır. Küresel toplumun önünde yakıcı bir sorun olarak duran 'sığınmacı ve mülteci' olgusunun bu sosyolojik matris içinde düşünülmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda sığınmacı ve mültecilik olgusunun gelişmiş emperyalist devletlerin sömürme, kolonize etme ve bağımlı kılma emellerinden bağımsız olarak düşünülmez. Mülteci barındıran ülkelerin tek

başına mülteci ve sığınmacı sorununun üstesinden gelemeyeceği açıktır. Yılmaz Eren'e göre "hem ülkesel çıkarlar, dış ilişkiler, güvenlik ve ekonomik kaygılar gibi farklı sebeplerle hem de göçün kontrolü ve geri kabul gibi hususlardaki anlaşmazlıklar nedeniyle, devletler göçmenlere karşı olan sorumluluklarını göz ardı etmektedir. Göç, insan hakları kuramının evrensel tanımlaması ile devlet egemenliğinin gerekleri arasında sıkışmış durumdadır" (Yılmaz Eren: 2021: 61). Bu sıkışıklık halinin aşılmasında küresel arayışların öne çıkmaya başladığı görülmektedir. Konferanslar, çalıştaylar, sempozyumlar vb. girişimlerle katı mülteci hukukunun esnetilmesi, göçmen ve mülteci sorununun çözümü yolunda proaktif ve esnek çözümler üretilmektedir. Yakın zamanda 'New York Deklarasyonu'yla başlayan ardından 'Küresel Göç Mutabakatı'yla (KÇM)' sonuçlanan anlaşma bu arayışın dikkate değer ürünüdür. Mutabakat, hukuki sınırlılıklarına rağmen, göç alanında, 'gönüllülük' esasına dayalı, işbirliğine açık, esnek bir model olarak varolan resmi anlaşmaları pekiştirir özellik taşımaktadır.

Yılmaz Eren'in (2021: 100) ifadesiyle "dünya hükümetleri tarafından yeni etik ve politik taahhütlerin sinyali veren Mutabakat metni, mevcut uluslararası normların yorumlanması noktasında getireceği mekanizmalar ile ilkelerin içeriğinin doğru belirlenmesine ve yeknesak biçimde uygulanmasına hizmet ederek, gelecekteki bağlayıcı anlaşmalar için uygun zemini ve yorum aracını teşkil edebilme potansiyeline sahiptir". Bu tarz mutabakatlar göçün küresel düzeyde yönetimi ve planlamasında önemli; ancak daha önemlisi, bu mutabakata geçen kaliteli önerilerin somut eylem planlarına girmesi ve uygulanmasıdır.

1951 Cenevre Sözleşmesi'ni imzalayan ülkeler mülteci statüsü kazanmış olan bireylere oturma izni, çalışma izni, hatta vatandaşlığa kadar varan geniş haklar tanımaktadır. Kuzey Avrupa ülkeleri, ABD ve Kanada bu konuda yetkin bir mevzuat çerçevesinde mülteci kabul etmektedir. Mevzuatın ana esprisi sığınmacı kabulünden ziyade düzenli göçmen kabulü esasına dayanmaktadır.

Son yıllarda, ABD, Kanada ve Avustralya'ya sığınma talebinde bulunan göçmen ve sığınmacıların kabulü zorlaşmaktadır. Bu iki nedenle yapılmaktadır. Birinci sebep, sığınma talebinde bulunanların siyasi zulumdan çok, ekonomik refah seviyesi ve yaşam standartları yüksek ülkelere giriş yapabilmeleri için 'sığınmacılığı' bir araç olarak kullanmak istemeleridir. İkincisi, gelişmiş ülkelerde 'sosyal refah' politikalarında gözlemlenen zayıflamadır. Bu politikaların bir gereği olarak mülteci ve sığınmacı kabulünde kural ve ilkeler zorlaştırılmaktadır. Zayıflayan sosyal politikalarla, 'ekmeği küçülen' kesimlerin tepkisini, seçim za-

# BÖLÜM 5

## ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

---

Bu çalışma İzmir’de yaşayan Suriyeli vatandaşların sosyo-demografik ve ekonomik profillerini, yaşam memnuniyetini, karşılaştıkları sorunları, İzmir ile bütünleşme süreçlerini, gelecek algı ve beklentisini ve İzmir’de kalış ve Suriye’ye dönüş eğilimlerini araştırmaya odaklanmaktadır.

Bilimsel araştırma, evrende belli teknikler kullanılarak sistemli bilgi toplama sürecidir. Araştırma evreninin anlaşılır kılınmasında farklı teknikler kullanılabilir. Bu çalışma, nicel (kantitatif) yönü olan bir araştırmadır. Elbette araştırma yöntemi denildiğinde bir bütün olarak saha çalışmasıyla ilgili yapılan hazırlık çalışmaları ve yapılan işlemler anlatılmaktadır. Bu bağlamda, ilk işlem, araştırma evreni ve örnekleminin tanımlanması gelmektedir. Ardından alan araştırmasında kullanılan anket formlarının ne şekilde hazırlandığı, pilot deneme çalışmalarının ne şekilde yapıldığı, soru formlarının içerik dil ve düzen açısından son haline nasıl getirildiği, saha ekibinin kimlerden oluşturulduğu, eğitimi, veri toplama yolları ve toplanan verilerin analizi yöntem kısmı içinde açıklanmıştır.

### **Araştırmanın Problemi**

Yukarıda da değinildiği gibi Asya ve Avrupa kıtaları arasında köprü konumunda olması nedeniyle Türkiye, Batı ülkelerine kısa ve kolay yoldan transit geçiş yapmak isteyen sığınmacılar için göç güzergâhında bulunan bir ülkedir. Bir başka yönden de Türkiye’nin bulunduğu coğrafyada (Balkanlar, Ortadoğu, Kuzey Afrika, Kafkasya, Orta ve Ön Asya, Doğu Akdeniz, Ege) kronikleşen siyasi istikrarsızlıklar; bitmeyen iç karışıklıklar ve çatışmalar milyonlarca insanın yerinden yurdundan edilmesine yol açmıştır. Türkiye’nin bölgedeki ülkelerle karşılaştırdığında laik demokratik yapısı, seküler hukuk sistemine, daha elverişli iş ve çalışma olanaklarına sahip olması vb. nedenler göçmen sığınmacılar açısından cazip, hedef ülke olmasına neden olmaktadır.

Irak, Afganistan, Libya'da olduğu gibi 2011 yılında dış emperyalist güçlerin müdahalesiyle Suriye'de yaşanan iç savaş ülkede yaşam koşullarını zorlaştırarak bölgeden zorunlu sebeplerle göç etmek isteyenlerin sayısında önemli bir artış meydana gelmiştir. Suriye kısa sürede dünyada en çok nüfus kaybeden ülke konumuna gelmiştir. Türkiye, Suriye'den kaynaklanan göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülke olmuştur. Bugün ülkemiz, çok sayıda sığınmacının başka ülkelere transit geçiş yapmak istediğı ya da yaşamını devam ettirdiğı bir ülke haline gelmiştir.

Suriye'de siyasi istikrarsızlıklar devam etmektedir. Yaşanan iç savaşın maliyeti yüksektir. Ülkenin her yanı enkaz halindedir. İmar ve bayındırlık çalışmaları çok uzun yılları alacaktır. Siyasi çözüm bulunsa dahi bu ekonomik çöküntü nedeniyle geri dönüşlerin olması zayıf ihtimaldir. Türkiye'de Suriyeliler yeni bir yaşam kurmuş durumdadır. Gelişmiş ülkelerin mülteci kotalarının sürekli azalması dikkate alındığında Suriyeli sığınmacıların Türkiye'de uzun bir süre kalacakları veya yaşamlarına burada devam edecekleri öngörülmektedir.

Türkiye'de özelde İzmir'de yaşayan Suriyeli sığınmacılarla yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışmada, İzmir'de yaşayan Suriyeli sığınmacılar farklı demografik değişkenler ışığında analize tabi tutulmaktadır. İzmir araştırmasının bazı bulguları, 2013 yılında Gaziantep ve Şanlıurfa kamplarında yaşayan Suriyeli sığınmacıları konu alan araştırma bulgularıyla mukayese edilmiştir. Bu araştırmanın sorunu, İzmir'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların sosyo-ekonomik ve demografik profilini, sorunlarını, beklentilerini, gündelik yaşamını, geri dönüş ve gelecek algılarını ortaya koyan bilimsel araştırmaların eksikliğini gidermek ve alan yazınına katkı sunmaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, İzmir'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların gündelik yaşamlarını, sorunlarını, gereksinimlerini, beklentilerini ve karşılaştıkları güçlükleri; Türkiye'deki yaşamlarına ilişkin düşüncelerini; geri dönüş ve gelecek planlarını tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İzmir'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların temel sosyo-ekonomik, demografik ve kültürel özellikleri nelerdir?

- İzmir’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların İzmir’e göç etme sebepleri nedir?
- İzmir’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların çalışma durumu ve çalışma hayatında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- İzmir’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitime erişim durumu ve eğitimde yaşadıkları sorunlar ve güçlükler nelerdir?
- İzmir’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların sağlığa erişim durumu ve sağlık alanında yaşadıkları güçlükler nelerdir?
- İzmir’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların sosyal yardımlara erişim durumu ve bu alanda yaşadıkları güçlükler nelerdir?
- İzmir’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların, İzmir’deki yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- İzmir’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların, yerel halkla birlikte yaşam ve bu alanda yaşadıkları güçlükler nelerdir?
- İzmir’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların Suriye’nin kuzeyinde oluşturulacak “Güvenli Bölgelere” gitme düşüncesi nedir?
- İzmir’de yaşayan Suriyeli Sığınmacıların vatandaşlık talebi ne şekildedir?<sup>3</sup>

### **Araştırma Evreni ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Türkiyede yaşayan Suriyeli Sığınmacılardır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir’dir. Çalışmanın saha-anket uygulamaları, İzmir’de ‘geçici koruma’ kapsamında bulunan Suriyelilerin yaşadığı semtlerde yapılmıştır. İzmir’de merkezde Konak, Buca, Bornova ve Karabağlar; dış çeperde ise Torbalı, Menemen, Foça, Ödemiş, Selçuk, Tire, Kemalpaşa ve Menderes ilçeleri Suriyelilerin yoğun yaşadığı ilçelerdir. Suriyeli sığınmacıların merkez metropol ilçelerde hizmet sektörü başta olmak üzere, küçük ve orta büyüklükte işletmelerde (KOBİ), kayıt-dışı enformel sektörde (kağıt toplayıcılığı, inşaat işçiliği, oto yıkamacılığı, eğlence-dinlenme ve yiyecek-içecek sektörü vb) görülmektedir. Çeperdeki ilçelerde tarım işçiliği başta olmak enformel sektör, hayvancılık, inşaat, turizm vb hizmet sektörlerinde (otel, pansiyon, restoran, temizlik işleri) iş tuttıkları dikkat çekmektedir. Sığınmacıların sayısal olarak yoğunlaştığı ilçeler gözetilerek toplamda İzmir’i temsil edecek anket sayımız 500 olarak belirlenmiştir. Araştırmada, ‘tabakalı

3 Bu bapta bu çalışmaya bakılabilir. Buz, S. & Canlı, M. & Edip, A. (2021), “*Trabzon’da Yaşayan Afgan Sığınmacıların Profili ve Gereksinimleri*”. Hacettepe Üniversitesi, Göç ve Siyaset Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara.

örnekleme teknikleri' içinde 'oranlı tabakalı örnekleme' (her tabakadan evren içindeki oranını temsil etme yeteneği olan sayının saptanması) tekniğine bağlı kalarak rastsal olarak anket görüşmesi yapılmıştır. Böylece İzmir'deki Suriyelileri temsilen hane bazlı 493 kişiyle yüz yüze anket görüşmesi yapılmıştır. Uygulama sonucunda yapılan denetimlerde 7 anket farklı nedenlerle geçersiz sayılarak dışarda bırakılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın veri toplama aracı ankettir. Anket uygulamasına başlamadan önce resmi makamlardan izin ve onay yazıları alınmıştır. Üç ilçede 10'ar adet pilot anket çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmayla, anket soruları, dil (Arapça) ifade ve anlatım yönünden test edilmiştir. Formda yer alan soruların geçerlilikleri ve güvenilirlikleri şu sorularla kontrol edilmiştir. Sorular, araştırma amacına ışık tutuyor mu? Görüşmeciler aynı sorudan aynı anlamı çıkarıyor mu? Sorular sayı ve içerik açısından makul mü? Her bir tema için hazırlanmış sorular sayı olarak yeterli mi?

Süpervizörler ve anketörlere araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında eğitim verilmiştir. Eğitimde araştırma etiği, örneklem stratejisi, denetim ve kontrol, haneye giriş ve davranış kuralları gibi dikkat edilmesi gereken konularda anketörlere ayrıntılı bilgilendirilme yapılmıştır. Haneye giden anketörler, çalışmanın amacını ifade etmişler, ankete katılımın isteğe bağlı olduğunu, görüşmelerin tamamen gizli olduğunu aktarmışlar ve bu meyanda resmi izin yazısını ibraz etmiştir. Anket görüşmesi esnasında ikinci veya üçüncü kişinin bulunmasına izin verilmiştir. Yapılan anketlerin  $\frac{1}{4}$ 'ü anketörlerden bağımsız ekip tarafından telefonla aranılarak kontrol edilmiştir. Bir anket ortalama 40-50 dakika arası zaman almıştır. Anketörler Arapça bilen öğrencilerden seçilmiştir. Anketler Arapça dille hazırlanmıştır.

### **Araştırma Ekibi**

- ✓ Proje yöneticisi: 1 kişi
- ✓ Saha sorumlusu: 2 kişi
- ✓ Anketör: Arapça bilen 8 kişi
- ✓ Veri girişi: 4 kişi
- ✓ Verilerin telefon kontrolü: 2 kişi
- ✓ Açık uçlu soruların kodlanması: 2 kişi

# BÖLÜM 6

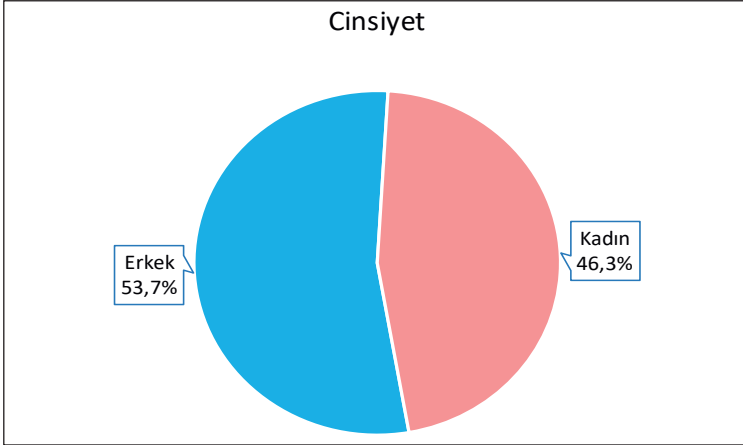
## ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde hane bazlı 493 kişiden elde edilen genel bilgiler sunulmaktadır. Bu bilgiler bölüm bölüm farklı değişkenler bağlamında grafik ve tablolar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu çerçevede, öncelikle görüşülen kişilerin sosyo-demografik bilgileri aktarılmaktadır. Genel bilgilerin sunumunda (cinsiyet, yaş, eğitim) kotalara göre dağılımların sunulmasına özel önem verilmiştir.

### Suriyeli Sığınmacı Nüfusun Demografik ve Sosyo-Ekonomik Özellikleri

#### Grafik 1: Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılanların %53,7'si erkek ve %46,3'ü ise kadındır.



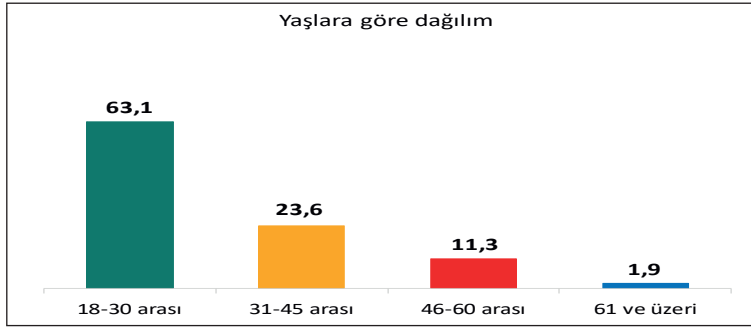
Grafik 1

#### Grafik 2: Yaş Dağılımı

Grafikte yaş dağılımlarına bakıldığında, genç Suriyeli bir grubun varlığı dikkat çekmektedir. Bu gruba bebek ve çocuk sayılarının yüksekliği de eklendiğinde durumun alarm verici olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde en yüksek yaş grubu



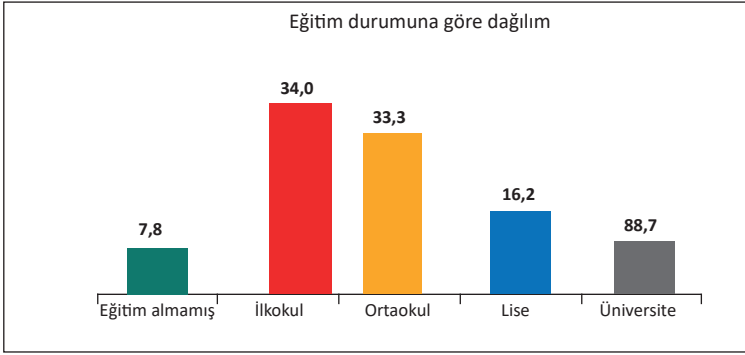
%63,1 ile “18-30” yaş grubudur. Bunu, %23,6 ile “ 31-45” yaş grubu izlemektedir. Katılımcıların % 11,3’ü “46-60” ve %1,9’u ise “61 yaş ve üzeri” olduğu görülmektedir.



Grafik 2

### Grafik 3: Eğitim Durumu

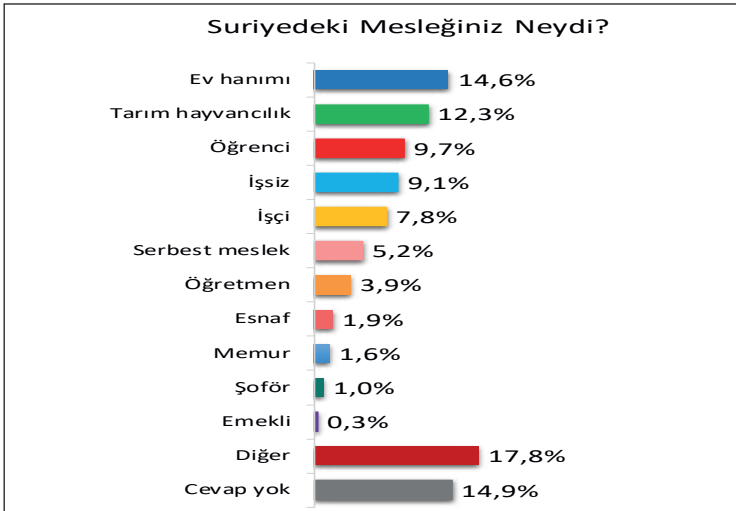
Türkiye’de ve özelde de İzmir’de bulunan Suriyeli sığınmacıların eğitim düzeylerinin Türkiye ortalamasının altında olduğu bir gerçektir. Suriyeli sığınmacıların genel eğitim durumu hem uyum ve toplumla bütünleşme hem de okul çağındaki çocukların okullaşması ve okul devami, okul başarısı açısından son derece önemlidir. Bu durum özellikle kız çocuklarının eğitimi noktasında ailenin desteğinin alınması için daha da kıymetli hale gelmektedir. “Türkçe öğrenilmesi, ekonomiye katkı, girişimcilik, çalışma biçimleri, toplumsal hayatın çeşitlendirilmesi, yerel toplumun değer skalasının bilinirliği vb. konularda da genel eğitim seviyesinin önemli rol oynayacağı söylenebilir. Suriyelilerin ekonomik ve toplumsal hayata uyumunda önemli bir yeri olan ve yetişkinler için planlanan meslek edindirme çalışmalarının verimliliği konusu da yine eğitim seviyesi ile yakından ilişkilidir” (Erdoğan, 2021: 66). Araştırmaya katılanların %34’ü ‘ilkokul’ mezunudur. Ortaokul mezunu olanların oranı %33,3’tür. Üniversite ve üzeri eğitim alanlar ise %8,7’dir. Eğitim almamış olanların oranıysa sadece % 7,8’dir. Suriyeli mültecilerin yarısından fazlası çocuktur.



Grafik 3

#### Grafik 4: Mesleki Durum

Araştırmaya katılanların %14,6'sı 'ev hanımı' , %12,3'ü 'tarım ve hayvancılık' , % 9,7'si '6đrenci' , %9,1'i 'işsiz' , %7,8'i 'işçi' , %5,2'si, 'serbest meslek' , %3,9'u '6đretmen' , %1,9'u 'esnaf' , %1,6'sı 'memur' , %1'i 'şof6r' ve %0,3'ü ise 'emekli' cevabını vermiştir. Diğer seğeneğini işaretleyenlerin oranı %17,8'dir. Bu soruya, 'Diğer' seğeneğini kullanarak cevap verenlerin b6y6k çoğunluğu olasılıkla mesleksizdir.



Grafik 4

## KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2002), *Bitmeyen Göç*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Buz, S. & Canlı, M. & Edip, A. (2021) “Trabzon’da Yaşayan Afgan Sığınmacıların Profili ve Gereksinimleri” Hacettepe Üniversitesi, Göç ve Siyaset Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara.
- Castles, S. ve Miller, M. (2008). *Göçler Çağı Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*, (Çev. B.U. Balı. Akbulut), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Cohen, R. (1996), *Introduction, Theories of Migration*. Ed. R. Cohen, E. Elgar Publishing Limited, England.
- Çamur, A. (2019). İzmir’e Suriyeli Göçü ve Yerel Yönetimlerin Tutumu, *İzmir Belediyesinin 150. Kuruluş Yıldönümünde Uluslararası Yerel Yönetimler Demokrasi ve İzmir Sempozyumu* (ss. 136-149), E. Akpınar (Ed.), İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi Akdeniz Akademisi.
- Çalışkan, A. ve Kaya, G. (2021). Suriyeli Mültecilerin Sosyo-Mekansal Kümelenmelerinin İzmir Özelinde Analizi, *The Different Approaches of Academic Disciplines to the Phenomenon of Migration*, Meryem Bulut, Ceren Aksoy Sugi-yama, Kadriye Şahin, Editör, Bilgin Kültür Sanat Yayınları, Ankara, ss.32-56.
- Çiçekli, B. (2009). *Uluslararası Hukukta Mültecileri ve Sığınmacılar*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çolakoğlu, K. ve Kaya, G. (2021). İzmir’deki mülteciler Suriyelilerin Toplumsal Uyumuna Yönelik Sorun Alanlarına Devlet, Yerel Yönetim ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Yaklaşımları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), 594-609.
- Doğanay, H. (1991), “Türkiye’de Göçler ve Aile Yapısına Tesiri”, Türk Aile Ansiklopedisi, 3. Cilt, AAK Yayını, Ankara
- Duman, N. (2019). “Suriyeli Mülteci Çocuklara Yönelik Okul Hizmeti” *Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler*, Adem Esen ve Mehmet Duman, Editör, Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı (WALD), ss.104-129.
- Ekşi, N. (2010). *Mültecilere ve Sığınmacılara İlişkin Mevzuat*, İstanbul: BETA Yayınları.
- Erdogan, M. (2015). *Türkiye’deki Suriyeliler*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdogan, M. (2018). *Suriyeliler Barometresi SB 2017*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdogan, M. (2019). “Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler İle Birlikte Yaşamamanın Çerçevesi”, *Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler*, Adem Esen ve Mehmet Duman, editör Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı (WALD), ss.131-150.
- Erdogan, M. (2020). *Onuncu Yılında Türkiye’deki Suriyeliler*, www.uikpanorama.com.

- Erdoğan, M. (2020). *Suriyeliler Barometresi SB 2019*, Ankara: Orion Kitapevi.
- Eren Yılmaz, Esra, (2021), "Güvenli, Sistemli ve Düzenli Göç İçin Küresel Muta-  
bakat Üzerine Bir Değerlendirme", *TAÜHFD*, 2021; 3(1). 65-122 ).
- Esen, A ve Duman, M. (2019). *Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler*, Dünya Yerel Yönetim Ve Demokrasi Akademisi Vakfı (WALD)
- Göregenli M. "Sosyal Medyada Suriyelilere Yönelik Tepkiler Irkçılığın Sembolik Yeni Biçimlerinden": <https://bianet.org/kurdi/ayrimcilik/204392-sosyal-medyada-suriyeliler-e-yonelik-tepkiler-irkciligin-sembolik-yeni-bicimlerinden>. Erişim:04.09.2022).
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Güvenç, B. (1997), Göç Olgusu ve Türk Toplumunu, *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara: TC Başbakanlık DİE ve Sosyoloji Derneği Ortak Yayını.
- IOM- Uluslararası Göç Örgütü (2013). *Göç Terimleri Sözlüğü*.
- Karpat, K. (2003), *Türkiye'de Toplumsal Dönüşüm*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Karpat, K. (2010). *Osmanlı'dan Günümüze Etnik Yapılanma ve Göçler*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaya, A. (2009). *Türkiye'de İç Göçler Bütünleşme Mi? Geri Dönüş Mü?* İstanbul, Diyarbakır, Mersin, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. ve Kırac (2016). *İstanbul'daki Suriyeli Mültecilere İlişkin Zarar Görebilirlik Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Hayata Destek Derneği.
- Kaya, G. ve Çolakoğlu, K. (2021). Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'deki Onuncu Yılına İlişkin Sosyolojik Bir Analiz, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 706-728.
- Kıray, M. B, (1998: 57) 'Az Gelişmiş Memleketlerde Şehirleşme Eğilimleri: Tarih-  
sel Perspektif İçinde İzmir', *Kentleşme Yazıları* İç. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Kirişçi, K. (2014), *Misafirliğin Ötesine Geçerken, Türkiye'nin "Suriyeli Mülteciler" Sinavı* Brookings Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).
- Mercan, H. (2012). *Suriye-Rejim ve Dış Politika*, Ankara: Açılım Kitap.
- Oktik, N. (2010). *Sosyal Risk Analizi Mardin Proje Raporu-Sosyolojik Bir Çalışma*-Muğla: Muğla Üniversitesi Basım Evi.
- Öztürk, M. (1997), *Türkiye ve Ortadoğu*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Peker, M. & Önen E. & Balkız, B. (1997), *Göç, Kentleşme Sorunları ve Yerel Siyaset* (Yeni Eğilimler Yeni Yaklaşımlar), İzmir: Saray Kitabevleri.
- Peker M. (2015) *"Sahil Kabasından Büyükşehir Evrimleşme Sürecinde İzmir'e Göç"*, İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi Ahmet Piriştina Kent Arşivi ve Müzesi Yayını.
- Petersen, W. (1996). *A General Typology of Migration, Theories of Migration*, E. E. Publishing Limited, England, 3-13.
- Tekeli İ. (2008). *Göç ve Ötesi*. Ankara: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Tezcan, (2011), GEBZE: *Küçük Türkiye'nin Göç Serüveni*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım Mat, T. & Özdan, S. (2018). "AB ile Türkiye Arasındaki Geri Kabul Anlaşması'nın İnsan Hakları Açısından Değerlendirilmesi", *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi* • Cilt 24, Sayı 1, ss.36-49.
- Yıldız, Ö. & vd. (2013). *Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi & İpekyolu Kalkınma Ajansı & GASAM.
- Yıldız, Ö. (2013). Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler, Türkiye ve Gelecek Algısı, *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 2013/1, ss.142-169.

## İNTERNET KAYNAKÇA

---

- Ensar ve Muhacir Söylemi Suriyeli Sığınmacıya Derman Olmuyor: <https://Bilim.Chp.Org.Tr/Haberler/23/Ensar-Ve-Muhacir-Soylemi-Suriyeli-Siginmaciya-derman-olmuyor-75006.aspx>(Erişim:03.09.2022).
- Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme, 1. Bölüm, Madde 1 (2): <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/179-199.pdf> (Erişim: 24.07.2022).
- Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme, 1. Bölüm, madde 1 (2). [www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/179-199.pdf](http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/179-199.pdf). (Erişimi: 24.07.2014).
- Türkiye'de Mülteciler ve Sığınmacılar: <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar>, (Erişim:04.09.2022).
- UNHCR, Operational Update May July 2022: <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/08/UNHCR-Turkiye-Operational-Update-May-July22.pdf> (Erişim: 03.09.2022).
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf> Erişim: 04.09.2022).

# MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTME

Okul Öncesinden Liseye Öğrenmeyi Destekleyici Uygulamalar

Editörler

Doç. Dr. Arzu Aydoğan Yenmez

Doç. Dr. Semirhan Gökçe

Ankara

2022

## Okul Öncesinden Liseye Matematiksel Akıl Yürütme

### Editörler:

Doç. Dr. Arzu Aydoğan Yenmez & Doç. Dr. Semirhan Gökçe

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye’deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.’ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-739-6  
e-ISBN : 978-605-170-740-2  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Okul Öncesinden Liseye Matematiksel Akıl Yürütme  
Editörler: AYDOĞAN YENMEZ, Arzu & GÖKÇE, Semirhan

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xvi + 336 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-739-6  
e-ISBN : 978-605-170-740-2

### Matematik, Eğitim

Akıl Yürütme, Matematiksel Modelleme, Tahmin, İspat, Değerlendirme

---

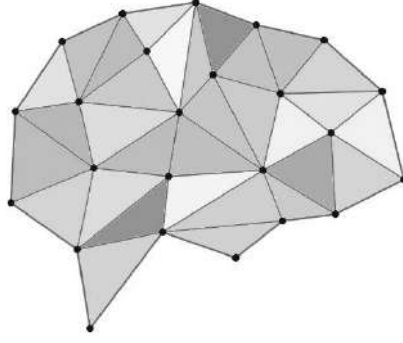
Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
E-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



Güçlü akıl yürütmelere değer verenler için...





## ÖNSÖZ

Matematik eğitiminde 1960'larda kavramsal anlayış ön plandayken, 1970'lerde temel beceriler önem kazanmış, 1980'lerde pragmatik problem çözme yaklaşımları ele alınmış ve 1990'larda ise standartlardan ilham alan matematiksel güce vurgu yapılmıştır. Yıllar içerisindeki bu dönüşümün değişmeyen en önemli yapı taşlarından biri ise akıl yürütmedir. Akıl yürütme süreçleri bilginin yapılandırılmasını, yorumlanmasını ve açıklanmasını içerdiğinden problem çözmenin temel bir bileşeni olarak da görülmektedir. Buna rağmen, günümüzde matematik eğitimi geliştirmeye yönelik düşünme araçları akıl yürütmeden çok öğrencilerin daha iyi bildiklerine ve yapabildiklerine odaklanmaktadır. Matematik sınıflarında çözüm adımlarının taklit edilerek uygulanması kalıcı olmayan bilgiler üretirken, matematiksel akıl yürütmenin kullanıldığı durumlar anlamlı ve geliştirilebilir bilgiler üretmektedir. Bu durum, ulusal ve uluslararası düzeydeki matematik öğretim programları üzerine yürütülen reform hareketlerinde de akıl yürütme becerisinin önemini ve bu beceriyi kazandırmanın gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Birçok öğrenci matematiği kurallar bütünü olarak görmekte ve bu kuralları ezberleme yoluna gitmektedir. Başlangıçta kolay görünen fakat ilerleyen dönemlerde yoğunlaşan ezber girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanması, öğrencilerin matematiği yapamayacaklarına derinden inanmalarına yol açmakta ve matematikten giderek uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Hâlbuki ezber girişimleri yerine derin anlamaların gerçekleştiği öğrenmeler kavram ilişkilerinin iyi kurulmasına yol açmaktadır. Derin anlamaların altında ise güçlü akıl yürütmeler yatmaktadır. Matematiksel akıl yürütme süreci iyi bir rehber ihtiyacı duymaktadır. Bu anlamda öğretimi yönlendiren öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Öğrencilerin sundukları farklı çözüm stratejilerini desteklemek yerine kendi akıl yürütme yaklaşımlarını öğrencilere dayatmaya çalışan öğretmenler, öğrencilerinin matematiksel akıl yürütmelelerini destekleyecek olan zengin bir fırsatı kaçırmış olurlar.

Bu kitap, bir yandan akıl yürütmenin teorik çerçevesini ele alırken diğer yandan sunduğu okul öncesinden liseye uygulama örnekleri ile matematik eğitimi için pratik bir kaynak niteliği taşımaktadır. Kitap, akıl yürütme sürecinin işletilmesinde önemli rol

oynayan matematiksel modelleme, tahmin, ispat, dil ve değerlendirme gibi kavramların yanı sıra farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin özellikleri de dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kaynak, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde çalışmalarını sürdüren ve alanında uzman akademisyenlerin işbirliği sonucunda ortaya çıkmıştır. Ekipte yer alan değerli hocalarımıza özverili ve titiz çalışmalarından dolayı içtenlikle teşekkür ediyoruz. Hazırlanan eserin zengin içerik ve uygulama örnekleri ile akademisyenlere, öğretmenlere, lisans ve lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilere ve ebeveynlere faydalı olacağını umuyoruz. Matematik eğitimi alanına katkı sağlayarak iyi bir rehber olacağını düşündüğümüz bu kitabın yayınlanmasında emeği geçen Özer Daşcan başta olmak üzere tüm Anı Yayıncılık ekibine teşekkür ederiz. Akıl yürütmeyi destekleme çabası içine giren paydaşlarımıza faydalı olması dileğiyle...

Haziran, 2022

Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

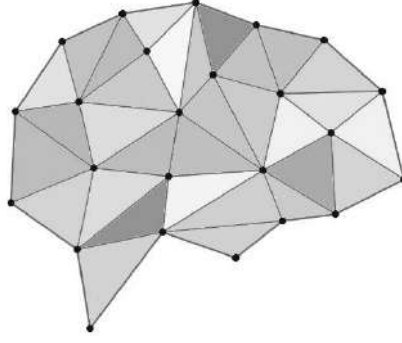
ORCID No: 0000-0001-8595-3262

Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

ORCID No: 0000-0002-4752-5598



## ÇALIŞMA EKİBİ

### EDİTÖRLER

**Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-8595-3262

**Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-4752-5598

### BÖLÜM I: AKIL YÜRÜTMENİN TEORİK ÇERÇEVESİ

**Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-4752-5598

**Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-8595-3262

## BÖLÜM 2: AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ

**Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-8595-3262

**Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-4752-5598

## BÖLÜM 3: AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİKSEL MODELLEME

**Dr. Mahmut KERTİL**

Marmara Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-0633-7144

**Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-6661-7957

**Prof. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0003-2346-031X

## BÖLÜM 4: AKIL YÜRÜTME VE TAHMİN

**Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-0922-3652

## BÖLÜM 5: AKIL YÜRÜTME VE İSPAT

**Doç. Dr. Pınar GÜNER**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
ORCID No: 0000-0003-1165-0925

## **BÖLÜM 6: AKIL YÜRÜTME VE DİL**

**Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-5695-5071

## **BÖLÜM 7: ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME**

**Prof. Dr. Mine İŞIKSAL BOSTAN**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-7619-1390

**Dr. Öğr. Üyesi Duygu ÖZDEMİR**

İstanbul Aydın Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-5841-3404

**Öğr. Gör. Firdevs İclal KARATAŞ AYDIN**

Giresun Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-9821-1599

## **BÖLÜM 8: MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE AKIL YÜRÜTME**

**Doç. Dr. Sevim SEVGİ**

Erciyes Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-6611-5543

## **BÖLÜM 9: ULUSLARARASI SINAVLARDA AKIL YÜRÜTME**

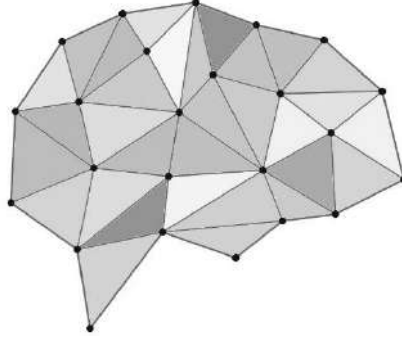
**Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İŞ GÜZEL**

Hacettepe Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-5676-6844

## **BÖLÜM 10: AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Doç. Dr. Fadime ULUSOY**

Kastamonu Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0003-3393-8778



# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	V
ÇALIŞMA EKİBİ .....	VII
<b>BÖLÜM 1 .....</b>	<b>1</b>
<b>AKIL YÜRÜTMENİN TEORİK ÇERÇEVESİ .....</b>	<b>1</b>
MANTIK VE AKIL YÜRÜTME.....	3
MATEMATİKSEL DÜŞÜNME VE AKIL YÜRÜTME .....	5
BİLİŞSEL BECERİ OLARAK AKIL YÜRÜTME .....	9
AKIL YÜRÜTME TÜRLERİ.....	11
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	20
KAYNAKÇA .....	24
<b>BÖLÜM 2 .....</b>	<b>31</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ .....</b>	<b>31</b>
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AKIL YÜRÜTME .....	36
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE MATEMATİK ÖĞRETİMİ .....	38
AKIL YÜRÜTMİYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER .....	43

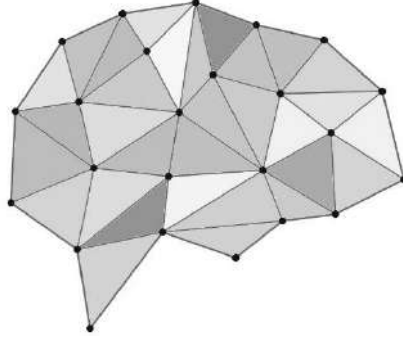
MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTME VE ANLAMLANDIRMA .....	45
MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTME VE ÖĞRENME ORTAMI .....	50
MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTMELERİN TEŞVİK EDİLMESİ ....	53
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	59
KAYNAKÇA .....	64
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>73</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİKSEL MODELLEME .....</b>	<b>73</b>
MATEMATİKSEL MODEL VE MODELLEME .....	74
AKIL YÜRÜTME .....	78
MATEMATİKSEL MODELLEME VE AKIL YÜRÜTME .....	82
MATEMATİKSEL MODELLEME ETKİNLİK ÖRNEKLERİ VE İÇERDİKLERİ MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTMELER BAKIMINDAN ANALİZLERİ .....	85
SONUÇ VE ÖĞRETMENLER İÇİN ÖNERİLER .....	92
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE MODELLEME ETKİNLİK ÖRNEKLERİ .....	96
KAYNAKÇA .....	101
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>103</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE TAHMİN .....</b>	<b>103</b>
TAHMİN BECERİSİ.....	104
TAHMİN TÜRLERİ.....	105
TAHMİN TÜRLERİNE GÖRE STRATEJİLER VE ÖĞRETİMLERİ	105
AKIL YÜRÜTME VE TAHMİN İLİŞKİSİ .....	115
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	116
KAYNAKÇA .....	128

<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>131</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE İSPAT</b> .....	<b>131</b>
İSPAT .....	133
İSPATIN BİLİŞSEL GELİŞİMİ .....	137
İSPATIN İŞLEVLERİ .....	140
MATEMATİK EĞİTİMİNDE İSPAT .....	142
İSPAT TÜRLERİ .....	145
İSPAT SÜRECİNDE AKIL YÜRÜTME .....	157
AKIL YÜRÜTME VE İSPAT SÜRECİNİN İLİŞKİSİ.....	164
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	174
KAYNAKÇA .....	184
<b>BÖLÜM 6</b> .....	<b>193</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE DİL</b> .....	<b>193</b>
DİL VE DÜŞÜNCE.....	195
DİL VE MATEMATİĞİN DÜŞÜNCE SİSTEMİNDEKİ BENZERLİKLER.....	197
DİLDE KESTİRİM, ÇIKARIM VE TAHMİN .....	199
DİLDE DERİN YAPI VE YÜZEY YAPI ÜZERİNE .....	201
PIAGET, DİL GELİŞİMİ VE AKIL YÜRÜTME.....	204
VYGOTSKY, DİL GELİŞİMİ VE AKIL YÜRÜTME .....	205
DEĞERLENDİRME KAVRAMI ÜZERİNE .....	206
DİLSEL TUTARLIK İLİŞKİLERİ .....	208
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	212
KAYNAKÇA .....	215
<b>BÖLÜM 7</b> .....	<b>217</b>
<b>ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME</b> .....	<b>217</b>
MATEMATİKTE ÖZEL YETENEKLİLİK.....	219



AKIL YÜRÜTME .....	221
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNE YÖNELİK ETKİNLİKLER .....	223
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	226
KAYNAKÇA .....	235
<b>BÖLÜM 8 .....</b>	<b>241</b>
<b>MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE AKIL YÜRÜTME .....</b>	<b>241</b>
MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ NEDİR?.....	242
MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME SÜRECİ .....	243
AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN FARKLI ÖĞRENME ALANLARINDA DESTEKLENMESİ .....	243
FARKLI ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLER İÇİN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	257
KAYNAKÇA .....	258
<b>BÖLÜM 9 .....</b>	<b>261</b>
<b>ULUSLARARASI SINAVLARDA AKIL YÜRÜTME .....</b>	<b>261</b>
TIMSS ÇERÇEVESİNDE AKIL YÜRÜTME .....	265
PISA ÇERÇEVESİNDE AKIL YÜRÜTME .....	270
TIMSS MATEMATİK ALANI VE AKIL YÜRÜTME BİLİŞSEL ALANI PERFORMANSI .....	274
PISA MATEMATİK ALANI PERFORMANSI VE AKIL YÜRÜTME YETERLİĞİ .....	283
TIMSS VE PISA UYGULAMALARINDAN AKIL YÜRÜTMEMEYE İLİŞKİN SORU ÖRNEKLERİ.....	287
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	293
KAYNAKÇA .....	296

<b>BÖLÜM 10</b> .....	<b>299</b>
<b>AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b> .....	<b>299</b>
AKIL YÜRÜTME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ .....	301
AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN ARAÇLAR .....	306
RUBRİK KULLANIMINDA KARŞILAŞILACAK ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ .....	323
ÇOKTAN SEÇMELİ SORULARLA MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ .....	324
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ .....	328
KAYNAKÇA .....	332



# BÖLÜM 1

## AKIL YÜRÜTMENİN TEORİK ÇERÇEVESİ

DOÇ. DR. SEMİRHAN GÖKŞE  
DOÇ. DR. ARZU AYDOĞAN YENMEZ

*Eski çağlarda Kral Hiero, Syracuse’da kraliyet gücünü kazandıktan sonra, başarısının bir sonucu olarak, altın bir tacı tapınağa yerleştirmeye karar verdi. Kuyumcuya bir miktar saf altın verip tamamının tacın yapımında kullanılmasını istedi. Kuyumcu, bir süre sonra el işçiliğiyle tamamlamış olduğu tacı krala sundu. Kral tacı tarttığına tam olarak kuyumcuya verdiği altının ağırlığına karşılık geldiğini gördü. Ancak, daha sonra tacın imalatında bir miktar altın yerine eşdeğer ağırlıkta gümüşün kullanıldığı iddia edildi. Kral Hiero, kandırılmış olmasının bir rezalet olduğunu düşünerek ve yine de hırsızlığı nasıl tespit edeceğini bilemeyerek o dönemin önde gelen matematikçilerinden biri olan Arşimet’ten yardım istedi. Arşimet bu probleme günlük hayatta yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak bir çözüm önerisi sundu. Arşimet, banyoda küvete girdiğinde vücudu suyun içine ne kadar çok battıysa, küvetin üzerinden o kadar fazla su aktığını gözlemledi. Bu gözleminden yola çıkarak, taçla aynı ağırlıkta, biri saf altından, diğeri saf gümüşten iki kütleli taşıdığı suyun hacimlerini ayrı ayrı belirledi. Sonrasında, kabı tekrar doldurup kuyumcunun hazırladığı tacı suya bıraktı ve aynı miktarda altının taşıdığı su miktarından daha fazlasının taşıdığına gördü. Bu bilgilerden yola çıkarak kuyumcunun saf altını bir miktar gümüşle karıştırdığını tespit etti.*

Arşimet’in kullandığı akıl yürütme bilimsel gerçeklerin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır. Akıl yürütme eski çağlardan beri üzerinde düşünülen bir kavramdır. Aristotale, sadece insanların mantıklı düşünebilme yeteneği olduğunu belirtirken, bu yetenek insanların tecrübelerinden yola çıkarak ve yeni düzenlemeler yaparak elde edilen yapıcı bir düşünme tarzı olarak da tanımlanmaktadır (English, 2013; Oaksford, 2005). Var olan bilgiden yola çıkarak tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarının kullanıldığı bir genellemeye varma süreci olarak ele alınan akıl yürütme günlük hayatta pek çok yerde karşımıza çıkmaktadır (Brodie 2010; English, 1999). Umay (2003) akıl yürütme sürecinde bir sonuca ulaşabilmek için eldeki bilgileri değerlendirip analiz ettikten sonra sentezleyerek uygun olabilecek farklı sonuçlar elde edilebileceğini belirtmektedir. Kısaca, akıl yürütme farklı düşünme yolları geliştirilmenin yanı sıra düşünme sürecinin bir ürünüdür (Lithner, 2008). Akıl yürütme becerisini kullanan bireyler ileri düzey düşünceler gerçekleştirerek “neden” ve “nasıl” soruları çerçevesinde problem durumunu çözümlenmeye çalışır (Jeannotte ve Kieran, 2017). İnsanlar, düşünebilme özellikleri sayesinde geçmiş deneyimlerini yeni problem durumlarında kullanabilir, problemleri tüm boyutları ile ele alabilir, çıkarımlarda bulunabilir, düşüncelerini ge-

rekçelendirerek sonuçlara ulaşabilir ve bu sonuçları açıklayabilirler (Callingham ve Siemon, 2021; Umay, Duatepe Akkuş ve Çıkla, 2005). Akıl yürütme süreci detaylı bir değerlendirmenin ardından karar verme durumunu içerdiği için bir bilişsel süreç olarak da ifade edilmekle birlikte (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999) gelişen bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Baykul, 2014). Akıl yürütme, eldeki verilerin karar verme veya sonuca ulaşma amacıyla analiz edilmesi olarak da ifade edilmektedir (Nickerson, 2004; Storey, 2004). Alan yazında yer alan çok sayıda tanımın ortak özellikleri dikkate alındığında akıl yürütme kavramı; “*Bir problem durumu ile ilgili elde edilen tüm verileri dikkate alarak farklı çözüm yaklaşımları üretme ve bu yaklaşımları değerlendirerek anlamlı bir sonuca ulaşma becerisi*” şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım, akıl yürütmenin tanımlama, analiz etme ve karar verme aşamalarını ön plana çıkarmaktadır (Storey, 2004).

Akıl yürütme üst bilişsel bir kapasite gerektirmektedir (Kramarski ve Mevarech, 2003; Moshman, 1994). Akıl yürütmenin varlığı bireylerin beklentilerini, genellemelerini ve iddialarını içermektedir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999). Güçlü bir akıl yürütme sürecinde her birey mantıklı ve derinlemesine düşünerek objektif bir yaklaşım sergileyebilmektedir (Baron, 1984; Evans vd., 1993; Perkins, Jay ve Tishman, 1993). Akıl yürütme süreçleri bilginin yapılandırılmasını, yorumlanmasını ve açıklanmasını kapsadığından problem çözmenin temel bir bileşeni olarak görülmektedir (Bingham, 1983; Gren ve Gilhooly, 2005; NRC, 2006). Yaşam basit, sosyal, mekanik, zihinsel ve mantık problemleri gibi bir dizi problemin çözümünü gerektirdiğinden problem denildiğinde akla yalnız matematik alanındaki problemler gelmemelidir. Ancak tüm problemlerin çözümünde mantık devreye girmektedir.

## MANTIK VE AKIL YÜRÜTME

*Ali, Burak, Cem ve Defne bir gece vakti nehirden karşıya geçmek istemektedir. Karanlıkta yollarını aydınlatması için yanlarında sadece bir meşaleleri vardır. Meşale olmadan ilerlemeleri mümkün değildir. Nehir üzerinde yer alan köprü aynı anda iki kişiyi taşıyabilmektedir. Ali köprüyü 1 dakikada, Burak 2 dakikada, Cem 5 dakikada ve Defne 8 dakikada geçebilmektedir. İki kişi köprüyü birlikte geçerken, daha yavaş olan kişinin hızında hareket etmeleri gerekmektedir. Meşale sadece 15 dakika yanabiliyorsa Ali, Burak, Cem ve Defne meşale sönmeden köprüyü geçebilirler mi?*

Doğru düşünmeyi sağlayan soyut kalıplar, deneme yanılma süreci ile başlayıp, zamanla sistemli bir düşünmenin getirisi ile oluşmaktadır (Köknel, 2003;

## KAYNAKÇA

- Akıncı, S. (2013). *Birinci Ünite: Klasik Mantığın Konu ve Yöntemi. Klasik Mantık*. S., Akıncı (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2814, 2-11. Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1772.
- Akkuş-Çıkla, O., & Duatepe, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 32-40.
- Alkan, H., & Bukova Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşüncenin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Altun, M. (2008). *Eğitim fakülteleri ve lise matematik öğretmenleri için: liselerde matematik öğretimi*. Aktüel Alfa Yayıncılık
- Artz, A. F., & Yaloz-Femia, S. (1999). Mathematical reasoning during small-group problem solving. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 115-127). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Aufmann, R. N., Lockwood, J., Nation, R. D., & Clegg, D. K. (2007). *Mathematical thinking and quantitative reasoning*. Nelson Education.
- Ball, D., & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, G. Martin, and D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 27-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Baron, J. (1984). Personality and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 308-351). New York: Cambridge University Press.
- Başaran, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerileriyle ilgili duyuşsal ve demografik etmenlerin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Battista, M. T. (2012). *Cognition Based Assessment and Teaching of Geometric Measurement (Length, Area, and Volume): Building on Students' Reasoning*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Baykul, Y. (2014). *İlkokulda Matematik Öğretimi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. US: Pearson Education.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. 4. Baskı, (Çeviri: F. Oğuzkan). Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for research in mathematics education*, 36(5), 412-446.
- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. London: Springer Science and Business Media.

- Brown, M., Jones, K., & Taylor, R. (2003). Developing geometrical reasoning in the secondary school: Outcomes of trialling teaching activities in classrooms. A Report from the Southampton/Hampshire Group to the Qualifications and Curriculum Authority.
- Callingham, R., & Siemon, D. (2021). Connecting multiplicative thinking and mathematical reasoning in the middle years. *The Journal of Mathematical Behavior*, 61, 100837.
- Clark, H. J. (2008). *Investigating students' proportional reasoning strategies* (Unpublished master thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1453188).
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çüçen, A. K. & Ertürk, E. (2008). Soyut Düşünmede Mantık ve Matematik Bilgisinin Yeri. *Kaygı, Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 11, 247-268.
- Demiral, M. (2008). *Mantıksal ve Matematiksel Dedüksiyonun Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- English, D. L. (1999). Reasoning by analogy a fundamental process in children's mathematical learning. In L. V. Stiff & F. R. Curcio (Eds.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12* (pp. 22-36). Reston, Virginia: NCTM.
- English, L. D. (2004a). Mathematical and Analogical Reasoning in Early Childhood. Edited by L. D. English, *Mathematical and Analogical Reasoning of Young Learners*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- English, L. D. (2004b). *Mathematical and Analogical Reasoning of Young Learners*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- English, L. D. (Ed.). (2013). *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images*. Routledge.
- Erdem, E. (2015). *Matematiksel muhakemeyi geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erden, M & Akman, Y. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (14. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eroğlu, G. (2012). Akıl Yürütme Formlarının Mantık ve Bilimlerde Yeri ve Değeri. *Hikmet Yurdu Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 183-196.
- Evans, J. St. B. T., Newstead, S. E., & Byrne, R. M. J. (1993). *Human reasoning: The psychology of deduction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferri, R. B. (2003), Mathematical Thinking Styles- An Empirical Study, European Research in Mathematics Education III, CERME-3 (2004, Haziran 18).

- Garfield, J. B. (2002). The challenge of developing statistical reasoning journal of statistics education. *Journal of Statistics Education*, 10(3), 1-12.
- Goswami, U. (2004a). Inductive and Deductive Reasoning. U.Goswami (Ed.) *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Goswami, U. (2004b). Commentary: Analogical reasoning and mathematical development. *Mathematical and Analogical Reasoning of Young Learners*, 169-186.
- Gren, A. J. K., & Gilhooly, K. (2005). *Problem solving*. In Nick Braisby & Angus Gellatly (Eds.), *Cognitive Psychology*, pp. 347-381. New York: Oxford University Press.
- Greenes, C., & Findell, C. (1999). Developing Students' algebraic reasoning abilities. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 127-138). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Grünberg, D. (2013). *Mantığın Gelişimi* (2. Basım). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2424, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1408.
- Harman, G. (1984). Logic and reasoning. In *Foundations: logic, language, and mathematics* (pp. 107-127). Springer, Dordrecht.
- Harrison, J. (2009). *Handbook of practical logic and automated reasoning*. Cambridge University Press.
- Hayes, B. K. & Thompson, S. P. (2007). Causal Relations and Feature Similarity in Children's Inductive Reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136 (3), 470-484.
- Henderson, P. B., Baldwin, D., Dasigi, V., Dupras, M., Fritz, J., Ginat, D., ... Walker, H. (2001). Striving for mathematical thinking. *ACM SIGCSE Bulletin*, 33(4), 114-124.
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1-16.
- Josman, N., & Jarus, T. (2001). Construct-Related Validity of the Toggia Category Assessment and The Deductive Reasoning Test with Children who Are Typically Developing. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 524-530.
- Kaur, B. (2009). Reasoning and communication in the mathematics classroom - Some 'what's' strategies. In Martin, D. et al. (Eds.), *Mathematics-of prime importance* (pp. 102-110). Melbourne: Mathematical Association of Victoria.
- Kepçeoğlu, İ. ve Kaya, Z. B. (2022). Düşünen bir sınıfta öğrenciler nasıl not tutabilir? Okul Öncesinden Liseye Matematikle Düşünen Sınıflar içinde (Çeviri Ed.: A. Aydoğan Yenmez ve S. Gökçe). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (2003). *Akil İle Düşünce Gücü* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

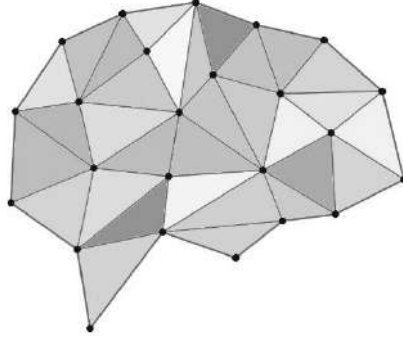


- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Kurtz, K.J., Gentner, D., & Gunn, V. (1999). *Reasoning*. San Diego: Hanbook of perception and cognition.
- Lesh, R., Post, T. & Behr, M. (1988). Proportional reasoning. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (pp. 93-118). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lithner, J. (2000). Mathematical reasoning in school tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 165–190.
- Lithner, J. (2003). Students' mathematical reasoning in university textbook exercises. *Educational Studies in Mathematics*, 52(1), 29-55.
- Lithner, J. (2004). Mathematical reasoning in calculus textbook exercises. *The Journal of Mathematical Behavior*, 23(4), 405-427.
- Lithner, J. (2005). *A framework for analysing qualities of mathematical reasoning: Version 3*. Research Reports in Mathematics Education 3, Department of Mathematics, Umeå University.
- Lithner, J. (2006). *A framework for analysing creative and imitative mathematical reasoning*. Research Reports in Mathematics Education, Department of Mathematics, Umeå University.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67 (3), 255-276.
- Mancosu, P. (2005). Visualization in logic and mathematics. In *Visualization, explanation and reasoning styles in mathematics* (pp. 13-30). Springer, Dordrecht.
- Mason, J. (2001). Questions about mathematical reasoning and proof in schools. In *Reasoning, explanation and proof in school mathematics and their place in the intended curriculum: Proceedings of the QCA International Seminar*. London.
- MEB (2013). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı* (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Mish, F. C. (Ed.). (1991). *Webster's ninth new collegiate dictionary*. Springfield, MA: MerriamWebster.
- Morris, A. K. (2002). Mathematical reasoning: Adults' ability to make the inductive-deductive distinction. *Cognition and Instruction*, 20(1), 79-118.
- Morsanyi, K., Prado, J., & Richland, L. E. (2018). The role of reasoning in mathematical thinking. *Thinking & Reasoning*, 24(2), 129-137.
- Moshman, D. (1994). Reason, reasons, and reasoning: A constructivist account of human rationality. *Theory & Psychology*, 4, 245-260.

- National Assessment of Educational Progress [NAEP]. (2002). *Mathematics framework for the 2003 national assessment of educational progress*. Washington, DC: National Assessment Governing Board.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2003). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Nickerson, R. S. (2004). *Cognition and Chance The Psychology of Probabilistic Reasoning*, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- National Research Council [NRC] (2006). *Learning to think spatially*. Washington: The National Academic Press.
- National Research Council [NRC] (2009). *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Committee on Early Childhood. (Ed. Mathematics, C., T., Cross, T., A., Woods, H., Schweingruber). *Center of Education, Division of Behavioral and Social Science and Education*. USA: The National Academies Press.
- Olkun, S. & Toluk Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi* (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oaksford, M. (2005). *Reasoning*. In Nick Brais by & Angus Gellatly, *Cognitive psychology*. New York: Oxford University Press Inc.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Palinussa, A. L., Molle, J. S., & Gaspersz, M. (2021). Realistic Mathematics Education: Mathematical Reasoning and Communication Skills in Rural Contexts. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 522-534.
- Peresini, D. & Webb, N. (1999). Analyzing mathematical reasoning in students' responses across multiple performance assessment tasks. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 156-175). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Perkins, D., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-2.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi University, Ankara
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Research Council.

- Russell, S. J. (1999). Mathematical reasoning in the elementary grades. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 1-13). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Sandberg, E., H. & McCullough, M., B. (2010). The Development of Reasoning Skills (10. Chapter). E. H. Sandberg and B.L. Spritz (Ed.). *A Clinician's Guide to Normal Cognitive Development in Childhood*. USA: Routledge Taylor and Francis Group.
- Schliemann, A. D., & Carraher, D. W. (2002). The evolution of mathematical reasoning: Everyday versus idealized understandings. *Developmental Review*, 22(2), 242-266.
- Scholnick, E. K. (2009). Reasoning in Early Development. *Language, Memory and Cognition in Infancy and Early Childhood*. Janette B. Benson and Marshall M. Haith (Ed.). USA: Acedemis Press, Elsevier.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (M. Şahin, Çev.). (5. baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Siegler, R. S. & Alibali, M. W. (2005). *Children's Thinking* (Fourth Edition). USA: Pearson/ Prentice Hall.
- Silver, E. A. (1990). *Thinking through Mathematics: Fostering Inquiry and Communication in Mathematics Classrooms. The Thinking Series*. College Board Publications, Box 886, New York, NY 10101-0886.
- Simon, M. A. (1996). Beyond inductive and deductive reasoning: The search for a sense of knowing. *Educational Studies in Mathematics*, 30(2), 197-210.
- Stacey, K. (2006). *What is mathematical thinking and why is it important*. Progress report of the APEC project: collaborative studies on innovations for teaching and learning mathematics in different cultures (II)-Lesson study focusing on mathematical thinking. Tokyo and Sapporo, Japan.
- Steen, L. A. (1999). Twenty questions about mathematical reasoning. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 270-285). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Sternberg, R. J. (1999). Developing mathematical reasoning. In L. V. Stiff & F. R. Curcio (Eds.), *The nature of mathematical reasoning* (pp. 37-44). Reston, VA: NCTM.
- Storey, S. O. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning*. Publishing Doctoral Thesis, The University of Arizona, Available from ProQuest Dissertations and Theses database, (UMI Microform 3132260).
- Taylor, L. (2005). *Introducing Cognitive Development*. USA: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]. (2003). *IEA's TIMSS 2003 international report on achievement in the mathematics cognitive domains: Findings from a developmental project international association for the evaluation of educational achievement*. Boston College: TIMSS ve PIRLS International Study Lynch School of Education.

- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145-149.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 234-243.
- Umay, A. (2007). *Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü*. Ankara: Aydan Web Tesisleri San. Ltd. Şti.
- Umay, A., Duatepe, A. & Akkuş, Çıkla, O. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni öğretim programındaki matematiksel içeriğe yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül, Denizli, 456-458.
- Umay, A. & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 188-195.
- Usiskin, Z. (1995). Why is algebra important to learn. *American Educator*, 19(1), 30-37.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Whitebread, D. (2006). Emergent Mathematics, How to Help Young Children Become Confident in Mathematics. Part 2. Children's Mathematical Thinking in the Primary Years. J. Anghileri (Ed.). *Perspectives on Children's Learning*. USA: Continuum Press.
- Wood, T., Williams, G., & McNeal, B. (2006). Children's mathematical thinking in different classroom cultures. *Journal for Research in Mathematics Education*, 222-255.
- Yeşildere, S. (2006). *Farklı matematiksel güce sahip ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Yeşildere, S., & Türnüklü, E. B. (2007). Examination of students' mathematical thinking and reasoning processes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 181-213.
- Yıldırım, C. (2011). *Matematiksel Düşünme* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.



## BÖLÜM 2

# AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ

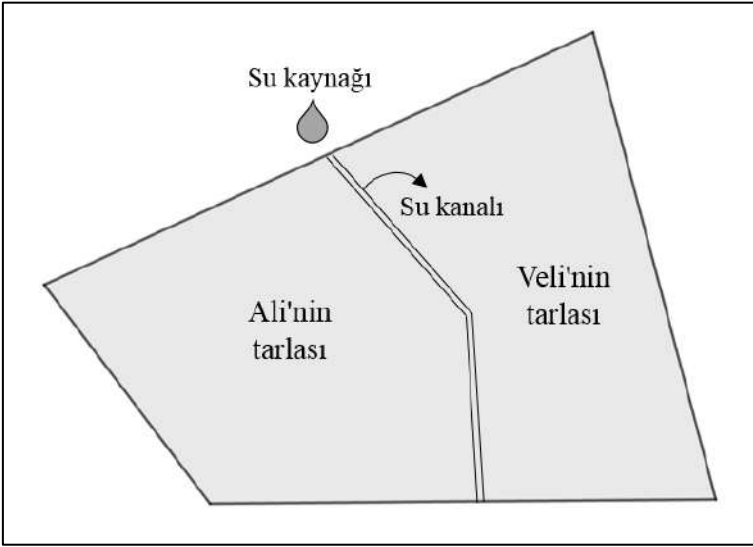
Doç. DR. ARZU AYDOĞAN YENMEZ

Doç. DR. SEMİRHAN GÖKŞE

Matematik öğretiminde amaç bir sorunun çözümünü öğretmekten ziyade hedeflenen düşünme becerilerini geliştirmektir. Matematiksel düşünme günlük hayattaki düşünmeden farklı değildir. Matematiksel düşünmenin işe koşulduğu günlük hayattan bir durumu ele alalım.

### SU KANALI PROBLEMİ

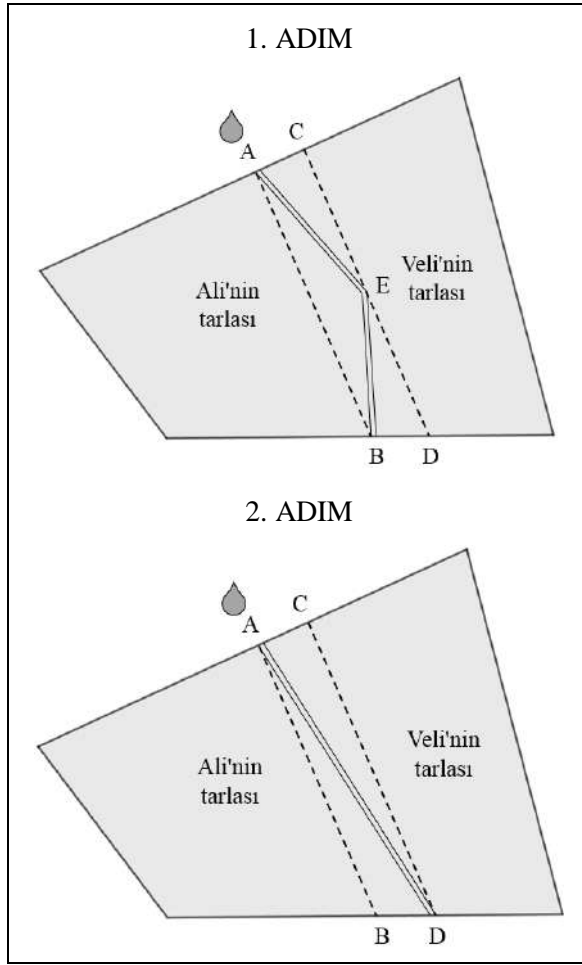
*Ali ve Veli, aile büyüklerinden miras kalan tarlayı ekip biçmektedir. Tarlanın içinden geçen su kanalı tarlayı iki eşit parçaya ayırmaktadır. Şekil 2.1'de görülen su kanalının doğrusal olması sorunlara yol açmaktadır.*



**Şekil 2.1** Su kanalı problemi (TIMSS Video çalışmasında kullanılan problemden uyarlanmıştır)

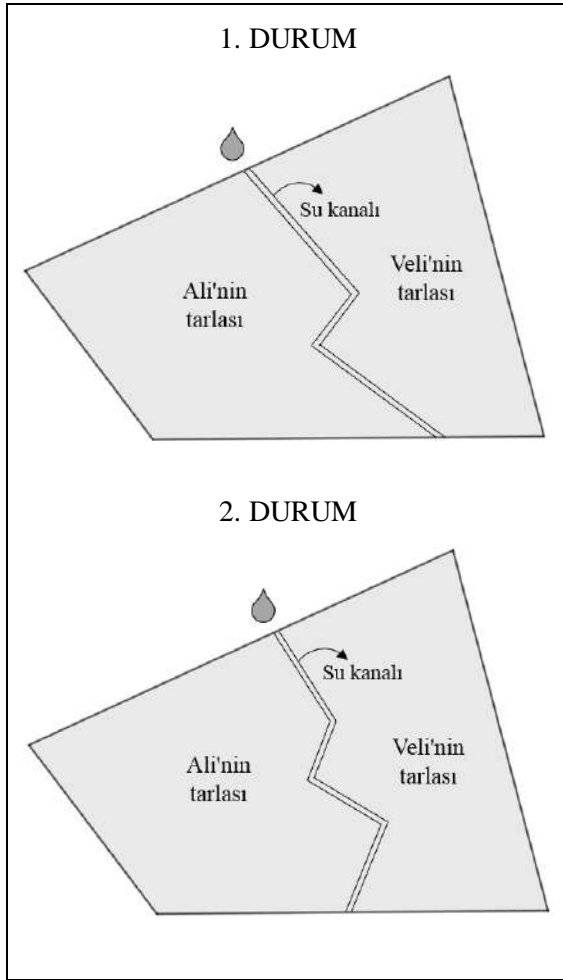
*Ali ve Veli kanalı su kaynağından başlayacak ve doğrusal olacak şekilde yeniden düzenlemek istemektedir. Her iki kardeşin tarlalarının büyüklükleri korunacak şekilde su kanalı nasıl doğrusal hale getirilebilir? Çizimler yardımıyla çözümünüzü matematiksel gerekçelerle açıklayınız.*

Su Kanalı probleminin çözüm adımları Şekil 2.2’de verilmektedir.



Şekil 2.2 Su kanalı probleminin çözüm adımları

Çözüm adımları incelendiğinde birinci adımda A ve B noktalarını birleştirdikten sonra E noktasından geçen ve AB'ye paralel olan bir doğru çizilmesi beklenmektedir. Buna göre, birinci adımdaki ABE üçgeninin alanı ile ikinci adımdaki ABD üçgeninin alanlarının eşitliği kullanılarak su kanalının A ve D noktalarından geçecek şekilde doğrusal hale getirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bu etkinlik, tarlanın içinden geçen su kanalının yapısı farklılaştırılarak (Bkz. Şekil 2.3) ileri seviyeler için uyarlanabilir.



Şekil 2.3 Su Kanalı probleminin farklı uygulamaları

Su Kanalı probleminin farklı karmaşıklık düzeylerindeki uygulamalarında transfer edilen, sorunun çözümü değil düşünme becerisidir. Burada, matematiksel düşünmenin günlük düşünmeden farklı olmadığı ancak yönteminin farklı olduğu görülmektedir. Matematiksel düşünmede ispat ön plandayken günlük düşünmede gözlem ve deneye dayalı doğrulama ön plandadır (Bundy, Basin, Hutter ve Ireland, 2005; Schliemann ve Carraher, 2002; Yıldırım, 2008). Ancak, matematikte akıl yürütmeyele gerçeklere ve doğrulara ulaşılır (English, 2013; Umay, 2007). Öğrenciler karşılaştıkları problem durumları üzerine farklı akıl yürütmeler geliştirdikçe matematiği anlamlandırabilirler (NCTM, 2000). Matematik öğretiminde matematiği anlamlandırma en önemli hedef olmalıdır. Bu nedenle, matematiksel akıl yürütmeler matematik eğitimi-



## KAYNAKÇA

- Aktaş Arnas, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aktaş Arnas Y., Deretarla Gül, E. & Sığırtaç., A. (2003). 48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (12), 147-157.
- Altıparmak, K., & Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 25-37.
- Amsterlaw, J. A. (2004). *Development of children's beliefs about everyday reasoning* (Doctoral Thesis, University of Michigan). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3138102)
- An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the US. *Journal of mathematics teacher education*, 7(2), 145-172.
- Avcı, K. (2015). *Okul öncesi eğitimi alan 48-66 aylık çocukların matematik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Harf eğitim yayıncılığı.
- Bağcı, B., & İvrendi, A. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 391-424.
- Bart, W. M., Yuzawa, M., & Yuzawa, M. (2007). *Development of mathematical reasoning among young children* (pp. 157-186). Information Age Publishing.
- Battista, M. T. (2017). Mathematical reasoning and sense making in grades 6-8. In M. T. Battista, K. Cramer, A. Stephens, E. Knuth, M. L. Raith, & J. M. Watson (Eds.), *Reasoning and Sense Making in the Mathematics Classroom: Grades 6-8* (pp. 1-23). NCTM.
- Battista, M. T., & Clements, D. H. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(3), 258-292.
- Battista, M. T., Clements, D. H., Arnoff, J., Battista, K., & Borrow, C. V. A. (1998). Students' spatial structuring of 2D arrays of squares. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(5), 503-532.
- Baykul, Y. (2014). *İlkokulda Matematik Öğretimi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bearison, D. J., Magzamen, S., & Filardo, E. K. (1986). Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 51-72.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, 35-65.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Research Council.

- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. London: Springer Science and Business Media.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria VA: American Society for Curriculum Development.
- Bundy, A., Basin, D., Hutter, D., & Ireland, A. (2005). *Rippling: meta-level guidance for mathematical reasoning* (Vol. 56). Cambridge University Press.
- Buxton, L. (1991). *Math Panic*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Cai, J. (2002). Assessing and understanding US and Chinese students' mathematical thinking. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(6), 278-290.
- Campbell, P. F., & Johnson, M. L. (1995). How primary students think and learn. *Prospects for school mathematics*, 75, 21-42.
- Carpenter, T. P., & Fennema, E. (1991). Research and Cognitively Guided Instruction. In *Integrating Research on Teaching and Learning Mathematics*, edited by E. Fennema, T. P. Carpenter, and S. J. Lamon, pp. 1-16. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Castro, B. D. (2004). Pre-service teachers' mathematical reasoning as an imperative for codified conceptual pedagogy in algebra: A case study in teacher education. *Asia Pacific Education Review*, 5(2), 157-166.
- Clarke, B., & Clarke, D. (2004). *A Framework for Growth Points as a Powerful Professional Development Tool*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, Calif.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Cobb, P., & Wheatley, G. (1988). Children's Initial Understandings of Ten. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 10(3), 1-28.
- Cockroft, S. W. (1982). *Mathematics Counts*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çukur, A. (1994). *Kurum bakımı altında bulunan okul öncesi dönemi çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Davis, R. B. (1990). *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*. *Journal for Research in Mathematics Education: Monograph No. 4*. National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 22091.
- De Corte, E., Greer, B., & Verschaffel, L. (1996). Mathematics teaching and learning. In *Handbook of Educational Psychology*, edited by D. C. Berliner and R. C. Calfee, pp. 491-549. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Demetriou, A., Merrell, C., & Tymms, P. (2017). Mapping and predicting literacy and reasoning skills from early to later primary school. *Learning and Individual Differences, 54*, 217-225.
- DeTemple, D. W., Long, C. T., & Millman, R. S. (2015). *Mathematical reasoning for elementary school teachers*. Pearson Education.
- Doerr, H.M., & English, L.D. (2006). Middle grade teachers' learning through students' engagement with modeling tasks. *Journal of Mathematics Teacher Education, 9*(1), 5-32.
- Druckman, D. E., & Bjork, R. A. (1994). *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance*. National Academy Press.
- Ellis, R. D. (1995). *Questioning Consciousness: The Interplay of Imagery, Cognition, and Emotion in the Human Brain*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- English, L. D. (2004). Mathematical and analogical reasoning in early childhood. *Mathematical and analogical reasoning of young learners*, 1-22.
- English, L. D. (Ed.). (2013). *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images*. Routledge.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdoğan, S. Ç., & Baran, G. (2005). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim, 28*(130), 32-40.
- Ergül, A. (2014). *Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Evans, J. S. B. (1984). Heuristic and analytic processes in reasoning. *British Journal of Psychology, 75*(4), 451-468.
- Feldman, C. F., & Kalmar, D. A. (1996). Some Educational Implications of Genre-based Mental Models: The Interpretive Cognition of Text Understanding. In *The Handbook of Education and Human Development*, edited by D. R. Olson and N. Torrance, pp. 434-460. Oxford, U.K.: Blackwell.
- Fennema, E., & Franke, M.N. (1992). Teachers' Knowledge and Its Impact. In *Handbook of Research on Mathematics Teaching*, edited by D. A. Grouws, pp. 127-164. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics/Macmillan.
- Fennema, E., Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L., Jacobs, V. R., & Empson, S. B. (1996). A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education, 27*(4), 403-434.
- Fraihat, M. A. K., Khasawneh, A. A., & Al-Barakat, A. A. (2022). The effect of situated learning environment in enhancing mathematical reasoning and proof among tenth grade students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18*(6), em2120.

- Francisco, J.M., & Maher, C.A. (2005). Conditions for promoting reasoning in problem solving: Insights from a longitudinal study. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 361-372.
- Glaser, R. (2005). Expert knowledge and the processes of thinking. In *Subject learning in the primary curriculum* (pp. 271-285). Routledge.
- Goos, M. (2004). Learning mathematics in a classroom community of inquiry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(4), 258-291.
- Greenes, C. E., Dacey, L., Cavanagh, M., Findell, C. R., Sheffield, L. J. & Small, M. (2003). Navigating Through Problem Solving and Reasoning in Prekindergarten-Kindergarten. *Principles and Standards for School Mathematics Navigations Series*. USA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. *Handbook of Educational Psychology*, 77, 15-46.
- Henningsen, M., & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 524-549.
- Herbert, S., & Williams, G. (2021). Eliciting mathematical reasoning during early primary problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 1-27.
- Hertwig, R., & Todd, P. M. (2003). More is not always better: the benefits of cognitive limits. In D. Hardman & L. Macchi (Eds), *Thinking: psychological perspectives on reasoning, judgement and decision making*, pp. 213-232. West Sussex: John Willey & Sons Ltd.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, 65-97.
- Hiebert, J., Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, K. C., Wearne, D., Murray, H., Olivier, A. & Human, P. (1997). *Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- House, P. (1999). Mathematical reasoning: in the eye of the beholder. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 175-188). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Iuculano, T., & Menon, V. (2018). Development of mathematical reasoning. *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience*, 183-222.
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1-16.
- Kabael, T. (2019). *Matematik Okuryazarlığı ve PISA*. T. Kabael (Ed.), *Matematik Okuryazarlığı ve PISA içinde* (s.143-187). Ankara: Anı.
- Kamii, C. (1985). *Young children invent arithmetic: Implications of Piaget's theory*. New York: Teachers College Press.
- Keazer, L. M., & Menon, R. S. (2016). Reasoning and sense making begins with the teacher. *Mathematics Teacher*, 109(5), 342-349

- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: the effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40, (1),81-310.
- Kutluca, T., Tum, A., & Mut, A. İ. (2020). Evaluation of Enriched Learning Environment in the Context of Mathematical Reasoning from the Perspective of the Students and their Teacher. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(2), 85-105.
- Lester, F. K. (1994). Musings about mathematical problem-solving research: 1970-1994. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 660-675.
- Lester, F. K. (Ed.). (2007). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. IAP.
- Lithner, J. (2000). Mathematical reasoning in task solving. *Educational Studies in Mathematics*, 165-190.
- Lithner, J. (2005). *A framework for analysing qualities of mathematical reasoning: Version 3*. Research Reports in Mathematics Education 3, Department of Mathematics, Umeå University.
- Lobato, J., Ellis, A., & Zbiek, R. M. (2010). *Developing Essential Understanding of Ratios, Proportions, and Proportional Reasoning for Teaching Mathematics: Grades 6-8*. National Council of Teachers of Mathematics. 1906 Association Drive, Reston, VA 20191-1502.
- Maher, C. A. (2002). How students structure heir own investigations and educate us: What we have learned from a fourteen year study. In A. D. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Proceedings of the Twenty-sixth Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME26)* (Vol. 1, pp.31-46). Norwich, England: School of Education and Professional Development, University of East Anglia.
- Maher, C. A. (2009). Children's reasoning: Discovering the idea of mathematical proof. In M. Blanton & D. Stylianou (Eds.), *Teaching and learning proof across the grades*. New Jersey: Taylor Francis-Routledge
- Maher, C. A., & Martino, A. M. (1996). The development of the idea of mathematical proof: a 5-year study. In F. Lester (Ed.), *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(2), 194-214.
- Malloy, C. E. (1999). Developing Mathematical Reasoning in the Middle Grades: Recognizing Diversity. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 13-22). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Martino, A. M., & Maher, C. A. (1999). Teacher questioning to promote justification and generalization in mathematics: What research practice has taught us. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(1), 53-78.
- McCrone, S. S. (2005). The development of mathematical discussions: An investigation in a fifth-grade classroom. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(2), 111-133.

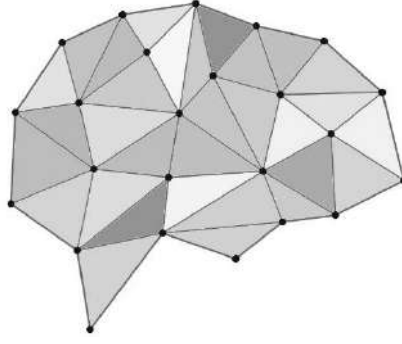
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In Heidi L. Andrade & Gregory J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment*, pp. 41-58. New York: Routledge.
- McVarish, J. (2012). *Where's the wonder in elementary math?: encouraging mathematical reasoning in the classroom*. Routledge.
- MEB (2005). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Moll, L. C., & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 319-348). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Moyer, P. S., & Milewicz, E. (2002). Learning to question: Categories of questioning used by preservice teachers during diagnostic mathematical interviews. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 293-315.
- Mueller, M., Yankelewitz, D., & Maher, C. (2014). Teachers promoting student mathematical reasoning. *Investigations in Mathematics Learning*, 7(2), 1-20.
- Mulligan, J., & Vergnaud, G. (2006). Research on children's early mathematical development: Towards integrated perspectives. In *Handbook of research on the psychology of mathematics education* (pp. 117-146). Brill.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Fishbein, B., Foy, P., & Moncaleano, S. (2021). Findings from the TIMSS 2019 Problem Solving and Inquiry Tasks. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/psi/>
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2003). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Research Council [NRC] (1989). *Everybody Counts*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Research Council [NRC] (2009). *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Committee on Early Childhood. (Ed. Mathematics, C., T., Cross, T., A., Woods, H., Schweingruber). *Center of Education, Division of Behavioral and Social Science and Education*. USA: The National Academies Press.
- Olson, J. C. (2007). Developing students' mathematical reasoning through games. *Teaching Children Mathematics*, 13(9), 464-471.
- Ormrod, J. E. (2008). *Educational psychology: Developing learners* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluations of the certainty of deductive inferences, inductive inferences and guesses. *Child Development*, 73(3), 779-792.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Prawat, R. S. (1999). Dewey, Peirce, and the learning paradox. *American Educational Research Journal*, 36(1), 47-76.
- Romberg, T. A. (1992). Further thoughts on the standards: A reaction to Apple. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(5), 432-437.
- Roth, W. M. (2016). On the social nature of mathematical reasoning. *For the Learning of Mathematics*, 36(2), 34-39.
- Rule, A. C. (2007). Mystery boxes: Helping children improve their reasoning. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 13-18.
- Sahin, A., & Kulm, G. (2008). Sixth grade mathematics teachers' intentions and use of probing, guiding, and factual questions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 221-241.
- Saracho, O., N. & Spodek, B. (2009). Educating the Young Mathematician: The Twentieth Century and Beyond. *Early Childhood Education Journal*, 36, 305-312.
- Saxe, G. B., Gearhart, M., & Nasir, N. I. S. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 55-79.
- Schliemann, A. D., & Carraher, D. W. (2002). The evolution of mathematical reasoning: Everyday versus idealized understandings. *Developmental Review*, 22(2), 242-266.
- Schoenfeld, A. H. (1994). What do we know about mathematics curricula? *The Journal of Mathematical Behavior*, 13(1), 55-80.
- Stacey, K. (2006). *What is mathematical thinking and why is it important*. Progress report of the APEC project: collaborative studies on innovations for teaching and learning mathematics in different cultures (II)-Lesson study focusing on mathematical thinking. Tokyo and Sapporo, Japan.
- Steffe, L. P. (1992). Schemes of action and operation involving composite units. *Learning and Individual Differences*, 4(3), 259-309.
- Steffe, L. P., & Kieren, T. (1994). Radical constructivism and mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 711-733.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488
- Steen, L. A. (1999). Twenty questions about mathematical reasoning. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 270-285). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Stiff, L. V., & Curcio, F. R. (1999). *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12. 1999 Yearbook*. National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 20191-1593.
- Stockero, S. L., Rupnow, R. L., & Pascoe, A. E. (2017). Learning to notice important student mathematical thinking in complex classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*, 63, 384-395.
- Storey, S.O. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning*. Publishing Doctoral Thesis, The University of Arizona, Available from ProQuest Dissertations and Theses database, (UMI Microform 3132260).
- Tang, E. P., & Ginsburg, H.P. (1999). Young children's mathematical reasoning: a psychological view. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 45-62). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Thompson, P.W. (1996). Imagery and the development of mathematical reasoning. *Journal of Theories of Mathematical Learning*, 3(1), 267-283.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25.
- Tobias, S.(1993). *Overcoming Mathematics Anxiety* (Rev. Ed.). New York, NY: W. W. Norton.
- Toker, Z. (2022). Düşünen bir sınıfta görevleri ne zaman, nerede ve nasıl verebiliriz? Okul Öncesinden Liseye Matematikle Düşünen Sınıflar içinde (Çeviri Ed.: A. Aydoğan Yenmez ve S. Gökçe). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Umay, A. (2007). *Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü*. Ankara: Aydan Web Tesisleri San. Ltd. Şti.
- Umay, A. & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 188-195.
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and Insight*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (Çev. Ed. S. Durmuş), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Villaseñor, A., & Kepner, H. S. (1993). Arithmetic from a problem-solving perspective: An urban implementation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(1), 62-69.
- Vosniadou, S., & Verschaffel, L. (2004). Extending the conceptual change approach to mathematics learning and teaching. *Learning and Instruction*, 14(5), 445-451
- Wadsworth, D. (1997). *Civic Numeracy: Does the Public Care?*. In Why Numbers Count: Quantitative Literacy for Tomorrow's America, edited by Lynn Arthur Steen, pp. 11-22. New York, NY: The College Board.



- Walshaw, M. (2017). Understanding mathematical development through Vygotsky. *Research in Mathematics Education*, 19(3), 293-309.
- Whittaker, J. V. (2014). Good thinking! Fostering young children's reasoning and problem solving. *Young Children*, 69, 80-89.
- Wilson, P. H., Sztajn, P., Edgington, C., & Myers, M. (2015). Teachers' uses of a learning trajectory in student-centered instructional practices. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 227-244.
- Yackel, E., & Hanna, G. (2003). Reasoning and proof. In J. Kilpatrick, G. Martin and D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 227-236). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Yankelewitz, D., Mueller, M., and Maher, C. A. (2010). A task that elicits reasoning: A dual analysis. *The Journal of Mathematical Behavior*. 29. 76-85.
- Yıldırım, C. (2008). *Matematiksel Düşünme* (5. bas.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yumus, D. A. (2001). Levels of reasoning in mathematical concepts among preservice mathematics teachers. In *2nd APED International Conference in Education Research Understanding Educational Issues in the Asia Pacific Region Universals, Uniqueness and Cooperation*. Seoul, Korea (pp. 52-61).



# BÖLÜM 3

## AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİKSEL MODELLEME

DR. MAHMUT KERTİL

DOÇ. DR. BÜLENT ŞETİNKAYA

PROF. DR. AYHAN KÜRŞAT ERBAS

Matematiksel modelleme sürecindeki her bir aşama ve bu aşamalar arası geçişler çeşitli matematiksel akıl yürütmeler gerektirmektedir. Alanyazında sunulan farklı matematiksel modelleme yeterlikleri de esasında çeşitli matematiksel akıl yürütmelere karşılık gelmektedir. Bu sebeple, matematiksel modelleme yaklaşımı matematik eğitiminde çeşitli türde akıl yürütmeleri ortaya çıkarma, uygulama ve geliştirme açısından zengin öğrenme ortamları sağlar. Bu bölümde matematiksel modelleme ve akıl yürütme ilişkisi modelleme sürecinin aşamaları ve modelleme becerileri kavramsal çerçeveleri temelinde çeşitli boyutlarıyla ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. İlk bölümde, matematiksel modellemenin tanımı, döngüsel modelleme süreci ve matematiksel modelleme becerileri açıklanmaktadır. İkinci bölümde, matematiksel akıl yürütmenin ne anlama geldiği ve akıl yürütme çeşitleri açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde, matematiksel modelleme akıl yürütme ilişkisi, akıl yürütme türlerinin matematiksel modelleme sürecinin hangi aşamalarında ve nasıl ortaya çıktığı ele alınmaktadır. Dördüncü bölümde, farklı sınıf seviyelerinden iki modelleme etkinlik örneği kullanılarak çeşitli matematiksel akıl yürütmelerin ortaya çıkışı ile bu etkinliklerin öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmek için nasıl kullanılabileceği hususları ele alınmaktadır. Son iki bölümde ise modelleme etkinliklerini öğrencilerin akıl yürütme becerilerini desteklemek için kullanmak isteyenlere öneriler, modelleme soru örnekleri ve daha fazla örnek için kaynak önerileri sunulmaktadır.

## MATEMATİKSEL MODEL VE MODELLEME

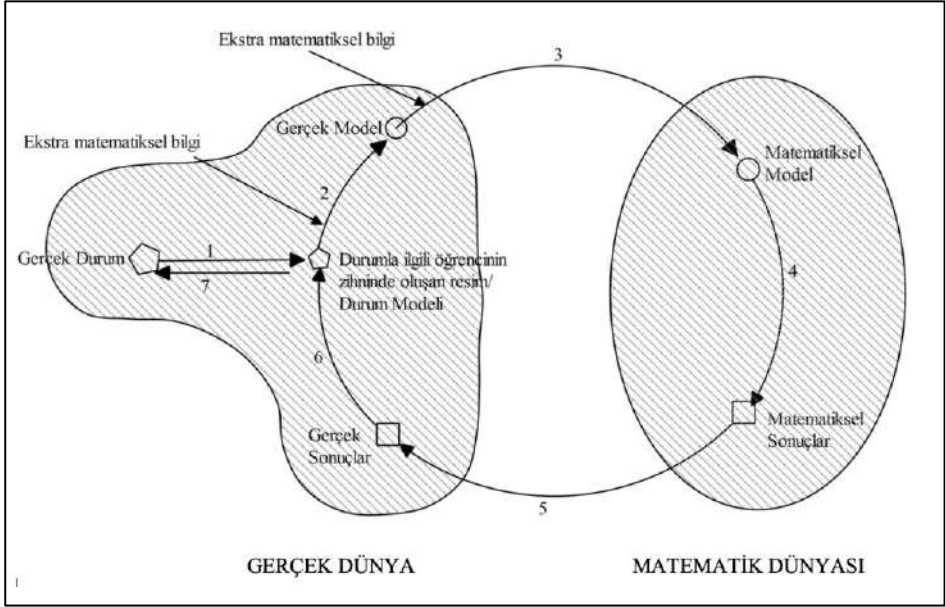
Matematiksel modelleme, en genel anlamda bir gerçek hayat durumunun yapısal özelliklerini matematiğin sembolik dil ve gösterimlerini farklı seviyelerde kullanarak analiz etme, yorumlama ve anlamaya çalışma sürecidir (Gravemeijer, 2002; Lesh ve Doerr, 2003). *Model* terimi gerçek hayatta karşılaşılan durumları ve karmaşık sistemleri yorumlamak ve anlamak için zihinde var olan kavramsal yapılar ve bunların gösterimlerinin bir bütünü olarak tarif edilmektedir (Lesh ve Doerr, 2003). Benzer şekilde, *matematiksel model* farklı gerçek hayat durumlarını ve karmaşık sistemleri anlamak, yorumlamak ve analiz etmek için kullanılmak üzere zihinde mevcut olan ya da geliştirilmesi gereken matematiksel yapılar (kavramlar, örüntüler, ilişkiler vs.) ile bunların biçimsel veya biçimsel olmayan gösterimlerinin bir bütünüdür (Lehrer ve Schauble, 2007; Lesh ve Doerr, 2003). Bu tanımlamaya göre herhangi bir matematiksel gösterim (sözel, grafik, tablo veya cebirsel) tek başına bir matematiksel model olarak kabul edilemez. Herhangi bir matematiksel gösterimin, örneğin  $y = mx + n$ , bir matematiksel model olarak bir bireyin zihninde var olması, bu bireyin bir bütün olarak bu sembolik ifadenin diğer eşdeğer matematiksel gösterimlerine ek olarak bunların ne tür gerçek hayat durumlarını

veya sistemlerini analiz etmek için kullanılabilmesi bilgisine de sahip olması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, *matematiksel model* bilgisi, matematiksel kavramlar, yapılar, gösterimler ile bunların kullanılabilmesi gerçek hayat bağlamları bilgisini bir bütün olarak ele almayı ve dolayısıyla ileri düzey ilişkisel anlamayı gerektirmektedir.

Bireylerde matematiksel model gelişimi model-tabanlı düşünme olarak ifade edilmektedir (Doerr ve Tripp, 1999; Lehrer ve Schauble, 2003; 2007). Model-tabanlı düşünme, iyi anlaşılmış bir sistem ile henüz iyi anlaşılmamış hedef sistem arasında kurulan bir analogi (benzeşim) olarak ifade edilmektedir (Doerr ve Tripp, 1999; Lehrer ve Schauble, 2003). Bir sistemin yapısal özelliklerini içerdiği öğeler, ilişkiler, işlemler ve kurallar ile bir bütün olarak anlamlandırmak için kullanılan zihinsel yapılar (matematiksel modeller), aşına olmadığımız başka sistemleri anlamlandırmak için yapısal özellikler arasında bir tür benzeşim kurmayı gerektirmektedir. Bu sebeple matematiksel modellerin, iyi bilinen bir sistemden yola çıkarak hedef sistemin yapısal özelliklerini anlama, tahmin etme ve yeni çıkarımlara ulaşmak için açıklayıcı ve yordayıcı işlevleri bulunmaktadır (Doerr ve Tripp, 1999). Bu aynı zamanda matematiksel modellerin sürekli geliştirilebilir olduğunu da ortaya koymaktadır. Lehrer ve Schauble'a (2007) göre model-tabanlı düşünmenin (i) fiziksel mikrokozma, (ii) gösterimsel betimleme, (iii) sentaktik model ve (iv) ortaya çıkan (gelişen) model olmak üzere dört seviyesi bulunmaktadır. Fiziksel mikrokozma, matematiksel modellemesi yapılacak olan bir gerçek hayat olayının fiziksel olarak resmedilmesidir. Gösterimsel betimleme bu gerçek hayat durumunun bazı matematiksel gösterimler ile ifade edilmesidir. Sentaktik model ise aynı gerçek hayat durumunun yapısal özelliklerini daha soyut ve matematik diline aktarılması ve matematik dünyası içerisinde analiz edilmesidir. Bir gerçek hayat durumunu anlamlandırmak için her zaman daha iyi model bulunabilmesi yani matematiksel modellerin geliştirilebilir yönü ise ortaya çıkan model olarak ifade edilmektedir.

Matematiksel modelleme ise matematiksel modellerin farklı gerçek hayat bağlamlarını anlamak için kullanıldığı, ihtiyaç halinde bu mevcut modellerin yeniden yorumlanarak geliştirildiği ve hatta yenilerinin inşa edildiği döngüsel bir süreçtir (Blum ve Leiß, 2007; Borromeo Ferri, 2006; Maaß, 2006). Matematiksel modelleme yaparken öğrencilerin geçtiği aşamaların ideal tanımlamalarını yaparak modelleme sürecinin döngüsel yapısını tarif eden birçok farklı çerçeve bulunmaktadır (örn., Blum ve Leiß, 2007; Borromeo Ferri, 2006). Döngüsel modelleme süreci genellikle, (i) gerçek hayat durumu, (ii) durum modeli, (iii) gerçek model, (iv) matematiksel model, (v) matematiksel çözüm (sonuç), (vi) yorumlanan sonuç aşamalarından oluşmaktadır (Borromeo Ferri, 2006). Farklı teorik yaklaşımlarda bu aşamaların detaylandırılması

ve isimlendirilmesi farklılıklar arz etse de genel yapı ve anlayış büyük oranda benzerlik göstermektedir.



1. Problem durumunu anlama; 2. Problem durumunu sadeleştirme/yapılandırma; (Verilen gerçek duruma bağlı olarak ekstra matematiksel bilgi kullanımı gerekebilir); 3. Matematikselleştirme (Ekstra matematiksel bilgiye daha çok ihtiyaç duyulur); 4. Bireysel matematiksel yeterlikleri kullanarak matematiksel olarak üzerinde çalışma; 5. Elde edilen sonuçları yorumlama; 6. Elde edilen sonuçları doğrulama; 7. Sunum

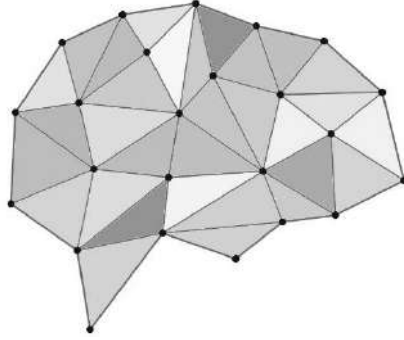
**Şekil 3.1** Matematiksel modelleme süreci  
[Borromeo Ferri'den (2006) uyarlanmıştır].

Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen matematiksel modelleme becerileri ve yeterliklerini açıklamak için modelleme süreçlerini açıklayan döngüsel yapılar (örn., bkz. Şekil 3.1) kavramsal çerçeve olarak kullanılmaktadır. Matematiksel modelleme becerileri, bir matematiksel modelleme sürecinin baştan sona her bir aşamasını (problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme (model kurma), model üzerinde matematiksel olarak çalışma ve elde edilen sonuçları yorumlama vb.) başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli donanımları kapsamaktadır (Blum ve Leiß, 2007; Crouch ve Haines, 2004; Maaß, 2006). Modelleme yeterlikleri ise bir modelleme sürecini başarılı bir şekilde tamamlayabilme becerilerinin yanı sıra bunu gerçekleştirme isteği, içsel motivasyon, tutum ve inançlar ile üst-bilişsel yeterlikleri de içeren daha geniş bir kavramdır (Kaiser, 2007; Maaß, 2006). Modelleme yeterliklerini

## KAYNAKÇA

- Blum, W., & Leiß, D. (2007). How do students and teachers deal with mathematical modelling problems? In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Eds.), *Mathematical modelling (ICTMA 12): Education, engineering and economics* (pp. 222–231). Horwood Publishing.
- Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *ZDM-Mathematics Education*, 38(2), 86-95.
- Borromeo Ferri, R. (2018). *Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education*. Springer.
- Crouch, R., & Haines, C. (2004). Mathematical modelling: Transitions between the real world and mathematical model. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 35(2), 197-206.
- Doerr, H. M., & Tripp, J. S. (1999). Understanding how students develop mathematical models. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 231-254.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., Alacacı, C., Çakıroğlu, E., Aydoğan Yenmez, A., Şen Zeytun, A., Korkmaz, H., Kertil, M., Didiş, M. G., Baş, S., & Şahin, Z. (2016). *Lise matematik konuları için günlük hayattan modelleme soruları*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Gravemeijer, K. (2002). Preamble: from models to modeling. In K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers, & L. Verschaffel (Eds.), *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* (pp. 7-22). Kluwer Academic Publishers.
- Jeannotte, D. & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 1-16.
- Kaiser, G. (2007). Modelling and modelling competencies in school. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Eds.), *Mathematical modelling: Education, engineering and economics* (pp. 110-119). Horwood.
- Kertil, M., Çetinkaya, B., Erbaş, A. K., & Çakıroğlu, E. (2016). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme. In E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik eğitiminde teoriler* (pp. 539-563). Pegem Akademi.
- Kollosche, D. (2021). Styles of reasoning for mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 107, 471-486.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Origins and evaluation of model-based reasoning in mathematics and science. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 59-70). Lawrence Erlbaum.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2007). A developmental approach for supporting the epistemology of modeling. In W. Blum, P. L. Galbraith, H-W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modeling and applications in mathematics education* (pp. 153-160). Springer.

- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3-33). Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R., & Lehrer, R. (2000). Iterative refinement cycles for videotape analyses of conceptual change. In A. E. Kelly, & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 665-708). Lawrence Erlbaum.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies? *ZDM-Mathematics Education*, 38(2), 113-142.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Matematik dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2009). *Focus in high school mathematics: Reasoning and sense making*. National Council of Teachers of Mathematics.
- National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers [NGACBP & CCSSO]. (2010). *Common core state standards for mathematics*. NGACBP & CCSSO.
- National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics* (J. Kilpatrick, J. Swafford, & B. Findell, Eds.). Mathematics learning study committee center for education, division of behavioral and social sciences and education. National Academy Press.
- Sevinc, S., & Brady, C. (2019). Kindergarteners' and first-graders' development of numbers representing length and area: Stories of measurement. In K. Robinson, H. Osana, & D. Kotsopoulos (Eds), *Mathematical learning and cognition in early childhood* (pp. 115-137). Springer.



# BÖLÜM 4

## AKIL YÜRÜTME VE TAHMİN

DOÇ. DR. BURÇAK BOZ YAMAN



Matematikte başarılı olanlar ve olamayanlar arasındaki en büyük fark, başarılı olanların matematiğin bir anlam ifade etmesini beklemesidir. Öğrenci için anlam ifade etmesi matematiğin özellikle günlük yaşamda kullanılabilirliği ile ilişkilidir. Ancak çoğunlukla matematik, kesin sonuçlar ve katı kurallardan oluşan bir disiplin olarak düşünülerek matematik sınıflarının dört duvarı arasına sıkıştırılmaktadır. Hâlbuki günlük yaşamda kullanılan matematiğin %80'inden fazlasında net cevaplardan ve katı kurallardan ziyade yaklaşık sonuçlar ve tahmini yaklaşımlar kullanılmaktadır. O halde bireylerin günlük yaşamda matematiği etkili bir şekilde kullanabilmeleri için tahmin edebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Tahmin becerisi bilgi çağının önemli bir becerisidir. Reys ve Barger (1993) hesaplamalı tahminin düşünmek, varsayımda bulunmak ve genelleme yapabilmek için bir araç olduğunu söyler. Tahmin becerisinin nasıl öğrenilebileceği ve öğretilebileceği üzerine inceleme yapmadan önce tahmin becerisinin ne demek olduğu, türleri ve akıl yürütme ile ilişkisi incelenecektir.

## TAHMIN BECERİSİ

Tahmin etmenin farklı tanımları olmasına rağmen alanyazında dikkat çeken birkaç tanım şöyledir:

- Belli bir konu hakkında karar vermeye yarayacak kadar yakın cevap oluşturmaya yarayan süreç (Reys, 1986)
- Eğitilmiş öngörü (Thomson, 1979)
- Yaklaşık bir fikir sahibi olmak (Smart, 1982)

Bu tanımlardan yola çıkarak tahmin etme; cevaplanması gereken soru ya da soruna makul cevaplar verebilmek için yaklaşık sayısal değerler veya gerekli önbilgilerden yararlanarak yorum yapabilme sürecidir. Günlük yaşamda matematiksel incelemelerde net cevaplar vermek yerine yaklaşık sonuçlarla yorum yapmak daha kullanışlıdır. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenlerin nezdinde her ne kadar matematik derslerinde sadece net cevaplarla matematik yapılabileceği düşünülse de yaklaşık yorumlar matematik yapmanın önemli bir parçasıdır. Bu nedenle matematik dersi öğretim programlarında tahmin etme becerisi önemle vurgulanmakta ve öğrenciler için etkinlikler tasarlanmaktadır. Bu öğretimsel süreci tasarlayabilmek için tahmin becerisinin ne olduğuna ve çeşitlerine daha yakından bakmak gerekmektedir.

## TAHMIN TÜRLERİ

Günlük yaşamda tahmin etme süreci üç farklı şekilde gözlemlenmektedir. Bunlardan ilki **hesaplamalı tahmin** olup sayıların ve işlemlerin sayesinde hızlı ve yeterli yakınlıkta bir işleme cevap bulma sürecidir. Hesaplamalı tahminin yapıldığı birçok günlük yaşam durumu örnek verilebilir: Markette sepete atılan ve satın alınmak istenen ürünlerin fiyatlarının zihinden yaklaşık olarak toplanması, gazetenin ekonomi bölümünü okurken farklı para birimlerinin birbirine dönüşümünü yaklaşık olarak yaparken çarpma ve bölme işlemleri yapabilmek ya da sınıfta matematik dersi sınavından alınan notlara bakarak sınıf ortalamasını zihinden hızlıca hesaplarken dört işlemleri kullanmak, vb.

Bir diğer tahmin çeşidi ise **ölçmeye dayalı tahmin** dir. Bu durum bir ölçme ve karşılaştırma yapılması gerektiğinde herhangi bir ölçme aracı kullanmadan deneyimlerden yararlanarak ölçülmesi beklenen durum hakkında eğitilmiş bir öngörü ortaya koyabilme sürecidir. Örneğin, arkadaşınızın boyunu yaklaşık olarak 1,70 cm olarak tahmin edebilirsiniz. Bu tahminin kilit noktası kendi boyunuza dair deneyim ve arkadaşınızın sizden uzun ya da kısa olma durumudur. Benzer şekilde manavda poşete koyduğunuz elmaların 3 kg gelmesine dair tahmini yaklaşımınız 5 kg ya da 1 kg gibi daha önceden deneyimlemiş olduğunuz manav deneyiminiz olacaktır ve siz de elinizdeki poşetin 5 kg'dan daha hafif olma durumuna bakarak yorum yapabilirsiniz.

Son olarak her ne kadar ülkemiz öğretim programlarında ayrı bir çeşit olarak sayılmayıp ölçmeye dayalı tahmin becerisinin kapsamında ele alınsa da birçok kaynakta ayrı bir çeşit olarak altı çizilen **çokluk (yığın) tahminleri** de vardır. Çokluk tahminlerinde amaç yığın olarak gözlemlenen bir grup nesnenin sayısını belirli bazı stratejiler kullanarak hesaplama sürecidir. Otoparkta park halindeki araçların sayısını tahmin etme, bir süper lig kupası maçında tribünleri dolduran izleyicilerin sayısı veya bir açık hava konserinde alanı dolduran izleyicilerin sayısının tahmini bu çeşit tahminlere örnek olarak verilebilir.

## TAHMIN TÜRLERİNE GÖRE STRATEJİLER VE ÖĞRETİMLERİ

Yukarıda da kısaca açıklandığı gibi alanyazında 3 çeşit tahminden bahsedilmiştir (Hanson ve Hogan, 2000; O'Daffer, 1979; LeFevre, Greenham ve Waheed, 1993; Sowder, 1992). Bu tahmin çeşitleri tek tek ele alınıp stratejileri ve bunların öğretimleri üzerine önerilerde bulunulacaktır.

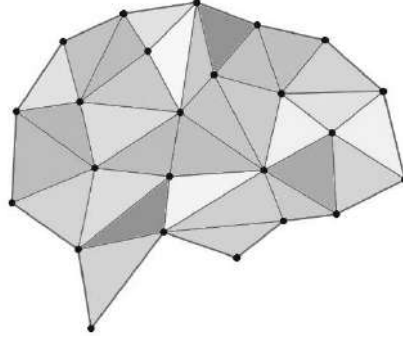
### HESAPLAMALI TAHMİN BECERİSİ

Neden bir birey zihinden ve/veya tahmini hesaplama yapmak durumunda kalır? Bu soru özellikle teknolojinin ilerlemesi ve herkesin yanında cep telefonu

## KAYNAKÇA

- Alkan, H., & Bukova Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Boz, B. (2009). An investigation of seventh grade students' computational estimation strategies and factors associated with them (PhD Thesis). ODTÜ: Ankara.
- Crites, T. (1992). Skilled and Less Skilled Estimators' Strategies for Estimating Discrete Quantities. *The Elementary School Journal*, 92(5), 601-620.
- Gökçe, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2022). Akıl yürütmenin teorik çerçevesi. A. Aydoğan Yenmez ve S. Gökçe (Ed.), *Okul Öncesinden Liseye Matematiksel Akıl Yürütme içinde* (s. 1-31). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hanson, S., & Hogan, T. (2000). Computational estimation skill of college students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 483-499.
- Hogan, T. P. & Brezinski, K. L. (2003) Quantitative estimation: one, two, or three abilities?, *Mathematical Thinking and Learning*, 5(4), 259-280.
- Keskin-Oğan, A. ve Öztürk, S. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik 7 ders kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- LeFevre, J. A., Greenham, S. L., & Waheed, N. (1993). The development of procedural and conceptual knowledge in computational estimation. *Cognition and Instruction*, 11(2), 95-132.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- O'Daffer, P. (1979). A case and techniques for estimation: Estimation experiences in elementary school mathematics--essential, not extra! *Arithmetic Teacher*, 26(6), 46-51.
- Reys, R. E. (1986). Evaluating computational estimation, in H. L. Schoen and M. J. Zweng (eds.), *Estimation and Mental Computation*. 1986 Yearbook, National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA.
- Reys, R. E. (1993). Computation and the Need for Change. In R.E. Reys & N. Nohda (Eds.), *Computational alternatives for the twenty-first century* (pp. 1-12). Reston: NTCM Publishing.
- Reys, B.J., & Barger, R.H. (1994). Mental computation: Issues from united states perspectives. In R.E. Reys & N. Nohda (Eds.), *Computational alternatives for the twenty-first century* (pp. 31-47). Reston: NTCM Publishing.

- Segovia, I., & Castro, E. (2009). Computational and measurement estimation; curriculum foundations and research carried out at the University of Granada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(7), 499-536.
- Smart, J. R. (1982). Estimation skills in mathematics. *School Science and Mathematics*, 82(8), 642-649.
- Sowder, J. T. (1992). Estimation and number sense. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 371 – 389). New York: Macmillan.
- Thompson, A. G. (1979). Estimating and Approximating. *School Science and Mathematics*, 79(7), 575-586.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. (8th ed.). Boston: Pearson



# BÖLÜM 5

## AKIL YÜRÜTME VE İSPAT

DOÇ. DR. PINAR GÜNER

Akıl yürütme bir iddia ile ilgili kendini ya da başkalarını ikna etmek, bir problemi çözmek ya da daha genel bir ifadeye ulaşmak gibi amaçlarla pek çok düşünce ya da argüman oluşturmayı içermektedir (Brodie, 2010). Akıl yürütme sürecinde atılan adımlar birbiriyle bağlantılıdır ve bu bağlantılar belirli gerekçelere dayanmaktadır (Ball ve Bass 2003). Akıl yürütme sonucunda, kabul edilebilir bir argümana dayanan yazılı ya da sözlü bir ürün ortaya çıkmaktadır (Douek 2005). Matematiksel akıl yürütme ise matematik nesnelere kullanılarak matematik ile ilgili akıl yürütmektir (Brodie, 2010). Ball ve Bass (2003)'e göre akıl yürütme matematiğin “temel bir becerisidir” (s. 28) ve matematiksel kavramları anlamak, matematiksel fikirleri ve kuralları esnek bir şekilde kullanmak ve matematiksel bilgileri yeniden inşa etmek gibi birtakım amaçlar için gereklidir.

Fischbein (1999) günlük akıl yürütmenin hem süreç hem de sonuç açısından matematiksel akıl yürütmeden farklı olabileceğini belirtmektedir. Örneğin, günlük akıl yürütmede, herhangi bir ispat türüne ihtiyaç duymaksızın bir ifadeyi kabul edebiliriz, çünkü onun apaçık veya sezgisel olarak makul olduğuna karar veririz. Bununla birlikte, matematik de dâhil olmak üzere birçok alanda, bu tür günlük akıl yürütme çok faydalı olmayabilir (örneğin, herhangi bir üçgende açılar toplamının her zaman 180 derece olduğu sezgisel olarak açık değildir). Hanna (2020)'ye göre tüm bu durumlarda, geçerli bir sonuca varmak için tanımlanmış akıl yürütme kurallarına ihtiyaç duyulmaktadır. Doğru bir çıkarım zinciri oluşturmak yani, ispat yapmak gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin amaçlarından biri de öğrencilere akıl yürütme kurallarını öğretmektir. Bunun için öğretmenin rolü çok önemlidir. Matematiksel konuya özgü kavramlara ek olarak, öğretmen öğrencileri akıl yürütme kuralları, tartışma (argümantasyon) kalıpları ve uygun terimler (örn. varsayım, tahmin, örnek, çürütme, teorem ve aksiyom) ile tanıştırmalıdır (Hanna, 2020).

Akıl yürütmenin, özellikle matematiksel akıl yürütmenin, temelini oluşturan iki kavram gerekçelendirme ve genellemedir (Ball ve Bass 2003; Davis ve Maher 1997; Triandafilidis ve Potari 2005). Kilpatrick vd. (2001) öğrencilerin fikirlerinin gerekçelerini açıklayabilmeleri gerektiğini belirtirken, Ball ve Bass (2003) gerekçeleri sunulmayan bilginin mantıksız olacağını ifade etmektedir. Gerekçelendirme ve genelleme matematikte ispatla yakından ilişkilidir. Pek çok matematikçi tarafından matematiksel akıl yürütmenin ispat ile eş tutulması ve birçok matematik müfredatında “akıl yürütme ve ispat” şeklinde bütünsel bir kavrama yer verilmesi bunun somut bir göstergesidir. Fakat ispatın gerekçelendirme ve genelleme ile yakın ilişkisi, matematiksel bir ifadeye yönelik sunulan her gerekçenin ve açıklamanın formal bir ispat sağladığı anlamına gelmemektedir (Brodie, 2010). İspat, daha çok matematiksel akıl yürütmenin somutlaşmış bir halidir (Hanna ve Jahnke 1996). Diğer bir deyişle, ispat için akıl yürütme sürecinin sonunda ortaya çıkan geçerliliği kabul edilen

ürün denilebilir (Brodie, 2010). Akıl yürütme matematiksel ifadeleri genelleştirme ve matematiksel ilişkiler hakkında varsayımda bulunma süreciyken ispatlama matematiksel bir ifadenin doğruluğunu mantıksal olarak geçerli akıl yürütme yoluyla göstermektir (Bieda vd., 2014).

## İSPAT

Dituri (2013)'e göre ispat farklı kişiler ve meslekler için farklı anlamlara gelmektedir. İspatlamak da bezer şekilde farklılık göstermektedir. Bir ifadenin bir yetişkin ile 9. sınıf öğrencisine yapılacak ispatlamaları birbirinden farklı olacaktır. Fen bilimlerinde bir teorenin ispatı tekrarlanabilir deney sonuçları ile sağlanırken, hukuk alanında bir kişinin masumiyetine ya da suçluluğuna kanıtlara dayalı olarak karar verilmektedir. Matematikte ispat ise bu yaklaşımlardan daha farklıdır. Matematikte bir ifadenin doğruluğunu ispatlamak için çok sayıda bu doğruluğu sağlayan durum olsa bile tüm olası durumlar için mantık ve akıl yürütme kullanılarak ifadenin doğruluğu ortaya konulur. Gerçekliği kabul edilen bir veya daha fazla olgu verildiğinde, ispatlanacak şeyin mantıksal olarak bu verilen olgulara dayalı ortaya çıktığı ve doğru olması gerektiği gösterilmelidir (Dituri, 2013). Matematiksel bir ispat deneysel veya kanıtsal yaklaşımdan ziyade mantıksal bir argüman oluşturmaya dayanmaktadır. Aleksandrov (1969) bunu şöyle açıklamaktadır: Bin tane ikizkenar üçgen alınıp tabanındaki açılar eş olarak ölçülebilir, ancak böyle bir yaklaşım asla bir ikizkenar üçgenin taban açılarının eş olduğu teoreminin matematiksel bir ispatını sağlamaz. Matematik, bu sonucun, aksiyomlarda kesin olarak formüle edilen temel geometri kavramlarından türetilmesini talep eder (s. 3). Matematiğin kendisi, bir şeyin doğru veya yanlış olduğunu şüphe olmaksızın ispatlama yeteneği üzerine inşa edilmiştir (Kotelawala, 2007). İspat matematiksel keşiflerin merkezinde yer alan ve matematiği tanımlamayı sağlayan son derece önemli bir araçtır (Ball ve Bass, 2003; Haimo, 1995; Harel ve Sowder, 2007; Healy ve Hoyles, 1998; Schoenfeld, 1994).

Genel anlamıyla, ispat bir yargı, sav ya da sonucun doğruluğunu ya da yanlışlığını yeterli kanıt göstererek kabul ettirme çabasıdır (Garnier ve Taylor, 1997). Bir durumun sadece doğru ya da yanlış olduğunu değil aynı zamanda neden doğru olduğunu da göstermektir (Hanna, 2000). Bu durumda, matematiksel bir ispat belirli bir matematiksel iddianın doğru olduğuna karşı tarafı ikna etme ve neden doğru olduğunu açıklama süreci olarak ifade edilebilir (Dawson, 2006). Bunun yanı sıra, Harel ve Sowder (2007) ispatlamayı bir bireyin ya da bireylerin bir iddianın doğruluğu hakkındaki şüphelerini ortadan kaldırmak için kullanılan zihinsel eylem olarak tanımlamaktadır. İspat, yeni durumlar hakkında düşünmeyi, önemli noktalara odaklanmayı, yeni fikirleri bir araya getirmek için önceki bilgileri kullanmayı, ilişkileri göz

## KAYNAKÇA

- Akkaş, S., Hacısalihoğlu, H. H., Özel, Z., & Sabuncuoğlu, A. (1998). *Soyut matematik (3. baskı)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayın.
- Alexander, P. A., Wilson, A. F., White, C. S., Willson, V. L., Tallent, M. K., & Shutes, R. E. (1987). Effects of teacher training on children's analogical reasoning performance. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 275-285.
- Aleksandrov, A. D., Kolmogorov, A. N., & Lavrent'ev, M. A. (1969). *Mathematics: Its content, methods and meaning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Almeida, D. (1996) Justifying and proving in the mathematics classroom. *Philosophy of mathematics education newsletter*, 9. Retrieved from <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/>
- Almeida, D. A. (2000). Survey of mathematics undergraduates' interaction with proof: some implications for mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(6), 869-890.
- Arzarello, F., Micheletti, C., Olivero, F., & Robutti, O. (1998). Dragging in Cabri and modalities of transition from conjectures to proofs in geometry. In A. Olivier & K. Newstead (Eds.), *Proceedings of the Twentieth-second Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 2, pp. 32-39)*. Stellenbosch, South Africa.
- Balacheff, N. (1988). A study of students' proving processes at the junior high school level. In I. Wirszup, & R. Streit, (Eds.), *Proceedings of the Second UCSMP International Conference on Mathematics Education* (pp. 284-297). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ball, D. L., & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, W.G. Martin, & D.E. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 27-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ball, D. L., Hoyles, C., Jahnke, H. N., & Movshovitz-Hadar, N. (2002). The teaching of proof. In L. I. Tatsien (Ed.), *Proceedings of the International Congress of Mathematicians (Vol. 3, pp. 907-920)*. Beijing, China: Higher Educational Press.
- Barnes, J. (Ed.). (1984). *The complete works of Aristotle: The revised Oxford translation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Battista, M. T., & Clements, D. H. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. Grouws (Ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan.
- Becker, J. R., & Rivera, F. (2006, July). Establishing and justifying algebraic generalization at the sixth grade level. In *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 4, pp. 465-472)*. Prague, Czech Republic: Charles University.



- Bell, A. W. (1976). A study of pupils' proof-explanations in mathematical situations. *Educational studies in mathematics*, 7, 23-40.
- Bieda, K. N., Ji, X., Drwencke, J., & Picard, A. (2014). Reasoning-and-proving opportunities in elementary mathematics textbooks. *International Journal of Educational Research*, 64, 71-80.
- Bills, L., & Rowland, T. (1999). Examples, generalisation and proof. *Research in Mathematics Education*, 1(1), 103-116.
- Brodie, K. (2010). Teaching mathematical reasoning: A challenging task. In *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms* (pp. 7-22). Springer, Boston, MA.
- Cai, J., & Cirillo, M. (2014). What do we know about reasoning and proving? Opportunities and missing opportunities from curriculum analyses. *International Journal of Educational Research*, 64, 132-140.
- Chartrand, G., Polimeni, A. D., & Zhang, P. (2008). *Mathematical Proofs: A transition to advanced mathematics* (2nd ed.). Pearson Education, Inc.
- Chazan, D. (1993). High school geometry students' justification for their views of empirical evidence and mathematical proof. *Educational Studies in Mathematics*, 24(4), 359-387.
- Coe, R., & Ruthven, K. (1994). Proof practices and constructs of advanced mathematics students. *British Educational Research Journal*, 20(1), 41-53.
- Conradie, J., & Frith, J. (2000). Comprehension tests in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 42(3), 225-235.
- Çelik, B. (2018). *Soyut matematik* (3. baskı). Bursa: Dora Basım-Yayın.
- Davis, R. B., & Maher, C. A. (1997). How students think: The role of representations. In L. D. English (Ed.), *Mathematical reasoning: Analogies metaphors, and images* (pp. 93-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dawson, J. (2006). Why do mathematicians re-prove theorems? *Philosophia Mathematica*, 14(3), 269-286.
- Demir, E. (2017). *Ortaöğretim matematik öğretmenleri adaylarının muhakeme hatalarının ispatlama bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- De Villiers, M. D. (1990). The role and function of proof in mathematics. *Pythagoras*, 24, 17-24.
- Dituri, P. (2013). *Proof and reasoning in secondary school algebra textbooks* (Unpublished Doctoral Dissertation). Columbia University.
- Douek, N. (2005). Communication in the mathematics classroom: argumentation and development of mathematical knowledge. In A. Chronaki, I. M. Christiansen (Eds.), *Challenging perspectives on mathematics classroom communication* (pp. 145-172). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Dreyfus, T., Nardi, E., & Leikin, R. (2012). Forms of proof and proving in the classroom. In G. Hanna & M. de Villiers (Eds.), *Proof and proving in mathematics education* (pp. 191-214). New York: Springer.
- Duval, R. (1990). Pour une approche cognitive de l'argumentation. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitive*, 3, 195-221.
- Durhan, G. (2020). Günlük Yaşamda Kullanılan Bir Düşünme Biçimi Olarak Abdükatif Akıl Yürütme. *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy*, 10(2), 663-675.
- Edwards, L. (1997). Exploring the territory before proof: Students' generalizations in a computer microworld for transformation geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 2(1), 187-215.
- English, L. D. (Ed.). (2004). *Mathematical and analogical reasoning of young learners*. Routledge.
- English, L. D., & Halford, G. S. (1995). *Mathematics education: Models and processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epp, S. S. (1998). A unified framework for proof and disproof. *The Mathematics Teacher*, 91(8), 708-740.
- Epp, S. S. (2010). *Discrete mathematics with applications (4th edition)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Fawcett, H. P. (1938). *The nature of proof (1938 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics)*. New York: Bureau of Publications, Teachers college, Columbia University.
- Fischbein, E. (1982). Intuition and proof. *For the Learning of Mathematics* 3(2), 9-24.
- Fischbein E (1999) Intuitions and schemata in mathematical reasoning. *Educational studies in mathematics*, 38(1-3),11-50.
- Flores, A. (2002). How do children know that what they learn in mathematics is true?, *Teaching Children Mathematics*, 8(5), 269-274.
- Galindo, E. (1998). Assessing justification and proof in geometry classes taught using dynamic software. *The Mathematics Teacher*, 91(1), 76-82.
- Garnier, R. & Taylor, J. (1997). *100% mathematical proof*. John Wiley & Sonsn Pub.
- Garuti, R., Boero, P., & Lemut, E. (1998). Cognitive unity of theorems and difficulty of proof. In *PME Conference* (Vol. 2, pp. 2-345).
- Haack, S., & Kolenda, K. (1977). Two fallibilists in search of the truth. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary*, 51, 63-104.
- Hammack, R. (2009). *Book of proof*. Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.

- Hanna, G. (1989). Proofs that prove and proofs that explain, in G. Vergnaud, J. Rogalski, and M. Artigue (eds.), *Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Paris, Vol. II, 45-51.
- Hanna, G. (1990). Some pedagogical aspects of proof. *Interchange* 21(1), 6-13.
- Hanna, G. (1995). Challenges to the importance of proof. *For the Learning of Mathematics*, 15, 42-49.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1), 5-23.
- Hanna, G. (2020). Mathematical proof, argumentation, and reasoning (2nd edition). *Encyclopedia of mathematics education*, 561-566.
- Hanna, G., & de Villiers, M. (Eds.). (2012). *Proof and proving in mathematics education: The 19th ICMI study* (Vol. 15). Springer Science & Business Media.
- Hanna, G., & Jahnke, H. N. (1996). Proof and proving. In *International handbook of mathematics education* (pp. 877-908). Springer, Dordrecht.
- Haimo, D. T. (1995). Experimentation and conjecture are not enough. *American Mathematical Monthly*, 102(2), 102-112.
- Hanna, G. (2000). Proof, Explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5-23.
- Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: Results from exploratory studies. In A. H. Schoenfeld, J. Kaput, & E. Dubinsky (Eds.), *Research in collegiate mathematics education III* (pp. 234-283). Providence, RI: American Mathematical Society.
- Harel, G., & Sowder, L. (2007). Toward comprehensive perspectives on the learning and teaching of proof. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 805-842). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Healy, L., & Hoyles, C. (1998). *Justifying and proving in school mathematics, executive summary*. London, England: Institute of Education, University of London.
- Healy, L., & Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 396-428.
- Herbst, P., & Brach, C. (2006). Proving and doing proofs in high school geometry classes: What is it that is going on for students? *Cognition and Instruction*, 24, 73-122.
- Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. *Educational Studies in Mathematics*, 24(4), 389-399.
- Hoyles, C., & Kuchemann, D. (2002). Students' understanding of logical implication. *Educational Studies in Mathematics*, 51, 193-223.

- Jahnke, H. N. (2010). The conjoint origin of proof and theoretical physics. In G. Hanna, H. N. Jahnke & H. Pulte (Eds.), *Explanation and proof in mathematics: Philosophical and educational perspectives* (pp. 17-32). New York: Springer.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.) (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Knipping, C. (2003). Beweisprozesse in der unterrichtspraxis: Vergleichende analysen von mathematikunterricht in Deutschland und Frankreich. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 24(1), 65-66.
- Kitcher, P. (1984). *The nature of mathematical knowledge*. Oxford University Press on Demand.
- Knuth, E. J., Choppin, J., Slaughter, M., & Sutherland, J. (2002). Mapping the conceptual terrain of middle school students' competencies in justifying and proving. In D. S. Mewborn, P. Sztajn, D. Y. White, H. G. Weigel, R. L. Bryant, & K. Nooney (Eds.), *Proceedings of the 24th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 1693–1670). Athens, GA: Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Knuth, E. J. (2002a). Proof as a tool for learning mathematics. *Mathematics Teacher*, 95(7), 486-490.
- Knuth, E. J. (2002b). Teachers' conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of mathematics teacher education*, 5(1), 61-88.
- Knuth, E. J., Choppin, J. M., & Bieda, K. N. (2009). Proof: Examples and beyond. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15, 206-211.
- Knuth, E. J., Choppin, J. M., & Bieda, K. N. (2010). Middle school students' production of mathematical justifications. In D.A. Stylianou, M. L. Blanton, & E.J. Knuth (Eds.), *Teaching and learning proof across the grades* (pp. 153-170). Routledge.
- Kotelowala, U. M. (2007). *Exploring teachers' attitudes and beliefs about proving in the mathematics classroom* (Doctoral dissertation). Columbia University.
- Krummheuer, G. (1995) The ethnography of argumentation. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs and refutations: The logic of mathematical discovery*. Cambridge university press.
- Lannin, J. K. (2005). Generalization and justification: The challenge of introducing algebraic reasoning through patterning activities. *Mathematical Thinking and Learning*, 7, 231-258.
- Maher, C. A., & Martino, A. M. (1996). The development of the idea of mathematical proof: A 5-year case study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(2), 194-214.

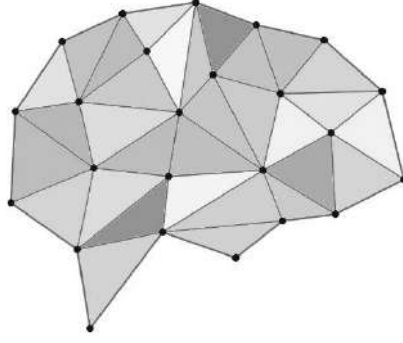
- Mansi, K. E. (2003). *Reasoning and geometric proof in mathematics education: A review of the literature* (Master Dissertation). North Carolina State University.
- Mariotti, M. A. (2006). Proof and proving in mathematics education. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 173-204). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Martin, W. G., & Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal for research in mathematics education*, 20(1), 41-51.
- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (1982). *Thinking mathematically*. London: Addison Wesley.
- Mason, J., & Pimm, D. (1984). Generic examples: Seeing the general in the particular. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 277-289.
- McCrone, S. M. S., & Martin, T. S. (2010). Formal proof in high school geometry: Student perceptions of structure, validity, and purpose. In D.A. Stylianou, M. L. Blanton, & E.J. Knuth (Eds.), *Teaching and learning proof across the grades*, (pp 204-221. Routledge.
- McGregor, S. L. T. (2014). Abductive reasoning in everyday life: Implications for Home Economics. In *Kappa Omicron Nu FORUM*, 19(1). Erişim Tarihi: 20.05.2022. <https://www.kon.org/archives/forum/19-1/mcgregor4.html>
- McJohn, S. M. (1993). On uberty: Legal reasoning by analogy and Peirce's theory of abduction. *Willamette Law Review*, 29, 191-235.
- Mill, J. S. (1884). *A system of logic ratiocinative and inductive: Being a connected view of the principles of evidence and the methods of scientific investigation*. New York: Harper.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Mistretta, R. (2000). Enhancing geometric reasoning. *Adolescence*, 35(138), 365-379.
- Moore, R. C. (1994). Making the transition to formal proof. *Educational Studies in Mathematics*, 27(3), 249-266.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Oliveira e Silva, T., Herzog, S., & Pardi, S. (2014). Empirical verification of the even Goldbach conjecture and computation of prime gaps up to  $4 \cdot 10^{18}$ . *Mathematics of Computation*, 83(288), 2033-2060.

- Öner, D. (2006). *A comparative analysis of high school geometry curricula: What do technology-intensive, standards-based, and traditional curricula have to offer in terms of mathematical proof and reasoning?* (Doctoral Dissertation). The University of Wisconsin-Madison.
- Pedemonte, B. (2007). How can the relationship between argumentation and proof be analysed? *Educational Studies in Mathematics*, 66, 23-41.
- Pedemonte, B., & Reid, D. (2011). The role of abduction in proving processes. *Educational studies in mathematics*, 76(3), 281-303.
- Peirce, C. S. (1878). Deduction, induction, and hypothesis. *Popular science monthly*, 13(August), 470-82. (Compiled in Peirce, C. S., 1960, 2.619-644).
- Peirce, C. S. (1931). *Collected Papers*, vol.2. (Eds. C. Hartshome and P. Weiss). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1960). *Collected papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Polya, G. (1954). *Induction and analogy in mathematics: Volume I of Mathematics and Pausible Reasoning*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Reid, D. (1995). *The need to prove*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alberta.
- Reid, D. (2002). Conjectures and refutations in grade 5 mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(1), 5-29.
- Reid, D. A., & Knipping, C. (2010). *Proof in mathematics education: Research, learning and teaching*. Brill.
- Reiss, K., & Renkl, A. (2002). Learning to prove: The idea of heuristic examples. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(1), 29-35.
- Ross, K. A. (1998). Doing and proving: The place of algorithms and proofs in school mathematics. *The American Mathematical Monthly*, 105(3), 252-255.
- Rowland, T. (1998). Conviction, explanation and generic examples. In A. Olivier & K. Newstead, (Eds.), *Proceedings of the 22nd International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 65-72). Stellenbosch, S. Africa, University of Stellenbosch.
- Schoenfeld, A. H. (1994). What do we know about mathematics curricula? *Journal of mathematical Behavior*, 13(1), 55-80.
- Selden, A., & Selden, J. (2003). Validations of proofs considered as texts: Can undergraduates tell whether an argument proves a theorem?. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 4-36.
- Selden, J., & Selden, A. (2009). Teaching proving by coordinating aspects of proofs with students' abilities. In D. A. Stylianou, M. L. Blanton ve E.J. Knuth (Eds.), *Teaching and learning proof across grades: A K-16 perspective* (pp. 339-354). New York/Washington, DC: Routledge, National Council of Teachers of Mathematics.

- Smith, E. P., & Henderson, K. B. (1959). Proof. In H. Fawcett, A. Hach, C. Junge, H. Syer, H. van Engen, & P. Jones (eds.), *The growth of mathematical ideas K-12 twenty-fourth yearbook* (pp. 111-181). Washington, DC: NCTM.
- Stacey, K., & Vincent, J. (2009). Modes of reasoning in explanations in Australian eighth-grade mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 72(3), 271-288.
- Stylianides, A. J. (2005). *Proof and proving in school mathematics instruction: Making the elementary grades part of the equation* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Michigan.
- Stylianides, G. J. (2008). An analytic framework of reasoning-and-proving. *For the learning of mathematics*, 28(1), 9-16.
- Stylianides, G. J. (2009). Reasoning-and-proving in school mathematics textbooks. *Mathematical thinking and learning*, 11(4), 258-288.
- Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2009). Proof constructions and evaluations. *Educational Studies in Mathematics*, 72, 237-253.
- Stylianides, G. J., & Silver, E. A. (2004). Reasoning and proving in school mathematics curricula: An analytic framework for investigating the opportunities offered to students. In D. E. McDougall & J. A. Ross (Eds.), *Proceedings of the 26th annual meeting of the North American chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 611-619). Toronto, Ontario, Canada: OISE/UT.
- Stylianides, G. J., Stylianides, A. J., & Philippou, G. N. (2007). Preservice teachers' knowledge of proof by mathematical induction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(3), 145-166.
- Stylianou, D. A., Blanton, M. L., & Knuth, E. J. (Eds.). (2010). *Teaching and learning proof across the grades: A K-16 perspective*. Routledge.
- Tall, D. (2013). *How humans learn to think mathematically: Exploring the three worlds of mathematics*. Cambridge University Press.
- Tall, D., Yevdokimov, O., Koichu, B., Whiteley, W., Kondratieva, M., & Cheng, Y. H. (2012). Cognitive development of proof. In *Proof and proving in mathematics education* (pp. 13-49). Springer, Dordrecht.
- Tinto, P. (1988). Students' views on learning proof in high school geometry. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Triandafillidis, T. A., & Potari, D. 2005. Integrating different representational media in geometry classrooms. In A. Chronaki & I.M. Christiansen (Eds.) *Challenging perspectives on mathematics classroom communication* (pp. 79-108). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2010). Bir ortaöğretim matematik dersindeki ispat yapma etlinliğine yönelik sınıfiçi tartışma sürecine öğrenci söylemleri çerçevesinde yakından bakış. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 135-154.

- Vince, M. (2011). Reasoning in every day life. Erişim Tarihi: 20.05.2022. <https://www.semanticscholar.org/paper/Reasoning-in-every-day-life-Vince/7b559b4a273a80dcea48915d0f88538ed5d54e35#citing-papers>
- Wittmann, E.C., & Müller, G. (1990). When is a proof a proof? *Bulletin Soc. Math. Belg.* 1, 15-40.
- Zack, V., & Reid, D. A. (2003). Good-enough understanding: Theorizing about the learning of complex ideas (Part 1). *For the Learning of Mathematics*, 23, 43-50.
- Zack, V., & Reid, D. A. (2004). Good-enough understanding: Theorizing about the learning of complex ideas (Part 2). *For the Learning of Mathematics*, 24, 25-28.
- Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational studies in mathematics*, 49(3), 379-402.





# BÖLÜM 6

## AKIL YÜRÜTME VE DİL

DOÇ. DR. SERCAN DEMİRGÜNEŞ

Bakın hele! Komşumuz on dil bilen profesörün korkudan dili tutulmuş!

Hangi dili?

(Porzig, 1985)

Akıl yürütme Türkçe Sözlük'te “*akıl yürütmek: 1. Herhangi bir konuda fikir vermek. 2. Tahminde bulunmak.*” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle “*fikir*” ve “*tahmin*” sözcüklerinin anlamlarına baktığımızda “*fikir: 1. Düşünce. 2. Düşün. 3. Kuruntu.*” ve “*tahmin: 1. Yaklaşık olarak değerlendirme, oranlama. 2. Akla, sezgiye veya bazı verilere dayanarak olabilecek bir şeyi, bir olayı önceden kestirme, kestirim. 3. Önceden kestirilen, düşünülen şey.*” tanımlamaları karşımıza çıkar. Tabi bu sözcük avlama veya iz sürme işini “*düşünce, kuruntu, oranlama, kestirim*” sözcüklerine de bakarak daha da uzatabiliriz ancak şu ana kadarki elde ettiğimiz sözcükler ve izlediğimiz yol/ süreç bizlere aklın nasıl yürüdüğü/ yürütüldüğü hakkında kestirimler vermiştir bile.

Aristoteles, akıl yürütme için canlılar içinde sadece insanların böyle bir yeteneğe sahip olduklarını ve mantıklı düşünebileceklerini belirtmiştir (Oaksford, 2005). Canlılar içinde yine yalnızca insanda var olan bir araç daha vardır: Dil. Dilin çalışma şekli şöyledir der Pinker (2021: 92), “her kişinin beyinde bir kelime dağarcığı ve betimledikleri kavramlar (zihinsel sözlük) ve kavramlar arası iletimi sağlamak üzere sözcükleri birleştiren birtakım kurallar vardır (zihinsel dilbilgisi). Dil için iki temel durumun bileşkesi zorunludur: zihinsel sözlük ve dilbilgisi.

Bu bir saka, onlar.

Kim kitabı seni heyecanlandırdı?

Kızak çarpar hastaneye.

Bu cümlemin altı lahana kelimesi var. (Örnekler için bkz. Pinker, 2021:96)

Yukarıdaki anlatımlar zihinsel sözlük açısından sorunlu olmasa da zihinsel dilbilgisi, (anadili konuşucusu olarak) bizlere bir şeylerin eksik olduğu bilgisini verir. Buradaki ay(kı)rılık anadilimizin kurallarının bizlere verdiği kodlama biçimidir. Örnek tümceler için kısmen de olsa anlamı yakalarız ancak dilbilgisel bir sorunun varlığı ortadadır. Bazı durumlarda hem zihinsel sözlük hem zihinsel dilbilgisi doğru ilerlerken aşağıdaki örnekteki gibi yine yerinde gitmeyen bir şeyler vardır, hemen Chomsky'nin klasik örneğini hatırlayalım:

Rensiz yeşil fikirler kızgın kızgın uyuyorlar.

Yukarıdaki örnekte de her şey biçimsel açıdan sorunsuz görünürken bu sefer anlam (ve kullanım) bağlamındaki sorunları bellek hemen işleyecektir.

Zihinsel sözlük, zihinsel dilbilgisi, anlam... vb. kavramların harflerle gerçekleştirildiği yani “kodlama aracı”nın harfler olduğu durumları insanoğlu “dil” çatısı altında toplamış ve geliştirmiştir. Kodlama aracı olarak farklı sembollerin kullanıldığı farklı alanlar da şüphesiz olmuştur ki bunlardan biri de “matematik”tir. Dilin yukarıda andığımız kavramlarını matematikte de doğrudan gözlemleyebiliriz. Zihinsel sözlük için harflerin yerini sayılar, dilbilgisinin yerini de formüller almıştır bile, (en bilindik örneği ile)  $2 + 2 = 4$  işlemi matematik için zihinsel sözlüğün ve dilbilgisinin sorunsuz işlediği bir işlemdir. Tabii anlam/kullanım açısından sorunlu yapılar da aynı dildeki gibi yok değildir:  $2 + 2 = 5$ .

TDK’deki tanımlamalara geri dönersek ve en baştan yola çıkarak akıl yürütme için (şimdilik) *düşünce*, *tahmin/çıkarım/kestirim* ve *değerlendirme* kavramlarının dil ile ilişkisi üzerinde başlayarak devam etmek yerinde olacaktır.

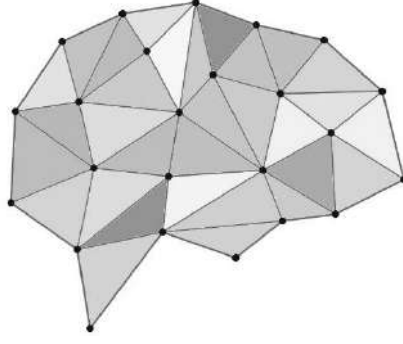
## DİL VE DÜŞÜNCE

Dil ile düşünce arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil felsefesi ile ilgili olarak Wittgenstein’in “Dilimin sınırları düşüncemin sınırlarıdır.” sözü her şeyi özetler gibi görünse de “sınırın sınırı” belirsiz gibidir. Gerçekten de belleğin sınırlarını görmek için bizlere somut verilerin olması gerekir ki bu anlamda en somut veri “dil’in göstergeleri” olacaktır çünkü insan belleğini gözlemlenmenin en kolay ve en hızlı yollarından birisi belleğin çıktılarını/dışavurumlarını gözlemleyebilmektir. Türk dili için düşündüğümüze akrabalık kavramlarının sayıya çokluğundan söz edilir (ki İngilizceye göre öyledir de) ancak bu çokluk tamamen bizde akrabalık ilişkilerinin işlenmişliği ve gereksinimleriyle ilgilidir. Arabistan bölgesi için devetüyü rengi için farklı renklerin sözcüksel görünümünün varlığı ya da Eskimo dilleri için suyun katı hallerini belirten sözcüklerin varlığı gibi... Sonuç olarak insan belleği etrafındaki bütün nesnelere, bireylerin, doğanın yansımalarına ilişkin sözcükler/dışa vurumlar sergiler ki bu bir canlının en doğal “tepkisi”dir, bu durumda da dil için insanın bir tepkisi diyebiliriz, neye karşı tepkisi? Etrafındaki her şeye... Ve bu etrafındaki her “şey” onun dilinin ve doğal olarak da şu anki dünya dillerinin çeşitliliğini kısmen gerekçelendirmiş olur. Dil felsefesi ile ilgili konular, dil-düşünce ilişkisi derinleşerek gidecektir. Şu an bu paragrafa başlarken sarf edilen “dil ile düşünce arasındaki sıkı bağın varlığı zaten bilinmektedir.” savını gerekçelendirme çabası da yine başlı başına bir “akıl yürütme” işlemidir.

## KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). Wilhelm von Humboldt'ta Dil Kültür Bağlantısı. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36.
- Altun, M. (2013). Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi (18.baskı). Bursa: Aktüel Alfa Yayınları.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınması durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 2-259.
- Beaugrande, R. A. D. & Dressler W. (1981). Introduction to text linguistics. London: Longman Group Company. [https://www.academia.edu/3159\\_6533/Introduction\\_to\\_Text\\_Linguistics](https://www.academia.edu/3159_6533/Introduction_to_Text_Linguistics), Erişim tarihi: 29.09.2021.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax (50th ed.). The MIT Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>.
- Dağaşan, R. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazılı üretimlerinin tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirgüneş, S. (2015a). Acquisition Order of Coherence Relations in Turkish. *Education*, 136 (2), 405-418.
- Demirgüneş, S. (2015b). Analysis of the Relationship between Coherence Relations and Pisa Reading Skill Results: Examples from Korean, Turkish and American Textbooks. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(3), 532-542.
- Demirgüneş, S., Ocak, F. & Küçükavşar, A. (2014). 2012 Yılı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Türkçe Soruları, 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Metin Soruları ve 2013 Yılı 8. Sınıf Türkçe Dersi Ortak Sınav Sorularının Çıkarım Türleri Açısından İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014 (XVII). DOI: 10.14225/Joh412.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Fathima, S. & Rao, D. B. (2008). Reasoning Ability of Adolescent Students. India: Discovery Publishing House.
- Garmadi, J. (1982). La sociolinguistique. Paris: PUF, coll. "le linguiste".
- Günay, D. (1991). Dil Konuşanın Özelliğini Ne Oranda Yansıtır? İstanbul: Dilbilim Araştırmaları Dergisi.

- Güngör, E. (2020). 6. Sınıf Öğrencilerinin Derin Yapı ve Yüzey Yapı Bağlamında Kurdukları Cümle Yapıları Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Hertwig, R., & Todd, P. M. (2003). More is not always better: the benefits of cognitive limits. In D. Hardman & L. Macchi (Eds), *Thinking: psychological perspectives on reasoning, judgement and decision making*, pp. 213-232. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/3, 1566- 1593.
- Krethwohl, R. D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Mann, W. & Thompson, S. (1987). "Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization". California: Information Sciences Institute. 1-81.
- Mann, W. & Thompson, S. (1988). "Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization". 8(3), 243-281.
- Minisker, M. (2006). Matematikğin doğası, yapısı ve işlevi. H. Gür (Ed.), *Matematik öğretimi içinde* (s.11- 17). İstanbul: Lisans Yayınları.
- Oaksford, M. (2005). Reasoning. In Nick Braisby & Angus Gellatly (Eds.), *Cognitive psychology*, pp. 418-457. New York: Oxford University Press Inc.
- Ormrod, J. E. (2013). Human learning. M. Baloğlu (çev. Ed.), *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Pinker, S. (2021). Dil İçgüdüğü: Zihin Dili Nasıl Meydana Getirir? (çev.: Feray İlgün). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Porzig, W. (1985). Dil Denen Mucize. (çev. Vural Ülkü). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 631.
- Serhatlıoğlu, B. (2006). Televizyon Programlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Zihin ve Dil Gelişimini Etkileme Biçimlerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.
- Spooren, W. & Sanders, T. (2008). "The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse". *Journal of Pragmatics*, (40), 2-36.
- Varley, R. A., Klessinger, N. J. C., Romanowski, C. A. J. & Siegal, M. (2005). *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 102, 3519-3524.
- Yılmaz, Ö. (2012). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



# BÖLÜM 7

## ÖZEL YETENEKLI ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME

PROF. DR. MİNE İSİKSAL BOSTAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ DUYGU ÖZDEMİR

ÖĞR. GÖR. FİRDEVS İCLAL KARATAŞ AYDIN

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, “Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 2) olarak tanımlanmaktadır. Olağanüstü zekâ, yaratıcılık, zihinsel ve sosyal gelişim potansiyelleriyle akranlarından ayrılan üstün yetenekli öğrenciler, bu farklılaşan özellik ve ihtiyaçları sebebiyle eğitim ve öğretim deneyimlerinde bir tür özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Ngiamsunthorn, 2020). Alanyazında ‘üstün yetenekli’ olarak ifade edilen bu bireyler için 2013 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ‘özel yetenekli’ teriminin kullanımı tercih edilmiş olup, bu tarihten itibaren özel yetenekli bireyler “zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” (Bilgiç, Taştan, Kurukaya, Kaya, Avanoğlu ve Topal, 2013, s. 7) olarak kabul edilmektedir.

Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (National Association for Gifted Children, 2005, s. 4) tarafından da “bir veya daha fazla alanda olağanüstü düzeyde bir performans gösterir veya gösterme potansiyeline sahiptir” şeklinde tanımlanan özel yetenekli bireyler, bu olağanüstü ya da farklılaşan özelliklerinin getirdiği avantajlarının yanı sıra pek çok dezavantaja da sahip oldukları için, dezavantajlı öğrenci gurubuna girerler (Baykoç, Aydemir ve Uyaroğlu, 2014; Klimecká, 2022). Bu nedenle, özel bir potansiyele sahip olan özel yetenekli öğrenciler, özel eğitim ihtiyacı duyan bireyler grubunda yer alırlar (Akkaş ve Tortop, 2015; Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Benzer şekilde Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 1980) tarafından, tam potansiyellerinin kullanılabilmesi noktasında en çok ihmal edilen öğrencilerin özel yetenekli öğrenciler olduğu ifade edilir. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında incelendiğinde de (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2019), ihtiyaç duydukları eğitimi alma hakları olan özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitsel içeriklerin değiştirilmesi, farklılaştırılması ya da zenginleştirilmesi aslında bir gerekliliktir (Wilkins, Wilkins, ve Oliver, 2006). Bu sebeple, birçok eğitim ortamında bu öğrencilerin eğitimde fırsat eşitsizliğine maruz kaldıkları ve yaşanan bu küresel sorunun çözümüne yönelik iyi yapılandırılmış eğitim içeriklerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Baykoç vd., 2014; Diezmann ve Watters, 2001; Johnson, 2000; Ozdemir ve Isiksal Bostan, 2021; Sriraman, 2003). Özel eğitimin işlevlerinden biri olarak, uygun eğitim desteği almadıklarında sıkılma ve başarısızlık davranışları gösterebilen özel yetenekli bireylerin (Bilgiç vd., 2013), kapasitelerinden maksimum faydalanabilmelerini sağlamak üzere, destek eğitim hizmetlerinin sunulması önemli ve gereklidir (Talas, Talas ve Sönmez, 2013). Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilere onların üst düzey becerilerini destekleyecek, akıl

yürütmelerine olanak sağlayacak etkinliklerin sunulması eğitsel ihtiyaçlarını karşılamakta büyük önem taşımaktadır.

Bu kitap bölümünde, özel yetenekli öğrencilere sunulacak eğitsel olanaklar kapsamında akıl yürütme becerilerinin önemi ve geliştirilmesine yönelik örnek uygulama etkinlikleri sunulacaktır. Öncesinde, uzun yıllardır üzerinde çalışmaların yapıldığı ve dikkat çeken bir alan olan matematikte özel yeteneklilik, bu yeteneğe sahip olan öğrencilerin özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları ele alınacaktır.

## MATEMATİKTE ÖZEL YETENEKLİLİK

Özel yetenek; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar, psiko-motor beceriler gibi farklılaşabilen alanları kapsamaktadır (MEB, 2013). Bu kapsamda vurgulandığı gibi matematikte özel yetenek, alana özgü özel yetenek olarak ulusal ve uluslararası araştırma ve uygulama ortamlarında dikkat çekmektedir (Leikin ve Lev, 2007; Lupkowski-Shoplik, Benbow, Assouline ve Brody, 2003; Singer, Sheffield, Freiman ve Brandl, 2016). Diğer bir deyişle, yapılan çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin yüksek olduğu özel alanlara göre sınıflandırılabilceği, yani okuma, matematik, sanat ve sözel yetenek gibi alanlarda, yüksek performans gösteren öğrenciler olarak akranlarından ayrı olarak ele alınabileceği ifade edilmektedir (Winner, 2000).

“Matematikte özel yetenekli öğrenci tam olarak kimdir?” sorusunun cevabını verebilecek ortak ve net bir tanım bulunmamakla birlikte (Leikin, 2010; Pitta-Pantazi, Christou, Kontoyianni ve Kattou, 2011), alanyazında araştırmacılar tarafından bu öğrencilerde var olan bazı önemli ve ortak özelliklerden bahsedilmektedir. Bu anlamda bilinen ilk çalışmalar bizi öncelikle, matematikte özel yetenekli öğrencilerin dünyayı matematiksel bir göz ile görebildiklerinden bahseden Krutetskii (1976)’nin ele aldığı özelliklere götürür. Krutetskii, matematikte özel yetenekli öğrencilerin ‘matematiksel düşünüş tarzı’ (mathematical cast of mind) (s. 350) olarak tanımladığı özel bir yeteneğe sahip olduklarından bahseder. Bu yetenek sayesinde matematikte özel yetenekli bireyler, yaşamlarında deneyimledikleri olayları ya da çevrelerindeki nesnelere yorumlarken, matematiksel düşünme becerileri ile ilişkilendirerek yorumlayabilme gibi farklı bir bilişsel süreçten geçerler. Ayrıca Krutetskii, bu öğrencilerin matematiksel bilgiyi kolayca genelleme ve akıl yürütme ile matematik problemlerini çözmek için alışılmadık, yaratıcı yollar yaratma yeteneğini vurgular. Krutetskii’nin bu tanımlamalarından sonra alanyazında araştırmacıların matematikte özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini bu çerçevede



## KAYNAKÇA

- Abidin, Z., Herman, T., Jupri, A., & Farokhah, L. (2021). Gifted Children's Mathematical Reasoning Abilities on Problem-Based Learning and Project-Based Learning Literacy. In *Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing.
- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Anderson, L. B. (2013). *Gifted learners and mathematical achievement: An analysis of gifted instructional models*. Liberty University.
- Ball, D. L., & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. A research companion to principles and standards for school mathematics, 27-44.
- Baykoç, N., Aydemir, D., & Uyaroğlu, B. (2014). Inequality in educational opportunities of gifted and talented children in Türkiye. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 1133-1138.
- Berg, D. H., & McDonald, P. A. (2018). Differences in mathematical reasoning between typically achieving and gifted children. *Journal of Cognitive Psychology*, 30(3), 281-291.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., ve Topal, T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Borovik, A., & Gardiner, T. (2006, July). Mathematical abilities and mathematical skills. Paper presented in the World Federation of National Mathematics Competitions Conference, University of Manchester, Cambridge, England.
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013). Investigating the Relationship Between School Performance and the Abilities to Play Mind Games. In Proceedings of the European conference on games based learning (pp. 62- 71).
- Brodie, K. (2010). *Mathematical Reasoning Through Tasks: Learners' Responses*. In: Brodie, K. (eds) Teaching Mathematical Reasoning in Secondary School Classrooms. Springer, Boston, MA.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Diezmann, C. M. & Watters, J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 7-31.
- Dimitriadis, C. (2011). Developing mathematical ability in primary school through a 'pull-out' programme: a case study. *Education 3-13*, 39(5), 467-482.
- Doerr, H. M., & English, L. D. (2003). A modeling perspective on students' mathematical reasoning about data. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(2), 110-136.

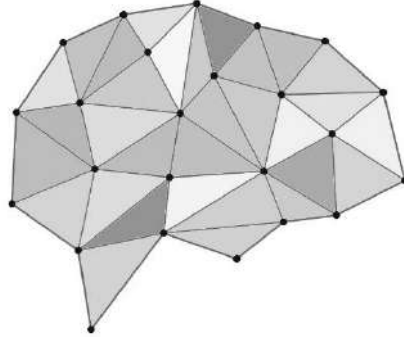
- Erdem, E. (2015). Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Matematiksel Muhakemeye ve Tutuma Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, Y. (2006). Innovations in mathematics curricula of elementary schools-1: objective, content and acquisition. *Elementary Education Online*, 5 (1), 30-44.
- Fıçıncı A. & Siegle D. (2008). International teachers' judgment of gifted mathematics student characteristics. *Journal of Gifted Talented International*, 23(1), 22-37.
- Gadanidis, G., Hughes, J., & Cordy, M. (2011). Mathematics for gifted students in an arts-and technology-rich setting. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 397-433.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. *Conceptions of giftedness*, 2, 98-119.
- Greenes, C. (1981). *Identifying the gifted student in mathematics*. J., A. Hatch (Ed.). Doing qualitative research in education settings. Albany: State University of New York Press.
- Hannah J., James A., Montelle C. & Nokes J. (2011). Meeting the needs of our best and brightest: curriculum acceleration in tertiary mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(3), 299-312.
- Hegge, M. M. (2019). Bridging the Gap: Creating Inclusivity in the Classroom for Gifted and Talented Students.
- Johnson, D. T. (2000). *Teaching mathematics to gifted students in a mixed-ability classroom*. Reston, VA: Eric Clearinghouse.
- Kahraman, S., & Bedük, Ş. B. (2016). Multiple intelligences and perfectionism in middle school gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(2), 1-13.
- Karatas-Aydin, F. I., & Isiksal-Bostan, M. (2021). Engineering based modelling experiences of gifted students: An example of eco-friendly car. 13th International Conference on Education and New Learning Technologies, 6733-6737.
- Karatas-Aydin, F. I., & Isiksal-Bostan, M. (2022). Through Their Eyes: Gifted Students' Views on Integrating History of Mathematics Embedded Videos Into Mathematics Classrooms. *SAGE Open*, 12(2), 1-15.
- Kiili, K. (2007) Foundation for problem-based gaming. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 394-404.
- Klimecká, E. (2022). Advantages and Disadvantages of Being 'Gifted': Perceptions of the Label by Gifted Pupils. *Research Papers in Education*, 1-22.
- Koç, A. & Gürbüz, R. (2019). Üstün yetenekli ve diğer 4. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözme stratejileri üzerine bir araştırma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1638-1667.

- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. The University of Chicago Press.
- Ktistis, S. (2014). Fostering critical thinking in gifted students in the heterogeneous classroom: General educators' perceptions (Doktora tezi). North Central University, San Diego, CA.
- Kurnaz, A. (2018). Examining Effects of Mathematical Problem-Solving, Mathematical Reasoning and Spatial Abilities on Gifted Students' Mathematics Achievement. *World Scientific Research*, 5(1), 37-43.
- Kurbal, M. S. (2015). An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games (Master's thesis), Middle East Technical University, Ankara.
- Küpcü, A. R. (2008). *Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Orantusal Akıl Yürütme Dayalı Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lee, K. H. (2005). Mathematically gifted students' geometrical reasoning and informal proof. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 3, pp. 241-248). PME.
- Leighton, J. P., & Sternberg, R. J. (2003). Reasoning and problem solving. *Experimental Psychology*, 4, 623-648.
- Leikin, R. (2010). Teaching the mathematically gifted. *Gifted Education International*, 27(2), 161-175.
- Leikin, R. (2019). Giftedness and high ability in mathematics. *Encyclopedia of Mathematics Education*, 315-325.
- Leikin, R., & Lev, M. (2007). Multiple solution tasks as a magnifying glass for observation of mathematical creativity. In Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Seoul, Korea, 8–13 July 2007 (pp. 161-168). Seoul, Korea: The Korea Society of Educational Studies in Mathematics.
- Lester, F. K. (1975). Developmental Aspects of Children's Ability to Understand Mathematical Proof. *Journal for Research in Mathematics Education*, 6(1), 14-25.
- Lupkowski-Shoplik, A., Benbow, C. P., Assouline, S. G., & Brody, L. E. (2003). Talent searches: Meeting the needs of academically talented youth. *Handbook of Gifted Education*, 3, 204-218.
- Martin, M.R. and M.T. Pickett, 2008. The effects of differentiated instruction on motivation and engagement in fifth-grade gifted Math and music students, Saint Xavier University, USA.

- Miller R. C. (1990). *Discovering mathematical talent: Model for creative productivity. Connection of Giftedness*. Cambridge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mogensen, A. (2011). The proficiency challenge: An action research program on teaching of gifted math students in grades 1-9. *The Mathematics Enthusiast*, 8(1), 207-226.
- Mueller, M., Yankelewitz, D., & Maher, C. (2014). Teachers promoting student mathematical reasoning. *Investigations in Mathematics Learning*, 7(2), 1-20.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., & Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College
- National Association for Gifted Children. (2005). *State of the states 2004-2005*. Washington, DC: Author
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1980). *Agenda for Action*, NCTM, Reston, Virginia.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. NCTM.
- Ngiamsunthorn, P. S. (2020). Promoting creative thinking for gifted students in undergraduate mathematics. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 5(1), 13-25.
- OECD (2022). PISA 2022 Mathematics Framework. <https://pisa2022-maths.oecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf>
- Ozdemir, D., & Isiksal Bostan, M. (2021). A Design Based Study: Characteristics of Differentiated Tasks for Mathematically Gifted Students. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 125-144.
- Özdemir, D. (2016). *Design and development of differentiated tasks for 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade mathematically gifted students* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). Resmî Gazete (Sayı: 26184). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.html>
- Parish, L. (2014). Defining mathematical giftedness. J. Anderson, M. Cavanagh & A. Prescott (Ed). *Curriculum in focus: Research guided practice* (pp. 509-516). MERGA.

- Pitta-Pantazi, D., Christou, C., Kontoyianni, K., & Kattou, M. (2011). A model of mathematical giftedness: Integrating natural, creative, and mathematical abilities. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 11(1), 39-54.
- Rips, L. J. (1994). *The psychology of proof: Deductive reasoning in human thinking*. MIT Press.
- Rohde, T. E., Thompson, L.A., (2007) Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92.
- Rotigel, J. V., & Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs?. *Gifted Child Today*, 27(4), 46-51.
- Sheffield, L. J. (2017). Dangerous myths about “gifted” mathematics students. *ZDM*, 49(1), 13-23.
- Singer, F. M., Sheffield, L. J., Freiman, V., & Brandl, M. (2016). *Research on and activities for mathematically gifted students*. Springer Nature.
- Sriraman, B. (2003). Mathematical giftedness, problem solving, and the ability to formulate generalizations: The problem-solving experiences of four gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 151-165.
- Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 20-36.
- Sriraman, B., Haavold P., & Lee K. (2013). Mathematical creativity and giftedness: a commentary on and review of theory, new operational views, and ways forward. *Mathematics Education*, 45(1), 215–225.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Şen, C. (2018). Mühendislik tasarımı odaklı bütünleşik STEM etkinliklerinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kullandığı beceriler. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Talas, S., Talas, Y., & Sönmez, A. (2013). Bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 42-50.
- Trna, J. (2014). IBSE and gifted students. *Science Education International*, 25(1), 19-28.
- Usiskin, Z. (2000). The development into the mathematically talented. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(3), 152-162.
- Van de Walle, J., Karp, K., Bay-Williams, J. M., Brass, A., Bentley, B., Ferguson, S., ... & Wilkie, K. (2019). *Primary and middle years mathematics: teaching developmentally*. Pearson Australia.

- Westberg, K. L., Archambault Jr, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 120-146.
- Wilkins, M. M., Wilkins, J. L., & Oliver, T. (2006). Differentiating the curriculum for elementary gifted mathematics students. *Teaching Children Mathematics*, 13(1), 6-13.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159.
- Winteridge, D. (1989). *A handbook for primary mathematics co-ordinators*. Paul Chapman Publishing, Lond.
- Yackel, E. & Hanna, G. (2003). Reasoning and proof. In J. Kilpatrick, W.G. Martin & D. Schifter (Eds.), *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 22-44). NCTM.
- Yankelewitz, D. (2009). *The development of mathematical reasoning in elementary school students' exploration of fraction ideas*. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.



# BÖLÜM 8

## MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE AKIL YÜRÜTME

DOÇ. DR. SEVİM SEVGİ

Özel gereksinimli öğrenciler eğitimsel açıdan öğrenme seviyesi olarak ve bireysel gelişim özellikleri olarak sınıf seviyesindeki akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren öğrencilerdir (Güldenoğlu ve Alatlı, 2021). Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimizi özel gereksinimli öğrenciler olarak isimlendirebiliriz. Özel gereksinimlerinden dolayı sınıftaki akranlarından farklı seviyelerde matematik öğrenebilirler. Bu farklılıkların desteklenerek günlük yaşamlarını mümkün olduğunca çevresinden bağımsız ve kendi kendine yapabilir hale getirmelerini desteklemek için çalışmalar yürütülmektedir.

## MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ NEDİR?

Çalışmalar okul çağındaki öğrencilerin %6 ile %7'sinin matematik yetersizliklerinden muzdarip olduğunu ortaya koymaktadır (Badian,1983; Gross-Tsur, Manor ve Shalev, 1996; Kosci, 1974). Okulda matematik becerisi başarı için önemlidir; okuldan sonra ise zekâ ve okuma becerisi hesaba katıldıktan sonra bile matematik yeterliliği iş istihdamı, gelir ve iş üretkenliği için büyük bir öneme sahiptir (Rivera-Batiz, 1992). Matematiği öğrenmekte güçlük yaşayan öğrenciler, hem tanımlanmış engelli olanlar (örn. öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu ve zihinsel engel) ve bu türden bir engeli tanımlanmamış olanlar, çeşitli nedenlerle matematik öğrenmek için mücadele ederler. Bu öğrencilerin akranları kadar verimli bir şekilde matematik öğrenmelerini engelleyen bir veya daha fazla öğrenme özelliği mevcuttur (Miller ve Mercer,1997). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi bu öğrenme özellikleri dikkate alınarak verilmelidir.

Özel gereksinimli çocukların matematik bilgisini edinme ve hatırlamada zorluklara yol açan zihin ve dikkat gibi bilişsel becerilerdeki yetersizlikleri, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin bilgi ve kullanımı konusunda sınırlılıkları; öğrenmeyi, öğrenilen bilgilerin genellemesi ve günlük hayata aktarılmasında yetersizliklere yol açabilmektedir (Kroesbergen ve van Dijk, 2015; Sliva, 2004). Özel gereksinimli öğrenciler akıl yürütme becerilerini problem çözme aşamalarında ya da günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümlerinde tam olarak kullanamamaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin mantıksal akıl yürütme becerilerini kazanabilmeleri, günlük yaşamlarında kullanacakları akıl yürütme becerilerini öğrenebilmeleri ve hayatlarına entegre etmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır (Nunes, Bryant, Evans, Bell, Gardner, Gardner ve Carraher, 2007).



## MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME SÜRECİ

Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerimizde erken dönem becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Erken dönem becerilerini kalıcı, etkili ve anlamlı öğrendiklerinde ilerleyen yaşantılarındaki öğrenmelerinde daha az bağımlı ya da istediğimiz gibi bağımsız yetişkinler olabileceklerdir. Özel gereksinimli öğrenciler birbirinden farklı gelişim seviyelerine ve hızlarına sahip olduklarından öğrencilerin akıl yürütme becerileri önceden tespit edilmelidir. Öğrencilerin hızları farklı olduğu için süreç içerisinde sürekli olarak öğretmen tarafından gelişim hızlarına göre bireysel eğitim programları veli ile birlikte güncellenmelidir.

### AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN FARKLI ÖĞRENME ALANLARINDA DESTEKLENMESİ

Matematik öğrenme alanlarında öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için farklı uygulamalar yapılmaktadır.

#### SAYILAR

Sayılar öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları birçok aşamada kendi işlerini yapmalarında kullandıkları ana becerilerdendir (Buckey, 2007). MEB matematik öğretim programında sayıların öğretimine ve sayı hissini geliştirmesine önem verilmektedir (MEB, 2018). NCTM (2000)'de matematik becerilerinin içerisinde sayı becerilerini temele yerleştirmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerilerini kullanarak sayıları öğrenebilmeleri için öncelikle öğrendikleri bilgiyi hatırlayacak kadar hazırbulunuşluğa sahip olmaları gerekmektedir (Bahap Kudret, 2021). Öğrenme güçlüğü olan bireylerde sıklıkla kullandığımız görselleştirme ve görsel öğeleri kullanma becerileri de hazırbulunuşluklarına eklenmektedir.

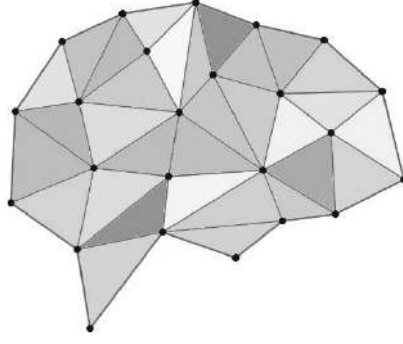
Sayıların büyüklüklerini (kardinal değerlerini) ilk başta öğrenirken öğrenciler karşılaştırma becerisini kullanarak akıl yürütme sürecini başlatmaktadırlar. Öğrencilerin karşılaştırma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu anlamak için öncelikli küçük nesne grupları verilerek karşılaştırma yapmaları istenebilir. Örneğin, 3 elma ve 4 armuttan hangisinde daha fazla meyve olduğu sorularak sayıları büyüklük olarak karşılaştırmaları istenebilir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşılaştırma becerisini kullanarak sayıları öğretirken eş zamanlı olarak tümevarımsal düşünme becerileri kullanarak ritmik sayma yaptırılabilir. Ritmik saymaya başlanırken birer birer sayma işlemi yapılırken, hangi sayı hangi sayıdan daha büyük vurgulanmalıdır. Öğretmen rol model olarak birer ritmik saymaları yaparken nesnelere eşleştirerek hem

## KAYNAKÇA

- Akdal, D. & Başkonuş, T. (2021). Ölçme Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 332-359). Pegem Akademi.
- Alatlı, R. & Gengeç, H. (2021). Dört İşlem Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 239-281). Pegem Akademi.
- Badian, N. A. (1983). Dyscalculia and nonverbal disorders of learning. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities* (Vol. 5, pp. 235–264). New York: Stratton.
- Bahap Kudret, Z. (2021). Sayılar Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 208-235). Pegem Akademi.
- Baroody, A. J., Eiland, M., & Thompson, B. (2009). Fostering at-risk preschoolers' number sense. *Early Education and Development*, 20(1), 80-128.
- Buckley, C. Y. (2004). *Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms*. Doktora Tezi, George Mason University, Fairfax, Virginia.
- Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 25–33.
- Güldenoğlu, İ. B. & Alatlı, R. (2021). Matematik öğretim programının genel özellikleri. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 3-27). Pegem Akademi.
- Kosc, L. (1974). *Developmental dyscalculia*. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 164-177.
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of learning disabilities*, 30(1), 47-56.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA.
- Nunes, T., Bryant, P., Evans, D., Bell, D., Gardner, S., Gardner, A., & Carraher, J. (2007). The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 147-166.

- Özbek, A. B. (2021). Geometri Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 284-300). Pegem Akademi.
- Rivera-Batiz, F. L. (1992). Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States. *The Journal of Human Resources*, 27, 313-328.
- Sümer Dodur, H. M. (2021). Veri Analizi Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 304-329). Pegem Akademi.



# BÖLÜM 9

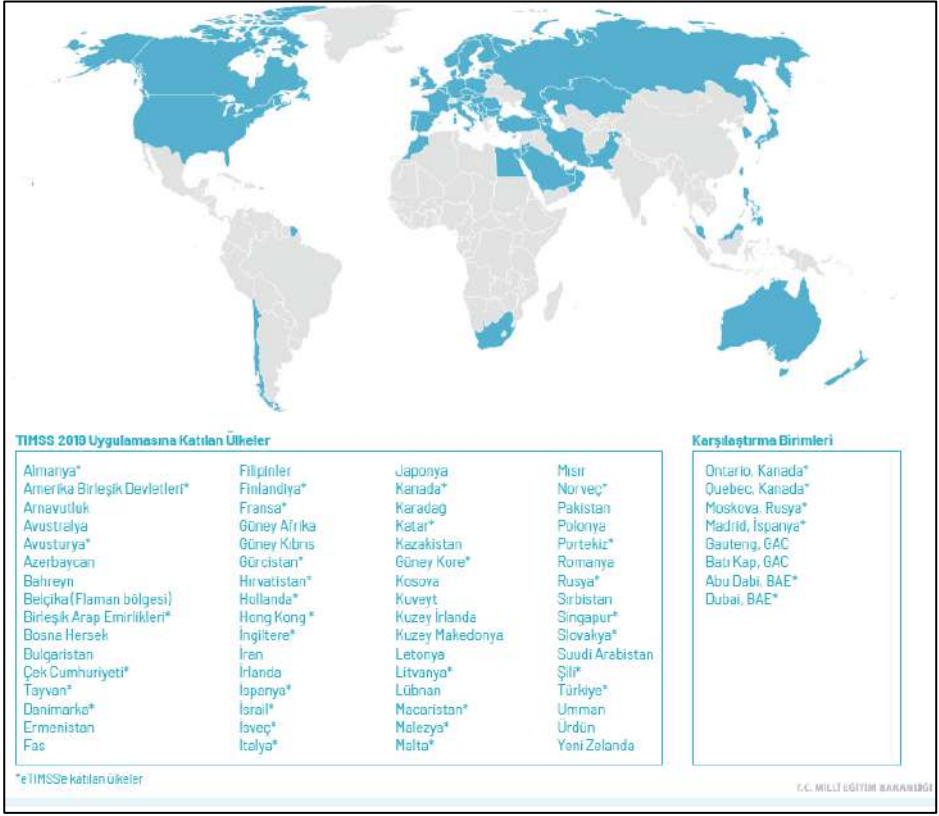
## ULUSLARARASI SINAVLARDA AKIL YÜRÜTME

DR. ÖGR. ÜYESİ ŞİGDEM İŞ GÜZEL

Uluslararası sınavlar, birçok farklı ülkenin katıldığı, ülkelerarası bir yarışma niteliğinde olmayan, katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerini, öğrencilerin kapsanan alanlara yönelik bilgi ve becerilerindeki gelişiminin yıllara göre takip edilmesini sağlayan uluslararası değerlendirme çalışmalarıdır.

Ülkemizin matematik alanında katılmakta olduğu uluslararası projelerden biri, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması - TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu - IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından dört yılda bir gerçekleştirilmekte, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini amaçlamakta olan bir tarama araştırmasıdır. TIMSS, dördüncü sınıf ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki performanslarını ölçmektedir (MEB, 2020; Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020).

TIMSS uygulamaları yirmi yıldan fazla süredir birçok farklı ülkenin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. TIMSS 2019 döngüsüne, IEA'nın uzun geçmişi boyunca ayrı olarak katılan Çin Halk Cumhuriyeti Hong Kong Özel İdari Bölgesi ve Belçika'nın Flaman bölgesi gibi bazı eğitim sistemleri dâhil olmak üzere 64 ülke katılmıştır. Ayrıca TIMSS 2019 döngüsünde eyalet ve belediyeler gibi bölgesel birimlerden 8 karşılaştırma birimi (benchmark participants) yer almıştır. Ülkeler ve karşılaştırma birimi katılımcıları, dördüncü sınıf düzeyinde, sekizinci sınıf düzeyinde veya her iki sınıf düzeyinde TIMSS'e katılabilirler. TIMSS 2019 uygulamasına 58 ülke ve 6 karşılaştırma birimi katılımcısı dördüncü sınıf düzeyinde, 39 ülke ve 7 karşılaştırma birimi katılımcısı ise sekizinci sınıf düzeyinde katılmıştır (MEB, 2020; Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020). TIMSS 2019 döngüsüne katılan ülkeler Şekil 9.1'de verilmektedir.



**Şekil 9.1** TIMSS 2019 uygulamasına katılan ülkeler (MEB, 2020, s. 15)

İlk uygulaması 1995 yılında gerçekleştirilen TIMSS, bunu takip eden dört yıllık periyotlarda uygulanmakta olup Türkiye TIMSS uygulamasına farklı yıllarda farklı sınıf düzeylerinde katılmıştır. Türkiye 1995 ve 2003 yılında yapılan uygulamalara katılmamış olup 1999 ve 2007 uygulamasına sadece 8. sınıf düzeyinde, 2011, 2015 ve 2019 uygulamalarına ise 4. ve 8. sınıf düzeyinde katılmıştır (MEB, 2020; Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020).

Araştırmanın dört yıllık periyotlar halinde gerçekleştirilmesi, dördüncü ve sekizinci sınıf bulguları arasında çalışmalar yapılmasına olanak sağlamakta, dolayısıyla boylamsal çalışmalara da imkân vermektedir (MEB, 2020; Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020).

Matematik alanında katılımcı olduğumuz diğer bir uluslararası proje ise, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü – OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) tarafından 2000

yılından itibaren üçer yıllık dönemler hâlinde gerçekleştirilmekte, dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ını oluşturan OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi hedeflemektedir (MEB, 2015, 2017, 2019; OECD, 2014, 2016, 2019a).

PISA'nın yedinci döngüsü olan PISA 2018 uygulaması, 37'si OECD üyesi olmak üzere 79 ülke ve ekonomideki yarım milyondan fazla öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. (MEB, 2019; OECD, 2019a) Uygulamaya katılan ülkeler Şekil 9.2'te verilmektedir.



Şekil 9.2 PISA 2018 uygulamasına katılan ülke ve ekonomiler (MEB, 2019, s. 22)

İlk uygulaması 2000 yılında gerçekleştirilen ve üç yıllık periyotlarda uygulanan PISA projesine, Türkiye ilk kez 2003 yılında ikinci döngüye katılmış olup sonraki döngülerde katılımına devam etmektedir (MEB, 2019; OECD, 2019a).

PISA, temel olarak okuma, matematik ve fen alanlarında, tanımlanan “okuryazarlık” kavramı üzerinden öğrencilerin becerilerini değerlendirmektedir. PISA’da okuryazarlık kavramı da, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir (MEB, 2019; OECD, 2019a).

Her PISA uygulamasında okuma, matematik ve fen alanlarından biri ağırlıklı alan olarak belirlenmekte ve ağırlıklı alan okuryazarlığına ve ona ilişkin becerilere diğer alanlara oranla daha çok odaklanıldığı belirtilmektedir. Okuma alanı 2000, 2009 ve 2018 yıllarında, matematik alanı 2003, 2012 ve 2021 yıllarında, fen alanı da 2006 ve 2015 yıllarında ağırlıklı alan olarak belirlenmiştir (MEB, 2019; OECD, 2019a).

PISA araştırması, 2000, 2003, 2006 ve 2009 yıllarında kâğıt-kalem testi şeklinde uygulanmış olup ilk kez 2012 yılında matematik okuryazarlığı alanında bilgisayar temelli uygulamaya imkân tanımıştır. PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamalarına Türkiye bilgisayar tabanlı uygulama türünde katılmıştır (MEB, 2015, 2017).

PISA sonuçları, dünya genelinde politika belirleyiciler tarafından kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini araştırmaya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (MEB, 2019; OECD, 2019a).

## **TIMSS ÇERÇEVESİNDE AKIL YÜRÜTME**

TIMSS değerlendirme çerçevesinin dayandığı öğretim programı çerçevesinin değerlendirilecek konu kapsamını belirten öğrenme boyutu ve düşünme süreçlerini belirleyen bilişsel boyutu olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır (MEB, 2020; Mullis ve Martin, 2017).

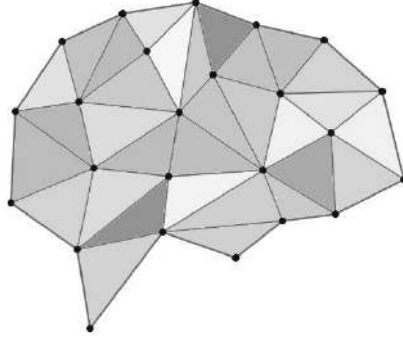
TIMSS matematik değerlendirme çerçevesi, 1995 yılından itibaren her dört yılda bir gerçekleşen tüm TIMSS değerlendirme geçmişine dayanmakta olup değerlendirme çerçevesi ve standartları daha iyi yansıtmak için bazı içerik-



## KAYNAKÇA

- Güler, H., K. (2019). Muhakeme ve Argüman Yeterliği (8. Bölüm). T. Kabael (Ed.). *Matematik Okuryazarlığı ve PISA* (pp. 293-329). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu: 8. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *PISA örnek matematik soruları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014a). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 4. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014b). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İşkur Matbaacılık Ltd. Şti.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mullis, I. V.S., & Martin, M. O. (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Lynch School of Education, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, F. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2016), *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2017). “*PISA 2015 mathematics framework*”, in *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-5-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2019a). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2019b), *PISA 2018 assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>



# BÖLÜM 10

## AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOÇ. DR. FADİME ULUSOY

*Bir sınıf, yaz şenliği olarak Limonata Festivali yapmak için bahçeye üç farklı limonata alanı hazırlıyor. Ahmet limonataların ve alanların hazırlanmasında görevlendiriliyor. Ahmet'in yakın arkadaşları Emre her bir alana gidip limonataların tadına baktıktan sonra "sanki limonatalardan biri daha çok limonluydu" diye yorum yapıyor. Ahmet'e limonataların nasıl hazırlandığını soruyor. Ahmet şöyle cevap veriyor: Karışımlara A, B ve C dersek, A karışımı için 3 limon konsantresi 2 sürahi su; B karışımı için 1 limon konsantresi 4 sürahi su ve C karışımı için de 4 limon konsantresi ve 8 sürahi su kullandık.*

Şimdi ortaokulda bir matematik öğretmenin bu hikâyeyi dersinde kullandığını düşünelim. Öğretmen, sınıfa Emre'nin limon tadını fazla bulduğu karışımın hangisi olduğunu sorsun. Burada öğretmen belli ki öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerini anlamak istiyor. Çünkü kullandığı matematiksel görev öğrencilerin orantısal olarak akıl yürütmelerini sağlayacak özelliklere sahiptir. Öğretmenin sorusuna sınıftaki birçok öğrenciden "A karışımı daha limonlu olur" cevabı geliyor. Birkaç öğrenci de C karışımının daha limonlu olduğunu belirtiyor. Öğretmen çok sayıda kişiden doğru cevabı (A karışımı) alınca çok mutlu oluyor. Öğrencilerin o cevaba nasıl eriştiklerini merak etmek yerine dersinde daha çok ve farklı soru çözme dürtüsüyle yeni bir problemi tahtaya yazıyor. Öğretmenin, öğrencilerinin akıl yürütmesini destekleme adına kendince bir çaba sergilediğini söyleyebiliriz. Fakat öğretmenin, bu senaryodaki durumunu düşünürsek öğrencilerinde gerçekleşen akıl yürütmeyi nasıl anladığı belirsizdir. Çünkü A karışımını seçen her çocuk uygun bir akıl yürütme ile mi bu cevaba erişti bilemiyoruz. Ya çocuklar oranları değil de limon ile su farklarını düşündüyse? Her ne kadar takma isimler kullanılsa da gerçek bir sınıfın öğrencilerinin gerçek cevapları Şekil 10.1'de yer almaktadır.

Acaba her karışım için limon ile su farkı 1 çıksaydı Deniz ya da Selim ne cevap vereceklerdi? Örneğin, limonataların tadına bakan çocuğun ağız tadı bozukmuş, hepsi aynı şekilde limonlu mu diyeceklerdi? Öğretmen yeni bir soruya geçmek yerine öğrencilerine "cevabınızı NASIL buldunuz?" deseydi yaşadığı o kısa mutluluk muhtemelen bir hayal kırıklığına dönüşürdü. Daha da ötesi bizim için önemli olan öğrencilerin doğru cevaba erişmeleri miydi gerçekten? Yoksa asıl önemli olan, öğrencilerin akıl yürütmesinin ne durumda olduğunu anlamak mıydı? Çünkü bu sorunun birçok farklı ve güzel çözümü var. Örneğin, öğretmen, Efe'nin kullandığı stratejiyi görseydi sınıfta akıl yürütme seviyesi bakımından ciddi bir varyasyon olduğunu anlayabilirdi. Bu çözümleri görmek, öğrencilerin akıl yürütme yollarını anlama ve değerlendirme adına çok değerlidir.

Deniz'in çözümü	Selim'in çözümü	Efe'nin çözümü
A karışımı için $3-2 = 1$ B karışımı için $4-1 = 3$ C karışımı için $8-4 = 4$ oluyor. A karışımı daha limonludur. Çünkü arasındaki fark en azdır yani sayıları birbirine yakındır.	A karışımı için $3-2 = 1$ B karışımı için $4-1 = 3$ C karışımı için $8-4 = 4$ oluyor. C karışımı daha limonludur. Çünkü aradaki fark en çok C'dedir.	A karışımında limon/su oranı yarımdan fazla, B karışımında çeyrek ve C karışımında ise yarımdır. Paya limon yazdığım için oranı büyük çıkan daha çok limonludur. Yani A karışımı daha limonludur.

Şekil 10.1 Öğrenci cevap örnekleri

Yapılan birçok çalışma da birçok öğretmenin yanlış cevapların altında yatan nedenlere bakmadığını ya da doğru cevapların çeşitliliğiyle ilgilenmediğini göstermektedir (ör., Ginsburg, 1997). Bir sınıfta akıl yürütmeyi değerlendirmek için öncelikle onu ortaya çıkarmak gerekir. Akıl yürütme süreçleri ortaya çıktıktan sonra, öğretmenlerin gerçekleştireceği uygun değerlendirme yolları onların belirledikleri matematiksel hedeflere öğrencilerinin ne derece ulaştıklarını anlamasına ve gelecek öğretim eylemlerini planlamalarına yardımcı olur. Bu bölümde, akıl yürütme becerisinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır. Bu kapsamda akıl yürütmeyi değerlendirmede kullanılacak rubrikler ve çoktan seçmeli sorular ele alınmıştır. Ayrıca bu ölçme araçlarına göre öğrencilerin matematiksel akıl yürütme seviyelerinin nasıl değerlendirilebileceği matematiksel görevler üzerinden detaylı örneklerle açıklanmıştır.

## AKIL YÜRÜTME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Teknoloji ve bilimdeki hızlı değişimler ve gelişmeler ülkelerin vatandaşlarından beklentilerinde de değişimlere neden olmuştur. Bir bilgiyi sadece öğrenmek yerine bu bilginin problem çözme gibi karmaşık süreçlerde akıl yürüterek uygun biçimde kullanımı önem kazanmıştır (Urhan ve Dost, 2018). Bir ülkenin vatandaşlarını bu yeterlik bakımından yetiştirebilmesi, o ülkenin eğitim politikaları ve benimsediği öğretim yaklaşımlarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda, matematiksel akıl yürütme, matematik öğrenme ve öğretme hedeflerinde vurgulanan en temel becerilerden biri olarak yerini almıştır. Okul öncesinden liseye kadar her öğretim kademesinde ulusal öğretim programlarında ve uluslararası eğitim standartlarında matematiksel akıl yürütmenin matematikteki yerine açıkça atıf verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2010).

Akıl yürütmenin önemine yapılan atıfların artmasıyla birlikte, Bölüm 9’da bahsi geçtiği üzere öğrencilerin matematik ve fen başarılarını değerlendiren TIMSS ve PISA gibi uluslararası karşılaştırmalı sınavlar için oluşturulan teorik çerçevelerde de çeşitli tipte sorularla öğrencilerin akıl yürütme düzeylerinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Çeşitli reformlar sonrasında, bu sınavlarda matematiksel okuryazarlık, kavramsal anlama, akıl yürütme ve problem çözme gibi becerilere odaklanılmıştır. Bu tip sınavların sonuçları, katılımcı ülkeleri eğitim standartlarını yükseltmek için eğitim politikaları üzerinde değişimler yapmaya yönlendirmiştir. Türkiye, bu tür testlere katılmış ve sıralamada sonlarda yer alması nedeniyle eğitim politikalarında köklü değişimler yapmıştır (Eraslan, 2012). Bu noktada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme ve öğretme yaklaşımını benimseyerek, bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılması gerektiğini ve öğretmenin iyi yapılandırılmış etkinlikleri planlamasını savunmaktadır (MEB, 2018). Bu doğrultuda, MEB son yıllarda yeni nesil sorular olarak adlandırılan ve matematiksel okuryazarlık ve akıl yürütme merkeze alan içeriklerle ortaokuldan liseye geçiş sınavını şekillendirmeye başlamıştır.

Matematiksel akıl yürütme, ezbere bilinen ya da göster-yap biçiminde tekrarlanan algoritmaların uygulandığı süreçler gibi doğrusal ilerlemez. Akıl yürütmenin olduğu yerde analiz etme, ispatlama, modelleme, değerlendirme, açıklama, doğrulama ve genelleme gibi üst-düzey düşünmeyi gerektiren süreç uygulamaları vardır. Çoğu zaman akıl yürütmenin varlığı, birden fazla kaynak ile teyit edilmiş kanıtlara ihtiyaç duyar. Bu nedenle, matematiksel akıl yürütmenin ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi zorluk teşkil eden bir konu olarak varlığını sürdürmektedir.

Matematikte değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya çıkarmak için öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili kanıtları incelemeyi içerir (Heritage, Kim, Vendlinski ve Herman, 2009; Wiliam, 2013). Akıl yürütme bağlamında, değerlendirme ile kastedilen şey, öğrencilerin genellemelerini nasıl oluşturduklarını ve matematiksel ifadelerinin neden doğru olduğunu düşündüklerini anlamaktır (Lannin, Ellis, Elliot ve Zbiek, 2011). Bu noktada, öğretmenin öğrencideki akıl yürütme değerlendirilmesi için temel anlamda sahip olması gereken konu ve öğretim bilgisinden daha fazlasına ihtiyacı vardır. Akıl yürütme sürecinde öğretmenden beklenen mesleki yeterlikler; matematiksel görevlerin akıl yürütmedeki potansiyelini görme, öğrencilerin vereceği muhtemel cevapları kestirme, etkili sorularla akıl yürütme ortaya çıkarma, akıl yürütme anlam, sürdürme ve değerlendirme olarak kısaca özetlenebilir (Clarke, Clarke ve Sullivan, 2012; Lannin vd., 2011). Bu noktada şu çıkarımı yapmak mümkündür: Öğretmenler öğrencilerinin akıl yürütme sürecini ortaya çıkaracak fırsatları ve ortaya çıkan akıl yürütme eylemlerini nasıl değerlendireceklerini anlarsalrsa, akıl yürütme matematik derslerine dahil etme olasılıkları

da yüksek olur (Clarke vd., 2012; Loong, Vale, Herbert, Bragg ve Widjaja, 2017; Sullivan ve Davidson, 2014).

Fakat öğretmenler için akıl yürütme süreçlerini ortaya çıkarmak ve değerlendirmek kolay gerçekleşmez (Bragg ve Herbert, 2018). Çünkü akıl yürütme öğrencinin yazılı, sözel, mimik ve jestlerini kullanarak bir problem durumu üzerinde çalışırken gözlemlenebilen karmaşık bir beceridir. Diğer bir deyişle, akıl yürütme eylemleri bir sonuç değil; aksine bir sürecin kanıt anlamında çeşitlilik içeren ürünleridir. Bu nedenle, akıl yürütmenin değerlendirilmesinde çoğunlukla süreç gerektiren ve öğrenci düşüncesinin izlerini taşıyacak kanıtlar sunan açık-uçlu sorular tercih edilir. Büyük bir katılımcı grubunun akıl yürütmesi değerlendirilmek isteniyorsa açık-uçlu sorulara ek olarak çok iyi tasarlanmış çoktan-seçmeli tipte sorulara da yer verilmektedir (ör., PISA, TIMSS uygulamaları).

Akıl yürütmenin değerlendirilme sürecine geçmeden önce şundan emin olmalıyız: *Kullandığımız matematiksel görev akıl yürütme eylemlerini ne derece ortaya çıkarabilir?* Bu soruyu kendimizce birkaç örnek üzerinden cevaplamayı deneyelim. Şimdi lise seviyesinde bir matematiksel görevin akıl yürütmeyi değerlendirmedeki rolünü düşünelim. Herhangi bir ders kitabında bulunan bir örnek ile başlayalım. Görev 1 şu olsun: “ $y = (x-3)^2 + 2$  grafiğini çiziniz.” Görev 1’de öğrenciler basitçe  $x = 0$  ve  $y = 0$  değerleri sonucu grafiğin  $x$  ve  $y$  eksenlerini nerede kestiğini bulurlar. Bir parabolün çizimindeki adımları takip ederek kolaylıkla grafik oluşturabilirler. Bu bilindik adımların uygulanması sürecinde birçok öğrenci denklem ile grafik arasında ilişki kurmaya gerek duymaz. Görev 1’in düşük bilişsel yük gerektirmesi, öğrencilerin bilindik prosedürleri uygulamasından öte bir şey gerektirmez. Durum böyle olunca öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini öğrenciler Görev 1 için çözüm yaparken gözlemek mümkün olmaz.

Benzer bir görevin başka bir versiyonu olan Görev 2’yi düşünelim (Bennie, 2006). Görev 2 (Bkz. Şekil 10.2), yüksek bilişsel düşünsel süreçleri tetikleyebilecek bir özelliktedir. Çünkü bu soruya cevap sunmak için öğrencinin ezberlediği parabol grafiği çizme adımları tek başına yetmez. Öğrencinin denklemdeki değişimin grafiği nasıl etkilediğini gözlemlemesi ve analiz etmesi gerekir. Ardından, bu değişimi pozitif ve negatif sayı kümelerini düşünerek genelmesi ve bir sonuca varması gerekir. Böylece Görev 2 öğrencilerin “matematik yapma” eylemlerini sergilemesini gerektirir. Bu nedenle, öğrenciler Görev 2 ile meşgulken onların akıl yürütme süreçlerini incelemek ve değerlendirmek mümkün olur. Ayrıca Görev 2, grafiklerin koordinat sisteminde sağa-sola veya yukarı-aşağı hareket ettirilmesi ile grafiklerin denklemlerindeki değişimleri arasındaki ilişkisinin keşfini gerektirecek şekilde revize edilebilir. Özellikle Görev 2’deki (d) bileşeni öğrencinin akıl yürütmesini değerlendirmeyi mümkün kılan kanıtların toplanmasında çok değerlidir. Öğrencinin sunacağı

## KAYNAKÇA

- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-19.
- Bennie, K. (2006) *Focus on mathematics grade 11*. Maskew Miller Longman, Cape Town.
- Bergqvist, E. (2007). Types of reasoning required in university exams in mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, 26(4), 348-370.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., et al. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Netherlands: Springer.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Bragg, L. A., & Herbert, E. (2018). What can be learned from teachers assessing mathematical reasoning: a case study. In J. Hunter, P. Perger, & L. Darragh (Eds.), *Making waves, opening spaces* (pp. 178-185). Auckland, N.Z: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Bragg, L. A., Herbert, S., & Davidson, A. (2018). Identifying, promoting, and assessing reasoning focused on analysing. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 23(2), 3-7.
- Brodie, K. (2009). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms* (Vol. 775). Springer Science & Business Media.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment* (pp. 43-62). New York: Teachers College Press
- Callison, D. (2000). Rubrics. *School Library Media Activities Monthly*, 17(2), 34-36.
- Carlson, M., Oehrtman, M., & Engelke, N. (2010). The precalculus concept assessment: A tool for assessing students' reasoning abilities and understandings. *Cognition and Instruction*, 28(2), 113-145.
- Clarke, D. M., Clarke, D. J., & Sullivan, P. (2012). Reasoning in the Australian curriculum: Understanding its meaning and using the relevant language. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 17(3), 28-32.
- Clarke, D.J. (2011). Open-ended tasks and assessment: The nettle or the rose. In B. Kaur & K. Y. Wong (Eds.), *Assessment in the mathematics classroom year-book 2011* (pp. 131-163). Singapore: World Scientific Publishing.
- Davidson, A., Herbert, S., & Bragg, L. A. (2019). Supporting elementary teachers' planning and assessing of mathematical reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(6), 1151-1171.
- Eraslan, A. (2012). Prospective elementary mathematics teachers' thought processes on a model eliciting activity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2953-2968.



- Ergül, A. (2014). *Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ginsburg, H. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice*. Cambridge University Press.
- Girit Yildiz, D., & Durmaz, B. (2021). A gifted high school student's generalization strategies of linear and nonlinear patterns via Gauss's approach. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(1), 56-80.
- Goodrich, H. (1997). Understanding Rubrics: The dictionary may define" rubric," but these models provide more clarity. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Herbert, S., Vale, C., White, P., & Bragg, L. A. (2022). Engagement with a formative assessment rubric: A case of mathematical reasoning. *International Journal of Educational Research*, 111, 101899.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment?. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 24-31.
- Jonsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency*. Doctoral dissertation. Malmö University, Malmö, Sweden.
- Lannin, J., Ellis, A., Elliot, R., & Zbiek, R. M. (2011). *Developing essential understanding of mathematical reasoning for teaching mathematics in grades pre-K8*. Reston, VA: NCTM.
- Lithner, J. (2000). Mathematical reasoning in task solving. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 165-190.
- Loong E. Y-K, Vale, C., Herbert, S., Bragg, L. A., Widjaja, W. (2017). Tracking change in primary teachers' understanding of mathematical reasoning through demonstration lessons. *Mathematics Teacher Education and Development*, 19(1), 5-29.
- Lowrie, T., Greenlees, J., & Logan, T. (2012). Assessment beyond all: The changing nature of assessment. *Research in Mathematics Education in Australasia 2008-2011*, 143-165.
- McGatha, M. B., & Darcy, P. (2010). Rubrics at play. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(6), 328-336.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB yayınları.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston: NCTM Publications.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.

- Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Romagnano, L. (2001). Implementing the assessment standards: The myth of objectivity in mathematics assessment. *The Mathematics Teacher*, 94(1), 31-37;
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Seah, R., & Horne, M. (2020). The construction and validation of a geometric reasoning test item to support the development of learning progression. *Mathematics Education Research Journal*, 32(4), 607-628.
- Smit, R., & Birri, T. (2014). Assuring the quality of standards-oriented classroom assessment with rubrics for complex competencies. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 5-13.
- Smit, R., Bachmann, P., Blum, V., Birri, T., & Hess, K. (2017). Effects of a rubric for mathematical reasoning on teaching and learning in primary school. *Instructional Science*, 45(5), 603-622.
- Sullivan, P., Borcek, C., Walker, N., & Rennie, M. (2016). Exploring a structure for mathematics lessons that initiate learning by activating cognition on challenging tasks. *The Journal of Mathematical Behavior*, 41, 159-170.
- Sullivan, P., & Davidson, A. (2014). The role of challenging mathematical tasks in creating opportunities for student reasoning. In J. Anderson, M. Cavanagh & A. Prescott (Eds.), *Curriculum in focus: Research guided practice: Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 605-612). Sydney: MERGA.
- Urhan, S., & Dost, Ş. (2018). Analysis of ninth grade mathematics course book activities based on model-eliciting principles. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(5), 985-1002.
- Watson, J. M., Kelly, B. A., Callingham, R. A., & Shaughnessy, J. M. (2003). The measurement of school students' understanding of statistical variation. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(1), 1-29.
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 2-14.
- William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20.

# ÖRGÜT YÖNETİMİNDE GÜNCEL EĞİLİMLER

**Editör:** Prof. Dr. Ali AKSU

## YAZARLAR

Pınar ÇAKIR

Öğr. Gör. İlkey GÖKÇE

Prof. Dr. Nejat İRA

Yavuz Kâmil ŞEVİK

Dr. Aslı YURTTAŞ

Dr. Halil GÜÇER

Öğr. Gör. Özge COŞKUN AYSAL

Uğur Ulaş YAMEN

Öğr. Gör. Betül TUNÇYÜREK DOĞAN

Berivan Hazal GÜNEY

Fatma ERCAN

Yılmaz İŞLİ

Dr. Öğr. Üyesi Ferdane DENKÇİ AKKAŞ

2022

Ankara

## ÖRGÜT YÖNETİMİNDE GÜNCEL EĞİLİMLER

Editör: Prof. Dr. Ali AKSU

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-777-8  
e-ISBN : 978-605-170-776-1  
Kapak : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

## ÖRGÜT YÖNETİMİNDE GÜNCEL EĞİLİMLER

Editör: Prof. Dr. Ali AKSU

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, x + 198 Sf., 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-777-8  
e-ISBN: 978-605-170-776-1

### Yönetim, Örgüt Yönetimi

Eğitim Yönetimi, Eğitim, Yönetim, Örgütsel Çeviklik, Liderlik, Örgütsel Belirsizlik, Örgütsel Atalet, Örgütsel Güvenlik, Cam Tavan Sendromu, Sürdürülebilir Eğitim, Endüstri 4.0, Dijital Liderlik

### Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak No: 10/A  
Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# ÖNSÖZ

Yönetim düşüncesinin ve uygulamalarının insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. 1900'ü yıllara kadar yönetimde bilimsel verilerden çok az yararlanılsa da bu yıllardan itibaren araştırmaların büyük ivme kazandığı görülmüştür. Günümüzde toplumsal ve örgütsel karmaşa daha da artmış olup, yönetsel etkililiği sağlamak daha zor hale gelmiştir. Bu durum, yönetim bilimcileri bilinenlerden farklı arayışlara, araştırmalara yöneltmiştir.

Bu kitabı yazma amacımız, etkili yönetim için son yıllarda ortaya çıkan güncel yönetsel bakış açılarını ortaya koymaktır. Bunun için öncelikle yönetim kuramlarının tarihsel gelişimini bilmek ve anlamak gerekir. Bu doğrultuda kitabımızın ilk bölümünde ilgili yönetim kuramları öz bir şekilde sunulmaktadır. Kitabın ilerleyen bölümlerinde ise eğitim örgütlerinin yapısını ve işleyişini çeşitli açılardan anlamamızı sağlayan yönetsel düşüncelere odaklanılmıştır. Özellikle son yıllarda eğitim yönetimi araştırmalarında sıklıkla çalışılan örgütsel belirsizlik, örgütsel atalet, örgütsel çeviklik, örgütsel sapma, örgütsel güvenlik, örgütsel melankoli, örgütsel iki yüzlülük, örgütsel intikam ve cam tavan sendromu bu kitabın kapsamı içinde ele alınan kavramlardır. Kitabın son bölümlerinde ise her geçen gün popülerlik kazanan dijital liderlik ve sürdürülebilir eğitim liderliği kuramsal çerçevede incelenmiştir. Örgütü ve insanları daha iyi tanımamıza yardımcı olacağını düşündüğümüz bu yönetsel düşüncelerin; akademisyenlere, lisans ve lisansüstü öğrencilere, uygulayıcılara ve bilim gönüllülerine yarar sağlayacağı umulmaktadır.

Kitabın yazılmasında büyük özveri, heyecan ve titizlikle çalışan, aynı zamanda öğrencilerim olan yazarlara bilime katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Yolunuz açık olsun.

Editör  
Prof. Dr. Ali AKSU  
Ekim, 2002

# İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>III</b>
<b>BÖLÜM 1: YÖNETİM KURAMLARI</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>2</b>
1. Klasik Yönetim Kuramları .....	3
1.1. Bilimsel Yönetim Kuramı .....	3
1.2. Yönetim Süreçleri Kuramı .....	4
1.3. Bürokrasi Kuramı .....	5
1.4. Klasik Kuramın Güçlü ve Zayıf Yanları .....	6
1.4.1. Güçlü Yanlar .....	6
1.4.2. Zayıf Yanlar .....	6
2. Neoklasik Kuram .....	7
2.1. Klasik Kuramdan Neoklasik Kurama Geçiş .....	7
2.1.1. Neoklasik Kuramın Temel Özellikleri .....	8
2.1.2. Neoklasik Kuram ve Y Kuramı .....	8
2.2. Neoklasik Kurama Katkıda Bulunanlar .....	8
2.2.1. Mary Parker Follet .....	9
2.2.2. Elton Mayo .....	10
2.2.2.1. Hawthorne çalışmaları .....	10
2.2.3. Chester Barnard .....	11
2.2.4. Herbert A. Simon .....	11
2.3. Neoklasik Kuramın Güçlü ve Zayıf Yanları .....	13
2.3.1. Güçlü Yanlar .....	13
2.3.2. Zayıf Yanlar .....	13
3. Sistem Yaklaşımı .....	13
3.1. Açık ve Kapalı Sistem .....	14
3.2. Durumsallık Yaklaşımı .....	15
3.3. Sistem Yaklaşımının Güçlü ve Zayıf Yanları .....	16
3.3.1. Güçlü Yanlar .....	16
3.3.2. Zayıf Yanlar .....	16
Özet .....	16
Kaynaklar .....	17
<b>BÖLÜM 2: EĞİTİM YÖNETİMİNDE BELİRSİZLİK YAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ</b> .....	<b>21</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>22</b>
1. Yönetim ve Belirsizlik .....	22
2. Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik .....	23
3. Belirsizlik Modeli .....	24
3. 1. Belirsizlik Modelinin Zayıf Yönleri .....	25
Özet .....	25
Kaynaklar .....	27

<b>BÖLÜM 3: BİREYDEN ÖRGÜTE ATALET .....</b>	<b>29</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>30</b>
1. Bir Kavram Olarak Atalet .....	30
2. Bireysel Atalet .....	33
2.1. Düşünsel (Zihinsel) Atalet .....	34
2.2. Fiziksel Atalet .....	35
3. Örgütsel Atalet .....	36
3.1. Örgütsel Atalet Çeşitleri .....	38
3.1.1. Sezgisel Atalet .....	38
3.1.2. Eylemsel Atalet .....	39
3.1.3. Bilgi Ataleti .....	40
3.1.3.1. Deneyim Ataleti .....	42
3.1.3.2. Öğrenme Ataleti .....	43
4. Ataleti Oluşturan Etmenler .....	44
Özet .....	48
Kaynaklar .....	49
<b>BÖLÜM 4: ÖRGÜTSEL ÇEVİKLİK VE ÇEVİK LİDERLİK .....</b>	<b>53</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>54</b>
1. Çeviklik İhtiyacı .....	54
2. Çeviklik Kavramı .....	55
3. Örgütsel Çeviklik ve Örgütsel Çeviklik Modeli .....	56
4. Çevik Liderlik ve Liderlik Çevikliği Modeli .....	58
4.1. Liderlik Çevikliğinin Gelişim Aşamaları .....	58
4.2. Liderlik Çevikliğinin Yetenek Alanları .....	60
Özet .....	61
Kaynaklar .....	61
<b>BÖLÜM 5: YÖNETİM VE ÖRGÜTSEL SAPMA .....</b>	<b>63</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>64</b>
1. Örgütsel Sapma .....	65
1.1. Örgütsel Sapma Davranışlarının Nedenleri ve Boyutları .....	67
1.2. Örgütsel Sapma Davranışlarının Boyutları .....	69
Özet .....	71
Kaynaklar .....	71
<b>BÖLÜM 6: PSİKOLOJİK GÜVENLİK .....</b>	<b>75</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>76</b>
1. Psikolojik Güvenlik Algısı .....	77
2. Psikolojik Güvenlik Algısı ve Güven Kavramı .....	80
3. Psikolojik Güvenliği Belirleyen Faktörler .....	80
4. Psikolojik Güvenlik Tedbirleri .....	83
5. Psikolojik Güvenlik Algısının Örgütlerdeki Yansımaları .....	84
Özet .....	86
Kaynaklar .....	87

<b>BÖLÜM 7: EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE MELANKOLİ .....</b>	<b>93</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>94</b>
1. Melankoli Kavramı ve Tarihçesi.....	95
1.1. Antikçağ'da Melankoli .....	97
1.1.1. Hipokrat ve Melankoli.....	97
1.1.2. Aristoteles ve Melankoli .....	98
1.2. Ortaçağ'da Melankoli .....	98
1.2.1. Ölümçül Günah (Acedia) Olarak Melankoli .....	99
1.2.2. Satürn ve Melankoli İlişkisi .....	99
1.3. Aydınlanma Çağında Melankoli .....	100
2. Depresyon ve Melankoli .....	101
3. Eğitim Örgütlerinde Melankoli .....	102
Özet .....	104
Kaynaklar.....	104
<b>BÖLÜM 8: ÖRGÜTSEL İKİYÜZLÜLÜK.....</b>	<b>107</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>108</b>
1. İkiyüzlülük Kavramı .....	109
2. Örgütsel İkiyüzlülük .....	111
3. Örgütsel İkiyüzlülüğün Sebepleri ve Sonuçları .....	112
4. Eğitim Örgütlerinde İkiyüzlülük .....	114
Özet .....	117
Kaynaklar .....	117
<b>BÖLÜM 9: ÖRGÜTSEL İNTİKAM.....</b>	<b>121</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>122</b>
1. İntikam.....	122
2. Örgütsel İntikam.....	124
2.1. İntikam veya Affetme .....	125
3. Örgütsel İntikamın Nedenleri .....	127
4. Örgütsel İntikam Davranışları .....	128
4.1. Üretim/Amaç Karşıtı Davranışlar .....	129
4.2. Bireyler Arası Üretkenlik Karşıtı Davranışlar .....	130
4.3. Çalışan Hırsızlığı .....	130
4.4. Sabotaj.....	131
4.5. Dedikodu .....	132
5. Örgütsel İntikamın Sonuçları .....	134
Özet .....	135
Kaynaklar .....	136



<b>BÖLÜM 10: CAM TAVANDAN CAM UÇURUMA .....</b>	<b>139</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>140</b>
1. Cam Tavan Kavramı.....	141
1.1. Cam Tavanı Ortaya Çıkaran Unsurlar .....	142
1.2. Cam Tavan ve Cam Uçurumun Karşılaştırılması.....	143
2. Cam Uçurum.....	144
3. Cam Uçurumla İlgili Kavramlar .....	145
3.1. Toplumsal Cinsiyet.....	145
3.2. Kariyer Engelleri Kavramı.....	145
3.3. Cam Uçurum.....	145
3.3.1. Cam Asansör ve Cam Yürüyen Merdiven.....	147
3.3.2. Göstermelik Terfi .....	147
3.3.3. Çifte Engel.....	147
3.3.4. Cam Duvar .....	147
3.3.5. Cam Labirent .....	148
4. Cam Uçurumun Boyutları .....	148
4.1. Uygunluk- Yetenek.....	148
4.2. Liderlik.....	148
4.3. Güven .....	148
5. Cam Uçuruma Yol Açan Faktörler .....	149
5.1. Bireysel Faktörler.....	149
5.2. Örgütsel Faktörler.....	149
Özet .....	150
Kaynaklar .....	151
<b>BÖLÜM 11:ENDÜSTRİ 4.0 VE DİJİTAL LİDERLİK.....</b>	<b>155</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>156</b>
1. Dijitalleşme.....	158
2. Dijital Çağ ve Endüstri 4.0.....	160
2.1. Birinci Sanayi Devrimi (Endüstri 1.0) .....	161
2.2. İkinci Sanayi Devrimi (Endüstri 2.0).....	161
2.3. Üçüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 3.0) .....	161
2.4. Dördüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 4.0).....	162
2.4.1. Siber Fiziksel Sistemler .....	163
2.4.2. Nesnelerin İnterneti (IoT) .....	163
2.4.3. Hizmetlerin İnterneti .....	163
2.4.4. Bulut Bilişim Sistemi .....	163
2.4.5. Büyük Veri .....	163
2.4.6. Akıllı Fabrikalar .....	164
2.4.7. Yapay Zekâ ve Otonom Robotlar .....	164
2.4.8. Üç Boyutlu Yazıcılar (Eklemeli Üretim) .....	164
2.4.9. Arttırılmış Gerçeklik.....	164

3. Dijital Liderlik.....	165
3.1. Dijital Liderlik.....	165
3.2. Dijital Lider Özellikleri.....	168
3.3. Dijital Lider Becerileri .....	169
3.3.1. İletişim .....	169
3.3.2. Vizyon .....	169
3.3.3. Dijital Okuryazarlık.....	169
3.3.4. Strateji .....	169
3.3.5. İnovasyon .....	170
3.3.6. Risk Alma .....	170
3.3.7. Uyarlanabilirlik .....	170
3.3.8. Yetenek Tespiti.....	170
3.3.9. Yumuşak Beceriler .....	170
4. Eğitim Örgütlerinde Endüstri 4.0 Etkileri ve Dijital Liderlik.....	170
Özet .....	173
Kaynaklar .....	174

## **BÖLÜM 12: SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM LİDERLİĞİ ..... 179**

<b>GİRİŞ .....</b>	<b>180</b>
1. Sürdürülebilirlik Kavramının Ortaya Çıkışı.....	180
2. Sürdürülebilir Liderlik Kuramları.....	180
3. Sürdürülebilir Eğitim Liderliği .....	184
3.1. Derinlik İlkesi .....	188
3.2. Devamlılık İlkesi .....	189
3.3. Kapsayıcılık İlkesi .....	190
3.4. Adalet İlkesi .....	191
3.5. Çeşitlilik İlkesi .....	191
3.6. Beceriklilik İlkesi .....	192
3.7. Korunum İlkesi.....	193
Özet .....	195
Kaynaklar .....	195

# BÖLÜM 1

# YÖNETİM KURAMLARI

*Pınar ÇAKIR – Dokuz Eylül Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0003-3932-3969*

*Öğr. Gör. İlkay GÖKÇE - Ege Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0003-3098-0452*

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. Klasik Yönetim Kuramları
  - 1.1. Bilimsel Yönetim Kuramı
  - 1.2. Yönetim Süreçleri Kuramı
  - 1.3. Bürokrasi Kuramı
  - 1.4. Klasik Kuramın Güçlü ve Zayıf Yanları
    - 1.4.1. Güçlü Yanlar
    - 1.4.2. Zayıf Yanlar
2. Neoklasik Kuram
  - 2.1. Klasik Kuramdan Neoklasik Kurama Geçiş
    - 2.1.1. Neoklasik Kuramın Temel Özellikleri
    - 2.1.2. Neoklasik Kuram ve Y Kuramı
  - 2.2. Neoklasik Kurama Katkıda Bulunanlar
    - 2.2.1. Mary Parker Follet
    - 2.2.2. Elton Mayo
      - 2.2.2.1. Hawthorne çalışmaları
    - 2.2.3. Chester Barnard
    - 2.2.4. Herbert A. Simon
  - 2.3. Neoklasik Kuramın Güçlü ve Zayıf Yanları
    - 2.3.1. Güçlü Yanlar
    - 2.3.2. Zayıf Yanlar
3. Sistem Yaklaşımı
  - 3.1. Açık ve Kapalı Sistem
  - 3.2. Durumsallık Yaklaşımı
  - 3.3. Sistem Yaklaşımının Güçlü ve Zayıf Yanları
    - 3.3.1. Güçlü Yanlar
    - 3.3.2. Zayıf Yanlar

### ÖZET

### KAYNAKLAR

# GİRİŞ

*“Etkililik olmadan varolan verimlilikte amaç yok olur,  
Verimlilik olmadan varolan etkililik tüm karı yok eder,  
Verimlilikle varlık gösteren etkililik performansı artırır.”*

*Martin Uzuchukwu Ugwu*

İnsanlar, toplumlar için yaşamsal öneme sahip olan kendi yarattıkları örgütlere gereksinim duymaktadırlar. Bu denli büyük bir öneme sahip olan, yaşamımızın her alanında karşımıza çıkan örgütler günümüzde giderek büyümüş ve karmaşık hale gelmişlerdir. Örgütlerin giderek karmaşık hale gelmesi sanayi devrimi dönemine rast gelmektedir. Sanayi devrimi insanlık tarihi için tarım devriminden sonra gerçekleşen ikinci önemli dönüm noktasıdır. Devrim kelimesi ani ve radikal değişimleri ifade etmektedir (Schwab, 2017). Nitekim köklü bir değişim olan sanayi devrimi de tüm dünyayı yeniden şekillendirmiştir. Üretimi artırmak için yeni yöntemlere ve örgütlere odaklanan sanayileşme, insanların nerede ve nasıl yaşadıklarından siyasi meseleleri nasıl tanımladıklarına kadar pek çok şeyi, hatta dünya tarihinin çerçevesini değiştirmiştir (Stearns, 2012). Sanayi devrimiyle birlikte insan ve hayvan gücüne dayalı üretim, yerini mekanik güce bağlı üretime bırakmıştır (Schwab, 2017). Bu dönemde insanlar küçük işletmelerden çıkıp kalabalık topluluklar halinde büyük işletmelerde çalışmaya başlamışlar, kırsaldan büyük şehirlere göçler yaşanmıştır.

Sanayi devrimini başlatan en önemli gelişme, İskoçya’da 1763 yılında James Watt tarafından buharlı makinanın icat edilmesidir. Buhar makinesiyle birlikte yüksek güce ihtiyaç duyulduğunda makine gücü kullanılmaya başlanmış, böylece üretimde insan ve hayvan gücüne olan bağımlılık azalmıştır (Külcü, 2016). 1850-1914 yılları arasında kapsayan ikinci sanayi devriminde (Koca, 2020) yeni bir enerji kaynağı olan elektriğin üretimde kullanılmasıyla bant teknolojisi ve seri üretim ortaya çıkmıştır (Küçükkalay, 1997). Devrimden önce ‘çalışmak’ insanlar için sadece günlük ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılan etkinlik anlamına gelirken, devrim sonrası düzenli olarak bir örgütte istihdam edilme amacına dönüşerek (McClellan, 2006) fabrikalarda insanların ihtiyaçlarından fazlasını üretmek suretiyle ürünlerde arz fazlalığı yaratılmaya başlanmıştır.

Sanayi devrimi ve insan doğasına ilişkin varsayımlar toplumsal yaşamdaki tüm dinamikleri etkilediği gibi (Aydın, 2010) kuşkusuz yönetim bilimini de etkilemiştir. Yönetim kuramlarından klasik yönetim kuramı sanayi devrimiyle birlikte büyüyen ve karmaşıklaşan örgütlerin verimliliğini artırmak amacıyla insan doğasına ilişkin kötümser bakış açısı temel alınarak geliştirilmiştir. Batılı düşünürlerden Thomas Hobbes’un (1651) ‘Leviathan’, Niccolo Machiavelli’nin (1532) ise ‘Prens’ adlı kitaplarındaki görüşlerin insan doğasına ilişkin kötümser görüşe kaynaklık ettiğini söylemek mümkündür. Hobbes’a (1651) göre bütün insanlar hem zihinsel hem de bedensel olarak doğuştan eşittirler; ancak bu eşitlikten dolayı birbirlerine karşı düşmanca davranışlar sergilemektedirler. İnsanların yeteneklerindeki eşitlik amaçlarına ulaşabilmelerindeki eşitliği beraberinde getirmekte ve böyle bir durumda insanlar aynı anda aynı şeye sahip olmayı istemeleri nedeniyle ya varlıklarını korumak için ya da sadece haz almak için birbirlerine düşman olmaktadır. Bu, insanların birbirlerini egemenlikleri altına almaya çalıştıkları bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Hobbes’a (1651) göre insanlar doğada var olan özgürlüğü ve başkalarını egemenliği altına alma duygusunu sevmektedir. Bu nedenle Hobbes, bir arada yaşayabilmenin koşulunun insanların devlet kurmalarına bağlı olduğunu savunmaktadır.

1532 yılında basılan ‘Prens’ adlı eserinde Machiavelli prensliklerin doğasını, ne tür prenslikler olduğunu, nasıl ele geçirildiklerini, nasıl elde tutulduklarını ve kaybedildiklerini tartışmakta ve prenslere iyi bir yönetici olabilmeleri konusunda öğütler vermektedir. ‘Prens’ kitabından alıntılanan aşağıdaki paragrafların insan doğasına ilişkin kötümser görüşün çarpıcı örnekleri arasında yer aldığı söylenebilir:

*“Kimi cömert, kimi cimri, kimi verici, kimi açgözlü kabul edilir; kimi acımasız, kimi merhametli; kimi güvenilmez, kimi sözünün eri; kimi kadınsı ve ödle, kimi gözüpek ve yürekli; kimi insancıl, kimi kibirli; kimi şehvet düşkünü, kimi iffetli; kimi saf, kimi kurnaz; kimi katı, kimi esnek; kimi ağırbaşlı, kimi hoppa; kimi dindar, kimi inançsız, vb. Biliyorum ki, sıraladığım niteliklerden iyi kabul edilenlerinin hepsinin bir prenste bulunmasının son derece övgüye değer olduğunu herkes kabul edecektir. Ama bu niteliklerin hepsine sahip olmak ya da bütünüyle uymak olanaksızdır, çünkü insana özgü koşullar buna elvermez” (s.110, 111).*

*“Korkulmaktansa sevmek mi daha iyidir, yoksa tersi mi? Sorunun yanıtı şudur: Kişi, her ikisini birden ister; ama bunları bağdaştırmak zor olduğu için, ikisinden birinin olmaması gerekiyorsa, sevmektense korkulmak çok daha güvenlidir. Çünkü insanlar hakkında genel olarak şu söylenebilir: Nankör, gelgeç gönüllü, sahtekar ve hilebaz olurlar, tehlikeden kaçar, kar pesinde koşarlar; tehlike uzakta olduğunda, onların iyiliği için çalıştığın sürece bütünüyle senin yanındadırlar, sana kanlarını, mallarını, yaşamlarını ve çocuklarını sunarlar; ama tehlike yaklaştığında, senden yüz çevirirler” (s.116).*

Bu bağlamda, klasik yönetim kuramları anlamak daha kolay olabilecektir. Aşağıda klasik yönetim kuramları kapsamında yer alan bilimsel yönetim kuramı, yönetim süreçleri kuramı ve bürokrasi kuramı açıklanmaya çalışılmaktadır.

## 1. Klasik Yönetim Kuramları

Örgüt yönetiminin ve işleyişinin ilk defa sistematik olarak ele alındığı “Klasik Yönetim Kuramları” Henry Fayol, Frederic Winslow Taylor ve Max Weber’in çalışmalarına dayanmaktadır (Ertekin, 2017). Klasik kuramlar, örgütleri bir mekanizma olarak ele alarak bu mekanik örgütün bir makine gibi düzenli çalışmasına ve tüm örgütsel süreçlerde ussallığa vurgu yapmaktadır. Bu mekanik yapı içinde bireyler tıpkı makineler gibi örgütsel kurallar, yapılar ve kontrol unsurları altında görevlerini yerine getirmektedirler (Çetintaş, 2016). Bu kuramlara göre örgütler ekonomik ve teknik birimler olarak görülmüş, örgütlerin sosyal yönü ihmal edilmiştir.

### 1.1. Bilimsel Yönetim Kuramı

Bilimsel yönetim yaklaşımı, Fredirich Taylor (1911) tarafından İngiltere’den sonra sanayi devriminin hızla yaşandığı ABD’de ortaya atılmıştır. Ancak ekonomist Adam Smith’in 1776’da yayınlanan ‘Ulusların Zenginliği’ adlı eserinde uzmanlaşma, işbölümü, kontrol ve profesyonel yönetici kavramları üzerinde durması göz önünde bulundurulduğunda klasik yönetim anlayışının ortaya çıkış tarihinin daha eskilere dayandırılabilceğini söylemek mümkündür (Daft, 2010). Sanayinin gelişmesinin işbölümüne bağlı olduğunu düşünen Smith (2006), ‘Ulusların Zenginliği’ adlı kitabında işbölümü kavramını iğne fabrikası örneğini kullanarak açıklamaktadır. Smith’e (2006) göre, bütün işleri kendisi yapan bir iğne ustası bir günde en fazla birkaç yüz iğne üretebilirken işbölümüyle iğne üretiminde belirli bir görevi üstlenen usta günde 16 binden fazla iğneyi işlemekten geçirebilmektedir. Üretimde işbölümünü esas alan bir fabrikada işler hızlanmakta, kolaylaşmakta ve artan üretim daha büyük tesislere ve daha detaylandırılmış bir işbölümüne yol açmaktadır.

## KAYNAKLAR

- Akçakaya, M. (2016). Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel sayı*, 275-295.
- Akkuş, B. ve İzci, N., A. (2018). Sistem yaklaşımı, kavramları ve yönetim. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*, 223-237.
- Aksay, B. ve Danışman, A. (2020). Taylor ve bilimsel yönetim sistemi: Efsanevi anlatılar ve 'bilimsel' değerlendirmeler. *Yönetim ve Organizasyon Araştırmaları Dergisi, 5* (1), 1-33.
- Altıntaş, G. (2014). İşletme yönetimi. <https://www.pdfdrive5.com/işletme-yönetimi-d56041228.html> (5.4.2022)
- Arcı, İ. D. (2020). Kitap incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (1), 6670.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. Baskı), Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayın Sa. Tic. Ltd. Şti.
- Aydoğan, İ. (2018). Örgüt ve yönetim kuramları. 2-31. N. Can (Ed). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bertalanffy, L., V. (1968). *General system theory*. New York: George Braziller.
- Blake, A., M. and Moseley, J., L. (2010). One hundred years after The Principles of Scientific Management: Frederick Taylor's life and impact on the field of human performance technology. *Performance Improvement, 49* (4), 27-34. DOI: 10.1002/pfi.20141
- Brannigan, A. ve Zwerman, W. (2001). The real "Hawthorne effect". *Society*. [https://www.ucalgary.ca/live-uc-ucalgary-site/sites/default/files/teams/487/Brannigan\\_Zwerman2001\\_TheRealHawthorneEffect.pdf](https://www.ucalgary.ca/live-uc-ucalgary-site/sites/default/files/teams/487/Brannigan_Zwerman2001_TheRealHawthorneEffect.pdf)
- Bursalıoğlu, Z. (2014). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. (12. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Constas, H. (2015). Max Webber's two conceptions of bureaucracy. *American Journal of Sociology, 63* (4), pp. 400-409.
- Çetintaş, H., B. (2016). Yönetim yaklaşımlarında örgütsel iletişim olgusunun değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (4), 173-179.
- Çevikbaş, R. (2014). Bürokrasi kuramı ve yönetsel işlevi. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 3* (2), 75-102.
- Daft, R. L. (2010). *New Era of Management*, International Edition, Boston: Cengage Learning.
- Ekinci, N. (2019). Klasik, Neoklasik teori, sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımları ile bunların karşılaştırılması ve toplam kalite yönetimi içerisindeki yerlerinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 16-38.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1992). *Kamu yönetimine giriş*. (Dördüncü Baskı), Ankara: TODAİE Yayınları.
- Ertekin, İ. (2017). Klasik örgüt kuramları. *Journal of Emerging Economies and Policy, 2* (2), 64-73.
- Eryılmaz, B. (2013). *Bürokrasi*. (Edt. S. Sözen). Kamu yönetimi içinde (s. 74-96), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Fayol, H. (2016). *General and industrial management*. [https://books.google.com.tr/books?id=WFp5DQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=WFp5DQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Follet, M. P. (1924). *Creative Experience*. Longman.
- Fry, R. B. ve Raadschelders, J. C. N. (2013). *Mastering Public Administration*. CQ Press.

- Giannantonio, C., M. and Hurley-Hanson, A., E. (2011). Frederick Winslow Taylor: Reflections on the relevance of the principles of scientific management 100 years later. *Journal of Business and Management*, 17 (1), 7-10.
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğin artırılabilirliği için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 3 (3), 1-15.
- Hobbes, T. (2016). Leviathan. (8. Baskı). (S. Lim, Çev.). Yapı Kredi Yayınları
- Jones, G. R. ve George, J. M. (2016). *Contemporary Management*. Mc Graw Hill.
- Kıral, E. ve Develi, K. (2019). *Yönetim süreçleri*. (Edt. Cemaloğlu ve Özdemir). Eğitim yönetimi içinde (s.161-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Kitana, A. (2016). Overview of the managerial thoughts and theories from the history: Classical management theory to modern management theory. *Indian Journal of Management Science*. 4(1), 16-21.
- Koca, D. (2020). Sanayi devrimlerinin tarihsel arka planı ve işgücü becerileri üzerindeki yansımaları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (31), 4531-4558. DOI: 10.26466/opus.704841.
- Koçel, T. (2018). İşletme yöneticiliği, İstanbul: Beta Yayınları.
- Koroğlu, V. ve Koç, M. (2017). Stratejik yönetim açısından Taylorizm prensiplerinin zamanımıza yansımaları. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 1-18.
- Küçükcalay, A. (1997). Endüstri devrimi ve ekonomik sonuçlarının analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2). 51-68.
- Külcü, R. (2016). Sanayi devriminden 1700 yıl önce yapılmış erken bir keşif: Heron'un buhar türbünü (Aerolipie). *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 32-39.
- Machiavelli, N. (2012). *Prens*. (K. Atakay, Çev.) (6. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Lægaard, M. B. ve Bindslev, M. (2006). *Organizational Theory*. Ventus.
- Luhman, N. (2013). Introduction to systems theory. (P. Gilgen, Çev.) USA: Polity Press.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2012). *Educational Administration*. Wadsworth.
- Lunenburg, F., C. (2017). Organizational structure and design. *Journal of Education Leadership and Policy Studies*, 1 (1), 21 - 43.
- Majhi, P. ve Dansana, A. (2021). Understanding schools in the context of classical and neo-classical theories of management. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*. 9(1), 181-185. <https://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v09i01/v09i01-19.pdf>
- Mayo, E. (2003). The human problems of an industrial civilization. *The Early Sociology of Management and Organizations*. Ed. Kenneth Thompson. The Macmillan Company.
- McClellan, J.E. (2013). *Dünya tarihinde bilim ve teknoloji*. S. Sargut (Çev.) Ankara: Akılçelen Kitaplar (orijinal basım tarihi 2006).
- McGregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Organization theory*. 358 (374). 1-5.
- Memduhoğlu, H. B. (2017). *Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim*. 1-42. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed). Yönetimde Yeni Yaklaşımlar. Pegem Akademi.
- Metcalfe, H. C. ve Urwick, L. (1942). *Dynamic Administration, the collected papers of Mary Parker Follet*. Harper and Brothers Publishers.
- Nhema, A., G. (2015). Relevance of classical management theories to modern public administration: A review. *Journal of Public Administration and Governance*, 5 (3), 165-179.
- Novicevic, M. M., Harvey, M. G., Buckley, M. R., Wren, D. ve Pena, L. (2007). Communities of creative practice: Follet's seminal conceptualization. *International Journal of Public*

*Administration*. 30(4), 367-385. <https://doi.org/10.1080/01900690601150425>

- Okçabol, R. (1986). Eğitsel sorunların çözümünde sistem yaklaşımı. *Eğitim ve Bilim*, 10 (60), 18-27.
- Önday, Ö. (2016a). Classical organization theory: From generic management of Socrates to bureaucracy of Weber. *International Journal of Business and Management Review*. 4(1), 87-105.
- Önday, Ö. (2016b). Neoclassical organization theory: From incentives of Bernard to organizational objectives of Cyert and March. *Global Journal of Human Resource Management*. 4(1), 83-94.
- Örücü, D. (2019). *Eğitim yönetiminin kuramsal temelleri ve uygulama*. 103-129. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed). Eğitim Yönetimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Öztaş, N. (2015). *Yönetim*. (Üçüncü Baskı), Ankara: Otorite Yayınları.
- Rahman, H. (2012). Henry Fayol and Frederick Winslow Taylor's Contribution to Management Thought: An Overview. *ABC Journal of Advanced Research*, 1, (2), 94-103.
- Rodrigues, C. A. (2001). Fayol's 14 principles of management then and now: a framework for managing today's organizations effectively. *Management Decision*, 39 (10), 880-889. DOI: 10.1108/eum000000006527
- Sager, F. and Rosser, C. (2009). Weber, Wilson, and Hegel: Theories of modern bureaucracy. *Public Administration Review*, 69 (6), 1136-1147. DOI:10.1111/j.15406210.2009.02071.x
- Sarker, S. İ. ve Khan, M. R. A. (2013). Classical and neoclassical approaches of management: An overview. *Journal of Business and Management*. 14(6), 1-5.
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. New York: Crown Business, Ebook ISBN 9781524758875
- Selznick, P. (1948). Foundations of the theory of organization. *American Sociological View*. 13(1). 25-35. <https://doi.org/10.2307/2086752>
- Sennett, R. (2021). *Karakter Aşınması*. (17. Baskı). B. Yıldırım (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları (orijinal basım tarihi 2002).
- Shafritz, J. M., Ott, J. S. ve Jang, Y. S. (2001). *Classics of Organization Theory*. Harcourt College Publishers.
- Smith, A. (2006). *Ulusların Zenginliği*. (11. Baskı). H. Derin (Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Stearns, P., N. (2012). *The industrial revolution in world history*. (4th Edt). Westview Press: United States of America.
- Şahin, Y. (2014). *Yönetim bilimi ve Türk kamu yönetimi*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Taylor, F. W. (2003). *Introduction to the early sociology of management and organizations* In K. Thompson (Ed.), *the early sociology of management and organizations* (pp.5-24). New York: Routledge.
- TDK (2022). Bürokrasi. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi (01.02.2022)
- Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 19 (2), 75100.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology*. H. H. Gerth and C. Wright Mills (Eds.). New York: Oxford University Press.
- Wren, D., A. (2001). Henri Fayol as strategist: A nineteenth century corporate turnaround. *Management Decision*, 39 (6), 475-487.



## **İlkay GÖKÇE**

Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü lisans, Bilkent Üniversitesi MA TEFL ve Ege Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans mezunudur. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bilim Dalında doktora öğrencisidir. Aynı zamanda, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Ölçme, Değerlendirme, Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğretim görevlisidir. Eğitim sorunları, dezavantajlı gruplar, eğitim sosyolojisi, proje temelli öğretim, toplumsal cinsiyet ve küreselleşme ilgi alanlarındaki konulardandır.

## **Pınar ÇAKIR**

Sivas'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini Sivas'ta tamamladı. Lisans öğrenimini Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında tamamladı. Yüksek lisansını 2010-2013'te Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında gerçekçi matematik eğitimi üzerine yaptı. Doktora eğitimine Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bilim Dalında devam etmektedir.

## BÖLÜM 2

# EĞİTİM YÖNETİMİNDE BELİRSİZLİK YAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ

*Prof. Dr. Nejat İRA – Çanakkale 18 Mart Üniversitesi*  
*ORCID No: 0000-0002-2271-9353*

### Bölüm İçeriği

#### GİRİŞ

1. Yönetim ve Belirsizlik
2. Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik
3. Belirsizlik Modeli
  - 3.1. Belirsizlik Modelinin Zayıf Yönleri

#### ÖZET

#### KAYNAKLAR

# GİRİŞ

## 1. Yönetim ve Belirsizlik

Yönetim insanları, örgütleri ve faaliyetleri belirli bir amaca ulaştırmak için işbirliğini sağlamak ve süreçleri kontrol altına almak şeklinde tanımlanabilir (Tosun, 1992). Amaçlar doğası gereği açık olmalıdır. Fakat amaçlar ne kadar açık olsa da süreç belirsizlikler ile doludur. Belirsizlik geleceğe dair, gerçekleşmesi mümkün olan tüm olasılıkları içerisine alan çok geniş bir kavramdır (Gürgün, 2020). Belirsizlik belli yönergeler ve kurallar ile çözülmemeyen bir durumdur (Ambiguity, 2022). Belirsizlik kavramı biz insanların çağlar boyu karşılaştığı bir kavramdır. Dil bilimsel bağlamda bir kelimenin kendi içinde birden fazla olasılık veya anlam barındırmasıdır (*Definition and Examples of Ambiguity*, 2019). Belirsizliğin kaynakları olarak bilgi eksikliği, rasgelelik ve karmaşıklık görülebilir (Arslan, 2013). Kajs ve McCollum (2009)'a göre belirsizliğin üç sebebi vardır; bunlardan birincisi olan yenilik, önceden karşılaşılmamış ve tanınmamış olan durumlarla karşılaşmak anlamına gelir. Yeni olduğu için öncesinde bir çözüm üretilememiştir. Bu bağlam belirsizliğin ayrıca imkan veya olasılık anlamında gelmektedir (Suzawa, 2003). İkinci sebep karmaşıklaktır. Belirsizlik çözülemeyecek kadar fazla ayrıntı içerir. Üçüncü sebep ise çözülmeliktir. Belirsizliği gidermek için yapılan her eylem yeni belirsizlikler ve çelişkiler yaratır. Sınırlı bilgi, değişen piyasa ve gelişen dünya bir araya geldiğinde kaçınılmaz belirsizlikler oluşturmaktadır. Bilginin bolca yer aldığı ve hayatta kalmak için savaşmak zorunda olmadığımız günümüzde ise giderek karmaşıklaşan örgütler ve yönetimler, belirsizlik durumu ile daha fazla karşılaşmaktadırlar.

Örgütlerde karşılaşılan belirsizliklerin temelinde örgütlerin net yönergelerinin bulunmaması, işleyişlerinin ve teknolojilerinin örgütün kendi üyeleri tarafından anlaşılabilmesi, katılımcıların zamanlarını ve kaynaklarını hangi alanlara aktaracaklarını tam kestirememesi yer almaktadır (Cohen ve diğerleri., 1972). Örgütün görevlilerinin kendi ideolojileri, hedefleri ve inançları olması da bir diğer sebep olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece örgüt kültürü belirsizlik ve karmaşayı bir arada içeren bir ortam olarak karşımıza çıkar.

Belirsizliğin başlıca sebeplerinden olan karmaşıklık örgütlerde çok boyutlu bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Market karmaşıklığı; rekabet, kanunlar, kurallar, müşteri çeşitliliği gibi dışsal nedenli karmaşıklıklar ve ürün karmaşıklığı, süreç karmaşıklığı, örgütün organizasyonunda yaşanan karmaşıklıklar gibi içsel nedenli karmaşıklıklar bu boyutlara örnek gösterilebilir (Lindemann ve diğerleri., 2010).



Belirsizlik durumunda örgütler kümelenme yanılısaması ile karşı karşıya kalırlar. Kafa karıştırıcı değişkenler yüksek miktarda sunulduğunda var olmayan bilgilere sahip olduğunu düşünen örgütler olaylar karşısında yanlış kararlar alabilir (Ritov ve Baron, 1990). Bilgi eksikliği yaşanan durumlarda insanlar karar almaktan kaçınmak isterler (Frisch ve Baron, 1988). Bu belirsizlik ortamında akılcı yöntemlerin kullanıldığı günümüz düzeni esnek kararlar alamamakta krizler, kaoslar ve çatışmalar açığa çıkmaktadır (Diker ve Ökten, 2009).

Bunu önlemek için belirsizlik modellerine ihtiyaç vardır.

*Kaynak: Gerd Altmann, [dijital görsel]. Alıntıdır <http://www.pixabay.com>*

## 2. Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olduğu için amaçları belirsizdir. Eğitim örgütlerinin merkezinde insanın yer alıyor olması onu biçimselleştirme ve belirli prosedürler ile sınırlandırmayı imkânsız kılmaktadır (Çelikten ve diğerleri, 2019). Bu yüzden bakanlık tarafından hazırlanan kurallar ve yönergeler ile eğitim yönetim sisteminde karşılaşılabilecek belirsizlikler kontrol altına alınmaya çalışılmaktadır. Eğitim örgütlerinde yöneticilerin çabuk değişiyor olması ve vekil yöneticilerin işe koşuluyla olması da belirsizlik oluşturan konulardan biridir (Küçüköğlü, 2005). Belirsizlik örgütlerde doğal olarak ortaya çıkar, iyi yanları ve risk kadar olmasa da kötü yanları vardır (Armutlulu, 2022).

Eğitim örgütlerinde yaşanan belirsizliklere bir örnek de öğretmenlerin dersin işleyişinin ne şekilde ilerleyeceği ya da öğrencinin ders sürecince ne öğreneceği belirsizliğidir (Floden ve Clark, 1988). Aynı şekilde hangi öğretim yönteminin hangi öğrenci grubunda başarılı olacağını da bilemeyiz (Trygestad, 1997).

Eğitimin amacının insan olması ve insanın da tahmin edilemez oluşu belirsizliklerin oluşmasında en önemli aktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinin temel taşlarından biri olan okullar ortak değerler ve amaçlar uğruna bir araya gelmiş gruplara ayrılmıştır (Weick, 1976). Bu bağlamda eğitim örgütlerini bir arada tutan ve Weick (1976) tarafından gevşek yapı olarak adlandırılan yapıdır. Okullar sosyal yapılar oldukları için değişimle en çok karşı karşıya kalan kurumlardan biridir (Toytok ve Yavuz, 2020). Değişimler çoğunlukla belirsizlikleri de yanında getirirler. Belirsizlikler sonucu oluşabilecek olumsuz sonuçların

önüne geçmenin tek yolu belirsizlik durumu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaktan ve onu çok iyi bir şekilde anlamaktan geçer (Toytok ve Yavuz, 2020). Eğitim örgütlerinin amaçlarının ve karar verme süreçlerinin belirsiz oluşu, bu süreçlere katılan insan ve diğer etmenlerin öngörülemez olması belirsizlik modellerinin oluşmasına yol açmıştır.

### 3. Belirsizlik Modeli

Belirsizlik modeli, Bush (2011) tarafından düzensizliği, gruplar arası gevşek bağlantıyı ve örgütsel düzenin karmaşıklığını vurgulayan bir eğitim yönetimi modeli olarak sunulmuştur. Belirsizlik modellerine göre örgütlerin amaçları, süreçleri ve karar alma aşamaları açık değildir. Bunlar tam olarak anlaşılabilir (Bush, 2020). Karar verme mekanizması; biliş, yargılama ve harekete geçme aşamalarını içeren bir süreçtir. Bu aşamalar insan doğasının getirdiği sınırlara sahiptirler (Mack ve diğerleri., 2015). Bu nedenle bilinmeyenlerle karşı karşıya kalınır. Nedenleri ve sonuçları anlamak gerekir. Belirsizlik modellerinde tek bir doğru sonuç veya cevap yoktur. Birden fazla yararlı sonuçlara ulaşılabilir (Sennet, 2021).

Cohen ve March tarafından 1986 yılında, yükseköğretim kurumlarında yapılan bir bilimsel çalışmaya göre belirsizliğin üniversitelerin belli başlı özelliklerinden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sayesinde belirsizlik modelleri arasında en çok karşılaşılan “çöp tenekesi modeli” ortaya çıkmıştır (Cohen ve March, 1986). Bu modele göre kararlar rasyonel süreçler sonucunda oluşmamaktadır. Bunun yerine kararları, katılımcıların sorunları ve çözümleri içine attığı bir çöp tenekesi ve çöplerin aralarındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan ürünler oluşturmaktadır (Bush, 2020). Bu terimin kullanılma nedeni çöp kutusu içerisinde yer alan objelerin dağınık ve kaotik yapısıdır, belirsizliktir. Bu modele göre sorunlar, çözümler ve katılımcılar birbirinden ayrı üç akımdır ve bu akımlar sadece çöp tenekesi gibi dördüncü bir akım olan seçim fırsatı ortaya çıktığında buluşurlar (Cohen ve diğerleri., 1972).

Bu bağlamda Çöp Tenekesi Modeli kararları, örgütlerdeki dört akımın sonucu olarak görür. Sorunlar, çözümler, katılımcılar ve seçim fırsatları bir araya gelerek kararları oluştururlar. Bu buluşmanın ne kadar süreceği veya tenekeden alınacak sonuçların hızı katılımcıların bir sonraki çöp tenekesine geçiş hızına bağlıdır. Süreç sonucu elde edilen kararlar bazen hedeflenen problemi çözerken bazen de hedeflenen problem ile alakasız sonuçlar alınabilir. Hatta model sonucunda hiç karar alınmayabilir de (McFarland ve Gomez, 2013). Bu bağlamda çöp tenekesi modeli geleneksel karar verme modellerinden farklıdır (Cohen ve diğerleri., 1972).

Geleneksel karar alma modellerinde birbirinin devamı olan işlemler sonucunda karara ulaşılır.

Çöp Tenekesi Modelini de diğer tüm modellerde olduğu gibi sınırlayan durumlar vardır. Bunlar erişim kısıtlılığı ve süreç sonlanma tarihleridir. Bu modelde genellikle katılımcıların kimler olacağı ve ne zamana kadar katılım sağlayabilecekleri önceden belirlenir. Bu sınırlar olumsuz olarak algılanmamalı aksine çöp tenekesi modelinin bir karara ulaşmasına ve bu kararın hedeflenen probleme uygun olmasına yardım eden birer araç olarak görülmelidir (McFarland ve Gomez, 2013).

Bu yöntemin kullanım alanlarından biri üniversitelerdir. Üniversiteler doğaları gereği sürekli değişime maruz kalırlar. Öğrenciler gelirler öğrenimlerini tamamlar ve giderler. Geriye öğretim ve hizmet görevlileri kalır. Bu kalıcı üyelerin yılı planlarken veya yıl içinde istekleri olur. Her departman kendilerine göre önemli olan sorunlara çözüm bulmak ister. Bunlar üniversite meclislerine Çöp Tenekesi Modeli kullanılarak sunulur. Bu meclisler çok etkili değildirler (Birnbaum, 1989). Üniversite meclislerinin karar almaları o kadar uzun sürer ki karar alınacak konu karar çıktığında ortadan kalkmış olur (Baldrige, 1977).

Bu model sayesinde örgüt içi çatışmanın, hedef belirsizliğinin, değişen ortamın ve dikkati dağılmış karar vericilerin olduğu bir ortamda bile karar sürecinin başarı ile sonuçlanması sağlanabilir. Sorunlu sonuçlanabilecek bir karar alma süreci başarılı bir şekilde yönetilebilir (Garbage Can Model, 2022).

Günümüzde bu model hala kullanılmakta ve araştırmalara konu olmaktadır. Zaman geçtikçe insanların amaçları da değişim gösterir. Çöp tenekesi modeline olan ihtiyaç da kriz, dönüşüm, karmaşa ve yeniden değerlendirme dönemlerinde durgun ve sorunsuz dönemlere göre daha fazla olacaktır(Harrison ve Lomi, 2012).

### 3.1. Belirsizlik Modelinin Zayıf Yönleri

Bu model okullarda kullanılırken geleneksel yapılar ile uyum sorunları yaşanabilir. Örneğin, organizasyonun bazı hedefleri belirsiz olmasına rağmen öğretmenler eğitimin geniş bağlamdaki amaçlarını anlar ve onları kabul ederler. Öğrencilerin, görevlilerin ve öğretmenlerin uymaları gereken kurallar ve prosedürler vardır. Zaman çizelgesi buna örnek verilebilir. Görevlilerin ve öğretmenlerin üstlerine olan sorumlulukları ve üstlerinin de yönetime olan sorumlulukları belirlidir. Bu bağlamda okullardaki belirsizlik, model tarafından anlatıldığı derecede yüksek değildir (Bush, 2020).

Belirsizlik modeli, dış etmenlerin organizasyona olan etkisi ortadan kaldırıldığında yani organizasyon kendini yalıtığında karar sürecindeki önemini kaybeder. Çünkü stabil örgüt ikliminde belirsizlik kaybolur.

Çöp tenekesi modeline katılan katılımcılar değişim gösterse de modelin uygulandığı ortam aynı kaldığı için kararı etkileyebiliyor (Bush, 2020).

Belirsizlik modelleri liderin eğitim örgütlerinin yönetimindeki yerini ve görevlerini açıklamıyor veya belirlemiyor oluşu, onun kullanılabilirlik düzeyini negatif yönde etkilediği söylenebilir.

## ÖZET

Akılıcılığa göre organizasyonların hiyerarşik, düzenli ve tanımlı yapıları vardır. Belirsizlik modeli bunları kabul etmez ve karmaşanın, kaosu, belirsizliğin var olduğunu savunur (Bush, 2011).

Belirsizlik modelleri stabil ve dış ortamla fazlasıyla etkileşime girmeyen organizasyonlarda ihtiyaç duyulan veya kullanılan bir model değildir. Karmaşanın yer aldığı, piyasadan ve kendi süreçlerinin anlaşılmasından etkilenen örgütlerde çöp tenekesi gibi belirsizlik modelleri kullanarak kararlar hedefine uygun bir şekilde alınabilir. Kararları doğru alabilmek için sadece günümüz dünyasının durumuna bakmak yetmez, öngörülerini kullanmak ve belirsizliği iyi anlamak gerekir (Argüden, 2019). Fikirler ve sorunlar çöp kutusunda birikir ve lider aralarındaki bağlantılara bakarak öngörülerini kullanır ve tercihlerini yapar. Belirsizlik modelleri bu sebeple eğitim kurumlarından esinlenmiştir.

Kaos ortamının en kontrol altında yaşandığı kurumlardır eğitim örgütleri. Eğitim örgütleri bu kaos anlarında akılcılığa başvurarak kararları zamanında alamayabilir. Belirsizlik modeli kullanılarak sorunlar daha iyi anlaşılır. Böylece belli yönergeler kullanılarak çözülemeyecek sorunlar için kararlar zamanında alınabilir.

Kepekçi (2004) tarafından yapılan bir çalışmaya göre de eğitim mevzuatında yaşanan değişikliklerin çok sık gerçekleşmesi ve bu durumların okullara ulaştırılmamasının kurumları zor duruma düşürdüğüne değinilmiştir.

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olduğu için değişimlere uyum sağlarken paydaşları yok saymamaları aksine onların destekleri sayesinde yaratıcılığı destekleyen stratejiler kullanarak belirsizlikleri yönetmelidirler (Bakioğlu ve Demiral, 2013).

Bakioğlu ve Demiral (2013) tarafından okul müdürleri ile yapılan bir çalışmada okullarda belirsizliğin başlıca nedeni olarak planlamada yapılan hatalar ve eksiklikler belirtilmiştir. Yeterli planlama yapılmadan uygulamaya konulan yenilikler ve değişimlerin okul yöneticileri için büyük belirsizlik kaynakları olduğu belirlenmiştir. Kendileri karar sürecine katılmadıkları için uygulamada isteksizlik hissettiklerini belirtmiştir yapılan görüşmelerde okul yöneticileri. Bu çalışmaya katılan 30 yöneticiden 22 tanesi belirsizliklerden faydalanabileceğini düşünmektedir. Diğer 8 yönetici belirsizliği fırsatçılık saymakta ve bundan fayda sağlanamayacağını belirtmektedir.

Sonuç olarak belirsizlik modeli eğitim kurumları için vazgeçilemez bir yönetim modelidir.

Dalganın ve kaosu var olduğu örgütlerde karar almanın en iyi yollarından biridir.

## KAYNAKLAR

- Ambiguity. (2022, June 2). In *Wikipedia*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Ambiguity>
- Arslan, Y. (2013). *Belirsizlik yönetimi (BELYÖN) programının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyine etkisi: Kadın öğretmen adayları üzerine deneysel bir araştırma* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Argüden, Y. (2019, August 4). *Belirsizliğin Yönetimi*. Dr. Argüden. Retrieved June 29, 2022, from <https://arguden.net/makale/belirsizligin-yonetimi/>
- Armutlulu, H. (2022). *Belirsizlik ve Fazi Aritmetigi*, Alfa Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences* (38), ss. 9-35. doi:10.15285/EBD.2013385564
- Baldrige, V. (1977). *Policy Making and Effective Leadership (Jossey-Bass Series in Higher Education)* (1st ed.). Jossey-Bass Inc Pub.
- Birnbaum, R. (1989). The Latent Organizational Functions of the Academic Senate: Why Senates Do Not Work But Will Not Go Away. *The Journal of Higher Education*, 60(4), 423. <https://doi.org/10.2307/1982064>
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. SAGE Publications Ltd.
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Cohen, M. D. ve March, J. G. (1986). *Leadership and Ambiguity: The American College President* (Second Edition). Harvard Business Review Press.
- Cohen, M. D., March, J. G. ve Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2392088>
- Diker N ve Ökten A. N (2009). Kaos'dan düzene; "sinerjetik toplum, sinerjik yönetim ve sinerjist planlama" - örnek olay: 1999 Marmara depremleri sonrası kaos ve kendi-kendine organizasyon süreci içinde bir ilkokulun yapımı. *Megaron*, 4(3), 147 - 162.
- Çelikten, M., Ayyıldız, K. ve Yeni Çelikten, Y. (2019). Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı: Denetim ve Merkezileşme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.607124>
- Definition and Examples of Ambiguity*. (2019, June 24). ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/ambiguity-language-1692388>
- Frisch, D. ve Baron, J. (1988). Ambiguity and rationality. *Journal of Behavioral Decision Making*, 1(3), 149–157. <https://doi.org/10.1002/bdm.3960010303>
- Floden, R. E. ve Clark, C. M. (1988). Preparing teachers for uncertainty. *Teachers College Record*, Summer.
- Garbage can model. (2022, January 16). In *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Garbage\\_can\\_model#The\\_Garbage\\_Can\\_Model](https://en.wikipedia.org/wiki/Garbage_can_model#The_Garbage_Can_Model)
- Gürgün, G. (2020). Belirsizlik kavramı, belirsizlik ölçütleri ve belirsizliğin makroekonomik etkileri üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23. <https://doi.org/10.16951/atauniiibd.428508>
- Harrison, R. ve Lomi, A. (2012). *The Garbage Can Model of Organizational Choice: Looking Forward at Forty (Research in the Sociology of Organizations)* (Research in the Sociology of Organizations, 36). Emerald Publishing Limited.



- Kajs, L. T. ve McCollum, D. L. (2009). Examining tolerance for ambiguity in the domain of educational leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(2).
- Kepenekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, 6, 159-174.
- Küçüköğlü, A. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *millî eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(166). [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/166/index3-kucukoglu.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-kucukoglu.htm)
- Lindemann, U., Maurer, M. ve Braun, T. (2010). *Structural Complexity Management: An Approach for the Field of Product Design* (Softcover reprint of hardcover 1st ed. 2009 ed.). Springer.
- McFarland, D. and Gomez, C. (2013). (PDF). *Organizational Analysis*. Coursera. pp. 60–77.
- Mack, O., Khare, A., Krämer, A., & Burgartz, T. (2015). *Managing in a VUCA World* (1st ed. 2016 ed.). Springer.
- Ritov, I., ve Baron, J. (1990). Reluctance to vaccinate: Omission bias and ambiguity. *Journal of Behavioral Decision Making*, 3(4), 263–277. <https://doi.org/10.1002/bdm.3960030404>
- Tosun, K. (1992). İşletme Yönetimi, Savaş Yayınevi.
- Toytok, E. ve Yavuz, M. (2020). Okullardaki örgütsel belirsizlik düzeyini belirleme ölçeği'nin geliştirilme çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 770–794. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.742253>
- Trygestad, J. (1997). Chaos in the classroom: An application of chaos theory. Roundtable Session of Chaos and Complexity Theory. American Educational Research Association. University of Minnesota. March 24-28 1997. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (Eric Document: 413289)
- Sennet, Adam, "Ambiguity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/ambiguity/>.
- Suzawa, G. S. (2003, October). *Ambiguity and Teaching Economics*. Ambiguity, Cognition, Learning, Teaching, and Design, Anaheim, California. <https://www.learndev.org/ambiguity.html>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2391875>

### Prof. Dr. Nejat İRA

Prof. Dr. Nejat İRA ilk lisansını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında tamamladı. İkinci lisansını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında tamamladı. Yüksek lisans ve Doktorasını Dokuz Eylül Üniversitesinde tamamladı. 2000-2010 yılları arasında Celal Bayar Üniversitesinde, 2010-2018 yılları arasında Kocaeli Üniversitesinde çalıştı. 2018 yılından itibaren Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde görev yapmaktadır. Araştırma ilgi alanları eğitim yönetimi, örgüt kültürü, kapsayıcı eğitim, eğitim planlaması, yetişkin eğitimi, sınıf yönetimi ve liderliktir. Yaptığı bazı çalışmalar şu şekilde sıralanabilir; School Governance and Self Leadership (2019), Opinions of The Faculty Members of The Faculty of Education on Inclusive Education (2018), Assessing the School Principals, The Effects of Closing of Technical Education Faculty on Vocational Training Process (2018), Organizational Power Resources and Psychological Capital Relations in Schools (2018), Applying Inclusive Education (2015).

# BÖLÜM 3

# BİREYDEN ÖRGÜTE ATALET

*Eğitim Yöneticisi, Yavuz Kâmil ŞEVİK*  
*Milli Savunma Üniversitesi Deniz Harp Okulu*  
*ORCID No: 0000-0002-6264-9361*

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. Bir Kavram Olarak Atalet
2. Bireysel Atalet
  - 2.1. Düşünsel (Zihinsel) Atalet
    - 2.1.1. Ruhsal Atalet
    - 2.1.2. Duygusal Atalet
    - 2.2.3. Entelektüel Atalet
  - 2.2. Fiziksel Atalet
3. Örgütsel Atalet
  - 3.1. Örgütsel Atalet Çeşitleri
    - 3.1.1. Sezgisel Atalet
    - 3.1.2. Eylemsel Atalet
    - 3.1.3. Bilgi Ataleti
      - 3.1.3.1. Deneyim Ataleti
      - 3.1.3.2. Öğrenme Ataleti
4. Ataleti Oluşturan Etmenler
5. Ataletin Sonuçları

### ÖZET

### KAYNAKLAR

# GİRİŞ

*“20 yıl çalışan öğretmenler ikiye ayrılır. 20 yıllık tecrübesi olanlar ve 1 yıllık tecrübeyi 20 kez tekrar edenler”  
Penny Ur*

Atalet bir kavram olarak tek bir alana yönelik olmayıp disiplinler arası bir görev edindiği için herkesin uzlaşa içerisinde olduğu ortak bir tanıma ulaşmak imkansızdır. İnsanın ruhsal yönünü konu alan psikoloji göz önünde bulundurulduğunda atalet kavramı harekete geçmeme, iş yapmaya isteksizlik, uyuşukluk; fen bilimi olarak fizik göz önünde bulundurulduğunda uygulanan bir güç bulunmadığı durumlarda maddenin hareketsiz olarak durması olarak tanımlanabilir (Liao, Fei ve Liu, 2008). Ataleti anlamak için göz önünde bulundurulması gereken tanımların oldukça geniş olduğunu kabul etmekle birlikte bu kapsam değerlendirildiğinde ataletin genel olarak hareketsizliğe işaret ettiği görülmektedir.

Örgüt yönetimi alanı içerisinde değerlendirildiğinde atalet değişen çevreye ayak uydurma işlevi gören, değişim ve dönüşümü engelleyen, grubun amaçlarından saparak başarılı olmasını zorlaştıran, örgütün ortaya koyduğu her türlü ürünün oluşturulma sürecinin performansını ve verimini zayıflatan zararlı, negatif bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Atalay, 2013). Yönetim bilimi özelinde ataletin tanımlanması ve varlığının anlaşılması noktasında, amacı tüm zorluklara rağmen hayatta kalmak olan örgütün sürekli bir değişim içerisinde bulunan dış ortama karşın bu hızı yakalayamaması ve geri kalması olarak özetlenebilir (Nakagawa ve Watanabe, 2007).

## 1. Bir Kavram Olarak Atalet

Bir kişide veya örgütte atalet olması demek her zaman orada değişim ve dönüşümün önemini bilinmediği, amaçların farkında olunmadığı veya örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinin ödülünün ne olacağıyla ilgili fikir sahibi olunmadığı anlamına gelmemektedir. Aksine bu hususlarla ilgili bir bilinç oluştuğunun ama buna rağmen harekete geçme ve gereğini yapma noktasında sıkıntılar yaşandığının işaretleridir (Liao vd., 2008). Örgütün veya kişinin rutin, olağan yaşam döngüsü içerisinde atalet kavramı genel olarak uyuşukluk, bezginlik, sünepelik daha yönetim bilimine dönük olarak ise durağanlık ve cansızlık olarak ele alınabilmektedir (Sekman, 2018). Atalet bu yönleriyle hem örgütler açısından hem de bireyler açısından oldukça riskli durumlar oluşturarak toplumun tümüne büyüyen bir tehlike durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu tehlike esasen içerisinde yaşanan ve birbiriyle bütünleşmiş Dünya'nın gerektirdiği ilerleme yarışında değişmeyerek geride kalma durumudur.

Atalet kelimesi sözlük anlamı olarak savsak, üşengeç, tesirsiz, müstafi kelimeleriyle açıklanmakla birlikte daha işlevsel bir anlam karşılığı olarak görevi ve faydası olmayan yapı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2000). Bireyin sahip olduğu veya kişide ortaya çıkmış atalet ise miymıntılık, teseyyüp, uyuşukluk, üşengeçlik, aylıklık, atıl olma, işe yaramama, cansızlık, hareketsizlik, gönülsüzlük, güçsüzlük, dermansızlık, kaytarma, savsaklama, temerrüt, boşlama, ihmalkarlık, kötümser, umutsuz, gagesiz ve maksatsız kelimeleriyle açıklanabilmektedir (Sekman, 2018).

Literatüre bakıldığı zaman atalet kelimesinin bir kavram olarak öneminin kavranmış olduğuna ve tanımının yapılması için oldukça çaba sarf edilmiş olduğuna tanıklık edilmekle birlikte kavramın disiplinler arası özelliğinden dolayı bir sonuca varmak oldukça güçtür. Atalet kavramının kesin bir tanımının yapılması yerine; anlaşılması için kapsadığı geniş alana tümünden bir değerlendirme yapmakla olabileceğinden temel seviyede kişi ve bireyi ilgilendiren yanırleri düzeyde ise toplumu ve örgütleri tehdit eden yanırler mercek altına alınabilir (Atalay, 2013). Toplumun en küçük yapı taşı olan bireyde, ayrıca daha üst düzeyde örgütlerde görülebilen atalet bir geçişlilik ve yaşayan organizma özellikleri gösterebilmektedir (Çankaya, 2010). Atalet kavramının en çok kullanıldığı bilim dallarından olan fizik ele alındığında buradaki anlamıyla atalet cisimlerin hareketsizliğine ve bir güç uygulanmadığı takdirde harekete geçmemelerine verilen ad olarak ortaya çıkmaktadır. En küçük birim olan birey tarafında atalet çevrede olup bitene ilgisizlik, haylazlık, amaçları doğrutusunda ilerleyememe yani bir diğler anlamıyla tembellik olarak tarif edilebilir.

Atalet olan yerde hareket, ilerleme, iş, aksiyon olmayacağı gibi amaç edinilmiş görevlerin yerine getirilmesi için yapılan bir eylemden söz edilememektedir (Sekman, 2018). Fizik biliminden esinlenilerek ortaya konan anlamından yola çıkılarak açıklanmaya çalışıldığında hareketsizlikten daha çok herhangi bir kuvvet uygulanmadığı zaman aynı yöne aynı hızla devam eden bir yapıdan söz edilebilir. Bu yönüyle atalet aslında hareketsizlik veya eylemsizlikten daha çok çevrenin gerektirdiği değişimleri kendisine uyarlayamayıp engelleyen bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada hedefin veya amacın karşılanması uğrunda yapılması gereken hamlelerin yapılmaması ve ortaya konulmaması olarak tanımlanabilir (Zeelenberg ve Pieters, 2004). Gücün bir diğler adıyla kuvvetin kişiye ve nesneye uygulandığı zaman ortaya çıkan sonuçla ilgili farklı durumlar oluşması ataletin fizik bilimi ve yönetim bilimi açısından ayrılan noktasını oluşturmaktadır. Kendisine bir güç uygulanan nesne gücün geldiği yönün tam tersinde hareket etme eğilimi gösterirken, birey böyle bir güce muhatap olması durumunda nasıl tepki vereceği çok karışık ve tahmin edilmesi çok zor bir karar verme sürecinden sonra ortaya çıkmaktadır. Yani insan kendisine dayatılanın yanında hesaplanamayan ve ön görülemeyen diğler opsiyonlar üretebilmektedir (Stroh, Northcraft, Neale, Kern ve LangLands, 2002).

Atalet yaşayan kişilerin ortak özelliklerine bakıldığında hedeflerini hayata geçirme adına yapmaları gereken eylemlerden kaçındıkları ve bu eylemleri yapmayla ilgili bocaladıkları görülmektedir (Zeelenberg ve Pieters, 2004). Bireyin yaşamış olduğu atalet kendisini kaçınma, savsaklama, geç harekete geçme veya hiç geçmeme, zorlama şekilde gerekçelendirme, motivasyon eksikliği, gönülsüzlük şeklinde göstermektedir (Soysal, 2010). Psikoloji biliminin ilgi alanına giren kısmıyla insan ruhunu ilgilendiren temel düzey atalet aheste hareketler, mıymıntılık, bezginlik, karamsarlık gibi nedenlerle işlerin ertelenmesi, uydurma gerekçeler sunulması, savsaklama ve en nihayetinde amaç edinilmiş olguların gerçekleştirilememesi olarak dışı vurabilir (Sekman, 2018). Başarısızlığı daha eylemin en başından itibaren kabul ederek hiç eyleme başlamama, kendi iradesini kontrol etme yetisinden yoksunluk bireysel düzeyde ataletin diğler göstergeleri olarak işaret edilebilir (Çankaya, 2010).

Sürekli olarak devam eden değişim ve bu değişimin sadece en dışı çevre ile kalmayıp en yakına kadar gelmesiyle ortaya çıkan problemleri geçmiş yöntemlerle halletmeye çalışmak rutinleşmeye ve sonucunda ilerlemeden uzak kalmaya sebep olmaktadır (Liao vd., 2008). Bireysel ve örgütsel ataletin karşılaştırılması sürecinde yeniliklere uyum gösteremeyen kişinin önüne çıkan sorun ve problemleri belli bir rutin içerisinde öğrenmiş olduğu "ben her zaman bu şekilde yaparım" yaklaşımıyla çözmeye çalışması, örgüt düzeyinde ise rekabetin gerekliliği olan yenileşme ve değişim ile ilgili olarak yavaşlık gösterilmesi ve bunun sonucu

## KAYNAKLAR

- Ahrne, G. ve Papakostas, A. (2001). *Inertia and innovation*. Stockholms centrum för forskning om offentlig sektor.
- Akatay, A. (2003). Örgütlerde Zaman Yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 281-300.
- Akatay, A. (2007). *Zamanın Etkin Kullanılmasını Sağlayan Davranış ve Yöntemler*. Ankara, Türkiye: Gazi Kitabevi.
- Aksoy, A. (2015). *Bilgi Ataleti Ve Örgütsel Öğrenmenin Girişimci Davranış Üzerine Olan Etkisi: Osmaniye İli Organize Sanayi Bölgesi Uygulaması* (Unpublished master's thesis). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye.
- Apuhan, R. Ş. (2004). *Başarı için gençlere 33 işaret*. İstanbul, Türkiye: Timaş Yayınları.
- Arılı, D., Ölmez Ceylan, Ö. ve Akduman Yetim, S. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Ataletle İlişkin Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 73-91.
- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Atalay, M. (2013). *Kurumsal Ataletin Yabancılaşma ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi* (Unpublished master's thesis). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Bakan, İ., Sezer, B. ve Kara, C. (2017). Bilgi Yönetiminin Örgütsel Çeviklik ve Örgütsel Atalet Üzerindeki Etkisi Bir Alan Araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 117-138.
- Balkıs, M. ve Erdinç, D. (2012). The direct and indirect role of self esteem and procrastination in the relation to fear of failure and self worth. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1075-109.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul, Türkiye: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Cırcır, B. (2006). Öğretmen Adaylarının Denetim Odakları ve Mükemmeliyetçilik Tutumlarının Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Unpublished master's thesis). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çankaya, İ. ve Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 1-9.
- Çankaya, İ. H. (2010). Okullarda kurumsal ataleti yenmek: Yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 705-718.
- Çepikkurt, F. ve Yazgan, İ. B. (2012). Mükemmeliyetçilik ve başarı hedeflerinin hentbolcuların müsabaka öncesi yaşadıkları durumluk kaygısı belirlemedeki rolü. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 43-51. doi:10.1501/sporm\_0000000219
- Daronkolaee, E. N. ve Hojjat, M. B. (2012). A Survey of Man's Alienation in Modern World: Existential Reading of Sam Shepard's Buried Child and True Wes. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(7), 202-209.
- Dolgun, U. (2015). Tükenmişlik Sendromu. In *Örgütsel Davranışta Güncel Konular* (pp. 287308). İstanbul: Ekin Yayınevi.
- Eroğlu, Ş. G. ve Alga, E. (2019). Üniversite Çalışanlarının Örgütsel Değişime Açıklıkları İle Örgütsel Ataletleri Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1251-1271.

- Fang, C., Chang, S. ve Chen, G. (2011). Organizational learning capability and organizational innovation: The moderating role of knowledge inertia. *African Journal of Business Management*, 5(5), 1864-1870. doi:10.5897/AJBM10.947
- Feshbach, S. ve Weiner, B. (1991). *Personality*. Maryland: C. Heath and Company.
- Fettahlioğlu, Ö., Akdoğan, O. ve Alkış, A. (2018). Örgütsel Kimlik Dejenerasyonu Üzerinde Örgütsel Atalet Algısının Etkisi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(8), 43-54. doi:10.31576/smryj.37
- Godkin, L. ve Allcorn, S. (2008). Overcoming Organizational Inertia: A Tripartite Model for Achieving Strategic Organizational Change. *Journal of Applied Business and Economics*, 8(1), 82.
- Gül, H., Oktay, E. ve Gökçe, H. (2008). İş Tatmini, Stres, Örgütsel Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti Ve Performans Arasındaki İlişkiler: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler*.
- Halis, M. ve Yüksel, İ. (2002). İş Doyumu Düzeyini Ayırt Eden Ögelerin Belirlenmesi (Hemşirelere Yönelik Bir Uygulama). *12. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*.
- Hedberg, B. ve Wolff, R. (2003). Organizing, learning, and strategizing: From construction to discovery. In *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 535-556). Oxford University Press, USA.
- Huff, J., Huff, A. ve Thomas, H. (1993). Strategic renewal and interaction of cumulative stress and inertia. *Long Range Planning*, 26(1), 152. doi:10.1016/0024-6301(93)90295-q
- İbrahimioğlu, N., Seyhan, M. ve Bal, F. (2015). Teknofobi Düzeyi Ve Örgütsel Atalet İlişkisi: Gaziantep İli Kamu Hastanelerinde Bir Araştırma. *3. Örgütsel Davranış Kongresi*, 615-620. Josephs, R. (1996). *Zaman Yönetimi* (Ö. Koşar, Trans.) (2nd ed.). İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- Jui-Chan, H., Lu, C., Hao-Ming, W., Ching-Tang, H. ve Hui-Wen, W. (2020). The Study of Organizational Inertia, Business Model Innovation and Organizational Performance in Taiwan Financial Institutions: Organizational Learning Perspective. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 104-115. doi:10.24205/03276716.2020.1011
- Kafchehi, P., Zamani, A. ve Ebrahimabadi, F. (2012). A Model of Influential Factors on Knowledge Inertia. *Asian Journal of Business and management*, 4(4), 386-391.
- Karatay, M. (2019). Örgütsel öğrenme ve bilgi ataletinin inovasyon kabiliyeti üzerindeki etkisi ve bir araştırma (Unpublished master's thesis). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karayel, A. H. ve Karayel, S. (2019). Tükenmişlik Sendromu. İNSAMER-Araştırma 97.
- Karayel, G. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel atalet düzeyleri* (Unpublished master's thesis). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kaya, Ş. D. ve Yağcı, M. (2015). Sağlık çalışanlarının atalet durumlarının hasta güvenliği ile ilişkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 453-453. doi:10.24289/ijsser.106445
- Kaya, Ş. D., Yüceler, A. ve Özen, M. Y. (2018). Hemşirelerde Atalet Davranışları Ve Hasta Güvenliği. *Nobel Med*, 14(2), 40-48.
- Kinncar, C., & Roodt, G. (1998). The development of an instrument for measuring organisational inertia. *SA Journal of Industrial Psychology*, 24(2). doi:10.4102/sajip.v24i2.652
- Koçel, T. (2020). İşletme yöneticiliği (18th ed.). İstanbul: Beta Yayınları.

- Larsen, E. ve Lomi, A. (2002). Representing change: A system model of organizational inertia and capabilities as dynamic accumulation processes. *Simulation Modelling Practice and Theory*, 10(5-7), 271-296. doi:10.1016/s1569-190x(02)00085-0
- Liao, S. (2002). Problem solving and knowledge inertia. *Expert Systems with Applications*, 22(1), 21-31. doi:10.1016/s0957-4174(01)00046-x
- Liao, S., Fei, W. ve Liu, C. (2008). Relationships between knowledge inertia, organizational learning and organization innovation. *Technovation*, 28(4), 183-195. doi:10.1016/j.technovation.2007.11.005
- Majid, A., Abdullah, M. T., Yasir, M. ve Tabassum, N. (2011). Organizational inertia and change portfolio: An analysis of the organizational environment in developing countries. *African Journal of Business Management*, 5(2), 383-388. doi:10.5897/AJBM10.368
- Nakagawa, M. ve Watanabe, C. (2007). Moving beyond organizational inertia as a survival strategy for resources-based industry in a service-oriented economy: lessons from cross-sector technology spillover in the nonferrous metal industry. *Journal of Services Research*, 7(1), 7-34.
- Sam, R. (2002). Yoğun Bilgi Bilişimde Yabancılaşma Sorunu: Bilgi Zenginleri-Bilişim Yoksulları. *I. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı*.
- Sekman, M. (2018). *Kişisel Ataleti Yenmek*. İstanbul, Türkiye: Alfa Yayınları.
- Sekman, M. ve Utku, A. (2017). *Çevik Sirketler: Kurumsal Ataleti Yenmek*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Shalika, S. ve Nikou, S. H. (2011). A Review on the Impact of Knowledge Stagnation on Organization. *3rd International Conference on Machine Learning and Computing*, 5, 479-1208. doi:10.13140/2.1.4418.3043
- Shimizu, K. ve Hitt, M. A. (2005). What constrains or facilitates divestitures of formerly acquired firms? The effects of organizational inertia. *Journal of Management*, 31(1), 50-72. doi:10.1177/0149206304271381
- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi* (2nd ed.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Smith, J. (1998). *Zaman Yönetimi* (A. Çimen, Trans.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Soysal, A. (2010). Atalet: Etkin Yönetim için Kişisel ve Örgütsel Düzeyde Bir Analiz. *Çimento İşveren Dergisi*, 24(3), 16-26.
- Stroh, L. K., Northcraft, G. B., Neale, M. A., Kern M., & Langlands C. (2001). *Organizational behavior: A management challenge*. Psychology Press.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon* (7th ed.). Konya: Günay Ofset.
- Tsai, C. (2007). *Organizational Change and Organizational Inertia*. Taiwan: I-Sho University.
- Türkan, A. ve Esmer, Y. (2019). Örgütsel atalet kavramına teorik bir bakış. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 525-534. doi:10.30692/sisad.616334
- Urhan, S. (2014). İş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi bir alan araştırması (Unpublished master's thesis). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Van Putten, M., Zeelenberg, M. ve Van Dijk, E. (2013). How consumers deal with missed discounts: Transaction decoupling, action orientation and inaction inertia. *Journal of Economic Psychology*, 38, 104-110. doi:10.1016/j.joep.2012.09.008
- Von Hofsten, C., Vishton, P., Spelke, E. S., Feng, Q. ve Rosender, K. (1998). Predictive action in infancy: Tracking and reaching for moving objects. *Cognition*, 67(3), 255-285. doi:10.1016/s0010-0277(98)00029-8

- Xie, X., Fang, L., Zeng, S. ve Huo, J. (2016). How does knowledge inertia affect firms product innovation? *Journal of Business Research*, 69(5), 1615-1620. doi:10.1016/j.jbusres.2015.10.027
- Yıldız, A. (2019). *Sosyal medya bağımlılığının örgütsel atalet üzerindeki etkisi: Sakarya hizmet sektörü örneği* (Unpublished master's thesis). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Zeelenberg, M. ve Pieters, R. (2004). Beyond valence in customer dissatisfaction. *Journal of Business Research*, 57(4), 445-455. doi:10.1016/s0148-2963(02)00278-3

### Yavuz Kâmil ŞEVİK

Yavuz Kâmil ŞEVİK, 1983 yılında Edirne İlinin İpsala İlçesine bağlı bir köyde dünyaya gelmiştir. İl ve orta öğrenimini Tekirdağ Anadolu Lisesi'nde tamamladıktan sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Amerikan Kültürü ve Edebiyatı lisans bölümünden 2006 yılında mezun olmuştur. Çalışma hayatına Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hakkâri Gazi Mustafa Kemal Lisesi'nde İngilizce Öğretmeni olarak başlamış halen Milli Savunma Üniversitesi Deniz Harp Okulu'nda eğitim yöneticisi olarak görevine devam etmektedir. Yüksek Lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Eğitim Yönetimi bölümünde tamamlamış ve hâlihazırda Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programında öğrenciliğe devam etmektedir.



# BÖLÜM 4

# ÖRGÜTSEL ÇEVİKLİK VE ÇEVİK LİDERLİK

*Dr. Aslı YURTTAŞ - Kafkas Üniversitesi*  
*ORCID No: 0000-0003-0188-9887*

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. Çeviklik İhtiyacı
2. Çeviklik Kavramı
3. Örgütsel Çeviklik ve Örgütsel Çeviklik Modeli
4. Çevik Liderlik ve Liderlik Çevikliği Modeli
  - 4.1. Liderlik Çevikliğinin Gelişim Aşamaları
  - 4.2. Liderlik Çevikliğinin Yetenek Alanları

### ÖZET

### KAYNAKLAR

# GİRİŞ

*“Hayatta kalacak olanlar en güçlü ya da en zeki olanlar değil,  
değişimi en iyi yönetebilenlerdir”*

*-Charles Darwin*

Demografi, dijitalleşme, küresel rekabet ve inovasyon gibi mega trendler, değişimin hızının ve yönünün belirlenemediği, olayları anlamlandırmakta zorlandığımız ve öngörü geliştiremediğimiz bir dünyanın kapılarını aralamıştır. Bu dünyada iş dünyası başta olmak üzere kar amacı güden ya da gütmeyen tüm örgütlerin bilmesi gereken en önemli şey, her örgütün değişmeye zorlanacağı ve eski yöntemlerin artık en iyi yol olmayabileceğidir. Peki örgütler, günümüzün hızla değişen karmaşık zamanlarında varlıklarını sürdürmek ve gelişmek için ne yapmalıdır? Bu sorunun cevabını, çevresel değişimin hızı ile örgütsel öğrenmenin hızı arasındaki atalet boşluğunu kapatmayı hedefleyen bir anlayış olan örgütsel çeviklik ve liderlik çevikliğinde arıyoruz.

## 1. Çeviklik İhtiyacı

Örgütler, insanlar gibi canlı organizmalar olarak kabul edilmektedir. Tıpkı bir organizmanın etkiye karşı tepki vermesi gibi örgütler de faaliyetleri boyunca etkiye karşı tepki vermektedirler. Evrim teorisi bize organizmaların doğal olarak değiştiklerini ve çevrelerine genellikle çok küçük şekillerde uyum sağladıklarını açıklamaktadır (Ertaş, 2021). Evrim teorisine göre, yalnızca çevresel değişimlere başarılı bir şekilde yanıt verebilen, bu değişimlerden ders çıkarabilen ve ekosistemlerine hızla uyum sağlayabilenlerin hayatta kalacağını ve gelecekte gelişeceğini varsaymak mantıklıdır. Bu da çevreye uyum sağlamak için uygun yetenekleri olmayan ya da bu yetenekleri geliştiren örgütlerin varlıklarını sürdürebileceğinin göstergesidir.

Günümüz dünyasında, tüm örgütler varlıklarını sürdürmek ve kendilerini görünebilir kılmak amacıyla diğer örgütlerle rekabet etmek durumundadır. Buna karşın çoğu örgütün yapıları, süreçleri ve kültürleri bir asırdan daha fazla bir süre önce geliştirilen teori ve kuramlara dayanarak oluşturulmuştur. Geleneksel olarak açıklayabileceğimiz bu yapılar ve süreçler, geride bıraktığımız asır boyunca istikrar, düzen ve, öngörülebilirlik sağlama konusunda örgütlerin yönetimine oldukça yardımcı olsa da, VUCA dünyasında örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri için yeterli görülmemektedir (Diefenbach ve Deelmann, 2016).

VUCA kavramı, değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık kelimelerinin kısaltması olarak soğuk savaşın sonlarında ABD Askeri Harp Okulu tarafından ortaya atılmıştır. Soğuk savaşın iki kutuplu perspektifinden uzaklaşan, küçük ve hızlı hareket eden birliklerle karakterize edilen gevşek yapılı ordular ve hatta hükümet dışı milislerden oluşan gruplarla karşı karşıya kalan ABD Ordusu VUCA'yı tehditlerin hem yaygın hem de belirsiz olduğu, çatışmaların öngörülemez olduğu ve ulusal çıkarları savunma ve geliştirme yeteneğinin malzeme ve personel kaynakları kısıtlamaları nedeniyle sınırlandırıldığı bir dünya düzeni olarak ele almaktadır (U.S. Army Heritage and Education Center, 2018). Kavramın kökleri askeri bağlamda olmasına rağmen, değişen demografik eğilimler, müşteri ihtiyaçları ve mevcut iş modellerinin işleyişinin yetersiz kalması ve günümüzde de salgın ile de hızla değişen iş koşullarını tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır (Akdemir, Cihan-Günaydın, İnal, 2021).



Şekil 1. VUCA Kavramının Anlamı (<http://zorludergi.zorlu.com/65/evk-lderlk/> adresinden alınmıştır.)

- (V) Değişkenlik- Değişimin doğası ve hızı olarak açıklanmaktadır. Değişimden zamanında yararlanmanın önemini vurgulamaktadır.
- (U) Belirsizlik – Sorunların ve olayların öngörülebilirliğinin olmaması olarak açıklanmaktadır. Olay ve olgulara farklı perspektiflerden bakıp, anlayış geliştirmenin önemini vurgulamaktadır.
- (C) Karmaşıklık – Sorunların birbirine karışması ve herhangi bir örgütü çevreleyen kaos olarak açıklanmaktadır. Olay ve olgulara odaklanmayı ve yaratıcılığı vurgulamaktadır.
- (Ç) Muğlaklık – Gerçekliğin bulanıklığı ve koşulların karışık anlamları olarak açıklamaktadır. İçinde bulunulan ortamın muğlaklığı ile birlikte, karar verme becerisinin önem kazandığı durumları vurgulamaktadır.

Kaynak: Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2014). *Organization development and change*. Cengage learning.

VUCA dünyasını açıklayan en yakın örnek, küresel olarak insanların yaşamlarını, sağlığını ve geçim kaynaklarını da derinden etkileyen Covid-19 salgınıdır. Bu hastalık başlangıçta bir sağlık krizi olarak kendini hissettirse de daha sonra tüm dünyaya yayılarak, yarattığı ekonomik ve sosyal etkilerle birlikte küresel bir krize dönüşmüştür. Bu dönem, dünyanın her yerindeki örgütlerin iş yapma biçimlerini yeniden gözden geçirmelerine ve bunları mevcut koşullara uyarlamalarına neden olmuştur. Bu açıdan küresel salgın ile başlayan bu yeni dönem, örgütlerin sürdürülebilirliklerini sağlamaya, krizi fırsata çevirmeye, rekabet avantajı elde etmeye, dış çevrenin fırsatlarından yararlanmaya ve tehditleri ortadan kaldırmaya odaklandıkları çeviklik döneminin daha fazla gündeme geldiği bir döneme işaret etmektedir (Kumkale, 2022). Bu nedenle, yeni normale geçişle birlikte, liderlerin ve yöneticilerin, örgütlerini uzun vadede başarılı kılmak için örgütlerin yönetim şeklini değiştirmeleri ve mümkünse daha yalın ve daha çevik yeni yaklaşımlar benimsemeleri beklenmektedir (Horney ve O’Shea, 2015).

## TARTIŞMA

*Küresel salgın döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın karşı karşıya kaldığı değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak olay ve olgulara örnekler vererek, tartışınız.*

## 2. Çeviklik Kavramı

Çeviklik ilk olarak, Amerikan Kongresi (American Congress) tarafından 21. yüzyılda imalat endüstri stratejisi hakkında bir durum raporu yazması istenen Lehigh Üniversitesi'ndeki dört araştırmacı tarafından 1991 yılında tanımlanmıştır. Söz konusu rapor, ABD imalat endüstrisinin uluslararası rekabet gücünü nasıl yeniden kazanabileceğini incelemeyi amaçlamaktadır (Yusuf, Sarhadi ve Gunasekaran, 1999). Araştırmacılar raporda mevcut seri üretim sisteminin, esneklik konusunda belirgin bir yetkinlik geliştiren Asya şirketleri ile rekabet

edebilirliğini desteklemediğini vurgulayarak çevik üretim olarak adlandırılan yeni bir üretim sistemini önermişlerdir. Araştırmacılar tarafından çeviklik “pazarın hızla değişen ihtiyaçlarını (hız, esneklik, müşteriler, rakipler, tedarikçiler, altyapı, yanıt verme) karşılamak için olağanüstü yeteneklere (iç yetenekler: teknoloji, insan kaynakları, eğitilmiş yönetim, bilgi) sahip bir üretim sistemi olarak açıklanmıştır (Nagel ve Dove, 1991). Bu açıdan çeviklik kavramı, modern örgütlerin VUCA dünyasında öngörülebilir şekilde faaliyet gösterme ihtiyaçlarına yanıt olarak ortaya çıkmıştır.

### 3. Örgütsel Çeviklik ve Örgütsel Çeviklik Modeli

Erken dönem çeviklik araştırmaları çevikliği, pazardaki öngörülemeyen değişikliklere yanıt vermek için üretim sistemini yeniden yapılandırma yeteneği olarak nitelendirmektedir (Sharifi ve Zhang, 2001; Yusuf ve diğerleri, 1999). Çeviklik, çevik üretim kavramı ile imalat endüstrisinin rekabet gücünü artırmaya yönelik üretim stratejileri üzerine geliştirilmiş olsa da zamanla örgütün tamamını ele alan bir kavram, bakış açısı ve yönetim anlayışı haline gelmiştir (Kumkale, 2022). Ardından birçok araştırmacı, çeviklik kavramını kendi uygulama alanlarına ve bağlamlarına göre tanımlama ve kavramsal modeller geliştirme gayretinde olmuştur.

Örgütsel çeviklik, örgütlerin değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık ile karakterize edilen çevresel koşullara hızlı ve uygun şekilde yanıt verebilme, fırsatları lehine çevirmek için hızlı ve etkili hareket edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Teece, Peteraf ve Leih, 2016). Sharifi ve Zhang (1999), örgütsel çevikliğin uygulanması için kavramsal model ve metodoloji sunmuşlardır. Bu model üç ana aşamadan oluşmaktadır:

1. Örgütün çeviklik ihtiyaçlarının ve mevcut çeviklik seviyesinin belirlenmesi,
2. Örgütün çevik hale gelmesi için gerekli olan çeviklik yeteneklerinin belirlenmesi;
3. Örgüt için tanınan yetenekleri ortaya çıkarabilecek uygulamaların ve araçların belirlenmesi.

Bu metodolojinin özeti Şekil 2’de gösterilmektedir. Bu modele göre, örgütler değişim ve değişim baskılarıyla karşı karşıya kaldıklarından, ihtiyaç duydukları çeviklik seviyeleri farklı olabilir. Örgütün ihtiyaç duyduğu çeviklik seviyesi (çeviklik sağlayıcıları), örgütün özellikleri, rekabet ortamı, müşteri beklentileri, teknoloji ve sosyal faktörler olmak üzere dış uyaranların bir fonksiyonudur. Örgütün ihtiyaç duyduğu çeviklik seviyesi belirlendikten sonra, mevcut çeviklik seviyesinin değerlendirilmesi ve analizi yapılmalıdır. Mevcut seviye ile ihtiyaç duyulan seviye arasındaki fark, gelecekteki kararlar için temel olarak kabul edilmelidir. Örgütsel çeviklik durumunu iyileştirmek için bir sonraki aşamada (çeviklik yetenekleri), mevcut yeteneklerin ölçülmesi ve kaybedilen yeteneklerin kazanılması gündeme alınmalıdır. Bu aşama, değişikliklerin tanımlanmasını, sınıflandırılmasını, çevresel baskıların tanımlanmasını ve ayrıca bu değişikliklerin örgüt üzerindeki etkilerinin analizini gerektirmektedir. Bu kavramsal modeldeki son aşama (çeviklik sürücüler), örgütün, çeviklik yeteneklerini geliştirmek için veya ihtiyaç duyduğu yeteneklere sahip olabilmek için çeşitli araçlar ve yollar araştırmasını açıklamaktadır (Sharifi ve Zhang, 1999; Sharifi ve Zhang, 2001).

## ÖZET

Bu bölümde, ilk olarak öngörülemeyen ve hızlı değişen durumlara başa çıkmak için yeni yaklaşımların uygulanması ihtiyacı ele alınmaktadır. Bu ihtiyaca karşılık olarak da yeni bir yönetim ve liderlik yaklaşımı olarak örgütsel çeviklik ve liderlik çevikliği modeli önerilmektedir. Örgütsel çeviklik, örgütlerin değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık ile karakterize edilen çevresel koşullara hızlı ve uygun şekilde yanıt verebilme, fırsatları lehine çevirmek için hızlı ve etkili hareket edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel çevikliği sağlamak üzere örgütlerin ihtiyaç duyduğu çeviklik seviyesinin belirlenmesi (çeviklik sürücüleri), çevresel değişikliklerin tanımlanması, sınıflandırılması ve çevresel baskıların tanımlanması ve ayrıca bu değişikliklerin örgüt üzerindeki etkilerinin analizi (çeviklik yetenekleri), çeviklik yeteneklerini geliştirmek için veya ihtiyaç duyduğu yeteneklere sahip olabilmek için çeşitli araçlar ve yollar araştırması (çeviklik sürücüleri) gerekmektedir. Örgütsel çevikliği yönetebilmek üzere, örgütlerin ihtiyaç duyduğu liderlik yaklaşımı ise çevik liderlik olarak ele alınmaktadır. Bu liderlik yaklaşımına göre, **örgütün faaliyet gösterdiği alan ve çevrenin sahip olduğu karmaşıklık düzeyine göre, liderlerin sergilemesi gereken liderlik davranışları farklılaşmaktadır.**

## KAYNAKLAR

- Akdemir, A., Cihan-Günaydın, S., ve İnal, İ. H. (2021). Pandemi sonrası oluşan VUCA ortamının çalışan insan kaynakları kaygı düzeyi ve verimliliği üzerine etkisi. *Journal of Administrative Sciences/Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(40).
- Cummings, T. G., ve Worley, C. G. (2014). *Organization development and change*. Cengage learning.
- Diefenbach, S., ve Deelmann, T. (2016). Organizational approaches to answer a VUCA world. In *Managing in a VUCA World* (pp. 197-208). Springer, Cham.
- Ertaş, G. (2021). Örgütsel ve Stratejik Çevikliğin Doğası. İçinde: Örgütsel Davranış Üzerine *Literatürel Analiz ve Ölçekler*, Ankara: Nobel Yayın.
- Horney, N., Pasmore, B., ve O'Shea, T. (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *Human Resource Planning*, 33(4), 34.
- Horney, N., ve O'Shea, T. (2015). Focused, fast, and flexible: Creating agility advantage in a VUCA world. Indie.
- Joiner, B. (2009). Creating a culture of agile leaders: A developmental approach. *People and Strategy*, 32(4), 28.
- Joiner, B. ve Josephs, S. (2007) 'Developing agile leaders', *Industrial and Commercial Training*, Vol. 39, No. 1, pp.35–42.
- Kumkale, İ. (2022). Organizational Ambidexterity. In *Organizational Mastery* (pp. 1-22). Springer, Singapore.
- Nagel, R. N., ve Dove, R. (1991). *21st century manufacturing enterprise strategy: An industry-led view*. Diane Publishing.
- Sharifi, H. ve Zhang, Z. (1999). A Methodology for Achieving Agility in Manufacturing Organisations: An Introduction, *International Journal of Production Economics*, 62, 7-22.

- Sharifi, H. ve Zhang, Z. (2001). Agile Manufacturing in Practice – Application of a Methodology. *International Journal of Operations & Production Management*, 21(5- 6), 772794.
- Teece, D., Peteraf, M., ve Leih, S. (2016). Dynamic capabilities and organizational agility: Risk, uncertainty, and strategy in the innovation economy. *California management review*, 58(4), 13-35.
- U. S. Army Heritage & Education Center (2018). Who first Originated the Term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)?. USAHEC Ask Us a Question. The United States Army War College.
- Wischnevsky, D.J. (2004), Change as the winds change: the impact of oganizational transformation on firm survival, *Organizational Analysis*, 12 (4), 361-77.
- Vazquez-Bustelo, Avella, Fernandez ve Esteban, (2007). Agility drivers, enablers and outcomes, *International Journal of Operations & Production Management* 27(12), 1303–1332.
- Yusuf, Y. Y., Sarhadi, M., ve Gunasekaran, A. (1999). Agile manufacturing:: The drivers, concepts and attributes. *International Journal of production economics*, 62(1-2), 33-43.

### Arş. Gör. Dr. Aslı YURTTAŞ

1987 yılında Aydın'da doğdu. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi Aydın'da tamamladı. 2005 yılında girdiği Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği bölümünden 2010 yılında, Fizik Öğretmenliği yüksek lisans programından ise 2013 yılında mezun oldu. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği yüksek lisans ve doktora programını tamamladı. Yazar, 2013 yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak göreve başlamış, lisansüstü eğitimini almak üzere 2013-2018 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde görevlendirilmiştir. Yazar 2018 yılından beri Dede Korkut Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

# BÖLÜM 5

# YÖNETİM VE ÖRGÜTSEL SAPMA

Öğr. Gör. Dr. Halil GÜÇER - Dokuz Eylül Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0003-3519-4530

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

- Örgütsel Sapma
  - Örgütsel Sapma Davranışlarının Nedenleri ve Boyutları
  - Örgütsel Sapma Davranışlarının Boyutları

### ÖZET

### KAYNAKLAR

## GİRİŞ

Örgütler toplumsal yaşamın vazgeçilmez unsurları olarak görülmektedir. Örgütlerin geçmişini insanlığın toplayıcı/avcı yaşam biçiminden yerleşik hayat geçmesine kadar götürmek olasıdır. Bu değişimle beraber insanlar öncelikle tarımla ve daha sonra diğer zanaat dallarıyla ilgilenmeye ve aslında üretime başlamışlardır. Üretim kavramı da en genel anlamda, insan gereksinimlerinin karşılanması amacıyla her türlü ürün ya da hizmeti ortaya çıkarma eylemi olarak ifade edilebilir (Kayar, 2012). Dolayısıyla üretim süreci işbirliğini gerektirmiştir. Çünkü bireylerin tek başlarına toplumun ve insanın ihtiyaçlarını karşılayacak mal ve hizmetleri üretmesi mümkün değildir. Bu yüzden toplumsal ve bireysel ihtiyaçların karşılanması için örgütlere gereksinim duyulmaktadır. Örgütlerin oluşmasındaki temel bileşen bireysel kapasitenin üzerinde güce ve beraberliğe olan gereksinimdir. Aydın (2005, s.13) bu durumu “bireyler farklı ve sınırlı olan düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler aracılığı ile bütünleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler” biçiminde ifade etmektedir. Örgütün bir diğer tanımı “iki ya da daha çok kişinin bilinçli bir biçimde koordine edilmiş eylem ya da güçlerinden oluşan sistem” (Aydın, 2018, s.55) olarak ifade edilmektedir. Bir başka ifadeyle örgüt belirli amaçları gerçekleştirmek bir araya gelen kişilerden oluşmaktadır (Leblebici, 2008). Örgüt kavramı hakkındaki tüm tespitlerin ortak yönleri; örgütlerin bazı kişiler tarafından bireysel yetenek, kapasite ve güçlerini aşan amaçlar doğrultusunda, bu kişilerin farklılıklarını bir araya getirerek bir takım iş ve işlemlerin gerçekleştirildiği birimler olmalarıdır.

Bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları örgütlerin verimli çalışabilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için örgüt üyelerinin ve örgütsel faaliyetlerin sevk ve idare edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Örgütün sevk ve idare süreçlerinin var olması da yönetim olgusuna duyulan ihtiyacı göstermektedir. Yönetim en genel ifadesiyle “belli bir amacın gerçekleştirilmesi için personel, maddi kaynaklar, zaman ve mekan unsurlarının en verimli şekilde kullanılması” (Aydın, 2018, s.25) olarak tanımlanabilmektedir. Genç (2017, s. 22) yönetim kavramını “insanların işbirliğini sağlama ve onları bir amaca doğru yöneltme ve yürütme faaliyet ve çabası” olarak tanımlamaktadır.

Örgütlerin işlerlik kazanmaları yönetime ihtiyaç duymalarına sebep olmaktadır. Örgüt iyi bir yönetim sayesinde sorumluluğunda olan işleri yerine getirip amaçlarını gerçekleştirerek varlığını sürdürebilir.

Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi, varlığını koruması yönetsel süreçlerin etkili bir biçimde işletilmesiyle olası görünmektedir. Zira, yönetim, “insan kaynaklarını ve materyalleri verimli bir biçimde kullanarak hedeflenen sonuçlara ulaşma sürecidir” (Karip, 2014, s.3). Balyer (2019, s. 3) yönetim kavramını “işbirliğinde bulunan bir grubun faaliyetlerini ortak amaçlar doğrultusunda sürdürme süreci” olarak ifade etmektedir.

Efil (2015, s.12) yönetimi “örgüt amaçlarının ekonomik ve etkin olarak gerçekleştirilmesi için faaliyetlerin planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi ve denetlenmesi” olarak tanımlamaktadır. Akman (2020, s.60) yönetim kavramını “planlama, örgütlenme, liderlik ve kontrol fonksiyonları yardımıyla başta insan olmak üzere maddi kaynakları ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve bu kararları uygulama süreçlerinin toplamı” olarak ifade etmektedir. Akman’ın (2020) bu tanımında yönetim olgusunun biraz daha geniş bir bakış açısıyla ele alındığı görülmektedir.





Kaynak: <https://www.bilgiustam.com/isletme-yonetim-turleri/>

Yönetim kavramının farklı tanımlarının ortak yönlerinde yönetimin de amaç merkezli olması, birden fazla bireyin işbirliğinin sağlanması ve yönlendirilmesi, örgütün hem insan kaynağının hem de maddi kaynaklarının ve zamanın en verimli bir biçimde kullanılması gibi nitelikler ön plana çıkmaktadır.

Örgüt yönetimlerinin yukarıdaki paragraflarda ifade edilen görevleri yerine getirmeleri için birtakım süreçleri çalıştırmaları gerekmektedir. Bu işlem ve süreçlere ilgili alan yazında yönetsel süreçler adı verilmektedir. Planlama, örgütlenme, koordinasyon, yöneltme ve denetleme yönetim süreçleri arasında sayılmaktadır (Topaloğlu ve Koç, 2017). Örgütün hedeflerine ulaşması için bu yönetim süreçlerinin birbirleriyle uyum içerisinde işletilmesi son derece önemlidir. Hem bu süreçlerde hem de örgüt çalışanlarının faaliyetlerinde örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini engelleyecek, örgütün uyumunu bozacak durumların yaşanmaması beklenmektedir.

Bazen örgütlerde, çalışanların farklı sebeplerle örgüt kurallarını önemsemeyerek örgütsel amaçların gerçekleşmesini engelledikleri veya örgütün yapısına olumsuz etkilerde buldukları görülmektedir. Örgütsel tüm faaliyetlerde aksamaların ortaya çıkması, örgütün amaçlarından uzaklaşması, örgütsel işlemlerin veya çalışanlarının olumsuz etkilenmesi literatürde *örgütsel sapma* veya *işyeri sapması*<sup>1</sup> kavramlarıyla çalışılmış bir konudur. Bu bağlamda; “örgütü, çalışanlarını veya her ikisinin de huzurunu tehdit eden, örgütsel normları ihlal eden gönüllü davranışlara örgütsel sapma” denilmektedir (Robinson ve Bennett, 1995, s.556).

## 1. Örgütsel Sapma

Bu bölümde örgütsel sapma kavramı açıklanmaya çalışılacaktır. Faaliyet alanı ne olursa olsun tüm örgütler, örgüt içi işlerin düzenli yürümesini sağlamak ve amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla hem mesleki olarak nitelikli hem de örgüt iklimine zarar vermeyecek, tam aksine örgütün uyumunu geliştirecek kişilerle çalışmak istemektedir. Ancak bu şekilde bir örgüt yapısı örgütlerde her zaman sağlanamamakta; örgüt çalışanları kasıtlı ya da kasıtsız, düşük veya yüksek düzeyde örgüt düzenini olumsuz etkileyebilecek davranışları gösterebilmektedir.

Örgütsel sapma davranışlarını ve örgütsel sapma kavramının tek bir satırlık tanımla ifade edilemeyeceği görülmektedir. Robinson ve Greenberg (1998) üzerinde fikir birliğine varılmış

1 Bu çalışmada örgütsel sapma kavramı tercih edilmektedir.

bir örgütsel sapma tanımına rastlanılmadığını ve alan yazında daha çok birtakım özelliklerin sıralandığını ifade etmektedir.

Farklı araştırmacıların aynı davranış örüntülerini çalışmalarına karşın genel anlamda örgütlerde istenmeyen davranışlar olarak adlandırılabilir bu eylemleri farklı terimlerle belirttikleri görülmektedir. Robinson ve Benett (1995) işyeri sapması (workplace deviance); Vaughan (1999) örgütsel sapma (organizational deviance); Vardi ve Wiener (1996) ise örgütsel yanlış davranış (organizational misbehaviour) terimlerini tercih etmişlerdir.

Örgütsel sapma davranışları örgütün amaç ve beklentilerine hizmet etmeyen örgüte zararlı sonuçları dokunan davranışlardır (Vaughan, 1999). Bu yönüyle örgütsel sapma örgüte çalışma koşullarını olumsuz yönde etki eden nitelik göstermektedir. Robinson ve Greenberg (1998, s.4) “örgütsel sapma davranışlarının özelliklerinin; davranışın failinin ve belli niyetlerinin olması, hedefli olması ve sonuçlarının olması” olarak belirtmektedir. Örgütsel sapma davranışlarını gösteren çalışanların belirli niyetlerinin ve hedeflerinin olması bu davranışların gönüllü olarak yapıldığını göstermektedir.

Vardi ve Wiener (1996, s.153) örgütsel sapma davranışlarını “örgüt üyelerinin paylaşılan örgütsel norm ve beklentileri, temel değerler ile örnek davranışları bilinçli olarak ihlal etmesi” olarak tanımlamaktadır. Örgütsel sapma davranışlarının üretimi hedef alması bakımından ele alındığı da görülmektedir. O’Neill, Lewis ve Carswell (2011) mal ve hizmet üretimini engelleyen veya geciktiren her türlü eylemi örgütsel sapma davranışı olarak görmektedir. Benzer bir yaklaşımla Spector ve Fox (2002) örgütsel sapma davranışlarını üretim karşıtı iş davranışları (counterproductive work behavior) olarak belirlemektedir. Bunlar örgüte ya da örgüt üyelerine zarar vermeyi amaçlayan davranışlar olup işten kaçınma, görevleri yanlış yapmak, fiziksel veya sözlü saldırganlık, sabotaj ve hırsızlık gibi davranışlardır (Spector ve Fox, 2002). Agresif hareketler ve şiddet örgütsel sapma davranışları olarak görülmekte ve örgütlerde önemli sorunlara yol açtığı belirtilmektedir (Robinson, Perich, Stawicki ve Krishnakumar, 2019). Peterson (2002, s.47) yukarıdaki davranışlara “yalan söylemeyi, dolandırıcılığı, işi durdurmayı/bırakmayı ve cinsel istismarı” da eklemektedir. Bu davranışlara ek olarak çalışma arkadaşlarından ve örgütten intikam almak (Bies, Tripp ve Kramer, 1997) ile örgüte çok ciddi zararlar veren misilleme yapmak da (Skarlicki ve Folger, 1997) örgütsel sapma davranışları arasında sayılabilmektedir.

Bilişim ve iletişim teknolojilerinin günlük hayatı kolaylaştırmalarının yanında hizmet ve üretim sektörlerini de değiştirdiğini reddetmek mümkün görünmemektedir. Günümüzde dijital akıllı sistemler sayesinde hizmet ve üretim sektörlerinde hem iş yükleri azaltılmakta hem de mükemmel yakın işler yapabilmektedir. Bu süreç aynı zamanda çalışanların da kendilerini bilişim teknolojileri sayesinde üst düzeyde geliştirmelerini sağlamaktadır.

Bununla birlikte, iletişim teknolojileri ve dijitalleşme süreçleri örgütsel yapıları değiştiren çalışma ortamını olumsuz etkileyen ve üretkenliği azaltan örgütsel sapma davranışlarının artmasına ve çeşitlenmesine de yol açmıştır. Küreselleşen ve liberalleşen çalışma ortamları yıkıcı örgütsel davranışları arttırdığı görülmektedir; işyerindeki bilgisayarları kişisel işler için kullanmak, çalışanları sanal ve dijital ortamlarda rahatsız etmek, işyerinde internetten film izlemek, alışveriş yapmak ve internet bağımlılığı da günümüzde örgütsel sapma davranışlarına eklenmiştir (Malik, Sinha ve Goel, 2021).

Bilişim ve iletişim teknolojilerinin yanlış kullanımından kaynaklanan örgütsel sapma davranışları çalışma saatlerinde internet ortamında veya sosyal medyada gezinmek gibi basit kusurlardan; kimlik hırsızlığı, iç tehdit (insider threat), siber cinsel taciz, saldırganlık gibi

## ÖZET

Örgütler dinamik süreçlerin işlediği oluşumlardır. Kendilerini meydana getiren bireylerin duygu ve düşüncelerinden, kişiliklerinden, hayata ve işe bakış açılarından etkilenmektedir. Dolayısıyla herhangi bir örgütte insan unsurundan dolayı tüm işlem ve uygulamalar yönergelerde belirtildiği gibi her zaman yürütülemeyebilir. Bazı durumlarda işleyişin dışında, örgütsel sapma adı verilen, arzu edilmeyen davranışlar ortaya çıkabilir. Bu bölümde en genel ifadesiyle istenmeyen ve hedef dışı davranışlar olarak tanımlanabilecek örgütsel sapma davranışları üzerinde durulmaktadır. Örgütsel sapma davranışları öncelikle geleneksel çerçeve içinde incelenmekte ardından günümüzün gelişmiş bilişim ve iletişim teknolojileri sayesinde kendisini gösteren siber örgütsel sapma davranışları belirtilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akman, Y. (2020) Yönetimsel ilkeler. M. Özdemir (Ed.) *Yönetim sanatı, lider yöneticinin el kitabı* Akman, Y. (2020) Yönetimsel ilkeler. M. Özdemir (Ed.) *Yönetim sanatı, lider yöneticinin el kitabı* içinde (s.58-70), Ankara: Anı Yayıncılık
- Appelbaum S.T., Deguire K. J. ve Lat M (2005). The relationship of ethical climate to deviant workplace behaviour. *Corporate Governance* 5(4):43-55. doi:10.1108/14720700510616587
- Aydın, M. (2005) *Eğitim yönetimi*. (7. Baskı), Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Aydın, A. H. (2018) *Yönetim bilimi*. (7. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Balyer, A. (2019) *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar* (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık
- Bies R.J., Tripp T.M. ve Kramer R.M. (1997) At the Breaking Point: Cognitive and Social Dynamics of Revenge in Organizations R.A. Giacalone, J. Greenburg (Eds.) *Antisocial Behavior in Organizations* içinde (s.18-36) Sage Publications: Thousand Oaks
- Cropanzano, Goldman ve Benson, (2005) Organizational Justice. J. Barling, E. K. Kelloway, M.R. Frone (Ed.) *Handbook of Work Stress* içinde (s.63-88 ) Sage Publications
- Efil, İ. (2015) *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (2. Baskı) Bursa: Dora Yayıncılık
- Ferris D.L, Spence J.R, Brown D.J, Heller D. (2012). Interpersonal injustice and workplace deviance: the role of esteem threat. *J. Manage.* 38(6):1788-1811. doi: 10.1177/0149206310372259
- Frey, B. S., Homberg, F. ve Osterloh, M. (2013) Organizational control systems and pay-for-performance in the public service. *Organization Studies*. 34(7): 949-972. doi: 10.1177/0170840613483655
- Genç, N. (2017) *Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- İçerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. 5(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/716029>

- Joinson, A. N. (2005). Internet behaviour and the design of virtual methods. C. Hine (ed.), *Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet* içinde (p. 21–34). Oxford: Berg Social Research on the Internet (p. 21–34). Oxford: Berg
- Leblebici, D. N. (2008) Örgüt kuramının temelleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 9(1), 111-129.
- Lim, V. K. G. (2002) The IT way of loafing on the job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*. 23, 675-694 doi: 10.1002/job.161
- Mastrangelo, P. M., Everton, W. ve Jolton, J. A. (2006) Personal use of work computers: distraction versus destruction. *Cyberpsychology&Behavior*. 9(6), 730-741
- Malik, A., Sinha, S. ve Goel, S. (2021) A qualitative review of 18 years of research on workplace deviance: new vectors and future research directions. *Human Performance*. 34(4), 271-297. doi: 10.1080/08959285.2021.1948548
- Karip, E. (20014) Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. S. Turan (Ed.) *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 1-41), Ankara: Pegem Alademi.
- Kayar, M. (2012) Üretim ve verimlilik-temel esaslar ve uygulama. Bursa: Ekin Yayıncılık
- Kim, A., Oh, J., Ryu, J. ve Lee, A. K. (2020) A review of insider threat detection approaches with lot perspective. *IEEE Access*. 8, s.78847-78867 doi: 10.1109/ACCESS.2020.2990195
- Lawrence, T. B. ve Robinson, S. L. (2007) Ain't misbahvin: workplace deviance as organizational resistance. *J. Manage.* 33(3), 378-394 doi:10.1177/01492063307300816
- O'Neill T.A, Lewis R.J. ve Carswell J.J. (2011). Employee personality, justice perceptions and the prediction of workplace deviance. *Personality and Individual Differences* 51:595600. doi:10.1016/j.paid.2011.05.025
- Peterson, D. K. (2002) Deviant workplace behavior and the organization's ethical climate. *Journal of Business and Psychology* 17(1), 47-61.
- Piotrowski, C. (2012) From workplace bullying to cyberbullying: the enigma of e-harassment in modern organizations. *Organizational Development Journal*. 30(1), 44-53 // d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46361943/From\_Workplace\_Bullying\_to\_Cyberbullying20160609-19797
- Robinson, S. L. ve Bennett, R. (1995) A typology of deviant workplace behaviors: a multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*. 38/2, 555-572
- Robinson S. L. ve Greenberg J. (1998). Employees behaving badly: dimensions, determinants and dilemmas in the study of workplace deviance. Cooper, Cary L. (Ed); Rousseau, Denise M. (Ed), (1998). *Trends in organizational behavior* 5, 1-30. New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd, viii, 179
- Robinson, M. D., Persich, M. R., Stawicki, C. ve Krishnakumar, S. (2019) Deviant workplace behavior as emotional action: discriminant and interactive roles for work-related emotional intelligence. *Human Performance*. 32(5), 201-219. doi: 10.1080/08959285.2019.1664548
- Spector, P. E. ve Fox, S. (2002) An emotion-centered model of voluntary work behavior: some parallels between counterproductive work behavior (CWB) and organizational citizenship behavior (OCB). *Human Resource Management Review*, 12, 269-292
- Skarlicki D.P. ve Folger R. (1997) Retaliation in the workplace: the roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82 (3), 434-443 doi: 10.1037/0021-9010.82.3.434

- Shoaib, S. ve Baruch, Y. (2017) Deviant behavior in a moderated-mediation framework of incentive, organizational justice perception and reward expectancy. *Journal of Business Ethics* doi: 10.1007/s10551-017-3651-y
- Simpson, W. R. ve Foltz, K. E. (2017) Enterprise level security: insider threat counter-claims. *Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science 2017 Vol I WCECS 2017, October 25-27, 2017, San Francisco, USA*
- Sustiyatik, E., Setiono, B. A. ve Ridwan, A. (2019) Practices of injustice and workplace deviance: the case of Asean manufacturing firm. *Polish Journal of Management Studies*. 20(1). 447-455 doi: 10. 17512/pjms.2019.20.1.38
- Topaloğlu, M. ve Koç, H. (2017) *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Vaughan, D. (1999). The dark side of organizations: Mistake, misconduct, and disaster. *Annual Rev. Sociol.* 25:271–305. <http://www.jstor.org/stable/223506>
- Vardi, Y. ve Wiener, Y. (1996) Misbehavior in organizations: A motivational framework. *Organization Science* 7(2): 151-165. <http://www.jstor.org/stable/2634978>
- Weatherbee, T. G. (2010) Counterproductive use of technology at work: Information & communications technologies and cyberdeviancy. *Human Resource Management Review* 20, 35-44. doi: 10.1016/j.hrmr.2009.03.012
- West, B., Foster, M., Levin, A., Edmison, J. ve Robibero, D. (2014) Cyberbullying at work: in search of effective guidance. *Laws*. 3, 598-617. doi: 10. 3390/laws3030598
- Yellowees, P. M. ve Marks, S. (2007) Problematic internet use or internet addiction. *Computers in human behavior*. 23, 1447-1453. doi: 10. 1016/j.chb.2005.05.004

### Öğr. Gör. Dr. Halil GÜÇER

Edirne/ Keşan'da doğdu. İlk ve orta öğretimini Keşan ve Kırklareli/Lüleburgaz'da tamamladı. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun oldu. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde yüksek lisans ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programında Doktora derecesini aldı. Eğitim Yönetimi alanında Türkçe ve İngilizce makaleler yayınladı. Ulusal ve uluslararası kongrelerinde bildiriler sundu. 2016-2020 yılları arasında Yabancı Diller Yüksekokulu Müdür Yardımcısı olarak görev yaptı.

# BÖLÜM 6

# PSİKOLOJİK GÜVENLİK

Öğr. Gör. Özge COŞKUN AYSAL – İzmir Ekonomi Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-0672-4603

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. Psikolojik Güvenlik Algısı
2. Psikolojik Güvenlik Algısı ve Güven Kavramı
3. Psikolojik Güvenliği Belirleyen Faktörler
4. Psikolojik Güvenlik Tedbirleri
5. Psikolojik Güvenlik Algısının Örgütlerdeki Yansımaları

### ÖZET

### KAYNAKLAR

# GİRİŞ

*“Başarı için öğrenme ve iş birliğinin gerekli olduğu işlerde korku etkili bir dürtü değildir.”*

Amy Edmondson

Günümüz dünyasında küresel rekabet arttıkça, örgütlerin bu rekabet ortamında mücadelelerine devam edebilmeleri ve yürüttükleri faaliyetlerde başarıya ulaşabilmeleri örgüt üyelerinin iş birliğine dayanmaktadır (Bettencourt ve Brown, 1997; akt. Koçak, 2020). Yapılan araştırmalara göre (Kahn, 1990; Edmondson, 1999, 2002; May vd., 2004) örgüt üyeleri arasındaki iş birliğinde psikolojik güvenliğin önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (akt. Koçak, 2021). Psikolojik güvenlik olgusu, örgütlerin amaçlarına ulaşabilmek için izledikleri süreçte çalışanlarının herhangi bir konuya ilişkin olarak baskı, aşağılanma, dışlanma, hor görülme korku ve endişesi duymadan fikirlerini açıkça ifade edebilmesi, soru sorabilmesi, geri bildirim, hataların ifade edilmesi veya yeni bir fikir ortaya atabilmesi şeklindeki besleme yapabileceği derecesidir (Edmondson, 2003). Bu gibi durumlarda, diğerlerinin vereceği tepkiler örgüt içerisinde psikolojik güvenlik algısının olumlu veya olumsuz şekilde ortaya çıkışını belirlemektedir.

Edmondson’a (2003) göre psikolojik güvenlik, bireylerin çalışma ortamlarında kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkabilecek risklerin sonuçlarına ilişkin algılarını ifade etmektedir. Edmondson (1999), psikolojik güvenliğin ayrıca örgüt çalışanlarının düşüncelerini ifade ettiklerinde utandırılmayacağı, reddedilmeyeceği ve cezalandırılmayacağına ilişkin olarak sahip oldukları güven duygusu anlamına geldiğini söylemektedir. Igen vd.’ne (2005) göre bu duygu zamanla iletişim aracılığıyla ortaya çıkmakta, gelişmekte ve örgüt çalışanlarının tutum ve davranışları üzerinde etkiye sahip olmaktadır. Dolayısıyla, çalışanlar arasındaki etkileşim, hoşgörü ve saygıya dayandığı ve psikolojik olarak güvenli bir iş ortamının önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır (Robbins, 1989).

Yürütülen araştırmalarda, örgüt üyeleri kendilerini psikolojik olarak güvende hissettiklerinde performansları artmakta (Bilstad, 2016; Jha, 2018), örgüte duygusal olarak daha yüksek düzeyde bağlılık göstermekte (Uğurlu ve Aras, 2016), işe daha fazla bağlanmakta (Tiwari ve Lenka, 2016), daha yüksek düzeyde öğrenme sergilemekte (Edmondson, 1999) ve daha düşük düzeyde stres (Dwivedi, 2017) ve tükenmişlik yaşamaktadırlar. Ayrıca, Edmondson (1999) psikolojik güvenlik algısı yüksek olan örgüt üyelerinin örgüte karşı duydukları güvenin de yüksek olduğunu ve psikolojik güvenlik algısının böylelikle örgütte daha az hata yapılmasına ve örgütsel sistem ve süreçlerin iyileşmesine katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir. Edmondson’a (1999) göre çalışma grupları, çalışanların soru sormalarını teşvik ederek veya yapılan hataları öğrenme fırsatı olarak değerlendirerek psikolojik güvenliği arttırdıklarında çalışanlar, önemli yenilik ve değişimlere ilişkin risk alma konusunda daha fazla eğilim göstermektedir. Bu çerçevede, rekabet açısından avantaj elde etmek isteyen örgütlerin, çalışanlarının yeni fikir ve öneriler ileri sürmelerini sağlamak için onlara kendilerini psikolojik olarak güvende hissettirmeleri gerektiği düşünülebilir.

Tüm bu etkileri göz önünde bulundurulduğunda psikolojik güvenlik kavramının örgütsel başarıyı elde etmede kritik bir bileşen olduğu söylenebilir. Günümüzde birçok alanda olduğu gibi eğitim yöneticilerinin de giderek artan rekabet koşulları içerisinde örgütsel amaçlarına ulaşarak başarıyı elde etme yolunda örgütlerinde psikolojik güvenliği sağlama yönünde tedbirler almaları gerekmektedir.



### **Psikolojik Güvenlik**

*Psikolojik güvenlik; bir soru sorduğunuzda, geri bildirim ihtiyacı duyduğunuzda, bir hatanızı dile getirdiğinizde ya da sağlam olmayan bir fikir önerdiğinizde başkalarının size nasıl tepki vereceğine ilişkin inançtır (Edmondson 1999).*

*Kaynak: <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%9Fraf/close-up-on-discussion-gm541975802-96928517>*

## **1. Psikolojik Güvenlik Algısı**

Psikolojik güvenlik, ilk olarak 1965'li yıllarda örgütsel davranış araştırmacıları tarafından ele alınmış olup halen gelişmekte olan bir kavramdır (Badak, 2019). Önceleri işletme yönetiminde örgütsel davranış çalışmalarının ön plana çıkmasıyla örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen bir değişken olarak kabul edilen psikolojik güvenliğin etkileri yürütlen araştırmalar ile ölçülmeye başlanmıştır. Bu kavrama ilişkin çalışmaları ilk olarak Edmondson yürütmüştür. Edmondson psikolojik güvenliğin tanımını yapmış, öğrenme süreçleri ile ilişkisini ortaya koymuş ve örgütler için hayati önem taşıyan bir unsur olduğunu ileri sürmüştür (Akduru, 2019). Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda psikolojik güvenliğe katkıda bulunan unsurlar üzerinde durulmuş ve kavramın örgütleri ve örgütlerdeki takımları ve bireyleri nasıl etkilediği incelenmiştir (Edmondson ve Lei, 2014). Ayrıca, yürütülen teorik ve uygulamalı araştırmalarda psikolojik güvenlik kavramına katkıda bulunan etmenler, çalışma ortamlarının psikolojik olarak nasıl güvenli hale getirileceği ve bu algının nasıl yönetileceğine dair sorular ele alınmaktadır (Horuz ve Taşgit, 2020).

Edmondson (1999), psikolojik güvenliğin kişilerarası iyi niyetle alınmış risklerin olumsuz sonuçlar doğurmayacağı şeklinde hissedilen güven olarak tanımlarken, Lee vd. (2004) ise bireylerin başarısız olduklarında, hata yaptıklarında bu durumun yüzlerine vurulmayacağına ilişkin inançları olduğunu söylemektedir. Yener'e (2014) göre psikolojik güvenlik, örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için örgüt üyelerinin yürüttükleri faaliyetlere ilişkin baskı altında kalma, aşağılanma, soyutlanma, hor görülme endişesi duymadan fikirlerini dile getirebilmesi, soru sorabilmesi, geri bildirim, hataların ifade edilmesi, yeni fikirler ortaya koyabilmesi gibi davranışlar sergilenmesidir. Bu gibi durumlarda örgütte çalışan diğerlerinin vereceği tepkiler psikolojik güvenliğin olumlu ya da olumsuz olarak ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Psikolojik güvenliğin olumlu olduğu bir örgüt ikliminde çalışanlar mevcut uygulamalara ilişkin sorularını kolaylıkla sorabilmekte ve yaratıcı çözümler üretmek için tüm fikirlerini açıkça paylaşabilmektedirler. Psikolojik güvenliğin olumsuz olduğu bir örgüt ikliminde ise yeni fikirler ortaya sürmek veya istenmemesine rağmen geri bildirimde bulunmak çalışanlar



## KAYNAKLAR

- Akduru, H.E. (2019). *Farklılık İkliminin Pozitif Psikolojik Sermaye Üzerindeki Etkisinde Etik Liderlik ve Psikolojik Güvenliğin Rolü*, Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı, İstanbul.
- Badak, A. (2019). *Pozitif Psikolojik Sermaye, Bilişsel Esneklik, Psikolojik Güvenlik ve Çalışan Performansı Arasındaki İlişkiler*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Baer, M., Frese, M. (2003). Innovation Is Not Enough: Climates For Initiative and Psychological Safety, Process Innovations, and Firm Performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(1), s. 45-68.
- Balkar, B. (2015). The Relationships between Organizational Climate, Innovative Behavior and Job Performance of Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences Cilt: 7(2)*, s. 81-92.
- Bateman, T. S. ve Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), s. 103-118.
- Bettencourt, L. A., Brown, S. W. (1997). Contact Employees: Relationships among Workplace Fairness, Job Satisfaction and Prosocial Service Behaviors. *Journal of Retailing*, 73(1), s. 39-61.
- Bilstad, J. B. (2016). *The Relationship between Team Psychological Safety and Team Effectiveness in Management Teams: The Mediating Effect of Dialogue*, (Unpublished Master's thesis), Department of Psychology, University of Oslo.
- Brinsfield, C. T. (2013). Employee Silence Motives: Investigation of Dimensionality and Development of Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 34(5), s. 671-697.
- Brown, S. P. ve Leigh, T. W. (1996). A New Look at Psychological Climate and Its Relationship to Job Involvement, Effort, and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), s. 358-368.
- Carmeli, A. ve Gittell, J. H. (2009). High-Quality Relationships, Psychological Safety and Learning From Failures in Work Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 30, s. 709-729.
- Carmeli, A., Sheaffer, Z., Binyamin, G., Reiter-Palmon, R. ve Shimoni, T. (2014). Transformational leadership and creative problem-solving: The mediating role of psychological safety and reflexivity. *Journal of Creative Behavior*, 48(2), s. 115-135.
- Chan, D. (2006). Interactive effects of situational judgment effectiveness and proactive personality on work perceptions and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), s.475-481.
- Chen, C., Liao, J., ve Wen, P. (2014). Why Does Formal Mentoring Matter? The Mediating Role of Psychological Safety and The Moderating Role of Power Distance Orientation In the Chinese Context. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(8), s. 1112-1130.
- Dereli, B., Cengiz, D. (2011). İnsan Kaynakları Yönetiminde Grup, Grup Dinamiği Kavramları ve Grup Dinamiğinin Ölçülmesi Üzerine Uygulama Örneği. *Öneri Dergisi*, 9(35), s. 3543.
- Derin, N. (2017). İşyerinde Kişilerarası Güven ile İşgören Sessizliği Arasındaki İlişkide Psikolojik Rahatlığın Aracılık Rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi. Cilt 15(30)*, s. 51-68.

- Detert, J. ve Burris, E. (2007). Leadership Behavior and Employee Voice: Is The Door Really Open?", *Academy of Management Journal*, 50, s. 869-883.
- Dollard, M. F. ve Bakker, A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), s. 579-599.
- Dwivedi, S. (2017). Overcome the Stress Using Psychological Safety in Organization, *Palma Journal*, 16(3), s. 90-93.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), s. 350-383.
- Edmondson, A.C., Bohmer, R.M.J ve Pisano, G.P. (2001). Speeding Up Team Learning. *Harvard Business Review*, 79, s. 125-132.
- Edmondson, A. C. (2002). Managing the Risk of Learning: Psychological Safety in Work Teams, s. 255-275. *Cambridge, MA: Division of Research, Harvard Business School*.
- Edmonson, A.C. (2003). Psychological Safety, Trust and Learning in Organizations, A-Group-Level Lens, *Sciencedirect Veritabanı* (10 Aralık 2021).
- Edmondson, A. C. (2004). Psychological Safety, Trust, And Learning in Organizations: A Group-Level Lens. Trust And Distrust in Organizations: Dilemmas And Approaches, New York, NY: Russell Sage Foundation, 12, s. 239-272.
- Edmondson, A.C., Fiona, L., Thomke, S. ve Worline, M. (2004). The Mixed Effects of Inconsistency on Experimentation In Organizations, *Organization Science*, 15(3), s. 310-326.
- Edmondson, A. C. ve Mogelof, J. P. (2005). Explaining Psychological Safety in Innovation Teams: Organizational Culture, Team Dynamics or Personality?, *Creativity and Innovation in Organizational Teams*, s. 109-136.
- Edmondson, A. C. ve Nembhard, I. M. (2006). Making It Safe: The Effects Of Leader Inclusiveness And Professional Status On Psychological Safety And Improvement Efforts In Health Care Teams. *Journal of Organizational Behaviour* 27.1, s. 941-966.
- Edmondson, A. C. (2008). "Managing the Risk of Learning: Psychological Safety in Work Teams.", *International Handbook of Organizational Team work and Cooperative Working*, Chichester, UK.
- Edmondson, A. C. ve Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), s. 23-43.
- Edmondson A. C. ve Woolley, Anita W. (2003). Understanding Outcomes of Organizational Learning Interventions, *International Handbook on Organizational Learning and Knowledge Management*, s. 185-211.
- Esen, E. (2011). Çalışanların Örgüte Cezbolması. *Marmara Üniversitesi. İ.İ.B.F. Dergisi*, XXX (1), s. 377-390.
- Gibney, R., Zagenczyk, T. J. Masters, M. F. (2009). The Negative Aspects of Social Exchange: An Introduction to Perceived Organizational Obstruction, *Group and Organization Management*, 34(6), s. 665-697.
- Gibney, R., Zagenczyk, T. J., Fuller, J. B., Hester, K. I. M. Caner, T. (2011). Exploring Organizational Obstruction and the Expanded Model of Organizational Identification, *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), s. 1083-1109.
- Gök S. (2009). Örgüt ikliminin Çalışanların Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:6(2), s. 587-602.

- Guchait P., Paşamehmetoğlu, A. ve Dawson, M. (2014). Perceived supervisor and co-worker support for error management: Impact on perceived psychological safety and service recovery performance. *International Journal of Hospitality Management*, Cilt:41, s. 28–37.
- Gu, Q., Wang, G.G. ve Wang, L. (2013). Social Capital And Innovation In R&D Teams: The Mediating Roles Of Psychological Safety And Learning From Mistakes. *R&D Management* 43(2), s. 89-102.
- Horuz, İ. ve Taşgıt, Y.E. (2020). Çalışanların Psikolojik Güvenlik Algısı ve Politik Taktik Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(4), s. 1513-1541. DOI: <https://doi.org/10.16951/atauniiibd.766569>.
- Igen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M. ve Jundt, D. (2005). Teams in Organizations: From I–P–O Models to IMOI Models, *Annual Review of Psychology*, 56, s. 517–543.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), s. 692-724.
- Koçak D. (2019), Algılanan Örgütsel Engel Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması ve İşte Kalma Niyeti Üzerindeki Etkisi, *BMIJ*, 7(1), s. 58-77.
- Koçak, Ö. E. ve Yener, S. (2019). Lidere Güven Algısının İşyeri Yalnızlığı Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Rahatlık Algısının Aracı Rolü. *Journal of Management & Economics*, 26(3), s. 937-954.
- Koçak, D. (2020). Psikolojik Güvenlik ve Çalışan Performansı Arasındaki İlişki: Algılanan Örgütsel Engelin Aracı İş Güvencesizliğinin Düzenleyici Etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(1), s. 123-145. DOI: 10.16951/atauniiibd.620054
- Jha, S. (2018). Team Psychological Safety and Team Performance: A Moderated Mediation Analysis of Psychological Empowerment. *International Journal of Organizational Analysis*. 27(4), s. 903-924.
- Lee, F., Edmondson, A. C., Thomke, S. ve Worline, M. (2004). The Mixed Effects of Inconsistency on Experimentation in Organizations. *Organization Science*, 15(3), s. 310-326.
- May, D. R., Gilson, R. L., Harter, L. M. (2004). The Psychological Conditions of Meaningfulness, Safety and Availability and the Engagement of the Human Spirit at Work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), s. 11-37.
- Newman, A., Donohue, R. ve Eva, N. (2017). Psychological Safety: A Systematic Review of the Literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), s. 521-535.
- Nielsen, M. B., Mearns, K., Matthiesen, S. B. ve Eid, J. (2011). Using the job demands-resources model to investigate risk perception, safety climate and job satisfaction in safety critical organizations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(5), s. 465–475.
- Ning, L. ve Jin, Y. (2009). The Effects of Trust Climate On Individual Performance. *Frontiers of Business Research in China*. 3(1), s. 27-49.
- Özbek, F. (2004). İnsan İlişkilerinde Güvenin Yeri ve Önemi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt:6(1). <http://dergipark.gov.tr/iscuc/issue/25510/268964>.
- Palanski, M. E. ve Vogelgesang, G. R. (2011). Virtuous Creativity: The Effects of Leader Behavioural Integrity on Follower Creative Thinking and Risk Taking. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne Des Sciences De L'Administration*, 28(3), s. 259-269.
- Rich, B. L. (2006). *Job Engagement: Construct Validation and Relationships with Job Satisfaction, Job Involvement, and Intrinsic Motivation*. Doktora Tezi. University of Florida.

- Robbins, S.P. (1989). *Organizational Behaviour, Concepts, Controversies and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Samra, J., Gilbert, M, Shain, M. and Bilsker, D. (2012). What is Psychological Health and Safety. Centre for Applied Research in Mental and Addiction (CARMHA) Handout.
- Sanner, B. ve Bunderson, J.S. (2013). Psychological Safety, Learning, and Performance: A Comparison of Direct and Contingent Effects. The Academy of Management Conference, Orlando, FL.
- Schaubroeck, J., Lam, S. S., ve Peng, A. C. (2011). Cognition-Based And Affect-Based Trust As Mediators of Leader Behavior Influences on Team Performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), s. 863-871.
- Schein, E. H. ve Bennis W. G. (1965). *Personal and Organizational Change through Group Methods: The Laboratory Approach*. New York: Wiley.
- Schepers, J., Jong, A., Wetzels, M. ve Ruyter, K. (2007). Psychological Safety and Social Support in Groupware Adoption. A Multi-level Assessment in education. *Computers and Education*, 51, s. 757-775.
- Singh, B., Winkel, D. E. ve Selvarajan, T. T. (2013). Managing diversity at work: Does psychological safety hold the key to racial differences in employee performance? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(2), s.242–263.
- Soyalın, M. (2019). Örgütsel Etik İklim, Psikolojik Güvenlik, Güç Mesafesi Yönelimi ve Çalışan Sesliliği Davranışı Arasındaki İlişkiler. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Erzurum.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: OSTİM İmalat İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt 65(2), s. 196-218.
- Tiwari, B., Lenka, U. (2016). Building Psychological Safety for Employee Engagement in Post-Recession. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 30(1), s. 19-22.
- Tynan R., “The Effects on Threat Sensitivity and Face Giving on Dyadic Psychological Safety and Upward Communication”, *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 2005, 223-247.
- Uğurlu, Ö. Y. ve Aras, S. (2016). The Relationship between Psychological Safety and Employee Voice: The Mediation Role of Affective Commitment and Intrinsic Motivation. *Journal of Business Research-Türk*, 8(1), 223-239.
- Yener, S. (2014). Özel Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Davranışı ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Aracı Değişken İlişkisinin Araştırılması. Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Doktora Programı, İstanbul.

## Özge COŞKUN AYSAL

Özge Coşkun Aysal, İzmir Ekonomi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdür Yardımcılığı görevini sürdürmektedir. Lisans eğitimini Bilkent Üniversitesi Mütercim Tercümanlık (Burslu) Programı'nda, Yüksek Lisans eğitimini ise Dokuz Eylül Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Programı'nda almıştır. Şu anda Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı'nda doktora eğitimini almaktadır. Özge Coşkun Aysal İngilizce Öğretmenliği Pedagojik Formasyonu, Eğitim Yönetimi ve Liderliği alanında ABD Büyükelçiliği TESOL&Office of English Language Programs, Eastern Michigan Üniversitesi Eğitim Liderliği Yüksek Lisans Programı Coaching ve Team Bulding Sertifika Programı, Hox&Erix Teacher Training Education Management Consulting Eğitim Yönetimi Sertifika Programları gibi çeşitli eğitimlere katılarak eğitim yönetimi ve liderliği alanında sertifikalar almıştır. İngilizce eğitimi alanında aktif olarak araştırmalar yürütmekte olup ulusal/uluslararası konferanslarda sunum yapmış ve ulusal/uluslararası yayınları bulunmaktadır. YDY Politikalar ve Prosedürler Komitesi Başkanlığı, İzmir Ekonomi Üniversitesi BEK Komisyonu ve YDY Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir. İngilizce'nin Yabancı Dil olarak Öğretimi (TESOL TURKEY) ve TESOL TURKEY Liderlik-Yöneticilik (TESOL TURKEY LAMSIG) derneklerinin kurucu üyeliğini yapmış ve Dil Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu (DEDAK) derneklerinde aktif olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Özel araştırma alanları yaşamboyu öğrenme ve eğitim yönetimidir.

# BÖLÜM 7

# EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE MELANKOLİ

*Uğur Ulaş YAMEN – Dokuz Eylül Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-8461-2685*

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. Melankoli Kavramı ve Tarihçesi
  - 1.1. Antikçağ'da Melankoli
    - 1.1.1. Hipokrat ve Melankoli
    - 1.1.2. Aristoteles ve Melankoli
  - 1.2. Ortaçağ'da Melankoli
    - 1.2.1. Ölümçül Günah (Acedia) Olarak Melankoli
    - 1.2.2. Satürn ve Melankoli ilişkisi
  - 1.3. Aydınlanma Çağında Melankoli
2. Depresyon ve Melankoli
3. Eğitim Örgütlerinde Melankoli

### ÖZET

### KAYNAKLAR

## GİRİŞ

*“Neden, ister felsefede ya da politikada, ister şiir ya da sanatta olsun olağanüstü kişiliklerin hepsi melankoliktir?”*

(Aristoteles, 2016, s. 357).

Aristoteles’in bu cümlesinde geçen melankolik kişilik ve melankoli kavramı günümüzde hala tartışılmaktadır. Bir kavram olarak melankolinin tartışılması, insanın kendi doğasının tartışılması anlamına gelmektedir. Melankolinin tartışılma seviyesi, toplumun melankolik yaşam biçimine bakışı, o toplumun kültürel anlamdaki evrim düzeyini ortaya koyabilir (Teber, 2009).

Aristoteles’ in melankoli kavramına ilişkin olumlu betimlemesi ile dönemin aydın, sanatçı ve düşünürleri abartılı bir biçimde melankolik görünüm sergileme çabasında olmuşlardır. Bu dönemde melankoli, özgünlüğün ve yaratıcılığın ön şartı olarak görülmüştür. Cicero “Hiçbir melankolik yanım olmadığına göre önemli biri sayılmamın olanağı yok” demiştir (Teber, 2009, s. 3).

Ortaçağ’da melankoli, Satürn ve Şeytan’la ilişkilendirilerek, ölümcül yedi günahın biri ve insanın başına gelebilecek en büyük felaket olarak görülmüştür (Prigent, 2009).

Aydınlanma çağı’nda ise melankolikler akılsız deliler olarak nitelendirilmiş, toplu olarak kliniklere veya hapisanelere kapatılmışlardır. Günümüzde ise melankolikler, farmakolojinin ve biyokimyanın öznesi haline gelmişlerdir (Teber, 2009).

Melankoli, içinde yer aldığı sosyal çevre ve kurumlara karşı mesafeli duran, özetele “*toplumsallaşamayan*” bir karakter yapısıdır (Teber, 2009). İçinde bulunduğu toplumun normlarına göre anormal, sistem içinde aykırı ve kimi zaman da baş kaldıran insan olarak görülmüştür (Özüaydın, 2017). Bu anlamda melankoli, günümüzün tüketim ilişkilerine, sıradanlıklarına karşı, kendini soyutlayan, vazgeçen, anlamlı ve bireysel bir başkaldırıdır.

Melankolikler, insanın özünün siyasal bir ürün olduğunu ve yanlış bir yaşamın doğru bir şekilde yaşanamayacağını sezinler ve bu acının ruhsal gerilimini hissederler. Toplumun “mutlu görün” önerilerine itiraz etmeden uyan “normaller” ile kendi yaşamlarını anlamlı kılmak isteyen melankolikler, aynı sosyal çevrede veya örgütlerde birlikte yaşamak zorundadırlar (Teber, 2009).

Birlikte yaşama, birtakım nedenlerden ötürü bir araya gelen insanların, kişisel amaçlarını gerçekleştirme isteğinin bir sonucu ve sosyal yaşamın dayattığı bir zorunluluktur (Güney, 2017). Bir süreç olarak örgütlenme, farklı nedenlerle iki ya da daha fazla bireyin ortak hedefler doğrultusunda bir araya gelmesiyle başlamış olur (Kıral, 2008). Ancak bu süreçte yaşananlar ile rasyonel düşünce arasındaki farklılıklar rasyonel örgüt yapısına ilişkin kuşkular oluşturmaktadır. Örgütler, duygular, bilinçaltı, deneyimler, algı farklılıkları, değerler, tutumlar gibi karmaşık unsurların etkisi ile karar veren işgörenler ve yöneticilerden meydana gelmektedir (Güney, 2017). Melankolinin bu duygulardan biri olduğu söylenebilir.

Agamben’e (2007) göre melankoli nesnenin geriye dönük kaybına verilen tepkiden ziyade, elde edilemeyen bir nesneyi de kayıpmış gibi tasarlayan bir hayal gücü kapasitesidir. Kayıp deneyimi, özünde kaybın kendisini aşan potansiyel bir güç taşıır (Traverso, 2018).

Örgütteki sıkıntı, duygusal ihtiyaç ve kırılganlık durumlarını yönetememe ve kontrol edememe başarısızlığı, adeta bu başarısızlığın reddedilmesiyle garanti altına alınır. Kaybın inkarı ve yas tutamama, örgüt kültürünün sürdürülmesi, sağlamaştırılması ve güçlendirilmesi için gerekli hale gelir. Örgütlerde yaşanan bilinçsiz kayıp duygusu, örgütsel melankoli olarak adlandırdığım şeye kaynaklık etmektedir (Rizq, 2012).

Günümüz örgütlerinde, örgütsel yaşantıların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için psikanalitik yaklaşımların önemi büyüktür (Ilıç, 2016). Örgütsel ilişkilerin analizinde psikanalitik yaklaşımlar, örgütsel işleyişteki problemlerin çözümüne geleneksel teorilerin hedeflerinin ötesinde çözümler ve müdahale yolları bulmamızı sağlamaktadır (Vries ve Miller, 1984). Buradan hareketle örgütleri yaşadıkları kayıpların ortaya çıkardığı potansiyel güçlerden faydalanabilecek sistemler olarak görebiliriz.

## 1. Melankoli Kavramı ve Tarihçesi

Bugün melankoli sözcüğü, her dönem üzerine bir taş eklenen, mutlak olarak sözcüğün tarihsel süreçteki evriminin ve zaman içinde kazandığı anlamının aydınlatılabileceği karmaşık bir gerçekliğe karşılık gelir (Prigent, 2009). Büyük bir yazınsal öge olan melankoli sözcüğü, 2500 yıllık bir tanımlama sürecinin öznesi konumundadır. Gerek tıp alanında, gerek edebiyat, psikoloji ve felsefe alanında olsun sayısız tanımı bulunmaktadır (Demiralp, 2007). Türk Dil Kurumu'nun Ruh Bilimleri Sözlüğü melankolinin Türçe karşılığını " karasevda" olarak çevirmiştir (TDK, 2021). Melankoli (melankholia) sözcüğü ilk olarak MÖ. IV. yüzyılın başlarında Yunanistan'da kullanılmıştır. Kara (melas) ve Khole (khole) kelimelerinin bir araya getirilmesi sonucu türetilmiştir. Yunan düşünürlerin insan tanımlamaları ile melankolinin ortaya çıkışı aynı döneme denk gelmektedir. Doğaya özgü nitelikleri insanlara uyarlayarak açıklamaya çalışmışlardır. Doğada dört mevsim bulunmaktadır, maddenin dört temel niteliği bulunmaktadır. Bu nitelikler sıcak, soğuk, kuru ve yaş olarak açıklanmıştır (Prigent, 2009).

M.Ö. IV. Yüzyılın başlarında melankoli üzerine ilk kapsamlı araştırmayı Hipokrat'ın yaptığı bilinmektedir (Prigent, 2009). Hipokrat'a göre insan davranışlarını yönlendiren dört unsur bulunmaktadır. Bu öğeler kara safra, sarı safra, balgam veya sümük ve kandır. Kara safra denilen maddenin daha yoğun olduğu melankolik mizaçlı insanlar, hayatları boyunca değişken davranışlar sergileyebilirler. Mevsimlerden etkilendikleri gibi gün içinde de mizahları değişebilir. Bunlar kimi zaman hüzünlü, kimi zaman coşkulu, kimi zaman korkulu veya heyecanlı olabilirler. Bu tür melankolik mizaçlı insanlardan melankoli hastalığı değil, olağanüstü kişilikler ortaya çıkar (Hippokrates, 2019).

Freud'a (1917) göre melankolinin temelinde bir kayıp ve yoksunluk durumu vardır. Kaybedilen nesne, bir insanın, bir eşyanın, özgürlüğün, vatanın veya idealin kaybı olabilir. Yas sürecinde özne belli bir hüzün sürecinden sonra kayıp duygusundan kurtulur ancak melankolide birey, kayıpla yüzleşmeyi reddederek onu egosunun derinliklerinde korur. Bir kişi, bir nesne veya herhangi bir ideal arzulandığında nesne kateksislerimiz arzu duyulan nesneye eklenir. Bu duruma duygu yatırımı denilmektedir. Duygu yatırımı yapılan nesnenin kaybı veya elde edilememesi durumunda nesne kateksislerimiz yeni duygu yatırımı yapacağı başka bir nesne bulma arayışına girer. İlk nesnenin kaybı ve yeni nesnenin bulunma sürecinde nesne kateksislerimizin tekrar dinamik hale geldiği bu sürece yas denilmektedir (Kamışlı, 2007). Melankolide ise nesne kateksislerimiz statiktir. Ego ile kayıp nesne özdeşleşmiştir. Özdeşleşme sürecinin sonunda kayıp ortadan kalkmamış olur ve melankoli kaybın içsel bir şekilde devam etmesini sağlar (Freud, 2020).



## ÖZET

Melankoli, insan deneyimlerinin merkezinde yer alan psikolojik bir durumdur. Melankoli dünyanın temel gerçeklerine, belirsizliklerine ve geçiciliğine verilen duygusal, bilişsel ve işlevsel bir tepkidir. İyiye yanıt olarak zevki, kötüye yanıt olarak acıyı içerir. Bununla birlikte melankoli, çok fazla zihinsel odaklanma gerektiren bir durum olarak karakterize edilir. Kişiyi bir dereceye kadar yaşam etkinliklerinde bulunmaktan uzaklaştırır. Hayatın anlamı, sonsuzluk, geçicilik, gerçeklik ve zaman gibi önemli insani değerleri düşünmeyi içerir. Bu bize melankolinin bilişsel yönü olduğunu da gösterir. Aynı zamanda melankoli bizi eyleme hazırlar. Duygularımız melankolinin nesnesi olan dünya ile bağlantı kurmamızı sağlar. Melankoli sonsuz bir evrende sonlu olma gerçeği üzerinde bir değerlendirme yaparak gerçeğe bağlanmamızı sağlar. Dolu ve iyi bir yaşam melankoliye yer açmalıdır (Sag Dahl, 2021).

Yapılan alanyazın taramasında örgütsel yaşamda yapılan melankoli çalışmalarının kişisel gözlemlere dayandığı görülmüştür. Eğitim örgütlerinde yapılan herhangi bir melankoli çalışmasına ise rastlanmamıştır. Melankoli ile ilgili bir ölçek geliştirilerek melankolinin düzeyinin belirlenmesi ve melankoliye ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin ortaya konulmasının, eğitim örgütleri için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte okullarda melankoli düzeyinin belirlenmesi ve melankoliye ilişkin algıların ortaya konulması ile örgütlerde liderlik potansiyeline sahip veya yalnızlaştırılmış öğretmenlerin belirlenmesi ve farklı kişi veya grupların kararlara katılım, değişim, planlama, kriz dönemleri gibi önemli örgütsel süreçlerde etkileme güçlerinin de incelenebileceği öngörülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Agamben, G. (2007). Kayıp Nesne. *Cogito*(51), 258-261.
- Akar, F. (2008). *Ruhların Hapishanesi Olarak Örgütler*. (A. Balcı, Dü.), Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Akcan, E. (2005). *Eurozine*. Eurozine: <https://www.eurozine.com/articles/2005-08-25-akcan-tr.html> adresinden alındı
- Akdeniz, D. A. (2020). *gzt*. cins: <http://www.gzt.com> adresinden alındı
- Akkaya, Ş. (2015). Melankoli/Normal Bir Anomali Olarak Melankoli. *Moment Dergi*, 2(1), 315-337.
- Aristoteles. (2016). *Problemata Physica*, İstanbul: Isık Yayınları.
- Aristoteles. (2016). *Problemata Physica*. (O. Özügül, Çev.) İstanbul: Isık Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetimsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Binkert, D. (1995). *Melankoli Kadındır*. (İ. İgan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Borgna, E. (2019). *Melankoli*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Brady, E. (2003). Melancholy as an Aesthetic Emotion. *Contemporary Aesthetic*(1).

- Burton, R. (2018). *Melankolinin Kısa Anatomisi*. (A. K. Bilir, Çev.) İstanbul: Maya Kitap.
- Demiralp, O. (2007). Hülya İle Sevda. *Cogito Melankoli*(51), 183-191.
- Doğan, S. (2017). *Başlangıç*. <https://baslangicdergi.org/yikici-zamanlarda-bir-imkan-olarak-melankoli-orguler-elbiseler-ve-notlar-sevinc-dogan/> adresinden alındı Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eren, E. (2020). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Feber, I. (2016). *Melankoli Felsefesi*. (B. Denizci, Çev.), İstanbul: Sub Yayınları.
- Ficino, M. (2007). İmlerin Melankolik Olmalarının Nedenleri ve Bu Hale Nasıl Geldikleri. (Ş. Öztürk, Dü.) *Cogito*(51), 147-154.
- Foucault, M. (2006). *Deliliğin Tarihi*, İstanbul: İmge Kitabevi.
- Freud, S. (2020). *Yas ve Melankoli*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Gatto, J. T. (2018). *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı*. (M. A. Özkan, Çev.) İstanbul: EDAM yayın.
- Grant, M. (2007). On Food and Diet. (Ş. Öztürk, Dü., & B. Kovulmaz, Çev.) *Cogito*(51), 126145.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel Davranış*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hippokrates. (2019). *Aforizmalar*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ilıç, D. (2016). Örgütsel Hayatın İrrasyonel Yönleri: Psikanalitik Yaklaşımlar ile Örgütlerin Teşhisi. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 17-37.
- Johnsen, R. (2008). Melancholy and the Somatic Subject of Stress Management. *Ephemera*, 8(1), 26-40.
- Kamışlı, E. (2007). Melankoli ve Parlayan Zırlı Şovalye Sendromu. *Cogito*(51), 212-223.
- Kierkegaard, S. (2009). *Kişiliğin Gelişiminde Etik-Estetik Dengesi*. (S. Kapaklıkaya, Çev.) İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2021). *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*. (M. M. Yakupoğlu, Çev.) Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Kıral, E. (2008). *Kültür Olarak Örgütler*. (A. Balcı, Dü.), Ankara: Ekinoks yayınevi.
- Kristeva, J. (2020). *Kara Güneş Depresyon ve Melankoli*. (N. Demiryontan, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Le Bruton, D. (2019). *Acının Antropolojisi*. (İ. Yerguz, Çev.) İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Leader, D. (2018). *Depresyon Yas ve Melankol*. (A. Göçmen, Çev.) İstanbul: Encore Yayınları.
- Montaigne, M. (2007). Melankoli Üzerine Denemeler. (Ş. Öztürk, Dü.) *Cogito*(51), 159-162.
- Nietzsche. (2013). *Ecce Homo*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Örs, M., Acuner, A. M., Sarp, N., ve Önder, Ö. R. (2003). Antalya Tıp Fakültesi Hastanesi'nde, Antalya Sosyal Sigortalar Kurumu Hastanesi'nde ve antalya Devlet Hastanesi'nde Çalışan Hekimler ile Hemşirelerin Örgütlerinde Bağlılıklarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(4), 217-224.
- Özmen, E. (2020). *Vazgeçemediklerinin Toplamıdır İnsan*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özüaydın, B. C. (2017). Kara Güneş'in Işığında Vita Melankholia'dan Vita Activa'ya: Antigone ve Arendt. *Maltepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23-35.
- Özüaydın, C. (2017). Kara Güneş'in Işığında Vita Melancholis'dan Vita Activa'ya: Antigone ve Arendt. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23-35.
- Panofsky, E. (2007). Satürn ve Melankoli. *Cogito*, 192-211.

- Prigent, H. (2009). *Melankoli Bunakımın Başkalaşimleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rızq, R. (2012). The Ghost in the Machine: Iapt and Organizational Melankcholia. *British Journal of Psychotherapy*, 28(3), 319-335.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2019). Örgütsel davranış. (İ. Erdem, Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sagdahl, M. S. (2021). Routledge: <http://doi.org/10.1080/09672559.2021.1936120> adresinden alındı
- Schopenhauer, A. (2008). *Yaşam Bilgeliği Üzerine Aforizmalar*, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Seven, R. (2018). Antikçağ Mitolojisinde Melankoli. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(11), 31-53.
- Sezgin, F. (2012). Okul Yönetisi ve Liderlik. S. Özdemir içinde, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s. 77-108), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Starobinski, J. (2007). Tanrı Katında Ruh: Akedia Günahı. (Ş. Öztürk, Dü.) *Cogito*(51), 224232.
- Şişman, M. (2018). Öğretim Liderliği, Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı Teber, S. (2009). *Melankoli*. İstanbul: Say Yayınları.
- Traverso, E. (2018). *Solun Melankolisi*. (E. Ersavcı, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vries, K. D. ve Miller, D. (1984). Neurotic Style and Organizational Pathology. *Strategic Management Journal*(5), 35-55.
- Wikipedi. (2022, 04 20). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Aristoteles> adresinden alındı
- Yıldırım, F. ve Kenar, J. (2021). Kayıp Nesne: Yıkımdan Yaratıcılığa Yas ve Melankoli. (G. Hariri, Dü.) *Türkiye Klinikleri*(1), 34-41.
- Young-Bruehl, E. (2012). *Hannah Arendt Dünya Aşkıyla* (1. Baskı b.). (A. selman, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zimmerman, M. Ve Coryell, W. (1986). The Validity of Four Definitions of Endogenous Depression. (*Arch Gen Psychiatry*(43), 234-344.

## Uğur Ulaş YAMEN

İzmir Seferihisar'da doğdu. İlkokulu Seferihisar, ortaokulu ve liseyi İzmir'de tamamladı. Devamında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. İlerleyen yıllar içerisinde Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programında tezli yüksek lisans eğitimini tamamladı. Mezuniyet sonrasında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programında doktora eğitimine devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli kademe ve türlerdeki resmi kurumlarda öğretmenlik, müdür yardımcılığı görevlerini yürütmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir ortaokulda müdürlük görevini yürütmektedir.

# BÖLÜM 8

# ÖRGÜTSEL İKİYÜZLÜLÜK

*Öğr. Gör., Betül TUNÇYÜREK DOĞAN*  
*İzmir Demokrasi Üniversitesi*  
*Yabancı Diller Yüksekokulu*  
*ORCID No: 0000-0002-6564-884X*

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. İkiyüzlülük Kavramı
2. Örgütsel İkiyüzlülük
3. Örgütsel İkiyüzlülüğün Sebepleri ve Sonuçları
4. Eğitim Örgütlerinde İkiyüzlülük

### ÖZET

### KAYNAKLAR

## GİRİŞ

*“İkiyüzlülük, kötülüğün erdeme saygısıdır.”*

François de La Rochefoucauld

Dürüstlük büyük bir erdem olmasına karşın siyasette, dinde, medyada, işletmelerde, eğitimde, sanatta, sağlıkta, sosyal ilişkilerimizde, hayatın hemen hemen her alanında ikiyüzlülükle karşılaşmamız kaçınılmazdır. Doğa ve ekoloji konularında duyarlı oldukları yönünde reklamlar yapan, ambalajlarının geri dönüştürülebilir malzemelerden oluştuğunu açıklayan bir kozmetik firmasının ürünlerini laboratuvarlarda hayvanlar üzerinde deneyip onların yaşam haklarını ihlal ettiği duyulduğunda, bu çelişkili uygulamaları fark edilir ve kullanıcılar bundan rahatsızlık duyabilir. Örneğin Unilever çatısı altında üretim yapan Axe markası, siyah plastiğin yeniden kullanımı ve geri dönüşümü ile ilgili çevre duyarlılığı gösteren açıklamalarda bulunsa da kimi ürünlerinin üretimi sürecinde hayvanlar üzerinde deneyler yapabildiği (cruelty-free olmayan ürün politikaları) bilinmektedir (Unilever PLC, 2022; Gezgin, 2021). Bu durumda geri dönüşüme, çevrenin korunmasına duyarlı olduğu yönünde bir örgüt imajı yaratmaya çalışan markanın hayvanların hayatını değersiz görmesini anlamlandırmak güçtür ve firmanın çevresel kaygılar konusundaki yaklaşımı ikiyüzlülük olarak değerlendirilebilir.

Yukarda bahsedilen örnekte olduğu gibi bazen ikiyüzlülük davranışları günlük hayatta, sosyal çevrelerimizde gerçekleşebilir ve bireyler de bu durumdan olumsuz etkilenir. Bazen de kabul etmesi güç olsa da bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ikiyüzlülüğün aktörleri biz olabiliriz. Böylece içinde bulunduğumuz güç bir durumdan kurtulabilir, bir sorunu çözebilir veya birinin kalbini kırmaktan kaçınabiliriz.

Günlük hayatın bir parçası olan ikiyüzlülüğün yansımalarını örgütlerde de görmek mümkündür. İkiyüzlülük bireysel yönüyle önemli olduğu kadar kalabalık grupları da etkileyen, kimi zaman yöneticilerin bir sorun çözme becerisi olarak kullanabileceği ve Lipson'ın (2007) belirttiği gibi örgütün hayatta kalmasını sağlayan bir işlev üstlenebilen bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Öte yandan, ikiyüzlülük işgörenlerin duygu durumlarını birçok açıdan olumsuz etkileyebilecek, çalışma performanslarında düşüşe sebep olabilecek bir davranış olarak da düşünülmektedir. Bu nedenle, örgütlerde ikiyüzlülük davranışlarının olup olmadığının tespiti, varsa kimler tarafından hangi sebeplerle gerçekleştirildiği, kimleri etkilediği sorularının yanıtlanması ve davranışın sonuçlarının incelenmesi, yönetimin daha sağlıklı, daha bütüncül, daha olumlu bir örgüt iklimi oluşturmaya katkı sağlayabilir. Koşar ve Koşar'ın (2017) belirttiği gibi, ikiyüzlülük örgütte herkesin zarar görebileceği bir ortam yaratabilir; öte yandan doğruluk ve samimiyet ile birlikte olumlu tutum ve davranışların öne çıktığı örgütlerde herkesin kazanacağı olumlu çalışma ortamları oluşturulabilmektedir.

Alanyazında, ikiyüzlülükle ilgili çalışmalar mevcut olsa da örgütlerde iki yüzlülük, eğitim örgütlerinde ikiyüzlülük ve yöneticilerin sergilediği ikiyüzlülük davranışları ile ilgili henüz yeterli çalışma yer almamakta; örgütsel ikiyüzlülük eğitim bağlamında en az çalışılan örgütsel davranış boyutları arasında yerini almaktadır (Ertem, 2020).

## 1. İkiyüzlülük Kavramı

Örgütsel ikiyüzlülüğü tartışmadan önce ikiyüzlülük kavramını ve sınırlarını irdelemek gerekmektedir. Bazı durumlarda sadece savunulabilir değil aynı zamanda gerekli bir davranış olarak değerlendirilen iki yüzlülük (Turner, 1990), Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından «inanıldığı, düşündüğü gibi davranmama, özü sözü bir olmama, riya, riyakârlık, mürailik» olarak tanımlanmaktadır.



*Pixabay tarafından paylaşılan bu resim telif hakkı kısıtlamalarından muaftır.*

Oxford İngilizce Sözlüğe (OED) göre ise sözcüğün kökeni Latince'ye uzanmakta, Yunanca *hypokrinesthai*'den teatral bir rolü oynamaya dayanmaktadır. Yani sözcüğün bağlamı zaman içinde değişmiş olsa da ikiyüzlülük dendiğinde bugün mevcut durum ile yansıtılan ya da yansıtılmak istenen arasında bir ikilik mevcuttur; tıpkı teatral bir rol sergileyen oyuncuda olduğu gibi gerçek durumla bağlantının olmaması söz konusudur. Bu teatrallık Tunçel (2016) tarafından da kullanılmış, ikiyüzlülük için maske metaforu tercih edilerek asıl duygu ve düşüncelerin saklandığı belirtilmektedir. Bu durumda İngilizce alanyazında *hypocrisy* olarak yer alan bu kavramla vurgulanmak istenen mevcut olan ve yansıtılan, yani örtüşmeyen iki ayrı durumun bir arada olması, tutarsızlık durumu, ikiyüzlülükle karşılanmaktadır. Bu davranışta bulunan kişilere ise aynı etimolojik kökten türeyen *hypocrite* ifadesi yakıştırılmakta; Türkçe karşılığı olarak ise ikiyüzlü sözcüğü kullanılmaktadır.

Karmaşık bir kavram olan ikiyüzlülüğün hangi davranışlara addedebileceği, hangi davranışların ikiyüzlülük sayılmayacağını açıklamak ve bu sınırların herkes tarafından benimsenmesi oldukça güçtür. Örneğin vejetaryen birinin nadiren de olsa kırmızı et yemesi ikiyüzlülük mü, basit bir zayıflık mı yoksa bu durumda et yemeye karşı güçlü bir arzudan mı bahsedilmeli sorusu tartışmaya açıktır. Benzer şekilde, işten yorgun gelen bir ebeveynin kızıyla top oynamak için hiç enerjisi olmamasına karşın yalnızca zorunda hissettiği için onunla oynaması ve eğleniyor gibi yapması, tanım itibarıyla değerlendirildiğinde ikiyüzlülük davranışı olarak ele alınabilmektedir; oyun oynamak yerine dinlenmek isteyen bir kişi oyun oynayıp eğleniyor gibi görüldüğünde aslında teatral bir rol oynuyor şeklinde düşünülebilmektedir. Burada ebeveynin davranışının altında yatan niyet düşünüldüğünde ise çocuğunun mutluluğunu ve gelişimini öncelikli olarak gören ebeveynin fedakârlık davranışının ikiyüzlülük olarak nitelenmesi yine tartışmaya açık bir konu olmaktadır. Öte yandan cinsiyetçi bakış açısına sahip erkek bir işverenin, geleneksel erkek işi olarak düşündüğü bir pozisyon için, nitelikli bir kadını işe alarak diğer çalışan kadınlara «çok açık görüşlü» olduğu izlenimi vermeye çalışması ve kadınlara saygılı davransa da içten içe bir kadının bir erkek kadar iyi iş çıkarabileceğine inan-

## ÖZET

Söylem ve eylem arasındaki uyumsuzluğu açıklamada kullanılan ikiyüzlülük kavramı, örgütleri yakından ilgilendirmektedir. Farklı boyutlarda görülebilen bu davranışlar, birçok nedenle ortaya çıkabilir ve genellikle başka olumsuz birçok tutum ve davranış ile sonuçlanabilir. Phillippe ve Koehler'in (2005) örgütün gerçek kimliğiyle tutarsızlığı olarak ifade ettiği örgütsel ikiyüzlülük kimi zaman gerekli bir strateji olarak kullanılsa da mümkün olduğunca ortadan kaldırılmalıdır. Örgütsel ikiyüzlülüğün azalması veya yok olması, örgüt içinde olumlu bir hava yaratılması, iş görenlerin iyi oluşu ve güdülenme gibi olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu noktada da yöneticilere önemli bir rol düşmektedir ve özellikle insan ilişkilerinin ön planda olduğu eğitim örgütlerinde ikiyüzlülük davranışları dikkatle ele alınmalıdır. Hem öğretmen-müdür arasında, hem öğretmenlerin meslektaşları ile hem de diğer paydaşlarla iletişimde örgütsel ikiyüzlülüğe karşı örgütsel bütünlük önerilmektedir (Kılıçoğlu, 2017).

## KAYNAKLAR

- Ağalday, B. ve Gül, M. (2022). Okul müdürlerinin finansal kaynak sağlamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin fenomenolojik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 155-177.
- Alicke, M., Gordon, E. ve Rose, D. (2013). Hypocrisy: what counts?. *Philosophical Psychology*, 26(5), 673-701.
- Anayasa, (2022). <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 30.06.2022
- Brunsson, N. ve Olsen, J. P. (1993). *The Reforming organization: making sense of administrative change*. Routledge.
- Brunsson, N. (1986). Organizing for inconsistencies: On organizational conflict, depression and hypocrisy as substitutes for action. *Scandinavian Journal of Management Studies*, 2(3-4), 165-185.
- Crisp, R. ve Cowton, C. (1994). Hypocrisy and moral seriousness. *American Philosophical Quarterly*, 31(4), 343-349.
- Çiftçi, L. (2021). Yeni kamu işletmeciliği ve Türk eğitim sistemi: Hükümet programları üzerine bir inceleme. *İktisadi ve İdari Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 41-54.
- Çimen, B. ve Karadağ, E. (2021). Okullarda örgütsel ikiyüzlülük üzerine öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 227-245. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.677814>
- Effron, D. A., O'Connor, K., Leroy, H. ve Lucas, B. J. (2018). From inconsistency to hypocrisy: When does "saying one thing but doing another" invite condemnation?. *Research in Organizational Behavior*, 38, 61-75.
- Eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyindeki öğrenci sayıları, 2020- 2021*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (n.d.). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 20.04.2022
- Eroğlu, F. ve Eroğlu-Gün, Ş. (2014). Kitle Kültürü Ortamında Stratejik Tutarsızlık ve Örgütsel İkiyüzlülük: Kredi ve Yurtlar Kurumuna Bağlı Yurtlarda Bir Araştırma. *International Conference on Eurasian Economies*.
- Ertem, H. Y. (2020). Okullarda Gözlenen Örgütsel Davranışlar: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 802-817.

- Fakülteler / Enstitüler / Yüksekokullar / Meslek Yüksekokulları / Araştırma Uygulama Merkezleri Hakkında Genel Bilgiler. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (n.d.). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 20.04.2022
- Gezgin, M. (2021, May 3). *Hayvan Deneylerini Tamamen Ortadan Nasıl Kaldırabiliriz?* Evrensel.net. <https://www.evrensel.net/haber/432135/hayvan-deneylerini-tamamen-ortadan-nasil-kaldirabiliriz> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 15.03.2022
- Glozer, S. ve Morsing, M. (2020). Helpful hypocrisy? Investigating 'double-talk' and irony in CSR marketing communications. *Journal of Business Research*, 114, 363-375.
- Good, K. ve Peca, K. (2007). The hidden hypocrisy of university faculty regarding online instruction. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 9(1&2), 267-277
- Güner, E. (2021). Kurumsal sosyal sorumluluk çalışmalarında marka uyumu ve algılanan sosyal ikiyezlülük. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 121-141.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel Davranış (4 b.)*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Huzzard, T. ve Östergren, K. (2002). When norms collide: Learning under organizational hypocrisy. *British Journal of Management*, 13(S2), S47-S59.
- Hypocrisy*. hypocrisy noun - Definition, pictures, pronunciation and usage notes | Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com. (n.d.). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/hypocrisy?q=hypocrisy>. adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 9.12.2021
- CDD20. (2022, Şubat 10). *Hypocrisy* [Photograph]. Pixabay. <https://pixabay.com/illustrations/caricature-imagination-hand-painting-4804609/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 23.01.2022
- Ilsev, A. ve Aydın, E. M. (2021). Leader Hypocrisy and Its Emotional, Attitudinal, and Behavioral Consequences. In *Destructive Leadership and Management Hypocrisy*. Emerald Publishing Limited.
- Kanten, P., Kıray, A. ve Deniz, Y. (2020). Örgütsel ikiyezlülüğün geri çekilme davranışları üzerindeki etkisinde ahlaki olgunluğun ve erdemliliğin rolü. 28. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Ankara, Turkey, pp.645-660.
- Karagül Kandemir, İ. (2019). İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel ikiyezlülük algıları ile örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Rize.
- Karim, A., Mohamed, A. R., Ismail, S. A. M. M. ve Rahman, M. M. (2018). Organized Hypocrisy in EFL Teacher Training Programs. *International Journal of Instruction*, 11(2), 437-450.
- Kayış, E., Cemaloğlu, N. ve Sipahi, E. (2020). Öğretmenlerin örgütsel ikiyezlülük algıları ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(6), 43294341.
- Kılıçoğlu, G., Kılıçoğlu D. Y. ve Karadağ, E. (2019) Do Schools Fail to "Walk Their Talk"? Development and Validation of a Scale Measuring Organizational Hypocrisy, *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 52-82, DOI: 10.1080/15700763.2017.1371762
- Kılıçoğlu, G., Kılıçoğlu, D. Y. ve Hammersley-Fletcher, L. (2020). Leading Turkish schools: A study of the causes and consequences of organisational hypocrisy. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 745-761.
- Kılıçoğlu, G. (2017). Consistency or discrepancy? Rethinking schools from organizational hypocrisy to integrity. *Management in Education*, 31(3), 118-124.



- Kılınç, M. (2021). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin algı yönetim taktikleri ile öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin örgütsel ikiyüzlülükle ilişkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi: Konya.
- Konan, N. ve Taşdemir, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişki. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 132-152.
- Koşar, D. ve Koşar, S. (2017). Örgütsel ikiyüzlülük. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), Örgütsel davranış ve yönetimi (595-618). Ankara: Pegem Akademi.
- Lammers, J., Stapel, D. A. ve Galinsky, A. D. (2010). Power increases hypocrisy: Moralizing in reasoning, immorality in behavior. *Psychological science*, 21(5), 737-744.
- Lipson, M. (2007). Peacekeeping: organized hypocrisy?. *European journal of international relations*, 13(1), 5-34. <https://doi.org/10.1177/1354066107074283> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 3.10.2021
- Philippe, T. W. ve Koehler, J. W. (2005). A factor analytical study of perceived organizational hypocrisy. *SAM Advanced Management Journal*, 70(2), 13.
- Turner, D. (1990). Hypocrisy. *Metaphilosophy*, 21(3), 262-269.
- Tunçel, Ö. B. (2016). *The critique of political hypocrisy: A conceptual analysis*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Unilever PLC. (2022, February 18). *Siyah Plastik şişelerin Geri Dönüştürülmesi*. Unilever. <https://www.unilever.com.tr/news/2019/siyah-plastik-siselerin-geri-donusturulmesini-so-run-olmaktan-cikardik/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.03.2022
- Wagner, T., Lutz, R. J. ve Weitz, B. A. (2009). Corporate hypocrisy: Overcoming the threat of inconsistent corporate social responsibility perceptions. *Journal of marketing*, 73(6), 77-91.
- Wagner, T., Korschun, D. ve Troebbs, C. C. (2020). Deconstructing corporate hypocrisy: A delimitation of its behavioral, moral, and attributional facets. *Journal of Business Research*, 114, 385-394.
- Weaver, C. (2008). *Hypocrisy Trap: The World Bank and the Poverty of Reform*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400837816>
- Yelkenkaya, B. B. (2020). Örgütsel ikiyüzlülüğün örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Otomotiv sektöründe bir araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul

## Betül TUNÇYÜREK DOĞAN

Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2013 yılında mezun olmuş ve aynı yıl Beykent Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okutmanlık görevine başlamıştır. Mesleki deneyimi süresince yönetimi alanına ilgi duyduğunu fark etmiş, lisansüstü eğitimini eğitim yöneticiliği üzerine almaya karar vermiştir. Yüksek lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği alanında tamamlamış olup halen aynı üniversite ve bölümde doktora öğrencisidir. Yaşar Üniversitesi'nde görev yaptığı süreçte yönetim alanında edindiği bilgileri kullanabileceği pozisyonlarda hizmet etmiştir. Yabancı dil eğitimi ile ilgili uluslararası konferanslarda sunum yapmıştır. 2019 yılından itibaren İzmir Demokrasi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi ve Program Geliştirme Birimi üyesi olarak çalışmaktadır.

# BÖLÜM 9

# ÖRGÜTSEL İNTİKAM

*Doktora Öğrencisi, Berivan Hazal GÜNEY – Dokuz Eylül Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-6929-1286*

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. İntikam
2. Örgütsel İntikam
  - 2.1. İntikam veya Affetme
3. Örgütsel İntikamın Nedenleri
4. Örgütsel İntikam Davranışları
  - 4.1. Üretim/Amaç Karşıtı Davranışlar
  - 4.2. Bireyler Arası Üretkenlik Karşıtı Davranışlar
  - 4.3. Çalışan Hırsızlığı
  - 4.4. Sabotaj
  - 4.5. Dedikodu
5. Örgütsel İntikamın Sonuçları

### ÖZET

### KAYNAKLAR

# GİRİŞ

*“En güzel intikam, başarıdır. Seni sevmeyen herkesi üzer”*

Jacques Lacan

Günümüz dünyasının toplumunda iş hayatı, bireylerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olduğu kadar mutluluk ya da mutsuzluk kaynağıdır da (Güllü ve Şahin, 2016). Çalışma hayatında varlığını sürdüren her bireyin günlük ruh halini, hislerini ya da duygu durumunu belirleyen en önemli etkenler arasında iş koşullarını saymak kaçınılmazdır. Her örgütün kendine ait özelliklerinin olması sebebiyle kişilerin mutluluk düzeylerinde de farklılıklar gözleneceği rahatlıkla dile getirilebilir. Özellikle örgütlerde süreklilik kavramı fazlasıyla gözetilmektedir. Çünkü çalışanların kendi aralarında veya örgütle uyumlu çalışmaması durumunda bireyler arasında çeşitli saldırgan davranışlar gözlenebilir ve örgütün sahip olduğu uyum derinden etkilenir (Yılmaz, 2014). Saldırgan davranışların gözlemlendiği örgütlerde birçok olumsuz durumla karşılaşılması da beklenen bir durumdur. Bununla birlikte örgütteki bireylerin iş dışında yaşadıkları tüm olayların özel hayata olduğu kadar çalışma hayatına da uzun dönemde büyük olumsuz etkiler bırakabilecek gücü vardır (Tatarlar ve Çangarlı, 2015). Dolayısıyla iş hayatındaki mutluluğu, olumlu duyguları ve sürekliliği gözetmek kadar insanları dışarıda da mutlu kılmak örgütlerin sağlığı açısından hassas bir nokta olarak nitelendirilebilir.

Örgütler, ortak amaçlarla bir araya gelmiş insanlar tarafından meydana getirilir ve insani duygulardan arındırılmaları mümkün değildir. Bu nedenle iyi ya da kötü pek çok duygu kişileri, kişiler de örgütleri bir düzene kavuşturur ve onlara çeşitli özellikler yükler. Bu özelliklerin içerisinde insana dair birçok kavramı anmak da oldukça normal görülür. İnsan davranışlarının arkasında meydana gelen nefret, merhamet, sevgi gibi duygular yaşamın kendisini oluştururken kişide insanlık tarihinin başından beri var olan intikam niyetinin oluşmasına da yol açabilir. Bu duygu da zaman içerisinde davranışa dönüşmektedir (Müezzinoğlu, 2019). İntikam gibi olumsuz davranışa dönüşen duyguları yönetmek için insanları bu davranışlara iten nedenleri ortaya koymak, intikam davranışlarını analiz etmek ve olası sonuçlarına dair tahmin yürütmek oldukça önemlidir. Örneğin örgütlerde olaylara fevri tepkiler veren bir kişilik özelliğine sahip kişiler, algıladıkları haksızlıklar karşısında düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşarsa intikam alma isteğinde olacaktır ki bu öç alma sürecinin gerçekleşmesini etkileyecek en önemli şey de kişinin sahip olduğu karakteristik özellikleridir (Çetin ve Kumkale, 2020). Bu özelliklere dini inançlar, olumsuz duyguların beslenmesi, örgütteki normlar gibi çeşitli sebepler eklenebilir. İntikam peşinde koşmak, kişinin hedeflerinden farklı bir yola sapıp onun geçmişindeki kötü şeylerle yalnız kalmasına neden olan bir duyguya dönüşür (Çetin, 2015). Bu duygunun sonucunda görülen intikam davranışları örgütte olumsuz sonuçların doğmasına zemin hazırlar. İntikamın ortaya çıkmasındaki itici faktör, adaletsizlik algısını giderip eşitsizliği düzeltme çabasıdır. Buna ek olarak kişi, kendisine zararı dokunan insanlardan ya da örgütten öç aldığı anda adaletsizlik hissini ortadan kalktığına ve yeniden eşitliğin sağlandığına inanır (Akın vd., 2012). Kişilerin haksızlık algısını baştan yaratmamak ne kadar güçse adaletsizlik inancını tersine çevirmek de bir o kadar imkansızdır. Bu sebeple bu çalışmada örgütlere zarar veren intikam kavramı incelenmiş, intikama başvurulmasının nedenleri ve sonuçları örgüt açısından irdelenmiştir.

## 1. İntikam

Cezalandırmak için kötülükle karşılık verme eylemi intikam olarak adlandırılır. Bu kavram Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre “öç alma” ile eş anlamlıdır (Güllü ve Şahin, 2017). Türk Dil

Kurumu'na göre öç "*Kötü bir davranış veya sözü cezalandırmak için kötülükle karşılık verme isteği ve işi, intikam*" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Birbirinin yerine kullanılan bu iki kavram, onu ele alan kişiler ve çalışma alanları tarafından farklı biçimlerde de tanımlanmaktadır. Örneğin psikoloji sözlüğüne göre intikam ve öç, "kişinin kendisine hayali veya gerçek bir kötülük yapan kişilere karşı beslediği zarar verme ve hınç isteği" şeklinde aynı tanımlamaya sahiptir. Türkçe'de "rövanş" olarak adlandırılan bu kavramın kelime olarak kökeninde Fransızca "revanche", İngilizce "revenge" kelimeleri yer almaktadır (Kaynarıcı, 2019). Bu sözcüklerin tanımlamaları da bilinçli bir zarar verme arzusu içerir. Bahsi geçen tanımlardan farklı bir açıklamaya göre intikam; adaletsizlik karşısında önlenemez bir cevap olarak adaletin yerini yeniden bulmasına dönük güdüleyici bir etkiye sahip, algılanmış bir yanlışa karşı sergilenen potansiyel bir zarar veya ceza verme arzusu şeklinde açıklanmaktadır (Çetin, 2015). İntikam ve öç alma duygularının temelinde yatan ceza ve zarar verme isteği ile adaleti yerine getirme arzusu intikam davranışlarının oluşmasında temel faktörler olarak sıklıkla kendinden söz ettirmektedir.

Çoğunlukla algılanan bir yanlışa ya da verilen bir zarar nedeniyle sorumlu olarak görülen kişi ya da kurumlara karşı zarar ve rahatsızlık hissi verilmesi de intikam olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da yola çıkarak intikamın yapısında nefret, kızgınlık ve öfke gibi olumsuz durumların var olduğundan bahsedilir (Karaca, 2021). Genel kanı, adaletsizliği ortadan kaldırmak amacı taşıyan bireylerin intikam davranışına yönelmesinde beslediği olumsuz duyguların da rolünün büyük olduğu yönündedir. Böylece intikam kavramının tanımları incelendiğinde şu noktalarda uyumun olduğu görülmüştür: Aşağılama, yaralama, ödeme isteği, misilleme arzusu, öç, zarar veren kişiyi kayba uğratma, benzer bir zarar verme, utancı gurura dönüştürme, rövanş veya kayıp yaşatma (Yılmaz, 2019). Tüm bu davranışların oluşmasındaki asıl itici güç ise haksızlık algısını yok ederek adaleti yeniden sağlamanın yollarını bulma niyetidir. Tıpkı öç gibi intikama benzer olarak kullanılan bir diğer kavram "misilleme" sözcüğüdür. İntikam kavramıyla bu sözcük incelendiğinde intikamın daha kişisel bir davranış ve çoğunlukla bir kişinin zarara uğradıktan sonra aldığı bir kararın sonucu olduğu görülmüştür (Demirkaya, 2020).

Misilleme, olumsuz karşılık verme, cezalandırma gibi kavramlarla değerlendirilen intikam; mantıksallık, duygusallık ve amaç yönünden bu kavramlardan ayrılmaktadır. Çünkü intikamın amacı mantığa dayalı olmayan biçimlerde öfkeyi bir kenara bırakarak rahatlama hissine kavuşmayı ve algılanan haksızlıktan sorumlu olana karşılık verme isteğini içermektedir (Tekin, 2019). Genel yargı, intikam ile cezanın da benzer kavramlar olduğu ve intikamın davranışsal olarak gözlenebilmesi için cezaya ihtiyaç duyulduğu yönündedir. Bu düşüncenin temelinde intikamın yalnızca bir davranış olmaması ve davranışsaldan ziyade bilişsel olarak ele alınması yatar (Şahin, 2019). Algıladığı adaletsizlik algısı ile intikam davranışına yönelen kişi bunu yalnızca bir eylemle göstermemektedir. Kişinin hafızasında ve odak noktasında intikam alma niyeti yatar. Değerlendirmelerini bu intikam düşüncesiyle yoğurur. Öte yandan, kişinin harekete geçip eyleme döktüğü intikam arzusunu ceza olarak nitelendirmek daha doğru olacaktır. Kişinin sahip olduğu olumsuz duygularla yoğurduğu misilleme niyeti bilişsel süreçte intikam, davranışsal boyutta ise ceza olarak karşımıza çıkar.

İntikamın temelinde çaresizlikle birlikte sistemi eski haline getirecek alternatif bir düzenin olmaması yattığı için adaletin olmadığını hissedenler haksızlık yapanla kendilerini eşitleyip rahatlama için intikam davranışına yönelirler. Buradan hareketle intikam duygusunun hem yoğun ve kıskırtıcı hem de diğer duygulara kıyasla daha baskın olduğunu söylemek de yanlıştır (Basmacı, 2021). İnsandan çok da uzakta düşünilemeyecek intikam duygularının oluşması ve davranışa dönüşmesi uçlarda bir durumun olmasını bekleyemeyecek

## KAYNAKLAR

- Akın, M., Özdevecioğlu, M. ve Ünlü, O. (2012). Örgütlerde İntikam Niyeti ve Affetme Eğiliminin Çalışanların Ruh Sağlıkları ile İlişkisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 77-97.
- Altıntaş, F. Ç. (2009). Kişiliğin Algılanan Örgütsel Sabotaj Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 95-111.
- Ambrose, M. L., Seabright, M. A. ve Schirrinke, M. (2002). Sabotage in the Workplace: The Role of Organizational Injustice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 947- 965.
- Basmacı, P. (2021). Şahsiyet Dizisinin Adalet ve İntikam Kavramları Üzerinden İrdelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(4), 1820-1843.
- Bektaş, M. (2019). Akademide Dedikodu ve Söylenti Ağı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 69-88.
- Çetin, O. I. (2015). *Kişilik Özelliklerinin Örgütsel İntikam Niyetine Etkisinde Örgüt İklimi ve Bağlamsal Performansın Rolü* (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Edirne.
- Çetin, O. I. ve Kumkale, İ. (2020). Tekstil Sektöründe Demografik Faktörlerin Kişilik Özellikleri, Örgütsel İntikam Niyeti, Örgüt İklimi ve Bağlamsal Performans Üzerine Etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 18-40.
- Çiçek, B. (2021). Agresif Mizahın İntikam Niyetine Etkisinde Babacan Liderliğin Rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12(30), 365-380.
- Demirkaya, M. (2020). Örgütsel İntikam ve Örgütsel Nostalji Arasındaki İlişkisi Üzerine Bir Araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.
- Eğinli, A. ve Bitirim, S. (2008). Kurumsal Başarının Önündeki Engel: Zehirli (Toksik) İletişim. *Selçuk İletişim*, 5(3), 124-140.
- Gerlsma, C. ve Lugtmeyer, V. (2018) Offense Type as Determinant of Revenge and Forgiveness After Victimization: Adolescents' Responses to Injustice and Aggression, *Journal of School Violence*, 17:1, 16-27.
- Güllü, S. ve Şahin, S. (2016). Antrenörlerin İntikam (Öç Alma) Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 9(47).
- Güllü, S. ve Şahin, S. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı ile Örgütsel İntikam (Öç Alma) Eğilimi Arasındaki İlişki. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3729-3741.
- Güner, B. (2018). Öğretmenlerin Damgalama ve İntikam Eğilimlerinin İşe Yabancılaşmalarına Etkisinin Araştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.
- Işkın, H. E. (2018). Örgütsel Adaletin Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel İntikam Üzerine Etkisi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Uygulama ve Araştırma Hastanesinde Bir Araştırma (Doktora Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Sivas.
- Jackson, J. C., Choi, V. K. ve Gelfand, M. J. (2019). Revenge: A Multilevel Review and Synthesis. *Annual Review Of Psychology*, 70, 319-345.
- Kanten, P. ve Ülker, F. (2014). Yönetim Tarzının Üretkenlik Karşıtı İş Davranışlarına Etkisinde İşe Yabancılaşmanın Aracılık Rolü. *Mugla Sıtkı Kocman University Journal of Social Sciences*, 32.
- Karaca, M., Çakı, C. ve Doğan, H. (2017). Yerel Medya Çalışanlarının Örgütsel İntikam Davranışları Üzerine Nitel Bir Çalışma: Malatya Örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 193-216.

- Karaca, N. (2021). *Algılanan Nepotizm, Kronizm ve Partizanlığın Örgütsel İntikam Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Malatya.
- Karacaoğlu, K., Aksoy, M. S. ve Şahin, S. (2018). Örgütlerde Algılanan Mağduriyetin İntikam Niyetine Etkisinde İşyeri Arkadaşlığının Düzenleyici Rolü: Kayseri’de Bir İşletme Uygulaması. *İş ve İnsan Dergisi*, 6(2), 177-188.
- Karakaş, A. C. (2017). Manevi Zekanın İç Yönelimli Dindarlık, Affetme Esnekliği ve Öznel İyi Oluşla İlişkisi. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-63.
- Karduz, F. F. A. ve Sarıçam, H. (2018). The Relationships Between Positivity, Forgiveness, Happiness, And Revenge. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10.
- Kashdan, T. B. (2014). Three Reasons Why Revenge is Okay and Forgiveness is Easy. Erişim adresi: <https://www.psychologytoday.com/blog/curious/201408/three-reasonswhy-revengeis-okay-and-forgiveness-is-easy>
- Kaya, Ş. D. ve Parlak, Ş. (2020). Sağlık Çalışanlarında İntikam Davranışlarına Eğilim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23(1), 12-22.
- Kaynarca, P. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları ile Örgütsel Öç Alma Davranışları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Koç, O. (2016). İş Yerinde İntikamcı Davranışlar ve Medea Sendromu: Türk Kamu Yönetimi Alanına İlişkin Bir Vaka Analizi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 587-610.
- Müezzinoğlu, M. (2019). Örgütsel İntikamın Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Bir Özel Sektör İşletmesinde Araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.
- Nayir, K. F. (2015). Öğretmen Adaylarının Öç Alma Davranışına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Özdevecioğlu, M. ve Aksoy, M. S. (2005). Organizasyonlarda Sabotaj: Türleri, Amaçları, Hedefleri ve Yönetimi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 95-109.
- Özer, Ö., Songur, C., Kar, A., Top, M. ve Erigüç, G. (2014). Organizational Stress, Organizational Cynicism, Organizational Revenge, Intention to Quit: a Study On Research Assistants. *The Macrotheme Review*, 3(8), 121-128.
- Şahin, B. (2019). *The Mediating Role of Justice Perception on the Relationship Between Revenge Behavior and Basic Psychological Need Satisfaction* (Master thesis). Middle East Technical University, The Department Of Psychology, Ankara.
- Şantaş, G., Akbolat, M. Ve Sağlam, H. (2019). Sağlık Çalışanlarında Örgütsel Affetme ve Örgütsel Dedikodunun İntikam Niyeti Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale University Journal Of Social Sciences Institute/Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36).
- Satıcı, S. A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Affetme, İntikam, Sosyal Bağlılık ve Öznel İyi Oluşları: Farklı Yapısal Modellerin Denenmesi Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Satıcı, S. A., Can, G. ve Akın, A. (2015). İntikam Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16.
- Schumann, K., & Ross, M. (2010). The benefits, costs, and paradox of revenge. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(12), 1193-1205.
- Schumann, K. ve Walton, G. M. (2021). Rehumanizing the Self After Victimization: The Roles of Forgiveness Versus Revenge. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication.
- Şener, E. (2013). Örgütsel İntikam Üzerine Nitel Bir Araştırma (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Isparta.

- Strelan, P., Van Prooijen, J. W. ve Gollwitzer, M. (2020). When Transgressors Intend to Cause Harm: The Empowering Effects of Revenge and Forgiveness on Victim Well-being. *British journal of social psychology*, 59(2), 447-469.
- Taşkın, P. (2019). Eğitim Örgütlerinde İstismarcı Yönetim ve Örgütsel Öç Alma Davranışı Arasındaki İlişki. *Journal of Education for Life*, 33(1), 85-99.
- Tatarlar, C. D. ve Çangarlı, B. G. (2018). İntikam mı Affetme mi? Örgütsel Yaşamda Çok Bilinmeyenli Bir Denklem. *Ege Academic Review*, 18(4), 591-603.
- Tatarlar, C. ve Çangarlı, B. G. (2015). Madalyonun İki Yüzü: Örgütsel İntikam Davranışlarında Yöneten ve Yönetilen. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*.
- Tekin, G. (2019). Örgütsel Adaletin, İntikam ve Affetme Davranışları ile İlişkilendirilmesi: Hemşireler Üzerinde Bir Uygulama (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, Konya.
- Tekin, G. ve Kaya, Ş. D. (2021). Hemşirelerin Örgütsel Adalet Algısının, İntikam ve Affetme Davranışı ile İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 107-130.
- Thompson, Laura, Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., Heinze, L., Neufeld, J. E., Shorey, H. S., Roberts, J. C., and Roberts, D. E. (2005) "Dispositional Forgiveness of Self, Others, and Situations", *Journal of Personality*, 73, pp. 313-359.
- Türk Dil Kurumu*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>. (10 Mart 2022).
- Urgan, S. (2020). Örgütsel intikam. *Erer, B. ve Şahin M. (Ed) İş hayatında örgüt düşmanı davranışlar içinde (158-175)*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Usta, I., Karalar, S. ve Demiralay, T. (2019). Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütlerde İntikam Niyeti Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 209-231.
- Uymaz, A. O. (2019). "Göze Göz, Dişe Diş": Olumsuz ve Olumlu Karşılıklı Verme Normu Ölçeği Türkçe Uyarlaması. *Yönetim ve Organizasyon Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 61-78.
- Waddington, K. ve Michelson, G. (2007). Analysing Gossip to Reveal and Understand Power Relationships, Political Action and Reaction to Change Inside Organisations. In *Talk, Power and Organizational Change At Cms Conference, Manchester* (Pp. 1-16).
- Yılmaz, Ö. D. (2014). Algılanan Mağduriyetin Affetme Eğilimi ve İntikam Niyeti Üzerindeki Etkisi: Konaklama İşletmeleri Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. *AKÜ İİBF Dergisi*, 14(1), 87-105.
- Yılmaz, T. Ö. (2019). *Hemşirelerde Örgütsel İntikam Niyeti ve Örgütsel Adalet Algısının İntikam Niyeti Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı, Erzurum.

## Berivan Hazal GÜNEY

Berivan Hazal GÜNEY, 1995 yılında İzmir Karşıyaka'da dünyaya gelmiştir. İlk ve orta öğrenimini İzmir'de tamamladıktan sonra Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği lisans bölümünden 2017 yılında mezun olmuştur. Daha sonra İzmir'e dönerek Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği alanında aldığı yüksek lisans eğitimini 2019'da tamamlamış, aynı yıl aynı alanda doktora eğitimine başlamıştır. Şu anda doktora eğitimine ve bilimsel çalışmalarına devam etmektedir.

# BÖLÜM 10

# CAM TAVANDAN CAM UÇURUMA

*Doktora Öğrencisi, Fatma Ercan – Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
ORCID No: 0000-0002-4094-1724*

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. Cam Tavan Kavramı
  - 1.1. Cam Tavani Ortaya Çıkaran Unsurlar
  - 1.2. Cam Tavan ve Cam Uçurumun Karşılaştırılması
2. Cam Uçurum
3. Cam Uçurumla İlgili Kavramlar
  - 3.1. Toplumsal Cinsiyet
  - 3.2. Kariyer Engelleri Kavramı
  - 3.3. Cam Uçurum
    - 3.3.1. Cam Asansör ve Cam Yürüyen Merdiven
    - 3.3.2. Göstermelik Terfi
    - 3.3.3. Çifte Engel
    - 3.3.4. Cam Duvar
    - 3.3.5. Cam Labirent
4. Cam Uçurumun Boyutları
  - 4.1. Uygunluk- Yetenek
  - 4.2. Liderlik
  - 4.3. Güven
5. Cam Uçuruma Yol Açan Faktörler
  - 5.1. Bireysel Faktörler
  - 5.2. Örgütsel Faktörler

### ÖZET

### KAYNAKLAR



## GİRİŞ

*“Yönetici Düşün- Erkek Düşün” (Main ve Gregory- Smith, 2018)*  
*“Kriz Düşün- Kadın Düşün” (Ryan, Haslam, Hersby, Bongiorno, 2011)*

Eski toplumlarda görülen ataerkil aile yapısının baskınlığı sonucu kadınların toplum içinde her zaman geri planda kaldığı görülmektedir. Bu anlayışa göre kadın ve erkeğin iş paylaşımında bile farklılıkların bulunduğu bilinmektedir. Bu düşünceler toplum tarafından benimsenip, kalıp haline gelmiştir ve kolay kolay yıkılmadığı söylenebilir. Ancak uzun zaman içinde küçük değişimler sonucu farklılıklar meydana geldiği bilinmektedir. Zaman içerisinde oluşan değişimler sonucu kadınların etkili olduğu alanların artmaya başladığı görülmektedir. İlerleyen süreç içerisinde erkeklerin egemenliği geri planda kalmaya başlayınca erkekler açısından telaş oluşmaya başladığı söylenebilir. Çünkü kendilerinin hakim olduğu alanları, kadınlara bırakmaya niyetleri bulunmadığı düşünülmektedir. Kadınların iş hayatındaki ilerlemeleri erkekler için korkutucu olmaya başlayıp, kendi güçlerinin kırılacağı anlamaya başladığı söylenebilir. Böylece erkekler tarafından kötü olmadan, görünmeyen engeller oluşturulmaya başladığı bilinmektedir. Bu görünmeyen engeller, erkeklerin kendisini kötü göstermeden ve kadınların fark etmeyeceği türden yapıldığı bilinmektedir. Kadınların toplum içerisinde öneminin artması ve çalışma hayatında yönetici pozisyonlarında var olmaları ile erkek ve kadın eşit şekilde görülmeye başladığı söylenebilir. Bu durum erkek yöneticilerin hoşlarına gitmediği görülmektedir. Böylece erkekler tarafından oluşturulan hissedilmeyen engeller ve zorluklar kadın yöneticilerin karşısına çıktığı bilinmektedir. Kadın yöneticilerin bu engellere çarpıp, başarısız olmaları düşünülmektedir. Kadınların üst düzey yöneticilikten eski buldukları pozisyona inmeleri amaçlandığı söylenebilir. Normalde çalışma hayatında basit işlerde görülen kadınlar, zamanla orta düzey yöneticilik pozisyonlarında görülmeye başladığı bilinmektedir.

Örgütün başarılı zamanlarında kadın yöneticilerin üst düzey yöneticilik pozisyonlarına gelmeleri istenmemektedir. Örgütün stresli, zorlu, başarısız, verimsiz ve kriz dönemlerinde kadın yöneticiler üst düzey yöneticiliğe atanmaktadır (Yıldız, Sakal ve Alhas, 2016). Kadın yöneticilerin örgüt içinde bile üst düzey yöneticilik pozisyonuna gelmeleri istenmemektedir (Alhas, 2016). Kadınların daha çok ev işlerine yatkın olduğu, çocuklarla ilgilenmesi, evin işleriyle uğraşması gibi işlerde bulunmaları istenilmiştir. Kadınların örgüt yaşamında başarılı olmayacağı düşüncesi ile örgüte zarar vereceğine inanılmıştır (Ryan, Haslam ve Kulich, 2010).

Örgütlerin içinde bulunduğu tehlikeli durumlarda erkeklere bu durumu kurtarma görevi verilmediği bilinmektedir. Bu zorlu durumdan örgütü kurtarma görevi kadın yöneticiye verildiği görülmektedir. Burada aslında gizli bir engel bulunmaktadır ve kadın yöneticinin, erkek yöneticiyi kurtarma pozisyonunda buldurulduğu söylenebilir. Örgütün başarısız olma durumu kadın yöneticiye bırakıldığı görülmektedir. Örgütün normal zamanlarında kadın yöneticinin üst düzey yönetici olarak atanmadığı bilinmektedir. Böyle dönemlerde erkek yöneticilerin tercih edildiği söylenebilir.

Main ve Gregory’ye (2018) göre, örgütlerde ters giden bir durum varsa bunun sorumlusu kadınlardır. Sonuçta, bir erkeğin başarısız bir yöneticilik yapacağı inkar edilmektedir. Bu yüzden örgüt, kadın yöneticileri, örgütün çıkmaza girdiği dönemlerde yönetici olarak atamaktadır (aktaran Alhas, 2020). Kadın yöneticilerin bulunduğu meslek dallarında yer edinen erkek yöneticiler, kadın yöneticilerin önüne geçip, yükselmelerine engel olmaktadır. Böylece erkek

yöneticiler kendilerine yükselme imkanı bulmaktadır (Harley, 2011). Sonuç olarak kadın yöneticilerin üst düzey yönetici konumuna yükselmeleri engellenmiş olup, alt ve orta düzey yönetici pozisyonunda kalmaları sağlanmış olacaktır (Oelbaum, 2016). Kriz dönemlerinde örgütün üst düzey yönetimine kadınların getirilmesi, kadın yöneticiler için fırsat gibi görünse de erkek yöneticilerin yapmış olduğu gizli bir tuzaktır. Burada amaç, kadın yöneticiyi oyuna getirip çevreye, topluma, hem cinslerine, erkek yöneticilere karşı gözden düşürmek ve eleştirilmelerini sağlamaktır. Smith'e (2015) göre, burada dikkat edilmesi gereken durum şudur; normal dönemlerde erkek yöneticiler, kadın yöneticilerin yükselmelerine izin vermezken, örgütün normal dışı giden dönemlerinde kadın yöneticilerin üst düzey pozisyona yükselmelerine izin verilmektedir.

Cam tavan engelini aşan kadın yöneticiler görünmeyen cam uçurum engeliyle karşılaştığı bilinmektedir. Çünkü kadının üst düzey yönetici pozisyonuna geçmesinin istenmediği düşünülebilir. Ama bu engeller görünmeden, hissettirilmeden ve kadınların farkına varmadan yapılan tuzaklardan oluştuğu düşünülmektedir. İlerleyen süreçlerde, kadınların yükselmeleri devam ettikçe, farklı şekillerde oluşturulan engeller karşılına çıktığı bilinmektedir. Cam uçurum durumunda başarılı olmaya çalışan kadın yönetici bu kez de cam merdiven ve cam yürüyen merdiven engelleri ile karşılaştığı söylenebilir. Kadın yöneticilerin her başarısı karşısında daha başka görünmeyen engel durumları çıktığı düşünülmektedir. Sonuç olarak, kadınların yükselmesi istenmemektedir ve bu durumu kabul etmek yerine sürekli değişik taktiklerde yeni engeller yarattığı bilinmektedir. Bu durum karşısında kadın yöneticinin başarısı takdir edilip, kabul edileceği yerde sürekli bir kabullenme durumu karşıya çıktığı düşünülebilir. Bu engel çeşitleri her seferinde isim değiştirerek değişik tarzlarda kadınların karşılına çıktığı söylenmektedir. Normalde, kadınların çalışma hayatında başarısının kabul edilip, çevreleri ve toplum tarafından benimsenip, erkek yöneticiler tarafından desteklenmeleri gerektiği düşünülebilir. Bununla birlikte cinsiyet ayrımcılığı ortadan kaldırılmış olacağı bilinmektedir. Örgütlerin de kadın yöneticilerin yolunu açacak uygulamalar getirmesi gerektiği söylenebilir. Devlet bu konularda çalışmalar gerçekleştirmeli ve politikalar geliştirmesi gerektiği düşünülebilir. Bu şekilde de kadınların çalışma hayatında karşılaştıkları engel durumları ortadan kalkacağı belirtilebilir.

Görüldüğü gibi cam tavan ve cam uçurum kavramları örgütler için hayati önem taşıyan kavramlar olarak düşünülebilir. Bu kavramlar aşağıda geniş şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

## 1. Cam Tavan Kavramı

Cam tavan kavramı, cinsiyetçiliği ön plana alarak çalışma hayatındaki terfi edilmede yapılan ayrımcılığı tanımlamaktadır (Parlaktuna, 2010). Çalışma hayatında bulunan kadının belli bir noktadan sonra yükselmesinin görünmeyen engellerle durdurulmasına cam tavan denilmektedir (Çetin ve Atan, 2012). Cam tavan kavramı ilk kez Carol Hymowitz ve Timothy D. Schellhardt tarafından 24 Mart 1986 yılında Wall Street Journal'da yayınlanan bir makalede söz edilmiştir. Kadınların çalışma hayatında üst düzey pozisyonlara ulaşmasında önlerinde görünmeyen duvarların örülmesi, güçlüklerle karşılaşmaları, örgütlerin geleneksel yapılarından dolayı kadınların yükselmelerinde görünmeyen engellerin yaratıldığı bilinmektedir. Bu yüzden kadınlar orta düzey yöneticilik pozisyonlarına kadar gelip, üst düzey yöneticilik pozisyonlarına ulaşamamaktadırlar (Lamsa, Jykinen ve Heikkien, 2012). Cam tavan "glass ceiling" anlamına gelmekte olup, bir röportajda ilk kez yer alan kavram, kadınların örgütlerde buldukları sırada yükselmelerini engellemek için karşılaştıkları her türlü haksızlıktan bahsedilmiştir (Lockwood, 2004). 1970'li yıllarda kadınların birçok iş koluna dahil olması sonucu cam tavanın varlığı gözlenmeye başlanmıştır (Asoy, 2018). Cam tavan kavramı ile kadınların top-

lumdaki diğer birçok alanda da engellendikleri görülmektedir (Gökkaya, 2009). Beshina'ya (2019) göre, cam tavan durumu ile kadınların cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldıkları, erkekler kadar avantajlı olmadıkları bilinmektedir. Bir örgütte görülen bu cam tavan sendromunun özellikleri sonucu örgütün başarısı ve verimi düşük olmaktadır (aktaran Güney, 2019).

### 1.1. Cam Tavanı Ortaya Çıkaran Unsurlar

Kadınların örgütlerde üst düzey yöneticilikte ilerlemesine engel olan cam tavanı aşmak için değişik stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejilerin uygulanması ile kadınlar örgütlerde üst düzey yönetici konumuna gelmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Cam tavanı aşmak için kullanılan stratejiler (Akdöl, 2009; aktaran Aksu, Çek ve Şenol, 2013):

- Kadınların cam tavanın ötesine geçmek için tercih ettikleri bireysel stratejiler.
- Mesleki eğitim ve geliştirme programlarından yararlanmak.
- Beklentinin ötesi başarı sağlamak.
- Erkek yöneticilerin kendilerini daha rahat bulacağı bir düzen geliştirme.
- Kişinin gelişimini sağlayacağı iş tecrübeleri edinmesi ve ilgi çekici görevlerde bulunmak.
- Güçlü bir mentordan destek almak.
- Bireysel yaşamdan biraz vazgeçmek.
- Cam tavanı aşmak için belirlenen kurumsal stratejilerden faydalanmak.
- Erkeklerin egemenliğine dair örgüt kültüründe değişimi sağlamak.
- Aile dostu işyeri ve esneklik.
- Pozitif ayrımcılık.
- Cam tavanı kırmak için yapılması gereken kariyer stratejiler ise şunlardır:
- Yüksek seviyede verim sağlama stratejisi.
- Üniversite ve mesleki eğitim alma stratejisi.
- Kariyer geliştirmek için gerekli programlara katılma stratejisi.
- Etkili bir mentordan destek görme stratejisi.
- Sosyal anlamda etkileşim yaratma stratejisi (Sezen,2008; aktaran aksu, Çek ve Şenol, 2013).

Cam uçurum kavramına, cam tavanın aşılması sonucu ulaşılmaktadır. Birbiriyle yakından ilişkili olan bu iki kavram aslında iş hayatındaki kadınların görünmez engelleri ile ilgilidir. Kadınların yollarında ilerlemelerini ve iş hayatında yer edinmelerine engel olan cam tavanı kırsalar bile bu kez örgüt içinde üst düzey yöneticilik aşamasında görünmeyen başka engellerle karşılaşmaktadır ki bu da "cam uçurum" engelidir. Kadınların örgütün zayıf dönemlerinde atanmaları sonucu, sorumluluktan kaçan erkek yöneticiler açısından görevi kadın yöneticiye devretmek aslında görünürde bir aldatmacadır. Erkek yöneticiler durumu kurtarmayacağını anladıklarında başarısızlığın nedenini kadın yöneticiye bırakmaktadırlar. Belli bir dönem sonunda da başarısız olan kadın yöneticiye, işlerin en başından sonuna kadar başarısızlığın tüm sorumluluğu kadın yöneticidemmiş gibi yüklenilir. Erkek yöneticiler bunu kendi durumlarını kurtarmak için yapmaktadırlar. Sonuçta burada görülüyor ki kadını küçük düşürme, yıldırma, başarısızlığı ile alay etmek, erkek ve kadın yöneticilere karşı verimsiz göstermek, topluma karşı kadından erkek kadar başarılı yönetici olmaz izlenimi yaratmaktadır. Aslında kadın yöneticinin önüne konulan görünmeyen engeller yaratılmaktadır. Böylece kadın yöneticinin ilerlemesine engel olunup, kadından üst düzey yönetici olmaz, olsa bile erkek yönetici kadar başarılı olmaz algısı yaratılmaktadır.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, N. ve Taner, B. (2017). Yönetimi ve Cinsiyet: Cam Uçurum'un Ötesi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 193-214.
- Akdoğan, I. (2019). Üst Düzey Karar Almada Kadın Katılımı (B. İçelliler, Çev.), İstanbul: Tesev Yayınları.
- Ak Kurt, D. (2011). Glass Cliff In Relationship to Hostile and Berevolent Sexism. *The Degree of Master of Science In The Department of Psychology, Middle East Technical University*, Ankara.
- Aksu, A., Çek, F. ve Şenol, B. (2013). Kadınların Müdür Olmalarının Önündeki Cam Tavan ve Cam Tavanı Aşma Stratejileri İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 133-160.
- Alhas, F. (2016). *Cam Tavan ve Cam Uçurum Olgusunun İncelenmesi: Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kars.
- Alhas, F. (2020). Cam Uçurum: Efsane Avcısı. *Ünye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 9- 21.
- Alhas, F. (2021). Gizemli Bir Yükseliş: Cam Uçurum. *Atatürk Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 64-74.
- Ashby, J. S., Ryan, N. K., ve Haslam, S. A. (2006). Legal Work And The Glass Cliff: Evidence That Women Are Preferentially Selected To Lead Problematic Cases. *WM. ve Mary J. Women ve L.*, 13, 775.
- Aslan, Ş. ve Özata, M. (2009). Lider- Üye Etkileşiminin Yöneticiye Duyulan Güven Düzeyine Etkisi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11 (17), 95-116.
- Asoy, E. (2018). Toplumsal Cinsiyet Ayrımı ve Cam Tavan Sendromu Üzerine Oyun Teorisi Modeli: Cam Tavanın Kırıldığı Oyun Dengesi. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 85- 95.
- Budig, M. J. (2002). Male Advantage and The Gender Composition of Jobs: Who Rides The Glass Escalator?. *Social Problems*, 49 (2), 258- 277.
- Chambers, K. (2011). *The Glass Cliff: The Contribution of Social Identity and Gender Stereotypes In Predicting Leadership Preference and Trust* (Doctoral Dissetation). Carleton University.
- Cognard- Black, A. J. (2012). Riding The Glass Escalator To The Principal's Office. *Teorija In Praksa Let*, 49 (6), 879- 900.
- Džanić, L. (2009). *The role of women in business: the case of Bosnia and Herzegovina* (Doctoral Dissertation, [L. Džanić]).
- Dirks, K. T., ve Ferrin, D. L. (2002). Trust In Leadership: Meta- Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 611.
- Eagly, A. H. ve Linda, L.C. (2007). Women and The Labyrinth of Leadership. *Harvard Business Review*, 85 (9), 62- 71.
- Eagly, A. H. ve Carli, L. L. (2007a). *Through The Labyrinth: The Truth About How Women Become Leaders*. Harvard Business School Press.
- Eagly, A. H. (2007b). Female Leadership Advantage and Disadvantage. Resolving The Contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, (31), 1-2.

- Fındık, E. (2016). *İş- Aile Çatışmasının Cam Tavan Sendromu Üzerindeki Etkisi: Otel İşletmelerinde Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Nevşehir.
- Glick, P., ve Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile And Benevolent Sexism. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A. , Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B.,.....ve Lopez, W. L. (2000). Beyond Prejudice As Simple Antipathy: Hostile and Benevolent Sexism Across Cultures. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 79 (5), 763.
- Gökkaya, V. B. (2009). *Türkiye’de Modernitenin Ötesi. Kadın ve Kimliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Kurumlar Sosyolojisi Bilim Dalı, Sivas.
- Gökkaya, V. B. (2015). Çaresizliği Öğrenen Kadın: Öğrenilmiş Çaresizlik. *Electronic Turkish Studies*, 10 (14).
- Güney, B. H. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Kadın Öğretmenlerin Karşılaştıkları Cam Tavan Engelleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Hall, L. J., ve Donaghue, N. (2013). Nice Girls Don’t Carry Knives: Constructions of Ambition In Media Coverage of Australia’s First Female Prime Minister. *British Journal of Social Psychology*, 52 (4), 631- 647.
- Harley, S. (2011). *The Glass Cliff Escalator- Male Career Paths In NZ Libraries*. Master of Information Studies, Australia, Victoria Univesity of Wellington of Information Management.
- Higgs, M., Rowland, D. (2000). Building Change Leadership Capability: The Quest For Change Competence. *Journal of Change Management*, 1 (2), 116-130.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel Adalet, İş Tatmini ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (4), 195- 216.
- Karatepe, S., ve Arıbaş, N. N. (2017). İş Hayatında Kadın Yöneticilere İlişkin Cinsiyet Ayrımcılığı. *Yasama Dergisi*, 31, 7- 23.
- Kulich, C., Ryan, M. K. ve Haslam, S. A. (2014). The Political Glass Cliff: Understanding How Seat Selection Contributes To The Underperformance of Ethnic Minority Candidates. *Political Research Quarterly*, 67 (1), 84- 95.
- Lämsä, A. M. ve Jyrkinen, M., ve Heikkien, S. (2012). Women In Managerial Careers. *Cases In Organizational Ethics*, 4- 16.
- Lockwood, N. (2004). *The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives* (pp.1-10). Alexandria VA: Society for Human Resource Management.
- Mac Donald, K. (2011). *Examining The “Glass Cliff” Phenomenon: A Study Replication Using a Canadian Context*. The Master In Business Administration (Charlottetown, P.E. I: Universtiy of Prince Edward Island).
- Macarie, F. C. ve Moldovan, O. (2012). Gender Discrimination In Management Theoretical and Emprical Perspectives. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, (35), 153-172.

- Mandal, I. (2002). Inequalities at Workplace: The Glass Ceiling Phenomenon The Present Scenario and Factors Intrinsic. *Journal of Management And Technology*, (6), 36- 43.
- Main, B. G. M. ve Gregory- Smith, I. (2018). Symbolic Management and The Glass Cliff: Evidence from The Boardroom Careers of Female and Male Directors. *British Journal of Management*, (29), 136- 155.
- Oelbaum, Y. S. (2016). *Understanding The Glass Cliff Effect: Why Are Female Leaders Being Pushed Toward The Edge?*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The City University of New York, Graduate Faculty In Psychology, New York.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayırım Analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10 (4), 1217- 1230.
- Puceitaite, R. (2012). *Cases In Organizational Ethics*. Vilnius University, Kauras Faculty of Humanities, Lithuania.
- Ryan, M. K. ve Haslam, S. A. (2005). The Glass Cliff: Evidence That Women Are Over Represented In Precarious Leadership Positions. *British Journal of Management*, 16 (2), 81- 90.
- Ryan, M. K. ve Haslam, S. A. (2006). The Glass Cliff: The Stress of Working On The Edge. *In European Business Forum* (Vol. 27, No. 1, pp. 42- 47).
- Ryan, M.K. Haslam, S. A., Hersby, M. D., Kulich, C., ve Atkins, C. (2007). Opting Out or Pushed off The Edge?. The Glass Cliff and The Precariousness of Women’s Leadership Positions. *Social and Personality Psychology Compass*, 1 (1), 266- 279.
- Ryan, M. K. ve Haslam, S.A. (2008). The Road To The Glass Cliff: Differences In The Perceived Suitability of Men and Women For Leadership Position In Succeeding and Failing Organizations. *The Leadership Quarterly*, 19 (5), 530- 546.
- Ryan, M. K. ve Haslam, S. A. (2009). Glass Cliff Are Not So Easily Scaled: On The Precariousness of Female CEO’s Positions. *British Journal of Management*, 20 (1), 13- 16.
- Ryan, M. K. Haslam, S. A., ve Kulich, C. (2010). Politics And The Glass Cliff: Evidence That Womens Are Preferentially Selected To Contest Hard-To- Win Seats. *Psychology Of Women Quarterly*, 34 (1), 56-64.
- Ryan, M. K. Haslam, S. A., Hersby, M. D., ve Bongiorno, R. (2011). Think Crisis- Think Female: The Glass Cliff and Contextual Variation In The Think Manager- Think Male Stereotype. *Journal Of Applied Psychology*, 96 (3), 470.
- Simpson, P., French, R. ve Harvey, C. E. (2002). Leadership and Negative Capability. *Human Relations*, 55 (10), 1209- 1226.
- Smith, A. E. (2015). On The Edge of A Glass Cliff: Women In Leadership In Public Organizations. *Public Administration Quarterly*, 39 (3), 484- 517.
- Şarkaya, A. S. ve Çobanoğlu, F. (2020). Kaousun Eşiğinde Kadın Yönetici. *Cam Uçurum. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 675- 694.
- Uyar, E. (2011). *The Glass Cliff: Differences In Perceived Suitability and Leadership Ability of Men And Women For Leadership Positions In High And Poor Performing Companies* (Master’s Thesis). Middle East Technical University.
- Üner, S. (2008). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*, Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Weyer, B. (2006). Do Multi- Source Feedback Instruments Support The Existence of a Glass Ceiling For Women Leaders?. *Women In Management Review*, 21 (6), 441- 457.

- Williams, C. L. (1992). The Glass Escalator: Hidden Advantages For Men In The “Female” Professions. *Social Problems*, 39 (3), 253- 267.
- Yıldız, S., Sakal, Ö. ve Alhas, F. (2016). Cam Tavan’dan Cam Uçurum’a: Kriz Düşün Kadın Düşün. 24. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 129- 31.
- Yıldız, S., Alhas, F., Sakal, Ö. ve Yıldız, H. (2016). Cam Uçurum: Kadın Yöneticiler Cam Tavanı Ne Zaman Aşar?. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71 (4), 1119- 1146.
- Yıldız, S. (2017). Toplumsal Cinsiyetin Şirketlere Yansımada Ortaya Çıkan Ayrımcılık Kavramlarının Ardılları Üzerine Bir Model Önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 121- 138.
- Yıldız, S., Sakal, Ö., Alhas, F. ve Kosa, G. (2019). Cam Uçurum Algısı: Kafkas Üniversitesi Öğrencileri Arasında Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 423- 438.
- <https://www.freepik.com/search?format=search&query=frosted%20glass&selection=1&type=photo>

#### Fatma ERCAN

Manisa Turgutlu’da doğdu. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi Turgutlu’da tamamladı. Devamında Bursa Uludağ Üniversitesinde seramik, cam, çini bölümünden mezun oldu. Sonrasında Anadolu Üniversitesi İşletme bölümünden mezun oldu. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi aldı. İlerleyen yıllar içerisinde Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programında tezli yüksek lisans eğitimini tamamladı. Mezuniyet sonrasında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programında doktora eğitimine devam etmektedir. Özel kurumda çalışmış olup, her yaş çocuğun ve gencin sanat derslerinde görev almıştır. Şu an için doktora öğrencisi olarak devam edip, akademik alanda çalışmalar yapmaktadır.

# BÖLÜM 11

# ENDÜSTRİ 4.0 VE DİJİTAL LİDERLİK

*Yılmaz İŞLİ - Doktora Öğrencisi*  
*Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*  
*ORCID: 0000-0002-0954-9986*

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. Dijitalleşme
2. Dijital Çağ ve Endüstri 4.0
  - 2.1. Birinci Sanayi Devrimi (Endüstri 1.0)
  - 2.2. İkinci Sanayi Devrimi (Endüstri 2.0)
  - 2.3. Üçüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 3.0)
  - 2.4. Dördüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 4.0)
    - 2.4.1. Siber Fiziksel Sistemler
    - 2.4.2. Nesnelerin İnterneti (IoT)
    - 2.4.3. Hizmetlerin İnterneti
    - 2.4.4. Bulut Bilişim Sistemi
    - 2.4.5. Büyük Veri
    - 2.4.6. Akıllı Fabrikalar
    - 2.4.7. Yapay Zekâ ve Otonom Robotlar
    - 2.4.8. Üç Boyutlu Yazıcılar (Eklemeli Üretim)
    - 2.4.9. Arttırılmış Gerçeklik
3. Dijital Liderlik
  - 3.1. Dijital Liderlik
  - 3.2. Dijital Lider Özellikleri
  - 3.3. Dijital Lider Becerileri
4. Eğitim Örgütlerinde Endüstri 4.0 Etkileri ve Dijital Liderlik

### ÖZET

### KAYNAKLAR



Günümüz ile ilgili tanımlara bakıldığında en çok kullanılan kavramlar; “bilgi”, “teknoloji” ve “dijital” kavramlarıdır (Küçüktepe, 2021). Bu üç kavram karşılıklı olarak birbirlerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Bilgi, teknolojiyi geliştirdi; teknoloji dijitalleşmeyi getirdi; bilginin dijital ortama aktarılması ile oluşan veri yığınlarından yine teknoloji ile yeni bilgiler üretildi. Palfrey ve Gasser, (2017) in tespitlerine göre sadece 2008 yılında üretilen bilgi, insanlığın beş bin yıldır ürettiği bilgiden daha fazladır. Yine aynı araştırmada 2007 yılında 161 milyar gigabayt dijital bilginin üretildiği, bu miktarın o zamana kadar yazılan tüm kitapların 3 milyon katı olduğu bulunmuştur (Akt. İşliyen, 2020).

Baş döndürücü bir hızla üretilen bilgiler çok kısa zamanda teknoloji ile ürüne dönüşmekte ve bizler farkına varmadan o ürünler bir ihtiyacımız olarak hayatımıza girmektedir. Hayatımıza yeni giren her teknolojik ürün bizi etkilemekte, dönüştürmekte ve hayat tarzımızı değiştirmektedir. Bozkanat ve Başol’a (2021) göre, günümüzde teknolojik gelişmelerden yoksun olmak sosyalleşme, iş arama, iş bulma, eğlenme, öğrenme gibi etkinliklerimizi yapamama ya da sınırlı yapma manasına gelebilmektedir. Bireysel olarak düşünülen bu durum örgütler için de geçerlidir. Teknolojik gelişmelerden yoksun olmak, örgütler için üretimde geri kalmak, müşteri beklentisini karşılayamayacağı için müşteri kaybetmek, daha da kötüsü yok olmak anlamına gelebilir.

Örgütler için önemli görülen teknolojik gelişme üretim ve yönetim süreçlerinin dijitalleşmesidir. Dijitalleşme beraberinde, mevcut bilgi ve tecrübelerimizin yetersiz kaldığı yepyeni bir yapı meydana getirmiştir. Bu yeni yapının iletişim teknolojisi sayesinde dünya dijital ortama taşınmış, internet bağlantısı olan bir telefon, bilgisayar veya tabletin içine sığdırılmış; sınırlar neredeyse ortadan kalkmıştır. Müşteriye ulaşmak için fiziksel olarak yakın olma zorunluluğunun olmadığı söylenebilir.

Dijital ortam ile müşteriye ulaşmak hem daha hızlı olmakta hem de müşteri beklentisinin belirlenip bu yönde geliştirilmesine kaynaklık edecek veriler elde edilmektedir. Şöyle ki, internet ortamında gerçekleşen her işlem ardından bir veri izi bırakmaktadır. E-postalarımız, sosyal medya hesaplarımız, çevrimiçi alışverişlerimiz, Google’da yaptığımız aramalar, veri saklamada yararlandığımız bulut sistemler özetle online yaptığımız her işlem dijital veri üretmektedir (Eravcı, 2020). Toplanan veriler sayesinde müşteri deneyimi ve tercihi doğrultusunda ürün iyileştirilmekte ve algoritmalar kullanılarak ürüne yeni özellikler eklenmekte olduğu söylenebilir. Bu durum acımasız rekabet ortamı yaratmakta, varlığını sürdürmek isteyen örgütleri sürekli yenilikler yapmaya, değişmeye ve gelişmeye zorladığı söylenebilir.

Günümüzde teknolojik ürünlerin çevremizi şekillendirdiği, üretim araçlarını geliştirerek üretimi teknolojiye bağımlı hale getirdiği, teknolojiyi kullanmayan örgütlerin (şimdilik özellikle ticari ve mali şirketler) uzun süre yaşayamadığını görmekteyiz. Teknoloji, hayatımızın her alanında kendini hissettirmektedir: Kullandığımız akıllı telefonlar, arabalar; dış dünyayı anlamak ve takip etmek için kullandığımız internet ve platformlar; alışveriş için kullandığımız sanal alışveriş siteleri, eğitim amaçlı yapay zekâ tabanlı programlar... Sadece bu sayılanlardan yola çıkarak günümüzde teknolojinin birçok alanda belirleyici olduğu sonucuna varılabilir.

Örgütlerin bu yeni yapıya uyum sağlaması, varlığını sürdürmesi ancak dijitalleşmenin gereği olan bir zihniyet değişikliği ile mümkün görünmektedir (Abbu vd, 2020). Bu zihniyet değişikliğini uygulamada başarabilenler çok hızlı bir biçimde küresel ölçekte büyük başarılar elde etmişlerdir. Örneğin; Google'ın arama reklamcılık pazar payının %90'ını elinde bulundurduğu, Facebook'un mobil sosyal trafiğinin %77'sini kontrol ettiği, Amazon'un e-kitap pazarının yaklaşık %75'ne sahip olduğu ileri sürülmektedir (Schwab ve Davis, 2019). Yukarıdaki durumun tersi olarak uyum sağlayamayan örgütler ya ortadan kalkmış ya da küçülmüştür. Buna en iyi örnek Nokia cep telefonlarıdır. 1990-2007 yılları arasında cep telefonu piyasasının tartışmasız lideri olan Nokia, değişen müşteri isteklerine uyum sağlayacak zihniyet değişikliğini gerçekleştirmediği için küçülmüş, nihayetinde günümüzdeki pazar payı %1'in de altına düşmüştür (<https://onedio.com/haber/nereden-nereye-nokia-nin-telefon-sektorunun-lideriyken-yasadigi-buyuk-dususun-hikayesi-857979>).

Günümüz toplumlarını, örgütlerini ve diğer tüm toplumsal yapılarını değiştirmeye zorlayan dijital ve teknolojik gelişmelerin (siber-fiziksel sistemler, yapay zekâ, nesnelere interneti, sanal gerçeklik, üç boyutlu yazıcılar vb.) etkileri çok derin olmaktadır. Bu karmaşık ama aynı zamanda fırsat ve riskleri içeren dönem birçok yazar tarafından "Dördüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 4.0)" olarak adlandırılmaktadır (Kablan, 2018; Soylu, 2018; Schwab ve Davis, 2019; Yankın, 2019; Öz, 2021). Bu devrimin başta sanayi olmak üzere hemen bütün sektörlerle etkisi oldukça fazla olmuştur.

Gelişen Endüstri 4.0'ın eğitim kurumlarına etkisi somut olarak, donanım, yazılım ve ortamlar olarak sınıflandırılan (Parlak, 2017), yapay zekâ tabanlı öğretim programları (Arslan, 2017), akıllı öğretici sistemler (scholar, whu vb), diyalog tabanlı sistemler (Auto Tutor, Watson Tutor) (Küçükali ve Coşkun, 2021), kodlama ve robotik eğitimleri, STEM uygulamaları, Web 2.0, 3 boyutlu yazıcılar, bulut teknolojiler ve Pandemi dönemi eğitim-öğretim hizmetini öğrencilere ulaştıran çevrimiçi ortamlar vb. aracılığıyla görülmektedir. Tüm bunlar gelişen Endüstri 4.0 teknolojinin eğitime yansımalarıdır. Bu teknolojik yansımaların eğitim-öğretim anlayışlarında zorunlu bir değişimi de beraberinde getireceğini söyleyebiliriz. Nitekim eğitim tarihi incelendiğinde edinilen yeni bilgilerin, ortaya atılan yeni kuramların ve teknolojik gelişmelerin tüm toplumsal sistemlerde olduğu gibi eğitim sistemlerini de değiştirdiği, geliştirdiği görülmektedir (Karoğlu, vd., 2020).

Değişim sonucu oluşan bu farklılaşmış sistemleri işletecek, geliştirecek yeni becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Örgütler düşünüldüğünde, örgütlerin varlık nedeni olan amaçları (Aydın, 2018) gerçekleştirecek en etkili örgüt üyesinin, gelişmelere uyumu sağlayacak yapıyı kurması beklenen örgüt lideri olduğu söylenebilir. O halde liderlerin çağın gerekleri olan bu beceriler doğrultusunda yetiştirilmesi gerekmektedir.

Peki, bu yeni beceriler neler olmalıdır? Bu soruya cevap olarak her dönem, farklı beceriler seti olarak düşünülebilecek liderlik modelleri önerilmiştir: Otokratik, demokratik, karizmatik, öğretimsel, dağıtımçı, teknolojik, hizmetkâr, paylaşımcı, stratejik, vizyoner, otantik, dönüşümcü, teknolojik liderlik vb (Çelebi, 2021). Teknolojik alandaki hızlı değişimler eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilediği gibi eğitimin yönetimini de etkilemekte ve bunun sonucu olarak yeni öneriler ortaya atılmaktadır. Bu önerilerden biri olarak Dijital liderlik, örgütlerin dijitalleşmesi sonucu yeni durumu kavrayan ve yönetimi bu yönde değiştirme becerisine sahip anlamında alanyazına giren kavramlardan biridir (Artüz, 2020). Önerilen "Dijital liderlik" kavramının hem birçok liderlik özelliğini içinde barındırdığı hem de günümüz dünyasının becerilerini kapsadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda "dijital liderlik" kavramının Endüstri 4.0 ve dijitalleşme sonucu meydana gelen örgütsel değişikliklerin zorunlu kıldığı bir sonuç olduğu söylenebilir (Arslan, 2020).

Endüstri 4.0 ve dijital liderliğin anlaşılması açısından, üretim ve yönetim süreçlerini de-ğiştirme ve geliştirme potansiyeli olan dijitalleşme kavramının bilinmesi gerekir. Bu amaçla kavram aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılacaktır.

## 1. Dijitalleşme

Dijital kelimesi TDK sözlüğünde “Verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi” şeklinde açıklanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Burada gerçek verilerin kodlanmış şeklinin sembollerle elektronik ortamda görünür olması söz konusudur. Uygulamada dijital kavramının elektronik araçları veya süreçleri nitelemek için kullanıldığı görülmektedir. Ancak dijital kavramı, elektronik cihazlar değil, verinin elektronik olarak bir ekranda görünür olmasını ifade eder. Bu açıdan dijital kavramı gerçekte 1 ve 0' ların bir araya gelmesi ve bunun sonsuz bir döngüde devam etmesi ile iki bileşenli veri dizilerinin anlam kazanma süreci olarak tanımlanabilir (Bozkurt ve diğ., 2021).

Dijitalleşme ise verilerin herhangi bir elektronik araç tarafından okunabilecek, düzenlenebilecek ve üretim-yönetim sürecine dahil edilecek şekilde dijital ortama aktarılmasıdır (Çalışkan, 2020). Chew'e (2015) göre dijitalleşme, genel olarak toplumdaki teknolojik gelişmelerden kaynaklanan değişimlerdir. Özellikle bilgi teknolojilerinin yoğun kullanımı ile gelişen dijitalleşme kavramı gerçek iş ortam ve süreçlerinin dijital ortama aktarılmasını ifade eder (Seker, 2014).

Dijitalleşme, günümüzde kullanılan bilgi teknolojileri ile iş süreçleri ve verilerin elektronik ortama aktarılmasıdır. Bu sayede işlemler daha çabuk yapılarak zaman kazanılmakta, ekonomik olarak daha fazla kazanç elde edilmektedir. Özcan'a (2017) göre; dijitalleşme, dijital altyapıya sahip olmanın ötesinde, dijital kaynakları, yeni gelir kapıları açma, büyüme ve özgün değerler yaratacak şekilde kullanma sürecidir.

Örgütlerin dijitalleşmesi denildiğinde, verilerin elektronik ortama aktarılmasının yanında üretim ve yönetim süreçlerinin de dijitalleşmesi anlaşılmalıdır (Şeker, 2014). Dijitalleşme ile üretim ve yönetim süreçleri daha esnek ama aynı zamanda daha etkili olmaktadır. Dijitalleşmenin sağladığı bu esneklik ile yaratıcı fikirler ortaya çıkabilir, yeni ve yenilikçi çözümler üretilebilir. Yeni fikir ve çözümleri daha geniş kitlelere ulaştırma imkânı sağlayan dijitalleşme; örgüt yönetimini teknolojik araçlarla daha işler hale getirerek, ürün ve hizmetlerde müşterileri memnun edecek kaliteyi de sağlar.

Endüstri 4.0 teknolojisinin önemli bileşenlerinden olan *siber fiziksel sistemler* (sensörler vasıtasıyla gerçek dünyayı ortama aktaran sistemler) örgütlerin dijital dönüşüm sürecini başlatmış (Yankın 2019), kısa sürede tüm dünyaya ve hemen hemen tüm sektörlerle yayılmasını sağlamıştır.

Günümüzde şirketler dijitalleşmeden yararlanarak yeni iş modelleri yaratmayı ve rekabet güçlerini üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Abbu ve Gopalakrishna, 2022). Bu şirketler özellikle Pandemi döneminin de etkisiyle dijitalleşmeye büyük yatırım yapmışlardır. Şirketlerin dijitalleşme ihtiyacını karşılamak üzere birçok danışmanlık şirketi açılmış ve bu alan artık bir sektör durumuna gelmiştir. Şirketler yayınlattıkları reklamlarında dijitalleşmeyi tamamladıkları yönünde slogan ve söylemlerle müşteride güven oluşturmaya gayret etmekte, şirketlere dijitalleşme konusunda danışmanlık yapan firmalar boy boy reklamlar vermektedir. Bu durum dijitalleşmenin kaçınılmaz olduğunu ve günümüz koşullarında bir tercihten çok zorunluluk olduğunu bir göstergesidir.

## KAYNAKLAR

- Abbatiello, A., Knight, M., Philpot, S. ve Roy, I. (2017). *Rewriting the Rules for the Digital Age*: 2017 Deloitte Global Human Capital Trends. Birllesik Krallık: Deloitte University Press., s. 79.
- Abbu, H., Mugge, P., Gudergan, G. ve Kwiatkowski, A., (2020). "Digital Leadership - Character and Competency Differentiates Digitally Mature Organizations," 2020 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Innovation (ICE/ITMC), Cardiff, United Kingdom, 2020, pp. 1-9
- Abbu, H. ve Gopalakrishna,P.,(2022). Digital Transformation Powered by Big Data Analytics: The Case of Retail Grocery Business. Proceedings of the 55th Hawaii International Conference on System Sciences | 2022
- Akyüz, M. (2017). Stratejik Liderlik. Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi, Cilt : 1, Sayı : 1, Yıl: 2018, Sayfa: 45-66
- Altun, F. (2020). Teknolojik Gelişmeler, Dijitalleşme ve Çalışmanın Geleceği. O. Bayrakçı İçinde, *Kelebek Etkisi Çalışma Yaşamında Değişim ve Dönüşüm* (s. 169-190). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Arslan, A. (2020). Dördüncü Sanayi Devriminin (Endüstri 4.0) Emek Piyasaları Üzerindeki Etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı
- Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aydın, M. (2018). Eğitim Yönetimi. Gazi Kitabevi, Ankara
- Artüz, S. (2020). Dijital Liderlik Uygulaması ile Öğrenen Örgüt İlişkinin Bireysel Performansa Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı
- Banoğlu, K. (2011). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri ve Teknoloji Koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri - 11(1)*, Kış 199-213
- Bennis, W. (2013). *Leadership in a Digital World: Embracing Transparency and Adaptive Capacity*, MIS Quarterly Vol. 37 No. 2/June 20. 635-637.
- Bozkanat, E., Başol, O. (2021). *Dijital becerilerin cinsiyet eşitliği indeksine etkisi: AB ülkeleri üzerine bir inceleme*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23 (2), 587-603.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital donuşum, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Chew, E. K. (2015). Value Co-creation in the Organizations of the Future. IT Leadership in Transition-The Impact of Digitalization on Finnish Organizations.
- Clerkin, C. 2015. Creative Leadership and Social Intelligence: The Keys to Leading in the Digital Age. In Sowcik et al. (Eds.) 2015. Leadership 2050. Challenges, Key Contexts, and Emerging Trends. pp. 175-187.
- Çalışkan, G. (2020). Dijitalleşme / Dijital Dönüşüm Nedir? <https://binbiriz.com/blog/dijitallesme-dijital-donusum-nedir> (Erişim Tarihi: 11.02.2022)

- Çelen, A. İ. (2020). 2020 International CEO Communication, Economics, Organization & Social Sciences Congress. *Dijital Dönüşüm Sürecinde Yükselen Bir Değer: Dijital Liderlik* (s. 450-462). Gorajde/Bosnia Herzegovina: Dilkur Akademi.
- Çelebi, F. (2021). *Dijital Çağda Liderlik ve Girişimcilik*. Iksad Publications, Ankara
- Derin, N. (2019). Vizyoner liderliğin kavramsal çerçevesi ve işletmeler için önemi. *KOCATEPE-İİBF Dergisi*, Aralık 2019, 21(2), 114- 125.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(2), 401-430.
- Ebert, C. ve Duarte, C. H. C. (2018). Digital Transformation. *IEEE Softw.*, 35(4), 16-21.
- Ege Bölgesi Sanayi Odası, (2015). *Sanayi 4.0 Uyum Sağlamayan Kaybedecek!*, İzmir
- El Sawy, O. A., Kræmmergaard, P., Amsinck, H. ve Vinther, A. L. (2016). How LEGO built the foundations and enterprise capabilities for digital leadership. *MIS quarterly executive*, 15(2),141-166
- Eravcı, D. B. (2020). Kurumların Dijital Dönüşümü: Büyük Veri. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, Ocak 2020, Cilt 11, Sayı 1, Sayfa: 90-112
- Fırat, S. Ü. (2016). "Sanayi 4.0 Dönüşümü Nedir? Belirlemeler ve Beklentiler", *Sanayiciler dergisi*, (<http://www.sanayicidergisi.com/sanayi-40-donusumu-nedir-belirlemeler-ve-beklentiler-makale,585.html>) (25,07,2018)
- GdsGroup. (2020). *What is Digital Leadership? – Definition, Examples, Skills, Qualities*. 02 09, 2022 tarihinde Gds Group: <https://gdsgroup.com/insights/marketing/blueprint-for-digital-leadership/> adresinden alındı.
- ISTE Standards for Administrators (ISTE-A). (2009). *National educational technology standards for administrators*.
- İşliyen, F. Ş. (2020). Dijital Çağda Bilginin Değişen Niteliği ve İnfobezite: Z Kuşağı Üzerine Bir Odak Grup Çalışması, Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dergisi, Cilt 13. Sayı 1, s: 246-272
- Jakubik, M. ve Berazhny, I. (2017). Rethinking Leadership and Its Practices in the Digital Era. *Management International Conference*. Venice: Mic.
- Kazim, F.A. (2019). Digital transformation and leadership style: a multiple case study. *The ISM Journal Of International Business*, 3 (1), 24-33.
- Kablan, A. (2018). Endüstri 4.0, "Nesnelere İnterneti" - Akıllı İşletmeler ve Muhasebe Denetimi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2018, C.23, Endüstri 4.0 ve Örgütsel Değişim Özel Sayısı, s.1561-1579.
- Kesayak, B. (2017), *Endüstri Tarihine Kısa Bir Yolculuk*, <http://www.endustri40.com/endustri-tarihine-kisa-bir-yolculuk/> İndirme Tarihi: 05.03.2022
- Küçükali, R. ve Çoşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124135. doi: 10.52848/ijls.852119
- Küçüktepe, C. (2021). *12-13 Yaş 4Cs Beceri Geliştirme Veli Kitabı-4*. İTÜ ETA Vakfı Doğa Koleji Yayınları.
- Matteson, M. L., Anderson, L., Boyden, C. (2016), "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. *Libraries and the Academy*, Volume 16, Number 1, January 2016, pp.71-88. DOI: <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>.

- Mert, G. (2021). *Dijital Dünyada Yeni Bir Boyut: Dijital Liderlik*. Satınalma Dergisi. Ocak 2021 Yıl:9 Sayı: 97 <https://www.gozdemert.com/dergi/sa2021oca.pdf> İndirme Tarihi: 25.11.2021.
- Mrugalska, B. ve Wyrwicka, M. (2017). Towards Lean Production in Industry 4.0. *7th International Conference on Engineering, Project, and Production Management* (s. 466-473). Poznan: Elsevier.
- Mwita, M. ve Joanthan, J. (2022). *Digital Leadership for Digital Transformation*. 03 28, 2022 tarihinde <https://nomadit.co.uk/conference/dsa2020/paper/54547> adresinden alındı Negroponte, N. 1995. Being Digital, New York:Alfred A. Knopf.
- Oruç, M.Y. (2021). *Yeni dünya düzeninde başarının anahtarı: Dijital lider*. <https://www.aksam.com.tr/cumartesi/yeni-dunya-duzeninde-basarinin-anahtari-dijital-lider/haber-1182701> İndirme Tarihi: 30.11.2021
- Öz, Ö. (2020). *Dijital Liderlik: Dijital Dünyada Okul Lideri Olmak*. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama. Nisan 2020 – Cilt: 3 / Sayı: 1, 45 – 57
- Özcan, A. (2017). Dijital Dönüşüm ve Toplum: Türkiye ve Avrupa. <https://abxltusiad.wordpress.com/2017/07/28/dijital-donusum-ve-toplum-turkiye-ve-avrupa/> İndirme Tarihi: 10.02.2022
- Özel, M. A. (2022), Endüstri 4.0 Nedir, <https://www.muhandisbeyinler.net/endustri-4-0-nedir/> İndirme Tarihi: 28.02.2022
- Özmen, Ö., Eriş, E., Özer, P. (2020). *Dijital Liderlik Çalışmalarına Bir Bakış*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2020, C.25, S.1, s.57-69.
- Özsoylu, A.F. (2017). Endüstri 4.0. Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi. Cilt:21, Sayı:1. s. 41-64
- Parlak, b. (2017). Dijital Çağda Eğitim: Olanaklar ve Uygulamalar Üzerine Bir Analiz. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2017, C.22, Kayfor15 Özel Sayısı, s.1741-1759
- Raza, B. (2016). Leadership 4.0, Module: Management cometencies, [https://www.academia.edu/25513158/LEADERSHIP\\_4.0\\_Module\\_Management\\_Cometencies\\_1\\_MC1\\_MBA\\_Aviation\\_Enrolment\\_number\\_1042342](https://www.academia.edu/25513158/LEADERSHIP_4.0_Module_Management_Cometencies_1_MC1_MBA_Aviation_Enrolment_number_1042342) Erişim Tarihi: 06.12.2021.
- Schwab ve Davis, (2019). Dördüncü Sanayi Devrimini Şekillendirmek. (Çeviren: Nadir Özata). Optimist Yayınları, İstanbul
- Sheninger, E. (2019). Pillars of digital leadership, <http://leadered.com/pillars-of-digital-leadership/> Erişim Tarihi: 06.12.2021.
- Sterrett, William ve Richardson, Jayson W. (2020) "Supporting Professional Development Through Digital Principal Leadership," Journal of Organizational & Educational Leadership: Vol. 5 : Iss. 2 , Article 4. Available at: <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol5/iss2/4>
- Şahin, Ç.Ç., Avcı, Y.E. ve Anık, S. (2020). *Dijital Liderlik Algısının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Ocak/January(2020) - Cilt/Volume:19 - Sayı/Issue:73(271-286)
- Şeker, S. E. (2014). Dijitalleşme (Digitalization). YBS Ansiklopedi, 1(1) [https://www.ybsansiklopedi.com/wpcontent/uploads/2014/10/m3\\_p7\\_8\\_dijitallesme.pdf](https://www.ybsansiklopedi.com/wpcontent/uploads/2014/10/m3_p7_8_dijitallesme.pdf) İndirme Tarihi: 29.11.2021
- Şimşek, O. (2002). Sanayi Sonrası Süreçte Türk Çalışma Hayatındaki Değişme Dinamikleri.

Manisa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 2, Sayı 4, s. 139 - 173

Tanniru, M.R. (2018). Digital Leadership. <https://www.intechopen.com/chapters/60544> Erişim tarihi: 06.12.2021.

Yücebalkan, B. (2020). "Holistik Perspektiften Güncel Liderliğe Bir Bakış: Dijital Liderlik + Yeşil Transformasyonel Liderlik", *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, Vol:6, Issue:18; pp:388-396.

Zhong, Lin (2017) "The Effectiveness of K-12 Principal's Digital Leadership in Supporting and Promoting Communication and Collaboration Regarding CCSS Implementation," *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*: Vol. 10: Iss. 2, Article 4. DOI: 10.18785/jetde.1002.04

### Yılmaz İŞLİ

Yazar 1977 yılında Van-Erciş'te doğdu. 2002' de Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2009 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği bölümünde yüksek lisans yaptı. 2021 yılında doktora öğrencisi olarak girdiği Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği bölümünde öğrenimine devam etmektedir.

# BÖLÜM 12

# SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM LİDERLİĞİ

*Dr. Öğr. Üyesi Ferdane DENKÇİ AKKAŞ – İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-2214-326X*

## Bölüm İçeriği

### GİRİŞ

1. Sürdürülebilirlik Kavramının Ortaya Çıkışı
2. Sürdürülebilir Liderlik Kuramları
3. Sürdürülebilir Eğitim Liderliği
  - 3.1. Derinlik İlkesi
  - 3.2. Devamlılık İlkesi
  - 3.3. Kapsayıcılık İlkesi
  - 3.4. Adalet İlkesi
  - 3.5. Çeşitlilik İlkesi
  - 3.6. Beceriklilik İlkesi
  - 3.7. Korunum İlkesi

### ÖZET

### KAYNAKLAR



# GİRİŞ

## 1. Sürdürülebilirlik Kavramının Ortaya Çıkışı

Çağdaş liderlik kuramları arasında özgünlüğü ve dünyanın geleceği için önemli bulunması ile ön plana çıkan *Sürdürülebilir Liderlik*; alan yazına yeni girmiş, kavramın ortaya çıkışından itibaren en fazla 30 yıllık bir geçmişe sahip bir liderlik stildir (Hargreaves, 2007; Hargreaves ve Fink, 2006a; Hargreaves ve Fink, 2004; Hussian ve Mansor, 2016; Lambert, 2012; Mısırdalı-Yangil, 2016). Sürdürülebilirlik kavramı, ilk kez sanayileşmenin toplum, dünya ve çevre üzerindeki etkilerinin ve bu etkilerinin geleceğe dönük tehlikelerinin küresel boyutta fark edilmesi ile birlikte önem kazanmış ve Lester Brown tarafından 1980'lerin başında çevresel bağlamda kullanılmak üzere oluşturulmuştur (Grooms ve Reid-Martinez, 2011; Hargreaves ve Fink, 2007; Hargreaves ve Fink, 2006a). "Bugünün ihtiyaçlarını karşılarken, yarının gereksinimlerini de düşünmek" (Bıçakçı, 2012, s. 49) şeklinde tanımlanan sürdürülebilirlik kavramı, 1987 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayımlanan Brundtland raporunda *sürdürülebilir kalkınma* kavramına yer verilmesiyle küresel dünyanın dikkatini çekmiş, ancak 1990'lardan sonra çevre ve ekoloji dışındaki alanlarda da ciddi derecede popülerlik kazanmıştır (Bıçakçı, 2012; Hargreaves ve Fink, 2006a; Hürmeriç ve Bıçakçı, 2015; Mısırdalı-Yangil, 2016).

Zaman zaman var olan durumu koruma, sürdürme anlamına gelen *sürdürümcülük* kavramı ile karıştırılan *sürdürülebilirlik* kavramı aslında tam tersine var olan durumu yenilikçi bir şekilde değiştirmeyi, çok ciddi ve geniş katımlı bir çabayla başarılacak sürekli ve sistemli bir değişime yöneltmeyi gerektirmektedir (Hargreaves ve Fink, 2006a; Šimanskienė ve Župerkienė, 2014). Böylesi geniş katımlı ve sürekli bir değişim için, örgüt içindeki herkesin devamlı öğrenerek, değişerek ve etkileşerek hareket etmesi şarttır. Bu yönüyle sürdürülebilirlik bir varış noktasından ziyade bir yolculuk olarak görülmektedir (Crews, 2010; Milne, Kearins ve Walton, 2006). Aynı zamanda, sürdürülebilir bir değişim, liderin öz farkındalık kazanmasıyla bireysel düzeyde başlayarak, takıma, örgüte ve topluma uzanan ve herkesi kapsayan bir dönüşüm zincirine yol açmaktadır ve bu durum formal liderler kadar etkin roller üstelenen informal liderlerin de ortaya çıkmasına imkân verebilir. Bu nedenle, sürdürülebilir liderliğin bir çeşit paylaşılan liderlik olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır; ancak her paylaşılan liderliğin sürdürülebilir olmayabileceği de unutulmamalıdır (Cook, 2014; Fink, 2010; Lambert, 2007; Šimanskienė ve Župerkienė, 2014). Bunların yanı sıra, sürdürülebilir liderlik, yapılandırılan değişimin ve alınan kararların yalnızca örgütü değil tüm toplumu, yalnızca içinde bulunulan zamanı ve bağlamı değil geleceğin dünyasını ve gelecek nesilleri de hesaba katarak planlanmasını gerektirmektedir. Bir başka deyişle, sürdürülebilir liderler uzun vadeli bir vizyon oluşturmak, bu vizyonu gerçekleştirmek için çıktıkları yolculukta hem bireysel hem de örgütsel bazda tüm paydaşlara ve gelecek nesillere karşı etik bir sorumluluk taşıyarak hareket etmek zorundadırlar (Davies, 2007a; Kantabutra ve Saratun, 2013).

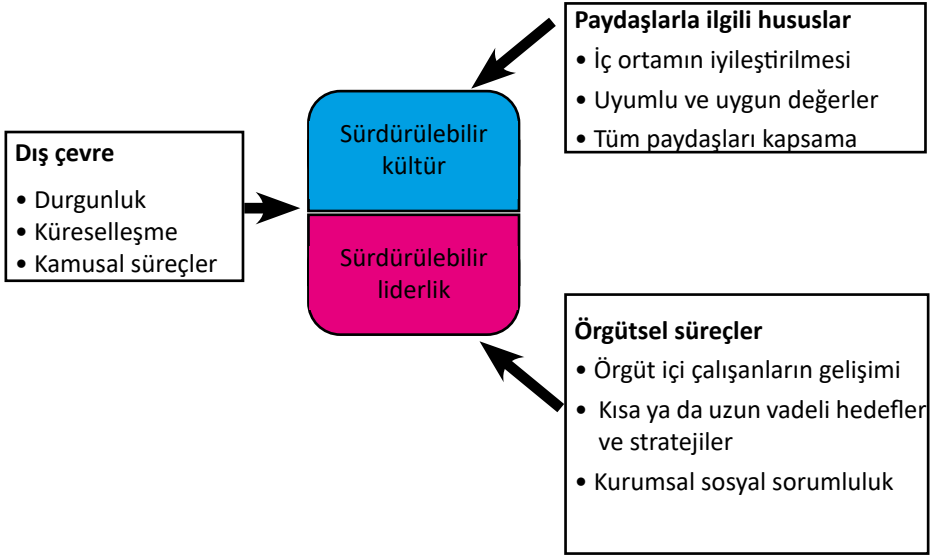
## 2. Sürdürülebilir Liderlik Kuramları

Her ne kadar yeni bir kavram olsa da Sürdürülebilir Liderlik için kuramsal bir çerçeve çizmeye çalışan araştırmacılar karşımıza çıkmaktadır. Gerard, McMillan ve D'Annunzio-Green (2017), Sürdürülebilir Liderlik konusunu çalışanlar arasında beş grup araştırmacıya ve onların oluşturdukları kuramsal çerçevelere dikkat çekmektedirler: Avery ile Bergsteiner, Casserley ile Critchley, Hargreaves ile Fink, Davies ve Lambert. Bunlardan ilk ikisi (Avery ve Bergsteiner, 2011; Casserley ve Critchley, 2010) kavramı özel sektör bağlamında incelerken

diğerleri (Hargreaves ve Fink, 2006; Davies, 2007a; Lambert, 2012) sürdürülebilir liderliği eğitim örgütleri bağlamında ele almışlardır. Eğitim bağlamında çizilen kuramsal çerçeveler özellikle ABD ve İngiltere’de yürütölen araştırmalar doğrultusunda temellendirilmiştir (Gerard ve diğerleri, 2017).

Avery ve Bergsteiner (2011) sürdürülebilir liderliğe daha bireysel bir açıdan yaklaşmaktadır. Tükenmişlik sendromundan yola çıkarak oluşturdukları kuramsal çerçeve aslında gerçek anlamda bilimsel araştırmalara dayanmamaktadır. Sürdürülebilir liderliğin şu üç sürecin entegrasyonu sonucu oluşacak örgüt kültürü tarafından besleneceğini savunurlar: uygulama üzerine yansıtma yapma, psikolojik zekâ ve psikolojik iyi oluş. Öte yandan, kavramı yine özel sektör bağlamında ele alan Casserley ve Critchley (2010), kuramsal çerçevelerini bu bağlamda yürütölen bilimsel çalışmalar doğrultusunda şekillendirmişlerdir. Bu iki araştırmacı sürdürülebilir liderliğin her koşulda örgütü dayanaklı ve sürekli kıldığını, bunun da çok sayıda etmenin karşılıklı etkileşimi ile mümkün olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle oluşturdukları kuramsal çerçeve daha bütüncöl ve örgütsel bir bakış açısına sahiptir. Hargreaves ve Fink (2006), Davies (2007a) ve Lambert (2012) tarafından oluşturulan kuramsal çerçeveler doğrudan eğitim örgütlerine yönelik olup yine bütüncöl ve örgütsel bir bakış açısına dayanmaktadır. Bu araştırmacılar, eğitim örgütlerinde sürdürülebilir liderliğin var olabildiğini birbirleri ile etkileşim halinde olan benzer ilkelere ve etmenlere bağlamışlar ve kuramsal çerçevelerinde bu ilke ve etmenleri açıklamışlardır (Gerard ve diğerleri, 2017).

Gerard ve diğerleri (2017, s. 120) sürdürülebilir liderliğe ilişkin alan yazını baz alarak sürdürülebilir liderliği etkileyen iç ve dış etmenleri belirlemişler ve kendi oluşturdukları kavramsal çerçeveyi aşağdaki şekil ile özetlemişlerdir.



Şekil 1. Sürdürülebilir Liderlik Kavramı (Gerard ve diğerleri, 2017, s. 120)

Şekil 1’den anlaşıldığı üzere, sürdürülebilir liderliğin var olabilmesi örgüt içinde sürdürülebilir bir kültürün yaratılmasına bağlıdır. Sürdürülebilir kültür ise örgüt içi paydaşların liderlerle ve birbirleri ile kurdukları sosyal ilişkilerle yakından ilgilidir. Örgüt içindeki ortamın iyileştirilmesi ile kastedilen tüm paydaşların kapsandığı, örgüt içi süreçlere dahil olduğu, ara-

larında etkili ve açık iletişimin kurulabildiği, uygulamalara yansıyan gerçekçi ve uyumlu değerlerin benimsendiği bir iklimin oluşturulmasıdır. Bu aynı zamanda çalışanlar arasında yüksek düzeyde mesleki dayanışma ve iş birliğini de gerektirir. Özellikle karar alma süreçlerinde tüm paydaşların kapsanması önemli bir husustur. Örgüt içinde oluşturulan sürdürülebilir kültür yine örgüt içi süreçleri ve sürdürülebilir liderlik uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Örgütteki insan kaynağının geliştirilmesi, çalışanların ve elbette liderlerin tükenmesine izin verilmemesi, yönetsel süreçlerin ve değişimlerin önceden şeffaf bir şekilde belirlenmesi ve tüm paydaşlarla paylaşılması, bu doğrultuda kısa veya uzun vadeli hedefler ve stratejiler belirlenmesi örgüt içi süreçlerin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Ayrıca, örgütün bir sosyal sorumluluk üstlenmesi onun daha geniş kitlelere ulaşmasını ve daha kapsayıcı olmasını sağlayacaktır. Bu sosyal sorumluluk boyutu örgütün ekonomik, çevresel, sosyal ve kültürel hedeflerini dengelemesi ve bu hedefleri birbirleri ile entegre etmesini gerektirecek; örgüte ve tüm bileşenlerine etik sorumluluklar yükleyecektir. Bu nedenle, sürdürülebilir liderlik içinde bulunduğu çevre ve bağlamdan bağımsız değildir. Sürdürülebilir liderler çevresindekilerin gelişimini de düşünmeli, sorumluluğu paylaşmalı ve devamlılığı sağlamalıdır. Örgüt içinde bulunduğu çevredeki durgunluğu veya kötüleşmeyi fark ederek iyileştirmek için çaba göstermelidir. Küreselleşmenin ve kamusal süreçlerdeki değişimlerin örgütü nasıl etkileyeceğini düşünerek gerekli politikaların oluşturulması, kısa ve uzun vadeli hedefler oluşturularak bu hedefler arasında bir denge kurulması da sürdürülebilir liderliğin dış etmenlerle etkileşiminde önemli adımlardır (Gerard ve diğerleri, 2017).

Šimanskienė ve Župerkienė (2014, s. 88-89) sürdürülebilir liderliği “sürdürülebilir olmayan” diğer liderlik stilleri ile karşılaştırarak kavramın farklılığını ortaya koymaya çalışmışlar ve her iki liderlik stiline temel özelliklerini aşağıdaki tabloda özetlemişlerdir.

Tablo 1. Sürdürülebilir ve Sürdürülebilir “Olmayan” Liderliklerin Nitelikleri

Nitelikler	Sürdürülebilir “Olmayan” Liderlik	Sürdürülebilir Liderlik
Vizyon	Net bir vizyon yoktur.	Net ve sürdürülebilirlik odaklı bir vizyon vardır.
Hedef	Hızlı ilerleme odaklı bir hedef vardır.	Uzun vadeli ilerlemeye odaklı bir hedef vardır.
Sorumluluk	Yöneticiler kendilerinden ve kısmen çalışma gruplarından sorumludur.	Bireylere, gruplara, örgüte ve topluma karşı sorumluluk söz konusudur.
Örgüt Kültürü	Bütünlüğü olmayan, bölünmüş bir kültür mevcuttur.	Örgütün sürdürülebilir gelişimine odaklı ve güçlü bir kültür vardır.
Dayanışma	Bireysel çabalarla sağlanır.	Karşılıklı yardıma dayanan ortak bir çaba ile sağlanır.
Güven	Sıkı bir kontrol söz konusudur.	Yüksek güven ve iyi niyet söz konusudur.
Etkinliklerin Sonucu	Bireysel katkıların toplamından oluşur.	Takım üyelerinin ortak çabalarının sinerjisi ile elde edilir.
Değişim	Yeni oluştururken eski yok edilir, değişim yeni yapılar, teknolojiler ve çalışanlarla sağlanır.	Örgütün ayrışan mevcut parçaları yeniden düzenlenir, bir araya getirilir ve kullanılır.

## ÖZET

Bazen var olan durumu koruma, sürdürme anlamına gelen sürdürücülük ile karıştırılan sürdürülebilirlik kavramı aslında tam tersine var olan durumu yenilikçi bir şekilde değiştirmeyi, çok ciddi ve geniş katımlı bir çabayla başarılabilir sürekli ve sistemli bir değişime yönelmeyi gerektirmektedir. Her ne kadar yeni bir kavram olsa da Sürdürülebilir Liderlik için kuramsal bir çerçeve çizmeye çalışan araştırmacılar karşımıza çıkmaktadır. Eğitim bağlamında çizilen kuramsal çerçeveler özellikle ABD ve İngiltere’de yürütülen araştırmalar doğrultusunda temellendirilmiştir. Bu nedenle sürdürülebilir eğitim liderliğine ilişkin ortaya konan kuramlar belirgin bir şekilde özellikle bu iki ülke başta olmak üzere batı toplumunun eğitim sistemlerine, sorunlarına ve ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Kuramsal çerçeveler, eğitim örgütlerinde sürdürülebilir liderlik için belirlenen temel ilkeler ve bu ilkelerin açıklamalarına dayanmaktadır. Sayısal olarak farklı olsa da özünde belirlenen ilkelerin birbirine benzer olduğu, hatta aynı hedefe yöneldiği görülmektedir. Hergreaves ve Fink’in bir aktivist olarak ele aldığı sürdürülebilir eğitim liderliğini, Davies uzun vadeli okul gelişiminin anahtar bileşenlerinin toplandığı bir kavram olarak ele almakta ve başarıya herkesin erişebileceği etik odaklı bir liderlik kültüründen bahsetmektedir. Lambert ise sürdürülebilir liderliğe ilişkin olarak, diğer iki araştırmacı ile ortak noktalarda buluşan ancak daha çok sürdürülebilir liderliğin geliştirilmesine ve bunun için uygun örgüt kültürünün oluşturulmasına odaklanan bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir.

## KAYNAKLAR

- Aravena, F. (2020). Principal succession in schools: A literature review (2003–2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220940331.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Avery, G. C. ve Bergsteiner, H. (2011). *Sustainable leadership: Honeybee and locust approaches*. New York: Routledge.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişim süreci ve okul personeli. *GAU Journal Social & Applied Sciences*, 3(5), 13-24.
- Aykanat, Z. ve Yıldız, T. (2016). Karizmatik liderlik ve örgütsel yenilikçilik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2, 198-228.
- Barker, B. (2006). Rethinking leadership and change: A case study in leadership succession and its impact on school transformation. *Cambridge Journal of Education*, 36(2), 277-293.
- Bıçakçı, A. B. (2012). Sürdürülebilirlik yönetiminde halkla ilişkilerin rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 47-56.
- Bohn, A. P. ve Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156-159.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2008). The impact of assessment and accountability on teacher recruitment and retention: Are there unintended consequences?. *Public Finance Review*, 36(1), 88-111.
- Casserley, T. ve Critchley, B. (2010), "A new paradigm of leadership development", *Industrial and Commercial Training*, Vol. 42 No. 1, pp. 287-95.

- Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024112.pdf>.
- Crews, D. E. (2010). Strategies for implementing sustainability: Five leadership challenges. *SAM Advanced Management Journal*, 75(2), 15-21.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 536-557.
- Dalkıran, O. ve Tuncel, F. (2007). Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin seçmeli ders olarak işlenmesinin öğrenciler gözüyle değerlendirilmesi. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 37-42.
- Davies, B. (2007a). Developing sustainable leadership. *Management in Education*, 21(3), 4-9.
- Davies, B. (2007b). Sustainable leadership. B. Davies (Ed.) *Developing sustainable leadership* (s. 11-25) içinde. London: Sage.
- Doghonadze, N. (2016, April). Slow education movement as a student-centered approach. In *6th International Research Conference on Education, Language & Literature* (pp. 65-73).
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fay, C. (1992). Empowerment through leadership: In the teachers' voice. C. Livingston (Ed.) *Teachers as leaders: evolving roles* (s. 57-90) içinde. US: National Education Association.
- Feldman, A. (1997). Varieties of wisdom in the practice of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 757-773.
- Ferrari, A., Cachia, R. ve Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note*, 52374, 64.
- Fink, D. (2010). *The succession challenge: Building and sustaining leadership capacity through succession management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fink, D. ve Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62-89.
- Garcia-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A. ve Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, 34(6), 733-753.
- Gerard, L., McMillan, J. ve D'Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial and Commercial Training*, 49(3), 116-126.
- Grooms, L. D. ve Reid-Martinez, K. (2011). Sustainable leadership development: a conceptual model of a cross-cultural blended learning program. *International Journal of Leadership Studies*, 6(3), 412-429.
- Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.
- Hardy, I. (2018). Governing teacher learning: Understanding teachers' compliance with and critique of standardization. *Journal of Education Policy*, 33(1), 1-22.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.
- Hargreaves, A. (2008). The coming of post-standardization: three weddings and a funeral. C. Sugrue (Ed.) *The future of educational change: International perspectives* (s. 15-33) içinde. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (2009). Sustainable leadership. B. Davies (Ed.) *The essentials of school leadership* (s. 183-202) içinde. Los Angeles: Sage.

- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2006a). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2006b). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2007). Energizing leadership for sustainability. *Developing Sustainable Leadership*, 1, 46-64.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7(1), 9-18.
- Harun, H. ve Mom, S. K. M. (2014). Leadership Development and Sustainable Leadership among Tvet Student. *Journal of Management Policies and Practices*, 2(2), 27-38.
- Holt, M. (2002). It's time to start the slow school movement. *Phi Delta Kappan*, 84(4), 264271.
- Hussian, S. M. ve Mansor, A. N. (2016). The principal's sustainable leadership and the relation with teachers' organization commitment: a case study of government assistance religious school. In *Proceeding 7th International Seminar on Regional Education* (Vol. 3, pp. 1358-1374).
- Hürmeriç, P. ve Bıçakçı, B. (2015). Reflections of sustainability on corporate communications: semiotic analysis of global automotive brands' corporate advertisements. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 6(11), 283-304.
- Kantabutra, S. ve Saratun, M. (2013). Sustainable leadership: honeybee practices at Thailand's oldest university. *International Journal of Educational Management*, 27(4), 356-376.
- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 4965.
- Kirkpatrick, R. ve Zang, Y. (2011). The negative influences of exam-oriented education on Chinese high school students: Backwash from classroom to child. *Language Testing in Asia*, 1(3), 1-10.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59-67.
- Lambert, L. G. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, 8(4), 311-322.
- Lambert, S. (2012). The perception and implementation of sustainable Leadership strategies in further education colleges. *Journal of Leadership Education*, 11(2), 102-119.
- McNeil, L. (2002). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. London: Routledge.
- Mısırdalı-Yangil, F. (2016). Bilgi toplumunda liderlik: sürdürülebilir liderlik. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 128-143.
- Milne, M. J., Kearins, K. ve Walton, S. (2006). Creating adventures in wonderland: The journey metaphor and environmental sustainability. *Organization*, 13(6), 801-839.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437448.
- Odell, S. J. (1997). Preparing teachers for teacher leadership. *Action in Teacher Education*, 19(3), 120-124.
- Oppi, P., Eisenschmidt, E. ve Stingu, M. (2020). Seeking sustainable ways for school development: teachers' and principals' views regarding teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23.

- Rubin, D. ve Kazanjian, C. (2011). "Just another brick in the wall": Standardization and the devaluing of education. *Journal of Curriculum and Instruction*, 5(2), 94-108.
- Sahlberg, P. (2009). The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors'. E. Villalba (Ed.), *Measuring creativity* (s. 337-344) içinde. Luxembourg: Opoce.
- Shanks, J. (1990). Some effects of curriculum standardization on elementary teachers and students. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. Boston, MA.
- Shirley, D., Hargreaves, A. ve Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-12.
- Šimanskienė, L. ve Župerkienė, E. (2014). Sustainable leadership: the new challenge for organizations. *Forum Scientiae Oeconomia*, 2(1), 81-93.
- Southworth, G. (2007). Leadership succession. *Developing Sustainable Leadership*, 1, 175193.
- Srisaen, K., Somprach, K. ve Junpeng, P. (2017). Development of sustainable leadership indicators for basic educational school principals in Thailand. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 897-904.
- Stedman, L. C. (2011). Why the standards movement failed: An educational and political diagnosis of its failure and the implications for school reform. *Critical Education*, 2(1), 1-21.
- Teksöz, G. (2014). Geçmişten ders almak: Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 73-97.
- Tıraş, H. H. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre: Teorik bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 57-73.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tulunay-Ateş, Ö. ve İhtiyaroğlu, N. (2019). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencilerinin bakış açısıyla Türk eğitim sisteminin sorunları. Y. Kondakçı, S. Emil & K. Beycioğlu (Ed.) *Sosyal adalet için eğitim liderliği tam metin bildiri kitabı* (s. 177-183) içinde.
- Webber, C. F. ve Nickel, J. (2021). Sustainable Teacher Leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 277-311.
- Williams, T. (2013). Unleashing sustainable leadership in schools: The paradox of distributed leadership. *Educational Research Journal*, 28(1/2), 33-50.
- Yanık, S. ve Türker, İ. (2012). Sürdürülebilirlik ve sosyal sorumluluk raporlamasındaki gelişmeler (Tümleşik Raporlama). *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 291-308.

### Ferdane DENKCİ AKKAŞ

2004 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Lisans, 2008 yılında Dokuz Eylül Üniversitesinde Yüksek Lisans ve aynı üniversitede 2015 yılında Doktora derecesini tamamladı. Halen aynı üniversitede "Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği" programında ikinci doktora eğitimine devam etmektedir. 2004 yılında MEB'e bağlı bir okulda İngilizce öğretmeni olarak çalıştı. 2006-2015 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda okutman kadrosunda, 2015-2017 yılları arasında ise yine aynı kurumda öğretim görevlisi kadrosunda görev yaptı. 2017 yılından bu yana İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

# The Locality Conditions on Syntactic Displacement

Sinan AKIR

---

Ankara  
2022



## THE LOCALITY CONDITIONS ON SYNTACTIC DISPLACEMENT

Sinan AKIR

ORCID: 0000-0002-7741-3706

©All Rights Reserved.

The printing, publishing and sales rights of this book in Turkey belong to Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti. All or parts of the book may not be reproduced, printed, transferred or distributed by any information storage and retrieval system, mechanical, electronic, photocopying, magnetic or other methods without the permission of the said institution.

Publisher Certificate No. : 49260

Printing Certificate No. : 47479

ISBN : 978-605-170-797-6

e-ISBN : 978-605-170-798-3

Cover Design : Anı Publishing

Design : Anı Publishing

Printing : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adress : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Phone : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

#### THE LOCALITY CONDITIONS ON SYNTACTIC DISPLACEMENT

AKIR, Sinan

Anı Publishing, Ankara/Turkey

First Edition 2022, x + 128 page, 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-797-6

e-ISBN : 978-605-170-798-3

#### Generative Syntax, Locality Conditions

Turkish, Wh-phrases, Wh-movement, Scrambling, Island Constraints

---

#### Anı Publishing

Adress: Kızılırmak Caddesi No: 10/A

Kavaklıdere-Çankaya/ANKARA 06680

Phone: 0 312 425 81 50 pbx

[info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

The evolution of the letter A



# PREFACE

*This book aims to make an overall introduction to the locality conditions on displacement focusing mainly on Turkish. The primary purpose here is to provide a holistic introduction to the island phenomena in Turkish that can be utilized by both the undergraduate students in linguistics departments and the scholars carrying out researches on generative linguistics. The book has been designed in such a way that each new chapter develops on the preceding chapters. That is to say, it is necessary to provide information on the wh-phrases and the locality conditions in general before analyzing their outlooks in Turkish. Moreover, it is vital to explain the subordinate clause types in Turkish before dealing with the island effects since they are mainly observed in the complex sentence structures in this language.*

*The book consists of 6 chapters. Chapter 1 provides an overview of the wh-phrases and the wh-movement phenomena in Turkish and in several other languages. The dichotomies such as wh-adjunct & wh-argument or wh-in-situ & overt wh-movement are discussed in detail in this part. Chapter 2 covers the island phenomena from the earliest observations to the most recent ones. It both provides explanations for the layout of the classical island constraints and the attempts to unify them under one roof. This chapter also concentrates on the current principles and conditions which try to provide explanations for these constructions within the minimalist framework. Chapter 3 focuses on the subordinate clause types in Turkish. The island constraints are mainly observed on the complex sentences which contain either a noun, adjective or adverbial clause. Hence, it is necessary to provide information about the embedded clause structure of Turkish before examining the locality constraints in this language. Chapter 4 and 5 deal with the island effects on syntactic displacement in Turkish. While the former chapter analyzes the island effects in the structures where the wh-words stay in-situ, the latter one examines such effects on long distance scrambling of the wh-words and their non-wh-counterparts to the sentence initial position. Chapter 6 concludes the book. It first summarizes the assertions of the study. Then, the limitations are expressed and the remaining questions are discussed. It also provides some insights to further studies on this issue. In the final part of the chapter, the importance of the locality conditions for the studies that focus on L1 and L2 acquisition processes are touched upon.*

*The data that were used in the analyses of the island constraints in Turkish were obtained from 10 studies that the author has carried out between the years 2015 to 2020. In other words, the present work compares and contrasts the findings of the previous studies in order to reach at solid generalizations with regard to island phenomena in Turkish. That is to say, the main aim here is to obtain the grand scheme after synthesizing the findings of the previous studies.*

*Along with providing detailed analyses of the island constraints in Turkish, the present book also presents insights to the phenomena such as sentential subjects, complementation, adjunction or relativization in this language. Moreover, the embedded clau-*

*se types are analyzed in detail in Chapter 3, which provides valuable information about subordination in Turkish. In addition, the book discusses the problems encountered during the transition from the Government and Binding Theory to the Minimalist Program. Specifically, the remaining problems with regard to the target phenomena within the minimalist framework are underlined. Besides, Chapter 5 presents information about the constructions where locality is observed other than displacement. This chapter also provides insights to the importance of the poverty of stimulus issues in both L1 and L2 acquisition studies.*

*All in all, the book presents valuable conceptions about several topics related to syntactic displacement and locality effects both in Turkish and in several other languages.*

*Sinan AKIR  
Ankara 2022*

*my wife, Zeynep  
my daughter, Elvin Cemre  
and  
my son, Erkin Emre*

*Without their endless trust, affection and encouragement, it would  
not be possible for me to produce this book.*

# TABLE OF CONTENTS

Preface .....	iii
List of Acronyms and Abbreviations .....	ix
<b>CHAPTER 1: WH-PHRASES AND WH-MOVEMENT</b> .....	1
Introduction .....	1
Wh-Phrases in Turkish.....	3
Wh-Phrases and Feature Checking .....	8
The Wh-Movement Languages.....	8
<i>The Single Filled Spec Languages</i> .....	8
<i>The Multiple Filled Spec Languages</i> .....	11
<i>The Languages Which Force Multiple Movements to Different Nodes</i> .....	11
The Wh-In-Situ Languages .....	12
The Languages which Apply both Movement and In-situ Options .....	14
The Summary of the Chapter .....	15
<b>CHAPTER 2: THE LOCALITY CONDITIONS ON WH-MOVEMENT</b> .....	17
Introduction .....	17
The Island Constraints Proposed by Ross (1967) .....	18
The Complex NP Constraint .....	18
The Coordinate Structure Constraint.....	19
The Sentential Subject Constraint.....	20
The Right Roof Constraint .....	20
The Left Branch Constraint .....	21
The Island Constraints Proposed After Ross (1967) .....	22
The Wh-Island Constraint .....	22
The Adjunct Island Constraint .....	23
The Factive Island Constraint.....	23
The Superiority Constraint.....	24
The Negative Island Constraint.....	25
The Attempts to Unify Islands.....	26
The Subjacency Condition .....	26
The Condition on Extraction Domain.....	27
Barriers .....	27
From the Government and Binding Theory to the Minimalist Program .....	28
The Locality Constraints in the Minimalist Program .....	32
The Shortest Move Principle.....	32
The Minimal Link Condition .....	33
The Phase Impenetrability Condition .....	33
The Criterial Freezing Principle .....	38
The Late Adjunction Hypothesis .....	39
The Island Constraints in Wh-in-situ Languages .....	40
The Summary of the Chapter.....	41
<b>CHAPTER 3: EMBEDDED CLAUSES IN TURKISH</b> .....	43
Introduction .....	43
Non-finite Embedded Clauses .....	43
<i>Non-finite Noun Clauses</i> .....	43
<i>Non-finite Complement Clauses</i> .....	43

<i>Non-finite Clausal Subjects</i> .....	45
<i>Non-finite Adjunct Clauses</i> .....	46
<i>Non-finite Relative Clauses</i> .....	46
<i>Relative Clause Formation Strategies</i> .....	47
<i>Non-finite Adverbial Clauses</i> .....	49
Finite Embedded Clauses .....	51
Finite Noun Clauses .....	51
Finite Relative Clauses .....	52
Finite Adverbial Clauses .....	52
The ECM Clauses .....	53
The Summary of the Chapter .....	54
<b>CHAPTER 4: THE LOCALITY CONDITIONS ON WH-MOVEMENT IN TURKISH</b> .....	55
Introduction .....	55
The Previous Studies on Island Phenomena .....	55
The Current Studies on Island Phenomena .....	61
The CNPC, the SSC and the AIC .....	62
<i>Complement Clauses and the Phase Impenetrability Condition in Turkish</i> .....	65
<i>Sentential Subjects and the Freezing Principle in Turkish</i> .....	68
Adjunct Clauses and the Late Adjunction Hypothesis in Turkish .....	74
Wh-Island Constraint .....	77
<i>The Case of Two Wh-Arguments</i> .....	80
<i>The Case of Wh-Phrases of Different Types</i> .....	81
<i>The Case of Two Wh-Adjuncts</i> .....	81
Negative Island Constraint and Factive Island Constraint .....	82
Coordinate Structure Constraint .....	85
The Summary of the Chapter .....	88
<b>CHAPTER 5: THE LOCALITY CONDITIONS IN LONG DISTANCE SCRAMBLING IN TURKISH</b> .....	89
Introduction .....	89
Scrambling .....	89
Scrambling in Turkish .....	91
Long Distance Scrambling out of Complement Clauses .....	93
Long Distance Scrambling out of Adjunct Clauses .....	97
Long Distance Scrambling out of Sentential Subjects .....	103
The Summary of the Chapter .....	106
<b>CHAPTER 6: CONCLUDING REMARKS</b> .....	107
Introduction .....	107
Locality in Argument Selection .....	107
Locality in Binding .....	109
Locality in Displacement .....	111
The Limitations of the Study, Remaining Questions and the Suggestions for Further Studies .....	113
The Importance of the Locality Constraints .....	116
Island Constraints in First Language Acquisition Studies .....	116
Islands Constraints in the Second Language Acquisition Studies .....	116
The Summary of the Chapter .....	117
REFERENCES .....	119
INDEX .....	126

# LIST OF ACRONYMS AND ABBREVIATIONS

ABIL	: Abilitative
ABL	: Ablative
ACC	: Accusative
Agr	: Agreement
AIC	: Adjunct Island Constraint
ANOVA	: Analysis of Variance
ATB	: Across the Board
BC	: Blocking Category
C-command	: Constituent Command
CED	: Condition on Extraction Domain
CNPC	: Complex Noun Phrase Constraint
COM	: Commutative
CFP	: Criterial Freezing Principle
CP	: Complementizer Phrase
CSC	: Coordinate Structure Constraint
DAT	: Dative
DP	: Determiner Phrase
ECM	: Exceptional Case Marking
ECP	: Empty Category Principle
EPP	: Extended Projection Principle
FN	: Finite Nominalizer
FocP	: Focus Phrase
FUT	: Future
GEN	: Genitive
GBT	: Government and Binding Theory
IP	: Inflection Phrase
L1	: First Language
L2	: Second Language
LAH	: Late Adjunction Hypothesis
LF	: Logical Form
LOC	: Locative
MP	: Minimalist Program
NEG	: Negation
NFN	: Non-finite Nominalizer
NOM	: Nominative

NP	: Noun Phrase
OPAR	: Object Participle
Part	: Particle
PASS	: Passive
PIC	: Phase Impenetrability Condition
PF	: Phonetic Form
PL	: Plural
PP	: Prepositional Phrase
PRES	: Present
PROG	: Progressive
SC	: Superiority Constraint
SG	: Singular
SLA	: Second Language Acquisition
SPAR	: Subject Participle
Spec	: Specifier
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
SSC	: Sentential Subject Constraint
TopP	: Topic Phrase
TP	: Tense Phrase
UG	: Universal Grammar
VP	: Verb Phrase
vP	: Light Verb Phrase



# CHAPTER 1

## WH-PHRASES AND WH-MOVEMENT

### 1. Introduction

Wh-phrases are the function words that introduce wh-questions. Such questions seek for content information about persons, things, facts, time, reason, place or manner. While some of these phrases are pronouns, some others are determiners or adverbs. For instance, in English:

**Table 1:** Wh-words in English

Wh-Pronouns	what who
Wh-Determiners	which what whose
Wh-Adverbs	when where why how

The wh-pronouns and wh-determiners function as arguments in the sentences:

- (1) What did James Watt invent?
- (2) Who invented the steam engine?
- (3) Which girl will make the presentation in the conference?
- (4) What questions should I ask in the interview?
- (5) Whose statue was torn down and thrown into Bristol Harbor?

On the other hand, wh-adverbs are mainly adjuncts:

- (6) When did the RMS Titanic sink?
- (7) Why did the Beatles break up?
- (8) How did the first cell form?

Yet, there are also some cases where they are the arguments of the verbs:

- (9) Where will the next Olympic Games be held?

Apart from these single word wh-items, it is also possible to produce other wh-phrases by using “How + Adjective/Adverb” constructions such as “how many”, “how long” or “how heavy” in this language:

- (10) How fast can a horse run?
- (11) How many countries are there in the world?

Along with direct questions, the wh-phrases can also appear in indirect questions:

- (12) Nobody knows exactly why the Neanderthals died out.
- (13) Researchers in Egypt discovered how the Pyramids were built centuries ago.

In English, the wh-words do not move overtly in an echo-question which is a type of direct questions that repeats part or all of the utterance that a speaker has just said. Usually such questions are used when a hearer has not heard what the speaker said or when s/he is surprised by what is told to him or her.

(14) You loved all the *what* in that concert?

(15) Your new smart phone cost you *how much*?

When there are multiple wh-phrases in an English sentence, only one of them can move to sentence initial position while other/s stay(s) in-situ:

(16) *Who* did Jack see *where*?

(17) *Who* found *what*?

The wh-words in English are also used in relative clauses as relative pronouns or adverbs:

(18) Einstein, *who* was born in Germany, is famous for his Theory of Relativity.

(19) Denmark is one of the countries *where* power distance is very low.

Such function words sometimes compound with the adverb *-ever*. In such cases, they cannot form interrogative sentences, but they exist in embedded clauses. Their meanings change as well. For instance, *whatever* means either “anything at all” or “it does not matter what”. Similarly, *wherever* means either “anywhere at all” or “it does not matter where”:

(20) *Whatever* the problem is, you should try to find a solution for it.

(21) I can monitor them in these screens *wherever* they go.

Except for *why*, all other single word wh-items in English may be a part of this compounding process: *whoever*, *whatever*, *wherever*, *whenever*, *however* and *whichever*, but not *whyever*.

Wh-words exist in other languages of the world as well, since the questions seeking for content information about persons, things, reason or manner are universally found in world languages. For instance;

(22) *Wo* hast du das Kleid gekauft?  
where have-2SG you that dress buy-PAST  
'Where did you buy that dress?'

(23) *Cuanto* sale la gondola?  
when leave the gondola  
'When does the gondola leave?'

(24) Nihon de *nani* o shimashita ka?  
Japan in what you do-PAST  
'What did you do in Japan?'

(25) *Tai sao* ban khóc bây giờ?  
why you cry-PRES now  
'Why are you crying now?'

(22), (23), (24) and (25) exemplify the wh-questions in German, Italian, Japanese and Vietnamese respectively. Some of the wh-words in these languages are presented in Table 2:

**Table 2.** The wh-words in some languages

German	wer (who), was (what), deren /dessen (whose), welche (which), wo (where) wann (when), warum (why), wie (how)
Italian	chi (who), che cosa (what), il cui (whose), quale (which), dove (where), quando (when), perché (why), come (how)
Japanese	dare (who), nani (what), dare no (whose), dore no (which), doko (where), itsu (when), naze (why), Dō yatte (how)
Vietnamese	ai (who), cái gì (what), của ai (whose), cái mà (which), đâu (where), khi nào (when), tại sao (why), Làm sao (how)

## 2. Wh-Phrases in Turkish

In Turkish, the uninflected forms of the wh-words can be classified as given in Table 3:

**Table 3.** The single word wh-items in Turkish

Wh-Pronouns	Kim (who), Ne (what), Nere (where)
Wh-Determiners	Hangi (which) Nasıl (how), Kaç (how many/much)
Wh-Adverbs	Nasıl (how), Neden / Niçin / Niye (why)

The wh-words *kim* (who) and *ne* (what) are wh-pronouns. When they are marked with nominative or accusative cases, they always function as arguments in the sentences:

(26) *Kim* bu sorunun cevabını biliyor?  
 who this question-GEN answer-3SG-ACC know-ACC  
 ‘Who knows the answer to this question?’

(27) Meral *neyi* öğrenmek istiyor?  
 Meral ne-ACC learn-NFN want-PROG  
 ‘What does Meral want to learn?’

In the event that they are marked for genitive case, they are used as wh-determiners, which function as arguments, as well:

(28) Amerikan Dolarının üzerinde *kimin resmi* var?  
 American Dollar-3SG-GEN on-LOC who-GEN picture-3SG exist  
 ‘Whose picture is there on US Dollars?’

When such wh-pronouns are marked with dative, locative, ablative or comitative cases, they may be used as the oblique objects of certain verbs<sup>1</sup>. In such cases, they are the arguments of the verb, as well:

(29) Ersin en çok *kimden* nefret ediyor?  
 Ersin most many who-ABL hate-PROG  
 ‘Who does Ersin hate the most?’

1 Göksel & Kerslake (2011: 312-319) provide the full list of the verbs that take oblique objects.

# CHAPTER 2

## THE LOCALITY CONDITIONS ON WH-MOVEMENT

### 1. Introduction

The Locality Principle is one of the several principles of UG that form the language faculty. It indicates that all grammatical operations are local and they are subject to some *locality conditions* (Radford, 2009, p.17). Such conditions, which restrict the movement of the elements out of the local domains, are also named *island constraints* in the literature. Szabolcsi & den Dikken (2003, p.213) define *islands* as the cover term for nodes which obstruct syntactic movement. The term “island” is used here metaphorically. As people cannot get out of an island without using a plane or a boat, phrases cannot get out of such structures, either.

Even though the NP movement is subject to the island effects in some cases, they are mainly observed on wh-movement, specifically in the languages that require the overt movement of the wh-phrases.

The earliest observation on such constraints came from Chomsky (1964a). He introduced *the A-over-A Condition*, which prohibits the extraction of the elements out of the phrases of the same type. Müller (2011, p.31) presents the following formulization for this condition:

- In a structure ... [A ... [A ... ] ... ] ..., an operation can only affect the higher, more inclusive category A.

To illustrate, an NP cannot be extracted out of another NP. Hoffmeister & Sag (2009, p.4) provide the following examples:

- (1) \*What did he know [NP someone who has \_\_t\_\_]?
- (2) \*What did you see the man read [NP the book that was on \_\_t\_\_ ]?

However, Chomsky (1964b) realized that this condition was too strong to be valid for all structures. That is to say, he observed that there were some grammatical extractions which should not be possible according to the A-over-A Condition. He gave the following examples (p.46):

- (3) Who would you approve of [NP my seeing \_\_t\_\_]?
- (4) What would you be surprised by [NP his reading \_\_t\_\_]?

In (3) and (4) the wh-word are NPs and they are moved out of larger NPs, which should not be possible according to this condition.

The same problem was stated by Ross (1967). He indicated that the A-over-A Condition failed to provide an explanation for the grammatical extractions of the elements out of the phrases in the same type with themselves. He further pointed out that this condition could not cover all ungrammatical extractions, either. In other words, along with the constructions which prohibit the movement of a phrase out of another phrase

in the same type, there are also other structures which disallow the movement of the elements out of themselves. Hence, he introduced a number of island constraints which are still frequently cited in modern literature on syntax.

## 2. The Island Constraints Proposed by Ross (1967)

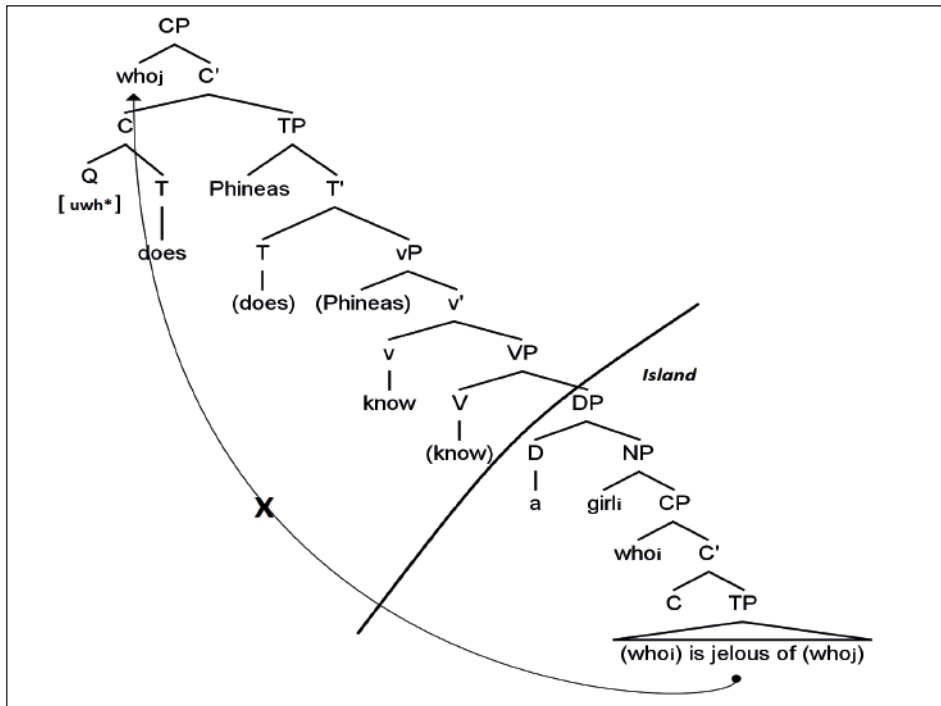
Ross (1967) proposed five types of island constraints: Complex NP Constraint, Coordinate Structure Constraint, Sentential Subject Constraint, Right Roof Constraint and Left Branch Constraint in his dissertation, which was prepared under Chomsky's supervision.

### 2.1. The Complex NP Constraint

According to this constraint, the elements involved in a subordinate clause which is dominated by an NP cannot move out of that NP (Ross, 1967, p.127). In other words, the movements are prohibited out of noun phrases which dominate clauses: either nominal complement clauses or relative clauses. He provides the following examples (p.124):

- (5) \*Who does Phineas know [a girl [who is jealous of \_\_t\_\_]]?
- (6) \*\*Who does Phineas know [a girl [who is working with \_\_t\_\_]]?

The modern tree derivation for (9) looks like as follows:



The wh-word *who* merges into the derivation within the dependent clause and then moves to the matrix spec CP. This movement, however, is prohibited by the NP (DP in modern sense) that c-commands the embedded CP. The violation of the Complex NP Constraints (CNPC) is the reason for the ungrammaticality in this derivation. This constraint may be considered a partial replacement of the A over A condition. Currently, it is defined to be the Complex DP Island Constraint following Abney (1987), who asserts that there is a DP layer over all NPs.

# CHAPTER 3

## EMBEDDED CLAUSES IN TURKISH

### 1. Introduction

There are mainly two types of embedded clauses in Turkish (a) finite embedded clauses and (b) non-finite embedded clauses. As Erguvanlı Taylan (1993, pp.162-163) indicates, the predicates of the finite clauses are fully inflected with regard to tense/ aspect / modality and person/ number while the predicates of non-finite clauses are not fully inflected in this respect. Göksel & Kerslake (2011, p.251) define the first group as *the fully formed main-clause-type clauses*. The non-finite embedded clauses, on the other hand, do not behave like fully formed main clauses.

There are also some clauses in Turkish which are rather similar to finite embedded clauses, yet the inflection in their predicates may be defective with regard to person/ number. Besides, their subjects are marked with the accusative case exceptionally. Such clauses are canonically defined to be the Exceptional Case Marking (ECM hereafter) constructions. They are often analyzed individually along with finite and nonfinite embedded clauses.

Hence, in this chapter, the embedded clauses in Turkish are examined in three main categories:

- The non-finite embedded clauses
- The finite embedded clauses
- The ECM clauses

### 2. Non-finite Embedded Clauses

The non-finite embedded clauses constitute the great majority of the dependent clauses in Turkish. In such clauses, the embedded verbs are not inflected for modality, aspect & tense and person & number in full sense. These clauses fall into two main groups: the ones that function as arguments and the ones that function as adjuncts. The first group is also defined as a *noun clause*. The second group can be further divided into two subgroups: *adjective clauses* and *adverbial clauses*. These groups are examined separately in this part.

#### 2. 1 Non-finite Noun Clauses

A noun clause is a complex form of a noun phrase. It may either function as a complement or a subject in a sentence, which are analyzed separately below.

##### 2.1.1 Non-finite Complement Clauses

According to Kornfilt (2003), the embedded CP is c-commanded by a DP node in non-finite complement clauses in Turkish. The verbs in such clauses are marked with one of the five possible morphemes: *-mA*, *-(y)İş*, *-mAk*, *-DİK*, *-(y)AcAK*. Among these five

morphemes, *-DIK* and *-(y)AcAK* are factive nominalizers while *-mA*, *-(y)İş* and *-mAk* are non-factive nominalizers. These five types are exemplified below:

- (1) Cenk [DP [CP Ebru'nun eve gel-diğ-i-ni] öğrendi.  
 Cenk Ebru-GEN house-DAT come-FN-3SG-ACC learn-PAST  
 'Cenk learnt that Ebru came home.'
- (2) Sude [DP [CP benim partiye katıl-acağ-ım ]-ı sanıyor.  
 Sude I-GEN party-DAT attend-FN-1SG-ACC think-PROG  
 'Sude thinks that I will attend to the party.'
- (3) Cenk [DP [CP Ebru'nun eve gel-me-si-ni] istiyor.  
 Cenk Ebru-GEN house-DAT come-NFN-3SG-ACC want-PROG  
 'Cenk wants Ebru to come home.'
- (4) Tuğçe [DP [CP bizim erken gid-iş-imiz]e] çok üzüldü.  
 Tuğçe we-GEN early go-NFN-1PL-DAT very be upset-PAST  
 'Tuğçe was very upset for our early departure.'
- (5) Elif [DP [CP bugün ödevini yap-mak]] istemiyor.  
 Elif today homework-3SG-ACC do-NFN want-NEG-PROG  
 'Elif does not want to do her homework today.'

Aygen (2002; 2011) assert that the factive nominalized complement clauses in Turkish are, in fact, complex NPs which have got phonologically unrealized nominal heads. As she argues, the null NP heads can be filled with lexical nouns from a restricted list: fact, truth etc:

- (6) a. Serap [DP [CP Emre'nin parayı çal-dığ-ı-nı] öğrendi.  
 Serap Emre-GEN money-ACC steal-FN-3SG-ACC learn-PAST  
 'Serap learnt [that Emre stole the money].'
- b. Serap [DP [CP Emre'nin parayı çal-dığ-ı] söylenti-ler-i-ni] öğrendi.  
 Serap Emre-GEN money-ACC steal-FN-3SG rumor-PL-3SG ACC  
 learn-PAST  
 'Serap learnt [the rumors [that Emre stole the money]].'

Both in (6a) and (6b), there are DPs over the embedded CPs and these DPs need case like any other DPs (Aygen, 2002; Kornfilt, 2003; 2005). While this DP node contains the lexical word "*söylentileri*" (*rumors*) along with the accusative morpheme in (6b), it involves just the accusative morpheme in (6a). Gürel (2003) is another scholar who states that the nominalized embedded clauses in Turkish behave like any other DPs with regard to their internal morphology and case-marking. The following sentences exemplify this similarity:

- (7) a. Burcu [benim araba-m]-ı beğenmiyor.  
 Burcu I-GEN car-1SG-ACC like-NEG-PROG  
 'Burcu does not like my car.'
- b. Burcu [benim okula gel-diğ-im]-i biliyor.  
 Burcu I-GEN school-DAT come-FN-1SG-ACC know-PROG  
 'Burcu knows that I came to the school.'

Hence, with regard to the embedded nominalized clauses in Turkish, the DP over CP assertion have several supporters such as (Aygen 2002; 2011), Kornfilt (2003, 2005) and Gürel (2003). On the other hand, there are also some opposing ideas. For instance, Predolac (2017) objects to the argument that there is a DP layer above or below the embedded CP. She asserts that the nominalized clauses in Turkish have similar characteristics to those of “that” clauses in English, in that both groups have [+n/- v] features in their Cs. According to her, this feature manifests itself through nominalization in Turkish while it requires the use of the demonstrative “that” in English. In this book, however, the DP over CP hypothesis is supported, since it is evident that there exist a layer above the embedded CP which can host nominal elements such as *söylentileri* (rumors, *iddiaları* (claims) or *gerçeği* (fact). These lexical words bear the case markers when they are used in the sentences. In their absence, however, the phonologically unrealized nominal heads seem to bear the case markers.

As for the subjects of these embedded clauses, they are always marked with the genitive case except for the use of the non-factive nominalizer *-mAk*. When this morpheme is added to the embedded verb, the subject position is occupied by a PRO.

### 2.1.2 Non-finite Clausal Subjects

The verbs of the embedded clauses that form the clausal subjects in Turkish are marked with either the factive nominalizers *-DIK*, *-(y)AcAk* or non-factive nominalizers *-mA*, *-(y)Iş* and *-mAk* likewise the verbs of the complement clauses.

- (8) [DP [CP Betül’ün partiye gel-me-si]] herkesi sevindirdi.  
 Betül-GEN party-DAT come-NFN-3SG everyone-ACC make\_happy-PAST  
 ‘[That Betül came to the party] made everybody happy.’
- (9) [DP [CP Öğrencilerin okuldan dön-üş-ü]] oldukça zor oldu.  
 student-PL-GEN school-ABL return-NFN-3SG pretty difficult be-PAST  
 ‘[The students’ return from the school] was pretty difficult.’
- (10) [DP [CP Evde pizza yap-mak]] çok kolay.  
 house-DAT pizza make-NFN very easy  
 ‘[Making pizza at home] is very easy.’
- (11) [DP [CP Ali’nin Ayşe’yi her gün ara-diğ-i]] herkesçe biliniyor.  
 Ali-GEN Ayşe-ACC every day call-FN-3SG everyone-by know-PASS-PROG  
 ‘[That Ali phones Ayşe everyday] is known by everyone.’
- (12) [DP [CP Onun dün buraya gel-diğ-i]] duyulmuş.  
 s/he-GEN yesterday here-DAT come-FN-3SG hear-PASS-EVID  
 ‘[That s/he came here yesterday] was heard.’
- (13) [DP [CP Masayı Murat’ın kır-diğ-i]] açık .  
 table-ACC Murat-GEN break-FN-3SG obvious  
 ‘[That Murat broke the table] is obvious.’

In (8), (9) and (10), the matrix verbs are in active voice; therefore, the embedded verbs are marked with the factive nominalizers. On the other hand, the subordinate verbs are marked with the non-factive nominalizers when the matrix verbs are in passive voice as exemplified in (11) and (12) or when the matrix clause is a non-verbal clause as exemplified in (13). The DP over CP hypothesis is valid for sentential subjects as well.



# CHAPTER 4

## THE LOCALITY CONDITIONS ON WH-MOVEMENT IN TURKISH

### 1. Introduction

In this chapter, the studies that focus on the locality conditions on wh-movement in Turkish are examined in two parts. In the first part, the studies that were carried out by other scholars on these phenomena previously are discussed. In the second part, the researcher presents the findings of his own studies that he carried out between the years 2015 and 2020. He assesses the findings of his studies, compares them with other studies and tries to reach at overall conclusions on the island phenomena in Turkish.

### 2. The Previous Studies on Island Phenomena

It was Özsoy (1996) who dealt with the island constraints in Turkish for the first time. She adapted *the Covert Movement Hypothesis* proposed by Huang (1982) into this language. She expresses that there is an argument & adjunct asymmetry with regard to the extractions out of island structures in Turkish. While the covert movement of wh-adjuncts out of such structures may sometimes be problematic, wh-arguments can be moved out of islands in LF without causing any ungrammaticality. The following sentences exemplify her claims:

- (1) [[Kim-in yaz-dığ-ı] şiir-i oku-du-n?  
who-GEN write-FN-3SG poem-ACC read-PAST-2SG  
\* 'Who did you read [the poem[t wrote]]?'
- (2) \*[[Burcu-nun niçin yaz-dığ-ı] şiir uzun?  
Burcu-GEN why write-FN-3SG poem long  
\* 'Why is [the poem [Burcu wrote t] long?'
- (3) Murat [kim-i gör-ünce] sinirlen-di?  
Murat who-ACC see-GER get\_angry-PAST  
\* 'Who did Murat get angry [when he saw t ]?'
- (4) Meral [nasıl konuş-arak] eş-i-ni ikna et-ti?  
Meral how speak-GER husband-3SG-ACC persuasion do-PAST  
\* 'How did Meral persuade her husband [speaking t ]?'

(1) and (2) are subject to the Complex NP Island Constraint whereas (3) and (4) are subject to the Adjunct Island Constraint. In these examples, while the covert move-

ments of the wh-arguments *kim-in* (*who-GEN*) and *kim-i* (*who-ACC*) out of island structures do not yield any ungrammaticality, the extractions of the wh-adjuncts *neden* (*why*) and *nasıl* (*how*) out of similar structures result in opposing degree of grammaticality. That is to say, while the adjunct wh-phrase in (2) cannot be extracted out of a complex NP, the one in (4) is extracted out of a larger adjunct without causing island violation.

Özsoy (1996) puts forward that the reason for the unexpected grammaticality in (1), (3) and (4) can be explained through the syntactic rule defined as *the Feature Copying*. According to this rule, the lexical features of the wh-phrases are copied onto the dominating node, which in turn are moved to the upper CP by pied-piping. In other words, she proposes that it is not only the wh-items that raise to the matrix spec CP position in LF, but the whole maximal projection that the wh-item is a constituent of.

She also sets forth an explanation for the ungrammaticality in (2) leaning on *the Principle of Categorical Identity* proposed by Nishigauchi (1990). According to this principle, wh-adjuncts cannot be extracted out of theta-governed projections while phrasal wh-arguments can be moved out of such structures. This is exactly the case in (2). Since the wh-phrase and the embedded clause are not categorically identical in (2), the movement of the wh-adjunct out of the embedded clause in LF results in ungrammaticality. Hence, she provides an LF movement based explanation for the adjunct & argument asymmetry observed in the extractions out of Complex NP and Adjunct Island structures.

Though the government based explanation she asserted is no more applicable in Minimalism, she seems to be on the right tract when she proposes that pied-piping operation may be in use in certain structures such as (4). That is to say, this book supports the claim that in the constructions such as (4), it is not only the wh-phrase that moves to the sentence initial position, but the whole embedded clause that involves it. That is why the AIC is not violated in this sentence.

The assertions put forward by Özsoy (1996) on argument & adjunct asymmetry are supported and extended by other linguists in the following years. However, instead of following the covert movement analysis of Huang (1982), they adapted *the Unselective Binding Approach* which was first proposed by Pesetsky (1987) and further developed by Aoun & Li (1993). For instance, Arslan (1999) proposes that this approach provides a better explanation for the adjunct & argument asymmetry observed on movements out of island structures compared to the covert movement approach. To illustrate:

- |          |          |               |          |           |
|----------|----------|---------------|----------|-----------|
| (5) Cenk | [[kim-in | oku-duğ-u]    | şiiir] i | beğen-di? |
| Cenk     | who-GEN  | read-OPAR-3SG | poem-ACC | like-PAST |
- ‘Who (x) is it such that Cenk like the poem x read?’

(5) is subject to the CNPC. In this sentence, the operator of the wh-argument *kim-in* (*who-ACC*) is base-generated in matrix spec CP position and binds the wh-phrase that stays in-situ. Since the operator does not pass over the complex NP, it does not cause any island violation.

In contrast, when the wh-phrase is an adjunct, its operator is base generated along with it to provide antecedent government; and then, it moves to the matrix CP. If there are any intervening island structures, they are violated. (6) exemplifies this situation:

- (6) \*Cenk [[sen-in neden yaz-dığ-ın] şiir] i beğen-di?  
 Cenk you-GEN why write-OPAR-2SG poem-ACC like-PAST  
 ‘Why (x) is it such that Cenk like the book you wrote x?’

Hence, (non)movement of the wh-operators in Turkish offer an explanation for the argument & adjunct asymmetry observed in this language.

On the other hand, Arslan (1999) assert that the extraction of all adjunct wh-operators out of islands may not result in ungrammaticality in Turkish. As she states, although there might be some degradation in the level of acceptability for some structures, they may not be regarded totally unacceptable, either. She gives the following example to support her assertion:

- (7) ?Sen Ayşe’yi nereye davet ed-en kadına sinirlendin?  
 you Ayşe-ACC where-DAT invite-SPAR woman-DAT get\_angry-PAST-2SG  
 ‘Where (x) is it such that you got angry with the woman who invited Ayşe x?’

She claims that (7) is not a totally unacceptable sentence though it contains an adjunct-wh-phrase the operator of which moves out of a relative clause. According to the Unselective Binding Approach, the movement observed in this sentence should cause island violation. Yet, the grammaticality of the sentence poses a problem for the co-indexing analysis. Arslan (1999) explains the unexpected grammaticality in (30) by leaning on *the Discourse Linking Hypothesis* of Pesetsky (1987) and *the Choice Function Analysis* of Reinhart (1998). She expresses that the wh-adverbials such as *nereye (where)*, *nasıl (how)* and *ne zaman (when)* are VP internal adjuncts which can be d-linked. On the other hand, wh-adverbials such as *neden, niye, niçin (why)* are VP external adjuncts and they cannot be d-linked (p.77). For this reason, they yield ungrammaticality when they are subject to islands:

- (8) \*Sen Ayşe’yi neden/niye/niçin davet eden kadına sinirlendin?  
 you Ayşe-ACC why/why/why invite-SPAR woman-DAT get\_angry-PAST-2SG  
 ‘Why (x) is it such that you got angry with the woman who invited Ayşe x?’

Hence, she explains the unexpected grammaticality of (7) through d-linking. According to her, d-linked wh-extractions may not be totally unacceptable compared to those of non-d-linked ones.

Contrary to what Arslan (1999) expresses, it is proposed here that the wh-phrase in (7) may not be regarded an “adjunct”. That is to say, As Forker (2014) and Hole (2015) also expresses, it is sometimes very difficult to make a distinction between an adjunct and an argument. There is no deliberate rule that distinguishes arguments from adjuncts (Hwang, 2011). Sometimes, it might be difficult to determine if a constituent is in the subcategorization set of the target verb. Therefore, in (7), the semantics of “inviting” event would not be complete without stating the destination to which the invitation was made. That is to say, it is proposed here that the wh-phrase in this sentence is not an adjunct but an argument and the grammaticality of (7) does not pose any problem for the adjunct & argument asymmetry expressed so far. To test the present assertion, the wh-element in the sentence may be changed. That is, when an adjunct such as *ne zaman (when)* is asserted to (7), it becomes indisputably ungrammatical:

- (9) \*Sen Ayşe'yi ne zaman partiye davet eden kadına sinirlendin?  
 you Ayşe-ACC what time party-DAT invite-SPAR woman-DAT get\_angry-  
 PAST-2SG

'When (x) is it such that you got angry with the woman who invited Ayşe to the party x?'

(9) is ungrammatical due to the movement of the adjunct wh-operator out of the syntactic island. If there were an asymmetry between VP-internal and VP-external adjuncts, the sentence should not yield any ungrammaticality. Therefore, the reason for grammaticality in (7) stems from the fact that the wh-phrase *nereye* (*where*) is an argument rather than an adjunct in that sentence.

The adjunct & argument asymmetry in Turkish is also emphasized by Görgülü (2006). He examined four island structures (Adjunct Island Constraint, Subject Island Constraint, Wh-Island Constraint and Complex NP Island Constraint) in Turkish and provided the following sentences to exemplify this asymmetry (pp.70-75).

- (10) a. Selim [kim-i gör-ünce] şaşır-dı?  
 Selim who-ACC see-GER get\_surprised-PAST  
 'What is (x) such that Selim got surprised when he saw x?'
- b. Selim [Cenk ne zaman gid-ince] şaşır-dı?  
 Selim Cenk what time go-GER get\_surprised-PAST  
 'When is (x) such that Selim got frightened when Cenk went x?'
- (11) a. [Selim-in ne-yi kaybet-me-si] biz-i üz-dü ?  
 Selim-GEN what-ACC lose-NFN-3SG we-ACC make\_upset-PAST  
 'What is (x) such that Selim lost x made us upset?'
- b. \* [Selim-in neden bağır-ma-sı] biz-i üz-dü?  
 Selim-GEN why shout-NFN-3SG we-ACC worry-PAST  
 'Why (x) is it such that Selim's shouting x worried us?'
- (12) a. Selim [kim-in ne-yi satın al-dığ-ı-nı] san-ıyor?  
 Selim who-GEN what-ACC buy-FN-3SG-ACC think-PROG  
 (i) 'What does Selim think who bought?'  
 (ii) 'Who does Selim think bought what?'
- b. Selim [kim-in ne zaman gel-diğ-i-ni] san-ıyor?  
 Selim who-GEN what time come-FN-3SG-ACC think-PROG  
 (i) 'Who does Selim ask came when?'  
 (ii) ?? 'When does Selim ask who came?'
- (13) a. Selim [[kim-in beğen-diğ-i] çanta-yı] satın al-dı?  
 Selim who-GEN like-FN-3SG bag-ACC buy-PAST  
 'Who (x) is it such that Selim bought the bag which x likes?'
- b. \*Selim [[Metin-in neden git-tiğ-i] ev-i] gör-dü?  
 Selim Metin-GEN why go-FN-3SG house-ACC see-PAST  
 'Why is (x) such that Selim saw the house which Metin went x?'

# CHAPTER 5

## THE LOCALITY CONDITIONS IN LONG DISTANCE SCRAMBLING IN TURKISH

### 1. Introduction

In the previous chapter, while dealing with the locality conditions in Turkish, wh-words were analyzed in their base positions. The island effects observed on the extraction of the wh-operators out of specific constructions were examined in detail. Nevertheless, the wh-elements may scramble to different parts of the sentence and these movements are also subject to island effects. In this chapter, such effects are examined. First of all, the term “scrambling” is defined; then, the locality effects observed in scrambling structures are exemplified from world languages. Finally, the Turkish case is taken into account.

### 2. Scrambling

Ross (1967) defines *scrambling* as “free word order” and he asserts that it is an optional stylistic rule in grammar. Saito (1985) agrees with him by claiming that scrambling is a semantically vacuous, optional operation. However, according to *the Last Resort Principle* of the MP, all operations are done in order to accomplish some syntactic requirements. More precisely, all movement operations are applied to check certain features in the derivation. A syntactic unit cannot move anywhere unless it checks a feature. Therefore, scrambling is not considered as an optional stylistic rule within the minimalist framework. It is an obligatory rule motivated by feature checking. The elements scramble to different parts of the sentence in order to check features such as topic or focus.

Scrambling occurs rarely in strict word order languages such as English. In such languages, the objects may sometimes be topicalized:

- (1) This book, I want to read.

On the other hand, the languages such as Russian, German or Persian, which have flexible word order, syntactic units frequently scramble to various parts of the sentence. For instance, in Russian:

- (2) a. Mal'ik            itaet            knigu.  
       boy-NOM        is reading    book-ACC  
    b. Mal'ik            knigu            itaet  
       boy-NOM        book-ACC    is reading  
    c. Knigu            itaet            mal'ik.  
       book-ACC        is reading    boy-NOM  
    d. Knigu            mal'ik            itaet.  
       book-ACC        boy-NOM        is reading  
    e. Itaet            knigu            mal'ik.  
       is reading        book-ACC        boy-NOM  
    f. Itaet            mal'ik            knigu.  
       is reading        boy-NOM        boy-NOM  
       'The boy is reading the book'

All six possible word order combinations of these words are possible in this language (Sekerina, 1997, p. 25).

Similarly, while the canonical word order is SOV in Persian, words can appear in 6 different orders in this language as well (Farshbafian & Asl, 2021, p.776):

- (3) a. Arya ketāb-rā be Nazanin dād-∅.  
       Arya book-ACC to Nazanin gave-he.  
    b. Arya be Nazanin dād-∅ ketāb-rā.  
       Arya to Nazanin gave-he book-ACC  
    c. Ketab-rā Arya be Nazanin dād-∅.  
       book-ACC Arya to Nazanin gave-he.  
    d. Ketab-rā be Nazanin dād-∅ Arya.  
       book-ACC to Nazanin gave-he Arya  
    e. be Nazanin Arya ketāb-rā dād-∅.  
       to Nazanin Arya book-ACC gave-he  
    f. be Nazanin ketāb-rā dād-∅ Arya.  
       to Nazanin book-ACC gave-he Arya

'Arya gave the book to Nazanin.'

Although these words can appear in any order in the sentences, the difference among them is not just stylistics. Topicalization and focalization are the main motivations in the movements of these constituents from their canonical positions to different positions in the sentence.

### 3. Scrambling in Turkish

Turkish is another language which has a flexible word order. It allows constituents to scramble to different parts of the sentence. The unmarked word order in this language is SOV, yet all five other options are also available. For instance:

- (4) a. Cenk        elmayı     yedi  
         Cenk        apple-ACC eat-PAST  
      b. Cenk        yedi        elmayı.  
         Cenk        eat-PAST apple-ACC  
      c. Elmayı     Cenk        yedi.  
         apple-ACC Cenk        eat-PAST  
      d. Elmayı     yedi        Cenk.  
         apple-ACC eat-PAST Cenk  
      e. Yedi        elmayı     Cenk.  
         eat-PAST apple-ACC Cenk  
      f. Yedi        Cenk        elmayı.  
         eat-PAST Cenk        apple-ACC  
         ‘Cenk ate the apple.’

In these sentences, the constituents *Cenk* and *elmayı* (*apple-ACC*) scramble to topic, focus and background positions. In Turkish, the sentence initial position is usually considered to be the topic position while immediate pre-verbal position is the focus position. Lastly, the post-verbal position is defined to be the background position (Erguvanlı Taylan, 1984). Hence, the driving force in these movements is the information structure.

Scrambling is not always a local operation. In the languages that have flexible word order, the constituents may also scramble from embedded clauses to matrix clauses and such long distance scrambling operations are subject to island effects. The locality conditions which restrict the movement of the wh-operators put restrictions on scrambling of the syntactic units as well. In other words, non-local scrambling cases are subject to island constraints.

In Turkish, long distance scrambling to sentence initial position is frequently observed. As Özsoy (2005; 2009) assert, this movement is motivated by the uninterpretable [Topic] feature of the matrix C. This feature attracts the constituent in-situ and forces it to move to matrix spec CP position (or matrix TopP in accordance with Rizzi, 1997). This movement, however, may result in ungrammaticality or at least, degradation, if there are any intervening island structures.

İkizoğlu (2007) and Çele & Gürel (2011) examined the island effects observed on the long distance scrambling to sentence initial position in Turkish. According to these scholars, there is a case-marked & non-case-marked asymmetry in such operations. According to this asymmetry, genitive case-marked constituents are immune to island constraints while the non-case-marked ones are subject to such effects. Çele & Gürel (2011, p.33) exemplify this asymmetry as follows:

# CHAPTER 6

## CONCLUDING REMARKS

### 1. Introduction

Locality, which refers to the proximity of the constituents in a construction, is one of the fundamental issues in generative syntax. As Belletti (2018) also states, syntactic displacement, that is, the movement of the elements in a syntactic structure, is a local process. The audible position where a moved element is pronounced and the position of its copy can be far from each other. Such long distance dependencies are formed through the movement of the elements in short steps, which ensures that two occurrences of the same constituent are always in a local setting. However, there are some conditions which restrict the movement of the elements out of such local domains, which constitute the subject matter of the present book.

As a matter of fact, the locality affects are not observed only on the movement of the elements in a syntactic structure. The selection of the arguments, which is regulated by the Projection Principle, and the co-indexation of two elements, which is regulated by the Binding Theory are two other contexts where locality is observed. In this chapter, first of all, basic information about such contexts is provided; then the arguments of the present book are summarized. Then, the remaining questions and the suggestions for further studies are discussed. In the final part, the importance of the locality conditions for the studies on language acquisition and language processing is adverted.

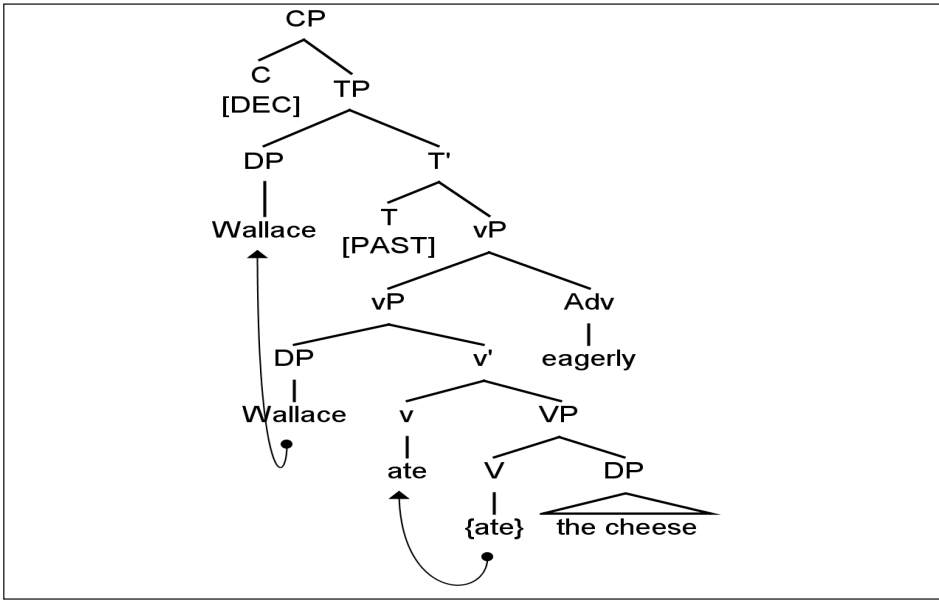
### 2. Locality in Argument Selection

The Projection Principle requires that the lexical structure must be represented categorically at every syntactic level (Chomsky 1986, p. 84). In other words, the argument structure must be projected onto syntactic structure. Locality in argument selection forces lexical properties to be projected in a local projection. It requires that the complements and specifiers should appear within the local projection of the head which selects them. Hence, the arguments that a verb selects must appear in the local domain along with itself. As Phillips (2013) exemplifies, English verbs and their direct objects must be adjacent in many cases:

- (1) a. Wallace ate the cheese eagerly.
- b. \*Wallace ate eagerly the cheese.
- c. \* Wallace ate in the living room the cheese.

The reason for the ungrammaticality in (1b) and (1c) stems from the fact that the adverbials cannot intervene between the head and its complement. The derivation for (1a) is as follows:



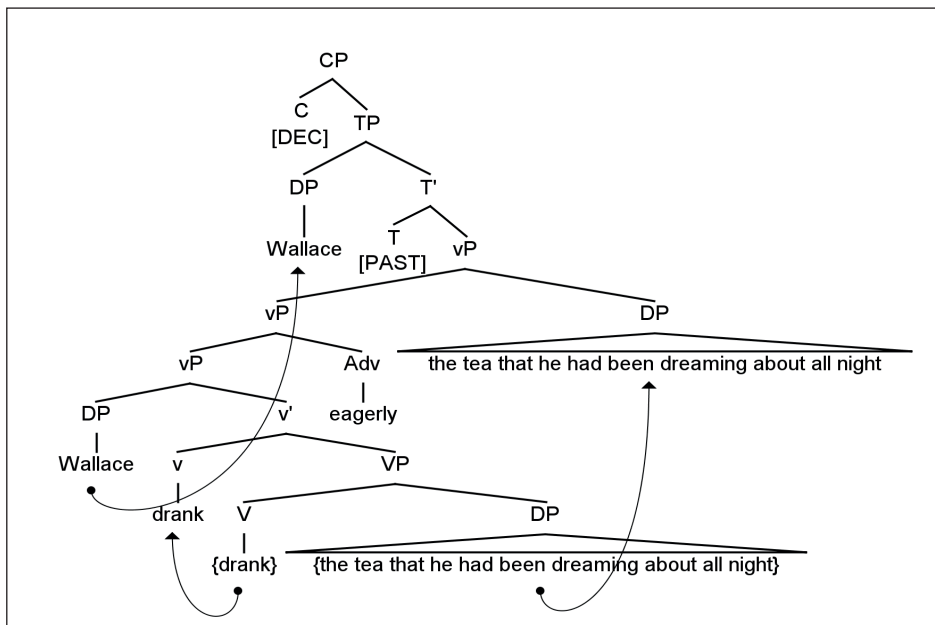


In this tree diagram, the verb has two arguments: an agent and a patient. These arguments are introduced within the local projection of the verb; namely, within the vP. The adverb “eagerly”, on the other hand, is not among the arguments of the verb. Therefore, it can only adjoin to the vP projection, which means that it is outside of the local projection of the v head. This situation shows how argument selection is projected within a local domain.

Nevertheless, Phillips (2013) further states that there are also some exceptional cases, such as when the direct object is phonologically ‘heavy’, in which case it can be shifted rightwards:

- (2) a. \* Wallace drank eagerly it.
- b. \* Wallace drank eagerly the tea.
- c. Wallace drank eagerly the tea that he had been dreaming about all night.

While it is not possible for the adverb to intervene between the verb and its direct object in (2a) and (2b), it goes between them in (2c) when the direct object is ‘heavy’. In the literature, such cases are traditionally referred to “heavy NP shift”. The tree diagram for (2c) is as follows:



It should be noted here that the adverb is still outside of the local projection of the verb. Yet, due to the heavy NP shift, it gives the impression that it intervenes in-between, which is exactly not the case.

In brief, the projection of the arguments of the verbs is one of the contexts where locality effects are observed.

### 3. Locality in Binding

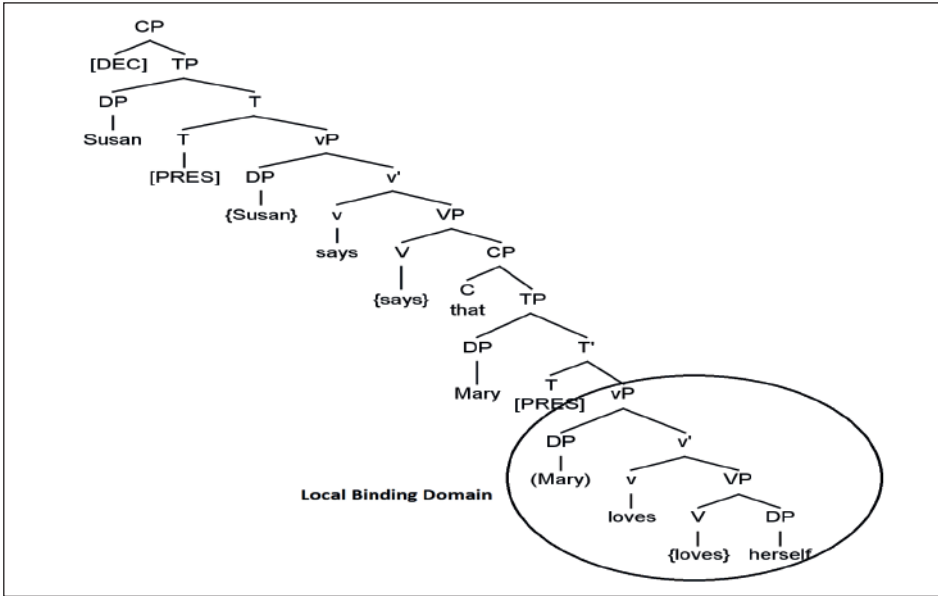
In a linguistic structure, nominal expressions may (not) be co-indexed with each other. That is, elements such as anaphors, pronouns or r-expressions may or may not be associated with certain antecedents that exist in the same construction. This phenomenon is regulated by the Binding Theory. As Büring (2005, p.3) states, this theory seeks to explain how different kinds of nominal expressions such as names, noun phrases, and pronouns have anaphoric relations among one another, and how they come to have reference to things in the World. In this regard, the nominal expressions mainly fall into three categories: (a) anaphors, (b) pronominals and (c) r-expressions:

- (a) reciprocals and reflexives: each other, one another, myself, yourself, herself, himself, itself, ourselves, yourselves, themselves
- (b) non-reflexive pronouns: we, they, us, she, him, I, he, you, them, his, your, my, our
- (c) full DPs which include proper names: the girls, Jack, an old Indian woman, Mary, Ankara

These categories are regulated by different principles of the Binding Theory; namely, Principle A, B or C.

Principle A refers to the binding of the anaphors such as *myself* or *herself* with their antecedents and this binding process must occur within the local domain. That is to say, anaphors and their antecedents must be in a local relation in order to be co-indexed with each other. In this respect, the local domain refers to the closest XP with a subject. The zone where the anaphor and the closest potential antecedent co-exist forms the local binding domain. For instance:

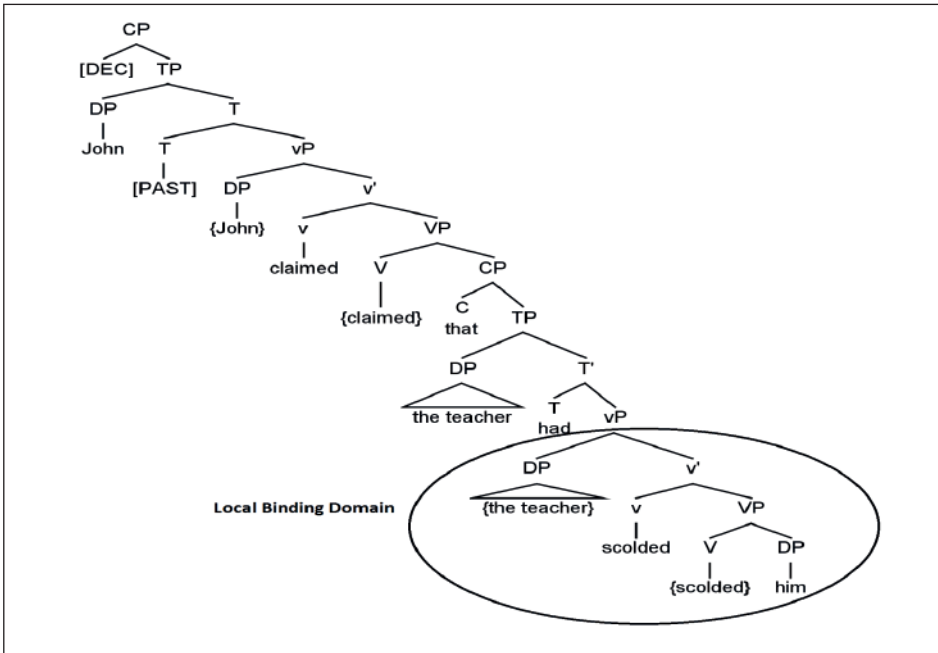
(3) Susan<sub>i</sub> says that Mary<sub>j</sub> loves herself<sub>j</sub>/\*<sub>i</sub>



In (3), the anaphor must be bound in the local binding domain. Therefore, it can be co-indexed with the DP “Mary”. On the other hand, the other DP “Susan” cannot be its antecedent since it is outside of the local domain.

According to Principle B, on the other hand, the pronominals must be free in their local domain. That is to say, they should not be bound to the closest potential antecedent. They are co-indexed with one of the other DPs non-locally:

(3) John<sub>i</sub> claimed that the teacher<sub>j</sub> had scolded him<sub>\*j</sub>/i/<sub>k</sub>



# REFERENCES

- Abels, K. (2012). *Phases: An essay on cyclicity in syntax*. Berlin: De Gruyter.
- Abney, S. (1987). The English noun phrase in its sentential aspect. Unpublished PhD dissertation. Massachusetts Institute of Technology, the USA.
- Abrusán, M. (2011). Pre-suppositional and negative islands: a semantic account. *Natural Language Semantics*, 19, 257-321.
- Ackema, P. (2015). Arguments and adjuncts. In T. Kiss & A. Alexiadou (Eds.). *Syntax – theory and analysis: International handbook* (pp.246–274). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Adger, D. (2003). *Core syntax: A minimalist approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Alfandre, D. (2004). The topography of syntactic islands. Unpublished M.A. thesis. Southeastern Louisiana University, the USA.
- Arslan, C. (1999). Approaches to wh-structures in Turkish. Unpublished M.A. thesis. Boğaziçi University, Turkey.
- Arslan-Kechriotis, C. (2016). A new look at exceptional case marking in Turkish. In E. A. Csato et al. (Eds.). *The Uppsala Meeting: Proceedings of the 13th International Conference on Turkish Linguistics*, (pp. 34-44). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Aoun, J. & Li, Y.A. (1993). Wh-elements in-situ: syntax or LF? *Linguistic Inquiry*, 24 (2), 199-238.
- Aygen, G. (2002). T-to-C: Extractable subjects and EPP in Turkish. In V. Samiian (Ed.). *The proceedings of the Western Conference on Linguistics* (pp. 65-80). Fresno: California State University.
- Aygen, G. (2011). Reduced relatives and the location of agreement. *California Linguistic Notes*, 36 (1), 1-30.
- Baier, N. (2014). Long distance wh-movement in Seereer. *Berkeley Papers in Formal Linguistics*, 1(1), 1-44.
- Barbu, R. M. & Toivonen, I. (2016). Event participants and linguistic arguments. *Cognitive Science*, n. pag.
- Belikova, A. & White, L. (2009). The Fundamental Difference Hypothesis twenty years later. *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (2), 199-223.
- Belletti, A. (2018). Locality in syntax. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.318>
- Biskup, P. (2007). Phase feature-driven EPP-features and EPP-feature-driven subjacency in Czech. In P. Kosta & L. Schürcks (Eds.). *Linguistic investigation into formal description of Slavic languages* (pp. 127-146). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Boeckx, C. (2003). *Islands and chains. Stranding as resumption*. Amsterdam: John Benjamins.
- Boeckx, C. (2008). Islands. *Language and Linguistics Compass*, 2, 151– 167.
- Boeckx, C. (2011). The character of island conditions. *Language*, 90 (1): 287-291.
- Boeckx, C. (2012). *Syntactic islands*. New York: Cambridge University Press.
- Bošković, Ž. (2004). Be careful where you float your quantifiers. *Natural Language and Linguistic Theory*, 22 (4), 681-742.
- Bošković, Ž. (2005). On the locality of the left branch extraction and the structure of NP. *Studia Linguistica*, 59, 1–45.
- Bošković, Ž. (2007). On the Locality and motivation of move and agree: An even more minimal theory. *Linguistic Inquiry*, 38: 589-644.
- Bošković, Ž. (2013). Phases beyond clauses. In L. Schurcks, A. Giannakidou, U. Etxeberria & P. Kosta (Eds.). *Nominal constructions in Slavic and Beyond* (pp. 75-128). Berlin: De Gruyter Mouton.

- Bošković, Ž. & Franks, S. (2000). Across-the-board movement and LF. *Syntax*, 3 (2): 107-128.
- Bosnes-Askim, L. (2020). L1 transfer of island constraints: A study of L1 Norwegian L2 English speakers' island (in)sensitivity. Unpublished M.A. thesis. Norwegian University of Science and Technology, Norway.
- Büring, D. (2005). *Binding Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carnie, A. (2006). *Syntax: A generative introduction*. Oxford: Wiley Blackwell Publishers. Choe, J. (1987). LF movement and pied-piping. *Linguistic Inquiry*, 18, 348-353.
- Chomsky, N. (1964a). The logical basis of linguistic theory. In H. Lunt (Ed.). *The proceedings of the Ninth International Congress of Linguistics* (pp. 914-978). The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1964b). *Current issues in linguistic theory. (Janua linguarum series minor 38)*. The Hague: Mouton
- Chomsky, N. (1973). Conditions on transformations. In S. Anderson & P. Kiparsky (Eds.). *A festschrift for Morris Halle* (232–86). New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Chomsky, N. (1977). On *wh*-movement. In P. W. Culicover, T. Wasow, & A. Akmajian, (Eds.). *Formal syntax* (pp. 71-132). New York: Academic Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Holland: Foris Publications.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1993). *A minimalist program for linguistic theory*. MIT occasional papers in linguistics no. 1. Cambridge, Massachusetts: MIT Working Papers in Linguistics.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press
- Chomsky, N. (2000). Minimalist inquiries: The framework. In R. Martin, D. Michaels, & J. Uriagereka (Eds.). *Step by step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik* (pp. 89–155). Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (2001). Derivation by phase. In M. Kenstowicz (Ed.). *Ken Hale: A life in language* (pp. 1–52). Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (2008). On phases. In R. Freidin, C. P. Otero & M. L. Zubizarreta (Eds.). *Foundational issues in linguistic theory. Essays in honor of Jean-Roger Vergnaud* (pp. 134–166). Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. & Lasnik, H. (1993) *Principles and Parameters Theory in Syntax: An international handbook of contemporary research*, Berlin: de Gruyter.
- Contreras, H. (1987). Small clauses in Spanish and English. *Natural Language and Linguistic Theory* 5 (2), 225-244.
- Çağrı, I. M. (2005). *Minimality and Turkish relative clauses*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Maryland, College Park.
- Çakır, S. (2014). The analysis of the L2 Performances of Turkish Speakers on the island constraints in English to assess the validity of the Interpretability Hypothesis. Unpublished Ph.D. dissertation. Hacettepe University, Turkey.
- Çakır, S. (2015). Island constraints in Turkish: A Grammaticality Judgment Study. In D. Zeyrek, Ç. Sağın Şimşek, U. Ataş ve J. Rehbein (Eds.). *Ankara papers in Turkish and Turkic linguistics* (pp. 68-76). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Çakır, Sinan. (2016a). Island constraints and adjunct & argument asymmetry in Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 27 (2): 1-15.
- Çakır, Sinan. (2016b). The variability in the interpretation of different types of *wh*-adjuncts within island structures in Turkish. *Journal of International Social Research*, 9 (46): 48-57.
- Çakır, S. (2017a). The *wh*- adverbial & which NP asymmetry within island structures in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 232-243.
- Çakır, S. (2017b). *Wh*-Island Constraint in Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 28 (2), 73-91.
- Çakır, S. (2018). Sentential subjects and the Freezing Principle in Turkish. *Journal of Language Education and Research*, 4 (2), 61-74.

- Çakır, S. (2019). Complement clauses and pragmatic islands in Turkish. *Typology of Morpho-Syntactic Parameters*, 2 (1), 142-159.
- Çakır, S. (2020a). A study on the Relative Clause Island in Turkish. *Journal of Language Education and Research*, 6 (1), 271-280.
- Çakır, S. (2020b). Ne-taşımaya ve üye & eklenti bakımsızlığı açısından Türkçedeki sıralı yapıların değerlendirilmesi . In A. Ceylan, İ. Durmuş, U. Ataş & S. Çeçen (Eds.). *Current debates on social sciences 4*. (pp. 56-69). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Çakır, S. (2020c). Long distance scrambling and operator movement in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16 (01), 440-457.
- Çele, F. & Gürel, A. (2011). L2 acquisition of wh-extractions via a [-wh-movement] L1. In J. Herschensohn & D. Tanner (Eds.). *The proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (pp. 30-44). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- De Cuba, C. (2006). The adjunction prohibition and extraction from non-factive CPs. In D. Baumer, D. Montero & M. Scanlon (Eds.). *The proceedings of the 25th West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp. 123-131). Somerville, MA: Cascadilla Press
- Den Dikken, M. (2007). Phase extension. Contours of a theory of the role of head movement in phrasal extraction. *Theoretical Linguistics*, 33, 1-41.
- Despic, M. (2011). Syntax in the absence of determiner phrase. Unpublished Ph.D dissertation. University of Connecticut, Storrs.
- Erguvanlı, Taylan, E. E. (1984). *The function of word order in Turkish grammar*. Berkeley: University of California Press. Linguistics Vol. 106.
- Erguvanlı Taylan, E. E. (1993). Türkçe'de -DİK ekinin yantümcelerdeki işlevi üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 161-171.
- Farshbafian, A. & Asl, E. S. (2021). A Metafunctional Approach to Word Order in Persian Language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17 (2), 773-793.
- Flynn, S. (1989). The Role of the Head-Initial/Head Final Parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers. In S. M. Gass & J. Schachter (Eds.). *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 89-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forker, D. (2014). A canonical approach to the argument & adjunct distinction. *Linguistic Discovery*, 12 (2), 27-40.
- Fox, D. (2002). Antecedent-contained deletion and the copy theory of movement. *Linguistic Inquiry*, 33 (1), 63-96.
- Fox, D. (2010). Negative islands and maximization failure. Manuscript, MIT press.
- Fox, D. and Nissenbaum, J. (1999). Extraposition and scope: A case for overt QR. In S. Bird, A. Carnie, J. D. Haugen, & P. Norquest (Eds.). *The Proceedings of the 18th West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp.132-44). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gelderen, E. (2017). *An introduction to minimalism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gieselmann, S., Kluender, R., & Caponigro, I. (2010). Pragmatic processing factors in negative island contexts. *The proceedings of the Western Conference on Linguistics (WECOL)*, 22. Fresno, California, USA.
- Goldsmith, J. (1985). A principled exception to the Coordinate Structure Constraint. *CLS*, 21, 133-143.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2011). *Turkish: An essential grammar*. New York: Routledge.
- Görgülü, E. (2006). Variable wh-words in Turkish. Unpublished M.A. thesis. Boğaziçi University, Turkey.
- Gürel, A. (2003). Is the Overt Pronoun Constraint universal? Evidence from L2 Turkish. In J. M. Liceras, H. Zobl & H. Goodluck (Eds.). *The proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (pp.130-139). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Haegeman, L. (1991). *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Han, J. (1992). Syntactic movement analysis of Korean relativization. *Language Research*, 28, 335–357.
- Hawkins, R., & Hattori, H. (2006). Interpretation of English multiple wh-questions by Japanese speakers: A missing uninterpretable feature account. *Second Language Research*, 22 (3), 269–301.
- Heck, F., Müller, G. & Trommer J. (2008). A phase-based approach to Scandinavian definiteness marking. In B. Charles, J. Chang & J. H. Haynie (Eds.). *The proceedings of the 26th West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp. 226–233). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Projects.
- Henderson, B. (2007). Matching and raising unified. *Lingua*, 117, 202-220.
- Hettiarachchi, S. & Pires, A. (2016). L2 acquisition of wh-features and syntactic constraints: evidence for full-access approaches. In L. Perkins (Ed.). *The proceedings of the Sixth Conference on Generative Approaches to Language Acquisition in North America* (pp.48-59). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Hoffman, B. (1995). The computational analysis of the syntax and interpretation of “free” word order in Turkish. Unpublished PhD. dissertation. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Hoffmeister, P. & Sag, I. A. (2009). Cognitive constraints and island effects. Retrieved from <http://crl.ucsd.edu/~phofmeister/isl&s-final.pdf>
- Hole, D. (2015). Arguments and adjuncts. In T. Kiss & A. Alexiadou (Eds.). *Syntax; Theory and analysis: An international handbook* (pp. 1285-1321). Berlin/New York: de Gruyter Mouton.
- Hong, S. H. (2004) Aspects of the syntax of questions in English and Korean, Unpublished PhD. dissertation. University of Essex, London.
- Hornstein, N., Nunes, J. & Grohmann, K. (2005). *Understanding Minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huang, C. T. (1982). Logical relations in Chinese and the theory of grammar. Unpublished PhD. dissertation. MIT, Cambridge, Massachusetts.
- Hwang, H. (2007). Wh-phrase questions and prosody in Korean. The proceedings of 17th Japanese/Korean Linguistics. Stanford, CA: CSLI.
- Hwang, J. D. (2011). Making verb argument adjunct distinctions in English; Synthesis paper. *Colorado Research in Linguistics*, 23, 1-21. Retrieved from: <https://journals.colorado.edu/index.php/cril/article/view/307/281>
- Ishihara, S. (2002). Invisible but audible wh-scope marking: Wh-constructions and deaccenting in Japanese. *The proceedings of the Twenty-first West Coast Conference on formal linguistics*, 180-193.
- İkizoğlu, D. (2007). Islands in Turkish. Unpublished B.A. thesis. Boğaziçi University, Turkey.
- İnce, A. (2006). A proleptic analysis of ECMs in Turkish. Presented as a paper in ECO-5, Massachusetts Institute of Technology.
- İşsever, S. (2006).** Türkçede takısız nesne adöbekleri ve çalkalama. *Dil Dergisi*, 131, 42-56.
- İşsever, S. (2009). A syntactic account of wh-in-situ in Turkish. In S. Ay, Ö. Aydın, İ. Ergenç, S. Gökmen, S. İşsever & D. Peçenek (Eds.). *Essays on Turkish linguistics* (pp. 103-112). Harrasowitz, Verlag.
- Johnson, J. S. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–90.
- Kan, Y. (1986). Korean syntax and Universal Grammar. Unpublished PhD. dissertation. Harvard University, the USA.
- Kayne, R. (1994). *The antisymmetry of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kim, E. & Baek, S. (2015). The role of island constraints in second language sentence processing. *Language Acquisition*, 22(4), 384-416.
- Kiparsky, P. & Kiparsky, C. (1970). Fact. In M. Bierwisch & K. Heidolph (Eds.). *Progress in linguistics* (pp. 69-76). The Hague: Mouton.

- Kluender, R. (1998). On the distinction between strong and weak islands: A processing perspective. *Syntax and Semantics*, 29: 241–279.
- Knecht, L. (1986). Subject and Object in Turkish. Unpublished PhD. dissertation. Massachusetts: MIT.
- Kikuchi, A. (1987). Comparative deletion in Japanese. Manuscript, Yamagata University, Japan.
- Koenig, J. P., Mauner, G. & Bienvenue, B. (2003). Arguments for adjuncts. *Cognition*, 89 (2), 67-103.
- Kornfilt, J. (2003). Unmasking the Sentential Subject Constraint in Turkish. In A.S. Özsoy, D. Akar, M. Nakipoğlu Demiralp, E.E. Erguvanlı Taylan & A. Aksu Koç (Eds.). *Studies in Turkish linguistics* (pp. 95-105). İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Kornfilt, J. (2005). Agreement and its placement in Turkic nonsubject relative clauses. In G. Cinque & R. S. Kayne (Eds.). *The Oxford handbook of comparative syntax* (pp. 513-541). New York: Oxford University Press.
- Kornfilt, J. (2008). Some observations on Turkish/Turkic RCs. Presented as a paper in Leipzig Spring School on Linguistic Diversity; MPI-EVA Conference, Leipzig, Germany.
- Kural, M. (1992). Properties of Turkish scrambling. Unpublished M.A. thesis. UCLA, Los Angeles.
- Kural, M. (1997). Postverbal Constituents in Turkish and Linear Correspondence Axiom. *Linguistic Inquiry*, 28(3), 498-519.
- Larsen, D. (2016). On multiple wh-movements in Spanish. *La Marca Hispánica*, 62-70.
- Lebeaux, David. (1991). Relative clauses, licensing, and the nature of the derivation. *Syntax and Semantics*, 25, 209-29.
- Lee, H. S. (1982). Asymmetry in island constraints in Korean, Unpublished M.S. Thesis. University of California at Los Angeles, the USA.
- Li, X. (1998). Adult L2 accessibility to UG: An issue revisited. In S. Flynn, G. Martohardjono & W. O'Neil (Eds.). *The generative study of second language acquisition* (pp. 232-286). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mcleod, S. A. (2009). *Short-term memory*. simply psychology. Retrieved from: [www.simplypsychology.org/short-term-memory.html](http://www.simplypsychology.org/short-term-memory.html)
- Melchin, P. B. & Toivonen, I. (2018). Wh-word conjunction as a test for argumenthood and obligatoriness. *Proc Ling Soc Amer*, 3: 1-11.
- Melnick, R. (2012). Cognitive constraints and in-situ islands. Presented as a paper at the 9th Annual QP Fest, Stanford University.
- Meral, H. M. (2004). *Resumptive pronouns in Turkish*. Unpublished M.A. thesis, Boğaziçi University, Turkey.
- Meral, M. (2005). On some ECM structures in Turkish. Unpublished M. S. thesis. Boğaziçi University, Turkey.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63 (2), 81–97
- Moore, J. (1998). Turkish copy-raising and a-chain locality. *Natural Language and Linguistic Theory*, 16, 149-189.
- Müller, G. (2011). *Constraints on displacement, a phase-based approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nissenbaum, J. (1998). Derived predicates and the interpretation of parasitic gaps. In K. Shahin, S. Blake, and E. S. Kim (Eds.). *The proceedings of the 17th West Coast Conference on formal linguistics* (pp. 507-521). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Nishigauchi, T. (1990). *Quantification in the theory of grammar*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Oded, İ. (2006). Control in Turkish. Unpublished M.A. thesis. Boğaziçi University, Turkey.
- Omaki, A. & Schulz, B. (2011). Filler-gap dependencies and island constraints in second-language sentence processing. *Studies in second language acquisition*, 33: 563-588.
- Oshima D.Y. (2006). On factive islands: Pragmatic anomaly vs. pragmatic infelicity. In T. Washio, K. Satoh, H. Takeda & A. Inokuchi (Eds.). *New frontiers in artificial intelligence* (pp. 147-161). Berlin: Springer.



- Özçelik, Ö. (2006). *Processing relative clauses in Turkish as a second language*. Unpublished M.A. thesis, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Özgen, M. & Aydın, Ö. (2016). What type of defective feature do exceptionally case-marked clauses of Turkish bear, *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 302-316.
- Özsoy, S. (1996). A' dependencies in Turkish. Presented as a paper at the VI. Turkish Linguistics Conference. The School of Oriental and African Studies, London, the United Kingdom.
- Özsoy, S. (2001). On 'small' clauses, other 'bare' verbal complements and feature checking in Turkish. In E.E. Erguvanlı-Taylan (Ed.). *The verb in Turkish* (pp. 213-237). Amsterdam: John Benjamins.
- Özsoy, S. (2005). Topic, focus, multiple specifiers, multiple spell-out. Presented as a paper at the Mediterranean Syntax Meeting, University of the Aegean, Rhodes.
- Özsoy, S. (2009). Turkish as a (non)-wh-in-situ language . In E. A.Csato, G. Ims, J. Parslow, F. Thiesen, & E. Türker (Eds.). *Turcological letters to Bernt Brendemoen* (pp. 221-232). Oslo; Novus forlag.
- Öztürk, B. (2005). *Case, referentiality and phrase structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Panevová, J. (2016). In favour of the argument-adjunct distinction (from the perspective of FGD). *The Prague bulletin of mathematical linguistics*, 106 (1), 21–30.
- Perpinan, S (2020). Wh-movement, islands, and resumption in L1 and L2 Spanish: Is (un)grammaticality the relevant property? *Frontiers of Psychology*, 11, 1-13.
- Pesetsky, D. (1987). Wh-in situ: movement and unselective binding. E. Reuland & A. Ter Meulen (Eds.). *The representation of (in)definiteness* (pp. 98-129). Cambridge, MA: MIT Press.
- Phillips C. (2013). On the nature of island constraints I: language processing and reductionist accounts. In J. Sprouse & N. Hornstein (Eds.). *Experimental syntax and island effects* (pp. 64-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Predolac, E. (2017). The syntax of sentential complementation in Turkish. PhD. dissertation. Cornell University, the USA.
- Pollard, C., Sag, I. A. (1994). *Head-driven Phrase Structure Grammar*. Chicago: The University of Chicago Press
- Radford, A. (2004) *Minimalist syntax: Exploring the structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radford, A. (2009). The minimalist syntax, revisited. Retrieved from: <https://www.public.asu.edu/~gelderren/Radford2009.pdf>
- Reinhart, T. (1998). Wh-in-situ in the framework of the Minimalist Program. *Natural Language Semantics*, 6, 29-56.
- Richards, N. (1996). Subjacency forever. Retrived from <http://web.mit.edu/norvin/www/papers/Subjacency.pdf>
- Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian syntax*. Foris: Dordrecht.
- Rizzi, L. (1990). *Relativised minimality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rizzi, L. (1992). Argument / adjunc(ta)symmetries. *NELS*, 22, 365-381.
- Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. In L. Haegeman (Ed.). *Elements of grammar* (pp. 281–337). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rizzi, L. (2006). On the form of chains: Criterial positions and ECP effects. In Lisa L. L. S. Cheng & N. Corver (Eds.). *Wh-movement: Moving on* (pp. 97-133). MA: The MIT Press.
- Rizzi, L. (2010). On some properties of criterial freezing. In E. P. Panagiotidis (Ed.). *The complementizer phase: Subjects and operators, vol. 1.* (pp. 17–32). Oxford: Oxford University Press,
- Ross, J. R. (1967). Constraints on variables in syntax. Unpublished PhD. dissertation. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- Ross, H. (1984). Inner islands. In the proceedings of the 10th annual meeting of the Berkeley Linguistics Society (pp. 258-265). University of California: Berkeley.

- Rudin, C. (1988) On multiple questions and multiple wh fronting. *Natural Language and Linguistic Theory*, 6(4), 445–501.
- Saito, M. (1985). Some Asymmetries in Japanese and their Theoretical Implications. Unpublished PhD dissertation, MIT, the USA.
- Santorini, B. & Kroch, A. (2007). The syntax of natural language: An online introduction. Retrieved from: <https://www.ling.upenn.edu/~beatrice/syntax-textbook>
- Sauerland, U. (1998). The meaning of chains. Unpublished PhD. dissertation. MIT, Massachusetts.
- Schafer, R. (1995). Negation and verb second in Breton. *Natural language and linguistic theory*, 13, 135-172.
- Sekerina, I. A. (1997). The syntax and processing of scrambling constructions in Russian. Unpublished PhD. dissertation. The City University of New York, the USA.
- Skinner, T. (2005) .Cyclic derivation in partial wh-movement. *McGill Working Papers in Linguistics*, 19 (2), 103-135.
- Sohn, H. M. (1980). Theme-prominence in Korean. *Korean Linguistics*, 2, 2-19.
- Speas, M. (1986). Adjunctions and projections in syntax. Unpublished PhD. Dissertation. MIT, the USA.
- Sprouse, J., Fukuda, S. O. & Kluender, R (2011). Reverse island effects and the backward search for a licenser in multiple wh-questions. *Syntax*, 14, 179–203.
- Stepanov, A. (2001). Late adjunction and minimalist phrase structure. *Syntax* 4, (2), 94-125.
- Stepanov, A. (2007). The end of CED? Minimalism and extraction domains. *Syntax*, 10 (1), 80-126.
- Stowell, T. (1981). Origins of phrase structure. Unpublished PhD. dissertation. Massachusetts Institute of Technology, The USA.
- Suh, C. (1987). *Wh-constructions in Korean*. Seoul: Top Press.
- Szabolcsi, A. & Den Dikken, M. (2003). Islands. In L. Cheng & R. Sybesma (Eds). *The second glot international state-of-the-article book* (pp. 213-240). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Szabolcsi, A. & Zwarts, F. (1993). Weak islands and an algebraic semantics for scope taking. *Natural Language Semantics*, 1, 235–284.
- Takahashi, D. (1994). Minimality of movement. Unpublished Ph.D. dissertation. Storrs: University of Connecticut.
- Tanaka, H. (1999). LF wh islands and the Minimal Scope Principle. *Natural Language and Linguistic Theory*, 17, 371-402.
- Toplar, K. (2019). Scrambling and information structure in Turkish. Unpublished M.A. thesis. Syracuse University, the USA.
- van Urk, C. & Richards, N. (2015). Two components of long-distance extraction: Successive cyclicity in Dinka. *Linguistic Inquiry*, 46, 113-155.
- Watanabe, A. (2003), Wh-in-situ languages. In M. Baltin & C. Collins (Eds.), *The handbook of contemporary syntactic theory* (pp. 204-225). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Wexler, K. & Culicover, P. (1980). *Formal principles of language acquisition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- White, L. & Juffs, A. (1998). Constraints on wh-movement in two different contexts of nonnative language acquisition: Competence and processing. In S. Flynn, G. Martohardjono & W. O'Neil (Eds.). *The generative study of second language acquisition* (pp. 111–129). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Yarbay Duman, T., Aygen, G. & Roelien B. (2008). The production of Turkish relative clauses in agrammatism: Verb inflection and constituent order. *Brain and Language*, 105 (3), 149-160.
- Zagona, K. (1982). Government and proper government of verbal projections. Unpublished PhD. Dissertation. University of Washington at Seattle, the USA.
- Zidani-Eroğlu, L. (1997). Exceptionally case-marked NPs as matrix objects. *Linguistic Inquiry*, 28 (2), 219-230.
- Zwart, J.W. (2005). *The coordinate structure constraint: a minimalist perspective*. Presented as a paper at the Workshop on Verb Clusters and Coordination. Leiden, Holland.

# TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

## KURAM / METODOLOJİ / UYGULAMA

### Editörler

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ  
Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN  
Prof. Dr. A. Halim ULAŞ  
Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

### Yazarlar

---

Doç. Dr. Talat AYTAN	Arş. Gör. Veli GÖK
Arş. Gör. İlknur PAÇALI	Dr. Yasemin KURTLU
Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ	Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
Prof. Dr. A. Halim ULAŞ	Dr. Emine ÖZLEK
Dr. İhsan GÜZEL	Dr. Öğr. Üye. Mithat ELÇİÇEK
İbrahim AKIN	Doç. Dr. Erhan AKIN
Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ	Dr. Selahattin TOPBAŞ
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA	Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN
Öğr. Gör. Muhammet Hüseyin YAZICI	Doç. Dr. Mesut BULUT

Ankara  
2022

## TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

KURAM/METODOLOJİ/UYGULAMA

**Editörler:** Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ , Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN, Prof. Dr. A. Halim ULAŞ,  
Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-531-6  
e-ISBN : 978-605-170-732-7  
Kapak : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

### TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

KURAM/METODOLOJİ/UYGULAMA

**Editörler:** KIRKKILIÇ Ahmet H., EPÇAÇAN Cahit, ULAŞ A. Halim, SEVİM Oğuzhan

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
1. Baskı 2022, x + 188 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-531-6  
e-ISBN : 978-605-170-732-7

### Türkçe Öğretimi, Eğitim

Türkçe Dersi Öğretim Programları, Türkçe Öğretim Tarihi, Dil Bilgisi Öğretimi,  
Yöntem ve Teknikler, Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi, Ölçme ve Değerlendirme

### Anı Yayıncılık

Kızılırmak Caddesi No: 10/A  
Kavaklıdere-Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
[info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İÇİNDEKİLER

<b>ÖN SÖZ</b> .....	ix
<b>BÖLÜM 1: TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI: AMAÇ, PERSPEKTİF VE KAZANIMLAR</b> .....	<b>1</b>
GİRİŞ.....	1
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı: Amaçlar .....	3
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı: Perspektif .....	4
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı: Kazanımlar.....	5
Değerlendirme .....	14
Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları.....	14
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının Ders Kitaplarına Yansımaları .....	16
KAYNAKÇA .....	18
<b>2. BÖLÜM: TÜRKÇE ÖĞRETİM TARİHİ</b> .....	<b>21</b>
Hun Dönemi'nde Türkçe Öğretimi.....	21
Göktürk Dönemi'nde Türkçe Öğretimi .....	22
Uygur Dönemi'nde Türkçe Öğretimi.....	22
Karahanlı Dönemi'nde Türkçe Öğretimi.....	23
Harezmi Dönemi'nde Türkçe Öğretimi .....	23
Selçuklu Dönemi'nde Türkçe Öğretimi .....	24
Çağatay Dönemi'nde Türkçe Öğretimi.....	24
Osmanlı Dönemi'nde Türkçe Öğretimi .....	24
Cumhuriyet Dönemi'nde Türkçe Öğretimi .....	25
Türkçe Öğretiminin Kurumsallaşma Süreci.....	25
TÖMER Birimleri .....	25
Sivil Toplum Kuruluşları.....	26
Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hazırlık Kursları .....	27
Özel Dil Kursları.....	27
Geçici Eğitim Merkezleri .....	27
Yurt Dışında Yabancılara Türkçe Öğretimi Yapan Resmî Kurumlar.....	28
Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB).....	28
Türkiye İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA).....	29
Yunus Emre Enstitüsü .....	29
Türkiye Maarif Vakfı (TMV) .....	29
Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).....	30
Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapılan Diğer Kurumlar .....	30
KAYNAKÇA .....	31
<b>3. BÖLÜM: TÜRKÇENİN DÜNYA DİLLERİ ARASINDAKİ YERİ</b> .....	<b>35</b>
Ural-Altay Dilleri.....	39
Ural Dilleri.....	40
Altay Dilleri .....	40
Hint-Avrupa Dilleri.....	41
Avrupa Kolu .....	41
Asya Kolu (Hint-İran Dilleri):.....	41

Hami-Sami Dilleri .....	41
Çin-Tibet Dilleri .....	41
Bantu Dilleri .....	42
Türkçenin Yayılma ve Kullanım Alanları .....	42
KAYNAKÇA .....	44
<b>4. BÖLÜM: TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KELİME HAZİNESİ VE ÖNEMİ .....</b>	<b>47</b>
Kelime Hazinesi .....	47
Kelime Hazinesi Türleri .....	49
Kelime Hazinesinin Önemi .....	50
Sonuç ve Öneriler .....	53
KAYNAKÇA .....	56
<b>5. BÖLÜM: DİL ÖĞRETİMLERİ YAKLAŞIMLARI BAĞLAMINDA ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>59</b>
GİRİŞ .....	59
Dil Öğretimi .....	60
Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi .....	61
Türkçenin Özel Amaçlı Öğretimi .....	62
Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler .....	64
Geleneksel Dil Öğretim Yaklaşımları .....	65
Dil Bilgisi Yaklaşımı .....	65
Kelime Yaklaşımı .....	65
Kültür Yaklaşımı .....	65
Dil Bilgisi-Çeviri Yaklaşımı .....	65
Doğal Yöntem .....	66
Doğrudan Öğretim Yöntemi .....	66
Aktif Yöntem .....	66
Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşımları .....	66
İşitsel-Sözel Yöntem (Yaklaşım) .....	66
Görsel-İşitsel Yöntem (Yaklaşım) .....	67
Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımları .....	67
İletişimsel (Yararlı) Yaklaşım .....	67
Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım .....	68
İçerik Tabanlı Dil Öğretim Yaklaşımı .....	68
Yapılandırmacı Yaklaşım .....	70
Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	71
KAYNAKÇA .....	73
<b>6. BÖLÜM: TÜRKÇENİN TEMEL ÖĞRENME ALANLARI DİNLEME-KONUŞMA-OKUMA-YAZMA .....</b>	<b>77</b>
GİRİŞ .....	77
DİNLEME .....	77
Dinlemeyi Etkileyen Faktörler .....	78
Dinleme Tür ve Şekilleri .....	78
Dinleme Eğitimi .....	78
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme .....	79

KONUŞMA .....	81
Konuşma Eğitimi .....	81
Konuşma Türleri.....	81
Konuşma Yöntem ve Teknikleri .....	82
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme.....	82
OKUMA .....	84
Okuma Eğitimi .....	84
Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri.....	84
Okumayı Ölçme ve Değerlendirme .....	85
YAZMA.....	87
Yazma Eğitimi.....	87
Yazma Modelleri .....	88
Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	88
Yazılı Anlatımın Unsurları.....	89
Yazma Eğitiminde Metin Bilgisi ve Yazılı Anlatım Türleri .....	89
Metinsellik Ölçütleri .....	89
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme .....	90
KAYNAKÇA .....	93
<b>7. BÖLÜM: DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ.....</b>	<b>95</b>
GİRİŞ.....	95
Dil Bilgisi Öğretimi .....	96
Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem ve Teknikler .....	98
Tümdengelim (Çözümleme) Yöntemi.....	98
Tümevarım (Bireşim) Yöntemi.....	99
Anlatma Yöntemi .....	99
Soru Cevap Yöntemi.....	100
Dramatizasyon (Oyunlaştırma) Yöntemi .....	100
Çözümleme ve Birleşim Yöntemleri .....	100
Gösteri Yöntemi .....	100
Karışık Yöntem .....	101
Açıklama Yöntemi .....	101
Yazdırma Yöntemi .....	101
Tartışma Yöntemi .....	101
Buluş ve Sezdirme Yöntemi.....	101
Gösterip Yaptırma Yöntemi .....	101
Rol Yapma .....	101
Küme Çalışması.....	102
Gözlem ve İnceleme .....	102
Kavram Haritaları Tekniği.....	102
Tartışma ve Sonuç .....	102
KAYNAKÇA .....	103

<b>8. BÖLÜM: 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ETKİSİ</b> .....	105
GİRİŞ.....	105
A. ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK BECERİLERİ .....	106
Yaratıcılık ve Yenilikçilik.....	106
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme .....	107
İletişim .....	107
İş Birliği .....	108
B. BİLGİ, MEDYA VE TEKNOLOJİ BECERİLERİ .....	109
Bilgi Okuryazarlığı .....	109
Medya Okuryazarlığı.....	109
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı.....	110
C. YAŞAM VE KARİYER BECERİLERİ .....	111
Esneklik ve Uyum ve Becerisi.....	111
Girişimcilik ve Öz Yönetim Becerisi .....	112
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler.....	112
Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik .....	113
Liderlik ve Sorumluluk .....	114
SONUÇ.....	114
KAYNAKÇA .....	116
<b>9. BÖLÜM: METİN VE ETKİNLİK TEMELLİ TÜRKÇE EĞİTİMİ</b> .....	121
Metin.....	122
Metin ve Dinleme Eğitimi.....	122
Metin ve Konuşma Eğitimi .....	125
Metin ve Okuma Eğitimi.....	127
Metin ve Yazma Eğitimi .....	129
KAYNAKÇA .....	132
<b>10. BÖLÜM: TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER</b> .....	135
GİRİŞ.....	135
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖZ ÖNÜNDE BULUNDURULMASI GEREKEN İLKELER.....	137
Bütünlük İlkesi .....	137
Ekonomiklik İlkesi.....	137
Hayatilik İlkesi .....	137
Bilinenden Bilinmeyene İlkesi .....	137
Somuttan Soyuta İlkesi.....	138
Aktüalite İlkesi .....	138
Yakından Uzağa İlkesi .....	138
Bireye Özgü Öğretim İlkesi.....	138
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK YÖNTEMLER .....	139
Anlatım Yöntemi .....	139
Tartışma Yöntemi .....	140



Gösterip Yaptırma Yöntemi .....	140
Drama Yöntemi .....	141
Rol Oynama – Benzetim Yöntemi.....	142
İş Birlikli Öğrenme/Grup Çalışmaları Yöntemi.....	142
Çözümleme ve Sezdirme Yöntemi.....	142
Örnek Olay Yöntemi.....	143
Soru – Cevap Yöntemi .....	143
Problem Çözme Yöntemi.....	144
<b>TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK TEKNİKLER.....</b>	<b>144</b>
Panel .....	145
Forum .....	145
Konferans.....	145
Seminer.....	146
Söylev.....	146
Vızıltı Grupları .....	146
Münazara.....	146
Görüş Geliştirme.....	146
Çember .....	146
Sokrat Semineri.....	147
Beyin Fırtınası .....	147
Altı Şapkalı Düşünme .....	147
İstasyon .....	147
Öykü Oluşturma.....	148
Arkası Yarın .....	148
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>149</b>
<b>11. BÖLÜM: TÜRKÇE DERSİ KAZANIMLARINA YÖNELİK DERS İÇİ ETKİNLİK SÜRECİ....</b>	<b>151</b>
GİRİŞ.....	151
Etkinliklere Dayalı Türkçe Öğretimi Süreci.....	154
Etkinliklere Dayalı Türkçe Öğretimi Örnek Ders Plânı.....	155
Masalların İskeletini Tasarlamaya Dönük 5. Sınıf Etkinliği .....	159
Masalların Sözlü Kültür Unsurlarına Yönelik 6. Sınıf Etkinliği .....	160
Söz Sanatlarıyla Masallara Dönük 7. Sınıf Etkinliği .....	161
Masalları Betimlemeye Dönük 8. Sınıf Etkinliği.....	162
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>163</b>
<b>12. BÖLÜM: TEKNOLOJİ DESTEKLİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ .....</b>	<b>165</b>
GİRİŞ.....	165
Dijital Öyküleme.....	166
Dijital Oyun .....	168
Artırılmış Gerçeklik.....	169
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>172</b>

<b>13. BÖLÜM: TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>175</b>
Ölçme ve Değerlendirme .....	175
Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi.....	176
Türkçe Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri .....	176
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	178
Açık Uçlu Sorular .....	178
Kısa Cevaplı Maddeler .....	178
Doğru-Yanlış Maddeleri.....	179
Çoktan Seçmeli Maddeler .....	180
Eşleştirmeli Maddeler .....	180
Sözlü Sınavlar .....	180
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri .....	181
Performans Ödevi .....	181
Proje Ödevi.....	181
Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo) .....	182
Görüşme .....	182
Gözlemler.....	182
Kavram Haritaları .....	183
Tutum Ölçekleri.....	183
Öz Değerlendirme .....	184
Akran Değerlendirme.....	184
Çalışma Kâğıtları.....	184
Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric).....	185
Yapılandırılmış Grid .....	185
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç .....	185
KAYNAKÇA .....	186

## ÖN SÖZ

*Dil öğretimi süreci çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve pek çok değişkenle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir. Bu süreçte dili öğreten ve öğrenenlerin tarzları kadar farklı durum ve sorunlarla karşılaşmak mümkündür. Karşılaşılan bu sorunlar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak akılcı bir şekilde çözüme kavuşturulmalıdır.*

*Zengin iletişim ortamları dil öğretiminde karşılaşılması muhtemel sorunların çözümü için bir araç olarak görülebilirken aynı zamanda dil öğretimi için de bir ön koşul olarak değerlendirilebilir. Ön koşul niteliğindeki bu ortamlar ise ders kitapları, çeşitli türleri barındıran sınıf kitaplıkları, basılı ve görsel medya araçları (öğrenci dergileri/gazete köşeleri, radyo/videolar), teknolojik araçlar ve otantik malzemeler şeklinde sıralanabilir. Bu araçların çoğunun ya da tamamının dil öğrenme ortamında yer alması, dil öğretimi sürecinin başarılı olacağı anlamına gelmez. Dil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin dil ortamlarının etkili iletişim bağlamında zenginleştirilmesi gerekmektedir.*

*Modern dünyada baş döndürücü şekilde hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Dil öğretimi de bu değişimden payına düşeni almaktadır. Dolayısıyla dil öğretimi ortamları, klasik dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerinden uzaklaşarak çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek doğrultuda çağdaş dil öğretimi yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile düzenlenmelidir. Bu nedenle kuralcı Türkçe öğretimi anlayışından vazgeçilmelidir. Bu süreçte en büyük sorumluluk ise Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Türkçe öğretmenleri alandaki yenilikleri, gelişmeleri, yakından takip edip tüm bunlara uyum sağlayabilmelidir.*

*Çağdaş dünyada özellikle ana dili öğretiminin dünya standartlarının gerisinde kalması gerekmektedir. Bu, diğer tüm dillerin öğretiminde olduğu gibi Türkçe öğretimi için de geçerlidir. Çünkü bir millet ancak dilinin varlığıyla modern dünyada kendine yer edinebilmektedir. Türkçe konuşulduğu ve yazıldığı müddetçe Türk milleti de varlığını devam ettirecek ve çağdaş dünyadaki yerini korumaya devam edecektir.*

*Elinizdeki bu kitap modern dünyada dil öğretimi bağlamında Türkçe öğretiminin nasıl yapılması ve bu süreçte nelere dikkat edilip nelerin öncelikli olarak uygulanması gerektiğine dikkat çekmek ve Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını kolaylaştırmak için onlara örnek etkinlikler sunmak amacıyla hazırlanmıştır.*

*Kitabın hazırlanmasında emeği geçen her biri alanında uzman değerli akademisyenlerimize ve Anı Yayıncılık ailesine teşekkür ederiz.*

### **Editörler**

*Prof. Dr. H. Ahmet KIRKILIÇ*

*Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN*

*Prof. Dr. A. Halim ULAŞ*

*Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM*

*Kasım 2022*

# 1.BÖLÜM

## TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI

### Amaç, Perspektif ve Kazanımlar

Doç. Dr. Talat AYTAN/ORCID: 0000-0001-9778-8970

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, talataytan@gmail.com

Arş. Gör. Veli GÖK/ORCID: 0000-0002-7431-0007

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, veligok@kastamonu.edu.tr

### GİRİŞ

Eğitim, ailede başlayan ve okul hayatıyla birlikte insanın önce ait olduğu topluma sonrasında ise yaşadığı dünyaya dair öğrendiği her şeyi kapsamaktadır. Çok eski dönemlerden günümüze eğitim hakkında yapılmış pek çok tanım yer almaktadır. Balcı'ya göre (2021: 58,59 ) *“Kültürün genç kuşaklara aktarılma süreci, bireye kendi yaşantıları yoluyla istenen davranışları kazandırma süreci, bireyi toplumdaki yarınki rollerine hazırlama süreci, bireyin bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik boyutlarda geliştirilmesi süreci, bireyin davranışlarında yetenek, gizilgüç, karakter ve bilgi boyutlarında gerekli gelişmeleri sağlamak amacı ile sistemli etkinlikler düzenlemesi süreci.”*dir. Eğitim tanımlarının ortak noktası, insan ve gelişimi üzerinedir. Eğitim denildiğinde akla bir diğer önemli kavram olan öğretim gelmektedir. Öğretim; sistemli ve düzenli bir çalışmanın sonucunda gerçekleşen süreç, insanda kalıcı izli bir davranış değişikliğini hedefleyen öğretme faaliyetleri şeklinde tanımlanmaktadır (Fer, 2020; Varış, 1994). Öğretim, arzu edilen eğitimin gerçekleşmesi için en etkili araçtır.

Öğretimde koyulan kısa ve uzun dönemli hedeflere ulaşmak için önceden planlanmış bir programın olması gerekmektedir. Sistemli ve düzenli bir öğretimin gerçekleşmesi ancak uygun bir *“öğretim programı”* ile mümkündür. Öğretim programı TDK Sözlük'te (2022) genel çerçevede *“Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı”* şeklinde tanımlanmıştır. Demirel (2020: 6) *“Okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir”* diyerek öğretim programının sınırlarını çizmiştir. Dirik (2015: 24) ise eğitim programlarıyla olan ilişkisine de değinerek öğretim programı için *“Daha sınırlı, daha düzenli, daha belirgin*

zamanlı etkinlikler olarak kabul edilmekle birlikte genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan; bilgi, beceri ve tutumların eğitim programının amaçları doğrultusunda kazandırılması gereken hedefler” olarak ifade etmiştir.

Zamanla farklılaşan hayat şartlarıyla değişen ve yenilenen eğitim ortamları, genel anlamda eğitim hedefleri doğrultusunda öğretim programlarının ihtiyaçlara uygun bir şekilde belirli zaman aralıklarında güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Türkçe dersi öğretim programları 1924 yılından beri farklı isimlendirmeler ile eğitim programlarında yerini almıştır. Gün (2019: 43) Türkçe dersi öğretim programlarını ilköğretimin birinci kademesi için, 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2015 ve 2019 yıllarında; ikinci kademesi için ise 1924, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005, 2015 ve 2019 yıllarında güncellendiğini ifade etmektedir. Kalaycı ve Yıldırım( 2020: 242) ise geçmişten günümüze gelinceye kadar olan süreçte 1926 ve 1930 yıllarında “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı”; 1936, 1948 ve 1968 yıllarında “İlkokul Türkçe Programı”; 1981 yılında “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”; 2006, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında ise “Türkçe Dersi Öğretim Programı” adıyla uygulamaya koyulduğunu belirtmiştir.

Aynı toprak parçası üstünde aynı geçmişten bugüne, ortak değerleri bilerek ve ona sahip çıkarak yaşamak, insan için tarifi mümkün olmayan bir duygudur. Bilinmesi ve sahip çıkılması gereken değerlerin başında ise dil gelmektedir. Okul sıralarından sokak aralarına, çarşılarından=resmî kurumlara her insan, dilinin zenginliklerinin farkında olmalı ve diline sahip çıkmalıdır. “Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle, başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dilimizdir” (Banguoğlu, 2004: 9). Dil aynı topraklar üstünde yaşayan, ortak tarihe ve kültüre sahip olan insanlara atalarının bir mirasıdır. Bu miras toplumların kimliğidir.

Türkçenin ana dili olarak öğretiminde izlenen öğretim programları ihtiyaçlar doğrultusunda belirsiz aralıklarla yenilenmekte ve günümüz dil öğretim anlayışına uygun yol haritası görevi üstlenmektedir. Bayraktar ve Erkoç (2021: 851) Türkçenin okullarda öğretiminde kılavuz teşkil eden öğretim programından kaynaklanan çeşitli sorunlar (önceki programları tekrarlama, öğretmenlerin yeteri kadar programda söz sahibi olmaması, kazanımların Türkçe dersi amaçlarına uygun olmaması) olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra özellikle 2000’li yıllarda dünyanın genelinde üstünde özenle durulan, uluslararası boyutta gerçekleşen sınavlarda (örneğin PISA) alınan olumsuz sonuçlar Türkçe öğretim programının üst düzey bilişsel becerilerin (analiz etme, değerlendirme, yaratma) geliştirilmesini önceleyen, çağın gereklerine uygun bir program olarak içeriğinin hazırlanmasını zorunlu kılmıştır (Avşar ve Mete, 2018).

Türkçe öğretim programında bireyden beklenen çeşitli roller bulunmaktadır: “Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözeabilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, duygudaşlık yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan nitelikler olarak sıralanmaktadır”(MEB, 2019: 3). Bu roller günümüz bireylerinde olması beklenen 21. yüzyıl becerileri ile birebir örtüşmektedir. Öyle ki, Belet Boyacı ve Güner Özer (2019) inceledikleri Türkçe öğretim programlarında, konu ve temaların 21. yy becerilerinin tümünü kapsadığını ortaya koymuşlardır.

Öğretim programları, bir dersin öğretim sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren temel kılavuzlardır (Özçelik, 2010). Türkçenin ana dili olarak öğretimi çerçevesinde yol haritası olarak yenilenen 2019 Türkçe dersi öğretim programı amaçlar, perspektif ve kazanımlar boyutuyla ele alınmıştır.

## 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı:

### Amaçlar

Öğretim programlarında ulaşılmak istenilen sonucun (amaç) neler olduğu detaylı bir şekilde sunulmakta ve programın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin elde edeceği gelişimler öncelikli olarak açıklanmaktadır. Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında ilk olarak genel amaçlara yer verilmekte, devamında da özel amaçlar sıralanmaktadır. Hâlihazırda yayımlanan son Türkçe dersi öğretim programında, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Yakın zamanda hazırlanan Türkçe öğretim programlarında (2006, 2009, 2015, 2017, 2018, 2019) yer alan amaçlar, programların hazırlandığı yıllarda gerçekleştirilmek istenen hedeflere ulaşmadaki isteği işaret eden temel göstergelerdir. Türkçe öğretim programlarında 2006'dan 2019'a kadar geçen süreçte büyük farklılıklar olmamakla birlikte koyulan hedeflerle öğrencide dört temel dil becerisinin gelişimini, okuma-yazma alışkanlığının kazanılmasını, bilgiyi farklı yollardan ulaşılarak doğru şekilde kullanmaya ihtiyaç duyulmasını ve bunları sağlarken de en önemlisi öğrencinin kendi millî değerlerine ve evrensel sanat anlayışına karşı duyarlı olmasını sağlamak amaçlanmıştır.

## 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı:

### Perspektif

Öğretim programlarının temel hedefi, belirlenen amaçlara uygun bir eğitim anlayışının oluşmasını sağlamaktır. Bu hedefin gerçekleşmesinde özellikle Türkçe dersi önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü Türkçe dersinin farklı pek çok açıdan etki alanı oldukça geniştir. Öğretim programları, bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra parçası olunan toplumun değerlerinin ve yetkinliklerinin aktarılmasını sağlamaktadır.

Öğretim programlarının perspektifini oluşturan iki unsur değerler ve yetkinlikler, ait olunan toplumun içinde bireyin sahip olduğu kimliği oluşturan yegâne kaynaklardır.

### Değerlerimiz

Bizi bugünlere getiren, toplumumuzun millî ve manevî zenginliklerinden damıtılan, çocuklarımıza, torunlarımıza aktaracağımız kendi mirasımız şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2019: 4). Bu mirasın yarınlarımıza aktarılmasında önemli derslerin başında Türkçe gelmektedir (Özbay, 2002; Uyar, 2007; Melanlıoğlu, 2008).

Değerler okul sınırlarının içinde öğrenilen bilgi ve becerilerin tamamlayıcısı, hayatın akışında çocuğun topluma uyum sağlamasında yardımcı kaynaklardır. Öğretim programları, eğitim sisteminin istenilen düzeye ulaşması açısından amaçlara uygun bilgi, beceri ve davranış kazandırmanın yanı sıra temel değerlerinin bilincinde, farkındalık sahibi bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Değerler, geçmiş ile gelecek arasında köprü görevi üstlenmekte, öğretim programlarının bütününde asli unsurlar olarak yer almaktadır.

Türkçe öğretim programlarına bakıldığında (2006 ve sonrası) ilk defa 2019 programında perspektif başlığı altında “değerlerimiz” den bahsedilmektedir. Öğretim programlarında yer alan kök değerler şu şekilde sıralanmaktadır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (MEB, 2019: 4).

### Yetkinlikler

“Yetkinlikler değerlerin hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir” (MEB, 2019: 4). Türkçe dersi öğretim programlarında ilk defa 2017 yılı öğretim programında bahsedilmiştir. TYÇ bütün eğitim – öğretim dönemlerini kapsayan, bütünlük bir yapıya sahip ulusal yeterlilikler çerçevesidir (MEB, 2017: 5).

TYÇ kapsamında sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinlikler aşağıda kısa tanımlamalarla açıklanmıştır:

**Ana dilde iletişim:** Dört temel dil becerisini de aktif bir şekilde kullanarak eğitim başta olmak üzere her çeşit sosyal ortamda uygun araçları tercih ederek etkileşimde bulunmaktır.

**Yabancı dillerde iletişim:** Ana dilde gerçekleşen iletişim ile benzerlik göstermekte olup farklı olarak kişinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre anlama, yorumlama ve ifade etme becerilerinin etkin kullanımı söz konusudur. Farklı kültürlerle açık olma, dili yeterli

## KAYNAKÇA

- Alver, M., ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 11(14), 31-60. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830>
- Arcağök, S.(2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programının 6. sınıf kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 589-602.
- Arı, G.(2021). Türkçe öğretiminin tarihçesi ve Türkçe öğretim programları. *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları (2. baskı)*. Topçuoğlu Ünal, F. (Ed.). içinde (47-72). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Avşar, G., ve Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre planlamaması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 75-87.
- Balcı, A. (2021). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağcı Ayrancı, B., ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130.
- Banguoğlu, T.(2004). Türkçenin grameri. Ankara: TDK Yayınları.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(15), 137-158.
- Bayraktar, İ., ve Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dil olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 839-858.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenimin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Eğitim Bilimleri Uluslararası Dergisi*, Cilt: 9 Sayı: 2, 708-738. DOI: 10.18039/ajesi.578170
- Dirik, M. Z. (2015). Eğitim programları ve öğretim öğretim ilke ve yöntemleri (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Esemen, A.(2020). 2019 İlkokul Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Eyüp, B.(2008). İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Fer, S. (2020). Öğretim tasarımı (4.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 11-26.



- Gün, M. (2019). Geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programları 1 cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programları. *Türkçe Dersi Öğretim Programları*. A. Akçay, M. N. Kardaş (Ed.) içinde. (28-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde “hazırlıksız konuşma” sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109-124.
- Güneşli, A., Özder, H., Konedralı, G., ve Arsan, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Educational Research*, (7), 60-72.
- Kalaycı, N., ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Kardaş, D.(2020). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretim Programları. *Türkçe Öğretim Programları*. Temur, N ve Şengül, M. (Ed.). içinde (17-54). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayhan, E., Altun, S., ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)’nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kıymaz, M. S.(2020). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 2 Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Diğer Derslerle İlişkisi. *Türkçe Dersi Öğretim Programları*. Akçay, A. ve Kardaş, M. N. (Ed.). içinde (167-182). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M., ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- aÖzbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, 602, 112-120.
- Özçelik, D. A. (2010). Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5) , 2125-2135. DOI: 10.24106/kefdergi.731886.

- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/ kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2020 / 11 (A1), 317-330. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/59344/838380>.
- Uyar, Y. (2007). Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı ve Kültürel Kimlik Geliştirme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Variş, F. (1994). Temel kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş*. F. Variş (Ed.) içinde. (7-25). Konya: Atlas Kitabevi.
- Yazar, İ. (2019). Yapılandırmacılık bağlamında 2005-2018 temel eğitim Türkçe programları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 129-136.

## ÖZ GEÇMİŞ

**Doç. Dr. Talat AYTAN**, 1978 yılında Elazığ'ın Baskil ilçesinde dünyaya geldi, ilk ve ortaöğrenimini Malatya'da tamamladı. Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği lisans (2000), Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans (2005) ve Selçuk Üniversitesi Türkçe Eğitimi doktora (2011) mezunudur. 2000-2011 yılları arasında MEB'de Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe öğretmeni olan Aytan, 2011 yılından beri Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğretim üyesidir.

**Veli GÖK**, lisans eğitimini 2015 yılında Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında tamamladı. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi TÖMER'de yabancılara Türkçe öğreticisi olarak çalışmaya başladı ve 2018 yılında buradan ayrıldı. 2017 yılında Düzce Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında başladığı yüksek lisans programından 2020 yılında mezun oldu. Aynı yıl başladığı Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi doktora programında eğitimine devam etmektedir. Yazar, 2019'dan beri Kastamonu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

# 2.BÖLÜM

## TÜRKÇE ÖĞRETİM TARİHİ

Arş. Gör. İlknur PAÇALI/ORCID: 0000-0002-3847-1903  
Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, ilknur.pacali@siirt.edu.tr

*“Türk milletinin dili, Türkçedir. Türk dili dünyanın en güzel, en zengin ve en kolay dilidir.”*  
Mustafa Kemal ATATÜRK

Türkçe, günümüzde yaklaşık 250 milyon insan tarafından dünyanın birçok yerinde kullanılan zengin bir dildir. Bu durum göç, jeopolitik konum, diplomatik ilişkiler, siyasi, sosyal ve kültürel etkileşimler sonucu gerçekleşmektedir. Geçmişte de Türkler, il ve ulus sistemleriyle kurdukları toplum hiyerarşisiyle ve ordulara getirdikleri disiplinlerle başka milletlerle diplomatik ilişkiler kurarak Türk dilini yaygınlaştırmıştır (Gumilëv, 2002). Bu bakımdan Türkçe öğretiminin tarihçesini irdelemek, dilin hâkimiyet alanlarını ve kaynaklarını gözler önüne sermek literatür zenginliği açısından son derece önemlidir.

Türk dilinin bilinen ilk yazılı kaynaklarına Göktürkler Dönemi’nde rastlanılmasına rağmen varlığıyla ilgili bulguların, milattan önce Sümerler Dönemi’ne kadar dayandığı öne sürülmektedir. Türkçe sondan eklemeli, Sümerce ise önden eklemeli bir dil olmasına rağmen Türkçe ile Sümerce arasında kurulan ilgiler son derece ciddidir (Ercilasun, 2004: 35). Tuna (1997: 41)’nın *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dilinin Yaşı Meselesi* isimli eserinde yer alan 168 ortak kelime ispatı bu savı destekler niteliktedir. Bunun yanında Türk dili, Hun İmparatorluğu (MÖ III. - MS I. yy.) Dönemi’nden beri bilinirken ancak Köktürk (MS VI - VIII. yy.) dönemindeki yazılı metinlerle izlenebilmiştir. Türk dili, bu dönemden günümüze kadar birçok devlet içerisinde ana dili ve yabancı dil olarak öğretilenmiştir. Bu süreç, kırılma noktalarıyla birlikte bütüncül olarak aşağıda incelenmektedir.

### Hun Dönemi’nde Türkçe Öğretimi

Hunlar’dan günümüze Türkçe yazılmış herhangi bir metin içeriği bulunmamakla birlikte yazılı olarak elde edilen veriler, kurganlarda bulunan eşyalar üzerine işlenmiş kişi isimleri veya titrlerden fazlası değildir (Demir, 2020: 6). Hunların Türk dilini kullandıklarına dair bilgiler ise etkileşim içerisinde oldukları devletlerin (Çin, Roma vs.) yıllıklarından anlaşılmaktadır. Çin Şu kaynağında geçen bir olayda Türkçe beyitle birlikte Çince anlamının da verilmesi, bu kaynağı yazan kişinin de Türkçeyi bildiğinin kanıtıdır (Biçer, 2017). *Hanyu Wailaici Cidian’a (HWC) Göre Çinceye Geçen Türkçe Kelimeler Üzerine* adlı bir çalışma da Çin diline Türk dilinden 349 tane Türkçe ve yabancı kökenli kelimenin geçtiği

konusunda bilgi vermektedir (İnayet, 2008: 294). Bununla birlikte Hun kağan ve ileri gelenlerinin Çinli kadınlarla evlenmeleri ve bu kadınların Türk ülkesine gelmesi, ülke siyaseti içerisinde yer almasıyla Türkçenin yabancılara öğretimine dair bir bakış açısı oluşturulabilir (Bozkurt, 2002).

## **Göktürk Dönemi'nde Türkçe Öğretimi**

Göktürkler, Orta Asya'da güçlü bir Türk devleti kurarak sınırlarını genişletmiş ve çeşitli devletlerle diplomatik ilişkiler sürdürmeye başlamıştır. Göktürk hakanlarının 6. asırda Çin imparatorlarına yazdıkları mektuplarda, Türk dilini kullandıkları, Türkçe diplomasi kurallarına ve takvimine göre yazdıkları bilinmektedir (Turan, 1941; 1969). Göktürkler sadece Çin ile değil, o dönemin en güçlü devletlerinden olan Sasanilerle ve Bizans'la da bazı ilişkiler kurmuştur. Hatta bunun bir örneği, İstemi Yabgu'nun 567 yılında Soğd asıllı tüccar Maniak başkanlığında İstanbul'a bir elçilik heyetiyle Bizans İmparatoru II. Justinus'a gönderdiği Türkçe yazılmış bir mektuptur (Kafesoğlu, 1984). Bunların yanı sıra eski Göktürkler Dönemi'nde Türk takviminin ıslah edilişi (Turan, 1941) ve yazının yaygınlaştırılmış olması gibi gelişmeler İslamiyet'ten önce Türklerde Türkçe ile öğretimin gerçekleştirildiğini güçlendiren göstergelerdir (Kafesoğlu, 1983: 325).

Göktürklerde ölen kişinin mezarı başına, bu kişinin hayatını ve faaliyetlerini özetleyen birer yazılı taş dikme geleneği bulunmaktaydı. Bunlardan birisi olan Orhun Yazıtları, Türklerin bilinen ilk alfabetesi olan Orhun alfabetesi ile II. Göktürk Kağanlığı'na ait olan ve Göktürkler tarafından yazılan Bilge Kağan, Kül Tigin ve Tonyuluk anıtlarıdır. 1889 yılında Moğolistan'da Orhun Vadisi'nde bulunan bu yazıtların yazılış tarihleri MS 8. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. 1893 yılında Danimarkalı dil bilimci Vilhelm Thomsen tarafından, Rus Türkolog Vasili Radloff'un yardımıyla çözümlenen yazıtlar, Türkçenin ilk yazılı belgeleri niteliğindedir. Orhun Yazıtları'nın yeni oluşmuş bir dilden ziyade, "çok işlenmiş bir yazı dili" olması (Ergin,1993: 11, 12), Türk yazı dilinin, bu yazıtlardan birkaç asır öncesine dayandığını göstermektedir. Bununla birlikte Orhun Yazıtları'nın oldukça yüksek gramer, zengin sözcük kullanımı dönem koşulları da göz önüne alındığında başka bir alfabe ile yazılıyor da olsa dönem Türkçesinde etkili belagat ve söylev kullanımı olduğuna işaret etmektedir (Demir, 2020).

## **Uygur Dönemi'nde Türkçe Öğretimi**

8. yüzyılda Göktürlere son veren Uygurlar, yerleşik hayat düzenleriyle ve dinî kabulleriyle Göktürklerden farklılık göstermektedir. 762'de Şi-Çav-i önderliğinde Çin'de ortaya çıkan isyanı bastırmak üzere Çin'e yardım eden Böğü Kağan, orada tanıştığı Mani rahipleriyle devletine geri dönerek Manihaizm'i kabul etmiştir (Mert, 2009). Böğü Kağan'ın Çin'den getirdiği mani rahipleri, Türkler arasında Manihaizm'i yaymak amacıyla Türkçeyi öğrenip kullanmaya başlamışlardır (Biçer, 2011).

Uygurların Orta Asya'da önemli bir güce ulaştığı 14.yüzyılda, Uygur alfabetesi ve dili Moğollar vasıtasıyla geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. O dönemde Moğol hanedanlığına mensup insanların Tibetçeyi ve Hintçeyi bilmiyor olmalarına karşın Uygurca'yı bildikleri hakkında bilgiler mevcuttur (Ögel, 2002: 124). Hatta Tarihçi Cüveyni, "Bu dönemlerde Moğolların kendilerine has bir alfabeleri olmadığından, Moğol gençlerinin yazıyı Uygurlardan öğrenmeye mecbur kaldıklarını" söylemektedir (Caferoğlu, 1984, I: 182).

## Karahanlı Dönemi'nde Türkçe Öğretimi

Karahanlı Devleti'nde, Türk tarihinde ilk kez dil bilincinin geliştiği ve dil öğretimi konusunda ciddi çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu dönemde Türkçe konusundaki gelişmelerden birisi Yusuf Has Hacı'ın *Kutadgu Bilig* adlı eseridir. Yazar bu eserinde Türkçe kelimelerle İslam diniyle ilgili bir metin kurmuş ve adeta bir kurucu gibi davranarak din dilinin temelini atmaya çalışmıştır (Türk, 2012: 36). Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında oluşturulan ilk eser, Kaşgarlı Mahmud tarafından Türkçenin Arapça karşısındaki üstünlüğünü göstermek ve yabancılar sistematik bir biçimde Türkçeyi öğretmek için 11. yüzyılda kaleme alınan *Divanü Lügati't-Türk*'tür. Araştırmacılar tarafından "Türk dili ve kültürünün hazinesi" olarak adlandırılan (Çakmak, 2014: 169) bu eser, örnek cümle yapıları ve açıklamalarıyla modern ve ansiklopedik bir sözlük niteliği taşımaktadır (Ercilasun, 2004). İçeriğinde ön söz ve sözlük bölümlerinin yer aldığı eserde Allah'a ve Hz. Muhammed'e övgülerde bulunulmuş ve sonrasında Türklük ve Türk dili övülerek bu dili öğrenmenin esasında bir hadiste yer aldığına değinmiştir (Akalin, 2008).

## Harezmi Dönemi'nde Türkçe Öğretimi

Karahanlı ve Çağatay Türkçesi Dönemi arasında âdeta bir geçiş dili olan Harezmi Dönemi Türkçesi, İslamiyet'in kabulünden sonrasına denk gelen ve üzerinden dikkatle durulması gereken bir süreçtir. Bu dönemde yazılan eserler hem içerikleri hem de dil özellikleri ile Türk dilinin yazılı tarihinde birer kilometre taşı olmuşlardır. Arapça ve Farsçanın da Türk dili üzerinde etkisinin giderek arttığını gösteren bu eserler; Nasirü'd-din bin Burhanü'd-din Rabguzi tarafından yazılan *Kıyasü'l-Enbiya*, Şeyh Şeref Hoca tarafından dinî bilgileri öğretmek için yazılan *Muinü'l-Mürid*, Kerderli Mahmud bin Ali tarafından yazılan *Nehcü'l-Feradis*, *Satır Arası Kur'an Tercümelere* ve Altınordu şairi Kutb tarafından Tını Beg ile eşi Melike Hatun adına yazılmış *Hüsrev ü Şirin* adlı mesnevi gibi çeşitlenmektedir (Kuyumcu, 2015). Fakat bunların arasında Türkçenin dil bilgisi özelliklerinin verildiği Zemaşeri tarafından Arapça bilmeyen Türk ve Faslılara Arapça öğretmek için yazılan *Mukaddimetü'l-Edeb* adlı eserdir. Bu eserde Arapça cümlelerin altına Türkçeleri de yazılarak bir nevi çeviri yöntemiyle dil öğretimi metodunun ilk örneği sergilenmektedir.

## Kıpçak Dönemi'nde Türkçe Öğretimi

Kıpçaklar Dönemi'nde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu değer kazanmış ve Türk dili, saygınlık açısından en yüksek seviyelere çıkmıştır (Özdemir, 2018). Buna sebep olan durumlardan biri, Memlukler Devleti'ndeki Türk sultanlarının devlet yönetiminde Türkçenin kullanımına hassasiyetle olan yaklaşımıdır. Bunun ardından Arap olanlara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan birden çok eser karşımıza çıkmaktadır (Bayraktar, 2002).

*Divanü Lügati't-Türk*'ten sonra Türkçenin öğretilmesi amacıyla yazılmış ikinci temel eser Kıpçak sahasında yazılan ve "Kuman Külliyyatı" anlamına gelen *Codeks Comanicus*'tur. Latince-Farsça-Kumanca sözlük niteliğindeki bu kaynak eser hem Kıpçak Türklerine ve diğer topluluklara Kıpçak Türkçesini öğretmek hem de Kıpçaklar arasında Hristiyanlık dinini yaymak amacıyla Alman ve İtalyan misyonerler tarafından 14. yüzyılda yazılmış bir eserdir (Göçer ve Muğul, 2011; Şahin ve İşcan, 2014). Bu eserle birlikte Kıpçak sahasında Türkçe öğretimi adına yazılan diğer eserler; *Kitabü'l-İdrak li-Lisa-*

## KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. H. (2008), *Binyıl Önce Binyıl Sonra Kâşgarlı Mahmud ve Divanü Lugati't-Türk*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altun, M. (2021). Tömer ve dil merkezleri. Erişim adresi [http://www.dilbilimi.net/tomer\\_ve\\_dil\\_merkezleri.html](http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html)
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3), 728-749.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 167-188.
- Aytan, T., Başkapan, A. ve Uysal, G. (2018). Avrupalı Türkler Ana Dili Eğitimi Çalıştayları Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkophone*, 5 (2), 16-34.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435- 456.
- Balcı, M., Melanlıoğlu, D., Gültekin, İ. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretici Sorunu ve Bir Lisans Programı Önerisi İçinde Şahin, A. (Edt). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, (682-703). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Bayraktar, N. (2002). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu*. Çanakkale.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe Öğretimi Tarihi*. Kesit Yayıncılık: İstanbul.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6 (2),335- 349.
- Boylu, E. ve Başar U. (2016). Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (24), 309-324.
- Bozkurt, F. (2002). *Türklerin Dili* (2. Baskı). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk Dili Tarihi I-II*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 167-182.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, F. ve Demirkaya, Y. (2021). Kamu Destekli Sivil Örgütlenme Gücü: Yunus Emre Enstitüsü (YEE). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (Özel Sayı), 137-156.

- Demir, S. (2020). Orta Asya Bozkır Medeniyetlerinde Türkçe, Türkçe Öğretimi ve Diğer Diller Üzerine. *Turkophone*, 7(2), 1-18.
- Demirel, G. (2021). Hollanda'da Türkçe öğretimi. E. Aktaş ve V. Halitoğlu (Ed.) içinde *Dünya'da Türkçe öğretimi-Kuram, durum, uygulama, sorun ve çözümler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dilek, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları; Ortaya Çıkışı, Gelişimi, İhtiyaçları Karşılama Durumu. *Erişim Tarihi*, 1, 2021.
- Doğan, S. (2011). *XIX. Yüzyılda Batı'da Yabancılar Türkçe Öğretimi Çalışmaları: W. B. Barker Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.,
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilere Yönelik Verilen Türkçe Dersinin Öğreticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Malatya Örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları* Ankara: Setav Yayıncılık.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayın.
- Er, M., Saat, H. ve Uslu Ü. A. (2018) Yurtdışı Türkler Ve Akraba Topuluklar Başkanlığı (YTB) Bursları Kapsamında Türkiye'de Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşadıkları Uyum Sorunları Üzerine Bir Değerlendirme. *Ijla*, 6 (3). 331- 346.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).797-810.
- Göçer, A. ve Kılıç, B. S. (2021). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programları İle Programlarla İlgili Yapılan Çalışmalara Genel Bakış. *Çukurova Araştırmaları*, 7(2), 238-261.
- Göktoğla, O. ve Gündoğmuş, B. (2015) Küreselleşmeye Karşı Millî Kültürü Koruma ve Yayma Çabası: Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri Örneği, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(33), 315-328.
- Gumilëv, L. N. (2002). Древние тюрки. Айрис-Пресс, 14.
- Güler, E. B. (2021). *Birleşik Krallık'ta Türkçe Ana Dili Öğretimi*. (Ed. F. Büşra Süverdem). İçinde Yurt Dışında Türkçe Ana Dili Öğretimi. Ankara: Gav Perspektif Yayınları.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Dil Dergisi*, 10, 5- 9.
- İnayet, A. (2008). Hanyu Wailaici Cidian'a (HWC) Göre Çinceye Geçen Türkçe Kelimeler Üzerine. *Turkish Studies*, 3(1), 278-295.
- Kafesoğlu, İ. (1983). *Türk Millî Kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1984). *Türk Millî Kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Karagülle, H. ve Yılmaz E. (2017). Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Materyal Edinimi ve Kullanımı. *Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*.
- Karal, E. Z. (2001). *Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama)*. *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Kaya, M. ve Kardaş, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.
- xKöse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Kuyma, E. (2015). Harezm Dönemi Türkçesi ve Eserlerine Genel Bir Bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 367-383.
- Maden, S. ve Kızıldaş, M. (2019). Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(3), 119-135.
- Mert, O. (2009). *Ötüken Uyur dönemi yazıtlarından: Tes-Tariat-Şine Us*. Ankara: Belen Yayıncılık Matbaacılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). <https://abdigm.meb.gov.tr>
- Orsam, (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Etkileri, No:195, [http://teseve.org.tr/wpcontent/uploads/2015/11/Suriyeli\\_Siginmacilarin\\_Turkiyeye\\_Etkileri.pdf](http://teseve.org.tr/wpcontent/uploads/2015/11/Suriyeli_Siginmacilarin_Turkiyeye_Etkileri.pdf) Erişim Tarihi: 01.02.2022.
- Otçu, B. ve Grillman (2021). Amerika Birleşik Devletlerinde Türkçe Ana Dili Öğretimi. (Ed. F. Büşra Süverdem). İçinde *Yurt Dışında Türkçe Ana Dili Öğretimi*. Ankara: Gav Perspektif Yayınları.
- Ögel, B. (2002). *Sino-Turcica Çingiz Han’ın Türk Müşavirleri*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihesi. *Кыргыз Республикасынын Билим Берүү Жана Илим Министрлиги Министерство Образования И Науку Кыргызской Республики Ministry Of Education And Science Of The Kyrgyz Republic*, 58.
- Parlak, H. (2021). Avustralya’da Ana Dili Türkçe Öğretimi. (Ed. F. Büşra Süverdem). İçinde *Yurt Dışında Türkçe Ana Dili Öğretimi*. Ankara: Gav Perspektif Yayınları.
- Polat, D. Ş. (2020). Türk İşbirliği Ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)’nın Uluslararası Güvenliğe Katkıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 245-281.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Şahin, A. ve İşcan, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Ankara: Pegem Akademi Yayınları*.
- The Institute of Turkish Studies (2013) *Critical Language Scholarship Programme*.
- Timur Ağıldere, S. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupa’sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu’nda İstanbul Fransız Dil Öğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- TUNA, O. S. (1997). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dili’nin Yaşı Meselesi*, Ankara: TDK Yayınları.
- Turan, O. (1941). *On İki Hayvanlı Türk Takvimi*. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Turan, O. (1969). *Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi Tarih*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- T.C. Resmî Gazete. 27 Ocak 1992 Tarih ve 21124 Sayılı Karar.
- Türk, V. (2012). Yabancı Dille Öğretim. *Türk Yurdu*, 302, 35-38.



- Türkiye İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı. (2022) *Faaliyet Raporu*, 2022. <https://www.tika.gov.tr>
- Türkmen, F. (2009) *Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi 1*, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y. ve Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188.
- Yıldırım, K. E. ve Yıldırım, A. (2017). Türkiye'nin Yumuşak Güç Sembollerinden Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına Genel Bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(33), 203-219.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2021). 2020 faaliyet raporu, Erişim adresi [https://pekin.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet\\_raporu\\_2021\\_28.06\\_kucuk.pdf](https://pekin.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf)
- Yunus Emre Enstitüsü. (2017). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitimi. Erişim adresi [yee\\_turkce\\_egitimi\\_kitapcik\\_220617.pdf](http://yee_turkce_egitimi_kitapcik_220617.pdf)
- Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2021). *Faaliyet Raporu*, 2021. <https://www.ytb.gov.tr>
- Türkiye Maarif Vakfı. (2022). <https://turkiyemaarif.org/page/524-turkiye-maarif-vakfi-12>. Erişim Tarihi 11.04.2022

## ÖZ GEÇMİŞ

**Arş. Gör. İlknur PAÇALI**, 1994 yılında Balıkesir’de doğdu. İlk ve orta öğrenimi Balıkesir’de, lise öğrenimini Bursa’da tamamladı. 2012-2016 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında lisans eğitimini tamamladı. 2019 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programından “Türk Yükseköğretiminde Mentorluk: Lisans Düzeyinde Bir Model Önerisi” adlı tezi ile mezun oldu. 2019 yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalında tezli yüksek programına başladı. 2019 yılında Siirt Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümüne araştırma görevlisi olarak atandı ve Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programına geçiş yaptı. 2022 yılında Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans programından “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı tezi ile mezun oldu. 2022 yılında Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi bilim dalında doktora programına başladı. Hâlen aynı Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak görevine devam etmektedir.

# 3.BÖLÜM

## TÜRKÇENİN DÜNYA DİLLERİ ARASINDAKİ YERİ

*Dr. Yasemin KURLU/ORCID: 0000-0002-1896-3767*

*Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi, y.kurtlu@windowslive.com*

Balkanlardan Büyük Okyanus'a, Kuzey Buz Denizi'nden Tibet'e kadar çok geniş bir coğrafyada, milyonlarca insanın konuştuğu Türkçe binlerce yıllık tarihiyle ve Türkçe ile ortaya konulan kültürel varlığıyla araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Türkçenin kökeni, yapısı, yayılma alanı, kültürel varlığı incelenerek dünya dilleri arasındaki yeri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bir dilin dünya dilleri arasındaki yeri tespit edilirken dil, ilk olarak köken ve yapı bakımından incelenmektedir. Ancak dilin dünya dilleri arasındaki durumunu belirlerken farklı ölçütler de oluşturulmuştur. Buran (2014) bir dilin dünya dilleri arasındaki yerini belirlemede çeşitli ölçütler bulunduğunu bu ölçütlerin başında köken ve yapı bakımından dilin durumunun tespiti geldiğini ancak bir dilin dünya dilleri arasındaki yeri ve değerinin aşağıda verilen 7 temel özelliğe ne kadar sahip olduğuyla ilgili olduğunu ifade etmiştir:

1. Dünya çapında yaygınlığı
2. Diploması dili olarak kullanılması
3. Medeniyet dili olması
4. Geçer bölge dili olması
5. Resmî dil olarak kullanılması
6. Ulusal dil olması
7. Yazı dili olarak kullanılması

Bu çalışmada Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri, köken ve yapı bakımından değerlendirilmiş; yaygınlık, medeniyet ve geçer bölge dili olma, resmî dil, ulusal dil ve yazı dili olarak kullanılma durumuna değinilmiştir.

Dil; insanlık tarihi boyunca insanın düşünce dünyasını, sosyal ilişkilerini, iletişimini düzenleyen en önemli araç olmuştur. Dil ile düşünce üreten ve aktaran insan, dilin büyüklü yapısını merak etmiş ve tarih boyunca dil varlığını açıklamaya çalışmıştır. Dilin nasıl ortaya çıktığı, kökeni ve özellikleri; felsefenin, antropolojinin, sosyolojinin, tipolojinin ve

daha birçok disiplinin konusu olmuş ve dil üzerine araştırmalar yapılmıştır. 14. yüzyıldan itibaren dillerin birbiriyle yakınlıkları fark edilmiş, dillerin birbiriyle akrabalığı ve belirli bir dilden türediği düşünülmüştür.

Ses, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden farklılaşmış bulunan dil ya da lehçelerin, bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil (Korkmaz, 1992) şeklinde tanımlanan ana dil çerçevesinde diller sınıflandırılmıştır.

Dillerin sınıflandırılmasıyla ilgili ilk çalışmayı Dante Alighieri'nin yaptığı ifade edilmektedir (Aksan, 2007; Işık ve Sabatelli, 1966). Dante, 1306-1308 yılları arasında Bologna sürgün sürecinde Halk Dili Üstüne İnceleme (De Vulgari Eloquentia) adıyla yazdığı kitapların ilkinde dilin kökeni ve tarihini incelemiştir. Bu eser, Avrupa dillerinin üç gruba ayrılması ve dili, bilimsel olarak ele alması bakımından önemli görülmektedir (Aksan, 2007; Işık ve Sabatelli, 1966).

Alman dilci Friedrich Schlegel tarafından 1808'de dillerin sınıflandırılmasıyla ilgili ilk çalışma yapılmış, onu kardeşi August Schleicher takip etmiş ve dillerin bugünkü manada sınıflandırılmasının temelini oluşturan "Stammbaum Teorisi"ni (Soyağacı Kuramı) ortaya koymuştur.

Rasmus Rask'ın Alman, Slav, Baltık, Yunan ve Latin dilleri denklikleriyle ilgili çalışması, Jacob Grimm'in Grimm Kanunları olarak açıkladığı ünsüz çifti denkliği, Wilhelm von Humbolt'un çalışmaları dillerin sınıflandırılmasında temel olmuştur.

Yapılan çalışmalarda diller; dil evrenselleri, dil ilişkileri, bölgesel yakınlıklar, ses denklikleri, biçim-anlam eşleşmeleri, ses dizgesi, biçim, yapı, söz dizimi, dillerin konuşulduğu bölge (Aksan, 2007; Öz Açık, 2017) gibi yöntemlerle karşılaştırılarak akraba diller belirlenmiştir.

Yeryüzündeki diller; ses sistemi, biçim yapısı ve söz dizimi bakımından yakınlık ve benzerlikleri göstermektedir. Bu yakınlık ve benzerlik dil ailelerini (dil akrabalığı) oluşturmaktadır (Demircan, 2007).

Dünya dilleri temelde köken ve yapı olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılmaktadır (Caferoğlu, 1958; Ergin, 2002; Hengirmen, 2002; Bayat; 2003; Aksan, 2007):

1. Biçim/Yapı/Morfolojik Açıdan Dillerin Sınıflandırılması
2. Köken/Kaynak/Jeneolojik Açıdan Dillerin Sınıflandırılması

**Biçim/yapı/morfolojik açıdan diller:** Sözcük, ek ve eklerin yapılışı, görevleri ve cümle yapısı bakımından incelenmektedir. Dünya dilleri yapı bakımından üç grupta sınıflandırılmıştır:

**1. Yalınlayan/ayrımli/tek heceli (isolating/analytic) diller:** Kök ve eklerin bulunmadığı, çekimin olmadığı dillerdir. Yalınlayan dillerde kelimeler tek heceden oluşmaktadır. Kelimeler ek almaz, büküme uğramaz ve değişmez. Tek heceli dillerde kelime birleştirilerek yeni kelime oluşturulabilir. Kelimeler cümle içindeki yerleri ve başka sözcüklerle birlikte kullanılmalarıyla farklı anlamlar kazanır; kullanıldıkları yere göre isim, sıfat, zarf ve zamir gibi görevler üstlenir. Zengin bir vurgu sistemi vardır ve seslerin vurgusu üst düzeydedir. Çince ve Tibetçe, Baskça tek heceli dillerin tipik örnekleridir. Burmaca, Endonezce, Cava dili, Vietnamca, bazı Himalaya ve Afrika dilleri de tek heceli diller grubun-

da yer almaktadır (Caferoğlu, 1958; Ergin, 2002; Hengirmen, 2002; Bayat; 2003; Aksan, 2007; Ercilasun, 2013).

Çince Örnek: Wo dong (wodong) “Anlıyorum.”

Wo bu dong (wobudong) “Anlamıyorum.”

**2. Bağlantılı/bitişken/yapışkan/eklemeli (agglutinative) diller:** Köklerde değişiklik olmaz. Yeni kelimeler türetmek için köklere ekler getirilerek yeni kelimeler türetilir. Eklerle kökler ayırt edilebilir. Bağlantılı/bitişken diller, ön ekli veya son ekli olabilir. Söz dizimi ise kelimelerin çekimlenmesi oluşturulur. Cümlede özne ve yüklem yeri değişebilir. Ural (Fince, Samoyetçe, Macarca) - Altay (Türkçe, Moğolca, Mançuca, Tunguzca, Japonca, Körece) dilleri, bazı Asya ve Afrika dilleri bağlantılı/bitişken diller grubunda sayılır. Türkçe bağlantılı dillerin tipik örneğidir. (Caferoğlu, 1958; Ergin, 2002; Hengirmen, 2002; Bayat; 2003; Aksan, 2007; Ercilasun, 2013).

Aksan (2007) bağlantılı diller başlığı altında kaynaştıran diller açısından bazı ayrımlar olduğunu ifade etmiştir. Amerikan Kızılderili dilleri, Eskimoca ve Gürcüenin bazı dil bilimciler tarafından eklemeli diller grubunda değerlendirildiğini ancak bu dillerde birleşimde bazı farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Biçim birimlerin ve kelimelerin birbiriyle kaynaşması, bir cümlenin tek bir kelimeye sığdırılabilmesi ve eylemin de cümledeki diğer öğelerle birleşmesi kaynaştıran dilleri eklemeli dillerle ayırtıran noktadır.

Türkçe yapı bakımından bağlantılı/eklemeli dil grubunda sondan eklemeli dildir. Bağlantılı/eklemeli dil olması, çok çeşitli eklerin bulunması ve bu eklerin farklı görevlerde kullanılarak çok sayıda kelime türetilmesi Türkçeye geniş bir anlatım olanağı sağlamıştır (Aksan, 2007).

Türkçe Örnek: Göz-cü “gözcü”

Göz-cü-lük “gözcülük”

Göz-lük-çü “gözlükçü”

Göz-lük-çü-lük “gözlükçülük”

Göz-le-m “gözlem”

Göz-le-m-ci “gözlemci”

Göz-le-m-ci-lik “gözlemcilik”

Dal-gın “dalgın”

Dal-gın-lık “dalgınlık”

Dal-gıç “dalgıç”

Dal-gıç-lık “dalgıçlık”

Diller ses bilgisi, söz dizimi ve anlam bilgisi bakımından da sınıflandırılmaktadır. Günümüzde biçim bilgisi açısından yapılan analizlerde diller “analitik”, “sentetik” ve “birleştiren” diller şeklinde tasnif edilmektedir. Bu çalışmalara göre Türkçe hem eklemeli hem de sentetik bir dil olarak değerlendirilmektedir (Yüceol Özezen, 2021).

**3. Bükümlü/çekimli/(inflectional/fusional) diller:** Bu dillerde tek heceli ve çok heceli kökler ve ekler bulunur. Kelime türetirken köklerdeki ünlü ve ünsüz sesler değişebilir ve köke yeni sesler eklenebilir. Kelime kökleri içten kırılma ile farklı şekle girer ve yeni anlamlar kazanır. Bükümlü diller kendi içinde kök bükümlü ve gövde bükümlü şeklinde iki başlıkta incelenmektedir. Hami-Sami dil grubunda yer alan diller kök bükümlü, Hint-Avrupa dil ailesi içinde değerlendirilenler ise gövde bükümlü olarak tasnif edilmektedir. Bükümlü dillerin en tipik örneği Arapçadır ve kök bükümlü özellik gösterir. Almanca ise gövde bükümlü dillere örnek verilebilir. Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Rumence, Rusça, Sırpça, Lehçe, Yunanca, Arnavutça, Keltçe, Litvanca, Akadca, İbranice, Farsça bükümlü diller grubunda tasnif edilmektedir (Caferoğlu, 1958; Ergin, 2002; Hengirmen, 2002; Bayat; 2003; Aksan, 2007; Ercilasun, 2013; Korkmaz, 2017; Buran ve Alkaya, 2018)

Arapça Örnek: كَتَبَ (ke-te-be) “yazmak”  
كَاتِب (kâ-tib) “yazıcı”  
مَكْتُوب (mek-tub) “yazılan”

İngilizce Örnek: choose (kök) “seçmek”  
chose (geçmiş zaman) “seçmek”  
chosen (geçmiş zaman ortacı) “seçmek”  
agree (fiil) “anlaşmak”  
agreement (isim) “anlaşma”  
disagreement (isim) “anlaşmazlık”

Yapı bakımından diller, Caferoğlu (1958) tarafından münferid-silabik (heceli) diller (Çin, Siyam), mülâsık-yapışkan diler (Ural -Altay), munsarif-tasrif edilen diller (Hint-Avrupa) ve mümteziç-terkibî diller (Amerikan yerli dilleri) olmak üzere dört başlıkta incelenmiş ve kaynaştıran diller farklı bir başlık altında değerlendirmiştir.

Benzer yapı özelliklerine sahip olmak dil akrabalığı şeklinde yorumlanmamaktadır. Benzer yapı özelliklerine sahip olan diller aynı dil ailesinden olabileceği gibi farklı dil ailelerinden de olabilir.

**Köken/kaynak/jeneolojik açıdan diller:** Dillerin; ses ve şekil yapıları, söz dizimi, köken bilgisi bakımından benzerlikleri incelenmiş ve dil aileleri belirlenmiştir. Diller arasında biçim ve yapı yönünden yakınlıklara ses ve söz dizimi yakınlığı ve ilişkileri eklenince diller arasında bir akrabalık olasılığı güç kazanmıştır. Kelimelerin en eski biçimleri arasındaki eşlik ve benzerlikler, kültür sözcükleri, sayı adları bakımından ortaya çıkan eşlikler birer rastlantı ya da ödünç almaya bağlı değilse bir dil akrabalığı varlığı olduğu kabul edilmiştir. (Aksan, 2007; Korkmaz, 2017).

Korkmaz (2017) dil aileleri olarak Hint-Avrupa, Hami-Sami, Bantu, Çin-Tibet, Ural-Altay ve Kafkas dil ailelerini tanımlamıştır. Aksan (2007) da dil ailelerine ilişkin kesin bir sayı verilemeyeceğini ifade etmiş ve Hint-Avrupa, Hami-Sami, Kafkas dil aileleri ve Ural-Altay dillerini açıklamıştır. Akar (2013) ise köken bakımından dil ailelerini 9 farklı başlıkta değerlendirmiştir.

## KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. H. (2009). Türk dili: Dünya dili. *Türk Dili-Dil ve Edebiyat Dergisi*, 687, 195-204. [https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru\\_haluk\\_akalin\\_turk\\_dili\\_dunya\\_dili.pdf](https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru_haluk_akalin_turk_dili_dunya_dili.pdf) adresinden 12.08.2022'de alıntılanmıştır.
- Akar, A. (2013). *Türk dili tarihi*. (7.baskı), İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. (4.baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arcı, A. F. & Kaldırım, A. (2015). 21. yüzyılda bir medeniyet ve bilim dili olarak Türkçe: Sorunlar ve çözümler. *ERZOSDE ÖSII*, 269-284.
- Bayat, F. (2003). *Türk dili tarihi (Başlangıçtan günümüze kadar Türk dili)*. (1. baskı), Ankara.
- Bhutada, G. (2021). *Visualizing the most used languages on the Internet*. <https://www.visualcapitalist.com/the-most-used-languages-on-the-internet/> adresinden 12.08.2022'de alıntılanmıştır.
- Breton, R. (2007). *Dünya dilleri atlası*. Orçun Türkay (çev.), İstanbul: NTV Yayınları.
- Buran, A. & Alkaya, E. (2018). *Çağdaş Türk yazı dilleri I*. Buran, A. ve Tulum, M. M. (edt.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Buran, A. (26-29 Haziran, 2014). Türk dilinin dünya dilleri arasındaki yeri ve değeri. *Dünya Uygarlığı İçinde Türk Uygarlığı, Tarih ve Dil Meseleleri Kurultayı*, Eskişehir.
- Büyüker, N. & Zengin, H. (2017). *Yeryüzündeki diller ve dillerin sınıflandırılması*. <https://akademik.duzce.edu.tr/Content/Dokumanlar/aslihankaragoz/Dosya/c522f201-6442-4280-a2b-c-0f10ae25b9c3.pdf> adresinden 25.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Caferoğlu, A. (1958). *Türk dil tarihi I*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 778.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2002). *Ural-Altay dilleri ve Altay dilleri teorisi*. Türkler ansiklopedisi (C.I, ss. 394-402) içinde. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Demircan, A. (2007). *Dillerin sınıflandırılması ve Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri*. [https://www.academia.edu/20087192/Dillerin\\_S%C4%B1n%C4%B1fland%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1](https://www.academia.edu/20087192/Dillerin_S%C4%B1n%C4%B1fland%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1) adresinden 19.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Demircan, A. (2007). *Dillerin sınıflandırılması ve Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri*. [https://www.academia.edu/20087192/Dillerin\\_S%C4%B1n%C4%B1fland%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1](https://www.academia.edu/20087192/Dillerin_S%C4%B1n%C4%B1fland%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1) adresinden 25.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Doğrucan, M. F. (2019). *Medeniyet dili olarak Türkçe, dilci felsefe ile başlangıç ve yöntem arayışı*. (2. baskı), Ankara: Altınordu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 12, 17-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilarastirmalari/issue/4726/64774> adresinden 19.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Ergin M. (2002). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ethnologue (Languages of the World/Dünya Dilleri). (2022). *Turkish*. <https://www.ethnologue.com/language/tur> adresinden 12.08.2022'de alıntılanmıştır.

- Gülmez, M. (2017). Türkçenin kökleri ve geleceği. *TÜRKTOB Dergisi*, 24, 61-62.
- Gündoğan, A. O. (1997). *Bilim dili olarak Türkçe. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 7-12. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunitaed/issue/2852/39443> adresinden 19.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi*. (4.baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Işık, G. & Sabatelli, V. (1978). *Dante: Yeni çağın eşliğinde*. İstanbul: Fahir Onger Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kırkılıç, H. A. & Sevim, O. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür ve edebiyatının yeri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss. 93-106) içinde. Aziz Kılınc, Abdullah Şahin (Ed.). Pegem Akademi Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. (5.baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öz Açık, G. (2017). *Dil akrabalığı ve Altay dillerinin akrabalığı araştırmaları hakkında bir değerlendirme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Tez No: 463212.
- Özgüney, H. S. (2004). *İngilizce ve Türkçe sözdizimsel farklılıkların dil aileleri bakımından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum: Tez No: 144629
- Stanko, N. (2001). Use of language in diplomacy. *DiploProjects, International Conference Presentation, Mediterranean Academy of Diplomatic Studies*, Malta. <https://www.diplomacy.edu/resource/use-of-language-in-diplomacy/> adresinden 25.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Tez No: 461517.
- Uzun, N. E. (2012). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19(2), 115-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkoloji/issue/43315/526741> adresinden 25.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Üstüner, A. (2015). *Türkçenin tarihî gelişmesi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Yüceol Özezen, M. (2021). Dilbilimsel tipoloji ve Türkçe. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 49, 117-133. <https://doi.org/10.17133/tubar.696950>

## **ÖZ GEÇMİŞ**

**Dr. Yasemin KURLU**, Erzurum'un Tortum ilçesinde doğdu. 2008'de Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. Aynı üniversitede yüksek lisans ve doktora öğrenimini tamamladı. Mezun olduğu tarihten itibaren üniversite ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çeşitli görevlerde bulundu. Şu an Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Biriminde görevine devam etmektedir. Türkçe eğitimi, okuma eğitimi, Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımı, klasik Türk edebiyatı öğretimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır.



# 4.BÖLÜM

## TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KELİME HAZİNESİ VE ÖNEMİ

Prof. Dr. Oğuzhan Sevim/*ORCID:0000-0001-7533-4724*  
*Atatürk Üniversitesi/oguzhan-sevim@windowslive.com*

### Kelime Hazinesi

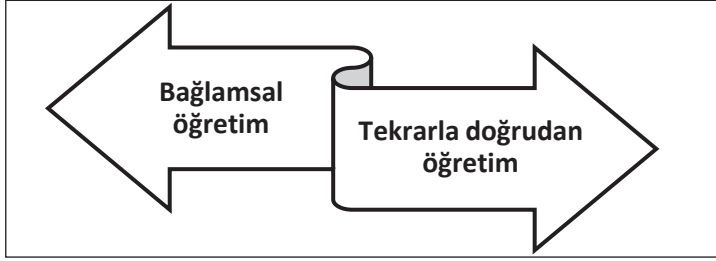
Temel dil becerileri üzerine yapılan birçok çalışmada kelime hazinesinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde çok önemli bir rol üstlendiği savunulmaktadır (Çeçen, 2007; Yıldız, 2016). Yine araştırmacılara göre kelime hazinesi sadece temel dil becerilerinin gelişmesinde değil, aynı zamanda okul başarısının artırılmasında da önemli bir etkidir (Roche ve Harrington, 2013). Bu düşünceden hareketle kelime hazinesinin zengin olmasının, temel dil becerilerinin etkin olarak kullanılmasında ve öğrenme kalitesinin artırılmasında kişiye önemli bir üstünlük sağladığı söylenebilir.

Kelime hazinesi her bir eğitimcinin üzerinde durması gereken önemli bir konudur. Özellikle ana dili ya da yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kelime listeleriyle uğraşmaları gerektiği bir gerçeklik olarak önümüzde dururken diğer taraftan günlük hayatta sıklıkla kullanılan sözcüklerin tespit edilerek metinler aracılığıyla öğrencilere sunulması işleminde dil öğrencilerine büyük iş düşmektedir.

Alan yazınına bakıldığında kelime hazinesinin geliştirilmesi konusunda birbirinden farklı görüşlerin olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar içerisinde özellikle birbirine karşıt olan iki görüş dikkat çekmektedir. Bu görüşlerden ilkinde göre eğitimin her döneminde kelime listeleriyle uğraşılması gerektiği ve belirli kelimelerin öğretilmesinin savunulduğu görülmektedir. Bu iddianın savunucularına göre çocuklar yeterince okurlarsa, çok sayıda yeni sözcükle karşılaşsınlar ve kelime hazinesi doğrudan öğretim olmaksızın kendi doğal sürecinde gelişir. Yani bu iddiaya göre kelime öğretiminde özellikle bazı sözcüklerin seçilerek dil öğrencilerine sunulmasının pek bir anlamı yoktur.

Kelime hazinesinin geliştirilmesi ile ilgili bu görüşlere katılanlar olduğu gibi bu görüşü reddeden araştırmacılar da bulunmaktadır. Bu araştırmacılara göre dil öğrencileri genellikle kelimeleri kendi bağlamlarında okuyarak kelime hazinelerini geliştiremezler. Yapılan bir çalışmada serbest okuma etkinliklerinin kelime hazinesinin geliştirilmesindeki etkisine bakılmış ve araştırmanın sonunda bu yöntemin etkisiz olduğu görülmüştür

(Carver, 1996). Böyle bir sonucun ortaya çıkmasındaki nedenlerden biri, belirli bir bağlamda karşılaşılan hedef bir kelimenin sadece tek bir karşılaşmayla değil, birden fazla kelimeye maruz kalınmayla ancak içselleştirilebilecek olmasıdır. Dil öğrencisi hedeflenen kelime ile farklı bağlam ve yapılarca defalarca karşılaştırıldığı takdirde kelimeyi iyice öğrenebilecektir.



**Şekil 1.** Kelime Öğretimine İlişkin İki Karşıt Görüş

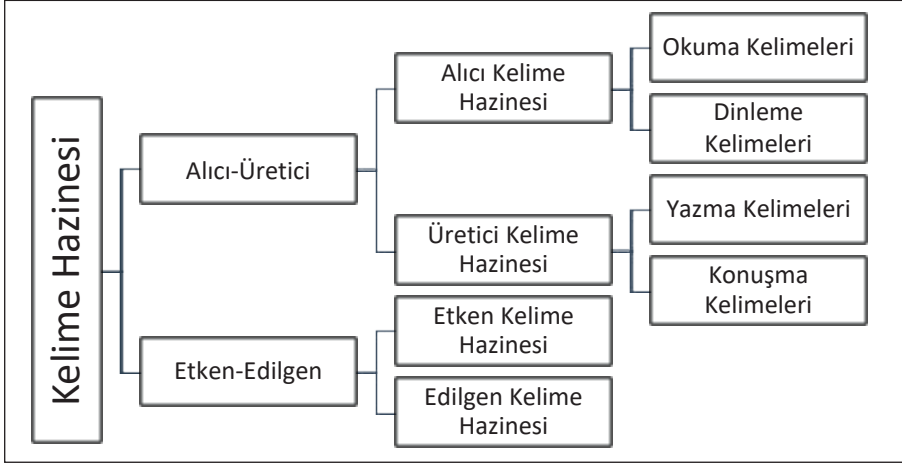
xKelimelerin kendi bağlamında çok daha kolay ve kalıcı olarak öğrenilebileceği görüşünün ardında yatan en önemli dayanak, dil öğrencisinin bağlamdaki ipuçlarını kullanarak anlamını bilmediği sözcüğü doğru bir şekilde tahmin edebileceği görüşüdür. Fakat yapılan araştırmalar bu durumun gerçekten tatmin edici bir etki uyandırmadığını ortaya koymuştur. Blachowicz (1993) bağlamsal yöntemin yabancı kavramlara atıfta bulunan kelimeler için uygun olmadığını belirtirken Schatz ve Baldwin (1986) bir kelime ilettiği bilgi açısından o paragraf ve metin için ne kadar önemliyse, paragraf ya da metnin genellikle o kelimenin anlamına o kadar az ipucu verdiğini iddia etmektedir. Yani bu görüşe göre bir kelime bir paragraf ya da metnin anlamı için ne kadar önemliyle o kelimenin bağlam tarafından ortaya çıkma olasılığı o kadar azdır. Ayrıca öğrencilerin geniş okuma programlarıyla karşılaştıkları kelimeleri ipuçlarından hareketle öğrenebilecekleri fikri, kendi içerisinde tesadüflüğü de içermektedir. Dil öğrencileri bağlam içerisinde karşılaştıkları kelimeleri daha sonra karşılaştıklarında da tanımayı ve kendilerini ifade etmede aktif olarak kullanabilmeyi amaçlıyorsa okumalarında tek bir karşılaşma ile gelenden daha fazla tanımsal bilgiye ve daha fazla pekiştirmeye ihtiyaçları vardır.

Kelime öğretimine ilişkin ileri sürülen bu görüşler kelime öğretiminin her nasıl şekilde yapılırsa yapılsın, hangi yöntemler kullanılırsa kullanılsın kesinlikle denetlenmesi, gözlemlenmesi ve kontrol edilmesi gereken bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü kelime öğretimi süreci, sadece bağlamsal ya da tekrarlı doğrudan öğretim yöntemleri ile sınırlandırılmaz. Bu süreçte özellikle dil öğrencisinin ihtiyaçları, öğrenme tarzı, motivasyonu, kelime öğrenme amaçları da göz önünde bulundurulmalı, öğrenci ihtiyaçları doğru bir şekilde tespit edildikten sonra uygun yöntemler işe koşulmalıdır (Ediger, 2002).

Bu çalışmada kelime hazinesi, kelime hazinesinin geliştirilmesi, kelime hazinesi türleri, kelime hazinesinin önemi, kelime öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve kelime öğretiminde izlenebilecek stratejiler hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

## Kelime Hazinesi Türleri

Kelime hazinesi geliştirme etkinliklerine başlamadan önce, kelime hazinesi türleri ve bunların özelliklerinin gözden geçirilmesinde fayda vardır. Kelime hazinesini geliştirme etkinliklerinde kelimelerin geçtikleri bağlamların, öğrencilerin öğrenme tarzlarının, tercihlerinin ve ihtiyaçlarının bilinmesi, yapılacak etkinliklere karar verilmesinde ve uygulanmasında önemli bilgiler sunar. Elde edilen bu bilgiler ise öğretilmesi hedeflenen kelimelerin öğrencilere nasıl daha etkin bir şekilde sunulabileceği konusunda yardımcı olur. Kelime hazinesi tür olarak temelde iki ana kategoriye ayrılabilir (Dakhi ve Fitria, 2019):



Şekil 2. Kelime Hazinesi Türleri

Kelime türleri Şekil 2'de de görüldüğü üzere temelde alıcı ve üretici kelime hazinesi ile etken-edilgen kelime hazinesi olmak üzere ikiye ayrılır. Bunlardan alıcı-üretici kelime hazinesi kendi içerisinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma kelimeleri olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Alıcı dil becerileri olarak okuma ve dinleme kelimeleri edilgen kelime hazinesini oluştururken üretici dil becerileri olarak konuşma ve yazma kelimeleri ise etken kelime hazinesini oluşturmaktadır.

Alıcı kelime hazinesi, okuyucunun okuma ve dinleme sırasında karşılaştığı kelime türü olarak değerlendirilebilir. Bu kelimeler okuyucu ve dinleyiciler tarafından verilen mesajların anlaşılması için kullanılır. Bu tür kelimelerin okuma ve dinleme gibi alıcı dil becerileri ile güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır (Laufer and Goldstein, 2004, Wesche ve Paribakht, 1994). Mesajların alınmasında alıcı kelime hazinesi işlev görürken mesajların iletilmesinde kullanılacak kelimelerin üretiminde ise üretici kelime hazinesi işlev görür. Dolayısıyla mesajların üretimi ve iletimi sürecinde yararlanılan dil becerileri de konuşma ve yazma olmaktadır.

Kelime hazinesinin artırılması aynı zamanda okuma ve dinleme gibi alıcı dil becerileri ile okuma ve yazma gibi üretici dil becerilerinin gelişmesi anlamına gelmektedir. Yapılan

## KAYNAKÇA

- Ajayi, L. J. (2005). A Sociocultural perspective, language arts framework, vocabulary activities, and English language learners in a second grade mixed classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 180-195.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı*. (3. baskı). Ankara: Engin Yayınları.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barcroft, J.(2004). Second language vocabulary acquisition: A lexical input processing approach. *Foreign Language Annals*, 37(2), 200-208.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR XIII*, 311-317.
- Blachowicz, C. L. Z. (1993). C(2)QU: Modeling context use in the classroom. *The ReadingTeacher*, 47(3), 268-269.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1- B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Carroll, J. B. (1964). *Words, meanings, and concepts*. *Harvard Education Review*, 34, 178-202.
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 413-447.
- Catalan, R. M. J. and Gallego, M. T. (2008). The receptive vocabulary of English foreign language young learners. *Journal of English Teaching*, 5(6),173-191.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116- 137.
- Dakhi, S. and Fitria, T. N. (2019). The principles and the teaching of english vocabulary: A review. *Journal of English Teaching*, 5 (1), 15-25.
- Ediger, M. (1999). Reading and vocabulary development. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 1, 7-15.
- Erkul, A. B. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe kitaplarındaki olaya dayalı metinlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmedeki etkisi. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2016). Yabancılar için türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı, *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 447-476.
- Graves, M.F., Juel, C. and Graves B.B. (1997). *Teaching reading in the twenty-first century*. Boston: Allyn & Bacon.
- Karatay, H. (2007). *Kelime öğretimi*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from research* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Laufer, B. and Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54, 399-436.
- Laufer, B. and Paribakht, T. S. (2008). The relationship between passive and active vocabularies: Effect of language learning context. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 48 (3), 365-391.
- Manzo, A. V. and Sherk, J. K. (1971). Some generalizations and strategies for guiding vocabulary-learning. *Journal of Reading Behavior*, 4, 78-89.
- Mavrogenes, N. (1987). Latin and language arts: An update. *Foreign Language Annals*, 20, 131-137.
- Nagy, W. E., Winsor, P., Osborn, J. and O'Flahaven, J. (1994). Structural analysis: Some guidelines for instruction. In F. Lehr & J. Osborn (Eds.), *Reading, language, and literacy: Instruction for the twenty-first century* (pp. 45-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Proctor, P., Carlo, M., August, D. and Snow, C. E. (2005). Native Spanish-Speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.
- Richards, J. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roche, T. and Harrington, M. (2013). Recognition vocabulary skill as a predictor of academic English performance and academic achievement in English. *Language Testing in Asia*, 3 (12), 133-144.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Schatz, E. K. and Baldwin, R. S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 439-453.
- Scott, J. A. and Nagy, W. E. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs. *Reading Research Quarterly*, 32, 184-200.
- Simmons, D., Hairrell, A., Edmonds, M., Vaughn, S., Larsen, R., Willson, V. . . . Byrns, G. (2010). A comparison of multiple-strategy methods: Effects on fourth-grade students' general and content-specific reading comprehension and vocabulary development. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3, 121-156.
- Staehr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- Stahl, S.A., Richek, M.G. and Vandevier, R. (1991). Learning word meanings through listening: A sixth grade replication. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.) *Learning factors/teacher factors: Issues in literacy research*. Fortieth yearbook of the National Reading Conference (pp. 185-192). Chicago National Reading Conference.
- Sullivan, R. A. and Alba, J. O. (2010). Criteria for EFL course books' vocabulary selection: Does it have any practical consequences? Criteria for EFL Course Book's Vocabulary Selection: Does it have any Practical Consequences? (ulpgc.es). Erişim Tarihi: 01.5.2022.

- Uchihara, T. and Saito, K. (2016). Exploring the relationship between productive vocabulary knowledge and second language oral ability. *The Language Learning Journal*, 47(1), 64-75.
- Wesche, M. and Paribakht, T. S. (1994). *Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369291.pdf>. Erişim Tarihi: 03.5.2022.
- Yalçın, Süleyman K. ve Fatih Özek. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 130-139.
- Yıldız, D. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıkları. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 411-424.

## ÖZ GEÇMİŞ

**Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM**, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde 2008 yılında lisans öğrenimini tamamladıktan sonra yine aynı yıl Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'na kaydolmuş Oğuzhan Sevim 2010 yılında yüksek lisans öğrenimi tamamlayarak yine aynı yıl ve aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimine başlamıştır. 2009 yılında Ardahan Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne araştırma görevlisi olarak atanan Oğuzhan Sevim, 2011 yılında bu görevinden ayrılarak Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak yeniden göreve başlamıştır. 2013 yılında doktora eğitimini tamamladıktan sonra Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne yardımcı doçent olarak atanan Oğuzhan Sevim 2015 yılında doçent unvanını alarak aynı bölümün doçentlik kadrosuna atanmıştır. 2016 yılında Atatürk Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezine müdür yardımcısı olarak atanan Oğuzhan Sevim bu görevi esnasında Türk Akreditasyon Kurumu ve Mesleki Eğitim Kurumunun eğitim programlarına katılarak akreditasyon konusunda sertifikalar almıştır. Sürekli Eğitim Merkezinde Kalite Yöneticisi rolünde görev yapan Oğuzhan Sevim 2021 yılında bu görevinden ayrılmış ve aynı yıl Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne profesör olarak atanmıştır. Oğuzhan Sevim hâlen Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde profesör olarak görevine devam etmektedir.

# 5.BÖLÜM

## DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI BAĞLAMINDA ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

### Kuramsal Bir Değerlendirme

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ/ORCID: 0000-0003-4543-4964  
*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü*  
akirkkilic@agri.edu.tr,

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN/ORCID: 0000-0002-8090-4442  
*İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü*  
epcacan@hotmail.com

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ/ORCID: 0000-0002-9457-1554  
*Atatürk Üniversitesi, KKB Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü*  
ahalimulas@hotmail.com

## GİRİŞ

Son dönemlerde küreselleşen dünya ilişkileri, gelişen ekonomiler, ülkeler arası eğitim hareketliliği, ticaret, savaş, göç vb. nedenlerle Türkiye'ye gelen insanlar önemli seviyede dil sorunuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Özel amaçlı dil öğretimi teorik, yöntem, kuramsal ve pratiğe dönüştürme boyutlarındaki yetersizlik ve belirsizlik bu alanda çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Klasik ve genel dil öğretim yöntemleri hem uzun zaman alması hem de bireylerin ihtiyaç, beklenti ve hedeflerine hitap etmesinden dolayı dil öğretiminde bazı aksaklıklar oluşmaktadır. Bu çalışmada özel amaçlı dil/Türkçe öğretiminin ne olduğu, özel amaçlı dil/Türkçe öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği vb. hususların üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın amacı *Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi*yle ilgili kuramsal bir değerlendirme yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel yaklaşıma uygun olarak desenlenen çalışmada, betimsel araştırma yöntemine başvurulmuş veri toplama aracı olarak da doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda literatür taraması yapılmış alandaki önemli kaynaklar taranmış ve *Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi*yle ilgili genel bir çerçeve çizilmiştir. Yapılan literatür taraması neticesinde, Türkçenin konuşma becerisi olarak kazandırılmaya çalışılmasında bilinen klasik öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı; fakat *Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminde*,

Türkçe öğretimine nazaran daha farklı bir yol izlenmesi, dil bilgisi, kelime bilgisi ve gramer öğretiminden ziyade aktif yaşam içerisinde kullanılan dile ihtiyaç duyulduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

## Dil Öğretimi

İnsanlar birbirleriyle ilişki içerisinde yaşamlarını sürdürebilmek için her zaman iletişime ihtiyaç duymuşlardır. İletişimin sağlanabilmesi için dilin kullanılması gerekmektedir. Dil iletişim kurabilmek ve kişilerin düşüncelerini paylaşabilmeleri için gerekli en önemli iletişim aracıdır.

Dil insanların duygu ve düşüncelerini anlatabilme yetisidir. Dil aracılığı ile insanlar iletişim kurabilirler. Dil doğru kanal ile kişinin kendisini ifade edebilme yetisidir. Dilin yaşayan bir olgu olarak görülmesi dilin gelişmesinin bir örneğidir. “Dil sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünülene aktarma dizgesidir.” (Aksan, 1979, s. 13).

Dil geçmişten bugüne duygu ve düşüncelerin kültürlerin de aktarılmasına etki etmiştir. İnsanlar gün geçtikçe teknoloji ve bilimin etkisiyle dilin önemini daha çok önemsemektedirler. Yeni bilgi ve teknolojilere ulaşabilmek için farklı dil öğrenme arayışlarına girilmektedir. Çağın getirdiği bu ihtiyaç doğrultusunda dil öğrenme önem kazanmaktadır. İnsanlar ikinci dili öğrenmek için kendilerini geliştirirler (Hengirmen, 1993). Bu durum dil öğrenme ülkeleri ve eğitim programlarını da etkilediği için ülkeler eğitim programlarına yabancı dil programlarını da eklemektedir.

Çağın gelişmesi ve değişmesi ile iletişimin önemi artmış ve mesleki anlamda dil öğrenme isteği oluşmuştur. Özel amaçlı dil öğretimi belirli bir alanda ya da meslek grubuna o dili mesleki anlamda öğretmektir. Özellikle son yıllarda bölgemizdeki savaşlar, ekonomik krizler vb. sorunlardan dolayı Türkiye çok önemli bir göçmen popülasyonu ile karşı karşıya kalmıştır. Bu da *Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminin* önemini ve ihtiyacını bir daha ortaya çıkarmıştır. Göçmenlerin Türkiye’ye yerleşip burada yaşamaya başlaması, çeşitli işlerde çalışması onları Türkçeyi öğrenmeye zorlamış, bu bağlamda onlara iş ve meslek Türkçesi terimleri ve dil öğrenimini zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluklar ve ihtiyaçlar neticesinde üniversitelere, valiliklere, millî eğitim müdürlüklerine özel amaçlı Türkçe kursları talepleri gitmeye başlamıştır. Bunun neticesinde birçok özel ve kamu kurumu Türkçe öğretimi kapsamında geleneksel yöntemlerle iş ve meslek Türkçesi kursları vermeye başlamıştır. Süreç içinde geleneksel yöntemlerle verilen *Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminin* bazı konularda yetersiz kaldığı ve iş ve meslek Türkçesine uygun metot ve yöntemlerle öğretim yapılması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Daha önceden yapılmış olan çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin günümüz eğitime uyarlanamaması da bir problem teşkil etmiştir. Geline bu noktada problemler belirlenerek Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi önemlidir. Uzman kişilerle çalışıp, programları hedefe yönelik hazırlayarak yeni öğretim programları hazırlanmalıdır (Ünlü, 2011).

Demircan (2005) sözlüksel, yapısal ve işlevsel özelliklere sahip bir iletişim aracı olarak özel amaçlı dil öğretimini tanımlarken Laurance (2018) özel amaçlı dil öğretimini alana özgü materyalleri kullanarak bireylerin mesleki ihtiyaçları doğrultusunda gerekli dil ve



becerilere odaklanan bir yaklaşım olarak ifade eder. Burada dil öğretiminin ana temasını oluşturan kavram “ihtiyaçlar”dır. Özel amaçlı dil öğretimi bireyin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak ve bu ihtiyaç ve beklentilere cevap vermek amacıyla ortaya çıkmış dil öğretim yaklaşımlarıdır. Özel amaçlı dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilmesi beklenti ve ihtiyaç olarak hedeflenmektedir. Öğrenilen dildeki duygu, düşünce ve hislerin doğru ve anlamlı bir şekilde anlaşılıp kullanılabilmesi amaçlanmaktadır (Boylu, 2019).

## Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi, aynı hedefe odaklanan bireylere belirli bir iş, meslek veya bilim dalıyla ilgili ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda yabancı dil öğretme sürecidir. Ülkemizde özel amaçlı yabancı dil öğretimi orta ve yükseköğretim kurumlarında uzun yıllardan beri verilmektedir.

Özel amaçlı dil öğretimi II. Dünya Savaşı Dönemi’nde çok hızlı bir şekilde gelişmeye başlar. ABD, Rusya, Almanya, İngiltere, Japonya vb. devletlerin askerî güç mücadeleleri onların birbirlerinin dillerini ihtiyaç ve hedefler doğrultusunda hızlı bir şekilde öğrenmelerine sebep olmuştur. Telsiz konuşmaları, şifreli telgrafların çözülmesi, esir ve casuslarla diyalog içine girme zorunlulukları insanların kısa sürede farklı dilleri öğrenmeleri ihtiyacını ortaya çıkarınca özel amaçlı dil öğretim çalışmaları da hızlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici dil öğretim çalışmaları yapılmıştır. Zaman içinde dünyanın küreselleşmesi, milletlerin ve devletlerin eğitim, turizm, göç, ticaret vb. nedenlerle daha sık diyalog içine girmesiyle İngilizce, Almanca, Çince gibi uluslararası diller öne çıkmış ve insanlar bu dilleri öğrenmeye başlamıştır.

Özel amaçlı dil öğretiminin çıkış noktası, farklı birçok meslek ve alandaki bilgi ve becerilerin öğrenilmesi isteğinden doğmuştur.

Yabancı Dil öğretim müfredatları hazırlanırken hedef dile ait gramer kuralları, dil yapıları, cümle yapıları, dil kalıpları müfredata eklenmektedir. Bunlarla birlikte bu dili öğrenmeye çalışan bir birey sadece gramer yapılarıyla dili öğrenmeye çalışırsa sorunlar yaşar. Çünkü bir dilin gramerini bilmek o dili konuşmaya veya dinlediklerini anlamaya yetmez. Hedef dilin gerçek anlamda öğrenilmesi ancak gramer, yapılarıyla konuşma dilindeki yapılarının da öğretilmesiyle mümkündür. Hedef dildeki konuşma kalıpları, deyimler, atasözleri, kültürel öğeler de müfredat içinde yer almalıdır. Özellikle özel amaçlı dil öğretimi için hazırlanan müfredat programlarında bu öğelerin yer alması dil öğretiminin sağlıklı yürütülmesini sağlayacaktır. Özellikle konuşma becerisini geliştirebilmek için hedef dildeki konuşma kalıplarına, günlük dildeki ifadelere geniş bir şekilde yer verilmelidir.

Özel amaçlı yabancı dil öğretiminde sormamız gereken soru şu olmalıdır: Birey bu dili neden öğrenmek ister? Birey bir yabancı dile hangi nedenlerle ihtiyaç duymaktadır? Bu sorular özel amaçlı yabancı dil öğretiminin de temel gayesini ve felsefesini bize verecektir. Bu da bize öğretim programının planlanma çerçevesini ve verilecek eğitimin sınırlarını verecektir. Burada önemli olan hangi meslek, bilim, iş kolu veya alan ile ilgili eğitimin verileceğidir. Bu dil öğretiminin mesleki veya akademik olarak bireye nasıl ve ne kadar katkı sunacağıdır.

## KAYNAKÇA

- Alkaya Ünlü, H. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sağlık Türkçesinin Mevcut Durumuna Yönelik Öğretici ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Aktaş, T. (2021). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti*. [www.sosyalbil.selcuk.edu.tr](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr): <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/pdf> adresinden alınmıştır.
- Boylu, D. E. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi
- Brinton, D., Snow, M.A., Wesche, M.B. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Canbay, M. O. (2006). *Strengthening a content-based instruction curriculum by a needs analysis*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, S. (2003). *Niğde Üniversitesi meslek yüksekokullarındaki büro yönetimi ve sekreterlik bölümü öğrencilerinin akademik ve mesleki İngilizce gereksinimlerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: DER yayınları.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Diken, Ü. (2006). *Gereksinim çözümlemesi kullanılarak uygulanan özel amaçlı dil öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-128.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 2013, 9(3): 171-187.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretim Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Güven, Ö. (2019). Yabancı futbolcuların ve kulüp yöneticilerinin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Hengirmen, M. (1993). *Dil Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes*. Great Britain: Cambridge University Press.
- İğrek, E. (2013). İçerik Tabanlı Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımının Mesleki Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, E., Kayabaşı, Y. (2014). Yükseköğretim Düzeyindeki Özel Amaçlı İngilizce Derslerinde İçerik Tabanlı Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi, *Cilt:12, Sayı:1, 35-55*.

- Kurt, D. V. (2020). *Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi İş Türkçesi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Laurance, A. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. New York: Routledge
- Mackay, R., Mountford, A. (1978). *English for Specific Purposes (Applied Linguistics and Language Study)*. London: Longman.
- Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Memiş, M. R., Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Turkish Studies* , 297-318.
- Munby, J. (1981). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J. C. and Rodgers, T. S., (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching, Second Edition*. USA: Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.
- Sevim, O. (2019a). Türkçe öğretiminde çağdaş yaklaşım, yöntem ve teknikler. *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* içinde (Ed. Emine Kolaç, Sibel Dal). Nobel Yayınları.
- Sevim, O. (2019b). Yabancı dil öğretimi yöntemleri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde. (Ed. Mehmet Nuri Kardeş). Pegem Akademi
- Snow, A. M. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 303-318). Boston: Heinle ve Heinle.
- Stryker, S. and Leaver, B. (Eds.). (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Stevens, P. (1977). Special Purpose Language Learning: A perspective. *Language Teaching and Linguistic*, 10, s. 145-163. Erişim: 5 Ocak 2016, <http://journals.cambridge.org/LTA>
- Taşgın, D. D. (2021). *Yapılandırıcı Yaklaşım*. academia.edu.tr:  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61548737/Yapilandirmaci\\_Yaklasim\\_COKLU\\_ZEKA\\_KURAMI-Beyin\\_Temelli\\_Ogrenme20191218-41970-meb7ij-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1634646972&Signature=VdNIYNbnkCzHMGHFHfJlcNXznynEdnEW4kMyJljjg9LhRaK-leXp7Rt-Y06kQ~XUE4aE4Epl](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61548737/Yapilandirmaci_Yaklasim_COKLU_ZEKA_KURAMI-Beyin_Temelli_Ogrenme20191218-41970-meb7ij-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1634646972&Signature=VdNIYNbnkCzHMGHFHfJlcNXznynEdnEW4kMyJljjg9LhRaK-leXp7Rt-Y06kQ~XUE4aE4Epl) adresinden alındı
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve Dünyada Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 108-116

# 6.BÖLÜM

## TÜRKÇENİN TEMEL ÖĞRENME ALANLARI

### DİNLEME-KONUŞMA-OKUMA-YAZMA

Dr. Emine ÖZLEK/ORCID: 0000-0001-8857-8955  
Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [emineozlek44@gmail.com](mailto:emineozlek44@gmail.com)

Dr. İhsan GÜZEL/ORCID: 0000-0002-0938-1634  
Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [ihsan.gzl7@gmail.com](mailto:ihsan.gzl7@gmail.com)

## GİRİŞ

Ana dili eğitiminin temel amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek bilgiye ulaşmasını sağlamak yanında bilgiyi, yeniden yapılandırma ve bu sayede onu gerektiği yerde ve gerektiği şekilde kullanma becerisini kazandırmaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarının birbiriyle iç içe, birbirine bağlı olarak gelişmesi, bunların eğitiminin de birbirini destekleyici, bütünlüyci nitelikte olmasını gerektirir. Bunun için kullanılacak yöntem, teknik ve stratejilerin, araç ve gereçlerin de birbiriyle uyum içinde olması önemlidir. Bunun yanı sıra Türkçenin beceri dersi olması uygulamayı da ön plana çıkarmaktadır. Bu bölümde Türkçe temel öğrenme alanlarının genel özelliklerine değinilmiş, daha sonra bunlarla ilgili etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

## DİNLEME

Doğum öncesinden itibaren kazanılan bir dil becerisi olan dinleme, bireyler arasındaki iletişimin ve diğer dil becerilerinin temelini oluşturur. Dinleme yoluyla hafızaya kaydedilen bilgiler, fiziksel şartların oluşumu tamamlandığında konuşma şeklinde dışa aktarılır. Okula bu edimleri kazanmış olarak başlayan çocuk, bunların gelişimine bağlı olarak okuma ve yazmayı öğrenir. Böylece dinleme ile başlayan dil gelişimi, ilerleyen süreçte akademik başarının da temelini oluşturur.

Karşılıklı etkileşim temeline dayalı bir yetenek olan dinleme; iletişimde duyulanların algılama, yorumlama, hatırlama, değerlendirme ve cevaplama gibi zihinsel beceriler yardımıyla anlaşılması şeklinde bilişsel bir süreç olması yönüyle işitmeden ayrılır. Buna göre dinleme “aynı zamanda konuşma sırasında ileri sürülen düşünceleri anlamak, an-

latmak, düzenlemek, aralarındaki ilişkileri belirlemek, bu düşüncelerden önemli görülenleri belleğimize almak (İşeri, 2008)” anlamına gelmektedir. Bu tanımdan hareketle dinlemenin anlama/öğrenme üzerindeki etkisi kolayca anlaşılacaktır.

### **Dinlemeyi Etkileyen Faktörler**

İşitilenlerin doğru bir şekilde anlaşılıp kavranabilmesinde etkili olan ya da anlaşılmasını engelleyen unsurlar, dinleyiciye ve konuşmacıya (öğretmen) bağlı olarak değişmektedir. Dinleyiciye bağlı olanlar zekâ, işitme (fiziksel olarak işitmeyi engelleyen bir durumun olmaması), dinlemenin öneminin farkında olma (bilgi kazanma, doğruya ulaşma gibi faydalarının farkında olma), konuya ilgi duyma, dikkat, dinleme amacı (zevk almak için, bilgi edinmek için dinleme gibi), dil özelliklerinin bilinmesi, dinleyicinin yaşı, dinleme süresi (sınıf düzeylerine göre öğrencilerin dinleme süreleri değişebilmektedir) (Demirel, 2000; Keçik ve Uzun, 2004; Özbay, 2011) şeklinde tespit edilmiştir. Konuşmacıya bağlı olanlar ise konuşmacının/öğretmenin, konuyu sunma biçimi (kullanılan öğretim yöntemi ve buna bağlı olarak öğrenciyi/dinleyiciyi motive edebilme tarzı); duruşu, mimik ve jestleri, ses tonu, bilgi birikimi ve dili kullanma becerisi, konuşma hızı, kelime hazinesinin düzeyi biçiminde ifade edilebilir (Özbay, 2011; Ünalın, 2001). Ayrıca dinleme ortamının ısı, ışık, ses iletimi gibi fiziksel şartları da dinlemeyi etkileyen faktörler arasındadır.

### **Dinleme Tür ve Şekilleri**

Dinleme türlerinin dinleyicinin amacına, düzeyine, dinleme yöntemine göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Buna göre “ayırt edici dinleme, estetik dinleme, transfer edici dinleme, eleştirel dinleme, terapötik dinleme, etkili dinleme, empatik dinleme, katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, not alarak dinleme, grup hâlinde dinleme, yaratıcı dinleme, seçici dinleme, metni takip ederek dinleme (Doğan, 2014; Güneş, 2014; Tompkins, 1998)” türlerinden bahsedilebilir. *Dinleme Şekilleri ise*; “Etkileşimli dinleme, etkileşimsiz dinleme (Doğan, 2014; Güneş, 2014)” olarak sınıflandırılmıştır.

### **Dinleme Eğitimi**

Okulda eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla verilen bilgiler, öğrenci tarafından büyük ölçüde dinleme yoluyla alınır. Dolayısıyla etkin bir dinlemenin gerçekleşebilmesi için bilinçli, sistemli bir dinleme eğitimi oldukça önemlidir. Dinlemeyi; “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepki de bulunabilme etkinliği” olarak tanımlayan Demirel (2000), “öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu, ders dışında öğrenebilmesi için üç kat fazla zaman ayırması gerektiğini” ifade ederken dinleme eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğrenme ve anlama yöntemlerinden biri olan dinleme, genelde ihmal edilen bir beceri alanı olmakla birlikte son zamanlarda dil ve iletişim becerileri yanında düşünme, anlama, sorgulama gibi zihinsel becerileri geliştirme olarak da anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda dinleme eğitiminin bireye kazandırmayı amaçladığı yeterlilikler; “dil becerileri, iletişim becerileri, öğrenme ve anlama becerileri, zihinsel beceriler (dinledikleri arasında sıra ya da sebep sonuç ilişkisi kurabilme, dinlenen metnin/konuşmanın ana fikrini kavrama,

dinlediklerini değerlendirebilme gibi), sosyal beceriler, zihinsel bağımsızlık becerileri (Güneş, 2014)” olarak ifade edilmiştir.

Güneş (2014), dinleme becerilerinin eğitiminde gerekli etkinliklerin “dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası” olmak üzere üç aşamada yürütüldüğünü belirtir. Buna göre *dinleme öncesi aşamada* yapılan çalışmalar başlıca ön hazırlık (dinleme öncesi fiziksel koşulların hazırlanması vb.) ve zihinsel hazırlıktan oluşur. *Zihinsel hazırlıkta* ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma (dinleme metninde yer alan önemli kavramlar üzerinde çalışma), tahmin etme (metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak metnin türüne, biçim ve içeriğine dair tahmin yürütme), amaç belirleme, dinleme amacına uygun yöntem ve teknik belirleme çalışmaları yapılır.

*Dinleme aşamasında* çizgisel olmamakla birlikte *sözlü anlama* (seçilen amaç, yöntem ve tekniklere göre dinlenen metinden alınan bilgilerin anlaşılıp yorumlanmaya ve analiz edilmeye çalışılması), *zihinde yapılandırma* (dinlenenlerin konusunu, ana fikrini, yardımcı düşüncelerini bulma, bilgileri sıralama, yeniden kullanmak üzere zihinde düzenleme, ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma vb.) ve bilgiyi uygulama (öğrencinin öğrenilenlere ilişkin kendi hayatından ve günlük hayattan örnekler vermesi, çevresindeki sosyal olayları anlamlandırması ve yorumlaması vb.) çalışmaları gerçekleştirilebilir. *Dinleme sonrası aşamada* ise daha çok, konuşmanın biçim ve içeriği; anlam, amaca uygunluk vb. yönlerden değerlendirilir (Güneş, 2014).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda tüm sınıf düzeylerinde en sık tekrar edilen dinleme kazanımlarından bazıları: “Dinlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur, konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar, dinledikleriyle ilgili soruları cevaplar, dinleme stratejilerini uygular (Kıymaz, 2019)” şeklinde ifade edilmiştir

### **Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme**

Dinleme becerisini kazandırmaya yönelik hedeflerin, gerçekleşip gerçekleşmediğini veya gerçekleşme düzeyini ölçme ve değerlendirme son derece önemlidir. Gündüz ve Şimşek (2014) bu amaçla formların (dinleme/izleme becerisi gözlem formu, dinleme becerisini değerlendirme formu, dinleme/izleme becerisini değerlendirme formu), dinleme kartlarının, ölçek ve anketlerin kullanılabilceğini belirtir. Göçer (2014) ise dinleme becerisinin gelişimi ve etkin kullanımına yönelik yeterliklerin belirlenmesinde “öz, akran ve grup değerlendirme formları, tutum ölçeği, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı vb. ölçme değerlendirme araçlarının, gözlem ve görüşme tekniğinin” kullanılabilceğine dikkat çekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım, okuma-dinleme-konuşma-yazma* (13. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TÜBAR* (27), 43-75.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 461-469.
- Başaran, M. (2020). Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları. Akyol H. ve Şahin A.(Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 283-310). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2013). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 231-283). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, M. E. (2020). Yazılı metinlerde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk Dili 1 yazma eğitimi* içinde (3. baskı, s. 263-317). Ankara: Pegem Akademi.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler, W. A. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 151-178). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekiz, T. (2007). Alımlama estetiği mi metinlerarasılık mı? *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 119-127.
- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. H. Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (s. 121-150). Ankara: Asos.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32 (4), 365-387.
- Göçer, A. (2013). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 199-240). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, M. (2020). Metin ve metin dilbilimi kavramları. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 1 yazma eğitimi* içinde (3. Baskı, s. 171-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlama teknikleri 2 uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İşeri, K. (2008). Dinleme eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler* içinde (s. 160-185). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (2. Baskı, s. 221-263). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. (C. İleri, Dü.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kıymaz, M. S. (2019). 2019 Türkçe dersi öğretim programı -2- öğrenme alanları, kazanımlar, diğer derslerle ilişkisi. M. N. Kardaş ve A. Akçay (Ed.), *Türkçe dersi öğretim programları* içinde (s. 167-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, B. (2008). Konuşma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler* içinde (s. 188-219). Ankara: Maya Akademi.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (4. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2004). *Eleştirel okuma* (4. Baskı b.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özlek, E. ve Kavruk, H. (2022). *Yazma eğitimi açısından Türkçe münşeatlar*. İstanbul: İhlamur Akademi.
- Sevim, O. (2018). Okuma, kelime hazinesi ve söz varlığı ilişkisi. Oğuzhan Sevim, Yusuf Söylemez (Ed.), *Okuma Eğitimi içinde* (s. 41-60). Ankara: Nobel yayınları.
- Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde temel dil becerileri. Mehmet Nuri Kardaş, Kenan Bulut (Ed.), *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları içinde* (s. 153-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevim, O. (2020). Dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme. Mehmet Nuri Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi içinde* (s. 307-329). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2020). Konuşma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (s. 103-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2012). *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Türkçe Öğretimi/Türkçe öğretimi üzerine her şey. 08. 09. 2022 tarihinde <https://www.turkceogretimi.com/hikayeler/anasolu-uygarli%C4%9Fi> adresinden alındı.
- Türkel, A. (2021). Konuşma eğitimi yöntem teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (s. 137-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (2. Basım b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yurdakul, H. İ. ve Susar Kırmızı, F. (2022). Yazma yöntem ve teknikleri. B. B. Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içinde* (s.129-175). Ankara: Pegem Akademi.

## ÖZ GEÇMİŞ

**Dr. Emine Özlek**, Emine Özlek, Malatya’da doğdu. İlk ve orta öğrenimimi burada tamamladım. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamladı. Yüksek lisans eğitimini ise aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ana bilim dalında, “*Kırk Vezir Hikâyeleri’nde Eğitici Değerler ve Söz Varlığı*” adlı yüksek lisans tezi ile 2014 yılında tamamladı. Aynı yıl yine Türkçe Eğitimi ana bilim dalında başladığı doktora öğrenimini “Yazma Eğitimi Açısından Türkçe Münşeatların İncelenmesi” başlıklı teziyle tamamladı. Tez çalışması 2022 yılında kitap olarak yayımlandı. Ayrıca çeşitli akademik kitaplarda bölüm yazarlıkları bulunmaktadır. Çalışmalarını Türkçe eğitimi ve eski Türk edebiyatı alanlarında sürdürmektedir. Evli ve bir çocuk annesidir.

**Dr. İhsan GÜZEL**, 1987 yılında Muş’ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini Muş’ta tamamladı. 2011 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Çeşitli özel eğitim kurumlarında Türkçe öğretmeni olarak görev yaptı. 2014 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi bölümünden “*Öğretmen Adaylarının Okuma Tutumları ve Yazma Tutumları Arasındaki İlişki (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği)*” başlıklı yüksek lisans teziyle mezun oldu. 2022 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi bölümünden “*Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*” başlıklı doktora teziyle mezun olarak doktor unvanını aldı. Düşünme becerileri ve Türkçe eğitimi konularında çalışmaları bulunmaktadır.



# 7.BÖLÜM

## DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN/ORCID: 0000-0003-4028-9067  
Hitit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü  
ahmetbaskanturkce@gmail.com

Öğr. Gör. Muhammet Hüseyin YAZICI/ORCID: 0000-0003-0166-141X  
Hitit Üniversitesi, TÖMER, mhuseyinyazici@hitit.edu.tr

### GİRİŞ

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli unsurlardan biridir ve bu unsur içerisinde ses, anlam söz dizimi gibi çeşitli öğeleri içerisinde barındırır. Birey, bir dili kullanmak veya istenilen seviyede o dilde iletişimde bulunmak istiyorsa dilin standart kurallarına, coğrafi farklılıklar dikkate alınarak kendi yaşadığı bölgede belirli bir grup, toplum içerisinde oluşturan ifade ve biçimlerine göre kelimelerini bir bütün dâhilinde sunmalıdır. Sunulan kelimelerin bir anlamlı yapı içerisinde oluşturulmasını sağlayan önemli unsurlardan biri ise dil bilgisi kurallarıdır.

Dil dediğimiz unsur, sadece kelimelerden meydana gelmez, kelimelerin belirli anlamları olsa da birden fazla kelimeyi birbirine bağlayan veya çeşitli öğeler eklenerek kelimelere farklı anlamlar yükleyen sadece kelime bazında değil cümle, paragraf ve metin açısından da anlamlı bir bütün oluşturan sistemli bir yapı olan dil bilgisinden yararlanır. Dil bilgisi; kelimelerin birbirleriyle uyumunu, tutarlığını bir bağlam içerisinde nasıl kullanılacağını, hangi ifadenin hangi unsurlar ile ele alacağını belirleyen bir yapıdır. Birey kelimeleri ezberleyip öğrenebilir, ancak bu kelimeleri uygun bir dil bilgisi yapısıyla sunmadığı zaman ortaya sadece karışık ifadeler çıkar. Dil bilgisi anlatılmak istenileni en uygun şekilde ifade etmemizi sağlamaktadır.

Birey “araba, anahtar ve unutmak” kelimelerini öğrenmiş olabilir ancak bunu bir anlam çerçevesinde “Arabanın anahtarını unuttum” diyebilmesi için belirli kuralları belirli bir sistem içerisinde sıralaması ve kullanması gerekmektedir. Bu ise dil bilgisi ile oluşabilmektedir. Aksi taktirde istenilen anlam tam olarak verilemeyebilir. Bireyin “Arabanın anahtarını unuttum”, “Arabanın anahtarını unutma”, “Arabadaki anahtarını unutmaları” gibi farklı ifadeleri anlatabilmesi için belirli bir düzeyde dile ve dil bilgisine hâkim olması gerekir.

Dil bilgisi “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer” (Türkçe Sözlük: 2022) olarak tanımlanmıştır. “Gramer sözcüğünün ana anlamı Yunancada “yazı” demek olan gramma (< graphein = yazmak) köküne dayanır. Bundan da Yunanca “grammetike”, Latince “grammatica”, Fransızca “grammaire”, İngilizce “grammar”, Almanca “grammatik” sözcükleri türetilmiştir. Dil biliminin bir kolu olan gramer geniş anlamıyla şöyle tanımlanabilir: “Dilin kullanımında erleşmiş kurallara göre, dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem ve yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev eve bağlantılarını, düzenli olarak inceleyen bilim” (Dilâçar, 1971).

Dil bilgisi, dilin kurallarını öğreten (Demirel, 2003), doğru konuşmayı, yazmayı ve anlamayı sağlayabilen (Sağır, 2002) dilin daha hızlı ve daha düzgün öğrenilmesini ve kullanılmasına imkân tanıyan (Özbay, 2006), doğru düşünme, doğru konuşma ve doğru yazmaya yardımcı olan (Sever, 2000: 25) bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri bakımından inceleyen ve bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya çıkaran bilimdir (Korkmaz, 1992).

Dil bilgisi, aynı dili konuşan bireyler arasında ortaklaşa bir anlaşma imgeleri oluşturur. Oluşturulan bu ortaklaşa imgeler çeşitli kurallarla birbirlerine bağlanır ve konuşulan veya yazılan ifadelerin belirli bir çerçevede sunulmasına imkân tanır.

## **Dil Bilgisi Öğretimi**

Dil bilgisi, “bir cümledeki sözcüklerin geleneksel düzenini ve ilişkisini yöneten bir kurallar sistemidir” (Brown, 1994). Dil bilgisi kelimeleri seçmek ve anlamlı hâle getirmek için kelimeleri bir araya getirmek için bir kurallar dizisi olarak, dil öğretiminde önemli bir rol oynar. Dil bilgisi olmadan dil olmaz. Ayrıca öğrencilerin bir dildeki dil bilgisi yapılarını öğrenmeden o dil ile iletişim kurmaları da oldukça zordur. Dolayısıyla örgün eğitimde dil öğreten öğretmenlerin dil bilgisi öğretmeleri kaçınılmazdır (Wang, 2010).

Konuya ilişkin Burgess ve Etherington (2002), anket yoluyla İngiltere’deki bazı öğretmenlerin dil bilgisi öğretim inançlarını incelemiştir. Sonuç, öğretmenlerin çoğunun dil bilgisi öğretimine karşı olumlu bir tutuma ve dil bilgisi öğretimi konusunda daha derin bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğretmenler, dil bilgisi öğrenmenin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için faydalı olduğunu düşünmektedirler.

Bazı öğretmenler, öğrencilerini yalnızca öğrencilerinin iletişimsel yeterliliğini geliştirmek gibi bir şey yaparak sınırlamanın iyi olduğuna inanmaktadır. Öğrencilerinin konuşmalarının gramer yapısına çok az dikkat ederler. Bu madalyonun sadece bir yüzüdür. Dil bilgisinin yalnızca bir dilin özü olmadığını, aynı zamanda dili düzenlemede teorik bir araç olduğunu bilinmektedir. Yukarıda adı geçen öğretmenler, bu fikri görmezden gelirler; dikkatlerini yalnızca dilin iletişimsel işlevine verirler ve dil bilgisini reddederler. Bir öğretmen, öğrencilere iletişimsel eğitimde körü körüne öğretir ve cümlelerin özelliklerini özetlemelerine ve uygun zamanda diğer yeni cümlelerle karşılaştırmalarına yardımcı olmazsa, sonuç kesinlikle öğrencilerin yeni cümleyi tam olarak anlayamaması ve kullanıldığında hatalarla karşılaşması kaçınılmazdır (Li ve Song, 2007).

## KAYNAKÇA

- Aydın, Özgür (1997), "Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi" Dil Dergisi, 54, s. 23-30.
- Balcı, Mustafa - Deniz Melanlıoğlu (2020). "Ortaokul Öğrencilerinin "Dil Bilgisi"ne İlişkin Algılarının Söze ve Çizime Yansımaları". Karadeniz Araştırmaları. XVII/67: 813-834
- Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Burgess, J., & Etherington. S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or implicit. System, 30(4), 433-458. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00048-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00048-9).
- Dilâçar, A, Gramer. TDAY Belleten 1971 Cilt 19. Sayfa: 83-145 Ankara: TDK Yay.
- Dolunay, S. K. (2014). Dil Bilgisi Öğretimi. A. Güzel, & H. Karatay, Türkçe Öğretimi El Kitabı (2 b.), (381- 414) içinde. Ankara: Pegem Akademi
- Erdem, İlhan (2007), İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdil, M (2022) Kavram Haritası Tekniği İle Yürütülen Derslerin Yabancı Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Öğrenimlerine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2022 Ankara
- Güneş, A. (2017). Din öğretimi materyalleri. İstanbul: DEM.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi. 2(7) 71-92.
- Güneş, F. (2013 b). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education. 9(3) 171-187
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Ankara, Kadioğlu Matbaası
- HUDSON, Richard (1992), Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum Oxford: Blackwell
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever, (1997), Türkçe Öğretimi, Engin Yay., Ankara.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Li, Z. G., & Song, M. Y. (2007). The Relationship between Traditional English Grammar Teaching and Communicative Language Teaching. *Online Submission*, 4(1), 62-65.
- Oğuzkan, A, F (1981) Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara TDK yayınları
- Özbay, Murat. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitapevi.
- Özbay, Murat. (2006b). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitapevi.
- Öztürk,, J. Ömeroğlu, F, A. (2015).Dil Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanımı. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
- Sağır, M. (2002). Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık

Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi (1. Basıkı). Ankara: Pegem Akademi.

Sever, Sedat. Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

TDK, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 05.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Temizkan, Mehmet (2012), Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, Pegem Akademi, Ankara.

Vardar, B. Yön. Güz N vd. Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara 1980.

Wang, F. (2010). The Necessity of Grammar Teaching. *English Language Teaching*, 3(2), 78-81.

## ÖZ GEÇMİŞ

**Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN**, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2007 yılında mezun olmuştur. 2007-2013 yılları arasında Bismil ve Diyarbakır il merkezindeki çeşitli okullarda Türkçe öğretmenliği yapmıştır. 2012 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamıştır. 2018 yılında "Kelime ve Dil Bilgisi Düzeyinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Yazma Becerisi ile İlişkisi" başlıklı teziyle İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda "doktor" unvanı almaya hak kazanmıştır. 2013-2021 yılları arasında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi (2013-2019) ve doktor öğretim üyesi (2019-2021) olarak görev yapmıştır. 2021 yılında Hitit Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalına öğretim üyesi olarak atanmıştır. Yazar, ayrıca Hitit Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi müdürlüğü görevini de yürütmektedir. İyi düzeyde İngilizce bilen yazar, evli ve üç çocuk babasıdır.

**Öğr. Gör. Muhammet Hüseyin YAZICI**, Yazıcı, 2012 yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun olup yüksek lisansını 2018 yılında Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamlamıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programında 2019 yılında başladığı doktora eğitimi hâlen devam etmektedir. Lisans öğretiminden sonra Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi okutmanı olarak sırasıyla Arnavutluk, Mısır, Ankara, Filistin ve Ankara'da görev yapan Yazıcı, 2020 yılında Hitit Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezine öğretim görevlisi olarak atanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çeşitli çalışmaları bulunan yazar, aynı alanda farklı projelerde görev almaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yanı sıra iletişim, çevrim içi dil öğretimi konuları üzerine de çalışmalar yürüten Yazıcı, hâlen Hitit Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezindeki görevine devam etmektedir.

# 8.BÖLÜM

## 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ETKİSİ

Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA/ORCID: 0000-0002-8393-7127  
*Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü*

### GİRİŞ

Kişilerin içinde buldukları çağda yaşamlarını yüksek standartta devam ettirilebilmesi için çağın gereklerine uygun şekilde davranmaları gerekir. Bunun için de her bir ferdin üst düzey davranma becerilerine sahip olması gerekir. Bu sebeple davranma becerileri 21. yüzyıl becerileri diye isimlendirilmektedir (Dede, 2009).

21. yüzyıl becerileri, bugünün öğrencilerinin etkili birer vatandaş olabilmek için neyi, nasıl öğrenmesi gerektiğiyle ilgilidir (Suto ve Eccles, 2014). Öte yandan “21. yüzyıl becerileri yeni nesil öğrenme, yeni temel beceriler, üst düzey düşünme gibi adlandırılmakla birlikte bu etiketler daha çok eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, etkili iletişim, motivasyon ve başarı için önemli olan öğrenmeyi öğrenme gibi bilişsel ve bilişsel olmayan birtakım becerileri ifade etmede kullanılmaktadır” (Pellegrino ve Hilton, 2012: 3).

21. yüzyıl becerileri ile ilgili alan yazınında ortak bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Hem yurt içinde hem de yurt dışındaki çalışmalarda bu becerilerle ilgili net bir sınıflandırma yapılmadığı görülmektedir. “21. yüzyıl becerilerine ilişkin tek bir tanım ya da netleşmiş öğeler olmamakla beraber birçok benzer beceri pek çok kurum, kuruluş ya da araştırmacılar tarafından farklı şekilde kategorize edilmiştir. Bu beceriler birçok kuruluş tarafından farklı şekillerde (temel yeterlik, yaşamda kalma yeterlilikleri gibi) tanımlanmıştır. Bunların her birinin odak noktası ise 21. yüzyıl için temel teşkil eden temel beceriler olmalarıdır. Bu becerileri tanımlayan kuruluşların çoğu Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa menşeli olmaları ve kendi eğitim sistemlerine dayalı olmalarına karşın yapılan çalışmalar ve oluşturulan yapılar evrensel niteliktedir.” (Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk., 2017: 126).

Türkiye’de MEB (2018) tarafından hazırlanan öğretim programlarında “Yetkinlikler” başlığı altında “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” kapsamında doğrudan ya da dolaylı ola-

rak 21. yüzyıl becerileri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Alan yazınında yapılan sınıflandırmalar içerisinde en fazla kabul görülenin Partnership for 21st Century Skills (P21) tarafından çerçevesi belirlenmiş sınıflandırma olduğu belirtilmektedir. P21 (2009) tarafından yapılan sınıflandırma aşağıdaki gibidir:

## **A. ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK BECERİLERİ**

1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik
2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme
3. İletişim
4. İş Birliği

## **B. BİLGİ, MEDYA VE TEKNOLOJİ BECERİLERİ**

1. Bilgi Okuryazarlığı
2. Medya Okuryazarlığı
3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

## **C. YAŞAM VE KARIYER BECERİLERİ**

1. Esneklik ve Uyum ve Becerisi
2. Girişimcilik ve Öz Yönetim
3. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
4. Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik
5. Liderlik ve Sorumluluk<sup>1</sup>

## **A. ÖĞRENME VE YENİLİKÇİLİK BECERİLERİ**

### **Yaratıcılık ve Yenilikçilik**

Yaratıcılık kavramı temelden gelen bozukluklara ya da problemlere, bilgi eksikliğine, erişilemeyen unsurlara, uyumsuzluk durumlarına karşı duyarlı davranma; çözümler sunma, güçlükleri kavrama, tahminlerde bulunma; eksik noktalara yönelik hipotezler öne sürme, önerilen hipotezleri deneme, tekrar sınama, değiştirme ve nihayetinde sonuçları sunma şeklinde tanımlanmaktadır (Özden, 2005). Craft (2003) yaratıcılığı “hayat boyu devam eden bir yetenek olarak açıklamış ve kendini ifade etme, zekâ ve hayal gücünü kullanma kapasitesi” olarak nitelendirmiştir.

21. yüzyılda öğrencilerimizin uluslararası alanda mücadele etme güçlerini arttırmak ve onlarda kendi yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri için algılama, inceleme, değerlendirme, düşünme ve analiz becerilerini geliştirmesi gerekir. Nitekim 21. yüzyıldaki bütün eğitim sistemleri yaratıcılık becerisinin gelişmiş olmasını ve öğrencilerin de bu beceriyi içselleştirmesini şart koşarlar (Özçelik, 2019).

Yaratıcılık becerisi gelişmiş kişiler sorunlara duyarlı, farklı çözüm önerileri üretebilen ve standart beklentilerin aksine kimsenin fark edemediği ilişkileri fark edebilen bireyler-

<sup>1</sup> Bu sınıflandırmadaki kimi başlıklar ile Türkçe öğretimi arasında doğrudan bir ilişki kurulabilirken kimi başlıkları ile dolaylı ilişki kurulabilir. Alan yazınında yapılan çalışmalarda da bu durum görülebilmektedir. Dolayısıyla bu başlıkların tamamının Türkçe öğretiminde tam olarak yer alması beklenmemelidir. Bu çalışmada da benzer şekilde ilişki kurulmuştur.

dir. Bu bireylerin ürettikleri çözüm önerileri alışlagelmiş çözümlerden farklı ve kendilerine aittir. Aynı zamanda bu bireylerin özgüvenleri yüksektir ve bu bireyler risk alabilirler, idealisttirler, bağımsız yaşamayı severler ve yeniliklere kapalı değildirler (Karakuş, 2011).

Yaratıcılık ve yenilikçilik becerisi Türkçe öğretiminde önemli bir yer edinmektedir. Özellikle Türkçe öğretim programlarına bakıldığında yaratıcı ve yeniliklere açık ve uyan bireylerin yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda yaratıcı yazma (Demiroğlu, Sever ve Bozkurt, 2016; Özdemir ve Çevik, 2018; Susar, 2011; Demir Atalay, 2012; Maden ve Durukan, 2010; Kardeş ve Tutak, 2016; Bulut ve Çiftçi, 2014; Temizyürek ve Bulut, 2016; Sarıkaya, 2020) ve yaratıcı düşünme gibi önemli konularda da birçok çalışma yapılmıştır.

### **Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme**

21. yüzyılda bireylerde geliştirilmesi gereken önemli temel becerilerden biri de eleştirel düşünebilmeleri ve problem çözme becerilerini geliştirebilmeleridir. Eleştirel düşünme kişilerin bireysel düşünme süreçlerinin farkına varıp kavradıklarını uygulaması, kendinde ve çevresindeki farklılıkları ve durumları anlayabilmesi süreci (Doğanay, 2007; Hotaman, 2019) olarak tanımlanır. Söylemez (2016) eleştirel düşünmenin çok boyutlu bir yapısının olduğunu ve diğer becerilerle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel düşünmenin ilişkili olduğu diğer becerilerden biri de problem çözme becerisidir. Problem çözme, “bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar yoluyla öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme; karşılaşılan sorunlara karşı engelleri aşmak için çaba harcamak ve etkili çözüm yolları geliştirmektir” (Korkut, 2002).

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri Türkçe öğretiminde önemli yer tutmaktadır. Özellikle Türkçe dersi öğretim programlarında bu iki beceriye sıklıkla vurgu yapılmıştır (Sevim, 2015). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması ...” ifadesiyle eleştirel düşünmeye; “... problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi ...” ifadesiyle de her iki beceriye atf yapılmaktadır. Ayrıca 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (s.5) da programla ulaşılması beklenen temel beceriler arasında hem eleştirel düşünmeye hem de problem çözme becerisine yer verilmiştir. Aynı programda özellikle okuma metinlerinde ve onlara bağlı etkinliklerde de her iki beceriye yer verilmiştir. Bunların yanı sıra Türkçe öğretiminde bu iki beceriyle ilgili çok sayıda akademik çalışma yapılmıştır.

### **İletişim**

İnsanlığın var oluşundan bu yana en önemli kavramlardan biri de iletişimdir. İnsanoğlu iletişimlerini tarihsel süreçte farklı şekillerde sağlamıştır. 21. yüzyılda da özellikle iletişim becerisi farklı şekillerde sürdürülmektedir. “Günümüzde iletişim ve iş birliğinin çok önemli olmasının bir nedeni de internet tabanlı iletişim araçları ve mobil cihaz kullanımının artmasıdır” (Yalman, 2019). Buna bağlı olarak da “teknolojinin ilerlemesiyle bireylerin birbirleriyle iletişim ve iş birliği içerisinde olması da önem kazanmıştır. Bireyler arasında duygu ve düşünce aktarımı anlamına gelen iletişim bireylerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi için gerekli bir süreçtir” (Temizkan, 2010).

## KAYNAKÇA

- Atakişi, T. (2019). **Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerini Esas Alan Bilgi Okuryazarlık Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Aydın, E., & Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 349-374.
- Aydoğmuş, M., & Karadağ, Y. (2020). Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri BİT Yeterlikleri Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 686-705.
- Aypay, A. (2010). Information and communication technology usage and achivement of Turkish students in PISA 2006. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 116-124.
- Bakan, İ. ve Büyükbeye, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırılması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 73-84.
- Battelle for Kids, (2020). Frameworks & Resources. Erişim <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Boshuizen, H. P. A. ve Wopereis, I. G. J. H. (2003). Pedagogy of training in information and communications technology for teachers and beyond. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 149-159.
- Boyacı Belet, D.Ş., & Özer Güner, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Bulut, K., & Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 375-375.
- CEFR (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Council of Europe.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education, *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 143-154.
- Çolak, M. (2018). Ortaokul Fen Bilimleri Dersinin 21.Yüzyıl Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kayseri İli Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Dedebali, N.C. (2019). Bilgi okuryazarlığı. A.D.Ö. Özçelik ve M.N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri* ( 51-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills. Erişim adresi: [http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf](http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf)
- Demir Atalay, T. (2012). Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 343-357.
- Demiroğlu, A., Sever, E., & Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Drama Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yardımseverlik Tutumlarına Etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 1685-1702.



- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches.
- Dolanbay, H. (2021). Medya Okuryazarlığı. İçinde *Yükseköğretimde 21. Yüzyıl becerileri*. Ahmet Aypay (Ed.). Ankara: Nobel.
- Ekici, G.; Abide, Ö.F.; Canbolat, Y. ve Öztürk. A. (2017). 21.Yüzyıl Becerilerine Ait Veri Kaynaklarının Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6,Özel Sayı 1, s. 124-134.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında Fatih Projesi değerlendirilmesi. *GEFAD/ GUIGEF 35 (2)*: 209-229.
- Gültekin, H. (2019).Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Herzig, R. G. M. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers and Education*, 42(2), 111-131.
- Hernandez Ramos, P. (2005). If not here, where? Understanding teachers' use of technology in Silicon Valley Schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 39-64.
- Hew, T. S. & Leong, L. Y. (2011). An empirical analysis of Malaysianpre-university students' ICT competency gender differences. *International Journal of Network and Mobile Technologies*, 2(1), 15-29.
- Hotaman, D. (2019). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri. A.D.Ö. Özçelik ve M.N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri ( 269-292 )*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, M. (2011). Eğitim ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 26 (119) , 3-7.
- Kardaş, M. N., & Yıldırım, Ş. (2017). Medya Okur Yazarlığı Alanında Yapılan Araştırmalar Bir Kaynakça Denemesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 91-130.
- Kardaş, M. N. (2017). Türkçe Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Vermekteki Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 5(6), 36-56.
- Kardaş, M. N., & Tutak, M. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Yazarlık Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi*, 4(2), 229-249.
- Kaya, A. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Girişimcilik Becerilerinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Çanakkale.
- Kaya, M. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Kazanımları Açısından Değerlendirilmesi.*Ulusal Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu (UDEAS) Tam Metin Bildiri Kitabı*20-22 Ekim 2021, Van.
- Kırgız, G. (2019).Türkçe Dersiyile 21. Yüzyıl Becerilerinin İlişkilendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Kurbanoğlu, S.S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği* 24, 4 (2010), 723-747.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.

- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi oğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lim, C. P. ve Ching, C. S. (2004). An activity-theoretical approach to research of ICTintegration in Singapore schools: Orienting activities and learner autonomy. *Computers and Education*, 43, 215-236.
- Maden, S., & Durukan, E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.
- MEB. (2005). İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Programı. *Son değişikliklerle ilköğretim programı* içinde (s.75-299). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Oğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2015). Türkçe Dersi Oğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Oğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- zelik, A.D.. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A.D.. zelik ve M.N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri* (1-25). Ankara: Pegem Akademi.
- zelik, A. D. . & Eke, K. (2019). 21. Yüzyıl oğretmenlerinde sosyal Beceriler. A.D.. zelik ve M.N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri* (225-248). Ankara: Pegem Akademi.
- zden, Y. (2005). Oğrenme ve oğretme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- zdemir, S., & evik, A. (2018). Yaratıcı Yazma alışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Yazma Başarisına Etkisi. *İnn Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). Framework for 21st century.
- Pellegrino, James W. and Margaret L Hilton (2012); Education For Life And Work Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21 st Century. National Research Council of the National Academics, The National Academies Press, Washington, D.C.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy a Cognitive Approach*,. Sage publications: California.
- Sabaz, Y. (2014). Aktif Fen Eğitim Sisteminin Oğrencilerin zyeterlik ve retkenlik Becerileri İle İlişkilerinin İncelenmesi: Kekmece İlçesi rneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbül Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbül.
- Sanchez, J., Salinas, A.ve Haris, J. (2011). Education with ICT in South Korea and Chile. *International Journal of Educational Development*, 31, 126-148.
- Sarikaya, B. (2020). Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Oğretim Programları rnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Sevim, O. (2011). Türkçe oğretmeni adaylarının iş birlikli çalışma sürecine ilişkin düşünceleri. *Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 209-220.
- Sevim, O. (2015). Influence of the subject jigsaw technique on elementary school seventh grade students academic achievement and on their problem solving skills. *TED Eğitim ve Bilim*, 40(177), 385-400

- Sevim, O. ve Kavak, A. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerinin incelenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 68, 582-600.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi Eleştirel Düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Susar, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi Tömer*, 151, 22-35.
- Suto, I., & Eccles, H. (2014). The Cambridge approach to 21st century skills: Definitions, development and dilemmas for assessment. In IAEA conference.
- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Prospective teachers' perceived competencies about integrating information and communication technologies into education. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 177-197.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Temizyürek, F., & Bulut, K. (2016). Çocuğun Dil Gelişiminde Yaratıcı Yazmanın Önemi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 146-163.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 51, Sayı: 1, 183-201.
- Yalman, D. (2019). İletişim ve iş birliği. A.D.Ö. Özçelik ve M.N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri* (29-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Yener, S. (2019). Girişimcilik ve benlik yönelimi. A.D.Ö. Özçelik ve M.N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri* (117-133 ). Ankara: Pegem Akademi.

## **ÖZ GEÇMİŞ**

**Doç. Dr. BÜNYAMİN SARIKAYA**, 1987 yılında Muş Bulanık'ta doğdu. Lisans eğitimi- ni Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde (2011), yüksek lisans eğitimi- ni Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde (2013), doktora eğitimi- ni de Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde (2016) tamamladı. 20.11.2019 tari- hinde Türkçe eğitimi alanında doçentlik unvanını almaya hak kazandı. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ni kurmuş ve ilk iki sayısını yayımlamıştır. Yazar aynı zamanda Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Başkanlığı görevlerini de sürdürmektedir. Evli ve iki çocuk ba- basıdır.

# 9.BÖLÜM

## METİN VE ETKİNLİK TEMELLİ TÜRKÇE EĞİTİMİ

Dr. Selahattin TOPBAŞ/ORCID: 0000-0001-9096-9656  
Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, sel.topbas2@gmail.com

Metin dil eğitiminde ana unsurdur. Dünyanın her yerinde dil eğitiminin merkezinde metin bulunmaktadır. Mevcut dille oluşturulmuş bir metin, o dili konuşanlara dilin inceliklerini, güzelliklerini, imkânlarını öğretir. Türkçenin öğretiminde de amaçlanan dil becerilerinin kazandırılmasında temel araç olarak kullanılan metin dil, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek için birer malzemedir (Duman, 2003; Sever, 2013; Güneş, 2014). Metnin dil öğretimiyle birlikte eğitimde, birçok işlevinden bahsetmek mümkündür. Ancak çalışmanın konusu gereği, burada, metnin dil öğretimindeki yeri üzerinde durulacaktır.

Eğitim kurumlarında, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı gibi dil derslerinde, dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları metinler merkeze alınarak yapılmaktadır. Başkaları tarafından hazırlanan metinler, okuma ve dinleme yoluyla anlaşılmaya çalışılırken konuşma ve yazma sırasında ise kişinin kendisinin metin üretme gayreti söz konusudur. Dil eğitimi derslerinde metinler okunur, dinlenir, hakkında konuşulur, benzeri yazılmaya çalışılır ve üzerinde dil bilgisi çalışmaları yapılır. Şekil ve içerik açısından anlamlı bir yapı olarak tanımlanan metin, hedef kitleye dil bilgisi kurallarının, Türkçenin anlatım gücünün, sağlıklı iletişim kurma yollarının, edebî tür özelliklerinin, millî değerlerin, Türk düşünce dünyasının vb. sezdirilmesinde: hedeflenen bilgi ve davranışların kazandırılması sürecinde en çok kullanılan ve gerekli nitelikleri taşıdığına çok etkili olabilen materyallerdendir (Duman, 2010).

Geçmişten günümüze kadar dil öğretim sürecinin temel kaynağı olan metinleri her eğitim yaklaşımı, kendine göre, kullanmış ya da kendine özgü metin oluşturmuştur. Geleneksel eğitim yaklaşımı edebî metne, davranışçı yaklaşım üretilmiş metne ve bilişsel yaklaşım özgün metinlere yer verirken yapılandırıcı yaklaşım ise hem özgün hem de özel metinlere yer vermiştir (Güneş, 2014). Dil öğretiminde kullanılması çok önemli olan “metin”in türleri de en az kendisi kadar önemlidir. Çünkü öğrenci okuduğu, dinlediği, metnin türünü bildiğinde verilmek isteneni daha rahat alabilmektedir. Okurken, yazarken, dinlerken, konuşurken ve bilginin her düzeyinde metinler araçtır. Dolayısıyla yazılı ve sözlü metinler aracılığıyla öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma düzeylerini geliştirmenin yanında, onların geniş konu alanlarına yönelmeleri, farklı

disiplinlerle ilgi kurmaları ve daha önemlisi birey olabilme sorumluluğu edinebilmeleri amaçlanmaktadır.

Bir dilin iyi öğrenilebilmesi veya öğretilbilmesi için o dille oluşturulmuş ve o dilin konuşulduğu toplumun kültürünü yansıtan eserlerden yararlanmak çok önemlidir. Bu eserler sayesinde öğrenciler, dilin kurallarını özümser ve bu dili günlük hayatında doğru kullanmaya çalışır. Çeşitli anlatım yollarını kullanarak dilin inceliklerini ortaya koyan, toplumun kültürünü yansıtan şeyler, o dille ortaya konmuş metinlerdir. Bu tür seçkin metinleri gören öğrencilerin dilin inceliklerini görmesi, dilin işleyişinden hareketle kurallarını sezmesi, kavraması ve de dil bilinci kazanması mümkündür.

## Metin

Malzemesi dil olan ve dil öğretiminin temel aracını oluşturan metin ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır: Genel manasıyla metin, herhangi bir konu veya olayın dil vasıtasıyla-yazılı veya sözlü olarak- ifadesinden oluşan söz bütünü; başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı şeklinde tanımlanmaktadır (Çetişli, 2006; Günay, 2013). Bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılar olan metin; bir başka söyleyişle, biçim ve öz bakımından ortak kurallara göre yazılmış ve söylenmiş eser kümelerine verilen addır (Güneş, 2014; Aytas, 2006). Dille oluşturulmuş bir ürüne metin diyebilmenin belli kriterleri vardır. De Beaugrande ve Dressler (1981), bir dilsel ürünün metin olabilmesi ve insanlar arasında sağlıklı bir iletişim oluşturabilmesi için gerekli özellikleri yedi başlıkta toplamıştır: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik (kabul edilebilirlik), bilgilendiricilik, duruma uygun olma, metinler arasılık.

Metinler aktarma ve düzenlenme biçimlerine göre çeşitli türlere ayrılmıştır. Konuşma ve sözle aktarılanlara sözlü metin, yazılarla aktarılanlara yazılı metin; resim, şekil, grafik vb. görsel sembollerden oluşanlara da görsel metin denmektedir. Yine düzenlenme biçimine göre metinler roman, hikâye, makale, fıkra, anı, şiir; düzenlemede kullanılan mantık düzeylerine göre basit ya da düz mantıkla yazılmış metinler ile ağır ya da üst düzey metinler olarak sınıflandırılmaktadır. İşlevleri bakımından ise edebî (sanat) metinler ve öğretici metinler olarak iki grupta toplanmakta; dil öğretiminde kullanımlarına göre ise edebî, üretilmiş, özgün metinler olarak sınıflandırılmaktadır.

## Metin ve Dinleme Eğitimi

İlk gelişen dil becerisi olan dinleme, kişinin duyduklarını anlamlandırmasıyla ilgilidir. İnsan hayatının her döneminde, günün her anında gerçekleşen bu beceri ile ilgili birçok tanımlama bulunmaktadır. Göğüş (1978) dinlemeyi, bireyin işittiğini anlamak amacıyla dikkatli bir şekilde konuşmayı izleme çabası olarak tarif ederken Demirel (1999) konuşan kişinin vermek istediği iletiyi pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana tepkide bulunması şeklinde ifade eder. Sever (2004) ise işittiğimizi anlamak ve saklamak veya işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak diye tanımlar. Anne karnındayken dinlemeye başlayan insanoğlu hayata gözlerini yumuncaya kadar dinleme becerisini imkânları ölçüsünde kullanır ve elde ettiği bilgilerin yüzde seksenini bu beceriye borçludur (Ungan, 2013).

Erken yaşlarda şiir türünün dinleme eğitiminde önemli bir yeri vardır. Bir annenin bebeğiyle iletişiminde önemli bir tür olan ninni, bebeğin de duyduğu ilk metindir. Bundan dolayı ninni, bebekte ait olduğu dille ilgili becerileri harekete geçirmektedir. Daha sonra bir kişi, hayatının her döneminde seviyesine uygun şiirlerle karşılaştıkça ona kulak

vermekte, onu dinlemeye ve anlamaya çalışmaktadır. Şiir aracılığıyla öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin gelişimi sağlanır (Göçer, 2010). Çocuklar okula başlayınca kadar şiiri, dinleyerek severler. Özellikle okul ortamında kendi yaş ve seviyesine göre seçilmiş şiir çeşitlerini (bilmece, mani, destan, koşma, gazel, kaside, serbest şiir vb.) okumak ve dinlemek isterler.

Öyküleyici (anlatmaya bağlı) metinler olan masal, fabl, efsane, destan, hikâye ve romanın da öğrencilerin dinleme becerisinde önemli bir yeri vardır. Okula başlamadan dikkatli bir masal dinleyicisi olan çocuklar, kendilerinin sınırsız hayal dünyasına hitap eden bu metinleri dinlemeyi çok sever. Masallar ikilemeleri, pekiştirme sıfatlarını, tezlik, sürerlik ve yaklaşma yardımcı fiillerini, ses taklidi sözcükleri, deyimleri, atasözlerini, duaları, bedduaları ve birbirinden güzel renkli, inceliklerle yüklü halk dili söylemlerini anlatım biçimlerinde barındırır. Masallar bu özelliklerinden dolayı anlatılırken veya okunurken ilgi uyandırarak dinleyici/okuyucusunun, okuma ve dinleme becerisini geliştirir (Yavuz, 1997). Bu kişiler masal okumaya, dinleme ve anlatmaya karşı istek duyar. Masalın dil öğretimindeki etkisi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır: Çevirme (2004), Tosunoğlu ve Melanlıoğlu (2007), Bilkan (2001), Görgü (2007), Sever (2013), Gürel, Temizyürek ve Şahbaz (2007), Güney (1974), Dilidüzgün (2003), Konedralı, Güneyli ve Ummanel (2007), Temizyürek (2003)...

Büyük küçük herkesin dikkatini çeken ve genellikle hayvan masalları olarak adlandırılan fabl türü de dinleme becerisi üzerinde çok etkilidir. Kahramanlarının insan dışı varlıklar olması nedeniyle dinleyenlerin dikkatini çeken bu tür, konuşmaları etkileyici şekilde süslemesi yönüyle de dinlemeyi olumlu yönde etkilemektedir. Destan ve masaldaki olağanüstülükler, hikâye ve romandaki anlatım zenginliği, kişinin duygu, düş ve düşünce dünyasına hitap eden sınırsız evren dinlemeyi geliştirmesi bakımından önemlidir.

Tiyatro metinlerinin dinleme üzerinde ayrı bir önemi vardır. İnsanın konuşması ve dil öğrenmesinin taklit yoluyla olduğunu vurgulayan Kavcar (2007), tiyatroyun bu yönüyle dil öğretimine katkısını belirtmiştir. Lazar (2002) tiyatro metinlerinin dil öğretimine katkısıyla ilgili çalışmasında bu metinlerin, özellikle sözlü becerilere (telaffuz, acıklık, sözsüz iletişim...) katkısını vurgulamıştır. Tiyatro metinleriyle ilgili en çok yapılan çalışmalardan biri, her öğrencinin belli bir karakterin diyalogunu noktalama işaretleri ve iletişim amacını/söylenmek isteneni en iyi ifade edebilecek vurgu, tonlama ve ezgilere dikkat ederek okuduğu okuma tiyatrosudur (Dilidüzgün ve Kuyumcu, 2013). Amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilen okuma tiyatrosu, dinleme becerisini geliştirecektir. Teknolojik açıdan yeterli düzeye getirilmiş sınıflar, bu becerilere türün katkısını daha da arttıracaktır (Gücüyeter, 2009). Ayrıca sahnelenen bir tiyatro metnini izlemek dinlemeyi daha da kolaylaştırıp etkin kılmaktadır.

Bilgilendirici (öğretici) metin türleri olan biyografi/otobiyografi, mektup/e-posta, günlük/blog, anı (hatıra), haber metni, gezi yazısı (seyahatname), makale, sohbet ve fıkrâ, eleştiri, deneme, mülakat gibi türlerin de özellikle öğrencilerin seviyelerine uygun olanları onların dinleme becerisini geliştirmektedir. Öğrenciler beğendiği, örnek aldığı bir kişinin hayatını anlatan biyografi/otobiyografiyi, görmek istediği bir yerden bahseden bir gezi yazısını, merak ettiği bir bilgiyi aktaran haber metnini, dikkatini çekebilecek bir anıyı ya da günlüğü, seviyelerine uygun bir denemeyi dikkatle dinleyebilmektedir (Firat, 2012). Bu yönüyle de bilgilendirici (öğretici) metinlerin de dinleme becerisi için ayrı bir önemi vardır.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2013). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). İlköğretimde Türkçe öğretimi. (3. Baskı, s.15-48). Pegem Akademi Yayınları.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies*. 7(4), 747-760.
- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 169, 261-276.
- Bilkan, A. F. (2001). *Masal estetiği*. Timaş Yayınları.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde “edebi metin”in yeri ve anlamı. *Millî Eğitim Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 169, s.75-84.
- Çevirme, H. (2004). Şiirsel halk edebiyatı ürünlerinin çocuğun dil eğitimine katkıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, V/7.
- De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman Group Company.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (2003). Çağdaş çocuk yazını. Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. ve Kuyumcu, N. (2013). Türkçe derslerinde tiyatro metinlerinin işlevselliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 347-358.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 151-155.
- Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 285-295.
- Fırat, H. (2012). Çocuk edebiyatının Türkçe eğitimindeki yeri: biyografi örneği. *Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 44-56.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 241-270.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Görgü, A. T. (2007). Masalların çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı. S. Sever (Editör). *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyum Bildiri Kitabı*. (s. 537-544). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gücüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 161-170.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi*. Papatya Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Güney, E. C. (1974). Folklor ve eğitim. *I. Uluslararası Türk Folklor Semineri Bildirileri*. (s. 21-22). Kültür Bakanlığı Mifad Yayınları.
- Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Basımevi.



- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. (2. baskı, s. 265-306). Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. (2. baskı, s. 221-264). Pegem Akademi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Konedralı, G., Güneyle, A ve Ummanel, A. (2007). Kıbrıs Türk masallarının eğitsel özelliklerine genel bir bakış. S. Sever (Editör). *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyum Bildiri Kitabı*. (s. 545-551). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Lazar, G. (2002). *Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers*. (Seventh Printing). Cambridge University Press.
- Özbay, M. (2000). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri (Alan Araştırması). Bizim Büro Basımevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). Çocuk ve edebiyat. Tudem Yayıncıları.
- Sezer, A. vd. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Taşer, S. (1996). *Konuşma eğitimi*. Papirüs Yayınları.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *TÜBAR-XIII, Bahar*, 161-166.
- Tosunoğlu, M., Melanlıoğlu, D. (2007). Türk topluluklarında söylenen tekerlemelerin çocuk gelişimindeki yeri ve önemi. S. Sever (Editör) *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyum Bildiri Kitabı*. (s. 333-338). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uluğ, F. (1993). *Okulda başarı*. Remzi Yayınları.
- Ungan, S (2013). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). İlköğretimde Türkçe öğretimi. (3. Baskı, s.135-161). Pegem Akademi Yayınları.
- Yavuz, M. H. (1997). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Ürün Yayınları.
- Yıldırım, E. (2012). Şiirin Türkçe öğretimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, C., vd. (2013). Okuma ve anlama öğretimi. Cemal Yıldız (Editör). *Yen Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. (4. baskı, s. 115-159). Pegem Akademi Yayınları.

## ÖZ GEÇMİŞ

**Dr. Selahattin TOPBAŞ**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olduktan sonra aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yeni Türk Edebiyatı alanında yüksek lisansını, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Türkçe Eğitimi alanında birinci doktorasını, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde de Eski Türk Edebiyatı alanında ikinci doktorasını tamamladı. Ortaöğretim düzeyinde Türkçenin öğretimi ve Klasik Türk Edebiyatında Hz. Hatice Kısaları ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Çeşitli kamu kurumlarında ve özel kuruluşlarda öğretmenlik yapmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

# 10.BÖLÜM

## TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ/ORCID: 0000-0001-9846-0256

*Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü*

### GİRİŞ

Bütün bilimsel alanlarda yapılan çalışmalar belli başlı kurallara ve temel bir sisteme dayalı olarak yapılır. Hangi alan olursa olsun systemsiz veya gelişigüzel bir şekilde yapılan çalışmaların verimli sonuçlar doğurması mümkün değildir. Eğitim alanında da programlar, hedefler, araç-gereçler, yöntem, teknik ve stratejiler öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ve uygulanması belli kuramsal temellere dayalı olarak yapılır (Kayabaşı, 2012). Bir ders içerisinde öğrencilere herhangi bir konuyu öğretmek için ihtiyaç duyduğumuz en temel şey belli bir plan, program ve bunlar eşliğinde tercih edilen yöntem, teknik ve stratejilere sahip olmaktır. Hem öğretimi kolaylaştırmak hem de zamandan tasarruf etmek açısından her ders için önceden plan yapmak, strateji belirlemek son derece gerekli olan bir uygulamadır (Arıcı, 2006). Yapılan planlama içerisinde öncelikle içerik ya da hedefe göre doğru strateji belirlenmeli ardından belirlenen stratejiye göre uygun yöntem ve tekniklerle öğretim süreci desteklenmelidir. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi, ancak uygun bir yöntemin seçilmesi ile sağlanabilir. Bu sebeple her etkinlik için tek bir yöntem kullanmak yerine çok farklı yöntemlere başvurmak gerekli olmaktadır (Yalçın & Uzun, 2018). Ana dilinin öğretimi açısından büyük bir öneme sahip olan Türkçe dersi öğretimi de ilköğretimden başlayarak ortaöğretim sürecinin sonuna kadar devam eder. Devam eden bu süreç içerisinde en önemli detaylardan biri de belli bir hedefi gerçekleştirmek yolunda yapılan planlar ve uygulanan yöntem-strateji ve tekniklerdir. Türkçe öğretimi öğrencilerin düşünme ve duygu yönünden gelişmelerine yardım eder. Kelime dağarcığı gelişen ve yeni kavramlar öğrenen öğrenciler; çevreye, olaylara, insanlara farklı açılardan bakma davranışı ve becerisi kazanırlar (Taşkaya & Muşta, 2008). Böylece Türkçe öğretimi hem ana dili öğrenimi açısından hem de hayat felsefesi belirleme açısından büyük bir öneme sahip olur.

Türkçe dersindeki temel amaç öğrencileri bilgi yönünden eğitmekten çok öğrencilere temel beceriler kazandırmaktır. Dilin millet ve toplum açısından taşıdığı önemin yanında,

dilin verilen eğitim sürecinin en temel aracı olduğu da düşünüldüğünde hedef kitledeki öğrencilerin her şeyden önce dili etkili şekilde kullanıyor olmaları gerekir (Göçer , 2017). Dört temel dil becerisinden olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında öğrencilerin geliştirilmesi yegâne amaçlardan biridir. Bu amacı yerine getirmek içinde Türkçe öğretim sürecinde kullanılacak yöntem, strateji ve tekniklerin seçimi ve doğru yönde uygulanması büyük önem arz etmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde internet ağıyla bilgi de hızla artmaktadır. Hızla artmaya devam eden bilgilerin arasından insanlar için işlevsel olan bilginin elde edilmesinde anlama becerilerinin (okuma ve dinleme), elde edilen bilgilerin aynı kanallarla aktarılması işleminde anlatma becerilerinin (konuşma ve yazma) geliştirilmesi günümüz için insani bir gerekliliktir. (Şahbaz, 2019). Hayatımızın her noktasında gelişmek ve ilerleme kaydetmek için bu becerilerin etkili kullanımına ihtiyaç duyarız. Bu becerilerin etkili bir şekilde kullanımı da ancak amaca göre değişiklik gösterebilecek şekilde planlanmış ve tasarlanmış yöntem, strateji ve tekniklere bağlı olmaktadır. Bu yöntem, strateji ve teknikler günümüze kadar farklı şekillerde farklı başlık altlarında gruplandırılmış ve elimize ulaşmıştır. Kullanılan her yöntem, teknik ve stratejinin kendine göre özel bir amacı bulunmaktadır. Bu da Türkçe öğretimi yapılan bireyi çeşitli yönlerden geliştirecek ve karşılaştığı farklı durumlarda karar verici olmasında yol gösterici olacaktır.

Geçmişten günümüze kadar devam etmekte olan eğitim-öğretim süreçleri için birçok strateji, yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Geliştirilen strateji, yöntem ve tekniklerin de kullanım durumları ilgili alanın hedeflerine ve hitap edilen kitleye göre değişiklik gösterebilir. Türkçe öğretimi alanı özelinde temel dil becerisi ve bunların içine serpiştirilmiş dil bilgisi hedefleri göz önünde bulundurulduğunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ders kitapları içerisinde yer alan temalar ve konuların yönerge ve içeriklerine göre değişiklik gösterebilecek birçok strateji, yöntem ve teknik uygulanabilir. Bu durumda önemli olan belirlenen strateji, yöntem ya da tekniğin hem hedefe hem hedef kitleye uygun olmasıdır. Hitap edilecek, öğretim gerçekleştirilecek hedef kitlenin öğrenme şekilleri farklılık gösterebilir. Bazı insanlar yaparak-yaşayarak, tartışarak, dinleyerek, okuyarak, ya da başkalarına öğreterek öğrenme işlemini gerçekleştirirler. Öğrencinin öğrenme sürecinde bunların birini, birkaçını veya tümünü kullanarak öğrendiği davranışlar olabilir (Yalçın & Uzun, 2018). Türkçe öğretim süreci de bu nitelik göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Bu düzenlemenin ilk aşaması da öğretim sürecinin belli başlı ilkelere uygun bir şekilde düzenlenmesi olacaktır. Bahsedilen bu temel ilkeler şu şekildedir:

<b>Tablo 1: Türkçe Öğretiminde Göz Önünde Bulundurulması Gereken İlkeler</b>
1. Bütünlük İlkesi
2. Ekonomiklik İlkesi
3. Hayatilik İlkesi
4. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi
5. Somuttan Soyuta İlkesi
6. Aktüalite İlkesi
7. Yakından Uzağa İlkesi
8. Bireye Özgü Öğretim İlkesi

## **TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖZ ÖNÜNDE BULUNDURULMASI GEREKEN İLKELER**

### **Bütünlük İlkesi**

Bütünlük ilkesi hedef kitlede yer alan bireyin fiziksel ve zihinsel açıdan bütün olacak bir şekilde ele alınması gerektiğini ve öğretim sürecinin de ilgili nitelikler göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiğini ifade eder. Bu anlamda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlar çerçevesinde eğitim bir bütündür (Yeşilyurt, 2020). Bütün ilkesi aynı zamanda hedef kitleye iletilecek bilgilerin bir bütün oluşturacak şekilde birbirine bağlı olarak aktarılması gerektiğini belirtir.

Türkçe dersi öğretim sürecinde de anlama tekniklerinden dinleme ve okuma etkinlikleri ve öğretim süreci birbirine bağlı olacak şekilde düzenlenmelidir. Ardından anlatma teknikleri olan konuşma ve yazma eğitimi süreci de anlama teknikleriyle bir bütün oluşturacak şekilde ele alınmalıdır. Nihayetinde Türkçe öğretim sürecinin önemli basamaklarından biri olan dil bilgisi öğretim süreci de anlama ve anlatma teknikleri içerisine bağlılığı koparmayacak, oluşturulan bütünü bozmayacak şekilde serpiştirilmelidir. Dil bilgisinin çalışma alanlarıyla dilin dört temel beceri alanlarının farklı alanlar olduğunu düşünmek yanlıştır. (Göçer , 2017). Anlama ve anlatma becerileri dil bilgisiyle birlikte birbirlerinin tamamlayıcısı rolünde verilmelidir. Türkçe öğretim sürecinde bütünlük ilkesi sadece kendi alanında yer alan konularla ya da öğretim alanlarıyla sınırlı kalmamalıdır. Türkçe dersi öğretim sürecinde bütünlük ilkesinin en önemli basamaklarından biri de diğer derslerle oluşturulacak bağlılık ve ortaya çıkartılacak bütünlüktür.

### **Ekonomiklik İlkesi**

Ekonomiklik ilkesi belli bir plan içerisinde düzenlenen öğretim süreci içerisinde harcanan zaman, emek ve kullanılan materyallerden tasarruf etmeyi ifade eder. Ders içerisinde gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalarda kolay ulaşılabilir materyallere yer verilmeli ve bu materyaller zaman ve emek açısından ekonomik olmalıdır. Bunun için de planlamanın en iyi ve ayrıntılı biçimde yapılması büyük önem taşımaktadır (Demirel, 2017). Planlama ne kadar iyi yapılırsa ekonomiklik ilkesi de o derece etkili olur.

### **Hayatilik İlkesi**

Eğitim sürecinin temel hedefi insanı belli başlı özelliklerde geliştirerek hayata hazırlamaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için de öğrencilere günlük yaşamlarında işlerine yarayacak bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Dolayısıyla tasarlanan öğretim programlarının hem toplumun hem de öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve sorunlarına göre düzenlenmesi hayatilik ilkenin doğal bir sonucudur (Yeşilyurt, 2020). Öğrenciler gerçek yaşamlarında işlerine yarayabilecek bilgi ve becerileri okul ortamında öğrenmeli ve bu bilgileri kullanmaya hazır hâle gelmelidir. Böyle öğrenciler gelecek yaşamlarında karşılıklarına çıkabilecek olası problem durumlarına çözüm arayışını daha kolay ve tecrübe edinmiş bir şekilde gerçekleştirebilirler.

### **Bilinenden Bilinmeyene İlkesi**

Öğrencilerin yeni öğrenecekleri bilgi ve becerileri daha önce öğrendikleri bilgi ve becerilerle bağlantı kurarak yapılandırılmaları öğrenimin daha kolay ve kalıcı olarak gerçekleşmesi adına büyük önem arz eder. Yeni öğrenilecek bilgilerle ilişkisi olan daha önce elde edilmiş, öğrenilmiş bilgi ve becerilerinin hatırlanması öğrenmenin daha kalıcı olarak gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir (Yeşilyurt, 2020). Türkçe öğretim süreci de bu ilke göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Bilinenden bilinmeyene

## KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Bozpolat, E., & Aslan, A. (2018). Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniğine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 55-97.
- Demir Atalay, T. (2021). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Yöntem ve Teknikler. B. Ürün Karahan (Dü.) içinde, *Türkçe Öğretimi - 1* (s. 7-52). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı* (23 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri* (2 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güzel, A., & Karatay, H. (2014). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (2 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Teknikleri İle Bunları Tercih Etme Nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Kocaöz, H. (2019). Sokrat Semineri Tekniği İle Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Seviyelerinin Belirlenmesi. *ERPA International Congresses on Education 2019* (s. 138-145). Sakarya: EDU-GARDEN.
- Kurudayıoğlu, M., & Özdem, A. (2015). Türkçe Öğretiminde Drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Maden, S., & Dinç, A. (2017). Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.
- Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan Uygulamaya Beyin Fırtınası Yöntemi. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 1(3), 341-351.
- Orhan, S., Kırbaş, A., & Topal, Y. (2012). Görsellerle Desteklenmiş Altı Şapka Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 1893-1909.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2* (3 b.). Ankara: Öncü Kitap.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahbaz, N. K. (2019). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler. *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Cilt 3, s. 134). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkaya, S. M., & Muşta, M. C. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ürün Karahan, B. (2020). Konuşma Tür Yöntem ve Teknikleri. S. Alıylmaz, & B. Ürün Karahan (Dü) içinde, *Konuşma Eğitimi* (s. 35-45). Erzurum: Fenomen Yayıncılık.

Yalçın, V., & Uzun, H. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 42-54.

Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*(83), 263-288.

## ÖZ GEÇMİŞ

**Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ**, 1977 yılında Erzurum'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Erzurum'da tamamladı. 1998 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünü kazandı. 2002 yılında buradan mezun oldu. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2006 yılında Yüksek Lisans ve 2010 yılında Doktora eğitimini tamamladı. 2002 yılında Türkçe Öğretmeni olarak atandı. 2010 yılında Gümüşhane Üniversitesinde öğretim üyesi olarak göreve başladı. 2018 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalına öğretim üyesi olarak naklen atandı. 2019 yılında Türkçe Eğitimi alanında Doçent unvanı aldı. Hâlen bu bölümde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

# 11.BÖLÜM

## TÜRKÇE DERSİ KAZANIMLARINA YÖNELİK DERS İÇİ ETKİNLİK SÜRECİ

İbrahim AKIN/ORCID: 0000-0001-8270-9029

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Erhan AKIN/ORCID: 0000-0003-2372-9331

Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü

### GİRİŞ

İnsanoğlu yıllardan beri dilini doğru ve etkili kullanma gayreti içindedir. Bunun için kimi zaman örgün eğitim yolu ile kimi zaman örgün olmayan yollarla bireylere çeşitli dil öğretimleri yapılmaktadır. Yapılan bu dil öğretimlerin ortak noktası ise öğretilen bilgilerin uygulanabilir olması gerektiğidir. Kimi zaman bilinçli hareket sonucu kimi zaman bilinçsizce de olsa genelde hep böyle olmuştur.

Dil öğretiminin okullardaki temel adresi olan Türkçe dersinde bu durum daha etkili olmak zorundadır. Çünkü Türkçe dersinde bireylerin aileden ve çevreden aldıkları dil becerileri okulda özellikle Türkçe dersinde uygulamaya hazır hâle getirilmelidir. Öğrenciler öğrendiklerini kullanabilmelidir. Böylece öğrendiklerinin yaşamda karşılığı olduğunu görmüş olurlar.

Özellikle son dönemde öğrenci merkezli eğitim ön plana çıkmaktadır. Bunu gereği olarak da artık öğretilenlerin işe yarar olması kaçınılmazdır. Bu durumda da hayatın her alanında olduğu gibi derslerde ve özellikle Türkçe dersinde etkinliklerin önemi bir kez daha ortaya çıkar. Çünkü uygulamaya yönelik yapılacak eğitimde başarıyı yakalama fırsatı daha yüksek olacak ki Türkçe öğretmeni bu sorumluluğunu daha iyi yerine getirebilecektir (Akin, 2016). Alana bakıldığında temel dil becerileri öğretiminde uygulamaya dayalı etkinlik temelli öğretimde öğrenmenin kalıcı olduğu, öğrencilerin güdülenmeleri ve derse yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğu (Arıkan, 2006) dile getirilmektedir. Uygulama ve etkinliklerle birlikte eğitim ortamının paydaşlarına gerçek yaşama yakınlık, kalıcılık, dikkat çekicilik ve esnek öğrenme ortamları sunulmaktadır (Arıkün, 2007). Eğitim ortamında sunulan bu olanaklar sayesinde bireylerin birçok duyusuna hitap edilerek öğrenme ve anlama düzeylerinin gelişmesi için gayret gösterilmektedir



(Çakmak, 1999). Bu gayretin sonucunda öğrencilerin motivasyonu yükselmekte ve başarıları artmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Etkinliklere dayalı olarak hazırlanan uygulamaya dayalı öğretim ortamıyla öğretimde hedefe ulaşmanın kolay ve etkili yolları sunulmakta ve öğretim eğlenceli (Yurdakul, 2004) bir hâl almaktadır.

Türkçe öğretim programlarında da bu durum hep dikkate alınmakta ve konu ile ilgili sürekli güncellemelerle durumun ehemmiyeti dikkatlere sunulmaktadır. Yapılan programlarda dikkat edilmesi gereken en temel hususlardan birisini Küçük (2002) çalışmasında şöyle belirtir: “Türkçe derslerinde amaç öğrenciyi sadece birtakım bilgilerle karşılaştırmak, birtakım verileri kavratmak değildir. Kaldı ki ezbere bilgi vermenin öğrenciye de bir faydası olmayacaktır. Çünkü çağdaş ve bilimsel bir eğitimin amacı bireyi bilgi ile donatmaktan ziyade bireye bilgi edinme yollarını öğretme, bireyde sağlıklı düşünme becerisini geliştirme ve karşılaştığı problemleri çözme ve günlük hayatta karşılaşmış olduğu çeşitli durumlara uyum sağlama yeteneğini geliştirmektir. Bu da çocuğun biyolojik, zihni, ruhi ve sosyal gelişim ihtiyaçlarının iyi bir şekilde belirlenmesinin yeterince karşılanması ile mümkün olacaktır.”

Türkçe dersi öğretim programı; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Özellikle kazanımların yaşantıya dönük olarak etkinlik temelli bir öğretime dayalı olarak belirlenmesi gerekmektedir. Türkçe öğretiminin temel araçlarından olan ders kitaplarının bu hususlara göre hazırlanması öğretim için vazgeçilmezdir. Seçilen metinler ve bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler ile ilgili titiz davranılmalıdır. Çünkü söz konusu dil öğretimi için etkinlik hazırlamadır.

Güneş (2012) çalışmasında etkinliklerin insan beyninden döküldüğünü ve dolayısı ile bu etkinliklerin insan beynini geliştirmek için kullanıldığını belirtir. Türkçe öğretiminde bilgi ve becerilerin zihinde aktif olarak yapılandırılması için etkinliklerle etkin öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiğini vurgular. Etkinliklerin, geliştirilecek kazanım/beceriyle ilgili temel bilgileri, zihinsel becerileri ve uygulamaları geliştirmeye yönelik olması gerektiğini söyler. Bilgi içerikli etkinlikler genellikle kolay hazırlanmakta ve alanda yaygın olmasına karşılık zihinsel becerileri geliştirmeye dönük etkinliklerin az olduğuna değinir. Yapılandırıcı yaklaşımda etkinlik tür veya biçiminde zorlamanın olmadığını altını çizer. Bir kazanımı/beceriye geliştirmek için çeşitli etkinlikler hazırlanabileceği gibi etkinliklerde sadece kitap okuma, yazı yazmaya değil tartışma, görüş açıklama, sorgulamaya da yer verilmesinin önemini belirtir. Güneş son olarak da bir etkinlik havuzu oluşturulması gerektiğine dikkat çeker.

Bu etkinlik havuzunun oluşmasında en büyük rolün öğretmenlere düştüğü anlaşılmaktadır. Bu da ders kitapları ve dolayısı ile metinlerin önemini ortaya koymaktadır. Bu yüzden ders kitaplarının ve kitaplarda kullanılan metinlerin nitelikli olması etkinlik oluşturmayı kolaylaştırır. Bu da öğretmene rahat bir hareket alanı verir. Bu nedenle ders kitapları ve metin seçimi her açıdan önem arz etmektedir. Sarıkaya (2019) çalışmasında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin; sözcük varlığını zenginleştirmelerine, dilsel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştirmelerine, üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, analiz, sentez, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, tartışma vb.) geliştirmelerine, yaparak yaşayarak ve yakından uzağa ilkeleri doğrultusunda gerçek hayata hazırlamalarına, ulusal ve evrensel değerleri kazanmalarına kaynaklık etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İyi seçilmiş metinler iyi etkinlik için büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Çünkü metin ne kadar etkili olursa hedef kitleye o derecede iyi etkinlik oluşturma imkânı verir. Bu imkân sayesinde dil öğretimi daha rahat ve etkili olur. Etkili, doğru, verimli dil öğretimi için Türkçe ders kitaplarında etkinlik tasarlanırken şunlara dikkat edilmesi (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021) büyük önem arz etmektedir:

- Etkinlik hazırlanırken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz ardı edilmemelidir.
- Etkinlikler, öğrencileri bilişsel ve fiziksel beceriler açısından geliştirici özelliklere sahip olmalıdır.
- Etkinliklerin tek bir beceriden ziyade dilin temel becerilerinin tamamını geliştirmesine hizmet etmesi gerekir.
- Etkinliklerin öğrencilerin ana dili becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamasına dikkat edilmelidir
- Hazırlanan etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ifade edilen kazanımlarla uyumlu olmalıdır.
- Etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici özelliğe sahip olması gerekir.
- Etkinlikler hazırlanırken çağın teknolojik gelişmelerinden destek alınmasına özen gösterilmelidir.
- Etkinliklerde metin-görsel uyumuna dikkat edilmelidir.
- Etkinliklerin öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmelerine hizmet etmesi gerekir.
- Etkinlikler, öğrencilerin okuma alışkanlığı becerilerini geliştirmelerine kaynaklık etmelidir.

Etkinliklerde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan birisi de etkinliklerin gerçek yaşamdan yararlanmasıdır. Çünkü Türkçe dersinin ve dolayısı ile etkinliklerin amacı öğrencilere yaşam tecrübesi kazandırmaktır. Çerçi (2016) çalışmasında, etkinliklerin sahip olması gerektiği ile ilgili olarak şunları sıralar:

1. Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine dayanması gerekmektedir.
2. Öğrencinin ders araç, gereç ve materyalleriyle etkileşerek etkin katılımını sağlayacak nitelikte olmalıdır.
3. Gerçek hayatla ilişkili ve yeni durumlara uyarlanabilen türden olmalıdır.
4. Ortaya çıkan ürünleri değerlendirilebilecek nitelikte olmalıdır.
5. İletişimsel bir süreci ve öğretmenin kılavuzluğunu gerektiren eğitici çalışmalar olmalıdır.

## Etkinliklere Dayalı Türkçe Öğretimi Süreci

Etkinliklere dayalı Türkçe öğretimi süreci ile ilgili işlem basamakları şu şekilde olabilir:

Etkinliklere dayalı Türkçe öğretimi doğrultusunda yapılacak etkinlik tasarlama sürecinin ilk aşamasında Türkçe öğretim programına uygun hareket edilmesidir. Türkçe öğretim programına uygun etkinliklerin hazırlanabilmesi için ders kitabı doğrultusunda hareket edilmesi gerekir. Türkçe ders kitabında bulunan metinlerden etkinlikler hazırlanabilir. Hazırlanacak etkinliklerin hitap edilecek sınıfa ait Türkçe ders kitabındaki dil öğretimi kazanımlarına göre olması işleyişin gerçekçi ve amaca dönük olmasını sağlayacaktır. Bundan sonra ise kazanımlara ve hedef kitleye göre bireysel farklılıkların dikkate alındığı materyaller toplanmaya başlanmalıdır. Bu materyaller basılı, görsel materyallerden; metin, fotoğraf, resim, karikatür, animasyon, video, sinema filmi vb. ile konunun duygusal boyutuna uygun olduğu düşünülen müzikler olacağı gibi drama, oyun, diyalog vb. geleneksel yöntemlere dönük materyaller de hazırlanabilir.

Türkçe dersi için etkinlik hazırlama işlemleri aşağıdaki sıralamaya göre gerçekleştirilebilir:

1. Türkçe dersi için etkinlik hazırlama işlemlerinin ilk süreci Türkçe dersi öğretim programının öğrenciler için öngördüğü kazanımlar doğrultusunda hareket etmektir. Böylece Türkçe dersi etkinlikleri planlı ve programa yönelik hazırlanmış olur.
2. Türkçe dersi için etkinlik hazırlama işlemlerinin ikinci aşaması ise derslere öğrencilerin dikkatlerini çekecek uyaranlarla etkinliklere başlamaktır. Bu kimi zaman video, resim, müzik, animasyon vb. araçlar olacağı gibi kimi zaman bir şiir, masal, drama kısacası alışılmışın dışına çıkma durumu da olabilir. Böylece hedef konu ile ilgili olarak öğrencilere sorular sorulmuş olur. Bunun sonucunda derste kullanılacak yöntemler de belirlenmiş olur ve işlenecek konu ile ilgili öğrencilerin hazırlanmasına katkı da bulunulmuş olur.
3. Türkçe dersinin güdüleme, gözden geçirme ve geçiş bölümlerinde kazanımlara uygun olarak hazırlanan etkinlikler işe koşulur. Örneğin dersin güdüleme sürecinde kazanımlara uygun olan sözsüz müzik, türkü, masal dinletilip bunu uygun davranışlarla destekleme çalışmaları yapılabilir. Bunu yaparken öğrencilerin derse ve derste işlenecek konuya duygularını katmalarıdır. Dersin gözden geçirme sürecinde kazanımlara uygun eğitsel oyunlarla bireysel ve grup çalışmaları yapılabilir. Bu şekilde dersin genel bir tekrarı yapılarak süreçte aksayan yönler belirlenmiş olur. Dersin geliştirme bölümünde kazanımlara uygun olarak hazırlanan etkinlik uygulamaya konulur. Geliştirme bölümü ile verilmek istenilen mesaj oyun, müzik, film, drama, tiyatro vb. araçlar, yöntemler kullanılır. Dersin konusuna uygun olduğuna karar verilen bu araç ve yöntemler merkeze alınarak ders işlenmiş olur.
4. Türkçe dersinin değerlendirme bölümünde, derste işe konulan etkinlikte belirtilen hususlardan hareketle değerlendirme işlemleri yürütülür. Türkçe öğretmeni tarafınca işlenen konuya uygun olarak hazırlanan sorularla öğrencilerin dersi anlama durumları ile ilgili değerlendirme yapılabilir. Değerlendirmede dikkat edilecek husus ise etkinlikten hareketle değerlendirme yapmaktır. Bu şekilde hem etkinliğe bağlı ders işlenmiş olur hem de etkinlikte varsa aksayan yönler tespit edilmiş olur.

## KAYNAKÇA

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2016). Yabancı dil öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kelime öğrenimine ve kalıcılığa etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 331-345.
- Akçayır, M., Akçayır, G., Pektaş, H. M., & Ocak, M. A. (2016). Augmented reality in science laboratories: The effects of augmented reality on university students' laboratory skills and attitudes toward science laboratories. *Computers in Human Behavior*, 57, 334-342.
- Alan, D. (2017). *Dijital oyun tabanlı yaklaşım ile yazılım geliştirme öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balçın, M. D. & Ergün, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının materyal geliştirme konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz-yeterlik ölçeği: Geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 130-143.
- Carlson, K. J., & Gagnon, D. J. (2016). Augmented reality integrated simulation education in health care. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(4), 123-127.
- Chen, R-Ji (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Çankaya, S., & Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- Çetin, H., & Ulusoy, M. (2020). Arttırılmış gerçeklik temelli çocuk kitaplarının yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi: Biçimlendirici deney araştırması. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-100.
- Dayan, G., & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. & Yağcı, E. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Demirer, V. (2013). İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718-747.
- Genç-Ersoy, B., & Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR Dizin Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Ivanova, M. & Ivanov, G. (2011). Enhancement of learning and teaching in computer graphics through marker augmented reality technology. *International Journal on New Computer Architectures and Their Applications*, 1(1), 176-184

- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Karadüz, A., & Baytak, A. (2010). Teknoloji destekli öğretimin Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri tarafından nasıl algılandığının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 7-29.
- Karakoyun, F., & Kuzu, A. (2016). The investigation of preservice teachers' and primary school students' views about online digital storytelling. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 51-64.
- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B. ve Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509.
- Kırındı, T. & Durmuş, G. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1340- 1375.
- Kinuthia, W., Brant Ley-Dias, L. & Clarke, P. A. J. (2010). Development of pedagogical technology integration content knowledge in preparing mathematics preservice teachers: The role of instructional case analyses and reflection. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(4), 645-669.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 77-99.
- Kye, B. & Kim, Y. (2008). Investigation of the relationships between media characteristics, presence, flow, and learning effects in augmented reality based learning. *International Journal for Education Media and Technology*, 2(1), 4-14.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356.
- Özarslan Y. (2011). Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi, 5. *International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011)*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Sabırlı, Z.E. (2018). *Dijital eğitsel oyunların eğitimde kullanımının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Sevim, O. (2015). *Kuramdan uygulamaya bilgisayar destekli öğretim*. Nobel Yayınları.
- Sevim, O. ve Toyran, M. (2020). Lise öğrencilerinin tablet bilgisayar destekli Türkçe öğrenme beceri ve görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 56-65.

- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2010). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher Journal*, 63(4), 284-295.
- Şahin, A., Başbayrak, M., & Çiftçi, B. (2020). Teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98-114.
- Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, B., Direkci, B., & Koparan, B. (2021). Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 882-902.
- Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., & Süral, İ. (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi 2013-2018. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 277-286.
- Ünlü, B. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal gerçekliğin amaç odaklı dil öğretimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 57-76.
- Watson, W.R., Watson, S.L. & Reigeluth, C.M. (2012). A systemic integration of technology for new-paradigm education. *Educational Technology*, 52(5), 25-29.
- Wojciechowski, R. & Cellary, W (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers and Education*, 68, 570–585.
- Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yazıcı, C., & Kültür, C. (2013). Medya mı yöntem mi? Bitmeyen tartışma. In K. Çağıltay, & Y. Göktepe (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (pp. 41-57). Ankara: Pegem Akademi.

## ÖZ GEÇMİŞ

**Mithat ELÇİÇEK**, Lisans eğitimini 2008 yılında Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde tamamladı. 2013 yılında Fırat Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında başladığı yüksek lisans programından 2015 yılında mezun oldu. Aynı yıl başladığı Karadeniz Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora programından 2019 yılında mezun oldu. Yazar 2019'dan beri Siirt Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

# 13.BÖLÜM

## TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Mesut BULUT/ORCID: 0000-0002-0733-0964

Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği  
mesutbulut\_77@yahoo.com

### Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme kavramı, esasında ölçülebilen cisim veya nitelikleri bir ölçme aralığına göre değerlerini vurgulamak adına belli kriterlere göre nicelik veya nitelik belirten ifadeler verme işlemidir (Binbaşıoğlu, 1978, s. 2). Ölçme, bir niteliğin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1997, s.3; Demirel, 2010, s. 104). Kısaca ölçme, herhangi bir durumda var olanı gözlemleyip imkânlar çerçevesinde onu sayısal verilerle anlatmaktır (Özçelik, 2013, s. 2).

Ölçme işleminin ilk unsuru gözlemdir. Gözlem sonucunda elde edilen sonuçların belirli sembollerle gösterilmesi de bu sürecin tamamlanmasına ilişkin sürecin son kısmını oluşturur (Yurdakal, 2016, s. 385). Ölçme durumu hayatın normal akışı içerisinde geniş bir alana yayılmıştır. Çoğu zaman gündelik yaşamda birçok yargıya varırız. Söz konusu yargıların geneli de ölçme verilerini temel alırız. Herhangi bir nesnenin niceliğini bilmek için ölçmeden yararlanırız. Bu bakış açısına göre ölçme bize çok da uzak olmayan bir durumdur (Atılgan vd., 2006, s.2). Son dönemlerde ölçme ve değerlendirme kavramlarıyla birlikte, ölçme kavramı sonucunda elde edilen veriler ışığında bireylerin performansına ilişkin bilgi veren, öğrenmeleri hususunda durumu gösteren bir unsur olarak *durum belirleme* kavramı da kullanılmaktadır (Kutlu vd., 2008, s.4). Değerlendirme ise bir ölçüte dayalı olarak gerçekleştirilen yargıya varma, karar verme sürecinin adıdır (Semerci, 2015, s.3; Tekin, 1977). Ölçme sonucunda elde edilen bir karara varma sürecinin adı olan değerlendirme yerine, bazen ölçme kavramı kullanılsa da bu bir yanılgıdır. İkisi de farklı kavramlar olarak kabul edilmektedir (Güler, 2011, s.12). Çünkü ölçmeden daha geniş bir kavram olan değerlendirme, ölçmeyi de kapsamaktadır. Ölçme, değerlendirmeye hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda onun temelini oluşturur. Ölçümler değerlendirme ile anlam kazanmakla birlikte ölçme sonuçlarına dayanmayan değerlendirmeler de güvenilir değildir. Kısacası ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin ayrılmaz ve vazgeçilmez tamamlayıcı birer parçası olarak kabul edilmektedir (Demir Atalay, 2014, s. 48).

Genel anlamda özetlenecek olursa ölçme, olgulara, durumlara, belirli özelliklere sahip oluş derecelerine göre belli kurallar içinde simgesel değerler verme, sayılarla ve sembollerle ifade etme işlemi olarak tanımlanırken, değerlendirme ise ölçme verilerinin bir ölçütü karşılaştırılarak bir yargıya varma, yorumlama olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 1977, s. 13-15; Calp, 2010, s. 445).

### **Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi**

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak süreklilik arz eden etkinlikler manzumesinin birleşimidir. Bu kapsamda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel davranışları kazanıp kazanmadıkları bu davranışları kazanmaları durumunda ne düzeyde kazandıklarının belirlenmesidir (Nas, 2003, s. 259).

Ölçme ve değerlendirme kavramları, öğretmen ve öğrenciler açısından çok önemli kavramlardır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi ölçme ve değerlendirmeye takip edilir, sorunlar varsa giderilmeye çalışılır (Özenç vd., 2017). Hedeflere varıp varılmadığını veya hangi ölçüde varıldığını anlamak için öğrenci becerilerinin ve davranışlarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin çok önemli bir boyutunu teşkil etmektedir. Ölçme ve değerlendirme, sadece not vermek değil, aynı zamanda öğrencilerin eksik yönlerinin tespit edilerek tamamlanması amacını da gütmektedir. Bu nedenle öğrencilerin daha iyi yetiştirilmelerine yardımcı olur (Kavcar vd., 2004, s. 103; Sevim, 2020, s. 308). Eğitim süreçlerinde; çalışmaların amaçlara uygun şekilde planlanması, sürdürülmesi, sonuçlandırılmasına yönelik olarak yürütülen çalışmaların verimlilik düzeyinin belirlenmesi, elde edilen verilere dayanarak sonraki çalışmaların ne olması gerektiği konusunda, karar verme süreçlerinde ölçme ve değerlendirme işlevsel özelliklere sahiptir (Göçer, 2020, s. 285).

Her birey diğer bir bireyden farklıdır. Bundan dolayı da ölçme ve değerlendirme durumlarının tüm bireyler için aynı olması bireylerin farklılığı ilkesi ile çelişir. Bu durumdan hareketle ölçme ve değerlendirme durumlarının en yüksek düzeyde seçenek sunulması bilinci ile hareket edilmesi elzemdir (MEB, 2019; Sevim, 2019).

Bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler, eğitim-öğretim faaliyetlerini de hiç şüphesiz doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinin etkili ve kaliteli kılınması, öğrenmede kalıcılığın sağlanması, kazanımlara ulaşma düzeyine ilişkin veri sağlaması, bu süreci etkileyen faktörlerin tespit edilmesi, öğretim programlarında yer alan kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği gibi hususlarda ölçme ve değerlendirme oldukça önemlidir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme, başta eğitim ve öğretim programları olmak üzere öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez temel unsuru olarak kabul edilmektedir.

### **Türkçe Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri**

Öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirmenin belli kurallara uygun, düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi elzemdir. Çünkü öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılı ve başarısız yönlerinin belirlenmesinde, öğrencilerin kullandıkları yöntem, teknik ve becerilere dayalı olarak gelişim düzeyleri hakkında bilgi elde etmede ölçme ve değerlendirme önemli işlevlere sahiptir. Bu bağlamda gerçekleştirilen değerlendirme, öğrencilerin gelişim düzeyi, eksikliklerini belirleme ve buna uygun öğrenme etkinlikleri düzenleme konusunda öğretmene kılavuzluk yapmaktadır. Böylece



öğretmen, Türkçe dersi öğretimini öğrencilerin düzey, ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirebilmektedir (Yılmaz, 2007, s. 128).

Türkçe öğretim programı içerisinde var olan kazanımların edinilip edinilmediği ölçme ve değerlendirme ile bilinebilmektedir. Hem Türkçeyi kurallarına uygun kullanma hem de bireylerarası verimli bir etkileşim kurma, eğitimde başarı elde edebilme bakımından ölçme ve değerlendirme oldukça önemlidir. Türkçe öğretmenin verimliliği de yine ölçme ve değerlendirme süreçleriyle saptanabilir (Demirel, 1998). Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretimsel etkinliklerin istenilen amaçlara ulaşip ulaşmadığının, hedef kazanımların hangi seviyede gerçekleştiğinin ve öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin ulaştığı düzeyin tespit edilmesinde de ölçme ve değerlendirme önemli rol oynamaktadır (Üstüner ve Şengül, 2004).

Değerlendirmesi yapılmayan bir öğretimin başarılı olup olmama durumu ve derecesi belirlenmeyeceğinden Türkçe derslerinde sürekli değerlendirme önem arz etmektedir. Bu itibarla değerlendirmenin birçok yararı bulunmaktadır: Öğrencilerin düzeylerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştığını belirlemeye, öğretmenin izlediği yolun yaptığı öğretim çalışmalarının sürekli olarak verimini sürekli olarak ölçmeyi sağlayarak yeni tedbirler almaya, yeni yöntemler ve çalışmalar planlamaya sevk eder. Ayrıca programların geliştirilmesinde de rehberlik işlevi görür (Kavcar vd., 2004, s. 103). Sadece Türkçe öğretiminde değil diğer tüm derslerde etkinlik yaparken öğrencilerin başarılarını kıyaslamaktan kaçınılmalıdır. Her öğrencinin zihinsel, sosyal ve fiziksel yönden farklı olduğunu göz önünde bulundurarak çalışmaları bireyselleştirmeli, mukayese ve sıralama gibi tutum ve davranışlardan uzak durulmalıdır. Bu bağlamda değerlendirmenin temel amacı, öğrencileri belli bir sınıflamaya ve sıralamaya tabi tutmak değil, hâlihazırda başarıyı belirlemek suretiyle ona uygun bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerini hazırlamak olmalıdır. Bu yüzden sınıfta yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ortaya çıkan sayısal veriler öğrencilere yönelik planlanacak öğretim süreçlerine ilişkin önemli bir veri olarak kullanılmalıdır (Yurdakal, 2016, s. 386).

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirmeye çeşitlilik ve esneklik anlayışına dayalı yaklaşım sergilenmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının verimli olmasında da bu yaklaşım oldukça önemlidir. Eğitimde olan çeşitliliklerin gözetilmesinde öğretmenler ve uygulamakla yükümlü olan kişilere özgünlük ve yaratıcılık noktasında önemli görevler düşmektedir. Diğer derslerin öğretim programlarında da olduğu gibi 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak birtakım ilkelerin gözetilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme çalışmalarında; kazanım ve açıklamalara dayalı sınırlarının esas olarak kabul edilmesi, akademik ve teknik standartlara uygun olmak şartıyla öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması, ölçme sonuçlarının izlenen sürece dayalı bir anlayışla ve bütünlük içerisinde gerçekleştirilmesi, bireysel farklılıkların gözetilmek suretiyle ölçme, değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanması, sadece bilişsel ölçümlerle yetinilmemesi ve çok odaklı değerlendirmenin esas alınması, öğrenci ve öğretmenin aktif olması, ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özelliklerin sürece dayalı olarak ölçülmesi gibi hususların önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2019, s. 6). Değerlendirme, Türkçe dersi için hazırlanan programda, lisan ve bilişsel gelişimi için bir düzey belirleme aracı olarak görülmektedir. Değerlendirmede sadece bir bireyi değil bireyin zaman içindeki

gelişimini de ele alınmaktadır. Bunu yaparken de öz değerlendirme, ürün dosyaları, çeşitli form ve ölçekler kullanılmaktadır (Güneş, 2017, s. 326).

Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme araçları; açık uçlu sorular, çoktan seçmeli maddeler, doğru ve yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, kısa cevaplı maddeler, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, proje ödevi, tutum ölçekleri şeklinde sıralanmıştır. Değerlendirme araçları ise akran değerlendirme formu, dinleme/izleme becerisi gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu, grup öz değerlendirme formu, görüşme, okuma becerisi gözlem formu, yazılı anlatım değerlendirme formu, okuma becerisi kontrol listesi, öğrenci ürün dosyasına ilişkin öz değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, performans ve proje ödevi değerlendirme formu şeklinde yer almıştır (MEB, 2006, s. 230-242).

### **Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında, genellikle uzun zamandan beri kullanılan ve öğreticinin çoğu hakkında bilgi sahibi olduğu değerlendirme yöntemidir. Çoktan seçmeli maddeler, yazılı yoklamalar, eşleştirme testleri, kısa cevaplı maddeler ve doğru yanlış maddeleridir.(Bahar vd., 2006a, s. 25). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde uzun süre kullanılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla birlikte ölçme ve değerlendirme farklı bir boyut kazandığından öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin ölçme ve değerlendirme süreçleri de değişmiştir. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirmeyi yapmakla yükümlü olan öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini/tekniklerini yadsımadan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle birlikte kullanılması oldukça önemlidir (Yurdakal, 2016, s. 396). Sonuç olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde uzun süre kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla birlikte bu yaklaşımın yerine alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılsa da önemli işlevleri yerine getirme konusunda geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri işlevsel olarak kullanılabilir.

### **Açık Uçlu Sorular**

Türkçe dersinde öğrencilerin başarısını değerlendirmek amacıyla yazılı sınavlarda (klasik sınavlarda) yaygın bir şekilde kullanılan soru türüdür (MEB, 2006). "Yazılı sınav" olarak da bilinen sınav türünde kullanılan bu soru çeşidi, öğrenciler hakkında ayrıntılı bilginin alındığı ve öğretmenin öğretim verimliliğine yönelik olarak kullanılan soruları kapsamaktadır. Türkçe dersine yönelik olarak yapılan sınavlarda sorulan sorular; verilen metin bağlamında anlama, kavrama ve yorumlama soruları, dil bilimsel kavram ya da kuralın işlevine ilişkin sorular ve öğrencilerin bir konu hakkında duygu, düşünce, hayal, tasarılarını ya da izlenimlerini anlatmasına olanak tanıyan sorular şeklinde kategorilere ayrılmaktadır (Göçer, 2018, 467). Bu sorulardan dolayı "kompozisyon stili sınavlar" olarak da bilinmektedir. Bu sınavların en temel niteliği de öğrenciye düşünme ve düzenli bir şekilde ifade etme imkânı sunmasıdır (Özçelik, 2010, s. 125).

Türk eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılan bu soru tipidir. Yaygın olarak kullanılmasının temel sebebi; kolay bir şekilde hazırlanacağına zannedilmesi, öğretmenlerin bu soru tipine alışık olması, yine öğretmenlerin farklı soru tiplerini hazırlamada yeter-

## KAYNAKÇA

- Atılgan, H., Doğan, N., & Kan, E. (2006). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan(Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı, s. 2-22) içinde. Anı Yayınları.
- Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S., & Nartgün, Z. (2006a). *Geleneksel ölçme ve değerlendirme*. M. Bahar (Ed.), *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı, s. 25-48) içinde. Pegem Akademi.
- Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S., & Nartgün, Z. (2006b). Alternatif ölçme ve değerlendirme. M. Bahar (Ed.), *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı, s. 49-142) içinde. Pegem Akademi.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. Morpa Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1978). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birgin O. & Küçük, M. (2012b). *Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri*. M. Küçük, ve Y, Geçit (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı, s. 159-216) içinde. Nobel Yayınları.
- Bıçak, B., Çetin, B., Gömleksiz, M., Nartgün, Z., Karaca, E., & Yurdabakan, İ. (2020). *Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi*. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı, s. 71-141) içinde. Nobel Yayınları.
- Çağlar, D. (1982). Öğrenciyi tanıma tekniklerinden gözlem. Çağdaş Eğitim Kitapları.
- Calp, M. (2010). Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi. (4. baskı). Ş, Calp (Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri*. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi ilke yöntem teknikler* (s.17-48) içinde. Maya Akademi Yayınları.
- Çepni, S. (2015). *Performansların değerlendirilmesi*. E. Karip (Ed.), Ölçme ve değerlendirme (s.233-292) içinde. Pegem Akademi.
- Demir Atalay, T. (2014). M. Dursun Erdem ve A. Akkaya (Ed.), *Türk dili ve edebiyatı öğretimi temel kavram ve terimleri dili ve edebiyatı öğretimi (pedagojik formasyon öğrencileri için)* (s. 1- 56) içinde. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe öğretimi, ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı*. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme (131-145) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. (Geliştirilmiş 4. baskı). Pegem Akademi Demirel, Ö. & Şahinel, M.(2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar* Ekinoks Yayınları.
- Geçit, Y .(2012). *Geleneksel ölçme araçları ve özellikleri*. M. Küçük, ve Y, Geçit (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı, s. 107-152) içinde. Nobel Yayınları.
- Göçer, A.(2018). *Metin işleme süreçli- mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2020). Alan eğitiminde ölçme ve değerlendirme: Türkçe eğitimi örneği. *International Journal of Language Academy* 8(3). 285-295.

- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Gümüş, B. (1975). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Kalite Matbaası.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Karaca, E., Yurdabakan, i., Çetin, B., Nartgün, Z., Bıçak, B., & Müfit, G. (2008). *Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi*. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. Baskı, s. 71-141) içinde. Nobel Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Engin Yayınevi.
- Kocaarslan, M. (2014). Çeşitli öğretim teknikleri-Yapılandırılmış *grid*. F. Güneş (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (s.373-403.). Pegem Akademi.
- Kuruyer, H. G., & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Kutlu, Ö., C.D. Doğan, & İ. Karakaya (2008). Öğrenci başarısının değerlendirilmesi-performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Pegem Akademi.
- MEB (2006). Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- MEB (2019). Türkçe Dersi (5,6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi: Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için*. Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N., & Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı). Nobel Kitap Dağıtım A.Ş.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğrenci yöntemleri II*. 1. baskı. Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: öğretmen el kitabı; yeni öğretim programlarına göre*. (2. Baskı) Pegem Akademi.
- Özçelik D. A. (2010) Ölçme ve değerlendirme (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Özenç, M., Doğan, C., ve Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 588-607. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1816>
- Parlak, B., & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Semerçi, Ç. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. E. Karip (Ed.), Ölçme ve değerlendirme (s.1-15) içinde. Pegem Akademi.
- Sevim, O. (2020). Dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme. Mehmet Nuri Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi* içinde (s. 307-329). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* içinde (Ed. Emine Kolaç, Sibel Dal). Nobel Yayınları.
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme*. (17. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Tekin, H.(1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Mars Matbaası.

- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). Nobel Yayınları.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme değerlendirme metodları* (10. Baskı), *Yargıcı Matbaası*.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yurdakal, İ. H. (2016). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. F. Susar Kırmızı (Ed.), İlkokullarda ve ortaokulda Türkçe öğretimi (s.379-444.) içinde. Anı yayıncılık.

## ÖZ GEÇMİŞ

**Doç. Dr. Mesut BULUT**, Erzurum'da doğdu. İlkokul, ortaokul, lise öğrenimini burada tamamladı. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun oldu. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi alanında yüksek lisans, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi alanında da doktora eğitimini tamamladı. 2020 yılına kadar Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda "öğretim üyesi" olarak çalıştı. 2020 yılından beri Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda "öğretim üyesi" olarak çalışmaktadır. Hâlen bu görevine devam etmektedir.

# ETKİNLİKLERLE YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİMİ

## Editörler

H. Ahmet KIRKKILIÇ  
Oğuzhan SEVİM  
A. Halim ULAŞ

Ankara  
2022

# ETKİNLİKLERLE YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİMİ

**Editörler:** H. Ahmet KIRKKILIÇ, Oğuzhan SEVİM, A. Halim ULAŞ

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN : 978-605-170-781-5  
Kapak : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

### Etkinliklerle Yaşam Becerileri Eğitimi

**Editörler:** H. Ahmet KIRKKILIÇ, Oğuzhan SEVİM, A. Halim ULAŞ

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, x + 230 sf., 16 x 24 cm

e-ISBN : 978-605-170-781-5

### Yaşam Becerileri, Eğitim

Yaşam Becerilerinin Kuramsal Temelleri, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Girişimcilik, İletişim, Dijital Yaşam Becerileri, Tartışma, Karar Verme, Stres Yönetimi, Öz Farkındalık, Analitik Düşünme, İş Birlikli Çalışma, Duygularla Başa Çıkma, Zaman Yönetimi, Öfke Yönetimi

---

### Anı Yayıncılık

Kızılırmak Caddesi No: 10/A  
Kavaklıdere-Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	ix
<b>1. BÖLÜM: YAŞAM BECERİLERİ TANIMI VE ÖNEMİ.....</b>	<b>1</b>
Giriş .....	1
Yaşam Becerileri.....	2
Yaşam Becerilerinin Temel Alanları .....	3
Yaşam Becerilerinin Sınıflandırılması .....	3
Yaşam Becerilerinin Önemi ve Amacı .....	6
Erken Çocuklukta Yaşam Becerilerinin Gelişimi .....	6
Çocuk ve Ergenlerde Yaşam Becerileri Eğitiminin Faydaları.....	6
Yaşam Becerileri Eğitimi.....	7
Yaşam Becerileri Eğitiminin Önemi .....	8
Yaşam Becerileri Eğitim Programı .....	9
Türkiye’de Yaşam Becerileri Eğitimi.....	10
Yaşam Beceri Eğitim Programının Bileşenleri.....	11
Yaşam Beceri Eğitim Programında Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	11
KAYNAKÇA.....	13
<b>2. BÖLÜM: YAŞAM BECERİLERİNİN KURAMSAL TEMELLERİ.....</b>	<b>15</b>
Çocuk ve Ergen Gelişim Kuramı .....	15
Sosyal Öğrenme Kuramı.....	15
Sosyal Etki Kuramı .....	16
Problem Davranış Kuramı .....	16
Sosyal ve Duygusal Gelişim .....	17
Psikoloji Dayanıklılık (Sağlamlık) Kuramı .....	18
KAYNAKÇA.....	19
<b>3. BÖLÜM: YAŞAM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER (AİLE, OKUL, ÇEVRE) .....</b>	<b>21</b>
Yaşam Becerileri Nedir? .....	21
Yaşam Becerilerini Geliştirme .....	22
Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Sorunlar .....	22
Yaşam Becerilerinde Okul Öncesi Dönem ve Okul Dönemi .....	23
Okul Öncesi Dönem.....	23
Okul Dönemi .....	24
Yaşam Becerileri Kazanımında Ailenin Yeri .....	24
Yaşam Becerileri Kazanımında Okulun Yeri .....	25
Yaşam Becerileri Kazanımında Çevrenin Yeri .....	25
KAYNAKÇA.....	26
<b>4. BÖLÜM: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ .....</b>	<b>29</b>
Eleştirel Düşünmenin Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi .....	29
Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Özellikleri.....	29
Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri.....	30
Eleştirel Düşünmenin Yaşamsal Önemi .....	31
Eleştirel Düşünce Nasıl Geliştirilebilir? .....	31
Etkinlik Örnekleri .....	32
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	32



İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	33
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	34
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	36
KAYNAKÇA.....	38
<b>5. BÖLÜM: YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ.....</b>	<b>39</b>
Yaratıcı Düşünmenin Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi .....	39
Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyen Teknikler .....	40
Altı Şapkalı Düşünme .....	40
İstasyon .....	40
Yaratıcı Drama .....	40
Zihin Haritası .....	41
İmgeleme .....	41
Beyin Fırtınası .....	42
Etkinlik Örnekleri .....	42
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	43
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	45
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	46
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	47
KAYNAKÇA.....	49
<b>6. BÖLÜM: ORTAOKUL ETKİNLİK ÖRNEĞİ .....</b>	<b>51</b>
Giriş .....	51
Problem Nedir?.....	52
İyi Bir Problemin Taşınması Gereken Özellikler .....	52
Problem Çözme Nedir? .....	53
Problem Çözme Süreçleri (Basamakları) .....	54
Problem Çözme Yaklaşımları.....	57
John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	57
Thorndike'in Deneme-Yanıma Yoluyla Problem Çözme Modeli .....	57
Köhler'in Kavram Yoluyla Problem Çözme Modeli .....	58
Karl Popper ve Problem Çözme Modeli.....	58
Problem Çözme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	58
Sınıfta Kullanılabilecek Problem Çeşitleri.....	59
Problem Çözme Becerilerinin Genel Amaç ve Kazanımları .....	60
Etkinlik Örnekleri .....	61
Okul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	61
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	63
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	64
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	65
KAYNAKÇA.....	66
<b>7. BÖLÜM: GİRİŞİMCİLİK BECERİLERİ .....</b>	<b>71</b>
Giriş .....	71
Girişimcilik .....	71
Girişimcilik Türleri .....	72
Dijital Girişimcilik .....	72
Kadın Girişimciliği.....	72
Eko Girişimcilik .....	72
Kamu Girişimciliği.....	73
Ticari Girişimcilik .....	73

Sosyal Girişimcilik.....	73
İç Girişimcilik.....	73
Bir Girişimcide Bulunması Gereken Özellikler.....	74
Girişimciliğın Önemi.....	74
Girişimcilik ve Eğitim.....	75
Etkinlik Örnekleri .....	77
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	77
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	79
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	81
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	82
KAYNAKÇA.....	84
<b>8. BÖLÜM: DİJİTAL YAŞAM BECERİLERİ.....</b>	<b>87</b>
Dijital Yaşamanın Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi.....	87
Etkinlik Örnekleri .....	91
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	91
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	94
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	97
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	99
KAYNAKÇA.....	101
<b>9. BÖLÜM: EMPATİ KURABİLME BECERİLERİ.....</b>	<b>103</b>
Empati .....	103
Empatinin Bileşenleri.....	104
Empatinin Yaşamsal Önemi.....	105
Etkinlik Örnekleri .....	107
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	107
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	108
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	109
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	110
KAYNAKÇA .....	111
<b>10. BÖLÜM: İLETİŞİM BECERİLERİ.....</b>	<b>113</b>
İletişim Becerileri .....	113
İletişimin Tanımı.....	113
İletişim Modelleri.....	114
Kaynak (Gönderici).....	114
İleti (Mesaj).....	114
Kanal .....	114
Alıcı (Hedef) .....	114
İletişimin Yaşamsal Önemi .....	115
Etkinlik Örnekleri .....	116
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	116
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	117
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	119
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	120
KAYNAKÇA.....	121
<b>11. BÖLÜM: TARTIŞMA BECERİLERİ.....</b>	<b>123</b>
Tartışma Becerisi Nedir? .....	123
Tartışma Becerileri Nelerdir? .....	124

ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	127
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	127
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	129
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	131
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	133
KAYNAKÇA.....	134
<b>12. BÖLÜM: KARAR VERME BECERİSİ.....</b>	<b>135</b>
Karar Verme Becerisi.....	135
Karar Verme Tanımı, Birleşenleri ve Yaşamsal Özellikleri.....	135
Karar Vermenin Tanımı ve Özellikleri.....	135
Karar Vermenin Bileşenleri.....	136
Karar Vermenin Yaşamsal Önemi.....	139
Karar Verme Nasıl Geliştirilebilir.....	140
Etkinlik Örnekleri.....	141
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	141
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	143
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	145
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	146
KAYNAKÇA.....	147
<b>13. BÖLÜM: ANALİTİK DÜŞÜNME BECERİLERİ.....</b>	<b>149</b>
Analitik Düşünme Becerileri.....	149
Analitik Düşünmenin Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi.....	149
Analitik Düşünmenin Tanımı.....	149
Analitik Düşünmenin Bileşenleri.....	150
Amaç.....	151
Soru.....	151
Bilgi.....	151
Yorumlama ve Sonuç Çıkarma.....	151
Kavramlar.....	151
Varsayımlar.....	152
Etkileri ve Sonuçları.....	152
Bakış Açısı.....	152
Analitik Düşünmenin Yaşamsal Önemi.....	152
Analitik Düşünce Nasıl Geliştirilebilir?.....	152
Etkinlik Örnekleri.....	153
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	153
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	154
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	155
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	157
KAYNAKÇA.....	158
<b>14. BÖLÜM: ÖZ FARKINDALIK BECERİLERİ.....</b>	<b>159</b>
Öz Farkındalığın Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi.....	159
Öze Dönük Sorular.....	159
Ben Diyebilmek.....	160
Otobiyografik Bellek.....	161
Güvenlik ile Özgürlük Arasında: Duyu-Hareket Çevriminden Algı Eylem Döngüsüne.....	162
Kim Olduğumu Bilmiyorum.....	163

Etkinlik Örnekleri .....	165
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	165
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	167
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	169
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	170
KAYNAKÇA.....	172
<b>15. BÖLÜM: İŞ BİRLİKLİ ÇALIŞMA BECERİLERİ .....</b>	<b>173</b>
Giriş .....	173
İş Birlikli Çalışma .....	173
İş Birlikli Çalışmanın Temel İlkeleri .....	174
İş Birlikli Çalışma Etkinlikleri ve Uygulama Ortamı.....	175
Etkinlik Örnekleri .....	176
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	176
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	178
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	179
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	180
KAYNAKÇA.....	182
<b>16. BÖLÜM: DUYGULARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ .....</b>	<b>185</b>
Giriş .....	185
Duygu Yönetimi .....	187
Etkinlik Örnekleri .....	189
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	189
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	190
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	191
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	192
KAYNAKÇA.....	193
<b>17. BÖLÜM: STRES YÖNETİMİ BECERİLERİ .....</b>	<b>195</b>
Stres Yönetimi .....	196
Stres Yönetimi Yöntemleri.....	197
Stres Yönetiminin Yaşamsal Önemi.....	197
Stres Yönetimi Yaklaşımları .....	198
Etkinlik Örnekleri .....	199
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	199
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	200
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	201
Lise Eğitimi Düzeyinde Etkinlik Örneği.....	202
KAYNAKÇA .....	203
<b>18. BÖLÜM: ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİ .....</b>	<b>205</b>
Zaman Yönetimi .....	205
Zaman Tuzakları .....	206
Zaman Yönetimi Yaklaşımları .....	207
Kendini Toparlama Yaklaşımı.....	208
Savaşçı Yaklaşım.....	208
Hedef Yaklaşımı.....	208
Sihirli Araç Yaklaşımı .....	208
Abc Yaklaşımı .....	208
Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı.....	208
İyileştirme Yaklaşımı (Rehabilitasyon).....	209

Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı (Beceriler) .....	209
Zamanı Etkili Kullanma Yöntemleri .....	209
Zamanın Akışının Farkında Olmak .....	210
Ertelemekten Kaçınmak .....	210
Bitiş Zamanını Belirlemek .....	210
Zaman Planlaması .....	210
Aceleci Olmamak .....	210
Büyük İşleri Dilimlere Ayırmak .....	210
Belli Bir Zamanda Bir İş Üzerinde Durmak .....	210
Yapılacak İşlerin Listesini Çıkarmak .....	210
Etkinlik Örnekleri .....	212
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	212
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	214
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	215
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	216
KAYNAKÇA .....	217

## **BÖLÜM 19: ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ .....** 219

Öfke Nedir? .....	219
Öfkenin Sebepleri Nelerdir? .....	220
Öfke Ortaya Nasıl Çıkar? .....	221
Öfkenin Diğer Duygularla İlişkisi Nedir? .....	221
Öfke Nasıl Yönetilir? .....	221
Etkinlik Örnekleri .....	223
Okul Öncesi Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	223
İlkokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	225
Ortaokul Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	227
Lise Düzeyinde Etkinlik Örneği .....	229
KAYNAKÇA .....	230

# ÖN SÖZ

*Bu eserin kaleme alınmasının temel amacı tüm eğitim-öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerimize yaşam becerilerinin kazandırılması faaliyetlerinde model olabilecek etkinlikler sunmak ve bu konuda geliştirecekleri etkinlikler için fikir vermektir. Bu bağlamda çocukların yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme, iş birlikli çalışma, problem çözme, empati kurabilme, duygularla başa çıkma, tartışma, girişimcilik, dijital yaşam, karar verme, öz farkındalık, öfke, stres ve zaman yönetimi becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için her bir beceri özelinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde etkinlikler tasarlanmış ve öğretmenlerin yaşam becerileri eğitimini kolaylıkla uygulayabilecekleri şekilde yönergelerle dikkatlere sunulmuştur.*

*Peki yaşam becerileri eğitimi niçin bu kadar önemlidir? Bilim ve teknolojiadaki baş döndürücü gelişmelerle birlikte ortaya çıkan ürünler, insanoğlunun hayatını kolaylaştırmanın yanı sıra eğitimimizi teknolojiyle donatma ihtiyaç ve fırsatını da doğurmuştur. Her sorun beraberinde kendi çözümünü de getirmektedir. Bugün anaokulundan üniversiteye ve hatta kariyere hazır olmak için insanların ihtiyaç duyduğu konu ve nitelikler, farklı alanlardaki ustalığın da ötesine geçmiş; eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl bilgi ve becerilerini haiz insanların varlığını zorunlu hâle getirmiştir. Bu becerilere sahip insanların yetiştirilmesinde ise okullar ve bu okulların temel dinamikleri olan öğretmenlere çok büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.*

*Bilim ve teknoloji ilerledikçe öğretmenlerden beklentiler de artmaktadır. Artık 21. yüzyılı karşılamaya hazırlanan yeni nesil öğretmenlerden bahsedilmektedir. Bugün öğretmenlerden on yıl öncesine göre çok daha fazlası beklenmektedir. Bugün öğretmenlerden, her zamankinden daha farklı ihtiyaçları olan öğrenciler için hayati akademik gelişim olanaklarını sağlamaları istenmektedir. Çünkü değişim hızının doruğa ulaştığı böyle bir zamanda öğretim hiç bu kadar zor olmamış ve hiç bu kadar önem arz etmemiştir. 21. yüzyıla hazırlanabilmek için gereken nitelikli eğitimci kitlesine de ihtiyaç hiç bu kadar acil olmamıştır. Dolayısıyla bu kritik savaşı kazanabilmek için öğretmenlerimizin yeterince donanımlı olması gerekmektedir.*

*Çağın ihtiyaçlarını karşılayabilen bir toplum olabilmek için tüm öğrencilerin 21. yüzyıl bilgi ve becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler yeterince bilgi ve beceriye sahip olmalı ve bunları öğrencilerine aktarabilmelidir. Hangi alan olursa olsun öğretmen yetiştirme programları, mezunlarını yüzyılımızın bilgi ve becerilerine sahip olmaya, öğretmeye ve değerlendirmeye hazırlamalıdır. Yeni nesil öğretmenler çağımızın bilgi ve becerilerini ulusal standartlara uygun olarak tüm derslere yerleştirmek için değişim liderleri gibi çalışmalıdırlar. Akademisyenler ise yüzyılımız öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılamak için öğretmen yetiştirme programlarının yeniden inşası için konuyla ilgili tüm paydaşlarla iş birliği içerisine girmelidirler. Öğretmen yetiştirme programları eğitim ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesinde liderlik kaynakları olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu programlar 21. yüzyıl eğitiminin araştırılması ve değerlendirilmesinde ön planda olmalıdır.*

*Görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileri bizatihi yaşam becerilerinin kendisi olmuştur. Elinizdeki bu kitapla yeni yüzyıl insanların yetiştirilmesinde büyük sorumluluk alan öğretmenlerimize anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretim etkinliklerinde öğrencilerin yaşam becerilerini etkin olarak kullanabilmelerine yardımcı olacak yaşam becerileri etkinlikleri sunar bu zor süreçte onlara hem zihinsel hem de eğitsel olarak yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda tüm yaşam becerileri uygulamaya dayalı olarak tüm öğretim kademelerinde kullanılmaya hazır olarak öğretmenlerimizin hizmetine sunulmuştur.*

## **Editörler**

*Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ*

*Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM*

*Prof. Dr. A. Halim ULAŞ*

*Kasım, 2022*

# 1. BÖLÜM

## YAŞAM BECERİLERİ TANIMI VE ÖNEMİ

Hamza YAŞAR/ORCID: 0000-0002-4987-7175

*Siirt 15 Temmuz Demokrasi Şehitleri Ortaokulu/hamza.yasar@hotmail.com*

### Giriş

21. yüzyılın karmaşıklaşan toplum düzeninde çocukların sosyal, davranışsal, duygusal, bilişsel ve akademik gelişimlerinin sıkı bir etkileşim içinde olması, sağlıklı bir ergenlik ve yetişkinlik geçirmeleri için oldukça önemli bir hâle gelmiştir. 21. yüzyıl, bilgi toplumu olarak nitelendirilmiş ve bu yüzyılda bilgi toplumunun gereklilikleri üzerinde durulmuştur. Bireylerden elde ettikleri bilgileri günlük yaşamda uygulayabilme ve ürüne dönüştürebilme beklentisi artmıştır. İşte bu beklentilere cevap verebilmek adına birçok bilimsel çalışma, konferans ve bildiri yayınlanmıştır. Yaşam becerileri kavramı birçok çalışmada yer almıştır. Bu kavram ilk kez 1965 yılında Adkins, Winthrop ve Rosenberg tarafından gençlere yönelik düzenlenen bir eğitim programında kullanılmıştır (Conger ve Mullen, 1981). Yaşam becerileri kavramı daha sonra Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNİCEF) tarafından yoğun bir şekilde çalışılmıştır. Özellikle Adkins'in 1970 yılında yaptığı çalışma yaşam becerileri eğitimi için bir temel niteliğindedir. Adkins (1970), yaşam becerilerinin bireyi hayatın tüm aşamalarında daha mutlu ve daha başarılı yapabileceğini belirtmiştir. Çalışmalar zorlu hayat şartlarına ve günümüz koşullarına göre sürekli geliştirilmiş ve hayatın bir parçası hâline getirilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 21. yüzyılda yaşamı daha kolay hâle getirmek, zorluklarla etkin bir şekilde baş edebilmek için yaşam becerilerinin gerekli önemli davranışlar olduğu belirtilmiştir (WHO, 2004). Hayatın her zaman iyi tarafıyla karşımıza çıkmadığı ve karşımıza çıkabilecek olumsuz durumlar karşısında bir yaşam mücadelesi vermemiz gerektiği göz önüne alındığında, yaşam becerileri eğitiminin hayati önemi ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de 2004 yılında uygulanan ilköğretim programında tüm derslerde yaşam becerilerine yer vermeye başlanmıştır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kişiler arası iletişim, girişimcilik, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma gibi ortak beceriler müfredatta ve ders kitaplarında yer edinmiştir (Sevim, 2020). Eğitim kurumlarında çocuklara her zaman birbirleriyle iyi geçinme, birbirlerine saygı gösterme ve erken çocukluk dönemi eğitim ortamında öz kontrol etme yönünde önemli temel beceriler öğretilmiştir. Fakat öğrenme tek gelişim alanından oluşmamaktadır. Öğrenmenin tüm gelişim alanlarının birlikte desteklenmesi ile günlük öğretime dâhil edilmesi büyük önem arz etmektedir. Okullarda sadece bilişsel gelişim alanına yer verilmesi veya ebeveynlerin çocukların sadece duygusal ve davranışsal yönlerini günlük öğretime dâhil etmesi kabul edilemez. Günlük öğretim, birbiriyle desteklenen gelişim alanlarının hepsi önemli olmakla birlikte özellikle duygusal ve sosyal gelişim alanının iyi benimsenmesi diğer gelişim alanlarına da büyük ölçüde kolaylık sağlayacaktır. Bu uyunun sağlanmasında ebeveynlerin öğretmenlerin ve diğer eğitim uzmanı kişilerin ortak sorumluluğu söz konusudur.

Çocuklarla ilgili çalışmalar planlanırken sadece bugünü değil gelecekteki yaşamlarında da onlar için hangi becerilerin önemli olduğu belirlenmelidir. Akademik öğretimin tek başına yeterli olmadığı düşünülerek öğretim sürecinin gerçek yaşam becerilerine dayalı olması, çocukların hem okulda hem de hayatta daha başarılı olmalarını sağlayabilmektedir. Gerçek yaşam becerilerinin çocuğa kazandırılmasında okul çevresi ve okulda yapılan uygulamalı etkinlikler çok önemli bir araçtır. Çünkü etkinlik temelli yaşam becerileri eğitimi ile çocuk geleceğe daha emin adımlarla yürüyebilecektir.

## Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri temel anlamda bakıldığında günlük yaşamın gereklilikleri hakkında uyumlu ve sağlıklı davranışlardır. Hayatın karşımıza çıkardığı zorluklar, engeller ve yaşamın istekleri ile başa çıkma ancak bu becerilerin öğrenilmesiyle mümkündür. Yaşam becerileri; problem çözme, arkadaşlık bağı kurma, öz kontrol, öz farkındalık, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, otoriteyle baş etme, zorluklara direnme, stresten korunma, müzakerre, uzlaşma, baskıya direnme, eleştirel düşünme, duygudaşlık, girişkenlik, etkin dinleme, değerlere saygı duyma ve hayal kırıklığı ile baş etme gibi davranışları kapsar. Aynı zamanda saygı, sevgi, hoşgörü, sempati, güven, merhamet, sosyalleşme, öz benlik ve paylaşım gibi prososyal becerileri kapsamaktadır. Sayılan tüm bu psiko-sosyal beceriler, kişisel ve kişilerarası, sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlardaki davranışları kapsamaktadır.

Yaşam becerileri için birçok tanımlama yapılmıştır fakat tanımlanması zor olan çok farklı beceri ve tutumlar kullanılarak yaşam becerileri genişletilmiştir. Bu kapsamda Dünya Sağlık Örgütü, CASEL ve birçok kurum ve kuruluş bir dizi terim kullanmıştır. Her ne kadar en sık kullanılan terim olarak karşımıza “Yaşam Becerileri” kavramı çıksa da; *21. Yüzyıl Becerileri, Akademik Olmayan Beceriler, Karakter Becerileri, Hassas Yetenekler, Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Bilişsel Olmayan Beceriler* adlı bir dizi terim de kullanılmıştır. WHO bu bağlamda kullanılan bir dizi terimi daha da genişletmiştir. WHO (2004) bu terimlere genişlik katarak karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, stresle baş etme, diğer olumsuz duygularla başa çıkma, kendini tanıma, iletişim becerileri, yaratıcı düşünme, empati ve kişilerarası beceriler gibi çeşitli terimleri dâhil etmiş ve alanlara ayırmıştır.

Yaşam becerileri oldukça geniş kapsamlı ve yoruma açık bir konudur. Bu yüzden bu konuda birçok tanım bulunmaktadır. Yapılan önemli tanımlar kısaca şöyle özetlenebilir:

Yaşam becerileri; pozitif davranış yeteneği ile bireyin günlük yaşam gereksinimleri ve zorluklarına karşı etkili bir biçimde baş edebilme yeteneğidir (WHO 2004).

Danish, Forneris, Hodge ve Heke (2004), yaşam becerilerini bireyi farklı ortamlarda (ev, okul, çevre vb.) başarıya ulaştıran beceriler olarak tanımlamıştır.

Unesco (2008), *Cinsiyete Dayalı Yaşam Becerilerine Dayalı Eğitim* adlı kitabında yaşam becerilerini eleştirel düşünme, problem çözme, öz farkındalık ve bireyler arası becerileri gibi hem öğrenilebilen hem de uygulanabilen psiko-sosyal beceriler olarak ifade etmiştir.

Hendricks (1996), *Hedeflenen Yaşam Becerileri* adlı kitabında yaşam becerilerini; bireylerin yaşamlarında başarılı, üretken ve tatminkâr olmalarına yardım eden beceriler olarak tanımlamıştır.

Prajapati, Sharma ve Sharma'nın (2017), *Eğitim Araştırmalarında Güncel Konular* adlı makalesine göre yaşam becerileri; davranış değişikliği oluşturan becerilerdir. Bilgi ve tutumlar burada belli bir davranışa dönüşür.

Bu tanımlar birlikte değerlendirildiğinde, yaşam becerileri; yaşamın gerektirdiği olumlu ve olumsuz durumlar karşısında uygun ve doğru becerileri kullanma, günlük yaşamın gerektirdikleri ile başa çıkabilme, bilgiyi davranışa dönüştürme ve yaşamı daha anlamlı hâle getirme becerileri olarak tanımlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Adkins, W. R. (1970). Life Skills: Structured Counseling For The Disadvantaged. *Personnel and Guidance Journal*, 49 (2).
- Sevim, O. (2020). Eleştirel Düşünme ve Temel Dil Becerileri. Editör: Âdem İşcan ve Sami Baskın. *Türkçe Eğitimi* içinde. Nobel Yayınları.
- Sevim, O. (2015). Kuramdan uygulamaya bilgisayar destekli öğretim. Nobel Yayınları.
- Conger, D. S. ve Mullen, D. (1981). Life skills. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 4, 305-319.
- Curtiss, P. R. ve Warren, P. W. (1974). *The Dynamics of Life Skills Coaching*. Canada.
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K. ve Heke, I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure*, 3, 38-49.
- Fox, J., Schroeder, D. ve Lodl, K. (2003). Life Skill Development Through 4-H Clubs: The Perspective of 4-H Alumni. *Journal of Extension*, 41(6).
- Gomes, A. R. ve Marques, B. (2013). Life Skills in Educational Contexts: Testing The Effects of an Intervention Programme. *Educational Studies*, 39 (2), 156- 166.
- Gulhane, T. F (2014). Life skills development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 1(6), 28-29.
- Hamdona, Y. O. (2007). Life Skills Latent in The Content of English for Palestine Grade Six Textbook. Unpublished master's thesis, Gaza: The Islamic University of Gaza.
- Hanbury, C. (2008). *The Life Skills Handbook*. [www.lifeskillshandbook.com](http://www.lifeskillshandbook.com). Erişim tarihi: 25.02.2022
- Hendricks, P. A. (1996). Targeting life skills model. Iowa State University Extension.
- Hendricks, P. (1998). Developing Youth Curriculum Using The Targeting Life Skills Model. Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida. [https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/101.9\\_Targeting\\_Life\\_Skills.pdf](https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/101.9_Targeting_Life_Skills.pdf)
- Kar, A. K. (2011). Importance of Life Skills for The Professionals of 21st Century. *The Clup Journal of Soft Skills*, 5 (3).
- Murthy, C. G. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents, *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 56-76.
- National Childcare Accreditation Council (NCAC) (2009). *Supporting Children's Development*, 32), 3-5.
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2016). Significance Of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(1), 1–6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>
- Schurer, S. (2017). Does education strengthen the life skills of adolescents. Secondary and higher education are windows of opportunity for boosting students' life skills. *IZA World Of Labor*. <https://wol.iza.org/articles/does-education-strengthen-the-life-skills-of-adolescents>
- UNICEF, (2020). In The Context Life Skills And Citizenship Education in The Middle East And North Africa. Measuring Life Skills. (Erişim: 14.03.2022) <https://www.unicef.org/mena/reports/measuring-life-skills>
- UNESCO (2008). *Gender-responsive life skills-based education - advocacy brief*. Bangkok.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- WHO. (2004). *Key issues in the implementation of programmes for adolescent sexual and reproductive health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Child and Adolescent Health and Development.
- WHO. (2004). *Information Series on School Health*. Document 9 (3).

## İnternet Siteleri

[https://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7308.html](https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html). Erişim tarihi: 25.02.2022

[https://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf). Erişim tarihi: 25.02.2022

[https://www.icap.org/portals/0/download/.../Module\\_02\\_\\_Life\\_Skills.pdf](https://www.icap.org/portals/0/download/.../Module_02__Life_Skills.pdf). Erişim tarihi: 25.02.2022

<https://casel.org/?s=life+skills> Erişim tarihi: 24.02.2022

[https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap\\_peers\\_07.pdf](https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf). Erişim tarihi: 26.02.2022

<https://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden 14.03.2022 tarihinde indirilmişti. ( MEB (2019). Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu)

## 2. BÖLÜM

### YAŞAM BECERİLERİNİN KURAMSAL TEMELLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kadir COŞKUN/ORCID: 0000-0002-8094-5041  
Atatürk Üniversitesi/mkadircoskun@gmail.com

Günümüzde bireylerin sadece düşünsel becerilere sahip olmasının yanı sıra çok yönlü becerilere sahip olması gerekmektedir. Gelişim ve öğrenme kuramlarına dayalı yaşam becerileri çocukların ve ergenlerin sağlıklı, üretken ve özerk yetişkinlere dönüşmesini sağlamak için bilişsel, duygusal, kişilerarası ve sosyal iletişimlerinde başarılı olmalarını sağlayan önemli becerileridir (Danish, Forneris, Hodge & Heke, 2004). Bu nedenle çocuklara kazandırılacak yaşam becerilerin programlarının hazırlanmasında hem çocuğun gelişim özellikleri hem de farklı kuram ve yaklaşımların açıklamaları dikkate alınmaktadır. Bu doğrultuda bu bölümde yaşam becerileri eğitim programlarının hazırlanmasında ele alınan kuram ve yaklaşımlar incelenmiştir.

#### Çocuk ve Ergen Gelişim Kuramı

Ergenlik, bireylerin toplumsal yönden ergin düzeyine erişmediği, ancak bedensel ve biyolojik olarak olarak yetişkin fiziksel niteliklerinin belirginleştiği (erkek çocuklarında 9 – 15, kız çocuklarında 8 ile 14 yaşları arası çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir. Ayrıca bireylerde görülen karakteristik olgunlaşma ve bilişsel gelişim bu dönemden itibaren gelişmeye başlamaktadır (National Research Council, 1999). Piaget, 1972 ergenlik dönemindeki bireylerin nedensel ilişkileri ve mantığı anlamaya başlayarak birçok değişken hakkında kavramsallaştırma yapabildiğini, problem çözmek için yasalar sistemi veya kurallar oluşturduğunu belirtmektedir.

Ergenlik döneminde erkeklerin kız çocuklarına göre daha fazla öğrenme ve adaptasyon gücüne sahip olduğu, psikolojik olarak daha fazla risk altında olduğu için kontrol dışı ya da uyumsuz davranış biçimleri göstermeleri olasıdır. (Martin, Wisenbaker & Baker, 1997; Wood, Cowan & Baker, 2002). Öte yandan kız çocuklarının erkek çocuklarına göre psikolojik olarak daha dirençli olmasına rağmen ergenlik döneminin ilk yıllarında yüksek risk altında bulunarak depresyon düzeyleri artar (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001). İlerleyen süreçlerde ise kız çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal becerilerde erkek çocuklarına nazaran daha başarılı olabilmektedirler. Belirtildiği üzere çocuklar bu dönemden itibaren kim olduğunu, nasıl biri olduğunu ve gelecekte nasıl biri olmak istediğini ailesinden, sosyal çevre ve geçmiş deneyimlerden, almış oldukları eğitimlerden ve cinsiyetlerinden büyük ölçüde etkilenecek olurlar.

#### Sosyal Öğrenme Kuramı

*Sosyal bilişsel öğrenme kuramı* olarak da bilinen Sosyal Öğrenme Kuramı Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, insanlar başkalarını gözlemleyerek veya taklit ederek temel yaşam becerilerini öğrenir ve benzer davranışlar geliştirirler (Stad-

kovic & Luthans, 1998). Bandura'ya göre öğrenme gözlemlene, akılda tutma, modelleme ve motivasyon aşamalarından sonra gerçekleşmektedir. Bandura, insanların davranışlarının gözlemleyerek özümlediğini gözlemlenen davranışlar olumluysa ve ödül içeriyorsa tekrarlanabileceğini veya daha sonra kullanmak üzere motive olduğunu belirtmektedir. Bandura gözlem yoluyla ya da taklit yoluyla istenilen davranışların yanı sıra istenmeyen davranışlarında gözlem ve taklit yoluyla öğrenildiğini belirtmektedir. Örneğin saldırganlığın veya ahlaki davranışların özellikle yetişkinlerden özellikle aile fertlerin gözlem veya taklit yoluyla öğrenildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde sigara, alkol vb. alışkanlıkların gözlem yoluyla öğrenilebileceğini ve yine bu yolla önlenilebileceğini ortaya koyan araştırmalar (Bektaş, Öztürk & Armstrong, 2010; Herken, Özkan, Çilli & Bodur, 2000) olduğu gibi gelişen internet ağının bireyler üzerinde bağımlılık, fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişim sorunları gibi anti davranış bozukluklarına neden olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Dolu, Bükler & Uludağ, 2010). Buna karşın Demirbaş ve Yağbasan, (2005), öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığını sosyal öğrenme kuramına dayalı öğretim etkinliklerinin büyük bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalar neticesinde çevre ile etkileşim sonucu elde edilen kazanımların bireyin davranışlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebileceği ortaya konulmuştur. Bu nedenle bireyin gözlem ve taklit yolu ile öğrendiği ve bu öğrenmelerin kendisine öz düzenleme gibi yaşam becerileri kazandırabileceği gerçeğinden yola çıkılarak yakın çevresinde yer alan iyi rol modellerin bulunmasının gerekli olan yaşam becerilerinin kazandırılmasında yadsınamaz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

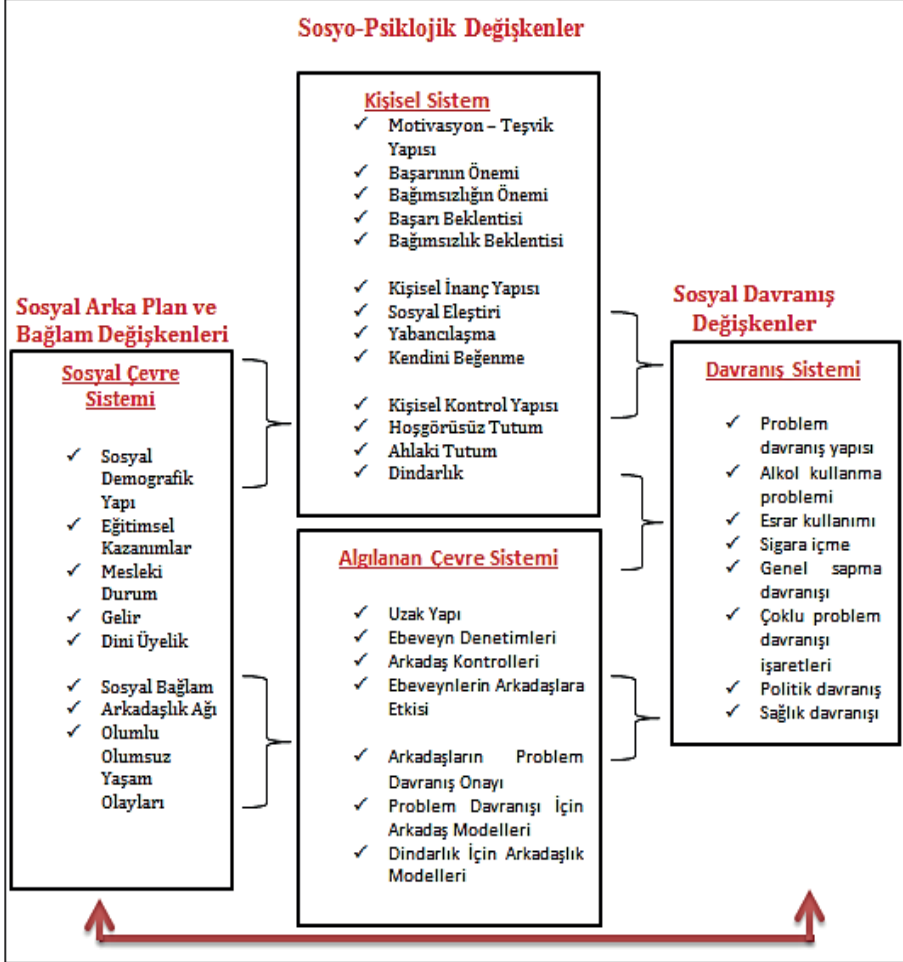
### **Sosyal Etki Kuramı**

Latané (1981) göre bireyi etkileme ihtimali olan kişi veya kişilerin doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal etkiyi artıracaklarını buna bağlı olarak birey ya da bireylerin davranış ve düşüncelerinin çevresinin etkisi kadar etkilenileceğini belirtmektedir. Latané bu durumu matematiksel olarak güç (Strength), yakınlık (Immediacy) ve sayı (Number) değişkeninin kat sayısı olarak formülleştirmiştir. Latané'in öne sürdüğü sosyal etki kuramına göre birey bulunmuş olduğu ortamdan yüksek düzeyde sosyal etkiye maruz kalabilir bu nedenle olumlu ve olumsuz davranışlar oluşturabilir. Bu kapsamda oluşturulan sosyal etki programları bireylerin olumsuz davranışlarının altında yatan unsurun toplumsal baskı olduğunu ve bireyin hem maruz kalma durumunda hem de maruz kalmadan önce yanlış davranış gösterme (sigara, alkol vb.) durumuyla mücadele etmesini öğretmektedir (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001). Bu nedenle sosyal etki kuramı, bireylerin çevre hastalıklarına maruz kalmadan önce hastalıklara karşı direnç oluşturması gibi düşünüldüğünden dolayı yaşam becerileri eğitiminin merkezinde yer almaktadır.

### **Problem Davranış Kuramı**

Richard Jessor (1977) tarafından geliştirilen Problem Davranış Teorisi (akt. WHO, 2003) bireylerin riskli veya problemlü davranışlarının sağlıklı gelişimini engelleyen tüm olumsuzluklar olarak tanımlanmaktadır. Problem davranış kuramı; kişilik sistemi, tüm kişisel değer ve beklentileri, (bireyin) kendisi ve toplumla olan ilişkisini kapsayarak bireylerin tutumlarını, beklentilerini, kendisi ve toplumla uyumu gibi değişkenlerle bu değişkenler arasındaki ilişkileri ele almaktadır. Algılanan sosyal çevre sistemi, arkadaşların ve ebeveynlerin kişinin tutum ve davranışları üzerinde etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Algılanan çevre sistemi, bireyin davranışlarını direkt ve dolaylı olarak olumsuz etkileyen arkadaşların, ebeveynlerin ve dijital ortamların oluşturmuş olduğu davranışlar kümesi olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda algılanan çevre sistemi Bandura'nın teorisine benzer şekilde, risk oluşturan davranışların tek bir nedenle indirgenemeyeceğini, ancak

insanlar ve çevresi arasındaki karmaşık etkileşimlerin ürünü olduğunu belirtmektedir. Davranış sistemi ise, algılanan çevre ve kişilik sistemlerinin her birinde bireyin sergilediği eğilimler, teşvik edilme durumu ve kontrol dengesidir. Bu kuramda sigara, uyuşturucu kullanma, yalan söyleme, hırsızlık, saldırganlık gibi bireyin problem davranışına odaklanılmaktadır. Şekil 1’de belirtildiği üzere kuram için çevreler arasındaki ilişki karşılıklı ilişkiler yoluyla bireyde kalıcı davranışlar oluşturabilmektedir (Jessor, Donovan & Costa, 1991).



**Şekil 1:** Problem Davranış Kuramının Kavramsal Yapısı. (Kaynak: Jessor, R. (1987). Problem-Behavior Theory, Psychosocial Development, and Adolescent Problem Drinking. *Addiction*, 82(4), 331–342.).

## Sosyal ve Duygusal Gelişim

Bireylerin yaşamını sürdürmesi ve davranışlarını yönetmesinde önemli bir rol oynayan duygular ve duygusal tepkiler iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine öncülük etmektedir. Her biri kendi zaman çizelgesinde gelişen ve birbiri ile bağlantılı olan sosyal duygusal gelişim bebeklik döneminden itibaren gelişmeye başlamaktadır. Öyle ki bebekler iki aylıkken bir yetişkin sesinde yatıştır ve gülümser, kişi çocuğa konuştuğunda onun yüzüne bakar böylece sosyal-duygusal gelişim oluşmaya başlar. Çocukların son-

raki yıllarında karar alma ve seçim yapma yeteneklerinin gelişiminde de büyük ölçüde katkıda bulunduğu önemli diğer bir dönem okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönem, çocukların okul yaşamına olduğu kadar toplumsal hayata da adım attıkları ilk çevre olması yönünden önem arz etmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde öğrenilen sosyal ve duygusal beceriler bireylerin sosyal ilişkilerini ve daha sonraki akademik kariyerini önemli düzeyde etkilemektedir (Stacks & Oshio, 2009). Bu kapsamda okul öncesi ortamların bireylerin becerilerinin şekillenmesine yardımcı olacak destekleyici ortamların oluşturulması hayati önem arz etmektedir (Miller, Kiely Gouley, Shields, Dickstein, Seifer, Magee, & Fox, (2003). Ayrıca sosyal - duygusal gelişim ve etkileşimde etkileşimde büyük bir gelişme görülen 7 ila 12 yaş arası dönemde çocuklar derin sosyal ve duygusal etkileşime sahip arkadaşlık geliştirmeye başlarlar. Sosyal -duygusal gelişimi zayıf, sosyal gruplar ve akranları tarafından dışlanan çocuklar sosyal öğrenme fırsatlarının önemli bir bölümünü kaçırdıkları için grup etkileşim, akademik başarı ve öz saygınlıklarını olumsuz etkilenmektedirler (Cillesen & Bellmore, 2004).

### **Psikoloji Dayanıklılık (Sağlamlık) Kuramı**

Amerikan Psikologlar Birliği (American Psychological Association, 2014) psikolojik dayanıklılığı bireylerin sosyal hayatta karşılaşmış olduğu problemler karşısında direnç göstermesi ve kendini sağlıklı yaşama yönlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda psikolojik sağlamlık bireyin yaşanan olumsuzluklar karşısında olumlu ve beklenmedik başarılar kazanma becerisi kazandırmayı hedeflemektedir. Bu açıdan kuramın temeli risk faktörlerine ve koruyucu faktörlere dayanmaktadır. Riskler bireylerin özel eğitime gereksinim durumu, kronik hastalıklar, travma, sosyal ilişki kurmada başarısızlık, uyum sağlama becerilerinde başarısızlık ve kendine güven duymama gibi olumsuzluklara maruz kalmalarına yol açan bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerden oluşmaktadır (Werner, 1 7). Koruyucu faktörler ise bireylerin risklere maruz kalma ihtimalini azaltan istenmeyen bir sonucun olasılığını azaltan ve bireyin uyum sağlama sürecini kolaylaştıran faktörlerdir. Bu kapsamda koruyucu faktörler bireysel (içsel) koruyucu faktörler, ailesel ve çevresel koruyucu faktörler olarak üçe ayrılmaktadır (Zimmerman, 2013). Bireysel koruyucu faktörler, etkili iletişim kurma, empati, olumlu tutum ve davranışlar sergileme, sorun çözme becerisi ve yaratıcılık bireysel koruyucu faktörler olarak belirtilirken olumlu aile ilişkileri, güvenli bir aile ortamı ve ebeveynlik becerisi yüksek aileler, ailesel koruyucu faktörler arasında yer almaktadır. Çevresel koruyucu faktörler ise akran desteği, olumlu arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek, ücretsiz ve kaliteli kamu hizmetleri niteliğindedir (Smokowski, Reynolds & Bezruczko 2000).

## KAYNAKÇA

- American Psychological Association. (2014). The road to resilience. Washington: American Psychological Association. Erişim adresi <http://www.apa.org/helpcenter/roadresilience.aspx>.
- Bektaş, M. Öztürk, C. ve Armstrong, M. (2010). An approach to children's smoking behaviors us,ng social cognitive learning theory. *Asian Pasific Journal of Cancer Prevention*, 11, 1143-1149.
- Cillessen, A.H.N., & Bellmore, A.D. (2004). Social Skills And İnterpersonal Perception İn Early And Middle Childhood. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (s. 355-374). London: Blackwell Publishing.
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K. And Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure*, 3, 38-49. doi: 10.1080/04419057.2004.9674365
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 161-180.
- Dolu, O., Büker, H. ve Uludağ, Ş. (2010. ) Şiddet içerikli video oyunlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri: saldırganlık, şiddet ve suça dair bir değerlendirme. *Adli Bilimler Dergisi*, 9(4), 54-75.
- Herken, H., Özkan, İ., Çilli, A. S. ve Bodur, S. (2000). Öğrencilerde alkol kullanım sıklığı ve sosyal öğrenme ile ilişkisi. *Düşünen Adam*, 13(2), 87-91.
- Jessor, R. (1987). Problem-Behavior Theory, Psychosocial Development, and Adolescent Problem Drinking. *Addiction*, 82(4), 331-342.
- Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). Beyond adolescence: problem behaviour and young adult development. (s. 62). Cambridge: Cambridge University.
- Latané, B. (1996). Dynamic social impact: The creation of culture by communication. *Journal of Communication*, 46(4), 13-25.
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V. ve Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/21c0/bd2ae0f7df5fa9ef209f6c7e44fc2fe8ff36.pdf>
- Martin, R. P., Wisenbaker, J. ve Baker, J. (1997). Gender differences in temperament at six months and five years. *Infant Behavior and Development*, 20 (3), 339-347.
- Miller, A., Kiely Gouley, K., Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Magee, K., & Fox, C. (2003). Brief functional screening for transition difficulties prior to enrollment predicts socio-emotional competence and school adjustment in Head Start preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(6), 681-698.
- Smokowski, P. R. Reynolds, A. J. ve Bezruczko, N. (2000). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of Social Psychology*, 37(4), 425-448.
- Stacks, A. M., & Oshio, T. (2009). Disorganized attachment and social skills as indicators of Head Start children's school readiness skills. *Attachment & human development*, 11(2), 143-164
- Stadjkovic, A. D. ve Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-75.
- Werner, E. E. (1997). Vulnerable but invincible: high-risk children from birth to adulthood. *Acta Paediatrica*, 86(422), 103-105.
- Wood, J. J., Cowan, P. A. ve Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 163 (1), 72-89.
- World Health Organization. (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents*. Malta: WHO
- Zimmerman M. A. (2013). Resiliency theory: a strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 40(4), 381-383. doi:10.1177/1090198113493782

# 3. BÖLÜM

## YAŞAM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER (AİLE, OKUL, ÇEVRE)

Dr. Öğr. Üyesi Merve SUROĞLU SOFU/ORCID:0000-0001-9101-8211

Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi/mervesuroglu@gmail.com

### Yaşam Becerileri Nedir?

Kişi, yaşamı boyunca çeşitli beceri alanlarıyla karşılaşır. Bazı beceri alanlarından uzmanlaşırken bazıları yaşam boyu öğrenme sürecimiz içerisinde gelişimini tamamlayamaya çalışır. Yaşanılan çevreye uyum, erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlar ve eğitim-öğretim süreçleriyle beraber bilinçli bir şekilde gelişimine destek olunur. Yaşam becerileri uzun yıllardır var olan fakat son yıllarda öneminin kavrandığı ve üzerinde durulduğu kavramlardan biridir. Yaşam becerileri, günlük yaşamı sürdürebilmek ve zenginleştirebilmek için bireylerin kazanması gereken en önemli becerilerdendir.

Yaşam becerilerinin alan yazınında çeşitli tanımları yapılmıştır:

Farklı sosyo-ekonomik düzeylere ve ihtiyaçlara yönelik uyarlanabilen çocukların davranışsal ve bilişsel yetenekleri düşünülerek bir bütün hâline getirilen örgütlenme yaşam becerisidir (Spence, 2003).

Yaşam becerileri, arkadaş gruplarındaki yardımcı etkileşimlerle bireye fayda sağlayabilir. Bunlar; taklit, davranışları örnek alma, gülümseme, sevgi, hediyeleşme gibi etkileşim unsurlarıdır. Aynı zamanda bu yardımcı etkileşimler, istenmedik davranışların da olumlu yönde geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Hasselt, Hersen & Whittel, 1979).

Yaşam becerileri; “Bireyin günlük yaşamın talep ve zorluklarıyla etkin bir şekilde başa çıkmasını sağlayan, benimseme ve olumlu davranışlara yönelik yetenekler” olarak tanımlanabilir. Yapılan bilimsel çalışmalar ışığında oluşturulmuş olan “Yaşam Becerileri Ölçeği” (Sharma, 2003) ile ölçülen; *karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, etkili iletişim kurma, yaratıcı düşünme, kişilerarası ilişki, öz farkındalık geliştirme, empati kurma, duygularla baş edebilme ve çeşitli durumlar karşısında stresle başa çıkma* yaşam becerilerinin tümünü içerir (World Health Organization, 2013).

Hamburg (1990) yaşam becerileri eğitimini; *hayatta kalmak, yaşamak için gerekli becerilerin öğretilmesi ve başkalarıyla bir iş, olay karışığında başarılı olmak* olarak tanımlamıştır. Genel beceriler, iletişimdir; kişilerarası müzakere, öz düzenleme ve karar verme becerileridir. Nelson Jones (1993), yaşam becerilerinin kişisel bir sorumluluk olarak tanımlamıştır. Ona göre bireyin sorumluluğu dâhilinde beceriler gelişebilir.

Bu tanımlamalar ışığında değerlendirebileceğimiz genel yaşam becerilerinin sınıflandırmaları vardır. Geniş bir yelpaze olan yaşam becerilerini sınırlandırmak için aşağıdaki sınıflandırma incelenebilir:



Hopson ve Scally'nin (1986) dört alanda kategorize edilmiş yaşam becerileri:

1. Öğrenme/Akademik Beceriler (beceriler, okuryazarlık, deneyimlerden öğrenme vb.)
2. İlişkilendirme Becerileri (iletişim, ilişki kurma, sürdürme ve sonlandırma, girişkenlik, çatışma yönetimi, vb.)
3. Çalışma ve Oyun Becerileri (zaman yönetim, para yönetimi, kariyer planlama vb.)
4. Kendini ve Diğer Becerileri Geliştirme (yaratıcı problem çözme, hakkında olumlu olma, kendi kendine karar verme, stres yönetimi, geçiş yönetimi, olumsuz duygularını yönetme, öz farkındalık, fiziksel sağlığı korumak, vb.).

Yaşam becerilerinin önemini üç maddede açıklayacak olursak: Birinci olarak en önemli kısım, temel olarak yaşam becerilerinin öğrenilmesidir. Bu yaşam becerileri mental sağlığı geliştirmeye yardımcı olan yeteneklerdir. Sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkılmasına yardımcı olur. İkinci önemli kısım; bireylerin öğrenme ve uygulama becerileridir. Yaşam becerileri eğitimi, öğrenci/birey merkezlidir.

Üçüncüsü, yaşam beceri eğitimi şu felsefeye dayanmaktadır:

- Bireylere yetki verilmeli.
- Bireylere eylemleri için daha fazla sorumluluk verilmeli.

### **Yaşam Becerilerini Geliştirme**

Yaşam becerilerini geliştirmede programların ve sosyal öğrenme teorisinin öneminden de bahsetmek yerinde olacaktır. Sosyal öğrenme kuramında; öğrenme aktif edinim olarak kabul edilir, bu süreçte deneyimler öğrenmeye katkı sağlar, deneyimlerin işlenmesi ve yapılandırılması sağlanır. Hager ve Vaught (1995) "*sosyal becerileri*" şöyle tanımlamıştır: karmaşık bir beceri alanı olarak sosyal beceriler "*iletişim, problem çözme, karar verme, iddia, akran / grup etkileşimi ve öz yönetim*"i içermektedir. Mathur, Rutherford ve Forness (1999) "*sosyal becerileri yeterlilikler olarak ifade eder*" öğrencilerin öğretmenler, aile ve diğer topluluklarla başlatması ve sürdürmesi için gerekli olan akranlarla olumlu sosyal ilişkiler olarak tanımlamıştır.

Yaşam becerileri eğitiminde öğrenciler dinamik bir öğretim ve öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Bu derslerde etkin olma durumunu kolaylaştırmak için kullanılan yöntemler arasında, küçük gruplar için; *beyin fırtınası, rol oynama, oyunlar ve tartışmalar* yer almaktadır. Aynı bir şekilde yaşam becerileri dersi olabilir. Eğitime, öğrencilerin bir konu hakkındaki fikirlerinin veya bilgilerinin neler olduğunu keşfeden bir eğitimciyle başlanmalıdır. Bu eğitim sürecinde:

- Çocuklardan tartışmaları istenebilir.
- Küçük gruplarda daha ayrıntılı olarak gündeme getirilen konular daha faydalı olacaktır.
- Kısa rol yapma senaryolarında veya becerileri uygulamalarına izin veren etkinliklerde yer alabilirler.
- Farklı durumlarda becerilerin fiili uygulaması, yaşam becerileri eğitiminin hayati bir bileşenidir.
- Son olarak, öğretmenler öğrencileri daha fazla tartışmaya teşvik etmek için ödevler verebilir.
- Tüm becerilerin aileleri ve arkadaşlarıyla birlikte uygulanması faydalı olacaktır.

### **Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Sorunlar**

Çağımızda erken çocukluk evresinden itibaren çocukların aşması gereken birçok engel vardır. Bu engeller çocukların yaşam becerilerini kazanmasını geciktirici hatta engel-

## KAYNAKÇA

- Bhatia, N. K. & Chadha, B. S. (1993). *Manual for Family Environment Scale*. Lucknow: Ankur Psychological Agency, 85-87.
- Bouck, E.C. (2010). Reports of Life Skills Training for Students with Intellectual Disabilities in and Out of School. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (12), 1093-1103.
- Bruder, M.B. (2010). Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future. *Exceptional Children*, 76 (3), 339-355.
- CCert, J.K.W.B. (2014). *Primary school pupils' life skills development: The case for primary school pupils' development in Uganda*. (Doctorate Thesis) Mary Immaculate College Limerick, 72-73.
- Cowen, E.J. (1991). In pursuit of wellness. *Amer. Psychologist* 46: 404-408.
- Eraslan-Çapan, B. & Korkut-Owen, F. (2017). *Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği*. *Electronic Journal of Social Sciences* 16 (62), 756-769.
- Forneris, T., Fries, E., Meyer, A., Buzzard, M., Uquy, S., Ramakrishnan, R., Lewis, C. and Danish, S. (2010). Results of a Rural School based Peer-led Intervention for Youth: Goals for Health. *Journal of School Health*, 80(2), 57-65.
- Gambill, J. M., Moss, L.A. and Vescogni, C.D. (2008). The Impacts of Study Skills and Organizational Submission. Retrieved from [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) , 18-20.
- Guralnick, M.J. (1990). Social competence and early intervention. *J. Early Intervention* 14: 2-14.
- Hager, D. & Vaughn, S. (1995). *Parent, teacher, peer and self-reports of social competence of students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205- 217.
- Hamburg, B. A. (1990). *Life-skills training: Life Skills Education Preventive interventions for young adolescents*. Washington, DC: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Hasselt, V. B., Hersen, M. & Whitehill, M. B. (1979). *Social skill assessment and training for children: an evaluative review*. *Behavior Research & Therapy*, 17, 413-437.
- Hopson, B. & Scally, M. (1986). *Lifeskills Teaching Programmes* No. 3. Leeds: Lifeskills Associates, 2.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. PRO-ED, Austin, Texas.
- Ibarraran, P., Ripani, L., Taboada, B., Villa, J. M & García, B. (2014). Life skills, employability and training for disadvantaged youth: Evidence from a randomized evaluation design. *IZA Journal of Labor & Development*, 3(1), 1-24.
- James, O. (2010). *Awareness and application of life skills education in primary schools in post-conflict areas: a case of Kalaki county Kaberamaido district*. Unpublished Master Thesis. Makerere University: Kalaki, 32-55.
- Jones, M.I. and Lavalley, D. (2008). Exploring the Life Skills needs of British Adolescent Athletes. *Psychology of sport and Exercise*, 10(1), 159-167.
- Madhu, Sylvester N. and Matla, Ma-Queen, P. (2004). Family Environmental Factors as Correlates for Adolescent Suicidal Behaviours in the Limpopo Province of South Africa. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 32(4), 341-353.
- Nelson-Jones, R. (1992). *Life skills*. A handbook.
- Olsson, G.I., Nordstorm, M.L. Arinell, H. & Von, Knorring, A.L. (1999). Adolescents Depression: Social Network and Family Climate – A Case Control Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(2), 227-237.
- Özmete, E. (2008). *Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. *Millî Eğitim*, 36 (177), 253-270.

- Quinn, M.M., Kavale, K.A., Mathur, S.R., Rutherford, R.B., & Forness, S.R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 54-64.
- Papageorgiou, D.E., and Kavga, A. (2009). Evaluation of Life Skills in Students of Nursing: a Descriptive Study. *International Journal of Caring Science*, 2(3), 135-141. Retrieved from [www.coring-science.org](http://www.coring-science.org).
- Powell, Leah A. (2006). Family Strengths, Stress and Well-Being among Troubled and Well Adjusted Adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 67(5), 1659-A.
- Rickel, A.U. & Becker, E. (1997). *Keeping children from harm's way: How national policy affects psychological development*. Amer. Psychological Assn., Washington, D.C., 148-152.
- Sallee, J.A. (2007). *Perceived Effectiveness of Youth-Adult Partnerships on Enhancing Life Skill Development Through 4-H Dissertation*. Oklahoma State University. Retrieved from <http://dc.library.okstate.edu>, 10-11.
- San Bayhan, P., Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa, 326-327.
- Sharma, S. (2003). Measuring Life Skills of Adolescents in Secondary School of Kathmandu: An Experience. *Kathmandu University Medical Journal*, 1(3), 170-176.
- Slicker, Ellen K., Picklesimer, Billie, K., Guzak, Andrea K. & Fuller, Dana K. (2005). The Relationship of Parenting Style to Older Adolescent Life Skills Development in the United States. *Young*, 13, 227-245.
- Spence, H. S. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Walker, H. M., Severson, H., & Feil, E. (1995). *The Early Screening Project: A proven child-find process*. Longmont, CO: Sopris West.
- World Health Organization. (2013). World health statistics 2013. World Health Organization.
- Yavuz, K., E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi*, İstanbul: Ceceli Yayınları.
- Yuen, M., Chan, R.M.C., Gysbers, N.C., Lau, P.S.Y., Lee, Q., Shea, P.M.K., Fong, R.W. & Chung, Y.B. (2010). Enhancing life skills Development: Chinese Adolescent's Perception. *Pastoral Care in Education*, 28(4), 295-310.
- Zigler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist* 47(8), 997-1006.

# 4. BÖLÜM

## ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ

Öğr. Gör. Mehmet Ali ER/ORCID: 0000-0003-4416-442  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/muhammedalier@gmail.com

### Eleştirel Düşünme Becerileri

Düşünme eylemi insanlara özgü bir özelliktir. Bireylerin günlük karşılaştıkları olayları kavrama, yorumlama ve değerlendirmeleri düşünme becerileriyle ilişkilidir. Doğal bir beceri olan düşünmenin sağlıklı şekilde gerçekleşmesi olayların sebeplerinin ve kişilerin davranışlarının doğru tanımlanmasını sağlar. Düşünme eğitimiyle olaylara farklı açıdan bakmayı öğreniriz. Çevrede var olan olayların fiziksel görünüşleri kadar zihnimizde onlarla ilgili oluşturduğumuz görselleri de önemlidir. Farkındalığı yüksek, çözüm odaklı ve sorgulayan bireyler olay ve davranışların fiziksel görünüşleri ve zihindeki oluşları arasında doğru ilişki kurarlar.

“Düşünme, çıkarsama, akıl yürütme, anımsama, kuşku duyma, isteme, hissetme, anlama, kavrama gibi bilinçli bir biçimde yapılan zihinsel aktivitelerin herhangi biri ile karşılaştırmalar yapma, analiz, sentez, bağlantı kurma” (Cevizci, 1996) şeklinde ifade edilmektedir. Belli bir amaca yönelik ve zihinsel işleve sahip (Kurnaz, 2011) düşünme becerisi ile insan çevresiyle iletişime geçebilmektedir (Hançerlioğlu, 2015).

Bireysel ve toplumsal açıdan sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilmesi bu düşünme becerilerine olan ihtiyacı arttırmaktadır. Ön yargılarımız ve yönlendirmelere bağlı olarak düşünmemiz, öğrendiklerimizin kaynağını sorgulamadan kabul edişimiz doğru ve sağlıklı bir bilgiye ulaşmamıza engel olmaktadır. Söylemdeki güzelliğe değil verilme istenen mesaja ulaşabilmek ancak düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle elde edilmektedir. Bu düşünme becerilerinden birisi de *eleştirel düşünme*dir.

### Eleştirel Düşünmenin Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi

#### Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Özellikleri

Bu bölümde eleştirel düşünmenin literatürde yapılan tanımlarına ve özelliklerine değinilecektir. Yunancadaki “kritikos” kelimesinden gelen eleştirel düşünme ile hayatın anlamlandırılması sağlanmaktadır. Günlük hayatta karşılaşılan olaylar dikkatli bir şekilde gerçekçi, her türlü kalıp ve ön yargılardan uzak, duygulardan bağımsız ve akla uygun bir şekilde analiz edilir ve uygun olan sonuca ve mesaja ulaşmaya çalışılır. Dolayısıyla bu tür düşünme becerileri sağlıklı bir şüphe ile bilginin kaynağının belirlenmesine ve sağlıklı düşünmeye engel olan sebeplerin kaldırılmasına ve yaşam kalitemiz arttırılmasına katkı sağlamaktadır.

Literatüre bakıldığında *eleştirel düşünme* ile ilgili birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Bunların bazılarını şu şekilde sıralanabilir:

Eleştirel düşünme gerçeklerin analiz edilmesi, fikirlerin düzenlenmesi ve savunulması, çıkarımlarda bulunma ve problem çözme becerilerinin tümüdür (Chance, 1986).

Eleştirel düşünme belli bir hedefe yönelik beceri ve strateji terkiplerinden oluşan düşünme biçimidir (Halpern, 1996).

Eleştirel düşünme herhangi bir iddia hakkında söylenen hükmün kabul veya reddedilmesi oluşunda dikkatlice yapılan karar verme sürecidir (Moore ve Parker, 2008).

Herhangi bir şeyin iyi ya da kötü yönlerini göz önünde bulundurarak değerlendirme sürecidir (Kaya, 1997).

Eleştirel düşünme, meta-bilişsel olup kendi düşünmeniz hakkında düşünmenizi gerektirir (Nosich, 2012).

Eleştirel düşünme karar vermede, sorun çözmede mantıklı düşünebilme (Rudd, 2007), ileri seviyede muhakeme etme (Grant, 1998), ne yapılacağı ve neye inanılacağı konusunda mantıklı (Ennis, 1985) ve doğru düşünebilme (Facione, 2011) sürecidir.

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünme için şu şekilde bir tanım yapmak söz konusudur. Eleştirel düşünme, herhangi bir şey hakkında mantıklı değerlendirme yapma, problem karşısında sorunu doğru anlama, yorumlama ve dikkatli inceleme yapıldıktan sonra doğru görüşe ulaşabilme ve karar verebilme, zihnin aktif olma sürecidir.

Eleştirel düşünme becerisinin sahip olduğu özelliklerin bazıları Nosich (2012) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

- ✓ Eleştirel düşünme yansıtıcıdır.
- ✓ Eleştirel düşünme standartları içerir.
- ✓ Eleştirel düşünme gerçekçidir.
- ✓ Eleştirel düşünme mantıklı olmayı gerektirir.

Meta-bilişsel düşünme kavramıyla da ifade edilen eleştirel düşünme bireye herhangi bir konuyu objektif ve duygularından uzak bir şekilde değerlendirmesine yardımcı olmaktadır. Günlük hayatta bireyin maruz kaldığı ve fikirlerini yönlendirici her türlü unsurdan bağımsız, gerçekçi bir şekilde düşünmesini sağlamaktadır.

## **Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri**

Eleştirel düşünme ve diğer düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde düşünmenin bileşenlerinin bilinmesi ve bunların göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. Tüm düşünme becerilerinin ortak sekiz bileşeni bulunmaktadır. Analitik düşünme becerileri bölümünde detaylı olarak anlatılacak olan bu bileşenler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Amaç
- ✓ Soru
- ✓ Bilgi
- ✓ Yorumlama ve Sonuç çıkarma
- ✓ Kavramlar
- ✓ Varsayımlar
- ✓ Etkileri ve Sonuçları
- ✓ Bakış açısı (Paul ve Elder, 2016, s.63)

Eleştirel düşünme bileşenlerinin göz ardı edilmesi düşünmenin bilinçsizce gerçekleşmesine sebep olur. Dolayısıyla herhangi bir olay hakkında muhakeme gücümüzü kullanmak istediğimizde ve ayrıntılı düşünme gerçekleştirmek istediğimizde bu sekiz bileşenin

göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Eleştirel düşünme bileşenleri ile birey daha mantıklı davranmakta ve öz farkındalığını geliştirmektedir.

## **Eleştirel Düşünmenin Yaşamsal Önemi**

Bireyin sağduyulu (aklı selim) bir şekilde düşünmesini sağlayan eleştirel düşünmenin hayatımızda yadsınamaz bir önemi vardır. Özellikle günümüzde medyanın etkisiyle muhakeme gücü altına alınmak istenen bireylerin herhangi bir propaganda ve reklama bağlı kalmadan duygusal yargılardan uzak fikirler ortaya koyması açısından eleştirel düşünme önemlidir. Problemlerin çözümünde alternatifler sunan ve uygun kararlar vermemizi sağlayan eleştirel düşünme ile bireyin hayat kalitesi olumlu yönde değişime göstermektedir.

Eleştirel düşünmeyle birey daha demokratik ve daha yurttaş olmakta (Özden, 2005), kendisi için en doğru kararları verebilmekte (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003; Sevim, 2020), benmerkezcilikten ve kendini aldatmaya sevkedecek nedenlerden kurtulmakta (Gibson, 1995) ve akademik açıdan da daha başarılı olmaktadır (Ip, Lee, Lee, Chau, Wotton ve Chang, 2000).

## **Eleştirel Düşünce Nasıl Geliştirilebilir?**

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması Türk Millî Eğitiminin genel amaçları arasında da yer almaktadır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunuyla belirlenen amaçlar arasında yer alan “Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini; Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüslere değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” cümlesi eleştirel düşünme becerisinin eğitim sistemimizde bulunması gerektiğinin açık bir ifadesidir. Düşünme becerisi doğuştan gelen, insana özgü olmakla beraber geliştirilmesi gereken bir özelliktir. Dolayısıyla düşünme becerilerinin aktif hâle getirilebilmesi ve geliştirilmesi için “Düşünme becerileri nasıl geliştirilebilir?” sorusu araştırmacılar için önemli bir sorudur. Genel olarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için şunlar yapılabilir:

- ✓ Çocukların düşünmelerine izin verin.
- ✓ Çocukların soru sormasına ve açık görüşlü olmalarına destek verin.
- ✓ Çocukların araştırma yapmasını destekleyin.
- ✓ Çocukların eleştirel düşünme bileşenlerini bilmelerini ve bunları uygulamasını isteyin.
- ✓ Bir konu ile ilgili yazma ödev verin.
- ✓ Öğrendikleri bilgileri “Kim?, Ne zaman?, Neden?, Ne kadar?, Nasıl?” sorularına muhatap tutarak sorgulamaları gerektiğini anlatın.
- ✓ Okuryazar olmalarını sağlayın.
- ✓ Grup içinde tartışmalar ve diyaloglar kurmalarını sağlayın.
- ✓ Zihinsel aktiviteler ile uğraşmalarına önem verin

Bu bölümde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenciler için etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler ile bireylerin zihinleri daha aktif ve sorgulayıcı olmaktadır. Özellikle öğretmenlerin bu konuda öğrenciler üzerinde etkileri büyüktür. Kullanılacak olan etkinliklerin zihinsel işlevinin olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Ekin Yayıncılık.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing Minds (s. 54-57)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Erişim: [http://www.student.uwa.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf](http://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Gibson, C. (1995). Critical thinking: Implications for instruction. *Reference & User Services Quarterly*, 1(35), 27-35.
- Grant, G. E. (1988). *Teaching critical thinking*. New York: Praeger Publishers.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). Eleştirel düşünme. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hançerlioğlu, O. (2015). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ip, W., Lee, D., Lee, I., Chau, J., Wootton, Y. ve Chang, A. (2000). Dispositions toward critical thinking: A study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 84-90.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Web: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/08144011\\_KANUN.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf) adresinden alınmıştır.
- Moore, N. B. and Parker, R. (2008). *Critical thinking*. USA: McGraw-Hill.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi*. (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, B. (2005). *Eğitim fakültesi ilköğretim bölümü anabilim dalı programlarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paul, R. ve Elder, L. (2016). *Kritik düşünce*. (Çev. Esra Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rudd, R. D. (2007). Defining critical thinking. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 82(7), 46-49.
- Sevim, O. (2020). *Eleştirel düşünme ve temel dil becerileri, Türkçe Eğitimi içinde (201-219)*. İşcan, A. ve Baskın, S., Ankara: Nobel Yayınları.

# 5. BÖLÜM

## YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ\*

Dr. Öğr. Üyesi N. Hümevra Özdemir EREN/ORCID: 0000-0002-1376-9199

*Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/herem@erzincan.edu.tr*

### Yaratıcı Düşünmenin Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi

Yaratıcılık bireylerin olayları, durumları ve hatta eşyaları akla gelen ilk işlevlerinin, amaçlarının dışında düşünmeyi ve kullanmayı hedeflemektedir. Yazçayır (2015), yaratıcılıkla ilgili ilk bilimsel çalışmaların 1950’li yıllarda Guilford’un öncülüğünde Amerikan Psikoloji Derneği tarafından başlatıldığını belirtmektedir. Bu konudaki araştırmalar günümüze kadar gelişerek gelmiştir. Yaratıcılık günümüzde yenilik, orijinallik ve üretkenlik gibi kavramlarla özetlenmeye başlamıştır. Yakın bir tarihe kadar yaratıcılık, üstün becerilere sahip kimselere özgü bir güç olarak algılanırken bugün tüm bireylerin sahip olduğu bir düşünce biçimi olarak algılanmaktadır (Özerbaş, 2011). Diğer taraftan Sternberg ve Lubart (1995) ile Beetlestone (1998) gibi araştırmacıların ifade ettiğine göre yaratıcılık zekâ gibidir ve insanda değişen oranlarda vardır. Yaratıcılık değişen derecelerde geliştirilebilmektedir (Akt. Can Yaşar & Aral, 2010).

Yaratıcılık, daha önceden hiçbir şekli olmayan yeni bir nesnenin, fikrin, durumun oluşmasıdır. Bir konuyu herkesten farklı ele alan, bir sorunu farklı bir biçimde çözüme kavuşturan, problem teşkil eden bir olaydaki faydaları gören yaratıcı öğrencileri tespit etmede öğretmene büyük roller düşmektedir (Sevim, 2014). Yaratıcı öğrencilerini tespit eden öğretmen, onların bu durumunu derslerine, günlük hayattaki işlerine yönlendirerek daha başarılı hâle gelmelerini sağlayabilir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları farklı anlamlar içerdiği hâlde alan yazının-da birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri kapsamaktadır (Genç, 2011; Sevim, Varışoğlu ve Yağmur Şahin, 2011; Yazçayır, 2015). Özden (2011), yaratıcı düşünme tekniklerinin kaynağının yaratıcı buluş ve düşünce sahibi olarak tarihe geçen bazı insanların kullandıkları düşünme teknikleri olduğunu vurgulamıştır. Yaratıcı bireylerin farkında olmadan kullandıkları bu teknikler, bilinen ve öğretilebilir teknikler olarak eğitim programlarındaki yerlerini almışlardır. Yaratıcı düşünmenin temelinde analogik düşünme (uyarlama) ve imgeleme vardır. Analogik düşünme, üzerinde çalışılan eserin, işin başka bir şeyden esinlenilerek ortaya çıkmasıdır (Uzun ve Sevim, 2017). Söz gelimi Shakespeare’in mitolojiden ve kutsal kitaplardan esinlenerek eserler kaleme aldığı bilinmektedir. İmgeleme ise zihnimizde bir fikir, sözcük yahut resim, görüntü oluşturmaktır.

Bireylerde yaratıcılık desteklenip geliştirilebileceği gibi yanlış uygulamalar yüzünden körelebilmektedir. Özden (2011), yaratıcılığı engelleyen davranışları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğrencilerinizin “doğru” yapmaları için onlara ısrarcı olmayın. Bir şeyi yapmanın birden fazla yolu olabilir. Bu yolları arayanların öz güvenlerini kırmayın.
2. Çocukların hayal kurmalarını engellemeyin. Bu durum, onların keşfetme arzularını zamanla yok edebilir.

\* Bu bölüm, araştırmacının Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Etkileri isimli doktora tezinden (2015) yararlanılarak hazırlanmıştır.



3. Çocukları başkalarıyla karşılaştırmayın. Bu durum, çocuğu uyum sağlamaya mecbur eder, oysa yaratıcılık uyum sağlama baskısından uzak kalınarak ortaya çıkabilir.
4. Çocukların merakını kırmayın. Merak, yaratıcılığın işaretlerindedir. Çocukların sorularını sabırla yanıtlayın.

Yaratıcılığın geliştirilebilmesi için pahalı ve detaylı araçlarla donatılmış bir ortamdan ziyade temel bazı gereçlerin bulunması yeterlidir. Sınıf içerisinde kalıcı olarak çocukların boylarına uygun açık kitap rafları, ürünlerini sergileyebilecekleri panolar, tavandan sarkan çengeller vb. malzemeler, ihtiyaç duyulduğunda farklı şekilde de kullanılacak eşyalar sınıf ortamında yaratıcılığı geliştirebilir (Yıldızlar, 2013).

## Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyen Teknikler

### Altı Şapkalı Düşünme

Bireye kendi yahut başkaları adına düşünüp düşüncelerini ayrıştırabileceği bir ortam sağlamaktadır (Üstündağ, 2011). Bu tekniği geliştiren Bono (2016), uygulama sırasında birinin başlangıçta siyah şapka takması bu rolü tamamen üstlendiği anlamına gelmediğini vurgulamaktadır. Bono'ya göre şapkalar, paralel düşünme olarak adlandırılan bu süreçte tüm katılımcılara teker teker takılmalıdır. Bu teknikte şapkalar renklerine göre birtakım anlamlar taşımaktadır. Şapkayı takan kişi, şapkanın rengine göre fikir belirtmektedir. Şapkalar bireyler arasında yer değiştirdiğinde bireylerin düşünceleri de şapkaların renklerine göre değişiklik göstermektedir. Şapkalar ve temsil ettikleri düşüncelere bakıldığında *beyaz şapkanın* bilinen/gerekli olan bilgiyi, *kırmızı şapkanın* duyguları/sezgileri, *siyah şapka* kötümserliği, *sarı şapka* iyimserliği, *yeşil şapka* yaratıcılığı ve *mavi şapka* ise tüm renklerin düşünme sürecini yönetmeyi ifade eder.

### İstasyon

Sınıfın tamamının bir projenin her aşamasında çalışarak bir önceki grubun yaptıklarına katkıda bulunmalarını, yarım işlerini tamamlamalarını sağlayan bir tekniktir (Tok, 2014). Bu tekniğin uygulanmasından önce öğrenciler zekâ alanı, öğrenme stili ve sınıf seviyesi gibi etmenlere bağlı olarak heterojen gruplara ayrılır. Gruplar seçilen konunun özelliğine göre önceden belirlenmiş olan öğrenme istasyonlarında etkin öğrenmeye katılırlar (Ocak, 2014). Öncelikle öğrenciler, yapılacak çalışma sayısı kadar gruba ayrılır. Her bir istasyon için istasyon şefi belirlenir. Ardından istasyonlardaki çalışma süreleri belirlenir. **İlk uyarı ile bütün öğrenciler ilk istasyonlarında çalışmaya** başlar. Belirlenen sürenin bitiminde her istasyondaki öğrenci bir sonraki istasyona gider ve o istasyonun çalışma konusu üzerinde uğraşmaya başlar. Bu süreç, herkes ilk başta yer almış olduğu istasyona geçene kadar devam eder. Çalışma sonunda istasyon şefleri ürünleri getirir ve çalışmalarını sunarlar (MEB, 2012).

### Yaratıcı Drama

Yaratıcılığı geliştirmede etkili bir yöntem olan yaratıcı drama bireyi yetiştiren bir eğitim alanı olarak tanımlanabilir. Yazılı bir metni bulunmayan bu tekniğin sahnelenmesi gerekmez.

Öğrenciler, öğrenilecek içeriğe ilgi duyduğunda ve güdülendiğinde daha çok öğrenir. Yaratıcı drama etkinliklerinde de bireyin ilgi duyduğu eğitim ortamları düzenlenir. Örneğin ilköğretim öğrencileri için seçilecek bir doğaçlama, konusunu yakın çevreden ve güncel olaylardan alırken yükseköğretim öğrencileri için soyut kavramları incelemek olarak ele alınabilir (Ulaş, Tedik ve Sevim, 2014). İlginin seyrek de olsa azaldığının fark edilmesi durumunda yeni etkinlikler ve paylaşımlarla ortam zenginleştirilir (Sevim ve Özdemir Erem, 2013; Üstündağ, 2014). Yaratıcı dramanın en belirgin özelliği oyunların genel özelliklerinden yararlanmasıdır. Bunun yanı sıra daha çok doğaçlamaya ve rol almaya dayalı olduğunu belirtmek gerekir. Disiplinler arası bir yapı olan yaratıcı drama hem tiyatrodan hem de eğitimden beslenir (Adıgüzel, 2013).

## Zihin Haritası

Bilgilerin kaydedilmesindeki doğrusal yazma yöntemlerinin tersine, zihin haritası yazıya dayalı değildir. Zihin haritalarında çizgiler, semboller, anahtar kelimeler, renkler ve görseller kullanılır. Güneş (2013), zihin haritalarının var olan bilgilerin resminin oluşmasını sağladığını belirtmektedir. Böylece bilgilerin zihinde tutulmasının yanında kâğıda kolay bir biçimde aktarılmasını da kolaylaştırmaktadır. Kavram haritasından *zengin görsellik ve imgelerin kullanılması* yönüyle ayrılan zihin haritalarını oluşturmak için aşağıdaki basamaklar izlenebilir.



Resim 1: <https://tonybuzan.com/tony-buzan-mind-map-day/>

- Merkeze renkli bir imge çizilir. İmgeler, hafızayı önemli ölçüde güçlendirirken yaratıcı düşünmeyi de destekler.
- Eğri dallarla ana konuyla bağlantı kurulan kanallar çizilir.
- Eğri dalları tanımlamak için bu dallara anahtar kelime adları verilir.
- **Çizimler renklendirilir.**
- Eğri dallar alt başlıklarla zenginleştirilir.
- Oluşan harita görselleştirilir.
- Haritadaki ilişkiler gösterilir.
- Zihin mümkün merteye serbest bırakılır. Sorgulayıcı düşüncelerden uzak kalınır.
- Önemli konular ve alanlar vurgulanır (Buzan, 2010; Graffiths and Costi, 2011; akt. Kansızoğlu, 2014).

## İmgeleme

Yaratıcı kimselerin sıklıkla kullandığı imgeleme, zihinde bir fikir yahut resim oluşturmak, hayal gücünü harekete geçirmektir. Özellikle psikolojide hayal etme yönü ile ön plana çıkmış bir tekniktir.

Saussure dil biliminin genel yapısını açıklarken göstergenin nedensiz olduğundan bahsetmiştir. Ona göre (1998) gösteren ile gösterilen arasındaki bağ nedensizdir. Örneğin kardeş kavramının kendisine gösterenlik yapan k-a-r-d-e-ş ses dizilişi ile herhangi bir bağı yoktur. Saussure bu ilkeye ilişkin pek çok kanıt olduğunu ifade etmiştir. Her göstergenin nedensiz olamayacağı gibi tamamının nedeni olmasının imkânsızlığını dile getiren Saussure, görece nedenlilik kavramını ortaya atmıştır. Börekçi (1999), göstergenin nedensizliği ilkesinin kültür ve dil arasındaki ilişkiyi yok saydığından çelişkili bir durum ortaya çıkardığını belirtmektedir. “kılıç, kın, kıy-” kelimelerindeki baş seslerin bir canlılığın boğaz-

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bono, E. D. (2016). *Six Thinking Hats: The multi-million bestselling guide to running better*. UK: Penguin Books.
- Börekçi, M. (1999). Gösteren ile gösterilen ilişkisi açısından Türkçenin görünümü üzerine bir deneme. *bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 77-82.
- Buzan, T. (2010). *Aklını kullan* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Can Yaşar, M., Aral, N. (2011). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.
- Genç, S. Z. (2011). Öğrenme ve öğretmede çağdaş yaklaşımlar. M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (4. Baskı, s. 103- 148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kansızoğlu, H. B. (2014). Güncel öğretim teknikleri. F. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 338- 350). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- MEB (2012). *Yaratıcı düşünme dersi (1- 8. Sınıflar) öğretim programı*. 26 Haziran 2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Ocak, G. (2014). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde(6. Baskı, s. 253-358). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3), 675-705.
- Saussure, F., D. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sevim, O. (2014). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının öz güven düzeylerine etkisi. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. (10), 417-434.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 975-995.
- Sevim, O., Varışoğlu, B. ve Yağmur Şahin, E. (2011). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeyle ilgili düşünceleri. 10. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Sivas.
- TDK (2022). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 20.09.2022
- Tok, T. N. (2014). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğan.ay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (9. Baskı, s. 161-237). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ulaş, A. H., Tedik, G. ve Sevim, O. (2014). İlkokul 4 sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, DOI: 10.14222/Turkiyat1235.
- Uzun A. ve Sevim O. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi ve yaratıcı yazmanın önemi. Uluslararası Türk Dünyası Stratejik araştırmalar Kongresi, 53-53.
- Uzunboylu, H., Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Üstündağ, T. (2014). Yaratıcı drama yöntemi. Ö. Demirel (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (20. Baskı, s. 85-102). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yazçayır, N. (2015). Düşünme temelli öğrenme modelleri. Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 191- 254). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldızlar, M. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

# 6. BÖLÜM

## PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN/ORCID:0000-0002-0721-9422  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi/mfozcan@jagri.edu.tr

### Giriş

Bireyin dünyaya gelmesiyle ortaya çıkan ve çevresine uyum sağlamaya çalıştığı evre bilişsel gelişim olarak tanımlanır. Bu uyum sürecinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği hızlı değişimin ne tür ihtiyaçları ortaya çıkaracağı ve ne tür güçlükler doğuracağı tahmin edilmesi neredeyse imkânsızdır. Birey erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan evreden itibaren çözülmesi gereken ve problem çözme becerilerini ortaya koyması gereken birçok olayla karşı karşıya gelir. 0-6 yaş dönemi davranışlarının kişilik üzerindeki kalıcılığı ve etkisi düşünüldüğünde, problem çözme becerilerinin aile, okul öncesi ve ilköğretimde ne kadar önemli olduğu görülür. Özsoy (2007) “gelecekte karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek bireylerin yetiştirilmesi, eğitimin hedeflerinden biridir” cümlesiyle ailede başlayan eğitimin önemine değinir.

Toplumsal iletişimde ortaya çıkan problemler ikili ilişkilerdeki olumsuzluklar, verilerek istenilen mesajın karşı tarafa yanlış aktarımı ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanmaktadır. Hargie (2006) kişilerarası ilişkileri “amaçlı bir şekilde öğrenilmiş ve kontrol edilebilir olan ve toplum tarafından uygun bulunan sosyal davranışları uygulama süreci” olarak tanımlamaktadır.

Anne karnında başlayan eğitim doğumdan sonra ailede iletişimle devam eder. Aile çocuk için ilk sosyalleşme ortamıdır. Bu nedenle ailelerin çocuklara mümkün oldukça çok problem çözme deneyimleri sunması, onların gelecekte problemleriyle baş başa kaldıklarında, kendi yeteneklerini keşfederek, başkalarının karar vermesini beklemeden, kendi bilgi ve becerilerini kullanma fırsatı verir. Çözumsuz, gergin ve iletişimsiz aile ortamlarında yetişen çocuklarda ise özgüven eksikliği, kaygı, agresiflik, bağımlılık ve öz denetim eksikliği gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Cüceloğlu (2013) ve Yavuzer (2017) de ailelerin çocuklarının gelişim süreçlerinde duyarlı ve çocuklarına karşı sorumluluk sahibi olmaları, çocukları ile olan iletişimlerinin güçlenmesine ve çocukların öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlamasına neden olduğunu belirtmektedir.

Ailede edinilen bilgi ve becerilerin bireyim tüm yaşamına yeterli olması ancak bir eğitim kurumuyla desteklendiği zaman mümkündür. Hannah (2013) özellikle ilk eğitim kurumu olan aileden sonra bireylerde amaçlı ve kasti bir şekilde davranış değişikliği oluşturmak amacı ile sunulan eğitimlerin verildiği yer olan okulların, bireylerin bilgi ve beceri kazanmalarında, doğru olan bilgi ve becerilerin desteklenip geliştirilmesinde, yanlış öğrenilen bilgi ve becerilerin ise doğru bir şekilde değiştirilmesinde oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

## Problem Nedir?

Problem; bireyin hayatı boyunca karşılaştığı veya bir amaca ulaşmak için bir sonuca bağlanması gereken her şey olarak tanımlanabilir. Problem kelimesi askeri bir terim olarak (Adair, 2000) Yunanca'da ortaya çıkmıştır ve Fransızca "probleme" (Güçlü, 2003) şekliyle son hâlini almıştır. "Problem" kavramı literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır:

Problem; araştırma, tartışma ya da bir düşünme meselesidir (Van De Walle, 1989), Eğitim kuramcısı John Dewey'e göre problem "insanın zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey." (Baykul, 1987), Duncker'a (1945) göre "kişilerin belirli amaçlarına nasıl ulaşacaklarını bilmemesi durumu", Ünal'a (2014) göre "kişiyi fiziksel veya zihinsel olarak rahatsızlık veren ve birden çok çözüm yolu olabilen durum", Pal ve Poyen'e (2017) göre "olması beklenen durumu ile olan durum arasındaki sapma", Devci Alkan ve Topal'a (2010) göre "insan zihninde çatışmalara neden olan belirsizlik", Karasar'a (2012) göre "rahatsızlık veren ve yok edilmek istenen her zorluk", Bingham'a (2016) göre, "bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı ve hazır bir tepkisinin olmadığı uyarıcı durum", Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman'a (2014) göre "kişide rahatsızlık uyandıran ve giderilmek istenen güçlükler", Açıkgoz'e (2008) göre organizmanın mevcut tepkileriyle çözemediği durumlar", Tomas'a (1999; akt. Turan, 2010) göre "çözümü belli olmayan ya da şu anda yanıtlayamadığımız bir soru veya bir durum", Altun'a (2003) göre "insanlar için arzu edilen çıktılar ve gerçekte var olan durum arasında dengenin olmaması", Jonassen'e (1997, akt. Özdemir, 2005) göre "bireyin bir gereksinimini karşılamak veya bir amacı yerine getirmek için uğraştığı bir duruma bağlı olarak ortaya çıkan bir bilinmezlik durumu", Adair'e göre (2000), "bireylerin önüne atılmış veya bireyleri engelleyen bir şey" olarak tanımlanmaktadır.

Problem kavramı bir başka açıklamaya göre ise birey veya toplumların başarılı olmak için önlerine çıkan ve mutlaka çözülmesi gereken güçlükler olarak tanımlanmıştır (Gelbal, 1991, 168).

Alan yazınında verilen tanımlamalara göre problemlerde birey için zorluk, bu zorlukları çözme amacı ve karmaşa (Hegarty, Mayer ve Monk, 1995, akt. Sarıkaya, 2016); var olan bir durumla olması gereken duruma arasında bir farkın bulunması, kişinin bu farkı algılaması, algılanan farkın bireyde gerginliğe yol açması, gerginliğin giderilmesi için eyleme geçilmesi, eylemin engellenmeye çalışılması (Öğülmüş, 2006) gibi bazı özellikler ortaya çıkmaktadır.

## İyi Bir Problemin Taşınması Gereken Özellikler

Problem tanımlarından da anlaşılacağı üzere bize sıkıntı veren her şey problemdir. Fakat Fer ve Çırık'a (2014) göre problemler sadece sıkıntı veren durumlar değildir: Karşımıza çıkan olumlu üç fırsattan sadece birini seçmek zorunda kalmamız da bir problemdir. Bu durumda problem kavramının kişiden kişiye ve durumdan duruma göre "problem" olarak algılanması değişiklik gösterebilir. Alan yazınında iyi bir problemin taşınması gereken özellikler şu şekilde açıklanmıştır:

- ✓ Problem durumu her şeyden önce küçük çocuklar/öğrenciler için ilgi çekici ve anlamlı olmalıdır (Alexander ve ark. 1994).
- ✓ Problem, ilginç ve hayatın gerçekleriyle ilgili olmalıdır (Goffin ve Tull, 1985, akt. Aydoğan, 2012).
- ✓ Sözcükler, simgeler ve şekiller girişte çözüm açısından akla yatkın bir yöntem içermelidir (Zembar, Unutkan, 2003).
- ✓ Problem, değişik türdeki tutumların meydana getirilmesine fırsat sunmalıdır.
- ✓ Problem, kolay işlemler gerektiren bilgiye sahip olmamalıdır. Çözüm için birkaç matematiksel işlem önerebilmelidir (Güven, 1989).

## KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (2008). *Aktif Öğrenme* (10. Baskı). İstanbul: Biliş Eğitim.
- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme* (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) Sayı:14, 83-98.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Alexander, K. L. Entwisle, D. R. & Bedinger, S. D. (1994). When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283–299. <https://doi.org/10.2307/2787156>
- Altun İ. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse Education Today*. 2003;23:575–584.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem Çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. Ankara: Özgüncök yay.
- Aydoğan, Y. Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Banks, T. (2018). *Observing four and five year olds' cognitive problemsolving: a qualitative study using a variation of Vygotsky's double stimulation method*. Doktora Tezi, Texas Women's University. Prequest number: 13846715.
- Baykul, Y. (2004). *İlköğretimde matematik öğretimi (6-8. Sınıflar İçin)*. Ankara: PegemA.
- Bingham, A. (2016). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. A.F. Oğuzkan). İstanbul: MEB.
- Cüceloğlu D. (2013). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. 26. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. 3. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat.
- Deveci Alkan A., Topal A. (2010). Mayer'in bilimsel ve matematiksel mesaj tasarım ilkelerine göre tasarlanmış öğrenme ortamının öğrenci başarısı üzerine etkisi, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 20 (2): 93 –106.
- Dooren, W. V. Bock, D. D. Evers, M. and Verschaffel, L. (2008). Students' overuse of proportionality on missing-value problems: How numbers may change solutions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(2), 187-211.
- Duncker, K. (1945). On problem-solving (L. S. Lees, Trans.). *Psychological Monographs*, 58(5), i–113.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research And Therapy* (Vol. 1, pp. 201- 274). Academic Press.
- Erdamar Koç, G. & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erden M. Akman Y. (2017). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretme*. 23. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme, kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yay.
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishing.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA: Little, Brown and Company.

- Gelbal, S. (1991). Problem çözme süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(6), 167-173.
- Gijbels, D. Dochy, F. Van den Bossche, P. & Segers, M. (2005). Effects of problemsolving learning: Meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.
- Gooding, S. (2009). Children's difficulties with mathematical word problems. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 29(3), 31-36.
- Greene, J. (2005). *Memory, thing, and language topic in cognitive psychology*. London: Taylor & Bacon.
- Güçlü, N. (2003). *Lise müdürlerinin problem çözme becerileri*, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/guclu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm)
- Güven, N. (1989). *Okulöncesi dönemde matematik eğitimi*, Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul.
- Güven, Y. (2000). *Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik (1. Basım)*. Ankara: Ya-Pa.
- Güven, B. ve Çabakçor, B.Ö. (2013). Factors influencing mathematical problem-solving achievement of seventh grade Turkish students. *Learning and Individual Differences*, 23, 131-137.
- Hannah R. (2019). *The effect of classroom environment on student learning [Honors Theses]*, [Erişim Tarihi 6.05.2022]. Erişim adresi: <http://renketkisi.com/docs/eng/The%20Effect%20of%20Classroom%20Environment%20on%20Student%20Learning.pdf>
- Hargie O. (2006). *Skill in theory: Communication as skilled performance the handbook of communication skills* (3.th ed.) (ed: Owen Hargie). Elektornik kitap: Taylor & Francis e-Library.
- Hertzog, C. Kramer, F.A. Wilson, R.S. Lindenberger, U. (2009). Enrichment effects on adult cognitive development: can the functional capacity of older adults be preserved and enhanced? *Psychological Science In The Public Interest*, 9(1), 1-65.
- Ilany, B.S. and Margolin B. (2010). Language and mathematics: Bridging between natural language and mathematical language in solving problems in mathematics. *Creative Education*, 1(3), 138-148.
- İşmen, E. (2001). *Duygusal zekâ ve problem çözme*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Kalaycı, N. (2001) *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi.
- Kalaycı, N. (2006). Öğretim yöntemi olarak kullanılan problem çözme adımları, ilgili etkinlikleri ve değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(31), 56-59.
- Karagöz, M. ve Çakır, M. (2011). Problem solving in genetics: conceptual and procedural difficulties. *educational sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1668-1674.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Karasel, N., Ayda, O. ve Tezer, M. (2010). The relationship between mathematics anxiety and mathematical problem solving skills among primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5804-5807.
- Karayol, S. (2016). *Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programının 5 yaş grubu çocukların iş birliği davranışlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel problem çözme stratejileri öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme performanslarına ve öz düzenleyici öğrenmelerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa.
- Kubanç, Y. (2012). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin matematikte dört işlem konusunda yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

- Lazakidou, G. and Retalis, S. (2010). Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem-solving skills in mathematics. *Computers & Education*, 54, 3-13.
- Malik, S. Balda, S. & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Science*, 12(1), 55-58.
- Mandell A. (1980). Toward a psychobiology of transcendence: god in the brain. In: Davidson D, Davidson R, editors. *The psychology of consciousness*. New York, NY: Plenum Press.
- McNeil, N. M. Uttal, D. H. Jarvin, L. & Sternberg, R. J. (2009). Should you show me the money? Concrete objects both hurt and help performance on mathematics problems. *Learning and Instruction*, 19(2), 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.005>
- McCaslin, L. J. (2002). *Assessing toddlers' problem-solving skills using play assessment: Facilitation versus nonfacilitation*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), University of Nebraska, Omaha. UMI Number: EP72935.
- MEB, (2006). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Mills, C. M., Danovitch, J.H., Grant, M.G. & Elashi, F.B. (2012). Little pitchers use their big ears: Preschoolers solve problems by listening to others ask questions. *Child Development*, 83(2), 568-580.
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Olgun, E. (2012). *A non-formal learning program for the contribution of creative problem solving skills: A case study*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası problem çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel
- Öktem, S. P. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin gerçekçi cevap gerektiren matematiksel sözel problemleri çözme becerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özsoy, G. (2008). *Üstbiliş*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (4), 713-740 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26110/275094>
- Pal A, Poyen F.B. (2017). Problem solving approach. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)*. 4(5): 184-189.
- Pretz J.E. Naples A.J. Sternberg R. J. (2003). Recognizing, defining and representing problems, the psychology of problem solving. Ed: Janet E. Davidson, Robert J. Sternberg. USA: *Cambri-dge University Press*.
- Polya, G. (1973). *How to solve it? A new aspect of mathematical method (2nd ed.)*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sarikaya, B. (2016). *Yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma becerileri ve tutumlarına etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevim, O. (2015). Influence of the subject jigsaw technique on elementary school seventh grade students academic achievement and on their problem solving skills. *Ted Eğitim ve Bilim*, 40(177), 385-400.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Şahin, D. (2011). Pre-schoolers, pre-school teachers, and interpersonal problem-solving skills: A comparative study in Turkey and Belgium. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(3), 305-316.



- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Richardson, D. L. (2009). *Evaluation of interpersonal problem solving skills program for preschool and elementary children*. Oklahoma State University, Oklahoma.
- Tertemiz, N. (1995). İlköğretimde Matematik problemlerini çözmeye öğretmenin rolü, *Eğitim ve Bilim*, 19 (95), 67.
- Turan, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniv. İstanbul.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. Ankara: PegemA Yay.
- Ünal, Ç. (2014). *Sosyal proje geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ünsal, Y., & Ergin, İ. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91.
- Van De Walle, J. (1989). *Elementary School Mathematics*. New York: Longman.
- Winkel, B. J. (2001). Getting to the mall: an activity for problem solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(6), 921.
- Yavuzer H. (2017). *Ana-Baba ve çocuk, çocuk eğitiminde sorunlar ve çözümler*. 27. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, H. İ., Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 165-187.
- Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2003). *Problem çözme becerilerinin gelişimi: Erken çocuklukta, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Web-1:<https://www.ogsmm.com/743-tekerleme---tekerleme-orneklere---tekerleme-nedir---tekerleme-cesitleri---tekerleme-ozellikleri->

# 7. BÖLÜM

## GİRİŞİMCİLİK BECERİLERİ

Doç. Dr. Ahmet AKÇAY/ORCID: 0000-0002-5360-2852  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Damla ÇAĞRITEKİN/ORCID: 0000-0003-4264-5782  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/damlacagritekin@hotmail.com

### Giriş

Günümüzde ülkeler “gelişmiş”, “gelişmekte” veya “geri kalmış” biçiminde sınıflandırılmaktadır. Bu ayrımın temelinde başta eğitim olmak üzere ekonomi, teknoloji, kültür vs. gibi pek çok unsur yer almaktadır. Ülkeler mevcut koşullarını iyileştirmek için çağın gerekleri doğrultusunda sürekli değişim ve dönüşüm süreci içerisindeyler. Teknolojinin hızla geliştiği, iletişim araçlarının çeşitlendiği ve pek çok alanda değişimin gözlemlendiği çağımız, beraberinde bireylere kazandırılması gereken yeni bilgi ve beceriler de getirmektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanabilecek bu beceriler toplum, iş veya eğitim hayatında bireylerin başarılı olmalarının anahtarlarından biridir. Bu doğrultuda toplumlar gelişimini sürdürebilmek ve değişen şartlara karşı ayakta kalabilmek için siyasal, sosyal, kültürel gibi pek çok alanda gelişim göstermekte ve buna bağlı olarak kendisine bağlı bulunan kurumlarla iş birliği içinde projeler ve çalışmalar yürüterek bireyleri eğitmeye ve 21. yüzyıl becerileri ile donatmaya çalışmaktadır. Bu beceriler; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, empati kurabilme, tartışma, karar verme, analitik düşünme, iş birliği ve girişimcilik gibi çeşitli başlıklar altında toplanabilir.

Ekonomik ilerlemede ve toplumsal refahın artmasında girişimcilik önemli bir role sahiptir. Bu sebeple ülkedeki girişimci birey ve kurumların sayıları ne kadar artış gösterirse, girişimcilik faaliyetlerine verilen önem ve değer artış göstereceği gibi ülkenin ekonomisi de aynı oranda değer kazanacaktır. Bu doğrultuda girişimcilik faaliyetlerinin toplamını, toplumun sahip olduğu refah seviyesine eşit olduğu söylenebilir (Özgül, 2020).

### Girişimcilik

Girişimcilik kavramı, her alanda kendine has bir tanım oluşturabilir. Bir ekonomist için farklı şeyler ifade ederken; bir öğrenci yahut bir öğretmen tarafından farklı yorumlanabilir. Krueger'e göre (2000;411) fırsatlara çekilen önem, farklı bir düşünme biçimi; Hisrich, Peters ve Shepherd'e göre (2002) risk olarak sosyal, ekonomi alanlarında finansal kazanç sağlamak için ürün ortaya koyma süreci; Morris'e göre (1998) ise fırsat görmek ve bunun için fikir oluşturmaktır. En genel anlamda girişimcilik zihinde oluşan yeni bir fikrin ortaya çıkarılması ve üretime geçirilmesi olarak yorumlanabilir.

21. yüzyıl koşullarına ayak uydurmada en önemli becerilerden biri olan girişimcilik, Aytaç (2006) tarafından toplumsal değişimde ivme kazandıran bir kavram olarak kabul edilmektedir. İçinde yaşanan toplum girişimciliğin önemli değerlerindedir. Zira top-

lumda ihtiyaç olan sektörel fırsatları görebilmek ve bunun için risk alabilmek girişimci- liğin temel gereksinimidir. Buna karşın yalnızca düşünülen fikrin yürüyeceğine inanmak girişimcilikle ters düşer. Kesin kâr getireceğinden emin olunan bir işe başlamak ya da bir obje satın alıp ona garanti gözüyle bakmak girişimcilik demek değildir. Girişimcilikte her zaman risk vardır ve her zaman garanti sonuç elde edilemez. Düşünülmüş, planlanmış, risk alınmış ve hayata geçirilmiş bir fikir girişimcilik örneğidir ancak bu fikrin altında olu- şan diğer platformlar yalnızca ilk girişimcinin alt üyeleridir denilebilir.

### **Girişimcilik Türleri**

Girişimcilik, hayatın her alanında karşımıza çıkabilecek olan bir kavramdır. Sosyal gruplarda, ticari faaliyetlerde, siyasi ortamda, kamu sektöründe, sanatsal faaliyetlerde kendine yer bulabilen girişimciliğin tek boyutla nitelendirilmesi yanlış olacağından türle- re ayrılıp farklı boyutlarıyla ele alınması gereklidir.

### **Dijital Girişimcilik**

İş hayatı, günümüz dijitalliğine göre hızla değişim göstermektedir. Bu sebeple eski tanımlar, kalıplaşmış türler kendini hızla tüketmekte; yeni düzenle birlikte yeni yorum fırsatları ve iş alanları gelişmektedir. Dijitalleşmenin doğurduğu bir sonuç olan dijital girişimcilik zamandan ve mekândan bağımsız olarak girişimcilerin küreselleş- mesine imkân tanıyan bir alt türdür (Davidson ve Vaast, 2010).

İnternet üzerinden daire kiralama sistemleri, yemek sitelerinden ya da yerel mar- ketlerden evlerimize getirilen siparişler, kişisel bilgilerin Dropbox, Airdrop gibi bulutlar- da senkronize olarak bir ücret karşılığında saklanması günümüzde sıklıkla karşılaştığımız dijital girişimciliğin yansımalarıdır.

### **Kadın Girişimciliği**

Çalışan, kendi mesleğini icra eden her kadın, kadın girişimcisi değildir. Kadın girişimci kârı da zararı da göze alarak kendi adına kurduğu bir iş yerinde tek başına ya da istihdam ettiği diğer kişilerle faaliyet gösteren kişidir (Ecevit,1993). Küçük İşletme Dergisi'ne göre ise (akt. Bedük, 2005) kadın girişimci; işveren, işyerinin idari ve hukuki so- rumluluğunu üstlenmiş, bizzat işinin başında bulunan ve iş yerinde fiilen çalışan kadındır.

Bir kadının, diktiği ürünlerle butik açması, yanında istihdam sağlaması; bahçesinden topladığı meyve, sebzelerle konserve ürünler üretmesi, bunu kendi markasıyla tescil- lemesi ve tüm ülkeye dağıtım yapması; küçük bir lokanta sahibi olan kadının kendi ye- mekleriyle restoran zincirleri kurması; küçük yaşlardan itibaren dantel ören bir kadının sonrasında kendi fabrikasını işletmesi kadın girişimciliğine örnektir.

### **Eko Girişimcilik**

Tek kullanımlık plastik atıklar, sanayi yerleşkelerinin doğaya verdiği zararlar, yeryü- zündeki insan nüfusunun artması gibi etkenler hava, su, toprak, gürültü gibi kirliliklere sebep olmakla birlikte iklim değişikliklerini etkilemektedir.

Tabiata verilen bu zararların sonucunda bireylerin çevresel farkındalıklarının artması ve çevre kirliliğine, küresel iklim değişikliklerine karşı bilincin gelişmesi ile eko girişimci- ler bu durumu bir fırsata çevirmişlerdir (Balcı,2011). Çevreye olan tutumun geliştirilme- sinin yanında ticarete yeni pazar fırsatlarının oluşturulması eko girişimcilerin stratejile- rindedir.

Doğada çözünebilen plastiklerin üretimi, geri dönüşüm atık tesisleri, enerji verimliliği sağlamak için oluşturulmuş projeler ve güneş tarlaları eko girişimcilik için verilebilecek örneklerdendir.

## **Kamu Girişimciliği**

Devletlerde girişimci nitelikte insanların artması devletlerin girişimci politikalar belirlemeleriyle mümkündür. Bu politikaları belirleyen ve girişimci olarak piyasada yer almak isteyen devletler, bunu çeşitli sebeplerle gerçekleştirirler. Kaynakların etkin ve doğru kullanılması, özel teşebbüsün yok olmasının engellenmesi, istihdam ve üretimin artırılmasıyla ülkenin refah seviyesini yükseltmesi, bölgesel kalkınmaların gerçekleşmeleri vb. bu sebeplerden bazılarıdır (Choski, 1979). Kamu girişimciliği tüm bu sebepleri ele alan ve kamu yararına ticari etkinlikte bulunan, devlet tarafından kontrol edilen ve “kâr motifi”nden ziyade “kamu yararı motifi”nin öne çıktığı bir girişimcilik türüdür.

Kamu kurumlarının, devlet bankalarıyla yatırım ortaklığı çalışmaları yapmaları; belediyelerin “E-Belediye” sistemleriyle vatandaşlara hızlı ve kolay bir şekilde işlem yapabilme kolaylığı sağlamaları; kırsal bölgelerdeki vatandaşların sağlık hizmetlerine daha kolay ulaşabilmeleri için yapılmış olan “tele tıp” kamu girişimciliği uygulamalarındandır.

## **Ticari Girişimcilik**

Doğal kaynaklar, sermaye, toprak verimliliği, girişimci gibi üretim faktörlerinin bir araya gelip kâr amacı taşıyarak hizmet elde edilmesine ticari girişimcilik denir. Bu girişimcilik türünde ticarete atılan ve kendi işinin patronu olan ya da kendisine gelen bir ürünü pazarlayan herkes girişimci kabul edilmektedir. Fakat her ticaret işiyle uğraşan başarılı kabul edilmemektedir.

Bir ticari girişimcinin başarılı kabul edilebilmesi için piyasaları gözlemleyip analiz etmesi, bu doğrultuda bir amaç belirleyerek pazar araştırması ve pazarlayabilme becerilerini doğru ve yerinde kullanması gerekir.

Bir yörede eksik olanları fark edip burada ihtiyaca yönelik üretim, dağıtım yapmak; bölgede yoğun olan iş koluna farklı bakış açılarıyla yaklaşarak fark yaratmak ticari girişimcilerin uyguladığı eylemlerdir.

## **Sosyal Girişimcilik**

Bireyler ve toplumlar sınırsız ihtiyaçlara sahiptir. Bu ihtiyaçların bir kısmını devlet yapıları bir kısmını ise sosyal yardım kuruluşları giderir. Her girişimcilikte kâr elde etmek önemlidir. Ancak sosyal girişimciler kâr amacı gütmeyen gönüllü olarak ülkelerin sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel ve sportif gelişmesine katkıda bulunur. (Özdevecioğlu ve Cingöz, 2009). Sosyal girişimciler bir ihtiyaç boşluğunu görebilen bu fırsatı tanımlayan ve kullanabilen, yeni hizmetleri organize edebilen, mevcut kaynaklarla yetinmeyip kuracağı fırsat için para ve insan gibi kaynakları elde etme yeteneği olan kişilerdir (Thompson, 2000; Sharir ve Lerner, 2005).

Bireylerin hayatlarını kolaylaştırmak için ortaya çıkan işletmeler; bir araya gelinerek bir amaç için kurulan ve destek sağlayan dernekler, vakıflar; bazı sivil toplum kuruluşları sosyal girişimcilik türüne örnek olarak verilir.

## **İ Girişimcilik**

Günümüze kadar kurulmuş olan tüm şirketler hangi sektörde faaliyet gösterirse gösterisin temel amaçlarından biri büyüme göstermektir. Kurumların daha fazla büyüme göstermek, yeni fırsatları değerlendirmek, kazancını artırmak için pazar araştışlarını genişletmek, ürün-hizmet stratejilerini geliştirmek için kendi içinde uyguladıkları girişimcilik faaliyetlerinin tamamı i girişimcilik olarak değerlendirilmektedir (Arıkan ve Erkan, 2001).

Kurumların müşterilere zaman ve mekân fark etmeksizin hizmet vermeleri amacıyla çevrimiçi (online) ödeme gibi yöntemlere geçmeleri; hayvancılık sektörüyle uğraşan

kişilerin bu hayvanlardan elde ettikleri ürünlerle gelir sağlamaları, bunları ülkenin her yanına online sistemlerle ulaştırmaları; bir kurumda çalışan personellerin verimini artırmak için sosyal faaliyetler düzenlemek ve elde edilen gelirin personellere paylaşımı gibi örnekler kurumların iç girişimciliklerine örnektir.

### **Bir Girişimcide Bulunması Gereken Özellikler**

Her işletmenin, kuruluşun, grubun başında orayı yöneten, iş ve işlemleri bilen, organize eden bir yönetici bulunmaktadır. Yöneticilerin başarısı ve kişilik özellikleri bu kurumların başarılarını ve geleceklerini doğrudan etkiler (Mücevher ve Erdem, 2019).

Başarılı bir girişimde bulunması gereken özellikler çoğu araştırmaya kaynaklık etmiştir. Araştırmacılara göre girişimcilerde bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibidir (Drucker ve Maciariello, 2007; Lambing ve Kuehl, 2000; Hisrich vd., 2005; Johnson ve Hayes, 1996; Hitt vd., 2005):

- ✓ Güçlü yönlerini üretken kılan,
- ✓ Zamanı iyi yönetebilen ve etkin kararlar alan,
- ✓ Uzun vadeli planlar yapabilen,
- ✓ Değişimleri fırsata dönüştürebilen,
- ✓ Yaratıcı ve detaylara önem veren,
- ✓ Başarmaya ihtiyaç duyan ve hatalarından ders çıkarabilen,
- ✓ Kararlarında ısrarcı olan,
- ✓ Risk alabilen,
- ✓ İletişim becerilerini geliştirebilen kişiler girişimci özellikleri taşımaktadırlar.

Bireyler her ne kadar girişimci özellikler taşısa da çevresindeki kişilerin ya da ülkelerin girişimciliği algılama seviyeleri girişimci olmalarına engel olabilmektedir. Bunlar çevre kaynaklı engeller olabildiği gibi direkt olarak bireylerin kişilik özelliklerinden de kaynaklanabilir (Çetinkaya Bozkurt vd.,2012; Erdoğan,2007). Bu çerçevede;

- ✓ Finansal yetersizlik,
- ✓ Risk almaktan korkmak,
- ✓ Toplumun geleneksel kaygıları,
- ✓ Güvenilir bir gelecek kaygısı taşımak,
- ✓ Bireyin çevresinden duyduğu olumsuz yorumlar,
- ✓ İş kurmak yerine iş bulmak odaklı eğitim anlayışı,
- ✓ Rol model eksikliği,
- ✓ Bürokratik engeller girişimciliği engelleyen unsurlar olarak değerlendirilebilir (Arıkan, 2014; Ertugut ve Soyşekerci, 2010; Akpınar ve Küçüköksel,2015).

### **Girişimciliğin Önemi**

Gelişmekte olan ülkeler için girişimcilik, büyük önem taşıyan kavramlar arasındadır. Bireyler değişimleri takip edebilmek ve değişimlere ayak uydurabilmek için bağımsız şekilde iletişim kurabilmeli, dijital yetkinliklerini artırabilmeli, öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirebilmeli, demokratik ve aktif katılım göstererek vatandaşlık haklarını kullanabilmeli, kültürel farkındalıklarını geliştirip düşüncelerini eyleme dönüştürme becerilerini geliştirmelidir (MEB,2018). Bireylerin düşüncelerini eyleme dönüştürebilmeleri için belli bir plan ve hedef belirlemeleri gereklidir. Bu da plan yapma ve planlarını uygulayabilme becerilerini harekete geçirmeleriyle ilişkilidir. Toplumdaki kişilerin daha

## KAYNAKÇA

- Akpinar, T. & Küçüköksel, N. Ç. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik algısı ve girişimciliği engelleyen sebepler. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 13-19.
- Arıkan, S. & Erkan, V. (2001). İç girişimcilik. *Vergi Dünyası*, 238, 140-144.
- Arıkan, S. (2014). *Girişimciliğin önündeki engellerin ve çözüm önerilerinin tespiti. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-Kültürel bir perspektif. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 139-160.
- Choski, A. M. (1979). *State intervention in the industrialization of developing countries: selected issues*. World Bank Staff Working Paper, no. 341, Washington DC: The World Bank.
- Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi İİBF örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 133-147.
- Balci, F.İ. (2011). Girişimciliğe ekolojik yaklaşım: eko-girişimcilik teorik çerçeve. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 187-206.
- Bedük, Y. (2005). Türkiye’de çalışan kadın ve kadın girişimciliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12), 106-117.
- Çakır, C. (2015). *The moderating role of entrepreneurial education, gender, and age on the relationship between proactivity, emotional intelligence (EQ) and entrepreneurial orientation*. (Unpublished master thesis). Yeditepe University, İstanbul.
- Çetinkaya Bozkurt, Ö., Kalkan, A., Koyuncu, O. & Alparlan, A. M. (2012). Türkiye’de girişimciliğin gelişimi: girişimciler üzerinde nitel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 229-247.
- Davidson, E. & Vaast, E. (2010). Digital entrepreneurship and its sociomaterial enactment. Paper presented at *43rd Hawaii International Conference on System Sciences*, 1-10.
- Deveci, İ. & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri eğitiminde girişimcilik. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(2): 161-188.
- Drucker, P. & Maciariello, J. (2007). Etkin yöneticinin seyir defteri. (Çev. Zülfü Dicleli), İstanbul: Optimist Yayınları.
- Ecevit, Y. (1993). Kadın girişimciliğin yaygınlaşmasına yönelik bir model önerisi. *Kadın Girişimciliği Özendirme ve Destekleme Paneli-Bildiriler ve Tartışmalar*, Ankara: Devlet Bakanlığı Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.
- Erdoğan, N. (2007). *Aile işletmeleri: yönetim devri ve ikinci kuşağın yetiştirilmesi* (2. Baskı). İstanbul: İGİAD Yayınları.
- Eren, Z. (2019). Eğitim ve girişimcilik. S. Yener ve A. Arslan (Ed.). *Kuram ve uygulamada girişimcilik içinde* (s. 107-126). Ankara: Çizgi Yayınevi.
- Erturgut, R. & Soyşekerci, S. (2010). Sürdürülebilir girişimciliğin önündeki engeller: kriz ve öğrenilmiş çaresizlik sarmalında girişimci-yöneticiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 35-46.
- Hiscrich, D. R., Peters, M. & Shepherd D. A. (2005). *Entrepreneurship* (6th Edition). New York: McGrawHill.
- Hitt, M. A., Black, J. S. & Porter L. W. (2005). *Management*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Genç, K. Y. (2019). Eğitim sisteminin girişimcilik davranışı üzerindeki etkisi: Finlandiya örneği. *SET-CI Conference Proceedings*, 4(8), 259-266.
- Johnson, T. L. & Hayes C. (1996). Wanted: entrepreneurial skills. *Black Enterprise*, 26(9), 62- 63.

- Korkmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 209-226.
- Krueger Jr, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5), 411-432.
- Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: what, why, when, how: entrepreneurship360 background paper*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Publishing, [https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf) [02.05.2022]
- Lambing, P., & Kuehl, C. R. (2000). *Entrepreneurship* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Ortaöğretim proje hazırlama dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Ortaöğretim girişimcilik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morris, M. H. (1998). *Entrepreneurial intensity: sustainable advantages for individuals, organizations and societies*. London: Quorum Books.
- Mücevher, M. H. & Erdem, R. (2019). Başarılı yönetici ve yöneticilik: kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 48-77.
- Özdevecioğlu, M. & Cingöz, A. (2009). Sosyal girişimcilik ve sosyal girişimciler: teorik çerçeve. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 81-95.
- Özgül, E. (2020). Girişimcilikte temel kavramlar. Z. Erdoğan (Ed.). *KOSGEB girişimcilik el kitabı* içinde (s.3-30). Ankara: KOSGEB Yayınları.
- Sharir, M. & Lerner, M. (2005). Gauging the success of social ventures initiated by individual social entrepreneurs. *Journal of World Business*, 41(1), 6-20.
- Thompson, J. L. (2002). The World of the social entrepreneur. *The International Journal of Public Sector Management*, 15(5), 412- 431.
- Yelkikalan, N., Akatay, A., Yıldırım, H. M., Karadeniz, Y., Köse, C., Koncagül, Ö., ve Özer, E. (2010). Dünya ve Türkiye üniversitelerinde girişimcilik eğitimi: karşılaştırmalı bir analiz. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 51-59.
- Yurtseven, R. (2020). İlkokulda girişimcilik eğitimi: amaç, içerik ve öğretim süreci. *Ulusal Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 135-153.

# 8. BÖLÜM

## DİJİTAL YAŞAM BECERİLERİ

Dr. Yasemin KURTLU/ORCID: 0000-0002-1896-3767

Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi/y.kurtlu@windowslive.com

Öğr. Gör. Zülal Şenol EBREN/ORCID: 0000-0001-5887-223

Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi/zulalsenolebren@gmail.com

### Dijital Yaşamın Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi

21. yüzyılın en önemli getirisini bireylerin hayatında dijital dönüşümü gerektirmesidir. Genç nesiller günün gerektirdiği teknolojileri kullanmakta sorun yaşamazken önceki kuşağın dijital bilgi ve becerileri edinmesi zaman almıştır. Sonuçta dijital yaşam bir gereklilik hâline gelmiştir.

Dijital teknolojilerin içinde yer aldığı bir yaşam biçimine dayanan “**dijital yaşam**” terimi, hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. “dijital yaşam” terimi insanların dijital teknolojiyle ilgili bütün yönlerini nitelenmek için kullanılmaktadır. Dijital dünyada; yaşamın tüm alanlarına, insan yaşamının şekillenmesinde biçimlendirici bir etkiye sahip olduğu varsayılabilen dijital teknolojiler nüfuz edecektir. Böyle bir biçimlendirici etkinin olasılığı kavramsal olarak “dijital yaşam” ifadesindeki “dijital” kavramını insanın varoluşunun önde gelen özelliğine yükseltmektedir (Lengsfeld, 2019, 159-160).

Dijital yaşamın insan hayatında; iletişimden, vatandaşlığa, okuryazarlıktan düşünme biçimlerine kadar etki ettiği düşünüldüğünde dijital yaşam bileşenleri de çeşitlenmektedir. Sosyal medya bağlantısı, sanal iletişim, çevrimiçi öğrenme, uzaktan öğrenme, dijital kimlik dijital yaşamın bileşenlerinden bazılarıdır.

Gelişen teknolojinin hayatı dönüştürmesi ve dijital yaşamı insanın vazgeçilmez niteliği hâline getirmesi sonucunda, dijital hayatın yönetilmesi için dijital yaşam becerileri tanımlanmıştır.

Dijital yaşam becerileri yerine alan yazınında bilgi teknolojileri becerileri, bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ve dijital beceriler [Bergdahl, Nouri ve Fors, 2020, 958-962; UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2018] kavramları da kullanılmaktadır.

“Dijital yaşam becerileri; bireyin günlük ve mesleki yaşamında dijital ortamda karşılaştığı durumların üstesinden gelmek için gerekli becerileri kapsar” (Balaman, 2021, 290).

Dijital beceriler; bilgiye erişmek ve yönetmek için dijital cihazları, iletişim uygulamalarını ve ağları kullanma becerileri olarak tanımlanabilir. Dijital beceriler insanların dijital içerik oluşturmaya ve paylaşmaya, iletişim kurmaya, iş birliği yapmaya ve yaşamda, öğrenme sürecinde, işte ve genel olarak sosyal faaliyetlerinde etkili ve yaratıcı bir şekilde kendilerini gerçekleştirmelerine ve sorunlarını çözmelerine imkân tanır. Dijital



cihazların ve çevrimiçi uygulamaların kullanımı için gerekli olan temel işlevsel beceriler anlamına gelen dijital beceriler; dijital çağda geleneksel okuma, yazma ve aritmetik becerilerle birlikte yeni bir okuryazarlık becerisi olarak kabul edilir (UNESCO, 2018).

Dijital yaşam becerileri bireylerin karşılaştıkları problemlerle yüzleşmesini ve dijital yaşamın taleplerine uyum sağlamasını kolaylaştıran yeteneklerdir. Dijital yaşam becerileri bireylerin çağın gerektirdiği yetkinlikleri edinmesinde ve çağa uyum sağlamasında yaşamsal öneme sahiptir.

Dijital yaşam becerileri; dijital teknolojinin amaca uygun olarak güvenli bir şekilde kullanımını, dijital araçlar kullanarak yenilikçi düşünceleri hayata geçirmeyi, günümüz dünyasının sorunlarına farklı ve yenilikçi çözümler üretmeyi içermektedir. Bu beceriler; bireylerin çevrim içi ve çevrim dışı ortamlarda sağlıklı bir kimlik oluşturmalarını ve dijital yaşamın bir üyesi olmalarını da sağlamaktadır. Dijital yaşam becerilerini edinen bireyler; dijital ortamlarda verilerini koruma, siber saldırılara karşı önlem alabilme, ekran süresini kontrol edebilme, sosyal medyada etik davranma, doğru bilgi edinme, iyi ve zararlı içerikleri ayırt etme gibi birçok yetkinlik kazanmaktadır. Dijital yaşam becerilerini edinen bireylerin akranlarına göre sosyal ve ekonomik imkânlarla daha çabuk ve kolay erişebildikleri de gözlemlenmektedir.

Dijital yaşam becerileri kavramı bir dizi beceriyi ifade etmektedir ve bu beceriler aşağıda açıklanmıştır.

**Dijital yetkinlik:** Çeşitli amaçlar için “bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir” [MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), 2019, 5]. Araştırmacılar dijital yetkinliği, bilgi ve iletişim teknolojilerini ve dijital medyayı problemleri çözmek; iletişim kurmak, bilgiyi yönetmek; etik ve sorumluluk bilincinde hareket etmek; iş birliği yapmak; iş, boş zaman, katılım, öğrenme, sosyalleşme, içerik ve bilgi üretmek ve paylaşmak gibi görevleri yerine getirmek için gerekli bilgi, beceri, tutum, yetenek, strateji ve farkındalıklar dizisi şeklinde tanımlamışlardır (Ferrari, Punie ve Redecker, 2012, 79-81).

Kısaca dijital yetkinlik; yaşamın her alanında, bireysel veya kurumsal amaçlar doğrultusunda dijital araçları kullanabilmeyi ifade etmektedir.

**Dijital okuryazarlık:** İlk olarak 1997’de Paul Gilster tarafından bilgisayar aracılığıyla sunulan çeşitli kaynaklardan, farklı formatlardaki bilgileri anlama ve kullanma yeteneği (Gilster, 1997, 1) olarak tanımlanmıştır.

İlk anlamıyla dijital okuryazarlık; dijital cihaz veya yazılımları kullanma şeklinde tanımlanmaktadır (Alexander, Adams Becker ve Cummins, 2016, 4-5). Dijital ortamları etkili bir şekilde kullanmayı sağlayacak bilişsel, sosyolojik ve duyuşsal becerileri içeren dijital okuryazarlık; ekranlardaki talimatları okuma, dijital ortamda yeni ve anlamlı materyaller oluşturma ve dijital ortamdaki bilgilerin kalitesini ve geçerliliğini değerlendirme becerilerini içermektedir (Eshet-Alkalai, 2004, 94). Dijital okuryazarlık; bireyin dijital bir toplumda yaşamayı, öğrenmeyi ve çalışmayı için gerekli bireysel becerilerdir. Dijital okuryazarlık; medya okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, kariyer ve kimlik yönetimi, ICT (Information and Communications Technology)/bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı, öğrenme becerileri, dijital bilgi ve bilgi okuryazarlığı gibi bir dizi özelliği de içermektedir (JISC, 2014).

Dijital okuryazarlık; dijital ortamları kullanma, bu ortamlarda sunulan içeriklere ulaşma, içerikleri seçme ve değerlendirme, dijital ortamlarda yeni içerikler üretme ve içerikleri sunma gibi bilgi, beceri ve yetkinlikleri ifade etmektedir.

**Dijital vatandaşlık:** Topluma çevrimiçi olarak katılma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2007, 1). İlk olarak "Digital Natives, Digital Immigrants" (Prensky'nin, 2001, 1-2) adlı çalışmada ortaya konulan kavram; bugünkü anlamıyla Mark Ribble tarafından kullanılmıştır. Ribble, Bailey ve Ross (2004, 7) dijital vatandaş olmanın gerekleri olarak saygı duyma, eğitim ve korunma ilkelerini ortaya koymuşlardır. Ribble (2011, 44) dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik olmak üzere dijital vatandaşlığı 9 alt boyutla açıklamıştır.

Dijital vatandaşlık kavramı Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE) (2007) tarafından devlet ve toplumla ilgili konularda dijital ortamı aktif olarak kullanma becerisi olarak tanımlanmıştır.

Dijital vatandaşlık; A Common Sense Media White Paper (2011) tarafından teknolojiyi yetkin bir şekilde kullanabilme, dijital ortamdaki içerikleri anlama ve yorumlama, dijital teknolojiyi güvenli bir şekilde kullanma, araştırma yapma, yeni içerikler üretme, uygun iletişim araçlarıyla iletişim kurma, etik konulara ilişkin eleştirel düşünme şeklinde açıklanmıştır.

Kısaca dijital vatandaşlık; eğitim, sağlık, nüfus, iletişim gibi birçok alanda dijital teknolojiyi etik kurallara uyarak ve diğer bireylere saygı duyarak güvenli bir şekilde kullanma anlamında tanımlanmaktadır.

**Dijital girişimcilik:** Değişim için yenilikçilik aracını kullanma (Drucker, 2015, 120) olarak tanımlanmaktadır. Dijital girişimcilik, dijital medya ve genel ağ teknolojilerinin kullanımına bağlı bir fırsat arayışıdır (Davidson ve Vaast, 2010, 2).

Genel ağ ortamında sunulan yeni bir iş, ürün veya hizmet üretme süreci (Welsum, 2016, 5) dijital girişimcilik olarak ifade edilmektedir. Dijital altyapının yeni sistem, platform ve ağlar şeklinde kullanılması, yeniden yapılandırılması ve en uygun şekilde getirilmesi (Sussan ve Acs, 2017, 60) dijital girişimciliği işaret etmektedir. Dijital girişimcilik elektronik ağlar vasıtasıyla dijital ürün ve hizmetlerin satışını (Guthrie, 2014, 115) da ifade etmektedir.

Dutot ve Van Horne (2015, 79-80) da dijital girişimciliği; dijital ürün ve hizmetlere, ürünlerin dijital dağıtımına, dijital iş yerine, dijital pazara ve tüm bu unsurların birleşimine dayalı yürütülen iş modelini içeren girişimcilik şeklinde tanımlamışlardır.

Kısaca dijital girişimcilik; insanın ticari anlamda bütün yapıp etmelerinin bir kısmını veya tamamını dijital araç ve programları kullanarak yenilikçi yaklaşımlarla sunması ve hedef kitlelere ulaşması için yapılan eylemler topluluğudur.

**Dijital yaratıcılık:** Terim olarak son on yılda geliştirilen bir dizi farklı tanımı ifade eden bir kavramı işaret etmektedir (Pizzo ve Valle, 2014, 53). Dijital yaratıcılık disiplinlerarası bir doğaya sahiptir (Hugill ve Smith, 2013, 192).

Temel olarak dijital yaratıcılık; çeşitli biçimlerde ortaya çıksa da insanların dijital cihazlar, dijital ağlar ve ortamlar arasındaki karmaşık etkileşimlerinin bir sonucudur. Dijital yaratıcılık; insanlar tarafından dijital cihazları kullanırken algılanan belirli bir özgürlük düzeyidir ve dijital cihazları kullanan bireyler özgürlüğü belirli bir düzeyde algıladığında olası hâle gelen çeşitli yaratıcı sonuçları kapsar. İnsanların yapmayı tercih ettikleri şeyleri yapmaları için dijital araçlar zaman ve çabadan tasarruf etmelerini sağlar. Bu avantaj beklenmeden yeniliklerin ortaya çıkmasına yol açabilir. Dijital cihazlar ve ağlar bireylerin ve toplumun birbiriyle daha fazla bağlantı kurmasını sağlayarak istenilen inovasyonun gerçekleşmesini hızlandırır. Sonuç olarak dijital cihazlar ve ağları kullanmaktan elde edilen tüm faydalı sonuçlar dijital yaratıcılık olarak (Lee, 2016, 1-6) ifade edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Alexander, B., Adams Becker, S. & Cummins, M. (2016). *Digital Literacy: An NMC Horizon Project strategic brief*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Australian Government. (2018). *Commonwealth fintech toolkit helping governments to leverage financial innovation*. Australian: Commonwealth Secretariat.
- Bailey, D. (2008). *Cybercitizenship and cyper cafety: Cyber ethics*. New York: Rosen Publishing.
- Balaman, F. (2021). Dijital yaşam becerileri. Yaşam becerileri eğitimi- kavram, beceri, gelişim ve uygulama (1. baskı, ss. 289-308) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bergdahl, N., Nouri, J. & Fors, U. (2020). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and information technologies*, 25(2), 957-983. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w>
- Bogdanowicz, M. (2015). Digital Entrepreneurship Barriers and Drivers-the Need for a Specific Measurement ramework. *Joint Research Centre*, 1-130.
- Bourass, İ., Afifi, N., Belhadoui, H., Ouzzif, M. & Filali, H. R. (2014). Towards a new model of management and securing digital identities. In *Fifth International Conference on Next Generation Networks and Services* (s. 308-312). IEEE.
- Daga, E. (2020). *Mastering digital communication in the workplace*. <https://powell-software.com/resources/blog/workplace-digital-communication/#:~:text=Digital%20communication%20is%20any%20type,like%20SMS%20and%20web%20chats> adresinden 05.09.2022'de alınmıştır.
- Daskolia M., Kynigos C. & Makri K. (2015) Learning about urban sustainability with digital stories: Promoting collaborative creativity from a constructionist perspective. *Constructivist Foundations* 10(3), 388-396. <https://constructivist.info/10/3/388>.daskolia adresinden 10.05.2022'de erişilmiştir.
- Davidson, E. & Vaast, E. (2010), *Digital Entrepreneurship and its Sociomaterial Enactment*. (43rd), Hawaii International Conference on System Sciences, University of Hawaii at Manoa, Hawaii; 1-10.
- Drucker, P.F. (2015). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. London and New York: Routledge.
- Dutot, V. & Van Horne, C. (2015). Digital entrepreneurship intention in a developed vs. emerging country: An Exploratory Study in France and the UAE. *Transnational Corporations Review*, 7(1), 79-96.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. <https://www.learntechlib.org/primary/p/4793/> adresinden 06.07.2022'de alıntılanmıştır.
- Ferrari, A., Punie, Y. & Redecker, C. (2012). *Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks*. A. Ravenscroft, S. Lindstaedt, C. Delgado Kloos, Davinia Hernández-Leo, (Eds.), 7th European Conference of Technology Enhanced Learning in (pp 79–92). Saarbrücken, Germany: European Union.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Guthrie, C. (2014). The digital factory: A Hands-on learning project in digital entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education*, 17(1), 115.
- Hugill, A. & Smith, S. (2013) Digital creativity and transdisciplinarity at postgraduate level: the design and implementation of a transdisciplinary masters programme and its implications for creative practice. *Digital Creativity*, 24(3), 191-207, DOI: 10.1080/14626268.2013.827099
- International Telecommunication Union. (2018). *Digital identity roadmap guide*. Geneva: Published in Switzerland.

- ISTE. (2020). *Digital citizenship in education*. <https://www.iste.org/areas-of-focus/digital-citizenship> adresinden 05.05.2022'de alıntılanmıştır.
- JISC (2014) *Developing digital literacies*: JISC. <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies> adresinden 08.05.2022'de edinilmiştir.
- Kuş, Z. , Güneş, E., Başarmak, U. & Yakar, H. (2017). Development of a Digital Citizenship Scale for Youth: A Validity and Reliability Study. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316 . DOI: 10.18009/jcer.335806
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/285589> adresinden 09.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Lee, K. C. (2016). *Digital creativity model and its relationship with corporate performance: Emphasis on agent-based modeling approach*. Switzerland: Springer.
- Lengsfeld, J. (2019). *Digital era framework*. Deutschland: <https://joernlengsfeld.com/files/digital-era-framework-en.pdf> adresinden 05.05.2022'de edinilmiştir.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2007). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. Cambridge, Massachusetts, London, England: MIT Press.
- Özcan, N. (2021). Dijital etik üzerine nitel bir araştırma. *Gençlik Araştırmaları Dergisi* 9(25), 89-105. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2008395> adresinden 15.05.2022'de edinilmiştir.
- Pizzo, A. & Valle, A. (2014). Digital creativity: A Survey for the project invisibilA. *Mimesis Journal*, 3(2), 53-69. <https://doi.org/10.4000/mimesis.688>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, 3, 1-9. <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digitalstorytelling-in-theforeign-language-classroom-2/> adresinden 05.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools*. Washington DC: ISTE.
- Ribble, M., Bailey, G. & Ross, T. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning And Leading with Technology*, 32(1), 6-11.
- Sussan, F. & Zoltan J. ACS. (2017). The Digital Entrepreneurial Ecosystem. *Small Business Economics*, 49, 55-73.
- Tan, K. L., Chi, C. H. & Lam, K. Y. (2022). *Analysis of digital sovereignty and identity*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.10069>.
- UNESCO. (2018). *Digital skills critical for jobs and social inclusion*. <https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion> adresinden 05.05.2022'de edinilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). Digital skills critical for jobs and social inclusion. <https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion> adresinden 06.05.2022'de alıntılanmıştır.
- Welsum, v. (2016). Enabling Digital Entrepreneurs. *World Development Report, Background Paper-Digital Dividends*, 1-12.
- Yıldız, İ. (2020). *Sağlık iletişimi kapsamında Sağlık Bakanlığının dijital iletişim kanallarını kullanımı* (Sağlık Bakanlığı web sayfası özelinde). N. İ. Tanyıldızı (ed.), *Dijital iletişim yaklaşımları* (1. baskı, ss.122-144) içinde, İstanbul: Efe Akademi.

# 9. BÖLÜM

## EMPATİ KURABİLME BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed TUNAGÜR/ORCID: 0000-0002-6427-6431  
*Muş Alparslan Üniversitesi/mutunagur@hotmail.com*

Arş. Gör. Rukiye IŞIK AYDIN/ORCID: 0000-0003-4840-4031  
*Muş Alparslan Üniversitesi/r.isik@alparslan.edu.tr*

### Empati

Empati son yüzyılda özellikle eğitim, edebiyat, resim, müzik, psikoloji, sosyoloji, tıp, biyoloji, siyaset gibi farklı disiplinlerde kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Başkalarının duygu ve düşünce dünyasını anlayarak onların zihinsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına cevap verme yetisi olarak tanımlanan empati; bireyin bilişsel, duygusal, sosyal deneyim ve etkileşim sürecine doğrudan hitap eden nöro-bilişsel bir beceridir (Barker, 1999; Keum & Shin, 2016). Empati “kendinin farkında olan bir bireyin başka bir bireyin olumlu ve olumsuz deneyimlerini yargılamadan anlamaya çalışması veya kendisi için başka birinin zihinsel durumunu inşa etme eylemi” olarak tanımlanabilir (Hogan, 1969; Wispe, 1986). Yunanca kökenli “empathia” sözcüğünden gelen empati tarihte ilk defa Aristo’nun (MÖ 384-322) Rhetoric adlı eserinde kullanılmıştır. Kelimenin Yunanca anlamı “em” eki karşılığı olarak “içinde”; “pathia” ekinin karşılığı ise “hissetme” şeklindedir (Ersoy & Köşker, 2016). Son yüzyıllarda ise Almanca “hissetmek” anlamına gelen “Einführung” kelimesinden türetilmiş ve Robert Vischer tarafından 1873 yılında ilk defa kullanılmıştır. Hissetmek anlamında kullanılan bu kavram daha sonra insanlar arasındaki ilişkide kendisini başkasının yerine koyma anlamına gelen “Empathy” olarak ilk defa İngilizceye Titchener tarafından çevrilmiştir (Decety & Jackson, 2004). Empati en genel tanımıyla bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyması ve onun duygu, düşünce ve davranışlarını doğru olarak anlaması şeklinde ifade edilebilir (Dökmen, 2004).

Bireylerarası iletişimde empatinin kurulabilmiş olması için kişinin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru şekilde anlamış olması gerekmektedir. Kurulan empatik süreçte önemli olan empatiye dayalı yaklaşımın ve anlayışın karşı tarafa hissettirilmesidir. Ancak karşısındaki bireyin duygu ve düşünceleri tam ve doğru bir şekilde algılandıkça bile bu durumun karşı tarafa iletilmiş olması gerekmektedir. Aksi takdirde empati kurma sürecinin gerçekleşmediği ifade edilmektedir (Dökmen, 2004). Bu nedenle Goleman (2007) bir bireyde empati becerisinin olabilmesini kişinin sahip olduğu içgörüyü bağlar. Ona göre karşısındaki tanınmanın ve anlamının ilk koşulu bireyin kendi duygu ve düşüncelerini tanıması ve anlamasıdır. Nitekim öz farkındalığı olmayan birinin kendisini bir başka insanın yerine koyabilme hassasiyetinde de eksiklikler görülecektir. Empatinin duygusal ve düşünsel yönden birden çok duyuya hitap etmesi bu becerinin birden farklı bileşen açısından sınıflandırılmasına zemin hazırlamıştır. Dökmen (1988) oluşturmuş olduğu empatik tepki basamağına ilişkin sınıflamanın her basamağında duygu ve düşünce boyutlarına yer verir.

Ben Basamağı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişinin, karşısındaki kişinin sorunları hakkında, kendisi açısından düşünce ve duygulara sahip olmasıdır.</li> <li>• Sorunların karşısında ben ne düşünüyör ve hissediyörüm?</li> </ul>
Sen Basamağı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişinin, karşısındaki kişinin sorunları hakkında bahsedilen kişi açısından düşünce ve duygulara sahip olmasıdır.</li> <li>• Sorunların karşısında sen ne düşünüyör ve hissediyörün?</li> </ul>
Onlar Basamağı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişinin karşısındaki kişinin sorunları hakkında, toplum açısından düşünce ve duygulara sahip olmasıdır.</li> <li>• Sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyör ve hissediyör?</li> </ul>

Hoffman (2000) empatinin gelişim aşamalarının evrensel empati (0-1 yaş), benmerkezci empati (1-2 yaş), duygulara yönelik empati (2-10 yaş) ve diğerlerinin genel durumu için empati olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Evrensel empati aşaması, bireyin yaşamanın ilk yılını kapsar ve bu dönemde çocuk ben-sen ayrımı yapamaz. Kendisini ayrı bir kişi olarak göremez. Bu sebeple bir başkasının yaşadığı acıyı kendisi yaşamış gibi hisseder. Benmerkezci empati aşaması, kişinin ikinci yılını kapsayan dönemden oluşur. Hâlâ kendisinin merkezde olduğu bu aşamada çocuk, başkalarının yaşadığı olay ve durumlarının farkına varabilir. Diğerlerinin duygularına yönelik empati aşaması, ikin yaşından on yaşına kadar olan süreci kapsar. Bu aşamada çocuk kendi duygusu ve düşüncelerinin başkalarından farklı olduğu bilgisine erişir ve herkesin farklılığını ayırt edebilir. Diğerlerinin genel durumu için empati aşaması ise kişinin son çocukluk dönemidir. Bu dönemde çocuk; karşısındakinin hislerini, deneyimlerini ve bilişsel dünyasını kendi bakış açısından hareketle algılar ve yorumlar.

## Empatinin Bileşenleri

Empatinin bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal durum ve süreçlerine doğrudan ya da dolaylı olarak etki etmesi bu kavramın bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerini de ortaya çıkarmıştır (Rogers, 1975). İlk olarak empatinin bilişsel boyutu ele alınsa da daha sonraları duygusal boyut da ele alınmaya başlamıştır. Bouton (2016) ise bilişsel ve duygusal boyutlara ek olarak empatinin davranışsal boyutunun da olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre empatide; bireyin başkalarının bakış açılarına dikkat etme ve kendi dünyasından bakabilmeyi içeren bilişsel boyut, başkasının duygusunu anlamayı ve hissetmeyi temel alan duygusal boyut ve hislerin dışavurumunda ortaya çıkan iletişimsel tepkilere dayalı davranışsal boyut yer almaktadır.

Başkalarının ne düşündüğüne yönelik bir anlam sürecini belirlemeye çalışmak; bireyin geçmiş yaşantısını, deneyimlerini, akıl yürütme ve anlamlandırma sürecini işe koşturmak empatinin bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Swan & Riley, 2005). Bilişsel empati, bilişsel dayalı geniş bir perspektiften bakmayı ve analiz etmeyi kapsamaktadır. Bu tür empatinin temelinde koşul ve durumlara göre bireyin nasıl etkileneneğine ilişkin farkındalık vardır (Clarc, 2007). Kendini diğerlerinden ayırt etme, duygusal durumları fark edebilme, farklı duyguları tanıma, bilişsel rol alma gibi zihinsel faaliyetler bilişsel empatinin içerisinde yer almaktadır (Eisenberg & Fabes, 1990).

Duygusal empati, bilişsel empatiden farklı olarak bilişten ziyade duyguların ön planda olması ve farklı duygusal bir durumun anlamlandırılmasıdır. Empati sürecindeki bireylerin duygudaş olmalarıdır (Hodges & Meyers, 2007). Bu durum duygusu birleşimi olarak da ifade edilebilir (Bosnjakovic & Radionov, 2018).

Empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerinin yanı sıra davranışsal boyutu da bulunmaktadır. Davranışsal empati bireyin davranışlarını diğer bir ifade ile eylemlerini esas

almaktadır. Bireyin iç dünyasından yansıyan süreçlerin dışı vurumu ile ilgilenmektedir. Sosyal davranışların iletişime dayanan boyutu, agresif tutum ve diğerkâmlık gibi kişilerarası iletişimle ilgili süreçler, empatinin davranışsal boyutunu oluşturmaktadır (Larson & Yao, 2005).

Empatinin bileşenlerinden hareketle Cornelius (2018), empati kurabilen bir kişinin başkasının deneyimlerini ve bilişsel dünyasını anladığını, onun yaşadığı duyguya benzer bir duyguyu hissettiğini ve davranışa yansıyan sorunlara çözüm önerisi sunmak için eyleme geçtiğini belirtmektedir.

## **Empatinin Yaşamsal Önemi**

İnsan olmanın ve insan olarak yaşamının temel ölçütlerinden biri, kişinin karşısındakini anlamasıdır. İnsanın bilişsel ve duyuşsal dünyasının anlaşılabilirliği ve bunun bireydeki yansıması, yaşam boyu önem taşıyan ve sürdürülmesi gereken dinamiklerden biridir.

Empati; bireylerin etkin ve nitelikli bir iletişim süreci sağlamalarında, birbirlerini tanıyarak duygu, düşünce, beklenti, endişe ve korkularını tahmin etmelerinde ve kişilerarası iletişim zemini oluşturmalarında önemli bir yere sahiptir. Empatinin bireylerde oluşturduğu bu yeti, kişiye toplumsal bir boyut kazandırmakta; sosyalleşmesine ve sosyal ilişkilerinde başarıyı yakalamasına katkı sunmaktadır (Singer & Lamm, 2009). Nitekim günlük hayatta sıklıkla karşılaştığımız iletişim sorunlarının temelinde empati eksikliğinin olduğu bilinmektedir. Empati, bu iletişim problemlerinin ortadan kalmasında ve yaşanması muhtemel sorunların engellenmesinde bir çözüm mekanizması olarak işlev görmektedir (Ersoy & Köşker, 2016). Araştırmacılar, özellikle çocukluk döneminde geliştirilen empati becerisinin ilerleyen yıllardaki iletişim etkinliklerinde ve kişilerarası ilişkilerde bireye pozitif yönde katkılar sunduğunu ifade etmişlerdir (Davis, 1983). Ayrıca Warren'a (2014) göre empati becerisi; farklılığın ve çeşitliliğin olduğu sınıf ortamlarında öğrencilerin sınıf içi uygulamalara katılımı, motivasyonda, tutum ve davranışların farklı algılanmasıyla oluşabilecek olumsuz ortamı elimine etmede önemli bir işleve sahiptir.

Empatinin bireylerin ahlaki düşüncelerine etki eden boyutu da vardır. Ahlaki olarak bir durumun ve olayın temelini araştırmak ve onu anlamaya çalışmak bireyin duygu, değer ve davranışlarının temelinde yer alan ahlaki koşulların anlaşılmasına katkı sunar (Oxley, 2011). Empati bireyin karakter ve kişisel gelişiminde yaşamsal bir önem taşımaktadır. Kişinin kendisini ve çevresini tanımaya olanak sağlarken aynı zamanda yetilerini kullanması için uygun zemin yaratmaktadır (Uluğ, 2014). Nitekim empati kurulan birey, kendisini ifade edebildikçe değerli de hisseder. Bu durumun bir sonucu olarak toplumda birbirini anlayan ve diğerkâmlık duygusu gelişen bireyler yetişir.

Kişilerarası ilişkilerde empati kültürünün yerleşmiş olması hoşgörüyü ve anlayışa dayalı bir ortam sunar. Kurulan ve sürdürülen bu olumlu ilişkiler, toplumsal alanda çıkması muhtemel sorunların önüne geçer. Çünkü farklılığın ve çeşitliliğin önem ve değerini anlayan, karşısındakine bu doğrultuda bir yaklaşım sergileyen bireyin sunacağı perspektif, toplumda bir zenginlik yaratabilir (Conger & Harold, 2000). Kendisine değer verildiğini ve anlaşıldığını hisseden birey, pozitif duygular geliştirecektir. Böylece hem empati kuran hem de empati kurulan taraf açısından olumlu bir etki yaratılacaktır (Peterson & Leonhardt, 2015).

Empatinin yaşamsal önemi fark edildiğinden eğitim kurumlarında ve toplumsal kuruluşlarda da bu konuyla ilgili birçok program ve proje geliştirilmiştir. Hatta Kanada gibi ülkeler, toplumsal girişimler ve sivil toplum kuruluşlarının da etkisiyle son yıllarda eğitim programlarında empatiye dayalı müfredat ve içerikler geliştirmeye çalışılmıştır (Natalie, 2016).

Empatik davranışların farklı biçimlerde sergilendiğini belirten Tarhan (2017) empatinin seviyelerini aşağıdaki şekilde açıklamaya çalışmıştır:

*Yüzeysel Empati:* Birey karşısındaki ile empati kurma girişimi oldukça yüzeysel boyutta kalır. Kişi dinliyormuş ve önemseniyormuş gibi yaparak “Takma kafana. Seni anlıyorum ama beterin beteri var” şeklinde cümlelerle süreci geçirir. Sığ bir empatik yaklaşım görülür.

*Ben Seviyesi:* “Ben senin yerinde olsam...’larla” başlayan konuşma içeriklerinden ve öğütlerden oluşan bir düzlemde gerçekleşen empati seviyesidir. Birey bu seviyede nitelikli bir empati sürecinden ziyade kendini daha akıllı ve bilinçli gösterme çabasıdır.

*Sen Seviyesi:* “Şöyle yapmalısın, bu şekilde davranırsan daha iyi olur...” gibi cümle ve ifadelerle karşısındaki kişiye fikir vermeye dayalı bir seviyedir. Bu seviyede empati kurulmaya çalışılan kişiye karşı bir emrivaki havası hâkimdir.

*Biz Seviyesi:* Empatinin bu seviyesinde biz kavramı görülür fakat bu kavram içerisinde grup içi hava hâkimdir. Önemli olan grubun ortak yararadır ve grup dışındaki diğer bireyler ihmal edilir. Kurulan ilişki sağlıklı gelişen bir empati sürecinden ziyade bizcilik, cemiyetçilik, grupçuluk gibi belirli bir topluluğun iç dinamiğine yöneliktir.

*Toplumsal Empati:* Empatik ilişkide görülen en ideal ve yüksek seviyedir. Birey karşısındaki kişiyi tam ve doğru olarak anlamaya çalışır. Bu iletişim seviyesinde kişi ön yargıdan ve etiketlemeden uzak durup karşısındakini birey olarak görür ve kabul eder.

*Evrensel Empati:* Empatinin bu seviyesinde birey, dünyadaki tüm canlılara karşı hassas bir yaklaşım besleyerek onlara karşı bir duyar geliştirir. Böylece salt insan odaklı değil canlı olan her şeyi anlamayı amaçlayan bir empati yaklaşımı sergilenir.

*Zamanlar Üstü Empati:* Empatinin bu seviyesinde birey, geleceği düşünerek hareket eder ve yaşamını buna göre planlar.



## KAYNAKÇA

- Barker L. R. (1999). *The seçil work dictionary*. Washington: Nasw.
- Bosnjakovic, J., & Radionov, T. (2018). Empathy: Concepts, theories and neuroscientific basis. Alcoholism and Psychiatry Research: *Journal on Psychiatric Research and Addictions*, 54(2), 123–150
- Bouton B. (2016). Empathy research and teacher preparation: benefits and obstacles. *State Dergisi*, 25(2), 16-22.
- Clark A. (2007). Crisis Intervention. In: Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care. Ed: Joyce L, USA: *Jessica Kingsley Publishers*, 201-15.
- Cornelius, L. C., (2018). *Influences of empathy in children: Contextual creation of media and parental messages* (Unpublished doctoral thesis). University of Saskatchewan, Canada.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.
- Decety, J., & Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews* 3(2), 71-100.
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük şeyler*. Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2): 155-190.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualisation, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 21(2), 65–86.
- Ersoy, E. & Köşger F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi/empathy: Definition and its importance. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 9-17.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal Zekâ EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir* (Çev. B. Seçkin Yüksel), Varlık Yay. 946.
- Hodges, S. D., & Myers, M. W. (2007). Empathy. In Baumeister, R. F. and Vohs, K. D. (Ed.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 296-298). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hogan R. (1969). Development of an empathy scale. *J. Consult Clin Psychol.* 33, 307-316.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Keum, S. & Shin, H. S. (2016). Rodent Models for Studying Empathy. *Neurobiology of Learning and Memory* 135, 22–26.
- Larson, E. B. & Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *JAMA* 293, 1100–1106. doi: 10.1001/jama.293.9.1100.
- Natalie, M.F. (2016). Envisioning the experience of others: moral imagination, practical wisdom, and the scope of empathy. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2),
- Oxley, J. (2011). *The Moral Dimensions of Empathy. Limits and Applications in Ethical Theory and Practice*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Paley, B., Conger, R. D., & Harold, G. T. (2000). Parents' affect, adolescent cognitive representations, and adolescent social development. *Journal of Marriage and Family*, 62(3), 761-776.
- Peterson, R.T., Leonhardt, J.M. (2015). The complementary effects of empathy and nonverbal communication training on persuasion capabilities, *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 5(1), 77-88.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Singer, T. & Lamm, C. (2009). The Social Neuroscience of Empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1156, 81–96.

- Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection: Empathy and mentalization for teacher. *Pastoral Care in Education, 33*(4), 1–14.
- Tarhan, N. (2017). *Toplum Psikolojisi ve Empati*. Timaş Yayınları.
- Uluğ, M. (2014). Empati nedir? Tanımı ve benzer kavramlardan farkı. A. Turpoğlu Çelik (Editör). *Empati kuramdan uygulamaya içinde* (s. 1-17). İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 314–321. doi:10.1037/0022-3514.50.2.314.141-159.

# 10. BÖLÜM

## İLETİŞİM BECERİLERİ

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ/ORCID: 0000-0002-9457-1554  
Atatürk Üniversitesi/halimulas@gmail.com

Narin BOZAN/ORCID: 0000-0002-1950-4570  
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/narinbozan@gmail.com

### İletişim Becerileri

İnsanlar sosyal varlıklar olduğundan dolayı yaşamının her alanında başka birine ihtiyaç duyar ve bu yüzden başkalarıyla iletişim kurmak isterler (Verdner et al., 2016). Kurdukları bu iletişim sayesinde yaşamlarında gerçekleştirmek istedikleri ve düşündükleri için birbirleriyle iletişime geçerler (Kehoe, 2011). İnsanların birbirleriyle konuşarak, TV izleyerek, kitap okuyarak ve internet üzerinden iletişim kurmaları önem taşımaktadır. Bu iletişim yolları ile insanların toplumsal ilişkilerin korunması sağlanmaktadır (Richard, 2009; Vural, 2019). Ayrıca iletişim yoluyla kurduğu bu ilişkiler hem okul yaşam süreci hem de temel bir yaşam becerisinde hayatını kazanmada kullandığı beceriler kadar önemlidir. Etkili bir iletişim insanlarda mutluluğu belirlediği gibi yetersiz iletişim hayatın farklı evrelerinde yaşam becerileri üzerinde de olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Mckay et al., 2009). Hayat evrelerinde duygu, düşünce veya bilgilerin iletişim yoluyla doğru aktarılamadığında insanlar ihtiyaçları tam olarak karşılayamazlar ve bunun sonucunda sağlıklı ilişkiler sonucu huzursuz bir yaşam oluşmaktadır (Kaya, 2019). Bunun aksine gelişmiş iletişim becerisine sahip bir çocuğun akrabalarıyla sağlıklı iletişim kurabileceği ve karşılaşabileceği problemlere çözüm yolları bulması daha kolaylaşmaktadır (Kayili, 2018).

### İletişimin Tanımı

Türkçede iletişim kavramı Latince’de ortak anlamına gelen “Communis” ve ortak kılma, paylaşmak anlamına gelen “Communicare” sözcüklerinden gelen İngilizce “Communication” kavramına karşılık gelmektedir (Karagöz & Kösterelioğlu, 2008). İletişim üzerine yapılan tanımlamalardan bazıları;

Katılımcıların kendi aralarındaki bilgi ve düşünce alışverişlerine (Ege, 2006); başkalarıyla fikir sunma ve fikir alışverişinde bulunma ve buna göre yansımalar yapma yetkinliği (Hwang et al., 2015); duyguların ve fikirlerin sözel ve/veya sözel olmayan yollarla ifade edilip aktarıldığı, alındığı ve yorumlandığı bilinçli veya bilinçsiz, maksatlı veya maksatsız olarak insanların yaşamlarını sürdürme ve herhangi bir konu hakkında kişi veya kitleye bilgi vermek, öğretmek, fikir empoze etmek, kendi tezimizi savunmaya ikna etmek vb. için söz ya da sembollerle yapılan karşılıklı alışveriş işlemi (Sabuncuoğlu & Gümüş, 2016); bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci (Kayili, 2018); iki kişi arasında an-

lam alışveriş şeklinde tanımlanabilir (Uşaklı, 2014). Bir ya da birden fazla bireyin katılımı ile gerçekleşen, bir bağlam içerisinde oluşan, bazı etkileri olan ve çevredeki gürültüden az ya da çok etkilenen ve sonucunda da bazı geribildirim olanakları sunan (Ataizi, 2019) ve fikir yaratma ve paylaşma sanatı sürecindeki (McPheat, 2012) eylemler olarak açıklanabilir.

Bilginin hem gönderici hem de alıcı tarafından anlaşıldığı ortamda bilginin bir göndericiden bir alıcıya aktarılma süreci (İşcan, 2013); insanın kendisini çevresinde yönlendirecek ve değişen gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyarıları ayırt etme ve örgütlemeye çalıştığı yaratıcı bir edinim olduğu belirtilmektedir (Çamdereli, 2015). Bütün bu tanımlar incelendiğinde iletişim üzerine yapılan incelemelerin hepsinde ortak olarak bir ileti (mesaj), kaynak (gönderici), kanal ve alıcı (hedef) olarak dört ögeye rastlanmaktadır (Bolat, 1996). Ayrıca, sağlıklı bir iletişim için alıcıya aktarılmak istenen mesajın doğru şekilde anlaşılıp ulaşılması ve kaynağı (gönderici) etkin bir şekilde dinlemek, olaya onun bakış açısından bakıp onu anlamaya çalışmak iletişimin etkililiğinin ilk basamağını oluşturduğu belirtilmektedir (Eroğlu, 2019).

### **İletişim Modelleri**

İletişim becerileri günlük yaşamda önemli bir etkiye sahiptir. İyi iletişim; sorunların hızla çözülebildiği, iletilmek istenen mesajların doğru olarak iletilmesi (Köksal & Çöğmen, 2018) (Richard, 2009) ve günlük rutinlerimizin hayati bir parçası olarak gönderici ve alıcıdan oluşan iyi ilişkilerin oluşabilmesi için zaman ve emek harcanmasıyla (Richard, 2009; Verderner et al., 2016) yaşayan bütün canlıların birbirleriyle iletişim kurmalarıdır. Bu iletişim konuşan kişinin konuşmasının anlaşılmadığını anladığı zaman konuşmacı işaret yoluyla da bir mesaj göndermesi ve alıcının da o mesajı algılamasını kapsamaktadır (Turan, 2005).

#### **Kaynak (Gönderici):**

Kaynak, iletişimde süreci başlatan eylemdir. Bundan dolayı kaynak olmadan iletişim kurulamayacağı ve büyük sorumluluğa sahip olduğu belirtilmektedir. İletişimde iyi bir kaynak olabilmesi için gönderilen mesajın net ve açık olması gerekir. İletişim sırasında istenilen eylemin tam olarak ne olduğu bilinmeli ve bu eylem sonucunda beklenen cevaplar verilmediği zaman başarısız bir iletişim ortaya çıkma ihtimali olduğu bilinmelidir (Çağlar, 2018; Kocabaş, 2014).

#### **İleti (Mesaj):**

İleti yalnızca iletmek istediğimiz bilgilerdir. Mesaj olmadan, iletişim kurmak için hiçbir neden yoktur (McPheat, 2012).

#### **Kanal:**

Kanal, mesajınızı iletmek için kullandığınız yöntem veya yöntemlerdir. Kaynak ile alıcı arasındaki bağ olarak ifade edilen kanal, mesajın iletişim tarafları arasında taşınması işlevini görmektedir (Kocabaş, 2014; MCPheat, 2012).

#### **Alıcı (Hedef):**

Mesajın iletilmek istenen kişi, grup ya da toplumsal bir birimdir. Alıcı mesajı taşıyan sembolleri algılayıp anlam vererek, iletişimi sonlandırır ya da kendisi de bir mesaj göndererek kaynak konumuna geçerek iletişimi devam ettirir (Çağlar, 2018).

## KAYNAKÇA

- Arslan, E., Erbay, F., & Saygin, Y. (2010). Yaratıcı Drama İle Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 1–8.
- Atabey, D. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Etkili İletişim ve Sosyal Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2018), 185–199. <https://doi.org/10.17679/inuefd.323598>
- Ataizi, M. (2019). *ETKİLİ İLETİŞİM TEKNİKLERİ* (E. Eroğlu & A. H. Yüksel (eds.)). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İletişim: H. Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75–80.
- Çağlar, M. (2018). *Eğitimde İletişim* (Y. Yazgın (ed.)). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çamdereli, M. (2015). *İletişime Giriş* (N. Subaşı, Y. Aktay, & B. Tatar (eds.); 2nd ed.).
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları* (2nd ed.). Remzi Kitabevi.
- Delamain, C., & Spring, J. (2000). Developing Baseline Communication Skills. In *Developing Baseline Communication Skills*. Winslow press. <https://doi.org/10.4324/9781351131476>
- Dilekmen, M., Başçı, Z., & Bektaş, F. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12/2, 223–231.
- Ege, P. (2006). Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 001–023. [https://doi.org/10.1501/ozlegt\\_0000000099](https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000099)
- Ellis, R. (2009). Communication skills: Stepladders to success for the professional, second edition. In M. Yazdani (Ed.), *Communication Skills: Stepladders to Success for the Professional, Second Edition* (1st ed.). Intellect Books.
- Eroğlu, E. (2019). *ETKİLİ İLETİŞİM TEKNİKLERİ* (E. Eroğlu & A. H. Yüksel (eds.)). T. C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Hwang, G.-J., Lai, C.-L., & Wang, S.-Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449–473. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
- İşcan, A. (2013). *Konuşma Eğitimi* (A. Kılınç & A. Şahin (eds.); 2nd ed.). Pegem Akademi.
- Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu İle Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81–97.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages*, 7/3, 1695–1709.
- Kaya, U. (2019). *Etkili İletişim ve Empatik Beceri Eğitiminin Ön Ergenlerin İletişim Ve Empatik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Toros Üniversitesi.
- Kayili, G. (2018). Anaokulu Çocuklarının İletişim Becerileri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 13/4, 841–858.
- Kehoe, D. (2011). *Effective Communication Skills* (1st ed.). THE GREAT COURSES. [https://moam.info/effective-communication-skills\\_5a2bebf1723dd706342fec3.html](https://moam.info/effective-communication-skills_5a2bebf1723dd706342fec3.html)
- Kocabaş, İ. (2014). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan (ed.); 1st ed.). Pegem Akademi.

- Köksal, N., & Çoğmen, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve İletişim Becerileri. *Pamukkale University Journal of Education*, 44(44), 278–296. <https://doi.org/10.9779/puje.2018.218>
- McKay, M., Davis, M., & Fanning, P. (2009). *Message The Communication Skills Book* (3rd ed.). New Harbinger Publications.
- McPheat, S. (2012). Effective Communication Skills MTD Training. In *Isms*.
- Richard, W. (2009). Career Skill Library: Communication Skills. In *Ferguson Publishing* (3rd ed.). Ferguson Publishing.
- Sabuncuoğlu, Z., & Gümüş, M. (2016). *Örgütsel İletişim*. Alfa Aktüel Yayınları.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937
- Sevim, O. ve Kapcı, M. S. (2016). 6 Sınıf konuşmadan önce dinle etkinliklerinin öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 177 - 198
- Turan, A. (2005). *Sevgi Dili Konuşan Çocuklar* (3rd ed.). Sistem Yayıncılık.
- Uşaklı, H. (2014). *Drama ve İletişim Becerileri* (3rd ed.). Nobel.
- Verderner, K. s., Macgeorge, E. L., & Verderner, R. F. (2016). *Interpersonal Communication Concepts, Skill And Contexts* (14th ed.). Oxford University Press.
- Vural, D. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri İle Çocukların İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi.
- Yazgın, Y. (2018). *İletişim Becerileri* (Yüzel Yazgın (ed.)). Eğiten Kitap Yayıncılık.

# 11. BÖLÜM

## TARTIŞMA BECERİLERİ

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM/ORCID: 0000-0001-7533-4724  
Atatürk Üniversitesi/oguzhan-sevim@windowslive.com

Arş. Gör. Fetullah UYUMAZ/ORCID: 0000-0002-0274-8640  
Atatürk Üniversitesi/fetullah.uyumaz@atauni.edu.tr

### Tartışma Becerisi Nedir?

Yaşam becerileri içerisinde günlük hayatta en çok başvurulan becerilerden biri de tartışma becerileridir. Bir tartışmadan bahsedilebilmesi için özellikle bazı becerilere ihtiyaç duyulur. Bu beceriler akıl yürütme, kendini rahatça ifade edebilme, etkili konuşma, zaman yönetimi, etkili sunum yapabilme, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme ve her şeyden önemlisi iyi bir dinleyici olma şeklinde sıralanabilir. Bu beceriler sayesinde hem bireysel hem grup olarak düşünsel ve beceri temelli bir gelişim gerçekleşir.

Tartışma etkinlikleri ile öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine imkân tanınır (Haring, 2006; Rowe, 1991). Öğrencilerin tartışma konusu ile ilgili düşünce ve çözüm önerilerini dile getirmelerine olanak sağlanarak öz güvenlerinin gelişmesine yardımcı olunur. Bu vesile ile öğrenciler; problem çözme, karar verme, akıl yürütme, sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma, analiz ve sentez gibi becerilerini sergilemeleri konusunda teşvik edilirler (McNeill, Lizotte, Krajcik ve Marx, 2004; Munford ve Zembal-Saul, 2002). Tartışma etkinliklerinde sergiledikleri bu beceriler öğrencilerin akademik başarıları ve kişiler arası iletişimlerinin de gelişmesine yardımcı olur.

Tartışma etkinliği öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çeken değerinde bir soru ile başlar. Bu aşamada tartışmada ele alınacak sorular öğretmen tarafından belirlenebildiği gibi sınıfta da belirlenebilir. Etkili bir tartışma ortamının sağlanabilmesinde tartışma konusunun öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte belirlenmesi önemlidir. Tartışma için öne sürülen soruların belirli özellikleri taşıması gerekir. Tartışma sorusu ne çok açık uçlu ne de çok sınırlı sorular olmalıdır. “Çevre kirliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu geniş açık uçlu soruya örnekken “evet, hayır” şeklinde cevaplanmaya uygun sorular çok sınırlı sorulara örnektir. Bu tarz sorular ise öğrencilerin tartışmadan çok kısa zamanda vazgeçmelerine, sıkılmalarına, ilgilerinin dağılmasına yol açar.

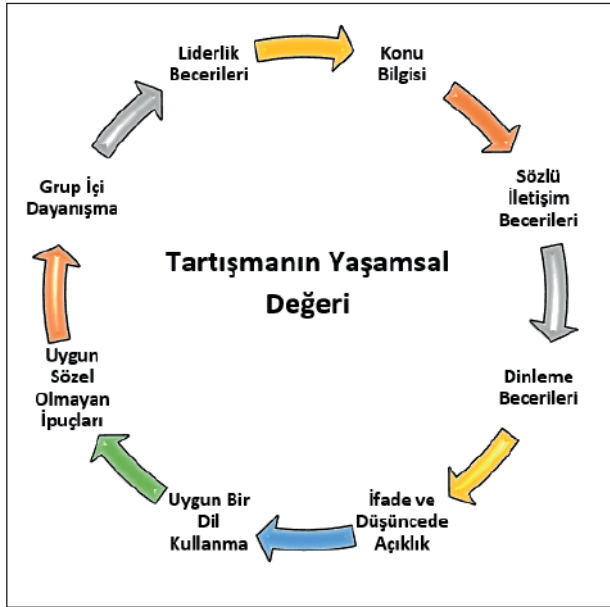
Tartışma etkinliklerinde birbirinden farklı pek çok teknikten yararlanılabilir. Münazara, bilgi şöleni (sempozyum), panel, zıt panel, kollegyum, forum, açık oturum, beyin fırtınası, çember, vızıltı, fikir taraması, seminer, çalıştay (workshop), çalışma grubu, briefing, phillips 66, konferans, akvaryum, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması gibi teknikler tartışma teknikleri olarak sıralanabilir.

Aldağ (2005) tarafından yapılan araştırmada tartışma ile ilgili okullarda yapılan araştırmaların çoğunun ilkökul ve ortaokullarda yapıldığı, yetişkinlerle ilgili çalışmaların ge-

nellikle bilimsel konular dışında ve günlük tartışmalarla ilgili olduğu, üniversite öğrencilerinin tartışma öğelerini kullanmalarına ilişkin araştırmalara, düşünme araçlarının etkileri kapsamında son yıllarda rastlandığı, bu nedenle yetişkinlerin, üniversite öğrencilerinin ve aday öğretmenlerin tartışma yöntemini kullanıcılarıyla ilgili bilgilerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Tartışma etkinlikleri okul öncesi kademeyi de içine almakla birlikte tüm öğretim kademelerinde öğrencilerin hem yaşamsal becerileri kazanmalarında hem de bu kazanımları gerçek hayatta uygulayabilmelerinde oldukça önemli uygulamaları içermektedir. Bu uygulamalar öğrencilerin sadece dinleme becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öz güvenli konuşma becerilerini de geliştirerek bir birey olarak katıldıkları tartışma ortamlarına göre uygun davranışlar geliştirmelerine yardımcı olur.

### Tartışma Becerileri Nelerdir?

Tartışma etkinliklerinin özellikle yaşamsal beceriler arasındaki yeri oldukça önemlidir. Çocukların gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilmeleri için gereken beceriler, tartışma etkinlikleriyle bütünleştirilerek öğrencilere verimli öğrenme ortamları sağlanabilir (Kuhn, 1992; Reznitskaya ve Anderson, 2002). Tartışma etkinlikleri ile öğrencilere kazandırılacak yaşamsal değeri olan becerilerden bazıları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Tartışmanın Yaşamsal Değeri

**Konu bilgisi:** Tartışmalarda öğrencilerin çeşitli konularda bilgi sahibi olmaları gerekir. Bunlar, güncel olaylar, ulusal ve uluslararası meseleler, önemli sosyal ve ekonomik, bilimsel ve çevresel konular, gazete ya da televizyonlarda konu edinilen tartışmalı konular olabilir. Yani bir tartışmada, eğitilmiş bir kişiden beklenebilecek herhangi bir deneyim hakkında bilgi sahibi olunması beklenir. İster büyük grup ister küçük grup tartışmaları olsun, öğrencilerin tartışma sürecine azami derece katkı sunmaları gerekir. Öğrencilerin düşüncelerinin özgünlüğü, konu hakkındaki bilgileri ve soruna katkı bağlamında üstlendikleri sorumluluk ve konuya ya da olaya yaklaşımları, tartışmalardan hem grup hem de bireysel olarak üst düzeyde verim elde edilmesinde oldukça önemlidir.



Öğrencilerin tartışma etkinliklerinde başarılı bir performans sergileyebilmeleri ise tartışma öncesinde yaptıkları hazırlıklara bağlıdır. Tartışma konusu ile ilgili yaptıkları araştırmalar, okudukları, inceledikleri kaynaklar, görüştükları ya da takip ettikleri uzmanlar bu hazırlıkların önemli bir boyutunu oluşturur. Öğrencilerin nitelikli tartışma etkinliklerinde yer almaları aslında herhangi bir tartışma için her an hazır bulunmalarına da yardımcı olacaktır (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Tartışma süreçlerinde kendileri ile ilgili yapacakları öz değerlendirmelerle kendilerinde gördükleri eksiklikleri ya da öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere günlük gazeteleri ve bilimsel dergileri takip etmelerinin, televizyondaki bilgilendirici programları izlemelerinin, internet üzerinden araştırma yapabilmelerinin bir gereklilik olduğunun farkına varacaklardır.

**Sözlü iletişim becerileri:** İnsan yaşamında bilgi ne kadar önemli ise bu bilginin insanlara aktararak sürekli bir üretim ve etkileşim sürecinin başlatılması da o kadar önemlidir. İşte bu üretim ve etkileşim sürecinin başlatılabilmesinin anahtarı da sözlü iletişim becerilerinin etkili kullanılabilmesidir (Edelson, 1998, 2001; Roth, 1995). Eğer bilgi insanlar arasında doğru ve anlamlı bir şekilde dolaşmazsa bu bilginin hiçbir değeri olmadığı gibi yararı da olmaz. Tartışma etkinliklerine bakıldığında ise bu etkinliklerin özünde fikir alışverişinin yer aldığı ve konuşma becerilerinin aktif olarak kullanıldığı görülmektedir. Zaten tartışma etkinliklerinde başarılı olabilmenin altın kuralı, bildiğinizi kendinizden emin ve inandırıcı bir şekilde karşınızdakine ifade edebilmektir.

Tartışma etkinliklerinde öğrenciler aktif bir dinleme sürecini başlatarak o ortamda ifade edilenleri doğru ve etkili bir şekilde anlamaya, anladıklarından hareketle düşüncelerini uygun bir dille tartışmanın taraflarına açıkça ifade etmeye çalışırlar (Cashin, 2011). Tabii bu süreçte yalnız sözlü iletişim becerilerinden değil, aynı zamanda sözlü olmayan iletişim becerilerinden de yararlanılmalıdır.

**Dinleme becerileri:** Tartışma etkinliklerinin öğrencilere yaşam becerileri bağlamında kazandırabileceği önemli becerilerden biri de dinleme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleridir. İnsanların sosyal hayatlarında zayıf kaldıkları taraflarından biri başkalarını dinlemek yerine çoğu zaman kendi seslerini dinlemeyi tercih etmeleridir. Tartışma etkinliklerinde konuşmak kadar dinlemek de çok önemlidir. Eğer tartışmacılar birbirlerini etkin bir şekilde dinlemezlerse, belirtilen iletişim amacına katkıda bulunmaları mümkün değildir. Tartışmacıların birbirlerini dinlemeleri, tartışma başlığının her an göz önünde bulundurulması ve tartışma sınırları dışına çıkılmaması anlamına gelir.

**İfade ve Düşüncede Açıklık:** Tartışma etkinliklerinin öğrencilere sunduğu kazanımlardan biri de öğrencilerin, düşüncelerin karşı tarafa açık ve net bir şekilde ifade etmenin iletişimin kalitesini artırmadaki rolünü fark etmeleridir. Öğrenciler ancak düşüncelerini net bir şekilde ifade ettiklerinde tartışmacıları ikna edebileceklerini yaşayarak öğrenirler.

Mesajın iletilmesinde kelimeler önemli olduğu kadar iletinin tonu da oldukça önemlidir. İletişim esnasında çok yüksek ya da alçak bir tonun tercih edilmesi, bir iletişim engeli olarak ortaya çıkabilir. Bu nedenle duygu ve düşünceye uyumlu, canlı ve doğru tonlamaya sahip bir ifade, dinleyicilerin dikkatini çekmeye yardımcı olacaktır. Yine aynı zamanda kelimelerin doğru telaffuzu ve ülkedeki standart dilin kullanımı da ifadenin gücünü doğrudan etkileyen unsurlar olarak değerlendirilmelidir.

İşte tartışma etkinlikleri içerisinde yer alan öğrenciler, belirtilen bu hususları süreç içerisinde deneyimleyecek, kazanıma dönüştürdükleri bu becerileri günlük hayatta da kullanabileceklerdir.

**Uygun bir dil kullanma:** Tartışma sürecinde hedef kitlenin özellikleri de göz önünde bulundurularak uygun bir dilin kullanılması gerekmektedir (Voss ve Van Dyke, 2001).

## KAYNAKÇA

- Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bender, T. (2003). *Discussion based online teaching to enhance student learning*. Virginia: Stylus Publishing.
- Cashin, W. E. (2011). *Effective classroom discussions*.  
[https://ideacontent.blob.core.windows.net/content/sites/2/2020/01/IDEA\\_Paper\\_49.pdf](https://ideacontent.blob.core.windows.net/content/sites/2/2020/01/IDEA_Paper_49.pdf) Erişim Tarihi: 09.5.2022.
- Driver, R., Newton, P., and Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3), 287-312.
- Edelson, D. C. (2001). Learning for use: A framework for the design of technology supported inquiry activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (3), 355-385.
- Fisher, B. M. (2001). *No angel in the classroom: Teaching through feminist discourse*. Lanham, Maryland, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Haring, D. K. (2006). *The impact of peer discussion groups on the recreational reading of seventh grade students*. Doctoral dissertation. The University of Montana Missoula, MT.
- Jiménez-Aleixandre, M.P., Rodríguez, A.B., and Duschl, R.A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 84, 757-792.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-177.
- Lizotte, D.J., McNeill, K.L., and Krajcik, J. (2004). Teacher practices that support students' construction of scientific explanations in middle school classrooms. In Y. Kafai, W. Sandoval, N. Enyedy, A. Nixon & F. Herrera (Eds.), *Proceedings of The Sixth International Conference of The Learning Sciences* (pp. 310-317). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McNeill, K. L., Lizotte, D. J, Krajcik, J., and Marx, R.W. (2004). Supporting students' construction of scientific explanations using scaffolded curriculum materials and assessments. Paper presented at the Annual Meeting of *The American Educational Research Association (April)*, San Diego, CA.
- Munford, D., Zembal-Saul, C. (2002). Learning science through argumentation: prospective teachers' experiences in an innovative science course. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (April 6-10)*, New Orleans.
- Reznitskaya, A., and Anderson, R. C. (2002). The argument schema and learning to reason. In C. C. Block, & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 319-334). New York: The Guilford Press.
- Roth, W. M. (1995). *Authentic school science: knowing and learning in open-inquiry science laboratories*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rowe, K. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Voss, J. F., and Van Dyke, J. A. (2001). Argumentation in Psychology: Background Comments. *Discourse Processes*, 32(2-3), 89-111.  
<https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651593>

# 12. BÖLÜM

## KARAR VERME BECERİSİ

Uzmn. Öğrt. Elif Burcu YAŞAR/ORCID: 0000-0003-3668-6465  
*Millî Eğitim Bakanlığı/burcuyazici30@hotmail.com*

### Karar Verme Becerisi

Düşünme faaliyeti dünya üzerinde insanı eşsiz kılan özelliklerden biridir. Bireylerin nitelikli ve bilinçli yaşamalarına, karşılarına çıkan problemleri çözmelerine, bireysel ve toplumsal olarak kendilerini geliştirmelerine yardımcı doğuştan getirdikleri bir donanımdır. Düşünme içerisinde birçok beceriyi de barındıran bir süreçtir ve karar verme bu becerilerden biridir. İnsan küçük yaşlardan itibaren düşünmenin kendilerini farklı kılan bir özellik olduğunu anladığında karar verme becerilerinin de farkına varmış olur. İçinde yaşadığımız dünya ise bize maruz kaldığımız birçok problem karşısında doğru kararlar alabilmenin önemini her an hatırlatmaktadır.

Bireyler her gün değişik önem derecesinde kararlar verirler. Ne giyineceğine ya da hangi yoldan gideceğine karar vermek gibi birçok kararı gün içerisinde farkında olmadan alırız. Verilen kararlar kimi zaman önemli görülme de kimi zaman hayati önem taşıyabilmektedir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren alınan küçük kararlar ileride hem kendi hayatını hem de içinde yaşadığı toplumu değiştirebilecek nitelikte olabilmektedir. Bu yüzden bireyin hayatının ve dolayısı ile toplumun seyrine etki edecek kararları doğru şekilde alabilmesi sürecin öğretilmesi ve davranışa dönüştürülmesine bağlıdır. Zamanında ve doğru verilebilmiş kararların bireyin yaşamına olumlu etkileri olurken üzerinde düşünülmemiş kararların bireyin yaşamı için oldukça olumsuz sonuçlar doğuracağı aşikârdır.

### Karar Verme Tanımı, Birleşenleri ve Yaşamsal Özellikleri

#### Karar Vermenin Tanımı ve Özellikleri

Karar vermeye ilgili alan yazınındaki tanımlamalara bakılacak olursa genel olarak sorun ya da problemin var olduğunu bilip, araştırarak farklı çözüm yolları bulup bunların sonuçlarını analiz ederek sorunun çözümü için en ideal yolun seçilmesi şeklinde genel bir tanımlama yapıldığı görülmektedir (Özdaşlı ve Özkara, 2010: 126).

Karar alma ve uygulama sürecinin birdenbire oluşan bir durum olduğunu söylemek doğru değildir. Bir gereksinim, ihtiyaç ya da sorun ile karşı karşıya kalındığında ortaya çıkan, sonucunda da bir değerlendirmenin yapıldığı karmaşık ve belirli basamakları olan bir süreçtir (Ada ve Baysal, 2012)."

Karar verme belirlenen amaç doğrultusunda gerekli bilginin toplanıp, değerlendirilerek seçeneklerin oluşturulması ve amaca uygun olan seçeneğin seçilmesidir (Güçray, 2003).

Alan yazınında yapılan araştırma ve yayınlanan makale ve çalışmalara bakıldığında birçok karar verme basamağı tanımlandığını görmek mümkün. Hatta problem çözme basamakları ile de birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Tüm basamakların kendilerine has ve bilimsel bir adımla öğretilmesi gerektiğini vurgulayan bilim insanları süreci bilimsel olarak ele almaktadır. Bu da bize karar verme sürecinin öğretiminin mümkün olduğunu bunu öğrenciler açısından mutlaka öğrenilebilir kılmanın bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Okullar ve öğretmenler gerçek hayatla yoğrulmuş problem durumları ile öğrencileri karar alma süreçlerine maruz bırakmalıdırlar. Öğrenciler öğrenme ortamının odağında deneyimleme fırsatı bulabilecekleri karar durumları sayesinde süreci aktif öğrenme yoluyla daha da iyi kavrayabileceklerdir. Bunu sağlayabilecek kişiler ise şüphesiz öğretmenler olacaktır. Hayatlarının çoğunu okullarda geçiren öğrencilerin doğru kararlar alabilen bireyler haline gelmesinde öğretmenlerinin bu paralelde ki davranışları ve seçecekleri öğrenme yöntem ve teknikleri oldukça etkili olacaktır.

### **Karar Vermenin Bileşenleri**

“Bireyler yaşamının tüm anlarında sürekli karar alması gereken süreçler yaşar. Kararın niteliği ve niceliği kişinin bulunduğu yaş seviyesine, bulunduğu çevrenin sahip olduğu kültürel etmenlere ve karar verilecek ortam koşullarına göre değişebilir. Bu konuda da yapılan birçok araştırma mevcuttur. Bu nedenle karar süreci içerisinde birçok unsur barındırmaktadır.

Karar alma işlemi şüphesiz karmaşık bir süreçtir ancak bu süreç belirli aşamalardan oluşur ve bu aşamalar birçok yazar tarafından farklı şekilde ifade edilmiştir. Genel kabul gören süreçlerden biri de şöyle belirtilebilir (Emhan, 2007):

- Sorunun tanımlanması,
- Çeşitli alternatiflerin oluşturulması,
- En uygun alternatifin seçilip karar verilmesi ve
- Kararın uygulanıp ve sonuçlarının izlenmesi.

Karar verme süreci oldukça dinamik ve bireyin temelde olduğu bir süreçtir. Birey karar alma basamaklarının her birinde oldukça aktif rol almaktadır. Aldıkları her karar bireyi kişisel olarak etkilemekte, çevresiyle olan etkileşimini de belirlemektedir. Alınan uygun ve etkili kararlar, bireyin yaşamını kolaylaştırmakta ve yaşamından doyum almasını sağlamaktadır (Ersever, 1996). Bu yüzden karar verme süreci bireyler tarafından doğru anlaşılmalı ve özellikle çocuklar eğitim ortamlarında birçok deneyimle karşı karşıya bırakılmalıdır. “

Karar kavramıyla ilgili araştırmaların karar vermenin süreci üzerinde yoğunlaşması gerektiğini belirten Zeleny (1982), karar verme sürecinin basamaklarını üç ana maddeyle belirtmektedir (Akt: Ersever, 1996):

1. Karar öncesi dönem; bu dönem ilk olarak çatışmayla başlar ve çatışma kişide karar vermesini sağlayacak bir gerginliğin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Birey sorunun çözümü için doğru olduğunu düşündüğü seçenekler aramaya başlar, seçenekleri ve ortaya çıkartacağı sonuçları tüm yönleriyle değerlendirir. Kararı verecek birey, elde ettiği bilgileri kendisine göre değerlendirmekte ve bir sıraya koymaktadır.

2. Karar döneminde karar verici; karar durumuna alıştıktan sonra, elinde bulunan tüm seçenekleri ideal olan seçenek ile karşılaştırmakta ve elemeye başlamaktadır. Birey kararın çözümüne en yakın olduğunu düşündüğü seçeneğe yönelmekte ve karar verici olarak uygulamaya koyacağı kararı belirlemektedir.

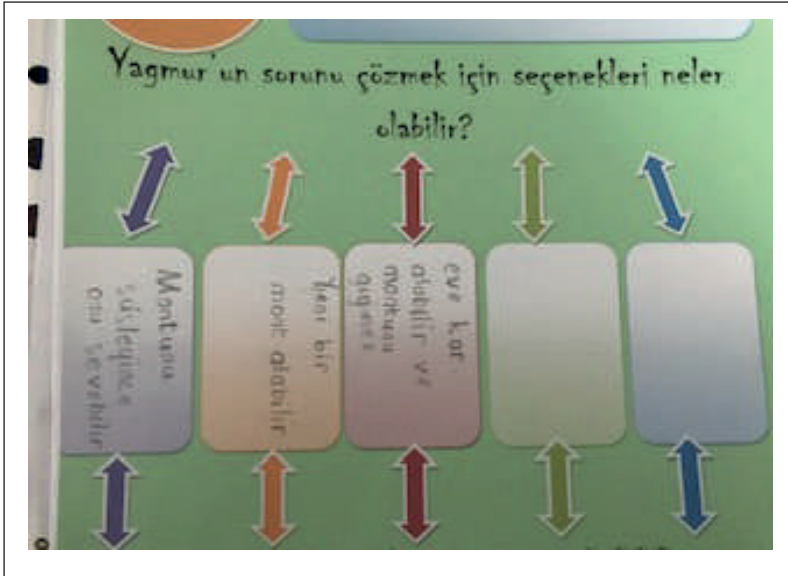
3. Karar sonrası dönemde ise; karar verici bireyler verdiği kararın uygulanması neticesinde oluşacak durum hakkında bir değerlendirme yapmaktadır.

“Karar verme süreci incelendiğinde süreç karar verme ihtiyacının duyulması ile başlanmaktadır. Bireyin karar vermeyi gerektirecek bir durumla karşılaşması ile başlayan birinci adım bireyin ne zaman ve nasıl karar vereceğini belirlediği sonraki adımlarla devam eder. Düşünülen karar, davranışa dönüşerek uygulanır ve bu süreç sona erer (Yaşar, 2019).

Bununla birlikte karar vermeyi etkileyen birçok faktörün varlığı da göz ardı edilemez. Bireylerin kişisel ilgileri, içinde buldukları toplumların yaşayış şekilleri ve sahip oldukları gelenekler, bireylerin kendi yaşamlarından elde ettikleri deneyimleri bu faktörlerden sayabiliriz. Aynı zamanda bu sürecin önemli basamaklarından olan çözüme ulaştırıcı alternatifler üretme basamağı da bu faktörlere göre değişiklikler gösterebilir. Buradan hareketle karar verme sürecinin içinde bulunduğu toplumlara göre de değişebildiği çıkarımı yapmakta mümkün olacaktır. Toplumsal değişimin her alanda olduğu gibi karar verme olgusunda da gelişmeler göstermesi, karar verme durumlarıyla baş etmeye çalışan bireylerin artan seçenek sayılarıyla karşılaşmasını sağlamıştır. Artan seçenek sayısı karar almayı yakından etkileyen bir durum olmuştur.

Karar vermenin basamaklarından söz edilirken seçenek kavramının oldukça önemli olduğuna dikkat çekmek istiyorum. Seçenekler herhangi bir problemin çözümünde sahip olunabilecek anahtarlardır. Seçenekler nitelikli ve çözüme uygun değilse sonuçta verilecek kararlar şüphesiz istenilen sonuçları doğurmayacak kararlar olacaktır. Bu yüzden seçeneklerin çözüme uygun olması karar verme sürecinin en temel basamağı olmalıdır. Seçenekler, amacı gerçekleştirmek veya sorunu ortadan kaldırmak için izlenen yolun yapı taşlarıdır. Çünkü doğru kararlar için doğru seçenekler belirlenmediği takdirde süreç başarılı bir şekilde sonlanmayacaktır. Seçenek oluşturma aşamasında yaratıcılık ve hayale ihtiyaç duyulmakta ve mümkün olduğu kadar fazla seçenek ortaya konulmaya çalışılır. İyi bir karar alma süreci özellikle öğrenciler için hayatlarının yeni şekillendiği öğrenme alışkanlıkları kazandıkları yıllarda hayati bir önem taşımaktadır.

Kişinin bu seçenekleri değerlendirip problemini çözebilecek nitelikte olanını seçebilme becerisinin de gelişmesi gerekmektedir.



Yukarıda bir karar verme etkinliğinde çocuklardan sorunun çözümü için seçenek üretmeleri istenmiş ve verilen seçenekler gösterilmiştir. Aslında basit gibi görülen bir so-

## KAYNAKÇA

- Ada S ve Baysal ZN. (2012). Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Davey, C., Lea, J., Shaw, C., & Burke, T. (2010). Children's participation in decisionmaking. A Children's View Report. London, England: Children's Rights Alliance for England & National Children's Bureau.
- Emhan, A. (2007). Karar Verme Süreci ve Bu Süreçte Bilişim Sistemlerinin Kullanılması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(21), 212-224
- Ersever, H. Ö. (1996). Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 10(10), 100-119.
- Güçray SS. (2003).The analysis of decision-making behaviors and perceived problem-solving skills in adolescents. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 2(2):29-37.
- Halaç O. (2001). Kantitatif Karar Verme Teknikleri, 5. Baskı. İstanbul, Alfa Yayınları
- İrmek MK. (2003). Yöneticiler İçin Karar Verme Teknikleri El Kitabı, 1. Baskı. İstanbul, Beta Yayınları.
- Kuzgun Y. (2006). Meslek gelişimi ve danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayınları
- Özdaşlı K, Özkara B. (2010). Girişimcilerimizin iş fikri bulma yöntemleri ve iş fikri bulma yöntemlerinin karar verme tarzları ile ilişkisi: Isparta-Burdur girişimcileri üzerinde bir araştırma. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 12(2):119-142
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtma etkisi. Eğitim ve Bilim, 33, 104-117.
- Tok E. (2010). Okul öncesi 1. sınıf öğretmen adaylarının düşünme ihtiyaçları ve düşünme ihtiyacına yönelik görüşleri (Pamukkale Üniversitesi Örneği). Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2):45-62.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). Büyük Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr
- Yaşar, E. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında karar verme durumlarının incelenmesi: Bir eylem araştırması. Master's Thesis, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

# 13. BÖLÜM

## ANALİTİK DÜŞÜNME BECERİLERİ

Öğr. Gör. Mehmet Ali ER/ORCID: 0000-0003-4416-4421  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/muhammedalier@gmail.com

### Analitik Düşünme Becerileri

Hayatta olaylara karşı verdiğimiz tepkiler ve sergilediğimiz davranışların şekillenmesinde düşüncelerimizin önemli ve etkin bir rolü vardır. Olayların ve nesnelerin iç dünyamızda uyandırdığı izlenimler ile planlı bir biçimde ortaya çıkan düşünceler, doğal becerilerimiz arasında bulunmaktadır. Düşünme kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından; “1. (İsim) Düşünmek işi, tefekkür. 2. (Felsefe) Duyum ve izlenimlerden ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu. 3. (Felsefe) Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” [Türk Dil Kurumu (TDK), 2022] şeklinde ifade edilmiştir. Düşünme eyleminin duygu ve hislerimizden farkı onun akıl ile olan ilişkisinden gelmektedir. Hisler ve duygular olaylar karşısında bir karşılaştırma yapmadan plansız bir şekilde meydana gelirken, düşünme muhakeme sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda insanoğlu kendisini doğru, mantıklı ve sağlıklı bilgiye ulaştıracak düşünme biçimlerine ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca düşünme biçimleri ile farkındalık oluşturulmaya çalışılmakta, ön yargılardan uzak öngörülerin bulunduğu sağlıklı bir hayat amaçlanmaktadır. Bu üst düzey düşünme becerilerinden birisi de *Analitik Düşünmedir*.

### Analitik Düşünmenin Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi

#### Analitik Düşünmenin Tanımı

Bu bölümde analitik düşünmenin tanımı, bileşenleri ve hayatımızdaki önemine değinilecektir. Enformasyon çağını yaşadığımız günümüz dünyasında insanoğlunun gerçek ve gerekli bilgiyi edinebilmesi adına düşünme becerilerine duyulan gereksinim de artmaktadır. İnsanoğlunun günlük olaylar karşısında bilişsel olarak eyleme geçtiği aktiviteler bütünü şeklinde değerlendirilen düşünme biçimleri, sağlıklı kararlar ve daha iyi yargılar için bize yardımcı olmaktadır.

Alan yazının tarandığında analitik düşünmeyle ilgili yapılan birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Bazılarını şu şekilde sıralanabilir:

Analitik düşünme, öğrenciler tarafından kavramların bir bütünün parçası olarak tanımlanabilmesi ve parçalar arası ilişkinin açıklanabilmesidir (Irwanto, 2017).

Analitik düşünme, bir yapının parçalara ayrılması, parçaların birbiriyle ve bütünüyle olan ilişkisinin belirlenmesi sürecidir (Anderson ve diğerleri 2010).

Analitik düşünme, bilgilerin yorumlanması, bilgilerdeki gerçekliğin benzer ve farklı yönlerin belirlenmesi, varsayım oluşturma ve ilişkilerin tanımlanması durumudur (Facione, 2011).

Analitik düşünme, sorunun varlığından haberdar olma ve çözüm arayışına girme sürecidir (Marini, 2014).

Sternberg (2006) tarafından analitik düşünme becerisi dört basamakta ele alınmış olup bunlar;

- a. Bir problemin parçalara bölünmesi ve bölünen parçaların anlamlandırılmaya çalışılması,
- b. Problemi oluşturan nedenlerin belirlenmesi ve çözüm basamaklarının açıklanması,
- c. Elde edilen verilerin karşılaştırılması ve sınıflandırılması,
- d. Verilerin değerlendirilerek ve eleştirilerek sonuca ulaşılması şeklinde belirtilmiştir.

Ruskin (2011) tarafından analitik düşünme durumların, sorunların, fikirlerin ve argümanların bileşenlerine ayrılması ve değerlendirilmesidir.

Genel itibarıyla *Çözümleyici düşünme* olarak da ifade edilen *Analitik düşünme*, var olan problemin tümdengelim yöntemiyle birbiriyle ilişkili parçalara bölünmesi, parçalar arasında mantıklı çıkarımlar yapılması ve parçaların anlamlandırılıp bütünü ifade edilmesi demektir. Yani bütünü parçaları üzerinde çalışılarak sorunun çözülmesine odaklanma ve önermeler belirtme durumudur.

### **Analitik Düşünmenin Bileşenleri**

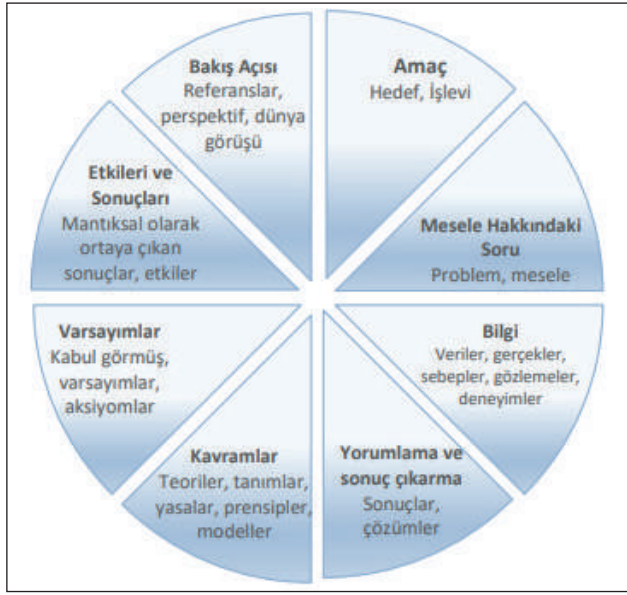
Düşünme her insanda var olan bir beceridir. İnsanların olaylara farklı bakış açısıyla yaklaşmaları düşüncelerinden ileri gelmektedir. Sağlıklı düşünme beraberinde sağlıklı yaşamı getirmektedir. Sağlıklı düşünebilmenin temelinde de sorunları doğru analiz edebilecek sorularla yaklaşma vardır. Dolayısıyla çözümleyici düşünme de sorunlara değil doğru sorulara odaklanma vardır. Bilginin ve olayların parçalara ayrılıp sorgulanmasında ve bütünü çözümlenmede yardımcı olacak sorular sormak için zihnin her türlü ön yargıdan uzak kalması gerekmektedir. Aksi takdirde sorular analitik düşünmemizi engelleyecek olan arzularımızın, isteklerimizin ve duygularımızın yön vermesiyle meydana getirilmiş olacaktır.

Düşünme doğal bir beceri olmakla beraber analitik düşünme becerisi bir süreçtir. Bu süreçte düşünmenin esaslarının ve unsurlarının bilinmesi ve düşünmenin hangi öğelerden meydana geldiğinin bilinmesi analitik düşünme becerisinin sağlıklı işleyebilmesinde önemli olmaktadır.

Analitik düşünme becerisinin temelini düşünmenin temel unsurlarının ve esaslarının neler olduğunu anlamak vardır. Bu bağlamda düşünmenin temel bileşenlerini bilmemiz kaçınılmaz olmaktadır. Tüm düşünme becerilerinin ortak sekiz bileşeni bulunmaktadır. Her düşünme eyleminde bu sekiz öğe bulunmaktadır. Bu bileşenler sayesinde; bir amaç doğrultusunda, farklı bir perspektiften yola çıkarak, belli varsayımlara dayanarak düşünme eylemini gerçekleştiririz ve düşünme eylemi sonucunda gizli ve açık sonuçlara ulaşırız. Sorulara cevap bulmak ve sorunları çözmek için kavramlardan, teorilerden yararlanmakta ve elde edilen argümanlar ve deneyimler yorumlanmaktadır (Paul ve Elder, 2022).

Karar verirken bilişsel sorgulama yeteneğinin akla uygun olması bu bileşenlerinin bilinmesini gerekli kılmaktadır. Aşağıdaki Şekil 1'de düşünmenin sekiz ana unsuru ve altında kısaca bileşenlerin açıklanması verilmiştir.





**Şekil 1.** *Düşünmenin Sekiz Temel Unsuru (Kaynak: Paul ve Elder, 2016, s.63)*

### **Amaç**

İnsanların dünyaya bakış açıları rastgele olmayıp *amaçları*, istekleri ve değerleri tarafından belirlenmektedir. Davranışlarımızın şekillenmesinde de düşüncelerimizin yadsınamaz önemi bulunmaktadır. En basit durumlarda bile düşüncelerimiz yardımıyla davranışlarda bulunuruz (Paul ve Elder, 2016).

### **Soru**

Herhangi bir sorun veya problem dolayısıyla akıl yürütülmesinde amaçlar, istekler, ihtiyaçlar çerçevesinde cevaplanması gereken *sorular*, çözüme ulaştırılması gereken *sorunlar* ve konularla karşı karşıya gelmemiz rol oynamaktadır. Sağlıklı düşünme gibi doğru soruyu sormakta önemlidir. Hangi soruyu soracağımızı ve hangi koubu öncelikle açığa kavuşturacağımızı, çözmemiz gereken problemi iyi bilmemiz gerekmektedir. Konunun ve problemin değişmesi durumunda soruları da değiştirmeli, güncellemeli ve yeni konu ve probleme odaklanmalıyız (Paul ve Elder, 2016).

### **Bilgi**

Akıl yürütülürken elde ki *bilgilerin* kullanılmasından amaç, sonucu destekleyecek olan verilerin ve bilgilerin kullanılmasıdır. *Akıl yürütürken kanılara varmamda etkili olan bilgiler hangileridir?* şeklinde uygun sorular sorulmalıdır. Çünkü zıt fikirler de verilerimizin çürütülmesi için etkiye bulunacaktır. Dolayısıyla verilerimizin doğruluğunu sağlama alacak sorular sorulmalıdır (Paul ve Elder, 2016).

### **Yorumlama ve Sonuç Çıkarma**

*Yorumlama ve sonuç çıkarma* ise bilinen ve inanılan bir olayın ele alınması ve ondan yararlanarak bir olaya yaklaşım onu çözümlenmek demektir. Olay çözümlendikten sonra çıkarımlarda bulunuruz. Hayatımızda yer alan olaylar, kişiler ve mekânlar ile ilgili devamlı çıkarımlarda bulunarak sonuçlara ulaşmaya çalışırız (Paul ve Elder, 2016).

### **Kavramlar**

Akıl yürütmede *kavramlardan* faydalanma kısmında ise bir olay veya problem üzerinde yorum yaparken veya düşünürken kullandığımız bilgilerin gruplandırılması sonucu oluşan genel kategorilerden bahsedilmektedir. Herhangi bir kitapta yazılan yazılar belli başlı kavramların açıklanması içindir. Olayların kuralları da bu doğrultuda oluşturulmaktadır. Kavramlar açıklanıp yorumlanmadan kurallar anlam ifade etmez (Paul ve Elder, 2016).

## Varsayımlar

Akıl yürütürken *varsayımlardan* yararlanmak bir olayın çözümlenmesi için gerçekmiş gibi bazı verilerin kabul edilmesi demektir. Akıl yürütülürken olayların çözümü için bazı varsayımlar temel alınmaktadır ancak bu varsayımlar açık bir şekilde ifade edilmez (Paul ve Elder, 2016).

## Etkileri ve Sonuçları

Buradan anlaşılması gereken düşüncelerden ne kastedilmek istendiğidir. Yani hangi düşümcenin liderlik ettiğidir. Düşünme becerilerinde değişmeyen bir prensip vardır, “bütünlük olarak ne ima ediyorsan onu söyle ya da ne söylüyorsan onu ima et”. Bu prensip olduğu gibi düşüncelerde açıklık savunulmaktadır (Paul ve Elder, 2016).

## Bakış Açısı

Akıl yürütürken bakış açısından yararlanmaktan kasıt, düşüncelerin kapsamlı bir odak noktasını olduğunu savunmaktır. Düşüncenin odak noktaları başka düşünce açısına yönelme gösterebilir. Farklı bakış açıları farklı isimlerle ifade edilmektedir. Toplumun konulara ve sorunlara yaklaşım tarzını bir kere anladık mı düşünce şekillerinin nasıl çalıştığını anlar duruma geliriz (Paul ve Elder, 2016).

## Analitik Düşünmenin Yaşamsal Önemi

Analitik düşünmenin bireyin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Karenina, Widoretno ve Prayitno, 2020). Aynı zamanda analitik düşünme, bireyin eleştirel düşünebilmesini (Wahyuni ve Analita, 2017) ve problemi farklı bakış açılarıyla ve geniş bir çerçevede çözüme ulaştırmasını sağlar (Amer, 2005). Birey analitik düşünme ile problemi sorgular, parçalara bölüp inceler ve böylece kavram yanlışlığına düşmemiş olur (McDonald, 2012). Bireye sorgulamayı öğretir, yanlış fikirleri ortaya çıkararak gerçek bilgilere ulaşmasını ve bilginin kaynağını tespit ederek çözümlene yapmasını sağlar (Ramazan, 2021).

Analitik düşünme beraberinde sağlıklı düşünmeyi sağlıklı düşünme de sağlıklı yaşamı getirir. Dolayısıyla birçok düşünme becerileri gibi analitik düşünme becerilerinin de hayatımızda önemli bir yeri bulunmaktadır. Bunları genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Sorunlara ve problemlere çözüm odaklı yaklaşması,
- ✓ Problemlerin parçalara ayrılarak bütünle ilişkilendirilip çözümlenmesi,
- ✓ Muhakeme etme yeteneğini geliştirilmesi,
- ✓ Bireyin dikkatini toplamasını sağlaması,
- ✓ Matematiksel zekanın gelişmesini sağlaması,
- ✓ İş hayatında çıkacak olan problemlere en kısa yoldan çözüm oluşturma vb. birçok faydası bulunmaktadır.

## Analitik Düşünce Nasıl Geliştirilebilir?

Türk eğitim sisteminin yapılandırmacılık eğitim programlarını temel almasıyla beraber düşünme becerilerine verilen önemde artmıştır. Sağlıklı düşünme ve sorunların çözümünde kolaylık sağlama gibi birçok faydaları bulunan bu düşünme becerilerinin “nasıl geliştirilebilir?” sorusu da eğitimcilerin cevap arayışına girdiği bir sorudur. Analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesinde birçok etken bulunmaktadır. Beyin egzersizi sağlayan, zihni sürekli aktif tutan ve çocuk seviyesine uygun her türlü etkinlikler bu kapsamda ele alınabilir. Genel itibarıyla bunları şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ İnteraktif zekâ oyunlarının oynanması (satranç, bulmacalar, mangala, sudoku, puzzle, jenga oyunu vb.).
- ✓ Analitik düşünmeye yönelten kitapların okunması,
- ✓ Analitik düşündüren filmlerin izlenmesi,
- ✓ Öğrencilerin etkin gözlemci olmalarının sağlanması,
- ✓ Öğrencilerin hipotez oluşturmaları konusunda teşvik edilmesi,
- ✓ Öğrencilerin sorular sormalarına izin verilmesi.

Analitik düşünme, bireyin çoğu aktarımla gelen bilgileri sorgulmasına ve problemi parçalayarak çözümlenmeye ilişkin olmasına imkân tanıdığından bu süreçte bireylerin anlamlı sorular sorması önemlidir. Problemlerin görünmeyen yönlerini ortaya çıkarmak için eldeki veriler ve problem çözümlenmeye çalışılırken “Kim?, neden?, nasıl?, ne?” sorularını sorarak başlamak yerinde olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Amer, A. (2005). *Analytical Thinking*. Center for Advancement of Post graduate Studies and Research in Engineering Sciences, Faculty of Engineering - Cario University (CAPSCU). Web: [http://www.pathways.cu.edu.eg/subpages/training\\_courses/C10-Analytical-EN.pdf](http://www.pathways.cu.edu.eg/subpages/training_courses/C10-Analytical-EN.pdf) adresinden alınmıştır.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., (Eds.) Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (A taxonomy for learning, teaching, and assessing)*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Web: [https://www.student.uwa.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf](https://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf) adresinden alınmıştır.
- Irwanto, I. (2017). *The characteristic of analytical thinking and science process skills (ATSPS) test for senior high school student*. Proceedings The 2nd International Seminar on Chemical Education.
- Karenina, A., Widoretno, S. ve Prayitno, B. A. (2020). Effectiveness of problem solving-based module to improve analytical thinking. *Journal of Physics: Conference Series*, 1511(1), 012093.
- Montaku, S. (2011). Results of analytical thinking skills training through students in system analysis and design course. *IETEC'11 Conference*, Kuala Lumpur, Malezya.
- Paul, R. ve Elder, L. (2016). Kritik Düşünce. (Çev. Esra aslan ve Gamze Sart). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ramazan, Y. (2021). *Düşün bir de sağlıklı düşün! Akli başında insan*. İstanbul: Server Yayınları.
- Ruskin. (2022, Nisan 10). *Anglia Ruskin Üniversitesi Tarafından Üniversite Öğrencileri için Hazırlanmış Rapor*. Web: <https://www.kritikanalitik.global/kritik-analitik-dusunme-anglia-ruskin-universitesi/> adresinden alınmıştır.
- Sternberg, R. J. (2006). The rainbow project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. *Intelligence*, (34), 321–350.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*. Web: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Wahyuni, T. S. ve Analita, R. N. (2017). Guided-inquiry laboratory experiments to improve students' analytical thinking skills. *AIP Conference Proceedings*, 1911(1).

# 14. BÖLÜM

## ÖZ FARKINDALIK BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÖZTÜRK/ORCID: 0000-0003-2876-4734  
Artvin Çoruh Üniversitesi/hsynztrk42@gmail.com

### Öz Farkındalığın Tanımı, Bileşenleri ve Yaşamsal Önemi

Kadim zamanlardan bugüne intikal etmiş kısa fakat çarpıcı bir öğüt: Kendini bil! Bu öğüt; kutsal kitaplarda, antik tapınaklarda, asırlar evvelinden bugüne seslenen filozofların eserlerinde farklı ifadelerle tekrar edilmiştir. Gerçekten insan, gözünü ciddiyetle kendi üzerine dikip bütün dikkatini özüne verirse neler görür? Bu bakıştan sonra gördüklerini mümkün olduğu kadar nesnel bir biçimde değerlendirebilirse hayatında ne tür değişiklikler gerçekleşir? Pek çok araştırma göstermektedir ki duygu, düşünce, davranış ve değerlerinin farkına varmış; güçlü ve zayıf yönlerini bilen bireylerin yaşam doyumu, etkili iletişim becerileri ve sağlıklı ilişkiler kurma olasılıkları yüksektir (Okpara, 2015; Silvia ve O'Brien, 2004). Fakat bu farkındalık, pek kolay elde edilemeyebilir zira kendimiz için önyargısız bir gözlemci olmamız sıkı bir çalışma ve çaba gerektirir. O hâlde bu bölüme kılavuzluk edecek şu soruyu sormak gerekir: İnsan kendini nasıl fark eder? Bu temel soruyu terk etmeden birtakım soruların daha sorulması gerekir. İlk bakışta bu sorular kalabalık görünebilirler ancak öz farkındalığın anlaşılmasında hem tahrik edici hem de rehber olacaklardır.

### Öze Dönük Sorular

Günlük hayatta söze 'ben' diye başlayan biri; cümlesini cesurum, güçlüyüm, kibarım, anlayışlıyım yahut korkağım, cahilim, zayıfım diye bitirebilir. Bu kişi, bu hükümlere hangi süreçlerin sonunda, nasıl varmış; söz konusu özelliklerini nasıl fark etmiş olabilir? Bu yargılarında ne kadar isabet kaydetmiştir? İnsanlar kendilerinden bahsederlerken oldukça zengin bir söz dağarcığına başvururlar. Bazen anlık duygu durumlarından bazen de süregelen ilgi ve tutumlarından, güçlü ve zayıf yönlerinden, alışkanlıklarından, dünya görüşlerinden söz ederler. Pek çok insan ruh ve beden diye iki ayrı parçadan oluştuğuna inanır. Bu insanlar, kendileri hakkında birtakım kararlar vermiş görünür ve pek çok özelliklerini bildiklerini düşünürler. Bütün bunlar nasıl mümkün olabiliyor?

Gündelik hayattaki anlamıyla fark etmek, bir varlığı, olayı, eylemi diğerlerinden ayırmak demektir. Öyleyse kendimizi diğer varlıklardan nasıl ayırırız? İnsan kendini başka herhangi bir varlığı bildiği gibi bilebilir mi? İnsanın özü derken somut bir varlıktan mı, zihinsel bir örüntüden mi bahsedilmektedir? Yekpare bir bütün müdür yoksa çeşitli cepheleri ve birbirinden ayırılabilir bir aksamı var mıdır? Doğumla birlikte ortaya çıkarak zaman içerisinde değişmeyen sabit bir çekirdek mi yaşantılar yoluyla kurgulanan akışkan bir yapı mıdır? Eğer bu bir kurguysa ne tür çatışmalar içerir ve hangi aşamalardan geçer?

Felsefi biyolojik, psikolojik ve kültürel yönleriyle öz farkındalık konusu, disiplinler arası düşünmeyi ve çalışmayı zorunlu kılmaktadır.

Çağdaş psikolojinin önemli kavramlarından *benlik* (James, 1963; Rogers, 1961; Wylie, 1968) hakkında düşünmeksizin öz farkındalık anlaşılabilir. Bunun için insan yavrusunun gelişim öyküsünü kavramak gerekir. Tamamını bir çırpıda bütün ayrıntılarıyla anlatmak, bu bölümün sınırları içinde mümkün değilse de bu öykünün belirli bölümlerine odaklanarak öz farkındalığa giden yolun ilk adımları atılabilir. Bu sebeple bir yenidoğanın başından geçenlerden hareketle düşünmeye başlamakta yarar var.

### **Ben Diyebilmek**

İnsanın ilk kez 'ben' diyebilmesi, uzun ve zorlu bir sürecin sonunda mümkün olabilmektedir. Bebek, doğum öncesinde annesine organik bağlarla bağlıdır. Onun bir uzvu gibidir. Nefes almak zorunda değildir. Ağız yoluyla beslenmesi gerekmez. Sıcak ve güvendedir. Sağlıklı bir annenin karnındaki yavru için yaşam koşulları optimumdur fakat doğumdan sonra bebeği anneye bağlayan kordon kesilir, aradaki organik bağlar kopar. Bebeğin cildi havayla temas eder. Artık hayatı boyunca hava teneffüs etmesi ve belirli bir süre annesinin göğsünden emerek ardından katı gıdalar tüketerek beslenmesi gerekir. Görüntüler, sesler, kokular, dokular, tatlar duyu organlarına hücum eder. Gözüyle, kulağıyla, dili, burnu ve derisiyle aldığı veriler, sinir hücreleriyle beynine taşınır ve birtakım örüntüler oluşturur. Bu örüntüler onun varlık âlemine ilişkin deneyimlerini temsil eder. Zamanla bu âlemden hareketle bir iç model geliştirir. İhtiyaca göre bu model güncellenir (Eagleman, 2016, s.45).

Unutulmamalıdır ki dış dünyadaki nesnelere ve kişiler müstakil varlıklar hâlinde bulunmaz. Her varlık mutlaka başka varlıklarla bitişik, yan yana yahut art ardadır. Birbirleriyle süregelen ve dinamik ilişkiler kurarlar. Hem nesnelere hem de onların birbirleriyle kurdukları bağlantıların belleğe kaydedilmesi, bireyin hayatta kalması için çok önemlidir. Doğal bir merak duygusuyla nesnelere âlemini gözlemleyen ve olan biteni kavramak için çabalayan insan yavrusu, yalnızca dış dünyayı değil bir müddet sonra aynada yahut görüntüyü yansıtan çeşitli yüzeylerde bir bütün olarak kendi bedenini görür. Bu yüzeyler olmaksızın da vücudunun bazı parçaları -söz gelimi elleri, kolları, bacakları- kadrajına girer. Kendi uzuvlarının belli bölümlerini görür. Bedeni dış dünyanın bir uzantısı değil sınırları belli, bitimli bir varlıktır. Çocuk bunu fark eder. Nasıl bütün varlıklar birbiriyle ilişki hâlindeyse kendisi de bir varlık olarak çevresiyle bağlar kurmaktadır. Bu süreçte birileri ona bakarak birtakım sesler çıkarır. Bu seslerdeki düzenlilikleri, nesnelere sesler arasındaki ilişkileri fark eder. Buna ses bilimsel edinim denir (Topbaş, 2015). Uzun bir süre çocuğun belki de en çok işittiği kelime ailesinin kendisine koyduğu addır. Etraftaki insanlar düzenli olarak ona belirli bir biçimde seslenirler. Çocuk nesnelere onların adları arasında kurduğu ilişkinin bir benzerini adıyla kendi bedeni arasında kurar. Öz bilinç de bu süreçte açığa çıkmaya başlar. 'Ben' ile 'ben olmayan' birbirinden ayrılır. Bruce Hood'un deyişiyle '*Biz diğer insanlardan yalnızca etrafımızı saran dünyayı değil, aynı zamanda bir benlik hâline gelmeyi de öğreniriz. Diğerlerini izleme ve anlama sürecinde kim olduğumuzu keşfederiz.*' (2019, s.57).

Düzenli bir biçimde çevresini gözlemleyen her birey, yaşantılarının belleğinde bıraktığı izler yoluyla bir öz yaşam öyküsü oluşturur. Elbette bu öykü, kişinin kendi deneyimlerine ilişkin algılarıyla sınırlıdır, dolayısıyla kusurlu bir öyküdür. Zira o, daha yaşantılar gerçekleşirken olan bitenleri belirli bir yerden belirli bir açıyla görmektedir. Duyu organları, varlığı bütün ayrıntılarıyla algılayabilecek yapıda değildir. Renk tayfının tamamını göremez, bütün frekanslardaki sesleri işitemez, pek çok ayrıntıyı gözden geçirir. Üstelik açlık, uyku, yorgunluk, şehvet vb. anlık ihtiyaçların baskısı altında dikkat süresi kısılır

## KAYNAKLAR

- Ameli, R. (2020). *25 Farkındalık Dersi* (Çev. ed. Zümra Atalay ve Kültigin Ögel). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arıkan, Z., Şahan, A. K., ve Mutlu, A. (2020). Bebeklik döneminde gelişim parametreleri ve oral motor gelişimin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri J Pediatr*, 29(1), 27-38.
- Canan, S. (2021). *Yeni Dünyanın Cesur İnsanı*. Tuti Kitap.
- Condon, J. C. (1995). Kelimelerin büyüğü dünyası: anlambilim ve iletişim. İnsan Yayınları.
- Eagleman, D. (2016). *Beyin senin hikâyen* (Çev. Zeynep Artık Tozar). Domingo Yayınları.
- Eagleman, D. (2021). *Canlı devre* (Çev. Zeynep Artık Tozar). Domingo Yayınları.
- Eichenbaum H, ve Cohen N.J. 2001. From conditioning to conscious recollection: memory systems of the brain. Oxford Univ. Press
- Erikson, E. H. (2020). İnsanın 8 evresi (Çev. G. Akkaya) İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559–582.
- Gazzaley, A. ve Rosen, L., D. (2018) Dağınık Zihin (Çev. Aysun Babacan). Metis Yayınları.
- Gluck, M.A., Mercado, C., ve Myers, C.E. (2015). *Learning and memory: from brain to behavior* (3rd Ed.). Worth Publishers.
- Hood, B. (2019). Benlik Yanılsaması: Sosyal Beyin, Kimliği Nasıl Oluşturur? (Çev. Eyüphan Ö). Ayrintı Yayıncılık, İstanbul.
- James, W. (1963). The varieties of religious experience. University Boks, New York.
- Nasio, J. D (2007). Jacques Lacan'ın kuramı üzerine beş ders, (çev: Özge Erşen-Murat Erşen). İmge Yayınevi.
- Okpara, A. & Agwu, E, Self Awareness and Organizational Performance in the Nigerian Banking Sector (2015). *European Journal of Research and Reflection in Management Sciences*, Vol. 3, No. 1, 2015, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3122403>
- Ratey, J. J. (2001) A User's Guide to the Brain. New York: Pantheon Books.
- Rogers, C. (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.
- Shaw, J. (2017). Bellek Yanılgısı: Hatırlama Unutma ve Sahte Anıları Üzerine Bir İnceleme. (F. Sezer, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Silvia, P. J., ve O'Brien, M. E. (2004). Self-awareness and constructive functioning: Revisiting "The human dilemma". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 475-489.
- Squire, L. R., ve Zola, S. M. (1998). Episodic memory, semantic memory, and amnesia. *Hippocampus*, 8(3), 205-211.
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiology of learning and memory*, 82(3), 171-177.
- Topbaş, S. (2015). Sesbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.). Dil ve kavram gelişimi içinde (s. 75-108). Ankara: Kök
- Wylie, R. C. (1968). The present status of self theory. *Handbook of personality theory and research*, 728-787.

# 15. BÖLÜM

## İŞ BİRLİKLİ ÇALIŞMA BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Emine UZUN/ORCID: 0000-0002-9497-1558  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/euzun@ksu.edu.tr

Öğr. Gör. Ali UZUN/ORCID: 0000-0002-7921-1534  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/uzunali@ksu.edu.tr

### Giriş

Günümüz eğitim sisteminde, etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için öğretene ve öğrenene sorumluluklar yüklenmektedir. Grup ve sosyal ortamlarda gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamaların bireysel çalışmalara göre daha fazla sorumluluk gerektirdiği yadsınamaz bir gerçektir. Bunun yanında bireylerin duygu ve düşüncelerini, yaratıcı fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilecekleri, tartışabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Bunun için de öğrencilerin özgür ve yaratıcı ifade becerilerini kazanmada aktif bir rol üstlenmeleri beklenmektedir. Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmeni de öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirecek yöntemini seçme ve uygulama sorumluluğuna sevk etmektedir (Sezer ve Tokcan, 2003). Bu anlayış ve çağdaş sistem içerisinde aktif bir birey olarak öğrencilerin birlikte çalışmayla, fikirlerin alışverişine imkân sağlayan iş birliğini tercih etmesi düşünülmektedir (Birişçi ve Karal, 2011). İş birlikli çalışma, öğrencilere liderlik ve girişimcilik gibi yaşam becerilerini grup hâlinde veya bireysel olarak sorumluluklar yükleyerek kazandırmayı sağlar. Yaşam becerileri; düşünme becerileri, sosyal beceriler ve duygusal beceriler olarak üç geniş kategoride sınıflandırılır. İş birlikli çalışma; kişilerarası beceriler, iletişim becerileri, liderlik becerileri, yönetim becerileri ve savunma becerilerini de kapsayan sosyal beceriler kategorisinde yer alır (Sezgin ve Ulus, 2019).

### İş Birlikli Çalışma

İş birlikli çalışma basit bir şekilde; öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışmalar yapması ve birlikte öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2003). İş birlikli çalışmanın birçok tanımı bulunmakla birlikte genel olarak; öğrencilerin, önceden belirlenen ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için küçük gruplar hâlinde birlikte çalışarak konu, içerik ve kavramları anlayarak öğrenme süreci, grup içindeki arkadaşlarıyla kendi öğrendiklerini paylaşma olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2016: 297; Doymuş vd., 2004). Ayrıca iş birlikli çalışma, sınıf ortamında oluşturulan küçük karma grupların akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak elde edilen başarının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak da tanımlanmaktadır (Delen, 1998; Johnson-Johnson 1992; Watson 1992).

Bu tanımlamalara göre, iş birlikli çalışmanın, öğrencilerin gruplar hâlinde birlikte çalışmalarını ve aynı zamanda birbirlerinin öğrenmesine yardım ederken kendi öğrenmelerini de üst düzeye çıkarma, iletişim ve etkileşimin oldukça etken bir öğretim yöntemi

olduğu düşünülebilir. Johnson ve Johnson'a (2002) göre de iş birlikli çalışma grubunda yer alan öğrencilerin grubun başarısını daha da yükseltmek amacıyla birbirlerini desteklemeleri, birbirlerine güvendiklerini hissettirmeleri, birbirlerine cesaret vermeleri ve iş sürecini kolaylaştırma çabaları olarak da ifade edilir. İş birlikli çalışma sürecinde öğrencide bu davranışlar ortaya çıktığında öğrencinin eğitim ve öğretim ortamında daha aktif bir rol üstleneceği söylenebilir. Çünkü öğrenci, olay ve olgularda kendinden veya yaşamdan izler bulmak istemekte, birbirleriyle etkileşim neticesinde yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ulaşmayı amaçlamaktadır. İş birlikli çalışmada öğretmen ve öğrencilerin bazı sorumlulukları yerine getirmesi gerekir. Öğretmenler; çalışma gruplarına yardımcı olma, gözlem yapma, notlar alma, ödül verme ve rehberlik etme görevlerini üstlenmelidir (Artut ve Tarım, 2004). Öğrenciler; grupta yer alan bütün üyelere katkıda bulunma, diğer grup arkadaşlarını etkinlik yapmaya özendirme, üyeler üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme ve ortak bir amaç için çalışma, grup üyeleri arasında olası bir çatışmaya engel olma, grup üyeleri birbirlerine saygılı ve hoşgörülü olma sorumluluklarını yerine getirmelidir (Aktaş, 2012).

İş birlikli çalışma, öğrencilere hazır bilgiler verilmesi yerine bu bilgilere öğrencilerin araştırarak, sorgulayarak, birlikte çalıştığı kişilerle tartışarak ulaşmasına da imkân verir. Bu bakımdan yeni öğretim yöntemlerinin temelini oluşturan öğrenciye bilgiye ulaşma imkânı sağlayan yöntem olarak iş birlikli çalışma, çağdaş öğretim yöntemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler, iş birlikli çalışma ile sınıf ortamında özgür bir şekilde hareket edip arkadaşlarıyla etkileşimde bulunur ve istekli bir şekilde öğrenme ortamına dâhil olmak istemektedirler (Çelik, 2002). Aktif öğrenme ortamı diye de nitelendirilen bu durumda öğrenciler, karşılaştıkları problemlerle etkin bir şekilde uğraşıp hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle tartışabilen, etkin ve sorgulayıcı bir tutum göstermektedirler (Philips ve Soltis, 2005). Çünkü bireysellik, yapılan işi güçleştirmekle birlikte kişiyi yalnızlığa sevk ettiğinden iş birlikli çalışma, kişiyi bir amaca yöneltmekte ve bu amaca yönelik daha etkili neticeler alınmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan günümüz öğretim yöntemlerinden olan iş birlikli çalışma, öğrenme sürecinde öğrencinin merkezde olduğu grup arkadaşları ile araştırılan, sorgulayan ve fikirlerini ileri sürerek birlikte çalışmasına da imkân sunmaktadır (Gülsar vd., 2018). Öğrenci kendi iradesiyle kendisinin merkezde ve arkadaşlarıyla yoğun etkileşim içerisinde olduğu, birbirlerini önemsedikleri, düşünceleri özgürce ifade edip saygıyla tartışabildikleri ortamları tercih etmektedir (Bayrakçeken vd., 2015). Bu tercihin, öğrencilerin birlikte çalışarak sosyal, bilişsel ve akademik olarak gelişmesine yardımcı olduğu ifade edilebilir. Çünkü iş birlikli çalışmanın bireyleri bu şekilde geliştirdiği birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Bayrakçeken, vd., 2015). Bu gelişmeler, öğretmen tarafından da desteklenmeli ve yeri geldiğinde ödüller verilmelidir. Geleneksel yöntemlerin de kullanıldığı öğretim yöntemlerinde özellikle ilköğretim öğrencilerinde bulunan merak, araştırma hevesi bastırılmamalı, bunun yerine iş birlikli çalışma gibi etkili öğretim yöntemleri kullanılarak desteklenmelidir. (Batdı, 2013). Aynı zamanda sosyal bir etkileşim olan iş birlikli çalışma sürecinde yapılandırmacı kuramda olduğu gibi öğrencilerin, öğretmenleri ve akranları ile etkileşim hâlinde olmaları için desteklenmesi önemlidir. Çünkü sosyal yapılandırmacı kuram; gerçekliğin, sosyal paylaşım yoluyla oluştuğu fikrini savunmakta ve öğretim ortamlarında iş birlikli çalışmalarını teşvik etmektedir (Au, 1998). İş birlikli çalışmaların eğitim-öğretim ortamında akademik, sosyal, psikolojik ve ölçme-değerlendirme gibi faydaları bulunmaktadır (Arslan, 2020). Bu iş birliğine dayalı çalışma, sadece belirli bir sınıf düzeyinde değil amaca ve seviyeye uygun olduğu takdirde tüm sınıf düzeylerinde, ders ve konu alanına bakılmaksızın başarı ile uygulanabilecek bir öğrenme yöntemidir (Köseoğlu, 2010).

## **İş Birlikli Çalışmanın Temel İlkeleri**

İyi bir eğitim ortamının oluşturulması için Chickering ve Gamson (1987) tarafından; olumlu bağlılık, grup ödülü, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler,



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. Baskı). İzmir Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (9. Baskı). Biliş Yayınevi. İzmir.
- Aktaş, M. (2012). *Biyojji dersinde 5e öğrenme modeli ve iş birlikli öğrenme yöntemi kullanımının biyojji dersi başarısına ve tutumuna etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2020). İş birlikli öğrenme modelinin eğitim öğretim ortamlarında kullanımı. Dönger, A (Ed.) *Eğitim Bilimleri Teori Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler 2*. İvpe Yayınevi. Cetinje, Montenegro.
- [https://www.researchgate.net/publication/348302829\\_ISBIRLIKLI\\_OGRENME\\_MODELININ\\_EGITIM-OGRETIM\\_ORTAMLARINDA\\_KULLANIMI](https://www.researchgate.net/publication/348302829_ISBIRLIKLI_OGRENME_MODELININ_EGITIM-OGRETIM_ORTAMLARINDA_KULLANIMI)
- Artut, P. D. ve Tarım, D. K. (2004). Okulöncesi kubaşık öğrenme uygulamaları: Toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği . *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1-9.
- <https://dergipark.org.tr/pub/cusosbil/issue/4370/59765>
- Au, K. H. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*. 30(2), 297-319. doi:10.1080/10862969809548000
- Batdı, V. (2013). İş birlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2015). *İş birlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Pegem Akademi. Ankara.
- Birişçi, S. ve Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarken iş birlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 203-219.
- <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59495/855172>
- Chickering, A.W. ve Gamson, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. (1. Baskı). Nobel Yayın ve Dağıtım. Ankara.
- Delen, H. (1998). *Temel eğitim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İş birlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İş birlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: İş birlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5995/79776>
- Gülsar, A., Tapan-Broutin, M.S. ve İlkörücü, Ş. (2018). İş birlikli öğrenme yönteminin matematik başarısına etkisi ve öğrencilerin yönetime ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1961-1970.
- <https://doi.org/10.24106/kefdergi.356226>
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1992). *Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An invitation social study*, R.J., Stahl and R.L., Vansicle (Eds). Washington National Council for the social studies. Bulletin No: 87, 44-51.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.

<https://doi.org/10.1080/0218879020220110>

Köseoğlu, P. (2010). Biyoloji eğitiminde birleştirme tekniği temelli öğretimin akademik başarı, öz-yeterlik ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 244-254.

Okumuş, S. ve Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin iş birlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının fen başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203-238.

<https://dergipark.org.tr/pub/befdergi/issue/38072/413932>

Philips, D. C. ve Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme: Perspektifler* (Çeviren; S. Durmuş). Ankara.

Sachs, G. T., Candlin, C. N., Rose, K. R. ve Shum, S. (2003). Developing cooperative learning in the EFL/ESL secondary classroom. *Regional Language Centre Journal*. 34(3), 338-369. <http://oro.open.ac.uk/347/1/1000209.pdf>

Sevim, O. (2015). Influence of the subject jigsaw technique on elementary school seventh grade students academic achievement and on their problem solving skills. *Ted Eğitim ve Bilim*, 40(177), 385-400., Doi: 10.15390/EB.2015.3748.)

Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242. <https://dergipark.org.tr/pub/gefad/issue/6761/90958>

Sezgin, E.Y. ve Ulus, L. (2019). *Yaşam becerileri*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. [https://alonot.com/auzef-yasam-becerileri-ders-notu-ve-sorulari/#google\\_vignette](https://alonot.com/auzef-yasam-becerileri-ders-notu-ve-sorulari/#google_vignette) Erişim Tarihi: 10.04.2022.

Sharan, S. ve Hertz-Lazarowitz, R. (1980). *A group investigation method of cooperative learning in the classroom*: In: Sharan, S. et al (Eds.). *Cooperation in Education*. Provo, Utah: BYU Press, pp. 14-46

Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Varışoğlu, B. ve Sevim, O. (2014). Proje Tabanlı İş Birlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Ekler Konusunu Öğrenmelerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 540-550.

Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning, *The American Biology Teacher*, 54(2), 84-86.

Yayla Eskici, G., ve Özsevgeç, T. (2019). Birleştirme II tekniğinin yaşam becerileri gelişimine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1148-1171.

<http://dx.doi.org/10.30703/cije.591199>

# 16. Bölüm

## DUYGULARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ

Doç. Dr. İzzet ŞEREF / ORCID: 0000-0002-2379-1373  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/izzet.serf@gmail.com

### Giriş

Eğitim odaklı yapılan güncel tartışmalarda beceri edindirmenin önemi üzerinde dikkatle durulmakta, bilginin beceriye dönüştüğünde değerli olabileceği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim programlarını da etkilemekte, beceri edindirme temelli etkinlik ve çalışmalara daha çok yer verilmektedir. Öğrencilerin yaşam becerilerini edinmelerine ve onların daha başarılı bireyler olmalarına olanak sunacak tasarım ve beceri atölyeleri kurulmaktadır.

Bu bakışın temeli olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 Eğitim Vizyonu yayımlanmıştır. Bu belgedeki amacın çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmektedir. Çağın becerileri olarak bu noktada 21. yüzyıl becerilerinden söz edilebilir. Bu beceri alanı, temel becerileri kapsamın ötesinde öğrenme ve yenilik becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; yaşam ve kariyer becerileri şeklinde üç başlık altında ele alınmaktadır (Yalçın, 2018, s. 183). Bunlar içerisinde problem çözüme, iletişim, öz yönetim gibi beceri alanları özellikle dikkat çekmektedir. Söz konusu beceriler, hem bilişsel hem de duyuşsal mekanizmalarla desteklenmekte ve bu iki olgunun birlikteliğinde beceriler kazanılmakta veya geliştirilmektedir. Söz gelimi, problem çözüme becerisi, hayatın her alanında bireyin ihtiyaç duyduğu bir beceridir. Bazı bilişsel stratejileri edinmiş olmayı gerektirdiği gibi kişinin duyuşsal anlamda da sağlıklı olması ile gerçekleşebilir. Bilişsel ve duyuşsal yönü olan bir diğer yaşam becerisi ise zorlayıcı/olumsuz duygularla başa çıkma becerileridir. Bu beceri alanını tanımlamadan önce duygu kavramı üzerinde durulmalıdır.

Duygu, herhangi bir nesne, olay ya da bireylerin insanın iç dünyasında oluşturduğu izlenim (Türk Dil Kurumu, 2022); “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik hâller ve bir dizi hareket eğilimi” (Goleman, 2010, s. 373); belirli bir uyaran karşısında çoğunlukla içsel olarak ortaya çıkıp davranışsal tepkilere neden olan yapılandırılmış duygular (Kervancı, 2008, s. 28); bireyin olgu, olay, fikir vb. gösterdiği içsel tepki olarak tanımlanabilir. Duygunun, insan hayatında önemli işlevlerinin olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Söz konusu işlevler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Cirhinlioğlu, Taşçıoğlu ve Beyazıt, 2017'den akt. Tetik ve Akkaya, 2018, s. 101):

- Bireyin kendini ve başkalarını değerlendirmesini sağlar.
- Bilişsel yaşantıya zenginlik katar.
- Hedef yönelimli davranışların ortaya çıkmasında motivasyon sağlar.
- Bireylere davranış tarzları ile ilgili ipuçları sağlar.
- Bireyler için kendilerini ifade etmenin bir yoludur.
- Çeşitli ifade edici motor tepkileri içermektedir.
- Bireyin kendisi hakkındaki duyguları, benlik algısını şekillendirir.
- Aynı zamanda çeşitli sorunların da nedeni olabilir.

Duygunun tanımı ve işlevi yanında alan yazınında duygu sınıflaması odaklı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu bağlamda Ülker Erdem, Aydos ve Çoban'a (2017) göre en kapsamlı sınıflandırma Parrot'a (2001) aittir. Bu sınıflandırmada öncelikle sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü ve korkuya yer verilmiş, bunun dışında ikincil ve üçüncül duygulara değinilmiştir. Sınıflandırmaya ilişkin detaylı gösterim aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Parrot'un Duygu Sınıflaması

Birincil Duygular	İkincil Duygular	Üçüncül Duygular
Sevgi	Düşkünlük-şefkat	Düşkünlük, hayranlık, aşk-sevgi, şefkat, ilgi, hoşlanma, hassasiyet, merhamet, çekicilik-cazibe, önemseme-bakım, sevecenlik, duygusallık- duyarlılık
	Arzulama-şehvet	Arzu etmek-istemek, sevdalanma-kara sevdaya düşme-vurulma, tutku
	Özlem-hasret	Özlem-hasret
Sevinç	Neşe	Sevinç, mutluluk, keyif, yerinde duramama, eğlenme, bayram etme, coşku
	Hoşlanma	Heves, heyecan, zevk vermek, canlılık, istek
	Memnuniyet	Memnun olma, Hoşnut olma
	Gurur	Övünmek, başarı elde etmek, zafer kazanmak
	İyimserlik	Can atmak, ummak, ümit etmek, istemek
	Büyülenme	Kendinden geçme, mest olma
	Ferahlanma	Rahatlama, hafifleme, sıkıntıdan kurtulma
Şaşkınlık	Şaşkınlık	Sürpriz, şaşkınlık, hayret etme
Öfke	Sinirlendirme	Kızdırma, çileden çıkarma, kışkırtma, tahrik, rahatsızlık, huysuzluk, somurtkanlık, suratsızlık
	Hiddet	Hayal kırıklığı, öfke
	Köpürmek	Hakaret etmek, gazap, gaddarlık, düşmanlık, kin, sertlik, vahşilik, hıncını almak, kızgınlık, zarar vermek, üzme, intikamcılık, dargınlık
	Nefret	Bıkkınlık, iğrenme, küçük görme, aşağılama, hoşlanmama
	Kıskançlık	Çekememek, haset
	Acı çektirmek	Eziyet etmek, canını yakmak
	Üzüntü	Acı çekme
Üzülmek		Bunalmak, depresyon, çöküntü, keder, çaresizlik, hüznün, mutsuzluk, kasvet, melankoli, sıkıntı, tasa
Hüsran		Umutsuzluk, kırılma, hayal kırıklığı
Utanç		Suçluluk, pişmanlık, ayıp etmek, vicdan azabı, kahr
İhmal		Yabancılaşma, ilgisizlik, dışlanma, yalnızlık, yenilgi, reddedilme, aşağılanma, güvensizlik, hakaret edilme
Duygudaşlık		Acıma
Korku	Dehşet	Dehşete düşmek, telaşlanmak, panik olmak, şok olmak, korkmak
	Ürkeklik	Huzursuzluk, endişe, kaygı, gerginlik, ürkeklik, kuruntu

Görüldüğü gibi duygu oldukça karmaşık ve çok boyutlu ele alınması gereken bir kavramdır. Aslında var olan bilgilerden hareketle tam bir tanımını yapmak pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle duyguların denetimi, yönetimi ve kontrol altına alınması da hiç kolay değildir. Duygular hangi durumlarda kontrol edilmeli, duygularla nasıl başa çıkılır, hangi durumlarda tehlikeli sonuçlar doğurabilir gibi sorular, konunun uzmanlarını ve kişileri düşündürmektedir. Kişiler de çoğunlukla duygularını yönetmekte zorlanmakta, hatta bazen kendilerini çaresiz hissetmektedir.

İnsan her an bir şeyler düşünmekte, yaşamakta ve bunlar karşısında kendine göre bir tavır, pozisyon belirlemektedir. Karşılaştığı her durumu öncelikle anlayabilmek ve sonra yönetebilmek için duygularına yön vermeye çalışmaktadır. Bunun için bazı stratejiler de kullanılmaktadır. Bu stratejiler bilişsel olarak var olan durumun üstesinden gelmek amaçlı geliştirilebiliyorken bazen söz konusu duygu durumunu görmezden gelme, yani kaçış maksatlı da kullanılabilir.

Tüm bunlardan hareketle duygunun karmaşık ve tanımlanması zor bir kavram olduğu ve duygularla başa çıkma becerisinin kolay edinilebilecek ya da tam olarak kazanılabilecek bir beceri olmadığını belirtmek gerekir. Kişiler bazen belirli oranda bu konuda başarılı olabiliyorken bazı durumlarda oldukça zor bir süreç geçirmektedirler. Bu nedenle özellikle zorlayıcı/olumsuz duygularla başa çıkma veya bu duyguları yönetme konusu üzerinde ayrıca durulmalıdır.

### **Duygu Yönetimi**

Alan yazınında duygularla başa çıkma kavram birliğinin, genellikle 'duyguları yönetme' ya da 'duygu yönetimi' ile karşılandığı görülmektedir. Duyguları yönetme; duygularını tanıma ve yönlendirebilme, duyguların farkında olma, duygulara uyum sağlayabilme becerilerini taşıyabilme ve işlevsel bir biçimde kullanabilme süreci içerisinde kişinin duygusal olgunluğu şeklinde değerlendirilmektedir (Töremen ve Çankaya, 2008, s. 34). Bir diğer ifadeyle duygu yönetimi, duygusal bakımdan sağlıklı oluşturma sürecinde kişilerin kendilerini sıkıntıya düşüren duygularıyla mücadele etmelerini kolaylaştırmayı ve bu çerçevede bazı beceriler edindirmeyi öngörmektedir (Kervancı Üstün ve Topbaş, 2014'ten akt. Tetik ve Akkaya, 2018, s. 102).

Duygu yönetimi, bireyin hayatını düzenleyen bir beceridir. Kişiler, sosyal ilişkilerinde veya herhangi bir durumun içinde duygusal olarak olumlu ya da olumsuz bazı etkilerle karşılaşabilirler. Bu anlarda hissettikleri duygu öfke, üzüntü, şaşkınlık olabilir. Öfke duygusunu o an içinde olabildiğince olumlu karşılayıp kontrol altına almak gerekir. Aksi durumda kötü sonuçlarla karşılaşılabilir. Kişiyi çok üzen bir haber alındığında ya da herhangi bir olay yaşandığında öncelikle sorunu iyi analiz edip nedenler anlaşıldıktan sonra gerektiği biçimde ve derecede bir tepki davranışı ortaya konulabilir. Bu noktada vurgulanmak istenen düşünce, ilgili duygunun nedenini görmezden gelip hiçbir şey olmamış gibi davranmak değildir. Bilakis o anda beliren duyguyu abartısız bir biçimde yaşamak ve bu doğrultuda bir yön çizmektir.

Duygu yönetimi süreci çok boyutludur. Bu süreç içerisinde bireyin zihinsel ve duygusal birçok beceriyi aynı anda harekete geçirmesi gerekir. İlgili duygunun kaynağını çözümlerken kısa gibi görünen aslında karmaşık ve detaylı bir an yaşanmaktadır. Sonrasında tepki davranışını sergilerken beden dili, jest ve mimikler, ses tonu ve şiddeti, anlık fizyolojik gelişmelerin tümü kontrol altında tutulmalıdır. Bu sürecin hangi aşamalarda gerçekleştiğine ilişkin alan yazınında araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan en dikkat çekici olanı Goleman'a (2010) aittir. Araştırmacı duygu yönetimi sürecinin; öz bilinç, kendine çekidüzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş aşamada

gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Buna göre kişi, öncelikle kendini tanımalı, neleri yapabileceği konusunda fikir sahibi olmalı ve en önemlisi duygunun yaşandığı anda psikolojisini iyi analiz edebilmelidir. Bu doğrultuda olumsuz sonuçlar doğuracak davranışlarına neden olan duyguları olabildiğince kontrol edebilmeli, zihinsel süreci işleterek söz konusu duruma şeffaf bir yaklaşımla motive olmalıdır. Bunun yanında iletişimde bulunulan kişinin ruh hâli, empati temelinde çözümlenmeli ve etkili iletişim stratejileri kullanılmalıdır.

Yapılan araştırmalarda duygu yönetiminin farklı boyutları üzerinde durulmuştur. Duyguları olduğu gibi gösterebilme, sözlü bir biçimde ifade edebilme, olumsuz bedensel tepkileri kontrol altına alabilme, duygularla başa çıkma ve öfke yönetimi bunlardan bazılarıdır (Tetik ve Akkaya, 2018). Duygularla bağlantıya geçmek için meditasyon yapmak, duyguları tanımlamak, günlük veya duygu defteri tutmak, sanatsal dışavurumlarda bulunmak (bir müzik aleti çalmak veya resim yapmak) gibi stratejiler de duygu yönetiminde etkili sonuçlar verebilir (Gottman ve DeClaire, 2017).

Duygu yönetimi özellikle eğitim öğretim ortamlarında önemsenmesi gereken bir kavramdır. Öğrencilerin okul başarıları üzerinde duygu durumlarının büyük etkisi vardır. Çünkü akademik başarı yalnızca bilişsel süreçle ilişkili değil, aynı zamanda öğrencilerin okulda içinde buldukları duygular ve bunlara hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yaklaşımları ile de ilişkilidir. Okulda kendini duygusal anlamda iyi hissetmeyen öğrencinin derslerde başarılı olması pek mümkün görünmemektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin ve öğretmenlerin kriz anlarında en doğru davranışın ne olduğuna ilişkin fikir sahibi olmadıkları, öğrencilerin duygularının dikkate alınmadığı, duygu yönetimi anlamında öğrencilere rehberlik yapılamayan okullarda çok ciddi sorunlar yaşanabilir.

En başta da ifade edildiği gibi son yıllarda eğitim programlarında öğrencilere yaşam becerilerinin edindirilmesi önemsenmektedir. Bir beceri alanı olarak duygu yönetimi, bazı araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu amaçla Goleman (2010) 'duygusal okuryazarlık' kavramını önermiş ve okullarda nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar yapmıştır. Duygusal okuryazarlık uygulamalarının yapıldığı okullarda öğrencilerin duygusal yeterlilik düzeyinde gözle görülür bir iyileşme olduğu gözlenmiş; hem sınıf içi ve dışındaki davranışlarında, hem de öğrenme yetenekleri ve duygusal-sosyal yeterlilikleri açısından ilerleme kaydedildiği belirlenmiştir.

Duygu yönetiminde, duygu dünyasını her yönüyle yaşayıp keşfetmeyle başarılı olunabilir. Çünkü duygularla ilgili yaşamın dışında yapılan her türlü tanım ve değerlendirme gerçekle uyuşmamaktadır. Bireye kriz anlarında doğru davranışın neler olduğunu anlatmak ve bu konularda öğütler vermek çoğunlukla etkili sonuçlar vermeyecektir. Bu nedenle her duyguyu gerçekte olduğu şekliyle yaşamasına ve sonuçlarını kendisi göreyerek, bunlara çözüm üretmesine olanak tanımak gerekir. Bu amaçla derslerde öğrencilere bilgi aktarımının yanında karakter eğitimi ve duygu yönetimine yönelik etkinliklere de yer verilmelidir. Öğrencilerin duygu dünyaları ve günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri durumlar göz önünde bulundurularak çeşitli duyguları deneyimlemeleri için uygun ortamlar tasarlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J. ve DeClaire, J. (2017). *Duygusal zekâsı yüksek çocuklar yetiştirmek*. Ankara: Görünmez Adam Yayıncılık.
- Kervancı, F. (2008). Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tetik, S. ve Akkaya, B. (2018). Üniversite gençlerinin duygu yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(4), 99-121.
- Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1), 33-47.
- Ülker Erdem, A., Aydos, E. H. ve Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 914-931.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201.
- [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf)
- <https://sozluk.gov.tr/>

# 17. BÖLÜM

## STRES YÖNETİMİ BECERİLERİ

Doç. Dr. Ahmet KARABULUT/ORCID: 0000-0002-2222-4078  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/karabulut.ahmet25@gmail.com

İnsanın yaşamış olduğu gerilim ve baskı olarak tanımlanan ‘stres’ kavramı, insanlık tarihiyle birlikte var olmuş ve çağımıza kadar süregelmiştir. Eski çağlarda tehlikelerden korunmak, fizyolojik ihtiyaçları gidermek noktasında ortaya çıkan bu baskı, modern dünyanın getirmiş olduğu zorluklarla daha da çeşitlenmiş ve çoğalmıştır. Geçmiş dönemlerin aksine, globalleşen dünyada ihtiyaçlar da çeşitlenmiş ve fizyolojik ihtiyaçların yanında sosyal ihtiyaçlar da önem arz eden bir hâl almıştır. Nitekim eğitim, para kazanma, statü sahibi olma gibi sosyal ihtiyaçlar da artık doğal ihtiyaçlar durumuna gelerek bireyin maruz kaldığı stres şiddetini doğrudan etkilemiştir.

Endüstrileşmenin ve teknolojinin getirmiş olduğu yeni ve hızlı yaşam, bireyi hayatın birçok alanında baskı altında bırakmaktadır. Sınav kaygısı yaşayan bir öğrenciden trafik karmaşası yaşayan bir şoföre, kariyer basamaklarındaki bir çalışandan salgın hastalık riskindeki insanlara kadar hemen herkes bir şekilde bu baskıyı hayatında yaşamaktadır. Anlatılanlardan hareketle stres kavramı, günlük hayatta hoş gitmeyen bir durum ya da duygu ile alakalı çarışmalar olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu, 2006). Latince ‘estrictia’ kelimesinden gelen bu kavram, modern toplumların hastalığı olarak kabul edilirken aslında günlük hayatın da bir parçası olmuştur.

Gündelik hayatımızın hemen hemen her anında yer alan bu kavram için çeşitli tanımlamalar yapılmış ve bireyin stres karşısında göstermiş olduğu fizyolojik ve psikolojik tepkiler betimlenmeye çalışılmıştır. Nitekim Arthur Rowshan, bu tepkileri “HERO” prensibiyle ifade ederek stresi dört aşamada değerlendirmiş ve açıklamıştır (Koç, 2009: 4). Bu aşamalar şu şekilde ifade edilmektedir:

- H (happening): Stresin oluştuğu evre,
- E (evaluation): Bireyin stresi değerlendirdiği aşama,
- R (response): Bireyin, savaşmak ya da kaçınmak yollarından birini seçerek strese tepki verdiği evre,
- O (outcome): bireyin, stresin sonucuyla karşılaşma aşamasıdır (Özmutaf, 2006: 175).

Tarihsel olarak ele alındığında ve özellikle de modern çağda hayatımızın her alanında yer alan bu kavrama neden olan etkenler bireylere ve örgütlere göre farklılık arz etmektedir ki bu durum da stresin yönetilebilir bir unsur olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla hayatın her alanında bu denli çoğalan stres kaynaklarının olumsuz etkilerini en az indirmek adına bireylerin stresle mücadeleyi öğrenmeleri ihtiyacı hâsıl olmuştur.

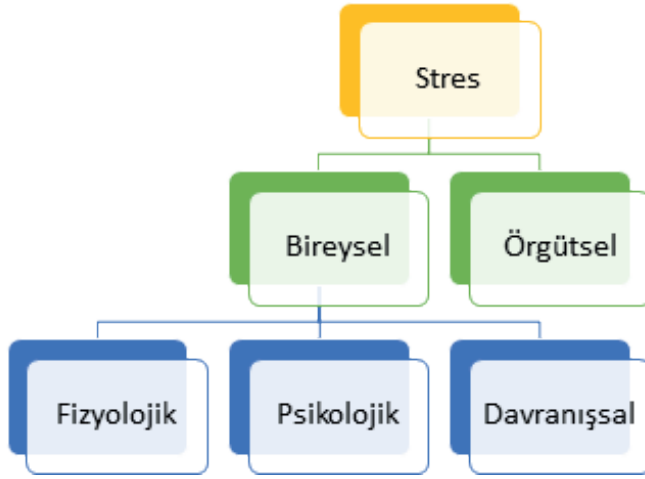


Bu süreç ise stres yönetimi olarak ifade edilmektedir. Stres yönetiminde amaç, stresin olumlu yönlerini destekleyerek olumsuz yönleriyle başa çıkmaktır (Gümüştekin ve Öztemiz, 2009).

## Stres Yönetimi

Bulduğumuz çağda stres kavramından soyut bir yaşamın oluşması neredeyse imkânsızdır. Bunun nedeni strese yol açan olayların engellenmesinin çoğu kez mümkün olmamasıdır. Dolayısıyla burada strese engellemektense onu yönetme kavramı ortaya çıkmaktadır. Stres yönetiminin amacı, engellenemeyen stresin olumsuz yönlerini en aza indirmektir.

Sosyal bir varlık olan bireyin çevresiyle sürekli olarak etkileşim hâlinde bulunması, stres anında birtakım tepkilere yol açmaktadır. Bunlar bireysel ve örgütsel olmak üzere iki kısımda incelenir. Stresin örgütsel sonuçları, kendi içerisinde tek başlıkta ele alınırken bireysel sonuçlar ise üç kısımda incelenmektedir.



Şekil 1. Stresin Bireysel ve Örgütsel Sonuçları

Yukarıdaki diyagramda da görüldüğü üzere stresin bireysel sonuçları üç kısımda incelenmektedir. Stresin fizyolojik etkilerinde nefes darlığı, terleme, kalp atış hızının yükselmesi gibi bedenin vermiş olduğu tepkiler yer alırken psikolojik sonuçları arasında ise; uyku bozuklukları ve uzun dönemde ortaya çıkan depresyonlar yer almaktadır (Aydın, 2012). Davranışsal olarak da birey, strese birtakım tepkiler vermektedir, bunlar: unutkanlık, kararsızlık ve eleştiriye tahammülsüzlük gibi bilişsel tepkilerdir. Stresin bir diğer sonucu ise bireyin de içinde yer alarak oluşturduğu örgütsel kısmıdır. Stresin örgütsel sonuçları arasında ise iş kazalarında artış, kurumsal bağın azalması, verim düşüklüğü ve moralsizlik gibi durumlar yer almaktadır.

Stres kavramının bireyin sosyal hayatına olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla bu manada bazı önleyici etkinlikler ve yaklaşımlarla stres yönetimi kavramı dâhilinde kontrol altına alınabileceği düşünülmektedir. Nitekim strese başa çıkma ve vücudun bazı değişkenler açısından (psikolojik, fizyolojik, davranışsal) strese vermiş olduğu tepkileri en aza indirme çalışmalarına stres yönetimi denilmektedir. Bu süreçte strese ortaya çıkaran durumların ve bu durumlara verilen tepkilerin belirlenmesi büyük bir önem arz

etmektedir. Stres yönetimi bireyin stres anında göstermiş olduğu tepkilerini değiştirebilmesini ortaya çıkaracak becerilerin kazanılmasını sağlayarak stresi minimum seviyeye indirmeyi hedefler (Barlı, 2010).

Stres yönetiminde strese yönelik davranışsal tepkiler, aktif ve pasif olmak üzere iki kısma ayrılır. Strese etken olan durum bir müdahale sonucu ortadan kaldırılabilecekse 'savaşma', stres kaynağı bireyin kontrolü dışında ise 'kaçınma' davranışı sergilenmektedir. Stres kaynaklarının çeşitliliği ve bireyin psikolojik durumu göz önüne alındığında, henüz genel geçer evrensel bir başa çıkma yöntemi bulunamamıştır (Seyhan, 2007). Strese verilen tepkilerde olduğu gibi stres yönetimi de bireysel ve örgütsel olarak iki kısımda ele alınmaktadır.

## Stres Yönetimi Yöntemleri

Bilişsel açıdan aktif ve pasif olarak iki kısımda ele alınan stres yönetimi, yukarıda da bahsedildiği üzere bireysel ve örgütsel olarak ikiye ayrılır. Bireysel olarak ele alındığında bireylerin stres kavramı noktasında bilgilendirilmesi ve stres anında bu durumla nasıl başa çıkabilecekleri ile alakalı eğitilmesi büyük bir önem arz etmektedir. Nitekim stres yönetiminin stresle baş etme metodu olmasından dolayı stresi yönetmek aynı zamanda bireyin genel manada yaşam kalitesini yükseltmektedir. Braham'ın geliştirmiş olduğu ve kısa ismi DKBY (Değiştir, Kabul et, Boş ver, Yaşam tarzını yönet) modelinde, bireylerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri stres durumlarını kontrol etmelerine ve yönetebilmelerine yönelik dört aşamadan oluşan bir yapı sunulmaktadır.

- D (Değiştir): İçinde bulunulan stres ortamını değiştirmektir.
- K (Kabul et): Kontrol edilmesi mümkün olmayan durumları kabul etmek ve bu durumlara pozitif yaklaşmaktır.
- B (Boş ver): Değiştirilmesi mümkün olmayan durumları stres oluşumuna yol açmadan göz ardı etmektir.
- Y (Yaşam tarzını yönet): Gelecekte stres oluşturması mümkün durumlara karşı önceden psikolojik ve fizyolojik olarak hazırlanarak mücadele etmektir.

Braham'ın öne sürdüğü bu modelin 'değiştir' basamağında, olumsuz duruma maruz kalınan ortamın değiştirilmesi hâlinde bu durumun da ortadan kalkacağı savunulmaktadır. 'Kabul et' kısmında ise strese maruz kalma anında daha pozitif yaklaşarak bu olumsuz durumu daha az hasarla yönetebilmek amaçlanmaktadır. Üçüncü basamak olan 'Boş ver' basamağında ise stres durumlarını kontrol almaya çalışmaya zorlamak yerine bu durumları görmezden gelmenin daha iyi bir sonuç çıkaracağı varsayılmaktadır. Dördüncü adımda ise sağlıklı beslenme, spor yapma, duygusal terapi gibi ön hazırlıklarla olası bir stres unsuruna karşı hazırlıklı olmak yer almaktadır.

## Stres Yönetiminin Yaşamsal Önemi

Stres yönetimi, stres durumunu veya strese maruz kalınan ortamı değiştirerek stresle başa çıkmak ve böylece yaşam kalitesini artırmak olarak tanımlanmaktadır (Ersarı ve Naktiyok, 2012). Başka bir tanımda ise bu kavram, stres altındaki bireyin bu durumu değiştirebilecek girişimlerde bulunarak bu olumsuz durumla başa çıkma, bu durumu iyileştirme ve bu durumdan kaçınma olarak ifade edilmektedir (Karayaka ve Gürel, 2015).

Stresle başa çıkmada esas; bireyin düşünce yapısı, gerçek dışı ve olumsuz otomatik düşüncelerinin değiştirilmesine dayanmaktadır (Aydın ve İmamoğlu, 2001: 44). Stres yönetimindeki en önemli gaye, ruh ve beden sağlığını korumak suretiyle daha kaliteli bir yaşam sürmektir. Burada amaç stresin tüm yönlerinden kaçınmaktan ziyade ruhsal ve bedensel olarak pozitif bir güç oluşumunu sağlamaktır (Eren Gümüştakin ve Öztemiz, 2004).

## KAYNAKÇA

- Akpınar B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 359-366.
- Aydın B. & İmamoğlu S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41-52.
- Aydın, İ. (2012). *Örgütsel stres kaynakları ve yönetimi: Yozgat Emniyet Müdürlüğü bünyesinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Bozok Üniversitesi.
- Barlı, Ö. (2010). *Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış*. Aktif Yayınevi.
- Eroğlu, F. (2007). *Davranış bilimleri*. Beta Yayınevi.
- Ersarı G. & Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 81-101.
- Gümüştekin E. & Öztemiz A. B. (2004). Örgütsel stres yönetimi ve uçucu personel üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 61-67.
- Karakaya A. & Gürel S. (2015). Kardemir A. Ş. çalışanlarının stres faktörleri algılarına yönelik bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 20- 21.
- Koç, Ş. R. (2009). *Sağlık çalışanlarında iş stresi (acil servis örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Beykent Üniversitesi.
- Örnek, A. & Aydın, Ş. (2011). *Kriz ve stres yönetimi*. Detay Yayıncılık.
- Özmutaf N. M. (2006). Örgütlerde insan kaynakları ve stres: ampirik bir yaklaşım. *Ege Üniversitesi Su Ürünleri Dergisi*, 23(1-2), 75-77.
- Seyhan, N. (2007) *Halk-polis karşılaşmasında stres faktörü stat örneği uygulaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi.
- Şahin, F. (2019). *Örgütsel değişim ve stres yönetimi arasındaki ilişki: akademisyenler üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Beykent Üniversitesi.

# 18. BÖLÜM

## ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ/ORCID: 0000-0002-5301-2860  
Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi/ferhatkaradag58@gmail.com

### Zaman Yönetimi

Zaman bireylerin günlük yaşam içerisinde çok farkında olmadıkları fakat geri döndürülemeyen ve tekrarlanamayan değerli bir kaynaktır. Passig (2005) zamanı hepimizin hissettiğini ama ona dokunamadığımızı ve tanımlayamadığımızı belirtmektedir. Günlük işler ve programlar içerisinde kaybolan birey zamanı hatırlayamamakta ve uzun yıllar sonra geçen zamanın farkına varabilmektedir. Bu sebepten bireylerin zaman kavramının bilincinde olup planlı ve programlı bir biçimde yaşama alışkanlığı kazanması gerekmektedir. Bu da ortaya zaman yönetimi kavramını çıkarmaktadır.

Zamanı verimli kullanabilme anlamına gelen zaman yönetimi, bireylerin sorumluluklarını yerine getirebilmesi için gerçekleştirmesi gereken planlama ve uygulama süreçlerinden oluşmaktadır. Çalışma hayatı, sosyal hayat ve günlük yaşamdaki bütün zaman dilimlerini kapsar ve ilgili zaman dilimlerindeki etkinliklerin ahenkli bir biçimde yürütülebilmesi için zamanın planlanmasını sağlar (Özgen, 2000). Zamanı mümkün olduğu ölçüde nitelikli ve verimli kullanabilmek için gerçekleştirilen eylemlerin denetlenmesi, karar verme aşamalarının belirlenmesi ve 'gerçek zaman dilimi'nin algılanmasına katkıda bulunmaktadır. Böylece bireylerin yaşam süreçlerinin kalitesini artırmakla beraber amaçlara ve hedeflere ulaşmada bir yol haritası sunabilmektedir. Bu sayede zaman algısı oluşan bireyler ve toplumlar, bir iş için gerekli olan emeğe ve zamana karar vererek hem zaman israfından hem de emek israfından kurtulabilmektedir. Sonuçta ise bireyler tarafından nitelikli bir zaman yönetimi gerçekleştirilebilmektedir.

"Zamanı yönetmek; onu durdurmak, yavaşlatmak ya da değiştirmek biçiminde algılanmamalıdır. Zaman, stratejik değeri yüksek bir kaynak olarak düşünülmeli ve onun daha etkili nasıl tüketilebileceği üzerinde durulmalıdır" (Akyürek, 2021, s. 140). Bunun için zamanın iyi bir şekilde algılanması, zaman yönetimini gerçekleştirme noktasında engel olabilecek zorlukların ve zaman tuzaklarının bilinmesi, kişinin kendisini tanıması ve zaman yönetimi için çeşitli teknik veya yaklaşımlardan faydalanılması gerekmektedir. Çünkü hedefe ilerlemek için belirli bir rota takip edilmeyip plansız hareket edilirse bireyler önlerindeki güçlükleri aşma konusunda sorun yaşayabilmektedir. Bu bağlamda kişiden kişiye değişmekle birlikte zamanın iyi yönetilmesinde çalışma, eğitim ve yaşam alanı gibi hususlar etkili olmaktadır. Dolayısıyla bireyin konumu itibarıyla zaman yönetimini planlaması gerekmektedir. Örneğin bir iş insanı toplantı ve çeşitli iş görüşmelerine göre planlama yaparken bir öğrenci ise çalışması ve öğrenmesi gereken konular, okuma saati ve sosyal aktivitelerine göre zamanını ayarlamaktadır. Hâliyle "bireylerin önceliklerini belirlemeleri ve amaçlarına göre zamanlarını kullanmaları önemli görülmektedir (Alay & Koçak, 2003, s. 329). Yani "zaman yönetimi ve zaman yönetimine ilişkin uygulamaların temel amacı sınırlı zamanı artırmak olmayıp sınırlı zaman içinde yapılan faaliyetlerin niteliğini artırmaktır" (Erdem, Pirinççi & Dikmetaş, 2005, s. 167). Fakat çoğu zaman bireysel veya çevresel nedenlerden dolayı zamanın yönetimi iyi gerçekleştirilememekte ve buna birçok unsur neden olmaktadır. Bu unsurların başında ise zaman tuzakları bulunmaktadır.

## Zaman Tuzakları

Zaman yönetimi becerisinin doğru bir biçimde uygulanabilmesi sadece plan ve programla ilgili olmayıp aynı zamanda bu süreçte karşılaşılabilecek sorunlar ve bu sorunların nelerden kaynaklandığının tespitini de gerektirmektedir. Zaman yönetiminin önündeki en büyük sorunlardan biri zaman tuzaklarıdır. “Bireylerin zaman yönetimini etkileyen, işlerini yapmasını engelleyen ve vaktini çalan her türlü faaliyet” (Silahtaroglu, 2004, s. 14) zaman tuzakları olarak değerlendirilmektedir. Bu tuzaklar kişilerin kendilerinden kaynaklanabileceği gibi çevresinden veya çalıştığı kurumdan da kaynaklanabilmektedir. Genellikle zamanın etkin kullanımına engel olmakla birlikte bireyin hayatında olumsuzluklara neden olabilmektedir. Kötü zaman yönetimine neden olduğu için düşük enerji, motivasyon kaybı ve erteleme davranışlarının da görülmesinde pay sahibi olabilmektedir. Bayramlı (2017, s. 102-141), zaman tuzaklarını kendimizden kaynaklanan ve dış faktörlerden kaynaklanan olarak ikiye ayırmıştır:

**Tablo 1.** Zaman Tuzakları

Kendimizden Kaynaklanan	Dış Faktörlerden Kaynaklanan
Kararsızlık	Dijital dikkat dağınıklığı
Ertelme	Bölünmeler
Uykuya düşkünlük	Randevusuz gelen ziyaretçiler
Unutkanlık	Bilgi eksikliği
Etkili dinlememek	Yeterince açık olmayan iş tanımı
Düzensizlik	Bekleme zamanları
Televizyon bağımlılığı	Krizler
Mükemmeliyetçilik	Verimsiz toplantılar
Her işi kendiniz yapmaya çalışmak	Aşırı bilgi
Hayır diyememek	Yanıt gelmesini bekleme

*Kararsızlık*, birden fazla seçeneğin yer aldığı durumlarda veya bir probleme çözüm üretirken neler yapılması gerektiğine karar verilememesi durumudur.

*Ertelme*, gerçekleştirilmesi gereken işlerin veya sorumlulukların daha sonra yapmak üzere ileri bir tarihe ötelenmesidir. Zaman yönetimi açısından en büyük sorunlardan biridir.

*Uykuya düşkünlük*, gereğinden fazla uyuma isteğidir. Küçük yaşlardan itibaren düzenli uyku alışkanlığı kazanamamış veya geç kalkmaya alışmış bireylerin en sık görülen problemidir.

*Unutkanlık*, kişilerin planladıklarını veya rutin hayatındaki işleri, isimleri, öğrendiklerini unutmalarıdır. Her ne kadar tüm insanlarda görülse de aşırı derecede gerçekleştiği takdirde zaman yönetimi açısından büyük bir sorun oluşturabilmektedir.

*Etkili dinlememek*, iletişim kurulan kişiyi ve mesajın kaynağını verimli bir şekilde takip etmeyerek gerekli dikkati vermemektedir. Bununla beraber dinlenenleri anlamaya çalışmamak da bariz bir özelliğidir. Etkili dinlemenin yapılmaması yanlış anlaşılmalara neden olup beraberinde zaman israfına neden olmaktadır.

*Düzensizlik*, kişinin yaşam veya çalışma alanını tertip etmeyerek eşyalarını gelişigüzel dağıtması şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca hiçbir materyali aldığı yere koymamak ve nizamsızlığı bir alışkanlık hâline getirmektir.

*Televizyon bağımlılığı*, kişinin aşırı televizyon seyretme davranışında bulunarak ekran karşısında çok fazla zaman harcamasıdır. Çoğu işin ertelenmesine ve zamanın iyi planlanmamasına neden olmaktadır. Ayrıca hareketsizlikten dolayı çoğu hastalığı da tetikleyici etkiye sahip olabilmektedir.

*Mükemmeliyetçilik*, “kusursuza ulaşmak için aşırı çaba göstermektir” (Bayramlı, 2017, s. 118). Yüksek standartlar belirleyerek her seferinde buna ulaşmaya çalışmak ve

planlanan durumların harfiyen uygulanmasına çaba göstermektir. Bu tip bir yaklaşım her ne kadar düzenli bir nitelikte görünse de başarısızlık veya gerçekleştirilmesi zor durumlarda mutsuzluğa neden olabilmektedir.

*Her işi kendisinin yapmaya çalışması*, bireylerin gerçekleştirilecek bir iş veya sorumluluk karşısında yalnız hareket ederek iş birliğinden veya yetki devrinden uzak durmasıdır. Bireyin, ilgili iş veya sorumluluğu en iyi kendisinin yerine getirebileceğini düşünerek diğer bireylere görev vermemesidir. Bunun sonucunda ise aşırı iş yüküyle karşı karşıya kalma ihtimali bulunmaktadır.

*Hayır diyememek*, bireylerin çeşitli nedenlerden dolayı arkadaşlarına veya yöneticilerine karşı kabul etmediğini gösteren ifadeleri belirtememesidir. Çoğunlukla yakın ilişkiler veya olumsuz sonuçlar yaşamaya yönelik kaygılardan kaynaklanan bu durum, bireylerin zamanını iyi yönetememesine ve zihinsel dağılmalara neden olmaktadır.

*Dijital dikkat dağınıklığı*, çeşitli sosyal medya araçları, yanıtlanması gereken elektronik postalar veya internet ortamındaki içeriklerin bireylerin fazlaca vaktini alması durumudur. Çeşitli ağlarda gerçekleşen bu hususlar bireylerin asıl işlerine odaklanmalarına engel olmakta ve etkileşimde bulunabilmek için insanların zamanlarını verimsizce kullandıklarına neden olmaktadır.

*Bölünmeler*, bireylerin bir iş üzerinde çalışırken başka kişiler veya bir uyarıcı tarafından yaptığı işin yarım bıraktıkları dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır. Çoğunlukla gereksiz olarak ortaya çıkan bu bölünmeler bireylerin üzerinde çalıştıkları konudan uzaklaşmasına ve zamanının boşa harcanmasına sebebiyet vermektedir.

*Randevusuz gelen ziyaretçiler*, daha önceden ilgili kişiyle görüşmeden ve ani bir biçimde gelerek bireylerin planlarının bozulmasına neden olan kişilerdir. Üzerinde çalışılan işin yarım kalmasına veya planlaması yapılan zamanda aksamalara neden olmaktadır.

*Bilgi eksikliği*, bireylerin iş ve özel hayatlarında bir durumu gerçekleştirmek veya bir sorunu çözmek amacıyla başkalarından bilgi almaya çalışması fakat bunda başarılı olmamasıdır. Çevreden yeterli bilgi alınamaması sonucunda da işlerin gecikmesi veya sorumlulukların yerine getirilememesi problemi ortaya çıkmaktadır.

*Yeterince açık olmayan iş tanımı*, bireylerin hangi işlerden sorumlu olduğunun ve bir zaman dilimi içerisinde neleri yapması gerektiğinin belirli olmaması durumudur. Bunun sonucunda ya eksik ve hatalı davranışlar ya da gereğinden fazla iş yükü gibi problemler ortaya çıkmaktadır.

*Bekleme zamanları*, bireyin daha önceden planlanan saatte ilgili iş için hazır bulunmasına rağmen karşı tarafın ya geç gelmesi ya da çeşitli aksamalar nedeniyle zincirleme gecikmelerin yaşandığı durumdur. Böyle anlarda kişi zaman yönetimine göre hareket etse de beklenmedik zaman kaybından dolayı aksamalar yaşayabilmektedir.

*Krizler*, beklenmeyen anlarda ortaya çıkarak maddi ve manevi zararlara sebebiyet veren olağanüstü durumlardır. Zaman yönetiminin nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesine engel olarak küçük veya büyük çapta strese neden olabilmektedir.

Tüm bu zaman tuzaklarına ek olarak Tutar (2020, s. 133-151), kendimizden kaynaklanan zaman tuzaklarına öz disiplin yokluğu, bireysel hedeflerin belirsizliği, kendine aşırı güven veya güvensizlik, hafife alma ve ön yargılar, stres ve zor işlerden kaçınmayı da eklemektedir. Özellikle öz disiplinin bireylerin bağımsız hareket edebilmesinde önemli olduğunu belirterek öz disiplin sayesinde zamanın da kontrolünden kurtularak kendilerini baskı altında hissetmeyeceklerini ifade etmektedir. Bununla beraber bireysel hedeflerin belirsizliğinde ise insanların kendi rahat ortamlarından çıkmayı istememeleri durumunda mevcut durumu düzeltmeyeceklerini vurgulamaktadır. Oysa gelişim ilerleyebilmek için hedef koymak ve bu hedeflere ulaşabilmek için çaba göstermek önemlidir. Bunun için zaman yönetimi becerisini gerçekleştirmeye katkıda bulunacak ve bu becerinin aşamalı bir biçimde gelişmesine olanak tanıyacak zaman yönetimi yaklaşımlarına dikkat etmek gerekmektedir.

## **Zaman Yönetimi Yaklaşımları**

Bireylerin zaman tuzaklarından kurtulmaları ve zamanlarını daha iyi yönetebilme becerilerini geliştirebilmek için farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar zamanın daha iyi nasıl yönetilebileceği, insanların düzensizlikten veya stresten kaynaklı zaman kayıplarını nasıl önleyebileceği ve zamanlarını daha verimli nasıl kullanabileceklerine yönelik çeşitli bilgiler içermektedir.

## **Kendini Toparlama Yaklaşımı**

“Bu yaklaşım, zaman yönetiminde ortaya çıkan sorunların büyük bir kısmının hayatımızdaki düzensizlikten kaynaklandığını iddia eder” (Güçlü, 2001). Bireylerin ihtiyacı olan şeyleri aradıklarında bulamamaları veya daha sonra kullanacağı bir nesneyi rastgele yerlere bırakmasının zaman yönetimini etkilediğini belirtmektedir. Güçlü (2001), bu düzensizliğin giderilebilmesi için üç unsur olduğunu ifade etmektedir:

- Nesnelere düzenlemek: Bireyin yaşamını sürdürdüğü veya çalıştığı ortamdaki her türlü eşyaya çekidüzen vererek tertipli bir görünüm kazandırmak.
- Görevleri düzenlemek: Yapılacak işleri belirleyerek bunları çeşitli araçlar aracılığıyla bir düzene ve sıraya sokmak.
- İnsanları düzenlemek: Bireyin hem kendisinin hem de başkalarının yapabileceği işleri belirleyerek yetki devrine izin vermek. Ayrıca işlerin takibi için izleme sistemi oluşturmak.

## **Savaşçı Yaklaşım**

Adından da anlaşılacağı üzere bireyin her türlü zaman tuzağının bilincinde olup kendi zamanını koruması ve bu zaman diliminde üretimde bulunması üzerine odaklanmaktadır (Tutar, 2020, s. 115). Zamanın çok kıymetli olduğunun bilincine varıp her türlü dış ve iç uyarıcıya karşı durarak kişinin zamanına sahip çıkmasıdır. “Bu yaklaşım kendini yalıtma (telefonları kapatma, anlamsız iletişimleri reddetme vb.), yalnız kalmak ve yetki devretmek gibi güçlü teknikleri içerir” (İşcan, 2008, s. 17). Böylece uğraşmak istenilmeyen veya gereksiz bir işle ilgilenmemek için araya başka kişilerin koyulması, çevreden soyutlanarak yalnız bir şekilde çalışmaya çabalanması gibi artıları olmaktadır.

## **Hedef Yaklaşımı**

Bireylerin amaçları doğrultusunda kendilerine hedef koyması ve bu hedefe ulaşabilmek için çaba göstermesini gerektiren yaklaşımdır. Hedefe göre değişkenlik göstermekle birlikte kısa, orta ve uzun vadeli hedefler bulunmaktadır. Önemli olan bu hedef türlerinde ihtiyaçları ve istekleri göz önünde bulundurarak uygun bir planlama yapabilmektir. Çünkü hedefsiz hareket edildiği takdirde kişi, rüzgârda savrulan bir yaprak gibi yönünü tayin edememekte ve zamanını yönetmede başarısız olmaktadır.

## **Sihirli Araç Yaklaşımı**

“Bu yaklaşım, ‘İyi işler, iyi araçlarla yapılır.’ kuralından hareket eder. Yaklaşım, doğru aracın bize yaşam kalitesi geliştirme gücü vereceği varsayımına dayanır” (Tutar, 2020, s. 118). Örneğin bir takvim veya hatırlatıcı uygulamasından faydalanmanın kişinin zamanını iyi yönetebilmesine katkıda bulunacağını ve önceliklerini belirleyebilmesine olanak tanıyacağını belirtilmektedir. Bu yaklaşıma göre kişi, amacına uygun olacak biçimde sistem ve teknolojiye dayanarak tüm işlerini düzene sokabilmektedir. Önemli olanın teknolojinin her şeye çözüm bulabileceği düşüncesinden sıyrılıp araçları amacına uygun kullanarak zamandan tasarruf edebilmeyi sağlayabilmektir.

## **ABC Yaklaşımı**

Zaman yönetiminde önceliklerin iyi belirlenmesi ve önem sıralamasının yapılması gerektiği düşüncesini savunmaktadır. Hedef yaklaşımına benzemekle birlikte hedeflerin önem sıralamasını belirleme açısından farklılaşmaktadır. Bu yaklaşım, öncelikle en önemli görülen işlerin halledilmesi gerektiği, daha sonra ise diğer işlere önem derecesine göre yoğunlaşılmasını vurgulamaktadır. ABC yaklaşımının en önemli artısı yapılacak işlerde hiyerarşi oluşturularak planlama sağlanması iken zayıf yönü ise önem derecesine karar verilirken ileride bir değişim olup olmayacağını planlanamamasıdır.

## **Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı**

Bu yaklaşım, bireylerin zamanı yönetmeyi bırakıp kendini doğanın akışına bırakmayı esas almaktadır. Bu sayede beklenmedik fırsatlardan ve doğanın ritminden faydalanılabileceğini ve doğaya yöneliş gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir. Akıntıya kapılmak olarak da ifade edilebilecek bu yaklaşımda hedeflenen şey bireylerin iç benliğiyle doğanın bütünleştirilmesidir.

## KAYNAKÇA

- Akyürek, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 139-147. doi:10.2399/yod.19.644818
- Alay, S., & Koçak, S. (2002). Zaman yönetimi anketi: Geçerlik ve güvenilirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-13.
- Anılan, H. (2005). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bayramlı, Ü. Ü. (2017). *Zaman yönetimi: Öz yönetim, zaman tuzakları, zaman yönetim teknikleri* (2. Baskı). Seçkin.
- Çağlıyan, V., & Güral, R. (2009). Zaman yönetimi becerileri: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir değerlendirme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2009(2), 174-189.
- Erdem, R., Pirinççi, E., & Dikmetaş, E. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi davranışları ve bu davranışların akademik başarı ile ilişkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 167-177.
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 87-106.
- İşcan, S. (2008). *Pamukkale üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özgen, C. (2000). *Etkili zaman yönetimi*. Bilkent Üniversitesi Yayınları.
- Passig, D. (2005). Future-time-span as a cognitive skill in future studies. *Futures Research Quarterly*, 19(4), 27-47.
- Silahtaroglu, F. (2004). *Akademisyenlerde zaman yönetimi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi-osmanpaşa Üniversitesi.
- Tutar, H. (2020). *Zaman yönetimi* (5. Baskı). Seçkin.W



# BÖLÜM 19

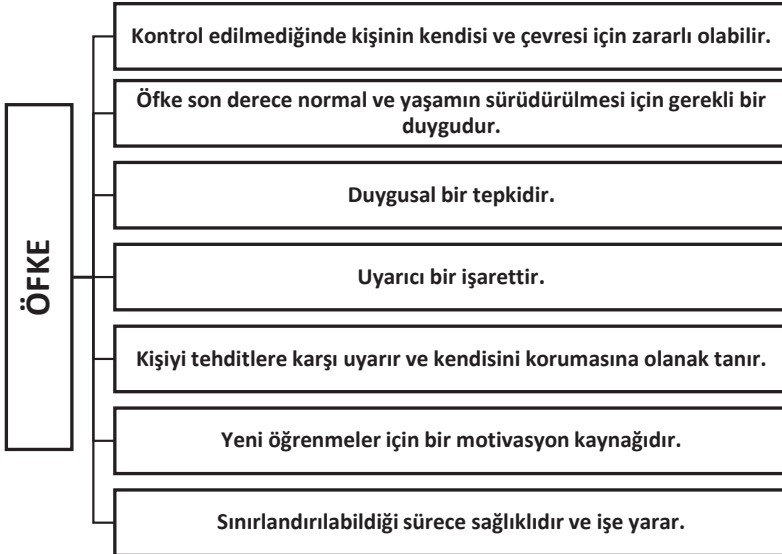
## ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM/ORCID: 0000-0001-7533-4724  
Atatürk Üniversitesi/oguzhan-sevim@windowslive.com

Arş. Gör. Fetullah UYUMAZ/ORCID: 0000-0002-0274-8640  
Atatürk Üniversitesi/fetullah.uyumaz@atauni.edu.tr

### Öfke Nedir?

İnsana ait en temel duygulardan biri olan öfke ile ilgili olarak birçok araştırmacı çeşitli tanımlamalarda bulunmuştur. Öfkenin tanımına dair genel bir çerçeve çizilebilmesi için bu tanımlamalara ihtiyaç vardır. Sözlük anlamıyla öfke; “engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap” (TDK, 2011, s. 1838) şeklinde tanımlanırken Romas ve Sharma (2017, s. 91) tarafından ise yönetilmediği, etkisiz hâle getirilmediği veya kontrol edilmediği takdirde hem kişinin kendisi hem de başkaları için önemli derecede acı çekmeyle sonuçlanabilecek bir duygu olarak tanımlanmıştır. Bir diğer tanımda ise öfke, davranışsal ve bilişsel bir süreç olarak verilmiştir (Eckhardt, Norlander ve Deffenbacher, 2004). Bu tanımlardan hareketle öfke; insana özgü bilişsel ve davranışsal bir sürecin sonunda ortaya çıkan ve çeşitli değişkenler tarafından tetiklenen bir duygu şeklinde ifade edilebilir.



Şekil 1. Öfkenin Anlam Boyutları (Soykan, 2003, s. 21.)

Öfkeye ilişkin tanımlamalar incelendiğinde öfkenin bir duygu olduğu ve bu duygunun ortaya çıkmasına sebep olan çeşitli etkenlerin olduğu üzerinde durulduğu da görülmektedir. İnsan fizyolojisinin karmaşık yapısı düşünüldüğünde bu sebeplerin içsel, çevre etkeniyle birlikte düşünüldüğünde ise dışsal şekilde iki grupta toplanabileceği söylenebilir.

### Öfkenin Sebepleri Nelerdir?

Öfkenin içsel sebepleri kıskançlık, üzüntü, merak, yalnızlık, itilmişlik, kaygı, hayal kırıklığı, haksızlık, anlaşılammak ve sıkıntı şeklinde sıralanabilir. İçsel nedenler sırasıyla şu şekilde örneklendirilebilir:

- ✓ Kıskançlık: Yeni bir kardeşi olan çocuğun bebeği kıskanması ve bu kıskançlığının öfkeye dönüşmesi sonucu bebeğe zarar vermek istemesi ya da ortadan kalkması gereken bir problem olarak görmesi
- ✓ Üzüntü: Yaşamı boyunca annesiyle problem yaşayan bir bireyin annesini kaybedince üzüntüsünün öfkeye dönüşmesi
- ✓ Merak: Covid-19 salgını sürecinin başlarında insanların gelecekte ne olacağını merak etmeleri ve ellerinden gelen pek bir şey olmadığı için öfkelenmeleri
- ✓ Yalnızlık: Bir uçak kazası sonrası adaya düşen bir insanın yalnızlık çekmesi ve bu yalnızlık duygusunun zamanla öfkeye dönüşmesi
- ✓ İtilmişlik: Ortaokulda arkadaşları tarafından kendi grubundan itilen bir çocuğun zamanla diğerlerine karşı öfke duyması
- ✓ Kaygı: Sınav konusunda kaygı duyan birinin başarılı olamayacağını düşünüp öfkelenmesi
- ✓ Hayal kırıklığı: Sezon sonunda şampiyon olamayan bir takımın oyuncularının hayal kırıklığı yaşaması ve öfkelenmesi
- ✓ Haksızlık: Oyuncak alınırken kendisine alınan oyuncakla kardeşine alınan oyuncakın farklı olmasından ötürü haksızlığa uğradığını düşünen bir çocuğun öfkelenmesi
- ✓ Anlaşılammak: Ergenlik dönemindeki bir genç yetişkinin etrafındakiler tarafından anlaşılmadığını düşünüp öfkelenmesi
- ✓ Sıkıntı: Ekonomik durumundan ötürü sıkıntı çeken bir aile babasının çözüm üretemeyip öfkelenmesi

Örneklendirilen bu duygular, öfkenin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Tatlılıoğlu ve Karaca, 2013, s. 1107). Bu duyguların insanları psikolojik açıdan ne denli etkilediği ve yansımaları, öfkenin anlaşılması için oldukça önemlidir. Öfkenin ortaya çıkmasında, bu duyguların birikmesi ve patlaması etken sebeptir.

İnsan çevresiyle var olan, çevresiyle etkileşime girdikçe sosyalleşen bir canlıdır. İnsan, çevreden birçok açıdan etkilenebilir. Bunlardan biri de duygusal olarak etkilenmedir. Öfke duygusu çevresel şartlardan ötürü ortaya çıkabilmektedir. Öfkeyi tetikleyen ve ortaya çıkaran dış sebepler haksızlığa uğrama, fiziksel incinme ve yaralanmalar, tacize uğrama, hayal kırıklığı, saldırıya uğrama ve tehditler şeklinde sıralanabilir (Deffenbacher, 1999; Özmen, 2006). Mabel (1994) tarafından yapılan çalışmada öfkeyi tetikleyici etkenler 10 madde altında toplanmıştır:

- 1- Hedefe yönelik davranışın, zamanın önemli olduğu durumlarda kesintiye uğraması
- 2- Kişisel olarak alçalmak veya haksız muamele görmek ve bu konuda hiçbir şey yapamayacak kadar güçsüz hissetmek
- 3- Mağdur bulunsun veya bulunmasın birinin ön yargılı, adaletsiz veya kaba olması
- 4- Sahtekârlık yapılması, tutulmayan sözlerin verilmesi; kendisi ya da başkaları tarafından hayal kırıklığına uğraması
- 5- Kişinin otoritesinin, varlığının ve duygularının başkaları tarafından göz ardı edilmesi
- 6- Önemsemediği biri tarafından yok sayılmak, kötü muameleye maruz kalmak
- 7- İhmal edildiği için zarar görmek
- 8- Umursanmamak
- 9- Fiziksel ya da sözel aşağılanmaya uğramak
- 10- Çaresiz bir mağdur olmak

Öfkeyi ortaya çıkaran, tetikleyen ve oluşmasına zemin hazırlayan etkenler bu şekilde ifade edilebilirken içsel ya da dışsal olmak üzere bir de bu öfkenin ortaya çıkış şekilleri bulunmaktadır.

### **Öfke Ortaya Nasıl Çıkar?**

Öfke, çeşitli durumlarda farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bu durum anlık bir olaydan kaynaklanabileceği gibi uzun süreli bir birikmenin sonucunda da ortaya çıkabilmektedir. Bu olay durumsal öfke veya sürekli öfke olarak adlandırılabilir (Speilberger, 1971). Durumluk öfke; kişinin içinde bulunduğu anda çeşitli etkenlerin tetiklemesiyle birlikte öfkelenmesi durumudur. Digisueppe ve Tafrate (2013)'e göre öfke, o andaki uyarıcı tarafından tetiklenir ve olumsuz sonuçlara ya da sorunla başa çıkmada eksikliklere yol açabilir (Iskit, 2019). Sürekli öfkede ise kişinin genel olarak sınırlılık durumunda olması söz konusudur. Özellikle burada öfke mutsuzluk, kaygı, endişe gibi durumlar tarafından tetiklenir. Öfke eşiği düşük olan insanlarda bu durumu gözlemlemek mümkündür. Bu öfke türü bireyde yaşamın bir parçası hâline gelmiştir. Çoğu zaman bu durumu ortaya çıkaran şeyin ne olduğu ise bilinmez (Bektaş, 2018, s. 14).

Durumsal ve sürekli öfkenin dışında bir de hastalık olarak öfke türü bulunmaktadır. Bu türdeki bireyler genellikle bilişsel olarak problem yaşarlar. Birey davranışının farkında olmayabilir. Digisueppe ve Tafrate (2013) öfkenin hastalık olarak değerlendirilebilmesi için sık, yoğun ve kalıcı ataklar nedeniyle belirgin öfkeli ifadenin, dışa dönük ifadenin açık bir örneğinin, sosyal veya mesleki ilişkilerde sürekli zarar oluşturmanın ve kişisel sıkıntılarla ilişkili öfke nöbetlerinin kişinin davranışlarında görülmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir.

### **Öfkenin Diğer Duygularla İlişkisi Nedir?**

Öfkenin ortaya çıkmasına neden olan duygular olduğu gibi öfkenin doğrudan ya da dolaylı şekilde ilişkili olduğu duygular da bulunmaktadır. Bunlar saldırganlık, intihar, şiddet, psikopatolojik rahatsızlıklar şeklinde ifade edilebilir.

Öfke ve saldırganlık birbirinden farklı kullanımlara sahip olmalarına rağmen dolaylı olarak ilişki içindedir. Öfkeli bir birey her zaman saldırgan davranışlarda bulunmayabilir veya saldırgan davranışlarda bulunan biri her zaman öfkeli olmayabilir. Öfke bir duygu durumu iken saldırganlık bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Tatlılıoğlu ve Karaca, 2013). Öfke duygusu ile intihar arasında ise tetikleyici bir süreç olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda öfkeli bireylerin intihara meylettikleri görülmüştür. Fakat bu yakınlığın oranları sebeplere göre değişiklik göstermektedir. Genellikle öfke, saldırganlık ve intihar bir arada ele alınmaktadır. Saldırganlık ve intiharın öfke ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Problem çözme becerisi düşük olan bireylerin öfke ve dürtüsel özelliklerinin öne çıkmasıyla intihara yönelimlerinin de arttığı söylenebilir (Durak Batıgün, Şahin, 2003).

Şiddetin dışavurumu farklı şekillerde gerçekleşebilir. Şiddet sadece fiziksel bir şekilde uygulanmaz. Psikolojik olarak da şiddet uygulanabilir. Şiddet ile öfke arasındaki ilişki duygunun davranışsal olarak dışavurumu şeklinde gerçekleşmektedir. Şiddete maruz kalan kişilerde öz güvenin düştüğü, kişinin olaylara ve çevresine karşı kuşkuyla yaklaştığı ortaya çıkmıştır (Turhan, İnandı, Özer ve Akoğlu, 2011).

Antisosyal kişilik bozukluğu ve depresif bozukluklar ise öfke ve psikopatolojik rahatsızlıklar arasındaki ilişkide kendini göstermektedir. Öfkenin çeşitli şekillerde dışavurumu veya kişinin bu duyguyu bastırıp içine atması çeşitli şekillerde rahatsızlıklara yol açmaktadır. Kişinin öfkesini yönetememesi, çevresiyle ilişkilerinde probleme yol açmakta, bu durum ise kişilik bozukluklarıyla ilişkilendirilmektedir. Yine kişinin öfkesini içine yansıtması sonucu çeşitli ruhsal bozukluklar ortaya çıkmakta ve bu durum kişide depresyona yol açabilmektedir. Her iki durumda da öfkenin yönetilememesi söz konusudur. Bu iki rahatsızlık kendisini çeşitli şekillerde gösterebilmektedir. Örneğin depresif kişilerde baş ağrısı öne çıkan fiziksel durumlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Tatlılıoğlu ve Karaca, 2013).

### **Öfke Nasıl Yönetilir?**

Öfke yönetimi becerisine sahip olmak hem sosyal hem de kişisel hayatın kalitesini artıran önemli bir etkidir. Kişinin öfkesiyle başa çıkmayı bilmesi, hangi durumda nasıl

## KAYNAKÇA

- Batgün Durak, A., & Şahin, N. H. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 37-52.
- Bektaş, A., (2018). Okul spor yarışmalarına aktif olarak katılan ve katılmayan bireylerin öfke düzeylerinin değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Deffenbacher, J. L. (1999) Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment of Anger. *In session: Psychotherapy in Practice*, 55(3), 295-309.
- DiGisueppe, R. & Tafrate, R. C., (2007). *Understanding anger disorders*. New York: Oxford University Press.
- DiGisueppe, R., Eckhardt, C. Tafrate, R. & Robin, M. (1994). The diagnosis and treatment of anger in a cross-cultural context. *Journal of Social Distress and the Homeless*,3(3), 229-261.
- Eckhardt, C., Norlander, B., & Deffenbacher, J. (2004). The assessment of anger and hostility: A critical review. *Aggression and violent behavior*, 9(1), 17-43.
- İskit, Y. (2019). *Beş basamaklı öfke kontrol eğitiminin yetişkinlerdeki öfke düzeyine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi. İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, A. (2006). Öfke: Kuramsal yaklaşımlar ve bireylerde öfkenin ortaya çıkmasına neden olan etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 39-56.
- Romas, J. A., & Sharma, M. (2017). *Practical stress management: A comprehensive workbook*. Academic Press.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27.
- Speilberger, C. D. (1971). *Anxiety: Current trends in theory and research: I*. Oxford, England: Academic Press.
- Tatlıoğlu, K., & Karaca, M. (2013). Öfke olgusu hakkında sosyal psikolojik bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1101-1123.
- Turhan, E., Inandi, T., Özer, C. & Akoğlu, S. (2011). Üniversite öğrencilerinde madde kullanımı, şiddet ve bazı psikolojik özellikler. *Turkish Journal of Public Health*, 9(1), 33-44.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.

# KAPSAYICI EĞİTİM

Pedagoji, Teori ve Uygulama Perspektifleri

## Editor

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BAŞ

## Yazarlar

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Tuba AYDIN GÜNGÖR

Doç. Dr. Yavuz BOLAT

Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

Dr. Öğr. Üyesi Rabia SARICA

Dr. Necati ÖZTÜRK

Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BOZAK

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BALAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Münir ŞAHİN

Dr. Öğr. Üyesi Celalettin KORKMAZ

Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK

Arş. Gör. Halil İbrahim YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Yahya AKTU

Ankara

2022

# KAPSAYICI EĞİTİM

Pedagoji, Teori ve Uygulama Perspektifleri

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BAŞ

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-809-6  
e-ISBN : 978-605-170-810-2  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

---

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KAPSAYICI EĞİTİM

Pedagoji, Teori ve Uygulama Perspektifleri

Editör: BAŞ, Muhammet

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, vi + 288 sf., 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-809-6  
e-ISBN : 978-605-170-810-2

### Eğitim, Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı Eğitim, Pedagoji, Teori, Uygulama Perspektifleri, Kapsayıcı Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu, Hayat Boyu Öğrenme, Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri, Eğitimde Program Geliştirme

---

Anı Yayıncılık  
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# İÇİNDEKİLER

<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
Kapsayıcı Eğitim, Kuramsal Çerçeve, Temel Kavramlar & Uluslararası Belgelerde Kapsayıcı Eğitim .....	<b>1</b>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BAŞ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>23</b>
Yabancı Öğrenci Bulunan Sınıflarda Eğitim Öğretim .....	23
<i>Dr. Öğr. Üyesi Tuba AYDIN GÜNGÖR, Artvin Çoruh Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>39</b>
Kapsayıcı Eğitimde Program Geliştirme .....	39
<i>Doç. Dr. Yavuz BOLAT, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>59</b>
Kapsayıcılık Açısından Sınıf Yönetim Uygulamaları .....	59
<i>Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>77</b>
Kapsayıcı Öğretmenler Yetiştirmek .....	77
<i>Dr. Öğr. Üyesi Rabia SARICA, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 6</b> .....	<b>109</b>
Okul, Aile ve Toplum Ortaklığı Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri .....	109
<i>Dr. Necati ÖZTÜRK, MEB Şahinbey Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi</i>	
<b>BÖLÜM 7</b> .....	<b>127</b>
Kapsayıcı Eğitim ve Hayat Boyu Öğrenme .....	127
<i>Doç. Dr. Okan SARIGÖZ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	

<b>BÖLÜM 8</b> -----	<b>147</b>
Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu-----	147
<i>Dr. Öğr. Üyesi, Ahmet BOZAK, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 9</b> -----	<b>167</b>
Kapsayıcı Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu-----	167
<i>Dr. Öğr. Üyesi Fatih BALAMAN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 10</b> -----	<b>185</b>
Kapsayıcı Eğitim ve (Sosyal) Medya İlişkisi-----	185
<i>Dr. Öğr. Üyesi Münir ŞAHİN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 11</b> -----	<b>203</b>
Kapsayıcı Liderlik-----	203
<i>Dr. Öğr. Üyesi Celalettin KORKMAZ, Fırat Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 12</b> -----	<b>223</b>
Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrenciler-----	223
<i>Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 13</b> -----	<b>251</b>
Özel Eğitimde Kapsayıcı Eğitim-----	251
<i>Arş. Gör. Halil İbrahim YILDIRIM, Anadolu Üniversitesi</i>	
<b>BÖLÜM 14</b> -----	<b>267</b>
Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak-----	267
<i>Dr. Öğr. Üyesi Yahya AKTU, Siirt Üniversitesi</i>	



# ÖNSÖZ

Engellilik, sosyal ve çevresel engeller nedeniyle toplumda başkalarıyla eşit düzeyde yer alma olanaklarının kaybedilmesi veya sınırlandırılması olarak tanımlanır. DSÖ'nün verilerine göre dünya nüfusunun yaklaşık %15'i (750 milyon) engelli olarak yaşamaktadır ve bu kişiler dünyanın en büyük azınlığını oluşturmaktadır. Fiziksel, ortopedik veya zihinsel nedenlerle bazı hareketleri, duyuları veya işlevleri kısıtlı olan bireyler toplumun önemli bir grubunu oluşturmakta ve bu bireyler toplumda doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Engelli gençler, engelli olmayanlarla aynı sorun ve endişelerle karşı karşıyadır. Bugüne kadar birçok toplum, engelli gençleri toplum ile tam olarak bütünleştirememiş ve bu durum da engelli nüfusun büyük ve önemli bir kesiminin dışlanmasına ve tecridine yol açmıştır. Engellilerin Hakları Sözleşmesi tüm engellilerin toplumun ve kalkınmanın her alanına dahil olabilmesi için planlar geliştirmektedir. Bu planların uygulanması ve gerçekleştirilmesi, engelli bireylerin haklarının güvence altına alınması ve engellilik durumuna bakılmaksızın tüm kişilerin aynı hakları kullanabilmesini sağlamak için başta hükümetler ve politika yapımcılar, eğitimciler, sivil toplum örgütleri olmak üzere tüm paydaşlara görevler düşmektedir. Tam ve eşit sosyal, sivil, ekonomik ve siyasi katılım için fırsatlar sağlamak sadece engelli gençlere değil, çevreye ve toplumun tamamına da faydalıdır çünkü böylelikle gençlerin yeteneklerini sonuna kadar kullanılabilmesi imkanı doğabilecek ve bu bireylerin ülkenin kalkınmasına ve ekonomik olarak büyümesine tam olarak katkıda bulunmaları sağlanabilecektir. Tüm çocuklar gibi, becerilerini geliştirmek ve tam potansiyellerini gerçekleştirmek için kaliteli eğitime ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte, engelli çocuklar sosyal yaşamda genellikle göz ardı edilmekte, eğitime erişimlerini ve sosyal, ekonomik ve politik hayata katılma yeteneklerini kısıtlamaktadır. Dünya çapında, bu çocuklar okul dışı kalma olasılığı en yüksek olanlar arasındadır.

Kapsayıcı eğitim, tüm çocuklara okula gitmek, gelişmek için ihtiyaç duydukları becerileri öğrenmek ve kendilerini geliştirmek için adil bir şans vermenin en etkili yoludur. Kapsayıcı eğitim, aynı sınıflarda, aynı okullarda bulunan tüm çocukları ifade eder. Geleneksel olarak dışlanan gruplar için gerçek öğrenme fırsatları sunar. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alan, kabul edici, saygılı ve destekleyici bir şekilde karşılayarak tüm öğrenciler için kaliteli eğitime erişim sağlamalarını destekler. Böylece öğrenciler, dışlanmaya yol açabilecek engelleri azaltarak veya tamamen kaldırarak ortak bir öğrenme ortamında eğitim sürecine katılırlar.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmenlikle ilgili önemli bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda MEB tarafından 2017'de Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) kabul edilmiş ve Öğretmenlik

Mesleği Genel Yeterlikleri yeniden tanımlanmıştır. Öğretmen yetiştirme alanındaki çağcıl gelişmeler ışığında, 4+4+4 eğitim kanunu gibi Türk eğitim sisteminde gerçekteleştirilen yapısal değişiklikler, toplumsal ihtiyaç ve beklentiler dikkate alınarak öğretmen yetiştirme lisans programları 2017 yılında YÖK tarafından yeniden güncellenmiştir. YÖK'ün yayınladığı Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına göre: Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır:

- Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35;
- Genel Kültür (GK) dersleri %15- 20 ve
- Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır.

2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan öğretmenlik lisans programlarında meslek bilgisi seçmeli dersler kategorisinde “Kapsayıcı Eğitim” dersi yer almaktadır. YÖK bu dersin amaçlarını “*kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği; kapsayıcı eğitim: tanımı, içeriği ve önemi; kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları; ulusal ve uluslararası mevzuat; kapsayıcı eğitimde yaklaşım ve standartlar; kapsayıcı eğitimde öğretmen rolleri; kapsayıcı öğretim programı ve materyalleri; kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler; kapsayıcı okul ve sınıf; kapsayıcı eğitim için eylem planı hazırlama; kapsayıcı eğitim uygulamaları*” şeklinde sıralamaktadır. Bu kitap yukarıda ifade edilen amaçlar doğrultusunda eğitim fakültelerinde meslek bilgisi seçmeli ders olarak okutulan Kapsayıcı Eğitim dersi için bir kaynak oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır.

Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm öğretim elamanlarına değerli katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Elinizdeki bu kitabın alanda çalışan öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve bu alanda akademik çalışma yapacak akademisyenlere faydaları olacağına inanıyorum.

Dr. Muhammet BAş

Kasım, 2022

Hatay

# Bölüm 1

## **Kapsayıcı Eğitim, Kuramsal Çerçeve, Temel Kavramlar & Uluslararası Belgelerde Kapsayıcı Eğitim**

*Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BAŞ*

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

*Eğitim Bilimleri Bölümü*

*mubas01@yahoo.com*

*ORCID: 0000-0001-9309-8702*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

1. Kapsayıcılık, Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Kavramı
2. Uluslararası Belgelerde Kapsayıcı Eğitim
3. Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri

## 1. Giriş

Eğitim; birçok yönden yenilikçi iklimin oluşumunu ve bir bütün olarak ekonominin, sosyal yaşamın, toplumsal ilerleme ve gelişmenin rekabet yeteneğini belirleyen alanlardan biridir. Eğitim; toplumun modernleşmesinin ana aracı olarak hizmet eder ve verilen içeriğin yenilikçi ekonomiye, topluma ve iş gücüne dayandığı koşullarda, eğitimin ilerlemesinin yenilikçi yönü giderek daha hayati hale gelir (Nasibulloev ve ark., 2015). Bireyler hak ettiği biçimde eğitildiğinde ailelerine ve topluma çeşitli yönlerde ve alanlarda önemli ölçüde katkıda bulunabilirler, böylece istikrarlı ve gelişime ilerlemeye ve modernleşmeye teşvik edici bir topluluk yaratırlar. Diğer yönden Carrington ve Duke (2014) okulların belirli sosyokültürel bağlamlarda var olduğunu ve eğitimin öğrencilerin ve eğitimcilerin yaşadığı gerçekliklere duyarlı bir biçimde bilginin ve yeni öğrenme alanlarının, bireylerle sosyal olarak inşa edilmiş şekillerde etkileşim yoluyla inşa edildiğini iddia etmektedir. Öğrenme; bireysel ve kolektif bilginin üretildiği, paylaşıldığı, yayıldığı, ilişkisel sinerjilerle daha da geliştirildiği etkileşimli mekanizmalar sayesinde dinamik bir biçimde soru sormak, geri bildirim aramak, deney yapmak, yansıtmak ve seçenekleri ve hataları tartışmak gibi davranışlarda bulunduğu ortaya çıktığı varsayılar (Garavan ve Carbery, 2012). Eğitimciler ve teorisyenler; bireylerin algısal yetenek, bilişsel işleme, bilgi yönetimi ve duysal değişkenlik konusundaki farklılıklarına karşılık gelen farklı öğrenme stillerine sahip oldukları sonucuna varmışlar (Buli-Holmberg ve Jeyaprabathaban, 2016) ve yüksek kaliteli kapsayıcı eğitim için “Tüm Okul Yaklaşımı”nın gerekli olduğunu, kapsayıcı eğitimin amaçları bağlamında ortak bir anlayış ve esnek öğretime ve değerlendirmeye, uygulamalar ile farklılaştırılmış bir müfredata ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuşlardır (Chan ve Yuen, 2015).

Genel eğitim sınıflarındaki öğretim, engelli öğrenciler için her zaman elverişli görünmemektedir. Genel eğitim müfredatı genellikle engelli öğrenciler için potansiyellerinin üzerinde bir çitadır. Eğitim reformları; dinamik, karmaşık, hassas ve yaratıcı bir süreçtir; eğitimdeki mevcut durumun önceden taranmasını, reform müdahalesi ve uygulanmasına yönelik genel bir yol haritası çizmek için sürekli izleme ve hızlı değerlendirme ve adaptasyon becerilerini gerektirmektedir (Slavica, 2010). Kapsayıcı eğitim reformu bağlamında eğitim sisteminden ve toplumdan gelen baskısının yanı sıra, ilerlemede küçük zorluklar çeken çocukların veya sosyal ve kültürel yaşamda ihmal edilen çocukların engelli çocuklar olarak bölündüğü yönünde mevcut uygulamalara rağmen (Dizdarevic ve ark., 2010) tüm öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan kaliteli eğitime erişebilmesi zorunludur. Öğrenenlerdeki farklılıklar gerçekliğin temel bir yönü olduğu ve eğitimin, pedagojinin dönüşümü yoluyla bu çeşitliliği desteklemek ve genişletmekle ilgili olduğu inancına dayanmaktadır (Heung ve Grossman, 2007). Bununla birlikte toplumumuzda ve okullarımızda, sosyal, fiziksel ve bilişsel yaşam koşulları nedeniyle düzenli eğitim programından yararlanmakta zorlanan ve bu nedenle eğitim yaşamını devam ettirebilmek için özel eğitim programlarına ihtiyaç duyan çocuklar bulunmaktadır (Oluremi, 2015).

UNICEF'in yeni raporuna göre dünya genelinde engelli çocukların sayısının yaklaşık 240 milyon olduğu tahmin ediliyor. Raporda engelli çocukların çocuk refahı (yeterli düzeyde eğitim alma, beslenme, ileride iş yaşamına katılma olasılığı

vb.) bağlamında engelsiz çocuklara kıyasla dezavantajlı olduğu belirtiliyor. Eğitimin önemi konusunda yaygın bir fikir birliğine rağmen engelli çocuklar hala geride kalmaktadır (Hosta, 2021). Engelli çocukları eğitme amacı, "normal" çocukları eğitmekle aynıdır: Çocukların tam potansiyellerine ulaşmalarını ve toplumun aktif üyeleri olarak üretici biçimde yaşamlarını sürmelerini desteklemek. Aradaki tek fark engelli çocuklar, kendilerine öğretilen içeriği tam olarak kavramaları için özel hizmetlere ve desteklere ihtiyaç duyarlar (Hayes ve Bulat, 2017).

Kapsayıcı eğitimin uygulanması; bir kişinin sağlığına uygun ikamet yerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerine ve çevresine uygun olarak yüksek kaliteli eğitim hakkının uygulanması yönünde eğitim sistemi geliştirmenin en yüksek biçimi olarak ele alınmaktadır (Kashapova, 2012). Bugün kapsayıcı eğitim dünyadaki birçok ülkede, okullarda ve üniversitelerde çok önem kazanmıştır; temel bir insan hakkı ve şeffaf ve adil bir toplumun temeli olarak kabul edilmektedir (Bodhi ve ark., 2021). Kapsayıcı eğitim felsefesi öğrenenlerdeki farklılıkların gerçekliğini temel bir yönü ve eğitim yoluyla bu çeşitliliği desteklemek ve genişletmekle ilgili olduğu inancına dayanmaktadır. Bu yaklaşım özünde çocukların "öğrenme farklılıklarına sahip olma" ile ilgili temel yargıyı tüm çocuklar için öğrenmenin önündeki engellerin tanımlanması ve öğrenenler, öğretmenler, toplumlar ve hükümetler bağlamında madde ve insan kaynaklarının harekete geçirilmesini barındırmaktadır.

Okul popülasyonu kültürel, dilsel, sosyoekonomik, bireysel veya kolektif ilişkiler, engeller ve yetenekler, bireysel öğrenme stilleri, eğilimler, davranışsal beceriler ve bir dizi başka çeşitlilikle doludur (Heung ve Grossman, 2007). Dolayısıyla eğitim herkes için özel olmalı ve okullar oraya giden herkese hizmet etmelidir. Tüm öğrencilere "normal" akranlarıyla birlikte onlara eğitim fırsatları sağlamak, tüm eğitim paydaşları için çok değerli bir hedef olmalıdır. Engelli öğrencileri doğal akranlarıyla aynı sınıflarda ve öğretim ortamlarında eğitmek (dahil etme), birçok eğitimci için önemli bir misyon ve değerli bir hedeftir. Kapsayıcı eğitim; özelinde herhangi bir öğrenciye sunulan etkili ve verimli eğitim uygulamalarının tüm öğrencilere sunulması ve hiçbir öğrencinin kültürel, etnik, akademik, sosyoekonomik vb. nedenlerle orantısız bir şekilde verimsiz eğitim ortamlarına yerleştirilmemesini sağlamak temel hedef olarak göze çarpmaktadır (Algozzine ve ark., 2016).

Vendan ve Peter (2004)'a göre özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar; fiziksel ortamların bireysel olarak planlanmış ve sistematik olarak izlenmelerini gerektiren fiziksel, sosyal veya entelektüel olarak farklı, ortalamanın altında veya üstünde olabilen, istisnai veya farklı şekilde öğrenen çocuklardır. Damgalama, yetersiz görme, baskı altına alma ve ayrımcılıkla ilgili endişeler; dünyanın farklı yerlerinde eğitimcileri, teorisyenleri ve eğitim politikacılarını entegrasyon ve dahil etme yoluyla ana akımdan dışlanan öğrencileri öğrenme ve gelişim sürecine 'dahil etme' girişimlerini başlatmaya teşvik etmiştir (Heung ve Grossman, 2007). Gelişimin çeşitli aşamalarında başlatılan farklı dahil etme yaklaşımları, farklı yorumlamaların veya kapsayıcı modellerin olduğunu göstermiştir (Ainscow ve ark., 2006). Kapsayıcı eğitimin başarısını artırmak ve güçlü bir temel oluşturmak amacıyla ülkeler normal okullardaki eğitim ortamını, müfredatı iyileştirmeye ve genişletmeye, öğretim materyallerini ve kapsayıcı eğitimde kullanılacak öğretimsel araçları geliştirmeye, kapsayıcı

eğitime tabi öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sorumluluk duygusunu güçlendirmeye odaklanmıştır (Kang ve Hong, 2015). Benzer biçimde, son otuz yılda dünyanın dört bir yanındaki engelli öğrenciler için eğitim eğilimleri; bu çocukların engelli akranlarıyla aynı ortamda eğitimine odaklanmaya doğru bir değişim göstermektedir.

Özellikle 21. yy.da gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde engelli öğrencileri kapsayıcı bir sınıf ortamına yerleştirmek, saçma bir kavram olmaktan çıkıp yasallaştırılmış bir hükme ve hükümetler için bir sorumluluğa dönüşmüştür. Kapsayıcı eğitim, artan toplumsal ve kamusal desteklerle yavaş yavaş bir seçenek olarak algılanmaya doğru evrilmiş; paradigma, merhamet ve acıma temelli bir yaklaşımdan güçlendirmeye yönelik gelişimsel ve hak temelli bir yaklaşıma doğru kaymaktadır (Bhatnagar ve Das, 2014). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim ilkesi, eski düşünme biçimini tersine çevirdi. Değişim; engelli çocukların "entegrasyonu" açısından tartışıldığı eski dönemlerde olduğu gibi ana akım, eğitime kabullerinde artık birincil sorun olarak görülmediği anlamına geliyordu. Uyum sağlama talepleri artık okullara yöneldi ve bu okullardan farklı yeteneklere sahip çocuklara karşı daha kucaklayıcı ve kapsayıcı hale gelmesi beklenmektedir (Saloviita, 2018).

Modern toplumda kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilen bu çocukların ulusal eğitim sistemine dahil edilmesi yönünde artan bir talep vardır. Eğitimde kapsayıcılığın yaygınlaştırılması konusundaki başarılı deneyimler, artık tek odaklı eğitim yerine "aile - okul öncesi eğitim - genel eğitim - çocuklara ilave eğitimi - mesleki eğitim " gibi sürekli kapsayıcı eğitim kültürüne dayalı bir sistemin oluşturulmasının zorunluluğunu ortaya koymuştur (Nasibullove ark., 2015). Kapsayıcı eğitim kavramının kilit unsuru, mümkün olduğunca özel eğitim ihtiyacı olan tüm öğrencilerin yerel okullarına kaydedilmesi ve yeteneklerine ve ihtiyaçlarına uygun destek hizmetleri ve eğitim sağlanması gerektiği inancıdır (Chan ve Yuen, 2015). Bu inanç, insana saygı ve herkes için eşit eğitim fırsatları hakkı temel ilkelerine dayanmaktadır. Artık yeni motto okula göre öğrenci değil, öğrenciye göre okul halini almaya başladı.

### **1.1. Kapsayıcılık, Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Kavramı**

Eğitim, sadece normal öğrencilerin yaşama hazırlamak için değil farklı nedenlerden dolayı bir eğitim programına katılmak ve öğrenme hedeflerine tam anlamıyla ulaşmada ek destek ve uyarlanabilir pedagojik yöntemlere ihtiyaç duyan bireylerin öğrenmesini kolaylaştırmak için de tasarlanmıştır (Watkins ve ark., 2014). Eğitimin temel amacı; toplum içinde bireyleri eğitmek, onları ekonomik ve sosyal alanlarda hayata hazırlamak ve sosyal alan becerilerini geliştirmek, ayrıca onları topluma entegre etmek ve onlara toplumun değerlerini ve ahlakını öğretmektir (Sarıgöz, 2020). Eğitim, ilaveten bireyleri sosyalleştirmenin ve toplumsal değer kültürleri yaşatmak ve bunları istikrarlı kalmanın bir yoludur. Ancak kabul etmek gerekir ki toplumlarda engellilik; ekonomik, sosyal, etnik vb. birçok farklı nedenden dolayı bir kısım öğrenciler; beklenen düzeyde eğitim olanaklarından tam olarak yararlanamamaktadır (Algozzineve ark., 2016). Bu bağlamda eğitim iki farklı işlevi yerine getirmekle yükümlüdür: Birincisi genel eğitime tabi herhangi bir öğrenci yararına normal eğitim kurumları tarafından yerine getirilen genel işlevler, diğeri ise istisnai

## KAYNAKÇA

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019, 2019/08/03). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Algozzine, B., Anderson, K., & Baughan, C. (2016). Meeting Student Needs in an Inclusive Environment: Waiting for the Change. In *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved* (pp. 119-136). <https://doi.org/10.1108/s0270-401320160000032008>
- Barrett, D. (2014). Resourcing inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring inclusive education International Perspectives on Inclusive Education* (Vol. 3, pp. 75-91). Emerald Group Publishing Limited.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.
- Bodhi, R., Singh, T., Joshi, Y., & Sangroya, D. (2021). Impact of psychological factors, university environment and sustainable behaviour on teachers' intention to incorporate inclusive education in higher education. *International Journal of Educational Management*.
- Brennan, A., King, F., & Travers, J. (2021). Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1540-1557.
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*, 31(1), 119-134.
- Carrington, S., & Duke, J. (2014). Learning about Inclusion from Developing Countries: Using the Index for Inclusion. In *Measuring Inclusive Education* (pp. 189-203). <https://doi.org/10.1108/s1479-363620140000003025>
- Cavallari, D. (2022). *In Education, what is Mainstreaming?*
- Chan, T., & Yuen, M. (2015). Inclusive Education in an International School: A Case Study from Hong Kong. *International journal of special education*, 30(3), 86-97.
- Chimonyo, I., Kaputa, T. M., Mamvura, E. K., Hlatywayo, L., Munemo, E. T., Nyatsanza, T. D., & Mutandwa, E. (2011). Breaking down Barriers to Inclusive Education in Zimbabwe: A teachers Handbook. *Zimbabwe Open University, Harare*.
- Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991, 1991/10/01). Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes. *The Journal of Special Education*, 25(3), 340-351. <https://doi.org/10.1177/002246699102500306>
- Conner, L. (2016). Reflections on inclusion: how far have we come since Warnock and Salamanca? *Research In Teacher Education*, 6(1).
- Copfer, S., & Specht, J. (2014). Measuring Effective Teacher Preparation for Inclusion. In *Measuring Inclusive Education* (pp. 93-113). <https://doi.org/10.1108/s1479-363620140000003021>
- Correia, A. M., & Teixeira, V. S. (2017). The will and the way of inclusive education in Macao. *Asian Education and Development Studies*, 6(4). <https://doi.org/DOI:10.1108/AEDS-05-2016-0040>

- D'Alessio, S., Donnelly, V., & Watkins, A. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion. *Revista de Psicología y Educación*, 5(1), 109-126.
- Daniels, H. (2014). Vygotsky and dialogic pedagogy. *Cultural-historical psychology*, 10(3), 19-29.
- Deppeler, J., Loreman, T., & Smith, R. (2015). Teaching and Learning for All. In *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum* (Vol. 7, pp. 1-10). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007010>
- Dizdarevic, A., Vantic-Tanjic, M., & Nikolic, M. (2010). Inclusive Education in Bosnia and Herzegovina. *Online Submission*, 7(3), 92-100.
- Domović, V., Vidović Vlasta, V., & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175-190.
- Dyson, A., & Millward, A. (1996). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? In S. Hegarty, C. a. Meijer, & S. J. Pijl (Eds.), *Inclusive Education A Global Agenda*. Routledge.
- Edward, L. M. (1990). *Exceptional children in today's schools*. Second edition. Denver, Colo. : Love Pub. Co. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999667000302121>
- Garavan, T. N., & Carbery, R. (2012). Collective Learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 646-649). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_136](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_136)
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Graham, L. J. (2020). *Inclusive education in the 21st century*. Routledge.
- Harriott, W. A. (2004). Inclusion of Children with Disabilities in General Education Classrooms. In *Administering special education: In pursuit of dignity and autonomy*. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/DOI:10.1016/S1479-3660\(04\)07007-6](https://doi.org/DOI:10.1016/S1479-3660(04)07007-6)
- Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). *Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low- and Middle-Income Countries*.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary Of The Evidence On Inclusive Education*. [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A\\_Summary\\_of\\_the\\_evidence\\_on\\_inclusive\\_education.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf)
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.
- Heung, V., & Grossman, D. (2007). Inclusive education as a strategy for achieving education for all: Perspectives from three Asian societies. In *Education for All*. Emerald Group Publishing Limited.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Pearson.



- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and Disabled people: recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in education*, 77(1), 56-76.
- Hossain, M. (2012). *Communication Technology for Students in Special Education or Gift ed Programs*. IGI Global. <https://doi.org/DOI: 10.4018/978-1-60960-878-1.ch001>
- Hosta, S. (2021). *The world's nearly 240 million children living with disabilities are being denied basic rights*.
- IEC. (2020). *What Is Inclusive Education?* Inclusive Education Canada (IEC). <https://inclusiveducation.ca/about/what-is-ie/>
- IIEP-UNESCO. (2019). *On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193>
- Kang, K., & Hong, Y. H. (2015). Including Learners with Extensive Support Needs in South Korea. In *Including Learners with Low-Incidence Disabilities* (pp. 289-313). <https://doi.org/10.1108/s1479-363620140000005022>
- Kashapova, L. M. (2012). Regulatory support and regulation of the process of implementation of inclusive education. *Bulletin of Ufa State University of Economics and service. Science. Education. Economy. Series*, 131-136.
- Khan, N. (2015). *Special Education*. [http://ddeku.edu.in/Files/2cfa4584-5afe-43ce-aa4b-ad936cc9d3be/Custom/special%20education%2013%20\(1\).pdf](http://ddeku.edu.in/Files/2cfa4584-5afe-43ce-aa4b-ad936cc9d3be/Custom/special%20education%2013%20(1).pdf)
- Khandelwal, R., Kolte, A., Pawar, P., & Martini, E. (2020). Breaking out of your comfort zone: an archival research on epistemology in inclusive education pedagogy for Industry 4.0. *International Journal of Educational Management, ahead-of-print*(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2020-0090>
- Kisanji, J. (1999). Historical And Theoretical Basis Of Inclusive Education. Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education, Namibia.
- Kitching, J. (2014). *Entrepreneurship and Self-Employment by People with Disabilities* (Background Paper for the OECD Project on Inclusive Entrepreneurship, Issue.
- Kozleski, E. B., & Yu, I. (2021). *Inclusive Education* (Oxford Bibliographies, Issue.
- Lamichhane, K. (2017). Teaching students with visual impairments in an inclusive educational setting: A case from Nepal. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 1-13.
- Landorf, H., Normore, A. H., & Nevin, A. (2007). Inclusive global education: implications for social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 711-723. <https://doi.org/10.1108/09578230710829892>
- Lekh, V. (2020). What is inclusion and how do we implement it? <https://www.teachingenglish.org.uk/article/what-inclusion-and-how-do-we-implement-it#:~:text=When%20we%20have%20true%20inclusion,whichever%20environment%20they%20are%20in.>
- Lipsky, D. K. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Paul H. Brookes Publishing.

- Loreman, T. (2009). *Straight talk about inclusive education*. CASS Connections.
- Massoumeh, Z., & Leila, J. (2012). An investigation of medical model and special education methods. *Social and Behavioral Science*, 46. <https://doi.org/DOI:10.1016/j.sbspro.2012.06.518>
- McCollow, M. M., Shurr, J., & Jasper, A. D. (2015). Best Practices in Teacher Training and Professional Development for Including Learners with Low-Incidence Disabilities. In *Including Learners with Low-Incidence Disabilities* (pp. 37-62). <https://doi.org/10.1108/s1479-363620140000005002>
- McGrath, M. Z. J., Beverley H; Mathur, Sarup R. (2004). Is History Repeating Itself-Services for Children With Disabilities Endangered? *Teaching Exceptional Children*, 37(1).
- Mezzanotte, C. (2022). *The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students* (OECD Education Working Papers, No. 263, Issue. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/bff7a85d-en>
- Naicker, S. M. (2018). Inclusive Education in South Africa and the Developing World. In S. M. Naicker (Ed.), *Inclusive Education in South Africa and the Developing World: The Search for Inclusive Pedagogy*. South Africa: Emerald Publishing Ltd.
- Nasibullov, R. R., Kashapova, L., & Shavaliyeva, Z. S. (2015). Conditions of Formation of Social Successfulness of Students with Disabilities in the System of Continuous Inclusive Education on the Basis of Value Approach. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(4), 543-552.
- Okongo, R. B., Ngao, G., Rop, N. K., & Wesonga, J. N. (2015). Effect of Availability of Teaching and Learning Resources on the Implementation of Inclusive Education in Pre-School Centers in Nyamira North Sub-County, Nyamira County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(35).
- Oluremi, F. D. (2015). Inclusive Education Setting in Southwestern Nigeria: Myth or Reality? *Universal Journal of Educational Research*, 3(6), 368-374.
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.
- Promotion, D. H. (2020). *Impairments, Activity Limitations, and Participation Restrictions*.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286. <https://doi.org/doi:10.1177/105381510502700305>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam boyu öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sarıgöz, O. (2019). Teacher Candidates' Opinions on Inclusive Education Practices. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2623-2637. <https://doi.org/DOI:10.29228/TurkishStudies.32691>
- Savich, C. (2008). Inclusion: The Pros and Cons--A Critical Review. *Online Submission*.

- Schmidt, S., & Venet, M. (2012). Principals facing inclusive schooling or integration. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 217-238.
- Seckington, L. (2018). *Integration and Inclusion: 6 Steps to Student Success*.
- Slavica, P. (2010). Inclusive Education: Proclamations or Reality (Primary School Teachers' View). *Online Submission*, 7(10), 62-69.
- Smith, D. D. (2007). *Introduction to Special Education: Making a Difference With Mylabschool 6th Edition*. M.A. Pearson.
- Terry, C. E. (2018). *The Segregation of Students with Disabilities*.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education World Conference on Special Needs Education: Access And Quality*.
- Vendan, C., & Peter, K. (2004). Assessment practice for early childhood intervention programmes for special needs persons. *The Exceptional Children*, 7(1&2), 191-200.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Waitoller, F. R., & Annamma, S. A. (2017). Taking a spatial turn in inclusive education. In M. T. Hughes & E. Talbott (Eds.), *The Wiley handbook of diversity in special education* (pp. 23-44). John Wiley & Sons Malden, MA.
- Walton, O. (2012). *Economic Benefits of Disability-Inclusive Development*.
- Watkins, A., Ebersold, S., & Lénárt, A. (2014). Data Collection to Inform International Policy Issues on Inclusive Education. In *Measuring Inclusive Education* (pp. 53-74). <https://doi.org/10.1108/s1479-363620140000003019>
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- WHO. (2011). *World Report On Disability*.
- Xuan, B., Carol, Q., Selene, A., & Michele, V. (2010). *Inclusive Education, Research and Practice: Inclusion Works*. [https://www.mcie.org/site/usermedia/application/11/inclusion-works-\(2010\).pdf](https://www.mcie.org/site/usermedia/application/11/inclusion-works-(2010).pdf)

# Bölüm 2

## Yabancı Öğrenci Bulunan Sınıflarda Eğitim Öğretim

*Dr. Öğr. Üyesi Tuba AYDIN GÜNGÖR*

*Artvin Çoruh Üniversitesi*

*Eğitim Bilimleri Bölümü*

*tuba.gngr@artvin.edu.tr*

*ORCID: 0000-0002-3356-7826*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

- 1) Yabancı öğrenci bulunan sınıflar,
- 2) Ders nasıl farklılaştırılır? ...
- 3) Sınıfında ana dili farklı olan öğrencilere nasıl davranılmalı ve nasıl iletişim kurulmalıdır ?

## 1. Giriş

Göç ile ülkemize gelen öğrencilere kapsayıcı eğitimde başarılı olmak için sınıflarda önlemler alınmalıdır. Öğretmenler çocukların tüm sorumluluklarını üstlenmeli onlara her türlü yardım ve destek vermelidirler (Uçuş, 2016). A. Banks, (2009)'a göre kapsayıcı eğitimde öğretmenler öğrencilerine eşit davranmalı ve etkili iletişim kurmalıdır. Sınıf yönetiminde öğrencilere olumlu bir ortam oluşturulabilmesi için öğrenciler özgürce kendilerini ifade etmelidir (Turan, 2004). Bu şartların gerçekleşebilmesi için de öğrenme-öğretme ortamında iletişimin sağlıklı ve dikkatli bir şekilde kurulabilmesi gerekmektedir. Bireyler, hedefe ulaşabilme potansiyelleri ne kadar yüksek olursa olsun öğrenme sırasında iletişim eksikliğinden kaynaklanan sorunları aşamazsa tam öğrenmeyi layıkıyla gerçekleştirmiş olmaz. Asırlardan beri iletişim ve iletişimsizlik, insanoğlunun üzerinde durduğu, ve hala tam anlamıyla karmaşasından kurtulamadığı ancak üstesinden gelmesi gereken bir konudur. Bu durum bazen öylesine bir hal almaktadır ki varlığında huzur yokluğunda ise büyük çatışmalara ve sıkıntılara sebebiyet verebilmektedir. Özellikle de eğitim alanında yaşanan iletişim eksiklikleri bireylerin gerek hayatında gerekse kişiliklerinde önemli ölçüde iz bırakmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencileri ile olan iletişimlerinde son derece duyarlı ve dikkatli olmaları gerekmektedir.

İnsan doğum anından itibaren eğitim ile çevrelenir ve aldığı formal eğitimin temeli sayılabilecek ilkokulun önemli yeri vardır. Çocuklar bu dönemde hayat boyu kullanacakları temel becerileri kazanırlar. Bu beceriler bilişsel beceriler olan okuma-yazma ve temel aritmetik gibi olmasının yanı sıra aynı zamanda vatandaşlık gibi sosyal, kendini ifade etme gibi duyuşsal beceriler de kazanırlar. Dil becerileri bunlarla yakından ilişkilidir. Türkiye'de eğitimlerine devam eden yabancı öğrencilerin eğitimde sınıflara uyum sağlamaları için öğretmenlerin yaklaşımları ve tutumları önemlidir bu durum göz önünde bulundurulduğunda ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ve yöneticilere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Rubinstein-Avila, 2017).

Okullarda farklılıkların ayrıma dönüşmemesi için okulda kapsayıcı bir eğitim kültürü yaratmak ve farklılıkların bir arada bulunduğu bu ortamlarda eğitimin herkes için kapsayıcı hale gelmesi oldukça önemli görülmektedir (Hurn, 2016). Allan (2010) kültürel ve fiziksel farklılıklar genel olarak engel ya da eksiklik olarak görülmektedir. Ancak eğitimde farklılık bir sorun olarak değil bir zenginlik olarak görülmeli, bu kapsamda öğrenciler düşüncelerini paylaşmalıdır. Böylece birbirleriyle etkileşimden öğrenirler ve kapsayıcı eğitim öğrencinin öğrenme potansiyelini güçlendirir (Florian L. v., 2013). Çünkü kapsayıcı eğitim, çocukların sadece okulda bulunmasını değil, aynı zamanda anlamlı öğrenmeye katılma fırsatlarının olmasını da gerektirir (Florian L. v., 2013).

Göçmen çocukların anadilleri haricinde bir dil ve kültüre sahip bir ülkede okula başlaması ve farklı ülkenin öğrencileri ile aynı sınıfları paylaşması sonucunda yabancı çocukların uyum problemleri yaşamaları kaçınılmaz bir sonuçtur. Öğrenim gördükleri sınıfın demografik yapısını da değiştiren yabancı öğrenciler, farklılıkların yönetimi üzerine eğitim almamış, anadilini kullanmayan öğrenciler ve farklı kül-

türlerin olduğu sınıflar için yetiştirilmemiş sınıf öğretmenleri için de sorun oluşturmaktadırlar. Maalesef bu öğrencilerin tipik olarak akademik başarıları ve sosyal uyum becerileri düşüktür. Aşlamayan iletişimsizlik sorunu sonucunda ise onlarla nasıl ilgileceğini bilmeyen öğretmenler diğer öğrencilerin başarısında düşüş gözleyeceklerinden endişe duymaktadır.

Okullarda yabancı öğrenci olan sınıflarda sorunlar yaşanmakta olup bunlarla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Dinçer (2013) tarafından, İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi [ÇOÇA] için yapılan araştırmada, devlet okullarına yerleştirilen yabancı çocukların en önemli sorunları dil problemidir. Erdem (2017) tarafından yapılan araştırmada en temel sorunun dil probleminden kaynaklı iletişimsizlik olduğu ve devlet okullarının bu öğrencilere uygun ortam ve program oluşturamadığı vurgulanmıştır.

Her insan diğerlerinden farklıdır. Günlük hayatımızda bireyleri diğerlerinden farklılaştıran pek çok özellik olduğunu fark ederiz. İlgi alanlarımız, yaşama bakış açılarımız, zevklerimiz, davranışlarımız, ait olduğumuz kültür vb. pek çok özellik bizi diğerlerinden ayırır UNESCO. (2001). Bu durum öğrenme konusunda da benzerdir. Bir öğretmen sınıfındaki her bir öğrencinin diğerlerinden farklı olduğunu bilir. Yabancı öğrenciler farklı kültürden geldikleri için diğer öğrencilerden farklı öğrenme yaşantılarına sahiptirler; bu bölümde bunlardan en önemlileri olan ön bilgi, ilgi, öğrenme hızı, bilişsel yetenekler, öğrenme stilleri ve sosyo-kültürel özellikler bulunmaktadır (Sünbül, 2002).

## **1. Yabancı Öğrenci Bulunan Sınıflar**

### **1.1. Ön bilgi (Hazır Bulunuşluluk)**

Bir sınıf içindeki öğrencileri birbirinden farklılaştıran en önemli özelliklerden birisi sahip oldukları ön bilgilerdir. Yeni bir konu işlenmeye başlandığında bazı öğrencilerin konuyu bildiği öğrenmeye hazır olduğu bazılarının biraz bildiği görülmektedir. Öğretmen bu durumda konuyu öğrencilerin bilmediğini varsayarak anlatır. Konuyu bilen ön bilgisi olan öğrenciler öğrenmeyi daha kolay gerçekleştirirken Konuyu bilmeyen ve ön bilgisi olmayan öğrencilerin öğrenmesi ise zor gerçekleşir. Konu hakkında ön bilgisi olmayan öğrencilerin motivasyonu azalır kendini başarısız olarak görür ve derse karşı olumsuz yargı oluşur. Sınıfta sıkılan öğrenciler bir süre sonra ders ortamını bozar Topşes, (2003)

### **1.2. İlgi**

İlgi bireyin bir konuya, bir öğrenme yöntemine veya ortaya konan ürüne yönelik hisleridir. Öğrenciler öğrenmeyi yaparken bazı öğrenciler okuyarak bazı öğrenciler dinleyerek bazı öğrenciler bireysel çalışarak bazı öğrencilerde grupla öğrenmeyi gerçekleştirirler. Öğrencilerin sevdikleri işleri iyi yaptığı sevmedikleri işleri ise yapmak istemedikleri görülmüştür. Kitap okumayı sevmeyen bir öğrenciye zorla kitap

okuttuğunuzda kitaptan daha fazla nefret ettiği görülür. Bu yüzden kapsayıcı eğitimi alan öğrencilerde öğrencinin yaşamına hayatına kültürüne uygun ilgi alanları oluşturulmalıdır (şama ve Tarım, 2007: 136).

### **1.3. ğrenme Hızı**

Öğrenciler bir konuyu öğrenirken farklı zamana ihtiyaç duyarlar. Bazı ğrenciler zor öğrenirken bazıları da kısa sürede öğrenirler. Öğrencilere verilecek örnekler ve çalışmalar onların kültürüne hitap etmesi gerekir. Kapsayıcı eğitimi alan öğrencilerde öğrenme hızı azdır.

### **1.4. Bilişsel Yetenekler**

Gardner' ın çoklu zekâ kuramına göre bireylerin yetenekleri birbirinden çok farklıdır. Öğrencilerde farklı zeka türleri olduğu için ğretmen ders anlatırken buna dikkat edip ona göre ğretim yöntemleri kullanması gerekir.

### **1.5. ğrenme Tarzları**

Kişilerin ğrenme tarzı birbirinden farklıdır. evremize baktığımızda insanların farklı şekillerde öğrenmeyi gerçekleştirdiğini görürüz.  türlü öğrenme tarzı vardır. Bunlar Grsel, İşitsel ve Dokunsal tarzıdır.

### **1.6. Grsel**

Bu insanlar düzenli ve titizdirler. Bilinçli bir şekilde çalışırlar ve hafızaları kuvvetlidir. Bu insanlar görerek öğrenme sağladığı için uzun süre unutmazlar. Bu insanlarda öğrenme gerçekleşirken (harita, poster, şema, grafik vb.) gibi görsellere ihtiyaç vardır. Derslerde görsel materyal kullanılmazsa ise öğrenciler derse motive olmazlar. Bu insanlar sessiz ortamı severler çalışırken not tutarlar liste yaparlar görsellerle öğrenirler. Görsellik kapsayıcı eğitiminde faydalanılması mutlaka gereklidir ve daha iyi ğrenilmeyi sağlar.

### **1.7. İşitsel**

İşitsel şekilde öğrenebilen bireyler dinlemeyi, sohbet etmeyi ve birlikte çalışmayı severler. Bu nedenle sınıfta son derece aktiftirler. Küçük yaş gruplarındaki öğrencilerde bu bir dezavantaj olabilir, çok hareketli ve konuşkan oldukları için ğretmeni dinlemeyebilirler. Bu ğrenme tarzına sahip insanlar dersi iyi dinleyerek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Bu ğrenme tarzına sahip bireyler konuşarak tartışarak içten düşünerek konuyu kavrarlar. Sınıfta uzun süre sessiz kalmakta sıkıntı yaşar. Kapsayıcı eğitimde özellikle dil öğreniminde işitsel öğrenme çok önemlidir.

## KAYNAKÇA

- A.Banks, J. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Akşit, G., Bozok, M. ve Bozok, N. (2015). Zorunlu göç, sorunlu karşılaşmalar: hisar köyü, nevşehir'deki Suriyeli göçmenler örneği. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 92-116.
- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31: 5, 603-619.
- Baltacı, H. (2014). Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs*
- Beter, Ö. (2006). *Sınırlar Ötesi Umutlar, Mülteci Çocuklar*. Ankara: SABEV Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, O. ve Yıldız, M. Z. (2016). 2011 depreminin Van kentindeki sığınmacılar üzerine etkisi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(35), 63-74.
- Diñer, O. B. (2013). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu, politika ve uygulama önerileri. *İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA)*.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *M. edeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26-42.
- Güneş, M. (2013). Uluslararası göçün tetikleyicileri; Suriye'den Türkiye'ye zorunlu göçün Cilvegözü örneği ile yansımaları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Turgut Özal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 286-294.
- Florian, L. L. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, 369-386.
- Florian, L. v. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice, . *European Journal of Special Needs Education*, 28: 2, 119-135
- Hurn, C. (2016). *Okulun İmkan ve Sınırları. (Çeviri Editörü: Doç. Dr. Mustafa Sever)*. Ankara: Pegema.
- Kıratlı, T. (2011). Mülteci ve sığınmacıların toplumsal görünümü (Türkiye Örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta*.
- Mercan Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1),72-83.
- Nar, B. (2008). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya*.



- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110
- Özözen Danacı, M., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. ve Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 73-86.
- Rubinstein-Avila, E. (2017). Immigration and education: what should K-12 teachers, school administrators, and staff know. *The Clearing House*, 12-17.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65- 81.
- Sünbül, A. M. (2002). "İlköğretim 6. Sınıfta Bilişsel Giriş Davranışlarını Tamamlama Eğitiminin Öğrenci Başarılarına Etkisi". *Doğu Akdeniz Üniversitesi, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*. [www.tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g7.doc](http://www.tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g7.doc) (Erişim Tarihi: 12.04.2009)
- Şama E. & Tarım K. (2007). "Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154
- Uçuş, Y. D. (2016). Dezavantajlı Çocukların Velilerine Uygun Olarak Hazırlanan. *e-International Journal of Educational Research*.
- UNESCO. (2001). *Guidelines for inclusion*. Paris: Birleşmiş Milletler.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion*. Paris: Birleşmiş Milletler.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa: Birleşmiş Milletler.
- UNESCO. (2017). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa: Birleşmiş Milletler.
- UNICEF. (2001). *Dünya Çocuklarının Durumu Raporu*. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu.
- UNICEF. (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt, regional study*.
- UZUN, E. M., & BÜTÜN, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, S. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi-Öğreti Yayınları.
- VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2009). The Integrated Curriculum Model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), ss.345-357.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

# Bölüm 3

## Kapsayıcı Eğitimde Program Geliştirme

**Doç. Dr. Yavuz BOLAT**

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

*Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı*

*yavuzbolat06@gmail.com*

*ORCID: 0000-0002-2398-9208*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

- 1) Giriş
- 2) Kapsayıcı Eğitimin Temel Unsurları
- 3) Kapsayıcı Eğitim Türleri
- 4) Kapsayıcı Eğitim Programının Özellikleri
- 5) Kapsayıcı Eğitimde Program Geliştirme

## 1. Giriş

Eğitim-öğretim faaliyetleri fırsat ve imkân eşitsizliğini ortadan kaldıracak biçimde eğitimden faydalanacak tüm paydaşları kapsar biçimde dizayn edilmelidir. Eğitimde program geliştirme sadece hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ölçme değerlendirme ögelerine ilişkin olmayıp dezavantajlı bireylerin eşit şekilde eğitime ulaşmasını da sağlamalıdır. Bu durum eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi kapsayıcı eğitim için de geçerlidir. Kapsayıcı eğitim öğrencilerin okul çağı yaşı ve gelişim özelliklerine uygun olarak ilgili okul ya da sınıf kademesinde eğitime katılımını, ihtiyaçlarının karşılanması ve gelişimlerinin çok yönlü olarak desteklenmesini içeren önemli bir eğitim-öğretim hizmetidir (Alquraini ve Gut, 2012). Bu hizmetlerin sağlanabilmesi için kapsayıcı eğitime özgün program geliştirme süreçlerine ihtiyaç bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim bir bakıma da dezavantajlı öğrencilerin ya da eğitim hizmetleri bir şekilde aksayan bireylerin en az kısıtlayan eğitim ortamları sağlayan özelleştirilmiş eğitim programı içeriğiyle ilgilidir. Bununla birlikte bireylerin yargısız olarak kabullenildiği öğrenme çevresinin oluşturulması gerekmektedir (Yıldırım, 2020). Yargısız olarak kabullenme engelli ya da özel eğitime ihtiyaç duyan ya da bazı sosyolojik durumlar (göç, savaş vb.) nedeniyle öğrenme-öğretme süreçlerinde normal düzeydeki akranlarıyla birlikte katılımı teşvik eden, engelli bireyler için ayrımcılık yapmadan eğitimde fırsat eşitliği temelinde akademik, sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal tüm gelişim alanlarında desteklemeyi amaç edinen bir eğitim yaklaşımı olana kapsayıcı eğitimin en temel özelliklerinden biridir (Khandelwal ve diğerleri, 2020).

Kapsayıcı eğitim, eğitim ihtiyacı duyan tüm öğrencilerin okulların, eğitim programlarının, sınıf yapılarının, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme değerlendirme hizmetlerinin bütünü bir araya getirecek bir biçimde tasarlanması-geliştirilmesidir. Bu nedenle kapsayıcı bir müfredat tasarımı, çok sayıda farklı öğrenci için öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik etmektedir (Bunbury, 2020). Kapsayıcı eğitimde bu hizmetlerin istenir biçimde sunulabilmesi için bu alana ilişkin program geliştirme süreçleri işe koşulması gerekmektedir. Öğrenme ihtiyacı olan bireylerin bazı nedenlerle dışlanması-ötekileşmesine neden olabilecek tüm uygulamalardan arınık bir biçimde bireylerin genel kabulünün sağlanması ya da onların eğitime katılıma engel olan durumların mümkün olduğu kadar ortadan kaldırılmasını sağlanması gerekir. Eğitim-öğretim süreçlerinde bireyler engellik durumları, cinsiyetleri, ırkları, dilleri, dinleri ya da sosyo-ekonomik aile yapıları nedeniyle dışlanmaktadır (Open Society Foundation [OPF], 2020). Bu durum engellerin aşılmasını sağlayan ya da onların engelleri aşmasına yardımcı olacak eğitim-öğretim ortamlarında kullanılacak kapsayıcı eğitim programları geliştirilmelidir. Bu bağlamda bir kapsayıcı eğitim birey saygı duyan, onun farklı ihtiyaçlarını tespit eden, bu ihtiyaçlara ilişkin gereklilikleri ortaya koyan, gelişim görevlerini desteklerken bütün içerisinde akranlarıyla eşit kalitede eğitim hizmetlerine ulaşmasını sağlayan özelliklere sahip olması gerekmektedir. Ancak kapsayıcı eğitime bireylerin ulaşması karmaşık olmakla birlikte kapsayıcı eğitimde görev yapan profesyonel işgücünü desteklemek de zorluklar içerebilir (Duncan ve diğerleri, 2020). Tüm bu gereklilikler kapsayıcı eğitim alanında uzmanlaşmış bir program geliştirme süreciyle sağlanabilir. Uzmanlaşmış

eğitimciler rehberliğinde sınıf ortamına tam olarak dahil olan öğrenciler kapsayıcı eğitim programına erişim ve akranlarıyla günlük etkileşim kurma firsatlarına ulaşabileceklerdir (Somma ve Bennet, 2020).

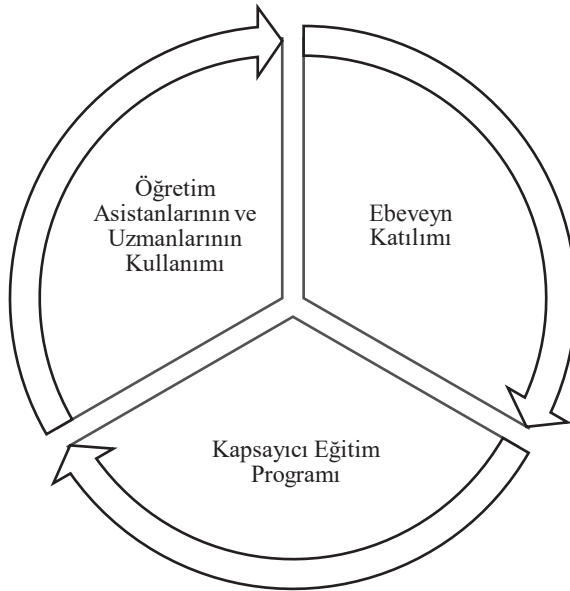
## 2. Kapsayıcı Eğitimin Temel Unsurları

Kapsayıcı eğitim farklı gelişim ya da eğitsel hikayelere sahip öğrencilerin bir arada öğrenim gördüğü eğitim ortamlarında gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle kapsayıcı eğitimde öğrenme ortamları farklı engellere ya da eğitsel dezavantajlara sahip bireylerin ortak öğrenme ortamını kullandığı bir eğitim anlayışıdır. Bu ğrenme ortamlarının bütün bireyleri kapsaması için öncelikli olarak kapsayıcı bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ğrenme ortamına uygun içeriğin oluşturulması, kapsayıcı bir öğrenme-öğretme süreçlerine ve bu süreçleri kapsayıcı bir biçimde ele alacak lme ve değerlendirme faaliyetlerinin oluşturulması kapsayıcı eğitime ilişkin özel bir program geliştirmeye işaret etmektedir. Ortak ğrenme ortamlarında her öğrenciyi kapsayacak biçimde geliştirilen bir eğitim programı yardımıyla olumlu bir öğrenme iklimi yardımıyla bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlanmalıdır. Öğrenci merkezli bir eğitim programı tasarımı, bireyin kişilik ve duygusal özellikleri onun bireysel ihtiyaçları gözetilerek oluşturulmalıdır. Karma bir ğretim mantığını içeren kapsayıcı eğitim programları farklı yeteneklere sahip bireylerin topluluk içerisinde kendilerini özel olarak hissederken grubun bir yesi olduğunun da farkına varmasını sağlamalıdır. Bunu sağlaması için bazı önemli noktaların kapsayıcı eğitim programlarında yerini alması gerekmektedir. Bunlar aşağıdaki biçimde sıralanabilir (Inclusive Education Canada [IEC], 2020):

- Saygı duymak
- Hassasiyet
- Eşitlik
- eşitlik
- İnsan hakları
- Adalet
- Kendi kaderini tayin etmek
- Karşılıklı sorumluluk
- Dahil etme
- Ahlaki cesaret

Yukarıda verilen önemli noktalarla birlikte kapsayıcı eğitim programları okul içi ve okul dışı etkinliklerin bir bütün olarak tüm bireylere hizmet edecek biçimde tasarlanması gerekir. Spor, sanat ve müzik aktiviteleri de buna dahil edilerek programlar zenginleştirilmelidir (Bolat, 2019). Tüm çocukları kapayan bir eğitim-ğretim anlayışının ayrımcılık-ırkçılık ya da ötekileştirmeden uzak bir nesil yetiştirmeye katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Bu nedenle öğrenen bireylerin birlikte

öğrenmesini kolaylaştırmanın ve daha fazla imkân sağlamanın yollarını aramamız gerekmektedir (Robiyansah ve Mudjto, 2020). Farklı hikayeleri ve dezavantajları olan bireylerin sağlıklı akranlarıyla aynı ortamda bulunması bireylerin sağlıklı sosyalleşmesine katkı sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitimin toplumun hedeflenen biçimde gelişimi ve kaliteli bir sosyo-kültürel bir yapıya sahip olması için önemli bir işlevi olduğu üzerinde önemle durulmalıdır (Messiou ve diğerleri, 2016). Bununun sağlanmasında önemli bir rol *sosyal adalet* kavramına düşmektedir. *Sosyal adalet*, bir toplumun tüm üyelerine o toplumun herhangi bir yönüne adil ve tarafsız bir şekilde erişimi genişletmek için sosyal uygulamaları kapsamaktadır (Syhman, 2022). Bu uygulamalar kapsayıcı eğitimin bütünleştirici ve eşitliği sağlayacağı özelliğini daha güçlü kılacaktır. Bunun aksine daha fazla ayırıştırıcı ya da ötekileştiren bir eğitim ortamı toplumsallaşmanın önünde bir engel oluşturacaktır. Toplum içerisinde marjinalleşme eğiliminin azaltılması ve birlikteliğin sağlanması için kapsayıcı eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Doğru hazırlanmış kapsayıcı eğitim programları bu süreçte eğitimcilere ve dezavantajlı bireylere katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin temel unsurlarının bu süreçlere aktif katılımı gerekmektedir.



Şekil 1. Kapsayıcı eğitimin temel unsurları (OPF, 2020)

**Öğretim uzmanlarının ve yardımcılarının kullanımı:** Kapsayıcı eğitim uzmanlarının bütünleştirici rolleri bulunmalıdır. Dezavantajlı bireyleri gruptan ayrı gören bir eğitimci değil bütün içerisinde kabul edilen bir birey olarak gören rehber olarak hareket etmelidirler. Hiçbir öğrenci farklılıklarına göre ya da öğrenme potansiyellerine göre dışlanmamalıdır. Yetenekleri ve özel hikayeleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan gerçekten etkili kapsayıcı eğitim sağlamak için eğitimcilerin gerekli bilgi, beceri, tutum ve öz yeterliğe sahip olmaları

## KAYNAKÇA

- Abd Hamid, M. (2013). Entrepreneurship education: The implementation in year 1 primary school curriculum in Malaysia. A case study of one district in East Peninsular Malaysia. [Doctoral Thesis], The University of York, Department of Education, York, United Kingdom.
- Al-Shammari, Zaid N. (2021), Applying Humanism-based Instructional Strategies in Inclusive Education Schools. In: Education Quarterly Reviews, 4(2), 629-631. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.308>
- Alquraini, T. ve Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. International Journal of Special Education, 27(1), 42-59.
- Bolat, Y. (2019). A phenomenological investigation with prospective teachers of special education: If it was me! International Journal of Educational Methodology, 5(4), 607-622. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.607>
- Bolat, Y., Esiyok, H. ve Dagli, S. (2020). Ethics teacher and professional ethics of special education teaching in Turkey. International Journal of Eurasian Education and Culture, 5(10), 1510-1546.
- Bothma, M., Gravett, S. ve Swart, E. (2000). The attitudes of primary school teachers towards inclusive education. South African Journal of Education, 20(3), 200-204.
- Braun, A. M. B. (2020). Barriers to inclusive education in Tanzania's policy environment: national policy actors' perspectives, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 52(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1745057>
- Bunbury, S. (2020) Disability in higher education-do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum?, International Journal of Inclusive Education, 24(9), 964-979, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Copfer, S. ve Specht, J. (2014). Measuring Effective Teacher Preparation for Inclusion. In Measuring Inclusive Education (pp. 93-113). <https://doi.org/10.1108/s1479-363620140000003021>
- Çakıroğlu, O. ve Ünay, E. (2019). Özel eğitimde temel kavramlar ve konular. M. Melekoğlu ve M. Sonmez-Kartal (Ed.). Özel eğitim her çocuk özeldir ve her çocuk başarır içinde (s.1-21). Vize Akademik.
- Duncan, J., Punch, R., Gauntlett, M. ve Talbot-Stokes, R., (2020). Missing the mark or scoring a goal? Achieving non-discrimination for students with disability in primary and secondary education in Australia: A scoping review. Australian Journal of Education, 64(1), 54-72. <https://doi.org/10.1177/0004944119896816> .
- Duncan, J., Punch, R. ve Croce, N. (2021). Supporting Primary and secondary teachers to deliver inclusive education. Australian Journal of Teacher Education, 46(4), 92-107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.6> .
- Domović, V., Vidović Vlasta, V., & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 32(2), 175-190.
- Dora Choi Wa, H. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: insights into curriculum leadership. Educational Management Administration & Leadership, 38(5), 613-624. <https://doi.org/10.1177/1741143210373739>

- Durlak, J. A. ve DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>.
- Dyson, A., ve Millward, A. (1996). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? In S. Hegarty, C. a. Meijer, & S. J. Pijl (Eds.), *Inclusive Education A Global Agenda*. Routledge.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., ve Sharma, M. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss3/5>
- Khandelwal, R., Kolte, A., Pawar, P., ve Martini, E. (2020). Breaking out of your comfort zone: An archival research on epistemology in inclusive education pedagogy for Industry 4.0. *International Journal of Educational Management*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2020-0090> <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2020-0090>
- Inclusive Education Canada [IEC] (2020). Guiding principles. <https://inclusiveeducation.ca/about/guiding-principles/>
- Ilisko, Dz. (2021). Towards sustainability as a frame of mind in higher education: Thinking about sustainability rhizomatically. In W. L. Filho, A. L. Salvia, & F. Frankenberger (Ed.), *Handbook on teaching and learning for sustainable development* (pp. 366-375). <https://doi.org/10.4337/9781839104657.00032>
- Kang, K., ve Hong, Y. H. (2015). Including Learners with Extensive Support Needs in South Korea. In *Including Learners with Low-Incidence Disabilities* (pp. 289-313). <https://doi.org/10.1108/s1479-363620140000005022>
- López-López, M. C., José León-Guerrero, M., ve Hinojosa-Pareja, E. F. (2022): Construction and validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team), *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., ve Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(1), 45-61.
- Morgan, H., ve A. Houghton. 2011. Inclusive curriculum design in higher education: considerations for effective practice across and within subject areas. *The Higher Education Academy*.
- Nasibullov, R. R., Kashapova, L., ve Shavaliyeva, Z. S. (2015). Conditions of formation of social successfulness of students with disabilities in the system of continuous inclusive education on the basis of value approach. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(4), 543-552. <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.268a>
- Open Society Foundation [OPF], (2020). The value of inclusive education. <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>.
- Robiyansah, I. E. ve Mudjto, M. (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86. <http://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13505>.
- Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam Boyu Öğrenme. Anı Yayıncılık*, Ankara.

- Sarıgöz, O., ve Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *Educational Administration and Policy Studies*,10(9), 103-110. <http://doi.org/10.29228/TurkishStudies.32691>
- Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. Helpdesk report. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374\\_Implementing\\_Inclusive\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf)
- Schwab S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in developmental disabilities*, 43(44), 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>.
- Seckington, L. (2018). *Integration and Inclusion: 6 Steps to student success*.
- Shalbayeva, D. Kh., Zhetpisbayeva, B. A., Akbayeva, G. N., ve Assanova, D. N. (2021). Organizational and pedagogical conditions for the educational process implementation within the inclusive education in the Republic of Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(3), 711-725. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.3.711>
- Sharma, U., ve Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Shyman, E. (2022) Exploring the role of perception of social justice in predicting attitudes toward inclusive education for students with disabilities: a formative investigation of a theory, *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 16-26. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626495>
- Somma, M., ve Bennett, S. (2020). Inclusive education and pedagogical change: Experiences from the front lines. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 285-295. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.285>
- Stavroussi, P., Didaskalou, E., ve Greif Green, J. (2021) Are teachers' democratic beliefs about classroom life associated with their perceptions of inclusive education? *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(5), 627-642, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1716961>.
- Thompson, H., ve G. Matkin. 2020. The Evolution of Inclusive Leadership Studies: A Literature Review. *Journal of Leadership Education*, 2020(Special Issue), 15-31. <https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2>.
- Varcoe, C., ve Boyle, L. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA) & The Division for Social Policy and Development (DSPD), (2016). Toolkit on disability for Africa. <https://www.un.org/development/desa/dspd/2016/11/toolkit-on-disability-for-africa-2/>
- Yıkımsı, A. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması. S.Vuran (Ed.). *Özel eğitim icinde* (s.111-128.). Maya Akademi.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.



# Bölüm 4

## Kapsayıcılık Açısından Sınıf Yönetim Uygulamaları

*Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM*

*Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi*

*Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi*

*zekiogdem15@hotmail.com*

*ORCID: 0000-0002-2051-3976*

Bölüm İçeriği:

- 1) Giriş
- 2) Okullarda Kapsayıcı Eğitimi Etkileyen Faktörler
- 3) Kapsayıcılık Yönünden Sınıf Yönetimi

## 1. Giriş

Kapsayıcı eğitim kavramı, uluslararası alanyazına bakıldığında, “integration”, “mainstreaming” ve “inclusion” kavramların evrimleşmesiyle karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim, kimi zaman kaynaştırma, alanyazında ise bütünleştirme şeklinde adlandırılan, bazılarının karıştırma dediği süreç, özünde felsefik bir bakış açısı, bir yaklaşımı anlatmaktadır (Diken, 2017). Kapsayıcı eğitim, sosyal dışlanma, yoksulluk ve dezavantajla bağlantılı çok sayıda sorunu ele almayı amaçlayan topluma dâhil olma fikriyle ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim fikri, sosyal bir boyutla ve aynı zamanda eğitim biçimlerinin ele alınmasıyla bağlantılıdır (Terzi, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” (2017) bağlamında kapsayıcı eğitim şu şekilde tanımlanmaktadır; kapsayıcı eğitim tüm çocukların sosyokültürel, bireysel ve gelişimsel özellikleri ile birlikte gereksinim ve ihtiyaçları da dikkate alınarak eğitim almalarını amaçlayan bir süreçtir Projenin temel hedefi ise, çocukların nitelikli bir eğitime erişimi, katılımlarının artırılması ve olası ayrımcılıkların azaltılmasıdır.

Florian’a (2005) göre kapsayıcı eğitimin farklı bakış açıları ve farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Hoşgörü, çeşitlilik ve eşitlik anahtar kavramları bağlamında oluşturulan kapsayıcı eğitim ile ilgili bazı tanımlar tablo 1’de sunulmuştur (NCSE, 2010).

**Tablo 1.** Kapsayıcı Eğitim Tanımları

Beraber yaşamak, birlikte devam etmek, zorluklarla nasıl başa çıkarız, farklılıklarla nasıl başa çıkarız	Forest & Pearpoint, 1992
Engelli öğrencinin her bakımdan okulun değerli ve ihtiyaç duyulan bir üyesi olarak görülmesini sağlayan bir dizi ilke	Uditsky, 1993
Sıradan' okulların kapsamını genişletmeye yönelik bir hareket, böylece daha fazla çeşitlilikteki çocukları kapsayabilmek	Clark ve diğerleri, 1995
Bazı öğrencileri normal sınıflarından dışlayan okullarda kullanılan farklı organizasyonel düzenlemeler yoluyla öğrencilere bir müfredat sunan okullar	Ballard, 1995
Tüm öğrenciler için öğrenmeyi vurgulayan ortak bir misyona sahip, çeşitli problem çözme organizasyonları olan okullar	Rouse & Florian, 1996
Okulda, diğer öğrencilerle aynı dersleri alan bir sınıfın tam üyeliği.	Hall, 1996
Bir okulun tüm öğrencilere olduğu gibi yanıt vermeye çalıştığı süreç.	Sebba, 1996
Tüm çocukları kabul eden okullar	Thomas, 1997

Kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı bakış açısı ile sınıf yönetimi kurallarının anlaşılması için kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı okul kavramlarının bilinmesi önemlidir. Baykara Özyaydınlık'a (2021) göre kapsayıcı eğitim, cami, kilise gibi kutsal yerlerdeki eğitim, geleneksel eğitimin gerçekleştiği yerler, hatta tarlalardaki tarımsal eğitimi bile kapsayan bütünsel bir eğitim sürecidir. Çünkü dünya geneli düşünüldüğünde, birçok ülke ve yerde okul yoktur. Kapsayıcı okul ise, küresel olarak eğitim politikasının ve uygulamasının odak noktası olarak tanımlanabilir.

### **1.1. Okullarda Kapsayıcı Eğitimi Etkileyen Faktörler**

Öncelikle okullar çevrelerini etkileyen ve çevrelerinden etkilenen kurumlardır. Bu yüzden öğretimin gerçekleştiği en küçük birimlerden biri olan sınıflarda öğretim, düzen, strateji ve yöntem değişikliği için bile okul çevresinin bu duruma hazır olması gerekmektedir. Devlet, okul yönetimi, öğretmenler, eğitim sistemi, politikalar ve veliler, okulların çevresini oluşturan paydaşlardır ve bu paydaşlarda değişime açık olmalıdır. Paydaşların kapsayıcı eğitim bakış açısı için tutumları değişmedikçe, kapsayıcı sınıf yönetimi benimsenmesi çok zordur.

Stubbs (2008), kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilmesi için okul ve okul paydaşlarına düşen görevleri şu şekilde sıralamıştır.

- Doğumdan ölüme kadar geçen eğitim sürecinde strateji geliştirmek için tüm paydaşlar arasında iş birliği yapılmalı.
- Örgün, yaygın, alternatif gibi farklı eğitim biçimleri arasında iş birliği oluşturulmalı.
- Planlama ve uygulamada tüm öğrenciler ve paydaşlar dinlenmeli, karara katılımı sağlanmalı.
- Yerel düşük maliyetli malzemelerden yardımcıları ve ekipman üretilmeli.
- Tüm öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kaynaklar tahsis edilmeli.
- Öğretmenler dinlenmeli, takım çalışmasına teşvik edilmeli, öğretmenlere destek sunulmalı.
- Çeşitliliğe yanıt vermek ve ayrımcılıkla mücadele etmek için politika geliştirmeli ve uygulanmalı.
- Akran eğitimi yaklaşımları geliştirilmeli.
- Kadın grupları, engelliler/azınlık grupları, azınlık etnik grupları, ebeveyn dernekleri gibi toplumdaki kuruluşlar ile birlikte hareket edilmeli.
- Ortak sorumluluklar alınmalı ve problem çözme tabanlı yaklaşılmalı.

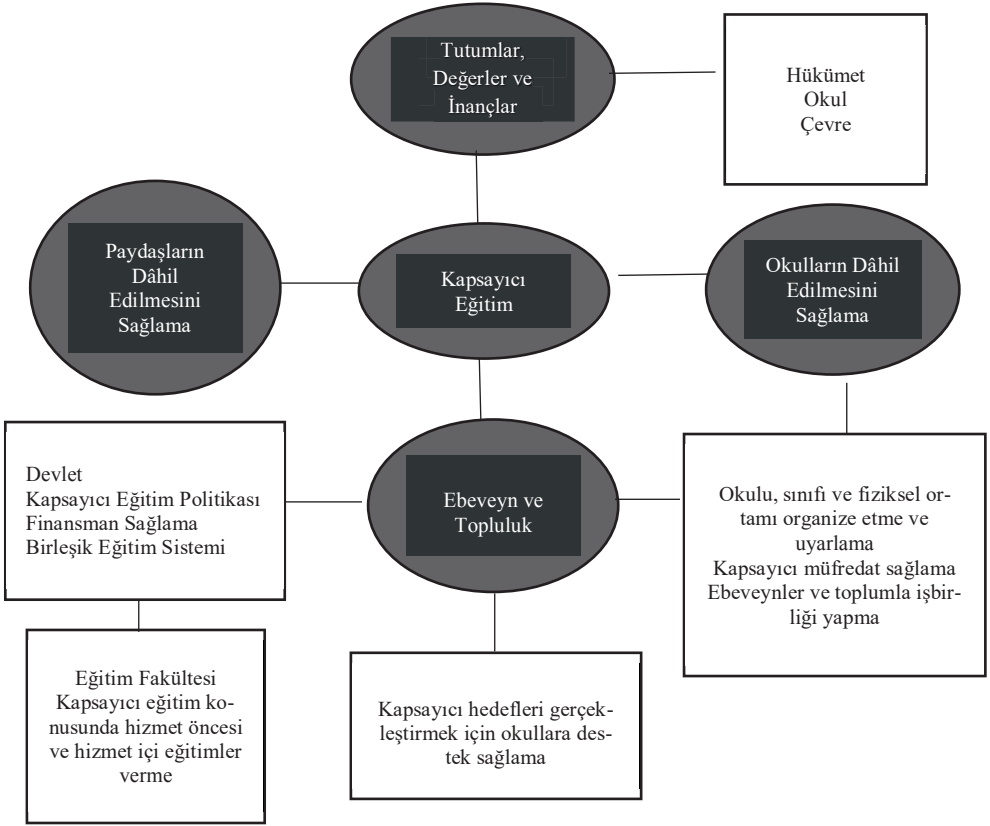
#### **1.1.1. Yasal düzenlemeler**

Kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalar ve yayımlanan raporlar her ne kadar son yıllarda yoğun bir şekilde karşımıza çıksa da Türkiye bu konu ile ilgili düzenlemeleri yıllar içinde gerçekleştirmiştir. Kapsayıcı eğitime teşkil eden ulusal yasal düzenlemeler; 2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 222 Sayılı Eğitim Kanunu, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun

Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği şeklindedir (Akgündüz, 2021),

### 1.1.2. Devlet politikaları

Her ne kadar ulusal yasal düzenlemeler mevcut olsa da, gerek Türkiye’de gerekse başka ülkelerde sınıfın kapsayıcılık bakış açısıyla yönetilmesi için ülke çapında bazı politika ve anlayış değişikliklerine ihtiyaç vardır. Bu durumda kapsayıcılık açısından istenen düzeyde sınıf yönetimi gerçekleştirilebilir. Simi (2008) kapsayıcı eğitimi ülke genelinde yaygınlaştırmak ve sınıf düzeyinde gerçekleşmesini sağlamak için aşağıdaki modeli önermiştir.



**Şekil 1.** Kapsayıcı eğitimi kolaylaştırmak için kapsayıcılık modeli (Simi, 2008)

## KAYNAKÇA

- Afolabi, O. E. (2014). Parents involvement in inclusive education: An empirical test for the psycho-educational development of learners with special educational needs (SENs). *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(10), 196-208.
- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S., & Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: Do parents really matter?. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3).
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Akgündüz, M.M. (2022). *Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları*. Pervin Oya Taneri (Edt). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. Pegem.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında okul liderlerinin rolü. *Alanyazın*, 1(1), 47-58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/alanyazin/issue/60644/893783> adresinden 25.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Baykara Özyıldırım, K. (2021). *Kapsayıcı eğitime giriş*. Pervin Oya Taneri (Edt). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. Pegem.
- Bolat, Y. (2021). *Eğitim programı okuryazarlığını açıklama, keşfetme ve anlama*. Yavuz Bolat (Edt). Eğitim programı okuryazarlığı. Pegem
- Demir Başaran, S. (2022). *Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları*. Pervin Oya Taneri (Edt). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. Pegem.
- Diken, H.İ. (2017). *Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi. Açılış töreni ve ulusal konferans kitapçığı*. [http://www.egitimdebirlikteyiz.org/CmsFiles/Materyaller/15/Ulusal\\_konferans\\_TR\\_hq.pdf](http://www.egitimdebirlikteyiz.org/CmsFiles/Materyaller/15/Ulusal_konferans_TR_hq.pdf) adresinden 01.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Dilber, P. (2020). 21. yüzyılda eğitimde dönüşüm ve okullar. Uğur Ataseven (Edt.). İçinde. Okullarda Kapsayıcı Eğitim. Konya, NEÜ Basımevi.
- ERG (2016a). Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler. [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_Engeli-Olan-%c3%87ocuklar%c4%b1n-T%c3%bcrkiyede-E%c4%9fitime-Eri%c5%9fimi.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%c3%87ocuklar%c4%b1n-T%c3%bcrkiyede-E%c4%9fitime-Eri%c5%9fimi.pdf) adresinden 27.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- ERG.(2016b). Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları. [https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG\\_KapsayiciEgitim\\_OgretmenIhtiyaclari.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf) adresinden 27.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- ERG.(2016c).Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_KapsayiciEgitim\\_PolitikaOnerileri.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf) adresinden 27.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- ERG.(2016d).Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_KapsayiciEgitim\\_DurumAnalizi.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf) adresinden 27.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ethabti, M. (2015). *Inclusive Education? Disability, Culture, Teaching and Classroom Management in Libya* (Doctoral dissertation, University of Huddersfield).

- Galleto, P. G., & Bureros, N. S. (2017). Estimating vulnerability in promoting inclusive education in the Philippines. *American Journal of Educational Research*, 5(3), 332-337.
- Giangreco, M. F. (1997). *Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 schonell memorial lecture*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44: 3, 193-206
- Güneş H., Aktaş, İ., Konuk, Ö., & Şahsuvaroplu, T. (2013). *Engelsiz Türkiye için: Yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler*. Elzi Menda (Edt.) İçinde: Eğitim. [https://gazetesu.sabanciuniv.edu/sites/gazetesu.sabanciuniv.edu/files/2013/13019\\_sabanci\\_rapor\\_tr.pdf](https://gazetesu.sabanciuniv.edu/sites/gazetesu.sabanciuniv.edu/files/2013/13019_sabanci_rapor_tr.pdf) adresinden 27.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Harfiani, R., & Akrim, A. (2020). Alternative of troubleshooting inclusive education in kindergarten. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(6), 229-239. <https://www.re-dalyc.org/journal/279/27964115022/27964115022.pdf> adresinden 22.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Hasgül, G. (2021). *Kapsayıcı eğitim nedir*. <https://istanbulbogazicienstitu.com/kapsayici-egitim-nedir> adresinden 06.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Matovu, M., & Nakayiza, A. (2019). *Interventionist classroom management and learning of children with disabilities in primary schools*. *International Journal of Research Studies in Education*. 2, 15-27. <https://ir.iuiu.ac.ug/handle/20.500.12309/648> adresinden 02.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB. (2017). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi. <http://www.egitimdebirlikteyiz.org/> adresinden 06.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- NCSE, (National Council for Special Education). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. [http://aboutones.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/NCSE\\_Inclusion.pdf](http://aboutones.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf) adresinden 06.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Öztürk, M., & Derin, S. (2022). Kapsayıcı eğitim. Semra Demir Başaran (Edt.) İçinde: Öğrenmede evrensel tasarım, kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve. Pegem.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135-145.
- Puri, M., & Abraham, G. (2004). *Why inclusion?* Madhumita Puri & George Abraham (Edt.). İçinde: *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators, and Planners Within Walls, Without Boundaries*. Sage.
- Simi, J. (2008). *Teacher educators' and pre-service teachers' attitudes, knowledge and understanding on special education and inclusive education in the Solomon Islands* (Doctoral dissertation, The University of Waikato).
- Stubbs, S. (2008). Inclusive education. *Where there are few resources*. Oslo, *The Atlas Alliance Publ.*
- Terzi, L. (2014). *Reframing inclusive education: educational equality as capability equality*. *Cambridge Journal of Education*, 44: 4, 479-493.
- UNESCO. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: a guide for teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124394> adresinden 08.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf) adresinden 01.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- YÖK. (2018). Yeni öğretmen yetiştirme programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 11.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

# Bölüm 5

## Kapsayıcı Öğretmenler Yetiştirmek

***Dr. Öğr. Üyesi Rabia SARICA***

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi*

*Spor Bilimleri Fakültesi*

*rabiasarica@gmail.com*

*ORCID: 0000-0002-8725-3646*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

- 1) Kapsayıcı Eğitime Giriş
- 2) Kapsayıcı Öğretmen Eğitimi
- 3) Kapsayıcı Öğretmen Eğitimi Önündeki Engeller
- 4) Kapsayıcı Öğretmenlere Öneriler



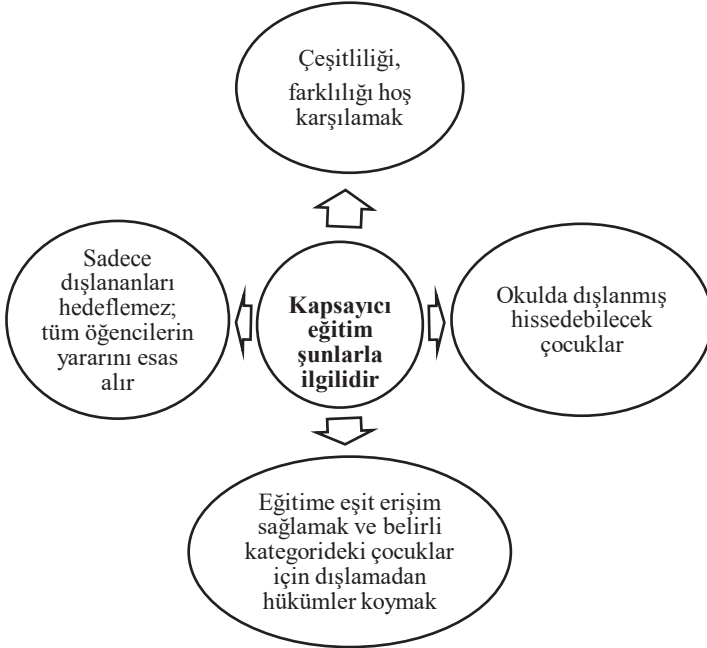
## 1. Giriş

Her tarihsel dönemin kendine özgü arayışları, zorlukları ve bunlara karşılık gelen çözüm arayışları ile farklı olduğunu belirten Correia ve Teixeira (2017), geçen yüzyılda da eğitimde eşitlik arayışlarının özellikle başarı ve erişim alanlarına yoğunlaştığını, günümüz eğitim sistemlerinin ise çeşitlilik ve kapsayıcılık anlamında reform talepleri ile karşı karşıya kaldığını bildirmektedir. Correia ve Teixeira (2017), özellikle Asya-Pasifik bölgesindeki pek çok gelişmekte olan ülkenin çeşitlilik ve kapsayıcılığı eğitim sistemlerine entegre etme gayreti içinde olduklarını ve cinsiyet, din, etnik köken, engellilik, üstün yeteneklilik vb. özelliklerin kabulü ve öğrencilerin bu ve benzeri farklı özelliklerinden doğan ihtiyaçlarını etkin bir şekilde karşılamının eğitim ortamlarının temelden şekillendirilmesini gerektirdiğini ve bu duruma pek çok zorluğun eşlik ettiğini vurgulamaktadır. Kapsayıcı eğitim ve öğretmen eğitimini irdelemeden önce kapsayıcı eğitimin üzerinde durmak ve kapsamı ve çıkış noktası hakkında bilgi sahibi olmak faydalı olacaktır.

1994 yılında İspanya’da düzenlenen Dünya Özel Eğitim Konferansı’nda ortaya konan Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi; katılımın ve kapsayıcılığın uluslararası bir öncelik haline geldiğini belirterek hükümetlere kapsayıcı eğitimi teşvik eden yasa ve politikaları benimseme çağrısında bulundu ve yetenekleri ile bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün çocukların normal okullara dâhil edilmesini ısrar ederek bunun en uygun ve faydalı öğrenme ortamı olduğunu savunmaktadır (Gajewski, 2017). Kapsayıcılık kavramı ile ilgili üzerinde uzlaşılan tek ve net bir tanımın olduğu söylenemez. Genel olarak değişik yeteneklere ve farklı kimliklere sahip olan öğrencileri eğitimine adanmış bir alan olan kapsayıcı eğitim, dünya çapında profesyonel ve politik bir düşünce ve eylem sahası olarak amaç haline gelmiştir (Danforth ve Jones, 2015). Kapsayıcı eğitim, önceleri özel eğitim gereksinimi olan bireylerin bu eğitime gereksinimi olmayan normal bireylerle aynı eğitsel fırsat ve şartları paylaşmaları olarak algılanırken Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities-UNCRPD) kapsayıcı eğitimi bir insan hakları sorunu olarak ele almaktadır (Ebersold ve Meijer, 2016). Kapsayıcılık için öğretmen eğitimi başlıklı raporda (TE4I) yer aldığı üzere Arnesen ve arkadaşları (2009), eğitimde kapsayıcılık kavramı ve politikalarının; a) erişim ve nitelik, b) eşitlik ve sosyal adalet, c) demokratik değerler ve katılım ve d) birlik ve çeşitlilik arasındaki denge gibi daha geniş ilkelere ilişkilendirildiğini bildirmektedir (European Agency, 2011).

Chambers ve Lavery (2018), kapsayıcı eğitimin; yaygın olarak düşünüldüğü gibi yalnızca engellileri değil, farklı kültürel geçmişlerden, dil gruplarından, cinsiyetlerden ve dinlerden olanları da içeren daha geniş bir kavram olduğunu ve toplumun inşası için geniş kapsamlı etkileri bulunduğunu bildirerek şunları aktarmaktadır: Kapsayıcılığın pek çok biçimi vardır ve bu kavramı tartışırken farklı grupların dikkate alınması gerekir. Eğitim-öğretim ortamları öğrencilerin anlayışını geliştirmek, katılımı ve kapsayıcılığı sağlamak için ideal ortamlardır. UNESCO (2012) eğitimin basit bir yerleştirmeden daha fazlası olduğunu ve eğitimin “... öğrencilerin nitelikli eğitim ve fırsatlarına erişimleri noktasında karşılarına çıkan engelleri ve bariyerleri belirlemede ve ayrıca dışlanmaya neden olan o bariyer ve en-

gelleri ortadan kaldırma noktasında proaktif olabilmek” (Paragraf 1, Akt: Chambers ve Lavery, 2018). UNESCO (2005, s.13) tarafından hazırlanan Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All başlıklı çalışmada ise şunlar belirtilmektedir: Kapsayıcılık; bütün öğrenenlerin çeşitli ve çok farklı ihtiyaçlarını anlama ve bunlara yanıt verme süreci olarak ele alınmaktadır. Bu süreç de ancak öğrenmeye, kültürle ve topluluklara katılımı artırma ve dışlanmayı; eğitim-öğretim ortamlarının içinde ve dışında azaltma yoluyla mümkündür. Ayrıca bahsi geçen bu süreç; içerik, yaklaşımlar/metotlar, yapılar ve stratejilerdeki değişim ve revizyonları içermektedir. Bu değişime elbette ki uygun yaş aralığındaki tüm çocukları kapsayan ortak bir vizyon ve çocukların hepsini eğitmenin; düzenli sistemin sorumluluğu olduğuna yönelik inanç eşlik etmelidir. Kapsayıcılık; örgün ve yaygın eğitim ortamlarında geniş bir yelpazedeki öğrenme ihtiyaçlarına uygun yanıtlar sağlamakla ilgilidir. Bazı öğrencilerin kaynaştırma eğitimine nasıl entegre edilebileceği noktasında marjinal bir konu olmaktan ziyade kapsayıcı eğitim; öğrenenlerin çeşitliliğine cevap verebilmek için eğitim sistemlerinin ve diğer öğrenme ortamlarının nasıl dönüştürüleceğini araştıran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım; öğretmenlerin ve öğrencilerin hem çeşitlilik konusunda kendilerini rahat hissetmelerini hem de bunu bir problemden ziyade öğrenme ortamının bir zorluğu ve zenginleştirilmesi olarak görmelerini sağlamayı amaçlar. Kapsayıcılık; engellilerin (fiziksel, sosyal ve/veya duygusal) mümkün olan her durumda genel eğitime eşit katılımı için fırsatlar sağlamayı vurgular ancak buna ihtiyaç duyanlar için kişisel seçim olanağı, özel yardım ve olanaklar için seçenekleri açık bırakır (UNESCO, 2005, s.15). Şekil 1’de kapsayıcı eğitim ile ilgili olan hususlar şekil-2’de ise kapsayıcı eğitim ile ilgili olmayan hususlar görülmektedir ( UNESCO, 2005).



**Şekil 1.** Kapsayıcı eğitim ile ilişkili hususlar (UNESCO, 2005, s.15)



*Şekil 2. Kapsayıcı eğitim ile ilişkili olmayan hususlar (UNESCO, 2005, s.15)*

Kapsayıcı eğitimin ajandasında; erişim, eşitlik, sosyal adalet, demokratik değerler, katılım ve çeşitliliğe değer veren uyumlu toplumların gelişimi ile ilgilenen bir eğitim sistemi ve bunun parçası olarak tüm öğrenciler için kaliteyi sağlama gündemi bulunmaktadır (Meijer ve Watkins, 2016). Öğrencileri düzeltmeye çalışmak veya farklı olanları var olan sisteme uydurmaya çalışmak yerine okullar; ihtiyaçları gün geçtikçe farklılaşan öğrencilere esnek yollarla yanıt verebilmek için organizasyonlarını, sınıf ortamlarını ve öğretimlerini reforme etmek durumundadır (Meijer ve Watkins, 2016). Meijer ve Watkins (2016), kapsayıcı eğitim sistemlerinin nihai vizyonunun; her yaşta tüm öğrencilere, arkadaşları ve akranları ile birlikte kendi yerel toplumlarında anlamlı, yüksek kaliteli eğitim fırsatları sunulmasını sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Kapsayıcı pedagojiye yönelik olarak şunlar dikkat çekmektedir (Florian, 2015): Kapsayıcı pedagoji; öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların öğrencilerin doğasında bulunan problemler olarak görülmemesini benimser. Bunun yerine sosyo-kültürel öğrenme görüşlerinden yararlanarak, bilginin; sosyal bağlamlarda paylaşılan etkinlikler yoluyla geliştiği görüşünü benimser. Her öğrencinin farklı olduğunu anlamak; kapsayıcı pedagojinin teorik başlangıç noktasıdır. Sosyo-kültürel faktörler bireysel farklılıklar yaratsa da öğrenme; sosyal bağlamlarda paylaşılan etkinlikler yoluyla gerçekleşir. Bu nedenle öğretmenler; bazı bireyleri akranlarına göre yapabilecekleri veya yapamayacakları şeylerle ilgili yargılar temelinde farklılaştırmak yerine sınıftaki herkesin birlikte nasıl çalışacaklarını düşünmelidir. Öğ-

## KAYNAKÇA

- Algozzine, B., Anderson, K. and Baughan, C. (2016), "Meeting Student Needs in an Inclusive Environment: Waiting for the Change", *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved (Advances in Special Education, Vol. 32)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 119-136. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320160000032008>
- Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
- Chambers, D. (2020), "Assistive Technology Supporting Inclusive Education: Existing and Emerging Trends", Chambers, D. (Ed.) *Assistive Technology to Support Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 14)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620200000014001>.
- Chambers, D. & Lavery, S. (2017), "Introduction to Service-Learning and Inclusive Education", *Service-Learning (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 12)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 3-19. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000012001>
- Correia, A.M. & Teixeira, V.S. (2017). The will and the way of inclusive education in Macao. *Asian Education and Development Studies*, 6(4), 401-413. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2016-0040>.
- Danforth, S. and Jones, P. (2015), "From Special Education to Integration to Genuine Inclusion", *Foundations of Inclusive Education Research (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 6)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000006014>
- DeMatthews, D. (2020). Undoing systems of exclusion: Exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 5-21. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0044>.
- Domović, V., Vlasta, V. V. & Bouillet, D. (2017) Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32: 2, 175-190. DOI: 10.1080/08856257.2016.1194571
- Ebersold, S. & Meijer, C. (2016), "Financing Inclusive Education: Policy Challenges, Issues and Trends", *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 37-62. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008004>.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T. & Okkolin, M. (2017) Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47: 5, 684-702. DOI: 10.1080/03057925.2016.1266927
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Florian, L. (2015) Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.

- Florian, L. (2015), "Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action", *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 7)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 11-24. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362015000007001>
- Gajewski, A. (2017), "Conceptualizing Professional Ethics in Inclusive Education", *Ethics, Equity, and Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 9)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362017000009001>.
- Gao, W. & Mager, G. (2011). Enhancing pre-service teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: a case of one U.S. Inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S. and Fletcher, T.V. (2014), "Special Education Today in Mexico", *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Vol. 28)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 61-89. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028009>.
- Goldan, J., Hoffmann, L. & Schwab, S. (2021), "A Matter of Resources? – Students' Academic Self-Concept, Social Inclusion and School Well-being in Inclusive Education", Goldan, J., Lambrecht, J. and Loreman, T. (Ed.) *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 15)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 89-100. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015008>.
- Hayes, A. M. & Bulat, J., (2017). *Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low- and Middle-Income Countries*. RTI Press Publication No. OP-0043-1707. Research Triangle Park, NC: RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtip-ress.2017.op.0043.1707>.
- Ineland, J. (2015) Logics and ambivalence – professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice. *Education Inquiry*, 6(1), 53-71. DOI: 10.3402/edui.v6.26157
- Kang, K. and Hong, Y.H. (2015), "Including Learners with Extensive Support Needs in South Korea", *Including Learners with Low-Incidence Disabilities (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 5)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 289-313. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000005022>
- Landorf, H. & Nevin, A. (2007). Inclusive global education: Implications for social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 711-723. DOI 10.1108/09578230710829892
- Lesar, I. (2018). Mapping inclusive education within the discipline of Pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 22: 7, 699-713, DOI: 10.1080/13603116.2017.1402376.
- Lopez-Torrijo, M. & Mengual-Andres, S. (2015). An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 9-17. DOI: 10.7821/naer.2015.1.100
- McLeskey, J., Barringer, M-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017, January). *High-leverage practices in special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.

- Mdikana, A., Ntshangase, S. & Mayekiso, T. (2007). Pre-Service Educators' Attitudes Towards Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22, 125-131.
- MEB (2018). Kapsayıcı Eğitim Projesi (Inclusive Education). <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden 24.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Meijer, C. & Watkins, A. (2016), "Changing Conceptions of Inclusion Underpinning Education Policy", *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362016000008001>.
- Monyooe, L. A. (2005). Inclusive education and training systems: Illusion or reality? The story of Nothemba. *Education Policy Analysis Archives*, 13(3), 1-26.
- Naicker, S. (2006). From Policy to Practice: A South-African Perspective on Implementing Inclusive Education Policy. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 1-6.
- Peterson, M. & Beloin, K.S. (1998). Teaching the Inclusive Teacher: Restructuring the Mainstreaming Course in Teacher Education. *Teacher Education and Special Education*, 21(4), 306-318.
- Pryor, C. B., Kent, C. McGunn, C. & Le Roy, B. (1996). Redesigning Social Work in Inclusive Schools. *Social Work*, 41(6), 668-676.
- Sengupta, E., Blessinger, P., Hoffman, J. & Makhanya, M. (2019), "Introduction to Strategies for Fostering Inclusive Classrooms in Higher Education", Hoffman, J., Blessinger, P. and Makhanya, M. (Ed.) *Strategies for Fostering Inclusive Classrooms in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 16)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 3-16. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120190000016005>.
- Rogers-Adkinson, D. & Fridley, D. (2016), "Preparing Teachers for Inclusive Education", *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved (Advances in Special Education, Vol. 32)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320160000032002>.
- Sheehy, K. (2017), "Ethics, Epistemologies, and Inclusive Pedagogy", *Ethics, Equity, and Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 9)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 59-78. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362017000009003>.
- Soriano, V. (2016), "Young Voices on Inclusive Education", *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 255-272. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362016000008015>.
- Srivastava, M. (2019), "Mapping Changes in Legislation and Implementation for Special Needs Education in India", Wiseman, A.W. (Ed.) *Annual Review of Comparative and International Education 2018 (International Perspectives on Education and Society, Vol. 37)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 271-286. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037020>.
- Taiwo, M. & Florian, L. (2019), "Inclusive Practice in Nigerian Classrooms", *Promoting Social Inclusion (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 13)*, Emerald

- Publishing Limited, Bingley, pp. 105-118. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620190000013009>.
- Talley, L. & Brintnell, E. S. (2016). Scoping the barriers to implementing policies for inclusive education in Rwanda: an occupational therapy opportunity. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 364– 382. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1081634>.
- Tunney, J. & Hanreddy, A. (2021), "Inclusive Teaching Requires Inclusive Lesson Planning", Lalas, J.W. and Strikwerda, H.L. (Ed.) *Minding the Marginalized Students Through Inclusion, Justice, and Hope (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 16)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 111-134. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000016007>
- UNESCO. (2005). *Guidelines to inclusion: Ensuring access to education for all*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Vlachou, A. Karadimou, S. & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384–399. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2016.1232918>
- Watkins, A., De Vroey, A. & Symeonidou, S. (2016). "Educating All Teachers for Inclusion", *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 63-87. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008005>.
- YÖK. (2021). *Öğretmenlik Lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 21.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2022). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden 25.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99

# Bölüm 6

## Okul, Aile ve Toplum Ortaklığı Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri

**Dr. Necati ÖZTÜRK**

*MEB, Şahinbey Belediyesi*

*Bilim ve Sanat Merkezi Gaziantep*

*necatiozturk.tr@gmail.com*

*ORCID: 0000-0002-2890-0807*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

1. Kapsayıcı eğitimin paydaşlar açısından temel bileşenleri,
2. Kapsayıcı eğitim politikaları ve kapsayıcı eğitimde politika yapıcıların rolü,
3. Okul yönetimi ve kapsayıcı eğitim,
4. Kapsayıcı eğitimde ailenin rolü,
5. Kapsayıcı eğitimde toplumun rolü,
6. Kapsayıcı eğitimde sivil toplum kuruluşlarının rolü.



## 1. Giriş

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) kapsayıcı eğitimi “tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar.” şeklinde tanımlamıştır (UNESCO, 2014).

Kapsayıcı eğitimin temel prensibi, cinsiyet, din, dil, ırk, sağlık ve sosyoekonomik durumlardan bağımsız olarak bütün çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik düzenlemeler ve çalışmalar gerçekleştirmektir. Öncelikle kapsayıcı öğrenme ortamlarında paydaşların kimler olduğunun bilinmesinde fayda vardır. Tüm çocuklar, aileleri, öğretmenler, okul yöneticileri, okuldaki tüm personel ve diğer tüm toplumsal kurum ve kuruluşlar kapsayıcı öğrenme ortamlarının paydaşlarıdır. Kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi etkin iletişim süreçleri ile mümkündür. Dolayısıyla, tüm paydaşlar arasındaki iletişim ve etkileşim kapsayıcılığın devamı için önemlidir. Ancak, bu süreçte tüm paydaşların rol ve sorumlulukları vardır. Araştırmalar kapsayıcı eğitimin bileşenleri olan; özel eğitimciler, ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer destek hizmeti sağlayıcıları arasındaki işbirliği çabalarının önemini doğrulamışlar ve bu sürece dahil olan tüm bireylerin işbirliği ve desteği olmadan kapsayıcılığın işe yaramayacağını belirtmişlerdir (VOLTZ ve diğ.,2005).

## 2. Kapsayıcı Eğitimde Politikalar ve Politika Yapıcıların Rolü

Tüm çocukların eğitim hakkı, çok sayıda uluslararası anlaşma ve metinde ileri sürülmektedir. Bu haklar yasal olarak hem bağlayıcı hem de bağlayıcı olmayan belgelerle onaylanmıştır. Devletlerin bu nedenle tüm öğrencilerin eğitim hakkına saygı duyma, koruma ve yerine getirme yükümlülüğü vardır (UNESCO, 2014).

Watkins ve Meijer'e (2010) göre kaynaştırma politikası ve uygulamasında eğitim organizasyon sisteminde dikkate alınması gereken iki faktör vardır. Bu iki yön, altyapı (politikalar, destek sistemleri ve yapıları) ve paylaşılan değer sistemleridir (okul organizasyonunda çalışan kişilerin tutumları, profesyonel değerleri ve inançları). Bütün bu özellikler birbiriyle bağlantılıdır ve kapsayıcı eğitimin başarısını etkiler. Kapsayıcılığın uygulanması, yenilikçi çözümlerin geliştirilip uygulanabilmesi için politikalar ve sistemler içinde esneklik gerektirmektedir (Watkins ve Meijer 2010, 239).

Kapsayıcı eğitimin ilkelerinin eğitim politikalarına entegre edilmesi şunları içermelidir: (UNESCO, 2017,13)

- Şartları ve kişisel özellikleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin varlığına, katılımına ve başarısına değer vermek.
- Öğrenci çeşitliliğinin faydalarının ve farklılıklarla nasıl yaşanacağını ve farklılıklardan nasıl öğrenileceğinin bilinmesi.

- Başarısızlık, marjinalleşme veya dışlanma riski en yüksek olan öğrencilere özel dikkat göstererek, çocukların eğitime erişim, katılım ve başarı önündeki engellere ilişkin kanıtların toplanması, derlenmesi ve değerlendirilmesi.
- Daha kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim sistemlerinin; toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etme, eşitsizlikleri azaltma, öğretmenleri mesleki yönden geliştirme, eğitim sistemini güçlendirme ve destekleyici öğrenme ortamlarını teşvik etme potansiyeline sahip olduğu konusunda ortak bir anlayış oluşturmak.
- Kapsayıcı öğrenme şartlarını geliştirmek ve kapsayıcılık ilkelerinin daha geniş kitlelerce anlaşılmasını sağlamak için kilit roldeki eğitim ve topluluk paydaşlarını sürece dahil etmek,
- Eğitimde kapsayıcılığı oluşturmanın tek seferlik bir çabadan ziyade devam eden bir süreç olduğunu kabul ederek, değişiklikleri etkili bir şekilde uygulamak ve etkileri açısından izlemek.

Kapsayıcılık ilkelerini eğitim politikasına dahil etmek, kapsayıcı eğitim için ortak bir idari ve yasal çerçeve sağlamak için sağlık, sosyal yardımlaşma ve çocuk koruma hizmetleri gibi diğer sektörlerin katılımını da gerektirir. Kapsayıcılığın önündeki engeller, siyasi ve dini liderler, yerel eğitim yetkilileri ve medya gibi yerel topluluk üyelerinin aktif katılımı dahil olmak üzere politika yapımcılar, eğitim personeli ve diğer paydaşlar arasındaki aktif işbirliği yoluyla azaltılabilir.

Eğitim sistemlerinde kapsayıcı uygulamaları kolaylaştırmak için birçok faktör işe yarayabilir. Bu faktörler; öğretmen becerileri ve tutumları, altyapı, pedagojik stratejiler ve müfredat olarak sayılabilir. Bunların tamamı, eğitim bakanlıklarının ya doğrudan kontrol ettiği ya da en azından üzerinde önemli ölçüde etki gösterebilecekleri değişkenlerdir.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında kapsayıcı eğitimin yararları ve gerekliliği konusunda toplumsal farkındalığın arttığı görülmektedir. Bu konuda eğitim politikaları, mevzuat ve yönetmelikler, finansman yöntemleri değiştirilerek, okulların bölgesel örgütlenmeleri için teşvikler yaratarak ve öğretmen eğitimleri düzenlenerek kapsayıcı eğitim desteklenmektedir (Daniels ve Garner, 1999; Fletcher-Campbell ve diğerleri, 2003; Meijer, 2003; OECD, 1999; Vislie, 2003). Ancak, daha kapsayıcı bir sistemi başarılı bir şekilde uygulamak için gerçek kriter, nihayetinde okullarda ve sınıflarda neler olup bittiğine bağlıdır (Ainscow, 2007). Birçok araştırmacı, okul düzeyinde çok ilerleme kaydedildiğini söylemesine rağmen okulların gerçekten kapsayıcı olması için daha yapılması gereken çok şeyin olduğunu belirtmiştir. (Ferguson, 2006). Bu farklı değerlendirmeler kısmen kapsayıcılık konusunda farklı bakış açılarının varlığından kaynaklanmaktadır.

Eğitim politika yapımcıları parlamentoya ve genel halka karşı sorumludur. Eğitimin kalitesini korumak veya iyileştirmek, yenilikleri uygulamak ve harcamaları kontrol etmek için baskı altındadırlar. Okullardaki uygulamaları etkileme araçları temel olarak mevzuat, yönetmelikler, finansman ve teftiş kurulundan oluşur. Politika yapımcılar eğitimi kendi başlarına kapsayıcı hale getiremezler. Ama bunu

karşılatabilecek desteği verebilirler. En iyi destek, nasıl yapılması gerektiğini reçete etmeden okullardan ne beklendiğini açıkça belirtmek, düzenlemelerdeki ve finansmandaki tüm engelleri kaldırmak, öğretmenler için mesleki gelişim biçimlerini teşvik etmek ve resmi prosedürleri gerektiren finansman sistemlerinden mümkün olduğunca kaçınmaktır. (Pijl ve Dyson, 1998). Politika yapımcılar, öğretmenlerden sınıflarındaki tüm öğrenciler için tam sorumluluk almaları gerektiğini isteyebilirler, ancak öğretmenlerin kendi başlarına olmadıklarını bilmeleri önemlidir. Öğretmenler bunu hissettiklerinde, kapsayıcı eğitime karşı olumsuz tutum geliştirmeleri daha olasıdır ve bu durum meslektaşlarını da etkileyebilir (Hamstra, 2004).

Tüm çocukların ayrımcılığa uğramadan nitelikli eğitim alması için uygun koşulları yaratmak ve gerekli önlemleri almak kapsayıcı eğitimin temel koşuludur. Bu da eğitim kaynaklarının, süreçlerinin ve ortamlarının hem öğrenciyi güçlendirecek hem de öğretmenleri, okulları ve sistemi destekleyecek biçimde geliştirilmesini gerektirir. Bu yöntemlerin başarıya ulaşması politika yapımcıların iradesi, bu konuya ayrılan kaynaklarla ve ayrımcılığa uğrama riski taşıyan çocuklara yönelik mevcut politika geliştirme ve uygulama kapasitesiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışırken karşılaşılabilecek farklı engellerin aşılması, politika yapımcıların, eğitimcilerin, velilerin ve öğrencilerin başını çektikleri paydaşlar arasındaki işbirliğinin ve diyalogun sürdürülmesi ile mümkündür. (ERG, 2016). UNESCO (2009)'nun hazırladığı raporda atılacak bazı önemli adımlar şu şekilde vurgulanmıştır:

- Konunun kapsamı, mevcut kaynaklar ve bunların kaynaştırma ve kapsayıcı eğitimi desteklemek için kullanımı hakkında yerel durum analizleri yapmak,
- Kapsayıcı ve kaliteli eğitim kavramları ve önemi etrafında fikir birliği oluşturmak
- Uluslararası sözleşmeler, bildirimler ve tavsiyeler doğrultusunda kapsayıcı eğitimi desteklemek için mevzuatta reform yapılması,
- Kapsayıcı eğitime yönelik kalkınmayı teşvik etmek için yerel kapasite geliştirmeyi desteklemek,
- Kapsayıcı ve kaliteli eğitimin etkisini ölçmenin yollarını geliştirmek,
- Okula gitmeyen çocukları tespit etmek ve okula gitmelerini sağlayacak yollar bulmak için okul ve toplum temelli mekanizmalar geliştirmek,
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki rolleri konusunda desteklenmesi; sınıfta çeşitliliğin bir sorun değil, bir fırsat olduğunu anlamalarına yardımcı olmalarını sağlamak.

Türkiye, kadim geçmişinin bir yansıması olarak, farklı kültürleri ve etnik grupları bünyesinde barındıran, kültürel çeşitliliğe sahip ülkelerden biridir. 2011 yılında Suriye’de başlayan siyasal ve toplumsal kargaşalardan sonra bugün sayıları 4 milyona yaklaşan bir göçmen nüfusu Türkiye’de misafir edilmektedir. Göç sonrasında oluşan mülteci öğrenci popülasyonu dikkate alınarak çeşitli tedbirler alınmış ve göçmenlere yönelik eğitim politikaları geliştirilmiştir. Bu düzenlemelere bakıldığında 2014 yılında yayınlanan “Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Genelgesi” göçmen öğrencilerin eğitimi konusundaki önemli düzenlemelerin başında gelmektedir. Esasen buraya gelinceye kadar 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından

## KAYNAKÇA

- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S. & Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: do parents really matter? *Specijalna edukacija i rehabilitacija* (Beograd), 12 (3) 373-401.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2007) 'From Special Education to Effective Schools for all: A Review of Progress so Far', in L. Florian (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*, pp. 146-59. London: SAGE.
- Chuaungo M. (2021) *Role of Teachers, Parents, Peers, Administrators, Community, Ngos, Government and Private Organizations for Creating Inclusive School*. [https://www.academia.edu/39288134/Role\\_Of\\_Teachers\\_Parents\\_Peers\\_Administrators\\_Community\\_Ngos\\_Government\\_And\\_Private\\_Organizations\\_For\\_Creating\\_Inclusive\\_School](https://www.academia.edu/39288134/Role_Of_Teachers_Parents_Peers_Administrators_Community_Ngos_Government_And_Private_Organizations_For_Creating_Inclusive_School) internet adresinden 21.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Collins, L., & White, G. (2001). Leading inclusive programs for all special education students: A pre-service training program for principals. *American Education Research Association*: Seattle, WA. Annual meeting.
- Daniels, H. and Garner, Ph. (1999) *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Duhaney, L. G. M. & Spencer, J. S. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-29.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schooling*. Boulder, CO: West view.
- ERG (2016). *Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri* İstanbul: ERG.
- Ferguson, D. (2006) 'International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach One and Everyone'. Paper presented to the European Conference for Educational Research in Geneva, 12-15 September.
- Fletcher-Campbell, F., Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Dyson, A. and Parrish, T. (2003) 'Distribution of Funds for Special Needs Education', *The International Journal of Educational Management* 17(5): 220-33.
- Gameros, P. (1995). The visionary principal and inclusion of students with disabilities. *NASSP Bulletin*, 79(568), 15-17.
- Guzman, N., & Schofield, R. (1995). Systemic restructuring for successful inclusive schools: Leadership and a collaborative evaluation model. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators (AASA), New Orleans, LA.
- Gürsel, O. (2003). Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi ve yazılması. *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi içinde* (s.81-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yay.
- Hamstra, D. (2004) *Gewoon En Anders*. Groningen: RuG dissertatie.

- Harris, J. D. (2009). Elementary school assistant principals' attitudes toward inclusion of special needs students in the general education setting (Order No. 3399046). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305138657). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/elementary-school-assistant-principals-attitudes/docview/305138657/se-2?accountid=15272>
- Hegarty, S. (1991) 'Towards an Agenda for Research in Special Education', *European Journal of Special Needs Education* 6(1): 87–99.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.
- Kulusic, T. (2014). *Everyone belongs in our schools: A Parent's Handbook on Inclusive Education*. Inclusion, BC, Kanada
- Leibfried, M. (1984). Improving one's attitude toward special education programs: The principal's role is instrumental. *NASSP Bulletin*. 68(475), 110-113.
- LeMay, H. (2017). Administrator and teacher attitudes toward inclusion (Order No. 10757636). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1987625539). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/administrator-teacher-attitudes-toward-inclusion/docview/1987625539/se-2?accountid=15272>
- Meijer, C.J.W., ed. (2003) *Special Education Across Europe in 2003*. Middelfart: European Agency.
- Milî Eğitim Bakanlığı. (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) internet adresinden 21.08.2021 tarihinde erişilmiştir
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Edita Prima Oy Ab. Internet source available: [http://www.oph.fi/download/47221\\_osallistu2005.pdf](http://www.oph.fi/download/47221_osallistu2005.pdf) [Referred on 24.9.2013].
- OECD (1999) *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Pijl, S.J. and Dyson, A (1998) 'Funding Special Education: A Three-Country Study of Demand-Oriented Models', *Comparative Education* 34(3): 261–79.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373–410.
- Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System. (2017). Proje Hakkında, amacı ve çıktıları. Erişim adresi: <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Home/ProjeninAmaci>.
- Schein, E. 1991. (Translation: Liljamo, R. & Miettinen, A.) *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Jyväskylä: Gummerros Kirjapaino Oy.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Internet source available:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf>

- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2014. Opettajana muuttuvassa koulussa / Teachers in the changing schools. Keynote speech in the conference Voices from the north: calling for inclusion in education 11.4.2014, University of Lapland.
- Spector, B. 2010. Implementing organization change. Theory into practice. Upper Sad-dle River, NJ : Pearson Prentice Hall.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çok-kültürlülüğün izleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 177-197.
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2014). Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission. Webinar 1-Companion technical booklet. New York
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Vislie, L. (2003) ‘From Integration to Inclusion: Focussing Global Trends and Changes in the Western European Societies’, *European Journal of Special Needs Education* 18(1): 17-35.
- Voltz, D.L., Sims, M.J., Nelson, B., & Bivens, C. (2005). M2ECCA: A framework for inclusion in the context of standards-based reform. *Council for Exceptional Children*, 37(5), 14-19.
- Watkins, A. & Meijer, C. 2010. The development of inclusive teaching and learning. A European perspective? In: Rose, R. (Edit.) *Confronting obstacles to inclusion. International responses to developing inclusive education*. London: Roudledge.,
- York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.

# Bölüm 7

## Kapsayıcı Eğitim ve Hayat Boyu Öğrenme

**Doç. Dr. Okan SARIGÖZ**

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

*Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı*

*okan.sarigoz@gmail.com*

*ORCID: 0000-0002-1616-9789*

Bu bölümde aşağıdaki konular ele alınmıştır:

1. Kapsayıcı Eğitim
2. Hayat Boyu Öğrenme
3. Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi ve Amacı
4. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri
5. Anadilde İletişim Yeterliği
6. Yabancı Dillerde İletişim Yeterliği
7. Matematiksel Yeterlik, Bilimsel Yeterlik ve Teknolojide Temel Yeterlilikler
8. Dijital Yeterlikler
9. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği
10. Toplum ve Yurttaşlık Yeterlikleri,
11. Girişimcilik Sezgileri ve Kültürel Farkındalık Yeterlikleri
12. İfade Gücü Yeterliği
13. Kapsayıcı Eğitim ve Hayat Boyu Öğrenme

## 1. Giriş

Eğitim dünyasında tüm öğrencilerin sosyalleşebilmeleri ve olumlu davranışlar kazanabilmeleri için birbirine yakın akran gruplarıyla eğitim almaları istenmekte ve tercih edilmektedir. Öğrenciler, akranlarıyla beraber eğitim almaya başladıklarında bir yandan yaşam için gerekli olan temel beceri ve bilgileri öğrenirken diğer yandan akranlarının sayesinde sosyalleşerek kültürlerini arttırmakta ve çevresel etkenlerden dolayı da birçok davranış edinmektedirler. Son zamanlarda aynı akran grubunda olmalarına rağmen gerek fiziksel gerek psikolojik gerekse de diğer faktörlerden kaynaklı olarak farklılık gösteren veya denk olmayan çeşitli problemleri olan öğrencilerin de diğer öğrencilerle beraber aynı ortamlarda eğitim alması gündeme gelmiştir. Farklılıkları bir kenara bırakarak ve bazı özellikler göz ardı edilerek aynı ortamlarda eğitim almayı savunan bu eğitim modeline kapsayıcı eğitim modeli denilmektedir.

Eğitim gündemine çok hızlı bir giriş yapan kapsayıcı eğitim modeli ile ilgili literatürde bazı tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları kapsayıcı eğitim, en basit haliyle farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı sınıfta yan yana beraber öğrenmesi veya eğitim-öğretim almasıdır. Kapsayıcı eğitim, eşitlik ve sosyal adaletle ilgili inanç ve değerlerin kurulmasını, demokratik prensiplerin sağlanmasını ve tüm çocukların eğitim ve öğretime birlikte katılmasını hedefleyen bir eğitim anlayışıdır (Miles & Singal, 2009). Kapsayıcı eğitim ile belirli sistematik anlayış doğrultusunda eğitimciler ile eğitim kurumları, çeşitli farklılıkları (din, dil, ırk, fiziksel, vb.) olan bireylerin eğitim ve öğretim ile toplumsal yaşama daha uygun hale getirilmesini sağlamaktadır (Jelas, 2010). Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin toplu olarak beraber öğrenmesi, etkinliklere beraber katılması ve bireysel farklılıkları olan öğrencilerin de aynı ortamda diğer öğrenciler ile beraber öğretim görmesidir. Kapsayıcı eğitim, farklılıklar gözetilmeksizin her bireye veya birçok bireye eşit imkanlar ve fırsatlar sunulmasıdır (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitim öğrenme becerileri, bedensel ya da zihinsel engel durumları, cinsiyet, sosyo-ekonomik ya da kültürel kimlikleri gibi hiçbir ayırım unsuru nedeniyle dışlanmaksızın tüm öğrencilerin hem zorunlu temel eğitim hem de daha ileri eğitim süreçlerinde ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda kişisel gelişimlerini sağlayabilecekleri eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmeleri gerektiğini temel prensip olarak benimseyen bir eğitim yaklaşımıdır (Çelik, 2017). Kapsayıcı eğitim okullarda öğrenim gören her türden öğrenciyi, okula gitmeyen öğrencileri, başka ülkelere göç edenleri, çeşitli hastalıklara yakalananları ve sokaktaki gençleri de kapsamaktadır. Kapsayıcı eğitimin öznelere engelli, dahi, azınlığa mensup, yabancı ya da göçebe, çalışan, sokakta yaşayan, ya da diğer dezavantajlı, sosyo ekonomik anlamda dışlanan gruplara mensup çocuklar ya da kişilerdir (Çağlar, 2009).

## 2. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin temel felsefesi farklı yetenek, inanç, kültür, cinsiyet, etnik grup ve çeşitli hastalıklar gibi geniş ve farklılıklarla dolu bir yelpazeyi içermektedir. Bu farklılıkların bir sorun olarak görülmenin ötesinde bütün öğrencilere yararlı olabileceği de düşünülmektedir. Yararlı olmasına yönelik inanç, tüm öğrencilerin kaliteli



öğrenme süreçlerinden yararlanmalarının yanında eğitim sistemine tam anlamıyla katılımı da kapsamıdır (Morina, 2017). Kapsayıcı eğitimin özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencileri de kapsamı sayesinde okullarda sosyal adaletli bir çözüm üretebilmek amacıyla eğitim-öğretimde ayrımcılığa karşı çıkmış ve kısıtlılık, ayarlayıcılık ve ayrımcılık ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Graham & Slee, 2006). Konu ile ilgili olarak UNESCO 1960'lı yıllarda eğitimde ayrımcılık ile ilgili bir rapor yayınlamış ve bu raporda hiç kimsenin statüsü, fiziksel farklılığı, kültürel yapısı, dili, cinsel yönelimi, inancı, etnik kökeni, milleti, sosyo-ekonomik durumu ve becerileri yüzünden ötekileştirilmemesi veya ayrımcılığa maruz bırakılmaması gerektiğini ve özel eğitime ihtiyacı olan tüm çocukların eşit koşullar altında eğitim sistemlerine uyum sağlandırılması gerektiğini vurgulamıştır (Sakız & Woods, 2015).

Aslında 1950'li yıllardan itibaren konuşulmaya başlayan kapsayıcı eğitim kavramının ortaya çıkma sebepleri araştırıldığında kapsayıcı eğitimin ilk önceleri bedensel engelli veya özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için ortaya çıktığı görülmektedir. Altan, (2019)'a göre kapsayıcı eğitimin asıl amacı bedensel olarak özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin sosyal hayata katılımları ve engellerinin tedavi edilmeleridir. O halde kapsayıcı eğitim bedensel engeli olan bireylerin topluma kazandırılması ve engellerinin tedavi edilmesi üzerine geliştirilmiş bir kavramdır. Ancak bu kavram daha sonra geliştirilerek yabancı ülkelere göç edip dil bilmeyen öğrencilerden kısmen ruhsal engeli olan öğrencilere kadar her türlü sorunu içine alarak sığınmacı, göçmen, mülteci, engelliler, dini ve etnik azınlıklar ve kronik veya AIDS gibi çözümü çok zor olan hastalıkları olan bireyler başta olmak üzere çok farklı ruhsal ve bedensel sorunları olan öğrencileri de kapsar hale gelmiştir.

UNESCO (2009)'a göre kapsayıcı eğitimin ortaya çıkmasının bazı gerekçeleri vardır. 3 ayrı temelde gerekçelendirilen bu gerekçeler;

1. *Eğitimsel gerekçe:* Kapsayıcı eğitime göre eğitim veren/verecek okulların bireylerin özelliklerine göre öğretim yöntemleri kullanması veya geliştirmesi ve tüm bu gelişmelerin öğrencilerin yararına olacak şekilde geliştirilmesidir.
2. *Sosyal gerekçe:* Kapsayıcı eğitime göre eğitim verecek okulların davranışsal veya tutumsal değişiklikler yaparak daha kapsayıcı ve daha adil bir toplum için temel oluşturacak kararlar almasıdır.
3. *Ekonomik gerekçe:* Öğrencilerin farklı özelliklerine göre farklı okulların kurulduğu karmaşık sistemlere göre tüm öğrencilerin aynı okullarda kapsayıcı şekilde eğitim almaları ekonomik açıdan maliyetleri azaltacaktır.

Kapsayıcı eğitim modelinin eğitim sistemlerinden, öğretim programlarından ve programları uygulayıcılarından beklentileri olduğu gibi eğitim sistemlerine yönelik olarak bazı kaygıları da vardır. Mfuthwana & Dreyer, (2017)'e göre kapsayıcı eğitimin iki temel kaygısı vardır. Bunlar; *Öğretimde mükemmeliyetçilik arayışı ve tüm öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamaya çalışmaktır.* Kapsayıcı eğitime göre eğitimde hata olmamalı veya hatalar en aza indirilmelidir. Her çocuğun eğitimle topluma kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde eğitimde her zaman mükemmel bir seviyeye gelmek veya mükemmeliyetçi olmak gereklidir. Bu nedenle eğitimde karşılaşılan tüm problemler tek tek ve mükemmel bir şekilde aşılanmalıdır. Kapsayıcı

eğitim aynı zamanda tüm çocuklarla tek tek ilgilenilmesini ve her çocuğun uygun ortamlarda ğretim almasını savunmaktadır. Bu durum fırsat eşitliğini ve çocuklarda eğitimde çeşitli fırsatlar yakalamalarını sağlamaktadır.

Her kavramın ortaya çıkmasında kavramlara veya uygulamalara ilişkin ilkeler belirlenir. Dünya üzerinde faaliyet gösteren çeşitli organizasyonlara göre kapsayıcı eğitimin de bazı temel ilkeleri vardır. Bu ilkeler; çocuklar hangi alanda iyilerse o alanda kendilerini ifade etmelidirler, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar yapılmalıdır, teknoloji kullanılmalıdır ve yararlanılmalıdır, sorunu olan öğrenciler sadece fiziksel açıdan düşünülmemeli bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal açılardan da düşünülmelidir, öğrencilere yönelik olarak yapılacak uygulamalarda ayırıştırma yapılmalıdır.

Her ocuk özeldir ve her ocuk yaratıcı, bilimsel ve zgn olarak yetiştirilmelidir. Bu nedenle sınıf ortamlarında özellikle etkinliklere ve aktivitelere tüm çocuklar mutlaka katılmalı veya katılmaları için teşvik edilmelidir. Allan, (2010)'a göre de eğitim-öğretimde öğrencilerde beliren kişisel kusurlara olan bakış açıları pozitif yönde değiştirilmeli, kişisel farklılıklar kabul edilerek kabullenilmeli ve tedavi yoluna gidilmelidir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı okulu değil öğrenciyi merkeze almaktadır ve öğrencilerin okulun gerekliliklerine değil de okulların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor veya sosyal, fiziksel, duygusal ve sosyokültürel ihtiyaçlarına uyum sağlamalıdır mantığını savunmaktadır (Aktekin, 2017). Gerek dersin öğretmenleri gerekse de sınıftaki diğer öğrenciler kapsayıcı eğitim çerçevesinde özel eğitime ihtiyacı olan ve aynı sınıfta eğitim alacak öğrenciler için daha öncesinden konu ile ilgili bilgi edinmeli, çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından bilgilendirilmeli ve ciddi manada derslere hazırlanmalıdırlar. Kapsayıcı eğitim kapsamında sınıftaki tüm öğrenciler ve öğretmenler uygun desteklerle ve pedagojik yöntemlerle ğretim koşullarını özel durumu olan öğrencilerin lehine evirmelidirler (Beverly, 1992; Hoban, 1999).

Kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan çocukların ğretim gördüğü sınıflar çoğunlukla yüksek maliyetlerle oluşturulan sınıflardır. Gerek sınıfların fiziki şartları gerekse de ğretim için kullanılan materyaller bu maliyeti daha da arttırmaktadır. Oysa zel durumu olan öğrenciler diğer öğrenciler ile aynı sınıfta ders işlediklerinde bu maliyetler ciddi manada azalacaktır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitim maliyetleri ve eğitim gördükleri okulların maliyeti oldukça yüksektir bu öğrencilerin diğer okullarda ders alması maliyeti azaltacaktır (UNESCO, 2003). Kapsayıcı eğitimle ğrenebilecek çocuklar ele alındığında ekonomik açıdan, sosyal açıdan veya bireysel olarak eğitimdeki birçok ğrenci doğru ğretim programları ve uygulamalar sayesinde kapsayıcı eğitim ile öğrenebilir ve topluma kazandırılabilir.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan açıklamaların veya araştırmaların genellikle örgün eğitimde okuyan öğrenciler ile ilgili olduğu görülmektedir. Oysa kapsayıcılık sadece okullardaki öğrencilerden ibaret olmamalı okulların dışında yaşamın içerisindeki bireyler ile de ilgili olmalıdır. Okul hayatı bittikten sonra iş hayatına atılan veya bir iş edinmek isteyen bireyleri de kapsamalıdır. Hatta bir işte çalışırken sorunlar yaşamış, fiziksel veya ruhsal sorunları olan emekliliği gelmiş bireyleri de

## KAYNAKÇA

- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, S. ve Bolat, Y. (2022). Eğitimde metaverse: Bilgilendirici bir literatür taraması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (32), 267-295.
- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 603-619.
- Altan, S. (2019). Herkes için kapsayıcı eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 60, 1-10.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. (1995). *Experience-based learning: Contemporary issues*. (Ed. G. Foley), Understanding Adult Education and Training, Sydney.
- Avrupa Komisyonu, (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the council of on key competences for lifelong learning*. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> Erişim Tarihi: 08.10.2021.
- Avrupa Komisyonu, (2007). *Key competences for lifelong learning European reference framework*. [ec.europa.eu/...learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/learning/keycomp_en.pdf) Erişim Tarihi: 23.09.2021.
- Ayhan, S. (2005). *Yaşam boyu öğrenme*. Ed.: Fevziye Sayılan & Ahmet Yıldız, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aytekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliğindeki konumu. *The Journal of Knowledge Economy, Knowledge Management*, 5, 113-126.
- Beverly, R. (1992). The effects of full inclusion on regular education teachers. *Office of Special Education and Rehabilitative Services*, 9, 1-55.
- Billet, S. (2014). Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. *Human Resource Development Review*, 13(4), 462-482.
- Bostan, S. & Tabak, R. S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 459-468.
- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Candy, P. C., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through under graduate education*. (Commissioned Report No. 28), Canberra: National Board of Employment, Education and Training.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Cresson, C. J. & Dean, G. J. (2000). *Lifelong learning and adult educators beliefs: Implications for the oryand practice*. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Çağlar, S. (2009). *Uluslararası hukuk ve Türk hukuk sisteminde engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17- 29.
- Demiralay, R. & Karadeniz, Ş. (2008). Developing information literacy skills for lifelong learning in elementary education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Demirel, M. (2010). *İlköğretim programlarına Yaşam Boyu Öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, 1-3 Mayıs, Çanakkale, 1-25.
- DPT, (2001). *Hayat boyu eğitim ve örgün olmayan eğitim, özel ihtisas komisyon raporu*. Ankara.
- Dunlap, J.C. & Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16(2), 6- 25.
- EC, (2003). *Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the council resolution of 2002 on lifelong learning*. Brussels.
- Erdamar, G. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ed. Özcan Demirel, Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning-European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. from: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf) Erişim Tarihi: 08.10.2021.
- Gencil, E. İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252.
- Graham, L.J. & Slee, R. (2006). Proceedings from American Educational Research Association (AERA) 2006 annual conference: Inclusion? In Proceeding Disability Studies in Education Special Interest Groups. San Francisco, CA.
- Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

- Günüç, S., Odabaşı, F. H. & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Hoban, M.A. (1999). *The effects of inclusion on general education students*. Unpublished doctoral dissertation, Boston College, Massachusetts.
- Hozjan, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 196-207.
- Hondson, A. & Spours, K. (2013). *Three versions of localism: Implications for upper secondary education and lifelong learning in the UK*. *Journal of Education Policy*, 27(2), 193-210.
- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Ilieva, K. E. (2007). *Lifelong learning: Institutionalisation and regulating mechanisms*. Social capital, lifelong learning and the management of place, an international perspective Ed. Michael Osborne, Kate Sankey and Bruce Wilson, New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Ireland Ministry of Education and Science, (2000). *Learning for life: White paper on adult education, july*. [http://www.irishtimes.com/newspaper/special/2000/whitepaper/adult\\_educ.pdf](http://www.irishtimes.com/newspaper/special/2000/whitepaper/adult_educ.pdf) Erişim Tarihi: 18.02.2022.
- İleri, S. (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka- Bayraklı Örnekleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Jelas, Z. M. (2010). Learner diversity and inclusive education: A new paradigm for teacher education in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7(C), 201-204.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Kaya, H. E. (2018). *Yaşam boyu öğrenme ve küresel dinamikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Kurubacak, G. & Canbek G. N. (2008). University-community partnerships in adult education: A frame work for lifelong learning (in Turkish). *8. International Educational Technology Conference* (pp. 423-429). Eskişehir, Turkey.
- Laal, M. & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; Why do we need it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31.
- Lee, M. & Friedrich T. (2008). The history of UNESCO's lifelong learning policy discourses: An enduring social democratic liberalist project of global educational development. Adult Education Research Conference. *The annual meeting of the Adult Education Research Conference*. June, 5-7, St. Louis, US.
- Litzinger, T., Wise, J., Lee, S., Simpson, T. & Joshi, S. (2001). Assessing readiness for lifelong learning. *Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*. <http://openedpractices.org/files/Engineering%20and%20LLL%20at%20Penn> Erişim Tarihi: 08.03.2022.

- Longworth, N. (1999). *Making lifelong learning work: Learning cities for a learning century*. London: Kogan Page.
- Mfuthwana, T. & Dreyer, L.M. (2018). Establishing inclusive schools: Teachers' perceptions of inclusive education teams. *South African Journal of Education*, 38(4), 1-10.
- Miles, S. & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- OECD, (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the education committee at ministerial level*. 16-17 January, Paris.
- Otten, H. & Ohana, Y. (2009). *The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate frame work with in which to develop the competence of trainers it the field of Europe an youth work or just plain politics?* IKAB. From: [http://www.salto-youth.net/downloads/4-171881/Trainer\\_%20Competence\\_study\\_final.pdf](http://www.salto-youth.net/downloads/4-171881/Trainer_%20Competence_study_final.pdf) Erişim Tarihi: 23.02.2022.
- Raditloaneng, W. N. & Chawaw, M. (2015). *Lifelong learning for poverty eradication*. New York, Springer.
- Sakız, H. & Woods, C. (2015). Thinking change inclusively: Views of educational administrators on inclusive education as a reform initiative. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 64-75.
- Sarıgöz, O., ve Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *Educational Administration and Policy Studies*, 10(9), 103-110. <http://doi.org/10.29228/TurkishStudies.32691>
- Sarıgöz, O., Baş, M., Hali, S., Bolat, Y. & Köroğlu, M. (2021). Analysis of the views of pedagogical formation training students on the lifelong learning approach. *African Educational Research Journal*, 9(4), 860-868.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning comperetencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Singh, M. (2002). *The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO*. Ed. Harney, K., Heikkinen, A., Rahn, S. & Schemmann M. Frankfurt: Peter Lang.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Teyfur, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D. & Lengrand, P. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri*. Çeviren: F. Oğuzkan, Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- UNESCO, (1994). İletişim dünyası: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Süreli Yayını, İletişim Dünyası, Sayı: 19.

- UNESCO, (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education, a challenge & a vision*, Conceptual Paper, Paris.
- UNESCO, (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Programme and Meeting Document, Paris.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wain, K. (2000). The learning society: Post modern politics. *International Journal of Lifelong Education*,19(1), 36-53.
- Yang, J., Schneller, C. & Roche, S. (2015). *The role of higher education in promoting lifelong learning*. UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- Yılmaz, R. & Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.

# Bölüm 8

## Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu

**Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BOZAK**

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

*Eğitim Bilimleri Bölümü, abozok77@gmail.com*

*ORCID: 0000-0001-5275-0514*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

1. Göç Kavramı
2. Göç türleri
3. Göçün Sosyolojik Boyutu
4. Göç ve Eğitim İlişkisi
5. Göçün eğitim üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri



## 1. Giriş

Gurbet

*Gurbet o kadar acı  
Ki, ne varsa içimde  
Hepsi bana yabancı,  
Hepsi başka biçimde.*

*Eriyorum gitgide;  
Elveda her ümide!  
Gurbet benliğimi de  
Bitirdi bir biçimde.*

*Ne arzum ne emelim...  
Yaralanmış bir El'im  
Ben gurbette değilim,  
Gurbet benim içimde.*

Kemalettin Kamu (Türk Edebiyatı, 2022).

Şiirlere, hikâyelere ve romanlara konu olan göç, insanların yaşadıkları coğrafyaları bırakarak gurbet olarak adlandırdıkları yeni coğrafyalarda yaşamak durumunda bırakmış ve göç eden kişilerin bu süreçte çektikleri memleket özlemi de onların duygu dünyalarında derin izler bırakmıştır. Göç olgusu, geçmişten günümüze insanoğlunun sosyal ve kültürel yaşamında önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle de göçün insanlık tarihi kadar eski bir olgu olduğu söylenebilir (Yakar, 2017; Ayata, 2008; Demir, 2020).

İnsan toplulukları tarihin birçok döneminde savaş, çatışma, siyasi olaylar, ekonomik ihtiyaçlar gibi doğal ve beşeri nedenlerden dolayı, yaşamlarının tamamını veya bir bölümünü geçirmek üzere yaşadıkları yerlerden başka yerlere giderek, mekânsal olarak yer değiştirmişlerdir. Bu türdeki toplumsal hareketlilikler genel olarak göç kavramı adı altında ifade edilmiştir (Koçak ve Terzi, 2012, Çağlar, 2011; İçduygu ve diğerleri, 2009; Özer, 2004; Akkayan, 1979). Türk kültüründe de göçün önemli bir yer tuttuğu, özellikle tarihsel süreç içinde Orta Asya'dan farklı coğrafyalara yaşanan göçlerin bunda etkili olduğu görülmektedir. Çakır'a (2011) göre Türkçe'de "göç" kavramı, mekân değiştirme eylemini ifade eden "konmak" eylemiyle yakın ilişkili olarak kullanılan bir kavramdır. Bu nedenle "göçmek-konmak" eylemlerinden, göçebe, göçer, göçebelik, göçmen; konut, gecekodu, konaklamak, konuk, konak, konukluk, komşu, konuksever, konum şeklinde çok sayıda sözcüğün türetilerek, Türkçede kullanıldığı söylenebilir. TDK'ye (2022) göreyse göç, "Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan iş ve turistik amaçla yapılan

kısa süreli geziler ise geçici mekân değiştirmeler olarak kabul edilmekle birlikte, yapılan bu göç tanımlaması içinde yer almamaktadır (Gönüllü, 1996).

Göç sosyal bir hareket ve yer değiştirme olmanın ötesinde, toplumların ekonomik, kültürel ve siyasi yaşamını da derinden etkileyen bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Medeniyet tarihi içerisinde çok sık karşılaşılan sosyal bir olgu olan göç, antropoloji, sosyoloji, siyaset, hukuk, sosyal hizmetler, ekonomi, yönetim, tarih, coğrafya, uluslararası ilişkiler, lojistik gibi farklı çalışma alanları ile ilişkilendirilebilecek çok boyutlu, ulusal ve uluslararası düzeyde etkileri olan bir kavramdır (Çağlar, 2018; Sayın ve diğerleri, 2016; Çağlar, 2011, Mutluer, 2003; Balcıoğlu ve Samuk, 2002).

Tarih boyunca insan toplulukları bazen gönüllü olarak, bazen de karşılaştıkları doğal afetler, salgınlar, savaşlar, ekonomik, sosyal ve siyasi nedenlerden dolayı zorunlu olarak yaşadıkları coğrafyaları terk ederek, geçici sürelerle veya kalıcı olarak başka coğrafyalara yerleşmek durumunda kalmışlardır. Bununla birlikte göç olgusu basit bir tanımlamayla yerleşmek üzere geçici veya kalıcı sürelerle bir yerden bir başka yere gitme anlamının ötesinde değerlendirilmesi gereken bir kavramdır. Göçle birlikte yaşanan bu toplumsal hareketliliğin özellikle göç edilen coğrafyalarda çok çeşitli olumsuz etkileri ortaya çıkmakta, buna bağlı olarak da göç olgusu hem ulusal hem de uluslararası düzeyde ele alınan bir olguya dönüşmektedir (Çağlar, 2011; Chambers, 1994).

Göç, toplumsal yapı içerisinde ekonomiden eğitime kadar farklı sosyokültürel alanlarda olumsuz birtakım sonuçlara neden olabilmekte, ekonomik alanda görülen öncül etkiler zaman içerisinde diğer sosyokültürel alanlarda da etkisini hissettirmektedir (Şensoy, 2005; Petersen, 1958). Kentsel yaşamın gerektirdiği ekonomik yeterlikler ve becerilere sahip olmayan bireyler, maddi imkânlardan yoksun bölgelerde yaşamlarını sürdürmek durumunda kalmakta, buna bağlı olarak alt yapı yetersizliklerinin yanı sıra uygun eğitim olanaklarına ulaşmada da dezavantajlı bir durum içerisine girmektedirler (Kaştan ve Bozan, 2016; Dinçer, 1997; Zolberg, 1981). Göçle birlikte farklı alanlarda ortaya çıkan sorunların başında uyum sorununun geldiği görülmektedir. Göç eden bireyler, karşılaştıkları ve alışık olmadıkları koşullara uyum sağlamakta zorlanmakta, sosyokültürel çatışmalar yaşamaktadırlar (Balcıoğlu, 2001; 2005; Kılıçkaya, 1988). Ayrıca bireylerin yaşadıkları sosyal bunalım ve çatışmalar nedeniyle normal olmayan toplumsal davranışlar ile suç oranlarında da artış yaşanabilmektedir (Gün, 2006; Castles ve Miller, 1998; Sayıl ve diğerleri, 2000).

Göçün farklı alanlarda neden olduğu olumsuz sonuçlara rağmen, belirli alanlarda olumlu sonuçlarından söz edebilmek de mümkündür. Bunların başında kentsel yaşam içerisinde eğitim olanaklarının, göç edilen kırsal bölgelere oranla, daha fazla ve kolay olması gelmektedir. Kırsal kesimden büyük kentlere göç eden ailelerin çocukları daha iyi eğitim olanaklarına kavuşabilmekte ve ileride daha nitelikli mesleklere sahip olabilmektedirler (Tezcan, 1985; 1989). Göçler, toplumsal yaşamın yeniden şekillenerek oluşturulmasında, tarihin akışına yön verecek düzeyde sosyolojik sonuçlar doğurabilecek kadar önemli etkilere sahiptirler. Örneğin

kavimler göçü, İstanbul'un fethi vb. olayların günümüz Avrupa'sının sosyal ve kültürel yaşamının şekillenmesinde derin etkilerinin olduğu düşünülmektedir (Bulak, 2015; Aksoy, 2012).

Toplumların dinamik yapılarını devam ettirerek, kültürlerini geniş bir coğrafya yaymalarında göçün olumlu etkilerinden söz edilebilmektedir (Doğan, 2017). Benzer şekilde kırsal kesimden şehirlere olan göç sürecinde bireylerin ve ailelerin sosyal statü ve rolleri de olumlu yönde değişebilmekte, daha eğitilmiş ve özgür bir yaşam biçimine kavuşabilmektedirler (Çakır, 2011). Ayrıca, göç hareketlerinin eğitim ve entegrasyon modelleriyle etkili yönetilmesi durumunda, göç alan ülkelere yeni insan kaynağı sağladığı ve o ülkelerin ekonomilerinin gelişmesinde de göçün olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Kocabaş ve Alpaydın, 2021). İkinci dünya savaşı sonrasında yoğun iş gücü kaybı yaşayan Avrupa ülkelerine yapılan dış göçler, bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Almanya, Hollanda, Fransa gibi ülkelerin 2. Dünya Savaşı sonrasında hızla sanayileşmelerinde, aldıkları dış göçün önemli katkılarının olduğu düşünülmektedir.

İnsanların kendi sosyokültürel çevrelerini bırakarak başka yerlere yerleşmelerinde farklı nedenlere dayanmaktadır. Bu nedenlerin başında ekonomik sıkıntılar, yaşanılan çevredeki eğitim olanaklarının yetersiz oluşu, siyasi ve sosyolojik çatışmalar ile savaşların geldiği söylenebilir (Deniz, 2014; Aksoy, 2012; Tümertekin ve Özgüç, 1998). İnsanlar bazen daha iyi bir yaşam için kendi iradeleriyle gönüllü olarak göç etmeye karar verirken, bazı durumlarda göç insanlar için zorunlu bir seçenek olarak da ortaya çıkabilmektedir (Sürmeli, 2016; Güney, 2008; Aslan, 2001).

Bu bölümde özetle göç kavramı, göç türleri ve göç olgusunun çeşitli sosyokültürel alanlardaki olumlu ve olumsuz etkileriyle birlikte, göç olgusunun eğitim üzerindeki etkileri kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilecektir.

## 2. Göç Türleri

Göç türlerinin betimlenmesinde, göçü ortaya çıkaran koşullar ve kişisel değişkenlere göre farklı sınıflandırmalar yapılabilmektedir. Bu konuda en sık ifade edilen sınıflandırmaların iç ve dış göç; gönüllü ve zorunlu göç şeklinde alt başlıklar altında ele alındığı, bu kapsamda işçi (emek) göçü, beyin göçü, siyasi ve sosyo ekonomik göç şeklinde tanımlamaların da yapıldığı görülmektedir (Günay ve diğerleri, 2017; Naz, 2015; Koçak ve Terzi, 2012; Tümtaş, 2007). Ayrıca yapılan bazı sınıflandırmalarda, göç eden kişilerin sayısı ve göçün yoğunluğu açısından bireysel göç veya aile göçü ve grup göçü (Yalçın, 2004; Özkalp, 1995); sebep-sonuç ve göçülen yerin konumuna göre iç göç ve dış göç (Naz, 2015); istek, karar ve irade açısından zorunlu göç ve gönüllü göç (Yalçın, 2004; Gündüz ve Yetim, 1997; Petersen, 1958); göç edilen yerde kalınan süre açısından kalıcı ve geçici göçler (Perruchoud ve Redpath-Cross, 2009); yasal durum açısından düzenli ve düzensiz göç ile yasal ve yasa dışı göç türleri (Günay ve diğerleri, 2017; İçduygu ve Ünalın, 1998) şeklinde göç kavramının betimlendiği görülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akkayan, T. (1979). Göç ve Değişme. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay. İstanbul.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20(5), 292-303.
- Aslan, C. (2001). Göç-egitim-batman ve çocuk: Doğu ve Güneydoğu anadolu'da göçün aile ve çocuk eğitimi üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Panel Bildirisi*, 1-2.
- Ayata, Y. (2008). Türk edebiyatında dış göç: Bir dış göç romanı olarak çırpıntılar. *Turkish Studies*, 3(2), 97-122.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.
- Balcioğlu, İ. (2001) *Şiddet ve Toplum (1. baskı)*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Balcioğlu, İ. (2005). *Toplum ve Şiddet*. Hayat Yayınları, İstanbul.
- Balcioğlu, İ., & Samuk, F. (2002). Göç ve ruh sağlığımız. içinde: *Medikal ve Psikososyal Açından Göç Olgusu*. Ed: İ. Balcioğlu, İstanbul: Alfabe Basım Yayın.
- Beine, M., Docquier, F., & Rapoport, H. (2008). Brain drain and human capital formation in developing countries: winners and losers. *The Economic Journal*, 118(528), 631-652. <http://repec.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp1599.pdf>.
- Bosch-Supan, A. (1987). *The Role of Education: Mobility Increasing or Mobility Impeding?* NBER Working Paper No: 2329.
- Brettell, C. B., & Hollifield, J. F. (2014). The Politics of International Migration How Can "We Bring the State Back In"? In *Migration theory* (pp. 239-300). Routledge.
- Bulak, A. (2015). *Göç olgusuna teorik bir bakış* (Doktora Tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (1998), *The Age of Migration*, Mcmillan, London.
- Chambers, I. (1994). *Göç, Kültür, Kimlik (Migrancy, Culture, Identity)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çağlar, A. (2011), Türkiye'de Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler ve Sosyal Uyum, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Çağlar, T. (2018). Göç çalışmaları için kavramsal bir çerçeve. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 26-49.
- Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(24), 129-142.
- Çavuşoğlu, H. (2006). Yugoslavya-Makedonya'dan Türkiye'ye 1952-67 Kitleli Göçü ve Bursa'daki Göçmen Kesimi. *Karadeniz Araştırmaları*, (10), 107-147.
- Demir, R., (2020). *Çeşitli açılardan göç ve eğitim*. İKSAD Publishing House.
- Demirkan, B. (2011). Göç ve göç psikolojisi. Online makale, Erişim: [https://www.tavsiyee-diyor.com/makale\\_7838.htm](https://www.tavsiyee-diyor.com/makale_7838.htm)
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 175-204.

- Dinçer, M. (1997) Göç - Doğal Kaynaklar İlişkisine Çevre Güvenliği Açısından Bir Bakış. *Toplum ve Göç Bildiriler Kitabı*, s.54-67, Ankara: DİE Yayınları.
- Doğan, İ. (2017). Göç ve eğitim: Suriyeli sığınmacılar örneği. *Pegem Atıf İndeksi*, 1281-1296.
- Dönmez Kara, C. Ö. (2015). *Göç bağlamında uluslararası işbirliği ve Türkiye'nin politikaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dücan, E. (2016). Türkiye'de iç göçün sosyo-ekonomik nedenlerinin bölgesel analizi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 167-183.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erol, M., Ersever, O. G. (2014). Göç krizi ve göç krizine müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68.
- GEM (Global Education Monitoring Report) (2019). Küresel Eğitim İzleme Raporu: Göç, Yerrinden Edilme Ve Eğitim: Duvarlar Yerine Köprüler İnşa Etmek. *United Nations Educational Scientific And Cultural Organisation*. Sf.11.
- Gönüllü, M. (1996). Dış Göç. *PAÜ Eğitim Fak. Dergisi*. 1996/1.
- Gün, Z. (2006). Psikolojide, göç çalışmalarındaki metodolojik problemler ve çözüm önerileri. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12(38), 27-41.
- Günay, E., Atılgan, D., & Serin, E. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-60.
- Gündüz M., Yetim, N. (1997). Toplum ve Göç, *BBDDE ve Sosyoloji Derneği Yay*. Ankara.
- Gündüz, M., & Yetim, N. (1997). Terör ve göç. *Toplum ve Göç-II. Ulusal Sosyoloji Kongresi (November 20-22, 1996, Mersin) Bildiriler Kitabı*, 109, 18.
- Güney, K. (2008). *Aileleri İstanbul Ümraniye İlçesine Göç Etmis İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, Ö. Ü. S., İşleyen, Ö. H. (2018). Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler Communication, Communication Insurance and Syria Students in Classroom Management. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.
- İçduygu, A. (2004). *Türkiye'de kaçak göç*. İstanbul Ticaret Odası.
- İçduygu, A., & Ünalın, T. (1998). Türkiye'de İçgöç: Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri. *Türkiye'de İçgöç, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları*, 35, 55.
- İçduygu, A., Erder, S., & Gençkaya, Ö. (2009). Türkiye nin Uluslararası Göç Politikaları 1923 2023 Ulus devlet Oluşumundan Ulus ötesi Dönüşümlere. Mirekoç Proje Raporları 1/2014 Tübitak 1001\_106k291, Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi,
- İçduygu, A., Sirkeci İ. ve Aydınğün, İ. (1998). *Türkiye'de içgöç*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.

- Kaştan, Y., & Bozan, İ. (2016). Yöneticiler açısından göçün eğitim üzerindeki etkisi: bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 105-129.
- Kılıçkaya, N. (1988) *Yurt Dışı Deneyimi Geçiren Ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kıray, M. (1982). *Toplum Bilim Yazıları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Kocabaş, C., & Alpaydın, Y. (2021). *Göç Olgusu ve Türk Eğitim Paradigması*. Göç Araştırmaları Vakfı Ankara.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Küçükali, R. ve Çevik Özdemir, H.N. (2018). Göç Etmış Ailelerin İlköğretim Çağındaki Çocuklarının Yaşadıkları Sorunların Değerlendirilmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(Özel Sayı), 2149-2158.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe"nin yabancı dil olarak öğretiminde Karşılaşılan sorunlar. *OPUS*, 8(15), 1428-1449.
- Mutluer M (2003) Göç Sorunsalı Üzerine Kuramsal Çerçeve. İstanbul, Çantay Kitabevi.
- Nar, B. (2008). *Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Dilovası Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Naz, Y.. (2015). *Türkiye'nin Uluslar Arası Göç Politikası Ve Uluslar Arası Göçün Türkiye'deki Güncel Sorunları*, Süleyman Demirel Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, 15-19
- Neumann, U. (2007). Eğitim ve öğretim sürecinde bir kaynak olarak çokdillilik. A. Kaya ve B. Şahin (Ed.) İçerisinde. *Kökler ve yollar, Türkiye’de göç süreçleri*. (İlk Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, ss. 185-203.
- Oytun, O., Gündoğar, S. S. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye’ye etkileri raporu*. Orsam-Tesev Rapor, (195), 1-40.
- ORSAM (2015) Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi: Suriyeli Mültecilerin Türkiye’ye Ekonomik Etkileri: Sentetik Bir Modelleme, ORSAM Rapor No: 196, Ocak 2015, [http://www.orsam.org.tr/tr/trUploads/Yazilar/Dosyalar/201519\\_rapor196tur.pdf](http://www.orsam.org.tr/tr/trUploads/Yazilar/Dosyalar/201519_rapor196tur.pdf)
- Öngören S. ve diğerleri, (2017). Göçmen Çocukların Yaşadıkları Uyum Problemlerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(59), 147-159.
- Öz, A. Ş., Kaya, S., (2020). *Göç eden çocuklar özel eğitime ihtiyaç duyar mı?*, “Çeşitli açılardan göç ve eğitim” İçinde, Demir, R. (Ed.). İKSAD Publishing House.
- Özdemir, H. (2012). Türkiye’de iç göçler üzerine genel bir değerlendirme. *Akademik Bakış Dergisi*, 30(11), 1-18.
- Özer, A. (2014). *Yerel-Küresel Döngü*, Toros Üniversitesi Yayınları, Mersin.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişim*. Ekin Kitabevi.
- Özgen, H. G., Erbaş, S. (2018). Türkiye’de İç Göç Hareketlerinin Eğitim Seviyesine Göre Kümelenmesi Üzerine Bir Çalışma, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 141-160.
- Özkalp, E. (1995), *Sosyolojiye Giriş*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

- Perruchoud, R., Redpath–Cross, J. (2009). Göç Terimleri Sözlüğü: Uluslararası Göç Hukuku. *Bülent Çiçekli (Çev.). İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü (IOM), ISSN, 2074, 6709.*
- Petersen, W. (1958), A General Typology of Migration, *Amerikan Sociological Review, Vol: 23.*
- Ravenstein, E. (1889). The Laws of Migration. In: *Journal of the Royal Statistical Soci-Ety, 52,2: 241-305* [doi: 10.2307/2979333].
- Sayıl, I., Berksun, E. O, Palabıyıköğlü, R., Devrimci-Özgüven, H., Soykan, Ç. ve Haran, S. (2000). Kriz ve krize müdahale. Ankara: Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 18(31), 1.*
- Selçuk, B. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim kurumlarına yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Sır, A., Bayram, Y., & ÖZKAN, M. (1998). Zoraki iç göçün ruh sağlığına etkileri üzerine bir ön çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 1(2), 83-88.*
- Stark, O., Bloom, D. E. (1985). The new economics of labor migration. *The american Economic review, 75(2), 173-178.*
- Sürmeli, M. (2016). *Iğdır'ın demografik yapısında göç ve Ahıska Türkleri örneği*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal, 34(1), 15-20.*
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9(1), 377-394.*
- Sensoy, S. E. (2005) *Kent ve Göç Van İline Çevre İl ve İlçelerden Göç Edenlerin Sorunlarına Sosyolojik Bir Yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- TDK, (2022). Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Erişim: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Tezcan, M. (1989). Kentten Köye Göç. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(1), 37-42.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 27(1), 61-67.*
- Tunga, Y., Engin, G., & Çağiltay, K. (2020). A Literature review on the issues encountered in educating Syrian children in Turkey. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1).*
- Tümertekin, E., Özgüç, N. (1998). *Beşeri Coğrafya*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Tümtaş, M. S. (2007). *Türkiye’de iç göçün kentsel gerilime etkisi: Mersin örneği*. Yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi.
- Türk Edebiyatı, (2022). *Kemalettin Kamu, Hayatı, Eserleri ve Edebi Kişiliği*, Web Sitesi, Erişim: [turkedebiyati.org](http://turkedebiyati.org)

- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 35-44.
- Wallerstein, I. (2003). Dünya-Sistemleri Kavramına Karşı Dünya-Sistemi Kavramı: Bir Eleştiri. *Dünya Sistemi*, 527-534.
- Yakar, Y. M. (2017). Türk çocuk edebiyatında göç olgusu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 58, 339-353.
- Yalçın, C. (2004). Göç Sosyolojisi, AnıYayıncılık, Ankara.
- Yazıcı Z. (2011). *Okulöncesi Dönemdeki Göçmen Çocukların İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamda Öğrenmeleri Üzerine, Onlar Bizim Hemşehrimiz Uluslararası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(2): 1685-1704.
- Zolberg, A. R. (1981). 1: International Migrations in Political Perspective. *International Migration Review*, 15(1), 3-27.



# Bölüm 9

## Kapsayıcı Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu

***Dr. Öğr. Üyesi Fatih BALAMAN***

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

*Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim*

*Teknolojileri Eğitimi Bölümü*

*fatihbalaman2010@gmail.com*

*ORCID: 0000-0003-2175-0778*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

1. Kapsayıcı eğitimin temeli
2. Kapsayıcı eğitim kimleri kapsar?
3. Kapsayıcı eğitim nasıl sağlanır?
4. Kapsayıcı eğitimde teknoloji kullanımı
5. Yardımcı teknolojiler ve sosyalleşme

## 1. Kapsayıcı Eğitimin Temeli

Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin en büyük kaygılarından biri eğitimidir. Zaman içerisinde toplumun ihtiyaçları doğrultusunda eğitimin farklı parametreleri ön plana çıkmış, bu parametreler doğrultusunda çağdaşlaşma faaliyetleri yürütülmüştür. Aslında öteden beri var olan fakat önemi, gerekliliği sonradan ortaya çıkan herkes için eğitim ve kapsayıcı eğitim gibi kavramlar son yıllarda önemli ölçüde gündem oluşturmuştur (Miles & Singal, 2010). Yüzyıllardır bireylerin eğitime eşit erişim imkânından bahsedilemezken eğitimin evrenselliğine ilişkin söylemlerin son yüzyılda dile getirilmeye başlandığı görülmektedir (Schuelka, Braun, & Johnstone, 2020). Eğitim, her ne kadar becerilerin kazandırılmasına yönelik faaliyetleri içeriyor olsa da bu kavram kapsayıcı eğitim ile farklı bir boyut kazanmıştır (Miles & Singal, 2010).

Eğitim hakkı Türkiyenin de taraf olduğu birçok uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınmıştır. Bu sözleşmeleri oluşturan örgütler kapsayıcı eğitimin tanımı, kapsamı ve gerekliliği konusunda hemfikirdirler (Haug, 2017). Bunlardan İnsan Hakları Evrensel Bildirisininin 26. maddesinde, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesininin 28. maddesinde, Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşmeninin 13. maddesinde bireylerin eğitim haklarına ilişkin ifadeler yer almaktadır (Düşkün, 2016). Buna göre hiçbir birey eğitim hakkından mahrum bırakılamaz, eğitim hakkı ne sebeple olursa olsun engellenemez. Yine bu hak doğrultusunda ortaya çıkan kapsayıcı eğitim kavramı çeşitli nedenlerle eğitim hizmetinden mahrum olan bireyleri diğer bireylerle eşit şartlarda eğitim almasını amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitim yürürlüğe konularak yazılı olan ilkeler somutlaştırılabilir, daha adil bir eğitim sistemine ulaşılabilir (Acedo, Ferrer, & Pamies, 2009).

Ahlâki temelleri ve sonuçları olan bir eğitim modeli olan, daha adaletli, demokratik bir toplum inşa etme üzerine kurulu olan kapsayıcı eğitim (Acedo ve diğerleri, 2009) çok çeşitli gereksinimlere sahip bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla eğitim sistemlerinin dönüştürülmesini, düzenlenmesini öngörür. Geniş anlamda kapsayıcı eğitim dezavantajlı durumda olan öğrenenlerin eğitim haklarının sağlanması ve diğer öğrenenlerle eşit fırsat ve eğitim hakları elde etmesini amaçlamaktadır (İra & Gör, 2018). Kapsayıcı eğitim okul müfredatını ve eğitimi özel eğitim ihtiyacı olanların ihtiyaçları doğrultusunda revize eder (Grynova & Kalinichenko, 2018).

UNESCO' ya göre gelişmekte olan ülkelerde engelli bireylerin yarıdan fazlasının okula gitmediği ve dünya genelinde engelli birey sayısının toplam nüfusa oranının zaman içerisinde artış gösterdiği (Vorapanya & Dunlap, 2014) dikkate alındığında kapsayıcı eğitimin önemi ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda teknoloji kullanımı farkındalığının artırılması ve kapsayıcı eğitime ilişkin doğru kamu politikaları üretmek gereklidir.

Son yıllarda önemine vurgu yapılan ve gerekliliği daha fazla hissedilen kapsayıcı eğitim sınıflarda farklı özelliklerde öğrencilerin varlığını sorun olarak değil zenginlik olarak değerlendirmektedir. Kapsayıcı eğitim sayesinde farklı özelliklere

sahip öğrenciler eğitim hizmetlerinden eşit yararlanabilmektedirler (Ünal & Aladağ, 2020).

Çoğu ülkelerde özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitim hakkı yasal düzenlemelerle güvence altına alınmıştır (Grynova & Kalinichenko, 2018). Kapsayıcı eğitimin dünya çapında gittikçe önemsendiği, ivme kazandığı bilinen bir gerçektir (Evmenova, 2020).

Kapsayıcı eğitim farklı din, dil, milletten gelen için eşit eğitim imkanları oluşturma, mevcut eğitim ortamlarını ve sistemlerini yeniden düzenleme, başkalarına saygılı ve duyarlı olmayı amaçlayan bir anlayıştır. Eğitimde kapsayıcılık anlayışı ilk olarak 1950' li yıllarda engelli bireylerin özel eğitim kurumlarında öğrenim görmeleri yerine normal eğitim almaları anlayışıyla diğer öğrencilerle birlikte eğitim süreçlerine devam etmeleri ile başlamıştır. Böylece ders materyalleri, öğretim yöntemleri, fiziki olanaklar engelli bireylerinde diğer bireylerle birlikte eğitim almasını kapsayacak şekilde revize edilmiştir (Aytekin, 2017).

Türkiyenin de yer aldığı 142 taraf ülke tarafından kabul edilen İnsan Hakları Sözleşmesi'nde de belirtildiği üzere insani bir hak olan kapsayıcı eğitimin uygun şartlar oluşmasına rağmen uygulanmaması durumu ayrımcılık olarak değerlendirilmektedir. Ayrımcılık belli bir kişi veya gruba başka kişi veya gruptan farklı davranmak, eşitsiz şekilde muamele etmek olarak değerlendirilir. Ayrımcılığa maruz kalınması etnik köken, dini inanç, cinsiyet, sosyo-ekonomik, engellilik veya özel gereksinim gibi birçok farklı sebepten kaynaklanabilir (Aytekin, 2017).

## 2. Kapsayıcı Eğitim Kimleri Kapsar?

Her ne kadar özel gereksinimli bireylere veya göçmenlere yönelik olduğu düşünülse de kapsayıcı eğitim üstün yeteneklileri/zekalıları da kapsamakta, bu öğrencilere yönelik az sayıda da olsa uygulamanın olduğu görülmektedir (Sarıcı Bulut ve diğerleri, 2018). Çoğunlukla engelli bireylerin ve mültecilerin kapsayıcı eğitimden yararlandığına şahit olmaktayız. Daha geniş kapsamda düşünüldüğünde kapsayıcı eğitim birçok sebepten kaynaklanabilecek gereksinime sahip bireylerin eğitim ihtiyaçlarını sübvansetmeyi, desteklemeyi amaçlar. Daniela & Lytras (2019) kapsayıcı eğitimin 4 boyutundan bahsetmektedir Bunlar;

*Özel İhtiyaçlar:* Özel ihtiyaçlar eğitime erişimi azaltan, öğrenmeyi güçleştiren her türlü durumu barındırmasının yanında belli aralıkta zeka düzeyinin üzerinde olan bireylerin de eğitim ile ilgili özel ihtiyaçları olabilir. Eğitim sisteminde mevcut örgün eğitim üstün zekalıların eğitim gereksinimlerine cevap veremiyor olabilir.

*Sosyo-ekonomik Durum:* Bireyin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum eğitime erişimini önemli ölçüde etkiler. Zaman zaman ailenin bireye yardımcı teknolojileri, öğrenme materyallerini finanse etmesi gerekebilir. Bireyin kapsayıcı eğitim gerektiren özel durumuna göre aile tarafından finanse edilmesi gereken miktar düşük tutardan çok yüksek tutarlara kadar oldukça geniş aralıkta olabilir. Toplumda gelir eşitsizliği okullaşma ve okula devam etme oranları üzerinde etkilidir

## KAYNAKÇA

- Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), 227-238. doi: 10.1007/s11125-009-9129-7
- Adyrkhaev, S. (2016). Modern technology of physical education of disabled students in conditions of inclusive education. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 20(1), 4-12. doi: 10.15561/18189172.2016.0101
- Ahmad, F. K. (2015). Use of assistive technology in inclusive education: making room for diverse learning needs. *Transcience*, 6(2), 62-77 from [https://www.academia.edu/40022315/Use\\_of\\_Assistive\\_Technology\\_in\\_Inclusive\\_Education\\_Making\\_Room\\_for\\_Diverse\\_Learning\\_Needs](https://www.academia.edu/40022315/Use_of_Assistive_Technology_in_Inclusive_Education_Making_Room_for_Diverse_Learning_Needs)
- Akbulut, F., Yavuz, E. A., Yilmaz, N., Karakoç, A., & Erciyas, İ. M. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52. doi: 10.37754/756554.2021.613
- Asongu, S. A., Orim, S.-M. I., & Nting, R. T. (2019). Inequality, information technology and inclusive education in sub-Saharan Africa. *Technological Forecasting and Social Change*, 146, 380-389. doi: 10.1016/j.techfore.2019.06.006
- Aytekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*: MEB Yayınları.
- Burgstahler, S. (2009). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*, University of Washington, DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology).
- Chambers, D. (2020). Assistive Technology Supporting Inclusive Education: Existing and Emerging Trends, Chambers, D. (Ed.) *Assistive Technology to Support Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 14)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 1-16. doi: 10.1108/S1479-36362020000014001
- Çepehan, İ. r. Z., & Güller, E. (2020). Evrensel tasarım kapsamında herkes için erişilebilir tasarım. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı), 383-410. doi: 10.21560/spcd.vi.818236
- Daniela, L., & Lytras, M. D. (2019). Educational robotics for inclusive education. *Technology, Knowledge and Learning* 24(2), 219-225. doi: 10.1007/s10758-018-9397-5
- Düşkün, Y. (2016). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. *Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul: İmak Ofset*.
- Evmenova, A. (2020). Implementation of assistive technology in inclusive classrooms *Assistive technology to support inclusive education*: Emerald Publishing Limited.
- Fernández Batanero, José María Colmenero Ruíz, & Jesús, M. (2016). ICT and inclusive education: attitude of the teachers in secondary education. *Journal of Technology and Science Education*, 6 (1), 19-25. doi: 10.3926/jotse.208
- Gogiberidze, G., Isakov, V., Ershova, T., & Shulgina, O. (2019). Development of innovations in the educational environment: inclusive education and digital technologies. *Revista Inclusiones*, 7, 147-158.
- Grynova, M., & Kalinichenko, I. (2018). Trends in inclusive education in the USA and Canada. *Comparative Professional Pedagogy*, 8(2), 28-34. doi: 10.2478/rpp-2018-0016

- Hamburg, I., & Bucksch, S. (2017). Inclusive education and digital social innovation. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(5). doi: 10.14738/assrj.45.2861
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. doi: 10.1080/15017419.2016.1224778
- İra, N., & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 7(2), 29-38.
- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/51363/601434>
- Ivanova, E., & Doncheva, J. (2019). *Pedagogical Technologies For Inclusive Education Of Pupils In The Initial Stage Of Education On The Subject Around The World*". Paper presented at the Proceedings of INTED2019 Conference 11th-13th March.
- Kaya, İ., & Eren, E. Y. (2015). Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu: Arada kalanların hakları ve yükümlülükleri. İstanbul: SETA Publishing.
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 199-201. doi: 10.2307/27740372
- MEB. (2014). MEB Mevzuat - Genelge. Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- MEB. (2016). Demirci: GEM'ler üç yıl içinde misyonunu tamamlayacak. Retrieved from <http://meb.gov.tr/demirci-gemler-uc-yil-icinde-misyonunu-tamamlayacak/haber/11850/tr>
- Merbler, J. B., Hadadian, A., & Ulman, J. (1999). Using assistive technology in the inclusive classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 113-117. doi: 10.1080/10459889909603311
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. doi: 10.1080/13603110802265125
- Mohamed, A. H. H. (2018). Attitudes of special education teachers towards using technology in inclusive classrooms: a mixed-methods study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 278-288. doi: 10.1111/1471-3802.12411
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. doi: 10.1080/08856257.2016.1254964
- Nigmatov, Z. G. (2014). Humanitarian technologies of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 156-159. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.096
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/36449/412788>
- Özel, D., & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı Eğitim ve Ekolojik Model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jierp/issue/59335/839964>

- Palomino, M. d. C. P. (2018). Information and communication technologies and inclusive teaching: Perceptions and attitudes of future early childhood and primary education teachers. *Problems of education in the 21st century*, 76(3), 380-392. doi: 10.33225/pec/18.76.380
- Paul, S. (2016). Educational Technology for Inclusive Classroom. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 3(22), 14. Retrieved from <http://www.srjis.com/pages/pdfFiles/146726544916.%20sumana%20paul.pdf>
- Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M., Dağlıoğlu, H., Turupcu Doğan, A., Ömeroğlu, E., Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi-İlkokul öğretmen formu. *Turkish Studies*, 13(11), 1153-1172. doi: 10.7827/TurkishStudies.13488
- Schuelka, M. J., Braun, A. M., & Johnstone, C. J. (2020). Beyond access and barriers: Inclusive education and systems change. *Forum for International Research in Education*, 6(1), 1-7. doi: 10.32865/fire202061198
- Story, M. F. (1998). Maximizing usability: The principles of universal design, *Assistive Technology*, 10(1), 4-12. doi: 10.1080/10400435.1998.10131955
- Tuzcuoğlu Bülbül, N., & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(27), 879-909. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/60522/889588>
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jietp/issue/54500/698889>
- Vértiz-Osores, R. I., Pérez-Saavedra, S., Faustino-Sánchez, M. Á., Vértiz-Osores, J. J., & Alain, L. (2019). Information and communication technology in primary school students within the framework of inclusive education at a special basic education center. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 7(1), 157-164. doi: 10.20511/pyr2019.v7n1.266
- Vorapanya, S., & Dunlap, D. (2014). Inclusive education in Thailand: Practices and challenges. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1014-1028. doi: 10.1080/13603116.2012.693400
- Wolfgang, P., & Korydon, H. S. (2010). *Universal Design Handbook*, 2E McGraw-Hill Education,
- Zilz, W., & Pang, Y. (2021). Application of assistive technology in inclusive classrooms. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(7), 684-686. doi: 10.1080/17483107.2019.1695963

# Bölüm 10

## Kapsayıcı Eğitim ve (Sosyal) Medya İlişkisi

**Dr. Öğr. Üyesi Münir ŞAHİN**

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,  
Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İletişim  
ve Tasarımı Bölümü  
munir.sahin@gop.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-5722-496X*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

- 1) Sosyal medya
- 2) Sosyal medya ve eğitim ilişkisi
- 3) Sosyal medyanın eğitimi destekleyici özellikleri
- 4) Kapsayıcı eğitim ve sosyal medya ilişkisi
- 5) Öğrenen özellikleri açısından kapsayıcı eğitim
- 6) Sosyal medyanın kapsayıcı eğitimde kullanımına örnekler

## 1. Giriş

1948 tarihli İnsan Hakları Sözleşmesi eğitimde fırsat eşitliğine vurgu yapan ilk uluslararası sözleşmedir. İlerleyen yıllarda 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1994 Salamanca Özel Gereksinimli Çocukların Hakları Bildirisi ve son olarak Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2006) uluslararası kapsayıcı eğitimi destekleyen sözleşmeler olarak öne çıkmıştır (Eğitimde Birlikteyiz, 2021: 10). Kapsayıcı eğitim (inclusive education) Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2005)'nün kabul gören tanımına göre bir "süreçtir". Bu süreç her yaş ve cinsiyetten çocukların eğitiminde asıl sorumlunun devletler olduğu ilkesinden hareketle, farklı ihtiyaçları olan, farklı kültür ve toplumlardan gelen öğrenenlerin öğretime katılmalarını artırmayı hedefler. Eğitim sürecindeki ayrımcılığı en aza indirerek, öğrenme çağındaki bütün çocukları kapsayacak şekilde öğrenme sürecinin içeriği, izlenecek yaklaşımlar, yöntem ve stratejileri ve yapılması gereken değişimi kapsar. Oral (2016) kapsayıcı eğitimi öğrenenlerin yaşadıkları yer, sosyal ve ekonomik statüleri, sağlık durumları, cinsiyetleri, dil, milliyet, inanç vb. koşullarından etkilenmeden, eğitim veren kurum ve eğitim süreçlerinin bütün çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak tekrar düzenlenmesi süreci olarak nitelendirmektedir.

Gerek UNESCO (2005) gerekse başka diğer araştırmacılar (Oral, 2016) tarafından yapılan tanımlamalarda ortak özellikler olarak eğitim öğretim süreçlerinin ve kurumlarının bütün çocukların eğitim ortamına getirmiş oldukları özel durumlarından bağımsız olarak onların ihtiyaçlarını karşılayacak özelliklere göre düzenlenmesini öngörmektedir. Düşkün'ün (2016) de belirttiği gibi UNESCO, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (İHEB), Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına İlişkin Sözleşme (ÇHS), Birleşmiş Milletler Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme gibi, pek çok uluslararası sözleşme eğitim hakkında eşit yararlanmaya vurgu yapmaktalar. Irk, dil, din, engelli olma, cinsiyet gibi durumlara bağlı olarak yapılacak ayrımcılığı yasaklarlar. Şahin ve Üstüner (2014) İnsan Haklarına ilişkin okul yöneticileriyle yapmış oldukları çalışmada, okul yöneticilerinin önemli oranda (%97,2) ayrımcılığa karşı olduklarını, eğitim öğretim ortamında ayrımcılık yapılmaması gerektiğini vurguladıkları görülmüştür.

McLuhan (2001) "Global Village" adlı eserinden dünyayı "küresel bir köy" olarak tanımlar. McLuhan (2001)'nin küresel köy tanımlamasının temelini ise gelişen ve değişen teknoloji, özellikle iletişim alanındaki gelişmeler ve sosyal medya oluşturmaktadır. Şahin'in (2019: 73) de belirttiği gibi "Eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi birçok değişkenin doğru ve birlikte bulunması ile mümkündür." Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetlerinin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi noktasında her ne kadar karar vericiler olumlu kararlar alsalar da kısıtlı sınıf ortamında farklı kültürel kökenlere, sağlık durumlarına, dil yeterliliklerine sahip öğrenenlerle eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmek, eğitim öğretimin birer neferi olan öğretmenlerin işini zorlaştırabilmektedir. Heterojen gruplar yerine homojen gruplar ile eğitim yapma yönünde tercihlere rağmen bunun mümkün olmadığı ve etik olarak tartışmalı bir konu olduğu, ayrımcılık olarak nitelendirildiği görülmektedir. Bu nedenle sosyal medya, öğretmenlerin sınıflarında her öğrencinin kendi özel durumuna özgü eğitim öğretim alması ve ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilebilmesi açısından önemli bir ortam sunabilir.



## 2.Sosyal Medya

Bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesiyle birlikte yeni medya olarak tanımlanan yeni bir iletişim ortamı oluşmuştur. 1970'lerde sosyal ve siyasal, kültürel alanlarda çalışma yapanların bir tanımlaması olarak yeni medya bilgisayar ve internet teknolojisiyle birlikte genişlemiş ve farklı bir boyut kazanmıştır. Dilmen (2007: 115) yeni medyayı metin, resim, video, ses gibi farklı ortamların bir araya toplanma özelliği olan çoklu ortam olarak tanımlamıştır. Sosyal medya, insanların karşılıklı olarak iletişim ve etkileşim içinde oldukları, fikir, algı biçimlerini, sesli, görüntülü içerikleri, video, resim gibi görselleri paylaşabildikleri araçların tümü olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2017; Şahin, 2017). Sosyal medya ağlarının ortaya çıkışındaki temel dürtü hem insanların mevcut toplumsal bağları sürdürebilmelerini sağlamak hem de yeni bağlar kurulmasını sağlamaktır.

20. yüzyılın önemli buluşlarından birisi olan internet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ve insanların hizmetine sunulmasıyla "Digital Çağ" olarak adlandırılan yeni bir çağ başlamıştır (Aziz, 2008: 71). İnternet ve bilgisayarın yaygınlaşmasıyla birlikte insanların haberleşme, iletişim, eğlenme ve eğlendirme, bilgiye erişme gibi farklı ihtiyaçlarını karşılamak üzere internet ve onunla birlikte gelişen sosyal medya araçları da gelişerek çeşitlenmiştir.



*Şekil 1. Türkiye’de internet, sosyal medya ve mobil kullanım istatistikleri (We are Social, 2020)*

“We are Social 2020” verilerine göre Türkiye’de 2020 yılında 62 milyon internet kullanıcısı bulunmaktadır. Bu sayı toplam nüfusun %74’ünü oluşturmaktadır. Başka bir veri ise sosyal medya kullanıcı sayısıdır. 54 milyon sosyal medya kullanıcısı ile nüfusunun %62’sinin sosyal medyayı kullandığı ülkemizde nüfusun %92’si yani 77 milyon kişi mobil internet kullanmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Albion, P. (2007). *Web 2.0 in Teacher Education: Two Imperatives for Action*. Australia, *Computers in the Schools*, 25, 181-198 <http://butler-at-tutb.pbworks.com/f/Web%202.0in%20Education.pdf> (11 Şubat, 2021).
- Akar, E. (2006). *Blogla Pazarlama*, İstanbul, TiEm Yayıncılık.
- Arslan, A. (2006). Medyanın Birey, Toplum ve Kültür Üzerine Etkileri. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Aziz, A. (2008). *İletişime Giriş*. İstanbul: Aksu Kitapevi.
- Bakan, Ö. (2008). Halkla İlişkiler Aracı Olarak İnternet, Ahmet Kalender-Mehmet Fidan (Ed.), *Halkla İlişkiler*. Konya: Tablet Yayınları, 373- 389.
- Bartlett-Bragg, A. (2006). *Reflections on pedagogy: Reframing practice to foster informal learning with social software*. <http://www.dream.sdu.dk/uploads/files/Anne%20Bartlett-Bragg.pdf> (20 Şubat 2020).
- Baskı Mağazam (2018). *Sosyal Medya Kavramı Kullanım Alanları ve Özellikleri* <https://www.baskimagazam.com/blog/Sosyal-Medya-Kavrami-Kullanim-Alanlari-Ve-ozellikleri> (30 Ocak, 2021).
- Baş, M., Bozak, A. & Korkmaz, A. (2022). The efficiency of asynchronous distance learning within the pandemic through the lens of educational faculty students, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(16), 175-220
- Brown, J.S. ve Adler, R.P.(2008). Critique of "Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *Educause Review*, 43, (1),16-32.
- Bynum, S. L. (2011). *Utilizing Social Media to Increase Student Engagement: A Study of Kern County Public Schools*. Unpublished Master Thesis, Department of Public Policy and Administration, California State University, Bakersfield.
- Chirstopoulou, A. (2020). Using Social Media to promote Inclusion: Perceptions and experiences from the Greek Educational Context. [https://mieli.fi/sites/default/files/inline/Hankkeet/LAPSETJANUORET/athina\\_christopoulou\\_08\\_06\\_helsinki\\_1\\_2.pdf](https://mieli.fi/sites/default/files/inline/Hankkeet/LAPSETJANUORET/athina_christopoulou_08_06_helsinki_1_2.pdf) (22 Şubat, 2021)
- Credit Suisse (2014). Global wealth report 2014. <https://www.credit-suisse.com/media/assets/corporate/docs/about-us/research/publications/global-wealth-databook-2014.pdf>, (22 Şubat, 2021).
- Dilmen, N. E. (2007). Yeni Medya Kavramı Çerçevesinde İnternet Günlükleri-Bloglar ve Gazeteciliğe Yansımaları, *Marmara İletişim Dergisi*, 12(12) 113-122.
- Düşkün, Y. (2016). Türkiye'de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi. *Eğitim Reformu Girişimi*. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_KapsayiciEgitim\\_DurumAnalizi.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf) (30 Ocak, 2021).
- Eğitimde Birlikteyiz (2021). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi, Masabaşı Raporu, [http://egitimdebirlikteyiz.org/CmsFiles/Materyaller/1/masabasi\\_raporu.pdf](http://egitimdebirlikteyiz.org/CmsFiles/Materyaller/1/masabasi_raporu.pdf) (20 Ocak, 2021).
- Ferdig, R. (2007). Examining Social Software in Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, (15), 5-10.

- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı*. XV. Türkiye’de İnternet Konferansı. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi. [http://or-cun.madran.net/yayinlar/sosyal\\_aglarin\\_egitim\\_amacli\\_kullanimi.pdf](http://or-cun.madran.net/yayinlar/sosyal_aglarin_egitim_amacli_kullanimi.pdf) (17 Şubat, 2021).
- Hogg, T. & Adamic, L. (2004). *Enhancing Reputation Mechanisms via Online Social Networks*, Proceedings of the 5th ACM Conference on Electronic Commerce, EC’04, ACM Press, New York, NY, 17-20 May.
- Johnson, K. A. (2011). The effect of Twitter posts on students’ perceptions of instructor credibility. *Learning, Media and Technology*, 36(1).
- Junco, R., Heiberger, G., ve Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2).
- Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Management Inquiries* 3(4), 1-25.
- Leaver, T. (2011). *Twittering Informal Learning and Student Engagement in First-Year Units*. In Anthony Herrington *Blended Learning*. [http://www.tamaleaver.net/cv/LeaverT\\_TwitteringInformalLearning\\_preprint.pdf](http://www.tamaleaver.net/cv/LeaverT_TwitteringInformalLearning_preprint.pdf) (23 Şubat, 2021).
- McLuhan, M. (2001). *Global Köy*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Şahin, M. (2019). Eğitimde Sınıf Oturma Düzeninin Önemi, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 73-101.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2007). *Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era*. Proceedings asicilite Singapore.
- MEB (2018). Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi. “Okul Yöneticilerinin Eğitimi” Modülü, [http://corlu.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/28084808\\_OKUL\\_YYNETYCYLERYNYN\\_EYYTYMY-YEREL\\_1.pdf](http://corlu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/28084808_OKUL_YYNETYCYLERYNYN_EYYTYMY-YEREL_1.pdf) (10 Şubat, 2021).
- Medya Akademi (2020). “2020 Sosyal medya kullanıcı sayıları” <https://medyaa-kademi.com.tr/2020/02/03/2020-sosyal-medya-kullanici-sayilari/> (18 Ocak, 2021).
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal Medya Ortam ve Araçlarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.
- Neuman, M. ve Hogan, D. (2005). Semantic Social Network Portal for Collaborative Online Communities, *Journal of European Industrial Training*, (29). 6, 472-487.
- Oral, I. (2016). Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_Kapsayici-Egitim\\_PolitikaOnerileri.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Kapsayici-Egitim_PolitikaOnerileri.pdf) (29 Ocak, 2021).
- Özdemir, A. (2017). *Sosyal medya nedir? Sosyal medya araçları nelerdir?* <https://slideplayer.biz.tr/slide/10071729/> (11 Şubat, 2021).
- Öztürk, M.F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.

- Pettenati, M., & Ranieri, M. (2006). *Informal learning theories and tools to support knowledge management in distributed CoPs*. [https://www.researchgate.net/publication/220265701\\_Informal\\_Learning\\_Theories\\_and\\_Tools\\_to\\_Support\\_Knowledge\\_Management\\_in\\_Distributed\\_CoPs](https://www.researchgate.net/publication/220265701_Informal_Learning_Theories_and_Tools_to_Support_Knowledge_Management_in_Distributed_CoPs) (11 Şubat, 2021).
- Saymer, İ. (2008). *Sanal Ortamda Halkla İlişkiler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Selwyn, N. (2007). *Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning - a critical review*, <http://www.oecd.org/education/cei/39458556.pdf> (12 Şubat, 2021).
- Scott, D.M. (2010). *The New Rules of Marketing and PR*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7 (4), 23-32.
- Steijn, W.M. ve Schouten, A.P. (2013). Information sharing and relationships on social Networking Sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16 (8),01: 10.1089/cyber.2012.
- Şahin, M. ve Üstüner, M. (2014). Okul Yöneticilerinin İnsan Haklarına İlişkin Görüşleri, *İlköğretim Online*, 13(4), 1352-1372.
- Şahin, M. (2017). *Okulun Çevre Unsuru Olarak Sosyal Medyaya İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi ). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Malatya
- Şahin, M. ve Üstüner, M. (2018). Sosyal Medyaya İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 335-355. DOI: 10.17679/inuefd.334250
- Şahin, M. (2021). "Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeylerinin İncelenmesi ", *Atlas Journal*, 7(37), 1262-1270, Doi: 10.31568/atlas.608
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Turner, J.S & Croucher, S. M (2014). An examination of the relationships among United States college students' media use habits, need for cognition, and grade point Average. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 199-214, <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.777349>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (18 Aralık, 2021).
- We are Social (2020). *Digital 2020*. <https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media> (30 Ocak, 2021).
- Yıldız, B. (2019). "Youtube İstatistikleri" *Branding Türkiye* <https://www.brandingturkiye.com/youtube-istatistikleri-guncel/> (26 Şubat, 2021).

# Bölüm 11

## Kapsayıcı Liderlik

***Dr. Öğr. Üyesi Celalettin KORKMAZ***

*Fırat Üniversitesi*

*Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı*

*celalettinkorkmaz@gmail.com*

*ORCID: 0000-0001-7249-1070*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

- 1) Liderlik
- 2) Liderlik Sınıflamaları
- 3) Liderlik Kuramları
- 4) Liderlik Araştırmaları
- 5) Kapsayıcı Liderlik
- 6) Eğitimde Kapsayıcı Liderlik
- 7) Kapsayıcı Liderlik Önerileri
- 8) Okul Yöneticileri İçin Öneriler
- 9) Yerel Yöneticileri İçin Öneriler

## 1. Giriş

Dünya son çeyrekte çarpıcı biçimde değişiyor. Bu değişimde ki dinamik yapı ise daha derin ve daha hızlı hale geliyor. Küresel mali ve ekonomik krizler, salgınlar, savaşlar, çığır açan bilgi ve iletişim teknolojileri ile biyolojik bilimlerin ortaya çıkışı ve sosyal medya ile fenomenler bunlardan sadece birkaçı (Baş ve Sarıgöz,2015). Tüm bu gelişmeler globalleşme ile öncelikle teknik ve bilimsel temellere dayalı olarak dünya çapında entegrasyona doğru bir hamle ile karakterize edilen bir aşamanın sonunu işaret etmektedir. Öyle ki 1980'lerde öncüler tarafından ilan edilen küresel köy'ün temellerinin bir kısmı çoktan inşa edildi. Mevcut manzara mükemmel olmaktan çok uzak ve bunun tüm insanlık için bir gelişme ve ilerleme zamanı olmasını istiyorsak, daha gidecek çok yolumuz var.

Yirmi birinci yüzyıldaki değişim, esasen teknik itici güçlere dayanmaktadır ve toplum, örgütlenmesini, geleneklerini ve alışkanlıklarını çoğunlukla tepkisel bir şekilde oluşturmuştur. Bu, hayal edilemez ilerleme fırsatlarıyla birlikte, önemli ölçüde ilerleme yaratma etkisine sahiptir. Sosyal zorluklar ve ikilemler ile toplumsal hayattaki yerel-küresel gerilimler ve bu yeni senaryodan kaynaklanan sorunları ele almak için yeterince yeni örgüt oluşturulmamasına karşın, sadece bir avuç kurum kendilerini yeniden tasarlamaktadır. Dolayısıyla bu süreçte ki değişim ve dönüşümü yönetmek liderlik konularının etkililiği ile ilişkilendirilecektir.

Değişimi yönlendirmede, kurumsal hedeflere ulaşmada ve toplumsal sorunlarda veya diğer zorluklara uygun yanıtları kolaylaştırmada liderliğin önemi hakkında çok şey yazılmakta ve söylenmektedir. Yorumcuların ve politikacıların, özellikle çatışmalar, ekonomik krizler veya covid-19 döneminde olduğu gibi salgınlarda, zor zamanlarda güçlü bir liderliğe ihtiyaç olduğunu tartıştığını düzenli olarak duyuyoruz. Ancak liderliğin gerçekte ne anlama geldiği, lider olmak için hangi yeterliliklerin gerekli olduğu ve liderlik uygulamasının zorluklara başarılı bir şekilde yanıt vermede oynadığı rol bu diyaloglarda belirsizdir. Geçmişten günümüze liderlikle ilgili araştırmalar ise bu sorulara yanıt aramaktadır.

## 2. Liderlik

Lider kelimesi İngilizce "lead" kelimesinin Türkçe'ye lider olarak çevrilmesi ile günlük yaşamımızda oldukça sık kullandığımız bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Cambridge sözlüğünde kelimenin anlamı bir grup insanı, bir ülkeyi veya bir durumu kontrol etmek olarak açıklanmaktadır. Oxford sözlüğünde ise yol göstermek veya doğru yöne gitmelerini sağlamak için bir kişi veya hayvanla birlikte veya onun önünden gitmek şeklinde tanımlanmaktadır. Türkçe köken olarak ise Türk Dil Kurumu sözlüğünde kelimenin karşılığı önderlik olarak ifade edilmektedir. Kavramın taşıdığı bu anlamlar doğrultusunda pek çok tanımlı yapılagelmiştir (Assadi, 1981).

Vroom ve Jago (2007) liderliği insanları harika şeyler başarmak için birlikte çalışmaya motive etme süreci olarak tanımlamaktadır. Northouse (2007), "Liderlik çok aranan ve çok değerli bir metadır" (s. 1) demiştir. Bolman ve Deal'a (2003) göre, hemen hemen tüm sosyal rahatsızlıklar göz önüne alındığında, liderlik, sorunun üstesinden gelmek için "her derde deva" olarak sunulmaktadır (s. 336).

Liderlik kavramı, tarihin büyük düşünürleri tarafından uzun süredir tartışılan bir konu olan evrensel bir kavramdır (Marzano ve diğerleri, 2005). Bugün liderlik, kritik rolü ve başarılı bir işletmeyi yönetmek için gereken örnek liderlik uygulamaları konusunda büyük ilgi görmeye devam etmektedir.

Liderliğin çoğu tanımı, bir grup veya kuruluştaki faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirmek, yapılandırmak ve kolaylaştırmak için bir kişi tarafından diğer insanlar üzerinde kasıtlı etkinin uygulandığı bir süreci içerdiği varsayımını yansıtır. Liderlik, ne yapılması gerektiği ve nasıl yapılacağı konusunda diğerlerini anlamaları ve üzerinde anlaşmaya varmaları için bir etkileme ve ortak hedeflere ulaşmak için bireysel ve toplu çabaları kolaylaştırma sürecidir (Yukl, 2009). Liderlik, bir bireyin veya liderlik ekibinin bir grubu, lider tarafından belirlenen veya lider ve onun takipçileri tarafından paylaşılan hedefleri takip etmeye teşvik ettiği ikna sürecidir (Gardner, 1990, s. 1).

Liderliğin görüldüğü gibi bir dizi tanımı vardır, ancak en basit haliyle, hedeflere ulaşmak için başkalarını etkileme yeteneği ile ilgilidir. Başkalarını etkili bir şekilde etkilemek için gereken süreç ve nitelikler, bir disiplin olarak toplumu veya kurumu geliştirme bağlamında ve günlük uygulamalarımızdaki yeri açısından liderliğin ve geçerliliğinin anlaşılmasında merkezi öneme sahiptir. Etkili bir şekilde paylaşılan büyük resim vizyonuna sahip olmak ve mevcut bilgilerin değerlendirilmesine dayalı olarak net ve kararlı karar verme dahil olmak üzere liderlerin *kişisel özelliklerini* tanımlayan yerleşik bir literatür bulunmaktadır. Liderlerin kapasite geliştirme ve başkalarını güçlendirme (Bolat ve Baş, 2018) taahhüdü vardır, saygıdır ve istişare eder ancak gerektiğinde zorlu kararlar almaya isteklidir. Liderliğin özünde, genellikle uygulamaya yönelik etik ve şeffaf yaklaşımlarla kazanılan güvenilirlik özelliğidir. Liderler gerektiğinde hesaplanmış riskler alırlar, statükoya karşı çıkarlar ve gerektiğinde sorumluluk almak ve inisiyatif göstermek için adım atarlar. Pratikte bu tür *davranışlar*, iyi stratejik düşünme, kişilerarası iletişim becerileri ve duygusal zekâ gerektirir. Gerçekte, ister akademide, ister topluluklarda veya kuruluşlarda olsun, günlük pratiğimizde etkili olmak için *hepimiz liderlik becerileri göstermekteyiz* ve buna ihtiyacımız vardır. Dolayısıyla hepimiz, toplumda faaliyet gösterdiğimiz düzeyden bağımsız olarak, hedeflerimize ulaşmak için başkalarını etkilemek için çalışırız. Liderlik, karar verme ağacının tepesiyle sınırlı değildir, bunun yerine genellikle alt seviyelerde "dalları sallamak" için gereklidir (Edmonstone ve Western, 2002)

Araştırmacılar genellikle liderliği kendi bireysel bakış açılarına ve onları en çok ilgilendiren liderlik yönüne göre tanımlarlar. Liderlik, bireysel özellikler, lider davranışı, etkileşim kalıpları, rol ilişkileri, takipçi algıları, takipçiler üzerindeki etkiler, görev hedefleri üzerindeki etkiler ve organizasyon kültürü üzerindeki etkiler açısından tanımlanmıştır. Liderliğin çoğu tanımı, bir grup veya kuruluştaki faaliyetleri ve ilişkileri yapılandırmak için bir kişinin diğer insanlar üzerinde kasıtlı olarak etkide bulunduğu bir sosyal süreci içerdiği varsayımını yansıtır. Liderlik ve liderler ile yöneticiler arasındaki ayrıma ilişkin muazzam miktarda araştırma olmasına rağmen, çoğu kuruluş bu terimleri liderlik etmeleri beklenen pozisyonları işgal eden kişilere atıfta bulunmak için birbirinin yerine kullanma eğilimindedir, ancak

## KAYNAKÇA

- Allan J. (2008). Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice. Springer.
- Assadi, R. (1981). A cross-cultural study of selected leadership principles. (Doctoral Dissertation) Western Michigan University Kalamazoo, Michigan.
- Aydın, M. (2010). Eğitim yönetimi. Hatiboğlu Yayınları.
- Beycioğlu, K. (2020). Liderlik psikolojisi. İçinde N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.). Eğitim Yönetiminde Liderlik (s. 17 -38). Pegem Akademi.
- Baş, M. & Sarıgöz, O. (2018). Determining the readiness levels of pre-service teachers towards mobile learning in classroom management. *Educational Research and Reviews*, 13 (10), pp. 382-390. DOI: 10.5897/ERR2018.3523
- Bolat, Y., & Baş, M. (2018). The Perception of the Educational Philosophy in the Industrial Age 4.0 and the Educational Philosophy Productivity of Teacher Candidates. *World Journal Of Education*, 8(3), 149-161
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). A review of leadership theory and competency frameworks. Centre for Leadership Studies, University of Exeter, Devon, United Kingdom.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (3. Ed.). Jossey-Bass.
- Bundt, M. S. (2001). Leadership functions in innovation: The case of inclusive schools. (Doctoral Dissertation). University of Illinois at Chicago.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Choi, S. B., Tran, T. B. H., & Kang, S. W. (2017). Inclusive leadership and employee well-being: the mediating role of person-job fit. *Journal of Happiness Studies*, 8(6), 1877-1901. doi: 10.1007/10902-016-9801-6
- Department of Education (DoE) (1997). Education White Paper 3 – A programme for the transformation of higher education. Government Printers, Pretoria.
- Dereli, T. (1982). Organizasyonlarda davranış. Ar Yayınevi.
- Devine D. (2012). Immigration and schooling in Ireland - making a difference? Manchester University Press.
- Edmonstone, J & Western, J. (2002). Leadership development in health care: what do we know? *J Managemed*, 16, 34-47
- Espinoza O. (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363.
- Florian L. (2008). Special or inclusive education, future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Gardner, J. W. (1990). On leadership. The Free Press.
- Gershonoff, S. J. (2002). Leadership functions in the implementation of planned curriculum change. (Doctoral Dissertation), The State University of New Jersey.



- Giri, V., & Santra, T. (2010). Effect of experience, career stage and hierarchy on leadership style. *Singapore Management Review*, 32 (1), 85-93.
- Glick, N. D. (2001). Situational leadership in cross-cultural environments: The relationship between cross-cultural experience, culture training, leadership style, and leader-effectiveness in the U.S. foreign service. (Doktoral Dissertation) School of Business and Entrepreneurship, Nova Southeastern University.
- Hehir, T. & Katzman, L. (2012). Inclusive schools designing successful schoolwide programs. Jossey-Bass.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2004). *Management of organizational behavior: Leading human resources* (8th ed.). Prentice-Hall of India.
- Hollander, E. P. (2004). Idiosyncrasy credit; upward influence. Two essays. In G. R. Goethals, G. J. Sorenson, & J. M. Burns (Eds.), *Encyclopedia of Leadership* (pp. 695–700; 1605–1609). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul, 1.0. 1.1.E. Yayını.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Lin, K-H. (1999). An empirical study of hersey and blanchard's leadership theory applied in Taiwan's small-and medium-size businesses. (Doctoral Dissertation) School of Business and Entrepreneurship, Nova Southeastern University.
- Livingston, R. E. (2003). The impact of leadership education on changes in leadership behaviors: an evaluative study of the effectiveness of leadership education as perceived by students in a police executive leadership program. (Doctoral Dissertation). Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology.
- Łuczynski J. (2011). Zarządzanie w edukacji dla wychowania uczniów w szkole, [Educational management and student's education in schools], Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Lumby, J. & Coleman M. (2007). *Leadership and diversity: challenging theory and practice in education*. Sage.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mazurkiewicz G. (2011). *Przywództwo edukacyjne*, [Educational leadership], Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Miner, J. B. (2005). *Organizational behavior I. Essential theories of motivation and leadership*. M. E. Sharpe.
- Newton, P. (2016). *Leadership theories, leadership skills*. The eBook company.
- Nohria, N., & Khurana, R. (Eds.). (2010). *Handbook of leadership theory and practice*. Harvard Business Press.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Sage.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: Theory and practice*. Sage.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory and practice*. Sage.

- Patrick, C. A. D. (2002). A Study of situational leadership theory in a distribution corporation. (Doctoral Dissertation) School of Business and Entrepreneurship Nova Southeastern University.
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190–203. doi: 10.1016/j.hrmr.2017.07.002
- Ryan J. (2006). Inclusive leadership. Jossey Bass.
- Terzi, L. (2010). Justice and equality in education. Continuum.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.). Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama. Pegem Akademi.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action in Special Needs Education. UNESCO.
- Valiga, T. M. & Grossman, S. (2007). Leadership and followership. Understanding the Theory of Leading, Following, and Managing. In Jones, Rebecca A. Patronis (Ed.) *Nursing Leadership and Management: Theories, Processes and Practice* (ss. 3-12). F.A. Davis Company.
- Vroom, V.H., & Jago, A.G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist* 62(1), 17-24.
- Walker A. (2002). Building and leading learning culture. In Walker A., Dimmock C. (Eds.), *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective*. Routledge.
- Yeakey, G. W (2000). Hersey and Blanchard's situational leadership theory: Applications in the military. (Doctoral Dissertation) Wayne Huizenga Graduate School of Business and Entrepreneurship Nova Southeastern University.
- Yoshioka, R. (2006). An empirical test of the situational leadership model in Japan. (Master Thesis) Faculty of the Graduate School of The University of Texas.
- Youn, H. J. (2012). Leadership training program for shared leadership based on super leadership at cheo-eum korean presbyterian church: a study of christian leadership. (Doctoral Dissertation) Faculty of Asbury Theological Seminary.
- Yukl, G. (2010). Leadership in organizations. Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (2009). Leadership in organizations. Prentice-Hall.
- Zel, U., (2011). Kişilik ve liderlik, Nobel.
- Zel, U. (2006). Kişilik ve liderlik. Nobel.
- Zwane, J. M. (1993). Lecturers' leadership styles and how they affect students' examination results. (Master Thesis) Department of Education at Vista University.

# Bölüm 12

## Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrenciler

*Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK*

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Bölümü, h.ozcakmak@mku.edu.tr,  
ORCID: 0000-0001-8579-5567*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

- 1) Kapsayıcı Eğitim Nedir?
- 2) Suriyelilere Türkçe Öğretimi
- 3) Kapsayıcı Eğitim ve Suriyelilere Türkçe Öğretimi
- 4) Kapsayıcı Eğitim Önerileri

## 1. Giriş

Eğitim, öğrencileri ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerin kazandırılması yoluyla yaşama hazırlayan bir süreçtir. Bu süreçte, bilgi ve becerilerin etkili bir biçimde öğretilmesi esastır. Bunu gerçekleştirmek amacıyla birçok yöntem ve teknik işe koşulmaktadır. Ancak hiçbir yöntem ve teknik tek başına öğrenci başarısını garanti edemez. Bu yöntem ve tekniklerin bütün öğrencilerde aynı oranda başarı göstermesi de beklenemez. Kaldı ki, bireysel farklılıklarının yanı sıra öğrencilerin eğitime ulaşma imkânları da değişkenlik göstermektedir. Bilişsel ve bedensel gelişimlerle birlikte ailenin ekonomik durumu gibi faktörler de bu açıdan önemlidir.

Eğitime çeşitli nedenlerle ulaşmada sorun yaşayanlar veya eğitime ulaşma konusunda akranlarına göre dezavantajlı olan bireylerin topluma eğitim yoluyla kazandırılması adına birçok eğitim modeli geliştirilmiştir. Bu modeller arasında yer alan kapsayıcı eğitim, son yıllarda oldukça rağbet görmüştür. Literatürde, kapsayıcı eğitim yerine bütünleştirici ve kaynaştırma kavramları da kullanılmaktadır. Nitekim 1994'te yayımlanan Salamanca Bildirisi ile kaynaştırma yerine "bütünleştirici/kapsayıcı eğitim" kavramı benimsenmiştir. 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "kaynaştırma/bütünleştirme" şeklinde tercih edilen bu kavramla, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin desteklenmelerine, diğer bireylerle etkileşim içinde eğitim öğretim olanaklarından maksimum düzeyde faydalanmalarına vurgu yapılmıştır [ÖEHY], 2018). Ancak bu ifadeler kapsayıcı eğitimi tam olarak tanımlamamaktadır. Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla aynı sınıflara yerleştirmenin ötesinde eğitim sisteminin tüm çocuklar için uygun hale getirilmesini gerekli kılmaktadır (Karahana, 2019).

Pek çok kişi, kapsayıcı eğitimin özel eğitimin başka bir versiyonu olduğu veya yalnızca engelli öğrencilerle ilgili olduğu yanlışına düşmektedir. Fakat kapsayıcı eğitim durağan bir tanım olmanın ötesinde, insan hakları güncellendikçe genişlemeye devam edecek bir kavramdır (Stubbs, 2008). Günümüzde kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi veya engeli olup olmamasına bağlı olmadan sosyal, kültürel ve eğitimsel olanaklara erişmede sorun yaşayan bütün çocukları kapsamakta, onların akranlarıyla eğitim almalarını öne çıkarmaktadır (Aktekin, 2017: 15). Kapsayıcı eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere iletişim, uyum sağlama ve dil gelişimi için fırsatlar sunar. Ayrıca öğrencilerine de hoşgörü kazandırarak, kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğrencilere olumlu katkılar yapmaktadır (Cengiz Şayan, 2020).

Ainscow ve César (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, literatürdeki çalışmalardan hareketle, Salamanca Bildirisi'nden sonraki 10 yıllık süreçte kapsayıcı eğitimle ilgili oluşan kavram genişlemesi ele alınmıştır. Kapsayıcı eğitimin; engellilik ve özel eğitim ihtiyaçları, disipline edilmek için dışlanan öğrenciler, dışlanmaya açık tüm gruplar ve herkes için eğitim gibi bağlamlarda kullanıldığı belirlenmiştir.

Kapsayıcı eğitim, çeşitliliği sorun değil, zengin bir kaynak olarak görür. Öğrencilerin kendi yerel toplumlarında eğitim alma hakkı olduğuna, öğrenci çeşitliliğine cevap vermek için politika ve uygulamaların yeniden yapılandırılabilirliğine vurgu yapmaktadır. Sadece engelli öğrencilerin değil, dışlayıcı baskılara karşı savunmasız kalan tüm öğrencilerin derse katılımını artırmaya çalışır. Öğrencilerin

yanı sıra personel için de okulların iyileştirilmesini destekleyen kapsayıcı eğitim, okullar ve diğer kurum ve kuruluşların işbirliği içinde olmalarına ortam hazırlar. Kapsayıcı eğitim, okulun toplumun bir yönü olduğu bilincindedir (Stubbs, 2008; Runswick-Cole, 2011'den Akt. Polat, 2020). Buradan hareketle, kapsayıcı eğitim aracılığıyla öğrencileri okulla bütünleştirmenin aslında onları hayata hazırlamakla eşdeğer olduğu söylenebilir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından Erciyes Üniversitesi ve UNICEF desteği ile Kapsayıcı Eğitim Projesi geliştirilmiştir. Kapsayıcı Eğitim Projesi, üç aşamalı olarak uygulanan projelerin sonucusudur. Bu projeye, 06 Ağustos-09 Eylül 2018 tarihlerinde 1672 öğretmen eğitici olarak yetiştirilerek 81 ilde yerel eğitimlere başlanmış, bütün öğretmenlere eğitimler verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, kapsayıcı eğitim projesiyle, öğretmenlerin kişisel, mesleki, entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek toplumu öğretmenler üzerinden dönüştürmeyi hedeflemiştir. Öğrenciler açısından bakıldığında, çocukların farklılıklarının eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesi, okullarda çocuklara karşı ayrımcılığın önüne geçilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018b). Bu proje kapsamında kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan dezavantajlı gruplar belirlenmiştir. Bu gruplar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Engeli olan çocuklar,
- Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar,
- Şiddete maruz kalmış çocuklar,
- Göç ve terörden etkilenmiş çocuklar,
- Doğal afetlerden etkilenmiş çocuklar,
- Geçici koruma altındaki çocuklar.

**Engelli bireyler** bedensel ve zihinsel açıdan akranlarına göre geride olan bireylerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde bedensel engelli bireyler; bedensel engelli (hareket etmeyle ilgili), görme engelli, işitme engelli olarak yer alırken zihin engelli bireyler; hafif, orta ve ağır düzeyde otizmi olanlar ve hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel engeli olanlar, şeklinde ifade edilmiştir (ÖEHY, 2018). Öğrencilere verilen eğitim, engelin bedensel veya zihinsel olmasına göre değişmekte, eğitim öğretim faaliyetleri özel eğitim kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu bireyler algılama açısından farklılık gösterdiğinden, kendileri için özel olarak yetiştirilmiş öğretmenleriyle eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmektedirler.

**Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar** kapsayıcı eğitim kapsamında değerlendirilen ikinci grubu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin anlama konusunda herhangi bir problemi olmayabilir ancak bilmediği bir kültür ve dil karşısında oldukları için akranlarına göre dezavantajlıdır. Bu grupta yer alan bireyler; akademik, günlük iletişim, görev vb. gibi nedenlerle Türkiye'de geçici bir süre bulunan ailelerin çocuklarıdır. Bu aileler Türkiye'de buldukları süre içinde çocuklarının eğitim öğretimden geri kalmaması amacıyla çocuklarını örgün öğretim kurumuna gönderirler.

## KAYNAKÇA

- AFAD. (2021). <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 231-238.
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.
- Alptekin, K., Yeğin, K., Akbaba, G. ve Tekeli, A. (2019). Ortaöğretim okullarında Suriyeli çocuklar için oluşturulan kaynaştırma sınıflarına genel bir bakış: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Hizmet Kongresi 2018: Mültecilerle Sosyal Hizmet* içinde (s. 65-74). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Asar, M. (2020). Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği). Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ateş, B. (2019). Türkiye'de yaşayan Suriyeli kadın göçmenlerin entegrasyon süreci: Küçükçekmece ilçesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avan, Ş. K. ve Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı Eğitim Kursu Alan Öğretmenlerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 69-90.
- Avşaroğlu, S. (2014). Aile içi ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.) *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (249-272. ss). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, Ö. ve Sarı, M. (2021). Terör nedeniyle yaşanan göç olgusu ve yarattığı sorunlar: Nusaybin/Mardin örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 1017-1028.
- Aytaç, G. ve Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı öğrencilerin okuma anlama gelişimleri. *Turkish Studies*, 9(11), 79-92.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19-30.
- Başaran, S. D. (2020). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: Öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Cengiz Şayan, E. (2020). Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çelik, S., Kardaş İşler, N. & Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19.
- Çınar, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dramatisasyon yöntemi ile fiil öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Hatay.
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.

- Durhat, G. ve Ökten, C. E. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin geçici koruma altındaki öğrencilere uyarlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 152-183.
- Emin, M. N. (2016). *Analiz: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*. İstanbul: SETA.
- Erdoğan, M. & Ünver, C. (2015). *Türk iş dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri*. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Yayın No: 353.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Esen, S. (2020). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration AKI Research Review 4*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Eşki, Y. S. (2021). Türkçe öğretimi ile ilgili web siteleri ve uygulamaların incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Gökmen, H. (2020). Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sorunu (Bursa Yıldırım ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(23), 1293-1308.
- İli, K. (2020). Göçmenlerle İlgili Eğitim Politikaları: Türkiye ve Almanya Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İmamoğlu, H. V. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkököl eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Kahrıman Pamuk, D. ve Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754.
- Kandemir, A., & Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 497-521.
- Karahan, S. (2019). Okul öncesindeki özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerine ilişkin anne, baba ve öğretmen görüşleri: Karma yöntem çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karakuş, M. (2019). Views of Teachers and Students on the Problems of Syrian Children in a Refugee School in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 211-219.

- Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerin okuma anlama gelişimlerini etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karslı Çalamak, E. ve Erdemir, E. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar ve aileleri: Anlatılmayan karşıt hikâyeler. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 216-246.
- Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. İstanbul: Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma Derneği.
- Kırkıcı, K. A., Kırkıcı, A. P. ve Berberoğlu, Ş. (2018). Çok kültürlü bir dünyada mültecilerin eğitim gereksinimleri: Soruna yenilikçi bir çözüm. *Uluslararası Eğitim Programları Dergisi*, 8(2), 233-254.
- Kızmaz, Z. (2018). Mülteci çocuklarda travma içinde (s. 191-261) Solak, A. (2018). *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, (Ed.) V. Özpolat. Ankara: Hegem Yayınları.
- Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkököl Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 6(2), 131-160.
- Korkmaz, C. (2021). Glokal liderlik: Eğitim bağlamında bir alanyazın incelemesi. *Milli Eğitim*, 50(232), 421-450.
- Küçükdüveyki, E. (2019). Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim alanında yaşadıkları sorunlar ve sosyal desteklerinin incelenmesi: Altındağ örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2018a). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İlköğretim kurumlarındaki (İlköğretim ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_08/25102204\\_ilkokul\\_ortaokul\\_hdc.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102204_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf) [Erişim tarihi: 14.09.2021].
- MEB (2018b). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Kapsayıcı Eğitim Projesi. <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> [Erişim tarihi: 18.07.2021].
- MEB. (2021). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İnternet Bülteni, [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_07/09200139\\_Haziran\\_2021\\_internet\\_bulteni.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/09200139_Haziran_2021_internet_bulteni.pdf) [Erişim tarihi: 12.08.2021].
- MEB. (2020). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020 izleme ve değerlendirme raporu. [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_06/07091759\\_08201728\\_RAPOR-05.05.2021.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_06/07091759_08201728_RAPOR-05.05.2021.pdf) [Erişim tarihi: 25.09.2021].
- ÖEHY (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.



- Özçakmak, H. (2019). Arapça kökenli sözcüklerin Türkçe öğrenmeye etkisine dair öğrenci görüşleri. *Language and Literature, 14*(3), 1479-1495.
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. içinde (s.323-338). Hasan Ulukan (Ed.) *Research in Education and Social Sciences*, İzmir: Duvar Yayınları.
- Sallan Gül, S. ve Türkmen, E. (2019). Türkiye'de eğitimin dışında kalan, hayallerin uzağına düşen Suriyeli mülteci çocuk olmak. *Ulusa: Uluslararası Çalışmalar Dergisi, 3*(2), 114-131.
- Sarıer, Y. S. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3*(1), 80-111.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance Publication.
- Süzen, H. N. (2020). Mülteci öğrencilerin Türkiye algısının görsel olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11*(22), 277-295.
- Şimşek, D. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: Engeller ve öneriler. *Eğitim Toplum Bilim Dergisi, 17*(65), 10-32.
- TDK Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Terzi, R., Göçen, A. ve Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği. *Sakarya University Journal of Education, 9*(3), 476-494.
- Topaloğlu, H. ve Özdemir, M. (2020). Mültecilerin eğitime erişimleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri. *Turkish Studies, 15*(3), 2033-2059.
- Tutku, G. Y. (2019). Araplara Türkçe öğretimi: Günlük konuşma kılavuzu örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Türnüklü, A., Türk, F., Tercan, M. ve Kaçmaz, T. (2020). Gruplar arası tutum: Aynı sınıflarda eğitim gören, Türkiyeli ve Suriyeli ilkökul öğrencilerinin birbirlerine yönelik tutumlarına ilişkin okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(2), 565-598.
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi içinde (s. 191-261) Solak, A. (2018). *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, (Ed.) V. Özpolat. Ankara: Hegem Yayınları.
- URL 1: <https://www.yee.org.tr/> (Erişim Tarihi: 03.07.2021).
- URL 2: <https://www.ytb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 04.07.2021).
- URL 3: <https://turkiyemaarif.org/> (Erişim Tarihi: 03.07.2021).
- URL 4: <https://piktes.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 13.06.2021).
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Investigation of problems and solution proposals in the context of inclusive education practices. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 2*(1), 23-42.

- Únay, E., Erecek, B. ve Gnal, Y. (2021). Okul ncesi eēitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eēitime yönelik grŖleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 59, 179-213.
- Whitaker, E. (2010). Language acquisition of the children of immigrants and the role of non-profit organizations. Department of Economics, University of Puget Sound, Washington, USA.
- Yaēan, E. (2020). akıŖan öyküler-atıŖan beklentiler: Türk ve yabancı ērencilerin ortak deneyimleri ve gelecek beklentilerinin incelenmesi (İstanbul Pendik'te yapılan karma alıŖma, 2019). YayınlanmamıŖ Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eēitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2020). Suriyeli mülteci ērencilerin okul ortamına uyumu. YayınlanmamıŖ Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eēitim Enstitüsü, İstanbul.

# Bölüm 13

## Özel Eğitimde Kapsayıcı Eğitim

**Arş. Gör. Halil İbrahim YILDIRIM**

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü,

*ibrahim.yildirim1071@gmail.com,*

*ORCID: 0000-0002-5525-9197*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

- 1) Kapsayıcı Eğitim: Normalleştirmeden Kapsayıcı Eğitime
- 2) Etkili ve Başarılı Kapsayıcı Eğitim İçin Temel Unsurlar
- 3) Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen ve Aile Roller
- 4) Eğitim ve Öğretim Süreçleri
- 5) Değerlendirme Süreçleri

## 1. Giriş

Eğitim tarihinin başlangıcından bugüne kadar öğretim yöntem ve tekniklerinde çok az değişiklik meydana gelmiştir. Eğitim teknolojilerinin gelişimi ele alındığında 2500 yıldır eğitim teknolojilerinde neredeyse hiçbir değişikliğin olmadığı görülebilir. Aristoteles, Platon, Sokrates veya Galileo bugün dünyadaki herhangi bir okulda veya üniversitede bir sınıfa girseler, tam olarak ne gördüklerini bilirlerdi. Dünyada özellikle 21. Yüzyılda meydana gelen hızlı değişim ve dönüşümün eğitim üzerindeki etkisi ne yazık ki çok azdır. Geleneksel yöntemlerle öğretim devam etmektedir. Öğretmenler sınıfın önünde çocukların ezberlemesi gereken bilgileri okur veya okuturdu. Eğitim üzerinde binlerce kitap yazıldı, teknoloji hayatımızın her yerinde yer aldı ancak ne yazık ki öğretmen hala sınıfın önünde durup çocukların ezberlemesi gereken bilgileri okuyor veya ezberlemelerini istiyor. Eğitim teknolojisi değişmeden kaldı ancak özellikle son 300 yılda eğitimin bir yönünde değişiklikler meydana geldi: Eğitilen kişi sayısı.

Eğitim başlangıçta mali ve dini açıdan ayrıcalıklı kişilerin faydalandığı bir hizmetti. Bu hizmetten özel öğretmenler tarafından bireysel derslerle faydalandılar. Eğitime erişimin artması dünya üzerinde bir devrim niteliğinde olmuştur. Başlangıçta bireylere ders vermek ve seçilmiş öğrencilerden oluşan küçük gruplara öğretmek amacıyla tasarlanan eğitim öğretim yöntemleri günümüzde halen büyük gruplara öğretmek için kullanılmaktadır. Bir ilkokul öğretmeninin sınıfında o kadar farklı düzeylerde öğrenci olabiliyor ki kimi öğrenciler anaokulu kimileri ilkokul kimileri ise ortaokul hatta lise düzeyinde performans sergileyebiliyor. Ancak tüm bu farklılıklara rağmen tüm bu öğrenciler aynı türden eğitim alıyorlar. Detterman ve Thompsen (1995) bu durumu “Sanki tüm ayakkabı mağazaları sadece bir numara ayakkabı satıyor ve herkesin o numarayı giymesi bekleniyormuş gibi. Ayaklarınız ortalama büyüklükteyse, tek beden herkese uyar. Ayağınız daha büyük veya daha küçük ise, orta boy bir ayakkabı rahat oturmazdır.” şeklinde ifade etmişlerdir. Özetle eğitim-öğretim faaliyetleri fırsat ve imkân eşitsizliğini ortadan kaldıracak biçimde eğitimden faydalanacak tüm paydaşları kapsar biçimde tasarlanmalıdır.

## 2. Kapsayıcı Eğitim: Normalleştirmeden Kapsayıcı Eğitime

Özel eğitim uygulamalarının tarihçesine bakıldığında Türkiye’de ilk özel eğitim uygulamalarının Osmanlı Devleti’nin son yıllarında İstanbul’da 1889 yılında açılan sağır okulu ile başladığı bilinmektedir (Eripek, 2012). Bu dönemde başlayan özel eğitim uygulamaları 20. Yüzyılın ikinci yarısında hızlanmaya başlamış ve günümüze kadar imzalanan uluslararası yasa, yönetmelik ve anlaşmalarla gelişimi devam etmiştir (Çitil, 2018). Özellikle 1940’lı yıllardan itibaren yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin en etkili şekilde karşılanabileceği düşüncesinden hareketle, ayrıştırılmış okullarda eğitim hizmetleri sunulmaktaydı. Ayrıştırılmış ortamlarda yetersizlik grubuna özgü açılan bu okullarda sunulan eğitim hizmetleri temel becerilerle sınırlı kalmış, bireylerin yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmelerine imkân vermemiştir. Bunun sonucunda özel gereksinimli bireylerin kendi yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmelerinin engellendiği söylenebilir. 1960’lı yıllara gelindi-

ğinde, insan hakları hareketlerinin ivme kazanmasıyla özel eğitim okul ve sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli bireylerle ilgili, etiketleme, dışlama, küçümseme, eğitim programlarında ve sosyalleşme becerilerinde görülen sınırlılıklar nedeniyle birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. 1960'lı yıllardan itibaren ayrıştırılmış eğitim ortamlarına yönelik eleştirilerden hareketle özel gereksinimli bireylerin gelişimlerine yönelik alternatif birtakım öneriler geliştirilmeye ve düzenlemeler yapılmaya başlamıştır (Gürgür, 2021).

Eğitim-öğretim süreçlerinde bireyler engellilik durumları, cinsiyetleri, ırkları, dilleri, dinleri ya da sosyo-ekonomik aile yapıları nedeniyle dışlanmaktadır (Open Society Foundation [OPF], 2020). Ailelerin ve insan hakları savunucularının sorgulamaları ve araştırmaları bir takım yasal düzenlemelerle birlikte ayrıştırılmış eğitimden entegrasyon (integration) ve kaynaştırma (mainstreaming) uygulamalarına geçişi hızlandırmıştır. Kaynaştırmanın benimsenmesi ile birlikte birçok ülke eğitim sistemlerinde düzenlemeler yapmıştır. Kaynaştırma "Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır." şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Kaynaştırmanın yalnızca özel gereksinimli bireylere öğrencilere odaklandığı bu nedenle özel gereksinimli bireylerin eğitim olanaklarından sınırlı düzeyde yararlandığı, bu uygulamalardan farklı ırk, kültür ve çevrelerde yaşayan dezavantajlı grupların yararlanmadığı ve bu öğrencilerin dışlandığı eleştirileri dile getirilmiştir (Porter ve Smith, 2011). Bu eleştirilere paralel olarak insan hakları, kadın hakları ve engelli hakları bildireleri gibi bir çok ülkenin imzaladığı uluslararası yasal düzenlemelerle ayrıştırılmadan kaynaştırmaya ve kaynaştırmadan kapsayıcılığa 1990'lı yıllarla birlikte geçiş hız kazanmıştır (Tanrıverdi, 2021).

Kapsayıcı eğitim, eğitim ihtiyacı duyan tüm öğrencilerin okulların, eğitim programlarının, sınıf yapılarının, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme değerlendirme hizmetlerinin bütünü bir araya getirecek bir biçimde tasarlanması-geliştirilmesidir. Bu nedenle kapsayıcı bir müfredat tasarımı, çok sayıda farklı öğrenci için öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik etmektedir (Bunbury, 2020). Literatürde kaynaştırma ve kapsayıcılık kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı bu konuda birtakım karmaşıklıklar meydana getirildiği vurgulanmıştır. Salend (2016) bu konuya açıklık getirmek amacıyla kapsayıcı eğitimin ve kaynaştırmanın birbirinden farklı kavramlar olduğunu gösteren bir karşılaştırma yapmıştır. Salend'in (2016) kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin yaptığı karşılaştırma Tablo 1'de gösterildiği gibidir.

## KAYNAKÇA

- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & Related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education* 2(1): 57-71. <https://doi.org/10.20489/intjces.107958>
- Bayraklı, H. ve Sucuoğlu, B. (2022). *Okul öncesinde kaynaştırma aile eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi
- Bunbury, S. (2020) Disability in higher education-do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum?, *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Çakıroğlu, O. ve Ünay, E. (2019). Özel eğitimde temel kavramlar ve konular. M. Melekoğlu ve M. Sonmez-Kartal (Ed.). *Özel eğitim her çocuk özeldir ve her çocuk başarır* içinde (s.1-21). Vize Akademik.
- Çitil, M. (2018). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Detterman, D. K., & Thompson, L. A. (1997). What is so special about special education?. *American Psychologist*, 52(10), 1082.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara, Eğiten Kitap.
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. Gürgür, H. ve Rakap, S. (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 1-14). Ankara, Pegem Akademi
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York, Springer.
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Kargın, T. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 1-17). Ankara, Pegem Akademi
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) (14.06.2022)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. [http://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme\\_Kapsaminda\\_Egitim\\_Uygulamalari\\_Ogretmen\\_Kilavuz\\_Kitabi.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf) (14.06.2022).
- Open Society Foundation [OPF], (2020). *The value of inclusive education*. <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>.
- Porter, G. L. ve Smith, D. (2011). *Exploring inclusive educational practises through professional inquiry*. Rotterdam, Sense Publishers
- Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students*. (8th Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Sönmez-Kartal, M. (2019). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler ve aile özellikleri. M. Melekoğlu ve M. Sonmez-Kartal (Ed.). *Özel eğitim her çocuk özeldir ve her çocuk başarır* içinde (s.105-124). Vize Akademik.
- Spinelli, G. C. (2011). *Classroom Assessment for Students in Special and General Education* (Third Ed.) Pearson.
- Tanrıverdi, A. ve Dolunay-Sarıca, A. (2021). Eğitimde bütünleştirme: Kuramsal ve Pratik temeller. Tanrıverdi, A. ve Dolunay-Sarıca, A. (Ed.), *Eğitimde bütünleştirme herkes için bir okul yaratmak* içinde (ss. 25-38). Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J., & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653-663.
- Yassıbaş, U. (2021). *Bir ortaokuldaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine ve problem davranışlarının azaltılmasına yönelik okul çaplı olumlu davranışsal destek: Eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıkılmış, A. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması. S.Vuran (Ed.). *Özel eğitim* içinde (s.111-128.). Ankara, Maya Akademi.
- Yıldırım, H. İ. ve Öz, A. Ş. (2018). Öğretmen adaylarının özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 91-108.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç. Ve Koç, H. (2021). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, ail eve yöneticilerin rolleri. Gürgür, H. ve Rakap, S. (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 111-127). Ankara, Pegem Akademi

# Bölüm 14

## Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak

*Dr. Öğr. Üyesi Yahya AKTU*

*Siirt Üniversitesi*

*Eruh Meslek Yüksekokulu Sosyal*

*Hizmet ve Danışmanlık Bölümü*

*aktuyahya@gmail.com;*

*ORCID: 0000-0002-5540-7399*

Bu bölümde şu konulara değinilecektir:

- 1) Çocuğa Yönelik Şiddet
- 2) Çocuğa Yönelik Şiddeti Açıklayan Kuramlar
- 3) Çocuğa Yönelik Şiddetin Türleri
- 4) Şiddete Maruz Kalan Çocukların Tepkileri
- 5) Şiddete Maruz Kalan Çocuklara Yönelik Okul Temelli Çalışmalar



## 1. Giriş

Birey, doğduğu andan ölümüne kadar birçok zorlu yaşam olayıyla karşılaşabilmektedir. Yaşamdaki bu zorluklar, çeşitli çevresel koşullardan ve toplumsal bakış açılarından kaynaklanabilmektedir. Kimi insanlar, kendilerinden farklı görünen, farklı konuşan ve farklı davranan insanları kabul etmek yerine ötekileştirme ve dışlama eğiliminde olabilmektedirler. Bu durumda hakları sınırlandırılan insanlar dezavantajlı konumda kalmaktadırlar. Dezavantajlı şartlarda yetişen bireylerin ve grupların ruh sağlıkları, topluma katılımları ve toplumdaki yarar sağlamaları zarar görmektedir. Ayrıca bu grupların eğitim ve katılım olanaklarından eşit şekilde faydalanmaları olanaksız olabilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2021; Çelik, 2017; TOÇEV, 2019; UNESCO TMK, 2013; UNICEF TMK, 2020).

Mülteci çocuklar, engelli çocuklar, suça sürüklenen çocuklar, çocuk işçilerin yanı sıra şiddete maruz kalmış çocuklar da dezavantajlı gruplar içerisinde sayılmaktadır. Şiddete maruz kalmış çocuklar, duygusal, fiziksel ve cinsel istismar, ihmal ve zorbalık mağduru olan çocuklardır (Tuvana Okuma İstekli Çocuk Eğitim Vakfı [TOÇEV], 2019). UNESCO TMK (2013), verilerine göre ilkökul çağındaki her üç çocuktan biri okula devam etmelerine rağmen temel becerileri öğrenememektedir. Dünya çocuk nüfusunun onda biri dezavantajlı gruplar kategorisinden birine girmektedir. Yerel istatistik oranlarına bakıldığında, çocuklarla ilişkili açılan davalarındaki suç sayıları 2012 yılında 17.589 iken 2019 yılında 22.689 olmuştur (Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü, 2020). TÜİK (2021), 2020 verileri ise, çocuklara yönelik suç oranlarının giderek arttığını ortaya koymaktadır. Bu veriler, çocukların gün geçtikçe eğitim yaşamının dışına itilme tehlikesiyle karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Günümüzde artan bir şekilde daha çok çocuk şiddete mağduru olmaktadır. Geleceğin büyükleri olarak çocukların ihmale, istismara ve zorbalığa karşı korunmasının toplum ruh sağlığı açısından önemi büyüktür. Bu doğrultuda okul çalışanlarının çocuklara yönelik şiddeti fark etmesi ve süreci yönetmesi değerlidir (MEB & UNICEF, 2018).

Şiddete maruz kalmış çocuklar da dâhil tüm dezavantajlı grupların ihtiyaçlarının giderilmesine kapsayıcı eğitim katkıda bulunabilir. Kapsayıcı eğitim ile şiddete maruz kalan çocukların eğitim yaşamı yeniden düzenlenebilir (Demirel Kaya, 2019; ERG, 2016; Polat, 2020). Okul çalışanları çocukları şiddete karşı eğitilmesi, işlevsel bir şekilde başa çıkabilmesi ve daha güçlü birer birey olması yönünde onları yetiştirebilirler. Okul çalışanları, çocukları ötekileştirmeye ve ayrımcılığa karşı koruyarak onların psikolojik ve fiziksel açıdan sağlıklı bireyler olmasına katkıda bulunabilirler (ERG, 2021; MEB & UNICEF, 2018; UNICEF TMK, 2020). Bu gerekçelerle çalışmada şiddete maruz kalmış çocuklar kavramının kapsayıcı eğitim alanyazını ışığında tematik bir değerlendirilmesinin yapılması hedeflenmiştir.

## 2. Çocuğa Yönelik Şiddet

Çocuklar, tüm toplumlarda koruyup kollanması gereken varlıklardır. Ancak insanlar içerisinde en savunmasız bireyler olması açısından şiddete maruz kalma olasılığı en yüksek olanlar çocuklardır. Çünkü fiziksel ve ruhsal açıdan henüz kendilerini koruyacak yeterlilikte değildirler. Okul çalışanları ve çocuklar şiddete karşı eğitilmezse akademik, psikolojik ve sosyolojik olumsuzluklar kaçınılmaz olur. Örneğin şiddet kurbanı olan bir çocuğun ders başarısı düşebilir, sosyalleşmesi sınırlı olabilir ve içe kapanması söz konusu olabilir. Bu durumlar doğal olarak ruhsal açıdan sağlıklı bir bireyin göstergeleri arasında sayılmaz. Bu noktadan hareketle okullar, çocukların öğrenme ve sosyalleşme aracı olarak şiddetten arınık mekânlar olması gerekmektedir. Okulların şiddeti önleme, şiddeti fark etme ve şiddetle başa çıkma gibi kritik görevleri bulunmaktadır (ERG, 2021; MEB & UNICEF, 2018; UNICEF TMK, 2020).

Şiddet, çoğu toplumda bir güç gösterisi olarak görülmektedir (Dere & Türen, 2020). Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO, 2002, s. 59) göre, mevcut iktidarı ve gücü insanın kendisine, bir başkasına, bir gruba veya topluma yönelik doğrudan veya dolaylı olarak kullanılması sonucu fiziksel ve psikolojik yaralanma ve kayba yol açan davranışlara şiddet denilmektedir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, sahip olunan gücün kasıtlı olarak kendisine veya başkalarına fiili veya potansiyel zarar vermesi söz konusudur. Bir insan intihar ederek kendisine, döverek başkasına, dışlayarak bir gruba veya topluma yönelik şiddet uygulayabilir.

Şiddet bir çocuğa yönelik olduğunda çocuğa karşı şiddet veya çocuğa yönelik şiddet olarak belirtilmektedir (Güleç ve diğerleri, 2012; WHO, 2002). Çocuğa yönelik şiddet, yaş, sosyo-kültürel konum, eğitim düzeyi açısından güç dengesizliğini barındırmaktadır. Başka bir anlatımla çocuğa yönelik şiddet eşitsizliği ve ayrımcılığı içermektedir (UNICEF Türkiye Temsilciliği, 2013). Şiddete maruz kalan bir çocuk, fiziksel olarak kırıklar ve yaralanma, eğitimsel olarak öğrenme problemleri, ruhsal olarak depresyon, kaygı, bağımlılık ve travmatik bozukluklar, sosyal olarak iletişim kuramama ve içe kapanıklık gibi etkileri görebilmektedir. Çocuğa yönelik şiddet, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığını zedeleyecek her türlü fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmali, kötü muameleyi ve ticari veya başka bir amaçla sömürüyü içeren davranıştır (UNICEF Türkiye Temsilciliği, 2013). Bu tanıma göre, çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimini etkileyen fiili veya potansiyel zarar verme amacı taşıyan her türlü tehdit, güç kullanımı çocuğa yönelik şiddet sınıflamasına girmektedir (UNICEF, 2016; UNICEF Türkiye Temsilciliği, 2013; WHO, 2002).

Çocuklara yönelik şiddet birçok ortamda olabilmektedir. Bunlar aile içi şiddet, okulda şiddet, çalışma ortamında şiddet, sokak şiddeti, toplum şiddeti şeklinde sıralanabilir. Okulda veya eğitim ortamında şiddet, katı disiplin anlayışına bağlı şiddet teşvik eden politikalar, zorbalık, cinsel taciz, fiziksel şiddet gibi şiddet çeşitlerini içermektedir (UNICEF TMK, 2020; UNICEF Türkiye Temsilciliği, 2013; WHO,

2002). Okullarda engellilik, fiziksel görünüş, cinsel kimlik, etnik, kültürel ve dil farklılığı, sosyo-ekonomik düzey ve yoksulluk çocuklara yönelik şiddeti sergileme potansiyel riskleri arasında sayılmaktadır (MEB & UNICEF, 2018).

### **3. Çocuğa Yönelik Şiddeti Açıklayan Kuramlar**

Alanyazında çeşitli şekillerde şiddet eğilimini ve sonuçlarını ortaya koyan kavramsal açıklamalar görülebilmektedir. Çocuklara yönelik şiddet ile ilişkili olan modelleri şiddetin nedenlerini ortaya koyma ve açıklama açısından yarar bulunmaktadır.

#### **3.1. Psikodinamik Kuram**

İnsanların doğuştan şiddete eğilimli olduğunu belirten Freud, insan davranışlarını dürtüsellik bağlamında incelemiştir. Freud'a göre birtakım engellemeler sonucunda insan saldırgan olmakta ve şiddet sergilemektedir (Gençtan, 2006). Psikodinamik kuramın sonraki temsilcileri, şiddeti dürtüsel bir davranış olmaktan çok güdüsel bir güce dayandırmaktadırlar. Bu kurama göre şiddet doğuştan getirilen, tehlikelere karşı korumaya yardımcı olan ve bütünlüğü koruyan bir mekanizmadır. Ancak başkalarına zarar verdiğinde bu durum saldırganlık olarak ifade edilmiştir (Cüceloğlu, 2002; Gençtan, 2006). İnsanın ölüm dürtüsü doğrultusunda belirli nesnelere ve insanlara karşı şiddet uyguladığı belirtilmektedir. Bu şiddet davranışı yıkıcı olduğu gibi savunucu da olabilmektedir. Bu doğrultuda her canlının programlamasında var olan savunucu şiddet yok etmeyi içermez. Ancak yıkıcı şiddet yok etme amaçlı düşmanca davranışları içerir (Güleç ve diğerleri, 2012). Bu kuram doğrultusunda çocuklara yönelik şiddetin kendini koruma ve başkalarını yok etme çerçevesinde ele alınabileceği ifade edilebilir.

#### **3.2. Psikososyal Kuram**

Psikososyal kurama göre, her yaş döneminin üstünden gelinmesi gereken bazı gelişim görevleri bulunmaktadır. Bu görevler yerine getirildiğinde mutluluk ve başarı, yerine getirilmediğinde ise huzursuzluk ve başarısızlık oluşmaktadır (Erikson, 1994). Erken yaşlarda kötü muameleye maruz kalma ve şiddete tanıklık etme sonucunda gelişim görevlerinin yerine getirilmesi engellenebilmektedir. Çocuğun gelişimine katkıda bulunması gereken aile ve yakın çevrenin çocuğu ihmal etmesi ve istismara uğratması çocuğun da şiddet içeren davranışları sergilemesine neden olabilmektedir (Cüceloğlu, 2002; Güleç ve diğerleri, 2012). Bu kuram doğrultusunda çocuklara yönelik şiddetin yerine getirilemeyen gelişim görevlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü. (2020). *Adli İstatistikler 2019*. Adalet Bakanlığı. <http://www.adlisicil.adalet.gov.tr>
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang & P. Chan (Eds.), *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (pp. 23-34). Brill and Sense. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-692-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-692-9_3)
- Baker, L. L., & Jaffe, P. G. (2006). *A teacher's handbook: Understanding woman abuse and its effects on children, strategies for responding to students*. Centre for Children & Families in the Justice System. [www.lfcc.on.ca](http://www.lfcc.on.ca)
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 2, 17-29.
- Cohen, E., McAlister Groves, B., & Kracke, K. (2009). *Understanding children's exposure to violence*. Safe Start Center, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. [http://www.safestartcenter.org/pdf/IssueBrief1\\_UNDERSTANDING.pdf](http://www.safestartcenter.org/pdf/IssueBrief1_UNDERSTANDING.pdf).
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı* (8. baskı). Remzi Yayınevi.
- D'Andrea, M. (2004). Comprehensive school-based violence prevention training: A developmental-ecological training model. *Journal of Counseling & Development*, 82, 277-286. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00311.x>
- Değirmenci, G. Y., & Demircioğlu, H. (2019). Ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 371-385.
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları* (Tez No. 572131). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dere, G., & Türen, U. (2020). Sporda taraftar şiddeti ve saldırganlığı açıklayan kuramlara bütüncül bir bakış. *Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 4(1), 113-136.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2016). *Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. Eğitim Reformu Girişimi
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2021). *ARISE: Eğitimde eşitsizliğin azaltılması projesi, Türkiye ulusal raporu*. Eğitim Reformu Girişimi
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Eşici, H., & Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53.
- Gençtan, E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. Metis Yayınları.
- Gökmen, G. (2020). Kapsayıcı eğitimde okul psikolojik danışmanın rolü: Hak savunuculuğu. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 55-73.
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D., & Altınbaş, M. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112. <https://doi.org/10.5455/cap.20120408>

- International Rescue Committee. (2015). *Cinsel istismar mağduru çocuklara bakım kılavuzu: İnsani yardım ortamlarında sağlık ve psikososyal hizmet sunucuları için kılavuz*. International Rescue Committee.
- Koçtürk, N. (2019). Çocuk ihmali ve istismarı. *Çocuk Psikolojisi* içinde (Ş. Özabacı Ed., ss. 237–264). Nobel.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı yayıncılık.
- MEB, & UNICEF. (2018). Şiddete maruz kalmış çocuklarla çalışmak: Kendi kendine öğrenme (Modül 7). In *Kapsayıcı eğitim: Öğretmen eğitimi modülü projesi*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- National Child Traumatic Stress Network Schools Committee (NCTSN). (2008). *Child trauma toolkit for educators*. NCTSN.
- National Institute of Justice (NIJ). (2015). *Children exposed to violence meeting*. National Institute of Justice.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaşların görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 13–43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özel, D., & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research*, 1(2), 16–28.
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. In H. Ulukan (Ed.), *Research in Education and Social Sciences* (pp. 321–338). Duvar Kitabevi.
- Polat, O. (2017). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1: Tanımlar* (2. baskı). Seçkin.
- Polat, O. (2019). *Çocuk istismarında farklı bir kavram: Grooming (siber uşaklaştırma) ve Türkiye, basın özeti*. <https://www.imdat.org/kopyası-kayıp-çocuklar-raporu>
- Safe Start Center. (2011). *Tips for staff and advocates working with children: Polyvictimization*. Safe Start Center.
- Sarı, T. (2018). Ekolojik yaklaşımın okul psikolojik danışmanlığında kullanılması. In O. Kutlu (Ed.), *Eğitim bilimleri* (ss. 167-179). Akademisyen Kitabevi.
- Tatlıhoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209–232.
- The Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2018). *Psychosocial support: Facilitating psychosocial wellbeing and social and emotional learning*. INEE. [www.ineesite.org](http://www.ineesite.org).
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2021). *Güvenlik Birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri, 2020*. TUİK. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2020-37200>
- Tuvana Okuma İstekli Çocuk Eğitim Vakfı (TOÇEV). (2019). *Türkiye'deki risk altındaki çocuklar raporu*. TOÇEV.

- UNESCO TMK. (2013). *Herkes için eğitim (EFA) küresel izleme raporu 2013/4*. UNESCO TMK.
- UNICEF. (2006). *World report on violence against children*. United Nations Publishing Services. <https://www.unicef.org/violencestudy/3>. World Report on Violence against Children.pdf
- UNICEF. (2016). *Çocuklara kötü muamelenin önlenmesi*. Dünya Sağlık Örgütü. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43499/21/9241594365\\_tur.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43499/21/9241594365_tur.pdf)
- UNICEF TMK. (2020). *Türkiye-UNICEF ülke işbirliği programı: 2019 yıllık raporu*. UNICEF.
- UNICEF Türkiye Temsilciliği. (2013). *Çocuğa karşı şiddeti izleme ve göstergeleri kılavuzu*. UNICEF.
- WHO. (2002). *World report on violence and health* (E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi, & R. Lozano (eds.)). WHO.
- WHO. (2016). *Child maltreatment*. WHO. <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/child-maltreatment>

# KENTLEŞEN ALEVİLİK DEĞİŞEN CEM RİTÜELLERİ VE MÜZİK

Fulya SOYLU BAĞÇECİ

Mine ŞENOL ATICI



ANI KULTUR

## KENTLEŞEN ALEVİLİK DEĞİŞEN CEM RİTÜELLERİ VE MÜZİK

Editör  
Tuğba ÇELİK

Yazarlar  
Fulya SOYLU BAÇÇECİ  
Mine ŞENOL ATICI

©Tüm Hakları Saklıdır.

Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.nin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Kapak Tasarımı: Anı Yayıncılık  
Mizanpaj: Anı Yayıncılık

Yayıncı Sertifika No: 49260

Matbaa Sertifika No: 47479

Baskı: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge

1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel: 0 312 395 85 71

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, viii+128 sf., 13,5x21 cm  
ISBN: 978-605-170-770-9  
e-ISBN: 978-605-170-771-6

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılrımk Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
0 312 425 81 50 pbx  
[info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>



ANI KÜLTÜR



## **Fulya SOYLU BAĞÇECİ**

1982 yılında Niğde’de dünyaya geldi. 2004 yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim dalından, 2006 yılında aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim dalı yüksek lisans programından, 2017 yılında ise Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Ana Bilim dalı doktora programından mezun oldu. Lisans mezuniyeti sonrasında 2005-2011 yılları arasında Milli Eğitime bağlı çeşitli okullarda müzik öğretmeni olarak, 2011-2016 yılları arasında Niğde Güzel Sanatlar Lisesi’nde piyano öğretmeni olarak görev yaptı. 2016 yılında ise doktora eğitimine devam ettiği Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü’nde Araştırma Görevlisi oldu. Doktora programından mezun olduktan sonra 2018 yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Müzikoloji Bölümü’ne Dr. Öğr. Üyesi olarak atandı. Halen bu kurumda çalışmakta olan Fulya SOYLU BAĞÇECİ Müzikoloji alanında lisans ve yüksek lisans düzeyinde dersler vermekte olup müzikoloji alandaki akademik çalışmalarını sürdürmektedir.

## **Mine ŞENOL ATICI**

1983 yılında Mersin’de doğdu. İlk ve ortaokulu Mersinde tamamladıktan sonra 2001 yılında liseyi Adana Güzel Sanatlar lisesinde, lisansını 2005 yılında Malatya İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümünde tamamladı. Yüksek Lisansını Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Müzikoloji bölümünde Fulya Soylu Bağçeci danışmanlığında tamamlayarak 2021 yılında mezun oldu. Evli ve bir çocuk annesi olan Mine Şenol Atıcı, 2009 yılından itibaren Niğde Güzel Sanatlar Lisesinde Batı Müziği/ Türk Sanat Müziği/ Türk Halk Müziği Teori ve Uygulama öğretmeni olarak görev yapmakta ve akademik çalışmalarına devam etmektedir

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	vii
GİRİŞ.....	1
Anadolu Alevi Geleneği Nedir?.....	5
Alevi İnanç ve Kültürünün Kökeni .....	9
Alevi Geleneğinde İnanç ve Müzik İlişkisi .....	15
Bilgi, Deneyim ve Anlam Sahası Olarak Deyişler .....	19
Deyişlerde Mistik Öğretilerin Metafizik Boyutları.....	22
İnancın Deneyim Sahası: Cem Ritüeli .....	29
Geleneğin ve Kutsalın Taşıyıcısı: Zâkirlik Misyonu.....	35
Kentleşme ve Modernleşmenin Alevi Geleneği Üzerindeki Etkileri .....	39
Alevi Geleneğindeki Dönüşümlerin Müziğe Yansımaları .....	49
İnanç Temelli Müzikten Seküler Müzik Algısına .....	53
Alevi Kültür Dernekleri Mersin Cemevi Şubesinde Genel Yapılanma .....	60
Geçmişte ve Günümüzde Alevilik.....	63
Mersin Cemevi'nde Geleneğin Aktarımı.....	69
Görünürlük Kazanan Bir Alevi Birliğinin Temsili: Mersin Cemevi.....	76
Zâkirlik Kimliğinin İnşası .....	79
İnanç ve Müzik İlişkisinde Zâkirlik.....	82
Zâkirlikte Doğaçlama, İcra Tekniği ve Dağar .....	85
Mersin Cemevi'nde Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Zâkir .....	95

Mersin Cemevi'nde Cem Ritüelleri ve Müzik Pratikleri .....	100
Semahın Dönüşümü .....	106
SON SÖZ.....	111
KAYNAKÇA.....	115

## ÖNSÖZ

Pek çok toplumda çeşitli törenler, ritüellerle görünürlük kazanmış olan inanç ve müzik ilişkisi, müziğin varlığına yüklenmiş kutsal niteliklerle anlam kazanan bir düşünceyi yansıtır. Alevi geleneğinde cem ritüellerini baştan sona yöneten bir unsur olarak karşımıza çıkan inanç ve müzik birlikteliği ise müziğin ezgi, söz, ritim, doğaçlama ve icra gibi pek çok unsuruna kodlanmış bir maneviyatla varlık bulur. Cem ritüellerinde müziğe yüklenen anlam dünyası zâkirin dilinden ve telinden söz, melodi, ritim gibi unsurlarla birleşerek gelişim göstermiş ve böylelikle geleneğin felsefi kodlarını ve kadim mirasını taşıyan deyiş, düvaz, tevhit, semah vb. gibi sözlü müzik türlerinin de oluşmasını sağlamıştır. Ancak günümüze geldiğimizde özünde insanı olgunlaştırarak tanrı bilgisine ulaştırmayı hedef edinen bu geleneğin günümüzdeki bazı temsillerinde toplumsal süreçlerin yarattığı değişim ve dönüşümlerden etkilenen bir anlayışı yansıttığını görürüz. Tarihsel olarak kökleri çok eski medeniyetlere kadar uzanan ve felsefesiyle, sözüyle, müziğiyle, hizmetleriyle Tanrı, insan ve müzik ilişkisinin vurgulandığı cem ritüellerinin, günümüzde inanç düşüncesinden sıyrılarak kurumsallaşan yapılar içinde daha çok kimlik eksenli uygulamalara dönüştüğünü söyleyebiliriz.

Kentleşme, modernleşme ve toplumsal süreçlerle değişip dönüşen cem ritüellerinin güncel koşullardaki niteliğini ortaya koymaya çalıştığımız bu kitap uzun soluklu bir alan çalışması süreciyle yürütülmüş etnografik bir araştırmanın sonucudur. Araştırma sürecinde bize destek olan Alevi Kültür Dernekleri Mersin Cemevi yetkililerine, cemevi dedesi Erdoğan Sevin'e, zâkirlik hizmeti yürüten Mustafa Talipoğlu, Ahmet Talipoğlu, Taner Açıkalın ve Çiğdem Akdoğan'a tüm içtenlikleri ve sami-

miyetleri için teşekkür ederiz. Aynı zamanda bir sosyolog olarak farklı fikir ve görüşleriyle bize yardımcı olan Prof. Dr. Bülent Kara'ya tüm destek ve katkıları için teşekkür ederiz. Umarız ki bu kitap Alevilikte inanç ve müzik birlikteliğine ilgi duyan okurlarımızı yeni bilgiler ve yorumlarla buluşturacaktır.

Fulya Soylu Bağçeci

Mine Şenol Atıcı

Ekim, 2022

## GİRİŞ

Anadolu Alevilik'inin bir yandan etnik, inanç ve kültürel farklılıklara uyum sağlarken, diğer yandan bu inanışların dinsel ve kültürel unsurlarını kendi içinde sentezlediğini görürüz. Kökleri çok eskilere dayanan çeşitli düşünce geleneklerinin kültürel ve inançsal özelliklerine Alevi geleneğinde rastlanmak mümkündür. Alevilik'in, farklı inançlardan harmanlandığı, inanış özelliği yönüyle eski medeniyetlere ait düşünce geleneklerinden, felsefi ve kozmolojik unsurlardan etkilendiği düşünüldüğünde, Anadolu Alevilik'inin ne kadar köklü ve kadim bir geçmişe sahip olduğu anlaşılabilir. Yüzyıllar boyu Anadolu'da varlık gösteren manevi örgütlenmelerden biri olan bu gelenek; Tanrı, insan ve evren ilişkisinde ilahi bilgiyle müziği aynı ekseninde buluşturan bir düşünce sistemi sergiler. Bu geleneğin temel dayanağını oluşturan<sup>1</sup> "Vahdet-i Mevcut" düşüncesi, söz konusu ilişkinin Tanrı, evren, insan ve müzik eksenindeki yansımalarını içerir. Bu yaklaşıma göre insan; gönül gözüyle bakar ve her baktığında Tanrıyı görür. Böylece farklılıklar yok olur ve tek bir hakikat kalır. Anadolu Alevilik'inde Tanrı-İnsan birliğini öngören bir tanrı algılayışı söz konusudur. Müzik sanatı ise bu ilişkide bir arınma aracı olarak insanın manevi yolculuğuna eşlik eden, ruhsal tekamülde Tanrı'ya ulaştıran bir köprü gibidir. Müzik, cem ritüellerinde gelişim göstermiş ve töreni baştan sona yöneten önemli bir öge haline gelmiştir.

Alevilik'in felsefi dünyasıyla iç içe geçen bir müzik algısı hem törenler hem de kültürel yaşantının içerisinde etkin bir şe-

---

<sup>1</sup> Vahdet-i Mevcut kavramının köklerinde eski Türk inanç ve geleneklerine, eski İran, Çin ve hatta Hind inanç sistemlerinden giren tenasüh ve hulul inançlarının etkisi vardır. Tenasüh inancına göre insan ölümden sonra yaşamını başka bir bedende sürdürebilmekte, hulul'e göre ise Tanrı insan bedeninde çrülebilmektedir (Güray, 2012: 189).

kilde varlık gösterir. Geleneğin en önemli inanç uygulamalarından biri olan cem töreni, zâkirin sazı eşliğinde deyişler söylenilerek yapılan ve toplumsal boyutunun yanı sıra inançsal yönü ağır basan bir ritüeldir. Bu ritüellerde icra edilen sözlü müzik türleri Anadolu Alevi kültürünün felsefi kodlarını ve kültürel mirasını taşıyan şiirlerden oluşur. Dolayısıyla tarihsel süreçte kapalı toplum modelinin ve sözlü geleneğin hâkim olduğu bir yapı sergileyen Aleviler için ritüellerde söylenen her söz tanrının kelamı olarak kabul edilir ve bu yüzden kutsaldır. Zâkir ise bu sözleri müzik icrasıyla birleştirerek kişilere manevi bir haz verirken aynı zamanda Alevi geleneğinin günümüze kadar aktarılmasına hizmet edecek sözlü müzik türlerinin de oluşmasını sağlar. Bu sözlü müzik türleri oluştuğu zamanın seyrinden bu zamana kadar gelişen tarihsel ve inançsal bütün olguları içerisinde barındırmakta ve Alevi geleneği için büyük bir bilgi mirası olarak görülmektedir.

Yüzyıllar boyu kırsal bölgelerde içe kapalı ve gizlenerek yaşayan Aleviler günümüzde, göç, kentleşme, modernleşme gibi pek çok toplumsal sürecin etkisiyle dernekler ve vakıflar bünyesinde kurumsallaşarak geçmişe oranla daha görünür bir hale geldi. Kentlerde uzun yıllar ibadetlerini gerçekleştiremeyen Aleviler uygun siyasi koşulların ve ortamların oluşmasıyla ibadet edebilmek Alevi kimliğini oluşturabilmek ve gelecek nesillere aktarabilmek amacıyla dernek ve vakıflar bünyesinde cemevlerini inşa ettiler. Bu yeni durum pek çok araştırmacı tarafından Alevi geleneği için yeni bir icat olarak görülür. Öte yandan geleneğin kentlerde örgütlenebilmesi ve modernlik koşullarında ayakta durabilmesi için bu yeniliğin gerekli olduğu da düşünülür. Artık Aleviler kentlerde yeni bir mekân olan cemevlerinde bir araya gelir, inanç uygulamalarını yürütür ve aynı zamanda Alevi kimliğinin oluşumu ve tanıtımı için şenlikler ve

kültürel etkinlikler düzenler. Alevi geleneğinin kentlerdeki bu yeni imajı geleneğin değişip dönüştüğünün de gösterebilir. Tarihsel süreçte zikir temelli bir ibadet düşüncesini yansıtan, Tanrı'ya ulaşmak için önemli bir araç olan aynı zamanda geleneğin bütün aktarım kanallarını besleyen semah geleneği ve müziğe ilişkin bütün pratikler, günümüzde bazı cem ritüellerinin nitelikleriyle, geleneğin devamlılığını ve kimliğe ilişkin birlik-beraberlik anlayışını yansıtan bir gösterge niteliğine bürünür. Bu uygulamaların gösteri imajına yakın duran bir temsil mi yoksa doğaçlama unsurların ağırlık kazandığı, felsefi düşünceye, ibadet fikrine yakın duran bir ritüel mi olduğu günümüz faaliyetlerine nitelik kazandıran önemli iki faktör olarak karşımıza çıkar. Kitabımızda bu problemten yola çıkarak *Alevi Kültür Dernekleri Mersin Cemevi* kapsamında yapılan cem törenlerinin ve müziğe ilişkin uygulamaların niteliğine odaklandık, bu dernek kapsamındaki dönüşümlerin ortaya konmasını amaçladık. Bu doğrultuda Mersin Cemevi'nde cem törenini yürüten dedeler, zâkirler, semah hizmetinde görevli olan kişiler ve dernek üyeleri ile kişisel görüşmeler yapılmış hem cem törenleri hem de dernek kapsamında yürütülen Aleviliği yansıtan sosyal, kültürel faaliyetlere katılım sağlanmıştır.

Kitabın birinci bölümünde geleneksel Alevilik'in tarihi, teolojisiyle bağlantılı bir biçimde ritüellerdeki inanç ve müzik ilişkisi açıklanmış, ikinci bölümde ise değişimlere ve dönüşümleri etkileyen göç, kentleşme, modernleşme ve bunların beraberinde gelen<sup>2</sup> sekülerleşme kavramlarından yola çıkarak bu dönüşümlerin sebepleri ortaya konulmuştur. Ayrıca geleneğin geçirdiği

---

<sup>2</sup> Sekülerleşme, doğaüstü alanın toplumsal gücünün geçmişe göre azalmasıdır (Ertit, 2019: 319). Toplumsal işleyişin dünyevi ve kurumsal bir anlayışa dayanarak yürütülmesi.



değişim ve dönüşümler tablo halinde sunulmuş ve bu tablo üzerinden de detaylandırılarak her bir maddenin müziğe ve inanca olan etkileri değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde ise günümüzde *Alevi Kültür Dernekleri Mersin Cemevi* bünyesinde gerçekleştirilen cem ritüellerinin günümüz koşullarının getirileri doğrultusunda nasıl değişip dönüştüğü araştırmanın bulgularından yola çıkarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde derneğin genel yapılanması, geleneğin bu dernek kanalıyla ne şekilde aktarıldığı ve yaşatıldığı, zâkirlerin misyonundan semahların dönüşümüne kadar değişimlerin değerlendirildiği her bir uygulama ayrı ayrı ele alınmıştır. Ayrıca kadın zâkirlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda ortaya çıkan başka bir sorunsala değinmek gerekliliği doğmuş ve böylelikle “Alevilikte toplumsal cinsiyet ve cemde kadın zâkir” başlığı altında bu konu ele alınarak işlenmiş ve kadın zâkirlerin günümüzdeki varlığı tartışılmıştır.

# ANADOLU ALEVİ GELENEĞİNE DAİR

## Anadolu Alevi Geleneği Nedir?

Anadolu Aleviliği; kökeni eski çağlara kadar uzanan pek çok felsefi, kültürel ve kozmolojik öğretilerin vücut bulduğu manevi bir örgütlenmeyi sergiler. Hz. Ali'nin kült olarak kabul edildiği, Batını-tasavvufi düşünceyle işlenen; 'cem' adlı kendine özgü ritüeli ve bu ritüelde yer alan 'semah' dansının ve 'deyiş', 'miraçlama', 'tevhid' vb. isimlerle anılan müzik türlerinin icra edildiği, kendine özgü geleneksel kurumlarla varlığını sürdürmüş heterodoks bir inanç sistemidir.<sup>3</sup> Ancak Alevilik'in Orta Asya'dan Balkanlar'a kadar uzanan büyük bir coğrafyanın ve 10. yüzyıldan günümüze değin uzun bir zaman içinde şekillendiği ve birçok farklı inanç kültürünü kendi potasında erittiği düşünüldüğünde Alevi kimliği için net bir tanım yapmak son derece güç görünür.<sup>4</sup> Alevi araştırmacı ve yazarların birçoğu Aleviliği İslami heterodoksi bir inanç sistemi olarak tanımlarken farklı tanımlamalarla da Alevi geleneğinin zenginliğini gözler önüne serer. Aleviliği Türkiye'de derinlemesine inceleyen yazarlardan biri olan Reha Çamuroğlu<sup>5</sup> Alevilik'in bir Anadolu sentezi olduğunu ve metafiziğe dayandığını bu yüzden temelinde Tanrı aşkı olduğunu belirtir. Rıza Zelyut<sup>6</sup> *Türk Aleviliği Anadolu Alevilik'inin Kültürel Kökeni* isimli çalışmasında İslam ekseninde kendine özgü bir yaşama biçimi olduğunu söylerken Alevilik'in muhalefet yönüne vurgu yapan Cemal Şener ise *Alevilik Olayı Toplumsal Bir Başkaldırının Kısa Tarihçesi* isimli kitabında Ana-

---

<sup>3</sup> Reha Çamuroğlu, *Günümüz Alevilik'inin Sorunları*, İstanbul: Ant Yayınları, 1994, s.38.

<sup>4</sup> İlyas Üzüm, *Tarihsel ve Kültürel Boyutlarıyla Alevilik*, İstanbul: İsam Yayınları, 2009, s.69.

<sup>5</sup> İlyas Üzüm, *Günümüz Aleviliği*, İstanbul: İsam Yayınları, 1997, s.166.

<sup>6</sup> Rıza Zelyut, *Türk Aleviliği Anadolu Alevilik'inin Kültürel Kökeni*. Ankara: Kripto Yayınları, 2012, s.18.

dolu Alevilik'ini, Ali ve ehlibeyt sevgisini, insan sevgisini, eşitliği, halkça bölüşümü, her türlü toplumsal haksızlığa karşı olmayı kendine ilke edinmiş bir dünya görüşü olarak tanımlar.<sup>7</sup> Günümüzde ise modern yaşamın bir parçası olan Alevilik için mevcut tanımlamaların değiştiği ve günümüz koşullarının getirdiği olarak sosyolojik, hümanizmden yana, hoşgörülü, laik, demokratik ve ideolojik yeni fikirler çerçevesinde çağdaş düşünce ve normlara göre tanımlandığı görülür.<sup>8</sup> Bu çerçevede Alevi geleneğine getirilen bütün bu tanımlara baktığımız zaman aslında her birinin onu tamamlayan nitelikler barındırdığını ve bu geleneğin bir yönünü anlattığını görürüz. Tarihsel gelişim sürecinde Şamanizm, Budizm, Maniheizm, Yesevilik, Kalenderilik ve Hurufilik gibi birçok yapıdan etkilenmiş olan Alevilik, modern zamanlarda da laiklik, milliyetçilik ve sosyalizmden farklı şekillerde etkilenir.<sup>9</sup> Dolayısıyla bugün bile inanç ve ritüel farklılıkları olan bir Alevilikle karşı karşıya olduğumuz düşünüldüğünde bu tanımlamaların bu kadar farklılık içerisinde olması bu durumun doğal bir yansıması olarak düşünülebilir. Anadolu Alevileri bugün geçmişten gelen tarih öncesi inanışların izlerini taşımakla beraber kendilerini İslam içinde tanımlamaya, coğrafi ve yöresel koşullara bağlı olarak oluşmuş kültürel farklılıklarını ise "Yol bir süre bin bir" deyişiyle özetlemeye devam eder.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Cemal Şener, *Alevilik Olayı Toplumsal Bir Başkaldırımın Kısa Tarihçesi*, İstanbul: Ant Yayınları, 1991, s.132.

<sup>8</sup> Hamit Aktürk, "Alevilik Araştırmalarında Self Oryantalist Tutum", *Ekev Akademi Dergisi*, 62, (2015), s.52.

<sup>9</sup> Yılmaz, Ceylan, "Yeni Bir Kimlik Hareketi: Anadolu Aleviliği", *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, (2015), s.215.

<sup>10</sup> Ayhan, Erol, "Değişen Koşullarda Alevi Müziği", *Alevi Bektaşî Müzik Kültürü* içinde, Ankara: Akademi Matbaası, 2005.

## KAYNAKÇA

- Akdeniz, Serap. "Alevi Müzik Uyanışı Bağlamında İzmir Yamanlar Alevi Göçmenlerinin Müzik Pratikleri". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, 2011, İzmir.
- Akın, Bülent. *Zâkirlik Geleneğinin Değişen Yaratım ve İcra Ortamı Zâkirlikten Aşık-lığa Aşık Niyazi*. Ankara: Barış Kitapevi, 2016
- Akın, Bülent. Ehl-i Haklarda Kelamhanlık Geleneği ve Kelamhan Defterlerinin Geleneğin Korunması ve Aktarımındaki Rolü "Hüma Kuşu Yere Düştü Ölmedi". *Milli Folklor Dergisi*. S.111, (2016), 100-115.
- Akın, Bülent. *Diyarbakır Yöresi Ocakları: Tarih İnanç ve Geleneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017, İzmir.
- Akın, Bülent. Kültürel Belleğin Kutsal Taşıyıcıları: Alevi Cem Zâkirleri, *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, s.3, (2019), 93-109.
- Aktay, Yasin. *Türk Dininin Sosyolojik İmkânı*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2011.
- Aktürk, Hamit. Alevilik Araştırmalarında Self Oryantalist Tutum. *Ekev Akademik Dergisi*, 62, (2015), 51-67.
- Aydın, Erdoğan. *Kimlik Mücadelesinde Alevilik*. İstanbul: Literatür Yayıncılık, 2013.
- Benli, Yusuf. *Bağlama resitali: Bağlama'da ileri icra niteliğinin, Alevi müziği ve kültürünün yaygınlaşmasına etkisi*, Sanatta Yeterlilik Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016, İstanbul.
- Berger, Arthur Asa. *Kültür Eleştirisi Kültürel Kavramlara Giriş*, İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2014.
- Birdoğan, Nejat. *Anadolu Aleviliği'nde Yol Ayrımı*. İstanbul: Mozaik Yayınları, 1995.
- Birdoğan, Nejat. *Alevilik Anadolu'nun Gizli Kültürü*. İstanbul: Kaynak Yayınları, 2019.
- Bozkurt, Fuat. *Semahlar*. İstanbul: Kapı Yayınları, 2008.
- Ceylan, Yılmaz. Yeni Bir Kimlik Hareketi: Anadolu Aleviliği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, (2015), 210-226.
- Çamuroğlu, Reha. *Günümüz Alevilik'inin Sorunları*. İstanbul: Ant Yayınları, 1994.
- Çamuroğlu, Reha. Türkiye'de Alevi Uyanışı., T.Olsson, E.Özdalga, C.Raudvere. (Editörler). *Alevi Kimliği*. İstanbul. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2003, ss. 96-103.
- Çamuroğlu, Reha. *Değişen Koşullarda Alevilik*. İstanbul: Kapı Yayınları, 2008.
- Çetinkaya, Yalçın. *İhsan-ı Safa'da Müzik Düşüncesi*. İstanbul, İnsan Yayınları, 1995.

- Çıblak Coşkun, Nilgün. Sosyokültürel Hayattaki Değişimlerin Alevi Cemlerine Etkisi: Alevi Kültür Dernekleri Mersin Şubesi Örneği, *II. Uluslararası Tarihten Bugüne Alevilik Sempozyumu*. Ankara: Cem Vakfı, 2010, s.222-235.
- Çınar, Erdoğan. *Alevilik'in Gizli Tarihi*. İstanbul: Chiviyazıları Yayınevi, 2006.
- Çınar, Sevilay., Songül Karahasanoğlu ve Süleyman Şenel. "Kadın Aşıkların Aşık Sanatı İçerisinde Toplumsal Rollerle Konumlanma Problemleri". *İtü Dergisi*. 5(2), (2008), 45-56.
- Dedekargınoğlu, Hüseyin. "Dünkü ve Bugünkü Alevilik". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. 56, (2010), 327-348.
- Diñcer, Fahriye. Günümüzde Semahlar ve Alevi Kimliği. *Dans Müzik Kültür Folkloru Doğru Çeviri Araştırma Dergisi*. S. 65, (2004), 1-78.
- Dönmez, Mehmet ve Hasan Çelik. "Alevilikte Cem İbadetine Yüklenen Anlamları ve Cem İbadetinin Manevi Makamları", *Milli Kültür ve Araştırmaları Dergisi*. 2 (2), (2018), s.1-21.
- Dressler, Markus. "İrene Melikoff'un Mirası: Metodolojiye Dair Bazı Düşünceler". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Dergisi*. 52, (2009), 13-20.
- Dressler, Markus. "Mehmet Fuad Köprülü'nün Çalışmalarında Bektaşilik ve Alevilik'in Yeri". Gıyasettin Aytaş (Ed.), *III. Uluslararası Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Sempozyumu* içinde, (87-92). Ankara: Gazi Üniversitesi, 2009.
- Durkheim, Emile. *Dini Hayatın İkel Biçimleri*. İstanbul: Ataç Yayınları, 2005.
- Durkheim, Emile. *Sosyoloji Dersleri*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2006.
- Eliade, M. Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi. (Çev. Ali Berktaş). İstanbul: Kabalcı Yayınları, 2003.
- Erol, Ayhan. Değişen Koşullarda Alevi Müziği. *Alevi Bektaş Müzik Kültürü Sempozyumu* içinde. Ankara: Akademi Matbaası, 2005.
- Erol, Ayhan. *Müzik Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Bağlam Yayınları, 2015.
- Erol, Ayhan. *İslam, Alevilik ve Müzik*. İstanbul: Bağlam Yayınları, 2018.
- Ersal, Mehmet. "Alevi Cem Zâkirliği: Battal Dalkılıç Örneği". *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi*, 1, (2009), 188-205.
- Ersal, Mehmet. *Alevi Cem Zâkirliği*. Ankara: Barış Kitapevi, 2019.
- Erseven, İlhan Cem. *Alevilerde Semah*. İstanbul: Ant Yayınları, 1996.
- Ertit, Volkan. *Sekülerleşme Teorisi (Sekülerleşen Türkiye'nin Analizi)*. Ankara: Liberte Yayınları, 2019.
- Erzincan, Erdal. "Alevi-Bektaş Geleneğindeki Zâkirlik Kurumunun Sorunları ve Yeni Zâkirlerin Yetiştirilmesi". *Serçeşme Dergisi*.s.1, (2013): 38-39.

- Fubini, Enrico. *Müzikte Estetik*. (Çev. Fırat Genç). Ankara: Dost Kitabevi, 2014.
- Geçgin, Ercan. "Kentleşme Sürecinde Alevilerin Toplumsal Bütünleşme Biçimleri ve Yeni Kimlik İnşası". Orhan Kurtoğlu, Ayşe Çamkara Erginer (Ed.), *IV. Uluslararası Alevilik ve Bektaşilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, 1. Cilt, (539-560) Ankara: Ankara Hacı Bayram Üniversitesi, 2018.
- Giddens, Anthony. *Modernliğin Sonuçları*. Çev. Ersin Kuşdil. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1994.
- Giddens, Anthony. *Sosyoloji*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- Giddens, Anthony. *Sosyoloji Başlangıç Okumaları*. (Çev. Günseli Altaylar). İstanbul: Say Kitap, 2010.
- Gölbaşı, Haydar. *Alevi-Bektaşî Örgütlenmeleri (Sosyolojik Bir İnceleme)*. İstanbul: Alev Yayınları, 2007.
- Gölpınarlı, Abdülbaki. *Alevi Bektaşî Nefesleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi, 2017.
- Güneş, Deniz. "Alevi-Bektaşî Kültürel Kimliğin İfadesinde Müzik, Zâkir ve Bağlamının Rolü". *Hünkâr Alevilik Bektaşîlik Akademik Araştırma Dergisi*, 2, (2014): 55-67.
- Güray, Cenk. *Bin Yılın Mirası Makamı Var Eden Döngü: Edvar Geleneği*. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2012.
- Güray, Cenk. "Anadolu'daki İnanç ve Müzik İlişkinin Sema-Semah Kavramları Çerçevesinde İncelenmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları (Türk Din Musikisi) Ana Bilim Dalı, Ankara, 2012.
- Güray, Cenk. "Devirsel İbadet Modelleri Olarak Semah-Sema Uygulamalarının Tarihsel Kökenleri", *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 87, (2018): 23-48.
- Gürtaş, İmran ve Yalçın Çakmak. *Kızılbaşlık, Alevilik, Bektaşîlik: Tarih- Kimlik- İnanç- Ritüel*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.
- Hegel, George. W. F. *Din Felsefesi Dersleri*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016.
- İşık, Caner. "Alevi Bektaşî Geleneğinde Muhabbet: Ruhsal Bir Bilgi Ortamı". *Millî Folklor*, s:89, (2011): 147-158.
- İyit, Kubilay ve Levent Ergun. (2007). "Sosyo-Kültürel Değişim Bağlamında Alevi Cem Törenleri: İzmir Limontepe Ehl-i Beyt İnanç Eğitim ve Kültür Vakfı Örneği". *II. Uluslararası Türk Kültür Evreninde Alevilik ve Bektaşîlik Bilgi Şöleni*, (2007): 321-334.
- Kahraman, Y. *Modern Türk Düşüncesinde Hermenötik*. İstanbul: Tezkire Yayınları, 2015.

- Kaplan, Ayten. "Cem Ritüellerinde Kültürel Bellek Oluşturma". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 96, (2020): 117-144.
- Kehl Bodrogi, Krisztina. "Tarih Mitosu ve Kolektif Kimlik". *Birikim Dergisi*. s.88, (1996): 52-63.
- Kehl Bodrogi, Krisztina. *Kızılbaşlar Aleviler*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.
- Keskin, Zeliha. "Kentsel İlişki Ağları İçerisinde Kimlik İnşası: Ankara'da Aleviler üzerine bir çalışma". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara, 2007.
- Khan, Sufi Inayat. *Müzik: İnsan ve Evren Arasındaki Köprü*. Çev. Kaan H. Ökten - Tuğrul Ökten. İstanbul: Arıtan Yayınevi, 1994.
- Kongar, Emre. *Toplumsal Değişme: Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2006.
- Korkmaz, Esat. *Dört Kapı Kırk Makam*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi, 2013.
- Korkmaz, Esat. *Alevi Felsefesi*. İstanbul: Pencere Yayınları, 2014.
- Köprülü, Fuat. "Bektaşiliğin Menşe'leri" (çev. M. Yaman). *Cem Dergisi*, 52, (1995): 9-13. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1925).
- Massicard, Elise. *Türkiye'den Avrupa'ya Alevi Hareketinin Siyasallaşması*. Çev. Ali Berkay. İstanbul: İletişim Yayınları, 2007.
- Melikoff, İrene. *Uyur İdik Uyardılar*. İstanbul: Cem Yayın Evi, 1993.
- Melikoff, İrene. *Kırklar'ın Cem'inde*. İstanbul: Demos yayınları, 2011.
- Metin Açıer, Tuğba. "Etno-Dinsel Bir Topluluğun Sınırlarını Belirleyen "Kadın-Erkek Eşitliği" Söylemi ve Pratikleri Çelişkiler: Alevi Kadınlar Üzerine Nitel Bir Çalışma". *International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS)*, 3/3, (2019): 33-56.
- Mustan Dönmez, Banu. "Alevi Müzik Uyanışı Bağlamında İzmir Limontepe Alevi Göçmenlerinin Müzik Pratikleri". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, 2008.
- Mustan Dönmez, Banu. "Alevi Cem Ritüelinde Canlandırılan Kırklar Söylencesinin 'Şiir-Müzik-Dans' ile İlişkisi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3/14, (2010): 191-199.
- Mustan Dönmez, Banu. "Alevi Müziğinin Geleceği: Sözlü Kültür Ürünlerinin Modern Dünyadaki Konumu ve Dönüşümü". Mehmet Yazıcı (Ed.), *Geçmişten Günümüze Alevilik 1. Uluslararası Sempozyumu* içinde, (s.189-203). Bingöl: Bingöl Üniversitesi, 2014.

- Ocak, Ahmet. Yaşar. *Osmanlı İmparatorluğu'nda Marjinal Sufilik: Kalenderiler (XIV. XVII. Yüzyıllar)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1992.
- Ocak, Ahmet. Yaşar. "Alevilik'in Çözüm Bekleyen İki Temel Problematığı: Tarih ve Teoloji. *Bilgi Toplumunda Alevilik*". Hazırlayan: İbrahim Bahadır. Ankara: Bielefeld Alevi Kültür Merkezi Yayınları, (2003): 160-173.
- Ocak, Ahmet. Yaşar. "Aleviliği Tarihsel, Sosyal Tabanı ile Teolojisi Arasındaki İlişki Problemine Dair". *Tarihi ve Kültürel Boyutlarıyla Türkiye'de Aleviler Bektaşiler Nusayriler*. İstanbul: Ensar, (2013): 407-420.
- Ocak, Ahmet. Yaşar. *Alevi ve Bektaşi İnançlarının İslam Öncesi Temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2018.
- Olsson, T. "Sonsöz: Ali Odaklı Mezheplerde Yazıya Geçirme". T.Olsson, E.Öz-dalga, C.Raudvere. (Ed.), *Alevi Kimliği*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, (2003): 260-273.
- Ong, Walter J. *Sözlü ve Yazılı Kültür*. (Çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis, 2014.
- Oral, Makbule. "Anadolu Alevi-Bektaşi Aşıklık Geleneğinde Aşık Nesimi Çimen ve İki Telli Cura İcrası". Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Musikisi Ana Sanat Dalı, İstanbul, 2018.
- Oytan, Mehmet Tevfik. *Bektaşiliğin İç Yüzü*. İstanbul: Maarif Kütüphanesi, 1956.
- Özbudun, Sibel. *Antropoloji Gözüyle: Sınıf, Kültür, Kimlik Yazıları*. Ankara: Ütopya, 2014.
- Özdemir, Ulaş. *Kimlik, Ritüel, Müzik İcrası: İstanbul Cemevlerinde Zâkirlik Hizmeti*. İstanbul: Kolektif Kitap, 2016.
- Özmen, İsmail. *Alevi-Bektaşi Şiirleri Antolojisi*. Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1998.
- Pehlivan, Battal. *Alevi-Bektaşi Düşüncesine Göre Allah*. İstanbul: Pencere Yayınları, 1997.
- Rençber, Fevzi. *Tarihsel ve Kültürel Boyutlarıyla Alevilikte Cem ve Cem Evleri*, Şırnak: Şırnak Üniversitesi Yayınları, 2018.
- Sağır, Gamze." Modernleşme ve Kentleşme Sürecinde Alevilik ve Alevi Kimliğinin Değişimi: Aydın'da Alevi Kimliği Üzerine Bir Çalışma" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Aydın, 2019.
- Salman, Cemal. "Sözde Özgürlük ve Özde Eşitlik Tartışmaları Işığında Kentte Kadın ve Alevi Olmak". *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi*. s. 14, (2016): 163-198.



- Salman, Cemal. "Türkiye'de Göç ve Kentleşme Süreçlerinde Alevi Deneyiminin Yeri: Bir Dönemlendirme Önerisi". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Özel Sayısı, (2017): 24-51.
- Salman, Cemal. *Lamekândan Cihana Göç Kimlik Alevilik*. İstanbul: Dipnot Yayınları, 2019.
- Satır, Ömer Can. "Çorum ve Çevresinde Yaşatılan Zâkirlik Geleneği". *Rast Müzikoloji Dergisi*, 3/5, (2016): 1338-1356.
- Savaş, Saim. *XVI. Asırda Anadolu'da Alevilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2013.
- Soylu Bağçeci, Fulya, Oya Levendoğlu Öner ve Cenk Güray. Metaforik Anlatımlarla Bezenmiş Bir Müziğin Dili Ney'i Anlatır". *Müzik=Bilim+Sanat* içinde, Ankara, Yayinevi, 2016: 35-55.
- Soylu Bağçeci, Fulya ve Mine Şenol Atıcı (2020). "Alevilikte İnanç Temelli Müzik Düşüncesinden Kültürel Temsil Odaklı Müzik Algısına: Mersin Cemevî'nde Dönüşümün İzleri". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 96, (2020): 365-384.
- Stump, Ayfer Karakaya. *Vefailik, Bektaşilik, Kızılbaşlık Alevi Kaynaklarını, Tarihini ve Tarih Yazımını Yeniden Düşünmek*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2020.
- Subaşı, Necdet. "Türk Modernleşmesi ve Alevilik". *Folklor ve Edebiyat*, 8/29, (2002): 91-121.
- Subaşı, Necdet. "Alevilik, Aleviler ve Modernleşme" *Birikim dergisi* 159, (2002): 87-94.
- Subaşı, Necdet. (2003). "Alevilik, Aleviler ve Modernleşme. *Bilgi Toplumunda Alevilik*". Hazırlayan: İbrahim Bahadır. Ankara: Bielefeld Alevi Kültür Merkezi Yayınları, 2003: 175-189.
- Subaşı, Necdet. *Alevi Modernleşmesi, Sırrı Faş Eylemek*. Ankara: Kitabiyat Yayınları, 2005.
- Subaşı, Necdet. *Alevi Modernleşmesi, Sırrı Faş Eylemek*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2010.
- Şahin, İlkay. "Dini Hayatın Ritmi: Ritüel ve Müzik". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, s.2, (2008): 269-285.
- Şahin, İlkay. "Ocakta Cem Evine Yapısal Bir Dönüşüm: İngiltere Alevi Kültür Merkezi ve Cem Evi Örneği". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 63, (2012): 39-58.
- Şener, Cemal. *Alevilik Olayı Toplumsal Bir Başkaldırının Kısa Tarihçesi*. İstanbul: Ant Yayınları, 1991.
- Şener, Cemal ve Miyase İlknur. *Kırklar Meclisi'nden Günümüze Alevi Örgütlenmesi Şariat ve Alevilik*. İstanbul: Ant Yayınları, 1995.

- Şenol Atıcı, Mine ve Fulya Soylu Bağçeci. "Günümüz Cem Ritüellerinde Temsili Bir Dönüşüm". *Niğde I. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi*, 2019: 374-380.
- Talas, Mustafa ve Numan Durak Aksoy. "Küreselleşme-Yerelleşme Çerçevesinde Türk Aleviliği". *Hacı Bektaşî Veli Araştırma Dergisi*, 51, (2009): 147-170.
- Taş, Fırat. "Kentleşen Alevilik ve Değişen İbadet Mekanları". *III. Uluslararası Halk Kültürü Sempozyumu Kitabı İçinde*, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2015.
- Taşkın, Ahmet. *Dile Gelen Alevilik*. Konya: Çizgi Kitap Evi Yayınları, 2013.
- Tokalak, İsmail. *Ahilik Bektaşîlik Alevilik ve Mevlevîliğin Kökenleri*. İstanbul: Doğu Kitabevi, 2017.
- Tokat, Latif. "Dinin Sembolik Dili". *Milel ve Nihal İnanç Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 6/1, (2009): 75-98.
- Uçar, Ramazan. "Bir Fenomen Olarak Ayini-i Cem (Sosyolojik Bir Yaklaşım)". *Dini Araştırmalar Dergisi*, 7/14, (2004): 73-81.
- Üzüm, İlyas. *Günümüz Aleviliği*. İstanbul: İsam Yayınları, 1997.
- Üzüm, İlyas. *Tarihsel ve Kültürel Boyutlarıyla Alevilik*. İstanbul: İsam Yayınları, 2009.
- Üzüm, İlyas. "Günümüz Alevi Örgütlenmeleri ve Geleneksel Alevilikle İlişkisi". *Tarihi ve Kültürel Boyutlarıyla Türkiye'de Aleviler Bektaşîler Nusayriler içinde*. İstanbul: Ensar, 2013: 353-395.
- Varlık, Ali Ağa. *Allah Hedef Can Nokta*. İstanbul: Can Yayınları, 1997.
- Vorhoff, Karin. (2013). "Söylemde ve Hayatta Alevi Kadınına Kısa Bir Bakış". *Tarihi ve Kültürel Boyutlarıyla Türkiye'de Aleviler Bektaşîler Nusayriler*. İstanbul: Ensar, 2013: 263-275.
- Yaman, Ali. *Alevilik Nedir?* İstanbul: Şahkulu Sultan Külliyesi Hilmi Dede Baba Araştırma Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları, 1998.
- Yaman, Ali. *Alevilik'te Dedelik ve Ocaklar, Dedelik Kurumu Ekseninde Değişim Sürecinde Alevilik*. İstanbul: KaracaAhmet Sultan Derneği Yayınları, 2004.
- Yaman, Ali. Alevilik'te Dedelik Kurumu. H. İ. Bulut. (Ed.). *Anadolu'da Alevilik'in Dünü ve Bugünü*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, 2010: 541- 556.
- Yaman, Ali. "Geleneksel Alevi Kaynaklarından Modern Literatürüne Alevilik'in Kökeni Tartışmaları". Hüseyin Dedekargınoğlu, Ahmet Taşkın. (Ed.), *Uluslararası Geçmişten Geleceğe Alevilik Sempozyumu* içinde. Ankara: Alevi İnanç Birliği Vakfı, 2018: 307-324.

- Yıldırım, Rıza. "Geleneksel Alevilikten Modern Aleviliğe: Tarihsel Bir Dönüşümün Ana Eksenleri". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırmaları Dergisi*, 62, (2012): 135-162.
- Yıldırım, Rıza. *Geleneksel Alevilik: İnanç, İbadet, Kurumlar, Toplumsal Yapı, Kolektif Bellek*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2018.
- Yıldız, Burcu. "Müzik Araştırmalarında Toplumsal Cinsiyet Çalışmalarına Türkiye Bağlamında Genel Bir Bakış". *Toplumsal Cinsiyet*. s.6, (2013): 30-44.
- Yılmaz, Seval. "Türkiye'de Cem Evleri Kurumsallaşmasının Alevi Kimliğine Etkileri ve Karaca Ahmet Sultan Dergâhı Üzerinden Bir Alan Analizi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler, İstanbul, 2011.
- Yöre, Seyit. "Alevi Bektaşî Kültürünün Müziksel Kodları". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 60, (2011): 219-244.
- Zelyut, Rıza. *Öz Kaynaklarına Göre Alevilik*. İstanbul: Anadolu Kültürü Yayınları, 1991.
- Zelyut, Rıza. *Türk Aleviliği Anadolu Alevilik'inin Kültürel Kökeni*. Ankara: Kripto Yayınları, 2012.

Kuram ve Uygulamada  
**SINIF YÖNETİMİ**

**Editör**

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

**YAZARLAR**

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Dr. Öğr.Üyesi Berru ULUSOY

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

Doç. Dr. Ülkü TOSUN

**Güncellenmiş**

**6. Baskı**

Ankara

2022

## Kuram ve Uygulamada SINIF YÖNETİMİ

**Editör:** Doç. Dr. Celal GÜLŞEN  
ORCID: 0000-0003-3929-9954

© Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle veya mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN : 978-605-170-796-9  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Editör: GÜLŞEN, Celal  
**Kuram ve Uygulamada SINIF YÖNETİMİ**

Anı Yayıncılık, Güncellenmiş 6. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, x + 358 sf., 160 x 240 mm

e-ISBN : 978-605-170-796-9

#### **Eğitim, Sınıf Yönetimi**

Sınıf, Zaman Yönetimi, Etkili Sınıf Yönetimi, Çoklu Zekâ Ölçeği,  
Fiziksel Ortam, Öğretmen, Öğrenci ve Motivasyon, Eğitim

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



# İÇİNDEKİLER

---

<b>6. BASKIYA ÖNSÖZ .....</b>	<b>ix</b>
-------------------------------	-----------

## **1. BÖLÜM-** *Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY*

<b>Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Temelleri.....</b>	<b>1</b>
Giriş .....	2
Temel Kavramlar .....	2
Sınıfın Yapısal Özellikleri .....	17
Sınıf Yönetiminin Kendine Özgü Özellikleri.....	19
Sınıf Yönetiminin Modelleri .....	27
Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	30
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	38
Bölüm Kaynakları .....	41

## **2. BÖLÜM-** *Prof. Dr. Hüseyin YOLCU*

<b>Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler .....</b>	<b>45</b>
Giriş .....	46
Sınıf Yönetimini Etkileyen Sınıf İçi Etmenler .....	46
Sınıf Yönetimini Etkileyen Sınıf Dışı Etmenler .....	62
Değerlendirme Soruları .....	77
Bölüm Kaynakları .....	81

## **3. BÖLÜM-** *Prof. Dr. Sait AKBAŞLI*

<b>Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi .....</b>	<b>85</b>
Giriş .....	86

Sınıf Ortamının Fiziksel Olarak Düzenlenmesi ve Yönetimi .....	86
Sınıfta Yerleşim Düzeni.....	94
Öğrenme ve Öğretmeye Uygun Sınıf Ortamının Oluşturulması ve Sürecin Yönetimi.....	99
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	119
Bölüm Kaynakları .....	122

#### **4. BÖLÜM-** *Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

<b>Sınıfta Zaman Yönetimi.....</b>	<b>125</b>
Giriş .....	126
Zaman Yönetiminin Özellikleri .....	127
Zamanı Yönetiminde Temel Yaklaşımlar .....	137
Sınıfta Zaman Yönetimi .....	140
Etkili Sınıfta Zaman Yönetimi İçin Öneriler.....	145
Sonuç.....	147
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	149
Bölüm Kaynakları .....	152

#### **5. BÖLÜM-** *Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI*

<b>Sınıfta İletişim ve Disiplin Oluşturma.....</b>	<b>155</b>
Giriş .....	156
İletişimin Tanımı.....	157
Sınıfta İletişim ve Etkileşimin Yönetimi.....	158
İletişim Sürecinin Temel Öğeleri .....	160
Sınıfta Disiplin Oluşturma .....	175
Sınıfta Kural Geliştirme ve Uygulama.....	183

Bölüm Değerlendirme Soruları .....	186
Bölüm Kaynakları .....	190

## **6. BÖLÜM-** *Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

<b>Sınıfta Motivasyon ve Çatışma Sürecinin Yönetimi</b> .....	193
Giriş .....	194
Motivasyon.....	195
Sınıfta Motivasyon.....	198
Motivasyon Kuramları .....	199
Öğrencileri Öğrenmeye Güdüleme.....	206
Güdülemede Kullanılabilecek Stratejiler .....	208
Çatışma Yönetimi.....	211
Sonuçlar .....	215
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	217
Bölüm Kaynakları .....	220

## **7. BÖLÜM-** *Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

<b>Sınıfta Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Yönetimi</b> .....	223
Giriş .....	224
Öğrenme Stilleri.....	227
Çoklu Zekâ Kuramı.....	231
Çoklu Zekâ Alanları ve Özellikleri .....	232
Sınıfta Çoklu Zekâ Alanlarına Yönelik Örnek Uygulamalar .....	242
Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Ölçeği .....	244
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	254
Bölüm Kaynakları .....	258



## **8. BÖLÜM-** *Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN*

<b>Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi .....</b>	<b>261</b>
Giriş .....	262
Okullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışları .....	262
İstenmeyen Davranışların Etkenleri .....	266
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önleme.....	269
Sınıfta Disiplin Sağlama.....	274
Sonuç.....	275
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	277
Bölüm Kaynakları .....	281

## **9. BÖLÜM-** *Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI*

<b>Sınıfta İlişki Düzenini Oluşturmada Öğretmenin Liderliği .....</b>	<b>283</b>
Giriş .....	284
Öğretmenin Liderliği ve Yöneticiliği .....	284
Sınıftaki İlişki Düzenini Yönetmede Öğretmenin Liderliği.....	286
Sınıf Kültürü ve Öğretmenin Liderliği.....	287
Olumlu Bir Sınıf İklimi Oluşturmada Öğretmenin Liderliği .....	290
Sınıfta Olumlu İlişki Düzeni İçin Öğretmenin Sahip Olması Gereken Diğer Liderlik Becerileri .....	294
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	307
Bölüm Kaynakları .....	310

## **10. BÖLÜM-** *Doç. Dr. Ülkü TOSUN*

<b>Sınıfta Özel Eğitim Gereksinimli Öğrencilerin Yönetimi .....</b>	<b>313</b>
Giriş .....	314
Özel Eğitim .....	317

Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyler .....	319
Sınıflardaki Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenciler .....	322
Kaynaştırma Sınıf Öğretmenleri İçin Genel Öneriler .....	348
Sonuçlar .....	349
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	350
Bölüm Kaynakları .....	355

## 6. BASKIYA ÖNSÖZ

---

Geleceğin öğrenen örgütlerini oluşturabilmek için, çağın gereklerine cevap verebilecek değişim ve gelişmelere oryantasyon zorunlu görülmektedir. Çünkü güneşle bugünkü çamaşırları kurutmaya çalışmak ne kadar mantıksız ise, örgütleri de sınıfları da dünkü yönetim anlayışlarıyla yönetmeye çalışmak aynı derecede mantıksızdır. Mevlana'nın deyişiyle "Düne ait ne varsa dünle beraber gitti cancağızım/ Bugün yeni şeyler söylemek lazım" diyerek, klasik yönetim anlayışlarından vazgeçilmeli; bugün için sürekli gelişmeye açık yeni şeyler söylenerek örgüt yönetimleri ve sınıf yönetimleri için çağdaş anlayışlar benimsenmelidir. Çünkü kendisiyle barışık, mutlu, başarılı ve evrene artı bir değer katarak yaşayan insan yetiştirebilmek, günümüzde düne göre daha elzem görülmektedir. Öğretim odaklı, sınav başarısından çok, etik değerlerin, duyguların, sağlıklı iletişimin ve iyiliklerin önemsendiği, karakterli bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği okullar ve sınıflar inşa edebilmek için eğitim sistemlerinin yeniden sorgulanması kaçınılmaz olmaktadır.

Bu sorgulama yapıldığında ise, öncelikle kendi eğitim sistemimizin çok iyi bir şekilde tanınması ve buna bağlı olarak da okul ve dolayısıyla sınıf yönetim süreçlerimizin çok iyi irdelenmesi gerekmektedir. Bu irdeleme, sadece kuramla sınırlı kalmayıp, uygulamayı da kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Uygulama boyutu irdelendiğinde ise, kaliteli insanın yetiştirilebileceği eğitim sistemlerinin en işlevsel kısmı olan okullar, okullar içerisinde de sınıflar ön plana çıkmaktadır. İyi yönetilemeyen bir sınıf, iyi yönetilemeyen bir okulu, bir eğitim sistemini ve dolayısıyla iyi yönetilemeyen bir toplumu tetiklemektedir. Bu nedenle eğitim sistemleri içerisinde sınıf yönetim süreçlerinin önemi her geçen gün bir kat daha artmaktadır. Bu önem, Topçu'nun da belirttiği gibi "merhametin öğretildiği ilköğretim sınıflarından, adaletin öğretildiği ortaöğretim sınıflarına, oradan da uzmanlaşmanın ve ihtisaslaşmanın sağlanacağı yükseköğretime" geçişin hedefleneceği sınıf yönetim anlayışlarının benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluktan hareketle, etkin ve verimli sınıfların oluşturulması için üniversitelerin eğitim fakültelelerinde okutulan "Sınıf Yönetimi" derslerinin de kuramla sınırlı kalmayıp, uygulamaya yönelmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu kitabın yazarları, kuram ve uygulamanın birlikte sunulmasının gerekli olduğu bilinciyle ve kaliteli sınıfların oluşturulması hedefiyle YÖK'ün öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında belirlediği sınıf yönetimi dersinin içeriğine uygun olarak bir çalışma yapmışlardır. Kitabın yazarları, içerisinde MEB tarafından bağlı eğitim kurumlarında uygulanmak üzere kullanım izni alınan "*Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği*"nin de yer aldığı bu kitabı, kuram ve uygulamayı bir arada sunmak üzere tasarlamışlardır.

“*Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*” kitabının hazırlanmasında bilgisi, yorumu, eleştirisi ve basımı ile katkıda bulunan başta Anı Yayıncılık ailesi olmak üzere herkese teşekkür ederken, bu kitapla oluşan bilimsel işbirliğinin, paylaşımın ve sinerjinin devam etmesini diliyorum.

Okuyucularımızın kitap hakkındaki görüşleri bizlere gelecek için ışık tutacaktır. Bu yüzden gelişmeler ışığında güncellenerek takdirlerinize sunulan bu kitabımız hakkında lütfen görüşlerinizi, eleştirilerinizi, katkılarınızı bizden esirgemeyiniz ve “**egitimveinsan@gmail.com**” mail adresine iletiniz.

Öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve tüm eğitimcilerimiz ile ilgilenen tüm okuyucularımıza faydalı olması ümidiyle...

**Editör**  
**Doç. Dr. Celal GÜLŞEN**  
**Beykent Üniversitesi**  
**İstanbul, Kasım 2022**

# BÖLÜM 1

## TEMEL KAVRAMLAR VE SINIF YÖNETİMİNİN TEMELLERİ

*Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY*  
*Giresun Üniversitesi*  
*ORCID: 0000-0002-8264-3119*

### BÖLÜM KAZANIMLARI

---

*Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,*

- Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramları açıklayabilme,*
- Sınıf yönetiminde kullanılan kavramları günlük yaşantı ile ilişkilendirerek sınıf yönetiminin önemini açıklayabilme,*
- Sınıfın yapısal özellikleri ve kapsamıyla ilgili fikir yürütebilme*
- Sınıf yönetiminin amaçlarıyla ilgili çıkarımda bulunabilme,*
- Sınıf yönetiminin kendine özgü özelliklerini söyleyebilme,*
- Sınıf yönetimine etki eden etkenlerin neler olduğunun farkında olabilme,*
- Sınıf yönetiminin boyutlarının-modellerinin neler olduğunu açıklayabilme,*
- Sınıf yönetiminde karşılaşılan örnek olayları muhakeme edebilme, kazanımlarını elde etmiş olacaktır.*

**Eğitim raylarında ilerleyen bir tren  
Upuzun yolculuk ki tüm yaşam boyu süren  
Her istasyonunda durup yeni yolcular alan  
Aydınlık tünellerde ufka doğru uzanan...**

## **1. GİRİŞ**

Bireyin, yaşamını dengeli bir Şekilde sürdürebilmesi ve topluma uyum sağlayıp katkıda bulunabilmesi için gerekli davranış Őrntleriyle donatılmış olması gerekmektedir. Birey ve toplum açısından çok büyük Önem taşıyan bu durum, ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu yönde verilen uğraşlar insanlık tarihi kadar eski olup hl da devam ettiğinden geçmişten geleceğe doğru uzanan eğitim kavramı farklı bakış açılarını yansıtan çeşitli tanımlamalarla alanyazında, bir süreç olarak da hayatın akışında yerini almaktadır (Özkan, 2006: 35).

Bölüme, trenin vagonlarına yani sınıflara ulaşılmasını sağlayan eğitim kavramına ait tanımlamalara yer verilerek başlanmıştır. Akabinde yolculuk sınıf yönetimine ulaşmak üzere okul, sınıf ve yönetim kavramlarıyla devam etmiş vagonları/ sınıfları dolduran Őđretmen ve Őđrencilerin yoldaŐlıklarındaki görev tanımları yapılmıştır. Sınıf yönetiminin ve Öneminin daha anlaşılır olması, kuramdan uygulamaya geçildiğinde zorluk yaşanmaması için temel kavramlar, sınıfın kendine Őzg ve yapısal Özellikleri, sınıf yönetiminin boyutları, sınıf yönetimi modelleri Őiirden, anıdan ve Örnek olaylardan yararlanılarak açıklanmıştır. Sınıf yönetiminde Őđretmen-Őđrenci ilişkilerinde yaşanan sorunlara dikkat çekilmiş, Örnek olayların devamında yer alan 'O Sen Olsan' kısmında okuyucu, sorun ve çözümleri üzerinde düşünmeye teşvik edilmiştir. Sınıfı yönetebilmek, iyi bir Őđretmen olmanın baŐlıa koşuludur. Sınıfı yönetebilmek ise, edinilen kavramsal bilgilerle birlikte bu bilgileri sınıfta uygulayabilme becerisini gerektirir. Kavramsal bilgilerin açık olması, uygulama boyutu ile iliŐkilendirilebilmesi ve kullanılabilir olmasını sağlamak amacıyla günlük yaşamdan Őrneklemelere sıklıkla baŐvurulmuŐtur.

## **2. TEMEL KAVRAMLAR**

Bu başlık altında; sınıf yönetimi konusunun temel kavramları olan eğitim, okul, sınıf, yönetim tanımlamaları açıklanmış ayrıca sınıf yönetiminin Önemi üzerinde durulmuştur.

### **2.1. Eğitim**

Sınıf, yönetim ve sınıf yönetimi kavramaları; Öncelikli olarak eğitim kavramının açıklanmasını gerektirir. Ergun'a (1987: 15) göre eğitim, bireyin yeteneklerinin en üst düzeyde gelişmesini sağlayan ve bu gelişmenin bireyi gelecekte başarılı kıldığı

bir süreçtir. Adem (1981) ise eğitimi, bireyin yetişmesini ve gelişmesini sağlama-ya özgü araçların işletilmesi olarak tanımlamıştır. E. Durkheim eğitimi toplumsal olarak nitelendirmiş ve eğitimi toplumsal çevrenin insan üzerinde oluşturduğu etki olarak yorumlamıştır (Tezcan, 2019: 88). Gökalp (1992) ise, eğitimin toplumsal işlevine dikkat çekmiş ve eğitimi, bir cemiyette yetişmiş neslin, yetişmekte olan nesiller üzerindeki etkisi olarak ifade etmiştir.

Eğitim; geleneksel eğitim yaklaşımında yaşama hazırlık olarak tanımlanırken çağdaş yaklaşımda eğitimin yaşamın ta kendisi olduğu belirtilmektedir. Burada adı geçen geleneksel eğitim ve çağdaş eğitim yaklaşımına kısaca değinilecek olursa; geleneksel eğitim yaklaşımı, öğretmeni merkeze alan eğitim etkinliklerinde öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olduğu yaklaşım türüdür. Çağdaş yaklaşım ise; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının, yani öğrencinin merkeze alındığı, öğretmenin öğrencinin bilgiye ulaşmasında, eğitim etkinliklerinde yer almasında rehberlik ettiği bir yaklaşım türü olarak kabul edilmektedir. Çağdaş yaklaşıma göre eğitim, yaşamın içinde yer almakta ve birey yaparak yaşayarak eğitim sürecine aktif olarak dâhil olmaktadır (Şentürk ve Oral, 2008). Genel tanımlamaya göre eğitim için bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde, kasıtlı olarak davranış değişikliği yapma süreci denilebilir (Ertürk, 1975: 12).

Yukarıda örneklendirildiği gibi eğitim kavramına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu farklılıkların nedeni; eğitim kavramının soyut, geniş kapsamlı ve dinamik olması ayrıca çeşitli teorik temellere dayanmasıdır. Aralarında farklılıklar olmasına rağmen bu tanımların ortak yönü; eğitimin bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olmasıdır (Özkan, 2006: 35). Eğitim kavramıyla ilgili yapılan tüm tanımlamalar değerlendirildiğinde eğitim, “bireye yaşantıları yoluyla belli amaçlara ve ilkelere göre davranış kazandırma sürecidir” denilebilir.

Eğitim tanımına ulaşılmasını sağlayan genel kavramlar; birey, yaşantı, kasıtlılık, istendiklik, davranış değişikliği ve süreçtir. Eğitim, tanımlanırken ilk olarak ‘birey’ kavramı kullanılır. **Birey; fizyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel bir varlıktır.** Bireyin bu özellikleri onun eğitim sürecine etki eden unsurlarıdır. Sınıflardaki her bir öğrenci ayrı ayrı bireydir. Yani öğrenciler fizyolojik özellikleri, duygusal gereksinimleri, kültürel değerleri ve toplumsal yaşantılarıyla bir bütündür. Öğrenciler birey olduğundan; öğretmen onları, psikolojik durumlarını etkileyen olumlu ya da olumsuz etkenlerle, geldikleri kültürün değerleriyle sosyal ihtiyaçlarıyla değerlendirmelidir. Örneğin bir öğretmen üzgün olduğunu yansıtan yahut ağlayan bir öğrenciye kayıtsız kalmamalıdır. Öyleyse eğitim kavramını bilen özümseyen öğretmen de bireyin psikolojik gereksinimlerini göz ardı edemez. Öğrenciye dört boyutun birleşimi olarak yaklaşır. Bu öğrenci neden üzülüyor/ağlıyor? sorusunun cevabını oluşturan bilgiye ulaşma konusunda harekete geçer, yani öğrenciyle ilgilenir.

## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Açıklalın, A. (1994). *Okul yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Adem, M. (1981). *Eğitim planlaması*, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayını
- Ağaoğlu, E. (2005). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*, Sınıf yönetimi. Editör: Zeki Kaya, Ankara: Pegem Yayınları.
- Avcı, C. (2008). *Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri*. <https://www.bilgicik.com/yazi/ataturkun-egitim-hakkindaki-dusunceleri-dr-cemal-avci> adresinden 03.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*, Ankara: Baran Ofset.
- Başar, H. (1999, 2001, 2006). *Sınıf yönetimi*, Ankara: MEB Yayınları
- BeYTEKİN, O. F. (2016). *Sınıf yönetiminin temelleri*, Sınıf yönetimi. Editör: İKram Çınar, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*, Konya: Kuzucular Ofset.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Demirdağ, S. (2019). *Sınıf yönetimine giriş ve temel kavramlar*, Sınıf yönetimi. Editör: Seyithan Demirdağ, 2-19. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2020). *Sınıf yönetiminin temelleri*, Etkili sınıf yönetimi. Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, 1-30. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2012). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin algılarına göre kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri*. EducationSciences 7(1) 380-388 [https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19817/212\\_007](https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19817/212_007) adresinden 11.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, S. (2017). *Okul kültürü ve iklimi*, Okul Yönetimi. (Editör: C.T.Uğurlu). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 266-280.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, (3) 167-182.
- Erçetin, Ş. Ş., vd. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım Yayım: İstanbul



- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*. Doktora Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ergun, D. (1987). *Sosyoloji ve eğitim*. Ankara: V Yayını.
- Ergün, M. (2017). *Sınıfta motivasyon*, Sınıf yönetimi. Editör: Emin Karip, 133-148. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Giresunfenlisesi. (2021). "Vizyonumuz - Misyonumuz: Amaç-Misyon". [https://giresunfenlisesi.meb.k12.tr/icerikler/vizyonumuz-misyonumuz\\_9770844.html](https://giresunfenlisesi.meb.k12.tr/icerikler/vizyonumuz-misyonumuz_9770844.html). Erişim Tarihi: 23.12.2021).
- Gökçalp, Z. (1992). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. Editör: Rıza Kardeş. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gülşen, C., vd. (2017). Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi (5.Baskı). (Editör: Celal GÜLŞEN) içinde "*Sınıfta Zaman Yönetimi- 4.Bölüm, s:101-128*". Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülşen, Celal. (2015). Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği Geliştirilmesi Çalışması- Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale Developing Study. International Journal of Human Sciences (IJHS). Cilt: 12, Sayı: 2, Sayfa: 1918-1930. (DOI: 10.14687/ijhs.v12i2.3469).
- Güneş, F. (2014). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ilgar, L (2005). *Eğitim yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık
- İmginn, (2021) <https://imginn.com/tags/fesle%C4%9Ffen/> adresinden 13.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi 4 (8), 123-134.
- Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaya, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması: Gaziantep ili örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kıran, H., vd. (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kohen, L. (2006). *Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri İstanbul'daki üniversitelerden bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Livatyalı, H. Y. (2011). *Okul ve okulda zaman yönetimi*, Sınıf Yönetimi. Editör: Musa Gürsel, 118-131, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2021). Milli Eğitim Temel Kanunu <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. (Erişim Tarihi: 09.11.2021)

- Miller, V. (1967). *The public, administration of American school systems*. The Macmillan company, New York.
- Okçu, V. ve Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 42(200), 68-86.
- Önder, H. H., Gül, M., Ergüldürenler, G. (2013). Eğitim ortamında ergonomi kullanılması ve örnek ideal sınıf çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(Büro Yönetimi Özel Sayısı): 41-55.
- Özer, N. ve Atik, S. (2015). Eğitimin temel kavramları, Eğitim Bilimine Giriş. Editör: Celal Tayyar Uğurlu, 1-15, Ankara: Eğiten Kitap.
- Özgül, O. (2011). Sümer sosyal hayatında eğitimin yeri ve önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2) 401-414 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/6034/80865> adresinden 13.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Present5. (2021). <https://present5.com/sinif-yonetimi-yaklasimlari-ve-modelleridoc-dr-atilla/> adresinden 13.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sarı, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Ergani İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). "Türkiye’de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. [www.esosder.org](http://www.esosder.org) adresinden 09.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Taş, A. (2005). *Sınıf yönetimini etkileyen etkenler*. Editör: Hüseyin Kıran, Kazım Çelik. 33-55, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (11). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13722/166079>.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 12.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitimin toplumsal temelleri-s:87-112*. Eğitim Bilimine Giriş. (Editör: Veysel Sönmez).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ünlü, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. <https://hdl.handle.net/20.500.12619/74589> adresinden 12.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Üstüner, M. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Yayınlanmamış ders notları, Malatya.

- Uzunöz, A. ve Akgür, M.Ş. (2020). Nevşehir ilinin eğitim fonksiyonlarının eğitim coğrafyası açısından incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1). 12-27.
- Wahome, T. J. (2003). *Student perceptions of factors that promote resiliency in high schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of California.
- Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Yavuz, M. (2007). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*, Eğitim bilimine giriş. Editör: Musa Gürsel ve Muhsin Hesapçıoğlu, 11-27, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Yeşilyurt, E. (2009). Teachers' perceptions on the effect of school culture on teaching success (sample of Elazığ city). *Journal of Education Faculty*, 11(2), 195-214
- Yiğit, B. (2004). *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi*. Sınıf yönetimi. Editör: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan, Ankara: PegemA Yayıncılık.

# BÖLÜM 2

## SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

*Prof. Dr. Hüseyin YOLCU*  
Kastamonu Üniversitesi  
ORCID: 0000-0001-9974-8446

### BÖLÜM KAZANIMLARI

---

*Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,*

- *Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etkenlerin neler olduğunu söyleyebilme,*
- *Öğrenci ile ilgili etkenlerin sınıf yönetimi bakımından önemini açıklayabilme,*
- *Öğretmenle ilgili hangi etmenlerin sınıf yönetimi üzerinde nasıl ve hangi yönde etkili olduğunu açıklayabilme,*
- *Sınıf yönetiminde ortamla ilgili bileşenleri söyleyebilme,*
- *Sınıfın yakın çevresini oluşturan bileşenleri söyleyebilme,*
- *Aile ile ilgili etkenlerin sınıf yönetimine etkilerini açıklayabilme,*
- *Akran grubu ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi kurabilme,*
- *Okulun sınıf yönetimi bakımından önemini açıklayabilme,*

*Uzak çevrenin sınıf yönetimine olan etkisini açıklayabilme davranışlarını kazanmış olacaktır.*

## 1.GİRİŞ

Eğitim kavramına ilişkin olarak ilgili alan yazında birden fazla tanıma rastlamak mümkündür. Örneğin, Oğuzhan (1993: 48) eğitimi, önceden saptanmış amaçlara göre, bireylerin davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizisi olarak tanımlarken, Demirel (2007: 6) bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Belirtilen ilk iki tanımdan farklı olarak Sönmez (2008: 5) eğitimi, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişikler oluşturma süreci biçiminde tanımlamıştır. Kuşkusuz bu tanımların sayısını artırmak mümkündür. Eğitim nasıl tanımlanırsa tanımlansın, yapılan bütün tanımların birkaç ortak özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki amaçlı bir girişim/etkinlik olmasıdır. İkincisi bireyde bir davranış değişikliğini temel almasıdır. Üçüncüsü bir süreç içinde gerçekleşmesidir. Dördüncüsü istendik ve kasıtlı bir kültürlenme içermesidir. Beşincisi ise dolaylı bir girişim olmasıdır.

Eğitimin dolaylı bir girişim olması, okul denilen örgütlü yapıların varlığını gerektirmiştir. Okul, bir öğretim programına bağlı olarak, belirli bir öğretim düzeyine devam eden öğrencilere yönelik eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütüldüğu özel öğrenme çevresi biçiminde tanımlanabilir. Bursalıoğlu (1999: 34)'nın da belirttiği okul denilen, bu özel öğrenme çevresi oluşturulurken gerçek çevrede olmayıp, istenen ya da olup da istenmeyen kavram ve süreçlerin yer alıp almamasına dikkat çekilmiştir. Dolayısıyla, bu özel çevrede sınıf denilen fiziki mekânlarda öğretmenler gerçek çevreyi çocuğa kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleştirerek öğretilirken, aynı zamanda bu çevrenin iyi ya da kötü etkilerini göz önünde bulundurmamak durumundadır. Bu açıdan incelendiğinde sınıf yönetimini etkileyen etmenler, sınıf içinden kaynaklanan “sınıf içi etmenler” ile yakın ve uzak çevreden kaynaklanan “sınıf dışı etmenler” biçiminde gruplanabilir.

## 2. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN SINIF İÇİ ETMENLER

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenlerin başında “öğrenci”, “öğretmen” ve “ortam” yer almaktadır.

### 2.1. Öğrenci

Öğrencinin genel özellikleri, giriş yeterlilikleri (hazır bulunuşluk düzeyi), öğrenme biçimi, beklenti ve gereksinimleri sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Bunlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır (Gökdağ, 2008: 84; Senemoğlu, 2002: 384).

**a) Öğrencinin genel özellikleri:** Genel özellikler öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu, genel yeteneği, içinde yaşadığı sosyo-kültürel

koşullara ilişkin özelliklerdir (Gökdağ, 2008: 84; Senemoğlu, 2002: 384). Genellikle ilkököl 1.-4. sınıflar arasında görev yapan sınıf öğretmenleri uzun süre aynı öğrencilerle bir arada oldukları için öğrencilerinin yukarıda belirtilen genel özelliklerini çok iyi bilir. Buna karşın ortaoköl 5.-8. sınıflar ile ortaöğretimde görev alan branş öğretmenleri öğrencilerle daha kısa süre bir arada olmaları nedeni ile öğrencinin genel özelliklerini yeterince tanıyamamakta veya tanımları daha uzun zaman almaktadır.

Konuyla ilgili olarak vurgulanması gereken noktalardan biri de erkek ve kız öğrencilerin duygusal, sosyal ve davranışsal bakımından farklı gelişim özellikleri göstermeleridir. Bu farklılıklar, içinde bulunulan toplum yapısından, kültürel değerlerden ve eğitim sürecinden etkilenir. Bütün bunlar öğrencilerin okul öncesi eğitimden ilköğretime, ortaöğretimden yükseköğretime değin kimlik kazanımında farklı özellikler taşımalarına neden olur (Henniger, 2004: 40).

Öğretmenler öğrencilerinin sosyo-ekonomik özellikleri dışında gelişim özelliklerini de çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Örneğin, yapılan bir araştırma, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, fizik dersine yönelik olarak daha olumsuz tutum içinde olduklarını ortaya koymuştur. Geliştirilen olumsuz tutumların nedenleri, belirtilen dersler bakımından oldukça farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan kız öğrenciler fizik dersini daha sıkıcı bulmaları nedeniyle, matematik dersini de konularının zor olmasından dolayı olumsuz tutum geliştirmektedir. Öğretmen faktörünün olumsuz etkisi kimya dersi için öne çıkarken, biyoloji dersi için de ezberlenmesi gereken Latince terimler öğrencileri bu dersten soğutmuştur (Koca-Özğü ve Şen, 2006: 146). Yine konuyla ilgili olarak Çiftçi ve Temizyürek'in (2008: 126) yaptıkları araştırmada da öğrencilerin okuma-anlamalarında cinsiyete göre farklılaşma olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 87,7 iken, erkeklerin başarı ortalaması ise % 83,2'dir.

**b) Giriş yeterlilikleri:** Giriş yeterlilikleri, öğrencinin yeni öğrenme konusuyla ilgili olarak bilgi, beceri ve tutum bakımından daha önceden sahip olduğu ön öğrenme yaşantılarıdır. Her yeni öğrenme, öğrencinin konuyla ilgili ön yaşantılarının üzerine kurulur. Bu durum öğretmenlerin bir dersi planlarken öğrencilerin konuyla ilgili bilgi ve becerilerini göz önünde bulundurmalarını gerektirir. Gökdağ (2008: 85), öğrencinin konuyla ilgili sahip olduğu giriş yeterliliklerinin, onun nasıl ve hangi düzeyde öğrenebileceği üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Memnun'un (2008: 96) yaptığı araştırma bunu doğrulamaktadır. Söz konusu araştırmada, öğrencilerin olasılık kavramlarını öğrenememe nedenlerinin başında, onların giriş yeterlilik düzeylerinin yetersiz olması yer almaktadır. Öğretmenin öğrencinin giriş yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmasının, onun doğru öğretim ilke ve yöntemlerin yanı sıra araç-gereçleri seçmesi bakımından da belirleyici olduğunu belirtmekte fayda vardır.

## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Aksoy, E. Ve Işık, I. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. Sosyal Bilimler Dergisi, (19), 235-248.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek Ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. Kurama Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7 (28), 483-499.
- Aydın, P. İnyet. (2002). Alternatif Okullar. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aykaç, N. (2005). Öğretme Ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). Etkili Okul (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (1996). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayını No:13.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış (Onbirinci Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Celep, C. (2008). Sınıf Yönetiminde Kuram Ve Uygulama (Üçüncü Basım). Ankara: Pegem A Akademi.
- Çelik, V. (2000). Okul Kültürü Ve Yönetimi (İkinci Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. Ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 109-129.
- Demir, İ., Depren, Ö. Ve Kılıç, S. (2009). Öğrencinin Aile Yapısının Ve Sahip Olduğu İmkanların Matematikte Başarılı Olmasına Etkileri. Uluslararası 5. Eğitim Ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt, 68-271.
- Demirel, Ö. (2007). Öğretme Sanatı: Öğretim İlke Ve Yöntemleri (Onikinci Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, M. Alper Ve Uysal, G. (2009). Determinants Of Student Achievement In Turkey. Bahçesehir University Center For Economic And Social Research Working Paper No:2.
- Dönmez, B. (2007). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. Sınıf Yönetimi (Edit: Mehmet Şişman Ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duran, Ş. Kılıç (2007). 9.,10.,11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim Ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erçelebi, H. (1996). Aile Ve Eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1996 (1), 60-64.
- Erden, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Giddens, A. (2000). Sosyoloji (Yayına Hazırlayan: Hüseyin Özel Ve Cemal Güzel). Ankara: Ayrıca Yayınları.

- Göçer, A. Ve Deryakulu, D. (2005). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları Ve Güdülenme Düzeylerine Üzerindeki Etkisi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10 (40), 518-543.
- Gökdağ, D. (2008). Etkili İletişimin Engelleri. Etkili İletişim (Edit: Uğur Demiray). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gümüş, A., Tümkaya, S. Ve Dönmezler, T. (2004). Sıkıştırılmış Okullar. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Günalp, A. (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güngör, A Ve Ün-Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi Öğrenme Ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlam Üzerinde Etikleri Ve Cinsiyetle İlişkileri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 11(43), 358.
- Hamarta, S. (2007). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Henniger, L. Michael. (2004). The Teaching Experience: An Introduction To Reflective Practice. Printed In United States Of America.
- Henslin, M. James (2003). Sociology: A Down-To-Earth Approach. Printed United States Of America.
- Işık, H. (2007). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. Sınıf Yönetimi (Edit: Mehmet Şişman Ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Jacobsen, David A., Eggen, P. Ve Kauchak, D. (1989). Methods For Teachings: A Skills Approach. Merill Publishing Company In United Satates Of America.
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencileri Okullarında Hangi Durumları Problem Olarak Algılamaktadır? Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11 (42), 167-193.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. Ve Ishler, M. (1988). Dinamics Of Effective Teaching. New York: RR Donnelley Ve Sons Company.
- Koca-Özgün, Aslı, S. Ve Şen, A. İlhan, A. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Ve Fen Derslerine Yönelik Olumsuz Tutumlarının Nedenleri. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (23), 137-147.
- Korkmaz, İ., Saban, A. Ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10 (38), 266-277.
- Kurul, N. (2009). Neo-Liberalizm Ve Kent Okulları. Yeniden İmece Dergisi, 6 (23), 39-42.
- Memnun, D. Sezgin. (2008). Olasılık Kavramlarının Öğrenilmesinde Karşılaşılan Zorluklar, Bu Kavramların Öğrenilememe Nedenleri Ve Çözüm Önerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 89-101.
- Memurlar, (2009a). İlk Çocuklar Daha Başarılı. (10.12.2009). <http://www.memurlar.net/haber/155301> Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.



- Memurlar, (2009b). -Yaşlı Babaların Çocuklarının Zihinsel Performansı Daha Düşük. (10.03.2009). <http://www.memurlar.net/haber/133991> Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.
- Memurlar, (2009c). Genç Anne Olmak Çocuğa Şiddeti Artırıyor. (10.04.2009). <http://www.memurlar.net/haber/136766> Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.
- Memurlar, (2009d). "Geç Anne Baba Olanların Çocukları Daha Zeki". (18.02.2009) <http://www.memurlar.net/haber/132199> Adresinden 20 Temmuz 2022 Tarihinde Alınmıştır.
- Moore, D. Kenneth (2001). Classroom Teaching Skills (Fifth Edition). Boston: Mcgraw-Hill.
- Oğuzhan, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü (Gözden Geçirilmiş Ve Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 9 (35), 418-435.
- Orlich, C. Donald, Harder, J., Robert, Trevisan, S., Michael, Brown Ve H., Abbies (2004). Teaching Strategies A Guide To Effective Instruction (Seventh Edition). Printed In The USA.
- Özdal, F. Ve Aral, N. (2005). Baba Yoksunu Olan Ve Anne-Babası İle Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6,(2), 255-267.
- Senemoğlu, N. (2001). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2008). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (Ondördüncü Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taçman, M. (????) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. [https://www.academia.edu/34795964/%C4%B0LK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M\\_SINIF\\_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N\\_DEMOKRAT%C4%B0K\\_TUTUMLARI\\_DEMOCRATIC\\_ATTITUDES\\_OF\\_ELEMENTARY\\_SCHOOL\\_TEACHERS](https://www.academia.edu/34795964/%C4%B0LK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M_SINIF_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N_DEMOKRAT%C4%B0K_TUTUMLARI_DEMOCRATIC_ATTITUDES_OF_ELEMENTARY_SCHOOL_TEACHERS) adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Taş. A. (2008). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. Etili Sınıf Yönetimi (Edit: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Telegraph, (2009). <http://www.telegraph.co.uk/science/science-news/6772440/first-born-children-are-more-successful-but-less-trusting.html>. adresinden 25 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Zirve Ofset.
- Tomul, E. (2008). Türkiye’de Ailenin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitime Katılım Üzerinde Görelî Etkisi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, (30), 153-168.
- Topaloğlu, M., Koç, H. Ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi, Kamu- İş, 9 (4). <https://www.tuhis.org.tr/pdf/949.pdf> adresinden 20 temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Tumgazeteler (2009). <http://www.tumgazeteler.com/?a=693274> adresinden 02 Kasım 2009 tarihinde alınmıştır.

- Türkarlan, N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri Ve Bunlarla Başetme Yolları. Aile Ve Toplum Dergisi, 3 (11), 97-108.
- Ünal, S., Öztürk, M. Ve Gürdal, A. (2000). İlköğretim Okullarının Bina Standartlarına Uygunluğu. Pamukkale Üniversitesi Denizli Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı), (7), 79-84.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen Ve Teftiş, Milli Eğitim Dergisi, Ss.153-154.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 1-13.
- Yolcu, H. (2007). Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

# BÖLÜM 3

## ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNİN YÖNETİMİ

*Prof. Dr. Sait AKBAŞLI*

*Hacettepe Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0001-9406-8011*

### BÖLÜM KAZANIMLARI

---

*Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adayları;*

- Öğrenme ortamının oluşumunda fiziksel ortamın önemini kavrayabilme,*
- Öğrenme-öğretme ortamlarının fiziksel düzenine ilişkin değerlendirmeler yapabilme,*
- Sınıf ortamındaki fiziksel değişkenleri açıklayabilme,*
- Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde plan yapmanın önemini kavrayabilme,*
- Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde yapılacak çalışmaları açıklayabilme,*
- Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde uygun yerleşim düzenlemelerini yapabilme,*
- Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde farklı bakış açıları geliştirebilme, kazanımlarını edinmiş olacaktırlar.*

## 1.GİRİŞ

Okul insan hayatının çoğunun geçtiği bir yerdir. Bu yaşam alanının fiziksel olarak düzenlenmesi, bireyin öğrenme-öğretme sürecinde içerisindeki etkinlikleri istenilen şekilde otorite ve kendisinin sürdürülebilir eğitimi için önem taşımaktadır. Bu bölümde sınıfın fiziksel koşullarının düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde etkililiğin nasıl sağlanacağı ile ilgili kavram ve ilkelerin kazandırılması süreci açıklanmaktadır.

## 2.SINIF ORTAMININ FİZİKSEL OLARAK DÜZENLENMESİ VE YÖNETİMİ

Sınıf ortamlarının fiziksel olarak düzenlenmesi ve yönetilmesi, verimli ve etkin bir eğitim sağlanabilmesi için önemli bir göstergedir. Bu nedenle eğitim ortamlarının fiziki olarak düzenlenmesine gereken önem verilmelidir.

### 2.1. Eğitim Ortamının Özellikleri

Eğitim-öğretim ortamı, sınıfın etkili olmasında önemli görülen bir boyuttur. Ortam, örgütün işlevsel çevresi ile toplumsal çevresinin etkileşimi ile oluşur. Örgütsel davranış ortamı örgütlerin iklimine göre ayrılık gösterir (Başaran, 1982: 17). Harris (1991)'a göre eğitim-öğretim ortamı sınıfın fiziksel ve davranışsal öğretim ortamlarının birleşmesiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim-öğretim planı, bu planın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri ortamın öğeleri olarak görülebilir (Harris, 1991'den akt, Başar, 2001: 11).

Eğitim-öğretim ortamı: eğitsel etkinliklerin meydana geldiği, öğretme-öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin olduğu, personel araç-gereç, tesis ve örgütlenme gibi öğelerin oluşturduğu bir alan, bir çevredir. Eğitim-öğretim ortamı aynı zamanda bilgi iletişiminin yer aldığı, öğrencinin etkileşimde bulunduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği çevre anlamına da gelmektedir (Alkan, 1979: 21-267). Eğitsel etkinliklerin olduğu fiziksel, sosyal ve psikolojik içerikli bir çevre olarak eğitim-öğretim ortamının öğretme-öğrenme etkinliklerine göre düzenlenmesi gerekir. Diğer bir ifade ile söz konusu çevre ile öğrencinin etkileşim boyutlarının eğitim hedefleri doğrultusunda düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Planlı ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlamak için mevcut gücü hedefler yönünde etkili, sistemli, olumlu ve esgüdüm içinde kullanabilmek üzere yönetim ve eğitim-öğretim etkinliklerini uygun bir düzene koymak ve gerekli olanaklarla donatmak gerekmektedir (Alkan, 1979: 145).

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde

olmalıdır. Çünkü öğrencinin öğrenmesinde, sınıfa ve okula uyum sağlamasında, öğrenmenin gerçekleşeceği fiziksel çevrenin önemli bir payı vardır. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Başar, 2001: 25).

Etkili okullarda eğitim-öğretim ortamı çok diriktir. Bu dirik ortam aynı zamanda, okula da dirik bir kimlik kazandırır (Başaran, 1982: 17). Etkili okul araştırmalarının bulgularına göre, etkili okulun eğitim-öğretim ortamlarının, öğretmenlerin birbirleri ve öğrencileriyle eşgüdüm ve etkileşimlerini yükseltecek nitelikte planlandığını ortaya koymaktadır. Aynı araştırmalar, etkili okulun hem öğretmenlere hem de öğrencilere etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlayan güçlü ve etkili yöneticiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Rallis, 1988: 642).

Bir sınıfın etkililik ölçütünün göstergesi, eğitim-öğretim ortamlarındaki eğitimsel hareketlilikle yakından ilişkilidir. Çünkü eğitim-öğretimin ham maddesi olan öğrencilerin bilgi, beceri, tutum, davranış değişikliği ve sosyal gelişimini sağlayan eğitim-öğretim etkinlikleri, eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde eğitim teknoloji ile donatılmış eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir.

**Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri:** Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, etkili sınıf yönetiminin sağlanmasında önemli bir unsurdur. Sınıf ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi öğrenci davranışlarında ve amaçlarda etkilidir. Öğrenme öğretmenin gerçekleşmesinde sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli öğrenme-öğretme etkinliklerin gerçekleştirilmesi için düzenlenmesi; öğrenci sayısı, renk, ışık, ısı, havalandırma, temizlik, gürültü, görünüm, sınıfın büyüklüğü, yerleşim düzenekleri, alt başlıklarında ele alınabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde ortamın düzenlenmesi, öğrencinin rahat etmesini sağlama ve öğrencilerin isteyerek sınıfa bulunmalarını ve eğitim amaçlarının gerçekleşmesini sağlar. Etkili bir sınıf yönetimi için, eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bölümde, eğitim ortamının düzenlenmesinde, fiziksel değişkenlerin önemi açıklanmıştır.

Sınıf yönetimi, geneleksen yaklaşımlarda, sınıfta disiplini sağlama olarak algılanmaktadır. Ancak günümüzde sınıf yönetimi, sınıf yöneticisi olan öğretmenin disiplini sağlamakla birlikte, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlamasını, öğretim faaliyetlerini sınıfın fiziksel olanaklarına göre planlamasını, sınıf içi iletişimi düzenlemesini kısacası, sınıfta eğitim öğretim etkinlikleri için olumlu iklimin yaratılmasını içerir (Aydın, 2000, 2014). Sınıf, kolektif bir varoluş alanıdır. Farklı sosyo - ekonomik setlerden gelen öğrencilerin paylaştığı sınıf ortamı, çok boyutlu ve dinamik bir süreklilik içinde yaşanır. Bu bağlamda değişik algı ve beklentilerin tanımlanması ve bütünleştirilmesi şeklinde sürdürülen sınıf yaşamı, sosyal yapının küçük bir kesitini oluşturur. Başka bir anlatımla, sınıf içi yaşam toplumsal çevrenin sosyo-kültürel öğeleri tarafından etkilenen ve bir ölçüde onları etkileyen süreçler toplamıdır.

## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Alkan, C. (1979). *Eğitim Ortamları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Arends, I. R. (1991). *Learning To Teach*, New York: Mcgrow-Hill Inc.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık. (17.Baskı)
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama Ve Araştırma*, Ankara: Erek Ofset.
- Barker, L. (1982). *Communication In The Classroom*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliff.
- Başar, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No.13.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları 5. Baskı
- Başar, H. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Başaran, E.İ. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Berlak & Berlak, H. (1981). *The Dilemmas Of Schooling*, Methuen, London.
- Brophy, J. & T. L. Good. (1986). *Teacher Behavior And Student Achievement*. Handbook Of Research On Teaching. Ed. M. C. Witrock, Macmillan Pub. Comp. S. 328-375, New York.
- Bull, S. L & Solity, J. E. (1987). *Classroom Management: Principles To Practice.*, Routledge, London.
- Burns, L.T. & Howes, J.(1988). Handing Control To Local Schools, *Education Dipest*, Vol:54, No:3, Nov.,6-9.
- Cangelosi, J. (1988). *S. Classroom Management Strategies*. Newyork: Longman Inc.
- Çelik, V. (2002) *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Clark, C. M. And Peterson, P. L. (1986). *Teachers Thought Processes*. Handbook Of Research On Teaching. Third Ed. Ed. Merlin C. Vvitrock, Macmillan Pub. Comp. S.255-296, New York.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara:Pegam A Yayıncılık.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1984). *Educational Psychology*. Boston: Houghton-Mifflin Comp.
- Gopçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç Ve İlkeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1994) 73-78.
- Gokkçe, F. (2014). *Sınıfta Öğrenme Ve Öğretme Sürecinin Yonetimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık
- Grubaugh, S. & Houston, R. (1990). Establishing A Classroom Environment That Promotes Interaction And Improved Student Behaviour, *The Clearing House*, 63, 375-378.

- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz 2004(164), ???.
- Harris, A. H. (1991). Proactive Classroom Management: Several Ounces Of Prevention. *Contemporary Education*, 62(3), 156-160.
- Hesapçıoğlu, M. & Meriç, B. (1994). Okul Binalarının Tasarımı. Türkiye Ve İstanbul İlinde Eğitim Tesisleri-Eğitim Plânlaması Ve Ekonomisi Açısından Bir Çözümleme. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 6. (123-148).
- Hiebert J. & Wearne, D. (1993). Instructional Tasks, Classroom Discourse And Students Learning In Second Grade Arithmetic, *American Educational Research Journal*, 30(2) 393-425.
- Hull, J. (1990). *Classroom Skills, A Teacher Guide*, London: David Fulton Publishing.
- Işık, H. (2004). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni, (Ed.: M. Şişman Ve S. Turan) Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Engelleyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.
- Kleberg, R. J. (1998). Über Die Qualität Von Lernräumen. *Bildung Und Erziehung*, 51 Jg.Heft 1/März, S.29-36.
- Korkmaz, A. (2003). Sınıf Organizasyonu, (Ed. L. Küçükahmet) Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuran, K. (2005). Bir Değişim Ve Gelişim Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Ve Aktif Öğrenme İlişkisi. *Çağdaş Eğitim*, 317, 14-22.
- Kuran, K. (2007). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi, (Ed.: M. Şişman Ve S. Turan) Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. Longman Inc. Second Ed. New York.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). *İlköğretim Programı*. Ankara, Milli Eğitim Basımevi, www.iogm.meb.gov.tr, erişim tarihi, 23.12.2009
- MEB. (2022) . Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf>. (ET:29.10.2022).
- Montero-Sieburth, M. (1989). Classroom Management: Instructional Strategies And The Allocation Of Learning Resources. Bridges Research Report Series. *Harvard Graduate School Of Education*, Nr. 4. April
- Newman, F. (1997). "Primary Teacher Dilemmas In Teacher Training" *Teacher Development*, Vol. 1, Ss. 253-268.
- Ornstein, A.&Lasley, T. (2000). *Strategies For Effective Teaching*, Mc.Graw Hill, Boston.
- Ostroff, C., & Schmitt, N. (1993). Configurations Of Organizational Effectiveness And Efficiency, *Academy Of Management Journal*, 36.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2001) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces Of Constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.

- Rallis, S. (1988). Rooms At The Top: Conditions For Effective School Leadership. *Phi Delta-Kappan*, May, 1988 (69-9), 643-647.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)* Spot Matbaacılık, Ankara.
- Sönmez, V. (1994). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, (7. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Stone, J. (1997). *Increasing Effectiveness*, Falmer Press, London.
- Sun, H. & Sun, D. (1998). *Hayatınızı Renklendirin*, (Çevirenler: Arzu E. Songör Ve Murat Demirci), İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Uludağ, Z. & Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. *Milli Eğitim Dergisi Kış-Bahar Sayı* 153-154.
- Varış, F. (1988). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı(4. Baskı)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills And Strategies*. London, The Falmer Press.
- Woolfolk, A. (1995) *Educational Psychology*, Boston: Allyn And Bacon Publishing.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998. Ss.68-75.*
- Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679, 2008. [Online]: [Http://ilkogretim-Online.Org.Tr](http://ilkogretim-Online.Org.Tr).



# BÖLÜM 4

## SINIFTA ZAMAN YÖNETİMİ

**Doç. Dr. Celal GÜLŞEN**

Beykent Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3929-9954

### Zamanın Değerini Sor

*Bir saniyenin yüzde birinin değerini anlamak için olimpiyatlarda gümüş madalya kazanan koşucuya sor.*

*Bir saniyenin değerini anlamak için bir kazayı önleyemeyen sürücüye sor.*

*Bir dakikanın değerini anlamak için trenini kaçırın yolcuya sor.*

*Bir saatin değerini anlamak için kavuşmayı bekleyen sevgililere sor.*

*Bir haftanın değerini anlamak için, haftalık dergi çıkaran bir editöre sor.*

*Bir ayın değerini anlamak için, 8 aylık bir bebek doğuran anneye sor.*

*Bir senenin değerini anlamak için, sınıfta kalmış bir öğrenciye sor.*

.....

## BÖLÜM KAZANIMLARI

*Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adayları;*

- Zaman kavramının içeriğini kavrayarak çeşitli yönlerden açıklayabilme,*
- İnsan yaşamında zamanın önemini kavrayarak zamanı etkin ve verimli kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip olabilme,*
- Zaman israfına neden olan tuzakları bilerek, bu tuzaklardan kendisini koruyabilme,*
- Zaman yönetiminde farklı bakış açıları geliştirebilme,*
- Sınıfta ders öncesi, derste ve ders sonrasında öğretimsel zamanı etkin kullanabilme,*

*kazanımlarını elde etmiş olacaktırlar.*

## 1. GİRİŞ

Hızlı değişim ve gelişmeyle büyürken, teknoloji karşısında küçülen ve Amazondaki kelebeğin kanat çırpmasının okyanusta fırtınaya dönüşebileceği kadar küreselleşen dünyamızda hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden değişim ve gelişmeler sonucu, örgütlerin insanlar için var olduğu düşüncesinin yönetim felsefelerini şekillendirmeye başladığı dikkate alındığında, hammadde insanlar olan örgütlerin de insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimseyecek değişimi göstermesi gerekmektedir. Geleceğin öğrenen örgütlerini oluşturabilmek için, çağın gereklerine cevap verebilecek değişim ve gelişmelere oryantasyon zorunlu görülmektedir (Gülşen, 2009: 149-151; Robbins ve Judge, 2013: 520-525).Dünkü güneşle bugünkü çamaşırları kurutmaya çalışmak ne kadar mantıksız ise, örgütleri de dünkü yönetim anlayışlarıyla yönetmeye çalışmak aynı derecede mantıksızdır. Mevlana'nın deyişiyile "Düne ait ne varsa dünle beraber gitti cancağzım / Bugün yeni şeyler söylemek lazım." diyerek, klasik yönetim anlayışlarından vazgeçilmeli; bugün için sürekli gelişmeye açık yeni şeyler söylenerek örgüt yönetimleri için de çağdaş anlayışlar benimsenmelidir

Teknoloji karşısında gelişirken küçülen dünyamızda "zaman" mefhumunun önemi de her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bir organizasyonun kültürünün çalışanların soyut, belirsiz ve değişken koşullarla uğraşırken ortak deneyimlerin varlığı ve sayısı oranında değiştığı dikkate alındığında gerek bireysel ve gerekse örgütsel bazda başarıyı etkileyen en önemli ve hayati kaynaklardan birinin de hiç şüphesiz harcadığında tekrar yerine konulamayacak olan "zaman" mefhumu olduğu unutulmamalıdır (Garih, 2000: 214; Jones, 2000: 8; Ouchi, 1987: 46). Örgütlerin, iş görenlerinin zamanı verimli kullandığı ölçüde gelişen dünyayla zamandaş olması mümkündür. Aksi halde zamanın gerisinde kalarak dinazorlar gibi yok olması muhtemeldir. Gelecekte var olabilmek de, etkin yönetim anlayışlarıyla yarınlara hazır olmakla mümkündür. Yarınlara hazır olmak için ise yapılacak en iyi hazırlık, bugünün işini yarına bırakmadan mükemmel yapmaktır.

Durum böyle olunca daha iyi bir yönetim anlayışının benimsenmesi, geleceğin başarılı bireylerinin ve öğrenen okullarının "zaman yönetimi" konusunda çok yetkin olması gerekmektedir. Gerek bireysel ve gerekse örgütsel faaliyetler mümkün mertebeye zaman kaybına neden olabilecek protokol ilişkilerinden arındırılmalı ve toplantı ve törenler dahil bütün faaliyetler etkin bir zaman yönetimi planıyla yürütülmelidir. Yapılacak olan bütün faaliyetler gibi toplantıların da planlamasının yapılarak zaman yönetimine dikkat edilmesi büyük bir gereklilik olarak görülmektedir (Aytaç, 2013: 42-51). Bu nedenle öncelikle "zaman Yönetimi" konusunun iyi irdelenmesi gerekmektedir.

## 2. ZAMAN YÖNETİMİNİN ÖZELLİKLERİ

Dünyamızın kendi eksenini ve güneş etrafındaki hareketleriyle oluşan; olayların geçmişten bugüne gelip geleceğe doğru birbirini takip ettiği kesintisiz bir süreç olan zaman kavramı, insanoğlu tarafından dilimlere ayrılmış, saatin tiktaklarıyla ölçülmüş, hızlandırılmaya, yavaşlatılmaya çalışılmış; ancak bu güne kadar hiç kimse onu durdurmaya muvaffak olamamıştır (Smith, 1998: 24). Zaman, yeryüzünde her insanın eşit ölçüde sahip olduğu tek kaynak olduğuna göre sorunun kendisinde değil; onu nasıl değerlendirdiğimizdedir (Koch, 1999: 167). Boşa tüketimi çok kolay olan bu kaynağın etkin kullanılması halinde kişisel ve örgütsel verimliliği büyük ölçüde artırdığı tartışılmaz bir gerçektir.

Çalışan insanların, bilhassa yöneticilerin sıkça yakındığı konuların başında gelen “Zaman Darlığı” aslında iyi bir organizasyon ve etkin bir zaman yönetimi ile kolayca ortadan kaldırılabilir basit bir sorun olarak görülmelidir. Bizleri kaygılandırması gereken, zamanın yetersizliği değil; büyük bölümünün düşük nitelikli biçimde harcanması eğilimi olduğu unutulmamalıdır (Koch, 1999: 167).

### 2.1. Zamanın ve Zaman Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri

Zaman, çok çeşitli boyutları bulunan, fiziksel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik özellikleriyle karşımıza çıkan göreceli bir kavramdır. Aynı sürenin kişilere göre kısa ya da uzun olarak algılanması bu çok boyutluluğun ve göreceliliğin bir sonucudur.

Zaman, geçmişten bugüne, bugünden de geleceğe doğru birbirini takip eden kesintisiz bir süreçtir. Zaman ölçülebilirlik açısından nesnel ve öznel zaman biçiminde ikiye ayrılır. Bazı doğal olaylar ya da saat, takvim gibi araçlar yardımıyla ölçülebilen zaman nesnel zamandır. Öznel zaman ise, bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum ve niteliğine bağlı olarak hissedilen ya da algılanan zamandır. Öznel zaman günlük yaşamın biçimsel olmayan boyutunda gözlenir. Nesnel zaman ise yaşamın biçimsel boyutunda gözlenir.

Zaman yönetiminin aşağıda belirtildiği gibi kendine özgü bazı yönleri vardır (Arslan ve diğerleri, 2008: 98-99; Çelik: 2005: 100-112; Dağlı ve diğerleri, 2008: 127-130; Gürsel ve diğerleri, 2008: 268-269).

**a) Zaman herkese eşit dağıtılmış kıt bir kaynaktır:** Zaman, ırkları, cinsleri, inançları, ekonomik varlıkları ne olursa olsun tüm insanlara eşit olarak dağıtılmış kıt bir kaynaktır. Bütün insanların bir günü 24 saattir. Zaman, istenildiğinde istediğimiz kadar bulunamadığından ekonomik anlamda kıt ve temel bir kaynaktır.

**b) Zaman geri döndürülemez:** Zamanın üretim sürecinde tekrar yaşanılması elde edilmesi mümkün değildir. Yaşanan zaman artık geri getirilemez. Bu nedenle zamanı bir planı dayalı olarak amaçlara uygun kullanmak gerekir.

## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Açıkalin, Aytaç. (1994). Teknik Ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayını.
- Adem, Mahmut. (1981). Eğitim Planlaması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Allan, Jane. (1999). Zaman Yönetimi. Çev:Mehmet Zaman). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Arslan, Hasan Ve Diğerleri. (2008) Sınıf Yönetimi. (Editörler: Mehmet Şişman Ve Süleyman Turan). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Ateş, Salih. (1998). Zaman Yönetimi Ve Yönetmelik Üzerindeki Rolü. Ankara: Today. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi).
- Atkinson, Jacqueline. (1997). Zamanı Yönetme Sanatı. (Çev:Cem S. İslam). İstanbul: Nehir Yayınları.
- Aydın, Ayhan. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayını.
- Aytaç, Tufan.(20123). Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, Ayşen Ve Diğerleri. (2013). Eğitimde Mentörlük. (Ed: A. Bakioğlu). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Barker, Alan. (1998). Toplantı Düzenleme. (Çev: Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Başar, Hüseyin.(1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Şafak Matbaası Yayını.
- Bayraktar, Hatice V. (2015). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler*. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, P. 1079-1100.
- Bolman, Lee G Ve Deal, Terrence. (2013). Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak. (Çev: A.Aypay Ve A.Tanrıoğen). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Bonstingl, John Jay. (2000). Kalite Okulları. (Çev: Hayal Köksal), İstanbul: Dünya Yayınları.
- Bursalioğlu, Ziya.(1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Canman, Doğan. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Yargı Yayınları.
- Covey, Stephan R.(1998). Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı. (Çev: Gönül Suveren Ve Osman Deniztekin), İstanbul: Varlık Yayınları.

- Cumhuriyet. (2020). Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk: 1.5 Milyon Çocuk Eğitime Erişemiyor. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-15-milyon-cocuk-egitime-erisemiyor-1762047>. adresinden 15.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çetin, Barış. (2013). *Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad). Cilt 14, Sayı 1, Nisan 2013, Sayfa: 255-269.
- Dağ, İsa Ve Göktürk, Türker. (2014). *Sınıf Yönetiminde Liderlik Ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları Classroom Management Leadership And Leadership Contributions To Classroom Management*. The Journal Of Academic Social Science Studies International Journal Of Social Science Number: 27, Autumn I 2014, P. 171-184.
- Dağlı, Abidin Vd. (2008). Etkili Sınıf Yönetimi. (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayınları.
- Demir, Yusuf. (2020). "6 Milyon Öğrenci Uzaktan Eğitim Erişemiyor." <https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/6-milyon-ogrenci-uzaktan-egitime-erisemiyor-6052922/> adresinden 15.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Drucker, Peter (2000). Gelecek İçin Yönetim. (Çev: Fikret Üçcan), Ankara: Türkiye İş Bankası Yayını.
- Dunsing, Richard J. (1986). Toplantı Sanatı. (Çev: Fatoş Dilber). İstanbul: İlgı Yayınları.
- Ensari, Hoşcan. (1997). 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Erdem, Ramazan Ve Sıdika Kaya. (1998). *Zaman Yönetimi*. Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi. 7, (2), 83-93.
- Forsyth, Patrick. (1997). Nasıl Toplantı Yapmalı. (Çev: Aksu Bora Ve Onur Cankoçak). Ankara: İlk Kaynak Yayınları.
- Garih, Üzeyir. (2000). Yönetim Teknikleri. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Gülşen, Celal. (2000). Tky'nin İlköğretime Ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği. Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Gülşen, Celal. (2009). "Eğitim Denetiminde Kalite Yönetimi", Milli Eğitim Dergisi. 38, 182: 149-166.
- Gürsel, M. Ve Diğerleri. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed.: Z. Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Handy, Charles. (1998). Ruhun Arayışı. (Çev: Nurettin Elhüseyni), İstanbul: Boyner Holding Yayınları.

- Hesapçıoğlu, Muhsin. (1994). İnsan Kaynakları Yönetimi Ve Ekonomisi. İstanbul: Beta-Basım Yayınları.
- Imai, Masaaki. (1994). Kaizen Japonya'nın Rekabetteki Başarısının Anahtarı. (Çev: Hazım Kantarci). İstanbul: Brisa Yayınları.
- Jones, Katie. (2000). Zamanı Kullanma. (Çev: A. Cevat Akkoyunlu). İstanbul: Doğan Yayınları.
- Karip, Emin. (1997). "Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Engeller", *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Ankara: Pegem Yayınları, 1: 63-75.
- Keenan, Kate. (1997). Toplantı Yönetimi. (Çev: Yelda Soykan). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Koch, Richard. (1999). 80/20 İlkesi. (Çev: Kerem Özdemir). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Mackenzie, R.Alec. (1990). The Time Trap. Newyork: Mcgraw Hill. 25.
- Olson, Jeff. (1999). Organize Olma. Çev: E.Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Ouchi, William. (1987). Teori Z. (Çev:Yakut Güneri). İstanbul: İlgı Yayınları.
- Ölçer, Ferit. (1999). *Verimli Zaman Kullanımının Etmenleri*. Amme İdaresi Dergisi. Today Yayını. 32 (3),129-148.
- Özel, Rıdvan. (2000). *Banka Hesabı*. Sızıntı Dergisi, 22. (263), 5.
- Pfeffer, Jeffrey. (1999). Güç Merkezli Yönetim. (Çev: Elif Özsayar). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Robbins, Stephen P. & Judge, Timothy A. (2013). Örgütsel Davranış. (14.Baskıdan Çev.:İ.Erdem). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Scoot, Martin. (1995). Zaman Yönetimi. (Çev: Aslı Ç. Çelik). İstanbul: Rota Yayınları.
- Smith, Hyrum W. (1998). Hayatı Ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası. (Çev: Adalet Çelbiş). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tdk. (Türk Dil Kurumu) (2011). "Büyük Türkçe Sözlük". www.tdk.gov.tr. (Et:10.10.2011).
- Yenersoy, Gönül. (1997). Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Rota Yayınları.

# BÖLÜM 5

## SINIFTA İLETİŞİM VE DİSİPLİN OLUŞTURMA

*Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI*

*Uşak Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0003-2534-6561*

*"Söz ola kese savaşı,  
Söz ola kestire başı.  
Söz ola açılı aş,  
Bal ile yağ ide bir söz."*

*Kişi bile söz demini,  
Demeye sözün kemini.  
Bu cihan cehennemini,  
Sekiz uçmağ ide bir söz"*

**Yunus Emre**

### BÖLÜM KAZANIMLARI

Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,

- Sınıfta iletişimin önemini kendi cümleleriyle açıklayabilme,
- İletişimin öğelerini kendi cümleleriyle tanımlayabilme,
- Sınıfta disiplin sağlamanın önemini açıklayabilme,
- Sınıfta disiplin sağlamada dikkat edilecek hususları açıklayabilme,
- Sınıfta kurallar oluşturmanın önemini açıklayabilme,
- Sınıfta kurallar oluşturmada dikkat edilecek noktaları söyleyebilme,

*Sınıfta kuralları uygulamada dikkat edilecek noktaları söyleyebilme davranışlarını kazanmış olacaktır.*

## 1. GİRİŞ

İnsanların toplumsal bir varlık olarak algılandıklarından beri birlikteliklerini sağlayan en önemli olgu olarak karşımıza "iletişim" olgusu çıkmaktadır. Özellikle günümüzde bu olgu yaşantımızda o denli yer etmiştir ki iletişimsiz bir an yaşanmıyor denebilir. Önemli ölçüde, kişiliğimizi iletişim alışkanlıklarımızla, iletişim çabamızla ortaya koymakta ve bildiklerimiz, duyduklarımız, yapabileceklerimiz iletişim tavrımızla belirlenmektedir.

İletişime dayanan sosyal ilişkiler sayesinde insanlar çevrelerindeki dünyayı oluşturacak anlamlar yaratırlar ve sonra da bu anlamlara göre davranırlar. Bir insanın diğer insanların yanında yaptığı her hareket bir anlam içermektedir. Hiçbir şey söylemeden öylece susmak, göz teması veya yürüyüp gitmek bile bir tavır içerir ve karşı taraf için bir mesaj yerine geçer. Bir insanın başkalarının arasındayken iletişimde bulunmaması imkânsızdır (Başar, 2001: 65).

İnsanın toplumsal bir varlık olma özelliği, yaşam boyunca çevresiyle etkileşimde bulunurken öğrendiklerini, çevresindeki diğer insanlara ve kendisinden sonra gelen kuşaklara aktarabilmesinden kaynağını almaktadır. Toplumsal anlamda, kuşaktan kuşağa aktarılan bu bilgiler kültürün önemli bir boyutunu oluşturur. Çok geniş bir alanı kapsamakla beraber iletişim; ne olduğu, öğeleri, öğeler arası ilişkileri ve etkileri gösterilebilen bir niteliğe sahiptir. Bu anlamda iletişimin bu yapısının bilimsel bir disiplin olduğunu da ortaya koymaktadır.

Eğitim, bir iletişim sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkânsızdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bilgi geçişini iletişim kuramlarına dayandırma konusunda yoğunlaşmıştır. Açık bir sistem olan eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insandır. İletişim, "insan örgütünün kan dolaşımı"dır. Eğitim örgütlerinin başarılı olmasında iletişim süreci önemli bir role sahiptir. Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve işleyişlerini sağlayabilmeleri için yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar ve veliler arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileriyle kurduğu iletişim tarzı, eğitim ve öğretimin amacına ulaşmasında çok önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenler, iletişim bağlamında gerekli ve yeterli iletişim kurma bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, *öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve olumlu sınıf ortamı yaratma* becerilerine bağlıdır. Bu ünite de öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde daha başarılı olmalarını sağlayacak temel bilgi ve ilkeler yer almaktadır.



## 2. İLETİŞİMİN TANIMI

İletişim kavramı Latince’de ortak anlamına gelen “communis” ve ortak kılma anlamına gelen “communication” kavramının karşılığıdır. İletişimin çeşitli tanımları yapılmaktadır. İletişim, genel olarak bilgi, düşünce ve duyguların sözlü ya da sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir (Küçükahmet, 2004:193; Cüceloğlu, 1997:10).

İletişim, bir göndericinin alıcıya belli bir etki yaratan mesaj göndermesi faaliyetidir (Erdoğan, 2005).

İletişim, iletilmek istenen mesajın ilgili herkes tarafından anlaşılması amacıyla kanaat ya da düşüncenin, yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanılmasıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Sillars 1995, Akt. Özlem, 2005).

İletişim, belirli mesajların kodlanarak bir kanal aracılığıyla bir kaynaktan bir hedefe/alıcıya aktarılması sürecidir. Örneğin bir konuşmacı (kaynak), ortak bir dil aracılığıyla (örn. Türkçe) kodladığı belirli kelimeleri (mesaj/ileti) ses dalgaları ve hava yoluyla (kanal) dinleyiciye/alıcıya aktarır. Bu süreçte geribildirim (dönüt) hedefleniyorsa, iletiyi gönderen *başat kaynak*, alıcı ise *sonat kaynak* olarak tanımlanır (wikipedia.org, 2010).

İletişim, bireyin kendinde meydana gelen dengesizlik durumunu düzeltmek için, gereksinimini kodlaması ve dışarıya ileti vermesi ile başlayan bir süreçtir (Gordon 1998).

İletişim denilince çoğunlukla sözlü iletişim, yani konuşulan dil aracılığıyla kurulan iletişim gelmesine karşın, iletişim sözsüz olarak da kurulabilir. Aynı ortamda birbirlerini algılayan kişiler hiç konuşmasalar bile bakışlarıyla, vücutlarının duruşuyla, aralarında bıraktıkları mesafe ile birbirlerine mesaj yollar; sözsüz bir iletişim kurarlar.

İletişimde asıl amaç; anlaşılabilir mesajlarla, alıcıların tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır. İletişim,

- Toplumun temelini oluşturan bir sistem,
- Bir kurum yönetiminin düzenli çalışmasını sağlayan bir araç,
- Kişisel davranışları etkileyen bir teknik,
- Sosyal ilişkiler bakımından zorunlu bir bilim,
- Sosyal uyum için gerekli bir sanat olarak kabul edilmektedir.

## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ada, S. ve Ölçüm, M. (2002). *Öğretmen Adaylarının Pozitif Disiplin Anlayışına Göre İstenilmeyen Davranışları Önleme Becerileri*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2002, Sayı 15, Sayfa: 1-10
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Sınıf Yönetimi. (Ed.Z. Kaya) Ankara: PegemA yayıncılık.
- Akın, G. (2002). Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları, Yüksek Lisans Tezi., Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, N. (2002). "Sınıf İçi Kurallar". Sınıf Yönetimi (Ed. E. Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arabacı, İ. B.(2005). "Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta
- Aydın, A. (2004). Sınıf Yönetimi. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık, 5. Baskı.
- Balay, R. (2003). 2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi, Ankara: Sandal Yayınevi.
- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Başar, H. (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 5. Baskı.
- Bozkurt, E.(1994). "Sınıfta İletişim". Çağdaş Eğitim Dergisi, s.40-44
- Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık
- Celep, C.(2001). "Sınıf Yönetiminde Öğretmen-Öğrenci İlişkisi". Çağdaş Eğitim Dergisi, (272), s. 19-24.
- Cüceloğlu, D.(1997). Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitapevi, İstanbul, 12. Basım.
- Cürebal, F.(2000). "İlköğretimde Disiplin", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, (7). s.10.
- Erdoğan, İ. (2001). Sınıf Yönetimi-Ders,Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları-, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, S. (2005). "Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Trakya Üniversitesi SBE, 2001

- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). Eğitimde iletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökdağ, D. (2008). *Etkili İletişim*. U. Demiray (Ed). Etkili İletişim. Ankara:PEGEM Akademi.
- Gordon, T. (1998). Etkili öğretmenlik eğitimi. (4. Baskı). (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Günay, K.(2003). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İzğören, A. Ş. (2003). Dikkat Vücudumuz Konuşuyor, Elma Yayınevi, İstanbul, 24. Baskı.
- Kaya, M. (2003). Sınıf Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2004). (Ed.), Sınıf Yönetimi, 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzu, T. (2003). Eğitim - Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim. Ankara: Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 158. Bahar
- Özden, Y. (2003). İlköğretim I. Kademesindeki Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özkılıç, R. (2007). İletişim. (Ed.) Sarıtaş, G. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Paksoy, G.(2003). “Çocukla İletişimde Etkin Dinleme”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, (31), s.14.
- Şahin, E. (2002). *Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV, Sayı: 1
- TDK (1988). Türkçe Sözlük. Ankara:Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Tertemiz, N. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed) Leyla Küçükahmet Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tomul, E. (2007). Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi. H.Kıran (Ed). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara:Anı Yayıncılık
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri”, Çağdaş Eğitim Dergisi, (285), s. 20-27.  
<http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0leti%C5%9Fim>, 05. 01. 2010
- Türnüklü, A.(2000). “Sınıf İçi Davranış Yönetimi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (21), s. 141-152.

- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2002). Genel iletişim: Kavramlar ve modeller. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuz, M.A. (1999). İletişim Kuramı Açısından Dil Öğretimi Ve Dil Öğretiminde GÜdülemenin Önemi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 1, Sayı:3, 1999 S.101-109.
- Yüksel, A.H. (2008). *İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri*. U. Demiray (Ed). Etkili İletişim. Ankara:PEGEM Akademi.

# BÖLÜM 6

## SINIFTA MOTİVASYON VE ÇATIŞMA SÜRECİNİN YÖNETİMİ

*Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

*Beykent Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0003-3929-9954*

### BÖLÜM KAZANIMLARI

---

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adaylarının;

- *Motivasyon kavramının içeriğini kavrayarak kuramsal yönlerden açıklayabilme,*
- *Öğrenmede motivasyonun önemini kavrayarak, öğrencileri motive edebilecek bilgi ve beceriye sahip olabilme,*
- *Öğrencileri güdüleyebilmek için kullanılacak stratejileri uygulayabilme,*
- *Motivasyon yöntemlerini bilerek içsel ve dışsal motivasyonu kullanabilme,*
- *Motivasyonu arttırabilmek için çatışmayı iyi yönetebilme,*
- *Motivasyonu arttırmaya yönelik stratejiler geliştirebilme,*
- *Sınıfta meydana gelecek çatışmayı önceden görerek, öğrencileri motive edebilecek şekilde yönetebilme,*  
*kazanımlarını edinmiş olmaları beklenmektedir.*

## **Hızlı Olmak**

*Her sabah bir ceylan uyanır, Afrika'da.*

*Kafasında tek bir düşünce vardır:*

*En hızlı koşan aslandan daha hızlı koşabilmek.*

*Yoksa aslana yem olacağını bilir.*

*Her sabah bir aslan uyanır, Afrika'da.*

*Kafasında tek bir düşünce vardır:*

*En hızlı koşan ceylandan daha hızlı koşabilmek.*

*Yoksa aç kalacağını bilir.*

*İster ceylan olsun, ister aslan; Hiç önemi yok!*

*Yeter ki güneş doğduğunda,*

*Koşuyor olmanız gerektiğini,*

*Hem de bir önceki günden,*

*Daha hızlı koşuyor olmanız gerektiğini bilin!*

## **1. GİRİŞ**

Günümüzün değişen teknolojik, sosyolojik ve ekonomik koşulları, öğrenme sürecine düne göre farklı biçimlerde bakmayı gerekli kılmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılın başında “olabildiği kadar çok öğrenebilmek” ve “öğrenilen bilgiyi depolamak” öğrenme konusundaki en önemli sorun kabul edilirken, günümüz dünyasında ana sorun, “bilgiyi üretmek, kullanmak ve ona ulaşmak” olarak kabul edilmektedir. Bu değişim öğrenmede nicelikten çok, niteliğin önem kazandığının da bir göstergesi olmuştur. Eğitimde niteliğin, önemli olmasıyla birlikte, bu niteliğin “nasıl” sağlanabileceği sorusu gündeme gelmiştir. “En iyi, en etkili, en kalıcı ve en hızlı” öğrenmenin “nasıl” gerçekleştirilebileceği sorusu, yeni kuramsal tartışmaları gündeme taşıdığı gibi, öğrenmenin yeni kavramsal yapılarla ele alınmasına da zemin hazırlamıştır.

Kavramsal tartışmalar içerisinde en çok dikkati çeken “öğrenme stili” kavramı olmuştur. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin “öğrenme stillerine” uygun “**motivasyon**” ile daha üst düzeyde öğrendiği konusunda genelde yaygın bir uzlaşılı bulunmaktadır. Bu uzlaşılıdan hareketle eğitim fakülteleri öğrencilerinin “öğrenme

stillerine bağılı olarak motivasyon düzeylerini” belirlemek ve bu sonuçlara göre öğrenme önerilerinde bulunmak önemli görülmüştür.

Bu nedenle bu çalışmada öncelikle motivasyon üzerinde durulacak; sonraki bölümde ise, motivasyon ile “öğrenme stilleri” ilişkilendirilecektir.

Eğitim sistemlerinin genel amacını, toplumdaki bireylerin toplum ihtiyaçlarını da dikkate alarak problemleri görebilme ve çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve doyum düzeylerini yükseltmek, bunu bağılı olarak ta insan zihninin ve aklının mümkün kıldığı düşünme ve öğrenme yetisini anlayarak “bilimsel anlayışın yerleştirilmesini sağlamak olarak ele aldığımızda, eğitim örgütlerinin de değişime ayak uydurması bir zorunluluk olarak görülmektedir (Gencel, 2006; Gülşen, 2005).

Bu değişim sürecinde öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerinde de değişime gidilmesi, bunun için de insanların nasıl öğrendiğinin sorgulanması gerekmektedir. Nasıl öğrendiğimiz sorusu gündeme geldiğinde ise, motivasyon kavramının irdelenmesi gerekmektedir.

## 2. MOTİVASYON

Bazı kaynaklarda “güdü” olarak ta belirtilen motivasyon ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere yurt dışında yapılan araştırmalarda, motivasyon düzeyi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanmaları ile motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu bölümle öğrenme stilleri ve motivasyon süreci birlikte değerlendirilmiştir (Bayraktar, 2015: 1079-1100; Bolat, 2006; Gencel, 2006; Selçuk, 2008).

Özellikle küçük sınıflarda öğretmenin gayretli ve cesaretlendirici özellikler taşımamasının öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği saptanmıştır. Büyük sınıflarda ise özgüven, ilgi, motivasyon gibi duygusal uyarıcı olan bireysel faktörlerin derslere karşı geliştirilen tutum üzerinde belirleyici role sahip olduğu ortaya konmuştur (Bolat, 2006; Gencel, 2006; Yeşilyaprak, 2008).

Duygusal uyarıcılar motivasyon, azim, sorumluluk ve yapı alt boyutlarından oluşmaktadır. Buna göre, öğrencinin motivasyon düzeyi ve motive olabilmeye yeteneği, görevlerini zamanında yerine getirme isteğine sahip olması ve tek başına sorumluluk alabilmesi, amaçlara ulaşmak için yapılandırılmış bir eylem planına gereksinim duyup duymaması öğrenme ortamının düzenlenmesinde göz önüne alınması gereken duygusal uyarıcılardır (Gencel; 2006)

## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının (Personel) Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayını.
- Açıkgöz, K. Ü., (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz Matbaası. İzmir.
- Adler, H., (2000). *Beyin Gücünü Etkin Kullanma: Sağ Beyin Yöneticisi*. (Çev. F. Can AKBAŞ), Kariyer Yayını. İstanbul.
- Arslan, H. ve diğerleri. (2008). *Sınıf Yönetimi*. (Ed: M. Şişman, S. Turan). Ankara: Öğreti Yayını.
- Ataman, A. ve diğerleri (2003) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, M. (1984). *Örgütlerde Çatışma*. Ankara: Bas-yay Matbaası.
- Aytaç, T. (20123). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Babadoğan, C., (1991). *Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması*. A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24, 2, 603-619.
- Bakioğlu, A. ve diğerleri. (2013). *Eğitimde Mentörlük*. (Ed: A. Bakioğlu). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimli*. Ankara: MEB. Yayını.
- Bayraktar, Hatice V. (2015). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler*. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 1079-1100 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>.
- Bilgin, İ. ve S. Durmuş, (2003). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. K.ve U Eğitim Yönetimi Dergisi, 3,2:, 381-400.
- Bolat, N. K., (2007). *“İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Basarı Düzeyleri”*. Osmangazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Bolman, L. G ve Deal, T. (2013). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak*. (Çev: A.Aypay ve A.Tanrıoğan). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Boyacı, A ve diğerleri. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi*. (Ed:M.Çelikten). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boydak, A., (2001). *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayınları. İstanbul.



- Cafoğlu, Z., (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Grafiker Yayını. Ankara.
- Çelik, Vehbi. (2005). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). *Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları classroom management leadership and leadership contributions to classroom management*. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Number: 27, Autumn I 2014, p. 171-184.
- Dağlı, A. Ve Diğerleri. (2008). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Drucker, P. (1998). Yeni Gerçekler. (Çev: B. Karanakçı), Ankara: İş Bankası Yayını.
- Erden, M. ve Y. Akman., (1995) Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınları. Ankara.
- Eren, E. (1989). Yönetim Psikolojisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Ersoy, S., (2003). "*İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*", Yüksek Lisans Tezi,: Selçuk üniversitesi. Konya.
- Fidan, N. ve M. Erden, (1994). Eğitime Giriş. Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- Gencil, İ:E., (2006). "*Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*". Dokuz Eylöl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Gülşen, C., (2005). "*Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi*", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Gülşen, C., (2009). Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Meslek Dersleri Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon Düzeyleri". 8. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri. Ankara: Pegem Yayınları.s: 144-145
- Gürsel, M. Ve Diğerleri. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed.: Z. Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- İlhan, A., (2002). "*İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri*", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe üniversitesi. Ankara.
- Karakış, Ö., (2006). "*Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*." Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Karip, E.. (1999). Çatışma Yönetimi. Ankara: PegemA Yayınları.
- Kolb, D., 1984, *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*,: Prentice Hall, New Jersey.

- More, A.J., (1987). "Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers" Journal of American Indian Education, 27 (1), 17-29.
- Okutan, M. ve diğ erleri. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed: E. Karip). Ankara: Pegem Yayını.
- Otrar, M., (2007). "Öğ renme Stilleri İ le Yetenekler, Akademik Baş arı Ve ÖSS Baş arısı Arasındaki İ liş ki". Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Özdemir, A. (2002). *Ç atış ma Yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yönetmel Davranış Dersi Basılmamış Ders Notları
- Özdemir, S. (1997). Eğitimde Örgütsel Yenileş me. Ankara: Pegem yayını.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). Örgütsel Davranış. (14.Baskıdan Çev.:İ.Erdem). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Sarpkaya, R., (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Anı Yayını. Ankara.
- Selçuk, Z., (2008). Eğitim Psikolojisi. Nobel Yayını. Ankara.
- Senemoğlu, N., (1987). "Biliş sel Giriş Davranış ları ve Dönüt - Düzeltmenin Eriş iyeEtkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N., (2002). Geliş im ve Öğ renme. Gazi Kitapevi, Ankara.
- Sönmez, V., (2007). Öğ retim İlke ve Yöntemleri. Anı Yayını, Ankara.
- Taş dan, M. ve diğ erleri. (2007). Sınıf Yönetimi. (Ed: Z. Cafoğlu). Ankara: Grafiker Yayını.
- Viau, Rolland. (2015). Okulda Motivasyon. (Ç ev.Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Willing, K., (1993). Learning Styles İ n Adult Migrant Education, Sydney: NCRC Research Series.
- Yanpar, T., (2007). Öğ retim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Anı Yayını, Ankara.
- Yeş ilyaprak, B., (2008). Eğitim Psikolojisi. Pegem Yayını, Ankara.

# BÖLÜM 7

## SINIFTA ÖĞRENME STİLLERİ VE ÇOKLU ZEKÂ YÖNETİMİ

*Doç. Dr. Celal GÜLŞEN*

*Beykent Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0003-3929-9954*

### BÖLÜM KAZANIMLARI

---

Bu bölümü başarıyla gerçekleştirebilen öğretmen adaylarının;

- *Öğrenme stili ve çoklu zekâ kavramının içeriğini ve önemini kavrayarak kuramsal yönlerden açıklayabilme ve bu öneme uygun kazanımlar elde edebilecek bilgi ve becerilere sahip olabilme,*
- *Öğrencileri güdüleyebilmek için kullanılacak stratejileri uygulayabilme,*
- *Öğrencilerin zekâ alanlarının ve öğrenme stillerinin farkına varabilmelerini ve eğitim ortamlarında bu duruma uygun stratejiler geliştirebilmelerini ve uygulayabilmelerini sağlayabilme,*
- *Çoklu zekâ kuramına uygun öğretim yöntemlerini kullanabilecek stratejiler geliştirebilme,*  
*kazanımlarını edinmiş olmaları beklenmektedir.*

## HAYATIMIZDAKİ KANGURULAR

1700'lü yıllarda yaşayan İngiliz denizci James Cook, 1769 yılında, Avusturalya'nın doğu kıyılarında, bitki örtüsünün zenginliğinden ötürü "Botany Bay" adını verdiği koyda, Avustralyalı yerlileri (Aborjinleri) ilk gören yabancıdır.

Yerlilerle el kol hareketleri ve çeşitli işaretlerle güçlükle anlaşabilen James Cook, karınlarındaki ceplerinde yavrularını taşıyan ve arka ayakları üzerinde zıplayarak hareket eden uzun kuyruklu hayvanları görünce, yine el kol hareketleri ve çeşitli işaretlerle, bunların adlarının ne olduğunu sorar. Yerlilerin "**Kanguru**" demesinden sonra James Cook, bu hayvanları dünyaya "Kanguru" adıyla tanıtır.

Aradan 50 yıla yakın bir zaman geçtikten sonra, 1800'lerin başlarında, Avustralyalı Aborjinlerin kullandığı yerli dili araştırmaya giden bir dil bilimci, "Kanguru" kelimesinin Avustralyalı yerlilerin dilinde "**seni anlamıyorum**" anlamına geldiğini öğrenir.

### 1. GİRİŞ

"Ne kadar iyi anlattırsan anlat, söylediklerin karşındakinin anlayabildiği kadardır"  
Hz. Mevlana

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğinin öğrenme yeteneğine sahip olduğu gerçeği göz önüne alındığında, insanların nasıl öğrendiği sorusu karşımıza çıkmakta ve cevap beklemektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin artırılmasında, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme süreci iki temel öğeden oluşmaktadır. Bunlardan biri "öğrenme", diğeri "öğretme"dir (Cafoğlu, 2007; Erden ve Akman, 1996; Karakış, 2006).

"Öğrenme", değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin beyin fonksiyonlarıyla ilgili olduğu, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler. "Öğrenme" kavramı, yaşantının dönüştürülmesi yoluyla oluşturulan bilginin elde edildiği süreç olarak ta tanımlanmaktadır. Bilginin elde edildiği süreç ise, değişik şekillerde gözlemlenmektedir (Bolat, 2007; Gülşen, 2019; Fidan ve Erden, 1994; Gencel, 2006; Karakış, 2006; Kolb, 1984; Otrar, 2006).

Davranışçı yaklaşımda uyaran-tepki bağıını oluşturan süreçlerin ihmal edilmesi ve karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalması, bilişselciliğe geçiş dönemini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte algı, öğrenme, düşünme gibi süreçlerin nasıl

gerçekleştiği araştırılmaya, içsel yapı ve süreçlerle ilgilenilmeye başlanmıştır (Açıkgöz, 2000; Senemoğlu, 2002).

Öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitim anlayışına geçilmesi, öğrenen özelliklerine yoğunlaşma sürecini de başlatmıştır. Bu süreci hızlandıran diğer boyut, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının çoğalmasdır. Bilgiye ulaşma yollarının ve olanaklarının artması, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin, bireysel özellik ve farklılıkların önemini de ortaya koymaktadır (Gülşen, 2015a).

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bir kısmının içsel faktörler, diğer bir kısmının da dışsal faktörler olduğu kabul edilmektedir. Bireyin kendine ait özellikleri (yetenekleri, ilgileri, öğrenme potansiyeli, zekâ, güdülenmişlik düzeyi, öğrenme biçimi vb.) ve bunun dışındaki çevresel faktörler (öğreticinin özellikleri, fiziksel koşullar, çevredeki sosyal uyarıcılar, öğretim yöntemi vb.) öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden kabul edilmektedir. Öğrenmeyi etkileyen içsel faktörler içerisinde bireylerin öğrenme stilleri ve motivasyon düzeyleri çok etkili bir yer işgal etmektedir. Öğrenme stili genel olarak, bireysel farklılıklar üzerine yoğunlaşarak mevcut bilgi veya beceriyi kendine özgü fiziksel, psikolojik ve sosyolojik veriler doğrultusunda kazanma şekli olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamada beyin gücünün kullanılmasına da önemli bir vurgu yapılmaktadır. Bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde buldukları ve bu çevreye nasıl tepki verdikleri, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü de öğrenme stiline açıklanmasında önemli kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Bolat, 2007; Gencel, 2006; Karakış, 2006; More, 1987; Otrar, 2006).

Beynin işleyişi açısından sağ ve sol yarıküre olarak ikiye ayrıldığı, bu yarıkürelerin kendilerine özgü düşünme biçimleri olduğu uzun zamandır bilinen bir gerçektir. Sağ beyin çoğunlukla, matematik ve problem çözüme, geometrik ve uzaysal algılama, yüzleri tanıma/adres bulma, ses tonu ve duygular, jest mimik ve vücut dilini kullanma, duyguları algılama /üretme, müzik algılama/üretme, mizahı algılama/üretme, sezgi ve yaratıcılık ve desen bulma konularında daha duyarlıdır. Sol beyin ise, konuşmanın merkezi, aritmetik ve basamaklı sıralı işlem yapma, küçük parçalara bölerek anlama (analiz), görülen kişinin adını bellekten çağırma, kusurlara duyarlılık, ben kavramı ve benlik bilinci, yeniliklere ve öz gelişime karşı olma, büyük değişimlerin engelleyicisi, utangaçlığın merkezi ve yapamam/başaramam inancı konularında daha duyarlı olduğu kabul edilmektedir. Yapılan araştırma bulguları sağ ve sol beyin olarak iki farklı yarı küre halinde çalışan beyin dört çeyrekte oluşan bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre *birinci çeyrek*; olgusal, analitik, eleştirel düşünmeyi, *ikinci çeyrek*; planlı, kontrollü, disiplinli düşünmeyi, *üçüncü çeyrek*; duygusal ve bireyler arası ilişkilere önem veren düşünmeyi, *dördüncü çeyrek* ise görsel, yaratıcı ve sezgisel düşünmeyi temsil etmektedir. Söz konusu bulgular, birçok araştırmacıyı düşünme ve öğrenme alışkanlıklarının büyük kısmının doğuştan getirildiği görüşünde birleştirmektedir.

## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir, Kanyılmaz Matbaası.
- Adler, H. (2000). Beyin Gücünü Etkin Kullanma: Sağ Beyin Yöneticisi. (Çev. F. Can AKBAŞ), İstanbul, Kariyer Yayını.
- Armstrong, T. (1994). "Multiple Intelligences in The Classroom." Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Atık, Ö. (2003). Gizli Einstein'lar İçimizde. Eğitimbilim Dergisi. 63: 20-23.
- Babadoğan, C. (1991). *Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması*. A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24, 2, 603-619.
- Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, I. B. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. Ege Eğitim Dergisi. Yıl:2004, Sayı:5, sayfa: 7-15.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. K.ve U Eğitim Yönetimi Dergisi, 3, 2, 381-400.
- Bilimsağlık. (2015). "Sinir hücresinin yapısı ve görevleri". <http://www.bilimvesağlık.com/sinir-sistemi/sinir-hucresinin-noronun-yapisi-ve-gorevleri.html>. (ET: 01.09.2015).
- Bolat, N. K. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri*. Osmangazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Boydak, A. (2001). Öğrenme Stilleri, İstanbul, Beyaz Yayınları.
- Bümen, N. T. (2005). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara, Grafiker Yayını.
- Ceudent. (2022). Çoklu Zekâ Teorisi. <https://ceudent.com/varolussal-zeka-nedir> adresinden 01.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Demir, M. (2014). "İlk Ve Ortaokul Yöneticilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki". Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (2006). "Eğitimde Çoklu Zekâ, Kuram ve Uygulama". 1. Baskı, Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Dolu, N. (2015). Öğrenmenin Nörofizyolojisi içinde "Öğrenmenin Nörofizyolojisi bölümü. (Ed. Mehmet Arslan). Ankara. Anı Yayıncılık.

- Erden M., Akman Y. (2000); Eğitim Psikolojisi Gelişim - Öğrenme - Öğretme, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Ersoy, S. (2003). "İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk üniversitesi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). Eğitime Giriş. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gardner, H. (1999) "Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century." New York: Basic Books.
- Gencil, İ. E. (2006). "Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Goleman, D. (1999). Duygusal Zekâ, (Çev: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul, Varlık Yayınları.
- Gülşen, C. (2009). Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Meslek Dersleri Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon Düzeyleri". 8. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri. Ankara: Pegem Yayınları. s: 144-145
- Gülşen, C. (2015). Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale developing study / Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği geliştirilmesi çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1918-1930. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3469>.
- Gülşen, C. (2015a). "Teacher Views On School Administrators' Technology Leadership Competencies" The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET). Volume: 2015/9, Special Issue, September, 2015, pp:475-481.
- GÜLŞEN, Celal. (2019). Çoklu Zeka Temelli Öğrenme. Öğretmen Dünyası Dergisi. Cilt.40 Sayı:477 (Eylül 2019): s:23-30.
- Gürsel, M. ve diğerleri. (2008). Sınıf Yönetimi. (Ed.:Z. Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- İlhan, A. (2002). "İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Karakış, Ö. (2006). "Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri." Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi..
- Kolb, D., 1984, Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development, Prentice Hall, New Jersey.
- Konuneydi, (2022). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Varoluşsal Zekâ Nedir." <https://www.konuneydi.com/coklu-zeka-kuramina-gore-varolussal-zeka-nedir/> adresinden 01.07.2022 tarihinde alınmıştır

- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara. Nobel Yayınları.
- Marshall, J. and Fitch, T. (2001.) Multiple Intelligence and Counselor Training. *critical Thinking Across the Disciplines*, 20 (3), 26-32.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2005). "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge." *Tebliğler Dergisi*. Ağustos, 2005, sayı: 2575. Ek:2. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html). (ET:15.09.2015).
- More, A.J. (1987). "Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers" *Journal of American Indian Education*, 27 (1), 17-29.
- Okyanusum. (2015). "Beyin anatomisi". <http://okyanusum.com/makale/beyin-anatomisi/> (ET:01.09.2015)
- Otrar, M. (2007). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı Ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarpkaya, R. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara, Anı Yayını.
- Sarsılmaz, A. (2009). İnsan Denen Meçhul-34 "Beyin". <http://www.sizinti.com.tr/konular/ayrinti/insan-denen-mechul-34-beyin.html>. (ET: 12.09.2015).
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Nobel Yayını..
- Selçuk, Z. Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara, Gazi Kitapevi.
- Wikipedia. (2022). Çoklu Zekâ Teorisi. [https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87oklu\\_zek%C3%A2\\_teorisi](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87oklu_zek%C3%A2_teorisi). adresinden 01.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yanpar, T. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara, Anı Yayını.
- Yavuz, K. E. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Pegem Yayını.



# BÖLÜM 8

## SINIFTA İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİ

*Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN*

*Kırıkkale Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-5447-4741*

### **BÖLÜMÜN KAZANIMLARI / HEDEF DAVRANIŞLAR**

---

*Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrencilerin,*

- Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları tanıyabilme*
- Sınıfta istenmeyen davranışların nasıl oluştuğunu kavrayabilme*
- Sınıfta istenmeyen davranışlarının sınıf dışı etkenlerini bilme*
- İstenmeyen davranışların öğretmenden kaynaklanan nedenlerini bilme,*
- İstenmeyen davranışların fiziksel ortamdan kaynaklanan nedenlerini bilme,*
- İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için yapılacakları bilme, İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada öğretmen davranışlarını öğrenebilme*

*kazanımlarını elde etmesi beklenmektedir.*

## 1. GİRİŞ

Okulların işlevi formal ve informal eğitim olarak iki ana unsura ayrılabilir. Formal eğitim, bilgiyi aktarmaktan ibaret olup, öğretme amacı gütmektedir. Ayrıca, öğrencinin ulusunu, dünyasını tanıması, çağcıl bilgiler edinmesi ve hayatını sürdürecektür ekonomik getiriye sağlayabilmesi için bir iş edinmesini sağlamayı amaçlar. Informal eğitim ise, öğrencinin topluma uyum saymasını, kişilik, kimlik ve karakter kazanmasını, kendini ifade edebilmesini, ahlak gibi konularda yetişmişliğini hedefler. Formal eğitim ders kitaplarındaki bilgileri içerirken, informal eğitim dürüst olmak gibi doğrudan belirtilmemiş hedeflere odaklanır. Okulların amacı, formal ve informal açıdan bireyin yetişmişliğini sağlamaktır. Bu ise öncelikle öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Ancak, artan iş yoğunluğu, küresel dünyanın kendine has özellikleri, kentleşme, yoksulluk, işsizlik, nüfus artışı gibi etkenler, öğretmen ve öğrencinin informal eğitimden daha çok formal eğitime yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda öğrencilerin; şefkat, empati, affetme, saygı, naziklik, tolerans, adalet, dürüstlük, sorumluluk, etik, azim ve disiplin düzeylerinde azalış; alkol kullanımı, fiziksel şiddet, sözel şiddet, hırsızlık ve kamu malına zarar verme gibi istenmeyen davranışlarında ise bir artış görülmüştür.

## 2. OKULLARDA İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI

Çocukların ve ergenlerin dolayısıyla öğrencilerin davranışları yüzyıllardır toplumun ve araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bununla beraber, son yıllarda çocuklar ve ergenlerin yıkıcı davranışları daha çok ilgi görmektedir. Infantino ve Little (2005)'ın değişik araştırmalardan yaptığı aktarımlara göre bu ilginin sebebi, okul çağı çocuklarından zihin sağlığı kliniklerine başvuranların sayısındaki artışa atfedilebilir. Hinshaw (1992), çocukların ve ergenlerin istenmeyen davranışlarını içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış bozukluklar olarak iki kategoriye ayırmıştır. İçselleştirilmiş davranışlar; çekilme, dysphoria (huzursuzluk hali), kaygı olarak sıralanırken, dışsallaştırılmış davranışlar; karşı koyma, tahrik etme, saldırma, antisosyal davranışlar- her biri saldırgan çocuklarda görülür- olarak sıralanabilir. Sonuç olarak, Balson (1988), yıkıcı davranış, "sosyal, zihinsel ve duygusal alanlarda genel kabul görmüş standartlardan uzaklaşma" olarak tanımlamıştır. Barkley (1995), bu bozuklukların çoğunun üstüne çocuklukta düşülmemesinden dolayı bunların daha ciddi bir şekilde ergenlikte ortaya çıktığı görüşündedir. Davranış problemlerinin neden ergenlikte tekrar ortaya çıktığıyla ilgili bir teoriye göre, ergenlik hayatın stresli bir dönemidir. Çünkü bu dönem bir sürü akademik, sosyal ve çevresel stres sebepleriyle çevrilidir. Araştırmacılara göre tüm bu stres faktörleri gerginlikleri ortaya çıkarmakta ve ergenler hislerini ifade edemediklerinden bu gerilimden kurtulamamaktadırlar (Infantino ve Little, 2005).

Sonuçta, bu gerginlik ergenlerin yetişkinlerle iletişim kurmasında güçlük yaşamalarına ve okula ve öğretmenlere olumsuz düşünce beslemelerine yol açarak yıkıcı veya problem davranışlar olarak açığa çıkmaktadır. Bundan dolayı ortaöğretim sınıflarında, bu tür davranışlar oldukça büyük bir sorun halindedir (Coslin, 1997). İstenmeyen davranışları şu şekilde sınıflandırmak mümkündür (Ergün & Yüksel, 2005):

- *Sorun Olmayan Davranışlar:* Kısa dikkatsizlikler, bazı öğrencilerin konuşması, ödev üzerinde çalışırken kısa ara vermeler gibi ortak davranış örneklerinden oluşur.
- *Küçük Sorunlar:* Sınıf işlemleri ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Örneğin öğrencinin oturduğu yerden izin almadan kalkması gibi küçük, fakat rahatsızlık verici davranışlardır.
- *Önemli Sorunlar:* Bu davranışlar eğitim etkinliğini bozan ve öğrenmeyi engelleyen davranışlardır. Bu gruptaki davranışlar çok ciddidir; ancak okul kuralları veya sınıf baskısı ile izole edilirler. Örneğin diğer öğrencilere şiddet uygulama veya kavga eylemi gibi

Pala (2005) ise, Charles (1992)'e dayanarak istenmeyen davranışları önem sırasına göre şöyle sınıflandırmıştır;

- *Saldırı:* Öğrencilerin, öğretmen veya diğer öğrencilere fiziksel veya sözlü saldırıları.
- *Ahlaksızlık:* Kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık.
- *Otoriteye karşı gelme:* Öğretmenlerin kendilerinden yapmalarını istedikleri şeylere itiraz etme.
- *Sınıf içi saygısızlıklar:* Yüksek sesle konuşma, tuhaf davranışlar, sınıfta dolaşmalar.
- *Zamanı boşa geçirme:* Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle ilgilenme.

Bunların yanı sıra Siyez (2009) sınıf ortamında en sık karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışlarını şöyle sıralamaktadır:

*a) Akademik yaşantı ile ilgili olumsuz davranışlar*

- Derste konuşma
- Derslere ilgisizlik

## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Başar, Hüseyin (2013). Sınıf Yönetimi. Pegema Yayıncılık, Ankara
- Civelek, Kemal (2001). "İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamakta Kullandıkları Yöntemler", Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
- Coslin, P. G. (1997). Adolescents' Judgements of the Seriousness of Disruptive Behaviour at School and of the Sanction Appropriate for Dealing with it. *Journal of Adolescence*, 20, 707- 715.
- Demmon, Teri. (1996). Moral and Character Development in Public Education. ED409251
- Ergün, M., & Yüksel, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları. *Yaşadıkça Eğitim*, 88.
- Gordon, Thomas (2007). Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Sistem Yayıncılık, Çev. Emel Aksay, İstanbul
- Gough, Russel W. (2010). Karakteriniz Kaderinizdir (Çev: Gökhan Sezgi), HYB Yayınları, Ankara
- Husson, Annette Suzanne.(2002). Elementary School Character Education Plans:Teacher's Perceptions of Traits and Instructional Methods. Dissertation. University of Central Florida. [www.lib.umi.com](http://www.lib.umi.com)
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' Perceptions of Classroom Behaviour Problems and the Effectiveness of Different Disciplinary Methods. *Educational Psychology*, 25 (5), 491- 508.
- Kocabay, A. (2008). İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, J. (2005). Teachers' Classroom Discipline and Student Misbehaviour in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729- 741.
- Özgözü, Ö. Esin (2007). Lise Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlarla Başetme Stratejileri, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13.

- Roy, Gwendolyn, Cofield, Washington (2002). Character Education: A Program Design for Nine-to Eleven-Year- old Youth in an Eastern Virginia Rural Public School Setting. Regent University. Dissertation. AAT 3062351. wwwlib.umi.com).
- Sadık, F., Doğanay, A. (2008).Problem Davranışlarla Başetme Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Veli Beklentileri, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 178
- Sadık, Fatma (2006). Öğrencilerin İstenmeyen davranışları Ve Bu davranışlarla Başedebilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi Ve Güvengen Disiplin Modeli temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Başetme Stratejilerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana
- Sarpkaya, Pınar (2007). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22. Sayı
- Senemoğlu, Nuray (1998).Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Özsen Matbaası, Ankara
- Siyez, Müge (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25. Sayı
- Tolunay Kapucuoğlu, Aycan (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Başetme Yöntemleri, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bursa
- Türnüklü, A., Yıldız,V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri-I, Çağdaş Eğitim Dergisi, S.285, Ankara.

# BÖLÜM 9

## SINIFTA İLİŞKİ DÜZENİNİ OLUŞTURMADA ÖĞRETMENİN LİDERLİĞİ

*Prof. Dr. Aynur B. BOSTANCI*

*Uşak Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-7927-6063*

### BÖLÜMÜN KAZANIMLARI / HEDEF DAVRANIŞLAR

---

*Bu bölümü başarıyla tamamlayan öğrenci,*

- *Sınıfta ilişki düzeni kavramını açıklayabilme,*
- *Sınıfı bir grup olarak görebilme ve grup dinamiğinden yararlanabilme,*
- *Sınıf kültürü ve sınıf iklimi kavramlarını tanımlayabilme,*
- *Sınıf kültür ve iklimin oluşmasında öğretmenin liderliğinin önemini açıklayabilme,*
- *Sınıfta oluşabilecek olumlu sınıf kültürünü açıklayabilme,*
- *Sınıfta oluşabilecek olumlu sınıf iklimini açıklayabilme,*

*Sınıfta öğretmenin sahip olması gereken liderlik becerilerini açıklayabilme davranışlarını kazanmış olacaktır.*

## 1. GİRİŞ

Okul, insan kişiliğinin biçimlenmesi için öğrenmenin gerçekleştiği, yani eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu yerdir (Şişman, 2004). Okulda öğrencilerin öğrenme merkezi sınıfıdır. Okulun insan kişiliğinin biçimlenmesi görevini başka bir deyişle misyonunu yerine getirebilmesi, öğretimde anahtar rolü oynayan öğretmenlerin rollerini gerektiği biçimde oynayabilmelerine bağlıdır. Bu anlamda hızlı bilgi değişiminin yaşandığı günümüzde öğretmenden beklenen, öğrencilere öğrenmeyi öğretmesinin yanında onu yeni öğrenmeler için yönlendirmesidir.

Şişman (2004)'a göre eğitimle ilgili yeni yaklaşımlarda da öğretmen öğrenciler için bir model, kolaylaştırıcı, rehber ve danışman olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen gerektiğinde öğrencilerine yol gösterebilmeli, onları etkileyebilmeli, motive edebilmeli, hatalarını düzeltebilmeli ve onları cesaretlendirebilmelidir.

Bu durum öğretmenlerin girişken kendilerini yönetebilen karar alma yeteneğine sahip okulun ve eğitimin değerlerini yorumlayabilen, eğitim öğretim sorumluluğu üstlenebilen liderler olmasını zorunlu kılmaktadır (Özden, 2000). Çünkü sınıf ortamının etkili yönetimi ancak liderlik anlayışıyla mümkündür. Sınıfta öğrencilerle direkt karşı karşıya olan üretici kişi öğretmendir. Öğretmenin sınıfta sadece iyi bir yönetici olması günümüz şartlarında yeterli olmayacaktır. Öğretmenin; yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik v.b liderlik özelliklerini taşıması bu günün kuşaklarını geleceğin bilgi toplumuna taşıyacaktır.

## 2. ÖĞRETMENİN LİDERLİĞİ VE YÖNETİCİLİĞİ

Geleneksel anlayışla liderlik, belirli bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Lider ise, bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Aynı zamanda lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan bir rehberdir. Yani liderliğin esasını başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilme oluşturmaktadır. Yönetici ise, başkaları tarafından bulunduğu konuma getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir. Yönetici, eldeki tüm kaynakları ve örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak da tanımlanabilmektedir (Şimşek, 2005; Eraslan, 2004)

Liderlik, bir konum değil bir süreçtir. Liderlik olgusu iki alanda yoğunlaşmaktadır. Birincisi örgütün gideceği yönle ilgili stratejik vizyon sahibi olma, ikincisi ise ast-

ları bu stratejik vizyon etrafında toplamadaki zorlayıcı olmayan beceridir. Diğer yandan yönetici kavramı ise, bir örgütün çalışmasını sağlayan işe alma, değerlendirme, kaynakları dağıtma ve kuralları uygulama gibi rutin yönetsel işlemler üzerine yoğunlaşmıştır. Lider ve yönetici arasındaki temel fark, güç ve otorite kaynaklarıdır. Lider gücünü, astları ile arasındaki etkileşimin kalitesi ve yoğunluğundan alırken; yönetici gücünü daha çok bulunduğu makamdan, statüden ve yasal güç kaynağı otoritesinden almaktadır (Eraslan, 2004). Bununla birlikte, yönetici ile liderin her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olma gibi ortak özellikleri de bulunmaktadır (Tengilimoğlu, 2005).

Liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içermektedir. Çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları ve yakalamaları bir zorunluluk olarak görülmektedir. Dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı, izleme ve uyumun ötesinde örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinde; yaratıcılık, yönlendiricilik etkileycilik v.b liderlik süreçlerini içeren dirik bir yönetim anlayışı gerektirmektedir. Günümüzde ideal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer de lider olmaları beklenmektedir. Fakat çoğu yönetici için bunun söz konusu olmadığı görülmektedir (Erçetin, 2000; Eraslan, 2004).

Geleceğin örgütlerinde daha fazla yoğunlukta liderliğe gereksinim duyulacaktır. Örgütlerin etkin bir liderliğe sahip olmadan, yalnızca mevcut sistemi korumak ya da riski en az düzeye indirerek örgütsel faaliyeti devam ettirmeyi amaçlayan “yönetim” anlayışı ile karşılaşılacak ortamında uzun süre varlıklarını sürdürebilmeleri mümkün bulunmamaktadır (Tengilimoğlu, 2005). Bu durum eğitim örgütlerinin yöneticilerinin liderliğini de zorunluluk haline getirmektedir.

Okul yönetiminde liderlik, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılacak güçler olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2004). Zaten Cheng'e (1999) göre öğretmen sosyal bir örgüt olan sınıfın lideridir. Öğretmenin liderlik rolleri yetki ve sorumluluğuna bağlı olarak çok uzun alana yayılmakta ve esneklik göstermektedir.

Değişime bağlı olarak okulların yeniden yapılanması sürecinde öğretmenin liderlik becerilerini aşağıdaki alanlarda geliştirilmelerinin gerekli olduğu belirtilmiştir (AEL, 2005). Bu alanlar;

- Öğretim uygulamaları
- Öğretimin sürekliliği ve gelişen bireysel öğretim yeterlilik ve becerisi.
- Program gelişimini sağlama



## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Akdemir, A. (2006). "Entelektüel Liderlik" [http://www.isguc.org/entelektüel liderlik. php](http://www.isguc.org/entelektuel_liderlik.php)  
İndirilme tarihi: Kasım, 2006.
- Aktan, C. (2006). "Organizasyonda Başarı İçin Liderlik İlkeleri" <http://www.canaktan.org/yonetim/yeni-yonetim/liderlik.htm>. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.
- Altun Akbaba, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümsel liderliğe verdikleri önem uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online*. 2(1), 10-17
- AEL (Appalachia Educational Laboratory at Research Brief) "Shared Leadership and Student Achievement" December. <http://www.edvantia.org/services/pdf/shared-Leadership.pdf>. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.
- Argun, T. (2001). İnsanların içindeki tutsak enerjiyi ateşleyin. *Leadership Excellence Liderlik Gelişimi, Yönetim Etkinliği ve Kurumsal Üretkenlik Dergisi*. 46(1) .
- Aydın, İ. (2003). Eğitimde etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydos, E. H, Uysal, H. ve Akman, B. (2015). Sınıfa uyum öğretmen gözlemi-kontrol listesi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 809-824
- Aytaç, T. (2003). Karizmatik liderlik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 4(42-43), 35-37.
- Balcı, A.(2001). Etkili okul ve okul geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barbuto Jr. J.E. (2000). Developing a Leadership Perspective in the Classroom *Journal of Adult Development*, 7( 3), 161-169
- Bayraktar, H.V. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 10(3), 1079-1100
- Bivins-Smith, Dawna M. (1996). *Connectedness a path to the learning organization*. Adult Learning, 7 (4). 21-22
- Bursalıoğlu, Z. (2000) . Sistemi yeniden çözümlemek. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, Cevat (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. 2.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, Vehbi (1999). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cheng, Yin Cheong (1994). "Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32 ( 3), 54 - 71.

- Çuhadar, A. (2006). "Sınıf Yönetimi Üzerinde Siyaset Felsefesi Esintiler: Hobbes ve Locke'un Toplum Sözleşmesi Kurgusunun Sınıf Yönetim Bağlamında İncelenmesi" Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, 13-15,Eylül 2006.
- Elçiçek, Z., Kınay, İ ve Oral, B.( 2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1),51-63
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 162.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.1(1),1-31.
- Erçetin, Ş. (2000). Liderlik sarmalında vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erişen, Y. (2004). "Sınıfta öğretim liderliği". Sınıf Yönetimi( Editör: Şule Erçetin-Çağatay Özdemir. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gönüllü, M. (2006). Grup ve grup yapısı. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2( 1), 191-201.
- Gümüşeli, Ali İlker (1996). " Öğretim liderliği" [http://www.agumuseli.com /dokumanlar /makale/ ogretim\\_liderligi.pdf](http://www.agumuseli.com /dokumanlar /makale/ ogretim_liderligi.pdf) İndirilme tarihi: Kasım, 2006.
- Gürsel, M. ve Sünbül A.M. (2000). Öğretmen ve okul yöneticilerinin sınıf yönetim profillerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 2: 92-100.
- Hazelton, P. A. (2006). "Leader as Teacher" <http://lib.law.washington.edu/ hazelton/chapter-leaderteacher.doc>. İndirilme tarihi: Kasım, 2006.
- Hershman, D. (2006). "Classroom Leadership Style". <http://www.inspiringteachers.com/> İndirilme tarihi: Kasım, 2006.
- Özden, Y. (2000). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem.
- Pehlivan, İ. (1998). Yönetimsel mesleki ve örgütsel etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks* 6(3) 135-156
- Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8: 7-16.
- Şimşek, H. (2005). "Örgütler, Yönetim ve Liderlik: Liderliğe Çoklu Bakış" <http://www.mebnet.net/duyurular/seminer/Orgutler,%20Yonetim%20ve%20Liderlik.pdf> İndirilme tarihi: Kasım. 2006
- Şişman, M. (2004). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- SEDL (Southwest Educational Development Laboratory). (1995). Leading Change from the Classroom: Teacher as Leaders.Issues about Change, 4 (4)[Online] Available: [www.sedl.org/change/issues/issues44.html](http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html). İndirilme tarihi: Kasım, 2006.
- Tengilimoğlu, D. (2005). .Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-16 .
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.
- Yılmaz, H. (2006).”Bilgi Çağı Sonrası Liderlik Modeli Olarak Entelektüel Liderlik”[http://www.geocities.com/ceteris\\_paribus\\_tr2/h\\_yilmaz3.htm](http://www.geocities.com/ceteris_paribus_tr2/h_yilmaz3.htm). İndirilme tarihi: Kasım, 2006.
- Yılmaz, Z., N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11( 1), 148-164.

# BÖLÜM 10

## SINIFTA ÖZEL EĞİTİM GEREKİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN YÖNETİMİ

*Doç. Dr. Ülkü TOSUN*

*Medipol Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-7273-2513*

### BÖLÜM KAZANIMLARI

---

*Bu bölümdeki bilgileri içselleştiren öğretmen adaylarının aşağıdaki kazanımları edinmeleri beklenir:*

- İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini bilme*
- Tanı almış özel (gereksinimli) öğrencilerle sınıfın bütünlüğü içinde ilgilenebilme*
- Tanı almamış özel (gereksinimli) öğrencilerin istenmeyen davranışlarını normal öğrencilerinkinden ayırt edebilme*
- Üstün zekalı/yetenekli öğrencileri, başka alanlarda yetersizlikleri olsa bile, örn; farklı öğrenme, hiperaktivite bozukluğu vb. tanıyabilme*
- Nörogelişimsel farklılıklar temelindeki yetersizlikler ile fiziksel özürler temelindeki yetersizlikler arasındaki farkları ve ilişkileri kavrama*
- Kaynaştırma sınıflarını yönetirken; rehberlik servisi, okul yönetimi, veliler ve gerektiğinde ilgili uzmanlardan destek isteme hakkı olduğunu bilme*
- Kaynaştırma sınıfını yöneten öğretmenin bir orkestra şefi gibi hareket ettiğinde sınıftaki herkes için başarının artacağını kabul etme ve uygulayabilme becerilerine sahip olma,  
..kazanımlarına sahip olmuş olacaktardır.*

## 1. GİRİŞ

Sınıf; öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir öğrenme ortamıdır ve bu ortamda herkes birbirinden öğrenir. Öğretmen-merkezli olarak başlayan eğitim çalışmaları/öğrenme-öğretme süreci, öğrenci merkezliye evrilmiş, günümüzde ise zeka alanları temelinde öğrenen merkezli olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri sınıftaki/öğrenme ortamındaki düzenin yetki ve sorumluluğu, yönetmelikler çerçevesinde öğretmendedir (Gülşen ve Akdoğan, 2021; Tosun, 2002).

‘Sınıf yönetimi, disiplin, istenmeyen öğrenci davranışları ve istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri’ konu başlıkları tüm öğrencileri ilgilendiren genel başlıklar olarak çok kapsamlı bilgiler içerirler. Bu konudaki bilgiler önceki bölümlerde detaylı olarak açıklanmıştır. Aşağıdaki aynı başlıklar ile bu konular tekrar ediyor gibi görülebilir, ancak bu bölümde yer alan bilgiler, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin özelliklerine göre farklılık gösterebileceği için, yalnızca sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenlerinin öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilmesi ve yönetilebilmesi amacıyla farklı açılardan yaklaşarak tekrar yazılmıştır. ‘Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları’nda açıklanan bilgiler de tamamıyla özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilere kendi davranışlarını düzenlemeleri için yapılan eğitimlerde ceza değil, çeşitli şekillerde ödüller kullanılmaktadır. Özellikle yetersizlik tanısı farklı alanlarda olsa bile zekası normalin altında olan özel gereksinimli çocuklar/öğrenciler sınıf ortamında başka öğrencilere karşı sergilenen ve ceza kapsamında yer alan öğretmen davranışlarından bile olumsuz etkilenebilmektedirler. Aşağıdaki bilgilere öğrencilerin özellikleri konusunda farkındalık sağlamak amacıyla değinilmiştir.

### 1.1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Öğretmenin öğrenme ortamı oluşturma davranışları **sınıf yönetimi**; öğretim için ortam unsurlarını düzenlemeye yönelik davranışlarıyla, bozan eylemlere ve öğrenci davranışlarına karşı sergilediği davranışlar ise **sınıf disiplini** olarak adlandırılır. Öğretmenler; sınıf ortamını etkileyen öğrenci, öğretmen, müfredat gibi iç etkenler ile okul, aile ve çevre gibi dış etkenlerin de uyum içinde işbirliği yapmalarını sağlarlar. Sınıf yönetimi; sınıflardaki eğitim ve öğretimin hedeflerine ulaşması için önemli bir araçtır (Baloğlu, 2008; Burden, 2006). Sınıf yönetimi; yetersizlikleri olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlardan biridir. Ergül ve arkadaşlarının (2013) özel eğitim öğretmenlerini inceledikleri araştırma sonuçlarına göre, yetersiz öğrencilerle ilgilenmek için eğitim almış olan özel eğitim öğretmenlerinin dahi, sınıf yönetimi ve öğrencilerin davranış sorunlarıyla ilgilenmekte kendilerini yetersiz gördükleri bulgulanmıştır (Erdem, 2020).

## 1.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıf içindeki düzeni bozan öğrenci davranışlarından bazıları hayallere dalmak, dikkat etmemek gibi ders dışı davranışlar olurken, bazıları da sınıfta dolaşmak, yüksek sesle konuşmak, dersleri sabote edici davranışlarda bulunmak, arkadaşıyla sürekli konuşmak, vurmak gibi dersle ilgili istenmeyen davranışlar olarak görülür. Öğretmenler istenmeyen davranışların nedenlerini anlar ve önlemler alırlarsa istenmeyen davranışlar da ortadan kalkar (Aydın, 2000; Erdoğan, 2000). Normal koşullar altında öğrenciler sınıfta ya da okulda istenmeyen davranışlar sergilediklerinde öğretmenlerin alacakları önlemler pek çok kaynaktan dile getirilmekte, öğretmen adayları bu önlemleri öğrenmekte ve öğretmen olduklarında sınıflarında uygulamaktadırlar. Örneğin; görmezden gelmek, uyarmak, ders konularında/işlenişlerinde değişiklik yapmak, öğrenciyi sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, ailesiyle konuşmak, ceza vermek (Aydın, 2000; Başar, 2001; Erdoğan, 2000).

İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda bulunan 25 özel eğitim sınıfı, 110 öğrenci ve 40 öğretmeni kapsayan öntest ve son test desenli deneysel araştırmasında Erdem (2020), sınıf içi fiziksel koşulların düzeltilmesi ve öğretmenlerin aldıkları mesleki beceri eğitimlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda ayrı ayrı ölçülen hem sınıf içi fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve araç-gereçlerin zenginleştirilmesi hem de öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma eğitimleri almalarının sonucunda, özel eğitim öğrencilerinin istenmeyen davranış oranlarında azalmalar görülmüştür.

## 1.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

Burden (2006) tarafından kategorize edilen istenmeyen öğrenci davranışlarının aşağıda belirtilen nedenleri incelendiğinde, çok öğrencili sınıflarda yalnızca bir öğretmenden; sınıftaki öğrenme, öğretme, yönetim, düzen, istenmeyen davranışları engellemek gibi birbirinden farklı beceriler gerektiren bütün çözümleri beklemenin, kendilerine haksızlık olacağı belirtilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin davranış nedenlerini de kapsayan sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerini aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz (Aydın, 2000; Baloğlu, 2008; Başar, 2000; Blanford, 1998; Burden, 2006; Celep, 2000; Erdoğan, 2000; Fontana, 1994; Gülşen, 2015; Jones ve Jones, 2007; Şişman, 2012; Tosun, 2002):

- a) **Sağlık sorunları:** Uykusuzluk, kanser, tip-1 şeker hastalığı, fiziksel ya da psikolojik özür durumları, örneğin, işitme kaybı, ortopedik özürllülük.
- b) **Nörolojik nedenler:** nörolojik rahatsızlıklara bağlı özür ve engel durumları. Örneğin, down sendromu, otizm, öğrenme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zeka ile ilgili sorunlar.

## BÖLÜM KAYNAKLARI

- Adanaçocuk (2021) <https://www.adanadacocukolmak.com/ustun-zekali-cocuklar-nasil-kesfedilir-ve-onlar-icin-neler-yapilabilir/> Erişim tarihi: 25.12.2021.
- Akçamete, G.ve Gürgür,H.(2009) İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed.A.G. Akçamete), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 441-473), Kök Yayıncılık, Ankara.
- Arman, R., A. (2019). *Karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğunda izlem ve sürece, prognostik faktörler ve erken tedavinin etkisi*. [https://www.researchgate.net/publication/338221513\\_Prof\\_Dr\\_Ayşe\\_Rodopman\\_Arman\\_Davranım\\_Bozukluğu\\_Prognostik\\_Faktörler\\_Kitap\\_bolumu](https://www.researchgate.net/publication/338221513_Prof_Dr_Ayşe_Rodopman_Arman_Davranım_Bozukluğu_Prognostik_Faktörler_Kitap_bolumu) (ET:9.6.2022).
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (Ed.A. Ataman). *Özel Eğitime Giriş* (s. 13-28), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Atbaşı, Z. ve Özdemir,C. (2020). Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin sunumu. (Ed.s.U. Sak ve S.Toraman). *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri* (s.49-68), MEB.Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayınları. İstanbul
- Aydın, A. (2010) Otistik çocuklar ve eğitimleri. (Ed. Necate Baykoç). *Öğretmenlik programları için özel eğitim* (s.232-254) Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Baloğlu, N. (2008).*Etkili sınıf yönetimi*. Baran Ofset. Ankara.
- Batu, S. ve Uysal,A. (2009).Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. (Ed.A.G.Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s.113-139). Kök Yayıncılık. Ankara.
- Baykoç, D. N. (2010). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. (Ed.N. Baykoç), *Öğretmenlik programları için özel eğitim* (s.301-337), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Blanford, S. (1998).*Managing discipline in schools*. Routledge Inc. London & New York.
- BÖİB. (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı). (2008). *Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat*, T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Yayın No:43. Ankara. [https://rameworld.com/upload/files/ozurluler-kanunu-ve-ilgili-mevzuat\\_2018-07-05\\_15-39-15.pdf](https://rameworld.com/upload/files/ozurluler-kanunu-ve-ilgili-mevzuat_2018-07-05_15-39-15.pdf)
- Breton, W. (2010). Special education paraprofessionals: Perception of preservice preparation, supervision and ongoing developmental training. *International Journal of Special Education*. 25(1). 34-45. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ890564>

- Burden, P. (2006). *Classroom Management: Creating a successful K-12 learning community*. Wiley, John Wiley & Sons Inc. USA. New Jersey.
- Cadempsikoloji (2022). Zihinsel Engel ve Yetersizlikler. <https://www.cadempsikoloji.com/calisma-alani/6-ozel-egitim-danismanligi/34-zihinsel-engel-ve-yetersizlikler> (ET.07.07.2022).
- Çitil, M. (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. (Ed.s.Uğur Sak ve Seyfettin Toraman). *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri*. (s.11-42). MEB.Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara
- Davaslıgil, Ü. (2009). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi. (Ed. A. G.Akçamete), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s: 545-592). Kök Yayıncılık, Ankara.
- Doveston, M. & Cullingford-Agnew, S. (2006). *Becoming a higher level teaching assistant: Primary special educational needs*. Learning Matters Ltd.Great Brain: Glasgow.
- DSM-5 (2013). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru kitabı*. Amerikan Psikiyatri Birliği. Hekimler Yayın Birliği ve HYB Yayıncılık. Ankara
- Ercan, E. S. ve Aydın, C. (1999) *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu*. Gendaş A.Ş. İstanbul.
- Erdem, Ş. H. (2020). Özel öğretim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üni.Eğitim Fak.Dergisi*, 20(3), 1272-1289.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi: Ders, konerans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed. . Ed..A.G. Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*(s. 245-282),Kök Yayıncılık. Ankara.
- Fontana, D. (1994). *Managing classroom behaviour*. The British Psychological Society Books. UK: Leicester
- Gargiulo, R. M. (2006) *Special education in conemporaru society*. Thompson Learning Inc. USA: Belmont
- Greenspan, S ve Wieder, S. (2015).*Otizimde derinlemesine oyunla tedavi*. (Çev.M.I. Koç), Özgür Yayınları. İstanbul.
- Gülşen, C. ve Akdoğan, H. (2021). Eğitimin Kavramsal Temelleri 2: Multidisipliner Bakış, (Ed.S.Karabatak) içinde "Türk Eğitim Sisteminde Kalite Arayışları ve Politikaları", 7.Bölüm:Eğitim&Politika. (s:97-118). Efe Akademi Yayını. İstanbul. <https://efeakademi.com/urun/egitimin-kavramsal-temelleri-2-multidisipliner-bak>



- Gülşen, C. (2015). Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği Geliştirilmesi Çalışması- Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale Developing Study. *International Journal of Human Sciences (IJHS)*. Cilt: 12, Sayı: 2, Sayfa: 1918-1930. (DOI: 10.14687/ijhs.v12i2.3469).
- Hallahan, D. P.; Lloyd, J. W.; Kauffman, J. M.; Weiss, M. P. & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities; Foundations, characteristics, and effective teaching*. Pearson Education, Inc. USA: Boston.
- Hunt, N ve Marshall, K. (2005) *Exceptional children and youth*. Houghton Mifflin Company. USA: Boston
- Hürriyet Gazetesi (2014). Dahi Bellek İstanbul'u Çizdi. tarihli haber Erişim Tar. 5.9.2021 <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/dahi-bellek-istanbulu-cizdi-27292559> (ET.29.9.2014).
- İnal, S. (2010). Bedensel engelli çocuklar ve eğitimleri. (Ed.N. Baykoç), *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. (s.156-168).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- İnanç, B. Y.; Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2012). *Gelişim Psikolojisi. Çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem Akademi. Ankara.
- Jones, V.& Jones, L. (2007) *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson Education Inc. USA: Boston.
- Kaner, S. (2005). Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar. (Ed. A.Ataman) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*.(s.171-194). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri (olgu ilaveli). (Çev.Ed.Prof.Dr.Sema Kaner), Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Kobal, G. (2003). Ortopedik yetersizliği ya da sağlık sorunu olan çocuklar. (Ed. A.Ataman). *Özel Eğitime Giriş*. (s.269-292).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- Konrot, A. (2003). İletişim yetersizliği olan çocuklar. (Ed. A.Ataman). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (s.195-212). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- Konyalıoğlu, A. P. (2020) Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar ve eğitimleri. <https://alonot.com/ustun-zekali-ve-yetenekli-cocuklar-ve-egitimleri-2/> (ET: 5.07.2022)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı).(2008). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_10/08101631\\_kaynatrmayoluylaeitimuygulamasgenelgesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluylaeitimuygulamasgenelgesi.pdf) .(ET:02.09.2008).
- Montebon, D. R. T. (2015). Shadow education: Effects on students' self-efficacy in science. *International Journal of Research Studies in Education*. 4(5). 31-40. doi: 10.5861/ijrse.2015.1212

- Mukaddes, N. M. (2017) *Otizm spektrum bozuklukları*. Nobel Tıp Kitabevleri.İstanbul.
- Novaegitim. (2022). Özel eğitimin tarihçesi. <https://www.novaegitim.com/ozel-egitimin-tarihcesi> (ET:15.07.2022)
- Öktem, F. (2009) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). (Ed..A.G. Akçamete) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s: 477-501)..Kök Yayıncılık. Ankara.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi: Özel eğitim*. Karahan Kitabevi. Adana.
- Özyürek, M. (2009). Bedensel yetersizliği olan çocukların eğitimi. Ed.A..G. Akçamete. *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Resmi Gazete. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (ET: 10.07.2022).
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms*. Pearson Prentice Hall. USA: New Jersey.
- Sarı, H. (2010). İşitme engelli çocuklar ve eğitimleri. (Ed. N..Baykoç), *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. (s.132-154).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Semerci, B. ve Turgay, A. (2007) *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. Alfa Yayınları: İstanbul.
- Shea, T. M. & Bauer, A. M. (1994). *Learners with disabilities*. WCB Brown & Benchmark Publishers. USA: Madison.
- Şafak, P. (2009). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed. A.G. Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s: 397-440). Kök Yayıncılık, Ankara.
- Taşçılar, M. Z. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisine genel bakış. (Ed. M. Z. Leana-Taşçılar), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*, (s.1-30), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Tosun, Ü. (2014). *Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 'Kimdir Bu?' tekniği ile belirlenmeleri*. International Counseling and Education Conference, May 26-28, 2014.
- Vanlı, L. (2001). *Hiperaktif çocuklar tanı ve tedavi: Ana-baba ve uzmanlar için el kitabı*. Ankara. Nobel Yayınevi.

# LITERATURE IN **ELT** CLASSROOMS

Editors

Süleyman KASAP

Fırat ÜNSAL

Authors

Prof. Bülent Cercis Tanrıtanır

Prof. Erdoğan Bada

Assoc. Prof. Ceyhun Yükselir

Assoc. Prof. Mehmet Recep Taş

Assoc. Prof. Süleyman Kasap

Asst. Prof. Ayşe Şensoy

Asst. Prof. Bilal Karaca

Asst. Prof. Dilek İnal

Asst. Prof. Serdar Takva

Dr. Fırat Ünsal

Res. Asst. Abdullatif Uyumaz

Barış Görünüş

Çetin Karakaya

Hande Nur Çoşkun

Rojev Ağıt Sanı

Zeki Kandaşoğlu

Ankara

2022

# LITERATURE IN ELT CLASSROOMS

Editors: Süleyman KASAP - Fırat ÜNSAL

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
e-ISBN : 978-605-170-744-0  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

### LITERATURE IN ELT CLASSROOMS

Editors: KASAP, Süleyman – ÜNSAL, Fırat

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, xii + 156 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-744-0

### Language, Educate

Literature in Elt Classrooms, Language Teaching, Digital Storytelling, Poetry, Integrating Literature

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



---

## LITERATURE IN ELT CLASSROOMS

---

### **Editor's Note**

The responsibility of the sources, opinions, findings, results, tables, figures, pictures, and all kinds of content used in the chapters in this book belongs to the author or authors, and the financial and legal responsibility may be subject to national and international copyrights belongs to the authors.

Editors

Süleyman KASAP - Fırat ÜNSAL

---

# CHAPTERS AND CONTRIBUTORS

---

---

## CHAPTER 1

---

### LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING

**Author 1: Prof. Bülent Cercis Tanrıtanır, Van Yüzüncü Yıl University, Turkey**

ORCID: 0000-0002-4440-0490

btanritanir@yyu.edu.tr

**Author 2: Zeki Kandaşoğlu, Van Yüzüncü Yıl University, Turkey**

ORCID: 0000-0001-6699-099X

omerzekikan@gmail.com

---

## CHAPTER 2

---

### SELECTING AND EVALUATING MATERIALS OF LITERATURE FOR ELT CLASSROOMS

**Author 1: Prof. Erdoğan Bada, Çukurova University, Turkey**

ORCID: 0000-0002-3855-4426

badae@cu.edu.tr

**Author 2: Hande Nur Çoşkun, Hakkari University**

ORCID: 0000-0002-3870-595X

handenurcoskun@gmail.com

---

## CHAPTER 3

---

### DIGITAL STORYTELLING IN LANGUAGE TEACHING THROUGH LITERARY TEXTS

**Author 1: Assoc. Prof. Ceyhun Yükselir, Osmaniye Korkut Ata University, Turkey**

ORCID: 0000-0003-4781-3183

ceyhunyukselir@gmail.com

**Author 2: Asst. Prof. Ayşe Şensoy, Osmaniye Korkut Ata University, Turkey**

ORCID: 0000-0002-1792-2381

aysesensoy@osmaniye.edu.tr

---

## CHAPTER 4

---

### SHORT STORIES AND FOREIGN LANGUAGE ANXIETY IN ELT CLASSROOMS

**Author 1: Assoc. Prof. Süleyman Kasap, Van Yüzüncü Yıl University, Turkey**

ORCID: 0000-0001-8367-8789

kasap\_hakan@hotmail.com

**Author 2: Çetin KARAKAYA, Van Yüzüncü Yıl University, Turkey**

ORCID: 0000-0001-6757-8518

cetinkarakaya56@gmail.com

---

## CHAPTER 5

---

### NOVELS AS A LITERARY GENRE IN LANGUAGE TEACHING

**Author: Assoc. Prof. Mehmet Recep Taş, Van Yüzüncü Yıl University, Turkey**

ORCID: 0000-0002-5838-1948

mehmetrecep@yyu.edu.tr

---

## CHAPTER 6

---

### NOVEL IN LANGUAGE TEACHING

**Author: Asst. Prof. Serdar Takva, Trabzon University, Turkey**

ORCID: 0000-0003-3432-2043

serdartakva@gmail.com

---

## CHAPTER 7

---

### APPRECIATING POETRY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

**Author: Asst. Prof. Dilek İnal, Istanbul University-Cerrahpaşa, Turkey**

ORCID: 0000-0002-8645-6329

inald@iuc.edu.tr

---

## CHAPTER 8

---

### THE EFFECT OF POETRY ON FOREIGN LANGUAGE ANXIETY IN ELT CLASSROOMS

**Author 1: Assoc. Prof. Süleyman Kasap, Van Yüzüncü Yıl University, Turkey**

ORCID: 0000-0001-8367-8789

kasap\_hakan@hotmail.com

**Author 2: Rojev Ağıt Sarı, Van Yüzüncü Yıl University, Turkey**

ORCID: 0000-0003-2458-7435

kasap\_hakan@hotmail.com

---

## CHAPTER 9

---

### TEACHING ENGLISH IN EFL CLASSROOMS USING MOTIVATIONAL LYRICS

**Author: Dr. Fırat Ünsal, MEB, Turkey**

ORCID: 0000-0001-9561-554X

brukani@gmail.com

---

## CHAPTER 10

---

### THE USE OF TECHNOLOGY IN LITERATURE ELT CLASSROOMS

**Author 1: Asst. Prof. Bilal Karaca, Trabzon University, Turkey**

ORCID: 0000-0002-2303-7071

bilalkaraca@trabzon.edu.tr



**Author 2: Res. Asst. Abdullatif Uyumaz, Trabzon University, Turkey**

ORCID: 0000-0002-4813-605X

abdullatifuyumaz@trabzon.edu.tr

---

## **CHAPTER 11**

---

**INTEGRATING LITERATURE WITH ENGLISH TEACHING METHODS TO  
IMPROVE IN-CLASS EFFICIENCY**

**Author: Barış Görünüş, Van Yüzüncü Yıl University, Turkey**

ORCID: 0000-0003-4269-1041

barisgorunus@gmail.com

---

# CONTENTS

---

EDITORS' NOTE .....	iii
CHAPTERS AND CONTRIBUTORS .....	v
PREFACE .....	xi
<b>CHAPTER 1</b>	
LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING.....	1
<b>CHAPTER 2</b>	
SELECTING AND EVALUATING MATERIALS OF LITERATURE FOR ELT CLASSROOMS .....	11
<b>CHAPTER 3</b>	
DIGITAL STORYTELLING IN LANGUAGE TEACHING THROUGH LITERARY TEXTS .....	21
<b>CHAPTER 4</b>	
SHORT STORIES AND FOREIGN LANGUAGE ANXIETY IN ELT CLASSROOMS.....	37
<b>CHAPTER 5</b>	
NOVELS AS A LITERARY GENRE IN LANGUAGE TEACHING.....	49
<b>CHAPTER 6</b>	
NOVEL IN LANGUAGE TEACHING.....	59

**CHAPTER 7**

APPRECIATING POETRY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING .....73

**CHAPTER 8**

THE EFFECT OF POETRY ON FOREIGN LANGUAGE ANXIETY IN ELT CLASSROOMS .....89

**CHAPTER 9**

TEACHING ENGLISH IN EFL CLASSROOMS USING MOTIVATIONAL LYRICS..... 103

**CHAPTER 10**

THE USE OF TECHNOLOGY IN LITERATURE ELT CLASSROOMS..... 125

**CHAPTER 11**

INTEGRATING LITERATURE WITH ENGLISH TEACHING METHODS TO IMPROVE IN-CLASS EFFICIENCY ..... 137

---

## PREFACE

---

Learning a foreign language presupposes a willingness to open up to the world, and to start a lifelong dialogue with cultures from other countries. In English language teacher training courses, we discuss the most effective methodologies to promote English language learning, always seeking objectivity that often distances the areas of applied linguistics, on the one hand, and literary studies, on the other, creating, as a result, a false dichotomy between language and literature. Literature has an enormous potential to awaken the imagination, generate identification, instigate deep and necessary discussions, as well as make classes more enjoyable and meaningful, so literary texts also need to be considered as a highly relevant pedagogical resource in teaching English. The literature will increase all language skills because literature will expand linguistic knowledge. Literature consists of linguistic enrichment that makes it easier for students to study the language, especially its skills. The literature will surely provide the learners with the characteristics of modern English, as well as how the English language system can be used to communicate. In addition, literature can make students think creatively, critically, and analytically.

This book 'Literature in ELT Classrooms' goes beyond a simple exposition of problems related to the teaching of language and literature. Its reading is not restricted to discussing contemporary perspectives in these fields of education but addresses relevant aspects related to this theme. There are eleven chapters filled with experiences, ideas, samples, projects, and struggles that provide us with a journey filled with knowledge.

*In Chapter 1*, Bülent Cercis TANRITANIR and Zeki KANDAŞOLU discuss whether the use of literature in language teaching is an advantageous or disadvantageous practice.

*In Chapter 2*, Erdoğan BADA and Hande Nur ÇOŞKUN present some fundamental criteria for practitioners to observe when they pursue the delicate task of selecting the most appropriate literary material for their students.

*In Chapter 3*, Ceyhun YÜKSELİR and Ayşe ŞENSOY aim to provide information about digital storytelling through literary texts in language learning classrooms, its role in the language learning process, its major challenges, and common multimedia tools used in digital storytelling with two sample activities.

*In Chapter 4*, Süleyman KASAP and Çetin KARAKAYA focus on using short stories in ELT and their effect on young learners in English language teaching.

*In Chapter 5*, Mehmet Recep TAŞ provides an insight into the use of English novels in ELT classrooms and states that they provide the learners with several advantages such as providing "a real-life/real-life-like setting, paving the way for teaching the target language culture, improving student critical thinking ability, increasing students.

*In Chapter 6*, Serdar TAKVA fixes our attention to the importance of, elements of novels, the importance of the use of novels for better linguistic and cultural input, the criteria to be considered in the selection of novels, and finally, sample activities will be presented respectively.

*In Chapter 7*, Dilek İNAL approaches poetry at the intersection of literature, linguistics, and language teaching, thereby focusing on the use of literature in general and poetry in particular in the language learning contexts.

*In Chapter 8*, Süleyman KASAP and Rojev Ağıt SARI investigate whether the use of poetry in English language teaching is beneficial and they show that their quasi-experimental study has managed to reduce English writing anxiety and has a statistically significant improvement in the participants' English success.

*In Chapter 9*, Fırat ÜNSAL aims to explain how motivational lyrics can be utilized in the foreign language classroom by discussing various ways and providing some resources and why motivational lyrics can enhance the foreign language learning process.

*In Chapter 10*, Bilal KARACA and Abdullatif UYUMAZ hone in on the changes and innovations that technology brought to literature classrooms.

*In Chapter 11*, Barış Görünüş devotes his chapter to blending literary works with the English language teaching method.

Editors

Süleyman KASAP- Fırat ÜNSAL

July, 2022

---

# CHAPTER 1

---

## LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING

Bülent Cercis TANRITANIR

Zeki KANDAŞOĞLU

### Introduction

The use of literature in language teaching, which is sometimes praised and sometimes criticized by language teaching theories and methods, has a long history. This technique, which is generally associated with the Grammar Translation Method, has gained wealth from the past to the present. The effects of using literature in language teaching on Writing, Listening, Speaking, and Reading (including pronunciation, grammar, and vocabulary) skills are also briefly stated. An applied lesson plan on the use of literature in language teaching has been prepared. A brief history of the use of literature in language teaching and its effects on ESL and EFL groups are listed, as well as the claimed effects of some thinkers in terms of both language teaching and literature. This study discusses whether the use of literature in language teaching is an advantageous or disadvantageous practice.

How can a language that has been under the influence of another culture and did not produce literary works for many years be brought back to life? Can a language that has forgotten how to write even words be saved? The English language of 400 years ago can be a good example for us in this regard. Of course, the transition from English, which was influenced by French and spoken only by uneducated people, to today's English cannot be explained by politics and economics alone. The role of literature in the enrichment of this language, which is spoken and learned by millions today, cannot be denied (Babayiğit, 2021; Cizreli-oğulları & Babayiğit, 2021; Kasap, 2021). Without literature, the words of a language cannot escape corruption and oblivion. Literature not only preserves a language but also preserves the thoughts and identity of the culture of that language. So, is the relationship of literature with a language limited to these?

Apart from the functions mentioned above, literature also has a great role in language teaching. Language teaching with literature, which has a complex history, has become a method that is given importance again today. At the beginning of the 20th century, attempts were made to move away from literature and language teaching. With the transition from the Grammar/Translation Method to the Direct Method and then the adoption of the Audiolingual Method after the First World War, it was tried to completely get rid of literature in language teaching.

This situation continued until the 1980s, that is, until the general acceptance of the Communicative Languages Teaching method. Although the use of literature in language teaching was negatively received by some because it was associated with the Grammar Translation method, “a welcome comeback within a communication-oriented methodology” can be said.” (Kramsch, 1985, p. 356)

Since then literature has commonly been considered to be a way of having access to authentic materials although the ways and frequency of using literature have shown a great range of variety. Some people view literature as supplementary material for entertainment and motivation, and some as central material because “literature is language” (Moody, 1986, p. 2). Some people use it for close linguistic analysis, and some “as a starting point for creative activities.” (Aydinoğlu, 2013, pp. 36-38) This paper aims to examine how literature affects the ESL (English as Second Language) and EFL (English as Foreign Language) groups.

### **Why Literary Works Should Be Used in Second Language Teaching Classes**

According to Collie and Slater (1990:3), there are four main reasons which lead a language teacher to use literature in the classroom. These are valuable authentic material, cultural enrichment, language enrichment, and personal involvement. In addition to these four main reasons, universality, non-triviality, personal relevance, variety, interest, economy, and suggestive power and ambiguity are some other factors requiring the use of literature as a powerful resource in the classroom context.

#### *1. Valuable Authentic Material*

Literature is authentic material. Most works of literature are not created for the primary purpose of teaching a language. Many authentic samples of language in real-life contexts (i.e. travel timetables, city plans, forms, pamphlets, cartoons, advertisements, newspaper or magazine articles) are included within recently developed course materials. Thus, in a classroom context, learners are exposed to actual language samples of real-life/real-life-like settings. Literature can act as a beneficial complement to such materials, particularly when the first “survival” level has been passed. In reading literary texts, because students have also to cope with language intended for native speakers, they become familiar with many different linguistic forms, communicative functions, and meanings.

#### *2. Cultural Enrichment*

For many language learners, the ideal way to increase their understanding of verbal/nonverbal aspects of communication in the country within which that language is spoken - a visit or an extended stay - is just not probable. For such learners, literary works, such as novels, plays, short stories, etc. facilitate an understanding of how communication takes place in that country. Though the world of a novel, play, or short story is an imaginary one, it presents a full and colorful setting in which characters from many social/regional backgrounds can be described. A reader can discover the way the characters in such literary works see the

---

## REFERENCES

---

- Aydinoğlu, N. (2013). Use Of Literature In Language Teaching Course Books. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education Volume 2, issue 2*, 36-44.
- Babayiğit, M. V. (2021). *To what extent are EFL learners anxious in learning the target language? A case of prep class students*. 5th International Conferences on Economics and Social Sciences, 852-858, 09-10 April 2021, Lahore, Pakistan.
- Babayiğit, M. V. (2022). The Relationship between Foreign Language Classroom Anxiety and English Writing Anxiety among Turkish Kurdish and Zazaki Native High School Students. *Current Debates in Social Sciences Journal (CUIDES)*, (5), 39-49.
- Bear, J. (1998). *Anadilli ve yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Papirus Yayınları.
- Bibby, S., & Brooks, G. (2013). Literature in ELT. *Literature in Language Teaching*, 2(1).
- Bülbül, M. (2007). Karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının yabancı dil eğitime katkısına yönelik bir uygulama. *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ulusal kongresi* (pp. 22-23). Ankara: Türkiye'de yabancı dil eğitimi ulusal kongresi.
- Cizrelioğulları, M.N. & Babayiğit, M. V. (2021). *Is Language Learning Obligatory in Tourism? A Qualitative Analysis of Some Students at the Faculty of Tourism at Cyprus Science University*. 5th International Conferences on Economics and Social Sciences, 864-869, 09-10 April 2021, Lahore, Pakistan.
- Ekmekçi, F. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 106-115.
- Eyuboğlu, S. (1998). *Yabancı dil ve kültür*. İstanbul: Papirus Yayınları.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 53-66.
- İleri, C. (2002). *Yazının da yırtılverdiği yer Bir Bilge Karasu okuması*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kasap, S. (2021) *Sosyodilbilim*, Akademisyen Kitapevi, Ankara.
- Kocaman, A. (116-122). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 1983.
- Kramersch, C. (1985). "Literary Texts in the Classroom: A Discourse". *The Modern Language Journal*, 356-366.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medni, B. (2010). *Arapça öğretiminde edebi materyallerin kullanımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Moody, H. L. (1986). *Literary Appreciation*. London: Longman.
- Ünsal, F. & Hastunç, Y. (2021). Yabancı Dil Öğrenimi Süreçlerinde Motivasyon ve Kişilik. *Diyaletolog - Sosyal Bilimler Dergisi*.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.52415>



---

## CHAPTER 2

---

### SELECTING AND EVALUATING MATERIALS OF LITERATURE FOR ELT CLASSROOMS

Hande Nur ÇOŞKUN

Erdoğan BADA

#### Introduction

Literary works mirror a society composed of mono or poly-ethnic communities. Every piece tells us about the beliefs and values on which such communities are founded. Therefore, when we select material for pedagogical purposes, we are well aware that our selection would and should depict to our learners the formation, progress, and the community's present status from which the piece has emerged. The work may have culturally-specific or universal characteristics, with pros and cons. If the material is to be utilized in an EFL setting, going for the latter would provide learners with a broader perspective, enrich their worlds, and immerse them in a cosmopolitan environment. Thus, in this study, we aimed to present some fundamental criteria to the practitioner to observe when they pursue the delicate task of selecting the most appropriate literary material for their students. Literary material selection for pedagogical purposes is not an easy task and entails multifaceted procedures to pursue. Based on long-accumulated experiences, scholars may develop their guidelines and criteria or adopt those designed by others. In this study, we went for the latter since, over the years, this has proven to be a somewhat practical approach in selecting our material aimed at our learners of English.

Despite being supported by many scholars (Sage, 1987; Collie & Slater, 1987; Obeidat, 1997; Lazar, 1993; Custodio & Sutton, 1998) and bearing a great potential for improving students' language skills as well as into being a whole person, literature may be underused in classrooms. One of the reasons cited by Hişmanoğlu (2005) suggests the lack of materials pedagogically appropriate for language learners. Thus, this chapter will raise some questions concerning the criteria for selecting texts and present Lazar's (1993) detailed book evaluation form to assist practitioners in their endeavor.

'I visited a planet once where a red-faced man lived. He had never smelled a flower nor seen a star nor loved anybody. He had never done anything in his life but add up figures. He used to say, just like you, 'I am a busy man with important matters!' He was full of pride. But he was no man, he was a mushroom.'

'A what?'

'A mushroom.'

The Little Prince was white with rage.

'Flowers have been growing thorns for millions of years. For millions of years, sheep have been eating flowers. Now, do you think it is of no great importance to try to understand why flowers work so hard to grow thorns that are actually of no use to them?'

Is the fight between flowers and the sheep of no importance? Is it less important than a large, red-faced man's calculations? And if I know a unique flower that grows nowhere but on my planet, and if a sheep—unaware of what he is doing—devours it in one bite, does it not matter at all?'

His face turned red, and then he resumed:

'Even if your favorite flower exists on only one of the stars of all the millions of them, it is enough to make you happy just to look at the stars. You say to yourself, 'Here, my flower is somewhere up there.' But, can you imagine, if the sheep eats the flower, you would feel like all the stars have been darkened? And you think it is not important?'

**Antoine de Saint-Exupéry**, *The Little Prince*

*Interesting, thought-provoking, creative, motivating...* These could be some of the adjectives related to the reading experience many readers of various age groups have had from around the globe for the worldwide popular book by Exupéry.

When the role literature plays in our lives is considered, we may need to go back to when we were sung lullabies and told stories to go to sleep. Our relationship with literature continues at school at a different level upon learning to read. We begin to look at stories once we are told from a different angle when we learn to read critically. Put this way, it is not surprising that a children's classic, as excerpted above, can become a bedside book for many grown-ups.

A more detailed look at the role of literature will reveal the true potential it bears. Both at linguistic and non-linguistic levels, using literature in teaching is supported by many researchers (Sage, 1987; Collie & Slater, 1987; Obeidat, 1997; Custodio & Sutton, 1998). According to Lazar (1993, pp. 14-15), literature is of crucial importance as it

- motivates learners,
- provides authentic materials,
- has wide *educational value*,
- is available in many syllabi,

---

## REFERENCES

---

- Akyel, A., & Yalcin, E. (1990). Literature in the EFL class: A study of goal-achievement incongruence. *ELT Journal*, 44(3), 174-180.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.
- Custodio, B., & Sutton, M. J. (1998). Literature-Based ESL for Secondary School Students. *TESOL Journal*, 7(5), 19-23.
- de Saint-Exupéry, A. *The Little Prince*. Istanbul: Genç Destek (2015).
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Honeyfield, J. (1977). Simplification. *Tesol Quarterly*, 431-440.
- Kasap, S. (2020). .Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Eğitiminde Özerk Öğrenmenin Yeri. Pandemi ve Eğitim Ankara: Ankara: Anı Yayıncılık
- Kasap, S. (2021). Mental Well-Being And Foreign Language Anxiety. *Multicultural Education*. 7(4), 226-2230.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1996). Literature and language teaching; exploring literary texts with the language learner. *Tesol Quarterly*, 30(4), 773-776.
- Obeidat, M. (1997, January). Language vs. literature in English departments in the Arab world. In *English Teaching Forum* (Vol. 35, No. 1, pp. 30-36).
- Sage, H. (1987). *Incorporating Literature in ESL Instruction*. *Language in Education: Theory and Practice*, No. 66. Prentice-Hall, Inc., Book Distribution Center, Route 59 at Brook Mill Drive, West Nyack, NY 10994.
- Vincent, M. (1986). Simple Text and Reading Text, in Brumfit and Carter.

---

## CHAPTER 3

---

### DIGITAL STORYTELLING IN LANGUAGE TEACHING THROUGH LITERARY TEXTS

Ceyhun YÜKSELİR

Ayşe ŞENSOY

#### Introduction

Today's students, who are called the "net generation" because of their high level of virtual media, are constantly exposed to the use of technological devices such as laptops, smartphones, and tablets (Oblinger and Oblinger, 2005). For students who have grown up with digital technologies and the knowledge to transform between data and information, the use of technology in learning causes nearly no trouble to students as technology is already a part of their lives. These digitally literate and highly Internet-aware students desire interactivity in image- and sound-rich environments. Students' desire for computer technology and multimedia can be fulfilled by digital storytelling in classes.

This chapter aims to introduce digital storytelling through literary texts in language learning classrooms, its role in the language learning process, its major challenges, and common multimedia tools used in digital storytelling with two sample activities. This chapter focuses mainly on the benefits of digital storytelling through the use of literary texts in EFL classes and particularly its effect on EFL undergraduate students in improving learners' language skills of reading, listening, writing, speaking, grammar and vocabulary with the use of literary works by referring to previous studies in the field. Before going on further with the discussion of digital storytelling, it is more appropriate, to begin with, the traditional storytelling in EFL classes.

#### Storytelling in Language Learning

Throughout the history of human beings, who are also called "homo narrans"<sup>1</sup>, storytelling has been used as a means of communication and transmission of knowledge, experiences, and values. As Frazel stated, "[s]torytelling is an ancient art, as ancient as the story images drawn on cave walls or the age-old tradi-

---

<sup>1</sup> Homo narrans, which means "man the storyteller", or storytelling human, is a term coined by the German ethnologist Kurt Ranke (1967/1981).

tions of the oral storyteller” (2010, p. 1). Storytelling has been used to teach knowledge and cultural and social values throughout the ages. As Pedersen (1995) claimed, “storytelling is the original form of teaching” (as cited in Sadik, 2008, p. 489). Storytelling is a useful way of helping students to learn in all areas of the curriculum because the narrative is a universal way of organizing events and ideas (Howe and Johnson, 1992, p. 5). It has been applied effectively in classrooms, particularly in language learning classrooms for students’ development of language skills. For these classrooms, Wright (2000) highlighted that teachers should not forget that students in their classes are individuals made of stories. Gómez (2010) explained that storytelling is a very useful way of teaching foreign languages since stories offer learners the opportunity to learn from a familiar context. As Behmer wrote, “[s]torytelling is a process where students personalize what they learn and construct their meaning and knowledge from the stories they hear and tell” (2005, p. 4). Stories during the process of storytelling also motivate learners to keep on learning and enable them to develop a positive tendency toward language learning, which stimulates teaching and learning in language classrooms and encourages learners to develop study skills. Whether stories are factual or fictional, storytelling provides richness for teachers and learners in language learning classrooms. Gómez expressed the importance and viability of the use of stories in language classrooms by stating that stories “are motivating and fun creating a desire to communicate”, stories promote the imagination in that students “imagine sceneries, characters and so on about a story” by being personally involved in a story and identifying with some characters (2010, p. 33). Sever (2014) also put that a great number of teachers agree on the importance of storytelling for language teaching because it is helpful to improve students’ language skills and raise awareness about cultural values.

### **Digital Storytelling in Language Learning**

As an essential component of society and culture, a story is based on language and disseminated by the tools of the period. The tool was once caved walls, rocks, animal skins, and then a printing press, paper, television screen, and a film roll. Today, the tools of storytelling are computers and multimedia. With the augmentation of computer technology in the 21<sup>st</sup> century, traditional storytelling has been replaced by digital storytelling. There has been a significant change in the way stories are created and related thanks to various hardware and software systems. As Normann stated, “[p]eople have always told stories. It has been part of our tradition and heritage since the time we gathered around the fire to share our stories. Today people still tell stories, but now we have new media tools with which to share them. A digital story can hence be seen as a merger between the old storytelling tradition and the use of new technology” (2011, p. 1).

Digital storytelling was introduced by Bernajean Porter with her project *Digital Tales: The Art of Telling Digital Stories* and by Joe Lambert and Dana Atchley with their Center for Digital Storytelling (1998), which was renamed simply StoryCenter in 2015 (“Our Story,” n.d.). They were followed by Gail Matthews-DeNatale and Carole McCulloch, both of whom worked with educators to “help

---

## REFERENCES

---

- Abdollahpour, Z., & Maleki, N. A. (2012). The impact of exposure to digital flash stories on Iranian EFL learners' written reproduction of short stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research* 3(2), 40-53.
- Akar, S. S. (2020). *Teaching vocabulary using short stories: Traditional versus digital mediums of learning* (Publication No. 640526) [Master's thesis, Istanbul Sabahattin Zaim University Graduate Education Institute Department of English Language Teaching]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Alam, F. (2002). Using postcolonial literature in ELT. *The English Teacher: An International Journal*, 5(2), 123-136.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference 2006* (pp. 647-654). AACE.
- Behmer, S. (2005). Literature review digital storytelling: Examining the process with middle school students. Retrieved April 10, 2020, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.6410&rep=rep1&type=pdf>
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling is a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education* 7(2), 188-204. <https://doi.org/10.1177/1474022208088648>
- Boster, F. J., Meyer, G. S., Roberto, A. J., & Inge, C. C. (2002). *A report on the effect of the unitedstreaming™ application on educational performance*. Discovery Education: Digital Learning Platform & Resources. <https://streaming.discoveryeducation.com/home/evaluation.pdf>
- Collie, J. & Slater, S. (2004). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Ernst Klett Sprachen.
- Çetin-Köroğlu, Z. (2020). Effects of digital short stories on the development of listening skills: An action research. *Gist Education and Learning Research Journal*, 20, 65-84.
- Demiröz, H. (2019). Incorporating and combining technology and literature into language teaching to enhance creativity. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 65-78.
- Dressel, J. H. (2005). Personal response and social responsibility: Responses of middle school students to multicultural literature. *The Reading Teacher*, 58(8), 750-764. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.5>
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. ISTE Book Publishing.

- Gómez, A. B. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*, 23, 31-52.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA*, 16(1&2), 43-49.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Haven, K. F. (2000). *Super simple storytelling: A can-do guide for every classroom, every day*. Teacher Ideas Press.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English language tests: Longman handbook for language teachers* (New Edition). Longman Group UK Ltd.
- Hibbing, A., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758-770.
- Hicks, S. D. (2011). Technology in today's classroom: Are you a tech-savvy teacher? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 84(5), 188-191. <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.557406>
- Howe, A., & Johnson, J. (1992). *Common bonds: Storytelling in the classroom*. Hodder & Stoughton.
- Ismail, F., Aziz, M. A. & Abdullah, T. (2008). Literature in language teaching: A revisit in the Malaysian context. In N. A. M. Omar & Z. Zainal (Eds.), *Research in English language teaching* (pp. 53-67). Penerbit Universiti Teknologi Malaysia Press.
- Kasap, S. (2019). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'deki İngilizce eğitimi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1032-1053.
- Kelly, P. R. & Farnan, N. (1989). Effects of a reader response approach on students' ways of thinking about a text. In *Annual meeting of the national reading conference* (pp. 1-14). ERIC.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1024.2293&rep=rep1&type=pdf>
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press.
- Lazar, G. (2005). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Littlehale, K. (n.d.). King Lear by William Shakespeare: Lesson plans [Illustrations]. StoryboardThat. <https://www.storyboardthat.com/lesson-plans/king-lear-by-william-shakespeare>
- Mart, C. T. (2016). The use of literature in language teaching. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(2), 77-83.

- McKay, S. (1982). Literature in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536. <https://doi.org/10.2307/3586470>
- Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling* (Publication No. 1209) [Master's thesis, University of Northern Iowa]. UNI Scholar Works.
- Moradi, H. & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral Sciences*, 9(12): 147, 1-9. <https://doi.org/10.3390/bs9120147>
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Normann, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* (Publication No. 445952) [Master's thesis, Norwegian University of Science and Technology]. NTNU Open.
- Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (2005) *Educating the net generation*. Educause. <http://www.educause.edu/educatingthenetgen/>
- Okyar, H. (2021). Contribution of literature to language teaching and learning. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 330-343. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.719796>
- Oster, J. (1989). Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class. *TESOL Quarterly*, 23(1), 85-103. <https://doi.org/10.2307/3587509>
- Our story* (n.d.). Storycenter. Retrieved April 12, 2022, from <https://www.storycenter.org/history>
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University* (Publication No. 422913) [Master's thesis, Çaç University Institute of Social Sciences Department of English Language Education]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Park, H. (2014). Collaborative digital storytelling through sharing tool in Second Life®. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 511-525.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they think differently? *On the Horizon* 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Ranke, K. (1981). Problems of categories in folk prose (C. Lindahl, Trans). *Folklore Forum*, 14(1), 1-17. (Original work published in 1967)
- Razmi, M., Pourali, S. & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (Oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>



- Sawidou, C. (2004). An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12), n.p. <http://iteslj.org/Techniques/Sawidou-Literature.html>
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students* (Publication No. 375589) [Master's thesis, Çanakkale On Sekiz Mart University Institute of Educational Sciences Department of Foreign Language Teaching]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Thirumalai, M. S. (2002). *An introduction to TESOL: Teaching English to speakers of other languages*. Language in India. Retrieved April 15, 2022, from <http://www.languageinindia.com/april2002/tesolbook.html>
- Wilson, R. M. S., & Hill, A. P. (1994). Learning styles – a literature guide. *Accounting Education*, 3(4), 349-358. <https://doi.org/10.1080/09639289400000033>
- Wright, A. (2000). Stories and their importance in language teaching. *Humanising Language Teaching*, 2(5), 1-6.
- Yilmaz, A. (2015). Short stories via computers in EFL classrooms: An empirical study for reading and writing skills. *The Reading Matrix*, 15(1), 41-53. <http://www.readingmatrix.com/files/12-469738pl.pdf>
- Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference 2011* (pp. 1264-1271). AACE. <https://www.learntechlib.org/primary/p/36461/>

---

## CHAPTER 4

---

### SHORT STORIES AND FOREIGN LANGUAGE ANXIETY IN ELT CLASSROOMS

Süleyman KASAP

Çetin KARAKAYA

#### Introduction

There exist particular methods and procedures used in foreign language teaching. Several ways have been followed to teach English effectively and efficiently up to this point. Using literature in language teaching is of utmost significance for a permanent and authentic learning process at this juncture. This study was carried out to investigate the effects of short stories on young learners in English language teaching. 7<sup>th</sup>-grad students of a public school in Van, Turkey took part in this study as participants. Nine girls and eleven boys with a mean age of thirteen were the participants. It was done as a quasi-experimental study. A speaking anxiety scale was applied to measure the anxiety levels of students towards learning speaking skills. To find out whether there is a direct connection between the development of speaking skills and the level of anxiety the aforementioned speaking scale was implemented on the students. To assess the participant's current speaking level and its connection with anxiety, a pre-test was performed. Speaking skill was taught by using short stories for four weeks to see to what extent it affects speaking anxiety and the progress of speaking skill in language teaching in young learners. The subject of wild animals and daily routines were taught to the students at the same time by using short stories. Required lesson plans were prepared to teach the targeted words and subjects at the desired level. A short story was chosen each week on the subject, the story was read aloud by the students, the words in the story were studied and questions were asked to make the students speak on the topic. At the end of the four weeks, when the children were asked about their thoughts about the lesson, almost all of the students thought that the lesson was more efficient and fun with this method. After the process of using short stories in the class was completed, the students were given a post-test and the same scale that was applied at the beginning. The result of the speaking scale and pre-test and post-test were evaluated with SPSS. Considering the statistical results obtained, a significant decrease was observed in students' speaking anxiety as well as a significant increase in their success. Taking into consideration this four-week quasi-experimental study, it is concluded that the use of short stories in English language teaching has a positive effect on the development of speaking skills and the

reduction of speaking anxiety in young learners. In the meantime, it was determined that there is a substantial relationship between speaking anxiety and the development of speaking skills.

### Literature Review

Some educators have constantly been trying different ways and methods to teach English permanently and effectively. They are persuaded that one of the most effective methods in language teaching is using literature because the role of literature in authentic language learning is undeniable. Hişmanoğlu (2005, p. 54) expresses the following crucial statements in this regard:

Literature is authentic material. Most works of literature are not created for the primary purpose of teaching a language. Many authentic samples of language in real-life contexts (i.e. travel timetables, city plans, forms, pamphlets, cartoons, advertisements, newspaper or magazine articles) are included within recently developed course materials.

The fact that the literary themes are generally close to the learners' lives, reflecting their feelings and thoughts, using literature in the classroom keeps the students high-powered during the lesson, and the learning process becomes more meaningful. Keshavarzi (2012, p. 557) uses these expressions on the relationship of literature with real life and its effect on the learning process as; "Literary texts are meaningful, authentic, and relevant to learners' lives. They yield the greatest opportunity for engagement, reflection, and hence, learning exists in them." There have been educators like (Krsteva & Kukubajska, 2013, p. 3605) who argue that the role of literature at all levels of language teaching is overwhelming by stating; "Literature plays an essential role in foreign language acquisition. Each level of foreign language study requires the inclusion of literary texts. Together with factual facts, it develops a deeper awareness of the language use." The use of literature in language teaching is effective both in the improvement of basic skills and in the progress of vocabulary and grammar as (Hişmanoğlu, Teaching English Through Literature, 2005, p. 54) states; "The use of literature as a technique for teaching both basic language skills (i.e. reading, writing, listening and speaking) and language areas (i.e. vocabulary, grammar, and pronunciation) is very popular within the field of foreign language learning and teaching nowadays." Since there have been some studies on the affirmatory effects of the literature in language teaching, as far as I am concerned, literature should be used in language teaching more than before with qualified and proper methods. Nonetheless, it should also be stated that there have always been discussions about how to use literature in language teaching. In this connection (Hişmanoğlu, Teaching English Through Literature, 2005, p. 53) states; "In recent years, the role of literature as a basic component and source of authentic texts of the language curriculum rather than an ultimate aim of English instruction has been gaining momentum. Among language educators, there has been a hot debate as to how, when, where, and why literature should be incorporated in ESL / EFL curriculum."

---

## REFERENCES

---

- Arendt, H. (2007). *Reflections on Literature and Culture*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Babayiğit, M. V. (2021). *To what extent are EFL learners anxious in learning the target language? A case of prep class students*. 5th International Conferences on Economics and Social Sciences, 852-858, 09-10 April 2021, Lahore, Pakistan.
- Babayiğit, M. V. (2022). The Relationship between Foreign Language Classroom Anxiety and English Writing Anxiety among Turkish, Kurdish and Zazaki Native High School Students. *Current Debates in Social Sciences Journal (CÜDES)*, (5), 39–49.
- Bukowski, C. (1993). *The Laughing Heart*. December 19, 2021 tarihinde Prairie Schooner: <https://prairieschooner.unl.edu/laughing-heart-charles-bukowski> adresinden alındı
- Ceylan, N. O. (2016). Using Short Stories in Reading Skills Class. *International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language*, 313.
- Çetinavcı, Ü. R., & Tütüniş, B. (2012). Making Use of Poems to Teach English. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 75-88.
- Erkaya, & Rocha, O. (2005). Benefits of Using Short Stories in the EFL Context. *Asian EFL Journal*, 1-13.
- Fithriani, R. (2021). Poetry Writing in EFL Classrooms: Learning from Indonesian Students' Strategies. *Annual International Conference on Language and Literature (AICLL)* (pp. 59-75). Medan: Knowledge E.
- Ghosn, I. K. (1998). Four Good Reasons to Use Literature in the Primary School ELT. *Education Resources Information Center*.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). The Relationship Between The Level of Speaking Anxiety and Speaking Performance. *Journal of Language Education and Research*, 75-85.
- Gönen, S. İ. (2018, October 31). Implementing Poetry in the Language Class: A Poetry-Teaching Framework for Prospective English Language Teachers. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(5), pp. 28-38.
- Heidari, A., Tabrizi, H. H., & Chalak, A. (2020). Using short stories vs. video clips to improve upper intermediate EFL students' sociopragmatic knowledge: Speech acts in focus. *Cogent Arts & Humanities*, 1-28.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1, No.1, April 2005*, 53-66.
- Hişmanoğlu, M. (2005, April). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), pp. 53-66.
- Keshavarzi, A. (2012). Use of literature in teaching English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46 (2012) 554 – 559, 554-559.
- Khan, S. (2020, May 26). Why and How to Use a Poem in ELT Classroom. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), pp. 803-809.

- Khatib, M. (2011). A New Approach to Teaching English Poetry to EFL Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), pp. 164-169.
- Kipling, R. (1995). *Reward and Fairies*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly Vol. 13, No. 4*, 573-582.
- Krsteva, M., & Kukubajaska, M. E. (2013). The role of literature in foreign language acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 3605 – 3608*, 3605-3608.
- Kumar, D. (2017). Poetry as a Dynamic Resource in the ELT Classroom. *Journal of English Language and Literature (JOELL)*, 4(2), pp. 53-57.
- Nazar, N., Farukh, A., Ahmad, M., & Mansha, M. (2019). THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF CARTOONS IN TEACHING ENGLISH TO THE CHILDREN OF GRADE 5: AN EXPERIMENTAL STUDY. *Al-Qalam*, 287-292.
- Panavelil, A. (2011). Teaching Poetry in an EFL/ESL Class: An Integrative and Communicative Approach. *International Peer-Reviewed Journal for the Teachers of English*.
- Pardede, P. (2011). Using Short Stories to Teach Language Skills. *A triannual Publication on the Study of English Language Teaching*, 14-27.
- Pathan, M. M. (2012). Advantages of Using Short-stories in. *Arab World English Journal*, 28-41.
- Prosic, D., & Santovac. (2017). Popular video cartoons and associated branded toys in teaching English to very young learners: A case study. *Vol 21, Issue 5, 2017*, 568-588.
- Saka, F. Ö. (2014). SHORT STORIES IN ENGLISH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(4), 278-288., 282.
- Sell, J. P. (2005). Why Teach Literature in the Foreign Language Classroom? *Journal of Research and Innovation in the Language Classroom*, 86-93.
- Stanley, N. (2004). *Creating Readers with Poetry*. Gainesville, FL: Maupin House Publishing.
- Syamsia, & Ismail, H. (2021, April). Teaching English Poetry in EFL Classroom through Classroom Presentation. *Langua – Journal of Linguistics, Literature, and Language Education*, 4(1), pp. 1-13.
- Tanhan, F., Kasap, S., Muahmmed, H. İ. & Ünsal, F. (2021). Teacher Tolerance Scale: Validity and Reliability Study. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1 (2), 30-48. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sedder/issue/67464/1039950>
- Taş, M. R. (2019). Postmodern Bir Kurgu Denemesi Olarak Elif Şafak'ın Pinhan Romanı. *Ankara Üniversitesi Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 23(1), 64-79.
- Taş M (2017). Literary Analysis of 'White Teeth' By Zadie Smith and 'Honour' By Elif Shafak from the Standpoint of Plagiarism. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(5), 497 - 508.
- Ünsal, F. (2021a). Kişilik Özellikleri ve Yabancı Dil Öğrenimi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 332-357. DOI: 10.33711/yyuefd.1029038
- Ünsal, F. (2021b). Kişilik Özellikleri ve Yabancı Dil Öğrenimi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 332-357. DOI: 10.33711/yyuefd.1029038

- Ünsal, F. & Hastunç, Y. (2021). Yabancı Dil Öğrenimi Süreçlerinde Motivasyon ve Kişilik. *Diyalektolog - Sosyal Bilimler Dergisi*.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.52415>
- VK, P., & Savaedi, Y. S. (2014). Teaching Poetry in Autonomous ELT Classes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1919-1925.
- Vural, H. (2013, December 1). Use of Literature to Enhance Motivation in ELT Classes. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), pp. 15-23.
- Wilde, O. (2013). *The Ballad of Reading Gaol*. Berkshire: The Floating Press.
- Willis, N. P., Lowell, J. R., & Griswold, W. (1850). *The Works of the Late Edgar Allan Poe with Notices of His Life and Genius in Two Volumes* (Vol. II). New York: J. S. Redfield, Clinton Hall.
- Wordsworth, W., & Coleridge, S. T. (1798). *Lyrical Ballads*. Penguin Classics.

---

## CHAPTER 5

---

### NOVELS AS A LITERARY GENRE IN LANGUAGE TEACHING

Mehmet Recep TAŞ

Language is a living thing, a social institution that society creates and uses together. Language, on the other hand, is a fundamental feature that allows individuals to open up to the world, relate to it, and distinguish themselves from other living creatures. As for foreign language, it is the most important door opening to universal culture. It is a skill that an individual must have to integrate into the universal culture and to know the world. In addition to being an indispensable condition for the economic, cultural, political, and scientific achievements of our century, it should also be accepted as a quality that individuals must achieve in terms of a multi-cultural world. As the foreign language is assumed to be the carrier of the foreign culture, learning a foreign language is one of the basic ways of getting to know the foreign culture and understanding the foreign one. This approach, which envisages reaching multiculturalism has given more robust operability and validity to the views that literary texts should also be processed as products reflecting foreign culture within the scope of foreign language teaching (Polat, 1993, 181). It is a fact that foreign language teaching undergoes great changes in terms of content, method, tools, and materials in parallel with social and scientific developments. There have been periods when using literature in ELT courses has gone out of favor, owing to its inherent practical problems and practitioners' doubts about its efficacy. Although it was never totally disregarded, its use was confined to a bare minimum for a long time. Literature, which had been a cornerstone of conventional language teaching methodologies, lost its popularity as a tool for teaching and learning languages since the field began to emphasize functional language usage. Nevertheless, since the advent of the communicative method in language instruction, the use of literature in EFL/ESL classes has seen a rebirth, since it has provided realistic content with authentic, pleasant, and cultural material (İnan, 2017, 38). The rise in popularity of cognitive approaches, which overthrew the dominance of long-held behavioristic approaches and formed the basis of communicative methodology in language learning, can be thought to be due to the actual reason for this shift from a conservative as well as the distant mindset to a renewed interest in the use of literature in EFL/ESL classrooms. The importance of literacy in language teaching has been re-evaluated, and the majority of experts in the discipline currently see literary works as a rich stream of foreign language processing, an excellent impetus for students to express their thoughts and feelings freely in other languages, and a potential source of learn-

ers' autonomy. Thus, learning a foreign language through literary texts becomes a common component of foreign language education.

Literary texts have increasingly been identified as one of the most key aspects of foreign language training, and they are now used as a source of genuine texts within the curriculum development process. With the revival of interest in the use of literature in English instruction in recent years, significant changes have been observed in the field of foreign language teaching. So, it became essential to closely monitor such changes. As a result, the importance of literature, and literary texts, in language teaching is fundamental. Then, what is literature? What do we mean by literary texts? What contributions do literary texts provide for language learners? And why should we use literature while teaching languages?

### **What is Literature?**

“Although it is generally defined as the verbal or written transfer of feelings and thoughts”, there is a widespread opinion that there is not a comprehensive and satisfactory phrase that is generally “accepted as a frame regarding the process, content, method, feature, meaning, and importance of literature” (Taş, 2018, 9). For Terry Eagleton “Literature, we are told, is vitally engaged with the living situations of men and women: it is concrete rather than abstract, displays life in all its rich variousness” (1996, 171). According to John Mcrae, literature is divided into two segments. “Literature with the capital L”, which refers to the classical texts, “and literature with the small l, which refers to popular fiction, short stories, fables, etc” (1994, 12). According to Ezra Pounds, “great literature is simply language charged with meaning to the utmost possible degree” (1971, 21). Nonetheless, literature may be defined broadly as the use of words to elicit a personal reaction in the reader or listener. In addition, literature is the realm of fantasy, terror, sentiments, and perception expressed in words. Furthermore, literacy is the use of words to freely and effectively convey our ideas and thoughts to readers and listeners.

### **What Do We Mean by Literary Texts?**

When we talk about a literary text, we're talking about a type of oral or written expression that prioritizes the aesthetic, lyrical, and amusing aspects of language. In this respect, it differs from the real, informative, or objective content that a text possesses. It isn't, or does not have to be real, it does not give information, it does not teach and instruct, and it is subjective and sentimental. Literary texts, in general, do not have any other purpose or intention apart from appealing and raising sets of emotions and feelings in one's mind. These creative writings do this by employing a variety of expressive resources known as tropes, rhetorical figures, or literary figures, which allow them to utilize language in a more forceful, moving, or rhythmic manner.



---

## REFERENCES

---

- Alkire, S. (2010). Teaching Novels in EFL/ESL Classes. *The English-Learning and Languages Review*.
- Bobkina, J., Romero, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3. 10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2 p.248.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: CUP.
- Duff, A., Maley, A. (2007) *Literature (Resource Books for Teachers)*. London: Oxford University Press.
- Eagleton, T. (1996). *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Helton, C.A, et al. (1998). *A 'Novel' Approach to the Teaching of Reading*. Tennessee State: Tennessee State University.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies* 1(1), 53-66.
- Hurst, N. (1990). The literature option at CPE. *Modern English teachers*, Volume: 17(1), Pp, 68-75.
- İnan, B., Yüksel, D. (2017). *Literature and Language Teaching: A Course Book*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kramersch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1990). Using novels in the language-learning classroom. *ELT Journal*, 44(3), 204-214.
- Maley, A. (2001) 'Literature in the language classroom' in *The Cambridge Guide to Teaching ESOL*, Cambridge University Press.
- Melon, C. F. (1994). Reading for pleasure: Short novels in academic university ESL programs. *Journal of the Imagination in Language Learning*, 2.
- McRae, J. (1994) *Literature with a small 'l'*. London: Macmillan Education.
- Obediat, M. (1997). Language vs. Literature in English Departments in the Arab World. *English Teaching Forum*.
- Pulverness, A ( 2003) 'Literature' in *English Teaching Professional*, October, Issue 29, Modern English Publishing
- Polat, T. (1993). Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII*, İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Pound, E. (1971). *How to Read*. USA: Haskel House Publishing.
- Scott, V (1992). *An essay on romance*. Oxford: OUP
- Taş, M. R. (2018). *Sömürgecilik Sonrası İngiliz Romanında Eğitim*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Tsai, C. H. (2012). Students' perceptions of using a novel as the main material in the EFL reading course. *English Language Teaching*, 5(8), 103–112.

---

## CHAPTER 6

---

### NOVEL IN LANGUAGE TEACHING

Serdar TAKVA

#### Introduction

The principles of language teaching and learning have changed over the last century and the process of language education has evolved from explicit presentation to the integration of the literature. As stated by Hişmanoğlu; “in recent years, the role of literature as a basic component and source of authentic texts of the language curriculum rather than an ultimate aim of English instruction has been gaining momentum” (53). Unlike traditional language instruction, new trends have embodied the use of literature in language teaching, thus, paving the way for more sustainable language input. After the introduction of the Grammar Translation Method focusing on the translation of literary texts into their mother tongue, a need has emerged to let learners use language to communicate which has made it necessary to utilize literature in different ways. Literature with its genres has been used in different forms, and it has been an indispensable part of language curriculums for their functional contributions to the internalization of foreign language as a supplementary source.

Literature has a wide range of scope since it has different sub-genres from drama to poetry, from short stories to novels. A novel described as the fictional representation of its writer’s imagination displays fictive events and people to portray a world where the readers have the opportunity to relate what is happening in that work to their own lives (Taş, 2019a). It not only gives imaginary events and persona but also helps language teachers use creative ideas which many course books may lack. In this respect, the novel appeals to the creativity of its readers which does not seem possible for the coursebooks to fulfill. In the following chapter, elements of novels, the importance of the use of novels for better linguistic and cultural input, the criteria to be considered in the selection of novels, and finally, sample activities will be presented respectively.

#### Elements of a Novel

- ▶ Plot
- ▶ Characters
- ▶ Theme

► Setting

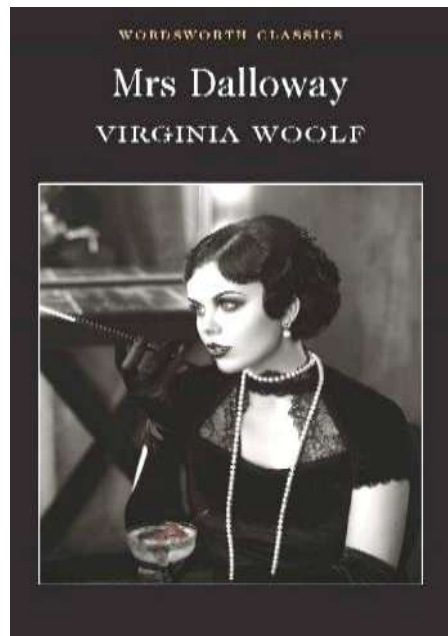
► Point of View

A novel, the invented prose which handles imaginative human experience in different lengths and complexity, accommodates certain elements namely plot, characters, theme, setting, and point of view. These elements are employed in other literary genres as well since they clarify the flow of events, display how figures take part in certain them, and explain universal concepts beyond barriers. Such literary devices allow readers to decode the probable complexities of a specific novel including a language based on the cultural and political aspects of the period when it was written. In this regard, some key terms in a novel will be introduced.

**a. Plot**

The plot, generally defined as the storyline and the scheme of a literary work is the sequence of events that develop in time. In this context, it is useful to refer to Childs' and Fowler's definition of plot in their work entitled *The Routledge Dictionary of Literary Terms*. They explain the plot as; "a term of highly varied status. It can mean just the paraphrasable story of work – the simple narrative line which we can then flesh out by considering character and description, tone and texture, pattern and myth" (177). A plot should have a sequence that is, a beginning and end, a size, agents, and a language appropriate to the depiction of all the events (Taş,2019b). Seemingly simple, the plot has a complex structure as it is comprised of several parts for a better understanding of a novel or a story. The first of these

parts is exposition in which the characters, setting, and conflicts are revealed. Secondly, comes rising action which pushes the main character to a complicated situation where tension rises. In addition to the exposition and rising action, the climax is embodied in a novel referring to the main conflict that peaks and the intersection of challenges and fear. John Steinbeck's *Of Mice and Men*, the American fiction handling the poor migrants' desperation during the Great Depression Era, arrives at its climax when mentally retarded Lennie accidentally kills Curley's nameless wife while stroking her hair reflected in the following lines; "I don't want you to yell. You gonna get me in trouble just like George says you will. Now, don't you do that?" And she continued to struggle, and her eyes were wild with terror. He shook her then, and he was angry with her. "Don't you go yellin'," he said, and he shook her; and her body flopped like a fish. And then she was still, for Lennie



---

## REFERENCES

---

- Almeida, A.B. U. Bavendiek, R.Boasini. (2020).Literature in language learning: new approaches.
- Bay, S. (2020). Literatur in Language Teaching. ed. İsmail Çakır, Hakan Demiröz.
- Childs, P., R. Fowler. (2006). *The Routledge History of Literary Terms*. Routledge.
- Collie, J., & Slater S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Source Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz, J. HR. (2010). The role of literature and culture in English language teaching. *Linguistica Aplicada* 17. 1-16.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles*. York, Maine: Stenhouse Publishing Company.
- Davis, R. (2006). Utopia or Chaos?: The Impact of Technology on Language Learning. *Teaching English With Technology*. 6.4.
- Defoe, D. (2005). *Robinson Crusoe*. Icon.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1, No.1, April*.
- Kasap, S. (2021). *Sosyodilbilim*. Akademisyen Yayınevi. Ankara
- Kasap, S., Ünsal, F. (2021a). Attribution Theory and Language Learning. *Research in Language and Education: An International Journal [RiLE]*, 1(2), 111-118.
- Kasap, S., Ünsal, F. (2021b). Attribution Theory and Language Learning. *Research in Language and Education: An International Journal [RiLE]*, 1(2), 111-118.
- Kasap, S., Pashayeva, S. (2020) . Pragmatic Comptence and Foreign Language Teaching Ankara: Anı Yayıncılık
- Kureishi, H. (1991). *The Buddha of Suburbia*. New York. Penguin.
- Lazar, G. (1990). Using novels in the language-learning classroom. *ELT Journal* Volume 44/3 July. Oxford University Press.
- Maley, A. (2012). Literature in language teaching. *Principles and practices for teaching English as an international language*. 299-317.
- Oda, A., and J. Khazall. (2009). "The Role of teaching the English novel in developing language skills." *Journal of Basrah Researches (Humanities Series)* 34.1. 55-73.
- Sridevi, R., & V. Selvam. (2019). Using Novel as the Main Material for Language Teaching E-Learning. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*. Volume 7, Issue 3.
- Steinbeck, J. (1937). *Of Mice and Men*. Mandarin.
- Taş, M. R. (2019a). Postmodern Bir Kurgu Denemesi Olarak Elif Şafak'ın Pinhan Romanı. *Ankara Üniversitesi Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 23(1), 64-79.

- Taş, M. R. (2019). R. K. Narayan'ın the English Teacher Adlı Romanına Postkolonyal Kuram Çerçevesinden Altmetinsel Bir Okuma. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2 (2), 266-275. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/efad/issue/50530/645978>
- Tsai, C.-H. (2012). Students' Perceptions of Using a Novel as Main Material in the EFL Reading Course. *English Language Teaching*, Vol. 5, No. 8.
- Tevdovska, E. S. (2016). Literature in ELT Setting: Students' Attitudes and Preferences towards Literary Texts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232. 161 – 169.
- Yeşilyurt, S. (2020). *Literature in Language Teaching*. ed. İsmail Çakır, Hakan Demiröz.

---

## CHAPTER 7

---

### APPRECIATING POETRY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Dilek İNAL

#### Introduction

Since ancient times, poetry as a literary form has been defined countless times in countless ways. It has been positioned in the landscape of literary arts by every distinctive literary period and movement, and its nature, composition, and purpose have been described by artists and scholars, ranging from Horace's dictum *ut pictura poiesis- as is painting so is poetry-* to Wordsworth's description of "spontaneous overflow of powerful feelings", and to T. S. Eliot's definition "Poetry is not a turning loose of emotion, but an escape from emotion; it is not the expression of personality, but an escape from personality." Crosscutting most of these descriptions and definitions is the characterization of poetry – just like literature in general- as imaginative, that it bears no responsibility for expressing facts or what is happening in the world of reality, commissioned instead with extensive scope to comment on those facts, rearrange or replace them to move beyond what is happening to explore hidden forces and relationships at work or create other possibilities. This reflects an understanding that perceives literature as originating from a human condition yet going beyond it and setting the scene for a discovery- "of who we are and whom we might become, of others, of interactions, of how the world is and how it might be" (Langer, 1995: 5). Constituting a widely held and cherished *sui generis* value of literature, this understanding has been frequently cited as the potency of reading literature (Attridge, 2017; Booth & Wayne, 1988; McGregor, 2016) and as a response to the question why we teach literature (Bruns, 2011; McGregor, 2016; Showalter, 2003). For Heidegger (2001), all literature has an indispensable function for human life as it is "the creative source of the humanness of the dwelling life of man" (p.15) whereas for Fiedler (1980) it provides a "sense of connection in a time when everything else tends to divide us from each other" (p.6). Drawing from such a disposition, poetry is regarded to offer its readers opportunities to imagine human potential and possibilities of human life through examining actions, beliefs, and thoughts, thereby broadening and deepening their knowledge of human affairs. In the words of the British Poet Laureate Andrew Motion (as cited in Showalter 2003, 63),

Poetry is the form we turn to instinctively at moments of intensity, whether it be to celebrate or grieve. Why? Because of its compressions and distilla-

tions, its different perspectives, and its meditative pace. Because of its link with our strongest emotions. Because of its power to console. Because of its separation (of whatever degree) from ordinary speech, which creates a sense of occasion. Because of its implicit demand to remember.

Much as these imaginative and connective features are highlighted and regarded as significant assets of poetry, another aspect is its use of language. Also mentioned by Motion above, the language we find in poetry is recognizably unlike ordinary language. Referring to this aspect as the defining trait of literature, Eagleton (2008) marks the transformation and intensification of ordinary language as one that “deviates systematically from everyday speech”, exemplifying “the disproportion between the signifier and the signified” (2). This deviation as observed in the language of literary texts, particularly poetry, has thus become a topic of scrutiny by linguists and literary critics (Brumfit and Carter, 1986; Hall, 2005; Leech, 2014) and shed light on how the lexical, phonetic, syntactic, and pragmatic choices made by poets created the potential for meaning. Research concurrently generated discussions centered on the binary position of “literary language” and “ordinary language” and has paved the way to the conclusive understanding that literature does not have a language of its own (Hall, 2005), there is no body of language that is “inherently and exclusively literary” (Simpson, 1997: 7) and “no linguistic feature which, in all cultures and cases determines a text as being poetic in character” (Most, 1993: 551). Nonetheless, language can be used in ways that can be recognized as more literary or less literary and there are several features such as unusual syntactic patterns, metaphors, similes, symbols, etc. which can be identified in isolation and worked on regarding their significance towards the meaning of the text.

The critical difference between a literary text and any other text, therefore, highlights the use of language therein. Different from an informational text where language is used as a reference, a literary text employs language in a representational mode and may communicate to the reader more cryptically, purposefully “leaving some parts unclear” (Brumfit and Carter, 1986: 14) and requiring the reader to work with the text to make any sense of it. A literary text only selectively draws its material from the world of reality and builds on it an invented reality that exists only within that text (Littlewood, 1976) and is self-contained in the language employed. Through a unique context where otherwise inadmissible linguistic features, combinations, patterns, and varieties are particularly used for the creation of meaning, the text demands the reader to find in it linguistic evidence which might be representative of the invented reality. It thereby offers scope for examination of content through that of language and makes the experience of reading a literary text a completely different experience.

Reading poetry, therefore, is a complex activity. Central to this complexity is the linguistic investigation of the text as a language artefact and the exploitation of the deviant use of language upon which “interpretative procedures will be employed” (Widdowson, 1983: 30), and the text will be assigned meaning. Conducive to an understanding of “what is said” through “how it is said”, the reading activity encourages the reader to infer meaning without conforming to a fixed frame of reference. There is, at the same time, another complexity that stems from poems

---

## REFERENCES

---

- Akyel, A., & Yalcin, E. (1990). Literature in the EFL class: A study of goal-achievement incongruence. *ELT Journal*, 44(3), 174-180.
- Akyel, A. (1995). Stylistic analysis of poetry: A perspective from an initial training course in TEFL. *TESL Canada Journal*, 63-73.
- Attridge, D. (2017). *The Singularity of Literature*. Routledge.
- Bassnett, S., & Grundy, P. (1993). *Language through literature*. Singapore: Longman.
- Booth, W. C., & Wayne, B. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. University of California Press.
- Brumfit, C., & Carter, R. (Eds.). (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruns, C. V. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. A&C Black.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13.
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. New York: Longman.
- Collie, J., and Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çetinavcı, U. R., & Tütüniş, B. (2012). Making use of poems to teach English. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 2(2), 75-88.
- Çubukçu, F. (2001). *Use of poetry for EFL purposes*. İzmir: Dokuz Eylül University.
- Duff, A., & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Eagleton, T. (2008). *Literary theory: An introduction* (Anniversary ed.). Malden, MA: Blackwell Publications.
- Eliot, T. S. (1975). *Tradition and individual talent* (1919). *Selected essays*, 13-22.
- Fiedler, L. A. (1980). *Teaching English: The Two Traditions*. *ADE Bulletin*, 65, 6-10.
- Finch, A. (2003). "Using poems to teach English", *English Language Teaching*, Vol. 15 No. 2, pp.29-45.
- Frost, R. (2001). *The Poetry of Robert Frost*. Random House.
- Gönen, S. İ. K. (2018). Implementing poetry in the language class: A poetry-teaching framework for prospective English language teachers. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(5), 28-42.
- Hadfield, J., & Hadfield, C. (2013). *Simple Writing Activities-Oxford Basics*. Oxford University Press.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Springer.
- Hanauer, D. I. (1997). Poetry reading in the second language classroom. *Language awareness*, 6(1), 2-16.



- Hanauer, D. I. (2003). Multicultural moments in poetry: The importance of the unique. *Canadian modern language review*, 60(1), 69-87.
- Hanauer, D. I. (2004). *Poetry and the meaning of life: Reading and writing poetry in language arts classrooms* (Vol. 38). Pippin Publishing Corporation.
- Heidegger, M. (2001). *Poetry language thought*. Harper and Row.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Kramersch, C. (1985). Literary texts in the classroom: A discourse. *The modern language journal*, 69(4), 356-366.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C., & Kramersch, O. (2000). The avatars of literature in language study. *The modern language journal*, 84(4), 553-573.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction. Language and Literacy Series*. International Reading Association, Newark.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lazar, G. (1996). Literature and language teaching; exploring literary texts with the language learner. *Tesol Quarterly*, 30(4), 773-776.
- Leech, G. N. (2014). *A Linguistic Guide to English Poetry*. Routledge.
- Littlewood, W. T. (1976). "Literary and informational texts in language teaching." *Praxis* 1: 19-26.
- Maley, A., & Duff, A. (1989). *The inward ear: Poetry in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Mansilla, R., Seisdedos, S., & Portela, A. (2015). The Role of Literature Teaching in the EFL Classroom. In *Selected Papers from the III ELT Conference at UNVM*, 11-16.
- McGregor, R. (2016). *The Value of Literature*. Rowman & Littlefield.
- Melin, C. (2010). Between the lines: When culture, language, and poetry meet in the classroom. *Language Teaching*, 43(3), 349-365.
- Most, G. W. (1993). The languages of poetry. *New literary history*, 24(3), 545-562.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496.
- Saraç, S. (2003). A suggested syllabus for the teaching of poetry courses in ELT departments of Turkey. *Unpublished MA thesis. Ankara: Hacettepe University*.
- Sarıçoban, A. (2013). Analysis of poetry and its teaching: A linguo-stylistic approach. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).
- Scholes, R. (2008). The crafty reader. In *The Crafty Reader*. Yale University Press.
- Shakespeare, W. (2006). *The sonnets*. Cambridge University Press.
- Shaw, R. W. (2001). "Ut pictura poesis": Vergil's Laocoön and beyond.
- Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Wiley-Blackwell.

- Simecek, K., & Ellis, V. (2017). The uses of poetry: Renewing an educational understanding of language art. *Journal of Aesthetic Education*, 51(1), 98-114.
- Simpson, P. (1997). *Language through literature*. London: Routledge.
- Short, M. (1996). *Exploring the Language of Poems, Plays, and Prose*. USA: Addison Wesley Longman Limited.
- Tomlinson, B. (1986). "Using poetry with mixed ability language classes", *ELT Journal*, 40(1), pp. 33-41.
- Widdowson, H. G. (1983). Talking Shop: On Literature and ELT. *ELT Journal*, 37(1), 30-36.
- Williams, W. C. (1986). *The Collected Poems of William Carlos Williams: 1909-1939* (Vol. 1). New Directions Publishing.
- Wordsworth, W. (2000). *William Wordsworth: the major works*. Oxford University Press, USA.
- Wordsworth, W. (2009). Preface to Lyrical Ballads. *Poetry and Cultural Studies: A Reader*, 21.
- Yavuz, A. (2010). Enhancing creativity in the communicative language classroom through poetry as a literary genre. *Dil Dergisi*, (149), 64-79.

## Appendix

### ***"The Road Not Taken"* by Robert Frost**

Two roads diverged in a yellow wood,  
 And sorry I could not travel both  
 And be one traveller, long I stood  
 And looked down one as far as I could  
 To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,  
 And having perhaps the better claim,  
 Because it was grassy and wanted wear;  
 Though as for that the passing there  
 Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay  
 In leaves, no step had trodden black.  
 Oh, I kept the first for another day!  
 Yet knowing how way leads on to way,

I doubted if I should ever come back.  
I shall be telling this with a sigh  
Somewhere ages and ages hence:  
Two roads diverged in a wood, and I—  
I took the one less traveled by,  
And that has made all the difference.

*“I wandered lonely as a cloud”* by William Wordsworth

I wandered lonely as a cloud  
That floats on high o'er vales and hills,  
When all at once I saw a crowd,  
A host, of golden daffodils;  
Beside the lake, beneath the trees,  
Fluttering and dancing in the breeze.

Continuous as the stars that shine  
And twinkle on the milky way,  
They stretched in never-ending line  
Along the margin of a bay:  
Ten thousand saw I at a glance,  
Tossing their heads in sprightly dance.

The waves beside them danced, but they  
Out-did the sparkling waves in glee:  
A poet could not but be gay,  
In such a jocund company:  
I gazed—and gazed—but little thought  
What wealth the show to me had brought:

For oft, when on my couch I lie  
In vacant or in a pensive mood,



---

## CHAPTER 8

---

### THE EFFECT OF POETRY ON FOREIGN LANGUAGE ANXIETY IN ELT CLASSROOMS

Süleyman KASAP

Rojev Ağıt SARI

#### Introduction

In language teaching, preparing content only with traditional methods can cause a vicious circle after a point. It can be claimed that the application of new ways and methods has become a necessity. So, literature, which has an impact that can be effective in terms of both content and language richness, has been able to make language teaching more effective by coming together with language teaching and presenting a notable interdisciplinary study. This study investigates whether the use of poetry in English language teaching is beneficial. In language teaching, students were asked the question of how significant their anxiety level is, and it was also a matter of curiosity about how significant the reduction of this anxiety level could contribute to their success level. It has been examined whether using poetry throughout the study affects writing anxiety and whether it positively affects students' achievement levels. 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup>-grade students of a private educational institution in Van, Turkey took part in this study as participants. Students were first subjected to a pre-test, and a writing anxiety scale was applied. After the test and scale application stages, 31 students who were noticed to have high levels of anxiety took part in this study as participants. 10 of the participants are women and 21 of them are men. Participants were involved in a four-week poetry practice process. During the process, four distinctive poems were handled. A lesson plan was applied for each poem and to create a more entertaining and active environment, volunteer students read the poems both in Turkish and English during the lesson, and gave feedback about these poems and lessons. At the end of a four-week poetry practice period, the post-test and the same anxiety scale were applied. The obtained data were analyzed via SPSS. Statistics and correlation tables were examined to perceive if there was a distinction. As a result of the data obtained from this statistical and correlation table, it was found that using poetry on students made a significant distinction. In this quasi-experimental study conducted to reduce English writing anxiety, a statistically significant improvement was observed in the participants. It has been observed that the use of poetry reduces writing anxiety and increases the success grades of the participants. Thus, it was

learned that a four-week intervention of using poetry had a positive effect on both the writing anxiety and achievement levels of the students.

### Literature Review

With the development noticed in education, just as in the other fields of science, culture, lifestyle, etc. particular approaches are taken into consideration. The proceeds of technology and the new era made adolescents a quickly-bored generation. Using distinctive techniques and catchy content in the classes could make them more relevant individuals (Babayigit, 2020). So, literature could be one of the motivating contents in ELT classrooms since it has a stimulative aspect as stated by some researchers, "In recent years, the role of literature as a basic component and source of authentic texts of the language curriculum rather than an ultimate aim of English instruction has been gaining momentum" (Hişmanoğlu, *Teaching English Through Literature*, 2005, p. 53). Additionally, Literature also stimulates oral language and involves the child with the text while exposing him or her to some aspect of the target language culture, as Collie and Slater have pointed out. Furthermore, literature can promote academic literacy and critical thinking skills and has the potential of fostering positive interpersonal and intercultural attitudes. Finally, good literature deals with some aspects of the human condition, and attempts to come to some understanding of life, either symbolically or metaphorically (Vandergrift 1990), and can thus also contribute to the emotional development of the child (Ghosn, 1998).

Nearly everyone has an interest in literature and its branches. Reading a poem, short story, novel, etc. may give the students pleasure, and this situation ensures entertainment and benefit in ELT classes, Vural claims, "So literature is motivating because it deals with situations and themes that the writer considered important to address and the motivational effect of the genuineness of literary texts is increased when the topics relate to the learner's personal experience (Duff & Maley, 2007)" (2013, p. 17).

Besides, a literary text brings freedom to the readers. The reader feels /herself free from the forms, structure, etc. Instead of these grammatical units; feelings, emotions, thoughts, ideas, and experiences come to the fore. Being just exposed to the grammatical units disinclines students from the classes. To teach a lesson only with the given topic might be unprofitable, and prejudice might occur towards the classes. To contribute to the all-round development of students, literature can be accepted as one of the most vital ways in ELT classrooms as quoted by Kumar, "Since it deals with universal themes, it relates to learners from different social and cultural backgrounds. It stimulates learners' imagination and emotions and leads them to become more personally, imaginatively and emotionally involved" (Kumar, 2017, p. 55). In teaching through literature, a student's not only grammar level but also authentic ideas, vocabulary, and cultural background, cognitive and critical thinking (Kasap,2020) increase, as claimed, "While working on the tasks and activities designed on the poetic texts, learners can learn from different cultures and expand their knowledge about the ideas, customs, and social behavior of a particular society" (Kumar, 2017, p. 55). Teaching a lesson has

---

## REFERENCES

---

- Arendt, H. (2007). *Reflections on Literature and Culture*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Babayiğit, M. V. (2020). Does Multimedia Technology Facilitate Pragmatics Awareness among Teenage Learners? A Case of Secondary-School Students. *International Journal of Kurdish Studies* 6(2), 164 – 174, DOI: <https://doi.org/10.21600/ijoks.724142>.
- Babayiğit, M. V. (2021). *Investigation of Some Conjunctions such as “Because”, “So”, and “And” in Kurdish, Turkish and English Poems*. 11th ECLSS Conferences on Language and Social Sciences, 709-713, 02-03 February 2021, Gjakova, Kosovo.
- Bukowski, C. (1993). *The Laughing Heart*. Retrieved December 19, 2021, from Prairie Schooner: <https://prairieschooner.unl.edu/laughing-heart-charles-bukowski>
- Çetinavcı, U. R., & Tütüniş, B. (2012). Making Use of Poems to Teach English. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 75-88.
- Fithriani, R. (2021). Poetry Writing in EFL Classrooms: Learning from Indonesian Students' Strategies. *Annual International Conference on Language and Literature (AICLL)* (pp. 59-75). Medan: Knowledge E. doi:10.18502/kss.v5i4.8667
- Ghosn, I. K. (1998). Four Good Reasons to Use Literature in the Primary School ELT. *Education Resources Information Center*.
- Gönen, S. İ. (2018, October 31). Implementing Poetry in the Language Class: A Poetry-Teaching Framework for Prospective English Language Teachers. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(5), pp. 28-38.
- Hişmanoğlu, M. (2005, April). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), pp. 53-66.
- Kasap, S. & Power, K. M. (2019). Anxiety in the EFL Speaking Classrooms. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 23-36.
- Kasap, S. (2021). Mental Well-Being And Foreign Language Anxiety. *Multicultural Education*. 7(4), 226-2230. 10.5281/zenodo.4716343.

- Khan, S. (2020, May 26). Why and How to Use a Poem in ELT Classroom. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), pp. 803-809.
- Khatib, M. (2011). A New Approach to Teaching English Poetry to EFL Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), pp. 164-169.
- Kipling, R. (1995). *Reward and Fairies*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Kumar, D. (2017). Poetry as a Dynamic Resource in the ELT Classroom. *Journal of English Language and Literature (JOELL)*, 4(2), pp. 53-57.
- Panavelil, A. (2011). Teaching Poetry in an EFL/ESL Class: An Integrative and Communicative Approach. *International Peer-Reviewed Journal for the Teachers of English*.
- Sell, J. P. (2005). Why Teach Literature in the Foreign Language Classroom? *Journal of Research and Innovation in the Language Classroom*, 86-93.
- Stanley, N. (2004). *Creating Readers with Poetry*. Gainesville, FL: Maupin House Publishing.
- Syamsia, & Ismail, H. (2021, April). Teaching English Poetry in EFL Classroom through Classroom Presentation. *Langua – Journal of Linguistics, Literature, and Language Education*, 4(1), pp. 1-13.
- VK, P., & Savaedi, Y. S. (2014). Teaching Poetry in Autonomous ELT Classes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1919-1925.
- Vural, H. (2013, December 1). Use of Literature to Enhance Motivation in ELT Classes. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), pp. 15-23.  
doi:<http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.44.3.4>
- Wilde, O. (2013). *The Ballad of Reading Gaol*. Berkshire: The Floating Press.
- Willis, N. P., Lowell, J. R., & Griswold, W. (1850). *The Works of The Late Edgar Allan Poe with Notices of His Life and Genius in Two Volumes* (Vol. II). New York: J. S. Redfield, Clinton Hall.
- Wordsworth, W., & Coleridge, S. T. (1798). *Lyrical Ballads*. Penguin Classics.



---

## CHAPTER 9

---

### TEACHING ENGLISH IN EFL CLASSROOMS USING MOTIVATIONAL LYRICS

Firat ÜNSAL

#### Introduction

A language is a form of communication, and learning a language allows one to communicate in that language. Individuals' communication ability through language is a distinct and universal human quality. The ability of humans to think symbolically, perceive sounds, and make them allows for the development of a language system. Human culture, social behaviour, and thought all rely on language. On the other hand, communication would be meaningless in the absence of intellect. Language and cognition are so intertwined that studying one without the other is impossible because speech can improve thinking, and thought can be revealed in speech (Babayigit, 2020; Babayigit, 2021; Kasap, 2020; Verhoeven, 1998).

People can learn a foreign language using various techniques and approaches, including those used in education by linguists and language researchers. One method teaches listening, speaking, reading, and writing skills using song lyrics. Motivational lyrics encourage literary expression by engaging our senses. It enables pupils to create a mental sketch or picture of everything they encounter, explain, and debate. Because motivational lyrics are poetic and rhythmic, they attract everyone's attention. People get together because motivational lyrics are universal and worldwide. It is a larger-scale, expressive vehicle. Students often lack both concentration and attentiveness. Motivational lyrics may considerably affect ELT courses since they are so versatile. Furthermore, an extensive scientific study suggests that motivational lyrics may help second language learners acquire grammar, vocabulary, and spelling. Then there is the "Mozart Effect," which asserts that listening to classical music lyrics increases performance in cognitive pursuits such as learning.

Motivational lyrics are being used more and more in English teaching and learning. Many theoretical explanations and case studies have been offered to explain motivational lyrics and motivational lyrics in foreign language teaching. Motivational lyrics are regarded as a good technique for language acquisition. Literary exploration can boost the effectiveness of language acquisition programs while also providing benefits in the classroom (Kasap, 2021; Van, 2009). Furthermore, motivational lyrics increase students' drive to study and write, which may aid

in the improvement of their listening, speaking, reading, and writing skills for academic and professional goals (McKay, 2018).

The choice of music lyrics is an essential aspect of language instruction. Motivational lyrics are essential and valuable in the language classroom because they diverge from conventional language by using new strategies of word arrangement, creative meanings for words, or mixing sounds in a pleasant, non-traditional manner and stylistic variety (Llach, 2007). Motivational lyrics are intriguing to second/foreign language learners because of their expressive nature, imagery, emotional appeal, and personal experience. The length and intelligibility of motivational lyrics should be adequate for foreign language learners. Furthermore, the student's demands, motivation, interests, and cultural background should be recognized (Panavelli, 2011).

*Motivational lyrics* are defined as a language used in specific ways, such as rhyme, rhythm, and meter, by the Northern Territory Department of Employment, Education, and Training in Australia (2006). It is a medium for sharing experiences, telling stories, and conveying points of view or ideas. Motivational lyrics excite the imagination via form, rhythm, and word choice, which may conjure vivid visual images in the listener's imagination. Motivational lyrics may use imagery and strong language to create vivid, clear images that stimulate the senses. Motivational lyrics may assist students in enhancing their reading skills in various ways in EFL courses. Furthermore, motivational lyrics given to youngsters should be complex enough to both challenge and not intimidate them (Rush, 2001).

Finally, motivational lyrics provide possibilities for language practice via repetition and the development of listening abilities, language association and assimilation skills, phonological skills, and an easy-going learning environment. As a result, numerous language characteristics may be recycled when teaching English via motivational lyrics. Motivational lyrics may be used in various stages of classes as warm-ups or fillers to keep students engaged in the lesson. Given the importance of motivational lyrics, this article aims to investigate the educational roles of motivational lyrics and motivational lyrics in teaching English as a second or foreign language. This chapter also seeks to explain how motivational lyrics may be utilized in the foreign language classroom by discussing various ways and providing some resources and why motivational lyrics can enhance the foreign language learning process.

## Definitions

**Language.** It is a sound-based system that is not exclusive to humans and allows all living creatures to communicate. "Language, in its widest sense, evolved as a result of this process." Fischer (1999). Language has developed and varied throughout history as part of the evolutionary process. However, since the beginning of variety is not an observable moment, it will never be possible to determine when this diversity began precisely.

**Music.** According to Henry Wadsworth Longfellow, music is the universal language of humanity. Sound, like language, is the foundation and building

---

## REFERENCES

---

- Ahmad, J. (2014). The teaching of Motivational lyrics to Saudi ESL Learners: Stylistics Approach. *Study in Language Teaching*, 2(1), 123-139
- Akyel, A. & Yalçın, E. (1990). Literature in the EFL class: A study of goal-achievement incongruence, 44(3), 174-180.
- Aladini, F., Farahbod, F. & Arjomandi, M. (2015). Using Motivational lyrics, Rhyme, and Rhythm as an Effective Motivational Strategy in the EFL classroom. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*. 5 (2), 2231– 6345.
- Antika, R. (2016). Motivational lyrics in EFL Classroom. *TELL-US Journal*, 2(2), 20-35
- Anton, R. J. (1990). Combining Singing and Psychology. *Hispania* 73.4, 1166-1170. <https://doi.org/10.2307/344326>.
- Armstrong, T. (1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal: Chenelière.
- Babayiğit, M. V. (2020). Does Multimedia Technology Facilitate Pragmatics Awareness among Teenage Learners? A Case of Secondary-School Students. *International Journal of Kurdish Studies* 6 (2), 164 – 174, DOI: <https://doi.org/10.21600/ijoks.724142>.
- Babayiğit, M. V. (2021). Semantic and Modal Analysis of Some Verbs in Kurdish, Turkish and English. *International Journal of Kurdish Studies* 7 (1), 123-139, <https://doi.org/10.21600/ijoks.850817>
- Bagherkazemi, M. & Alemi, M. (2010). *Literature in the EFL/ESL Classroom: Consensus and Controversy*, (1). Libri. Linguistic and Literary Board Research and Innovation. Retrieved at <http://brain.edusoft.ro/index.php/libri/article/viewFile/71/190> on May 4, 2022.
- Benton, M., & Fox, G. (1987). What Happens When We Read Motivational lyrics? In V. J. Lee (Ed.), *English Literature in Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cebi, A., & Babayiğit, M. V., (2021). A cross-cultural study of the speech act of apology by Turkish and Kurdish Speakers of English and the native English speakers of English. *Şarkiyat*, 13(2), 895-909.
- Carter, R., & McRae, J. (1996). *Language, literature, and the learner: Creative classroom practice*. London: Addison Wesley Longman Limited.
- Collie, J. & Slater, S. (2008). *Literature in The Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, C. (2012). *Literature-based teaching in the content areas*. California: SAGE Publications, Inc.
- Creely, E. (2018). What's Motivational lyrics got to do with it? The importance of Motivational lyrics for enhancing literacy and fostering student engagement. *Literacy Learning: The Middle Years*, 26 (3), 64-70.
- Cruz, Jose H.R. (2010). *The Role of Literature and Culture in English Language Teaching*

- Cullinan, B. E., Scala, M. C., & Schroder, V. C. (1995). *Three voices: An invitation to Motivational lyrics across the curriculum*. York, ME: Stenhouse Publishing.
- Dönmez, B. M. (2015). *Müziğin Kökeni Üzerine, Müziğin Etimolojisi, Ontolojisi, Tanımı, Oluşumu, Bağlantıları ve İşlevleri Üzerine Bir Değerlendirme*. Ankara: Gece Kitaplığı.,
- Eken, D. K. (1996). "Ideas for using songs in the English language classroom," *English Teaching Forum*, vol. 34, no. 1, pp. 46-47.
- Elizabeth, M.E.S & Rao, D.B. (2007). *Methods of Teaching English*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Engl, D. (2013b). Why Use Motivational lyrics in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching* 6.2, 113-127.  
<https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p113>.
- Fischer, S.R. (1999). *Dilin Tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fiske, H. Music, and mind: The concept of mind in music cognition. *Canadian Music Educator*, Vol. 34, No. 3, pp. 15-26, 1993.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: >e >eory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, NY, USA, 1983.
- Guizar, N. (1992). Discover Motivational lyrics: Using Motivational lyrics in the ESL/EFL Classroom. *Mextesol Journal*, 16(1), 9-14
- Heath, S. B. (1996). Re-creating Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, the 30s, 776-79
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hess, N. (2003). Real Language through Motivational lyrics: A formula for Meaning Making, *ELT Journal* 57(1)19-25
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66
- Jackendoff, R. (2004). Précis of Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. *The Behavioral and brain sciences*. 26. 651-65; discussion 666. 10.1017/S0140525X03000153.
- Llach, P.A. (2007). *Teaching Language through Literature: The Waste Land in the ESL Classroom*. Odisea: Revista de Estudios Ingleses. Retrieved at [http://www.ual.es/odisea/Odisea08\\_Agustin.pdf](http://www.ual.es/odisea/Odisea08_Agustin.pdf) on May 1, 2022.
- Loewen, S. & Reinders, H. (2011) *Key Concepts in Second Language Acquisition*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Lowe, A. S. (1995). The Effect of the Incorporation of music learning into the second language classroom on the mutual reinforcement of music and language. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Kanel, K. (2000). Motivational lyrics in language teaching: Theory and practice. In D. Boks, J. Robbins, & R. Long (Eds.), *Teacher belief, teacher action: Connecting research and the classroom: Proceedings of the JALT (Japan Association for Language Teaching) 25th Annual International Conference on Language Teaching & Learning and Educational Materials Expo*, Tokyo, Japan: JALT, 69-75.

- Kasap, S., Pashayeva, S. (2020) . Pragmatic Comptence and Foreign Language Teaching (Ed. Kasap, S.) Ankara: Anı Yayıncılık
- Kasap, S. (2021). Mental Well-Being And Foreign Language Anxiety. *Multicultural Education*. 7(4), 226-230.
- KASAP,S.& Tanhan , F. (2019 The Effect of Body Posture on Foreign Language Anxiety *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5 ( 37) 46-65.
- Kasap, S. (2019). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de ki ingilizce eğitimi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1032-1053.
- Kellem, H. (2009). The For meaning Response Approach Motivational lyrics in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 47(4), 12-17
- Khatib, M. & Daftarifard, P. The Effect of Reading Motivational lyrics on Learners' Reading Motivation. *Journal of Literature, Culture & Media Studies*. 9 (10), 191-202.
- Kırkgöz, Y. (2008). Using Motivational lyrics as a model for creating English Motivational lyrics. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2).
- Kong, F. (2010). On the Effectiveness of Applying English Motivational lyrics to Extensive Reading Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 918-921
- Kusnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students," *World Scientific News*, vol. 1, no. 43, pp. 1-55, 2016.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge UP.
- Lazar, G. (2009). *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. (19th printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leutwyler, K. 2001. Exploring the Musical Lyrical brain. *Scientific American*, January 23, 2-4. <http://www.scientificamerican.com/article/exploring-the-Musical-Lyrical-bra/>
- Maley, A. (2012). Literature and language teaching. In Alsagoff, L., et al., (eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 299-317). New York: Routledge.
- Maley, A. & Duff, A. (2007). *Literature. 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. L. (2018). English As an International Language: What It Is and What It Means For Pedagogy. *RELC Journal*, 49(1), 9-23. <https://doi.org/10.1177/0033688217738817>
- Mittal, R. (2014). Teaching English through Motivational lyrics: A Powerful Medium for Learning Second Language. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(5), 21-23.
- Mora, C. F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal* 54.2, 146-152. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.146>.
- Panavelli, A. (2011). Teaching Motivational lyrics in an EFL/ESL class: An integrative and communicative approach. *ELT Voices India Journal*, 1(3), 11-20.
- Pentson, T. (2018). How To Use Motivational lyrics in EFL Teaching. Retrieved April 19, 2022, from <https://eflmagazine.com/how-use-Motivational-lyrics-EFL-teaching/>

- Rachmatia, M. (2015). *Motivational lyrics as Teaching Resource in ELT Classroom*. Paper Presented at Fourth South Region Sumatera TEFLON, Sriwijaya University, Indonesia.
- Rasinski, Timothy & Homan, Susan & Biggs, Marie. (2009). Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*. 25. 10.1080/10573560802683622.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Reilly, N. (2012). *What is the Role of Motivational lyrics in Second Language Learning and Teaching?* *Research in Second Language Acquisition*.
- Rush, P. (2001). *Behind the Lines: Using Poetry in the Language Classroom*. Retrieved at [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/05.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/05.pdf) on June 10, 2013
- Schroeder, F.K. (2010). For Better or Verse – Motivational lyrics in The ESL Classroom.
- Stern, S.L. (1991). An integrated approach to literature in ESL/EFL. In Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a second or foreign language (2nd ed)* (pp. 328-346). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- The Northern Territory Department of Employment, Education, and Training. (2006). *Motivational lyrics*. Northern Territory of Australia. Retrieved at [http://www.education.nt.gov.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0019/5248/Motivational\\_lyrics.pdf](http://www.education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0019/5248/Motivational_lyrics.pdf) on May 5, 2022.
- Tomlinson, C.M. & Brown, C.L. (2002). *Essentials of Children's Literature. 4th edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Van, T.T.M. (2009). *The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom*. *English Teaching Forum*, Retrieved at <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ923454.pdf> on May 6, 2022.
- Verhoeven, L. (1998). *The Handbook of Sociolinguistics*. Coulmas, Florian. Blackwell Publishing. Blackwell Reference Online. Retrieved at [http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9780631211938\\_chunk\\_g97806312119381](http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9780631211938_chunk_g97806312119381) on May 5, 2022.
- Vural, H. (2013). Use of Literature to Enhance Motivation in ELT Classes, *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3 (4), 15-23.
- Wikimedia Foundation. (2022, February 12). *Motivational lyrics*. Wikipedia. Retrieved May 29, 2022, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Motivational\\_lyrics](https://en.wikipedia.org/wiki/Motivational_lyrics)

---

# CHAPTER 10

---

## THE USE OF TECHNOLOGY IN LITERATURE ELT CLASSROOMS

Bilal KARACA

Abdullatif UYUMAZ

### Introduction

In a changing and transforming world, having digital literacy skills are no longer better to have, but a necessity to have to succeed in many areas. Furthermore, the 21<sup>st</sup> century has witnessed a change in the interests and needs of students, who are placed at the centre of educational processes; and therefore, a transformation of the definition of the term 'student' into new identities within the rapidly changing and constantly renewing education system. And naturally, this situation necessitated restructuring the teaching-learning process and redesigning it according to the learning characteristics and needs of contemporary learners. In this context, the effective integration of technology into education and the encouragement of digital tools and resources in the education process increases its importance increasingly and become essential factors affecting student achievement in the learning process.

For this reason, it has become crucial for teachers to be aware of the potential benefits of information and communication technologies to educational processes, encourage their use in education, especially in foreign language education, and use them effectively. Otherwise, a divide can grow between digital native students, who were born in the digital age and cannot imagine a life in the absence of the Internet, and the teachers as digital immigrants, who were born before the revolution in technology and still rely on newspapers for their news. So, they have to learn what the opportunities and resources brought by technology are and how to use them. According to Prensky (2001), such digital immigrants cannot appeal to student groups consisting of young people by using an ancient, outdated language, and they disappoint learners by failing to improve communication, nourish positive relationships and establish a solid bond among themselves, students and real life. Explaining the change in the characteristics of modern students, Banerjee (2021) asserts that:

"With each passing year, the profile of my students enrolled in the B.A. program is changing. My literature students go to Shakespeare or the classics in graphic novels, manga comics, video games, John Madden/Vishal Bharadwaj movies, rather than Shakespeare in the Arden or Norton editions; they search Professor Wikipedia and Dr. Google more

than they ask searching questions in my class. A.C. Bradley/Thomas de Quincey/Stephen Greenblatt are names of people from the planet Mars! They prefer random access (like hypertext). They function best when networking and multitasking. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer Game of Thrones to the throne of Denmark. They say "Winter is coming," rather than "this is the winter of discontent"

### **Benefits of Integrating Technology in the Classroom**

There is an increasing amount of data demonstrating that integrating technology improves student success and academic performance (Means, 2010; Raja & Nagasubaramani, 2018; Ratheeswari, 2018, Kasap & Turgay, 2019). Regarding the potential benefits of using technology in literature teaching classrooms, one of the most important factors is its potential to provide learners with motivation for learning. Technology can excite and drive students to take an active role in their learning. It provides a means for teachers to excite enthusiasm and encourage productive interaction in the classroom and makes it possible to create more dynamic learning environments. Teachers can address different learning styles, and give considerable aid to English language learners by combining and employing auditory, visual, and auditory-visual media. Creating any strategy to integrate technology into instructional practices effectively benefits English language learners not just in the aspects of language proficiency but also helps them to appreciate their self-efficacy and motivates them to improve performance. Experiencing emerging innovations in the digital environments and using them for educational purposes achieves curriculum goals practical and enhances student involvement

Additionally, students can have more control over their learning when they deploy electronic resources for searching for information, participating in online education environments, and accessing self-learning materials at their convenience and in alignment with their learning style. In addition, digital online learning spaces can give greater interest and learning motivation; innovative instructional techniques mixed with digital sources provide learners with additional motivation during in-class practices and a means to enhance learning efficacy. Along with these evident connections to conventional modes and techniques of instruction, technology enables the delivery of innovation.

Further, technology enables teaching strategies with significantly higher potential than traditional approaches to teaching and learning, most notably in terms of the degree of classroom interaction (Porter, 1999). When technology-based classroom implementations are effectively conducted, they provide new ways of learning by diversifying classroom interaction and can be used to encourage learning beyond traditional ways of sharing insights. (Ratheeswari, 2018). It fosters autonomous learning by enabling students to make decisions about their learning according to their needs, and rely on their evaluative judgments to assess their progress. It empowers pupils to guide their learning by instilling the belief that a culture's different media are a collection of resources to which they may focus their attention and that they have options about the pathways they pursue (Ahmadi, 2018).



---

## REFERENCES

---

- Ahmadi, M. R. (2018). The Use of Technology in English Language Learning: A literature review. *Journal of Research in English Education*, 3(2).
- Banerjee, P. (2021). 'Storifying' Shakespeare and 'Twittering' Dickens: Using Digital Tools in the Virtual Classroom. *Our Founder Editor & Publisher: (Late) Padmashree S. Natarajan*, 63(2), 3.
- Castañeda, M. (2013). Digital storytelling: Building 21st-century literacy in the foreign language classroom. *NECTFL Review* 71(1), 55-75.
- Connaway, L. S. (2003). Electronic books (eBooks): Current trends and future directions. *DESIDOC Bulletin of Information Technology*, 23(1), 13-18.
- García Landa, J. S. (2006). "Linkterature: From Word to Web or: Literature in the Internet/ Internet as Literature/ Literature as Internet/ Internet in Literature". *SSRN Electronic Journal*: 1-25. Print.
- Greenhow, C., Galvin, S. M., Brandon, D. L., & Askari, E. (2020). A decade of research on K-12 teaching and teacher learning with social media: Insights on the state of the field. *Teachers College Record*, 122(6), 1-72.
- Harasim, L. (2017) *Learning Theory and Online Technologies 2nd edition* New York/London: Taylor and Francis
- Hashim, A. K., & Vongkulluksn, V. W. (2018). E-Reader apps and reading engagement: A descriptive case study. *Computers & Education*, 125, 358-375.
- Kaba, F. (2017). Teaching and Studying Literature in the Digital Era - From Text to Hypertext. *Turkophone* 4(1), 6-13.
- Kasap, S., & Turgay, K. (2019) *İngilizce Dil Eğitiminde Teknoloji ve Görsel Araçların Öğrenci Başarısı ve Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Eğitim Pratiğimiz üzerine Araştırmalar. Pegem Akademi, Ankara
- Kasap, S. (2021) *Sosyodilbilim*, Akademisyen Kitapevi, Ankara.
- Koskimaa, R. (2007). Cybertext Challenge: Teaching literature in the digital world. *Arts and Humanities in Higher Education* 6(2), 169-185.
- Margan, C. (2009). Internet Resources in Teaching Literature. *Revista de Informatica Sociala*, VII(12), 102-105.
- Means, B. (2010). Technology and education change: Focus on student learning. *Journal of research on technology in education*, 42(3), 285-307.
- Mehrpouyan, A. (2021). Approaches Using Social Media Platforms for Teaching English Literature Online. *European Journal of Language and Literature*, 7(2), 34-44.
- Pokrivcakova, S. (2017). The Digital Age in Literary Education. *Teaching literature for the 21st century*, 11-31.
- Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6.

- Porter, S. (1999). Introduction: technology in teaching literature and culture: some reflections. *Humanities Computing Development Team*, University of Oxford.
- Raja, R., & Nagasubaramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35.
- Ratheeswari, K. (2018). Information communication technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 45-47.
- Reuschel, A.-K., & Hurni, L. (2011). Mapping Literature: Visualisation of Spatial Uncertainty in Fiction. *The Cartographic Journal* 48(4), 293-308
- Škobo, M. (2020). Modern Technologies in Teaching Literature. In *Sinteza 2020-International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research* (pp. 86-92). Singidunum University.
- Taş M (2017). Literary Analysis of 'White Teeth' By Zadie Smith and 'Honour' By Elif Şafak from the Standpoint of Plagiarism. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(5), 497 - 508.
- Taş, M. R. (2019). Postmodern Bir Kurgu Denemesi Olarak Elif Şafak'ın Pinhan Romanı. *Ankara Üniversitesi Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 23(1), 64-79.
- Tveit, Å. K., & Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research*, 36(3-4), 179-184.
- Wahid, R. (2011). The Use of Corpus-based Techniques in Literary Analysis: Exploring Learners' Perceptions. *Asiatic: IJUM Journal of English Language and Literature* 5(1), 104-128.
- Whittingham, J., Huffman, S., Christensen, R., & McAllister, T. (2013). Use of Audiobooks in a School Library and Positive Effects of Struggling Readers' Participation in a Library-Sponsored Audiobook Club. *School Library Research*, 1-18.

---

## CHAPTER 11

---

### INTEGRATING LITERATURE WITH ENGLISH TEACHING METHODS TO IMPROVE IN-CLASS EFFICIENCY

Barış GÖRÜNÜŞ

Undoubtedly, one of the most important elements that distinguish man from other living beings is language. Language plays a vital role in the transmission of people's values and is one of the most important elements that make up their identity and plays a very important role in separation (Babayiğit, 2020; Cizrelioğulları & Babayiğit, 2021; Kasap, 2020a). As we live in an increasingly globalized, multilingual world, the demand for learning languages is known to grow in parallel. In a world with such a dense population and constant interaction, we have an unprecedented need to understand and speak a second language in both formal and informal lives. There are thousands of languages spoken by different societies and communities that we can classify as "living" in the modern world. These languages include English, French, Spanish and Arabic. English is one of the most widely used languages as a second language in the world for various social, demographic, economic, political, and scientific reasons. The first language mentioned in our rapidly developing and changing world was English, which is called the "lingua franca" (common language), which is used not only by individuals, communities, or countries but also by international institutions and organizations.

In science, aviation, media, diplomacy, and communication, English is the most extensively used language, and it is taught as the first foreign language in nations where English is not an official language. In other words, English is today a language of communication and interaction, and it is also the most often taught the second language in the world due to its vast range of applications. To address the increasing needs of a globalized world, teaching English has become a vital element of a student's academic life. According to Johnston (2012), the inclusion of language teaching in primary schools is "perhaps the most significant achievement of global education policy." This pattern can be attributed to several factors. According to Enever (2009), the first reason is that economic globalization has led to widespread usage of the English language, and many states consider that having an English-speaking workforce is critical if they want to stay competitive. The second reason is that parents put pressure on governments to begin teaching English at a young age so that their children can profit from an ever-changing world (Enever & Moon, 2009).

The integration of English instruction in the curriculum beginning in the early years of schooling has resulted in many perspectives regarding the techniques and phases of learning. From the past to the present, English teaching has progressed through several stages, employing various techniques and instructors researching to reach goals such as enhancing the efficiency of the language learning process, making it more enjoyable, and making the outcomes permanent. The broad view on this topic is that English language education techniques should include more than just teaching grammar and vocabulary; they should also promote cultural and linguistic awareness, as well as critical thinking and interpretation abilities. Despite these attempts, there are still a variety of problems in teaching English. One of these issues, according to Ihejirika (2014), is that literature is isolated from the English language education process and taught as a topic in another course. As a result, pupils are denied the limitless potential of literature as a teaching instrument in language acquisition (Ihejirika, 2014).

Alternative searches have evolved in the past and present to make language classes more consistent, productive, and entertaining, and as a consequence, the concept of employing literature in language education has formed. Looking closely at literature and language, it is clear that the two are inextricably linked. Both are cultural items. Without basic linguistic expertise, it is hard to debate and comprehend the literature. The same is true of the language. In this regard, we can state that the employment of literature in the process of teaching a language, as well as the advantages that it may provide, will make a significant contribution to the study of target language students.

### **Literature, Language, and Culture**

Language, culture, literature, society, and education, all of which exist as a result of human life, not only surround and entangle man as a social element but also complement and intertwine him. Culture, defined as the element that encompasses all oral and written goods expressed by nations through language, is described as the element that reflects the majority of its values to the language and contains the oral codes of tradition, belief, and life knowledge. A language is a vital tool for transmitting both written and oral culture. It conveys intellectual, artistic, historical, and religious themes. History's unknowns become shallow and come to the surface through literary writings. Future generations build on this prior knowledge as they establish the foundations of civilization. These fundamental aspects form the foundation of societies. They exist and will continue to exist because of these fundamental features. Language, culture, and literature are the legacies of a country that formerly ruled a territory. The lived histories of nations centred on a language and their respective cultures are passed down to future generations through this language. This transit mission can only be performed by the literature of that country. With this mode of transportation, it is possible to assert that the growth of one language and culture influences the development of the other (Babayigit, 2021; Zeyrek, 2020).

Literary works strongly influence language. Literature and art are the souls of a nation. In other words, the works of art made in society have a significant part

---

## REFERENCES

---

- Abida, F. I. N. (2016). Critical thinking skills to literary works: A method of teaching language through literature. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 1,11-18. doi:10.21070/jees.v1i1.148
- Atmaca, H. & Günday, R. (2017). Using Literary Texts to Teach Grammar in Foreign Language Classroom. *Participatory Educational Research*, Special Issue 2016-IV, 127-133. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/per/issue/47596/601270>
- Babayiğit, M. V. (2020). Expressions of Determination, Success, Diligence, Stability and Laziness in Kurdish, Turkish and English Proverbs. *International Journal of Kurdish Studies* 6 (2), 244 – 257, DOI: <https://doi.org/10.21600/ijoks.760441>
- Babayiğit, M. V. (2021). Semantic Comparison of Some kinds of Adjectives: Samples from Kurdish, English and Turkish. In Balcı, T., Öztürk, O. & Aksöz, M. (Eds). *Schriften Zur Sprache und Literatur V*, (5th ed., pp. 67-75). Istanbul, Turkey: Çizgi Press.
- Barnett, M. A. (1989). *More Than Meets the Eye: Foreign Language Reading. Language and Education: Theory and Practice*. New Jersey: ERIC Publications.
- Bekleyen, N. (Ed.). (2015). *Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning, theory and practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Carter, R. & Long, M. (1991). *Teaching Literature*. London: Longman.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986-2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 3-13. doi:10.1111/j.1473-4192.2007.00130.x
- Carter, R. (2003). Key Concepts in ELT. *Language Awareness. ELT Magazine*, 57 (1), 64-65. doi:10.1093/elt/57.1.64
- Cizrelioğulları, M.N. & Babayiğit, M. V. (2021). *The Language Appetite of EFL Learners towards Advanced English Classes in Tourism: A Case of Cyprus Science University*. 5th International Conferences on Economics and Social Sciences, 846-851, 09-10 April 2021, Lahore, Pakistan.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Class*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demiröz, H. (2019). Incorporating and Combining Technology and Literature into Language Teaching to Enhance Creativity. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 65-78. Erişim Adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/635647> (Erişim Tarihi:10.09.2021).
- Doğan, R. S. (2016). *Edebiyat Siteleri Çerçevesinde Sosyal Medya Edebiyatı (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.

- Enever, J. & Moon, J. (2009). New global contexts for teaching primary ELT: Change and challenge. In Enever, J., Moon, J. & Raman, U. (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Reading: Garnet Education.
- Enever, J. (2009). Languages, education and Europeanisation. In G. Dale, & S. Robertson (Eds.), *Globalisation & Europeanisation in Education*, (pp. 179-192). Oxford: Symposium Books.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 53-66. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9921/122816> (Erişim Tarihi: 20.09.2021).
- Ihejirika, R. C. (2014). Literature and English Language Teaching and Learning: A Symbiotic Relationship. *English Language Teaching*, 7(3), 85-90. doi:10.5539/elt.v7n3p85
- Johnston, P. H. (2012). *Opening minds: Using language to change lives*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.
- Karacan, H., & Babayiğit, M. V. (2017). Türk ve Kürt Dillerinin Sentaks (Sözdizimsel) Karşılaştırması. *Tiyedem Yayıncılık*, Editör: Hasan KARACAN, Basım sayısı, 3, 7-31.
- Kasap, S. (2020). Dil, Kimlik ve Kültür Etkileşimi. Mesut Gün ve B. Erdem Dağistanlıoğlu (Eds.), *Güncel Dil ve Edebiyat Araştırmaları içinde* (93-104). Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Kasap, S. (2020). Sosyo Dilbilim ve Dil Eğitimi. Fuat Tanhan, ve H. İbrahim Özok (Eds.), *Eğitim Ortamlarında Nitelik içinde* (200-206). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, S. Ü. (2017). Using short stories in ELT/EFL classes. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 41-47. Erişim Adresi: <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/8/8> (Erişim Tarihi: 05.04.2021).
- Khatib, M. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching* 4(1), 201-208. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080411> (Erişim Tarihi: 20.10.2021).
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language*. The University of Southern California.
- Küzeci, D. (2018). İlişkiler Bağlamında Dil, Yazın, Kültür, Toplum Ve Eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 109-124. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/43786/537717> (Erişim Tarihi: 25.11.2021).
- Larsen-Freeman, Diane. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1990). Using novels in the language learning classroom. *ELT Journal*, 44 (3), 204-214. <https://doi.org/10.1093/elt/44.3.204>
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, Z. (2009). *Task-based Approach in Foreign Language Teaching in China: A Seminar Paper Research Presented to the Graduate Faculty, University of Wisconsin-Platteville*.

- Mckay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16 (4), 528-536. Erişim Adresi: <https://www.jstor.org/stable/i285046> (Erişim Tarihi: 25.12.2021).
- Nunan, D. (1985). Content familiarity and the perception of textual relationships in second language reading. *RELC Journal*, 16 (1), 43-51. DOI: 0.1177/003368828501600104
- Nunan, D. (1988). Principles for designing language teaching materials. *Guidelines: A periodical for classroom language teachers*, 10(2), 1-24. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ468940> (Erişim Tarihi: 22.11.2021).
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 589-613. doi:10.2307/3588214
- Nunan, D., Candlin, C. N., & Widdowson, H. G. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Peasini, K. (2005). Literary texts and Grammar Instruction: Revisiting the Inductive Presentation. *Foreign Language Annals*, Vol.38, No.2. DOI:10.1111/j.1944- 9720.2005.tb02486.x
- Richards, N. (2001). *Movement in language: Interactions and architectures*. Oxford: Oxford University Press.
- Salihoğlu, H. (1994). Edebiyat mı Kültür mü? Yabancı dilde edebiyat öğretiminde üzerine düşünceler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 21-30. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/598033> (Erişim Tarihi: 22.11.2021).
- Savidou, C. (2004). An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10 (12), 1-6. doi:10.5539/elt.v8n2p14
- Schulz, R. A. (1981). Literature and readability: Bridging the gap in foreign language reading. *The modern language journal*, 65 (1), 43-53. doi:10.1111/j.1540-4781.1981.tb00952.x
- Tomlinson, B. (1986). Using Poetry with Mixed Ability Language Classes. *ELT Journal*, 40 (1), 33-41. doi:10.1093/ELT/40.1.33
- Tsai, C. H. (2012). Students' Perceptions of Using a Novel as Main Material in the EFL Reading Course. *English Language Teaching*, 5 (8), 103-112. doi:10.5539/elt.v5n8p103
- White, L. (1987). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Williams, E. (1984). *Reading in Language Class*. London: Macmillan.
- Yimwilai, S. (2015). An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom. *English Language Teaching*, 8(2), 14-21. doi:10.5539/elt.v8n2p14
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching. *The issue*, 23, 4-9. doi:10.1.1.616.9366
- Zeyrek, S. (2020). Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/56185/812014> (Erişim Tarihi: 19.11.2021).

# MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTME

Öğrenmeyi Destekleyici Uygulamalar

Editörler

Doç. Dr. Arzu Aydoğan Yenmez

Doç. Dr. Semirhan Gökçe

**2. Baskı**

Ankara

2022



## Matematiksel Akıl Yürütme

### Editörler:

Doç. Dr. Arzu Aydoğan Yenmez & Doç. Dr. Semirhan Gökçe

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-739-6  
e-ISBN : 978-605-170-740-2  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Baskı : Sözkesen Matbaacılık  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.  
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

Matematiksel Akıl Yürütme  
Editörler: AYDOĞAN YENMEZ, Arzu & GÖKÇE, Semirhan

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xvi + 336 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-739-6  
e-ISBN : 978-605-170-740-2

### Matematik, Matematik Eğitimi

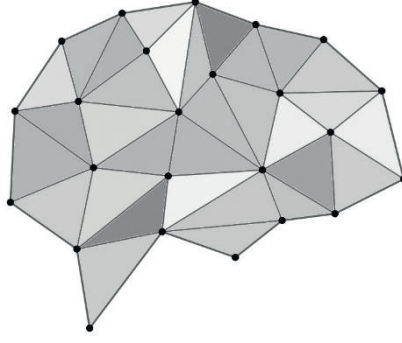
Akıl Yürütme, Matematiksel Modelleme, Tahmin, İspat, Değerlendirme

---

Anı Yayıncılık  
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
E-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi





## ÖNSÖZ

Matematik eğitiminde 1960’larda kavramsal anlayış ön plandayken, 1970’lerde temel beceriler önem kazanmış, 1980’lerde pragmatik problem çözme yaklaşımları ele alınmış ve 1990’larda ise standartlardan ilham alan matematiksel güce vurgu yapılmıştır. Yıllar içerisindeki bu dönüşümün değişmeyen en önemli yapı taşlarından biri ise akıl yürütmedir. Akıl yürütme süreçleri bilginin yapılandırılmasını, yorumlanmasını ve açıklanmasını içerdiğinden problem çözmenin temel bir bileşeni olarak da görülmektedir. Buna rağmen, günümüzde matematik eğitimi geliştirmeye yönelik düşünme araçları akıl yürütmeden çok öğrencilerin daha iyi bildiklerine ve yapabildiklerine odaklanmaktadır. Matematik sınıflarında çözüm adımlarının taklit edilerek uygulanması kalıcı olmayan bilgiler üretirken, matematiksel akıl yürütmenin kullanıldığı durumlar anlamlı ve geliştirilebilir bilgiler üretmektedir. Bu durum, ulusal ve uluslararası düzeydeki matematik öğretim programları üzerine yürütülen reform hareketlerinde de akıl yürütme becerisinin önemini ve bu beceriyi kazandırmanın gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Birçok öğrenci matematiği kurallar bütünü olarak görmekte ve bu kuralları ezberleme yoluna gitmektedir. Başlangıçta kolay görünen fakat ilerleyen dönemlerde yoğunlaşan ezber girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanması, öğrencilerin matematiği yapamayacaklarına derinden inanmalarına yol açmakta ve matematikten giderek uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Hâlbuki ezber girişimleri yerine derin anlamaların gerçekleştiği öğrenmeler kavram ilişkilerinin iyi kurulmasına yol açmaktadır. Derin anlamaların altında ise güçlü akıl yürütmeler yatmaktadır. Matematiksel akıl yürütme süreci iyi bir rehber ihtiyacı duymaktadır. Bu anlamda öğretimi yönlendiren öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Öğrencilerin sundukları farklı çözüm stratejilerini desteklemek yerine kendi akıl yürütme yaklaşımlarını öğrencilere dayatmaya çalışan öğretmenler, öğrencilerinin matematiksel akıl yürütmelelerini destekleyecek olan zengin bir fırsatı kaçırmış olurlar.

Bu kitap, bir yandan akıl yürütmenin teorik çerçevesini ele alırken diğer yandan sunduğu okul öncesinden liseye uygulama örnekleri ile matematik eğitimi için pratik bir kaynak niteliği taşımaktadır. Kitap, akıl yürütme sürecinin işletilmesinde önemli rol

oynayan matematiksel modelleme, tahmin, ispat, dil ve değerlendirme gibi kavramların yanı sıra farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin özellikleri de dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kaynak, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde çalışmalarını sürdüren ve alanında uzman akademisyenlerin işbirliği sonucunda ortaya çıkmıştır. Ekipte yer alan değerli hocalarımıza özverili ve titiz çalışmalarından dolayı içtenlikle teşekkür ediyoruz. Hazırlanan eserin zengin içerik ve uygulama örnekleri ile akademisyenlere, öğretmenlere, lisans ve lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilere ve ebeveynlere faydalı olacağını umuyoruz. Matematik eğitimi alanına katkı sağlayarak iyi bir rehber olacağını düşündüğümüz bu kitabın yayınlanmasında emeği geçen Özer Daşcan başta olmak üzere tüm Anı Yayıncılık ekibine teşekkür ederiz. Akıl yürütmeyi destekleme çabası içine giren paydaşlarımıza faydalı olması dileğiyle...

Haziran, 2022

Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

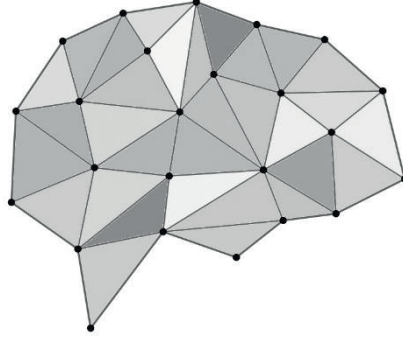
ORCID No: 0000-0001-8595-3262

Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

ORCID No: 0000-0002-4752-5598



## ÇALIŞMA EKİBİ

### EDİTÖRLER

**Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-8595-3262

**Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-4752-5598

### BÖLÜM I: AKIL YÜRÜTMENİN TEORİK ÇERÇEVESİ

**Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-4752-5598

**Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-8595-3262

## BÖLÜM 2: AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ

**Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-8595-3262

**Doç. Dr. Semirhan GÖKÇE**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-4752-5598

## BÖLÜM 3: AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİKSEL MODELLEME

**Dr. Mahmut KERTİL**

Marmara Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-0633-7144

**Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-6661-7957

**Prof. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0003-2346-031X

## BÖLÜM 4: AKIL YÜRÜTME VE TAHMİN

**Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-0922-3652

## BÖLÜM 5: AKIL YÜRÜTME VE İSPAT

**Doç. Dr. Pınar GÜNER**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
ORCID No: 0000-0003-1165-0925

## **BÖLÜM 6: AKIL YÜRÜTME VE DİL**

**Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-5695-5071

## **BÖLÜM 7: ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME**

**Prof. Dr. Mine İŞIKSAL BOSTAN**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-7619-1390

**Dr. Öğr. Üyesi Duygu ÖZDEMİR**

İstanbul Aydın Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0001-5841-3404

**Öğr. Gör. Firdevs İclal KARATAŞ AYDIN**

Giresun Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-9821-1599

## **BÖLÜM 8: MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE AKIL YÜRÜTME**

**Doç. Dr. Sevim SEVGİ**

Erciyes Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-6611-5543

## **BÖLÜM 9: ULUSLARARASI SINAVLARDA AKIL YÜRÜTME**

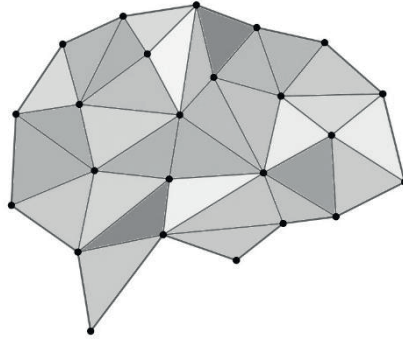
**Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İŞ GÜZEL**

Hacettepe Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0002-5676-6844

## **BÖLÜM 10: AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Doç. Dr. Fadime ULUSOY**

Kastamonu Üniversitesi  
ORCID No: 0000-0003-3393-8778



# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	V
ÇALIŞMA EKİBİ .....	VII
<b>BÖLÜM 1 .....</b>	<b>1</b>
<b>AKIL YÜRÜTMENİN TEORİK ÇERÇEVESİ.....</b>	<b>1</b>
MANTIK VE AKIL YÜRÜTME.....	3
MATEMATİKSEL DÜŞÜNME VE AKIL YÜRÜTME .....	5
BİLİŞSEL BECERİ OLARAK AKIL YÜRÜTME .....	9
AKIL YÜRÜTME TÜRLERİ.....	11
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	20
KAYNAKÇA .....	24
<b>BÖLÜM 2 .....</b>	<b>31</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ .....</b>	<b>31</b>
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AKIL YÜRÜTME .....	36
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE MATEMATİK ÖĞRETİMİ .....	38
AKIL YÜRÜTMİYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER .....	43

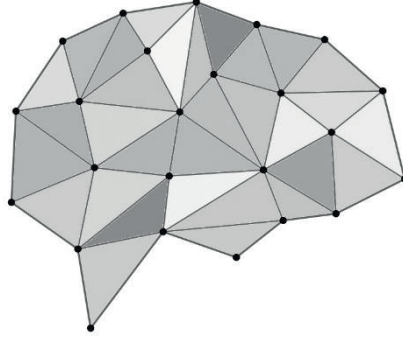
MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTME VE ANLAMLANDIRMA .....	45
MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTME VE ÖĞRENME ORTAMI .....	50
MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTMELERİN TEŞVİK EDİLMESİ ....	53
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	59
KAYNAKÇA .....	64
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>73</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİKSEL MODELLEME .....</b>	<b>73</b>
MATEMATİKSEL MODEL VE MODELLEME .....	74
AKIL YÜRÜTME .....	78
MATEMATİKSEL MODELLEME VE AKIL YÜRÜTME .....	82
MATEMATİKSEL MODELLEME ETKİNLİK ÖRNEKLERİ VE İÇERDİKLERİ MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTMELER BAKIMINDAN ANALİZLERİ .....	85
SONUÇ VE ÖĞRETMENLER İÇİN ÖNERİLER .....	92
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE MODELLEME ETKİNLİK ÖRNEKLERİ .....	96
KAYNAKÇA .....	101
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>103</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE TAHMİN .....</b>	<b>103</b>
TAHMİN BECERİSİ.....	104
TAHMİN TÜRLERİ.....	105
TAHMİN TÜRLERİNE GÖRE STRATEJİLER VE ÖĞRETİMLERİ	105
AKIL YÜRÜTME VE TAHMİN İLİŞKİSİ .....	115
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	116
KAYNAKÇA .....	128



<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>131</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE İSPAT</b> .....	<b>131</b>
İSPAT .....	133
İSPATIN BİLİŞSEL GELİŞİMİ .....	137
İSPATIN İŞLEVLERİ .....	140
MATEMATİK EĞİTİMİNDE İSPAT.....	142
İSPAT TÜRLERİ .....	145
İSPAT SÜRECİNDE AKIL YÜRÜTME .....	157
AKIL YÜRÜTME VE İSPAT SÜRECİNİN İLİŞKİSİ.....	164
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	174
KAYNAKÇA .....	184
<b>BÖLÜM 6</b> .....	<b>193</b>
<b>AKIL YÜRÜTME VE DİL</b> .....	<b>193</b>
DİL VE DÜŞÜNCE.....	195
DİL VE MATEMATİĞİN DÜŞÜNCE SİSTEMİNDEKİ BENZERLİKLER.....	197
DİLDE KESTİRİM, ÇIKARIM VE TAHMİN .....	199
DİLDE DERİN YAPI VE YÜZEY YAPI ÜZERİNE .....	201
PIAGET, DİL GELİŞİMİ VE AKIL YÜRÜTME.....	203
VYGOTSKY, DİL GELİŞİMİ VE AKIL YÜRÜTME .....	205
DEĞERLENDİRME KAVRAMI ÜZERİNE .....	206
DİLSEL TUTARLIK İLİŞKİLERİ .....	208
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	212
KAYNAKÇA .....	214

<b>BÖLÜM 7</b> .....	<b>217</b>
<b>ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME</b> .....	<b>217</b>
MATEMATİKTE ÖZEL YETENEKLİLİK.....	219
AKIL YÜRÜTME .....	221
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNE YÖNELİK ETKİNLİKLER .....	223
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	226
KAYNAKÇA .....	235
<b>BÖLÜM 8</b> .....	<b>241</b>
<b>MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE AKIL YÜRÜTME</b> .....	<b>241</b>
MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ NEDİR? .....	242
MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME SÜRECİ .....	243
AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN FARKLI ÖĞRENME ALANLARINDA DESTEKLENMESİ .....	243
FARKLI ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLER İÇİN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	257
KAYNAKÇA .....	258
<b>BÖLÜM 9</b> .....	<b>261</b>
<b>ULUSLARARASI SINAVLARDA AKIL YÜRÜTME</b> .....	<b>261</b>
TIMSS ÇERÇEVESİNDE AKIL YÜRÜTME .....	265
PISA ÇERÇEVESİNDE AKIL YÜRÜTME .....	270
TIMSS MATEMATİK ALANI VE AKIL YÜRÜTME BİLİŞSEL ALANI PERFORMANSI .....	274
PISA MATEMATİK ALANI PERFORMANSI VE AKIL YÜRÜTME YETERLİĞİ .....	283
TIMSS VE PISA UYGULAMALARINDAN AKIL YÜRÜTMEYE İLİŞKİN SORU ÖRNEKLERİ.....	287

OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	293
KAYNAKÇA .....	296
<b>BÖLÜM 10 .....</b>	<b>299</b>
<b>AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ .....</b>	<b>299</b>
AKIL YÜRÜTME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ.....	301
AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN ARAÇLAR .....	306
RUBRİK KULLANIMINDA KARŞILAŞILACAK ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ .....	323
ÇOKTAN SEÇMELİ SORULARLA MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	324
OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	328
KAYNAKÇA .....	332



# BÖLÜM I

## AKIL YÜRÜTMENİN TEORİK ÇERÇEVESİ

DOÇ. DR. SEMİRHAN GÖKŞE  
DOÇ. DR. ARZU AYDOĞAN YENMEZ

*Eski çağlarda Kral Hiero, Syracuse’da kraliyet gücünü kazandıktan sonra, başarısının bir sonucu olarak, altın bir tacı tapınağa yerleştirmeye karar verdi. Kuyumcuya bir miktar saf altın verip tamamının tacın yapımında kullanılmasını istedi. Kuyumcu, bir süre sonra el işçiliğiyle tamamlamış olduğu tacı krala sundu. Kral tacı tarttığına tam olarak kuyumcuya verdiği altının ağırlığına karşılık geldiğini gördü. Ancak, daha sonra tacın imalatında bir miktar altın yerine eşdeğer ağırlıkta gümüşün kullanıldığı iddia edildi. Kral Hiero, kandırılmış olmasının bir rezalet olduğunu düşünerek ve yine de hırsızlığı nasıl tespit edeceğini bilemeyerek o dönemin önde gelen matematikçilerinden biri olan Arşimet’ten yardım istedi. Arşimet bu probleme günlük hayatta yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak bir çözüm önerisi sundu. Arşimet, banyoda küvete girdiğinde vücudu suyun içine ne kadar çok battıysa, küvetin üzerinden o kadar fazla su aktığını gözlemledi. Bu gözleminden yola çıkarak, taçla aynı ağırlıkta, biri saf altından, diğeri saf gümüşten iki kütlenin taşıdığı suyun hacimlerini ayrı ayrı belirledi. Sonrasında, kabı tekrar doldurup kuyumcunun hazırladığı tacı suya bıraktı ve aynı miktarda altının taşıdığı su miktarından daha fazlasının taşıdığına gördü. Bu bilgilerden yola çıkarak kuyumcunun saf altını bir miktar gümüşle karıştırdığını tespit etti.*

Arşimet’in kullandığı akıl yürütme bilimsel gerçeklerin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır. Akıl yürütme eski çağlardan beri üzerinde düşünülen bir kavramdır. Aristotale, sadece insanların mantıklı düşünebilme yeteneği olduğunu belirtirken, bu yetenek insanların tecrübelerinden yola çıkarak ve yeni düzenlemeler yaparak elde edilen yapıcı bir düşünme tarzı olarak da tanımlanmaktadır (English, 2013; Oaksford, 2005). Var olan bilgiden yola çıkarak tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarının kullanıldığı bir genellemeye varma süreci olarak ele alınan akıl yürütme günlük hayatta pek çok yerde karşımıza çıkmaktadır (Brodie 2010; English, 1999). Umay (2003) akıl yürütme sürecinde bir sonuca ulaşabilmek için eldeki bilgileri değerlendirip analiz ettikten sonra sentezleyerek uygun olabilecek farklı sonuçlar elde edilebileceğini belirtmektedir. Kısaca, akıl yürütme farklı düşünme yolları geliştirirkenin yanı sıra düşünme sürecinin bir ürünüdür (Lithner, 2008). Akıl yürütme becerisini kullanan bireyler ileri düzey düşünceler gerçekleştirerek “neden” ve “nasıl” soruları çerçevesinde problem durumunu çözümlenmeye çalışır (Jeannotte ve Kieran, 2017). İnsanlar, düşünebilme özellikleri sayesinde geçmiş deneyimlerini yeni problem durumlarında kullanabilir, problemleri tüm boyutları ile ele alabilir, çıkarımlarda bulunabilir, düşüncelerini ge-

rekçelendirerek sonuçlara ulaşabilir ve bu sonuçları açıklayabilirler (Callingham ve Siemon, 2021; Umay, Duatepe Akkuş ve Çıkla, 2005). Akıl yürütme süreci detaylı bir değerlendirmenin ardından karar verme durumunu içerdiği için bir bilişsel süreç olarak da ifade edilmekle birlikte (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999) gelişen bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Baykul, 2014). Akıl yürütme, eldeki verilerin karar verme veya sonuca ulaşma amacıyla analiz edilmesi olarak da ifade edilmektedir (Nickerson, 2004; Storey, 2004). Alan yazında yer alan çok sayıda tanımın ortak özellikleri dikkate alındığında akıl yürütme kavramı; “*Bir problem durumu ile ilgili elde edilen tüm verileri dikkate alarak farklı çözüm yaklaşımları üretme ve bu yaklaşımları değerlendirerek anlamlı bir sonuca ulaşma becerisi*” şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım, akıl yürütmenin tanımlama, analiz etme ve karar verme aşamalarını ön plana çıkarmaktadır (Storey, 2004).

Akıl yürütme üst bilişsel bir kapasite gerektirmektedir (Kramarski ve Mevarech, 2003; Moshman, 1994). Akıl yürütmenin varlığı bireylerin beklentilerini, genellemelerini ve iddialarını içermektedir (Kurtz, Gentner ve Gunn, 1999). Güçlü bir akıl yürütme sürecinde her birey mantıklı ve derinlemesine düşünerek objektif bir yaklaşım sergileyebilmektedir (Baron, 1984; Evans vd., 1993; Perkins, Jay ve Tishman, 1993). Akıl yürütme süreçleri bilginin yapılandırılmasını, yorumlanmasını ve açıklanmasını kapsadığından problem çözmenin temel bir bileşeni olarak görülmektedir (Bingham, 1983; Gren ve Gilhooly, 2005; NRC, 2006). Yaşam basit, sosyal, mekanik, zihinsel ve mantık problemleri gibi bir dizi problemin çözümünü gerektirdiğinden problem denildiğinde akla yalnız matematik alanındaki problemler gelmemelidir. Ancak tüm problemlerin çözümünde mantık devreye girmektedir.

## MANTIK VE AKIL YÜRÜTME

*Ali, Burak, Cem ve Defne bir gece vakti nehirden karşıya geçmek istemektedir. Karanlıkta yollarını aydınlatması için yanlarında sadece bir meşaleleri vardır. Meşale olmadan ilerlemeleri mümkün değildir. Nehir üzerinde yer alan köprü aynı anda iki kişiyi taşıyabilmektedir. Ali köprüyü 1 dakikada, Burak 2 dakikada, Cem 5 dakikada ve Defne 8 dakikada geçebilmektedir. İki kişi köprüyü birlikte geçerken, daha yavaş olan kişinin hızında hareket etmeleri gerekmektedir. Meşale sadece 15 dakika yanabiliyorsa Ali, Burak, Cem ve Defne meşale sönmeden köprüyü geçebilirler mi?*

Doğru düşünmeyi sağlayan soyut kalıplar, deneme yanılma süreci ile başlayıp, zamanla sistemli bir düşünmenin getirisi ile oluşmaktadır (Köknel, 2003;

Mancosu, 2005). Yukarıda verilen örnekte dile getirilen problemin (*İng. Bridge and Torch Problem*) çözümü için de deneme yanılma sürecinin ardından sistemli bir düşünme yaklaşımı gerekmektedir. Mantık, düşünmenin ilke ve kurallarını irdeleyip sorgulayarak doğru düşünmenin kurallarını ortaya koyan bir yöntem olarak ele alınabilir (Grünberg, 2013). Doğru düşünmenin ilke ve kuralları akıl yürütme yoluyla ortaya konmaktadır. Akıl yürütme, iki kavram arasında bağ kurarak bir yargıya ulaşma yani hüküm verme sürecidir. Bu süreçte, eldeki bilgilere dayanarak, tüm verileri dikkate alıp, iddiaları ve kanıtları değerlendirerek akılcı bir karara ulaşılır. Akıl yürütme sürecini deneyimleyenler, yeni karşılaştıkları durumu tüm boyutlarıyla inceler, keşfeder, mantıklı tahminlerde ve varsayımlarda bulunurlar. Düşüncelerini gerekçelendirerek bazı sonuçlara ulaşır ve ulaştığı sonuçları açıklayarak savunabilirler (Harman, 1984).

Sözlükteki karşılığı dikkate alındığında, İngilizce’de “reasoning” olarak ifade edilen kavram Türkçe’ye “muhakeme”, “usa vurma” ya da “akıl yürütme” olarak çevrilmektedir. Türk Dil Kurumu’na göre, Arapça kökenli “muha-keme” sözcüğü, yargılama ve usa vurma anlamlarını taşımaktadır. “Usa vurma” sözcüğü bilinen veya doğru olarak kabul edilen belirli önermelerden başka önermeler çıkarma olarak tanımlanmaktadır. “Akıl yürütme” ise herhangi bir konuda fikir verme ve tahminlerde bulunma anlamına gelmektedir. İngilizce’deki “reasoning” kavramı kapsam olarak tüm bu anlamları içerse de bu kavramın Türkçe karşılığı olarak “akıl yürütme” daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Umay, 2007).

Akıl yürütmenin en temel eylem süreçleri karar vermek ve doğru çıkarımlarda bulunarak bir sonuca ulaşmaktır. Sonuca ulaşmada mantıksal düşünme önemli bir yere sahiptir. Mantıksal düşünme, neden-sonuç ilişkileri ile bir sonuca ulaşabilme yeteneğidir (Harrison, 2009; Özden, 2005). Günlük yaşamda bireyler bir sorunla karşılaştığında, farkında olarak ya da olmayarak, birbirini izleyen bir dizi bilişsel süreci işletirler. Bu bilişsel süreçlerde bireyler benzer durumlarda kullandıkları yaklaşımları anımsarlar. Ancak, önceki sorunların çözümünde geçerli olan yaklaşımlar, karşılaşılan sorunun çözümünde geçerli ve yeterli olmayabilir. Bu durumda yapılması gereken, karşılaşılan problem üzerine düşünüp derinlemesine inceleyerek ve tecrübelerden yararlanarak yeni kararlar almaktır.

Düşünme süreci, kişisel öğelerin yanı sıra toplumsal öğeleri de içermektedir. Bu nedenle, kültür akıl yürütme sürecinin gelişimini etkilemektedir (Jeannotte ve Kieran, 2017; Umay, 2007). Akıl yürütme yeteneği geliştirilebilen bir özellik olduğundan içinde yaşanılan kültürün bireyin akıl yürütme yaklaşımlarını etkilemesi, zenginleştirmesi ve bu etkinin kalıcı olması beklenmektedir (Palinussa, Molle ve Gaspersz, 2021; Umay, 2003). Kültürel öğeler düşünme süreçlerini etkileyerek akıl yürütme uygulamalarını farklılaştırır. Bu kültürel

## KAYNAKÇA

- Akıncı, S. (2013). *Birinci Ünite: Klasik Mantığın Konu ve Yöntemi. Klasik Mantık*. S., Akıncı (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2814, 2-11. Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1772.
- Akkuş-Çıkla, O., & Duatepe, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 32-40.
- Alkan, H., & Bukova Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşüncenin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Altun, M. (2008). *Eğitim fakülteleri ve lise matematik öğretmenleri için: liselerde matematik öğretimi*. Aktüel Alfa Yayıncılık
- Artz, A. F., & Yaloz-Femia, S. (1999). Mathematical reasoning during small-group problem solving. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 115-127). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Aufmann, R. N., Lockwood, J., Nation, R. D., & Clegg, D. K. (2007). *Mathematical thinking and quantitative reasoning*. Nelson Education.
- Ball, D., & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, G. Martin, and D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 27-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Baron, J. (1984). Personality and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 308-351). New York: Cambridge University Press.
- Başaran, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerileriyle ilgili duyuşsal ve demografik etmenlerin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Battista, M. T. (2012). *Cognition Based Assessment and Teaching of Geometric Measurement (Length, Area, and Volume): Building on Students' Reasoning*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Baykul, Y. (2014). *İlkokulda Matematik Öğretimi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. US: Pearson Education.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. 4. Baskı, (Çeviri: F. Oğuzkan). Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for research in mathematics education*, 36(5), 412-446.
- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. London: Springer Science and Business Media.



- Brown, M., Jones, K., & Taylor, R. (2003). Developing geometrical reasoning in the secondary school: Outcomes of trialling teaching activities in classrooms. A Report from the Southampton/Hampshire Group to the Qualifications and Curriculum Authority.
- Callingham, R., & Siemon, D. (2021). Connecting multiplicative thinking and mathematical reasoning in the middle years. *The Journal of Mathematical Behavior*, 61, 100837.
- Clark, H. J. (2008). *Investigating students' proportional reasoning strategies* (Unpublished master thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1453188).
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çüçen, A. K. & Ertürk, E. (2008). Soyut Düşünmede Mantık ve Matematik Bilgisinin Yeri. *Kaygı, Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 11, 247-268.
- Demiral, M. (2008). *Mantıksal ve Matematiksel Dedüksiyonun Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- English, D. L. (1999). Reasoning by analogy a fundamental process in children's mathematical learning. In L. V. Stiff & F. R. Curcio (Eds.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12* (pp. 22-36). Reston, Virginia: NCTM.
- English, L. D. (2004a). Mathematical and Analogical Reasoning in Early Childhood. Edited by L. D. English, *Mathematical and Analogical Reasoning of Young Learners*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- English, L. D. (2004b). *Mathematical and Analogical Reasoning of Young Learners*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- English, L. D. (Ed.). (2013). *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images*. Routledge.
- Erdem, E. (2015). *Matematiksel muhakemeyi geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erden, M & Akman, Y. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (14. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eroğlu, G. (2012). Akıl Yürütme Formlarının Mantık ve Bilimlerde Yeri ve Değeri. *Hikmet Yurdu Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 183-196.
- Evans, J. St. B. T., Newstead, S. E., & Byrne, R. M. J. (1993). *Human reasoning: The psychology of deduction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferri, R. B. (2003), Mathematical Thinking Styles- An Empirical Study, European Research in Mathematics Education III, CERME-3 (2004, Haziran 18).

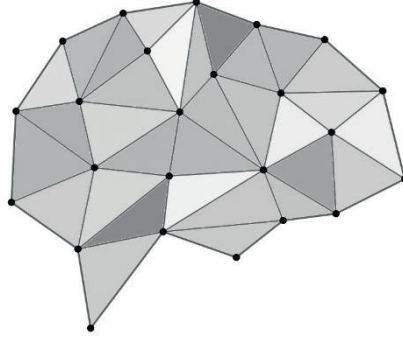
- Garfield, J. B. (2002). The challenge of developing statistical reasoning journal of statistics education. *Journal of Statistics Education*, 10(3), 1-12.
- Goswami, U. (2004a). Inductive and Deductive Reasoning. U.Goswami (Ed.) *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Goswami, U. (2004b). Commentary: Analogical reasoning and mathematical development. *Mathematical and Analogical Reasoning of Young Learners*, 169-186.
- Gren, A. J. K., & Gilhooly, K. (2005). *Problem solving*. In Nick Braisby & Angus Gellatly (Eds.), *Cognitive Psychology*, pp. 347-381. New York: Oxford University Press.
- Greenes, C., & Findell, C. (1999). Developing Students' algebraic reasoning abilities. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 127-138). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Grünberg, D. (2013). *Mantığın Gelişimi* (2. Basım). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2424, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1408.
- Harman, G. (1984). Logic and reasoning. In *Foundations: logic, language, and mathematics* (pp. 107-127). Springer, Dordrecht.
- Harrison, J. (2009). *Handbook of practical logic and automated reasoning*. Cambridge University Press.
- Hayes, B. K. & Thompson, S. P. (2007). Causal Relations and Feature Similarity in Children's Inductive Reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136 (3), 470-484.
- Henderson, P. B., Baldwin, D., Dasigi, V., Dupras, M., Fritz, J., Ginat, D., ... Walker, H. (2001). Striving for mathematical thinking. *ACM SIGCSE Bulletin*, 33(4), 114-124.
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1-16.
- Josman, N., & Jarus, T. (2001). Construct-Related Validity of the Toggia Category Assessment and The Deductive Reasoning Test with Children who Are Typically Developing. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 524-530.
- Kaur, B. (2009). Reasoning and communication in the mathematics classroom - Some 'what's' strategies. In Martin, D. et al. (Eds.), *Mathematics-of prime importance* (pp. 102-110). Melbourne: Mathematical Association of Victoria.
- Kepçeoğlu, İ. ve Kaya, Z. B. (2022). Düşünen bir sınıfta öğrenciler nasıl not tutabilir? Okul Öncesinden Liseye Matematikle Düşünen Sınıflar içinde (Çeviri Ed.: A. Aydoğan Yenmez ve S. Gökçe). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (2003). *Akil İle Düşünce Gücü* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Kurtz, K.J., Gentner, D., & Gunn, V. (1999). *Reasoning*. San Diego: Hanbook of perception and cognition.
- Lesh, R., Post, T. & Behr, M. (1988). Proportional reasoning. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (pp. 93-118). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lithner, J. (2000). Mathematical reasoning in school tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 165–190.
- Lithner, J. (2003). Students' mathematical reasoning in university textbook exercises. *Educational Studies in Mathematics*, 52(1), 29-55.
- Lithner, J. (2004). Mathematical reasoning in calculus textbook exercises. *The Journal of Mathematical Behavior*, 23(4), 405-427.
- Lithner, J. (2005). *A framework for analysing qualities of mathematical reasoning: Version 3*. Research Reports in Mathematics Education 3, Department of Mathematics, Umeå University.
- Lithner, J. (2006). *A framework for analysing creative and imitative mathematical reasoning*. Research Reports in Mathematics Education, Department of Mathematics, Umeå University.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67 (3), 255-276.
- Mancosu, P. (2005). Visualization in logic and mathematics. In *Visualization, explanation and reasoning styles in mathematics* (pp. 13-30). Springer, Dordrecht.
- Mason, J. (2001). Questions about mathematical reasoning and proof in schools. In *Reasoning, explanation and proof in school mathematics and their place in the intended curriculum: Proceedings of the QCA International Seminar*. London.
- MEB (2013). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı* (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Mish, F. C. (Ed.). (1991). *Webster's ninth new collegiate dictionary*. Springfield, MA: MerriamWebster.
- Morris, A. K. (2002). Mathematical reasoning: Adults' ability to make the inductive-deductive distinction. *Cognition and Instruction*, 20(1), 79-118.
- Morsanyi, K., Prado, J., & Richland, L. E. (2018). The role of reasoning in mathematical thinking. *Thinking & Reasoning*, 24(2), 129-137.
- Moshman, D. (1994). Reason, reasons, and reasoning: A constructivist account of human rationality. *Theory & Psychology*, 4, 245-260.

- National Assessment of Educational Progress [NAEP]. (2002). *Mathematics framework for the 2003 national assessment of educational progress*. Washington, DC: National Assessment Governing Board.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2003). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Nickerson, R. S. (2004). *Cognition and Chance The Psychology of Probabilistic Reasoning*, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- National Research Council [NRC] (2006). *Learning to think spatially*. Washington: The National Academic Press.
- National Research Council [NRC] (2009). *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Committee on Early Childhood. (Ed. Mathematics, C., T., Cross, T., A., Woods, H., Schweingruber). *Center of Education, Division of Behavioral and Social Science and Education*. USA: The National Academies Press.
- Olkun, S. & Toluk Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi* (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oaksford, M. (2005). *Reasoning*. In Nick Brais by & Angus Gellatly, *Cognitive psychology*. New York: Oxford University Press Inc.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Palinussa, A. L., Molle, J. S., & Gaspersz, M. (2021). Realistic Mathematics Education: Mathematical Reasoning and Communication Skills in Rural Contexts. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 522-534.
- Peresini, D. & Webb, N. (1999). Analyzing mathematical reasoning in students' responses across multiple performance assessment tasks. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 156-175). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Perkins, D., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-2.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi University, Ankara
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Research Council.

- Russell, S. J. (1999). Mathematical reasoning in the elementary grades. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 1-13). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Sandberg, E., H. & McCullough, M., B. (2010). The Development of Reasoning Skills (10. Chapter). E. H. Sandberg and B.L. Spritz (Ed.). *A Clinician's Guide to Normal Cognitive Development in Childhood*. USA: Routledge Taylor and Francis Group.
- Schliemann, A. D., & Carraher, D. W. (2002). The evolution of mathematical reasoning: Everyday versus idealized understandings. *Developmental Review*, 22(2), 242-266.
- Scholnick, E. K. (2009). Reasoning in Early Development. *Language, Memory and Cognition in Infancy and Early Childhood*. Janette B. Benson and Marshall M. Haith (Ed.). USA: Acedemis Press, Elsevier.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (M. Şahin, Çev.). (5. baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Siegler, R. S. & Alibali, M. W. (2005). *Children's Thinking* (Fourth Edition). USA: Pearson/ Prentice Hall.
- Silver, E. A. (1990). *Thinking through Mathematics: Fostering Inquiry and Communication in Mathematics Classrooms. The Thinking Series*. College Board Publications, Box 886, New York, NY 10101-0886.
- Simon, M. A. (1996). Beyond inductive and deductive reasoning: The search for a sense of knowing. *Educational Studies in Mathematics*, 30(2), 197-210.
- Stacey, K. (2006). *What is mathematical thinking and why is it important*. Progress report of the APEC project: collaborative studies on innovations for teaching and learning mathematics in different cultures (II)-Lesson study focusing on mathematical thinking. Tokyo and Sapporo, Japan.
- Steen, L. A. (1999). Twenty questions about mathematical reasoning. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 270-285). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Sternberg, R. J. (1999). Developing mathematical reasoning. In L. V. Stiff & F. R. Curcio (Eds.), *The nature of mathematical reasoning* (pp. 37-44). Reston, VA: NCTM.
- Storey, S. O. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning*. Publishing Doctoral Thesis, The University of Arizona, Available from ProQuest Dissertations and Theses database, (UMI Microform 3132260).
- Taylor, L. (2005). *Introducing Cognitive Development*. USA: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]. (2003). *IEA's TIMSS 2003 international report on achievement in the mathematics cognitive domains: Findings from a developmental project international association for the evaluation of educational achievement*. Boston College: TIMSS ve PIRLS International Study Lynch School of Education.

- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145-149.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 234-243.
- Umay, A. (2007). *Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü*. Ankara: Aydan Web Tesisleri San. Ltd. Şti.
- Umay, A., Duatepe, A. & Akkuş, Çıkla, O. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni öğretim programındaki matematiksel içeriğe yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül, Denizli, 456-458.
- Umay, A. & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 188-195.
- Usiskin, Z. (1995). Why is algebra important to learn. *American Educator*, 19(1), 30-37.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Whitebread, D. (2006). Emergent Mathematics, How to Help Young Children Become Confident in Mathematics. Part 2. Children's Mathematical Thinking in the Primary Years. J. Anghileri (Ed.). *Perspectives on Children's Learning*. USA: Continuum Press.
- Wood, T., Williams, G., & McNeal, B. (2006). Children's mathematical thinking in different classroom cultures. *Journal for Research in Mathematics Education*, 222-255.
- Yeşildere, S. (2006). *Farklı matematiksel güce sahip ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Yeşildere, S., & Türnüklü, E. B. (2007). Examination of students' mathematical thinking and reasoning processes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 181-213.
- Yıldırım, C. (2011). *Matematiksel Düşünme* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.



## BÖLÜM 2

# AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ

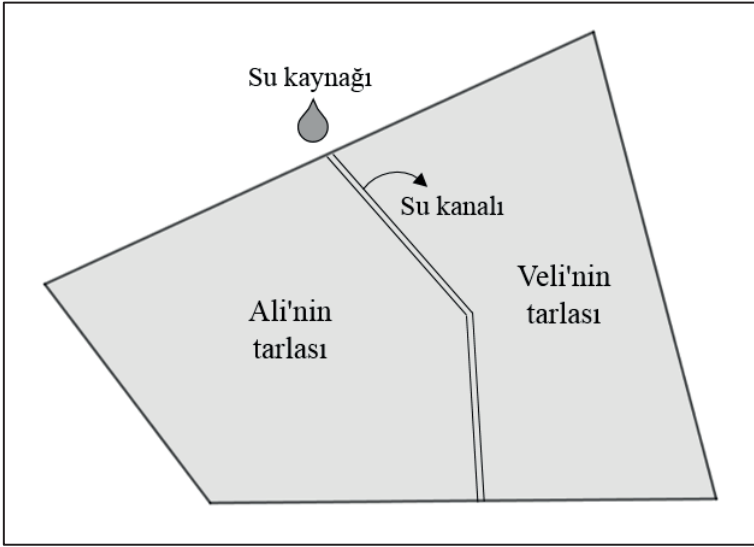
Doç. DR. ARZU AYDOĞAN YENMEZ

Doç. DR. SEMİRHAN GÖKŞE

Matematik öğretiminde amaç bir sorunun çözümünü öğretmekten ziyade hedeflenen düşünme becerilerini geliştirmektir. Matematiksel düşünme günlük hayattaki düşünmeden farklı değildir. Matematiksel düşünmenin işe koşulduğu günlük hayattan bir durumu ele alalım.

### SU KANALI PROBLEMİ

*Ali ve Veli, aile büyüklerinden miras kalan tarlayı ekip biçmektedir. Tarlanın içinden geçen su kanalı tarlayı iki eşit parçaya ayırmaktadır. Şekil 2.1'de görülen su kanalının doğrusal olması sorunlara yol açmaktadır.*

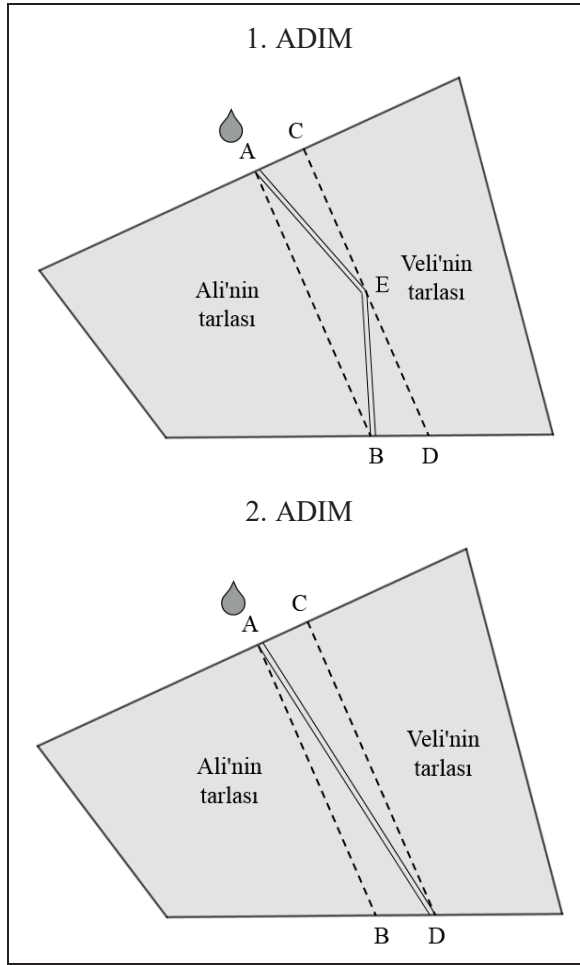


**Şekil 2.1** Su kanalı problemi (TIMSS Video çalışmasında kullanılan problemden uyarlanmıştır)

*Ali ve Veli kanalı su kaynağından başlayacak ve doğrusal olacak şekilde yeniden düzenlemek istemektedir. Her iki kardeşin tarlalarının büyüklükleri korunacak şekilde su kanalı nasıl doğrusal hale getirilebilir? Çizimler yardımıyla çözümünüzü matematiksel gerekçelerle açıklayınız.*

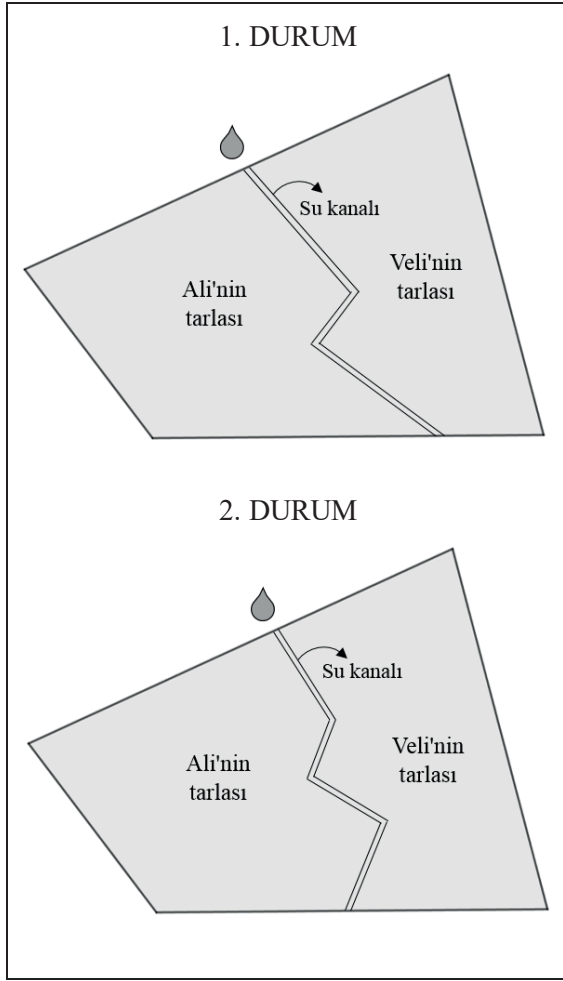


Su Kanalı probleminin çözüm adımları Şekil 2.2’de verilmektedir.



Şekil 2.2 Su kanalı probleminin çözüm adımları

Çözüm adımları incelendiğinde birinci adımda A ve B noktalarını birleştirdikten sonra E noktasından geçen ve AB'ye paralel olan bir doğru çizilmesi beklenmektedir. Buna göre, birinci adımdaki ABE üçgeninin alanı ile ikinci adımdaki ABD üçgeninin alanlarının eşitliği kullanılarak su kanalının A ve D noktalarından geçecek şekilde doğrusal hale getirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bu etkinlik, tarlanın içinden geçen su kanalının yapısı farklılaştırılarak (Bkz. Şekil 2.3) ileri seviyeler için uyarlanabilir.



Şekil 2.3 Su Kanalı probleminin farklı uygulamaları

Su Kanalı probleminin farklı karmaşıklık düzeylerindeki uygulamalarında transfer edilen, sorunun çözümü değil düşünme becerisidir. Burada, matematiksel düşünmenin günlük düşünmeden farklı olmadığı ancak yönteminin farklı olduğu görülmektedir. Matematiksel düşünmede ispat ön plandayken günlük düşünmede gözlem ve deneye dayalı doğrulama ön plandadır (Bundy, Basin, Hutter ve Ireland, 2005; Schliemann ve Carraher, 2002; Yıldırım, 2008). Ancak, matematikte akıl yürütmeye geçiş ve doğrulara ulaşılır (English, 2013; Umay, 2007). Öğrenciler karşılaştıkları problem durumları üzerine farklı akıl yürütmeler geliştirdikçe matematiği anlamlandırabilirler (NCTM, 2000). Matematik öğretiminde matematiği anlamlandırma en önemli hedef olmalıdır. Bu nedenle, matematiksel akıl yürütmeler matematik eğitimi-

## KAYNAKÇA

- Aktaş Arnas, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aktaş Arnas Y., Deretarla Gül, E. & Sığırtaç., A. (2003). 48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (12), 147-157.
- Altıparmak, K., & Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 25-37.
- Amsterlaw, J. A. (2004). *Development of children's beliefs about everyday reasoning* (Doctoral Thesis, University of Michigan). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3138102)
- An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the US. *Journal of mathematics teacher education*, 7(2), 145-172.
- Avcı, K. (2015). *Okul öncesi eğitimi alan 48-66 aylık çocukların matematik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Harf eğitim yayıncılığı.
- Bağcı, B., & İvrendi, A. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 391-424.
- Bart, W. M., Yuzawa, M., & Yuzawa, M. (2007). *Development of mathematical reasoning among young children* (pp. 157-186). Information Age Publishing.
- Battista, M. T. (2017). Mathematical reasoning and sense making in grades 6-8. In M. T. Battista, K. Cramer, A. Stephens, E. Knuth, M. L. Raith, & J. M. Watson (Eds.), *Reasoning and Sense Making in the Mathematics Classroom: Grades 6-8* (pp. 1-23). NCTM.
- Battista, M. T., & Clements, D. H. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(3), 258-292.
- Battista, M. T., Clements, D. H., Arnoff, J., Battista, K., & Borrow, C. V. A. (1998). Students' spatial structuring of 2D arrays of squares. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(5), 503-532.
- Baykul, Y. (2014). *İlkokulda Matematik Öğretimi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bearison, D. J., Magzamen, S., & Filardo, E. K. (1986). Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 51-72.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, 35-65.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Research Council.

- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. London: Springer Science and Business Media.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria VA: American Society for Curriculum Development.
- Bundy, A., Basin, D., Hutter, D., & Ireland, A. (2005). *Rippling: meta-level guidance for mathematical reasoning* (Vol. 56). Cambridge University Press.
- Buxton, L. (1991). *Math Panic*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Cai, J. (2002). Assessing and understanding US and Chinese students' mathematical thinking. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(6), 278-290.
- Campbell, P. F., & Johnson, M. L. (1995). How primary students think and learn. *Prospects for school mathematics*, 75, 21-42.
- Carpenter, T. P., & Fennema, E. (1991). Research and Cognitively Guided Instruction. In *Integrating Research on Teaching and Learning Mathematics*, edited by E. Fennema, T. P. Carpenter, and S. J. Lamon, pp. 1-16. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Castro, B. D. (2004). Pre-service teachers' mathematical reasoning as an imperative for codified conceptual pedagogy in algebra: A case study in teacher education. *Asia Pacific Education Review*, 5(2), 157-166.
- Clarke, B., & Clarke, D. (2004). *A Framework for Growth Points as a Powerful Professional Development Tool*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, Calif.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Cobb, P., & Wheatley, G. (1988). Children's Initial Understandings of Ten. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 10(3), 1-28.
- Cockroft, S. W. (1982). *Mathematics Counts*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çukur, A. (1994). *Kurum bakımı altında bulunan okul öncesi dönemi çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Davis, R. B. (1990). *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*. *Journal for Research in Mathematics Education: Monograph No. 4*. National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 22091.
- De Corte, E., Greer, B., & Verschaffel, L. (1996). Mathematics teaching and learning. In *Handbook of Educational Psychology*, edited by D. C. Berliner and R. C. Calfee, pp. 491-549. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Demetriou, A., Merrell, C., & Tymms, P. (2017). Mapping and predicting literacy and reasoning skills from early to later primary school. *Learning and Individual Differences, 54*, 217-225.
- DeTemple, D. W., Long, C. T., & Millman, R. S. (2015). *Mathematical reasoning for elementary school teachers*. Pearson Education.
- Doerr, H.M., & English, L.D. (2006). Middle grade teachers' learning through students' engagement with modeling tasks. *Journal of Mathematics Teacher Education, 9*(1), 5-32.
- Druckman, D. E., & Bjork, R. A. (1994). *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance*. National Academy Press.
- Ellis, R. D. (1995). *Questioning Consciousness: The Interplay of Imagery, Cognition, and Emotion in the Human Brain*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- English, L. D. (2004). Mathematical and analogical reasoning in early childhood. *Mathematical and analogical reasoning of young learners*, 1-22.
- English, L. D. (Ed.). (2013). *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images*. Routledge.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdoğan, S. Ç., & Baran, G. (2005). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim, 28*(130), 32-40.
- Ergül, A. (2014). *Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Evans, J. S. B. (1984). Heuristic and analytic processes in reasoning. *British Journal of Psychology, 75*(4), 451-468.
- Feldman, C. F., & Kalmar, D. A. (1996). Some Educational Implications of Genre-based Mental Models: The Interpretive Cognition of Text Understanding. In *The Handbook of Education and Human Development*, edited by D. R. Olson and N. Torrance, pp. 434-460. Oxford, U.K.: Blackwell.
- Fennema, E., & Franke, M.N. (1992). Teachers' Knowledge and Its Impact. In *Handbook of Research on Mathematics Teaching*, edited by D. A. Grouws, pp. 127-164. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics/Macmillan.
- Fennema, E., Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L., Jacobs, V. R., & Empson, S. B. (1996). A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education, 27*(4), 403-434.
- Fraihat, M. A. K., Khasawneh, A. A., & Al-Barakat, A. A. (2022). The effect of situated learning environment in enhancing mathematical reasoning and proof among tenth grade students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18*(6), em2120.

- Francisco, J.M., & Maher, C.A. (2005). Conditions for promoting reasoning in problem solving: Insights from a longitudinal study. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 361-372.
- Glaser, R. (2005). Expert knowledge and the processes of thinking. In *Subject learning in the primary curriculum* (pp. 271-285). Routledge.
- Goos, M. (2004). Learning mathematics in a classroom community of inquiry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(4), 258-291.
- Greenes, C. E., Dacey, L., Cavanagh, M., Findell, C. R., Sheffield, L. J. & Small, M. (2003). Navigating Through Problem Solving and Reasoning in Prekindergarten-Kindergarten. *Principles and Standards for School Mathematics Navigations Series*. USA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. *Handbook of Educational Psychology*, 77, 15-46.
- Henningsen, M., & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 524-549.
- Herbert, S., & Williams, G. (2021). Eliciting mathematical reasoning during early primary problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 1-27.
- Hertwig, R., & Todd, P. M. (2003). More is not always better: the benefits of cognitive limits. In D. Hardman & L. Macchi (Eds), *Thinking: psychological perspectives on reasoning, judgement and decision making*, pp. 213-232. West Sussex: John Willey & Sons Ltd.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, 65-97.
- Hiebert, J., Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, K. C., Wearne, D., Murray, H., Olivier, A. & Human, P. (1997). *Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- House, P. (1999). Mathematical reasoning: in the eye of the beholder. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 175-188). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Iuculano, T., & Menon, V. (2018). Development of mathematical reasoning. *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience*, 183-222.
- Jeannotte, D., & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 1-16.
- Kabael, T. (2019). *Matematik Okuryazarlığı ve PISA*. T. Kabael (Ed.), *Matematik Okuryazarlığı ve PISA içinde* (s.143-187). Ankara: Anı.
- Kamii, C. (1985). Young children invent arithmetic: Implications of Piaget's theory. New York: Teachers College Press.
- Keazer, L. M., & Menon, R. S. (2016). Reasoning and sense making begins with the teacher. *Mathematics Teacher*, 109(5), 342-349

- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: the effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40, (1),81-310.
- Kutluca, T., Tum, A., & Mut, A. İ. (2020). Evaluation of Enriched Learning Environment in the Context of Mathematical Reasoning from the Perspective of the Students and their Teacher. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(2), 85-105.
- Lester, F. K. (1994). Musings about mathematical problem-solving research: 1970-1994. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 660-675.
- Lester, F. K. (Ed.). (2007). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. IAP.
- Lithner, J. (2000). Mathematical reasoning in task solving. *Educational Studies in Mathematics*, 165-190.
- Lithner, J. (2005). *A framework for analysing qualities of mathematical reasoning: Version 3*. Research Reports in Mathematics Education 3, Department of Mathematics, Umeå University.
- Lobato, J., Ellis, A., & Zbiek, R. M. (2010). *Developing Essential Understanding of Ratios, Proportions, and Proportional Reasoning for Teaching Mathematics: Grades 6-8*. National Council of Teachers of Mathematics. 1906 Association Drive, Reston, VA 20191-1502.
- Maher, C. A. (2002). How students structure their own investigations and educate us: What we have learned from a fourteen year study. In A. D. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Proceedings of the Twenty-sixth Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME26)* (Vol. 1, pp.31-46). Norwich, England: School of Education and Professional Development, University of East Anglia.
- Maher, C. A. (2009). Children's reasoning: Discovering the idea of mathematical proof. In M. Blanton & D. Stylianou (Eds.), *Teaching and learning proof across the grades*. New Jersey: Taylor Francis-Routledge
- Maher, C. A., & Martino, A. M. (1996). The development of the idea of mathematical proof: a 5-year study. In F. Lester (Ed.), *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(2), 194-214.
- Malloy, C. E. (1999). Developing Mathematical Reasoning in the Middle Grades: Recognizing Diversity. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 13-22). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Martino, A. M., & Maher, C. A. (1999). Teacher questioning to promote justification and generalization in mathematics: What research practice has taught us. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(1), 53-78.
- McCrone, S. S. (2005). The development of mathematical discussions: An investigation in a fifth-grade classroom. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(2), 111-133.

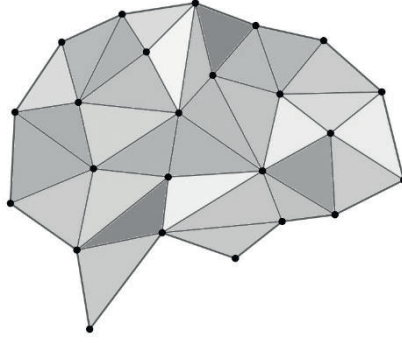
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In Heidi L. Andrade & Gregory J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment*, pp. 41-58. New York: Routledge.
- McVarish, J. (2012). *Where's the wonder in elementary math?: encouraging mathematical reasoning in the classroom*. Routledge.
- MEB (2005). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı* (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Matematik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Moll, L. C., & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 319-348). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Moyer, P. S., & Milewicz, E. (2002). Learning to question: Categories of questioning used by preservice teachers during diagnostic mathematical interviews. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 293-315.
- Mueller, M., Yankelewitz, D., & Maher, C. (2014). Teachers promoting student mathematical reasoning. *Investigations in Mathematics Learning*, 7(2), 1-20.
- Mulligan, J., & Vergnaud, G. (2006). Research on children's early mathematical development: Towards integrated perspectives. In *Handbook of research on the psychology of mathematics education* (pp. 117-146). Brill.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Fishbein, B., Foy, P., & Moncaleano, S. (2021). Findings from the TIMSS 2019 Problem Solving and Inquiry Tasks. <https://tims-sandpirls.bc.edu/timss2019/psi/>
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2003). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Research Council [NRC] (1989). *Everybody Counts*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Research Council [NRC] (2009). *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Committee on Early Childhood. (Ed. Mathematics, C., T., Cross, T., A., Woods, H., Schweingruber). *Center of Education, Division of Behavioral and Social Science and Education*. USA: The National Academies Press.
- Olson, J. C. (2007). Developing students' mathematical reasoning through games. *Teaching Children Mathematics*, 13(9), 464-471.
- Ormrod, J. E. (2008). *Educational psychology: Developing learners* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.



- Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluations of the certainty of deductive inferences, inductive inferences and guesses. *Child Development*, 73(3), 779-792.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Prawat, R. S. (1999). Dewey, Peirce, and the learning paradox. *American Educational Research Journal*, 36(1), 47-76.
- Romberg, T. A. (1992). Further thoughts on the standards: A reaction to Apple. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(5), 432-437.
- Roth, W. M. (2016). On the social nature of mathematical reasoning. *For the Learning of Mathematics*, 36(2), 34-39.
- Rule, A. C. (2007). Mystery boxes: Helping children improve their reasoning. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 13-18.
- Sahin, A., & Kulm, G. (2008). Sixth grade mathematics teachers' intentions and use of probing, guiding, and factual questions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 221-241.
- Saracho, O., N. & Spodek, B. (2009). Educating the Young Mathematician: The Twentieth Century and Beyond. *Early Childhood Education Journal*, 36, 305-312.
- Saxe, G. B., Gearhart, M., & Nasir, N. I. S. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 55-79.
- Schliemann, A. D., & Carraher, D. W. (2002). The evolution of mathematical reasoning: Everyday versus idealized understandings. *Developmental Review*, 22(2), 242-266.
- Schoenfeld, A. H. (1994). What do we know about mathematics curricula? *The Journal of Mathematical Behavior*, 13(1), 55-80.
- Stacey, K. (2006). *What is mathematical thinking and why is it important*. Progress report of the APEC project: collaborative studies on innovations for teaching and learning mathematics in different cultures (II)-Lesson study focusing on mathematical thinking. Tokyo and Sapporo, Japan.
- Steffe, L. P. (1992). Schemes of action and operation involving composite units. *Learning and Individual Differences*, 4(3), 259-309.
- Steffe, L. P., & Kieren, T. (1994). Radical constructivism and mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 711-733.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488
- Steen, L. A. (1999). Twenty questions about mathematical reasoning. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 270-285). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Stiff, L. V., & Curcio, F. R. (1999). *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12. 1999 Yearbook*. National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 20191-1593.
- Stockero, S. L., Rupnow, R. L., & Pascoe, A. E. (2017). Learning to notice important student mathematical thinking in complex classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*, 63, 384-395.
- Storey, S.O. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning*. Publishing Doctoral Thesis, The University of Arizona, Available from ProQuest Dissertations and Theses database, (UMI Microform 3132260).
- Tang, E. P., & Ginsburg, H.P. (1999). Young children's mathematical reasoning: a psychological view. In L. V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12* (pp. 45-62). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Thompson, P.W. (1996). Imagery and the development of mathematical reasoning. *Journal of Theories of Mathematical Learning*, 3(1), 267-283.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25.
- Tobias, S.(1993). *Overcoming Mathematics Anxiety* (Rev. Ed.). New York, NY: W. W. Norton.
- Toker, Z. (2022). Düşünen bir sınıfta görevleri ne zaman, nerede ve nasıl verebiliriz? Okul Öncesinden Liseye Matematikle Düşünen Sınıflar içinde (Çeviri Ed.: A. Aydoğan Yenmez ve S. Gökçe). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Umay, A. (2007). *Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü*. Ankara: Aydan Web Tesisleri San. Ltd. Şti.
- Umay, A. & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 188-195.
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and Insight*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (Çev. Ed. S. Durmuş), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Villaseñor, A., & Kepner, H. S. (1993). Arithmetic from a problem-solving perspective: An urban implementation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(1), 62-69.
- Vosniadou, S., & Verschaffel, L. (2004). Extending the conceptual change approach to mathematics learning and teaching. *Learning and Instruction*, 14(5), 445-451
- Wadsworth, D. (1997). *Civic Numeracy: Does the Public Care?*. In Why Numbers Count: Quantitative Literacy for Tomorrow's America, edited by Lynn Arthur Steen, pp. 11-22. New York, NY: The College Board.

- Walshaw, M. (2017). Understanding mathematical development through Vygotsky. *Research in Mathematics Education*, 19(3), 293-309.
- Whittaker, J. V. (2014). Good thinking! Fostering young children's reasoning and problem solving. *Young Children*, 69, 80-89.
- Wilson, P. H., Sztajn, P., Edgington, C., & Myers, M. (2015). Teachers' uses of a learning trajectory in student-centered instructional practices. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 227-244.
- Yackel, E., & Hanna, G. (2003). Reasoning and proof. In J. Kilpatrick, G. Martin and D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 227-236). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Yankelewitz, D., Mueller, M., and Maher, C. A. (2010). A task that elicits reasoning: A dual analysis. *The Journal of Mathematical Behavior*. 29. 76-85.
- Yıldırım, C. (2008). *Matematiksel Düşünme* (5. bas.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yumus, D. A. (2001). Levels of reasoning in mathematical concepts among preservice mathematics teachers. In *2nd APED International Conference in Education Research Understanding Educational Issues in the Asia Pacific Region Universals, Uniqueness and Cooperation*. Seoul, Korea (pp. 52-61).



# BÖLÜM 3

## AKIL YÜRÜTME VE MATEMATİKSEL MODELLEME

DR. MAHMUT KERTİL

DOÇ. DR. BÜLENT ŞETİNKAYA

PROF. DR. AYHAN KÜRŞAT ERBAS

Matematiksel modelleme sürecindeki her bir aşama ve bu aşamalar arası geçişler çeşitli matematiksel akıl yürütmeler gerektirmektedir. Alanyazında sunulan farklı matematiksel modelleme yeterlikleri de esasında çeşitli matematiksel akıl yürütmelere karşılık gelmektedir. Bu sebeple, matematiksel modelleme yaklaşımı matematik eğitiminde çeşitli türde akıl yürütmeleri ortaya çıkarma, uygulama ve geliştirme açısından zengin öğrenme ortamları sağlar. Bu bölümde matematiksel modelleme ve akıl yürütme ilişkisi modelleme sürecinin aşamaları ve modelleme becerileri kavramsal çerçeveleri temelinde çeşitli boyutlarıyla ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. İlk bölümde, matematiksel modellemenin tanımı, döngüsel modelleme süreci ve matematiksel modelleme becerileri açıklanmaktadır. İkinci bölümde, matematiksel akıl yürütmenin ne anlama geldiği ve akıl yürütme çeşitleri açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde, matematiksel modelleme akıl yürütme ilişkisi, akıl yürütme türlerinin matematiksel modelleme sürecinin hangi aşamalarında ve nasıl ortaya çıktığı ele alınmaktadır. Dördüncü bölümde, farklı sınıf seviyelerinden iki modelleme etkinlik örneği kullanılarak çeşitli matematiksel akıl yürütmelerin ortaya çıkışı ile bu etkinliklerin öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmek için nasıl kullanılabileceği hususları ele alınmaktadır. Son iki bölümde ise modelleme etkinliklerini öğrencilerin akıl yürütme becerilerini desteklemek için kullanmak isteyenlere öneriler, modelleme soru örnekleri ve daha fazla örnek için kaynak önerileri sunulmaktadır.

## MATEMATİKSEL MODEL VE MODELLEME

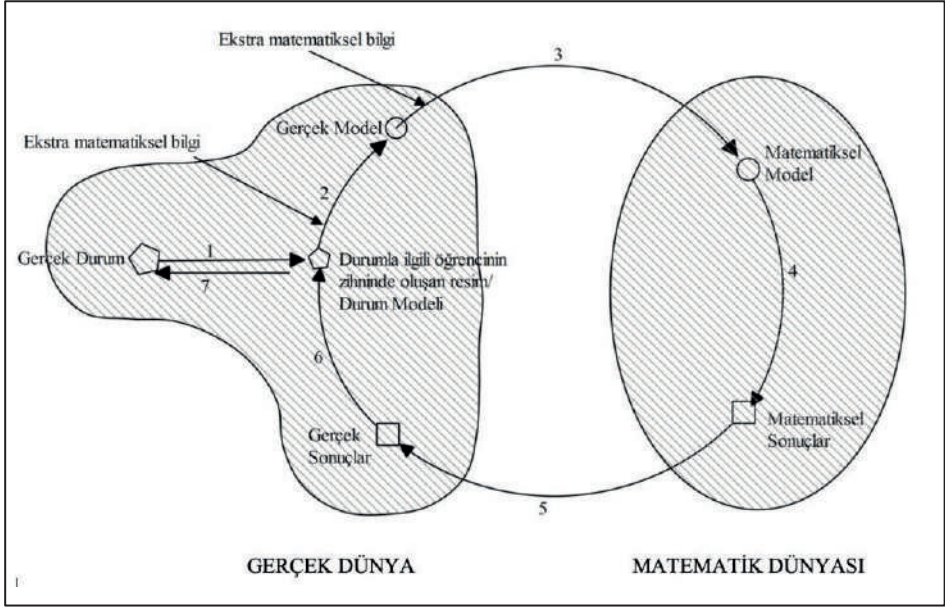
Matematiksel modelleme, en genel anlamda bir gerçek hayat durumunun yapısal özelliklerini matematiğin sembolik dil ve gösterimlerini farklı seviyelerde kullanarak analiz etme, yorumlama ve anlamaya çalışma sürecidir (Gravemeijer, 2002; Lesh ve Doerr, 2003). *Model* terimi gerçek hayatta karşılaşılan durumları ve karmaşık sistemleri yorumlamak ve anlamak için zihinde var olan kavramsal yapılar ve bunların gösterimlerinin bir bütünü olarak tarif edilmektedir (Lesh ve Doerr, 2003). Benzer şekilde, *matematiksel model* farklı gerçek hayat durumlarını ve karmaşık sistemleri anlamak, yorumlamak ve analiz etmek için kullanılmak üzere zihinde mevcut olan ya da geliştirilmesi gereken matematiksel yapılar (kavramlar, örüntüler, ilişkiler vs.) ile bunların biçimsel veya biçimsel olmayan gösterimlerinin bir bütünüdür (Lehrer ve Schauble, 2007; Lesh ve Doerr, 2003). Bu tanımlamaya göre herhangi bir matematiksel gösterim (sözel, grafik, tablo veya cebirsel) tek başına bir matematiksel model olarak kabul edilemez. Herhangi bir matematiksel gösterimin, örneğin  $y = mx + n$ , bir matematiksel model olarak bir bireyin zihninde var olması, bu bireyin bir bütün olarak bu sembolik ifadenin diğer eşdeğer matematiksel gösterimlerine ek olarak bunların ne tür gerçek hayat durumlarını

veya sistemlerini analiz etmek için kullanılabilmesi bilgisine de sahip olması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, *matematiksel model* bilgisi, matematiksel kavramlar, yapılar, gösterimler ile bunların kullanılabilmesi gerçek hayat bağlamları bilgisini bir bütün olarak ele almayı ve dolayısıyla ileri düzey ilişkisel anlamayı gerektirmektedir.

Bireylerde matematiksel model gelişimi model-tabanlı düşünme olarak ifade edilmektedir (Doerr ve Tripp, 1999; Lehrer ve Schauble, 2003; 2007). Model-tabanlı düşünme, iyi anlaşılmış bir sistem ile henüz iyi anlaşılmamış hedef sistem arasında kurulan bir analogi (benzeşim) olarak ifade edilmektedir (Doerr ve Tripp, 1999; Lehrer ve Schauble, 2003). Bir sistemin yapısal özelliklerini içerdiği öğeler, ilişkiler, işlemler ve kurallar ile bir bütün olarak anlamlandırmak için kullanılan zihinsel yapılar (matematiksel modeller), aşına olmadığımız başka sistemleri anlamlandırmak için yapısal özellikler arasında bir tür benzeşim kurmayı gerektirmektedir. Bu sebeple matematiksel modellerin, iyi bilinen bir sistemden yola çıkarak hedef sistemin yapısal özelliklerini anlama, tahmin etme ve yeni çıkarımlara ulaşmak için açıklayıcı ve yordayıcı işlevleri bulunmaktadır (Doerr ve Tripp, 1999). Bu aynı zamanda matematiksel modellerin sürekli geliştirilebilir olduğunu da ortaya koymaktadır. Lehrer ve Schauble'a (2007) göre model-tabanlı düşünmenin (i) fiziksel mikrokozma, (ii) gösterimsel betimleme, (iii) sentaktik model ve (iv) ortaya çıkan (gelişen) model olmak üzere dört seviyesi bulunmaktadır. Fiziksel mikrokozma, matematiksel modellemesi yapılacak olan bir gerçek hayat olayının fiziksel olarak resmedilmesidir. Gösterimsel betimleme bu gerçek hayat durumunun bazı matematiksel gösterimler ile ifade edilmesidir. Sentaktik model ise aynı gerçek hayat durumunun yapısal özelliklerini daha soyut ve matematğin sembolik diline aktarılması ve matematik dünyası içerisinde analiz edilmesidir. Bir gerçek hayat durumunu anlamlandırmak için her zaman daha iyi model bulunabilmesi yani matematiksel modellerin geliştirilebilir yönü ise ortaya çıkan model olarak ifade edilmektedir.

Matematiksel modelleme ise matematiksel modellerin farklı gerçek hayat bağlamlarını anlamak için kullanıldığı, ihtiyaç halinde bu mevcut modellerin yeniden yorumlanarak geliştirildiği ve hatta yenilerinin inşa edildiği döngüsel bir süreçtir (Blum ve Leiß, 2007; Borromeo Ferri, 2006; Maaß, 2006). Matematiksel modelleme yaparken öğrencilerin geçtiği aşamaların ideal tanımlamalarını yaparak modelleme sürecinin döngüsel yapısını tarif eden birçok farklı çerçeve bulunmaktadır (örn., Blum ve Leiß, 2007; Borromeo Ferri, 2006). Döngüsel modelleme süreci genellikle, (i) gerçek hayat durumu, (ii) durum modeli, (iii) gerçek model, (iv) matematiksel model, (v) matematiksel çözüm (sonuç), (vi) yorumlanan sonuç aşamalarından oluşmaktadır (Borromeo Ferri, 2006). Farklı teorik yaklaşımlarda bu aşamaların detaylandırılması

ve isimlendirilmesi farklılıklar arz etse de genel yapı ve anlayış büyük oranda benzerlik göstermektedir.



1. Problem durumunu anlama; 2. Problem durumunu sadeleştirme/yapılandırma; (Verilen gerçek duruma bağlı olarak ekstra matematiksel bilgi kullanımı gerekebilir);
3. Matematikselleştirme (Ekstra matematiksel bilgiye daha çok ihtiyaç duyulur); 4. Bireysel matematiksel yeterlikleri kullanarak matematiksel olarak üzerinde çalışma;
5. Elde edilen sonuçları yorumlama; 6. Elde edilen sonuçları doğrulama; 7. Sunum

**Şekil 3.1** Matematiksel modelleme süreci  
[Borromeo Ferri'den (2006) uyarlanmıştır].

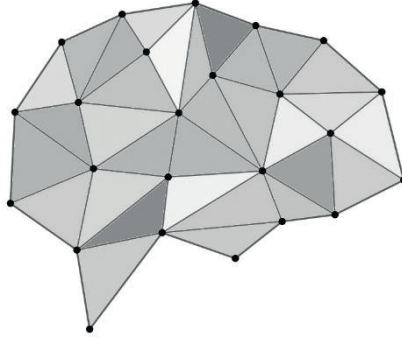
Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen matematiksel modelleme becerileri ve yeterliklerini açıklamak için modelleme süreçlerini açıklayan döngüsel yapılar (örn., bkz. Şekil 3.1) kavramsal çerçeve olarak kullanılmaktadır. Matematiksel modelleme becerileri, bir matematiksel modelleme sürecinin baştan sona her bir aşamasını (problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme (model kurma), model üzerinde matematiksel olarak çalışma ve elde edilen sonuçları yorumlama vb.) başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli donanımları kapsamaktadır (Blum ve Leiß, 2007; Crouch ve Haines, 2004; Maaß, 2006). Modelleme yeterlikleri ise bir modelleme sürecini başarılı bir şekilde tamamlayabilme becerilerinin yanı sıra bunu gerçekleştirme isteği, içsel motivasyon, tutum ve inançlar ile üst-bilişsel yeterlikleri de içeren daha geniş bir kavramdır (Kaiser, 2007; Maaß, 2006). Modelleme yeterliklerini

## KAYNAKÇA

- Blum, W., & Leiß, D. (2007). How do students and teachers deal with mathematical modelling problems? In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Eds.), *Mathematical modelling (ICTMA 12): Education, engineering and economics* (pp. 222–231). Horwood Publishing.
- Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *ZDM-Mathematics Education*, 38(2), 86-95.
- Borromeo Ferri, R. (2018). *Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education*. Springer.
- Crouch, R., & Haines, C. (2004). Mathematical modelling: Transitions between the real world and mathematical model. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 35(2), 197-206.
- Doerr, H. M., & Tripp, J. S. (1999). Understanding how students develop mathematical models. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 231-254.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., Alacacı, C., Çakıroğlu, E., Aydoğan Yenmez, A., Şen Zeytun, A., Korkmaz, H., Kertil, M., Didiş, M. G., Baş, S., & Şahin, Z. (2016). *Lise matematik konuları için günlük hayattan modelleme soruları*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Gravemeijer, K. (2002). Preamble: from models to modeling. In K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers, & L. Verschaffel (Eds.), *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* (pp. 7-22). Kluwer Academic Publishers.
- Jeannotte, D. & Kieran, C. (2017). A conceptual model of mathematical reasoning for school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 1-16.
- Kaiser, G. (2007). Modelling and modelling competencies in school. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Eds.), *Mathematical modelling: Education, engineering and economics* (pp. 110-119). Horwood.
- Kertil, M., Çetinkaya, B., Erbaş, A. K., & Çakıroğlu, E. (2016). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme. In E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik eğitiminde teoriler* (pp. 539-563). Pegem Akademi.
- Kollosche, D. (2021). Styles of reasoning for mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 107, 471-486.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Origins and evaluation of model-based reasoning in mathematics and science. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 59-70). Lawrence Erlbaum.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2007). A developmental approach for supporting the epistemology of modeling. In W. Blum, P. L. Galbraith, H-W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modeling and applications in mathematics education* (pp. 153-160). Springer.



- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3-33). Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R., & Lehrer, R. (2000). Iterative refinement cycles for videotape analyses of conceptual change. In A. E. Kelly, & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 665-708). Lawrence Erlbaum.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies? *ZDM-Mathematics Education*, 38(2), 113-142.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Matematik dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2009). *Focus in high school mathematics: Reasoning and sense making*. National Council of Teachers of Mathematics.
- National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers [NGACBP & CCSSO]. (2010). *Common core state standards for mathematics*. NGACBP & CCSSO.
- National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics* (J. Kilpatrick, J. Swafford, & B. Findell, Eds.). Mathematics learning study committee center for education, division of behavioral and social sciences and education. National Academy Press.
- Sevinc, S., & Brady, C. (2019). Kindergarteners' and first-graders' development of numbers representing length and area: Stories of measurement. In K. Robinson, H. Osana, & D. Kotsopoulos (Eds), *Mathematical learning and cognition in early childhood* (pp. 115-137). Springer.



# BÖLÜM 4

## AKIL YÜRÜTME VE TAHMİN

DOÇ. DR. BURÇAK BOZ YAMAN

Matematikte başarılı olanlar ve olamayanlar arasındaki en büyük fark, başarılı olanların matematiğin bir anlam ifade etmesini beklemesidir. Öğrenci için anlam ifade etmesi matematiğin özellikle günlük yaşamda kullanılabilirliği ile ilişkilidir. Ancak çoğunlukla matematik, kesin sonuçlar ve katı kurallardan oluşan bir disiplin olarak düşünülerek matematik sınıflarının dört duvarı arasına sıkıştırılmaktadır. Hâlbuki günlük yaşamda kullanılan matematiğin %80'inden fazlasında net cevaplardan ve katı kurallardan ziyade yaklaşık sonuçlar ve tahmini yaklaşımlar kullanılmaktadır. O halde bireylerin günlük yaşamda matematiği etkili bir şekilde kullanabilmeleri için tahmin edebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Tahmin becerisi bilgi çağının önemli bir becerisidir. Reys ve Barger (1993) hesaplamalı tahminin düşünmek, varsayımda bulunmak ve genelleme yapabilmek için bir araç olduğunu söyler. Tahmin becerisinin nasıl öğrenilebileceği ve öğretilebileceği üzerine inceleme yapmadan önce tahmin becerisinin ne demek olduğu, türleri ve akıl yürütme ile ilişkisi incelenecektir.

## TAHMİN BECERİSİ

Tahmin etmenin farklı tanımları olmasına rağmen alanyazında dikkat çeken birkaç tanım şöyledir:

- Belli bir konu hakkında karar vermeye yarayacak kadar yakın cevap oluşturmaya yarayan süreç (Reys, 1986)
- Eğitilmiş öngörü (Thomson, 1979)
- Yaklaşık bir fikir sahibi olmak (Smart, 1982)

Bu tanımlardan yola çıkarak tahmin etme; cevaplanması gereken soru ya da soruna makul cevaplar verebilmek için yaklaşık sayısal değerler veya gerekli önbilgilerden yararlanarak yorum yapabilme sürecidir. Günlük yaşamda matematiksel incelemelerde net cevaplar vermek yerine yaklaşık sonuçlarla yorum yapmak daha kullanışlıdır. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenlerin nezdinde her ne kadar matematik derslerinde sadece net cevaplarla matematik yapılabileceği düşünülse de yaklaşık yorumlar matematik yapmanın önemli bir parçasıdır. Bu nedenle matematik dersi öğretim programlarında tahmin etme becerisi önemle vurgulanmakta ve öğrenciler için etkinlikler tasarlanmaktadır. Bu öğretimsel süreci tasarlayabilmek için tahmin becerisinin ne olduğuna ve çeşitlerine daha yakından bakmak gerekmektedir.

## TAHMIN TÜRLERİ

Günlük yaşamda tahmin etme süreci üç farklı şekilde gözlemlenmektedir. Bunlardan ilki **hesaplamalı tahmin** olup sayıların ve işlemlerin sayesinde hızlı ve yeterli yakınlıkta bir işleme cevap bulma sürecidir. Hesaplamalı tahminin yapıldığı birçok günlük yaşam durumu örnek verilebilir: Markette sepete atılan ve satın alınmak istenen ürünlerin fiyatlarının zihinden yaklaşık olarak toplanması, gazetenin ekonomi bölümünü okurken farklı para birimlerinin birbirine dönüşümünü yaklaşık olarak yaparken çarpma ve bölme işlemleri yapabilmek ya da sınıfta matematik dersi sınavından alınan notlara bakarak sınıf ortalamasını zihinden hızlıca hesaplarken dört işlemleri kullanmak, vb.

Bir diğer tahmin çeşidi ise **ölçmeye dayalı tahmin** dir. Bu durum bir ölçme ve karşılaştırma yapılması gerektiğinde herhangi bir ölçme aracı kullanmadan deneyimlerden yararlanarak ölçülmesi beklenen durum hakkında eğitilmiş bir öngörü ortaya koyabilme sürecidir. Örneğin, arkadaşınızın boyunu yaklaşık olarak 1,70 cm olarak tahmin edebilirsiniz. Bu tahminin kilit noktası kendi boyunuza dair deneyim ve arkadaşınızın sizden uzun ya da kısa olma durumudur. Benzer şekilde manavda poşete koyduğunuz elmaların 3 kg gelmesine dair tahmini yaklaşımınız 5 kg ya da 1 kg gibi daha önceden deneyimlemiş olduğunuz manav deneyiminiz olacaktır ve siz de elinizdeki poşetin 5 kg'dan daha hafif olma durumuna bakarak yorum yapabilirsiniz.

Son olarak her ne kadar ülkemiz öğretim programlarında ayrı bir çeşit olarak sayılmayıp ölçmeye dayalı tahmin becerisinin kapsamında ele alınsa da birçok kaynakta ayrı bir çeşit olarak altı çizilen **çokluk (yığın) tahminleri** de vardır. Çokluk tahminlerinde amaç yığın olarak gözlemlenen bir grup nesnenin sayısını belirli bazı stratejiler kullanarak hesaplama sürecidir. Otoparkta park halindeki araçların sayısını tahmin etme, bir süper lig kupası maçında tribünleri dolduran izleyicilerin sayısı veya bir açık hava konserinde alanı dolduran izleyicilerin sayısının tahmini bu çeşit tahminlere örnek olarak verilebilir.

## TAHMIN TÜRLERİNE GÖRE STRATEJİLER VE ÖĞRETİMLERİ

Yukarıda da kısaca açıklandığı gibi alanyazında 3 çeşit tahminden bahsedilmiştir (Hanson ve Hogan, 2000; O'Daffer, 1979; LeFevre, Greenham ve Waheed, 1993; Sowder, 1992). Bu tahmin çeşitleri tek tek ele alınıp stratejileri ve bunların öğretimleri üzerine önerilerde bulunulacaktır.

### HESAPLAMALI TAHMİN BECERİSİ

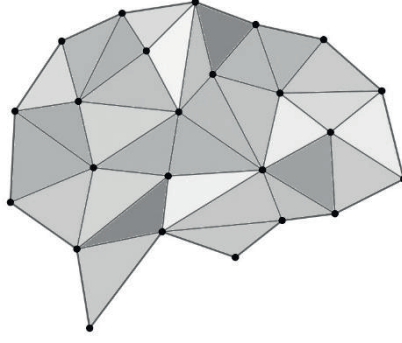
Neden bir birey zihinden ve/veya tahmini hesaplama yapmak durumunda kalır? Bu soru özellikle teknolojinin ilerlemesi ve herkesin yanında cep telefonu

gibi oldukça ileri teknoloji cihazlar taşıdıkları günümüzde daha da öne çıkmaktadır. Günlük yaşamda hesaplanması gereken bir işlemi hemen cep telefonu ile hesaplayabilirken neden yaklaşık cevaplar önemsenmektedir? Aslında tam da teknolojik ilerlemenin bu kadar hızlı artmasıyla, hesap makinelerinin sonuçlarının kabul edilebilirliğine dair insanoğlunun karar vermesi ve yorum yapması için kendi zihnine ve tahmin becerisine güvenmesi gerekmektedir. Bu da matematik dersleri kapsamında hala tahmin becerisinin bir akıl yürütme ve makul çıkarımlar yapabilme adına öğretilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Tahminin gerek zihinsel hesaplamalarda gerekse kâğıt kalem işlemlerinde bir şekilde gerekli olduğunu Şekil 4.1’de inceleyebiliriz. Bir problem durumunu çözmek için gerekli hesaplamalara karar verildikten sonra bu cevabın net bir sonuç olarak mı yoksa yaklaşık cevaplar şeklinde mi verilmesi gerektiği sorgulanmalıdır. Yaklaşık sonuçlar problem durumunun çözümü için yeterli ise tahmin etme süreci doğrudan devreye girecektir. Eğer yaklaşık cevaplar değil de net cevapların bulunması gerekliliği söz konusu ise bunu gerçekleştirebilmek için zihinden hesaplama, kâğıt kalem hesaplamaları, bilgisayar ile ya da hesap makinesi ile hesaplamalar şeklinde işlemler yapılabilir. Bu hesaplama çeşitleri ile elde edilen sonuçların gerçek durum ile tutarlılıklarını ve elde edilen sonucun makul bir sonuç olup olmadığını incelemesi süreci ise bizi yine tahmini yargılara ve yorumlamalara götürecektir. O halde bir problem durumu için yaklaşık veya net cevaplar bulunması gerektiğinde tahmini yorumların mutlaka işin içinde olması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alkan, H., & Bukova Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Boz, B. (2009). An investigation of seventh grade students' computational estimation strategies and factors associated with them (PhD Thesis). ODTÜ: Ankara.
- Crites, T. (1992). Skilled and Less Skilled Estimators' Strategies for Estimating Discrete Quantities. *The Elementary School Journal*, 92(5), 601-620.
- Gökçe, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2022). Akıl yürütmenin teorik çerçevesi. A. Aydoğan Yenmez ve S. Gökçe (Ed.), *Okul Öncesinden Liseye Matematiksel Akıl Yürütme içinde* (s. 1-31). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hanson, S., & Hogan, T. (2000). Computational estimation skill of college students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 483-499.
- Hogan, T. P. & Brezinski, K. L. (2003) Quantitative estimation: one, two, or three abilities?, *Mathematical Thinking and Learning*, 5(4), 259-280.
- Keskin-Oğan, A. ve Öztürk, S. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik 7 ders kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- LeFevre, J. A., Greenham, S. L., & Waheed, N. (1993). The development of procedural and conceptual knowledge in computational estimation. *Cognition and Instruction*, 11(2), 95-132.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- O'Daffer, P. (1979). A case and techniques for estimation: Estimation experiences in elementary school mathematics--essential, not extra! *Arithmetic Teacher*, 26(6), 46-51.
- Reys, R. E. (1986). Evaluating computational estimation, in H. L. Schoen and M. J. Zweng (eds.), *Estimation and Mental Computation*. 1986 Yearbook, National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA.
- Reys, R. E. (1993). Computation and the Need for Change. In R.E. Reys & N. Nohda (Eds.), *Computational alternatives for the twenty-first century* (pp. 1-12). Reston: NTCM Publishing.
- Reys, B.J., & Barger, R.H. (1994). Mental computation: Issues from united states perspectives. In R.E. Reys & N. Nohda (Eds.), *Computational alternatives for the twenty-first century* (pp. 31-47). Reston: NTCM Publishing.

- Segovia, I., & Castro, E. (2009). Computational and measurement estimation; curriculum foundations and research carried out at the University of Granada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(7), 499-536.
- Smart, J. R. (1982). Estimation skills in mathematics. *School Science and Mathematics*, 82(8), 642-649.
- Sowder, J. T. (1992). Estimation and number sense. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 371 – 389). New York: Macmillan.
- Thompson, A. G. (1979). Estimating and Approximating. *School Science and Mathematics*, 79(7), 575-586.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. (8th ed.). Boston: Pearson



# BÖLÜM 5

## AKIL YÜRÜTME VE İSPAT

DOÇ. DR. PINAR GÜNER



Akıl yürütme bir iddia ile ilgili kendini ya da başkalarını ikna etmek, bir problemi çözmek ya da daha genel bir ifadeye ulaşmak gibi amaçlarla pek çok düşünce ya da argüman oluşturmayı içermektedir (Brodie, 2010). Akıl yürütme sürecinde atılan adımlar birbiriyle bağlantılıdır ve bu bağlantılar belirli gerekçelere dayanmaktadır (Ball ve Bass 2003). Akıl yürütme sonucunda, kabul edilebilir bir argümana dayanan yazılı ya da sözlü bir ürün ortaya çıkmaktadır (Douek 2005). Matematiksel akıl yürütme ise matematik nesnelere kullanılarak matematik ile ilgili akıl yürütmektir (Brodie, 2010). Ball ve Bass (2003)'e göre akıl yürütme matematiğin “temel bir becerisidir” (s. 28) ve matematiksel kavramları anlamak, matematiksel fikirleri ve kuralları esnek bir şekilde kullanmak ve matematiksel bilgileri yeniden inşa etmek gibi birtakım amaçlar için gereklidir.

Fischbein (1999) günlük akıl yürütmenin hem süreç hem de sonuç açısından matematiksel akıl yürütmeden farklı olabileceğini belirtmektedir. Örneğin, günlük akıl yürütmede, herhangi bir ispat türüne ihtiyaç duymaksızın bir ifadeyi kabul edebiliriz, çünkü onun apaçık veya sezgisel olarak makul olduğuna karar veririz. Bununla birlikte, matematik de dâhil olmak üzere birçok alanda, bu tür günlük akıl yürütme çok faydalı olmayabilir (örneğin, herhangi bir üçgendeki açılar toplamının her zaman 180 derece olduğu sezgisel olarak açık değildir). Hanna (2020)'ye göre tüm bu durumlarda, geçerli bir sonuca varmak için tanımlanmış akıl yürütme kurallarına ihtiyaç duyulmaktadır. Doğru bir çıkarım zinciri oluşturmak yani, ispat yapmak gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin amaçlarından biri de öğrencilere akıl yürütme kurallarını öğretmektir. Bunun için öğretmenin rolü çok önemlidir. Matematiksel konuya özgü kavramlara ek olarak, öğretmen öğrencileri akıl yürütme kuralları, tartışma (argümantasyon) kalıpları ve uygun terimler (örn. varsayım, tahmin, örnek, çürütme, teorem ve aksiyom) ile tanıştırmalıdır (Hanna, 2020).

Akıl yürütmenin, özellikle matematiksel akıl yürütmenin, temelini oluşturan iki kavram gerekçelendirme ve genellemedir (Ball ve Bass 2003; Davis ve Maher 1997; Triandafilidis ve Potari 2005). Kilpatrick vd. (2001) öğrencilerin fikirlerinin gerekçelerini açıklayabilmeleri gerektiğini belirtirken, Ball ve Bass (2003) gerekçeleri sunulmayan bilginin mantıksız olacağını ifade etmektedir. Gerekçelendirme ve genelleme matematikte ispatla yakından ilişkilidir. Pek çok matematikçi tarafından matematiksel akıl yürütmenin ispat ile eş tutulması ve birçok matematik müfredatında “akıl yürütme ve ispat” şeklinde bütünsel bir kavrama yer verilmesi bunun somut bir göstergesidir. Fakat ispatın gerekçelendirme ve genelleme ile yakın ilişkisi, matematiksel bir ifadeye yönelik sunulan her gerekçenin ve açıklamanın formal bir ispat sağladığı anlamına gelmemektedir (Brodie, 2010). İspat, daha çok matematiksel akıl yürütmenin somutlaşmış bir halidir (Hanna ve Jahnke 1996). Diğer bir deyişle, ispat için akıl yürütme sürecinin sonunda ortaya çıkan geçerliliği kabul edilen

ürün denilebilir (Brodie, 2010). Akıl yürütme matematiksel ifadeleri genelleştirme ve matematiksel ilişkiler hakkında varsayımda bulunma süreciyken ispatlama matematiksel bir ifadenin doğruluğunu mantıksal olarak geçerli akıl yürütme yoluyla göstermektir (Bieda vd., 2014).

## İSPAT

Dituri (2013)'e göre ispat farklı kişiler ve meslekler için farklı anlamlara gelmektedir. İspatlamak da bezer şekilde farklılık göstermektedir. Bir ifadenin bir yetişkin ile 9. sınıf öğrencisine yapılacak ispatlamaları birbirinden farklı olacaktır. Fen bilimlerinde bir teoremin ispatı tekrarlanabilir deney sonuçları ile sağlanırken, hukuk alanında bir kişinin masumiyetine ya da suçluluğuna kanıtlara dayalı olarak karar verilmektedir. Matematikte ispat ise bu yaklaşımlardan daha farklıdır. Matematikte bir ifadenin doğruluğunu ispatlamak için çok sayıda bu doğruluğu sağlayan durum olsa bile tüm olası durumlar için mantık ve akıl yürütme kullanılarak ifadenin doğruluğu ortaya konulur. Gerçekliği kabul edilen bir veya daha fazla olgu verildiğinde, ispatlanacak şeyin mantıksal olarak bu verilen olgulara dayalı ortaya çıktığı ve doğru olması gerektiği gösterilmelidir (Dituri, 2013). Matematiksel bir ispat deneysel veya kanıtsal yaklaşımdan ziyade mantıksal bir argüman oluşturmaya dayanmaktadır. Aleksandrov (1969) bunu şöyle açıklamaktadır: Bin tane ikizkenar üçgen alınıp tabanındaki açılar eş olarak ölçülebilir, ancak böyle bir yaklaşım asla bir ikizkenar üçgenin taban açılarının eş olduğu teoreminin matematiksel bir ispatını sağlamaz. Matematik, bu sonucun, aksiyomlarda kesin olarak formüle edilen temel geometri kavramlarından türetilmesini talep eder (s. 3). Matematiğin kendisi, bir şeyin doğru veya yanlış olduğunu şüphe olmaksızın ispatlama yeteneği üzerine inşa edilmiştir (Kotelawala, 2007). İspat matematiksel keşiflerin merkezinde yer alan ve matematiği tanımlamayı sağlayan son derece önemli bir araçtır (Ball ve Bass, 2003; Haimo, 1995; Harel ve Sowder, 2007; Healy ve Hoyles, 1998; Schoenfeld, 1994).

Genel anlamıyla, ispat bir yargı, sav ya da sonucun doğruluğunu ya da yanlışlığını yeterli kanıt göstererek kabul ettirme çabasıdır (Garnier ve Taylor, 1997). Bir durumun sadece doğru ya da yanlış olduğunu değil aynı zamanda neden doğru olduğunu da göstermektir (Hanna, 2000). Bu durumda, matematiksel bir ispat belirli bir matematiksel iddianın doğru olduğuna karşı tarafı ikna etme ve neden doğru olduğunu açıklama süreci olarak ifade edilebilir (Dawson, 2006). Bunun yanı sıra, Harel ve Sowder (2007) ispatlamayı bir bireyin ya da bireylerin bir iddianın doğruluğu hakkındaki şüphelerini ortadan kaldırmak için kullanılan zihinsel eylem olarak tanımlamaktadır. İspat, yeni durumlar hakkında düşünmeyi, önemli noktalara odaklanmayı, yeni fikirleri bir araya getirmek için önceki bilgileri kullanmayı, ilişkileri göz

## KAYNAKÇA

- Akkaş, S., Hacısalihoğlu, H. H., Özel, Z., & Sabuncuoğlu, A. (1998). *Soyut matematik (3. baskı)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayın.
- Alexander, P. A., Wilson, A. F., White, C. S., Willson, V. L., Tallent, M. K., & Shutes, R. E. (1987). Effects of teacher training on children's analogical reasoning performance. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 275-285.
- Aleksandrov, A. D., Kolmogorov, A. N., & Lavrent'ev, M. A. (1969). *Mathematics: Its content, methods and meaning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Almeida, D. (1996) Justifying and proving in the mathematics classroom. *Philosophy of mathematics education newsletter*, 9. Retrieved from <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/>
- Almeida, D. A. (2000). Survey of mathematics undergraduates' interaction with proof: some implications for mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(6), 869-890.
- Arzarello, F., Micheletti, C., Olivero, F., & Robutti, O. (1998). Dragging in Cabri and modalities of transition from conjectures to proofs in geometry. In A. Olivier & K. Newstead (Eds.), *Proceedings of the Twentieth-second Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 2, pp. 32-39)*. Stellenbosch, South Africa.
- Balacheff, N. (1988). A study of students' proving processes at the junior high school level. In I. Wirszup, & R. Streit, (Eds.), *Proceedings of the Second UCSMP International Conference on Mathematics Education* (pp. 284-297). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ball, D. L., & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, W.G. Martin, & D.E. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 27-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ball, D. L., Hoyles, C., Jahnke, H. N., & Movshovitz-Hadar, N. (2002). The teaching of proof. In L. I. Tatsien (Ed.), *Proceedings of the International Congress of Mathematicians (Vol. 3, pp. 907-920)*. Beijing, China: Higher Educational Press.
- Barnes, J. (Ed.). (1984). *The complete works of Aristotle: The revised Oxford translation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Battista, M. T., & Clements, D. H. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. Grouws (Ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan.
- Becker, J. R., & Rivera, F. (2006, July). Establishing and justifying algebraic generalization at the sixth grade level. In *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 4, pp. 465-472)*. Prague, Czech Republic: Charles University.

- Bell, A. W. (1976). A study of pupils' proof-explanations in mathematical situations. *Educational studies in mathematics*, 7, 23-40.
- Bieda, K. N., Ji, X., Drwencke, J., & Picard, A. (2014). Reasoning-and-proving opportunities in elementary mathematics textbooks. *International Journal of Educational Research*, 64, 71-80.
- Bills, L., & Rowland, T. (1999). Examples, generalisation and proof. *Research in Mathematics Education*, 1(1), 103-116.
- Brodie, K. (2010). Teaching mathematical reasoning: A challenging task. In *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms* (pp. 7-22). Springer, Boston, MA.
- Cai, J., & Cirillo, M. (2014). What do we know about reasoning and proving? Opportunities and missing opportunities from curriculum analyses. *International Journal of Educational Research*, 64, 132-140.
- Chartrand, G., Polimeni, A. D., & Zhang, P. (2008). *Mathematical Proofs: A transition to advanced mathematics (2nd ed.)*. Pearson Education, Inc.
- Chazan, D. (1993). High school geometry students' justification for their views of empirical evidence and mathematical proof. *Educational Studies in Mathematics*, 24(4), 359-387.
- Coe, R., & Ruthven, K. (1994). Proof practices and constructs of advanced mathematics students. *British Educational Research Journal*, 20(1), 41-53.
- Conradie, J., & Frith, J. (2000). Comprehension tests in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 42(3), 225-235.
- Çelik, B. (2018). *Soyut matematik (3. baskı)*. Bursa: Dora Basım-Yayın.
- Davis, R. B., & Maher, C. A. (1997). How students think: The role of representations. In L. D. English (Ed.), *Mathematical reasoning: Analogies metaphors, and images* (pp. 93-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dawson, J. (2006). Why do mathematicians re-prove theorems? *Philosophia Mathematica*, 14(3), 269-286.
- Demir, E. (2017). *Ortaöğretim matematik öğretmenleri adaylarının muhakeme hatalarının ispatlama bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- De Villiers, M. D. (1990). The role and function of proof in mathematics. *Pythagoras*, 24, 17-24.
- Dituri, P. (2013). *Proof and reasoning in secondary school algebra textbooks* (Unpublished Doctoral Dissertation). Columbia University.
- Douek, N. (2005). Communication in the mathematics classroom: argumentation and development of mathematical knowledge. In A. Chronaki, I. M. Christiansen (Eds.), *Challenging perspectives on mathematics classroom communication* (pp 145-172). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Dreyfus, T., Nardi, E., & Leikin, R. (2012). Forms of proof and proving in the classroom. In G. Hanna & M. de Villiers (Eds.), *Proof and proving in mathematics education* (pp. 191-214). New York: Springer.
- Duval, R. (1990). Pour une approche cognitive de l'argumentation. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitive*, 3, 195-221.
- Durhan, G. (2020). Günlük Yaşamda Kullanılan Bir Düşünme Biçimi Olarak Abdüktif Akıl Yürütme. *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy*, 10(2), 663-675.
- Edwards, L. (1997). Exploring the territory before proof: Students' generalizations in a computer microworld for transformation geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 2(1), 187-215.
- English, L. D. (Ed.). (2004). *Mathematical and analogical reasoning of young learners*. Routledge.
- English, L. D., & Halford, G. S. (1995). *Mathematics education: Models and processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epp, S. S. (1998). A unified framework for proof and disproof. *The Mathematics Teacher*, 91(8), 708-740.
- Epp, S. S. (2010). *Discrete mathematics with applications (4th edition)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Fawcett, H. P. (1938). *The nature of proof (1938 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics)*. New York: Bureau of Publications, Teachers college, Columbia University.
- Fischbein, E. (1982). Intuition and proof. *For the Learning of Mathematics* 3(2), 9-24.
- Fischbein E (1999) Intuitions and schemata in mathematical reasoning. *Educational studies in mathematics*, 38(1-3),11-50.
- Flores, A. (2002). How do children know that what they learn in mathematics is true?, *Teaching Children Mathematics*, 8(5), 269-274.
- Galindo, E. (1998). Assessing justification and proof in geometry classes taught using dynamic software. *The Mathematics Teacher*, 91(1), 76-82.
- Garnier, R. & Taylor, J. (1997). *100% mathematical proof*. John Wiley & Sonsn Pub.
- Garuti, R., Boero, P., & Lemut, E. (1998). Cognitive unity of theorems and difficulty of proof. In *PME Conference* (Vol. 2, pp. 2-345).
- Haack, S., & Kolenda, K. (1977). Two fallibilists in search of the truth. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary*, 51, 63-104.
- Hammack, R. (2009). *Book of proof*. Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.

- Hanna, G. (1989). Proofs that prove and proofs that explain, in G. Vergnaud, J. Rogalski, and M. Artigue (eds.), *Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Paris, Vol. II, 45-51.
- Hanna, G. (1990). Some pedagogical aspects of proof. *Interchange* 21(1), 6-13.
- Hanna, G. (1995). Challenges to the importance of proof. *For the Learning of Mathematics*, 15, 42-49.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1), 5-23.
- Hanna, G. (2020). Mathematical proof, argumentation, and reasoning (2nd edition). *Encyclopedia of mathematics education*, 561-566.
- Hanna, G., & de Villiers, M. (Eds.). (2012). *Proof and proving in mathematics education: The 19th ICMI study* (Vol. 15). Springer Science & Business Media.
- Hanna, G., & Jahnke, H. N. (1996). Proof and proving. In *International handbook of mathematics education* (pp. 877-908). Springer, Dordrecht.
- Haimo, D. T. (1995). Experimentation and conjecture are not enough. *American Mathematical Monthly*, 102(2), 102-112.
- Hanna, G. (2000). Proof, Explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5-23.
- Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: Results from exploratory studies. In A. H. Schoenfeld, J. Kaput, & E. Dubinsky (Eds.), *Research in collegiate mathematics education III* (pp. 234-283). Providence, RI: American Mathematical Society.
- Harel, G., & Sowder, L. (2007). Toward comprehensive perspectives on the learning and teaching of proof. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 805-842). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Healy, L., & Hoyles, C. (1998). *Justifying and proving in school mathematics, executive summary*. London, England: Institute of Education, University of London.
- Healy, L., & Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 396-428.
- Herbst, P., & Brach, C. (2006). Proving and doing proofs in high school geometry classes: What is it that is going on for students? *Cognition and Instruction*, 24, 73-122.
- Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. *Educational Studies in Mathematics*, 24(4), 389-399.
- Hoyles, C., & Kuchemann, D. (2002). Students' understanding of logical implication. *Educational Studies in Mathematics*, 51, 193-223.

- Jahnke, H. N. (2010). The conjoint origin of proof and theoretical physics. In G. Hanna, H. N. Jahnke & H. Pulte (Eds.), *Explanation and proof in mathematics: Philosophical and educational perspectives* (pp. 17-32). New York: Springer.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.) (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Knipping, C. (2003). Beweisprozesse in der unterrichtspraxis: Vergleichende analysen von mathematikunterricht in Deutschland und Frankreich. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 24(1), 65-66.
- Kitcher, P. (1984). *The nature of mathematical knowledge*. Oxford University Press on Demand.
- Knuth, E. J., Choppin, J., Slaughter, M., & Sutherland, J. (2002). Mapping the conceptual terrain of middle school students' competencies in justifying and proving. In D. S. Mewborn, P. Sztajn, D. Y. White, H. G. Weigel, R. L. Bryant, & K. Nooney (Eds.), *Proceedings of the 24th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 1693–1670). Athens, GA: Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Knuth, E. J. (2002a). Proof as a tool for learning mathematics. *Mathematics Teacher*, 95(7), 486-490.
- Knuth, E. J. (2002b). Teachers' conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of mathematics teacher education*, 5(1), 61-88.
- Knuth, E. J., Choppin, J. M., & Bieda, K. N. (2009). Proof: Examples and beyond. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15, 206-211.
- Knuth, E. J., Choppin, J. M., & Bieda, K. N. (2010). Middle school students' production of mathematical justifications. In D.A. Stylianou, M. L. Blanton, & E.J. Knuth (Eds.), *Teaching and learning proof across the grades* (pp. 153-170). Routledge.
- Kotelawala, U. M. (2007). *Exploring teachers' attitudes and beliefs about proving in the mathematics classroom* (Doctoral dissertation). Columbia University.
- Krummheuer, G. (1995) The ethnography of argumentation. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs and refutations: The logic of mathematical discovery*. Cambridge university press.
- Lannin, J. K. (2005). Generalization and justification: The challenge of introducing algebraic reasoning through patterning activities. *Mathematical Thinking and Learning*, 7, 231-258.
- Maher, C. A., & Martino, A. M. (1996). The development of the idea of mathematical proof: A 5-year case study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(2), 194-214.

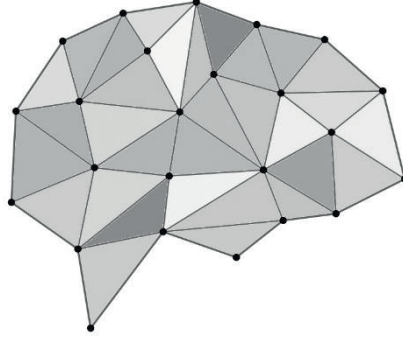
- Mansi, K. E. (2003). *Reasoning and geometric proof in mathematics education: A review of the literature* (Master Dissertation). North Carolina State University.
- Mariotti, M. A. (2006). Proof and proving in mathematics education. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 173-204). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Martin, W. G., & Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal for research in mathematics education*, 20(1), 41-51.
- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (1982). *Thinking mathematically*. London: Addison Wesley.
- Mason, J., & Pimm, D. (1984). Generic examples: Seeing the general in the particular. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 277-289.
- McCrone, S. M. S., & Martin, T. S. (2010). Formal proof in high school geometry: Student perceptions of structure, validity, and purpose. In D.A. Stylianou, M. L. Blanton, & E.J. Knuth (Eds.), *Teaching and learning proof across the grades*, (pp 204-221. Routledge.
- McGregor, S. L. T. (2014). Abductive reasoning in everyday life: Implications for Home Economics. In *Kappa Omicron Nu FORUM*, 19(1). Erişim Tarihi: 20.05.2022. <https://www.kon.org/archives/forum/19-1/mcgregor4.html>
- McJohn, S. M. (1993). On uberty: Legal reasoning by analogy and Peirce's theory of abduction. *Willamette Law Review*, 29, 191-235.
- Mill, J. S. (1884). *A system of logic ratiocinative and inductive: Being a connected view of the principles of evidence and the methods of scientific investigation*. New York: Harper.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Mistretta, R. (2000). Enhancing geometric reasoning. *Adolescence*, 35(138), 365-379.
- Moore, R. C. (1994). Making the transition to formal proof. *Educational Studies in Mathematics*, 27(3), 249-266.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Oliveira e Silva, T., Herzog, S., & Pardi, S. (2014). Empirical verification of the even Goldbach conjecture and computation of prime gaps up to  $4 \cdot 10^{18}$ . *Mathematics of Computation*, 83(288), 2033-2060.



- Öner, D. (2006). *A comparative analysis of high school geometry curricula: What do technology-intensive, standards-based, and traditional curricula have to offer in terms of mathematical proof and reasoning?* (Doctoral Dissertation). The University of Wisconsin-Madison.
- Pedemonte, B. (2007). How can the relationship between argumentation and proof be analysed? *Educational Studies in Mathematics*, 66, 23-41.
- Pedemonte, B., & Reid, D. (2011). The role of abduction in proving processes. *Educational studies in mathematics*, 76(3), 281-303.
- Peirce, C. S. (1878). Deduction, induction, and hypothesis. *Popular science monthly*, 13(August), 470-82. (Compiled in Peirce, C. S., 1960, 2.619-644).
- Peirce, C. S. (1931). *Collected Papers*, vol.2. (Eds. C. Hartshome and P. Weiss). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1960). *Collected papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Polya, G. (1954). *Induction and analogy in mathematics: Volume I of Mathematics and Pausible Reasoning*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Reid, D. (1995). *The need to prove*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alberta.
- Reid, D. (2002). Conjectures and refutations in grade 5 mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(1), 5-29.
- Reid, D. A., & Knipping, C. (2010). *Proof in mathematics education: Research, learning and teaching*. Brill.
- Reiss, K., & Renkl, A. (2002). Learning to prove: The idea of heuristic examples. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(1), 29-35.
- Ross, K. A. (1998). Doing and proving: The place of algorithms and proofs in school mathematics. *The American Mathematical Monthly*, 105(3), 252-255.
- Rowland, T. (1998). Conviction, explanation and generic examples. In A. Olivier & K. Newstead, (Eds.), *Proceedings of the 22nd International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 65-72). Stellenbosch, S. Africa, University of Stellenbosch.
- Schoenfeld, A. H. (1994). What do we know about mathematics curricula? *Journal of mathematical Behavior*, 13(1), 55-80.
- Selden, A., & Selden, J. (2003). Validations of proofs considered as texts: Can undergraduates tell whether an argument proves a theorem?. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 4-36.
- Selden, J., & Selden, A. (2009). Teaching proving by coordinating aspects of proofs with students' abilities. In D. A. Stylianou, M. L. Blanton ve E.J. Knuth (Eds.), *Teaching and learning proof across grades: A K-16 perspective* (pp. 339-354). New York/Washington, DC: Routledge, National Council of Teachers of Mathematics.

- Smith, E. P., & Henderson, K. B. (1959). Proof. In H. Fawcett, A. Hach, C. Junge, H. Syer, H. van Engen, & P. Jones (eds.), *The growth of mathematical ideas K-12 twenty-fourth yearbook* (pp. 111-181). Washington, DC: NCTM.
- Stacey, K., & Vincent, J. (2009). Modes of reasoning in explanations in Australian eighth-grade mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 72(3), 271-288.
- Stylianides, A. J. (2005). *Proof and proving in school mathematics instruction: Making the elementary grades part of the equation* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Michigan.
- Stylianides, G. J. (2008). An analytic framework of reasoning-and-proving. *For the learning of mathematics*, 28(1), 9-16.
- Stylianides, G. J. (2009). Reasoning-and-proving in school mathematics textbooks. *Mathematical thinking and learning*, 11(4), 258-288.
- Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2009). Proof constructions and evaluations. *Educational Studies in Mathematics*, 72, 237-253.
- Stylianides, G. J., & Silver, E. A. (2004). Reasoning and proving in school mathematics curricula: An analytic framework for investigating the opportunities offered to students. In D. E. McDougall & J. A. Ross (Eds.), *Proceedings of the 26th annual meeting of the North American chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 611-619). Toronto, Ontario, Canada: OISE/UT.
- Stylianides, G. J., Stylianides, A. J., & Philippou, G. N. (2007). Preservice teachers' knowledge of proof by mathematical induction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(3), 145-166.
- Stylianou, D. A., Blanton, M. L., & Knuth, E. J. (Eds.). (2010). *Teaching and learning proof across the grades: A K-16 perspective*. Routledge.
- Tall, D. (2013). *How humans learn to think mathematically: Exploring the three worlds of mathematics*. Cambridge University Press.
- Tall, D., Yevdokimov, O., Koichu, B., Whiteley, W., Kondratieva, M., & Cheng, Y. H. (2012). Cognitive development of proof. In *Proof and proving in mathematics education* (pp. 13-49). Springer, Dordrecht.
- Tinto, P. (1988). Students' views on learning proof in high school geometry. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Triandafillidis, T. A., & Potari, D. 2005. Integrating different representational media in geometry classrooms. In A. Chronaki & I.M. Christiansen (Eds.) *Challenging perspectives on mathematics classroom communication* (pp. 79-108). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2010). Bir ortaöğretim matematik dersindeki ispat yapma etlinliğine yönelik sınıfçı tartışma sürecine öğrenci söylemleri çerçevesinde yakından bakış. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 135-154.

- Vince, M. (2011). Reasoning in every day life. Erişim Tarihi: 20.05.2022. <https://www.semanticscholar.org/paper/Reasoning-in-every-day-life-Vince/7b559b4a273a80dcea48915d0f88538ed5d54e35#citing-papers>
- Wittmann, E.C., & Müller, G. (1990). When is a proof a proof? *Bulletin Soc. Math. Belg.* 1, 15-40.
- Zack, V., & Reid, D. A. (2003). Good-enough understanding: Theorizing about the learning of complex ideas (Part 1). *For the Learning of Mathematics*, 23, 43-50.
- Zack, V., & Reid, D. A. (2004). Good-enough understanding: Theorizing about the learning of complex ideas (Part 2). *For the Learning of Mathematics*, 24, 25-28.
- Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational studies in mathematics*, 49(3), 379-402.



# BÖLÜM 6

## AKIL YÜRÜTME VE DİL

DOÇ. DR. SERCAN DEMİRGÜNEŞ

Bakın hele! Komşumuz on dil bilen profesörün korkudan dili tutulmuş!

Hangi dili?

(Porzig, 1985)

Akıl yürütme Türkçe Sözlük'te “*akıl yürütmek: 1. Herhangi bir konuda fikir vermek. 2. Tahminde bulunmak.*” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle “*fikir*” ve “*tahmin*” sözcüklerinin anlamlarına baktığımızda “*fikir: 1. Düşünce. 2. Düşün. 3. Kuruntu.*” ve “*tahmin: 1. Yaklaşık olarak değerlendirme, oranlama. 2. Akla, sezgiye veya bazı verilere dayanarak olabilecek bir şeyi, bir olayı önceden kestirme, kestirim. 3. Önceden kestirilen, düşünülen şey.*” tanımlamaları karşımıza çıkar. Tabi bu sözcük avlama veya iz sürme işini “*düşünce, kuruntu, oranlama, kestirim*” sözcüklerine de bakarak daha da uzatabiliriz ancak şu ana kadarki elde ettiğimiz sözcükler ve izlediğimiz yol/ süreç bizlere aklın nasıl yürüdüğü/ yürütüldüğü hakkında kestirimler vermiştir bile.

Aristoteles, akıl yürütme için canlılar içinde sadece insanların böyle bir yeteneğe sahip olduklarını ve mantıklı düşünebileceklerini belirtmiştir (Oaksford, 2005). Canlılar içinde yine yalnızca insanda var olan bir araç daha vardır: Dil. Dilin çalışma şekli şöyledir der Pinker (2021: 92), “her kişinin beyinde bir kelime dağarcığı ve betimledikleri kavramlar (zihinsel sözlük) ve kavramlar arası iletimi sağlamak üzere sözcükleri birleştiren birtakım kurallar vardır (zihinsel dilbilgisi). Dil için iki temel durumun bileşkesi zorunludur: zihinsel sözlük ve dilbilgisi.

Bu bir saka, onlar.

Kim kitabı seni heyecanlandırdı?

Kızak çarpar hastaneye.

Bu cümlemin altı lahana kelimesi var. (Örnekler için bkz. Pinker, 2021:96)

Yukarıdaki anlatımlar zihinsel sözlük açısından sorunlu olmasa da zihinsel dilbilgisi, (anadili konuşucusu olarak) bizlere bir şeylerin eksik olduğu bilgisini verir. Buradaki ay(kı)rılık anadilimizin kurallarının bizlere verdiği kodlama biçimidir. Örnek tümceler için kısmen de olsa anlamı yakalarız ancak dilbilgisel bir sorunun varlığı ortadadır. Bazı durumlarda hem zihinsel sözlük hem zihinsel dilbilgisi doğru ilerlerken aşağıdaki örnekteki gibi yine yerinde gitmeyen bir şeyler vardır, hemen Chomsky'nin klasik örneğini hatırlayalım:

Renksiz yeşil fikirler kızgın kızgın uyuyorlar.

Yukarıdaki örnekte de her şey biçimsel açıdan sorunsuz görünürken bu sefer anlam (ve kullanım) bağlamındaki sorunları bellek hemen işleyecektir.

Zihinsel sözlük, zihinsel dilbilgisi, anlam... vb. kavramların harflerle gerçekleştirildiği yani “kodlama aracı”nın harfler olduğu durumları insanoğlu “dil” çatısı altında toplamış ve geliştirmiştir. Kodlama aracı olarak farklı sembollerin kullanıldığı farklı alanlar da şüphesiz olmuştur ki bunlardan biri de “matematik”tir. Dilin yukarıda andığımız kavramlarını matematikte de doğrudan gözlemleyebiliriz. Zihinsel sözlük için harflerin yerini sayılar, dilbilgisinin yerini de formüller almıştır bile, (en bilindik örneği ile)  $2 + 2 = 4$  işlemi matematik için zihinsel sözlüğün ve dilbilgisinin sorunsuz işlediği bir işlemdir. Tabii anlam/kullanım açısından sorunlu yapılar da aynı dildeki gibi yok değildir:  $2 + 2 = 5$ .

TDK'deki tanımlamalara geri dönersek ve en baştan yola çıkarak akıl yürütme için (şimdilik) *düşünce*, *tahmin/çıkarım/kestirim* ve *değerlendirme* kavramlarının dil ile ilişkisi üzerinde başlayarak devam etmek yerinde olacaktır.

## DİL VE DÜŞÜNCE

Dil ile düşünce arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil felsefesi ile ilgili olarak Wittgenstein'in “Dilimin sınırları düşüncemin sınırlarıdır.” sözü her şeyi özetler gibi görünse de “sınırın sınırı” belirsiz gibidir. Gerçekten de belleğin sınırlarını görmek için bizlere somut verilerin olması gerekir ki bu anlamda en somut veri “dilnin göstergeleri” olacaktır çünkü insan belleğini gözlemlenmenin en kolay ve en hızlı yollarından birisi belleğin çıktılarını/dışavurumlarını gözlemleyebilmektir. Türk dili için düşündüğümüze akrabalık kavramlarının sayıca çokluğundan söz edilir (ki İngilizceye göre öyledir de) ancak bu çokluk tamamen bizde akrabalık ilişkilerinin işlenmişliği ve gereksinimleriyle ilgilidir. Arabistan bölgesi için devetüyü rengi için farklı renklerin sözcüksel görünümünün varlığı ya da Eskimo dilleri için suyun katı hallerini belirten sözcüklerin varlığı gibi... Sonuç olarak insan belleği etrafındaki bütün nesnelere, bireylerin, doğanın yansımalarına ilişkin sözcükler/dışa vurumlar sergiler ki bu bir canlının en doğal “tepkisi”dir, bu durumda da dil için insanın bir tepkisi diyebiliriz, neye karşı tepkisi? Etrafındaki her şeye... Ve bu etrafındaki her “şey” onun dilinin ve doğal olarak da şu anki dünya dillerinin çeşitliliğini kısmen gerekçelendirmiş olur. Dil felsefesi ile ilgili konular, dil-düşünce ilişkisi derinleşerek gidecektir. Şu an bu paragrafa başlarken sarf edilen “dil ile düşünce arasındaki sıkı bağın varlığı zaten bilinmektedir.” savını gerekçelendirme çabası da yine başlı başına bir “akıl yürütme” işlemidir.

Dil ile düşünce arasındaki sıkı bağın varlığı biliriz ancak buradaki ilişkinin sınırları ve içeriği hakkında (aslında) çok da bilgimiz yoktur. Bireyin kullandığı dile göre düşünce biçimi de değişir. Bu durumu hem anadili için hem de anadili içerisindeki alt katmanlar (ağız, şive... vb.) için de düşünebiliriz. Öyleki anadili için düşündüğümüzde ve bir Türkçe anadili kullanıcısı olarak ve yukarıda da andığımız gibi bizde akrabalık kavramlarına ilişkin sözcükler fazladır. Elbette böylesi bir yargı için hemen aklımıza şöyle bir soru gelmelidir: Neye/ Hangi dile göre? Toplum içerisindeki katmanların dili etrafındaki dil ile çevrenir. Garmadi (1982: akt.: Günay, 1991: 73)'ye göre halk dili kendi düşüncesiyle etkilenir, gerçek ise tam tersidir, halkın düşüncesi kendi dili ile etkilenir. Bu durumda dilin gelişimi ya da sınırları bireyin düşüncesinin sınırlarını da belirleyecektir. Örneğin amca/dayı kavramları için İngilizce bir sözcük (uncle) ile yetinir, yine benzer biçimde hala/teyze kavramları da "aunt" sözcüğü ile karşılanır. Aşağıdaki örnek akrabalık sorusunu Türkçe için inceleyelim. Sonra da bu örneği İngilizceye çevirerek yeniden çözmeye çalışalım, durum daha da içinden çıkılmaz bir hale gelecektir:

"Ali, Kıvanç'ın halasının oğludur. Betül, Kıvanç'ın karısı ve amcasının kızıdır. Zeynep ise Ali'nin teyzesinin kızıdır. Bu durumda Betül, Zeynep'in neyidir?"

Ing.: "Ali is the son of Kıvanç's aunt. Betül is Kıvanç's wife and uncle's daughter. Zeynep is the daughter of Ali's aunt..."

Söz akrabalık kavramlarından açılmışken hadi aşağıdaki "beyin yakan soru"yu da siz çözümlen bakalım:

*"Bir kadın ve bir adam tarlada çalışmaktadır. Yoldan geçen biri, adam ve kadınla muhabbet ederken 'Siz akraba mısınız?' diye sorar. Kadın da 'Bu adamın annesi, benim annemin kayınvalidesidir' der. Bu durumda tarladaki adam ve kadın birbirinin nesidir?"*

Yukarıdaki örnek, akrabalık kavramını içeren sözcüklerle donanmış Türkçeyi, bu konuya ilişkin akıl yürütme sorularını düşüncesele olarak sormaya elverişli bir dil konumuna yerleştiren en güzel örneklerdendir. İngilizcede bu kavramları birebir karşılayan sözcükler olmayınca yanıtı ulaşmak neredeyse olanaksız kılınmaktadır, en azından Türkçeye göre. Bu durum (yalnızca yukarıdaki örnek ve benzerleri için) Türkçenin önünü açarken, İngilizceyi kısıtlamaktadır. Şüphesiz Türkçenin de kısıtlandığı durumlar olacaktır. Yukarıdaki açıklamalara geri dönersek, dilin söz varlığının ve tipolojik özelliklerinin bireyin belleğindeki sınırlarını/ bireyin düşünce sınırlarını çizdiğini rahatlıkla söyleyebiliriz (değil mi?).

## KAYNAKÇA

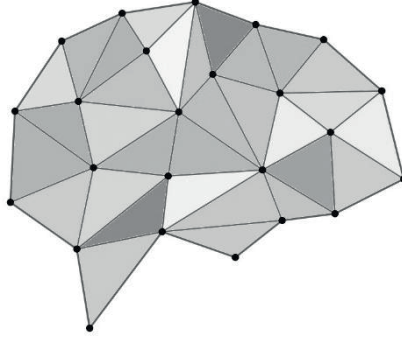
- Akarsu, B. (1998). Wilhelm von Humboldt'ta Dil Kültür Bağlantısı. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36.
- Altun, M. (2013). Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi (18.baskı). Bursa: Aktüel Alfa Yayınları.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınması durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 2-259.
- Beaugrande, R. A. D. & Dressler W. (1981). Introduction to text linguistics. London: Longman Group Company. [https://www.academia.edu/3159\\_6533/Introduction\\_to\\_Text\\_Linguistics](https://www.academia.edu/3159_6533/Introduction_to_Text_Linguistics), Erişim tarihi: 29.09.2021.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax (50th ed.). The MIT Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>.
- Dağışan, R. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazılı üretimlerinin tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirgüneş, S. (2015a). Acquisition Order of Coherence Relations in Turkish. *Education*, 136 (2), 405-418.
- Demirgüneş, S. (2015b). Analysis of the Relationship between Coherence Relations and Pisa Reading Skill Results: Examples from Korean, Turkish and American Textbooks. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(3), 532-542.
- Demirgüneş, S., Ocak, F. & Küçükavşar, A. (2014). 2012 Yılı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Türkçe Soruları, 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Metin Soruları ve 2013 Yılı 8. Sınıf Türkçe Dersi Ortak Sınav Sorularının Çıkarım Türleri Açısından İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014 (XVII). DOI: 10.14225/Joh412.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Fathima, S. & Rao, D. B. (2008). Reasoning Ability of Adolescent Students. India: Discovery Publishing House.
- Garmadi, J. (1982). La sociolinguistique. Paris: PUF, coll. "le linguiste".



- Günay, D. (1991). Dil Konuşanın Özelliğini Ne Oranda Yansıtır? İstanbul: Dilbilim Araştırmaları Dergisi.
- Güngör, E. (2020). 6. Sınıf Öğrencilerinin Derin Yapı ve Yüzeysel Yapı Bağlamında Kurdukları Cümle Yapıları Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Hertwig, R., & Todd, P. M. (2003). More is not always better: the benefits of cognitive limits. In D. Hardman & L. Macchi (Eds), *Thinking: psychological perspectives on reasoning, judgement and decision making*, pp. 213-232. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/3, 1566- 1593.
- Krethwohl, R. D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Mann, W. & Thompson, S. (1987). "Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization". California: Information Sciences Institute. 1-81.
- Mann, W. & Thompson, S. (1988). "Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization". 8(3), 243-281.
- Minisker, M. (2006). Matematik'in doğası, yapısı ve işlevi. H. Gür (Ed.), *Matematik öğretimi içinde* (s.11- 17). İstanbul: Lisans Yayınları.
- Oaksford, M. (2005). Reasoning. In Nick Braisby & Angus Gellatly (Eds.), *Cognitive psychology*, pp. 418-457. New York: Oxford University Press Inc.
- Ormrod, J. E. (2013). *Human learning*. M. Baloğlu (çev. Ed.), *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Pinker, S. (2021). *Dil İçgüdüleri: Zihin Dili Nasıl Meydana Getirir?* (çev.: Feray İlgün). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Porzig, W. (1985). *Dil Denen Mucize*. (çev. Vural Ülkü). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 631.
- Serhatlıoğlu, B. (2006). Televizyon Programlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Zihin ve Dil Gelişimini Etkileme Biçimlerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.
- Spooren, W. & Sanders, T. (2008). "The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse". *Journal of Pragmatics*, (40), 2-36.

Varley, R. A., Klessinger, N. J. C., Romanowski, C. A. J. & Siegal, M. (2005). Proc. Natl. Acad. Sci. USA 102, 3519-3524.

Yılmaz, Ö. (2012). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



# BÖLÜM 7

## ÖZEL YETENEKLI ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME

PROF. DR. MİNE İŞIKSAL BOSTAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ DUYGU ÖZDEMİR

ÖĞR. GÖR. FİRDEVS İCLAL KARATAŞ AYDIN

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, “Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 2) olarak tanımlanmaktadır. Olağanüstü zekâ, yaratıcılık, zihinsel ve sosyal gelişim potansiyelleriyle akranlarından ayrılan üstün yetenekli öğrenciler, bu farklılaşan özellik ve ihtiyaçları sebebiyle eğitim ve öğretim deneyimlerinde bir tür özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Ngiamsunthorn, 2020). Alanyazında ‘üstün yetenekli’ olarak ifade edilen bu bireyler için 2013 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ‘özel yetenekli’ teriminin kullanımı tercih edilmiş olup, bu tarihten itibaren özel yetenekli bireyler “zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” (Bilgiç, Taştan, Kurukaya, Kaya, Avanoğlu ve Topal, 2013, s. 7) olarak kabul edilmektedir.

Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (National Association for Gifted Children, 2005, s. 4) tarafından da “bir veya daha fazla alanda olağanüstü düzeyde bir performans gösterir veya gösterme potansiyeline sahiptir” şeklinde tanımlanan özel yetenekli bireyler, bu olağanüstü ya da farklılaşan özelliklerinin getirdiği avantajlarının yanı sıra pek çok dezavantaja da sahip oldukları için, dezavantajlı öğrenci gurubuna girerler (Baykoç, Aydemir ve Uyaroğlu, 2014; Klimecká, 2022). Bu nedenle, özel bir potansiyele sahip olan özel yetenekli öğrenciler, özel eğitim ihtiyacı duyan bireyler grubunda yer alırlar (Akkaş ve Tortop, 2015; Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Benzer şekilde Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 1980) tarafından, tam potansiyellerinin kullanılabilmesi noktasında en çok ihmal edilen öğrencilerin özel yetenekli öğrenciler olduğu ifade edilir. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında incelendiğinde de (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2019), ihtiyaç duydukları eğitimi alma hakları olan özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitsel içeriklerin değiştirilmesi, farklılaştırılması ya da zenginleştirilmesi aslında bir gerekliliktir (Wilkins, Wilkins, ve Oliver, 2006). Bu sebeple, birçok eğitim ortamında bu öğrencilerin eğitimde fırsat eşitsizliğine maruz kaldıkları ve yaşanan bu küresel sorunun çözümüne yönelik iyi yapılandırılmış eğitim içeriklerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Baykoç vd., 2014; Diezmann ve Watters, 2001; Johnson, 2000; Ozdemir ve Isiksal Bostan, 2021; Sriraman, 2003). Özel eğitimin işlevlerinden biri olarak, uygun eğitim desteği almadıklarında sıkılma ve başarısızlık davranışları gösterebilen özel yetenekli bireylerin (Bilgiç vd., 2013), kapasitelerinden maksimum faydalanabilmelerini sağlamak üzere, destek eğitim hizmetlerinin sunulması önemli ve gereklidir (Talas, Talas ve Sönmez, 2013). Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilere onların üst düzey becerilerini destekleyecek, akıl

yürütmelerine olanak sağlayacak etkinliklerin sunulması eğitsel ihtiyaçlarını karşılamakta büyük önem taşımaktadır.

Bu kitap bölümünde, özel yetenekli öğrencilere sunulacak eğitsel olanaklar kapsamında akıl yürütme becerilerinin önemi ve geliştirilmesine yönelik örnek uygulama etkinlikleri sunulacaktır. Öncesinde, uzun yıllardır üzerinde çalışmaların yapıldığı ve dikkat çeken bir alan olan matematikte özel yeteneklilik, bu yeteneğe sahip olan öğrencilerin özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları ele alınacaktır.

## MATEMATİKTE ÖZEL YETENEKLİLİK

Özel yetenek; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar, psiko-motor beceriler gibi farklılaşabilen alanları kapsamaktadır (MEB, 2013). Bu kapsamda vurgulandığı gibi matematikte özel yetenek, alana özgü özel yetenek olarak ulusal ve uluslararası araştırma ve uygulama ortamlarında dikkat çekmektedir (Leikin ve Lev, 2007; Lupkowski-Shoplik, Benbow, Assouline ve Brody, 2003; Singer, Sheffield, Freiman ve Brandl, 2016). Diğer bir deyişle, yapılan çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin yüksek olduğu özel alanlara göre sınıflandırılabilceği, yani okuma, matematik, sanat ve sözel yetenek gibi alanlarda, yüksek performans gösteren öğrenciler olarak akranlarından ayrı olarak ele alınabileceği ifade edilmektedir (Winner, 2000).

“Matematikte özel yetenekli öğrenci tam olarak kimdir?” sorusunun cevabını verebilecek ortak ve net bir tanım bulunmamakla birlikte (Leikin, 2010; Pitta-Pantazi, Christou, Kontoyianni ve Kattou, 2011), alanyazında araştırmacılar tarafından bu öğrencilerde var olan bazı önemli ve ortak özelliklerden bahsedilmektedir. Bu anlamda bilinen ilk çalışmalar bizi öncelikle, matematikte özel yetenekli öğrencilerin dünyayı matematiksel bir göz ile görebildiklerinden bahseden Krutetskii (1976)’nin ele aldığı özelliklere götürür. Krutetskii, matematikte özel yetenekli öğrencilerin ‘matematiksel düşünüş tarzı’ (mathematical cast of mind) (s. 350) olarak tanımladığı özel bir yeteneğe sahip olduklarından bahseder. Bu yetenek sayesinde matematikte özel yetenekli bireyler, yaşamlarında deneyimledikleri olayları ya da çevrelerindeki nesnelere yorumlarken, matematiksel düşünme becerileri ile ilişkilendirerek yorumlayabilme gibi farklı bir bilişsel süreçten geçerler. Ayrıca Krutetskii, bu öğrencilerin matematiksel bilgiyi kolayca genelleme ve akıl yürütme ile matematik problemlerini çözmek için alışılmadık, yaratıcı yollar yaratma yeteneğini vurgular. Krutetskii’nin bu tanımlamalarından sonra alanyazında araştırmacıların matematikte özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini bu çerçevede

## KAYNAKÇA

- Abidin, Z., Herman, T., Jupri, A., & Farokhah, L. (2021). Gifted Children's Mathematical Reasoning Abilities on Problem-Based Learning and Project-Based Learning Literacy. In *Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing.
- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Anderson, L. B. (2013). *Gifted learners and mathematical achievement: An analysis of gifted instructional models*. Liberty University.
- Ball, D. L., & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. A research companion to principles and standards for school mathematics, 27-44.
- Baykoç, N., Aydemir, D., & Uyaroğlu, B. (2014). Inequality in educational opportunities of gifted and talented children in Türkiye. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 1133-1138.
- Berg, D. H., & McDonald, P. A. (2018). Differences in mathematical reasoning between typically achieving and gifted children. *Journal of Cognitive Psychology*, 30(3), 281-291.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., ve Topal, T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Borovik, A., & Gardiner, T. (2006, July). Mathematical abilities and mathematical skills. Paper presented in the World Federation of National Mathematics Competitions Conference, University of Manchester, Cambridge, England.
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013). Investigating the Relationship Between School Performance and the Abilities to Play Mind Games. In Proceedings of the European conference on games based learning (pp. 62- 71).
- Brodie, K. (2010). *Mathematical Reasoning Through Tasks: Learners' Responses*. In: Brodie, K. (eds) Teaching Mathematical Reasoning in Secondary School Classrooms. Springer, Boston, MA.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Diezmann, C. M. & Watters, J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 7-31.
- Dimitriadis, C. (2011). Developing mathematical ability in primary school through a 'pull-out' programme: a case study. *Education 3-13*, 39(5), 467-482.
- Doerr, H. M., & English, L. D. (2003). A modeling perspective on students' mathematical reasoning about data. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(2), 110-136.

- Erdem, E. (2015). Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Matematiksel Muhakemeye ve Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, Y. (2006). Innovations in mathematics curricula of elementary schools-1: objective, content and acquisition. *Elementary Education Online*, 5 (1), 30-44.
- Fıçıcı A. & Siegle D. (2008). International teachers' judgment of gifted mathematics student characteristics. *Journal of Gifted Talented International*, 23(1), 22-37.
- Gadanidis, G., Hughes, J., & Cordy, M. (2011). Mathematics for gifted students in an arts-and technology-rich setting. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 397-433.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. *Conceptions of giftedness*, 2, 98-119.
- Greenes, C. (1981). *Identifying the gifted student in mathematics*. J., A. Hatch (Ed.). Doing qualitative research in education settings. Albany: State University of New York Press.
- Hannah J., James A., Montelle C. & Nokes J. (2011). Meeting the needs of our best and brightest: curriculum acceleration in tertiary mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(3), 299-312.
- Hegge, M. M. (2019). Bridging the Gap: Creating Inclusivity in the Classroom for Gifted and Talented Students.
- Johnson, D. T. (2000). *Teaching mathematics to gifted students in a mixed-ability classroom*. Reston, VA: Eric Clearinghouse.
- Kahraman, S., & Bedük, Ş. B. (2016). Multiple intelligences and perfectionism in middle school gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(2), 1-13.
- Karatas-Aydin, F. I., & Isiksal-Bostan, M. (2021). Engineering based modelling experiences of gifted students: An example of eco-friendly car. 13th International Conference on Education and New Learning Technologies, 6733-6737.
- Karatas-Aydin, F. I., & Isiksal-Bostan, M. (2022). Through Their Eyes: Gifted Students' Views on Integrating History of Mathematics Embedded Videos Into Mathematics Classrooms. *SAGE Open*, 12(2), 1-15.
- Kiili, K. (2007) Foundation for problem-based gaming. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 394-404.
- Klimecká, E. (2022). Advantages and Disadvantages of Being 'Gifted': Perceptions of the Label by Gifted Pupils. *Research Papers in Education*, 1-22.
- Koç, A. & Gürbüz, R. (2019). Üstün yetenekli ve diğer 4. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözme stratejileri üzerine bir araştırma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1638-1667.

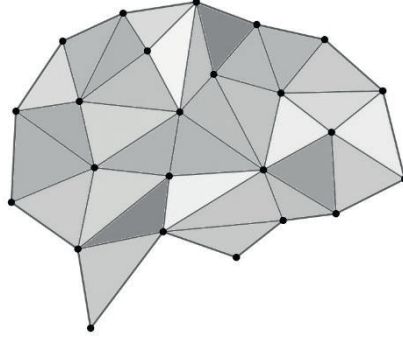
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. The University of Chicago Press.
- Ktistis, S. (2014). Fostering critical thinking in gifted students in the heterogeneous classroom: General educators' perceptions (Doktora tezi). North Central University, San Diego, CA.
- Kurnaz, A. (2018). Examining Effects of Mathematical Problem-Solving, Mathematical Reasoning and Spatial Abilities on Gifted Students' Mathematics Achievement. *World Scientific Research*, 5(1), 37-43.
- Kurbal, M. S. (2015). An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games (Master's thesis), Middle East Technical University, Ankara.
- Küpcü, A. R. (2008). *Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Orantısal Akıl Yürütme Dayalı Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lee, K. H. (2005). Mathematically gifted students' geometrical reasoning and informal proof. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 3, pp. 241-248). PME.
- Leighton, J. P., & Sternberg, R. J. (2003). Reasoning and problem solving. *Experimental Psychology*, 4, 623-648.
- Leikin, R. (2010). Teaching the mathematically gifted. *Gifted Education International*, 27(2), 161-175.
- Leikin, R. (2019). Giftedness and high ability in mathematics. *Encyclopedia of Mathematics Education*, 315-325.
- Leikin, R., & Lev, M. (2007). Multiple solution tasks as a magnifying glass for observation of mathematical creativity. In Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Seoul, Korea, 8–13 July 2007 (pp. 161-168). Seoul, Korea: The Korea Society of Educational Studies in Mathematics.
- Lester, F. K. (1975). Developmental Aspects of Children's Ability to Understand Mathematical Proof. *Journal for Research in Mathematics Education*, 6(1), 14-25.
- Lupkowski-Shoplik, A., Benbow, C. P., Assouline, S. G., & Brody, L. E. (2003). Talent searches: Meeting the needs of academically talented youth. *Handbook of Gifted Education*, 3, 204-218.
- Martin, M.R. and M.T. Pickett, 2008. The effects of differentiated instruction on motivation and engagement in fifth-grade gifted Math and music students, Saint Xavier University, USA.



- Miller R. C. (1990). *Discovering mathematical talent: Model for creative productivity. Connection of Giftedness*. Cambridge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mogensen, A. (2011). The proficiency challenge: An action research program on teaching of gifted math students in grades 1-9. *The Mathematics Enthusiast*, 8(1), 207-226.
- Mueller, M., Yankelewitz, D., & Maher, C. (2014). Teachers promoting student mathematical reasoning. *Investigations in Mathematics Learning*, 7(2), 1-20.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., & Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College
- National Association for Gifted Children. (2005). *State of the states 2004-2005*. Washington, DC: Author
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1980). *Agenda for Action*, NCTM, Reston, Virginia.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. NCTM.
- Ngiamsunthorn, P. S. (2020). Promoting creative thinking for gifted students in undergraduate mathematics. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 5(1), 13-25.
- OECD (2022). PISA 2022 Mathematics Framework. <https://pisa2022-maths.oecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf>
- Ozdemir, D., & Isiksal Bostan, M. (2021). A Design Based Study: Characteristics of Differentiated Tasks for Mathematically Gifted Students. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 125-144.
- Özdemir, D. (2016). *Design and development of differentiated tasks for 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade mathematically gifted students* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). Resmî Gazete (Sayı: 26184). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.html>
- Parish, L. (2014). Defining mathematical giftedness. J. Anderson, M. Cavanagh & A. Prescott (Ed). *Curriculum in focus: Research guided practice* (pp. 509-516). MERGA.

- Pitta-Pantazi, D., Christou, C., Kontoyianni, K., & Kattou, M. (2011). A model of mathematical giftedness: Integrating natural, creative, and mathematical abilities. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 11(1), 39-54.
- Rips, L. J. (1994). *The psychology of proof: Deductive reasoning in human thinking*. MIT Press.
- Rohde, T. E., Thompson, L.A., (2007) Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92.
- Rotigel, J. V., & Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs?. *Gifted Child Today*, 27(4), 46-51.
- Sheffield, L. J. (2017). Dangerous myths about “gifted” mathematics students. *ZDM*, 49(1), 13-23.
- Singer, F. M., Sheffield, L. J., Freiman, V., & Brandl, M. (2016). *Research on and activities for mathematically gifted students*. Springer Nature.
- Sriraman, B. (2003). Mathematical giftedness, problem solving, and the ability to formulate generalizations: The problem-solving experiences of four gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 151-165.
- Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 20-36.
- Sriraman, B., Haavold P., & Lee K. (2013). Mathematical creativity and giftedness: a commentary on and review of theory, new operational views, and ways forward. *Mathematics Education*, 45(1), 215–225.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Şen, C. (2018). Mühendislik tasarımı odaklı bütünleşik STEM etkinliklerinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kullandığı beceriler. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Talas, S., Talas, Y., & Sönmez, A. (2013). Bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 42-50.
- Trna, J. (2014). IBSE and gifted students. *Science Education International*, 25(1), 19-28.
- Usiskin, Z. (2000). The development into the mathematically talented. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(3), 152-162.
- Van de Walle, J., Karp, K., Bay-Williams, J. M., Brass, A., Bentley, B., Ferguson, S., ... & Wilkie, K. (2019). *Primary and middle years mathematics: teaching developmentally*. Pearson Australia.

- Westberg, K. L., Archambault Jr, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 120-146.
- Wilkins, M. M., Wilkins, J. L., & Oliver, T. (2006). Differentiating the curriculum for elementary gifted mathematics students. *Teaching Children Mathematics*, 13(1), 6-13.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159.
- Winteridge, D. (1989). *A handbook for primary mathematics co-ordinators*. Paul Chapman Publishing, Lond.
- Yackel, E. & Hanna, G. (2003). Reasoning and proof. In J. Kilpatrick, W.G. Martin & D. Schifter (Eds.), *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 22-44). NCTM.
- Yankelewitz, D. (2009). *The development of mathematical reasoning in elementary school students' exploration of fraction ideas*. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.



# BÖLÜM 8

## MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE AKIL YÜRÜTME

DOÇ. DR. SEVİM SEVGİ

Özel gereksinimli öğrenciler eğitimsel açıdan öğrenme seviyesi olarak ve bireysel gelişim özellikleri olarak sınıf seviyesindeki akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren öğrencilerdir (Güldenoğlu ve Alatlı, 2021). Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimizi özel gereksinimli öğrenciler olarak isimlendirebiliriz. Özel gereksinimlerinden dolayı sınıftaki akranlarından farklı seviyelerde matematik öğrenebilirler. Bu farklılıkların desteklenerek günlük yaşamlarını mümkün olduğunca çevresinden bağımsız ve kendi kendine yapabilir hale getirmelerini desteklemek için çalışmalar yürütülmektedir.

## MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ NEDİR?

Çalışmalar okul çağındaki öğrencilerin %6 ile %7'sinin matematik yetersizliklerinden muzdarip olduğunu ortaya koymaktadır (Badian,1983; Gross-Tsur, Manor ve Shalev, 1996; Kosci, 1974). Okulda matematik becerisi başarı için önemlidir; okuldan sonra ise zekâ ve okuma becerisi hesaba katıldıktan sonra bile matematik yeterliliği iş istihdamı, gelir ve iş üretkenliği için büyük bir öneme sahiptir (Rivera-Batiz, 1992). Matematiği öğrenmekte güçlük yaşayan öğrenciler, hem tanımlanmış engelli olanlar (örn. öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu ve zihinsel engel) ve bu türden bir engeli tanımlanmamış olanlar, çeşitli nedenlerle matematik öğrenmek için mücadele ederler. Bu öğrencilerin akranları kadar verimli bir şekilde matematik öğrenmelerini engelleyen bir veya daha fazla öğrenme özelliği mevcuttur (Miller ve Mercer,1997). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi bu öğrenme özellikleri dikkate alınarak verilmelidir.

Özel gereksinimli çocukların matematik bilgisini edinme ve hatırlamada zorluklara yol açan zihin ve dikkat gibi bilişsel becerilerdeki yetersizlikleri, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin bilgi ve kullanımı konusunda sınırlılıkları; öğrenmeyi, öğrenilen bilgilerin genellemesi ve günlük hayata aktarılmasında yetersizliklere yol açabilmektedir (Kroesbergen ve van Dijk, 2015; Sliva, 2004). Özel gereksinimli öğrenciler akıl yürütme becerilerini problem çözme aşamalarında ya da günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümlerinde tam olarak kullanamamaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin mantıksal akıl yürütme becerilerini kazanabilmeleri, günlük yaşamlarında kullanacakları akıl yürütme becerilerini öğrenebilmeleri ve hayatlarına entegre etmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır (Nunes, Bryant, Evans, Bell, Gardner, Gardner ve Carraher, 2007).

## MATEMATİK ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERDE AKIL YÜRÜTME SÜRECİ

Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerimizde erken dönem becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Erken dönem becerilerini kalıcı, etkili ve anlamlı öğrendiklerinde ilerleyen yaşantılarındaki öğrenmelerinde daha az bağımlı ya da istediğimiz gibi bağımsız yetişkinler olabileceklerdir. Özel gereksinimli öğrenciler birbirinden farklı gelişim seviyelerine ve hızlarına sahip olduklarından öğrencilerin akıl yürütme becerileri önceden tespit edilmelidir. Öğrencilerin hızları farklı olduğu için süreç içerisinde sürekli olarak öğretmen tarafından gelişim hızlarına göre bireysel eğitim programları veli ile birlikte güncellenmelidir.

### AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN FARKLI ÖĞRENME ALANLARINDA DESTEKLENMESİ

Matematik öğrenme alanlarında öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için farklı uygulamalar yapılmaktadır.

#### SAYILAR

Sayılar öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları birçok aşamada kendi işlerini yapmalarında kullandıkları ana becerilerdendir (Buckey, 2007). MEB matematik öğretim programında sayıların öğretimine ve sayı hissini geliştirmesine önem verilmektedir (MEB, 2018). NCTM (2000)'de matematik becerilerinin içerisinde sayı becerilerini temele yerleştirmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerilerini kullanarak sayıları öğrenebilmeleri için öncelikle öğrendikleri bilgiyi hatırlayacak kadar hazırbulunuşluğa sahip olmaları gerekmektedir (Bahap Kudret, 2021). Öğrenme güçlüğü olan bireylerde sıklıkla kullandığımız görselleştirme ve görsel öğeleri kullanma becerileri de hazırbulunuşluklarına eklenmektedir.

Sayıların büyüklüklerini (kardinal değerlerini) ilk başta öğrenirken öğrenciler karşılaştırma becerisini kullanarak akıl yürütme sürecini başlatmaktadırlar. Öğrencilerin karşılaştırma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu anlamak için öncelikli küçük nesne grupları verilerek karşılaştırma yapmaları istenebilir. Örneğin, 3 elma ve 4 armuttan hangisinde daha fazla meyve olduğu sorularak sayıları büyüklük olarak karşılaştırmaları istenebilir.

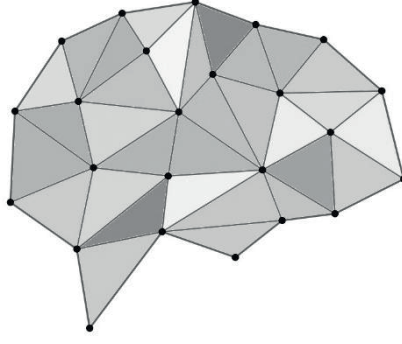
Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşılaştırma becerisini kullanarak sayıları öğretirken eş zamanlı olarak tümevarımsal düşünme becerileri kullanarak ritmik sayma yaptırılabilir. Ritmik saymaya başlanırken birer birer sayma işlemi yapılırken, hangi sayı hangi sayıdan daha büyük vurgulanmalıdır. Öğretmen rol model olarak birer ritmik saymaları yaparken nesnelere eşleştirerek hem

## KAYNAKÇA

- Akdal, D. & Başkonuş, T. (2021). Ölçme Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 332-359). Pegem Akademi.
- Alatlı, R. & Gengeç, H. (2021). Dört İşlem Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 239-281). Pegem Akademi.
- Badian, N. A. (1983). Dyscalculia and nonverbal disorders of learning. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities* (Vol. 5, pp. 235–264). New York: Stratton.
- Bahap Kudret, Z. (2021). Sayılar Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 208-235). Pegem Akademi.
- Baroody, A. J., Eiland, M., & Thompson, B. (2009). Fostering at-risk preschoolers' number sense. *Early Education and Development*, 20(1), 80-128.
- Buckley, C. Y. (2004). *Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms*. Doktora Tezi, George Mason University, Fairfax, Virginia.
- Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 25–33.
- Güldenoğlu, İ. B. & Alatlı, R. (2021). Matematik öğretim programının genel özellikleri. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 3-27). Pegem Akademi.
- Kosc, L. (1974). *Developmental dyscalculia*. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 164-177.
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of learning disabilities*, 30(1), 47-56.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA.
- Nunes, T., Bryant, P., Evans, D., Bell, D., Gardner, S., Gardner, A., & Carraher, J. (2007). The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 147-166.

- Özbek, A. B. (2021). Geometri Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 284-300). Pegem Akademi.
- Rivera-Batiz, F. L. (1992). Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States. *The Journal of Human Resources*, 27, 313-328.
- Sümer Dodur, H. M. (2021). Veri Analizi Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. (Editor: T. Kargın, B. Güldenoğlu içinde *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi*, (s. 304-329). Pegem Akademi.





# BÖLÜM 9

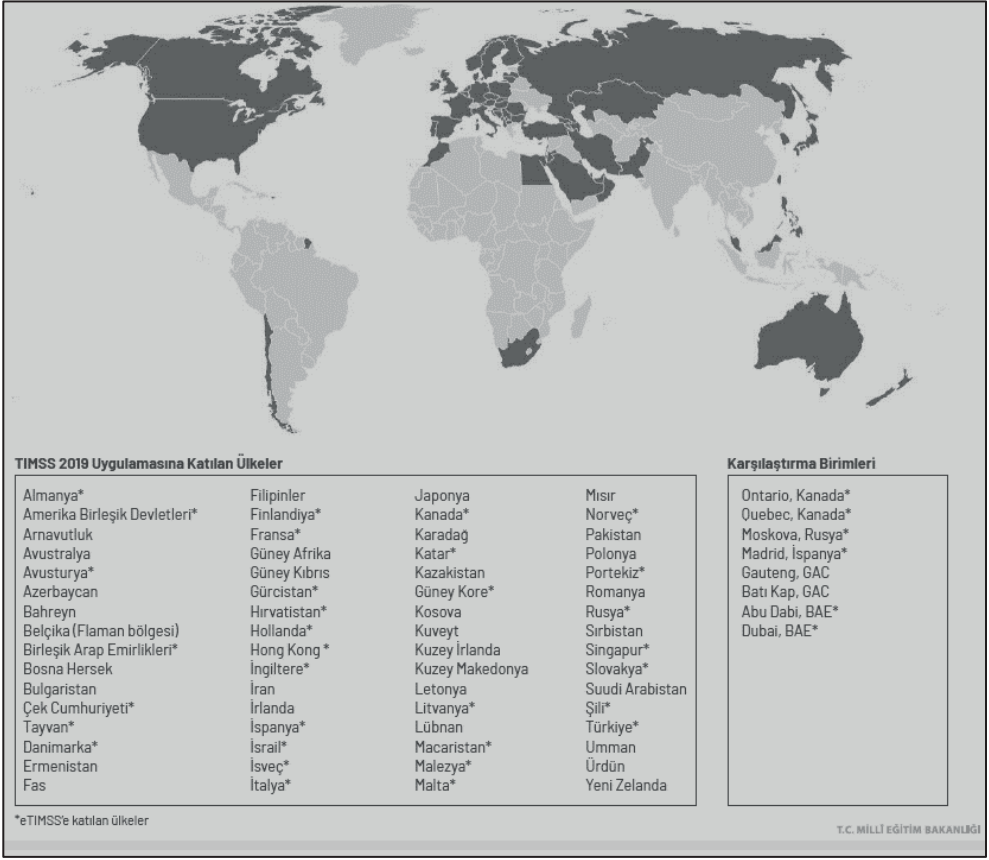
## ULUSLARARASI SINAVLARDA AKIL YÜRÜTME

DR. ÖGR. ÜYESİ ŞİGDEM İŞ GÜZEL

Uluslararası sınavlar, birçok farklı ülkenin katıldığı, ülkelerarası bir yarışma niteliğinde olmayan, katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerini, öğrencilerin kapsanan alanlara yönelik bilgi ve becerilerindeki gelişiminin yıllara göre takip edilmesini sağlayan uluslararası değerlendirme çalışmalarıdır.

Ülkemizin matematik alanında katılmakta olduğu uluslararası projelerden biri, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması - TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu - IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından dört yılda bir gerçekleştirilmekte, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini amaçlamakta olan bir tarama araştırmasıdır. TIMSS, dördüncü sınıf ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki performanslarını ölçmektedir (MEB, 2020; Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020).

TIMSS uygulamaları yirmi yıldan fazla süredir birçok farklı ülkenin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. TIMSS 2019 döngüsüne, IEA'nın uzun geçmişi boyunca ayrı olarak katılan Çin Halk Cumhuriyeti Hong Kong Özel İdari Bölgesi ve Belçika'nın Flaman bölgesi gibi bazı eğitim sistemleri dâhil olmak üzere 64 ülke katılmıştır. Ayrıca TIMSS 2019 döngüsünde eyalet ve belediyeler gibi bölgesel birimlerden 8 karşılaştırma birimi (benchmark participants) yer almıştır. Ülkeler ve karşılaştırma birimi katılımcıları, dördüncü sınıf düzeyinde, sekizinci sınıf düzeyinde veya her iki sınıf düzeyinde TIMSS'e katılabilirler. TIMSS 2019 uygulamasına 58 ülke ve 6 karşılaştırma birimi katılımcısı dördüncü sınıf düzeyinde, 39 ülke ve 7 karşılaştırma birimi katılımcısı ise sekizinci sınıf düzeyinde katılmıştır (MEB, 2020; Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020). TIMSS 2019 döngüsüne katılan ülkeler Şekil 9.1'de verilmektedir.



Şekil 9.1 TIMSS 2019 uygulamasına katılan ülkeler (MEB, 2020, s. 15)

İlk uygulaması 1995 yılında gerçekleştirilen TIMSS, bunu takip eden dört yıllık periyotlarda uygulanmakta olup Türkiye TIMSS uygulamasına farklı yıllarda farklı sınıf düzeylerinde katılmıştır. Türkiye 1995 ve 2003 yılında yapılan uygulamalara katılmamış olup 1999 ve 2007 uygulamasına sadece 8. sınıf düzeyinde, 2011, 2015 ve 2019 uygulamalarına ise 4. ve 8. sınıf düzeyinde katılmıştır (MEB, 2020; Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020).

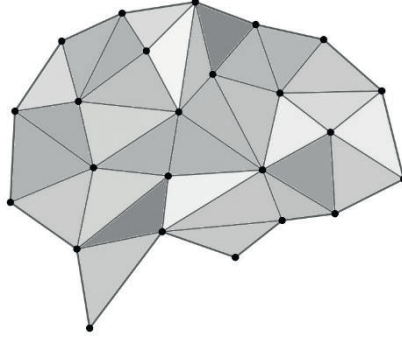
Araştırmanın dört yıllık periyotlar halinde gerçekleştirilmesi, dördüncü ve sekizinci sınıf bulguları arasında çalışmalar yapılmasına olanak sağlamakta, dolayısıyla boylamsal çalışmalara da imkân vermektedir (MEB, 2020; Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020).

Matematik alanında katılımcı olduğumuz diğer bir uluslararası proje ise, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü – OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) tarafından 2000

## KAYNAKÇA

- Güler, H., K. (2019). Muhakeme ve Argüman Yeterliği (8. Bölüm). T. Kabael (Ed.). *Matematik Okuryazarlığı ve PISA* (pp. 293-329). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu: 8. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *PISA örnek matematik soruları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014a). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 4. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014b). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İşkur Matbaacılık Ltd. Şti.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mullis, I. V.S., & Martin, M. O. (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Lynch School of Education, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, F. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2016), *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2017). “*PISA 2015 mathematics framework*”, in *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-5-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2019a). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2019b), *PISA 2018 assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>



# BÖLÜM 10

## AKIL YÜRÜTME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOÇ. DR. FADİME ULUSOY

*Bir sınıf, yaz şenliği olarak Limonata Festivali yapmak için bahçeye üç farklı limonata alanı hazırlıyor. Ahmet limonataların ve alanların hazırlanmasında görevlendiriliyor. Ahmet'in yakın arkadaşları Emre her bir alana gidip limonataların tadına baktıktan sonra "sanki limonatalardan biri daha çok limonluydu" diye yorum yapıyor. Ahmet'e limonataların nasıl hazırlandığını soruyor. Ahmet şöyle cevap veriyor: Karışımlara A, B ve C dersek, A karışımı için 3 limon konsantresi 2 sürahi su; B karışımı için 1 limon konsantresi 4 sürahi su ve C karışımı için de 4 limon konsantresi ve 8 sürahi su kullandık.*

Şimdi ortaokulda bir matematik öğretmenin bu hikâyeyi dersinde kullandığını düşünelim. Öğretmen, sınıfa Emre'nin limon tadını fazla bulduğu karışımın hangisi olduğunu sorsun. Burada öğretmen belli ki öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerini anlamak istiyor. Çünkü kullandığı matematiksel görev öğrencilerin orantısal olarak akıl yürütmelerini sağlayacak özelliklere sahiptir. Öğretmenin sorusuna sınıftaki birçok öğrenciden "A karışımı daha limonlu olur" cevabı geliyor. Birkaç öğrenci de C karışımının daha limonlu olduğunu belirtiyor. Öğretmen çok sayıda kişiden doğru cevabı (A karışımı) alınca çok mutlu oluyor. Öğrencilerin o cevaba nasıl eriştiklerini merak etmek yerine dersinde daha çok ve farklı soru çözme dürtüsüyle yeni bir problemi tahtaya yazıyor. Öğretmenin, öğrencilerinin akıl yürütmesini destekleme adına kendince bir çaba sergilediğini söyleyebiliriz. Fakat öğretmenin, bu senaryodaki durumunu düşünürsek öğrencilerinde gerçekleşen akıl yürütmeyi nasıl anladığı belirsizdir. Çünkü A karışımını seçen her çocuk uygun bir akıl yürütme ile mi bu cevaba erişti bilemiyoruz. Ya çocuklar oranları değil de limon ile su farklarını düşündüyse? Her ne kadar takma isimler kullanılsa da gerçek bir sınıfın öğrencilerinin gerçek cevapları Şekil 10.1'de yer almaktadır.

Acaba her karışım için limon ile su farkı 1 çıksaydı Deniz ya da Selim ne cevap vereceklerdi? Örneğin, limonataların tadına bakan çocuğun ağız tadı bozukmuş, hepsi aynı şekilde limonlu mu diyeceklerdi? Öğretmen yeni bir soruya geçmek yerine öğrencilerine "cevabınızı NASIL buldunuz?" dese idi yaşadığı o kısa mutluluk muhtemelen bir hayal kırıklığına dönüşürdü. Daha da ötesi bizim için önemli olan öğrencilerin doğru cevaba erişmeleri miydi gerçekten? Yoksa asıl önemli olan, öğrencilerin akıl yürütmesinin ne durumda olduğunu anlamak mıydı? Çünkü bu sorunun birçok farklı ve güzel çözümü var. Örneğin, öğretmen, Efe'nin kullandığı stratejiyi görseydi sınıfta akıl yürütme seviyesi bakımından ciddi bir varyasyon olduğunu anlayabilirdi. Bu çözümleri görmek, öğrencilerin akıl yürütme yollarını anlama ve değerlendirme adına çok değerlidir.

Deniz'in çözümü	Selim'in çözümü	Efe'nin çözümü
A karışımı için $3-2 = 1$ B karışımı için $4-1 = 3$ C karışımı için $8-4 = 4$ oluyor. A karışımı daha limonludur. Çünkü arasındaki fark en azdır yani sayıları birbirine yakındır.	A karışımı için $3-2 = 1$ B karışımı için $4-1 = 3$ C karışımı için $8-4 = 4$ oluyor. C karışımı daha limonludur. Çünkü aradaki fark en çok C'dedir.	A karışımında limon/su oranı yarımdan fazla, B karışımında çeyrek ve C karışımında ise yarımdır. Paya limon yazdığım için oranı büyük çıkan daha çok limonludur. Yani A karışımı daha limonludur.

Şekil 10.1 Öğrenci cevap örnekleri

Yapılan birçok çalışma da birçok öğretmenin yanlış cevapların altında yatan nedenlere bakmadığını ya da doğru cevapların çeşitliliğiyle ilgilenmediğini göstermektedir (ör., Ginsburg, 1997). Bir sınıfta akıl yürütmeyi değerlendirmek için öncelikle onu ortaya çıkarmak gerekir. Akıl yürütme süreçleri ortaya çıktıktan sonra, öğretmenlerin gerçekleştireceği uygun değerlendirme yolları onların belirledikleri matematiksel hedeflere öğrencilerinin ne derece ulaştıklarını anlamasına ve gelecek öğretim eylemlerini planlamalarına yardımcı olur. Bu bölümde, akıl yürütme becerisinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır. Bu kapsamda akıl yürütmeyi değerlendirmede kullanılacak rubrikler ve çoktan seçmeli sorular ele alınmıştır. Ayrıca bu ölçme araçlarına göre öğrencilerin matematiksel akıl yürütme seviyelerinin nasıl değerlendirilebileceği matematiksel görevler üzerinden detaylı örneklerle açıklanmıştır.

## AKIL YÜRÜTME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Teknoloji ve bilimdeki hızlı değişimler ve gelişmeler ülkelerin vatandaşlarından beklentilerinde de değişimlere neden olmuştur. Bir bilgiyi sadece öğrenmek yerine bu bilginin problem çözme gibi karmaşık süreçlerde akıl yürüterek uygun biçimde kullanımı önem kazanmıştır (Urhan ve Dost, 2018). Bir ülkenin vatandaşlarını bu yeterlik bakımından yetiştirebilmesi, o ülkenin eğitim politikaları ve benimsediği öğretim yaklaşımlarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda, matematiksel akıl yürütme, matematik öğrenme ve öğretme hedeflerinde vurgulanan en temel becerilerden biri olarak yerini almıştır. Okul öncesinden liseye kadar her öğretim kademesinde ulusal öğretim programlarında ve uluslararası eğitim standartlarında matematiksel akıl yürütmenin matematikteki yerine açıkça atıf verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2010).



## KAYNAKÇA

- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-19.
- Bennie, K. (2006) *Focus on mathematics grade 11*. Maskew Miller Longman, Cape Town.
- Bergqvist, E. (2007). Types of reasoning required in university exams in mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, 26(4), 348-370.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., et al. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Netherlands: Springer.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Bragg, L. A., & Herbert, E. (2018). What can be learned from teachers assessing mathematical reasoning: a case study. In J. Hunter, P. Perger, & L. Darragh (Eds.), *Making waves, opening spaces* (pp. 178-185). Auckland, N.Z: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Bragg, L. A., Herbert, S., & Davidson, A. (2018). Identifying, promoting, and assessing reasoning focused on analysing. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 23(2), 3-7.
- Brodie, K. (2009). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms* (Vol. 775). Springer Science & Business Media.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment* (pp. 43-62). New York: Teachers College Press
- Callison, D. (2000). Rubrics. *School Library Media Activities Monthly*, 17(2), 34-36.
- Carlson, M., Oehrtman, M., & Engelke, N. (2010). The precalculus concept assessment: A tool for assessing students' reasoning abilities and understandings. *Cognition and Instruction*, 28(2), 113-145.
- Clarke, D. M., Clarke, D. J., & Sullivan, P. (2012). Reasoning in the Australian curriculum: Understanding its meaning and using the relevant language. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 17(3), 28-32.
- Clarke, D.J. (2011). Open-ended tasks and assessment: The nettle or the rose. In B. Kaur & K. Y. Wong (Eds.), *Assessment in the mathematics classroom year-book 2011* (pp. 131-163). Singapore: World Scientific Publishing.
- Davidson, A., Herbert, S., & Bragg, L. A. (2019). Supporting elementary teachers' planning and assessing of mathematical reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(6), 1151-1171.
- Eraslan, A. (2012). Prospective elementary mathematics teachers' thought processes on a model eliciting activity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2953-2968.

- Ergül, A. (2014). *Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ginsburg, H. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice*. Cambridge University Press.
- Girit Yildiz, D., & Durmaz, B. (2021). A gifted high school student's generalization strategies of linear and nonlinear patterns via Gauss's approach. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(1), 56-80.
- Goodrich, H. (1997). Understanding Rubrics: The dictionary may define "rubric," but these models provide more clarity. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Herbert, S., Vale, C., White, P., & Bragg, L. A. (2022). Engagement with a formative assessment rubric: A case of mathematical reasoning. *International Journal of Educational Research*, 111, 101899.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment?. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 24-31.
- Jonsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency*. Doctoral dissertation. Malmö University, Malmö, Sweden.
- Lannin, J., Ellis, A., Elliot, R., & Zbiek, R. M. (2011). *Developing essential understanding of mathematical reasoning for teaching mathematics in grades pre-K-8*. Reston, VA: NCTM.
- Lithner, J. (2000). Mathematical reasoning in task solving. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 165-190.
- Loong E. Y-K, Vale, C., Herbert, S., Bragg, L. A., Widjaja, W. (2017). Tracking change in primary teachers' understanding of mathematical reasoning through demonstration lessons. *Mathematics Teacher Education and Development*, 19(1), 5-29.
- Lowrie, T., Greenlees, J., & Logan, T. (2012). Assessment beyond all: The changing nature of assessment. *Research in Mathematics Education in Australasia 2008-2011*, 143-165.
- McGatha, M. B., & Darcy, P. (2010). Rubrics at play. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(6), 328-336.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB yayınları.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston: NCTM Publications.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.

- Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Romagnano, L. (2001). Implementing the assessment standards: The myth of objectivity in mathematics assessment. *The Mathematics Teacher*, 94(1), 31-37;
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Seah, R., & Horne, M. (2020). The construction and validation of a geometric reasoning test item to support the development of learning progression. *Mathematics Education Research Journal*, 32(4), 607-628.
- Smit, R., & Birri, T. (2014). Assuring the quality of standards-oriented classroom assessment with rubrics for complex competencies. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 5-13.
- Smit, R., Bachmann, P., Blum, V., Birri, T., & Hess, K. (2017). Effects of a rubric for mathematical reasoning on teaching and learning in primary school. *Instructional Science*, 45(5), 603-622.
- Sullivan, P., Borcek, C., Walker, N., & Rennie, M. (2016). Exploring a structure for mathematics lessons that initiate learning by activating cognition on challenging tasks. *The Journal of Mathematical Behavior*, 41, 159-170.
- Sullivan, P., & Davidson, A. (2014). The role of challenging mathematical tasks in creating opportunities for student reasoning. In J. Anderson, M. Cavanagh & A. Prescott (Eds.), *Curriculum in focus: Research guided practice: Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 605-612). Sydney: MERGA.
- Urhan, S., & Dost, Ş. (2018). Analysis of ninth grade mathematics course book activities based on model-eliciting principles. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(5), 985-1002.
- Watson, J. M., Kelly, B. A., Callingham, R. A., & Shaughnessy, J. M. (2003). The measurement of school students' understanding of statistical variation. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(1), 1-29.
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 2-14.
- William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20.

Program Geliştirmede  
Öğretmen  
Elkitabı

---

20. Baskı

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

Ankara  
2022

## PROGRAM GELİŞTİRMEDE ÖĞRETMEN ELKİTABI

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 49363

ISBN : 978-605-170-405-0

e-ISBN : 978-605-170-404-3

Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık

Mizanpaj : Anı Yayıncılık

Baskı : Sözkesen Matbaacılık

Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.

No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SÖNMEZ Veysel

Program Geliştirmede **Öğretmen Elkitabı**

Anı Yayıncılık, 20. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, xiv + 626 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-405-0

e-ISBN : 978-605-170-404-3

### **Eğitim, Eğitim Programı**

1. Eğitimde Hedef Belirleme, 2. Eğitim ve Kültür, 3. Hedef ve Yazmada Yeni Yaklaşımlar, 4. Öğrenme Stratejileri, 5. Sınama Durumları

### **Anı Yayıncılık**

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel : 0 312 425 81 50 pbx

e-posta : [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://.aniyayincilik.com.tr>

a harfinin evrimi



## Birinci Baskıya Önsöz

İnsanı istendik davranışlarla donatmak, yani eğitmek, çağlar boyunca en önemli sorun olmuştur. Günümüzde bu sorun, gittikçe karmaşık duruma gelmekte ve etkisini daha da yoğun bir biçimde duyurmaktadır. Böyle olmakla birlikte eğitimin önemi, özellikle ülkemizde yeterince anlaşılmamıştır. Oysa insanın davranışlarını tutarlı yani geçerli ve güvenilir bir yönde değiştirmedikçe, özlenen bir yaşam biçimine insanlığın ulaşması söz konusu olmayabilir. İnsan, en somut ve yalın ilişkilerden, en soyut ve karmaşık ilişkilere dek her türlü süreçle iç içe olabilir. Devleti yönetecek, fabrikaları planlayacak, kuracak, işletecek, ürünleri dağıtacak, tüketecek, doğayı işleyecek, ondan ürün alacak, yuva kuracak, okul, yol, baraj yapacak, ya da tüm bunları ortadan kaldıracak, nesne ve olgularla ilgili sorun yaratacak, ya da yaratılan ve yarattığı sorunları çözecek olan insandır. Böyle olunca, insanı tutarlı davranışlarla, yani problem çözücü bilgi ve becerilerle donatmak zorundayız. Bu da eğitimle olabilir.

Ayrıca, emek ve sermayenin yanı başında bilim ve teknolojinin de üretimi etkilediği, yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Kalkınmanın %30 ile %60'ını bilim ve teknik açıklamaktadır. Yani bilim ve teknik bir alt yapı özeliği taşımaktadır. Ondaki gelişmeler, kültür ve kalkınmanın yönünü nicelik ve nitelik açısından belirlemektedir. Bilim ve teknik de eğitimin çıktılarıdır. Böyle olmakla birlikte eğitim, sihirli bir değnek değildir; fakat en önemli ve yabana atılmayacak değişkenlerden biridir. **Nitekim ülkemizin içine düştüğü sıkıntıların nedenlerinden biri de yetiştirdiğimiz kişilerdir. En üst düzeylere dek yetiştirdiğimizi sandığımız çoğu kişilerde bile tutarsız davranış sayısının büyük ölçülere vardığı söylenebilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe, tutarlı davranışların hem nicelik, hem de nitelik açısından artması beklenir. Oysa eğitim sistemimizde düzey yükseldikçe, insanımızdaki tutarlı davranış sayısının buna uygun olarak artmadığı gözlenebilmektedir.**

Eğitim, insan ve doğa sevgisine, aynı zamanda bilimsel, felsefi ve sanatsal bir temele dayandırılırsa, ülkemizin ve insanlığın kurtuluşu için çok etkili bir araç olabilir. Bunu sağlamak için şöyle bir yol izlenebilir:

1. Tüm insanların ortak yararı için amaçlanan hedeflerin, dünya gerçeğinden hareketle saptanması.
2. Her ulusun, bu hedefler doğrultusunda, kendi toplumsal gerçeğine dayanarak uzak hedeflerini belirlemesi.
3. Her eğitim kuruluşunun kendi hedeflerini uzak hedefler doğrultusunda belirlemesi.
4. Üçüncü maddeye dayanarak, her dersin hedeflerinin ve bunların göstergesi olan davranışların saptanması.

5. Hedef davranışların her kişide gerçekleşmesini sağlayacak eğitim etkinliklerinin belirlenmesi.
6. Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin her basamakta denetlenmesi, hedeflerin ve etkinliklerin gözden geçirilmesi.

Genel, uzak ve insanlığın uzak hedeflerine aşamalı olarak ulaşmak için her eğitim düzeyinde, her bir dersin hedeflerinin tutarlı olarak saptanması ve her bir kişiye kazandırılması gerekir. Tüm bunlardan dolayı, bu kitapta üç alanla ilgili her okul düzeyinde hedef, davranış, eğitim ve sınav durumu örneklerine yer verilmiştir. **Eğitim ilerde bilgisayarlarla yapılacaktır. Bu durum da göz önünde tutularak düzenlenen ders planları örnekleri bilgisayar programlarına aktarılabilir biçimde ele alınmıştır.** Eğitim durumlarıyla ilgili "Öğretme Yöntemleri Bölümü" "**Handbook for Air Force Instructors**" adlı kitabın ilgili bölümlerinden uyarlanarak düzenlenmiştir.

Bu yapının oluşmasında, etkileşimde bulunduğum ve "gerçek öğretmenlerim olan binlerce öğrencimin", ayrıca Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının pek çok katkısı vardır. Yapının hedefler, davranışlar, eğitim ve sınav durumları bölümlerini okuyup eleştiren Doç. Dr. Durmuş Ali Özçelik, Doç. Dr. Mürüvvet Bilen, Dr. Perihan Onay Yunt, Dr. Zeki Peser, Dr. Münire Erden, Dr. Nilüfer Voltan, Dr. Gül aydın, Araştırma Görevlisi Buket Akkoyunlu, Araştırma Görevlisi Nuray Senemoğlu'na, Öğrenme ve Öğretme Kuramları Bölümünü okuyup katkılar getiren Psikoloji Bölümünden Doç. Dr. Ali Uzunöz ve araştırma görevlisi Üstün Dökmen'e; Devinişsel alanın kodlanmasını gözden geçiren Prof. Dr. Hıfzı Doğan'a teşekkür ederim. Yapıtı baştan aşağı okuyup, eleştiriler getiren, bazı planları değişik okullarda uygulayan, beni yüreklendirip destekleyen Gülseren Ocak ve yüzlerce ilk, orta ve lise öğretmenine, müsveddeleri düzelten, kaynakçanın düzenlenmesine yardımcı olan Fatma Sabiha Kutlar, Zuhâl Kargı, Zerrin Güler, Rıdvan Dansuk ve Hüveyla Coşkuntürk'e en içten sevgi ve saygılarımı sunarım.

Çalışmam için gerekli ortamı sağlayan eşim Nebahat ve oğlum Serdar'a minnet, sevgi ve saygı borçluyum.

Tüm bu katkılara rağmen yapıttaki bilimsel yetersizlikler, kusurlar bana aittir.

Veysel Sönmez  
15 Eylül 1985 - ANKARA

*“Benim gerçek  
Öğretmenlerim  
Öğrencilerimdir”.*

*Prof. Dr. Veysel Sönmez*



# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM I

### AÇIK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM / 1-28

	<u>Sayfa</u>
Hedef ve Davranışlar.....	1
Açık Bir Sistem Olarak Eğitim .....	2
Eğitim ve Kültür .....	2
Eğitim .....	5
Açık Bir Sistem Olarak Eğitim .....	6
A. Açık Sistem .....	6
B. Yarı Açık Sistem .....	8
C. Kapalı Sistem.....	9
Sistemin Genel Özellikleri.....	10
Açık Sistem Olarak Eğitim .....	10
Yetişek Türleri.....	11
A. Eğitim Sisteminin Girdileri.....	20
B. İşlemler.....	21
C. Çıktılar .....	24
D. Dönüt .....	25
ÖZET .....	27
Sınama Durumu.....	27

## BÖLÜM II

### HEDEF VE DAVRANIŞ BELİRLEME / 29-128

	<u>Sayfa</u>
Hedef ve Davranışlar.....	29
Eğitimde Hedef Belirleme .....	31
Belirleyiciler .....	31
Süzgeçler .....	35

Hedef Türleri.....	38
Girdiler .....	38
Taksonomik Yaklaşımlar.....	41
Taksonomi Oluşturma.....	46
Hedef Yazmada Dikkat Edilecek Noktalar .....	49
Ölçüt Dayanaklı Hedef Yazmanın Gereği.....	51
Hedeflerin Ölçüt Dayanaklı Yazılması.....	53
Örnekler .....	54
Hedeflerin Davranışa Dönüştürülmesinin Gereği .....	55
Davranış Yazılırken Dikkat Edilecek Kurallar.....	58
Bilişsel Alanla İlgili Hedef ve Davranış Yazma .....	60
1. Bilgi (Tanıma ve Hatırlama).....	61
2. Kavrama.....	61
3. Uygulama.....	61
4. Analiz .....	61
5. Sentez.....	62
6. Değerlendirme .....	62
1.00. Bilgi Basamağında Hedef ve Davranış Yazma.....	62
2.00 Kavrama Düzeyinde Hedef Yazma .....	77
3.00 Uygulama Düzeyinde Hedef Yazma.....	83
4.00 Analiz Düzeyinde Hedef Yazma .....	85
5.00 Sentez Düzeyinde Hedef Yazma.....	91
6.00 Değerlendirme Düzeyinde Hedef Yazma .....	96
Duyuşsal Alanla İlgili Hedef ve Davranış Yazma .....	100
1.00 Alma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma .....	101
2.00 Tepkide Bulunma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma .....	104
3.00 Değer Verme Düzeyinde Hedef ve Davranış Yazma .....	107
4.00 Örgütlenme Basamağında Hedef ve Davranış Yazma .....	109
5.00 Nitelenmişlik Basamağında Hedef ve Davranış Yazma.....	111
Devinişsel Alanla İlgili Hedef ve Davranış Yazma .....	112
1.00 Uyarılma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma .....	114
2.00 Kılavuz Denetiminde Yapmada Hedef ve Davranış Yazma.....	116
3.00 Beceri Halinde Hedef ve Davranış Yazma .....	118
4.00 Duruma Uydurma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma....	122

5.00 Yaratma Basamağında Hedef ve Davranış Yazma .....	124
Hedef ve Davranış Yazmada Yeni Yaklaşımlar .....	125
ÖZET .....	128
Sınama Durumu.....	128

### **BÖLÜM III**

## **İÇERİĞİN DÜZENLENMESİ / 129-146**

	<i>Sayfa</i>
Hedef ve Davranışlar.....	129
İçeriğın Düzenlenmesi.....	130
İçerik.....	130
Hedef-Davranışlar ve İçerik.....	130
Ünite Düzeyinde Hedef .....	131
Davranışlar.....	131
Çağdaş Bilimsel, Sanatsal ve Felsefi Bilgi ile İçerik .....	132
Öğrencinin Hazırbulunuşluk Düzeyi ve İçerik .....	135
Diğer İlkeler ve İçerik .....	137
Yetişek Yaklaşımları .....	139
Program Tasarımı Modelleri.....	142
ÖZET .....	145
Sınama Durumu.....	145

### **BÖLÜM IV**

## **EĞİTİM DURUMU / 147-206**

Hedef ve Davranışlar.....	147
Eğitim Durumu.....	149
İçeriğın (Ünite) Hedeflere Göre Düzenlenmesi .....	149
Pekiştireç .....	149
Dönüt.....	152
Düzeltilme .....	155
İpucu.....	156
Öğrenci Katılğanlığı.....	158

Öğretmen Nitelikleri .....	160
Sevgi .....	167
Zaman.....	177
Eğitim Teknolojisi .....	177
Öğretme Ortamının Fiziksel Özellikleri .....	179
Sınıfın Düzenlenmesi.....	180
Akıl Yürütme .....	185
Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme .....	187
Strateji, Kuram, Yöntem ve Teknikler .....	187
Öğretme Ortamı ve Soru .....	187
Soru ile Strateji, Kuram, Yöntem ve Teknikler .....	188
Soru Türleri .....	189
Soru Sorarken Dikkat Edilecek Kurallar .....	192
Eğitim Durumunun Düzenlenmesi.....	193
1. Dikkati Çekme .....	195
2. Güdüleme, İstekli Kılma .....	197
3. Gözden Geçirme .....	197
4. Geçiş .....	197
5. Geliştirme Bölümü.....	199
6. Özet.....	202
7. Tekrar Güdülüne - Tekrar İstekli Kılma .....	203
8. Kapanış.....	203
9. Değerlendirme Bölümü.....	204
ÖZET .....	204
Sınama Durumu.....	205

## **BÖLÜM V**

### **ÖĞRENME - ÖĞRETME STRATEJİ, KURAM, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ / 207-448**

Hedef ve Davranışlar.....	207
Öğrenme-Öğretme Strateji, Kuram, Yöntem ve Teknikleri .....	209
Öğrenme Kuramları .....	209
1. Bağlaşımcı Kuram.....	209

2. Bilişsel Alan-Gestaltçı Kuram.....	210
3. GÜdüleme, Kişilik, Toplumsal, Psikolojik Ağırlıklı Kuram.....	211
4. Bilgi İşlem Süreci Kuramı.....	212
Eğitimin Biyo-Teknolojik Temelleri.....	214
Beynin Özellikleri ve Yapısı.....	216
Beynin İşleyişi ve Bilginini Taşınması.....	217
Sunuş Yoluyla Öğretme .....	221
Ayrıntılı ve Aşamalı Buldurma Kuramı.....	223
Düzanlatım Yöntemi .....	223
Düzanlatım Yönteminde Kullanılan Destekleyici Öğeler .....	225
Mantıklı Düşünme ve Akıl Yürütme.....	226
Sözel Destek .....	227
Görsel-İşitsel Destek.....	229
Düzanlatım Yönteminde Kullanılacak Teknikler .....	229
Bir Ders Planının Düzenlenmesi.....	232
A. Biçimsel Bölüm .....	232
B. Giriş Bölümü.....	232
C. Geliştirme Bölümü.....	233
D. Sonuç Bölümü.....	235
E. Değerlendirme Bölümü.....	235
Günlük Ders Planı Örneği.....	235
Buluş Yoluyla Öğretme .....	260
Öge Yerleştirme Kuramı.....	261
Algo-Heuristik Kuram .....	261
Güdümlü Tartışma .....	262
Güdümlü Tartışma Yönteminin Seçimi .....	263
Güdümlü Tartışma Yönteminde Kullanılacak Teknikler.....	265
Ders Planının Düzenlenmesi.....	269
Günlük Ders Planı Örneği.....	275
Görüşme Yöntemi.....	285
Neden Görüşme Yöntemi.....	285
Ders Planı Düzenlemeden Önce Yapılacaklar .....	286
Bir Ders Planının Düzenlenmesi .....	287
Günlük Ders Planı Örneği.....	295
Araştırma Soruşturma Yoluyla Öğretme .....	300
Bilgi - İşlem Kuramı.....	302

Güdüleyici Düzenleme Kuramı.....	303
Örnek Olay Yöntemi.....	304
Örnek Olay Türleri .....	307
Örnek Olayların Kaynakları.....	308
Öğretme Ortamında Dikkat Edilecek Noktalar .....	309
Örnek Olay Yönteminde Kullanılacak Teknikler .....	310
1. Workshop.....	310
2. Beyin Fırtınası .....	311
3. Problem Çözme .....	311
4. Karar Verme.....	312
5. Konuşma Halkası.....	312
6. Kubaşarak Öğrenme.....	313
Bir Ders Planının Düzenlenmesi.....	314
A.. Biçimsel Bölüm .....	314
B. Giriş Bölümü.....	315
C. Geliştirme Bölümü.....	316
D. Sonuç Bölümü.....	317
E. Değerlendirme Bölümü.....	318
Günlük Ders Planı Örneği.....	319
Günlük Ders Planı Örneği.....	324
Gösterip Yaptırma Yöntemi .....	329
A. Gösterme Tekniği .....	330
B. Yaptırma Tekniği.....	330
Gösterip-Yaptırma Yönteminde Uyulması Gerekli İlkeler .....	331
Gösterip-Yaptırma Yönetiminde Kullanılabilecek Teknikler .....	332
Bir Ders Planının Düzenlenmesi.....	338
Günlük Ders Planı Örneği.....	343
Günlük Ders Planı Örneği.....	349
Tam Öğrenme Yoluyla Öğretme.....	364
Programlı Öğretim.....	366
Altı Şapka Düşünme Tekniği.....	366
Modüler Öğretim.....	367
Mikro Öğretim .....	368
Benzetişimle Öğretim .....	368
Yapılandırıcılık .....	369

5E (7E) Öğretim Modeli.....	371
Aktif Öğrenme .....	373
Çoklu Zeka Kuramı .....	374
Temel Öğretme Modeli .....	375
Corrol'un Okulda Öğrenme Modeli.....	376
Eleştirel Düşünme.....	376
Etkin Öğrenme.....	377
Basamaklı Öğretim .....	378
Uzaktan Eğitim .....	379
İnternet Tabanlı Öğretim.....	380
Kavram Haritaları.....	380
Öğrenme Stratejileri.....	383
Karma Yöntem.....	385
Neden Karma Yöntem.....	386
Ders Planı Düzenlemeden Önce Yapılacaklar .....	387
Bir Ders Planının Düzenlenmesi.....	387
Dizgeli (Programlandırılmış) Öğretim (Eğitim) .....	389
Günlük Ders Planı Örneği.....	394
Örnek Olaylar .....	407
Günlük Ders Planı Örneği.....	410
ÖZET .....	447
Sınama Durumu.....	447

## **BÖLÜM VI**

### **SINAMA DURUMLARI / 449-513**

Hedef ve Davranışlar.....	449
Sınama Durumları .....	451
Değerlendirme Türleri.....	451
Yetişek Hazırlama, Uygulama, Değerlendirip Geliştirmenin Gereği ve Yolları .....	454
Ölçmede Güvenirlik .....	463
Geçerlik.....	468
Kullanışlık .....	469

Sınama Durumları Düzenleme .....	470
Bilişsel Alanda İlgili Sınama Durumu Örnekleri.....	474
Bilgi Düzeyinde Sınama Durumu Yazma .....	474
1.00 Bilişsel Alanla İlgili Sınama Durumu Örnekleri .....	474
2.00 Kavrama Düzeyinde Sınama Durumu Yazma .....	484
3.00 Uygulama Düzeyinde Sınama Durumu Yazma .....	493
4.00 Analiz Düzeyinde Sınama Durumu Yazma.....	497
5.00 Sentez Düzeyinde Sınama Durumu Yazma.....	501
600 Değerlendirme Düzeyinde Sınama Durumu Yazma.....	502
Duyuşsal Alanla İlgili Sınama Durumu Örnekleri.....	503
Devinişsel Alanla İlgili Sınama Durumları Örnekleri.....	508
Özet.....	512
Sınama Durumu.....	513

## **EKLER /514-595**

İlköğretim II. Sınıf Sosyal Bilgiler Yetişek Tasarısı.....	524
Madde Analiz Tablosu .....	545
Örnek Ders Kitabı İçerikleri .....	548

## **KAYNAKÇA /596-634**

İngilizce Kaynaklar .....	596
Türkçe Kaynaklar .....	618





# AÇIK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM

# Bölüm 1

## HEDEF VE DAVRANIŞLAR

### 1, 11 SİSTEMLE İLGİLİ KAVRAMLARIN ANLAM BİLGİSİ

#### Davranışlar

1. "Eğitim, yaşantı, kültür, örüntü, etkileşim, süreç, sistem, girdi, işlem, çıktı, dönüt, entropi, olumsuz entropi, dinamik denge, yetişek, erişiş" kavramlarının tanımlarını derste geçen ifadeleriyle yazma/söyleme (seçip işaretleme)

### 1, 23 SİSTEMİ OLUŞTURAN ÖĞELER BİLGİSİ

#### Davranışlar

1. Sistemin açık sistem, yarı açık sistem, kapalı sistem ve eğitim sisteminin öğelerini yazma/söyleme (seçip işaretleme)

### 1, 31 SİSTEMLE İLGİLİ İLKELER BİLGİSİ

#### Davranışlar

1. Sistem ve eğitim sistemiyle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme)

### 2, 20 EĞİTİMDE SİSTEM YAKLAŞIMINI KAVRAYABİLME

#### Davranışlar

1. Eğitimin neden bir açık sistem olduğunu gerekçesiyle yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Sistemler arasındaki benzerlikleri(farklılıkları) yazma/söyleme (seçip işaretleme)
3. Verilen bir sisteme, yaşamdan yeni bir örnek yazma/söyleme(seçip işaretleme)
4. Sistemin öğeleri arasındaki ilişkileri kendi tümceleriyle yazma/söyleme (seçip işaretleme)
5. Sistemin öğeleri arasında belirtilen bir ya da birkaç ilişkiye örnek yazma/söyleme (seçip işaretleme)

## AÇIK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM

Bu bölümde, eğitim, açık sistem, yarı açık sistem, kapalı sistem, sistemin genel özellikleri, açık bir sistem olarak eğitim, girdiler, işlemler, çıktılar ve dönüt konuları ele alınıp incelenmiştir.

## EĞİTİM VE KÜLTÜR

Eğitimin çok değişik ve çeşitli tanımları yapılmaktadır. En genel anlamıyla eğitim kültürleme süreci olarak ele alınabilir. Bir diğer anlamıyla kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. Ertürk'e göre bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci şeklinde ifade edilmektedir (Ertürk 1972). Ayrıca her felsefeye göre de eğitim tanımı değişmektedir (Sönmez 2004). Nasıl ele alınırsa alınsın eğitim kültürle ilişkilidir. Kültür bir toplumun yaşama biçimidir. İnsanın doğanın yaptıklarının dışında yapıp ettiklerinin dirik bir bütünüdür. Dans etme, şarkı söyleme, hırsızlık yapma, ev, köy, kent, devlet kurma, yemek yapma, resim yapma, insanları sevmek, çevreyi koruma, problem çözme, doğayı tanıma, topluma hizmet etme vb. kültürü oluşturur.

Kültürel değerlerin bireye kazandırılmasına **kültürleme** denilebilir. Farklı iki kültürün etkileşim yeni bir kültürel değer oluşması ise, **kültürleşme**dir. Kültürleşmede her iki kültürde de olmayan yeni bir özellik karşımıza çıkar. Düğünlerde hem davul ve zurnanın eşliğinde halk oyunları oynama, hem de caz müziği eşliğinde dans etme örnek olarak verilebilir. Batı ve doğu kültürünün etkileşimi sonucu Türklere yeni bir eğlence kültürü oluşmuştur.

1. **Kültürleşme** ise, var olan bir kültürel değer bireye kazandırılmasıdır. Kültürleşmenin çeşitli yollarla olabilir. Bunlar zoraki kültürleşme, gelişigüzel kültürleşme, kasıtlı kültürleşme, kültürel emperyalizm, kültürleşme, kültürel şok ve kültürel asimilasyon şeklinde ele alınabilir. Şimdi kısaca bunları görelim:
2. **Zoraki (zorla) kültürleşme:** Buna bir kültürel değeri, bireye zorla kazandırma süreci denebilir. Aktarılan kültürel değer genellikle aktaran toplumun, bireyin çıkarıdır. Davranışı kazanacak olanın çıkarı ön planda değildir. Aktarılan kültürel değer belirlenmiştir. Ne, ne zaman, nasıl, neden, niçin, niye aktarılacağı önceden saptanmıştır. Beyin yıkama ve bireyi kandırma ön plandadır. Aktaranın çıkarı baskındır. Reklamlarda, politik savlarda, propagandalarda olduğu gibi.
3. **Gelişigüzel kültürleşme:** Neyi, nasıl, ne zaman, niçin, niye ve kime aktarılacağı planlanmamıştır. Yer, zaman, kişi ve amaç söz konusu değildir. Sözleşme küçük bir çocuğun hiç beklemediği bir durumda bir kavgayı görmesinde olduğu gibi. Kavga eden kişiler o çocuğu düşünerek böyle bir etkinliği düzenlememişlerdir. O kavgayı gözleyen çocuk oradan pek çok kültürel değer öğrenecektir. Kaba ve kötü sözleri duyacak, belki de bunları yineleyecektir.

4. **Kültürel emperyalizm:** Bir ulusun, diğer bir ulusa kendi kültürel değerlerini çıkarı için ve onu kandırarak, sömürerek özentiyle kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. **Ne, ne zaman, nasıl, kime, ne yolla, niye, niçin aktarılacağı planlanmıştır.** ABD'nin Zencileri, Kızılderilileri, diğer ulusları Amerikalılaştırmasında, İngilizlerin, Fransızların, Almanların sömürgelerinde, Bulgarların ve Yunanlıların Türklere yaptıklarında olduğu gibi. Bu tür etkinlikte önce ulusun kendine olan güveni yıkılır. "Biz adam olamayız. O ulus olmadan uygarlaşamayız, kalkınamayız, yaşayamayız" vb. benzeri değerler sömürülecek topluma planlı olarak özellikle de yeni yetişen kuşakların çocukların, gençlerin beyinlerine adeta kazınır. Bu iş şarkılarla, filmlerle, politik sloganlarla, söylev ve demeçlerle, reklamlarla, giyimle, kuşamla, yaşama biçimleriyle iletişim kanallarıyla topluma giydirilir. **Emperyalist ulusun dili ön plana çıkarılır ve eğitim onunla yapılır.** O dille eğitim yapan okullar ön plana çıkar ve herkes çocuğunu o okullarda okutmak için yarışır. Bu tür okullar baş tacı edilir. Okulların sayısı artar. Zamanla tüm ülkeye yayılır. Çünkü, o dili bilene iş, makam, diğer olanaklar sunulur. Ana dil aşağılanır, bir sürü yabancı sözcüğün istilasına uğratılır. Kıрма bir dil oluşur. Zamanla anadil unutulur. Emperyalist ulusun dili, amaçları, çıkarları, yaşama biçimi benimsenir ve ona hizmet edilir. Ulusal benlik ve bilinç giderek unutulur ve silinir. **Bizde de küreselleşmeyle AB ve ABD ile yapılmak istenen şimdi budur.** Tarihte bu tür kültürel emperyalizmi Türkler Çinlilerin tuzağına düşerek yaşamışlardır. Bu tarihi olgu Göktürk Kitabelerinde bulunabilir. Bu iş, önce özenti ile başlar, eğer zamanla direnen olursa her türlü ekonomik, politik, hukuki ve askeri baskı kullanılır.
5. **Kültürel şok:** Bireyin sahip olduğu kültürel değerlerin tam zıttı ve istenmeyeni ile karşı karşıya kalması ve onu benimsemesinin istenmesi ya da onu yaşaması durumu olarak betimlenebilir. Bizim kültürümüzde konuk ettiğiniz kişiden yiyecek, içecek, konaklama parası istenmez. Bu durum çok ayıptır ve yadsınacak bir özelliktir. Almanya'ya giden ve bir aileye konuk olan kişiden yiyecek, içecek ve yatak parasının istenmesinde olduğu gibi.
6. **Kültürel asimilasyon:** Güçlü olan bir kültürün zayıf olan kültürü yutması ve o kültürün güçlü kültürün içinde erimesi ve onun bir parçası haline gelmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu, kültürel emperyalizmin son basamağında da gerçekleşebilir. Zayıf olan kültür, güçlü olan kültür tarafından zamanla tamamen eritilip o kültürün bir parçası haline getirilebilir. Bu iş, gönül rızasıyla olduğu gibi, baskıyla, zorla da olabilir. Bazı kültürlerin, dillerin tarih sahnesinden silinmesinde olduğu gibi. Zayıf olan kültürün bireyleri, zamanla güçlü olan kültürün bireyleri haline gelir ve yeni kültürü benimser, yaşar, savunur ve yeni kuşaklara aktarır.
7. **Kültürleşme:** İki farklı kültürün birbiriyle etkileşime girip birbirlerinden bazı kültürel değerleri alması şeklinde düşünülebilir. Sözcüğü, Türklerin Batı kültüründen birayı, şapkeyi, kravatı vb. alması, buna karşılık cacık,

# HEDEF VE DAVRANIŞLARI BELİRLEME



## HEDEF VE DAVRANIŞLAR

### 1, 11 HEDEF VE DAVRANIŞLARLA İLGİLİ KAVRAMLARIN ANLAM BİLGİSİ

#### Davranişlar

1. "Hedef, davranış, ölçüt, taksonomi, belirleyici, süzgeç, bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel" kavramlarının tanımlarını derste geçen ifadeleriyle yazma/söyleme (seçip işaretleme)

### 1. 23. HEDEF VE DAVRANIŞLARI SINIFLAMA BİLGİSİ

#### Davranişlar

1. Hedefleri "bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel" olarak sınıflayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Taksonomik sınıflamaları yazma/söyleme (seçip işaretleme)
3. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanları sınıflayıp yazma söyleme (seçip işaretleme)
4. Her bir sınıfın özelliklerini yazma/söyleme (seçip işaretleme)

### 1. 31 HEDEF VE DAVRANIŞLARLA İLGİLİ İLKELER BİLGİSİ

#### Davranişlar

1. Hedef belirlerken uyulması gerekli ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Davranış yazarken uyulması gerekli ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme)
3. Taksonomi oluştururken uyulması gerekli ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme)

## 2.20 HEDEF VE DAVRANIŞLARLA İLGİLİ İLKELERİ KAVRAYABİLME

### Davranışlar

1. Hedef belirlerken ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Davranış yazarken neden ilkelere uyulması gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)
3. Taksonominin ilkelerine neden uyulması gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)

## 3.00 BELİRTİLEN ALANLA İLGİLİ İSTENİLEN DÜZEYDE HEDEF VE DAVRANIŞ YAZABİLME

### Davranışlar

1. Verilen bir basamakta hedef yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Verilen bir alanda belirtilen düzeyde hedef yazma/söyleme (seçip işaretleme)
3. Verilen bir hedefin davranışlarını yazma/söyleme (seçip işaretleme)
4. Verilen bir alanda ve belirtilen bir düzeyde hedefin davranışlarını yazma/söyleme (seçip işaretleme)
5. Yanlış yazılan hedef (davranış)leri düzelterek yazma/söyleme (seçip işaretleme)
6. Verilen bir konu alanı için yıllık düzeyde hedef yazma/söyleme (seçip işaretleme)
7. Verilen bir ünite için hedef belirleyip yazma/söyleme (seçip işaretleme)
8. Verilen bir konu alanı için yıllık düzeyde yazılan hedefin davranışlarını yazma/söyleme (seçip işaretleme)
9. Verilen ünite düzeyindeki hedefin davranışlarını yazma/söyleme (seçip işaretleme)
10. Belirtilen bir alan için ölçüt dayanaklı hedef yazma/söyleme (seçip işaretleme)

## HEDEF VE DAVRANIŞLARI BELİRLEME

Bu bölümde hedeflerin aşamalı olarak üç alanda belirlenmesi ve davranışlara dönüştürülmesi üzerinde durulmuştur.

### EĞİTİMDE HEDEF BELİRLEME

**Hedef.** Genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir (Sönmez 1993:14). Eğitimde hedef ise, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele alınabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir. Burada temel kavram "istendiktir". "İstendik" in ölçütü, ya da ölçütleri nelerdir? Hangi bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum vb. istendik kabul edilecektir? Her insan ve toplum için ortak ölçütler var mı? İstendik' in ölçütleri evrensel mi? Mutlak mı, yoksa görelî mi?" sorular ve yanıtları ile, İstendik davranışları kim(ler) belirleyecek? Bu işi yaparken ne(ler) yi göz önüne alacaklar. " soruları sürekli gündemdedir. Ayrıca "insan nedir? Eğitiminin amacı nedir? Nasıl insan yetiştirmeliyiz? İnsana hangi davranışları nasıl ve ne yolla kazandırmalıyız? Kazanıp kazanmadığını nasıl belirleriz?" gibi sorular ve bunlara verilen yanıtlar, istendik davranışın neliğini ortaya koyabilir. Bu sorulardan da anlaşılacağı gibi sorun, istendik davranışın ölçüt olarak ele alınmasında yatmaktadır. Ölçüt, karar vermede temele alınan nesnenin gözlenip ölçülebilir her özeliğı olarak tanımlanabilir. Eğitimde nesne (obje) insandır. İnsan aynı zamanda öznedir (suje) de. Bu durumda istendik davranışın ölçütleri, insanın gözlenip ölçülebilir özelliklerinden çıkarılabilir. Bugünkü bilimsel bilgiye göre "insan genellikle 46 kromozomdan oluşan biyo, kültürel, toplumsal ve psikolojik bir varlık " olarak betimlenebilir. Bu betimlemeden hareketle, istendik davranışların belirleyicileri: İnsan, toplum, konu alanı (bilim, sanat, felsefe vb. ) ve doğa olabilir; çünkü insanın biyolojik yapısı, yani gelişmiş bir beyin ve sinir sistemi, doğuştan getirdiğı yetenekleri, geliştirilebilecek tutum, kişilik, ilgi vb. kapasiteleri vardır. Ayrıca bir toplum içinde yaşamaktadır. Doğanın yaptıklarının dışında, insanoğlunun yapıp ettiklerinin dirik bir örüntüsü olan kültürle etkileşim içindedir. Üstelik doğal bir çevrede yaşamaktadır. Tüm bunların etkileşimi sonucu onun psikolojik bir yapısı oluşmaktadır. İşte bu özelliklere bakmadan istendik davranışı saptamak, onun neliğine ters düşebilir. Bu dört değişkene **BELİRLEYİCİLER** denir. Şimdi bunları teker teker inceleyelim.

### BELİRLEYİCİLER

İstendik davranışın belirleyicileri, insanın özelliklerinden çıkarılabilir. Bunlar; toplumsal gerçek, konu alanı (bilim, sanat, felsefe vb), kişi (birey) ve doğa olarak ele alınabilir.

# İÇERİĞİN DÜZENLENMESİ

## Bölüm 3

### HEDEF VE DAVRANIŞLAR

#### 1,11 İÇERİĞİN DÜZENLENMESİYLE İLGİLİ KAVRAMLARIN ANLAM BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. "İçerik, hazırbulunuşluk" kavramlarının tanımlarını derste geçen ifadeleriyle yazma/söyleme (seçip işaretleme)

#### 1.23. İÇERİĞİN DÜZENLENMESİYLE İLGİLİ SINIFLAMALAR BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. İçerik düzenleme ilkelerine göre içeriğin düzenlenişini sınıflayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Yetişek yaklaşımlarına göre içeriğin düzenlenişini sınıflayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme)
3. Her bir sınıflamanın özelliklerini yazma/söyleme (seçip işaretleme)

#### 1.31 İÇERİK DÜZENLEMEYLE İLGİLİ İLKELER BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. İçeriği düzenlerken uyulması gerekli ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme)

#### 2.20 İÇERİK DÜZENLEMEYLE İLGİLİ İLKELERİ KAVRAYABİLME

##### Davranışlar

1. İçerik düzenlenirken ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (seçip işaretleme)

#### 3.00 BELİRTİLEN ALANLA İLGİLİ İÇERİĞİ DÜZENLEYİP YAZABİLME

##### Davranışlar

1. Verilen bir dersin içeriğini düzenleyip yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Verilen bir ünitenin içeriğini düzenleyip yazma/söyleme (seçip işaretleme)
3. Verilen bir hedefin davranışlara göre içeriği düzenleyip yazma/söyleme (seçip işaretleme)



## İÇERİĞİN DÜZENLENMESİ

Bu bölümde içerik, yetişek yaklaşımları, içeriğin düzenlenmesindeki gelişmeler başlıkları ele alınıp incelenmiştir.

### İÇERİK

**İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir.** İçerik hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Oysa çoğu eğitim sisteminde hedef ve davranışlar değil, tersine içerik ön plana çıkmıştır. Bizim eğitim sisteminde de hedefler değil, eğitim ortamında içerik temele alınmıştır.

Bir içerik; hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin önkoşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantiki bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca içeriğin "soyutlama, düzey, şema, vardama, materyal örgütleme, alıştırma (soru), görsel düzen, değişik öğrenme-öğretme etkinlikleri ve içerik" ilkelerine uyması da gerekmektedir.

### Hedef-Davranışlar ve İçerik

**İçerik, hedef davranışlara göre düzenlenmelidir.** Bu düzenleme yapılırken hedefin düzeyi, sınırlama ve basamak göz önüne alınmalıdır. "Yurdumuz, komşularımız ve diğer ülkelerle ilgili temel kavramların anlam bilgisi" temele alınmalı; buradan hareket edilerek aşamalılık ilkesine göre "Yurdumuz, komşularımız ve diğer ülkelerle ilgili temel olguları değerlendirebilme" basamağına dek çıkılmalıdır. İçerik de basit, kolay ve önkoşul oluş özeliğine göre hem kendi içinde, hem de diğer ünitelere göre sıralanmalıdır. Yıllık düzeydeki hedef bir içerikle (muhtevayla) kenetli olduğundan, hedef, içerikte hangi konuların olacağını belirler. Sözgeleş ilköğretim 4. sınıflar sosyal bilgiler için önerilen "ilimiz, bölgemiz ve yurdumuzla ilgili temel kavramların anlam bilgisi" hedefinin konuları il, bölge ve yurtla ilgili olmalıdır. Bir yıl için böyle bir hedef belirlenmişse, içerikte Bulgaristan, Yunanistan. ABD gibi devletler yer alamaz; çünkü hedefte, komşularımız ve diğer ülkeler ifadesi bulunmamaktadır.

İçeriğin neligini belirleyen ikinci özellik ise hedefte geçen "temel" sözcüğüdür. Her türlü özellik değil, temel özelliklerin verileceği vurgulanmıştır. İlköğretim birinci kademe için içeriğin sınırlandırılması gerekmektedir; çünkü öğrencinin yaşı, genel ve özel yeteneği, ilgisi, güdülenmişliği, özgüveni vb., yani hazırbulunuşluk düzeyi, her tür bilgi, beceri ve duygunun öğretilmesine elverişli değildir.

İçerikte nelerin verileceğini belirleyen üçüncü özellik; hedefin basamak düzeyidir. Yukarıdaki hedefte ".....kavramların anlam bilgisi" ifadesi bulunmaktadır.

Bu ifadeye göre kavramların ne anlama geldiği içerikte belirtilmelidir. Tüm bu söylenenleri aşağıda örnek olarak verilen hedef ve davranışlarda görebiliriz.

### Ünite Düzeyinde Hedef

İlimiz ve bölgemizin doğal durumu ünitesinde geçen temel kavramların anlam bilgisi

### Davranışlar

1. "Dağ, yayla, ova, vadi, iklim, bozkır, maki" kavramlarının ne anlama geldiğini yazma/söyleme
2. Yukarıdaki kavramların tanımlarını, bir dizi tanım arasından seçip işaretleme

Hedef davranışa bakılınca içeriğin ne olacağı bellidir. İçerikte; ilimiz ve bölgemizin doğal durumuyla ilgili temel kavramların ne anlama geldiği vurgulanmalıdır; çünkü hedef ifadesi bunu belirtmektedir. Davranışlarda ise, temel kavramların hangileri olduğu söylenmiştir. Bunlar "dağ, yayla, ova, vadi, iklim, bozkır, maki" kavramları ve bunların tanımlarıdır. İçerikte başkalarına yer verilemez; çünkü bunlar temel kavramlardır.

İlköğretim **1,2,3. sınıflarda üç; 4. ve 5. sınıflarda bir ünite zorunluluk olmadıkça yedi kavramdan fazlasına yer verilmemelidir**; çünkü bir ünite birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için üçten; dördüncü ve beşinci sınıflar için yediden fazla kavramla ifade edilirse, öğrenci açısından anlaşılması, o kavramların tekrarlanması zorlaşabilir. Ayrıca, öğretilecek kavramlar somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Yukarıdaki kavramlarda önce dağ öğretilmeli; sonra yayla, daha sonra ova, vadi, iklim, bozkır, maki birbirini izlemelidir; çünkü dağın öğrenilmesi yaylanın; yaylanın öğrenilmesi ovanın; ovanın öğrenilmesi vadinin öğrenilmesini kolaylaştırabilir. Böyle olmakla beraber öğrencinin yaşadığı coğrafi çevre dikkate alındığında; eğer öğrenci ovada yaşıyorsa, bu kez birinci kavram ova; yok eğer vadide yaşıyorsa, birinci kavram vadi olmalıdır; çünkü ayrıca hedef davranışlar yakın çevre ve zamandan uzağa doğru da sıralanmalıdır. Bu, öğrencinin bildiğinden başlayıp bilinmeyene gitme ilkesini de birlikte getirir. Kavramların doğru sıralanışını belirlemek için deneysel araştırmalar her okul, sınıf, ders, ünite düzeyinde ve her bölgede yapılmalıdır. Bunun için önce ünite analizine gidilmelidir. Deneysel olarak ünite analizi yapıldıktan sonra, o ünite öğrenciye kazandırılacak kavramlar, olgular, sınıflamalar, ilkeler, açıklamalar, ilkeleri uygulama, analiz etme, sentez ve değerlendirmeler, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hedef davranışlar saptanmalıdır. İçeriğin neliği, hedef ve davranışların düzeyine göre değişebilir. "Kavramların anlam bilgisinin" neliği, "temel ilkeleri açıklayabilme" hedefini desteklemeli; fakat, ondan farklı olmalıdır. Aynı mantıkla "ilkeleri kullanabilme", "temel ilişkileri saptayabilmeden" farklı olmalı; ama "kavramlardan saptayabilmeğe", oradan da "yeni ve özgün bir plan oluşturabilmeğe, değerlendirmeğe, değer vermeğe, kendi başına yapabilemeğe" dek aşamalı ve birbirini destekler biçimde sıralanmalıdır.

# EĞİTİM DURUMU

## Bölüm 4

### HEDEF VE DAVRANIŞLAR

#### HEDEF: BELLİBAŞLI KAVRAMLARIN ANLAM BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. "Eğitim durumu, öğrenci katılmanlığı, eğitim teknolojisi, sınıf düzeni, akıl yürütme, tümdengelim, tümevarım, analogi, diyalektik, hipotetik-dedüktif, biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme, strateji, yöntem, teknik, ana nokta, yardımcı nokta, dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, geçiş, ara özet, kapanış" kavramlarının ne anlama geldiğini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

#### HEDEF: BELLİBAŞLI AŞAMALI SIRALANIŞLAR BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. Günlük ders planı düzenlemenin aşamalı sırasını yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Her basamakta neler yapılacağını yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

#### HEDEF: BELLİBAŞLI SINIFLAMALAR BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. Belirtilen bir derste kullanılan araç-gereçleri sınıflayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Her sınıfın özelliklerini yazma/söyleme (seçip işaretleme)

#### HEDEF: BELLİBAŞLI İLKELER BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. Eğitim durumuyla ilgili ilkeleri yazma/söyleme
2. Öğrenci katılmanlığıyla ilgili ilkeleri yazma/söyleme
3. Eğitim teknolojisiyle ilgili ilkeleri yazma/söyleme

4. Sınıf düzeniyle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
5. Akıl yürütmeye ilgili ilkeleri yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
6. Günlük ders planı düzenlenirken uyulması gerekli ilkeleri yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

### **HEDEF: BELLİBAŞLI İLKELERİ KAVRAYABİLME**

#### **Davranışlar**

1. Eğitim durumuyla ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme
2. Öğrenci katılma ile ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme
3. Eğitim teknolojisiyle ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme
4. Sınıf düzeniyle ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
5. Akıl yürütmeye ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
6. Günlük ders planı düzenlerken ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme).

### **HEDEF: GÜNLÜK DERS PLANI DÜZENLEYEBİLME**

#### **Davranışlar**

1. Verilen bir deste belirtilen basamaklardaki hedef davranışlar için ana ve yardımcı noktaları yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Verilen bir derste belirtilen basamakta hedef davranışlar için içeriği düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)
3. Verilen bir konuda belirtilen basamakta hedef davranışlar için Giriş Bölümünü düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)
4. Belirtilen hedeflerin davranışlar için Sonuç Bölümünü düzenleyip yazma/(önerilenler arasından seçip işaretleme)

## EĞİTİM DURUMU

Bu bölümde eğitim durumu, içeriğin düzenlenmesi, ipucu, düzeltme, pekiştirme, dönüt, öğrenci katılabilirliği, araç-gereçler, zaman, sınıf düzeni, sevgi, akıl yürütme, biçimlendirme ve yetiştirmeğe dönük değerlendirme, eğitim durumunun düzenlenmesi üzerinde durulmuş; örnekler verilmiştir.

## EĞİTİM DURUMU

**Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanabilir.** Örneğin bölgenin haritasını aslına uygun olarak ezberle hedefinin davranışlarını öğrenciye kazandırmak için eğitim ortamında yapılacak olanlar şöyle sıralanabilir: İçeriğin bu hedefe göre düzenlenmesi, öğrenciye verilecek ipuçları, düzeltme, pekiştirme ve dönütlerin belirlenmesi; öğrencinin bizzat bu işi yapması yani öğrenci katılabilirliğinin sağlanması; uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması; araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından işe koşulması; yeterli zamanın verilmesi; sınıfın uygun bir şekilde düzenlenmesi; öğrenciye sevgiyle davranılması ve yüreklendirilmesi; uygun akıl yürütme süreçlerinin kullanılması; biçimlendirme ve yetiştirmeğe dönük değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. İşte bunların tümünün mantıkî bir sıra içinde düzenlenip, eğitim ortamında kullanılması eğitim durumunu oluşturabilir. Eğitim durumu, her uygulama sonucu değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucuna göre, işleyen yanlar elde tutulmalı, eksikler giderilmeli, işlemeyen değişkenler ya yeniden düzenlenmeli, ya da değiştirilmeli; son basamakta bu düzenlenen eğitim durumu yeniden uygulamaya konulmalıdır. Bu süreç biteviye sürdürülmelidir; çünkü olmuş bitmiş bir eğitim durumu söz konusu olmayabilir. Sistem yaklaşımında işlemler bölümü, eğitim durumudur.

## İÇERİĞİN (ÜNİTE) HEDEFLERE GÖRE DÜZENLENMESİ

Bu konu, içeriğin düzenlenmesi bölümünde işlendiğinden burada tekrar ele alınmamıştır

## PEKİŞTİREÇ

**Pekiştirme, bir davranışın ilerde yinelenme olasılığını artıran uyarıcı olarak tanımlanabilir.** Yani bir davranışın sonunda ortama sokulan, ya da ortamdaki kaldırılan uyarıcı, bu davranışın ilerde yinelenme olasılığını artırıyor, ortama sokulan, ya da ortamdaki kaldırılan uyarıcılara pekiştirme denir. Pekiştirme deneysel psikolojide ve eğitimde çok sık kullanılan bir kavramdır. Bir insan, ya da organizmaya yaptığı bir davranıştan hemen sonra sunulan herhangi bir uyarıcı eğer insanın, ya da organizmanın aynı davranışı ilerde yapmasını sağlıyorsa, pekiştirme; **azaltıyor, ya da tümüyle ortadan kaldırıyor cezadır.** Örneğin; istedik bir davranışta bulunan öğrenciye "afetin" demek, ya da "şeker, çikolata, not, kitap vermek, alkışlatmak, saçını, yanağını okşamak vb." öğrencinin bu davranışı ilerde yineleme olasılığını artırdığından bu tür uyarıcılar, pekiştirme

# ÖĞRENME - ÖĞRETME STRATEJİ, KURAM, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

## Bölüm 5

### HEDEF VE DAVRANIŞLAR

#### HEDEF: BELLİBAŞLI AŞAMALI SIRALANIŞLAR BİLGİSİ

##### Davranişlar

1. Günlük ders palanı düzenlemenin aşamalı sırasını yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Her basamakta neler yapılacağını yazma /söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

#### HEDEF: BELLİBAŞLI SINIFLAMALAR BİLGİSİ

##### Davranişlar

1. Öğrenme-öğretme stratejilerini sınıflayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Öğrenme-öğretme kuramlarını sınıflayıp yazma/söyleme(seçip işaretleme)
3. Öğrenme-öğretme tekniklerini sınıflayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme)
4. Her strateji, yöntem ve tekniğin özelliklerini yazma/söyleme (seçip işaretleme)
5. Belirtilen stratejide kullanılacak kuram, yöntem ve teknikleri yazma/söyleme (seçip işaretleme)

#### HEDEF: BELLİBAŞLI İLKELER BİLGİSİ

##### Davranişlar

1. Öğrenme-öğretme stratejileriyle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Öğrenme-öğretme kuramlarıyla ilgili ilkeleri yazma/söyleme(seçip işaretleme)
3. Öğrenme-öğretme teknikleriyle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme)
4. Her strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (seçip işaretleme)
5. Günlük ders planı düzenlenirken uyulması gerekli ilkeleri yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

## HEDEF: BELLİBAŞLI İLKELERİ KAVRAYABİLME

### Davranışlar

1. Öğrenme-öğretme stratejileriyle ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme)
2. Öğrenme-öğretme kuramlarıyla ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme(seçip işaretleme)
3. Öğrenme-öğretme teknikleriyle ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme)
4. Her strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (seçip işaretleme)
5. Günlük ders planı düzenlenirken gerekli ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayıp yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme).

## HEDEF: GÜNLÜK DERS PLANI DÜZENLEYEBİLME

### Davranışlar

1. Sosyal bilgiler dersinde belirtilen basamaklardaki hedef davranışlar için ana ve yardımcı noktaları yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Fen Bilgisi dersinde belirtilen basamakta hedef davranışlar için içeriği düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)
3. Lise I tarih dersinde belirtilen basamakta hedef davranışlar için Giriş Bölümünü düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)
4. Matematik dersinde belirtilen hedef davranışlar için Geliştirme Bölümünü düzenleyip yazma(Önerilenler arasından seçip işaretleme)
5. Belirtilen hedeflerin davranışlar için Sonuç Bölümünü düzenleyip yazma/(önerilenler arasından seçip işaretleme)
6. Belirtilen hedef davranışlara uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak günlük ders planını düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme).

## ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ, KURAM, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Bu bölümde öğrenme-öğretme kuram, strateji, yöntem ve teknikleri açıklanmış; her birinin derslerde nasıl uygulanacağı günlük ders planlarıyla örneklendirilmiştir. Burada sunuş yolu, buluş yolu, araştırma soruşturma yolu, tam öğrenme-öğretme ve programlandırılmış öğretim stratejileri ele alınmış; yöntem ve tekniklerle ilişkileri kurularak incelenmiştir.

### ÖĞRENME KURAMLARI

Öğrenmeyi açıklayan pek çok kuram vardır. Bu kuramların her biri, öğrenme olgusunu tümüyle açıklamaktan şimdilik uzaktır. Böyle olmakla birlikte, öğrenmeyle ilgili elimizde sağlıklı bilgiler de vardır. Tüm öğrenme kuramları beş başlık altında toplanabilir:

1. **Bağlaşımçı Kuram**
2. **Bilişsel Alan-Geştaltçı Kuram**
3. **Güdüleme, Kişilik, Toplumsal Ağırlıklı Kuram**
4. **Bilgişlem Kuramı**
5. **Biyo-teknolojik Kuram**
6. **Tam Öğrenme**
7. **Dizgeli Eğitim**

#### 1. BAĞLAŞIMCI KURAM

Bu kurama giren düşünür ve bilim adamları (Pavlov, E.C. Tolman, Thordike, Guthrie, Skinner, Hull vd.) öğrenmeyi, uyarıcı (stimulus) ile davranım (response) arasında bir bağ kurma olarak ele almaktadırlar. Bu kurama göre öğrenme ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1. **Öğrenci yaparak öğrenir.** Yani ne yapıyorsa, onu öğrenir. Bu nedenden dolayı öğrenci, öğretme ortamına etkin bir biçimde katılmalıdır.
2. **Öğrenmede tekrarın önemi büyüktür.** Kişi bazı bilgi ve özellikle becerileri tekrarlayarak öğrenir. Tekrar, uyarıcı ile davranım arasındaki bağı kuvvetlendirir (Guthrie bu görüşte değildir. Ona göre öğrenme bir defada olur).
3. **Genel olarak doğru davranım pekiştirilmelidir.** Bazıları ise cezayı savunurlar; fakat "Olumlu pekiştireç vermek, doğru yanıtın oluşmasında daha etkilidir." görüşü ağırlık taşır; çünkü cezanın olumsuz yanları vardır.
4. **Güdüleme, öğrenmeyi önemli derecede etkiler.** Bu nedenden dolayı, güdüleme koşulları tutarlı biçimde ayarlanmalıdır.
5. **Genelleme ve ayırt etmeyle ilgili kazanılan davranımlar, değişik ve çok çeşitli durumlarda öğrenilmeli ve kullanılmalıdır;** çünkü bu tür öğrenme



# SINAMA DURUMLARI

## Bölüm 6

### HEDEF VE DAVRANIŞLAR

#### HEDEF: SINAMA DURUMUYLA İLGİLİ KAVRAMLARIN ANLAM BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. "Ölçme, ölçüt, değerlendirme, sınav, belirtke tablosu, güvenilirlik ve geçerlik" kavramlarının ne anlama geldiğini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

#### HEDEF: SINAMA DURUMUYLA İLGİLİ SINIFLAMALAR BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. Değerlendirme türlerini sınıflayıp yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Bu sınıflamaların belirgin özelliklerini yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

#### HEDEF: SINAMA DURUMU YLA İLGİLİ İLKELER BİLGİSİ

##### Davranışlar

1. Soru yazarken dikkat edilecek ilkeleri yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Sinama durumları hazırlarken dikkat edilecek ilkeleri yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
3. Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili ilkeleri yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
4. Belirtke tablosu hazırlarken uyulması gerekli ilkeleri yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

## HEDEF: SINAMA DURUMUYLA İLGİLİ İLKELERİ AÇIKLAYABİLME

### Davranışlar

1. Soru yazarken dikkat edilecek ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Sınama durumları hazırlarken dikkat edilecek ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
3. Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili dikkat edilecek ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
4. Belirtke tablosu hazırlarken dikkat edilecek ilkelere neden uyulması gerektiğini açıklayarak yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

## HEDEF: SINAMA DURUMUYLA İLGİLİ İLKELERİN BELİRGİ ÖZELİKLERİNİ KESTİREBİLME

### Davranışlar

1. Soru yazarken dikkat edilecek ilkelere uyulmazsa neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Sınama durumları hazırlarken dikkat edilecek ilkelere uyulmazsa neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
3. Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili ilkelere uyulmazsa neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
4. Belirtke tablosu hazırlarken ilkelere uyulmazsa, neler olabileceğini açıklayarak yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)

## HEDEF: SINAMA DURUMU DÜZENLEYEBİLME

### Davranışlar

1. Belirtilen bir ders için yıllık düzeyde belirtke tablosu düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)
2. Belirtilen bir derste verilen ünitenin belirtke tablosunu düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)
3. Belirtilen bir ders için sınama durumu düzenleyip yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)
4. Belirtilen bir derste verilen ünitenin sınama durumunu düzenleyip yazma. (önerilenler arasından seçip işaretleme)
5. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların sınama durumlarını yazma/söyleme (önerilenler arasından seçip işaretleme)
6. Belirtilen sınama türüne göre (amaca göre) sınama durumu düzenleyip yazma. (önerilenler arasından seçip işaretleme)
7. Belirtilen hedef davranışa uygun soru yazma (önerilenler arasından seçip işaretleme)

## SINAMA DURUMLARI

Sınav, ölçme ve değerlendirmeye ilgilidir. **Ölçme ise, niteliklere, özelliklere bağlıdır.** Nitelikler, özellikler olmadan ölçme; ölçme ve ölçüt olmadan da değerlendirme yapılamaz. **Nitelik, bir nesneyi, ya da olguyu o nesne ve o olgu yapan gözlenebilir ve ölçülebilir her bir temel özellik şeklinde tanımlanabilir.** Sözcüğü, suyu su yapan ölçülebilir ve gözlenebilir temel özellikleri iki hidrojen ve bir oksijen atomu, ağırlığı, yoğunluğu, hacmi, rengi, akışkanlığı vb. dir. Aynı şekilde insanı insan yapan nitelikler 23 anneden, 23 babadan olmak üzere genellikle 46 kromozomdur. Genel ve özel yeteneği, bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sezgisel yetileridir. Bunlar, geçirdiği yaşantılarla doldurulup geliştirilebilir; ya da sınırlarına ulaşması engellenebilir. İnsanın tüm özel ve genel niteliklerini şimdilik bilemiyoruz. Onu, genellikle 46 kromozomdan oluşan biyo, toplumsal, kültürel ve psikolojik bir varlık olarak betimleyebiliyoruz. İşte bu boyutları ölçüp değerlendirecek bir sisteme gereksinim vardır.

**Eğitim fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan istendik biyo-kimyasal değişimler olarak tanımlanabilir** (Sönmez 1989:117).Beyinde oluşan istendik biyo-kimyasal değişimleri doğrudan gözleyip ölçemiyoruz. Şimdilik onun davranışlarına bakarak beyinde istendik biyo-kimyasal değişimlerin olup olmadığına karar verebiliyoruz. Öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanmadığını; kazandıysa, ne ölçüde kazandığını, kazanmadıysa, neden kazanamadığını, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirleme sınama durumunun kapsamı içindedir; çünkü **değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir** (Özçelik 1981: 160). Tanımdan da anlaşılacağı gibi iki kavramı açıklamak gereklidir. Bunlardan biri ölçme, diğeri ise ölçüttür. Ölçme; belli bir özeliği, ya da durumu gözleyip gözlem sonuçlarını sayı ya da simgeyle gösterme ( Turgut 1977: 11; Tekin 1978:239); ölçüt ise, karar vermede kullanılan temel özellik olarak tanımlanabilir.

## DEĞERLENDİRME TÜRLERİ

Değişik amaçlar için çok çeşitli değerlendirme türleri vardır. Değerlendirme önce Düzenli ve Düzensiz olmak üzere ikiye ayrılabilir.

**1. Düzenli Değerlendirme:** Hedefler ve ölçütler nesneldir. Ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği bellidir ve yüksektir. Değerlendirmenin işe koşulacağı yer, zaman, kişiler, sistemler saptanmıştır.

**2. Düzensiz Değerlendirme:** Hedefler ve ölçütler çoğu zaman belli değildir; üstelik öznel (sübjektif). Ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği saptanmamış; üstelik çoğu zaman düşüktür. Değerlendirmenin işe koşulacağı yer, zaman, kişiler ve sistemler belirsiz ve gelişigüzedir (Bloom 1974:7,9; Glaser 1971: 519,522).

Değerlendirme, kıyaslama yapmak amacıyla işe koşuluyorsa, Göreli ve Ölçüt Dayanaklı olmak üzere ikiye ayrılabilir.

## İNGİLİZCE KAYNAKLAR

- Adams, Fay. (1962). **Curriculum Content and Basic Materials in the Social Studies**. Los Angeles.
- Adamson, G. , Gloeckner, G. W. (1996).** *“Modular technology education a wild west point of view.”* **The Technology Teacher**. 56(1), 16-21.
- AIFOS. 50-2. (1975). **Instructional System Development**. Washington.
- AIFOS. 50-62. (1981). **Handbook For Air Force Instructors. Academic Instructor and Foreing Officer School**. Washington
- AIFOS. 50-58. (1978). **Handbook For Designers of Instructional Systems**. Washington.
- Alken, I. (1987). **Education in Sex and Personal Relationships, Policy Studies Research Report**. London.
- Alvarado, M. (1987). **Learning The Media**. London.
- Ames, Carole. (1992). "Clasrooms: Goals, Strutures and Student Motivation." **Journal of Education Psychology, March-December**. Vol. 84. No:3.
- Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligences in the Clasroom**. Alexandria, ASCD.
- Anderson, J. (1986). "Health Skills:The Power to Choose." **Health Education Journal**. London..
- Anderson, R., L. Reynolds. (1977). "Frameworks for Comprehending Discourse." **American Educational Research** .London
- Anderson, Lee F. (1977). **Windows of the World:The Houghton Social Studies Program**. Boston.
- Anderson, L. R. (1990). Cognitevi Psychology and Its Implications**. (3.edition). New York. Freeman.
- Annis, Land., Ferrill C. (1985). "Student Generated Paragraph Summaries and the Information-Processing Theory of Proses Learning." **American Educational Research Association**.
- Annis ve Ferrill: (1985). "Student Generated Pragraph Summaries and The Information-Processing Theory of Proce Learning." **American Educational Research Association**. 153-172
- Arends, Richard I. (1991). **Learning to Teach**. New York.
- Archer, Jennifer. (1994). "Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students." **Cotemporary Educationül Psychology**. Vol. 19. No:4.
- Arends, Richard I. (1991). **Learning to Teach**. New York.
- Arnsdorf, Val E. (1986). **The World and Its People**. Morristown.
- Askew, S. and C. Ross. (1988). **Boys Don't Cry**. London.
- Askew S. and C. Ross. (1988). **Equal Opportunities:What is in it for Boys?** London.

- Astin W.A. and R.S.Pano. ((1971). "The Evaluation of Educational Programs." in Torndike (ed)." **Educational Measurement**. Washington.
- ATC.Pamhlet 50-18. (1977).**ISD Executive Summary for Commanders and Managers**. Washington.
- ATC (1980). **Study Guide Workbook (SW) and Handout (HO)** . Washington.
- Atkinson, M. L.** (1984). Computer Assited Instruction: Current State of the Art." **Computer in School**. I. 91-99.
- AU-1. (1978). **Communication Techniques:Vol I: Individual and Group Communications**. Washington.
- AU-1. (1978). **Communication Techniques:Vol II:Logical Thinking**. Washington.
- AU-1 (1980). **Communication Techniques:Vol VI:Speaking Effectively**. Washington.
- AU-9. (1965). **The Television Instructor**. Washington.
- Ausubel, Devid P. (1968). **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York.
- A World Bank Report.** (2003). **Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries**. The World Bank. Washington.
- Balding, J. (1986). "Planning the Curriculum: Health Related Behaviour Studies in School. " **Health Education Journal**. London.
- Bandura, A.R. (1977). **Social Learning Theory**. Englewood Clifts, Nj: Prentice Hall.
- Bandura, A.R. (1986). **Social Foundations of Thought and Action**. Englewood Clifts, Nj: Prentice Hall.
- Banks, James A. (1984). **Teaching Strategies for Ethnic Studies**. Boston.
- Barnaby, F. The **Gaia Peace Atlas**. London.
- Barnes, D. L. (1960). "What Are We Teaching in Social Studies and Sciences?" **Education**. October.
- Barro, Stephen M. (1970). "An Approach to Developing Accountability Measures for Public Schools." **Phi Delta Kappan**. December.
- Bayliss, S. (1988). "New Laws Frighten of Queries on Sex Education." **Times Educational Supplement**. London.
- Beauchamp Community School. (1987). **Equal Opportunities Today and Tomorrow**. London.
- Beddis, R. (1988). **Only One Earth: An Introduction to the Education Pack**. London.
- Belanca, J. (1997). **Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Clasroom**. USA: IRI/Skyligt Training and Publishing, Inc.
- Berg, Roger. (1983). "Resisting Change:What the Literature Says About Computers in the Social Studies Classroom." **Social Education**. May.
- Berliner, David, and Ursula Casanova Pinero." (1985). "The Field Trip:Frill or Essential?" **Instructor**. May.
- Bery, R. and Mark C. Schug. (1984). "Young People and Community." Community Study: **Applications and Opportunities**. Washington.

- Berry, P. (1987). **Environmental Education Enquiries**. London.
- Beyer, Barry. (1985). "Critical Thinking What is it?" **Social Education**. April.
- Blagg, N. (1988). **The Somerset Thinking Skills Course**. London.
- Blood, David. Leon Zalewski. (1990). **Committee Developed Science Objectives. School-Science and Mathematics**. Vol. 90. No:7.
- Bloom, Benjamin S. (1956). **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I:Cognitive Domain**. New York.
- Bloom, Benjamin S. J. Thomas Hastings and George F. Madaus. (1971). **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. New York.
- Bloom. Benjamin. S. (1974). "Time and Learning". **American Psychology**. 29. 682-688.
- Bloom. Benjamin. S. (1976). **Human Characteristics and School Learning**. New York.
- Bloom. Benjamin. S. (1984). "The 2 sigma problem. The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring." **Education Research**. 13. (6), 4-16.
- Bloom, B. S. ;M. G. Engelhart, E. Fruist, W. Hill and O. Kratwohl. (1956). Taxsonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goal: Handbook 1. The Cognitive Domain**. New York: Longman.
- Bloom, B. S. (1976). Human Characteristics and School Learning**. New York: McGraw Hill.
- Blumenfeld, Phyllis C. (1992)." Classroom learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory." **Journal of Educational Psychology**. Vol. 84. No:3.
- Blunkett, D. and K. Jackson. (1987). **Democracy in Crisis: The Town Halls Respond**. London.
- Bono, D. , E. (1999). Altı şapka Düşünme Tekniği**. Çev:Erhan Tuzcular. İstanbul.
- Bolam, R. and P. Ginnis. (1985). **Active Tutorial Work:An Evaluation**. London.
- Bower, G.H. (1970). "Analysis of Memoric Device." **American Scientist**.58, 496-510.
- Bower, G.H. (1972). "A Selective Review of Organizational Factors in Memory." Bulunduğu eser: E. Tulving ve D. Donaldson (Eds.), **Organization Memory**, 2, 456-466.
- Bower, G.H.; and E.R. Hilgart (1981). **Theories of Learning**. Englewood Cliffs.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). In Search of Understanding:The Case for Constructivist Classroom**. Alexandria:V.A:Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S (1960). The Process of Education**. New Yor: Vintage Books.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction**. New York: Norton.
- Bradford Gender Project Base. (1987). **Gender Issues Training**. London.
- Branders, D. and P. Ginnis. (1986). **A Guide to Student-Centred Learning**. London.
- Brdomage, B. K. and Mayer, R.E. (1981). "Relotionship Between what is Remembered and Creative Problem-Solving Performance in Sentence Learning. " **Journal of Educational Psychology**.
- Bremeld, Theodore. (1965). **Education as Pover**. New York.

- Brown, C. (1984). "National Identity and World Studies." **Education Review**. New York.
- Brown, C. (1988). **Social education:Principles and Practice**. London.
- Brown, F. Janet. (1992). **Curriculum Planning for Young Children**. New york.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G.** (1993). **In Search of Understanding:The Case for Constructivist Classroom**. Alexandria:V.A:Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner. Jerome S. (1966). **Toward A Theory of Instruction**. New York.
- Bruner. Jerome S. (1963). **The Process of Education**. New York.
- Burdeu, Silver. (1986). **The World and Its People**. Morristown.
- Burrage, H. (1987). "Sociology and Health Education in Curriculum" **Social Science Teacher**. New york.
- Burrage, H. (1988). "Social Science in the National Curriculum." **Social Science Teacher**. New York.
- Brusic, S. Laporte. , J.** (2000). "*The status of modular technology education in Virginia.*" **Journal of Industrial Teacher Education**. 38 (1). Retrieved February 23, 2002, from <http://scholar.lib.vt.edu/journals/JITE/v38n1/brusic.html>.
- Butts, R. Freeman. (1979). "The Revival of Civic Learning: A Rationale for Education of Citizens." **Social Education**. May.
- Burns, Richard and Alexander Frazier. (1957). "A Survey of Elementary School Social Studies Programs." **Social Education**. May.
- Camarota, Gloria. (1963). "New Emphases in Social Studies for the Primary Grades". **Social education**. May.
- Cangelosi, James S. (1993). **Classroom Management Strategies. Gaining And Maintaining Students' Cooperation**. Langman.
- Campbell, L. , Campbell, B. , Dickinson, D.** (1996). **Teaching and learning Trough Multiple Intelligences**. Tucson Arizona, Zephyr Pres.
- Cambel, R. and David Monson. (1994). "Building a Goal-Based Scenaric Learning Environment." **Educational Technology**. Vol. 34. N0:9.
- Cangelosi, James S. (1993). **Classroom Management Strategies. Gaining And Maintaining Students' Cooperation**. Langman.
- Carlson, Helen L. and Phyllis Makila. (1982). "A Mile From... ." **Social Education**. March.
- Carney, John J. and Diana Anderson, Cory Blackburn, and Donna Blessing. (1984). "Pre-teaching Vocabulary and Comprehension of Social Studies Materials by Elementary School Children." **Social Education**. March.
- Carroll, John B.(1967). "Instructional Methods and Individoual diefferences." (ed) Robert M. Gagne. **Learning and Individual Differences**. Columbus Ohio.
- Carrol, J. B.** (1963). "A Model Of School Learning." **Teachers College Record**. 64. 723-733.
- Carrol, J. B.** (1963). "A Model Of School Learning." **Teachers College Record**. 64. 723-733.

- CASTELLO, C. Y. (2001). Schooled by the classroom. the (re) production of social stratification in professional school settings. *The Hidden Curriculum in Higher Education*, (Ed. Eric Margolis), New York: Rauldledge, s.43-59.
- Chapoutheir, G. (1978). "Behavioral Studies of the Molecular Basis of Memory." Bulunduğu eser J. A. Deutsch (Ed.). **The Psychological Basis of Memory**. New York.
- Chomsky, N.** (1968). **Language and Mind**. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CEE (Council for Environmental Education). (1987). **Education for Life**. London.
- Chernay, Gloria and Leonard Kaplan. (1994). **Journal of Educational Teaching**. Vol. 20. N0:1.
- Clarke, M. (1987). **Teaching Popular Television**. London.
- Coleman, J.S and Others.(1966). **Equality of Educational Opportunity**. Washington.
- Collins, Allan. (1977). **Processes in Acquiring Knowledge. Schoolling and the Acquisition of Knowledge**. Erlbaum.
- Collins. Allan. (1994). "Goal-Based Scenarios and Problem of Sitvated Learning: A Commentary on Anderson Consulting's Desingn of Goal-Based Scenarios." **Educational Technology**. Vol. 34. N0:9.
- Cooper, P. A.** (1993). "Paradigm Shifts in Designed Istruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism." **Educational Technology**. 33:12-19.
- CRE (Commission For Racial Equality).(1987). **Living in Terror**. London.
- CRE. (1988).**Learning in Terror: A Survey of Racial Harassment in Schools and Colleges**. London.
- CBI.(1988). **Building a Stronger Partmership Between Business and Secondary Education**.London.
- CCCS. (Centre for Contemporary Cultural Studies) (1981). **Unpopular Education**. Hutchinson.
- CEDEFOB. (1984). **Alternance Training Contracts for Young People in the European Community**. London.
- Cheyney, Arnold B. and Donald L. Capone. (1983). **The Map Corner**. Glenview.
- Chitty, C. (1988).**Towards a New Education System:The Victory of the New Right 1976-1988?** Falmer.
- Clark, C. Cecil. (1972). **Using Instructional Objectives in Teaching**. Glenview
- Cohen, P. (1986). "No kidding-It's Really Useful Knowledge." **Social Science Teacher**. London. May.
- COIC. (1987). **Group Exercise for Career Education**. London.
- Coleman, J.S and Others.(1966). **Equality of Educational Opportunity**. Washington.
- Collings, H. Tomas, and Sally Banks Zakaria. (1982). **Getting Started in Global Education: Apirmer for Principals and Teachers**. Arrington Virginia.
- Coombs, Jerrold R. (1971). "Objectives of Value Analysis". **Values Education**. Washington.
- Cooper, James M. (1994). **Classroom Teaching Skills**. Toronto.



- Cooper, P. A. (1993). "Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism." **Educational Technology**. 33:12-19.
- Cox, C. Benjamin. (1971). "Behavior as Objective in Education." **Social Education**. May.
- Cox, C. and R. Scruton. (1984). **Peace Studies: A Critical Survey**. London.
- Curriculum Rewiev. (1985). **Social Studies Section**. April.
- Curry, B., and T. Temple. (1992). **Using Curriculum Frameworks for Systeme Reform**. ASCD.
- Dale, Edgar. (1969). **Audio-visual Methods in Teaching**. New York.
- Daugherety, M., Foster, P. (1996). "Educators address modular instruction." **The Technology Teacher**. 55(6). 27-32.
- Dave, R.H. (1969). **Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing. Development in Educational Testing**. London.
- Davis, Gary A. and Sylvia B. Rimm. (1985). **Education of the Gifted and Talented**. Englewood.
- David, K, and T. Williams. (1987). **Health Education in School**. New York.
- Davidow, R. Joseph. (1994). "The Aims of Intervation." **Psychology in The Schools**. Vol. 31. N0:4.
- Day, Cristopher. (1999). **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Falmer Pres.
- Dayle, W. (1992). **Curriculum and Pedogogy** . In P. W. Jacson (Ed. ) **Handbook of Research on Curriculum**. New York.
- Dean, D. "Learning Styles of Psychological Types.  
<http://www.dougdan.com/jearningstyles/index.cfm>
- De Block A. (1975). **Taxonomie van Leerdoelen**. Amsterdam.
- De Corta E. (1973). **Onderwijsdoelstellingen**. Louvain.
- De Landsheere V. (1982). **Introduction de la Recherche en Education**. Paris.
- De Landsheere V.De Landsheere G. (1984). **Definir les Objectifs de l'Education**. Paris.
- DES. (1977). **Health Education in Schools**. London .
- DES. ( Department of Education and Science)(1980). **A View of the Curriculum. (HMSO)**. London. DES. (1983). **Popular TV and Schoolchildren**. London.
- DES. (1985). **Curriculum Matters 5: Home Economics from 5 to 16**. London.
- DES. (1986). **Curriculum Matters 6: Health Education from 5 to 16**. London.
- DES. (1987). **Sex Education at School, Circular II**. London.
- DES. (1987). **The National Curriculum 5-16: A Consultation Document**. London.
- DES. (1987). **National Curriculum: Task Group on Assessment and Testing: A Report**. London.
- DES. (1988). **Science for Ages 5 to 16: Proposals of the Secretary of State for Education and the Secretary of State for Wales**. London.
- DES. (1988). **On Non-application of Section 28 to Schools, Curcular**. London.

- DES. (1988). **English for Ages 5 to 11**. London.
- DES. (1988). **Black Report**. London.
- DES. (1988). **Science for Ages 5 to 16**. London.
- DES. (1989). **Environmental Education from 5 to 16: Curriculum Matters 13**. London.
- DES. (1989). **National Curriculum: From Policy to Practice**. London.
- Dewey, John. (1916). **Democracy and Education**. New York.
- Dewey, J.** (1938). **Experience and Education**. New York: Collier Boks.
- Diffily, D. (2002). "*Project Based Learning: Meeting Social Studies and Needs of Gifted Learners.*" **Gifted Children Today Magazine**, Vol. 25 Summer :40
- Driscoll, M. P.** (1994). **Psychology of Learning for Instruction**. Boston: Allyn and Bacon.
- Dixon, H. (1988). **Sexuality and Mental Handicap: An Educator's Resource Book**. London.
- Doll, C. Ronald. (1992). **Curriculum Improvement** (Decision Making and Process). New York.
- Domas, S.J. and Tiedeman, D. (1950). "Teacher Competence: An Annotadet Bibliography." **Journal of Experimental Education**. 19. 101-218.
- Driscoll, M. P.** (1994). **Psychology of Learning for Instruction**. Boston: Allyn and Bacon.
- Duchastel and Hungester. (1984). "Selective Learning: An Interpretive Review of Orienting Factors in Prose Learning." **Learning Processes; Learning- Theories**. May.
- Dulfour, B. (1986). "Teaching and Learning About Youth." **The Social Science Teacher**. Cambirdge.
- Dufour, Barry. (1990). **The New Social Curriculum: A Guide to Cross-Curricular Issues**. Cambridge.
- Eisner, E. W. (1994). **The Educational Imagination**. New York.
- Ellison, Launa. (1992). "Using Multiple Inteliqences to Set Goals." **Educational Leadership**. Vol. 50. N0:2.
- Ennis, Catherine. (1992). "Developing a Physical Education Curriculum Based on Learning Goals." **Journal of Phsical Education**. Vol. 63. N0:7.
- Erikson, E.H. (1963). **Childhood and Society**. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). **Identity and Life Cycle**. New York: Norton.
- Falk, John H, and John D. Balling. (1982). "The Field Trip Milieu: Learning and Behavior as a function on Contextuel Events." **Journal of Educational Research**. September/October.
- Fawcett Society. (1986). **Opining Door**. London.
- Fawcett Society. (1987). **Exams for the Boys**. London.
- Fawcett Society. (1988). **Getting Started**. London.
- Ferster, C.B. B.F. Skinner. (1957). **Schedules of Reinforcement**. New York.
- Fisher, R. (1990). **Teaching Children to Think**. UK, Stanley Thornes.

- FEU (Further Education Unit). (1988). **Staff Development for a Multicultural Society**. London.
- Feyerabend, Paul, K. (1979). **The Science in the Free Society**. London:Left Books.
- Feyerabend, Paul, K. (1975). **Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge**. London: New Left Books.
- Feyerabend, Paul, K. (1987). **Frawel to Reason**. London.
- Feyerabend, Paul. K. (1975). Realism, Rationalism and Scientific Method: Philosophical Papers, 1. cilt.** Cambridge University Press.
- Fin, D. (1987). **Training Without Jobs**. London.
- Finn, L. (1988). "Responsible Learning:Omitting PSE from the National Curriculum could Demage our Health."**Times Educational Supplement**. London.
- Fraenkel, J.R. (1971). **A Curriculum Model for The Social Studies. The Social Sciences And Geographic Education, s. 190-205**.
- Fraenkel, Jack R. (1980). **Helping Studints Think and Value**. Englewood.
- Frederiksen, C. (1975). "Effects of Context-Induced Processing Operations on Semantic Information Acquired from Discourse." **Cognitive Psychology**. 7:139-166.
- Freeman, J. (1987). **Peace Education in the London Borough of Ealing**. London.
- Fugua, Diane. Patricia A. Alexader and C. Stephan White "Rethinking Piaget: Implications for Teacher Educati on". **New Directions in Teachers Education: Foundations Curriculum, Policy**. Texas.
- Gagne, R.M. (1987). **Instructional Technology: Foundations**. London.
- Gagne, R.M. (1985). **The Cognitive Psychology of School Learning**. Boston.
- Gagne, R. M. (1985). **The Conditions of Learning of Instruction**. New York.
- Gagne, R.M. and Briggs. L.J. (1979). **Principles of Instructional Design**. New York.
- Gagne, R. M. and Driscoll, M.P. (1988). Essentials of Learning for Instruction**. (2. edition). Englewood Cliffs. Nj: Prentice Hall.
- Gagne, R. M. (1988). The Conditions of Learning**. New York: Holt Reinhart and Wiston.
- GAIR, M., & Mullins,G. (2001). Hidding in plain sight. *The Hidden Curriculum in Higher Education*, (Ed. Eric Margolis). New York: Rautledge, s.21-41.
- GAIR, M. (2003). Socrates never took attendance: hidden curriculum in a teacher preparation program. Unpublished Ph.D. Dissertation. Arizona State University.
- Gallagher, James J. (1981). " Diffirentiated Curriculum for Gifted." **Gifted Children**. New York.
- Gall, Meredith Damien. (1981).**Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials**.Boston.
- Gallup, Gerge H. (1986) "The Sixteenth Annual Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward Public Education." **Phi Delta Kappan**. September.
- Gardner, H. (1982). Developmental Psychology**. (2. edition). Boston:Little Brown.

- Gardner H. and Walter, J. M. (1985). **The Development an Education of Intellect.** Harvard.
- Gardner, David. (1983). **A Nation At Risk.** Washington.
- Gardner, H. (1997). (<http://www.athena.ivv.nasa.gov/curric/weather/adpcty/multint.html>).
- Gardner, H. (1993). **Multiple Intelligences: The Theory in Pratic.** New York: Basic Book.
- Garret, Henry E. (1959). **Testing for Teachers.** New York.
- Gay, L.R. (1985). **Educational Examination and Measurement.** Columbus.
- Gearheart, Bill R. and Mel W. Weishahn. (1984). **The Exceptional Student in the Regular Classroom.** St Louis.
- Gerlach, V.and Sullivan A. (1967). **Constructing Statements of Outcomes.** California.
- Gill, D. and L. Levidow. (1987). **Anti-racist Science Teaching.** London.
- Gleick, James. (1996). **Kaos.** (Çev. Fikret Üçcan). Ankara.
- Gilbert, R. (1984). **The Impotent Image:Reflections of Ideology in the Secondary School Curriculum.** Falmer.
- Gillian, B. (1994)." Tertiary Student's Knowledge of Their Own Learning and a Solo Taxonomy." **Higher Education.** Vol. 28.N0:3.
- Glancy, Paul and Sam Kades, and Lara Steinel (1983). **USA Today's Handbook Educators.** Washington.
- Glaser, Robert. (Ed.). (1962). **Training Research and Education.** Pittsburg.
- Glaser, Robert. (1971). **Instructional Technology and The Measurement of Learning: Some Questions.** Chicago.
- Glaser, Robert. (1976). "*The components of a pschology instruction: toward a science of desing.*" **Review of Educational Research.** Vol:46. 1. 1-24.
- Glaser, R. (1990). "The Reemergence of Learning TheoryWithin Instructional Research". **American Psychologist.** 45, 29-39.
- Glatthorn, Allan A. (1994). **Developing A Quality Curriculum.** Virginia.
- Gleeson, D. (1987). **TVEI and Secondary Education: A Critical Appraisal.** London.
- Glover, John and Corlull Alice. (1983). "Influence of Prophrosed Repetitions on the Spacin Effect." **Journal of Educational Psychology.** May.
- Glover, J.A. , R.G. Bullock and M.L.Dietzer. (1990). "Advence Organizers: Elay Hypotheses." **Journal of Educational Psychology.** LXXXII, 2:291-297.
- Goldman R. and J. Goldman. (1988) **Show Me Yours.** London.
- Goldstein, Arnold P. (1988). **The Prepare Curriculum Teaching Prosocial Competencies.** Illinois.
- Goodlad, John I. (1983). **A Place Called School.** New York.
- Goodlad, I. John. (1993). **Integrating General Special Education.** New York.
- Goodson, I. (1983). **School Subjects and Curriculum Change.** Croom Helm.

- GORDON, D. (1984). The image of science, technological consciousness and hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*. 14,4, 367-400.
- GORDON, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 16, 187-198.
- Gottfried, Jeffrey. (1981). "Do Children Learn on School Field Trips?" **Curator**. March.
- Greig, S. G. Pike and D. Selby. (1987). **Earthrights: Education as if the Planet Really Mattered**. Kogan.
- Greig, S. G. Pike and D. Selby. (1987). **Global Impact: First Year Report**. London.
- Greig, S. G. Pike and D. Selby. (1989). **Green prints: For Changing Schools**. London.
- Gronlund, Norman E. (1985). **Measurement and Evaluation in Teaching**. New York.
- Guignan, A. and Macperson R.J. (1992). **Educative Leadership**. New York.
- Guilford, J. P. (1959). "Three Faces of Intellect." **The American Psychologist**. August
- Guilford J.P. (1958). **A System of Psychomotor Abilities**. **Am. J. Psychol.** 71.
- Guilford J.P. (1967). **The Nature of Human Intelligence**. New York.
- Guilford, J.P. (1967). **The nature of Human Intelligence**. New York.
- Guthrie, E. R. and F. F. Powers. (1950). *Educational Psychology*. New York: Ronald Press.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Haladyna, Thomas M. (2004). *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items*, Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Hall, S. (1988). **The Hard Road to Renewal**. Verso.
- HEMMINGS, A. (2000). The hidden corridor curriculum. *High School Journal*, 83,2,1-11
- Harber, C. and C. Brown. (1983). "Social Education and Social Sciences." **Curriculum**. London.
- Harber C. and C. Brown. (1986). "Sociology-politics and Wayward Curriculum." **Social Science Teacher**. London.
- Harland, J. (1987). **The TVEI Experience: Issues of Control, Response and the Professional Role of teacher's in Gleeson**. London.
- Hawkings, Michael L. (1980). "Graphing: A Stimulating Way to Process Data." **How To Do It Series**. Washington.
- Hebb, D.O. (1959). **A Neuropsychological Theory**. New York.
- Hebb, D.O. (1972). **Textbook of Psychology**. (3. Baskı). Philadelphia.
- Hergenhahn, B.R. (1988). **An Introduction to Theories of Learning**. (3. Baskı). New Jersey.
- Hendry, E. (1988). **The Discount Matrix Applied to Gender Awareness**. London.
- Harrison, Sylvia E. and Robert J. Solomon. (1964). "Review Research in the Teaching of Social Studies: 1960-1963." **Social Education**. May.

- Harrow, A.J. (1972). **A Toxonomy of Psychomotor Domain:A Guide for Developing behavioral Objectives**. New York.
- Hart, A. (1988). **Teaching Television: The Real World**. Cambridge.
- Hartley, J. (1985). **Making Sense of Media**. London.
- Hass, Glen. Forrest W. Parkay. (1993). **Curriculum Planning, A New Approach**. Boston.
- Hatcher, Barbara, and mary Olson. (1984). "Sidewalk Social Studies." **Social Education**. September/October.
- HEA.(Health Education Authority). (1988). **Working for Health: A Consulation Document**. London.
- HEA. (1988). **Teaching About HIV and AIDS**. London.
- HEA. (1988). **Heart, Health and Asian**. London.
- Hegard, Elizabeth. (1990). **Curriculum Policy and Research Series The Student Laboratory and The Science Curriculum**. New York.
- Helmus, Timothy M. (1982). "From Chaos to Constitution." **Social Education**. March.
- Hergesheimer, J.(2004). **Who Was Hilda Taba?,Sunburst, October, s.7**.  
<http://education.stateuniversity.com/pages/2474/Taba-Hilda-1902-1967.html#ixzz0VjMWO19r>
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Hilda\\_Taba](http://en.wikipedia.org/wiki/Hilda_Taba).
- <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/Vol34/CHOU.HTM>
- <http://www.answers.com/topic/hilda-taba>.
- Hertzberg, Hazel W. "The New Culture: Some Implications for Teacher Training Programs" **Social Education**. March.
- Hickb, D. (1988). **Education for Peace:Issues, Principles and Practice in the Classroom**. London.
- Hilgard, E.R. and Gordon Bower.H. (1966). **Theories of Learning**. New York.
- Hill, W. E. (1990). **Learning:A Survey of Psychological Interpretions**. New York: Harper and Row.
- Hill, W. E. (1990). **Learning:A Survey of Psychological Interpretions**. New York: Harper and Row.
- HMI. (1988). **A Survey of Personal and Social Education Courses in Some Secondary Schools**. London.
- HMSO. (1988). **The Education Reform Act**. HMSO.
- Hofmann, D.W. (2002). "*Internet-Based Distance learning in Higher Education.*" **Techdirections**. Vol:62, No: 1. 28-32.
- Hodges, James O. (1985). "Developing Your Own Microcomputer Courseware with Authoring Tools." **Social Education**. January.
- Hodgson, Frank M. (1954). "Trends in Social Studies in the Elementary Schools." **School and Society**. September.

- Holly, D. (1986). **Humanism in Adversity: Teachers' Experience of Integrated Humanities in the 1980s**. Falmer.
- Holmberg, B. (2000). **Theory and Practice of distance Education**. London.
- Holt, M. and W.A. Reid. (1988). "Instrumentalism and Education: 14-18 Rhetoric and the II-16 Curriculum". **Education Training and the New Vocationalism**. London.
- Honing, Alice S. (2001). "How to promote creative thinking." **Scholastic Early Childhood Today**. V. 15-25.
- Hopper, A.B. (2001). "Is the internet a classroom?" **Techtrends**. Vol:45. No: 5. 25-45.
- Hull, C. L. (1943). **Principles of Behavior**. Englewood Cliffs. Nj: Prentice Hall.
- Hunter, M. (1994). **Enhancing Teaching**. New York.
- Hunter, Beverly. (1983). "Social Studies Education in The Information Society." **Social Education**. May.
- Hunter, Madeline. (1991). "Hunter lesson Decion Helps Achive The Goals of Science Instruction." **Educational Leadership**. Vol. 48. N0:4.
- Hurst, Joe B. , Mark Kinney and Steven Weiss. (1983). "The Decision Making Process." **Theory and Research in Social Education**. Fall.
- ILEA. (1987). **The Teaching of Cntroversial Issues in Schools**. London.
- Jacobs, Heldii Hayes. (1989). **Interdisciplinary Curriculum: Design And Implementation**. ASCD.
- Jacobsen, David. and Others. (1985). **Methods for Teaching A Skills Approach**. London.
- Jamison, D. and P. Suppes, S. Wells. (1974). "The Effectiveness of Alternative Instructional Media: A Survey. " **Review of Educational Research**. 44. 1-67.
- Jamieson, I.M.(1985). **Industry in Education: Developments and Case Studies**. London.
- Jamieson, I.M. and M. Tasker. (1988). "Schooling and New Technology: Rhetoric and Reality." **World Yearbook Education**. New York.
- Jarolimek, John. (1973). "In Pursuit ou The Elusive New Social Studies." **Educational Leadership**. May.
- Jarolimek, John and Clifford D. Foster. (1981). **Teaching and Learning in the Elementary School**. New York.
- Jonassen, D. H. (1991). "Objectivism Versus Constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?" **Educational Technology, Research and Development**. 39 (3), 5-14.
- Josep, B. K. Bonnett, S. Bromley, T. Link. (1988). **Thatcherism**. Polity Press. London.
- Joyce, Bruce R. (1967). **Social Studies in the United States: A Critical Appraisal**. New York.
- Kaltsounis, Theodore. (1970). "Cognitive Power Trough to Social Studies: Upper Grades" **Educational Leadership**. April.
- Kaltsounis, Theodore. (1987). **Teaching Social Studies in The Elementary School. The Basich for Citizenship**. Englewood.
- Kaltsounis, Theodore. (1986). **States and Regions**. Morristown.

- Kaufman, R. Herman, J. (1991). **Strategic Planning in Education. Rethinking, Restructuring.** New York.
- Keller, J.M. (1983). **Motivational Design of Instruction. Instructional Design Theories And Models: An Overview of Their Current Status.** C.M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates. New Jersey.
- Keller, J.M. and T.W. Koop. (1987). **An Application of the ARCS Model of Motivational Design. Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models.** C.M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates. New Jersey.
- Keep, E. and K. Mayhew. (1988). "Education, Training and Economic Performance." **Oxford Review of Economic Policy.** London.
- Kelly, A.V. (1989). **The curriculum Theory And Practice.** London.
- Kidron, M. and R. Segal. (1988). **The New State of the World Atlas.** London.
- Kinder, J. S. (1973). Using Instructional Media.** New York:HarperColinsCollege Publisher.
- Kingman report. (1988). **Report of committee of Inquiry into the Teaching of English Language.** London.
- Kipler, R.J. Barker L.L., Miles D.T. (1970). **Behavioral Objectives and Instruction.** Massachusetts.
- Kohlberge, L. (1981). **The Psychology of Moral Development.** New York: Harper and Row.
- Köçer D.; Aydın M. Ve Yıldız. C. (2009). Bloom Taksonomisinin Revizyonu: Genel Bir Bakış, **İlköğretim Online**, 8(3):1-7. 1 Aralık 2009 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Kracht, James B. and James Patrick McGuire. (1983). "Developing Social Studies and Language Arts Krecheusky, Mara. (1991). "Tracking Progress Toward The School Readiness Goal." **Educational Leadership.** Vol. 48. N0:5.
- Krathwohl, Dawit R. Benjamin S. Bloom and Bertran B. Masia. (1964). **Toxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain.** New York.
- Krech, D., M. Rosenweing ve E.L.Bennet. ((1960). "Effect of Environmental Complexity and Training on Brain Chemistry." **Journal of Motor Behavior;** 13 (3), 277-287.
- Kuhn, T. S. (1970). **The Structure of Scientific Revolutions.** Chicago. The University of Chicago Press.
- Lacey, C. and R. Williams. (1988). **Education, Ecology and Development: The Case for an Education Network.** Kogan Page.
- Lakatos, I. (1967). **Problems in the Philosophy of Science.** Amsterdam.
- Lakatos, Imre and Alan Musgrave. (1970). **Criticism and The Growth of Knowledge.** Cambridg: Cambridge University Press.
- LAKOMSKI, G. (1988). Witches, weather gods, and phlogiston:the demise of the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry.* 18,4, 451-463.
- Landa, L.N. (1974). **Algorithmization in Learning and Instruction.** New Jersey.



- Landa, L.N. (1976). **Instructional Refulation and Control: Cybernetics, Algorithmization and Heuristics in Education**. New Jersey.
- Landa, L.N.(1983). **The Algo Herustic Theory of Instruction. Instructional Designs Theories and Models: An Overview of Their Curent Status**. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates. New Jersey.
- Landa, L.N.(1983). **Descriptive and Prescriptive Theories of Learning and Instruction: An Analysis of Their Relationships and Interactions. Instructional Designs Theories and Models: An Overview of Their Curent Status**. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates. New Jersey.
- Landa, L.N.(1987). **A Fragment of Lesson Based on The Algo-Heeuristic Theory of Instruction. Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models**. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates. New Jersey.
- Lathrop, Ann, and Bobby Goodson. (1983). **Courseuare in the Classroom**. California.
- Lavatelli, Celia Stendler.W.J.Moore, Theodore Kaltsounis. (1972).**Elementary School Curriculum**. New York.
- Lawton, D. and C. Chitty " The National curriculum." **Bedford Way Papers** 33. London.
- Lazard, D. (2000). **The Intelligent Curriculum. Using MI to Develop Your Student's Ful Potential**. New York. Zephyry Pres.
- Leitner, Gerhard. (1990). "Students Uses of Gramers of English-can We Aoid Teaching." **Iral**. May.
- Leming, James S. (1981). "Moral Advocacy and Social educational." **Social Education**. March.
- Levin, J. R. (1976). "What Have We Learning about Maximizing What Children Learn?" Bulunduğu eser: J.R. Levin and V.L. Allen (Eds). **Cognitive Learning in Children**. New York: Academic Press.
- Levin, J. R. (1981). "The Mnemonic 80s: Key Words in the Clasroom. Educational." **Educational Psychologist**. 16, 6-82.
- Levstik, Linda S. , Barton Keith C. (2001). **Doing History: Investigating With Children in Elementary and Little School**. (Second Edition Mahwah: Lorens erlbaum Assotation Publisher).
- Lewy, Arieth (Editör). (1991). **Tne International Encyclopaedia of Curriculum**. New York.
- Lieberman, Myron. (1970). "An Overwiev of Accountability." **Phi Delta Kappan**. December.
- Lister, I. (1983). **Teaching and Learning about Human Rights in the Secondary School: Some Po sitive Proposals**. Vienna.
- Lusted, D. and P. Drummond. (1985). **TV an Schooling**. London.
- Lusted, D. (1988). "Media Education en an Age of Uncertainty." **Initiatives**. Summer.
- Lynch, J. (1986). **Multicultural Education: Principles and Practice**. London.
- Maclure, S. (1988) **Education Re-formed:A Guide to the Education Reform Act, 1988**. Hodder and Stoughton.

- Mager, Robert F. (1962) **Preparing Instructional Objectives** . California.
- Mahoney, T. (1988). **Governing School: Powers, Issues and Practice**. London.
- Marsh, Herbert W. (1992). "Extracurricular Activities: Beneficial Extension of The Traditional Curriculum or Subversion of Academic Goals?" **Journal of Educational Psychology**. Vol. 84. N0:4.
- Marsh, Herbert W. (1991). "Employment During Hig School: Character Building or a Subversion of Academic Goals?" **Sociology of Education**. Vol. 64.
- MARGOLIS, E., & Romero, M.(1998). The department is very male, very old and very conservative: the functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68,1, 1-32.
- MARTIN, J.R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one. *Curriculum Inquiry*. 6,2, 135-151,
- Martorella, Peter H. (1991). **Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools**. New York.
- Maslow, A.H. (1977). "Theory of Human Motivation". **Management and Motivation. England**. Penquin Book.
- Masterman, L. (1980). **Teaching About Television**. London.
- Masterman, L. (1985). **Teaching the Media**. London.
- Mayer, R.E. (1981). "Effects of Shadowing on Prose Comprehension and Problem-Solving." **Memory and Cognition**. May.
- Mayer, R.E. (1979). "Can Advance Organizers Meaningful Learning?" **Review of Educational Research**. 49.2:371-383.
- Mayer, R. E. (1992). **Thinking, Problem Solving, Conition**. (2. edition). New York: Freeman.
- McLean, Paul.D. (1973). **A Triune Concept of the Brain and Behavior**. Toronto.
- Mc.Cormick, R. and M. James. (1983). *Curriculum Evaluation in Schools*. London.-Croom Helm Ltd.
- McShane, John. (1991).**Cognitive Development. An Information Processing Approach**. Massachusetts.
- Merrill, M.D. and Tennyson R.D. (1977). **Teaching Concepts. An Istructional Design Guide**. Englewood.
- Merrill, M.D. (1983). **Component Display Theoy. Instructional Design Theories and Models: An Overviiew of Their Current Status**. C. M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates, New Jersey.
- Merril, M.D. (1987). A Lesson Based on The Component Display Theory. *Instructional Theories Action: Lessons Illustrating Se lected Theories and Models*. C.M. Reigeluth (Ed). Lawrance Erlbaum Associates. New Jersey.
- Metfessel, S., & Micheal, W. (1967a ). A Paradigm for Developing Valid Measurable Objectives in the Evaluation of Educational Programs in Colleges and Universities. *Educational and Psychological Measurement*, vol.27, 373-383.

- Metfessel, S., & Micheal, W. (1967b ). A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of the School Programs. *Educational and Psychological Measurement*, vol.27, 931-943.
- Miller, B. ve Singleton, L. (1997). **Preparing Citizens: Linking Authentic Assessment and Instruction in Civic/ Law-Related Education**. Colorado.
- Miller, Jack W..(1985). "Teaching Map Skills: Theory, Research, Practice." **Social Education**. January.
- Minogue, K. and M. Biddiss. (1987). **Thatcherism: Personality and Politics**. London.
- Minotti, J. Giguere, P. (2003). "The realities of web -based training." **T. H. E. Journal**.Vol:30, no:11. 41-44.
- Montgomers, Joel. (1994)." Conducting and Supporting a Goal, Based Scenario Learning Environment." **Educational Technology**. Vol. 34. N0:9.
- Morley, D. (1986). **Family Television:Cultural Power and Domestic Leisure**. London.
- Morrisett. Irving. (1973). "Accountability, Needs Assessment, and Social Studies." **Social Education**. April.
- Morsh, J.E. (1956). **Sytematic Observations of Instructor Behavior**. San Antonia.
- Morsh, J.E. ve E.V. Wilder.(1954). **Identifying The effective Instructor: A Reviw of The Quantitative Studies, 1900-1952**. AFPTRC-TR-54-44. San Antonio.
- Moruzzi, G. Ve Magoun, H. W. (1949). "Brainstem reticular formation and activation of the EEG. " **Electroencephology and Clinical Neurophysiology**. 1.
- Mosies, Christine E. and Rogoff Barbara. (1994). "Infant's Instrumental Use of The In Mothers to Achieve Their Goals." **Child Development**. Vol. 65. N0:1.
- National Children's Homes. (1988). **Children in Danger**. London.
- NCSS. (1984)."In Search of a Scope and Segue for The Social Studies." **Social Education**. April.
- NCSS. (1984). "Essentials of The Social Studies. " **Social Education**. March.
- Neitz, John. (1961). **Old Textbooks**. Pittsburgh.
- Nelson, Murry R. "Methods of Teaching Social Studies: What heve We Learned and Forgotten?" **Social Education**. January.
- Novak, J.D. Learning. (1998). **Creating, and Using Knowledge: Concept Maos as Facilitative Tools in schools and Corparations**. Lawrence: Erlbaum Associates: Mahwah.
- Nunley, Kathie F. (2003). Layered Curriculum. USA.
- Nunley, Kathie F. (2003). "Layered Curriculum." Dr. Kathie Nunley's Web Site for Educators [http:// www.help.teachers.com](http://www.help.teachers.com).
- O'Brien, Lynne M. and William E. Pulliam.(1984). "How to Put Research to Work in Your Social Studies Clasroom." **Social Education**. March.
- Ochoa, Anna and Gary A. Manson. "Social Issues, Social Action and Social Studies" **Reading for Social Studies in Elemantary Education**. New York.
- O'Keefe, D. (1986). **The Wayward Curriculum**. Short Rum Press.

- O'Keefe, J. (1985). "Is Consciousness the Gateway to the Hippocampal Cognitive Map? A Speculative Essay on the Neural Basis of Mind." **Brain Mind**. New York.
- Oliner, Pearl. (1983). "Putting Community into Citizenship Education: The Need for Pro-sociality." **Theory and Research in Social Education**. Summer.
- Olive, Peter F. (1982) **Developing the Curriculum**. Boston.
- Oliva, P. (2001). **Developing the Curriculum**. USA: Longman.
- Onosko, J. Joseph. (1988). **Promoting Students' Thinking Through Thoughtful Classroom Discourse: An Analysis of Teachers' Thoughts and Practices**. Michigan.
- Ornstein, A.C. and F.B. Hunkins.(1988). **Curriculum: Foundations, Principles and Issues**. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Orlich, Donald C., Robert J. Harder, Richard C. Callahan, Donald P. Kauchak, Harry W. Gibson. (1994). **Teaching Strategies A Guide to Better Instruction**. Toronto.
- Ossner, Jacop. ve Blottiere, Laurent. vd. (1994). **Deutscherunterricht für Kinder in der Grundschule**. Frankfurt:Diesterweg.
- OToole, Dennis. (1981). "Field Trips are Basic." **Social Education**. January.
- Palmer, F. (1987). **Anti-racism-An Assault on Education and Value**. London.
- Parker, C. Walter. (1991).**Renewing The Social Studies Curriculum**. New York.
- Patton, William E. (1980). **Improving the Use of Social Studies Textbooks**. Washington.
- Paul, R. Binker, A., J., Jensen, H. Kreklau. (1990). **Critical Thinking Handbook: 4th-6th Grades A Guide for Reemodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science**. Rohnert Park, CA. Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.
- Peppers, J. (1988). **Partners in Change**. London.
- Penfield, W ve Jasper, H. (1947). "Highest level seizures." **Research Publications of the Association for Research in Nervous and Mental Diseases**. . New York: 26.
- Penrose, Roger. (1999). **Us Nerede? Kralın Yeni Usu**. Ankara: TÜBİTAK.
- Petrowsky, M. Jane. (2000). "Creative research: implications for teaching learning and thinking." **Referencies Service Review**. 28.4.
- Piaget, J. (1963). **The Origins of Inteligence in Children**. New York: W.W. Norton and Company.
- Piaget, J. (1973). **The Psychology of Inteligence**. Totawa, N. J. : Littlefield, Adams.
- Pike, G. and D. E. Selby. (1988). **Global Teacher, Global Learner**. London.
- Popper, Karl. R. (1960). **Logic, Methodology and Philosophy of Science**. London.
- Posner, George G. (1995). **Analyzing The Curriculum**. New York.
- Preston, Ralp C. (1962). **Teaching Social Studies in the Elementary School**. New York.
- Project Based learning. Cord Leading Change in Education. Jenuary 2002  
<<http://www.cord.org>>
- Pultorak, E., G. "Facilatating Reflective Thought in Novice Teacher." **Journal of Teacher Education**. 44(4), 288-295.

- Raffini, James P. (1996). **150 Ways To Increase Intrinsic Motivation in The Classroom**. New York.
- Ragsdale, C. E.(1950)."How Children Learn Motor Types Activities."**Learning and Instruction**. Washington.
- Raths, Louis. **Values and Teaching**. Ohio.
- Reigeluth, C.M. and S. Stein.(1983). "The Elaboration Theory of Instruction. " Instructional Design Theories And Models: An Overview of Their Curren Status. C.M. Reigeluth (Ed). **Lawrance Erlbaum Associates**. New Jersey.
- Reigeluth, C.M. (1983).**Instructional Design: What is it and Why is it? Instructional Desing Theories and Models: An Overview of Their Current Status**. C. M. Reigeluth (Ed). **Lawrance Erlbaum Associates**. New Jersey.
- Reigeluth, C.M. (1987). "Lesson Blueprints Based on the Elaboration Theory of Instruction. " **Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models**. C. M. Reigeluth (Ed). **Lawrance Erlbaum Associates**. New Jersey.
- Reigeluth, C.M. (1992) "Elaborating the Elaboration Theory. "**Educational Technology Research and Development**. 40 (3) pp. 80-6. USA.
- Robinson, Donald W. (1970). "Accountability for Whom? for What?" **Phi Delta Kappan**. December.
- Reardon, R. (1988).**Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility**. New York.
- Ridley, D. Scott. (1992). "Self-Regulated learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting. " **The Journal of Experimental Education**. Vol. 60. N0:4.
- Robinson, Roger. (1990)." Aims and Choices in Development." **Education. Geographical -Education**. Vol. 6. N0:2.
- Robottom, I. (1987). **Environmental Education: Practice and Possibility**. Deakin.
- Ross, A. (1981). "Human Rights Education: Perspectives and Problems in the Primary School." **World Studies Journal**. London.
- Rubin, Brad. (1984)."Teaching Critical Thinking Skills." **Social Educational**. April.
- Ruelle, David. (1996). **Rastlantı Ve Kaos**. (Çev. Deniz Yurtören). Ankara.
- Rusnak, Mary "Introducing Social Studies in the First Grade." **Social Education**. October.
- Russell, T. and Munby H. (1992). **Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection**. New York.
- Ruth William J. (1994). "Goal Setting. Responsibility Training and Fixed Ratio Reinforcement: Ten-Month Application to Students With Emational Disturbance in a Public School Setting." **Psychology in The Schools**. Vol. 31. N0:2.
- Sames, J. (1986). **Social Education Method**. London.
- Salisbury, D.F. B.F. Richards, J.D. Klein. (1985). Prescriptions for the Design Activities for Learning: An Integration from Instructional Design Theories. **American Educational Research Associatiion**. Illinois.
- Seabrook, J. (1988). **The Race of Riches: the Human Cost of Wealth**. London.

- Schank, Abelson. (1976). "Scripts Plans, Goals, and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structure:" **Hilisdole N. J. : Lawrence**. Erlbaum Associates.
- Schmalz, Rosemary. (1990). "The Mathematics Textbook: How Can it Serve The Standards." **Aritmetic Teacher**. May.
- Schneider, Donald O. and Mary M. McGree. (1980). "Helping Students Study and Comprehend Their Social Studies textbooks." **Social Education**. February.
- School Council HEC. (1987). **Health Education Pack: Health Education for 16, 19**. London.
- Scruton, R. (1985). **World Studies: Education or Indoctrination**. London.
- Shaftel, Fannie R. and George Shaftel. (1982). **Role Playing in The Curriculum**. Englewood.
- Shane, Harold G. (1973). "The Rediscovery of Purpose in Education." **Critical Issues in Contemporary Education**. California.
- Sharan, S. , Kussell, P. , Hertz Lazzowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S. and Sharan, Y. (1984). **Cooperative Learning in the Classroom: Research in Designated Schools**. Erlbaum.
- Shaver, James P. (1985). "Commitment to Values and the Study of Social Problems in Citizenship Education." **Social Education**. March.
- Shepherd, Gene D. and William B. Ragan. (1982). **Modern Elementary Curriculum**. New York
- Shermis, S. Samuel and James L. Barth (1985). "Indoctrination and the Study of Social Problems: A Reexamination of the 1930s Debate in the Social Frontier." **Social Education**. March.
- Shor, I. (1986). **Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration 1969-1984**. London.
- Shriberg, Linda, K. and Others.(1982). "Learning about Famous People via the Keyword Method." **Journal of Educational-Psychology**. May.
- Silberman, M., L. (1996). **Active Learning:1001 Strategies to Teach Any Subject**. Boston.
- Smith, Mortimer. (1963). "Fundamental Differences Do Exist." **American Education Today**. New York.
- Smith, R. (1987). **Unemployment and Health: A Disaster and A Challenge**. Oxford.
- Simpson, E.J. (1966). **The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain**. Illinois.
- Smith, A. and Jacobsen. (1988). **The Nation's Health**. Oxford.
- Simon P. R. J. (1997). "Definitions and Theories of Active Learning". Bulunduğu eser. D. Stem ve G.L.Huber (Eds.). **Active Learning for Student and Teachers: Reports from Eight Countries**. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD
- Simon, B.(1988). **Bending the Rules: The Baker 'Reform' of Education**. London.
- Sivard, R.L. (1987). **World Social and Military Expenditures**. Washington.
- Skilbeck, Malcolm. (1990). **Curriculum Reform An Overview of Trends**. New York.

- Slate, J.R. J.R. Charlesworth. (1989). **Information Processing Theory: Classroom Application**. New York.
- Simon P. R. J. (1997). "Definitions and Theories of Active Learning". Bulunduğu eser. D. Stem ve G.L.Huber (Eds.). **Active Learning for Student and Teachers: Reports from Eight Countries**. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD.
- Slavin, R. E. (1983). **Cooperative Learning**. New York:Longman.
- Slavin, R. E. (1990). **Cooperative Learning:Theory, Research and Practice**. Englewood Cliffs. Nj: Prentice Hall.
- Smith, D. (1988). **Industry in the Primary School Curriculum: Principles and Practice**. London.
- Smiley, A. Patricia. (1994). "Individual Differences In Achievement Goals Amona Young Children."**Child Developmont**. Vol. 65. N0:6.
- Spodek, Bernard. (1963). "Developing Social Studies Concepts in the Kindergarten." **Social Education**. May.
- Stanley, William B.(1988)"Indoctrination and Social Education:A Critical Analysis."**Social Education**. May.
- Starkey, H. (1985). **Teaching and Learning About Human Rights, Report of a Conference for Pri mary and Secondary Teachers Held** at University of York. York.
- Starkey, H. (1986). "Human Rights: The Values for World Studies and Multicultural Education."**Westminster Studies in Education**. London.
- Stem, D. ve Huber, G. L. (1997). **Active Learning for Student and Tachers: Reports from Eight Countries**. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD.
- Stephens, J.M. (1967). **The Process of Schooling: A Psychological Examination**. New York.
- Subotnik, Rena. "Mainstreaming In Social Studies."**Unpublished Paperdeveloped under a U. S. Department of Education Grant**. Seattle.
- Sutro, Edmund. (1985). "Full-Dress Simulations: A Total learning Experience." **Social Education**. October.
- Stephan, W. (1993). "Higher Order Instructional Goals in Secondary School: Class. Teacher and School Influences. " **American Educational Research Journal**. Vol. 30. N0:3.
- Symmes, S. Towel. (1981). **Economic Education:Links to Social Studies**. Washington.
- Szirom, T. (1988). **Teaching Gender? Sex Education and Sexual Stereotypes**. London.
- Taba, Hilda. (1967). **Teacher's Handbook for Elemenstry Social Studies**. London.
- Taba, Hilda. (1971). **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York.
- Taba, Hilda. (1969). **The Taba Social Studies Curriculum I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII**. Colifornia.
- Taggart, G., L., Wilson, A., P. (1998). **Promoting Reflective Thinking in Teachers 44 Action Strategies**. Corwin Pres. California.
- Taylor, Bob. I. (1974). "Implications of The National Assessment Model for Curriculum Development and Accountability." **Social Education**. May.

- Tchudi, S. (1991). *Planning and Assessing the Curriculum in English Language Arts*. Virginia: ASCD.
- TES (Times Education Supplement). (1990). "timetable Solution that only Muddies the Waters". 2. February 1990. A Report on secretary of State's Speech to the Society of Education Officers' **Conference on 25 January** 1990.
- The Essentials Statement (1980). Washington.
- TGAT .(1987). **Task Group on Assessment and Testing**. London.
- Thibault, Jonelle Pieti and Judy Spittler McKee. (1982). "Practical Parenting with Piaget." **Young Children**. November.
- Titles Listed are from the Seattle Times-Seattle Post Intelligencer. (1985). May.
- Thorndike, R.L and E. Hagen (1968). **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**. New York.
- Toh, S. and V. Floresca and B. Baines. (1987). **Peace Education:A Framework for the Phippines**. Quezon City.
- Tolman, E. C. (1949). "There is More Than One Kind of Learning." **Psychological Review**. 45, 1-41.
- Torney-Putra, Judith. (1983). "Psychological Perspectives on Enhancing Civic Education of Teachers" **Journal of Teacher Education**. November-December.
- Torrancia, E. P. (1986). "Teaching Creative and Gifted Learners." Bulunduğu eser: M.Wittrock (Ed.). **Handbook Of Research on Teaching**. (3. Press). New York: Macmillan.
- Troyna, B. (1987). **Racial Inequality in Education**. Tavistock.
- TUC ((Trades Union Congress) (1988). **Learning About Trade Unions: Activities and Case Studies**. London.
- TYLER, R.W.(1973). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago.-University of Chicago Press.
- UNESCO. (2003). **Hilda Taba, International Bureau of Education**. XXXIII(4), s.481-91.
- Unruh, Glenys G. "Beyond Supitnik." **Educational Leadership**. April.
- Vlasov, L. Ve D. Trifonov. (1996). **107 Kimya Öyküsü** (Çev.Nihal Sarıel). Ankara.
- Walberg, H. J. (1990). "Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base". **Phi Delta Cappan**. 72, 470-478.
- Wilson, J., Jan, L., W. (1993). **Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning**. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1962). **Thought and Language**. Cambridge:MAMIT Press.
- Walberg, H. J. (1990). "Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base". **Phi Delta Cappan**. 72, 470-478.
- Wakeman, B. (1984). **Personal Social and moral Education**. Lion.
- Walker, D. (1990). **Fundamentals of Curriculum**. New York.
- Warming, O. E. (1982). "Textbooks." **Educational Research**. April.



- Watts, A.G. (1986) **Work Shadowing**. London.
- Watts, A.G. (1988). **Executive Shadows**. London.
- Webster, F. and K. Robins. (1986). **Information Technology:A Luddite Analysis**. London.
- Wellington, J.J. (1986). **Controversial Issues in the Curriculum**. Blackwell.
- Went, D. (1985). **Sex Education:Some Guidelines for Teacher**. London.
- Williams, Paul L. and Jerry R. Moore. (1980). **Criterion-Referenced Testing for Social Studies**. Washington.
- Whiteaker, P. (1984). "The Learning Process." **World Studies Journal**. London.
- White, Charles S. (1985). " Citizen Decision Making. Reflective Thinking and Simulation Gaming: A Marriage of Purpose. Method and Strategy." **Journal of Social Studies Research**. Summer.
- White, M. (1988). **Making Connections**. London.
- Whitemore, Richard. (1970). "By Inquiry Alone?" **Social Education**. March.
- Whitty, G. (1988). **Integrated Humanities: A Curriculum Context for Ecology and Development Education**. London.
- Wilcox, B. (1984). **The Preparation for Life Curriculum**. London.
- Worthen, B., Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (1997). **Program Evaluation;Alternative Approaches and Practical Guidelines**. USA: Longman,INC.
- Yıldırım, Güzver. (1984-85). "Mastery Learning as an Instructional Design". **Boğaziçi Üniversitesi Dergisi**. İstanbul.
- Yıldırım, Güzver. (1979). "The Effect of Level of Cognitive Achievement on Selected Learning Criteria Under Mastery Learning and Normal Classroom Instruction." **(Unpublished. Ph. )**Chicago.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(3): 479-509.
- Zimmerman, B. J. (1989). "A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning". **Journal of Educational Psychology**. 81, 329-339.

## TÜRKÇE KAYNAKLAR

- Acat, Bahattin.** (1997)."Programlandırılmış Eğitimin Millî Coğrafya Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi". Yayınlanmamış araştırma. Ankara.
- Açıkgöz, Kamile.** (1990)."İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri." **Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi.** Ankara.
- Açıkgöz, Kamile. (2003). **Aktif Öğrenme.** İzmir.
- Açıkgöz, Kamile. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** İzmir.
- Aksel, Engin.1989."Kılavuz Kaynak Kitaplarla Yapılan Öğretimin Erişiyeye Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Aksu, Meral. 1981. "Biçimlendirme-yetiştirmeye Dönük Değerlendirmenin Okuldaki Öğrenmeye Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Alacapınar, Füsün. 2001. "Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akyüz, Yahya. (1993). **Türk Eğitim Tarihi.** İstanbul.
- Alkan, Cevat. (1977). **Eğitim Teknolojisi-Kurumlar Yöntemler.** Ankara.
- Arslan, Mehmet. (1996). "Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- AÜAF. (1984). **Davranış Bilimlerine Giriş.** Eskişehir.
- Aytaç, Kemal. (1972). **Avrupa Eğitim Tarihi.** Ankara.
- Aydiner, Nurettin. (2003)."Anlamlandırma Stratejisinin İlk Okuma Yazmaya Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Aytuna, H.A. (1955). **Aktif Öğretim Tekniği.** İstanbul:İnkılap Kitapevi.
- Aytuna, Hasip Ahmet. (1949). **Özel Öğretim Metodu 1 ve 2.** İstanbul.
- Başaran, İ. Ethem. (1974). "Türkiye'nin Zorunlu Öğretim Sorunları ve Çözüm yolları." (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- Baytekin, Çetin. (1980). **Mikro Öğretim Metodunun Geliştirilmesi.** Ankara.
- Baymur, Fuat.(1949). **Coğrafya Öğretimi.** İstanbul.
- Bilgen, Musa. (1980). "Liselerde tarih Dersinin Programının Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Binbaşıoğlu, Cavit. (1982). **Eğitim Düşüncesi Tarihi.** Ankara.
- Binbaşıoğlu, Cavit. (1966). **Özel Öğretim Yöntemleri.** Ankara.
- Bloom, Benjamin S.(Çeviren:Durmuş Ali Özçelik). (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** Ankara.
- Bozkurt, Nejat. (1998). 2. Yüzyıl Düşünce Akımları. Yorumlar ve Eleştiriler. İstanbul.**

- Budak, Yusuf. (1998). "Yöntem Farklılıklarının Bilişsel Öğrenmelere Etkisi". Yayınlanmamış araştırma. Ankara.
- Buscaglia, Leo. (1985) **Yaşamak, Sevmek ve Öğrenmek**. (Çev. Nesrin Kasap). İstanbul.
- (1986). **Sevgi**. (Çev. Nejat Ebcioğlu). İstanbul.
- (1986). **Birbirimizi Sevebilmek**. (Çev. Nejat Ebcioğlu). İstanbul.
- Bülbül, Sudi ve Veysel Sönmez. (1982). **Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması**. Ankara.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). **Program Geliştirme Kaynak Metinler, s.212-13**.
- Büyükkurt, Güzin. (1989). "Yöntem Farkının Erişiye Etkisi". Yayınlanmamış araştırma. ODTÜ. Ankara.
- Çilenti, Kamuran. (1984). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara.
- Cüceloğlu, Doğan. (1991). **İnsan ve Davranışları**. İstanbul.
- Demirel, Melek. (1996). "Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Demirel Özcan (Ed.). (2005). Eğitimde yeni Yönelimler. Ankara.
- Demirel, Özcan. (2004). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara.
- Demirhan, C. (2002). "Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demirtaş, Abdullah. (1970). "Köy Enstitüleri 1943 Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Dengiz, Orhan. (1965). **Coğrafya Öğretiminde Araçlardan Yararlanma**. Ankara.
- Doğan, Hıfzı.(1979). **Analiz ve Program Geliştirme**. Ankara.
- Eğitim Malzemeleri Hazırlamada Yazarın El kitabı**. Ankara.
- Egelioğlu, F. Vildan.** (1989). "Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Emir, Serap. (2001). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ercan, Fevzi, **Makina ile Öğretim**. Ankara.
- Erdem, Makaddes. (1992). "İlköğretimde Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin İçeriklerinin Düzenlenişindeki İlkeler." Türkiye'de İlköğretim sempozyumu 21-22 Mayıs 1992. Hacettepe. Ankara.
- Ergin, Akif. (1995). **Öğretim Teknolojisi-İletişim**. Ankara.
- Erişen, Y. (1997) **Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme, Eğitim Yönetimi, Sayı 3, ss.**
- Eroğul, Gültekin.(1997). "Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişi Üzerine Etkisi". Yayınlanmamış bir araştırma. Ankara.
- Ertürk, Selâhattin. (1970). **On Yıl Öncesine Kıyasla öğretmen Davranışları**. Ankara.

- Ertürk, Selâhattin. (1972) **Eğitimde "Program" Geliştirme**. Ankara
- Fidan, Nurettin. (1985, 1986) **Okulda Öğrenme ve Öğretme. Kavramlar, İlkeler, Yöntem**. Ankara.
- Gedikoğlu, Şevket. (1949). **Niçin Köy Enstitüleri ve Öğretmen Kursları**. Ankara.
- Göksel, Lütfü O. (1958). **Tarihi Çocuklara Nasıl öğretilim**. Aydın.
- Güngör, Orhan ve Mahmut Öztuna. (1980). **Güç Kaynakları Atölye Uygulaması İşlem Notları**. Ankara.
- Gözütok, Dilek. (2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara.
- Gümüş, N.** (1997). "Öğrenmeyi Öğretmenin, Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Estitüsü. Ankara.
- Güzel, Cemal.** 1996. **Sağduyu filozofu Popper**. Ankara.
- Gürkan, T.** (1991). **Öğretmen eğitiminde Mikro Öğretim Yöntemi. Eğitimde Nitelik Geliştirme**. İstanbul kültür koleji yayınları.
- Güzel, Cemal.** 1996. **Bir bilgi anarşisti:Feyerabend**. Ankara.
- Güzel, Cemal.** 1999. **Çoğulculuğun kuramcısı:Lakatos**. Ankara.
- Hızal, Alişan. (1977). "Programlı Öğretim Yönteminin Etkinliği Karşılaştırmalı-Uygulamalı Araştırma." (Yüksek lisans Tezi). A.Ü.Eğitim Fakültesi. Ankara.
- İnan, Rauf M. (1953). **Çocuğa Göre Okulda Öğretim**. Ankara.
- İşman, A. (1998). **Uzaktan Eğitim:Genel Tanımı, Türkiye'deki Gelişimi ve Proje Değerlendirmeleri**. Sakarya.
- Kapıcıoğlu, Osman Kurtkan (2006). "Dizgeli Eğitim ve Erişi. " (Yayımlanmamış Doktorda Tezi. )H.Ü.Ankara.
- Kaya, Kemal. (1939). **Çocuğa Göre Tarih Tedrisatı**. İstanbul.
- Kaya, Kemal.(1943). **İlkokulda Coğrafya Öğretimi**. İstanbul.
- Kayabaşı, Yücel.(1997)."Programlandırılmış, Dünya Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Öğrencilerin Erişi ve Kalıcılık Düzeyleri". (Doktora Tezi). Ankara.
- Keyman, N. Çağlar. (1981). "İlkokullarda Sosyal Bilgiler öğretiminin Analizi." Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara.
- Kılıç, Abdurrahman.** (2000). "İlkokuma yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkisi." Hacettepe Üniversitesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kirby, Fay.(1962). **Türkiye'de Köy Enstitüleri**. Ankara.
- Kısakürek, Mehmet Ali.( 1981) **Sosyal Bilimlerde Lisans Program Modelleri**. Ankara.
- Kısakürek, M. A. ve F. Paykoç. (1987). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Eskişehir.
- Küçükahmet, Leyla. (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara.
- Küçüktepe, Çoşkun. (2004). **ÖğretmenAdayları için Tamamı Konu Anlatımlı KPSS. Eğitim Bilimleri**. (Ed. Alim Kaya). Ankara.
- MEB.** (1981). **TebliğlerDergisi**. 25 Mayıs. Sayı:2089. Ankara.

- MEB. (2003). **Tebliğler Dergisi**. 1.Ağustos. Sayı: 2551. Ankara.
- MEB. (1926) **İlkmektep Müfredat Programı**. İstanbul.
- MEB. (1927). **Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı**. İstanbul.
- MEB. (1927) **İlkmektep Müfredat Programı**. İstanbul.
- MEB (1932) **Orta Mektep Programı**. İstanbul.
- MEB. (1930). **İlkmektep Müfredat Programı**. İstanbul.
- MEB. (1936) **İlkokul Programı**. İstanbul.
- MEB. (1948). **İlkokul Programı**. İstanbul.
- MEB. (1962) **İlkokul Program Taslağı**. İstanbul
- MEB. (1965) **İlkokul Program Taslağı**. İstanbul
- MEB. (1968) **İlkokul Programı**. İstanbul.
- MEB. (1989) **İlkokul Programı**. İstanbul.
- MEB. (1990) **İlkokul Programı**. İstanbul.
- MEB. (1990) **Tebliğler Dergisi**. Haziran. Ankara.
- MEB. (1993). **Tebliğler Dergisi**. Nisan. Ankara.
- MEB. (1965). **İlkokul Programı**. Ankara.
- Memişoğlu, Hatice. (2003). **İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi**". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu..
- Moaffatt, M.P. (çev. Nesrin Oran). (1957). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul.
- Noyan, Ahmet. (1978). **Fizyoloji**. Ankara.
- Oktar, İlhan**. (1995). "Geleneksel, İşbirliği ve Ödüllü Değişim Ekonomisine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ömeroğlu, Esra. (1990). "Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıkları ve Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi." (Yayımlanmamış doktora Tezi.) H.Ü. Ankara.
- Özçelik, durmuş Ali. (1974). "Student Involvement in The Learning Process." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Chicago.
- Özçelik, Durmuş Ali. (1981). **Test Hazırlama Kılavuzu**. Ankara.
- Özçelik, Durmuş Ali ve diğerleri. (1983). **ÜSS, ÖSS, ÖYS. Soruları: 1974-1983, 3410 Soru ve Bunların Cevapları**. Ankara.
- Özçelik, Durmuş Ali.(1987). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara.
- Özçelik, Durmuş Ali. (1981). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.
- Özgüven, İ.E.(1999). **Psikolojik Testler**. PDREM Yayınları. Ankara.
- Özdemir, Emin. (1965). **Uygulamalı Dramatizasyon**. İstanbul.
- Özil, Şeyda ve Nilüfer Tapan. (1991). **Türkiye'nin Ders Kitapları, Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım**. İstanbul.

- Özoğlu, Süleyman Çetin. 51977). **Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi**. Ankara.
- Özyörük, Leyla. **Öğretme İlke ve Yöntemleri**. Ankara.
- Paş, Ali Kemal. (2004). "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İ.B.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu. (92-119);
- Sağlam, Emin. (1980). **İlkokulda Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara.
- San, İnci. (1985). **Sanat ve Eğitim**. Ankara.
- San, İnci. (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara.
- San, İnci. (1990). **Ankara'da Yaratıcı Drama**. Ankara.
- Savaş, Behzat.** (2004).**ÖğretmenAdayları için TamamıKonu Anlatımlı KPSS. Eğitim Bilimleri.** (Ed. Alim Kaya). Ankara.
- Senemoğlu, Nuray.** (1987). "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt - Düzeltmenin Erişiyeye Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Senemoğlu, Nuray. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara.
- Sıvacı, Sadık Yüksel.(1997). "Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi. Ortaokul 2. Sınıf Millî Coğrafya Dersi Örneği". Yayınlanmamış araştırma. Ankara.
- Sorokin, Ptirim A. (1972). **Bir Bunalım Çağında Toplum Felsefeleri**.(Çe. Mete Tuncay). Ankara.
- Sönmez, Veysel ve Yaşar Baykul ve diğerleriyle Birlikte.(1977).**Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Okula Girişteki Durumları ile Akademik Başarıları Üzerine Bir Çalışma**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1979).**Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Hazırlanış Düzeyleri İle Bu Okuldaki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1981). **Eğitimde Hedef Yazma**. Ankara .
- Sönmez, Veysel ve Bir grup uzman ve öğretmenle. (1982).**Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Program Geliştirme Çalışmalarında Geliştirilen Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk Adlı Ana Ünite Modeli**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1983). "Öğretme Ortamının Düzenlenmesi ". **Askeri Yatılı Okul Koşullarında Lisans Düzeyinde Eğitim Sempozyumu Bildiri Metinleri**. İstanbul.
- Sönmez, Veysel. (1983). "Temel Eğitim Okullarında Sosyal Bilgiler Programı ". **Öğretmen Dünyası**. Aralık..
- Sönmez, Veysel. Ergun Ar'la birlikte. (1983). " Yetişek Geliştirme ve Değerlendirme ". **Askeri Yatılı Okul Koşullarında Lisans Düzeyinde Eğitim Sempozyumu Bildiri Metinleri**. İstanbul.
- Sönmez, Veysel, Bir Grup uzman ve öğretmenle. (1984). **Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Programı**. Ankara
- Sönmez, Veysel. (1984). " Bir Ders Nasıl İşlenmeli ". **Öğretmen Dünyası**. Şubat.
- Sönmez, Veysel. (1984). " Günlük Ders Planı ". **Öğretmen Dünyası**. Mayıs.

- Sönmez, Veysel. (1984). " Aydın Kime Denir ". **Cumhuriyet Gazetesi**. 7 Temmuz.
- Sönmez, Veysel. (1985). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. (Birinci Baskı). Ankara
- Sönmez, Veysel. (1985). " Bilim, Sanat, Felsefe, Demokrasi ve Sevgi ". **Öğretmen Dünyası**. Mayıs.
- Sönmez, Veysel. (1985). " Sevgili Gençler ". **Öğretmen Dünyası**. Aralık .
- Sönmez, Veysel. (1985). " Dershaneler ". **Öğretmen Dünyası**. Aralık.
- Sönmez, Veysel. (1985). " Ders Kitapları Üzerine " . **Öğretmen Dünyası**. Ekim.
- Sönmez, Veysel. (1985). " Çocuğun Okuldaki Başarısı ve Aile ". **Aile Yapısı ve Çevresi Sempozyumu**. Eskişehir: Haziran .
- Sönmez, Veysel. (1986). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. (Genişletilmiş ve Düzeltilmiş İkinci Baskı). Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1986.)" Çiftçi Zeki Savcı' nen Bir Ömür Boyunca Adlı Şiir Kitabı Hakkında ". **Sabah**. 12 Şubat 1986. Gaziantep.
- Sönmez, Veysel. (1986). Nurettin Fidan ve Münire Erden'le birlikte. " Ekonomi ve Eğitim ". **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1986). " Türkiye' de Eğitimin Kalitesi ve Geleceği ". **H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1987). **Sevgi Eğitimi**. (Birinci Baskı). Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1987). " Psiko-motor Alanın Yeniden Kodlanması ve Beceri Eğitimi". **Fırat Havzası Sempozyumu**. Elazığ.
- Sönmez, Veysel. (1987). "Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Yapılmalıdır ". **Türk Eğitim Derneği. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1987). " Eğitim Ortamında Sevgi". **H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** . Sayı 2. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1987). " Ortaöğretimin Niteliği ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri ". **Eğitimde Kalite Sempozyumu**. Ankara .
- Sönmez, Veysel. (1988). " Öğretmenlerin Öğretmeni" Selâhattin Ertürk ". **Öğretmen Dünyası**. Nisan
- Sönmez, Veysel. (1988). "Devinişsel Alanın Yeniden Kodlanması". **METU. Journal of Human Sciences** (İnsan Bilimleri Dergisi). Volume VII, Number 1.
- Sönmez, Veysel. (1988). " Öğrenme-Öğretme ve Sevgi ". **Öğretmen Dünyası**. Şubat.
- Sönmez, Veysel. (1989). "Eğitimin Biyo-Teknolojik Temelleri ". **Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1989). " Öğretmenin Ekonomik Durumu ". **H, Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1989). " Zeki Peser ". **Çağdaş Eğitim**. Temmuz .
- Sönmez, Veysel. (1989). "Eğitim Ortamında Sevgi ". **Sevgi Sempozyumu**. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Sönmez, Veysel. (1989). " Sınavlar-Erişi ve Maliyet ". **Deneysel Araştırma**. Ankara.

- Sönmez, Veysel. (1989). " Atatürk' ün Eğitim Görüşü ". **Ankara Radyosu**. 29 Ekim. 1989.
- Sönmez, Veysel. (1990).**Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**.( Genişletilmiş Üçüncü Baskı).Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1990) **Sevgi Eğitimi** ( Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1991). **Eğitim Felsefesi**. (Birinci Baskı). Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1991). "Bilimsel Araştırma ve Hızlı Okuma Semineri". **H. Ü. Zonguldak Maden Fakültesi. 8-12 Eylül. 1991**. Zonguldak.
- Sönmez, Veysel. (1991). " Hedefler, Stratejiler ve Akıl Yürütme ".**Deneysel Araştırma**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1992). " Atatürk ve Eğitim ". **Ankara Radyosu. 29 Ekim 1992**.
- Sönmez, Veysel. (1992). " İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri."**H. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temeleğitim Sempozyumu 21-22 Mayıs**.
- Sönmez, Veysel. (1992). " Çocuktan Çocuğa Tekniğinin Birleştirilmiş Sınıflarda Kullanımı." **UNICEF. Çocuktan Çocuğa Semineri**. 15-19 Haziran 1992.
- Sönmez, Veysel , Münire Erden' le Birlikte. (1992) " Sağlığa Ulaştran Gerçekler Yetişek Tasarısı ". **UNICEF**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1993). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı** (Genişletilmiş Dördüncü Baskı) Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1993). **Eğitim Felsefesi**. ( Genişletilmiş İkinci Baskı) Ankara.
- Sönmez, Veysel, Münire Erden ve Petek Aşkar'la birlikte.(1993) " Çocuktan Çocuğa. İlköğretim I, II, III. Kaynak Kitap ". **UNICEF**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. Bir grup uzmanla birlikte.(1993). **Önbüro Öğretmen Elkitabı**. ILO. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1993). "Gelecekte Öğretmenin Eğitimde Rolü Ne Olabilir " **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Öğretmenler Günü Paneli**. 24 Kasım 1993.
- Sönmez, Veysel. (1993). " Yaratıcılık Eğitimi ". **Türk Eğitim Derneği**. 25-26 Kasım 1993.
- Sönmez, Veysel, Bir grup uzmanla birlikte.(1994). **Kat Hizmetleri Öğretmen Elkitabı**. ILO. Ankara.
- Sönmez, Veysel, Bir grup uzmanla birlikte.(1994). **Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Öğretmen Elkitabı**. ILO. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. (Geliştirilmiş beşinci baskı). Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1994). **Eğitim Felsefesi**. (Üçüncü baskı). Ankara.
- Sönmez, Veysel. '1994). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuzu**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1996). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1997). "Sekiz Yıllık Eğitim." **A. Ü. Eğitim Fakültesi Sempozyumu**.



- Sönmez, Veysel. (1997). "Bilim, Bilimsel Yöntem ve Bilim Adamı Yetiştirme." **H. Ü. T. Fakültesi Halk Sağlığı Bölümü Konferansları**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1997). "İSÖ. Programı Hakkında 2+2 Tamamlama Programına Katılan Öğretmenlerin Görüşleri." Yayınlanmamış Araştırma. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1997). "Bilim Felsefesi". **H. Ü. T. Fakültesi Halk Sağlığı Bölümü Konferansları**.
- Sönmez, Veysel. (1998). **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2000). "Programlandırılmış Öğretimle Öğretmen Yetiştirme." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı:1. Ankara.
- Sönmez, Veysel, Nuray Senemoğlu ve diğerleri. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2000). "Üniversite Giriş Sınavları Üzerine Bir Deneme." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 2. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2002). "Küreselleşmenin Felsefi Temelleri." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 6. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2003). "Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Matematiksel Bir Yaklaşım." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 10. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2003). "Dizgeli Öğretim ve Sınıf Ortamında Demokrasi." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 11. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2003). "Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Bir Deneme." **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 12. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2003). **Eğitsel Şiirler**. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2004). **Dizgeli Eğitim**. Ankara.
- Veysel Sönmez (2005). "Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri." (Yayımlanmamış araştırma.) H.Ü. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (Ed). (2006). **Öğretmen Adayları İçin Tamamen Konu Anlatımlı Eğitim Bilimleri**. KPSS. Anı. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2006). **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. (2. Baskı). Anı. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (2008). **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. (3. Baskı). Anı. Ankara.
- Sungur, Nuray. (1997). **Yaratıcı Düşünme**. İstanbul.
- Şahin, Yanpar, Tuğba**. (1997). "İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerinde Öğretmen-öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Şenel, Alaeddin. (1991). **İlkel Topluluktan Uygur Topluma**. Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. 1. Baskı. Ankara, Nobel Yayınları,
- Tezbaşaran, A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. 2. Baskı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekişik, H.H. (1987). **Sosyal Bilgiler Öğretimi Rehberi**. Ankara.

- Tekin, Halil. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.
- T.C. Ziraat ve Maarif Vekaletleri Köy Öğretmenlerini Yetiştirme Kursları Neşriyatı. (1941). **Köy Eğitimcileri İçin Üçüncü Yıl Öğretim Kılavuzu**. İstanbul.
- T.C. Kültür Bakanlığı. (1936). **İlkokul Müfredat Programı**. İstanbul.
- Turan, İbrahim.(1998). "Gereksinim Çözümlemesi Yapılarak Hazırlanmış İletişimsel Yöntemin Kullanıldığı Almanca Otelcilik ve Turizm Ön Büro Programının Hedef Davranışları Kazandırmadaki Etkililiği". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Turgut, Fuat. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara.
- Türkoğlu, Pakize. (1997). **Tonguç ve Enstitüleri**. İstanbul.
- Ural, Şafak**. (1986). **Pozitivist Felsefe**. İstanbul.
- Türkyılmaz, Şevket. (1962). **Özel Öğretim Metotları**. Ankara.
- ÜSYM. (1976). **ÜSS Testleri Hazırlama Kılavuzu**. Ankara.
- ÜSYM. (1979). **AB. 10. 76. 0014 ÜSS. 76 Test ve Madde Puanları Araştırma Sonuçlarının Bir Özeti**. Ankara.
- ÜSYM. (1979). **AB. 10. 75. 0013 1975 Yılında Yönetilmiş Olan ÜSS-75 Testlerine ve Bu Testlerdeki Sorulara İlişkin Bazı Araştırma Sonuçları. Raporun Bir Özeti**. Ankara.
- ÜSYM. (1981). **Örneklerle 1981 ÜSYM. Birinci Basamak Sınavı**. Ankara.
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. *Journal of Education*. 162,1,138-151.
- Varış, Fatma. (1971). **Program Geliştirme:Teori ve Teknikler**. Ankara.
- Vlasov, L. Ve D. Trifonov**. (1996). **107 Kimya Öyküsü** (Çev.Nihal Sariel). Ankara.
- Yalçın, Saba**. (1994). "Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişimine Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Yıldıran, Güzver. (1982). **Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri**. İstanbul.
- Yıldırım, Cemal. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.
- Yörükoğlu, Atalay. (1985). **Gençlik Çağı**. Ankara.
- (1986). **Çocuk Ruh Sağlığı**. Ankara.
- (1983). **Aile ve Çocuk**. Ankara.
- Yüksel, S. (2004). **Örtük program, eğitimde saklı uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yüksel, S. (2003). Eğitim fakültelerinin örtük programlarının tespit edilmesi-Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği-. *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 15-18 Ekim 003, Antalya.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*.27,126, 31-37.
- Ziraat ve Maarif Vekillikleri Köy Eğitimcileri Yetiştirme Kursları Neşriyatı**. (1941). **Köy Eğitimcileri İçin Üçüncü Yıl Öğretim Kılavuzu**. İstanbul: Maarif Matbaası.

# OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

**Editör:** Rıfat EFE

## **Yazarlar**

Rıfat EFE

A. Kadir MASKAN

Selahattin GÖNEN

Murat HEVEDANLI

Gözden Geçirilmiş

**4. Baskı**

Ankara

2022

# OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

Editör: Rifat EFE

ORCID: 0000-0002-8196-309X

Yazarlar:

A. Kadir MASKAN

ORCID: 0000-0002-0566-6376

Selahattin GÖNEN

ORCID: 0000-0003-4541-2757

Murat HEVEDANLI

ORCID: 0000-0001-5044-4046

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 47479

ISBN : 978-605-170-717-4

e-ISBN : 978-605-170-716-7

Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU

Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

### OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

Editör: EFE, Rifat

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 4. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, x + 230 Sf, 160 x 240 mm

ISBN : 978-605-170-717-4

e-ISBN : 978-605-170-716-7

**Okul Deneyimi, Etkili Sınıf Yönetimi, Eğitim**

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik, Uygulama Okulu, Sınıf İçi Faaliyetler

Ders Planı Hazırlama, Sınıf Yönetimi

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [info@aniyayincilik.com.tr](mailto:info@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



## İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması kitabı kullanılmaya başlandıktan sonra, gerek kitabı kaynak olarak kullanan meslektaşlarımızdan, gerekse öğretmen adaylarından kitaba ilişkin değerlendirmelerini içeren geri bildirimler sonucu kitap içeriğinde yeni eklemeler yapma ihtiyacı hissettik. Özellikle öğretmenlik uygulamasına yönelik etkinlikler daha kapsamlı bir şekilde ele alındı. Bu kitabın yeni baskısıyla meslektaşlarımıza ve Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde kitabı kullanacak olan öğretmen adaylarımıza daha faydalı olacağını umut etmekteyiz. Ayrıca, kitabı okutan meslektaşlarımız ve öğretmen adaylarının kitap ile ilgili değerli düşüncelerini bizimle paylaşımlarından memnun olacağız. İkinci baskının tüm öğretmen adayı öğrencilerimize yararlı olması dileği ile kitabın basılmasında emeği geçen tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkürlerimizi sunarız.

Yazarlar- 2012

## BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

Son yıllarda, eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğini geliştirme çabalarına rağmen, öğretmenliği hala bilgiyi aktarma ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştirmeyi de, öğretmen adayına alan bilgisi yükleme şeklinde algılayanların çok fazla olduğunu gözlemliyoruz. Bu nedenle, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine hak edilen ilgi gösterilmemektedir. Bundan dolayı, öğretmen adaylarının bu uygulamalardan mümkün olduğunca faydalanmaları konusunda fazla bir çaba harcanmamaktadır. Oysaki öğretmenlik, bilgi aktarmanın da ötesinde nitelikler gerektiren çok daha kapsamlı bir meslektir ve yarının öğretmenleri de öğretmenlik mesleğinin gereğini yerine getirebilecek şekilde eğitilmelidir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde eğitim fakültelerinde almış oldukları alan eğitimi derslerinin onların mesleğe hazırlanmalarında büyük bir önem taşımaktadır. Bu derslerden, eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okulların işbirliği içinde yürüttükleri Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri mesleğe hazırlıkta ayrıca bir önem taşımaktadır.

Bir kurumsal organizasyon olan okullarda gözlem yapmak, olup-biten olayların farkına varmak, deneyimli öğretmenlerin birikimlerinden ve uygulamalarından faydalanmak, öğrencilere aktarmak için uygun şekilde bilgilerini organize etmeyi öğrenmek, öğrenme ortamında (sınıfta) olan olayları öğretmen gözüyle gözletmeyi öğrenmek için öğretmeye ilk adım sayılan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması oldukça önemlidir.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması için YÖK yönergelerine uygun olarak hazırlanan bu kitap, son dört yıldır Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde yürütülen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğretmen adayları için hazırlanan ve öğretmen adaylarının okuldaki gözlem ve etkinliklerini yansıttıkları materyallerden oluşmaktadır.

Bu kitabın esas amacı, öğretmen yetiştirmede en çok güçlük çekilen alanlardan biri olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri sırasında uygulama okullarında ve eğitim fakültelerindeki derslerde öğretmen adaylarına aşamalı ve açık bir şekilde rehberlik etmeye çalışmaktır. Öğretmen adaylarının yapmaları gereken ödevler, aşağıdaki konular hakkındaki düşüncelerinin gelişmesini sağlamak amacı ile hazırlanmıştır:

- Öğrencilerin okul deneyimleri,
- Alan derslerini öğrenme ve öğretme,

- Öğretmen olmanın gerektirdiği roller (özellikle aday öğretmen olarak kendi rolü),
- Araştırma,
- Gözlem,
- Aşamalı olarak öğretmeye başlama.

Bu kitapta sunulan bazı ödevler, öğretmen adaylarının bir bütün olarak okul ortamının öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisini düşünmelerine katkıda bulunurken, diğerleri daha çok sınıf içi ve alan üzerine yoğunlaşmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. **Bütün ödevlerin öğretmen adayları için ortak amacı, birey olarak öğrencilerle en etkili şekilde nasıl çalışabileceklerini anlamalarına yardım etmektir.**

### **Kitabın Düzenlenmesi**

Bu kitap, aşamalılık ilkesi göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının belli bir zaman diliminde meslek bilgilerini geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Kitabın içeriğinde, öğretmen adayları için belirlenen mesleki becerilere yönelik gerekli bilgiler sağlanmış olup, aday öğretmenlerin gönderildikleri uygulama okullarındaki gözlemlerini rapor etmelerine olanak sağlayan ödevler hazırlanmıştır. Aday öğretmenlerin, verilen ödev sayfalarında gözlemleri ile ilgili olan boş kısımları tamamlamaları gerekmektedir. Öğretmen adayları, belirtilen süre sonunda bütün ödevlerini bitirerek, değerlendirme için fakültedeki sorumlu öğretim elemanına teslim etmeleri gerekmektedir.

### **Değerlendirme**

Bu kitap, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin değerlendirilmesinde kullanılacak temel ölçütleri içermektedir. Ayrıca uygulama süresince öğretmen olma yolunda gösterilen gelişimin kanıtı olarak kullanılabilir. Dönem sonunda öğretmen olmak için öğretmen adaylarının gerekli minimum şartları sağlayıp sağlamadıkları bu kitapta sunulan etkinliklerdeki başarıları değerlendirilerek karar verilebilir.

## Sunum

Öğretmen adaylarının bu kitapta yapmaları istenilen ödevler, eğitim fakültesindeki sorumlu öğretim elemanları, uygulama okulundaki rehber öğretmenler ve diğer aday öğretmenler tarafından izlenebilmelidir. Aday öğretmenin, düşüncelerini, sorularını, gözlemlerini, kişisel ve mesleki prensip ve teorilerini kitaptaki ilgili yerlere yansıtması beklenilmektedir. Ödevlerin yapılmasıyla ilgili yazılar okunaklı, açık ve anlaşılır olmalıdır. Gerekğinde ilave sayfalar eklenebilmelidir.

Bu kitapta kullanılan etkinlerin bir kısmı Nottingham Üniversitesinde verilmekte olan PGCE (Post Graduate Certificate in Education) kursunun kılavuz kitaplarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu kitabın yazılmasında yardımlarını esirgemeyen Nottingham Üniversitesi, Eğitim Fakültesindeki öğretim üyelerinden Pam Bishop, Bernie Youens ve Gordon Joyes'a teşekkür ediyoruz. Bu kitabın, geleceğin iyi öğretmenleri olacak, öğretmen adaylarımıza yararlı olacağına inanıyoruz.



# İÇİNDEKİLER

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ .....	iii
BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	vii
<b>1. BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ KAPSAMI VE DEĞERLENDİRİLMESİ .....	1
<b>2. BÖLÜM</b> .....	<b>13</b>
ETKİLİ BİR ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ .....	13
<b>3. BÖLÜM</b> .....	<b>23</b>
UYGULAMA OKULUNU TANIMA .....	23
<i>Uygulama okulunu tanımaya yönelik etkinlik</i> .....	24
I - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I.....	25
<b>4. BÖLÜM</b> .....	<b>27</b>
ÖĞRENCİNİN OKULDAKİ BİR GÜNÜ .....	27
<i>Etkinlik 1: Öğrencinin Okuldaki Bir Günü</i> .....	28
<b>5. BÖLÜM</b> .....	<b>33</b>
ÖĞRETMENİN OKULDAKİ BİR GÜNÜ .....	33
<i>Etkinlik 2: Öğretmenin Okuldaki Bir Günü</i> .....	34
<b>6. BÖLÜM</b> .....	<b>51</b>
SINIF İÇİ FAALİYETLER.....	51
<i>Etkinlik 3: Müfredatı tanıma</i> .....	53
<i>Etkinlik 4A: Bir ders planının gözlenmesi</i> .....	60
<i>Etkinlik 4B: Bir ders planının gözlenmesi</i> .....	62
<i>Etkinlik 5: Soru sorma tekniğinin gözlenmesi</i> .....	80

<i>Etkinlik 6: Sınıf yönetimi için gözlem</i> .....	89
<i>Etkinlik 7: Ölçme ve değerlendirme gözlem notlar</i> .....	103
<i>Etkinlik 8. Gözlem formu: çeşitlilik yönetimi</i> .....	112
<b>7. BÖLÜM</b> .....	<b>119</b>
DERS PLANI HAZIRLAMA .....	119
<i>Etkinlik 9: Ders planı hazırlama</i> .....	119
<b>8. BÖLÜM</b> .....	<b>121</b>
SORU SORMA TEKNİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	121
ETKİNLİK 10: SORU SORMA TEKNİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	121
<b>9. BÖLÜM</b> .....	<b>125</b>
DERSTE GÖSTERİ YAPILMASI.....	125
<i>Etkinlik 11: Gösteri yapma notları</i> .....	127
<b>10. BÖLÜM</b> .....	<b>133</b>
ÇALIŞMA YAPRAĞININ DERSTE KULLANILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ .....	133
<i>Etkinlik 12: Çalışma yaprağı hazırlayıp, değerlendirme</i> .....	144
<b>11. BÖLÜM</b> .....	<b>147</b>
DERSTE ÇEŞİTLİLİK YÖNTEMİ .....	147
<i>Etkinlik 13: Derste çeşitlilik yönetimi</i> .....	147
<b>12. BÖLÜM</b> .....	<b>149</b>
SINIF YÖNETİMİ .....	149
<i>Etkinlik 14. Sınıf yönetimi</i> .....	149
II - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II .....	151
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II KAPSAMI .....	153

<b>13. BÖLÜM</b> .....	<b>165</b>
UYGULAMA OKULUNDA ÖĞRETİM YAPILACAK SINIFIN VE DERS SAATİNİN BELİRLENMESİ.....	165
<b>14. BÖLÜM</b> .....	<b>167</b>
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 1 .....	167
<b>15. BÖLÜM</b> .....	<b>175</b>
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 2 .....	175
<b>16. BÖLÜM</b> .....	<b>183</b>
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 3 .....	183
<b>17. BÖLÜM</b> .....	<b>191</b>
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 4 .....	191
<b>18. BÖLÜM</b> .....	<b>199</b>
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 5 .....	199
<b>19. BÖLÜM</b> .....	<b>207</b>
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 6 .....	207
<b>20. BÖLÜM</b> .....	<b>215</b>
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 7 .....	215
DERS GÖZLEM FORMU.....	222
DERS ÖĞRETME FORMU .....	223
KAYNAKÇA.....	225



# 1. BÖLÜM

## ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ KAPSAMI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından, 2018/19 akademik yılından itibaren daha önce Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması olarak okutulan dersler, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olarak değiştirilmiştir. YÖK tarafından ilan edilen derslerin içeriğine bakıldığında; Öğretmenlik Uygulaması I dersinde öğretmen adaylarının yapmaları gereken ödev ve sorumlulukların daha önceki yıllarda programlarda okutulan Okul Deneyimi dersinin içeriği ile aynı olduğu görülmektedir. Buna göre, Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında öğretmen adayı:

*Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupta mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma* etkinliklerini gerçekleştirir.

Benzer şekilde öğretmen adayları daha önce Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapmaları gereken tüm sınıf öğretimi sorumluluğunu yeni programda Öğretmenlik Uygulaması II kapsamında gerçekleştirmeleri beklenmektedir. YÖK tarafından belirlenen Öğretmenlik Uygulaması II dersinin kapsamına göre öğretmen adayı bu ders sürecinde:

*Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupta mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma* etkinlikleri yapmaları beklenir.

YÖK tarafından tanımlanan derslerin içeriğine bakıldığında hem Öğretmenlik Uygulaması I hem de Öğretmenlik Uygulaması II için aynı içeriğin belirlendiği görülmektedir. YÖK'ün daha bütüncül bir yaklaşımla Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriğini belirlediği ve daha önceki dönemlerde okutulan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması süreçlerinde olan, öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sırasındaki tüm sınıf öğretimi sorumluluğuna adım adım hazırlama etkililiklerinin içerik ve süreç içerisindeki zamanlamasını, sorumlu öğretim üyesine bıraktığı görülmektedir.

**Öğretmenlik Uygulaması I** sürecinde, öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşmaları beklenir:

- Okulun öğretimini ve örgütlenmesini sistemli bir yaklaşımla tanımış olma,
- Okul yönetimi, okullarda düzenli olarak yapılan işler ve okulun olanaklarına ilişkin bilgi sahibi olma,
- Dersliklerdeki etkinlikleri gözlem yoluyla tanıyabilme,
- Sınıfta yapılabilecek kısa süreli etkinlikleri planlayıp uygulayabilme,
- Gelişme ve öğrenme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme,
- Okullarda etkin olmak ve diğer öğretmenlerle uyumlu bir şekilde çalışabilmek için gerekli becerileri kazanma.

Yeni süreçte **Öğretmenlik Uygulaması II** için öğretmen adaylarının uygulama okulunda yaptıkları etkinlikler, rehber öğretmen ve öğretim elemanı tarafından <https://uod.meb.gov.tr> adresinden her öğrenci için günlük ve genel değerlendirmeler şeklinde yapılmaktadır. Günlük değerlendirmeleri, önce okuldaki rehber öğretmen daha sonra da sorumlu öğretim üyesi yapmaktadır. Bu sıralama genel değerlendirme için tersine dönmektedir; sorumlu öğretim elemanı önce öğretmen adayını değerlendirmekte daha sonra da rehber öğretmen genel değerlendirmeleri sisteme yüklemektedir.

Bu süreçte öğretmen adaylarının değerlendirilmeleri aşağıda verilen **Ders Gözlem Formu** ve **Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu** göz önünde bulundurularak yapılır. Bu formları doldururken referans olarak alınabilecek yeterlikler, **yeterlikler tablosunda** sunulmuştur.

## DERS GÖZLEM FORMU

Öğretmen Adayı : ..... Okulu : .....

Gözlemci : ..... Sınıfı : .....

Konu : ..... Öğrenci Sayısı : ..... Tarih : .....

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:

(E) = Eksiği var, (K) = Kabul edilebilir, (İ) = İyi yetişmiş,

Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

			E	K	İ	AÇIKLAMA VE YORUMLAR
<b>1.0</b>	<b>KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ</b>					
<b>1.1</b>	<b>KONU ALANI BİLGİSİ</b>					
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme				
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme				
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme				
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme				
<b>1.2</b>	<b>ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ</b>					
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme				
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme				
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme				
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme				
	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme				

## 2. BÖLÜM

### ETKİLİ BİR ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ

Sıradan bir birey için öğretmenlik mesleği görünüşte basit bir süreç olabilir. Bu süreçte, öğretmen sınıfın karşısında konuşur ve öğrenciler öğretmenin işlediği bir konu hakkında bilgi sahibi olurlar. Fakat gerçek çok farklıdır. Sınıfta ders öğretimi öğretmenlik mesleğinin en belirgin kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenin öğrenme ve öğretme hakkındaki mesleki bilgisi, etkili sınıf yönetimi için rutin, beceri ve stratejilerle ilgili mesleki muhakeme, alan bilgisi ile öğrenci öğrenmesinde devamlılık ve gelişme öğretmenlik mesleğinin önemli öğelerindendir. Capel ve ark. (2000) bir dersi bir buz dağına benzetirler. Sınıf ortamındaki etkinlikler buzdağının ucunu oluştururlar. Bu buz dağının görünmeyen kısmında şunlar vardır:

- Önceki dersin değerlendirilmesi,
- Öğretilecek dersin hazırlanması,
- Öğrenmede gelişimi sağlamak için birkaç derslik sıralı ders planını yapmak,
- Sınıftaki çalışmaların planlandığı şekilde gitmesini sağlamak için rutin veya işlem basamakları oluşturmak,
- Öğretmenin otoritesini kurabilmesi için gerekli olan kişilik,
- Alan bilgisi,
- Etkili öğretim ve öğrenme için mesleki bilgi,
- Zaman içerisinde deneyimler üzerine yansıtma yoluyla oluşturulan mesleki muhakeme.

Öğretmen adayları, Okul Deneyimi ile daha önce öğrenci olarak farklı bir bakış açısı ve imaj ile buldukları okul ortamına bu defa öğretmen adayı olarak bu ortamda olan bitenlere farklı bir açıdan bakma fırsatını bulurlar. Öğretmen adaylarının, öğretmen olma yolunda bu geçiş evresinde, çoğu kez terdihin ve ürkem olmaları kaçınılmazdır. Öğretmen adaylarının, bir organizasyon olarak, uygulama okulunu ve bu okuldaki işlerin nasıl yürütüldüğünü anlamaları için eğitim fakültesindeki sorumlu öğretim elemanı, okuldaki koordinatör ve rehber öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen adayı,



nasıl etkili bir öğretmen olurum düşüncesiyle de kendine sunulan fırsatları iyi değerlendirmelidir. Çok farklı öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi biçimleri olmasına rağmen, araştırmalar iyi öğretmenlerin ortak güçlü yanları olduğunu ortaya koymaktadır. Baumann ve ark. (1997) etkili bir öğretmende şu özelliklerin olduğunu belirtmektedir:

### **1. Hazırlıklı olmak**

- Ders kesintiye uğradığında ne yapacağını bilmek,
- Derste ne işleyeceğini bilmek ve iyi bir ders planı hazırlamak,
- Sınıfı, gözleri ile tarayabilme, iyi göz teması kurabilme, olası rahatsızlıkları his edebilme, öğrencileri tanıma, sınıf atmosferini his edebilme yeteneklerini geliştirmek,
- Verilen işleri erken bitirecek öğrenciler için ilave işler hazırlamak.

### **2. Kendine güvenmek**

- Duruşu ile,
- İşaret kullanması ile,
- Göz teması ve diğer sözel olmayan işaret ile,
- Öğretme alanına hakim olma (öğretmenin sınıfta giremeyeceği alanın bulunmaması),
- Öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirme,
- Sınıftaki öğretim malzemeleri için sorumluluk duygusu geliştirme,
- Alanında hangi kaynakların okulda mevcut olduğunu bilme ve bunları kullanabilme ile kendine olan güvenini karşı tarafa yansıtma.

### **3. Çevresel etmenlerin farkında olmak**

- Sınıf sıcaklığı düşük mü? Yüksek mi?
- Öğrenciler tahtayı iyi görebiliyorlar mı?

#### 4. Sınıfa hakim olmak

- Sakin, disiplinli ve övgünün eleştirmekten daha güçlü bir araç olduğuna inanmak,
- Öğrencilerin kendilerini iyi his etmek isteyen ve bireysel ilgi bekleyen bireyler olduklarını hatırlamak,
- İş ahlakı ve yüksek eğitimsel hedeflerin başarının temelini oluşturduğunu hatırlamak.

Benzer şekilde, Moyles (1995) iyi bir öğretmen olmak için bazı önemli noktalara dikkat etmek gerektiğini belirtmektedir. Bir öğretmen adayının iyi bir öğretmen olabilmesi için sahip olması gereken özellikleri şunlardır:

- İyi organizasyon,
- Esneklik,
- Çabuk düşünebilme,
- Öğrencilere sorumluluk verme,
- Öğretmen, öğrenci ve öğrenci aileleri ile iyi ilişkiler geliştirme,
- Az ve açık kural belirleme,
- Öğrencileri tanıma,
- İstikrar,
- Dürüstlük,
- Kendi eksikliklerinin farkında olma,
- Sınırsız sabır,
- Empati (kendini öğrencilerin yerine koyma),
- Bireylere saygı,
- Korkutucu olmamak,
- Şaka yapabilmek,
- Pozitif görünmek ve davranmak,

### 3. BÖLÜM

#### UYGULAMA OKULUNU TANIMA

Uygulama okulu; öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarıdır. Uygulama okulunda, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenleri, eğitim fakültesi- uygulama okulu iş birliğinde uygulama okulu tarafını oluştururlar. Uygulama okulu koordinatörü, uygulama okulunun yönetimi tarafından belirlenir. Eğitim fakültesi ile uygulama koordinatörleri iş birliği içinde çalışarak, uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanlarının koordinasyonlarını sağlarlar. Bu süreçte öğretmen adayı, kendisinden sorumlu uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile iş birliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve üniversite öğretim elemanları ile MEB'in çeşitli birimlerinin temsilcilerinin yer aldığı **Okullarda Uygulama Komisyonu** tarafından öğretmen adaylarının okullarda yapacakları uygulama çalışmaları ile ilgili yönerge hazırlanır. Bu komisyonun hazırlanmış olduğu yönerge uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama okulu öğretmenleri tarafından uygulanır. Öğretmen adayının öğretim uygulamalarını ve becerilerini gözlemlemesi ve öğretmenlik mesleğini tanıtıcı nitelikte planlanmış etkinlikleri yerine getirmesi bakımından hizmet öncesi öğretmen eğitiminde (öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında geçen öğrencilik süreci) verilen Öğretmenlik Uygulaması I (daha önce Okul Deneyimi) dersi (Öğretmenlik Uygulaması II dersine hazırlık süreci) önemli bir yere sahiptir.

Uygulaması II dersinde ise öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamalarını yerine getirmeleri amaçlanır (YÖK, 1998).

**Uygulama okulunu tanımaya yönelik etkinlik**

Okulun adı:.....  
.....  
.....

Okulun adresi:.....  
.....  
.....

Telefon numarası:.....

Okul müdürü:.....

Okul koordinatörü: .....

Rehber öğretmen: .....

Alan öğretmenleri: .....

Sizin dışınızdaki diğer öğretmen adayları:.....  
.....  
.....

## I - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I

---

## 4. BÖLÜM

### ÖĞRENCİNİN OKULDAKİ BİR GÜNÜ

Öğrencileri anlamının en iyi yolu onların etraflarındaki kişi ve olaylara nasıl baktıklarının bilinmesiyle ancak mümkün olabilir. Bu etkinlik ile bir gün boyunca sürekli olarak bir öğrenciyi takip edeceksiniz. Bu şekilde öğrencinin derse olan ilgisini ve sınıf ortamının öğrenci tarafından nasıl algılandığını öğrenme şansına sahip olacaksınız.

#### Uygulama

Rehber öğretmeninizle bir lise 1 sınıfı ve bu sınıfta gün boyu takip edeceğiniz öğrenciyi karar veriniz. İzlemeye karar verdiğiniz öğrenciyi sadece alan derslerinde değil, gün boyunca tüm derslerde takip ediniz. Her ders için şu konularda not tutmalısınız (bunları kılavuzda sağlanan sayfalara yazınız) :

- Dersin içeriği ve nasıl organize edildiği?
- Öğrenci kimlerle ve nerede oturuyor?
- Öğrenci derse gerekli malzemeleri getirmiş mi?
- Verilen ödevlerin ne kadarını yapabilmiş?
- Verilen ödevlerin ne kadarını doğru yapabilmiş?
- Öğrenci ders içerisinde nasıl davranış gösteriyor, derse odaklanmadığı zaman ne yapıyor?
- Öğrencinin derse olan davranış ve ilgisinden ne tür yorumlar yapabilirsiniz?
- Diğer ilgili bilgiler.

### Yansıtıcı uygulama

- Elde ettiğiniz bu bilgileri kullanarak, kısaca, her hangi bir okul gününün öğrenci tarafından nasıl görüldüğünü yazınız.
- Şu konularda not tutunuz:
  1. Bu bilgilerden hareketle kendi ders planınızı yaparken nelere dikkat etmeniz lazım,
  2. Öğrenci ihtiyaçlarını önemseydiğinizde neler göz önünde bulundurulmalı,
  3. Öğrencinin değişik derslerdeki davranışları arasında fark var mı? Nedenini açıklayınız? (örneğin, bir derse iyi hazırlanmış ve derste aktif, bir başka derse ilgisiz v.b.)

### Etkinlik 1: Öğrencinin Okuldaki Bir Günü

## 5. BÖLÜM

### ÖĞRETMENİN OKULDAKİ BİR GÜNÜ

Öğretmenin bir günü, gönderildiğiniz okulda bir alan öğretmenini bütün derslerde takip ederek öğretmenin derste yaptığı faaliyetleri not almanızı kapsar.

#### Uygulama

- Rehber öğretmeninizle görüşerek gün boyu derslerini izleyeceğiniz alan öğretmenini tespit ediniz.
- Seçtiğiniz öğretmeni bütün ders ve ders aralarında takip ederek öğretmenin zamanını nasıl harcadığını not ediniz. Bu işlemlerde aşağıdaki noktaları dikkate alınız:
  1. Yapılan etkinliklerin listesini yapınız (öğretme, soru sorma, tartışma, ders aralarında öğrencilerle konuşma, deney yapma, deney aletlerini kontrol etme, ders planlama, rehberlik yapma v.b.).
  2. Bu etkinlikler için harcadığı zamanı hesaplayınız.
  3. Öğrencilere anlatılan konuyla ilgili ev ödevi verilip verilmediğini kontrol ediniz.
  4. Gözlem sırasında aldığınız notları rehber öğretmeninizle tartışınız.

#### Dersin Gözlenmesi

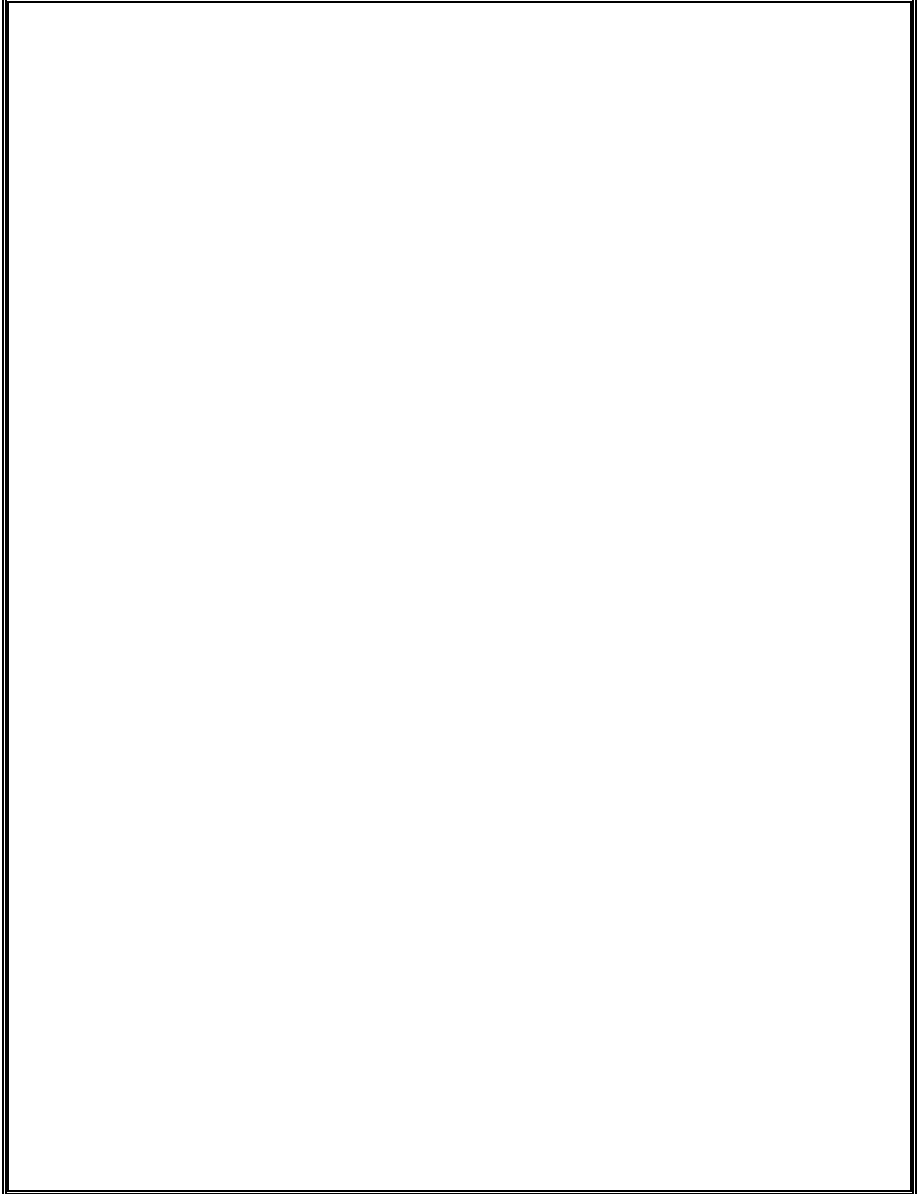
- Derslerden birisinde (ilk 40 dakika için) derste uygulanan öğretim ve öğrenme etkinliklerini yazınız. Zaman dilimleri belirleyerek, her zaman diliminde öğretmenin ve daha da önemlisi öğrencilerin yaptıklarını not ediniz.
- Dersten sonra, notlar alarak bu derste ders planı hakkında öğrendiklerinizi yazınız.
- Okul deneyiminiz arttıkça yaptığınız bu listeye öğrendiğiniz öğrenme ve öğretim ile ilgili yeni bilgiler ekleyiniz.



### **Yansıtıcı Uygulama**

- Öğretmenin okuldaki bir günü ile ilgili izlenimlerinizi yazınız.
- Bu gözleminizden faydalanarak okulda zamanın en iyi şekilde nasıl değerlendirilebileceğine dair bir liste yapınız.

### **Etkinlik 2: Öğretmenin Okuldaki Bir Günü**



## 6. BÖLÜM

### SINIF İÇİ FAALİYETLER

Bu bölümdeki etkinlikler öğretmen adaylarının sınıf içi alan eğitimine yoğunlaşmalarını sağlayacaktır. Özellikle alan eğitimi ile ilgili dört temel konuda öğretmen adaylarının faaliyetlerde bulunmaları istenmektedir. Bu faaliyetler sırasında ve sonrasında ilgili alanda yol gösterildiği şekilde yaptıklarını rapor etmeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının üzerine yoğunlaşmaları gereken 4 alan şunlardır:

- Müfredat,
- Dersin planlanması,
- Sınıf yönetimi,
- Öğrenci çalışmalarının analiz edilmesi (ölçme ve değerlendirme).

Birey öğretmen adayı olarak, bu dört konuda da önce gözlem ve bazı konularda araştırma yapmanız beklenmekte ve daha sonra ise yavaş yavaş alan bilgisini öğretme deneyimine başlamanız gerekmektedir. Bu ders, öğretmen adayı olarak adım adım gelişmenizi sağlayacak şekilde planlanmış olup, Öğretmenlik Uygulaması sonunda herhangi bir okulda herhangi bir konuda zorluk çekmeden rahatlıkla alan öğretmenliği yapmanızı hedeflemektedir. Sınıf içi faaliyetler şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Alanınız ile ilgili farklı sınıflardaki dersleri takip etmeniz gerekecektir. Bu sizin sınıfları iyice tanımanıza yardımcı olacaktır. Gözlem etkinlikleri bu konuda sizlere yardımcı olacaktır.
- Sizden istenen etkinlikleri zamanında yapmanız, gerekli kısımları okuldaki rehber öğretmen ile tartışmanız ve eğitim fakültesinde sizden sorumlu öğretim elemanı ile yaptıklarınızı sistematik olarak değerlendirmeniz gerekmektedir. Her ne kadar Öğretmenlik Uygulaması I sürecinin başında öğretmen adayından daha çok gözlem yapması bekleniliyorsa da adayın bulunduğu sınıflarda özellikle başarı durumu yüksek olmayan öğrencileri belirleyip onlarla ilgilenmesi, öğretmen adayının öğrencilerle ilişki kurmaya başlaması ve kendini sınıftaki öğrencilere kabul ettirebilmesi için iyi bir şans olacaktır.

- Bu dönem içerisinde öğretmen adaylarının teknolojiden de faydalanmaları beklenmekte olup, özellikle sınıf planı, çalışma kağıdı gibi bazı sınıf içi günlük işleri ve bazı ödevleri bilgisayardan faydalanarak yazmaları, sınıflarda bulunan akıllı tahtaları ustalıkla kullanmaları gerekmektedir. Bu amaçla, bütün öğretmen adaylarının MS Word, Powerpoint, Excel'i en az orta düzeyde kullanabilmeleri ve internette farklı etkinlikler için faydalanabilmeleri gerekmektedir. Eğer herhangi bir öğretmen adayının bu konularda eksiklikleri varsa, fakültedeki sorumlu öğretim elemanı ile iletişime geçerek sorunun giderilmesi için kendisine yardımcı olmasını istemelidirler.
- Okula gittiğiniz ilk günden itibaren gözlemlediğiniz bütün dersleri kitabın sonunda sağlanan Ders Gözlem Formuna kayıt etmeniz gerekmektedir.
- Öğrettiğiniz bütün dersleri bu kitabın sonunda sağlanan Ders Öğretme Kayıt Formuna yazınız.

## **Müfredat**

Alanınız ile ilgili tüm sınıfların MEB tarafından çerçevesi belirlenen müfredatın içeriği ile iyi derecede aşına olunacak ve kendinizi eksik hissettiğiniz konularda gerekirse size yardımcı olmaları için fakültedeki ilgili öğretim elemanlarından yardım istenecektir. Programda belirlenen kazanımlar detaylı olarak incelenecek ve ders planı oluşturulurken, konu ile ilgili kazanımlar mutlaka ders planında belirtilmesi gerekmektedir.

## **Uygulama**

- Alanınızla ilgili MEB tarafından belirlenen tüm sınıflara ait içerik, kazanımlar, öğretim stratejileri ve değerlendirme süreçlerine iyice aşına olduğunuzdan emin olunuz.
- Müfredatla ilgili kaynaklara (kitap, çalışma kağıdı, video, deney materyalleri, internet kaynakları) ulaşmaya çalışınız. Bu konuda, okulda yapılan uygulamalara dikkat etmeniz yararınıza olabilir.

### **Etkinlik 3: Müfredatı tanıma**

- Gönderildiğiniz uygulama okulunda ders sırasında ne tür müfredat kaynakları kullanılmaktadır? Boş bırakılan yerlere yazınız.
- Alanınızla ilgili MEB programı ve ders kitaplarını inceleyerek, konu alan bilginizi müfredatta istenen düzeyle karşılaştırınız. Eğer gerekli ise bir liste yapıp eksiklerinizi tespit etmeye çalışınız. Müfredat incelemesi sonucunda alanınızla ilgili bazı konularda alan bilginizin eksik olduğunu düşünüyorsanız bu konuları Alan Bilgisi için boş bırakılan sayfaları kullanarak yazınız.
- Sizce bu eksiklerinizin temel nedeni nedir? Alan bilgisi eksikliğinizi iyi şekilde nasıl giderilebilirsiniz? Lisans eğitimi sırasında gördüğünüz alan eğitiminin bu anlamda eksiklikleri nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi konuyla ilgili boş bırakılan yerlere samimi bir şekilde yazmanız beklenmektedir.

#### **Müfredat Kaynakları**

(kitap, çalışma kağıdı, video, deney materyalleri v.b.)

# 7. BÖLÜM

## DERS PLANI HAZIRLAMA

Rehber öğretmeninizle konuşarak, dersin bir bölümünü veya tamamını anlatmak için hazırlık yapınız. Anlatacağınız konu ile ilgili ders planınızı aşağıdaki formda uygun kısımları doldurarak yapınız. Zorlandığınız yerlerde, daha önce rehber öğretmeninizi gözlemlerken doldurduğunuz kısımlara bakarak yardım alınız.

### Etkinlik 9: Ders planı hazırlama

Sınıf: \_\_\_\_\_ Tarih: \_\_\_\_\_ Ders: \_\_\_\_\_

Öğretmen: \_\_\_\_\_ Öğrenci Sayısı: \_\_\_\_\_

<b>Başlangıç</b>	<b>İlk anlarda odaklanılan faaliyetler</b>
<b>Sorular ve açıklamalar</b>	<b>Dersin amaçları</b>
<b>Bölümler arası geçiş</b>	<b>Dersin planlanması</b>

<b>Öğretme stratejileri</b>	<b>Dersin düzenlenmesi</b>
	<b>Öğrenci çalışmasını değerlendirmek</b>
<b>Öğrenci davranış ve rolleri</b>	<b>Öğrenci davranış ve rolleri</b>
<b>Sınıf kontrolü</b>	<b>Dersi bitirme</b>
<b>Gözlem hakkında genel yorumlar</b>	

## 8. BÖLÜM

### SORU SORMA TEKNİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Bu etkinlik, ders anlatırken soru sorma tekniklerinizin ders öğretmeni, rehber öğretmen veya fakülte danışman öğretim elemanınız tarafından izlenmesini kapsamaktadır.

#### Uygulama

- Öğretmenlik Uygulaması sırasında not alırken dikkat ettiğiniz noktaları sizi izleyecek kişiye anlatınız.
- Siz ders anlatırken bu kişiden belirtilen noktalar hakkında not tutmasını isteyiniz.
- Ders sonrası bu noktalar hakkında sizi izleyen kişi ile tartışınız.

#### Yansıtıcı Uygulama

Sizce eksik yönleriniz nedir? Bunları geliştirmek için ne tür bir strateji izlemek uygun olur? Açıklayınız.

#### Etkinlik 10: Soru sorma tekniğinin geliştirilmesi

Aşağıdaki noktalara dikkat ederek bunları bu kısım için ayrılan gözlem notları kısmına yazınız:

- Öğretmenin sorduğu soruları liste halinde sıralayınız.
- Sorulan sorunun amacı ne idi?
- Soruların mantıksal gelişimi açık olarak anlaşılabilir miydi?
- Bu gelişim ne kadar etkili idi?
- Öğrencilerin oturma düzenlerini çizmeye çalışınız.
- Bu çizim üzerinde hangi öğrencilerin soruya tepki verdiklerini belirtiniz.

- Öğretmen, bütün öğrencileri derse katmada ne kadar başarılı idi?

Bu listeyi ders öğretmeni, rehber öğretmen veya danışman öğretim elemanı-  
na vererek not tutmalarını isteyiniz. Gerekli yerlerde örnek vererek öğretme-  
nin aşağıdaki noktalarda ne kadar etkili olduğunu yorumlayınız:

- Öğrencilere cevap için tepki süresi vermek,
- Soruyu belirli bir öğrenciye isim ile hitap ederek sormak,
- Yeterli tepki gelmediği zaman soruyu değişik bir ifadeyle sormak veya ip uçları vererek öğrencileri yönlendirmek,
- Öğrencileri övmek ve cesaretlendirmek,
- Verilen cevapları kesin yanlıştır demekten kaçınmak,
- Ses tonunu iyi ayarlayabilmek,
- Bakışlarını ve diğer vücut dili ile ilgili davranışlarını kullanarak bütün öğ-  
rencileri cesaretlendirip derse katılmalarını sağlamak.

#### **Etkinlik 10. Soru sorma tekniğinin geliştirilmesi**



# 9. BÖLÜM

## DERSTE GÖSTERİ YAPILMASI

Gösteriyle en iyi şekilde öğretilbilir diye düşündüğünüz bir konuyu seçerek dersin bir kısmında gösteri tekniğini uygulayınız.

### Uygulama

Şu noktalara dikkat edilmesi gerekir:

- Dersin bütünü için ders planının yapılması,
- Gösteri sırasında öğrencilere sorulacak soruların listesinin yapılması,
- Karşılaşılabilecek zorlukların listesinin yapılması,
- Gösteri sırasında bir öğretmen veya aday öğretmeni çağırarak gözlem formunun doldurmasının sağlanması,
- Değerlendirme yapmak amacı ile gösteri yapma notları için boş bırakılan yerlere:
  1. Sınıf hakkında bilgiler,
  2. Dersin hedefleri,
  3. Neden gösteri yapıldığını,
  4. Kullanılan materyal (gerekirse çizim yapılacak),
  5. Gösterinin gelişimi detaylı olarak anlatılacak,
  6. Soruların gelişim sırası,
  7. Dikkat edilmesi gereken noktalar,
  8. Gösterinin değerlendirilmesi gibi durumlarla ilgili gözlemlerinizi yazınız.

## Gösteri gözlem formu

	Çok iyi	Yeterli	Geliştirilmesi gerekir	Yetersiz	Yorum/Açıklama
Gösteri için hazırlık	4	3	2	1	
Gösteri için planlama	4	3	2	1	
Öğrencilerin konumu	4	3	2	1	
Öğretmenin konumu	4	3	2	1	
Güvenlik	4	3	2	1	
Gösterinin görülebilirliği	4	3	2	1	
Gösterinin konumu	4	3	1	1	
Öğrencilerin ilgisini toplamak	4	3	2	1	
Önemli aşamaları özetlemek	4	3	2	1	
Öğrenci katılımı	4	3	2	1	
Mantıksal gelişim	4	3	2	1	
Diğer yorumlar veya açıklamalar					

# 10. BÖLÜM

## ÇALIŞMA YAPRAĞININ DERSTE KULLANILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu etkinlikte, çalışma yaprağını bilgisayar kullanarak hazırlamanız, öğreteneğiniz bir ders veya dersin bir bölümünde kullanmanız ve ders sonu değerlendirmeniz istenmektedir.

### Uygulama

- Size sağlanan "çalışma yaprağının temel noktalarını" iyice okuyunuz.
- "Çalışma yaprağı nasıl planlanır" sayfasını dikkatlice okuyunuz.
- Çalışma yaprağını uyguladıktan sonra, çalışma yaprağının değerlendirilmesini çalışma yaprağının temel notları kısmındaki "ana hatları" dikkate alarak yapınız.
- Çalışma yaprağını ders planı ile birlikte fakülte danışman öğretim elemanına değerlendirme için veriniz.

### Çalışma yaprağının temel noktaları (PGCE, 2004)

#### Genel hatlar

- Olabildiğince boş alan olmalıdır.
- Bilgisayar kullanarak- gerektiğinde çalışma kâğıdı üzerinde değişiklikler yapınız.
- Önemli noktalar için büyük harf yerine bulut, daire gibi şekiller kullanınız.

## **İçerik**

- Başlıklar açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Açık büyük diyagramlar kullanılmalıdır.
- Açıklamalar kısa ve anlaşılır olmalıdır.
- Aktif cümleler kullanılmalıdır.

## **Çeşitliliğin yönetilmesi**

**Kullanılan bilgilerin herkes için anlaşılabilir olduğundan emin olunmalıdır.**

- Sorulan sorular kapalı uçlu ve basit olmalıdır.
- Kısa cümle ve kısa kelimeler tercih edilmelidir.
- Şekil ve diyagramlar, açıklamaları daha iyi anlatmak için kullanılmalıdır.
- Açık uçlu ve zor sorular, en son aşamada kullanılmalıdır.
- Bu çalışma yaprağının değişik örnekleri yazılmalı, sınıftaki bütün öğrencilere ulaşmaya çalışılmalıdır.

## **Çalışma yaprağının kullanması**

- Çalışma yaprağının öğrenciler tarafından kullanılması gözlenmeli, bütün sınıfa detaylı olarak açıklamaktan kaçınılmalıdır.
- Kullanılan yeni bilimsel terimler açıklanmalı, bunlar tahtaya yazılmalı ve öğrencilerin bunları anladığından emin olunmalıdır.
- Derse az ilgili öğrencilerin etkinliğe katıldıklarından emin olunmalıdır.

## **Çalışma yaprağı nasıl planlanır?**

Aşağıdaki açıklayıcı bilgileri takip ederek çalışma yaprağınızı hazırlayınız. Çalışma yaprağı temel noktalarını kullanarak bunların çalışma kağıdında olmasını sağlayınız.

- a- **Konunun özetlenmesi:** Konuyla ilgili ne tür bilginin öğrenilmesini istiyorsunuz? Bunu hedef olarak yazmanız gerekmektedir.
- b- **Düşünülen etkinlikler:** Seçtiğiniz konuyla ilişkilendirebildiğiniz bütün etkinlikleri liste halinde yazınız. Etkinlik sayısının fazla olması yararlı olur. Çünkü yapılacak etkinlikler bu listeden seçilecektir.
- c- **Etkinlik seçimi:** Yaptığınız listede ihtiyaç duyduğunuzdan çok etkinlik varsa, aşağıdaki ölçütleri uygulayın:
- **Güdüleme:** Etkinlik bütün öğrencileri derse katabilecek mi? Hem iyi hem daha az yetenekli öğrencilerin ilgisini çekecek yanları var mı? Etkinlik için ne kadar süre gereklidir?
  - **Hedef:** Bilginin ezberlenmesi dışında, bu etkinlik aracılığıyla neler kazanılabilir?
- d- **Yapılacak etkinlikleri bir sıraya koyma:** Verilen süre içerisinde çeşitli etkinlikler tanıtılabilir mi? Her biri ne kadar sürede tamamlanabilir? Çalışma yaprağında az yetenekli öğrenciler için basit kısımlar nereye yerleştirilebilir? Etkinliğini erken bitiren öğrenciler için çalışma yaprağında ek kısımların yer aldığı nasıl açıklanabilir? Farklı yeteneklere sahip öğrenciler için çalışma yaprağında seçenekler sunuluyor mu?
- e- **Geri besleme (dönüt) düşünülmeli:** Öğretimin etkili olduğu nasıl anlaşılabilir? Etkinliği kontrol edebilmek için hazırlanan çalışma yaprağının hatları öğrencilerden yeterince tepki çekecek mi? Başka etkinliklere gerek var mı? Bu nasıl kontrol edilebilir?
- f- **Hedefleri kontrol etme:** Hangi etkinlik bu amaçlara ulaşmak için daha elverişlidir?
- g- **Güdülemeyi kontrol etme ve genel hatları gözden geçirme:** Bir kez daha, öğrencilerin bu çalışma yaprağına ilgi göstermemeleri için herhangi bir neden var mı? Çalışmanın genel hatları öğrenci dikkatini çekecek şekilde yapılmış mıdır?
- h- **Düzenleme:** Yapılan planın mantıksal bir gelişimi var mı?

### **Çalışma yaprağının değerlendirilmesi**

- **Çalışma yaprağı hedeflerine ulaştı mı?**

Eğer hedefler açık olarak belirtilmişse, öğrencilerin bunları başardıklarını öğrenebilirsiniz. Bunu aşağıdaki tekniklerden bir veya birkaçı ile yapabilirsiniz:

# 12. BÖLÜM

## SINIF YÖNETİMİ

Bu etkinlik için size sağlanan formu hem siz hem de sizi izleyen kişi doldurmalıdır. Ders sonunda, kendi algılamanızı sizi izleyen kişinin algılamasıyla karşılaştırarak tartışınız.

### Etkinlik 14. Sınıf yönetimi formu

Yapılan işlem	Öğretmen adayı	Gözlemleyen	Yorum
<p>Dersten önce; ..... sağladınız mı.?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Derse çok iyi hazırlanarak, dersin anlaşılır bir yapısı olmasını,</li><li>• Derste yapılacak birçok etkinlik olmasını,</li><li>• Yapılacak işlerin yaş grubu için uygun olmasını,</li><li>• Çok yetenekli ve az yetenekli öğrenciler için ek etkinlikler olmasını,</li><li>• Eğer mümkünse dersi deneyle işleyecek yapıda olmasını,</li><li>• Sınıftaki araç-gereçlerin dersin işleyişine uygun hale gelmesini,</li><li>• Derse öğrencilerden önce gitmeyi,</li><li>• Ders için gerekli malzemenin kontrol edilmesini,</li></ul>			
<p>Dersin başında;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Konuşmaya başlamadan önce öğrencilerin ilgisini topladınız mı?</li><li>• Derse kendinizden emin bir şekilde anlaşılır bir biçimde başladınız mı?</li><li>• Rahatsız edici davranışlarda etkili bir şekilde baş edebildiniz mi? (örneğin, geç gelenlerle)</li></ul>			

Yapılan işlem	Öğretmen adayı	Gözlemleyen	Yorum
<p>Ders sırasında;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere isimleriyle hitap ettiniz mi?</li> <li>• Açıklamalarınız anlaşılabilir miydi?</li> <li>• Öğrencilerle konuşurken onlara bakıp aynı zamanda sınıfı göz ucuyla tarayabildiniz mi?</li> <li>• Sınıfa sırtını dönmemeye çalıştınız mı?</li> <li>• Sınıf içinde dolaşp, sürekli sınıfın ön tarafında durmaktan sakındınız mı?</li> <li>• Etkinlikler arası geçişlerdeki düzenlemeyi dikkatlice yapabildiniz mi?</li> <li>• Sürekli sorular sorarak öğrencinin öğrendiklerini yoklayabildiniz mi?</li> <li>• Soruları sınıfın değişik yerlerinde oturan öğrencilere sorup, bütün öğrencileri derse katabildiniz mi?</li> <li>• Öğrencileri övgü ile cesaretlendirip derse güdülenmelerini sağladınız mı?</li> </ul>			
<p>Bir sorun çıktığında;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çabuk hareket ettiniz mi?</li> <li>• Çözemeyeceğinizi anladığınız sorunu görmemezlikten geldiniz mi?</li> <li>• Açıklama yapıp kendi standartlarınızda ısrarcı oldunuz mu?</li> <li>• Ceza verirken kararlı ve tutarlı oldunuz mu?</li> </ul>			
<p>Dersin sonunda;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere toparlanmaları için zaman ayırdınız mı?</li> </ul>			
<p>Ders bittikten sonra;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ders notlarında yapılan hataları analiz ettiniz mi?</li> <li>• Geliştirmeniz gereken noktaları tanımlayabildiniz mi?</li> </ul>			

## 13. BÖLÜM

### UYGULAMA OKULUNDA ÖĞRETİM YAPILACAK SINIFIN VE DERS SAATİNİN BELİRLENMESİ

Okulun adı :.....

.....

Okulun adresi :.....

.....

Telefon numarası :.....

Okul müdürü :.....

Okul koordinatörü : .....

Rehber öğretmen :.....

Öğretmen adayının öğretim yapacağı;

A-Sınıf:.....B- Gün.....C- Ders saati.....

Alan öğretmenleri:.....

.....

.....

.....

Sizin dışınızdaki diğer öğretmen

adayları :.....

.....

.....

.....



# 14. BÖLÜM

## TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 1

1. Planlama:

2. Hazırlık

DERS PLANI			
Öğretmen adayı:		Sınıf:	
Tarih:		Ders Saati:	
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar		Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri	
1-		1-	
2-		2-	
Zaman aralığı	Öğrenme-öğretme etkinliği	Organizasyon/kaynaklar	Dönüt stratejisi

### 3. Uygulama

### 4. Değerlendirme

#### a. Dersin öğretmen adayı tarafından değerlendirilmesi

A large empty rectangular box with a black border, intended for the evaluation of the course by the teacher candidate.

# 15. BÖLÜM

## TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 2

1. Planlama:

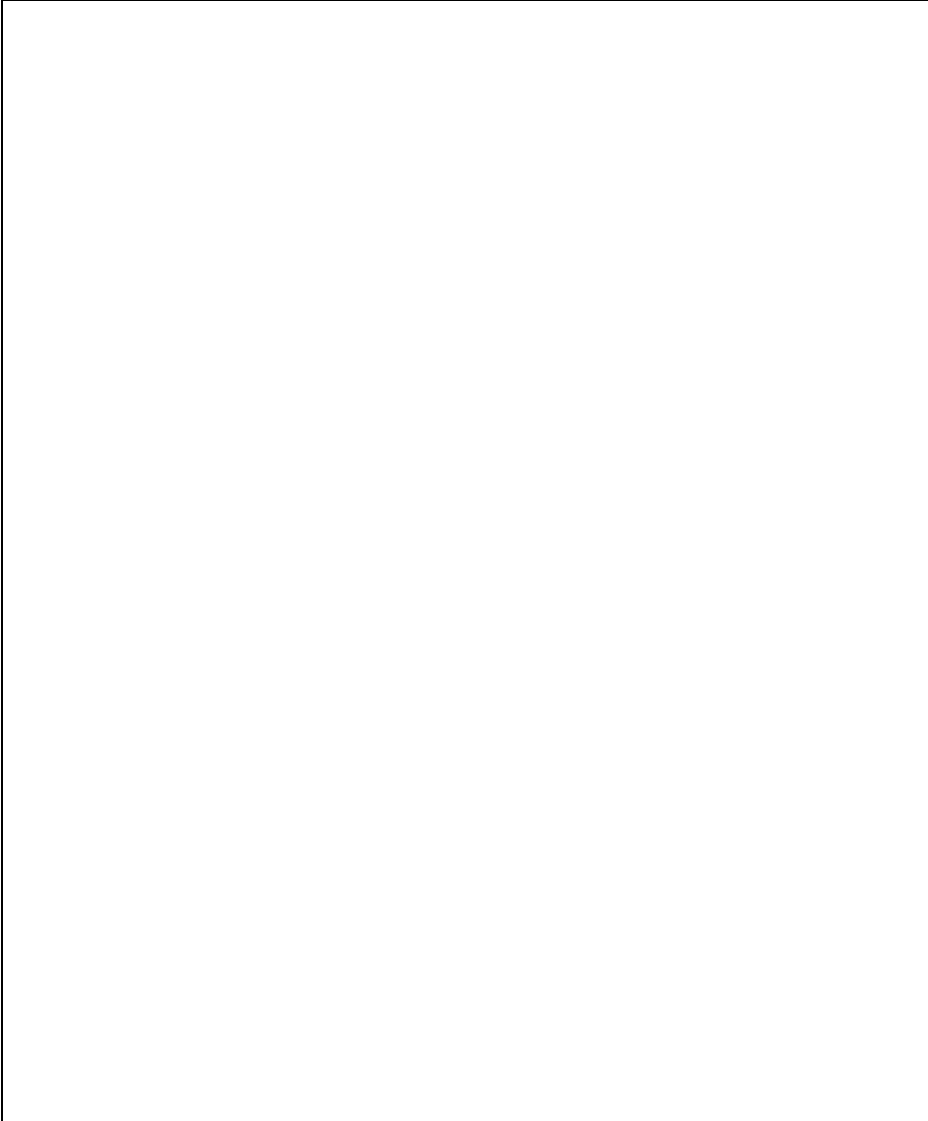
2. Hazırlık

DERS PLANI			
Öğretmen adayı: Tarih:		Sınıf: Ders Saati:	
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar		Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri	
1-		1-	
2-		2-	
Zaman aralığı	Öğrenme-öğretme etkinliği	Organizasyon/kaynaklar	Dönüt stratejisi

### **3. Uygulama**

#### **4. Değerlendirme**

##### **a. Dersin ğretmen adayı tarafından değerlendirilmesi**



# 16. BÖLÜM

## TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 3

1. Planlama:

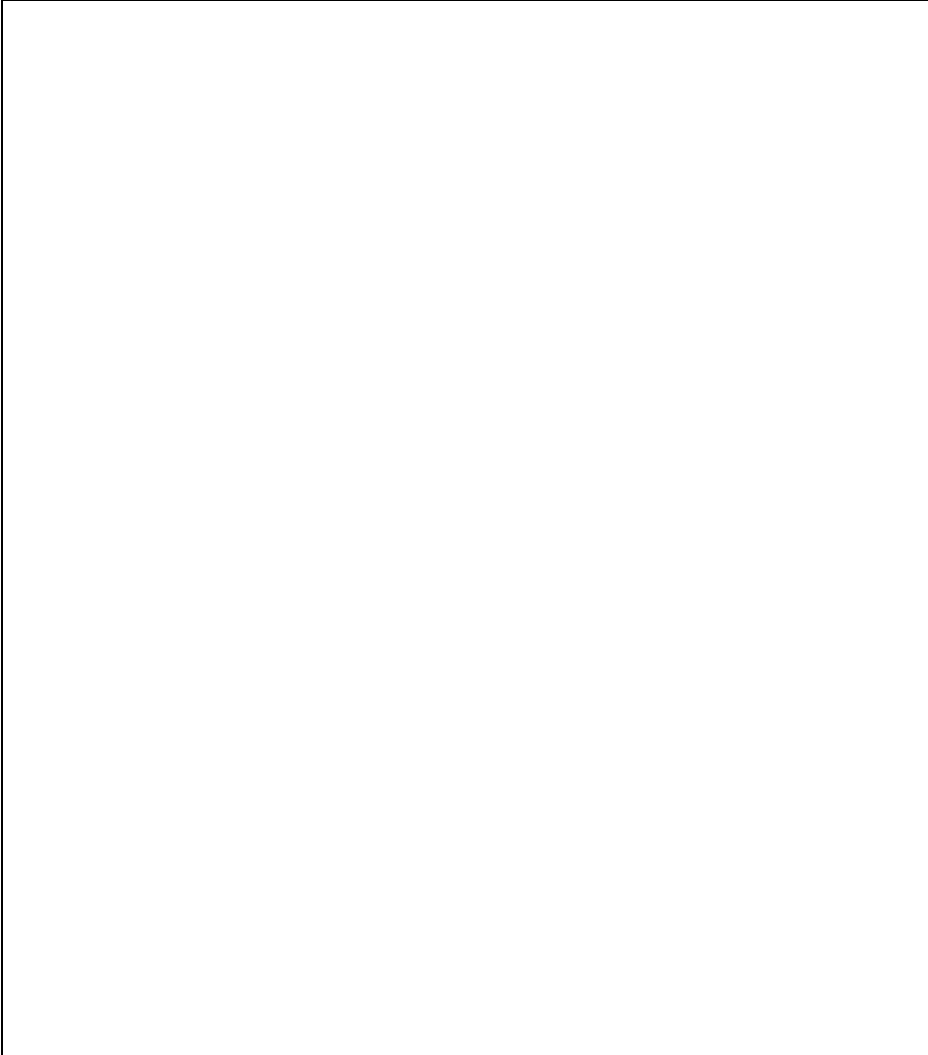
2. Hazırlık

DERS PLANI			
Öğretmen adayı:		Sınıf:	
Tarih:		Ders Saati:	
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar		Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri	
1-		1-	
2-		2-	
Zaman aralığı	Öğrenme-öğretme etkinliği	Organizasyon/kaynaklar	Dönüt stratejisi

### **3. Uygulama**

#### **4. Değerlendirme**

##### **a. Dersin öğretrnen adayı tarafından değerlendirilmesi**



# 17. BÖLÜM

## TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 4

1. Planlama:

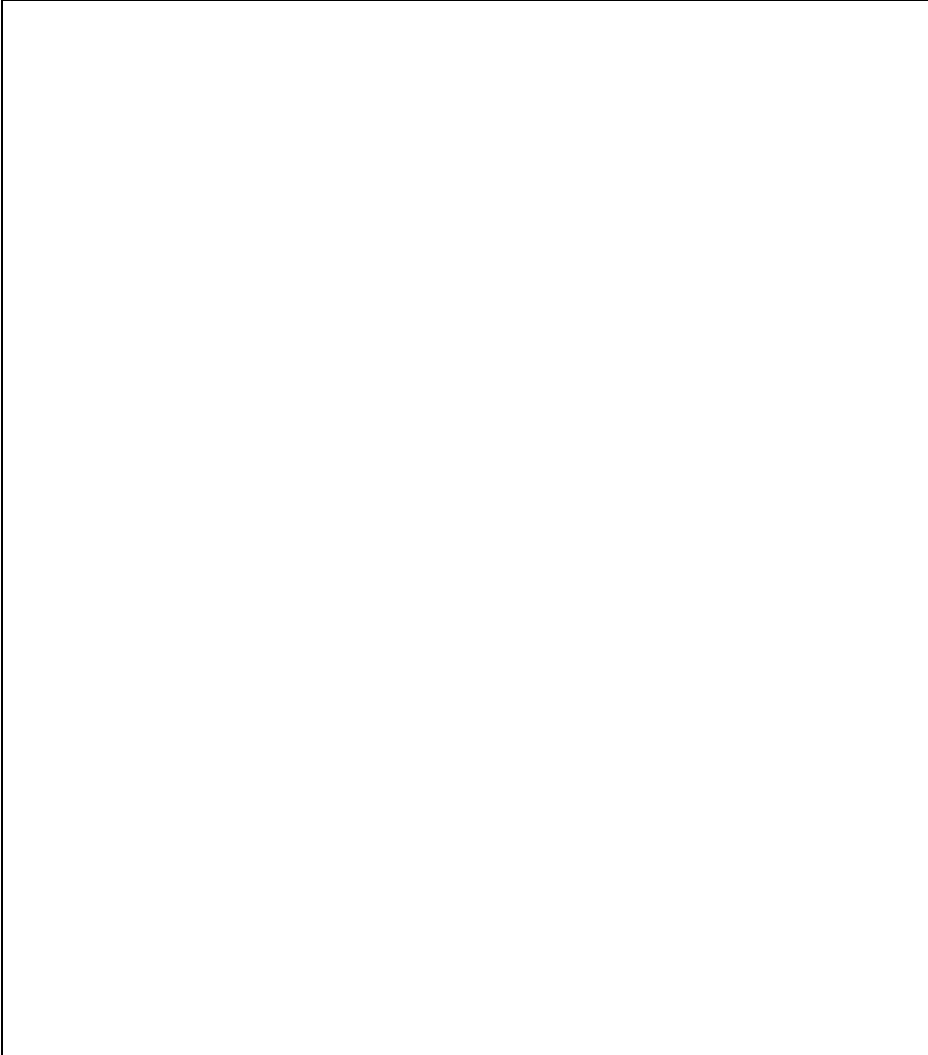
2. Hazırlık

DERS PLANI			
Öğretmen adayı:		Sınıf:	
Tarih:		Ders Saati:	
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar		Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri	
1-		1-	
2-		2-	
Zaman aralığı	Öğrenme-öğretme etkinliği	Organizasyon/kaynaklar	Dönüt stratejisi

### **3. Uygulama**

### **4. Değerlendirme**

#### **b. Dersin öğretrnen adayı tarafından değerlendirilmesi**

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the evaluation of the course by the teacher candidate.



# 18. BÖLÜM

## TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 5

### 1. Planlama:

DERS PLANI			
Öğretmen adayı:		Sınıf:	
Tarih:		Ders Saati:	
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar		Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri	
1-		1-	
2-		2-	
Zaman aralığı	Öğrenme-öğretme etkinliği	Organizasyon/kaynaklar	Dönüt stratejisi

## **2. Hazırlık**

## **3. Uygulama**

## **4. Değerlendirme**

### **a. Dersin öğretmen adayı tarafından değerlendirilmesi**

--

# 19. BÖLÜM

## TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 6

1. Planlama:

2. Hazırlık

3. Uygulama

DERS PLANI			
Öğretmen adayı:		Sınıf:	
Tarih:		Ders Saati:	
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar		Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri	
1-		1-	
2-		2-	
Zaman aralığı	Öğrenme- öğretme etkinliği	Organizasyon/kaynaklar	Dönüt stratejisi

#### **4. Değerlendirme**

##### **a. Dersin ğretmen adayı tarafından değerlendirilmesi**

# 20. BÖLÜM

## TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 7

1. Planlama:

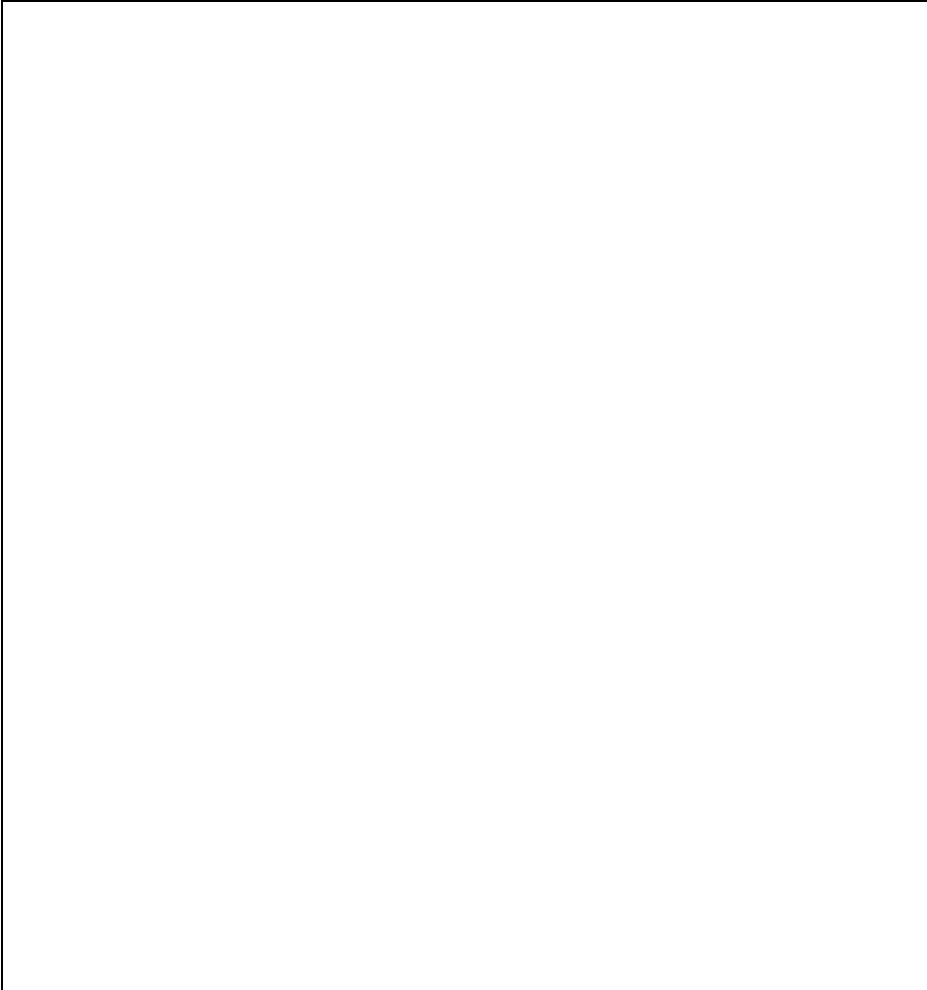
2. Hazırlık

DERS PLANI			
Öğretmen adayı:		Sınıf:	
Tarih:		Ders Saati:	
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar		Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri	
1-		1-	
2-		2-	
Zaman aralığı	Öğrenme-öğretme etkinliği	Organizasyon/kaynaklar	Dönüt stratejisi

### **3. Uygulama**

#### **4. Değerlendirme**

##### **a. Dersin öğretim adayı tarafından değerlendirilmesi**

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the evaluation of the course by the teaching candidate.

## KAYNAKÇA

- Atılın, H., Kan, A., Doğan, N. (2006). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (ed. Atılın, H.) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Baumann, A.S., Bloomfield, A. & Roughton, L. (1997). Becoming a Secondary School Teacher, London, Hodder & Stoughton.
- Baykul, Y. (1999). İstatistik Metotlar ve Uygulamalar. 3. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Capel, S., Leask, M. ve Turner, T. (2000). Learning to Teach in the Secondary School, London, Routledge.
- Demirel, Ö. (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. 4. Baskı. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P. & Nutall, D. (1994). Assessment and the Improvement of Education, (Eds.) Moon, B. ve Mayes, S. Teaching and Learning in the Secondary School, London, The Open University.
- Knutton, S. (1994). Assessing Children's Learning in Science (Eds.), Wellington, J. Secondary Science, London, Routledge.
- Moyles, J. (2000). Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education, Buckingham, Open University Pres.
- PGCE (2004). Science School Experience Log, School of Education, Nottingham University.
- Sağdıç, D., Albayrak, O., Öztürk, E. & Cavak, Ş. (2010). Ortaöğretim Biyoloji 11, İstanbul, MEB.
- Tekin, H. (2000). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Gözden Geçirilmiş 14. Baskı. Yargı Yayınevi, Ankara.
- Turgut, M, F. (1992). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. 8. Baskı. Saydam Matbaacılık, Ankara.
- YÖK (1998). Fakülde- okul işbirliği, YÖK- Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Wragg, E.C. (1984). Classroom Teaching skills, London, Croom Helm.
- Wragg, E. C. & Brown, G. (2001). Questioning in the Primary School, London, Routledge, Falmer.

# Okuryazar mıyım

## **Editör**

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

## **Yazarlar**

Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Prof. Dr. Gökhan ARI

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Doç. Dr. Ayhan KARAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Engin MEYDAN

Dr. Öğr. Üyesi Nazan MERSİN

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZDEN

Öğr. Gör. Dr. Ayşe DAĞ PESTİL

Öğr. Gör. Meltem GÜNEŞ EVİN

Arş. Gör. Dr. Ozan İPEK

Arş. Gör. Dr. Hatice ÇIRALI SARICA

Arş. Gör. Safa EROĞLU

Göknur GÜNAY

Ahmet SEVER

**Ankara**

**2022**



## Okuyazar mıyım

Editör: Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-746-4  
e-ISBN : 978-605-170-745-7  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

## Okuyazar mıyım

Editör: ÖZDEN, Mehtap

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye  
2022, 1. Baskı, vi + 258 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-746-4  
e-ISBN : 978-605-170-745-7

### Eğitim

Eleştirel Okuyazarlık, Dijital Okuyazarlık, Kültürel Okuyazarlık  
Bilgi Okuyazarlığı, Bilimsel Okuyazarlık, Ölçme-Değerlendirme Okuyazarlığı

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
21. YÜZYIL ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ VE OKURYAZARLIKLAR.....	1
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>13</b>
ELEŞTİREL OKURYAZARLIK .....	13
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>31</b>
BİLGİ OKURYAZARLIĞI .....	31
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>67</b>
MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DİJİTAL OKURYAZARLIK.....	67
<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>83</b>
TEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞI.....	83
<b>BÖLÜM 6</b> .....	<b>93</b>
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIĞI .....	93
<b>BÖLÜM 7</b> .....	<b>107</b>
GÖRSEL OKURYAZARLIK.....	107
<b>BÖLÜM 8</b> .....	<b>119</b>
KÜLTÜREL OKURYAZARLIK .....	119
<b>BÖLÜM 9</b> .....	<b>131</b>
FEN (KİMYA-FİZİK- BİYOLOJİ) OKURYAZARLIĞI .....	131
<b>BÖLÜM 10</b> .....	<b>147</b>
MATEMATİK OKURYAZARLIĞI .....	147

<b>BÖLÜM 11</b> .....	<b>163</b>
EKOLOJİ OKURYAZARLIĞI.....	163
<b>BÖLÜM 12</b> .....	<b>173</b>
BİLİMSEL OKURYAZARLIK.....	173
<b>BÖLÜM 13</b> .....	<b>185</b>
STEM OKURYAZARLIĞI.....	185
<b>BÖLÜM 14</b> .....	<b>203</b>
PROGRAM OKURYAZARLIĞI.....	203
<b>BÖLÜM 15</b> .....	<b>225</b>
DUYGUSAL OKURYAZARLIK.....	225
<b>BÖLÜM 16</b> .....	<b>237</b>
KAVRAM OKURYAZARLIĞI.....	237

İnsan hayatı bilinen sözlü ve yazılı tarih boyunca çeşitli olaylar sonucunda değişmiştir ve değişmektedir. Değişim kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz olsa da insan denilen varlık bu değişmelere ayak uydurmak zorundadır. Okuryazarlık kavramı da bilinen tarihî süreç içerisinde değişmiş bu değişim 21. Yüzyıl Okuryazarlıkları diye bir kavramın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Geçmişte yazılı bir metindeki sembollerin anlamını bilmek ve basit cümlelerle kendini ifade etmek olarak bilinen okuryazarlık kavramı artık her bir disiplin için hatta her disiplin içerisinde alan alan farklılaşmakta farklı becerileri gerektirmektedir. Bu kitabın konusu toplumla uyumlu ve refah içerisinde yaşayan bireylerin sahip olması gereken okuryazarlıklardır. 21. Öğretmen yeterlikleri ve bu çerçevede öğretmenlerin sahip olması gerekli okuryazarlık türlerinden yola çıkılarak oluşturulan kitapta on altı bölüm yer almaktadır.

Kitap; akademisyenlere, öğretmenlere, konu ile ilgilenen araştırmacılara, öğretmen adaylarına ve lisans seviyesindeki öğrencilere ayrıca konuya ilgi duyan herkese yeni okuryazarlıklar ile ilgili farkındalık kazanmada yardımcı olacaktır. 21. Yüzyıl öğretmen yeterlikleri çerçevesinde sahip olunması gereken yeni okuryazarlıkların neler olduğuna dair eğitimcilerin fikir sahibi olacağı kitabın bireylerin kendilerini okuryazar olarak nitelendirmekte soracağı soruların cevabını içerdiğini düşünüyoruz.

Kitap yazarları alanlarında bilim dünyasına önemli katkılar sağlamış bilim insanlarından oluşmaktadır. Kitabın ilgililere ve bilim dünyasına katkı sağlaması için özveri ile çalışan yazarların ortaya koydukları bilgilerin bireylerin okuryazarlık kavramını anlamasına katkı sağlayacağına inanıyoruz.

Editör

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ağustos 2022



## 21. YÜZYIL ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ VE OKURYAZARLIKLAR

*Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN*

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0003-0385-5744*

### Giriş

Gelenek, inanç, kanun vb. yazılı veya yazısız kurullarla şekillendirilmeye çalışılan insan ve toplumdaki 21. Yüzyıl'a kadar olan süreçte; ahlaklı, çalışkan, adil, yardımsever vb. özelliklere sahip olması beklenmekteydi. 21. Yüzyıl, genel olarak bütün insanlardan ve özel olarak da öğretmenlerden yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, sorumluluk alma, karar verme, problem çözme, iletişim ve bilgi teknolojileri gibi hususlarda beceri ve yeterliklere sahip olmasını beklemektedir. İnsanlık bilinen tarihi süreç içerisinde toplum düzenini sağlamak ve devam ettirebilmek için çeşitli kurullar ve kanunlar geliştirmiştir. İnsanlığın tarihi süreç içerisinde geçirdiği değişim ve gelişmeler günlük yaşamından, eğitime, sanata, sağlığa, çevreye ve daha birçok alana yansımaktadır. 21. Yüzyıl bireylerden iş birliği ve iletişim, yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme gibi temel becerileri beklemektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). 21. Yüzyıl becerileri geleceğin toplumunu oluşturacak bireyleri yetiştirecek öğretmen yeterliklerine de yansımıştır. Bilgi ve teknoloji insan aklını zorlayan bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu hızlı değişim ve gelişmelere ayak uydurulabilmesi nitelikli ve yeterli becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine ve bunların istihdam edilmesine bağlıdır. 21. Yüzyıl öğretmenlerinden beklenen beceriler karşılaşılan problemlere yaratıcı çözümler bulma, girişimcilik, öz yeterlik algısına sahip olmaktır.

Öğretmenlerin başarılı öğretim süreci yürütmesi için öğretim becerilerinin güncelleştirilmesi gerekmektedir (Rosenholtz, 1985). Öğretmenlerin -gelişen ve değişen teknolojiye rağmen- öğretimdeki rollerinin önemi devam etmektedir. Öğretmenlik, toplumların kalkınmasında itici güçtür ve bu gücün çağın gerektirdiği yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda burada Türkiye ve dünyada 21. Yüzyıl öğretmen yeterliklerinin neler olduğu ele alınmaktadır. 21. Yüzyıl yeterlikleri değişen okuryazarlık kavramı ile ortaya çıkan okuryazarlıklarla ilgilidir. MEB, araştırmacılar ve birtakım kurumlar tarafından ortaya konulan yeterlikler herhangi bir alanda okuryazar olmakla benzer özelliktedir. Okuryazarlık kavramı bireyin farkındalığıdır, bildikleridir ve bildiklerini davranışlarına, hayatına aktarmasıdır. Yeni okuryazarlıklarda her bilim dalının ve hatta her alt bilim dalının kendi söylem çerçevesi kastedilmektedir.

## 21. Yüzyıl Öğretmen Yeterlikleri

21. Yüzyıl öğretmeninden beklenen beceriler eğitime ve öğrenme faaliyetlerine liderlik yapabilmek ve bu sayede öğrencilerin bilgi ve yetkinliklerini geliştirmektir. Öğretme alanı olmasının yanı sıra öğrencilere yaşam ve öğretim alanı olan okulda öğretmen en yüksek faydayı sağlama amacıyla olmalıdır. Öğretmen, etkin öğrenme ortamlarının bir parçası ve lideri olmak için program, planlama, hedefleri belirleme, başarıyı izleme ve değerlendirme niteliklerine sahip olmak durumundadır. Günün getirdiği dönüşümlere uyum sağlayabilen öğretmen eğitim ve okul sistemlerinde meydana gelen değişim ve yeniliklere de kolaylıkla uyum sağlayabilecektir. 21. yüzyıl öğretmenden müfredat ve öğrenme bilgisi, öğrenme stratejileri ve araçları, müfredat gelişimi ve değişimini takip etme gibi öğretime ait becerilerden başka beceri ve yeterlikler de beklenmektedir. “21. Yüzyıl Öğretmeni”; ilham verme, vizyon oluşturma, motive etme, iş birliği ve takım çalışması yapma, geri bildirme, yaratıcı problem çözme ve karar verme, kolaylaştırma, sistematik ve üretken olarak çalışmaya yardımcı olma (moderasyon), çatışma ve kriz yönetimi ve sürdürülebilirlik becerilerine de sahip olmalıdır. Bütün bu beklentileri gerçekleştirmek ise yine 21. Yüzyılla birlikte değişen okuryazarlık becerilerindeki başarı ve yetkinlikle doğru orantılıdır.

Yaşam- kariyer, öğrenme-yenilenme ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri 21. Yüzyıl becerileri; olarak ifade edilmekte ve üç gruba ayrılmaktadır (Orhan ve Kurt, 2017). Öğretmenlerden sahip olmaları beklenen yeterliklerin başında teknolojik gelişmeler sonucu hayatın her alanına giren medya okuryazarlığı veya diğer bir söyleyişle dijital okuryazarlık becerisidir. Dijital okuryazar bir birey dijital içeriği bulma ve tüketme, dijital içerik yaratma ve dijital içerik iletilme becerilerine sahiptir. Öğretmenlerden öğrencilere dijital içerikte gezinirken değerlendirici eğilimler geliştirmeyi, çevrimiçi kaynaklarla doğru bir şekilde etkileşim kurmak için ayırt edici bir zihniyet kazandırmayı, eleştirel değerlendirme olmadan, öğrenciyi sorgulamaya yönlendirmeyi (Spires, Medlock ve Kerkhoff, 2019, 13) öğretmesi beklenmektedir.

21. Yüzyıl beraberinde bilgi toplumunu getirmiştir, bilgi toplumunda bilgi çok hızlı bir şekilde kitlelere ulaşmakta, bilgi toplumunun ortaya çıkmasında etkili olan teknoloji sayesinde geniş ve farklı kitlelere hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Eskiden sadece yakın çevresi ile birlikte yaşamak durumunda olan insan, hayatına giren dijital araçlar vasıtasıyla uzakta, farklı kültür, bilgi ve hayat şartlarında yaşamak durumunda kalmıştır. Kendisinden farklı sosyal ve kültürel özellikteki insanlarla dijital ortamlarda bir arada bulunmakta, bilgiler de ister doğru ister yanlış ister eksik olsun hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bu durum küreselleşen ve birbirine yakınlaşan insanların yeni beceriler kazanmasını gerektirmektedir. Bireylerden değişen hayat şartlarına uyum sağlamaları, karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumlara uygun tepkiler geliştirmeleri beklenmektedir. Değişime uyum göstermek, öğrenme becerilerinin, yenilenmeye uyumun ve üst düzey becerilerin kazanılması 21. Yüzyıl becerileri olarak değerlendirilmektedir (Anagün vd., 2016).

Bilgi toplumuna geçilme süreci teknolojideki ve özellikle de bilgisayar ve internetin insan hayatının hemen her alanına girmesi ile hız kazanmıştır. İnsan yaradılışı gereği karşılaştığı olumlu değişimlere çabuk uyum sağlarken olumsuzluklara karşı ise direnmektedir. Bilgi çağının başlamasında etkili olan teknolojik gelişmeler insan hayatını kolaylaş-

## Kaynakça

- Anagün, Ş. S. Atalay, N. Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi* 40 (40), 160-175
- Aytaş, G., ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Bakaç, A., (2022). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenme Stilleri, Akademik Başarıları ve Eğitim Teknolojisi Öz-Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol: 51 Numb: 1 Page: 148-164, DOI: 10.14812/cufej.887697.
- Baki, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterlilikler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 660-684. DOI: 10.29000/rumelide.949533.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social context*. London: Longman.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35(2), 209- 229.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1998). "What Is the Literacy". Erişim: 19.05.2021, <https://engl485.community.uaf.edu/wp-content/uploads/sites/725/2018/01/What-is-Literacy-2.pdf>.
- Gee, J. P. (2001). A Sociocultural perspective on early literacy development. S. B. Neuman ve D.K. Dickinson (Yay. Haz.). *Handbook of early literacy research* içinde (ss.30-42). New York: Guilford Press.
- Gee, J.P. (2000). "The new literacy studies. D. Barton, M. Hamilton ve R. Ivanic (Yay. Haz.). *Situated literacies: Reading and writing in context*" (s.180 – 196). London: Routledge.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3) <https://doi.org/10.29250/sead.634908> <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies> erişim tarihi: 22.05.2022
- ISTE (2000). National educational technology standards for students: connecting curriculum and technology. Eugene, OR. International Society for Technology in Education. <https://www.iste.org/standards>
- Joint Information Systems Committee (JISC) (2014) "Developing digital literacies", <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies> erişim tarihi: 22.05.2022
- Kellner, D. (2001). "New Technologies- New Literacies: Reconstructing Education for the new millennium", *International Journal of Technology and Design Education*, 11.
- Korfmann M., Girgin Ç., Morçöl Ç., ve Kılıç S. (1995). "Kumtepe 1993. Bericht über die Rettungsbabung ", *Studia Troica*. Band 5, 237-289. Philipp von Zabern, Mainz am Rhein. Germany.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college (K-12)*. John Wiley & Sons.
- MEB (2008). Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.



- MEB. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları
- MEB. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. [Online]:  
[http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf). Erişim Tarihi: 21. 03. 2020.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Melvin, L. (2011). How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems. R&L Education
- Morrow, L. M. (2004). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read And*
- NMC. (2005). *NMC Horizon Report: 2005 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved July 5, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/182024/>.
- Orhan, G. D. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl öğretmen becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42 (190), s.107-130
- Önal, İ. (2010). "Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 349-355.
- Salgues, B. (2018). *Society 5.0: Industry of the Future, Technologies, Methods and Tools*, John Wiley & Sons
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Spires, H. A., Medlock Paul, C. Kerkhoff, S. N. (2019). "Digital Literacy for the 21st Century" Advanced Methodologies and Technologies in Library Science, *Information Management, and Scholarly Inquiry*. 12-21. DOI: 10.4018/978-1-5225-7659-4.ch002
- Street, B. V. (1993). "The new literacy studies". *Journal in Reading*, 16(2), 81-97.
- Tompkins, G., Campbell, R., Green, D., & Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st century*. Pearson Australia. Understandings, Beliefs, And Implementation of Digital and Multimodal Literacies,
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times: learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

### ELEŞTİREL OKURYAZARLIK

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-1961-0557



#### Giriş

Günümüzde bilişim teknolojileri çerçevesinde zaman çok hızlı akmakta, bilgi çok hızlı biçimde artmakta ve değişime uğramaktadır. Teknolojinin insanoğluna sunduğu imkanlar hayatını kolaylaştırmakla birlikte birçok bilgi bombardımanı ile de karşı karşıya bırakmaktadır. Bizler yalnızca iş hayatımızda değil günlük yaşantımızda, sosyal yaşamımızda, eğitim hayatımızda kısacası; yaşamın her alanında bu bilgi bombardımanına uğramaktayız. Bu bilgiler bize yazılı, görsel, işitsel, görsel-işitsel vb. olmak üzere birçok şekilde sunulmaktadır. Özellikle internet çağının getirileri de bu bilgilere herkesin çok kısa sürede dijital olarak ulaşabilmesini sağlamaktadır. Ancak bilgiye ulaşmak kadar bilgiyi doğru okuyabilmek de önemlidir. Size sunulan bilgilerin ne derece doğru olduğu ne derece yanlı olduğu, güce (iktidara) ne derece hizmet ettiği, sunulma amacının ne olduğu, önceden edinilen bilgilerle tutarlı olup olmadığı vb. birçok ölçüt dikkate alınarak seçici

olmak bir gereklilik haline gelmiştir. Bu durumda karşımıza “okuryazarlık” kavramı çıkar. Çağımızın teknolojik donanımı düşünülerek 1990’lı yıllardan itibaren okuryazarlık kavramının yeniden tanımlanması bir ihtiyaç, bir gereklilik haline gelmiştir (Leu & Kinzer, 2000). Çünkü görselin, seslerin, yazılı dilin bir araya getirilmesi formatındaki gelişmiş iletişim formları farklı bir dili beraberinde getirmiştir (Buckingham, 2009). Birleşmiş Milletler de 1990 yılını “uluslararası okuryazarlık yılı” olarak ilan etmiş ve okuryazarlık kavramını ön plana çıkarmıştır. Özellikle bu tarihten sonra; bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık türleri çalışılmaya başlanmıştır (Kurt vd., 2014).

Okuryazarlık kavramı; alfabeye dayalı okuryazarlık, işlevsel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, yeni okuryazarlıklar (dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, finans okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, vb.) olarak ele alınabilir. Alfabeye dayalı okuryazarlık; alfabe temelinde bir kodlama ve kod çözme yeteneği, okuma ve yazma faaliyetleri yani fonetik okuryazarlığı içerir. Bu dönemde okunanın anlamlandırılmasına geçilememektedir; okurken harflerin nasıl seslendirildikleri, yazarken ise harflerin nasıl çizildikleri ve birleştirildikleri üzerine durulmaktadır. İşlevsel okuryazarlık; günlük yaşamın içerisinde katılımcı bireyler olarak okuryazarlığı ifade eder. Örneğin; harfleri tanıyoruz, seslendirebiliyoruz, yazabiliyoruz, ancak bir bankaya gittiğimizde istenilen dilekçeyi yazamıyorsak, istenilen işlem sıralarını takip etmekte zorlanıyorsak işlevsel okuryazarlık becerisine sahip değiliz demektir. Toplumsal, siyasal ve ekonomik olarak gelişmiş toplumlar işlevsel okuryazarlığa daha önce geçmektedir (Altun, 2005; Güneş, 2000; Potur, 2014; Ünlü, 2017). Eleştirel okuryazarlık ise; sosyal şekilliye metinlerde gömülü olan anlamı yapılandırmak aynı zamanda metinlerdeki ekonomik ve politik bağlamları zihnine yerleştirmek, dünyayı yeniden yazmak ve okumaktır (Ulusoy, 2016). Eleştirel okuryazarlık, alfabeye dayalı okuryazarlık ile işlevsel okuryazarlığın evrilmesidir (Potur, 2014), metinlerin eleştirel bir gözle analiz edilip yorumlanmasıdır (Mendoza, 2010).

### **“Eleştirel Okuryazarlık” Kavramına Tarihsel Bir Bakış**

Eleştirel okuryazarlık kavramı yeni okuryazarlık becerileri arasında yer almasına karşın temelleri Jean-Jacques Rousseau’nun eleştirel yaklaşımına, Freire’nin eleştirel kuramına ve sosyal adalet pedagojisine dayanır (Beck, 2005; Cleovoulou, 2018; Harvey, 2021; Ünlü, 2017). Sosyal eleştirel teorisyenler tarafından toplumdaki sosyal adaletsizlik ve eşitsizliklerle mücadele etmek için ortaya atılmıştır (Kurt Taşpınar, 2020).

Eğitimde radikal eleştiri ilk kez Rousseau’nun pedagojik görüşleriyle karşımıza çıkar. Zamanla gelişen radikal eğitim yaklaşımı bireyin rolünü toplumsal etkileşime göre değerlendirmiş ve toplumsal sistemlere doğru yönelerek eleştirel pedagoji ile devam etmiştir (Rousseau, 2011; Yıldırım, 2011). Özellikle 1923 yılında Almanya’da kurulan Frankfurt Okulu (Frankfurt Üniversitesi’ndeki Toplumsal Araştırma Enstitüsü) eleştirel pedagojinin temelini oluşturan eleştirel kuramın gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Demirtaş & Özer, 2015; Hansen, 1993; akt. Demirtaş & Özer, 2015; Potur, 2014; Tezcan, 2005; Ünlü, 2017). Theodor Adorno, Max Horkheimer, Habermas ve Herbert Marcuse Frankfurt okulunun en önde gelen bilinen üyeleridir (Swedeen, 2011, Ünlü, 2017) ve

## Kaynakça

- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Appleman, D. (2000). *Critical Encounters in High School English: Teaching Literacy Theory to Adolescents*. New York: Teachers College Press.
- Barnet, S., & Bedau, H. (2011). *Critical Thinking, Reading, and Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392-400.
- Bircan, A. (2022). *Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Buckingham, D. (2009). *Media Education: Literacy Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Can, S. & Kıncal, R. Y. (2020). Eleştirel okuryazarlık kapsamında yayınlanan makaleler üzerine bir değerlendirme. 2. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu (USVES) Tam Metin Kitabı*, ss:10-28, Elazığ.
- Cleovoulou, Y. (2018). Teachers' pedagogical work in elementary classrooms: An inquiry-based approach to critical literacy across the curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 13(4), 308-329.
- Comber, B. (1994). Critical literacy: An introduction to Australian debates and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 26(6), 655-668.
- Çiftçi, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 1341-1358.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Darder, A., Torres, R. D. & Baltodano, M. (2017). Critical pedagogy: An introduction. A. Darder, R.D. Torres & M. Baltodano (Eds.), In *The Critical Pedagogy Reader* (3rd ed.) (pp. 1-20). New York: Routledge.
- Demirtaş, H. (2002). Eğitimde alternatif paradigmalar. E. Toprakçı (Ed.). *Eğitim Üzerine* içinde. (ss.321-367). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 205-222.
- Dionne, A. M. (2010). *Developing Critical Literacy Skills*. Ontario: Research into Practice.
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm* (Çev. Barış Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gregory, A. E. & Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6-16.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Harvey, L. (2021). *"Bigger than the syllabus": Exploring second language writing instructors' curriculum knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Arizona.
- Holnz, H. H. (2012). *Frankfurt Okulu Eleştirisi* (Çev. I. Ergüden). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 95-109.
- Karavaş, Z. & Karavaş, E. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının "eleştirel okuma" tutumlarına eleştirel bir bakış (Kars Kafkas Üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- Korkutan, K. & Kaplan, K. (2022). Eleştirel düşünme ve eleştirel okuryazarlık bağlamında Paulo Freire: Ezilenlerin Pedagojisi. *Turkish Studies - Education*, 17(1), 141-158. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.50609>
- Kuo, J. M. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 483-494.
- Kuo, J. (2014). Critical literacy in the EFL classroom: Evolving multiple perspectives through learning tasks. *The Journal of Asia TEFL*, 11(4), 109-138.
- Kurt, A. A., Orhan, D., Yaman, F., Solak, M. Ş. & Türkan, F. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında Türkiye'de yapılan okuryazarlık çalışmalarındaki eğilim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(2).
- Kurt Taşpınar, H. (2020). The impact of genre-based reading instruction on adult EFL learners' critical literacy skills (Unpublished doctoral dissertation). Dokuz Eylül University, İzmir.
- Ladbrook, J. & Probert, E. (2011). Information skills and critical literacy: Where are our digikids at with online searching and are their teachers helping. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 105-121. <https://doi.org/10.14742/ajet.986>
- Lee, C. J. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-Service teachers through children's-literature-based engagements. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 39-52.
- Leu, D. J. & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-127. DOI:10.1598/RRQ.35.1.8
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and stand point. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. L. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York: Scholastic.
- Mendoza, M. S. (2010). Critical literacy: Changing the world through the word. *McNair Scholars Research Journal*, 6(1), 39-44.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Potur, Ö. (2014). Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emile Ya da Çocuk Eğitimi Üzerine* (Çev. M. Baştürk & Y. Kızılçim). Ankara: Kilit Yayınları.

- Sezgin Tufan, B. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy?. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1), 1-27.
- Sim, S. & Loon, B. V. (2012). Eleştirel Teori (Çev. A. E. Pilgir, E. Arıcılar). İstanbul: NTV Yayınları.
- Swedeen, S. T. (2011). First steps in critical literacy (Unpublished master thesis). University of Wisconsin-La Crosse, USA.
- Şahinel, S. (2010). Eleştirel Düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (ss. 123-136). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taylor-Collins E., Harrison T., Thoma S. J., & Moller, F. (2019) A habit of social action: Understanding the factors associated with adolescents who have made a habit of helping others. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 30 (3), 98-114.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ulusoy, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı ve e-okuma "ekran okuma". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 401-418.
- Vasquez, V. (2004). *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Wall, N. E. (2001). A critical analysis of the theories, models, and policies of educational administration (Unpublished Master Thesis). University of New Brunswick, New Brunswick.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünlü, Y. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, H. (2014). İnternet gazeteciliğinde bilgi kirliliği sorunu. *Atatürk İletişim Dergisi*, (6), 125-138.

### BİLGİ OKURYAZARLIĞI

*Prof. Dr. Gökhan ARI*

*Bursa Uludağ Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0001-7054-2209*

*Arş. Gör. Dr. Ozan İPEK*

*ORCID: 0000-0002-2035-1049*

*Bilgi okuryazarlığı öldü...*

*Yaşasın bilgi okuryazarlığı!*

*(Zurkowski)*

#### Giriş

Bilgi bir şey hakkında ortaya çıkarılan veya öğrenilen gerçekliği simgeleyen bir kavramdır. Bilmek, öğrenmiş veya anlamış olmayı gerektirir. Bilgi, öğrenilen bir şey olduğu için de anlam taşıyıcı bir özelliğe sahiptir. Bilginin ortaya çıkması için verilerin olması ve verilerin de işlenip kullanışlı hâle getirilmesi gerekir. Çünkü kullanışlı olmayan veya işlenmeyen verilerin gerçeklikle ilgisi olamaz ve öğrenme ihtiyacını karşılaması beklenebilir. Bilgi sabit bir kavram olmayıp değişebilir özelliğe sahiptir. Değişebilir olmasının sebebi gerçek olması ya da gerçekliğe dayanmasıdır. Verilerin işlenmesiyle bilgiye, bilgilerin kavranmasıyla olguya ulaşılabılır. Bilgi ve olgu bağlantılarıyla bilim, üretim, zanaat, sanat, felsefe vb. yapılabilir, teknoloji geliştirilebilir.

İçinde bulunduğumuz zaman dilimi olan 21. yüzyıl, “*Bilgi Çağı*” olarak nitelendirilmektedir. “*Bilgi Çağı*”, bir zamanlar taş, bronz, demir veya buharda olduğu gibi bilginin insan yaşamında temel bir değişim ve çalışma aracı hâline geldiği ve insanların yaşam biçimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu insan uygarlığının bir aşamasıdır. Bu çağda bilgi; bireylerin, kuruluşların ve toplumların büyüme ve gelişme için güvendikleri en temel kaynak olarak görülmektedir. Bilgi, birey ve toplum için temel güç ve ana sermaye hâline gelmiştir (Bedük, 2002).

Bilgi çağının gereklerini karşılayan bilgi toplumları, dijital cihazları kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme eylemlerini birbirlerinden etkilenerek gerçekleştirmektedirler. Bilgi çağı toplumları, karmaşık elektronik bilgi ve iletişim ağlarıyla bağlı olan toplumlar olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan ve Korkmaz, 2002, s.514). Bu çağda ortaya çıkan toplum yapısı, klasik sanayi toplumlarından daha farklı özelliklere sahiptir. Aktan ve Vural'a (2005) göre bilgi toplumunda; maddi sermaye yerini insan ve bilgi sermayesine, üretimde buhar makinesi yerini bilgisayarlara, kol gücü yerini beyin gücüne, fiziksel

üretim gücü yerini düşünsel üretim gücüne, fabrikalar yerini bilgi ağlarına ve veri bankalarına, kitlesel eğitim ise yerini bireyselleştirilmiş eğitime bırakmıştır. Yani “Bilgi Çağı” teknolojik araçlarla üretilen materyallerin ve verilerin “Sanayi Çağı” mallarının yerini almaya başladığı bir dönemi temsil etmektedir. Dolayısıyla bilgi toplumu da “yeni bir ekonomik ve sosyal örgütlenme biçimi olarak sanayi sonrası bir aşamayı da ifade etmektedir” (Avcıoğlu, 2013, s. 26). Uygarlığın geçmişteki gelişimi gibi Bilgi Çağı da gelişmeye devam eden uygarlıkta önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde bilgi, toplumun en önemli unsuru hâline gelmiş, mal ve hizmetlerin üretimi için temel oluşturmuştur. Bu durumun yansımalarını pek çok alanda görmek mümkündür. Kablolu ve kablolu şebekeler aracılığıyla veri, ses, video ve konum paylaşımına izin veren bilgi ağlarının gelişimi, ucuz aygıtlar yoluyla bireylerin bu şebekelere erişmesine ve dolayısıyla da bilgi merkezli bir toplumun gelişmesine yol açmıştır. Bu çağda akıllı malzemeler geleneksel yapıların yerini almaya başlamış, özelleştirilmiş iç mekânlar, mobilyalar ve araçlar üretilmiştir. Yaşamın hemen her alanında bu örnekler çoğaltılabilir. Bir başka deyişle bilgiyle teknoloji üretimi; teknolojiyle de bilgi üretimi ve dağıtımı gerçekleşmiştir.

Bilgi Çağı’nda toplumsal yapıyı belirleyen temel öge bilgisayar ve iletişim teknolojileridir (Masuda, 1990, s.3). Bu sebeple “Dijital Çağ”, “Yeni Medya Çağı” ve “Elektronik Çağ” olarak da adlandırılan Bilgi Çağı, bir anda yaşamımızı kuşatan bir olgu değildir. 20. yüzyılın ikinci yarısında başladığı kabul edilen bu çağ, 1980’lerde kişisel bilgisayarların, 1980’lerin sonunda internetin, e-postanın, cep telefonlarının, 2000’lerin başından itibaren kişisel iletişim aygıtlarının ve sosyal ağ sitelerinin küresel düzeyde kullanılmasıyla belirgin bir hâle gelmiştir. Dolayısıyla Bilgi Çağı, insan mantığının ve teknolojisinin ürettiği evrimsel bir gelişim aşaması olarak değerlendirilebilir. Öyle ki son 40 yılı biçimlendiren web 1.0 ve web 2.0 teknolojileriyle yapay zekâ beslenmiş; yapay zekâ sayesinde sanal gerçekliğe ulaşılmış, artırılmış gerçekliğin kapısı aralanmış ve nihayetinde web 3.0 ile evrimini sürdürerek metavörlerle o kapıdan girilmiş ve bambaşka deneyimlere seyahat başlamıştır.

Bilgi Çağı adını verdiğimiz ve büyük ölçüde 21. yüzyılı içine alan zaman diliminde insan ve toplumu kuşatan paradigmanın değişmesi, insanoğlunun pek çok olay ve olguya bakış açısını da gözden geçirmesini gerekli kılmıştır. Bu gereklilik farklı biçimlerde bilginin üretilmesini, çoğaltılmasını ve paylaşılmasını sağlamış, bilgiyi içerik ve biçim bakımından zenginleştirmiştir. Adeta bir bilgi patlaması olarak değerlendirebileceğimiz bu zenginlik, bu çağın insanın da bilginin miktarı ve yayılma hızındaki artışa koşut olarak birtakım becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Wagner (2008), 21.yüzyıl insanının sahip olması gereken becerileri; eleştirel düşünme ve problem çözme, sistemler ve bireyler arası iş birliği ve liderlik, kıvrak zekâ ve uyum sağlama, girişimcilik ve inisiyatif alma, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişebilme ve bilgiyi analiz edebilme, merak ve hayal gücü olarak sınıflandırmıştır. Trilling ve Fadel (2009) ise dijital okuryazarlık becerileri adı altında bu çağın insanının bilgi okuryazarı, medya okuryazarı, bilgi ve iletişim okuryazarı olması gerektiğini ifade etmiştir. Görüldüğü üzere 21. yüzyıl insanı, maruz kaldığı bu bilgi patlaması karşısında bir dizi donanıma sahip olmalıdır.

İçinde bulunduğumuz çağda yaşanan gelişmelerle birlikte okuryazarlık kavramının sınırları genişlemiş, pek çok okuryazarlık türünden söz edilmeye başlanmıştır. Okuryazarlık kavramı, geleneksel olarak en basit görünümüyle yazılı sembollerin algılanması ve



## Kaynakça

- Ackermann, E. & Hartman, K. (2003). *Searching and researching on the Internet and the world wide web*. Wilsonville: Franklin Beedle & Associates.
- Association of College and Research Libraries (ACRL). (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago: ACRL.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2004(27), 11-20.
- Aktan, C. C. & Vural, İ. Y. (2005). *Bilgi çağında bilgi yönetimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- American Library Association. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL: ALA.
- Atakışi, T. (2019). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini esas alan bilgi okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Association, A. L. (1989). *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington, DC: American Library Association.
- Avcıoğlu, G. Ş. (2013). Bilginin küreselleşmesinde kitle iletişim araçlarının manipülatif rolü. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 21-34.
- Baker, K. (2013). Overview of information literacy models in the library context. In *Information Literacy and Cultural Heritage*, pp.71–94. Chandos Publishing.
- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar öz yeterlik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Bedük, A.(2002). *Bilgi çağı, öğütlerde bilginin önemi ve bilgi teknolojilerinin örgütlere sundukları değişim ve olanaklar*. I.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, Hereke, Kocaeli.
- Boekhorst, A. K. (2003). Becoming information literate in The Netherlands. *Library Review*, 52(7), 298–309. doi:10.1108/00242530310487399
- Breivik, S. (2000). Information Literacy For The Sceptical Library Director, IATUL Conference Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia 3rd - 7th July, 2000.
- Blummer, B., & Kenton, J. M. (2014) Information research and the search process. In *Improving Student Information Search*, pp. 11–21. Chandos Publishing.
- Buschman, J. (2009). Information literacy, 'new' literacies, and literacy. *Library Quarterly*, 79(1), 95–118.
- Callison, D. & Baker, K. (2014). Elements of Information inquiry, evolution of models and measured reflection. *Knowledge Quest*, 43(2), 18-24.
- Campbell, I. (1995). Supporting information needs by ostensive definition in an adaptive information space. In I. Ruthven (Ed.), *MIRO '95, Workshops in Computing*. Berlin: Springer.
- Candy, P.C., C Rebert, G. & O'leary, J. (1994) Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education [online], National Board of Employment, Education and Training Report; 28 (Canberra, Australian Government Publishing Service).

- Cannon, T. H. (2007). *Closing the digital divide: an assessment of urban graduate teacher education students' knowledge of information literacy and their readiness to integrate information literacy into their teaching* (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco, San Francisco.
- Case, D. O. (2007). *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs and behaviour*. San Diego, CA: Academic Press.
- Cıbaroğlu, M. O. (2020). Bilgi teknolojilerinin bilgi erişime etkileri: literatüre dayalı nitel bir çalışma. *Bilgi Yönetimi Dergisi*, 3(1), 11-24.
- Cole, C. (2012). *Information need: A theory connecting information search to knowledge formation, information today*, Medford, NJ.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doyle, C. (1992). *Outcome measures for information literacy within the National Educational Goals of 1990*. Final Report to the National Forum on Information Literacy. Flagstaff, Arizona: NFIL.
- Eisenberg, M. B. & Berkowitz, R. E. (2000). *The big6 in secondary schools*. Ohio: Linworth Publishing.
- Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 3-14.
- Erdelez, S., Basic, J., & Levitov, D. D. (2011). Potential for inclusion of information encountering within information literacy models. *Information Research*, 16(3), 1-11.
- Erdem, Ö. (2021). *Bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Erdoğan, İ. & Korkmaz, A. (2002). *Öteki kuram*. Ankara: Erk Yayınları.
- Goad, T. W. (2002). *Information literacy and workplace performance*. London: Quorum Books.
- Grafstein, A. (2017). *Information literacy and critical thinking. Pathways Into Information Literacy and Communities of Practice*, 3–28. doi:10.1016/b978-0-08-100673-3.
- Herring, J. H. (2011). *Improving students' web use and information literacy*. London: Facet Publishing.
- Herring, J., & Tarter, A. M. (2007). Progress in developing information literacy in a secondary school using the PLUS model. *School Libraries in View*, 23, 3-7.
- Johnston, B., & Webber, S. (2003). Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335-352. <https://doi.org/10.1080/03075070309295>
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.

- Kaya, S. & Durmuş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri*. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Sempozyum Kitabı içinde (778-786). Kuşadası: Türkiye.
- Kıymacı, A. (2019). *Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılarıslan, D. (2007). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak Usluel, Y. (2006). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 233-243.
- Koltay, T., Şpiranec, S., & Karvalics, L. Z. (2016). *The Nature of Information Literacy. Research 2.0 and the Future of Information Literacy*, 61–110. doi:10.1016/b978-0-08-100075-5Johnston, B., & Webber, S. (2003). Information Literacy in Higher Education: A review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335–352. doi:10.1080/03075070309295
- Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the users perspective. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, 42(5), 361-371
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. 2nd ed. Westport: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. C., Heinström, J. & Todd, R. J. (2008). The 'information search process' revisited: is the model still useful? *Information Research*, 13(4).
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747
- Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 123-138.
- Kuruluşundan bugüne Google istatistikleri (2022, 15 Mayıs). Erişim Adresi: <https://dijilopedi.com/kurulusundan-bugune-google-istatistikleri>
- Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy. *Human It*, 11(2), 93–130.
- Masuda, Y. (2000). *Managing in the information society*. Cambridge: Basil Blackwall.
- McKenzie, J. (2000). *Beyond technology: questioning, research and the information literate school*. Bellingham, WA: FNO Press.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YY-retmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_\\_YETERLYKLERi\\_onaylanan.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YY-retmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf)
- MEB (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>
- Milam, P. (2002). Moving beyond technology with strategic teaching: Jamie McKenzie's research cycle. *School Library Media Activities Monthly*, 19(4), 22-23
- Milam, P. (2004). Destination information: a road map for the journey. *LibrGIY Media Connection*, 22(7), 20–23.

- Miranda, S. V., & Tarapanoff, K. M. A. (2008), "Information needs and information competencies: a case study of the off-site supervision of financial institutions of Brazil". *Information Research*, 13(2).
- Nicholas, D. (2005). *Assessing Information Needs: tools, techniques and concepts for the Internet age*. London: Taylor & Francis.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.
- Ödede, I. (2020). Models for teaching information literacy: A comparative review of the top six models. *UNISA*, 38(2), 1-19. <https://doi.org/10.25159/2663-659X/725>
- Özenç Uçak, N. (1997). Bilgi gereksinimi ve bilgi arama davranışı. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(4), 315-325.
- Özgüven, Ü. (2019). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Pappas, M., & A. Tepe (2002). *Pathways to knowledge and inquiry learning*. Greenwood Village: Libraries Unlimited.
- Rowley, J. & Hartley, R. (2008). *Organizing knowledge: An introduction to managing access to information*. Guildford: Ashgate Publishing Company.
- Savolainen, R. (2009). Epistemic work and knowing in practice as conceptualizations of information use. *Information Research*, 14(1).
- SCONUL Working Group on Information Literacy. 2011. The SCONUL seven pillars of information literacy: Core Model for higher education. SCONUL Working Group on Information Literacy. <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>.
- Stripling, B.K. & Pitts, J.M. (1988). *Brainstorms and blueprints: teaching library research as a thinking process*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Swapna, G. & Biradar, B. S. (2017). Information literacy model for higher education institutions in India. *International Journal of Digital Library Services*, 7(3), 31-50.
- Şenyurt, Ö. (2018). *Türk milli eğitim sisteminde bilgi okuryazarlığı gereksinimlerinin karşılanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenyurt, Ö. & Önal, H.İ. (2019). Türk Millî Eğitim sisteminde bilgi okuryazarlığı: Politikalar, öğretim programları, öğretmenler ve öğrenciler üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 20(1), 25-63. doi: 10.15612/BD.2019.730
- Taylor, R.S. (1991). Information use environments. In B. Dervin & M.J. Voigt (Eds.), *Progress in communication science* 217–254. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- UNESCO (2005). *EFA global monitoring report: literacy for life, 2006*. UNESCO, Paris.
- Ünal, F. & Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1059-1068.

- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need — and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- Wolf, S. (2003). The big six information skills as a metacognitive scaffold: A case study. *School Library Media Research*, 6, 1-24.
- Yalız Solmaz, D. (2017). Relationship between lifelong learning levels and information literacy skills in teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 939-946.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yıldırım, O. ve Başer E. (2016). İnternetin girişimciliği kapsamında değişen enformasyon siteleri üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal*, 6(12), 172-200
- Yücel, R. & Arık, M.B. (2020). Bir dijital kültür örneği olarak katılımcı sözlükler ve Türkiye'deki görünümleri. *MEDIAJ*, 3(2). 156-169.
- Zimmerman, N. P., M. L. Pappas, and A. E. Tepe. 2002. "Pappas and Tepe's Pathways to Knowledge Model." *School Library Media Activities Monthly* 19(3), 24–27.
- Zurkowski, P. G. (1974). The information service environment relationships and priorities, Related Paper No. 5. National Commission on Libraries and Information Science, Washington D.C. ERIC ED 100 391.
- Zurkowski, P. G. (2013). Information literacy is dead... long live information literacy. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 1-10). Springer, Cham.

## MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DİJİTAL OKURYAZARLIK

*Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN*

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0003-0385-5744*

*Göknur GÜNEY*

*ORCID: 0000-0002-3370-6945*

### Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır. Sahip olduğu anlama ve anlatma yetisi insanı çevresine bakarak anlam atfetmeye ve iletişim kurmaya itmiştir. Düşünme yetisi ve dil aygıtıyla doğan insan (Chomsky, 1967) çevresindeki her şeyi anlamlandıran ve kendi türüyle dil becerilerini kullanarak iletişime geçen bir canlıdır. Okuryazarlık da anlama ve anlatma yetisinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış kavramlardandır. Okuryazarlık kavramı; kelime anlamından, insanın ve onun araç gereç kullanımının gelişmesiyle çok daha geniş ve farklı bir anlamı işaret etmektedir. Okuryazarlık 21. yüzyılda bir beceri olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda bu beceri, alanlara göre alt dallara ayrılmaktadır.

Medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık kavramları kronolojik olarak önce medya daha sonra dijital okuryazarlık olarak ortaya çıksa da günümüzde bu iki okuryazarlık türünün çok da farklı olmadığı kabul edilmektedir. Medya okuryazarlığı alanının insan hayatına daha önce girmesinin sebebi medya araçlarının daha önce yaygınlaşmasıdır. Süregelen medya araçlarının yerini dijital medya araçlarına –çok büyük oranda- bırakması bu iki alanın okuryazarlık açısından benzer şekilde algılanmasına sebeptir. Alan yazında da önce medya okuryazarlığı alanı daha sonra dijital okuryazarlık alandaki çalışmalar hız kazanmıştır.

Her icat bir ihtiyaçtan doğar. Dil becerilerinden biri olan yazının icadı kuşkusuz insanın anlatma ihtiyacı ile ürettiği anlatılarını muhafaza etme ihtiyacından doğmuştur. Tam anlamıyla yazı ortaya çıkmadan önce insanlık kendisini resim ve duvar yazılarıyla ifade etmekteydi. Bu süreci yazının icadı takip etmiştir. Yazma ve okuma varoluş aşamasından bu yana birbirinden ayrılmaz iki beceridir. Yazılı anlatım dilini oluşturan ortak akıl, sembollerin –harflerin- çözümlenmesini aynı anda yaparak yani okunuşta da mutabık kalarak ortaya çıkarmıştır. İşte kaynağını bugün “görsel okuryazarlık” kavramının da kapsadığı bu iki ayrılmaz dil becerisi insanın hem anlık iletişimini hem de ortak kültürel mirasını oluşturan, insan aklının çevresini anlamlandırmasını sağlayan, kitlesel iletişime imkân sağlar şekilde genişleyen bir beceri haline dönüşmüştür. Günümüzde teknolojik araçların gelişmesiyle yalnızca yazılı metinler dijital ortama taşınmamış aynı zamanda birden

fazla duyu organına hitap eden metinlerin okuryazarlığı da alana dahil olmuştur. Bu yüzden dijital dünyaya ait her metin tıpkı yazılı metinler gibi okunmayı bekler. Bu okumanın dijital ortamda gerçekleşmesi ardında pek çok farklı değişkeni de barındırdığından yepyeni bir okuryazarlık alanının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Teknolojiyle birlikte ortaya atılan 21. yüzyıl okuryazarlık türlerinden ikisi de Medya Okuryazarlığı ve Dijital Okuryazarlık türleridir.

### “Medya” ve “Dijital” Kavramları

Yıllar içinde karşılıklı anlama ve anlatma ihtiyacı “iletişim” kavramı altında gelişip kitlesel bir amaca hizmet eder hale gelmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer aldığı üzere medya, bir çeşit “iletişim ortamı”dır. McLuhan, McLuhan ve Zingrone (1995) medya kavramını daha geniş bir bakış açısıyla ele alarak “*İnsan bedenini ve duyarlarını uzantılayan, kıyafetten bilgisayara kadar her türlü teknoloji.*” (akt. Yanık), olarak tanımlar. Medyanın, özellikle 21. yüzyılda “Geleneksel Medya”dan sıyrılmış olan “Yeni Medya”nın; araştırmacıların üzerinde hemfikir olduğu net bir çerçevede değerlendirilen tanıma sahip olmaması, yapılan tanımların da zamanla birtakım kavram yanılgılarına yol açması ya da kuramsal bir boşluk izlenimi yaratmaktadır (Manovich, 2001). Buckingham (2009) medya kelimesinin tam olarak anlamı karşılayamadığını ve anlamın “araç” sözcüğünde daha net bir şekilde ortaya konacağını söyler. Araç sözcüğünün Türk Dil Kurumu sözlüğündeki anlamlarına bakılmalıdır: “1. Bir iş yapmakta veya sonuçlandırmakta gücünden yararlanılan nesne; 2. taşıt; 3. kişiler veya nesnelere arasında bağlantı sağlayan şey, vasıta.” (TDK, 2022) olarak yer bulmuştur. Üçüncü sırada yer alan tanıma odaklanılarak söylenebilir ki medya iletişimin bir vasıtasıdır; bu yüzden doğrudan bir iletişim değil, yapılandırılmış bir iletişim ortamını ve iletişim nesnelere içerir. Medyanın malzemesi mesajlardır. Medya mesajlarının özellikleriyle ilgili özellikle İngiliz, Avustralyalı ve Kanadalı araştırmacılarca kabul görmüş ilkeler şu şekilde tanımlanabilir:

1. Medya metinleri birer kurgu ürünüdür.
2. Medyanın iletileri ekonomik, tarihsel, estetik, sosyal ve siyasal bağlamlar içinde üretilmektedir.
3. İletileri almaya dahil olan yorumlayıcı anlam yapma süreçleri okuyan, kültür ve metin arasındaki etkileşime dayanır.
4. Medya ortamının kendine özgü dil veya dilleri ve birden fazla biçimde türleri ve iletişim simgelerinin sistemleriyle sembolleşmiş kendine özgü karakteristikleri vardır.
5. Medya için tasarlanan model ve iletiler insanlar sosyal gerçekliği anlamasında pay sahibidir.

(Aufderheide, 1993; Hobbs, 2006).

Dijital metinler yapısı gereği çok katmanlı olduğundan sembol çözüme anlam kurma, basılı metni okumaktan daha yoğun bir süreci gerektirir. Bu özelliklere bakıldığında medya mesajlarının arka planının çözümlenmesinin, bireylerin sahip olması beklenen bir tür okuryazarlık becerisi gerektirdiği anlaşılabilir.

## Kaynakça

- Aires, L. (2015). Literacias digitais: Texto orientador, *Curso de Formação Para a Docencia Online*, Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6017/1/Literacias%20Digitais\\_Texto\\_Orientador\\_VF.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6017/1/Literacias%20Digitais_Texto_Orientador_VF.pdf)
- Aufderheide, P. (1993). National leadership conference on media literacy. Conference report. Washington, DC: Aspen Institute.
- Aytaş, G., ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Bawden, D. (2008). Origin and concepts of digital literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies, and practices*(pp. 17-32). Peter Lang
- Black, J., Bryant, J. & Thompson, S. (1997). "Introduction to Media Communication" (5th edition). Mc Grw Hill Company, New York.
- Buckingham, D., & Domaille, K. (2009). Making media education happen: A global view. In *Media education in Asia* (pp. 19-30). Springer, Dordrecht.
- Bulunmaz, B. (2011). Yeni medya eski medyaya karşı: savaşı kim kazandı ya da kim kazanacak? 30 Kasım 2011-02 Aralık 2011 tarihlerinde Ege Üniversitesi'nde gerçekleştirilen XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/824650>
- Chomsky, N. (1967). Recent contributions to the theory of innate ideas. In *A Portrait of Twenty-five Years* (pp. 31-40). Springer, Dordrecht.
- Cummins, M., Becker, S.A., Alexander, B. (2016). NMC horizon project strategic brief on digital literacy, *Learning and Tecnologic Library*, Erişim: 10.02.2021, <https://www.learntech-lib.org/p/173858/>.
- Etimoloji Türkçe. (2021). Dijital Sözcüğü, <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/dijital>, Erişim tarihi: 19.05.2022
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). "What is reading? to what is literacy?", *Journal Of Education*, 196(3), 7-17.
- Gee, J. P. (2007). Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Routledge. Erişim: 19.05.2022, <https://engl485.community.uaf.edu/wpcontent/uploads/sites/725/2018/01/What-is-Literacy-2.pdf>.
- Gee, J.P. (2000). "The new literacy studies. D. Barton, M. Hamilton ve R. Ivanic (Yay. Haz.). *Situated literacies: Reading and writing in context*" (s.180 – 196). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2001). A Sociocultural perspective on early literacy development. S. B. Neuman ve D.K. Dickinson (Yay. Haz.). *Handbook of early literacy research* icinde (ss.30-42). New York: Guilford Press.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley & Sons, Inc.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3), <https://doi.org/10.29250/sead.634908>
- Günay, G., ve Özden, M. (2022). Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 163-183.
- Hague, C. and Payton, S. (2011). "Digital literacy across the curriculum", *Curriculum Leadership*, 9(10).



- Hobbs, R. (1998). Building citizenship skills through media literacy education. *The public voice in a democracy at risk*, 57-76.
- Hobbs, R. (1999). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication* 48(1):16 – 32 DOI:10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036.
- Joint Information Systems Committee (JISC) (2014) “Developing digital literacies”, <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies> erişim tarihi: 22.05.2022
- Karaduman, S. (2019) Yeni Medya Okuryazarlığı: Yeni Beceriler/Olanaklar/Riskler, *Erciyes İletişim Dergisi*- ISSN: 1308-3198
- Kline, S., Stewart, K, & Murphy D. (2006). “Media Literacy İn The Risk Society: Toward A Risk Reduction Strategy”. *Canadian Journal of Education*. Vol. 29, Issue: 1, ss. 131-153.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- McLuhan, M. ve McLuhan, E. ve Zingrone, F. (1995). *Essential McLuhan*. New York: BasicBooks.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/dijital/#p=1>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02T%C3%BBrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> Erişim tarihi: 24.05.2022
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı, [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813172123543-7%C3%96P%202018-83%20Medya%20okur%20yazarlı%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20\(7%20veya%208.%20s%C4%B1n%C4%B1f\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813172123543-7%C3%96P%202018-83%20Medya%20okur%20yazarlı%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20(7%20veya%208.%20s%C4%B1n%C4%B1f).pdf) Erişim tarihi: 24.05.2022.
- Okur, A. (2012). “Türkçe ders kitaplarında bilim ve teknoloji”, *Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4).
- Okur-Berberoğlu, E. (2013) Medya okur-yazarlığı ve mesajların anlamlandırma süreci, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 20 (2013-2)* 13-21
- Özden, M. (2018). “Digital literacy perceptions of the students in the department of computer technologies teaching and Turkish language teaching”, *International Journal of Progressive Education*, 14 (4).
- Özden, M. ve Günay, G. (2021). “Bir Türk öğrencinin dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim bağlamında Kanada'da eğitim deneyimi: bir anlatı araştırması”, *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 5(2), doi: 10.29329/ijiape.2021.363.2
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). <https://sozluk.gov.tr/>

- Wikipedi, (2021), Türkçe, <https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk%C3%A7e>, Erişim tarihi: 19.05.2022.
- Yanık, A. (2016) Yeni medya nedir ne değildir? Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Cilt: 9 Sayı: 45 Volume: 9 Issue: 45 Ağustos 2016 August 2016 [www.sosyalarastirmalar.com](http://www.sosyalarastirmalar.com) Issn: 1307-9581
- Wood, E. (2009). "Media literacy education: Evaluating media literacy education in Colorado Schools". Degree Master of Art in Mass Communication. Faculty of Social Sciences University of Denver, USA.

### TEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞI

Arş. Gör. Dr. Hatice ÇIRALI SARICA

Hacettepe Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5398-1496

Teknoloji; insanlığın ilk oluşundan bu yana form değiştirerek, insan istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için doğal çevrenin yeniliği, değişimi veya modifikasyonu olarak var olmaya devam etmektedir (ITEA, 2007). Günümüz dünyasında yaş grubu ne olursa olsun teknoloji hayatımızın merkezinde yer almaktadır. Sürekli gelişen ve değişen teknolojinin ister eğitim ortamlarında ister günlük yaşamda kullanımı arttıkça teknolojiye maruz kalmak kaçınılmazdır. Artık toplumun veya bireylerin çeşitli teknolojilerden hangilerini, nasıl ve ne zaman kullanmaya gereksinimi olduğunu bilmek bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda, başta küçük yaşlardaki çocuklar olmak üzere, genç nesiller ve tüm yaş grubundaki bireylere özellikle teknolojinin güvenli kullanımı için teknoloji okuryazarlığı hakkında bilgi vermenin önem teşkil ettiği söylenebilir. Peki teknoloji okuryazarlığı nedir?

#### Teknoloji Okuryazarlığı Nedir?

Teknoloji okuryazarlığından bahsetmek için kısaca teknolojinin ne olduğuna değinmek gereklidir. Teknoloji, insanın çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla kullandığı yöntemleri, araçları, gereçleri, aletleri ve bunların kullanım biçimlerini içeren uygulama bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Günümüzde teknoloji denilince en çok akla bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tabletler gibi bilgi ve iletişim teknolojisi ürünleri akla gelmektedir (FutureLearn, 2021; Lestari & Santoso, 2019). Teknoloji okuryazarlığı, teknolojiyi etkili, güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanma, anlama, yönetme ve değerlendirme ve anlama yeteneğidir (FutureLearn, 2021; ITEA, 2006, 2007). Yani, teknoloji aracılığıyla bilginin değerlendirilmesini, oluşturulmasını ve bütünleştirilmesini içerir.

Alanyazında teknoloji okuryazarlığının çok boyutlu bir yapı olduğu görülmektedir (Avsec & Jamšek, 2016; Garmire & Pearson, 2006; Gu, Xu, & Hong, 2019; Luckay & Collier-Reed, 2014; NAE & NRC, 2002). Bir yandan teknoloji okuryazarlığının 1) bilgi, 2) yetenekler, 3) eleştirel düşünme ve karar verme olmak üzere birbirine bağlı üç boyuttan oluştuğu ifade edilmektedir (Avsec & Jamšek, 2016; Garmire & Pearson, 2006; NAE & NRC, 2002). Diğer bir yandan da öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı düzeyini belirleyen beş boyutun olduğu ifade edilmektedir: Eserler, süreç, yönetim/öğretim, tamircilik ve bağlılık (Luckay & Collier-Reed, 2014).

## **Teknoloji Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı ve Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki**

Teknolojinin hem üretim hem de tüketim alanlarının hemen hemen hepsinde etkisi gözlenmektedir. Örneğin, vatandaşlık hizmetleri, çalışma hayatı, aile hayatı, alışveriş, eğitim gibi yaşam alanlarımızda teknoloji bilgisinden yararlanılmaktadır. Teknolojinin farklı yaşam alanları ile entegrasyonu sonucunda medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi kavramların da öne çıktığı görülmektedir. Teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık terimleri her ne kadar birbiriyile ilgili gibi görünse de aralarında farklılıkların olduğu söylenebilir. Nitekim, medya okuryazarlığı gazete, kitap ve radyo dahil her türlü medya için kullanılabilir (FutureLearn, 2021). Dijital okuryazarlık ise "belirli yaşam durumları bağlamında bireylerin dijital kaynakları belirlemek, erişmek, yönetmek, bütünleştirmek, analiz etmek, değerlendirmek, sentezlemek, iletişim kurmak, yeni medya ifadeleri oluşturmak, için dijital araçları uygun şekilde kullanma tutumu, farkındalığı ve yeteneğidir" (Martin, 2006). Teknoloji okuryazarlığı, teknoloji kullanımına uygun beceri ve yeterlilikler gerektirirken; dijital okuryazarlık, gelecekte başarılabilmek için dijital iletişimi, anlayışı, süzgeçten geçirmeyi ve manipülasyonu gerektirir (Lestari, & Santoso, 2019). Örneğin eğitsel bağlamda üniversiteler dijital okuryazarlık için öğrencilerin internet üzerinden çeşitli bilgilere erişmesini alışkanlık ve kültür haline getirebilme fırsatları sunabilir; teknoloji okuryazarlığı için ise öğrencilerin kendi bölüm ve iş sahaları ile ilgili son teknolojilerin kullanımını öğrencilere tanıtabilir ve anlatabilir. Son olarak medya, dijital ve teknoloji okuryazarlığı arasında her ne kadar farklılıklar olduğu söylene de hepsinde teknoloji, öğrenmeyi ve 'gerçek' dünyada yaşamayı geliştirmek için bir araç olarak görülmektedir (Watterston, & Zhao, 2020).

### **Teknoloji Okuryazarı Nasıl Olunur?**

Teknolojiye maruz kalmak, teknolojiyi kullanabileceğimiz ve bazı becerileri uygulayabileceğimiz anlamına gelebilir fakat teknoloji okuryazarı olmak için yeterli değildir. Teknoloji okuryazarı olabilmek, gerekli becerileri edinebilmek ve geliştirebilmek için teknoloji eğilimlerinin takip edilmesi, araştırmalar yapılması, çevrimiçi veya yüz yüze kurslar alınması gerekmele birlikte (FutureLearn, 2021) bu teknolojinin niçin, nerede ve nasıl kullanılacağı hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Eğitimde teknoloji okuryazarlığı konusunda okullara ve eğitim sisteminin paydaşlarına da büyük iş düşmektedir. Okullar, tüm öğrencilere sürekli değişen teknolojik dünya için anlayış ve yetenekler geliştirmek için disiplinler arası çalışmalara fırsat sunarak gerekli bilgi, donanım ve deneyimleri sağlayabilmelidir (ITEA, 2006). Bu deneyimler teknoloji aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünmesine, karar vermesine, problem çözmesine yönelik bilişsel ve psikomotor etkinliklere katılımını destekleyebilmelidir. Bu noktada ITEA (2007; s.15, 2006; s.18) tarafından listelenen standartların öğretmenler, müfredat geliştiriciler ve eğitim sisteminin diğer paydaşları için yol gösterici nitelikte olabilceği belirtilmektedir.

## Kaynakça

- Altun, A. (2005) *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avsec, S., & Jamšek, J. (2016). Technological literacy for students aged 6–18: A new method for holistic measuring of knowledge, capabilities, critical thinking and decision-making. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 43-60.
- Baek, E. O., & Sung, Y. H. (2020). Pre-service teachers' perception of technology competencies based on the new ISTE technology standards. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(1), 48-64.
- Bozer, R. (2021). *Açık öğretim ortaokulu öğrencilerinin teknoloji okuryazarlığı durumu* (Yayınlanamamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Davies, R. S. (2011). Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *TechTrends*, 55(5), 45-52.
- European Commission. (2016). DIGCOMP 2.0 THE Digital Competence Framework For Citizens. Why – What – For Whom. Retrieved from <https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2016-06/DIGCOMP-FINAL-%2520UPDATED%252002-06-2016.pdf>
- European Commission. (2014). The Digital Competence Framework 2.0. (2014). EU Science Hub. Retrieved from [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digital-competence-framework-20\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digital-competence-framework-20_en)
- Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. *Japan Spotlight*, 27 (Society 5.0), 47-50.
- Garmire, E., & Pearson, G. (2006). *Tech tally: Approaches to assessing technological literacy*. Washington, DC: National Academies Press.
- Gu, J., Xu, M., & Hong, J. (2019). Development and validation of a technological literacy survey. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 109-124.
- Ingerman, Å., & Collier-Reed, B. (2011). Technological literacy reconsidered: A model for enactment. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(2), 137-148.
- International Technology Education Association (ITEA). (2006). *Technological literacy for all: A rationale and structure for the study of technology* (2nd ed.). Retrieved from <https://www.ITEA.org/42630.aspx>
- International Technology Education Association (ITEA). (2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology* (3rd ed.). Retrieved from <https://www.ITEA.org/42511.aspx>
- Kocaman-Karoğlu, A., Çetinkaya, K. B., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158. doi: 10.26701/uad.815428
- Lestari, S., & Santoso, A. (2019). The roles of digital literacy, technology literacy, and human literacy to encourage work readiness of accounting education students in the fourth industrial revolution era. *KnE Social Sciences*, 513-527.
- Luckay, M. B., & Collier-Reed, B. I. (2014). An instrument to determine the technological literacy levels of upper secondary school students. *International Journal of Technology and Design Education*, 24(3), 261-273.

- Markauskaite, L. (2006). Towards an integrated analytical framework of information and communications technology literacy: from intended to implemented and achieved dimensions. *Information Research: An International Electronic Journal*, 11(3), n3.
- National Academy of Engineering & National Research Council (NAE & NRC). (2002). *Technically speaking: Why all Americans need to know more about technology*. Washington, DC: National Academic Press.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). Framework for 21st century learning definitions. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden alındı.
- Santoso, A., & Lestari, S. (2019). The roles of technology literacy and technology integration to improve students' teaching competencies. *KnE Social Sciences*, 243-256.
- FutureLearn (2021). Understanding digital wellbeing: What is technology literacy? Retrieved from <https://www.futurelearn.com/info/blog/what-is-technology-literacy#:~:text=Similar%20to%20media%20literacy%2C%20technology,and%20integrating%20information%20via%20technology>.
- Silik, Y., & Aydın, F. Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Okuryazarlığı: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 17-34.
- Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (2022). <https://www.kureselamaclar.org/> adresinden alındı.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Watterston, J. & Zhao, Y. (2020). A Catalyst for Change [Issues paper]. Retrieved from [https://rms.isq.qld.edu.au/files/Web-live\\_OSOF/Catalyst\\_for\\_change\\_2020.pdf](https://rms.isq.qld.edu.au/files/Web-live_OSOF/Catalyst_for_change_2020.pdf)
- Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zhao, Y., Llorente, A. M. P., & Gómez, M. C. S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212.

## ÖLÇME-DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIĞI

*Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAMAN*

*Sinop Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-2218-2701*

### Giriş

Okuryazarlık kavramı orijinal olarak okuma ve yazma becerisi olarak tanımlanırken günümüzde yeni fonksiyonel bir açıyla tanımlanmaktadır (Coombe, Vafadar ve Mohebbi, 2020; Kress, 2003). Buna göre okuryazarlık belirli bir alanda bir amaca göre kazanılmış olan bilgi, beceri ve yeterlidir. Yaşadığımız çağda meydana gelen hızlı değişimlerin etkisiyle yeni okuryazarlıklar çok geniş bir alanda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Leirhaug, MacPhail ve Annerstedt, 2016). Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, fen okuryazarlığı, STEM okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı gibi çeşitli alanlarda okuryazarlık anlayışı hâkim olmaya başlamıştır. Bu bölümde, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramı nedir, öğretmen adayları ve öğretmenler için bu yeterlik neden önemlidir ve ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı nasıl geliştirilir gibi soruların cevaplarına yer verilecektir.

### Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Kavramı Nedir?

Yeni okuryazarlıklar arasında ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının eğitim literatüründeki yerinin eskiye dayandığı görülmektedir (Messick, 1989; Popham, 2006; Stiggins, 1991a, 1999). Geniş bir terim olan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının tanımı zaman içinde gelişmiştir (DeLuca, Coombs, MacGregor, Rasool, 2019). Stiggins (1991a), ölçme ve değerlendirme okuryazarı öğretmeni ölçme ve değerlendirme ilkelerini bilen, standartlara uygun nitelikli ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapabilen olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre okuryazarlık, öğretmenlerin teknik olarak ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve becerisidir. 1990 yılında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik belirlenen standartlar şöyledir (Amerika Birleşik Devletleri Öğretmenler Federasyonu vd., 1990):

1. Öğretimin amacına uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını seçmek ve geliştirmek
2. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını geçerliği sağlayacak şekilde puanlamak ve yorumlamak

3. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrencilerde öğrenme, öğretimin etkililiği ve eğitim programının gelişimi açısından kullanmak
4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarıyla ilgili olarak öğrenciler, ebeveynler ve ilişkili paydaşlarla iletişim kurmak
5. Uygun olmayan ya da etik olmayan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirlemek

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve becerilerini pedagojik bilgisi, içerik ve öğrenme ortamı ile birleştirebilmesidir (Adie, 2013; DeLuca vd., 2019; Pryor ve Crossouard, 2008; Xu ve Brown, 2016). Öğretmenlerin özgeçmiş, deneyimi, sınıfın yapısı, öğrenciler ile olan etkileşimi, eğitim programı gibi çeşitli sosyo-kültürel faktörler ölçme değerlendirme uygulamalarını etkileyebilmektedir (DeLuca vd., 2019; Looney, Cumming, van Der Kleij ve Harris, 2017).

Bir diğer tanıma göre ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramı, öğretmenin ölçme ve değerlendirme alanındaki kimliğidir (Adie, 2013; Cowie, Cooper ve Ussher, 2014; Xu & Brown, 2016). Bu kavrama göre öğretmenin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını, bu alana yönelik kazanmış oldukları bilgi ve becerilerinin yanında duyuşsal özellikleri de belirler (Coombs, DeLuca, LaPointe-McEwan ve Chalas, 2018; Xu & Brown, 2016). Xu ve Brown (2016)'a göre öğretmenin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, uygulamada daha iyi anlaşılır ve gelişir. Araştırmacılar buna göre ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının kavramsal çerçevesini bir piramitte özetlemiştir (Şekil 1):



Şekil 1. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının kavramsal çerçevesi (Xu ve Brown, 2016'dan adapte edildi)



## Kaynakça

- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The Professional knowledge base of science teaching* (vol. 12, pp. 205-221). Dordrecht: Springer
- Adie, L. (2013). The development of teacher assessment identity through participation in online moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 91-106.
- Amerika Birleşik Devletleri Öğretmenler Federasyonu [American Federation of Teachers (AFT)], National Council on Measurement in Education (NCME) and National Education Association (NEA) (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educ. Measure*. 9, 30-32. doi: 10.1111/j.1745-3992.1990.tb00391.x
- Angrist, J., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Bachor, D. G., & Baer, M. R. (2001). An examination of preservice teachers' simulated classroom assessment practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(3), 244-258
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Black, P., and Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL Assessment
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
- Brown, G. T. L. (2008). Assessment literacy training and teachers' conceptions of assessment. In C. Rubie-Davies, & C. Rawlinson (Eds.), *Challenging thinking about teaching and learning* (pp. 285-302). New York: Nova Science
- Brown, J. D., & Bailey, K. M. (2008). Language testing courses: What are they in 2007? *Language Testing*, 25(3), 349-384.
- Cauley, K. M., and McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *Clear House* 83, 1-6. doi: 10.1080/00098650903267784
- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: what do we need to learn, unlearn, and relearn?. *Language Testing in Asia*, 10(1), 1-16.
- Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education*, 71, 134-144.
- Cowie, B., Cooper, B., & Ussher, B. (2014). Developing an identity as a teacher assessor: Three student teacher case studies. *Assessment Matters*, 7, 64-89.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences)*, 37(2), 99-114
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34(5/6), 576-591

- DeLuca, C., & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education, 64*(4), 356-372.
- DeLuca, C., Chavez, T., & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: The role of pre-service assessment education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20*(1), 107-126.
- DeLuca C, Coombs A, MacGregor S., & Rasooli A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Front. Educ. 4*:94
- DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 17*(4), 419-438.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward a better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181– 199.
- Eckhout, T., Davis, S., Mickelson, K., & Goodburn, A. (2005). *A method for providing assessment training to in-service and pre-service teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwestern Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Eyal, L. (2012). Digital Assessment Literacy—the Core Role of the Teacher in a Digital Environment. *Educational Technology & Society, 15* (2), 37–49.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33*,135-145.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior, 47*(1), 109-114.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education, 21*, 607-621.
- Greenberg, J., & Walsh, K. (2012). *What teacher preparation programs teach about K-12 assessment: A review*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alci, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 780-798. doi: 10.16986/HUJE.2019051590
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal, 39*(1), 69–95
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203887332
- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education. A sociocultural perspective*. New York: Routledge
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing, 25*(3), 385–402.
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Karaman, P. (2021a). The effect of formative assessment practices on student learning: A meta-analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(4), 801-817.
- Karaman, P. (2021b). The impact of self-assessment on academic performance: A meta-analysis study. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(4), 1151-1166.
- Kilmen, S., Akın Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 117-127.
- Kitta, S., & Amani, J. (2021). Teaching and assessment skills needed by 21st-century teachers: Embracing the fourth industrial revolution. In *Teaching and Learning in the 21st Century* (p., 89-105) Boston: Brill Sense.
- Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22(3), 255-276.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442-467.
- Maclellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: Novice teachers' conceptualisations. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 523-535.
- MEB (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4. & 5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: M.E.B.
- MEB. (2010). İlköğretim teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara, Başak Matbaacılık.
- MEB. (2017). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. S. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, QC
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 159-172
- Popham, W. J. (2006). Needed: A dose of assessment literacy. *Educational Leadership*, 63, 84-85.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4-11.

- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1): 1–20.
- Sheppard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Stiggins, R.J. (1991a). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534–539
- Stiggins, R.J. (1991b). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7–12.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Stiggins, R. (1999). Are you assessment literate? *The High School Journal*, 6(5), 20-23.
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.
- Susuwele-Banda, W. J. (2005). *Classroom assessment in Malawi: Teachers' perceptions and practices in Mathematics*. Unpublished PhD Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21–36
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770. doi: 10.2307/20466661
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 756-783). New York, NY: Routledge.
- Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 241–256. doi:10.1007/s13384-013-0089-9
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.
- Xu, Y. & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. *TESOL Quarterly*, 43(3), 493-513.

## GÖRSEL OKURYAZARLIK

*Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL*

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0003-3981-9841*

*Ahmet SEVER*

*ORCID: 0000-0002-5052-2865*

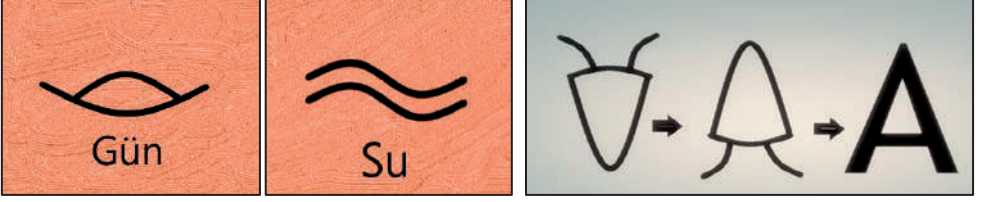
### Giriş

İnsanoğlunun iletişim tarihine bakıldığında önce sözlü iletişim öğelerini daha sonra yazılı iletişim öğelerini kullandığı görülmektedir. Ancak ilk yazılı iletişim öğeleri bugünkü anlamıyla yazıdan ya da alfabeden çok uzaktı. Mağara resimleri ile başlayan görsel ifade süreci hiyerogliflerle tam bir görsel şölen oluşturmuştur. Vahşi bir hayvanı duvara resmederek “tehlike” mesajı veren insanoğlu, hiyerogliflerle bu görsel iletişimi çok daha anlaşılır hale getirmiştir. Mısır hiyeroglifleri ideogramın ilk örneklerindedir. İdeogram, direkt olarak düşüncüyü ifade eden işaret, varlıkların sembolleştirildiği ya da bir fikrin anlatıldığı çizimlerdir. İdeogramların daha gelişmiş ve düzenlenmiş hâli ise piktogramlar yani resim yazılardır (Demir, 2009). Yazının ortaya çıkması binlerce yıl devam eden bir görsel dönüşüm sürecidir. Sümer ve Mısır uygarlıklarınca kullanılan hiyeroglifle nesnelere ve olayları bir tek görselle ifade etmedeki zorluk sembollerin gelişimini sağlamıştır. Süreç içerisinde anlatım dilinin içeriği zenginleştikçe, görselleştirerek ifade etmek için semboller yetersiz kalmıştır. Bu sorunu çözmek için de sözdeki heceleri ve sesleri birbirinden ayıran, değişmeyen işaretler kullanılmaya başlanmış ve harf sistemleri oluşturulmuştur. Alfabenin icadı ile konuşma dili görsel işaretlerle ve görsel şekilde kayıt altına alınmaya başlanmıştır (Eraslan Taşpınar, 2017).



Alfabe, yazının keşfedilmesinden yaklaşık iki bin yıl sonra oluşturulmuştur. Bu döneme gelene dek, yazıda kullanılan işaretler farklı aşamalardan geçmiştir. İlk insan topluluklarının gördükleri bir eşyayı detaylı şekilde görselleştirmelerini, daha sonra, onun en çok etkilendikleri bölümlerini çizmeleri izler. Örneğin; önceleri at resmi yapılırken, daha sonra atın en çok öne çıkan baş, yele ve ayakları çizilmekle yetinilmiştir. Yazı tarihinde bu dönem “stilizasyon dönemi” olarak adlandırılmıştır (Ağca, 1999).

Mısır, Sümer, Göktürk Alfabetinde de Fenike Alfabetinde de harflerin ilk oluşumuna baktığımızda çevreden ve doğadan etkilendiklerini açıkça görmekteyiz. Harflerin görsellerinin oluşumunda etkileşimde bulunulan yakın çevre belirleyici olmuştur.



### Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, bireylerin görsel materyalleri üretmesinde ve kullanmasında görsele ait bağlamsal, kültürel, estetik, entelektüel, etik ve teknik bileşenleri anlaması ve çözümülesidir. Bu okuryazarlığa sahip bir birey, görsel medyanın eleştirel bir tüketicisi olmasının yanı sıra paylaşılan bir bilgi ve kültür grubuna da yetkin katkılarda bulunabilir. Okuryazarlık kavramı, yalnızca yazı ile gerçekleştirilen bir eylem olmaktan ziyade, çok sayıda zihinsel becerinin ve dilin kullanılmasıyla gerçekleştirilen, iletişim becerilerini ve tutumlarını ortaya koyan bir eğitim terimidir (Aşıcı, 2009). Yani en temel yaklaşımla “okumak + yazmak ≠ okuryazarlık”. Genel anlamda yazmak şifreleme, okumak şifre çözme olarak da düşünülebilir. Okuryazarlık ise bir şifre makinesi gibidir. Şifre makineleri hem bilgiyi kodlar hem de gelen kodlanmış bilgiyi açar. Herhangi bir alanda okuryazarlığa sahip bireyin beyni de bu şekilde işler.

Okuryazarlığın yaygın olarak bilinen “bir ismi okuyup anlayabilme” tanımından kurtulmasında, Paul Freire’nin katkıda bulunmasıyla yapılan UNESCO çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Okuryazarlık, bu gelişmelerle “kodlama ve kod çözmeye dayalı bir alfabe” olarak ifade edilen teknik bir beceri olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Karaca, 2021).

Tarihsel süreç içerisinde yazı ve yazma geliştikçe okuryazarlık da gelişmiştir. Teknolojiyle birlikte de yeni okuryazarlık türleri de ortaya çıkmıştır. İnsanlık eskiden yüzlerce yılda oluşturduğu bilgi birikimini günümüzde günler içinde oluşturmaktadır. Bu da okuma, yazma ve düşünme kavramlarının bütününden oluşan bir kavram olan okuryazarlık kavramını her geçen gün artırmaktadır. 2019 Türkçe Öğretim Programında; bilgi, teknoloji, medya, bilim, bilişim, matematik okuryazarlığı ile çoklu, dijital ve eleştirel okuryazarlık kavramlarına yer verilmiştir (MEB, 2019). Bunlara; video oyunları, internet, ağ, bilgisayar, çevre okuryazarlığı, fen, gazete, grafik, harita, hukuk, sinema, tasarım, teknoloji, televizyon, web ile finansal, görsel, sosyokültürel ve politik okuryazarlık gibi okuryazarlık becerileri de eklenebilmektedir (Aşıcı, 2009; Destebaşı, 2016; Direkci, Şimşek & Uygun, 2019). Diğer yandan, bilgi okuryazarlığı, kültürel ve evrensel okuryazarlık gibi okuryazarlık çeşitleri modern bir toplumda yaşayan bir insanın doğumundan ölümüne dek tüm hayatını saran bir yaşam biçimi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bunlardan, bilgisayar ile medya okuryazarlığı, ilk ve orta öğretim okullarında ders olarak okutulmaktadır (Aşıcı, 2009). Bu okuryazarlık türleri değişen şartlara bağlı olarak değişmekte ve güncellenmektedir. Bu bölümde, okuryazarlık türlerinin atası olarak tanımlayabileceğimiz görsel okuryazarlık üzerinde duracağız.

## Kaynakça

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ausburn, L.J. & F. B. Ausburn (1978). Visual literacy: background theory and practice. *Programmed Learning And Educational Technology*, 15(4), 291-297.
- Box C.A. & Cochenour. J. (1998). *Visual literacy: what do prospective teachers need toknow*. Visual Literacy İn Life And Learning, The 19th Annual Conference of the İnternational Visual Literacy Association, Virginia.
- Çetinkaya, C. (2019). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarılarına görsel okuryazarlığın etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 13, 961-964.
- Demir, N. (2009). Türk tarihinin ve kültürünün kaynağı olarak kaya üzeri resimler (petroglifler) ve yazılar. *Zeitschriftfür die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 1(1), 5-19.
- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. 11(3), 895-910.
- Direkci, B., Şimşek, B. & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49.
- Eraslan Taşpınar, Ş. (2017). Görsellerle kurulan ilişki: Tarihsel ve eğitsel yaklaşım. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (39), 94-115.
- Ethereum. (2022). Non-fungible tokens (NFT). <https://ethereum.org/en/nft/>. Erişim Tarihi: 29.04.2022.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: the magazine of higher learning*, 40(6), 60-64.
- Gök, F. S. (2019). *Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarılarına görsel okuryazarlığın etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Heinich, R., Molenda, M. & Russell, D. (1989). *Instructional media and the new technologies of instruction* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- International Visual Literacy Association [IVLA]. (2022). Visual literacy defined. <https://ivla.org/about-us/visual-literacy-defined/>. Erişim tarihi: 11.05.2022.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Karaca, O. D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Reklam ve tasarım. Eğlence hizmetleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Moriarty, S. E. (1997). A conceptual map of visual communication. *Journal Of Visual Literacy*, 17(2), 9-24.
- Oxford. (2018) Word of the year 2015. <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2015/>. Erişim tarihi: 25.04.2022.
- Pettersson, R. (1993). *Visual information*. New Jersey: Educational Technology.
- Robertson, M. S. M. (2007). Teaching visual literacy in the secondary English/ language arts classroom: an exploration of teachers' attitudes, understanding and application. Retrieved, May, 05, 2022, from <https://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/269>.
- Sarı, E. (2021). *Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörler ve akademik başarı ile olan ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şahin, B. (2022). *Ortaöğretime geçiş merkezi sınavları fen sorularının görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlık ve yenilenmiş bloom taksonomisi düzeyleri açısından incelenmesi (1998-2021)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.



### KÜLTÜREL OKURYAZARLIK

*Prof. Dr. Alpaslan OKUR*

*Sakarya Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-2868-063X*

*Arş. Gör. Safa EROĞLU*

*Sakarya Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-3036-6981*

#### Giriş

Kültürel okuryazarlık kavramının anlaşılması için öncelikle okuma, yazma ve okuryazarlık terimlerini incelemek gerekir.

#### Okuma-Yazma-Okuryazarlık

Dil becerilerinden olan okuma ve yazma çağlar boyunca bilginin edinilmesi ve yayılması hususunda en etkili araçlardan biri olarak kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlükte okuma, okumak işi, kıraat; yazma, yazmak işi, tahrir; okuma yazma, okuma ve yazma bilgisi; okuryazar, okuması yazması olan, öğrenim görmüş (kimse); okuryazarlık, okuryazar olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Alanyazına bakıldığında ise okuma ve yazma becerisi “reading-writing”; okuryazarlık “literacy” terimi ile karşılanmaktadır.

Okuma-yazma için birçok tanım yapılmaktadır. Genel olarak bir alfabe aracılığıyla oluşturulmuş yazılı metinlerin okunması ve duygu ve düşüncelerin yine bir alfabe aracılığıyla yazıya dökülmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımlamadan anlaşılacağı üzere okumanın ve yazmanın gerçekleşme sürecinde yazılı bir metne ihtiyaç vardır. Tek bir unsura bağlı olmaktan ziyade okur-metin-yazar üçgeni çerçevesinde gerçekleşen okuma-yazma eylemi sürecinde Tüzel ve Kurdayıoğlu’na göre (2010) bir metin, bu metni kaleme alacak yazar ve bu metni çözümlenecek bir okuyucu olmalıdır.

Başlangıçta okuryazarlık kavramı; harfleri tanıma, harflerin bir araya gelmesiyle oluşan kelime ve metinleri seslendirme anlamında kullanılmıştır. Bazı dönemlerde zorunlu eğitim sonrasında öğrenilen bilgiler okuryazarlık olarak ele alınmıştır. Hatta günlük hayatta birçok kişi ayırımına varmadan okur ve yazar hale gelmek ile okuryazarlık kavramını birbirinin yerine kullanmaktadır. Okuma yazma kavramı 1950’li yıllarla birlikte dünya

genelinde belirginleşmeye ve aynı anlamda kullanılmaya başlamıştır. 1950’li yıllarda okuryazarlık kavramı, “günlük yaşamla ilgili basit bir mesajı anlayarak okuma ve yazma kapasitesi” olarak anlaşılmıştır. UNESCO, üye ülkelerden bu tanımlamayı kullanmalarını istemiştir (Onan, 2013). Okuma-yazmanın ne olduğu ile ilgili tanımlama süreci tamamlanmışken okuryazarlığın tanımlaması hala devam etmektedir. Çünkü okuryazarlık birlikte ele alındığı her kavramla birlikte yepyeni bir tanımlamaya sahip olmaktadır. Okuyup yazabilmek, temel matematiksel işlemleri yapabilmek kastedildiğinde temel okuryazarlık; bilimsel kavramları anlayıp açıklayarak kişisel olarak karar vermeden söz edildiğinde bilimsel okuryazarlık; teknoloji nedir? Nasıl üretilir, kullanılır, hangi amaçlara hizmet eder? sorularına cevap verilebildiğinde teknoloji okuryazarlığı; görsel materyalleri, medyayı, okuyup analiz edebilmeden bahsedildiğinde görsel okuryazarlık (Akyol, 2013) şeklinde örnekleri sıralamak mümkündür. Buradan yola çıkarak okuryazarlık kavramının sahip olduğu dinamik yapı sayesinde önümüzdeki yıllarda yeni çıkacak kavramlarla birlikte kullanıldığında bambaşka tanımlamalara sahip olabilmesi muhtemel görünmektedir. Okuryazarlık olgusu, birlikte kullanıldığı kavrama göre anlamında değişikliğe uğramakla birlikte kişinin zihninden geçen düşünceleri, hislerini, isteklerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmesi, dinlediği ve okuduğu bir şeyi doğru bir şekilde anlaması tüm bunlara ek olarak kendi bilgi ve becerilerini sosyal ve kültürel alanda kullanması anlamında kullanılmaktadır (Aşıcı, 2009). Bireyin çevresine uyum sağlaması, karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi, doğru karar vermesi ve gerekli bilgilere ulaşmak, ulaştığı bilgileri doğru biçimde kullanmak üzere sahip olduğu okuma yazma yeteneğini, kütüphaneleri, interneti, teknolojik araçları ve bunlar gibi daha başka pek çok bilgiye ulaşma aracını kullanmasıdır (Nergis, 2011). Okuryazarlık, farklı sosyal bağlamlarda dili gereğine uygun bir şekilde anlamak, yorumlamak ve üretme yeteneğine sahip olmaktır. Baş döndürücü bir hızla küreselleşen dünyada iletişim araçlarının da bu hıza hem destek olması hem de ayak uydurmasıyla birlikte okur-yazar kavramına ilişkin farklı açılımların yaşandığı da görülmektedir. Aşıcı (2009, s.13); “okuryazarlığın, insan bilimleri ve sosyal bilimlerde 1970’li yıllarda başlayarak ve 1990’lı yıllara kadar süren etkileşim ve sosyalleşme kavramları çerçevesinde odaklanan teori ve araştırmaların etkisinde yeniden değiştiğini ve farklılaştığını” vurgulamaktadır. Kellner’a (2000) göre okuryazarlık, toplum tarafından sosyal hayatta inşa edilen iletişim unsurlarının ve simgelerin etkin bir şekilde kullanılmasıyla ilgili yetkinlikleri kazanmayı içermektedir. Kellner’ın tanımında; iletişim unsurlarının ve simgelerinin toplum tarafından inşa edilmiş olma vurgusu, okuryazarlık tanımının her çağın özelliğine göre toplumun beklenti ve kabulleri doğrultusunda yeniden şekillenebilme özelliğini akıllara getirmektedir. Buradan hareketle okuryazarlık için, içinde bulunulan çağın gerekliliklerini yerine getirebilme adına her dönem kendini güncelleyen bir beceridir diyebiliriz. Her dönem, kendi şartlarını doğurmakta ve bu şartlar kendi içerisinde yeni ihtiyaçlar doğurmaktadır. Bu ihtiyaçlar neticesinde ortaya çıkan yeni durumlara ayak uydurabilmek o dönemi yaşayan insanlar için kaçınılmaz bir durumdur.

Değişen hayat şartları ve insanların ihtiyaçlarına göre vücut bulan okuryazarlık kavramı tek başına bir olguyu kapsamaktan ziyade başka kavramlarla bir araya gelerek çoğul olguları içine almaya başlamıştır. İçinde yaşanan çağa ayak uydurmak ve hayat kalitesini daha da yükseltebilmek için basılı ya da yazılı metinlerin okuryazarlığı artık yeterli olmamaktadır. Son yıllarda yapılan akademik çalışmalarda okuryazarlık; bireyin okuma ve yazmaya karşı olan ilgisini, amacını dışardan bir müdahale ile değil de kendi zihinsel

## Kaynakça

- Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 74-102.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Anı Yayınları: Ankara.
- Anning, B. (2010). Embedding an indigenous graduate attribute into University of Western Sydney's courses. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 39 (1), 40-52.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Aytekin, İ. (2013). Küreselleşme ve ekonomik küreselleşme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 123-134.
- Bal, M. (2018). *Kültürel Okuryazarlık Becerisinin Türkçe Öğretim Süreci İle İlişkilendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. 4th Language, Culture and Literature Symposium. 17-18 Mayıs 2018. Antalya.
- Bauman, Z. (2020). *Eğitim Üzerine*. (Çev. A. E. Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal basım:2012).
- Collins, N. D. (1994). *Metacognition and reading to learn*, Eric Clearing house on Reading English and Communication Bloomington IN.
- Ferdman, B. M. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, 60 (2), 181-204.
- Hirsch, E.D. (2002). *Cultural literacy*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (2011). *Sosyal Psikoloji*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Iwabuchi, K. (2002). *Popular Culture and Japanese Transnationalism*. Landon: Duke University Press.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve Kültür. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 163-172.
- Johnson, P. C. (2014). Cultural literacy, cosmopolitanism and tourism research. *Annals of Tourism Research*, 44, 255-269.
- Kaplan, M. (2006). *Kültür ve Dil*. Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Kellner, D. (2000) New Technologies/New Literacies: Reconstructing education fort he millennium. *Teaching Education*, 11:3, 245-265, DOI: 10.1080/713698975
- Keskin, F. (2013). *Yetişkinlik Döneminde Okuma*. Alpaslan Okur (ed.), Yaşam Boyu Okuma Eğitimi (s.223-240). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kiper, P. H. (2004), *"Küreselleşme Sürecinde Kentlerin Tarihsel Kültürel Değerlerinin Korunması Türkiye Bodrum Örneği"*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M.ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR*, XXVII, 283-298.
- Macionis, J.J (2012). *Sosyoloji*. (Çev. Ed. Vildan Akan). Ankara: Nobel Akademi. (Orijinal basım, 2010).

- Mercin, L., Alakuş, A.O. (2007), Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (9), 14-20,
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Öğretim Programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> tarihinden 01.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Merryfield, M. M. (1989). *Cultural literacy and African education*. Annual Conference of the African Studies Association, Atlanta.
- Naqeeb, H. (2012). Promoting cultural literacy in the EFL classroom. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Reviews*, 1(4), 41-46.
- Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1133-1154.
- Ochoa, G. G., McDonald, S. & Nicholas, M. (2018). Open-space learning techniques to teach cultural literacy. *Open Cultural Literacy Studies*, 2(1), 510-519.
- Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Özkan, A. (2006). *Küreselleşme sürecini medya ve kültür üzerindeki etkileri*. Türkasya Stratejik Araştırma Merkezi Stratejik Raporu. Rapor No: 15, 4-6.
- TDK, (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Türk Dil Kurumu. *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 218-228.
- Ünalın, Ş. (2010). *Dil ve Kültür*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Valfredini, A. (2018). Developing cultural literacy: The contrastive study of TV advertisement. *The Journal and Language and Teaching Technology*, 1, 1-14.
- Yatkin Bozkurt, Ş., Özen, F. & Altunbay, M. (2020). *Küreselleşme, kültürel etkileşim, kültürel okuryazarlık ve eğitim*. Mustafa Güçlü (Ed.). Eğitim Antropolojisi. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) adresinden 01.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Zor, A. (2014). Kültürel okuryazarlık açısından görsel sanatlar dersinin önemi. *Ulakbilge dergisi*, 2(4), 1-13. DOI: 10.7816/ulakbilge-02-04-01

## FEN (KİMYA-FİZİK-BİYOLOJİ) OKURYAZARLIĞI

*Dr. Öğr. Üyesi Engin MEYDAN*

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-1860-1715*

### Giriş

21. yüzyılda okuryazarlık herhangi bir metni okuma ve anlamlandırma süreci olmaktan çıkmış bu da yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. “Çoklu zekâ uygulamaları, farklılaşma istekleri, disiplinler arası bakış, kültürel yapı ve değişen toplum gereksinimleri okuryazarlık çeşitliliğini artırmakla kalmamış, okuryazarlık yeterlikleri konusunda beklentiler doğurmuştur” (Önal, 2010, 101). Disiplinlere göre okuryazarlık becerilerinden beklentiler farklılaşmaktadır. Ancak farklı disiplinlerde de olsa bir yöntemle elde edilip uygulamalarla doğrulanan, her zaman ve her yerde geçerli bilgilere dayalı okuryazarlıklar vardır. Bilimsel okuryazarlık yöntemli ve dizgesel bilgi içeren diğer okuryazarlıklarla bu yönüyle benzerlikler taşımaktadır. Yöntemli ve uygulamalarla doğrulanan özelliği sebebiyle bilimsel okuryazarlık terimi, son yıllarda öğrencilerin fen eğitimi ile geliştirmeleri beklenen becerileri ifade etmek için kullanılmıştır (Millar ve Osborne, 1998; Bybee vd., 2009; OECD, 2006). Roberts'a göre “bilimsel okuryazarlık” bilimle ilgili okuryazarlığı ifade etmektedir. Okuryazarlığın özelliklerini taşır ve hangi içerik alanına odaklanırsa odaklansın tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iliştim kurma ve hesap yapma yeteneğidir (Roberts, 2007).

Bilim eğitiminde, bilimin doğasında bulunan bilgilerin bazıları bilimsel gerçekler olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Smith ve Scharmann, bilimin doğası anlayışının yerel ve küresel düzeyde insanların eylemleriyle ilgili olabileceğini ve aynı zamanda insanların sorumluluk alarak bilimsel kararlar almaya rehberlik edebileceğini vurgulamaktadır. Bu durum, bilimin doğasının öğretilmesini haklı çıkaracak ana nedenlerden biridir (Lederman, 2006; McComas, 2008; Irzik ve Nola, 2011; Osborne vd., 2003). 21. yüzyılda öğrencilerin bilimsel okuryazarlık eğitimleri ile ilgili çalışmalarından birinde Allchin, bilmenin yolu olarak bilim, bilimle ilgili fikirler, bilimin nasıl çalıştığı üzerinde durmuştur. Bilimsel yollarla öğrenilen bilgilerin, öğrencilerin kişisel ve sosyal karar alma süreçlerini etkileyeceği için önemli olduğunu düşünmektedir. Bilimsel yollarla elde edilen bilgiler, bilimsel ifadelerin güvenilirliğini gösterirken, bilginin ne ölçüde kabul edilebileceğini de ortaya koyar. Bu durum bilimsel okuryazarlığın temel amaçlarından biridir (Allchin, 2014). Bilimsel yolla elde edilen bilgilerin bilim okuryazarlığı ile ilgisi konusunda yapılan araştırmalar da bu durumu doğrulamaktadır (Khishfe, 2012; Yacoubian, 2020; Preczewski vd., 2009; Hodson ve Wong, 2014).

Bilimsel yolla öğrenme hem bilimsel okuryazarlık hem de fen okuryazarlığı için geçerlidir. Pella ve arkadaşları, bilimsel okuryazar kişilerin, bilime veya bilimsel faaliyete ilişkin kararlara katılabilme yeterliliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir (Pella vd., 1966). Fen okuryazarlığı için de geçerli olan bu bakış açısı, 1970'lerde Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği'nin (NSTA) fen eğitimiyle ulaşılması gereken hedeflerden biri olarak belirlenmiş ve geçerlilik kazanmıştır (DeBoer, 2000).

Champagne ve Newell, bilimsel okuryazarlığı öğrencilerin kişisel ve sosyal karar verme kaynaklarından biri olarak bilimsel bilgiyi kullanma yeteneği olarak ifade etmişlerdir (Champagne ve Newell, 1992). Bilimsel bilginin kişisel ve sosyal karar verme süreçlerinde kullanılması Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda da tanımlanmıştır. Bilimsel okuryazarlık öğrencilerin bilimsel bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmeleri gerektiği fikrine dayanır (OECD, 2019). Bilimsel okuryazar olmak için öğrencilerin fen literatürüne, sosyal ve bilimsel konulara hakim olması gerekmektedir (Millar, 2006; Duschl, 2020; Dabbagh, 2009; Yacoubian, 2018; Glynn ve Muth, 1994).

### **Bilimsel Okuryazarlık ve Fen Okuryazarlığı Arasındaki Benzerlikler**

Bilimsel okuryazarlığın anlamının süreç içerisinde birçok kez değiştiği bilinmelidir (Holbrook ve Rannikmae, 2009). Son yıllarda fen eğitimi literatüründe fen okuryazarlığına yüklenen birçok anlam bilimsel okuryazarlık ile ortak özellikler göstermektedir. Örneğin, Norris ve Phillips, bilimsel okuryazarlığın temel anlamının okuryazarlık kavramında yattığını, yani okuma ve yazma becerilerini içerdiğini ileri sürer. Bunun nedeni, okuma ve yazmanın bilimin doğası ve dokusuyla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olmasıdır. Batı bilimi genellikle metin biçiminde sunulur; bu durum yazarlarla etkileşime geçemeyen ve onlardan anlam çıkaramayan kişiler için bilgiye erişimi sınırlamaktadır. Okuryazarlık yalnızca okuma eyleminin kendisinde değil, aynı zamanda metinleri anlama, yorumlama, analiz etme ve eleştirme becerisinde de yatmaktadır (Norris ve Phillips, 2003). Fen okuryazarlığı çoğunlukla halkın bilimsel okuryazarlık anlayışıyla eş anlamlıdır.

Fen okuryazarlığı ve bilimsel okuryazarlık arasında benzerlikler;

- (i) bilimin anlaşılması ve uygulamaları,
- (ii) bilimin doğasının anlaşılması ve kültür ile ilişkisi,
- (iii) bilim olarak kabul edilebilecek ve edilmeyecek şeyleri belirleme yeteneği,
- (iv) bilimsel düşünme yeteneği,

(v) bilimsel veriler ve bilimsel konular hakkında anlamlı konuşmalar yapmak için akıl yürütme kullanarak argümanlar üretme yeteneğidir (Shamos, 1995; NRC, 1996; Hurd, 1998; Allchin, 2017; DeBoer, 2000). Bu durum, bilimsel okuryazarlığının yalnızca bilimsel bilgiden değil, aynı zamanda bilimsel bilginin üretim sürecinin ve özelliklerinin anlaşılmasından da etkilendiği anlamına gelir.

## Kaynakça

- Akengin, H., Sirin, A. (2013). A Comparative study upon determination of scientific literacy level of teacher candidates. *Academic journals*, 8(19), 1882-1886.
- Allchin, D. (2014). From science studies to scientific literacy: A view from the classroom. *Science & Education*, 23(9), 1911–1932. <https://doi.org/10.1007/s11191-013-9672-8>
- Allchin, D. (2017). Beyond the consensus view: Whole science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(1), 18–26. <https://doi.org/10.1080/14926156.14922016.11271921>
- American Association for the Advancement of Science. (1989). Science for All Americans. Washington, D.C.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). Benchmarks for Science Literacy. New York, NY: Oxford Press.
- Aydoğan Kara, N. (2021). Türkiye’de Fizik Eğitiminin Yeri ve Önemi. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-58. <https://doi.org/10.55774/mikad.1119548>.
- Bialik, M., Fadel, C. (2015). “Skills for the 21 st Century: What Should Students Learn?” *Cent. Curric. Redesign*, 4–16,
- Bond, D. (1989). “In Pursuit of Chemical Literacy: A Place for Chemical Reactions,” *Journal of Chemistry Education* 66 (2).
- Brown, J. S. (2017). “Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills,” *Res. Pedagog.* 7(1), 21–29,
- Brown, T. L. (2009). Chemistry: the central science. *Pearson Education*.
- Bybee, R., McCrae, B., & Laurie, R. (2009). PISA 2006: An assessment of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 865–883. <https://doi.org/10.1002/tea.20333>
- Bybee, R. (2009). PISA’s 2006 announcement of scientific literacy: An insider’s perspective for the U.S. *Paper presented for the NCES PISA Research Conference*, Washington, D.C
- Champagne, A. B., Newell, S. T. (1992). Directions for research and development: Alternative methods of assessing scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 841–860. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290807>
- Cebesoy, B. Ü., Tekkaya, C. (2012). Pre-service science teachers’ genetic literacy level and attitudes towards genetics. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 31, 56–60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.016>
- Cheruvellil, S. K., Ye, X. (2012). Do college introductory biology courses increase student ecological literacy? *Journal of College Science Teaching*, 42(2), 50–56.
- Çiğdemoğlu, C. Arslan, H. O. Cam, A. (2016). Argumentation to foster pre-service science teachers’ knowledge, competency, and attitude on the domains of chemical literacy of acids and bases, *Chemistry Education Research Practice*, 18, 288-303. <https://doi.org/10.1039/c6rp00167j>
- Çepni Aya, A., John in, D., Turgut, F. (1997). Fizik Öğretimi. *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geleceği Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara.
- Dabbagh, D. (2009). Effects of PBL on critical thinking skills. In M. Moallem, W. Hung, & D. Dabbagh (Eds.), *The Wiley handbook of problem-based learning*. 135–156. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch6>

- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582–601. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200008\)37:6%3C582::AID-TEA5%3E3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6%3C582::AID-TEA5%3E3.0.CO;2-L)
- Dorfner, T., Förtsch, C., Germ, M., Neuhaus, J. B. (2018). Biology instruction using a generic framework of scientific reasoning and argumentation. *Teaching and Teacher Education*, 75, 232–243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.003>
- Duncan, G. R., Boerwinkel, J. D. (2018). Molecular biology. In K. Kampourakis & M. J. Reiss (Eds.), *Teaching biology in school: Global research, issues, and trends*, 35–47. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110158>
- Duschl, R. A. (2020). Practical reasoning and decision making in science: Struggles for truth. *Educational Psychologist*, 55(3), 187–192. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1784735>
- Ergin, İ., Kanlı, U., Tan, M. (2007). Fizik Eğitiminde 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJ-GEF)*, (2).
- Ertekin, T., Yüksel, Ç. (2014). The role of ecological literacy education with academic support in raising environmental awareness for high school students: “Enka ecological literacy summer camp project case study”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 120(19), 124–132. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.089>
- Evans, D. L., Bailey, S. G., Thumser, A. E., Trinder, S. L., Winstone, N. E., Bailey, I. G. (2020). The Biochemical Literacy Framework: Inviting pedagogical innovation in higher education. *FEBS Open Bio*, 10(9), 1720–1736. <https://doi.org/10.1002/2211-5463.12938>
- Firat, A. E., Köksal, M. S. (2019). Development and validation of the biotechnology literacy test. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 47(2), 179–188. <https://doi.org/10.1002/bmb.21216>
- Genc, M. (2015). The effect of scientific studies on students’ scientific literacy and attitude. *On-dokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 141-152.
- Glynn, S. M., Muth, K. D. (1994). Reading and writing to learn science: Achieving scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 1057–1073. <https://doi.org/10.1002/tea.36603>
- Hazen, R. M., Trefil, J. (2009). *Science matters: Achieving scientific literacy*. Anchor.
- Hodson, D., Wong, S. L. (2014). From the horse’s mouth: Why scientists’ views are crucial to nature of science understanding. *International Journal of Science Education*, 36(16), 2639–2665. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.927936>
- Holbrook, J., Rannikmae, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 275–288.
- Holton, G. (1998). 1948: The new imperative for science literacy. *Journal of College Science Teaching*, 8, 181-185.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82(3), 407–416. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3%3C407::AID-SCE6%3E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3%3C407::AID-SCE6%3E3.0.CO;2-G)
- Impey, C. (2013). Science literacy of undergraduates in the united states. *Orgazations People and Strategies in Astronomy 2 (OPSA 2)*. Departement of Astronomy, University of Arizona



- Irzik, G., Nola, R. (2011). A family resemblance approach to the nature of science for science education. *Science & Education*, 27(7–8), 591–607. <https://doi.org/10.1007/s11191-010-9293-4>
- Jurecki, K., Wander, M. C. (2012). Science literacy, critical thinking, and scientific literature: Guidelines for evaluating scientific literature in the classroom. *Journal of Geoscience Education*, 60(2), 100-105. <https://doi.org/10.5408/11-221.1>
- Khishfe, R. (2012). Nature of science and decision-making. *International Journal of Science Education*, 34(1), 67–100. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.559490>
- Lederman, N. G. (2006). Syntax of nature of science within inquiry and science instruction. In *Scientific inquiry and nature of science*, 301-317. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5814-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5814-1_14)
- Liu, X. (2009). Beyond Science Literacy: Science and the Public. *International Journal of Environmental & Science Education*. 4(3),301-311.
- McComas, W. F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. *Science & Education*, 17(2–3), 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11191-007-9081-y>
- Millar, R. (1998). Beyond 2000: Science education for the future. <http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/32/03/b2000.pdf>.
- Millar, R. (2006). Twenty first century science: Insights from the design and implementation of a scientific literacy approach in school science. *International Journal of Science Education*, 28(16), 1499– 1521. <https://doi.org/10.1080/09500690600718344>
- Missen, R. W., Smith, W. R. (1989). A question of basic chemical literacy?. *Journal of Chemical Education*, 66(3), 217. <https://doi.org/10.1021/ed066p217>
- Moura, C., Camel, T., Guerra, A. (2020). Nature of Science through curriculumtheory/lenses: Curricular Normativity, Contextualization and the meanings of teaching about science. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 22.<https://doi.org/10.1590/1983-21172020210114>
- Murcia, K. (2009). Re-thinking the development of scientific literacy through a rope metaphor. *Research Science Education*, 39, 215–229. <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9081-1>
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. National Academies Press.
- Norris, S. P., Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224–240.<https://doi.org/10.1002/sce.10066>
- OECD, (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA*, OECD Publishing
- OECD, (2013). *PISA 2012 Results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems*, 5, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- OECD, (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing
- Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R., Duschl, R. (2003). What “ideas-about-science” should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7), 692–720. <https://doi.org/10.1002/tea.10105>
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Denerimi. *Bilgi Dünyası*. 11(1) 101-121. <https://doi.org/10.15612/bd.2010.258>

- Pella, M. O., O’hearn, G. T., Gale, C. W. (1966). References to scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 4(3), 199–208. <https://doi.org/10.1002/tea.3660040317>
- Phelps, A. J., Shwartz, Y. Ben-zvi, R., Hofstein A., (2006). “Chemical Literacy: What Does This Mean to Scientists and School Teachers?” 83(10), 1557–1561. <https://doi.org/10.1021/ed083p1557>
- Preczewski, P. J., Mittler, A., Tillotson, J. W. (2009). Perspectives of German and USA students as they make meaning of science in their everyday lives. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 247–258.
- Pinhao, F., Martins, I. (2016). Cidadania e Ensino de Ciências: Questões para o debate [Citizenship and science education: Debating issues. *Ensaio Pesquisa Em Educaçao Em Ciências*, 18(3), 9–29. <https://doi.org/10.1590/1983-21172016180301>
- Rahayu, P. P., Masykuri, M. (2018). Analysis on the science literacy ability of vocational school physics teacher using NOSLiT indicators. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1006(1), 012030. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1006/1/012030>
- Reiss, M. J., Kampourakis, K. (2018). Introduction: Biology didactics. In K. Kampourakis & M. J. Reiss (Eds.), *Teaching biology in school: Global research, issues, and trends* 1–8. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110158>.
- Richardson, J., Richardson, D., Sirochman, R., Bateman, Jr, R. C., Booth, D. (2002). Teaching and assessing three-dimensional molecular literacy in undergraduate biochemistry. *Journal of Chemical Education*, 79(5), 551. <https://doi.org/10.1021/ed079p551>
- Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/science literacy. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science teaching*. 729–780. Routledge.
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*. Rutgers University Press.
- Shwartz, Y. Ben-zvi, R. Hofstein, A. (2006). “The Use of Scientific Literacy Taxonomy for “Assessing The Development of Chemical Literacy among High-School Students The Use of Scientific Literacy Taxonomy for Assessing The Development of Chemical Literacy among High-School Students,” *Chem. Educ. Res. Pract.*, 7(4), 203–225, <https://doi.org/10.1039/b6rp90011a>
- Singer, R. S., Nielsen, R. N., Schweingruber, A. H. (2013). Biology Education Research: Lessons and Future Directions. *CBE–Life Sciences Education*, 12(2), 129–132. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-03-0058>
- Sirhan, G. (2007). Learning difficulties in chemistry: An overview. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 2-20.
- Smith, M. U., Scharmann, L. C. (1999). Defining versus describing the nature of science: A pragmatic analysis for classroom teachers and science educators. *Science Education*, 83(4), 493–509. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-237x\(199907\)83:4<493::aid-sce6>3.0.co;2-u](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-237x(199907)83:4<493::aid-sce6>3.0.co;2-u)
- Soslu, Ö. (2013). Türkiye’de Fizik Eğitimi Araştırmalarında Genel Eğilimler. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 201-226.
- Thummathong, R., Thathong, K. (2018). Chemical literacy levels of engineering students in Northeastern Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(3), 478-487. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.009>
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M., Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59, 110 – 116. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.253>

- Turgut, H. (2005). The effect of constructivist design application on prospective science teachers' scientific literacy competence improvement at the dimensions of "nature of science "and" science-technology-society interaction". *Unpublished Doctoral Disertation*, Yıldız Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Turgut, H. (2007). Scientific literacy for all, *Journal of Faculty of EducationalSciences*, 40(2), 233-256.
- Uno, G. E. (2009). Botanical literacy: What and how should students learn about plants? *American Journal of Botany*, 96(10), 1753–1759. <https://doi.org/10.3732/ajb.0900025>
- Uno, G. E., Bybee, W. R. (1994). Understanding the dimensions of biological literacy. *BioScience*, 44(8), 553–557. <https://doi.org/10.2307/1312283>
- UNESCO. (2008). Science education policy-making eleven emerging issues. UNESCO
- Yacoubian, H. A. (2018). Scientific literacy for democratic decision-making. *International Journal of Science Education*, 40(3), 308–327. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1420266>
- Yacoubian, H. A. (2020). Teaching nature of science through a critical thinking approach. In W. F. McComas (Ed.), *Nature of science in science instruction. Science: Philosophy, History and Education*, 199–212. Springer [https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6_10)

## MATEMATİK OKURYAZARLIĞI

*Dr. Öğr. Üyesi Nazan MERSİN*

*İstanbul Medeniyet Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-4208-3807*

### Giriş

Bir dili okuma, yazma, konuşma ve kullanma yeteneğinden daha fazlasını ifade eden okuryazarlık (Martin, 2006) bu bilgi ve becerilere ek olarak kişinin amaçlarına ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma etkin bir şekilde katılması için yazılı kaynakları anlama, kullanma, yansıtma (OECD, 2006; Küçük & Demir, 2009), bir amaca akılcı erişme becerisi (Widyaswara, Wardono & Asih, 2019) ve günlük yaşamda gerekli olan işlevsel bilgilere sahip olma durumu (Güneş, 1994) olarak açıklanmıştır. PISA çalışmaları, okuma okuryazarlığına ek olarak, okuryazarlığın başta matematiksel ve bilimsel alanlar olmak üzere diğer alanlarda ve daha yakın zamanda problem çözmede ve finansal alanda önemini kabul etmiştir (OECD, 2013). Bu nedenle, OECD kavramsal çerçevesinde okuryazarlık, geniş anlamda, bir alanın merkezinde yer alan süreçleri anlama ve yönetme, süreç yönetimi için gerekli temel bilgi ve becerilerin edinilmesi ve bunların belirli bağlamlarda uygulanması olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2000).

Günümüz toplumunda, konuşma, yazma ve okumanın yanı sıra sayılarla başa çıkma ve nicel bilgileri yorumlama yeteneğinin de okuryazarlığın önemli bir bileşeni haline geldiği tartışılmazdır (Jablonka, 2003). Bu anlamda ortaya çıkan matematik okuryazarlığının, günlük yaşam ile matematik arasında yer alan ve düşünme, sorular sorma, hipotez kurma, argüman bulma ve bir durumdan sonuç çıkarma ile oluşan bir iletişim biçimi olduğunu belirtilmiştir (Venkat vd., 2009). Bununla birlikte matematik, çok teknik olma eğiliminde olan kavram ve prosedürler ile çalışırken; matematik okuryazarlığı, uygulamaya ve pratikliğe yol açma eğiliminde olan bağlamlara dayalı olarak çalışır.

### Matematik Okuryazarlığı Nedir?

Matematik okuryazarlığı son yıllarda üzerinde oldukça fazla çalışılan bir konu olmasına rağmen uzmanlar, eğitimciler, araştırmacılar tarafından bu kavram üzerinde uzlaşılan bir tanım bulunmamaktadır (Goldenberg, 2014). Jablonka (2003) matematik okuryazarlığını temel hesaplama ve geometrik becerileri günlük bağlamlarda kullanma, temel matematiksel kavramların bilgisi ve anlaşılması veya gelişmiş matematiksel modeller geliştirme yeteneği ya da matematiksel modelleri kullanılmasını anlama ve değer-

lendirme yeteneği olarak belirtmiştir. OECD tarafından 2003 yılında bir bireyin matematiğin dünyada oynadığı rolü bilme ve anlama, sağlam temelli kararlar verme, yaratıcı ilgili ve düşünen bir vatandaş olarak bireyin ihtiyaçlarının karşılanması için matematiğe dokunma yeteneği olarak açıklanan matematik okuryazarlığı, 2013 ve 2017 yıllarında bireyin kişisel, sosyal ve iş yaşamının matematiksel gereksinimlerini verimli bir şekilde yönetmek için kavramların, prosedürlerin, gerçeklerin ve matematiksel araçların kullanımı, matematiğin yaşamdaki rolünü keşfetmeye ve sosyal yaşamdaki fenomenleri yorumlamak için çeşitli matematiksel bağlamları oluşturma, formüle etme, kullanma ve yorumlama yeteneği olarak tanımlanmıştır (OECD, 2013;2017).

Matematik okuryazarlığı matematiksel terimleri, algoritmaları, dört işlem gibi temel becerileri bilmenin dışında mantıksal akıl yürütme, sorgulama, problem çözme gibi becerilere sahip olma günlük yaşamda matematiksel bilgiyi kullanabilme, mantıklı kararlar alabilme ve iletişim kurabilmeyi içermektedir (Hope, 2007; Endramawati, Mastur ve Mariani, 2019). Alberta Öğretmenler Derneği Matematik Konseyi, matematik okuryazarlığını, matematiği gerçek dünya ile ilişkilendirme, çeşitli bağlamlarda uygun şekilde kullanma, matematik dilinin zenginliğini kullanarak iletişim kurma, matematiğin yararını takdir etme, matematiksel düşünceleri sentezleme, analiz etme ve değerlendirme, matematiksel olarak ne öğrendiğini anlama ve bunun bilincinde olma olarak görmektedir (MCATA, 2000). Güney Afrika Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir başka tanımda ise matematik okuryazarlığının öğrencilere matematiğin modern dünyada oynadığı role ilişkin bir farkındalık ve anlayış sağladığı, matematiğin yaşamla ilgili uygulamaları tarafından yönlendirilen bir konu olduğu, öğrencilerin günlük durumları yorumlamak ve eleştirel olarak analiz etmek ve problemleri çözmek için sayısal ve uzamsal olarak düşünme yeteneğini ve güvenini geliştirmelerini sağladığını belirtmiştir. (DoE, 2003). Bununla birlikte matematik okuryazarlığı, kişisel ve sosyal yaşamın matematiksel taleplerini karşılamak ve topluma bilgili, yansıtıcı ve katkıda bulunan vatandaşlar olarak katılmak için gereken bilgi ve yeterlilikler bütünü tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Geiger, Forgasz ve Goos, 2015).

Özetlemek gerekirse matematik okuryazarlığı, matematiğin çeşitli konularda doğru biçimde kullanılması, problem çözme, akıl yürütme, gerçekleendirme gibi matematiksel yeterliklerin kullanılabilmesi, matematik diliyle iletişim kurulabilmesi, matematiğin gerçek hayatla bütünleştirilmesi, matematiksel bilgiye ilişkin analiz, sentez ve değerlendirmeler yapılabilmesidir denilebilir (Pilten, Divrik, Pilten & Ebret, 2017). Ancak yine de net bir tanım yapmak mümkün olmamakla birlikte kişilerin ihtiyaç ve taleplerine göre matematik okuryazarlığının da tanımı değişebilmektedir. Nitekim Sfar'dın (2014) da ifade ettiği gibi bireyler talep ve gereksinimlerine bağlı olarak çeşitli düzeylerde matematik okuryazarı olabilmektedir. Ancak herkesin matematik okuryazarı olabilmesi için hangi matematiksel bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği net değildir çünkü herkesin günlük yaşamdaki ilgi ve istekleri birbirinden farklıdır (Gardiner, 2004). Bununla birlikte, matematik okuryazarlığının gelişimi için tatmin edici bir matematik bilgisinin gerekli olduğu açıktır (Niss, 2015). Ayrıca bazı araştırmacılar, temel matematiksel becerileri içeren resmi olmayan matematikten üst düzey düşünme becerileri gerektiren resmi matematiğe kadar değişen, ancak örtüşen matematik okuryazarlığı algılarına sahiptir.

Araştırmacıardan bazıları matematik okuryazarlığını her türlü bağlama uygulanabilen yüksek düzeyde matematiksel bilgi ve beceriler içerdiğini iddia ederken (örn. Hope,

## Kaynakça

- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Altun, M. & Akkaya, R. (2014). Matematik öğretmen adaylarının PISA matematik okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 29(1), 19-34.
- Dabic Boricic, M., Vulic, I., & Videnovic, M. (2020). Mathematical literacy and assessment: differences between the PISA study paradigm and mathematics teachers' conceptions. *Malta Review of Educational Research*, 14(S), 101-121. Department of Education [DoE]. (2003). *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General): Mathematical Literacy: Department of Education*.
- DoE. (2011). *Curriculum and assessment policy statement (CAPS): Mathematical Literacy Final*.
- Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakiroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 14(4), 1607–1627
- Gardiner, A. (2004). What is mathematical literacy. *ICME-10*, 4(11).
- Geiger, V., Goos, M., & Forgasz, H. (2015). A rich interpretation of numeracy for the 21st century: A survey of the state of the field. *ZDM*, 47(4), 531-548.
- Genc, M., & Erbas, A. K. (2019). Secondary mathematics teachers' conceptions of mathematical literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 7(3), 222-237.
- Goldenberg, E. P. (2014). "Mathematical literacy": an inadequate metaphor. In *Mathematics & mathematics education: Searching for common ground* (pp. 139-156). Springer, Dordrecht.
- Güveli, E., İpek, A., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(2), 159-140.
- Hope, M. (2007). Mathematical literacy. *Principal Leadership*, 7(5), 28-31.
- Endramawati, T. A., Mastur, Z., & Mariani, S. (2019). Mathematical literacy based on entrepreneurial character students on problem based learning nuance of mathematics in context. *Unnes Journal of Mathematics Education Research*, 8(2), 203-212.
- Höfer, T., & Beckmann, A. (2009). Supporting mathematical literacy: examples from a cross-curricular project. *ZDM*, 41(1), 223-230.
- Istiandaru, A., Istihapsari, V., Wardono, W., & Mulyono, M. (2015). Problem Based Learning (PBL) Dengan Pendekatan Realistik-Saintifik dan Asesmen Pisa Untuk Meningkatkan Kemampuan Literasi Matematika. *Edumatica: Jurnal Pendidikan Matematika*, 5(01).
- Jablonka, E. (2003). Mathematical literacy. In *Second international handbook of mathematics education* (pp. 75-102). Springer, Dordrecht.
- Julie, H., Sanjaya, F., & Anggoro, A. Y. (2017, September). The students' ability in mathematical literacy for the quantity, and the change and relationship problems on the PISA adaptation test. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 890, No. 1, p. 012089). IOP Publishing.

- Kabael, T., & Baran, A. A. (2019). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı performanslarının ve matematik okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(2), 51-67.
- Kesicioğlu, O. S. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile matematik eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 117-130.
- Konukoğlu, L., Ağaç, G., & Özmantar, M. F. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkökuller matematik dersi öğretim programlarının matematik okuryazarlık perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 79-99.
- Kramarski, B., & Mizrachi, N. (2006). Online discussion and self-regulated learning: Effects of instructional methods on mathematical literacy. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 218-231.
- Küçük, A. & Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 97-112.
- Martin, H. (2006). *Making math connections: Using real-world applications with middle school students*. Corwin Press.
- Mathematics Council of the Alberta Teachers' Association [MCATA] (2000). *Mathematics council of the alberta teachers' association (MCATA). Paper on mathematical literacy*.
- McCrone, S. S., & Dossey, J. A. (2007). Mathematical Literacy--It's Become Fundamental. *Principal Leadership*, 7(5), 32-37.
- Niss, M. (2003, January). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. In *3rd Mediterranean conference on mathematical education* (pp. 115-124).
- Niss, M. (2015). Mathematical competencies and PISA. In K. Stacey, & R. Turner (Eds.), *Assessing mathematical literacy: The PISA experience* (pp. 35-56). New York, NY: Springer.
- OECD (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.
- OECD, 2000. <http://www.erc.ie/pisa/maths.html>, Mathematical Literacy in PISA, 4.02.2002.
- OECD. (2006). *PISA 2006 technical report*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OECD. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics, financial, literacy and collaborative problem solving, revised edition, PISA*. OECD Publishing.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Pilten, P., Divrik, R., Pilten, G., & Ebret, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel okuryazarlık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya University Journal of Education, Özel Sayı*, 47-67.

- Powell, A., & Anderson, C. (2007). Numeracy strategies for African American students: Successful partnerships. *Childhood Education*, 84(2), 70-84.
- Sefik, O., & Dost, Ş. (2016). Ortaogretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşleri [Secondary preservice mathematics teachers' views on mathematical literacy]. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 320-338
- Sfard, A. (2014). Reflections on mathematical literacy. In *Mathematics & mathematics education: Searching for common ground* (pp. 157-174). Springer, Dordrecht.
- Stacey, K. (2011). The PISA view of mathematical literacy in Indonesia. *Journal on mathematics education*, 2(2), 95-126.
- Stacey, K., & Turner, R. (2015). The evolution and key concepts of the PISA mathematics frameworks. In K. Stacey, & R. Turner (Eds.), *Assessing mathematical literacy: The PISA experience* (pp. 5-34). New York, NY: Springer.
- Steen, L. A. (Ed.). (2001). *Mathematics and democracy: The case for quantitative literacy*. Washington, DC: National Council on Education and the Disciplines.
- Şahin, B. N. B. (2021). *Matematik öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı ile ilgili mesleki gelişimlerinin dokümantal yaklaşım çerçevesinde incelenmesi*, [Doktora Tezi], Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
- Şeker, P. (2020). Okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 34-42.
- Tekin, B., & Tekin, S. (2004). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma*. MATDER. <http://www.matder.org.tr/> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Topbaş Tat, E. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *İlkogretim Online*, 17(2).
- Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Venkat, H., Graven, M., Lampen, E., Nalube, P., & Chitera, N. (2009). Reasoning and reflecting in mathematical literacy. *Learning and Teaching Mathematics*, 7, 47-53.
- Widyaswara, I. B., Wardono, W., & Asih, T. S. N. (2019). Mathematical literacy ability viewed from student engagement on formulate share listen create model with reciprocal teaching approach assisted by edmodo. *Unnes Journal of Mathematics Education Research*, 8(2), 188-194.
- Wijaya, A. (2016). Students' information literacy: A perspective from mathematical literacy. *Journal on Mathematics Education*, 7(2), 73-82.
- Yenilmez, K. & Ata, A. (2013). Matematik okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1803-1816.



## EKOLOJİ OKURYAZARLIĞI

*Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZDEN*

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0003-2782-8935*

### Giriş

İnsan, akıl sahibi tek canlı olması sebebiyle doğaya hükmetmekte ve onu kendi faydasına kullanmaktadır. Ancak bu duruma daha uzaktan bakıldığında insanın da aslında doğanın bir parçası olduğunu görmek hiç de güç değildir. İnsan doğa sistemi içinde yer alan bir parçadır. Bu sebeple insanın doğaya karşı yaptığı her olumlu davranış da olumsuz davranış da kendisine yöneliktir. İnsan, doğumundan itibaren sosyal bir çevrede yer almaktadır. Sosyal çevre insana çeşitli roller yüklemekte ve bu rolleri gerektiği gibi yapan bireyler topluyla uyumlu ve rahat bir hayat sürmektedir. Anne-baba olmak, genç olmak, öğretmen olmak, öğrenci olmak, tüccar olmak, işçi olmak vb. üstlenilen rollerde yaş, cinsiyet, sosyal ve ekonomik durum vs. etkilidir ve her bir rolün ihtiyaç tanımını farklıdır. Üstlenilen rol veya rollere göre ihtiyacı olan kadarını tüketmek ise ekolojik okuryazarlık yeterliliğine sahip olmak demektir. Örneğin bir annenin ekolojik okuryazar olması çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanması konusundaki farkındalığı ile ilgilidir. Beslenmesinden, temizliğine, yaşam alanlarının düzenlenmesine, eğitimine ve sosyal çevresine dikkat eden anne ekolojik okuryazar bir anne ise bütün bu ihtiyaçların doğa ile uyumlu bir şekilde giderilmesini sağlar. Esnaf, ekolojik okuryazar ise ticaretini yaptığı malların doğaya zarar vermeyen, insan ve çevre sağlığını önemseyen ürünlerden olmasına özen gösterir. Ekolojik okuryazar inşaat sektörü çalışanı inşa ettiği binaların malzemelerini doğa ile uyumlu ve insan ve çevre sağlığına zarar vermeyecek malzemelerden seçer. Ekoloji yazarı bir öğretmense kendisinin ve yetiştirdiği öğrencilerin doğanın parçası olduğu bilincine sahip olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlar. Öğrencilerin doğa ilgili olarak bilgiye sahip olmasını ve bu bilgiyi de deneyimleyerek kalıcı hâle getirmesini sağlar.

### Ekoloji Nedir?

Ekoloji kelimesi Yunanca eko yani ev kelimesi ile yine Yunanca loji yani bilim kelimelerinden oluşmaktadır. Ekoloji canlıların kendi aralarındaki ve yaşadıkları çevre ile olan ilişkisini araştırır. Yaşanılan dünyada canlıların oluşturduğu çevreye biyosfer, biyolojik olmayan çevreye ise ekosfer adı verilmektedir. Dünya ekoloji bilimine göre ekosistemdir

ve cansız ve canlı diğere bir ifadeyle biyotik ve abiyotik sistemlerden meydana gelmektedir. Ekoloji; canlıların çevre ve diğere canlılarla olan ilişkilerini inceleyen bilim dalıdır. Yani ekoloji, çevremizde bulunan canlı veya cansız tüm sistemleri, bu sistemleri oluşturan varlıkları ve varlıklar arasındaki ilişkileri inceler (Egemen, 1999). Ekolojiyi, tüm bu sistemleri içinde barındıran multidisipliner bir alan olarak ifade etmek yanlış olmayacaktır, çünkü çevrenin içinde olmadığı bir bilim dalı yoktur. Çevreyi varlıkların genel adı, ekoloji ise onun bilimi olarak nitelendirmek mümkündür. Çevre konusunda bilinçlenmenin artması ile birlikte bu konuda yapılan çalışmalar ve bu çalışmalar sonrasında toplumsal farkındalıklar artmıştır. Naess adlı araştırmacı 1970'li yılların başında yazdığı ve ekoloji bilimine derin ekoloji kavramının eklenmesine sebep olan Sığ ve Derin: Uzun Menzilli Ekoloji Hareketi: Bir Özet (The Shallow and the Deep: Long Range Ecology Movement: A Summary) adlı makaleyi yayınlamıştır. Naess makalesinde sığ ve derin ekoloji kavramlarını irdelemiş, aralarındaki farklılıkları ortaya koymuştur (Ünder, 1996). Canlı yaşamının geleceği, bütün doğal sistemlerin işleyişi, doğada yer alan insan dışındaki bütün canlıların kendilerine ait hayatta kalma gereksinimleri olduğu bilincinin hem siyasi hem de toplumsal olarak kabul edilmesinin gerekliliği derin ekoloji tarafından savunulmaktadır. Türkiye AB uyum politikaları sebebiyle AB tarafından kabul edilen ilkeleri benimseyerek çevre konusunda yapılması gerekenleri yapmayı kabul etmiştir. "Çevre konusunda getirilen düzenlemelerde; çevrenin kalitesini korumak ve iyileştirmek, kişi sağlığının korunmasına katkıda bulunmak, doğal kaynakların etkin ve akılcı kullanımını gerçekleştirmek, "önleyici eylem" ilkesi, "çevreye verilecek zararın kaynaқта düzeltilmesi" ilkesi, "kirlenenden öder" ilkesi AB'nin çevre konusundaki temel ilkeleridir" (Şengün ve Meydan Yıldız, 46, 2018). Türkiye'de AB uyum süreci sebebiyle derin ekolojinin ilkelerinin aslında günlük hayata uyarlanması gerçekleştirilmeye çalışıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

### **Okuryazar Kimdir?**

Okuryazarlık UNESCO'nun tanımına göre; değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir.

### **Ekolojik Okuryazar Kimdir?**

Yeryüzünde hayatı mümkün kılan doğal süreçleri anlamaya (Ekoloji Okuryazarlığı), doğanın ilkelerini ve sınırlarını bilen, doğayla uyumlu yaşamayı ilke edinmiş kişiye (Ekolojik Okuryazar) denir. "Doğanın dilini okumak ve yazmak ekoloji biliminin okuryazar olma kısmını oluşturur. Ekolojik okuryazarlık bireylere öncelikle doğayı fark ettirmek, doğada uyumlu yaşama beceriler kazandıracak tutumlar geliştirmek, çevre sorunlarının çözüm sürecine katılımlarını sağlamaktır" (Aydın ve diğ., 1161, 2016). Ekolojik okuryazarlık becerilerini kazanma bir süreç olarak düşünüldüğünde ise öncelikle yaşamın sürdürdüğü dünya ile ilgili bilgilerin kazanılmasından başlamak doğru olacaktır. Dünyada hayatın nasıl ve ne zaman başladığı hangi süreçlerden sonra bugünkü duruma geldiğini bilmek gerekmektedir. Daha sonraki aşamada tabiatın yakından tanınması, dünyadaki yaşam çeşitliliği, doğanın insana ve diğere canlılara sunduğu faydaları ve zarar gören doğanın yeniden toparlanma kapasitesinin var olduğu bilinci kişilere kazandırılabilir. Ekolojik okuryazarlıkta bireylerin canlıları ve dolayısıyla doğayı tehdit eden sorunları bilmesi

## Kaynakça

- Aydın, M., Dündar, R., Korkut, Ş. (2016). Türkiye’de Ekolojik Okuryazarlık Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1160-1172.
- Barabasi, A-L. (2003). *Linked*. London: Plume
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Capra, F. & Henderson, H. (2009). *Qualitative growth*. London: The Institute of Chartered Accountants in England and Wales
- Capra, F. (1997). *The web of life*. London: Harper Collins.
- Capra, F. (2003). *The hidden connections*. London: Flamingo.
- Capra, F. (2005). Speaking nature’s language: Principles of sustainability. In Z. Barlow and M. K. Stone (Eds.) *Ecological literacy*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Center for Ecoliteracy (CEL). (2012). *Explore: Ecological principles*. Retrieved May 30, 2012, from <http://www.ecoliteracy.org/nature-our-teacher/ecological-principles>
- Demirer Göksel N., Torunoğlu, E. (1999). Çevresel/ Ekolojik, yıkıma siyasal bir yaklaşım ve kirlendi dünya. N. Demirer Göksel ve diğerleri (der.), 2. Basım, Ankara: Öteki Yayınları
- Egemen, O. (1999). *Çevre ve Su Kirliliği*. Ege Üniversitesi Yayınları, 1999.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecological literacy, and planetary crisis*. New York: Peter Lang
- Lovins, A, Lovins, H. & Hawken, P. (1999). *Natural capitalism: Creating the next Industrial Revolution*. Boston: Little Brown.
- McDonough, W., & Braungart, M. (2002). Design for the triple top line: new tools for sustainable commerce. *Corporate Environmental Strategy*, 9(3), 251-258.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy*. Albany: State University of New York Press.
- Orr, D. (2002). *The nature of design*. Oxford: Oxford University Press.
- Özer, E. A, Dursun, A., Dede, S., Avşar, Y. K. (2016). Gıda Piramitleri, *Fonksiyonel Beslenme*, ss. 13-30
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, III, F.S., Lambin, E. T. M. Foley, J. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2): 32.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education — Re-visioning learning and change*. Schumacher Briefing No.6. Dartington, UK: Schumacher Society/Green Books.
- Sterling, S. (2003). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education*. (Doctoral dissertation). University of Bath, Bath, United Kingdom.
- Şengün, H. & Meydan Yıldız, S. G. (2018). Avrupa Birliği Çevre Yönetim Sistemi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (18), 39-53.
- Ünder, H. (1996). *Çevre Felsefesi*. Ankara, Doruk Yayımcılık.
- World Wide Fund for Nature International (2014). *Living planet report 2014*. Gland, Switzerland: WWFInternational.
- Zalasiewicz, J, Williams, M., Haywood, A. & Ellis, M. (2011). The Anthropocene: A new epoch of geological time? *The Royal Society Philosophical Transactions. Royal Society A*, 369, 835-841.

## BİLİMSEL OKURYAZARLIK

*Dr. Öğr. Üyesi Engin MEYDAN*

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-1860-1715*

### Giriş

Bilim iletişimi olarak da adlandırılan bilimsel okuryazarlık, 1950'lerden bu yana bilimsel literatürde tartışılmaktadır. Geniş bir tanım alanı kapsadığı için şimdiki kadar tek bir tanım ortaya konulamamıştır. Bilimsel okuryazarlıkla ilgili yapılan tanımlardan biri bilim insanlarının bilimsel okuryazarlık hakkında vurgulamak istediği düşünceyi içermektedir. Bu tanıma göre halkın bilim hakkında bilmesi gerekenleri, gerçeklere dayalı bilimsel bilgi ve bilimsel yöntem ile kazanmasıdır (Burns, vd.,2003; Bromme, vd., 2015; Hazen ve Trefil, 2009). Bilimsel okuryazarlık konusunda görülen en büyük problem toplumdaki bireylerin bilimler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasıdır. Bu nedenle bireylerin bilimin işlevini anlamak için bilimsel süreçlerin ve yöntemlerin temelleri konusunda daha iyi eğitilmeleri gerekmektedir (Burns et al. al., 2003). Bilimsel okuryazarlıkla ilgili yapılan diğer geniş bir tanım ise bilimin teknik ve bilişsel kaygılarının ötesinde, etik, politik, sosyal ve kültürel anlayışlarının olduğunu kabul ederek, bilimin sosyal yapısını vurgulamaktadır (Burns ve diğerleri, 2003; Durant, 1994). PEW Araştırma Merkezi (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, bilim insanlarının toplumdaki bireyler ile anlaşamadığı noktalar irdelenmiştir. Bunlar; genetiği değiştirilmiş gıdaları yemenin sağlıklı olup olmadığı, aşılmalara güvenin olup olmaması, insan faaliyetlerinin iklim değişikliği üzerindeki etkileri, evrim teorisi gibi bilimle ilgili çeşitli konulardır. Bu ve benzer konular insanların h'ali hazırdaki sağlıklarının yanında gelecek nesillerin sağlığını da ilgilendirdiği için bireyin bilimsel konularda okuma, anlama ve fikir ifade etme yeteneğine daha fazla odaklanılmalıdır (Miller, 1983). Rennie ve Stocklmayer'e (2003) göre halk bilimi bilimin terimleriyle değil, kendi terimleriyle anlar. İnsanlar, bilimsel bilginin kişisel olarak anlamlı buldukları kısımlarını kabul ederler ve diğer bilgilerden ayırt ederler. Bu durum bilimsel fikirleri anlamayı içerir ancak halka indirgemek gerektiğini ortaya koyar (Rennie ve Stocklmayer, 2003).

### Bilgi Okuryazarlığı Becerilerini Kullanarak Bilimsel Okuryazarlığın Geliştirilmesi

Disiplinler arası yaklaşımlar ve probleme dayalı öğrenme, belirli bir konuyu tam olarak anlamak için birden fazla okuryazarlığın gerekli olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Bu bölümde tartışılan hem bilimsel okuryazarlık hem de bilgi okuryazarlığı için geçerli

olan durumlar, bilimlerdeki disiplinler arası araştırma eğilimlerini kapsamaktadır. Aşağıda, lisans öğrencilerinin sıklıkla karşılaşabilecekleri disiplinler arası ders konularına ilişkin bazı örnekler verilmiştir.

- Gıdanın artan küreselleşmesi ve teknolojinin tarımsal üretimdeki rolüyle birlikte tüketici ve üreticilerin hak ve sorumlulukları da dahil olmak üzere popüler medya aracılığıyla anlatılan tarımsal faaliyetler ve tarımdaki etik değerler (Barnhill, Budolfson ve Doggett, 2016).
- Doğa yazıları, şiirler ve denemeler yoluyla güncel çevre konularını araştıran bir çevre çalışmaları dersi (Kobzina, 2010).
- Hayvan Bilimleri departmanı tarafından üretilen ve işlenen etleri satmak için pazar analizi, SWOT (güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar, tehditler) analizi, endüstri eğilimleri ve rakip analizi dahil olmak üzere bir pazarlama planı geliştiren tarım ekonomisi dersi (Dugan, 2008).
- Güncel, tartışmalı olayları içeren yaşam bilimleri konusu seçmeyi, konuyla ilgili gazete makalelerini okumayı, konuyu daha derinlemesine araştırmayı ve kendi fikrini sunmadan konunun sorunlarını vurgulayan bir araştırma yapmayı gerektiren bir biyoloji dersi (Berman, 2013).

Yukarıdaki ders tanıtımlarında görüldüğü üzere bilimsel derslere entegrasyonun ötesinde, bilimsel okuryazarlık kavramlarını güncel konuları ele alan dersler planlamak, öğrencilere popüler bilim bilgilerini daha bilinçli bir bakış açısıyla analiz etmeleri için imkân sağlar. Bu uygulama onların bilimsel konulara yönelimini artırır ve onları karmaşık bilimsel konular hakkında ikircikli düşünceden uzaklaştırır. ACRL Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesinin amacı, bilgi okuryazarlığının yalnızca kütüphane alanına ait olamayacağını ve olmadığını kabul ederek, kütüphaneciler ve disiplinler öğretimi üyeleri arasında iş birliği teşvik etmektir. Aynı zamanda bilimsel okuryazarlık, saf bilimsel uzmanlığın ötesine geçerek, bilimin müzakere edildiği, bağlamsallaştırıldığı ve anlaşıldığı bilgi ortamına uzanır. Bilimsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığının yakınsaması öğretilirken kütüphaneciler ve eğitimci arasındaki işbirliği, öğrencilerin bilim anlayışını genişletmeye çalışır. Bu ortaklık faydalı bir pedagojik değişim ve gelişim yaratır (ACRL Board, 2016).

### **Bilimsel Okuryazarlığın Değerlendirilmesi**

Değerlendirme, çalışma ve öğrenmenin önemli bir bileşenidir. Bilimsel okuryazarlığın başarılmasının ana hedefinin öğrenme olması da önemlidir. Bilimsel okuryazarlığı değerlendirmeyi amaçlayan en kapsamlı anket programlarından ikisi şunlardır: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD, PISA, 2005) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Matematik ve Bilim Çalışmalarında Eğilimler (TIMSS) programlarıdır (NCES, 2006). TIMSS esas olarak öğretilen içeriğin hatırlanmasına odaklanırken, PISA 'uygulamadaki pratik bilgi', yani soruları bilimsel olarak kabul etme, ilgili kanıtları belirleme, sonuçları eleştirel olarak değerlendirme ve bilimsel fikirleri iletme üzerinde odaklanma eğilimindedir (Fensham ve Harlen 1999; Backer, 2001; Harlen 2001; OECD/PISA, 2005). Ek olarak, farklı felsefeler, farklı teorik çerçeveler ve gündemdeki farklı araştırmalar, genellikle aşağıdakilerden birine odaklanan bilimsel okuryazarlığın

## Kaynakça

- Association of College and Research Libraries [ACRL] Board, (2016). Framework for information literacy for higher education. Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Aikenhead, S. G., Ryan A. G., (1992). The development of a new instrument: Views on Science-Technology-Society" (VOSTS), *Science Education*, 76, 477-491
- Atkins, P. W. (2005). Skeletal chemistry, *Education in Chemistry*, 42,(20), 25; [http://www.rsc.org/Education/EiC/issues/2005\\_Jan/skeletal.asp](http://www.rsc.org/Education/EiC/issues/2005_Jan/skeletal.asp)
- Backer, S., (2001). Mathematical and scientific literacy in PISA: The OECD program for international student assessment. In: O. De Jong, E.R. Savelsbegh, and A. Albas (Eds.), *Teaching for scientific literacy: context, competency, and curriculum*, Proceedings of the 2nd international Utrecht/ICASE symposium, Utrecht, The Netherlands.
- Barnhill, A., Budolfson, M., & Doggett, T. (2016). Food, ethics, and society: An introductory text with readings. New York: Oxford University Press.
- Bauer, W. (2003). On the relevance of Bildung for democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), 212–225.
- Berman, E. (2013). Scientific literacy. In P. Ragains (Ed.), *Information literacy: Instruction that works* (2nd ed.) 217–228. Chicago: American Library Association.
- Biological Science Curriculum Studies (BSCS), (1993). *Developing biological literacy*, Dubuque, IA, Kendall Hunt Publishing Company, 1-25.
- Bromme, R., Scharrer, L., Stadtler, M., Hömberg, J, Torspecken, R. (2015). Is it believable when it's scientific? How scientific discourse style influences laypeople's resolution of conflicts. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(1), 36–57. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21172>
- Burman, A. (2011). Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning? *Answer on the question: What is civic-Bildung?*. In A. Burman (Ed.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. 9–31. Huddinge: Södertörns högskola. (in Swedish).
- Burman, A. (2014). Pedagogikens idéhistoria: *Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år History of pedagogy: Ideas of education and ideals of Bildung during 2500 years*. Lund: Studentlitteratur. (in Swedish).
- Burns, T. W., O'Connor, D. J., Stockmayer, S. M. (2003). Science communication: A contemporary definition. *Public Understanding of Science*, 12(2), 183–202.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*, Portsmouth, NH, Heinmann Publishing, 82-86.
- Champagne, A., Newell S. T. (1992). Directions for research and development: alternative methods of assessing scientific literacy, *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 841-860.
- Champagne, A. (1997). *Assessment of science literacy standards: assessment in the service of education*, Proceedings of a symposium – Globalization of science education – International conference on science education moving towards science education standards, Seoul, Korea.
- Champagne, A. B. Kouba, V. L. (1998) *Literacy in the National Science and Mathematics Standards: communication and reasoning*, Albany, NY, Center of English Learning and Achievement
- Dragoş, V., Mih, V. (2015). Scientific literacy in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 167-172.

- Dugan, M. (2008). Embedded librarians in an Ag econ class: Transcending the traditional. *Journal of Agricultural & Food Information*, 9(4), 301–309. <http://dx.doi.org/10.1080/10496500802480342>.
- Durant, J. (1994). What is scientific literacy? *European Review*, 2(1), 83–89.
- Duschl, R., Osborne J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education, *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Fensham, P. J. Harlen W. (1999). School science and public understanding of science, *International Journal of Science Education*, 21, 755-763.
- Gustavsson, B. (2012). Bildningens traditioner i transformation *The traditions of Bildung in transformation*. In A. Burman & P. Sundgren (Eds.), Svenska bildnings traditioner 309–327. Göteborg: Daidalos. (in Swedish).
- Gustavsson, B. (2014). Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 2(1), 109-131.
- Harlen, W., (2001., The assessment of scientific literacy in the OECD/PISA project, *Studies in Science Education*, 36, 79-104.
- Hazen, R. M., Trefil, J. (2009). *Science matters: Achieving scientific literacy*. New York: Anchor Books.
- Holman, J. (2002). What does it mean to be chemically literate? *Education in Chemistry*, 39, 12-14.
- Kobzina, N. (2010). A faculty-librarian partnership: A unique opportunity for course integration. *Journal of Library Administration*, 50(4), 293–314. <http://dx.doi.org/10.1177/09636625030122004>.
- Korpan, C. A., Bisnaz G. L., Bisnaz J. (1997). Assessing literacy in science: evaluation of scientific new briefs, *Science Education*, 81, 515-532.
- Laugksch, R. C., Spargo P. E. (1996a). Development of a pool of scientific literacy test-items based on selected AAAS literacy goals, *Science Education*, 80, 121-143.
- Laugksch, R. C., Spargo P. E. (1996b). *Scientific literacy test items*, Cape Town, S A, University of Cape Town.
- Lovlie, L., Standish, P. (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 317–340.
- Mackey, T. P., Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College and Research Libraries*, 72(1), 62 -78, Retrieved from <http://crl.acrl.org/content/72/1/62.full.pdf+html>
- Miller, J. D. (1983). *Scientific literacy: A conceptual and empirical review*. Daedalus, 112(2), 29–48. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20024852>.
- National Center for Education Statistics (NCES), (2006), *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, <http://nces.ed.gov/TIMSS/>
- Norris, S. P., Phillips L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy, *Science Education*, 87, 224-240.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD-PISA) (last revised 2005), Assessment of scientific literacy in the OECD / Pisa project, <http://www.pisa.oecd.org/>
- Pella, M. O. (1976). The place of function of science for a literate citizenry. *Science Education*, 60, 97- 101.

- Pew Researching Center (2015). <https://www.pewresearch.org/>, Erişim tarihi: 26.05.2022.
- Phillips, L. M. Norris S. P. (1999). Interpreting popular reports of science: what happens when the readers' world meets the world on paper?, *International Journal of Science Education*, 21, 317- 327.
- Rennie, L. J., Stockmayer, S. M. (2003). The communication of science and technology: Past, present and future agendas. *International Journal of Science Education*. 25(6), 759–773. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690305020>.
- Scribner, S. (1986). Literacy in three metaphors. In N. Stein (Ed.) *Literacy in American Schools: learning to read and write*, 7-22, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shamos, M. H. (1989). *Views of scientific literacy in elementary schools science programs: Past, present and future*. In: A.B. Champagne and B.E. Lovitts (Eds.) *The year in school science 1989: scientific literacy*. Washington DC: American Association for the Advancement of Science (AAAS).
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
- Shen, B. (1975). Science literacy and the public understanding of science, In S.B Day (Ed.), *Communication of scientific information*, Basel: Karger, AG.
- Shwartz, Y., Ben-Zvia R., Hofsteina A. (2006). The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school students, *Chem. Educ. Res. Pract.*, 7(4), 203-225. DOI:10.1039/B6RP90011A
- Simon, S., Erduran S. Osborne J. (2006). Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom, *International Journal of Science Education*, 28, 235-260.
- Sjöström, J., Eilks, I. (2018). Reconsidering Different Visions of Scientific Literacy and Science Education Based on the Concept of Bildung. In: Dori, Y.J., Mevarech, Z.R., Baker, D.R. (eds) *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education. Innovations in Science Education and Technology*, 24. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4_4)
- Solomon, J. Thomas J. (1999). Science education for the public understanding of science, *Studies in Science Education*, 33, 61-90.
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., Pullinger, K. (2007). *Transliteracy: Crossing divides*. *First Monday*, 12(12). Retrieved from <http://firstmonday.org/article/view/2060/1908>.
- Vakeva, L. (2012). Experiencing growth as a natural phenomenon: John Dewey's philosophy and the Bildung tradition. In P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and growth* 261–279. Rotterdam: Sense.
- Wandersee, J. H. (1988). Ways students read text, *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 69-84.
- Yfrach, M. (1999). *Definition of chemical literacy and assessment of its attainment in high school chemistry*, Unpublished M.Sc. Dissertation, Weizmann Institute of science, Rehovot, (In Hebrew).
- Zuzovsky R. (1997). Assessing scientific and technological literacy among sixth graders in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 231-256.



## STEM OKURYAZARLIĞI

*Doç. Dr. Ayhan KARAMAN*

*Sinop Üniversitesi*

*ORCID: 0000-0002-6246-173X*

### Giriş

Bilim ve teknoloji, insanlık tarihi boyunca ortaya konulan en önemli ve değerli kazanımların başında gelmektedir. Geçmişten günümüze kadar oluşan bilimsel birikim, insanoğlunun doğayı anlama çabasına ışık tutarken, teknoloji alanındaki atılımlar ise insanların hayatını kolaylaştıran birçok yeni buluşun önünü açmıştır. Bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişim sürecinin, gündelik hayatlarımızı yakından ilgilendiren ve yaşam standartlarımızı dönüştüren birçok etkisi vardır. Özellikle son iki asırda hem bilim hem de teknoloji alanlarında yaşanan gelişmelerin tarihsel bir sıralamasının yapılması bile oldukça uzun bir listenin hazırlanmasını gerektirecektir. Şüphesiz ki, bilim ve teknolojinin yakın geçmişteki hızlı ilerleyişinde geçilen sayısız kilometre taşlarını temsil eden birçok örnek verilebilir. Arkasına bilimin itici gücünü alan teknolojinin katettiği çarpıcı mesafeyi sergilemek ve hayatımıza etkilerini vurgulamak adına paha biçilemez bir kıymete sahip olan ve hatta kutsal kabul edilen insanın yaşam süresiyle ilgili bir veriden örnek vermek gerekirse: Dünya Sağlık Örgütü tarafından ortaya konulan küresel çaptaki bulgulara göre, insanoğlunun doğumundan itibaren ortalama yaşam beklenti süresi 2000 ile 2019 yılları arasında 66.8 yıldan 73.3 yıla çıkmıştır (World Health Organization, 2021). Bir başka deyişle, özellikle sağlık sektöründe yaşanan olumlu gelişmeler neticesinde, son yirmi yılda insanların ortalama ömrü 6 yıldan fazla uzamıştır. Aynı şekilde, sağlıklı yaşam beklentisi ortalama süresi ise 5 yıldan daha fazla bir artışla 58.3 yıldan 63,7 yıla çıkmıştır (World Health Organization, 2021). İnsanların kısa bir zaman dilimi içerisinde ortalama ömrünün uzaması, özellikle sağlık teknolojilerindeki ilerlemede katedilen mesafeyi göstermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda, bilim ve teknolojinin farklı alanlarında gelecekte yaşanacak gelişmelerin ivmesinin azalmadan devam edeceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Günümüzde yetişmiş insan gücü, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini ve refah seviyelerini belirleyen en önemli sermaye haline gelmiştir. Özellikle STEM disiplinlerinde nitelikli bir iş gücüne sahip olmayan ülkelerin küreselleşen dünya ekonomisinde rekabet edebilme ve var olabileme şansları neredeyse hiç yoktur (Kennedy & Odell, 2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) disiplinlerinin İngilizce karşılıklarının (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) baş harflerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan STEM terimi, son yıllarda fen eğitiminin en önemli konularından biri

haline gelmiştir. Aslında STEM disiplinlerine yönelik farkındalığın öneminin vurgulanması yeni ortaya çıkan bir gelişme değildir. Sovyetler Birliği'nin 1957 yılında Sputnik isimli ilk yapay uyduyu Dünya'nın yörüngesine fırlatması ve 1961 yılında uzaya ilk insanı göndermesiyle başlayan ve soğuk savaş döneminde alevlenen uzay yarışları, Amerika Birleşik Devletleri'nin rekabette geri kalmamak için STEM disiplinlerinde yetişmiş insan gücüne yönelik farkındalığını artırmış ve daha fazla çaba sarf etmesine yol açmıştır (Bybee, 2013; Gallant, 2010; Gonzales & Kuenzi, 2012). Bu dönemde ortaya atılan bilimsel okuryazarlık kavramı, STEM disiplinlerindeki yetişmiş insan gücünü arttırmak ve kariyer bilinci oluşturmak için bir slogan olarak kullanılmıştır. Küreselleşen günümüz dünyasına uyum sağlamak ve rekabet edebilmek için gereken bilgi ve becerilere sahip vatandaşların yetiştirilmesi her zamankinden daha önemli hale gelmiştir.

Bilgiyi üreten toplumlar aynı zamanda gücü de ellerinde bulundurmaktadır. Toplumların ekonomik refah seviyesini arttıran katma değeri yüksek ürünleri ortaya koyabilmesinin yolu, STEM disiplinlerinde oluşturacakları bilgi birikiminden geçmektedir (Rothwell, 2013). STEM disiplinlerinde nitelikli bir iş gücüne sahip olmanın ekonomik büyümeyle bağlantısını ortaya koyan çeşitli araştırma çalışmalarına literatürde rastlamak mümkündür. Örneğin, Fortus vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada, milyon kişi başına düşen bilim insanı ve mühendis sayıları ile ülkelerin gayri safi milli hasıla değerleri arasında güçlü pozitif bir korelasyon ( $r=0.83$ ) ilişkisinin bulunduğu dile getirilmiştir. Benzer şekilde, Ray (2015) tarafından yapılan çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nin 51 eyaletindeki üniversitelerden 1990-2011 yılları arasında STEM disiplinlerinden mezun olan öğrenci sayısı ile eyaletlerin gayri safi milli hasıla değerleri arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur. Toparlamak gerekirse, STEM disiplinlerinde verilen mezun sayısının ve istihdam edilen eleman sayısının artışıyla birlikte, ülkelerin kişi başına düşen gelir seviyesinde de bir artış eğilimi gözlenmektedir (Bacovic vd., 2021; Croak, 2018; Gonzales & Kuenzi, 2012). Bu anlamda, STEM disiplinleriyle ilgili mesleklere yönelik kariyer farkındalığının oluşturulması ve bu alanlara yönelik daha fazla istihdam sağlanması, ülkelerin gelecekteki ekonomik refah seviyesini belirleyen en önemli faktörler haline gelmiştir.

STEM disiplinleriyle ilgili mesleklerin, ülkelerin iktisadi kalkınmalarında öncü bir role sahip olduğu araştırmacıların hemfikir olduğu bir konudur. Bu bağlamda, ülkelerin STEM disiplinlerindeki nitelikli mezun sayılarını arttırmaya yönelik teşvik edici eğitim politikalarını hayata geçirmeleri, geleceklere yönelik yatırım yaptıkları anlamına gelecektir. STEM disiplinleriyle ilişkili mesleklerde çalışan uzman sayısının artırılması ekonomik kalkınma açısından önemli olmakla beraber, toplumu oluşturan bütün bireylerin bu alanlarda istihdam edilmesi gibi bir şey hem mümkün değildir hem de zaten arzu edilen bir durum değildir çünkü sağlıklı bir toplumun farklı iş kollarında faaliyet gösteren bireylerin çeşitliliğine ihtiyacı vardır.

Toplumun her bir ferдинin STEM alanlarında uzman olma zorunluluğu olmasa bile, STEM okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri hayati bir öneme sahiptir çünkü bilim ve teknolojinin hayatın her alanına nüfuz ettiği küreselleşen bir dünyada, gündelik ve iş yaşamlarında kullanılacak ilgili bilgi ve beceriler de değişime uğramıştır. Değişen dünya düzenine uyum sağlamayı kolaylaştıran bu bilgi ve becerilerin STEM eğitimi yoluyla toplumun geneline yayılması, demokratik işleyişin ve ekonomik gelişimin güçlenmesine

## Kaynakça

- Bacovic, M., Andrijasevic, Z., & Pejovic, B. (2021). STEM education and growth in Europe. *Journal of the Knowledge Economy*, 1-24.
- Boon Ng, S. (2019). *Exploring STEM competences for the 21st century*. UNESCO International Bureau of Education.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Chandler, A. D. (1980). Industrial revolutions and institutional arrangements. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 33(8), 33-50.
- Croak, M. (2018). The effects of STEM education on economic growth. Yayınlanmamış Bitirme Tezi, Union College, New York. <https://digitalworks.union.edu/theses/1705>
- Dare, E. A., Ring-Whalen, E. A., & Roehrig, G. H. (2019). Creating a continuum of STEM models: Exploring how K-12 science teachers conceptualize STEM education. *International Journal of Science Education*, 41(12), 1701-1720.
- Department of Education (2003). *National curriculum statement grades 10-12 (general): Mathematical literacy*. Cape Town, South Africa: Government Printer Pretoria.
- Evjemo, L. D., Gjerstad, T., Grøtli, E. I., & Sziebig, G. (2020). Trends in smart manufacturing: Role of humans and industrial robots in smart factories. *Current Robotics Reports*, 1(2), 35-41.
- Fortus, D., Lin, J., Neumann, K., & Sadler, T. D. (2022). The role of affect in science literacy for all. *International Journal of Science Education*, 1-21.
- Gallant, D. (2010). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education*. Columbus, OH: The McGraw-Hill Companies.
- Gonzales, H.B., & Kuenzi, J.J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Congressional Research Service.
- Hanushek, E.A., Jamison, D.T., Jamison, E.A., & Woessmann, L. (2008). Education and economic growth: It's not just going to school, but learning something while there that matters. *Education Next*, 8(2), 62-70.
- Holmlund, T. D., Lesseig, K., & Slavitt, D. (2018). Making sense of "STEM education" in K-12 contexts. *International journal of STEM education*, 5, 1-18.
- International Technology and Engineering Educators Association (2020). *Standards for technological and engineering literacy: The role of technology and engineering in STEM education*. National Science Foundation.
- International Technology Education Association (2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology* (3rd. Edition). Reston, VA: International Technology Education Association.
- Jackson, C. D., & Mohr-Schroeder, M. J. (2018). Increasing STEM literacy via an informal learning environment. *Journal of STEM Teacher Education*, 53(1), 43-52.
- Jackson, C. D., Mohr-Schroeder, M. J., Bush, S. B., Maiorca, C., Roberts, T., Yost, C., & Fowler, A. (2021). Equity-oriented conceptual framework for K-12 STEM literacy. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-16.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11.

- Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *The Curriculum Journal*, 9(2), 197-209.
- Martin-Paez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822.
- McComas, W. F. (2014). STEM: Science, technology, engineering, and mathematics. In *The language of science education* (pp. 102-103). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mohr-Schroeder, M. J., Bush, S. B., Maiorca, C., & Nickels, M. (2020). Moving toward an equity-based approach for STEM literacy. In *Handbook of Research on STEM Education* (pp. 29-38). Routledge.
- Moore, T. J., Johnston, A. C., & Glancy, A. W. (2020). STEM integration: A synthesis of conceptual frameworks and definitions. In *Handbook of research on STEM education* (pp. 3-16). Routledge.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In *Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices* (pp. 35-60). Purdue University Press.
- National Assessment Governing Board (2018). *Technology & engineering literacy framework for the 2018 national assessment of educational progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Governors Association (2007). *Building a science, technology, engineering, and math agenda*. National Governors Association.
- National Academy of Sciences (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Science & Technology Council (2018). *Charting a course for success: America's strategy for STEM education*. Executive Office of the President of the United States.
- Next Generation Science Standards (2013). *Next generation science standards: For states, by states, Volume 1*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD (2018). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing.
- Price Waterhouse Coopers (PwC) (2017). 20 years inside the mind of the CEO...What's next? <https://www.pwc.com/gx/en/ceo-survey/2017/pwc-ceo-20th-survey-report-2017.pdf>
- Ray, R. (2015). STEM education and economic performance in the American states. MPRA (Munich Personal RePEc Archive). [https://mpra.ub.uni-muenchen.de/65511/1/MPRA\\_paper\\_65511.pdf](https://mpra.ub.uni-muenchen.de/65511/1/MPRA_paper_65511.pdf)
- Roehrig, G. H., Dare, E. A., Ellis, J. A., & Ring-Whalen, E. (2021). Beyond the basics: A detailed conceptual framework of integrated STEM. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(11), 1-18.

- Rothwell, J. (2013). *The hidden STEM economy*. Washington, DC: Metropolitan Policy Program at Brookings.
- Sharma, J., & Yarlagadda, P. K. (2018). Perspectives of 'STEM education and policies' for the development of a skilled workforce in Australia and India. *International Journal of Science Education*, 40(16), 1999-2022.
- Tang, K. S., & Williams, P. J. (2019). STEM literacy or literacies? Examining the empirical basis of these constructs. *Review of Education*, 7(3), 675-697.
- Techakosit, S., & Nilsook, P. (2018). The development of STEM literacy using the learning process of scientific imagineering through AR. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(1), 230-238.
- Vasquez, J. A. (2015). STEM: Beyond the acronym. *Educational Leadership*, 72(4), 10-15.
- Wong, V., Dillon, J., & King, H. (2016). STEM in England: Meanings and motivations in the policy arena. *International Journal of Science Education*, 38(15), 2346-2366.
- World Economic Forum (2020). *The future of jobs report 2021*. Geneva: World Economic Forum.
- World Health Organization (2021). *World health statistics 2021: Monitoring health for the SDGs (Sustainable Development Goals)*. Geneva: World Health Organization.
- Zollman, A. (2012). Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning. *School Science and Mathematics*, 112(1), 12-19.

### PROGRAM OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-1961-0557

*“Sen ne söylersen söyle, söylediklerin karşındakinin anladığı kadardır.”*

Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî

#### Giriş

Yüzyıllardır toplumların ve bireylerin yegâne amaçlarının başında eğitim gelmektedir. Eğitim; bir toplumu bir arada tutabilmenin, bireyin kendisini ve çevresini geliştirebilmesinin, gelişen ve değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmenin yoludur. Devletler vatandaşlarını, toplumlar bireylerini, aileler çocuklarını eğiterek istedik birtakım davranışların kazandırılması yönünde çaba sarfeder. Önceden yapılan tanımlar ve öğrenen merkezli bir yaklaşım temel alınarak; eğitim “yaşantı yoluyla bireysel ve toplumsal gelişimi gerçekleştirmek için davranış<sup>2</sup> değiştirmeye yönelik sosyal bir süreç” olarak tanımlanabilir.

Eğitim bir sosyalleşme süreci olmasının yanı sıra bireylerin kendilerini geliştirmesini de dikkate almalıdır. Klasik bir söz vardır: “Eğitim beşikten mezara kadardır”. Yani eğitim her yerde, her zaman vardır. Başlangıcı hayat, bitişi ölümdür. Bu süreçteki tüm eğitimler kasıtlı, bilinçli, istedik değildir. Çünkü eğitim en genel anlamda formal (planlı, programlı, kasıtlı) ve informal (plansız, programsız, model alma-taklit yoluyla) olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitim faaliyetleri birden fazla girdi ve birden fazla çıktıya sahip sistemler bütünüdür. Sistemin önemli birimlerinden biri, eğitim sistemine işlerlik kazandıran programlardır (Güler, 2021; Yıldız, 2019). Eğitimin formal eğitim çerçevesinde amaçlarına ulaşabilmesinde, istedik, kasıtlı eğitim süreçlerini planlayan, eğitimcilerle rehber olan eğitim programlarıdır. Eğitimin niteliği eğitim programlarıyla ilişkilidir.

<sup>2</sup> Tanımda geçen “davranış” ifadesi ölçülebilir, gözlenebilir ve herkes için aynı olmak anlamında kullanılmamıştır.

## “Program” Kavramına Bütünsel Bir Bakış

Bu bölümde; program okuryazarlığını açıklamak, anlamak amacıyla dönük olarak “Program nedir? Program çeşitleri nelerdir? Eğitim programlarının temel öğeleri nelerdir?” soruları genel olarak cevaplanmaya çalışılacaktır.

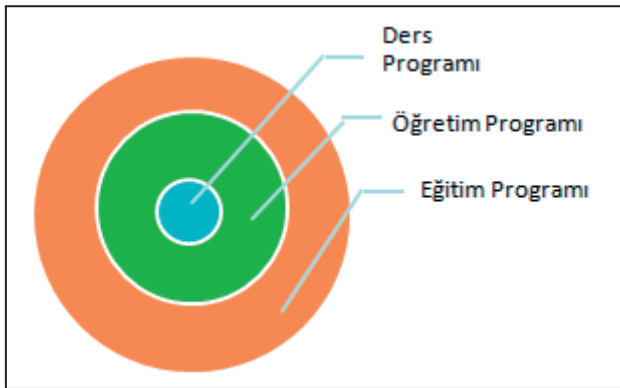
### Program Nedir?

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “program” kavramının sözlük karşılığı araştırıldığında; yedi farklı anlam sunulmuştur. Bu anlamlardan eğitim bilimleri kategorisindeki anlamı “yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek” şeklindedir. Program en genel haliyle yapılacak işleri, bir olguyu ya da işi çeşitli bölümlere ayırarak bu bölümlerin nerede, nasıl, ne zaman, hangi sıra doğrultusunda yapılacağını gösteren bir tasarıdır (Önal, 2020). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere program bir planlama, izlencedir. Eğitimde karşımıza çıkan programlar gerek işlevleri gerekse kapsamı açısından farklı biçimlerde kategorize edilebilir. Çünkü program çok boyutlu kompleks bir yapıya sahiptir (Kliminskas & Rupainiene, 2004; akt. Çetintaş vd., 2018). Bu durumda programları kapsamı ve işlevleri açısından kategorize ederek ele almak daha anlamlı olabilir.

Programları kapsamı açısından üçe ayırabiliriz (Demirel, 2020):

- Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.
- Öğretim programı; okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir ders öğretimini kapsayan yaşantılar düzeneğidir.
- Ders programı; bir derste planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir yapıdır.

Bu program çeşitlerini kapsamalarını daha iyi anlamak için şematize etmek istersek;



Şekil 1. Kapsamları açısından program çeşitleri

## Kaynakça

- Adesina, O. J., Raimi, S. O., Bolaji, O. A. & Adesina, A. E. (2016). Teachers' attitude, years of teaching experience and self-efficacy as determinants of teachers' productivity in teachers' professional development program in Ibadan Metropolis, Oyo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 7(3), 204-211.
- Akker, J. V., Boer, W. D., Folmer, E., Kuiper, W., Letschert, J., Nieveen, N. & Thijs, A. (2009). Curriculum in development. Enschede, Hollanda: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO). [https://www.academia.edu/5132063/Curriculum\\_in\\_development\\_1\\_email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/5132063/Curriculum_in_development_1_email_work_card=title)
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73), 315-332.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altuncu, N. (2021). Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Aslan, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, S. & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Başar, T. & Berilgen, S. (2021). Determination of curriculum literacy levels of school administrators. *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 348- 361. doi: 10.24106/kefdergi.766360
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Language Policy Division Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent>.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(8), 121-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Bolat, Y. (2021). Eğitim programı okuryazarlığını açıklama, keşfetme, anlama. Y. Bolat (Ed.). *Eğitim Programı Okuryazarlığı içinde* (ss.2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Caena, F. (2011). Literature review quality in teachers' continuing professional development. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers', EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture. <https://www.researchgate.net/publication/344906256>.
- Ceylan, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (1924-2018) çoğulculuk perspektifinden incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



- Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Çetintaş, R., Burun, Z., Türk, C. & Tamer, Ö. (2018). Kübik programın yapısı ve özellikleri. *Eğitim Yansımaları Dergisi*, 2(2), 11-24.
- Demir, B., Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLER)*, 5(1), 28-37.
- Demir, M. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demirel, Ö. (2020). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, & Z. Kaya (Ed.), *Eğitime Giriş* içinde (15. baskı, ss. 9-16). Ankara: Pegem Akademi
- Dilek, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Döş, B. (2020). Program okuryazarlığı ve etkili plan yapma. E. Bay & R. Kahramanoğlu (Ed.), *Etkili Öğretim Stratejileri* içinde (ss. 131-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdamar, F. S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erdamar, F. S. & Akpınar, B. (2020). Yönetici perspektifinden sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin analizi. *Journal of History School*, 52, 1861-1884.
- Erdamar, F. S. & Akpınar, B. (2021). Analysis of classroom teachers' perceptions of curriculum literacy. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 21-31.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Güler, Ş. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Güleş, E. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Gülpek, U. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gündoğdu, M. (2020). 5. Sınıf fen bilimleri dersinde örtük program uygulamalarının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Güneş Şinego, S. & Çakmak, M. (2021). Examination of education program literacy levels of teachers. *The Journal of Kesit Academy*, 7 (27), 233-256.
- İzci, K., Çalışkan, G. & Aktürk, A. P. (2018). Öğretmen adaylarının sınıf içi ölçme değerlendirme okuryazarlıklarına etki eden etmenlerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 10-22.
- İzgi İpekel, İ. (2021). Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kahramanoğlu, R. (2019). A study on teachers' levels of curriculum literacy. *The Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840.
- Karagülle, S., Varki, E. & Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85-97.
- Kazemi, S., Ashraf, H., Motallebzadeh, K. & Zeraatpishe, M. (2020). Development and validation of a null curriculum questionnaire focusing on 21st century skills using the Rasch model. *Cogent Education*, 7(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1736849>
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>
- Lähdemäki, J. (2018). Case study: The finnish national curriculum 2016-A co-created national education policy. J. W. Cook (Eds.), *In Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*, 397-422. Switzerland: Palgrave- Macmillan. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-78580-6.pdf>
- Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key Concepts for Understanding The Curriculum*. Routledge
- McDonald, R. & Van Der Horst, H. (2007). Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/00220270500422715>
- McLachlan, C., Flear, M. & Edwards, S. (2010). *Early Childhood Curriculum: Planning, Assessment and Implementation*. England: Cambridge University Press
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MEB (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023>
- Miller, G. A. (1988). The Challenge of Universal Literacy. *Science*, 241(4871), 1293-1299.
- Naylor, R. & Sayed, Y. (2014). Teacher quality: Evidence review. The Department of Foreign Affairs and Trade, Canberra, Australia.
- Nsibandé, R. N. & Modiba, M. M. (2012). I just do as expected. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645.
- Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2018). *Program Geliştirme* (8. baskı). (K. Gündoğdu, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Onyeachu, J. A. (2008). Curriculum implementation at the primary education level: Challenges for the 21st century in multidisciplinary. *Journal of Research Development*, 10(1), 38-49.

- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Pearson Education.
- Önal, B. (2020). Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi öğretim programının cıpp modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Panda, R. (2021). Impact of hidden curriculum on today's context of education. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management (IJRESM)*, 4(8), 216-217.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study Of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum*, (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saral, N. Ç. (2019). Türkiye'deki ingilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N. & Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics*, 72(2-3), 104-122. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2012.04.004>
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggest that alignment can improve student achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 85(4), 129-135. <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.657723>
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum?. *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*, 2, 1-41.
- Stiggins, R. (1991). Assessment Literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539.
- Superfine, A. C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.
- Süral, S. & Dedeşali, N. C. (2021). The predictive power of the curriculum literacy levels of pre-service teachers upon their competencies in lesson planning. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 27-40.
- Şahin, A. İ. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Tanrıverdi, M. (2017). Mesleki ve teknik anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tatar, Ş. (2019). İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu Sözlük. Erişim Mayıs 2022. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ünal, M. (2017). Temel kavramlar. G. Ekici (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş içinde* 30-50. Çanakkale: Paradigma Akademi.

- Wang, H. & Cheng, L. (2009). Factors Affecting Curriculum Implementation. *Linguistics Journal*, 4(2). 135-166
- Wiles, J. (2009). *Leading Curriculum Development*. California: Corwin Press
- Yar Yıldırım, V. (2018). Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.590695.
- Yar Yıldırım, V. (2021). The impact of teacher idealism on curriculum literacy: The role of believing in education as a mediator variable. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1548-1563
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191.
- Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yılmaz, G. & Kahramanoğlu R. (2021) Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 5(10);178-187
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

## DUYGUSAL OKURYAZARLIK

Öğr. Gör. Meltem GÜNEŞ EVİN

ORCID: 0000-0003-2540-3394

### Giriş

İnsan yaradılışı itibarıyla merak eden ve sorgulayan bir varlıktır. İnsanda merak ve sorgulama diğer canlılardan farklı olarak yalnızca temel yaşam gereksinimlerini gidermeye yönelik değildir. İnsan çevresini merak edip sorgulamaktadır ancak kendisini de merak etmekte ve sorgulamaktadır. İnsanın kendisini ve dünyayı sorgulaması, merak etmesi tarih boyunca çeşitli dinler, felsefi akım ve görüşler vb. aracılığıyla da yapılmıştır. İnsanın kendisini ve dünyayı araştırması, merak etmesi, sorgulaması çeşitli duyguların yönlendirmesi ile olmaktadır. Ayrıca insan, çeşitli duyguların yönlendirmesi ile hayatta kalmakta ve yaşamını devam ettirmektedir. Duyguların fark edilmesi, tanınması ve kontrol edilmesi konforlu bir hayat sürmek için de gereklidir. Yaşanan duygular sonucu ortaya çıkabilecek sonuçları değerlendirmek; duyguların olumlu mu olumsuz mu dengeli mi dengesiz mi olduğunu bilmek duyguların tanınması ile sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilir.

Duyguları tanımak ve kontrol etmek düşüncenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine de yardımcı olur. Duyguların nasıl dışarıya vurulacağını bilmek konusunda bilgili olmak, sosyal olmak, kültürlü olmak vb. doğru orantılıdır. Duyguları kontrol etmek bireyin gerek özel yaşamında gerek iş yaşamında gerekse sosyal yaşamında sağlıklı ilişkiler kurmasında etkilidir. Ayrıca kendisini doğru bir şekilde ifade etmesinde de rol oynamaktadır. Duyguları kontrol edebilme becerisine duygusal okuryazar olmak olarak bakılabilir.

### Duygusal Okuryazarlık ve İlgili Kavramlar

İnsan denilen varlık, bilinen tarihi süreç içerisinde var oluşunu sürdürebilmek için kendisi dışındaki canlılarla ve nesnelere iletişim kurmuş, iletişimi kurarken de kendisini anlamaya çalışmıştır. İnsanın fizyolojik ihtiyaçlarından başlayıp kendini gerçekleştirilmeye kadar olan gereksinimlerinin hepsinde duygu durumlarının etkili olduğunu söylemek hiç de yanlış olmayacaktır. Maslow'a göre *"İnsan ihtiyaçlarının, kendini güçlülük (baskınlık) hiyerarşileri içinde düzenlediğine ve bir ihtiyacın ortaya çıkmasının genellikle daha baskın başka bir ihtiyacın önceden tatmin edilmesine dayandığına inanır"* (Maslow, 1958) der. Maslow 1943 yılında insan gereksinimlerini bu baskınlık durumuna göre sınıflandırmıştır, bunlar:



(Maslow, 2016).

Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar sınıflandırması

İnsan, temel ihtiyaçları tatmin ettiği ölçüde daha entelektüel ihtiyaçlara yönelmektedir. Temel ihtiyaçlarının tatmin edilmesi noktasında duygular insanı yönlendirmekte, temel ihtiyaçların dayandığı hayat şartlarını elde ettikten sonra bu şartları sürdürme isteği, ayrıca daha entelektüel ihtiyaçları duyarak bunlara yönelme durumu ortaya çıkmaktadır. İnsanın gerek temel gerekse entelektüel ihtiyaçlarının engellenmesi durumunda ortaya çıkan durum çeşitli psikolojik, fiziksel ve zihinsel problemlere sebep olabilir. Bu problemlerin aşılmasında da duygusal okuryazarlığın önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. O halde “İnsan ihtiyaçlarını gidermede hangi durumlarda hangi tepkileri ve davranışları göstermektedir?” sorusu sorulmalıdır.

İnsan içinde var olduğu çevre ile kimliğini oluşturmaktadır. Farklı durumlarda farklı davranışları göstermemiz büyük ölçüde içinde yetiştiğimiz çevrenin etkisiyle olmaktadır. İnsan tarafından değişen koşullara uyum sağlamak için geliştirilen, amaçlı ve uyarıcı nitelikteki davranışlara duygu denilmektedir. İçinde yetişilen çevrenin hayat şartları, olaylara ve kişilere olan bakış açıları insanın duygularını da etkilemektedir. Olaylara ve durumlara gösterilen tepkiler büyük ölçüde duyguların yönlendirmesi ile olmaktadır.

### **Duygu nedir?**

İnsan, anne karnında duyu organlarının olgunlaşmasıyla birlikte dış dünya ile iletişim kurmaya başlar. İnsanın dış dünya ile olan iletişimi öncelikle kendi ihtiyaçlarını kar-

şılamaya yöneliktir. “*Duyu organları ile algılama durumu; belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; önsezi; nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği; kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik*” duygunun tanımlarını oluşturur (TDK, 2022). İnsan doğduğu andan itibaren çeşitli duyguların yönlendirmesi ile kendisini ifade etmektedir. Temelde sevgi, korku ve öfke duygularının yaşandığı durumlar yaşayan insan, bu temel duygulara bağlı olarak duygunun şiddetine göre farklılaşan duygu durumları yaşamaktadır. Goleman (2016) duyguları şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 1. Goleman’a göre duygular

Duygular	
<b>Öfke</b>	Sinirlilik, şiddet, nefret, kin
<b>Üzüntü</b>	Acı, hüsrân, umutsuzluk vb.
<b>Korku</b>	Gerginlik, kuruntu, hayret, şüphe, huzursuzluk, çekingenlik vb.
<b>Zevk</b>	Mutluluk, doyum almak, heyecanlanmak vb.
<b>Sevgi</b>	Kabul görmek dostluk, güvenilirlik, hayranlık vb.
<b>Şaşkınlık</b>	Şaşkınlık, hayret, merak vb.
<b>İğrenme</b>	Tiksinmek, nefret, hoşnutsuzluk vb.
<b>Utanç</b>	Suçluluk, mahcubiyet, pişmanlık vb.

Tablo 1’de yer aldığı üzere Goleman duyguları bazı temel hisler altında toplamıştır. Bir diğer soru ise “*Duygu denilen şey insan hayatını nasıl etkiler?*” sorusudur. İnsan duyu organları ile iletişim kurmaya başlar, peki dış dünya ile iletişim kurmaya başlayan insanın bu iletişim sürecinde amacı nedir? Amaç sadece hayatta kalmak mıdır? İnsan ile hayvanlar arasında benzerlik ve farklılıklar işte bu noktada ortaya çıkmaktadır. İnsan duyu organlarını kullanarak dış dünya ile iletişim kurar ve aynısını hayvanlar da yapar. İnsanı hayvanlardan ayırt eden en önemli yetisi akıldır. İnsan akıl sahibidir; duyularla algılama her canlı varlıkta söz konusu iken nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirmek insana özgüdür. Örneğin; sadece insana has olan başarılı olma isteği pek çok isteğin hatta ihtirasın önüne geçebilmektedir. İnsan, başarılı olmak için pek çok fedakârlıkta bulunur. Başarıda en büyük pay insana has olan akılda mı yoksa duyguda mıdır? Ömür boyunca farklı zamanlarda farklı istek ve ihtiyaçlara sahip olan insan bu istek ve ihtiyaçlara ulaşmak için aklını kullanarak çeşitli planlar yapar. Sonuç olarak amacına ulaşır veya ulaşamaz. Amaca ulaşmak için yapılan planlarda akıl kullanılır. Öyleyse bu istek ve ihtiyaçların belirlenmesinde etkili olan şey nedir? İstek ve ihtiyaçların belirlenmesinde duygular insana yol göstermektedir. En basit örnek olarak insan korku duygusunu

## Kaynakça

- Aktan Acar E., Kuru Şevik H. (2021). Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (4-6 Yaş) Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 35, 18-53.
- Balcı, A. T. (2021). "Küreselleşme Çağında Yaşam Boyu "Eğitim"den Yaşam Boyu "Öğrenme"ye", *Fevziye Sayılan'a Armağan. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 237(716), 51-61.
- Bar-On, R. (2005). "The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence". In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence, *Psicothema*, 17.
- Carrera, M. V., DePalma, R., ve Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479-499. doi: 10.1007/s10648-011-9171-x
- Coşkun, K., Öksüz, Y. (2018). Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Performansı Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1861-1874.
- Ellwood, C., & Davies, B. (2010). Violence and the moral order in contemporary schooling: A discursive analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 85-98. <https://doi.org/10.1080/14780880802477598>
- Ergun, s. (2021). *Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinin Sosyal Zekâ Gelişimine Yansıması: Arabulucular Üzerine Bir İnceleme*. İKSAD Yayınları, Ankara.
- Faupel, A. (2003). Emotional literacy assessment and intervention ages 11-16, Southampton: Nfer-Nelson Publishing.
- Goleman, D. (2019). Duygusal Zekâ. Babil Yayınları EQ Neden IQ'dan Daha Önemli, İstanbul.
- Groves, K. S., McEnrue, M. P., Shen, W. (2008). Developing and Measuring The Emotional Intelligence of Leaders, *Journal of Management Development*, 27(2), 225-250. doi.org/10.1108/02621710810849353
- Juvonen J., Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185, <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kandemir, M., DüNDAR, H. (2008). Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.
- Maslow, A. H. (1958). *A Dynamic Theory of Human Motivation*. In C. L. Stacey & M. DeMartino (Eds.), *Understanding human motivation* 26-47. Howard Allen Publishers. <https://doi.org/10.1037/11305-004>
- Maslow, A. H. (2016). *A Theory of Human Motivation*. Midwest Journal Press.
- Moffat, A. (2017). Emotional literacy: A scheme of work for primary school. Routledge.
- Orbach, (2001). *Towards Emotional Literacy Paperback*. Time Warner Books Uk.
- Özdemir Erel, G. Beşbudak, M. (2018). Duygusal Okuryazarlık Temelli Eğitimlerin Ekonomik Değeri. *Humanities Sciences*, 13(1), 24-35.



- Park, J. (2003). *Emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton Publish.
- Steiner, C. (2014). *Akıllı Bir Kalple Duygusal Okuryazarlık* (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel.
- UNESCO (2017). Geçmişini okumak, geleceğini yazmak: Okuryazarlığı teşvik etmekle geçen elli yıl (PDF). Paris, UNESCO. s. 21–23, 26. ISBN 978-92-3-100214-4.
- Ültanır, G. (1997). *Öğrenme Kuramları*, Hatipoğlu, 2. Baskı; Ankara.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Paul Chapman Publishing.

## KAVRAM OKURYAZARLIĞI

Öğr. Gör. Dr. Ayşe DAĞ PESTİL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 000-0002-3460-3390

### Giriş

Kavram okuryazarlığı alanının anlaşılması için öncelikle “kavram” teriminin incelenmesi gerekmektedir. Kavram, Aristoteles ve Platon'un oluşum kaynağı hakkında görüş birliğine varamadıkları ve felsefenin temelini oluşturan sorgulamaların en büyük konusu olarak karşımıza çıkar. Kavram bir anlamlandırma sürecidir ve bu nedenle çok önemlidir. Kavram oluşturmanın ilk adımı genelleme yapmaktır. Bu genelleme görsel işitsel ya da herhangi bir yolla bireyi etkileyen uyarıcıların özelliklerinin genellemesidir (Temizkan, 2011).

Yapılan tanımlar kavramın, bir nesnenin, olayın veya durumun insan beyinde oluşturduğu yansıması, zihindeki tasarımı olduğunu söyler. TDK sözlüğünde kavram için “bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı” tanımı yapılır (TDK, 2022). Felsefe açısından anlamı ise yine TDK sözlüğünde “nesnelerin ve olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım” şeklindedir. Kavramlar dilin içine yerleşerek varlıklarını ortaya koyabilirler. Böylece kavramlar dil aracılığı ile sözcük ve terimlere dönüşür. Kavram bir sözcüğe yüklenmiş ve o sözcükte toplanmış bir bilgiyi ifade eder (Cevizci, 2017). Kavramlar felsefe temelinde bakıldığında, tek tek ele alınışlarına göre: tümel, tikel, tekil, somut ve soyut, kolektif ve distribütif kavramlar şeklinde sınıflandırılır. Birbirleriyle ilişkilerine göre ise özlük kavramlar ve ilintilik kavramlar olarak ayrılırlar.

Genel kavram, aynı türe ait bir nesnenin genel özelliklerini içine alan bir ifadedir. Tekil kavram ise, bu türün her bir bireyini temsil eden tekil bir varlığı işaret eden kavramdır. Beş duyu organıyla algılanabilen kavramlara somut kavramlar denirken, nesnenin ve sözcüğün anlamına ilişkin olgu ve olayların düşüncede oluşturduğu, anlamdan daha kapsamlı soyut çağrışımlara ise soyut kavram denir. Örneğin, *insan* somut bir kavramı işaret ederken, *insanlık* insana dair birtakım değerleri de içine alan genel, soyut bir kavramı anlatmaktadır.

Sözcüğün anlamını öğrenmek, o sözcüğün işaret ettiği kavramı öğrenmiş olduğumuzu göstermez. Bu nedenle dil öğrenme çalışmalarında kavramı öğrenmek-öğretmek, sözcüğün kavramını ve hangi durumlarda kullanıldığını anlamak için, sözlük anlamını öğ-

rendikten sonra sözcüğün kullanım alanını keşfetmek üzere; sözcüğü cümle içinde kullanma, öğrenilen sözcük veya sözcük öbekleriyle örnek cümle oluşturma çalışmaları yapılmalıdır. Kavramı düşüncede somutlaştırmak için, anlamı öğrenilen sözcükle kurulmuş örnek cümlelerin okunması ve yorumlanması da önemlidir.

Soyut kavramları öğretmeden önce somut kavramları öğretmek gerekir. Çünkü öğrenme sırasında bilginin düşüncede işlenmesi süreci kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa şeklinde gerçekleşir. Bu zihinsel becerilerin en basitten en karmaşığa doğru taksonomik bir düzende sıralanması durumudur.

Anlam ile kavram arasında özel bir ilişki söz konusudur. Kavram soyut bir düşüncedir ve çok boyutlu olabilir. Sözcük temelinde bakıldığında, sözcük duyulduğu anda düşüncemizde beliren ilk çağrışım; asıl ve temel anlamdır. Düşüncede gerçekleşen çağrışımın oluşan anlam, birlikte bir kavram da oluşturur. Kavramla anlam arasındaki bu yakın ilişki şöyle açıklanabilir; anlam, bir şeyin sembolik değeri iken, kavram, bu anlamı zenginleştiren tüm bilgi, birikim, tecrübe, hayal ve düşünce dünyasında oluşan kapsamlı ve soyut bir olgudur. İnsanların nesnelere, olaylar, olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmelerini sağlayan sözcük veya terimlerdir (Ülgen, 2004). Sözcüğün anlamı, soyut alanda geniş ve kapsamlı bir kavram bulutunun içinde varlık ve güç kazanır. Karadüz (2004) kavram için "*Kavramlar, insanlar için ortak bir imge, bir bilgi formu ya da varlıkların özelliklerini zihinde temsil eden soyut sembollerdir.*" (Karadüz 2004, s.1) tanımını kullanır. Kavram için kısaca *varlıkların zihindeki sembolik temsilleri* tanımını yapmak mümkündür.

Ancak, bazı kavramlar vardır ki sadece soyuttur ve bu soyut kavramları somutlaştırmak için imgelere, resimlere, kompozisyonlara ihtiyaç duyarız. Bu şekilde kavramı daha somut bir çerçeveye yerleştirmiş oluruz. Öğretim sürecinde beş duyumuzla algıladığımız öğrenci, öğretmen, dil, sınıf, yazı tahtası, kalem, teknoloji gibi somut varlık ve kavramların yanı sıra süreçte kullandığımız veya gerçekleştirdiğimiz teori, yaklaşım, öğretim, kuram, okur-yazarlık, motivasyon, beceri, yeti, dönüt, eğitim psikolojisi, yöntem gibi çok sayıda, belki somut olanlardan daha da fazla soyut varlık ve kavramların olduğu ve oluşmaya da devam ettiği bir gerçektir.

Somut olan kavramlardan çok soyut kavramlar genellikle zaman içinde değişime uğrar. Bu kavramlar zaman ve süreç içerisinde kullanıma da dayalı olarak anlamını ve tanımını bulur. Kavramı zamanla netleşen terimlerin bazılarının ise yüzyıllar içerisinde değişen çağ, toplum ve yaşam özelliklerine göre yeniden tanımlanma ihtiyacı ortaya çıkar. Örneğin, 1931 de ortaya atılan *Amerikan Rüyası (American Dream)* terimi o zamanın özelliklerine göre şekillenen bir kavramı oluşturmuştur. Fakat, 1930'lardaki *Amerikan Rüyası* ile 2020 li yılların *Amerikan Rüyası* kavramı artık aynı değildir. Günümüzde bu terim daha farklı bir kavrama bürünmüş, içinde barındırdığı bilgi birikim değişime uğramıştır. Yine soyut kavramlardan olan *güzel* ya da *çirkin* kavramları zaman içinde değişen kavramlardandır. Yeni deneyimler kavramların özelliklerini nitelik ve nicelik açısından zaman içerisinde değiştirebilir ve bu yolla kavramların tanımları sürekli değişip güncellenebilir (MEB, 2005).

Kavram oluşturmada kültürler arası farklılıklara özellikle dikkat etmek gerekir. Ortaya çıkan yeni kavram ve terimler bazen kişilerin kendine özgü yorumlarıyla, bazen de

terimin diğer dillerden ya çevrilerek ya da doğrudan çevrilerek alınmasıyla Türkçede doğru yer ve şekilde kullanılmamakta veya kavram değişimine uğrayarak dilimize asimile edilmektedir. Ancak özellikle soyut kavramlarda terimlerin düz çevirileri doğru karşılığı vermeyebilir. Bu durumda çok sayıda örnek vardır. Örneğin *vapur* sözcüğünün Türkçe anlamı bir deniz taşıtı olmasına ve deniz üzerinde insan ve taşıt taşıyabilen bir araç kavramı oluşturmalarına rağmen İngilizcede bu kelime *buhar (vapour)* anlamına gelen bir sözcüktür. Türkçedeki *vapur* sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı ise *ferry* sözcüğüdür. Anlam ve kavram değişimine uğrayarak bu şekilde dilden dile geçen birçok sözcük vardır. Örneğin yine Türkçe ve Rusçada aynı olup farklı kavramlara karşılık gelen birkaç sözcükten biri *saray* sözcüğüdür. *Saray-capau* Rusçada hayvan barınağı olan *ahır (capau-saray)* anlamına gelmektedir. Rusçada *dvorets- dhopeu* sözcüğü Türkçedeki *saray* sözcüğüyle kavram ve anlam karşılığını bulur. Dolayısıyla dilden dile geçen sözcüklerin anlam ve kavramlarının anlaşılması ve çevirinin buna göre yapılması oldukça önemlidir.

Dil kavram oluşum sürecinin her aşamasında çok yönlü olarak yer alır. İnsan düşüncesinde kavramın oluşumu, sözcük ya da sözcük öbeklerinin ya da cümlelerin anlaşılması ve anlamlandırılması sürecinde gerçekleşir ve sonrasında yine dil aracılığı ile varlık bulur. Kavram nesnelere zihindeki tasarımı iken bu tasarım dilde terim şekline dönüşür. Diğer bir deyişle *terim*, bir kavramın tek bir sözcükle dilde ifade edilmesidir. Dolayısıyla düşüncemizin temel unsuru olan kavramlar, dilimizde terimlere dönüşür. Bu noktada dil, kavramlarla terimler ve sözcükler arasındaki iletişimi sağlayan tek enstrüman, tek köprüdür. Dil hem kavram oluşturma sürecinin hem de kavramları sözcüklere dökme sürecinin asıl enstrümanıdır.

İngilizce ve Fransızcada “*concept*” olarak kullanılan kavram sözcüğünün Latince aslı “*conceptio*” sözcüğüdür. Aynı kökten türemiş “*conception*” sözcüğü Türkçe anlamı ile “*kavrayış, kavrama, kavramsallaştırma*” anlamlarına gelirken aynı zamanda “*gebe kalma, ana rahmine düşme, döllenne*” anlamlarını da içermektedir. Dolayısıyla kavramların yeni düşüncelere, sözcük ve terim üretimlerine yol açması bu açıdan çok önemlidir. Yeni kavram ve sözcükler üretme yetisine sahip olan diller zenginliklerini ve ifade güçlerini koruyabilirler. Kavram aracılığıyla var olan düşünceler yeni bir düşüncenin kavramsal bir döllennemesine ihtiyaç duyar (Tiryaki, Sunar, 2016, akt. Çetinel, 2019).

Kavramların gelişmesi ve geliştirilmesi, konuyla ilgili farkındalık oranının artmasına yol açar. Terimler, diğer sözcüklerle birleşerek sözcük öbekleri oluştururken, bu sözcüklerin anlam ve kavramlarında da kaçınılmaz olarak değişimler meydana gelir. Kavram okuryazarlığını dil öğretimi çerçevesinde ele alırsak, birleşerek farklı anlamlar kazanan veya sadece sözcüklerin yerleri değişmesi yoluyla farklı anlamlar kazanan sözcük öbekleriyle karşılaşırız. Bu nedenle MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Kavram öğretiminde sınıflandırmaların ve farklı kavram öğretimi yaklaşımlarının kullanılması gerektiği, anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2005).

## Kaynakça

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Aksan, Doğan. 1998., *Anlambilim*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Aydın, G. ve Balım A.G. (2013). Kavramsal değişim stratejilerine dayalı olarak hazırlanan fen ve teknoloji plan ve etkinlikleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi - Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt:2 Sayı:1 Makale No:35 ISSN:21469199
- Aydoğan S. ve Güneş, B. ve Gülçiçek Ç. (2003). *Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgıları*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23 (2), 111-124
- Bülbül, F. (2014). "Kavram Haritalama Tekniğinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı", *Turkish Studies*, 9(6),175-189.
- Cevizci, A. (2017). *Büyük Felsefe Sözlüğü*, I. Basım, İstanbul, Say Yayınları
- Çetinel, H. (2019). Kavram olgusu.; dini kavramların öğretimi, önemi ve sınırlılıkları üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47, 2019, s.89-114.
- Karadüz, E. (2010). Anlam ve kavram ilişkisi . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 3 (1) . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2813/37830>
- Kılınç, Ahmet. (2007). "Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(II), 21-48.
- Martorella, P.H. (1986). Teaching concepts. In James, M.C. (Ed.), *Classroom Teaching Skills*. USA: Healty and Company
- Maden, S. , Altunbay, M. & Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük uygulamaları: kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl:2016 Sayı: 210, 477-488 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36140/406039>
- Novak, J.D. ve Musonda, D. (1991) A twelve year longitudinal study of science concept learning, *American Educational Research Journal*, 28.1: 117-153
- Özer, S. (2015). Türkçede anlam ve kavram terimleri üzerine / ogden ve rischards'ın üçgenine yeniden bakmak.on the terms of meaning and concept in turkish / taking fresh look at ogden's and richard's triangle. *International Journal Of Language Academy* 3(6):142-158.
- Şahin, Ç., Bülbül, E. ve Durukan, Ü. G. (2013). Öğrencilerin gök cisimleri konusundaki Alternatif kavramlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi, *Journal of Computer and Education Research*, 1(2) , 38-64 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jcer/issue/18614/196495>
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili Kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanılgıları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47
- Ülgen, G., (2004). *Kavram Geliştirme*, 5.Basım, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- <https://sozluk.gov.tr/>
- <https://www.felsefe.gen.tr/felsefede-dil-ve-kavram-iliskisi/>
- <https://egitimvaktim.com/kavram-haritalari-3/>

## Şekil Kaynakçası

Şekil 1.

<https://bubbl.us/MjAxMTUwOC80MDU3NTE2L2I3MmQ1YjE2MDFjNGZhZTkYTk1MTZhMjU2YTBkODg4-X>

Şekil 2.

<https://insanfaaliyetlerisonuculolusancevresorunlari.wordpress.com/kavram-haritasi-2/>

Şekil 3.

<https://www.bulanca.com/egitim-ogretim/bilisim-teknolojileri-dersi-kavram-haritalari.html/attachment/bilgisayar-sistemleri-kavram-haritasi>

Şekil 4.

<https://www.kisiselgelisim.com/mind-mapping-nedir-mental-mapping-nedir/>

Şekil 8.

<https://galeri.uludagsozluk.com/r/yazarlar%C4%B1n-hedefleri-1310456/>

Şekil 9.

<https://slidetodoc.com/etm-fakltes-okul-nces-etm-anablm-dali-ok/>

# ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI

Editör: Prof. Dr. Kıymet SELVİ

## Yazarlar

Adnan KÜÇÜKOĞLU

Arzu ÖZEN

Aslıhan SABAN

Derya Atik KARA

Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Meral GÜVEN

Tuncay SEVİNDİK

Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN

## 4. Baskı

Ankara

2022

## ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI

Editör: Prof. Dr. Kıymet SELVİ  
ORCID: 0000-0002-9358-9867

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-721-1  
e-ISBN : 978-605-170-720-4  
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU  
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

## ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI

Editör: SELVİ, Kıymet

Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, xii + 316 Sf, 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-721-1  
e-ISBN : 978-605-170-720-4

### Eğitim, Eğitim Programı, Öğrenme

Eğitim Programı Tasarımı, Eğitim Süreci, Öğretim Teknolojisinin Gelişim Süreci  
İletişim Süreçleri, Sınıf İçi İletişim

---

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*





## ÖNSÖZ

Öğretmenlik oldukça geniş yeterliklere sahip olmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği süresince her öğretmen sürekli olarak kendini geliştirerek öğrencilerine yenilik ve gelişmeleri aktaracak donanımda olması gerekmektedir. Teknolojik gelişmeler sözkonusu olduğunda öğrenciler zaman zaman öğretmenlerinden daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaktadır. Çünkü teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan yeni ürünlerin tüketim açısından en önemli hedef kitlesi çocuk ve gençler yani öğrencilerdir. Öğrencilerin kolaylıkla aşına oldukları yeni teknolojiler ve onlara dayalı materyallerin öğretmenler tarafından da bilinmesi ve öğretme-öğrenme sürecinde etkili olarak kullanılması gerekmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi öğrencilere verilecek eğitim hizmetinin niteliğini etkilemektedir. Bu sürecin etkili olarak düzenlenmesi, dersin etkili olarak planlanması, gerçekleştirilmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesine ilişkin çalışmalar yapmasına bağlıdır. Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı konusundaki bilgi ve becerileri öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili olarak gerçekleşmesine katkı getirecektir. Öğrenci ve öğretmenlerin öğretim sırasında bilgiyi paylaşma, bilgiye erişim, soyut gösterimlerin somuta indirgemesi, iletişim, güdülenme, yaratıcılık gibi özelliklerin ortaya çıkarılmasında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde kazanılacaklarının etkisi oldukça fazladır.

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak materyaller hazırlanırken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanmalı, içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı teknolojiler ve tasarım ilkeleri dikkatli biçimde kullanılmalıdır. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi belirtilen gereklilik dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarında yer alan bir derstir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı kitabı, öğretim etkinliklerinin planlanması ve gerçekleştirilmesinde öğretim teknolojilerinden yararlanma, bunlara yönelik materyallerin özellikleri ve nasıl tasarlanacağı ile ilgili olarak öğretmen adayı ve öğretmenlere yol gösterecek kapsamda hazırlanmıştır. Bu kitap eğitim fakültelerinde okutulan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin kapsamı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kitabın öğretmenlik mesleki yeterlikleri arasında yer alan teknoloji kullanma, materyal hazırlama ve kullanma ile ilgili performansların yerine getirilmesine katkı getireceği düşünülmektedir.

Kitabın hazırlanmasında katkıları olan yazarlara, kitabın düzenlenmesi ve tasarımında katkıları olan Dr. Dilruba Kürüm ve Öğr. Gör. Derya Atik Kara'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu kitabın öğrencilerimize yararlı olması dileğiyle.

Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Eskişehir

Şubat, 2008



# İÇİNDEKİLER

<b>BÖLÜM 1</b> .....	1
<b>EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN TASARIMI</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	3
<b>EĞİTİM PROGRAMI TASARIMI</b> .....	3
Eğitim Programının Boyutları .....	4
Hedef .....	5
İçerik .....	6
Öğrenme-Öğretme Süreci .....	7
Ölçme-Değerlendirme .....	10
Eğitimde Program Geliştirme İlkeleri .....	10
Program Geliştirme Süreci .....	11
<b>ÖĞRETİM SÜRECİNİN TASARIMI</b> .....	13
Öğretim Tasarımı .....	15
Başlıca Öğretim Tasarım Yaklaşımları .....	17
I. Sınıf Merkezli Öğretim Tasarım Modelleri .....	18
Etkili Öğretim Tasarım Modeli .....	18
ASSURE Öğretim Tasarım Modeli .....	19
II. Sistem Merkezli Öğretim Tasarım Modelleri .....	29
<b>ÖĞRETİM SÜRECİNİN TASARIMINDA ÖĞRETMENİN ROLÜ</b> .....	30
<b>ÖZET</b> .....	37
<b>BÖLÜM DEĞERLENDİRME SORULARI</b> .....	39
<b>KAYNAKÇA</b> .....	40
<b>BÖLÜM 2</b> .....	43
<b>ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ VE MATERYAL TASARIMI İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR</b> .....	43
<b>GİRİŞ</b> .....	44
<b>ÖĞRETİM TEKNOLOJİ VE MATERYAL TASARIMIYLA İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR</b> .....	45
<i>Öğrenme</i> .....	45
<i>Eğitim</i> .....	46
<i>Öğretim</i> .....	46

<i>Öğretim Programı</i> .....	47
<i>Öğretim Materyali</i> .....	47
<i>Öğretim Tasarımı</i> .....	47
<i>İletişim</i> .....	47
<i>Teknoloji</i> .....	47
<i>Eğitim Teknolojisi</i> .....	48
<i>Öğretim Teknolojisi</i> .....	48
<i>Sistem</i> .....	50
<i>Web</i> .....	51
<i>Araç-Gereç</i> .....	51
<b>ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİNİN GELİŞİM SÜRECİ</b> .....	52
I. Dönem.....	56
II. Dönem.....	56
III. Dönem.....	57
IV. ve V. Dönem.....	58
<b>ÖĞRETİM ORTAMLARINDA İLETİŞİM</b> .....	59
İletişim Türleri.....	59
<i>Sözel iletişim</i> .....	59
İletişim Süreci.....	61
1. Kaynak.....	62
2. Mesaj.....	63
3. Kanal.....	63
4. Alıcı.....	63
5. Dönüt.....	64
<i>İletişim Engelleri</i> .....	64
<i>Sınıf İçi İletişimin Geliştirilmesi İçin Öneriler</i> .....	65
<b>ÖZET</b> .....	66
<b>BÖLÜM DEĞERLENDİRME SORULARI</b> .....	67
<b>KAYNAKÇA</b> .....	69
<b>BÖLÜM 3</b> .....	71
<b>ÖĞRETİM ARAÇ VE GEREÇLERİ</b> .....	71
<b>GİRİŞ</b> .....	73
<b>GÖRSEL ARAÇ-GEREÇ VE MATERYALLER</b> .....	76

İki-Boyutlu Görsel Materyaller .....	76
Resimler.....	76
Çizimler.....	77
Çizelgeler .....	77
Grafikler .....	77
Kavram Haritaları.....	78
Karikatürler .....	78
İki-Boyutlu Görsel Materyallerin Yararları ve Sınırlılıkları .....	78
İki-Boyutlu Görsel Materyallerin Örnek Kullanımları.....	79
Üç-Boyutlu Görsel Materyaller.....	80
Gerçek Nesnelere .....	80
Modeller .....	81
Maketler .....	81
Çokluortam Takımları .....	81
Üç-Boyutlu Görsel Materyallerin Yararları ve Sınırlılıkları.....	81
Üç-Boyutlu Görsel Materyallerin Örnek Kullanımları .....	82
Yazılı Materyaller .....	83
Yazılı Materyallerin Yararları ve Sınırlılıkları.....	83
Yazılı Materyallerin Örnek Kullanımları.....	84
Yazı ve Gösterim Tahtaları .....	84
Yazı tahtaları.....	84
Elektronik Beyaz Tahtalar .....	85
Bülten Tahtaları.....	85
Kumaş Tahtalar .....	86
Manyetik Tahtalar .....	86
Kağıt Tahtaları.....	86
Yazı ve Gösterim Tahtalarının Yararları ve Sınırlılıkları .....	86
Yazı ve Gösterim Tahtalarının Örnek Kullanımları.....	87
Sergiler .....	88
Alan Gezileri .....	88
Gösterimler .....	89
Diyoramalar .....	89
Sergilerin Yararları ve Sınırlılıkları .....	89
Sergilerin Örnek Kullanımları.....	90

Tepegöz.....	91
Tepegöz'ün Yararları ve Sınırlılıkları .....	91
Tepegöz'ün Örnek Kullanımları.....	92
Doküman Kamera .....	92
Doküman Kameranın Yararları ve Sınırlılıkları .....	92
Doküman Kameranın Örnek Kullanımları.....	93
<b>İŞİTSEL ARAÇ-GEREÇLER .....</b>	<b>93</b>
Radyo-Kaset/CD/MP3 Çalar .....	94
Radyo-Kaset/CD/MP3 Çalar'ın Yararları ve Sınırlılıkları .....	94
Radyo-Kaset/CD/MP3 Çalar'ın Örnek Kullanımları.....	95
<b>GÖRSEL-İŞİTSEL ARAÇ-GEREÇLER.....</b>	<b>95</b>
Bilgisayar-Projeksiyon Sistemi .....	96
Bilgisayar-Projeksiyon Sisteminin Yararları ve Sınırlılıkları.....	97
Bilgisayar-Projeksiyon Sisteminin Örnek Kullanımları .....	97
Dijital Fotoğraf Makinesi.....	98
Dijital Fotoğraf Makinesinin Yararları ve Sınırlılıkları .....	99
Dijital Fotoğraf Makinesinin Örnek Kullanımları .....	99
Televizyon-Video/DVD/VCD .....	100
Televizyon-Video/DVD/VCD'nin Yararları ve Sınırlılıkları.....	101
Televizyon-Video/DVD/VCD'nin Örnek Kullanımları .....	101
<b>ÖZET.....</b>	<b>102</b>
<b>BÖLÜM DEĞERLENDİRME SORULARI .....</b>	<b>104</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>106</b>
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>107</b>
<b>BİLGİSAYAR ORTAMINDA MATERYAL TASARIMI .....</b>	<b>107</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>108</b>
<b>UZAKTAN EĞİTİM.....</b>	<b>109</b>
Uzaktan Eğitimde Materyal Kullanımı ve İnternet.....	111
<b>BİLGİSAYARA DAYALI MATERYAL TASARIM İLKELERİ .....</b>	<b>113</b>
Tasarım İlkeleri.....	115
<b>MACROMEDIA FLASH PROGRAMI.....</b>	<b>117</b>
Flash Scene (Sahne).....	117
Timeline.....	118

Timeline'in Genel Görüntüsü .....	118
Timeline'in Kullanımı .....	119
Timeline'ı Gizlemek.....	120
Timeline'in Yerini Değiştirmek.....	120
Tools (Araç paleti).....	120
Arrow (Ok aracı) .....	120
Lasso (Kement aracı) .....	121
Line (Çizgi çizme aracı) .....	121
Text (Yazı yazma aracı).....	121
Dikdörtgen aracı.....	122
Pencil (Kalem aracı).....	122
Brush (Fırça aracı) .....	122
Ink Bottle (Mürekkep kutusu aracı).....	123
Paint Bucket (Boya kutusu aracı) .....	123
Dropper (Damlalık aracı) .....	123
Eraser (Silgi aracı).....	123
Hand (El ile oynatma aracı) .....	123
Magnifier (Büyüteç aracı).....	124
Motion Tween.....	124
Motion Tween Uygulama.....	124
Shape Tween .....	125
Shape Hints (Şekil ipuçları) Kullanımı.....	126
Shape Tween Uygulama.....	127
<b>FLASH SLIDE PRESENTATION .....</b>	<b>129</b>
Açılış Ekranı ve Ekran Menüleri .....	130
Ekran Menüleri .....	131
Flash Slide Presentation Tanıtım Örneği .....	132
<b>ÖZET.....</b>	<b>139</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>140</b>
<b>BÖLÜM 5 .....</b>	<b>141</b>
<b>ÖĞRETİM MATERYALİ.....</b>	<b>141</b>
<b>TASARIM SÜRECİ.....</b>	<b>141</b>
Amaçlar.....	141

<b>GİRİŞ</b> .....	143
Öğretim Materyallerinin Tasarım Gereksinmesinin Belirlenmesi .....	143
Öğrenme – Öğretme Sürecinde Görsel Materyallerin Tasarımı.....	148
Görsel/Sözel ve Çekicilik Katan Tasarım Öğeleri .....	150
Görsel Öğeler.....	151
Sözel Öğeler.....	153
Çekicilik Katan Öğeler.....	156
Biçimsel Tasarım Öğeleri .....	157
Tasarımda Düzenlemeler.....	161
Yönlendirici Olarak Renk Kullanımı .....	162
Öğrenme – Öğretme Sürecinde Sunum Materyallerinin Tasarımı.....	163
Tepegöz Saydamları .....	163
İçerik Alanı .....	163
Powerpoint Sunuları.....	167
<b>ÖZET</b> .....	181
<b>BÖLÜM DEĞERLENDİRME SORULARI</b> .....	182
<b>KAYNAKÇA</b> .....	183
<b>BÖLÜM 6</b> .....	<b>185</b>
<b>OKULÖNCESİ EĞİTİM, İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE MATERYAL KULLANIMI</b> .....	<b>185</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	187
<b>OKULÖNCESİ EĞİTİMDE MATERYAL KULLANIMI</b> .....	188
Okulöncesi Eğitim Materyal Örneği 1 .....	193
Okulöncesi Eğitim Materyal Örneği 2.....	195
Okulöncesi Eğitim Materyal Örneği 3.....	197
Okulöncesi Eğitim Materyal Örneği 4.....	200
<b>İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE MATERYAL KULLANIMI</b> .....	202
Matematik Dersi Materyal Örneği 1 .....	205
Materyalin Kullanımı.....	206
Matematik Dersi Materyal Örneği 2 .....	207
Görsel Sanatlar Dersi Materyal Örneği.....	209
Sosyal Bilgiler Dersi Materyal Örneği.....	211
İngilizce Dersi Materyal Örneği.....	213



Hayat Bilgisi Dersi Materyal Örneği .....	215
Fen ve Teknoloji Dersi Materyal Örneği .....	217
Türkçe Dersi Materyal Örneği .....	219
Tarih Dersi Materyal Örneği.....	222
Coğrafya Dersi Materyal Örneği .....	224
Materyalin Kullanımı.....	226
Beden Eğitimi Dersi Materyal Örneği.....	227
<b>ÖZET</b> .....	229
<b>BÖLÜM DEĞERLENDİRME SORULARI</b> .....	230
<b>KAYNAKÇA</b> .....	232
<b>BÖLÜM 7</b> .....	235
<b>ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b> .....	235
<b>GİRİŞ</b> .....	237
<b>DEĞERLENDİRMENİN ÖNEMİ</b> .....	239
<b>ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b> .....	244
Öğretim Materyallerinin Değerlendirilmesinde Genel Ölçütler .....	244
Öğretimle İlgili Unsurların Değerlendirilmesi .....	245
Tasarım Unsurlarının Değerlendirilmesi .....	248
Türlerine Göre Öğretim Materyallerinin Değerlendirilmesi.....	251
Basılı Materyallerin Değerlendirilmesi .....	252
İşitsel ve Görsel-İşitsel Materyallerin Değerlendirilmesi .....	253
Eğitim Yazılımlarının Değerlendirilmesi.....	254
Sunum Materyallerinin Değerlendirilmesi.....	256
Gerçek Eşya ve Modellerin Değerlendirilmesi .....	258
<b>ÖRNEKLERLE MATERYAL DEĞERLENDİRME</b> .....	259
<b>ÖZET</b> .....	268
<b>BÖLÜM DEĞERLENDİRME SORULARI</b> .....	269
<b>KAYNAKÇA</b> .....	271
<b>BÖLÜM 8</b> .....	273
<b>OKULÖNCESİ EĞİTİM, İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE MATERYAL KULLANIMI</b> .....	273
<b>GİRİŞ</b> .....	275

<b>ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER VE KAYNAŞTIRMA</b> .....	275
<b>KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA EĞİTİM GÖREN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER</b> .....	276
Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik .....	276
Otizm Spektrum Bozukluğu .....	278
Görme Yetersizliği .....	279
İşitme Yetersizliği .....	281
Ortopedik Yetersizlik .....	282
<b>ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERLE YAPILAN ETKİNLİKLER VE MATERYAL TASARIMLARI</b> .....	283
Sanat Etkinlikleri.....	284
Makasla Kesme .....	290
Kum ve Su Oyunları Etkinlikleri.....	295
Blok Köşesi Etkinlikleri .....	301
<b>ÖZET</b> .....	307
<b>BÖLÜM DEĞERLENDİRME SORULARI</b> .....	308
<b>KAYNAKÇA</b> .....	311
<b>SÖZLÜK</b> .....	313
<b>DİZİN</b> .....	315

# BÖLÜM I

## EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN TASARIMI

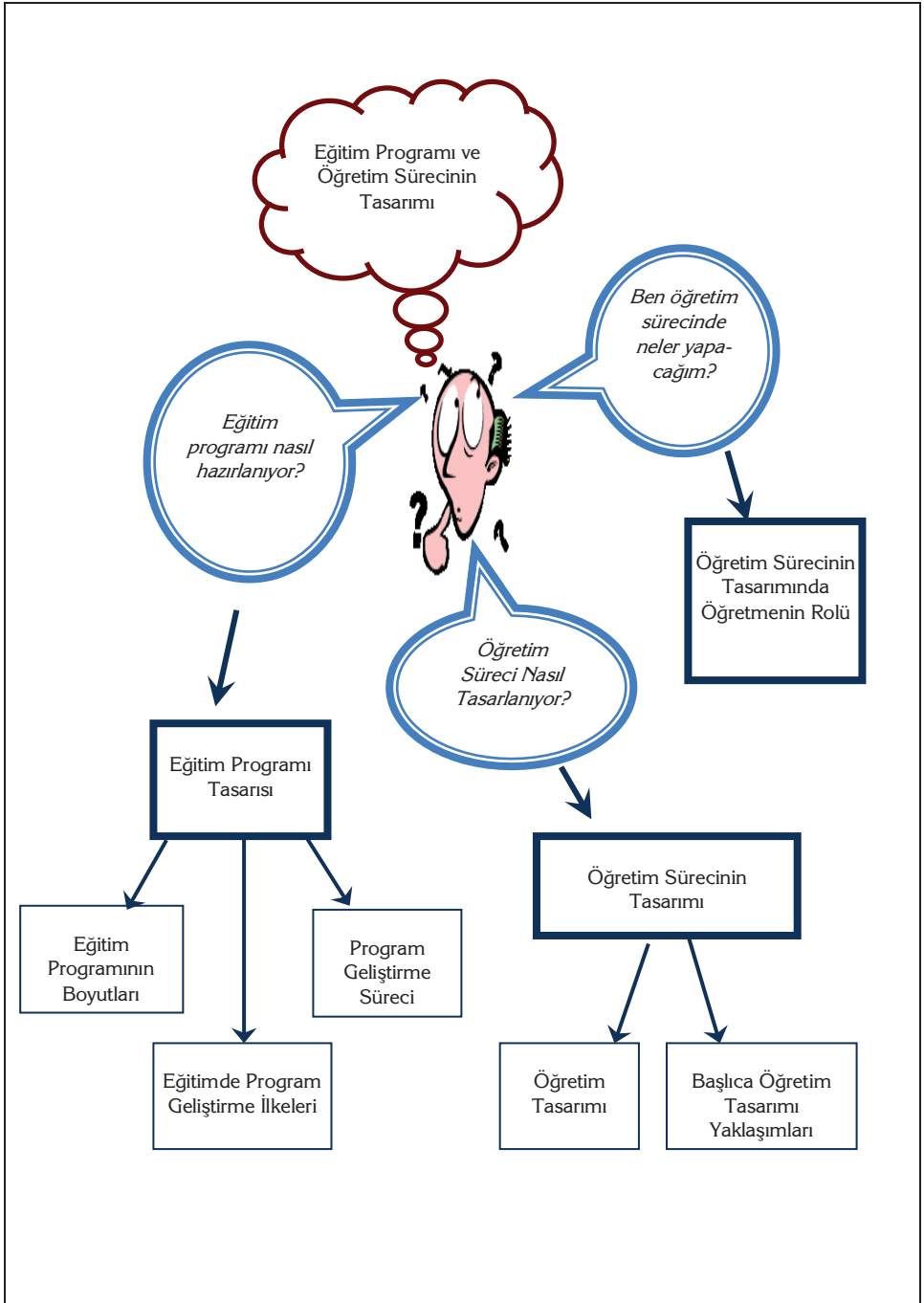
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU\*

ORCID: 0000-0002-8522-258X

### Öğrenme Hedefleri

Bu üniteyi çalıştıktan sonra;

- ✓ *Eğitim programının tasarım sürecini açıklayabilecek,*
- ✓ *Öğrenme-öğretme sürecinin tasarımını açıklayabilecek,*
- ✓ *Öğretim tasarımı sürecinde materyal tasarımının yerini açıklayabilecek,*
- ✓ *Öğretim tasarımında öğretmenin rollerini tartışabilecek bilgi ve beceriye sahip olacaksınız.*



## GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme çoğu zaman birlikte kullanılan iki kavramdır. Aslında bu iki kavram davranış değişikliği sürecinin iki farklı yönüne vurgu yapmaktadır. Davranış değişikliği süreci öğrenen ve öğreten tarafların ortak çabalarının bir sonucudur. Bir taraftan öğrencinin özellikleri, ilgi ve gereksinimleri ve öğrenebilmek için



öğrencinin yapması gerekenler öğrenme kavramıyla, diğer taraftan öğrenmeye rehberlik eden ve süreci planlayıp, uygulayan ve değerlendiren öğretici etkinlikleri öğretme kavramıyla ifade edilmektedir. Öğretim süreci öğrenci açısından öğrenme, öğretmen açısından öğretme sürecidir. Öğretme süreci, öğretimin tasarımını gerekli kılan bir süreçtir.

Öğretim tasarımı en genel düzeyde eğitim programının tasarımı ile başlar ve sınıf içinde bir dersin öğretimine kadar giden tüm aşamaları içine alır. Bu bölümde makro düzeyde öğretim tasarımı olan eğitim programı hakkında bilgi verildikten sonra öğrenme-öğretme süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

## EĞİTİM PROGRAMI TASARIMI

Eğitim, temelde, bir "davranış değiştirme" ya da "davranış kazandırma" sürecidir. Bu süreç önceden tasarlanıp plânlanır ve bu plâna göre gerçekleştirilmeye çalışılır. Tüm çalışmalar, bir üst kavram olan eğitim programı kavramını orta koymaktadır. Eğitim programı, eğitim sürecinin önceden tasarlanan plânı ve bu plânın uygulamadaki görünümüdür. Varış (1988) eğitim programını, "milli eğitim ve kurumun amaçlarını gerçekleştirilmesine dönük tüm etkinlikler" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma bağlı kalınarak eğitimde niteliğin artırılmasında, çağın gereklerine uygun eğitim programlarının hazırlanmasının son derece önemli olduğu söylenebilir. Hazırlanan programların bu gerekliliğe uygun olup olmadığı ya da ne düzeyde uygun olduğu sorularına ise, ancak program geliştirme süresince yanıt aranabilir.

Program geliştirme, ya varolan bir programı daha gerçekçi, daha sağlam, daha tutarlı, daha etkili düzeye getirme, ya da gerçekçi, sağlam, tutarlı ve etkili yeni bir program oluşturma amacına yöneliktir. Demirel (2000: 6) program geliştirmeyi, "Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Varış'a (1988) göre ise program geliştirme, "programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde belirlenmesi ve gerçekleşmesi için yararlanılan esasların, ilkelerin ve etkinliklerin fonksiyonel olarak ele alınması çalışmasıdır". Bir başka deyişle, "gerek okul içinde, gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkili bir şekilde geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen etkinliklerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine edilen çabaların bütünüdür". Fidan (1986: 64) ise program geliştirmeyi, "programın daha etkili, daha gerçekçi duruma getirilmesi için yapılan etkinliklerin bütünü" olarak açıklamaktadır.

## KAYNAKÇA

- Alkan, C.ve Deryakulu, D.& Şimşek, N.(1995). Eğitim teknolojisine giriş. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Bloom, B.S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*.(Çev. D.A.Özçelik). Ankara: MEB Yayınları.
- Briggs, L., Gustafson, K. & Tillman, M.H. (Ed.). (1991). *Instructional design principles and applications* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Büyükkaragöz, S. Çivi, C.(1994). *Genel öğretim metotları*. (4. Baskı). Konya: Atlas Kitabevi.
- Çalışkan, N., Keskinkılıç, K.(Edit.). (2005). *Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlikleri Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Üsem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan değerlendirme ve öğrenme sanatı*. Ankara:, PegemA Yayıncılık.
- Dick, W., Carey, L. (1985). *The systematic design of instruction* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Erişen, Y. ve Arı, R. (Edit). (2006). Sınıfta öğretim ortamlarının hazırlanması. *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. (8. Basım). Ankara: Meteksan Yayınevi.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme: kavramalar, ilkeler, yöntemler*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Gustafson, K. L. & Branch, R. M. (1997). Revisioning models of instructional development. *Educational Technology, Research and Development*, 45 (3), 73-89.  
<http://oyegm.meb.gov.tr/yet> 15 Aralık 2007 tarihinde indirilmiştir.
- İşman, A.& Eskicumalı, A. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yay.
- Heinich, R., Molenda., M. & Russel, J.D. (1993). *Instructional media and the new of instruction*. (4th ed), NY: Mc millian Publising Company.
- Heinich, R., Molenda, M., Russel, J.D. & Smaldino, S.E. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. (Fifth Edition), New Jersey: Printice Hall, Inc.
- Karadeniz, Ş. (2004). Öğretim amaçlı internet ortamlarının tasarımı ve temel ilkeleri. *Milli Eğitim Dergisi* Kış, Sayı 161. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/KK>. Sitesinden 22 Ağustos 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Karakaya, Ş. (2004). *Esnek öğrenme*. Ankara, PegemA Yayınları.
- Kemp, J. E., Morrison, G. R., & Ross, S. M. (1994). *Designing effective instruction*. New York: Merrill.
- Keser, H.,Yalın, H.İ., Teker, N. ve Şimşek, N. (2001). *Öğretim teknolojileri ve kullanım kursu ders notları*, EGM. Ankara: Eğitim Dairesi Bşk.

- Korkmaz, İ., Doğanay, A. (Edit.). (2007). Eğitim programı, tasarım ve geliştirme. *Öğretimi ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Öncü, H., Küçükahmet, L. (Edit.). (2000). Motivasyon. *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1992). Eğitim programları ve öğretim. (3. Basım) Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Seels, B. & Glasgow, Z. (1998). *Making instructional design decisions* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2007, *Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma*. <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/NHMSI.htm> sitesinden 5 Eylül 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirme öğretmen el kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Şahin T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- The assure model. Retrieved November 10, 2001, from <http://www.unca.edu/education/ETA.htm>.
- The assure model. Retrieved September 3, 2007, from <http://www.courses.wcupa.edu/bolton/TAM.htm>.
- The assure model. for selecting instructional media. Retrieved September 8, 2007, from <http://www.douglas.bc.ca/dls/TAMSIM.pdf>.
- Titrek, O. (2006). Erçetin Ş ve N. Tozlu. (Edit.), Öğretmenlik mesleği. *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yalın, H.İ.(1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, S. (2007). *Teknoloji destekli eğitim ortamlarının etkinliği*. <http://www.ceit.metu.edu.tr/~tarkan/TDEOE.htm> sitesinden 15 Aralık 2007 tarihinde indirilmiştir.

# BÖLÜM 2

## ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ VE MATERYAL TASARIMI İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Prof. Dr. Aslıhan SABAN\*

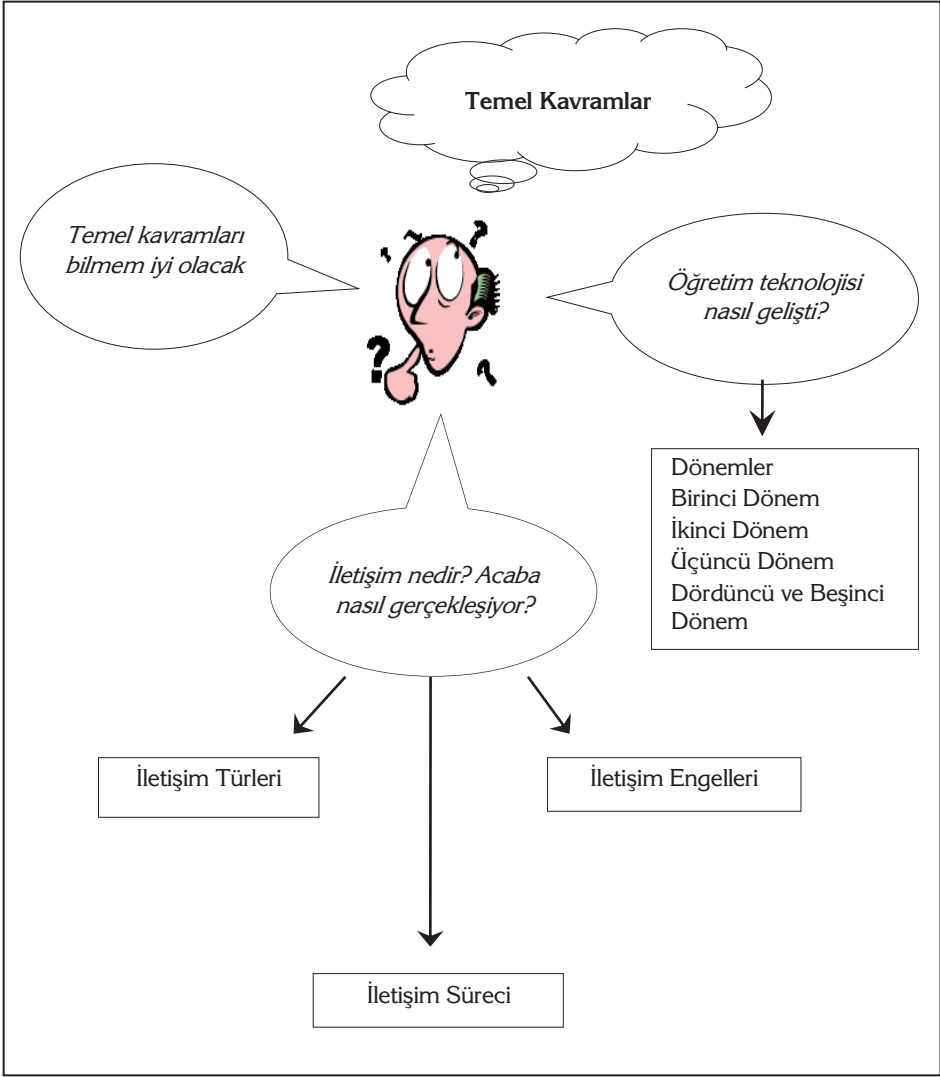
ORCID: 0000-0002-8529-046X

### Amaçlar

*Bu bölümü okuduktan sonra;*

- *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramları açıklayabilecek,*
- *Öğretim teknolojisinin tarihsel sürecini özetleyebilecek,*
- *Öğretim ortamlarında iletişimin önemini tartışabilecek bilgi ve beceriye sahip olacaksınız*

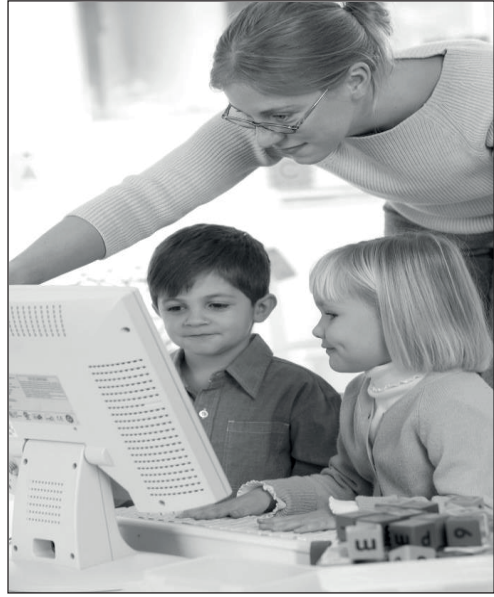




## GİRİŞ

Günümüzde gelişen teknoloji sonucunda toplumların eriştikleri nokta bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Bu çağın en önemli özelliği her şeyin çok hızlı değişmesidir. Bu değişim ve gelişim, bilgi teknolojileri, bilgiye dayalı örgütler, bilgi insanı, vb. bilgi toplumunun yükselen değerleri olarak kabul edilmektedir. Bilgi teknolojisindeki hızlı gelişmeler, toplumların yapısal olarak yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Teknolojik alandaki bu hızlı değişimle beraber yeni kavramlar da ortaya çıkmaktadır.

Toplumlar ve bireyler bilgi çağına uyum sağlamak için sürekli çaba göstermektedirler. Bilgi çağına uyum sağlayabilmenin en önemli yollarından birisi de eğitimidir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının bilgi toplumundaki rolleri ve amaçları sürekli olarak değişmektedir. Bilgi çağında verilen eğitimin temel amacı, yaratıcı ve yenilikçi insanlar yetiştirmektir. Bilgi çağındaki bilimsel bilgi artışı dikkate alındığında artık bilgilerin öğretimi yerine bilgilerin öğrenilmesi önem kazanmaktadır. Bilgi miktarındaki artış nedeniyle bilgilerin öğrencilere aktarılacakları öğrenilemeyeceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, eğitim sisteminin bilgi aktarmaktan çok bilgiye nasıl ulaşılacağı üzerinde odaklanması gerektiği görüşü gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bunun sonucunda, öğretme – öğrenme sürecinde eğitim teknolojisinin rolü ve önemi daha da artmaktadır.



Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımıyla ilgili temel bilgileri açıklamayı amaçlayan bu bölümde, öncelikle öğretim teknolojisi ve materyal tasarımıyla ilgili temel kavramlar açıklanmış, ardından öğretim teknolojisinin tarihsel gelişimi ve iletişim süreci incelenmiştir.

## ÖĞRETİM TEKNOLOJİ VE MATERYAL TASARIMIYLA İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımına ilişkin içeriğin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle, bu kapsamda yer alan temel kavramların bilinmesi gereklidir. Diğer bir deyişle, öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı sürecinde kullanılan temel kavramların anlamlarının ve kapsamının bilinmesi, süreçte edinilecek bilgilerin kalıcılığını artırmada katkı sağlayacaktır. Bu amaçla, çalışmanın bu kısmında öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı sürecinde kullanılan temel kavramlar kısaca açıklanmıştır.



### Öğrenme

Yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülen öğrenme, Charlesworth'a (aktaran Saban, 2002) göre, bir bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliği olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle öğrenme, bir bireyin

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2000) *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları
- Alkan, C. (1984). *Eğitim Teknolojisi (2. baskı)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C. (1995). *Eğitim Teknolojisi (4. baskı)*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Alkan, C. ve diğerleri (1995) *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi: Disiplin, Kuram, Süreç, Ortam, Uzman, Uygulama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (1996) *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan WEB Tesisleri.
- Collins, A. (1991). The role of computer technology in restructuring schools. *Phi Delta Kappan*, 73, 28-36.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknoloji ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü. Dictionary of Education (2. Baskı)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ergin, A. (1995) *Öğretim Teknolojisi İletişim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ergin, A. ; Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Gustafson, K.L. ve Branch, R.M. (1997). "Revisioning Models of Instructional Development", *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 73-88.
- Gürkan, T. ve E Gökçe. (1999). Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- <http://www.hskizilcik.com/egitim/etn.pdf> [indirilme tarihi 12 Aralık 2007].
- <http://www.ceit.metu.edu.tr/turkce/ot/43.htm> [indirilme tarihi 12 Aralık 2007].
- <http://uretim.meb.gov.tr/egitekhaber/s92/yazarlar.htm> [indirilme tarihi 12 Aralık 2007].
- <http://www.po.metu.edu.tr/links/inf/css25/bolum6.html#1> [indirilme tarihi 12 Aralık 2007].
- <http://www.bpi.somee.com/kurumilet2.htm> [indirilme tarihi 12 Aralık 2007].
- Lockard, L.A. (2001). Collaborative technology planning: The impact of technology plans on students' and teachers' learning. *THE Journal*, 29(3), 18-21.
- Maddin, E.A. (2002). Factors that influence technology integration in elementary instruction. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Cincinnati, USA.
- McNabb, M.L., Valdez, G., Nowakowski, J., ve Hawkes, M. (1999). *Technology Connections for School Improvement: Planners' Handbook*. North Central Regional Educational Laboratory, USA.

- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci (2. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saban, A. (2007). *Okul Teknolojisi Planlaması ve Koordinasyonu (1. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Saettler, P. (1998). Antecedents, origins, and theoretical evolution of AECT. *TechTrends*, 43(1), 51-57.
- Savage, T.V., Armstrong, D.G. (2000). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/ Prentice Hall.
- Seferoğlu, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sezgin, İ. (1989). Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: G.Ü. Yayını
- Yalın, H.İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

# BÖLÜM 3

## ÖĞRETİM ARAÇ VE GEREÇLERİ

Prof. Dr. Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN\*

ORCID: 0000-0002-1726-3224

### Amaçlar

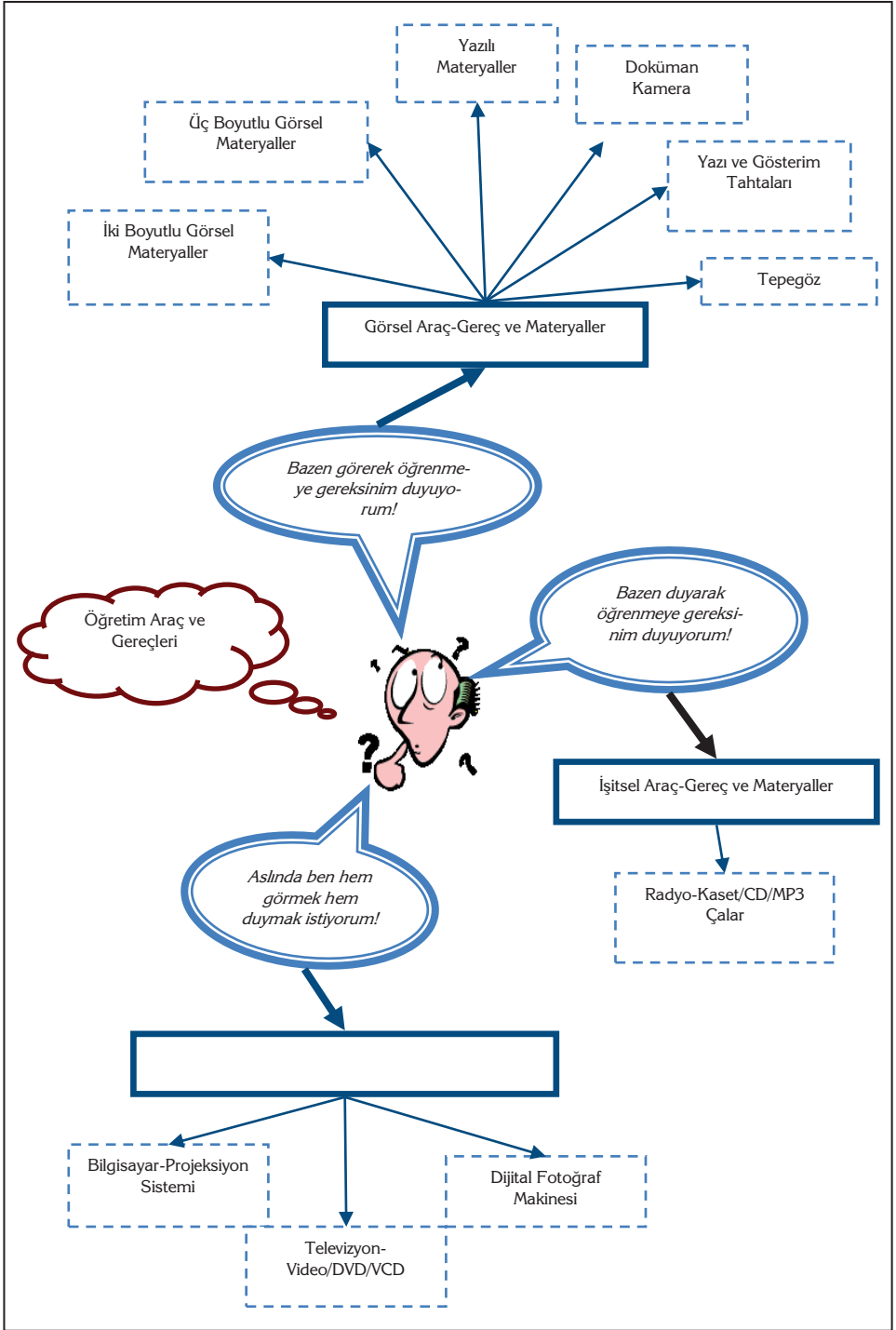
Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- *İki-boyutlu ve üç-boyutlu görsel materyallerin klanım amaçlarını açıklayabilecek,*
- *Yazılı materyaller, sergiler, yazı ve gösterim tahtalarının kullanımı ile ilgili ilkeleri açıklayabilecek,*
- *Radyo-kaset/CD/MP3 çalar gibi işitsel araç-gereçlerin özelliklerini açıklayabilecek,*
- *görsel-işitsel araç-gereç ve materyallerin öğretim-öğrenme sürecinde kullanımına ilişkin örnekler verebilecek,*
- *Tüm bu araç-gereç ve materyallerin güçlü ve sınırlı yönlerini açıklayabilecek*

bilgiye sahip olacaksınız.

---

\* Ankara Üniversitesi



## GİRİŞ

Öğretim ortamlarında içeriği aktarmak ve öğretimi desteklemek amacıyla farklı öğretim araçları ve materyalleri kullanılır. Öğretim araçları, “içeriği aktarma sürecinde kullanılan farklı iletişim kanalları” olarak tanımlanabilir (Heinich, Molenda, Russell & Smaldino, 2002). Öğretim materyalleri ise, “öğretim araçları kullanılarak sunulan içeriği kapsayan ürünler” olarak açıklanabilir. Örneğin, bilgisayarın donanım kısmı araç iken bilgisayar yazılımları materyal, tepegöz araç iken tepegöz slaytları materyaldir. Öğretim materyalleri, öğretim araçları ile birlikte veya tek başına kullanılabilirler. Öğretim ortamlarında kullanılacak materyal örnekleri saymakla bitmez, çünkü her farklı konu için pek çok farklı materyal üretilebilir.

Öğretim ortamlarında araçlar ve materyaller, öğretimi zenginleştirmek açısından çok önemlidir. Aksi takdirde içeriğin aktarılması ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin kurulması yalnızca sözel ifadelerle dayanır. Aktif öğretim, öğrenci-merkezli öğretim, e-öğrenme ve teknoloji entegrasyonu gibi farklı kavramların önem kazandığı günümüzde, öğretim ortamlarında farklı araçların ve materyallerin kullanılması öğretimin etkililiğinin artırılması açısından son derece önemlidir.

Belirli bir öğretim durumu için uygun aracı seçmek veya doğru materyali hazırlamak için, öğretim ortamlarında kullanılacak öğretim araçları hakkında detaylı bilgiye sahip olunması gerekir. Her öğretmenin, öğretim araçlarının neler olduğu, hangi durumlarda kullanımının daha uygun olabileceği ile olası yararları ve sınırlılıkları konularında bilgi sahibi olması gerekir. Daha etkili öğretebilmek ve öğretim ortamını zenginleştirmek için her derste farklı araç kullanılmalı, hatta bir ders saati içerisinde birden fazla araç kullanılabilirdir. Öğretim ortamında farklı araç-gereçleri kullanmak, öğretim ortamını zenginleştirme, öğrencileri güdüleme, dikkat toplama, etkili mesaj düzenleme gibi içeriğin daha kolay anlaşılmasını sağlamaya yönelik amaçlara da hizmet edebilmektedir.

Öğretim araçları ve materyalleri, öğretim ortamlarında kullanılırken çok farklı roller üstlenebilir. Farklılaşan bu rollere göre araçların ve materyallerin önemi, Dale (1961) tarafından oluşturulan bir yapıda açıklanmıştır. Şekil 3.1’de görüldüğü gibi bu yaklaşıma göre en alt bölgelerdeki öğrenme deneyimleri daha somutken, üst kısımlara yaklaştıkça daha soyut bir hal almaktadır.

## KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1997). Eğitim Teknolojisi (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bal, H., Keleş, M. ve Erbil, O. (1999). Eğitim Teknolojisi Kılavuzu. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Çilenti, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dale, E. (1961). Audio-Visual Methods in Teaching. USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Demirel, Ö. (2002). Öğretme Sanatı (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergin, A. (2002). Öğretim Teknolojileri ve İletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halis, İ. (2002). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. & Smaldino, S. E. (2002). Instructional Media and Technologies for Learning (7th edition). USA: Merrill Prentice Hall.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L. & Russell, J. D. (2007). Instructional Technology and Media for Learning (9th ed.). USA: Merrill Prentice Hall.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekez, S. (2004). Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yalın, H. İ. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Yanpar, T. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.



# BÖLÜM 4

## BİLGİSAYAR ORTAMINDA MATERYAL TASARIMI

Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK\*

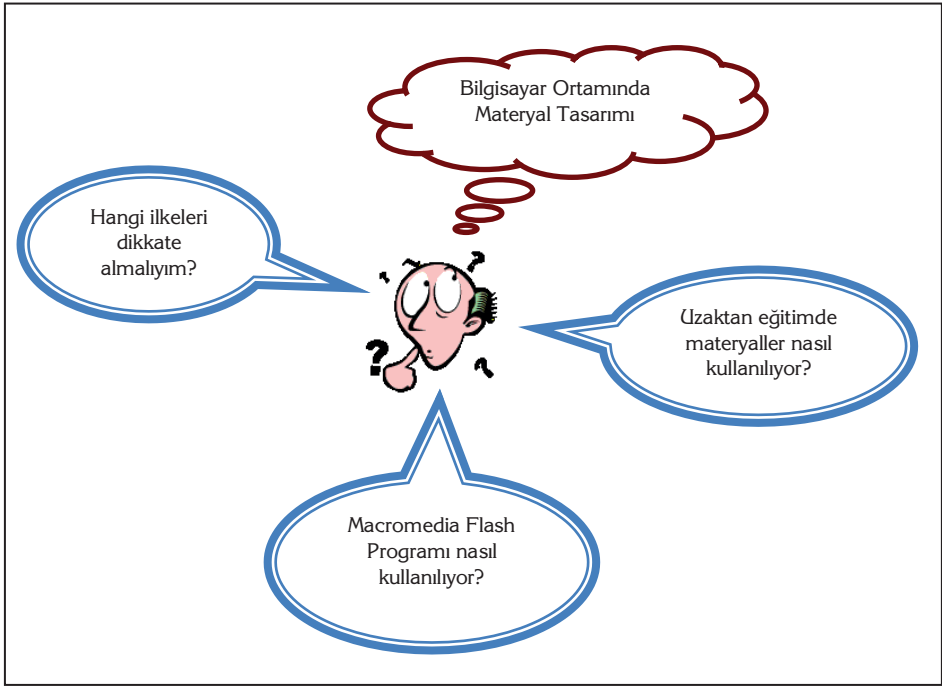
ORCID: 0000-0003-0075-7268

### Amaçlar

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- ◆ *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini açıklayabilecek,*
- ◆ *Bilgisayar ortamında materyal tasarım ilkelerini açıklayabilecek,*
- ◆ *Macromedia flash programını etkin olarak kullanabilecek,*
- ◆ *Macromedia flash presantation programını etkin olarak kullanabilecek,*

bilgi ve beceriye sahip olacaksınız.



## GİRİŞ

Bilgisayar destekli tasarımın tarihsel gelişimi incelendiğinde, birçok yazılımın geliştirildiği görülmektedir. Örneğin ESTA, Powerpoint, Gif Animatör, 3D Studio Max, Macromedia Flash, Macromedia Authorware bunlardan bazılarıdır. Bilgisayar destekli tasarım ortamlarında, en önemli nokta hazırlanan materyallerin iki boyutlu ya da üç boyutlu olarak tasarlanmasıdır. Çünkü nesnelerdeki boyut, öğrencilerin güdülenmesini sağlayan önemli unsurlardan biridir.

Öğretim materyallerinin hazırlandığı en önemli ortam, internet tabanlı platformlardır. Bu platformlar için geliştirilen materyallerin, tıpkı diğer öğretim materyallerinde olduğu gibi, öğretim tasarımı ilkelerine uygun olması oldukça önemlidir. Bu nedenle, İnternetin öğretim amaçlı kullanılabilmesi için tasarımcıların, hem bilgisayar destekli öğretim tasarımı ilkelerini hem de ara yüz (bilgisayar sistemiyle kullanıcıların iletişimine yardımcı olan yazılım ve donanım) tasarım ilkelerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.



Son yıllarda, internet tabanlı uygulamaların hızlı gelişim göstermesi, öte yandan uzaktan eğitim uygulamalarına olan talebin artması ve buna bağlı olarak bu uygulamaların içeriğinin değişmesi, bilgisayar destekli materyal tasarımına farklı boyutlar katmıştır. Bu nedenle, bu bölümde öncelikle uzaktan eğitim ve İnternet konuları kısaca irdelenerek eğitim sisteminde önemli yeri olan bilgisayar destekli öğretim materyallerinin tasarım ilkeleri açıklanmış, ardından

bilgisayar destekli materyal tasarımlardan Flash programının kullanımı örnekler üzerinde anlatılmıştır.

## UZAKTAN EĞİTİM

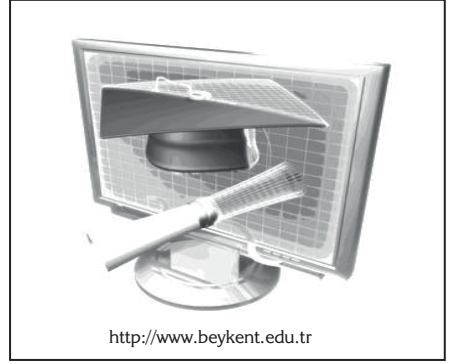
Uzaktan Eğitim, gazete ve mektuplaşma aracılığıyla başlayan audio teyp, videotteyp, radyo, televizyon, canlı yayın araçları, uydu iletimi, kişisel bilgisayarlar, internet vb. yeni teknolojilerle geliştirilmiş bir sistemdir (Sandra, 1997).

Uzaktan eğitim, genellikle farklı mekânlarda gerçekleşebilen, özel öğretim tasarım ve tekniklerini gerektiren, farklı teknolojilerle iletişim sağlayan, özgün kurumsal ve yönetsel yapılanmayı gerektiren planlanmış öğrenmedir (Gülbahar, 2007). Diğer bir deyişle, uzakta bulunan bir öğrenci ile doğrudan bağlantı kurularak gerçekleştirilen bir eğitimidir.

Uzaktan eğitim programı, eğitim kurumlarının, öğrencilerin tek başına eğitimi gerçekleştirmesine yardımcı olmak için belli bir düzende hazırladıkları ders programı ile gerçekleştirilen çalışmaya verilen bir isimdir. Öğrenciyle eğitsel kaynaklar arasında bağlantı kurarak eğitimi gerçekleştiren bir sistem (olarak ta tanımlanabilir. Bu tür programlarda, genel olarak, belli sayıda öğrenciye ulaşıldıktan ve her dersin planlanmasının ardından faks, posta ya da e-posta gibi yöntemlerle öğrencilere, bir öğretmen tarafından hazırlanan dersle ilgili ödev konuları verilir, sınavlar yapılır. Verilen ödevler ve sınavlarla ilgili değerlendirmeler yapılarak, sonuçlar öğrenciye bildirilir. Bu durum, öğrenci-öğretmen iletişiminin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar (Uzaktan eğitim nedir, 2007). Uzaktan eğitim programı eğitim alanında en ön planda yerini alan bir yöntem olabileceği gibi diğer yöntemleri takviye eden bir program olarak da yorumlanabilir.

Uzaktan eğitim, yeni bir kavram ya da uygulama değildir. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde temellerinin 1700'lü yıllarda atıldığı söylenebilir. Bu tarihten günümüze kadar uzaktan eğitimin gelişimi şu şekilde özetlenebilir:

- 1728'de Boston gazetesi tarafından mektup ile stenografi dersleri verilmiştir.
- 1856`da Fransız Charles Toussaint ve Alman Gustav Langenscheidt Berlin`de mektup ile eğitim okulu kurmuştur.
- 1870'lerde Illinois Wesleyan Üniversitesi tarafından evde öğrenim programı başlatılmıştır.
- 1880'lerde Thomas J. Foster'in başlattığı evde-öğrenim kursları 1890'da Uluslararası Mektupla Öğrenim Okullarına dönüşmüştür.
- 1883'te New York-Ithaca'da bir "Mektupla Öğretim Üniversitesi" kurulmuştur.



## KAYNAKÇA

- Ardıl, C. (2002). Bilgisayar destekli öğretim için bir öğretim sistemleri tasarım modeli, ELECO'2002 Elektrik-Elektronik-Bilgisayar Mühendisliği Sempozyumu, [www.emo.org.tr/resimler/ekler/5ade38a2c9f6f07\\_ek.pdf](http://www.emo.org.tr/resimler/ekler/5ade38a2c9f6f07_ek.pdf). adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- Çekiç, Ü. (2004). İnternet nedir? <http://www.internetdergisi.com/index.php?Part=Article&id=38> adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- Ergün, M. (1998). İnternet destekli eğitim. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1998, Sayı:1, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun5.htm>. adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- Gümüştpe, Y. (2000). Temel animasyon mantığı ve flash4. Türkmen Kitabevi, S:16.
- Jung, I. (1999). İnternet-based distance education, <http://www.ed.psu.edu/acsde/annbib/annbib.asp>. adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- Sandra, K. (1997). Distance learning, the internet, and the world wide web. [www.ericdigests.org/1997-1/distance.html](http://www.ericdigests.org/1997-1/distance.html). adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- Sinç, B. (2004). Uzaktan öğretim yöntemiyle ilköğretim öğretmenlerinin hizmet-içi eğitimi, Yüksek Lisans tezi, M.Ü., 2004 [http://www.Egitimtekno.lojileri.net/yazilar/wto/yazi\\_5.htm](http://www.Egitimtekno.lojileri.net/yazilar/wto/yazi_5.htm). adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- Varol, A., Alkan, T. (1998). İnternete Genel Bakış, Uzaktan Eğitim, Kış 1998, sayı:10.
- Gülbahar, Y. <http://www.baskent.edu.tr/~gulbahar/dersler/> adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- İnternetin Tarihi, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/dersler/ebb/ebb467-guz2000/umutp.html>. adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- Uzaktan eğitim nedir. <http://www.uluslararasıegitim.com/uzak/uenedir.aspx>. adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- ÖMG. <http://orscu.8m.com/materyal.htm>. adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- [http://www.actionscript4designers.com/wmg3/screens\\_slide\\_presentation.html](http://www.actionscript4designers.com/wmg3/screens_slide_presentation.html). adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- [http://www.mmistanbul.com/makaleler/index.cfm?makale\\_id=60](http://www.mmistanbul.com/makaleler/index.cfm?makale_id=60). adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- [http://www.actionscript4designers.com/wmg3/screens\\_slide\\_presentation.html](http://www.actionscript4designers.com/wmg3/screens_slide_presentation.html). adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- <http://www.actionscript.org/forums/showthread.php3?t=118941>. adresinden Aralık 2007'de indirildi.
- <ftp://ftp.ActionScript4Designers.com/wmg3/>. adresinden Aralık 2007'de indirildi.

# BÖLÜM 5

## ÖĞRETİM MATERYALİ TASARIM SÜRECİ

Prof. Dr. Meral GÜVEN\*

ORCID: 0000-0002-4139-729X

### Amaçlar

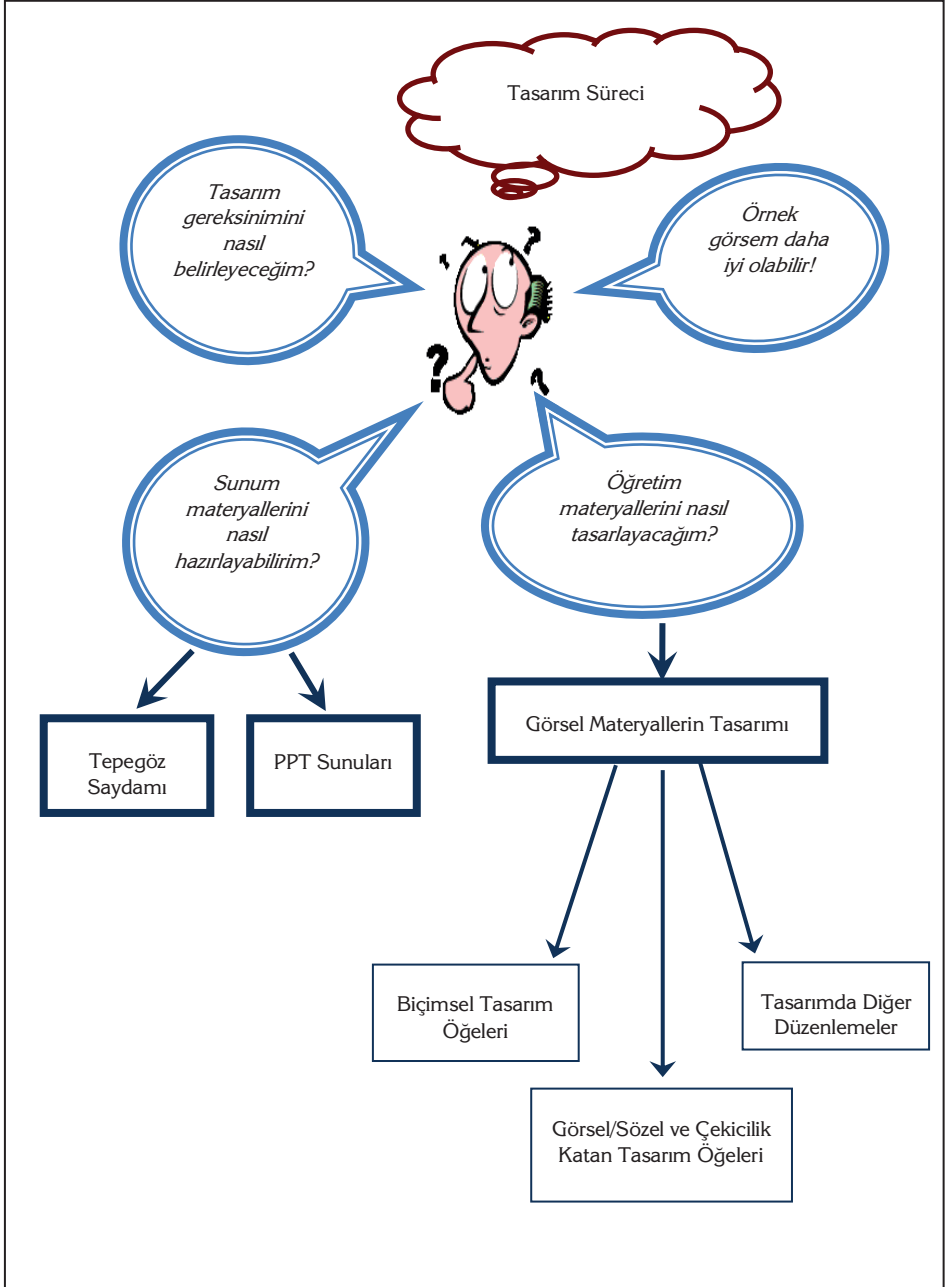
*Bu bölümü okuduktan sonra;*

- *Öğretim materyallerini seçerken göz önüne alınacak ölçütleri açıklayabilecek*
- *Öğretim materyallerinin tasarımına ne zaman gereksinim duyulacağını kavrayabilecek*
- *Öğretim materyallerinin tasarlanması ile ilgili önemli noktaları yorumlayabilecek*
- *Görsel materyallerin tasarımında izlenecek aşamaları açıklayabilecek*
- *Görsel materyallerin tasarım ölçütlerini uygulayabilecek*
- *Sunum materyallerinin tasarlanmasına yönelik ilkeleri açıklayabilecek*
- *Etkili sunum materyalleri hazırlayabilecek*
- *Her türlü öğretim materyalini tasarlarken dikkat edilmesi gereken noktaları açıklayabilecek*

*bilgi ve beceriye sahip olacaksınız.*

---

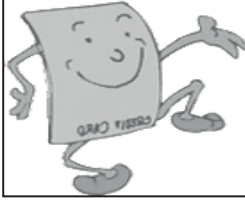
\* Anadolu Üniversitesi



*Servet ve zenginlikle dolu bir evrende yaşayan,  
olağanüstü, yaratıcı bir varlıksınız.  
Ne istediğinizi beyninizde ve yüreğinizde duyarsanız,  
o size kendiliğinden gelecektir.*

**Hazel Hughes**

## GİRİŞ



Bilgi çağı ile birlikte pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişimler olmuştur. Eğitim alanında yaşanan değişim ve yenileşme daha çok öğrenme – öğretme sürecinde ön plana çıkmıştır (Güven, 2004: 2). Çünkü öğrenme – öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler aracılığı ile öğrenciye kazandırılması beklenen amaç ve davranışsal amaçlar kazandırılmakta ya da kazandırılmamaktadır. Bu ise öğrenmenin gerçekleşmesi, başka bir deyişle öğrencilerin istenilen düzeye getirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğrenme – öğretme süreci, belirlenen amaçların öğrencilere kazandırılması için yöntem, teknik ve araç – gereçlerin bir araya getirilmesidir. Ancak, bunların gelişigüzel biçimde değil, planlı ve sistemli olarak seçilip, buna göre eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerekir. Bu süreçte, öğretmenin yeterli ve etkili olması elde edilecek başarının anahtarıdır. Öğretmenler, derste kullanacakları yöntem ve teknikleri daha anlaşılır duruma getirmek amacıyla kimi öğretim materyallerinden yararlanırlar (Çilenti, 1988: 53). Öğretim materyalleri öğretme sürecinde öğretmenlere, öğrenme sürecinde ise öğrencilere yardım eden önemli öğelerdir.

Bu bölümde, öncelikle öğrenme – öğretme sürecinde öğretim materyallerinin seçiminde gözönüne alınacak noktalar açıklanacak, daha sonra öğretmenin öğretim materyalini tasarlamasına yol açan etkenlerden sözedilecek, farklı öğretim materyallerinin tasarlanmasında izlenen yollar açıklandıktan sonra, öğretim materyallerinin tasarlanması ile ilgili örneklerle yer verilecektir.

### **Öğretim Materyallerinin Tasarım Gereksinmesinin Belirlenmesi**

Öğrenme – öğretme süreçlerinin başarısı, düzenlenen mesajların ya da seçilen bilgi kaynaklarının açıklık ve anlaşılabilirliği ile yakından ilişkilidir (Alkan, 1984: 41). Mesajlar, öğretim ortamı aracılığıyla iletilir. Öğretim ortamlarının içerisinde öğrenci ile etkileşimde bulunan öğretmen,

#### *Örnek*

*Fen bilgisinde öğrencilere suyun oluşumunu yalnızca basılı bir materyal ile anlatmak, öğrencilerin anlamasını zorlaştıracaktır. Ancak, kullanılan bir görsel materyal öğrenme sürecini hızlandırır.*

## KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları
- Alkan, C. (1984). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Aydın, H. (2003). Öğretim gereçlerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, değerlendirme* içinde (51 -82). H. F. Odabaşı (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayınları.
- Çalışkan, H. (2003). Öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve tasarımı. *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, değerlendirme* içinde (29 -50). H. F. Odabaşı (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayınları.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Demirel, Ö., S. S. Seferoğlu ve E. Yağcı (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Erişti, D. (2007). Öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı: görsel – işitsel materyaller. *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (93 -112). H. F. Odabaşı (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayınları.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi- iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fleming, M.L. ve H. Levie (1978). *Instructional message design: priciples from the behavioral sciences*. Englewood Cliffs, N. J.:Educational Technology Publications.
- Frank, D. (1996). *Traffic training materials: high impact graphic design*. Amherst, MA:HRD Press.
- Güven, Meral (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, M. ve M. Dikdere (2003). Yabancı dil öğretiminde ders materyali geliştirme etkinlikleri. *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, değerlendirme* içinde (145 -164). H. F. Odabaşı (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayınları.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. ve Smoldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning*. 6. basım. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing.
- Kabakçı, I. (2007). Öğretim materyallerinin seçimi ve tasarımı. *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (71 -91). H. F. Odabaşı (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayınları.
- McAlpine, L. ve C. Weston (1994). The attributes of instructional materials. *Performance Improvement Quarterly*. Spring:19 -30.



- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, T. Y. ve S. Yıldırım (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

# BÖLÜM 6

## OKULÖNCESİ EĞİTİM, İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE MATERYAL KULLANIMI

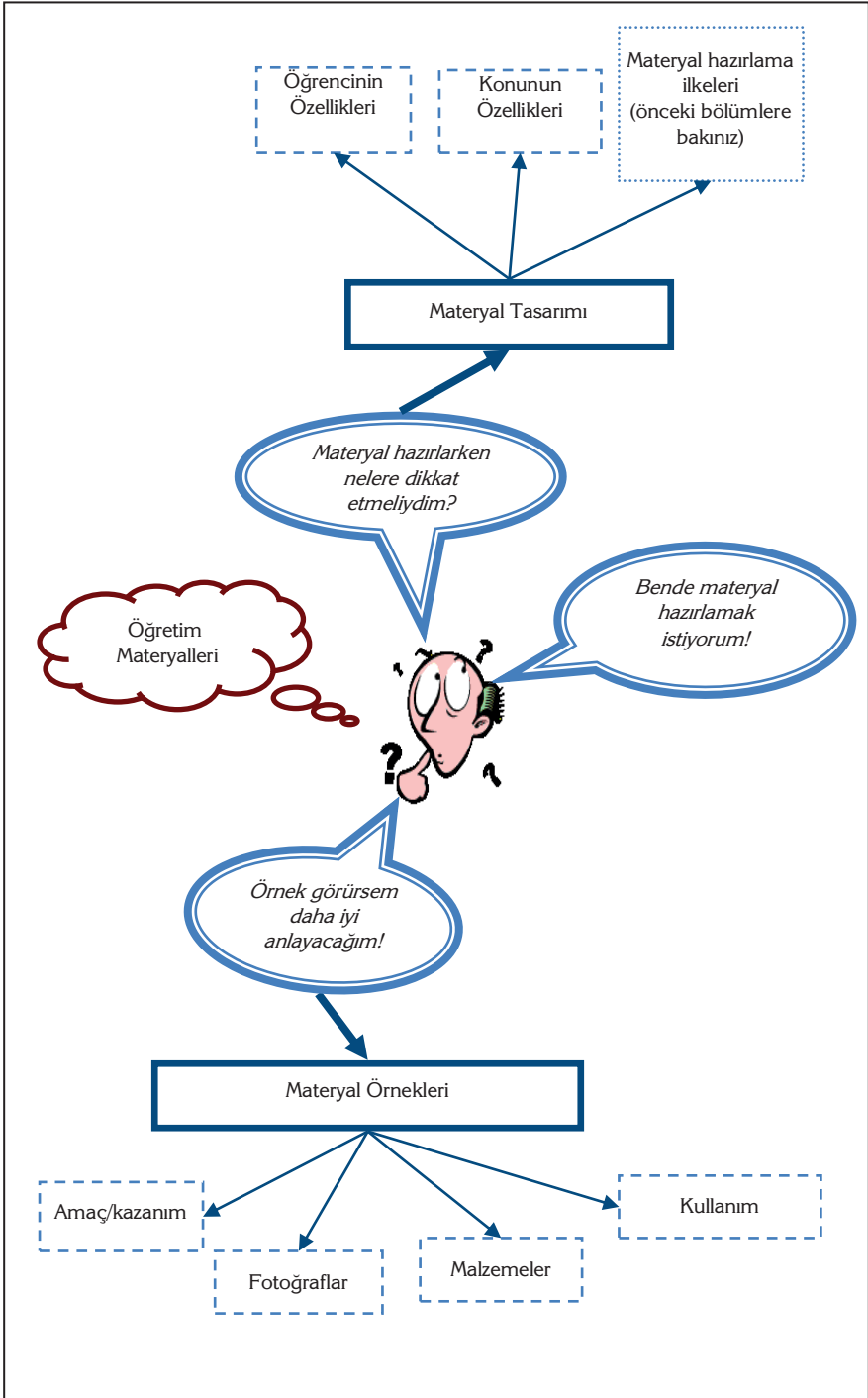
Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA\*

ORCID: 0000-0002-6890-030X

### Amaçlar

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- *Öğrencilerin gelişim özellikleri ile materyal kullanımı arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek,*
- *Farklı öğretim basamaklarına dönük özgün materyaller tasarlayabilecek* bilgi ve becerilere sahip olacaksınız



## GİRİŞ

Okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında vurgulanan ortak noktalardan biri öğrencilerin düşünmeye, sorgulamaya, problem çözmeye yönlendirilmesi, öğrenmeye karşı doğal meraklarının canlı tutulması ve bu sayede öğrenmekten zevk alan, yalnızca kitaplarda yazılı olan ya da öğretmeninden duyduğu bilgileri değil, yaşamı boyunca gereksinim duyacağı bilgileri “öğrenmeyi öğrenen” bireyler yetiştirilmesi gerekliliğidir (MEB, 2005: 17-25; MEB, 2006: 10-15). Bu gerekliliği sağlamanın yollarından biri ise öğrencilerin öğrenme isteğini ortaya çıkartacak, içinde bulunmaktan zevk alacakları öğrenme ortamları düzenlemektir.

Öğrenme-öğretme sürecinde görsel ve işitsel araç-gereçlerin ve materyallerin kullanımı, öğrenme ortamını zenginleştirmekte, öğretilmek istenenleri somutlaştırarak öğrenilen bilgilerin daha kalıcı ve öğrenciler için daha anlamlı olması sağlamaktadır. Ayrıca, materyal kullanımı öğrencinin öğrenmesinde olduğu kadar öğretmenin süreçte sağladığı öğretim hizmetinin daha nitelikli hale gelmesinde de işgörmektedir (Tan, 2007: 258-259).

Öğrencinin aktif olarak katıldığı, etkili öğrenme yaşantıları geçirdiği, zorunlu olduğundan değil merak ettiği için öğrendiği bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem-tekniklerden, çeşitli araç-gereçlerden ve materyallerden yararlanması gereklidir. Bu tür etkili öğrenme ortamlarının yaratılmasında öğretmenlerin en büyük yardımcısı kullanılan materyallerdir. Ancak, öğrenme ortamında materyallerden yararlanılması kadar, materyalin öğretim amaçlarına, öğrencilerin gelişim özelliklerine, çevreye ve işlenen konuya uygun şekilde düzenlenmesi ve kullanılması da önemlidir.



Erdil Yaşaroğlu © www.komikaze.net

Bu bölümde okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimde materyallerin kullanımına, öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılan materyallerin hazırlanmasında öğrencilerin gelişim özelliklerinin etkisiyle ilgili açıklamalara ve her eğitim basamağı için materyal örneklerine yer verilmiştir. Öğrenme ortamında kullanılacak materyallerin tasarımında ve hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken noktaların yanında öğrencilerin gelişim özellikleri de materyallerin tasarımında ve etkili kullanımında önemli bir role sahiptir. Bu bölümde öncelikle yaş gruplarına göre öğrencilerin gelişim özellikleri ile düzenlenen etkinlik ve kullanılan materyal arasındaki ilişkiye kısaca açıklanmış, ardından materyal örneklerine yer verilmiştir.

Materyal örnekleri okulöncesi eğitim için, okulöncesi eğitim programında yer alan amaç ve kazanımlara; ilköğretim ve ortaöğretim içinse ilgili derslerin öğretim programında yer alan kazanımlara göre düzenlenmiş, materyallerin fotoğrafları ile

## KAYNAKÇA

- Akyol, A. K. (2007). Bilişsel gelişim. *Eğitim psikolojisi*. Editör: A. Ulusoy. Ankara: Anı yayıncılık.
- Atik, B. T. (2003). Okulöncesinde eğitsel materyal yapımının amaçları ve önemi. *Okulöncesi eğitimde araç geliştirme*. Editör: A. G. Namlu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1490.
- Bilgin, M. (2006). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Editör: B. Yeşilyaprak. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Can, G. (2006). Kişilik gelişimi (psikososyal ve ahlak gelişimi). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretim)*. Editör: B. Yeşilyaprak. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Canfield, J. ve M. V. Hansen (2004). *Tavuk suyuna çorba (öğretmenlerin yüreğini ısıtacak sevgi ve umut dolu öyküler)*. Çeviren: S. K. Akbaş. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Küçükkaragöz, H. (2006). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretim)*. Editör: B. Yeşilyaprak. Ankara: PegemA yayıncılık.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim 1.-5. Sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA yayınları.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara.
- Tan, Ş. (2007). Öğretimin materyallerle desteklenmesi. *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ünver, G. (2007). Bedensel ve devinsel gelişim. *Eğitim psikolojisi*. Editör: A. Ulusoy. Ankara: Anı Yayıncılık.

### Yararlanılabilecek Kaynaklar

- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2006). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1.- 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2006). *İlköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı (1.- 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı (9., 10., 11. ve 12. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4.- 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim matematik dersi 1.- 5. Sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1.-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *Sosyal bilgiler 4.- 5. sınıf öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim ingilizce dersi (4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9. sınıf)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

# BÖLÜM 7

## ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU\*

ORCID: 0000-0002-9518-2999

### Amaçlar

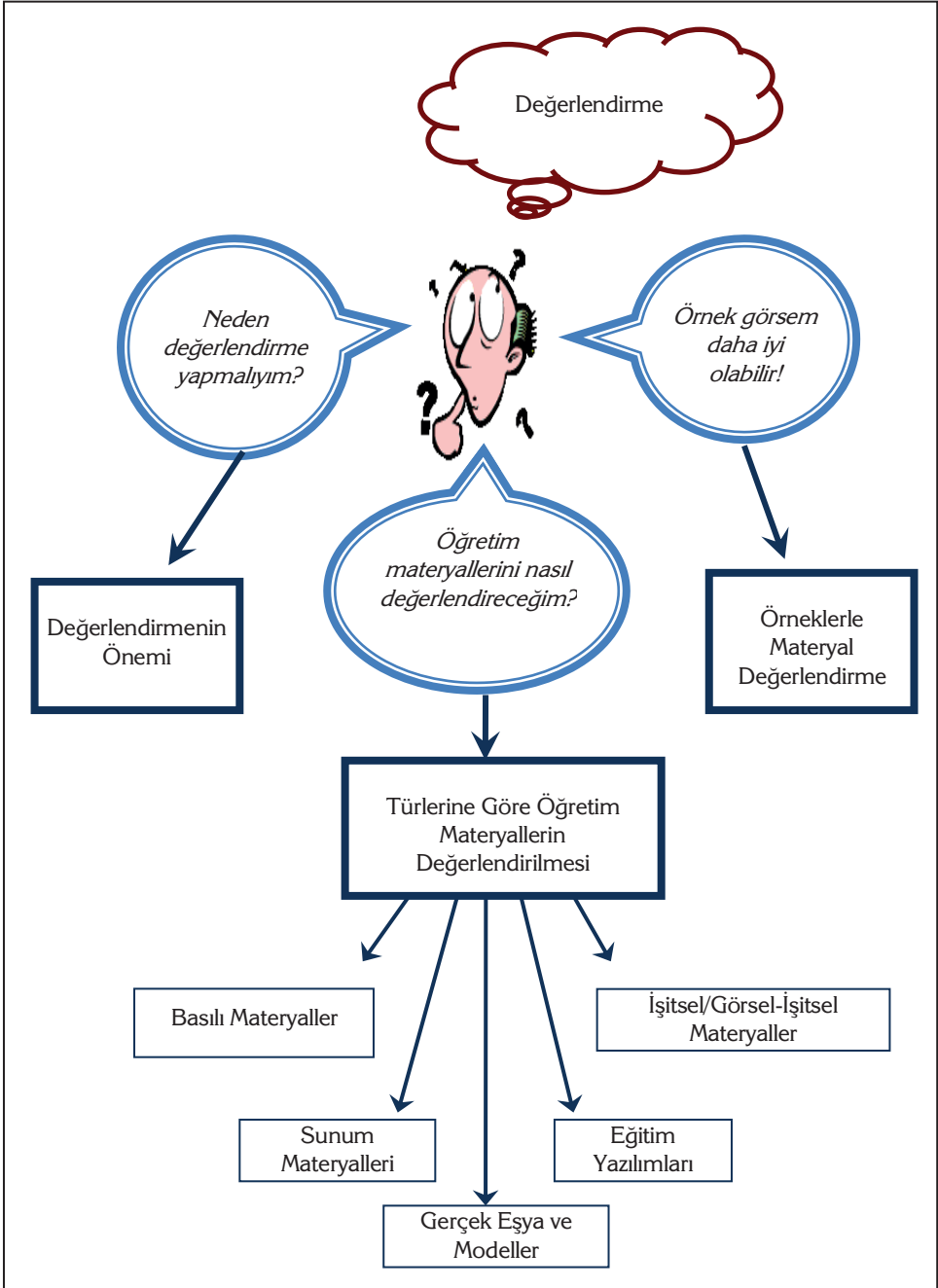
Bu bölümü okuduktan sonra;

*Değerlendirmenin önemini açıklayabilecek,*

*Öğretim materyallerini değerlendirme ölçütlerini tartışabilecek,*

*Türlerine göre öğretim materyallerinin nasıl değerlendirileceğini açıklayabilecek*

bilgi ve beceriye sahip olacaksınız.

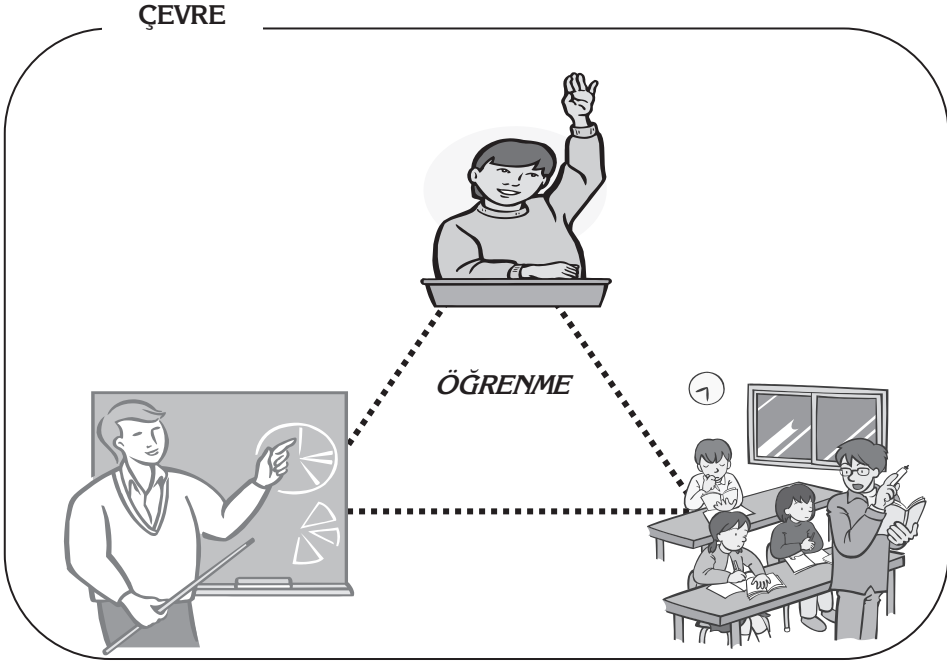




## GİRİŞ

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesiyle ilgili yapılan çalışmalar, öğrencinin etkin olmasının öğrenmede temel olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerinde ise öğrenilen bilginin miktarı, öğrenme hızı ve aynı zamanda öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması oldukça önemlidir.

Kalıcı izli bir davranış değişikliği olarak tanımlanan öğrenme, temel olarak öğrenci, öğretmen ve öğretim unsurlarını içerir ve bir çevre içinde gerçekleşir. Öğrenmenin başarısı, bu çevre içinde yer alan tüm unsurların sağlıklı bir etkileşim içinde olmalarına bağlıdır. Bu etkileşim sürecinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesinde ise, temel sorumluluk öğretmene aittir. Öğretmenlerin bu temel sorumluluklarının öğrenme başarısı üzerindeki etkisi dikkate alındığında, öğrenmenin gelişigüzel gerçekleşmeyeceği açıktır. Bu noktada, “Etkili öğrenmelerin gerçekleşmesinde öğretmen ne yapmalıdır?” sorusunun yanıtlanması gerekir.



Şekil 7.1.: Öğrenci-Öğretmen-Öğretim ile Öğrenme Arasındaki İlişki

**Kaynak:** Newby ve diğerleri, 2000, s.5'ten uyarlanmıştır.

Öğretmenin, öğrencilerinin etkili bir biçimde öğrenmelerini sağlayabilmesi, onların gelişim özelliklerini de içine alan bir öğretim sürecinde gerçekleşir. Diğer bir deyişle, etkili öğrenme, öğretimin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini gerektirir. Bu durumda etkili öğretimin, öğretim etkinliklerinin planlanması ile olanaklı olduğu söylenebilir (Şekil 7. 2). Bu amaçla, öğrenme amaçlarının açıkça belirlenmesi, uygun içeriğin oluşturulması, içeriğe uygun yöntem, teknik ve materyallerin seçil-

## KAYNAKÇA

- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Barnes, D. (1982). *Practical curriculum study*. London: Routledge & K. Paul
- Çalışkan, H. (2002). *Eğitim yazılımlarını değerlendirme ve seçmede kullanılacak ölçütler*, okulöncesinde bilgisayar öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No 733.
- Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2007). Öğretim materyallerinin değerlendirilmesi. *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Editörler: E. Altun ve Ö. Demirel. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Eğitim standartları derneği. (1981). Materyal değerlendirmesi (öğretimsel ürünler). <http://ceit.metu.edu.tr/ot/dictionary.htm> web adresinden 10.09.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Gunter, M. A., Estes, T. H., Schwab, J. (1999). *Instruction: a models approach*. Third edition. Boston: Allyn and Bacon.
- İşman, A. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Kabakçı, I. (2007). *Öğretim materyallerinin seçimi ve tasarımı*, Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No 905.
- Kan, A. (2006). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Editör: H. Atılğan. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kurt, A. A. (2007). *Öğretim materyallerinin değerlendirilmesi*, Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No 905.
- Kuzu, A. (2007). *Eğitim yazılımları*, Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No 905.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., Russel, J. D. (2000). *Instructional technology for teaching and learning-designing instruction, integrating computers, and using media*. Second edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Seferoğlu, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, S., Gençtürk, E., Budanur, T. (2007). Coğrafya öğretiminde uygun grafik seçimi ve kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 15, 1: 293–302.
- Özçelik, D. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM yayınları-8.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk fen eğitimi dergisi*, 3, 2.

- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara.
- Wiles, J. and Bondi, J. (1998). *Curriculum development*. USA.
- Yalçın, P., Yiğit, D., Sülün, A., Bal, A., Bağuğ, A. ve Aktaş, M. (2003). Maddeyi tanıma ünitesinin kavratılmasında görsel öğretim materyallerinin etkisi üzerine bir araştırma. *Kastamonu eğitim dergisi*, 11,1: 115–120.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Yedinci baskı. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Yanpar-Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sünbül, M. (Edt.) (2002). Barometreyle bir binanın yüksekliği nasıl ölçülür. *Eğitime yeni bakışlar*. Konya: Mikro yayınları.

# BÖLÜM 8

## OKULÖNCESİ EĞİTİM, İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE MATERYAL KULLANIMI

Prof. Dr. Arzu ÖZEN\*

ORCID: 0000-0002-5321-4892

### Amaçlar

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- *özel gereksinimli çocukların tanımı yapabilecek,*
- *kaynaştırma eğitiminin tanımını ve önemini açıklayabilecek,*
- *kaynaştırma ortamlarında eğitim gören farklı yetersizlik grupları için materyal tasarımının önemini tartışabilecek*
- *sınıf ortamında, farklı yetersizlik gruplarına ilişkin belirli etkinlikler ile ilgili kullanacağı malzemeler hazırlayabilecek,*
- *etkinliklerin öğretimini kolaylaştıracak öğretimsel uyarlamalar ve farklı materyallerin tasarımı hakkında*

bilgi birikimine sahip olacaksınız.

---

\* Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü

Özel Eğitimde  
Materyal  
Kullanımı

Özel eğitimde  
materyal  
kullanımı için  
nelere dikkat  
etmeliyim?



Örnek  
görsel  
daha iyi  
olabilir!

Kaynaştırma  
Ortamlarında Eğitim Gören  
Özel Gereksinimli  
Öğrenciler

Özel  
Gereksinimli  
Öğrenciler ve  
Kaynaştırma

Özel Gereksinimli  
Öğrencilerle Yapılan  
Etkinlikler ve  
Materyal  
Tasarımları

Farklı  
Yetersizlik  
Grupları

Öğretimle  
İlgili Pratik  
Öneriler

Sanat  
Etkinlik-  
leri

Blok  
Köşesi

Kum ve Su  
Etkinlikleri

## GİRİŞ

Ülkemizde okulöncesi ve ilköğretim çağında pek çok özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim çağında yaklaşık bir milyon iki yüz bin öğrencinin olduğu tahmin edilmektedir. Bu öğrencilerin bir kısmı kaynaştırma sınıfı olarak adlandırılan normal eğitim ortamlarında eğitim görmektedirler. Kaynaştırma sınıflarında öğreticilik yapacak olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak üzere eğitim teknolojilerinden ve materyallerinden yararlanmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenler öğrencilerin öğrenme güçlüklerini dikkate alarak onların ihtiyaçlarına yönelik materyaller tasarlamaları oldukça önemlidir. Bu bölümde; öncelikle özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma, kaynaştırma ortamlarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinden kısaca söz edilmiştir. Bu açıklamalarla, özel gereksinimli öğrenciler konusunda genel bir hatırlatma yapılması amaçlanmıştır. Bu hatırlatmalardan sonra, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle sınıfta ortamında yapabilecekleri belirli öğretim etkinlikleri ve bu etkinlikler sırasında kullanılacakları teknolojiler, materyaller ve bunların hazırlanmasına ilişkin örnekleri sunulmaktadır.

## ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER VE KAYNAŞTIRMA

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylere normal ya da özel eğitim ortamlarında sağlanan eğitim hizmetlerinin tümüdür. Özel gereksinimli birey ise, normal diye adlandırılan yaşlarından zihinsel, bedensel, duygusal ve/veya toplumsal olarak eğitim süreçlerinde ve ortamlarında değişiklik yapılmasını gerektirecek derecede farklılık gösteren çocuktur (Eripek, 2007). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) tanımlar bölümünde bu çocuklar, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, duygusal ve davranış bozukluğu olanlar, görme yetersizliği olanlar, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, işitme yetersizliği olanlar, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, ortopedik yetersizliği olanlar, otistikler, özel öğrenme güçlüğü olanlar, serebral palsililer, süregen hastalığı olanlar ve üstün yetenekli çocuklar olarak sınıflandırılmaktadır (Eripek, 2007).

Normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireyler de eğitimde fırsat eşitliği kapsamında eğitim hakkından yararlanmalıdırlar. Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamaları ancak bu şekilde mümkün olacaktır. Son yıllarda ülkemizde de bu çocuklara özel eğitim hizmetlerinin genel eğitim sınıfı ve okullarında sağlanması yönünde güçlü bir eğilim vardır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi kayıtlarına göre 2005-2006 öğretim yılında yetersizliği olan öğrencilerin %28'i özel eğitim okullarına, %12'si genel eğitim okulları bünyesindeki özel eğitim sınıflarına ve %60'ı kaynaştırma uygulamaları adı altında ilköğretimdeki genel eğitim sınıflarına devam etmektedir (Eripek, 2007, s.3). Özel gereksinimli öğrencilerin önemli bir bölümünün genel eğitim sınıflarında eğitilmelerinin temelinde en az kısıtlayıcı ortam kavramı yer almaktadır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s.7). Bu ortam, öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine

## KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2003). İşitme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Editör), *Özel eğitime giriş* (s. 313-359). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Batu, S. (2007). Sık rastlanan yetersizlikleri olan çocuklar. S. Eripek (Editör), *İlköğretimde kaynaştırma* ( s.107-124). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Batu, S ve Kırcaali-İftar, G. (2005) *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cooper, J. O., Heron, T.E ve Heward, W.L. (2007). *Applied behavior analysis* (2.baskı). Upper Saddle rRiver, NJ: Pearson.
- Eripek. S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Editör), *İlköğretimde kaynaştırma* ( s.3-21). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gould, P ve Sullivan, J. (1999) *Inclusive early childhood classroom*. Beltsville, Maryland: Gryphon house.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). Seyrek rastlanan yetersizlikleri olan çocuklar. S. Eripek (Editör), *İlköğretimde kaynaştırma* ( s.87-105) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim* , 16, 45-50.
- Meyen, L. E. (1996). *Exeptional children in today's schools*. (Third edition). Colorado: Love publishing Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31. 05. 2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

# Öğretmen Eğitiminde Etik ve Ahlak

## Editör

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

## Yazarlar

Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR

Doç. Dr. Melike CÖMERT

Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK

Doç. Dr. Suzan CANLI

Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

Dr. Öğr. Üyesi Ali CULHA

Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK

Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk ERDOĞAN

Dr. Ezgi SUMBAS

Dr. Ferhat HAN

Dr. Fatih PEHLİVAN

Dr. Fulya ATİLA

Dr. Remzi Burçin ÇETİN

Dr. Fatih ÖZTÜRK

Ankara

2022



# Öğretmen Eğitiminde Etik ve Ahlak

Editör: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-822-5  
e-ISBN : 978-605-170-823-2  
Mizanpaj : Anı Yayıncılık  
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5  
Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

Kapak Görseli: Gfit Garden markasına aittir. Görsellerin basılacak *ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ETİK VE AHLAK* kitabında kullanılması için izin alınmıştır. Yetki Prof. Hasan DEMİRTAŞ'a verilmiştir.

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

## Öğretmen Eğitiminde Etik ve Ahlak

Editör: DEMİRTAŞ, Hasan

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, vi + 300 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-822-5  
e-ISBN : 978-605-170-823-2

### Eğitim, Öğretmen Eğitimi

Öğretmen Eğitiminde Etik ve Ahlak, İş ve Meslek Etiği, Sosyal, Kültürel, Ahlakî ve Etik Dışı Davranışlar, Türkiye'de Kamu Yönetimi, Eğitim, Okullarda Etik İklim, Eğitim Denetiminde Etik

Anı Yayıncılık  
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,  
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680  
Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
info@aniyayincilik.com.tr  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	v
<b>1. BÖLÜM</b> .....	1
ETİK VE AHLAKIN ANLAMI .....	1
Öğr. Gör. Dr. Fatih ÖZTÜRK	
<b>2. BÖLÜM</b> .....	21
İŞ VE MESLEK ETİĞİ-AHLAKI .....	21
Dr. Öğr. Üyesi Ali CULHA	
<b>3. BÖLÜM</b> .....	33
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SOSYAL, KÜLTÜREL, AHLAKİ VE ETİK YÖNLERİ .....	33
Doç. Dr. Melike CÖMERT	
<b>4. BÖLÜM</b> .....	55
EĞİTİM VE ÖĞRENME HAKKI .....	55
Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI	
<b>5. BÖLÜM</b> .....	77
EĞİTİM – ÖĞRETİM SÜRECİNDE ETİK İLKELER .....	77
Öğr. Gör. Dr. Fatih PEHLİVAN	
<b>6. BÖLÜM</b> .....	101
EĞİTİM PAYDAŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERDE ETİK İLKELER .....	101
Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ	
<b>7. BÖLÜM</b> .....	117
OKUL YÖNETİCİLERİNİN, VELİLERİN VE ÖĞRENCİLERİN ETİK/AHLAKİ SORUMLULUKLARI .....	117
Dr. Fulya ATİLA	

<b>8. BÖLÜM</b> .....	151
<b>İŞ VE MESLEK YAŞAMINDA ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR</b> .....	151
Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK	
<b>9. BÖLÜM</b> .....	181
<b>TÜRKİYE’DE KAMU YÖNETİMİ, EĞİTİM VE ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ ETİK DÜZENLEMELER</b> .....	181
Öğr. Gör. Dr. Ferhat HAN	
<b>10. BÖLÜM</b> .....	203
<b>EĞİTİMDE ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR, ETİK İKİLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ</b> .....	203
Arş. Gör. Dr. Ezgi SUMBAS	
<b>11. BÖLÜM</b> .....	225
<b>OKULLARDA ETİK/AHLAK EĞİTİMİ VE ETİK KURULLAR</b> .....	225
Doç. Dr. Osman TAYYAR ÇELİK – Dr. Remzi Burçin ÇETİN	
<b>12. BÖLÜM</b> .....	239
<b>EĞİTİMDE ETİK LİDERLİK: ETİK/AHLAKİ BİR LİDER OLARAK OKUL MÜDÜRÜ VE ÖĞRETMEN</b> .....	239
Doç. Dr. Suzan CANLI	
<b>13. BÖLÜM</b> .....	259
<b>OKULLARDA ETİK İKLİM</b> .....	259
Dr. Öğr. Üyesi Üfuk ERDOĞAN	
<b>14. BÖLÜM</b> .....	279
<b>EĞİTİM DENETİMİNDE ETİK</b> .....	279
Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR	

# ÖNSÖZ

Felsefenin bir kolu olarak etik, ideal insan davranışlarının ne olduğu ve ne olması gerektiğiyle ilgilenen; doğru ile yanlış, iyi ile kötü, arzulanan ile kaçınılan vb. arasında ayırım yapma, onları anlama ve analiz etmeye dönük sistematik bir yaklaşımdır. Meslek etiği için geliştirilen davranış kodlarına ilişkin etik belirlemeler teori ve pratik birlikteliğinin teorik boyutunu oluşturur.

Ahlak ise etikten farklı olarak teori ile değil pratikle ilgilenir. Herhangi birinin eylemlerinin etik olup olmadığını teorik düzlemde değerlendirebiliriz fakat o kişinin eylemi pratikte ahlak ile daha yakından ilişkilidir. Her şeyden önce etik ilke ve teori üzerinden ahlak ise eylem ve uygulama/pratik üzerinden anlaşılmalıdır. Günlük yaşama dair bir kullanım söz konusu olduğunda ahlak, ahlakın doğası ve altında yatan sebeplerin incelenmesine ilişkin bir yönelime de etik denebilir. Bu kapsamda, etik doğru ve yanlışın teorisi iken ahlak bir bakıma etiğin pratikteki halidir. İlkeler etiğin inceleme alanını oluştururken davranışlar ahlak araştırmalarında ve açıklamalarında esas konudur.

Eğitim kurumları, toplumu oluşturan bireylerin hayata hazırlanması gereksiniminden ortaya çıkmıştır. Diğer yandan eğitim kurumları ve bu kurumlar içinde özellikle okullar, bir anlamda geleceğin toplumunun inşa edildiği yerlerdir. Bu açıdan baktığımızda daha çok biçimsel yanıyla öne çıkan eğitimin, bu kurumlarda bir yandan etkili olması yani amaçlarını gerçekleştirmesi, diğer yandan ise eğitim etiğine uygun olması beklenir. Eğitimin bütün toplum kesimlerini doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendirmesi, bu kurumlarda verilen eğitimin niteliği kadar, eğitim etiğine uygun olarak verilmesini de zorunlu kılmaktadır.

Bir toplumun bireylerini eğitime sorumluluğunu üstlenen eğitim kurumları-okullar ve eğitime görevini üstlenen eğitimcilerin-öğretmenlerin eğitime dönük eylem ve işlemlerini etik ilkelere uygun olarak yapmaları bir zorunluluktur. Eğitim kurumlarının-okulların temel girdisinin ve üzerinde çalıştığı ham maddesinin insan olması, etiyim etiğimsel eylemlerin özeğinde olmasını gerekli kılmaktadır.

Öğretmenler, geleceğin toplumunun inşasına önemli katkılar yapan bireyler olarak, ilk önce öğrencilerine istendik davranışlar kazandırmak, onları iyiye, doğruya, erdeme, adalete vb. yöneltmek sorumluluğu taşıyan bireylerdir. Bu ağır sorumluluk, herkesin eğitimci ve öğretmen olamayacağını, öğretmen olabilmenin bazı etik ve ahlaki niteliklere sahip olmayı gerektirdiğini ifade etmektedir. Öğretmenler, dünyanın daha iyi ve yaşanılır bir yer olması için çalışan kişilerdir. Bu sorumluluk öğretmenler için bir yandan öncelikle öğrencilerine, sonra meslektaşlarına ve velilerine, en nihayetinde içinde yaşadıkları topluma karşı görevleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenler, hem etik hem de ahlak açısından da bir rol modeli olmak durumundadırlar.

Bu kitap eğitimcilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleklerini icra ederken uymaları gereken etik ve ahlaki ilkeleri ortaya koymak ve tartışmak amacıyla hazırlanmıştır. Kitap; ahlak ve etik ile ilgili temel kavramlar ve teoriler; iş ve meslek ahlakı/etiği; öğretmenlik mesleğinin sosyal, kültürel, ahlaki ve etik yönleri; eğitim ve öğrenme hakkı; eğitim-öğretim sürecinde etik ilkeler; eğitim paydaşları arasındaki ilişkilerde etik ilkeler; okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin ahlaki/etik sorumlulukları; iş ve meslek yaşamında etik dışı davranışlar; Türkiye’de kamu yönetimi, eğitim ve öğretmenlerle ilgili etik düzenlemeler; eğitimde etik dışı davranışlar, etik ikilemler ve çözüm önerileri; okullarda ahlak/etik eğitimi ve etik kurullar; eğitimde etik liderlik: Ahlaki/etik bir lider olarak okul müdürü ve öğretmen; okullarda etik iklim ve okul de-netiminde etik başlıklarını taşıyan on dört bölümden oluşmaktadır.

Öğretmen eğitiminde etik ve ahlak sorununu bütüncül bir bakış açısıyla ve bütün yönleriyle ele almaya çalışan bu kitap bir takım çalışmasının ürünü olarak ortaya çıktı. Takımın her bir üyesi takdiri hak eden bir çaba sergiledi. Kitap, kuşkusuz içinde yazarlarının ve editörün sorumlu olduğu birçok eksiği de barındırmaktadır. Bu eksiklikler okurlarımızdan ve meslektaşlarımızdan gelecek eleştiri ve katkılar doğrultusunda kitabın sonraki baskılarında giderilmeye çalışılacaktır.

Alana, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, okuyuculara, uygulayıcılara ve meslektaşlarımıza yararlı olması dileğiyle.

Editör

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Aralık, 2022

# 1. BÖLÜM

## ETİK VE AHLAKIN ANLAMI

Öğr. Gör. Dr. Fatih ÖZTÜRK

ORCID: 0000-0002-1043-4000

### Giriş

İlk kullanımı dikkate alındığında ve dar anlamıyla anlaşıldığında etik, felsefenin bir kolu olarak ideal insan davranışlarının ne olduğuyla ve ne olması gerektiğiyle ilgilenir. Etiğe ilişkin yaklaşımlar ve yine etik ile alakalı kavramlara yönelik açıklamalar filozofların farklı bakış açıları ve temellendirmeleriyle büyük ve zengin bir literatür oluşturmaktadır. Örneğin, Aristoteles için ideal insan davranışı insanı *eudaimonia*'ya (mutluluğa) götüren pratikler şeklinde var olurken Immanuel Kant için ahlaki davranış ödevin bir gereği olmalı veya yasadan kaynaklanmalıdır. Aristippos ve Epikuros gibi antik dönem filozofları hazza ulaşma ve acıdan kaçınmayı ahlaki davranışın temelini yerleştirirken Sokrates ve takipçileri erdem ekseninde bir kabulden yola çıkarak bilgi ile ahlaki davranış arasında zorunlu bir bağ olduğunu öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla, ne kadar insan varsa o kadar farklı insan davranışı vardır; ne kadar filozof varsa da o kadar farklı etik yorumu söz konusudur.

Elbette etik yalnızca filozofların görüşleriyle şekillenen veya değer kazanan bir alan değildir. Her insanın kendi etik bakış açısından bahsedebildiği gibi din görevlilerinin, eğitimcilerin, sosyologların, sağlık görevlilerinin veya işçilerin kendi değer yargılarını esas alarak etik ile ilgili düşünce öne sürmeleri gayet doğaldır. Fakat sistematik bir felsefe alanı olarak etik büyük ölçüde filozofların argümanlarıyla tartışılmakta ve diğer bilimlerin hizmetine sunulmaktadır.

Bir felsefe disiplini olarak etik, doğru ile yanlış, iyi ile kötü, arzulanana ile kaçınılan arasında ayırım yapma, onları anlama ve analiz etmeye dönük sistematik bir yaklaşımdır. Meslek etiği için geliştirilen davranış kodları gibi kodlar, formel teoriler ve yaklaşımlar vasıtasıyla uygulama alanının bir değerlendirmesini içeren etik belirleme teorileri ve pratik birlikteliğinin teorik boyutunu oluşturur.

Etik statik olmaktan ziyade dinamik bir süreçtir. İnsanlar etik davrandıklarını öne sürdükleri zaman inançlarını veya edimlerini bazı gerekçelere dayandırmak durumundadır. Bir başka ifadeyle insanlar genellikle etiğin tümüyle subjektif olduğunu düşünse de davranışları, etik olmaları bakımından mantıklı ve teorik temel bulan argümanlar aracılığıyla gerekçelendirmek zorundadırlar. Etik söz konusu olduğunda gündelik hayatımızın ayrılmaz parçası olan duygularımız eylemlerimize meşruiyet kazandırmak bakımından kullanılabilir. Fakat ne zaman duygular iyi bir muhakemeyi

engelleyen konuma gelirse etik değerlendirmelerde bu durum iyi bir temel oluşturamaz. Günlük hayat açısından bakıldığında, duygu ve muhakemenin dengeli bir birleşimi kaçınılmaz olarak ihtiyaç duyulan bir orta yoldur.

Etikten farklı olarak ahlak (*moral*) teori değil pratik ile ilgilendirir. Herhangi birinin eylemlerinin etik olup olmadığını teorik düzlemde değerlendirebiliriz fakat o kişinin bulunduğu eylem pratikte ahlak ile daha yakından bir ilişki kurar. Ahlak kavramının karşıtı ahlaksızlık (*immorality*) veya gayri ahlakilik olarak ifade edilir ve toplumsal, dini, kültürel veya profesyonel etik standartlara ve ilkelere aykırı sahtekarlık, hırsızlık ve taciz gibi eylemleri nitelendirmek için kullanılır.

Öte taraftan ahlak dışı (*amoral*) kavramı ahlaki veya gayriahlaki olarak değerlendirilebilecek ama iyi davranışta bulunma niyeti ile gerçekleştirilmeyen eylemler için kullanılır. Örneğin, birini öldürme gayriahlaki bir davranıştır fakat bir kişi hiçbir vicdan azabı duymadan ya da sırf haz için birini öldürürse onun eylemi ahlak dışı (*amoral*) olarak da değerlendirilebilir. Kahvaltıda zeytin yerine peynir yemeyi tercih etme gibi herhangi bir ahlaki değer yüklenmeyen eylemler için de ahlak standartları ile ölçülmeyen 'ahlak nitelemesinin dışında' (*nonmoral*) ifadesi kullanılır.

Etik kavramına tekrar dönecek olursak, insanların etikten bahsettiklerinde genellikle bireysel tercihte bulunma özgürlüğünden, kendisine ve bir başkasına ya da başkalarına sorumluluk taşıtmaktan bahsettiklerini söyleyebiliriz. Etik dışı (*unethical*) kavramı ile, negatif bir anlam vasıtasıyla, bireyin dahil olduğu toplum, din, kültür veya profesyonel uğraşının gerektirdiği ilkelere uygun davranmadığını kastederiz. Etik ilkelere sahip olmak ile etik davranmak tamamen aynı Şey olmasa da bir kişinin tümüyle düşünce düzeyinde etik, davranış düzeyinde etik dışı davranmasını olağan görmek doğru değildir. Diğer bir ifadeyle, bireyin benimsediği etik ilkeleri bütün eylemlerinde uygulayabildiğini iddia etmek elbette güçtür, hatta böylesi bir yönelimi 'ahlak azizliği' Şeklinde niteleyebilecektir. J. S. Mill'e göre böylesi bir tutum hayatın olağan akışını sekteye de uğratabilir (Donner & Fumerton, 2009, s. 51). Öte taraftan, benimsediği etik ilkelerin daima zıt yönünde eylemde bulunan bir bireyin bu durumu da etik çerçeveden olumlanabilir değildir. Daha açık söylemek gerekirse, kabul edilen etik ilkeler ile davranışlar arasında büyük ölçüde bir korelasyonun olması ilkelerin davranış boyutundaki etkililiğini göstermesi açısından hayatidir. Günlük kullanım açısından etik ve ahlak kavramları birbirinin yerine sıklıkla kullanılmaktadır. Ahlak ve etik kavramları söz konusu olduğunda aşağıdaki hususları hep akılda tutmak gerekir:

- Etik ve ahlak konusundaki belki de en önemli nokta hiç kimsenin ahlak veya etikten bağımsız bir hayat süremeyeceği gerçeğidir çünkü E. Durkheim'in (2016, s.85) da belirttiği üzere toplumla kurulan herhangi bir ilişki bu kavramları mecburi olarak ortaya çıkarmakta ve bireylere sorumluluklar yükle-mektedir.
- Ahlak ve etik, bireyin kendi başına yaptığı ve başka hiç kimseyi etkilemeyen (şayet böyle bir davranış varsa) eylemleri tartışma alanına almaz.
- Ahlaki kararlar çok önemlidir çünkü bir kişi verdiği kararlar bir başkasının hayatını, öz-saygısını veya mutluluk seviyesini etkileyebilir.

- Tamamıyla herkes için açık ve net diyebileceğimiz bir etik sonuç her konuda mümkün değildir.
- *Ahlaki* ve *etik* etiketlerinin kullanılabilmesi için eylemde bulunan bireyin özgür, irade sahibi, niyetli ve alternatif sahibi olması gerekir (Cevizci, 2002, s. 3-5). Bu açıdan rasyonalitesini kullanamayan bir bireyin (iradesini kullanamayan) eylemlerini ahlaki olup olmamaları bakımından değerlendiremeyiz. Psikolojik sorunu olan birinin veya henüz çok küçük yaşta bir çocuğun bu yetkinliğe ulaşamadığını dikkate alacak olursak irade sahibi olmanın rasyonalite ile olan bağına daha sarıh bir biçimde anlayabiliriz. İrade sahibi olmasına rağmen bulunmak istediği eylemde bulunması engellenen bir kişinin özgür olmadığını dolayısıyla yine ahlaki değerlendirmeden azade olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, İkinci Dünya Savaşında Nazi kamplarında Yahudilere zorla yaptırılan davranışlar özgürlük içermediği için ahlaki değerlendirmeden bağımsızdır. Diğer zorunlu unsur ise bulunulan eylemi yapmaya yönelik niyettir. Esasında birine maddi yardımda bulunmak amacıyla yapılan bir eylemin sonucunda tam tersi bir sonuç çıkması deontolojik olarak o eylemi niyet bakımından ahlaki kılarken faydacılık açısından ahlaki kılmayabilir. Fakat bir kişiyi ekonomik olarak ve hile yaparak zarara uğratmaya çalışmayı hedefleyen bir kişi eyleminin sonucunda tam tersine bir fayda sağlarsa o kişinin eylemine ahlaki denemez çünkü niyet zarara uğratmaktır, fayda sağlamak değil. Son olarak, ahlaki değerlendirmenin yapılabilmesi için bireyin eylemde bulunurken alternatifler arasından seçim yapabilmesinin olanaklı olmasıdır. Alternatifin olmadığı, yalnızca ve mecburi bir davranış şeklinin bulunduğu durumlarda eylemin ahlakiliğini ölçebileceğimiz tercihte bulunma standardı oluşmaz. Mesela, bir mahkûmun kendisi istememesi/tercih etmemesine rağmen yönetim tarafından sosyal sorumluluk projesinde görev almaya zorlanması ve bu kapsamda faaliyette bulunması onun eylemini ahlaki yapmaz çünkü başka bir alternatif yani aksini veya farklı bir yolu tercih etme olanağı yoktur. Dolayısıyla, eylemlerimizin ahlaki olup olmaması birden fazla gerekliliğin ve standardın gerçekleşmesiyle ölçülebilir.
- İnsanlar ahlaki yargıda bulunma ve doğru eylemi gerçekleştirme konularında rasyonalitelerini (Kant'ın ifadesi ile pratik akıl, genel anlamda irade) kullanmak zorundadır.

Dolayısıyla, *ahlaki* veya *etik* kavramlarını kullanırken neyi kastettiğimizi belirtmek bakımından buraya kadar listelediğimiz kavramların açık bir biçimde anlaşılması önemlidir. Ayrıca, ahlak ve etik kavramları arasında yapılan ayırım da konumuz itibarıyla dikkate alınması gereken bir husustur. Çağdaş felsefede ve sosyal hayatta her iki kavram çoğunlukla birbirinin yerine kullanılabilir. Diğer taraftan, derinlemesine bir inceleme söz konusu olduğunda iki kavram arasında bazı farklar görmek de mümkündür.

Etik, Yunanca *ethic* (ἠθική) kelimesinden türetilmiştir ve sözcüğün orijinal anlamı “gelenek”tir. Türkçede ‘ahlak’ ifadesine denk gelen İngilizcedeki *morality* kelimesi ise Latince *mores* yani “töre”, anlamına gelen kelimedenden türetilmiştir. Esasında



## Kaynakça

Aristoteles. *Nikhomakhos'a Etik*.

Arslan, A. (2010). *İlkçağ felsefe tarihi 2: Sofistlerden Platon'a*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bentham, J. (2000). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Batoche Books.

Bentham, J. (2003). The rationale of reward. J. Troyer (Ed.) içinde, *The classical utilitarians*. Hackett.

Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. Paradigma Yayınları.

Cevizci, A. (2013). *Paradigma felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayıncılık.

Donner, W., & Fumerton, R. (2009). *Mill*. Fabulous Printers Pte Ltd.

Durkheim, E. (2016). *Ahlak eğitimi*. (O. Adanır, Çev.). Say Yayınları.

Dworkin, G. (2005). Moral paternalism. *Law and Philosophy*, 24(3), 305-319.

Heimsoeth, H. (2014). *Kant'ın felsefesi*. (T. Mengüşoğlu, Çev.). Doğu Batı Yayınları.

Hooker, B. (2010). Consequentialism. J. Skorupski (Ed.) içinde, *The Routledge companion to ethics* (s. 444-455). Routledge Publishing.

Kant, I. (2002). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (İ. Kuçuradi, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kant, I. (2004). *Pratik usun eleştirisi*. (İ. Z. Eyuboğlu, Çev.). Say Yayınları.

Keller, S. (2007). Virtue ethics is self-effacing. *Australasian Journal of Philosophy*, 85(2), 221-231.

Laertios, D. (2015). *Ünlü filozofların yaşamları ve öğretileri*. (C. Şentuna, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.

Larmore, C. E. (1996). *The morals of modernity*. Cambridge University Press.

May, T. (1994). The concept of autonomy. *American Philosophy Quarterly*, 31(2), 133-144.

Mill, J. S. (2004). *Hürriyet üstüne*. (M. O. Dostel, Çev.). Liberte Yayınları.

Mill, J. S. (2009). *Autobiography*. The Floating Press.

Mill, J. S. (2017). *Faydacılık*. (S. Aktuyun, Çev.). Alfa Klasik Yayınları.

Nutall, J. (2011). *Ahlak üzerine tartışmalar*. Ayrıntı Yayınları.

Oakley, J. (1996). Varieties of virtue ethics. *Ratio: An International Journal of Analytic Philosophy*, 9(2), 128-152.

Quinton, A. (1973). *Utilitarian ethics*. Macmillan Publishing.

Schneewind, J. B. (1998). *the invention of autonomy: A history of modern moral philosophy*. Cambridge University Press.

- Stocker, M. (1976). The schizophrenia of modern ethical theories. *The Journal of Philosophy*, 73(14), 453-466.
- Türer, C. (2015). Ahlak ve eğitim: Şahsiyetin oluşturulması. *Eğitim ve Ahlak Şurası*, (s. 97-112). Ankara.
- Timmons, M. (2002). *Moral theory: An introduction*. Rowman & Littlefield.
- Tzafestas, S. G. (2015). Ethics: Fundamental elements. *Roboethics*, Springer.
- Wood, A. W. (2009). *Kant*. (A. Kovanlıkaya, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.

## 2. BÖLÜM

### İŞ VE MESLEK ETİĞİ-AHLAKI

Dr. Öğr. Üyesi Ali CULHA

ORCID: 0000-0002-5215-0823

#### İş/Meslek

Birbirinin yerine sıklıkla kullanılan iş ve meslek kavramları aynı şeyi belirtmezler. İş, bireyin mesleğini icra ederken takip ettiği süreç, faaliyet, etkinlik ve çalışmalarıdır (Akbaba, 2021). Meslek ise bireyin hayatını kazanmak amacıyla yaptığı, kuralları belirlenmiş, belirli bir eğitim sürecinden sonra kazanılan bilgi ve birikim gerektiren uğraştır (Demirtaş, 2020). Meslek, bireyin yaşamını sürdürürken edindiği mevki, makam ve statüsünü belirler (Akbaba, 2021; Demirtaş, 2020). Her meslek bir iş olarak görülebilir, ama her işin bir meslek olduğunu söylemek güçtür. Günlük, geçici veya yapılması için herhangi bir eğitim gerektirmeyen işler meslek olarak kabul edilmemektedir (Demirtaş, 2020). Meslek, toplumun bir gereksinimini karşılayan, planlı ve programlı bir eğitim aracılığıyla edinilmiş, özelleşmiş bilgi ve beceri barındıran, hem bireyin hem toplumun yararı için yapılan, maddi kazanç sağlayan, araştırma-geliştirme çabalarıyla geliştirilerek kendine özgü tekniklere sahip olan, toplum tarafından onaylanmış etik değerleri ve ilkeleri olan uğraştır (Aydın, 2012). Bu etik değer ve ilkelerin varlığı, etiğin temelde felsefenin uygulamalı bir disiplini olarak diğer uygulamalı ve kuramsal disiplinlerle ilişkili olmasıyla ilişkilidir. Zira etik, kuramsal bir bilim olmakla birlikte uygulamalı bir bilim olarak da kabul edilmektedir. Kuramsal çerçevedeki genel etik ilkelerinin spesifik bir alana uygulanmasıyla uygulamalı etik ortaya çıkmaktadır (Pieper, 2012). Tıp etiği, biyoetik, sosyal etik, iktisat etiği, muhasebe etiği, pazarlama etiği, bilim etiği, ekoloji etiği, reklam etiği, insan kaynakları yönetimi etiği bu özel etik alanlarından bazıları olarak öne çıkmaktadır (Cortez, 2015; Pieper, 2012).

#### İş/Meslek Etiği

Evrensel etik ilkeler, başarılı ve müreffeh insan yaşamının temel gerekliliklerini yansıtır. Bu ilkeler sosyal sorumluluk, karşılıklı bağımlılık, mesleki dayanışma, bilinçli görev, empati ve merhamet gibi evrensel normlara dayanır (Belinova vd., 2017). Özel yaşamdaki değerler ile iş/meslek yaşamının değerleri arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Özel yaşamda, dürüstlük, saygı, güven gibi genel olarak kabul görmüş etik ilkelerin yanında, iş/meslek yaşamında farklı değerler de öne çıkabilmektedir (Schultz, 2004). İnsanın sosyal bir varlık olması çevresine etki etme potansiyelini de beraberinde getirir. Örgüt yaşamı söz konusu olduğunda bu eylemlerin eşgüdümü

bir şekilde ve işbirliği içinde olması gereklidir. Bu gereklilik örgütün amacına ulaşabilmesi için birtakım etik ilkeleri beraberinde getirir (Usta, 2012).

Mesleki etik ilkeler, meslek üyelerinin faaliyetlerini; bağlılık, özveri, samimiyet, dürüstlük ve bütünlük içinde yürütmelerinde onlara yardımcı olan, yol gösteren ilkelere dir. Mesleki etik, mesleğin icra edilmesi için elverişli bir ortam ve iklim yaratmak için meslek üyelerinin uyması gereken ilke ve değerlerle ilgilenir (Sherpa, 2018). Bu etik ilkeler meslek grubuna göre farklılaşmaktadır (Dawson, 2005). Her meslekte, mesleğin kendine özgü, mesleği diğer mesleklerden ayıran birtakım etik standartlara ihtiyaç duyulur. Mesleki etik ilkeleri bu ihtiyaca binaen geliştirilen, meslek mensupları ve toplum tarafından kabul edilen standartlardır (Demirtaş, 2020).

Meslek etiği; sosyal eğilimlerin, felsefi fikirlerin ve dini inançların sonucu olarak gelişen etik standartlardır (Dawson, 2005). Bir başka deyişle hekimler, hemşireler, avukatlar, sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenler gibi belirli bir mesleğin üyesi olan profesyonellerde meslek etiği kavramsallaştırılmıştır. Buradaki kritik nokta, sözü edilen mesleklerin hizmet ideallerine sahip olması ve bilimsel bir eğitim gerektirmesidir (Airaksinen, 2012). Yani meslek etiği bilimsel eğitim gerektiren, bilimsel ilkelere uygun, mesleğin icra edilmesinde bilgi ve bilime dayalı değerlerin uygulamaya konulma yöntemlerinin tamamıdır (Akbaba, 2021). İş yaşamındaki problemleri çözmeyi hedefleyen, örgüt paydaşlarının birbirleriyle olan ilişkilerini ahlaki açıdan inceleyen felsefe dalına meslek etiği adı verilmektedir (Usta, 2012). Meslek etiği, mesleki uğraşların iyiyeye ve doğruya yönlendirilmesi hususunda ilkeler tanımlayan, meslek üyelerinin kişisel isteklerini sınırlayan ve mesleki idealler geliştiren ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2012). Meslek etiği, işgörenlerin görevlerini icra ederken davranışlarını düzenleyen, yönlendiren ve davranışlarına rehberlik eden etik standartlardır (Akbaba, 2021). Meslek etiği ilkeleri evrenseldir. Bu anlamda mesleki etik; etik ilke ve kuramsal görüşlerin, meslek yaşamına uygulanabilirliğini konu edinmiş ve uygulamalı etiğin bir dalı ortaya çıkmıştır (Usta, 2012). Mesleki etik kuralları, üyelerin nasıl davranması gerektiği hususunda önceden tanımlanmış kuralların bir listesidir (Schwimmer & Maxwell, 2017).

Herhangi bir meslek, kendi resmi ve açık etik davranış kurallarına sahip olmak zorundadır. Burada asıl olan, mesleğin kendi davranış kurallarını yayınlaması ve üyelerinin bunu bilmesini, tanımasını ve mesleğin genel ruhuna bağlı kalmasını gerektirmesidir. Bu tür etik beyanların, profesyonel değerleri kamu açısından daha şeffaf hale getirdiği, mesleki uzmanlığının sınırlarını tanımladığı ve mesleğin tanımını açıkladığı varsayılmaktadır (Airaksinen, 2012). Bir mesleğin toplum nezdinde saygınlığa ulaşabilmesi, kamuya sunulan hizmetin kalitesi ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için ilgili meslek üyelerinin meslek etik kurallarına uygun davranmaları gerekir. Bu kurallar meslek üyeleri tarafından belirlenir, geliştirilir ve daima güncellenir. Ayrıca mesleki etik kurallarının yetkili bir mesleki kurumca onaylanması ve kurallara uymayanlara yönelik yaptırımların belirlenmesi gerekir. Meslek üyelerinin bu etik kurallara uyup uymadıkları denetlenebilir, uymayanlara yaptırımlar uygulanabilir. Diğer taraftan bu kurallar, meslekle ilgili davranış ve kararlarda etik ikilem yaşandığında doğru veya yanlış konusunda

rehber görevi üstlenir (Yıldız, 2015). Meslek yaşamında karşılaşılabilecek olası durumlarda uyulması gereken etik ilkeler öncelik sırasına göre aşağıdaki gibi sıralanabilir (Banks, 2009):

- Hayatın korunması
- Eşitlik
- Özerklik/özgürlük
- En az zarar
- Yaşam kalitesi
- Gizlilik
- Doğruluk

Bir mesleğin icra edilmesi hususunda birtakım meslek içi kurallar mevcut olabilir. Bu kuralların ihlal edilmesi bazı tepkileri de beraberinde getirebilir. Mesleki etik ilkeler, bu noktada rol oynayarak böyle durumlarda açıklanması gereken standartları belirler. Bu standartlar hem mesleğin toplumsal statüsünün şekillenmesinde hem de bireyin mesleğine olan bağlılığın derecesinde rol oynar (Abbott, 1983). Bununla birlikte kamuoyunun güvenini sağlamada, mesleki davranışlara rehberlik etmede ve yeni üyeleri mesleğin etik normlarıyla tanıştırmada rol oynar (Schwimmer & Maxwell, 2017). Ayrıca mesleki etik bir yönüyle özdenetim işlevi görür. Zira mesleki bir hizmetin toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verebilmesi noktasında özdenetim önemlidir (Coşkun ve Çelikten, 2020). Mesleğin profesyonel üyeleri olarak belirli durumlarda ne yapılması veya ne yapılmaması gerektiğine dair açık kurallar sunan etik ilkeler düzenleyici bir rol oynar. Bu ilkeler, kurullarla belirlenen standartların ihlal edilmesi durumunda üyelerin karşılaşılabilecek yaptırımları belirtir (Banks 2003). Ayrıca etik ilkeler, mesleğe ilişkin değerleri ve idealleri yansıttığı için üyelerde motivasyonu artırma ve mesleki anlamda istek oluşturma noktasında etkilidir (Schwimmer & Maxwell, 2017).

Etik ve eğitim birbirlerini karşılıklı olarak tamamlama özelliğine sahip olduklarından etik ile eğitim arasında özel bir yakınlık vardır (Pieper, 2012). Bu yakınlık nedeniyle öğretmenlik mesleği de etik açıdan sorumlu davranışları tanımlayan ve çerçeveleyen, kendine özgü etik kavramlar ve mesleki değerler kümesine sahiptir (Schwimmer & Maxwell, 2017). Günümüz okul yapısının ortaya çıkışıyla öğretmenlik mesleğinde deneyimin yerini profesyonellik ve uzmanlaşma almıştır. Bu durumla ilişkili olarak *öğretmenlik meslek etiği* kavram ve ilkelerine ihtiyaç duyulmuştur (Chuan-Bao, 2006).

## Öğretmenlik Meslek Etiği

Mesleki etik konusunda tartışmalar tıp, hukuk ve işletme alanlarında 1960'larda ortaya çıkarken, eğitim alanında biraz gecikmeli bir şekilde 1980'lerin sonlarına doğru ortaya çıkmaya başlamıştır (Warnick & Silverman, 2011). Günümüzde eğitim, eğitimden beklenenler ve eğitimin geleceği tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bu

## Kaynakça

- Abbott, A. (1983). Professional ethics. *American Journal of Sociology*, 88(5), 855-885. <https://doi.org/10.1086/227762>
- Airaksinen, T. (2012). Professional ethics (Ed. R. Chadwick). *Encyclopedia of applied ethics*, (pp. 612-623). Elsevier Scientific Publishing Company. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373932-2.00080-6>
- Akbaba, A. (2021). İş ve meslek ahlakı/etiği (Ed. Ş. Ada & F. Silman). *Eğitimde ahlak ve etik* (3. Baskı). Pegem.
- Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve öğretimde etik* (3. Baskı). Pegem. ISBN-975-8792-09-1
- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144.
- Banks, S. (2009) From professional ethics to ethics in professional life: Implications for learning, teaching and study. *Ethics and Social Welfare*, 3(1), 55-63. <http://dx.doi.org/10.1080/17496530902819078>
- Belinova, N. V., Bicheva, I. B., Kolesova, O. V., Khanova, T. G., & Khizhnaya, A. V. (2017). Features of professional ethics formation of the future teacher. *Revista Espacios*, 38(25), 1-6.
- Chuan-Bao, T. (2006). On change of concepts: From teacher's occupational ethics to professional ethics. *Frontiers of Education in China*, 1(3), 439-446. <https://doi.org/10.1007/s11516-006-0020-5>
- Cortez, F. G. F. (2015). Critical business ethics: Contributions and challenges. *KRITIKE: An Online Journal of Philosophy*, 9(2), 98-117.
- Coşkun, B. & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 686-710. <https://doi.org/10.26466/opus.666967>
- Dawson, L. (2005). Philosophy, work ethic and business ethics (reflections from Hegel and Nietzsche). *Journal of Corporate Citizenship*, (19), 55-64.
- Demirtaş, Z. (2020). Etik ilke, etik kural, iş ve meslek ahlakı/etiği (Ed. B. Oral, A. Çoban & M. Bars). *Eğitimde ahlak ve etik* (2.Baskı). Pegem.
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2005). *T.C. Resmi Gazete* (25785, 13 Nisan 2005).
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu. (2022). <https://www.etik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş* (Çev. V. Atayman & G. Sezer). Ayrıntı. ISBN 978-975-539-584-5
- Schultz, D. (2004). Professional ethics in a postmodern society. *Public Integrity*, 6(4), 279-297. <https://doi.org/10.1080/10999922.2004.11051262>
- Schwimmer, M., & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy, *Ethics and Education*, 12(2), 141-152. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1287495>
- Sherpa, K. (2018). Importance of professional ethics for teachers. *International Education and Research Journal*, 4(3), 16-18. E-ISSN: 2454-9916

- Usta, A. (2012). Kamu örgütlerinde meslek etiği ve çalışma ahlakı üzerine bir değerlendirme. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 17(1), 403-421.
- Yıldız, G. (2015). Muhasebe mesleğinde meslek etiği ve kayseri il merkezinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (36), 155-178. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erciyesiibd/issue/5893/78006>
- Warnick, B. R., & Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273-285. <https://doi.org/10.1177/0022487110398002>

# 3. BÖLÜM

## ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SOSYAL, KÜLTÜREL, AHLAKİ VE ETİK YÖNLERİ

Doç. Dr. Melike CÖMERT

ORCID: 0000-0001-5406-6943

*Bir milletin ahlak değeri o milletin yükselmesini sağlar.*

Mustafa Kemal Atatürk

### Etik ve Ahlak Kavramları

#### *Etik*

Etik, kişinin değerlerinin ve tutumlarının yanlış- kötü-iyi- olarak belirlenmesi, değerlerin ve kararların eylemlerimizi belirlemesidir (Rousseau, 2021). Etik; doğruluk ve adalet temelinde sergilenen davranışlardır (Alkan, 2015). Etik kişilerin kurdukları toplum ve birey odaklı ilişkilerin çatısını oluşturan normları, değerleri, kuralları yanlış-doğru, kötü-iyi gibi ahlaki açıdan inceleyen felsefenin araştırma disiplini olup, bireylerin davranışlarını inceleyerek etik olarak değerli olup olmama durumlarının neye göre belirlendiği ahlak tartışmalarının inceleme alanıdır. (Aydın, 2003, 2018, 2021).

Etiğin cevap aradığı ve bütün insanların kendilerine sormaları gereken temel sorulardan bazıları şunlar olmalıdır (Aydın, 2021);

- İyi bir yaşam nasıl olmalıdır?
- Nasıl yaşamalıyım?
- Yapmam gereken en doğru şey nedir?

İnsanoğlunun etik açıdan doğru ve iyiyi seçmesi, bu yönde eylemlerde bulunmasında etik değerlendirmeler yapabilme yetisi çok önemlidir. Kötülüklerin kaynağı bilgisizlik ve bilgi ile doğru bağı kuramamaktır. Seçmeye yöneldiğimizde “iyi”, reddetmeye yöneldiğimizde “kötü” dediğimiz şeylerin neye göre iyi ya da kötü olduğunu gerekçelendirebilmek çok önemlidir (Kuçuradi, 2015a).

Etik sözcüğü bir kimsenin düşünce ve eylemlerinde neyi iyi, neyi kötü saydığı ile ilgili ve bağlantılı olarak davranışlarının sınırlarını ifade eden bir kavramdır. Bu anlamda etik davranan kişi, iyi ve kötü arasında ayrım yapabilen kişidir (Aydın, 2021). Etik değerlendirme yapabilmek için kişinin etik bilgisine sahip olması gereklidir. İnsanlar tesadüfen belli bir durumda iyi olanı, doğru olanı seçebilirler. Ancak etik davranışta belli bir etik ikilem ya da karmaşa durumlarında bilinçli bir seçim, farkında



olarak bir seçim yapmak etik açıdan çok daha değerlidir. Bu da “etik bilgisi” ile yapılabilecek bir seçimdir. Etik bilgisi kavramlar hakkında düşünmeyi ve onların davranışlarımıza doğru bir biçimde yansımaları sağlar (Kuçuradi, 2015a).

Etik kavramı, davranışların ve eylemlerin yanlış ya da doğru olduğu, kişilerin davranışları ile etik anlayışlarında farklılık, tutarlılık gösterip göstermediğiyle ilgilenen disiplindir; kişilerin kişilikleri, yaptıkları meslekler, ailelerinin kültürel dokuları da gösterdikleri etik tavırlarda belirleyici olmaktadır (Akhan ve Öztürk, 2022). Alanyazında etik kavramına ilişkin farklı tanımlar yapılmaktadır. Socrates’ten etkilenecek Solomon ve Hanson etik kavramını; tüm etkinliklerin, hedeflerin ve amaçların sistematik hale getirilmesi, yapılacaklar, istenecekler, sahip olunacakların belirlenmesi şeklinde tanımlamaktadır (Aydın Pehlivan, 2002).

Etik olmayan davranışların ortaya çıkmadan belirlenerek önlemsel karar verme süreçlerinde etik boyutların işe koşulması önemlidir (Aydın, 2003, 2018): Bu koşullar; a) Bekle ve Düşün, b) Amaçların belirlenmesi, c) Doğruları bilmek, d) Alternatifler oluşturmak, e) Sonuçları dikkate almaktır.

Etik dışı davranışları gerekçelendirme yaklaşımları; kişinin karar, eylem ve davranışlarını haklı ve mantıklı göstermeye çalışmasıdır. Bu yaklaşımlar şunlardır (Aydın, 2021):

- eğer gerek varsa etikdir,
- gerçek olmayan gereklilikler handikapı,
- eğer yasalar onaylıyorsa uygundur,
- işin bir parçası kabullenelim,
- birçok kişinin yararına olacak,
- bu durumu başkası için yapmam
- kimse zarar görmeyecek,
- nasıl olsa kimse farketmez,
- başkaları ile kendini karşılaştırma,
- birçok kişinin yararına olacak,
- ben şahsi bir kazanç elde etmiyorsam olabilir,
- hakkım olanı alamıyorum, ben de almasını bilirim,
- hala tarafsız olabilirim.

Bu gerekçelerle etik dışı davranışlar normalleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda normalleştirerek, suçlayarak ahlaki değerler öğretilmeye çalışıldığında farklı savunmalarla karşılaşılabılır. Etik davranılmadığında, hata yaptıklarında insanların gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir (Miandji, 2018);

- ben yaptım ama sen de yapıyorsun
- ben yaptım ama herkes yapıyor
- ben yaptım ama daha beterini yapanlar da var.

## **Ahlak**

Ahlak insan davranışlarını iyi kötü olarak değerlendiren ve yeni kurallar koyan bir disiplindir. Ahlak eğitimi genel eğitimin bir bölümüdür ve sosyal görevidir. Ahlak bir bilim olarak toplumların davranış kurallarını (örf, adet, töre, mesleki kurallar ve toplu yaşama kuralları) öğretir ve amacını belirler (Çelikkaya, 2009; Sönmez, 2006). Ahlak, kişilerin yaşantılarına ilişkin ilkeler, kurallar geneli olarak tanımlanabilir, ahlaktan ayrılan etik ve felsefe boyutu ise davranışların nedenlerini belirlemeye dönük felsefe bakış açısıyla değerlendiren bir alandır (Aydın, 2003).

Durkheim, ahlak eğitiminin ahlaki unsurlar, disiplin anlayışı, toplumsal gruplarla birliktelik, irade özerkliği olduğunu ileri sürer. Ahlak ölçütlerine göre davranış göstermek bulunduğu topluma bağlanmak ve işbirliği ile kendini gösterir. Birey ailesine ve var olduğu gruba ait olmayı ahlak eğitimi yoluyla gerçekleştirir (Akt. Kadan ve Ada, 2020). Pestalozzi'ye (Akt. Gutek, 2001) göre ahlak temel insan ihtiyaçlarından doğar. Socrates, bireylerin ahlaki olarak sade, net, açıklanabilir etik ilkeleri içeren hayat tarzı benimsemeleri gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

İçinde yaşanan toplumun bireyden uymasını beklediği, başkalarıyla olan ilişkilerinin biçim ve düzeyini belirleyen bazı kurallar vardır, bu bağlamda ahlak; birey açısından topluma aktif biçimde adapte olarak denge sağlamak açısından, sistematik değerler oluşturmak olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2004). Farklı bir değerlendirme ile ahlak kavramı; toplumun sınıfsal tarihsel bakış açısıyla net olarak ifade edilen kural, norm ve davranışların bütünüdür (Aydın, 2018). Kişilerin davranışlarının ahlak normları bağlamında ilke ve kurallara dayanak oluşturmaları beklenmektedir (Aydın Pehlivan, 2002). Bu hususta Theodore Roosevelt "bir insanı ahlaken eğitmeden sadece zihnen eğitmenin topluma bir bela kazandırmak olduğunu" ve Montesque "eğitimle olacak şeyin kanunla yapmaya çalışılmaması gerektiğini" belirtmektedirler (Akt: Miandji, 2018).

## **Etik Ahlak Bağlamı**

Ahlak kişi ve kültür odaklıyken etik evrensel bir niteliktedir (Akhan ve Öztürk, 2022). Ahlak araştırma konusu bağlamında etik kavramının incelenmesi iken, etik değerlerin ve kuralların ahlak ölçütleri ile belirlenmesi sürecidir (Aydın, 2018). Örgütsel davranış bakış açısıyla; etik süreci ve sonuçları ile farklı kavramları etkilemektedir. Ahlak, değerler ortaya koyan bir etken iken, etik yaşamla insani değerler ile bütünleşir (Uğurlu ve Üstüner, 2011).

"Etik" ilkeler, değerler, kurallar, davranışlar bağlamında ahlakın bütünsel olarak incelenmesidir. Etiğin temelinde yanlışların, doğruların ölçütlerini derin bir bakış

## Kaynakça

- Acar, G. & Kaya, M. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 95-102.
- Alkan, D. P. (2015). Etik liderlik ölçeğinin türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 109-121.
- Akyüz, Y. (2004). Öğretmenlik mesleğine giriş. Y. Özden (Ed.). *Türkiye' de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşu* içinde (ss. 33-63). Pegem Yayıncılık.
- Akhan, N. E. & Öztürk, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki gelişimine bir katkı: öğretmenlik meslek etiği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(1), 47-68.
- Aydın Pehlivan, İ. (2002). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik* (3. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik* (1.Baskı) Pegem A Akademi Yayınları.
- Aydın, İ. (2018). *SEB237 kodlu "Meslek Etiği" dersi açık ders materyali*. Ankara Üniversitesi açık ders malzemeleri. <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=3218> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, İ. (2021). *Öğretmenlik meslek etiği*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-975-11-5606-8 MEB.
- Aypay, A. (2009). Bilimsel etik. A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss: 277- 292). Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Tekağaç Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş*. Tıpkı Basım.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 47(47), 317-342.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay ili örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Coşkun, B. & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS-Ülulararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 686-710. DOI: 10.26466/opus.666967
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem A Yayıncılık
- Çelikkaya, H. (2009). Eğitim bilimlerine giriş. Nobel Yayıncılık.
- Demirtaş H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

- Densford, J. P. (1961). Value theory as basic to philosophy of education. *Peabody Journal of Education*, 39(2), 91-93.
- Dewey, J. (1995). *Eğitimde ahlak ilkeleri*. (Çev. A. F. Oğuzkan). Şafak Matbaası.
- Doğan, İ. (2004). Eğitim sosyol (toplumsal) temelleri. Y. Özden (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 145-170). Pegem Yayıncılık.
- Dönmez, B. & Özkul, R. (2020). Öğretmen andının öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasına katkısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 345-370.
- Dönmez, B. & Cömert M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Erdem, A. R. & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203
- Eskicumalı, A. (2004). Eğitim öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss. 2-31) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KARAFED)*, 1(1), 1-23.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye'de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. [https://www.academia.edu/20607351/Turkiye\\_de\\_ogretmen\\_imaji\\_ve\\_itibari\\_uzerine\\_bir\\_inceleme](https://www.academia.edu/20607351/Turkiye_de_ogretmen_imaji_ve_itibari_uzerine_bir_inceleme) adresinden erişilmiştir.
- Görgülü, D. (2020). Türkiye'de sosyolojinin ve eğitim sosyolojisinin gelişimi. R. Küçükali (Ed.). *Eğitim sosyolojisi* içinde (ss. 81-105). Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-99.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ütopya Yayınevi.
- Gündüz, Y. & Çoşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-131
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan, (Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- İlgaz, S. & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 199-210.
- Kadan, G. & Ada, Ş. (2020). Sosyal kültürel ahlaki bir sistem ve topluluk olarak okul. R. Küçükali (Ed.). *Eğitim sosyolojisi* içinde (ss. 206-236). Anı Yayıncılık.
- Karabacak, N. & Küçük, M. (2020). Türkiye'de sosyolojinin ve eğitim sosyolojisinin gelişimi. R. Küçükali (Ed.). *Eğitim sosyolojisi* içinde (ss.170-204). Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme (Lisansüstü öğretimin planlanması)*, (Geliştirilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık.

- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B. & Kâhya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.2m
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak, öğretmen liderler yetiştirmek*. (Çev. Ed: S. Özdemir). Nobel.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kowalski, T.J. (2003). *Contemporary school administration*. Pearson Education, Inc.
- Kuçuradi, I. (2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423(1), 7-9.
- Kuçuradi, I. (2015a) İnsana Yolculuk 1-Akıntıya Karşı. [https://youtu.be/9Cw4\\_g2lb3s](https://youtu.be/9Cw4_g2lb3s) adresinden erişilmiştir
- Kuçuradi, I. (2015b) İnsana Yolculuk 2-İnsanın Onuru Kimin Onuru? <https://youtu.be/y2IORKFh3tY> adresinden erişilmiştir.
- Kurtulan, I. (2007). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Miandji, A. (2020). *Aromatik adam*. Bilgi Yayınevi.
- Miandji, A. (2018). *Süzme felsefe*. Bilgi Yayınevi.
- Miandji, A. (2017). Dilim savımın sınırındır. <https://www.youtube.com/watch?v=wgOiLiP01w8>. adresinden erişilmiştir.
- Nami, K. (1934). *Muallimin meslek ahlakı*. Devlet Matbaası.
- Oğuzkan, F. (1988). *Öğretmenliğin üç yönü*. Kadioğlu Matbaası.
- Oral, B., Çoban, A. & Bars, M. (2021). *Eğitimde ahlak ve etik*. Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(4), 599- 620.
- Özen, F. & Durkan E. (2016). Algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 22(4), 593-627.
- Özpolat, V. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişmelerin tarihsel toplumsal bağlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 1-140.
- Öztürk, N. & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451- 1468.

- Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: An internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307-329.
- Rousseau, J.-J. (2021). *Toplum sözleşmesi*. (XXIX. Basım). Çev. Vedat GÜNYOL. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sakar, N. & Aybek, B. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve algıladıkları mesleki etik ilkelerin çeşitli sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 87-104.
- Sargut, A. S. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. İmge Kitabevi.
- Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2020). A multinational study of teachers' codes of ethics: Attitudes of educational leaders. *NASSP Bulletin*, 104(1), 5-19.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. V. Sönmez (Ed). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 25-60). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Sünney, F. H. & Çilingir, S. K. (2020). Sosyal kurumlar ve eğitim. R. Küçükali (Ed.) *Eğitim sosyolojisi* içinde (ss. 133-166). Anı Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 25-31.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Tannögen, A. (2018). *Örgütlerde etkili insan ilişkileri*. (1.baskı). Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ütopya.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Uğurlu, C. T. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 367-378.
- Uğurlu, C. T. & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 434-448.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Walters, S. Heilbronn, R. & Daly, C. (2018). Ethics education in initial teacher education: Pre-service provision in England. *Professional Development in Education*, 44(3), 385-396

# 4. BÖLÜM

## EĞİTİM VE ÖĞRENME HAKKI

Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

ORCID: 0000-0003-0601-2400

### Giriş

Eğitim, genel anlamıyla bireyde davranış değişikliği yaratma süreci olarak ifade edilebilir. Eğitim süreci boyunca bireyler, çeşitli bilgi, beceri ve davranışları kazanırlar. Bu süreç, bireyin doğumu ile başlayıp ölümüne kadar devam eden ve formal veya informal yollarla gerçekleşebilen etkileşimsel bir süreçtir. Bununla birlikte eğitime yönelik bazı tanımlar ise daha çok, eğitimin bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilen formal yönünü vurgularlar. Eğitimin amaçlı, planlı ve programlı bu boyutu, eğitim alanyazında genellikle öğretim kavramı ile ifade edilir. Bu bağlamda eğitimin, öğretim kavramından daha geniş kapsamlı olduğu ve öğretimi de kapsadığı söylenebilir.

Eğitim hakkı bağlamında, eğitimin hukuki boyutu ve çeşitli yasal metinler incelendiğinde ise eğitim ve öğretim kavramlarına ilişkin bu ayrımın genellikle göz önünde bulundurulmadığı ve “eğitim hakkı”, “öğrenme hakkı”, “öğrenim hakkı”, “eğitim ve öğretim hakkı” gibi kavramların, kimi zaman birbiri yerine kimi zaman da birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu durum ise okuyucularda kafa karışıklığı ve kavram kargaşası yaratabilmektedir. Bu sebeple kitabın bu bölümünde, diğerlerine kıyasla daha kapsayıcı olması sebebiyle “eğitim hakkı” kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Bununla birlikte yasal metinlerden doğrudan alıntılanarak bu bölümde kullanılan kavramlar, orijinal kaynaklarında kullanılan mevcut ifade şekilleri ile aktarılmıştır.

### Hak Kavramı ve Eğitim Hakkı

Hak kelimesi genel anlamıyla “adalet”, “doğruluk” veya “tanrı” gibi farklı anlamlara gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2022). Bununla birlikte kitabın bu bölümünde hak kelimesi hukuki bağlamında; “hukukun kişilere tanıdığı yetki”, “bir hürriyetin sağlanması için kişiye anayasa ve kanunlar ile tanınmış yetki” veya başka bir ifadeyle “kişilerin hukuk düzeni tarafından tanınan ve korunan menfaatleri” olarak tanımlanabilir (Gözler, 2018, s.110; Gözübüyük, 2020, s.4; Tunaya, 2000, s.187). Hukuk ise, “toplum hayatında bireylerin birbirleriyle, toplumla ve devletle olan ilişkilerini düzenleyen, uyulması kamu kudreti ve yaptırımlarla desteklenmiş sosyal düzen kurallarının bütünü olarak” tanımlanabilir (Şen ve Eryıldız, 2019: 28). Bu bağlamda bir haktan bahsedebilmek için öncelikle ortada bu hakkın sahibi bir kişinin olması, ardından bu kişinin

maddi veya manevi bir menfaatinin bulunması ve bu menfaatin hukuk düzeni tarafından tanınması ve korunması gereklidir (Gözler, 2018). Ayrıca haklar topluma, zamana ve içinde bulunulan şartlara göre değişkenlik gösterebilir (Karaman vd., 2019). Bu bağlamda bir hakkın her dönemde, her koşulda veya tüm toplumlarda geçerli olacağından bahsetmek uygun olmaz.

Haklar, özel haklar ve kamu hakları olarak ikili bir sınıflandırma dahilinde incelenebilir. Bunlardan özel haklar, özel hukuk tarafından bireylere sağlanan ve özel veya tüzel kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyen haklardır. Bunlara örnek olarak mülkiyet hakkı, kişilik hakları, velayet hakkı, telif hakkı, oturma hakkı veya nafaka hakkı sıralanabilir. Kamu hakları ise kamu hukukundan ortaya çıkan ve kişiler ile devlet arasındaki ilişkileri düzenleyen haklardır. Kamu hakları ise kendi içinde özel nitelikli ve genel nitelikli kamu hakları olarak iki bölüme ayrılabilir. Özel nitelikli kamu hakları, belirli kişilerin kamu kuruluşları ile olan ilişkilerinin sonucu olarak ortaya çıkan haklardır (Gözübüyük, 2020). Bir memurun doğum izni hakkı, aylık hakkı veya yıllık izin hakkı özel nitelikli kamu haklarına örnek olarak verilebilir. Genel nitelikli kamu hakları ise; kamu kurumları ile herhangi bir ilişkisi olup olmamasına bakılmaksızın, genel olarak kişilere sağlanan haklardır (Gözübüyük, 2020). Bu haklar temel haklar olarak da ifade edilmekte olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sında Temel Haklar ve Ödevler başlığı altında üç bölümde ifade edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Bu temel haklar; kişisel haklar (yaşama hakkı, özel hayatın gizliliği, konut dokunulmazlığı vb.), sosyal ve ekonomik haklar (eğitim hakkı, sosyal güvenlik hakkı, konut hakkı vb.) ve siyasal haklar (seçme ve seçilme hakkı, siyasi parti kurma hakkı, dilekçe hakkı vb.) olarak sıralanabilir.

Sosyal ve ekonomik haklar, aynı zamanda "isteme hakları" olarak da bilinmektedir (Gözübüyük, 2020). Bu ifade bireyin, toplum ve devletten belirli taleplerde bulunabileceğine vurgu yapmaktadır. Anayasanın 42. maddesi ile düzenlenen eğitim hakkı da sosyal ve ekonomik haklardan biridir. Bu durum bireylerin devletten eğitimlerine ilişkin çeşitli taleplerde bulunabilmesine imkan tanır. Anayasa'da eğitimin, ilköğretim düzeyi için zorunlu ve parasız olduğu ifade edilmiş, ayrıca devletin çeşitli açılardan dezavantajlı durumda olan öğrencilere destek sağlama ve tedbir alma görevleri de belirtilmiştir (Bunlara ilişkin detaylı incelemeler bu bölümün devamında yer almaktadır). Bu hükümler eğitimin sosyal bir hak olarak en azından belirli bir düzeye kadar devlet tarafından sunulması gerektiğine işaret eder. Ayrıca bu durum bireylerin, eğitimlerine ilişkin devletten talepte bulunabilmesine olanak sağlarken, devlete ve kamu kurumlarına ise bireylerin eğitimleri konusunda çeşitli sorumluluklar yükler.

Bununla birlikte eğitim hakkından tam anlamıyla ve nitelikli bir şekilde faydalanılabilmesi için bireylerin talebi veya çabası yeterli değildir. Bireylerin eğitim hakkından nitelikli şekilde faydalanması noktasında devletlerin de sorumlulukları bulunmaktadır. Bu noktada devletlerin, bireylerin eğitim faaliyet ve taleplerine izin vermesi veya onları engellememesi yeterli olmaz. Eğitim hakkının tam olarak kullanılabilmesi, bireyin istek ve çabalarının yanı sıra örgütlü ve kurumsallaşmış yapıları gerekli kılar (Özden, 1999). Bu yapıların kurulması, bireylerin hizmetine sunulması ve sürdürülmesi ise devletlerin sorumluluk alanına girer. Toplumdaki tüm bireylerin eğitim hakkına



tam anlamıyla erişimi ancak bu şekilde mümkün olabilir. Bu durum eğitim hakkının bireysel yönünün yanı sıra sosyal ve toplumsal yönünü yansıtır.

Eğitim hakkının toplumsal bir yönünün olması, aynı zamanda eğitim hakkı ile toplumun genel refah düzeyi arasındaki ilişkiyi ön plana çıkarır. Bireyin eğitim hakkına ulaşması ve bundan tam anlamıyla faydalanması, kişinin refah düzeyini yükseltmesini sağlar. Bununla birlikte eğitim hakkına ve dolayısı ile nitelikli bir eğitime toplumdaki tüm bireylerin ulaşabilmesi, toplumsal refahın sağlanması ve toplumdaki tüm bireylerin insan onuruna yakışır bir yaşam sürdürmesi açısından önemlidir (Değerli, 2016).

Eğitim hakkının, diğer hak ve özgürlükler arasında ayrı ve önemli bir yeri vardır. Eğitim hakkı, bireylerin diğer hak ve özgürlüklerinin bilincinde olmasını ve onlardan faydalanabilmesini sağlar. Yeterli süre ve nitelikteki eğitime ulaşamayan bir bireyin, diğer sosyal, ekonomik veya politik haklarının farkında olmasını veya bunlardan tam anlamıyla faydalanmasını beklemek gerçekçi olmaz. Bu noktada eğitim hakkından tam anlamıyla faydalanmanın ölçütünün, sadece eğitim kurumlarına erişim veya eğitim alınan süre olmadığı açıktır. Örneğin seçme ve seçilme hakkı, dilekçe hakkı veya bilgi edinme gibi çeşitli hakların doğru ve nitelikli şekilde kullanılabilmesi, bireyin sadece belirli bir süre eğitim alması ile değil, öncelikle nitelikli bir eğitim alması ile sağlanabilir.

Eğitim hakkı özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında, insan hakları düşüncesinin dünya genelinde yaygınlaşması ve benimsenmesi ile birlikte, ülkelerin yazılı yasa ve anayasaları kapsamına alınmıştır (Kaplan, 2015). Daha önceki dönemlerde ülkelerin yasalarında eğitime ilişkin hükümler yer almakla birlikte, eğitimin tüm bireylerin sahip olması gereken bir hak olduğu düşüncesi ağırlıklı olarak 20. yüzyılın ikinci yarısında yasal metinlerde kendine yer bulmuştur. Örneğin Osmanlı Devleti'nde ise 19. yüzyılın ilk yarısında ilköğretimi tüm bireyler için zorunlu hale getirmeye yönelik çeşitli adımlar atılmış (Sultan 2. Mahmut'un 1824 tarihli fermanı, 1839-1876 Tanzimat dönemi gelişmeleri) fakat bunlar uygulamada tam anlamıyla başarıya ulaşamamıştır. Ayrıca bu dönemlerde eğitime yönelik bakış açısı, eğitimin tüm bireylerin sahip olması gereken bir hak olarak değil, bireylerin kendi istek ve çabaları ile eğitime erişebilmeleri ve engellenmemeleri gerektiği düşüncesi çerçevesinde şekillenmiştir. Bununla birlikte özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında birey, ulusal hukukun yanında uluslararası hukukun da bir öznesi olmaya başlamış ve bireylerin hakları hem ulusal hem de uluslararası düzeyde tartışılmıştır. Böylece eğitim hakkına ilişkin tartışmalar da ülkelerin sınırlarını aşmış ve eğitim hakkı uluslararası metinlerde kendine yer bulmuştur.

## **Ulusal Düzeydeki Yasal Metinlerde Eğitim Hakkı**

Eğitim hakkı ulusal ve uluslararası düzeydeki çok sayıda kanun ve sözleşme ile koruma altına alınmıştır. Eğitim hakkının güvence altına alındığı ulusal düzeydeki en önemli yasal metin Anayasa'dır. Anayasa'nın hukuki bağlayıcılığı ve gücünün diğer tüm ulusal düzeydeki yasal metinlerin üzerinde olması sebebiyle, diğer tüm kanun,

## Kaynakça

- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. (2021). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378425\\_eng/PDF/378425eng.pdf.multi.page=11](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378425_eng/PDF/378425eng.pdf.multi.page=11) adresinden erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. (2022). <https://treaties.un.org/pages/showDetails.aspx?objid=0800000280134150> adresinden erişilmiştir.
- Çağlar, S. (2009). *Uluslararası hukuk ve Türk hukuk sisteminde engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). <https://www.unicef.org/turkiye/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> adresinden erişilmiştir.
- Değerli, A. (2016). *Avrupa Birliği'nde eğitim hakkı* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme. (1960). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education> adresinden erişilmiştir.
- Gözler, K. (2018). *Türk anayasa hukuku dersleri*. Bursa: Ekin.
- Gözübüyük, A. Ş. (2020). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları*. Ankara: Doruk Kitabevi.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *Resmi Gazete* (10705, 12 Ocak 1961).
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1948). <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=trk> adresinden erişilmiştir.
- İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme. (1950). [https://www.echr.coe.int/documents/convention\\_tur.pdf](https://www.echr.coe.int/documents/convention_tur.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Kaplan, R. (2015). Birleşmiş Milletler belgelerinde eğitim hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (20), 329-372.
- Karaman Kepenekci, Y., & Taşkın, P. (2019). *Eğitim hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi. Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmi Gazete* (14574, 24 Haziran 1973).
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şen, E. & Eryıldız, H. S. (2019). *Hukuka giriş*. Ankara: Seçkin.
- TEDMEM. (2019). PISA 2018'e ilk bakış: Bulgular Türkiye için ne söylüyor?. [https://tedmem.org/download/pisa-2018e-ilk-bakis-bulgular-turkiye-icin-ne-soylyuyor?wpdm\\_dl=3191&refresh=62c1d8b7b0ce71656871095](https://tedmem.org/download/pisa-2018e-ilk-bakis-bulgular-turkiye-icin-ne-soylyuyor?wpdm_dl=3191&refresh=62c1d8b7b0ce71656871095) adresinden erişilmiştir.
- Tunaya, T. Z. (2000). *Siyasal kurumlar ve anayasa hukuku*. İstanbul: Cumhuriyet Yayınevi.
- Türk Ceza Kanunu. (2004). *Resmi Gazete* (25611, 12 Ekim 2004).
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Resmi Gazete* (17863, 11 Eylül 1982).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1961). *Resmi Gazete* (10859, 20 Temmuz 1961).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1945). *Resmi Gazete* (5905, 15 Ocak 1945).

Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). Eğitim harcamaları istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bul-ten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2020-37199> adresinden erişilmiştir.

Ülker, İ. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde ve Türk Anayasa hukukunda eğitim hakkı ve özgürlüğü* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

# 5. BÖLÜM

## EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNDE ETİK İLKELER

Öğr. Gör. Dr. Fatih PEHLİVAN

ORCID: 0000-0003-3258-6635

### Giriş

Yaşamboyu devam eden bir süreç olan eğitim, insanoğlunun öğrenme yeteneğinin oluşmaya başlaması ile ortaya çıkmıştır (Aydın, 2016, s.4). Farabi eğitimin amacını mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmek, ahlaki ve sanatsal edemleri olan bireyler yetiştirmek olarak ifade etmiştir (Şeker vd., 2020, s.3).

Her ülke için uygulanabilecek tek ve basit bir eğitim sistemi yoktur. Tarihi ve kültürel yapıları farklılık gösteren toplumlarda bireylerin eğitilmesinde izlenilecek yolun da aynı olması beklenemez (Cramer ve Browne, 1974, s.23). Bireyler içinde buldukları toplumun kültür ve değer yargıları ile yetiştirilirler. Bu nedenle, toplumlar varlıklarını sürdürebilmek için, vatandaşlarına çağın gereksinimlerine uygun bilgi ve değerler kazandırmak üzere eğitim sistemlerini düzenlemek durumundadırlar.

Toplumsal değerler değiştikçe, yaşam biçimi de değiştiğinden dolayı (Haynes, 2002, s.76) toplumun ihtiyaç ve beklentilerindeki farklılıkları karşılamak için birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. İyi insan, iyi yurttaş, iyi üretici, iyi tüketici yetiştirmek gibi beklentileri karşılamak üzere şekillendirilen eğitim sistemleri eğitim yasaları ile okullara pek çok görevler yüklemiştir (Aydın, 2016, s.7).

Toplumunu oluşturan bireylerin eğitim hakkı gerek uluslararası gerekse ulusal düzenlemelerle güvence altına alınmıştır. 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi ile bireylerin eğitim-öğretim hakkıyla ilgili düzenlemeler yapılmış, her şahsın öğrenim hakkı ve hürriyeti olduğu ifade edilmiş ve eğitimin insan kişiliğini geliştirmeyi ve insan hakları ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeyi hedef alması gereği ifade edilmiştir. 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında kimsenin eğitim, öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı, bu hakkın kapsamının kanunla tespit edildiği ve eğitim-öğretim hürriyetinin Anayasaya bağlılığı ortadan kaldıramayacağı ifade edilmiştir.

1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Milli Eğitiminin Genel amaçları aşağıda verilmiştir:

Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına

ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak

Gerek uluslararası düzenlemeler gerekse ulusal düzenlemelere bakıldığında, eğitimin bireylerin özgür düşünme gücünü geliştiren, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir eğitim alma hakkını sağlama amacının yanı sıra, içinde buldukları toplumun beklentilerini karşılayacak düzeyde bilgi becerilerle donatılmış bir yurttaş olarak yetiştirme amacı da güttüğü anlaşılmaktadır. Bireylerin eğitim alma hakkı vardır, ancak bu haklar bireye yurttaş olarak birtakım sorumluluklar yüklemektedir. Okullarda verilen eğitim ile bireylerin ve toplumun çeşitli sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik ihtiyaçlarını karşılamak ve insanların kurallara ve düzenlemelere uymasını sağlamak amaçlanmaktadır (Şimşek, 1997, s.70).

Toplumun okullardan beklentileri vardır. Üzerinde çalıştığı hammaddeyi toplumdan alıp, çıktısını da topluma gönderen okullardaki eğitim girişiminin (Bursalıoğlu, 1991, s.19) var oluş nedeni öğrencidir. Eğitim sistemindeki bütün etkinlikler, sınıftaki öğrencinin amaçlanan biçimde eğitilmesine dönük olmalıdır. Öyle ki, okulların başlıca işlevi öğrencinin öğrenmesidir (Fischer, 1992, s.1) ve okulda yürütülen her eylem ve etkinlik öğrenci açısından, onun iyiliği için düşünülmelidir (Celep, 2004, s.11). Eğitim hizmetinin sunulduğu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, her türlü eylem ve işlemlerinde, öğrencilerin hak ve sorumluluklarını içselleştirmelerini sağlayacak bir eğitim ortamı oluşturmaları gereklidir (Yaman vd., 2009, s.94).

## **Eğitimde Etiğin Önemi**

Neyin yapılacağını, neyin isteneceğinin, neye sahip olunacağını bilmesi, neyin doğru neyin yanlış olduğu hususunda bir kişi ya da grubun davranışlarını yönlendiren değer ve ahlakî prensipler bütünü (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.58) olarak kabul edilen etik insan davranışlarının doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendirmede kullanılan standartlarla ilgilenir (Gözütok, 1999, s.85). En basit anlamda etik, doğru ve yanlış ölçütleridir (Aydin, 2016, s.15).

Bireyin davranışlarında kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim insanı doğumundan ölümüne kadar etkileyerek ve bir

şekle sokmaya çalışırken, etik de insanın ne yapması ve nasıl yapması gerektiği sorularına yanıt aramaya ilişkin bir süreçtir. Bu anlamda eğitim ile etik arasında zorunlu bir ilişki vardır. Bireylere kazandırılacak davranışların okullarda yürütülen amaçlı ve planlı etkinlikler doğrultusunda kime göre istendik olacağı ve nasıl bir yurttaş yetiştirilmesinin amaçlandığı eğitim öğretimle ilgili etik bir tartışmayı da beraberinde getirmektedir (Aydın, 2016, s.45). Kavram olarak eğitim ve etik sözcüklerinin tanımlarına bakıldığında, bireyin içinde bulunduğu toplumda uyumlu yaşaması için gerekli olan yeterlilikleri kazandırmaya odaklandığı görülür (Arslan, 2015, s.111). Etik ile ilgili durumlar her ne kadar uygarlık tarihinin her aşamasında karşımıza çıksa da etik kavramı ile ilgili yasal düzenlemelerin yaygınlaşması 1980'lerden itibaren hız kazanmıştır (Uysal ve Aslan, 2021, s.67). Eğitim ve etik tarih boyunca iç içe olmuştur.

Eğitim kurumları, toplumu oluşturan bireylerin bugünkü ve gelecekteki hayata daha hazırlıklı olabilmeleri için bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Daha çok formal boyutuyla ön plana çıkan eğitim olgusunun bu kurumlarda amaçlarına ne derece etkili bir şekilde ulaştığının yanı sıra ne kadar eğitim etiğine uyduğu konusu da günümüzde toplumsal anlamda önem kazanmıştır. Eğitim kurumlarında verilen eğitimin doğrudan veya dolaylı olarak toplumdaki tüm kesimleri ilgilendirmesi, verilen eğitimin niteliği kadar, nasıl verildiğinin de üzerinde durulmasını zorunlu hale getirmiştir (Erdem ve Altunsaray, 2016, s.22). Bir ulusun yurttaşlarını eğitime sorumluluğu üstlenen eğitim sistemleri, okullar ve eğitimciler eylem ve işlemlerinde ciddi etik değerlendirmeler yapmak durumundadır (Aydın, 2016, s.44). Ilgaz ve Bilgili'ye (2006, ss.202-203) göre eğitimin temelinde insan olması, etiğin de eğitimin içerisinde olmasını gerektirir, çünkü etiğin de temelinde insan vardır. Diğer taraftan toplumu geliştirmeye çalışan eğitimin bireylere kendisine ve topluma nasıl ve ne kadar yararlı olacağını etikten almaktadır.

Aydın (2016, s.44) yapılacak her türlü eğitim etkinliğinde dört boyutun yer aldığını ifade etmektedir.

- Amaç; Niçin bu eğitim verilecek?
- Kapsam; Ne Öğretilecek?
- Yöntem; Nasıl öğretilecek ve hangi yöntem ve teknikler kullanılacak?
- Değerlendirme; Ne olacak ne tür öğrenme çıktıları elde edilecek?

Eğitimciler, bu dört boyutla ilgili eylem ve işlemlerin her aşamasında etik değerlendirmeler yapmak durumundadır. İyinin, doğrunun ölçütü olarak kabul edilen etik, yapılması gerekeni gösterir. Eğitim de aynı yönde çalışırken, zihnin eğitimi ile de uğraşarak daha geniş bir alanı içine almaktadır. Öğrencinin eğitime ihtiyacı olduğu gibi, öğretmen de öğretim etkinliklerinin her aşamasında öğrenciye nasıl davranılması gerektiği yönünde bir yol gösterici olan etiğe ve etik kurallara ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen öğrencisini eğitirken etik kuralları göz önünde bulundurmalıdır. Öğretim bakımından eğitimin alanına giren etik değerlerin her zaman deneyimlenerek öğrenilmesi mümkün olmayacağından eğitim aracılığıyla öğrencilere kazandırılmalıdır (Arslan, 2015, s.122). Eğitimin etkili bir şekilde amacına ulaşmasında eğitimcilerin tu-

## Kaynakça

- Alkharusi, H.A. (2016). Measuring teachers' adherence to ethical principles in educational assessment. *Asian Social Science*, 12(4), 149-158.  
<http://dx.doi.org/10.5539/ass.v12n4p149>
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 113-128.
- Arslan, S. (2015). Eğitim ve etik. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 111-124.
- Aslanargun, E. & Süngü, H. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (170), 1-15.
- Aslanargun, E. (2020). Etik model olarak öğretmen ve öğretmen meslek etik ilkeleri. İlğan, A. (Editör), *Eğitimde Ahlak ve Etik*. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). Eğitim ve Öğretimde Etik. (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Balcı A., (1992). İlköğretimde Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesi. Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:8, 44-74.
- Barrett, D. E., Casey, J.E., Visser, R.D. and Headley, K.N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 890-898.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (1948). İnsan hakları evrensel beyannamesi. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/turkish-turkce>
- Bursaloğlu, Z., (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Campbell E. (2000) Professional Ethics in Teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221,
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627 635.
- Cramer, J. F., G. S. Browne. (1974). *Çağdas Eğitim*. (Çev.: Ferhan Oguzkan), İstanbul: MEB.
- Çelebi, N. ve Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441.
- Çokan, S. E. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik kullandıkları stratejilere yansımaları (Balıkesir il örneği) (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Demirkasımoğlu, N. (2020). *Etik ve eğitim*. Anı Yayıncılık
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R., & Altunsaray, M. (2016). Eğitimde niteliği belirleyen önemli bir etken: Eğitim etiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 21-30.

- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 185-203.
- Estaji, M. (2011). Ethics and validity stance in educational assessment. *English Language and Literature Studies*, 1(2), 89-99.
- Fischer, C. F. (Ed. Stanley L. Swartz). *An Introduction to California School Administration*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt 1992. <http://www.stanswartz.com/adminbook/chap3.htm>
- Gözen, G. (2009). Eğitimsel test etme sürecinde etik standartlar ve etik olmayan uygulamalar. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34 (367), 13-21.
- Gözen, G. (2014). Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitimsel Test Etme Sürecindeki Roller ve Etik Sorumlulukları. *İlköğretim Online*, 13(2), 710-725.
- Gözütok, F.D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32(1), 83-99.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316
- Haynes, F. (2002) *Eğitimde etik*. (Çeviren S. K. Akbaş). Ayrıntı Yayınları
- İlgaz, S. & T. Bilgili, T. (2006) Eğitim ve öğretimde etik, KKEFD/ OKKEF, 14, 199-210.
- İlhan, M., Güler, N., Kinay, İ. (2017). Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 779-795.
- Keleş, Ş., Demirören, M., Turan, S., & Sayek, İ. (2020). Sağlık profesyonellerinin eğitiminde görev alan eğitimcilerin etik sorumlulukları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 29(4), 287-298.
- Lamprianou, I. & Athanasou, J. A. (2009). *A Teacher's Guide to Educational Assessment* (Revised ed.). Rotterdam: Sense Publishing. Retrieved January 14, 2019, from <https://www.sensepublishers.com/media/29-a-teachers-guide-to-educational-assessment.pdf>
- Macfarlane, B. (2004). *Teaching with integrity: The ethics of higher education practice*. Routledge.
- MEB. (2015). Eğitim Öğretim Hizmeti Verenler İçin Etik İlkeler. [http://personel.meb.gov.tr/genelge\\_gorus\\_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf](http://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf)
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739). Resmi Gazete. 14574; 24/06/1973. (<http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/505.html>) (Erisim Tarihi: 01/11/2005).
- NEA (2020). Code of Ethics of the Education Profession. <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators> adresinden 15/05/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Oliva, P.F., G. E. Pawlas. (2004). *Supervision for today's schools*. Wiley.
- Örenel, S. (2005). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim Ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Pelit, E. & Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 , 95-119 .



- Pieper, A. (1999). Etiğe Giriş. (V. Atayman ve G. Sezer Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şeker, H. Altan, B.A., Kabaran G.G., Altıntaş, S., (2020). Eğitim ve Program üzerine Düşünceler Yönelimler. Ankara: Pegem.
- Şimşek, H. (1997). 21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 63-82.
- T.C. Anayasası. (1982). Resmi Gazete. 17863; 09/11/1982. <http://www.anayasa.gov.tr/ANA-YASALAR/ana82.htm>
- Temel, A. (1991). Ortaöğretimde ölçme ve değerlendirme sorunları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18, 23-27.
- Tezcan, M., (2021). *Eğitimde etik ve öğretmenlik mesleki değerleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Uğurlu, T. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 367-378.
- Uysal, Y. & S. Aslan, (2021). Yapısal ve fonksiyonel açıdan türkiye kamu görevlileri etik kurulu. P. Gözüm (Ed.) *Yönetim ve Etik*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Uzun, E., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Karaaslan, H. (2007). Öğrenci gözüyle "aşırma" (intihal): Neden ve çözüm önerileri. Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 31 Ocak - 2 Şubat 2007, Dumlupınar Üniversitesi.
- Wickwire, P. N. (2003). Applications of Professional Ethics in Educational Assessment. ERIC Digest, Washington DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. (ERIC Document Reproduction Service No: ED480060). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480060.pdf>
- Yaman, E. , Çetinkaya Mermer, E. & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi* , 7(17), 93-108 .
- Yazar T. (2018). Öğretmenlik Mesleğinin değerleri. Mustafa M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz, M. Küçük (Editör), *Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ve Etik*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss.159-182.
- Yıldız V., Kınay İ. (2020). Investigating the level of secondary school teachers' adherence to ethical principles in educational assessment. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 863-892.

# 6. BÖLÜM

## EĞİTİM PAYDAŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERDE ETİK İLKELER

Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

ORCID No: 0000-0002-0873-6544

### Giriş

Etik üzerine yapılan tartışmalar genellikle disiplinler arası bir biçimde ele alınmaktadır. Felsefeciler kavramlar üzerine yoğunlaşmışken, sosyologlar ise örnek olaylar üzerinde durmaktadır. Eğitim paydaşları arasındaki ilişkilerde etik ilkeler konusunu ele alabilmek için, öncelikle 'etik' kavramına değinmek daha doğru olacaktır. Literatür incelendiğinde birçok etik tanımıyla karşılaşmıştır. Yunanca; töre, görenek alışkanlık anlamına gelen "ethos" kelimesinden türetilen "ethics" kavramı ideal ve sübjektif olanı kapsayıp, değerler ve ahlak ilkelerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Aktan, 1999). Birçok açıdan ve birçok alandan etiği tanımlama çabalarına bakıldığında etik; sosyal yaşam ve özellikle iş yaşamında, bireysel davranışların ve kişilerarası ilişkilerin oluşumu ve yapılandırılmasında önemli bir yere sahip, tüm insanları kapsayan değerler ve ilkelerdir denilebilir. (Adelmann, 1984; Burgess, 1989). Bu anlamda etiğin, bireysel ve sosyal ilişkilerin oluşumunda doğru-yanlış, iyi-kötü gibi kavramları temel aldığı ve bu sosyal ilişki ağında çalışma hayatının da önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

İş etiğinin tanımları genellikle spesifik durumlarda neyin doğru ve neyin yanlış olduğuna ilişkin ilkeler ve standartlarla ilişkilidir. Basit olarak tanımlamak gerekirse iş etiği, "iş dünyasında davranışlarımıza yol gösteren ahlaki ilkeleri ve standartları kapsamaktadır". Genel olarak iş etiği, "bütün ekonomik faaliyetlerde dürüstlük, güven, saygı ve hakça davranmayı ilke edinmek ve çevreyle temas halinde bulunurken aynı çevreyi paylaşan insanlara destek olmaktır." Temel etik değerler çalışanların günlük çalışma düzenleri içerisinde neyin iyi ve doğru olduğuna dair muhakemelerini yönlendirir ve kurumların sağladığı hizmetin temelini oluştururlar. Giderek artan sayıda ülke, çalışanlar için etik davranışlarla ilgili düzenlemeler yapmaktadır ve temel etik değerleri içeren yasa, kod ve kılavuz ilkeler oluşturmaktadır. Meslek etiği, o mesleği icra eden kişilerin uymaları gereken kuralları belirler. Zaman ilerledikçe ve küresel rekabet devam ettikçe de mesleki etiğin önemi toplumun bütününce daha iyi anlaşılmaktadır. Meslek etiğinin etik ve ahlak kavramlarından ayrılmayacağı göz önünde bulundurulacak olursa, toplum tarafından kabul edilen bu kurallar bütününe ve yaptırımların,

mesleki standardasyonu sağlayarak o mesleğin toplum içindeki güvenilirliğini ve saygınlığını arttırmasında etkili olduğu söylenebilir (Durkheim, 1986; Özgener, 2004; Yüksel,2010).

Günümüz iş dünyasında bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte kurumlar arası rekabetler de artmış, kurumlar büyüyebilmek, çalışanlarını geliştirmek, sadece kazançlarını değil saygınlıklarını da arttırmak ve rekabet ortamında, kurumların mevcut durumlarını koruyabilmeleri hatta yeni gelişmelere adapte olabilmeleri için farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Profesyonel olarak yürütülen bütün mesleklerde o mesleği icra eden kişilerin hak, görev ve sorumlulukları yasalarla düzenlenmiştir. Mesleğin yürütülebilmesi ve verdiği hizmetin amacına ulaşabilmesi için bu kaçınılmazdır. Bilişim çağında, bireylerin ahlak ve etikten yoksun salt bilgi ve teknoloji ile yetinmesi, maddi boyutta imkânlar sağlayabilir, ancak, bu imkânları kendine ve toplumun yararına uygun şekilde kullanması konusunda ciddi endişelerin oluşacağını da düşünülmesi gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim süreci planlanırken, bireylerin sahip olmaları istenen kazanımların maddi nitelikte birlikte manevi nitelik te taşınması önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarının verimliliğini ve etkililiğini arttırmak için de gerek eğitim programlarında gerekse misyon ve vizyon bakımından bazı düzenlemeler yapılmaktadır. Eğitim kurumlarında öncelikle MEB tarafından kendilerine atfedilen görevler yerine getirilirken, okul idarecileri ve öğretmenlerin eşgüdüm içerisinde çalışmalarını sağlamak, velileri ile etkili bir iletişim halinde olmak ve öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışındaki süreçlerini planlayıp, kontrol altında tutulmaktadır. Özel veya resmi fark etmeksizin, tüm eğitim kurumları MEB'e kanunlar yoluyla bağlıdır ve MEB tarafından ortaya konan tüm kanun, yönetmelik ve mevzuatlardan sorumludurlar (Bircan ve Sefunç, 2004; Çelik, 2019; Oral ve Çoban, 2021). Öğretmenlerin, idarecilerin ve üst düzey yöneticilerin yetkileri, sorumlulukları ve görev sınırları bu anlamda belirlenmiştir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Bu yasal dayanaklar şunlardır:

- Atatürk ilkeleri
- Anayasa
- Eğitim ve öğretimle ilgili yasalar
- İlgili yönetmelikler
- Hükümet programları
- Kalkınma planları
- Milli eğitim şuraları

Kamuda etik kültürünü yerleştirmek, kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken etik davranış ilkelerini belirlemek, bu ilkelere uygun davranış göstermeleri açısından onlara yardımcı olmak ve görevlerin yerine getirilmesinde adalet, dürüstlük, saydamlık ve tarafsızlık ilkelerine zarar veren ve toplumda güvensizlik yaratan durumları ortadan kaldırmak suretiyle kamu yönetimine halkın güvenini arttırmak, toplumu kamu görevlilerinden bekleme hakkı olduğu davranışlar konusunda bilgilendirmek amacıyla yayınlanan “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik”, öğretmen ve idarecilerin uyması gereken etik davranış ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

*“Görevin yerine getirilmesinde kamu hizmeti bilinci:* Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde; sürekli gelişimi, katılımcılığı, saydamlığı, tarafsızlığı, dürüstlüğü, kamu yararını gözetmeyi, hesap verebilirliği, öngörülebilirliği, hizmette yerindeliği ve beyana güveni esas alırlar.

*Halka hizmet bilinci:* Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde; halkın günlük yaşamını kolaylaştırmayı, ihtiyaçlarını en etkin, hızlı ve verimli biçimde karşılamayı, hizmet kalitesini yükseltmeyi, halkın memnuniyetini artırmayı, hizmetten yararlananların ihtiyacına ve hizmetlerin sonucuna odaklı olmayı hedeflerler.

*Hizmet standartlarına uyma:* Kamu kurum ve kuruluşlarının yöneticileri ve diğer personeli, kamu hizmetlerini belirlenen standartlara ve süreçlere uygun şekilde yürütürler, hizmetten yararlananlara iş ve işlemlerle ilgili gerekli açıklayıcı bilgileri vererek onları hizmet süreci boyunca aydınlatırlar.

*Amaç ve misyona bağlılık:* Kamu görevlileri, çalıştıkları kurum veya kuruluşun amaçlarına ve misyonuna uygun davranırlar. Ülkenin çıkarları, toplumun refahı ve kurumlarının hizmet idealleri doğrultusunda hareket ederler.

*Dürüstlük ve tarafsızlık:* Kamu görevlileri; tüm eylem ve işlemlerinde yasallık, adalet, eşitlik ve dürüstlük ilkeleri doğrultusunda hareket ederler, görevlerini yerine getirirken ve hizmetlerden yararlandırmada dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, cinsiyet ve benzeri sebeplerle ayırım yapamazlar, insan hak ve özgürlüklerine aykırı veya kısıtlayıcı muamelede ve fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalarda bulunamazlar. Kamu görevlileri, takdir yetkilerini, kamu yararı ve hizmet gerekleri doğrultusunda, her türlü keyfilikten uzak, tarafsızlık ve eşitlik ilkelerine uygun olarak kullanırlar. Kamu görevlileri, gerçek veya tüzel kişilere öncelikli, ayrıcalıklı, taraflı ve eşitlik ilkesine aykırı muamele ve uygulama yapamazlar, herhangi bir siyasi parti, kişi veya zümrenin yararını veya zararını hedef alan bir davranışta bulunamazlar, kamu makamlarının mevzuata uygun politikalarını, kararlarını ve eylemlerini engelleyemezler.

*Saygınlık ve güven:* Kamu görevlileri, kamu yönetimine güveni sağlayacak şekilde davranırlar ve görevin gerektirdiği itibar ve güvene layık olduklarını davranışlarıyla gösterirler. Halkın kamu hizmetine güven duygusunu zedeleyen, şüphe yaratan ve adalet ilkesine zarar veren davranışlarda bulunmaktan kaçınırlar. Kamu görevlileri, halka hizmetin kişisel veya özel her türlü menfaatin üzerinde bir görev olduğu bilinciyle hizmet gereklerine uygun hareket eder, hizmetten yararlananlara kötü davranamaz, işi savsaklayamaz, çifte standart uygulayamaz ve taraf tutamazlar. Yönetici veya denetleyici konumunda bulunan kamu görevlileri, keyfi davranışlarda, baskı, hakaret ve tehdit edici uygulamalarda bulunamaz, açık ve kesin kanıtlara dayanmayan rapor düzenleyemez, mevzuata aykırı olarak kendileri için hizmet, imkân veya benzeri çıkarlar talep edemez ve talep olmasa dahi sunulanı kabul edemezler.

*Nezaket ve saygı:* Kamu görevlileri, üstleri, meslektaşları, astları, diğer personel ile hizmetten yararlananlara karşı nazik ve saygılı davranırlar ve gerekli ilgiyi gösterirler, konu yetkilerinin dışındaysa ilgili birime veya yetkiliye yönlendirirler.

## Kaynakça

- Adelman, C. (1984). *The politics and ethics of evaluation*. Palgrave Macmillan Press.
- Akbaşı, S. & Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613.
- Aksoy, V. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre fen liselerinde yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar (ege bölgesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, C. C., (1999). *Ahlaki yeniden yapılandırma ve toplam ahlaka doğru*, Anı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayınevi.
- Altunkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.
- Arslan H. E. (2017). *Algılanan örgütsel etik iklimin ilköğretim okullarında öğretmenlerin etik dışı davranışlarına etkisi (Diyarbakır merkez ilçeleri örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, N. (2021). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2021). *Eğitim ve öğretimde etik (11. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Bircan, İ. & Sefunç, M. (2004). Eğitimin yönetsel temelleri. Sönmez, V. (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 209-241). Anı Yayıncılık.
- Burgess, R. G. (1989). *The ethics of educational research*. The Falmer Press.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde eğitimde yönetim yönetimde kalite*. Bilge Yayınları.
- Çelebi, N. (2015). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (2. Baskı, ss. 117-143). Nobel Yayıncılık.
- Çelik, H. (2019). *Eğitim paydaşlarının sınıf öğretmenlerine ilişkin beklentilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, M. Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 21-38.
- Durkheim, E. (1986). Meslek Ahlakı (Çev. M. Karasan), Milli Eğitim Basımevi.
- Er, E. (2017). *İlköğretim kurumlarında yönetici ve öğretmen ilişkilerinin sosyal ağ analizi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvenç, Ö. (2020). *Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişimi ile ilgili eğitim paydaşlarının görüşleri ve önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretimi ve Araştırma Enstitüsü.

- Hacıoğlu, F. & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım Yayınevi.
- Hoşgörür, V. (2006). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Hoşut, S. (2018). Türk üniversitelerin paydaş analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(3), 187-200.
- M.E.B. (2016, Haziran). *Mesleki etik ilkeler*. Erişim Tarihi: 13.06.2022. [http://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_06/02032141\\_mesleki\\_etik\\_ilkeler.pdf](http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf)
- T.C. Kamu Görevlileri Etik Kurulu. (2005, Nisan 13). *Kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları hakkında yönetmelik*. Erişim Tarihi: 14.06.2022. <https://www.etik.gov.tr/wpcontent/uploads/2019/09/kamugorevliieretikdavranisilkeriilebasvuru.pdf>
- M.E.B. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri-terdp temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni"*. Erişim Tarihi: 14.06.2022. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_YETERLYK-LERi\\_onaylanan.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYK-LERi_onaylanan.pdf)
- M.E.B. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara.
- Oral, B. & Çoban, A. (2021). *Eğitimde ahlak ve etik*. Pegem Akademi.
- Özgener, Ş. (2004). *İş ahlakının temelleri yönetsel bir yaklaşım (1.Baskı)*. Nobel Yayın.
- Özmen, H. (2013). Öğretmenlik mesleği ve eğitim sisteminde öğretmen. Özmen, H. & Ekiz, D. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (6. Baskı, ss. 224-245). Pegem Akademi.
- Pelit E. & Güçer E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 95-119.
- Sabancı, A. & Şahin, A. (2006). Farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 531-556.
- Sünbül, A.M. (2002). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 223-254). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri*. TODAİE Yayıncılık.
- Ünsal, S. & Çetin, A. (2020). Eğitim paydaşları arasındaki ilişkilerde etik. Oral, B., Çoban, A. & Bars, M. (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (2. Baskı, ss. 121-134). Pegem Akademi.
- Yalçınkaya, M. & Silman, A. (2020). Etik bir lider olarak okul müdürü ve öğretmen. Ada Ş. & Silman, A. (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (2. Baskı, ss. 183-193). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2020). Öğretmenlerin paydaşlarla ilişkilerinde etik ilkeler. Ada Ş. & Silman, A. (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (2. Baskı, ss. 117-139). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71-88.
- Yüksel, C. (2010). *Devlette etik dünyada ve Türkiye'de kamu yönetiminde etik, yasal altyapı ve uluslararası uygulamalar*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

# 7. BÖLÜM

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN, VELİLERİN VE ÖĞRENCİLERİN ETİK/AHLAKİ SORUMLUKLARI

Dr. Fulya ATİLA

ORCID: 0000-0002-8537-8808

### Giriş

Yönetim biliminin bir alt alanı olan eğitim yönetimi toplumun eğitim ihtiyacını karşılayabilmek için kurulan eğitim örgütünü belirlenmiş hedeflerini gerçekleştirme amacıyla işletme, geliştirme ve yenileştirme süreci şeklinde ifade edilebilir (Başaran, 1993). Eğitim yönetimi ve özelde okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organlarının politikaları dikkate alınarak tespit edilen genel ve özel eğitim hedeflerini gerçekleştirmekle sorumludur (Kaya, 1993).

Yönetimde etik; stratejik, fonksiyonel ve işlemsel düzeydeki yöneticilerin yönetim faaliyetlerinde uymaları gereken ahlaksal ilke ve davranış kuralları şeklinde tanımlanabilmektedir (Balkır, 2005). Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin, görevlerini yerine getirirken, yasa ve politikalara uymalarının yanında bazı temel yönetsel etik sorumluluklara ve mesleki etik ilkelere uygun davranmaları gerekir. Eğitim sisteminin tümüyle alakalı olan eğitim yöneticilerinin ve sadece okul yönetiminden sorumlu olan okul yöneticilerinin, eğitim sisteminin etkili ve verimli olabilmesi ve eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okulların amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için üstlenmiş oldukları rolleri etkin bir şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir (Dağlı ve Han, 2019).

Eğitimin başarılı olarak yapılabilmesi, başarının kalıcılığının ve sürekliliğinin sağlanabilmesi için eğitimin bilimsel, çok yönlü, akılcı, güvenilir, dürüst bir yapıda olması ve etik değerlerle yürütülebilmesi gereklidir. Okullar, çocuklarımıza var olan değerlerin, politikaların ve yasaların, hızla değişen, bilgi teknolojisi-bağımlı dünyada nasıl uygulanacağına yardım etmede hayati bir rol oynamaktadır. Bu rolün etkili olabilmesi için, eğitim politikalarını oluşturanlar okullarda ortaya çıkan etik ikilemleri ve yasal sorunları anlamaları gereklidir (Atila, 2021).

Eğitim politikalarının uygulama yeri olan okullarda özellikle otorite figürü olarak okul yöneticileri, toplumsal bir sorumluluk taşımaktadırlar. Çünkü öğretmenlerle birlikte diğer personel ve öğrenciler, okul yöneticisi gibi bir yetkilinin tutum, eylem ve yaklaşımlarını taklit etme eğilimi gösterirler. Dewey, okul çocuğu topluma hazırladığından okulun ve okul yöneticilerinin topluma karşı ahlaki sorumluluğunun olduğunu

ifade etmektedir. Bu bağlamda ahlaki sorumluluğu yerine getirmeyen okula, görevini eksiksiz yerine getirmiyor ve kendi varlık nedenini yok sayıyor denilebilir (Dewey, 1976). Yine Dewey'e göre toplum hayatının ve okul hayatının ahlak prensipleri aynı olduğundan okul dışında bir ahlak mümkün değildir (Durkheim, 2007). Etik ilke ve değerleri öğrenciye kazandırma noktasında en önemli mekân okul, en önemli araç da öğretmen olduğu için eğitim ahlaki gelişimde önemli bir faktördür. Eğitim-okul-öğretmenlerden oluşan bu bileşenler çocuğun ailede kazanmış olduğu ahlaki değerlerin devamı ve gelişebilirliği noktasında önemlidir (Mutluer, 2019). Başarılı bir eğitim ve öğrenci başarısı için yönetici, öğretmen, öğrenci ve aileden oluşan eğitim sisteminin temel bileşenleri uyum ve işbirliği içerisinde çalışmalıdır. Bileşenlerin uyum ve işbirliği içerisinde çalışmasıysa öğrenci ve velilerin yönetime katılmasıyla sağlanabilir (Tican Başaran ve Koç, 2001).

Ulusal hukuk düzeyinde etik davranış ilkeleri; anayasa, yasa, yönetmelik ve kılavuz ilkeler bağlamında düzenlenmektedir. Çıkar çatışmalarına ve buna bağlı olarak etik dışı davranışlara çeşitli yasal düzenlemelerle çeşitli yaptırımlar uygulanmaktadır. Uluslararası hukukta olduğu gibi ulusal hukukta da etik davranış kurullarının özel yasal düzenlemelerde yer aldığı gözlenmektedir (Eren, 2018).

Tüm bunlardan yola çıkılarak kitabın bu bölümünde, okul yöneticilerinin ahlaki/etik sorumlulukları, velilerin ahlaki/etik sorumlulukları ve öğrencilerin ahlaki/etik sorumlulukları konu başlıkları sırasıyla işlenmiştir.

## **Okul Yöneticilerinin Ahlaki/Etik Sorumlulukları**

Örgütlerin başarılı olmasında en önemli görevi üstlenen kişiler yöneticilerdir. Yöneticiler örgütü temsil ederken örnek teşkil ederler. Bir yönetici öncelikli olarak örnek alındığını bilmeli ve ahlâka uygun olan davranışlarda bulunmalıdır. Çünkü çalışanlar genelde davranışlar ve değerler noktasında yöneticilerini örnek almaktadırlar. Yöneticinin yalnızca var olan ahlaki kurallara uymak zorunda olan kişi olması değil bunun yanında diğer çalışanlar için ahlaki değerler oluşturma ve iletişim sağlama gerekliliği, yönetim sorumluluğunun ayırt edici özelliğidir (Yüce, 2007). Eğitim yöneticiliği, özeldeyse okul müdürlüğü bir meslek olarak kabul edildiğinden her meslekte olduğu gibi etik ilke ve değerlerinin de tartışılması gereklidir (Aydın, 2012).

Okul yöneticileri, eğitim işlerini üstlenen ve doğru davranış kazandırmayı amaçlayan kurumun en yetkili temsilcisidir. Öğretmenler ve öğrenciler için bir rol modeli olmalarından dolayı önem teşkil eder (Aydın, 2013). Yöneticinin güçlü bir değerler sisteminin olması öncelikle sağlam bir mesleki yetiştirme gerektirir. Çünkü kişilerin kötü eğilimlerini düzeltebilecek veya engelleyebilecek en güvenilir araç eğitimidir. Yöneticilerin kararları bir değerler sistemine dayandığında dış etkilere aldırış edilmeden kararlarda etik sonuçlara ulaşılmasını sağlar (Bursaloğlu, 2015).

Okul müdürleri mesleki etik ilkeleri davranışlarına rehber edinerek okulların etik açıdan istenen düzeye ulaşmasını sağlayabilirler. Konularından dolayı toplumun pek çok kesimiyle iletişim içinde olduklarından haliyle farklı kesimlerin farklı bir



takım istek ve beklentileri olabilmektedir. Bu istek ve beklentiler sebebiyle zaman zaman etik problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu problemler karşısında, okul müdürlerinin hali hazırda yasa ve politikalar kadar mesleki etik kurallara da uyarak görevlerini yapmaları beklenmektedir (Erdoğan, 2012).

Okul yöneticileri okuldaki eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla yüksek etik kriterlerle hareket etmelidirler (Töremen ve Kolay, 2004). Sergilediği etik davranışlarla eğitim yöneticileri toplumsal bir model olmaktadır. Eğitim yöneticiliği mesleği bu açıdan önemli bir ahlaki role sahiptir ayrıca ahlaki sosyalleşmeye de katkısı yadsınmaz. Bu bağlamda etik ilke ve prensipleri bir yaşam biçimi olarak gören ve yüksek ahlaki standartlara sahip yöneticiler, beraber çalıştıkları kişilerin davranışlarını daha derinden etkileyebilmekte ve benzer şekilde davranışlarına yardımcı olmaktadır (Baloğlu vd., 2008).

Sorumluluk bir işi bir kişinin istenen nicelik ve nitelikte yapma zorunluluğu olarak ifade edilmektedir. Sorumluluk bir işi en iyi şekilde yapmayı üstlenmek anlamına gelen sorumluluk alma ve bir işi yapmaktan dolayı hesap vermek anlamına gelen sorumlu olma hali şeklinde iki türdür (Aydın, 2013). Yöneticilerin, “doğruluk, dürüstlük, adalet, eşitlik, tarafsızlık, hoşgörü, sevgi, değerlere ve kurallara saygı, alçak gönüllülük, takdir etme ve ödüllendirme, toplumsal sorunlara karşı duyarlılık, sorumluluk alma, emeğin hakkını verme, liyakate önem verme, yasa dışı emirlere karşı direnme, mahremiyet-gizlilik” gibi etik ilkeler bağlamında liderlik davranışları göstermeleri sorumluluklarını yerine getirip başarılı olmalarında çok önemlidir (Aktan, 2003). Tüm meslek grupları için ortak sayılabilecek bu etik ilke ve değerlerin, eğitim yönetimi alanındaki tüm ilgililerin benimsenmesi beklenmektedir. Eğitim yöneticileri, meslekleri gereği ahlaki boyutu ön planda olan bir alanda çalışmakta olduklarından okul ortamında ve okul dışında davranışlarıyla örnek olmalıdırlar. Bu durum eğitim yöneticilerine ağır bir yükümlülük getirmektedir. Eğitim yöneticiliğinin değerler temelinde ele alınması, yapılan araştırmalarda eğitim liderliğinin ahlaki ve etik boyutunun, anahar bir temaya dönüşmesine sebep olmuştur (Baloğlu vd., 2008).

Okul yöneticilerinin, iş görenlerle ve çevreyle olumlu ilişkiler kurmak ve örnek davranışlar sergilemek gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin kendilerinden beklenen liderlik rolünü kazanabilmelerinde, etik ilkelerin büyük rolü olmakla birlikte çevreyle ve örgüt içi çalışanlarla olan iletişiminin niteliği de belirleyici olmaktadır. Eğitim yöneticilerinde olması gereken etik değerler; “bütün kararlarda öğrencilerin iyiliğini temel alma, eğitim politikası ve uygulamalarında hiçbir bireyi ya da grubu dezavantajlı duruma sokmama, konumu sayesinde kişisel çıkar sağlamama, sürekli mesleki gelişme olanakları sunma ve tarafların mutabık kaldığı yazılı ve sözlü sözleşmelere uyma” yer almaktadır.

Strike (2007) “Okul müdürlerinin okullarında meşrulaştırdıkları tüm davranışlar gün gelir toplumda da meşrulaşır” demektedir. Kreitner (2008) ise “Etik dışı ilkelere yönetilen bir okuldan mezun olan bir çocuk, nasıl olur da iş yaşantısında etik davranabilir?” diye sorarak okul müdürlerinin etik konusundaki tutumlarının önemine vurgu yapmaktadır. Okul müdürlerinin öncelikle yönetim alanında belli yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Fakat yalnızca yasa ve yönetmelikleri ezberlemek bu

## Kaynakça

- Aktan, C. C. (2003). *Modernite'den postmodernite'ye değişim*, Çizgi Kitabevi.
- Amlie, T. T. (2010). Do as we say, not as we do: Teaching ethics in the modern college classroom. *American Journal of Business Education*, 3(12).
- Arslanargun, E. (2007). Okul aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(18). 119-135.
- Atıla, F. (2021). Yükseköğretimde uzaktan öğretimde etik. H. Demirtaş (Ed.), *Yükseköğretimde Uzaktan Öğretim* içinde (ss. 373-418). Anı Yayıncılık.
- AÜ (Ankara Üniversitesi). (2022). Öğrenci hakları ve sorumlulukları. <http://oidb.ankara.edu.tr/ogrenci-haklari-ve-sorumluluklari/>.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik* (4.Baskı). Pegem Akademi.
- Balkır, G. Z. (2005). İşverenin yönetim hakkının kullanılmasında etik sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. s.197-209.
- Baloğlu, N., Karadağ, E. ve Doğan, A. E., (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki etik davranışları, *İş Ahlakı Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Kasım, s. 7-26.
- Bektaş, K., Şirin, B. & Sirem, Ö. (2022). Milli eğitim bakanlığı mevzuatına göre öğrenci ahlakının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (234), 1381-1394.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). PEGEM Akademi.
- Coşkun, H. (2012). Eğitimde yöneticinin fonksiyonu. Erişim adresi: <http://www.hasancoskun.org/?pnum=115&pt=E%C4%9Fitimde%20Y%C3%B6neticinin%20Fonksiyonu>.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.
- Çengelci, E. (2014). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇHK. (1995). Çocuk hakları sözleşmesi. Resmi Gazete (Sayı: 22184).
- Çuhadar, A. İ. (2020). Türkiye'de ulusal mevzuata göre velilerin okul yönetimine katılımı. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 2020; 17(1):374-404.
- Dağlı, A. & Han, B. (2019). Eğitim ve okul yöneticilerinin veli ve öğrencilerin etik sorumlulukları. B. Oral, A. Çoban, M. Bars (Ed.), *Yükseköğretimde ahlak ve etik* içinde (ss. 137-167). Pegem Akademi Yayınları.
- Dedeoğlu, G. (2001). *Etik ve bilişim*. Türkiye Bilişim Derneği Yayınları: 13.
- Dewey, J. (1976). Okulda ahlak eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/496/5860.pdf>.
- Durkheim, E. (2007). *Laik ahlak laik eğitim*, Çev. Necmettin Sâdık, Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak, Ed. Recep Kaymakcan, Mevlüt Üyanık, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 503-518.

- Eren, A. (2018). Türk yükseköğretim etik mevzuatının hukuki değerlendirmesi. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2018, 1, 1-46.
- İHEB. (1949). İnsan hakları evrensel beyanname. Resmi Gazete (Sayı: 7217).
- İTÜ (İstanbul Teknik Üniversitesi). (2022). Üniversite yaşamında etik değerler. <https://mim.itu.edu.tr/universite-yasaminda-etik-degerler/>.
- Kabaday, A. & Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 878-898.
- Karagözoğlu, N. (2018). Anne-babaların ahlak ve ahlak eğitimine ilişkin görüşleri. *Education Sciences (NWSAES)*, 13(4):132-151, DOI: 10.12739/NWSA.2018.13.4.1C0685.
- Kaya, Y. K. (1993). *Yönetim: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Kitap Kırtasiye Limited Şirketi.
- Kreitner, R. (2008). *Management*. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Canada.
- MEB. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete (Sayı: 29072). Erişim adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.htm](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.htm).
- MEB. (2005a). Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. Resmi Gazete (Sayı: 1532) Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/05/20050531-4.htm>.
- MEB. (2005b). Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi Konulu 2005/92 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Genelgesi. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1971.pdf>.
- MEB. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi ahlak gelişimi. Erişim adresi: [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Ahlak%20Geli%C5%9Fimi.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Ahlak%20Geli%C5%9Fimi.pdf).
- MEB. (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete. (Sayı: 28758). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>.
- MEB. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete (Sayı: 29072). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>.
- MEB. (2017). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. Resmi Gazete (Sayı: 30090). Erişim adresi: [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/25145204\\_SOSYAL\\_ETKYNLYKLER\\_YON.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf).
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmi Gazete. (Sayı: 14574). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>.
- Mutluer, S. (2019). *Bir sorun olarak okul yönetiminde ahlak olgusu*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. (V. Ataman, ve G. Sezer, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Redding, S. (1991). Creating school community through parent involvement. *Education digest*. 57-3.
- Sakar, N. & Aybek, B. (2018). Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2 (2) , 111-128. DOI: 10.31798/ses.441769.

- Strike, K. (2007). Ethical leadership in school. Sage Publication Ltd. London, United Kingdom.
- Sunar, B. (2011). *Okul müdürlerinin etik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Şad, S. N. & Gürbültürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Şakar, M. C. (2010) *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Tican Başaran, S. & Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*, Milli Eğitim Basımevi.
- TMK. (2001). Türk Medeni Kanunu. Resmi Gazete (Sayı: 24607). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.4721.pdf>.
- Töremen, F. & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.28, 27-39.
- Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Okul aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.
- YÜ (Yeditepe Üniversitesi). (2022). Öğrenci davranış kuralları. <https://ogrencimerkezi.yeditepe.edu.tr/index.php/en/node/432>.
- Yüce, A. (2007). Yöneticiler açısından ahlak olgusu: kavramsal bir irdeleme. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, Mart.

# 8. BÖLÜM

## İŞ VE MESLEK YAŞAMINDA ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR

Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK

ORCID: 0000-0001-5133-7111

*Öğretmenlik mesleğinin misyonu, doğru davranış sergilemektir.*

### Giriş

#### Etik Kavramı

Etimolojik olarak "etik" kelimesinin eski Yunanca "ethos-ethicos" kelimesinden türediği kabul edilmektedir (Doğan, 2008). Türk Dil Kurumu (2022), etik kavramını "çeşitli meslekler arasında tarafların uymak veya kaçınmak zorunda oldukları davranışların bütünü" ve "ahlak bilimi" olarak tanımlarken, Oxford Sözlüğü insan davranışını kontrol eden veya etkileyen ahlaki ilkeler ve felsefenin ahlak ilkeleri ile ilgilenen alanı olarak tanımlamaktadır (TDK, 2022; Oxford Dictionary, 2022).

Sayiner (2005), insan davranışının doğru-yanlış veya iyi-kötü biçiminde tanımlamak ve diğer insanlar ve doğa üzerinde etkileri olduğunu belirtmek için etik kullanıldığını belirtmiştir. Kutvan (2011), etiğin, "ahlaki sistematik olarak inceleyen" ve insanların ahlaki davranışları ve ahlaki ilişkileri ile ilgilenen beş ana felsefe dalından biri olduğunu belirtmektedir. Alıcı (2004), etik kavramını, genel olarak ahlak hakkında düşünme faaliyetini, kişisel ve sosyal ilişkilerin temelini oluşturan değerler, normlar, kurallar, iyi ve kötü, doğru veya yanlış olarak tanımlamaktadır. Bu kavram genellikle "ahlak felsefesi" olarak adlandırılır. Buna göre kişinin belirli bir durumda nasıl davranması gerektiğine "uygulamalı etik", ahlaki bir durumun veya görüşün nasıl kanıtlanacağına "normatif etik" ve etiğin yapısını anlamaya çalışmaya "metaetik" denir. Dinçer (2014) etiği değer kelimesini vurgulayarak açıklamakta ve etiği "kişilerarası ilişkilerde değer sorunlarını inceleyen ve bu konuda bilgi ortaya koyan bir felsefe dalı" olarak kavramsallaştırmaktadır. Literatürde başka bir tanım yapan Eltan (2013) etiği "insanların kendilerine ve genel olarak diğer insanların kişiliklerine karşı iyi olabilmeleri için uymak zorunda hissettikleri ahlaki ve manevi görev ve kurallar" olarak kavramsallaştırmaktadır.

Etik, bireyin doğru ve yanlışlarını ayırabilmek için kullandığı bireysel değerlendirme öğeleri ve davranışları sırasında kullandığı ahlak ilkeleri bütünüdür (Aydın, 2010; Öztürk, 2009). Ayrıca sosyal, siyasi, hukuki ve idari işlerin gereği gibi yürütülmesini sağlayan, bu uygulamaların niteliğini artıran, toplumsal yozlaşmayı önleyen, kişi ve kurumlar arasında güven duygusu oluşturan ilke ve davranışlar bütünü olarak

da tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2009, s.4). Elgin (2006) etiği “insan ilişkilerinde sosyal, kültürel, politik, ekonomik, yasal, bilimsel, teknolojik gibi konularda insanların tutum, davranış, eylem ve kararlarında belirleyici olan ve hiç kimsenin dışlayamayacağı veya kaçamayacağı bir dizi prensip ve değer olarak kavramsallaştırır. Buna göre yalan söylemek, çalmak, aldatmak gibi davranışlar pek çok toplumda ahlak ve etik dışı iken; dürüstlük, yardımseverlik gibi davranışlar ahlaki ve etik davranışlar olarak kabul görmektedir (Fozo, 2016).

Etiğin odağı, kişinin tüm davranışlarının dayandığı temel unsurların irdelenmesidir (Aydın, 2003). Etik, kişinin belirli bir davranışın ötesinde onaylanmış bir davranış sergilediğini gösterir. Kişi bu davranışı sergilemeye zorlanmaz ancak kişinin kendi seçimi ile bu davranışı sergilemesi beklenir. Etik, sadece yapılması gerekenlerle değil, tüm kişisel ve toplumsal kararların, tercihlerin, davranışların ve bu uygulamaların dayandığı ilke ve değer yargılarıyla da ilgilidir (Bayraktaroğlu vd., 2007). Etik, geçmişten en az 2500 yıl öncesine dayanan bir felsefe dalı olmasının yanı sıra (Brickley vd., 2002), toplumda yaygın olarak kabul edilen ahlaki unsurlardan daha spesifik ve felsefidir. Görüldüğü gibi etik kavramı günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Etik ile ilgili tüm tanımlar incelendiğinde, etiğin doğru davranış olduğu konusunda birleşilmektedir.

Aslında ahlakla etik kavramları birbirlerinin yerine kullanılabilir (Cevizci, 2018). Ancak toplumlar arasında ahlak tanımının farklılaşacağı belirtilmektedir (Murzaev, 2019; Usta, 2011). Etik ve ahlak terimleri toplumda birbirlerinin yerine kullanılıyor olsa da aralarında birkaç farklılık vardır. Bu farklılıklar Kirel (2000) tarafından şöyle açıklanmıştır:

- Etik, farklı ahlaki anlayışların kesiştiği evrensel normları ifade etmektedir.
- Etik, eşitlik ve adalet kavramları ile ilgilidir. Bu nedenle çoğu etik sorun ahlak sorunlarını da içinde barındırmaktadır.
- Etik, davranışın doğru-yanlış teorisine, ahlak ise pratiğine atıfta bulunur. Davranışlar ahlak, ilkeler ise etik ile ilgilidir.

Bayraktaroğlu, Kutaniş ve Özdemir, (2007) etiği genel olarak, her türlü karar, tercih, eylem ve bunları belirleyen ilke ve değerlerin bilgisi olarak kavramsallaştırmaktadır. Literatür incelendiğinde kavrama ilişkin bir tek kavramsallaştırmanın olmaması dikkat çekicidir. Bu durumun nedeni kavramın ilahiyat, sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi birçok disiplin tarafından farklı şekilde ele alınmasıdır. Etik üç farklı şekilde ele alınır (Yıldırım ve Kadioğlu, 2007):

- Felsefenin bir alt alanı olarak etik; Neyin iyi olduğu, hangi davranışların iyi ve ideal olduğu ile ilgilenir.
- Sosyal hayatta etik; insanların karşılıklı ilişkilerini şekillendiren, yani genel ahlaki ifade eden kurallar bütünüdür.

- Meslek etiği; belirli bir alanda faaliyet gösteren kişilerin uyması ve kaçınması gereken davranış dizisi olarak kavramsallaştırılır ve yukarıda bahsi geçen iki kategorinin sentezini yansıtır.

## Yönetimde Etik

Sayılı ve Kızıldağ'a (2007) göre yönetimde etik, bir örgütte çalışanların kararlarında ahlaklı olmayı hedeflemelerini ve ahlaka uygun hareket etmelerini sağlar. Bu yönüyle karar verme sürecinde doğru olanı seçme konusunda insanlara yol gösterir. Yönetimde etik, göreceli bir kavram olan ahlakın, belirli bir örgüt içinde o örgütün belirlediği kurallardan beslenerek ortaya çıkan biçimidir (Kılavuz, 2002).

Yöneticinin, yönetim süreçlerinde uygulama ve karar verme durumlarında uyması gereken davranış kuralları ya da ahlaki ilke biçiminde söylenebilir (Aydın, 2010). Kurumda önceden belirlenmiş işleri yürütmek için bir araya gelen kişilerin koordine edilmesi ve bireyi ilgilendiren konularda aksiyon alınması süreci olan yönetim süreci; kimseye zarar vermeyecek şekilde hareket etmek; bireyin ve kurumun ihtiyaçlarının karşılanması; uyumsuzlukların kurum ve kişiler lehine çözümlenmesi; organizasyondaki iş ve görevlerin çalışanlar arasında eşit dağılımı; bireylerin çabaları için ödüllendirilmesi; çalışanların objektif değerlendirilmesi; kurumdaki mevcut kaynakların kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için kullanılmasını gerektirir (Başaran, 2000). Bu nedenle iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış ayırt etme sürecinde, yaygın olarak kabul edilen ve çalışanların davranışları üzerinde yönlendirici etkisi olan etik ilkelerin dikkate değer bir işlevi olduğu söylenmektedir (Aydın, 2010).

Yönetim süreçlerinde etiği dikkate alma veya önem verme ihtiyacı aniden ortaya çıkmadı. Toplumsal değerlerle çelişen yönetsel uygulama ve eylemlerin artması; yolsuzluğun ortaya çıkması ve yozlaşma gibi uygulamalar, yönetim sürecine etik bir bakış açısının dahil edilmesi gereksinimini doğurmuştur (Aydın, 2010). Bu nedenle günümüzde birçok yazar, yöneticinin faaliyet ve davranışlarını düzenleyen ilke ve kurallardan oluşan iş etiğinin gerekliliğinden bahsetmektedir (Çelikkol, 2017). Bunlar, belirli bir olayda bize neyin doğru-yanlış olacağını gösteren ilke ve kurallardır. Yönetici bu ilke ve kuralları bilmeli ve anlamalıdır. Ayrıca bu kurallar yöneticilerin, diğer çalışanlara örnek teşkil etmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Can, 1999).

Aydın (2010), yönetimdeki etik anlayışı üç kısımda ele almaktadır:

*Kişisel uygulamalar ve ahlaki sorunlar:* Bu bölüm, idarecilerin kanunlara uymak yerine kendi bireysel tatminlerini ya da çıkarlarını ön planda tutması gibi etik sorunlar ile ilgilidir. Örneğin, kaynakların uygunsuz kullanımından, cinsel tacizden veya kişisel kazançtan kaynaklanan anlaşmazlıkları içerir. Ayrıca hukuk kurallarının ve toplumsal kabul görmüş ilkelerin varlığından ötürü karar verme süreçlerinde en az etik sorunla karşılaşılacak kısımdır.

*Mesleki eylemler:* Yöneticilerin mesleki konulardaki etik tercihlerini içeren bölümdür. Örneğin kayırmacılık, sorun yaşamamak için baskılara boyun eğme, iş görenlerin işten çıkarılması bu bölüm ile ilgilidir. Bu bölümdeki konular, ilgili bireyler için işlerin

## Kaynakça

- Aktan, C. C. (2001). *Yolsuzlukla mücadele stratejileri*. Ankara: Hak-İş Yayınları.
- Alıcı, O. V. (2004). Kamu görevlileri etik kurulu ve etik davranış ilkeleri. *Yerel Siyaset*, 65-73.
- Arslan, M. ve Berkman, Ü. (2009). Dünyada ve Türkiye'de iş etiği ve etik yönetimi. *Türk Sanayici ve İş Adamları Derneği, Yayın No: TÜSİAD*.
- Aydın, İ. (2010). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik* (Birinci Basım). Pegem Akademi.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Pegem Akademi.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish Educational System: Nepotism, cronyism, and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim* (3. Baskı). Yayın Dağıtım
- Baydar, T. (2005). Yönetim etiğine genel bakış. *Türk İdare Dergisi*, 77.
- Bayraktaroğlu, S., Kutaniş, R.Ö. ve Özdemir, Y. (2007). Etik eğitiminde neredeyiz? İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri örneği. II. *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*, 18-19 Kasım, 377-384, Sakarya.
- Berkman, Ü. (1983). *Az gelişmiş ülkelerde kamu yönetiminde yolsuzluk ve rüşvet*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Yayın No:203
- Blase, J. ve Blase, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: Teachers Perspectives. *Journal of Educational*, 41, 4-24.
- Brass, D. J., Butterfield, K. D. ve Skaggs, B. C. (1998). Relationships and unethical behavior: A social network perspective. *Academy of management review*, 23(1), 14-31.
- Brickley, James A., Clifford W. Smith Jr., and Jerold L. Zimmerman. (2002). Business ethics and organizational architecture. *Journal of Banking and Finance*, 26, 1821-1835.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Bülbül, R. A. (2002). *İletişim ve etik* (2. Baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Büte, M. (2011a). Kayırmacılığın çalışanlar üzerine etkileri ile insan kaynakları ilişkisi: Türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 383-404.
- Büte, M. (2011b). Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerine etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (2), 103-122.
- Can vd., H. (1999). *Genel işletmecilik bilgileri*. Siyasal Kitabevi.
- Cevizci, A. (2018). *Etik-ahlak felsefesi*. Say Yayınları.



- Chandler, D. (2009). The perfect storm of leader's unethical behavior: A conceptual framework. *International Journal of Leadership Studies*, 5(1).
- Corbin, P. R., ve Duvall, J. E. (2012). Employment discrimination. *Mercer L. Rev.*, 64, 891.
- Çalım, S. İ., ve Zorlu, M. (2012). İşyerinde damgalama ve ayrımcılık faktörü olarak HIV/AIDS. *Çalışma ve Toplum* (4), 165-188.
- Çelenk, S. (2011). Ayrımcılık ve medya, televizyon haberciliğinde etik sorunlar. <http://ilef.an-kara.edu.tr/etik/wpcontent/uploads/sevilay-celenk-ayrimcilik-ve-medya.pdf> adresinden 11.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çelikkol, M. Ş. (2017). *Etik, iş etiği, özel sektörde ve kamu sektöründe iş etiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalton, M. M. (2006). Efficiency V. morality: The codification of cultural norms in the foreign corrupt practices. *Act. New York University Journal of Law and Business* 2, 583.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Denig, S.J., ve Quinn, T. (2001). Ethical dilemmas for school administrators. *High School Journal*.84(4).
- Dinçer, B. (2014). *Öğretmenlik mesleğinde etik*. İ. Kaya, (Ed.), *Etik olmayan davranışlar nelerdir?* içinde (s. 147-160). Paradigma Akademi Yayınları.
- Doğan, N. (2008). İş etiği ve işletmelerde etik çöküş. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(16), s. 179-200.
- Dökmen, Ü. (1994). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık A.Ş.
- Drake, T. L., ve Roe H. W. (1994). *The principalship*. Mc Millan College Publishing Comp.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., ve Cooper, C. (2003). *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice*. Taylor and Francis.
- Elgin, T. (2006). *Meslek etiği ve etik kodu; jandarma teşkilatı için etik kodu önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Eltan, C. (2013). *Etik, iş etiği ve sağlık hizmetlerinde etik (Çivril Devlet Hastanesi sağlık personelinde iş etiği algısı)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, R. (2010). *Kayırmacılık/Ayrımcılık*. R. Erdem içinde, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık*. Beta Yayıncılık.
- Erol, G. (2012). *İletişim ve etik* (1. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Eryılmaz, B. (2009). Yolsuzluğun önlenmesi için etik projesi, etik yol etik liderlik eğitici kılavuzu. Ankara: Elma Yayınevi. <http://docplayer.biz.tr/93258-Yolsuzlugun-onlenmesi-icin-etik-projesi-etik-yol-etik-liderlik-programi-egitici-kilavuzu.html> web adresinden 15.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Fozo, N. C. (2016). *The effects of work ethics in organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fromm, E. (1981). *Sevme sanatı* (Çeviren: Işıtan Gündüz). İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
- Fromm, E. (1995). *Erdem ve mutluluk*. (Çeviren: Ayda Yörükán). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları No:325.
- Gök, S. (2008). İş etiği ile iş ahlaki arasındaki ilişki ve çalışma yaşamında iş etiğini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), s. 1-19.
- Göregenli, M. (2010). Ayrımcılığın teorik temelleri. *İnsan Hakları İçin Diyalog Dergisi*, Mayıs-Haziran ,1,57-59.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(15), 83-99.
- Gül, H. (2006). Etik dışı davranışlar ve ussallaştırılması: Devlet Hastanelerinde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, 10(9), 65-79.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,28,531-548.
- Harlos, K. P., ve Pinder, C. C. (2000). *Emotion and injustice in the workplace*. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations* (2nd ed., pp. 255-276). Sage.
- De Jong, G., Tu, P. A., ve van Ees, H. (2015). The impact of personal relationships on bribery incidence in transition economies. *European Management Review*, 12(1), 7-21.
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2005). Resmî Gazete Sayısı: 25785, 13.04.2005
- Kaptein, M. (2008). Developing a measure of unethical behavior in the workplace: A stakeholder perspective. *Journal of management*, 34(5), s. 978-1008.
- Kaya, İ. (2014). *Öğretmenlik mesleğinde etik*. İ. Kaya, (Ed.), *Öğretmenlik mesleği* içinde (s. 147-160). Paradigma Akademi Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye 'deki uygulama* (6. Basım). Bilim Yayınları.
- Kılavuz, R. (2002). Yönetmelik ve halkın yönetmelik oluşumuna etkileri. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 255-266.
- Kınay, S. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetmelik ilkelere bağlılık düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kınran, Ş. B. (2006). *İş ahlaki ve etik değerlerin Türk işletmeciliğindeki yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde etik davranışlar, yönetimi ve bir uygulama çalışması*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. Altın Kitaplar.

- Köprü, B. (2007). *Türk kamu yönetiminde etik değerlerden sapma ve yönetsel yozlaşma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, H. A. (2015). *Meslek etiği* (3. Baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kutvan, A.B. (2011). *Yönetsel etik ve basın işletmeleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lefkowitz, J., (2006). The constancy of ethics admits the changing World of work., *Human Resource Management Review*, 16, 245-268.
- Luo, Yadong, (2005). An organizational perspective of corruption. *Management and Organization Review*, 1 (1), 119-154.
- Murzaev, M. (2019). *Kırgızistan'da faaliyet gösteren şirket yöneticilerinin etik olmayan davranışlarının azaltılmasında yönetim kontrol sistemi ve adaletin etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gebze Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Oktay, C. (1983). *Yükselen istemler karşısında Türk siyasi sistemi ve kamu bürokrasisi*. İstanbul Üniversitesi SBF Yayınları.
- Oxford İngilizce Sözlük. 25 Ocak 2022 tarihinde [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american\\_english/narcissism](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/narcissism) adresinden alınmıştır.
- Ören, K. (2007). Sosyal sermayede güven unsuru ve işgücü performansına etkisi. *Kamu-İş*, 9(1), 84.
- Öz, İ. (2010). *Öğretmenlerin iş yerinde yıldırma algıları (mobbing) algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdevecioğlu, M. ve Aksoy, M. S. (2005), Organizasyonlarda sabotaj türleri, amaçları, hedefleri ve yönetimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 95-109.
- Özsemerci, K. (2002). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar nedenleri zararları ve çözüm önerileri*, Ankara: TC. Sayıştay Başkanlığı Yayını.
- Öztürk, A.B. (2009). Sosyal hizmet etiğinde farklı yaklaşımlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20 (1), 105-116.
- Öztürk, K. (1999). Kamu ve özel yönetim etiği. *Amme İdaresi Dergisi*, 30(2), 15-26.
- Pelit, E. ve Güçlü, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışları ve öğretmenleri etik dışı davranışlara yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Rayner, C., Hoel, H., ve Cooper, C. (2002). *Workplace bullying: what we know, who is to blame, and what can we do?*. Taylor ve Francis
- Sayiner, M. A. (2005). *Yönetsel etik kavramının örgütlerde uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saylı, H. ve Kızıldağ, D. (2007). Yönetsel etik ve yönetsel etiğin oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 231-251.

- Senge, P., Cambron, N., McCabe, Lucas, D., Smith, B., Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar* (Çev. M. Çetin). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Shao, P. (2010). *Ethics-based leadership and employee ethical behavior: Examining the mediating role of ethical regulatory focus*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Drexel Üniversitesi: Philadelphia.
- Sims, R. R. (2003). *Ethics and Corporate Social Responsibility: Why Giants Fall*. Westport, CT: Praeger.
- Sinclair, A. (1993). Approaches to organizational culture and ethics. *Journal of Business Ethics*, 12(1): 63-73.
- Sökmen, A. ve Tarakçıoğlu, S. (2013). *Mesleki etik* (1. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Sökmen, A. (2016). *Meslek Etiği (Örgütsel ve yönetsel etik kurumsal sosyal sorumluluk*. Detay Yayıncılık.
- Stapenhurst, R. (2000). The media's role in curbing corruption. The World Bank Institute (WBI), 1818 H Street, N.W., Washington, Dc 20433, USA.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Pegem Akademi.
- Tansal, S. (2002). Etik değerlere evrensel yaklaşım. *Executive Excellence Dergisi*, 64(2), s. 10-11.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43, 178-190.
- Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Tonus, H. Z., ve Oruç, İ. (2012). İnsan kaynakları yönetiminde etik dışı davranışlar ve yönetimi: bir işletmenin personel yönetmeliği içerik analizi. *İş Ahlakı Dergisi*, 5(10), s. 149-181.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Trevino, L. K., ve Weaver, G. R. (2001). Organizational justice and ethics program follow through: Influences on employees helpful and harmful behavior. *Business Ethics Quarterly*, 11, 651-671.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve var olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar Sayısı, 6*, 227-259.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. Türkçe sözlük. 14 Ocak 2022 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1) adresinden alınmıştır.
- Uçma, T. (2007). *Muhasebe meslek mensubu olmak isteyenlerin etik değer anlayışlarının belirlenmesi ve Muğla Üniversitesi uygulaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Uğurlu, C.T. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına algıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 203-213.
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), s. 39-50.

- Velasquez, M. G. (2002). *Business ethics: Concepts and cases* (Fifth Edition), Mc: New Jersey.
- Yakar, S., ve Cebeci, K. (2007). Yolsuzluğun ekonomik büyümeye etkileri üzerine teorik bir inceleme. *Çimento İşveren Dergisi*, 4(21), 16-29.
- Yarcan, Ş. (2007). Profesyonel turist rehberliğinde mesleki etik üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 33-44.
- Yatkın, A. (2008). Etik düşünce ve davranışın yerel yönetimlerde hizmet verimliliğinin artırılmasında rolü ve önemi (Elâzığ Belediyesi örnek araştırması). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 211-231.
- Yıldırım, G. ve Kadioğlu, S. (2007). Etik ve tıp etiği temel kavramları. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), s. 7-12.
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380
- Yılmaz, H. (2009). Bir iş ahlakı olarak 'sömürü' ve toplumsal zararları: Dini/eğitsel bir yaklaşım. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 11-34.
- Yüksek, F. (2015). *İş etiği ve Aksaray ilindeki işletme yöneticilerinin etik algısı üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zeytinoğlu, E. (2010). Ayrımcılık yasağına genel bir bakış. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 115-134.

# 9. BÖLÜM

## TÜRKİYE'DE KAMU YÖNETİMİ, EĞİTİM VE ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ ETİK DÜZENLEMELER

Öğr. Gör. Dr. Ferhat HAN

### Giriş

Kamu yönetiminde etik, iyi, demokratik ve sürdürülebilir bir yönetimin temel anahtarıdır. Kamu iyi yönetilmezse, kötü yönetimle birlikte yaşanan adam kayırma, çıkar sağlama, kayırmacılık ve yolsuzluk gibi nedenlere bağlı olarak halkların devlete olan güveni sarsılmaktadır. Etik dışı davranışların neden olduğu bu güven zedelenmesine karşı birçok ülkede etik üzerine çeşitli tartışmalar ve yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Türkiye'de 2004 yılında 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulmasına İlişkin Kanun'un oluşturulması ve bu kanun maddesine dayanarak oluşturulan Kamu Görevlileri Etik Kurulu, kamuda etik bilincinin artırılmasına öncülük etmiştir. Etik Kurulu sayesinde kamuda etik mevzuatının güçlendirildiği ve etik ilkelerin yaygınlaştığı söylenebilir (Ekinci, 2021).

Kamu görevlilerinin uyması gereken etik ilkeler aslında insanlık tarihi kadar uzun bir geçmişe sahiptir. Farklı dinlere ait kutsal metinlerde etik ilkelere, yöneticilere yönelik nasihatlere rastlamak mümkündür. Geçmişte etik ilkeler genel bir takım öğütlerden ibaret iken son yıllarda akla ve mantığa dayalı olarak daha sistemli ve evrensel etik ilkeler belirlenmektedir. İnsan eylemleri için belirlenebilecek etik ilkelerle birlikte son yıllarda doğrudan insanlarla ilgili olan özellikle hizmet sektöründe meslek etiği ilkeleri yaygınlaşmaktadır (Yılmaz, 2021).

Türk kamu yönetiminde etik hususları ihtiva eden yasal metinlerden kanunlar, yönetmelikler, genelgeler ile usul ve esaslara ilişkin diğer belgeler Ekinci (2021) tarafından sıralanmıştır.

## Türkiye’de Kamu Yönetimi, Eğitim ve Öğretmenlerle İlgili Etik Hususları İçeren Yasal Metinler

### Kanunlar

5176 Sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun

3628 Sayılı Mal Bildiriminde Bulunulması, Rüşvet ve Yolsuzluklarla Mücadele Kanunu

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu İlgili Hükümler

### Yönetmelikler

Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik

Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Uyulacak Usul ve Esaslara İlişkin Yönetmelik

Devlet Memurlarının Şikâyet ve Müracaatları Hakkında Yönetmelik

Denetim Görevlilerinin Uyacakları Mesleki Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik

### Genelgeler ile Usul ve Esaslara İlişkin Diğer Belgeler

Kamu Görevleri Etik Kurulu’na İlişkin Başbakanlık Genelgesi (2004/27)

Eğitim ve Öğretim Hizmeti Verenler için Mesleki Etik İlkeler (2013/29)

Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkelerine İlişkin YÖK Genelgesi

Eğitimciler için Mesleki Etik ilkelere İlişkin Milli Eğitim Bakanlığı Genelgesi (2015/21)

Hediye Alma Yasağına İlişkin Kamu Görevlileri Etik Kurulu Genelgeleri (2011/1, 2014/1, 2017, 2018)

Türkiye’de Saydamlığın Artırılması ve Yolsuzlukla Mücadelenin Güçlendirilmesi Stratejisi hakkında Başbakanlık Genelgesi (2009/19)

### Türkiye’de Kamu Yönetiminde Etik Düzenlemeler

Kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkelerinin belirlenmesi, uygulamaların izlenmesi, Kamu Görevlileri Etik Kurulu’nun kuruluş, görev ve çalışma usul ve esaslarının belirlenmesi amacıyla oluşturulan 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulmasına İlişkin Kanunda, Etik Kurulu’nun görevleri sıralanmıştır (Resmi Gazete, 2004).

Kanuna göre Etik Kurul;

- Kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken etik davranış ilkelerini, hazırlayacağı yönetmeliklerle belirlemek,
- Etik davranış ilkelerinin ihlâl edildiği iddiasıyla resen veya yapılacak başvurular üzerine gerekli inceleme ve araştırmayı yaparak sonucu ilgili makamlara bildirmek,
- Kamuda etik kültürünü yerleştirmek üzere çalışmalar yapmak veya yaptırmak ve bu konuda yapılacak çalışmalara destek olmakla görevli ve yetkilidir.

5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'un 3 ve 7. maddelerine dayanılarak 13.04.2005 tarihli 25785 sayılı Resmi Gazete 'de Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik yayınlanmıştır. "Bu yönetmeliğin amacı, kamuda etik kültürünü yerleştirmek, kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken etik davranış ilkelerini belirlemek, bu ilkelere uygun davranış göstermeleri açısından onlara yardımcı olmak ve görevlerin yerine getirilmesinde adalet, dürüstlük, saydamlık ve tarafsızlık ilkelerine zarar veren ve toplumda güvensizlik yaratan durumları ortadan kaldırmak suretiyle kamu yönetimine halkın güvenini artırmak, toplumu kamu görevlilerinden beklemeye hakkı olduğu davranışlar konusunda bilgilendirmek ve Kurula başvuru usul ve esaslarını düzenlemektir."

**Yönetmeliğe göre kamu görevlilerinin uymaları gereken etik davranış ilkeleri şöyledir.**

- *"Görevin yerine getirilmesinde kamu hizmeti bilinci (Madde 5):* Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde; sürekli gelişimi, katılımcılığı, saydamlığı, tarafsızlığı, dürüstlüğü, kamu yararını gözetmeyi, hesap verebilirliği, öngörülebilirliği, hizmette yerindenliği ve beyana güveni esas alırlar.
- *Halka hizmet bilinci (Madde 6):* Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde; halkın günlük yaşamını kolaylaştırmayı, ihtiyaçlarını en etkin, hızlı ve verimli biçimde karşılamayı, hizmet kalitesini yükseltmeyi, halkın memnuniyetini artırmayı, hizmetten yararlananların ihtiyacına ve hizmetlerin sonucuna odaklı olmayı hedeflerler.
- *Hizmet standartlarına uyma (Madde 7):* Kamu kurum ve kuruluşlarının yöneticileri ve diğer personeli, kamu hizmetlerini belirlenen standartlara ve süreçlere uygun şekilde yürütürler, hizmetten yararlananlara iş ve işlemlerle ilgili gerekli açıklayıcı bilgileri vererek onları hizmet süreci boyunca aydınlatırlar.
- *Amaç ve misyona bağlılık (Madde 8):* Kamu görevlileri, çalıştıkları kurum veya kuruluşun amaçlarına ve misyonuna uygun davranırlar. Ülkenin çıkarları, toplumun refahı ve kurumlarının hizmet idealleri doğrultusunda hareket ederler.



## Kaynakça

- Dönmez, B. ve Özkul, R. (2020). Öğretmen andının öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasına katkısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 345-370.
- Ekinci, A. (2021). Türkiye'de kamu yönetimi, eğitim ve öğretmenler ile ilgili etik düzenlemeler. İlğan, A. (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik*. (2. Baskı s. 168-190) içinde. Pegem Akademi.
- Etik Platform Protokolü (2017, 17 Şubat). T.C. Kırıkkale Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Sayı: 67525833-900-E.2081089)[https://kirikkale.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2017\\_02/20100521\\_etik\\_platform\\_protokolY.pdf](https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2017_02/20100521_etik_platform_protokolY.pdf)
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2020, 11-12 Ağustos). *Etik Platform Toplantısı*. <https://www.etik.gov.tr/etik-platform-toplantisi/>
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2020, 8 Temmuz). *Uygulama Stratejileri Çalıştayı Ankara'da Yapıldı*. <https://www.etik.gov.tr/uygulama-stratejileri-calistayi-gerceklestirildi/>
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2021, 30 Mart). *Yerel Yönetimlerde Etik Farkındalık Projesi Toplantıları 81 İl Yetkileriyle Gerçekleştirildi*. <https://www.etik.gov.tr/yerel-yonetimlerde-etik-projesi/>
- MEB (2021). Etik Komisyon Çalışma Usul ve Esasları. <http://etik.meb.gov.tr/www/etik-komisyon-calisma-usul-ve-esaslari/icerik/9>
- MEB (2015). Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler. 24.06.2015 Sayı: 97202150/730.06/6531543 [http://personel.meb.gov.tr/genelge\\_gorus\\_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf](http://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf)
- Resmî Gazete (2004). Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. 25.5.2004 Sayı: 25486. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5176&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Resmî Gazete. (2005). Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik. 13.04.2005 Sayı: 25785 <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=8044&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Resmî Gazete. (2010). Saydamlığın Artırılması Ve Yolsuzlukla Mücadelenin Güçlendirilmesi Stratejisi (2010-2014). 22.2.210 Sayı: 27501 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/02/20100222-1.htm>
- Resmî Gazete. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği. 15.10.2019 Sayı: 30919. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/10/20191015-4.htm>
- Resmî Gazete. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu, 14.2.2022 Sayı: 31750 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Saydamlığın Artırılması ve Yolsuzlukla Mücadelenin Güçlendirilmesi Stratejisi (2010-2014). T.C. Resmî Gazete. 27501, 22/2/2010.
- Topsakal, C. (2013). *Türk eğitim sisteminin yasal temelleri*. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde (Ed. Memduhoğlu, H. B. Ve Yılmaz, K.). Pegem Akademi.
- T.C. Kırıkkale Valiliği (2017, 17 Şubat). *Etik Platform Protokolü*. [https://kirikkale.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2017\\_02/20100521\\_etik\\_platform\\_protokolY.pdf](https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2017_02/20100521_etik_platform_protokolY.pdf)

- T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2014, 12 Kasım). *Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri*. <https://www.ticaret.edu.tr/uploads/dosyalar/171/yok.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). *T.C. Resmî Gazete*. 2709, 18/10/1982.
- UNICEF (1989, 20 Kasım). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Usta, M. E. (2021). İş, meslek ve eğitimde etik dışı davranışlar. İlğan, A. (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik*. (2. Baskı s. 191-211) içinde. Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. (2021). Türkiye'de kamu yönetimi, eğitim ve öğretmenler ile ilgili etik düzenlemeler. Oral, B., Çoban, A. ve Bars, M. (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik*. (3. Baskı s. 191-210) içinde. Pegem Akademi.

# 10. BÖLÜM

## EĞİTİMDE ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR, ETİK İKİLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Arş. Gör. Dr. Ezgi SÜMBAS

ORCID: 0000-0001-5450-6400

### Giriş

Sosyal bir canlı olan insan hayatı boyunca farklı çevreler ve insanlarla iletişim ve etkileşim halindedir. Bu iletişim ve etkileşim sürecinde görülen farklılıklar ve davranış değişiklikleri ise eğitim sürecinin asıl çalışma alanıdır. Bireyde meydana gelecek olan davranış değişimlerinin tek ölçütü bilişsel kazanımlar değildir (Arslan, 2015). Ahlaki ve etik açıdan da kişinin yetiştirilmesi gerekir. Bu ahlak ve etik değerlerin belirleyicisi ise toplumdur. Değişen ve gelişen çağda sadece teknolojik ve bilişsel gelişim üzerinde durulması kişinin başarısı için yeterli değildir (Aydın, 2003). Bu sebeple eğitim sürecinin planlanması ve uygulanması aşamasından etik ve ahlaki değerlere de dikkat etmek gerekir. Nitelikli ve gelecek çağa ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi için bu önemli görülmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinin aşamaları planlanırken etik ve ahlak kavramları ve bunlara ait temalara yer verilmesi ile bu kavramların bilinmesi sayesinde ahlaki ve etik davranışların kazanımı kolaylaşacaktır. Bu bağlamda etik kavramını kısaca tanımlamak gerekebilir.

Etik, Yunanca alışkanlık ya da gelenek anlamına gelen “ethos” kökünden türemiştir. Bu kelime aynı zamanda “iyi insan olma” anlamında da kullanılmaktadır. Ayrıca bu kavram bireysel bir yapılanmanın yanı sıra bütün bir toplumun etik yapısını tanımlamak için de kullanılmaktadır.

Etik kavramı temelde iki farklı boyutta incelenmektedir: Bunlardan ilki bir bilim dalı olarak etik, yani kişiler ve toplumlar açısından iyi ve kötüyü inceleyen etikdir; diğeri ise felsefenin bir alt dalı olan ahlak üzerinde sistemli bir sorgulama yapan etikdir (Haynes, 2002).

Etik kavramı ahlak konusunda sistemli olarak düşünme biçimi, bir pusuladır (Pieper, 1999). Etikte aynı pusula gibi sadece gidilecek yönü gösterir. Kişiyi o yönde ilerlemesi konusunda zorlamaz ancak kişi kendi isteği ile bu yolu tercih eder. Çünkü insanların huzurlu ve uyumlu bir şekilde yaşayabilmeleri için gerekli ortamı oluşturan etikdir. Yani toplum ve birey için “doğru ve iyi olan davranış” etiğin konusudur.

Etik, nasıl davranılmalı, hangi davranış iyidir ve doğru olan davranış nedir sorularının yanıtlarını içeren bir kılavuz olarak tanımlanabilir. Kişi neyin yanlış ya da neyin

doğru olduğuna karar verirken ya da bu doğrultuda bir eylemde bulunurken hem kendi içsel değerleri ile hem de toplumun genel değerleri ile bir çatışma yaşamamak için genellikle bu etik kılavuzundan faydalanmaktadır. Bununla birlikte sadece bireysel iyi hissediş ve uyum ötesinde etik kavramı bir toplum ya da topluluğun uyumunu da kapsamaktadır (Pınar, 2005).

## **Eğitimde Etik**

Her toplumun kendi iyi ve kötü kavramları vardır. Bunlar o toplumun etik sistemini oluşturmaktadır. Toplumun varlığını sürdürebilmesinin ve kendini geleceğe taşıyabilmesinin temel yolu eğitimidir. Eğitmcilerin temel amaçlarından birisi de kendi ahlak ve etik sistemlerini yeni nesillere aktarmaktır. Bu sebeple eski çağlardan bu yana eğitim ve etik kavramları birlikte yer almaktadır. Eğitim sürecindeki etik kavramına dair ise tarih boyunca farklı ve çok çeşitli görüşler ileri sürülmüştür.

### ***Eski Çağlarda Eğitim ve Etik***

Eski çağlarda eğitim-öğretime dair bilgiler yazının bulunuşuna dayanmaktadır. Bunu gerçekleştiren ilk uygarlık ise Sümerlerdir. Bu devlette okul görevi gören yapılar tapınaklardır ve eğitimin amacı iyi bir tüccar yetiştirmektir. Bunun sebebi ise aynı dönemde Mısır'daki firavun hükümdarlığında açılan okullarda iyi devlet memuru yetiştirilmesidir. Mısırlılarda eğitimin amacı iyi bir devlet memuru yetiştirmektir. Bu sebeple etik sistemleri de çalışkan ve devletine sadık insanların yetiştirilmesine yöneliktir. Bununla birlikte ilköğretimden yükseköğretime kadar başta matematik olmak üzere eğitim veren kurumlar oluşturulmuştur (Binbaşıoğlu, 1982; Koçer, 1971).

Aynı dönemde Asya'daki kültürlere baktığımızda ise Türklerde aile sistemi içinde eğitim verildiği görülmektedir. Çocukların yetiştirilmesinde dikkate alınan etik ilkeler ise törelerdir. Türklerin yanı sıra Çinliler, yerleşik hayatın da vermiş olduğu bir rahatlıkla daha gelişmiş bir eğitim sistemine sahiptirler. İlköğretim düzeyinde yükseköğretime kadar kurumlarını oluşturmuşlardır. Kurumların etik uygulamaları ise dönemin filozofları tarafından şekillendirilmektedir. Genel olarak eğitim sisteminin amacının geleneksel yapının korunması olduğu söylenebilir (Binbaşıoğlu, 1982; Kanad, 1963; Konfüçyüs, 1945; Lao-Tzu, 1963).

### ***Antik Yunan ve Roma'da Eğitim ve Etik***

Antik Yunan devletlerindeki eğitim sistemi de Çin ile benzer şekildedir. Etik yönelimler ise yine dönemin filozofları tarafından şekillendirilmiştir. Eğitimde erdemli olmak (Eflatun, 1962; Thompson, 1990), çalışkan olmak (Aytaç, 1972) ve hayırseverlik gibi değerler öncelenmektedirler. Okullarda ise matematik ve beden eğitiminin yanı sıra felsefe öğretilmektedir.

Romalılar da ise eğitim aile merkezli bir yapıya sahiptir. Disiplin ve ahlaki sağlamlık önemlidir. Eğitiminin amacı toplumun etik değerlerine sahip iyi yurttaşlar yetiştirmektir. Çiçero ve Plutarkos gibi önemli düşünürler eğitim sistemi ve çocuk yetiştirmeye dair etik ilkeler belirtmişlerdir (Binbaşıoğlu, 1982).

## ***İslam Düşüncesinde Eğitim ve Etik***

İslamiyet'i temel alan eğitim sistemleri incelendiğinde eğitimin etik ilkelerinin kutsal kitaptan seçildiğini, sabır gösterme, saygılı olmak gibi temel erdemlerin kazandırılmaya çalışıldığını görmekteyiz. İslamiyet'i kabul eden coğrafyalarda yükseköğretim seviyesinde medrese adı verilen kurumlarda eğitim verilmektedir. Bu kurumlarda matematik, fizik gibi pozitif bilimler öğretilmektedir. Bu dönemlerde çağına yön veren Farabi, İbni Sina gibi bilginlerin yetiştiği görülmektedir (Çelebi, 1976; Farabi, 1956; Öymen ve Dağ, 1974).

Mevlâna gibi dönemin bilginleri kimi zaman kendi kurumlarını oluşturmuş ve öğrenciler yetiştirmişlerdir. Bu kurumlarda öğrenci yetiştirilmesinde benimsenen etik kurallar ise yine kutsal kitap temelli olmakla birlikte, kurumun kurucusu kişilerin felsefi görüşlerinden de etkilenmektedir. Mevlâna buna önemli bir örnektir. Hümanist görüşleri günümüzde dahi insanları etkilemekte ve etkilemeye devam etmektedir (Karaman, 2012; Sankaya, 2007).

## ***Rönesans Dönemi ve Sonrasında Eğitim ve Etik***

Avrupa'da 15 ve 16. Yüzyıllar Rönesans dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde skolastik düşünce karşıtı sanatçı ve bilim insanları kendilerini geliştirme ve bilgilerini insanlık ile paylaşma imkânı bulmuştur. Bu dönemde eğitimin amacı ve eğitimi şekillendiren etik ilkeler Erasmus, Montaigne gibi düşünürler tarafından geliştirilmiştir. Bu filozoflardan kimisi hümanistik, çocuk gelişiminde daha insancıl metotların tercih edilmesi gerektiğini söylerken (Rousseau, 1966); kimisi daha katı bir sistem içinde çocukların yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Kansu, 1952; Ullman, 1979). Ortak kanı ise bilim ve bilimsel düşüncenin çocuklara kazandırılması ve sevdirilmesi yönündedir (Decroly ve Bonn, 1932; Sena, 1976).

## ***Türkiye'de Eğitim ve Etik***

Osmanlı döneminde modernleşme ve medreselere yurt dışından getirilen eğitimcilerle birlikte çağı yakalama çabaları Cumhuriyet'in kurulması ile hız kazanmış ve günümüzde hala var olan eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur. Cumhuriyet dönemi düşünürlerinin çalışmalarında Avrupalı filozofların da etkileri görülmektedir. Mustafa Kemal Atatürk, ileri görüşlü bir lider olmasının yanı sıra, kendi döneminde ders kitabı dahi yazmış bir eğitimcidir. Eğitimin amacı geleceğe hazır, iyi birer vatandaş yetiştirmektir (Gencer, 2008).

## **Eğitimde Etik Dışı Davranışlar**

Eğitim sistemi içinde öğrencilerin istenen etik kurallar çerçevesinde yetiştirilebilmesi için öğretmenlerin de bu etik ilkeleri benimsemiş olmaları gerekmektedir. Bunu sağlamak için her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de etik ilkeler ve kodlar belirlenmiştir. Bu ilkelere uyulmaması durumunda ise etik dışı davranıldığı kabul edilmektedir (Aydın, 2003).

## Kaynakça

- Aksoy, N. (1999). Educators' beliefs about ethical dilemmas in teaching: a research study among elementary school teachers in Turkey. *American Association of Behavioral and Social Sciences*, 2 (Fall), 119-129.
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: the analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442.
- Arslan, S. (2015). Eğitim ve etik. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 111-124.
- Aspin, D. (2000). *A clarification of some key terms in values discussions*. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Moral education and pluralism: Education, culture and values*, vol. 4 (pp. 171-180). London: Farmer Press.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Berlak, H. ve Berlak, A. (1981). *Dilemmas of schooling, teaching and social change*. Methuen.
- Bergdahl, L. (2006). About common values in a pluralistic society: teacher educators' view on and work with common values in the new teacher education. *Journal of Research in Teacher Education*, 13, 17-39.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundsen, N. E. ve Maglio, A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1992-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
- Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 191-208.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255-271.
- Cohen, M. (2017). *101 Ahlak İkilermi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 16 (6), 627e635.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 365-385.
- Çelebi, A. (1976). *İslam'da Eğitim ve Öğretim Tarihi*, (Çev.: Ali Yardım). Damla Yayınları.
- Decroly, O. ve Bonn, G. (1932). *Yenileştirilmiş Mektebe Doğru*, (Çev.: M. Baha). Sinan Matbaası.
- Edwards, G. (2001). Ethics in practice. *Canberra Bulletin of Public Administration*, 102, 11-17.
- Eflatun (1962). *Devlet*, (Çev.: Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J. ve Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 173-185.
- Farabi (1956). *Medinetü'l-Fazıla*, (Çev.: Nafiz Danışman). Maarif Basımevi.
- Figar, N. ve Đorđević, B. (2016). Managing an ethical dilemma. *Economic Themes*, 54(3), 345-362.

- Flanagan, J. C. (1954). The critical incidents technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Franberg, G. M. (2006). Teacher pupils' perception of the foundation of values in teacher education. *Journal of Research in Teacher Education*, 13, 125-169.
- Fritzsche, D. ve Oz, E. (2007). Personal values' influence on the ethical dimension of decision making. *Journal of Business Ethics*, 75(4), 335-343.
- Gencer, M. (2008). Osmanli-Türk modernleşme sürecinde kültür, din ve siyaset ilişkileri. *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic sayı 3/2, ilkbahar 2008*, pp. 354-369.
- Gore, J. M. ve Morrison, K. (2001). The perpetuation of a (semi-)profession: challenges in the governance of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 567-582.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 83-99.
- Greenberg, J. (1995). *The quest for justice on the job: Essays and experiments*. Sage.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in pre-service teachers. *Reflective Practice*, 4, 207-220.
- Haynes, F. (2002). *The ethical school: consequences, consistency and caring*. Routledge.
- Helton, G.B. ve Ray, B.A. (2005). Strategies school practitioners report they would use to resist pressure to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 43-65.
- Humphrey, S. ve Nazareth, I. (2001). GP's views on their management of sexual dysfunction. *Family Practice*, 18(5), 516-518.
- Husu, J. ve Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values a case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education*, 23, 390-401.
- Johnson, B. (2002). *Values in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.
- Johnston, B., Juhász, A., Marken, J. ve Ruiz, B. R. (1998). The ESL teacher as moral agent. *Research in the Teaching of English*, 32, 161-181.
- Kanad, H. F. (1963). *Pedagoji Tarihi: I*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Kansu, N. A. (1962). *Pedagoji Tarihi*. Maarif Basımevi, İstanbul.
- Karaman, G. (2012). Mevlana'nın menkıbeleri üzerine folklorik bir inceleme, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/3, Summer 2012, pp.1675-1693.
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. ve Peske, H. G. (2002). 'Lost at sea': new teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300.
- Keatinge, D. (2002). Versatility and flexibility: attributes of critical incident technique in nursing research. *Nursing and Health Sciences*, 4, 33-39.
- Kempainen, J. K., O'Brien, L. ve Corpuz, B. (1998). The behavior of AIDS patients towards their nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 35(6), 330-338.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. Harper & Row
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18, 151-158.
- Koçer, H. A. (1971). *Eğitim Tarihi: I*. Ankara Üniversitesi Yayınları.

- Konfiçyüs (1945). *Büyük Bilgi*. (Çev.: Mukaddere Nabi Özerdem). Milli Eğitim Yayınları.
- Lao-Tzu (1963). *Taoizm*. (Çev.: Mukaddere Nabi Özerdim). Milli Eğitim Yayınları.
- Latif, D. A. (2000). The relationship between ethical dilemma discussion and moral development. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 64(2), 126-132.
- LeMare, L. ve Sohbat, E. (2002). Canadianpupils' perceptions of teacher characteristics. that support or inhibit help seeking. *Elementary School Journal*, 102(3), 239-253.
- Ling, P. (1998). *Investigating values in education*. In J. Stephenson, L. Ling, E. Burman, & M. Cooper (Eds.), Values in education (pp. 20e31). Routledge.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 983-989.
- Mayhew, M. J. ve King, P. (2008). How curricular content and pedagogical strategies affect moral reasoning development in college pupils. *Journal of Moral Education*, 37(1), 17-40.
- McGrath, I. (2000). *Teacher autonomy*. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions. Longman.
- Moral Dilemmas. (2002). Retrieved from: <http://plato.stanford.edu/entries/moral-dilemmas/>
- Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: exploring pupils teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Norberg, K. ve Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294.
- Nott, M. ve Wellington, J. (1995). Critical incidents in the science classroom and the nature of science. *School Science Review*, 76, 41-46.
- Öymen, H. R. ve Dağ, M. (1974). *İslam Eğitim Tarihi*. Milli Eğitim Yayınları.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Pınar, B. (2005) *Etik; Kavram Sözlüğü, Söylem ve Gerçek*, Ed: Fikret Başkaya.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. (Çev: V. Atayman ve G. Sezer). Ayrıntı Yayınları.
- Rousseau, J. J. (1966). *Emil*, Çev.: H. Z. Ülken, A. R. Ülgener ve S. Güzey, Türkiye Yayınevi.
- Rossouw, D. ve van Vuuren, L. (2006). *Business Ethics* (3rd ed). Oxford University Press.
- Sarıkaya, Y. (2007). Osmanlı Dönemi Konya'sında medrese kurucusu ve patronu olarak sufiler ve âlimler (18.-19. yüzyıllar)", *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 2 /1, Winter 2007, pp.162-195.
- Shapira-Lishchinsky, O. ve Orland-Barak, L. (2009). Ethical dilemmas in teaching: the Israeli case. *Education and Society*, 27(3), 27-34.
- Sena, C. (1976). *Filozoflar Ansiklopedisi*. Remzi Kitapevi.
- Systematic Presentation of Ethics. (2014). Retrieved from: [www.theologyofwork.org/key-topics/ethics/systematic-presentation-ofethics](http://www.theologyofwork.org/key-topics/ethics/systematic-presentation-ofethics).
- Smith, R. C. (2001). Learner and teacher development: connections and constraints. *The Language Teacher*, 25(6), 43-44.



- Sockett, H. ve Lepage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18, 159-171.
- Stephenson, J., Ling, L., Burman, E. ve Cooper, M. (Eds.). (1998). *Values in education*. London: Routledge.
- Steps to Solve an Ethical Dilemma. (2008). Retrieved from: [www. bigg.success.com/bigg-articles/3-steps-to-solve-an-ethical-dilemma/](http://www.bigg.success.com/bigg-articles/3-steps-to-solve-an-ethical-dilemma/)
- Taylor, M. (1994). *Overview of values education in 26 European countries*. In M. Taylor (Ed.), *Values education in Europe: A comparative overview of a survey of 26 countries in 1993* (pp. 1-66). Dundee: Scottish Consultative Council on Curriculum.
- Thomson, J. J. (1976). Killing, letting die, and the trolley problem. *The monist*, 59(2), 204-217.
- Thompson, M.M. (1990). Batı Avrupa eğitim tarihi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (Çev. Ferhan Oğuzkan), sayı 16.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47
- Tirri, K. ve Koro-Ljungberg, K. (2002). Critical incidents in the lives of gifted female Finnish scientists. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13(4), 151-163.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching*. Routledge
- Tsai, T. C. (2017). Twelve tips for the construction of ethical dilemma case-based assessment. *Medical Teacher*, 39(4), 341-346.
- Ullman, J. (1979). Çağdaş eğitim düşüncesini hazırlayan tarihsel gelişim, *MEB Dergisi*, 1(1), s.141.
- Weiss, J. (2009). *Business Ethics - A Stakeholder & Issues Management Approach*. Mason: South-Western Cengage Learning.
- White, L. P. ve Wooten, K. C. (1983). Ethical dilemmas in various stages of organizational development. *Academy of Management Review*, 8(4), 690-697.
- Wolf, Z. R. ve Zuzelo, P. R. (2006). "Never again" stories of nurses: dilemmas in nursing practice. *Qualitative Health Research*, 16(9), 1191-1206.
- Woods, P. (1993). Critical events in education. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 355-371.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33, 101-125.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71-88.
- Young, D. (1995). Understanding Ethical Dilemmas in Education. *educational HORIZONS*, 74(1), 37-42.
- Zimbardo, P. G., Haney, C., Banks, W. C. ve Jaffe, D. (1971). *The Stanford prison experiment*. Zimbardo, Incorporated.

**Arş. Gör. Dr. Ezgi Sumbas**

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. 2014 yılında Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun olmuştur. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından 2016 yılında yüksek lisans, 2020 yılında doktora derecesi almıştır. Çalışma konuları çocuk ve ergen gelişimi başlıkları çerçevesindedir. 2020-2021 Bahar ve güz dönemlerinde eğitimde ahlak ve etik dersini vermiştir. Bu ders dışında 2015 senesinden itibaren fakülte ve bölüm derslerine girmektedir.

İletişim bilgileri: ezgi.sumbas@inonu.edu.tr

# 11. BÖLÜM

## OKULLARDA ETİK/AHLAK EĞİTİMİ VE ETİK KURULLAR

Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK

ORCID: 0000-0003-3951-7261

Dr. Remzi Burçin ÇETİN

ORCID: 0000-0002-8363-7466

### Giriş

Hızla değişen dünyanın dayattığı modernite, bireyin ihtiyaç ve ilişkilerinde de bir dönüşüme yol açmıştır. Bireysel ihtiyaçların çeşitlenmesi ve kişiler arası ilişkilerin daha karmaşık bir görünüme bürünmesi ile birlikte bireylerden oluşan toplumların da bir dönüşüme uğraması kaçınılmaz olmuştur. Ancak bireylerin beklentilerde yaşanan değişim bir parçası oldukları toplumlarda da çeşitli çatışmaları gündeme getirmiştir. Tüm bunlara içinde bulunduğumuz dönemin baş döndüren hızdaki teknolojik gelişmelerini de eklediğimizde birey ve toplum ilişkilerini düzenleyecek bir makro sistemin gerekliliği hiç tartışmasız kabul edilmektedir. Burada bahsedilen tüm bu gelişmeler yalnızca içinde bulunduğumuz döneme özgü olmayıp, tarihin hemen her döneminde varlığını devam ettirmiştir. Bu nedenledir ki birey ve toplum arasında ki ilişkileri düzenleyecek, en azından bir forma sokacak çeşitli ilkeler ve kurallar çerçevesi oluşturulmaya çalışılmaktadır. Tam bu noktada kimi zaman birbirine karıştırılan, bazen eş anlamlı kullanılan “etik” ve “ahlak” kavramları karşımıza çıkmaktadır.

### Etik Kavramı

Felsefenin bir disiplini olan etik; farklı kaynaklarda farklı niteliklerle tanımlanmaktadır. Evrensel olarak tek bir sabit etik tanımı yapmak kimilerine göre imkânsız kabul edilmektedir. Etiğin evrensel bir tanımını yapmak yerine, etik üzerinde kalem oynatan birçok yazar, söylemlerindeki etik kelimesini hangi anlamda kullandıklarına dâir açıklama yapmak durumunda kalmışlardır (Ceylan, 2016). Etik kavramına ilişkin bu yanlışlığı beraberinde birtakım tartışmaları da gündeme getirmiş ve getirmeye de devam edecektir. Yine de kavrama ilişkin kabul görmüş bazı betimlemeler yapılabilir, örneğin; etik, ahlaki eylem ve kuralların dayandıkları temelleri ve yöneldikleri değerleri araştıran bir disiplindir. Bir başka ifade ile etik, başkaları ile birlikte iyi bir yaşamın nasıl sağlanacağı konusunda kişisel düşünmedir. Etik bu anlamda iyi/kötü ayırımı yapar

(Usta, 2011). Bu anlamda etik, herhangi bir şeyin sorgulanması ve yargılanması süreci şeklinde de tanımlanabilir; ancak tam bu noktada kime göre doğru, neye göre yanlış vb. şeklinde bir ikileme karşı karşıya kalınması söz konusudur.

'Etik' sözcüğü bazen ahlâk anlamında, yani; belirli bir grupta, belirli bir zamanda, kişilerin birbirleriyle ilişkilerinde değerlendirmelerini ve eylemlerini belirlemeleri beklenen değerlendirme ve davranış normları sistemleri anlamında kullanılıyor (Kuçuradi, 2003). Ancak bu anlamında da bir görecelilik dikkat çekmektedir. Etiğin, yasalar tarafından kontrol edilmeyen; ancak insan davranışlarının sonuçlarına odaklı kültürel ve töresel bir standart olarak, kanuni zorunlulukla yapılan faaliyetlere kıyasla daha yüksek standartları karşılayan davranışları zorunlu kılmakla birlikte, kendine özgü davranışlar içerdiği belirtilmektedir (Aktaş, 2014). Bunlara ek olarak etik kavramının ulaşılması beklenen bir hedef, bir çaba ve bir nevi insan davranışlarını motive eden bir figür olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Toplum hayatında bireylerin bir arada yaşamak durumunda olmasından kaynaklanan ve bir nevi önleyici etmen görevi üstlenen etik; birey davranışlarının özgürlüğünü kısıtlayan veya en azından farklı bireylerin özgürlük alanlarının birbirine binişmesini önleyen bir mekanizma olarak işlev görmektedir. Ne var ki günümüz modern toplum yapısı içinde bireyin sınır tanımayan arzu, istek ve özgürlük alanının hem diğer bireylerinkiyle çatışması hem de toplumla örtüşmemesi nedeniyle geçmişe kıyasla daha fazla etik sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Burada temel sorun sadece "etiğe aykırı" sayılan davranışların toplumda yer yer yaygınlık ve saygınlık kazanması değildir. Daha da ciddi olan ve bunlara yol açan ana sorun, artık neyin etik, neyin etik dışı olduğu konusundaki ölçülerin yitirmeye başlaması ya da duyarsızlıktır (Eryılmaz, 2008). Dolayısıyla etiğin gerek herkes için geçerli bir tanımının yapılabilmesi gerekse değişen şartlara bağlı olarak sınırlandırılmaması ve evrenselleştirilemesi nedeniyle bu eksikliğin farklı arayışlarla giderilmesi gündeme gelmektedir.

## **Ahlak Kavramı**

Ahlak, kavramsal olarak etikle en fazla karıştırılan veya birbiri yerine kullanılan kavramların başında gelmektedir. Ahlak, insan ilişkilerinde "iyi" ya da "doğru" veyahut "kötü" ya da "yanlış" olarak adlandırdığımız değer yargılarını ifade eder (Aktan, 2009). Her ikisinin de belirli normları ve bir değerlendirme sürecini içermesi bu karmaşanın nedenleri arasındadır.

Her toplumun bir ahlâk anlayışını benimsediği ahlaki kurallar dizini toplumsal ahlak diye ifade edilirken, dünyada genel kabul gören ahlaki kurallar dizinine evrensel ahlâk diyebiliriz (Aktaş, 2014). Ahlak, genel olarak insanların doğruya ve yanlışa dair temel aldıkları esaslardan oluşur. Bu anlamıyla ahlak, tarih boyunca genellikle dini kaynaklardan beslenmektedir (Erdemir, 2012). Dolayısıyla ahlak kavramının bireyleri belirlenmiş norm ve kurallara uymaya teşvik eden bir yanının olduğu; uyulmadığı takdirde dini yaşantılar gibi bir takım etmenlerin devreye gireceği konusuna dikkat çektiği ifade edilebilir.

Ahlak, bir sosyal bilim dalı olarak toplum içerisinde oluşmuş örf ve adetlerin, değer yargılarının, normların ve kuralların oluşturduğu sistem bütününcü inceler (Aktan, 2009). Bu açıdan bakıldığında ahlak kavramının daha sübjektif olduğu, belli bir topluma özgü olduğu, belirli bir zaman dilimi içerisinde geçerli olduğu ve din, örf, gelenek gibi dış kaynaklardan beslendiği ifade edilebilir.

## **Etik ve Ahlak Ayrımı**

Sosyolojik açıdan bakarak ahlak, insan topluluklarınınca zamanla benimsenen, bireylerin birbirleriyle ve diğer insanlarla ilişkilerini düzenleyen kurallar, ilkeler ve inançlar bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (Aydın, 2003). Bu anlamda ahlak, soyut olarak varlığını kabul ettiğimiz bir takım norm ve değerlerin somut olarak insan davranışlarına yansıtılmasıdır. Bir diğer ifadeyle etik, ahlakın felsefi boyutunu betimlediği için biraz daha soyut bir cephede teorik anlam içermektedir. Ahlak ise, daha somut bir boyutta var olanı incelemektedir. Etiğin, olması gerekeni inceleme sanatı ahlak üzerinde bir uygulama alanı bulmaktadır. Böylece ahlak, etik açıdan kritik bir öğe olarak ortaya çıkar (Gül ve Gökçe, 2008).

Etiğin kendisine özgü bir konusu vardır. Bu konu alanı insanın tutum ve davranışlarıdır. Ahlak, davranışların toplumsal kurallarından meydana gelirken; etik ise ahlakla ilgili insan davranışlarının neden ve gerekçeleri hakkında değerlendirmeler yapar.

## **Ahlak ve Etik Eğitimi**

Eğitimin başat tanımları arasında yer alan ve sıklıkla vurgulanan “istendik yönde davranış değişikliği yaratma” toplumsal anlamda eğitimden beklenen temel işlevi göstermektedir. Hiç şüphesiz ki etik ve ahlak kavramları da bu sürecin bir parçası olmak durumundadır. Her insan aslında attığı her adımda yaptığı her eylemde etik bir tutum sergilemek durumundadır; zira eğitimde etik öncelikle ele alınması gereken konular arasındadır (İlgaz ve Bilgili, 2006). Etik eğitimi insanlara kurallara uymak, yasal anlamda kusursuz olmak, erdemli bir karakter geliştirmek ve çeşitli ahlaki değerleri nesillere aktarmak gibi gelecek hedeflerine hizmet etmelidir (Callahan, 1980).

Bireyin davranış ve tutumlarının etik ilke ve değerler çerçevesinde biçimlendirilmesinde eğitim önemli bir yere sahiptir (Daştan, 2009). Bu anlamda eğitim süreci içinde hem toplumsal hayatın daha sağlıklı işleyişini sağlamak hem de gelecek bireyler arası hoşgörü, iyilik, yardımseverlik vb. olumlu tutumların beslenmesi için etik ve ahlak eğitiminin düzenli olarak sürdürülmesi gerekmektedir. Ancak özellikle eğitimci olmayanlar tarafından öğretmenlik mesleği kimi zaman etik ve ahlak boyutlarında ayrıştırılmakta, öğretmenlerin etik davranmadığı veya ahlaklı olmayı tam olarak öğretmediği yönünde eleştiriler getirilmektedir (Campbell, 2008). Halbuki okullarda etik ve ahlak öğretimi kökenleri Antik Yunan’da Aristo ve Plato’ya kadar dayanan erdemli insan yetiştirmeye kadar indirgenebilir (Begley, 2006).

## Kaynakça

- Aydın, M. Z. (2003). Ailede ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-158.
- Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler eğitimi dergisi*, 6(16), 9-27.
- Begley, A. M. (2006). Facilitating the development of moral insight in practice: teaching ethics and teaching virtue. *Nursing Philosophy*, 7(4), 257-265.
- Callahan, D. (1980). Goals in the teaching of ethics. In *Ethics teaching in higher education* (pp. 61-80). Springer, Boston, MA.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 365-385.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum inquiry*, 38(4), 357-385.
- Ceylan, C. (2016). Hegemonik hayat anlayışında etik ve ahlak farkı ve karşılıklı temas noktaları.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Daştan, A. (2009). Etik eğitiminin muhasebe eğitimindeki yeri ve önemi: Türkiye değerlendirmesi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 281-311.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler eğitimi dergisi*, 6(15), 69-88.
- Ewing, N. J. (2001). Teacher education: Ethics, power, and privilege. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 13-24.
- Erdem, A. R., & Altunsaray, M. (2016). Eğitimde niteliği belirleyen önemli bir etken: eğitim etiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 21-30.
- Eryılmaz, B. (2008). Etik kültürü geliştirmek. *Türk İdare Dergisi*, 459, 1-12.
- Erdemir, E. (2012). Etik ve ahlak arasında insan kaynakları yönetimi. *İş Ahlakı Dergisi*, 5(9), 5-19.
- Husu, J., & Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in sociomoral settings. *Journal of moral education*, 30(4), 361-375.
- Kale, N. (2008). "Nasıl Bir Değerler Eğitimi". Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı. 9, (58), 10-17.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlere göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Keskiner, E. (2010). Bir insan hakları meselesi olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (38), 5-24.

- Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423(1), 7-9.
- İlgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 199-210.
- Işık, M. (2009). Kamu etiği açısından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan "e-okul Veli Bilgilendirme Sistemi" nin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 27-46.
- Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (2010). Moral values in teacher education. *International encyclopedia of education*. 7, 650-655.
- Selçuk, M. (2005). Din öğretiminde Etik. *Erdem*, 10(44).
- Şahin, V., & İnce, Z. (2021). Coğrafya derslerinde etik değerler öğretimi üzerine bir inceleme. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 1-11.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39-50.
- Yıldırım, İ., & Aydın, N. (2019). Liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarını konu edinen çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 18(4), 1574-1608.

# 12. BÖLÜM

## EĞİTİMDE ETİK LİDERLİK: ETİK / AHLAKİ BİR LİDER OLARAK OKUL MÜDÜRÜ VE ÖĞRETMEN

Doç. Dr. Suzan CANLI

ORCID: 0000-0003-3619-3345

### Giriş

Okul müdürlerinden sadece okulu yönetmesi değil aynı zamanda okula liderlik yapması beklenilmektedir. Çünkü yöneticilik bir unvan olup atama ile göreve getirilen yöneticiler bu pozisyonları ve unvanları nedeniyle elde ettikleri yetkileri sadece örgütteki mevcut düzeni sürdürme amacıyla kullandıklarında sınırlı bir işlevi gerçekleştirirler. Liderlik bir unvan olmayıp yetkinlikler bütünüdür. Yöneticiler, yöneticilik unvanıyla elde ettikleri yetkileri liderlik yetkinlikleriyle geliştirip bunu bir uzmanlık gücüne ve başkaları üzerinde etkiye dönüştürebilirler. Yöneticilikte güç ve yetkinin uygun olarak kullanılması ise etik konusu kapsamında değerlendirilmektedir. Yöneticinin etik davranışlar sergilediği takdirde liderlik özelliğini de kazanacağı belirtilmekte ve yönetimde etiğin önemine dikkat çekilmektedir (Aydın, 2021).

İyi ve doğru davranışı belirleyen bir dizi ahlaki standart olarak belirtilen etik (McCann ve Holt, 2009) insan yaşamının her alanında kullanılan bir kelimedir (Özdemir, 2003). Etik değerler ise insanlık tarihi boyunca önemsenen konulardan biridir (Yılmaz, 2006). Ancak yönetimde etik 1970'li yıllardan itibaren üzerinde durulan önemli bir konudur. Yöneticilerin eylemlerini ve kararlarını gerçekleştirirken uymaları gereken ilkeler ve kurallar olarak belirtilen yönetsel etik (Erdem, 2015; Ghanem, 2018) örgütlerde etik sorunların dikkat çekici bir şekilde yaygınlaşması sonucu önem kazanmıştır. Bu doğrultuda örgütlerde etik liderlik konusu vurgulanmıştır (Akdoğan ve Demirtaş, 2014; Brown ve Treviño, 2006; Brown vd., 2005; Den Hartog, 2015; Köse, 2022; McCann ve Holt, 2009; Mihelič vd., 2010).

Bu bölümde öncelikle etik liderliğin önemi belirtilmiş, etik liderlik açıklanarak etik lider özellikleri ve etik liderlik boyutları üzerinde durulmuştur. Daha sonra eğitimde etik liderliğe vurgu yapılarak etik bir lider olarak okul müdürü ve öğretmen özellikleri ve davranışları açıklanmıştır.



## Etik Liderliğin Önemi

Etik kelimesinin kaynağı Yunanca gelenek ve karakter anlamında olan “ethos” kelimesidir. Etik, felsefi bir terim olup kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışları ortaya koyar. Etik davranış, iyi ve doğru olarak kabul edilen davranış olup toplumda yasal ve ahlaki olarak belirtilen davranışlardır. Etik, bireylere ve gruplara doğru ve yanlış davranışların ayırt edilmesinde rehberlik eder (Mihelič ve diğerleri, 2010). Etik değerler ise toplu halde yaşamının, nitelikli birey olmanın, doğru olan işleri yapmanın ve diğer bireyleri etkilemenin en başat aracıdır (Yılmaz, 2006). Bu açıdan ahlak ve etik örgütsel davranış alanında önemli görülmektedir. Bu nedenle liderlikte ahlak ve etik konuları araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Den Hartog, 2015).

Alan yazında liderlikte etik konusu iki açıdan vurgulanmıştır. Birincisi, etiğin liderlik için önemidir. Yaman (2010) liderin başarılı olması için etik açıdan olgun olması gerektiğini belirterek liderlikte etiğin önemine değinmiştir. Akdoğan ve Demirtaş'a (2014) göre günümüzde bürokratik ve yasal otorite insanları etkilemek için yeterli görülmemektedir. İnsanları etkilemede değer, duygu, güven ve inanç temelli liderlik tarzları önemli görülmektedir. Bu tür bir liderlik tarzında ise liderin güç ve etki kaynağı etik otoritedir. Minaz (2019), izleyenlerin liderlerine güvenmek istemeleri nedeniyle liderin sahip olduğu etik değerlerin önemli olduğuna, liderin izleyenler tarafından sevilmesinin de sahip olduğu etik değerlere bağlı olduğuna dikkat çekmektedir. İkincisi, örgütte etik davranışın gelişiminde liderin rolüdür. Brown ve diğerleri (2005) liderlerin konumları, rolleri, başarıları ve astlarının davranışlarını etkileme güçleri nedeniyle örgütlerde etik davranışlar ve uygulamalar konusunda çalışanlara rehber olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Mihelič vd. (2010), liderlerin çalışanlar için etik rehber olmasının yanı sıra örgütteki ahlaki gelişimden de sorumlu olması gerektiğini belirtmektedir. Esmer ve Özdaşlı (2018) ise, liderlerin örgütteki bireylerin davranışlarını yöneten etik ilkeleri ya da örgütsel normları oluşturmakla sorumlu olmasından dolayı etik liderlik rolünü gerçekleştirmeleri gerektiğine değinmektedir. Ayrıca etik ve liderlik kavramlarının ayrılmaz bir ikili olarak görülmesi gerektiğine, etkili liderlik ve örgütsel başarı için liderin etik davranışının önemsenmesine dikkat çekmektedir.

Liderlikte etik vurgusuyla ortaya çıkan etik liderlik tarzı hem liderin güvenirliliği hem de astları etkileme potansiyeli açısından önemsenmektedir (Den Hartog, 2015). Nitekim örgütlerde liderler sosyal güç konumundadır. Etik liderlerin kararları, eylemleri ve başkalarını etkilemede bu sosyal güçlerini nasıl kullandıkları vurgulanmakta olup (Gini, 1997, akt. Resick vd., 2006) bu etki sosyal öğrenme ve sosyal değişim teorileriyle ilişkilendirilmiştir. Sosyal öğrenme teorisine göre liderler astları için etik davranışlar konusunda rol model olarak görülür, astlar gözlem ve taklit yoluyla liderin davranışlarına benzer davranışlar gerçekleştirirler. Sosyal değişim teorisi açısından ise astların liderin etik davranışlarına karşı aynı şekilde etik davranışlar sergileyerek karşılık verecekleri belirtilmektedir (Den Hartog, 2015).

Etik liderler uygun davranışları sergilediğinden astlar tarafından çekici ve güvenilir rol modeli olarak görülmekte ve taklit edilmektedir. Ayrıca etik liderler, etik standartlar belirler ve astlarına iletirler. Astlara etik davranma sorumluluğunu yüklemek amacıyla performans yönetim sistemini kullanırlar. Böylelikle etik liderler etik

standartların önemini vurgular, uygun davranış standartlarını ve bu standartlara aykırı davranışların sonuçlarını net olarak belirlerler. Meşru etik standartlar ve davranış modelleri olduğundan astlar kendilerinden ne beklenildiğini bilir ve buna uygun davranışlar gösterirler. Bu astların başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek dolaylı bir şekilde ödülleri ve disiplin hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Astlar davranışlarından sorumlu tutulacaklarını ve karşılığında ödül ve yaptırım uygulanacağını bildikleri için davranışlarının etik etkilerine odaklanarak daha uygun davranışlar sergilerler. Etik liderler paydaşların ihtiyaçlarını dikkate alan, adil ve ilkel kararlar alırlar. Astlar da uygun karar vermeyi gözlemlerler ve öğrenme fırsatına sahip olurlar. Bununla birlikte etik liderlikte ahlaki akıl yürütme daha yüksek olduğundan astların ahlaki akıl yürütmelerini etkileyerek daha etik kararlar almalarını sağlayabilirler (Brown ve Treviño, 2006). Diğer yandan etik mahrem olarak görülüp birey ve vicdanı arasındaki gizli bir mesele olarak düşünülebildiğinden astlar etik bir konu hakkında konuşmakta çekimser davranabilir. Liderler etik meseleler hakkında astlarını konuşmaları için teşvik etmelidir (Mihelič vd., 2010). Etik liderler astlarını etik olmayan durumlara ve davranışlara karşı tepki göstermeleri gerektiğini belirterek bu duruma sessiz kalmamalarını teşvik ederler. Bu durumda astların hatalı davranışları bildirme olasılıkları daha fazla olacaktır. Etik liderler astlarının etik davranmalarını istemelerinin yanı sıra kendileri de etik davrandığında astların örgütsel sapma ve ahlaki açıdan sorgulanabilir davranışları gerçekleştirme olasılıkları azalacaktır. Ayrıca etik liderler insanları önemseyen ve erdemli davranışlar gerçekleştirerek astlarına rol modeli olduklarından lideri taklit eden astlar da başkalarına yardımcı olur, kişisel çıkarlar yerine kolektif çıkarlar peşinde koşar (Ko vd., 2018).

Örgütteki herhangi bir yanlışa tepki göstermek ve engellemek etik liderin en önemli görevlerindedir. Bu durumda etik lider örgütsel başarı ve performansa zarar verecek durumlara karşı önemli bir savunma mekanizmasıdır (Yaman, 2010). Etik liderle astlar arasındaki sosyal değişim ilişkisine bakıldığında liderleriyle kaliteli bir değişim ilişkisi olan astların olumsuz davranışlarda bulunma olasılığı daha düşüktür (Brown ve Treviño, 2006). Çünkü etik liderler astlarına saygı gösterir, dinler, ilgi gösterir ve adaletli davranır. Çalışanlar buna karşılık lidere yüksek düzeyde güven ve minnet duyarlar. Liderler astlar tarafından örgüt temsilcisi olarak algılandığından liderin davranışları astların örgüt algılarını etkiler. Astlar, liderlerini örgütle özdeşleştirdiklerinden etik liderlik sergilendiğinde astlar örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için iş performansını artırmaya motive olurlar ve örgütün yararına davranışlarda bulunurlar. Astlar, daha fazla çalışma çabası içerisinde bulunurlar, işlerini daha adil ve anlamlı olarak algırlar. Astlar, etik liderlerle etkileşimlerinde kendilerini güvende hissettiklerinden liderlerinden ve işlerinden memnuniyetleri artar, duygusal yorgunlukları ve işten ayrılma niyeti azalır. Astların işe ve örgüte bağlılığı, proaktif davranışları ve örgüte uyumları artar. Kısaca astların işe ve örgüte olumlu tutumları geliştirme olasılıkları daha yüksek olur. Aynı zamanda etik liderlik yaşam memnuniyetini ve aile memnuniyetini de artırır. Diğer yandan etik liderler kendi performanslarının lider olarak değerlendirilmelerini de etkiler. Etik liderler, işyerinde net hedefler ve normlar ortaya koyarak astlarını doğrudan yönlendirir ve bu da liderin etkili lider olarak algılanmasına katkıda

## Kaynakça

- Akar, H. (2018). Meta-analysis study on organizational outcomes of ethical leadership. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 6-25. Doi: 10.29329/epasr.2018.178.1
- Akdoğan, A., ve Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: Örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 107-124.
- Arain, G. A., Sheikh, A., Hameed , I., & Asadullah, M. A. (2017). Do as I do: The effect of teachers' ethical leadership on business students' academic citizenship behaviors. *Ethics & Behavior*, 27(8), 665-680.
- Arar, K., Haj, I., Abramovitz, R., & Oplatka, I. (2016). Ethical leadership in education and its relation to ethical decision-making: The case of Arab school leaders in Israel. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 647-660. Doi: 10.1108/JEA-11-2015-0101
- Aydın, İ. (2021). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2022). *Yönetmelik, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Akademi.
- Boyacı, A., & Börü, N. (2016). Okul yöneticileri açısından etik liderlik. *Turkish Studies*, 11(14), 75-100. Doi:10.7827/TurkishStudies.9819
- Boydak-Özan, M., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2017). Etik kodlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ve etik kod önerileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 43-52. Doi: 10.18069/firatsbed.346429
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Can, E., & Işık-Can, C. (2019). Okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarının belirlenmesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(16), 406-422. Doi: 10.31589/JOSHAS.130
- Cemaloğlu, N., & Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 74-84.
- Çetin, S. K., & Demirkasımoğlu, N. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etik ve etik dışı davranışlarının basına yansımaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 16(34), 95-110.
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2019). Özel okul müdürlerinin etik davranışları üzerine bir araştırma. *İş Ahlakı Dergisi*, 12(1), 171-201. Doi: 10.12711/tjbe.2019.12.1.0125
- Den Hartog, D. N. (2015). Ethical leadership. *Annual Review Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 409-434.
- Ehrich, L. C., Harris, J., Klenowski, V., Smeed, J., & Spina, N. (2015). The centrality of ethical leadership. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 197-214. Doi: 10.1108/JEA-10-2013-0110

- Erdem, A. R. (2015). Eğitim yönetimi etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 1-15.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 503-518.
- Erdoğan, M. Y., Umurkan, F., & Kuru, T. (2013). Okul yöneticilerinin etik liderlik rolleri ile kurum imajı arasındaki ilişkiler. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 37-54.
- Esmer, Y., & Özdaşlı, K. (2018). *Akademik yönetimde psikolojik sözleşme ihlali, etik liderlik ve prososyal davranışlar*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gelişli, Y. (2019). Eğitim, öğretim, öğrenme ve değerlendirme sürecinde etik ilkeler. içinde B. Oral, A. Çoban ve M. Bars (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* (ss. 91-120). Pegem Akademi.
- Ghanem, B. M. (2018). Ethical leadership in education and its relation to education management ethics. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 243-256. Doi: 10.5281/zenodo.1245865
- Haynes, F. (2020). *Eğitimde etik*. (S. Kunt Akbaş, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Ignatescu, C., Uredi, L., & Kosece, P. (2021). Ethical leadership role and behaviors of teachers in the context of effective classroom management. *Revista de Cercetare si Interventie Socială*, 73, 34-56.
- İlgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 199-210.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly* 22, 51-69.
- Khuntia, R., & Suar, D. (2004). A scale to assess ethical leadership of Indian private and public sector managers. *Journal of Business Ethics*, 49, 13-26.
- Ko, C., Ma, J., Bartnik, R., Haney, M. H., & Kang, M. (2018) Ethical Leadership: An integrative review and future research agenda. *Ethics & Behavior*, 28(2), 104-132.
- Kocakula, Ö. (2021). Örgütsel etik bağlamında psikolojik güvenlik kavramı ve etik liderlik. P. Gözüm (Ed.), *Yönetim ve etik* (ss. 141-176). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Köse, S. (2022). Etik liderlik. B. Üzüm (Ed.), *Güncel kavramlarla örgütsel davranış* (ss. 77-90). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Langlois, L., Lapointe, C., Valois, P., & De Leeuw, A. (2014). Development and validity of the ethical leadership questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 310-331. Doi: 10.1108/JEA-10-2012-0110
- Lashway, L. (1996). Ethical Leadership. ERIC Digest. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3329/digest107.pdf?seque>
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69.
- McCann, J., & Holt, R. (2009). Ethical leadership and organizations: An analysis of leadership in the manufacturing industry based on the perceived leadership integrity scale. *Journal of Business Ethics*, 87(2), 211-220.
- Mihelič, K. K., Lipičnik, B., & Tekavčič, M. (2010). Ethical leadership. *International Journal of Management & Information Systems*, 14(5), 31-42.

- Minaz, M. B. (2018). Okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirilme çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 767-785. Doi: 10.17719/jisr.2018.2831
- Minaz, M. B. (2019). Okul yönetiminde etik liderlik. Ed. M. A. Akın (Ed.), *Etik liderlik* (ss. 57-204). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 151-168.
- Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W., & Mitchelson, J. K. (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 63, 345-359. Doi: 10.1007/s10551-005-3242-1
- Sağnak, M. (2017). Ethical leadership and teachers' voice behavior: The mediating roles of ethical culture and psychological safety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1101-1117.
- Sharma, A., Khandelwal, U., & Agrawal, R. (2018). Impact of teachers ethical leadership behaviour: A students perspective. *International Journal on Leadership*, 6(1), 36-45.
- Stouten, J., Van Dijke, M., & De Cremer, D. (2012). Ethical leadership: An overview and future perspectives. *Journal of Personnel Psychology*, 11(1), 1-6.
- Taş, H. (2019). Sınıf yönetiminde etik liderlik. Ed. M. A. Akın (Ed.), *Etik liderlik* (ss. 205-231). Ankara: Pegem Akademi.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Tombak, N., & Bakan, H. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinde etik liderlik: Muğla ili örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 95-121.
- Toprakçı, E. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-50.
- Uğurlu, C. T. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 367-378.
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Yaman, A. (2010). İç denetçinin yeni rolü; etik liderlik. *Denetim*, 5, 9-16
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

# 13. BÖLÜM

## OKULLARDA ETİK İKLİM

Dr. Öğr. Üyesi Üfuk ERDOĞAN

ORCID: 0000-0001-7248-1972

### Giriş

Etik iklim kavramını anlamak ve açıklamak için öncelikle örgüt iklimi kavramını tanımlamak gerekmektedir. Böylece etik iklim kavramının anlaşılması ve açıklanması sürecine daha iyi bir zeminde başlanmış olunacaktır. Örgüt iklimi, çalışanların davranışlarını ve tutumlarını önemli ölçüde etkileyen, çalışanların uygun şekilde davranmaları için yol gösteren ve çalışma ortamlarını anlamalarına yardımcı olan normatif bir yapıdır. Örgüt iklimi kavramı uzun yıllardır farklı şekillerde tanımlanmıştır, ancak son yıllarda Schneider, Ehrhart ve Macey'nin (2011) tanımı yaygın olarak benimsenmiştir. Bu tanıma göre örgüt iklimi “çalışanların deneyimledikleri politikalar, uygulamalar ve prosedürlerin yanı sıra beklenen, desteklenen ve ödüllendirilen davranışlara ilişkin paylaşılan algılar ve bu davranışlara yüklenen anlam” olarak tanımlanmaktadır (Schneider vd., 2013, s. 362). Örgüt iklimi kavramı 1960'lı yıllardan itibaren örgütsel davranış araştırmalarında önemli yer tutmakta, örgüt içinde mevcut olan ortamın ve işleyişin niteliği hakkında bilgi vermekte ve örgütün performansını ve çalışanların memnuniyetini, işe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri açıklamaktadır. Dolayısıyla kavramın ortaya çıktığı ilk yıllardan itibaren örgüt iklimini etkileyen değişkenler ve iklimin sonuçları üzerine çok sayıda araştırma yürütülmüş, çalışan davranışlarını etkileyen çok sayıda iklim türü tanımlanmıştır. Bu iklim türlerinden birisi de etik iklim türüdür (Martin ve Cullen, 2006). Bu bağlamda örgütsel süreçleri etik bir pencereden ele alan etik iklimi, kavramsal olarak örgüt ikliminin bir alt türü olarak tanımlamak mümkündür.

### Etik Örgüt İklimi

Etik iklim üzerine çığır açan ilk çalışma yaklaşık 35 yıl önce Victor ve Cullen (1987, 1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak daha önceki yıllarda örgütlerde etik davranış, etik karar verme üzerine bazı araştırmalar yapılmış olsa da Victor ve Cullen örgütlerde etik kavramını farklı disiplinler açısından belirli bir sistematik ile ele alarak Etik İklim Kuramını oluşturmuşlardır. Victor ve Cullen (1987) etik iklim kavramını “Bir örgütte etik olarak doğru davranışın ne olduğuna ve etik konuların nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin paylaşılan algılar” (s.51) olarak tanımlamışlardır. Bir yıl

sonra ise etik iklim kavramını, “etik içeriğe sahip, tipik örgütsel süreçlere ve uygulamalara ilişkin hâkim algılar” (s.101) olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanıma göre ise etik iklim kavramı, ahlaki sonuçları olan örgütsel uygulamaları yansıtan bir grup kural koyucu iklim olarak ifade edilmiştir (Arnaud ve Schminke, 2012). Yalın bir dil ile ifade edersek etik iklim, bir örgütte var olan ahlaki davranış ve tutumlarla ilgili değerleri, uygulamaları ve prosedürleri yansıtmaktadır (Birtch & Chiang, 2014). Etik iklim, neyin doğru davranışı oluşturduğuna yönelik algılardır ve böylece örgütlerde etik meselelerin yönetilmesini sağlayan psikolojik bir mekanizma oluşturmaktadır (Martin ve Cullen, 2006). Ayrıca etik iklim, etik muhakeme süreçlerinin niteliğini etkilemektedir (Lemmergaard ve Lauridsen, 2007).

Etik iklim, yalnızca örgüt üyelerinin etik olarak uygun olduğunu düşündükleri meseleleri etkilemekle kalmaz, aynı zamanda üyelerin bu tür meseleleri anlamak, değerlendirmek ve çözmek için kullandıkları ahlaki kriterleri de belirlemektedir (Cullen vd., 1989). Etik iklimler, örgütsel politikalar, uygulamalar ve liderliğin bir sonucu olarak gelişir ve örgüt üyelerinin etik karar vermeleri ve iş yerindeki daha sonraki tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Schminke vd, 2007; Simha ve Cullen, 2012). Başka bir ifadeyle etik iklimler hem karar verme sürecini ve hem de karar verme sürecini takip eden tutumları, davranışları ve eylemleri, etik ikilemlere yönelik davranışsal tepkileri etkilemektedir (Martin ve Cullen, 2006; Simha ve Cullen, 2012).

## Etik İklimi Kuramı

Victor ve Cullen (1988) bazı örgüt iklimi türlerinin, örgüt üyelerine neleri yapması gerektiğini ve neleri yapabileceğini gösteren etik bir temele dayanan normlara sahip olduğunu, ancak bu normların ise kuramsal ve felsefi olarak etik bir çerçeve olmaksızın gelişigüzel bir şekilde ele alındığını ifade etmektedirler. Ayrıca sosyal bir sistem olan örgütlerde toplumsal değişkenleri göz ardı ederek bireysel düzeyde ahlaki gelişimi inceleyen araştırmaların, ahlaki ve etik davranışları açıklama konusunda yetersiz kaldığını vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda, söz konusu araştırmacılar Kohlberg’in (1984) ahlak gelişim kuramını ve Schneider’in (1983) sosyokültürel örgüt kuramını bütünleştirerek sosyal bir sistem olan örgütlerde etik olayları inceleyen Etik İklim Kuramını oluşturmuşlardır.

Victor ve Cullen (1988) söz konusu kuramda örgütlerde etik kavramını hem felsefe hem de sosyoloji bağlamda ele almışlar ve etik iklim kuramını, *etik kriter (ethical criterion)* ve *analiz odağı (locus of analysis)* boyutu olmak üzere iki boyutlu bir yapıda oluşturmuşlardır. Bu sayede örgütlerde var olabilecek farklı etik iklim türlerinin belirlenmesine olanak tanıyan teorik bir model ortaya koymuşlardır. Victor ve Cullen etik iklim modelini oluştururken, etik iklimin felsefi yönüne vurgu yapan etik kriter boyutunun *egoizm*, *yardımsızlık (utilitarianism)* ve *ilkelilik (principled)* olmak üzere üç kritere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca etik iklimin sosyolojik yönüne vurgu yapan analiz odağı boyutunu da *bireysel (individual)*, *örgütsel (local)* ve *evrensel (cosmopolitan)* olmak üzere üç boyutta incelemişlerdir (Simha ve Cullen, 2012). Victor ve Cullen (1988) etik kriterleri ve analiz düzeylerini bir arada değerlendirerek

teorik olarak dokuz farklı etik iklim türünü tanımlamadıkları bir matris oluşturmuşlardır. Tanımlanan her bir etik iklim türü, bir örgütte veya birimde alınan kararlar için yol gösterici olması beklenen etik bir kriter oluşturmaktadır (Cullen vd., 2003). Tablo 1’de Victor ve Cullen tarafından oluşturulan teorik etik iklim matrisi verilmiştir.

**Tablo 1.** Victor ve Cullen tarafından oluşturulan teorik etik iklim türleri

		Analiz Odağı Boyutu		
		Bireysel	Örgütsel	Evrensel
Etik Kriter Boyutu	Bencilik (egoizm)	Bireysel çıkar (self-interest)	Örgüt çıkarı (company profit)	Etkililik (efficiency)
	Yardımselik (Benevolence)	Arkadaşlık (Friendship)	Takım Çıkarı (Team interest)	Sosyal Sorumluluk (social responsibility)
	İlkelilik (Principle)	Kişisel ahlak (Personal morality)	Örgütsel kurallar ve süreçler (Company rules and procedures)	Kanun ve Mesleki kodlar (Laws and Professional codes)

**Kaynak:** (Martin ve Cullen, 2006; Simha ve Cullen, 2012).

### **Etik Kriter Boyutu**

Etik kriter boyutu, ahlaki muhakeme (moral reasoning) sürecinde kullanılan kriterleri ifade etmektedir. Victor ve Cullen etik iklim modelini oluştururken ahlak felsefesini temel alarak ahlaki yargının egoizm, yardımselik ve ilkelilik olmak üzere üç temeli veya kriteri olduğunu ifade etmiş ve bunların üç temel etik iklim biçimi için dayanak noktası oluşturduğunu söylemiştir (Parboteeah vd., 2010; Victor ve Cullen, 1988). Ayrıca bu etik kriterler sırasıyla Kohlberg’in gelenek öncesi dönem, geleneksel dönem ve gelenek sonrası dönem olarak adlandırılan ahlak gelişim düzeyleri ile ilişkilendirilmektedir (Weber ve Opoku-Dakwa, 2022). Kısaca Victor ve Cullen (1988) etik iklimlerin, kişinin kendi çıkarlarını maksimize etmesi, ortak çıkarları maksimize etmesi veya evrensel ilkelere bağlılık açısından ayırt edilebileceğini ifade etmişlerdir. Aşağıda etik kriterin alt boyutları açıklanmıştır.

**Egoizm Alt Boyutu.** Egoizm, zevk aramak ve acıdan kaçmakla temelde kendi çıkarını düşünen davranışsal bir eğilimi ifade etmektedir (Elçi ve Alptekin, 2009). Egoizm, ahlaki davranışı bireyin kişisel çıkarı açısından el alır. Kişisel çıkar, bireyin istek ve çıkarlarını destekleyen fiziksel refah, zevk, güç, zenginlik, mutluluk veya diğer kriterler olarak tanımlanabilir (Barnett ve Vaicys, 2000). Egoizm öncelikle kişisel çıkarlarının maksimize edilmesi üzerine dayanmaktadır. Bu nedenle egoizme dayalı olarak karar veren kişi, genellikle başkalarının ihtiyaçlarını veya çıkarlarını göz



## Kaynakça

- Al Halbusi, H., Williams, K. A., Ramayah, T., Aldieri, L., & Vinci, C. P. (2020). Linking ethical leadership and ethical climate to employees' ethical behavior: the moderating role of person–organization fit. *Personnel Review*, *50*(1), 159-185.
- Agarwal, J., & Malloy, D. C. (1999). Ethical work climate dimensions in a not-for-profit organization: An empirical study. *Journal of Business Ethics*, *20*(1), 1-14.
- Ambrose, M. L., Arnaud, A., & Schminke, M. (2008). Individual moral development and ethical climate: The influence of person–organization fit on job attitudes. *Journal of Business Ethics*, *77*(3), 323-333.
- Arnaud, A., & Schminke, M. (2012). The ethical climate and context of organizations: a comprehensive model. *Organization Science*, *23*(6), 1767-1780.
- Asgari, S., Shafipour, V., Taraghi, Z., & Yazdani-Charati, J. (2019). Relationship between moral distress and ethical climate with job satisfaction in nurses. *Nursing Ethics*, *26*(2), 346-356.
- Barnett, T., & Vaicys, C. (2000). The moderating effect of individuals' perceptions of ethical work climate on ethical judgments and behavioral intentions. *Journal of Business Ethics*, *27*(4), 351-362.
- Barattucci, M., Teresi, M., Pietroni, D., Iacobucci, S., Lo Presti, A., & Pagliaro, S. (2021). Ethical climate(s), distributed leadership, and work outcomes: the mediating role of organizational identification. *Frontiers in Psychology*, *11*, 564112.
- Birtch, T. A., & Chiang, F. F. T. (2014). The influence of business school's ethical climate on students' unethical behavior. *Journal of Business Ethics*, *123*(2), 283-294.
- Bourne, S., & Snead, J. D. (1999). Environmental determinants of organizational ethical climate: A community perspective. *Journal of Business Ethics*, *21*(4), 283-290.
- Brower, H. H., & Shrader, C. B. (2000). Moral reasoning and ethical climate: Not-for-profit vs. for-profit boards of directors. *Journal of Business Ethics*, *26*(2), 147-167.
- Bulutlar, F., & Öz, E. Ü. (2009). The effects of ethical climates on bullying behaviour in the workplace. *Journal of Business Ethics*, *86*(3), 273-295.
- Burton, L. J., Peachey, J. W., & Wells, J. E. (2017). The role of servant leadership in developing an ethical climate in sport organizations. *Journal of Sport Management*, *31*(3), 229-240.
- Cullen, J. B., Parboteeah, K. P., & Victor, B. (2003). The effects of ethical climates on organizational commitment: a two-study analysis. *Journal of Business Ethics*, *46*(2), 127-141.
- Cullen, J. B., Victor, B., & Stephens, C. (1989). An ethical weather report: Assessing the organization's ethical climate. *Organizational Dynamics*, *18*(2), 50-62.
- DeConinck, J. B. (2011). The effects of ethical climate on organizational identification, supervisory trust, and turnover among salespeople. *Journal of Business Research*, *64*(6), 617-624.

- Demirtas, O., & Akdogan, A. A. (2015). The effect of ethical leadership behavior on ethical climate, turnover intention, and affective commitment. *Journal of Business Ethics, 130*(1), 59-67.
- Deshpande, S. P. (1996). The impact of ethical climate types on facets of job satisfaction: an empirical investigation. *Journal of Business Ethics, 15*(6), 655-660.
- Deshpande, S. P., & Joseph, J. (2009). Impact of emotional intelligence, ethical climate, and behavior of peers on ethical behavior of nurses. *Journal of Business Ethics, 85*(3), 403-410.
- Dickson, M. W., Smith, D. B., Grojean, M. W., & Ehrhart, M. (2001). An organizational climate regarding ethics: The outcome of leader values and the practices that reflect them. *The Leadership Quarterly, 12*(2), 197-217.
- Domino, M. A., Wingreen, S. C., & Blanton, J. E. (2015). Social cognitive theory: The antecedents and effects of ethical climate fit on organizational attitudes of corporate accounting professionals—a reflection of client narcissism and fraud attitude risk. *Journal of Business Ethics, 131*(2), 453-467.
- Elçi, M., & Alpan, L. (2009). The impact of perceived organizational ethical climate on work satisfaction. *Journal of Business Ethics, 84*(3), 297-311.
- Filipova, A. A. (2009). Licensed nurses' perceptions of ethical climates in skilled nursing facilities. *Nursing Ethics, 16*(5), 574-588.
- Fu, W., & Deshpande, S. P. (2014). The impact of caring climate, job satisfaction, and organizational commitment on job performance of employees in a China's insurance company. *Journal of Business Ethics, 124*(2), 339-349.
- Goldman, A., & Tabak, N. (2010). Perception of ethical climate and its relationship to nurses' demographic characteristics and job satisfaction. *Nursing Ethics, 17*(2): 233-246.
- Huang, C. C., You, C. S., & Tsai, M. T. (2012). A multidimensional analysis of ethical climate, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behaviors. *Nursing Ethics, 19*(4), 513-529.
- Keiser, K. A., & Schulte, L. E. (2007). The development and validation of the elementary school ethical climate index. *The School Community Journal, 17*(2), 73-88.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kuenzi, M., Mayer, D. M., & Greenbaum, R. L. (2020). Creating an ethical organizational environment: the relationship between ethical leadership, ethical organizational climate, and unethical behavior. *Personnel Psychology, 73*(1), 43-71.
- Lavena, C. F. (2016). Whistle-blowing: Individual and organizational determinants of the decision to report wrongdoing in the federal government. *The American Review of Public Administration, 46*(1), 113-136.
- Lemmergaard, J., & Lauridsen, J. (2008). The ethical climate of Danish firms: a discussion and enhancement of the ethical-climate model. *Journal of Business Ethics, 80*(4), 653-675.

- Liu, Y., Zhao, S., Li, R., Zhou, L., & Tian, F. (2018). The relationship between organizational identification and internal whistle-blowing: the joint moderating effects of perceived ethical climate and proactive personality. *Review of Managerial Science*, *12*(1), 113-134.
- Lu, C. S., & Lin, C. C. (2014). The effects of ethical leadership and ethical climate on employee ethical behavior in the international port context. *Journal of Business Ethics*, *124*(2), 209-223.
- Malloy, D. C., & Agarwal, J. (2010). Ethical climate in government and nonprofit sectors: Public policy implications for service delivery. *Journal of Business Ethics*, *94*(1), 3-21.
- Martin, K. D., & Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, *69*(2), 175-194.
- Mayer, D. M. (2014). A review of the literature on ethical climate and culture. In B. Schneider & K. M. Barbera (Eds.), *The Oxford handbook of organizational climate and culture* (pp. 415-440). Oxford University Press.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., & Greenbaum, R. L. (2010). Examining the link between ethical leadership and employee misconduct: The mediating role of ethical climate. *Journal of Business Ethics*, *95*(1), 7-16.
- Mulki, J. P., Jaramillo, J. F., & Locander, W. B. (2009). Critical role of leadership on ethical climate and salesperson behaviors. *Journal of Business Ethics*, *86*(2), 125-141.
- Neubaum, D., Mitchell, M., & Schminke, M. (2004). Firm newness, entrepreneurial orientation, and ethical climate. *Journal of Business Ethics*, *52*(4), 335-347.
- Newman, A., Round, H., Bhattacharya, S., & Roy, A. (2017). Ethical climates in organizations: a review and research agenda. *Business Ethics Quarterly*, *27*(4), 475-512.
- Numminen, O., Leino-Kilpi, H., Isoaho, H., & Meretoja, R. (2015). Ethical climate and nurse competence—newly graduated nurses' perceptions. *Nursing Ethics*, *22*(8), 845-859.
- Pagliaro, S., Lo Presti, A., Barattucci, M., Giannella, V. A., & Barreto, M. (2018). On the effects of ethical climate (s) on employees' behavior: a social identity approach. *Frontiers in Psychology*, *9*, 960.
- Parboteeah, K. P., Chen, H. C., Lin, Y. T., Chen, I. H., Lee, A. Y., & Chung, A. (2010). Establishing organizational ethical climates: how do managerial practices work?. *Journal of Business Ethics*, *97*(4), 599-611.
- Parboteeah, K. P., Cullen, J. B., Victor, B., & Sakano, T. (2005). National culture and ethical climates: A comparison of US and Japanese accounting firms. *MIR: Management International Review*, *45*(4) 459-481.
- Peterson, D. K. (2002). The relationship between unethical behavior and the dimensions of the ethical climate questionnaire. *Journal of Business Ethics*, *41*(4), 313-326.
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, *40*(4), 349-367.
- Schneider, B. (1983). Interactional psychology and organizational behavior. In L. L. Gummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 5, pp. 1-31). Greenwich, GT: JAI Press,

- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 361-388.
- Schminke, M., Ambrose, M. L., & Neubaum, D. O. (2005). The effect of leader moral development on ethical climate and employee attitudes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97*(2), 135-151.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2018). Organizational Ethics in Educational Systems. In *International Aspects of Organizational Ethics in Educational Systems* (pp. 55-60). Emerald Publishing Limited.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Raftar-Ozery, T. (2018). Leadership, absenteeism acceptance, and ethical climate as predictors of teachers' absence and citizenship behaviors. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(3), 491-510.
- Shin, Y. (2012). CEO ethical leadership, ethical climate, climate strength, and collective organizational citizenship behavior. *Journal of Business Ethics, 108*(3), 299-312.
- Simha, A., & Cullen, J. B. (2012). Ethical climates and their effects on organizational outcomes: Implications from the past and prophecies for the future. *Academy of Management Perspectives, 26*(4), 20-34.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 27*(2), 185-202.
- Stewart, R., Volpone, S. D., Avery, D. R., & McKay, P. (2011). You support diversity, but are you ethical? Examining the interactive effects of diversity and ethical climate perceptions on turnover intentions. *Journal of Business Ethics, 100*(4), 581-593.
- Tenbrunsel, A. E., Rees, M. R., & Diekmann, K. A. (2019). Sexual harassment in academia: Ethical climates and bounded ethicality. *Annual Review of Psychology, 70*, 245-270.
- Treviño, L. K., Butterfield, K. D., & McCabe, D. L. (1998). The ethical context in organizations: Influences on employee attitudes and behaviors. *Business Ethics Quarterly, 8*(3), 447-476.
- Tsai, M. T., & Huang, C. C. (2008). The relationship among ethical climate types, facets of job satisfaction, and the three components of organizational commitment: A study of nurses in Taiwan. *Journal of Business Ethics, 80*(3), 565-581.
- VanSandt, C. V., Shepard, J. M., & Zappe, S. M. (2006). An examination of the relationship between ethical work climate and moral awareness. *Journal of Business Ethics, 68*(4), 409-432.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1987). A theory and measure of ethical climate in organizations. *Research in Corporate Social Performance and Policy, 9*, 51-71.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly, 33*, 101-125.
- Wang, Y. D., & Hsieh, H. H. (2012). Toward a better understanding of the link between ethical climate and job satisfaction: A multilevel analysis. *Journal of Business Ethics, 105*(4), 535-545.

- Weber, J., & Opoku-Dakwa, A. (2022). Ethical Work Climate 2.0: A Normative Reformulation of Victor and Cullen's 1988 Framework. *Journal of Business Ethics, 178*(3), 629-646.
- Wimbush, J. C., Shepard, J. M., & Markham, S. E. (1997). An empirical examination of the multi-dimensionality of ethical climate in organizations. *Journal of Business Ethics, 16*(1), 67-77.
- Zagenczyk, T. J., Purvis, R. L., Cruz, K. S., Thoroughgood, C. N., & Sawyer, K. B. (2021). Context and social exchange: perceived ethical climate strengthens the relationships between perceived organizational support and organizational identification and commitment. *The International Journal of Human Resource Management, 32*(22), 4752-4771.
- Zubay, B., & Soltis, J. F. (2005). *Creating the ethical school: A book of case studies*. Teachers College Press.

# 14. BÖLÜM

## EĞİTİM DENETİMİNDE ETİK

Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR

ORCID: 0000-0003-0620-2933

### Denetim Kavramı

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir (Aydın, 1993). Denetim, örgütsel kaynakları verimli kullanmak ve örgütleri geliştirmek için temel gereksinimlerden biridir (Katz ve Kahn, 1978). Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Denetim sisteminin varlığı örgütsel ve yönetsel bir zorunluluktur (Aydın, 1993). Denetimin örgütler için gerekliliği, yararlarının önemi, onun büyük bir titizlikle uygulanmasını gerektirmektedir (Başaran, 1995).

Eğitim sisteminde denetim için, teftiş, tetkik, tahkik, irşat, murakabe, muayene, tahkikat, soruşturma ve denetleme kavramları kullanılmıştır (Taymaz, 2002). Teftiş, kamu yararı adına davranış kontrol süreci olarak tanımlanabilir. Teftiş, yönetim sürecinin ve böylece okul yönetiminin bir ögesidir. Önceden kararlaştırılmış eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşme derecesini bulmaya yarar. Ayrıca, müfettişin davranış grubun verimini etkilediğinden, amaçların gerçekleşme derecesini de etkilemiş olur (Bursalıoğlu, 1994). Eğitimde denetimin amacı, okul başarısını yükseltmek ve öğretimi geliştirmek, öğrenci başarısını artırmak ve eğitimsel eşitliği sağlamaktır (Blase ve Blase 2002).

Eğitim sisteminde yapılan denetim ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders denetimi olmak üzere iki gruba ayrılır. Eğitim sistemindeki yeniliklerin ve gelişmelerin ilgili kurumlara iletilmesi, kurum çalışmalarını güçlendiren veya zayıflatan nedenlerin saptanarak gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, insan gücü ve maddi olanakların yerinde ve verimli bir biçimde kullanılmasının sağlanması *kurum denetimi* boyutunu oluştururken, öğretmenlerin alanlarındaki yetkinliğini, çalışmasını, uyguladığı öğretim yöntemlerini ve uygulama başarısını, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik yapılan denetimler *ders denetimi* boyutunu oluşturmaktadır (Taymaz, 2011). Bir başka tanımlama ile denetim kavramı, denetmenin öğretmenlerle yürüttüğü *öğretimin denetimi*, yöneticilerle yürüttüğü *yönetimin denetimi* ve her iki olguyu da kapsayan *okul denetimi* (Zeng, 1993) boyutlarından oluşmaktadır.

Denetimin amacı, öğretmeni geliştirme yoluyla öğrencilerin geliştirilmesidir (Bar, 1934). Eğitimin belirlenmiş amaçlarına genel olarak sınıf içinde yapılan öğrenim etkinlikleriyle ulaşılabilir (Taymaz, 2011). Bu durum, okullarda sınıf denilen birimlerde olup bitenlerin planlı ve programlı olarak gözlemlenmesini, denetlemesini gerekli kılmaktadır (Aydın, 1993).

Denetim uygulamaları genel olarak on iki alanda yoğunlaşmaktadır. Bu alanlar uygulamada denetimin boyutlarını oluşturmaktadır (Pajak, 1990);

- Denetim uygulamasının “topluluk ilişkileri” boyutu, “okul ve topluluğu arasında açık ve üretken ilişkiler kurmayı ve sürdürmeyi”,
- “personel gelişimi” boyutu- profesyonel gelişim için anlamlı fırsatlar geliştirmeyi ve kolaylaştırmayı,
- “planlama ve değişim” boyutu- sürekli iyileştirme için işbirliği içinde geliştirilen stratejileri başlatmayı ve uygulamayı;
- “iletişim” boyutu- kuruluş genelinde bireyler ve gruplar arasında açık ve net iletişimin sağlanmasını,
- “müfredat” boyutu- müfredat geliştirme ve uygulama sürecini koordine etme ve bütünleştirmeyi,
- “öğretim programı” boyutu- öğretim programını geliştirmeye yönelik çabaları desteklemeyi ve koordine etmeyi,
- “öğretmenlere hizmet” boyutu - öğretim ve öğrenimi desteklemek için malzeme, kaynak ve yardım sağlanmasını,
- “gözlem ve görüşme” boyutu- öğretmenlere geri bildirim sağlamayı,
- “sınıf gözlemine dayalı; problem çözme ve karar verme” boyutu- problemleri açıklığa kavuşturmayı, analiz etmek ve karar vermek için çeşitli stratejiler kullanmayı,
- “araştırma ve program değerlendirme” boyutu- denemeyi cesaretlendirmeyi ve sonuçlarını değerlendirmeyi,
- “motive etme ve organize etme” boyutu- insanların ortak vizyon geliştirmelerine ve ortak hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmayı;
- “kişisel gelişim” boyutu- kişinin kişisel ve mesleki inançlarını, yeteneklerini ve eylemlerini tanıması ve yansıtması olarak tanımlanmaktadır.

## Denetimde Tarihsel Süreç

Eğitim denetimi uygulamalarına bakıldığında başlangıçtan bugüne dek, yönetimde olduğu gibi denetim anlayışında da bazı önemli değişimlerin olduğu söylenebilir. 1900’den önceki dönemde öğretmenlerin yönetim tarafından denetlenmeleri gereken iş görenler olarak algılandığı bir denetim anlayışı söz konusu iken 1900’lerde denetim hizmetlerinin uzman eğitimciler tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

1920'lerde araştırmanın ve ölçmenin denetimin kapsamında yer aldığı bilimsel bir nitelik kazandığı görölmektedir. Bu dönemde öğretmenler, bulguları uygulamakla yükümlü görevliler durumundadır. Bu dönemin ayırt edici özelliği, kontrol, hesap verilebilirlik ve verimlilik gibi işletme yönetiminin bilimsel ilkelerinin öğretim denetimine aktarılmasıydı (Tracy, 1995). Bu dönemde, öğretimin denetimine veya öğretimin iyileştirilmesine daha fazla önem verildi. Bu dönemde yapılan uygulamalar, ağırlıklı olarak öğretmenin zayıf yönlerine dikkatle odaklanan sınıf ziyareti, sınıf gözlemi ve gösteriden oluşuyordu. Sınıf öğretiminin denetimi okul müdürlerinin ve özel denetçilerin sorumluluğundaydı. Yönetici, öncelikle işletme yönetimiyle ilgileniyordu. Bu dönemde anahtar kelime verimlilikti (Burnham, 1976). Bilimsel denetimin merkezinde, öğrenci çıktılarıyla ilgili olarak en verimli olanları belirlemek için öğretim yöntemlerini ölçme kavramı vardı. Ölçmeye yapılan vurgu, özellikle günümüzde yaygın olarak kullanılan bir araç olan gözlem kontrol listesinin kullanılması yoluyla, doğrudan sınıf gözlemine ve veri toplamaya daha fazla ilgi gösterilmesine yol açtı (Tracy, 1995).

1930 ve 1940'larda öğretmenlerin güdülenmesi, duygu ve coşkularının önem kazandığı, insan ilişkilerinin vurgulandığı bir dönem oldu (Aydın, 1993). Bu dönemde sarkacın, örgütsel hedeflere ulaşmaya odaklanan bilimsel bir perspektiften örgüt içindeki bireylere odaklanan bir insan ilişkileri perspektifine dönüştüğü görüldü. Öğretimin gözetimi, öğretimin yönlendirmesinden ziyade bir rehberlik biçimi olarak kavrandı. Bu aşamada denetimin temel amacı öğretmene yardımcı olmaktır. Müfettişler, öğretmenlerin destekleyici bir ortamda ellerinden gelenin en iyisini yapacakları varsayımı altında, öğretmenlerin kişisel memnuniyetine odaklanarak öğretimi geliştirmeye çalıştılar. Müfettiş, öğretmenlerin müfredat ve öğretim hakkında karar verme sürecine katılmalarına izin vererek bu destekleyici ortama katkıda bulunmuştur. Öğretmenlerin etkili olabilmesi için öğretmenlerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçları son derece önemliydi. Sonuç olarak, müfettişler öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmaya odaklandılar (Tracy, 1995).

1960'ların sonlarında klinik denetimin ortaya çıkışı, bilimsel aşamaların araç ve tekniklerini insan ilişkileri aşamasının denetmen/öğretmen ekibi yaklaşımıyla birleştirmeye çalışmıştır. İnsan ilişkileri aşamasının ilişkisel ve motivasyonel kaygılarından ödünç alınan klinik denetim, sınıf sorunlarını karşılıklı olarak çözmek için sürekli öğretmen ve denetmen etkileşimi gerektiriyordu (Tracy, 1995). Son yıllarda eğitim denetiminde insan kaynaklarının geliştirilmesine önem verildiği, örgütlerin insan kaynağını geliştirmeyi ve etkili biçimde kullanmayı amaçlayan bir denetim anlayışının vurgulandığı görölmektedir (Aydın, 1993). 1980'ler boyunca eğitim bürokrasisine yöneltilen eleştiriler, denetimin gelişimini ve evrimini daha da etkiledi. Eğitimciler, mentorluk, akran koçluğu, eylem araştırması (Sullivan ve Glanz, 2000) ve meslektaş denetimi dahil olmak üzere alternatif denetim yöntemlerini geliştirmeye devam ettiler. Meslektaş denetiminin eşanlamlıları arasında demokratik denetim, iş birliğine dayalı denetim, klinik denetim, insan kaynakları denetimi, gelişimsel denetim ve dönüşümsel denetim yer alır (Gordon, 1997).

Eğitim sistemimizde teftiş hizmetlerinin ne zaman başladığı ve bu göreve atanlar için hangi unvanın kullanıldığı kesin olarak saptanamamış olsa da 1862 yılında



## Kaynakça

- Aksoy, H. (1998). *Eğitim denetiminde etik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aristoteles (2015). *Nikomakhos'a etik*. (Çev. S.Babür). Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. (İkinci Basım). Pegem A Yayıncılık.
- Aytekin, H. (1991). *İttihad ve Terakki dönemi eğitim yönetimi*, G.Ü. Yayınları.
- Bar, A. S. (1934). Scientific supervision. *The Journal of Educational Research*, 27(7), 530-532
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*. (Üçüncü Basım). Pegem Akademi.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Blase, J. and Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision. *Education Administration Quarterly*, 38 (1): 6-44
- Bolin, F. S. & Panaritis, P. (1992). Searching for a common purpose: A perspective on the history of supervision. In C. Glickman (Ed.), *Supervision in transition: 1992 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 30-43).
- Burnham, R. M. (1976). Instructional supervision: past, present and future perspectives. *Administration and Supervision/ Leadership in Education*. 15 (4): 301-305.
- Bursaloğlu, Z. (1975). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursaloğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayıncılık.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2018). Eğitim denetimi uzmanlığı gerektirir mi? *Milli Eğitim*, 48(221), 187-205.
- Carroll, D. H. (1997). *A comparison of clinical supervision and evaluation*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (Austin, TX, January 23-26, 1997) ERIC Document Reproduction Service No. ED 411236.
- Denetim Görevlilerinin Uyacakları Mesleki Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik. (2010, 14 Eylül). Resmî Gazete (Sayı: 27699). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/09/20100914-4.htm>.
- Drongelen, I. C. K.& Fisscher O.A.M. (2003). Ethical dilemmas in performance measurement. *Journal of Bussiness Ethics*, 45(1), 51-63.
- Eisner, E. W. (1982). The artistic approach to supervision. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 53-66). Virginia: ASCD.

- Garman, N. B. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: a modern rationale for Professional practice. *Journal of Curriculum And Supervision*, 2(1), 1-24.
- Glanz, J. (2018). Chronicling perspectives about the state of instructional supervision by eight prominent scholars of supervision. *Journal of Educational Supervision*, 1(1), 1-17.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated Supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, ERIC Document Reproduction Service No. ED 245401.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision*. (2. ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ERIC Document Reproduction Service No. ED 402694).
- Glickman, C.D. & Gordon, S.P. (1987). Clarifying developmental supervision. *Educational Leadership*, 44(8),64-68
- Gordon, S. P. (1997). Has the field of supervision evolved to a point that it should be called something else? Yes. In J. Glanz & R. F. Neville *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (pp. 114-123). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Haynes, F. (2014). *Eğitimde etik* (İkinci Basım). Ayrıntı Yayınları.
- Holland, P. (1989). Stories of supervision: Tutorials in a transformative practice of supervision. *Peabody Journal of Education*, 66, (3), 61-77.
- Jones, N. B. (1995). *Professional development through democratic supervision*. Revision of a paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (Long Beach, CA, March 30, 1995). ERIC Document Reproduction Service No. ED 389 209.
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2005, 13 Ocak). Resmî Gazete (Sayı: 25785). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/04/20050413-6.htm>.
- Katz, D. & Kahn, R.I. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
- Kayıkcı, K. ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir Durum Çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 65-94
- Lyons, A. F. (1957). Democratic supervision. *The High School Journal*, 41(1), 22-24
- McNeil, J. D. (1982). A scientific approach to supervision. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 18-34). ASCD.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği (2012, 18 Kasım). Resmî Gazete (Sayı: 28471). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/11/20121118-2.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013, 07 Eylül). Resmî Gazete (Sayı: 28758). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022, 01 Mart). Resmî Gazete (Sayı: 31765). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm>.
- Pajak, E. (1990). *Identification of dimensions of supervisory practice in education: reviewing the literature*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16-20, 1990). ERIC Document Reproduction Service No. ED 021 952.
- Pehlivan, A. (1998). *Yönetmelik, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Akademi.
- Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. Longman.
- Sabancı, A. ve Yücel, E. (2014). Öğretmenlerin görüşlerine göre denetmenlerin etik dışı davranma düzeyleri. *e-International Journal of Educational Research*, 5(2), 1-19
- Sullivan, C. G. (1980). *Clinical Supervision: A State of the Art Review*. Virginia: Association for Supervising' and Curriculum Development, ERIC Document Reproduction Service No. ED 182822.
- Sullivan, S. and Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Taymaz, A. H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Pegem Akademi.
- Tracy, S. J. (1995). How historical concepts of supervision relate to supervisory practices today. *The Clearing House*, 68(5), 320-325
- Üğurlu, C.T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 19(1), 119-134
- Zeng, D. (1993). *The recent development of instructional supervision in China: A study of the organization and function of the elementary and secondary school teaching and research section* (Doctoral Dissertation), Ohio University. ProQuest Information and Learning (UMI No. 9416173).

# ÖĞRETMENLİĞİN MESLEKÎ DEĞERLERİ VE ETİK

## Editörler

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN  
Doç. Dr. Nermin KARABACAK  
Prof. Dr. İsa KORKMAZ  
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK

## Yazarlar

Prof. Dr. Zübeyir SALTUKLU  
Prof. Dr. Namık Kemal OKUMUŞ  
Prof. Dr. Asım YAPICI  
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN  
Prof. Dr. İsa KORKMAZ  
Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL  
Prof. Dr. Dilek CERAN  
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
Prof. Dr. Halil EKŞİ  
Doç. Dr. Mehmet Koray SERİN  
Doç. Dr. Nermin KARABACAK  
Doç. Dr. Şenol SEZER  
Doç. Dr. Selami SÖNMEZ  
Doç. Dr. Taha YAZAR  
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ  
Doç. Dr. Vedat AKTEPE  
Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK

## 2. Baskı

Ankara  
2022

# ÖĞRETMENLİĞİN MESLEKİ DEĞERLERİ VE ETİK

## Editörler:

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN  
Doç. Dr. Nermin KARABACAK  
Prof. Dr. İsa KORKMAZ  
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 47479  
ISBN : 978-605-170-240-7  
e-ISBN : 978-605-170-757-0  
Kapak Tasarımı : Göksel ÇAKIR  
Mizanpaj : Göksel ÇAKIR  
Dil Kontrol : Göksel ÇAKIR  
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.  
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge  
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ERGÜN, Mustafa - KARABACAK, Nermin - KORKMAZ, İsa - KÜÇÜK, Mehmet  
ÖĞRETMENLİĞİN MESLEKİ DEĞERLERİ VE ETİK

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye  
2022, 2. Baskı  
x+382 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-240-7  
e-ISBN : 978-605-170-757-0

## Eğitim, Değerler Eğitimi, Etik, Meslek Etik

Değer, Kültür, Ahlak, İnanç, Dindarlık, Toplum, Öğretmenlik, Medeniyet, İnsan Hakları, Demokrasi, Edebî Metinler, Eğitimde Drama, Sosyal Sorumluluk, Etik

Anı Yayıncılık  
Kızılırmak Sokak 10/A  
Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx  
e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)  
<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



# ÖN SÖZ

---

Tarihin her döneminde güçlü toplumlar güçlü kişilerden oluşmuştur. Toplumdaki değersiz (değerleri olmayan) kişiler de toplumdaki bozulma ve çürümenin virüsleri gibi olmuştur. Tarihin akışında toplumların yeri önemlidir, ama tarihi yönlendirenler güçlü değerlere sahip karizmatik kişilerdir. Bu kişiler kendileri büyük oldukları gibi, mensubu oldukları topluluk ve kültürleri de yüceltmişlerdir. Topluma ve kültüre yeni değerler katmışlardır.

Tabi bu değerlerin “değer kazandı” toplumlar da önemlidir. Değerleri değerli kılan, onu yeni yetişenlere özenle aktaran toplumlar gücünü korumuş, bunu yapamayanlar ise hızla bozulmuş ve dağılmışlardır. Değerleri koruyan ve aktaran toplumsal kurumların başında aile ve okul gelmektedir. Tabi din, ekonomik düzen, hukukî düzen, askerî düzen gibi toplumsal ortamlar da çok önemlidir. Bu değer aktarıcı kurumlardan aile, akrabalık ilişkileri, sokak, ekonomik düzen vs. köklü değişiklikler geçirince, hem yeni düzene uygun değerler üretilmemiş ve var olanlar yeni düzene uyarlanamamış hem de bu değerlerin yeni yetişenlere kazandırılmasında ciddi aksaklıklar olmuştur.

Aslında kültür maddî ve manevî yönleriyle bir bütündür; ama kültürün iki kanadından biri madde, diğeri de manadır. Modernleşme döneminde kültürün maddî kanadı çok güçlendi, manevî kanadı aşağılandı ve çok zayıfladı. Modern dünyanın maddî ilerlemeden dolayı karşılaştığı güçlüklerle mücadele etmek için bulunan çarelerden biri, “değerler eğitimi” idi. Orta Çağ’ın dinî değerlerini kabul etmeyenler akla dayalı ve maddî dünya ile uyumlu değerler yaratacaklardı; bunda pek başarılı olamadılar. Maddî ve manevî kültür arasındaki uçurum derinleştikçe, kanatların biri yukarda diğeri aşağıda oldukça insanlık sağlıklı bir ilerleme sağlayamadı. Nietzsche’nin dediği gibi “birey öldü”, insan “tek boyutlu” hale geldi. Derinliği ve maneviyatı olmayan, zevkleri tamamen maddileşmiş, sıradanlaşmış, hayal gücü ve hedefleri olmayan, zorluklara karşı direnemeyen, sıkı ve sürekli çalışma iradesi olmayan, ürkek, korkak ve titrek bir insan nesli ile karşılaştık. Eskiden bireysel esasta değersiz bir dünyada yaşıyoruz iken şimdi toplumsal olarak değersiz bir dünyada yaşıyoruz. Uluslararası hukuk, evrensel ahlâk, doğruluk ve hak değerleri kalmadı. Güçlü hukuku ve şeytanî çıkar hukuku, insanlar ve toplumlar/devletler arası ilişkilerin ana belirleyicisi oldu.

Modern eğitim sistemleri insan karakterini ve kişiliğini güçlendirme konusunu her zaman üst düzeyde tartışılar, ama uygulamada başarısız oldular. Yeni toplum sadece dinî değer ve ahlâk ile sürdürülemiyor; toplumun ve insanın yeni değerler geliştirmesi ve onları benimseyip yaşaması gerekiyor.

Aile ve toplum, değer kazandırma işini yapamaz hale gelince, modern toplum okullara değer eğitimi gibi yeni bir görev yüklüyor. Okulun bu değerleri kazandırabilmesi için de öncelikli olarak öğretmenlerin bu değerleri kazanması ve benimsemesi gerekiyor. Ortak insanlık değerleri olduğu gibi, her mesleğin de kendine özgü değer kompozisyonları bulunuyor. Bu eser, öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleğinin değerleri ve bu değerlerin onlara nasıl kazandırılacağı üzerinde bir el kitabı

mahiyetinde hazırlanmaya çalışıldı. Her bölüm, değişik üniversitelerde o alanda çalışmalarıyla ön plana çıkmış araştırmacılara yazdırıldı.

Z. Saltuklu, Değerler Teorisi ve değer kavramının alandaki diğer kavramlarla ilişkisini analiz etti. N. K. Okumuş, din, ahlâk ve inanç açısından değerler teorisine bir zemin oluşturmaya çalıştı; aynı şekilde A. Yapıcı da dini-felsefî açıdan değerler krizini ve sonunda uygarlık krizini değerlendirdi. M. Ergün, modern toplum düzenlerinde değerlerin sıralamasına etki eden değişkenleri inceledi ve güncel değerler sıralamasını vermeye çalıştı. M. K. Serin ve İ. Korkmaz'ın genel olarak öğretmenlik mesleğini tanıtmalarının ardından S. Sönmez'in Türk ve İslâm kültüründe öğretmene verilen ve öğretilmekte bulunan değerler çalışmasından sonra T. Yazar, öğretmenlik değerleri ve değerler eğitimi konusunu incelemeye başladı. M. Gündüz ve V. Aktepe'nin değer eğitimi yaklaşımları analizinin ardından D. Ceran'ın edebî metinlerde değer öğretiminin nasıl verileceği üzerine faydalı bir çalışması bulunmaktadır. R. A. Vural'ın eğitimde drama tekniği ile öğretmenlerin moral değerleri nasıl verecekleri çalışmasından sonra Ş. Sezer'in öğretmenlere ve eğitim ortamına katkı sağlaması açısından çok önemli olan okul yöneticilerinin meslekî değerler araştırması yer almaktadır. N. Karabacak ve M. Küçük, sosyal sorumluluk açısından eğitimle ilgili alanlarda değer kavramını inceledi. Ç. Şahin ve Y. A. Öztürk'ün öğretmen yetiştirilmesi sırasında öğretmen adaylarına meslekî değerlerin kazandırılması araştırmalarını bulacaksınız. N. Karabacak ve M. Küçük'ün hazırladığı etik ikilemler, sorunlar ve çözüm yolları araştırmasından sonra kitabın son konusu, H. Ekşi ve A. Katılmış'ın öğretmenlerde görülen değer dışı davranışlar üzerinedir.

Bu yıllarda bütün dünyada değerler eğitimi her yönü ile tartışılmakta, yüzlerce uygulamalı çalışma yapılmakta, hem çağdaş değerlerin neler olduğu hem de bu değerlerin yeni nesillere nasıl kazandırılacağı araştırılmaktadır. Yirmi birinci yüzyılda çocuklara ve gençlere kazandırılacak özelliklerin başında çağdaş, ahlâkî, ekonomik, bireysel ve toplumsal değerlerin kazandırılması gelmektedir. O açıdan bu çalışmanın öğretmenlere ve öğretmen adaylarına çok faydalı olacağına inanıyorum.

Eserin tasarımında, çalışmaların toplanmasında ve yayın aşamasında gösterdiği büyük çabalardan dolayı Dr. Nermin Karabacak'a takdirlerimi sunar, editörler olarak çalışmalarını titizlikle inceleyen editör arkadaşlara ve bölüm yazarlarına teşekkür ederim.

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

# İÇİNDEKİLER

## 1. BÖLÜM - DEĞERLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR..... 1

*Prof. Dr. Zübeyir SALTUKLU*

1. Değer Sözcüğünün Etimoloji ve Sözlük Anlamları.....	2
2. Değerin Kökeni .....	2
3. Değerin Sınıflandırılması .....	7
4. Değer ve Kültür/Uygurluk.....	8
5. Değer ve Ahlâk .....	11
6. Değer – Tutum .....	14
7. Değer – İnanç .....	16
8. Değer ve Sosyal Normlar .....	18
9. Değer – İhtiyaç.....	20
10. Değer ve Öngörü .....	22
11. Değer – Artefakt.....	24
12. Değer - İsteme (İrade) İlişkisi.....	27
13. Değer – Davranış .....	28
Kaynakça .....	29

## 2. BÖLÜM - AHLÂK, İNANÇ VE DEĞER KAZANIMI..... 33

*Prof. Dr. Namık Kemal OKUMUŞ*

1. İnsan Nedir? .....	34
2. Ahlâk Nedir? Kaynak, Köken ve Etki Alanları .....	35
3. İnançın Ahlâk ile İlişkisi .....	39
4. Dinsel Değer Ne Demektir? .....	41
5. Kavramsal İçerik ve İlişki Boyutları .....	43
6. Meslek Ahlâkının Oluşumu ve Din.....	44
7. Ahlâk ve İnançın Bileşkesi-Ortak Davranış Kazanım Süreçleri.....	46
8. Yaşanılan Hayatın Altın Kurallar ya da Bozulan Değerler Düzeninin Olası Sebepleri .....	50
9. Netice: Yaşanılır Bir Dünya İçin Bazı Öğütler .....	52
Kaynakça .....	54



### 3. BÖLÜM - DEĞERLER VE DINDARLIK ALGISINDA DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİK:

#### DEĞERLERİN BİREYSELLEŞMESİNDEN BİREYSEL DEĞERLERE ..... 57

*Prof. Dr. Asım YAPICI*

Giriş.....	58
1. Kavramsal Olarak Değer: Algılama ve Anlamlandırma Çerçevesi .....	58
2. Değerlerin Sınıflandırılması: Toplumsaldan Bireyesele Değişim ve Sürekliliğin İzini Sürmek .....	60
3. Değerler ve Din: Din ile Kurulan Dünyanın Değerlerle Korunması .....	62
4. Eğitim Sürecinde Din ve Değerler .....	64
5. Değer Kaynağı ve Kimlik Sağlayıcı Bir Faktör Olarak Din .....	70
6. Küreselleşen Dünyada Dinî Kimlik ve Değerler .....	71
7. Postmodern Dünyanın 'Yeni' İnsan Modelinde Din ve Değerler .....	74
8. Değerler Krizinden Medeniyet Krizine: Değer Üreten Dindarlardan Değer Tüketen Dinselliklere .....	78
Kaynakça .....	84

#### 4. BÖLÜM - TOPLUMSAL DEĞERLER HİYERARŞİSİ..... 91

*Prof. Dr. Mustafa ERGÜN*

1. Toplumsal Değer Nedir? .....	92
2. Değişik Toplum Tiplerinde Önemli Değerler Sıralaması.....	97
3. Toplumsal Değerler Sıralamasını Etkileyen Faktörler .....	102
4. Sanayileşme, Modernleşme ve Postmodern Dönemlerde Değerler Sıralaması .....	103
5. Eğitim Kurumlarında Toplumsal Bütünleşme İçin Değerlerin Öğretimi....	106
Kaynakça .....	110

#### 5. BÖLÜM - BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK..... 115

*Prof. Dr. İsa KORKMAZ & Doç. Dr. Mehmet Koray SERİN*

1. Meslek Kavramı ve Öğretmenlik Mesleği.....	116
2. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dünü ve Bugünü .....	118
3. Öğretmenlik Mesleğine Giriş .....	121
4. Öğretmenlik Mesleğinin Yasal Dayanakları.....	122
5. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü .....	122
6. Öğretmen Yeterlikleri.....	124
Kaynakça .....	129

## 6. BÖLÜM - BİR KÜLTÜR VE MEDENİYET YARATICISI OLARAK ÖĞRETMEN.... 131

*Doç. Dr. Selami SÖNMEZ*

1. Öğretmen Kimdir?.....	132
Tarihî Perspektiften Öğretmen .....	132
Günümüz Perspektifinden Öğretmen.....	132
2. Öğretmenlerin Etkisi ve Rolü .....	133
Öğretmenlerin Etki Alanları .....	133
Öğretmenlerin Okul İçindeki Etkileri.....	133
Öğretmenin Okul Dışındaki Etkileri .....	135
3. Öğretmenlerin Rolü .....	136
Öğretmenlerin Milli Rolü .....	136
Öğretmenlerin Evrensel Rolü .....	136
4. Tarih Boyunca Sosyal Değişme ve Öğretmen .....	137
Sosyal Değişme ve Öğretmen.....	138
Türk ve İslâm Dünyasında Öğretmenlerin Toplumsal Değişime Olan Etkilerine İlişkin Genel Bir Bakış .....	139
5. Bazı Ülkelerde Öğretmenlerin Toplumsal Değişmeyi Etkilemeye Dönük Üstlendikleri Rol Örnekleri .....	147
6. Öğretmenliğin Sosyal Değeri (Statüsü).....	151
Öğretmenin Statüsü.....	151
Halk Kültürümüzde (Folklor) Öğretmen .....	152
Atasözlerimizde Öğretmen .....	153
Halk Türkülerimizde Öğretmen.....	153
7. Genel Değerlendirme ve Sonuç .....	154
Kaynakça .....	156

## 7. BÖLÜM - ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN DEĞERLERİ ..... 159

*Doç. Dr. Taha YAZAR*

Giriş.....	160
Öğretmen .....	160
Bilgi Toplumunda Öğretmen .....	161
Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri .....	163
Değer Kavramı.....	165
Değerler Eğitimi .....	166
Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Önemi .....	168
Öğretmenlik Mesleğinde Değerler.....	169
Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Değerler .....	172

Özet .....	176
Değerlendirme ve Tartışma Soruları .....	178
Kaynakça .....	178

## 8. BÖLÜM - DEĞER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI (YÖNTEMLERİ) ..... 183

*Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ & Doç. Dr. Vedat AKTEPE*

1. Değerlerin Öğretimi.....	184
2. Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin Yöntemi) .....	184
3. Değer Açıklama (Değeri Belirginleştirme) .....	185
4. Değer Analizi (Çözümleme Yöntemi) .....	186
5. Ahlâkî Muhakeme (İkilem Yöntemi) .....	186
6. Eylem Öğrenme .....	188
7. Gözlem Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı (Sosyal Öğrenme, Dolaylı Öğrenme, Model Alma, Taklit) .....	189
8. Değerlerin Gizli Öğretimi (Örtük Program) .....	190
9. Diğer Yöntemler.....	191
Kaynakça .....	192

## 9. BÖLÜM - EDEBİ METİNLERDE DEĞER ÖĞRETİMİ ..... 195

*Prof. Dr. Dilek CERAN*

1. Giriş .....	196
2. Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış.....	196
3. Değerler Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği .....	197
4. Değerlerin İşlevi .....	198
5. Edebî Metinlerde Değer Öğretimi.....	199
6. Edebî Metin, İleti ve Değer İlişkisi .....	201
7. Rol Model Alma ve Değer Eğitimi.....	202
8. İletiler ve Değerler Eğitimi.....	205
Sonuç.....	210
Kaynakça .....	210

## 10. BÖLÜM – ‘EĞİTİMDE DRAMA’ ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN MORAL BOYUTUNA KATKI SAĞLAYABİLİR Mİ?..... 213

*Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL*

1. Meslek Nedir? .....	214
2. Bir İş Meslek Yapan Özellikler Nelerdir? .....	214
3. Meslekî Özellikler Bağlamında Öğretmenlik.....	215
4. Eğitimde Drama ve Moral Gelişim .....	219

5. Bir Masal-Drama Çalışması: “Şeftali Çiçekleri Ülkesi” .....	221
Kaynakça .....	223

## 11. BÖLÜM - OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEKİ VE YÖNETSEL DEĞERLERİ... 225

*Doç. Dr. Şenol SEZER*

1. Giriş .....	226
2. Değerler .....	227
3. Yönetim ve Değerler .....	233
4. Örgüt Kültürü ve Değerler .....	235
5. Okul Kültürü ve Okul İklimi .....	236
6. Eğitim Yönetiminde Değerler .....	237
7. Etik .....	240
8. Yönetici Yetiştirmede Değerlerin Önemi.....	247
Kaynakça .....	247

## 12. BÖLÜM - OKULLARIN SOSYAL SORUMLULUKLARI VE TOPLUMSAL DEĞERLER..... 253

*Doç. Dr. Nermin KARABACAK & Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK*

1. Sorumluluk ve Değer .....	254
2. Sosyal Sorumluluk .....	257
3. Okulların Sosyal Sorumlulukları .....	258
4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumlulukları .....	260
5. Öğretmenlerin Sosyal Sorumlulukları.....	261
6. Öğretmenlerin Meslekî Sorumlulukları .....	262
7. Öğretmenin Öğrenciye Yönelik Sorumlulukları .....	263
Kaynakça .....	266

## 13. BÖLÜM – HİZMET ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN ADAYLARINA MESLEKİ DEĞERLERİN KAZANDIRILMASI ..... 271

*Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK & Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN*

1. Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu’na Bağlı Öğretmen Yetiştirme Programlarına Genel Bir Bakış.....	272
2. Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi .....	273
3. Eğitim Fakültelerinin Yapılanmasında 2006-2007 Düzenlemesi .....	274
4. Mayıs 2018 Tarihinde Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Programları ...	276

5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları’nda Yer Alan Ders İçeriklerinin Öğretmenlik Mesleğinin Sahip Olması Gereken Meslekî Değerler Açısından İncelenmesi .....	279
6. Öğretmenlik Mesleğinin Meslekî Değerleri .....	286
7. Mayıs 2018 Tarihinde Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Programları’nda Yer Alan Ders İçeriklerinin Öğretmenlik Mesleğinin Sahip Olması Gereken Meslekî Değerler Açısından İncelenmesi .....	296
8. Hizmet Öncesi Dönemde Öğretmen Adaylarının Meslekî Değerler Açısından Eğitime İlişkin Yapılan Araştırmalar .....	307
9. Hizmet Öncesi Dönemde Öğretmen Adaylarına Meslekî Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Öneriler .....	311
Kaynakça .....	313
Ek-1. Öğretmenlik Mesleğinin Meslekî Değerleri Açısından İncelenecek Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerinin İçerikleri.....	315
Ek-2. Mayıs 2018 Güncellemesi Kapsamında Öğretmenlik Mesleğinin Meslekî Değerleri Açısından İncelenecek Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerinin İçerikleri .....	320

#### 14. BÖLÜM - ETİK İKİLEMLER-SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI ÜZERİNE

##### **BİR ANALİZ..... 325**

*Doç. Dr. Nermin KARABACAK & Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK*

1. Etik .....	326
2. Etik – Ahlak İlişkisi .....	327
3. Meslek Etiği.....	328
4. Meslek Etiğinde Karar Vermede Kullanılan Etik İlkeler (Kodlar) .....	328
5. Etik İkilemler-Sorunlar ve Çözüm Yolları .....	334
Kaynakça .....	344
Ek-1. Eğitim - Öğretim Hizmeti Verenler için Meslekî Etik İlkeler .....	350
Ek-2. Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik.....	353
Ek-3. Kamu Görevlileri Etik Kurulunun Yetki Alanına Giren En Az Genel Müdür, Eşiti ve Üstü Kamu Görevlileri .....	364

#### 15. BÖLÜM - ÖĞRETMENLERDE GÖRÜLEN DEĞER DIŞI DAVRANIŞLAR (ETİK) .. 365

*Prof. Dr. Halil EKŞİ & Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ*

1. Öğretmenlik Meslek Etiği.....	366
2. Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Değer Dışı Davranışları .....	374
3. Öğretmenlerin Velilere ve Toplumla Yönelik Değer Dışı Davranışları .....	377
4. Öğretmenlerin Meslektaşlarına Yönelik Değer Dışı Davranışları .....	378
5. Öğretmenlerin Genel Etik Standartlara Yönelik Etik Dışı Davranışları .....	379
Kaynakça .....	381



## *1. BÖLÜM*

---

# DEĞERLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Prof. Dr. Zübeyir SALTUKLU  
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi  
ORCID: 0000-0002-7130-8315



## 1. Değer Sözcüğünün Etimoloji ve Sözlük Anlamları

Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lügat-it-Türk (1991) sözlüğünde teğir; değer, kıymet, yaklaştırmak anlamlarındadır (IV, s. 593-594). Teğir sözcüğünü Kaşgarlı şu dörtlükte ifade eder:

Kaçan körse anı Türk  
Budun anğa anıñ aydağı  
Munger teğir ulugluk  
Mundanaru keslinur

Bu dörtlüğü Zeki Velidi Toğan şu cümlelerle ifade etmiştir: "Ne zaman onu Türk milleti görürse, ona, onun -Türk milletinin- söz söyleyeni diyecektir: -Ululuk buna yaraşır, bunun hissesidir." Besim Atalay ise şöyle tercüme etmiştir: "Onu Türk olarak görse, millet ona -Buna ululuk yaraşır, ululuk bunda biter, der." Ancak böylelikle övülen kişinin Türk olduğu ve ululuğun onda kemale vardığı anlaşılabilir olur (I. s. 352).

Etimoloji sözlükte değer, tegmek (dokunmak, değmek, sürünmek, yaklaşmak) ten teg-e-r/ teğir-değer; tegir, pay, hisse, kıymet. Teg+ir, eşit olmak, değmek, teg+mek; ulaşmak, erişmek, dokunmak, yetişmek, eş değer olmak, Kaşgarlı'nın lügatinde, tegir (değer, eder) anlamlarındadır (Eyüpoğlu, 1995, s. 172-174).

Değer kelimesinin anlamı, Türk Dil Kurumu'nun (1983) yayınladığı Türkçe sözlükte daha da genişletilir: "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, üstün nitelik, meziyet, kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğelerin bütünü."

Değer felsefesinde değer; "Olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve fiilleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır, öznenin olana, olguya yüklediği nitelik" olarak tanımlanır.

Estetikte ise değer, güzel, hoş, nitelikli, muhteşem vs. diye tanımlanan kültürel ürün ve etkinliktir (Cevizci, 2005, s. 432-433).

Eğitim bilimleri sözlüğünde değer (Alm. Wert, Fr. Valuer, İng. Value), bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlâksal ya da güzel duysal yönden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik (Oğuzkan, 1981, s. 45) şeklinde tanımlanır.

Bu tanımlarda değer sözcüğü yalın anlamlarıyla; yaraşmak, erişmek, eşit ve eş değer bulmak, dokunmak, eder bulmak, kıymet vermektir.

İnsana "Değer nedir?" dendiğinde zihninde bir arayışa girer ve değer kavramını anlamlandırmaya başlar. En kısa yoldan değer bir şeyin değeridir, ederdir, kıymetidir diyebilir.

## 2. Değerin Kökeni

İnsan, değerleri duyan biricik ve tek varlıktır. İnsan değere ve değer yargısına mahkûmdur. Değer yaratma kabiliyetindedir. Değersiz edemez. Peki, o, değerleri ne

ile duyar? Akılla mı, hazla mı, duyguyla mı, iradeyle mi, arzuyla mı, hisle mi, inançla mı, tasavvurla mı?

Filozoflar, değerlerin değerini ortaya koyarken değerlerin kaynağı, kökeni konusunda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.

Platon insanı ruh ve beden olarak iki temel kısma ayırır. Âlemi de idealar ve gölgeler olarak ikiye ayırır. Ruh idealar âlemine aittir. Ruhu akıl, irade ve arzu oluşturur. Akılsal ruh, ezeli ve ebedidir. "Varlık değerle doğmuştur." anlayışıyla Platon, Tanrı'dan başlayarak aşağıya doğru bir değerler hiyerarşisi oluşturur. Değerler ruh alanına yani idealar âlemine aittir (Platon, 1980, s. 140-146). İdealar âlemine ait olan ve kökleri ruhta bulunan mutlak değerler de insandan bağımsız olarak idealar âleminde gerçeklerdir. İnsana düşen ödev, ideaları bilmek, ruhunda var olanı hatırlamaktır. Ona göre "En yüksek değer nedir?" sorusuna verdiği cevap, ruhun yetkinliği, kendi kendisine yetmesi, amacı kendi içinde aramasıdır. Ahlâklı bir yaşayıştır. Akıl, arzu ve iradenin uyumu içerisinde gerçek mutluluğa ruhun en yüksek olgunluğuyla ulaşılır. Ancak ruh bu yetkinliği sayesinde idealar âleminde pay alabilir (Gökberk, 1980, s. 64-672).

Platon eserlerinde aşkı, bedii değeri, erdemi, iyiliği, hakikati, hürriyeti, mutlak güzeli, doğruyu ele alır. Hakikat, güzellik ve iyilik değerlerini bütün olarak görür. Bütün idealar güzel, doğru ve iyi ideasında; o da bir ideasında erir ve her şey bir ideasında birleşir. Platon'da gerçeklik teorisi yoktur, ancak bir hakikat-değer teorisi vardır, gerçeklik teorisi onun içerisinde yer alır (Ülken, 2016, s. 190-191).

Aristoteles ise değerleri birleştirmekten daha çok eserlerinde hakikat, ahlâk, siyaset, iktisat ve bedii gibi değerleri kendi sınırı içinde belirli şartları göz önünde tutarak bağımsız değerler olarak inceler. Platon'da hakikat ve gerçek birleştiği halde Aristoteles'te gerçek ve değer problemleri hakikat probleminden ayrılarak mantık temel alınır (Ülken, 2016, s. 190-192).

Farabi bilgi, hakikat, erdem, iyilik, doğruluk, mutluluk, ahlâk, siyaset ve estetik değerler eserlerinde önemli başlıklardır. Farabi'ye göre varlık ve var olan şeyler bir bütün oluşturur. Bu bütünün tepe noktasında Tanrı vardır. O, ilk sebeptir. Tanrı'dan başlayarak aşağı inildikçe İkincil Sebepler, Faal Akıl, Can (nefs), Suret ve Madde yer alır. Faal Akıl'ın gördüğü iş, düşünen canlıyı görüp gözetmek ve insan için erişilmesi gereken olgunluk mertebelerinin en yükseğine yani yüce mutluluğa (es-seadetü'l-kusvâ) ulaştırmaktır. Böylece insan, Faal Akıl düzeyine çıkar. Bu da ancak varlığında kendinden aşağıda bulunan cisim, madde ve araz gibi başka hiçbir şeye muhtaç olmaksızın, cisimlerden bağımsız olarak gerçekleşmek ve bu olgunluk üzere sürekli kalmakla olur.

Farabi'ye göre insan düşünme, arzu etme, hayal etme ve duyum güçlerinden oluşur. Düşünme gücüyle ilim ve sanatları elde eder; fiil (eylem) ve ahlâkî davranışlardan iyi ve kötü olanları birbirinden ayırt eder. Gene, onunla, ne yapması neyi yapmaması gerektiğini anlar; yararlı ve zararlıyı, lezzet ya da acı veren şeyleri de onunla kavrar.

Düşünme gücü nazarî ve amelî olarak ikiye ayrılır. Amelî güç de sanatlar ve pratik düşünme (mürevviye) olarak iki yönlüdür. Nazarî güç, hiçbir zaman insanın eylemine



İnsan günlük hayatında değerlerin ayırımına gitmeden bir bütünlük içerisinde davranarak hayatını sürdürür. İnsanda değer ve benlik bir eylemin iki cephesini oluşturur. Davranışlarımız zaman sürecinde gerçekleştirdiğimiz insanî ruhun yaratıcı etkisidir. Davranışlarımızda ruhumuzun bütün yetileri etkin rol oynamaktadır. Davranışlarımız değerlere göre anlam kazanmaktadır (Ülken, 2016, s. 222-223).

Davranışlarımızın oluşmasında gaye, haz, duygu, elem, eğilim, arzu, ihtiras, inanç, seçme hürlüğü ve irade gibi etkiler vardır. İnsan davranışlarında bir anlam, bir amacı gerçekleştirme, bir hedefe varma vardır. Değerler de Fr. Nietzsche'nin ifadeyle, insanın yapıp-etkilerini, istemesini yönetir ve düzenler; değerler, insanın yapıp etkilerinin, işlediklerinin dışında kalan ilkelerdir. Çünkü değerler, insanın işledikleri ve yaptıklarıyla bir birlik oluşturur (Mengüşoğlu, 1988, s. 59-60).

Max Weber, toplum hayatında insan davranışlarını, aklîlikleri bakımından ikiye ayırır. Birincisi aklî davranış, ikincisi gelenekçi davranıştır. Aklî davranış bir gayeye göre yaptığımız aklî etkinliktir. Bu etkinlikte araçlar, amaçlar ve sonuçları arasında uyum tamdır. Burada gaye, başarı düşüncesinden bağımsız, sırf kendisi için aranan değerdir. Gelenekçi davranışta ise, bilinçli davranışların sınırında, örf, adet ve otomatikleşmiş gömülü mekanik davranışlar hakimdir. Birinci anlayışa örnek, bilinçli din anlayışı, ikinci anlayışa örnek ise, anne ve babası öyle yaptığı için onları taklit ederek yapan insanların din anlayışdır. Bilinçli, gayeye yönelmiş, başarıyı hesaba katarak yapılan hareketteki ahlâk anlayışı ile örf ve âdet gereği öyle yapan ahlâk anlayışı gibi (Ülken, 2016, s. 286-287).

### Kaynakça

- Atay, H. (1995). *Kur'an'a göre araştırmalar V*. Ankara: Atay Yayınları.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ebu Osman Amr b.Bahr Mahbub el Cahiz'in (1988). *Manakib Cund el-Hilafa ve Fazail el Etrak Hilafet Ordusunun Menkıbeleri ve Türklerin Faziletleri* (2. Baskı). (Çev. R. Şeşen). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Erkal, E. M. (2006). *Sosyoloji*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Eyüpoğlu, İ. Z. (1995). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. Ankara: Sosyal Yayınlar.
- Fârâbî (1989). *el Medünetü'l Fazıla*. (Çev. N. Danışman). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Fârâbî (1980). *Siyasetü'l-Medeniyye*. (Çev. M. Aydın, A. Şener & R. Ayas). İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Freud, S. (1999). *Uygurluğun huzursuzluğu*. (Çev. H. Barışcan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gökalp, Ziya (1970). *Türkçülüğün esasları*. M. Kaplan (Ed.), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gökberk, M. (1980). *Felsefe tarihi* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Hançerlioğlu, O. (1999). *Felsefe sözlüğü* (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Huntington, S. P. (2002). *Medeniyetler çatışması ve dünya düzeninin yeniden kurulması*. (Çev. M. Turan & C. Soydemir). İstanbul: Okyanus Yayınları.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kaşgarlı Mahmut (1991). *Divan-ü Lügat-it- Türk* (Cilt I, II, IV). (Çev. B. Atalay). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaplan, M. (2001). *Türk Milleti'nin kültürel değerleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2016). *Kendinizi sevmeyi unutmayın*. (Çev. E. M. Bozer). İstanbul: Aylak Adam.
- Kurtkan, A. (2000). *Türk Milleti'nin manevî değerleri*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Lipson, L. (2000). *Uygarlığın ahlâkî bunalımları*. (Çev. J. Ç. Yeşiltaş). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- MacArthur, B. (1995). *20. yüzyıl konuşmaları*. (Çev. Ö. Arıkan). İstanbul: Sabah Kitapları Yayınları.
- Macit, F. (2004). *İslâm ahlâk teorileri*. M. İskenderoğlu, (Çev. A. Arıkan). İstanbul: Litera Yayınları.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (1983). *Felsefeye giriş* (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü* (2. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ömerustaoğlu, A. (2015). *İnsani değerlerin yeniden inşası*. Değerler Eğitiminin Değeri, Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Öner, N. (1995). *Felsefe yolunda düşünceler*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Özlem, D. (1986). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Özlem, D. (1995). *Felsefe ve doğa bilimleri*. İzmir: İzmir Kitaplığı.
- Özlem, D. (2002). *Kavramlar ve tarihleri*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Platon. (1980). *Devlet* (4.Baskı). (Çev. S. Eyüpoğlu & M. A. Cimcoz). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Psikoloji Kitabı. (2012). (Çev. E. Lakşe). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Saltuklu, Z. (2013, 01 Eylül). *Geleceğimiz kimin elinde*. Palandöken Gazetesi.
- Saltuklu, Z. (2016, 09 Şubat). *Uygarlıkların erdemleri*. Palandöken Gazetesi.
- Saltuklu, Z. (2017). *Farabi'de siyaset ve demokrasi*. Kayseri: Fenomen Yayıncılık.
- Schopenhauer, A. (2014). *İnsan doğası üzerine* (2. Basım). (Çev. E. Yıldırım). İstanbul: Oda Yayınları.
- Skirbekk, G., & Gilje, N. (Tarihsiz). *Felsefe tarihi*. (Çev. E. Akbaş & Ş. Mutlu). İstanbul: Üniversite Kitabevi Yayınları.

- Sorokin, P. A. (1972). *Bir bunalım çağında toplum felsefesi*. (Çev. M. Tuncay). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Topçu, N. (2001), *Sosyoloji*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Toynbee, A., & Ikeda, D. (1992). *Yaşamı seçin*. (Çev. U. Arık). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Türkçe Sözlük (1983). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uygur, N. (1984). *Kültür kuramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ülken, H. Z. (2016), *Bilgi ve değer* (3. Baskı). Ankara: Doğubatı Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1946). *Ahlâk*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1960). *Değerler ve inanma problemi hakkında bazı notlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.VII. Türk Tarih Kurumu Basım.
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş 2*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Whitehead, A. N. (1971). *Eğitimin gayeleri*. (Çev. S. Huri). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldız, A. (2007). *Max Scheler'in değer anlayışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.



## 2. BÖLÜM

---

### AHLÂK, İNANÇ VE DEĞER KAZANIMI

Prof. Dr. Namık Kemal OKUMUŞ  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi  
ORCID: 0000-0001-8573-4828



## 1. İnsan Nedir?

Bütün dinsel geleneklerin ortak kabulüne göre evrenin en değerli varlığı insandır. Diğer bir deyişle, içerisinde yaratılmış olduğu evrenin değişim ve dönüşümüne katkı sağlamakla kalmayıp, onun anlaşılmasında da son derece önemli katkıları olan insan, evrenin en değerli varlığı olarak kabul edilmiştir. Zira insan, görebildiğimiz kadarıyla evrenin anlamını fark edebilecek yeteneklerle donatılan güçlü bir varlıktır. Bu niteliği sayesinde ki, Yüce Allah tarafından doğrudan muhatap kabul edilip, dünya hayatının çeşitli üretimleri için iletişime geçilmiştir. Onun Yüce Tanrı tarafından muhatap seçilmiş olması bile (Bkz. Âl-i İmrân Sûresi, 3/33-34) başlı başına bir değer olarak görülmelidir.

Yaratılmışlar arasından seçim yapma iradesinin temel amacı konusunda kesinkes bir şey diyemsek de, onca varlık grubu arasından insanın seçilmiş olması, tesadüfî bir işlem olarak görülmemelidir. Hatta bu tercihin bizzat kendisi, sıradan bir sorumluluk yüklenme gibi görülüp göz ardı edilebilecek bir seçenek de değildir. Akıl, irade ve eylem gücü olarak insana verilmiş olan her değer üretme becerisi, onun dünya üzerindeki sorumluluk alanını genişleten etkin bir meziyet kümesi (Bkz. Bakara Sûresi, 2/31) olarak kabul edilebilir. Kendisine verilen bu nitelikler üzerinden giderek yaratının istediği bir dünyayı imar etme işi, bütünüyle insanın uhdesine bırakılmış bir konudur. İşte bizim insanı diğer bütün varlıkların önüne geçiren varlık kazanımı olarak gördüğümüz ve adına 'sorumluluk-yetenek dengesi' dediğimiz şey de tam olarak budur.

Bu aşamada açıkça ifade etmeliyiz ki, insan denilen varlığın din olgusuyla iç içe bulunan en önemli yapısal niteliği ahlâkî kazanımlardır. Bu sebeplerdir ki ahlâk, insanın bütünüyle yaratılış donanımlarıyla ilgili bir konudur denilebilir. Diğer bir ifadeyle ahlâk, kişisel ya da toplumsal değer üretmenin fitrî bir deposu mesabesindeki verili değer alanı olarak görülmelidir. Meğerki belli yetenekler üzerinde yaratılmış olan insanın bu depodan tevârüs ettiği değer kümesi üzerinden yaşanabilir bir dünyayı kurabilirsin. Dahası, kendisine güvenen yüce varlığın insanı yaratmada dikkate almış olduğu ilkeleri hayata geçirebilirsin. Melek, cin, şeytan ve insanın bulunduğu bir varlık skalasında neden onların önüne geçirildiğinin hikmeti (Bkz. Bakara Sûresi, 2/30-34) de bu şekilde ortaya çıkmış olsun.

Bilindiği kadarıyla din olgusu, insanın dünya hayatındaki olası yaşamını kolaylaştırmak için vaz edilmiş bir değerler kümesidir. Ya da daha etkin bir ifadeyle din, insan için vardır, insan din için değil. Bu açıdan bakacak olursak dinin bütün emir, yasak, tavsiye ve haberleri, insanın dünya hayatında daha iyi bir yaşam sürebilmesi için onun yol haritası şeklindeki bildirimleridir. Bu bildirimlerin zaman zaman belli sınırlar koymuş olması, insanın önünü tıkamak için değil, nasıl hareket etmesi gerektiğini hatırlatmak içindir. Yani insan, olumlu manada üretim yapabileceği gibi, iradesini kullanarak yıkıcılığını da işlevsel kılabilir. İnsandaki yıkıcılığın kökenlerini bilen Yüce Allah, onun bazı adımlarını kontrol ederek dünyayı yaşanabilir bir ortama çevirmesini istemiştir. Emir ve yasakların hikmeti, bundan başkaca bir şey değildir.

## 2. Ahlâk Nedir? Kaynak, Köken ve Etki Alanları

Ahlâk, dilimizde daha çok kişisel ve toplumsal içeriğiyle bilinir. Çünkü ahlâk, görünür olan bütün davranışların temelindeki amaçsal birikimlerdir. Bu nedenle onun kişisel ve toplumsal içeriği, teknik detaylarından daha önce gelmektedir. Bilindiği gibi kişisel kazanım umdeleri olan ahlâkî kurallar, tezâhür olarak toplumsal hayatta kendilerini gösterir. Bu yüzden ki ahlâk kavramı, Türk dilinde: “Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları” olarak tarif edilir (Akalin, 2011, s. 54). Kelime, Arapçada ‘hulk’ yani ‘yaratılış, basiretle idrak edilen kuvvelere, seciyelere, tabiatlara, mizaçlara ya da huylara işaret eder’ (İsfehânî, 2010, s. 513). Bu şekliyle ahlâk, insanın doğuştan getirdiği bazı yeteneklere işaret etmiş olduğu gibi, süreç içerisinde öğrenmiş olduğu şeylere de işaret etmektedir.

Kanaatimizce ahlâk, insanın yaratılış niteliği olarak tanımlanmalıdır. Bu açıdandır ki ahlâk, din denilen ilâhî bildirimlerden önce gelen ve dinsel bildirimlerin kendisinde hayat bulduğu merkezî bir yetenektir. Zira Yüce Allah’ın dünya yaşamıyla ilgili olarak planlamış olduğu dinsel bildirimler, onu kabul edebilecek akıl ve ahlâkî yetenekler olmadan, sorumlu tutulan kişilere tevdi edilmeyiz. Zaten kişisel ve toplumsal sorumluluğun temel şartı da akıl değerinin varlığı değil midir? Bu değer nimet olarak görülmesi, insanın fıtratına yüklenmiş apriori bir yetenek olması hasebiyledir. O yüzden insan, kâinatın en değerli varlığı olmakla kalmamış, en ahlâklı iş yapan varlığı konumuna da yükselmiştir.

Ahlâk, insanı sıradan bir beşer olmaktan çıkaran güçlü bir değer yaratma vasfıdır. Mamafih ahlâkî beşerin yaratılıştan getirmiş olduğu tanrısal bir değer olarak kabul etmek, kişisel sorumluluğun dayandığı temel kaideleri açıklamak için daha mâkul bir izâh olur düşüncesindeyiz. Aynı zamanda bu adım, onca varlık grubu dururken neden bizim seçtiğimizi göstermesi bakımından da anlamlı durmaktadır. Bu aşamada, teknik ıstılahların dışında ahlâkî tanımlayacak olursak, onu ‘beşerin içerisinde saklı bulunan ilâhî yön’ olarak görebilmeliyiz. Aynı şekilde ahlâkî ‘insanın doğuştan getirmiş olduğu yeteneklerine hamlederek ‘kendisinden istenilen eylemleri ortaya çıkaran vicdânî yeti’ olarak da görebilmeliyiz. Ahlâkın, bu yönünde beşer davranışının her türlü eğilimi ve ortamları yer almaktadır. Meselâ, ahlâk denilince; Yaratıcı ile ilişkilerden tutun, beşerî ilişkilere; çevre ahlâkından tutun, cinsel ahlâka kadar (Kecia, 2015, s. 272-273) geniş bir yelpazede kurallar geliştirdiği rahatlıkla görülmektedir.

Tarih boyunca ahlâkın kaynağı konusunda felsefî münazaralara giren kişiler, insanın yeryüzünü imar etmek için görevlendirilmiş donanımı yüksek bir varlık olması konusunda hemfikir gibidir. Bütün dinsel metinler ve ideolojiler, insanın bu vasfını kabul etmekle birlikte, onun bu sorumluluğu gerçekleştirebilecek yegâne varlık olması konusunda da konsensüs içerisinde gibidir. Bu gruplar nezdinde ileri sürülmüş olan farklı teoriler olmuş olsa da, neticede insan denilen varlığın onore edilmesi de bu sayede gerçekleşmiş olmaktadır. Yani insan, Yüce Allah’ın da açıkça işaret etmiş olduğu veçhile ‘yeryüzünde halife’ olan, (Bkz. Bakara Sûresi, 2/30; En’âm Sûresi, 6/165), bununla kalmayıp kendisine tevdi edilmiş sorumluluk-yükümlülük dengesini kaldıracabilecek, (Fâtır Sûresi, 35/39) hatta adaleti hakim kılan (Sâd Sûresi, 38/26)

dilerine tercih ederler.' ifadesi, sadece toklukta vermeyi değil, darlıkta verme cömertliği üzerinden, yoksullukta bile başkalarıyla paylaşmayı insanlığımızın şahikası ilke hâline getirmektedir. Çünkü akıl ve iman sahibi herkes bilir ki; 'Yeryüzünde başımıza ne geldiyse 'ellerimizin yaptığı yüzünden' gelmiştir'. Bilelim ki, başımıza gelen her türlü iyilik ve kötülük, insan iradesinin bir ürünüdür. GDO vb. ürünler yüzünden kendi neslinin sağlıklı yaşama şansını zora sokan, insanoğlunun ta kendisidir. O yüzden, ahlâk, inanç ve değerler, insanlığın ortalama ömrünü artıran yegâne olumlu etmenlerden sayılmalıdır. Bunun başarılabilmesi adına hikmet, ahlâk, ortak akıl ve birlikte yaşamın olumlu getirilerini 'yaşamsal değer' hâline getirmemiz şart görünmektedir. Yoksa kendi elimizle kendi neslimizi helâke sürükleyeceğiz.

### Kaynakça

- Acunî, İ. (1988). *Keşfu'l-Hafa*, I-II. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, A. (2013). *Kutadgu Bilig'de ahlâk ve siyaset*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Aydeniz, H. (2012). *Teist varoluşçularda iman-ahlâk ilişkisi*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Buhârî, Ebu Abdullah (1981). *el-Camiu's-Sahih*, I-VIII, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlâk pusulası ahlâk ve değerler eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çağrı, M. (2006). *İslâm düşüncesinde ahlâk*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Çamdi, M. H. (2011). *Şahsiyet terbiyesi ve Gazâlî*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Çetintaş, İ. (2014). *İslâm düşüncesinde değerler metafiziği*. Ankara: Elis Yayınları.
- Çilingir, L. (2003). *Ahlâk felsefesine giriş*. Ankara: Elis Yayınları.
- Ebû Dâvud (1981). *Süleyman, es-Sünen*, I-V. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Ece, H. K. (2000). *İslâm'ın Temel Kavramları*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Elmalı, O. (2005). *Bertrand Russell'da ahlâk felsefesi*. İstanbul: Ataç Yayınları.
- Erdem, H. (2006). *Son devir Osmanlı düşüncesinde ahlâk-Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar* (2. Baskı). İstanbul: Dem Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.
- El-İsfehanî, Râğib (2007). *Müfredât Kur'an kavramları sözlüğü*. (Çev. Y. Türker). İstanbul: Pınar Yayınları.
- İbn Hanbel, Ahmed (1981). *Müsned*, I-VI. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- İbn Hazm, Ahmed b. Said (2005). *Ahlâk*. (Çev. C. Erdemci & H. H. Bircan). Van: Bilge Adam Yayınları.
- Malik b. Enes/İmam Malik, (1981). *el-Muvatta*, I-II. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Kecia, A. (2015). *Cinsel ahlâk ve islâm*. (Çev.A. B. Baloğlu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kiraz, C. (2007). *Kur'an'da ahlâk ilkeleri Tevrat, Zebur ve İncil'le mukayeseli bir çalışma*. Bursa: Emin Yayınları.
- Kılavuz, M. A. (2002). *Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

- Küng, H., Kuschell, K. J. (1995). *Evrensel bir ahlâka doğru*. (Çev. N. Y. Aşıkoğlu & C. Tosun & R. Doğan). Ankara: Gün Yayıncılık.
- Mete, Ö. L. (2006). *Hacıyağı ile parfüm arasında gerileme sürecinde Müslüman olma sorunu*. Ankara: Elips Kitap.
- Mutahharî, M. (2010). *Ahlâk felsefesi* (3. Basım). (Çev. H. Yılmaz). İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları.
- Müslim, Haccac. (1981). *el-Camiu's-Sahih*, I-III. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Naîm, A., & Karakaya, İ. (2005). *İslâm ahlâkının temel esasları*. Ankara: Kitap Neşriyat ve Dağıtım.
- Nasır, N. (2006). *Ahlâk isyanı*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Olgunsoy, E. (1991). *Geçmişten günümüze ahlâk öğretisi*. İstanbul: Bahar Yayınları.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, I-II. İstanbul: MEB Yayınları.
- Öztürk, Mustafa (2015). *Kur'an-ı Kerim mealî anlam ve yorum merkezli çeviri*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- İsfehânî el Ragıb. (2010). *Müfredat*. (Çev. M. Yıldız). İstanbul: Çıra Yayınları.
- Savater, F. (2001). *Oğluma ahlâk üstüne öğütler*. (Çev. Ş. Karadeniz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Solmaz, M. (2012). *Etiğin sosyolojik temelleri: Geleneksel toplumdan modern topluma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Şeref, A. (2012). *Ahlâk ilmi*. Ankara: Elis Yayınları.
- Tevfik, B. (2002). *Yeni ahlâk ve ahlâk üzerine yazılar*. F. Öztürk (Der.), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tirmizî, Muhammed b. İsa. (1981). *es-Sünen*, I-V. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Topçu, N. (2008). *Ahlâk* (2. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2010). *Ahlâk nizâmı* (5. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Turan, İ. (2014). *Bazı Batı ve Türk çocuk klasiklerinde dinî ve ahlâkî değerler*. İstanbul: Ensar Yayınları.
- Uyanık, M., & Akyol, A. (2013). *İslâm ahlâk felsefesi*. Ankara: Elis Yayınları.
- Yaran, C. S. (2016). *Ahlâk ve etik* (2. Baskı). İstanbul: Rağbet Yayınları.





### 3. BÖLÜM

---

## DEĞERLER VE DİNDARLIK ALGISINDA DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİK: DEĞERLERİN BİREYSELLEŞMESİNDEN BİREYSEL DEĞERLERE

Prof. Dr. Asım YAPICI  
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi  
ORCID: 0000-0002-7041-9064



## Giriş

Bu çalışmanın amacı moderniteden küresel postmoderniteye doğru evrilen dünyada, değerler ve dindarlıkta yaşanan dönüşümün yönünü ve yoğunluğunu kuramsal olarak sorgulamaktır. Bununla birlikte geleneksel dönemde dinî kimlik ve medeniyet algısını besleyen değerlerin modern ve postmodern dönemde bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını hâlâ etkilemeye devam edip etmediği sorusuna da cevap aramak arzusundaız. Bugün var olan değerlerin geleneksel değerlerle ne kadar yakınlık içerdiği, dahası postmodernitenin etkilerinin kuvvetlice hissedildiği günümüz küresel dünyasında insanların değer tercihlerini etkileyen bireysel ve sosyokültürel anlam kodlarının neler olduğu üzerinde durulacaktır. Nitel desene bağlı bu çalışmada veriler, literatür incelemesiyle toplanmış, anlayıcı geleneğe bağlı olarak analiz edilip yorumlanmıştır.

### 1) Kavramsal Olarak Değer: Algılama ve Anlamlandırma Çerçevesi

İnsanların duygu, düşünce ve davranışıyla yakından ilgili bir kavram olan değer tanımı, kapsamı ve çeşitleri hususunda tam bir uzlaşma mevcut değildir. Bu nedenle değer denince zihnimizde farklı çağrışımlar oluşabiliyor. Öyle ki bazı insanlar "iyi", "uygun", "istenen" ve "kıymetli" olarak kabul edilen obje veya konuları (para, mücevher, şöhret, güç, başarı vs.) değer kategorisinde ele alırken bazıları, beğenilen ve önem atfedilen inançları değerli kabul etmektedir (Bertalanffy, 1973; Fichter, 1996; Ünal, 1981). Bu noktada değer bizzat uyarıcı objede var olduğu ya da objenin kendi içinde bir değeri olmayıp insanın onu algılamasına göre kıymetli kabul edildiği şeklinde iki temel görüşün ileri sürüldüğünü görmekteyiz. Birinci görüşe göre, uyarıcı obje onto-epistemik bakımdan içsel veya mutlak bir değere sahiptir. Bu ise uyarıcı objenin kendisini insana değerli olarak sunduğu anlamına gelmektedir. Uyarıcı objelerin içsel bir değere sahip olmadığında ısrar eden ikinci görüş ise birincisinin tam karşısında yer almaktadır. Bunun anlamı şudur: Bir objenin değeri sadece insanların onu algılamasına bağlı anlam kazanmaktadır, yani görecelidir. Bu sebeple birisi için değerli olan bir şey bir başkası için değerli olmayabilir. Hatta fenomenolojik bir tavır takınarak bir kişi için belli bir anda değerli olan şeyin bir başka durumda değerli görülmeceğini söylemek mümkündür (Fichter, 1996; Ülken, 1960; Ünal, 1981). Buradan hareketle neyin değerli olduğu ya da neye değer atfedileceği meselesinin içinde bulunulan psikolojik, sosyal, kültürel ve fiziksel şartlara bağlı olarak şekillendiği söylenebilir.

Bir nesneyi, fikri ya da inancı değerli görmek, bunların birey açısından bağlanma objesine dönüşmesi demektir. Çünkü değerler benlikle ilişkili algılanan manalardır (Allport, 1968). Birey, kendisi için psikolojik bağlanma objesine dönüşen değerleri hem elde edebilmek hem de koruyabilmek için belli bir çaba ve gayret sarf eder. Rokeach (1973) değerlerin bir değer sistemi içerisinde organize olduğu kanaatindedir. Burada geçen değer sistemi ifadesiyle o, bireylerin üstün tuttuğu davranış biçimleri ve dünya görüşlerine ilişkin inançlarının meydana getirdiği organizasyonu kast eder. Bu anlamda değerler kişisel ve toplumsal olarak belirgin bir davranış biçimine veya yaşam amacına ilişkin kalıcı inançlardır. Bu inançların en önemli özelliği, kendisine ters düşen davranış biçimlerinden ya da diğer inançlardan üstün tutulmasıdır. Ayrıca

Rokeach (1973), gerek sosyokültürel ortamın gerekse bireyin kişilik özelliklerinin değerlerin alt yapısını oluşturduğu kanaatindedir. Bu nedenle sosyokültürel yapıda ve kişilik gelişiminde yaşanan değişimler doğrudan değerleri etkileme potansiyeline sahiptir. Bunun tersi de doğrudur: Yaşadığımız dünyadaki değer değişimleri hem toplumun sosyokültürel anlam kodlarını hem de bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendirmektedir.

Değerler sosyal, kültürel ve bireysel değişmelerden etkilenebilme özelliğine sahiptir (Schwartz, 2006). Bu durum değerlerin zaman içinde değişebildiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu değişimin çok hızlı ve ani bir biçimde ortaya çıkmadığını söylemek durumundayız. Bu anlamda değerler belli oranda süreklilik arz etmektedir. Bu durumu Rokeach (1973, s. 4-5) şöyle ifade eder: “Şayet değerler değişmeyip tamamen aynı kalsaydı, bireysel ve sosyal değişim mümkün olmazdı. Eğer değerler tamamen değişir bir niteliğe sahip olsaydı, bu sefer de, toplumun ve bireyin sürekliliği imkânsız hâle gelirdi.” Değerlerin değişiyor olması, aynı zamanda, insanların hızla değişen bir dünyada, değişime ayak uydurabilmelerine, böylece iç dünyalarıyla dış dünya arasında ahenkli bir ilişki kurabilmelerine imkân vermektedir. İşte bu noktada değerlerin kendi içinde *değişim* ve *süreklilik* taşıdığıнын altını çizmemiz gerekir<sup>1</sup>.

Bireye içsel referans çerçevesi oluşturan değerler dış dünyada yaşanan hadiseleri anlama ve anlamlandırmada merkezi öneme sahiptir. Esasen bu özelliğinden dolayı değerler ile tutumlar arasında nasıl bir ilişki olduğu meselesinin sosyal bilimcilerin dikkatini çektiğini görüyoruz. Örneğin Campbell (1963), *tutumlar* ile *değerlerin* birbiriyle doğrudan ilişkili olduğu kanaatindedir. Buna karşılık Rokeach (1973), değer ile tutumun birbirinden farklı olduğunu ileri sürer. Konuyla ilgili görüşleri analiz eden Ünal (1981, s. 8-9) ve Güngör'e (1998, s. 29-30) göre tutumların işlenmiş ve gelişmiş bir organizasyonu olan değerler, bireylerin bütün arzu ve ihtiyaçlarını içermektedir. Bu hâliyle değerler bir yandan bireyin çevresini algılama ve yargılamasına zemin hazırlarken öte yandan davranışlara yön verme işlevi üstlenir. Buradan hareketle değerleri, bireye nerede nasıl davranması gerektiği hususunda kılavuzluk yapan paylaşılmış ve genelleşmiş tutumlar şeklinde kavramlaştırmak mümkündür.

Değerler, sadece tutumlarla değil, sosyal normlar ve kültürle de yakından ilişkilidir. Eğer değerler, *bir toplumun üyeleri tarafından izlenen ve benimsenen genel amaçlar* olarak tanımlanacak olursa, bu ifade değerlerin sosyokültürel bir arka planının olduğu anlamına gelmektedir. Çünkü her birey, belli bir sosyal yapıda doğmakta, büyümekte, gelişmekte ve içinde yetiştiği toplumun kültürel havasını solumaktadır. Bu anlamda her insan kendi kültürünün ürünü hâline gelmektedir. Dolayısıyla sosyal öğrenme teorisinin temel varsayımları dikkate alınarak, değer yargılarının kişinin yetiştiği sosyokültürel ve dinî çevreden beslenerek geliştiği ifade edilebilir (Ünal, 1981; Güngör, 1998).

<sup>1</sup> Değerlerin bu özelliği, Comte'un (1929) toplumu analiz ederken kullandığı “sosyal dinamik” ve “sosyal statik” kavramlarına benzemektedir. Zira ona göre toplumsal değişim sürekli ama yavaş bir şekilde gerçekleşmektedir. Sürekli olması, toplumun dinamik yönüne işaret eder. Yavaş olması ise sanki değişmiyor gibi statik görünmesiyle ilişkilidir.

Teorik olarak, dinlerin değerleri beslediği, dindarlıkların da değerlerden beslenecek olgun bir yapı kazandığını söylemek gerekir. Ancak günümüzde yapılan nicel ya da nitel desenli araştırmalar din ve dindarlıkla değerler arasındaki ilişkinin dönüşmeye başladığını gösterir mahiyettedir. Din ve değerler arasındaki ahenkli ilişkinin bozulması da mevcut medeniyet krizinin altında yatan temel faktörler arasındadır.

İslâm medeniyeti değer eksenslidir. Dinî, ahlâkî ve millî değerler Müslüman bilincini ve kimliğini, dolayısıyla İslâm medeniyetinin anlam kodlarını koruyucudur. Değerlerin yeniden hatırlanması, hatırlamaktan ziyade yaşanması ve yaşatılması için fizik ile metafiziği, madde ile manayı, bilinç ile bedeni, akıl ile kalbi, şekil ile özü yeniden bütünleştirme yönünde adımların atılması elzemdir. Kuşkusuz bu adımların temeli: *"Nasıl bir insan yetiştirmek ve nasıl bir toplum kurmak istiyoruz?"* sorusuyla doğrudan ilişkilidir. Bu soruya şöyle cevap verilebilir: Sadece Batılı ya da sadece Doğulu paradigmalara sorunları aşmak mümkün görünmemektedir. Türkiye başta olmak üzere İslâm dünyası yerelle evrenseli harmanlayarak kendi bilgi üretme sistemini kurmak mecburiyetindedir. Çünkü her şeyiyle Batıya karşı olmak ve içe kapanıp doğruyanlış demeden çözümü sadece tarihte aramak da isabetli değildir. Esasen geleneksellik geçmişte her şeyiyle, olduğu gibi yaşatmak demek değildir. Kızılderiilerde yaygın olarak kullanılan bir söz bu durumu çok güzel ifade etmektedir: *"Biz dedelerimizden kül değil, köz alırız."* Bunu şöyle açıklayabiliriz. Geleneksellik küllerle uğraşmak değil, köze odaklanmaktır. İslâm medeniyetinin k/özü ise kalp ve akıl, bilinç ve beden, şekil ve öz, fizik ve metafizik vahdetidir.

Modernite ve postmodernite sürecinde değerlerde yaşanan erozyon medeniyet krizine dönüşerek Müslüman bireylerde kültür ve kimlik problemlerini beraberinde getirmiştir. Bu da İslâm medeniyetinin anlam kodlarını tahrip etmeye başlamıştır. Çözüm, ahlâkî temelleri sağlam, değer üreten, kapitalist dünyanın bireyci, hazcı ve bencil tarafına odaklanmayan, sadece IQ'yu değil, duygusal zekâyı da geliştiren, adaltili, merhamet ve vicdan sahibi bireylerin oluşturduğu *gönül medeniyetinin* kurulmasıdır. Bunun gerçekleşmesi için uygun eğitim programları geliştirilmelidir.

### Kaynakça

- Acar, H., Akar, M., & Baykara-Acar, Y. (2016). Sosyal hizmet öğrencilerinin değer yönelimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1), 97-118.
- Akkaya, N. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri: DEU Buca Eğitim Fakültesi Örneği. *TSA/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (2), 69-82.
- Allport, G. W. (1968). *The person in psychology*. Boston: Beacon Press.
- Arda, B. (1993). Tıp öğrencilerinin meslek seçme motivasyonları ve değer sistemleri konusunda bir durum değerlendirmesi. R. Bayraktar ve R. Dağcı (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları içinde* (s. 59-64). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Argyle, M., & Beit-Hallahmi, B. (1975). *The social psychology of religion*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Arslan, H. (2007). *Epistemik cemaat: Bir bilim sosyolojisi denemesi*, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

- Aydın, A. (2005). *Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşileri ile İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Eğitim Değerleri Dergisi* 1 (3), 121-144.
- Bacanlı, H. (2002). *Değer tercihleri: Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahçeşehir Üniversitesi (2012). *Türkiye değerler atlası*. <https://bau.edu.tr/icerik/1725-turkiye-degerler-atlasi-2012-yayinlandi> adresinden edinilmiştir.
- Bar-Tal, D. (1999). Croyances ideologie et construction du groupes. In: J.C. Deschamps, J. F. Morales, D. Paez & S. Worchel (Eds.), *L'Identité Sociale: La Construction de l'Individu dans les Relations entre Groupes* (pp. 43-66). Grenoble: PUG.
- Başaran, F. (1993). Üniversite eğitim süresi içerisinde öğrencilerin değer tercih sıralamalarında değişme. R. Bayraktar & R. Dağ (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* içinde (s. 49-58). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bauman, Z. (2016). *Cemaatler: Güvenli olmayan bir dünyada güvenlik arayışı*. (Çev. N. Sosyal). İstanbul: Say Yayınları.
- Beck, U. (2011). *Risk toplumu: Başka bir modernleşmeye doğru* (Çev. K. Özdoğan ve B. Doğan). İstanbul. İthaki Yayınları.
- Beit-Hallahmi, B. (1989). *Prolegomena to the psychological study of religion*. London & Toronto: Associated University Presses.
- Berger, P. L. (1993). *Dinin sosyal gerçekliği* (Çev. A. Çoşkun). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Berger, P. L., & Huntington, S. P. (2003). *Bir küre binbir küreselleşme*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Bertalanffy, L. V. (1973). Le monde de la science et le monde des valeurs. In: F. James & T. Bugental (Ed.), *Psychologie et Liberation de l'Homme* (pp. 427-440).Verviers: André Gérard Marabout.
- Campbell, D. T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science* 6, (pp. 94-172). New York: McGraw-Hill.
- Comte, A. (1929). *Systeme de politique positive ou traité de sociologie instituant la religion de l'humanité*. Paris: Republique Occidentale.
- Çoşkun, M. K. (2017). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmen adaylarının değer yönelimleri: İlahiyat-DKAB karşılaştırması. *ANEMON: Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 507-516.
- Çoştı, Y. (2003). Homojenlik-heterojenlik arasında küreselleşme-din ilişkisi. *İslâmîyat* 6 (2), 67-76.
- Davie, G. (2005). Din sosyolojisinde yeni yaklaşımlar: Batılı bir bakış. (Çev. M. Akgül ve İ. Çapçoğlu). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi XLVI* (I), 203-216.
- Descartes, R. (2013). *Metot üzerine konuşma* (Çev. A. Altınörs). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- DİB (2014) *Türkiye’de dinî hayat araştırması*, Ankara: DİB Yayınları.

- Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. E. (2009) Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 9-24.
- Duriez, B., Fontaine, J. R. J., & Luyten, P. (2001). La religiosité influence-t-elle encore notre vie? Nouvelles preuves soutenant la différenciation des structures de valeurs en fonction de différents types de religiosité. In V. Saroglou & D. Hutsebaut (Eds.), *Religion et Développement Humain* (pp. 93-113). Paris: L'Harmattan.
- Duriez, B., Fontaine, J. R. J., & Luyten, P. (2003). Dindarlık hayatımızı hâlâ etkiliyor mu? Çeşitli dindarlık tiplerine göre değer yapılarının farklılaşmasını destekleyen yeni deliller. (Çev. V. Uysal). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 25-42.
- Duriez, B., Luyten, P., Snauwaert, B., & Hutsebaut, D. (2002). The importance of religiosity and values in predicting political attitudes: Evidence for the continuing importance of religiosity in Flanders (Belgium). *Mental Health, Religion and Culture*, 5 (1), 35-54.
- Durkheim, E. (1897). *Étude de sociologie*. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Emre, Y. (2013). *Değişen dünyada değerler yönelimleri ve dindarlık: KKTC örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Emre, Y., & Yapıcı, A. (2015). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti vatandaşlarının değer yönelimleri. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (2), 329-350.
- Fichter, J. (1996). *Sosyoloji nedir?* (Çev. N. Çelebi). Ankara: Attila Kitabevi.
- Fontaine, J. R.J., Duriez, B., Luyten, P., Corveleyn, J. & Hutsebaut, D.(2003). Consequences of a multi-dimensional approach to religion for the relationship between religiosity and value priorities. *The International Journal for The Psychology of Religion*, 15 (2), 123-143.
- Friedman, J. (1996). Küresel sistem, küreselleşme ve modernitenin parametreleri. A. Topçuoğlu & Y. Aktay (Der.), *Modemizim ve İslâm küreselleşme ve oryantalizm içinde* (ss. 81- 112). Ankara: Vadi Yayınları.
- Geertz, C. (1975). *The interpretation of cultures*. London: Hutchinson.
- Günay, Ü. (2012). *Din sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güngör, İ. H., Ekşi, H., & Arıca, O. T. (2012) Genç yetişkinlerde değer tercihlerinin narsistik kişilik özellikleri yordaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1271-1290.
- Hall, S. (1998). Yerel ve küresel: Küreselleşme ve etniklik (Çev. G. Seçkin ve H. Ü. Yolsal). A. D. King (Ed.) *Kültür küreselleşme ve dünya sistemleri içinde* (ss. 63-96). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin durumu: Kültürel değişimin kökenleri* (Çev. S. Savran). İstanbul: Metis Yayınları.
- Hervieu-Léger, D. (1996). La religion des Européen: Modernité-religion-secularisation. In: D. Hervieu-Léger (Ed.), *Identités Religieuses en Europe* (pp. 9-23). Paris: La Découverte.
- Hökelekli, H. (2005). *Din psikolojisi*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- İzzetbegoviç, A. (2014). *İslâm deklarasyonu* (Çev. R. Ademi). İstanbul: Fide Yayınları

- Jung, C. G. (1958). *Psychologie et religion* (Traduit par M. Bernson & C. Cahen). Paris: Buchet & Chastel.
- Jung, C. G. (1996). *Problèmes de l'âme moderne* (Traduit par Y. Le Lay). Paris: Buchet & Chastel.
- Karaca, R. (2008). *İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Z., İkiz, F. E., & Asıcı, E. (2017). Lise öğrencilerinin değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 662-674.
- Keskin, Ü., & Sağlam H. İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının insanî değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 4 (1), 81-101.
- Kulaksızoğlu, A., & Dilmaç, B. (2000). İnsanî değerler eğitimi programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 12, 199-208.
- Kuşdil, M. E., & Kâğıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz'ın değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). Measuring values with Short Schwartz's value survey. *Journal of Personality Assessment*, 85 (2), 170-178.
- Luckmann, T. (2003). *Görünmeyen din: Modern toplumda din problemi*. (Çev. A. Çoşkun ve F. Aydın). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Mardin, Ş. (1995). *Din ve ideoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2009). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Sidney: UNSW Press.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi: M.Ü. İlahiyat Fakültesi örneği. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 133-167.
- Mehmedoğlu, Y. (2001). *Erişkin bireyin kendilik bilinci ve din eğitimi*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Meslin, M. (1988). *L'Experience humaine du divin*. Paris: CERF.
- Mucchielli, A. (1986). *L'Identité*. Paris: PUF.
- Özbołat, A. (2012). Postmodern perspektifte tüketimin toplumsal anlamına sosyolojik bir yaklaşım. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17 (1), 117-129.
- Özbołat, A. (2015). *Kapitalizme eklenme: Dindar orta sınıfta tüketim kültürü*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. New York: The Guilford Pres.
- Pargament, K. I. (2003). Tanrım bana yardım et: Din psikolojisi açısından başa çıkmanın teorik çatısına doğru (Çev. A. Albayrak). *Tabula Rasa: Felsefe-Teoloji*, 3 (9), 207-238.
- Polat, S., & Çalışkan, M. (2013). Ortaokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 387-404.

- Robertson, R. (1996). Globalleşme: Zaman-mekân ve homojenlik-heterojenlik (Çev. Y. Aktay & A. Topçuoğlu). *Postmodernizm ve İslâm küreselleşme ve oryantalizm içinde* (ss. 113-138). Ankara: Vadi Yayınları.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Roy, O. (2003). *Küreselleşen İslâm* (Çev. H. Bayrı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Sarıbay, A. Y. (1998). Küreselleşme postmodern uluslaşma ve İslâm. E. E Keyman & A. Y. Sarıbay (Der.), *Küreselleşme sivil toplum ve İslâm içinde* (ss. 14-33), Ankara: Vadi Yayınları.
- Sarıcı-Bulut, S. (2012). Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 1 (3), 216-238.
- Sayar, K. (2001). Küreselleşmenin psikolojik boyutları. *Yeni Symposium*, 89 (2), 79-94.
- Sayar, K. (2003). *Ruhun labirentleri*. İstanbul: Ufuk Kitabevi.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (pp.1-65). San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 4 (47), 929-968.
- Schwartz, S. H., & Huismans, S. (1995). Value priorities and religiosity in four western religions. *Social Psychology Quarterly*, 58 (2), 88-107.
- SEKAM (2013). *Türkiye gençlik raporu: Gençliğin özellikleri, sorunları, kimlikleri beklentileri*, İstanbul: Heyet Yayınevi.
- Shayegan, D. (1989). *Le regard mutilé: Pays traditionnels face à la modernité*. Paris: Albin Michel.
- Shayegan, D. (1991). *Yaralı bilinç: Geleneksel toplumlarda kültürel şizofreni*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Spranger, E. (1928). *Types of men*. New York: Stechert.
- Spranger, E. (2001). *İnsan tipleri: Bir kişilik psikolojisi* (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şahin-Fırat, N., & Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43,422-435
- Tezcan, M. (1974), *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tolan, B. (1996). *Toplum bilimlerine giriş*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Turner, B. S. (1996). Oryantalizm postmodernizm ve din. (Çev. Y. Aktay & A. Topçuoğlu). *Postmodernizm ve İslâm, Küreselleşme ve Oryantalizm içinde* (s. 35-56), Ankara: Vadi Yayınları.
- Twenge, J. M. (2009). *Ben nesli*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Twenge, J. M., & Campell, W. K. (2010). *Asrın vebası - narsizizm illeti* (Çev. Ö. Korkmaz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- URL<sup>1</sup>: <http://www.tuik.gov.tr>
- URL<sup>2</sup>: <http://www.saglik.gov.tr>
- URL<sup>3</sup>: <http://www.psikiyatri.org.tr>



- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 93-103.
- Ülken, H. Z. (1960). Değerler ve inanma problemi hakkında bazı notlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 21-31.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Vergote, A. (1999). *Din inanç ve inançsızlık* (Çev. V. Uysal). İstanbul: İFAV Yayınları.
- Wach, J. (1995). *Din sosyolojisi* (Çev. Ü. Günay). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Watts, F., & Williams, M. (1988). *The psychology of religious knowing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, M. (1997). *Protestan ahlâkı ve kapitalizmin ruhu* (Çev. Z. Gürata). Ankara: Ayraç Yayınları.
- Willaime, J. P. (1995). *Sociologie des religions*. Paris: PUF.
- Yapıcı A. (2012). Modernleşme-sekülerleşme sürecinde Türk gençliğinde dinî hayat: Meta-analitik bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 1-40.
- Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 173-206.
- Yapıcı, A. (2003). Fiziksel ve sosyal hadiselerle sebep atfetmede dinin rolü. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 127-166.
- Yapıcı, A. (2004). *Din kimlik ve ön yargı*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Yapıcı, A. (2006). Algısal açıdan Müslüman kimliği ve dindarlık. Ü. Günay & C. Çelik (Eds.), *Dindarlığın sosyo-psikolojisi içinde* (ss. 206-258), Adana: Karahan Yayınları.
- Yapıcı, A. (2007a). Geleneksellik ile modernlik arasına sıkışan din anlayışları ve dindarlık, *DEM Dergi*, 1, 24-29.
- Yapıcı, A. (2007b). Müslümanlıktan Hristiyanlığa geçişin sebepleri üzerine sosyo-psikolojik bir inceleme. *İslâmî Araştırmalar*, 20 (2), 221-238.
- Yapıcı, A. (2009). Küreselleşme ve değerler krizi, *DEM Dergi* 3, 14-18.
- Yapıcı, A. (2015a). Geleneksellik ve modernlik arasına sıkışan gençlerde din ve dünyevileşme, *Din ve Hayat*, 3, 46-50.
- Yapıcı, A. (2015b). *Religious life of Turkish youth in the process of modernization and secularization*. In: Ağılkaya-Şahin Z., Streib H., Ayten A. & Hood, R. H. (Eds.), *Psychology of Religion in Turkey* (pp.107-136). Leiden: Brill.
- Yapıcı, A. (2015c). Biz ve onlar: İç ve dış dinî grupların oluşumunu besleyen faktörler ve aidiyet psikolojisi. H. Hökelekli & V. Bilgin (Eds.), *Kur'an ve toplumsal bütünleşme: mezhepler ve dinî gruplar arası ilişkiler içinde* (ss. 247-279). Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Yapıcı, A. (2016). Dinî grup kimliği: Kimlik ve dinî aidiyet, A. Özbolat & M. Macit (Eds.), *Kimlik ve Din içinde* (ss. 42-64). Adana: Karahan yayınları.

- Yapıcı, A. (2017). Postmodern dönemde din, kimlik ve anlam problemi. A. Tüzer (Td.). *Dinin kader: Çağdaş sorunların kıskacında din içinde* (ss. 117-174). Ankara: Elis Yayınları.
- Yapıcı, A., & Yıldırım, M. (2003). Küreselleşme sürecinin dinî kimliklere etkisi: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Dinî Araştırmalar*, 6 (17), 117-138.
- Yapıcı, A., & Yürük, T. (2015). Yüksek din öğretimi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1-18.
- Yapıcı, A., Kutlu M. O., & Bilican I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri, *ESOSDER: Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 129-151.
- Yapıcı, F. (2014). Niçin'i nasıl'a boğdurmak. *Edebi Fikir*. <http://www.edebifikir.com/fikir/nicini-nasila-bogdurmak.html> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, S., Taşkıran, E., & Çiçek, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bireysel değerleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki: Kafkas Üniversitesi'nde bir araştırma. *10. Ulusal İşletmecilik Kongresi içinde* (s. 48-54). İzmir.
- Yörükoğlu, A. (1988). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.



## 4. BÖLÜM

---

### TOPLUMSAL DEĞERLER HİYERARŞİSİ

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN  
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
ORCID: 0000-0001-2345-6789



## 1. Toplumsal Değer Nedir?

“Değer” kavramı günümüzde o kadar çok değişik alanlarda kullanılıyor ki, her alandaki kullanımına ayrı bir tanımlama yapmak gerekiyor. Malların ve işletmelerin ekonomik piyasa değerleri, marka değerleri, ülkelerin ve kentlerin değerleri, insanların değerleri vs... Değerler birçok biçim alabilirler, ama somut olarak gözlenmeleri zordur. Değerler bizim çevremizdeki her şeyi bir iç değerlendirmemiz ile başlar ve davranışlarımızı şekillendirir (Hechter, 1993).

Değeri beşerî (insanla ilgili) alanda incelediğimizde, karşımıza bireysel değerlerden (individualistic values) aile (family values) ve grup değerlerine, toplum değerlerine (social values), dinî, tarihî, meslekî değerlere kadar uzanan geniş bir yelpazenin açıldığını görüyoruz. Değerlerin bireysel ve toplumsal yönleri var; insanın kendi içine dönük değerleri bireysel, dış dünyaya dönük değerleri toplumsaldır (Hayes 1913). Ancak değerlerin kapsamlı etkinliklerini ancak toplumsal yönleri sağlamaktadır. “Çünkü değerlerin en iyi yansıma biçimleri olan tutum ve davranışlar, toplumsal şartlarda kendisini gösterir” (Aydın, 2003, s. 122). Bütün değerler çalışırken ortaya çıkar, sözle olmaz.

Değerlerin nasıl oluştuğu ve nasıl bozulup yok olduğuna dair çeşitli teoriler vardır (Boudon 2001). Bunlar *imanca (Fideist) teoriler* (Max Scheler, Durkheim, Simmel), *kuşkulu (Skeptical) teoriler* (serbest karara dayanan (decisionist) ve nedenselci (causalist)) ve *aklî teoriler* olarak gruplanabilir. Kuşkucu teorilerde değerler saçma olabilir ama insanlar ve toplum onu rasyonelleştirir (Aksan, 2016) (Weber’in axological rationality kavramı). Nedenselci görüşlerde de biyolojik, psikolojik ve sosyolojik olguların insanlarda inanç ve değerler oluşturduğu savunulur. “Aşkın gözü kördür” deyişinde olduğu gibi, değerler her şeyi sebeplere bağlayarak temellendirir. Değersel inançların birçok duygusal nedeni sayılmıştır. Değerler nedenlere bağlanınca üzerine de mantıksal bir vernik çekilir (Pareto) veya Freud deyişiyle rasyonelleştirilir. Rasyonel teoriler “rasyonel seçme modeli”ne dayanırlar. Burada özel aklîleştirme değil, genel sağlam aklîleştirme söz konusudur. Bu rasyonel seçme modelinden giderek “Cognitivist model”e ulaşıldı (Epstein 1989, 2003). Ama bu teoriler konuyu öyle üç ayrı yere çekerler (Trilemma) ki, bunların hepsini birden senteze ulaştırmak mümkün değildir. Öte yandan göreceliğe dayalı (Relativistic) ve doğacı (Naturalistic) teoriler vardır.

Değerler ihtiyaçlara ve bilinç durumuna göre beş aşama içinde değerlendirilebilir: *hayatî değerler (vital values)* temel bedensel ve psikolojik ihtiyaçları karşılamaya dönük deneyimlerdir. Yeme, içme, uyku, barınma, güvenlik gibi temel ihtiyaçları karşılamaya dönük değerlerdir. İlk bakışta sosyal değerler bunların üzerinde değerler gibi görülebilir ama temel ihtiyaçları karşılayacak, üretip dağıtacak ekonomik sistem, güvenliği sağlayacak hukuk sistemi vs dolayısıyla sosyal sistem içinde yer alırlar (Cronin, 2006). Nietzsche, değerlerin psikolojik algılar olduğunu, Marx da objektif olmayan illüzyonlar olduğunu savunur (Boudon, 2001, s. 2). Freud da bireysel “iyi” anlayışının rasyonelleştirilerek değer haline getirildiğini savunur. Durkheim bütün bu yorumlara karşı çıkar, değerlerin sosyal olduğunu savunur. İkinci aşama *sosyal değerler* aşamasıdır. Burada sosyal sistemin iyileri ve düzeni önemlidir. Bireyler toplumun yaşaması

ve devamlılığı için sosyal değeri anlarlar, içselleştirip yaşamaya ve yaşatmaya çalışırlar. Üçüncü aşama *kültürel değerler*dir. Kültürün iyileri bu değerlerin temelini oluşturur. Kutsal dinî kitaplarda, efsanelerde, masallarda ve çocuk kitaplarında (Neville, 1967), destanlarda, geleneklerde, âdetlerde ve örf içinde bu kültürel değerleri bulabiliriz. İslâmîyetin Kur'ân'daki değerlerini Mevlâna ve Yunus Emre gibi mutasavvıfların eserlerinde toplu olarak görmek mümkündür (Ergün, 1997, 2016). Günlük hayatta da yiyecekten giyeceğe, eğlenceden kedere her türlü yaşam içinde hareketlerimizi kültür belirler. Ailenin her kültürdeki değeri birbirinden farklıdır (Lo Biondo vd., 2012). Dördüncü aşama değerler, *kişisel/ahlâkî değerler*dir. Bizim hayatımızdaki "doğru" ve "yanlış"larımız, bizim ahlâkî değerlerimiz hayafı, sosyal ve kültürel değerlerin üstündedir (Phillips vd., 1985). Bütün bunları bizim değerlendirmemiz, onların içinden seçtiklerimiz, aynen benimsediklerimiz, değiştirdiklerimiz ve yeni eklediklerimizdir. Toplum içinde "ben"i temsil eden değerlerimizdir. Bireysel değerler, toplumdaki diğer insanların da benimsemesiyle daha fazla değer kazanır ve yaşar; dolayısıyla değer bireylerin karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Beşinci kademedeki *yüksel değerler* (*ultimate values*) vardır; bizim hayatımızı adadığımız, yaşadığımız ve başkalarının da yaşamasını istediğimiz, hayatın anlamı olan değerlerdir. Aşkla ve şevkle yaptığımız eylemlerdir.

Sosyal bilimlerde her türlü bilgi sosyal olarak belirlenmiştir ve bu bilgiler doğa bilimlerinin nesnel/objektif bilgisinden farklıdır (Wolff, 1959). Bizde de Gökalp maddî kültür alanı ile manevî kültür alanını (hars) birbirinden ayırmıştı (Gökalp, 1995). Bilgi, insanın içinde yaşadığı kontekst içinde, sosyal ve tarihsel şartlar içinde, değerler içinde oluşur. Bireyler ve eylemleri toplumun bir ürünüdürler. Bilgiyi sosyal ortamından soyutlayarak gerçeğe ulaşamayız (Mannheim 1936, s. 79). Gadamer, akıl ve mantığın bile sosyal şartlar içinde oluştuğunu savunur (Gadamer 1975, s. 245). Foucault da gerçeğin sosyal sistemlere gömülü olduğunu savunur. Her toplum kendi gerçeğini ve ahlâk kodlarını üretir. Bir kültürün temel kodları -onun diline, algılama şemalarına, alışverişlerine, tekniklerine, değerlerine, uygulamalar hiyerarşisine hükmeder. Stark, algılamanın temelinde değerlerin bulunduğunu ve "bu nesnel değerler" in de içinde yaşadığımız toplumun ürünü olduğunu iddia eder

Toplumsal (sosyal) değerlerin yanında normlar, toplumsal statüler, kültür gibi yakın kavramlar ortaya çıkıyor. Toplumsal roller ve statüler, değer sistemlerine bağlıdır (Erkenekli, Uzun ve Gümüş, 2012). Bir toplum içindeki kültürel değerler ve sosyal roller, yeni yetişen gençlere bazı çözüm ve davranış örnekleri sunar. Çocuklar ve gençler de bunları öğrenir ve benimserler. Toplum, rolleri sosyal değerlerle kuşatır ve bireyler de davranış örüntülerini bu değerlere göre belirler (Fichter 1990, s.135). Sosyalleşme, toplum içindeki herkese haklarını ve sorumluluklarını öğretir; bireylerin ihtiyaçları ile sosyal gereklilikler arasında bir uyum sağlar. Aslında değer, bazı nesne ve olayların bireyler, gruplar, kurumlar ve toplumlar açısından taşıdığı önemdir. Değerler önem verme iyi ve faydalı olma, önemli olma, ihtiyaç (Markoviç, 1998), seyrekleme gibi ölçütlere dayanıyor. Burada değer maddî veya manevî olması da büyük önem taşıyor. "Bir hilâl uğruna" ne güneşler batıyor, bir takımın rengi için ne fedakârlıklar yapılıyor...

### Kaynakça

- Aksan, G. (2016). Max Weber ve değerler sosyolojisi: Bir metodolojik ikilemin düşündürdükleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 427-446. <http://sefad.selcuk.edu.tr/sefad/article/view/625/580> adresinden edinilmiştir.
- Arrow, K. J. (1963). *Social choice and individual values*. New York: John Wilwy and Sons.
- Atasoy, F. (1997). *Sorokin'in toplum felsefesi*. Ankara: Saba İlmi Araştırmalar Dizisi 5.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Baran, A. G. (2005). Postmodernizmin özne ve akıl kavramlarına yönelttiği eleştirilere bir bakış. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi*, 21, 113-130.
- Bauman, E. (1999). *Çalışma, tüketicilik ve yeni yoksullar*. (Çev. Ü. Öktem). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Beauvois, J. L., & Déprez, E. 2008, What about social value? *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 493-500. <http://www.jstor.org/stable/23421512> adresinden erişilmiştir.
- Berkes, N. (1997). *200 yıldır neden bocalıyoruz?* İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Bezel, N. (2001). *Yeryüzü cennetlerinin sonu (Ters ütopyaalar)*. İstanbul: Güldiken Yayıncılık.
- Biju, P. R. (2016). *Political internet: State and politics in the age of social media*. New York: Routledge. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=fzllDwAAQBAJ>
- Bilgiseven, A. K. (1994). *Sosyal ilimler metodolojisi* (4. Baskı). İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Bostancı, N. (2002). Toplum ve kültür. İ. Sezal (Ed.), *Sosyolojiye giriş içinde* (s. 129-159). Ankara: Martı Yayınları.
- Boudon, R. (2001). *The origin of values: Essays in the sociology and philosophy of beliefs*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Cahoone, L. (1996). *From modernism to postmodernism: An anthology*. Cambridge: Blackwell.
- Cragun, R. T., & Cragun, D. (2006). *Introduction to sociology*. Seven treasures publications. Retrieved from [http://florida.theorange.org/og/file/d2dc6098-15e7-a69f-30589c61987de846/1/Introduction\\_to\\_Sociology-v2.0.pdf](http://florida.theorange.org/og/file/d2dc6098-15e7-a69f-30589c61987de846/1/Introduction_to_Sociology-v2.0.pdf)
- Cronin, B. (2006). *Value ethics: A lonergan perspective*. Nairobi: Consolata Institute of Philosophy Press. <http://lonergan.org/wp-content/uploads/2010/12/Total-Book.pdf>
- Crossley, N. (2002). *Making sense of social movements*. Buckingham: Open University Press. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=NULoAAAAQBAJ>
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çiçek, A. (2015). Russia between east and west: The 200-year-old dilemma. *International Journal of Russian Studies*. 4(1), 1-25. Retrieved from [http://www.ijors.net/issue4\\_1\\_2015/pdf/www.ijors.net\\_issue4\\_1\\_2015\\_article\\_1\\_cicek.pdf](http://www.ijors.net/issue4_1_2015/pdf/www.ijors.net_issue4_1_2015_article_1_cicek.pdf)
- Çiğdem, A. (2008). *Akıl ve toplumun özgülleşimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Delashmutt, G., & Braund, R. (1996). Postmodern impact: Education. In D. Mccallum (Ed.), *The death of truth: what 's wrong with multiculturalism, the rejection of reason, and the new postmodern diversity*. Minneapolis: Bethany House.
- Doğan, İ. (1998). *Sosyoloji-kavramlar ve sorunlar*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Epstein, S. (1989). Values from the perspective of Cognitive-experiential Self-theory. In N. Eisenberg, J. Reykowski & E. Staub (Eds.), *Social and moral values* (pp. 3-22). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology. 5: Personality and Social Psychology* (pp. 159-184). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Erdem, T. (2005). Postmodernizmin "öteki"si hangi "öteki"? *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi*, 21, 101-112.
- Ergün, M. (1997). *Yunus Emre'de tasavvuf ve eğitim*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2016). *Mevlana'nın eğitim görüşleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ergün, M. (2011). Türk eğitim tarihinin felsefesi. C. Öztürk & İ. Fındıkcı (Eds.), *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan/Türk eğitim tarihi araştırmaları, eğitim ve kültür yazıları içinde* (s. 663-683). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ergün, M. (2016). *Eğitim felsefesi*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Ergün, M. (2016 - I). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi* (Cilt I). Ankara: Pegem Yayınları.
- Erkenekli, M., Uzun, Z., & Gümüş, Ö. D. (2012). Sosyoekonomik statü ve sosyal değerler ilişkisine yönelik bir inceleme. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 11(2), 125-147.
- Erkilet, A. (1985). *Çağdaş Sosyal değişme teorilerinin sınıflandırılmasına ilişkin bir deneme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Evans, P., & Wurster, T. (2000). *Blown to bits: How the new economics of information transforms strategy*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Fitcher, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (Çev. N. Çelebi). Konya: S.Ü. Basımevi.
- Fosdick, R. B. (1922). *Our machine civilization*. New York: Eiler Print. Retrieved from <https://archive.org/details/ourmachinecivil00fosd>
- Frankel, C. (1969). Social values and professional values *Journal of Education for Social Work*, 5(1), 29-35. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23038255>
- Gabrenya, W. K. (2003). *Culture and social class research skills for psychology majors: Everything you need to know to get started*. Melbourne, Florida: Florida Institute of Technology. Retrieved from [www.my.fit.edu/~Gabrenya/Social/Readings/Ses.Pdf](http://www.my.fit.edu/~Gabrenya/Social/Readings/Ses.Pdf)
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York: Continuum.
- Gaitonde, V. A. (1979). Technological changes and social values. *Social Scientist*, 8(3), 64-72. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3520394>
- Gerard, D. 1985. Religious Attitudes and Values. D. Gerard & M. Abrams & N. Timms (Eds.), *Values and social change in Britain, values and social change in Britain* (pp. 50-92). London: The Macmillan Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (Çev. C. Güzel & H. Özel). İstanbul: Ayraç Yayınları.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (Çev. B. Baysal). Kalkedon Yayınları.
- Goldberg, A. (1956). Teacher bias and social values. *The Clearing House*, 31(2), 94-96. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30187306>
- Güler, A. (2001). Korku kültürü yerine değerler kültürü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 193-203.
- Günay, Ü. (1986). Modern sanayi toplumlarında din - 1. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 41-73. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eruidf/article/view/5000067482> adresinden edinilmiştir.

- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar* (İkinci Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Hayes, E. C. 1(913). Social values, *american journal of sociology*. 18(4), 470-508. <http://www.jstor.org/stable/2763309> adresinden edinilmiştir.
- Hechter, M. (1993). Values research in the social and behavioral sciences. M. Hechter, L. Nadel & R.E. Michod (Eds.), *The origin of values* (pp. 1-30). New York: Aldine de Gruyter,
- Hekman, S. (1999). *Bilgi sosyolojisi ve Hermeneutik- Mannheim, Gadamer, Foucault ve Derrida*. (Çev. H. Aslan & B. Balkız). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in workrelated values*. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values behaviors, institutions and organizations across nations* (Second Edition). London: Sage Publications.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inkeles, A., & Smith, D.H. (1974). *Becoming modern*. Ma: Cambridge, Harvard University.
- İbni Haldun, (1986). *Mukaddime*. (Çev. Z. K. Ugan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Joas, H. (1992/1996). *The creativity of action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan-aile-kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji, kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kahl, J. A. (1968). *The measurement of modernism: A study of values in Brazil and Mexico*. Austin: University Of Texas.
- Kahle, L. R. (1983). *Social values and social change. Adaptation to Life in America*. New York, N.Y: Praeger.
- Kaplan, Y. (2005). Antikite'den postmodernite'ye: Tanrısız arazi'den insansız arazi'ye paganizmin serüvenleri. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi*, 21, 139-169. <http://www.derindunce.org/2015/12/28/antikiteden-postmoderniteye-yusuf-kaplan> adresinden edinilmiştir.
- Karabacak, N. (2016) *Sınıf öğretmenlerinin meslekî değerleri üzerine nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Krech D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1970). *Cemiyet içinde fert*. (Çev. M. Turhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lacey, H. (2017). Distinguishing between cognitive and social values. K. C. Elliott & D. Steel (Eds.). *Introduction: Values and science, current controversie* (pp. 31-46). London: Routledge. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=H0AIDwAAQBAJ>
- Leighton, J. A. (1939). History as the struggle for social values. *The Philosophical Review*, 48(2), 118-154. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2181033>
- Lipset, S. M., & Bendix, R. (1959). *Social mobility in industrial society*. Berkeley: University of California Press.
- Lo Biondo, G. F., & Rodriguez, R. M. (2012). *Development, values, and the meaning of the globalization: A grassroots approach*. Washington, DC: Georgetown University Pub.
- Mandler, G. (1993). Approaches to a psychology of value. In M. Hechter, L. Nadel & R. E. Michod (Eds.), *The origin of values* (pp. 229-260). New York: Aldine de Gruyter.



- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge*, (Trans.), Louis Wirth & Edward Shils. New York: Harvest Books. Retrieved from [https://openlibrary.org/books/OL17967775M/Ideology\\_and\\_utopia](https://openlibrary.org/books/OL17967775M/Ideology_and_utopia)
- Markoviç, M. (1998). *Hümanizm ve ahlâk felsefesi* (İkinci Baskı). (Çev. A. Ünlü). İstanbul: Toplumal Dönüşüm Yayınları.
- Martinelli, A. (2005). *Global modernization rethinking the project of modernity*. London: SAGE Publications. <https://books.google.com.tr/books?id=K7zDrWbM38AC> adresinden edinilmiştir.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*, New York: Harper & Row, Publishers, Inc. Retrieved from <http://www.peyc.eu/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf>
- McMullin, E. (1982). Values in science, *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association, Vol. II: Symposia and Invited Papers*, pp. 3-28. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/192409>
- Mlinar, Z., & Kramer, H. M. (1972-1973). Social values, development, and conflicts. *International Journal of Sociology*, 2(4), 384-418. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20629630>
- Neville, E. (1967). Social values in children's literature, *The Library Quarterly*, 37(1), 46-52. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4305733>
- Pala, H. (2014). *Unuttuğumuz insanlığı hatırlamak için ütopyalar tarihi*. İstanbul: Gece Kitaplığı.
- Peters, C. C. (1940). The curriculum and social values. *Review of Educational Research*, 10(1), 30-34. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1167841>
- Petit, T. A., & Zakon, A. (1962). Advertising and social values. *Journal of Marketing*, 26(4), 15-17. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1248333>
- Phillips, D., & Harding, S. (1985). The structure of moral values. In D. Gerard, M. Abrams & N. Timms (Eds.), *Values and social change in Britain, Values and social change in Britain* (93-108). London: The Macmillan Press.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personal Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789-801. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167202289008?journalCode=pspc>
- Rokeach, M. (1973). *Nature of human values*. New York: The Free Press. Retrieved from [https://openlibrary.org/books/OL5309153M/The\\_nature\\_of\\_human\\_values](https://openlibrary.org/books/OL5309153M/The_nature_of_human_values)
- Rooney, P. (2017). The borderlands between epistemic and non-epistemic values. In K. C. Elliott & D. Steel (Eds.), *Introduction: Values and science, current controversies* (pp. 15-30). London: Routledge. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=H0AIDwAAQBAJ>
- Rose, A. M. (1964). Social mobility and social values, *European Journal of Sociology*, 5(2), 324-330. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23988158>
- Sales, A., Fournier, M., & S en echal, Y. (2007). Knowledge, communication, reflexive creativity and social change. In A. Sales & M. Fournier (Eds.), *Knowledge, communication and creativity* (pp. 3-27). London: SAGE Publications. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=sVCFZuO9bJEC>
- Sayın,  . (1990). *Aile sosyolojisi, Ailenin toplumdaki yeri*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

- Schumpeter, J. (1909). On the concept of social value. *The Quarterly Journal of Economics*, 23(2), 213-232. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1882798>
- Schwartz, B. (1993). On the creation and destruction of value. In M. Hechter, L. Nadel & R. E. Michod (Eds.), *The origin of values* (pp. 153-186). New York: Aldine de Gruyter,
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/0131/5b84c630055a16e45f91b97509807680c70d.pdf>
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47. Retrieved from [http://130.18.86.27/faculty/warkentin/SecurityPapers/Merrill/Schwartz1999\\_APIR48\\_1\\_CulturalValues.pdf](http://130.18.86.27/faculty/warkentin/SecurityPapers/Merrill/Schwartz1999_APIR48_1_CulturalValues.pdf)
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182. Retrieved from <http://kodu.ut.ee/~cect/teoreetilne%20seminar%2023.04.2013/Schwartz%202006.pdf>
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268-290. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022101032003002>
- Singh, A. (2016). *The process of social value creation, a multiple-case study on social entrepreneurship in India*. Springer India. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=WPsgDAAAQBAJ>
- Staub, E. (1989). Individual and societal (group) values in a motivational perspective and their role in benevolence and harmdoing. In N. Eisenberg, J. Reykowski & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (pp. 45-61). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stehr, N. (2001). *The fragility of modern societies: Knowledge and Risk in the information age*. London: SAGE Publ. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=aWlp4g0kN5MC>
- Şerif, M. (1985). *Sosyal kuralların psikolojisi*. (Çev. İ. Sandıkçioğlu). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Topçuoğlu, A. (1999). *Üniversite gençliğinin değerleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Trompenaars, F., & Wolliams, P. (2003). *Business across cultures*. Chichester: Capstone. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=Aa4Wp81Xe14C>
- Turhan, M. (2015). *Kültür değişimleri, sosyal psikoloji bakımından bir tetkik*. İstanbul: Altınordu Yayınları.
- Turhan, M. (2015-1). *Garplılışmanın neresindeyiz?* İstanbul: Altınordu Yayınları.
- Ülgener, F. S. (1983). *Zihniyet aydınlar ve izimler*. Ankara: Mayaş Yayınları.
- Walicki, A. (1987). *Rus düşünce tarihi, 1760-1900: Aydınlanmadan Marksizme*. (Çev. A. Şenel). İstanbul: V. Yayınları.
- Wolff, K. (1959). The Sociology of Knowledge and social theory. In L. Gros (Ed.), *Symposium an sociological theory* (567-602). Evantson: Row Petersen and Co.
- Yapıcı, A. (2009). Küreselleşme ve değerler krizi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 7, 14-18.
- Gökalp, Z. (1995). *Hars ve medeniyet*. Y. Toker (Derleyen). İstanbul: Toker Yayınları.



## 5. BÖLÜM

---

### BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK

Prof. Dr. İsa KORKMAZ

*Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi*

ORCID: 0000-0002-6647-1812

Doç. Dr. Mehmet Koray SERİN

*Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

ORCID: 0000-0003-4104-5902



## 1. Meslek Kavramı ve Öğretmenlik Mesleği

Meslek kavramı Türk Dil Kurumunca belli bir eğitim ile kazanılan bilgi ve beceriye dayalı, yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır. Tan (1997) ise mesleği, kişilerin hayatlarını devam ettirebilmeleri amacıyla uğraş alanı olarak seçtikleri, belirli bir süre eğitimden sonra icra edebildikleri, çalışma, yükselme şartlarının yasal güvence altına alındığı bir faaliyet alanı olarak tanımlamıştır (akt., Çelik, 2015). Bir yaşamsal etkinlik olgusu olan meslek; toplumsal, kültürel, ekonomik yapının ve teknolojinin gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmaktadır. Meslekler, genellikle gelişmemiş toplumlarda geleneksel olarak babadan oğula, gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda ise örgün eğitimle veya meslekî eğitimde uygulanan usta çırak ilişkisiyle öğrenilmektedir. Günümüz toplumlarda meslek edinme belirli bir diploma veya sertifika gerektiren profesyonel bir niteliği olan uğraş alanını ifade etmektedir. Bu olgu her meslekte olduğu gibi profesyonel bir iş kolu olan öğretmenlik mesleği için de geçerlidir.

Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır (Akyüz, 2012). Öğretmenlik eğitim alanı ile ilgili sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip; alandaki özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve meslekî formasyon gerektiren profesyonel bir uğraş alanıdır (Erdem, 2005). Öğretmenin rolü; devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçlarıyla politikaları etkileyen, uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanan, aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara katkı sağlayan önemli bir kişi olarak ifade edilmektedir (Varış, 1973). Yukarıdaki genel ifadelerin açılımında öğretmenlik mesleği, uygulama boyutu dikkate alınarak öğretme-öğrenme süreci içindeki rol ve sorumluluk durumuna göre tanımlanmıştır. Öğretmen; öğrencileri ile sürekli etkileşimde bulunan, yaptığı davranışlarla öğrencilerine yol gösteren, istenen amaçları öğrencilere kazandırmak için eğitim programlarını uygulayan, öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağlamak için çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için araç gereçleri hazırlayan, yaptığı uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir (Yaşar, 2008).

İnsanlığın başlangıcından itibaren eğitim öğrenenin yakın çevresinde aile üyeleri ve kabile büyükleri tarafından gerçekleştirilmiştir. İlkel ve tarım toplumlarında eğitim yeni neslin bir önceki nesil tarafından sosyal geçiş veya yaşantıları yoluyla informal olarak hayata hazırlanmasıdır. Fakat sanayi toplumuna geçişte eğitim işi devletin vatandaşlarına karşı temel bir görevi olarak belirlenmiştir. İlkel ve tarım toplumlarında öğretmenlik ayrı bir meslek ve uzmanlık alanı olarak görülmemiş, "bilen öğretir" anlayışı her zaman egemen olmuştur. Modern ve bağımsız eğitim kurumlarından önce eğitim din ile birlikte anılmaktaydı ve temel amaç öğrencilere dinî inanç ve kültürü öğretmektir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini de genellikle din adamları yürütmekteydi. Bu dönemde öğretmenlik bir meslek olarak görülmediği için doğal olarak öğretmenlik için formal bir eğitim veren herhangi bir öğretim kurumu da yoktu. Öğretmen eğitimi daha ziyade çıraklık eğitimi şeklinde yürütülmekteydi. Öğretmenliğin bir meslek olduğu ve bu konuda formal bir eğitim alınması gerektiği düşüncesi ilk olarak 17. yüzyılda Batı Avrupa'da başlamıştır. Bu dönemde eğitimin tüm vatandaşlar için

zorunlu olması düşünülmüş ve bu düşünce uygulanmaya başlanmıştır (Yüksel, 2011). Diğer yandan öğretmenliğin günümüzdeki anlamına yakın bir meslek olarak ortaya çıkması birçok ülkede 19. yüzyıldan itibaren yani sanayileşmenin artması, zorunlu eğitimin yaygınlaşması ve buna bağlı olarak öğretmen ihtiyacının ortaya çıkması gibi nedenlerle ilişkilidir (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Toplumlarda kitle eğitimine geçişlerin artması 19. yüzyılın başından itibaren hızlanmıştır; dolayısıyla eğitime devletin ilgisinin artması ve devlet destekli ulusal eğitim düşüncesinin uygulanması nitelikli öğretmen sorununu da gündeme getirmiş, bundan dolayı öğretmenlerin istenen niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2011).

Tarihsel süreç içinde öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı uzun süre tartışılmıştır. Hatta bir dönem öğretmenliği tam bir meslek değil de bir yarı-meslek olarak değerlendirilenler bile olmuştur (akt., Aslan, 2015). Öğretmenlik bir meslektir. Çünkü profesyonel bir mesleğin tanımındaki temel öğeler öğretmenlikte vardır. Bunlar, öğretmenlerin toplumda önemli bir işlevi yerine getirmesi, ciddi bir yetiştirme dönemi gerektirmesi, meslekî ve sistematik uzmanlık bilgilerine dayanması, meslekî etik ilkeleri ve davranış kurallarına sahip olmasıdır. Bu ilke ve kuralların başlıcaları şunlardır:

Görevle ilgili ciddi bir öğrenim görmek,  
Toplumsal bir sorumluluğa sahip olmak,  
Görevinde adil, eşit, dürüst davranmak,  
Kendini sürekli geliştirmek,

Mesleğine ve hizmet ettiği kimselere (öğrenciler, ana babalar, vs.) zarar verecek her türlü tutum ve davranıştan kaçınmak,

Mesleğin saygınlığını korumak ve geliştirmek,

Yetiştirdiği öğrencilerin ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunduğuna inanmak, bunun bilincinde olmak ve bundan mutluluk duymak (Akyüz, 2012).

Aynı zamanda öğretmenliğin bir meslek olarak ele alınmasıyla öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan koşul ya da ölçütler daha somut bir şekilde ortaya konmaya başlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin ölçütlerini genel olarak "Uzmanlık bilgisi (örgün eğitimden geçme)", "Mesleğe giriş denetimi", "Meslek ahlâkı", "Çalışma özgürlüğü", "Meslek kuruluşları", "Hizmet koşulları", "Toplumca meslek olarak tanınma" ve "Meslek kültürü" şeklinde alt başlıklar altında belirlenmiştir (Şişman, 2000; Duran, 2001). Erden (2005) ise ülkemizde öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan ölçütleri şu başlıklar altında sıralamıştır:

1. Tanımlanmış bir hizmet alanı olma ve o alanda hizmet verme.
2. Verdiği hizmetten ötürü yetiştirdiği kişiye-ailesine-toplum-devlete karşı sorumlu olma.
3. Yeterince geniş ve yaygın bir hizmet alanına sahip olma.
4. Belirli bir uzmanlık bilgi ve becerisini gerektirme.
5. Örgün mesleksel eğitimden geçme.
6. Mesleksel kültüre sahip olma.
7. Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetimden geçme.
8. Toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme.
9. Mesleksel ahlâk kurallarına sahip olma
10. Meslek kuruluşları biçiminde örgütlenme

**Kaynakça**

- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. 1. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 20(20), 17-58.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi: MÖ 1000-MS 2011*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan unsurlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 53-64.
- Atik K. D., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.
- Cicioğlu, H. (1984). Cumhuriyet Dönemi’nde öğretmenliğin yasal temelleri. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 29-33.
- Çelik, K. (2015). Bir meslek olarak öğretmenlik. A. Tanrıoğen, R. Sarpkaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 231-262). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 313-354). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duran, H. (2001). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergün, M. (2010). Türk eğitimi devrimi: Temel ilkeler ve gelişim süreci. M. A. Parlak (Ed.). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu* içinde (s. 35-52). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre D., Maddock, M., Mukherjee, J., Pell, T., Rouse, M., Turner, P., & Wilson, L. (2006). *The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession: interim findings from the teacher status project*. Research Report 755 London: DfES
- Helvacı, M. A. (2015). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 271-285). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ingersoll, R. M. & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine & J. Spade (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education*. (p. 185-189) 4th Ed. CA: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özoğlu, M., Gür, S. B., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim-Bir Sen Yayınları.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Çelik, Z. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları. *Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya (15-16 Mayıs) içinde* (s. 583-595). Malatya: Malatya Belediyesi, BİLSAM ve Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü.
- Stronge, J. H. (2002). *Effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD
- Süral, S. (2016). Öğretmenliğin rolü ve özellikleri. F. S. Kırmızı & N. Duban (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 275-310). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri; Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3)*, 63-82.
- Tezcan, M. (1984). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Çağ Matbaası.
- Tobias, S., & Baffert, A. (2010). *Science teaching as a profession: Why it isn't. How it could be*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 3(11)*, 4-15.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmene ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme içinde* (s. 3-23). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Varış, F. (1973). *Öğretmen yetiştirme üzerine, 50. yıla armağan*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2008). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 179-196). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Yıldırım, M. A. (2010). *Tanzimat döneminde meslek okulları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yüksel, S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9*.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.



## 6. BÖLÜM

---

# BİR KÜLTÜR VE MEDENİYET YARATICISI OLARAK ÖĞRETMEN

Doç. Dr. Selami SÖNMEZ  
Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi  
ORCID: 0000-0003-4951-2747





## 1. Öğretmen Kimdir?

### Tarihî Perspektiften Öğretmen

Öğretmenin kim olduğu konusunda önce dünyanın akıl hocalarının ne dediğine bir göz atalım. Onların öğretmen tanımları bizim konu ile ilgili ufkumuzu açacaktır.

- Sokrates: “Her şeye bir değer biçebilir. Ama öğretmenin eserine asla... O her şeydir, belki de hiçbir şey.”
- Platon: “Tanrı yeryüzüne inip bir meslek seçseydi, öğretmenlik yapardı.”
- Büyük İskender: “Babam beni gökten yere indirdi. Hocam beni yerden göğe çıkardı.”
- Lenin: “Bana yeteri kadar ve kalitede öğretmen verin size yeni bir dünya yaratayım.”
- Bismark: “Bir savaşı bir millete kazandırsa kazandırsa ilkokul öğretmenleri kazandırabilir.”
- Henry Adams: “Bir öğretmen ebedîyete hükmeden insandır. Tesirlerinin nerede biteceği asla bilinemez.”
- Stalin: “Bana okulları verin ben de size komünizmin ilelebet var olacağına garantisini vereyim.”
- Henry Van Dyke: “İnsanlığın hadimi, kendisinin sultanı.”
- Atatürk: “Ulusları kurtaranlar, yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Muallimden, mürebbiden mahrum bir millet henüz millet namını almak istidadını kesbetmemiştir.”

Öğretmenin kim, milletlerin kaderinde ne öneme sahip ve denli vefakâr ve saygı-değer bir şahsiyet olduğunu anlatan dünya edebiyatının en etkili metinlerinden biri Henry Van Dyke’indir. Henry Van Dyke’in orijinali Ek-1’de verilmiştir.

### Günümüz Perspektifinden Öğretmen

Fonksiyonalizmin esası varlıkların işlevlerine göre değer kazandığına dayanır. Alfred Adler biraz daha özel ifade ile “Bir insanın değeri, toplumsal işbölümünde üzerine düşen yeri ne kadar doldurabildiği ile ölçülür” der. Bu mantıkla ne iş yapar öğretmen?

- Öğretmen karakter oluşturur. Atatürk “Ey açık alınlı Türk kadını! Bugünkü subaylarının komutasına verdiğin çocuklarına ninniler yaktın mı? Bu ninnilerle onlarda bir karakter yarattın mı?.. Bulgar milleti okuldaki çocuğunu “Edirne bizimdir” şarkısıyla büyütüyor (Akyüz, 2016, s. 293) derken kastettiği budur.
- Öğretmen gençlere bilmediklerini öğreten bir nakilci değildir. Bu kitabın işidir. Kitap da kütüphanededir. Öğretmen; donmuş kafayı çözen, işleme-yen beyinleri işleyen, öğrenmeyi öğreten insandır.

Öğretici ile öğretmeni karıştırmamak gerekir. Eğitici başka öğretmen başkadır. Öğretmeni başka yapan öğrencinin kaderine de kefil olmasıdır.

- *Muallim tüccar değildir* (Topçu, 2014, s. 65). Bu meslek eğitim-öğretim olayına maaş veya ücretin azlığı çokluğu perspektifinden bakan akıl veya ufuk fikarası insanların işi değildir. Öğretmenlik para için yapılacak en son meslektir. Çünkü o her şeyden önce bir mefkure yani bir ruh işidir.

- *Bu münasebetle öğretmen sadece bir memur değildir. Bir nakkaşın ahşabı, bir tabbahın deriyi, bir telkârının altın ve gümüşü işlemesi gibi genç insanlara ana kaynaktan tenasüh kontağı sağlayan kişidir. Öğretmen bu mada genç nesle fikir, vehim ve hayal tohumları ekip, N. Fazıl'ın ifadesiyle "pörsümez eskiyi" aşıl原因ayan kişidir.*
- *Her öğretmen milletin öğretmenidir. Nasıl hâkim kararlarını millet adına veriyorsa, öğretmen de realite-idealite, bilim-hurafe, haklı-haksız, doğruyanlış kriterlerini belirlerken önce kendi toplumunun değerlerini göz önüne almalıdır. Milli kimliği evrensel kimliğinden önce gelmelidir.*
- *Öğretmen bir sanatkârdır. O ruhların sanatkârıdır. John Steinbeck bu gerçeği, "Vardığım kanaat odur ki, büyük bir öğretmen büyük bir sanatkârdır ve diğer büyük sanatkârlar gibi onlardan da az sayıda vardır. Hatta çalışma sahası insan aklı ve ruhu olduğu için öğretmenlik sanatların en büyüğü bile olabilir." diyerek ifade etmektedir.*
- *İyi bir öğretmen bir vasıflar bütünüdür. Sayılabilecek yüzlerce özelliği arasında o, bilen, öğreten, irşad eden, yol gösteren, rehberlik eden, terbiye eden, veli ve emin olup, sosyal hayatın nazımı, istikbalin kefilidir. Bir çırpıda fark edilmektedir ki; bu vasıflar sadece okuma yazmayı öğreten insanın yapabileceği kabilden işler değildir.*

## 2. Öğretmenlerin Etkisi ve Rolü

### Öğretmenlerin Etki Alanları

Öğretmenlerin fonksiyonlarını en genel anlamda okul içi ve okul dışı etki sahalarında olmak üzere iki temel alana ayırabiliriz. Hatta öğretmen tiplerini bu alanlardaki aktivite yoğunluklarına göre sınıflayanlar çıkmıştır. Belli başlı öğretmen tipleri:

- 1) Formal bilgi taşıyıcılığına yönelik öğretmen,
- 2) Toplumsallaştırmaya yönelik öğretmen,
- 3) Yaratıcı ve yenilikçi davranış kazandırmaya yönelik öğretmen,
- 4) Değerlendirmeye yönelik öğretmen şeklinde tasnif edilmiştir (Tezcan, 1997; Celkan, 1989).

### Öğretmenlerin Okul İçindeki Etkileri

#### Davranış Değiştirme

Bir ferdin davranışını değiştirmenin temelinde "öğrenme" vardır. Öğretim alanında öğrenmenin "kılavuzlanması", başka bir ifadeyle "Okullarda yapılan planlı, programlı, düzenli disiplinli ve organize edilmiş öğretim sürecidir." Modern pedagoji, eğitim ve öğretimin merkezine çocuğu koymakta fakat faaliyetin arka planında yani hedefin, içeriğin, metodun, araç ve gerecin belirlenmesi ve temin edilmesi süreçlerinde öğretmenin rol ve önemini kıymetlendirmektedir.

Öğretmen bilgi, görgü ve tecrübe birikimini öğrencileriyle paylaşmakta ya da planlanmış kaynaklardan amaca uygun bilgiyi öğrencilere aktarmakta hatta bir açıdan başarısı bu aktarmadaki gücüne ve oranına bağlı olduğu ileri sürülmektedir.

dinamik ve mücessem şahsiyettir (Arsal, 1979, s. 193-198). Milletlerin tarihinde büyük rol oynayan en tesirli ve en dinamik manevî kuvvetin temsilcisidir.

### Meçhul Öğretmen

Meçhul Öğretmene İthaf Olunur!

Büyük generaller seferler kazanır fakat meçhul asker savaşı kazanır. Ünlü eğitimciler yeni eğitim planları yaparlar fakat meçhul öğretmen, o planları gençlerle buluşturarak onlara rehberlik yapar. O, tüm engellerle mücadele ederken bandonun çaldığı müzik eşliğinde yapılan törende ona altın madalya takan yoktur. O, gecenin zifiri karanlığında sınırı gözleyerek cehaletle savaşandır. Her gün gençleri ele geçirmeye çalışan tüm zararlı güçlere karşı sabırla mücadele edendir. O; uyuyan dimağları hareketlendiren, yavaş olanları hızlandıran, merakları uyandıran ve dengesizliğe karşı denge kurandır. O, öğrenmeleri eğlenceli hale getirerek bilgisini öğrencilerle paylaşıdır. Öğretim sürecinde pek çok aydınlanmayı sağlayan ve kıvılcımı ateşleyen öğretmenin gerçek ödülü, yıllar sonra yaktığı mumların kendisine yansıyan ışıklarıyla alkışlanmaktır.

Bilgi kitaplardan kazanılabilir. Fakat bilgiye âşık olmak sadece insanın insana dokunmasıyla olur. Bir ülkede en yüksek övgüye layık olan meçhul öğretmenden başkası değildir. Demokratik bir ülkede, meçhul öğretmenden başka hiç kimse kendisinin kralı olan ve kendini insanlığın hizmetine adayan bir role sahip değildir (Louise, 1957, s. 111).

**Henry Van Dyke**

### Kaynakça

- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, No. 38.
- Akyüz, H. (2001). *Eğitim sosyolojisinde temel kavramlar üzerine bir araştırma*. İstanbul: MEB yayınları.
- Akyüz, Y. (1974). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki rolleri*. Ankara: Doğan Yayınevi.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1839-1950) (2. Baskı)*. Ankara: Pegam Akademi.
- Akyüz, Y. (1984). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri*. Ankara: Doğan Yayınevi.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegam Yayınları.
- Arsal, S. M. (1979). *Milliyet duygusunun sosyolojik esasları*. İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Arvasi, S. A. (1978). *Türk İslâm ülküsü (Cilt III)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Atay, H. (1978). *İslâm’da öğretim (Cilt XXIII)*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/767/9719.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Atatürk (1959-1961). *Atatürk’ün söylev ve demeçleri (Cilt II)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Baltacı, C. (1976). *Osmanlı medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1754.
- Bayraktar, M. F. (1989). *İslâm eğitiminde öğretmen-öğrenci münasebetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Berki A. H., & Keskiöğlü, O. (1981). *H. Muhammed*. Ankara: DİB Yayınları.
- Burhanuddin, Ez-Zernuci (1996). *Talimü'l-Müteallim*. İstanbul: Fatih Enes Kitabevi.
- Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 664.
- Condorcet, M. (1971). *Milli eğitim üzerine incelemeler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Çelebi, A. (1954). *History of Muslim education*. Beyrut.
- Dağ, M., & Öymen H.R. (1974). *İslâm eğitim tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ege, N. N. (1948). *Amerika'da yeni terbiye cereyanları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Egemen, B. Z. (1965). *Terbiye ilminin problemleri ve terbiye felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- El-Belazuri, (1955). *Fütuhu'l-buldan* (Cilt II). (Çev. Z. K. Uyan). İstanbul: Siyer Yayınları.
- El-Makrizi, (1906). *El-hıtat* (Cilt II). Kahire.
- Emin, A. (1976). *Fecrül-İslâm* (Çev. A. Serdaroğlu). Ankara. Kılıç Kitabevi.
- Ergin, M. (1997). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erkal, M. (1982). *Sosyoloji*. Trabzon: KTÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Ergün, M. (1982). Emrullah Efendi hayatı, görüşleri, çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(2), 7-36.
- Güngör, E. (1994). *Sosyal meseleler ve aydınlar*. İstanbul: Ötüken yayınları.
- Gökalp, Z. (1976). *Türk medeniyeti tarihi*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Ziya Gökalp Yayınları 8.
- Hamidullah, M. (1967). *Hadis tarihi* (Çev. K. Kuşçu). İstanbul. Ankara Okulu Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1983). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Kansu, N. A. (1930). *Türk maarif tarihi hakkında bir deneme* (Cilt 1). İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- Karal, E. Z. (1940). *Tanzimattan evvel garplaşma hareketleri (1718-1839), Tanzimat I*. İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Karal, E. Z. (1983). *Osmanlı tarihi* (Cilt 6). Ankara: TTK Yayınları.
- Kazanç, İ., & Gürsoy, H. (1963). *Öğretmen*. Ankara: Şark Matbaası.
- Kılbaş-Köktaş, Ş. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adana: Nob Kitabevi.
- Köymen, M. A. (1975). *Alp Aslan zamanı kültür müesseseleri*. Selçuklu Araştırmaları Dergisi. IV.
- Louise, S. D. (1957). *Why teach*. New York: Henry Holt and Company.
- Kurtkan, A. (1976). *Genel sosyoloji*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.
- Maarif Vekâleti Komisyonu (1991). *Türk tarihinin ana hatları* (giriş kısmı). İstanbul: Maarif Vekâleti Yayını.
- Malinowski, B. (1945). *The dynamics of culture change*. New Haven: Yale University Press.

- İbni Mace (229 H). Mukaddime. İ. Canan (1980). Hz. Peygamberin sünnetinde terbiye içinde (43). Ankara: Gaye Matbaası.
- Ögel, B. (1989). *Türk mitolojisi*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, TTK Yayınları.
- Steele, N. A. (2010). Three characteristics of effective teachers. *Applications of Research in Music Education*, 28(2), 71-78. <https://doi.org/10.1177/8755123310361769>
- Sönmez, S. (2000). *Eski Türk eğitimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 915.
- Sunar, L., Kaya, Y., Otrar, M., Nerse, S., Demiral, S., & Kalpaklıoğlu, B. (2015). *Türkiye’de çalışma yaşamı ve mesleklerin itibarı*. <http://turkeyses.net/wp-content/uploads/2015/05/T%C3%BCrkiye-Mesleki-%C4%B0tibar-Skalas%C4%B1-Sunumu-Son.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Yurtbaşı, M. (1994). *Sınıflandırılmış atasözleri*. İstanbul. Barış Matbaası.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11. Baskı). Ankara: Zirve Ofset.
- Topçu, N. (2014). *Türkiye’nin maarif davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçuoğlu, H. (1971). *Genel sosyoloji ders notları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Turhan, M. (1954). *Maarifimizin ana davaları ve bazı hal çareleri*. İstanbul: İstanbul Yayınevi Matbaası.
- Turhan, M. (1997). *Kültür değişimleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.



## 7. BÖLÜM

---

# ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN DEĞERLERİ

Doç. Dr. Taha YAZAR

*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*

ORCID: 0000-0002-2285-4889



## Giriş

İnsanoğlu var olduğu günden beri bazı temel gereksinimlerini gidermek için sürekli bir öğrenme çabası içinde olmuştur. Öğrendiği bilgi ve becerilerle toplumsal yaşamdaki gereksinimlerini karşılamaya başlayan insanoğlu, bu bilgi ve becerilerin zamanla artmasıyla toplumsal ve doğal çevreye egemen olmak istemiştir. Çevreye egemen olma çabası ve isteği, sosyal bir varlık olan insanoğlunun artan bilgi ve becerileri, diğer insanlarla paylaşarak kuşaktan kuşağa aktarılmasını gerekli kılmıştır. Bu bilgi ve becerilerin aktarımı ilk önceleri daha çok aile ve arkadaşlık gibi informal eğitim ortamlarında gerçekleşirken tarihsel süreç içerisinde zamanla eğitim kurumlarında gerçekleşmeye başlamıştır. Bu aktarım sürecinde ortaya çıkan öğrenen ve öğreten ilişkisinin de bir anlamda insanlık tarihi ile birlikte var olduğu düşünülen bir uğraş alanı olan öğretmenlik mesleğini ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öğretmenler yalnızca kendi alanlarıyla ilgili olan akademik bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmamaktadırlar. Yalnızca öğrencileri belirli sınavlara ve üst kademedeki eğitim kurumlarına da hazırlamamaktadırlar. Öğretmenler, akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra toplumun sahip olduğu kültürel mirası, değer ve ahlâk anlayışını da eğitim kurumlarında eğitim programları aracılığıyla öğrencilerine aktararak onları yarına hazırlamaktadırlar. Öğrencilere toplumla uyumlu hale gelmelerini sağlayan bilgi ve becerileri kazandırarak onların sosyalleşmelerine de katkı sağlamaktadırlar. Bu bağlamda içinde yaşadığı toplumla uyumlu ve toplumun ekonomik, kültürel ve sosyal alanlardaki sorunlarını bilen, bunların çözümü için öneriler geliştirebilen, toplumun bu alanlardaki kalkınmasına ve ilerlemesine katkı sağlayabilecek bireylerin yetişmesinde öğretmenler, dünden bugüne önemli roller üstlenmişlerdir.

Bu bölümde, öğretmen kavramına değinilerek öğretmenlik mesleğinin genel anlamda kişisel ve meslekî özellikleri ele alınmıştır. Öğretmenin kişisel ve meslekî özelliklerinden hareketle öğretmenlik mesleğinin değerleri; değer kavramı, değerler eğitimi, değerler eğitiminde öğretmenin rolü ve öğretmenlerin sahip olması gereken değerler çerçevesinde ele alınarak değerlendirilmiştir.

## Öğretmen

Öğrenen ve öğreten bir varlık olan insanoğlu doğumundan ölümüne kadar bütün yaşamı boyunca çeşitli yollarla sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmektedir. Öğrenilen bu bilgi ve beceriler, toplumsal yaşamda formal ve informal olmak üzere farklı biçimlerde gerçekleşmektedir. Formal eğitim ortamındaki öğrenme, okullarda ve planlı olarak, informal öğrenme ise plansız ve gelişigüzel yapılmaktadır.

Toplumsal yaşam içerisinde informal eğitim ortamlarında bireylere öğretme etkinliği sunan birçok kişi ve grup bulunmaktadır. Aile içinde anne-babalar, büyükler, akrabalar ve deneyim sahibi kişiler deneyimlerini, bilgi ve becerilerini informal yollarla çocuk ve gençlere aktarmaktadırlar. Bu aktarımları yapan kişi ve grupların tümü öğreten konumundadır, ancak bunlar öğretmen değildir. Çünkü öğretmenlik, diğer öğreten kişi ve gruplardan farklı olarak bir uzmanlık gerektirmektedir. Öğretenin düzenlediği yaşantılar gelişigüzel ve plansızdır. Öğretmen ise bir program çerçevesinde

planlı ve programlı bir biçimde öğrencilerde davranış değişikliklerini meydana getirmeye çalışır. Eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenler, öğretim etkinliklerini formal eğitim kurumlarında yürüten uzman kişilerdir (Eskicumalı, 2014, s. 7-8).

Eğitim bilimleri alanyazınında öğretmen kavramının farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Öğretmen, “resmî ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişi”dir (Öncül, 2000). Demirel’e göre öğretmen (2012, s. 105), “öğrencilerin davranışları üzerinde çalışan, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eden ve onların istedik davranışlara sahip birer birey olmasını sağlayan kişi”dir. Şahin (2014, s. 286) ise, öğretmen kavramının toplumsal yönüne de değinerek “öğretmenliğin kuramsal bilgi temelini işe koşarak bireyin davranışlarında hem bireyin hem de toplum yaşamına kalite katacak değişmelerin oluşmasına kılavuzluk eden kişi” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim sistemi birçok ögeden oluşmaktadır. Eğitim sisteminin başlıca öğeleri; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fizikî ve finans kaynaklarıdır. Bunlar içinde öğretmen en temel öge konumundadır. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır (Şişman, 2006). Öğretmen, okul ve sınıf ortamını canlı tutarak öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kimsedir. Yönettiği öğretim etkinlikleri ile öğrencileri üzerinde unutulmaz izler bırakarak onların akademik ve meslekî geleceğine yön verip kişiliklerinin gelişiminde ve belirli bir hayat görüşü edinmelerine yardımcı olur. Ayrıca, nitelikli öğretmenler sadece öğrencileri yetiştirmekle kalmazlar, aynı zamanda ait oldukları toplumun kültürel alanda atılımlar yapmasına da büyük ölçüde katkıda bulunurlar (Arslan, 2012, s. 240). Bu yönüyle kendini sürekli geliştirmesi gerektiğine inanan nitelikli öğretmenlerin yalnızca görev yaptıkları okul ve sınıfların öğretmeni değil, aynı zamanda bilgilendirici ve aydınlatıcı rolleriyle yaşadıkları toplumsal çevrenin de doğal öğretmenleri oldukları söylenebilir.

### **Bilgi Toplumunda Öğretmen**

Toplumsal yaşamda görülen hızlı değişim süreci, beraberinde yeni kavram ve olgular getirmiştir. Bu yeni kavramlardan biri de, bilgi çağı ya da bilgi toplumdur. İçinde yaşadığımız küresel değerlerin ön plana çıktığı ve hızlı bir değişimin yaşandığı dönem; bilgi toplumu ya da bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005, s. 62).

Bilgi toplumu düşüncesinin altında yatan, bilginin toplumun itici gücü haline gelmesidir. Bilgi toplumu, bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak haline geldiği toplumdur. Sanayi toplumundaki buharlı makinanın yerini, bilgi toplumunda bilgisayar; fiziksel emeğin yerini, zihinsel emek; maddi üretim gücünün yerini de, bilgi üretim gücü almıştır (Özden, 2013, s. 61). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş ile ekonomik zenginlik, çok emeğe ve sahip olmanın yanında bilgiye, insan kaynaklarını geliştirmeye ve bu alanda yatırıma sahip olma ile ölçülür olmuştur (Hesapçioğlu, 2001, s. 40-41). Bilgi toplumu, toplumsal yaşamın birçok alanında değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Yaşanan değişim ve yenilikler karşısında bireylerin yeni kimlik kazanmaları ve bu sürece ayak uydurmalarında geleneksel eğitim



görüş birliği bulunmamasına rağmen öğretmenlerin sahip olması gereken bazı meslekî değerler önerilebilir. Bunlar; “sevgi, saygı, sorumluluk, bilimsellik, adil olma, sabır, hoşgörü, fedakârlık, dürüstlük ve alçak gönüllülük” değerleridir.

### Değerlendirme ve Tartışma Soruları

- 1- Bilgi toplumunda öğretmenin rolünü açıklayınız.
- 2- Öğretmenlik mesleğinin meslekî ve kişisel özelliklerini açıklayınız.
- 3- Değerlerin toplumsal yaşamdaki önemini tartışınız.
- 4- Toplumsal açıdan değerler eğitiminin önemini değerlendiriniz.
- 5- Değerler eğitiminde öğretmenin rolünü tartışınız.
- 6- Öğretmenlik mesleğinde değerlerin önemini tartışınız.
- 7- Öğretmenlerin sahip olması gereken değerleri tartışınız.

### Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademe-deki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Akbaşlı, S. (2010). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmen yetiştirme alanında uygulamalar ve gelişmeler. Kasım Kıroğlu ve Cevat Elma (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (271-314). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25: 35-42.
- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve uygulama örnekleri. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (133-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7,3: 607-622.
- Argon, T. (2012). 21.Yüzyılda eğitim biliminde yönelimler. Kasım Kıroğlu ve Cevat Elma (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (317-349). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2012). Öğretmenin yeri ve önemi. Mehmet Aslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde. (1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003), *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, M.Z. (2013). Değerlerin eğitimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildiri Kitabı (28-29 Mayıs 2013)*, Antalya, 86-91.
- Aydın, M.Z. ve Akyol Gürlü, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi. Yöntemler etkinlikler kaynaklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Bilnet Matbaacılık.
- Bakırcioğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, F.A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 14,1: 195-213.

- Bailey, R. (2000). *Teaching values and citizenship across the curriculum: educating children for the world*. London: Routledge.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Carr, D. (2000). Moral formation, cultural attachment or social control: what's the point of values education? *Educational Theory*, 50 (1), 49-62.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 1: 55-66.
- Çelebi, N. (2015). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (115-145). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimiine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14, 4: 1541-1556.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19,2: 207-237.
- Çengelci Köse, T. (2015). İlkokul döneminde değerler eğitiminde okul-öğretmen ve ailenin rolü. Sevcan Yağan Güder (Ed.), *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi* içinde. (139-150). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çubukçu, Z., Eker Özenbaş, D., Çetintaş, N., Satı, D. ve Yazlık Şeker, Ü. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2,1: 25-37.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirik, M.Z. (2014). *Eğitim programları ve öğretim. Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (2013). Toplumsal ve kültürel değerlerin hareket alanı olarak kültür ve eğitim: Türkiye ve türk kültürü örneği. *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildiri Kitabı (28-29 Mayıs 2013)*, Antalya, 44-52.
- Eraslan, L. (20139). Değerler eğitiminde sivil toplum katılımı ve sivil toplum kuruluşlarının rolü. *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildiri Kitabı (28-29 Mayıs 2013)*, Antalya, 108-131.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2014). Eğitimin temel kavramları. Yüksel Özden ve Selahattin Turan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir*. (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gutek, G. L. (2006). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar (philosophical and ideological perspectives on education). (Çev: Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güler, T., Dereli, F. ve Hazar, R.G. (2013). Okul öncesi programında yer alan değerlerin öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildiri Kitabı (28-29 Mayıs 2013)*, Antalya, 140-153.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3, 1: 43-48.

- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30(2),169-202.
- Haydon, G. (2006). *Values in education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Helvacı, A. (2008). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. Nevin Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (313-332). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). Postmodern / Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları.
- Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan (Yay. Haz.), *21.Yüzyılda eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde. (39-80). İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin meslekî değerleri üzerine nitel bir çalışma*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karabacak, N., Küçük, M. ve Korkmaz, İ. (2015). Primary school teachers' Professional values from the perspective of teaching experts. *Turkish Journal of Teacher Education*, 4(2): 1-32.
- Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 35-49.
- Kaya, İ. (2004). Öğretmenlik mesleği. İbrahim Kaya (Ed.), *Öğretmen mesleğinde etik* içinde. (147-160). İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- Kaya, M. ve Taşkın O. (2016). Okulda değerler eğitimi. Mustafa Köylü (Ed.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* içinde. (131-157). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızılar, H. ve Canikli, İ. (2015). *Değerler eğitimi*. Karabük: Deneme Yayınları.
- Korkmaz, İ., Küçük, M. ve Karabacak, N. (2016). Türk Eğitim Sistemindeki öğretmenlik mesleğinin meslekî değerlerine doğru bir sentez.
- Hasan Hüseyin Bircan ve Bülent Dilmaç (Ed.), *Değerler bilançosu. Sosyoloji, felsefe, ekonomi, eğitim, iletişim, müzik, tıp -beyaz kitap-* içinde. (219-248). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2, 20: 1-18.
- Macionis, J.J. (2012). *Sociology*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Mahiroğlu, A. (2017). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede gelişmeler ve yenilikler. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (373-420). Ankara: Pegem Akademi.
- Marshall, G.(1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. Osman Akinhay-Derya Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- M.E.B. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. (1739 no'lu kanun). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Erişim Tarihi: 06 Eylül 2017.

- M.E.B. (2017a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 03 Ekim 2017.
- M.E.B.(2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>. Erişim Tarihi: 05 Ekim 2017.
- Mendras, H.( 2009). *Sosyolojinin ilkeleri (Eléments de sociologie)*. (Çev. Buket Yılmaz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nalçacı, A. (2014). ). Bir meslek olarak öğretmenlik. Salih Zeki Genç ve Çavuş Şahin (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (27-55). İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu – eğitim – yeni kimlikler II bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32, 1: 341-350.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler. Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdeş, G. (2014). *Öğretmenin sahip olması gereken etik değerler ve kişilik özellikleri*.
- İbrahim Kaya (Ed.), *Öğretmen mesleğinde etik* içinde. (169-196). İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. 4, 193-209.
- Selanik Ay, T. (2016). Okulda değerler eğitimi. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde. (17-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Sincar, M.(2014). Bir meslek olarak öğretmenlik. Celal Tayyar Uğurlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (255-267). Ankara: Eğiten Kitap.
- Süral, S. (2016). Öğretmenliğin rolü ve özellikleri. Fatma Susar Kırmızı ve Nil Duban (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde.(275-312). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A.E. (2014). Meslek ve öğretmenlik. Veysel Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (265-310). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TDK (2017a). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. <http://www.tdk.gov.tr> Erişim Tarihi: 10 Ekim 2017.
- TDK (2017b). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> Erişim Tarihi: 5 Kasım 2017.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için meslekî değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin meslekî değerlerinin belirlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. <http://portal.ted.org.tr> Erişim Tarihi: 5 Kasım 2017.
- Veugelers, W. (2000). Difference ways of teaching values. *Education Review*, 52, (1), 37-42.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi. Eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2,1: 61-68.
- Yazar, T. (2016). Toplumsal yaşam ve değerler. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde. (95-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Zarrillo, J.J. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Geçmişi, Bugünü ve Geleceği (*Teaching elementary social studies principles and applications*). (Çev: Bayram Tay ve Selçuk-Beşir Demir) *Sosyal Bilgiler Öğretimi. İlkeler ve Uygulamalar* içinde. (1-20). Ankara: Anı Yayıncılık.



## 8. BÖLÜM

---

### DEĞER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI (YÖNTEMLERİ)

Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ  
Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
ORCID: 0000-0001-5823-190X

Doç. Dr. Vedat AKTEPE  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
ORCID: 0000-0001-5259-9340



## 1. Değerlerin Öğretimi

Değer eğitimi üzerine yapılan çalışmaların gittikçe artmasıyla birlikte değerlerin nasıl öğretileceği konusu da önem kazanmaya başlamıştır. Değerin nerede, ne zaman ve kim tarafından nasıl öğretildiği konusu birçok araştırmacının da dikkatini çekmiştir. Bazı araştırmacılar değer öğretiminin formal olarak en sağlıklı okullarda yapılabileceğini düşünmektedir. Bu boyutuyla elbette değerlerin nerede ve ne zaman öğretildiği önem arz etmekle beraber asıl önemli olan, bu değerlerin nasıl öğretilmeye çalışıldığıdır.

Okul boyutunu ele alırsak bu anlamda öğretmenlerin bu değerleri öğrencilere nasıl kazandıracağı üzerinde önemle durulan bir konudur. Öğrencilerin özellikle ilkokulda öğretmenleri kendilerine model aldığı düşünürsek, öğretmenlerin değer öğretimine başlamadan önce bu değerleri kendi bünyesinde bulundurması ayrıca üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretmen sahip olmadığı veya yararına inanmadığı bir değeri karşı tarafa ne kadar öğretmeye çalışırsa çalışsın çok fazla etkili olamayacaktır.

Değer öğretim yaklaşımlarını kullanmanın bu bağlamda birçok faktör tarafından etkilenebileceğini söyleyebiliriz. Öğretmenin kişiliği, öğretmen yetiştirme politikası, toplumun öğretmene bakış açısı, öğretmenin yetiştiği çevre gibi unsurlar bir öğretmenin öğrencilere değer öğretirken kullanacağı öğretim yaklaşımını etkileyen unsurlar olarak düşünülebilir.

Literatüre bakıldığında, genellikle öğretmenler tarafından en çok kullanılan değer öğretim yaklaşımları şunlardır: Doğrudan değer öğretimi, değeri belirginleştirme yöntemi, değer analizi, ahlâkî ikilem yöntemi, eylem öğrenme yaklaşımı, sosyal öğrenme ve örtük programdır. Bu yaklaşımların dışında birtakım yöntemler bulunsa da en çok bilinen ve tercih edilenleri bunlardır.

Bu yaklaşımların bazılarında öğretmenin kendi kişiliği ve o değere yüklediği anlam daha da önem arz etmektedir. Örneğin sosyal öğrenme ve eylem öğrenme yöntemlerinde, öğrencilerin öğretmenlerini model alma ve o değeri davranışlarında göstermeleri bakımından önemlidir. Aşağıda sırayla öğretmenlerin kullandıkları değer öğretim yöntemleri açıklanmaktadır.

## 2. Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin Yöntemi)

Telkin, kelime anlamıyla karşı tarafa doğru olduğuna inanılan birtakım bilgi, be-



Resim 1

ceri ve duyguların aktarılmasıdır (Akbaş, 2004; Doğanay, 2007; Ziebertz, 2007). İnsanlık tarihi boyunca bu yönüyle her zaman kullanılmış en geleneksel yöntemdir. Geleneksel olarak algılansa da öğretmenler tarafından değerlerin aktarılması esnasında çoğu zaman başvurulan yöntemlerden biridir. Diğer yöntemler kullanılsa bile bu yöntem diğer yöntemleri tamamlayıcı özelliğe sahip olduğu için onlarla birlikte de

kullanılır. Öğretmen merkezli bir yöntem olsa da zaman, mekân ve sınıfın kalabalık olduğu durumlarda oldukça çok kullanılan bir yöntemdir.

Doğrudan öğretim yaklaşımı, büyüklerin doğru olduğuna inandığı bazı değerleri çocuklara direk söylemesi ve çocukların da bu değerleri doğru olarak düşünerek öğrendiği bir yöntemdir. Uygulanırken ilk başta önce kazandırılacak değerler tespit edilir ve birtakım etkinlikler düzenlenerek değer kazandırılmaya çalışılır. Bu yöntemde çok kullanılan durumlardan biri de hikâyelerin kullanılmasıdır. Bu hikâyelerin anlatılması, öğrencilerin o değerın önemini düşünmeye yönlendirir (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Bu yöntemin özünde, herkes tarafından doğru kabul edilmiş değerlerin aktarılmasında öğrencinin çok fazla sorgulamadan o değeri benimseme fikri vardır. Fakat bu yaklaşımda en çok eleştirilen nokta değer gibi kazanılması uzun bir süreç gerektiren bir olgunun hem tek taraflı hem de kısa bir sürede aktarılmaya çalışılmasıdır (Yazıcı, 2006; Yiğittir ve Kaymakçı, 2012).

Bu yaklaşımda bireylere;

1. Amacın belirlenmesi,
2. Ölçütün belirlenmesi,
3. Uygulanacak yöntemin seçilmesi,
4. Seçilen yöntemin uygulanması,
5. Seçilen yöntemin değerlendirilmesi ve gerektiğinde de tekrar etme şeklinde işlem basamakları uygulanır (Doğanay, 2011).

### 3. Değer Açıklama (Değeri Belirginleştirme)

Değer açıklama yöntemi, öğrencilerin benimsedikleri değerlerinin farkına varmalarına ve o değere karşı onların duyarlılıklarını artırmaya yönelik bir yöntemdir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrencilerin fikirlerine saygı duyarak onların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur. Saygı duyulan öğrenci, kendini özgür hissedecek ve o değere yüklediği anlamı rahatça sergileyebilecektir.

Değer açıklama yaklaşımında dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- ✓ Öğrencilerin belirttikleri değerler kesinlikle eleştirilmemeli ya da öğretmen kendi değerini öğrenciye belirtmemeli,
- ✓ Öğrencilere yanıt vermeleri için baskı oluşturulmamalı,
- ✓ Tartışmalar çok uzun tutulmamalı,
- ✓ Grup için uygun olabilecek bir soru, bireysel olarak sorulmamalı,
- ✓ Öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal özelliklerin hepsi (kişisel amaçlar, ilgiler, tutumlar, inançlar ve eylemler) değer belirginleştirme için kullanılmamalı (Doğanay, 2007).

Bu yaklaşımda öğretmenin misyonu, öğrencinin kendini o değerın içinde bulacağı ortamı hazırlama, değer yargılarını oluşturmasına imkân verme ve duyarlı bir kişi olarak yaşamla mücadele etmesine yardım etmektir. Bunları yaparken de çocuğun çok fazla yaşam alanına girmemeye, çocuk tarafından yanlış anlaşılmasına ve bütün değerlerin bu şekilde kazandırılacağı yanılgısına da düşmemek gerekir (Akbaş, 2004).



4. *Gelişmeye yönelik yaklaşım*: Yaşantısal yaklaşımın kişiselleştirilmiş versiyonu gibidir, öğrencilere gerçek dünyadaki değerleri sorgulatmayı hedefler.
5. *Gelişimsel yaklaşım*: Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarına dayandırılmaktadır. Kişilerin çeşitli gelişim dönemlerinde diğer gelişim özellikleri ile de bağlantılı olarak birtakım değerleri kazanmalarını amaçlar.
6. *Meslek öncesi yaklaşım*: Genel olarak üniversitelerde bir yandan meslek kazandırılırken bir yandan da öğrencilerin değer ile tanışmalarını sağlayacak bir ders verilmesi niteliğini taşır.

### Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademe-deki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 335-360). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. Z., & Akylol, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insanî değerler eğitiminin insanî değerler ölçeğinde sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcı bir yaklaşım* (3. Basım) içinde (s. 255-286). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). *Değerler eğitimi sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ellis, A. K. (2007). *Teaching and learning elementary social studies* (8th edition). Boston: Pearson.
- Garcia, J., & Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: A guide to basic instruction* (12nd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gündüz, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin değerlerin nasıl öğretilebileceğine dair görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 201-214, ISSN: 1309-2707, doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.03.005>.
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, 76(6), 298-300.
- Huitt, W. (2004). *Values, educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- İşcan-Demirhan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Murray, D. M., & Ferri, J. A. (1992). *Teaching Masss Communication. A guide to better instruction*. New York: Westport, Connecticut.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Seefeldt, C. (2004). *Social Studies for the pre-school-primary child*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yolunda Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tahiroğlu, M. (2014). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi etkinlik örnekleri: İlkokul 4. sınıf. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (s. 339-366). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 489-522.
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(20), 117-124.
- Yiğittir, S., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 49-73.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlâkî değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 307-338.
- Ziebertz, H. G. (2007). Çok kültürlü bir toplumda değerler eğitimi modelleri. Bir değer olarak çoğulculuk. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Eds.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu içinde* (s. 445-466). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.



## 9. BÖLÜM

---

# EDEBÎ METİNLERDE DEĞER ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Dilek CERAN

*Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi*

ORCID: 0000-0001-9010-0619



## 1. Giriş

Ana dili öğrenimi bireyin doğumu ile başlar ve örgün eğitime gelinceye kadar sistemli olmayan ve ağırlıklı olarak dinlemeye dayalı bir yapıyla devam eder. Dolayısıyla birey, ana dilini önce ailesi ve yakın çevresinden öğrenir. Aile ve yakın çevre, aynı zamanda bireyin değerleri ilk kez öğrenmeye başladığı ortamlardır. Ancak burada da sistemli bir öğrenmeden söz etmek mümkün değildir. Örgün eğitimin dışında kalan ve bireyin ilk öğrenmelerini gerçekleştirdiği bu ortamlarda öğrenmenin asıl kodlayıcısı dildir. Aile ya da yakın çevre, değerleri çocuğa aktarmada büyük ölçüde dili kullanır. Bu açıdan dil, değerlerin yeni nesillere aktarılmasına aracılık eden temel yapıdır.

Değerlerin örgün eğitim içerisinde sistemli olarak kazandırılması ise öğretim programlarının ön gördüğü doğrultuda gerçekleştirilmektedir. Öğretim programlarındaki kazanımlar aracılığıyla evrensel ve ulusal değerler aşılanmaya çalışılır. Söz konusu değerlerin eğitimi ister formel isterse informal eğitim içinde gerçekleştirilmeye çalışılınsın aktarım dil ile gerçekleştirilir. Geçmişten günümüze değerlerin aktarılması yazılı ve sözlü ürünler yoluyla olmuştur. Dolayısıyla değer kazandırmada dil vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum ana dili öğretiminde değerler eğitimi geniş ölçüde yer verme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu bölümde, Türkçe dersinin temel materyalleri olan edebî metinlerin değerler eğitimindeki yeri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda, Türkçe dersinin çocukların millî, kültürel, ahlâkî ve evrensel değerlere sahip, bunları bilen ve davranış olarak sergileyen bireyler olarak yetişmesinde önemli bir işlevi vardır.

## 2. Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış

Değerler eğitimi ifadesini açıklayabilmek için öncelikle sosyal bilimler alanında değer kavramının ifade ettiği anlamı belirlemek gerekir. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince "kıymetli olmak, güçlü olmak" anlamına gelen "valere" köküne dayanmaktadır (Bilgin, 1995, s. 83).

Değer", Güncel Türkçe Sözlük'te "bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğeler bütünü" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2017). Bu kavramı "bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelştirilmiş temel ahlâkî ilke veya inançlar (Kızılcıkel ve Ertem, 1994); inancın dinî ve ahlâkî alanları (Powney vd., 2004) şeklinde tanımlamak da mümkündür. Ergün'e (2015) göre ise değer; mantıkî anlamda "doğru", ahlâkî anlamda "iyi", estetik anlamda "güzel" olanı temsil etmektedir.

Farklı biçimlerde ifade edilen bu tanımlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde değer kavramının temelini toplumsallaşma sürecinde bireye nelerin önemli olduğunu, neleri tercih etmesi gerektiğini göstermektedir. Feather (2002) değerlerin en önemli özelliğini bireyin gösterdiği olumlu ve olumsuz davranışları açıklayan bir yapıya sahip olması biçiminde açıklar. Çünkü kişi karşılaştığı olay ya da durumlar karşısında gös-

terdiği tavrı bir değere dayalı olarak gerçekleştirir. Değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkilemede, tutum ve davranışların belirlenmesinde ve biçimlendirilmesinde önemli rol oynar (Dilmaç, 1999). Aynı zamanda kişilerin bireysel olarak ortaya koyduğu tavırlar sadece kendi yaşantısını değil toplumu da yakından etkiler ve ilgilendirir. Bireyin davranışları ile soyut olmaktan somut olmaya geçen değerler, somuta dönüştüğü andan itibaren bireysel olmaktan çıkıp toplumsal bir nitelik kazanır. Bireysel davranışlar, değerlerle örtüştüğü ölçüde sağlıklı ve gelişmiş bir toplum yapısından söz edilebilir. Birey ve toplum bağlamında düşünüldüğünde değerlerin sahip olduğu özellikler şöyle sıralanabilir:

- Değerler normu içermektedir.
- Bilinç, duygu ve heyecanları içeren yargılardır.
- Bireyin bilincinde olan ve davranışı yönlendirendir.
- Toplum ve bireyler tarafından benimsenir ve bütünleştiricidir.
- Toplumun ve bireylerin menfaatine yönelik inanılan ölçütlerdir.
- Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçer.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (yardımseverlik gibi) ilişkilidir.
- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedir.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görür.
- Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanır. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilir.
- Değerler zamanla değişebilir. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değerlerin önem derecelerinde farklılaşmalar yaşanabilir.
- Değerler, bağlı oldukları kültürlere göre değişir. Hatta ait oldukları kültürlerin içinde dahi ayrılık gösterebilir (Yazıcı, 2006, s. 504-505).

### 3. Değerler Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği

Toplumsal devamlılığı sağlayabilmek adına toplumun normlarını ve değerlerini koruyabilmek için değer olarak kabul edilen unsurların çocuklara belirli, sistemli ve yaşantı yoluyla kazandırılması gerekmektedir. Son yıllarda ulusal ve evrensel değerlerde görülen belirsizlik ve yetersizliklerin ortadan kaldırılması ya da asgarî düzeye indirgenmesi için başvurulacak yolların başında eğitim gelmektedir. Özellikle örgün eğitime yansıyan bu anlayış, "Değerler Eğitimi" adı verilen bir yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Toplum ve bireyler için önem arz eden değerler eğitimi, bireyin kendisine ve topluma karşı göstereceği reaksiyonların duyarlılık derecesini artırmaya yönelik sürecin adıdır (Kaya ve Çelebi, 2015).

Genel kabul, değer eğitiminin erken yaşta başlaması gerektiği yönündedir. Server'e (2008) göre insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin bireysel değerler, ilk çocukluk döneminden başlayarak çocuklara verilmelidir. Ancak aile ve yakın çevrede başlayan

İkinci ileti,  
 “Sabır, biraz da zaman  
 Güçten, öfkeden daha yaman.”

dizeleriyle açıkça dile getirilmiştir. Sabır ve zamanın sorunları çözmedeki önem ve gerekliliğini anlamak için hemen üstteki olaya bakmak yeterli olacaktır. Çünkü bu ileti bir olay etrafında somutlaştırılarak ifade edilmiştir. Böylelikle söylenmek istenen hem bir olayla hem de açıkça okuyucunun dikkatine sunulmuştur.

Bu iki iletiye ve metindeki olaylara bağlı olarak ortaya çıkan ve çocuklara kazandırılacak değerler ise şunlardır:

**Değerler:** Yardımlaşma, merhamet, iyilik, sabır

### Sonuç

Yeni nesle değerleri aktarmak suretiyle değerlerde bir süreklilik sağlamanın pek çok yolu vardır. Bu yolları kullanırken tamamen didaktik bir yaklaşım sergilemek, bir değer tanımlı, özellikleri ve önemini anlatarak kazandırmaya çalışmak yerine çocukların ilgisini çekecek, hoşuna gidecek ve içselleştirmesine destek olacak yollar tercih edilmelidir. Çocukların millî, ahlâkî ve evrensel değerleri tanıyan, bilen ve benimseyen fertler olarak yetişmesinde Türkçe dersinin önemli bir işlevi vardır. Türkçe dersinin temel materyalleri olan edebî metinler, değerleri dilin zenginlikleri ile bütünleştirerek zevkli, eğlenceli bir hâlde dönüştürerek aktararak kazandırmada oldukça etkili yollardan biridir. Çünkü değer eğitimi amaç, değer anlamsal ve bilgisel olarak bilinmemesi değil içselleştirilememesidir. Öyküleyici metinlerdeki kahramanları rol model alma içselleştirmenin çok hızlı gerçekleştiği bir öğrenme şeklidir. Ayrıca metinlerde dolaylı ya da doğrudan verilen iletiler, değerlerin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir.

Sonuç olarak edebî metinlerle değerler eğitimi, hem öğretim programında hem de dersin işleyişinde sistemli bir şekilde ele alınmalı, edebî metinlerde değerlerin kazandırılması için içselleştirilmesi amacı gözetilmelidir.

### Kaynakça

- Ak, S. (2003). *Dalgalar dedikoduyu sever*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Ak, S. (2013). *Vanilya kokulu mektuplar*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Andrews, S. V. (1994). *Teaching kids toccare: Exploring values through literature and inquiry*. Terre Haute, Indiana: EDINFO Press. (ERIC Document Reproduction, No. ED 372414).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bennett, W. J. (1995). *The children's book of virtues*. New York: Simon and Schuster.
- Bilgin, İ. (2014). *Onbaşı Nezahat*. İstanbul: Timaş Çocuk Yayınları.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem.
- Burdurlu, İ. Z. (1966). *Keloğlan masalları*. İzmir: Karınca Yayınları.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*, 9(2), 429-436.

- Coşkun, V., & Sargın, M. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabında strateji. E. Erginer (Ed.), 16, 334-337.
- Çelikpazu, E., & Aktaş, E. (2011). Literature and history of Turkish or Turkic. *Turkish Studies*, 6(2) 413-424.
- Çınaroğlu, A. (2006). *Mago*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları.
- Çingir, D. (2009). *Piri ve arkadaşları Akdeniz'de*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insanî değerler eğitimi verilmesi ve ahlâkî olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insanî değerler eğitiminin insanî değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. (2009). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Ergün, M. (2015). *Felsefeye giriş (Estetik)*. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/sanattelfesesi.pdf> adresinden 18.05.2017 tarihinde erişildi.
- Feather, N. T. (2002). Values and value dilemmas in relation to judgements concerning outcomes of an industrial conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(4), 446-459.
- Gökçe, O. (1994). Türk gençliğinin sosyal ve ahlâkî değerleri. *Ata Dergisi*, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Güteryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaplan, M. (2006). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebî Eserlerin Kullanımı. *Turkish Studies*. 6(1), 1398-1412.
- Kaya, M. ve Çelebi, A. O. (2015). AÇEV Çocuk kitaplarında değerler ve değer aktarımı. II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Sempozyumu, 23-24 Ekim 2015, İstanbul.
- Kızılçelik, S., & Ertem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çakıcı, E. (2013). Türk edebiyatı dersinin öğretiminde değerler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 41-57.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7, 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi*. 602, 112-120.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Parlakıldız, H. (2009). İlkokul ikinci devrede Türkçe ders kitaplarındaki moral değerlere kısa bir bakış (1948-1968 yılları arası). *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 245-262.

- Pilav, S., Demir, H. A. ve Demir, H. (2015). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer eğitimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(206), 16-29.
- Powney, J., Cullen, M. A., Schlapp, U., Glissov, P., Johnstone, M. & Munn, P. (2004). *Understanding values education in the primary school*. UK: University of Glasgow.
- Resmî Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574, s. 2432.
- Sanchez, T. R. (1998). Using Stories About Heroes Toteach Values. Retrieved from May 15, 2017, [www.ericfacility.net/ericdigests/ed424190.html](http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed424190.html).
- Singh, M. & Lu, M. (2003). Exploring The Function of Heroes and Heroines in Children's Literature. Retrieved from May 15, 2017 [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (ERIC DocumentReproduction No: ED 477609).
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). *Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Şengül, A. (2003). Tahkiyeli eserlerde "model şahıs" meselesi ve Ömer Seyfettin'in hikâyelerindeki model şahıslar üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. V(1), 13-30.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2014\\_10/02113646\\_18\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf) adresinden 25.04.2017 tarihinde erişildi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015\\_02/02041116\\_19.millieitimuraskararlar.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimuraskararlar.pdf) adresinden 25.04.2017 tarihinde erişildi.
- TDK (2017). < [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) >, (ET: 28.04.2017).
- Tomlinson, C., & Lynch Brown, C. (1996). *Essentials of children's literature*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Tür, G., & Turla, A. (1981). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Ural, S. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Wynne, E. A. & Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics, and discipline*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazıcı, S., & Aslan, M. (2011). Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma: Sosyal bilgiler ders kitapları ile öğretmen adaylarının kahraman tercihlerinin karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 2173-2188.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yücel, T. (2011). *Kimim ben*. İstanbul: Can Yayınları.





## *10. BÖLÜM*

---

# **'EĞİTİMDE DRAMA' ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN MORAL BOYUTUNA KATKI SAĞLAYABİLİR Mİ?**

Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL  
*Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*  
ORCID: 0000-0002-3137-3753



## Giriş

Türkiye’de öğretmenlik mesleği, devlet politikaları ve yasal düzenlemeler dışında, siyasî iktidarlar ve konjonktürden etkilenmeye oldukça açıktır. Bu nedenle de “Türkiye’de öğretmenlik, profesyonel bir meslek midir?” sorusu 2000’li yıllarda tekrar tartışmaya açılmıştır. Öğretmenlik, profesyonel bir meslek olmanın en temel koşulunu taşımaktadır. O da, Howsam, Corrigan, Denemark ve Nash’in dediği gibi (1976) öğretmenliğin toplum için bir “ölüm kalım meselesi” olmasıdır. Bu bölümde, bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenliğe ilişkin kısa bir tartışmanın ardından, öğretmen yetiştirmede “eğitimde drama” disiplininin, öğretmenlik meslek eğitiminde etik boyutu geliştirmede bir aygıt olarak nasıl kullanılabilceği üzerinde durulacaktır.

### 1. Meslek Nedir?

Literatürde pekçok tanımı bulunan meslek kavramı; normlar, beklentiler, haklar, ayrıcalıklar ve ödüller ile ilişkilendirilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Taylor, 1968, akt., Purvis, 1973). Meslek kavramına ilişkin ilgili literatürde üzerinde durulan ortak tanımlardan birisi; bir kimsenin geçimini sağlamak, kendini gerçekleştirmek gibi nedenlerle sürekli olarak yaptığı iş, tuttuğu yol, ekol, uğraş alanı olduğudur (Yıldız, 2001, s. 38, akt., Pelit ve Güçer, 2006).

### 2. Bir İş Meslek Yapan Özellikler Nelerdir?

Bir işin profesyonel bir meslek olabilmesi için, birey ya da toplumun hayatı bir gereksinimine yanıt vermesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, profesyonel kültür olarak tanımlanabilecek bilgi, beceri ve davranışları içermesi de zorunludur. Bu da belli disiplinlere dayalı olması ile olanaklıdır. Mesleği icra eden (profesyonel) ile hizmet alan (müşteri) arasındaki ilişkide, meslek sahibi belli ilkelere, kuramlara ve disiplinlere dayalı olarak bağımsız karar verme yetki ve donanımına sahip olmalıdır. Bir meslek sahibinin, meslekî yeterliğinin toplumun diğer bireyleri ve toplumsal kurumlar tarafından tanınması, yasalar karşısında da tanınır olması ve üniversite düzeyinde bir diploma sahibi olması gerekmektedir. Diğer taraftan profesyonel bir mesleğin, etik standartlara, performans standartlarına, kariyer geliştirme olanaklarına, profesyonel disiplin organlarına sahip olması gerekmektedir. Özetle bir iş ya da uğraşın profesyonel bir meslek olması o mesleğin, toplumu oluşturan bireyler için bir “ölüm kalım meselesi” olması anlamına gelmektedir (Howsam, Corrigan, Denemark ve Nash, 1976).

Lieberman (akt., Dreeben, 1970) bir iş meslek yapan özellikleri şu şekilde sıralamaktadır; toplumda diğer mesleklerin yapamayacağı spesifik bir hizmeti sunmak, mesleğin icra edilmesi için entelektüel birbirlik, yöntem ve tekniklere hakim olmak, uzun bir sürece yayılan formal bir eğitimden geçmek, meslekî kararlar ve uygulamalar konusunda bireysel sorumluluk ve otonomiye sahip olmak, meslek üyelerini denetleyen bir mekanizmanın bulunması ve meslekî etik ilkelerinin varlığıdır. Myers (akt., Şahin, 2006) bir iş ya da uğraşın meslek olarak tanımlanabilmesi için kapsamlı bir ölçütler listesi sunmuştur. Bu ölçütler şunlardır:

- \* Bilimsel kuramlara dayalı bir bilgi temeli
- \* Hizmet sunmayı hedefleme

- \* Görevde benzersizlik
- \* Meslekî eğitim ve yetiştirme standartları üzerinde kontrol
- \* Uzun bir meslekî sosyalleşme süresi
- \* Diploma ya da sertifika
- \* Mesleğe kabul kuruluşlarının meslek üyelerince oluşturulmuş olması
- \* Mesleğe ilişkin yasama süreci üzerinde etkide bulunma
- \* Nispeten yüksek prestij, kazanılmış potansiyel güç
- \* Meslekî özerklik
- \* Uygulama normları ve meslekî etik
- \* Güçlü bir meslekî kimlik duygusu
- \* Mesleğe bağlılık temelinde süreçte yer alma

### 3. Meslekî Özellikler Bağlamında Öğretmenlik

Öğretmenlik mesleği kimi kaynaklar tarafından “profesyonel” kimi kaynaklar tarafından ise “yarı profesyonel” olarak tanımlanmaktadır. Henüz profesyonel bir meslek olma koşullarını tıp ya da hukuk gibi tam olarak karşılayamamış olsa da pek çok kaynak öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu kabul etmektedir (Howsam, Corrigan, Denmark & Nash, 1976). Türkiye’de yasal zemini açısından bakıldığında öğretmenlik mesleğinin, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesi’nde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Kuşkusuz Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsü tartışılırken, mesleğe giriş özellikleri, mesleği tercih nedenleri, meslekî eğitim süreci, meslek üyelerinin hizmet içi eğitim ve yaşam boyu öğrenme olanakları göz önünde tutulmalıdır. Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon (2001), öğretmenlik mesleğinin, giderek geleneksel yapıdan uzaklaştığını, öğrencileri ulusal ve uluslararası eğitim standartları doğrultusunda biçimlendirmek, öğretim sürecini planlamak, öğrenme-öğretme sürecini yönetmek, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve performanslarını değerlendirmek, meslektaşları ile iş birliği içinde olmak vb. açılardan mesleğin sürekli bir değişim içinde olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte geleneksel olarak, tek başına planlama ve uygulama yapan öğretmenlerin, araştırma sonuçlarını takip etme, sonuçları kendi çalışmalarında kullanma gibi davranışlarının da giderek artış gösterdiği dikkati çekmektedir (Grimmett & MacKinnon, 1992; Huberman, 1989; Richardson & Placier, 2001, akt., Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002). Howsam, Corrigan, Denmark ve Nash (1976) öğretmenlik mesleğinin uzunca bir süre, “öğretim sanatı” olarak lanse edildiğini ve bu yaklaşımın mesleğin bilimsel olmadığı çağrışımlarına yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca bu durumun mesleğin, bilgi-beceri, değer altyapısının ve profesyonel bir kültür oluşturmasının önünde büyük bir engel olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğinin, çocuğu eğip bükme, bir canliya biçim verme, bir hamuru yoğurma ve heykeltıraşlık gibi davranışlarla tanımlanmasından, sanat ya da zanaat kavramlarından uzaklaşarak “bilimsel temellere dayalı profesyonel bir meslek olma” yolunda biçimlendirilmesi önem taşımaktadır.

**Mesleğe giriş özellikleri** açısından bakıldığında, Türkiye’deki durum ile Amerika’daki durum arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. Dreeben (1970) öğretmenlik

12.00'da yola çıkması ve bu kuşu takip etmesidir. Ülkeye giden yol gece yarısından sonra bir daha asla açılmayacaktır.

**Aradaki Boşluk ve Mesafenin Spektrumu:** Ortaya bir bavul konur. Balıkçı gitme kararına ne kadar yakınsa bavula o kadar yakın durmalıdır. Konumlandırma yapılıp ve verilen karar üzerine çok kısa bir biçimde konuşulur.

**Günlük Yazma:** Bu olaydan (verdiği karardan) bir yıl sonra (gitme ya da kalma), balıkçı uyumadan önce günlük sayfasına ne yazar?

İsteyen öğrenciler tarafından günlükler okunur ve düşünceler paylaşılır.

### Kaynakça

- Akar-Vural, R. (2005). *Bertolt Brecht'in öğretici oyunlarının "eğitimde drama" ve "sahneleme" yöntemleri temelinde hazırlanan iki farklı programın ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akar-Vural, R., & Somers, J. (2013). *İlköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksu, M., Daloğlu, A., Yıldırım, S., Kiraz, E. & Engin-Demir, C. (2009). Eğitim fakülteleri öğrenci profili araştırması. Eğitimde Yansımalar. IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal sempozyumu, 12-13 Kasım, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Beck, L.G., & Murphy, J. (1994) *Ethics in Educational Leadership Programs: An expanding role*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Calderhead, J., & Shorrock, S.B. (1997) *Understanding teacher education*. London: Falmer Pres.
- Commission of the European Communities (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: "Improving the Quality of Teacher Education", {sec(2007) 931, sec(2007)933 Brussels. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.html) adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dreeben, R. (1970). *The nature of teaching*. Keystones of Education Series, London: UK.
- Drudy, S. (2008). Professionalism, performativity and care: Whither teacher education for a gendered profession in Europe? In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions* (pp. 17-43). University of Ljubljana.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research Drama*, 5(1), 63-84.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkim Yayınları.
- Eurydice IV. Raporu (2004). Key topics in education in Europe, Volume 3, The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report IV, Keeping teaching attractive for the 21st century: general lower secondary education. <http://www.Eurydice.org> adresinden erişilmiştir.

- Eisenschmidt, E., & Löffström, E. (2008). The significance of the European Commission's policy paper 'improving the quality of teacher education': Perspectives of Estonian teachers, teacher educators and policy-makers. In B. Hudson and P. Zgaga (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe: A voice of higher education institutions* (pp. 63-84). University of Ljubljana.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Gannerud, E. (2001). A gender perspective on the work and lives of women primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 55- 70.
- Hennessy, J. (1998). The theatre in education actor as researcher. *Research in Drama Education* 3(1), 85-92.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hostetler, K. D. (1997). *Ethical judgment in teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Denemark, G. W. & Nash, R. J. (1976). *Educationg a Profession, Report of the Bicentennial Commission on Education for the Profession of Teaching of the American Association of Colleges for Teacher Education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education
- Lovat, T. J. (1998) Ethics and ethics education: professional and curricular best practice, *Curriculum Perspectives*, 18(1), 1-7.
- Montecinos, C., & Nielsen, L. (1997) Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 47-54.
- Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 86-110.
- Purvis, J. R. (1973). School teaching as a professional career. *The British Journal of Sociology*, 24(1), 43-57.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Watras, J. (1986) Will teaching applied ethics improve schools of education? *Journal of Teacher Education*, 37(3), p. 13-16.
- Winston, J. (1998). Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years. London: Falmer Press.



## *11. BÖLÜM*

---

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEKİ VE YÖNETSEL DEĞERLERİ

Doç. Dr. Şenol SEZER  
Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
ORCID: 0000-0001-8800-6017



## 1. Giriş

Okul ortamında paylaşılan değerler, okulun genel amaçlarını, ideallerini, standartlarını ve eğitim uygulamalarını yansıtmaktadır. Okul müdürlerinin benimsediği yönetsel değer ve tutumlar, yalnızca yöneticiliğe bakışlarını ve yöneticilik stillerini ortaya koymakla kalmaz, aynı zamanda okulda sürdürülen eğitimin kalitesini de belirler. Demokratik ve katılımcı yönetim sergileyen okul müdürleri, paylaşılan bir vizyon oluşturma ve okul amaçlarını gerçekleştirmede daha başarılıdır. Katı ve otoriter yönetim tarzını benimseyen okul müdürü ile çalışanların ödediği bedel sınırlı olmakla birlikte, ilerleyen yıllarda toplumun ödediği bedel ağırlaşmaktadır. Okulda ortak amaçlara ulaşmanın yanı sıra okulun eğitim-öğretim kalitesi ve sürdürülen ilişkilerin niteliği, okul müdürünün sergilediği yönetsel özellikler ve okul yöneticiliğine bakış açıları ile yakından ilgilidir.

Değer, 'bir toplumun üyeleri tarafından kabul edilen ortak duygu, düşünce ve amaçları yansıtan, temel ilke veya inançlar; bir kimsenin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir ölçüt' şeklinde tanımlanmaktadır (Güngör, 2010, s. 28; Kızılcık ve Erjem, 1994, s. 99). Hartmann, değerlerin ilk insanın ortaya çıkmasından itibaren var olduğunu ve insanların bunları içinde yaşadığı toplumda kendi kendine öğrendiğini, Nietzsche ise değerleri yaratanların ve yeni değerler ortaya koyanların insanlar olduğunu ileri sürmektedir (Özensel, 2003). İnsanın karakterini ve bakış açısını şekillendiren değerlerin üretilmesine ilişkin farklı görüşler olmakla birlikte Sanayi Devrimi ile başlayan hızlı değişim, toplumun temel alışkanlıklarını, ahlâkî değerleri ve inançları derin bir şekilde etkilemiştir (Dewey, 2008).

Yönetsel değerler, sürekli olarak başvuru alan içsel referanslar olarak örgütsel kararlara ve dolayısıyla çalışma yaşamına etki etmektedir (Vurgun ve Öztop, 2011). Yönetsel değerler, yönetsel davranışları değerlendirme, başkalarının davranışlarını algılama, değişen koşullara uyum sağlama ve yön belirlemede, yöneticinin ilkeli ve tutarlı davranmasına zemin oluşturur (Aşan ve Aydın, 2006). Çalışma yaşamı, doğru işleri doğru yöntemlerle yapmayı gerektirir. Bunun için her düzeydeki yöneticinin ve bütün çalışanların kararlarını yürekte inandıkları değerlere dayanarak almaları gerekir. Alınan kararlar çalışanlar ve örgütün benimsediği değerlerle ilişkilendirilmezse, örgütsel değerlerin yaşaması ve anlam kazanması olanaksızlaşır (Baltaş, 2011, s. 65).

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren etkisini hissettiren post-modern yaklaşımlar, okul müdürlerinin sergilemeleri gereken yeterliklerin yanı sıra sahip olmaları gereken yönetsel değerlere dikkat çekmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2010). Bu yaklaşımlara göre, eğitim kurumlarının etkililiğinin sadece meslekî ve teknik yeterliğe dayalı olarak ele alınması, insan kaynağının ikinci plana itilmesine neden olmakta ve örgüt içindeki bireylerin performans değerlendirmesinde, örgüt kültürüne katkı ve örgütsel bağlılığın ihmal edildiği vurgulanmaktadır. Okul yönetiminde teknik yeterlikler kadar örgütsel davranışların ve insanî değerlerin önemsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aslanargun, 2012).

## 2. Değerler

Değer, toplumun veya bir grubun varlığını, birliğini, işleyişini sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen, ortak duygu, düşünce, amaç ve yararı yansıtan genelleştirilmiş temel ahlâkî ilke veya inançlara denir (Kızılçelik ve Erjem, 1994, s. 99). Daha açık bir ifadeyle değer, belirli bir durumu, diğerine tercih etme eğilimidir. Değerler, bireyin davranışlarına kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan algılardır. Bireylerin neleri önemli gördüklerini tanımlayarak, bireysel istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Güler, 2001).

Williams (1979), değer kavramını onaylanan ya da onaylanmayan düşünceler, gereksinimler, tercihler, görevler, ahlâkî yükümlülükler, arzular, istekler, amaçlar, hoşlanılmayanlar, cazip gelen ve tercih edilen birçok yönelim ile ilgili kullanılmaktadır. Jones (1998), bu anlamda değerleri sadakat, yardımseverlik, hakkaniyet, güvenilirlik, dürüstlük, sorumluluk, bütünlük, yeterlik, tutarlılık ve açıklık gibi istenen davranışları ifade eden genel standart ve prensipler şeklinde tanımlamaktadır. Yapılan araştırmalarda genel olarak öne çıkan yönetsel ve örgütsel değerler, sorumluluk, eşitlik, adalet, özgürlük, hoşgörü, saygı, güdüleme, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, kendine güven, yardımseverlik, dayanışma, dürüstlük, sevgi, itaat ve başarıdır (Akbaş, 2008).

2004 tarih ve 2563 sayılı Tebliğler Dergisinde, öğretim programlarının toplumsal temelleri alt aşığı altında, toplumun vazgeçilmez değerleri arasında, alçak gönüllük, ağırbaşlılık, anlayışlılık, adalet, dürüstlük, girişkenlik, iyimserlik, sabır, sadakat, sadelik, sevecenlik, hoşgörü, tutumluluk, güven ve görev sorumluluğu gösterilmektedir. Türk toplumunun millî, aynı zamanda manevî ve ahlâkî değerleri arasında ise barışseverlik, fedakârlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık gibi değerler yer almaktadır.

### Değer Sistemleri

Değer sistemleri, sosyal yaşamın en önemli öğeleri arasında yer almaktadır. Çünkü toplumun üyeleri olaylar, olgular, kişiler ve eylemler arasında tercih yapmak durumundadır. Bu seçimler büyük ölçüde öğrenilmiş değer sistemleri ve zihin haritaları tarafından belirlenir (Creighton, 2009; Goodman, 1967). Değerler, taşıdıkları anlama göre kendi aralarında sınıflandırılır. Sıralanmış değerler kümesi, öncelikli değerleri belirleyen bir sistem oluşturur. Bireylerin sergilediği tutum ve davranışlar, öncelikli değerler sistemine dayalı olarak tanımlanabilir. Öte yandan değerlerin değişime açık yapılar olduklarını da belirtmek gerekir. Zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değerlerin öncelik düzeyinde değişiklikler olabilir (Kuşdil ve Kâğıtçıbaşı, 2000).

Değerler, toplumların sosyo-kültürel özellikleri ve bireylerin kişilik özelliklerinden etkilenmektedir. Bu nedenle yaşanan sosyal ve kültürel değişmelere bağlı olarak değer sistemlerinde de değişimler görülür. Bu bağlamda yaşanan değişmelere ayak uydurabilen bireyler, çevreleri ile daha uyumlu bir yaşam sürmekte ve sağlıklı ilişkiler geliştirmektedir (Yılmaz, 2008, s. 67). Paylaşılan değerler, güven oluşturur ve böylece örgüt içindeki bireylerin ortak paydada buluşan amaçlı bir topluluğa dönüşmesi



## 8. Yönetici Yetiştirmede Değerlerin Önemi

Okulların örgüt kültürü ve okul müdürlerinin okul yönetiminde sergilemesi gereken değerler zamanla değişmektedir. Okul müdürlerinin okul yönetiminde sergilemesi gereken değerler (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 2003):

- Yeni düşüncelere açıklık
- Katılımcı yönetim
- Farklılıklara saygı ve hoşgörü
- Stratejik hatalara hoşgörülü yaklaşma
- Temel varsayımların sorgulanması ve yenilikçi yönetim
- Eleştirel düşünme
- Çalışanların özerkliği
- Örgütsel bağlılık
- Örgütsel çatışmayı olağan karşılama ve yönetme
- Hatalardan ders alma ve öğrenme
- Hesap verebilirlik

Okul müdürleri, başkalarının görüşlerine değer verme, eleştirilere açık olma, farklılıklara karşı hoşgörülü olma, empatik dinleme ve anlama beceri ve tutumlarına sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir. Okul müdürleri, adalet, eşitlik, özgürlük, hak, sorumluluk, hoşgörü, sevgi, saygı, tarafsızlık gibi evrensel etik değerlerle donanımlı olmalıdır. Okul yöneticileri hesap verebilirlik, açıklık, farkındalık, farklılıklara saygı, sosyal sorumluluk, yeniliğe açıklık, demokratiklik, esneklik ve sürdürülebilirlik gibi değerleri içselleştirmeli ve bunları okul yönetimine uygulama becerisine sahip olmalıdır.

Okul müdürleri, kararlılık, tutarlılık, dürüstlük, nezaket, özgüven, öz saygı, saygınlık, takdir etme, sakinlik, güven, doğruluk, açıklık, içtenlik gibi kişisel değerlerle empati, iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, çözüm odaklılık, pozitif düşünme (iyimserlik), ekip çalışmasına yatkınlık, vizyon oluşturma, eğitimsel liderlik ve örgüt geliştirme becerilerine sahip olmalıdır.

### Kaynakça

- Açıkalin, A., & Özkan, M. (2015). *Bir öğrenim çevresi olarak okulu yönetmek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adair, J. (2007). *Develop your leadership skills*. (First Edition). London: Kogan Page.
- Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü* (3. Basım). Ankara: Savaş Yayınları.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. (Ed. B. Tay ve A. Öcal). İçinde, *Sosyal bilgiler öğretimi*. (ss. 335-360). Ankara: PegemA.
- Aktan, C. C. (1996). *21. yüzyıl için yeni toplumsal sözleşme*. İstanbul: T Yayınları.
- Allport, G. W., Vernon, E., & Linzey, G. (1960). *A study of values* (3rd Edition). Boston: Houghton-Mifflin.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.

- Argon, T., İsmetoğlu, M., & İşeri, B. (2014). Okul yöneticilerinin değerlere göre yönetimleri ile yenilik yönetimlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 111-119.
- Asan, H. T., Ekşi, F., Doğan, A., & Ekşi, H. (2008). Bireysel değerler envanterinin dilsel eş değerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15-38.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1327-1344.
- Aşan, Ö., & Aydın E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. (Ed. Halil Can). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(4)-597-610.
- Baltaş, A. (2015). Değerlerin değeri. <http://www.acarbaltas.com/degerlerin-degeri/> adresinden 24.09.2017 tarihinde erişildi.
- Baltaş, A. (2011). *Türk kültüründe yönetmek*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. (Birinci Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 108.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Beck, L. G., Murphy, J., & Associates (1997). *Ethics in educational leadership program: Emerging models*. Columbia, MO: The University Council for Educational Administration.
- Begley, P. T., & Leithwood, K. A. (1990). The influence of values on school administration practices. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, 337-352.
- Billigton, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E., & Derin, S. (2016). Öğretmen adaylarının meslekî değer algılarının sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 204-225.
- Bratton, J., & Gold, J. (2000). *Human resource management: Theory and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(7), 10-27.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bush, T. (2006). Theories of educational management. <http://cnx.org/content/m13867/1.1/> adresinden 07.03.2017 tarihinde erişildi.
- Calabrese, R. L. (1989). Ethics for principals. *The Educational Digest*, 54(7).
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ceylan, M. (1998). Yeni kurulan yükseköğretim kurumlarında kurum kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(13), 49-54.

- Chhokar, J. S., Brodbeck, F. C., & House R. J. (2007). *Culture and leadership across the world: The globe book of in-depth studies of 25 societies*. (First Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Creighton, T. (2009). Paradigms, mental models, and mindsets in-use. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(3), 1-22.
- Demirtaş, Z., & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 523-544.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*, (Çev. H. Avni Başman). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). İlköğretim okulları hangi değerlerle yönetiliyor. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 31-43.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Foster, L. (2007). Changing secondary school leaders' role in public education, changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past-preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*, 1-4. <https://www.casciac.org/pdfs/nassp> adresinden 07.03.2017 tarihinde erişildi.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany: State University of New York Press.
- Goodman, M. E. (1967). *The individual and culture*. Illinois: The Dorsey Press.
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 233-256.
- Güler, A. (2001). Korku kültürü yerine değerler kültürü. *Abant İzzet Baysal Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 192-203.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürer, A., Öneren, M., & Bozacı, İ. (2014). Çalışanların bireysel değerleri ile örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Kamu yöneticileri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7(29), 439-455.
- Hermond, D. (2005). Ethical leadership is not optional: How LPPs can help. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity-Electronic*, 8(1), 1-5.
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2005). *Learning to lead? What gets taught in principal preparation programs*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hostetter, S. J. (2003). Institutional culture in the Bible college and its relationship to organizational member's values. (Unpublished PhD thesis). Trinity Evangelical Divinity School. UMI No: 3087175.
- House, R., Javidan, M., Hanges, P., & Dorfman, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37, 3-10.
- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington: Phi Delta Kappa.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/Healthy schools*. Vewbury Park, CA: Sage Publication.
- Hultman, K., & Gellerman, B. (2002). *Balancing individual and organizational values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Irby, B., Brown, G., & Yang, L. L. (2006). Values of organizations and leadership. (Ed. F.W. English). In, *Encyclopedia of educational leadership and administration*. California: Sage Publications.
- İnal, K. (1996). Sosyalist etik. *Gelecek*, 1(3).
- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jones, G. R. (1998). The experience and evolution of trust: Implications for cooperation and teamwork. *Academy of Management Review*, 23(3), 531-547.
- Karaköse, T., & Altinkurt, Y. (2009). Okul yöneticilerinin ve il milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının değerlere göre yönetim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Kütahya İli Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 49-67.
- Kasten, K. L., & Ashbaugh, C. R. (1991). The place of values in superintendent's work. *Journal of Educational Administration*, 29, 54-66.
- Kılavuz, R. (2002). Yönetmelik ve halkın yönetmelik oluşumuna etkileri. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 255-266.
- Kızılcıkelik, S., & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Kilby, R. W. (1993). *The study of human values*. Maryland: University Press of America.
- Köse, S., Tetik, S., & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, 7(1), 219-242.
- Kuçuradi, İ. (2002). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuşdil, E., & Kâğıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(42), 59-80.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın.
- Leithwood, K., & Jantzi, D., & Steinbach, R. (2003). Future schools and leaders' values. *Strategic Leadership and Educational Improvement*. (Ed. M. Predey, R. Glatter, & C. Wise). London: Sage Publications.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(17), 201-227.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: University of Nottingham.
- Leonard, N., & Jones, A. (2009). *Synergistic leadership theory*. <http://cnx.org/content/m27130/1.1/adresinden> 07. 03. 2017 tarihinde erişildi.
- Marshall, C. (1992). School administrators' values: A focus on atypicals. *Educational Administration Quarterly*, 28, 368-386.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Tarih: 24.06.1973. Sayı: 14574

- MEB (2015). Eğitimciler için meslekî etik ilkeler. [http://etik.gov.tr/Portals/0/etik\\_mevzuati](http://etik.gov.tr/Portals/0/etik_mevzuati) adresinden 30.09.2017 tarihinde erişildi.
- Morrison, H. (2007). *Promising leadership practices: Changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past-preparing for the future*. National Association of Secondary School Principals, 19-30. <https://www.cas-ciac.org/pdfs/nassp.pdf> adresinden 07.03.2017 tarihinde erişildi.
- Mullins, L. J. (2006). *Essentials of organisational behaviour*. Essex: Pearson Educated Ltd.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development interventions in the 21st century*. London: Pearson.
- Norton M. S. (1984). What is so important about school climate? *Contemporary Education*, 56, 43-45.
- Nuttal, J. (1997). *Ahlâk üzerine tartışmalar: Etiğe giriş*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pehlivan-Aydın, İ. (2002). *Yönetmel, meslekî ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Pedersen J. S., & Sorensen, J. S. (1989). *Organizational cultures in theory and practice*. Aldershot, UK: Avebury Press.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Rajimon, J. (2009). Towards a new paradigm in education management. *Vision of the Future*, 12(2), 1-17.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of the human values*. New York: The Free Press.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schermerhorn, J. R. (1996). *Management and organizational behaviour*. New York: John Wiley & Sons.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987) Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and emprical tests in 20 countries. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Ed. M. P. Zanna). pp.1-66. New York: Academic Press.
- Schwartz, E. H., & Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 465-497. DOI: 10.1177/0022022100031004003
- Schwartz, E. H. (2006). Basic human values: An overview. <http://segr-did2.fmag.unict.it/allegati/convegno%207-8-10-05/schwartzpaper.pdf> adresinden 24.09.2017 tarihinde erişildi.
- Sezgin, F. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin önem sıralamaları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 59-85.

- Sharf, R. S. (2002). *Applying career development theory to counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Thomson Learning.
- Shoffner, M. F. (2006). Career counseling, theoretical perspectives. (Eds. D. Capuzzi ve M. D. Stauffer). In *Career counseling foundations, perspectives and applications*. (pp. 40-68). New York: Pearson Educations, Inc.
- Smith, R. (1997). Essential ethical considerations in teaching. *Education*, 117, 17-21.
- Spanger, E. (1928). *Types of men*. New York: Stechert.
- Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir İl Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Tortop, N. (1983). *Yönetim bilimi*. (Birinci Baskı). Ankara: S Yayınları.
- Uyanık, M. (2003). *Felsefî düşünceye çağrı*. Ankara: Elis Yayınları.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların ve değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Vogel, L. R. (2012). Leading with hearts and minds: Ethical orientations of educational leadership doctoral students. *Values and Ethics in Educational Administration*, 10(1), 1-12.
- Vurgun, L., Öztop, S. (2011). Yönetim ve örgüt kültüründe değerlerin önemi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 217-230.
- Williams, M. R. (1979). Change and stability in values and value systems: A sociological perspective. (Ed. M. Rokeach). In *Understanding human values*. (pp.15-46). New York: The Free Press.
- Winter, P. A., Newton, R. M., & Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: The effects of principal values, teacher values, and principal-teacher value interactions. *Teaching & Teacher Education*, 14, 385-400.
- Yavuz, Y., & Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* 1(3), 76-90.
- Yıldız, M. L. (2013). *Liderlik çalışmaları*. (1. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(4), 639-664.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.



## 12. BÖLÜM

---

### OKULLARIN SOSYAL SORUMLULUKLARI VE TOPLUMSAL DEĞERLER

Doç. Dr. Nermin KARABACAK  
*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*  
ORCID: 0000-0001-5231-1730

Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK  
*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*  
ORCID: 0000-0001-5910-4099



## 1. Sorumluluk ve Değer

Sorumluluk kavramını açıklayabilmek için öncelikle ahlâk kavramıyla olan örtüşmesini ortaya koyma gereği bulunmaktadır. Bu nedenle ilk olarak ahlâk kavramıyla sorumluluk değeri ilişkisi açıklanacaktır.

Ahlâk kavramı, Latince moral, morality sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmasına karşın Türkçe'deki "ahlâk" Arapça "hulk" sözcüğünden türetilmiştir. Hulk kavram olarak; huy, adet, alışkanlık, yaradılış anlamındadır (TDK, 2018).

Werner (1993) tarafından ahlâk, *istemli ve gönüllü insan eylemlerinin doğru ya da yanlışlığını araştıran, değerlendiren, pratik, normative ve felsefi bir bilim* olarak tanımlanmıştır. Ahlâk kavramının alanda farklı tanımları da yer almaktadır. Bu tanımlar şunlardır:

Neyin iyi, neyin kötü veya neyin doğru ve neyin yanlış olduğunu bildiren kurallar, normlar ve inanç sistemi (Cevzici, 2010; Hitt, Dennis ve Robert, 1986; Özgener, 2014).

Manevî görev ve yükümlülükle bağlantılı bireysel ve toplumsal ilişkilerde düzenin sağlanmasına yönelik birtakım manevî ilke ve kurallar (Koontz ve Heinz, 1988; Bahar, 2014).

İnsanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen normatif kurallar bütünüdür (Güngör, 1995; Tikveş, 1975).

Bu tanımlar bağlamında ahlâkın, insanlar arasındaki iyi ilişkilerin yürütülmesini ve gelişmesini sağlayan bir değer sistemi olduğu açıktır. Ahlâk, toplumun örf ve adetleri ile değer yargılarının meydana getirdiği bir değerler bütünüdür. Bu bağlamda ahlâk, bir kişinin, bir grubun, bir halkın, bir toplumsal sınıfın, bir ulusun, bir kültür çevresinin belli bir tarihsel dönemde yaşamına giren ve eylemlerini yönlendiren inanç, değer, norm, buyruk ve yasaklar ağı olarak doğru ve yanlış davranışları ayırt ederek bu davranışları yönlendirir (Bahar, 2014; Özlem, 2004). Bu nedenle ahlâk, toplumun gelenek ve göreneklerinin, norm ve kurallarının oluşturduğu sistemi ele alır. Bu sistem içerisinde, kişinin ve toplumun doğru ve yanlış davranışları ortaya konulur (Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2013). Ahlâk, kurallar ve değerler sistemi içinde bir toplumda veya bir kültür çevresinde oluşturulur. Bu ahlâk kuralları ve değerler sistemi sayesinde bir toplumdaki insanların, birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkileri düzenlenir. Bu bağlamda ahlâk, "insanların davranışlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla oluşturulmuş eylem kuralları, amaçlar ve değerler sistemi" olarak da tanımlanabilir (Cevzici, 2010).

Yapılan tanımlar bağlamında ahlâk kavramının kapsamı;

- (i) Genel anlamda, mutlak olduğu düşünülen belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü,
- (ii) Doğru ve yanlış davranışların belirlenmesi,
- (iii) İyi ve kötünün ayırt edilmesi,
- (iv) İnsanların yapması ve yapmaması gereken tutum ve davranışların tespit edilmesi,



- (v) İnsanların kendisine göre yaşadıkları ve kendilerine rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı,  
(vi) Bir kişinin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huydur.

Ahlâk, kültürel süreç içinde aktarılan, sosyal hayatın temel kurallarını oluşturan doğru ve yanlış davranış biçimlerini kapsamaktadır. Ahlâk bir insanın sadece subjektif olarak inandığı kurallar değil, o kültür tarafından yaygın biçimde benimsenen ve paylaşılan değer yargılarıdır. O halde ahlâk yalnızca kişisel olarak doğruluğu kabul edilen normlar ve davranış kuralları değil, aynı zamanda sosyal bir anlayış ürünüdür (Oktay, 1990, s. 10). Bu bağlamda ahlâkî değerlerin bireysel olduğu kadar toplumsal yönü de önem arz etmektedir.

Ahlâk kuralları zamana, toplumlara ve bireylere göre değişebilmektedir (Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2004). Aynı ahlâkî davranış, çeşitli çağlarda, çeşitli uluslarda birbirinden ayrı değerlendirilmektedir (Akarsu, 1982). Bu bağlamda çağımızdaki ahlâk anlayışı toplumlar arasında farklı olduğu gibi insanlar arasındaki ahlâkî anlayış da değişim göstermektedir. Her toplum kendi ahlâk anlayışını şekillendirir (Poole, 1993, s. 9). Bazı ahlâk kurallarının değişebilirliğine karşın ahlâkın kendisi ve özü değişmez niteliktedir. Ahlâk anlayışında değişmeyen unsur, iyi kavramı ve iyiye yönelmedir (İmre, 1980). Bu nedenle ahlâk, bir toplumu ayakta tutan temel değerler sistemidir. Ahlâkın gereği entellektüel bir dürüstlük ve rasyonelliktir (Werner, 1993). Ahlâkî değerler, kişiden kişiye değişmeyen herkes tarafından belirli bir standarda ulaşılmış kabul ve reddedilen değerlerdir. Örneğin, "hırsızlık kötüdür" hükmü herkes için geçerli bir hükümdür. Fakat bunu davranışlara yansıtmak, kişinin kabul ve reddedilen değerlerine göre değişebilir. Birey, davranışları iyi ve kötü olarak nitelendirirken aynı zamanda davranışları yapmakta özgürdür. Bu, o davranışın dayanağı olan ahlâkî değerlerin hükmünü değiştirmez. Bir insan hırsızlık yapabilir ama bu davranışın, ahlâkî bir davranış olmadığını kabul etmelidir (Erdem, 2003). Bu bağlamda sahip olunan ahlâkî değerlerle, yansıtılan ahlâkî davranışlar arasında karşılıklı dinamik ilişkiler bulunduğu söylenebilir.

Ahlâk, ahlâk ilkelerine ilişkin felsefî çalışma olarak tanımlanabilir (Werner, 1993). Bu disiplin sadece doğru ve yanlışın ne olduğuyla ilgili değil aynı zamanda ahlâkî ödev ve yükümlülüğün ne olduğuyla da ilgilenmektedir.

#### *Ahlâk kavramı;*

- (i) Bir ahlâkî ilkeler grubunu veya değerler setini,
- (ii) Belirli bir teoriyi veya ahlâkî değerler sistemini,
- (iii) Bir birey veya mesleği yöneten davranış ilkeleri ve standartlarını (Shea, 1988) kapsamaktadır.

Bireyin gerçekleştirilmesi gereken ahlâkî eylemleri, görev ve sorumlulukları, ahlâkî ilkelerdir. Ahlâk, insanî değerleri ön planda tutan bir yaşam biçimidir. Ahlâk, doğru, iyi, yanlış ve kötünün ne olduğunu açıklayan bir davranış kodu, kurallar veya ilkeler setidir. Bu tanımlama çerçevesinde ahlâkî görev ve yükümlülüklerin neler olduğu ortaya konulabilir (Özgener, 2014). Ahlâk ve sorumluluk duygusu, sosyal ve kolektif bir bilincin yansıması olan sosyal bir olaydır.

4. Halka ait okulların, toplumdaki insanlara ait olduğunu bilir, okulun amaçlarına ilişkin paylaşımları cesaretlendirir ve uygulanan eğitim programlarına ilişkin halkı bilgilendirmeye çalışır.

5. İçinde bulunduğu topluma saygı gösterir, okul sistemine, toplumuna, devletine sadıktır.

6. Toplum içinde eğitimin kalitesinin artırılması ve toplumun ahlâkî, dinî ve entelektüel hayatını güçlendirmek için çalışır.

### Kaynakça

- Ahmet, E. (1989). *İşletmelerin sosyal sorumluluğu ve denetim raporları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi.
- Akarsu, B. (1982). *Ahlâk öğretileri* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Millî Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1839-1950)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bahar, E. (2014). *Meslek etiği*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bapat, A., Bennett, M., Burns, G., Bush, C., Gobeski, G., & Langford, S. (2009). *A leadership competency model: Describing the capacity to lead report*. The USA: Central Michigan University.
- Bartol, K., & Martin, D.C. (1994). *Management*. New York: McGraw-Hill Book Inc.
- Bayrak, S. (2001). *İş ahlâkî ve sosyal sorumluluk* (1. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:164.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak, ahlâk düşüncesine giriş* (Çev. A. Yıldırım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bingöl, D. (1996). *Personel yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Brophy, H. W., & Good, T. L. (1986). *Third handbook of research on teaching*. Chicago: McNally.
- Bowen, H. R. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper & Brothers Publisher.
- Brynildssen, S. (2002). *Character education through children's literature*. Bloomington In ERIC, *Clearinghouse on Reading English and Communication, Family Learning Association*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
- Bulawa, P., & Mhlauli, M. B. (2012). *Social responsibilities of schools in Botswana: The role of teachers in the activities of the community*. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 224-234.
- Celkan, H. Y. (1991). *Eğitim sosyolojisi* (2. Baskı). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, No:164.

- Cevzici, A. (2010). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cheek, M., & Lynn, P. C. (1994). The effectiveness of teaching values implicitly as compared to teaching values both implicitly and explicitly at the kindergarten level: Teachers' perspectives. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372863.pdf>
- Çankaya, İ. H. (2010). Öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin artırılmasında okulun rolüne ilişkin yönetici görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(378), 17-25.
- Çelik, F. (2010). *5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dale, T. N. (1994). Value education in american secondar school. Paper, Presented at the Kutztown University Education Conference, Kutztown University of Pennsylvania.
- Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim metodları*. Ankara: USEM Yayınları
- Dickinson, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 142-152.
- Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2011). Bireysel sosyal sorumluluk ölçeğinin (BSS) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(24), 81-91.
- Eren, S. (2011). *İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri (Bağcılar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ergün, M. (1998). Bilgi toplumunda öğretmen yetiştirme. *Millî Eğitim Dergisi*. 138, 25-37.
- Erdem, S. (2003). *Felsefe*. İstanbul: Fil Yayınevi.
- Engin, F. (1964). *İktisat* (4. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi Yayın No: 156.
- Ercan, B. (2009) *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları Antalya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Gömleksiz, M. N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerleri benimseme düzeyleri ve bu değerlerin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler (Elazığ ili örneği). R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan & M. Zengin. (Eds.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 727-741). İstanbul: DEM Yayınları.
- Gözütok, D. F. (2008). *Eğitim ve şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Güçlü, N., Paksoy, E. E., & Tetik, S. (2015). Liderlik kapasitesi: Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk davranışlarının belirlenmesine yönelik nitel bir araştırma. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 60-74.
- Güngör, E. (1995). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk* (Birinci Basım). İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hitt, M. A., Dennis, M., & Robert, M. (1986). *Managemet: Concepts and effective practice* (Second Edition). New York: West Publishing Company.
- İmre, Z. (1980). *Medeni hukuka giriş*. İstanbul: Fakülteler Matbaası.

- Karna, J., Hanse, E., & Juslin, H. (2003). Social responsibility in environmental marketing planning. *European Journal of Marketing*, 37(5/6), 848-871. doi: 10.1108/03090560310465170.
- Kepek, Ö. (2008). *Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi (Kocaeli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Kerschensteiner, G. (1977). *Karakter kavramı ve terbiyesi* (Çev. F. Kanad). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kıncal, R. Y. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Baskı), Erzurum: Eser Ofset.
- Kızmaz, Z. (2006). *Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım*. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 47-70.
- Koontz, H., & Heinz, W. (1988). *Management* (Ninth Edition). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Korkmaz, İ., Küçük, M., & Karabacak, N. (2016). Türk Eğitim Sistemindeki öğretmenlik mesleğinin meslekî değerlerine doğru bir sentez. B. Dilmaç ve H. H. Bircan (Eds.), *Değerler bilançosu beyaz kitap* içinde (s. 219-248). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Lickona, T. (1988). How parents and schools can work together to raise moral children. *Educational Leadership*, 45(8), 36-38.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11
- Mariani, L. (1999). *Probing the hidden curriculum: Teachers' students' beliefs and attitudes*. British Council 18th National Conference for Teachers of English, Palermo.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*. [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/08095142\\_Yeni\\_Microsoft\\_Word\\_Belgesi.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/08095142_Yeni_Microsoft_Word_Belgesi.pdf) adresinden edinilmiştir.
- National Education Association (NEA) (2018). *Code of ethics*. *NEA handbook 2016-2017*. Washington: National Education Association. Retrieved from <https://www.nea.org/assets/docs/2017%20NEA%20Handbook.pdf>
- Oktay, M. (1990). *Kitle iletişim araçlarının uluslararası sorumluluğu ve iletişim ahlâk kuralları* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin meslekî etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, Yayın No: 11687.
- Özgener, Ş. (2000). *İş ahlâkı ve sosyal sorumluluk: İmalat sanayinde bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özgener, Ş. (2014). *İş ahlâkının temelleri* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özlem, D. (2004). *Etik-ahlâk felsefesi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Pieper, A. (1999). *Etîğe giriş* (2. Basım) (Çev.V. Atayman & G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Poole, R. (1993). *Ahlâk ve moderncilik* (1. Basım) (Çev. M. Küçük). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Prencipe, A., & Helwig, C. C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child Development*, 73(3), 841-856.
- Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). *Building Character in Schools*. California: Jossey-Bass Inc.

- Sabatier, C., & Willems, L. L. (2005). Transmission of family values and attachment: A french three-generation study. *Applied Psychology: An International Review*, 54(3), 378-395.
- Sezgin, F., & Tinmaz, A. (2017). Okulun sosyal sorumluluk rolü hakkında okul müdürü, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı*, 10(2), 77-92
- Shea, G. F. (1988). *Practical ethics*. New York: American Management Association
- Souche, A. (1977). *Yeni pratik pedagoji. Öğretmen kitapları* (Çev. S. Odabaş). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sökmen, A., & Tarakçıoğlu, S. (2004). *Yönetici etik davranışlarının değerlendirilmesinde cinsiyet faktörü: Ankara'daki otel işletmelerinin sınır departmanlarında ampirik bir araştırma*. 1. Balıkesir Ulusal Turizm Kongresi (s. 216-250).
- Sökmen, A., & Tarakçıoğlu, S. (2013). *Meslekî etik: Etik-yönetmelik-etik-sosyal sorumluluk*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2009). *The ethics of teaching*. NY: Teachers College Press.
- Suh, B. K., & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723-728.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J., & Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, material analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Şirin, H. (2005). Öğrencilerin sosyal sorumluluklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 301-316.
- Tikveş, Ö. (1975). *Basın ahlakı ders notları*. İzmir: Ege Üniversitesi Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu Yayını, Yayın No: 56.
- Turan, G. (1998). Türk endüstri işletmelerinde sosyal sorumluluk anlayışı ve çalışanlarına karşı sorumlulukları üzerine bir araştırma. *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu* içinde (s. 273-283). Adapazarı, Sakarya Üniversitesi,
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Güncel Türkçe sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1) adresinden edinilmiştir.
- Vess, K. A., & Halbur, D. A. (2003). *Character education: What counselor educators need to know*. Retrieved from ERIC/CASS Digest. <http://www.eric.ed.gov>
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24. doi: 10.3102/00346543061001001.
- Werner I. (1993). *Liderlik ve yönetim* (Çev. M. Aslanlı). İstanbul: Rota Yayınları.
- Wokutch, R. E., & Shepard, J. M. (1999). The maturing of the Japanese economy: Corporate social responsibility implications. *Business Ethics Quarterly* 9(3), 527-540.
- Yapıcı, M. (2006). Okulun başarıya yüklediği anlam ve yansımalar. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 27(319), 9-10.
- Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 27-30.

- Yılmaz, K. (2006). Örgütlerin sosyal sorumlulukları: Kavramsal bir çözümleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 65-79.
- Yiğittir, Ş. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yozgat, O. (1983). *İşletme yönetimi* (5. Baskı): İstanbul: Meter Matbaası.
- YÖK, (2011). *Eğitim fakülteleri için topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesi*. Yüksek Öğretim Genel Kurul Toplantısı Kararı. Ankara.



## 13. BÖLÜM

---

# HİZMET ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN ADAYLARINA MESLEKİ DEĞERLERİN KAZANDIRILMASI

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
ORCID: 0000-0003-1961-0557

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
ORCID: 0000-0002-4250-9898



## Hizmet Öncesi Dönemde Öğretmen Adaylarına Meslekî Değer Kazandırılması

Bu bölümde; hizmet öncesi eğitim kapsamında yer alan öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik mesleğinin değerlerinin kazandırılması boyutuyla ele alınacaktır.

### 1. Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu’na Bağlı Öğretmen Yetiştirme Programlarına Genel Bir Bakış

1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesi’nde öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim enstitüleri, eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve MEB tarafından belirlenen yeterliklere sahip öğretmen adaylarını yetiştirme görevi Yükseköğretim Kurumlarına bağlı Eğitim Fakültelerine verilmiştir ([meb.gov.tr](http://meb.gov.tr)). Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) Ekim 1982 tarihli ve 82/367 sayılı kararı ile öğretmen yetiştirmedeki öğretmenlik bilgisi dersleri için tüm Eğitim Yüksekokullarında/Fakültelerinde (eğitim fakültesi olmayan üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinde) "*Eğitim Bilimleri Bölümü*"nün kurulmasına karar verilmiştir. 1983-1984 öğretim yılı itibariyle de YÖK’e bağlı açılan *Eğitim Bilimleri Programları*; Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Özel Eğitim ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler anabilim dalları biçiminde faaliyete geçirilmiştir.

Kasım 1982 tarihinde XI. Millî Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982) kararları dikkate alınarak pedagojik formasyon programı; üçer saatlik Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, Özel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Yönetimi dersleri ve 30 günlük Özel Öğretim Uygulamaları olarak belirlenmiştir. MEB’in 1985 yılında pedagojik formasyon programlarının tekrar gözden geçirilmesi talebi doğrultusunda YÖK 27.09.1985 tarih ve 85.52.845 sayılı karar ile; pedagojik formasyon derslerinin 18-21 kredi olmasına, söz konusu derslerin üçüncü ve sekizinci yarıyıl arasında alınmasına, zorunlu dersler dışında seçmeli dersler listesindeki derslerden bir tanesinin seçmeli ders olarak alınmasına, sekiz haftalık staj zorunluluğu bulunmasına karar vermiş ve uygulamayı 1986-87 ders yılından itibaren başlatmıştır. Programda yer alması öngörülen dersler toplam 19 saattir. Bu dersler: Eğitime Bilimine Giriş, Eğitim Sosyolojisi (3 saatten 2 saate indirilmiş), Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Programları (3 saat) Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Metotları ve Seçmeli ders (2 saat: Eğitim Felsefesi, Araştırma Teknikleri, Program Geliştirme, Yetişkinler Eğitimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Meslekî ve Teknik Eğitim, Eğitim Planlaması, Eğitim Ekonomisi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim ve Kalkınma, Eğitim Teknolojisi, Özel Eğitim, Eğitim Araçları, Gör-İşit. Araç ve Yöntemleri, İstatistik, Eğitim Teşkilatımız, Rehberlik). Bu programlar herhangi bir değişikliğe uğramadan 1997 yeniden yapılanma çalışmalarına kadar uygulanmıştır. 1982 ve 1985 düzenlemeleri karşılaştırıldığında; 1982 düzenlemesinin uygulama ağırlıklı ve daha kapsamlı olduğu görülmektedir (YÖK, 2007, s. 40-43).



## 2. Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi

1 Aralık 1994'te Dünya Bankası tarafından finanse edilen "Millî Eğitimi Geliştirme Projesi" (MEGP) kapsamında "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" bölümü MEB - Yükseköğretim Kurulu iş birliği ile yürütülmüştür. Bu proje kapsamında Türkiye'de öğretmen yetiştirme boyutunda 1997 yılında reform niteliğinde olan yeni yapılanma gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Yürütme Kurulunun 04.11.1997 tarihli kararı ile öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeni öğretmen yetiştirme programları sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini de karşılayacak biçimde uygulamaya konulmuştur. Türkiye'de öğretmen yetiştirme açısından oldukça önemli olan 1997 yeni yapılanmanın gerekçelerine değinmek Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme sürecinin anlamak açısından önemlidir. Bu gerekçeleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Eğitim Fakültelerinin kuruluş amaçlarından bazılarını ihmal ettikleri, "bilim ve temel araştırma yapma" gerekçelerine dayanarak ihtiyaç fazlası olan eğitim bilimleri ve lise öğretmenlikleri alanlarına yönelmiş olmalarından kaynaklı olarak okul öncesi ve sınıf öğretmenliği gibi alanlarda öğretmen açıkları ortaya çıkmıştır. Bunun neticesinde; MEB öğretmenlik sertifikası bile olmayan binlerce kişiyi sınıf öğretmeni olarak göreve başlatmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin değerleri açısından oldukça olumsuz bir durum teşkil etmektedir.
- Alandan mezun adaylara yönelik düzenlenen öğretmenlik sertifika programları; gerek içerik gerekse süreç açısından yetersiz kalmakla beraber son zamanlarda Eğitim Fakülteleri için bir ekonomik kazanç elde etme yolu olarak görülmekte ve sıkıştırılmış/sınırlı zaman dilimlerinde eğitimler verilmektedir. Bu durum da öğretmenlik mesleğinin nitelikleri açısından gerek meslekî değerler gerekse formasyon bilgisi açısından ciddi problemleri gündeme getirmektedir.
- Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin görevlerinin ve akademik çalışmalarının amaç/hedef karmaşası içinde olduğu ve son yıllarda Eğitim Fakültelerinin belli alanlarındaki araştırma görevlileri "alan öğretimi" nden çok, fen-edebiyat fakültelerinde olduğu gibi temel araştırmalara yönelmişlerdir. Bu durum; "alan öğretimi"ne yönelik uzmanlaşmaya ket vurmaktadır.
- Öğretmen yetiştirme görevini üstlenen Eğitim Fakülteleri ile çıktığı istihdam edecek olan MEB arasında iş birliği ve iletişim sorunları bulunmaktadır. Bu durum öğretmen yetiştirme eğitiminde teori ve uygulama (pratik) dengesini bozmakta ve teoriye ağırlık verilmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirmede sınıf içi kuramsal boyutun azaltılarak uygulama okullarında geçen pratik boyutunun önemli ölçüde artırılması gerekmektedir.

## Kaynakça

- Akar, E. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve meslekî yeterlilikleri (Uşak örnekleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akdoğdu, E., & Uşun, S. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 826-847.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin meslekî etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.
- Anangisy, W. A. L. (2010). Promoting teacher ethics in colleges of teacher education in Tanzania: practices and challenges. *African Journal of Teacher Education*, 1(1), 64-77.
- Boon, H. J. (2011). Raising the Bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76-93.
- Coşkun, Z. S. (2012). *Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Meslekî etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 110-122.
- Dayanç, T. (2007). *Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin meslekî etik konusundaki görüşleri ve meslekî etik ikilemleri çözümleme biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Türk Eğitim Derneği (TEDMEM). (2016). *Eğitim değerlendirme raporu*. Dizi: 3, Ankara.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 435-444.
- Eret, E. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gelbal, S., & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 30(4), 119-131.
- Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin meslekî değerleri üzerine nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 304-318.

- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Korkmaz, İ., Küçük, M., & Karabacak, N. (2016). Türk Eğitim Sistemindeki öğretmenlik mesleğinin meslekî değerlerine doğru bir sentez. B. Dilmaç & H.H. Bircan (Eds.), *Değerler Bilançosu Beyaz Kitap* içinde (s. 219-248). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Obuz, Ü. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sakar, N. (2015). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları meslekî etik ilkelerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için meslekî değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin meslekî değerlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Von Glasersfeld, E. (1995). A constructivism approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-15). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 165-178.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının meslekî etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(4), 71-88.
- YÖK (1998a). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.
- YÖK (1998b). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.



## 14. BÖLÜM

---

# ETİK İKİLEMLER-SORUNLAR VE ÇÖZÜM YOLLARI ÜZERİNE BİR ANALİZ

Doç. Dr. Nermin KARABACAK

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*  
ORCID: 0000-0001-5231-1730

Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*  
ORCID: 0000-0001-5910-4099



## 1. Etik

İnsanın, kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlâkî sorunlarını ele alıp inceleyen (Akarsu, 2010) etik, Yunanca “ethikos” sözcüğünden gelmektedir. Etik; töre, gelenek anlamının yanı sıra “êthos” sözcüğünün ikinci anlamı “karakter” niteliğini de taşımaktadır (Cevizci, 2014).

Etik, aynı zamanda, değerler evrenini inceleyen insan tutum ve davranışlarının; iyi-kötü, doğru-yanlış, onaylanabilir-onaylanamaz açısından norm ve standartları değerlendirmek için yargılamada bulunmaya karar vermemize kılavuzluk yapar (Kuçuradi, 2007; Welton ve Mallan, 1999). “Yapmam gereken en doğru şey nedir? Nasıl yaşamalıyım? İyi bir yaşam nasıl yaşanmalıdır?” gibi karmaşık sorulara cevap vermede bireye yardım eden ve yol gösteren bir değerlendirme kaynağıdır (Kuçuradi, 2007).

İnsanlar, en ilkel toplumlardan, en modern toplumlara kadar bazı davranışların iyi, bazı davranışların da kötü olduğuna dair yaşantısal tecrübeler ve inanışlara sahiptir. Bu iyi ve kötü davranışlar, felsefe bilimine göre kişinin vicdanına dayanmaktadır. İnsanoğlunun kendisi ve vicdanına karşı görevlerini içeren etik kurallar aynı zamanda, diğer insanlara ve yaşadıkları topluma karşı da bazı sorumluluklar yüklemektedir. Etik, daha çok kişinin vicdanı ve bilinci ile ilgilidir (Bülbül, 2001). Etik, insanın oluşturduğu değerler evreninin, ahlâkın felsefî düzleminde incelenmesidir. “Belli koşullar altında intihar doğrudur.” ahlâkî bir yargıdır. Ahlâkî bir yargıda bulunmada “doğru, yanlış, zorunlu, iyi, kötü, şer, -meli, -malı, -mak zorunda” kelimelerinden yararlanılır (Feldman, 2009). Martin Buber, etik kaynağının, kişisel bir seçim yapma sürecinde, bireyin içinden gelen ses olan “vicdan”ı ön plana getirmiştir (Pehlivan, 1988).

Günümüzde etik paradigmalarından biri “bir bireyin izlemesi gereken ahlâkî standartlar ve kurallar” şeklinde kabul edilirken bir başka paradigma, “bireylerin doğru olarak nasıl davranacağını açıklayan ve tanımlayan ilkeler, değerler ve standartlar sistemi” kabulüyle yerini almaktadır (Schlegelmilch, 1998). Etik, kötünden çok iyi ile ilgilidir ve kurum içi etik kuralları, insanların ne yapması, nasıl davranması gerektiğini bildiren yazılı ve yazılı olmayan normların toplamıdır. Bu kuralların açık ve belirli bir alana ilişkin yazılı kuralları içermesi gerekir. Bu etik ilkeler evrensel kabul gören normlara dayalı olarak geliştirilir. Etik ilkeler, kendisini bağlayan topluluğun genel değerler sistemi ve amaçlarını tanımlayan, verilen kararların bu ilkelere uygunluğu için rehberlik eden mekanizmayı oluşturur (Dedeoğlu, 2004). Bu bağlamda etik, davranışlarla birlikte özlem ve emelleri de tanımlar (Fulmer, 1974). Toplumun ortak isteklerini bireylere benimsetme aracı olan etik, doğru kararlara varmak için bireylerin geliştirdiği çerçeve kuralların toplamıdır. Bundan dolayı etik düşünce ve etik davranış aynı zamanda bir değer meselesidir.

Yapılan tanımlara bakıldığında etiğin çalışma konularının oldukça geniş olduğu görülmektedir. Etiğin çalışma konuları betimleyici, normatif ve metaetik olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir. Betimleyici etik; insan eylemlerini gözlemleyerek, eylemin sonuçlarını bilimsel bir yaklaşımla açıklama eğilimindedir.

Normatif etik; ahlâkî eylemler için norm ve düzenleyici ilkeler ortaya koyar (Cevizci, 2002). İnsanlık tarihi boyunca neyin iyi ve neyin kötü olduğuna ilişkin ölçüler ve insan davranışları ile temel normlar bilinmek istenmiştir. Bu bağlamda normatif etik, normlar koyan ve nesnesi eylemler olan bir teoridir. Bize ne yapmamız gerektiğini söyler ve eylemlerimiz için evrensel normlar sağlar (Kuçuradi, 2007).

Metaetik etik, eylemlerle ilgilenmez. Değerlerin doğasını anlamaya çalışmada normatif etiğin ortaya koyduğu ahlâkî yargıları analiz eder (Cevizci, 2002; Kuçuradi, 2007).

## 2. Etik – Ahlâk İlişkisi

Etik, doğru ve yanlış davranışın teorisi iken ahlâk onun pratiğidir (Billington, 2011; Cevizci, 2010). Ahlâkî yargıların en önemli özelliği, normatif yargılar olmalarıdır. Ahlâkın teorisi olan etik, olgulardan ziyade “değerle” ilgilidir. “Olan”ı değil, “olması gereken”i ifade eder. Bundan dolayı ahlâkî yargılar değer bildiren, olması veya olmaması gerekeni söyleyen norm koyucu yargılardır (Cevizci, 2010).

Cevizci (2010) tarafından ahlâk, felsefi olarak; (i) Genel anlamda, mutlak olduğu düşünülen belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü ya da kurallar toplamı, (ii) Kişinin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü huy olarak tanımlanmıştır. Literatürde ahlâk, bireylerin toplum içindeki davranışlarını ve birbirleriyle ilişkilerini ölçmek amacıyla başvurulan kriter olarak (Aydın, 2013) yerini almıştır. Gündüz’e (2002) göre ahlâk, iyilik duygusuna ait kurallar bütünüdür ve en önemli kaidesi, insanları iyiliğe yaklaştırıp kötülükten uzaklaştırmasıdır. Davranışların, “iyi” ve “kötü” olarak ayırt edilmesindeki ölçüt “ahlâkî değer”dir. Ahlâkî değer, “iyi” ve “kötü” konusundaki herkesin kabul edeceği esaslardır (Güngör, 1998). Yapılan tanımların kuramsal çerçevesi bağlamında ahlâk; insan davranışlarının belirleyici olmasında ve iyi davranışların belirlenmesinde görev yapmaktadır.

İyi ve kötü, doğru ve yanlış a ait ilkeler ahlâkî oluştururken; insanların karar ve hareketlerini yönlendiren ve bunların ahlâkî bir temele göre iyi veya kötü ya da doğru veya yanlış olup olmadığının belirlenmesi etikdir (Delius, 1990; Diemer, 1990).

Ahlâk felsefesi (etik) olmadan da ahlâk vardır. Diğer bir anlamda ahlâk, etikten önce vardır. En ilkel toplumların bile, kendilerine göre bir ahlâkî bulunmaktadır (Ural, 2003). Etik, hem ahlâksal değerlerle hem de ahlâksal eylemlerle ilgilidir. Ahlâksal değerlerle ifade edilen, insan etkileşimi için arzulanan temel ideallerdir. Ahlâksal eylemler de bu örtülü değerlerin açık bildirimleri yani uygulamalarıdır. Örneğin; tüketiciyi aldatmamak ve yanıltmamak düşüncesi bir ahlâkî değer iken, tüketiciye dürüst ve adil davranmak bir moral (ahlâkî) eylemdir (Stoner, 1989).

Ahlâk ve etik farklı kavramlardır. Ahlâk, insan davranışları ile ilişkilidir ve uygulamada olanları ele alırken etik, normlar sistemine değinir (Sökmen, 2003). Etik, ahlâkî değerlerle ilgilenir, toplumun norm olarak belirlediği değerleri sorgular, nasıl uyguladıklarını araştırır (Özkaya, 2000). Ahlâk, kişilerin değer ve inanç temellerine dayalı olarak bireylere ve toplumlara göre değişkendir. Buna karşın etik, belli bir eylemi müzakere edip açıklamayı gerektirir. Aynı zamanda etik, ideal insan karakterinin temsil edildiği ilkelerdir. Etik, bir davranışın doğru ya da yanlış sayılma nedenleri üzerine

olmayan uygulamalar, öğretmen adaylarının etik değerleri, okul yöneticilerinin etik uygulamaları ve etik değerleri üzerine yoğunlaştığı (Koç, 2010; Koç, 2012; Özbek, 2003; Ergüç, 2002; Kahraman, 2003; Dutağacı-İşlek, 2007; Doğan, 2008; Uğurlu, 2010; Aydoğan, 2011; Gülcan, Kılınc ve Çepni, 2012; Sakin, 2007; Öztürk, 2010; Aydemir, 2012; Öztürk, Aynal, Kumandaş ve Ersanlı, 2013; Kınay, 2005) ortaya konulmuştur. Buna karşın öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem ve çözüm yolları üzerinde ise oldukça sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır.

Yukarıda verilen açıklamalar bağlamında meslekî etik değerlerin iş yaşamında son derece önemli olduğu görülmektedir. Meslek grupları arasında öğretmenlik, diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında topluma yön verecek bireylerin yetiştirilmesine kaynak teşkil ettiğiinden oldukça önemlidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik, "genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik mesleği bilgisini içine alan özel bir uzmanlık mesleği" olarak ifade edilen profesyonel bir meslektir. Aynı zamanda öğretmenlik, "meslekî değerlere dayanan" bir meslektir. Öğretmenlik mesleği üyelerinin, hem öğretmenlik meslek etik ilkelerine hem de kamu görevlileri etik ilkelerine uygun davranışlar sergilemeleri kanunî açıdan bir zorunluluk, meslekî açıdan bir gerekliliktir. Öğretmenlik mesleğinin "Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi"nin de yer aldığı "Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" Ek-2'de verilmiştir.

### Kaynakça

- AECES (Association for Early Childhood Educators)-Singapore. (2006). *Code of ethics*. Retrieved from [http://www.aeces.org/code\\_of\\_ethics](http://www.aeces.org/code_of_ethics)
- Akarsu, B. (2010). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aktan, C. C. (1999). *Ahlâk ve ahlâk felsefesi*. İstanbul: ARI Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayını.
- Arslan, M. (2012). *İş ve meslek ahlâkı: Dünya ve Türkiye örnekleri* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Association of American Educators (AAE). (2015). *The Association of American Educators code of ethics for educators*. Retrieved from <https://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>
- Aydemir, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin meslekî etik davranışlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmelik, meslekî ve örgütsel etik* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin meslekî etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 87-96.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak, ahlâk düşüncesine giriş*. (Çev. A. Yıldırım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Brynlidssen, S. (2002). Character education through children's literature. Bloomington In ERIC, *Clearinghouse on Reading English and Communication, Family Learning Association*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov> adresinden edinilmiştir.

- Bülbul, R. (2001). *İletişim ve etik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 25-50.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2008). *Sokrates*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cevizci, A. (2013). *Uygulamalı etik*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2014). *Etik-ahlâk felsefesi*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cleek, M. A., & Leonard, S. L. (1998). Can corporate codes of ethics influence behaviour. *Journal of Business Ethics*, 17(6), 619-630.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365-385.
- Çaplı, B. (2002). *Medya ve etik*. Ankara: İmge Yayınları.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dale, T. N. (1994). Value education in American secondary school. *Paper Presented at the Kutztown University Education Conference*. Kutztown University of Pennsylvania.
- Dayanç, T. (2007). *Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin meslekî etik konusundaki görüşleri ve meslekî etik ikilemleri çözümleme biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dedeoğlu, G. (2004). *Etik düşünce ve postmodernizm*. İstanbul: Telos Yayıncılık.
- Delius, H (1990). *Günümüzde felsefe disiplinleri: Etik*. (Çev. D. Özlem). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Dickinson, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 142-152.
- Diemer, P. (1990). *Felsefe disiplinlerine genel bakış*. (Çev. T. Kalan). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Doğan, A. E. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin meslekî etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin meslekî etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Durkheim, E. (1986). *Meslek ahlâkı* (La morale professionnelle). Üçüncü Basım. (Çev. M. Karasan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dutağacı-İşlek, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rol ve davranış boyutu kapsamındaki meslekî etik ilkelere uyma düzeyleri konusundaki ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerinin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- ECA (Early Childhood Australia). (2006). The Early Childhood Australia Code of Ethics. Retrieved from [http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/pdf/code\\_of\\_ethics/code\\_of\\_ethics\\_%20brochure\\_screenweb\\_2010.pdf](http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/pdf/code_of_ethics/code_of_ethics_%20brochure_screenweb_2010.pdf)
- Eren, E. (1990). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ergüç, N. (2002). *İlköğretim müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin meslekî etik ilkelere ilişkin davranışları (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Feldman, F. (2013). *Etik nedir?* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Freeman, N. K. (1996). *Professional ethics: A survey of early childhood teacher educators and a curriculum for preservice teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina, USA.
- Fulmer, M. R. (1974). *New management*. New York: McMillan Publishing Company.
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-99.
- Gülcan, M. G., Kılınc, A. Ç., & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Gündüz, T. (2002). *İslâm, gençlik ve din eğitimi*. İstanbul: Düşünce.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar* (İkinci Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gürlek, B., & Gürol, M. A. (1993). Kaliteye giden yolda etik yapının rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 196- 197.
- Hüdaverdi, T. (2010). *Mühendislik etiği vaka örnekleri*. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~oun-ver/documents/OMU497/Lecture\\_Notes/Vaka\\_Ornekleri.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~oun-ver/documents/OMU497/Lecture_Notes/Vaka_Ornekleri.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC). (1992). Interstate new teacher assessment and support consortium (INTASC) standards. Retrieved from [http://www.ccsso.org/resources/programs/interstate\\_teacher\\_assessment\\_consortium\\_\(intasc\).html](http://www.ccsso.org/resources/programs/interstate_teacher_assessment_consortium_(intasc).html)
- İzveren, A. (1980). *Toplumsal töre bilim (Sosyal ahlâk)*. Ankara: İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi Yayını, No: 130.
- İzveren, A. (1988). *Sosyal ahlâk*. Ankara: AİTİA Bilim Dizisi.
- Kahraman, N. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin meslekî etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu. (2012). *Kamu görevlileri etik rehberi*. Retrieved from <http://www.etik.gov.tr/basbakanlikkitap.pdf>
- Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin meslekî değerleri üzerine nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2009). An investigation of ethical culture in educational organizations. *African Journal of Business Management*, 3(10), 504-510.
- Kınay, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik ilkelerine bağlılık düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kıranlı, S. (2002). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümleme yeterliliği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koç, K. (2009). *Moral dilemmas in early childhood settings: Turkish teachers' accounts* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University.
- Koç, K. (2010). Etik boyutlarıyla öğretmenlik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(373), 13-20.
- Koç, K. (2012). Using a dilemma case in early childhood teacher education: Does it promote theory and practice connection? *Educational Sciences: Theory & Practice*, Special Issue, 3153-3163.
- Korkmaz, İ., Küçük, M., & Karabacak, N. (2016). Türk Eğitim Sistemindeki öğretmenlik mesleğinin meslekî değerlerine doğru bir sentez. B. Dilmaç & H. H. Bircan (Eds.), *Değerler bilançosu beyaz kitap* içinde (s. 219-248). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kotler, P., & Lee, N. (2008). *Social marketing: Influencing behaviors for good* (3<sup>rd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuçuradi, İ. (2007). Etiğe yaklaşımlar, etikte yaklaşımlar ve bir evrensel etik düşüncesi. Prof. Dr. Nihat Nirun'a Armağan, Yayına Hazırlayan: Nevin Güngör Ergan, Esra Burcu, Birsen Şahin, Müge Kamanlıoğlu, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, s. 119-128.
- Kuçuradi, İ. (2008). *Etik*. Ankara: Meteksan.
- Kutlu, H. A. (2008). Muhasebe meslek mensupları ve çalışanlarının etik iklimleri: Kars ve Erzurum illerinde bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 63(2), 143-170.
- Kutlu, H. A. (2011). *Meslek etiği*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lamberton, L., & Minor-Evans, L. (2007). *Human relations: Strategies for success* (3. Edition). Boston: McGraw-Hill.
- Llyod, B. (2010). Power, responsibility and wisdom : Exploring the issues at the core of ethical decision making. *Journal of Human Values*, 16(1), 1-8.
- MEB (2006). Meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP). *Meslek etiği*. [https://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/054003/meslek\\_etigi%20\\_torun.pdf](https://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/054003/meslek_etigi%20_torun.pdf)
- Mercan, Uzun, E., & Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekî etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 279-287
- Minesota, (2018). Retrieved from <https://www.revisor.mn.gov/rules/?id=8700.7500>
- Müezzinoğlu, A. (2010). *Mühendislik etiği ve temel kavramlar*. MUH 402 Ders Notları, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2006). *Code of ethical conduct*. Retrieved from <http://www.naeyc.org>
- NASSP (National Association of Secondary School Principals). (1973). *Ethics for school leaders*. Retrieved from <http://www.nassp.org/Content.aspx?topic=47104>
- National Education Association (NEA) (2018). *Code of ethics*. Retrieved from <http://www.nea.org/home/30442.htm>
- National Board for Professional Teaching Standart (NBPTS). (2003). *Q & A: Questions and answers for teachers about national board certification*. Virginia, National Board for Professional Teaching Standards, Arlington, VA: 21.

- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2006). *Council for the accreditation of educator preparation*. Retrieved from <http://www.ncate.org>
- NCREL and the Metiri Group (2003). *enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age*. Naperville, IL and Los Angeles, CA: NCREL and Metiri. Retrieved from <https://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>
- New Zealand Teachers Council. (2004). *Code of ethics for registered teachers*. Retrieved from <http://www.teacherscouncil.co.nz/content/code-ethics-registered-teachers-0>
- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekî etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özgener, Ş. (2014). *İş ahlâkının temelleri yönetsel: Bir yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk-Aynal, Ş., Kumandaş, H., & Ersanlı, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik meslekî etik ilkeleri ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 429-442.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2017). Etik kodlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ve etik kod önerileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 43-52.
- Öztürk, Ş. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin etik ilkelere ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 365-418.
- Pavlovic, S. K. (2002). *Perceptions of moral agency among somepreschool special needs teachers* (Unpublished doctoral dissertation). West Virginia University, Morgantown.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. (Çev. V. Atayman & G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- Ross, M. E. (2005). *Teacher education: Approaches for handling daily ethical dilemmas in the classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Seattle University.
- Rossy, G. R. (2011). Five questions for addressing ethical dilemmas. *Strategy & Leadership*, 39(6), 35,42.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Schlegelmilch, B. B. (1998). *Marketing ethics: An international perspective*. London: International Thomson Business Press.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin meslekî etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlâkî yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Salopek, M. M. (2013). *Influence of ethics education on moral reasoning among pre-service teacher preparation and social work students* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University.
- Sağnak M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel etik iklim türlerine ilişkin algı ve doyum düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 203-211.
- Sevinç-Altas, S., & Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Meslekî Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1(2). ISSN: 2147-8503.

- Spencer, E. M. (1997). Professional ethics. In J. C. Fletcher, P. A. Lombardo, M. F. Marshall, & F. G. Miller (Eds.), *Introduction to clinical ethics*. Maryland: University Publishing Group, Inc.
- Sökmen, A., & Tarakçıoğlu, S. (2011). *Meslekî etik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Stoner, C. R. (1989). The foundations of business ethics: Exploring the relationship between organisation culture, moral values, and actions. *Advanced Management Journal*, Summer, 30-47.
- Storyboardthat (2018). *İkilem*. Retrieved from <https://www.storyboardthat.com/tr/articles/e/iki-lem>
- Sökmen, A. (2003). *Yönetici etik davranışının sınır birim işgörenleri tarafından değerlendirilmesi: Ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde ampirik bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shapiro, J., & Stefkovich, J. (2010). *To ethical leadership and decision making in education*. New York: Routledge.
- Strike, K. A., Haller, E. J., & Saltis, J. F. (1988). *The ethics of school administration*, New York: Teachers College Pres.
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4), 433-444.
- Texas Education Codes (2010). Retrieved from <http://www.baylor.edu/content/services/document.php/122694.pdf15/06/14>
- Terzi, A. R., & Tezci E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için meslekî değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin meslekî değerlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turgut, N. (2010). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meslekî etik sorununa karşı meslek örgütlerinin yaklaşımı (nitel bir çalışma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tone-Hosmer, L. (1991). *Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics*. *The Academy of Management Review*.
- Tosun, H. (2005). *Sağlık bakımı uygulamalarında deneyimlenen etik ikilemlere karşı hekim ve hemşirelerin duyarlılıklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Uğurlu, C. T. (2010). Öğretmenlerin eğitimi müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*. 1(2), 66-78.
- Ural, T. (2003). *İşletme ve pazarlama etiği*. C. Yükselen (Ed.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uştu, H., Taş-Mentiş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin meslekî gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Meslekî Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23. [www.ejoir.org](http://www.ejoir.org) adresinden edinilmiştir.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Vess, K. A., & Halbur, D. A. (2003). *Character education: What counselor educators need to know*. ERIC/CASS Digest. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
- Yüksek Öğretim Kurumu YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: YÖK Yayını.



## 15. BÖLÜM

---

# ÖĞRETMENLERDE GÖRÜLEN DEĞER DIŞI DAVRANIŞLAR (ETİK)

Prof. Dr. Halil EKŐI

*Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*  
ORCID: 0000-0001-7520-4559

Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ

*Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*  
ORCID: 0000-0002-5776-850X



## 1. Öğretmenlik Meslek Etiği

İçinde bulunduğumuz zamanda gerek akademik gerekse popüler yayınlarda hatta gündelik konuşmalarda yoğun bir biçimde kullanılan etik kavramı, neyin iyi ve doğru, neyin kötü ve yanlış olduğunu araştıran, iyi ve kötünün belirlenebilmesi amacıyla ölçütler koyan ve bu ölçütler temelinde birey ve grupların hayatını yönlendiren, insan hayatının gerçek amacının ne olması gerektiğini soruşturan, ahlâklı ve erdemli bir yaşamışın hangi unsurları içerdiğini irdeleyen felsefe dalı olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2002; Jayamma ve Sumangala, 2012; Mengüşoğlu, 1992). Bu felsefe dalı ile ilgilenen düşünürler, “*Ne tür eylemleri yerine getirmeliyiz?*” sorusunun yanıtını aramakta ve bu soruya “*evrende daha fazla iyinin mevcut olmasına neden olacak olan eylemler*” cevabını vermektedirler (MacIntyre, 2001, s. 281). Bu cevabın yanında doğal iyinin ne olduğuna veya ne olması gerektiğine ilişkin ortaya konan tartışmalar, etik felsefede konu ve sorunların çeşitliliğine bağlı olarak denemelerin çokluğundan dolayı farklı şekillerde tezahür etmektedir (Kuçuradi, 2006; Özlem, 2004; Tepe, 1998). Bu metinde mevzu, öğretmenlik mesleği olduğu için diğer tartışmalara girmeden mezkûr cevabı yeterli görebiliriz. Çünkü öğretmenlerin daha fazla iyinin ortaya çıkmasına vesile olacak davranışları sergilemeleri meslekî bir gerekliliktir. Başka bir anlatımla, bir öğretmenin mesleğini icra ederken toplum içinde iyinin çoğalmasını sağlayacak davranış modellerini, öğretmenlik mesleğinin zorunlu kıldığı bir gereklilik olarak göstermesi gerekmektedir. Mesele bu bağlamda ele alındığı zaman, öğretmenlerin kötünün asgarîye inmesini sağlayacak ve iyinin azami düzeyde ortaya çıkmasına numune olacak davranışları sergilemeleri, temel insanî değerlere uygun bir biçimde kendi yaşamını tanzim eden bireylerin yetişmesi bakımından oldukça önemlidir (Ekşi ve Katılmış, 2016; Paakkari ve Valimaa, 2013). Ayrıca öğretmenler böyle yaparak, yani iyi rol model olarak, yetişmekte olan yeni neslin davranışları için tutarlı ve doğru bir kaynak olabilirler. Bu durum öğretmene yüklenen sorumluluklarla da örtüşmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğine yüklenen işlevleri göz önünde bulundurduğumuz zaman, iyi karakter niteliklerine sahip ve davranışlarını bu niteliklere göre şekillendiren bireylerin yetişmesini sağlama işlevinin de olduğunu görmekteyiz (Cemaloğlu, 2017; Squires, 2007). Bu işlevin yerine getirilmesi veya başarılması tesadüflere bırakılamayacak kadar önemlidir. Bu nedenle söz konusu işlevin başarılabilmesi için belirli program ve amaçlı uygulamaların işe koşulması lazımdır (Ekşi, 2003). Bu kapsamda gerçekleştirilecek faaliyetlerde istenilen başarıya ulaşmak için aile, çevre, okul ve öğretmenin uygulamada birlikte hareket etmeleri ve birbirlerine destek olmaları gerekmektedir (Doğan, 2007). Bu süreçte, kendi üzerine düşen sorumluluğun gereğini yerine getirmek için çabalayan öğretmenin, bazı meselelerde ikilemede kalması olasıdır (Shapira-Lishchinsky, 2011). Bu tür ikilemli durumlarda öğretmenin kimseye zarar vermeyecek en doğru kararı verebilmesi için etik ilkelere göre hareket etmesi gerekmektedir. Çünkü etik ilkeler, bireylerin yanlış yapmasını engellemek ve onları doğru davranışlara yönlendirmek için geliştirilmiş, davranış şekillendirici bir kılavuz niteliğindedir (Shenas, 1994; Tepe, 1998).

Literatürde meslek kavramının belirli boyutları öne çıkarılarak farklı tanımları yapılmaktadır. Bu tanımlarda, bireyin maddî ve manevî ihtiyaçlarını gidermesi, belirli bir eğitim ve beceri gerektirmesi, bireysel veya toplumsal herhangi bir ihtiyacın giderilmesi gibi ifadelerle meslek kavramı detaylandırılmaktadır. Herr vd. (2004) ise söz

konusu kavramı “Bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, diğer insanlara yararlı bir hizmet ya da ürün sağlamaya yönelik olan, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü” olarak tanımlamaktadır (Herr vd., 2004, akt., Yeşilyaprak, 2011, s. 6). Tanımda vurgulanan anlama dayanarak mesleklerin birey ve toplum için oldukça önemli olduğunu ifade edebiliriz. Çünkü hem bireyin yaşamını mutlu ve huzurlu bir biçimde idame ettirebilmesi hem de toplumsal yaşamın makul ölçülerde sürdürülebilmesi için mesleklerin gerekli yeterlilikleri taşıyan birileri tarafından icra edilmesi, sürdürülebilir bir sosyal yaşamın gerekli kıldığı doğal bir zorunluluktur (Kolçak, 2016; Tutkun ve Koç, 2008). Durum böyle olunca, herhangi bir ihtiyacı karşılama niteliğini devam ettirdiği sürece, bütün mesleklerin önemli ve vazgeçilmez olduğu aşikâr bir gerçektir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği, bireylerin eğitim ve öğretim ihtiyacını karşılaması ve söz konusu bu ihtiyaç alanının günümüzde temel insan hakları arasında olmasından dolayı oldukça önemli ve vazgeçilmezdir (Doğan, 2007).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli ve vazgeçilmez unsurunun hâlâ öğretmen olduğunu söyleyebiliriz. Buna bağlı olarak, eğitim ve öğretim faaliyetleriyle gerçekleştirilmek istenen amaçlar kapsamında öğretmene önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Bu çerçevede ilgili alanyazını incelediğimiz zaman, öğretmene yüklenen sorumlulukların kapsamının davranış geliştirme, toplum inşa etme, yüksek değerlerle mücehhez kılınmış insan yetiştirme, kutsal bir vazifeyi yerine getirme, gelecek kurgulama hatta en genel anlamda medeniyet inşa etme vurgulamalarıyla derinleştirildiğini görmekteyiz (Demirel ve Kaya, 2007; Jayamma ve Sumangala, 2012). Bu vurgulamaların biçimlendirdiği amaçlara tam anlamıyla ulaşıp ulaşılmadığı tartışılabilir da dün, bugün, gelecek ve ötesi boyutlarında öğretmenlere verilen görev ve sorumluluklara baktığımız zaman söz konusu vurgulamalara yer verildiği bir gerçektir. Öte yandan öğretmenlik, belirli bir eğitim seviyesinde olan öğrencilerin bilişsel performanslarını ölçme ve bu ölçüm sonuçlarını değerlendirerek yorumlayıp bir üst seviye çıkıp çıkamayacaklarına karar verme faaliyetleri ile sınırlandırılmış bir meslek değildir. Bunun yanında öğretmenlik, öğrencilere belirli ahlâkî değerleri kazandırma ve ideal insan niteliklerini reele taşıyabilmek için gerekli faaliyetleri de içermektedir (Cemaloğlu, 2017; Gutek, 2006; Ekşi ve Katılmış, 2016). Öğretmenliği bu yönüyle değerlendirdiğimizde, odağında insan olan ve insanı bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlarıyla bir bütün olarak ele alan ve öğrenme-öğretme süreçlerinin belirli etik ilkelere göre tanzim edilmesini zorunlu kılan bir kamu mesleği olarak ifade edebiliriz (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Toplumsal bir mesleği yerine getiren öğretmenlerin, mesleklerini icra ederken gerçekleştirdikleri/gerçekleştirecekleri çalışmalarda kamusal ve bireysel faydayı gözetmeleri ön planda olmalıdır. Kamusal ve bireysel faydada hür düşünebilen, mutlu, üyesi olduğu toplum ve insanlık için iyi şeyler yapmak gayesiyle çabalayan bireylerin yetişmesine katkı sağlamaları oldukça önemli bir hedeftir.

İçinde bulunduğumuz zamanda özellikle bilişim teknolojilerinde yaşanan önemli gelişmelerin etkisiyle bilgi kaynaklarına ulaşma ve bilgiyi yayma uğraşı geçen yüzyıllara göre oldukça kolaylaşmıştır. Olumlu boyutlarının olumsuzlarından oldukça fazla olduğu bu gelişmeler, her türlü hayale cevap verebilecek ve her türlü düşünceyi karma karışık edebilecek niteliktedir. Bu muazzam durum, genel olarak tüm insanlara, özelde

**Kaynakça**

- Adler, A. (2004). *İnsanın doğası* (Çev. A. T. Kapkın). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin meslekî etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(22), 113-128.
- Arda, B., & Pelin, S. Ş. (1995). Tıbbî etik: Tanımı, içeriği, yöntemi ve başlıca konuları. *Ankara Tıp Mecmuası*, 48, 323-336. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/36/859/10903.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmel, meslekî ve örgütsel etik* (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinos Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2017). Eğitim sisteminde öğretmenliğin rolü ve özellikleri. Ç. Özdemir & S. Arslangil, (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (4. Basım) içinde (s. 233-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Davran, Z. (2000). Hukuk kurallarının etik temelleri. H. Tepe, (Ed.), *Etik ve meslek etikleri: Tıp, çevre, iş, basın, hukuk ve siyaset* içinde (s. 139-152). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel & Z. Kaya (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* (2. Basım), içinde (s. 3-21) . Ankara: PegemA Yayınları.
- Doğan, İ. (2007). *Vatandaşlık demokrasi ve insan hakları* (6. Baskıdan tıpkı basım). Ankara: PegemA Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 76 -96.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/898> adresinden erişilmiştir.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-99. DOI: 10.1501/Egifak\_0000000021.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefî ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- İlgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 199-210. <http://edergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004127/1021003951> adresinden edinilmiştir.
- Jayamma, H. R., & Sumangala, N. (2012). Professional ethics in teaching community: Strategies to promote ethical standards-a global concern. *International Journal of Education and Information Studies*, 2(1), 15-18. [https://www.ripublication.com/ijeisv1n1/ijeisv2n1\\_03.pdf](https://www.ripublication.com/ijeisv1n1/ijeisv2n1_03.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Kolçak, M. (2016). *Meslek etiği* (3. Basım). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (17. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kuçuradi, İ. (2000). Felsefî etik ve meslek etikleri. H. Tepe (Der.), *Etik ve meslek etikleri: Tıp, çevre, iş, basın, hukuk ve siyaset* içinde (s. 16-32). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2006). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.



- MacIntyre, A. (2001). *Ethik'in kısa tarihi, homerik çağdan yirminci yüzyıla*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Manolova, O. (2011). *Meslekî etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- MEB (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2015). Eğitimciler için meslekî etik ilkeler. [https://ikgm.meb.gov.tr/genelge\\_gorus\\_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf](https://ikgm.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Mengüşoğlu, T. (1992). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- NEA (2017). *NEA handbook 2016-2017*. Washington: National Education Association. Retrieved from <https://www.nea.org/asets/docs/2017%20NEA%20Handbook.pdf>
- Nucci, L. P. (1989). Challenging conventional wisdom about morality: The domain approach to values education. L.P. Nucci (Eds.), *Moral development and character education* (pp.183-203). Berkeley: Mccutchan Publishing Corporation.
- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekî etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özlem, D. (2004). *Etik: Ahlâk felsefesi*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Paakkari, L., & Valimaa, R. (2013). Ethical issues in the teaching and learning of health topics in schools: The conceptions of teacher trainees. *Teaching and Teacher Education*, 34, 66-76. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.004>
- Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Resmî Gazete (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.resmigazete.gov.tr/ar-siv/14574.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Shapira-Lishchinsky, A. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656. doi:10.1016/j.tate.2010.11.003
- Shenas, D. G. (1994). An investigation of the ethical standards of information systems academicians. *Kybernetes*, 23(8), 27-46. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/03684929410071178>
- Squires, G. (2007). *Bir öğretim çerçevesi*. (Çev. M. Y. Koca). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 391-414. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004184/1021004008> adresinden edinilmiştir.
- TDK (2017). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Teper, H. (1998). Bir felsefe dalı olarak etik: Etik kavramı, tarihçesi ve günümüzde etik. *Doğu Batı Dergisi*, 1(4), 11-27.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E., & Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-50. <http://www.istanbul.dergipark.gov.tr/download/article-file/89709> adresinden erişilmiştir.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., Sever, D., & Çam-Aktaş, B. (2015) Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 398-419.
- Tutkun, Ö. F., & Koç, M. (2008). Mesleklere atfedilen kalıp yargılar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 255-273.
- Yeşilyaprak, B. (2011). Meslekî rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 5-26.

# Psikolojik Danışma ve Rehberlik

**Editör:**

**Prof. Dr. Mehmet GÜVEN**

**Yazarlar**

Doç. Dr. Aslı TAYLI

Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN

Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN

Doç. Dr. Levent YAYCI

Öğr. Gör. Mahmut ARIKAN

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Prof. Dr. Nermin KORUKLU

Prof. Dr. Semra GÜVEN

Dr. Serdar ÖZMEN

Prof. Dr. Sevda ASLAN

Doç. Dr. Yaşar BARUT

**12. Baskı**

Ankara

2022

## PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

Editör: Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260  
Matbaa Sertifika No : 49363  
ISBN : 978-605-170-761-7  
e-ISBN : 978-605-170-760-0  
Mizanpaj : Anı yayıncılık  
Kapak : Anı yayıncılık  
Baskı : Sözkesen Matbaacılık  
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.  
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA  
Tel : 0 312 395 21 10

### KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

#### PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

Editör: GÜVEN, Mehmet

Anı Yayıncılık, 12. Baskı, Ankara/Türkiye

2022, viii+320 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-761-7

e-ISBN : 978-605-170-760

#### Psikolojik Danışma ve Rehberlik

1. Psikolojik Danışma, 2. Rehberlik, 3. Eğitsel Rehberlik, 4. Mesleki Rehberlik,  
5. Kişisel Rehberlik

---

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: [aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr](mailto:aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr)

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

*A harfinin evrimi*



## ÖN SÖZ

Eğitim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir boyutunu oluşturan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin rehberlik gereksinimlerini karşılamayı, onların akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerini ve kendilerini gerçekleştirmelelerini desteklemeyi amaçlayan psikolojik yardım hizmetleridir. Bu hizmetler temelde uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren hizmetlerdir. Ancak eğitim kurumlarında bu hizmetlerin etkin bir şekilde yürütülebilmesi ve amacına ulaşabilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin de bu sürece aktif katılımı ile mümkündür. Bunu sağlamanın önemli aşamalarından biri de mesleğe hazırlık evresindeki öğretmen adaylarına rehberlik alanında uygun bir anlayış, bilgi ve beceri kazandırmaktır. Bu nedenle bu kitap, hem Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri arasında yer alan “Okullarda Rehberlik”, “Rehberlik ve Özel Eğitim” dersleri ve hem de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında yer alan “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” derslerine kaynaklık etmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın, psikolojik danışman ve öğretmen adaylarına rehberlik yeterlikleri kazandırmasının yanında, eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışman, öğretmen ve okul yöneticilerine de katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca bu kitap yukarıda belirtilen derslere kaynaklık etmesinin yanında, psikolojik danışma ve rehberlik alanı için bilimsel bir kaynak olma özelliği de taşımaktadır.

Kitabın güncellenmiş bu baskısında, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki teknoloji kullanımı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiş olan e-Rehberlik Sistemini tanıtan bir bölüm eklenmiştir. Çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin özverili çalışmaları ve katkılarıyla hazırlanmış olan bu kitapla ilgili görüş ve öneriler kitabın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle kitapla ilgili görüş ve önerilerinizi bölüm yazarları veya editörle paylaşmanız bizleri memnun edecektir.

Bu kitabın hazırlanmasında emeği geçenlere teşekkür ederim.

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

e-posta: mehmetguven@gazi.edu.tr



# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM 1

### EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK

Giriş .....	2
Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi .....	3
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Anlamı, Amacı ve İlkeleri.....	6
Rehberliğin Anlamı .....	6
Öğretim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Arasındaki Benzerlik ve Farklar .....	7
Rehberliğin Amacı .....	9
Rehberliğin İlkeleri.....	13
Rehberlikte Yanlış Anlayışlar (Rehberlik ne değildir? .....	16
Başlangıcından Bugüne Rehberlik Anlayışındaki Değişme ve Gelişmeler .....	18
Rehberliği Ortaya Çıkaran Nedenler .....	19
Dünyada ve Türkiye’de Rehberliğin Tarihsel Gelişimi .....	21
Rehberliğin Amerika’da Gelişimi.....	21
Avrupa Ülkelerinde Rehberliğin Gelişimi.....	23
Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi .....	25
Rehberliğin İlişkili Olduğu Bilim Dalları .....	30
Özet.....	33
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	34
Kaynakça.....	37

## BÖLÜM 2

### PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE BAŞLICA HİZMET TÜRLERİ

Giriş .....	42
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri.....	43
Hizmet Alanlarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik.....	44
Problem Alanlarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik.....	46
Birey Sayısına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik.....	47
Öğretim Basamaklarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik.....	48
Temel İşlevlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik .....	51
Özet.....	53
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	54
Kaynakça.....	56

## BÖLÜM 3

### PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE GELİŞİMSEL YAKLAŞIM

Giriş .....	58
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Gelişimsel Yaklaşım .....	59
Gelişimsel Rehberlik Yaklaşımının Dayandığı Temeller .....	60
Gelişimi Etkileyen Faktörler.....	61
Gelişim Dönemleri.....	61
Geleneksel Eğitim Anlayışı ile Gelişimsel Rehberlik Anlayışında Eğitim .....	67

Okulöncesi Eğitimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi .....	68
Okulöncesi Rehberlik Hizmetlerinde Anaokulu/Anasınıfı Öğretmenin Yeri.....	68
İlkokul/Ortaokul Eğitiminde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi .....	69
İlkokulda/Ortaokulda Rehberlik Hizmetlerinde Öğretmenin Yeri.....	70
Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi .....	71
Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinde Öğretmenin Yeri .....	71
Yükseköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi .....	73
Özet.....	74
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	75
Kaynakça.....	78

## **BÖLÜM 4**

### **OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ**

Giriş .....	80
Okul PDR Hizmetleri .....	81
Doğrudan Hizmetler .....	81
Dolaylı Hizmetler .....	87
Özet.....	92
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	93
Kaynakça.....	97

## **BÖLÜM 5**

### **EĞİTSEL REHBERLİK**

Eğitsel Rehberliğin Amacı .....	101
Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Kapsamı.....	101
Eğitsel Rehberlik Hizmetleri.....	102
Eğitsel Rehberlik ve Sinirbilim .....	120
Özet.....	121
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	122
Ekler .....	125
Kaynakça.....	143

## **BÖLÜM 6**

### **MESLEKİ REHBERLİK**

Giriş .....	146
Mesleki Rehberliğin Tanımı, Kapsamı ve Amacı.....	146
Mesleki Gelişim ve Meslek Seçimi ile İlgili Kuramsal Görüşler .....	149
Özellik –Faktör Yaklaşımı .....	150
Holland'ın Kişilik Kuramı.....	150
Roe'nun İhtiyaç Kuramı.....	152
Ginzberg ve Arkadaşlarının Gelişim Kuramı .....	153
Super'in Benlik Kuramı .....	154
Meslek Gelişimi ve Seçimi .....	156
Meslek Seçimine Yardım Süreci .....	158

Mesleki Rehberlik Hizmetlerinde Öğretmenlerin Sorumlulukları.....	162
Özet.....	164
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	165
Kaynakça.....	167

## **BÖLÜM 7**

### **KİŞİSEL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA**

Giriş.....	170
Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Amacı.....	170
Kişisel Rehberlik Kapsamında Ele Alınan Olası Problemler.....	173
Öğretim Kademelerine Göre Kişisel Rehberlik Hizmetleri.....	177
Kişisel Rehberlik Hizmeti Uygulama Modelleri .....	183
Karakter Eğitimi .....	183
Akran Temelli Programlar .....	184
Toplumsal Duyarlılık Projeleri.....	185
Kişisel Rehberlik Hizmeti Olarak Psikolojik Danışma .....	185
Psikolojik Danışma Süreci.....	186
Psikolojik Danışma Kuramları .....	188
Öğretmenlerin Kişisel Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Katkıları.....	190
Özet.....	192
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	194
Kaynakça.....	196

## **BÖLÜM 8**

### **BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİ**

Giriş.....	202
Bireyi Tanımının Amacı.....	202
Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sınıflandırılması .....	207
Testler .....	209
Test Dışı Teknikler.....	215
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	235
Kaynakça.....	238

## **BÖLÜM 9**

### **OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ**

Giriş.....	240
Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli .....	241
Kapsamlı Rehberlik Programı Modelinin Öğeleri.....	242
Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programının Hazırlanması.....	243
Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul, Ortaöğretim/Lise).....	249
Özet.....	252
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	254
Kaynakça .....	256



## **BÖLÜM 10**

### **TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM, REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN ÖRGÜTLENİŞ BİÇİMİ, PERSONELİN GÖREV, YETKİ VE SORUMLULUKLARI**

Giriş .....	258
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Düzeyinde Örgütlenmesi.....	260
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin İl Milli Eğitim Düzeyinde Örgütlenmesi.....	262
Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin ( RAM ) Yapısı ve Görevleri.....	264
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Okul Düzeyinde Örgütlenmesi.....	271
Özet.....	281
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	282
Kaynakça.....	285

## **BÖLÜM 11**

### **PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI VE e-REHBERLİK SİSTEMİ**

Giriş .....	288
e-Rehberlik Sistemi .....	290
e-Rehberlik Sisteminin Oluşturulması Süreci.....	293
e-Rehberlik Sisteminin Kullanımı .....	293
Özet.....	295
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	297
Kaynakça.....	300

## **BÖLÜM 12**

### **ÖZEL EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK**

Giriş .....	304
Türkiye'de Özel Eğitimin Gelişimi.....	304
Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri.....	305
Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Gereksinimleri .....	307
Özel Eğitimde Tanı ve Değerlendirme.....	309
Özel Eğitimde Aile Danışmanlığının ve Rehberliğin Önemi.....	311
Özel Eğitime Muhtaç Çocuğa Rehberlikte Öğretmenin Rolü .....	313
Özel Eğitimde Aileye Yönelik Rehberlik Hizmetleri.....	314
Özet.....	317
Bölüm Değerlendirme Soruları .....	318
Kaynakça.....	320

## EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK

*Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN\**

### Kazanımlar

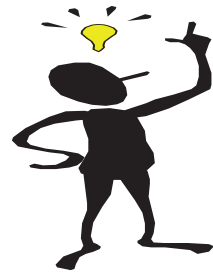
*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

- *Çağdaş eğitimde öğrenci kişilik hizmetlerinin yeri ve önemini kavrayabilecek,*
- *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeri, anlamı, amacı ve ilkelerini açıklayabilecek,*
- *Rehberliğin ortaya çıkış nedenleri ve rehberlik anlayışındaki değişme ve gelişmeleri kavrayabilecek,*
- *Rehberlikte yanlış anlayışları ya da rehberliğin ne olmadığını özümseyebilecek,*
- *Rehberlik ile psikolojik danışma arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralayabilecek,*
- *Rehberliğin ilişkili olduğu bilim dallarını belirtebilecek,*
- *Dünyada ve Türkiye’de rehberliğin tarihsel gelişimini açıklayabileceksiniz.*



### Düşünelim

- *Rehberlik denilince ne anlıyorsunuz?*
- *Rehberlik, psikolojik danışma ve psikiyatri arasında nasıl bir benzerlik ya da farklılık olabilir?*
- *Rehberliğin ne gibi amaçları olabilir?*
- *Rehberlik ve psikolojik danışmanın işlevleri nelerdir?*
- *Rehberliği ortaya çıkaran nedenler nelerdir?*
- *Rehberliğin Amerika’da, Avrupa’da ve ülkemizde ortaya çıkışı, rehberliğin hangi alanındaki gelişmeler ile olmuştur?*



\* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi  
ORCID: 0000-0003-4875-4883

### **Örnek Olay**

*Aslıhan diş ağrısı çeker. Çektiği ıstırapı kardeşi Gizem'e anlatır.*

*Gizem cevap verir: "Geçmiş olsun! Bilirim, diş ağrısı çok ıstırap vericidir."*

*Aslıhan: "Evet geçen akşam yemeği yanında bırakıp kalkmak zorunda kaldım. Lokmaya basar basmaz beynimde şimşek çaktı!"*

*Gizem: "Ne zor değil mi? Benim de öyle olmuştu. Neyse ki dişçiye gittim de, tedavi ettirip kurtuldum. Adam iyi bir dişçi."*

*Aslıhan o dişçinin adresini alır.*

### **Soru: Burada bir rehberlik yardımı var mı? Varsa nasıl?**

İşte bu küçük örnekte basit bir rehberlik yardımı olmuştur. Gizem, Aslıhan'a anlayış göstermiş, onunla empati kurmuş, onu dinlemiş, çözüm konusunda yardımcı olmuştur. İşte bu basit anlamda bir rehberliktir.

Ancak, doktor Aslıhan'ı tedavi etmiş ve onu ıstıraptan kurtarmıştır. Doktorun yaptığı tedavi büyük bir yardımdır, ama rehberlik yardımı değildir.

Bu örnekteki rehberlik tabii ki sistemli ve amaçlı bir rehberlik ve psikolojik danışma değildir. Tesadüfen gerçekleşmiştir. Bunun içindir ki bilimsel temele dayanmayan bu tür yardımlara "bilimsel rehberlik" değil, "tesadüfi rehberlik" demek gerekir.

*(Tan, 1995'den uyarlanmıştır)*

### **Giriş**

Son yüzyıldaki sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, bilim alanındaki yeni buluşlar, demokratik düşünceler ve insan haklarındaki gelişmeler eğitimin amaç ve işlevi yönünden değişmesine neden olmuştur. **Geleneksel eğitim**, öğrenciye bilgi yükleyerek sadece zihinsel gelişime önem veren **amaç** içerisinde olmuştur. Bu bağlamda geleneksel eğitimin **işlevi**, **öğretim** ve **yönetim** olmuştur.

Günümüzde ise bu anlayışın yerini, çağdaş eğitim anlayışı almıştır. Çağdaş eğitim anlayışında; öğrencileri bilgi yüklenen değil, öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğrenen, kişilikleri gelişmiş, yeteneklerini kullanan, ilgi ve değerlerinin farkında olan, problem çözebilen, analiz ve sentez yapabilen, akılcı, yaratıcı, yapıcı, sorgulayan, duygu ve düşünceleri dengeli, sevgi dolu, hoşgörülü, ulusal ve evrensel değerlere saygılı vatandaşlar olarak gelişmelerini sağlamak vardır.

**Çağdaş** anlayışa göre **eğitim**, bireyin bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal vb. yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde geliştirilmesi oluşumudur (Tan, 1962). Çağdaş eğitimin **amacı**, bireyin doğuştan getirmiş olduğu gizil güçlerini/kapasitelerini ya da özünü gerçekleştirme suretiyle kendisi ve toplum için yetiştirmesine yardımcı olmaktır. İşte bu amacı gerçekleştirebilmek için çağdaş eğiti-

min *işlevi* ise, *öğretim*, yönetim ve *öğrenci kişilik hizmetleri (ÖKH)* olarak değişmiştir.

Eğitim kavramına ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak şu özelliklerin vurgulandığı görülmektedir. Eğitim;

- *Bir bilim alanıdır.*
- *Toplumsal ve siyasal bir hizmettir.*
- *Yetişmiş neslin, yetişmekte olan nesli kültürlemesidir.*
- *Sosyalleşme ve sosyalleştirme sürecidir.*
- *İletişim ve etkileşim sürecidir.*
- *Bireydeki gizil olan güç ve yetenekleri ortaya çıkarma ve geliştirme sürecidir.*
- *Çocukları yetiştirme ve insan yapma sanatıdır.*
- *İnsanı olgunlaştırma sürecidir.*
- *İstenilen özellikleri kazandırma sürecidir.*
- *Yaşama uyum sağlamada bilgi, duygu ve becerileri kazandırma sürecidir.*
- *Hayata çok yönlü hazırlanma işlemleridir (Ertürk, 1993).*
- *Bireyin bir bütün olarak geliştirilmesi oluşumdur.*
- *Bireyin kendi ve toplumu için yararlı olması oluşumdur.*

Yapılan bu ve benzeri tanımlama gayretlerinde özellikle birkaç yönün ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar;

- *Eğitim bir süreci ifade eder.*
- *Davranış değişikliğini gerektirir.*
- *Yaşantıyı içerir.*
- *Kendi ve toplumun faydasına olma esastır.*

### **Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi**

Okul denilen eğitim kurumu, toplumda genç kuşaklara öğretilecek şeylerin “düzenli ve etkili” bir şekilde “yetkili” kimselerce verilmesi amacıyla ortaya çıkmış ve gelişmiştir. O halde okul, esas itibarıyla, genç kuşaklara, bireyin ve toplumun muhtaç olduğu düşünülen bilgi ve becerileri öğretmek amacına yöneliktir. Bu hizmetler, öğrenci-öğretmen eksenini etrafında döner. Öğretimi daha kolaylaştırmak ve etkili hale getirmek için yapılan bir grup hizmet daha gelişmiştir. Bu hizmet grubu da *yönetim hizmetleri*dir. Ancak, örgün eğitimin toplumun her kesimine yayılması ve bireysel farklılıklar nedeniyle öğretim ve yönetim hizmetleri öğrencinin bir bütün olarak “her yönden” gelişmesini sağlamada yeterli olamamıştır. Bu durumda okul-

## Kaynakça

- Altıntaş, Ersin. (2002). "Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Editör Gürhan Can), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, Davut. (2005). "Mesleki Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Editör Ersin Uzman), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakırcıoğlu, Rasim. (2000). **İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baymur, Feriha. (1975). **Rehberlik: Rehberlik Nedir?** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Corey, C. (1982). **Theory and Practica of Counseling and Psychotherapy**. Moterey. Colifornia: Brooks/Cole Publishing Company.
- Çırak, Gönül Karakavak. (2006). "Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması" (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, Süleyman (1995). "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını: Gelişmeler ve Sorunlar", **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 3.
- Doğan, Süleyman (1997). "Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik". **Eğitime Giriş**, (Editör Leyla Küçükahmet), Ankara:Gazi Kitabevi.
- Doğan, Süleyman. (1998). "Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kimliği: Gelişmeler ve Sorunlar", **Milli Eğitim**, 139, 69-76.
- Doğan, Süleyman (2000). "Pratik Bir Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı: Sınıf Rehber Öğretmenliği Programı Modeli". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 6(21), 125-140.
- Erdem, M. ve Akman, Y. (2000). **Gelişim ve Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkan, Serdar. (1995). "Kapsamlı Rehberlik Programları", **Milli Eğitim**., 128, 39-44.
- Erkan, Serdar. (1999). "Rehberlik Nedir?". **İlköğretimde Rehberlik**. (Editör Yıldız Kuzgun), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkan, Serdar (2001). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması**. 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkan, S. (2018). **Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme**. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, C. Ve Bile, F. (2001). **Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ertürk, Selahattin, (1993). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Girgin, Gürseli, (2006). "Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Editör Alim Kaya), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, Bülent. (2006). "Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Editörler M. E. Deniz ve A. Erözkan), Ankara: Tekeğaç Eylül Yayıncılık.
- Güner, N. ve Selçuk, Z. (2000). **Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları**. Ankara: Pegem Yayınları

- Güven, M. ve Toraman, S. (Ed.), (2020). **Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri**. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Kepçeoğlu, Muharrem. (1999). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Korkut, Fidan, (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Yıldız. (1986). “Psikolojide Yeni Yaklaşım” **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**,18(1-2),1-7
- Kuzgun, Yıldız. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Yıldız. (Ed.), (1999). **İlköğretimde Rehberlik**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Külahoğlu, Şermin. (2001). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küng, E.L. (1971). **Das Berufswahlverhalten**. Fallsudien im Longitudinalanschnitt. Bern, Stuttgart, Wien.
- Meisel, Harry. (1978). **Die deutsche Berufsberatung: Gesamtüberblick**. Verlag Kohlhammer.
- MEB (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yönetmeliği. **Resmi Gazete**. Tarih: 17 Nisan 2001. sayı:2 4376.
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı.
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**. Tarih: 10.11.2017, Sayı: 30236.
- MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.
- MEB (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/31230315\\_RAM\\_YONERGESY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf)
- MEB (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/31230349\\_RPDH\\_Etik\\_Yonergesi\\_.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230349_RPDH_Etik_Yonergesi_.pdf)
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).
- Özden, Yüksel. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özguven, İ. Etem. (1999). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özoğlu, S.Ç. (1997). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Selçuk, Ziya. (1999). **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shertzer, B. ve S. C. Stone. (1971). **Fundamentals of Guidance**. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Songar, Ayhan. (1981). **Temel Psikiyatri**. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.

- Şahin, Cengiz. (2006). "Kişilik, Ahlak, Sosyal ve Duygusal Gelişim". (Editör Sırrı Akbaba), **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Lisans Yayınları.
- Tan, Hasan. (1962). **Rehberliğin Esasları**. Ankara: Yenidesen Matbaası.
- Tan, Hasan. (1992). **Psikolojik Yardım İlişkileri: Danışma ve Psikoterapi**. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tan, Hasan. (1995). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: MEB Yayınları.
- Voltan-Acar, Nilüfer. (2001). **Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşil, Rüştü ve Yeşil, Serdar (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Kırşehir: Öğrenci Kitabevi.
- Yeşilyaprak, Binnur (2002), **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

### PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE BAŞLICA HİZMET TÜRLERİ

*Prof. Dr. Mustafa KOÇ\**

#### Kazanımlar

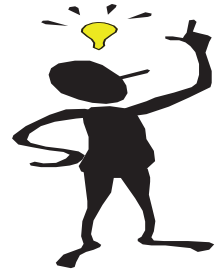
*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

- *Rehberliği türlerine göre sınıflandırabilecek,*
- *Rehberliği sosyal yaşamla ilişkilendirebilecek,*
- *Gelişimsel rehberlik anlayışının eğitim sürecindeki işlev selliğini açıklayabilecek,*
- *Bireyin (öğrencinin) hangi alanda rehberlik gereksinimi olduğunu fark edebilecek,*
- *Bireye yardım sürecinde nereden başlanması gerektiğine ilişkin farkındalık kazanabileceksiniz.*



#### Düşünelim

- *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında ne gibi hizmetler verilmektedir?*
- *Rehberlik hizmetleri hangi ölçütlere göre gruplandırılabilir?*
- *Öğretim kademelerine göre rehberlik hizmetleri farklılık gösterir mi? Neden?*
- *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ne gibi temel işlevleri vardır?*





## Giriş

Çağdaş insan her geçen gün biraz daha yardım alma gereksinimini yoğun olarak hissetmektedir. Bu durum, birçok nedenle ilişkilendirilebilir. Neden ne olursa olsun günümüz insanı kendini daha yalnız, daha çaresiz ve en önemlisi kendisini bu durumlarla baş etmede yeterli görme düzeyi düşmektedir. Bu aşamada sorulabilecek soru: “bireye ne zaman ve nasıl yardım edilmelidir?”. Eğer bireye zamanından önce veya sonra yardım edilir ve nasıl yardım edileceğine ilişkin bir belirsizlik yaşanırsa bireye yapılacak yardım yararlı olmaktan çok zarar verebilir. Bireye ne zaman ve nasıl yardım edileceğini belirlemeye yönelik yapılması gerekenlerin başında bireye nerede olduğunu fark ettirmektir. Örneğin üniversiteye giriş sınavına veya ortaöğretim kurumlarına giriş sınavına hazırlanan öğrenciler sınava son bir ay kala çalışmaktan bıkebilirler. Aynı şeyleri tekrar ediyor olmanın verdiği bıkkınlık olarak açıklanabilecek bu durumu aşmak için aileler ve eğitimciler öğrenciyi motive etmeye çalışırlar. Genellikle bu olağan bir şekilde - hadi az kaldı, son bir ay çok önemli, iste bizden ne isterse vb- yapılmaya çalışılır. Bu tür yardım çalışmalarının istenilen başarıyı getirdiğini söylemek oldukça güçtür. Problem yaşayan bireyin daha sistematik ve profesyonel bir yardıma ihtiyacı vardır. Bunun için de bireye yapılacak yardımın birinci temel amacı onun nerede olduğunu fark ettirmektir. Bu bakımdan rehberlik, bireyin kendini analiz etmesi ve kendini yönetmesidir (Shaw, 1973). Bunun için bireyin kendisine ve çevreye güvenmesi gerekir. Aslında bu iki olgu birbirinden ayrı değildir. İnsan kendine güvenirse diğer insanlardan korkmaz ve onlara da güvenir (Geçtan, 1984).

### Örnek Olay

*Bir ülkede koşu yarışı düzenlenir. Mesafe 5 000 metredir. Kazanacak yarışmacıya iyi bir para ödülü verilecek ve ülkeyi uluslar arası yarışmada temsil etme hakkı elde edecek. Yarış başlar ve bir koşucu herkesin önüne geçer, her geçen dakika aradaki mesafeyi biraz daha açar. Herkes kesinlikle bu yarışçının birinci olacağını söylemeye başlar ve gerçekten de yarışın bitmesine çok az bir mesafe kalır (yaklaşık 400 metre) Bu arada atlet bir sis bulutunun içine girer ve korkmaya başlar, yorulmuştur, enerjisinin sonuna gelmiştir ve yavaş yavaş olumsuz düşünceler başlamıştır. “Daha uzun bir mesafe var, bitirmem mümkün değil, kalbim dayanmayacak, kriz geçireceğim” şeklinde düşünmeye başlar ve yarışı bırakır. Diğer yarışçılar gelir geçer ve maalesef yarışı ve dolayısıyla da ödülü kazanamaz.*

**Soru:** Yukarıdaki örnek olaydaki atletin yaşadığı sorun ne idi? Veya bu atlet yarışı devam etmekten niçin vazgeçti?

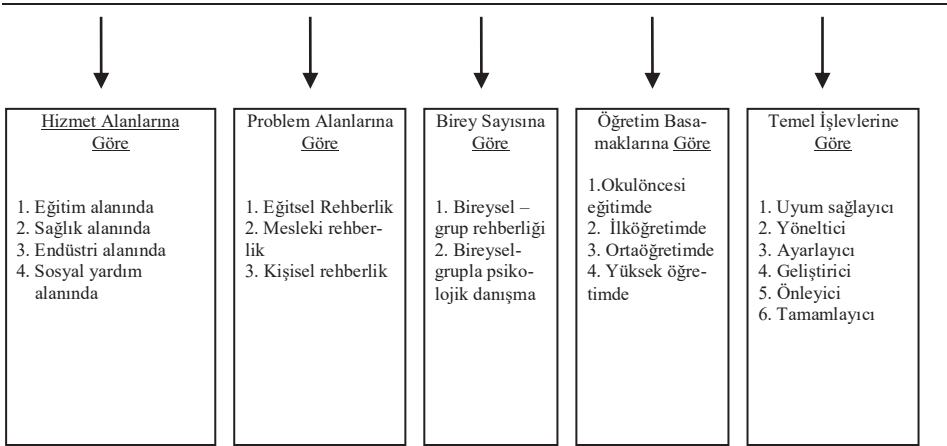
Bu sorulara verilecek yanıt, “neden öğrenciler üniversiteye veya ortaöğretime giriş sınavları öncesi bir bıkkınlık yaşarlar” sorusunun da yanıtı olacak denilebilir. Bu sorunun birçok cevabı olabilir gibi düşünülebilir. Fakat verilecek cevap bireye yardım etme stratejisini de belirleyeceği için net olması gerekmektedir. Adolph Meyer bir grup psikiyatri öğrencisine, “kaşınmayan yeri kaşınmayın” tavsiyesinde bulunmuştur (Yalom, 1999). Bunun anlamı; bireyi rahatsız etmeyen, onun uyum ve dengesini bozmayan, sosyal yaşamla ilgili görevleri yerine getirmesine engel olma-

yan bir durumu gündeme getirmenin, bireye yarar yerine zarar vereceği şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla yukarıda sorulan “atlet neden yarıştan vazgeçti?” sorusunun cevabı, “atlet bulunduğu yerin farkında değildi” şeklinde olabilir. Bu nedenle endişelendi, kaygılandı, korktu ve yarışı bıraktı. Fark edileceği gibi bu sorunun muhtemel yanıtları olabilecek durumlar, “neden” olmaktan daha çok “sonuç” olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bölüm sonucunda ulaşılabilecek temel amaçlar olarak aşağıdaki iki durum öne çıkmaktadır. Bunlar; 1-Birey nerede olduğunu fark ettirmek ve 2- Bireye yapılacak yardımın sınırlarını belirlemektir.

Rehberlik hizmetleri hangi alanda sunulursa sunulsun temel amaç aynıdır. Bu amaç, bireyin kendini gerçekleştirmesine katkı sağlamaktır. Bu temel amaca ulaşmak için bireyin başarması gereken alt amaçlar vardır. Gelişimsel rehberlik anlayışına göre şekillenen rehberlik hizmetleri eğitim süreci ile ilişkilendirildiğinde her bir öğretim düzeyinde sunulacak hizmetlerin niteliği değişmektedir. Bireyin yaşadığı problem durumuna ilişkin verilecek rehberlik hizmeti de farklılaşabilmektedir. Kişinin gelişim ve uyum sorunları birbirine girişik olup, birbirinden etkilenmektedir (Bakırcıoğlu, 2000).

Psikolojik danışma ve rehberlikte hizmet türlerinin sınıflandırılması çeşitli faktörler dikkate alınarak yapılmaktadır. Genellikle bu sınıflama; rehberliğin sunulduğu alana, yardımı alan birey sayısına, öğretim basamaklarına, problem alanlarına ve rehberlik hizmetlerinin temel işlevlerine göre yapılmaktadır (Kepçeoğlu, 1994; İlgar (2003). Bireye verilen psikolojik danışma rehberlik hizmetlerini aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi beş grupta toplamak mümkündür.

### Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri



Şekil 1. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri

Psikolojik danışma rehberlikteki hizmet türleri yukarıda belirtilen boyutlar açısından ele alınıp açıklanmıştır.

## Kaynakça

- Atkinson, R.L. & others. (1996). "Hilgard's Introduction to Psychology", **Psikolojiye Giriş**, (Çev: Yavuz Alagon) Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). **İlköğretim Yükseköğretim ve Ortaöğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2002). **Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları**, Ankara: ANI Yayıncılık
- Baysal, A. (2007). "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Editör Alim Kaya), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geçtan, E. (1984). **İnsan Olmak: Varoluşun Bireysel ve Toplumsal Anlamı**, İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Ilgar, M.Z. (2003). "Rehberliğin Başlıca Türleri", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Ed.G.Can), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. 8. Baskı, Ankara: Özerler Matbaası.
- Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: ANI Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (1982). **Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerini Tanımalarına Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1981). **Eğitim terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ohlsen, M.M. (1970). **Group Counseling**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Öksüz, Y. (2005). "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Hizmet Türleri" **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Ed. E. Uzman), İstanbul: Lisans Yayınları.
- Özyurt Eylen, B. (2007). "Gelişim Konularına Genel Bakış" **Eğitim Psikolojisi**, (Ed. A. Kaya), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patterson, C.H. (1971). **An Introduction to Counseling In The School**, Illinois: Harper and Row Publishers.
- Shaw, M.C. (1973). **School Guidance Systems: Objectives, Functions, Evaluation, and Change**, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Yalom, I. D. (1999). **Varoluşçu Psikoterapi** (Çev: Zeliha İyidoğan Babayiğit), İstanbul: Kalcı Yayınevi
- Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

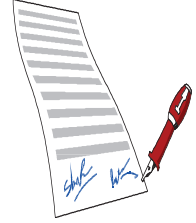
### PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE GELİŞİMSEL YAKLAŞIM

*Prof. Dr. Sevda ASLAN\**

#### Kazanımlar

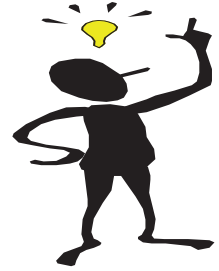
Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- Psikolojik danışma ve rehberlik temel yaklaşımlarını sınıflandırabilecek,
- Gelişim teorilerini birbirleriyle ilişkilendirilebilecek,
- Gelişimsel rehberlik yaklaşımının dayandığı temelleri açıklayabilecek,
- Geleneksel eğitim ile gelişimsel rehberlik anlayışında eğitim arasındaki ayrıntılara ilişkin farkındalık kazanabilecek,
- Gelişimsel rehberlikte öğretmenin yerini fark edebileceksiniz.



#### Düşünelim

- Gelişim dönemlerinin özelliklerine göre ne gibi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilmektedir?
- Gelişimsel rehberlik anlayışına dayalı olarak öğretim kademelerine göre hangi farklılıklar olabilir?
- Gelişimsel rehberlik anlayışına göre öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesinde psikolojik danışma ve rehberlik konularında sınıf öğretmenleriyle iş birliği konuları neler olabilir?
- Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberliğin diğer yaklaşımlarından temel farklılıkları nelerdir?



## Giriş

Birey, kişisel yaşayış ve sosyal ilişkilerde gereken uyumu geliştirmek ve kullanmak zorundadır. Bunun için birey, elinde var olan yetenek ve olanaklarını geliştirmek, şimdiye kadar öğrenmiş ve kazanmış olduğu davranış biçimlerine yenilerini katmak, onları geliştirmek, böylece davranım repertuarını içinde bulunduğu hayat tarzına cevap verecek biçimde zenginleştirmek çabası içindedir. Birey, bu davranış repertuarını kullanarak çevreyle etkileşimler içinde büyür, öğrenir, olgunlaşır ve gelişir. Bu süreçte kişi kendini ve bu dünyadaki yerini bulmak ve bilmek ihtiyacı içindedir. Kimdir? Bu dünyada rolü nedir? Normal midir? Hayat nedir? Hayattan ne beklemektedir? Gerçeklik nedir? Bunun için kişi birçok soruya cevap arayarak büyüyüp gelişme durumundadır. Kişi dünyadaki yerini bulmak ve bilmek arayışında, algılanan gerçekliği kendisi için gereken açıklık ve sadelikte kavrayamayabilir. Gerçekliği kişiye birisinin basitleştirmesi, yalın hatlara indirgemesi ve böylelikle kişinin gerçeklikle uğraşabilecek hâle gelmesine yardımcı olması gerekebilir. Kişi kendi davranışlarını ve başkalarının kendine olan davranış ve tutumlarını gerçekçi bir şekilde anlamak; seçtiği amaçların, yaptığı tercihlerin, verdiği kararların kapsamı ve sonuçlarını kavrayabilmek; içinde bulunduğu çelişki ve tutarsızlıkları gerçek boyutları ile görerek tedirginlik yaratan veya uyumunu engelleyen duruma çare bulmak durumundadır. Bu gibi durumlarla devamlı karşılaşıp durmak onda bir çözülme, hayata yabancılaşma, doyumsuzluk, yetersizlik yaratabilir. Bireyin kendi olanak ve kaynaklarıyla çözemediği bu durumlarda kişi kendinden daha yetkili, deneyimli ve bilgili birinin yardımına ihtiyaç duyacaktır. İşte bu ihtiyaç, psikolojik danışma ve rehberlik gibi yardım mesleklerinin doğmasına yol açmıştır (Tan, 2014).

Endüstri, sosyal yardım, sağlık ve eğitim gibi alanlarda psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Bu alanlardan ağırlıklı olarak eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti daha yaygın olarak verilmektedir. Eğitim alanında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrenci kişilik hizmetleri bünyesinde yer alan ve daha çok öğrencinin kişilik gelişimi ile ilgilenen bir hizmet alanıdır. Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı, öğrencinin eğitim ortamından en yüksek düzeyde yarar sağlayabilmesi için gerekli olanakları hazırlamak, fırsatları yaratmak ve var olan engelleri kaldırmaktır. Diğer bir deyişle eğitim kurumlarında, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin amacına ulaşmasına yardımcı olan öğrenci kişilik hizmetleri içerisinde yer alan faaliyetler, psikolojik danışma ve rehberliktir (Kuzgun, 2016). Gladding (2000) tarafından Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin (ACA) 17 alt alanındaki psikolojik danışma tanımları özetlenmiştir. Buna göre; psikolojik danışma, normal kişilerle kişisel, mesleki, sosyal, eğitsel konularda kişileri yetkinleştirmeye yönelik, kuramsal temelli, yapılandırılmış oturumlarla sürdürülen, danışanlara daha etkili düşünme, davranma ve hissetmeyi öğretme sürecini içeren ve bir dizi alt uzmanlıkları olan bir meslektir (Akt., Korkut, 2017). Kuzgun'un (2016) rehberlik tanımına bakıldığında ise bireyin kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.

Diğer bir deyişle psikolojik danışma ve rehberlik bireyin kendini gerçekleştirmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardımlar olarak belirtilebilir. Psikolojik da-

nışma ve rehberliğin sonsal amacı olan kendini gerçekleştirmiş insanların belli başlı özellikleri şunlardır: Gerçekçidirler; kendilerini ve başkalarını oldukları gibi kabul edebilirler; spontandırlar; kendileri dışındaki olaylarla da ilgilenir, bakış açıları geniş ve ilgileri evrenseldir; özel yaşamlarına önem verirler; bağımsız ve otonomdurlar; insanlardan ve nesnelere zevk alırlar; başkaları ile yoğun ve anlamlı ilişkiler kurabilirler; yaratıcıdırlar; insanlıkla özdeşim kurabilirler (Altıntaş ve Gültekin, 2014). Ağırlıklı olarak kendini gerçekleştirmiş insanların özelliklerini taşıyan bireyler içsel olarak çevreleriyle ve yaşamla daha uyumlu olmaktadır.

## **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Gelişimsel Yaklaşım**

Bireyin yaşam içinde sağlıklı olmasında önemli destek hizmeti olarak görülebilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin krize müdahale edici, çare bulucu, gelişimsel ve önleyici olmak üzere dört temel yaklaşımı vardır ve her yaklaşımın diğerleriyle binişik yanları olsa da belirgin farklılıkları bulunmaktadır (Myrick, 1993: Akt., Korkut, 2017). Bunlara kısaca değinildiğinde;

1. Krize müdahale edici: Bir kriz ortaya çıktıktan sonra müdahale etmeye, probleme çözüm aramaya yönelik hizmetlerdir.
2. Çare bulucu: Olumsuz, istenmeyen durumları düzeltmeye, durumu iyileştirmeye yönelik hizmetlerdir.
3. Önleyici: Karşılaşılması olası problemleri önceden tahmin edip gerekli önlemleri almaya yönelik hizmetlerdir.
4. Gelişimsel: Bireye büyüme ve gelişme süreci içinde farklı gelişim alanlarındaki temel ihtiyaçlarını karşılaması ve bu alanlarda döneme özgü gelişim görevlerini yerine getirerek bütünsel gelişimi sağlamasını desteklemek için sunulan hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2013).

Bu temel yaklaşımlardan, özellikle gelişimsel rehberlik çok yönlüdür. Kişinin yalnız zihin ya da duyu gelişimine ya da belli bir konuda karar verme sorununa değil, bir bütün olarak gelişimine odaklanmıştır. Bireyin akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişiminin desteklenmesi önemlidir. Gelişimsel yaklaşımı benimseyen danışmanlar problemlerin kişiler arası ilişkilerden kaynaklanabileceği görüşünü de benimsedikleri için danışanı sosyokültürel ilişkileri içinde incelerler, çevre düzenlemeleri yaparak kişilik gelişimini kolaylaştırmaya çalışırlar. Gelişimsel rehberlik anlayışı, bireyi bir gelişme süreci içinde gördüğü için gözlenen davranışların kalıcı olmadığını, belli bir gelişim basamağına özgü olabileceğini ve değişebileceğini kabul eder (Kuzgun, 2016). Bu açıdan gelişimsel rehberlik, bireye yaşam boyu verilmesine ihtiyaç duyulabilen hizmettir. Bireye verilecek gelişimsel rehberlik hizmetinin her gelişim döneminde, tekrar gözden geçirilmesine ihtiyaç vardır.

## Kaynakça

- Altıntaş, E., & Gültekin, M. (2014). *Psikolojik danışma kuramları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi modern eğitimin psikolojik temelleri*. 12. Baskı. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baymur, F. (2015). *Genel psikoloji*. 19. Baskı. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Dacey, J. S., & Travers, J. F. (2002). *Human development across the lifespan*. 5th Edition. New York: McGraw-Hill Higher Education, Inc.
- Erkan, S. (2014). Rehberlik nedir? Y.Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* (s. 1-13). 7.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Geçtan, E. (2017). *Psikanaliz ve sonrası*. 16. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kılıç, M. (2016a). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 1 çocukluk - okul*. 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, M. (2016b). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 2 erinlik - ergenlik*. 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, M. (2016c). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 3 yetişkinlik ve yaşlılık*. 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıççı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı*. 5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2017). *Okul temelli önleyici psikolojik danışma ve rehberlik*. 4.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2016). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. 14.Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları*. B.Onur (Ed.). 2.Baskı. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi kuram-araştırma-uygulama*. 5.Baskı. Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.
- Santrock, J. W. (2008). *Life-span development*. 11th Edition. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Selçuk, Z. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. 9. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*. 21. baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Yılmaz, D. (2007). Eğitimin psikolojik temelleri. Z.Cafoğlu (Ed.), *Eğitim bilime giriş* (s. 45-91). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Tan, H. (2014). *Psikolojik yardım ilişkileri danışma ve psikoterapi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

### OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ

*Doç. Dr. Levent YAYCI\**

#### Kazanımlar

*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

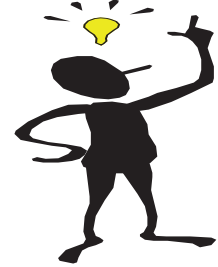
- *Rehberlik hizmetlerinin birbirleriyle ilişkili olan farklı içeriklere sahip hizmetler olduğunu kavrayabilecek,*
- *Okullarda yapılan doğrudan öğrenciye yönelik ve dolaylı PDR hizmetlerini sınıflandırabilecek,*
- *Her bir hizmet türünü gerektiren nedenleri söyleyebilecek,*
- *Her bir hizmet türünün ne şekilde yapıldığını fark edebileceksiniz.*



#### Düşünelim

*Okullarda PDR servisleri ne tür çalışmalar yaparlar?*

- *Öğrencileri farklı özelliklerine göre tanıyabilmek için neler yapılabilir?*
- *Bir okul PDR servisi tarafından velilere dönük ne tür çalışmalar yapılabilir?*
- *Okul, içinde bulunduğu çevre ile nasıl bir etkileşim içinde?*





## Giriş

Bireyin hayatında başarılı ve mutlu olabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bireyi başarı ve mutluluğa götürecektir niteliklerin bir kısmı da öğrenim hayatı boyunca kazanılmaktadır. Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bireye bu nitelikleri kazanmasında bir yardım hizmeti olma rolünü de üstlenmiştir.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri öğrencinin kendisi hakkında gerçekçi bir değerlendirmeye, yeterli bir kişiliğe ve gerçekçi bir 'ben' kavramına sahip olmasına, duygularını doğru bir şekilde açıklayabilmesine, değişmeye ve yeni yaşantılara açık olmasına, verimli çalışabilmesine, sağlıklı karar verebilmesine, problem çözme becerilerinin gelişmesine, etkili iletişim becerilerine sahip olmasına, kendi yetenek, ilgi ve kişilik özellikleri ile öğrenme konuları ve meslekler arasında bağ kurabilmesine, öğrenme ve çalışmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmesine, toplum hayatına uyum sağlayabilmesi ve katkıda bulunabilmesi için sorumluluk alabilmesine yardım eder. Rehberlik bireyin öznel dünyasına hitap ederek kendini anlama ve değerlendirmeyi geliştirmesi ve 'bir ders olmaması' gibi nedenlerle de diğer öğretim hizmetlerinden ayrılmaktadır.

Rehberlik hizmetlerinden bazıları okul rehberlik servisinin koordinatörlüğünce belli konu ve ölçülerde sınıf rehber öğretmenleri ve branş öğretmenlerince de verilebilir. PDR servisi elemanları dışındaki öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev ve sorumlulukları MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2020) belirtilmiştir. Rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi ise ancak okul müdürü, müdür yardımcıları, PDR servisi, sınıf rehber öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin aktif bir şekilde rol almaları ve işbirliği ile çalışmalarına bağlıdır.

Öğretmenlerin öğretim işlevini yerine getirirken rehberlik hizmetleri kapsamına giren bazı etkinliklerde bulunmaları öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi, öğrencilerin ruh sağlığını da koruyabilir (Kuzgun, 1992).

Planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulan rehberlik hizmetleri, hizmetlerin daha iyi açıklanabilmesi için bazı kategorilere göre sınıflandırılmaktadır. Literatür incelendiğinde her ne kadar farklı sınıflamalara rastlanılsa da genellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin doğrudan öğrenciye dönük olan hizmetler ve doğrudan öğrenciye dönük olmayan hizmetler (dolaylı hizmetler) olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Sadece doğrudan öğrenciye yönelik hizmetlerin rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşmasında yeterli olmadığı, velilere yönelik olan hizmetler gibi dolaylı hizmetlerle de desteklenmesi gerektiği çeşitli kaynaklarda belirtilmektedir. Okul PDR hizmetleri aşağıdaki gibi gruplandırılabilir.

## Okul PDR Hizmetleri

Doğrudan Hizmetler	Dolaylı Hizmetler
Öğrenciyi Tanıma	Okul PDR Programını Hazırlama
Bilgi Toplama ve Bilgilendirme	Konsültasyon (Müşavirlik)
Yöneltme ve Yerleştirme	Araştırma ve Değerlendirme
İzleme Hizmetleri	Çevre ile ilişkiler
Oryantasyon	Velilere Yönelik Hizmetler
Psikolojik Danışma	
Sevk (Yardım Almaya Yönlendirme)	

### A. Doğrudan Hizmetler

Bu grupta ele alınan PDR hizmetleri doğrudan öğrenciye yönelik hizmetlerdir. Bu hizmetler aşağıda açıklanmıştır.

#### 1. Öğrenciyi Tanıma Hizmetleri

Etkili ve verimli psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verebilmenin ön koşulu bireyi çeşitli yönleri ile tanıyabilmektir. Bireyin güçlü yanları, sınırlılıkları, gelişim düzeyi gibi konularda tanınması onun potansiyellerini geliştirebilmesi ve mevcut kapasitesini en üst düzeyde kullanabilmesi için gereklidir. Bireyi tanıma hizmetlerinin temel amacı, 'öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır'. Bireyi tanıma hizmetleri ile elde edilen bilgiler psikolojik danışma başta olmak üzere, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme ve izleme hizmetlerinde kullanılmaktadır. Bu anlamıyla bireyi tanıma diğer hizmetlerin önkoşulu niteliğindedir.

Bireyi tanımak için çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bunlar öncelikli olarak testler ve test dışı teknikler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireyin iyi bir biçimde tanınabilmesi, kullanılan tekniğin doğru ve yerinde kullanılmasına ve mümkün olduğunca çok kaynak ve teknikten alınan verilere dayalı olmasına bağlıdır (*Bireyi tanıma teknikleri bu kitabın 8. bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır*).

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin (2020) 21. Maddesinin 2/b bendinde Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanın Bireyi Tanıma Hizmetleriyle ilgili görevleri "*Bireyi tanıma çalışmaları kapsamında bireyi tanıma tekniklerini uygular, değerlendirmelerini raporlaştırarak öğrencilere geribildirimde bulunur ve ilgililerle paylaşır. Gerekliğinde bireyi tanıma tekniklerini geliştirme ça-*

## Kaynakça

- Akman, Y. (1994). 'Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerinde Verilen Konsültasyon Hizmetlerinin Yeri ve Önemi'. **1. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı** Cilt 3. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aslan, A. M. ve Güven, M. (2017). Okul Psikolojik Danışmanlığında Konsültasyon Süreci ve Modelleri. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 6(2), 118-131.
- Bakırcıoğlu, R. (2003). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. (Geliştirilmiş 6. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1986). **Genel Öğretim Bilgisi**. 4 Basım. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Ceyhan, E. (1995). 'Oryantasyon Eğitimi'. **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı:42.
- Çam, S. (2003). 'Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları-Birimleri' **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Gürhan Can). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güven, M. (2007). 'Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetleri' **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kepeçoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (8. Baskı) Ankara: Özerler Matbaası.
- Kuzgun, Y. (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete**. Tarih: 14.08.2020, Sayı: 31213.
- Yaycı, L. (2007). **KPSS Eğitim Bilimleri**. İstanbul: Dolmakalem Yayınları.
- Yılmaz, M.T (2006). Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetleri. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (Ed. E. Deniz& A.Erozkan) **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.

### EĞİTSEL REHBERLİK

*Prof. Dr. Nermin KORUKLU\**

#### Kazanımlar

*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

- *Eğitsel rehberliğin ne olduğunu kavrayabilecek,*
- *Eğitsel rehberliğin amacını ve kapsamını açıklayabilecek,*
- *Eğitsel rehberlik hizmetlerinin neler olduğunu sıralayabilecek,*
- *Verimli ders çalışma yöntemlerini tanıyacak,*
- *Öğrenmeyi öğrenmenin rehberlik hizmetleri açısından önemini kavrayabilecek,*
- *Öğrenme stratejilerini açıklayabilecek,*
- *Öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarılarındaki yerini belirtebilecek,*
- *Çoklu zekâ kuramının eğitsel rehberlik hizmetleri açısından önemini fark edeceksiniz.*



#### Düşünelim

- *Eğitsel rehberlik nedir? Eğitsel rehberlik hizmetleri hangi amaçla yürütülür?*
- *Verimli ders çalışmak için ne gibi yöntemler kullanıyorsunuz? Kullandığınız yöntemler başarılarınızı ne derece etkiliyor?*
- *“Öğrenmeyi öğrenme” kavramından ne anlıyorsunuz?*
- *Öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi öğretmen için önemli midir? Neden?*
- *Eğitimde çoklu zekâ kuramından nasıl yararlanılabilir?*



## Örnek Olay

*İlkokul birinci sınıfa henüz başlayan bir öğrenciydi Can. O gün okulların açıldığı ilk gündü. Birinci sınıflar diğer büyük abi ve ablalardan bir hafta önce okula başlayacaklardı. Can bunun ne demek olduğunu düşünmeden, biraz şaşkın biraz endişeli ve biraz da merak içinde gitmişti okuluna. Öğretmeniyle ilk defa karşılaşacaktı. Kendi duygularının çok farkında olmadan anne ve babası ile gelmişti okuluna. Daha önce kayıt sırasında geldiğinde çok anlayamamıştı ilkokula gitmenin ne demek olduğunu. Yeni okulunun koridorlarında neşeyle gezmiş dolaşmıştı. Okulun ilk günü öğretmen sırayla isimlerini okumaya başladı, Can şaşkın bir halde kendi isminin söylenmesini bekliyordu. Sınıfta kargaşa hakimdi. Anne babalar çocuklarından daha çok heyecanlıydılar. Sınıfın içerisi bir curcunaydı. Can, yanında götürdüğü resim defterini çıkarıp resim yapmaya başladı. Çocukça kalbiyle yaşanan kargaşadan kurtulmanın bir yolunu bulmuştu aslında. Bu arada sınıftaki kargaşa devam etmekteydi. Bir süre sonra öğretmenin tiz sesi sınıfın duvarlarında yankılanmıştı. Anne babalardan sınıfın dışına çıkmaları isteniyordu. Herkes birbirine bakıp neler olduğunu anlamaya çalışıyordu. Sınıfta biraz daha kalmak için gayret ediyorlardı. O an öğretmenin sesi tekrar yükselir: " Lütfen! Çocuklarımla beni yalnız bırakır mısınız?" Herkes bu durumda daha fazla ısrarcı olmamak gerektiğini anlamıştı. Okulda ilk gün bu telaşla geçmişti ve Can da bir şey anlayamamıştı. İkinci gün Can'ı anne babası bahçede bekleyeceklerdi. Can her teneffüs onları görmek için bahçeye koşuyordu. Yaşananlara alışmaya çalışıyordu. Bu arada öğretmeni okul ve sınıf kurallarını öğretmeye başlamıştı. Can, ilk günlerden kurallarla dolu bir ortama geldiğini fark edince biraz rahatsız oldu. Özgürlüğü kısıtlanmaya başlamıştı. Bu kadar hızlı geçmeli miydi bu kurallar? Annesinden kendisini okul müdürüyle tanıştırmasını istedi. Annesi merakla neden oğlum diye sorduğunda "Müdüre bu kurallardan birazını azaltalım diye söyleyeceğim" dedi. İnanılmaz, şaşırmıştı anne. Bir şeyler oğlunu rahatsız ediyordu. Bir sonraki gün anne okula gittiğinde bir garip durumla karşılaştı. Oğlu bir ders saati boyunca bahçede oynamıştı. Öğretmen zilin ne demek olduğunu anlatmadığı için Can'ın ne zaman derse girilip ne zaman çıkılacağı konusunda bir fikri yoktu. Bütün bu yaşananlar acaba bir haftalık oryantasyon programının içeriğinin tam olarak doldurulamaması olabilir miydi? Çocuklar okul nedir? Ders nedir? Teneffüs nedir? Sınıf kuralları neden gereklidir? Sorularının cevaplanamaması çocuğun uyumunu zorlaştırmış olabilir miydi? İlk günden eğlenceli oyunlarla başlansa Can ve diğer Canlar nasıl etkilenirdi acaba?*

Yukarıdaki yaşantıya benzer nice örnek olaylar yurdumuzun dört bir yanındaki okullarımızda yaşanmakta mıdır acaba? Okul öncesi yıllarından başlanarak, her yeni gidilen okul için aynı duygular yaşanmaktadır. Bilinmeyen yerler, durumlar, kişiler her zaman bireyler için rahatsızlık verici durumlardır. Oysa yeni başlangıçlar yapan öğrencilere verilecek bazı hizmetlerle içinde buldukları rahatsızlıklardan kolayca kurtulmaları sağlanabilir. Bu hizmetler, eğitsel rehberlik olarak adlandırılmaktadır. Aşağıda eğitsel rehberlik tanımlarından bazılarına yer verilmiştir.

Eğitsel rehberlik "bireyin eğitim ve öğretim çalışmalarında karşılaştığı güçlükleri gidermek amacıyla yapılan etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1983).

Bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, kişilik yapısı ve mevcut imkân ve şartlara uygun bir öğrenim dalı seçip bu öğrenim dalında başarı ile ilerlemesini sağlamak için yapılan psikolojik hizmetleri, eğitsel rehberlik ve danışma olarak tanımlanmaktadır (Tan, 1986).

Bir diğer tanıma göre eğitsel rehberlik “bireyin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalını seçmesinde ve bu yolda başarılı olmasında kendisine yapılan yardımlardır”(Kuzgun, 1992).

Kişinin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim türünü seçmesi, bu alanda başarılı olması, dolayısıyla kişiliğini geliştirmesi için, ona götürülen düzenli ve sürekli yardıma eğitsel rehberlik denir (Bakırcıoğlu, 2003).

Eğitsel rehberlik öğrencinin öğrenmesi ve başarılı olmasına yardımcı hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2002).

Tanımlarda da görüldüğü gibi eğitsel rehberlik, öğrencilerin eğitim yaşantılarını kolaylaştırıcı ve etkinleştirici hizmetleri kapsamaktadır.

### **Eğitsel Rehberliğin Amacı**

Eğitsel rehberliğin temel amacı; öğrenme sürecini etkin kılmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki amaçlara ulaşılmaya çalışılır (Yeşilyaprak, 2002):

- Öğrencinin okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlaması
- Etkin ders çalışma becerileri kazanması
- Eğitsel kararlar vermesi ve seçimler yapması
- Başarıyı engelleyen etmenleri azaltma ya da ortadan kaldırma
- Öğrencilerin ilgi, yetenek, eğitim ve özelliklerine uygun bir eğitsel ortam yaratma
- Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi
- Okul yaşamı ile meslek yaşamı arasındaki ilişkiyi sağlama

Ortaya konulan amaçların gerçekleştirilebilmesi için yapılacak yardımlar eğitsel rehberliğin içeriğini oluşturmaktadır. Amaç ve içerikler değerlendirildiğinde ise, bu hizmetlerin etkin yürütülebilmesinde öğretmenlere düşen sorumluluğunun daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca psikolojik danışmanların desteği ile ileri düzeyde yardım çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir.

### **Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Kapsamı**

Eğitsel rehberliğin genel amacı, öğrenciye öğrenmeyi öğretmektir. Bir diğer ifade ile öğrencinin öğrenme sürecini etkin kılmaktır. Bu amaç çerçevesinde bireyin; zamanını iyi kullanma, verimli ders çalışma yolları, öğrenme stilleri, güdülenme, kalıcı öğrenme, sınavlara hazırlanma, kaynaklardan yararlanma ve yetenekleri geliştirmesine destekleyici yardımları kapsamaktadır.

## Kaynakça

- Açıköz, K.Ü. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İkinci Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akboy, R. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aşkın Tekkol, İ., Başar, T., Şen, Z., Turan, S. (2017). Öğrenmede İnsanı Odağa Almak: Beyin Araştırmaları Doğrultusunda Bir Tartışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1187-1202
- Bacanlı, F. (1999). **İlköğretimde Rehberlik**. (Ed: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, S. (2004). "Eğitsel Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed:Alim Kaya). 2.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baltaş, A. (1990). **Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**. 3.basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bakırcıoğlu, R. (2003). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Geliştirilmiş 6. Baskı, Ankara: Anı yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). **Rehberlik**. 3. Basım, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bümen, N.T. (2002). **Okulda Çoklu Zeka Kuramı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bümen, N. T. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed: Özcan Demirel). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ertekin, E. (2005). **Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma**. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 19, Sayfa 389-402.
- Gardner, H. (2004). **Zihin Çerçevesleri Çoklu Zeka Kuramı**. (Çeviren: Ebru Kılıç). İstanbul: Melisa Matbacılık.
- Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.
- Morgan, C.T. (1995). **Psikolojiye Giriş**. (Çev: Sirel Karakaş ve diğerleri). Onbirinci Baskı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Özden, Y. (1999). **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**. İkinci Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. 4. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2001). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: kuramdan Uygulamaya**. 3. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sousa, D. A. (2011). Mind, Brain And Education: The Impact Of Educational Neuroscience On The Science Of Teaching. *Learning Landscapes*, 5 (1), 37-43.
- Tan, H. (1986). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Titiz, T. (1996). **Ezbere Hayır**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

- Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. Güngör, A., Kurç, G. (1999). **Eğitsel ve Mesleki Rehberlik**. Ankara:Varan Matbaacılık.
- Yeşilyaprak, B. (2002). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. 4.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu, A. (2000). **Okulda Başarı için Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



### MESLEKİ REHBERLİK

*Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN\**

#### Kazanımlar

*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

- *Mesleki rehberlik ile ilgili temel kavramları açıklayabilecek,*
- *Mesleki gelişim kuramlarının neler olduğunu belirtebilecek,*
- *Mesleki gelişim sürecini açıklayabilecek,*
- *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında ki görev ve sorumluluklarını belirtebilecek,*
- *Sınıf rehber öğretmeninin mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında ki görev ve sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*



#### Düşünelim

- *Okullardaki mesleki rehberlik çalışmaları neden önemli ve gereklidir?*
- *Meslek seçim sürecinde kişiye özgü ve çevresel olarak hangi özellikler önemlidir?*
- *“Mesleki gelişim” kavramından ne anlıyorsunuz?*
- *Öğrencilere yönelik mesleki rehberlik çalışmalarında, okul psikolojik danışmanının görev ve sorumlulukları nelerdir?*
- *Okullardaki mesleki rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin rolü ve sorumluluğu nedir?*



## Giriş

Meslek seçimi, bireyin yaşamında verdiği önemli kararlardan biridir. Çünkü meslek seçimi, bireyin yalnız nasıl bir işte çalışmak istediği ile ilgili olmayıp, aynı zamanda nasıl bir hayat standardı içinde yaşamak istediğini de belirleyen önemli bir karardır. Meslek, bireyin ilgi, yetenek, değer, tutum, beklenti ve kişilik özelliklerine uygun olarak seçildiğinde kişinin ruh sağlığını, mesleki ve özel hayatını olumlu yönde etkilemekte ve bireyin hayat kalitesi ve standardına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Seligman, 1980; Savickas, 1990). Dolayısıyla insan hayatında hangi mesleği seçtiği ve yaptığı önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan düşünüldüğünde mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında, okul psikolojik danışmanlarına ve öğretmenlere, aileleri ve çocukları bilgilendirme ve doğru bir şekilde yönlendirme de önemli sorumluluklar yüklemektedir.

## Mesleki Rehberliğin Tanımı, Kapsamı ve Amacı

Mesleki rehberlik, bireyin kendini tanıması; yetenekleri, ilgileri, tutum ve beklentileri gibi özellikleri hakkında bilgi sahibi olmasına ve çevresindeki eğitim ve meslek olanakları hakkında daha gerçeğe uygun bilgilere sahip olarak, bu iki alandaki bilgiyi değerlendirip doğru bir karara varmasına yardımcı olma gibi hizmetlerden oluşur (Kuzgun, 1987). Tan (1986) ise mesleki rehberliği, bireyin kendi nitelik ve şartlarını arayarak onlara en uygun mesleği seçmesi için hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada başarıyla ilerlemesi oluşumuna yardım süreci olarak tanımlamıştır.

Mesleki rehberlik, Kuzgun (1992) tarafından, “kişiyi eğitim ve meslek alanlarında başarı için gerekli özellikler hakkında aydınlatmanın ve ona eğitim ve meslek olanakları hakkında bilgi vermenin ötesinde, meslek kararını belirleyen faktörleri incelemeyi ve doğru karar verebilmesi için kişiye yapılan yardımları kapsar” şeklinde tanımlanmıştır. Yeşilyaprak (2003) ise gençlerin çeşitli meslekleri tanıyarak, kendi özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri için yapılan yardım hizmetleri olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlar doğrultusunda, *mesleki rehberlik*, “bireyin seçtiği meslekte başarılı olabilmesi ve doyum sağlayabilmesi için kendi yetenek, ilgi, kişilik özellikleri, değer ve beklentileri doğrultusunda kendine uygun mesleği seçebilmesi için kendini ve meslekleri tanıyarak en gerçekçi seçimi yapacak bilgi birikimi ve olgunluğa ulaşmasını sağlayacak hizmetler bütünü” olarak tanımlanabilir. Bu süreçte, mesleki rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşması için okul psikolojik danışmanının, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri ile müdür ve müdür yardımcılarının destek ve işbirliği çok önemlidir. Aksi takdirde, okul rehber öğretmenin tek başına vereceği hizmet amaca ve hedefe ulaşmakta yetersiz kalacaktır.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri Yönetmeliğinin (2020) 6. Maddesinde; gelişimin sürekliliği ve bütünlüğü temelinde bireylerin gelişim görevlerini yerine getirmeleri ve gerekli yeterlikleri kazanmaları için akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişim alanlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin su-

nulması gerektiği belirtilmektedir. Adı geçen yönetmeliğin 6/c maddesinde *Kariyer gelişim alanı*; “bireyin ilgi, yetenek, değer ve kişilik özelliklerini tanıması, mesleki seçenekleri fark etmesi, mesleklerin gerektirdiği nitelikler ile kişisel özellikleri arasında bağ kurması, mesleklere yönelik olumlu tutum geliştirmesi, kariyer farkındalığı kazanması, iş yaşamı ile eğitim arasındaki ilişkiyi ve yaşam boyu öğrenmenin kariyer gelişimi açısından önemini fark etmesini içeren gelişim alanıdır” şeklinde belirtilmiştir. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin ilgili maddesinden (6/c) de anlaşıldığına göre okul psikolojik danışmanlarının, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğrencilerin kariyer gelişimini desteklemeleri konusunda görev ve sorumluluk almaları ve gerekli rehberlik hizmetlerini sunmaları gerekmektedir.

Mesleki rehberlik ile ilgili çalışmalar 1908 yılında Frank Parsons tarafından meslek bulmaya yönelik hizmetler ile başlar. Ülkemizde ise 1950’lerde bireyin yetenekleri göz önünde bulundurularak bir üst düzey eğitim kurumuna yerleştirilmesine kılavuzluk etmek biçiminde mesleki rehberlik anlayışı oluşmuştur. Yıllar içerisinde mesleki rehberlik hizmetlerinde önemli mesafeler alınmıştır. Mesleki rehberlik anlayışında yalnızca bireyin kendine uygun bir mesleği anlık bir seçim olarak değil, gelişimsel bir anlayış ile okul öncesinden başlayıp, üniversitenin son aşamasına kadar devam eden bir süreç olarak ele alan ve bireyin meslek gelişimini de hedefleyen bir hizmet olarak sunulması anlayışı oluşmuştur.

Mesleki rehberlik hizmetleri, bütün öğrencilere yönelik hizmetler olarak okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından yürütülür. Mesleki rehberlik hizmetlerinin okullarda etkili bir şekilde sunulması ve bu hizmetlerden tüm öğrencilerin yararlanması için, öğretmenlerin okul rehberlik ve psikolojik danışma programından haberdar olması, okullarda yürütülen mesleki rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarını ilgili bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin okulda öğrenci ile okul psikolojik danışmanından daha fazla birlikte olduğu düşünüldüğünde, öğrenciyi her yönü ile en iyi tanıyandır. Bu yüzden onun işbirliği çok önemlidir. Bundan dolayıdır ki, öğretmen adaylarının, okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin neler olduğunu bilmesi ve anlaması gerekmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanının görev ve sorumluluklarını bilmesi ve kavraması ve bu hizmetler içerisinde öğretmenin görev ve sorumluluklarını anlayarak iç görü kazanması, mezun olduktan sonra bir okulda öğretmen olarak çalışmaya başladığında, verilen hizmetlerin daha etkili verilmesine ve öğrencinin gelişimine büyük yarar sağlayacaktır. Okullarda verilen rehberlik hizmetleri bir takım işidir. Öğrencinin gelişimini sağlayacak bütün hizmetler işbirliği içinde müdür, öğretmen, psikolojik danışman ve ailenin desteği ile en üst seviyeye ulaşmaktadır.

Mesleki rehberlik çalışmalarının genel amacı, mesleki karar sürecini öğrencinin, kendisinin ilgi, yetenek, değer, tutum, beklenti ve kişilik özelliklerinin farkına vararak, meslekleri tanıması ve kendine uygun mesleği seçecek olgunluğa ulaşmasına yardımcı olmaktır. Günümüzde teknolojik gelişmeler sonucu, çalışma hayatındaki bazı meslekler yok olmakta, onların yerine yenileri katılmaktadır. Bu hızlı gelişim ile birlikte ortaya çıkan yeni meslekleri takip etmek zorlaşmaktadır. Bu bağlamda mesleki rehberlik çalışmaları önemini giderek arttırmaktadır. Mesleğe yö-

## Kaynakça

- Bacanlı, F. (2012). Kariyer karar verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 86-95.
- Block. H. H. (1983). Differential premises arising from different socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*. 54, 1335-1354.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., ve Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136.
- Çoban, E. A. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 39-54.
- Ginzberg, E., Ginzburg S. W., Axelrad S., ve Herma, J.L. (1951). **Occupational Choice:An Approach to a General Theory**. New York: Columbia University Press.
- Ginzberg E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169-176.
- Holland, J. L. (1973). **Making Vocational Choices: A Theory of Careers**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Holland, J. L. (1982). **The Self-Directed Search: Professional Manual**. CA:Counseling Psychologists Pres.
- Isaacson, L. E. (1986). **Career Information in Counseling and Career Development (4.baskı)**. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Kağnıcı, D. Y. (1999). Vocational Maturity of METU Preparatory School Students. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- King, S. (1989). Sex differences in a causal model of career maturity. *Journal of Counseling and Development*. 68, 208-215.
- Kuzgun, Y. (1982). **Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerine Uygun Meslekleri Tanımlarına Etkisi**. A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:188, Ankara:Sevinç Matbaası.
- Kuzgun, Y. (1987). Sosyo Ekonomik Düzey ve Psikolojik İhtiyaçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 1-2.
- Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara:ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun Y. (1999). **İlköğretimde Rehberlik**. Editör: Kuzgun, Y. s. 125-153. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2003). **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Levinson, E. M., Ohler, D. L., Caswell, S. Ve Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling and Development*. 76(4), 475-482.

- McKay, W.R., Miller, C. A. (1982). Relations of socioeconomic status and sex variables to the complexity of worker functions in the occupational choices of elementary school children. **Journal of Vocational Behavior**, 20, 31-39.
- MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roe, A. (1986). Early Determinants of vocational Choice. **Vocational Guidance and Career Development**. In J.H. Peters ve J.C. Hansen. New York: The Mac Millan Company.
- Savickas, M. L. (1984). Career maturity: The construct an its measurement. **Vocational Guidance Quarterly**, 32, 222-231.
- Savickas, M. L. (1990). The Use of Career Choice Measures in Counseling Practice. In E. Watkins ve V. Campbell (Eds.), **Testing in counseling practice** (s. 373-417). New Jersey: Erlbaum.
- Seligman, L. (1980). **Assessment in Developmental Career Counseling**. Cranston: The Carroll Pres.
- Super D. E. (1957). **The psychology of careers: An introduction to vocational development**. New York: Harper&Row publishers.
- Super, E. D. (1968). A Theory of Vocational Development. **Vocational Guidance and Career Development**. In J.H. Peters ve J.C. Hansen. New York: The MacMillan Company.
- Super, D. E. (1970). **Work Values Inventory**. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D. E ., Overstreet, (1960). **The vocational maturity of ninth grade boys**. New York:Teachers College Bureau of Publications, Columbia University.
- Tan, H. (1986). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.
- Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: GelişimselYaklaşım**. (6.bsk). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- X. Milli Eğitim Şurası (1981). Milli Eğitim Şuraları (1939-1996). Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (basım yılı:1998).
- XI. Milli Eğitim Şurası (1982). Milli Eğitim Şuraları (1939-1996). Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (basım yılı:1998).

### KİŞİSEL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

*Doç. Dr. Aslı TAYLI\**

#### Kazanımlar

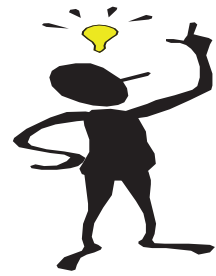
*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

- *Kişisel rehberlik hizmetlerinin amaçlarını açıklayabilecek,*
- *Kişisel rehberlik hizmetlerinin öğretim basamaklarına göre değişen yönlerini kavrayabilecek,*
- *Psikolojik danışma sürecini açıklayabilecek,*
- *Psikolojik danışma hizmetine yön veren belli başlı yaklaşımların temel felsefesini kavrayabilecek,*
- *Okul psikolojik danışmanlarının kişisel rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını belirtebilecek,*
- *Sınıf rehber öğretmeninin kişisel rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*



#### Düşünelim

- *Okullardaki kişisel rehberlik çalışmaları neden önemli ve gereklidir?*
- *Öğrenciler hangi konularda kişisel rehberlik hizmetine ihtiyaç duyabilirler?*
- *Öğrencilere yönelik kişisel rehberlik hizmetlerinde, okul psikolojik danışmanının görev ve sorumlulukları nelerdir?*
- *Okullardaki kişisel rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin nasıl bir katkısı olabilir?*



## Giriş

Kişisel rehberlik hizmetleri, öğrencilerin “kişisel” ve “sosyal” yönlerini geliştirmeyi amaçlayan ve okulda sunulan rehberlik hizmetlerin temel bir boyutunu oluşturan uygulamalar bütünüdür. Rehberlik hizmetleri içerisinde kişisel rehberlik hizmetlerinin yer alması 1920-1930’lu yıllara rastlar. Bu yıllar, mesleki rehberlik hizmetiyle, ruh sağlığı hareketinden destek alan kişisel rehberlik bağlamı hizmetlerin kesişme yılları olarak tanımlanmaktadır (Whiston, 2002). Bu yıllardaki kişisel rehberliğin temel vurgusu ahlaki davranışın desteklenmesi ve olumlu kimlik gelişiminin sağlanmasıdır (Gysbers, 2001). 1930’lu yıllarda bireysel danışma hizmetlerinin başlamasında etkili olan akım, Minnesota Üniversitesinden Williamson tarafından geliştirilen “Klinik Yaklaşım” modelidir. Ancak modelde savunulan yönlendirmeci ve danışmanın aktif olduğu anlayış yerini, 1940’lı yıllardan itibaren Rogers tarafından geliştirilen, “yönlendirmesiz” ve “danışan merkezli” bir danışmanlık anlayışına bırakmıştır. Problemden ziyade danışana odaklanmayı gerektiren bu anlayışla, psikolojik danışmanların “danışman” rolü güçlenmiş ve “psikolojik danışma”, danışmanlık uygulamaları içerisinde temel uygulamalardan biri haline gelmiştir (Lambie ve Williamson, 2004).

Kişisel rehberlik hizmetlerinin okullardaki uygulanışına ilişkin en önemli katkı kuşkusuz, 1960’lı yıllarda ortaya çıkan, rehberlik hizmetlerinde “gelişimsel” anlayışın benimsenmesidir. Bu anlayışla, rehberlik hizmetlerinin tüm eğitim basamaklarını kapsaması gerektiği benimsenmiş ve okulöncesinden yükseköğretime kadar bütün eğitim düzeylerinde, rehberlik hizmetlerinin sunulması kararı alınmıştır. Bu hizmetlerde kişisel gelişimin desteklenmesi, benlik gelişimi, kişisel farkındalık, fenomenolojik anlayış, özgüvenin artırılması, özyeterlilik gibi konular öne çıkmıştır (Paisley, 2001). Gerçekte de, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, sağlıklı davranışa, yaşam boyu gelişime, mesleki ya da eğitsel gelişimin yanı sıra kişilik gelişimine, kişi ve çevresini birlikte ele alan bir bakış açısına, gelişimsel krizlerin ve gelişimsel geçişlerin önemine, sorun çözücülükten ziyade sorunların önlenmesine, zayıf noktalardan ziyade güçlü yanların desteklenmesine vurgu yapmaktadır (Lambie ve Williamson, 2004). Bu özellikleriyle okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalarının temel felsefesi 1990’lı yıllarda öne çıkan “pozitif psikoloji” akımına öncü niteliğinde bir anlayışı yansıtır.

## Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Amacı

Kişisel rehberlik hizmetlerinin en genel amacı öğrencilerin “kişisel” ve “sosyal” gelişimlerinin kolaylaştırılmasıdır (Schmidt, 1999:38). Kişisel rehberlik hizmetleri, okuldaki genel rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri içerisinde, “eğitsel” ve “mesleki” rehberlik hizmetleriyle birlikte üç temel hizmet boyutundan birini oluşturmaktadır. Kişisel rehberlik hizmetlerinin önemini vurgulayan anlayış, kendisini anlamayan ve diğer insanlarla sağlıklı ilişki kuramayan bir kişinin akademik başarısından ve isabetli meslek seçiminden söz etmenin mümkün olmayacağını savunmaktadır. Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini, dolayısıyla tüm gelişim sürecini desteklemeyi hedefleyen hizmetlerin temel amaçları ise şunlardır;

### **1- İhtiyacı olan, talep eden sorunlu öğrencilere “psikolojik danışma” hizmeti**

**sunmak:** Kişisel sorunları olan öğrencilere “psikolojik danışma” hizmeti sunmak, okul rehberlik hizmetlerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Okuldaki işlevi-şin niteliklerinden ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerinden dolayı, okullarda sunulan psikolojik danışmanlık uygulamalarının kendine özgü bazı farklılıkları bulunmaktadır. Okul psikolojik danışmanları, genel psikolojik danışmanlık becerilerini, problemlerinin çoğunluğu gelişimsel sorunlardan kaynaklanan çocuk ve gençlere başarılı bir şekilde uyarlamışlardır. Bunun sonucunda da, okullarda psikolojik danışma hizmeti, daha kısa süreli, normal gelişime odaklanan, danışanın uyumu, gelişmesi ve karar vermesine yardımcı hedefleyen bir uygulamaya dönüşmüştür (Baker, 2000:109). Okullarda psikolojik danışma hizmeti almayı gerektirecek olası kişisel sorunlar ilköğretim düzeyinde daha çok; kavga ve geçimsizlik, akademik güçlükler, akran ilişkilerine yönelik problemler, aile ilişkileri, öğretmen ilişkileri, hiperaktivite, depresyon, anne-baba ayrılığı ya da boşanma, hırsızlık, cinsellikle ilgili problemlerden oluşmaktadır (Pryzwansky, Harris ve Jockson, 1984). Ortaöğretim düzeyinde ise, uyumsuz davranışlar, akademik başarısızlık, yas, intihar düşüncesi, depresyon, madde bağımlılığı, yalnızlık, stres, geleceğe yönelik umutsuzluk, işlevsel olmayan aile yapısı, ergen hamileliği/cinsel yolla bulaşan hastalıklar başlıca sorunlardandır (Baker, 2000:107).

Okullarda sunulan “psikolojik danışma” hizmeti, rehberlik hizmetlerinin “sorun çözücülük” işlevini yerine getirmektedir. Sorunların çözümü, “bireysel ve grupla psikolojik danışma” hizmetlerinin yanı sıra, anne-baba ve öğretmenlerle yapılan konsültasyon, aileye yönelik müdahaleler ve okul sistemine yönelik uygulamaları da gerektirebilmektedir (Dollahide ve Saginak, 2003:125).

### **2- Öğrenci sorunlarının oluşmasını engellemeyi amaçlayan “önleyici” hizmetler**

**sunmak:** Okulda sunulan kişisel rehberlik hizmetlerinin ikinci temel amacı, öğrencilerin olası sorunlarının oluşmasını önlemektir. 1960'lı yıllarda öne çıkan ve sorunların ortaya çıkmasını engellemenin, sorunları çözmeden çok daha işlevsel olduğunun kabul edilmesine dayanır. Bu anlayış, öğrencilerin olası sorunlardan uzak tutulmasını hedeflemektedir. Bu hizmet ile okul psikolojik danışmanlarının, belli durumların hangi tehlike olasılıklarını içerdiği konusunda öğrencileri eğitmesi ve öğrencilerin bu durumlardan kaçınmasını sağlamak hedeflenmektedir (Moru ve Kottman, 1995:3). Önlenmesi hedeflenen sorunlar, öğrencilerin yaş grubunun özellikleri ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin ilköğretim birinci kademedeki, okul fobisi, kardeş kıskançlığı, altını ıslatma, tırnak yeme, bazı özgül fobiler (karanlıktan korkma vb.), yalan söyleme, çalma gibi problemler ön planda iken, ergenlik döneminde, intihar, madde kullanımı, AIDS gibi cinsel yolla bulaşan hastalıklar, ergen hamileliği, saldırganlık ve akran zorbalığı, yeme bozuklukları gibi sorunlar daha yoğun yaşanmaktadır. Her bir sorunun ortaya çıkmasına zemin hazırlayan koşulları, nedenleri, belirtileri, sonuçları ve önleyici tedbirleri içeren çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Araştırmalar, okullarda sorunları önleyici tedbirlerin belli bir plan dahilinde yapıldığında, mümkün olan en erken yaşlarda başladığında, çevresel etmenleri dikkate alarak düzenlendiğinde, belli bir sürekliliği olduğunda ve farklı gruplarla işbirliği yapıldığında daha etkili olduğunu göstermektedir (Korkut, 2004:27). Okul psikolojik danışmanlarının öğrenci sorunları ve bu sorunların ön-



## Kaynakça

- Adams, J.F. (1995). **Ergenliği Anlamak**. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Yayınevi.
- Atay, İ.M. & Kerimoğlu, E. (2003). Ergenlerde İntihar Davranışı. **Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 10(3), 128-136.
- Alberti, R. & Emmons, M. (1998). **Atılganlık Hakkınızı Kullanın: Atılgan Bir Yaşam Hakkında Rehber**. (Çev: S. Katlan). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Baker, S.B. (2000). **School Counseling For the Twenty-First Century**. Third Edition. New Jersey: Pearson Edocation.
- Britzman, M. (2005). Improving Our Moral Landscape Via Character Education: An Opportunity For School Counselor Leadership. **Professional School Counseling**, 8 (3), 293-295.
- Botvin, G. J. (1999). **Life Skills Training: Promoting Health And Personal Development**. USA: Princeton Health Pres, Inc.
- Campbell, L. (2003). As Strong As The Weakest Link: Urban High School Dropout. **High School Journal**, 87 (2).
- Cassel, R.N. (2003). A High School Drop-Out Prevention Program For The At-Risk Sophomores Students. **Education**, 123(4).
- Conrad, D. & Hedin, D. (1981). Instrument And Scoring Guide Of The Exprimental Education Evaluation Project. Minnesota: Center For Youth Development And Research.
- Çok, F. (2003). **Ergenlerin Cinsel Eğitimleri: Bir Program Denemesi**. Ankara. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Daniel, S.S. Ve Diğerleri (2006). Suicidality, School Dropout And Reading Problems Among Adolescent. **Journal Of Learning Disabilities**, 39(6), 507-514.
- Devrimci- Özgüven, H. & Sayıl, I. (1999). Ankara Üniversitesine Bir Yıl Süresince Başvuran Yeni Vakaların Sorun Alanları Ve Tanılarına Göre Değerlendirilmesi. **Kriz Dergisi**, 7 (1), 7-13.
- Demir, A. & Tarhan, N. (2001). Loneliness Ans Social Dissatisfaction İn Turkish Adolescents. **Journal Of Psychology**, 135 (1), 113-123.
- Dixon, S, L. (1987). **Working With People In Crisis**, (2nd Ed.). Columbus,: Merrill.
- Dollarhide, C.T. & Saginak, K.A. (2003). **School Counseling İn The Secondary School : A Comprehensive Process And Program**. USA: Pearson Education.
- Doyle, R.E. (1992). **Essential Skills and Strategies in Helping Process**. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Dusenbrey, L. & Falco, M. (1995). Eleven Component S Of Effective Drug Abuse Prevention Curricula. **Journal Of School Health**, 65; 420-425.
- Eisenberg, S. & Delaney, D. J. (1993). **Psikolojik Danışma Süreci**. (Çev: N. Ören, M. Takkaç). Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırma- İnceleme Dizisi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ekşi, A. (1999). Çocuk Ve Ergen Psikoterapileri. **Ben Hasta Değilim**.(Ed. .A.E.Kşi). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

- Ekşi, A.(2003). Gözden Geçirme: Beş Kıtada Gençlik Sorunları. **Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 10(2), 78-87.
- Erdem, G., Eke, C.Y., Ögel, K. & Taner, S.(2006). Lise Öğrencilerinde Arkadaş Özellikleri Ve Madde Kullanımı. **Bağımlılık Dergisi**, 7(3), 111-116.
- Erkan, S. (2003). Rehberlik Nedir?, **İlköğretimde Rehberlik**. (Ed.Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Erkan, S. (2004). **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**. Altıncı Basım. Ankara: Pegem Yayınılık.
- Gelso, C. & Fretz, B.(2001). **Counseling Psychology**. (Second Edition). USA: Thomas Learning Academic Research Center.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (1999). **Introduction To Counseling And Guidance**, Fifth Edition, New Jersey: Prentice Hall International.
- Gizir, C.A. (2007). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri Ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi**, 3(28), 113-128.
- Gordon, E. W. (2003). Urban Education. *Teachers College Record*, 105(2), 189-209.
- Gysbers, N. (2001). School Guidance And Counseling In 21th Century: Remember The Past Into The Future. **Professional School Counseling**, 8 (1).[Onlive Version]
- Güvenir, T. (Ed.) (2004). **Okulda Akran İstismarı**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hamilton, S. & Fenzel, I.M.. (1988). The Impact Of Volunteer Experience On Adolescent Social Development: Evidence Of Program Effects. **Journal Of Adolescent Research**, 3(1), 65-80.
- Howatt, W.A.(2000). **The Human Services Counseling Toolbox:Theory, Development, Technique and Resources**. USA-Belomth: Wadsworth/ Thomas Learning.
- Lickona, T. (1991). **Educating For Character: How Our Schools Can Respect And Responsibility**. New York : Bantam Boks.
- Kapcı, E. G.(2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı Ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37 (1), 1-13.
- Korku, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lambie, G.W. & Williamson, L.L. (2004). The Challenge To Change From Guidance Counseling To Profesional School Counseling: A Historical Proposition. **Professional School Counseling**, 8 (2).[Onlive Version]
- Malley, P.B. & Kush, F. (1994). School- Based Adolescent Suicide Prevention And Intervention Programs: A Survey. **School Counselor**, 42(2).
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).
- Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). **Guidance And Counseling İn The Elementary And Middle Schools: A Practical Approach**. Usa: Brown & Benchmark.

- Myrick, R.D. (1997). *Developmental Guidance and Counseling. A Practical Approach* (Third Edition). Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nelson-Jones, R. (1995). **Danışma Psikolojisi Kuramları**. (Çev. Ed. F. Akkoyun). Ankara: 72 Tdfo Ltd. Şti.
- Onur, B. (1995). **Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm**. 3. Baskı. Ankara: İmge Yayınevi.
- O'connell, Paul, D. Pepler & W. Craig. (1999). Peer Involvement In Bullying: Insight And Challenges For Intervention. **Journal Of Adolescence**, 22, 437-452.
- Okman, T. (1997). Türkiye'de İntihar İstatistiklerinin Metodolojisi, Sistemi Ve Eğilimi. **Kriz Dergisi**, 5 (1), 43-57.
- Ögel, K. Ve Diğerleri. (2003). Türkiye'de İlköğretim Ve Ortaöğretim Gençliği Arasında Esrar Kullanım Yaygınlığı. **Bağımlılık Dergisi**, 4 (1), 15-19.
- Ögel, K., Taner, S. & Eke, C.Y.(2006). Onuncu Sınıf Öğrencileri Arasında Tütün, Alkol Ve Madde Kullanımı Yaygınlığı, **Bağımlılık Dergisi**, 7(1), 18-23.
- Özodaşık, M. (2001). **Modern İnsanın Yalnızlığı**. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Paisley, P.O. (2001). Maintaining And Enhancing The Developmental Focus In School Counseling Programs. **Professional School Counseling**, 4 (4). [Onlive Version
- Peterson, R. & Skiba, R. (2001). Creating School Climates That Prevent School Violence. **Social Studies**, 92 (4), 167- 176.
- Pryzwansky, W.B., Harris, J.F. & Jackson, J.H. (1984). Therapy/Counseling Practices Of Urban School Psychologists. **Profesional Psychology: Research And Practice**, 15(3), 396-404.
- Pişkin, M. (2003a). Özsaygı Geliştirme Eğitimi. **İlköğretimde Rehberlik**. (Ed.Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Pişkin, M. (2003b). Okularımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı VII. Piskolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, Malatya, İnönü Üniversitesi. 09-11 Temmuz 2003.
- Ramsey, M.L. (1994). Student Depression: General Traetment Dynamics And Symptom Specific Intervention. **School Counselor**, 41(4).
- Scales, Peter. C ; D. Blyth ; T.H. Berkas, & J.C. Kielsmeier. (2000). The Effects Of Service-Learning On Middle School Students' Social Responsibility And Academic Success. **Journal Of Early Adolescence**, 20 (3), 332-358.
- Shapiro, L.E. (1999). **Yüksek IQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek: Anne Babalar İçin Duygusal Zeka Rehberi**.(Çev: Ü. Kartal).Üçüncü Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sonneck, G. ve Diğerleri. (2000). **Krizle Müdahale Ve İntiharı Önleme**. (Çev.Y.Sözeri). Ankara Üniverstesi: Psikiyatrik Kriz Ve Uygulama Ve Araştırma Merkezi Yayınları. No: 4.
- Sonuvar, B. (1999). Çocuk Ruh Sağlığı Yönünden Koruyucu Faktörler. **Ben Hasta Değilim**. (Ed. A.Ekşi). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Suh, S. & Suh, J. (2007). Risk Factors And Levels Of Risk For High School Dropouts. **Professional School Counseling**, 10 (3). [Onlive Version]

- Suh, S.; Suh, J. & Houston, I. (2007). Predictors Of Categorical At-Risk High School Dropouts. **Journal of Counseling And Development**, 85, 196-203. [Onlive Version]
- Rokach, A. (2002). Dimensions of Loneliness Among Canadian And Czech Youth: A Cross-National Study. **Current Psychology**, 21, (4), 362-379.
- Stone, C. & Dyal, M.A. (1997). School Counselor Sowing The Seeds of Character Education. **Professional School Counseling**, 1 (2). [Onlive Version]
- Thompson, S.M. (1996). Peer Mediation: A Peaceful Solution. **The School Counselor**, 44, 151-155.
- Tindall, J. A. (1995). **Peer Programs: An In-Dept Look At Peer Helping Planning, Implementation And Administration**. Pennsylvania : Accelerated Development Inc. Publishers.
- Tobias, A. & Myrick, R. (1999). A Peer Facilitator-Led Intervention With Middle School Problem Behavior Students. **Professional School Counseling**, 3 (1),P:27-34.
- Uyanık-Balat, G. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. **Çoluk Çocuk Dergisi**, 45, 18-20.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies And Victims: An Investigation of Their Sciometric Status, Empathy And Social Problem- Solving Strategies. **British Journal of Developmental Psychology**, 21, 367-385.
- Webb, M.A. Ve Diğerleri. (2007). Students Success Skills: A Promoting Program To Close The Academic Achievement Gap For African American And Latino Students. **Professional School Counseling**, 10(5).
- Whiston, S. & Thomas, S. (1998). A Rewiew Of School Counseling Outcome Research: Implications For Practice. **Journal of Counseling & Development**, 76 (4), 153-165
- Whiston, S.C.(2002). Response To The Past, Present And The Future Of The School Counseling: Rising Some Issuies. **Profesional School Counseling**, 5(3)
- Velsor, V.P. & Orozco, G.L. (2007). Involving Low-Income Parents İn The Schools: Communitycentric Strategies For School Counselor. **Profesional School Counseling**, 11(1), 17-23.
- Yeşilyaprak, B. (2004). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Gelişimsel Yaklaşım**. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, P. & Otrar, M. (2003). **Öğretmenler ve Aileler İçin Rehber Kitap**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

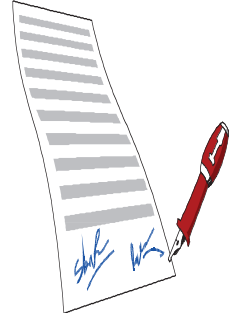
### BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİ

*Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN\**

#### Kazanımlar

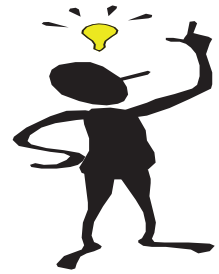
*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

- *Eğitim sürecinde öğrencileri tanımanın gereğini kavrayabilecek,*
- *Öğrencilerin hangi yönleri ile tanınması gerektiğini söyleyebilecek,*
- *Bireyi tanıma hizmetlerinin yürütülmesinde uyulması gereken ilkeleri açıklayabilecek,*
- *Bireyi tanıma tekniklerini sınıflandırabilecek,*
- *Bireyi tanımada kullanılan tekniklerin kullanılma gerekçelerini açıklayabilecek,*
- *Sınıf rehber öğretmeninin öğrenciyi tanıma hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*



#### Düşünelim

- *Okullarda öğrenciyi tanıma hizmetleri gerekli midir?  
Neden?*
- *Öğrencilerin hangi özelliklerinin bilinmesinde ne gibi yararlar vardır?*
- *Ne gibi özellikleriniz olduğunu biliyor musunuz?*
- *Bireyin her özelliği ölçülebilir mi?*
- *Bireyi tanımada hangi tekniklerden yararlanılabilir?*



## Giriş

Her birey kendine özgü bir varlıktır. Bu nedenle insanlar birçok özellik yönünden birbirlerinden ayrılırlar. Bunun temel nedeni, bireylerin farklı kalıtsal özelliklere sahip olmaları ve farklı çevrelerde yetişmeleridir.

Öğrencilerin kendilerini tanımaları ve gizilgüçlerini (potansiyellerini) bilmeleri, öncelikle onların çeşitli yönlerden incelenmesini ve tanınmalarını gerektirmektedir. Öğrencilere ilgi, yetenek ve diğer niteliklerine uygun eğitsel programlar ve meslekler seçmelerinde; başarısızlık ve uyum sorunlarını çözebilmelerinde yardımcı olabilmek için her şeyden önce öğrencinin sınırlı ve güçlü yanlarının, ilgi ve yeteneklerinin, ailesel niteliklerinin, sosyal destek sisteminin ve diğer niteliklerinin bilinmesine gereksinim vardır. Bu nedenle aşağıda bireyi tanımanın amacı, gereği, bireyin hangi yönlerden tanınması gerektiği, bireyi tanıma çalışmalarını yürütürken benimsenen ilke ve anlayışlar açıklanmıştır.

### Bireyi Tanımanın Amacı

Birey sürekli gelişim ve değişim halinde olan bir varlıktır. Her birey tek ve benzersizdir. Bireyin kendine özgü gelişim hızı ve nitelikleri bulunmaktadır. Rehberlik hizmetleri öğrenciyi tanıyarak, her bireyin kendi potansiyeli, yetenek ve ilgileri, kendine özgü nitelik ve koşulları çerçevesinde gelişimine yardımcı olmayı amaçlar. Rehberlik hizmetlerinin beklenen önemli işlevlerinin başında bireyi tanıma çalışmaları içinde onun kendisini tanımasına yardımcı olmak gelmektedir. Bireyi tanımanın amacı; onun kendisini tanımasına katkı sağlayarak gelişmesine ve uyumuna yardımcı olmaktır. Ayrıca eğitim ortamından yeterli düzeyde yararlanabilmesi için de bireyi tanımaya gereksinim vardır (Yeşilyaprak, 2003).

Rehberlik hizmetleri kapsamında bireyi tanımanın amacı, bireyler arasındaki farkları ortadan kaldırmak değil; öğrenciler arasındaki farkları ortaya çıkarmak ve böylece her öğrencinin sahip olduğu nitelikleriyle bütün halinde gelişmesine, karşılaştığı problemlerin çözümünde ona sistematik bir yardım sunarak geleceğe yönelik gerçekçi kararlar vermesine ve kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunabilmektir. Bu bağlamda *nihai amaç bireyi tanımaktan ziyade, onun kendisini tanımasına yardımcı olmaktır.*

### *Bireyi Tanıma Neden Gereklidir?*

Bireyi tanıma, okul içinde ve okul dışında, bireyin kendisini daha iyi tanıması için kendisi hakkındaki bilgilerin kendisine sunulması olarak kabul edilebilir. Birey kendisi hakkında elde edilen bu bulgular ışığında daha tutarlı ve doğru tercihler yapabilir. Bireyin sağlıklı psikolojik gelişimi açısından da bu bilgiler değerlendirilebilir.

Bireyi tanıma, toplumun her kesimindeki kişilerin, tanıma, anlama, seçme, yerleştirme hizmetleri için gereklidir. Elde edilen bilgiler sadece okul ve psikolojik danışma için değil, işe yerleştirme, verimlilik, isteklendirme gibi faktörler açısından da

gereklidir. Yerinde ve doğru kararlar verebilmenin yolu bireyi iyi tanımaktan geçer. Bireyler hakkında verilecek kararlar, onun hakkında edinilen temel bilgilere dayanmalıdır. Bireyi tanımının gerekçeleri şöyle sıralanabilir (Özgülven, 1998):

1. Bireyin kendisini tanımına ve gerçekçi bir benlik geliştirmesine yardım etmek
2. Herhangi bir konuda karar vermek için gerekli temel bilgileri toplamak
3. Yetenek ve ilgileri doğrultusunda bireyleri akademik programlara ve mesleklere yönleltmek
4. Genelde ve okulda düzenlenecek eğitim programları için uygun olacak bireyleri seçmek
5. İş verimini artırmak için bireylerin ve işin niteliklerine uygun kişileri seçmek ve yerleştirmek
6. Evlilik ve eş seçiminde bireylere yardımcı olmak
7. Bir kurumun özel amaçları için en uygun kişileri seçmek
8. Bireyin problemlerine uygun yardım ve tedavi hizmetini kararlaştırmak ve teşhis koymak
9. Bireylerin belirli konularda gelecekteki başarılarını yordamak, tahminlerde bulunmak

Yukarıda belirtilen alanlar ve gerekçelere dayalı olarak bireyin çeşitli yönlerden tanınması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini tanıması ve öğrenci hakkında elde edilen bilgilerin öğretmen tarafından kullanılabilirliği de önemlidir. Bu bilgilerin kullanılış gerekçeleri ise şunlardır (Yeşilyaprak, 2003):

- Ünite etkinliklerini planlamak, öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun yöntem ve teknikleri seçerek uygun değerlendirmeyi yapmak,
- Her öğrencinin bireysel ayrılıklarına göre en üst düzeyde gelişmesine yardımcı olmak,
- Öğrencinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesine ve kendini gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin gerçekçi bir benlik kavramı geliştirmelerine ve kendi problemlerini çözebilme gücü kazanabilmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencileri ilgi, yetenek ve güdüleri doğrultusunda kendilerine en uygun öğrenim dalına ve mesleğe yönleltebilmek,
- Öğrencileri belirli bir mesleğe hazırlamak ve bu meslekle ilgili davranışları kazanmalarına yardımcı olmak,
- Sınıf içi ilişkileri düzenlemek ve geliştirmek için öğretmenin öğrencilerini tanıması gereklidir.

## Kaynakça

- Aydın, S. (1998). **Eğitimde Uygulamalı Rehberlik**. Ankara: Barış Kitap Yayın Dağıtım.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). **İlköğretim, Ortaöğretim ve Yüksek Öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cansever, G.D. (1982). **Klinik Psikolojide Değerlendirme Yöntemleri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Çağlar, D.(1982). **Öğrenciyi Tanıma Teknikleri**. Ankara: Tekışık Matbası.
- Kaya, A. ve Kutlu, M. (2007). Bireyi Tanıma ve Bireyi Tanıma Teknikleri. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Alim Kaya) 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kepeçoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kuzgun, Y. (2000a). **Meslek Danışmanlığı**. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2000b). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Öner, N. (1994). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Özgüven, İ E. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.
- Özgüven, İ E. (1998 ). **Bireyi Tanıma Teknikleri**. Ankara: PDREM Yayınları,
- Özgüven, İ E. (2001).**Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özoğlu S. Ç. (1997). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Selçuk, Z. (2003). **Bireyi Tanıma Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tan, H. (1989). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: MEGSB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi No:163.
- Tuzcuoğlu, N. (2007). Bireyi Tanıma Teknikleri. **Rehberlik**. (Ed. Betül Aydın), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Turgut, F. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Hassoy matbaası.
- Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik hizmetleri**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, İ. (2003). Bireyi Tanıma Teknikleri. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Gürhan Can). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Üre, Ö. (2002); **Rehberlik**. Konya: çizgi Kitapevi



### OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ

*Prof. Dr. Semra GÜVEN\**

#### Kazanımlar

*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

- *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin hangi modellerle sunulduğunu açıklayabilecek,*
- *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları modelinin dayandığı temel ilkeleri sıralayabilecek,*
- *Kapsamlı rehberlik program modelinin öğelerini açıklayabilecek,*
- *Okul PDR programlarının hazırlanmasındaki süreci kavrayabilecek,*
- *Okul PDR programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde okul personelinin görev ve sorumluluklarını belirtebilecek,*
- *Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmeninin sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*



#### Düşünelim

- *Okullarda yürütülecek PDR hizmetleri için önceden bir plan yapmak gerekir mi? Neden?*
- *Her okul için geçerli ve uygulanabilir bir PDR programı hazırlanabilir mi?*
- *Okul için PDR programı hazırlamanın ne gibi yararları olabilir?*



\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0002-6939-1578

## Giriş

Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Program geliştirme ise eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel 2017). Program geliştirme tanımından; eğitim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme gibi dört temel öğesi bulunduğu anlaşılmaktadır. Bir eğitim programı hazırlama sürecinde genellikle şu sorulara cevap aramak gerekmektedir: 1. Bireyler niçin öğrenecek/öğretilecek?, 2. Neler öğrenilecek/öğretilecek, 3. Nasıl öğrenilecek/öğretilecek? ve 4. Ne derece öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak? (Şeker, 2014). Sistem yaklaşımı kapsamında değerlendirildiğinde; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme öğeleri birbirini etkilemekte ve bu öğelerden birinin değişmesi eğitim programının yani bütünü etkilenmesi anlamına gelmektedir. Okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) programlarının geliştirilmesi de bazı farklılıklar taşımaya karşın, bir eğitim programı geliştirme sürecidir (Erkan, 2018).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri belli bir programa dayalı olarak yürütülen sistemli hizmetler bütünüdür. Hangi kurumda olursa olsun verilecek PDR hizmetlerinin önceden hazırlanacak bir programa bağlı olarak yürütülmesi gerekir. Nasıl ki derslerin öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanan ve kazanımların haftalık ders saatlerine göre dağılımını gösteren yıllık planlar varsa, öğretim yılı boyunca yürütülecek rehberlik etkinliklerinin hedeflerini, içeriğini, zamanını, yöntemini ve sorumlu personeli belirten bir programın hazırlanmasına ihtiyaç vardır (Tan, 1986). Rehberlik hizmetlerinde benimsenen genel ilkeler ve anlayışlar değişmemek koşuluyla PDR programları, uygulanacağı kurumun özellikleri, amaçları ve ihtiyaçlarına göre bazı farklılıklar gösterir. Okullar için rehberlik programları geliştirilirken okulların amaçları, işleyiş biçimleri, uygulanan öğretim programı, öğrenci özellikleri, öğrencilerin ihtiyaçları, yaygın sorunları ve beklentileri göz önünde bulundurulmak zorundadır.

Okul rehberlik programları, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki anlayış ve gelişmelere bağlı olarak zaman içinde bazı değişimler göstermiştir. Okullarda PDR hizmetlerinin başlangıcından bu yana nasıl örgütleneceği ve yürütüleceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır.

Genel olarak bu modeller; *geleneksel modeller* (servis modeli, süreç modeli ve görevler modeli) ve günümüzde yaygın olarak benimsenen kapsamlı okul PDR programları modeli, sonuç temelli rehberlik modeli, gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik modeli, ASCA ulusal modeli, stratejik kapsamlı model, güçler temelli okul danışmanlığı modeli, alanlar/etkinlikler/ortaklar modeli ve okul PDR hizmetleri program modeli bulunmaktadır (Erkan, 2018). Bu kısımda geleneksel modeller ve günümüzde yaygın olarak benimsenen okul PDR programları modellerinden kapsamlı okul PDR programları modeli tanıtılmıştır.

Geleneksel modeller kapsamında yürütülen PDR hizmetleri aşağıda kısaca belirtilmiştir (Doğan, 2000; Erkan, 2001; Külahoğlu, 2001; Erkan, 2018):

**Servis (hizmetler) modeli:** Bu model özünü 1920'li yıllarda geçerli olan rehberlik anlayışından almakta ve modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme biçiminde olmak üzere genel olarak altı kategoride ele alınmıştır. Model, birinci derecede ortaöğretim yönelimli olması, rehberlik hizmetleriyle öğrenciye kazandırılacak davranışların değerlendirmeye uygun olmaması ve psikolojik danışmanların zamanlarını nasıl kullanmaları, hangi etkinliğe ne kadar zaman ayırmaları gerektiğinin belirsiz olması yönleriyle eleştirilmiştir.

**Süreç modeli:** Bu model okul psikolojik danışmanlarının rehberlik hizmetlerini daha çok klinik ve terapötik yönelimli bir anlayışa dayalı olarak yürüttükleri bir rehberlik modelidir. Bu modele göre psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, konsültasyon ve koordinasyon rollerini de üstlenmişlerdir. Süreç modelinin hem ilköğretim hem de ortaöğretimde uygulanabilir olması bir avantaj olarak görülebilir. Ancak servis modeline yönelik eleştiriler bu model için de geçerlidir.

**Görevler modeli:** Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Bu listenin olabildiğince çok sayıda görevi (20-30) içermesi öngörülür ve genellikle en son görev de "zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri de yerine getirir" biçiminde ifade edilir. Bu durum da psikolojik danışmanın rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur. Ayrıca bu modelde hem öğrencide meydana gelen davranış değişikliklerini değerlendirmek güçtür hem de okul psikolojik danışmanını zamanını verimli bir şekilde kullanması mümkün değildir.

Yukarıdaki üç model de programdan ziyade psikolojik danışmanın pozisyonu üzerinde odaklanmıştır. Bunun sonucu olarak rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ana parçası olmaktan çok eğitim faaliyetlerini destekleyen bir yardımcı hizmet olarak algılanmıştır. Ayrıca yapısı açıkça tanımlanmış bir program olmadığı için psikolojik danışmanlara rehberlikle ilgisi olmayan bazı yönetimsel görevler de yüklenmiştir (Doğan, 2000; Erkan 2001; Erkan 2018).

### **Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli**

Rehberlik hizmetlerinin işlevini, salt üst okul ve meslek seçimi ya da kriz durumlarında müdahale etme şeklinde formüle eden geleneksel rehberlik yaklaşımına tepki olarak ortaya çıkmış olan bu model, kuramsal temelini 1960'lı yıllarda gündeme gelen gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımından almıştır. Bu yaklaşım, bireyin sürekli kendini geliştirme ve ilerleme çabası içinde olan bir varlık olduğu anlayışına dayanmakta ve insan gelişiminin aşamalı olarak birbirini izleyen dönemlerini temel almaktadır (Doğan, 2000). Bu bağlamda rehberlik hizmetlerinin temel işlevi, içinde buldukları gelişim dönemlerinin gelişim görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamaları için öğrencilere yardım etmektir (Erkan, 1995). Yaklaşımın ya da yaklaşımı temel alan programların temel ilkeleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Erkan, 2001):

- Gelişimsel rehberlik yaklaşımı organize edilmiş ve planlı bir müfredatı gerektirir. Bu müfredat, okulu ve çevresini tanıma, kendini ve başkalarını tanıma, tutumla-

## Kaynakça

- Demirel, Ö. (2017). **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya**. 25. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2000). Okul Rehberliği ve Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Program Modeli. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. 13 (13), 56-64.
- Drefs, M. (2000). **Assessing The Needs of Young Children**. Guidance and Counseling. 17(3), 60-67.
- Erden, M. (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme**. 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. (1995). Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Kış, 3, 86-91.
- Erkan, S. (1997). **İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma**. Eğitim Yönetimi. 3 (3), 333-406.
- Erkan, S. (2001). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması. 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkan, S. (2018). Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M. (2005). İlköğretimde Çocuğu Olan Velilerin Çocuklarının Okullarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algı ve Beklentileri. Kongre Kitabı Cilt 1 (XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kaya, A. ve Çivitçi, A. (2003). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Üçüncü Baskı (Ed. Gürhan Can), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. 8. Baskı, Ankara: Özerler Matbaası.
- Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Külahoğlu, Ş. (2001). **Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi**. 1. Baskı, Ankara: Pegem A yayıncılık.
- MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).
- Moore, K. B. ( 2002). Working with Families. **Early Childhood Today**. 17 (1), 12-13.
- Murat, M. (1993). Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sundukları Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algıları ve Beklentileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya:İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Siyez, D. M. (2007). Yıllık Psikolojik Danışma Faaliyetlerinin Planlanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi. **Rehberlik** (Ed. Betül Aydın). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 303-354.

### TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM, REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN ÖRGÜTLENİŞ BİÇİMİ; PERSONELİN GÖREV, YETKİ VE SORUMLULUKLARI

*Öğr. Gör. Mahmut ARIKAN\**

#### Kazanımlar

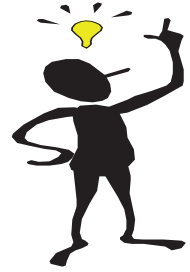
*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

- *Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin örgüt yapısını kavrayabilecek,*
- *Psikolojik danışma ve rehberlik personelinin görev ve yetkilerini sıralayabilecek,*
- *Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiğini ve verimliliğini artırma yollarını açıklayabilecek,*
- *Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin, okul rehberlik servislerinin yapısını ve işleyişini kavrayabileceksiniz.*



#### Düşünelim

- *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde yasa, yönetmelik ve yönergeleri biliyor musunuz?*
- *Rehber öğretmen/Psikolojik danışmanların görevlerini, yetkilerini ve yetkilerinin yasal dayanaklarını biliyor musunuz?*
- *Sınıf rehber öğretmenlerinin görev ve yetkileri hakkında neler biliyorsunuz?*
- *Rehberlik ve Araştırma Merkezleri hakkında neler biliyorsunuz?*
- *Göreve başlayacağınız okulda, okul müdürünün rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve yetkilerini merak ettiniz mi?*



\* Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi.

## Giriş

Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin eğitim sistemine bir boyut olarak girmesinde eğitim-öğretim sürecinin öğrenci merkezli olması gereği düşüncesi, sosyal bir kişilik gelişiminin önem kazanması, öğrencilerin duygu, düşünce ve kişisel seçimlerine saygı gösterilmesi, buluş yoluyla ve anlamlı öğrenme gibi sıralanan Hümanist yaklaşım ilkelerinin büyük ölçüde etkisi olmuştur.

Türk eğitim sisteminin genel amaçları çerçevesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinde yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Bu amaçla eğitim sürecinde öğrencilerin ilgi ve tutumlarına bağlı olarak, yetenek ve özelliklerini fark etmeleri, geliştirmeleri ve sonuçta kendilerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Eğitim sisteminde yer alan kurumların yeni kuşaklara toplumun kültürel birikimini aktararak yeni bireyi biçimlendirmesi beklenmektedir. Günümüzde daha karmaşık ve güç hale gelen toplumsal sorunlar farklı yönleriyle eğitim sistemimize, özeldense okullarımıza yansımaktadır. Okullarımıza yansıyan sorunlardan birinin de son günlerde yaygınlaşan, bazı öğrencilerin diğer öğrencilere -akranlarına- öğretmenlerine karşı sergilediği zorbalık ve ağırlaşarak şiddet düzeyine varan tutum ve davranışlar olduğu anlaşılmaktadır. Okullarımızda şiddetin yaygınlaşmasını önleyebilmek için *erken müdahale ve özellikle problemin oluşmadan önlenmesine yönelik gelişimsel-önleyici* modeli dikkate alan yaklaşımla, 24.03.2006 tarihinde yayınlanan genelge 24.09.2007 de yenilenmiştir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün anlamlı bir zamanlamayla çözümler üretilebilmesi için sürece katıldığı anlaşılmaktadır. Önleyici rehberlik kapsamındaki Genelge'nin A-d bendinin 12. Maddesi dikkat çekicidir. Bu düzenleme ve yaklaşımla, *Temel Önleme Formatörlük Eğitimi* alan rehber öğretmen/psikolojik danışmanların etkili müdahalesi beklenmekte ve amaçlanmaktadır.

*A-d.12-Temel Önleme Formatörlük Eğitimi ile psikososyal koruma, önleme ve müdahale kapsamında daha önce yetiştirilen formatör rehber öğretmen/psikolojik danışmanların, bu eğitimleri almayan psikolojik danışmanların yetiştirilebilmeleri için yapılacak çalışmalarda etkin olarak görevlendirilmeleri sağlanacaktır* (<https://www.orgm.gov.tr>, 2019).

Adı geçen Genelge'nin İl Eylem Planları doğrultusunda 2. Maddesi Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin, *Yaşama Sahip Çıkmak, Zorlu Yaşam Şartları ve Etkileri, Psikososyal Koruma, Önleme Ve Müdahale Programları* ile *Temel Önleme Programları* 'nın yürütülmesinde öğretmenleri destekleyici yükümlülüğü açıklanmaktadır (<https://www.orgm.gov.tr>, 2019).

2017 tarihli son genelge 2006 tarihli genelgeye de gönderme yaparak; *Çocuklarımızın ve gençlerimizin şiddet eylemlerinden ve zararlı maddelerden korunması amacıyla "İl Eğitim ve Gençlik Komisyonunun" kurulmasını*, komisyonun birer yıllık eylem planı hazırlayarak, dönem sonu raporlarının MEB. ilgili birimine göndermesi düzenlemesine yer vermektedir (<https://www.orgm.meb.gov.tr>,2022)

Toplumun ve bireylerin eğitiminde rolü artık tartışılmayan Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri, örgütsel yapısını tamamlayarak öğretimin her kademe ve türünde yer almaktadır.

Kurumsal yapılarda, yürütülecek bütün hizmetlerin ve işlerin yasa/yasalara dayandırılması gerekmektedir. Türkiye’de devlet geleneğinde ve hukuk sisteminde işleyişi sağlayan metinlerin önem, ağırlık ve öncelik sırası bulunmaktadır. Yasama organınca kabul edilen yasa/yasaların uygulanabilmesi için öncelik sırasıyla tüzük, yönetmelik, yönerge, iş ve işleyişin gerekleriyle ilgili genelge/genelgeler hazırlanmaktadır.

Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülebilmesi için ilk olarak, rehberlik boyutuyla 1953 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) içinde farklı test ve envanterlerin işe koşulduğu *Test Araştırma Bürosu* oluşturulmuştur. 1954 yılında da *Rehberlik Bürosu* kurulmuştur (Aksüt, 2006).

Bu büroda özellikle ilk ve ortaokullar için başarı testleri geliştirilmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinden getirilen Thurstone Zihin Kabiliyetleri, Otis Zihin Kabiliyetleri, Farklı Kabiliyetler Testi ( DAT ) ve Genel Kabiliyetler Testi gibi pek çok yetenek testi Türkçe ’ye çevrilmiştir (Güven, 2020).

1973 yılında çıkarılan, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile özellikle rehberlik çalışmaları *yönelme etkinlikleri* olarak ele alınmıştır (<https://www.mevzuat.gov.tr.>, 2019.)

İlk olarak 1968 yılında Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nin (RAM) görev ve yetkilerini gösteren *Rehberlik Araştırma Merkezi Yönetmeliği* hazırlanmıştır. İlk kurulan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin çalışma alanı başlangıçta buldukları illerin tüm ilçeleri olarak belirlenmiştir. Büyüme ve gelişme eğilimi gösteren nüfus ve okullaşma oranı -sayısı- yoğun olan anakentlere öncelik verilerek, bu anakentlerde yeni Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kurulmaya başlanmıştır.

Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yaygınlaştırmak ve çalışmalarını daha etkili kılabilmek için günümüzde büyük illerde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nin sayıları arttırılmıştır. 1983 yılında özel eğitim boyutu eklenerek *Özel Eğitim Rehberlik Dairesi* kurulmuştur. Yeni kurulacak Rehberlik ve Araştırma Merkezleri için hazırlanan *Açma Yönergesi* 2001 yılında hazırlanmıştır. 2018 yılında yenilenen açma yönergesi ile Milli Eğitim Müdürlüğü’nün görev, yetki ve sorumlulukları yeniden düzenlenmiştir. Yeni yönerge düzenlemesi ile RAM açma koşulları Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman ve Özel Eğitim Öğretmeni sayısına;

*d) Açılması önerilecek merkezin sorumluluk alanına giren hizmet bölgelerindeki rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmen sayılarının, açılacak merkez için ayrılan norm kadro sayısının en az üç katı olmasına özen gösterir.*

g bendinde ise nüfus yoğunluğu ve km-uzaklık- olarak belirlenmektedir.

*g) Açılması önerilen merkezden hizmet alacak nüfusun 200.000’den az olmaması gerekir ancak; ulaşım ve yol gibi hizmet erişimi zorlayıcı unsurlar bulunan nüfusu 100.000’in üstündeki yerleşim birimleri için 150 km ve 3 saatlik ulaşım mesafesi* (<https://www.orgm.meb.gov.tr.>, 2019).

## Kaynakça

- Aksüt, M. (2006 ) "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Örgüt ve Personel". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. M. Engin Deniz). Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.
- Ankan, M. (2019 ) "Kaynaştırma-Bütünleştirme". **Özel Eğitim ve Kaynaştırma**. (Ed. Ümit Şahbaz). Ankara: Anı Yayıncılık
- Bakırcıoğlu, R. (2003 ). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, M.(2020). "Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi". **Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri**. (Ed. Mehmet Güven-Seyfettin Toraman). Ankara: Afşar Ofset.
- Sarı, E. (2006). "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Örgüt ve Personel", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türküm, S. (2007 ). "Rehberlikte Örgüt ve Personel". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Gürhan Can). Ankara: Pegema Yayınları.
- <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>  
Son erişim tarihi: 04.02.2019
- [https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat\\_Metin/3.5.20146459.pdf](https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat_Metin/3.5.20146459.pdf).  
Son erişim tarihi: 11.02.2019
- <https://www.orgm.meb.gov.tr/08101631.rehberlikveartrmamerkeziamaynergesi.pdf>.  
Son erişim tarihi: 18.08.2022
- [https://www.orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar.ramyönergesi](https://www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar.ramyönergesi)  
Son erim tarihi: 18.08.2022
- [https://www.orgm.meb.gov.tr./meb\\_iys\\_dosyalar.etikyönergesi](https://www.orgm.meb.gov.tr./meb_iys_dosyalar.etikyönergesi)  
Son erişim tarihi: 19.08.2022
- [https://www.orgm.meb.gov.tr/milli\\_eğitim\\_bakanlığı\\_rehberlik\\_hizmetleri-yönetmeliği/961](https://www.orgm.meb.gov.tr/milli_eğitim_bakanlığı_rehberlik_hizmetleri-yönetmeliği/961).  
Son erişim tarihi: 19.08.2022
- [https://www.orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys/26030154](https://www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys/26030154).  
Son erişim tarihi: 22.02.2019
- [https://www.orgm.meb.gov.tr/09101900\\_özel\\_eğitim\\_hizmetleri\\_yönetmeliği\\_0707](https://www.orgm.meb.gov.tr/09101900_özel_eğitim_hizmetleri_yönetmeliği_0707). Son erişim tarihi: 01.02.2019
- [https://www.orgm.meb.gov.tr/men/02031840\\_evde\\_hastanede\\_eğitim\\_hiz\\_yönergesi.pdf](https://www.orgm.meb.gov.tr/men/02031840_evde_hastanede_eğitim_hiz_yönergesi.pdf).  
Son erişim tarihi: 18.02.2019
- [https://www.resmigazetesi.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707\\_2.htm](https://www.resmigazetesi.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707_2.htm).  
Son erişim tarihi: 04.02.2019
- [https://www.tbmm.gov.tr/KANUNLAR\\_KARARLAR](https://www.tbmm.gov.tr/KANUNLAR_KARARLAR).  
Son erişim tarihi: 06.02.2019



## PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI VE e-REHBERLİK SİSTEMİ

*Dr. Serdar ÖZMEN\**

### Kazanımlar

Bu bölümü çalıştıktan sonra

- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımının gerekliliğini kavrayabilecek,
- e-Rehberlik Sistemini tanıyacak,
- e-Rehberlik Sisteminin oluşturulması sürecini açıklayabilecek,
- e-Rehberlik Sisteminin kullanımını kavrayabileceksiniz.



### Düşünelim

- Psikolojik danışma ve hizmetlerinde teknoloji kullanımının gerekliliği nedir?
- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı en çok hangi alanlarda görülmektedir?
- e-Rehberlik Sistemini nedir?
- e-Rehberlik Sistemine neden ihtiyaç duyulmuştur?
- e-Rehberlik Sistemi nasıl kullanılır?



## Giriş

*Bu bölümde önce psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ve bazı dijital uygulamalar açıklanmıştır. Ardından e-Rehberlik Sistemi, kullanım amacı ve sistemin oluşturulma süreci anlatılmıştır. Son olarak da e-Rehberlik Sistemine giriş, sistem kullanıcıları ve yetkileri tanıtılmıştır.*

Değişimin kaçınılmaz bir süreç olarak yaşandığı 21. yüzyıl bilgi toplumlarında meydana gelen değişiklikler eğitim sistemlerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Bilginin hızla artması, küreselleşme ve toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı değişimler eğitimin amaç, yapı ve işlevlerinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Öğrencilere bilgiyi yüklemeyi ve onların yalnızca zihinsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan eğitim sistemleri yerini öğrencilere öğrenmeyi öğretene ve tüm gelişim alanlarında bir bütün olarak gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Bu süreçte teknoloji kullanımı eğitimin her alanında kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmekle birlikte (Keser & Semerci, 2019), rehberlik programlarının geliştirilmesine ve programların başarısına da olumlu katkılar sağlamaktadır. (Bowers, 2002; Kozlowski, & diğ., 2014; Ratliff, & diğ., 2012).

Dünyada dijitalleşme süreciyle birlikte yaşanan değişim ve gelişimlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yoğunlaşmak zorunda kaldığı bazı problem alanlarına (örneğin internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, siber zorbalık/siber mağduriyet, gelişmeleri kaçırma kaygısı vb.) ve hizmetlerin veriliş biçimine yansımaları olmuştur. İnternet ve bilgi teknolojilerinin sağladığı fırsatlarla okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde e-rehberlik, çevrim içi görüşmeler, dijital sınıf rehberliği, mobil uygulama destekli psikoeğitim programları ve telekonsültasyon gibi internet temelli dijital uygulamalara yer verilmektedir. (Güven, 2022).

Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde rehberlik hizmetlerine teknoloji desteğinin kariyer rehberliği özellikle de bireyi tanıma çalışmalarında yoğunlaştığı ifade edilebilir (Özmen, 2021). Türkiye’de bilgisayar destekli rehberlik uygulamaları ilk kez 1990 yılında lise öğrencilerinin yükseköğretim programları seçimlerine yardımcı olmak amacıyla ÖSYM bünyesinde Kuzgun ve Sözalın tarafından geliştirilen Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği (BİLDEMİR) adı verilen programla başlamıştır. Ancak, üniversitelere öğrenci yerleştirme sistemindeki değişiklikler nedeniyle bu sistemin kullanımı oldukça sınırlı kalmıştır (Savaş & Hamamcı, 2010; Yeşilyaprak, 2011). Ardından Kuzgun vd. (2010), ortaöğretim öğrencilerinin kendine uygun okul türlerini ve liselerde alanları görebilmesine ve meslek liselerine yönelen öğrencilerin, kendilerine uygun bölüm seçmelerine yardımcı olmak amacıyla BİLDEMİR-O adında bilgisayar destekli kendini değerlendirme aracı geliştirilmişlerdir. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve kariyer gelişimlerine destek olmak amacıyla teknoloji destekli “Ulusal Mesleki Bilgilendirme Sistemi” geliştirilmiştir (Canpolat, 2021).

Yurt dışında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar çevrimiçi (online) psikolojik danışma (Bambling, & diğ., 2008; Chester & Glass, 2007; Paterson, & diğ., 2017) ve çevrimiçi kariyer danışmanlığı (Galliott, 2017; Imitorio, & diğ., 2016; Schiller, 2000) konularında yoğunlaşmıştır. Ancak, sınırlı da olsa okul rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Özmen, 2021). Rehberlik programlarının bütün süreçlerinde

teknoloji kullanımı önemli olmakla birlikte, teknoloji kullanımı en fazla sınıf rehberlik programlarında ön plana çıkmaktadır (Hayden, & diğ., 2008). Türkiye’de MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hazırlanmış Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Platformu (DİSREP) buna örnek olarak verilebilir. Bu dijital platform, 2020 yılında geliştirilmiş Sınıf Rehberlik Programı Etkinliklerini içeren bir uygulamadır. Bu uygulamayla öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amaçlanmaktadır. Bu uygulama sayesinde etkinlikler sınıfta akıllı tahta aracılığıyla uygulanabilmektedir. Ayrıca öğrenciler de bazı etkinlikleri kendi başlarına çevrimiçi olarak gerçekleştirebilmektedir. Psikososyal Dijital Destek Programı da yine aynı şekilde MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hazırlanmış bir dijital uygulamadır. Bu uygulama öğrenci, öğretmen ve ailelere yönelik hazırlanmış dijital etkinlik ve materyallerden oluşmaktadır.

Yukarıdaki uygulamalar yanında Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki internet temelli dijital uygulamaları ele alan bazı akademik çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Kabadayı ve Güven (2019) tarafından yapılan bir çalışmada psikolojik danışma hizmetlerindeki internet temelli uygulamalar tanıtılmakta ve bu konuda Türkiye’de yapılmış araştırmalar ve sonuçları incelenmektedir. Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada ise (Aslan ve Güven, 2021) okul temelli telekonsültasyon hizmeti ayrıntılı bir şekilde ele alınıp açıklanmış, uluslararası literatür ve uygulamalardan yararlanılarak ülkemizde uygulanmasına rehberlik edecek bilgi ve öneriler sunulmuştur.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı sunulan hizmetlerin niteliğini arttırmakla birlikte (Van Horn & Myrick, 2001), teknolojinin yüz yüze verilen hizmetlerin yerini alamayacağı ve yüz yüze verilen hizmetlere destek sağlamak için kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Eichenholtz, 2001). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde web destekli uygulamalar artık bir zorunluluk haline gelmekle birlikte, rehberlik hizmetlerine öğrencilerin internet üzerinden doğrudan erişebilmelerini sağlamaya yönelik yeni modellerin geliştirilmesine ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı için mesleki ve etik standartların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Carey ve Dimmitt 2004). Bununla birlikte teknoloji kullanımının rehberliğin doğasına ve ilişkiselliğine zarar vermeyecek şekilde kullanılması da önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Özmen, 2021). Ayrıca bu tür uygulamalar uygun bir donanım, yazılım, hızlı ve güvenilir bir internet bağlantısı gerektirmesinin yanında bu hizmetleri veren rehber öğretmen/psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlığı ve dijital yeterliklerinin olmasını da gerektirmektedir. Bu nedenle öncelikle rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitimlerde dijital yeterlikler kazandırılması ve gerekli donanım, yazılım ve teknoloji desteğinin sağlanması gerekmektedir. Hizmetlerin alıcısı konumunda olan öğrenciler, danışanlar ve ailelere de bu konuda bilgi ve beceriler kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması sürecin daha sağlıklı işlemesi bakımından önemli görülmektedir (Güven, 2022).

## Kaynakça

- Aslan, A. M. ve Güven, M. (2021). Okul temelli konsültasyon hizmetlerinin telekomünikasyon teknolojileriyle bütünleşmesi: Telekonsültasyon. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 7(1), 17-31.
- Bambling, M., King R., Reid W. & Wegner K. (2008). Online counselling: The experience of counsellors providing synchronous single-session counselling to young people.
- Bowers, J. (2002). *Using technology to support comprehensive guidance program operations: A variety of strategies*. In P. Henderson ve N. Gysbers (Eds.), *Implementing Comprehensive School Guidance Program*. (pp. 111-121). ERIC Publications. <https://eric.ed.gov/?id=ED461780Kozlowski>, & diğ., 2014;
- Canpolat, M. (2021). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zekâ kullanılabilirliği üzerine bir araştırma, *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1 (1), 1-25. <https://orgm.meb.gov.tr/oezelegitimverehberlikdergisi/tr/pub/dosyalar/01muratcanpolat.pdf>
- Carey, J. & Dimmitt, C. (2004). The web and school counseling. *Computers in the Schools*, 21(3-4), 69-79. [https://doi.org/10.1300/J025v21n03\\_08](https://doi.org/10.1300/J025v21n03_08)
- Chester, A. & Glass, C. A. (2007). Online counselling: A descriptive analysis of therapy services on the internet. *British Journal of Guidance ve Counselling*. 34(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/03069880600583170Paterson>, & diğ., 2017
- Eichenholtz, S. (2001). *Computer technology and the secondary school counselor: A national examination*, (Doctoral Thesis). Hofstra University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Galliot, N. (2017). Online career guidance: does knowledge equate to power for high school students? *Journal Of Psychologists And Counsellors In Schools*. 27(2), 190-207. <https://doi.org/10.1017/jgc.2017.7>
- Güven, M. (2022). Dijitalleşen dünyada psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (24-26 Haziran 2022, Van), Kongre Bildirileri Özet Kitapçığı*, s.5.
- Güven, M., Işık, Ş., Yüksel, G., Özmen, S. ve Yaman Kosdik, A. (2020). Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. M. Güven ve S. Toraman (Ed.). *Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri* içinde. (93-139). Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Hayden L., Poynton T. A. & Sabella R.A. (2008). School counselors' use of technology within the ASCA national model's delivery system. *Journal of Technology in Counseling*, 5 (1), 1-27. <http://techcounseling.net/>
- Imitoro, E. J., Nsikak-Abasi, U., Nsiong, A. U. & Mercy, A. A. (2016). Development of e-career guidance programme for secondary schools in Akwa Ibom State. *Educational Media International*, 53(4), 298-312. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254886>
- Kabadayı, F. ve Güven, M. (2019). Psikolojik danışma hizmetlerinde dijital dönüşüm. *21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (24-27 Ekim 2019, Antalya), Özet Kitapçığı*, s. 178.
- Keser, H. & Semerci, A. (2019). Technology trends, Education 4.0 and beyond. *Contemporary Educational Researches Journal*. 9(3), 39-49. <https://doi.org/10.18844/cerj.v9i3.4269>
- Kozlowski K. A., Mikesina L. & Genova A. (2014). Incorporating technology into a school counseling body image group. *ACA Knowledge Center. VİSTAS Online*. <https://www.counseling.org>.
- Kuzgun, Y. Timur, B. & Bozgeyikli, B. (2010). Bildemer, Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği Programının Geliştirilmesi. *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*.
- MEB, (2015). *Faaliyet 1.2.9 Kapsamında İnternet Tabanlı E-Rehberlik Sistemi Geliştirme Nihai Rapor*. Çevrimiçi <http://siddetnonlenmesi.meb.gov.tr/>
- MEB, (2018). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Plan Hazırlama Kitapçığı*. Çevrimiçi <https://orgm.meb.gov.tr>
- MEB, (2020a). *e-Rehberlik Sistemi Kullanma Kılavuzu*. Çevrimiçi <https://orgm.meb.gov.tr>
- MEB, (2020b). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeği*. Resmi Gazete, Sayı:31213
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Platformu (DİSREP).
- Erişim Adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/disrep/index.html>
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Psikososyal Dijital Destek Programı. Erişim Adresi: <http://orgm.meb.gov.tr/psikososyaldijitaldestek/index.html>
- Özmen, S. (2021). *Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://docs.neu.edu.tr/library/8514691561>

- Paterson, S., M., Laajala, T. & Lehtela P. L. (2017). Counsellor students' conceptions of online counselling in Scotland and Finland. *British Journal of Guidance ve Counseling*, 1(12), 292-303. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1383357>
- Ratliff, K., Ebbs, S. F. & Isom, M. (2012). Influence of technology in school counseling. *Edutrendsonline*. <https://edutrendsonline.com>
- Savaş, A.C. & Hamamcı Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 147-158. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>
- Schiller, B. K. (2000). *Computer-assisted career guidance systems: Their use and effectiveness in Arizona colleges and universities*, (Doctoral Thesis). Northern Arizona University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Van Horn, S. M. & Myrick, R. D. (2001). Computer technology and the 21st century school counselor. *Professional School Counseling*, 5(2), 124-131. <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Yaman Kosdik & Alkış Bolatcan, (2020). M. Güven ve S. Toraman (Ed.). e-Rehberlik Sistemi. *Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri içinde*. (143-149). Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı. Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yay.

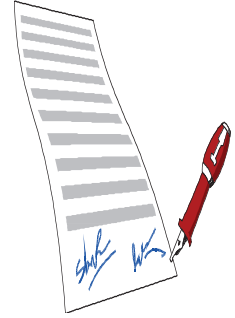
### ÖZEL EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

*Doç. Dr. Yaşar BARUT\**

#### Kazanımlar

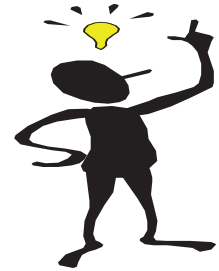
*Bu bölümü çalıştıktan sonra;*

- *Özel eğitimle ilgili temel kavramları açıklayabilecek,*
- *Özel eğitimin genel eğitim içindeki yerini kavrayabilecek*
- *Özel eğitimin amacı ve önemini fark edebilecek,*
- *Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin toplum içinde yaşadığı sorunlara duyarlı olacak,*
- *Özel eğitim hizmetlerinde psikolojik danışmanların görev ve sorumluluklarını söyleyebilecek,*
- *Özel eğitimle ilgili olarak öğretmenlere düşen sorumlulukları kavrayabileceksiniz.*



#### Düşünelim

- *Özel eğitim sizin için ne ifade etmektedir? Bu hizmet kimlere verilmektedir?*
- *Özel eğitimin genel eğitimden ayrılan yönleri nelerdir? Açıklayabilir misiniz?*
- *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri hangi kurum veya kuruluşlarca verilmektedir?*
- *Çevrenizde özel eğitime gereksinimi olan bireyler var mı? Var ise hangi özel eğitim hizmetlerinden yararlanıyorlar?*
- *Günlük yaşamda engelli bireylerin karşılaşılabileceği sorunlar nelerdir? Tartışınız*
- *Türkiye’deki özel eğitim hizmetlerinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?*



## Giriş

Özel eğitim; “normal” olarak kabul edilen bireylerden çeşitli özellikleri bakımından farklılık gösteren ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere verilen eğitimidir. (Sargın, 2003). Bireyin engelli olma durumu onun yaşantılarını çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Engelli çocukların fiziksel uygunluk düzeyleri ve bilişsel yetenekleri düşülmektedir. Ancak engelli çocukların fiziksel uygunluk düzeylerinin düşük olmasını sadece kognitif (bilişsel) yeteneklerinin düşük olmasına bağlamak doğru değildir. Bu çocuklara uygun fiziksel eğitim programlarının olmayışı, uygun öğretim teknikleri ve pratiklerin yapılamaması da diğer nedenler arasında sayılabilir. Zihinsel engelli bireylerle çalışan kişilerin hem zihinsel engellilik hakkında hem de fiziksel uygunluk bileşenleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bu kişiler ayrıca özel eğitim teknikleri, özel motivasyon stratejileri öğrenmelidir. Fiziksel uygunluk düzeylerinin belirlenmesi ve buna yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi, zihinsel engelli çocukların günlük yaşamda bağımsızlıklarını arttıracaktır (Ertürk ve ark. 1997).

## Türkiye’de Özel Eğitimin Gelişimi

Özel eğitim hareketi, üç ana aşamaya, dışlama ve izolasyon, erişim ve katılım ve hesap verebilirlik ve güçlendirme olarak tanımlanabilir. Tarihsel olarak, 1960’lı yılların ortalarına ve 1970’lerin ortasına kadar, engellilik bir anormallik ya da “doğanın tuhafılığı” olarak görülüyordu ve engelli bireyler tecrit ve dışlanmaya zorlandı. 1980’li yıllardaki medeni haklar döneminde ebeveynler ve savunucular bu perspektifi değiştirmeye ve engelli bireylere erişim ve katılım yoluyla hak kazanmaya zorlandılar. Ek olarak, içtihat hukuku ve tüzükler, kamu ve özel programlar ve savunma kuruluşları gibi sistemler, okulları engelli bireyler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için eşit bir eğitim fırsatı sağlamak için sorumlu hale getirilmeye yönelik çalışmalar günümüzde de devam etmektedir (Dray, 2008).

Diğer eğitim alanlarında da olduğu gibi İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Türkiye’de Özel Eğitim alanında da birtakım gelişmeler olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle Marshall yardımları çerçevesinde Türkiye’ye gelen yabancı uzmanların eğitimdeki problem alanları ve bunların çözüm yolları konusundaki önerileri dikkate alındığında kırsal kalkınma, fırsat eşitliği, bireylerin yetenek ve ilgilerine uygun mesleklerin seçilmesi ve bunun için de uygun test ve envanterlerin kullanımı için Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir Test ve Araştırma Bürosu’nun kurulması gereği üzerinde durulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde İstanbul’da işitme engelli çocuklara bir okul açılmıştır. Daha sonra bu okula bir de görme engelliler bölümü eklenmiş olup okul uzun bir süre (30 yıl) eğitim verdikten sonra kapanmıştır.

Özel Eğitim’in gelişimine Dünya ölçeğinde bakıldığında ne yazık ki bu alandaki çalışmaların eğitimciler tarafından değil, daha çok büyük dinlerin temsilcileri ve kurumları tarafından başlatılmış olduğunu görülmektedir. Bu çalışmalara tabii ki günümüz eğitim anlayışı gözle bakılamaz. O dönem koşulları içerisinde bu çocukları hayatta kalmaları ve bazı çok küçük beceriler kazandırılması şartıyla okulların açıldığı görülmektedir. Özellikle büyük savaş sonrasında kimsesiz ve engelli



duruma düşen çocuklar ve diğer yetişkinler için bu ve benzeri kurumların açılması hızlandırdığı görülmektedir.

Cumhuriyet'in kurulması ile birlikte büyük şehirlerimizden İzmir'de özel bir işitme ve görme engelliler okulu açılmış, bu okul 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim hizmetlerini sürdürmüş ve yine aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Türkiye'de 1950 yılından 1980 yılına kadar geçen otuz yıllık sürede özel eğitim hizmetleri İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir şube müdürlüğü şeklinde faaliyetlerini sürdürmüştür. 1980 yılında 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983 yılında da adı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı olarak değiştirilmiştir. Bu daire başkanlığı da 1992 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü adı altında faaliyetlerini günümüze kadar sürdürmektedir.

Türkiye'de ilk kez özel eğitim alanına ön lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek için o günkü adıyla Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Şubesi açılmıştır. Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 1952 yılındaki ilk denemeden sonra, Türkiye'nin ilk eğitim fakültesi olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1965 yılında Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur. Bu bölüm 1982 yılına kadar lisans, yüksek lisans ve sertifika çalışmalarına devam etmiştir. 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkarılmıştır. Yine aynı yıl Türkiye'de Özel Eğitim Alanı'na en önemli katkılardan birisini sağlayan Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı açılmıştır. Bu program 1990 yılında Özel Eğitim Bölümü olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bundan sonraki tarihlerde de diğer üniversitelerimizdeki eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinin kurulduğunu görmekteyiz. Özel eğitim hizmetlerinin eşgüdüm içerisinde yürütülebilmesi için 1997 yılında Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı kurulmuştur. Yine aynı yılda 2916 sayılı kanun yürürlükten kaldırılmıştır. Özel eğitim hakkında 573 sayılı kanun hükmünde kararname çıkarılmış, 1999 yılında da ilk kez Engelliler Şurası toplanmıştır. 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu yönetmelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitimle ilgili yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir. İkinci Engelliler Şurası Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı'na 2005 yılında toplanmıştır.

### **Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri**

Birçok özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye, özel eğitimin ilk amacı, eğitime katılma ve kazanma fırsatı vermelerini sağlamaktır; yani, diğer tüm gençler gibi, onlara ücretsiz ve uygun bir eğitim verilmesidir.

Engellilik kavramı, her biri çocukları iki gruba ayıran birçok tanım ve bileşene sahiptir: engelli olanlar ve olmayanlar. Gerçekte, engellilik kavramını erken gelişime uygulamak kafa karıştırıcı olabilir. Bazı çocuklarda engellilik teşhisi yenidoğan olarak kabul edilse de, gelişim ve öğrenme sorunları bir süre için belirgin olmayabilir. Bunun tersine, ebeveynler ve öğretmenler çoğu zaman, bazı çocukların bir engelliğin tanımlanmasından çok önce gelişim ve öğrenme yetenekleriyle ilgili endişeleri vardır. Özel eğitime muhtaç olma nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

## Kaynakça

- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. **Özel Eğitime Giriş**. (Ed. Ayşegül Ataman), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atay, M. (1999). **İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler**. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. Özürlüler Şurası, Taslak Raporları ve Kararları, 30 Mayıs-02 Haziran 2005, Ankara.
- Bilir, Ş. (1986). **Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü.
- Dray, Barbara. (2008). History of special education.. In book: Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of EducationChapter: History of special education.Publisher: SageEditors: E. Provenzo, J. P. Renaud
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (1981). **Özel Gereksinimi Olan Çocuklar**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ertürk, B.B., Yıldırım, N. Ü. ve ark. (1997). 'Mental Retardasyon ve Fiziksel Uygunluk'. www.ozida.gov.tr, (Erişim tarihi, 24 Nisan 2004)
- Gargiulo, R. M. (1985). Working with parents of exceptional children: **A guide for professionals**. Houghton Mifflin Co. Boston.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). **Farklı Gelişen Çocuklar**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. .
- Melnky, B. M. Feinstein, N.F. Moldenhouer, Z. ve Small,L. (2001). Coping in parents of children who are chronically ill: Strategies for assesment and intervention. Pediatric Nursing, 27 (6), 548-558
- Sargın, N. (2003). **Rehberlik**. Ankara: Mikro Yayınları.
- Selçukoğlu, Z., Üre, Ö. (20029. Engelli Çocukların Bütünleşmesinde Psikolojik Danışmanlığın Rolü. **XI.Ülusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri**. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Şener, D.K. (2011). Annelik Öz-Etkililiği ve Benlik Saygısını Yükseltme Programının Etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (1992) Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Karatepe Yayınları.
- <http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf>, Erişim Tarihi: 05.09.2022. [www.tsd.org.tr/istatistik/zihin.doc](http://www.tsd.org.tr/istatistik/zihin.doc) (Erişim tarihi: 24 Nisan 2004)

# MODERN LİDERLİK TÜRLERİ VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

## Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYZAZ  
Vildan BAYRAM

## Yazarlar

Prof. Dr. Ufuk KARADAVUT  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet COŞKUN  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YILDIRIM  
Dr. Öğr. Üyesi Sibel AYBAR  
Dr. Öğr. Üyesi Kübra MERT MAHAN  
Dr. Öğr. Üyesi Derya GÜL ÖZTÜRK  
Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYZAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTIRAK  
Dr. Öğr. Üyesi Yunus YILAN  
Dr. Öğr. Üyesi Koray GÜRPINAR  
Dr. Aylin ATASOY  
Esra AKAY  
Vildan BAYRAM  
Ramazan KAYA  
Yasemin İBİŞ  
Yusuf KARAŞİN  
Ayşenur AÇIKEL  
Hatice KARACA

Ankara  
2022

# MODERN LİDERLİK TÜRLERİ VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

## Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYZAZ  
Öğr. Gör. Vildan BAYRAM

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No : 47479

ISBN : 978-605-170-831-7

e-ISBN : 978-605-170-832-4

Mizanpaj : Özge Yüksek

Kapak Tasarımı : Kezban Kılıçoğlu

Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.

Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5  
Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 85 71

## KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

---

## MODERN LİDERLİK TÜRLERİ VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

### Editörler:

AYZAZ, Sezer – BAYRAM, Vildan

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye  
2022, x + 242 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-831-7

e-ISBN : 978-605-170-832-4

### Modern Liderlik, Örgütsel İletişim

Örgüt Kültürü, Örgütlerde Çatışma, Çatışma Yönetimi, Liderlik, Liderlik Türleri, Organizasyon, İletişim Süreçleri, Bilgi Teknolojileri, Yapay Zeka, İletişim Ağları

---

Anı Yayıncılık

Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

info@aniyayincilik.com.tr

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



## ÖN SÖZ

Çağdaş liderlik türleri ve örgütsel iletişim olgusu hızlı bir değişim ve gelişim süreci içinde olup, değişen koşullara ve beklentilere uyum sağlamaya çalışmaktadır. Aklın, bilimin ve insanlık idealinin özünde yer alan çağdaş liderlik ve örgütsel iletişim sistemi, insan odaklı ve yönetim açısından yeni kavram ve görüşleri ortaya çıkarmıştır. Sürekli gelişim arayışında olan özgür bir varlık olarak çağdaş insanın kaliteli yaşamı, çok yönlü liderlik ve iletişim yetkinliklerinin etkin ve verimli kullanılmasıyla sağlanabilir. Bu bağlamda çağdaş liderliğin ve iyi iletişimin temelinde yatan dinamik gelişim ivmesi, araştırma, öğrenme, bilgi ve deneyimlerin paylaşılması sürecinden geçmektedir.

21'inci yüzyılın ilk çeyreğinde çağdaş liderlerin öncülüğünde değişen toplumsal yapı içinde liderler ve örgütler de insanların geleceğe yönelik beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda değişmiş ve yeniden şekillenmiştir. Günümüzde çağdaş liderlik vizyonu ve örgütsel iletişim bakış açıları, bir işletmede tüm çalışanları ilgilendiren faaliyet ve gelişmelere yön veren bir sistem olarak, örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli ilişkilerin kurulmasında, örgütün verimli ve etkin bir şekilde yönetilmesinde, çalışanların ve yöneticilerin mutluluğunda ve ortak hedeflere ulaşılmasında önemli rol oynamaktadır.

Modern Liderlik Türleri ve Örgütsel İletişim başlıklı bu kapsamlı kitap, liderlik ve örgütsel iletişim konularıyla karşılaşan kişilerin konuyla ilgili güncel kavram, bilgi ve gelişmeleri daha iyi öğrenip özümsemelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Büyük bir titizlikle kaleme alınan ve yayınlanan kitap, başta bu alanda çalışan akademisyenler olmak üzere, araştırmacılar, yöneticiler, lisansüstü öğrenciler ve bahsi geçen konulara ilgi duyanlar için faydalı bir yol haritası olacaktır.

Bu çok kapsamlı kitabın hazırlanmasındaki değerli katkılarından dolayı başta editörler Dr. Öğretim Üyesi Sezer AYAZ ve Öğretim Görevlisi Vildan BAYRAM olmak üzere, bilgi ve deneyimlerini kitabın bölümlerine yansıtarak emeği geçen tüm yazarları gönülden tebrik ederim.

Sevgi ve Selamlarımla,

Prof. Dr. Akın MARŞAP

İstanbul, Kasım 2022

## ÖN SÖZ

Liderler, ne yazık ki her zaman yararlı olmazlar. Özellikle bazı siyasi liderlerin, kendi ülkelerine büyük yıkımlar getirdiği, savaş çıkardığı, dar elit gruplarla ülkelerinin kaynaklarını paylaştığı, aşırı gösterişli şatolarda oturduğu ve yaşadığı görülmektedir. Günümüzde bazı az gelişmiş ülkelerde liderlik, büyük bir yıkıcı güç haline gelmiştir. Uganda'nın İdi Amin'i, Libya'nın Kaddafi'si, Çin'in Mao Zedung'u, Mısır'ın Enver Sedat'ı, halkının güvence altına alınmış mülkiyet hakları, hukuk, kamu hizmetleri ve özgürlük gibi devlete dayalı kamu kurumlarının varlığından hiç haberdar olmadılar. Küçük bir azınlık ile ülkelerinin kaynaklarını talan ettiler, ülkelerinin geri kalmasına ve halkının perişan olmasına neden oldular. 19. yüzyılın ikinci yarısında dünya ekonomisindeki büyük değişimden haberdar olmadılar ve Sanayi Devrimi'ni izleyemediler. Alman ulusunu arkasından sürükleyen lider Adolf Hitler'in, kendi ulusuna ve dünyaya verdiği yıkım ölçülemez boyutlardadır. Mısır'ın Enver Sedat'ı yaklaşık otuz yıllık diktatörlük yönetiminden sonra devrildiğinde 70 milyar dolarlık serveti vardı. Ulusundan çaldığı bu serveti diktatörlüğünü pekiştirmek için kullanmıştı.

Bu liderlerin yanı sıra dünyada, ulusunun haklarını koruyan, ülkesini kalkındıran ve geliştiren liderler de bulunmaktadır. Öyleyse, liderlik nedir ve lider kimdir? Lider, özel yetenekleri olan ve bu yeteneklerini yönetimde kullanan kişidir. Bu kişi sorunları çözer, örgütü, ulusu veya grubu geliştirir, korur ve ileriye götürür. Gözlem gücü yüksektir ve bu yetenek O'na insanları yönetme özelliği verir. Kolay gibi görünen bu özellik, liderliğin en zor tarafıdır. Üstün sezgi yeteneği ile lider bu konuyu kolayca çözer ve gerçek liderler yönettiği kişilerden saygı görürler.

Lider aslında karar veren kişidir. Bu kararlar ülkesini, yönettiği kişileri veya örgütü etkiler. Lider, küçük bir karar veya ülke genelini etkileyen çok büyük bir karar alabilir. Lider aldığı kararın olumlu veya olumsuz sonucunu kabullenmek zorundadır. Çünkü gelecekle ilgili alınan kararlarda hiç kimse başarılı yakalayacağına emin olamaz. Bu nedenle lider, başarısızlığı da üstlenir.

Lider, yetki ve sorumluluğu uygun zamanda, uygun kişilere devreden kişidir. Yetenekli kişiyi bulur ve seçer. Böylece çok daha önemli konuları inceleyip uygulamaya koyacağı, görevi devrettiği kişileri eğiteceği ve yönlendireceği yeterli zamanı bulur.

Lider, disipline önem ve öncelik veren kişidir. Lider için disiplin, takipçilerinin verimini arttırmak, başarılarını sağlamak ve motivasyonlarını yükseltmek anlamına gelmektedir. Aslında disiplin, takdir etme, ödüllendirme ve cezalandırma gibi enstrümanları içerisinde barındırır.

Liderlerin üstün yeteneklere ve özelliklere sahip olmalarının nedenleri sosyologlar tarafından araştırma ve inceleme konusu yapılmıştır. Doğuştan gelen yeteneklerin ve davranışsal özelliklerin yanı sıra, duruma ve koşullara uyum sağlama özellikleri uygulanan liderlik tarzının belirleyicisi olmuştur.

Özellikle ülkemizin geleceği olan gençlerimizin, çok önemli olan liderlik konusunu anlatan bu kitabı dikkatli bir şekilde okumalarını ve saydığımız özelliklerden çok daha fazlasına sahip olan gerçek lider Mustafa Kemal Atatürk'ü incelemelerini ve öğrenmelerini öneriyoruz.

Böyle önemli bir konuyu ele alarak, öğrencilerimize ve iş insanlarına büyük yararı olacak bu eseri oluşturan başta editörler olmak üzere, değerli meslektaşlarım Öğr. Gör. Vildan Bayram'ı, Dr. Öğr. Üyesi Sezer Ayaz'ı ve değerli bölüm yazarlarını kutluyorum.

Prof. Dr. M. Nafiz DURU

İstanbul, Kasım 2022

## SUNUŞ

Her alanda değişim belki de hiç olmadığı kadar hız kazanmıştır. Bu süreçte, örgütlerin bu değişimi öngörebilme, değişimler için alternatif planlar üretebilme ve takipçilerini değişime adapte edebilme yeteneklerine sahip liderlere olan acil gereksinimi ortaya çıkmıştır. Gelişen iletişim teknolojileri ile birlikte dünyanın “global bir köy” haline geldiğinin konuşulduğu günümüz koşullarında, tüm örgütler/organizasyonlar çok uluslu bir yapıya bürünmeye başlamıştır. Bu yönlü bir değişimin farklı türde kültürleri, duyguları, bakış açılarını, değerlendirme kriterlerini, yaklaşımları ve sosyal ilişkileri beraberinde getireceği açıktır. Tüm bu farklılıkları anlayıp yapılandırmak, sıradan yöneticilerin üstesinden gelebilecekleri bir durum gibi gözükmemektedir. Artık yöneticilerin farklı türde liderlik özellikleri edinmeleri ve bu nitelikleri doğru zamanda ve doğru yerde kullanabilmeleri beklenmektedir. Yakın zamanda yaşanan küresel çapta krizler ve bu krizlerin beraberinde getirdiği başarılı ve başarısız hikayeler, çağdaş liderlerin ve çağdaş liderlik türlerinin önemini daha da ön plana çıkarmıştır.

Liderlerin takipçileri ile istenilen etkileşimi kurabilmelerinin temel aracı iletişimdir. Bir liderin iletişim becerisi ne kadar yüksek ise takipçileri ile kurduğu ilişkinin o kadar sağlıklı ve güçlü olması beklenir. Ayrıca bir örgütün iletişim becerisi ile başarı düzeyinin oldukça ilişkili olduğu gerçeği kıymetli bölümleri ile kitaba katkı sunan pek kıymetli araştırmacılarca da desteklenmektedir. Vizyonu olmayan bir örgütün, rotasız bir araçtan farklı olmayacağı için varacağı bir yerden bahsetmek pek mümkün değildir. Dolayısıyla örgütlerin, güçlü vizyonlara ve bu vizyonları gerçekleştirebilecek dinamiklere sahip olması elzemdir. Örgütlerde vizyonu oluşturması ve gerçekleşmesi için uygun koşulları meydana getirmesi beklenen taraf liderdir. Liderin bunu mümkün kılması, öncelikle tüm düşündüklerini ve inandıklarını takipçilerine de inandırabilmesi ile mümkündür. Bunun için, liderin kendi iletişim becerisinin etkinliği yanı sıra takipçilerinin de iletişim becerilerini geliştirerek etkin kılması bir gerekliliktir.

Kitapta, çağdaş liderlik ile örgütsel iletişim kavramları çok yönlü ve kapsamlı biçimde ele alınmaya çalışılırken bu iki kavramın biri birleri ile ilişkisi de derinlemesine incelenmeye ve sunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Dr. Ahmet COŞKUN son dönem liderlik yaklaşımlarından biri olan rezonant liderliğin detaylı bir şekilde incelendiği ve örgütsel iletişim ile ilişkisinin teorik bir çerçevede tartışıldığı çalışmasını ortaya koymuştur. Vildan BAYRAM çalışmasında dönüşümcü liderlik ve iletişim kavramlarını ayrı ayrı ve ilişkiyel bir çerçevede incelemeye ve analiz etmeye çalışmıştır. Günümüz örgüt yönetiminde önemli bir yere sahip olan vizyoner liderlik kavramı Dr. Yusuf YILDIRIM tarafından detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmış, bu noktada öncelikle vizyon kavramı, ardından vizyoner liderlik ve vizyoner liderlerin özellikleri literatür çerçevesinde ele alınmıştır. Kapsayıcı liderlik ve iletişim arasındaki



ilişkinin temel noktalarının, kapsayıcı liderliğin farklı düzeyleri ve ilişkiyel bakış açısıyla, örgütsel kapsayıcılık ve kapsayıcı liderlik kavramlarının ön planda tutularak incelendiği bölüm Esra AKAY tarafından yazılmıştır. Ramazan KAYA, etik liderliği etik ve mesleki etik kavramları üzerinden tanımlayarak tüm yönleriyle ele almaya çalışmış ve örgütlerde etik liderliğin önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Yasemin İBİŞ tarafından yazılan bölümde, ruhsal liderlik kavramının ayrıntılı biçimde incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çağdaş liderlik tiplerini ele alarak paternalist liderlik ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışan Dr. Sibel AYBAR, bunların yanı sıra paternalist liderliğin örgütlerdeki rolünü örgütsel iletişim bağlamında tartışmayı amaçlamıştır. Dr. Kübra MERT MAHAN, bölümünde liderliğin tanımı ve süreci, liderliğin örgütler için önemi, lider ve yönetici arasındaki farklar ve liderlikte iletişimin önemi hakkında teorik bilgiler sunmaya çalışmıştır. Örgütsel iletişimin açıklandığı ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar kapsamında örgütsel bilgi kuramı, örgütsel asimilasyon kuramı ve örgütsel kontrol kuramı hakkında bilgi verildiği bölüm Dr. Derya GÜL ÖZTÜRK tarafından yazılmıştır. Dr. Sezer AYAZ, örgüt kültürü ve örgütsel iletişim kavramlarını ayrı ayrı ve ilişkiyel bir çerçevede incelemeye ve analiz etmeye çalışmıştır. Dr. Mesut ÖZTIRAK ve Yusuf KARAŞİN çalışmalarında, çatışma ve çatışma yönetimi kavramının literatürdeki yansımalarını okuyucuya aktarmayı amaçlamışlardır. Ayşenur AÇIKEL ve Hatice KARACA çalışmalarında; örgütsel iletişim, bilgi ve iletişim teknolojileri konularını ve bu kavramların biri birleri üzerindeki etkileri açıklamaktır. Dr. Yunus YILAN ve Dr. Koray GÜRPINAR; liderlik, örgüt kültürü, örgütsel değişim, örgüt politikası ve örgütsel bağlılık kavramlarının örgütsel iletişim ile bütünlüğünü ortaya koymaya çalışmışlardır. Yaygın olarak kullanılan örgütsel iletişim ağlarının açıklandığı ve bilgi teknolojilerinin bu ağlar üzerindeki etkisinin vurgulandığı bölüm, Dr. Aylin ATASOY tarafından yazılmıştır. Prof. Dr. Ufuk KARADAVUT, çalışmasında yapay zekâ ve iletişim açısından yaşanan değişimleri incelemiştir.

Aynı zamanda bölüm yazarı da olduğumuz bu kıymetli eserin editörleri olarak; kitap konusu ve alt başlıkların seçimi, içerik ilişkilendirme ve güncelliğin değerlendirilmesi sürecine titizlikle yaklaştık ve oldukça fazla zaman ayırdık. Kitabın her bir bölümünün pek kıymetli yazarlarının da aynı özeni göstererek kitabın değerine değer kattıklarını gururla gördük. Disiplinle, ciddiyetle, emekle, bilgiyle, deneyimle ve tamamen bilimsel yaklaşımla oluşturulan ve çok yaygın bir kaynak kitap olarak faydalanılmasını arzu ettiğimiz bu değerli eser için her bir yazarımıza ayrı ayrı teşekkürlerimizi sunarız.

Bu yoğun süreçte kendilerine zaman ayıramadığımız halde bizi destekleyen ve motive eden çok kıymetli ailelerimize en içten teşekkürlerimizi sunarız.

Editörler  
Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ  
Öğr. Gör. Vildan BAYRAM  
Aralık, 2022

# İÇİNDEKİLER

## KISIM I

### Örgütsel İletişim Bağlamında Çağdaş Liderlik Türleri

<b>Bölüm 1. Rezonant Liderlik.....</b>	<b>3</b>
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet COŞKUN	
<b>Bölüm 2. Dönüşümcü Liderlik.....</b>	<b>19</b>
Öğr. Gör. Vildan BAYRAM	
<b>Bölüm 3. Vizyoner Liderlik.....</b>	<b>39</b>
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YILDIRIM	
<b>Bölüm 4. Kapsayıcı Liderlik.....</b>	<b>49</b>
Öğr. Gör. Esra AKAY	
<b>Bölüm 5. Etik Liderlik.....</b>	<b>65</b>
Ramazan KAYA	
<b>Bölüm 6. Ruhsal Liderlik.....</b>	<b>81</b>
Öğr. Gör. Yasemin İBİŞ	
<b>Bölüm 7. Paternalist Liderlik.....</b>	<b>95</b>
Dr. Öğr. Üyesi Sibel AYBAR	

## KISIM II

### Çağdaş Liderlerin Gölgesinde Örgütsel İletişim Kavramları, Yaklaşımları ve Süreçleri

<b>Bölüm 8. Liderlik, Organizasyon ve İletişim.....</b>	<b>115</b>
Dr. Öğr. Üyesi Kübra MERT MAHAN	
<b>Bölüm 9. Örgütsel İletişim Teorileri.....</b>	<b>135</b>
Dr. Öğr. Üyesi Derya GÜL ÖZTÜRK	
<b>Bölüm 10. Örgüt Kültürü ve İletişim.....</b>	<b>149</b>
Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYZ	
<b>Bölüm 11. Örgütlerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi.....</b>	<b>163</b>
Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTIRAK - Öğr. Gör. Yusuf KARAŞIN	
<b>Bölüm 12. Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel İletişim.....</b>	<b>175</b>
Öğr. Gör. Ayşenur AÇIKEL - Öğr. Gör. Hatice KARACA	
<b>Bölüm 13. Örgütsel İletişim Entegrasyonu.....</b>	<b>193</b>
Dr. Öğr. Üyesi Yunus YILAN - Dr. Öğr. Üyesi Koray GÜRPINAR	
<b>Bölüm 14. Örgütsel İletişim Ağları.....</b>	<b>209</b>
Dr. Aylin ATASOY	
<b>Bölüm 15. Örgütlerde Yapay Zekâ ve İletişim.....</b>	<b>223</b>
Prof. Dr. Ufuk KARADAVUT	

**KISIM I**

**Örgütsel İletişim Bağlamında  
Çağdaş Liderlik Türleri**



# BÖLÜM 1

## REZONANT LİDERLİK

Ahmet COŞKUN  
Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi İİBF  
ahmetcoskun@erciyes.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-3209-385X

### Abstract

**Background:** Communication in organizations and compatible leadership styles are in the spotlight of business scholars for many years. Recently, these two topics are gaining more attention due to the continuous change in global business environment dynamics.

**Research Purpose:** The purpose of this study is to investigate one of the latest leadership approaches, i.e. resonant leadership, in detail, and discuss its relationship with organizational communication in a theoretical framework.

**Methodology:** The study is a state of the art review of resonant leadership approach, mostly based upon the phenomenal theoretical framework of Boyatzis and McKee (2005), other conceptual studies of the distinguished scholars and some of the most recent findings of empirical studies.

**Findings:** In accordance with the propositions of scholars about the probable consequences of resonant leadership in organizations, many empirical studies revealed that such leadership style have positive effect on desired workplace attitudes and behaviors, such as organizational commitment, job satisfaction, task and relational performance, job continuity, organizational citizenship behavior, organizational trust, initiative taking and feeling empowered in the workplace, while it is found to be decreasing negative work attitudes and behaviors such as incivility or burnout of employees.

**Conclusions:** Depending on the propositions and literature findings of management scholars, it may be asserted that organizational communication will have a greater importance in business organizations in the near future and one of the most valid and effective leadership style of this new business world will be resonant leadership apparently.

## Giriş

Dünyada ekonomik, politik, kültürel, teknolojik, sosyolojik vb. hemen tüm alanlarda işletmelerin öneminin artmasıyla birlikte etkin ve verimli işletme yönetimi de önem kazanmaktadır. Ayrıca özellikle tarım ve imalat sektörünün ekonomilerdeki istihdam oranının azalması ve hizmet sektörünün oranının artması, bununla birlikte dünya genelinde insanların eğitim düzeylerinin yükselmesi, kariyer kalıplarının ve işe bakışın değişmesi, işyerinden beklentilerin, çalışma şekillerinin değişmesi gibi bir dizi etken nedeniyle işyerlerinde insanların davranışlarını örgütün amaçlarına uyumlaştırmak bakımından liderliğin önemi de günümüzde daha önce hiç olmadığı kadar artmıştır.

Liderlikle ilgili bir dizi yaklaşım, model, teori geliştirilirken bunların içinde en çok yankı bulan yaklaşımlardan birisi de yankılanan liderlik olarak da Türkçe'ye kazandırılan rezonant liderlik kavramıdır. Bu liderlik yaklaşımı lideri, etrafındaki kişileri ve örgütleri öncelikle insani boyutuyla ele alan, hatta insanı da hem iş hem özel hayatını kapsayacak şekilde değerlendiren, duygusal zekâ üst başlığı özelinde toplanabilecek bir dizi yetkinliğin önemini vurgulayan bir liderlik yaklaşımıdır.

Bu çalışmada literatürdeki güncel teorik ve ampirik çalışmalardan yararlanılarak örgütlerde rezonant liderlik detaylı olarak incelenmiş, örgütsel iletişim konusuyla ilişkisi ortaya konmuş ve rezonant liderliğe ilgi duyan gerek araştırmacılara gerekse uygulayıcılara bir dizi öneri sunulmuştur.

## 1. Literatür ve Kavramsal Çerçeve

Liderlik, örgütlü ya da örgütsüz insan gruplarının etkin yönetilmesi için tartışılmaz biçimde en önemli kavramlardan birisidir. Bu önemine binaen geçen yüzyıl boyunca liderlik hakkında beş binden fazla akademik çalışma yapılmış, yine liderliğin ne olduğuna ilişkin de 350'den fazla tanım ortaya konmuştur (Erçetin, 2000). En çok kabul edilen tanımlardan birini vermek gerekirse lider ya da önder, bir grup insanın şahsi amaçlarına ya da grup amaçlarına ulaşabilmek için izledikleri, onun verdiği direktifler doğrultusunda hareket ettikleri kişidir (Koçel, 2005).

Örgütlerde lideri hem süreç hem de özellikler bağlamında da tanımlamak mümkündür. Süreç bağlamında tanımlanırsa lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için örgüt üyelerinin karar ve davranışlarını düzenleyen ve yönlendiren kişi olarak ifade edilebilirken, özellikler bağlamında tanımlanırsa yine örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyebilecek birtakım karakteristik özellikleri taşıyan kişi olarak ifade edilebilir (Özkalp & Kırel, 2010).

Örgütlerdeki önemine binaen liderlikle ilgili çalışmalar akademik literatürde sürekli olarak gündemde kalmakta, mevcut liderlik yaklaşımlarını araştıran bir dizi araştırma yapılmakla birlikte yeni liderlik yaklaşımları da gündeme gelmektedir. Örneğin liderliğe dair geleneksel yaklaşım olarak vurgulanan lider geliştirme kavramı yerine günümüzde liderlik geliştirme üzerine daha çok durulmaktadır (Coşkun & Akdere, 2017). Benzer şekilde liderlikle ilgili literatürde yaşanan gelişmeler

# BÖLÜM 2

## DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK

Vildan BAYRAM

Öğr. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi  
Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu

vildanbayram@aydin.edu.tr

ORCID: 0000-0001-7526-6485

### Abstract

**Background:** Transformational leadership is an important factor for organizations to achieve their strategic targets, in the production of success and in the superior work of employees in the knowledge era.

**Purpose of Research:** The purpose of this course is to examine and analyze the concepts of transformational leadership and subsequent communication separately and in a relational frame.

**Methodology:** The research examines the methods, data, and research data used in the relationship between trajectory leadership and communication, and according to the latest progressive leadership literature. The data that are used in this research are the results of researches conducted by various researchers and authors and attracting great interest.

**Findings:** The findings of the research shows that the behaviours of the transformational leaders with great communication skills effect staff members positively. Also, it has shown that transformational leaders can transform and improve their organizations and followers; ease their reach to the planned strategy. As it is understood from the research program, it is seen that transformational leaders improve personal motivation by increasing the performance of employees.

**Conclusion:** Organizations need transformational leaders who have high communication power and follow the dynamics in the environment. Transformational leaders are expected to have great influence among economic agents as of today and in the future.



## Giriş

Lider ve liderlik, insanlık tarihi boyunca her dönemde önem taşımıştır. Liderin kişilik özellikleri ve yetenekleri kadar, grup üyeleri ile iletişimi ve davranışları da örgütün başarısı, sürekliliği ve verimliliği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca liderlik, değişim ve rekabetin yoğun olarak yaşandığı küreselleşen günümüz koşullarında çevresel değişimleri takip ederek stratejilerini buna göre belirlemeyi gerektirmektedir. Liderlerin iç ve dış çevre ile iletişim içinde olmaları, değişen çevre koşullarını yakından takip etmeleri gerekmektedir. İçinde bulunulan iç ve dış koşullar çerçevesinde, uygulanan liderlik tarzları da değişiklik gösterebilir. Modern liderlik tarzları astlarını destekleyen, onları geliştiren, ileri gitmelerini sağlayan, örgütün değişim ve dönüşümünü gerçekleştiren liderlik tarzları olarak değerlendirilebilir.

Örgüt stratejilerini, vizyonunu ve politikalarını belirleyen, takipçilerini bu amaçlar doğrultusunda harekete geçiren liderlik tarzı, çalışanın motivasyonu ve performansı üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Bass & Riggio, 2006). Liderlerin sergilediği iletişim tarzı ve tutumları, örgütte bulunan üyelerin motivasyonunu ve tutumlarını etkilemektedir. Liderlik biçimi, grup üyelerinin liderlerine olan bağlılıklarını ve güvenlerini artıracaktır. Ayrıca örgütün bir bütün olarak performansının artmasını sağlayacaktır (Koçel, 2015). Lider, olumsuz yaklaşımlar içinde ise grup üyeleri bundan olumsuz yönde etkilenecektir. Zaman içinde takipçiler ve örgüt performansı düşüklüğü ile karşı karşıya kalacaktır. Bu bağlamda, içinde bulunulan kurumun başarısı ve devamlılığı tehdit altında olacaktır.

Günümüzde geleneksel yönetim ve üretim biçimlerinin yerini modern yönetim, felsefe araç ve tekniklerinin aldığı görülmektedir. Hızlı bir şekilde değişen ve gelişen teknoloji, işletmelerin üretim ve yönetim sistemlerinde dönüşüm yaşanmasına neden olmuştur. Bilgi çağında liderlerin başarılı olabilmelerinin yolu değişen koşullara uyum sağlayabilme, takipçilerini ve örgütü bu koşullar doğrultusunda dönüştürebilme yeteneklerine bağlıdır. Bilgisayar ve internetin iş yaşamına girmesi ile ekonomik sınırlar ortadan kalkmış, bilgiye dayalı işgücü önem kazanmıştır. Yönetim biçimleri ve liderlik biçimleri, içinde bulunulan şartlara göre değişmiş ve uzaktan çalışma gibi farklı iş yapma tarzları hayatımıza girmiştir. Rekabetin yoğunlaşması, sağlıklı iletişimin gerekliliğinin artması ile işletmelerin hızlı hareket kabiliyeti önem kazanmıştır. Bu koşullar doğrultusunda modern liderlik biçimlerine ihtiyaç duyulmuş, geleneksel liderlik biçimleri yetersiz hale gelmiştir. Liderlerin grup üyeleri ile olan olumlu iletişimleri, örgütsel başarı için anahtar işlevi görmektedir. Çünkü grup üyelerini dönüştürmenin yolu onlarla etkili iletişim kurmaktan geçmektedir. Bu bağlamda örgüt yapılarında dönüşümcü liderliğe olan gereksinimin arttığı söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik, alışılmış yönetim tarzlarının ve yaklaşımlarının dışına çıkarak, grup hedeflerini gerçekleştirmek için her türlü dönüşümün gerekli olabileceği temelinden hareket etmektedir (Northouse, 2021). Dönüşümcü liderler, gerekli gördükleri taktirde grup üyelerini dönüştürebilme yeteneğine sahiptirler (Eraslan, 2006; Özden, 2020). Bu bölümde dönüşümcü liderlik kavramı, tarihcisi, dö-

çimlerinden farklı bir liderlik tarzı ortaya çıkarmıştır. Dönüşümcü lider, grup üyelerine daha fazla yardım eder, onların değerlerinin önemsenmesini sağlar. Grup üyelerini, enerjilerini örgüt başarısı için kullanmaları doğrultusunda motive eder.

Dönüşümcü liderler, liderliğin sınırlarını aşan, izleyenlerini daha ileriye götürerek dönüştüren motivasyona sahip liderlerdir. Sorunlar karşısında çözümler ve yönlendirmeler sağlamanın yanı sıra bu sorunlara çözüm üretmek için izleyenlerini cesaretlendirirler. Risk alarak çevrelerine cesaret verirler. Yapılmayarı yapma, düşünülmeeyeni düşünme gibi özellikleri ile grup üyelerinin özgüven ve yaratıcı yönlerinin geliştirilmesini sağlarlar. İzleyicilerini teşvik eder, harekete geçirir ve takipçilerinin faaliyetlerine yardım ederler. Dönüşümcü liderlik, çalışanların performansını, iş tatminini, örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlığı arttırmaktadır (Koh vd., 1995; Hater & Bass, 1988; Howell & Hall-Merenda, 1999; Bycio vd., 1995) Dönüşümcü liderlerin, grup içindeki iletişim mekanizması çok gelişmiştir. Bu sayede grup üyeleri üzerindeki etkileme güçleri de fazladır (Bono & Anderson, 2005). Bir liderin karizmaya sahip olması, kendine güvenmesi, etik ve moral değerlere bağlı olarak güçlü bir liderlik sergilemesi grup üyelerinin lidere olumlu duygular beslemelerine neden olmaktadır. Örgüt liderleri, günümüzde rekabeti yakalamak, büyümek ve hedeflerine ulaşmak için değişim ve dönüşüm odaklı hareket etmektedirler. Bu değişim ve dönüşümü gerçekleştiremeyen, kurumsallaşamayan, kurumsallaşmasını sürdürmeyen, teknolojik dönüşümünü gerçekleştiremeyen ve yeni iş yapma şekillerini uygulayamayan örgütler ve liderler başarılı olamayacaklardır. Bu dönemde dönüşüme uyum sağlamak, öngörü sahibi dönüşümcü liderlerle çalışmak, geleceği okumak, yenilikten ve yaratıcılıktan yana olmak başarının anahtarlarıdır.

## Kaynakça

- Açıkalin, A. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki: Ankara İli Örneği. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbolat, M., Oğuz, I. & Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü Liderlik Davranışının Motivasyon ve Duygusal Bağlılığa Etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 0(11), 35-50.
- Akca, B. (2012). Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerde Örgütsel Adaletin Rolü: ISO İşletmelerinde Bir Araştırma. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akdoğan, E. (2002). Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A. & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The Four I' S of Transformational Leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4),9-16.
- Ayaz, S. (2022). *Covid-19 Krizi ve Evrilen Liderlik*. E. Uğurlu ve C. N. İrem (Ed.ler). Covid-19 ve Dünya Ticaretine (Uluslararası) Olan Etkileri içinde, Ankara: Seçkin Yayınları. s. 267-294

- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. 7.Baskı. Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.
- Aydoğmuş, C. (2011). Kişilik Özellikleri ile İş Tatmini İlişkisi Üzerinde Psikolojik Güçlendirme ve Dönüşümcü Liderlik Algısının Etkileri. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press, New York.
- Bass, B. M. (1997). Personal Selling and Transactional/Transformational Leadership. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 17(3), 19-28.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). The Implications of Transactional and Transformational Leadership for Individual, Team, and Organizational Development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231 – 272.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). *MLQ: Multifactor Questionnaire*. Third Edition, Manual and Sampler Set. Redwood City, Mind Garden, CA.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 207 – 218.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Psychology Press.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Begeç, S. (2004). Farklılıkların Yönetimi ve Genel Kurmay Başkanlığı Barış İçin Ortaklık Merkezinde Yapılan Bir Araştırma. (*Yayınlanmamış Doktora tezi*), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bennis, W. G. & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. Harper and Row, New York.
- Boerner, S., Eisenbeiss, S. A. & Griesser, D. (2007). Follower Behavior and Organizational Performance: The Impact of Transformational Leaders. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13 (3), 16-26.
- Bono, J. E., & Anderson, M. H. (2005). The Advice and Influence Networks of Transformational Leaders. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1306-1314.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row, New York.
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further Assessments of Bass's (1985) Conceptualization of Transactional and Transformational Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468- 478.
- Cascio, W. F. (1995). Whither Industrial and Organizational Psychology in a Changing World of Work? *American Psychologist*, 50(11), 928-939.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ceylan, A., Keskin, H., & Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim Dergisi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü*, 16(51), 32-42.
- Çalikoğlu, E. (2004). Muharip Subay ve Astsubayların Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Tarzlarının Muharebe Performansları ile İlişkisi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), İstanbul Üniversitesi, Davranış Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.

- Çelik, C. & Sünbül, Ö., (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-66.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*, 4. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Deluga, R. J. (1990). The Effects of Transformational, Transactional and Laissez Faire Leadership Characteristics on Subordinate Influencing Behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 11 (2), 191-203.
- De Groot, T., Kiker, D. S. & Cross, T. C. (2000). A Meta-Analysis to Review Organizational Outcomes Related to Charismatic Leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17 (4), 356-371.
- Demirci, K. (1999). Önderlik Kuramları ve Dönüşümcü Önderlik İlişkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Anabilim Dalı.Çanakkale*.
- Eisenbach, R., Watson, K., & Pillai, R. (1999). Transformational Leadership in the Context of Organizational Change. *Journal of Organizational Change Management*.
- Eraslan, L. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Kırıkkale Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale*.
- Erarslan, L. (2006). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. Dönence Basım ve Yayın, İstanbul.
- Eren, E. (2013). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. (9. Baskı), Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Ertürk, M., (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Giderler C. (2005). Yöneticilerin Kişilik Tarzları ile Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya*.
- Goodwin, J. (2001). *No Other Way Out: States and Revolutionary Movements, 1945-1991*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gül, H. & Çöl, G. (2003). Atıf Teorisinde Belirtilen Karizmatik Lider Özelliklerinin Üçlü Örgütsel Bağlılık Modeliyle İlişkileri Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3-4), 163- 184.
- Hackman, J. R. (1992). *Group Influences on Individuals in Organizations*.
- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' Evaluations and Subordinates' Perceptions of Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695-702.
- House, R. J., & Shamir, B. (1993). *Toward the Integration of Transformational, Charismatic, and Visionary Theories*. (Eds.: M. M. Chemers & R. Ayman), In: *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*, Academic Press, 81–107.
- Howell, J. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control and Support for Innovation: Key Predictors of Consolidated-Business-Unit Performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891– 902.
- Howell, J. M., & Hall-Merenda, K. E. (1999). The Ties that Bind: The Impact of Leader-Member Exchange, Transformational and Transactional Leadership and Distance on Predicting Follower Performance. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 680-694.

- Huitt, W., & Dawson, C. (2011). Social Development: Why It is Important and How to Impact It. *Educational Psychology Interactive*, 20(1), 80-100.
- Humphreys, J. H., & Einstein, W. O. (2003). Nothing New Under the Sun: Transformational Leadership from a Historical Perspective. *Management Decision*, 41(1), 85-95.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Judge, T. A., & Robbins, S. P. (2017). *Organizational Behavior*. Pearson.
- Jung, D. I. (2001). Transformational and Transactional Leadership and Their Effects on Creativity in Groups. *Creativity Research Journal*, 13(2), 185-195.
- Kane, T. D. & Tremble, Jr., T. R. (2000). Transformational Leadership Effects At Different Levels Of The Army. *Military Psychology*, 12 (2), 137-160.
- Keegan, A. E., & Den Hartog, D. N. (2004). Transformational Leadership in a Project-Based Environment: A Comparative Study of the Leadership Styles of Project Managers and Line Managers. *International Journal of Project Management*, 22(8), 609-617.
- Kirel, Ç. (2001). Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüşümsel Liderliğe. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1(1), 43-59.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. (Onuncu Baskı). Arıkan Basım Yayımları Dağıtım Ltd.Ş., İstanbul.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The Effects of Transformational Leadership on Teacher Attitudes and Student Performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Jossey-Bass Academic Administrator's Guide to Exemplary Leadership*. John Wiley & Sons, 131.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness Correlates of Transformation and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Review of the MLQ Literature. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications.
- Özden, A. (2020). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderliğin Örgütsel Sessizliğe Etkisi. *TE-SAM Akademi Dergisi*, 7(1), 199-228.
- Öztürk, E. K. (2018). Stratejik Düşünmenin ve Politik Yeteneklerin Dönüşümcü Liderlik Üzerindeki Etkileri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze*.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors and Their Effects on Followers' Trust in Leader, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of Transformational Leadership: Conceptual and Empirical Extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329-354.
- Rowe, W. G. (2001). Creating Wealth in Organizations: The Role of Strategic Leadership. *Academy of Management Perspectives*, 15(1), 81-94.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Organizational Psychology*. Ezgi Bookstore, Bursa.
- Schermeron, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2000). *Organizational Behavior*. John Wiley & Sons, Inc, New York.

- Serinkan, C. (2003). Toplam Kalite Yönetimi ile Dönüşümcü Liderlik İlişkisi ve Denizli Yöresinde Yapılan Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, İstanbul.
- Shamir, B. (1999). Leadership in Boundaryless Organizations: Disposable or İndispensable?. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 49-71.
- Sipahi, S. & Berber, A. (2002). Dönüşümsel Liderlik Perspektifinin Analitik Hiyerarşi Prosesi Tekniği ile Analizi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 31(1), 7-30.
- Şengöz, M. (2015). Çalışanların Algıladıkları Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Yönetici-Ast Etkileşimi Algısının Ara Değişken Rolünün İncelenmesi ve Bankacılık Sektörü Örneklemine Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Programı, İstanbul.
- Tichy, N. & Devanna, M. A. (1986). *The Transformational Leader*. Wiley, New York.
- Tiryaki, A. (2008). İşletmelerde Modern Liderlik Yaklaşımları ve Çalışan Motivasyonu İlişkisine Yönelik Bir Uygulama. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutaş, S. (2010). Kriz Yönetimi ve Dönüşümcü Liderlik. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Programı, İzmir.
- Uyguç, N., Duygulu, E. & Çıraklar, N. (2000). Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans. *8.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Nevşehir, 587.
- Ülgen, H., & Mirze, S. (2013). *İşletmelerde Stratejik Yönetim* (Cilt 7). Beta, İstanbul.
- Wofford, J. C., Goodwin, V. L., & Whittington, J. L. (1998). A Field Study of a Cognitive Approach to Understanding Transformational and Transactional Leadership. *The Leadership Quarterly*, 9(1), 55-84.
- Yukl, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, Prentice Hall, NJ.
- Yukl, G. (2009). Leading Organizational Learning: Reflections on Theory and Research. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 49-53.
- Zel, U. (1997). Harekete Geçirici Liderlik ve İşe Yönelik Liderlik. *MPM-Verimlilik Dergisi*, 4(13), 64-69.



## Yazar Hakkında

**Öğr. Gör. Vildan Bayram**, Mudanya- Bursa doğumludur. Lisans eğitimini Uludağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/İşletme Bölümü'nde (1993), yüksek lisans eğitimini İstanbul Aydın Üniversitesi, Stratejik Pazarlama ve Marka Yönetimi'nde (2013) yapmıştır. Halen 2018 tarihinden itibaren İstanbul Aydın Üniversitesinde Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde İşletme Doktora Programında eğitimine devam etmektedir. Farklı sektörlerde yöneticilik yapmıştır ve 2010 yılından bu yana İstanbul Aydın Üniversitesi'nde tam zamanlı öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. MİY, etik, stratejik yönetim, liderlik, insan kaynakları yönetimi, blockchain ve IoT teknolojileri konularında makale, kitap bölümü ve bildiri yayınlamıştır.

# BÖLÜM 3

## VİZYONER LİDERLİK

Yusuf YILDIRIM  
Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi  
Güzel Sanatlar Fakültesi  
yusuyildirim@halic.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-5393-999X

### Abstract

**Background:** The importance of the concept of visionary leadership in today's organization management is increasing day by day. Organizations need visionary leaders who can plan the future, manage change, lead development, open to innovations and have high organizational communication skills in order to survive in intense competition conditions. In particular, visionary leaders with strong communication skills play a key role in conveying and persuading the organizational vision to the members of the organization.

**Research Purpose:** The aim of this study is to explain in detail the concept of visionary leadership, which has an important role in today's organizational management. At this point, firstly the concept of vision, then visionary leadership and the characteristics of visionary leaders are discussed within the scope of the literature.

**Methodology:** This study is designed as an explanatory research.

**Findings:** As a result of the literature review, it has been found that the concept of vision has a strategic importance for businesses and organizational success can increase when visionary leaders make the organizational vision a vision shared by the members of the organization.

**Conclusions:** In this study, it was concluded that the presence of visionary leaders in an organization is important for the organization. The high organizational communication skills of visionary leaders enable the members of the organization to understand the vision more accurately. At this point, it is expected that the motivation, commitment and dedication of the members of the organization who understand the vision correctly will be higher.



## Giriş

Geçmişten günümüze değin liderlik kavramı, yönetim bilminde bilinirliğı ve farkındalığı artan bir yapıya sahip olmuştur. Uzun yıllar boyunca klasik ve neo-klasik yönetim anlayışı çerçevesinde değerlendirilen liderlik, özellikle 1980'li yıllardan itibaren yeni bir anlayışla karşımıza çıkmıştır. Bu yeni anlayışın teknoloji ve iletişimin baş döndürücü bir şekilde gelişmesi ile hızlı bir ivme kazandığını söylemek mümkündür. Bunların paralelinde örgütlerin, yoğun rekabet koşullarında kendilerine yer edinebilmeleri ve ayakta kalabilmeleri için yenilikçi anlayışlarla yönetilmesi gerekliliğı liderlik kavramının yeni bir görünümüne kavuşmasına olanak sağlamıştır.

Klasik ve neo-klasik yönetim teorileri ekseninde gelişen liderlik yaklaşımlarının geçerliliğini yitirmesiyle birlikte, dönüşümcü ve karizmatik liderlik anlayışlarının literatüre kazandırılması, vizyoner liderlik kavramının ortaya çıkış sürecini hızlandırmıştır. Dönüşümcü ve karizmatik liderlik anlayışlarında vizyon kavramına vurgu yapılmış olsa da Sashkin (1988), vizyon kavramının ve vizyoner liderlik yaklaşımının tam olarak anlaşılamadığını ifade etmiştir. Yazar, bu bağlamda vizyoner liderlik yaklaşımını geliştirerek günümüzdeki görünümüne ulaşmasına önemli katkı sağlamıştır. Örgüt yönetiminde liderliğin öneminin anlaşılması ile birlikte, vizyoner liderlere her geçen gün duyulan ihtiyaç artmaktadır.

Kelime anlamı itibarıyla gelecek ile ilişkisi olan vizyon kavramı, liderlik kavramı ile bir araya geldiğinde; geleceğı görebilen, geleceğı planlayabilen ve iyi bir geleceğı ulaşabilmek için sürekli olarak gelişen, değışen ve dönüşen bir anlayışı temsil etmektedir. Günümüz koşullarında örgütler, yaşamlarını sürdürebilmek için bir sonraki adımlarını şimdiden planlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda vizyoner liderlik yaklaşımı ve vizyoner liderler örgütlerde stratejik bir öneme sahiptir.

Bu çalışmada, vizyon kavramı, vizyoner liderlik yaklaşımı ve vizyoner liderlik özellikleri literatür taraması kapsamında ele alınacaktır. Vizyoner liderlik yaklaşımının kırk sene gibi kısa bir geçmişı olmasına karşın, literatürde birçok vizyoner liderlik tanımı ve vizyoner liderlik özellikleri yer almaktadır. Bu liderlik yaklaşımının, örgütler tarafından daha doğru anlaşılması gerekmekte ve örgütlerin vizyoner liderleri yetiştirmek için daha çok çaba göstermesi gerekmektedir.

## 1. Vizyon Kavramı

Bir örgüt için değışimi, yeniliğı ve yeniden organize olmayı ifade eden vizyon kavramı, örgütün üst yönetimi açısından bir rehber niteliğı taşımaktadır. Tüm örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi gereken vizyon, örgütsel motivasyon noktasında da önemli bir yol gösterici olarak değerlendirilmektedir. Vizyon, bir örgütün gelecekte ulaşmak istediğı yeri ifade etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde vizyon; örgütü şu andan daha iyiye ve daha başarılı bir konuma getirmeyi amaçlamaktadır (Nanus, 1992: 3; Ülgen & Mirze, 2010: 70; Yılmaz, 2011: 93).

Başarı ve sürdürülebilirlik amacıyla hareket eden örgütlerin, planlanan faaliyetlerini net bir şekilde tanımlaması, tüm örgüt üyelerine bildirmesi ve bu faaliyetlerin değerlendirilmesi vizyon aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Acar & Acar, 2019: 177). Örgütler tarafından doğru bir şekilde oluşturulan vizyon, örgütsel hedeflere ulaşmaya olanak tanımaktadır (Ülgen & Mirze, 2013: 177). Bu doğrultuda doğru oluşturulmuş bir vizyonun örgüt üyelerini harekete geçirerek takım ruhunu oluşturması gerekmektedir (Akdemir, 2005: 100).

## 2. Vizyoner Liderlik

Küresel rekabetin hızlı bir şekilde arttığı dünya pazarında örgütler, örgütsel verimliliklerini ve örgütsel performanslarını sürekli olarak arttırmak durumundadır. Yaşanılan yüzyılda örgütler, mevcut durumlarını korumaktan öte yeni fırsatlar yaratmalı ve değişimin öncüsü olmak zorundadır (Tekin & Ehtiyar, 2011: 4007). Bu noktadan hareketle, örgütlerin sürdürülebilir başarı elde edebilmesi etkili ve vizyoner liderlerin varlığı ile mümkün olmaktadır. Vizyoner liderlik, örgütün bütünü ya da bir parçası için somut, güvenilir ve etkili bir vizyon ortaya koyabilme ve bu vizyonu örgüt üyelerine ifade edebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Robbins, 2000: 144). Burns (1978) tarafından literatüre kazandırılan dönüşümcü liderlik kavramının, 1980'li yıllardan itibaren önem kazanması ve Bass (1985)'in çalışmalarıyla birlikte kavramın içeriğinin zenginleşmesi vizyoner liderlik yaklaşımının ortaya çıkmasına olanak tanımıştır (Aktaş, 2021: 23). Vizyoner liderlik yaklaşımı Sashkin (1988) tarafından geliştirilmiş, izleyen yıllarda ise kavram farklı yazarlar tarafından genişletilerek bugünkü içeriğine kavuşturulmuştur (Nanus, 1992; Bennis & Nanus, 1994; Quigley, 1994; Kouzes & Posner, 1997; Robbins, 2000; Quarles, 2001). Literatürde vizyoner liderlik yaklaşımını 1988 yılında ortaya koyan Sashkin isimli araştırmacının, bu tarihin öncesinde de kavramla ilgili açıklamalar yaptığını görmek mümkündür. Sashkin (1986) vizyoner liderlik yaklaşımını; lideri, liderin davranışını ve liderin durumunu kapsayan bir yapıda değerlendirmiştir. Yazara göre vizyoner lider; örgüte, örgüt üyelerine ve örgüt üyelerinin eylemlerine uzun süreli rehberlik edebilecek bir kültür ortaya koymakta ve onlara bir değer oluşturmaktadır. Sashkin (1987) çalışmasında, vizyoner liderlerin karakterlerini ifade eden ve beş davranışsal unsura odaklanan bir davranış ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçekte yer alan unsurları görev ve ilişki odaklı olmak üzere iki kategoride değerlendiren yazar; odak ve risk unsurlarını görev odaklı kategorisi içine alırken; iletişim, güvenilirlik ve saygı unsurlarını ise ilişki odaklı kategoride açıklamıştır. Odaklanma ve risk unsurlarının lider tarafından gerçekleştirilmesi gereken daha özel görevler olduğunu savunan yazar; iletişim, güvenilirlik ve saygı unsurlarının ise bireyler arası ilişkilerin temeli olduğunu ifade etmektedir (Sashkin, 1987: 24).

Vizyoner liderlik yaklaşımının gelişimine önemli katkıları bulunan Nanus (1992)'a göre vizyoner liderlik; örgüt üyelerini dönüştürmeyi ve net bir vizyonu olan örgütlere liderlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda en önemli hususun, vizyonun lider tarafından örgüt üyelerine net bir şekilde açıklanması olduğunu ifade eden yazar, örgüt üyelerinin desteği olmadan vizyonun uygulamaya konulmasında başarısızlıklarla karşılaşılacağını savunmaktadır. Yazar, örgüt vizyonunun

üyelere benimsetilmesindeki kritik unsurun iletişim olduğunu belirtmekte ve vizyoner liderlerin örgüt üyelerini geliştiren aynı zamanda onları birer lidere dönüştüren kişiler olduğunu ifade etmektedir. Quigley (1994), vizyoner liderlik konusunda iletişimin önemine değinerek, vizyoner liderlerin örgüt üyelerini mutlaka dinlediğini, onların görüşlerine önem verdiğini ve böylelikle örgütsel motivasyonun arttığını ifade etmiştir. Örgütsel vizyonun oluşturulmasını ve planlamasını vizyoner liderlerin yapması gerektiğini savunan yazar, vizyon inşa edildikten sonra liderlerin örgüt üyelerine yetki devri yaparak onların sorumluluklarını arttırması gerektiğini ifade etmektedir.

Derin (2019), vizyoner liderliğin kavramsal çerçevesi ve işletmeler için önemini konu aldığı çalışmasında kavramı derinlemesine incelemiş ve ulusal literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaya çalışmıştır. Yazar, çalışmasında vizyoner liderliği öncelikle “vizyoner” kavramı açısından değerlendirmiş ve bu kavramı geleceği görebilen, görebildiği gelecekte örgütün yerini tanımlayabilen ve bu geleceğe erişebilmek için örgüt üyelerini yönlendirebilen kişi olarak ifade etmiştir. Vizyoner liderlerin önce kendi vizyonlarını sonrasında ise örgütün vizyonunu belirlediğini, bu vizyonu örgüt üyeleriyle paylaştığını ve vizyonu yönetebilen kişiler olduğunu ifade eden yazar, mevcut durum ile gelecekteki durum arasında kuvvetli ilişkiler kurabilen liderlerin örgüt üyelerinin motivasyonunu arttırma konusunda başarılı olabileceğini öne sürmektedir (Derin, 2019: 115).

Vizyoner lider ile ilgili literatürdeki tanımlar incelendiğinde, birçok ortak noktaya ulaşmak mümkündür. Lissack ve Roos (2001) vizyoner lideri; kendisi ve örgüt için vizyon belirleyen kişi olarak tanımlarken; benzer şekilde Bridge (2003) vizyoner lideri, geleceği tahmin edebilen, vizyonu olan ve bu doğrultuda örgütü ve üyelerini yönlendirebilen kişi olarak tanımlamaktadır. Rowe (2001) ise vizyoner liderliğin geleceğe yönelik olduğunu ve bu tip liderliğin risk almakla ilintili olduğunu ifade etmektedir. Vizyoner liderliğe biraz daha farklı açıdan bakan Brown ve Anfara (2003) vizyoner liderliğin ve vizyoner liderlerin mevcut durum ile gelecekte beklenenler arasında ilişki kurduğunu ifade etmektedir. Brown ve Anfara (2003)'yı destekler bir şekilde Maxwell (2007) vizyoner liderlerin, geçmişte yaşananlar ile mevcut durumu birleştirip gelecek hakkında bir öngörü oluşturduklarını belirtmektedir. Elenkov vd. (2005) vizyoner liderliği; örgütün geleceği için güvenilir ve ilgi çekici vizyon ortaya koyma yetisi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Kalayoncu (2008) vizyoner liderliği, etkileyici bir gelecek ortaya koyma ve tüm örgüt üyelerini ateşleyebilecek bir vizyon oluşturma becerisi olarak açıklamaktadır. Yilmaki (2006) vizyoner liderleri, bütünsel bir bakış açısı olan kişiler olarak açıklarken, D'Intino vd. (2008) vizyoner liderlerin, dinamik bir vizyon oluşturarak yaratıcılığa odaklandığını belirtmektedir. Vizyoner liderliğin, örgüt üyeleriyle ilişkisi açısından açıklamaya çalışan tanımlara bakıldığında; bu liderlik yaklaşımının örgüt üyelerine nasıl bir gelecek sunması gerektiği, onları oluşturulan vizyon doğrultusunda nasıl motive edeceği ve stratejik hedef ve amaçlara hangi yollarla ulaşılacağı konularına değinildiği görülmektedir (Sarwat vd., 2011; Dhammika, 2014; Ateş vd., 2018).

birlikte oluşturarak paylaşılan vizyon öğretisi ile hareket etmekte ve takım gücünü arttırmaktadır.

Günümüz örgütlerinin yönetiminde vizyon, takım gücü ve iletişim kavramlarının önemi her geçen artmaktadır. Örgüt üyeleri kendileri ile iletişim kuran yönetici ve liderler ile çalışmak istemektedir. Vizyoner liderler, vizyonu oluşturan bireyler olarak oluşturmuş olduğu vizyonu örgüt üyelerine doğru bir şekilde anlatan, vizyonun oluşumunda örgüt üyelerinin fikirlerini alan ve örgütü vizyonuna ulaşması için motive eden kişilerdir. Vizyoner liderler, örgütsel vizyonu diğer üyelere ne kadar açıklayıcı bir şekilde anlatırsa, örgütün vizyonuna ulaşma ihtimali o denli artacaktır. Bu sebeptendir ki vizyoner liderler her zaman çift yönlü iletişimi örgüt içerisinde teşvik etmektedir. Örgütün ulaşmak istediği noktayı doğru bir şekilde anlayan ve bu noktada aşması gereken engelleri iyi bilen örgüt üyeleri, liderlerinden destek aldığı ve değer gördüğü ölçüde en yüksek motivasyonla işlerine devam edecektir. Aksi takdirde örgüt üyeleri, gideceği yönü bilmeyecek ve bu durumda örgüte ciddi zararlar verecektir. Vizyona ulaşma noktasında vizyoner liderler, değişen koşullara göre vizyonu dönüştürebilmeli ve örgütsel değişimi sağlama konusunda sürekli öğrenmeyi teşvik etmelidir. Vizyoner liderlerin karakterlerinde, sürekli öğrenme, mücadeleci ve sabırlı bir yapı, başarı ihtiyacı, samimiyet ve yenilikçilik özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerini diğer örgüt üyelerinin çabalarıyla birleştirilebilen vizyoner liderler, örgütlerinin performansına olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Günümüz örgüt yönetimi anlayışının dinamiklik arz etmesi, artan rekabet, iletişim ve teknoloji alanlarının sürekli bir gelişim içinde olması örgütlerin vizyoner lider ihtiyaçlarını arttırmaktadır. Bu bağlamda önemli olan husus, vizyoner lider özelliklerinin ve vizyoner liderlik anlayışının örgüt üyelerine doğru bir şekilde aktarılması ve örgüt üyelerinin bu anlayışı içselleştirmesidir.

## Kaynakça

- Acar, P. & Acar, Z. (2019). Vizyon Çekirdeği, Stratejik Vizyon ve Vizyoner Liderlik: Mintzberg Tipolojisiyle Nitel Bir Alan Araştırması, *Research Journal of Business and Management*, 6 (3), 175-184.
- Akdemir, S. (2005). Örgütlerde Vizyon ve Yönetimi-Teorik Bir Yaklaşım (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). *Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya*.
- Aktaş, B. N. (2021). Vizyoner Liderlik ve Yenilikçi İnsan Kaynakları Yönetim Uygulamalarının Örgütsel Çeviklik Üzerindeki Etkisi: Savunma Sanayi İşletmelerinde Bir Araştırma Yaklaşımı (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). *İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul*.
- Ateş, N.Y., Tarakci M., Pieterneel P. J., Knippenberg D. V. & Groenen, P. J. F. (2019). The Dark Side of Visionary Leadership in Strategy Implementation: Strategic Alignment, Strategic Consensus, and Commitment. *Journal of Management*, 20 (10), 1-19.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectation. *New York: Harper-collins*.

- Bennis, W. & Nanus, B. (1994). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bridge, B. (2003). Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik. *İstanbul: Beyaz Yayınları*.
- Brown, K. & Anfar, V. (2003), "Paving the way for Change: Visionary Leadership in Action at the Middle Level. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 87 (16), 16-34.
- Bulut, Y. B., & Uygun, S. (2010). Etkin Bir Yönetim için Vizyoner Liderliğin önemi: Hatay'daki Kamu Kurumları Üzerinde Bir Uygulama/Importance of Visionary Leadership for an Active Administration: An Application in Public Institutions in Hatay. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 29-47.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Derin, N. (2019). Vizyoner Liderliğin Kavramsal Çerçevesi ve İşletmeler için Önemi. *Kocaeli İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21 (2), 114- 125
- Dhammika, K. S. (2014). Visionary Leadership and Organizational Citizenship Behavior: An Assessment of Impact of Sectarian Difference", *Proceedings of the First Middle East Conference on Global Business, Economics, Finance and Banking*.
- D'Intino R.S., Boyles T., Neck, C.P. & Hall J. R. (2008). Visionary Entrepreneurial Leadership in the Aircraft industry: The Boeing Company Legacy. *Journal of Management History*, 14 (1), 39-54.
- Elenkov, D.S., Judge, W. & Peter, W. (2005). Strategic Leadership and Executive Innovation Influence: An International Multi-Cluster Comparative Study. *Strategic Management Journal*, 26 (7), 665–682.
- Foster, R. D. ve Akdere, M. (2007). Effective Organizational Vision: Implications for Human Resource Development. *Journal of European Industrial Training*, 31 (2), 100-111.
- Kalyoncu, K. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Yeterlilikleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (1997). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lissack, M. & Roos, J. (2001). Be Coherent, Not Visionary. *Long Range Planning*, 34 (1), 53-70.
- Maxwell, J.C. (2007), *360 Derece Liderlik* (S. Yeniçeri, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Nanus, B. (1992). *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Nwankwo, S. & Richardson B. (1996). Quality Management Through Visionary Leadership. *Managing Service Quality: An International Journal*, 6 (4), 44-47.
- Pathardikar A. D. & Sahu S. (2014). Can Visionary Leaders Be Role Models for Collaborative Style of Conflict Handling Among Teams in IT Organizations. *Management and Labour Studies*, 39 (1), 103–120.
- Quarles, N. L. (2001). *Visionary Leadership: The Importance in The Public Sector From The Perspective of City Manager* (Unpublished Doctorate Thesis). Western Michigan University: Michigan.

- Quigley, J. V. (1994). Vision: How leaders develop it, share it, and sustain it. *Business Horizons*, 37 (5), 37-42.
- Robbins, S.P. (2000). Essentials of Organizational Behavior. (6.Edition). *New Jersey: Prentice Hall*.
- Rowe, W.G. (2001). Creating Wealth in Organizations: The Role of Strategic Leadership. *The Academy of Management Executive*, 15 (1), 81-94.
- Sarwat, N., Hayat, K., Qureshi, J.A. & Ali, M. (2011). Impact of Strategic Leadership on Organizational Performance, in the Context of Job Satisfaction and Organizational Commitment, Evidence form Educational Institutions of Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3 (4), 658-675.
- Sashkin, M. (1986). True Vision in Leadership. *Training and Development Journal*, 40 (5), 58-61.
- Sashkin, M. (1987). A New Vision of Leadership. *Journal of Management Development*, 6 (4), 19-28.
- Sashkin, M. (1988). The Visionary Leader. J. A. Conger ve R. N. Kanungo içinde, *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness* (s. 120-133). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tekin, Y., & Ehtiyar, R. (2011). Başarının Temel Aktörleri: Vizyoner Liderler Visionary Leaders: The Major Actors of Success. *Journal Of Yasar University*, 24 (6), 4007-4023.
- Ülgen, H., & Mirze, S. (2013). İşletmelerde Stratejik Yönetim (7. Baskı). *İstanbul: Beta Basım Yayım*.
- Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2010). İşletmelerde Stratejik Yönetim (5. Baskı). *İstanbul: Beta Basım Yayım*.
- Van der Voet, J., & Steijn, B. (2021). Team Innovation through Collaboration: How visionary leadership spurs innovation via team cohesion. *Public Management Review*, 23 (9), 1275-1294.
- Yılmaz, H. (2011). Güçlendirici Liderlik. *İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım*.
- Ylimaki, R.M. (2006). Toward a New Conceptualization of Vision in the Work of Educational Leaders: Cases of the Visionary Archetype. *Educational Administration Quarterly*, 43 (4), 620-651.



## Yazar Hakkında

**Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YILDIRIM**, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Turizm Fakültesi'nde 2009 yılında Lisans eğitimini birincilikle tamamlamıştır. 2014 yılında Haliç Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalından yüksek lisans derecesini almıştır. Aynı yıl başlamış olduğu İstanbul Üniversitesi Turizm İşletmeciliği Doktora Programını 2019 yılında "Örgüt Kültürünün Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkisinde Kültürel Zekâ ile Duygusal Zekânın Düzenleyici Rolü ve Örgütsel İletişimin Aracılık Rolü: Otel İşletmelerinde Bir Araştırma" başlıklı tez ile tamamlamıştır. 2021 yılında Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi (Açık öğretim) İşletme bölümünü bitirmiştir. Akademik kariyerine 2009 yılında mezun olmuş olduğu Yakın Doğu Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak başlamıştır. 2012-2015 yılları arasında İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi'nde, 2015-2020 yılları arasında ise Haliç Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2020 yılında Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü'ne Dr. Öğr. Üyesi olarak atanmış ve 2022 yılı Şubat ayından itibaren aynı bölümün Bölüm Başkanlığı görevini yürütmektedir. Bunun yanında Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı başkanlığı ve çeşitli komisyon üyelikleri bulunmaktadır. Turizm İşletmeciliği, Örgütsel Davranış, Stratejik Yönetim ve Çağdaş Yönetim Teknikleri konularında bilimsel eserleri bulunmaktadır. İyi derecede İngilizce bilmektedir. 36 yaşında evli 2 çocuk babasıdır.

# BÖLÜM 4

## KAPSAYICI LİDERLİK

Esra AKAY

Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi

Sağlık Hizmetleri MYO

esra.akay@yobu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8343-3490

### Abstract

**Background:** Inclusive leadership; It offers a reassuring, supportive and inclusive leadership approach that values the ideas of its employees and allows them to develop their skills by constantly motivating them.

**Research Purpose:** The aim of this study is to examine the basic points of the relationship between inclusive leadership and communication with different levels of inclusive leadership and relational perspective, keeping the concepts of organizational inclusiveness and inclusive leadership at the forefront.

**Methodology:** This study has been prepared by considering the current research in the literature on inclusive leadership and the primary sources that enable inclusive leadership to enter the literature.

**Findings:** Inclusive leadership, which is based on the understanding of using the differences brought by individual diversity for the benefit of the organization as an achievement, basically involves finding a way to work together and achieve through inclusive practices with the unique differences that arise with diversity. Inclusive leadership, at this point, reveals a new model and perspective that has been proven to be effective in revealing the potential of employees and directing them for the benefit of the organization.

**Conclusions:** Findings of the research; It shows that the focus of traditional leadership, which emphasizes the talents, character, and charisma of the leader, has shifted to a new focus where effective relations with followers are established and maintained with an inclusive leadership approach, and the synergy and creativity created by cooperation and inclusion are transformed into business success and sustainable competitive advantage.



## Giriş

Günümüze dek liderlik hakkında oldukça fazla akademik çalışma yapılmışına karşın kapsayıcı liderlik konusunun henüz yeni sayılabilecek bir tarihi geçmişte ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Hızlı teknolojik gelişim, güçlü rekabet ortamı ve beraberinde ortaya çıkan baş döndürücü değişim hızına ayak uydurmak, ayakta kalmak zorunda olan günümüz örgütleri, entelektüel sermayesinin en önemli unsuru olan çalışanlarının performanslarını ortaya koyma ve geliştirme noktasında büyük çaba sarf etmektedirler. Zira yapılan pek çok çalışma göstermiştir ki, örgütsel performansın artması ve sürdürülebilir rekabet avantajının yakalanmasında çalışan performansının bütünüyle ortaya konabileceği çalışma ortamlarının yaratılarak çalışan ve örgüt performansı bütünleşmesinin sağlanması en önemli faktördür (Palabıyık & Akay,2022).

Bireysel çeşitliliğin beraberinde getirdiği farklılıkların kazanım olarak örgüt yararına kullanımı noktasında, kapsayıcı örgüt ortamlarının yaratılması ve lider kapsayıcılığı önemli bir husustur. Barak (2016: 4) kapsayıcı olarak nitelendirilecek bir işyerini iş gücündeki bireysel ve gruplar arası farklılıklara değer veren ve bunları kullanan işyeri olarak tanımlanmakta ve bu çerçevede kapsayıcı bir iş yerinin temel niteliklerini ise, toplumla iş birliği yapan ve topluma katkıda bulunan, daha geniş çevrelerindeki dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını hafifleten, ulusal ve kültürel sınırlar boyunca bireyler, gruplar ve kuruluşlarla iş birliği yapan ortamlar olarak belirlemiştir.

Farklı geçmiş deneyimlere sahip olan çalışanların örgütlerine ne ölçüde dâhil olduklarını hissetmeleri, iş tatmini ve örgüte olan bağlılıkları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilmektedir (Barak,2015). Kapsayıcı liderlik, bu noktada çalışanların potansiyelini ortaya çıkarılması ve örgüt yararına yönlendirilmesinde son dönemlerde etkisi kanıtlanmış yeni bir modeli ve bakış açısını ortaya koymaktadır (Ayaz, 2022: 275). Çalışanın fikirlerine değer veren ve onları sürekli motive ederek yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanıyan, güven verici, destekleyici dâhil edici liderlik anlayışı olarak kapsayıcı liderlik, geleneksel liderliğin liderin niteliklerine ve karizmasına dayalı çerçevesinin sınırlarını da zorlamaktadır.

## 1. Örgütlerde Kapsayıcılık ve Kapsayıcı Liderlik

Örgütlerde kapsayıcılıkla ilgili çalışmalarda, kapsayıcılığın özellikle aidiyet veya benzersizlik yönüne odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlamalar kavramın özellikle çeşitlilik ve farklıların yönetimi temelinden hareketle bireyin aidiyet duygusunu ne kadar hissettiği ve taşıdığı farklılığın yarattığı benzersizliği, örgütsel amaçlar için nasıl güçlü bir itici güç haline dönüştürülebileceği noktasında fikir vericidir.

Pelled, Ledford ve Mohrman (1999:1014), kapsayıcılığı bir çalışanın çalışma sisteminde başkaları tarafından içeriden kabul edilme ve içeriden biri olarak muamele görme derecesi" olarak tanımlamıştır. Çalışmalarında bireysel farklılık ile üç kapsayıcılık göstergesi olarak belirledikleri karar verme yetersizliği, yani bir

çalışanın kendisine veya işine ilişkin alınan kararlar üzerinde sahip olduğu uyumsuzluk, bir çalışanın şirketin iş hedefleri ve planları hakkında iyi bilgilendirilme derecesi olarak ifade edilen hassas iş bilgilerine erişim durumu ve iş güvenliği, bir çalışanın işini sürdürme olasılığının ilişkili olduğunu belirleyerek söz konusu üç kapsayıcılık göstergesiyle ırk ve cinsiyetteki farklılıkların negatif ilişkili olduğunu ve görev süresi ve eğitimdeki farklılıkların pozitif ilişkili olduğunu belirlediler (Pelled, Ledford ve Mohrman, 1999). Roberson (2006:215-217) kapsayıcılığın çalışanların örgütlere tam katılımı ve katkısının önündeki engellerin kaldırılması anlamına geldiğini savunmuştur. Ekonomik performans açısından değiş tokuş değeri taşıyan bir örgütsel meta olarak farklılıkları vurgulamak yerine kapsayıcılığın, bireylerin kendilerini ne ölçüde kritik örgütsel süreçlerin bir parçası olarak hissettiklerine odaklandığını işaret etmiştir. Miller (1998:151), benzer şekilde kapsayıcılığı, farklı bireylerin katılmalarına ve tam olarak katkıda bulunmalarına izin verildiği ölçü olarak tanımlamıştır. Kapsayıcı bir organizasyon oluşturmak için, organizasyonun yapılarında, davranışlarında, işletme prosedürlerinde, insan kaynakları sistemlerinde, resmi ve gayri resmi ödül sistemlerinde, liderlik uygulamalarında, yetkinlik gereksinimlerinde ve kültüründe köklü değişikliklere ciddi bir bağlılık gerektirdiğinin altını çizen Miller (1998:153-154) , bir kuruluşta kapsayıcılık için ilk örgütsel zorunluluğun amaç ve hedeflere ulaşmak için neden daha kapsayıcı bir çalışma kültürünün ve daha çeşitli bir işgücünün gerekli olduğuna dair doğrudan bir vizyon oluşturulması olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda hareket edildiğinde kapsayıcılık, örgüt için mevcut olan toplam insan enerjisini arttırıcı güçlü bir etki yaratacaktır. Böylece çalışanların sahip olduğu farklılıkların kapsayıcı bir ortamın gerektirdiği gibi değerli kaynaklar olarak kullanılması da bireysel ve grup farklılıklarının bastırılmasına, potansiyel sorun kaynağı olarak görülmesi durumunu ortadan kaldırmış olacaktır (Miller, 1998:151).

Lirio vd. (2008, 443), bireylerin aidiyet duygusu hissettikleri ve tüm çalışanların katkılarını ortaya çıkarmak ve değer vermek gibi kapsayıcı davranışların organizasyondaki günlük yaşamın bir parçası olduğu durumları kapsayıcılık olarak adlandırdılar. Liderlerin davranışları ile eğilimlerinin, değişen takipçi beklenti ve ihtiyaçlarının karşısında değişmesinin gerekliliğini vurgulayan Lirio vd.(2008:458) bu durumun çeşitlilik ve kapsayıcılık çerçevesinde ele alındığında açık organizasyonel beklentiler ve standartlarla sonuçlanabileceğine işaret etmektedir. Shore vd. (2010:4) ise kapsayıcılığı, bir çalışanın ait olma ve benzersizlik gereksinimlerini karşılayan şekilde bir davranışla karşılaşması, söz konusu çalışma grubunun saygın bir üyesi olduğunu algılama derecesi olarak tanımlamaktadır. Örgütlerde kapsayıcılığı benzersizlik ve aidiyet duygusunun birlikte çalıştığını savunan Shore vd. (2010), grup düzeyinde, entegrasyon ve öğrenme perspektifini benimseyen farklı çalışma gruplarının hem çeşitliliği bir kaynak olarak görerek benzersizliği hem de üyelerin kendilerini değerli ve saygın hissetmeleri yoluyla aidiyeti bir arada içermekte olduğunu altını çizmiştir.

Kapsayıcı liderlik ile ilgili en eski ampirik çalışma Nembhard ve Edmondson (2006) tarafından yapılmıştır. Nembhard ve Edmondson (2006:948). Kapsayıcı liderliği (ki daha çok çalışmalarında liderliğin kapsayıcılığı ifadesini kullanmışlardır) liderlerin, takipçilerine yönelik katkılarını ortaya koymaları için davet ve takdir

edilme anlamlarını taşıyan tüm sözleri ve davranışları olarak tanımlamaktadır. Lider kapsayıcılığının, sağlık ekiplerinin statü farklılıklarıyla ilişkili güven algısı ile etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olduğunu ortaya koydukları çalışmaları Nembhard ve Edmondson (2006:959), liderleri tarafından fikirlerinin önemsendiğini ve katkılarının takdir edildiğini gören çalışanların oluşan güven duygusu ve motivasyonun pozitif ilişkili bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Liderlerin kapsayıcı davranışlarının pozitif sonuçları üzerine vurgu yapılan söz konusu çalışmada; liderler kapsayıcılık gösterdiğinde, daha düşük statüye sahip diğer kişilerin kendilerini desteklenmiş hissetmeleri, liderlerin onları ekibin önemli üyeleri olarak gördüklerine inanmaları, takipçilerde dâhil olma duygusunu artırdığı, böylelikle pozitif yönlü bu gelişime paralel olarak artan örgütsel aidiyet duygusunun da takipçilerin katkısını artıracığı ifade edilmiştir. Diğer yandan liderin kapsayıcılığının düşük olması durumunda ise; düşük statü sahibi bireylerin statü engellerini aşamaması, psikolojik olarak güvende hissetmemeleri ve bu nedenle yüksek statüli bireylerin bu konuda daha güçlü bir konuma sahip olduğu algısını güçlendireceğini belirtmektedirler (Nembhard ve Edmondson 2006:947-948).

Paralel bir çalışmada kapsayıcı liderliği, lider takipçi etkileşimi çerçevesinde ele alan Hollander (2009: 37), lider-takipçi ilişkilerini incelemenin örgütlerin ve grupların işleyişini ve ötesini daha iyi anlamak için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Hollander (2006) çalışmasında, giderek artan bir şekilde liderliğin, yalnızca liderin niteliklerine ve eylemlerine dayanmak yerine bir ilişkiler sistemi olarak kabul edilmekte olduğunu altını çizmektedir. Bu bakış açısıyla kapsayıcı liderliği, çalışanlar için değil, çalışanlarla bir şeyler yapmakla ilgili olduğunu işaret etmiştir. Ona göre liderlere dönüşümsel, işlemsel veya kapsayıcı vs. denilse de, onları "olumlu sonuçlar" elde etmede birleştiren, iyi liderliğin ortak unsuru olarak takipçilere ve onların ihtiyaçlarına saygı ve dikkat etmeleri noktasıdır (Hollander, 2009: 41). Hollander (2009: 38), kapsayıcı liderlerin sahip olduğu yetenekleri ise; ekip üyelerine ve bireyselliklerine saygı duymak; çalışanların katkıları görmek ve adil bir şekilde bu katkıları takdir etmek, örgütsel hedefler hakkında grup tartışmaları yapmak ve konuşulanları dinlemek, hedeflere ulaşmak için hangi performans unsurunun gerekli olduğuna karar vermek ve başarılarına yönelik ilerleme hakkında geri bildirimde bulunmak; geçmiş yerine geleceğe yönelik bir yaklaşımı desteklemek; kişinin kendi rolünü yerine getirme sorumluluğuna sahip olması, güven ve sadakati teşvik eden bir anlayış ile mümkün olduğunca dürüst ve iletişime açık olmak şeklinde sıralamıştır.

## 2. Kapsayıcı Liderlerin Özellikleri

Kapsayıcı liderlerin özellikleri literatürde daha çok iyi liderlik özellikleri ile ele alınmıştır. Wuffli (2016), çalışmasında kapsayıcı liderlerin özelliklerini dört ilke çerçevesinde ele almıştır. İlk olarak dinamik ve değişim odaklı olmak, ikinci olarak farklı sektörler ve kültürler arasında köprü oluşturmak, üçüncü olarak olabildiğince çok insanı ve çeşitli durumları dâhil ederek bütünsel olarak algılamak ve son olarak etik davranışlar ve erdemli olmakla ilgili düşünebilmek ve bu doğrultuda bir davranışı sergilemeye açık olmak olarak sıralamıştır (Wuffli, 2016:3).

ten ibaret olmanın ötesine geçirerek, farklı bakış açılarını duymaya dinlemeye değerlendirmeye, bu yönde empatik bir yaklaşım geliştirmeye yönelik yeni ve kucağlayıcı liderlik anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlişkisel iletişim açısından kapsayıcı liderlik, kapsayıcılığı desteklemek için önderlik etme ve takip etme ritminde, birlikte gerçekleştirilen bir süreci ifade etmektedir. Bu bakış açısı iletişimin yapısını, bilgiyi bir zihinden diğerine taşımaktan ibaret bir sınırlılıkla ele almaktan uzaklaştırarak onu, anlamlı ilişkilerin kurulup sürdürüldüğü daha karmaşık ve çok yönlü bir perspektife dayandırmaktadır. Kapsayıcı liderliği ilişkisel bir yapı olarak ele aldığımızda, psikolojik açıdan takipçilerin dâhil edilip edilmediği, fikirlerinin önemsenip önemsenmediği, bu yönde teşvik edilip edilmediği noktasında sahip oldukları algılama ve yorumlamaların da belirleyici olduğu görülmektedir. Zira söz konusu etkileşimsel ilişkide kapsayıcı ve kapsayıcı olmayan uygulamalar karşısında birey pasif değil, algılamalar ve yorumlamaları sonucunda karşıt tepki ve davranışlarıyla lider davranışına ve örgütsel sürecin bütününe müdahale eden aktif bir unsurdur. Söz konusu algı ve yorumlamaların oluşumunda ve değiştirilmesinde uygulamaların kapsayıcılığı yanında kapsayıcı liderin hem niteliksel yönü hem de sezgisel yönü tümüyle olmasa da çoğunlukla şekillendirici olmaktadır. Bu nedenle kapsayıcı lider, farklı bakış açılarını bir araya getirerek tüm fikirleri ele almalı, sezgisel yönünü kullanarak gözlemlemeli, dâhil edici perspektif ile harekete geçerek ilişkilere yön vermeye çalışmalıdır. Bu amaçla kapsayıcı liderin temel hareket noktası, çalışanların kritik iş süreçleri hakkındaki düşüncelerini ve fikirlerini sunmaya istekli olacakları açık ve etkileşimsel bir ortam yaratmak olmalıdır.

Bu çerçevede günümüz kapsayıcı liderlerinin, farklı kimliklerin ve kültürlerin benzersiz yönleri arasında fırsatları yakalayıp değerlendirebilmek için etkili iletişim kurma yöntemlerini öğrenmesi ve bu yönde kelimeleri, dili ve sözel olmayan iletişimi etkili bir şekilde nasıl yönlendireceklerini bilmeleri gerekmektedir. Günlük örgütsel yaşamın içinde kapsayıcı liderler, takipçilerin ve diğer unsurların davranışsal ipuçları dikkatle takip edilmeli ve gerekli duyarlılıkla değerlendirilmelidir. Zira örgütsel düzeyde kapsayıcılığın sağlanması ve kapsayıcı liderliğin başarısının en önemli gerekliliği daha önce de belirtildiği gibi liderin güçlü anlayışı ve becerisini örgütsel yaşamın unsurlarına nasıl yansıttığı ile yakından ilişkilidir. Kapsayıcı liderler, söz konusu becerileriyle takipçilerinde dışlanma ve marjinalleşmeye neden olan engelleri ortadan kaldırarak liderlik anlayışını, asimilasyon stratejilerinin veya örgütsel demografinin çetelesinin ötesine, herkesin güçlendirilmesine ve katılımına doğru taşımaktadır.

## Kaynakça

- Amabile T. M., Conti, R., Coon, H. Lazenby, J. & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity, *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154–1184.
- Amabile T.M., Schatzel E. A., Moneta G. B. & Kramer S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support, *The Leadership Quarterly*, 17(1), 5-32.

- Atewologun D.& Harman C. (2021). Inclusive leadership practices the power of microbehaviors, In
- Ayaz, S. (2022). Covid-19 Krizi ve Evrilen Liderlik. E. Uğurlu ve C. N. İrem (Ed.ler). Covid-19 ve Dünya Ticaretine (Uluslararası) Olan Etkileri içinde, Ankara: Seçkin Yayınları. s. 267-294
- Bernardo M. Ferdman, Jeanine Prime & Ronald E. Riggio (Eds), *Inclusive Leadership Transforming Diverse Lives, Workplaces, and Societies*, 99-110.
- Barak, M. E. (2016). *Managing diversity: Toward a globally inclusive workplace* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barak, M. E., (2015). Inclusion is the key to diversity management, but what is inclusion?, *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 39(2), 83-88.
- Bradley P., Owens M. D., Johnson, T. & Mitchell, R. (2013). Expressed humility in organizations: Implications for performance: Teams, and leadership, *Organization Science*, 24(5), 1517–1538.
- Carmeli, A., Reiter, R. & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety, *Creativity Research Journal*, 26 (4), 250-260.
- Ferdman, B. M. (2021). Inclusive leadership the fulcrum of inclusion, In Bernardo M. Ferdman, Jeanine Prime & Ronald E. Riggio (Eds), *Inclusive Leadership Transforming Diverse Lives, Workplaces, and Societies*, 1, 3-24.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218–226.
- Gallegos, P. V. (2014). The work of inclusive leadership fostering authentic relationships, modeling courage and humility, In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity At Work: The Practice Of Inclusion*, 177-202.
- Hayles, V. R. (2014), Communicating about diversity and inclusion, In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion*, 55–90.
- Heifetz, R. & Linsky, M. (2017). *Leadership on the line staying alive through the dangers of change*, Harvard Business Review Press.
- Hollander, E. P. (2009). *Inclusive leadership: the essential leader-follower relationship*, New York: Routledge.
- Ilene C. Wasserman (2022). Inclusive leadership in complex times leading with vulnerability and integrity, In Bernardo M. Ferdman, Jeanine Prime & Ronald E. Riggio (Eds), *Inclusive Leadership Transforming Diverse Lives, Workplaces, and Societies*, Routledge, 83-97.
- Ilene C. Wasserman, Plácida V. Gallegos, & Bernardo M. Ferdman (2008). Dancing with resistance leadership challenges in fostering a culture of inclusion, In Kecia M. Thomas (Ed) *Diversity Resistance In Organizations*, Lawrence Erlbaum Associates, 175-200.

- Ingrid M. N. & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effect inclusiveness and professional psychological safety and efforts in health care teams, *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941-966.
- Katz, J. H. & Miller, F. A. (2011). Inclusive behaviors: A common language to drive uncommon results [https://static1.squarespace.com/static/56b3ef5a20c647ed98996880/t/5b366c3988251ba5c4f1eae5/1.530.293.310.033/12InclusiveBehaviors\\_AR\\_01.202.015.pdf](https://static1.squarespace.com/static/56b3ef5a20c647ed98996880/t/5b366c3988251ba5c4f1eae5/1.530.293.310.033/12InclusiveBehaviors_AR_01.202.015.pdf).
- Lin, C. Y.Y. & Liu, F.C. (2012). A cross-level analysis of organizational creativity climate and perceived innovation: The mediating effect of work motivation. *European Journal of Innovation Management*, 15(1), 55–76.
- Lirio, P., Lee, M. D., Williams, M. L. Haugen, L. K., & Kossek, E. E. (2008). The inclusion challenge with reducedload professionals: the role of the manager. *Human Resource Management*, 47(3), 443-461.
- Lynn M. Shore, A. E. Randel B. G., Chung M. A., Holcombe D. K. & Ehrhart G. S. (2010). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research, *Journal of Management*, 37(4), 4-29.
- Madjar N., Oldham, G. R. & Pratt, M. G. (2002). There no place like home? The contributions of work and nonwork creativity support to employees; creative performance, *Academy Of Management Journal*, 45(4), 757-767.
- Miller, F. A. (1998). Strategic culture change: The door to achieving high performance and inclusion. *Public Personnel Management*, 27(2), 151-160.
- Pelled, L. H. Ledford, G. E. & Mohrman, S. A. (1999) Demographic dissimilarity and workplace inclusion. *Journal of Management Studies*, 36(7), 1013-1031.
- Pless, N. M. & Maak, T. (2004). Building an inclusive diversity culture: principles, processes and practice, *Journal of Business Ethics*, 54(2), 129-147.
- Ratcliff, N. J. Key Roberts, M. Simmons, M. J. & Jiménez-Rodríguez, M. (2018). Inclusive leadership survey item development, *U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*. Research Note -03.
- Roberson, Q. M. (2006). Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group and Organization Management*, 31(2), 212-236.
- Shore, L. M. Randel, A. E. Chung, B. G. Dean, M. A. Holcombe Ehrhart, K. & Singh, G. (2010). Inclusion and diversity in work groups: a review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262–1289.
- Tervalon, M. & Murray G. J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education, *Journal of Health Care for the Poor and Underserved Johns Hopkins University Press*, 9(2), 117-125.



## **Yazar Hakkında**

**Öğr. Gör. Esra AKAY**, 2006 yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalında Yüksek Lisansını tamamlamış, 2003-2020 tarihleri arasında Dumlupınar Üniversitesinde Akademik ve İdari personel olarak görev yapmıştır. 2020 yılında Yozgat Bozok Üniversitesi Yönetim Organizasyon Bölümü Sağlık Kurumları İşletmeciliği programında Öğretim Elemanı olarak göreve başlamış olup halen aynı görevi sürdürmektedir.

# BÖLÜM 5

## ETİK LİDERLİK

Ramazan KAYA  
MEB (Öğretmen)  
ramazan.kaya06@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-6278-9700

### Abstract

**Background:** Ethical principles are the measure of what the organizations will determine as a criterion when creating a vision and determining all the action and decision processes of the organization. The ethical leader, on the other hand, takes the lead in determining the ethical principles of the organization and spreading the ethical principles throughout the organization.

**Research Purpose:** The purpose of this research is to define ethical leadership through the concepts of ethics and professional ethics. As a result, it is aimed to reveal the importance of ethical leadership in organizations by dealing with all aspects of ethical leadership.

**Methodology:** The research started by discussing how the concept of ethics is handled in different scientific fields through current and widespread research results. Afterwards, the most common and accepted views of the theoretical knowledge that forms the basis of the concept of ethical leadership are examined. Finally, a framework for ethical leadership was created based on current research results.

**Findings:** According to the findings, it can be said that the influence of individuals reflecting ethical leadership style on the members of the organization increases. It has been seen that ethical leaders play a major role in the formation of the ethical principles of the organization. It has been observed that ethical leadership is highly correlated with organizational trust, commitment and behavior concepts.

**Conclusions:** It can be said that the ethical leadership style ensures the determination of basic values in all actions and behaviors of organizations and enables the members of the organization to gain ethical identity.



## Giriş

Etik liderlik, çağdaş anlamda liderlik tarzları içerisinde incelenen bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Etik liderlik, liderin bulunduğu kurum ya da şirkette harekete geçireceği tüm organik kaynakları yönlendirebilmesi ve bulunduğu yerde etik bir iklim oluşturabilmesi adına önemli görülmektedir. Özellikle vizyon, misyon gibi örgütleri bir arada tutan ve itici güç oluşturan ortak bildirgeler göz önünde yer alırken önceden bir alt pencere gibi görülen etik kavramı artık örgütlerin temel rol belirleyicileri haline gelmiştir (Trevino & Brown, 2006: 596)

Etik kavramı ilk bakıldığında ahlak ve ahlaki ilkelerle ilişkilendirilen bir tanıma sahip gibi görünmektedir. Etik kavramının daha sistematik ve kavramsal olarak tanımlanması, onu toplum ve gruplara göre daha fazla farklılaşan ahlak kavramından ayıracaktır (Ersoy Karabay, 2015: 6). Bu bölümde öncelikle etik kavramı ve onun genel bir tanımı yapılmış, ardından etik ilkelerin nasıl oluştuğuna ilişkin bir sistematik sunulmuştur. Etik kavramının birçok alanla ilişkisi bulunmakla birlikte, etik liderliğin incelendiği bu çalışmada sadece meslek etiğine vurgu yapılarak sınırlandırılmıştır.

Bir kurumdaki tüm süreçlerin sürükleyicisi rolündeki liderlerin, etik ve etik ilkelerin de örgütte oluşmasından ve etik iklim yaratılmasından sorumlu olacağı açıktır (Akşit, 2020: 319-311). Liderlikteki tüm beceri ve etkilerin temelinde yer alan lider karakterinin ana etkenlerinden olan etik ilkelerin neler olduğu hem lider için hem de bulunduğu örgüt için önem arz etmektedir. Etik kavramı ve etik ilkeler tanımlandıktan sonra, etik liderliğin ve etik liderin özellikleri üzerinde durulmuştur. Devamında etik liderlik ve iletişim sürecine dair kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

## 1. Etik Kavramına İlişkin Temel Bir Bakış

Etik liderliğin tanımlanmasında kavramsal olarak incelenmesi gereken etik kavramı, bölümün başında tartışılacak ve genel hatlarıyla bir çerçevesini çizilecektir. Dolayısıyla bu bölümde etik kavramının detayına inilmeden tanımlanmasına yer verilmiştir.

### 1.1. Etik Kavramı

Etik insanların bir amaca yönelik her türlü davranışının rehberi olan ilkeler bütünü şeklinde kabaca tarif edilebilir (Bayram, 2020). Bu tanımlama insan ve insanın etkileşimde olduğu her alanda, etik kavramının hedefe yönelik eylemlerde bir çerçeve sunduğunu gösterir.

Etik kavramının tanımlanmasında zemin oluşturan farklı kavramlar karşımıza çıkmaktadır. İlkeler söz konusu olduğunda ahlak kavramı da etik ile iç içe geçen bir yer bulacaktır (Ülken, 2001: 12-14). Ahlak ya da etik kavramının temelinde ise insanın değer yaratma ve eylemlerinde itici bir güç olarak değerlerini referans alması söz konusudur. Anlaşılacağı üzere etik, ahlak ve değer gibi kavramlar zemininde kendisine yer bulan bir zemine oturmaktadır. Bu durumda etiğin en temelde felsefenin yanı sıra sosyal tüm kurumların da gündeminde olduğu görülür (Ersoy Karabay, 2015: 5).

Etik ilk bakışta, ahlaki bir zemine oturtulur. Oysa temelde felsefi bir tartışma konusu olan etik daha kapsamlı değerlendirilmelidir. Bu durumda “Ahlak nedir?” tartışmasına parantez açmak faydalı olacaktır. İnsan hem akıl sahibi hem de duygusal bir varlıktır. Ahlak, insanın duygusal yönü ile ilgili bir değerler kümesi olarak çerçevelenebilir. İnsanın diğer canlılara göre çok daha fazla özelleşmiş olan sevmeme, sevmeme, seçme gibi duygusal edimleri onda ruhsal bir yaşam alanı oluşturur. Bu ruhsal yaşam alanı içinde oluşturulan değer yargıları ise ahlak olarak ifade edilebilir (Cevizci, 2002: 2-3). Ahlak kısaca, sosyal grupların değer ve ortak idealleri ile şekillenen ve bireylerin davranışlarında doğru, iyi ya da yanlışın ne olacağına ilişkin ifade edilen ölçütlerdir. Ahlak nasıl davranılacağına, toplumsal tabanda belirlenen yazılı olmayan kurallardır (Aydın, 2014: 6). Etik ise ahlakı inceleyen ve onu kapsayan bir alandır. Ahlaki olarak tanımlanan iyi, kötü, doğru, yanlış ölçütlerinin, ahlaki değerlerin kapsamının tartışılması etiğin konusudur. Etik bu anlamda sistematığı olan, yazılı ve daha bilimsel geniş kapsamlı bir çalışma alanı olur (Pieper, 1999: 20). Nihai olarak ahlakın insanın bir pratiği ve eylemi olduğu, etiğin ise bu pratiğin kuramsal yapısını araştırdığını söylemek mümkün olur.

İnsanlığın etik anlayışının temelini oluşturan değer kavramı ise insanın uzun zamandır süregelen bireysel ve sosyal yaşamında kendisinin inşa ettiği ve davranışlarına geçerlilik zemini oluşturan bir anlam yükleme sürecidir. Değer nedir ya da değerli olan nedir sorusuna cevap bulunması, etik değerlerin dolayısıyla etiğin tanımlanması için önemlidir. Değer olgusu, herhangi bir şeye bir insan tarafından anlam yüklenmesi ile oluşan tanımlama olarak ifade edilebilir (Tepe, 2008: 9). Değer kavramının bir tarafında soyut ya da somut bir varlığa insan tarafından yapılan atıf bulunmaktadır. Yani herhangi bir şeyi değerinin ne ya da nasıl olacağına belirleyicisi özne olarak insandır. Bu durumda insanların farklılığı değeri incelenen şeye atfedilen değer tanımını ve önemini de etkileyecektir (Kuçuradi, 1996: 188). Bu durumda bir şeye yüklenen anlam yani değer bireysel ya da yerel olması, tarihin bir dönemi için geçerli olması, her topluluk için farklı olması bu değer topluluğunun ahlak kavramı ile tanımlanmasını sağlar. Bu noktada bir olgu olan ahlak ile bilgi olan etik kavramını ayırtmak gerekir. Ahlak bir şeyin doğru ya da iyi olup olmadığına karar vermek için bize bir ölçüt sunar, etik ise bu ölçütün nasıl belirlendiğinin, ne anlama geldiğinin, doğru pratiğin sergilenmesinde faydalı olup olmayacağına incelenmesidir (Dicle & Ertop, 2019: 166). O halde değerlerin daha evrensel, daha standart bir forma kavuşturulmuş olması, bu değerlerin bilgisinin ortaya konulması etik bir değer olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir. Etik eylemlerin ve amaçların hangi standart altında, yöntemle doğru olacağına belirlenmesidir. Etik özetle bir grubun, kurumun ya da mesleğin eylemlerindeki ilkeler bütünüdür. Bu durumda etik kural ve ilkeler bir örgütün tüm paydaşları için geçerlidir.

Tüm bunlardan hareketle etik ilkelerin belirlenmesinde bir sistematik ve ölçüt takımı gerekliliği ortaya çıkmaktadır. O halde bir örgütün, işletmenin ya da kurumun etik ilkelerini benimserken hangi yolu izleyeceği önemlidir. Etik davranış sergilemede uygun bir sürecin inşası için dikkat edilmesi gereken noktalar (Lamberton & Minor, 1995: 328) şunlardır:

1. Hakkaniyet ilkesi: Karar verme süreçlerinde tarafsız, nesnel ve gerçek olan veri ve bilgiler üzerinden hareket etme ve bu bilgilerin doğruluğundan emin olma.

2. İnsan hakları ilkesi: Temel insan haklarının (yaşama, barınma, düşünce ve inanç vb.) korunması ve bu hakların ihlaline neden olunmaması noktasında dikkatli davranma.

3. Faydacılık ilkesi: Örgütün tüm unsurları için yarar sağlayacak bir süreç tasarlama.

4. Bireysellik ilkesi: Her bireyin uzun dönemli olarak kazanç sağlayacağı ve mutlu olacağı süreçleri gerçekleştirme olarak sıralanabilir

Yine etik kararlar vermeye ilişkin yapılan bir sistematiğe aşağıdaki dört bakış açısı ifade edilmiştir (Hitt'den akt. Aydın, 2014: 24-38):

1. Amaçlanan sonuç etiği: Bireylerin eylemlerinde haz odaklı ya da bencil olmadan tüm kişilerin faydasını gözeten, mutluluğu hedefleyen, aldığı kararın seçmediği diğer karara göre daha verimli olması gibi ölçütleri içerir.

2. Kural etiği: Uzun zamanlar sonunda evrensel olarak belirlenen ve nesnel olan etik ilkelerin aslında belli olduğunu ifade eder.

3. Toplumsal sözleşme etiği: İnsanların bireysel yaşam sürdürmeleri imkânsız olduğuna göre insanların toplumsal değerler bütünü oluşturarak buna uygun hareket etmesi beklenir. Bu sayede birey topluma toplumda bireye katkıda bulunur.

4. Kişisel etik: İnsanın bireysel olarak iyi, doğru olanı seçerken vicdanının temel ölçüt olduğunu ifade eder.

Bu sistematiğe farklı bakış açıları kendi içerisinde tutarlı gözükmese de her birisine haklı eleştiriler yapılabilir. O halde etik ilke ve tutumların belirlenmesinde tüm bu bakış açılarını dikkate alarak toplam bir değerlendirme yapmanın daha doğru olacağı ifade edilebilir.

Etik ilkelerin, tüm toplumlarda ve zamanlarda ortaklaşmış bazı temellerinden bahsetmek mümkün olacaktır. Bunların başlıcaları (MEGEP, 2006):

- Adalet
- Eşitlik
- Dürüstlük
- Tarafsızlık
- Sorumluluk
- İnsan hakları
- Hümanizm
- Bağlılık
- Hukukun üstünlüğü
- Sevgi

noktalarını önceden belirtmiş olurlar. Bu referans kodlarının yani etik değerlerin, nasıl belirleneceği ve neler olacağını açıkça ifade edilmesi kurumsal anlamda da vizyonun temel dayanağının gösterilmesini sağlar. Etik ilkelerin, evrensel geçerliliğinin olması gerekmektedir. Dolayısıyla şirketlerin, kamu kurumlarının ya da herhangi bir örgütün lideri pozisyonunda olan kişilerin etik liderlik tarzını benimsemesi, bu örgütlerin faaliyetlerinin etik ilkelere dayanması, onun eylemlerinin toplumsal anlamda da kabul görmesinin ve takdir edilmesinin önünü açacaktır.

## Kaynakça

- Akşit, H. (2020). *Etik liderlik*, T.Uysal, C.Aksoy & F.Yılmaz(Ed.) Liderlik Tarzları içinde, Ankara: Nobel Yayın. s.303-315.
- Alkan, D. P. (2016). *Etik liderlik*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Anonim, (2006). MEGEP: *Meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Tüm Alanlar Meslek Etiği, Ankara.
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ayaz, S. (2022). *Covid-19 Krizi ve Evrilen Liderlik*. E. Uğurlu ve C. N. İrem (Ed.ler). Covid-19 ve Dünya Ticaretine (Uluslararası) Olan Etkileri içinde, Ankara: Seçkin Yayınları. s. 267-294
- Ayboğa, H. (2014). *Globalleşme Sürecinde Ülkemizde Muhasebe Mesleği ve Meslek Mensuplarının Eğitimi*. Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 18 (1), 327-359. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muiibd/issue/480/4089>
- Aydın, İ. (2014). *Etik*, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bahar, E. (2014) *Meslek etiği*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bahar, B. (2019). Etik Liderliğin Çalışanlar ve Örgütler Açısından Sonuçları: Kavramsal Bir İnceleme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11 (18), 2506-2524.
- Bakan, İ. & Doğan, İnci F. (2013). *Liderlik, güncel konular ve yaklaşımlar*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Banerji, P., & Krishnan, V. R. (2000). Ethical Preferences of Transformational Leaders: An Empirical Investigation. *Leadership & Organization Development Journal*, 21, 405-413.
- Bayram, V. (2020). Sosyal Medyada Etik Sorunlar: Bir Literatür Taraması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(19), 125-139.
- Berkman, Ü. (2007) "*İş ahlakı ve işletmelerin toplumsal sorumluluğunun gelişimi ve yakın geleceği*" *yönetim ve organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.
- Caldwell, C., Bischoff, S. J., & Karri, R. (2002). The Four Umpires: A Paradigm for Ethical Leadership *Journal of Business Ethics*, 36(1/2), 153–163.

- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Dicle, İ.A. & Ertop, D. (2019). *Liderlikte etik toplumsal sorumluluk kültürü*. İstanbul: BetaYayıncılık.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkar liderlik*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gezgin, S. & Yalçın, S. (2018). Liderlik ve iletişim. Gezgin, S. (Ed.) *Medya ve iletişime dilyalektik bakış* içinde. (s.29-46).Konya: Eğitim Yayınevi
- Gini, A. (1997). *Journal of Business Ethics*, 16(3), 323–330.
- Gürel, P.A. & Yılmaz, R. (2014) *Liderlik ve çağdaş boyutları*. İstanbul: Derin Yayınları
- Karabay, M. E. (2015). *İşletmelerde Etik ve Etik Liderlik: Sigortacılık Sektöründe Bir Araştırma*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması*, Eskişehir: A.Ü.A.Ö.F. Yayınları.
- Kousez, J. & Posner, B. (2018). *Olağanüstü liderlik*. (Çev. Mirel Benveniste). İstanbul: Mediacat Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (1996). *Değerlilik ve anlam, etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2009). *Uludağ Konuşmaları*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2015). *Etik*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Mendonca, M. (2009). Preparing for Ethical Leadership in Organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, 18(4), 266–276.
- Nalinci, S. (2016) Etik ve ahlak kavramları. Yapıcı M. (Ed.) *Meslek etiği*, içinde. (s.1-21). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özlem D. (2014). *Etik – Ahlak Felsefesi*, İstanbul: Natos Yayınları.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş* (Veysel Atayman & Gönül Sezer, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Spellman, R. (2011). *Yeni liderlik*. (Çev. Levent Öktem & Evin Kantemir). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Şantaş, F. (2014). Etik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Adalet Üzerindeki Etkisi: Hastanede Bir Uygulama. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(2), 53-69.
- Tepe, H. (2008). ODTÜ Felsefe Bölümünde yapılan Anlam Kongresi konuşma metni. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/803651> Erişim tarihi: 26.10.2022.
- Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000). Moral Person and Moral Manager: How Executives Develop a Reputation for Ethical Leadership. *California Management Review*, 42(4), 128–142.
- Yeşil, S. (2011). İşletmeler Açısından İş Etiği ve Yönetimi, İsmail B. & A. Melih E. (Ed.) *İşletmecilikte Seçme Konular içinde*. (s.125-183) Ankara: Gazi Kitabevi.



## Yazar Hakkında

**Ramazan KAYA**, 1984 tarihinde Artvin'de doğdu. İlköğrenimi Tokat Namık Kemal İlkokulunda, Ortaöğrenimi Tokat Anadolu Lisesinde, lisans öğrenimini Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri bölümünde tamamladı. 2021 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalından, "Meslekleşme koşulları açısından Türkiye'de ilköğretim okul müdürlüğünün değerlendirilmesi" başlıklı tezini tamamlayarak yüksek lisans eğitimini tamamladı. MEB'e bağlı okullarda öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinde bulundu.

# BÖLÜM 6

## RUHSAL (MANEVİ) LİDERLİK

Yasemin İBİŞ

Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi/Sağlık Hizmetleri MYO

yasemin.ibis@yobu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-9542-9288

### Abstract

**Background:** As a result of the widespread use of the internet in organizations, the sense of instant pleasure that occurs with easy access to information and rapid consumption causes individuals to become mechanized over time. This situation paved the way for the emergence of negative behaviors in the organization such as meaninglessness at work, isolation, organizational cynicism, alienation, negative communication and burnout over time. Employees are now in search of organizational culture and leadership, where their feelings and thoughts are given importance in career planning, as well as their financial needs, where they will feel safe and valued. At this point, the spiritual leadership paradigm that deals with the body (physical), mind (logical/rational thought), heart (emotions, feelings) and spirit, which are the basic elements of human existence, comes to the fore. Spiritual leaders, who form the focus of this research, are defined as those who set a common vision by giving importance to morale, honesty, justice, hope/belief, altruism and ethical values in the workplace.

**Research Purpose:** The aim of this study is to examine and analyze the concept of spiritual leadership.

**Methodology:** Within the scope of this study, the spiritual leadership theory was discussed and analyzed in the light of some researches in the related literature.

**Findings:** The findings of the study revealed that spiritual leadership increases internal motivation by instilling belief and hope in employees, and reduces the effect of negative organizational behaviors by meeting the spiritual needs of employees and achieving positive organizational transformation.

**Conclusion:** Spiritual leaders are aware of the inner world of their employees, communicate effectively with each of them, create a team spirit in the workplace and give individuals a sense of belonging.

## Giriş

Küreselleşme ve inovasyonun etkisiyle teknolojideki hızlı gelişmeler, bilgiye kolay erişim ile birlikte gelişen küresel rekabet ortamı iş hayatının geleneksel normlarını değiştirmiştir. Bu durum daha paylaşımcı örgüt yönetimleri ile birlikte sürekli yenilik ve gelişim gerektiren, denenmemiş organizasyon yapıları ile iş modellerini ortaya çıkartmıştır (İbiş & Çalışkan, 2021). Dünyada yaşanan bu plansız, öngörülemez değişim ve fırsatlara uyum sağlama ihtiyacı, yönetim anlayışına paralel olarak liderlik rollerinin de değişmesine neden olmuştur (Güçlü, 2016). Bunun sonucunda geleneksel, merkezi ve bürokratik örgütler ile örgüt çalışanlarını mekanik olgular olarak gören klasik liderlik anlayışının yerini modern liderlik yaklaşımları almıştır. Böylece sosyal bir olgu olan liderlik anlayışı, toplumun diğer unsurları gibi küresel rekabete uyum sağlama başlamıştır. Giderek demokratikleşen yönetim anlayışları ile birlikte örgütlerin etkinliği daha çok artmış, literatürde daha esnek, insancıl ve duygu odaklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Aslan, 2013; Ertürk, 2016). Geçmişin etkili bürokratik örgütleri, çalışanlarını otorite, korku ve dışsal ödüller ile motive edebilirken zamanla örgütsel ortamlarda; esnek, kendi kendini yönetebilen, işini severek yapan, kararlı, üretken, içsel olarak motivasyonu yüksek çalışanlara duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte örgütlerdeki post modern anlayış ile anlık haz duygusu zamanla çalışanlarda tükenmişlik, stres, işte ve hayatta anlamsızlık, sinizm, işte var olamama gibi olumsuz örgütsel davranışlara zemin hazırlamıştır (Çark, 2022). Bu durum çalışanların örgütsel bağlılığını, performansını, verimliliğini azaltan değer, inanç ve davranışların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Akkağıt, 2022). İş yerinde yaşanan aşırı stres, olumsuz iletişim ve güvensiz ortamlar çalışanların kariyer planlamasında finansal ihtiyaçlarla birlikte manevi değerlere (kişisel gelişim, huzur, öznel iyi oluş, bağlılık, güven, umut gibi) verdikleri önemi artırmıştır.

Kesken ve Ayyıldız' a (2008) göre, hem işletme sahipleri hem de zamanlarının çoğunu işte geçiren çalışanlar, çalışmalarında anlam aramaya ve bu çalışmaların kendilerine ve topluma katkılarını sorgulamaya başlamışlardır. Aynı zamanda örgütleriyle içsel bir bağ kurmak isteyen çalışanlar; işlerinde mutlu, faydalı, bütünün bir parçası olduklarını hissettikleri, duyguların, paylaşılan değerlerin, bağlılığın, takım ruhunun ve uyumun önemli olduğu organizasyon arayışına geçmişlerdir. Bu beklenti, örgütlerde aynı değişimi karşılayacak çalışan memnuniyetini önemseyen, farkındalığı yüksek, samimi ve içten özellikler taşıyan iş yaşamı ve lider ihtiyacını ortaya çıkartmıştır. Sonuç olarak bilimsel yönetim ile başlayan bu süreçte, klasik liderlik anlayışından insan unsurunun vurgulandığı insan ilişkileri dönemine geçilmiş ve sonrasında da çalışanların sosyal katkıları göz önünde bulundurularak bireyin sosyal konumu önemsenmiştir. Son zamanlarda ise bireyin ruhsal yönlerinin ele alınmaya başlandığı ruhsal liderlik yaklaşımı, bu süreci tamamlayıcı paradigmalardan birisi olarak ortaya çıkmıştır (Ertürk, 2016). Ruhsal liderlik, örgütsel gelişimi ve dönüşümü kolaylaştırmada önemli halkalardan birisi olarak görülmüş ve uzmanların dikkatini çekmiştir (Narcıkara, 2018). Bu araştırmanın odak noktasını oluşturan ruhsal liderler; öz farkındalığı yüksek, belirsizlikleri iyi yönetebilen, evrensel değerlere saygılı, ilişkilerinde şeffaf, samimi, dürüst ve güvenilir kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı,



ruhsallık kavramının ve ruhsal liderlik modelinin ilgili alan yazın taraması sonucunda farklı boyutlarıyla incelemektir.

## Ruh ve Ruhsallık (Spiritüalite) Kavramı

Latince “spiritus” kelimesinden gelen ruh, hayatta kalmanın gereği olarak nefes almak anlamına gelen, insana hayat veren manevi bir değerdir. Sözcük anlamı olarak ruh kavramı, “Bedeni etkin kılan canlılık ilkesi, bedenün hayat gücü” (TDK, 2022); kişinin fiziksel olmayan kısmı, bir kişinin kimliğinin özünü oluşturan zihinsel, ahlaki ve duygusal özellikler (APA, 2022) şeklinde tanımlanmaktadır. Ruhsal liderlik yaklaşımında bu kavram, çalışanların duygu, düşünce ve içsel motivasyonlarını ifade etmektedir.

Ruh ve ruhsallık kavramı, felsefe, sosyoloji, psikoloji, edebiyat ve ilahiyat alanlarında incelenen disiplinler arası bir konudur. Psikolojinin konusu, ruhun doğasının, özünün ve niteliklerinin keşfidir (Kaya, 2014). Din felsefesinde ruh, asli yapısı gereği sahip olduğu beden üzerinden sınırsız bilgi üretimi, bir amaç doğrultusunda potansiyelini en iyi şekilde ortaya çıkartmaktadır (Deniz, 2014). Toplumda yaşanan sosyo-ekonomik değişimler ve bununla birlikte gelişen hızlı tüketim alışkanlıkları, bireylerin yaşantılarında “anlam” aramasına neden olmuştur. Anlam arayışındaki insan, Aristoteles’e göre canlı olan bir varlıktır. Bu canlılık, Aristoteles düşüncesinde insanı insan yapan en temel özelliktir. Aristoteles’in insan doğasını manevi, ahlaki ve zihinsel bir bütün olarak ele aldığı araştırmalarında insanın canlılığının kaynağı ruhudur (Akkağıt, 2022). Sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerinde çalışma konusu olan ruhsallık kavramı, yönetim bilimlerinde de zamanla ilgi görmeye başlamıştır. Marques’ a (2006) göre, ruhsallık organizasyonları da ilgilendiren bir konudur ve iş yerinde ruhsallık, karşılıklı bağlılık, uyum ve içsel motivasyonla ilgili olup hem kişiyi hem de diğer çalışanları etkilemektedir. Çünkü yeniden yapılanma süreci ile yüksek performans beklentisi, çalışanlarda zamanla tükenmişlik ve yabancılaşmayı ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum materyalist modellerin etkinliğinin sorgulanması ve şirketlerin ruhsal boyutunun geleceğe yönelik bir alternatif oluşturmasını sağlayacaktır.

Ruh ve ruhsallık ile ilgili olarak alan yazında yer alan tanımların bazıları şu şekildedir:

- Ruh, soyut bir kavramdır. Ruhsallık ise, “kişinin hem kendine hem de etrafındakilere mutluluk getiren sevgi, merhamet, sabır, hoşgörü, affetme, memnuniyet, sorumluluk duygusu ve uyumluluk gibi insan ruhunun özellikleri” dir (Baloğlu & Karadağ, 2009: 172).

- Ruh, kişideki hayat canlılığı, enerji veren güç, öz benliği ifade eder (Fairholm, 1996)

- Ruhsallık, maneviyat, inanç, yaşamda anlam ve amaç arayışı, başkalarıyla iyi ilişkiler, içsel huzur ve esenlik duygusuyla sonuçlanan kendini gerçekleştirir (Delgado, 2005).

- Ruhsallık, kendini aşma arzusu, yaşantılara” dayalı olarak kendi kendine dönüşümdür (Poulain, Badot & Camus, 2013).

## Kaynakça

- Akduman, G. (2019). *Ruhsal liderlik*. Ed. Gürer, A. 21. yüzyılda liderlik yaklaşımları (s. 105-125). İstanbul: Hiper Yayın.
- Akkağıt, Ş. F. (2022). Aristoteles'te insan kavramı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 124-151.
- Amerikan Psikoloji Birliği. (2022). Erişim adresi <https://dictionary.apa.org/spirit> 25.08.2022.
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Ayaz, S. (2022). *Covid-19 Krizi ve Evrilen Liderlik*. E. Uğurlu ve C. N. İrem (Ed.ler). Covid-19 ve Dünya Ticaretine (Uluslararası) Olan Etkileri içinde, Ankara: Seçkin Yayınları. s. 267-294
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 165-190.
- Bergeron, R. (1999). Pour une spiritualité du troisième millénaire. *Religiologiques*, 20, 231-246.
- Bhatti, W. K., & Sadia, T. (2018). Spiritual leadership and spiritual influence. *Walia Journal*, 34(1), 21-26.
- Bozkuş, K., & Gündüz, Y. (2016). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 405-420
- Caldeira, S., & Hall, J. (2012). Spiritual leadership and spiritual care in neonatology. *Journal of Nursing Management*, 20(8), 1069-1075.
- Özgür, Ç. (2022). Örgütsel maneviyat ve işe adanmışlık. *Proceedings Book*, (s. 402 -411).
- Delgado, C. (2005). Maneviyat kavramı üzerine bir tartışma. *Hemşirelik bilimi üç ayda bir*, 18 (2), 157-162.
- Deniz, G. (2018). İnsanı Ruh Üzerine. *Eskiyeni*, (37), 25-34.
- Doğan, S., & Aslan, M. (2018). Psikolojik sermaye, içsel motivasyon ve iş tatmini ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 112-125.
- Doohan, L. (2007). *Manevi liderlik: Bütünlük arayışı*. Paulist Basın.
- Duyck, J. Y., & Mhenaoui, I. (2013). La spiritualité et l'entreprise. *RIMHE: Revue interdisciplinaire management, homme entreprise*, 2(4), 57-70.
- Ertürk, A. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları. Ed. Güçlü, N. ve Koşar, S. *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* (s. 143-180). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, A., & Dönmez, E. (2017). Ruhsal liderlik ve eğitimdeki yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 11-19.
- Fairholm, G.W. (1996). Spiritual leadership: Fulfilling whole-self needs at work. *Leadership & organization Development journal*, 17(5), 11-17.

- Fairholm, G. W. (2000). *Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart*. Greenwood Publishing Group.
- Fairholm, M. R., & Gronau, T. W. (2015). Spiritual leadership in the work of public administrators. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 12(4), 354-373.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The leadership quarterly*, 14(6), 693-727.
- Fry, L. W. (2005). Introduction to the leadership quarterly special issue: Toward a paradigm of spiritual leadership.
- Fry, L. W. J., & Egel, E. (2017). Spiritual leadership. *Graziadio business review*, 20(3),
- Foucault, C., & Mongeau, S. (2004). *L'art de soigner en soins palliatifs: perspectives infirmières*. PUM.
- İbiş, Y. & Çalışkan, Ö. (2021). Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 423-444.
- Kaya, M. (2014). Aristoteles'in ruh anlayışı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 91-98.
- Kesken, J., & Ayyıldız, N. A. (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: pozitif ve otantik liderlik. *Ege Academic Review*, 8(2), 729-754.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. & Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Narcıkara, E. B. (2018). Spiritüelite (Ruhsallık) ve iş ortamında anlam arayışı. *Alanya Akademik Bakış*, 2(1), 11-25.
- Özkara, Z. U. (2022). Araştırma makalesi ruhsal liderlik: literatür taraması ve içerik analizi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 57(2),1249-1280
- Poulain, M., Badot, O., & Camus, S. (2013). La spiritualité dans l'expérience de magasinage. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise*, 82(4), 40-56.
- Reave, L. (2005). Liderlik etkinliği ile ilgili manevi değerler ve uygulamalar. *Üç aylık liderlik*, 16(5), 655-687.
- Singhal, M., & Chatterjee, L. (2006). A person-organization fit-based approach for spirituality at work: Development of a conceptual framework. *Journal of Human Values*, 12(2), 161-178.
- Smith, G., Minor, M., & Brashen, H. (2018). Spiritual Leadership: A Guide to a Leadership Style That Embraces Multiple Perspectives. *Journal of instructional research*, 7, 80-89.
- Tiftik, C. (2022). Stratejik Yönetim Modeli Bağlamında Otantik Liderlik Kavramının İncelenmesi. *Yönetim Kavramlarına Güncel Bakış*.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Türk Dil Kurumu sözlükleri. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>  
25.08.2022
- Yang, M. & Fry, L. (2018). Sağlık çalışanlarının tükenmişliğini azaltmada manevi liderliğin rolü. *Yönetim, Maneviyat ve Din Dergisi*, 15 (4), 305-324.

- Yang, F., Liu, J., Wang, Z., & Zhang, Y. (2019). Enerjik hissetmek: çok seviyeli bir manevi liderlik modeli, lider bütünlüğü, ilişkisel enerji ve iş performansı. *İş Etiği Dergisi*, 158 (4), 983-997.
- Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 278-296.
- Yıldız, M. S., Börklü Doğan, Ö., & Dayan, A. (2022). Tıp uzmanlık öğrencilerinde ruhsal liderlik ve tükenmişlik sendromu ilişkisi. *Türkiye aile hekimliği dergisi*, 26(2), 29-36.
- Zhang, Y., & Yang, F. (2020). How and when spiritual leadership enhances employee innovative behavior. *Personnel Review*, 50(2), 596-609.



## Yazar Hakkında

**Öğr. Gör. Yasemin İBİŞ**, Lisans eğitimini 1999 yılında Ankara Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi'nde ve 2017 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, yüksek lisans eğitimini Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Fakültesi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında tamamlamıştır. Yazarın eğitim yönetimi alanında ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış makale ve bildirileri bulunmaktadır. Halen Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümünde öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.

# BÖLÜM 7

## ÖRGÜTSEL İLETİŞİM BAĞLAMINDA PATERNALİST LİDERLİK

Sibel AYBAR

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi  
Gelişim MYO

saybar@gelisim.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4725-9653

### Abstract

**Background:** In today's business world, there are many studies aiming to explain the business relations of organizations. The aim of all these studies is to determine the factors that enable all employees of the organization to eliminate communication problems, regardless of the public and private sectors. In leadership, which is accepted as an important determinant in organizational communication that ensures effective communication among the employees of the organization, the point to be considered is that influence of the behavior and actions of the leader must be more effective on the behaviors and actions of the group members. In this section, contemporary leadership types and analyzes of the relationship between paternalist leadership and organizational communication, and the role of paternalist leadership in the context of organizational communication in organizations will be discussed.

**Research Purpose:** The purpose of the study is by addressing the contemporary leadership types to analyze the relationship between paternalist leadership and organizational communication. Besides all in this study we aim to discuss the role of paternalist leadership in organizations, in the context of organizational communication.

**Methodology:** The study was developed by making a literature-based review on organizational communication and paternalist leadership.

**Findings:** The lack of communication or misuse in general can give a lot of damage to the organization and in this case, organizations may not achieve the desired results. Therefore a paternalist leader is considered to have fulfilled her/his leadership role if she/he can increase the motivation and competence of the group members by creating an effective communication environment and can persuade the group members to achieve the goals she/he has set.

**Conclusions:** It is hoped that this chapter will contribute to the discovery of the potential of the theme and encourage the relevant literature to be studied in this area.

## Giriş

Günümüz iş dünyasında kurumların iş ilişkilerini açıklamayı amaçlayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Tüm bu çalışmalarda amaç, kamu ve özel sektör ayrımı olmaksızın tüm kurum çalışanlarının iletişim aksaklıklarını gidermeyi sağlayan etmenleri belirlemektir. Bu bağlamda tüm kurumlar, müşteriler ve çalışanlar arasındaki bilgi alışverişinde yoğun bir endişe içerisindedirler. Çünkü iletişimin eksikliği veya kötü konumlandırılması, örgüte pek çok açıdan zarar verebilir ve sonuç olarak kurumlar istenen sonuçları elde edemeyebilir. Kökleri endüstriyel ve örgütsel psikolojiye ve (post) pozitivist bilime dayanan örgütsel iletişim kavramı, tarihsel olarak liderlik çalışmalarına egemen bir kavram olarak ele alınmıştır. İletişimin kurum çalışanları arasında etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan örgütsel iletişimde önemli bir belirleyici olarak kabul edilen liderlikte, dikkat edilmesi gereken nokta, grup üyelerinin davranış ve eylemlerinden ziyade liderin davranış ve eylemlerinden etkilenilmesidir. Şayet bir lider, etkili bir iletişim ortamı yaratarak grup üyelerinin motivasyon ve yeterliliklerini arttırabiliyor ve kendi belirlediği hedefleri gerçekleştirme konusunda grup üyelerini ikna edebiliyorsa liderlik rolünü yerine getirmiş olarak kabul edilmektedir.

Bu bölüm, çağdaş liderlik türleri ve örgütsel iletişim kaynağından hareketle paternalist liderlik ve örgütsel iletişim ilişkisi ile ilgili analizleri ve kurumlarda örgütsel iletişim bağlamında paternalist liderliğin rolü konusu ele alınacaktır. Çalışma örgütsel iletişim ve paternalist liderlik konularında literatüre dayalı bir inceleme yapılarak geliştirilmiştir. Bu bölümün, ele alınan temanın potansiyelinin keşfedilmesine katkıda bulunacağı ve ilgili literatürü bu alanda çalışma yapılmasına teşvik edebileceği umulmaktadır.

## 1. Örgüt ve İletişim Kavramları

Örgüt ve yönetim alanında yapılan çalışmaların çoğu tarihler boyunca çok temel ama çok da karmaşık bir soruyu sorgulamışlardır. Örgüt nedir? Konu ile ilgili literatür genellikle örgütler için, sosyal ilişkilerin yaşandığı ve sosyal süreçler için yararlı olan yapılar olarak tanımlasa da esas olarak iletişimin bir örgütü en iyi şekilde temsil edecek unsur olduğu düşüncesi 1990'lardan bu yana konuşulmaktadır. Yönetim ve organizasyon alanında yapılan çalışmalar iletişimin, örgüt yapısı içerisinde önceden var olan ve gerçekleşen faaliyetlerden sadece biri olarak tanımlamaktadır. Buna göre iletişim için, bilginin bir grup insanın arasında iletilen ve paylaşılabilen bir araç olduğu ifade edilebilir (Axley, 1984: 432). Bu bağlamda iletişimin, örgüt üyelerinin fikirlerini sembollerle doğru bir şekilde kavramak, mesajları alıcı kişilere iletmek ve bilgi alışverişini sağlayabilmek olduğu ileri sürülebilir. Örgütsel yapılanmanın en etkili unsurlarından biri olan iletişim, örgütlenmenin gerçekleşmesi ve etkili çalışması için olmazsa olmaz unsurlardan biridir (Cooren,

Bartels & Martine, 2017: 513). Birçok düşünür örgütleri iletişimin yaşandığı yerler olarak tanımlamaktadır (Ashcraft, Kuhn & Cooren, 2009: 15).

Cooley (1994) iletişimi, insan ilişkilerinin var olmasına ve gelişmesine yarayan mekanizma olarak tanımlarken, Ruben (1988), bilgi vermek ya da aktarmak amaçlı bilgiye yönelik davranış olarak tanımlamıştır. Haber ve ileti alışverişi olarak değerlendirilen iletişimin, bunun yanı sıra fikirler, olaylar ve bilgilerin paylaşımını kapsayan bireysel veya ortak etkinlik şeklinde tanımlandığı da bilinmektedir (Usluata, 1994:13). İletişim, örgüt üyelerinin birbirleri ile etkileşimlerini ve bağlılıklarını sağlarken aynı zamanda çalışanların bir koordinasyon ve denge içerisinde ilerlemelerini kolaylaştıran karşılıklı bir paylaşım olgusudur. Örgüt üyeleri iletişim sağlarken, rastgele bir paylaşım yapmanın yerine karşılıklı uyumlu bir etkileşim sağlamaktadırlar ve iletişimde bir davranışın gerçekleşmesini sağlayan bilgi, düşünce ve hislerin aktarımı söz konusu olmaktadır (Eroğlu, 2004: 235).

Bireylerin, hedeflere ve sosyal ihtiyaçlara ulaşmak için iş birliği yapmaları ve bu hedeflere ulaşmak için çaba göstermeleri gerekliliği toplumsal örgütlenmenin ortaya çıkmasını sağlamıştır denilebilir. Bu örgütlenmeler her daim farklı şekillerde adlandırılmıştır. Örneğin, işletmeler için bu yapılanma örgütsel davranış disiplini olarak örgüt olarak tarif edilmektedir.

Temelde örgütler, bir araya gelerek oluşturulan bir grubun belli bir amaç yönünde güçlerini birleştirmeleri ve bu birlikteliğe ihtiyaç duyduklarında fiziksel ekipmanları da dâhil ederek belirli bir yönetim temelinde ilişkilerini düzenledikleri toplumsal sistem şeklinde ifade edilmektedir. Aslında örgütlerin tamamı, belirli insan ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla kurulmuş yapılardır denilebilir. Bireylerin ihtiyaçlarının, kimi zaman sadece kendileri aracılığıyla değil başkalarının yardım ve katkılarıyla da gerçekleşebileceğini fark etmeleri, örgüt yapılanmasının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda da bireyler, bilgi, kabiliyet, güç ve zamanlarının kendi arzu ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu gözlemlemiş ve daima başkaları ile iş birliğinde bulunma gereksinimi hissetmişlerdir. Bu nedenle ortak amaçları hayata geçirebilmek üzere belirli bir yapı içerisinde, belirli kural ve süreçlerle bağımlı olarak bir araya gelerek örgütleri oluşturmuşlardır (Ertekin, Ilgın & Yengin, 2018: 298).

Bilindiği üzere örgütler, ortak amaçları gerçekleştirmek üzere iş birliği yapmaya razı olan kişilerin gönüllü olarak oluşturdukları bir yapı olarak tarif edilmektedir (TDK). Bu yapı içerisinde, en az bir karar verici ve kararı uygulayıcıların bulunması zorunluluğu, bu yapıyı emir komuta ya da idare etme fonksiyonlarına yönelik çalıştırılması gereken bir yapıya dönüştürmektedir. Çünkü bu açıdan bakıldığında, idare edilen kişiler ve idarecilerin bulunduğu yapılarda hem bir emir komuta zincirinin bulunması durumu söz konusudur, hem de karar verici pozisyonundaki kişinin başkalarını etkileyerek iş yaptırması durumu söz konusu olabilmektedir. Bu durumda örgüt üyelerini belirlediği amaçlar doğrultusunda harekete geçiren kişinin, örgütsel iletişimin yapısına hâkim olması beklenmektedir. Bu durum kimi yapılanmalarda liderlik ile ilgili bazı olguların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu noktada mühim olan şey, karar verici olan bireyin çalışanlarla kendi arasında kuracağı iletişim ortamı ya da çalışanların kendi aralarında nasıl

veya iletişimde örgütlenmenin nasıl gerçekleştiği konusuna odaklanmış durumdadırlar. Son yıllarda örgütlenme çalışmaları, ağırlıklı olarak iletişimi etkin şekilde gerçekleştirebilen örgüt düşüncesini temel alarak bu konuyu bilimsel çıkış noktası haline getirmiş durumdadırlar. Buna göre, bu yazıda örgütsel iletişim odağında paternalist liderlik ele alınmıştır. Babacan tavırlarıyla çalışanlarını örgüte bağlı bireyler haline getirmeyi hedefleyen liderlerin hem samimi davranmaları hem de otoriter ve kuralcı davranmaları esnasında iletişimi doğru kullanmaları onları başarıya götürecektir. Dolayısıyla örgütsel başarı hem yönetim yapısına hem de liderin tarzına bağlı iken bu akışın sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ise liderin iletişim konusundaki performansına ve kabiliyetine bağlıdır denilebilir.

## Kaynakça

- Ashcraft K. L., Kuhn T. R., & Cooren F. (2009). Constitutional amendments: "Materializing" organizational communication. *Academy of Management Annals*, 3(1), 1–64
- Axley S. R. (1984). Managerial communication in terms of the conduit metaphor. *Academy of Management Review*, 9, 428–437.
- Baraz, B. (2012). *Yöneltme, Yönetim Bilimi* (Editör), Senem Besler. 1. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 88-89.
- Besler, S. (2012). *Yönetim ve Yönetim Bilimi*, (Editör), Senem Besler. Yönetim Bilimi 1. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 13.
- Cheng, B.S., Boer, D., Chou, L.-F., Huang, M.P., Yoneyama, S., Shim, D., Sun, J.M., Lin, T.T., Chou, W.J., & Tsai, C.Y. (2014). Paternalistic Leadership in Four East Asian Societies: Generalizability and Cultural Differences of the Triad Model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 82–90. <https://doi.org/10.1177/0022022113490070>
- Christensen, L. T., Morsing, M., & Cheney, G. (2008). *Corporate Communications: Convention, Complexity and Critique*. London: Sage Publications.
- Cooley, E. (1994). Training an interdisciplinary team in communication and decision-making skills. *Small group research*, 25(1), 5-25.
- Cooren F., Bartels G., & Martine T. (2017). Organizational communication as process. In Langley A., Tsoukas H. (Eds.), *The Sage handbook of process organization studies* London: SAGE Publications. 513–528.
- Corman, S. R., & Poole, M. S. (2000). *Perspectives on organizational communication: Finding common ground*. New York: Guilford.
- Dereli, T. (1976). *Organizasyonlarda Davranış*. İÜ İktisat Fakültesi.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış Bilimleri*, Beta Yayınları, 235.
- Erol, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul, 353.
- Ertekin, I., Iğın, H. Ö., & Yengin, D. A. (2018). Örgütsel İletişim Kuramları. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(2), 297-311.



- Farh, J. L., & Cheng, B. S. (2000). A Cultural Analysis Of Paternalistic Leadership İn Chinese Organizations. In *Management and Organizations In The Chinese Context*. 1st ed., ed. J. T. Li, A. S. Tsui, and E. Weldon, 84–127. London: Palgrave Macmillan.
- Gelfand, M. J., Erez, M. V., & Aycan, Z. (2007). Cross-Cultural Organizational Behavior. *Annual Review of Psychology* 58 (1):479–514. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085559.
- Gülen, İ., & Özdönmez, M. (1987). *Ormançılık Yönetim Bilgisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Yayınları
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hiller, N. J., Sin, H. P., Ponnappalli, A. R., & Ozgen, S. (2019). Benevolence and authority as WEIRDly unfamiliar: A multi-language meta-analysis of paternalistic leadership behaviors from 152 studies. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 165-184.
- James, K., Chen, D.L., & Cropanzano, R. (1996). Culture and leadership among Taiwanese and U.S. workers: Do values influence leadership ideals? In M. N. Ruderman, M. W. Hughes-James, & S. E. Jackson (Eds.), *APA. Selected research on work team diversity*, 33–52.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. 8. Baskı, İstanbul, Beta Basımevi.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. 9.Baskı İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Korkmaz, F., Gökdeniz, İ., & Zorlu, K. (2018). Paternalist liderlik davranışının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde çalışanların işe tutkunluk düzeylerinin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*.24(3).950-973.
- Liao, S. H., Widowati, R., Hu, D. C., & Tasman, L. (2017). The mediating effect of psychological contract in the relationships between paternalistic leadership and turnover intention for foreign workers in Taiwan. *Asia Pacific Management Review*, 22(2), 80-87.
- Mansur, J., Sobral, F., & Goldszmidt, R. (2017). Shades Of Paternalistic Leadership Across Cultures. *Journal of World Business*, 52 (5):702-713. doi: 10.1016/j.jwb.2017.06.003.
- Miller, K. I. (2006). *Organizational communication: Approaches and processes*, 4th edn. Belmont, CA: Wadsworth.
- Miller, K. I. (2008). *Organizational Communication. The International Encyclopedia of Communication*. Texas A&M University. doi:10.1002/9781405186407.wbieco018. 1-13.
- Öge, E., Çetin, M., & Top, S. (2018). The effects of paternalistic leadership on workplace loneliness, work family conflict and work engagement among air traffic controllers in Turkey. *Journal of air transport management*, 66, 25-35.
- Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2008). Paternalistic Leadership: A Review And Agenda For Future Research. *Journal of Management* 34 (3):566–93. doi: 10.1177/0149206308316063.
- Redding, W. C., & Tompkins, P. K. (1988). Organizational communication: Past and present tenses. In G. Goldhaber & G. Barnett (eds.), *Handbook of organizational communication*. Norwood, NJ: Ablex, 5–34.
- Ruben, B. D. (1992). *Communication and human behaviour*. Prentice Hall.

- Sabuncuoğlu, Z. (1982). *Endüstriyel Davranışlar*, Bursa, 1982, 164.
- Saygılı M., Özer Ö., & Karakaya P.Ö. (2020). Paternalistic Leadership, Ethical Climate and Performance in Health Staff, Hospital Topics, DOI: 10.1080/00185868.2020.1726848
- Taşlıyan, M., Çiçeklioğlu, H., & Bıyıkbeyi, T. (2017). Paternalist Liderlik ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişki: Doğu Akdeniz Bölgesinde Bir Belediye Örneği. *Assam uluslararası hakemli dergi*, 4(8), 70-87.
- Taylor, J. R., Flanagan, A. J., Cheney, G., & Seibold, D. R. (2001). Organizational communication research: Key moments, central concerns, and future challenges. In W. Gudykunst (ed.), *Communication yearbook 24*. Thousand Oaks, CA: 99–137.
- Tompkins, P. K., & Wanca-Thibault, M. (2001). Organizational communication: Preludes and prospects. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (eds.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, xvii–xxxı.
- Tosun, K. (1978). *İşletme Yönetimi*. Fatih.
- Tsai, H. T., Wu, T. J., & Yeh, S. P. (2013). Chinese Paternalistic Leadership And Leadership Effectiveness In Textile Industry. *Autex Research Journal*, 13(3), 82-88.
- Tuan, L. T. (2018). Driving Employees To Serve Customers Beyond Their Roles In The Vietnamese Hospitality Industry: The Roles Of Paternalistic Leadership And Discretionary HR Practices. *Tourism Management*, 69, 132-144.
- Usluata, A. (1994). *İletişim*, Cep Üniversitesi, İletişim Yayınları, İstanbul, 13.
- Yıldız, B., & Bekmezci, M. (2019). Babacan liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide kolektif şükranın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 52-73.

### **İnternet Kaynakçası**

Tdk.gov.tr

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/paternalism>



## Yazar Hakkında

**Dr. Öğr. Üyesi Sibel Aybar**; 1984 yılında Tunceli'de dünyaya gelen Sibel Aybar, 2014 Eylül döneminde Nişantaşı Üniversitesinde görev yapmıştır. 2015 yılında başladığı İstanbul Gelişim Üniversitesi Gelişim MYO'daki görevine halen Doktor Öğretim Üyesi olarak devam etmektedir. Yüksek lisansını İşletme- Örgütsel Davranış alanında, doktorasını ise İşletme-Davranış Bilimleri alanında tamamlamıştır. İyi seviyede Almanca bilmektedir. Özellikle örgütsel davranış, insan kaynakları yönetimi, örgüt psikolojisi, endüstri 4.0 ve dijital dönüşümün işletmeler, örgütler, yönetim ve insan kaynakları alanındaki etkilerini ve önemini inceleyen çalışmaları mevcut olup halen bu alanda çalışmalarına devam etmektedir. Bekârdır ve altı çocuklu bir ailenin en genç üyesidir.

## **KISIM II**

# **Çağdaş Liderlerin Gölgesinde Örgütsel İletişim Kavramları, Yaklaşımları ve Süreçleri**

# BÖLÜM 8

## LİDERLİK, ORGANİZASYON VE İLETİŞİM

Kübra MERT MAHAN  
Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İİBF  
kubra.mert@erdogan.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-2684-1812

### Abstract

**Background:** Leadership is an important concept that has been the subject of many different disciplines for many years. The leader and the leadership process, which is an important element of the organizational structure, has had different dimensions with the changing world order. A leader contributes to the sustainability of the organization by giving priority to the decisions and practices that will increase the strategic mobility of the organization in the long term. The leadership, on the other hand, is a process in which the organization is tried to be managed in the best and successful way to achieve success in the organization, and for this, honesty, trust, openness, respect, and integrity are based on management. Communication is another important process for organizations. Communication is needed to provide these in an organization.

**Purpose:** The purpose of this book chapter is to provide theoretical information on the definition and process of leadership, the importance of leadership for organizations, the differences between a leader and a manager, and the importance of communication in leadership.

**Methodology:** This chapter has been prepared based on national and international literature on leadership, organization, and communication.

**Findings:** With good communication, activities within the organization are more easily managed. The leader should always encourage good communication in the organization. He/she should not allow the communication to be blocked/disrupted, and in such a case, he/she should work to ensure that the communication flows correctly and in place. Whether written, verbal, formal or informal, leaders must be in constant communication with other members of the organization.

**Conclusion:** Having a well-established communication structure in organizations is a vital must. With good communication, activities within the organization are more easily managed. In addition, with a good communication process in an

organization, not only formal relations, but also informal or social relations are established and regulated since communication has not only material content dimension but also emotional-psychological dimension.

## Giriş

20. ve 21. yüzyılda yaşanan ekonomik, siyasal, teknolojik ve toplumsal değişimler, organizasyonların da köklü değişimler yaşamasına neden olmuştur. Ulusal rekabetin yanında uluslararası ve küresel rekabetin hızlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan dinamik gelişimler, kuşağın değişmesi dolayısıyla tüketimdeki alışkanlıkların ve tüketme hızının da değişmesi, dijitalleşme, sektörlerdeki değişimler, insan hakları konusundaki ilerlemeler ve bu sebeple toplumlarda olduğu gibi organizasyonlarda da insana saygının önem kazanması, ekonomik büyüme ve kalkınmada emeğin kıymetinin anlaşılması, demografinin değişmesiyle ve mobilitenin artması ile birlikte iş yerlerinde artan çeşitlilikle birlikte organizasyonlar da esneyip, bahsi geçen değişimlere ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Eroğlu (2003)'na göre, organizasyonları değişim hedefine ulaştırıp geleceğe hazırlama noktasında müşteri odaklı düşünmek ve organizasyon kültürünün yanında, liderlik ve iletişim de bulunmaktadır.

Lider, organizasyonun misyonunu, temel amaçlarını ve vizyonunu belirleyen, uygun stratejileri yaratan ve arzulanan kurumsal amaçlara erişirmeye çalışan, takipçilerini de bu yönde etkileyen kişidir (Mirze, 2021: 263). Bir lider, uzun dönemde organizasyonun stratejik hareket yeteneğini artıracak karar ve uygulamalara öncelik vererek, organizasyonun sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır. Liderlik ise, organizasyonda başarıya ulaşılması için organizasyonun en iyi ve başarılı şekilde yönetilmeye çalışıldığı, bunun için de yönetimde dürüstlüğü, güvenin, açıklığın, saygının ve bütünlüğün temel alındığı bir süreçtir. Öte yandan liderlik, insanların güvenliğinin veya bir faaliyetin başarısının tehlikede olduğu kriz zamanlarında zorlayıcı bir faaliyettir (Yukl, 2006).

Liderler, üyesi oldukları organizasyonların sürdürülebilir olmasını da sağlarken, bir yandan da güçlü bir ticari olguyla desteklenen, açık ve ilham verici bir vizyon yardımıyla başkalarıyla iletişim kurarlar (Perkins, 2021). Hayatın her alanında olduğu gibi iletişim, organizasyonlar için de oldukça önemlidir. Organizasyon içi ve dışı mesajlar ne derece doğru gönderilir ve alınır, performans da o derecede artar. Çünkü iletişimle organizasyon üyelerine ve diğer paydaşlara ihtiyaçları olan bilgi aktarılmaktadır.

Yukarıdakilerden hareketle bu bölümde önce genel olarak liderlik kavramı ele alınmakta, daha sonra bir organizasyonda liderin görevleri ve önemi hususuna değinilmektedir. İlerleyen sayfalarda ise, liderlik bağlamında organizasyonlarda iletişim ve sonuç yerine kısımları bulunmaktadır.

sından ve etkin iletişim kurmasından almaktadır. Sağlıklı bir şekilde organizasyonun geneline yayılarak sürdürülen iletişimler, olumlu bir organizasyon kültürüne de katkı sağlamaktadır (Perkins, 2021).

Hayatın her alanında olduğu gibi, organizasyonlarda da iyi kurulan bir iletişim yapısının olması oldukça önemlidir. İyi iletişimle, organizasyon içindeki faaliyetler daha kolay yönetilmektedir. Bunun yanında bir organizasyonda iyi bir iletişim süreciyle sadece formal ilişkiler değil, informal veya sosyal ilişkiler de kurulmakta ve düzenlenmektedir. Çünkü iletişimin sadece maddi içerik boyutu değil, duygusal-psikolojik boyutu da bulunmaktadır.

Lider, organizasyonda her zaman iyi iletişime teşvik etmelidir. İletişimin tıkanmasına/aksamasına müsaade etmemeli, böyle bir durumda ise iletişimin doğru ve yerinde akması için çalışmalıdır. Fisher (1974)'a göre liderliğin ortaya çıkmasına yol açan bazı pozitif davranışlar, direkt olarak iletişimle alakalıdır. Dolayısıyla bu noktadan bakıldığında bir liderin yapabileceği en iyi şey, bir büyüme ortamı yaratan koşulları anlamak ve geliştirmek için mümkün olan her şeyi yapmaktır (McGregor, 1985).

## Kaynakça

- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, 2(2), 59-67.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4, 259-260.
- Bennis, W. G. (1989a). *On becoming a leader*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bennis, W. G. (1989b). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1),6-10.
- Birdal, İ., & Aydemir, N. (1992). *Yönetim Teorileri*, Birinci Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row: New York.
- Dainton, M., & Zelle, E.D. (2005). *Applying Communication Theory for Professional Life*, Sage Publications, Londra.
- Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda Davranış*. Ar Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Eales-White, R. (1992). *The power of persuasion improving your performance and leadership skills*. Kogan Page Limited, Londra.
- Eales-White, R. (2003). *The effective leader*. Kogan Page Limited, Londra.
- Eren, E. (2000). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Eroğlu, E. (2003). Organizasyonel Zekânın Gelişmesinde Örgütsel İletişimin Rolü. *Kurgu Dergisi*, 20, 245-254.

- Fisher, B. A. (1974). *Small group decision making: Communication and the group process*. New York: McGraw-Hill.
- Ford, J. D., & Ford, L. W. (2012). The Leadership of Organization Change: A View from Recent Empirical Evidence, (Ed.) Abraham B. (Rami) Shani, William A. Pasmore, Richard W. Woodman, *İçinde Research in Organizational Change and Development (Research in Organizational Change and Development, Volume 20)*, Emerald Group Publishing Limited, ss. 1-36.
- Gandolfi, F., & Stone, S. (2018). Leadership, Leadership Styles, and Servant Leadership. *Journal of Management Research*. 18(4), 261-269.
- Goldman, E. F. (2012). Leadership practices that encourage strategic thinking. *Journal of Strategy and Management*, 5(1), 25-40.
- Güney, S. (2007). Bireyler Arası İletişim. (Ed.) Salih Güney, *İçinde Yönetim ve Organizasyon, Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Handy, C. B. (1993). *Understanding organizations*. 4. Baskı, Penguin Books.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. (Ed.) R. M. Stogdill ve A. E. Coons, *İçinde Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Holladay, S. J., & Coombs, W. T. (1993). Communication visions: An exploration of the role of delivery in the creation of leader charisma. *Management Communication Quarterly*, 6, 405-427.
- Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (1999). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: The role of strategic leadership. *Academy of Management Perspectives*, 13(1), 43-57.
- James, T., & Cinelli, B. (2003). Exploring gender-based communication styles (Teaching Techniques). *Journal of School Health*, 73(1), 41-43.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2022). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojije Giriş*. 25. Yenilenmiş Baskı, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Kanter, R. M., Stein, B., & Jick, T. (1992). *The challenge of organization change: How companies experience it and leaders guide it*. New York, NY: Free Press.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. (2nd ed.), New York: John Wiley.
- Kotter, J. P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs From Management*. The Free Press, New York.
- Madlock, P. E. (2008). The link between leadership style, communicator competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45(1), 61-78.
- McGregor, D. (1985). *The human side of enterprise: 25th anniversary printing*. New York: McGraw-Hill.
- Mintzberg, H. (1998). Retrospective commentary on the manager's job: Folklore and fact. *İçinde Harvard Business Review on leadership* (ss. 29-32), Harvard Business School Press, Boston, ABD.



- Mirze, S. K. (2021). *Liderlik Teori ve Uygulama*. Birinci Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş., İstanbul.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*. Altıncı Baskı, Sage Publications, Kaliforniya, ABD.
- Özalp, İ., Eren, G., & Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler teorisindeki liderlik tarzlarına göre belirlenmesi ve Eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(1-2), 161-205.
- Perkins, K. M. (2021). *Liderlik ve Amaç-Sürdürülebilir Bir Kültür Nasıl Oluşturulur?*. Çev. Kadir Purde, Albaraka Yayınları-90, Yönetim Dizisi-13, İstanbul.
- Peters, T. (1987). *Thriving on Chaos Handbook for a Management Revolution*. New York: Knopf: Distributed by Random House, ABD.
- Robbins, S. (1998). *Organizational Behaviour Concepts, Controversies, Applications*. Prentice Hall International Inc; New Jersey.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Praeger, New York.
- Rowe, W. G. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 15(1), 81-94.
- Schindler, P. L., & Thomas, C. C. (1993). The structure of interpersonal trust in the workplace. *Psychological Reports*, 73(2), 563-573.
- Silva, A. (2016). What is leadership?. *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5.
- Sohmen, V. S. (2013). Leadership and teamwork: Two sides of the same coin. *Journal of IT and Economic Development*, 4(2), 1-18.
- Stevens, B., & Hisle, J. (1996). Hotel managers' perceptions of upward and downward communication. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 8(1), 29-32.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press, New York.
- Stohl, C. (1985). Going around in circles: The impact of changing communication patterns on quality circle members' attitudes, behaviors, and cognition - a social network perspective. the International Communication Association Convention sunulan bildirisi, Honolulu, HI.
- Tannenbaum, R., Weschler, I., & Massarik, F. (2013). *Leadership and organization (RLE: organizations): A behavioural science approach*. Routledge.
- Thomson, K., & Hecker, L. (2000). Value-adding communication: Innovation in employee communication and internal marketing. *Journal of Communication Management*, 5(1), 48-58.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80, 57-84.
- Turan, S. (2020). Liderlik Nedir?. (Ed.) Kürşat Yılmaz, İçinde *Liderlik Kuram-Uygulama-Araştırma*. Pegem Akademi, Ankara.
- Uğur, S. S., & Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve Liderlik Ayrımında Kişisel Farklılıkların Rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122-136.

- Ünal, M. (2012). Bilgi Çağında Değişim ve Liderlik. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, XXXII(I), 297-310.
- Van Maurik, J. (2001). *Writers on Leadership*. Penguin Books, Londra.
- Wikaningrum, T., & Yuniawan, A. (2018). The relationships among leadership styles, communication skills, and employee satisfaction: A study on equal employment opportunity in leadership. *Journal of Business and Retail Management Research*, 13(1), 138-147.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Altıncı Baskı, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zaleznik, A. (1977). *Managers and leaders: Are they different?*. *Harvard Business Review*, 55(3), 67-76.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.



## Yazar Hakkında

**Dr. Öğr. Üyesi Kübra MERT MAHAN**, 1987 yılında Rize'de doğdu. Lisans derecesini Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat Bölümü'nden 2010 yılında aldıktan sonra, 2012 yılında yüksek lisans ve 2017 yılında doktora derecelerini Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme ABD'den aldı. Halen Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Yönetim ve Organizasyon ABD'de öğretim üyesidir. Ana araştırma alanları; uluslararası işletmecilik, örgüt teorisi ve Türk iş sistemidir.



# BÖLÜM 9

## ÖRGÜTSEL İLETİŞİM TEORİLERİ

Derya GÜL ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Söke İşletme Fakültesi  
derya.gul@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-5467-9782

### Abstract

**Background:** Organizational communication theories are explanations developed by researchers to describe and explain how organizational communication occurs in practice. Organizational communication theories developed in the first half of the 20th century reflected a communication channel model that viewed the process only as the transmission of information. These theories have been criticized for simplifying communication by reflecting organizational communication as a top-down, management-controlled activity, and new theories have emerged from criticisms of their perspectives.

**Research Purposes:** The purpose of this study is to explain organizational communication and give information about organizational information theory, organizational assimilation theory and organizational control theory within the scope of the studies on the subject.

**Methodology:** This study was prepared in the review type and document review method was used. The documents examined in this context consist of scientific studies (articles, books etc.) published in the international literature on organizational communication from the 1970s to the present.

**Findings:** Organizational information theory focuses on the complexity of information management within the organization. And also this theory addresses how organizations reduce uncertainty or ambiguity through the process of collecting, managing, and using information. The organizational assimilation mentioned in the next theory is a key structure that encompasses the process of integrating individuals into organizational culture. The theory explains how individuals integrate into organizational culture. And lastly, organizational control theory studies the process by which one party tries to influence the behavior of the other within a given system.

**Conclusions:** Organizational communication is crucial for overall organizational functioning and success as a constituent element of organizations. Orga-

nizational information theory, organizational assimilation theory, and organizational control theory have provided a multifaceted and different viewpoint on the understanding of organizational communication, which is an interdisciplinary concept.

## Giriş

Örgütsel iletişim, geçmişte ve günümüzde işletme, psikoloji, sosyoloji, medya ve iletişim bilimi, örgütsel psikoloji, örgüt sosyolojisi, dilbilim, işletme yönetimi, antropoloji ve yönetim bilimi gibi diğer farklı akademik alanlardaki insanların konu ile ilgili araştırmalar yürüttüğü gelişen bir araştırma alanıdır. Örgütler, faaliyet gösterdikleri sosyal, politik, kültürel, ekonomik ve teknolojik bağlamlar ile etkileşim halinde oldukları için, örgütlerin iç ve dış iletişimlerini medya ve iletişim araştırmacıları için önemli bir araştırma konusudur. Örgütler iletişim süreçleri aracılığıyla sosyal olarak inşa edilirler. Bir örgütte her gün çok sayıda iletişim olayı gerçekleşir, her biri çoğu zaman bir önceki iletişime dayanır ve gelecektekiler için zemin hazırlar. İletişim, örgütlenme sürecinde gereklidir ve örgütün ömrü boyunca kalıcıdır. Aynı zamanda iletişim, örgüt için çok önemli bir yönetim bileşenidir (Johansson, 2007: 95). Örgüt oluşturma, personel seçme ve işe alma, örgütün ürün ve hizmetlerini yaratma ve geliştirme sırasında örgüt üyeleri birbirleriyle ve müşteriler, tedarikçiler ve araçlar gibi paydaşlarla iletişim halindedir. Bu nedenle, örgütsel iletişim, bireyler, gruplar veya ekipler olarak birkaç farklı türde gönderici ve alıcı, bir bütün olarak da örgütler arasında çok çeşitli iletişim faaliyetlerini kapsamaktadır.

Yapılan araştırmalarda örgütsel iletişim, iletişim çalışmalarının bir alt bölümü olarak, örgütsel yapılar içinde meydana gelenlerin bir tanımlayıcısı olarak ve örgütlerde meydana gelen bir olgu olarak farklı şekillerde ele alınmıştır. Bir anlamda örgütsel iletişim, sürecin, insanların, mesajların, anlamın ve amacın bir kombinasyonu olarak da anlaşılabilir (Deetz, 2001; Miller, 2012; Zalabak, 2014). Örgütsel iletişim uyumluluk kazanma, liderlik etme, motive etme ve etkileme, anlamlandırma, problem çözme ve karar verme ve çatışma yönetimi, müzakere ve pazarlık gibi temel işlevleri gerçekleştirir (Neher, 1997). Bir başka ifadeyle örgütler iletişim olmadan var olamazlar (Keyton, 2010). Örgütsel iletişim, dil ve sosyal etkileşimin ortak bir hedefe yönelik koordineli eylemi teşvik ettiği süreçtir. Bireyler, örgütsel iletişim yoluyla örgütün işleyişinin nasıl gerçekleştiğini anlayabilirler. Araştırmacılar örgütleri anlamak için geleneksel, yorumlayıcı ve eleştirel bakış açısına odaklanarak örgütlerdeki iletişimi tanımlar ve değerlendirirler. Bu bakış açıları, iletişimi inceleme biçimlerinde ve örgütlerin doğası hakkında yaptıkları varsayımlarda farklılık gösterdiğinden, araştırmacılar örgütlerdeki iletişim hakkında çeşitli yaklaşımlar sunabilmektedir. Örneğin bu bakış açıları ile iletişim fonksiyonları ve yapısı, örgüt kültürü ve bilgi teknolojisi incelenebilmektedir (Papa vd., 2007).

Örgütsel iletişim teorileri, araştırmacılar tarafından örgütsel iletişimin pratikte nasıl gerçekleştiğini tanımlamak ve açıklamak için geliştirilen açıklamalardır (Eisenberg, 2009: 700). 20. yüzyılın ilk yarısında geliştirilen örgütsel iletişim teori-

belirsizliği ve iletişim dngsunden oluşmaktadır. Çalışanların, rgt kültürüne nasıl entegre olduklarını açıklayan örgütsel asimilasyon teorisi ise entegrasyonun öngörülü sossyalleşme, karşılaşma ve metamorfoz aşamalarıyla gerçekleştiğini açıklamaktadır. Son olarak örgütsel kontrol teorisi ise belirli bir sistem içinde bir tarafın diğerinin davranışını etkilemeye çalıştığı süreci açıklar. Çalışanların eylemleriyle örgütün amaçlarını uyumlu hale getirmeyi hedefleyen örgütsel kontrol; basit kontrol, teknik kontrol, bürokratik kontrol, kültürel kontrol ve uyumlu kontrol stratejileriyle gerçekleştirilmektedir. Sonuç olarak, çalışma kapsamında ele alınan örgütsel bilgi teorisi, örgütsel asimilasyon teorisi ve örgütsel kontrol teorisi disiplinler arası çalışılan bir kavram olan örgütsel iletişimin anlaşılmasına ilişkin çok yönlü ve farklı bakış açısı sağlamıştır.

## Kaynakça

- Cardinal, L. B., Kreutzer, M. & Miller, C. C. (2017). An aspirational view of organizational control research: Re-invigorating empirical work to better meet the challenges of 21st century organizations. *Academy of Management Annals*, 11 (2), 559-592.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied psychology*, 79 (5), 730.
- Dainton, M. & Zelley, E. D. (2019). *Applying communication theory for professional life: A practical introduction*. USA: Sage publications.
- Deetz, S. A. (2001). Conceptual foundations. In F. M. Jablin and L. L. Putnam (Eds.), *The New Handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (pp. 3–46). USA: Sage Publications.
- Gossett, L. M. (2009). Organizational control theory. In Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (Eds.), *Encyclopedia of communication theory* (ss. 705-708). USA: Sage Publications.
- Eisenberg, E. M. (2009). Organizational communication theories. In Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (Eds.), *Encyclopedia of communication theory* (pp. 700-705). USA: Sage Publications
- Eisenberg, E. M., Goodall Jr, H. L. & Trethewey, A. (2010). *Organizational communication: Balancing creativity and constraint*. USA: Macmillan Higher Education.
- Jablin, F. M. (1984). Assimilating new members into organizations. *Annals of the International Communication Association*, 8 (1), 594-627.
- Jablin, F. M. (2001). Organizational entry, assimilation, and exit. In F. Jablin & L. Putnam (Eds.), *The new handbook of organizational communication* (pp. 732–818). USA: Sage Publications.
- Johansson, C. (2007). Research on organizational communication: The case of Sweden. *Nordicom Review*, 28 (1), 93-110.
- Keyton, J. (2010). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences*. USA: Sage Publications.

- Keyton, J. (2017). Communication in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 501-526.
- Miller, K. (2012). *Organizational communication approaches and processes*. USA: Cengage Learning.
- Myers, K. K. & Oetzel, J. G. (2003). Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure. *Communication Quarterly*, 51 (4), 438-457.
- Neher, W.W. (1997). *Organizational communication: Challenges of change, diversity, and continuity*. Boston: Allyn and Bacon.
- Papa, M. J., Daniels, T. D. & Spiker, B. K. (2007). *Organizational communication: Perspectives and trends*. USA: Sage Publications.
- Redding, W. C. (1972). *Communication within the organization: An interpretive review of theory and research*. Industrial Communication Council.
- Shockley-Zalabak, P. S. (2014). *Fundamentals of organizational communication*. USA: Pearson higher education.
- Verburg, R. M., Nienaber, A. M., Searle, R. H., Weibel, A., Den Hartog, D. N. & Rupp, D. E. (2018). The role of organizational control systems in employees' organizational trust and performance outcomes. *Group & organization management*, 43 (2), 179-206.
- Waldeck, J. H. & Myers, K. K. (2007). Organizational assimilation theory, research, and implications for multiple areas of the discipline: A state of the art review. *Annals of the International Communication Association*, 31 (1), 322-367.
- Weick, K. (1969). *The social psychology of organizing*. New York: Reading Addison- Wesley.
- West, R. & Turner, L. H. (2019). *Introducing communication theory: Analysis and application*. New York: McGraw-Hill Education.
- Wrench, J. & Punyanunt-Carter, N. (2012). *An Introduction to organizational communication*. USA: Creative Commons: Mountain View.
- Wright, B. M. & Barker, J. R. (2000). Assessing concertive control in the term environment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73 (3), 345-361.



## **Yazar Hakkında**

**Dr. Öğr. Üyesi Derya GÜL ÖZTÜRK**, Yüksek Lisans (2015) ve Doktora eğitimini (2019) Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalında tamamladı. ADÜ Söke İşletme Fakültesi İKY bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Örgütsel davranış, İnsan Kaynakları Yönetimi, Yönetim ve Organizasyon, Örgüt Psikolojisi alanlarında çalışmalarına devam etmektedir.



# BÖLÜM 10

## ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE İLETİŞİM

Sezer AYZ

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İİBF

sezerayaz@aydin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6374-8652

### Abstract

**Background:** Organizational communication and organizational culture guide the establishment of institutional tradition and continuity, the selection of the leadership approach to be applied, the success of strategic processes and many other situations and practices related to the organization.

**Research Purpose:** The purpose of this study is to examine and analyze the concepts of organizational culture and organizational communication separately and in a relational framework.

**Methodology:** The research is based on the latest organizational communication and organizational culture literature and examines the methods, data and research resources used in the relationship between organizational communication and organizational culture. The data used in this research are the results of studies conducted by various researchers and authors and attracted great interest.

**Findings:** The findings of the study showed that the behaviors of organizations and leaders with high communication power have a positive effect on the culture of the organization. In addition, the findings revealed that high communication power can improve the existing culture or facilitate the adoption of the planned new culture. From the research findings, it is seen that organizations and leaders with high communication power inspire the creation of organizational culture or develop the necessary personal approaches for a new culture.

**Conclusions:** It is expected that the communication power of an organization and especially the leaders will greatly affect the dynamics that make up the organizational culture.

## Giriş

Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ve ülkelerin kendi içlerinde ve birbirleriyle olan ticari ilişkilerinin gelişmesi sebebiyle, örgütlerin ulusal ve uluslararası alanlarda rekabet edebilmeleri için rekabet edebilirlik düzeylerini arttırmaları gerekmektedir (Scholl, 2003). Bir örgütün rekabet gücünü artırması, çalışanların kendilerini örgütle bütünleştirmelerine ve örgütün kusursuz işlemesi için fedakâr davranışlar sergilemelerine bağlıdır. İşletmelerde bir kültür oluşturabilmek için yalnızca bir bileşenden ya da yaklaşımdan bahsedebilmek mümkün değildir (Ott, 1989).

19. yüzyıldan günümüze, kavramsal olarak tek başına araştırıldıkları durumlarda bile araştırmacıların birbirleri ile olan ilişkilerine bir şekilde değinmeyi zorunlu hissettiği örgüt, kültür ve iletişim kavramlarının örgüt kültürü ve örgütsel iletişim konuları temelini oluşturduğu söylenebilir. Son dönemde yapılan akademik çalışmalar, bu iki fenomenin ilişkisinin anlaşılması ve örgütlerdeki etkisinin belirlenmesi konularında önemli bir yere sahiptir. Zaman içinde, araştırmalar farklı bakış açıları ile geliştirilmiş; örgüt, iletişim ve kültür kavramları arasındaki ilişki irdelenerek günümüze kadar gelmiştir (Kuhn, 2005). Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı örgüt kültürü ve örgütsel iletişim kavramlarının ayrı ayrı ve ilişkisel çerçevede ele alınması ve irdelenmesidir.

Güçlü bir örgüt kültürü ve iletişimi verimlilikteki artışı sağlamanın yanı sıra, örgütün imajını da güçlendirmektedir. En düşük kademedeki bulunan çalışanlardan en üst kademedeki yer alan yöneticilere kadar, etkileşimin neden olduğu hareketlilik hali ve güçlü bir iletişim ortamı görülür. Ortak bir kültürün oluşturulduğu örgütlerde, kültüre uyum sağlayan çalışanlar biri birleriyle çok daha kolay iletişim kurabilecek ve o örgüte aidiyet hissedeceklerdir. Başka bir deyişle güçlü örgüt kültürünün oluşması, örgüt bünyesinde oluşturulan davranışların tutarlılığını pekiştirmekte ve örgüt bünyesinde gözle görülmeyen fakat hissedilen bir kontrol sistemini oluşturmaktadır (Akıncı, 1998:51-53). Örgüt kültürünün; örgütlerin misyonları, vizyonları, hedefleri, amaçları, politikaları ve stratejik planları ile uyum içinde olması gerektiği, belirlenen stratejinin başarısının örgüt kültürü ile oldukça ilişkili olduğu bilinmektedir (Eren, 1997:376).

Örgütsel iletişim ve örgüt kültürü, kurumsal geleneğin ve devamlılığın sağlanmasına, uygulanacak liderlik yaklaşımının seçimine, stratejik süreçlerin başarısına ve örgütle ilgili daha pek çok durum ve uygulamaya yön vermektedir. Örgüt kültürü, aynı zamanda bir varoluş ve bir süreç olarak örgüt bünyesinde yer alan çalışanların iletişimi için çok önemli bir yer tutar (Reilly & DiAngelo, 1990). Peters ve Waterman (1984) kusursuza yakın örgütlerin sahip olduğu temel özelliklerinden birisinin, iletişimi güçlü bir kültürün hakimiyeti ve bir arada tutucu özelliği olduğunu belirtmiştir. İşletmelerde örgüt kültürü ne oranda oluşturulmuş, bireysel ve grup iletişim ortamı ne kadar geliştirilmiş ise çalışanlar arasında ortak amaçlar daha çok güçlenmiş, herkes bu yönde motive olmuş ve gerçek bir örgütsel bağlılık kazanmış olacaktır.

Özellikle çalışan sayısının fazla olduğu işletmelerde çoğunlukla farklı alt kültürlerden gelen bireyler bir arada bulunmak durumunda kalmaktadır. Farklı alt

kültür gruplarının birbirleriyle etkili iletişim kuramaması sürekli çatışma içerisinde olmalarına neden olacaktır. Örgütteki alt kültür grupları arasında yaşanan çatışmalarda; her grup ya da birey kendi kültürel kimlik ve değerlerinin üstünlüğüne inanabilir ve çevresindekilere bunları kabul ettirmeye çalışabilir. Bu durum örgütün performansını olumsuz etkileyecektir. Örgüt üst kültürü, alt kültür grupları arasında yaşanan çatışmalara karşı geliştirilen bir önlem mekanizması olarak düşünülmektedir. Eğer etkili bir örgütsel iletişim ortamında örgüt üst kültürü yaratılabilirse, örgüte gelen çalışanlar kapıdan içeri girerken dışarıdan getirdikleri kendi kültürel kimlik ve değerlerini tıpkı paltolarını askıya asar gibi dışarıda bırakacaklar ve iş önlüklerini giyer gibi örgütün üst kültürel kimliğini takınacaklardır (Gochhayat, Giri & Suar, 2017). Böylece çatışmalar örgüt dışında bırakılmış olacaktır.

## 1. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü ile alakalı olarak bilimsel alanda ilk çalışmaların 1930'lu yıllar itibariyle başladığı düşünülmektedir. İnsanların birbirleriyle olan ilişkilerinin artmasıyla birlikte örgüt bünyesinde yer alan insan kaynağı üzerinde inceleme yapmaya başlanmış, gayri resmi ekip, ekip kuralları, simgeler, örgütsel normlar ve benzeri konuların önemini farkına varılmıştır (Şişman, 2002). Fakat, direkt olarak örgüt kültürü ifadesinin kullanılması ve bahsi geçen ifadenin üzerinde yoğun olarak durulması, 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren gözlenmektedir (Çelik, 2002).

Örgüt kültürü ifadesine çoğalan ilginin birçok nedeni vardır ancak yönetim kuramlarındaki ilerlemeler en önemlilerinden biri olarak gösterilebilir (Vural, 2003). Bunun yanında, kurum kültürünün ve kurumsal iklimin oluşmasının örgütün temel kuralları ve normları üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Örgütsel iklim, kurum bünyesinde çalışan bireylerin davranışsal donanımlarını ve tutumlarını göstermektedir. Örgütsel iklimin oluşumunda hem çalışanların ve hem de örgüt liderinin etkisi bulunmaktadır (Atay, 1998). Örgütsel iklimin örgüt kültürünü kısa vadede etkilemesi beklenen bir durum olmamasına karşın, olumlu veya olumsuz yönde süreklilik arz eden bir iklim örgüt kültürünü kademeli de olsa etkileyecektir.

Örgüt kültürü, çalışanların sahip oldukları ortak değerleri ve gözle görülemeyen bağları kapsar ve bu organizasyonun dışındaki kişilerce basit biçimde anlaşılmaz. Örgüt kültürünü anlatan bir tek doğru ifadeden ya da görüşten bahsedebilmek mümkün değildir (Ott, 1989; Scholl, 2003). Örgüt kültürünün idare, irtibat, psikoloji, toplum bilimi ve antropoloji gibi birbirinden ayrı bilim dallarında faaliyet gösteren araştırmacılarca çalışılması, bahsi geçen fenomenle ilgili değişik ifadelerin ve görüşlerin meydana çıkmasına neden olmuştur (Gizir, 2003). Yönetim ve örgüt teorileri alanlarındaki araştırmacılar, çoğunlukla örgüt kültürünün herhangi bir topluluğa ilişkin karakteristik nitelikleri yansıttığını ifade etmişlerdir (Allaire & Firsirotu, 1984).

Örgüt kültürü, herhangi bir topluluk içinde yaygın olarak paylaşılan değerlerin ve uygulamaların bütünü olarak açıklanmıştır (Schein, 1985). Belirtilen tanımlardan yola çıkarak örgüt kültürü; yöneticiler, değerler ve davranışların etkisi altında oluşan, zaman içerisinde gelişen ve örgüt çatısı altındakileri aynı değerler

etrafında toplayan bir olgu şeklinde açıklanabilir. Örgüt içerisinde kültürün önemi örgüt mensupları üzerindeki etki düzeyi sayesinde daha anlaşılır olmaktadır. Kültür, bir organizasyonun zor zamanlarda başarılı olması ve çalışanları motive etmesi için esastır (Martin, 2002). Bunun yanı sıra, organizasyonlar içindeki alt kültürler ve bu kültürlerin birbirleri ile olan ilişkileri sayesinde kültürel çeşitliliğin oluştuğu belirtilmektedir (Alvesson, 1993).

Örgüt kültürü, yönetim ve organizasyon ile alakalı en çok dikkat çeken konuların başında gelmektedir (Ogbonna & Harris, 2000). Örgüt kültürüne dair tartışılan konularından biri de güçlü kültür veya zayıf kültür ayrımıdır. Güçlü kültür, örgütler bünyesinde net olarak oluşturulmuş ve benimsenmiş değerler olarak ifade edilmektedir (Özkalp & Kirel, 2000). Güçlü kültürü oluşturmuş örgütlerde kişiler gelip geçici olsa bile kusursuz çalışan ve devamlılığı olan bir sistem söz konusudur. Diğer bir deyişle, sağlam kültür; örgüt içinde yer alan bireylerin çoğunluğunca paylaşılmış ve benimsenmiş temel değerler olarak ifade edilmektedir (Akıncı, 1998). Organizasyona ait değerleri ve politikaları örgüt çalışanlarının performanslarına uygulayarak ve buna paralel olarak bir vizyon oluşturularak güçlü bir kültür yaratılabilir (Bryman, 1999). Güçlü ve birleşik kültürün, organizasyondaki çalışanlar için daha fazla bağlılığa ve etkinliğe yol açması beklenecektir (Waterman & Peters, 1982).

Zayıf kültürlerde ise tam tersi bir durumdan bahsedilebilir. Çalışan bireyler işletmenin asli değerleri üzerinde net bir anlaşma temeli oluşturamamışlardır. Zayıf örgüt kültürünün bulunduğu kurumlarda, çalışan bireyler arasındaki iletişim son derece zayıftır (Robbins, 1994). Örgüt kültürünün kuvvetli ya da zayıf olması, çalışanların performansını direkt olarak etkilemektedir. Özellikle, güçlü örgüt kültürüne sahip olan örgütlerin öteki örgütlerden daha üstün çalışma temposu sergiledikleri gözlemlenmektedir. Çünkü, örgütte çalışan bireyler içerisinde iş birliği, dayanışma ve örgüte aidiyet oluşturan sağlam kültürlerin oluşumu sonucu yüksek performansın ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur. Aslında, güçlü örgüt kültürüne sahip olan örgütlerde çalışanların kültürel değerleri öğretmesi, öğrenmesi ve paylaşımı gibi süreçleri içselleştirmesini bu durum kolaylaştırmaktadır. Bu şekilde, örgüt çalışanlarının motivasyonu, bağlılığı ve performansında iyileşmeler görülmekte ve örgütten ayrılmalar azalmaktadır (Erdem & İşbaşı, 2001). Bazı farklı bir bakış açılarına göre ise, örgütsel kültürün performansı doğrudan artırmasından ziyade yöneticiler tarafından sağlanan kontrole yardımcı olduğu düşünülür ve örgüt kültürü, değerlere dayalı bir kontrol biçimi olarak görülür (Papa, Auwal & Singhal, 1997). Özellikle modern örgütlerde benimsenen bu yeni denetim biçimi, örgüt üyelerinin karar seçeneklerini örgütsel çıkarlar lehine sınırlandırmakta ve disiplin mekanizmasını bu şekilde maskeleymektedir (Zorn, Page & Cheney, 2000).

Dinçer'e (1992:271) göre örgüt kültürü, bir örgütün içerisindeki bireylerin davranışlarına yol gösteren kurallar, davranışlar, değerler, inançlar ve huylar yapısıdır. Örgüt kültürünün oluşumunda birden çok faktörün tesiri olduğu söylenebilir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Sevinç, Tetik & Ercan, 2001);

bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Brown & Starkey, 1994; Keyton, 2010; Gochhayat vd., 2017).

İletişim sürecinde kullanılan bilgi ve mesajların farklı kişiler tarafından oluşturulduğu ve alındığı varsayıldığında bu bilgi ve mesajların açıklığının ve yorumlanmalarının göreceli olacağı söylenebilir. Kaynak, alıcı ve mesaj faktörlerinin bir kombinasyonu yoluyla ortaya çıkan ilişkiyel değişkenler ve mesaj yorumlanırken mesajın kendisinden ziyade bağlam dikkate alınmalıdır (Eisenberg, 1984). Bu çerçeveden bakıldığında örgüt kültürünün ne denli önemli olduğu bir kez daha anlaşılabilir. Etkili iletişim üzerine herhangi bir argüman ileri sürmekten bağımsız olarak, bu olguyu anlamak için örgüt kültürünü de göz önünde bulundurup sonuçtan çok sürece bakmak gerekir. Süreç içindeki engel ve sorunlar çoğunlukla bireysel yaklaşımların farklılığından kaynaklanır. Bu nedenle, örgütsel iletişim değerlendirilirken örgüt kültürünün dinamikleri ve bireysel bakış açıları arasındaki farklar dikkate alınmalıdır (Kuhn, 2005).

Yeni teknolojilerin hızlı bir şekilde gelişmesiyle, iletişimin örgüt kültürü için önemi daha da fazlalaşmıştır. Bu yeni teknolojiler örgüt kültürünü hem olumsuz hem de olumlu yönde etkileyebilecek potansiyele sahip iletişim araçları sunmaktadır. Burada lidere oldukça büyük bir sorumluluk düşmektedir. Örgütsel iletişim alanındaki gelişmeler, yerel ve küresel organizasyonların geleceğinin önemli bir parçası olacaktır (Fulk & Jarvis, 2001). Çalışma; örgütsel iletişim ve örgüt kültürü ilişkisinin özellikle son yüzyılda literatürde tartışılan önemli bir konu olduğunu göstermiştir. Araştırma kapsamında literatür bulguları, bileşenler konumundaki örgüt, iletişim ve kültür kavramlarının birbirleri ile direkt olarak ilişkili olduğu ve birbirlerini etkilediklerini ortaya koymuştur (Pacanowsky, 1988; Cameron, 2008; Men & Jiang, 2016). Tüm örgütlerin, stratejik plan yaparken bu üç olguya holistik yaklaşması ve bu olguları ilişkili bir şekilde değerlendirmesi daha faydalı olacaktır.

## Kaynakça

- Akinci, Z. B. (1998). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Axley, S. R. (1984). Managerial and organizational communication in terms of the conduit metaphor. *Academy of management review*, 9(3), 428-437.
- Allaire, Y., & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization studies*, 5(3), 193-226.
- Alvesson, M. (1993). Organizations as rhetoric: Knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity. *Journal of Management studies*, 30(6), 997-1015.
- Atay, O. (1998). Örgüt kültürü ve süreci. *Uludağ Üniversitesi İİBF Dergisi*, 3(16), 1-14.
- Barker, R. T., & Camarata, M. R. (1998). The role of communication in creating and maintaining a learning organization: Preconditions, indicators, and disciplines. *The Journal of Business Communication* (1973), 35(4), 443-467.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. (İkinci baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Blazenaite, A. (2012). Effective organizational communication: In search of a system. *Social Sciences*, 74(4), 84-101.

- Bradshaw, J. (2001). Complexity of staff communication and reported level of understanding skills in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual disability research*, 45(3), 233-243.
- Breed, W. (1958). Mass communication and socio-cultural integration. *Social Forces*, 37, 109-116.
- Brown, A. D., & Starkey, K. (1994). The effect of organizational culture on communication and information. *Journal of Management studies*, 31(6), 807-828.
- Bryman, A. (1999). The Disneyization of society. *The Sociological Review*, 47(1), 25-47.
- Button, K., & Rossera, F. (1990). Barriers to communication. *The annals of regional science*, 24(4), 337-357.
- Cameron, K. (2008). A process for changing organization culture. *Handbook of organization development*, 14(5), 2-18.
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication theory*, 9(2), 119-161.
- Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 15-27.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetintaş, H. B. (2016). Yönetim Yaklaşımlarında Örgütsel İletişim Olgusunun Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4 (1), 0-0.
- Dasgupta, S. A., Suar, D., & Singh, S. (2014). Managerial communication practices and employees' attitudes and behaviours: A qualitative study. *Corporate Communications: An International Journal*, 19(3), 287-302.
- Dawson, T. (2004). Assessing intellectual development: Three approaches, one sequence. *Journal of adult development*, 11(2), 71-85.
- Delia, J. (1987). Communication Research: A History, Charles R. Berger and Steven H. Chaffee (eds.), *Handbook of Communication Science*, Beverly Hills, CA: Sage, p. 20-98.
- Diñçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eisenberg, E. M. (1984). Ambiguity as strategy in organizational communication. *Communication monographs*, 51(3), 227-242.
- Erdem, F., & İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 1(1), 33-57.
- Eren, E. (1997). *İşletmelerde Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Der Yayınları, İstanbul.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eroğluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış*, 11(1), 121-136.
- Gizir, S. (2003). Örgüt kültürü çalışmalarında yönetsel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 374-397.

- Gochhayat, J., Giri, V. N., & Suar, D. (2017). Influence of organizational culture on organizational effectiveness: The mediating role of organizational communication. *Global Business Review*, 18(3), 691-702.
- Goldhaber, G. M., Porter, D. T., Yates, M. P., & Lesniak, R. (1978). Organizational communication: 1978. *Human Communication Research*, 5(1), 76-96.
- Jones, E., Watson, B., Gardner, J., & Gallois, C. (2004). Organizational communication: Challenges for the new century. *Journal of Communication*, 54(4), 722-750.
- Karaçor, S., & Şahin, A. (2004). Örgütsel İletişim Kurma Yöntemleri ve Karşılaşılan İletişim Engellerine Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 96-117.
- Keyton, J. (2010). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences*. Sage Publications.
- Kowner, R. (2002). Japanese communication in intercultural encounters: The barrier of status-related behavior. *International journal of intercultural relations*, 26(4), 339-361.
- Kuhn, T. (2005). The institutionalization of Alta in organizational communication studies. *Management Communication Quarterly*, 18(4), 618-627.
- Leithwood, K. (2005). What we know about successful school leadership in Firestone, W. and Riehl, C.(eds) *A New Agenda; Directions for research on educational leadership* (pp 22-47).
- Martin, J. (2002). *Culture Wars*, Thousand Oaks: Sage.
- Mcphee, R., & Poole, M. (2001). Organizational structures and configurations. In R. Mcphee, & M. Poole *Organizational structures and configurations* (pp. 503-543). SAGE Publications, Inc.,
- McPhee, R. D., & Zaug, P. (2001). Organizational theory, organizational communication, organizational knowledge, and problematic integration. *Journal of Communication*, 51(3), 574-591.
- Men, L. R., & Jiang, H. (2016). Cultivating quality employee-organization relationships: The interplay among organizational leadership, culture, and communication. *International Journal of Strategic Communication*, 10(5), 462-479.
- Mumby, D. K. 2001. Power and politics. In Putnam, L. L. and Jablin, F. M. (eds.), *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research, and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 585-623.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International journal of human resource management*, 11(4), 766-788.
- Ott, J. S. (1989). *The Organizational Culture Perspective*. Chicago: Dorsey Press. (Chapter 3. Organizational Culture: Concepts, Definitions, and a Typology).
- Özalp, E. ve Kirel. Ç. (2000). *Örgütsel davranış* (Beşinci baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları Yayın No:11
- Özmen, F., Aküzüm, C., Zincirli, M., & Selçuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 27-46.

- Pacanowsky, M. (1988). Communication in the empowering organization. *Annals of the International Communication Association*, 11(1), 356-379.
- Papa, M. J., Auwal, M. A., & Singhal, A. (1997). Organizing for social change within con- certive control systems: Member identification, empowerment, and the masking of discipline. *Communications Monographs*, 64(3), 219-249.
- Pedler, B. (1984). Role as a barrier to integration: A study of the interaction of language patterns and role relationships of the Vietnamese in South Australia. *Australian re- view of applied linguistics*, 87-98.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1984). In search of excellence. *Nursing Administration Quarterly*, 8(3), 85-86.
- Putnam, L. L. (1983). *The interpretive perspective: An alternative to functionalism. Com- munication and organizations: An interpretive approach*, 31-54., Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Putnam, L. and Krone, J. K., (2006). "Editors' Introduction", Linda Putnam and Kathleen J. Krone (eds.), *Organizational Communication*, Thousand Oaks, CA: Sage. pp. xxiii – xxiii.
- Redding, W. C., & Tompkins, P. K. (1988). Organizational communication: Past and pre- sent tenses. *Handbook of organizational communication*, 5-33.
- Reilly, B. J., & DiAngelo Jr, J. A. (1990). Communication: A cultural system of meaning and value. *Human Relations*, 43(2), 129-140.
- Robbins, (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çev.: Sevgi A. Öztürk). Eskişehir: ETAM A.Ş. Basım ve Yayıım.
- Rouse, C. E. (2005, October). The labor market consequences of an inadequate education. In symposium on the Social Costs of Inadequate Education, Teachers College Co- lumbia University.
- Ruben, B. D., & Stewart, L. P. (2006). *Communication and human behavior*. 5. painos. USA: Pearson.
- Saab, N., Van Joolingen, W. R., & van Hout-Wolters, B. H. (2007). Supporting communi- cation in a collaborative discovery learning environment: The effect of instruction. *Instructional Science*, 35(1), 73-98.
- Schein, V.E. (1985). Organizational realities. *The politics of change. Performance & Inst- ruction*, 24, 1-5.
- Scholl, R. W. (2003). Organizational Culture-the Inducement System. <http://www.Cba.uri.edu/school/Notes/Culture.html>. Kaynaktan 28/05/2022 tarihinde alınmıştır.
- Sevinç, K., Tetik, S., & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünün oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 8(1), 219-242.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıverdi, H., Adıgüzel, O., & Çiftçi, M. (2010). Sağlık Yöneticilerine Ait İletişim Becerile- rinin Çalışan Performansına Etkileri: Kamu Hastanesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 101-122.



- Taylor, J. R. (1993). *How to read an organization, Rethinking the theory of organizational communication*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Taylor, J., Blue, I., & Misan, G. (2001). Approach to sustainable primary health care service delivery for rural and remote South Australia. *Australian Journal of Rural Health*, 9(6), 304-310.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thayer, R. E. (1986). Activation-deactivation adjective check list: Current overview and structural analysis. *Psychological reports*, 58(2), 607-614.
- Vural, B. A. (2003). *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Waterman, R. H., & Peters, T. J. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper & Row.
- Weick, K. E., & Browning, L. D. (1986). Argument and narration in organizational communication. *Journal of Management*, 12(2), 243-259.
- Zorn, T. E., Page, D. J., & Cheney, G. (2000). Nuts about change: Multiple perspectives on change-oriented communication in a public sector organization. *Management communication quarterly*, 13(4), 515-566.



## Yazar Hakkında

**Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ**, Lisans eğitimini İşletme alanında yaptıktan sonra yüksek lisans ve doktora eğitimini de aynı alanda tamamladı. Açık inovasyon, yaratıcılık, girişimcilik, sürdürülebilirlik, öğrenen organizasyonlar, liderlik, stratejik yönetim, örgütsel davranış, inovasyon, dinamik kabiliyetler, işletmelerde entropi, FoMO (Fear of missing out), proje yönetimi gibi alanlarda kitap bölümü, makale, sempozyum ve kongrelerde yayınlanmış uluslararası nitelikte eserleri bulunmaktadır. Ayrıca erken yaşlarda başladığı iş yaşamında ulusal ve uluslararası başarılı girişimler gerçekleştirmiştir. Son olarak, deneyimleri ve birikimiyle, madencilik endüstrisinde global hizmetler üreten bir işletmenin kuruculuğunu üstlenmiştir. Ayaz, İstanbul Aydın Üniversitesi İngilizce İşletme Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

# BÖLÜM 11

## ÖRGÜTLERDE ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ

Mesut ÖZTIRAK

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Esenyurt Üniversitesi

Meslek Yüksekokulu

mesutoztirak@esenyurt.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4828-7293

Yusuf KARAŞIN

Öğr. Gör., İstanbul Esenyurt Üniversitesi

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

yusufkarasin@esenyurt.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4594-9290

### Abstract

**Background:** Conflict and conflict management are vital concepts for businesses. Therefore, it is important to know the place of conflict and conflict management in the literature. Conflict and conflict management concepts are examined in this study through literature review.

**Research Purpose:** The aim of this study is to convey the reflection of the concept of conflict and conflict management in the literature to the reader.

**Methodology:** This literature usage method was used. First, the concept of conflict was mentioned, then the concept of conflict management was examined. After mentioning the relationship between conflict and conflict management in the literature, the study was concluded with the conclusion part.

**Findings:** Although conflict has a negative meaning as a word, it also has a positive aspect in the business literature. The important thing for organizations is to reveal the positive side of the conflict or to minimize the negative side, if possible, to eliminate it. When the literature is examined, it is possible to see that there are different approaches to conflict management. It is possible to say that the businesses that will survive in today's world are those that make conflict management a management culture.

**Conclusions:** Although businesses in today's world view the concept of conflict positively, or in other words, they have to look at it, it is possible to say

that there are still businesses that maintain the traditional approach to conflict. When the literature is examined, it is seen that the organizations that make conflict management a culture have become permanent.

## Giriş

Çatışma, herhangi bir kuruluş için potansiyel olarak zararlı olabilecek bireyler arasındaki veya kişiler arasındaki fikir ayrılığı/farklılığıdır. Çalışma ortamında, genellikle grubun veya ekibin gündemleri, iç görüleri veya hedeflerine karşı kişisel amaçları bulunmaktadır. Her ne kadar tanımlamada çatışmanın sadece olumsuz bir yanının olduğu anlaşılıyor olsa da çatışmanın olumsuz tarafının yanı sıra olumlu tarafı da bulunmaktadır (Koçak&Aktaş,2019). Çatışma kavramı çoğu durumda bu iki etki arasında bir yer edinmektedir. Örgüt çatışmasının hangi yönüyle etkileneceğini de kendisi belirlemektedir. Çatışma tamamen olumsuz bir bakış açısıyla gören örgütler var olduğu gibi, çatışmadan olumlu etkilenmek isteyen, tabiri caizse krizi fırsata çevirmek isteyen örgütler de bulunmaktadır (Özdemir,2018; Koçak&Aktaş,2019). Çatışma yönetimi kavramı ise en genel anlamıyla, çatışmaları mantıklı, adil ve verimli bir şekilde tanımlayabilme ve ele alabilme pratiği şeklinde tanımlanmaktadır (Thakore, 2013; Yurdunkulu & Oktay, 2020). Farklı görüşler, hedefler ve ihtiyaçlardan kaynaklanan (algılanan) uyumsuzluklar veya anlaşmazlıklarla uğraşma sürecinde çatışma yönetimi yer almaktadır. Bir örgütteki çatışmalar, örgütün doğal bir parçası olduğu için, örgüt içerisinde var olan veya olması muhtemel çatışmaları anlayan ve onlara getirilmesi gereken çözümleri bilen bir yönetim anlayışının önemlidir. Bu durum, gün geçtikçe daha da önemli bir hal almıştır. Çalışanlar hizmet verdiği işletmeler için kendi önemlerini işletme açısından ortaya koymaya çalışmakta, bu da bazı durumlarda çalışanlar arasında anlaşmazlıklara, nihayetinde de çatışmaya sebebiyet vermektedir. Tam da bu noktada işletme içerisindeki çatışma yönetimi devreye girmektedir. Çatışma yönetimi, bir organizasyonda öğrenmeyi geliştirmek amacıyla, çatışmanın olumsuz sonuçlarını en aza indirmekte ve çatışmanın olumlu sonuçlarını teşvik etmektedir. Çatışma yönetimi, anlaşmazlığı veya çatışmaya katılan tüm bireyleri tatmin eden veya gruba faydalı olan olumlu sonuçlarla çözmeyi amaçlar. Ancak, çatışma algısı genellikle olumsuzdur. Çatışma, doğru bir şekilde yönetilirse aslında olumlu olabilir. Çatışma, ekip oluşturma becerilerini, eleştirel düşünmeyi, yeni fikirleri ve alternatif çözümleri teşvik edebilir. Çatışma yönetimi, liderlik ettikleri ekibin, grubun, birimin veya çalışanların başarısı için liderlerin sahip olması gereken çok önemli bir yetkinliktir. Çatışmanın çözümünde örgütsel iletişim etkili olmaktadır. Örgüt içerisindeki bireylerin birbirleri ile olan etkileşimleri, yapacakları iş ve işlemleri koordineli bir şekilde uyum sağlayarak yapmaları çatışmayı azaltacak ve çatışma sözcüğü ise çözüm açısından örgütsel iletişim unsuru destek olacaktır.

## 1. Çatışma Kavramı

İlk olarak 1924 yılında Marry Parker Follet tarafından kullanılan çatışma kavramının tarihine bakıldığında kavramın çok eski dönemlerden günümüze geldiğini görmek mümkündür. Çatışma gerek günümüz örgütlerinde gerekse de geçmiş örgütlerde süregelen bir olgudur. Genel anlamına bakıldığında çatışmanın örgütler için olumsuz bir durumu içerdiği düşünülmektedir. Ancak çatışma kavramı, örgütler için olumsuz durumların dışında örgütsel gelişim için de gerekli unsurlardan birisidir (Koçak & Aktaş, 2019).

Çatışma kavramı üzerinde pek çok tanım yapıldığı ve bu tanımların da çeşitli kişiler tarafından alanyazına kazandırıldığını görmek mümkündür. Bu tanımlamaların bazılarını yapmakta yarar görülmektedir. Bir tanıma göre çatışma, bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylardır (Özdemir; 2018: 96). Başka bir tanıma göre; kişilerin ve örgütlerin içerisinde bulunduğu tartışmalar ve uyumsuzluklardır. (Gümüşeli,1994). Jambrek ve Penić (2008)'den akt. Spaho (2013)'e göre çatışma kavramı, katılımcıların (çalışanlar ve bireyler) çıkarlarının ve etkinliklerinin fiilen veya görünüşte karşı karşıya geldiği, bir tarafın amacın gerçekleşmesini engellediği ve çoğu zamanda bu amaçta başarılı olduğu sosyal bir etkileşim sürecini içeren sosyal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Çatışma daha çok aktörlerin birbirleriyle (meslektaş arası, diğer kuruluş üyeleri veya kuruluşla) faaliyetlerinin bağdaşmamasının dışı vurumu şeklinde ifade edilmektedir (Spaho, 2013:106). En genel anlamıyla çatışma; en sakin süreçlerde bile olağan bir şekilde süregelen ve örgüte canlılık kazandıran durumlar olarak tanımlanmaktadır (Koçak ve Aktaş,2019).

Çatışma kavramı modern yönetim anlayışında istenen ve örgütü ileriye götürmek için araç olarak değerlendirilen bir durumdur. Modern yönetim anlayışında çatışmanın ortaya çıkaracağı faktörler sayesinde gelişmenin sağlanması örgütler için esastır (Şahin vd., 2006).

### 1.1. Çatışma Süreci

Çatışma, belli bir süreçten geçtikten sonra kendisini örgütte göstermektedir. Genel hatlarıyla bu süreçler; potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma, açık çatışma olarak ifade edilmektedir (Ceylan vd., 2000).

Bu durumun şematize edilmiş hali Şekil 1'deki gibidir:

makla kalmayıp personele düşen görevlerde de maksimum üretkenlik sağlamaktadırlar. Başarılı çatışma yönetimi, bireylerin başkalarından öğrenebilecekleri, yeteneklerini geliştirebilecekleri ve yaratıcı düşünebilecekleri bir örgüt iklimi yaratmaya da yardımcı olmaktadır. Çatışma yönetimi zor ve emek isteyen bir süreçtir, ancak bu durumu lehine çeviren yönetim anlayışına ve yöneticilere verilen değer ortadadır. Çatışma ortaya çıktığında, genellikle doğanın savaş ya da kaç tepkisini görebiliriz, ya düşmana saldırır ya da kaçar. 'Dövüş' tepkisi, insanların kendilerini bir tartışmaya hazırlamaya başladıkları zamandır. Ancak saldırganlaşarak yalnızca ilişkilerine zarar vermekle kalmaz, aynı zamanda yapıcı geri bildirim yoluyla büyüme şansını da kayırabilirler. İşletmelerde çatışma ortamından kaçınmak için örgütsel iletişime önem vermek gerekmektedir Örgüt içi tüm ilişkilerde çalışanlar birbirleriyle haberdar, koordineli bir şekilde çalışırlarsa çatışma oldukça azalacaktır. Değişim ve dönüşümlere karşı çalışanlar özellikle ekip çalışması gerektiren durumlarda ilgili eğitimler alınılacak koşullar devam etmelidir. Günümüz iş dünyasında örgütler ayakta kalmak istiyorsa çatışma ve çatışma yönetimine gerekli önemi göstermeli ve bu yönde bir yönetim anlayışına girmelidirler. Etkileşimci yaklaşımla, çatışmanın doğal bir durum olduğu kabul edilmeli ve bu kültür bir yönetim felsefesi haline getirilmelidir.

## Kaynakça

- Ceylan, A., Ergün, E., & Alpan, L. (2000). Çatışmanın Sebepleri ve Yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1(2), 39-51.
- DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *International Journal of Conflict Management*. 12(1), 4-22
- Dinçel, Y. M. (2019). Çalışma Ortamlarında Hekim-Hemşire Arasındaki Çatışma Nedenleri ve Çatışmaların Yönetimi. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 6(3), 256-265.
- Gonan Božac, M., & Angeleski, I. (2008). Menadžment konflikta: razmatranje teoretske paradigme i makrostrateškog pristupa. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 21(4), 45-61.
- Gümüşeli, A.İ. (1994). İzmir İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Iskamto, D., Ghazali, P. L., & Afthanorhan, A. (2022). Conflict management in the workplace and its impact on employee productivity in private companies. *Adpebi International Journal of Multidisciplinary Sciences*, 1(1), 54-61.
- Karcioğlu, F., Gövez, E., & Kahya, C. (2011). Yöneticilerin İletişim Tarzı ve Kullandıkları Çatışma Yönetim Stili Arasındaki İlişki. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 15(1), 327-340
- Koçak, Z. K., & Aktaş, M. A. (2019). Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 130-137.

- Mahboob, A. (2022). The Impacts of Organizational Justice and Conflict Management on Employee Relation With Mediating Role of Climate of Trust. *British Journal of Innovation in Science, Research and Development*, 1(1), 46-58.
- Mohammed, A., Ahmed, M., El-Shaer, A., & Zakaria, A. (2022). Effect of Conflict Management Program on Staff Nurses' Performance. *Mansoura Nursing Journal*, 9(1), 235-242.
- Özdemir, N. (2018). Okullarda Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışma ve Çatışma Yönetim Stilleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(2), 93-116.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*.
- Rinata, M., Putra, A., & Goh, T. S. (2022). The Influence Of Organizational Culture And Communication On Work Conflicts Of Employees At Pt. Nagamas Agro Mulia Medan. *Jurnal Mantik*, 6(2), 1782-1791.
- Saeed, T., Almas, S., Anis-ul-Haq, M., & Niazi, G. S. K. (2014). Leadership Styles: Relationship With Conflict Management Styles. *International Journal of Conflict Management*, 25(3), 214-225
- Sökmen, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-19.
- Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict management. *Management: Journal of Contemporary Management*, 18(1), 103-118.
- Sportsman, S., & Hamilton, P. (2007). Conflict management styles in the health professions. *Journal of Professional Nursing*, 23(3), 157-166.
- Şahin, A., Emimi, F. T., & Ünsal, Ö. (2006). Çatışma Yönetimi yöntemleri ve Hastane Örgütlerinde Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 553-568.
- Tekleab, A. G., Quigley, N. R., & Tesluk, P. E. (2009). A longitudinal study of team conflict, conflict management, cohesion, and team effectiveness. *Group & organization management*, 34(2), 170-205.
- Thakore, D. (2013). Conflict and conflict management. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 8(6), 07-16.
- Todorova, G., Goh, K. T., & Weingart, L. R. (2021). The effects of conflict type and conflict expression intensity on conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 33(2), 245-272.
- Yıldız, K. (2003). Üniversitelerde çatışma ve çatışma yönetimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 107-124
- Yurdunkulu, A., & Oktay, A. (2020). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 285-302.



## Yazarlar Hakkında

**Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTIRAK**, İstanbul Esenyurt Üniversitesi MYO Dış Ticaret Bölüm Başkanı & Kariyer Geliştirme Ofisi Koordinatörü olarak görev yapmaktadır. İş dünyasına ait bilgi birikimi paylaşmak ve artırmak amaçlı kariyerine eğitimler vererek ve danışmanlık yaparak devam etmektedir. Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü onaylı havacılık sertifikalarına sahip olup TUBİTAK' tan Sivil Havacılık alanında proje yazma sertifikası almıştır. 2022 yılında Dijital İşletmecilik ve Örgütsel Davranış kitapları yayınlanmıştır. Uzmanlık alanları: İnsan Kaynakları Yönetimi, Örgütsel Davranış, Kişisel Markalaşma, Kariyer Yönetimi, Yönetim ve Stratejidir.

**Öğr. Gör. Yusuf KARAŞİN**, 1994 Elâzığ doğumludur. Düzce Üniversitesinde Sağlık Yönetimi Lisans Eğitimini tamamladıktan sonra, Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Yönetimi Anabilim Dalında Yüksek Lisansını tamamlayarak Bilim Uzmanı olmuştur. Halen Düzce Üniversitesi Sağlık Yönetimi Anabilim Dalında Doktora eğitimini sürdüren yazar İstanbul Esenyurt Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programında Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları arasında Sağlık Yönetimi, E-Sağlık ve Sağlık Turizmi yer alan KARAŞİN evli ve bir çocuk babasıdır.

# BÖLÜM 12

## BİLGİ TEKNOLOJİLERİ VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Ayşenur AÇIKEL

Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi

Ulus Meslek Yüksekokulu

aacikel@bartin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5528-2776

Hatice KARACA

Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi

Ulus Meslek Yüksekokulu

hkaraca@bartin.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4504-2127

### Abstract

**Background:** Organizational communication is an indispensable function of every institution, regardless of small, medium, large business or sector. It is the key to providing coordination and direction among employees in the realization of organizational goals and activities. With the development of information and communication technologies, changes have occurred in the traditional organizational communication structure. In this study, the effects of the development of information technologies on organizational communication are explained. It is thought that this study will contribute to the literature, as information about the effects of information and communication technologies on organizational communication and therefore on the work processes of the members of the organization and the communication tools used by the members of the organization are included.

**Research Purpose:** The purpose of this study is to explain the effects of organizational communication and information - communication technologies on organizational communication.

**Methodology:** The research was prepared as a compilation article. Accordingly, printed publications, publications and theses in electronic environment were examined and theoretical explanations about the concepts were given.

**Findings:** Today's technological developments, which are called "Information Age" and "Information Society", have important contributions to the individual,



private and public sectors. Providing communication between employees in organizations with networks such as intranet, the fact that business processes are carried out with technological tools and equipment, and effective customer-organization interaction with the development of social media networks can be counted among the benefits of the information age. In addition, with the use of information and communication technologies, cost savings were achieved by reducing time and stationery expenses in business processes. However, the absence or training of personnel who know how to use this technology in the organization can be seen as a disadvantage that may occur against the organization.

**Conclusions:** The effective use of information technologies, which are considered as indispensable today, in organizational communication is considered as an important issue for individuals and organizations. Organizations need to try to keep up with this situation with the development of information and communication technologies. It is inevitable for organizations to adapt to technology developments that cause global change in order to get ahead of their competitors, to provide high profits, to be recognized, preferred or to open up to new domestic or foreign markets.

## Giriş

İnsanlığın var olduğu günden beri iletişimin en temel amacı anlamak, anlaşılacak ve anlaşmaktır. Literatürde ortak görüş olarak kabul edilen bir tanımının olmamasına karşın yapılan araştırmalarda iletişim “karşılıklı konuşma, birbirini anlama ve etkileme, taraflar arasında belirsizlik azaltma, ilişki kurma” gibi anlamlarda kullanılmıştır (Göral, 2010: 165). İletişim bilgi, duygu ve düşüncelerin iki birim arasında aktarılması sürecidir. Bu iki birim taraflarının ikisi veya birisi insan, hayvan veya makine olabilir. Özellikleri ne olursa olsun bilgi, duygu ve düşünce aktarımının gerçekleşmesi için iki birimin var olması gereklidir.

İletişim günlük yüz yüze veya telefonda yapılan konuşmalar, konferanslar, toplantılar, görüşmeler gibi sözlü; mektup, resmî yazılar, afiş, ilan, mesajlaşma gibi yazılı ve yüz ve beden hareketleri, kıyafet, aksesuar kullanımı gibi sözsüz olarak gerçekleşebilmektedir. İletişimsizliğin mümkün olmadığı günümüzde birey kendisiyle, bir başkasıyla veya grupla iletişim kurmaktadır. Çalışma hayatına atıldığı günden itibaren ise iletişimi bazen belirli kalıplar içinde bazen de informel olarak gerçekleştirecektir. Çalışma hayatının her alanında var olan iletişim şekline örgütsel iletişim adı verilmektedir. Örgütte bireylerin birbirleriyle; ast-üst ilişkiler içerisinde, örgüt çevresiyle, müşterilerle kurduğu iletişim örgütsel iletişimdir.

Örgütte daha çok yazılı iletişim ile yapılan örgüt iletişimi, teknolojinin gelişmesi ve bilgi teknolojilerinin kullanımının artması ile değişime uğramıştır. Teknolojik araçlarda son yıllarda yaşanan hızlı gelişme iş hayatında da iş görme, işi ve insanları yönetme, örgüt yapısı gibi faktörleri etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Bu süreçte iletişim bilgi teknolojileri sayesinde hızla gelişim göstererek

işletmeler için kıtalar arası etkileşim bilgiyi üretmek, depolamak, paylaşmak; çevresel ve küresel değişimlere hızla uyum sağlamak hızlı, kolay ve önemli hale gelmiştir.

“Bilgi Çağı” ve “Bilgi Toplumu” olarak isimleri verilen günümüz teknolojik gelişmelerin bireysel, özel sektör ve kamu sektörüne önemli katkıları bulunmaktadır. İnsanlar bankacılık, resmî belge talebi, dava dosyası, çevrimiçi eğitim görme gibi birçok amaca e-uygulamalar ile ulaşabilmektedir. Örgütlerde iş görenler arasındaki haberleşmenin intranet gibi ağlar ile sağlanması, iş süreçlerinin teknolojik araç-gereçler ile yapıyor olması, sosyal medya ağlarının gelişmesiyle müşteri-örgüt etkileşiminin etkin şekilde sağlanması bilgi çağıının getirileri arasında sayılabilmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle iletişim sürecinin bileşenleri de değişerek hayatımıza yeni terimler girmiştir. E-posta, konferans görüşme, çevrimiçi toplantı, sosyal medya platformları, kurumsal sosyal hesap yönetimi vb. kavramlar hem bilgi toplumunun hem de teknolojik gelişmelere ayak uydurmayı önemli gören örgütlerin sıklıkla kullandığı kavramlardır. Günümüzün vazgeçilmezi olarak değerlendirilen bilgi teknolojilerinin örgüt iletişiminde etkili kullanması kişi ve kuruluşların önemli gördüğü bir konu olarak değerlendirilmektedir.

## **1. Örgütsel İletişim**

### **1.1. Örgütsel İletişim Kavramı**

Örgütler ortak amaçları gerçekleştirmek için birden fazla insanın bir araya gelerek oluşturduğu bir yapıdır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için oluşturulan yapıda bireyler karşılıklı davranışlar, ilişkiler ve iletişim düzeni büyük önem arz etmektedir. Örgüt içinde bulunan bireyler arasında yaşanan formal veya informal ilişkilerde veya örgütün dış çevresiyle kurduğu ilişkilerde iletişimin önemli rolü bulunmaktadır. Bu nedenle iletişim örgütün her alanında ve yönetimin her kademesinde zorunlu bir unsur olarak görülmektedir (Tutar & Yılmaz, 2013: 215).

Örgütsel iletişim, örgütün günlük faaliyetlerini yürütebilmek, örgütsel amaçları gerçekleştirmek ve örgüt üyeleri arasında eşgüdüm sağlamak amacıyla, örgütün unsurları ve örgütle dış çevre arasında gerçekleştirilen bilgi ve düşünce alış-veriştir (Göral, 2010: 191; Tutar & Yılmaz, 2013: 216). Örgütsel iletişimdeki ana düşünce hem iç hem dış çevresinin görüşlerini, desteğini alarak örgütün stratejilerinde, misyon, vizyon, amaç, politika ve faaliyetlerinde gerekli görüldüğü zaman değişiklik yapabilmektedir. Ayrıca üst yönetimin etkinliğini artırıcı ve astların katılımını sağlayan istek ve şikâyetin yanı sıra çalışanların düşünce ve önerilerinin alınmasına da hizmet etmektedir. Astların üst yönetimle iletişim kurması, örgüte katkı sağladığını düşündürerek kendisini örgüt için önemli görmesine, motivasyonunun ve işe bağlılığının artmasına olanak sağlamaktadır. (Ali, 2020: 2; Aytekin, 2007: 10 – 11). Benzer şekilde örgüt politika ve stratejileri ile yeni teknolojilerinin, iş süreçlerinin çalışanlara sunulması, doğum günü, düğün, başarı gibi özel hayata

## Sonuç

Örgütsel iletişim yönetim ve örgütün var olduğu ilk günden beri en temel ihtiyaç olan fonksiyondur. Dolayısıyla örgütsel veya kurumsal iletişim yeni bir konu değildir. Örgütte kullanılan iletişim kanallarının çeşidi, sayısı, örgüt yapısı, hiyerarşik düzen örgütsel iletişimin de yapısı hakkında yeterli bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Ancak örgütsel iletişimin yapısında değişikliklere sebep olan iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle günümüzde klasik iletişim araçlarından daha farklı iletişim araçları kullanılmaya başlanmıştır.

Klasik iletişim sürecinin öğelerinden olan kaynak, mesaj, alıcı, kanal ve geri bildirim bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde örgütsel iletişimde farklı bir boyut kazanmıştır. Kaynak ve mesaj çok fazla değişime uğramazken iletişimin gönderilme şekli ve yöntemi iletişim teknolojilerinin özellikleri göre değişiklik göstermiştir. İnternet ve sosyal medyanın kullanılması ile birlikte fiziksel sınırlar ortadan kalkmış, birçok kişiye ulaşılabilir duruma gelmiştir. Mesajlar çok daha hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır.

Örgütsel iletişimde ise kâğıt, evrak, dosyalama, bilgilerin yedeklenmesi gibi maliyetler bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde azalmıştır. İtranet ve extranet gibi iş ağlarının kullanılması ile beraber tüm çalışanlar ve örgütle iş ilişkisi bulunanlar örgütün karar alma süreçlerine de katılım sağlamaya başlamıştır. Ayrıca iletişim teknolojilerinin kullanılması ile iş süreçlerinde zamandan, maliyetten tasarruf sağlanırken istenilen bilgiye erişim ve müşteri beklentilerine cevap vermek hızlı hale gelmiştir. Bununla birlikte örgütte bu teknolojiyi kullanmayı bilen personelin bulunmaması veya eğitilmesi örgüt aleyhine oluşabilen dezavantaj olarak görülebilmektedir.

Örgütlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bu duruma ayak uydurmaya çalışmaları gerekmektedir. Rakiplerin önüne geçme, yüksek kar sağlamak, tanınmak, tercih edilmek veya yeni iç veya dış pazarlara açılmak için küresel olarak değişime neden teknoloji gelişimine uyum sağlamak örgütler için kaçınılmaz bir durumdur.

## Kaynakça

- Ada, N. (2007). Örgütsel iletişim ve yeni bilgi teknolojileri; örgütsel iletişim ağları. *Ege Akademik Bakış*, 7 (2), 543-551.
- Adaş, M. (2018). Heidegger ve Baudrillard'da Teknik ve Teknoloji Kavramı, *Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış)*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Ankara, ss. 112.
- Agboola, T. C. (2013). Effects of information technology on organizational communication: A case study of a selected healthcare organization. *Degree of Master of Science (unpublished)*, The Florida State University, College Of Communication, Florida, ss. 64.

- Aghedor, M. M. R. (2021). Örgütsel İletişim ve Bilgi Paylaşımının İçi Müşteri İlişkileri Yönetimi üzerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kastamonu, ss. 142.*
- Aksoy, B. (2012). Bilgi Teknolojileri ve Yeni Çalışma İlişkileri, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(3), 401-414.
- Ali, A. A., (2020). Reinforce Organizational Communication Using Information Technology, *Journal of Physics: Conference Series*, doi:10.1088/1742-6596/1660/1/012106, 1-6.
- Altıok, S. (2018). Yüz yüze öğretim süreçleri ve ders uygulamalarına yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8 (1), 223-240.
- Atasever, M. (2017). Sanal örgütlerde, örgüt kültürünü etkileyen unsurların, geleneksel örgüt yapısından farklılıkları ve sanal örgütlerde bir uygulama. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 1 (1), 43-62.
- Aydın, B. (2003), Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 183-190.
- Aytekin, N. (2012). Bilgi iletişim teknolojileri ve örgütsel iletişim. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0 (28), 7-18.
- Batur, Z. & Uygun, K. (2012). İki Neslin Bir Kavram Algısı: Teknoloji, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 74-88.
- Buhalis, D., (1998). Strategic use of information technologies in the tourism industry. *Tourism Management*, 19(5), 409-421.
- Bülbül, H. İ. & Gürbüz, R. (2009). *Bürolarda Teknoloji Kullanımı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalık, D. (2010). Yeni iletişim teknolojileri ve örgütsel iletişime yansımaları. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 2(5), 1-11.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çekiç, E. & Üstündağ, M. T. (2016). İtranet-Tabanlı Bilişim Teknolojileri Servis Yönetimi Uygulaması, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 9 (3), 303-314.
- Demirtaş, M. (2015). Örgütsel iletişimin verimlilik ve etkinliğinde yararlanılan iletişim araçları ve halkla ilişkiler filmleri örneği. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 (1), 411-444.
- Elizabeth, N., Puspitawaty, P., D., Santosa, P., and Gintings, A., (2022). The effectiveness of organizational communication in improving the performance of public and private school committees, *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 5(3), 20465-20474.
- Esmeray, F. (2012). *Bilgisayar Teknolojisi*, İ. H. SUGÖZÜ içinde, (s.1-16) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gözel, R., (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz Yeterlikleri ile Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aydın, ss. 106.*

- Kalemci Tüzün, İ. & Varoğlu A. K. (2019). İletişim, Ü. Sığı ve S. Gürbüz, *Örgütsel Davranış (5. Baskı)*, içinde (s. 531-563). Beta Yayınları, Ankara.
- Kaya Benschir, T., (1996). *Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Değişim*, TODAİE, Ankara.
- Kocacık, F. (2003). Bilgi Toplumu ve Türkiye, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 1-10.
- Koçer, C., Yeşil, E. & Yürüyen, H. (2018). Sanallık algısının, iş yeri yalnızlığı ve örgütsel iletişim üzerindeki etkisi. *Uluslararası Turizm, İşletme, Ekonomi Dergisi*, 2(2): 561-577.
- Özdemir, H. (2022). *Dijital Mahremiyet Özel Hayatınız Ne Kadar Gizli*, İstanbul: Çamlıca Basım Yayın.
- Seyitoğlu, Z. (2019). Türkiye'de Dijital Halkla İlişkilerde Değişen Müşteri Deneyimi: Chatbot Uygulamaları. *Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış), İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul*, ss. 149.
- Şekerdil, R. & Güneş, E. (2021). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin İnovasyon Faaliyetleri Üzerindeki Etkileri: Avrupa Kobileri Örneği. *Dijital Çağda İşletmecilik Dergisi*, 4 (1), 21-32.
- Tağ Kalafatoğlu, Ş. (2010). Küreselleşme Karşıtı Hareketlerin Sanal İletişim Ortamlarını Kullanımı. *Doktora Tezi (Yayımlanmamış), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Anabilim Dalı, Eskişehir*, ss.293.
- Temel Eğinli, A. (2006). Örgütlerde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Bir Araştırma, Ege Üniversitesi, *İletişim Fakültesi*, 1-17.
- Timuroğlu, M. K. & Balkaya, E. (2016). Örgütsel iletişim ve motivasyon ilişkisi: Bir uygulama. *International Journal of Social Inquiry*, 9 (2), 89-113.
- Topaloğlu, M. & Koç, H. (2016). *Büro Yönetimi Kavramlar ve İlkeler*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Turunç, Ö., (2016). Bilgi Teknolojileri Kullanımının İşletmelerin Örgütsel Performansına Etkisi Hizmet Sektöründe Bir Araştırma, *Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 225-247.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel Davranış*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2013). *İletişim: Genel ve Örgütsel Boyutlarıyla*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Ulukan, İ.C., Baraz, A.B. ve Tural, O., (2015). *Büro Teknolojileri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Varışlı, N. (2021). İşletmelerde Bilgi Teknolojileri Kullanımının Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkisi: Kobiler Üzerine Bir İnceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 410-429.
- Yıldız, K., Y., (2022). Özel ve Üniversite Hastane Çalışanlarının Bilgi Teknolojileri ve Yeniliklerini Benimsemelerine Yönelik Davranışsal Niyetlerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul*, ss. 284.

- Yılmaz, M., Koç, M. & Bir, Y. (2019). Sosyal Medya Kullanım ve Doyumlarının Örgütsel Özdeşleşme Üzerindeki Etkisi (Mersin Büyükşehir Belediyesi Örneği). 7. *Örgütsel Davranış Kongresi Bilgiler Kitabı*, Mersin.
- Yiğit, H. (2004). Örgütsel İletişim Açısından Bilişim Teknolojileri ve Bir Uygulama. (*Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış)*), *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul*, ss. 135.
- Zhang, C. B. & Lin, Y. H. (2015). Exploring interactive communication using social media, *The Service Industries Journal*, 35:11-12, 670-693, DOI: 10.1080/02642069.2015.1064396.



## Yazarlar Hakkında

**Öğr. Gör. Ayşenur AÇIKEL**, 1990 yılında Sakarya'da doğmuştur. İlköğretim ve lise eğitimini Sakarya'da tamamlamıştır. Lisans eğitimini 2012 yılında Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümünü ve yüksek lisans eğitimini 2021 yılında Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Anabilim Dalını bitirmiştir. 2012 – 2017 yılları arasında kamuda öğretmen olarak görev yapmış ve 2017'de Bartın Üniversitesi Ulus Meslek Yüksekokulu Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Halen Bartın Üniversitesinde öğretim görevlisi olan Ayşenur AÇIKEL işletme, strateji, yönetim ve organizasyon, örgütsel davranış ve iletişim üzerine çalışmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

**Öğr. Gör. Hatice KARACA**, 1985'te Kamanda doğmuştur. İlköğrenimini Kaman'da, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. 2005 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Büro Yönetimi Bölümünü, 2009 yılında Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümünü bitirmiştir. 2018 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrenimini tamamlamıştır. 2016 yılından itibaren Bartın Üniversitesi Ulus Meslek Yüksekokulu Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümünde öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

# BÖLÜM 13

## ÖRGÜTSEL İLETİŞİM ENTEGRASYONU

Yunus YILAN

Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Afyon Meslek Yüksekokulu

yyilan@aku.edu.tr

ORCID: 0000-0001-5467-8675

Koray GÜRPINAR

Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

gurpinar@aku.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3869-0639

### Abstract

**Background:** Organizational communication has developed and changed to a great extent from past to present to meet the needs and expectations of working life. Today, most of the organizations see the basic element of work as communication. Due to the importance they attach to communication, managers frequently communicate vertically or horizontally through activities such as meetings, interviews, notes, letters, and discussions in their daily working lives. The development and change in information and communication technology as a result of the development of technology and global competition reveals the importance of the necessity of implementing the communication in organizations in an integrated way. In this context, the concepts of leadership, organizational change, organizational culture, organizational commitment and organizational policy are examined.

Individual attitudes and behaviors within the organization will be more necessary to achieve the goal determined by mutual efforts in order to improve organizational effectiveness (Casimir et al., 2012). At the point of achieving organizational goals, Ruppel and Harrington (2000) defined leadership as influencing the organized group.

According to Kreitner and Kiniki (2014) and Robbins and Koulter (2016), organizational culture includes a set of values, principles, traditions and ways of working shared by members of the organization that affect the behavior and actions of organizational members.

Herold et al. (2008) define organizational change as the process by which an organization changes its current structure, work routines, strategies or culture that can significantly affect the organization.

Organizational commitment, on the other hand, can be mentioned as examples such as a person's desire to integrate with the organization, commitment to organizational identity, identification with the organization and the degree of integration. It is the feeling towards the organization or the desire to stay in the organization (Ilyash et al., 2019).

Organizational policy corresponds to two different meanings. The first of these is often expressed in the form of goals or decisions that must be achieved within the formal structure, the shape and content of which are predetermined by the organization (Pfeffer, 1992; Bursalı, 2008). The second is expressed as the efforts of individuals in the organization to gain power in order to achieve their own personal goals as well as organizational goals and to influence other individuals in the organization with the power they obtain (Pfeffer, 1992; İslamoğlu & Börü, 2007).

**Research Purpose:** The aim of the research is to reveal the integrity of the concepts of leadership, organizational culture, organizational change, organizational policy and organizational commitment with organizational communication.

**Methodology:** Studies in the literature have been researched to explain the integration of organizational communication, which is also related to the concepts of leadership, organizational culture, organizational change, organizational commitment and organizational policy.

**Findings:** In the integration of organizational communication, leadership, organizational culture and organizational change can bring success in the organization. At the same time, minimizing the political behaviors shown by the members of the organization with a successful communication will also have an important place in organizational success. This integration shows that the organization is superior in the competitive environment and can adapt to changes faster. It will be easy to take strategic steps under the leadership of the common values, beliefs, teamwork and a leader that the employees have. Successfully integrated organizational communication will enable employees, customers and stakeholders to receive messages more accurately and effectively.

**Conclusions:** The results of the organization's approaches in the integration of organizational communication, which is also related to the concepts of leadership, organizational culture, organizational change, organizational commitment and organizational policy, are as follows:

- Creating a radical change of thought in the fields of activity of the organizations,
- Ensuring the customer-oriented functioning of the process in the organization,
- Training, empowering and supporting all employees and intermediaries in an integrated vertical process (vertical integration),



- Realization of open, continuous, two-way communication between upper-middle management and employees (internal integration),
- Establishment of integrated horizontal communication between functions, organizational units, organizations and regions (horizontal integration),
- Making the most efficient use of the information obtained in the organization, creating flexibility and transparency.

As a result, if a communication integrated with different variables is horizontal-vertical-cross and two-way, it brings many successes to the organization as well as solving problems, adapting to change, performing their duties in harmony with the employees.

## Giriş

Dumanla haberleşmeden bir tıkla haberleşmeye gelen iletişim teknolojilerinde ve uygulamalarında gerçekleşen değişim ile birlikte örgütsel iletişimde köklü değişimler yaşanmaktadır. Zaman ve mekâna bağlı olarak haberci, mektup ve telefon aracılığıyla kurulan iletişimin yerini internetin yaygınlaşmasıyla yeni iletişim uygulamaları almıştır. 7/24 anlık mesajlaşma, görüntülü görüşme uygulamalarıyla birden fazla kişinin bir araya gelmesini sağlayan uygulamalar çalışma hayatına yansımıştır.

Miller (2012), örgütsel iletişimin varlığında beş ana unsur olduğunu belirtmektedir: Sosyal bir kolektivitenin varlığı, bireysel ve örgütsel hedefler, koordineli bir faaliyet, bir organizasyon yapısı ve diğer organizasyonlarla etkileşim. Kreps (1986), örgütsel iletişimi, bireylerin kendi ve grup hedeflerine ulaşma yolunda faaliyetleri ve çabaları koordine etmek için etkileşim modelleri geliştirdikleri toplulukların sosyal faaliyetleri olarak görür.

Cheney vd. (2011) bir organizasyonun iletişim olduğunu ifade etmektedir. Eğer bir organizasyona atıfta bulunuyorsak, organizasyonu önemli ölçüde etkileyen iletişim akışlarından ve etkileşimler açısından bahsediyoruz demektir. İletişim, örgütsel hedeflere ulaşmaya yönelik semboller, mesajlar, ağlar ve etkileşimleri ifade eder. Bu bağlamda örgütsel hedeflere ulaşabilmek için örgütsel iletişimin amaçları şunlardır (Sabuncuoğlu & Gümüş, 2008):

- Örgütsel iletişim, içindeki insanlarla departmanları birbirine bağlayan ana alt yapı olduğundan, kişiler ve departmanlar koordineli bir şekilde birlikte çalışabilir.
- Örgütsel iletişim, örgüt içindeki hiyerarşik düzenin belirlenmesinde ve disiplinin sürdürülmesinde etkin bir role sahiptir. Gelen ve giden tüm evrak, bilgi ve diğer her türlü evrak organizasyonel iletişim kurallarına uygun olarak saklanır.
- Örgütsel iletişim, örgütteki küçük grupların hem kendi aralarında hem de tüm örgütün geri kalanıyla bağlantı kurmasını sağlar ve bu da aidiyetin gelişmesine yol açar.

## Kaynakça

- Abdullah, N. N., & Othman, M. B. (2019). Effects of Intellectual Capital on the Performance of Malaysian Food and Beverage Small and Medium-Sized Enterprises. *International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET)*, 10(2), 135-143.
- Ali, B. J., Anwar, G., Gardi, B., Othman, B. J., Aziz, H. M., Ahmed, S. A., Hamza, P. A., Ismael, N. B., Sorguli, S. & Sabir, B. Y. (2021). Business Communication Strategies: Analysis of Internal Communication Processes. *Journal of Humanities and Education Development*, 3(3), 16–38.
- Antonio, A. L., Astin, H. S., & Cress, C. M. (2000). Community service in higher education: A look at the nation's faculty. *The Review of Higher Education*, 23(4), 373-397.
- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 15, 169–183.
- Azis, R., & Kurniawan, D. (2019). Strategi Peningkatan Kemampuan Peternak Itik Melalui Pelatihan Manajemen Pakan Itik Terhadap Kelompok Peternak Itik Hibrida Super di Desa Slorok Kecamatan Doko Kabupaten Blitar. *Jurnal Pengabdian dan Pemberdayaan Nusantara (JPPNu)*, 1(1), 25-31.
- Bakan, İ. (2004). *Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Baker, K. A. (2002). Organizational communication. Chapter 13. Erişim: 05.11.2022 from: <http://wachum.com/eBook/1065106/commutheory3.pdf>.
- Bastien, D. T. (1987). Common patterns of behavior and communication in corporate mergers and acquisitions. *Human Resource Management*, 26, 17–33.
- Bodla, M. A. & Danish, R. Q. (2009). Politics And Workplace: An Empirical Examination Of The Relationship Between Perceived Organizational Politics And Work Performance. *South Asian Journal Of Management*, 16(1), 44-62.
- Bouckenooghe, D. (2012). The role of organizational politics, contextual resources, and formal communication on change recipients' commitment to change: A *multilevel study*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(4), 575-602.
- Bursalı, Y.M. (2008). *Örgütsel Politikanın İşleyişi: Örgütsel Politika Algısı ve Politik Davranış Arasındaki İlişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Büschgens, T., Bausch, A., & Balkin, D. B. (2013). Organizational culture and innovation: A meta-analytic review. *Journal of Product Innovation Management*, 30(4), 763-781.
- Cameron, K. (2004). *The Handbook of Organizational Development: A Process For Changing Organizational Culture*. Michigan.
- Casimir, G., Lee, K., & Loon, M. (2012). Knowledge sharing: influences of trust, commitment and cost. *Journal of knowledge management*.
- Cheney, G., Christensen, L. T., Zorn Jr, T. E., & Ganesh, S. (2010). *Organizational communication in an age of globalization: Issues, reflections, practices*. Waveland Press.
- Ertekin, Y. & Ertekin G.Y. (2003). *Örgütsel Politika ve Taktikler, Türkiye Ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü*, Ankara.

- Fairhurst, G. T. (1993). Echoes of the vision: When the rest of the organization talks total quality. *Management Communication Quarterly*, 6, 331–371.
- Ilyash, O., Yildirim, O., Capuk, S., & Bozgul, N. (2019). The impact of work autonomy and organizational commitment on organizational communication. *Journal of Behavior Studies in Organizations*, 2, 10-17.
- İslamoğlu, G. & Börü, D. (2007), Politik Davranış Boyutları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 47, 135-153.
- Julianto, B., & Carnarez, T.Y.A. (2021). Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Organisasi Professional: Kepemimpinan, Komunikasi Efektif, Kinerja, Dan Efektivitas Organisasi (Suatu Kajian Studi Literature Review Ilmu Manajemen Terapan). *Jurnal Ilmu Manajemen Terapan*, 2(5).
- Herold, D. M., Fedor, D. B., Caldwell, S., & Liu, Y. (2008). The effects of transformational and change leadership on employees' commitment to a change: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 346–357.
- Katz, D., & Kahn R. L. (1966), *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Koçel, T., (2010). *İşletme Yöneticiliği*. Arıkan Yayınevi, İstanbul.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2014). *Organizational Behavior*. 9th ed. Boston: McGraw Hill Education.
- Kreps, G. L. (1986), *Organizational communication*. New York: Longman.
- Lewis, L. K., Richardson, B. K., & Hamel, S. A. (2003). When the "stakes" are communicative: The lamb's and the lion's share during nonprofit planned change. *Human Communication Research*, 29(3), 400-430.
- Lewis, L. K., Schmisser, A. M., Stephens, K. K., & Weir, K. E. (2006). Advice on Communicating During Organizational Change: The Content of Popular Press Books. *The Journal of Business Communication* (1973), 43(2), 113–137
- Lewis, L. K., & Sahay, S. (2018). Change Communication. In R. Heath & W. Johansen (Eds.), *The International Encyclopedia of Strategic Communication*. 1-15.
- Lines, R. (2004). Influence of participation in strategic change: Resistance, organizational commitment and change goal achievement. *Journal of Change Management*, 5, 221–245.
- Miller, K. (2012), *Organizational communication: Approaches and processes* (6th ed.). Boston, MA: Wasdworth-Cengage.
- Mintzberg, H. (1985). The Organization As Political Arena, *Journal Of Management Studies*, 22(2), 133–154
- Morgan, G. (1998). Yönetim Ve Örgüt Teorilerinde Metafor, Çev.:Gündüz Bulut, MESS Yayınları, İstanbul.
- Ophilia, A., & Hidayat, Z. (2021). Leadership communication during organizational change: Internal Communication Strategy: A case study in multinational company operating in Indonesia. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(2), 24.

- Özkanan, A. (2022). Pandemi döneminde temel ihtiyaçların artan önemi: maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında bir değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 51-70.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, bureaucracies, and clans. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 129-141.
- Parker, R., & Bradley, L. (2000). Organisational culture in the public sector: Evidence from six organisations. *International Journal of Public Sector Management*, 13(2), 125-141.
- Pfeffer, J. (1992) *Managing With Power: Politics And Influence In Organization*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Prasetyo, I., Endarti, E.W., Endarto, B., Aliyyah, N., Rusdiyanto, Tjaraka, H., & Rochman, A.S. (2021). Effects o organizational communication climate and employee retention toward employee performance. *Journal of legal, Ethical and Regulatory Issues*, 24(1)s, 1-11.
- Robbins, S. P., & Koulter, M. (2016). *Management*, 13th ed. New Jersey: Pearson Education.
- Ruppel, C. P., & Harrington, S. J. (2000). The relationship of communication, ethical work climate, and trust to commitment and innovation. *Journal of business Ethics*, 25(4), 313-328.
- Russ, T. L. (2008). Communicating change: A review and critical analysis of programmatic and participatory implementation approaches. *Journal of Change Management*, 8, 199–211.
- Sabri, P. S. U., Ilyas, M., & Amjad, Z. (2011). Organizational culture and its impact on the job satisfaction of the University teachers of Lahore. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24), 121-128.
- Sabuncuoğlu, Z., & Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*, Arıkan Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Sánchez-Marín, G., Meroño-Cerdán, A. L., & Carrasco-Hernández, A. J. (2018). Formalized HR practices and firm performance: A empirical comparison of family and non-family firms. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(7), 1084-1110.
- Saputra, F. (2021). Leadership, Communication, and Work Motivation in Determining the Success of Professional Organizations. *Journal of Law, Politic and Humanities*, 1(2), 59-70.
- Schermerhorn, J.R., Osborn Jr, Uhl-Bien R.N.M & Hunt, J.G. (2011). *Organizational Behavior*. New York: Wiley.
- Shaw, M. (2018). Unplanned change and crisis management A. Farazmand (Ed.), *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*, Springer.
- Stolovitch, H.D. & Keeps, E.J. (1992). *Handbook of human performance technology: A comprehensive guide for analyzing and solving performance problems in organizations*. Pfeiffer.

- Syakur, A., Susilo, T. A. B., Wike, W., & Ahmadi, R. (2020). Sustainability of communication, organizational culture, cooperation, trust and leadership style for lecturer commitments in higher education. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 3(2), 1325-1335.
- Şomăcescu, S. M., Barbu, C. M., & Nistorescu, T. (2016). Investigating the relationship between organizational communication and organizational culture. *Management & Marketing Journal*, 14(1).
- Tutar, H. (2017). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Wilkins, A. L., & Ouchi, W. G. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 468- 481.
- Yamamoto, G.T. (2003), *Bütünleşik Pazarlama*, Media Cat Yayınları, Ankara. Akt. Kocabaş, F. (2005). Değişime uyum sürecinde iç ve dış örgütsel iletişim çabalarının entegrasyonu gerekliliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13), 247-252.
- Yenen, V. Z., & Öztürk, M. H. (2014). The effects of organizational communication on organizational commitment and an application. *Australian Journal of Business and Management Research*, 4(3), 9.
- Zulch, B. (2014). Leadership communication in project management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 119, 172-181.



## Yazarlar Hakkında

**Dr. Öğr. Üyesi Yunus YILAN**, 2006 yılında Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Öğretmenliği Bölümünden lisans, 2012 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Halk İlişkiler ve Tanıtım Bölümünden yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme bölümünde doktora eğitimi tamamlamıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyon Meslek Yüksekokulunda Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları; Örgütsel Davranış, Örgütsel Politika, Liderlik, Sıra Dışı Liderlik, İşkoliklik, Örgütsel Sessizlik ve Büro Yönetimidir.

**Dr. Öğr. Üyesi Koray GÜRPINAR**, 2001 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İşletme Bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2007 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme bölümünde doktora eğitimi tamamlamıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Afyon Kocatepe Üniversitesi Girişimcilik ve Kariyer Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünü, Sandıklı Meslek Yüksekokulu Müdürlüğünü yürütmektedir. Çalışma alanları; Rekabet Gücü, Girişimcilik, Stratejik Yönetim.

# BÖLÜM 14

## ÖRGÜTSEL İLETİŞİM AĞLARI

Dr. Aylin ATASOY  
aylinatasoy@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-3996-2752

### Abstract

**Background:** As the organizations have to be in communication and interaction with their internal and external environments in order to survive, they use many communication networks in the organizational communication process. In this paper, five most commonly used communication network types, which are named as Wheel Type Network, Y Type Network, Chain Network, Circle Network and Star Network are explained and the suitability of the communication network is discussed in the context of the organizational structure.

**Research Purpose:** Organizational communication is identified as a process that combines the capabilities of the employees with the physical resources of the organization to produce output and achieve the objectives of it. At this stage for effective organizational communication, using the right network, by taking into account the developing technology, can be a primary factor to manage the behavior and performance of employees. In this context the purpose of this study is to describe the commonly used organizational communication networks and to emphasize the impact of information technologies on these networks.

**Methodology:** Literature and researches in the field of organizational communication and organizational communication network were analyzed and prominent studies on these subjects were mainly discussed.

**Findings:** By analyzing the literature on related concepts it can be said that every organization should use a communication network suitable for its own structure in order to increase productivity, organizational commitment and motivation of employees.

**Conclusions:** As a result of the analysis, it is possible to say that organizations can gain a significant competitive advantage in the market by using the developing technology for designing their communication networks.

## Giriş

Örgütler toplumsal hayatın ve iş dünyasının önemli yapı taşlarındandır. Kuruluş amacı ve faaliyet alanı ne olursa olsun her örgüt varlığını sürdürülebilmek için hem iç hem de dış çevresi ile iletişim ve etkileşim içinde olmak durumundadır. Günümüz örgütlerinde iletişim genel örgütsel etkinlikte önemli bir rol oynamaktadır. Teknolojik gelişmeler ve örgütlerin bu gelişmelere uyum gösterme yetenekleri, örgütlerde işin doğasını yeniden gözden geçirme ve yeniden kavramsallaştırma ihtiyacını doğurmuştur. Yüz yüze iletişim kuşkusuz en zengin iletişim ortamıdır ancak gittikçe dijitalleşen günümüz iş dünyasında her zaman yüz yüze iletişim içinde olmak oldukça zordur. Bunun yerine alternatif olarak bilgisayar veya mobil cihazlar aracılığı ile kurulan iletişim örgütsel etkinliğin ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Özellikle bilgisayarlar aracılığı ile iletişim, hem ilgili tüm bilgilere ulaşılabilirliği hem de farklı yerlerde bulunan çalışanlara anında erişim sağlamaktadır. Bu bağlamda gelişen iletişim teknolojilerinin daha geleneksel iletişim biçimlerine kıyasla örgütlerin etkinliklerine ve örgütsel iletişim yöntemlerine ne yönde etki edeceğini anlamak önem kazanmıştır. Zira bu değişimi anlamak bilgi teknolojileri aracılığı ile kurulan iletişim ağlarının örgütsel verimliliğe ve örgütsel başarıya ne şekilde ve ne ölçüde katkı sağlayacağını görmek de mümkün olacaktır. Bu çalışmada örgütsel iletişim kavramı ve örgütlerdeki iletişim ağları üzerinde durulacak, ayrıca gelişen iletişim ve bilgi teknolojilerinin iletişim ağlarına olan etkisine de değinilecektir.

## 1. Örgütsel İletişim

Örgüt kavramı pek çok disiplin açısından inceleme konusu olarak ele alınmıştır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısı ve içinde bulunduğumuz yüzyılda örgütün tanımı ve yapısı ile ilgili kavramları ele alan pek çok çalışma yapılmış ve eserler yazılmıştır (Aziz & Dicle, 2017:7). Örgütün en çok kabul gören tanımlarından birini, ünlü örgüt sosyoloğu Amitai Etzioni (1964) “belirli amaçlara göre kurulmuş toplumsal birimler” şeklinde yapmıştır. Yazar aile, arkadaş grupları ve kabileler gibi oluşumları tanım dışında tutmakta ve iş örgütleri başta olmak üzere okul, hastane, dini örgüt ve cezaevleri gibi yapıları örgüt olarak kabul etmektedir (Etzioni, 1964:3).

Bir başka tanıma göre ise örgüt, belirli bir amaç veya amaçlar kümesine yönelik belli eylemlerin veya süreçlerin gerçekleşmesi adına önceden belirlenmiş davranış kalıpları veya eylem planları, görevler ve sorumluluklar çerçevesinde bir araya gelmesi ile oluşan ve sürekliliği olan toplumsal yapılardır (Ertekin, Ilgın & Yengin, 2018: 297).

Genel olarak örgütten söz edildiğinde, iki veya daha fazla kişinin ortak bir amaç için davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenlediği yapı ifade edilmektedir. Ayrıca örgütü, birden fazla kişinin bilinçli bir şekilde oluşturduğu güç ve eylem birliği olarak da ifade edebiliriz. Bir insan topluluğunun örgüt olabilmesinin temel şartları rol, faaliyet, yetki ve sorumlulukların belirlenmiş olması olarak sıralanabilir (Güney, 2012: 3).

İletişim becerisi, insanı diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerinden biridir. İhtiyaçlarını gidermek için çevresi ile ilişki ve bundan dolayı da iletişim kurmak durumundadır. Günümüzde iletişim, olgusu süreci, türleri ve işlevleri açısından bir bilim olarak pek çok disiplinin çalışma alanı içinde ele alınmaktadır. Pek çok farklı tanımı olan iletişimi; bilginin, düşüncelerin, duyguların, tutum ve davranışların kişiler ya da toplumsal birimler arasında belirli kanallar aracılığıyla karşılıklı olarak aktarılması olarak tanımlamak mümkündür (Aziz, 2016: 30). Örgüt açısından ise iletişimi, örgütteki çeşitli bölümler ve çalışanlar arasında bilginin, verilerin, algının anlayışın ve sezgilerin aktarılması şeklinde ifade edebiliriz. İletişim akışındaki bu aktarmalar sürecinde kullanılan her türlü metot, araç gereç ve yöntem; bu aktarmayla ilgili sistem ve kanallarla yazılı, sözlü, sözsüz her çeşit mesaj formu da örgütsel iletişimi kapsamaktadır (Koçel, 2010: 521-522).

Ortak hedefler ve amaçlar için bir arada bulunan kişilerden oluşan örgütler için iletişim her zaman önemli olmuştur. Çünkü örgütlerin iletişim olmadan yol alması ve varlığını sürdürmesi olanaksızdır. Öncelikle örgüt çalışanları arasındaki uyumu ve etkileşimi sağlayan en temel öge örgütsel iletişimdir. Öte yandan örgütlerin kurulmasından faaliyetlerin planlanmasına ve yürütülmesine, değerlerin ve değişimlerin aktarılmasına, örgüt içinde ve dışında bilgi akışının sağlanmasına kadar pek çok konuda örgütsel iletişime ihtiyaç bulunmaktadır (Akıncı, 1998:111-112).

Örgütsel iletişim; çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen açık bir sistem içinde, belli araçlar ile akışı, amacı ve yönü olan iletilerin çalışanların tutum, duygu ve davranışlarını belirleyen etkileşim sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda örgütsel iletişimi detaylı olarak şöyle tanımlamak mümkündür (Karakoç, 1989: 83):

*“Örgütsel İletişim; birden fazla insanın bir amaç etrafında toplanmasını sağlayan ve bir araya gelen insanların güç birliği yaparak örgüt amaçları yönünde etkili bir biçimde çalışabilmeleri için aralarında olması gereken iş birliğini ve çevresiyle uyumlarını sağlamada önemli bir rolü olan; biçimsel ve biçimsel olmayan yapılarıdaki anlam yükü taşıyan her türlü insan etkinliğinin paylaşılmasıdır.”*

Örgütsel iletişim, örgütün hem bir bütün olarak ele alınmasına hem de detaylı olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır. Örgütsel iletişim için kullanılan kanallar örgütün bütününe kapsadığından örgütün yapısına da ayna tutmaktadır. Öte yandan örgütsel iletişim, örgüt içindeki sorunların ortaya çıkarılmasında, bu sorunların nereden kaynaklandığına ve nasıl çözülebileceğine dair yolların bulunmasında etkin rol oynamaktadır. Örgüt yapısının her biriminde olan örgütsel iletişim, örgüt yapısını olumlu ve olumsuz yönleri ile yansıtmaya özelliğine sahiptir. Örgütler toplumun bir parçası olarak toplumsal değişimlere paralel hareket etmektedirler ve devamlı değişim içindedirler. Buna bağlı olarak örgüt içinde kullanılan örgütsel iletişim sistemleri, örgüte ya dinamik bir yapı ve özellikler kazandırır ya da tam tersi ağır işleyen bir örgüt görünümüne neden olabilmektedir (Aziz & Dicle, 2016: 6-7).

Yöneticiler etkili performans elde etmek konusunda en büyük sıkıntıyı planlama, organizasyon, personel, yönlendirmek ve kontrol etmek gibi grupla iletişim kurmak zorunda olunan aşamalarda yaşamaktadırlar. Bu noktada iletişim, daha



## Kaynakça

- Ada, N. (2007). Örgütsel İletişim ve Yeni Bilgi Teknolojileri; Örgütsel İletişim Ağları. *Ege Akademik Bakış*, 7(2), 543-551.
- Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İletişim Yayınları, Cep Üniversitesi 169, İstanbul.
- Aytekin, N. (2012). Bilgi İletişim Teknolojileri ve Örgütsel İletişim. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0 (28), 7-18.
- Aziz, A. (2016). *İletişime Giriş*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Aziz, A. & Dicle, D. (2017). *Örgütsel İletişim*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Cacciattolo, K. (2015). Defining Organizational Communication. *European Scientific Journal July*, 11(20), 79-87.
- Ertekin, İ., Ilgın, H.Ö. & Yengin, D.A. (2018). Örgütsel İletişim Kuramları. *The Turkish Journal of Design, Art and Communication*, 8(2), 297-311.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New York: Printice-Hall.
- Fidan, T. (2017). Örumcek Ağı Olarak Örgütler: Örgütsel Ağlara İlişkin Metaforik Bir Değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(2), 169-185.
- Griffin. R.W. (2016). *Fundamentals Of Management*, 8th Edition. Boston: Cengage Learning.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Kitap.
- Karakoç, N. (1989). Örgütsel İletişim ve Örgütsel Zaman Arasındaki İlişkiler. *Kurgu*, 6(2), 80-89.
- Kiesler, S. (Ed.). (2014). *Culture of the Internet*. Psychology Press.
- Kim, B., Kim, H. & Jeon, Y. (2018). Critical Success Factors of a Design Startup Business. *Sustainability*, 10, 2981; doi:10.3390/su10092981.
- Kocabaş, F. (2005). Değişime Uyum Sürecinde İç ve Dış Örgütsel İletişim Çabalarının Entegrasyonu Gerekliliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 247-252.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği; Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. 12. Basım. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Krackhardt, D. & Hanson, J. R. (1993). Informal Networks: The Company Behind The Chart. *Harvard Business Review*, 104-111.
- Pedamkar, P. (t.y.). Types of Communication Networks, <https://www.educba.com/types-of-communication-network/>. Erişim 23.10.2022.
- Peltekoğlu, F. B. (2018). *Halkla İlişkiler Nedir?*. 10. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Perry, T. S. (1992). E-Mail at Work, *I.E.E.E. Spectrum*, 29(10), 24-28.
- Solmaz, B. (2006). Söylenti ve Dedikodu Yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 563-575.
- Şimşek, M. Ş., Akgeçici, T., & Çelik, A. (2007). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. 5. Basım. Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.
- Toffler, A. (2018). *Üçüncü Dalga, Bir Fütürist Ekonomi Analiz Klasiği*. Çev. Selim Yeniçeri. İstanbul: Koridor Yayıncılık.



## Yazar Hakkında

**Dr. Aylin ATASOY:** 1992 yılında F.M.V. Işık Lisesi'nden mezun olmuştur. Lisans eğitimini 1996 yılında Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde; yüksek lisans eğitimini 2003 yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, Halkla İlişkiler Bilim Dalı'nda; doktora eğitimini 2019 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim dalında pazarlama alanında tamamlamıştır. 1996- 2006 yılları arasında 32. Gün Haber programı ve CNN Türk haber kanallarında muhabir ve yapımcı olarak, 2009-2013 yılları arasında Gelişim Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu'nda öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. Halkla ilişkiler, marka iletişimi, marka yönetimi, pazarlama iletişimi, deneysel pazarlama alanında çalışmalar yapmaktadır. İyi derecede İngilizce bilmektedir.

# BÖLÜM 15

## ÖRGÜTLERDE

### YAPAY ZEKA VE İLETİŞİM

Ufuk KARADAVUT

Prof. Dr., Karabük Üniversitesi ufukkaradavut@karabuk.edu.tr

ORCID: 0000-0001-5362-7585

#### Abstract

**Background:** Humanity is changing rapidly. While undergoing change, it changes both socially, culturally and communicatively. While those who can adapt to the change can overcome the negativities that may be experienced faster, those who have difficulty in adapting have to make more effort to overcome. However, the rapidity of change has started to cause some problems. Especially with the advancement of technology, the use of artificial intelligence technologies has accelerated the change much more. Now, not change, but transformation in every field has begun to come to the fore.

**Research Purpose:** Especially the increase in the use of artificial intelligence has created excitement and joy, as well as anxiety and fear for the future. In this study, the change experienced was examined in terms of artificial intelligence and communication.

**Methodology:** This study was conducted using primary and secondary data to indicate the current status and future position of artificial intelligence worldwide. While primary data consists of data produced by us, secondary data consists of official and private sector data that work on the subject. The cited institutions are given in the sources.

**Findings:** In the study, the dimensions and usage areas of studies on artificial intelligence around the world have been revealed more clearly. In addition, hopes and fears about artificial intelligence have a great impact on change, and practitioners need to develop necessary but realistic action plans to overcome the uneasiness experienced. Because concerns are not unfounded and meaningful. In addition, serious and radical changes have begun to occur in the field of communication with artificial intelligence.

**Conclusion:** The emergence of new means of communication shows that a new ethical and moral thought is needed for these as well. In any field, lack of ethical and moral foundation will trigger failure.

## Giriş

Yapay zekâ çoğu kişi tarafından istenmeyen ve geleceğimizi karartacak bir olgu gibi gösterilse de kabul edilme oranı sürekli olarak artış göstermektedir. Hayatın her alanında kendisini göstermeye başlayan yapay zekâ uygulamalarının ilerleyen dönemlerde hayatın her alanında aktif olarak kullanılması beklenmektedir. Özellikle ABD'de işletmelerin %47'sinin gerçekleştirdikleri iş süreçlerinin en az bir tanesinde yapay zekâ uygulamasını entegre ettiğini görmekteyiz (AON, 2022). ABD'de gözlenen bu değişim ve gelişimin dünya geneline yansması olmakta ve diğer ülkelerde de yapay zekâ kullanımı ve uygulamaları hızla artış göstermektedir. Yapay zekâ alanında ve yapay zekâ kullanımıyla kullanılan alanlarda büyük gelişimler beklenmektedir. Özellikle Çin, ABD, İsrail, Japonya, Hindistan, Almanya, Güney Kore, Birleşik Arap Emirlikleri, İsveç, Tayvan, İtalya, Singapur, Meksika, İngiltere, Finlandiya ve Kanada gibi ülkelerin bu konuda ciddi ve birikimli gayretleri bulunmaktadır (Gönültaş, 2019). Çok sayıda ülke yapay zekâ alanında önemli stratejik çalışmalar yapmakta ve büyük yatırımlar gerçekleştirmektedirler.

Yapay zekâ uygulaması hem sayı olarak hem de etkinlik açısından uygulanmasının dahada yaygınlaşması beklenmektedir. Ancak kafalarda bir tedirginlik oluşmaya başladığını ve şimdilik pasif anlamda olsa da pasif bir direnişten söz etmek yanlış olmayacaktır. Bunun aktifleşmemesi için sınırların korunması toplumsal geleceğin korunması açısından önemli olacaktır. Yapay zekâ aynı zamanda büyük çaplı iş değişikliği anlamına da gelmektedir. Ramasvamy (2017) örgütlerin yapay zekayı neden kullandıklarını şu şekilde açıklamaktadır;

- Sürekli olarak güvenlik ihlalleri ile karşılaşmaktadır. Bunun önüne geçebilmek ve engelleyebilmek için yapay zekâ uygulamalarına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Dünya genelinde bunun oranının %45 civarında olduğu tahmin edildiği belirtilmektedir (Flach, 2012). Güvenlik ihlalleri tehlikeli olmakla birlikte bazı zamanlar çok yıkıcı olabilmektedir. Örgütler açısından böylesi ağır durumlarda geriye dönüş ve toparlanma süreçleri tahribatın ölçüsüne göre çok uzayabilmekte veya bazen toparlanma hiç gerçekleşmemektedir.

- Teknoloji geliştikçe yeni uygulamalar ve işlemler olmaktadır. Bunlara bağlı olarak da yeni sorunlar ortaya çıkmaktadır. Sorunların tespiti ve bunların üstesinden gelebilmek için büyük uğraş gerekmektedir. Teknoloji kullanıcılarının yaşadıkları teknolojik sorunları çözmek için son yıllarda yapay zekâ uygulamalarına başvurulmaktadır. Yapay zekanın teknoloji sorunlarını çözmeye kullanım oranı %40 civarındadır (Ramasvamy, 2017).

- Üretim yönetimi işletmeler ve örgütler açısından öncelik sıralamasında ilk sıralarda yer almaktadır. Üretimi başarılı bir şekilde yönetemezseniz örgütün ileriye yönelik olarak bir planlama yapması ve konumlandırılması söz konusu ola-

maz. Üretim yönetimi bakımından yapay zekâ kullanımını son yıllarda artmaya başlamıştır. Başarılı sonuçların alınmaya başlaması uygulama sayısının artmasını desteklemektedir. Üretim yönetimi alanında yapay zekâ kullanım oranı %34 civarındadır (Ramasvamy, 2017). Bu oranın ilerleyen dönemlerde çok daha yükselmesi beklenmektedir (Bhatnagar vd. 2018).

- Onaylanmış satıcılar örgütün işlerinin yolunda gitmesi için gerekli bir araçtır. Onaylanmayan satıcıların neler yapabildiği hakkında çok sayıda olumsuz örnekler vardır ve örgütler onaylanmayan satıcılarla iş yapmamayı tercih ederler (Ramos, 2007). Ancak bunların örgüt içi uyumlarının sağlanması ve uyumun derecesini belirlemek önemli hale gelmiştir. Çünkü uyum derecesi arttıkça işin verimliliği de artmaktadır. Uyum derecesini ölçmek için yapay zekâ kullanım oranı yaklaşık %34 civarındadır (Ramasvamy, 2017). Bunu şimdilik küçük işletmeler kullanmamaktadırlar. Büyük veya kurumsal işletmelerin kullandığı bu uygulamanın kısa zamanda yaygınlaşması beklenmemektedir.

Dünya ekonomik formu (WEF) tarafından 2018 yılında hazırlanan “İşlerin Geleceği” adlı raporda bazı önemli ve can alıcı konulara değinilmiştir. Rapora göre insan, makine ve algoritmalar arasında yeni iş bölümleri oluşması, buna bağlı olarak dünya genelinde ilk planda bir milyon işin tamamen ortadan kalması, düzenli olarak yapılan işlerin insanlardan alınarak yapay zekaya teslim edilmesi ve işlerin genel olarak makinelere teslim edilmesi planlanmaktadır. Elbette böyle olunca da çalışacak kişilerde çok daha fazla özellik ve özel yetenekler aranacaktır. Bunun dışındaki insanların sistemin dışında atılması söz konusu olabilecektir. Sistem dışına atılan insan sayısı yaşatılmak istenen sistemin toplumda yaratacağı etkinin olumlu veya olumsuz olmasını da belirleyecektir (Augusto & Mc Cullagh, 2007). Yine rapora göre önümüzdeki birkaç yıl içinde günümüzde ihtiyaç duyulan becerilerin yaklaşık yarısının işe yaramayacağı belirtilmektedir. Bu aslında bir anlamda bu becerilere sahip olan bireylerin sistem dışında atılacağı anlamına gelmektedir. Ancak bir yönden de bireylerin kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve becerilerini artırabilmeleri için bir zorlama oluşmuş olacağından kısmen de olsa bir iyileştirme hareketi olabilir (Le Cun vd., 2015). Analitik düşünmenin kazanılması veya iletmesi, etkin öğrenmenin sağlanması ile probleme dayalı öğrenmenin iletmesi açısından faydalı olabilecektir. Ancak bunların sınırları konusunda netliğin olmaması kafaları karıştırmaktadır.

Yapay zekâ gelecekte bizimle birlikte olacaktır. Bu nedenle onu iyi tanımalı ve kendimizi gelecek uygun olan bir yere konumlandırabilmemiz gerekecektir. Bunun içinde konuyu çok bilmek ve buna göre şekillendirmeye katkıda bulunmak gerekir (Merolla vd., 2014). Yapay zekâ kavramı denilince; arama, oyun teorisi, ifade etme, planlama, belirsizlik yönetimi, doğal dil işleme, kavrama, öğrenme ve robotikleşme kavramları anlaşılmalıdır. İnsan beyni sürekli olarak öğrenerek gelişme eğilimindedir. Bunu yapabilmek için de öğrenme ile öğrendiklerini anlama, soyut düşünebilme, problem çözme ve zihinsel olarak işlemleri yerine getirebilmesi gerekir (Chen vd., 2017). Yapay zekâ insanın bu özelliklerinin bir kopyalanması olarak gündeme gelmiş ve geliştirilmiştir. İnsan beyni somut ve soyut nesnelere arasındaki farkı ve olası bağlantıları belirleyebilecek güçtedir. Yapay zekâ bu farklılıkları insan zekâsı gibi algılaması ve onun gibi değerlendirme yapabilmesi

sebepler olacaktır. Örgütler akıllı hale gelebilmek için sürekli olarak birbirleriyle yarışmışlardır. Yeniden yapılanma ile zaman döngüsünün azaltılabilmesi, altı sigma ile kalite yönetimi ve Kaizen gibi sürekli iyileştirme çalışmaları yapmışlardır. Ancak artık bu yeterli olmamaktadır. Bunun içinde örgütlerin akıllı hale getirilmesi gerekir. Ancak akıllı örgütlerde görülen yönetim sorununun mutlaka aşılması gerekir. Bulanıklıktan kaçınarak mümkün olduğunca net olunması gerekir. Ağ üzerinden yapılan işlemlerde bulanıklık her zaman için oluşabilir. Ancak akıllı sistemlerde netlik ön planda olacaktır. Ayrıca akıllı örgütler çevrelerini kontrol etmek gibi bir gayretleri olmayacaktır. Sadece daha iyiye gidebilmek için çalışacaklardır.

Örgütler piyasaya ilk girdiklerinden bu yana çok büyük miktarlara bilgi ve deneyim biriktirmişlerdir. Bunların akılcı şekilde işlenebilmesi ve geleceğe yönelik olarak yönlendirici olabilmeleri için büyük ölçüde yapay zekayı kullanacaklardır. Bu konuda özellikle Amerika, Çin, Almanya ve Kore yapay zekayı akıllı örgütlerde belli oranlarda kullanmaya başlamışlardır. Örgüt kültürü ile yoğrulan yapay zekâ gelecekte örgütün nerede olacağını ve nerelerde olması gerektiği konuların projeksiyon yapabilecektir. Böylece çalışma hayatında başarı oranı artırılmış olabilecektir. Örgütsel zekâ ile akıllı örgütlerin yönlendirmesi her zaman yeterli olmayabilir. Bunun için yapay zekâ ile örgütsel zekâ uyumunun mutlak surette yapılması gerekir.

## Kaynakça

- Al Shobaki, M. J., Abu Naser, S. S., Abu Amuna, Y. M. & El Talla, S. A. (2018). The availability of smart organization dimensions in technical colleges in Palestine. *International Journal of Engineering and Information Systems*, 2(1), 49-64.
- AON, 2022. The Future Of Business: How Artificial Intelligence Can Drive Organizational Change. [https://theonebrief.com/the-future-of-business-how-artificial-intelligence-can-drive-organizational-change/#:~:text=Businesses%20are%20already%20using%20AI,development%20and%20managing%20human%20risk.\(ET:17.10.2022\).](https://theonebrief.com/the-future-of-business-how-artificial-intelligence-can-drive-organizational-change/#:~:text=Businesses%20are%20already%20using%20AI,development%20and%20managing%20human%20risk.(ET:17.10.2022).)
- Augusto, J.C. & Mc Cullagh, P. (2007). Ambient Intelligence: Concepts and Applications, *Int. J. Computer Science and Information Systems*, 4(1), 1–28.
- Baştan, S. (2003). Yapay Zekâ, Yeni İletişim Teknolojileri ve Örgütsel Değişim: Akıllı Örgüte Doğru. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10 (1), 187-203.
- Benbya, H., Nan, N., Tanriverdi, H. & Yoo, Y. (2020). Complexity and Information Systems Research in the Emerging Digital World. *MIS Quarterly*, 44(1), 1-17.
- Bhatnagar, S., Alexandrova, A., Avin, S., Cave, S., Cheke, L., Crosby, M., Feyereisl, J., Halina, M., Loe, B. S., Eigeartaigh, S. O., Martinez-Plumed, F., Price, H., Shevlin, H., Weller, A., Winfield, A. & Hernandez-Orallo, J. (2018). Mapping Intelligence: Requirements and Possibilities. In ´ Muller, V. C., ed., " Philosophy and Theory of Artificial Intelligence 2017. Berlin: Springer. 117– 135.
- Brynjolfsson, E., Mitchell, T. (2017). What Can Machine Learning Do? Workforce Implications. *Science*, 358(6370):1530-1534.

- Burton-Jones, A., Recker, J., Indulska, M., Green, P. & Weber, R. (2017). Assessing Representation Theory with a Framework for Pursuing Success and Failure. *MIS Quarterly*, 41(4), 1307-1333.
- Chen, M., Ma, Y., Li, Y., Wu, D. & Zhang, Y. (2017) Wearable 2.0: enabling human-cloud integration in next generation healthcare systems. *IEEE Commun Mag* 54(12), 3–9.
- Chen, D., Manning, C. (2014) A fast and accurate dependency parser using neural networks, In Proc of Empirical Methods in Natural Language Processing, pp. 740–750.
- Correa-Baena, J.-P., Hippalgaonkar, K., van Duren, J., Jaffer, S., Chandrasekhar, V. R., Stevanovic, V., Wadia, C., Guha, S. & Buonassisi, T. (2018). Accelerating Materials Development via Automation, Machine Learning, and High-Performance Computing. *Joule*, 2(8), 1410-1420.
- Crowther, H.H. (2008). Defining the Computer: Herbert Simon and the Bureaucratic Mind - Part 1. *IEEE Annals of the History of Computing* 30(2), 42-51.
- Çiçek, E. (2005). Müşteri İlişkileri Yönetimini Uygulama Sürecinde Başarıyı Etkileyen Faktörler. *Selçuk Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 5(2), 60-72.
- Davenport, T. H., Gupta, A., Grewal, D. & Bressgott, T. (2020). How Artificial Intelligence Will Change the Future of Marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 48(1), 24-42.
- Demir, F.O. & Kırdar, Y. (2006). Müşteri ilişkileri yönetimi: CRM. *Review of Social, Economic & Business Studies*, 7(8), 293-308.
- Dinçer, Ö., Fidan, Y. (2013). *İşletme Yönetimine Giriş* (12.Baskı), Alfa Yayınları, İstanbul.
- Ersöz, S., Yaman, N. & Birgören, B. (2008). Müşteri ilişkileri yönetiminde verilerin yapay sinir ağları ile modellenmesi ve analizi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23(4), 759-767.
- Filos, E. & Banahan, E. (2001). Towards the Smart Organization. An Emerging Organizational Paradigm and the Contribution of the European RTD Programs, *J. of Intelligent Manufacturing*, 12 (2), 101-119.
- Flach, P. 2012. *Machine Learning: The Art and Science of Algorithms That Make Sense of Data*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Goertzel, B. 2014. Artificial General Intelligence: Concept, State of the Art, and Future Prospects. *Journal of Artificial General Intelligence* 5(1), 1–46.
- Goldstein, S., Princiotta, D. & Naglieri, J. (2015). *Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective, and current concepts*. New York: Springer.
- Gönültaş, B. 2019. Yapay zekada ülkelerin stratejik hamleleri. <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/yapay-zekada-ulkelerin-stratejik-hamleleri/1653383>. (ET: 20.08.2022).
- Gülşen, İ. (2019). İşletmelerde Yapay Zekâ Uygulamaları ve Faydaları: Perakende Sektöründe Bir Derleme, *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 407-436
- Hadi, A.A., G. Bere, J. Ochoa, T. Kim, J. Zeng, & G. Seo, (2020). Secure and cost-effective micro phasor measurement unit (PMU)-like metering for behind the meter (BTM)

- solar systems using blockchain-assisted smart inverters, in Proc. IEEE 2020 Applied Power Electronics Conference and Exposition, New Orleans, LA, Mar. 16-19, 2020, Pp. 2369-2375.
- Hansen, L. & Nissenbaum, H. (2009). Digital disaster, cyber security, and the Copenhagen School. *International studies quarterly*, 53(4), 1155-1175
- Harris, E. K. (2013), *Customer Service: A Practical Approach* (6. Press), New Jersey: Pearson. USA.
- Hernandez, O.J. (2017). *The Measure of All Minds: Evaluating Natural and Artificial Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holloway, C. (1983). Strategic management and artificial intelligence. *Long Range Planning*, 16(5), 89-93.
- Hu, B., Tu, Z., Lu, Z. & Chen, Q. (2015) Context-dependent translation selection using convolutional neural network, In Proc of A. Meeting of the Association for Computational Linguistics, pp. 536–541
- Karadavut, U. (2022). *Belirsizlik Yönetimi. Modern Sonrası Yönetim Uygulamaları*. Editörler: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Nihan Arıbaş, Doç. Dr. Ayşegül Düzgün. Eğitim Yayınevi, Konya. Sayfa: 157-176.
- Karadavut, U. (2022). *Blokchain Taknolojisi ve Siber Güvenlik. In: Blockchain Teknolojisi: Güncel Teknolojilerle İlişkisi*. S:37-64. Ed: Eyüp Burak Ceyhan, Osman Yılmaz. Nobel Yayınları, Ankara.
- Kılınç, İ. & Ünal, A. (2019). AI is the new black: Effects of artificial intelligence on business world. *Journal of Contemporary Administrative Science*. 6(2), 238-258.
- Kline, R. (2011). Cybernetics, Automata Studies, and the Dartmouth Conference on Artificial Intelligence. *IEEE Annals of the History of Computing* 33(4), 5-16.
- Krotov, V. (2017). The Internet of Things and new business opportunities. *Business Horizons*, 60(6), 831-841.
- Le Cun, Y., Bengio, Y. & Hinton, G. (2015) Deep learning. *Nature* 521(7553):436–444
- Lee, I., & Lee, K. (2015). "The Internet of Things (IoT): Applications, investments, and challenges for enterprises". *Business Horizons*, 58(4), 431-440.
- Liang, G., Weller, S. R., Luo, F., Zhao, J. & Dong, Z. Y. (2018). Distributed blockchain-based data protection framework for modern power systems against cyber attacks. *IEEE Transactions on Smart Grid*, 10(3), 3162–3173
- Lim, K. (2016). Big data and strategic intelligence. *Intelligence and National Security*, 31(4):624-625.
- Lu, H., Li, B., Zhu, J., Li, Y., Li, Y., Xu, X., He, L., Li, X., Li, J. & Serikawa, S. (2017) Wound intensity correction and segmentation with convolutional neural networks. *Concurr Comput: Pract Experience* 29(6):1–8.
- Matheson, D. & Matheson, J. E. (2001). Smart organizations perform better. *Research Technology Management*, 44(4):49-54.
- Merolla, P., Arthur, J., Alvarez-Icaza, R., Cassidy, A., Sawada, J., Akopyan, F., Jackson, B., Imam, N., Guo, C., Nakamura, Y., Brezzo B., Vo, I, Esser, S., Appuswamy, R., Taba, B., Amir, A., Flickner, M., Risk, W., Manohar, R. & Modha, D. (2014) A million



- spiking-neuron integrated circuit with a scalable communication network and interface. *Science* 345(6197):668–673.
- Murdoch, W. J., Singh, C., Kumbier, K., Abbasi-Asl, R. & Yu, B. (2019). Definitions, methods, and applications in interpretable machine learning. *Proc. Natl Acad. Sci. USA* 116, 22071–22080.
- Noble, S. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. New York, NY: New York University Press.
- Nolan, P. (2012). A curator approach to intelligence analysis. *International Journal of Intelligence and Counter Intelligence*, 25(4):786-794.
- Oracle, 20220. [https://www.oracle.com/tr/artificial-intelligence/machine-learning/what-is-machine-learning/\(ET:11.09.2022\)](https://www.oracle.com/tr/artificial-intelligence/machine-learning/what-is-machine-learning/(ET:11.09.2022))
- Orlikowski, W. J. & Scott, S. V. (2008). Sociomateriality: Challenging the Separation of Technology, Work and Organization. *Academy of Management Annals*, 2(1):433-474.
- Özdenizci, O., Wang, Y., Koike-Akino, T. & Erdoğan, D. (2020). Learning Invariant Representations From EEG via Adversarial Inference. *IEEE Access*, 8:27074-27085.
- Pachidi, S., Berends, H., Faraj, S., & Huysman, M. (2020). Make Way for the Algorithms: Symbolic Actions and Change in a Regime of Knowing. *Organization Science*, 32(1):18-41.
- Ramasvamy, S. (2017). How Companies Are Already Using AI. <https://hbr.org/2017/04/how-companies-are-already-using-ai> (ET:18.10.2022).
- Ramos, C. (2007). "Ambient Intelligence—a State of the Art from Artificial Intelligence Perspective," Proc. 13th Portuguese Conf. *Artificial Intelligence Workshops*, LNAI 4874:285–295.
- Ribeiro, M. T., Singh, S. & Guestrin, C. (2016). "Why should I trust you?" Explaining the predictions of any classifier. In Proc. 22nd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining 1135–1144.
- Salovaara, A., Lyytinen, K. & Penttinen, E. (2019). High Reliability in Digital Organizing: Mindlessness, the Frame Problem, and Digital Operations. *MIS Quarterly*, 43(2): 555-578.
- Sergeeva, A. V., Faraj, S. & Huysman, M. (2020). Losing Touch: An Embodiment Perspective on Coordination in Robotic Surgery. *Organization Science*, 31(5): 1248-1271.
- Shankar, V. (2018), "How Artificial Intelligence (AI) Is Reshaping Retailing", *Journal of Retailing*, 94 (4):5–11.
- Shrikumar, A., Greenside, P. & Kundaje, A. (2017). Learning important features through propagating activation differences. In Proc. 34th International Conference on Machine Learning Vol. 70, 3145–3153.
- Solomon, M. R. (2007), *Consumer Behavior: Buying, Having, and Being*, New Jersey: Pearson Education. USA
- Sterne, J. (2017), *Artificial Intelligence for Marketing: Practical Applications*, New Jersey: Wiley. USA

- Symon, P. B. & Tarapore, A. (2015). Defense intelligence analysis in the age of big data. *Joint forces quarterly*, 79:4-11.
- Tan, L. & Wang, N. (2010). "Future internet: The internet of things". In *Advanced Computer Theory and Engineering (ICACTE)*, 2010 3rd International Conference on (V5:376).
- Uzunoğlu, S. (2018). Koşar: Kapitalizmde robotların tüm işleri devralması mümkün değil. <https://journo.com.tr/arif-kosar-robotlarin-isleri-devralmasi-mumkun-degil> (ET: 11.09.2022).
- Vaismoradi, V., H. Turunen, & T. Bondas, (2013). "Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study," *Nursing Health Sci.*, vol. 15, no. 3, pp. 398–405
- Von Krogh, G. (2018). Artificial intelligence in organizations: new opportunities for phenomenon-based theorizing. *Academy of Management Discoveries*, 4(4), 404–409.
- World Economic Forum-WEF (2018). The Global Risks Report 2018, 13th Edition. The report and an interactive data platform are available at <http://wef.ch/risks2018>. (ET:15.09.2022).
- Xu, Y., Pei, J. & Lai, L. (2017). Deep learning based regression and multiclass models for acute oral toxicity prediction with automatic chemical feature extraction. *J. Chem. Inf. Model.* 57, 2672–2685
- Yahyagil, M.Y. (2001). *Kobilerde Bilgisayar Teknolojileri Uygulamalar*, İstanbul Ticaret Odası, Yayın No:2001-26. İstanbul.
- Yeh, F. P. (2015). The case for using robots in intelligence analysis. *Studies in Intelligence*, 59(4):1-8.
- Zhang Y (2016) Grorec: a group-centric intelligent recommender system integrating social, mobile and big data technologies. *IEEE Trans Serv Comput* 9(5):786–795.
- ZKTeco, (2022). Yüz tanıma sistemleri. <https://zkteco.com.tr/blog/zkteco-dunyasi/yuz-tanima-sistemleri>. (ET:15.10.2022).
- Zontul, M. & Yangın, A. (2017), "Yapay Sinir Ağı Teknikleri Kullanılarak Eğitim Yayıncılığı Sektöründe Veri Madenciliği", *Aurum Mühendislik Sistemleri ve Mimarlık Dergisi*, 1(2):1-15.



## **Yazar Hakkında**

**Prof. Dr. Ufuk KARADAVUT**, Karabük Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıbbi Bi-lişim ve Biyoistatistik Ana Bilim Dalı Başkanı olarak görev yapmaktadır. Alanında Türkçe ve İngilizce dillerinde yayınlanmış çok sayıda makalesi ve kitap bölümleri vardır. Ayrıca Temel Bilgi Teknolojileri ve Ağ Sistemleri, Süt ve Süt Ürünleri Algısı, Uygulamalı ve Örnekli Temel İstatistiksel Yöntemler, Bölünmüş Parseller Deneme Desenleri, Tarımsal Ekoloji ve Ekolojik Model Parametreleri, Kanonik Korelasyon Uygulamaları ve Deneme Planlaması ve Analizi adlarında kitapları bulunmaktadır.